الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة 02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

العنوان: التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وتجسيداتُه في مُكوِّنات المنظومة التربوية و بتحليل محتوى كتب اللغات والعلوم الاجتماعية لمستوى الرابعة متوسط

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: **علم الاجتماع التربوي**

إعداد الطالب:

مداح بن عودة

إشراف الدكتور:

بلحسين مخلوف

السنة الجامعية: 2019/2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة 02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

العنوان: **التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وتجسيداتُه في مُكوِّنات المنظومة التربوية و بتحليل محتوى كتب اللغات والعلوم الاجتماعية لمستوى الرابعة متوسط**

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في: علم الاجتماع

تخصص: **علم الاجتماع التربوي**

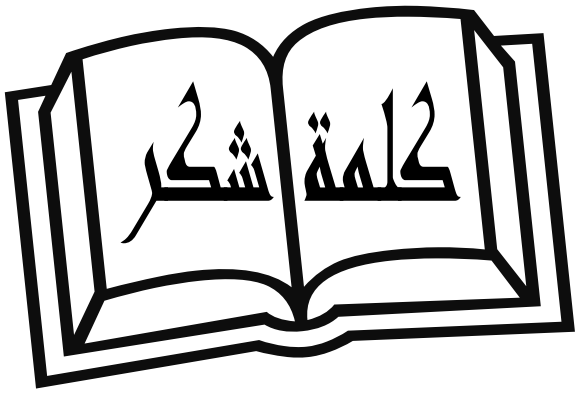
إعداد الطالب:

مداح بن عودة

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الوظيفة في اللجنة
سعيد العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئيسا
مخلوف بلحسين	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
إبراهيم بويحياوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مناقشا
محمد بومخلوف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
محمد رضا بلمختار	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	مناقشا
سمير نعموني	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي تيبازة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018



اعترافا بالفضل والجميل، أتوجه بخالص الشكر وعميق التقدير والامتنان

إلى الأستاذ

الدكتور: مخلوف بلحسين

الذي أشرف على هذا العمل وتعهده بالتصويب في جميع مراحل إنجازه، وزودني بالنصائح والإرشادات التي أضاءت أمامي سبيل البحث.

فجزاه الله عني كل خير.

✍ **مداح بن عودة.**

الملخص باللغة العربية:

يتميز المجتمع الجزائري بتنوعه الثقافي والاجتماعي، والذي تبلور عبر فترات زمنية قديمة حتى أصبح يمثل اليوم موروثا ثقافيا مشتركا لجميع مكوناته الاجتماعية ، ومظهرا متأصلا ومتجذرا فيه لا يُعرَف إلا من خلاله. وفي هذا السياق تندرج هذه الدراسة في محاولة الإجابة على تساؤل رئيسي يبحث في الكيفية التي تعاملت بها الدولة الجزائرية مع مسألة التنوع الثقافي تربويا ومن خلال المؤسسة المدرسية. وذلك نظرا لما تمثله التربية والتعليم من رهان اجتماعي وسياسي يقتضي أن تجسد سياسة الدولة وأن تعتمد مقاربتها الرسمية في تحديد طبيعة تعاملها مع واقع وحقيقة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري. وستكشف الدراسة خصوصية هذه الكيفية من خلال القراءة التحليلية للمضمون المعرفي للكتاب المدرسي ورصد طبيعة الخطاب الثقافي الموجه للمتعلمين، وخاصة فيما يتعلق بمسائل التنوع الثقافي في مختلف أشكاله ومظاهره الاجتماعية، اللغوية، المذهبية، والجغرافية. كما تسعى هذه الدراسة قبل ذلك إلى التعرف على السيرورة التاريخية التي تم من خلالها الاعتراف الرسمي بالتنوع الثقافي في العناصر المكونة للهوية الوطنية. وبعدها رصد أهم الرهانات السوسيو تربوية التي تحكمت في القرار التربوي بشأن إدراج التنوع الثقافي في المكونات البيداغوجية والتربوية للمنظومة التربوية الجزائرية.

RESUME :

La société algérienne se caractérise par sa diversité culturelle et sociale, qui s’est formée au cours de périodes anciennes, est devenue aujourd’hui un patrimoine culturel commun à toutes ses composantes sociales. Dans ce contexte, cette étude s'inscrit dans une tentative de réponse à une question majeure qui examine la manière dont l'État algérien a traité le problème de la diversité culturelle à travers l'institution scolaire. Cela tient au fait que l’éducation est un pari social et politique qui requiert l’incarnation de la politique de l’État et son approche officielle pour déterminer la nature de son traitement de la réalité de la diversité culturelle et sociale de la société algérienne. L'étude révélera la spécificité de cette méthode grâce à une lecture analytique du contenu cognitif du manuel et à un suivi de la nature du discours culturel destiné aux apprenants, notamment en ce qui concerne les problèmes de la diversité culturelle dans ses divers aspects et indicateurs. L'étude cherche également à identifier le processus historique à travers lequel la diversité culturelle a été officiellement reconnue. . Et ensuite, surveiller les enjeux sociaux et éducatifs les plus importants qui ont dominé la décision éducative concernant l’inclusion de la diversité culturelle dans les composantes pédagogiques du système éducatif algérien.

قـائـمة المـحـتـويـات

قائمة المحتويات

الموضوع	ص
الإهداء **شكر وتقدير** **الملخص باللغة العربية** **الملخص باللغة الفرنسية** **الفهرس** **فهرس الجداول**	
مقدمة	**أ – و**
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	**19-68**
– أسباب اختيار الموضوع – أهمية الموضوع – أهداف الدراسة – الدراسة الاستطلاعية – الدراسات السابقة – المقاربة السوسيولوجية – تحديد المفاهيم – الإشكالية – الفرضيات – صعوبات الدراسة	20 21 22 24 27 51 56 62 66 67
الفصل الثاني: الأسس الثقافية والاجتماعية للتربية	**69-111**
– تمهيد – الوظيفة الثقافية للتربية – الوظيفة الاجتماعية للتربية – التنوع الثقافي وانعكاساته على التربية – التربية البين– ثقافية ضرورة اجتماعية – خلاصة الفصل	70 71 83 95 102 111

قائمة المحتويات

الفصل الثالث: البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري	**144-112**
- تمهيد	113
- المكونات الأساسية لهوية المجتمع الجزائري	114
- مكانة عناصر الهوية في مسيرة الدولة الوطنية	125
- واقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري	131
- اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية	137
- خلاصة الفصل	144
الفصل الرابع: إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ومسألة التنوع الثقافي	**181-145**
- تمهيد	146
- المنظومة التربوية الجزائرية: التعريف، المراحل، الخصائص	147
- مسيرة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	153
- الكتاب المدرسي ودوره في تجسيد الإصلاحات التربوية	166
- الكفاءة الثقافية ومكانتها في الإصلاحات الحديثة	175
- خلاصة الفصل	181
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية	**196-182**
- تمهيد	183
- المنهج المتبع في الدراسة	184
- تقنيات البحث المستخدمة في الدراسة	185
- تحديد مجتمع البحث	188
- تحديد عينة الدراسة	190
الفصل السادس: السيرورة التاريخية لاعتراف المنظومة التربوية بمسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري	**222-197**
- تمهيد	198
- التعريف بالأمر الرئاسي 76-35	199
- السياق التاريخي والإجتماعي للأمر الرئاسي 76-35	201
- عرض وتحليل النتائج	203

قائمة المحتويات

- التعريف بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04	207
- السياق التاريخي والإجتماعي للقانون التوجيهي 08-04	210
- عرض النتائج	212
- تحليل النتائج	217
- خلاصة الفصل	221
الفصل السابع: الـرهـانات السوسيوتـربوية التي تحكمت في السيرورة التاريخية لإدراج المـنـظومة التربوية لمسألة التنوع الثقافي	**270-222**
- تمهيد	223
- التعريف بالعينة	224
- عرض نتائج المقابلات	228
- تحليل النتائج	268
- خلاصة الفصل	270
الفصل الثامن: إدراج التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي.	**346-271**
- تمهيد	272
- تحليل كتب اللغة العربية للطور المتوسط	273
- تحليل كتب مواد العوم الاجتماعية	286
- تحليل كتب اللغات الأجنبية	330
- الاستنتاج العام	343
- **الخاتمة**	347
- **قائمة المراجع**	352
- **الملاحق**	366

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الجدول رقم 1 نموذج لخصائص التربية البين– ثقافية	106
2	الجدول رقم 02 يوضح تكرارات حضور عناصر الهوية الوطنية في محتوى الأمر الرئاسي 76–35 المتعلق بالتربية والتكوين.	209
3	الجدول رقم 03 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع القافي في محتوى القانون التوجيهي للتربية08–04	219
4	الجدول رقم 04 التعريف بكتب اللغة العربية للطور متوسط	274
5	الجدول رقم 05 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربية السنة الأولى متوسط	276
6	الجدول رقم 06 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربية السنة 2 متوسط	279
7	الجدول رقم 07 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربية السنة 3 متوسط	281
8	الجدول رقم 08 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربيةالسنة4 متوسط	283
9	الجدول رقم 9 يوضح تكررات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغة العربية الطور المتوسط	284
10	الجدول رقم 10 التعريف بكتب التربية المدنية الطور المتوسط	290
11	الجدول رقم 11 يوضح التعليمات الموجهة للتلاميذ في إطار الوضعية المشكلة رقم 1	291
12	الجدول رقم12 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية المدنية السنة 1 متوسط	295

13	الجدول رقم 13 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية المدنية السنة 2 متوسط	298
14	الجدول رقم14 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية المدنية السنة 3 متوسط	299
15	الجدول رقم 15 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية المدنية السنة 4 متوسط	301
16	الجدول رقم 16 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب التربية المدنية للطور المتوسط	301
17	الجدول رقم 17 التعريف بكتب التربية الإسلامية للطور المتوسط	304
18	الجدول رقم 18 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية الإسلامية 1 متوسط	306
19	الجدول رقم 19 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية الإسلامية 2 متوسط	307
20	الجدول رقم 20 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب التربية الإسلامية للطور المتوسط	308
21	الجدول رقم 21 التعريف بكتب التاريخ للطور المتوسط	311
22	الجدول رقم 22 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التاريخ السنة 1 متوسط	313
23	الجدول رقم 23 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التاريخ السنة 2 متوسط	315
24	الجدول رقم 24 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التاريخ السنة 3 متوسط	317
25	الجدول رقم25 يوضح انتشار المقاومات الشعبية على جميع التراب الجزائري	320

26	الجدول رقم 26 يوضح مشاركة مناطق الجزائر في اندلاع الثورة	321
27	الجدول رقم 27 يوضح تكرارت مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التاريخ 4 متوسط.	322
28	الجدول رقم 28 يوضح تكرارت مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي في كتب التاريخ للطور المتوسط.	323
29	الجدول رقم 29 التعريف بكتب الجغرافيا للطور المتوسط	326
30	الجدول رقم 30 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب الجغرافيا السنة 1 متوسط	327
31	الجدول رقم 31 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب الجغرافيا السنة 4 متوسط	329
32	الجدول رقم 32 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب الجغرافيا الطور المتوسط	329
33	الجدول رقم 33 التعريف بكتب اللغة الفرنسية للطور المتوسط	331
34	الجدول رقم 34 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الفرنسية السنة 1 متوسط	332
35	الجدول رقم 35 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الفرنسية السنة3 متوسط	334
36	الجدول رقم 36 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الفرنسية السنة 4 متوسط	336
37	الجدول رقم 37 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغة الفرنسية للطور المتوسط	336

38	الجدول رقم 38 التعريف بكتب اللغة الانجليزية للطور المتوسط	338
39	الجدول رقم 39 يوضح تكرارت مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي في كتاب اللغة الإنجليزية السنة 1 متوسط.	339
40	الجدول رقم 40 يوضح تكرارت مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي في كتاب اللغة الإنجليزية السنة 2 متوسط.	340
41	الجدول رقم 41 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الانجليزية السنة 3 متوسط	341
42	الجدول رقم 42 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الانجليزية السنة 4 متوسط	342
43	الجدول رقم 43 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغة الانجليزية الطور المتوسط	342
44	الجدول رقم 44 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغات والعلوم الاجتماعية للطور المتوسط	343

مقدمة

يتشكل المجتمع الجزائري من مجموعات ثقافية متنوعة ومتعددة، وهي نتاج سيرورة تاريخية ضاربة في أغوار الماضي، وهي كذلك نتاج تفاعل حضارات وثقافات مختلفة على أرضه. فالموقع الجغرافي المتميز والاستراتيجي للجزائر ولشمال إفريقيا، والذي يتلاقى فيه البعد العربي شرقا، والبعد الإفريقي جنوبا، والبعد المتوسطي الأوروبي شمالا. جعل منها ملتقى لكل تلك الحضارات والثقافات، ورافدا من روافدها الأساسية. ولقد امتزجت وتفاعلت كل تلك الثقافات مع السكان الأصليين، وتركت كل حضارة وثقافة بصمتها في الشخصية الفردية والاجتماعية للإنسان الأمازيغي الساكن الأصلي لهذه البلاد، وفق ما أكدته كل المصادر التاريخية المختلفة.

وفي خضم هذه السيرورة التاريخية تعتبر لحظة التقاء منطقة شمال إفريقيا بالحضارة الإسلامية في القرن السابع الميلادي لحظة حاسمة، ونقطة انعطاف بارزة في التاريخ الثقافي والاجتماعي والسياسي لها. فالإنسان الأمازيغي قد تبنى طواعية وباقتناع الدين الإسلامي واتخذ منه مصدرا أساسيا لتنظيم شؤون حياته العامة، وقد اعتمد على مبادئ الحضارة الإسلامية في بناء أنظمته السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية.

ولعل من أبرز مظاهر هذا التبني هو الانصهار الشبه كلي في بوتقة الإسلام شكلا ومضمونا، مع الاحتفاظ ببعض المميزات الثقافية وخاصة منها اللغوية. ويزيد هذا الاحتفاظ تركيزا كلما اتجهنا نحو المناطق الجبلية المعزولة التي بقيت ولا تزال متمسكة بثقافتها الأصلية وبعاداتها وتقاليدها ولغتها. مع تسجيل عدم تعارض هذه الخصوصيات مع أحكام الدين الإسلامي، والذي يسجل التاريخ احترامه لها وعدم محاربتها، أو السعي إلى إلغائها، بدليل أن الأمازيغ لم يتعربوا بالشكل الكبير، إلا مع قدوم الحملات الهلالية في القرن 11م، والتي كانت في سياق سياسي خاص.

كما مثلت لحظة استعمار فرنسا للمنطقة، لحظة بالغة التأثير، ولحظة فارقة في التاريخ الحديث لمنطقة شمال إفريقيا، ليس فقط على المستوى السياسي والاقتصادي، بل تعداه إلى المستوى الثقافي والاجتماعي والهوياتي. حيث انتهج المستعمر الفرنسي سياسة ثقافية واجتماعية

واعية هدفها الأول تحطيم البنية الاجتماعية والثقافية التقليدية للمجتمع الجزائري، وفك ارتباطه بالإسلام وبالعربية، وعزل الأمازيغية وجعلها في مواجهة المقومات الأخرى. وهدفه الثاني ضمان استمرارية سيطرته السياسية والثقافية على حاضر ومستقبل المنطقة. وقد كان لهذه السياسة الاستعمارية الواعية دور بارز في عرقلة مسيرة الدولة الجزائرية بعد الاستقلال، وفي اعتمادها ولو بشكل نسبي أحيانا على الثقافة الفرنسية واللغة الفرنسية بالتحديد في بناء المؤسسات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والتربوية. وبالرغم من ذلك بقي المجتمع الجزائري في عمقه الشعبي متمسكا بثوابته وقيمه وعاداته، مركزا على انتمائه الإسلامي والعربي، الذي جعل منه وسيلة لمواجهة المسيحية واللغة الفرنسية. وبقي الشعب الجزائري أيضا متمسكا بتركيبته الاجتماعية القبلية، التاجمعت في القبائل، والزاوية والقبيلة في المناطق الأخرى.

واستنادا على هذه السيرورة التاريخية الطويلة، والتي ساهمت بشكل مباشر في بناء وتركيب الهوية الجزائرية والتي أصبحت لها أبعاد ثلاث وهي الأمازيغية، الإسلام، والعربية. والتي تمازجت فيما بينها وانصهرت بحكم كل تلك العوامل السالفة الذكر، وأصبحت تجسد الخصوصية الجزائرية والطابع المتميز لها بين الأمم والشعوب.

ولم يسجل التاريخ الطويل للجزائر أي بوادر لصراع أو لتدافع بين هذه المكونات الثلاث، حول دور ومكانة كل واحد منها. إلى غاية قدوم الاستعمار الفرنسي وبسياسته الواعية والتي ركز فيها منذ البداية على زعزعة هذه الثوابت، وفك الارتباط بينها، وقد تجلى ذلك في تاريخ الحركة الوطنية بالأزمة البربرية سنة 1949. والتي تم تجاوزها في حينها والتوحد فقط لمحاربة المستعمر. ولكن عاد الصراع والتدافع بين عناصر الهوية الوطنية للظهور من جديد مباشرة بعد الاستقلال، وقد تجاذب هذا الصراع اتجاهان، الاتجاه العروبي الإسلامي، والاتجاه الأمازيغي.

فالاتجاه الأول حاول اختزال الهوية وتوحيدها في عنصرين أساسيين وهما اللغة العربية المشتركة بين كل الجزائريين، والدين الإسلامي الدين الرسمي والشعبي للمجتمع الجزائري، وإقصاء البعد

الأمازيغي ووسمه بالفرنكوفوني الفرنسي التغريبي. والاتجاه الثاني والذي طالب منذ البدايات الأولى للاستقلال بالاعتراف الرسمي بالبعد الأمازيغي كمكون أساسي للهوية الوطنية، وكأصل تاريخي للشعب الجزائري. كما طالب أصحاب هذا الاتجاه بعدم تجاهل تاريخ وجغرافية منطقة شمال افريقيا عموما والجزائر خصوصا، في لحظة التأسيس للدولة الجزائرية المستقلة.

غير أن تبني السلطة السياسية آن ذاك للنموذج اليعقوبي الفرنسي للدولة ، والذي يعتمد على ضرورة تأحيد عناصر الهوية الوطنية اللغة، الدين، والوطن، وإقصاء كل التنوعات والاختلافات داخل هذه العناصر، والتي ستشكل خطرا على وحدة الدولة – الأمة، وعلى استقرارها وتماسكها. فالدولة وفق النموذج اليعقوبي الفرنسي ترتكز في تجسيد سياستها على بناء مؤسسات الدولة السياسية، الاقتصادية، التربوية، والثقافية المجسدة لمبدأ التأحيد لعناصر الهوية الوطنية، التي تعمل كل في مجال تخصصها على تفعيله واقعيا وترقيته وتطويره، مع الإقصاء الكلي لكل ما هو مختلف ومتنوع.

وقد قوبلت هذه السياسة الإقصائية من السلطة السياسية بتمسك قوي للأمازيغ بهويتهم وثقافتهم ولغتهم، وذلك بعد أن أحسوا بالتهميش والإبعاد عن المشاركة في بناء الدولة المستقلة. واستمر الصراع السياسي والاجتماعي بين أنصار القضية الامازيغية بامتدادهم الشعبي خاصة في منطقة القبائل والذي كانت أهم مطالبهم ثلاثة وهي: الاعتراف السياسي والتشريعي بالبعد الأمازيغي كمكون أساسي للهوية الوطنية، إدراج اللغة الأمازيغية في الحياة الاجتماعية للمجتمع الجزائري، ثم ترقية وتطوير الثقافة الأمازيغية وتجسيدها كحقيقة اجتماعية ثابتة.

وبناء عليه انعكس هذا الصراع الاجتماعي والثقافي على المنظومة التربوية في الجزائر، بل وفي أحيان كثيرة اختزلت فضاءات الصراع ومجالاته في ساحتها، فكانت مسألة إدراج تعليم اللغة الأمازيغة في البرنامج الدراسي للمدرسة الجزائرية أولى المطالب وأهمها مرحليا. وهذا على اعتبار أن التربية هي المخولة اجتماعيا بتكوين شخصية الناشئة اجتماعيا ومعرفيا وبواسطتها يمكن

المحافظة على الخصوصيات الثقافية للأفراد والجماعات. كما تسمح أيضا بالانفتاح على الثقافات الأخرى المحلية والعالمية. وتساهم التربية بشكل فعال في إيجاد وتجسيد وترقية التوافق، والتعايش بين الثقافات، كما تسعى إلى تربية الأبناء على الاعتراف بالآخر وتقبله واحترام خصوصيته، واعتماد مبدأ الحوار والتسامح والتعاون مع الجميع على اختلاف ثقافتهم ولغتهم، وهذا كله في إطار العيش المشترك بين أبناء المجتمع الواحد.

ومن جهة أخرى لا يجب أن نختزل التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في بعده الأمازيغي فقط، وإن كان يمثل أهم مظاهره وأبرزها، ولا اختزال الثقافة الأمازيغية في المظهر اللغوي فقط وإن كانت تمثل ركيزتها الأساسية، فالثقافة الأمازيغية تشمل العديد من المظاهر والعديد من المكونات وهي في حد ذاتها متنوعة داخليا. إن التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري يشمل التنوع اللغوي وحتى داخل اللغة الواحدة يوجد التنوع والاختلاف، ويشمل التنوع الجغرافي المناطقي خاصة شمال جنوب والذي يفرض نفسه وثقافته، ويعزز تواجده في التركيبة الاجتماعية للمجتمع الجزائري، ويمثل أحد الامتدادات الطبيعية لبعده الهوياتي. ويشمل التنوع الثقافي أيضا التنوع المذهبي، وهذا من خلال تبني وتمسك فئة من أبناء المجتمع الجزائري لمذهب فقهي غير المذهب الرسمي للدولة، ألا وهو المذهب الإباضي.

وتأسيسا على هذه النظرة الشمولية لمسألة التنوع الثقافي الموجود في المجتمع الجزائري، وعلى اعتبار أن التربية يجب أن ترتكز في تحديد مبادئها، وفي تبني سياستها على كل الثقافات المتواجدة في المجتمع، وأن لا تحرم أي ثقافة من الحضور في مضمونها المعرفي، وفي فضاءاتها العامة والخاصة، وفي أنشطتها الرسمية وغير الرسمية. ويجب عليها كذلك أن تشارك في تحضير السياق العام والظروف المناسبة للتعامل الأمثل والمناسب مع التنوع الثقافي والاجتماعي المميز للمجتمع، والمحافظة عليه وترقيته.

وارتكازا على ما تم بيانه سابقا تتساءل الدراسة عن الكيفية التي تعاملت بها المنظومة التربوية مع مسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بمفهومه الشامل. وعن الرهانات السياسية والاجتماعية والتربوية التي تحكمت فيها. وتتساءل الدراسة أيضا عن مستويات هذا التعامل وعن أهم مراحله التاريخية، والذي انتقل من الإقصاء إلى الاعتراف وصولا إلى التبني والإدراج.

وقد جاءت الدراسة في ثمانية فصول مقسمة بالتساوي بين جانبيها النظري والتطبيقي، فأما الفصل الأول فهو عبارة عن استعراض للإطار المنهجي للدراسة، وقد تم فيه عرض الإشكالية والفرضيات، والمقاربة السوسيولوجية المتبعة، وتحديد أهم المفاهيم الرئيسية للدراسة، إلى جانب التطرق إلى أسباب اختيار الموضوع، وأهميته، والأهداف الإجرائية للدراسة.

وأما الفصل الثاني فقد تناول بالدراسة الأسس الثقافية والاجتماعية للتربية، والفصل الثالث تضمن وصف للبناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري، ليتطرق الفصل الرابع إلى الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية خاصة في مجال التعامل مع التنوع الثقافي للمجتمع. وجاء الفصل الخامس ليوضح الإجراءات المنهجية المتبعة لإنجاز الدراسة الميدانية، ثم يأتي الفصل السادس لنتعرف من خلاله على السيرورة التاريخية لاعتراف المنظومة التربوية بمسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري. والفصل السابع نتحقق فيه من طبيعة الرهانات الحقيقية التي تحكمت في القرار التربوي بشأن التنوع الثقافي وسيرورة الاعتراف به تربويا، وفي الأخير الفصل الثامن يهدف إلى رصد المسافة الموجودة بين الخطاب التربوي الرسمي المتعلق بمسألة التنوع الثقافي وعملية تجسيدها في واقع ومكونات العملية التربوية.

لنصل في الختام إلى عرض الاستنتاج العام والخلاصة.

الفصل الأول: الإطار المنـهجي للدراسة

- أسباب اختيار الموضوع.
- أهمية الموضوع.
- أهداف الدراسة.
- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسات السابقة.
- المقاربة المنـهجية.
- تحديد المفاهيم.
- الإشكالية.
- الفرضيات.
- صعوبات الدراسة.

أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيار هذا الموضوع يتداخل فيه ما هو ذاتي مع ما هو موضوعي، ويتداخل فيه أيضا طبيعة الموضوع الواسعة مع إجرائية التخصص المُحكمة والدقيقة. وعليه فمن الدوافع الرئيسية لاختيار هذا الموضوع هي الرغبة في التعرف على السيرورة التاريخية للمنظومة التربوية في الجزائر المستقلة، والتعرف من خلالها على طبيعة الخيارات التربوية التي انتهجتها الدولة، وكذا طبيعة التجاذب والصراعات الاجتماعية التي عرفتها تلك المنظومة. كما نسعى إلى تحليل قوة حضور السياسي والإيديولوجي على حساب التربوي والبيداغوجي في رسم السياسات التربوية، وبناء المدرسة الجزائرية، وتأثير ذلك على وانعكاساته على مكونات المنظومة التربوية هذا من جهة، ومن جهة أخرى الرغبة في معرفة انعكاسات إشكالية الهوية وعناصرها في اتخاذ القرار التربوي في جزائر ما بعد الاستقلال. ويدفعنا هذا كله إلى التعرف على طبيعة العلاقة التبادلية بين الواقع الاجتماعي والثقافي والهوياتي في حقيقته للمجتمع الجزائري، ومدى تبني المنظومة التربوية لهذه الحقيقة الواقعية، ومدى تأثير هذا التبني من عدمه على فعالية ونجاعة العملية التربوية.

ولعله من الدوافع الهامة هو رغبتنا في إخراج موضوع التربية من النقاشات والسجالات الشعبوية، والصحفية، وحتى السياسية، إلى النقاشات العلمية والأكاديمية والتي تنشد بحق الرغبة في إيجاد البدائل التربوية الواضحة، والخيارات التربوية الصريحة التي من شأنها أن تبني مدرسة على أسس اجتماعية وثقافية وهوياتية متينة. تنهل من تاريخ الأمة وماضيها المتنوع والمتعدد، وتبني الحاضر، وتتطلع إلى المستقبل وذلك باستيعاب كل مكونات المجتمع الجزائري مهما كان اختلافهم أو تنوعهم، ولكن في إطار من الوحدة والعيش المشترك، ومن الدوافع الأخرى لتناول هذا الموضوع هو قلة ومحدودية الدراسات السابقة في هذا الموضوع خاصة في إطار تخصص علم الاجتماع

التربوي. هذا التخصص الذي يزودنا بمختلف الآليات المعرفية والأكاديمية لإجراء دراسة وافية ومعمقة للموضوع.

كما نرغب في أن تكون هذه الدراسة إضافة جادة وفاعلة لمكتبة البحث العلمي في الجزائر، والتي يمكن أن تكون دافعا لبحوث أخرى مكملة ومدعمة ومصححة لما وصلت إليه هذه الدراسة من نتائج. خاصة مع الانفتاح السياسي والاجتماعي مع قضايا الهوية الوطنية والذي يتجلى من خلال دسترة اللغة الأمازيغية في دستور 2016، وترسيم يوم 12 يناير عيدا وطنيا وعطلة مدفوعة الأجر، من شأن هذا الواقع الجديد أن يفرض نفسه على المدرسة وعلى الخيارات التربوية الكبرى للمنظومة التربوية في الجزائر.

أهمية الموضوع:

تتدرج أهمية الموضوع في أنه يتناول بالدراسة والتحليل تلك العلاقة التي تجمع بين ما هو أصل ثقافي واجتماعي وهوياتي للمجتمع، والتربية باعتبارها نظام ونسق اجتماعي. ومما يزيد في أهمية الموضوع والدراسة دخوله في إطار تخصص علم الاجتماع التربوي، والذي سيمكننا من التناول الشامل للموضوع، والإحاطة به من كل جوانبه التربوية، البيداغوجية، السياسية، الاجتماعية، والثقافية. والذي يمكننا كذلك من التذكير بالدور الرئيسي والفعال للتربية في تعزيز انتماء الأفراد إلى ثقافة مجتمعهم وقيمه ومعاييره، وأثر ذلك في ضمان الاستقرار الاجتماعي، وفي نجاح العملية التربوية برمتها.

كما تكمن أهمية الموضوع في أنه يسعى إلى تحليل الواقع التربوي من حيث نجاحه أو فشله في تحقيق التنمية الاجتماعية، وفي المساهمة في ترقية المجتمع وتطويره، وكذا في مواجهته للتحديات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المجتمع.

ومما يجعل الموضوع ذا أهمية بالغة هو إعطاؤنا الفرصة والإمكانية من أن نتفحص الواقع الاجتماعي والثقافي المتنوع والمتعدد، وأن نتناول هذا الواقع على حقيقته المتنوعة وبموضوعية علمية، وبعيدا عن النظرة الاختزالية للمكونات الثقافية، وعن النظرة الانعزالية لبعض الثقافات الموجودة أصلا وتاريخا في المجتمع. ودراسة مدى تأثير ذلك على العملية التربوية في المقام الأول، وعلى تماسك المجتمع في المقام الثاني.

أهداف الدراسة:

تتباين أهداف الدراسة بين ما هو كلي عام، وما هو جزئي خاص. ولعل أول الأهداف لهذه الدراسة هو التذكير بالدور الاجتماعي الفعال للمنظومة التربوية ومكانتها الأساسية في البناء الاجتماعي. وكذلك تهدف الدراسة إلى التأكيد على أهمية التكامل البنائي، والتساند الوظيفي للمنظومة التربوية مع باقي الأنظمة الاجتماعية.

ولعل ما تهدف إليه الدراسة وبصورة جزئية وخاصة هو أنه يجب على المنظومة التربوية وهي تسعى إلى تحديد طبيعتها، وفلسفتها، وسياستها، وتسطير برامجها ومناهجها، أن تعتمد على المنظومة الثقافية للمجتمع الذي تنتمي إليه.

ولأن دراستنا تتناول العلاقة بين ثقافة المجتمع الجزائري، وبين منظومته التربوية منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا. فإنها تهدف في البداية إلى التعرف على أهم المراحل التاريخية التي مرت بها المنظومة التربوية من 1962 إلى غاية 2018، مع تحليل ودراسة كل المشاريع الإصلاحية التي برمجتها الدولة في كل مرحلة من مراحلها التاريخية. والتطرق أيضا إلى دواعي هذه الإصلاحات وسياقها العام والخاص، وكذا إلى نتائجها على وانعكاساتها على الأداء التربوي للمدرسة الجزائرية.

ومن جهة أخرى تهدف الدراسة وبصورة دقيقة غلى تحليل مسألة إدراج المنظومة التربوية للبعد الثقافي المتنوع والمتعدد للمجتمع الجزائري. والتطرق أيضا إلى أبرز الرهانات السياسية، والإيديولوجية، والتربوية التي تحكمت في سيرورة الإدراج وتدرجت به من الإقصاء إلى الإعتراف، وصولا إلى الإدراج. وهذا من خلال تحليل محتوى المواثيق الرسمية للدولة الممثلة في الدساتير الجزائرية المتعاقبة. وهذا على اعتبار أن الدستور هو الوثيقة الأساسية والتي من خلالها تتحدد طبيعة المجتمع وطبيعة الاتجاهات السياسية العامة للبلاد، ومن ثم انعكاساته على المنظومة التربوية. والتي نحلل بصفة خاصة مواثيقها الرسمية مثل الأمرية 76-35 والقانون التوجيهي للتربية 08-04، ومحاولة استظهار البعد الهوياتي والثقافي في ثنايا هاتين الوثيقتين الأساسيتين.

ومما نهدف إليه كذلك هو دراسة المسافة بين الخطاب الرسمي المنظم والمؤطر للعملية التربوية والمتبني في أدبياته للتنوع الثقافي وجميع عناصر الهوية الوطنية، وبين الواقع التربوي المتجسد في مكونات المنظومة التربوية المادية المعنوية والبشرية. وقد اخترنا أن نحلل المضمون المعرفي للكتاب المدرسي ومدى استبطانه لحقيقة التنوع الثقافي والهوياتي للمجتمع الجزائري. وعلى اعتبار أن الكتاب المدرسي هو المترجم للخيارات التربوية والمجسد للبرامج والمناهج الدراسية.

وفي الختام تهدف الدراسة إلى تقديم اقتراحات تربوية وبيداغوجية من شأنها أن تساهم في إثراء النقاش الحالي حول مسألة النوعية في التعليم. وهذا بعد أن تجاوزت الجزائر مسألة الكمية إلا في بعض المناطق الصحراوية المعزولة. ومن شأن الدراسة كذلك أن تساهم في ترقية البعد الثقافي في ثنايا ومضامين وبرامج المنظومة التربوية حتى نصل إلى بناء مدرسة جزائرية الهوية والتاريخ والمبادئ، وعصرية الوسائل والبرامج.

الدراسة الاستطلاعية:

تظهر أهمية الدراسة الاستطلاعية في أنها تعد اقترابا أوليا بالموضوع المراد دراسته، ومن أهدافها أنها تعرفنا بمختلف الجوانب النظرية والميدانية التي يمكن دراسة الموضوع من خلالها. كما أنها تساهم في توجيه الدراسة وجمع المعطيات الكمية والكيفية. بالإضافة إلى التعرف على مختلف وجهات النظر السابقة حول موضوع الدراسة. وعليه فالدراسة الاستطلاعية تمكننا من ضبط التساؤلات أو إعادة بنائها وذلك استجابة للواقع الموضوعي لمجتمع الدراسة، وتمكننا كذلك من بناء الإشكالية بحيث لا تصبح تكرارا لما تم دراسته، وتبدأ من حيث انتهت الدراسات السابقة وفق مبدأ التراكمية والاستمرارية البحثية. كما تمكننا الدراسة استطلاعية أيضا من بناء التحليل السوسيولوجي من خلال المعطيات الأولية التي يمكن اعتبارها قاعدة أساسية لتحديد طبيعة التحليل السوسيولوجي.[1] وللدراسة الاستطلاعية جانبين جانب نظري وجانب ميداني.

وارتكازا على ما سبق بيانه فقد حاولنا الاقتراب من موضوع الدراسة نظريا من خلال الإطلاع على بعض الأدبيات الفكرية الوطنية والعالمية التي تناولت نفس الموضوع بشكل مباشر أو تلك الأدبيات التي لامست الموضوع في أحد جوانبه الأساسية المجتمع، الثقافة، اللغة، المدرسة. كما سعينا إلى الاقتراب أكثر من ميدان الدراسة وملاحظة الظاهرة في واقعها التربوي.

ففي المجال النظري لفت انتباهنا الحضور القوي لمرجعين أساسيين وهما كتاب الجزائر الأمة والمجتمع، لمصطفى الأشرف، وكتاب الجزائريون والمسألة اللغوية لخولة طالب الابراهيمي. وبعد الاطلاع عليهما حاولنا تسجيل أهم الأفكار والمواقف التي تضمنها الكتابين والتي تنسجم وموضوع

---

[1] ناصر قاسيمي، **التحليل السوسيولوجي نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2017، ص ص25,24.

.

الدراسة. مع تسجيل ملاحظة هامة هي صعوبة التعامل المباشر مع المضمون المعرفي لهما خاصة كتاب مصطفى الأشرف. ثم انتقلنا إلى الاطلاع على كتابين آخرين هما كتاب المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات لعبد القادر فوضيل، وكتاب التعريب في الجزائر لعثمان سعدي. ومن خلال هذين الكتابين تمكنا من التعرف على تاريخ المدرسة في الجزائر وأهم مراحلها التاريخية هذا من جهة، ومن جهة ثانية تعرفنا على طبيعة الصراعات التي كانت بين مختلف النخب الفاعلة في الجزائر حول خصوصية مشروع المدرسة في الجزائر.

هذا بالإضافة إلى مطالعة ما كانت تكتبه الصحافة الوطنية حول ما يلامس موضوع الدراسة خاصة في الجرائد الآتية: الخبر، الوطن باللغة الفرنسية، والشروق.

أما فيما يتعلق بالجانب الميداني فقد تنوعت مقابلاتنا الاستكشافية بين مقابلة بعض النخب الفاعلة في الشأن التربوي والشأن الثقافي، كما تقابلنا مع بعض من يعيشون إشكالية الدراسة في واقعهم اليومي. وما ميز هذه المقابلات أنها تمت بطريقة مرنة ومفتوحة وهذا حتى نعطي للشخص المقابل أكبر قدر من الحرية حتى يتمكن من تزويدنا بقدر هام من المعلومات يمكن استغلالها في إعداد الدراسة.

وعلى هذا الأساس قمنا بإجراء مقابلات مع كل من عبد القادر فوضيل أحد مؤسسي المدرسة الأساسية في فترة السبعينات. ورابح خدوسي أحد أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. كما أجرينا مقابلات مع كل من أستاذ اللغة العربية في متوسطة بن برنو بمستغانم، وأستاذ العلوم الإسلامية وكان الهدف من هذه المقابلات هو التعرف على موقفهم من تدريس التنوع الثقافي والمذهبي الذي يميز المجتمع الجزائري فكان موقفهما رافضا، واعتبرا أن تدريس التنوع مهدد للوحدة الوطنية.

وفي نفس السياق أجرينا مقابلات مع رب عائلة ميزابي يسكن بولاية غليزان منذ أكثر من 15 سنة ويمارس فيها التجارة. ورب عائلة قبائلية من ولاية تيزي وزو وانتقل للعيش في ولاية مستغانم منذ حوالي 11سنة وهو إطار بمؤسسة سوناطراك وهران. ومن خلال هاتين المقابلتين حاولنا معايشة ظاهرة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بكل أبعادها ومؤشراتها اللغوية والثقافية والمذهبية والجغرافية في مستواها الاجتماعي الواقعي، وفي نفس الوقت توصلنا إلى نتائج أولية مهمة ساهمت بشكل قوي في بلورة إشكالية الدراسة وفي بناء الموضوع نظريا وميدانيا. ومن بين أهم تلك النتائج هو ملاحظتنا للتمسك القوي بالخصوصية الثقافية بالنسبة للعائلتين، فالعائلة الميزابية ورغم عيشها في بيئة ثقافية واجتماعية مختلفة عن بيئتها الأصلية وهي تمارس التجارة مما يتطلب انسجام ثقافي واجتماعي مع البيئة الجديدة إلا أننا لاحظنا كيف أن العائلات الميزابية نقلت غرداية ثقافية واجتماعيا إلى ولاية غليزان ومن مظاهر ذلك الحلقة الإباضية ، اللغة الأمازيغية، المذهب الإباضي، اللباس الخاص بهم. ونفس الملاحظة تم تسجيلها بخصوص العائلة القبائلية حرص كبير على خصوصيتها الثقافية من حيث اللغة والثقافة، إلى درجة أن هذه العائلة لا تترك أبناءها يخرجون إلى الشارع ويحتكون مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها إلا عند دخولهم المدرسة في سن السادسة، وهذا حتى تتأكد الأسرة من أن أبناءها قد استدمجوا اللغة الأمازيغية والثقافة الأمازيغية مع الحرص الشديد والممنهج على التحدث باللغة الأمازيغية فيما بينهم.

وعلى ضوء هاتين المقابلتين سجلنا أن الإقصاء السياسي والاجتماعي للثقافة الأمازيغية لم يزد أصحاب هاته الثقافة إلا تمسكا بها وحرصا على المحافظة عليها. ومعاداة كل ما من شأنه التقليل من قيمتها أو الاستهانة بها.

بالإضافة إلى كل ما سبق كانت لنا فرصة حضور أشغال الملتقى الدولي الذي كان موضوعه، " **التدني المضاعف في تصنيف تمازيغت في تراتبية اللغات في الجزائر أو تمازيغت بين ضرورة**

تهيئتها ومستلزمات ديمومتها السوسيولسانية. تحديات اللغات ذات الانتشار الضعيف في عصر الرقمنة." الذي كان من تنظيم المركز البيداغوجي واللغوي لتعليم تمازيغت التابع إداريا لوزارة التربية الوطنية، والذي يديره البروفيسور عبد الرزاق دوراري. وقد سمح لنا هذا الملتقى من خلال نوعية المحاضرات ونوعية المتدخلين سواء الجزائريين أو المغاربة أو الفرنسين بإثراء رصيدنا المعرفي حول جانب أساسي من جوانب دراستنا. كما ساهمت مدة إقامتنا في ولاية بجاية بإجراء الكثير من اللقاءات العلمية والاجتماعية والتي مكنتنا من معايشة التحديات والرهانات التي تمثلها مسألة كيفية التعامل مع الخصوصيات الثقافية للمجتمع الجزائري.

الدراسات السابقة:

الكتب:

الكتاب الأول:

كتاب " الجزائر: الأمة والمجتمع"[1]، لصاحبه مصطفى الأشرف. في البداية يجب أن نشير إلى أن الكتاب ليس دراسة أكاديمية ممنهجة، وإنما هو مجموعة من المقالات جمعت في هذا الكتاب باللغة الفرنسية. غير أنه ولاعتبارات تتعلق بموضوع الكتاب والذي ناقش في تلك المرحلة طبيعة مشروع المجتمع الذي ستتبناه الدولة الوطنية الحديثة في لحظة تاريخية فارقية ومفصلية هي لحظة التأسيس للدولة الجزائرية المستقلة مباشرة بعد الاستقلال. فقد تضمن الكتاب رؤية الأشرف ومن خلاله لنخبة واسعة من النخب الوطنية آن ذاك لأهم ثلاث قضايا تلامس بشكل مباشر موضوع هذه الدراسة، وهي اللغة، الثقافة، والمدرسة.

---

[1] مصطفى الأشرف، **الجزائر: الامة والمجتمع**، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1983.

ومن جهة أخرى يعد مصطفى الأشرف من " مفكري الاستثناء " كما يقول بذلك أحمد كروم، ومن المرجعيات الفكرية الأساسية لنخبة كبيرة من نخب الجزائر. والتي تجعل من فكر الاشرف، ومواقفه، وأفكاره ركيزتها الرئيسية في بلورة وبناء مواقفها من نفس القضايا الجوهرية التي كانت محل سؤال ونقاش مجتمعي في مرحلة الأشرف.

وبناء عليه يمكن تلخيص مواقف الأشرف وأفكاره حول قضايا اللغة والثقافة والمدرسة في الجزائر على النحو الآتي:

يتسم الوضع اللغوي في الجزائر وفق ما يراه الأشرف بازدواجية لغوية عربية وفرنسية، وقد ارتكز في بلورة رؤيته للمسألة اللغوية على مبدأ أساسي وهو الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمعرفية للغة. وبالتالي فقد عالج قضية اللغة في مستواها الإجرائي ولم يعالجها في إطار بعدها القيمي. ولذلك فقد اعتبر أن اللغة العربية هي لغة الدين والمعتقد والسمو الروحي في الآخرة، أما اللغة الفرنسية فهي لغة الدنيا ولغة الحاجة والضرورة اليومية. وهي اللغة التي سينتفع بها المجتمع الجزائري ويلج بها إلى عالم الحداثة والعصرنة. وتأسيسا على هذه الرؤية فقد انتقد الاشرف سياسة التعريب التي انتهجتها الدولة الجزائرية في لحظة التأسيس، على اعتبار أن اللغة العربية في الجزائر لا زالت غير قادرة على الاستجابة للحاجيات المعرفية والاقتصادية للفرد الجزائري. وفي هذا السياق دعا الأشرف إلى ضرورة تخليص اللغة العربية تدريجيا من حمولتها العاطفية والسطحية والثقافة القومية العربية، والعمل من جهة أخرى على إثرائها بالآليات العلمية والمعرفية حتى تتمكن من الاستجابة للحاجيات اليومية للإنسان الجزائري، ولمتطلبات عصره التكنولوجية والتقنية الحديثة. ولن يتأتى هذا في نظر الأشرف إلى عن طريق اعتماد الازدواجية اللغوية مع تغليب اللغة الفرنسية حتى تتمكن اللغة العربية في المستقبل من الوصول إلى مرحلة تتمكن فيها من الاستجابة والتوافق مع العصر الذي تعيش فيه وتتحرر من قيودها القديمة.

أما فيما يتعلق بنظرته للمدرسة وللتعليم بصفة عامة، فقد كان يدع إلى إيجاد مدرسة في الجزائر تكون متفتحة على المعارف الإنسانية، ومستندة إلى البيداغوجيات الحديثة. كما أسس فكره ومواقفه على ضرورة كسر احتكار التيار القومي العروبي على المدرسة الجزائرية. والعمل على تخليص المدرسة من هيمنته لما يحمله من فكر تقليدي حبيس القيود المعرفية القديمة. التي لا تمكن المجتمع الجزائري من التطور والازدهار. وعلى ضوء ذلك كان موقفه مع إبقاء اللغة الفرنسية كلغة التعليم الأولى حتى ترافق اللغة العربية وتأخذ بيدها إلى مستوى الحداثة المطلوب. وهذا لما تتوفر عليه اللغة الفرنسية في تلك اللحظة من إمكانيات حداثية ومعرفية. والأهم من ذلك هو وجود وتوفر العامل البشري بالقدر الكافي الذي بإمكانه الانتقال بالمدرسة الجزائرية إلى مصاف المدارس الحداثية المتطورة.

أما بخصوص نظرته ومواقفه تجاه الفعل الثقافي في الجزائر فقد ارتكزت على مبدأ واضح، وهو ضرورة العمل على تأسيس ثقافة جزائرية وطنية ومتفتحة على العالم في نفس الوقت. وقد انتقد في هذا السياق أن تبقى الثقافة الجزائرية لصيقة بثقافة الالتفات إلى الوراء ومعادات كل ما هو حداثي وعصري. رافضا بذلك أن تبقى الثقافة الجزائرية متنكرة لمقتضيات الحاضر ومتجاهلة للحاجة إلى البحث والتطوير والتفتح الواعي والمستنير على الثقافات العالمية والحقائق العلمية. كما انتهج سياسة إعادة الاعتبار للثقافة المحلية والمغاربية رافضا ما جاء به دعاة ربط الثقافة الجزائرية بالثقافة المشرقية، داعيا في نفس الوقت إلى ضرورة العناية باللغات الشعبية الدارجة التي كانت ولا زالت وسيلة رئيسية في عملية التواصل اليومي والاجتماعي بين الجزائريين. وكانت إلى وقت قريب وسيلة الشعب الجزائري في مقاومة الاستعمار.

تعقيب حول الكتاب:

يسمح لنا الإطلاع على هذا الكتاب من التعرف على طبيعة التصور الذي كن يحمله مصطفى الأشرف تجاه ثلاث قضايا رئيسية هي اللغة، المدرسة، والثقافة. وهذه الرؤية وهذا التصور الذي يؤسس لهما الأشرف من خلال هذا الكتاب يمثلون إلى غاية اليوم القاعدة الفكرية والمرجعية المعرفية لنخبة كبيرة من النخب الوطنية. وعليه فقد وجدنا في هذا الكتاب ما يدعم دراستنا ويزودها في مختلف مراحلها النظرية والميدانية. فعلى المستوى النظري يساهم الكتاب في تعريفنا بطبيعة السيرورة التاريخية للمنظومة التربوية خاصة في كيفية تعاملها مع قضايا الهوية الوطنية والتنوع الثقافي والمجتمعي الذي يعرفه المجتمع الجزائري. وعلى المستوى الميداني وعلى أساس أن دراستنا تسعى لرصد تمثلات وخطابات لمختلف النخب الوطنية الفاعلة في الشأن التربوي فيما يتعلق بطبيعة الرهانات التي تحكمت في القرار التربوي بصفة عامة فإنّا وجدنا في فكر الأشرف العمق التاريخي والركيزة المعرفية لنخبة مؤثرة في القرار التربوي.

الكتاب الثاني:

كتاب خولة طالب الإبراهيمي[1]، الموسوم بـ: **الجزائريون والمسالة اللغوية عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري**. وهذا الكتاب هو عرض لأطروحة دكتوراه قدمتها الباحثة في تخصص آداب وعلوم إنسانية مقدم بجامعة ستندال غرنوبل فرنسا، وقد تم مناقشتها في أكتوبر 1991. وكانت الأطروحة تحت إشراف الأستاذة لويز دايان.

---

[1] خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري**، ترجمة محمد يحياتن، ط2، دار الحكمة، الجزائر، 2013.

وقد تم عرض الكتاب من خلال قسمين رئيسيين، تناول القسم الأول الواقع السوسيو– لساني للجزائر، والقسم الثاني تناول مسألة التعريب، من حيث هي أساس السياسة اللغوية في الجزائر، وقد تضمن توصيف لواقع سياسة التعريب ومراحلها وحصيلتها الاجتماعية واللسانية على المجتمع الجزائري. مع ما رافقها من نقشات وطنية بين مختلف النخب الجزائرية.

وقد تبنت الباحثة سؤالا إشكاليا مفاده: في أي اتجاه حصل التغير اللغوي في الجزائر حقيقة؟ وماهو مداه؟ وكيف كان صداه ووقعه على المجتمع نفسه؟ وقد حاولت الباحثة من خلال سعيها للإجابة على هذا السؤال الإحاطة بالتفاعلات والعلاقات المعقدة التي تربط الجزائريين بلغاتهم، وبأنفسهم وتاريخهم وهويتهم.

وخلصت الدراسة في قسمها الأول إلى النتائج التالية:

- تعقد الواقع اللغوي بالجزائر والذي مرده إلى وجود وتعايش عدة تنوعات لغوية أو بالأحرى عدة دوائر لغوية. الدائرة اللغوية التي يكثر فيها استعمال العربية، وهي الأكبر من حيث العدد والانتشار الجغرافي. ومن أهم خصائصها تبني اللغة العربية لغة للتخاطب وللحضارة. والاعتماد عليها وحدها للإفصاح عن المشاعر والأفكار. وكذا الانتساب إلى النموذج الذي يرتكز على اللغة العربية في المشافهة، والتحرير وجعله عنوانا للحياة الاجتماعية والسياسية والعقلانية والعاطفية. كما تتبنى كذلك مبدأ تماهي العربية مع الإسلام. والدائرة اللغوية الثانية هي الدائرة التي يكثر فيها استعمال البربرية، وهي دائرة قليل عدد الناطقين بها، ومحدودة جغرافيا في مناطق محدودة بالجزائر وهي: الأوراس، القبائل، قورارة، الهقار، ميزاب. كما أنها محصورة في المشافهة، حيث أنها لم تعط الحق في التقعيد والتوحيد بين لهجاتها، فظلت دوما عرضة للهيمنة والتهميش المتعمد والمبرمج، خاصة في السنوات الأخيرة، وعن طريق المدرسة. أما الدائرة اللغوية الثالثة فهي الدائرة التي يكثر فيها استعمال اللغة الفرنسية، وقد سجلت الباحثة مفارقة سوسيو – لسانية في جزائر ما بعد

الاستقلال حيث بقيت اللغة الفرنسية مستحوذة على الفضاء الرسمي والشعبي. وقد تعاظمت مكانتها بعد الاستقلال خاصة في المجالات الحساسة مثل التربية والتعليم، التي كانت تضم ثلثي الأقسام الدراسية باللغة الفرنسية، وثلث واحد فقط باللغة العربية، إلى غاية بداية الثمانينيات. كما أن اللغة الفرنسية أصبحت بعد الاستقلال هي لغة السياسة والسياسيين، والإدارة والإداريين، والإعلام والإعلاميين، والاقتصاد والاقتصاديين. وأمست اللغة الفرنسية هي لغة الحياة الاجتماعية، واللغة العربية هي لغة الاستحقاق الروحي والحياة الأخرى.

- تمكن اللغة الفرنسية من الحياة الاجتماعية، مرده إلى المدرسة. حيث كان امتلاك اللغة الفرنسية المكتوبة أكثر مردودية اقتصادية واجتماعية من امتلاك اللغة العربية.
- اعتماد مبدأ الازدواجية اللغوية دفع إلى تشكل نخبتين أساسيتين، وهما النخبة المفرنسة، والنخبة المعربة. النخبة المفرنسة تستمد مرجعيتها من العالم الرمزي الغربي، وخاصة من النموذج الثقافي الفرنسي. وتذهب إلى اعتبار اللغة الفرنسية هي لغة العصر والتفتح والتكنولوجيا. وفي المقابل نخبة معربة تستمد مرجعيتها ومبادئها من الثقافة والحضارة العربية والإسلامية، وتنادي بضرورة العودة إلى المنابع الأصلية والقيم الأولى للحضارة الإسلامية. كما أنها تعرف ثنائية لغوية في داخلها العربية الفصيحة للاستعمالات العلمية والثقافية. والدارجة أو العامية للاستعمالات الشعبية.
- تتميز النخبة المفرنسة بتعدد الثقافات، فهي مزدوجة اللغة والثقافة، وذلك لانتمائها إلى العالم العربي والبربري من حيث المنشأ، وانتماؤها للعالم الغربي من حيث اللغة والثقافة. أما المعربون فوحيدي اللغة، منعدمي الثقافة خارج انتماءاتهم اللغوية والحضارية.
- إن الإنسان الجزائري يبني هويته نتيجة تفاعلات تاريخية، وانطلاقا من مرجعيات لغوية وثقافية ثلاث، تنطوي على مختلف مراحل اندماجه الاجتماعي. تمثل المرجعية الأولى أصله

البربري والعربي. والمرجعية الثانية الفضاء الوطني والجغرافي، والمرجعية الثالثة الفضاء المتوسطي والغربي، والذي تمثل اللغة الفرنسية أبرز ركائزه ومظاهره.

- تنطلق الباحثة من تحليلها للممارسات اللغوية (les pratiques langagières) وتجلياتها اللغوية والنفسية والسوسيولوجية والثقافية، من مبدأ عدم عزل المتغير اللغوي عن باقي المتغيرات النفسية والاجتماعية. وقد استعانت الباحثة في هذا التحليل إلى دراسة ميدانية بشوارع العاصمة، مستخدمة تقنية الملاحظة المباشرة، والتسجيل لكل التفاعلات اللغوية. وكان سؤال انطلاقها هو: إلى أي مدى يؤثر الاحتكاك المُطَرد إن قليلا أو كثيرا بالعربية الفصحى (عن طريق المدرسة ووسائل الإعلام والصلات بالمؤسسة) على الممارسة اللغوية في اتجاه الاستمرارية، وفي اتجاه بناء لغة مشتركة للتواصل؟ وبناء على هذا السؤال كانت الفرضية كالآتي: يأخذ استعمال العربية الفصحى في التناقص كلما ابتعدنا عن السياقات الرسمية الإجلالية، واقتربنا من الأوضاع والمقامات ذات الوجه الواحد (وهذا من شأنه تعزيز الخطاطة الثنائية الكلاسيكية). وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: يوجد احتكاك وتفاعل وتداخل لغوي كبير بين مختلف اللغات المتعايشة في الجزائر (العربية ودارجتها، البربرية ولهجاتها، الفرنسية). وهذا الاحتكاك اللغوي يُولِّد مجموعة من الظواهر اللسانية والسوسيولوجية ولعل من أهمها، التعاقب اللغوي بكل مستوياته، والذي يعني إدراج ودمج جملة من لغة ما في نص من لغة أخرى. وكذلك التمازج اللغوي والذي يعني تحويل أو نقل عناصر تنتمي إلى لغة ما إلى لغة أخرى.
- يوجد تباين وتفاوت بين السلوك اللغوي الفعلي الممارس في الواقع، والخطاب المُصرّح به، أي أنه توجد هُوة بين الممارسات اللغوية الفعلية وبين تصورات الناطقين بإحدى اللغات المتواجدة في الجزائر، وما يدل على ذلك هو وجود ظاهرتي التعاقب والتمازج اللغوي في الممارسات الواقعية لعملية التواصل اللغوي بين مكونات المجتمع الجزائري على اختلاف تصنيفاته اللغوية.

أما فيما يتعلق بالقسم الثاني من الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- إن مبدأ التعريب هو أساس السياسة اللغوية في الجزائر بعد الاستقلال، وقد تكفلت الدولة الوطنية من خلال تسطير السياسات، وتوفير الإمكانيات المادية والتشريعية والبشرية، الضامنة لنجاح التعريب في كل المجالات. اعتبرت هذه السياسة بمثابة استرجاع الهوية والسيادة الثقافية للجزائر على أرضها وشعبها.
- لقد تم تجميد سياسة التعريب من طرف السيد مصطفى الأشرف، حين توليه منصب وزير التعليم الابتدائي والثانوي سنوات 1977-1978. وكان الأشرف يرى أن الجزائر غير مُحضّرة ولا تتوفر على الظروف المناسبة ثقافيا، وعلميا، وبشريا التي تسمح لها بإنجاح عملية التعريب. كم دعا إلى إبعاد السياسة اللغوية عن الصراعات الإيديولوجية، والخطابات الديماغوجية. غير أنه لم يستطع مقاومة التيار المعرب بريادة السيد عبد الله شريط، والسيد عثمان سعدي فاستقال من الوزارة في عامه الثاني. وتعتقد الباحثة أن سياسة التعريب في الجزائر فرضت بقوة السلطة السياسية في البلاد.

تعقيب حول الدراسة:

تمكننا هذه الدراسة التي تلامس جانبا مهما من جوانب دراستنا، وهو التعرف على الواقع السوسيو-لغوي المميز للمجتمع الجزائري. وفي هذه الدراسة قسمت خولة طالب الابراهيمي الواقع اللغوي في الجزائر على أساس الانتشار والاستعمال من طرف المجتمع الجزائري، وعلى هذا الأساس فقد قسمته إلى ثلاث دوائر، الدائرة التي يكثر فيها استعمال اللغة العربية،والدائرة التي يكثر فيها استعمال اللغة الفرنسية، والدائرة التي يكثر فيها استعمال الأمازيغية. ومن جهة أخرى أفادتنا هذه الدراسة في تسليط الأضواء على طبيعة الرهانات التي رافقت كل دائرة لغوية. كما أنها تعرضت

بشكل من التفصيل لسياسة تعريب التعليم بالمدرسة الجزائرية وتوصلت إلى نتائج هامة تم الاستعانة بها والارتكاز عليها في متن هذه الدراسة.

الدراسة الثالثة:

أطروحة دكتوراه للباحث حمدي عيسى[1]، تخصص علم الإجتماع وأنثروبولوجية، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الموسم الجامعي 2017-2018. والموسومة بـ: **تعليم الأمازيغية ومسألة الهوية في المدرسة الجزائرية – مقاربة سوسيو أنثروبولوجية بمنطقة القبائل-**.

إشكالية الدراسة: تنطلق الدراسة من تساؤل رئيسي هو:

- ماهي القيم الهوياتية التي تسعى المدرسة الجزائرية لترسيخها لدى تلاميذ المدارس من خلال مضامين مادة اللغة الأمازيغية للمراحل الدراسية الثلاث ابتدائي، متوسط، وثانوي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي ثلاث تساؤلات فرعية وهي:

1- إلى أي مدى أثر السياسي على الثقافي في وضع تصور للهوية من خلال المضامين؟

2- هل يوجد تصور موحد للهوية التي يراد ترسيخها من خلال مضامين اللغة الأمازيغية؟

3- هل تسعى هذه المضامين إلى تعزيز الانتماء للوطن ككل أم لمنطقة القبائل فحسب؟

المقاربة النظرية: تعتمد الدراسة في مقاربتها النظرية للموضوع على أدبيات نظرية الصراع لصاحبها " داهرن دورف"، والتي تركز على أن الصراع يدور داخل الحقل السياسي، وليس في

[1] حمدي عيسى، " تعليم الأمازيغية ومسألة الهوية في المدرسة الجزائرية – مقاربة سوسيو أنثروبولوجية بمنطقة القبائل- "، تخصص علم الإجتماع وأنثروبولوجيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر،2017- 2018.

الحقل الاقتصادي. وهو يستبدل الحتمية الاقتصادية، بالحتمية السياسية، وعلاقات ملكية وسائل الإنتاج إلى علاقات السلطة.

وقد استعانت الدراسة بهذه النظرية لمحاولة فهم الواقع الاجتماعي، وما يشوبه من صراع حول فرض رؤية معينة لهوية دون أخرى، ومحاولة الإقصاء والإقصاء المضاد.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى تقنية تحليل المحتوى.

عينة الدراسة: لقد اختارت الدراسة العينة القصدية. وهي كتب اللغة الأمازيغية لجميع المراحل التعليمية، ابتدائي، متوسط، وثانوي.

وحدات التحليل: قد اعتمدت الدراسة على " الفقرة" كوحدة أساسية للتحليل.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يُشرع في تعليم الأمازيغية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي، أي بعد اللغة العربية بثلاث سنوات، وبعد الفرنسية بسنة واحدة. مما يطرح السؤال حول المكانة الحقيقية التي تحتلها اللغة الأمازيغية، والهدف من تدريسها.
- تكتب اللغة الأمازيغية بثلاث أحرف، الحرف اللاتيني، الحرف العربي، والتيفيناغ. وهذا وإن كان مقبولا في السنوات الأولى للتعليم، إلا أنه لا ينبغي أن يستمر العمل به بهذا الشكل. لأن استمرار هذا الوضع سيكرس الانقسام بين مختلف المناطق التي ينتشر فيه تعليم الأمازيغية، فمنطقة القبائل تبنت الحرف اللاتيني، ومنطقتي الشاوية وبني ميزاب تبنتا الحرف العربي، أما التوارق فقد اختاروا حروف التيفيناغ.
- غالبية النصوص الواردة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية جاءت بالمتغير اللغوي القبائلي، وهذا من شأنه أن يخلق نوعا من المقاومة لدى الناطقين بالمتغيرات اللهجية الأخرى. مما يخلق مشكلات جديدة تكون الأمازيغية في غنى عنها.

- لم يتم التنويع في وسائل الإيضاح البيداغوجية المختلفة كالصورة وما شابه. كما لاحظت الدراسة وجود كم هائل من الألفاظ غير المتداولة والمستحدثة "néologismes"، دون أن يتم شرحها للتلميذ. مما أدى إلى عدم التناسق والانسجام في المفردات ومعانيها.
- عدم التدرج في اختيار النصوص من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب في مختلف المراحل التعليمية.
- اكتفت نصوص اللغة الأمازيغية على السرد دون استعراض للتقاليد الاجتماعية والثقافية، والحرف اليديوية والتقليدية التي تزخر بها الثقافة الأمازيغية. كما أن هذه النصوص لا توجد فيها دعوة إلى احترامها، والمساهمة في تطويرها وتجسيدها في بيئة التلميذ على أرض الواقع. وقد اقتصرت النصوص على البعد السياسي بشكل كبير على اعتبار أن إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية كان نتاجا لنضال سياسي طويل.
- تعزيز الانتماء لمنطقة القبائل إن سياسيا، أو اجتماعيا، أو دينيا، أو تاريخيا وثقافيا. فمن الناحية السياسية فلقد جاءت القيم السياسية لتركز بصورة لافتة للانتباه على الشحذ السياسي من خلال التنويه بالكيان السياسي القبائلي المتميز، والدعوة إلى مواصلة النضال الهوياتي لمنطقة القبائل. أما من الجانب الاجتماعي فركزت بدورها على الانتماء الجغرافي لمنطقة القبائل، وعلى العادات والتقاليد القبائلية بكل أبعادها. وفيما يتعلق بالقيم الدينية فركزت النصوص على سطحية تدين منطقة القبائل، كما أنها لم تذكر نبي الإسلام محمد صلى الله عيه وسلم ولا مرة واحدة، في حين ذكرت النبي موسى ويوسف وأيوب. أما القيم التاريخية فقد جاءت لتعزز الانتماء لتاريخ منطقة القبائل بكل أبعاده، شخصياته المحورية القديمة والحديثة، الكاهنة، كسيلة، كريم بلقاسم، عبان رمضان. على حساب إقصاء كلي لشخصية عقبة بن نافع العربي، وللقادة الوطنيين الآخرين. أما

بخصوص القيم الثقافية فركزت على الانتماء للموروث الثقافي القبائلي، وعلى مكانة اللغة الأمازيغية.

- توغل الإديولوجيا في نصوص كتب اللغة الأمازيغية عبر جميع المراحل التعليمية، وذلك من خلال التركيز على أولوية السياسي في تصور هوية التلميذ التي يُراد بناؤها، وهذا من شأنه أن يساهم في تكريس هويات هلامية مصطنعة بعيدة عن الواقع.

تعقيب حول الدراسة:

لقد خلصت هذه الدراسة الحديثة إلى نتائج هامة جدا سمحت لنا بالإطلاع على حقيقة تدريس اللغة الأمازيغية في الجزائر بعيدا عن الخطاب الرسمي. ومن جهة أخرى ساهمت هذه الدراسة في تعريفنا بطبيعة الرسالة الهوياتية التي تحملها كتب اللغة الأمازيغية خاصة فيما تعلق باللغة العربية، الوحدة الوطنية والإسلام. ومن خلال هذه النتائج توصلنا إلى أن المضمون المعرفي للكتاب المدرسي تتحكم فيه النخب وليس الخطاب، وأن كل نخبة توجه المضمون المعرفي للكتاب المدرسي الذي نالت مسؤولية إعداده وفق ما يتوافق مع قناعاتها ومنطلقاتها الايديولوجية والسياسية.

الدراسة الرابعة:

أطروحة دكتوراه للباحث بكير بن حمودة حاج سعيد[1]،الموسومة بـ: **مشكلة مراعاة القيم الوطنية في البرامج التعليمية – دراسة استقصائية نقدية للكتاب المدرسي الجزائري المقرر للمرحلة المتوسطة بين 2003 و2013–**، تخصص فلسفة التربية.

إشكالية الدراسة: تنطلق الدراسة من مجموعة من الأسئلة المكونة لإشكالية الدراسة وهي:

[1] بكير بن حمودة حاج سعيد، " مشكلة مراعاة القيم الوطنية في البرامج التعليمية – دراسة استقصائية نقدية للكتاب المدرسي الجزائري المقرر للمرحلة المتوسطة بين 2003 و2013–"، أطروحة دكتوراه، تخصص فلسفة التربية، قسم الفلسفة، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2014–2015.

إذا كان لزاما على الدولة أن تطور مناهجها التعليمية باستمرار وتتفتح على التجارب العالمية، فهل يعارض هذا التفتح الصبغة الوطنية المطلوبة في كل المناهج التعليمية؟ وهل التمسك بالوطنية وقيمها يعارض التوجه العالمي والانفتاح على التجارب الأخرى؟ وهل يمكن أن تصل المناهج التعليمية إلى نقطة تضارب، وبالتالي الحاجة إلى التفاضل بين قيم وطنية وقيم عالمية؟ وأيهما أولى بالاعتبار؟ وهل الكتب المدرسية في الجزائر تراعي القيم الوطنية في هذه العملية وبالتالي تحافظ على هويتها الوطنية؟ وقد تفرع عن هذه الأسئلة ثلاث أسئلة مركزة وهي كالآتي:

1- هل كان اهتمام الكتاب المدرسي بالقيم العالمية والإنسانية على حساب القيم الوطنية؟

2- هل هناك خلل في مراعاة القيم الوطنية في الكتب المدرسية بحيث يتم الاهتمام بقيم دون أخرى؟

3- هل وردت نصوص في الكتاب المدرسي تناقض القيم الوطنية؟

نتائج الدراسة: جاءت نتائج الدراسة على الشكل الآتي بيانه:

- لم يكن الاهتمام بالقيم العالمية والإنسانية على حساب القيم الوطنية في مضامين الكتب المدرسية. ولكن مع تسجيل بعض التحفظات وهي:

- أغلب المؤلفين من أصحاب النصوص من خارج الوطن، بنسبة 76%، مقابل نسبة 24 % من المؤلفين الجزائريين. مما يظهر اهتمام الكتاب المدرسي بالثقافة العالمية على حساب الثقافة المحلية والوطنية.

- أغلب الشخصيات التي كانت موضوعا للنصوص كانت من خارج الوطن، بنسبة 63%، مقابل 37% من الشخصيات الوطنية والمحلية. مما يظهر اهتمام الكتاب بالشخصيات العالمية على حساب الشخصيات والرموز الوطنية.

- يوجد ورود معتبر للقيم، وتم تكرارها بشكل مقبول، إلا أن الخلل كان واضحا من خلال ما يلي:

- الاهتمام ببعض المواضيع أكثر من غيرها، مثل العلم، الأسرة، تاريخ الوطن. في المقابل كانت مواضيع أخرى وقيم أخرى أقل ورودا، مثل: معرفة الحقوق والواجبات، المساواة، العدالة، الانتماء إلى المغرب العربي...إلخ. وهذا رغم تركيز الوثائق المرجعية للمنظومة التربوية عليها.

- غياب بعض القيم رغم ورودها في الوثائق المرجعية للمنظومة التربوية، مثل: الاعتزاز باللغة الأمازيغية، الانتماء إلى حوض البحر الابيض المتوسط، الاحترام التام للاختيارات الأساسية للأمة، حقوق الأقليات. وتبرر الدراسة غياب الاعتزاز باللغة الأمازيغية لارتباطه بمادة اللغة الأمازيغية. غير أن غياب القيم الأخرى غير مبرر.

- ورود قيم هامة جدا في الكتاب المدرسي، رغم عدم وجودها في الوثائق المرجعية للمنظومة التربوية، ومن أهمها الانتماء إلى العالم الإسلامي، الانتماء العربي...إلخ.

- عدم ورود قيم أخرى إطلاقا منها التعرف على أصدقاء وأعداء الوطن، نبذ التبعية، مواصفات الحاكم، التعرف على واجبات الدولة.

- التذبذب وعدم الوضوح في التعامل مع موضوع الحروب والعنف، فقد أورد كتاب التربية الإسلامية الحروب التي كانت بين العرب فيما بينهم (غزوة بدر، غزوة أحد....) فقط، ولم يورد إطلاقا الحروب التي قادها العرب مع أجناس آخرين.

- غياب التطرق إلى فظائع الاستعمار ووحشيته في كل الكتب ماعدا كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط.

- ضعف الاهتمام بالجانب الاقتصادي.

- توجد نصوص في الكتاب المدرسي لمرحلة المتوسط تناقض القيم الوطنية. وقد ذكرت الدراسة عدة أمثلة على ذلك.

تعقيب حول الدراسة:

أفادتنا هذه الدراسة أولا في أنها قدمت لنا تشريحا وافيا لمدى حضور القيم الوطنية في مقابل القيم العالمية في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي. كما تعرفنا من خلالها على نسبة حضور النص الجزائري والشخصية الجزائرية في مضمون النص المقدم للتلميذ الجزائري، بالنسبة للنص العربي والنص الأجنبي. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة هامة مثلت منطلقا معرفيا ومنهجيا لدراستنا، وهي أنه يوجد خلل في تقديم القيم الوطنية من خلال المضمون المعرفي للكتاب المدرسي. ثانيا استفدنا من الجانب الميداني لهذه الدراسة خاصة فيما تعلق بالمنهجية التي اعتمدها الباحث في تحليل محتوى المضمون المعرفي للكتاب المدرسي.

الدراسة الخامسة:

أطروحة دكتوراه للباحث إسماعيل رابحي[1]، الموسومة بـ: **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل–.**

إشكالية الدراسة: تنطلق الدراسة من تساؤل رئيسي وهو:

- ما درجة الاهتمام بالهوية الوطنية أو أبعادها المكونة في أهداف النظام التربوي الجزائري لمرحلة التعليم الأساسي؟

وقد تفرعت عنه أربع تساؤلات فرعية وهي كالآتي:

[1] إسماعيل رابحي، " الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل–"، تخصص علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2012–2013.

1- ما مدى احتواء الكتب المدرسية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية، تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

2- ما هو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعا لمتغير تشبعها بأبعاد الهوية والمرحلة التعلمية؟

3- هل هناك فروق في ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

4- هل هناك فروق في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد (توجهات) الهوية، تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

المنهج المعتمد في الدراسة: اعتمدت الدراسة على تقنية تحليل المحتوى.

عينة الدراسة: تشمل عينة الدراسة كل كتب العلوم الاجتماعية المعتمدة بعد الإصلاح في مرحلة التعليم الأساسي، أي من السنة أولى ابتدائي إلى غاية السنة الرابعة متوسط وهي:

- كتاب نصوص القراءة
- كتاب التاريخ
- كتاب التربية الإسلامية
- كتاب التربية المدنية
- كتاب الجغرافيا

وقد بلغ حجم العينة 41 كتابا، وكلها خاصة بالموسم الدراسي 2011-2012.

شبكة ووحدات تحليل المحتوى: اعتمدت الدراسة على ثلاث محاور في تحليلها لمحتوى ومضمون الكتب المدرسية.

- محور التوجه الإسلامي: ويعكس عنصر الإسلام والذي يمثل البعد الأول للهوية الجزائرية، وتتطرق فيه الدراسة إلى بعدين هما: الدين بكل ما يشير إليه من جوانب روحية، وخلقية، وتعبدية. والبعد الثاني المتمثل في الجوانب التشريعية والتنفيذية والقضائية.
- محور التوجه العربي: ويعكس عنصر العربية والذي يمثل البعد الثاني للهوية الجزائرية وتتطرق فيه الدراسة إلى بعدين هما: العرق واللسان.
- محور التوجه الأمازيغي: ويعكس عنصر الأمازيغية والذي يمثل البعد الثالث للهوية الجزائرية وتتطرق إليه الدراسة من خلال بعدين هما: العرق واللسان.

وقد تم تحليل الكتب المدرسية بالتركيز على شكل التناول صريح أو ضمني. ومضمون التناول مفصل أو موجز.

نتائج الدراسة: وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- المناهج الاجتماعية تتضمن أبعاد الهوية بشكل مرتفع، وذلك بنسبة 63,68% من مجموع الوحدات الكلية التي تمثل محتويات هذه المناهج.
- مستوى حضور أبعاد الهوية الوطنية في المرحلة الابتدائية هو 70,79%، وهو أكبر من مستوى حضورها في المرحلة المتوسطة والتي جاءت بنسبة 59,83%.
- يتضح من نتائج الدراسة أن أبعاد الهوية الوطنية تبعا لورودها في محتويات المناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي قد جاءت بالترتيب الآتي بيانه:

1- الرتبة الأولى: التوجه الجزائري (البعد القومي).

2- الرتبة الثانية: التوجه الإسلامي (البعد الإسلامي)

3- الرتبة الثالثة: التوجه العربي (البعد العربي)

4- التوجه الرابع: التوجه الأمازيغي (البعد الامازيغي)

وقد أخذت نفس الترتيب في المرحلتين الابتدائي والمتوسط.

- باعتبار أن مرحلة التعليم الأساسي هي قاعدة التعليم، فإن المناهج التعليمية وتبعا لتشبعها بأبعاد الهوية الوطنية قد أخذت الترتيب التالي:

1- الرتبة الأولى: منهاج التربية الإسلامية

2- الرتبة الثانية: منهاج التربية المدنية

3- الرتبة الثالثة: منهاج التاريخ

4- الرتبة الرابعة: منهاج اللغة العربية

5- الرتبة الخامسة: منهاج الجغرافيا

تعقيب حول الدراسة:

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في كونها تسمح لنا بالتعرف على التراتبية التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية في عرض مكونات الهوية الوطنية في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي. وقد اعتمدنا على هذه النتائج في بناء الجانب النظري لدراستنا هذا من جهة، ومن جهة أخرى دفعتنا هذه الدراسة إلى تبني فكرة رئيسية وهو أن التراتبية التي تم عرض عناصر الهوية الوطنية من خلالها ماهي إلا انعكاس للتراتبية التي جاءت بها نفس العناصر في المضمون القانوني والرسمي لأهم وثيقتين مؤطرتين للعملية التربوية وهما الأمر الرئاسي 76-35، والقانون التوجيهي للتربية 08-04.

الدراسات العربية:

الدراسة الأولى:

دراسة ثنائية للباحثين إلياس بلكا ومحمد حراز[1]، والموسومة بـ: **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي – المغرب نموذجا–.**

إشكالية الدراسة: تتمثل الإشكالية التي تعالجها الدراسة في مسألة الهوية وصلتها بظاهرة التعدد والصراع اللغوي في المغرب. وكيفية الخروج من جدل الهويات بأفضل النتائج الممكنة؟ وكيف انعكس هذا الصراع على المدرسة المغربية؟ وكيف تم معالجته في النظام التعليمي المغربي؟

منهجية الدراسة: إن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو عبارة عن منهجين متداخلين فيما بينهما، يستخدم المنهج التاريخي في إظهار الأصول التاريخية للهوية المغربية، وللوضع اللغوي المغربي. ويستخدم المنهج الوصفي التحليلي في وصف الواقع الهوياتي واللغوي القائم، وذلك بتحديد خصائصه ومظاهره وأسبابه وآثاره.

المجال المكاني: المملكة المغربية.

السياق العام للدراسة: يرتكز السياق العام للدراسة على نقطتين أساسيتين وهما:

1- تتكون التركيبة السكانية للمنطقة أساسا من العرب والأمازيغ الذين تمازجوا وتعايشوا على مدى ثلاثة عشر قرنا من الفتح العربي الإسلامي للشمال الإفريقي. بحيث يمكن اعتبار هذه التركيبة اليوم كتلة واحدة مختلطة بشكل يصعب التفريق بين مكوناته العرقية أو القومية، مع الاستمرار في الحفاظ على جزء مهم من اللهجات والعادات الأمازيغية.

---

[1] إلياس بلكا ومحمد حراز، **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي– المغرب نموذجا–**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2014.

2- وحدة التاريخ الاستعماري للمغرب العربي، فالاستعمار الفرنسي سيطر لمدة تتراوح بين نصف قرن، وأكثر من قرن على شعوب المنطقة . ومارس هذا الاستعمار سياسة إدارية ولغوية متقاربة.

مبنى الدراسة: وقد جاءت الدراسة في ستة فصول وهي:

الفصل الأول: هوية المغرب بين الأمس واليوم.

الفصل الثاني: العربية مقوماتها ووضعيتها اليوم.

الفصل الثالث: الدعوة إلى العامية في المغرب.

الفصل الرابع: الفرنكوفينية ومكانة اللغة الفرنسية في النظام التعليمي.

الفصل الخامس: الأمازيغية: اللغة والهوية.

الفصل السادس: المدرسة المغربية واللغات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتي بيانها:

- يجب أن يعي الجميع قيمة الإسلام في المجتمع المغربي، ودوره التاريخي في تأسيس الكيان الحضاري المغربي، والمحافظة على تلاحمه ووحدته.
- اللهجات والثقافات المحلية يجب أن يكون لها مكانة في المجتمع ومؤسساته خاصة المدرسة، بما يضمن احترام التنوع الإنساني والثقافي. وعليه يجب تقوية اللغة والثقافة الأمازيغية وتطويرها، والابتعاد الكلي عن الصراع الثنائي عربي أمازيغي.
- الانفتاح المتبصر على حضارات العصر وثقافاته ولغاته، دون المساس بالانتماء العروبي، الإسلامي، والأمازيغي المحلي. ودون أن تتزعزع مكانة اللغات والثقافات الوطنية.
- يجب أن تكون اللغة العربية اللغة الوحيدة في بداية التعليم الأساسي، ثم بعدها يمكن إدراج الأمازيغية كلغة وطنية. ومن جهة أخرى لا يجب حصر اللغات الأجنبية في اللغة الفرنسية.

- إن التشابه الذي يصل إلى حد التطابق في إشكاليات الهوية، والتعليم، واللغات لدى بلدان المغرب العربي، يدعوها إلى التنسيق المتكامل في رسم سياساتها اللغوية والتربوية ، لأن النتائج بينت فشل السياسات القطرية المنفردة.

تعقيب حول الدراسة:

تتقارب هذه الدراسة مع دراستنا على اعتبار التشابه الذي يميز المجتمعات المغاربية عموما. وبين المجتمع المغربي والمجتمع الجزائري على الخصوص. ومن النتائج الرئيسية التي توصلت إليها الدراسة والتي اعتمدنا عليها في دراستنا من أجل تحديد نظرتنا إلى مكانة كل عنصر من عناصر الهوية الوطنية. حيث أن الدراسة اعتبرت أن الإسلام هو العنصر الرئيسي الذي ساهم في إذابة التوترات بين باقي العناصر.فقد استطاع الإسلام إذابة كل تلك الصراعات اللغوية، وقد شارك في ضمان الاستقرار والانسجام الاجتماعي لمدة طيلة من الزمن. ومن جهة أخرى عالجت الدراسة مسألة التنوع الثقافي للمجتمع المغربي من خلال زاوية إيجابية، تدعو إلى الاعتراف به وتجسيده وترقيته. ومن النتائج التي تعتبر دراستنا امتدادا لها هي إثبات أن للمدرسة دور أساسي في تحقيق التعامل الاجتماعي الإيجابي مع مسألة التنوع الثقافي والاجتماعي، وخاصة التنوع اللغوي.

الدراسة الثانية:

هي أطروحة دكتوراه منشورة للباحث حسام الدين علي مجيد[1]، والموسومة بـ: **إشكالية التعددية الثقافية في الفكر السياسي المعاصر جدلية الاندماج والتنوع.**

[1] حسام الدين علي مجيد، **إشكالية التعددية الثقافية في الفكر السياسي المعاصر جدلية الاندماج والتنوع**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2010.

إشكالية الدراسة: تنطلق الدراسة من سؤال إشكالية مفاده: كيف تتعامل المجتمعات المعاصرة مع واقع التنوع الثقافي واللغوي والديني، والتعدد العرقي والقومي في مجتمعات العالم المعاصر؟

وقد تفرع عن هذا السؤال إلى أربع أسئلة فرعية هي:

1- هل بروز التعددية الثقافية تمخض عن محاولة استيعاب ومعالجة هذا الانبعاث للهويات الفرعية؟

2- كيف يمكن المواءمة بين ضرورة الوحدة السياسية والتضامن المجتمعي من جهة، وأهمية التنوع الثقافي من جهة أخرى؟

3- هل أن التعددية الثقافية تسهم فكرا وممارسة في زيادة الاندماج الداخلي أم أنها تعمل على تمزيق الدولة؟

4- هل يصح الاستمرار في تطبيق نموذج الدولة – الأمة، أم يلزم إعادة بناء الدولة وإيجاد نموذج دولة بديل ينسجم مع التنوع المتنامي للمجتمع؟

وللإجابة على هذه التساؤلات أعتمد الباحث على الفرضيات التالية:

- التعددية الثقافية هي نظرية في التعامل مع التنوع الثقافي، ومعالجة ظاهرة انبعاث الهويات الثقافية.
- التباين الثقافي هو متغير أساسي في إثارة الهويات، فبقدر ما يدفع مركز الدولة–الأمة إلى السيطرة على أطرافه. فقد يثير في الوقت نفسه تفاوتات اجتماعية واقتصادية مابين الأكثرية المهيمنة، والأقليات المتباينة ثقافيا.

المقاربة النظرية: يعتمد الباحث في معالجة موضوع الدراسة، على المقاربة النظرية المركز والأطراف. والتي تعتبر أن لكل دولة مركزا تهيمن عليه جماعة ثقافية من جهة، وأطراف تتمثل في

الأقليات الثقافية من جهة أخرى، بحيث يدخل المركز في عملية بناء الدولة–الأمة، ويسعى عبرها إلى بسط سلطانه على كافة أطراف الدولة ودمجها في ثقافة الأكثرية المهيمنة.

كما أن معالجة الموضوع تمت في ثلاثة فصول رئيسية وهي:

- الفصل الأول: كيفية نشوء الدولة – الأمة، وتحول تنوع مكوناتها الثقافية من قبيل التحديات الجدية أمام وحدتها السياسية.
- الفصل الثاني: تمركز نظرية التعددية الثقافية في الاتجاهات المعاصرة للفكر السياسي، وكيف تبني تعاملها مع التنوع الثقافي.
- الفصل الثالث: الملامح الرئيسية لنموذج ويل كيملكا في بناء الدولة المتعددة الثقافات، وذلك من حيث أساسه الفكري، وكيفية تحقيق الاندماج الداخلي.

نتائج الدراسة: وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن التباينات الثقافية بين أعضاء الجماعات الثقافية تباينات أصيلة وتشكل عاملا جوهريا في دفع الإنسان نحو بناء الهوية، وإنشاء السلطة السياسية ومن ثم الدولة.
- لقد كانت الدولة–الأمة، ومنذ أولى مراحل بنائها قوة استيعابية قسرية، فالجماعة المهيمنة في المركز لم تكن عموما متسامحة مع التباينات الثقافية داخل نطاق الدولة.
- في سبيل تحقيق مشروع الدولة–الأمة، عمل المركز تدريجيا على إضعاف قدرة كل أقلية من حيث الثقل الديموغرافي والانتشار الإقليمي. لينهج ذلك السبيل أمام المركز لتحقيق هدفه المركزي وهو أن تصبح ثقافة الأقلية صورة مطابقة لثقافة الأكثرية المهيمنة.
- استمرار عملية بناء الدولة–الأمة ولّد بدوره ردود فعل عكسية لدى الأقليات الثقافية، تمثلت في انكفائها على هويتها وممانعتها الشديدة لفكرة الاندماج في ثقافة الأكثرية المهيمنة.

- يشهد اتجاه التعددية الثقافية تطورا نوعيا يتمثل في أن تطبيقاته ومجالاته لم تعد محصورة في الأبحاث والدراسات الثقافية والفكرية، بل إنها تعدت ذلك إلى مجالات التربية والتعليم، والصحة والقانون. فضلا على المجال السياسي، وذلك من أجل إحداث تغيرات عميقة في طريقة تفكير المجتمعات، بحيث يتم بموجب ذلك تحويل طموحاته مثل المساواة والحرية الثقافية، والنسبية الثقافية، والحقوق الجماعية إلى فلسفة عامة لهذه المجتمعات حتى تنعكس مضامينها الفكرية على صعيد الحياة اليومية.

تعقيب حول الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية المهمة التي عالجت قضية رئيسية مفادها أنه ليست هناك مشكلة في وجود التنوعات الثقافية والاجتماعية داخل المجتمعات المعاصرة، بل الإشكالية الحقيقية هي في كيفية التعامل السياسي مع هذه التنوعات. فالدراسة تنطلق من فرضية وجود ارتباط وثيق بين طبيعة السلطة السياسية في المجتمع وخصوصية الكيفية التي تتعامل معها هذه الدولة مع أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي والاجتماعي. فالسلطة السياسية الحاكمة هي من تفرض رؤيتها على باقي الأنظمة الاجتماعية بما فيها النظام التربوي.

وتأسيسا عليه خلصت الدراسة إلى أن نموذج الدولة –الأمة أي نموذج الدولة الوطنية ذات الطابع المركزي هو اختيار خاطئ لا يمكنه التوافق مع المجتمعات التي تضم نسيجا اجتماعيا متنوعا. وقد مثل نموذج الدولة – الأمة النموذج السياسي الذي دافع عليه الكثير من النخب في الجزائر وتم اعتماده إلى غاية اليوم. ومن شأن هذه الدراسة أن تقدم لنا تشريحا وافيا لهذا النموذج من الناحية السياسية. ولعل أهم نتيجة اعتمدنا عليها في دراستنا هي أن القرار السياسي هو الذي يتحكم بشكل قوي في طبيعة القرار التربوي، وبالتالي يتحكم أيضا في كيفية تعامله مع القضايا الوطنية، وبالأخص مع مسألة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع.

المقاربة السوسيولوجية:

يعتبر الاعتماد على المقاربة السوسيولوجية في البحوث الاجتماعية الكمية والكيفية، ركيزة أساسية لضمان وصولها إلى نتائج علمية تقترب إلى حد كبير من الموضوعية والدقة والوضوح. ويمثل الاختيار المناسب للمقاربة السوسيولوجية أحد العوامل المحددة لنجاح العملية البحثية، والإطار العام المنظم لها في جانبيها النظري والميداني.

ونعتمد في ثنايا هذه الدراسة على الجمع بين مقاربتين سوسيولوجيتين وهما مقاربة بيير بورديو النقدية وخاصة في تناوله لمفهوم الرأس مال الثقافي، ومن جهة ثانية المقاربة النسقية لتالكوت بارسونز، وهذا من أجل دراسة علاقة التكامل والتساند التي تجمع بين النسق التربوي والنسق الاجتماعي في إطار البناء الاجتماعي. وقد اخترنا هذا الاقتراب المنهجي المزدوج بغرض التمكن من الإحاطة بجميع الجوانب التي يمكن أن ندرس من خلالها هذا الموضوع. وذلك أن " الاكتفاء بمقاربة واحدة سيعطينا تحليلا أحادي الجانب ، ونظرة من زاوية واحدة فقط للموضوع، ولا يمكننا الإلمام بمختلف جوانبه."[1]

ينتمي بيير بورديو كما يصرح هو عن نفسه إلى المدرسة البنيوية ويؤسس فيها اتجاها جديدا سماه البنيوية التوليدية أو البنيوية البنائية حيث يقول " إذا أردت وصف عملي في كلمتين ....أقول البنيوية البنائية أو البنائية البنيوية، وذلك بأن أعطي لكلمة "بنيوية "معنى مختلفا عن ذلك الذي تعطيه لها تقاليد دوسوسير أو ليفي–ستروس. ومن خلال "بنيوية" أو بنيوي أريد أن أقول أنه توجد في العالم الاجتماعي ذاته وليس فقط في المنظومات الرمزية والكلامية والأساطير بنى موضوعية ومستقلة عن ضمير وإرادة الأعوان القادرة على توجيه أو إخضاع ممارساتهم أو تمثلاتهم. ومن

---

[1] ناصر قاسيمي، **مرجع سابق**، ص 127.

خلال "بنائية" أعني بأنه توجد نشأة اجتماعية من جهة لبنى الإدراك والتفكير والفعل... ومن جهة أخرى للبنى الاجتماعية"[1] وقد ركز بورديو في مختلف أعماله الفكرية على دراسة تأثير العوامل الثقافية في الظواهر التربوية، مما جعل البعض يصنف منتجاته العلمية تحت غطاء نظرية الرأسمال الثقافي. ويبني بورديو نظريته على فكرة رئيسية مفادها أن الثقافة هي وسط يتم به ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقي.[2] وبالنسبة لبورديو الرأس مال الثقافي لأي مجتمع هو نسق رمزي يتمثل في طريقة التفكير والتعبير وكل الأشكال المادية واللامادية التي تميز الحياة العامة للمجتمع.[3]

ومن جهة ثانية يرى بورديو أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تمارس وظيفتها بعيدا أو في معزل عن بيئتها الثقافية والاجتماعية ، بل يؤسس إلى موقف نظري هام هو أن السلطة المسيطرة والمالكة لوسائل الإنتاج توظف المدرسة لإعادة إنتاج نفس التوزيعات والتصنيفات الاجتماعية والثقافية في المجتمع وعليه ستصبح المدرسة أحد أهم مجالات الصِّراع داخل المجتمعات المعاصرة.[4]

وفي هذا الإطار يرى بورديو " أن بنية النظام المدرسي ووظيفته يعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي بشكل مستمر ووفقا لرموز متعددة إلى لا مساواة في المستوى المدرسي ...

---

[1] بوبكر بوخريسة ، **سوسيولوجيا بيير بورديو تحليل في النظرية والمفاهيم والمنهج**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017 ص ص38-39.

[2] سعاد بلحريزي، " اسهامات بيير بورديو في علم اجتماع التربية"، **مجلة التدوين** ، العدد 2013/5، جامعة وهران، الجزائر، ص17.

[3] نفس المرجع، ص 19

[4] Christophe BORMANS, charles TAFANELLI, **Dictionnaire des grandes auteur de la littérature et sciences humaine** ,jeunes édition , France,2000,p280.

وتعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة. ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد."[1]

وتأسيسا على المنطلقات النظرية لبييربورديو خاصة ما يتميز به من فكر نقدي للظواهر الاجتماعية بصفة عامة والظواهر التربوية بصفة خاصة. فإننا نعتمد على هذه المقاربة كإطار نقدي نراه متوافقا مع أهداف الدراسة ومع الطبيعة النقدية التي تؤسس عليها الدراسة نظرتها للواقع التربوي في الجزائر وخاصة في كيفية تعامله مع الخصوصية الثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري والتي نعتبرها رأس ماله الثقافي في مقابل نموذج ثقافي حددته السلطة الحاكمة وعملت على فرضه وإعادة إنتاجه من خلال استخدام المنظومة التربوية وتجنيدها لذلك.

ومن جهة أخرى تعد نظرية الأنساق لصاحبها "تالكوت بارسونز"، من النظريات الاجتماعية التي يمكن اعتمادها كمقاربة نظرية وسوسيولوجية لهذا البحث على اعتبار أن تالكوت بارسونز يرى أن المجتمع هو عبارة عن نسق اجتماعي عام، يتكون من مجموعة من الأنساق الفرعية، ويتألف من مجموعة من المتغيرات المترابطة بنائيا، والمتساندة وظيفيا.[2] وله احتياجات ومتطلبات يجب إشباعها وتلبيتها في إطار التوازن الاجتماعي بين أنساقه الفرعية.

وبناء عليه يجب على كل نسق فرعي أن يقوم بوظيفته في إطار التكامل البنائي والتساند الوظيفي مع باقي الأنساق الفرعية المكونة للمجتمع. وحسب بارسونز فلكل نسق فرعي أربع وظائف أساسية وهي[3]:

---

[1] علي أسعد وطفة ، علي جاسمالشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسي ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجاعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان 2004، ص 183.

[2] نبيل حميدشية، " البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة"، مجلة

[3] علي ليلة، النظرية الاجتماعية المعاصرة دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص ص 607-610.

1- التكيف: ويقصد به حصول النسق الفرعي على ما يحتاجه من الأنساق الفرعية الأخرى، ومبادلتها بإنتاج داخل النسق ذاته، ثم ترتيب أو تحويل وتجهيز هذه المصادر لتساعد على إشباع حاجات النسق.

2- تحقيق الهدف: يقع على عاتق النسق عبء الأداء الوظيفي المتعلق بتحقيق الهدف وتعبئة الطاقات والمصادر لتحقيق الأهداف المرغوبة.

3- تحقيق التكامل: ويقصد به تحقيق أعلى مستوى من التضامن والتماسك بين الأنساق الفرعية للتنظيم. وكذا ملاءمة الظروف السائدة في الأنساق الفرعية مع الظروف السائدة في النسق العام.

4- وظيفة الحفاظ على النمط: ويتحقق هذا حسب بارسونز من خلال تدعيم النمط، ومن خلال حل مشكلات التوتر. ولذلك يرى بارسونز ضرورة العمل على الانسجام بين الأدوار والوظائف التي يقوم بها كل نسق مع النسق العام.

ومن جهة أخرى تعد الخصائص الثقافية لكل مجتمع حسب نظرية الأنساق من أساسيات وجوده، ومن ضرورات تماسكه واستقراره واستمراره. ذلك لأنها تساهم في توحيد اتجاهات وقيم ومعايير ونظم حياة الأفراد داخل المجتمع الواحد، وهذا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم باستدماج تلك المعايير والقيم والعادات والتقاليد في شخصية الأفراد. وهذا كله من أجل حصول التوافق العام للمجتمع.

كما تشارك الخصائص الثقافية في تكوين شخصية الأفراد حسب نظام العيش والنمط الثقافي والاجتماعي للمجتمع، وتعمل كذلك على ضمان توزيع العمل وتخصيصه بين الأفراد. ومن أجل هذا فالنسق الثقافي هو أحد الأنساق الفرعية الأساسية في البناء الاجتماعي، والذي عن طريقه وبواسطته يتم الحفاظ على الطابع الثقافي العام للمجتمع. ويتم كذلك الحفاظ على منظومة القيم والمعايير والأفكار والمعارف الذي تتضمنها الثقافة السائدة في المجتمع.

وأما بخصوص النسق التربوي فتعتبره نظرية الأنساق أحد أهم أنساقها الفرعية، فهو المسؤول على تنشئة الأفراد اجتماعيا وثقافيا، وبواسطته يستدمج الفرد قيم مجتمعه وثقافته، ويتطبع مع خصائص مجتمعه. كما أنه يقوم بوظيفة إعداد الأفراد لممارسة الأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم. وهو في كل هذا يتكامل مع باقي الأنساق الفرعية في بناء المجتمع، ويتساند معها في آداء وظائفه.[1]

وعلى ضوء ما سبق بيانه فإن النسق الثقافي يعتمد على النسق التربوي في ضمان استمراره واستقراره، وبالمقابل يرتكز النسق التربوي على النسق الثقافي في تحديد سياسته، وفلسفته، وفي تسطير برامجه وأهدافه. وهذا كله في إطار البناء الاجتماعي العام.

ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى إسقاط نظرية الأنساق على واقع العلاقة الوظيفية بين النسقين الثقافي والاجتماعي، مع النسق التربوي. من خلال اعتماد الأبعاد الآتية:

- التكامل البنائي بينهم.
- التساند الوظيفي.
- التوازن الاجتماعي.
- التكيف الاجتماعي.
- المحافظة على النمط العام للمجتمع.
- الاستقرار والاستمرارية للبناء الاجتماعي.

ومن جهة أخرى فإن بارسونز يؤكد أن حدوث أي خلل في نسق من الأنساق، لا بد أن يتبعه خلل في الأنساق الفرعية الأخرى.[2] وعليه فأي خلل في النسق الثقافي الجزائري سيتبعه خلل وظيفي في النسق التربوي. كما أن عدم ارتكاز النسق التربوي على حقيقة وواقع النسق الثقافي للمجتمع الجزائري سيجعله يؤدي أدورا ووظائف عكسية لتلك الأدوار والوظائف المنوطة به.

---

[1] علي السيد محمد الشخبيني، **علم اجتماع التربية المعاصر**،ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002،ص54.

[2] جون بيار دوران وروبير فايل، **علم الاجتمع المعاصر**، ترجمة ميلود طواهري،ط1، ابن النديم للنشر والتوزيع، وهران، 2012، ص183 .

وعلى ضوء ما تقدم بيانه تتبنى دراستنا المقاربة المزدوجة بين نظرية الرأس مال الثقافي لبييربورديو، ونظرية الأنساق لتالكوت بارسونز.حيث تساهم النظرية النسقية في تزويدنا بالآليات المعرفية والمفاهيم النظرية لتحليل العلاقة الوظيفية بين النسقين الثقافي والتربوي للمجتمع الجزائري وفهمها وتحديد طبيعتها . وتمكننا نظرية الرأس مال الثقافي لبيير بورديو من فهم وتفسير طبيعة الصراعات الاجتماعية بين النخب في المجتمع حول المشروع المدرسي وحول محاولة استخدام السلطة للعنف الرمزي حتى تستطيع فرض نموذجها للهوية الوطنية.

تحديد المفاهيم:

تحديد مفهوم التنوع الثقافي:

" يسجل مصطلح التنوع غيابا واضحا في ثنايا الموسوعات الكبرى للعلوم الانسانية... والتنوع قبل أن يكون موضوعا للدراسة هو حقيقة واقعية معاشة وملاحظة على المستويين البيولوجي والإنساني معا."[1]

ويعد نص الإعلان العالمي بشأن التنوع الثقافي الصادر عن المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (unesco) بتاريخ 21 ماي 2001، أول نص يعترف بالتنوع الثقافي باعتباره تراثا مشتركا للإنسانية.[2] ويتضمن هذا الإعلان العام خاصة في مواده الست الأولى تحديدا لمفهوم التنوع الثقافي ولخصائصه وأهميته. فالتنوع الثقافي في نص هذا الإعلان يتجلى من خلال تعدد

---

[1] GILLES Ferréol, et GUY Jucqois, **dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelle**, Armond colin, Paris, 2004,p 97.

[2] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(unesco)، أصداء التنوع الثقافي: طريق نحو تحقيق التنمية، اليونسكو، فرنسا، 2010، ص3.

الهويات للمجموعات والمجتمعات التي تتألف منها الإنسانية، وهو مصدر للتبادل والتجديد والإبداع، وهو ضروري للجنس البشري كضرورة التنوع البيولوجي بالنسبة للكائنات الحية، لذا ينبغي الاعتراف به والتأكيد عليه. ولابد من العمل على ضمان التفاعل المنسجم والرغبة في العيش معا فيما بين أفراد المجتمعات ذات الهويات الثقافية المتنوعة. ويعتبر التنوع في نص هذا الإعلان أحد مصادر التنمية الإقتصادية والإجتماعية، وأحد الحقوق الأساسية للأفراد والمجموعات حيث يتمتع كل شخص بالقدرة على ممارسة تقاليده الثقافية في حدود إحترام حقوق الإنسان والحريات العامة. ويجب الحرص وفق هذا الإعلان على تمكين كل الثقافات من التعبير عن نفسها والتعريف بنفسها، عبر مختلف الأشكال وعبر وسائل التعبير المختلفة الفنية والتعليمية والتكنولوجية.[1]

ويشير مفهوم التنوع الثقافي إلى " اتسام الثقافة البشرية بسمة التنوع والاختلاف، فتتمثل في تعدد المعتقدات وقواعد السلوك واللغة والدين والقانون والفنون والتقنية والعادات والتقاليد والأعراف والنظم الاقتصادية والسياسية."[2]

ويعتبر التنوع الثقافي " ظاهرة ديموغرافية، تاريخية، جغرافية، واقتصادية... ولا توجد قاعدة موحدة نبني عليها ونفهم من خلالها ظاهرة التنوع الثقافي. فلا يمكن تحديد مفهوم التنوع الثقافي إلا في سياق اجتماعي وثقافي معين، ولكل مجتمع تعريفه الخاص لأبعاد وخصائص التنوع الثقافي داخله."[3]

---

[1] نفس المرجع،ص ص 5-7.

[2] أميمة سميح الزين، " التنوع الثقافي...إثراء إنساني أم صدام حضاري"، **أعمال المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي/طرابلس 21-23 ماي 2015**، مركز جيل البحث العلمي، لبنان، 2015، ص 164.

[3] ALFONSO Ambere et autres, **la diversité ethnique quels enjeux, quelles réalité** ?memoire MBA RH, dauphine université paris, paris, 2009, p 9.

ويعتبر عبدالله عايض العتيبي أن " التنوع والاختلاف هو الأصل في الهويات المميزة لكل مجتمع، وتعدد المجتمعات تعني حتمية تعدد وتنوع الثقافات في جوانبها المادية وغير المادية. وهذا التمايز يجعل المجتمعات تحرص على الحفاظ على خصوصيتها وهويتها واستقلالها عن باقي الثقافات الأخرى، و قد يؤدي ذلك إلى انغلاق تلك المجتمعات على نفسها و الابتعاد عن التماهي في جسد الثقافات الأقوى."[1] وعلى ضوء ما تقدم فالتنوع الثقافي هو في البداية واقع إنساني وهو ظاهرة اجتماعية ، ثقافية، اقتصادية، ديموغرافية، وجغرافية. وهو الأصل في تكوين المجتمعات البشرية، ويتمثل في تنوع المعتقدات واللغة والدين والقانون والعادات والتقاليد والأعراف وكذلك في قواعد السلوك وفي النظم السياسية والاقتصادية، ومن واجب المجتمعات الاعتراف به والتأكيد عليه، والعمل على تمكين الثقافات المتنوعة من العيش المشترك في انسجام وتعاون في إطار المجتمع الواحد.

التعريف الإجرائي للتنوع الثقافي:

يعني التنوع الثقافي في ثنايا هذا البحث مايلي:

هو ذلك التنوع الذي يتسم به المجتمع الجزائري في تركيبته البشرية، وفي مساحته الجغرافية. وتتحدد مظاهر التنوع الثقافي في أبعاد ثلاث وهي:

1- التنوع اللغوي، اللغة العربية ودارجتها، واللغة الأمازيغية ولهجاتها المنتشرة عبر مختلف مناطق الجزائر.

[1] عبد الله عايض دريميح العتيبي، " التعددية الثقافية من منظور التربية الإسلامية دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص تربية إسلامية، كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2014/2013،ص 28.

2- التنوع الجغرافي ويتجلى من خلال التنوع شمال جنوب، والذي تولَد عنه تنوع في الطبيعة البيولوجية والفيزيولوجية، وفي الثقافة بمفهومها الواسع لدى الإنسان الجزائري.

3- التنوع المذهبي في إطار الدين الإسلامي، وهذا من خلال حضور المذهب المالكي، والمذهب الإباظي الذي لم يعد يتمركز فقط في منطقة غرداية، بل يتواجد اليوم في معظم المناطق الجزائرية، من خلال تواجد الكثير من العائلات الإباظية لضرورة التجارة والوظيفة، وليزالون محافظين على مذهبهم الأصلي.

ملاحظة هامة: يعرف المجتمع الجزائري تواجد اللغة الفرنسية والتي يعتبرها بعض الباحثين من أمثال خولة طالب الإبراهيمي أنها ارتقت إلى درجة أحد المكونات اللغوية للمجتمع الجزائري إلى جانب اللغة العربية واللغة الأمازيغية، غير أننا استبعدناها من مظاهر التنوع اللغوي للمجتمع الجزائري، وذلك باعتبار أنها متغير دخيل على المجتمع، وكذلك لأن استعمالها بشكل مستمر وبكثافة يقتصر على بعض المناطق إن لم نقل على بعض الطبقات الاجتماعية.

كما أننا استبعدنا كذلك كل الطوائف الدينية الأخرى المتواجدة في المجتمع الجزائري (المسيحية، اليهودية)، وكل الفرق الدينية مثل الشيعة وغيرها. على اعتبار اختفائها في المجتمع ولا توجد إحصائيات رسمية حول عددها أو توزيعها جغرافيا في الجزائر.

تحديد مفهوم المنظومة التربوية:

المنظومة التربوية هي ذلك النظام الاجتماعي الذي يندرج في إطاره كل ما يتعلق بالعملية التربوية، مثل تحديد طبيعة الفلسفة التربوية، واختيار سياستها، وكذا إعداد المناهج والبرامج الدراسية، وكذلك تبيين كيفية تنظيم وتسيير العملية التربوية إداريا وبيداغوجيا.

كما توضح وتحدد شكل العلاقات التي تربط بين عناصرها البشرية (تلميذ – أستاذ –إدارة)، وعناصرها المادية، وعناصرها المعنوية (المناهج والبرامج الدراسية). وكل هذا يتم في شكل من التنسيق والانسجام والتكامل في أداء الأدوار والوظائف. وللمنظومة التربوية ارتباط وثيق مع مختلف الأنظمة الاجتماعية تتأثر بها وتؤثر فيها. وهي انعكاس لفكر المجتمع وثقافته وخصوصيته.[1]

وعلى هذا الأساس تُعرف المنظومة التربوية، على أنها مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية، التي أوكل لها المجتمع تربية النشء، وتتمثل في المدرسة والمعلمين، والمناهج، والمحتويات والتنظيم، وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية.[2] وتتلخص مهامها الرئيسية في " تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بالقيم الوطنية، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية."[3]

التعريف الإجرائي للمنظومة التربوية:

المنظومة التربوية في مضمون هذا البحث هي :

وفقا لأحكام القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، فإن المنظومة التربوية في الجزائر هي نسق اجتماعي مهمته التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، ويتشكل من التلميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ، وفي الحياة المدرسية، وفي تسيير المدرسة الجزائرية. وتتكون المنظومة التربوية في الجزائر من

---

[1] عمر محمد التومي، **الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق**، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ليبيا، 1985،ص94.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، الجزائر،2010، ص12.

[3] القانون التوجيهي للتربية 08-04، الفقر1 من المادة 2.

مستويات تعليمية ثلاث وهي التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي(الابتدائي والمتوسط)، والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وتتضمن كل التدابير التنظيمية والإدارية التي تنظم العملية التربوية، وتحدد طبيعة العلاقة بين مكوناتها البشرية (تلميذ، أستاذ، إدارة)، ومادية، ومعنوية (برامج، مناهج، ودروس).

الإشكالية:

يشكل التنوع السِّمة الظاهرة للمجتمعات الإنسانية، فهو حقيقة ثابتة بدليل استمراره وبقائه إلى غاية يومنا هذا. ويشمل التنوع ثلاث مجالات أساسية وهي التنوع الطبيعي والجغرافي، والتنوع البيولوجي، ولعل أهم مظاهر ومجالات هذا التنوع هو التنوع الثقافي. الذي يعتبر ضروري للجنس البشري بنفس درجة وقيمة التنوعات البيولوجية والطبيعية، ويظهر ذلك من خلال اعتباره مصدرا للتبادل والتجديد والإبداع. ومحددا لهوية المجتمع ومبرزا لخصوصيته، ومساعدا للأفراد على تنمية شعورهم بالانتماء إلى ثقافة مجتمعهم الخاصة، وما يميزها عن المجتمعات الأخرى من حيث المعتقدات والأفكار وقواعد السلوك واللغة والدين والفنون والعادات والتقاليد والأعراف والنظم الاقتصادية والسياسية. وبواسطة الثقافة وتنوعاتها يستطيع الإنسان أن يعرف نفسه وفي نفس الوقت تكسبه هذه الثقافة القدرة على معرفة الآخرين.

غير أنه لا يمكن الحديث عن التنوع الثقافي إلا في إطار من الوحدة الاجتماعية والثقافية، وبالمقارنة مع الجامع المشترك بين تلك التنوعات الثقافية للمجتمع الواحد. فتعدد الحضارات لا يكون إلا في إطار الوحدة الإنسانية، وتعدد المذاهب لا يكون إلا في إطار الدين الواحد، وتنوع أفراد العائلة لا يكون إلا في إطار وحدة العائلة. وبالتالي فتنوع الثقافات لا يكون إلا في إطار المجتمع الواحد. فلا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن التنوع عن تلك الأجزاء المتناثرة والمتغايرة والتي ليس لها ما يجمعها ويوحدها .

وبناء عليه فإن مفهوم التنوع الثقافي ليس ضد مفهوم الوحدة الاجتماعية، ولا يمكن أن يكون سببا في تمزيقها أو تفتيتها، بل على العكس فالتنوع الثقافي مظهر رئيسي من مظاهر تلك الوحدة

الاجتماعية، وهو بشكل أو بآخر مرادف لوحدة المجتمع وتجانسه من جهة، ومن جهة أخرى عامل مهم في ثرائه وغناه الثقافي والاجتماعي.

وتأسيسا على ما سبق يتميز المجتمع الجزائري بتنوع ثقافي واجتماعي نابع من داخله، ومتأصل ومتجذر فيه اجتماعيا وثقافيا وحتى جغرافيا. فهو نتاج سيرورة تاريخية طويلة، وتمازج كبير بين الكثير من الثقافات التي تقاطعت مع الثقافة المحلية. وقد شكلت هذه التمازجات الثقافية الموروث الثقافي الجماعي المشترك والرمزي للمجتمع الجزائري والذي لا يُعرف إلا من خلاله ومن خلال خصائصه المميزة.

وتبعا لذلك فإن هذا التنوع الثقافي صار يمثل رأس المال الثقافي للمجتمع الجزائري، وأصبح له عدة أبعاد ومؤشرات أهمها البعد الجغرافي الطبيعي حيث بتنوع البيئة الطبيعية والجغرافيا تتنوع الثقافة، والبعد اللغوي اللغة العربية ودراجتها، واللغة الأمازيغية ولهجاتها، وكذلك بعد التراث الثقافي اللا مادي الذي تزخر به الجزائر والذي أضحى اليوم محل اعتراف عالمي، وبعد آخر هو البعد المذهبي متمثلا في المذهب المالكي والمذهب الإباضي.

وعلى ضوء ما تقدم فإن هذا الواقع الاجتماعي والثقافي المتنوع يتطلب وضع أسس ومبادئ اجتماعية وثقافية تضمن التعامل الإيجابي معه، وتعمل على تثمينه وترقيته، حتى يجعل منه المجتمع عامل بناء وتنمية. وتحدد له هذه الأسس الإطار العام الذي يساهم فيه التنوع في استقرار واستمرار المجتمع والمحافظة على وحدته وتماسكه. وكذلك التخفيف من حدة النزاعات الثقافية، والعمل على بناء العلاقات الاجتماعية وفق منطق الاندماج والعيش المشترك، والابتعاد عن منطق الاستبعاد والاستعلاء.

ويتجلى لنا في هذه الحالة أهمية انخراط كل الأنساق الاجتماعية الفرعية في المجتمع، النسق التربوي والإعلامي والثقافي والديني والسياسي في استراتيجية مجتمعية شاملة أساسها التكامل والتساند الوظيفيين بين كل تلك الأنساق، حتى يتمكن المجتمع من تجاوز إشكالية بناء مجتمع متنوع ثقافيا واجتماعيا ولكن في إطار الوحدة السياسية والجغرافيا. وبعيدا عن النزاع والصراع والتشرذم والانقسام.

وعليه يبرز لنا الدور الرئيسي والمكانة الهامة للنسق التربوي في العمل على الاعتراف بالتنوع الثقافي وحسن إدارته خاصة على مستوى الأجيال القادمة، دون أن يفقد المجتمع تنوعه ودون المساس من جهة أخرى بوحدته وتماسكه.

وفي هذا السياق يكون النسق التربوي أمام ثلاث تحديات رئيسية، تحد تربوي معرفي، تحد التطبيع الاجتماعي والثقافي، وتحد ثالث هو تحد حسن إدارة التنوعات الثقافية على مستوى الأجيال القادمة.

وعلى هذا الأساس حاولت الدولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال إعادة تشكيل الهوية الوطنية وتخليصها من سيطرة النموذج الاستعماري الذي فرضه بالقوة وعلى مدار 132سنة، وذلك عن طريق إعادة الاعتبار لمكوناتها الرئيسية الإسلام واللغة العربية. ومن أجل ذلك فقد حددت نموذج الهوية الجزائرية في كل وثائقها التأسيسية هذا من جهة، ومن جهة ثانية اتخذت من المنظومة التربوية ركيزتها الأساسية في تثبيت النموذج الوطني للهوية الجزائرية في شخصية الأجيال القادمة، وفي تعزيز انتمائها لهذا النموذج.

غير أن حالة الاضطراب التي عايشتها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، والتي من بين أهم أسبابها هو صراع النخب الوطنية وعدم توافقهم في بناء نموذج خاص بالهوية الوطنية، وعدم توافقهم أيضا حول طبيعة مشروع المدرسة الذي يجب أن تتبناه الجزائر بعد الاستقلال، أثر بشكل كبير على سيرورتها.

وبناء عليه نسعى من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن الكيفية التي تعاملت بها وتتعامل بها اليوم المنظومة التربوية مع مسألة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري بكل أبعاده ومؤشراته الثقافية،اللغوية، المذهبية، والجغرافية. وتبعا لذلك سنحاول معالجة هذا الموضوع في ثلاث مستويات رئيسية هي أولا التعرف على السيرورة التاريخية التي اتسمت بها السياسة التربوية في تعاملها مع مسائل التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، وثانيا الإطلاع وإزالة اللثام عن أهم الرهانات السوسيو تربوية التي تتحكم في القرار التربوي خاصة فيما يتعلق بتعامله مع الواقع الثقافي والاجتماعي المتنوع للنسيج الاجتماعي الجزائري، وثالثا ستحاول الدراسة رصد المسافة الموجودة بين الخطاب التربوي الرسمي تجاه قضية التنوع الثقافي للواقع الاجتماعي، وبين التطبيقات البيداغوجية والتربوية لهذا الخطاب على مستوى المضمون المعرفي للكتاب المدرسي، الذي يعتبر حلقة الوصل بين الخطاب التربوي الرسمي والمتعلم.

وارتكازا على كل ما تقدم تتجسد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

- كيف تعاملت المنظومة التربوية مع واقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي إلى ثلاث أسئلة فرعية هي:

- ما هي السيرورة التاريخية التي عرفتها مسألة مأسسة الاعتراف بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وإدراجه في مكونات المنظومة التربوية من خلال الوثائق الرسمية والإصلاحات التربوية التي عرفتها الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية 2018؟
- ماهي الرهانات السوسيوتربوية من خلال خطابات الفاعلين التربويين التي تحكمت في مسألة إدراج المنظومة التربوية للتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في مكوناتها وعبر مختلف مراحلها التاريخية؟
- كيف يتم توظيف التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي بعد صدور القانون التوجيهي للتربية 08-04؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: اعتراف المنظومة التربوية بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وإدراجه في مكوناتها البيداغوجية عرف سيرورة تاريخية غير خطية على اعتبار أنها نتاج تجاذبات اجتماعية وتربوية.

الفرضية الثانية: الرهانات السياسية والإيديولوجية للفاعلين التربويين هي التي تحكمت في مسألة اعتراف وإدراج المنظومة التربوية الجزائرية للتنوع الثقافي في مكوناتها البيداغوجية.

الفرضية الثالثة: توظيف أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي لا يتوافق مع الغايات والأهداف التربوية التي يحددها الخطاب التربوي الرسمي.

صعوبات الدراسة:

لا تخلو أية دراسة أكاديمية من مواجهة صعوبات قد تعيق مسيرتها في الوصول إلى النتائج وبلوغ أهدافها. وفيما يلي سنعرض أهم الصعوبات التي اصطدمنا بها ونحن نسعى إلى دراسة هذا الموضوع:

1- يمثل تناول موضوع التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري بكل أشكاله ومظاهره أحد المواضيع التي تمتاز بالحساسية المفرطة، وذلك نظرا لما يعرفه هذا الموضوع من اصطفاف إيديولوجي وسياسي سيجعل من تحقيق دراسة أكاديمية موضوعية أمرا صعبا.

2- من الناحية المنهجية تتشابك العديد من التخصصات العلمية التي يمكن من خلالها دراسة هذا الموضوع، والتي لا يمكن لأي باحث في أي مجال عدم الإطلاع عليها والإشارة إلى نتائجها. فقد لاحظنا تتداخل الجانب التاريخي مع الجانب السياسي مع الجانب الاجتماعي والثقافي في تناول موضوع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري. مما يصعب على الباحث إجراء دراسة في مجال واحد تلامس التخصصات الأخرى وتستفيد من نتائجها، وتحسن استثمارها للتوصل إلى نتائج ذات مصداقية علمية.

3- الحضور الذاتي في تناول الموضوع أكاديميا، فالكثير من الدراسات والكتابات التي تناولت موضوع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وتجلياته السياسية، الاجتماعية، الثقافية، والتربوية كانت تعالجه من زاوية ذاتية يفرضها إيديولوجية الباحث أو توجهه السياسي أو انتماؤه الاجتماعي. مما يضعنا أمام دراسات أكاديمية ولكن لها نتائج فيها الكثير من الذاتية.

4- لا يشكو الموضوع من قلة المراجع وإنما يشكو من جزئية تناولها له. فقد انحصرت جل الدراسات في تناول الموضوع وحصره في الصراع اللغوي عربية-أمازيغية، وأحيانا أخرى

في ثنائية إيديولوجية عروبية– فرنكوفونية متجاهلة للأبعاد الأخرى لمفهوم التنوع الثقافي التي يعرفها المجتمع الجزائري. كما اتسمت بعض الدراسات بنظرتها السلبية للتنوع الثقافي بكل أشكاله ومظاهره.

5– برغم تغير السياقات السياسية والاجتماعية لصالح الاعتراف بالتنوع الثقافي والتعامل معه بإيجابية، إلا أننا واجهنا مخلفات النظرة الاقصائية التي ميزت التعامل مع موضوع التنوع الثقافي حقبة طويلة من الزمن. حيث لاحظنا تخوف البعض من الخوض في الموضوع، وتحمس البعض الآخر في التناول العاطفي له. مما دفعنا إلى محولة التمتع باليقضة المنهجية والعلمية حتى نتمكن من حسن تصنيف كل تلك الدراسات والتصريحات ووضعها في إطارها الصحيح.

الفصل الثاني: الأسس الثقافية والاجتماعية للتربية

- تمهيد.
- الوظيفة الثقافية للتربية.
- الوظيفة الاجتماعية للتربية.
- التنوع الثقافي وانعكاساته على التربية.
- المقاربة البين – ثقافية في التربية.

خلاصة.

تمهيد:

يضم المجتمع في تركيبته مجموعة من الأنساق الفرعية المتكاملة فيما بينها والمتساندة، فلكل نسق منها دوره ووظيفته ومكانته التي يحددها له المجتمع وفقا لاحتيجاته ومتطلباته وفي إطار من التكامل والتعاون. وعلى هذا الأساس يرتبط النسق التربوي ارتباطا وثيقا مع مختلف الانساق الاجتماعية الفرعية، وهذا نظرا لتأثيره البالغ فيهم، وتأثره كذلك بهم.

فعلاقة التكامل بين النسق الثقافي والنسق التربوي علاقة اكيدة، فالنسق التربوي لا يمارس مهامه ووظائفه الا في اطار ثقافة المجتمع، فهي تعتبر الأرضية التي يرتكز عليها من أجل تحديد سياسته، طبيعة نظامه، منهاجه، أهدافه، برامجه، ووسائله وأساليبه. والنسق التربوي هو وحده القادر على ضمان استمرار النسق الثقافي واستقراره وهذا بتشريبه للأجيال الجديدة من خلال التنشئة الاجتماعية الموجهة.

وبناء عليه نحاول من خلال هذا الفصل توضيح طبيعة وخصوصية الوظيفة الاجتماعية والثقافية للتربية، وتبيان مدى تداخل الوظائف التربوية والثقافية والاجتماعية بين الأنساق الثلاث.

وباعتبار أن المجتمعات المعاصرة هي مجتمعات متعددة ثقافيا وإجتماعيا، وهذا التعدد سيفرض نفسة على النسق التربوي لا محالة، وينعكس على وظائفه الاساسية، وعلى السياسة والفلسفة التربويين التي سينتهجهما النسق التربوي من أجل التكيف مع خصوصية المجتمع المتعدد ثقافيا واجتماعيا.

مما يفرض عليه تبني نمط تربوي عبر–ثقافي (éducation interculturelle) له ضوابطه و مناهجه وبرامجه التي تتناسب مع ضروريات المجتمع المتعدد ثقافيا.

الوظيفة الثقافية للتربية:

تحديد مفهوم الثقافة:

الثقافة مفهوم واسع المعنى كثير الاستعمال والتداول في مختلف الأوساط وعند كل الفئات الاجتماعية، وكل يستعمله وفق تخصصه أو حسب موقعه الاجتماعي. " ويعد مصطلح الثقافة واحدا من أكثر المصطلحات الحديثة تداولا واستعمالا في جميع الأوساط الاجتماعية والفكرية، رغم أنه في نفس الوقت من أكثرها إثارة للنقاش والجدل حول معانيه ودلالاته المتعددة والمتشعبة"[1]. فكل متخصص يعرفه من الزاوية التي تحقق له أهدافه، وتستجيب للمتطلبات المعرفية والضوابط الاكاديمية لتخصصه.مما انتج لنا تنوع وتعدد في تحديد مفهوم مصطلح الثقافة " والتنوع في تعريف الثقافة إنما يعكس في حقيقته تعدد الخلفيات والأطر الاجتماعية والمعرفية التي ينطلق منها هؤلاء الباحثون في تحديدهم وتعريفهم للثقافة...وإن أغلب هذه التعريفات بقيت أسيرة المنظومة الفكرية للباحث وعكست طبيعة انتماءاته واهتماماته "[2].

فالثقافة هي كلمة نستخدمها لوصف ممارساتنا اليومية، وهي تجمع بين حدودها السلوك الفردي الذي يرضي المجتمع أو يرضى عنه المجتمع، ونظام تعامل الأفراد فيما بينهم، والشكل الخارجي والظاهر الذي يميز فئة اجتماعية عن أخرى، ونمط الحياة العامة السائد في المجتمع، ويعبر عنها الأفراد برموز أو أفعال أو كلمات أو سلوك، وهي في محتواها مادية وغير مادية[3].

---

[1] محمد الكوخي، **سؤال الهوية في شمال افريقيا التعدد والانصهار في واقع الانسان و اللغة والثقافة والتاريخ** ،افريقيا الشرق،الدار البيضاء،2014، ص189.

[2] عبد الغني عماد، **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم و الاشكالات من الحداثة الى العولمة**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2008، ص 31.

[3] ابراهيم ناصر، **أسس التربية**، ط6، دار عمار للنشر و التوزيع، الأردن،2001،ص282.

ولا يزال تعريف عالم الأنثروبولوجيا البريطاني إدوارد بارنات تايلور(Edward Burnett Tylor) (1832– 1917) للثقافة والذي تضمنه كتابه الثقافة البدائية الصادر سنة 1871 من أكثر التعارف شيوعا وتوترا في ادبيات الثقافة المعاصرة وقوام ذلك أن الثقافة هي " ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والاخلاق والقانون والعادات وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع"[1].أما رائد الاتجاه البنائي الوظيفي مالينوفيسكي (Bronislaw Malinowski) (1884–1942) فيعتبر الثقافة "كيان كلي وظيفي متكامل يماثل الكائن الحي، بحيث أنه لا يمكن فهم دور أو وظيفة أي عضو من أعضائه إلا في ضوء علاقته بباقي اعضاء الجسم...وكان مالينوفيسكي يرى أن ثقافة أي مجتمع تنشأ وتتطور في اطار اشباع الاحتياجات البيولوجية للأفراد، والتي حصرها في التغذية والانجاب والراحة البدنية والأمان والاسترخاء، والحركة والنمو"[2].

أما ليفي ستروس (Lévi–Strauss) رائد البنيوية فيعتبر الثقافة " مجموع أنساق رمزية تتصدرها اللغة وقواعد التزاوج و العلاقات الاقتصادية والفم والعلم والدين، كل هذه الأنساق تهدف الى التعبير عن بعض أوجه الحقيقة الطبيعية والحقيقة الاجتماعية، وأكثر من ذلك الى التعبير عن العلاقات التي ترتبط بها كل من هاتين الحقيقتين بالثانية، وتلك التي ترتبط بها الأنساق الرمزية ذاتها بعضها ببعض"[3]، إذا فهو يعتبر الثقافة نسقا أو نظاما يتألف من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها بعلاقات وأي تحول يطرأ على أحدها يحدث تحولا في باقي العناصر، وأن حقيقة الثقافة لا

---

[1] دنيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2007، ص31.

[2] عبد الغني عماد،مرجع سابق، ص52.

[3] دنيس كوش، مرجع سابق، ص78.

تتمثل فيما تبدو عيانا للملاحظ، بل هي تكمن في مستوى أعمق من ذلك ألا وهو مستوى دلالاتها الرمزية[1] .

وفي سياق آخر يقدم عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز (1902 – 1979) تعريفه للثقافة على أنها " مجموع المعارف والمعتقدات والقيم في مجتمع معين وتختلف عن الحضارة البشرية العامة التي منحت العالم كله العلم والتكنولوجيا عبر التاريخ الطويل للإنسانية. فلكل مجتمع ثقافته الخاصة بت التي تميزه عم غيره من المجتمعات..." وحسب بارسونز فإن البشر يشكلون عالما رمزيا يستخلصون منه الأفكار المتلقاة وتفرض تلك الأفكار تأثيرها على اختياراتهم في العالم الواقعي، فالبشر لا يبنون فقط عالما من الرموز بل إنهم يعيشون فيه بالفعل[2].

أما دوروثي لي (Dorothy Lee) *(1905–1975) فيعرف الثقافة على أنها " نسق من الرموز، بواسطته يعطي الأفراد معنى لكل ما هو موجود حولهم، فالسلوك الإنساني كما تحدده الثقافة نسق يربط الفرد بعالمه سواء أكان ذلك العالم هو المجتمع، أو الطبيعة، أو الكون المتعارف عليه، أو الحقيقة المطلقة، فسلوك الفرد في أي موقف اجتماعي ما هو إلا تعبير عن هذه العلاقة. فالإطار الثقافي لأي مجتمع يشكل تصرفات أفراده، معارفهم، تفكيرهم، وتفسيرهم لكل ما يدور حولهم "[3]، ويُبرز هذا التعريف مدى التداخل بين الثقافة والمجتمع واللغة، فبواسطة اللغة تنقل الثقافة شبكة رموزها ومعانيها، وتضمن لنفسها الاستمرار والحركية داخل المجتمع.

---

[1] عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 60

[2] Parsons.T, the structure of sociale action,free press , new york, 1937, p 215 نقلا عن محمد الكوخي، مرجع سابق، ص 190.

[3] دلال ملحس استيتية، **التغير الاجتماعي و الثقافي**، دار وائل للنشر و التوزيع، الاردن ، 2004، ص227.

- أمريكية مختصة في علم الاثنولوجية.

" ويشير هذا التعريف الى العلاقة بين اللغة والمجتمع والثقافة فهي علاقة وثيقة باعتبار اللغة هي وعاء الفكر وأداة للتعبير"[1].

وعلى ضوء ما سبق ذكره، يتضح أن الثقافة لا تتشكل ولا توجد إلا في إطار وجود مجتمع، ولا تنتقل ولا تستمر وتدوم إلا بواسطة اللغة التي يحددها أفراد المجتمع بالتوافق بينهم. وتنقسم الثقافة إلى عناصر مادية وأخرى غير مادية، فالعناصر المادية هي كل ما أنتجه الإنسان ويمكن اختباره بالحواس. أما العناصر غير المادية فهي تشمل اللغة والأخلاق والقيم والعادات والتقاليد والعرف والسلوك والأساليب الفنية، التي يستخدمها المجتمع في حياته اليومية [2].

ويمكن استخلاص تعريف جامع للثقافة فتعرف على أنها " مجموعة الأفكار، و القيم، والمعتقدات، والتقاليد، والعادات، والأخلاق، والنظم، والمهارات، وطرق التفكير، وأسلوب الحياة، والعرف، والفن، والنحت، والتصوير، والرقص الشعبي، والأدب، والرواية، والأساطير، ووسائل الاتصال والانتقال، وكل ما صنعته يد الإنسان، وأنتجه عقله من نتاج مادي ومعنوي أو توارثه، وأضافه الى تراثه، نتيجة عيشه في مجتمع معين"[3]، أما رالف لنتون (R. Linton) (1893-1953)، فقد قسم الثقافة الى ثلاث عناصر أساسية وهي:

- العموميات الثقافية: وتشمل اللغة والأفكار والسلوكات والمعتقدات والقيم، التي توجد بصفة عامة عند كل أعضاء المجتمع الواحد، وبمعنى اخر هي تلك العناصر التي تميز فردا من مجتمع

---

[1] محمد عبده محجوب، و أخرون، **المجتمع و الثقافة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص23.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، 1998،ص 122.

[3] ابراهيم ناصر، مرجع سابق، ص286.

معين عن فرد من مجتمع اخر. ويتخذ المجتمع من هذه العموميات الثقافية معايير يستطيع بواسطتها ان يقرر او يحكم على سلوك الفرد بأنه طبيعي وعادي أو غير ذلك.[1]

- الخصوصيات الثقافية: هي تلك العناصر الثقافية التي لا يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، وإنما يشترك فيها أفراد من فئة معينة في نفس المجتمع. وهي بدورها تنقسم الى أنواع مثل الخصوصيات المهنية، الخصوصيات الطبقية، الخصوصيات العقائدية، الخصوصيات العنصرية.[2]
- المتغيرات الثقافية: هي طريقة خاصة بفئة قليلة، ولكن قد تصبح من الخصوصيات الثقافية، أو حتى من العموميات، أو تندثر وتنسى وهذا على حسب قوة انتشارها، وتأييدها وتقبلها من طرف المجتمع ككل أو من طرف فئة خاصة في المجتمع.[3]

" والمتغيرات الثقافية هي ملامح ثقافية لم تستقر بعد، وقد تظهر في المجتمع بفعل رواد التغيير، أو تكون وافدة إلى المجتمع بفعل الثقافات الأخرى التي يتم الاحتكاك بها، وقد تجد هذه المتغيرات البيئة المناسبة لتتبن وتترعرع في المجتمع."[4]

ومما تجدر الاشارة اليه كذلك هو أن الثقافة تتمتع بمجموعة من الخصائص تميزها عن المفاهيم المتقاربة معها، ومشتركة في كل الثقافات. ومن هذه الخصائص نذكر ما يلي:

- انسانية: تخص الإنسان فقط دون غيره من المخلوقات.
- مكتسبة: يكتسبها الإنسان ممن يعيشون معه وحوله منذ ولادته.

---

[1] صالح محمد ابو جادو، مرجع سابق، ص122.
[2] دلال ملحس استيتية، مرجع سابق، ص 239.
[3] ابراهيم ناصر، مرجع سابق، ص290.
[4] دلال ملحس استيتية، مرجع سابق، ص241.

- تطورية: تتطور الثقافة الى الأحسن والأفضل ولكن التغير والتطور لا يتم في الأغلب في جوهر الثقافة بل في الممارسة والطريقة العملية.
- تكاملية: تشبع الحاجات الانسانية، فهي تجمع بين العناصر المادية و اللامادية.
- استمرارية: فالثقافة ظاهرة تنبع من وجود المجتمع ورضاه عنها وتستمر باستمراره.
- انتقالية: للثقافة قابلية الانتقال من جيل إلى جيل آخر، ومن مجتمع إلى آخر.
- تنبؤية: تسمح لنا الثقافة بالتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه سلوك الإنسان أو تصرفاته في حياته اليومية واثناء تعرضه لمواقف خاصة.[1]

البعد الاجتماعي للثقافة:

إن الترابط المعرفي بين مفهومي الثقافة والمجتمع يجعل من تعريف أحدهما متداخل مع تعريف الآخر كما " أن التمييز بينهما أمر بالغ الصعوبة، وفيه الكثير من المجازفة وهذا من شأنه أن يسوغ شرعية استخدام أحدهما مكان الاخر، حيث يتبدى الاجتماعي في الثقافي، ويندرج الثقافي في إطار الاجتماعي."[2] فالثقافة لها طابعها الاجتماعي وهي ضرورية لكل حياة اجتماعية، كما أنها "لا توجد إلا بوجود المجتمع، وعناصر المجتمع الأولى هي الأفراد، والفرد كائن اجتماعي، والمجتمع لا يقوم ويبقى إلا بالثقافة، وفيه تتكون شخصية الإنسان وتحمل سماته. وعليه فإن الثقافة طريق خاص ومتميز لحياة الجماعة، ونمط متكامل لحياة افرادها."[3]

---

[1] ابراهيم ناصر، مرجع سابق،ص ص ص 290 291 292.

[2] علي أسعد وطفة، **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، الكويت،2001، ص 101.

[3] عبد الغني عماد،مرجع سابق، ص 28.

ويتبين من ذلك، أن المجتمع هو من ينشئ الثقافة، وهو الذي يتيح لها تحديد ميزاتها وخصائصها وعناصرها المادية وغير المادية، وهو الذي يكسبها سلطتها الاجتماعية على كل أفراده، ويمنحها القدرة على تنظيم العلاقات الاجتماعية بينهم، كما تمنحهم كذلك طرق التفكير وأنماطه. فلا يملك أي فرد أن يحيد عن معاييرها أو قيمها، وفي هذا الإطار يشير مالك بن نبي إلى السلطة الاجتماعية التي تتمتع بها الثقافة داخل المجتمع فيُعرِّفها بأنّها " بيئة مُكوّنة من الألوان والأصوات والأشكال والحركات والأشياء المأنوسة، والمناظر والصور، والأفكار المتفشية في كل إتجاه ... صورة خيالية تمارس مفعولها على الراعي وعلى العالم بالسواء، هي الوسط الذي يتشكل داخله الكيان النفسي للفرد، بالصورة نفسها التي يقيم بها تشكل كيانه العضوي داخل المجال الحيوي الذي ينتظمه" [1].

وقريبا من هذا السياق، فالثقافة من المنظور السوسيولوجي هي التي تحدد حقل التعابير الاجتماعية التي تميز جماعة بشرية معينة، وفي بعد سوسيولوجي آخر فالثقافة هي ماض وحاضر ومستقبل، أي أن في كل ثقافة شقا موروثا وسلفيا، وشقا آخر يكتسبه الخلف بالقوة من الأنماط الثقافية السائدة والمؤسسات التي تقوم بإنتاج وإعادة إنتاج شروط الإنتاج الثقافي.[2]

وتأسيسا على ما تقدم فإن الطبيعة الاجتماعية للثقافة تفرض عليها جملة من الوظائف والأدوار داخل المجتمع، ولعل أهمها إكساب أفراد المجتمع صبغة التشابه وتحقيق الإطار العام للسلوك الاجتماعي الذي يؤدي إلى تماسك المجتمع ووحدته، ويشعر الفرد بالإنتماء الإجتماعي لمجتمعه. وكذلك تمدهم بالقوانين والنظم والتعليمات التي تتيح لهم التكيف والتعاون وتحقيق أفضل أنواع التفاعل فيما بينهم.[3]

---

[1] رضوان جودت زيادة، **صدى الحداثة في زمنها القادم**، المركز الثقافي العربي، المغرب،2003، ص.

[2] عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 87.

[3] عبد الله الرشدان، جعنيني نعيم، **المدخل الى التربية و التعليم**، ط4، دار الشروق الأردن،2002، ص201.

ومن جهة أخرى فإن " الشرط الأساسي للوجود الاجتماعي يتمثل في وجود ثقافة، أي في وجود معايير ثقافية تجعل من التجمع جماعة أو مجتمعا. وهذا يعني أن الروابط الثقافية لأفراد الجماعة تعطي للتجمع صفة المجتمع أو الجماعة المترابطة ثقافيا"[1]، فلكل مجتمع ثقافته الخاصة بت، والتي لا يعرف إلا من خلالها ولا يقوم ويبقى ويستمر إلا بها. "فالثقافة والمجتمع متلازمان فلا مجتمع بدون ثقافة ولا ثقافة بدون مجتمع، فلكل مجتمع طريقته في الحياة نابعة من ثقافته الخاصة التي تميزه عن غيره من المجتمعات البشرية فهي التي تعلم أفراد المجتمع كيفية تعاملهم مع بعضهم البعض وما يتوقع منهم من تصرفات، وترشدهم الى السلوكات المقبولة."[2]

واتساقا مع هذا المنظور فإن تداخل مفهوما المجتمع والثقافة يجعلنا غالبا ما نستخدم أحدهما مكان الاخر في الأدبيات الاجتماعية. ويدفعنا هذا التداخل الى طرح اشكاليات أكثر تحديدا وأكثر واقعية، تدرس فيها العلاقات والبنى الثقافية في اطار استيعاب العلاقات الاجتماعية واعادة بنائها.وعلى هذا الأساس يعرف كيملكا (Will Kymlicka)* الثقافة بأنها "وجود مجتمع مندمج ومتكامل مؤسساتيا تقريبا، ويقطن اقليما أو منطقة معينة، ويتقاسم أعضاؤه لغة و تاريخا مميزين"[3]

---

[1] علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 102.

[2] نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن،2009،ص142.

* ويل كيملكا (Will Kymlicka) أستاذ فلسفة سياسية في جامعة كوينز الكندية، له عدة مؤلفات مترجمة الى العربية الليبرالية و الجماعة الثقافية، الفلسفة السياسية المعاصرة، التعددية الثقافية في اسيا،المواطنة المتعددة الثقافات،

[3] حسام الدين علي مجيد،اشكالية التعددية الثقافية في الفكر السياسي المعاصر،مركز الوحدة العربية،لبنان،2010،ص188.

الوظيفة الثقافية للتربية:

تتجلى العلاقة بين التربية والثقافة في أنهما يشكلان نسقين اجتماعيين داخل المجتمع الواحد، ولكل منهما مكانته ودوره في اطار التكامل والتساند الوظيفي للنظام الاجتماعي. وسبق أن بينا أنه " لا وجود للثقافة من دون مجتمع انساني، ولا وجود لمجتمع انساني من دون ثقافة ..."[1]، وباعتبار النسق التربوي يمثل أحد مكونات النظام الاجتماعي فوظيفته الأساسية هي " المحافظة على بقاء المجتمع واستمراره وثبات نظمه ومعاييره الاجتماعية وقيمه وخبرات ومعارف الأجيال السابقة"[2]، فالتربية تستمد مقوماتها، وتبني مناهجها، وتسطر برامجها انطلاقا من ثقافة المجتمع واستنادا على البيئة الاجتماعية بكل مكوناتها، ولذا " تعتبر التربية من أكثر العلوم التي لها علاقة وثيقة بالثقافة، فخلفية الفكر التربوي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالثقافة في المجتمع الموجودة فيه. لأن التربية تعرف بأنها اكساب الإنسان ثقافة مجتمعه... فالعلاقة بين الثقافة والتربية اذن علاقة جدلية يؤثر كل منهما بالاخر ويتأثر به، لأن الثقافة هي مجال العمل التربوي، ومنطلق مهم للتوجهات التربوية عبر التاريخ، فليس هناك من فصل بين التربية ومنظومة الثقافة."[3] وتثبيتا لهذا المعنى يقول بودون روف بوركو محددا لطبيعة العلاقة بين التربية والثقافة في معجمه النقدي لعلم الاجتماع " إن التربية عملية ثقافية تشتق مادتها و تنسج أهدافها من وقائع الحياة الاجتماعية ومن ثقافة المجتمع، و الثقافة تستمر عبر عملية اكتساب الأفراد

---

[1] عبد الغني عماد، مرجع سابق،ص 115.

[2] سميرة أحمد السيد، **الاسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة و الثورة المعلوماتية**،دار الفكر العربي، القاهرة، 2008،ص37.

[3] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق،ص 132.

أنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها... وإذا كانت التربية عملية ثقافية ، فإن الثقافة هي عملية تربوية..."[1]

ويتضح من كل ما تقدم أن الثقافة تمثل الاطار العام الذي تمارس فيه التربية مهامها، وتشكل " الوعاء التربوي العام لعمليات التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد أنماط سلوكه من خلالها"[2]، وترتكز التربية في تحديد غاياتها و أهدافها على الخصوصية الثقافية للمجتمع الذي تنتمي اليه، فعلى مستوى النظام التربوي بصفة عامة تتدخل الثقافة في بناء توجهاته الكبرى مبادئه العامة التي تعكس تطلعات المجتمع ورغباته، وقيمه وعاداته وتقاليده. وفي هذا الاطار يرى مالك بن نبي " أن الخطوة الأولى التي لابد من إنجازها لتربية الفرد هي تركيب عناصر الثقافة بطريقة تتشكل منها المنظومة الثقافية للمجتمع في اطار منهج تربوي قابل للتحقيق"[3].

وأما فيما يخص الممارسة التربوية فتضطلع الثقافة بتزويد التربية بمختلف الوسائل المادية والمعنوية التي من خلالها تسطر برامجها، وتؤسس مناهجها، وتعد كتبها ووثائقها، وتساهم في اعداد القائمين على العملية التربوية من معلمين واداريين. و تساعد على فهم أعمق للعملية التربوية، وكذلك في تحديد النتائج المرجوة منها على المستوى الفردي، وعلى المستوى الاجتماعي.

---

[1] بودون روف بوركو،**المعجم النقدي لعلم الاجتماع**،تر:سليم حداد،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع،بيروت،1986،ص30.

[2] بودون روف بوركو، مرجع سابق، ص 120.

[3] عمر نقيب،**مقومات مشروع بناء انسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي**، ط3، شركة الأصالة للنشر،الجزائر،2017،ص 208.

وفي هذا السياق يمكن القول "إن الثقافة أكثر شمولا من التربية لأن الثقافة تمثل مادة التربية وجوهرها. ومن ثم فإن الثقافة تشكل الإطار العام للتربية، حيث تحدد الثقافة العامة للمجتمع أبعادها ووظيفتها و مضمونها...إن الثقافة تشكل إحدى أهم ركائز العملية التربوية و أكثرها أهمية."[1]

ومن جهة أخرى تشكل التربية دعامة أساسية للنظام الثقافي، فأساس العملية التربوية هو المحافظة على التراث الثقافي في المجتمع ونقله الى الجيل الجديد، من أجل ضمان استمراره، واستقراره وتكيفه مع المتغيرات المحيطة به. وعليه فإن " استمرارية الثقافة والمحافظة على التراث الثقافي المتراكم عبر الأجيال يعتبر وظيفة أساسية للتربية."[2]، إذ تمكن التربية الإنسان من " المحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله بما يتناسب و ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. فالتربية إذن ضرورية لمواجهة الحياة و متطلباتها." [3]

وتبعا لذلك يمكن ان نلخص الوظائف الثقافية التي تؤديها التربية فيما يلي:

- نقل التراث الثقافي للمجتمع الى الأجيال القادمة والمحافظة عليه.
- تطبيع الأفراد ثقافيا والعمل على دمج ثقافة المجتمع فيهم، وضمان حسن تكيفهم.

فالتربية هي " عملية يستطيع الفرد من خلالها أن يتكيف مع معايير وتصورات وعادات وقيم الجماعة التي يعيش في وسطها."[4]

---

[1] علي أسعد وطفة، مرجع سابق،ص 90.

[2] سميرة أحمد السيد، مرجع سابق،ص 43.

[3] ابراهيم ناصر، مقدمة في التربية، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2001،ص14.

[4] علي أسعد وطفة ، مرجع سابق،ص 81.

- تشجيع التغير الثقافي والاستفادة منه " ولما كانت الثقافة متغيرة وليست ثابتة، فإن ذلك يتطلب من التربية ملاحقة التغيرات والاستفادة منها بصورة تعمل على تحقيق التكامل الثقافي بين عناصر الثقافة السائدة والعناصر الجديدة."[1]
- تقلل من الصراع الثقافي داخل المجتمع، وتساعد على تماسكه واستقراره.

واستنادا على ما تم تبيانه، فالعلاقة بين النسقين الثقافي والتربوي علاقة جدلية يتأثر كل منهما بالأخر ويؤثر فيه، فالثقافة من حيث تعريفها تتمثل في القيم والعادات والتقاليد ومجموع الأفكار والنظم والسلوك ومختلف أساليب الحياة وكل ما صنعه الإنسان وأنتجه من منتوج مادي وغير مادي، والتي تنظم العلاقات بين أفراد المجتمع الذي تنتمي اليه، ويعبر عنها من خلال الرموز والأفعال والكلمات. والثقافة لا توجد الا بوجود المجتمع، والمجتمع لا يوجد الا بوجود الثقافة، ولكل مجتمع إنساني ثقافته الخاصة به والتي تميزه عن باقي المجتمعات.

وباعتبار التربية أداة ووسيلة يستخدمها المجتمع للمحافظة على خصوصياته الثقافية، ولضمان بقائه واستمراره. فإن العلاقة بين الثقافة والتربية علاقة وطيدة، حيث أن التربية لا تمارس مهامها ولا تحدد أهدافها وغاياتها الا وهي تستند الى سياقها الثقافي الذي تنتمي اليه، وترتكز على الخلفية الثقافية للمجتمع. "فأساس كل ثقافة هو بالضرورة تركيب وتأليف لعالم الأشخاص، وهو تأليف يحدث طبقا لمنهج تربوي."[2]

كما أن الثقافة بحاجة الى التربية كي تضمن استمرارها عبر الاجيال، وتكون لها القدرة على التكيف مع المتغيرات الثقافية التي تحدث في المجتمع إما لأسباب داخلية، وإما لأسباب خارجية، وتتمكن من

---

[1] سميرة أحمد السيد، مرجع سابق،ص 45.

[2] مالك بن نبي، **مشكلة الثقافة**، ترجمة عبد الصبور شاهين، ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت، 2015، ص 63.

التجدد في مظهرها دون أن يتبدد جوهرها.و تساهم التربية كذلك في التقليل من الصراع الثقافي داخل المجتمع، وتساعده للحفاظ على وحدته و تماسكه.

وتثمينا لكل ما سبق يقول مالك بن نبي في كتابه مشكلة الثقافة محددا للعلاقة بين الثقافة والتربية "إن من أوليات واجبنا أن تعود الثقافة عندنا الى مستواها الحقيقي، و لذلك يجب أن نحددها عاملا تاريخيا لكي نفهمها، ثم نظاما تربويا تطبيقيا لنشرها بين طبقات المجتمع."[1]

الوظيفة الاجتماعية للتربية:

التربية عملية اجتماعية:

ان ارتباط الإنسان بالمجتمع، وارتباط المجتمع بالإنسان يصل الى درجة الحديث عن الوجود أو عدمه، فلا وجود للمجتمع من دون انسان كما أنه لا وجود للإنسان الا في وجود المجتمع، " فالانسان والمجتمع ينتجان بالتبادل، والمجتمع يبرز كظاهرة جدلية، نتاج إنساني لا يكف عن رد الفعل تجاه من أنتجوه: ينتج الواقع الاجتماعي عن النشاط والوعي الإنساني في الوقت الذي يتحول فيه الإنسان شخصا ويبين فيه عن هويته."[2] وهذه الحقيقة الاجتماعية للانسان فرضت نفسها على جميع المؤسسات الناظمة للمجتمع، فاتخذتها اساسا لكل وظائفها. والمجتمع حسب تعبير دوركايم " ليس مجرد جماعة أفراد، وإنما هو نسق خاص ذو حقيقة مستقلة وصفات معينة، وفي مقدمتها سلطته على الأفراد، وتميزه عن المجتمعات الأخرى، وهو ظاهرة انسانية توجد حيث يوجد الإنسان."[3]

---

[1] نفس المرجع، ص 76.

[2] عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا التربية المعاصرة السياقات و المقاربات**،منشورات عالم التربية،الدار البيضاء، المغرب،2015، ص127.

[3] ابراهيم مدكور، **معجم العلوم الاجتماعية**، ص516، نقلا عن: مربوحة بولحبال نوار، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر،2005،ص 135.

وبناء عليه فقد اتخذ المجتمع من التربية أداة له من أجل القيام بوظيفة التطبيع الاجتماعي للأفراد الناشئة. حيث تتولى التربية تكوين و"إعداد الأجيال الجديدة روحيا ومعرفيا وسلوكيا وبدنيا وأخلاقيا ومهنيا، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاط الحياة الاجتماعية المختلفة."[1] وتثمينا لذلك بدأت الظاهرة التربوية تدرس كظاهرة اجتماعية، يركز فيها على دراسة الارتباط العلائقي والوظيفي، والتأثير والتأثر بين المجتمع والعملية التربوية، التي تكمن وظيفتها الأساسية في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية وفي نقل المعارف ممثلة في القيم والمعايير وأنماط السلوك ومختلف الكفاءات والمهارات الضرورية لاندماج الفرد في مجتمعه، والمطلوبة للحفاظ على المجتمع وضمان استمراره و تنميته. وتجدر الاشارة هنا " إلى أن عبد الرحمان بن خلدون (1332-1406م) يعتبر من رواد علماء الاجتماع الذين أسهموا بقدر كبير في فهم الأسس الاجتماعية للتربية في المجتمعات البشرية حيث بين أن العلم والتربية من طبائع العمران البشري وازدهارهما مرتبط بازدهار العمران البشري"[2].

وتتناول دراسة الظاهرة التربوية من الزاوية الاجتماعية كل العمليات والتفاعلات التي تحدث داخل النظام التربوي نفسه والظروف التي يعمل فيها، والعناصر التي تشكله والعلاقة بينها أثناء ممارستها لأدوارها المنوطة بها، وكذا مركزها و مكانتها داخله.

وبناءا عليه فالتربية كعملية اجتماعية يحدد لها المجتمع أهدافها، ويزودها بالوسائل المادية والمعنوية، ويتولى مسؤوليتها فاعلين اجتماعيين سواء بطريقة غير رسمية مثل الأسرة، دور العبادة، الاعلام،

---

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت،2004، ص 34.

[2] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق، ص 64.

وغيرهم من المؤسسات الاجتماعية، أو بصورة ممنهجة ورسمية مثل المدرسة التي تمارسها وفق سياسة واضحة ، وفلسفة محددة، وغايات وأهداف مسطرة مسبقا، وتستخدم أساليب ووسائل ملائمة للخصوصية الاجتماعية والثقافية للأفراد.

دوركايم رائد النزعة الاجتماعية في التربية: يعتبر اميل دوركايم (Emile-Durkheim) (1858-1917م) أول من أعلن وبوضوح علمي وبصرامة منهجية، عن ضرورة دراسة التربية كظاهرة اجتماعية، ولقد سبق بذلك معاصريه من علماء الاجتماع في وضوح رؤيته وتكاملها حول الطبيعة الاجتماعية للتربية. وذلك "لأن دوركايم عندما يعالج المسألة التربوية فإنه يتناولها بوصفها ظاهرة اجتماعية: لقد شكلت عقيدته التربوية عنصرا اساسيا في بنية تفكيره السوسيولوجي. وفي هذا الصدد يقول: بوصفي عالم اجتماع ومن خلال علم الاجتماع أحدثكم عن التربية، وبعيدا عن التحيز والمواربة انني مقتنع بأنه لا يوجد منهج آخر أكث كفاءة من منهج علم الاجتماع في اسجلاء حقيقة الأشياء وتحديد طبيعتها، فالتربية شيء اجتماعي بالدرجة الأولى"[1].

ودوركايم صاحب كرسي الأستاذية لعلم الاجتماع والتربية بجامعة السوربون منذ سنة 1913، وقد كان لإسهاماته العلمية والأكاديمية التي أنجزها خلال مسيرته العلمية وخاصة مجموعة محاضراته التيألقاها بجامعة السوربون وتم جمعها وطبعها من قبل تلامذته تحت عنوان التربية والمجتمع، وكذلك كتابه الموسوم بـ التربية الأخلاقية، ثم أعماله التي صدرت تحت عنوان التطور التربوي في فرنسا، ومن خلال كل هذه الأعمال يركز على أن شيء اجتماعي وظاهرة اجتماعية ولذلك لابد من مدخل اجتماعي لدراستها، فبالنسبة إليه الوظيفة الأساسية للتربية هي إعداد النشء للحياة الاجتماعية، ولذا

---

[1] اميل دوكايم، **التربية و المجتمع**،ترجمة علي أسعد وطفة، ط5، دار معد للطباعة و النشر و التوزيع، دمشق، 1996،ص 18.

يجب على التربية أن تعتمد وتأخذ بعين الإعتبار حاجات المجتمع ومتطلباته، وقد عرف التربية على أنها "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل."[1]

ويؤكد دوركايم أن التربية هي التي تحافظ على المجتمع وتوفر له شروط وأسباب البقاء والاستمرار، وهذا لأنها تعمل على تنشئة الأجيال على التجانس الثقافي والاجتماعي. وعليه فالتربية هي النظام الاجتماعي الوحيد الذي له القدرة على تعزيز التجانس وتكريس الوحدة الاجتماعية.

حيث أنها تثبت عناصر التشابه الأساسية (العموميات) في نفوس الأطفال، وتجسيد الصورة المثالية التي يحددها المجتمع لأفراده.[2]

ومن جهة أخرى فالتربية حسبه تقوم بإبراز وتنمية مهارات وكفاءات الأفراد كل حسب تخصصه واستعداداته الفطرية. وهذا الذي يوجد التنوع المتكامل وبالتالي يضمن المجتمع لنفسه الانسجام والاستمرارية. ولايتأتى هذا إلا إذا تنوعت التربية في حد ذاتها وتخصصت في مختلف المجالات.[3]

كما أن التربية في نظر دوركايم يجب عليها أن تواكب وتساير جميع التغيرات التي تحدث في المجتمع، ولهذا فهو يقول " إن التحولات العميقة التي شهدتها المجتمعات الانسانية القديمة، والتي تجتاح المجتمعات المعاصرة تقتضي بالضرورة وجود تحولات عميقة مكافئة لها في إطار التربية

---

[1] نفس المرجع، ص 67.

[2] نفس المرجع، ص 68.

[3] علي أسعد وطفة، أصول التربية، ص216.

القومية"[1]. وبهذا يكون دوركايم قد أبرز ضرورة التجديد في التربية وأهميته، ذلك لارتباطها الوثيق بالمجتمع المتجدد والمتغير والمتعرض لظروف داخلية وخارجية تحتم عليه تغيير أساليب ووسائل وأهداف التربية وفقا لهذه الظروف. كما بين التداخل الوظيفي بين التربية والمجتمع، ذلك لأن التربية تحدد وفق متطلبات المجتمع، كما أن لها دور فعال في تجديده و استمراره.[2]

تالكوت بارسونز والبعد الاجتماعي للفعل التربوي: تالكوت بارسونز (Talcott-Parsons) (1902-1979) عالم اجتماع أمريكي يتخذ من البنيوية الوظيفية مرجعا فكريا له، ومن خلالها يؤسس لنظرية الفعل الاجتماعي والأنساق الاجتماعية، فهو "يرى الحياة الاجتماعية من خلال أفكار البشر، وبخاصة من خلال معاييرهم و قيمهم."[3] وهو " يعتبر اجتماعية الإنسان، مصدر نشأة المجتمع وجوهر تنظيمه، وأن الهدف منها تحقيق التكيف...إن الصفة الاجتماعية للإنسان هي التي مكنته من ابتداع الوسائل والأساليب اللازمة لانتقال الثقافة بكل أشكالها التعبيرية والرمزية. وأن التفاعل الاجتماعي، هو الذي جعل الوليد البشري يصل الى مرحلة النضج، ويصبح كائنا له شخصيته ودوره في الجماعة."[4] وعلى هذا الأساس فان بارسونز يعرف النسق الاجتماعي بصفة عامة على أنه يضم مجموعة من الفاعلين تربطهم علاقات مباشرة أو غير مباشرة، ولكل منهم مركز ودور اجتماعي، فيقول أن "النسق الاجتماعي عبارة عن مجموعة كبيرة من الفاعلين الذين تقوم بينهم علاقات تفاعل اجتماعي في

---

[1] اميل دوركايم، مرجع سابق، ص 14.

[22] محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية و الاجتماعية و النفسية و الفلسفية**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الأردن،2010، ص ص 223،224.

[3] عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 94.

[4] محمد عبد المعبود مرسي، علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل و النسق الاجتماعي دراسة تحليلية نقدية، مكتبة القليقي الحديثة، مصر، 2001، ص 169.

موقف معين، قد يتخذ مظهرا فيزيقيا أو بيئيا ويتجهون نحو تحقيق الاشباع الأمثل لحاجاتهم، كما تتحد علاقاتهم الاجتماعية عن طريق بناء ثقافي مميز ومجموعة من الرموز المشتركة."[1]

وعلى ضوء ذلك فان بارسونز يدرس التربية كنسق اجتماعي له مكانته ودوره في النسق الاجتماعي العام (المجتمع)، ويسعى من خلال وظيفته الى تحقيق الاندماج والتوازن والتكامل الاجتماعي، والتربية وفقا لهذا التصور" تقوم بعملية تحقيق الاندماج الاجتماعي والمحافظة على النماذج الثقافية، وهذا الاندماج يتم من خلال تأكيد عنصر الولاء للمجتمع."[2] ويؤكد بارسونز أن النسق التربوي يجري عليه ما يجري على الأنساق الاجتماعية الفرعية الأخرى، وذلك بضرورة استكماله لأربعة متطلبات حتى يتمكن من البقاء ومن أداء أدواره، واحتلال مكانته. وهذه المتطلبات الوظيفية هي في البداية ضرورية لتكيفه مع بيئته الاجتماعية والثقافية التي ينتمي اليها، ثم أن يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منه وأن يصل الى درجة اشباع الأفراد تربويا واجتماعيا وثقافيا. ومن بعد ذلك أن يحقق الاندماج والتكامل وأن يحافظ على الإنسجام والتواؤم بين مكونات المجتمع. وأخيرا ان يثبت قيم المجتمع ومعاييره، وأن يضمن انتقالها الى أعضائه، وتقبلهم لها، ثم الخضوع له في النهاية والعيش بمقتضاها.[3]

ومن جانب آخر كانت المساهمات العلمية والدراسات الأكاديمية التي تناول فيه بارسونز مسألة البعد الاجتماعي للنسق التربوي كثيرة ومهمة نذكر منها كتاب الأسرة والتنشئة الاجتماعية الصادر سنة 1956،[4] ومقال صحفي خصصه لدراسة الصف المدرسي كنظام اجتماعي (The school class

[1] نفس المرجع، ص 102.

[2] علي أسعد وطفة ، أصول التربية، ص 220.

[3] عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 96.

[4] محمد عبد المعبود مرسي، مرجع سلبق، ص162.

as a social system)، والذي صدر سنة 1959، وقد خلص فيه بأن المدرسة هي وكالة رئيسية للتنشئة الاجتماعية، والاصطفاء الاجتماعي.[1]

بيير بورديو وظيفة التربية اعادة الانتاج الاجتماعي: بيير بورديو (Pierre ; Bourdieu) (1930-2002)، عالم اجتماع فرنسي، يمثل موضوع التربية و علاقتها بالمجتمع بصفة عامة وبثقافته بصفة خاصة، أحد المواضيع المركزية في دراساته وأعماله، فهو يركز على تجلية طبيعة الارتباطات الوظيفية بين المجتمع وبين التربية. ولقد بنى نظريته انطلاقا من اعتقاده أن لكل مجتمع رأس مال ثقافي موزع بطريقة غير متساوية بين افراد المجتمع، مما يكرس مبدأ الطبقية في المجتمعات المعاصرة، وبقدر قوة استدماج الأفراد لخصوصية الثقافة السائدة في المجتمع بقدر ما يكون نجاحهم تربويا واجتماعيا. وهنا يحيلنا الى مفهوم اخر أساسي في المنظومة الفكرية لبيير بورديو وهو إعادة الإنتاج الاجتماعي، فالتربية بالنسبة اليه تكرس الواقع الاجتماعي كما هو موجود وتعيد إنتاجه فقط، ولهذا الغرض فهي تمارس ثلاث وظائف أساسية في المجتمع، يفصلها في كتابه " إعادة الانتاج" ، فوظيفة التربية الأولى هي المحافظة على الإرث الثقافي، فالتربية والتعليم بالنسبة إليه لا يكتفي بنقل المعارف فقط بل ينشء الجيل الجديد على النمط الثقافي السائد في المجتمع. ووظيفته الثانية هي إعادة انتاج العلاقات الاجتماعية الطبقية، بحيث يثبت التراتبية الاجتماعية الموجودة في المجتمع، ولا يسعى لإلغائها أو التخفيف منها. أما وظيفته الثالثة هي اضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي السائد في المجتمع.[2]

---

[1] علي أسعد وطفة، أصول التربية، ص 221.

[2] راضية رابح بوزيان، **التربية و المواطنة الواقع و المشكلات**، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن،2014، ص ص 253-255.

ولقد ركز بورديو في جميع دراساته للتربية على " الكيفية التي عن طريقها يعاد إنتاج ثقافة السيطرة محللا النظام التعليمي وكاشفا الى أن وظيفته ودوره الفعال يتمثل في اعادة انتاج البناء الطبقي للمجتمعات الصناعية من خلال عملية الانتقاء الاجتماعي المؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة على رأس الهرم الاجتماعي السياسي."[1]

شكلت جهود بيير بورديو إضافة جادة وتأكيدا للبعد الاجتماعي للتربية، وأولويته وأهميته في تحليل وفهم الوظيفة الاجتماعية للتربية، فالتربية بكل مكوناتها عليها أن تقوم بأداء دورها في سياقها الاجتماعي والثقافي، فهي تستمد وجودها وكينونتها من المجتمع، وفي الوقت نفسه تساهم في انتاج واعادة انتاج الحياة الاجتماعية داخله بكل خصوصياتها وتفاعلاتها.[2]

غير أن بورديو ينفي مبدأ الحتمية المفرط الذي قد يفهم من صياغته لبعض المفاهيم مثل الهابيتيس، والرأس مال الثقافي، وإعادة الانتاج، ويطرح مفهوم الاستقلال النسبي للنسق التعليمي و" يتحدث بورديو عن الاستقلال النسبي للنسق التعليمي ليشير إلى مقدرته على تعويض الاصلاحات الحكومية المؤسسة، وفكرة أن العلاقة بين أهداف السياسة والنتائج الفعلية يتم توسطها بموجب المصالح التنظيمية والمهنية المتباعدة ليست جديدة، ولكنها في الغالب لا تقدر من قبل النظريات النقدية للتعليم."[3]

---

[1] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق، ص 110.

[2] علي أسعد وطفة، أصول التربية، ص 225.

[3] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص275.

وهكذا فإن بورديو ينطلق من أن النسق التربوي يساهم في اعادة انتاج وترسيخ ما هو قائم في المجتمع من ثقافة وقيم و معايير ، مع امكانية استقلاله ومساهمته في استحداث واقع اجتماعي جديد يتنافى والواقع السائد.

المدرسة و وظيفتها الاجتماعية:

لكل مجتمع آلياته ومؤسساته التي يستخدمها ويوظفها من أجل تولي أدوار إجتماعية وتجسيد وظائف يحددها لها تبعا لمتطلباته، " وتعد المدرسة الركيزة الأساسية التي يستند إليها المجتمع في تكوين الأفراد وفي بناء المنظومات الحضارية ذات الطابع الانساني."[1] والمدرسة نسق اجتماعي له إرتباطاته الوظيفية مع باقي الأنساق الفرعية للمجتمع، ومع النسق الاجتماعي العام (المجتمع)، وهي أي المدرسة " ليست نظاما اجتماعيا معزولا، بل هي جزء من نظام اجتماعي أكبر ألا وهو المجتمع، وهي بذلك تحمل علاقة متبادلة مع هذا النظام الكبير، ذلك أن المدرسة هي المرآة التي تعكس الحياة داخل المجتمع."[2]

وتأسيسا على ذلك فقد اهتمت المجتمعات المعاصرة ببناء مدرسة ترتكز عليها في بناء حضارتها، وفي المحافظة على كينونتها واستمرارها. كما تتولى أيضا مهمة استيعاب التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يتعرض لها المجتمع، والعمل على تطويره وتنميته من خلال تزويده بالأفراد الذين تؤهلهم للقيام بأدوار ووظائف اجتماعية ومهنية. وتستمد المدرسة غاياتها وأهدافها ومناهجها

[1] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص 7.

[2] عبد الكريم غريب، فلسفة التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 2013، ص 58.

وتحدد وسائلها وطرائقها وفقا لما تستمده من خصوصية المجتمع وثقافته. " فالمدرسة ظاهرة اجتماعية مكثفة بمكوناتها ووظائفها."[1]

المفهوم الاجتماعي للمدرسة:

يتداخل مفهوم المدرسة في بعده الاجتماعي مع عدة أبعاد أهمها علاقتها بالمجتمع وثقافته وقيمه ومعاييره، وما يربطها كذلك مع وسطها الخارجي، وخصوصية العمليات الاجتماعية والتربوية التي تحدث داخلها، مع تحديد العناصر البشرية والمادية و المعنوية التي تتألف منها وما يربطها من علاقات اجتماعية ووظيفية.

ويعرفها إميل دوركايم بأنها " تعبير امتيازي للمجتمع الذي يؤهلها بأن تنقل إلى أبنائه قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وادماجه في بيئته وسطه."[2] وتعرف المدرسة أيضا بأنها " مؤسسة أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا ليجعل منهم أعضاء صالحين."[3]

وتعرف كذلك من قبل منيشين وشبيرو (Minuchin Shapir) 1983، بأنها " مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة وتنقلها الى الأطفال، فهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الاخرين."[4]

---

[1] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص15.

[2] مراد زعيمي، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر،2002، ص 139.

[3] صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم و النشر و التوزيع، الجزائر، 2004، ص 71.

[4] مصباح عامر التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، الجزائر، 2003، ص 110.

أما بالنسبة لعلي أسعد وطفة فالمدرسة " تشكل نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الانساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية."[1]

وبناءا على ماجاء في التعاريف السابقة يبرز جليا البعد والوظيفة الاجتماعية للمدرسة، ويتجسد ذلك في اعتبار المدرسة نظاما أو نسقا اجتماعيا، مهمتها الأساسية هي التنشئة الاجتماعية للأجيال الجديدة وفق ثقافة المجتمع وضوابطه، والمدرسة تجمعها علاقات تأثير وتأثر بالوسط الخارجي بمختلف مؤسساته الاجتماعية (الأسرة–الاعلام–دور العبادة...الخ)، وتضم المدرسة عددا من الفاعلين تربطهم داخلها علاقات اجتماعية وثقافية وتربوية. والمدرسة تحدد غاياتها وأهدافها ووسائلها من قبل المجتمع.

وظائف النسق المدرسي: تجدر الاشارة في البداية أن النسق المدرسي يضم مجموعة من العناصر المتكاملة والمتساندة فيما بينها، والتي من خلالها ومن خلال العلاقات الإرتباطية بينها تتشكل وتتضح وظيفة النسق المدرسي. ويمكن تقسيم العناصر المكونة للنسق المدرسي الى ثلاث عناصر وهي عناصر مادية، عناصر بشرية، عناصر معنوية، أما العناصر المادية فهي ممثلة في المباني ولواحقها وكل الوسائل المادية التي تتطلبها الوظيفة العملية التربوية. ثم العناصر البشرية وتشمل كل الفاعلين المباشرين وغير المباشرين في العملية التربوية، تلميذ، معلم، ادارة، اولياء. ويأتي العنصر المعنوي مجسدا في محتوى البرامج التعليمية والمناهج التربوي، وكذلك جميع الرموز الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالنسق المدرسي وتتحكم فيه.

" إن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها."[1] واستنادا على ما تقدم فإن النسق المدرسي يقوم

---

[1] علي اسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق،ص 20.

بعدة وظائف تربوية واجتماعية متعددة ومتنوعة، ومن أجل ذلك " تنوعت الآراء السوسيولوجية حول طبيعتها (الوظائف)، فهناك من يرى بأن المدرسة تقوم في المجتمع بانتاج قوى العمل في مختلف التخصصات، الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما. وإنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي، وتوزيع أو إعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع."[2] ويمكن أن نحصر وظائف المدرسة الاجتماعية في المجالات التالية:

- التنشئة الاجتماعية: وتتمثل في اعداد الأفراد ثقافيا واجتماعيا وتربويا ومعرفيا ومهنيا وتزويدهم بمختلف المعايير والقيم الاجتماعية حتى يتمكنوا من الاندماج في مجتمعهم ، ويؤدوا وظائفهم على النحو الذي يرضاه المجتمع.
- الوظيفة السياسية للمدرسة: تنحصر الوظيفة السياسية للمدرسة في تنفيذ ما تم تحديده لها من أدوار سياسية عامة، فهي في مكلفة سياسيا بالتأكيد على الوحدة القومية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، وصون الوحدة السياسية، وتكريس وتعزيز الايدولوجيا السائدة.
- الوظيفة الاقتصادية: يتحدد الدور الاقتصادي للمدرسة في تكوين اليد العاملة المؤهلة معرفيا ومهنيا والقادرة على تلبية حاجات المجتمع الاقتصادية الحالية والمستقبلية، فبتطور التربية والتعليم يتطور الاقتصاد ويرتفع الدخل القومي للدولة.[3]

---

[1] Joël Rosnay, **l'analyse systématique appliqué et l'établissement scolaire**, in Beaudot Alain, socilogie de l'école, Durand,Paris,1981 نقلا عن: علي اسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص 33.

[2] HADDAP. Mustapha, **Education et changement scio culturelle en Algérie**, opu, Alger,1979,p 10.

[3] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص ص34-36.

يقول جون ديوي " إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها."[1]

التنوع الثقافي وإنعكساته على التربية:

قبل التطرق الى الحدود المعرفية لمفهوم التنوع الثقافي نرى أنه من الأهمية بمكان تسجيل ملاحظتين أساسيتين والتي يجب استحضارهما في كل مراحل هذا البحث.

الملاحظة الأولى:

يثبت التاريخ أن التنوع الثقافي، هو خاصية ملازمة للمجتمع الانساني منذ وجد، وليست حكرا على المجتمعات المعاصرة دون غيرها.[2]

الملاحظة الثانية:

لا نتحدث عن التنوع الثقافي أو الاجتماعي الا في اطار الوحدة والرابط المشترك، فالتنوع قائم على التميز والخصوصية بالمقارنة مع الوحدة وفي اطارها، ولا يمكن التحدث عن تنوع للأجزاء التي لا يربطها تاريخ مشترك، ولا تجمعها جغرافية مكانية معينة.[3]

التربية في المجتمع المتنوع ثقافيا:

إن التربية لا تمارس وظائفها ولا تحقق أهدافها ولا تستمد وسائلها إلا في إطارها الاجتماعي والثقافي الذي تنتمي إليه. ولأن التنوع والتعدد بكل أبعادهما الاجتماعية والثقافية هما سمتان يمتاز بهما المجتمع البشري بصفة عامة، والمجتمعات المعاصرة بصفة أخص، غير أنه أصبح يثير العديد من

---

[1] نفس المرجع، ص33.

[2] PATRICK.Savidan, le multiculturalisme, puf ,paris 2009,p 17.

[3] حسام الدين علي مجيد، مرجع سابق، ص 42.

الإشكالات ولعل أهمها هو كيفية تحقيق الوحدة الاجتماعية والسياسية للمجتمع ولكن في إطار من التنوع والتعدد، وتحقيقا للتعايش المشترك بين المكونات الثقافية المتنوعة للمجتمع الواحد. وعلى هذا الأساس تجد التربية نفسها أمام تحد اجتماعي ثقافي سياسي وتربوي، فهي مطالبة اجتماعيا بتنشئة أفراد المجتمع على تقبل الاختلاف وتفهمه، وتحقيق قيمة التعايش المشترك والتسامح والتعاون فيما بينهم، من أجل أن يصير التنوع والتعدد عامل غنى وثراء وتنمية، وليس عامل هدم وصراع وعنف. ومن أجل ذلك يرى نيقولا هانس " بأن فضيلة الثقافة التنوع، في حين أن فضيلة السياسة الوحدة، دونما تعارض، وأن التربية مطالبة بأن تخدم حاجة الثقافة الى التنوع كما أنها مطالبة بخدمة حاجة السياسة الى الوحدة."[1]

واستنادا على ما سبق فان التربية في المجتمعات المتنوعة ثقافيا مطالبة باستيعاب التنوع وترقيته في اطار من الوحدة، وذلك بتجديد أهدافها وغاياتها ووسائلها بما يتوافق مع خصوصية المجتمع الذي تنتمي إليه، لأن تجديد الأهداف والغايات في التربية مرتبط بطبيعة المشكلات الثقافية الحضارية للمجتمعات على اختلافها وتنوعها.[2]

وبناءا عليه يجب على التربية ايجاد الوسائل الضرورية لتحقيق أهدافها، المتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل ولكن مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المجتمع المتنوع ثقافيا واجتماعيا، والاستجابة لمتطلباته ورفع تحدياته التربوية والثقافية والاجتماعية. ومن الأهمية بمكان الإعتراف بحاجة الأفراد في المجتمع المتنوع ثقافيا الى ضرورة تعلمهم العيش المشترك، وضرورة إدماجهم في العملية

---

[1] ساطع الحصري، حول الوحدة الثقافية العربية، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،1985،ص 58.

[2] عبد القادر عيسات، " التربية و الثقافة عند كل من مالك بن نبي وجون ديوي دراسة مقارنة،ماجستير غير منشورة، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر،2001/2000، ص91.

التربوية التعليمية دون النظر الى أصولهم الاجتماعية والثقافية، ويكون ذلك في جو من التواصل البين–ثقافي وفي ظل الاحترام المتبادل.[1]

وعلى اعتبار أن التنوع الثقافي والاجتماعي حقيقة تمس المجتمعات والجماعات والأفراد، وهي خاصية لا يمكن تجاوزها أو إلغاؤها في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة. وهذا التنوع المتعدد في الهوية وفي الثقافة وفي الدين...الخ يتطلب تفهم وتعاون واتصال وتعايش مشترك حتى يصبح أحد عوامل الغنى والثراء والاستقرار الاجتماعي وليس دافعا الى الصراع والعنف وعدم الاستقرار. فالصمت الطويل والتجاهل لمسألة التنوع الثقافي ستتسبب في إحداث الفوضى الاجتماعية وفي تشويه الهوية وفي عرقلة مهمة التربية في التنشئة الاجتماعية السليمة للأفراد.[2]

وأكثر من أي وقت مضى ولأن المجتمعات المعاصرة تعرف تنوعا وتعددا هو في تزايد وفي تركيز أكبر نظرا لظروف داخلية، وعوامل أخرى خارجية، يتعين على التربية معرفة أي شخص تربي، وأي شخص تهدف وتسعى الى إيجاده ليتمكن من تحقيق المتطلبات الحاضرة، والتطلعات المستقبلية للمجتمع. ومن أجل ذلك لم تعد التربية البين–ثقافية مجرد مقاربة تربوية بل هي اليوم أحد أهم الركائز التربوية والتي تمكن المجتمع المتنوع ثقافيا من تجاوز تحديات ورهانات التنوع الثقافي والاجتماعي والهوياتي داخله.[3]

---

[1] TOUSSAINT Pierre, « la formation initiale des futures enseignants : un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII), **la diversité ethnoculturelle en éducation enjeux et défis pour l'école québécoise**, sou la direction de pierre toussaint, presse de l'université du Québec, canada,2010,pp 81,82

[2] A.PRETCEILLE Martine,**l'éducation interculturelle**,4eme édition, presse universitaire de France,France,2013,p6.

[3] Ibid, p 7.

ويمكن القول أن إعتماد التربية على المقاربة البين–ثقافية يتطلب من المجتمع تبني قناعة راسخة بأنه لا توجد ثقافة أفضل وأسمى من ثقافة أخرى، ولا توجد فوارق طبقية بين الثقافات المكونة له. وعلى التربية أن تتخذ من المقاربة البين–ثقافية إطارا ثقافيا وبيداغوجيا حتى تتمكن من تطوير المعارف، وتساهم في إثراء واستقرار المجتمع.

وتجدر الاشارة ايضا الى وجود مقاربات أخرى للتعامل مع التنوع الثقافي في المجتمع، مثل مقاربة الاندماج، مقاربة التعددية الثقافية، مقاربة الاحتواء أو الاستيعاب الثقافي، وكل هذه المقاربات لها محاذيرها وقد أثبتت محدوديتها في التعامل مع حقيقة التنوع الثقافي للنسيج الاجتماعي، فالمقاربة الاندماجية هدفها دمج الثقافات في ثقافة واحدة، أما المقاربة التعددية للثقافة فهي تستند الى فكرة اقتسام السلطة مابين الجماعات الثقافية في مجتمع ما على أساس من المساواة والعدالة الثقافيتين، وأما بخصوص مقاربة الاحتواء أو الاستيعاب الثقافي فهي لا تعترف بالتنوع الثقافي للمجتمع وتعمل على تشكيل ثقافة واحدة يستجيب لها الجميع تسمى الثقافة الوطنية. وتبقى المقاربة البين–ثقافية والتي ترتكز على الارتباطات الثقافية بين الجماعات والأفراد، وعلى العلاقات والتفاعلات فيما بين الأفراد والجماعات، مع التأكيد على ممارسة التنوع الثقافي في إطار من الوحدة الاجتماعية.[1]

وعلى هذا الأساس فاعتماد التربية على المقاربة البين–ثقافية يستدعيها لإضافة ثلاث مهام أساسية تتعلق بترقية السياق الثقافي و الاجتماعي داخل الوسط التربوي، و استيعابه ليكون حافزا ودافعا للعملية التربوية، وحتى تتمكن من حسن إدارة التنوع الثقافي و الاجتماعي، وهذه المهام هي:

1- الاعتراف والقبول بالتنوع الاجتماعي والثقافي داخل المجتمع الواحد كحقيقة وواقع اجتماعي معاش.

---

[1] TOUSSAIN Pierre,Ibid,p84.

2- المساهمة في بناء مجتمع تسوده قيم المساواة والعدالة والعيش المشترك في اطار التسامح والتعاون.

3- تنمية وترقية العلاقات الاجتماعية المبنية على التنوع والاختلاف في اطار غنى وثراء المجتمع.[1]

ويرى تشارلز تايلور (charles taylor)، "أن سياسة الإعتراف تعني الإقرار بالتباينات ما بين الجماعات وخصوصيات كل منها بصورة رسمية، وذلك لأن من الضروري الاعتراف بالهوية المميزة لهذا الفرد أو تلك الجماعة حتى يتم بذلك تمييزها من هوية فرد آخر أو جماعة أخرى...هذا التمايز والخصوصية أمر قد تم تجاهله وإخفائه، ثم تم السعي من أجل استيعابه بواسطة الهوية المهيمنة أو هوية الأكثرية."[2] ويضيف كذلك "أن الاعتراف المطلوب ليس مجرد مجاملة ندين بها الى هذه الجماعة أو تلك، بل هي حاجة انسانية ضرورية لاستمرارية الوجود."[3]

وفي السياق نفسه يؤكد إمانويل رينو (Emmanuel Renault) أن الاعتراف هو الذي يكون الهوية، ويحيلنا الى فكرة أساسية مفادها أنه إذا كانت الثقافة في معظمها نتاج انساني، وأن الإنسان في جزء كبير من وجوده هو نتاج ثقافي، عندئذ يكون في مقدورنا تفسير سبب هذه الحاجة الى الاعتراف بالهوية على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي.[4]

---

[1] Institut nationale de recherche pédagogique, service de veille scientifique et technologique, **approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale**,France 2007,p 5.

[2] TAYLOR Charles, « the politique of recognition », in : David theo goldberg,ed, basil blackwell ltd, england,1994,p82 .109 نقلا عن: حسام الدين علي مجيد، مرجع سابق، ص

[3] نفس المرجع، ص110.

[4] نفس المرجع، ص111.

ومن جهة أخرى وعلى النقيض من ذلك فإن عدم الاعتراف بالخصوصية الثقافية للأفراد والجماعات سيتسبب لا محالة في بعث بوادر الصراع الاجتماعي والهوياتي مما ينتج عنه عدم الاستقرار وبروز العنف المادي والمعنوي بين الجماعات والأفراد، وتبعا لذلك " من الممكن أن يتسبب عدم الاعتراف أو سوء الاعتراف في أذى نفسي، فيتخذ شكلا من أشكال الاضطهاد، وذلك بجعل المرء حبيس نمط زائف ومشوه ومختزل عن الذات."[1]

وعلى ضوء ما سبق فإن الاعتراف بالتنوع الثقافي وبالخصوصية الثقافية للأفراد والجماعات بشكل ايجابي وفعال، وتجسيد هذا الاعتراف اجتماعيا وسياسيا وثقافيا وتربويا من شأنه أن يهب للمجتمع الأمن والاستقرار والنمو الشامل، وعلى العكس من ذلك فإن عدم الاعتراف أو حتى سوء الاعتراف سيجعل المجتمع عرضة للصراع والعنف، وفي نفس الوقت سيزيد من تمسك الأفراد والجماعات بثقافتهم، بل سيكون ذلك عاملا أساسيا في تبلورها وفي زيادة الارتباط بها والدفاع عنها.

وتتمثل مهمة التربية الثانية وفق المقاربة البين–ثقافية في اعتبار التنوع أساس لبناء مجتمع تسوده العدالة بمفهومها الواسع، والمساواة بكل أشكالها، فتعمل على تعزيز قيم التسامح وزيادة الوعي لدى الأفراد بضرورة الانفتاح على مختلف الثقافات التي يتقاسم معها نفس الانتماء الاجتماعي والجغرافي.

أما مهمة التربية الثالثة فهي تنمية العلاقات التي تجمع الأفراد والجماعات المتنوعة في ثقافتها وفي عاداتها وتقاليدها، وكذلك ترقية التفاعل بينها حتى تستثمر هذا التنوع في ايجاد مجتمع متنوع في تركيبته الاجتماعية ولكنه موحد في سياسته وفي انتمائه لوطنه، فيتحول التنوع الى ثراء، ويدفع الاختلاف الى زيادة التكامل والتساند، ويستبدل الصراع بالتفاهم والتوافق الاجتماعي والثقافي.

---

[1] TAYLOR Charles,Ibid,p76.

وبناءا على ذلك يتضح أن التربية وفق المقاربة البين– ثقافية ينبغي لها أن تجسد الاعتراف السياسي والاجتماعي، وان تعمل على ترقية وتنمية العلاقات والتفاعلات الاجتماعية البينية من أجل بناء مجتمع تسوده العدالة والمساواة، " وجعل التنوع الثقافي سبيلا إلى الوحدة والانسجام بين المكونات الاجتماعية، وذلك من خلال تعزيزه مؤسساتيا...لنكون أمام واقع قائم على أساس الهوية المشتركة، التي تعبر عن جميع مكوناتها، دون فقدان الأخيرة خصوصياتها الثقافية.[1]

[1] حسام الدين علي مجيد، مرجع سابق، ص262.

التربية البين- ثقافية ضرورة اجتماعية:

مفهوم التربية البين-ثقافية:

التربية البين-ثقافية هي مجموعة من النشاطات التعليمية التي تهدف الى تعريف التلاميذ في المدرسة وتحسيسهم بتنوع مجتمعهم، وتنمية هذا التنوع وتعزيزه في نفوسهم وممارسة العملية التربية في اطار من التنوع يعكس تنوع المجتمع الذي تنتمي إليه التربية.

وتعد التربية البين-ثقافية قاعدة أساسية تبنى التربية في اطارها مشروعها المدرسي، الذي يهدف الى تحضير التلاميذ وتعليمهم وتكوينهم في بيئة مدرسية متنوعة يكون فيها التنوع قيمة اجتماعية وثقافية معترف بها اجتماعيا. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون عائقا أمام تطور المجتمع وأفراده، فالتربية البين-ثقافية تجسد الاعتراف الاجتماعي والسياسي تربويا وتساهم في تثبيته وترقيته وذلك باحترام الخصوصيات الثقافية للأفراد والجماعات، واعطائها فرصة الوجود والتعبير عن نفسها في الوسط التربوي.[1]

وتعرفها وزارة التربية الكندية في تقريرها الصادر سنة 1998 والموسم بـ "سياسة الادماج المدرسي والتربية البين-ثقافية" على أنها تلك الخطوات التربوية التي تهدف الى الأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي وبصفة أخص التنوع الديني، الذي يميز النسيج الاجتماعي للمجتمع، فتعمل على تطوير كفاءات التواصل بين الأفراد ذوي الأصول المختلفة، وتثمين التعاون والتفاهم فيما بينهم. ولا تهدف

---

[1] MOISSET J. Jean, « l'éducation interculturelle et la gestion scolaire un modèle d'analyse »,**la diversité ethnoculturelle en éducation enjeux et défis pour l'école québécoise**, presse de l'université du quebec, canada,2010,p 129.

التربية البين–ثقافية في هذه الحالة الى نقل المعارف المتعلقة بالثقافات فقط، بقدر ما تهدف الى بناء مجتمع يسوده التفاهم بين أفراده والانسجام في ظل سياق اجتماعي متنوع ثقافيا ودينيا.[1]

وفي نفس السياق يعتبر المعهد الوطني للبحث البيداغوجي الفرنسي في تقرير له خاص بالمقاربات البين–ثقافية في التربية، أن التربية البين–ثقافية تجعل من التنوع والاختلاف قيمة اجتماعية يتحقق بها التجانس والانسجام في المجتمع، وتستبعد أن يكون الاقصاء القسري لما هو مختلف سبيلا الى بناء وتطور المجتمع. كما أن التربية البين–ثقافية تؤكد أن الجماعات والافراد يعيشون في عملية تثاقف مستمرة ودائمة داخل النسيج الاجتماعي الذي يحتوي التنوع و ينتجه في نفس الوقت. وبناءا عليه فالتربية البين–ثقافية ليس هدفها معالجة اللامساوات الثقافية والاجتماعية، و لكن هدفها هو أن يتعلم الأفراد كيف يعيشون التنوع والاختلاف في اطار الوحدة واحترام الاخر المختلف ثقافيا.[2]

ويوضح غاستون ميالاري[3] أن التربية البين–ثقافية أو كما يسميها أيضا "التربية التثاقفية"،هي التي تثمن الاختلاف الثقافي باعتباره منبعا للإغناء والتفتح، وتعترف بالقيم وبأنماط العيش، والتمثلات الرمزية التي تتخذها الكائنات البشرية مرجعيات لها في علاقاتها مع الآخرين وفي ادراكها للعالم من حولها، مما يدعو التربية البين–ثقافية الى معالجة تلك الاختلافات معالجة تربوية تعليمية. وذلك ببذل المدرسة مزيدا من الجهد "لإقناع جميع التلاميذ بتقبل فكرة الاختلاف أو التنوع المثري، بحيث لا يكون

---

[1] Ministère de l'éducation, **politique et plans d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle**, gouvernement du Québec,1998,p2.

[2] Institut nationale de recherche pédagogique, ibid p12.

ذلك الاقناع فقط من أجل أن يتقبلوا فكرة الاختلاف، بل من أجل ان يعترفوا بت ويقدروه حق قدره ويعملوا على البحث عنه."[1]

وبناءا على ما سبق ذكره نخلص الى أن التربية البين–ثقافية هي مقاربة ثقافية تعتمدها التربية في تعاملها مع التنوع الثقافي للمجتمع، هدفها تجسيد الاعتراف الرسمي والاجتماعي للتنوع الثقافي وترقيته وتطويره، وذلك بتعرف التلميذ وتحسيسه وتكوينه وتعليمه الاعتراف بالتنوع والاختلاف، وهذا من خلال بناء وسط تربوي متنوع وفق تنوع المجتمع، وبتطوير كفاءات التواصل بين التلاميذ ذوي الأصول الثقافية المختلفة في اطار من التفاهم والتعاون، وباعتبار التنوع منبعا للغنى والتفتح والثراء وطريق لتحقيق الانسجام والتجانس بين مكونات النسيج الاجتماعي. وتتخذ من النشاطات التعيلمية ومن الممارسات البيداغوجية وسيلة لتحقيق أهدافها.

[1] غاستون ميالاري، التعددية الثقافية والتربية في القرن الواحد والعشرون، ترجمة محمد بن الشيخ،

- MOISSET Jean J, professeur émerite,université laval,canada

خصائص التربية البين–ثقافية:

تجدر الاشارة الى أن التربية البين–ثقافية لها مجموعة من الخصائص لا تكون الا بها، ولا تتحقق الا من خلالها وبوجودها،ووفق هذه الخصائص فقط يمكننا الحديث فعلا عن تربية بين–ثقافية تتميز عن باقي المقاربات الثقافية للتربية مثل المقاربة الاستيعابية والمقاربة الاندماجية والمقاربة التعددية. وفي هذا الصدد سنلخص ما جاء بت جون موست* Jean j.Moisset حيث قام بتصنيف وتجميع خصائص التربية البين–ثقاقية في ثلاث محاور أساسية منفصلة عن بعضها البعض، ولكنها في نفس الوقت متداخلة ومتفاعلة دائما في الوسط التربوي وهذه المحاور هي:

1- محور المبادئ والقيم.

2- محور المواضيع، الأهداف، والنتائج.

3- محور النشاطات والأفعال.

وتمس هذه المحاور وتتدخل في مجالين كبيرين من مجالات التربية وهما مجال التعليم بكل تفصيلاته، ومجال التسيير المدرسي بكل تنظيماته. وقد لخص كل هذه الخصائص في الجدول التالي:

الجدول رقم 1 نموذج لخصائص التربية البين–ثقافية[1]

المحاور	1:المبادئ والقيم	2:المواضيع، الأهداف، والنتئج	3: النشاطات والأفعال
المجالات: – التعليم. –التسيير المدرسي.	الهوية الانسانية	معرفتها معرفة دقيقة خاصة في تماثلها واختلافها	التحسيس و الاعلام
	الحوار البين–ثقافي	يجب ربطه بالثقافات المتنوعة التي يتشكل منها النسيج الاجتماعي	التواصل
	أ– قبول واحترام الاختلاف ب– الاعتراف بالتنوع و ترقيته	نفي والابتعاد عن الأحكام المسبقة والنماذج الجاهزة	التعاون
		تطوير عادات التفهم والاحترام	توعية
			التغيير

ويلخص هذا الجدول أهم الخصائص للتربية البين–ثقافية ممثلة في محاورها الثلاث والنشاطات المرتبطة بكل محور.

1– محور المبادئ والقيم: تنطلق هذه الخاصية من قاعدة أساسية وهي أن كل العناصر البشرية التي تجمعها العملية التربوية (تلميذ، معلم، إدارة)، هم في البداية بشر وتجمعهم خاصية الانسانية أولا، وبدون هذه القاعدة الأساسية لا يمكن أن يحدث حوار أو تواصل فيما بين الأفراد أو الجماعات، وبالتالي لا يمكن أن نتحدث عن تربية بين–ثقافية. وبعد هذا الاقرار تسعى التربية البين–ثقافية الى ترقية الحوار التثاقفي بين الأفراد والجماعات، وذلك بتقبل الآخر واحترام اختلافاته الثقافية، ومن

[1] MOISSET J.Jean,ibid, p131.

خصائصها أيضا ترقية هذا التقبل الى اعتراف شامل وبكل أبعاده الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية. وذلك بأن يحتل كل شخص مهما كانت ثقافته مكانته في العملية التربوية.

2- محور المواضيع، الأهداف، النتائج: إن التربية–البين ثقافية تضع لنفسها في ثنايا هذا المحور أربع خصائص وهي:

أ- التعرف الجيد على ماهو متماثل بين الأفراد وبين ماهو مختلف بينهم، إن على المستوى الثقافي أو حتى على المستوى المادي، ومساعدة الجميع على تحقيق النجاح المدرسي أولا، والنجاح الاجتماعي ثانيا. والابتعاد عن الاقصاء والتهميش الذي دوافعه الاختلاف الثقافي.

ب- ربط التلاميذ بثقافتهم الأصلية أثناء ممارسة العملية التربوية، ووجوب حضورها في الوسط التربوي. مع اعتبار ذلك اضافة متنوعة وثرية للمدرسة خاصة وللمجتمع بصفة عامة.

ت- التخلص من الأحكام المسبقة والنماذج الجاهزة التي هي في الأصل عنصرية، إقصائية، وإحداث قطيعة تامة مع كل سلوك أو نشاط تربوي يرتبط بها بشكل مباشر أو غير مباشر.

ث- الخاصية الرابعة هي تطوير عادات التفهم والاحترام المتبادل فالقاعدة الرئيسية للتربية البين–ثقافية هي فرض الاحترام بين الجميع، وتعزيزه في الوسط التربوي.

3- محور النشاطات والأفعال: ترتكز النشاطات بصفة رئيسية على مبدأ المسؤولية المشتركة للجميع من أجل تطوير التربية، وأول هذه النشاطات المميزة للتربية البين–ثقافية هي الاجتهاد في التعرف على الخصوصيات الثقافية لكل جماعة ثقافية تنتمي الى المجتمع. ويكون ذلك من خلال الوثائق التربوية، الكتب والبرامج الدراسية، والنشاطات الثقافية. وتدفعنا معرفة الآخر الى التواصل

الايجابي معه بتبادل المعارف والعادات والتقاليد...الخ. ويرقى ذلك كله الى احداث تعاون فعال بين جميع عناصر العملية التربوية حتى يتحقق النجاح المدرسي لجميع التلاميذ بغض النظر عن أصولهم الثقافية، ومن خلاله يتحقق الاندماج الاجتماعي.

ومن جهة أخرى تعتمد التربية البين–ثقافية على التوعية المستمرة والدائمة، حول كل السلوكات المتعلقة بالتعامل مع التنوع الثقافي في المجتمع. ويبقى من غايات التربية البين–ثقافية ومن أهم خصائصها التغيير بطريقة ايجابية لكل العادات و السلوكات فيما يخص العملية التثاقفية في المجتمع.[1]

الدور الثقافي لعناصر العملية التربوية:

إن العملية التربوية تجمع مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها والمترابطة. وهذه العناصر هي: التلميذ، المعلم، البرنامج الدراسي، والوسط التربوي، فالتفاعل الايجابي بينها، والتعاون البناء، والأداء الفعال لأدوارها كل في مجاله هو وحده السبيل لنجاح العملية التربوية. وهذه العناصر هي من يقع على عاتقها مسؤولية إنجاح أي تغير في غايات أو أهداف أو وسائل العملية التربوية، وبدون انخراط كل العناصر السابق ذكرها في عملية التغيير لن تتمكن من تجاوزه وتحقيقه في أفضل الظروف.

فالتلميذ هو الهدف والغاية والنتيجة التي من خلالها ومن أجلها وجدت العملية التربوية، فبدونه لا يوجد فعل تربوي. ومن أجل ذلك فتفاعله الجيد، وحسن تواصله واندماجه الكلي ضروري لنجاح التربية. أما المعلم فهو حجر الزاوية في الفعل التربوي، فهو حلقة الوصل بين التربية وبين التلميذ، لذا فدوره أساسي ومميز في ضمان السير الحسن للعملية التربوية، ولتحقيقها لأهدافها المرجوة. ويمثل المنهاج

[1] MOISSET Jean J, Ibid,pp 130–133.

والبرنامج الدراسي دعامة أساسية للمعلم وللتلميذ ووسيلتهما المساعدة لفهم وتجسيد أهداف العملية التربوية.

ومن جهة أخرى فالوسط أو البيئة التربوية هي الفضاء الذي تحدث فيه التفاعلات التربوية بين التلميذ والمعلم والبرنامج الدراسي. وعليه يجب أن يكون دائما امتدادا للعملية التربوية من خلال توفير المناخ والوسائل والفضاءات التربوية والشبه تربوية حتى تستمر العملية التربوية حتى خارج حجرة الدراسة، واستنادا على ما سبق فإن التربية البين–ثقافية مطالبة بدعوة كل هذه العناصر للانخراط الايجابي في العملية التثاقفية، ومطالبة أيضا بتوضيح أدوار كل عنصر مع تحديد دقيق للوظائف ولمجالات التفاعل البين–ثقافي فيما بين هذه العناصر وهذا ما سنوضحه في النقاط التالية:

- الدور الثقافي لمعلم:

يعرف المعلم على أنه " الشخص الذي يملك القدرات والكفاءات والمهارات وهو يلعب الدور الفعال في بيئة المدرسة الاجتماعية، ويقوم بإعطاء التعليمات والارشادات للمتعلمين باستعمال اساليب تعليمية مناسبة، ويحث التلاميذ على التعلم وعلى التفكير الابتكاري وعلى حل المشكلات...الخ"[1]. إن التفاعل المباشر للمعلم مع التلميذ يعطي للمعلم الدور الرئيسي لنجاح العملية التربوية بكل أبعادها، وأحد أهم العناصر التربوية التي يبنى عليها الفعل التربوي ويضمن تحقيق غاياته وأهدافه. ولذا فمن الضروري الحرص على تكوين " معلم كفء، على درجة عالية من الوعي والثقافة بكل ما يحيط بت من متغيرات داخلية وخارجية، وعلى بصيرة بأبعادها، وبتجلياتها ومطالبها. وعلى ادراك تام بحركة التغير ومنطقه وطبيعته، وحجم التحديات المنوطة بت."[2] أي أن وظيفة المعلم لم تعد تقتصر على نقل المعارف والمعلومات الى التلميذ وحسب، بل هو مطالب اليوم باستيعاب المتغيرات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وممارسة مهامه في اطارها، وبوعي تام بتحدياتها الحاضرة والمستقبلية. ومن هنا تتجلى المكانة الرئيسية لبرامج إعداد المعلمين إعدادا يستجيب لخصوصية المهمة التي تنتظرها منه العملية التربوية.

---

[1] كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب للنشر والطباعة، ط2 ،القاهرة، 2001، ص ص 138،139.

[2] محمود فوزي، **التربية و اعداد المعلم العربي ارهاصات العولمة و التحديات المعاصرة**، دار التعليم الجامعي للطباعة و النشر و التوزيع، الاسكندرية، 2012، ص 204.

بالإضافة الى ما سبق فان ممارسة المعلم لوظيفته في سياق اجتماعي وثقافي متنوع يفرض عليه مزيدا من التحديات لا يمكن تجاوزها الا بتكوين يجعل من البعد الثقافي المتنوع منطلقا لعملية التكوين وهدفا لها في نفس الوقت. وعليه يعتبر التكوين البين–ثقافي للمعلمين نقطة البداية وحجر الزاوية ترتكز عليه التربية البين–ثقافية في تعاملها مع مسألة التنوع الثقافي للمجتمع. وهذا من أجل أن يكون المعلم متزودا بكل الكفاءات التربوية والبيداغوجية والثقافية التي تجعل منه فاعلا ايجابيا في احتواء التنوع الثقافي وتنميته وترقيته تربويا واجتماعيا.

وبناءا عليه فانه من الضروري أن تزود التربية البين–ثقافية برامج التكوين واعادة التكوين الموجهة للمعلمين " بخمس ركائز رئيسية تكون سندا له في ممارسة مهامه التربوية والثقافية وهي:

1- احاطة المعلم بكل الثقافات المتواجدة في مجتمعه، وتعريفه بخصائصها الانثروبولوجيا والتاريخية. وكذلك ادراج محور الهوية وعناصرها في البرامج التكوينية.

2- تعريف المعلم بالظواهر الاجتماعية والثقافية الناتجة عن تفاعل وتمازج الثقافات المتنوعة داخل المجتمع. ودراستها من جميع النواحي السوسيولوجيا، السياسية، التاريخية وحتى الاقتصادية.

3- التعمق في معرفة البعد السوسيولغوي داخل المجتمع .

4- معرفة الحقول التربوية والثقافية الواجب التدخل فيها والعمل في اطارها من أجل نجاح التربية المتعددة ثقافيا.

5- الاطلاع على سياسة الدولة فيما يخص استيعاب التنوع الثقافي وكل الاجراءات الرسمية المنتهجة بغية تنميته وتطويره."[1]

إن التربية البين–ثقافية تضع المعلم في درجة عالية من الأهمية، فهي تدرك أنه الفاعل التربوي المهم الذي يمكنه تجسيد الغايات التربوية، والاهداف التعليمية، والكفاءات الثقافية لدى التلميذ. "لذا تعتمد في استراتيجيتها برامج تكوين وإعادة تكوين للمعلمين، تكون ميزتها الديمومة والاستمرارية، وتأخذ بعين اعتبارها خاصية التنوع الثقافي كمحدد لتسطير أهدافها، وبناء مضمونها."[2]

---

[1] TOUSSAIN Pierre,Ibid,p112.

[2] Ibid,p 118.

خلاصة الفصل:

لقد تضمن هذا الفصل عرضا مفصلا عن الأسس الثقافية والاجتماعية للعملية التربوية، وهذا من خلال التطرق لأراء وأفكار رواد النزعة الاجتماعية والثقافية للتربية أمثال دوركايم والذي يعد من أوائل المؤسسين لمبدأ أن للتربية نزعة اجتماعية ووظيفة ثقافية لا يمكن دراسة العملية التربوية إلا من خلال هذا التوجه الاجتماعي والثقافي للتربية، كماأوردنا أهم أفكار تالكوت بارسونز التي تثبت توجهه الاجتماعيفي تنوله للموضوع التربوي. ثم تناول الفصل مواقف بيير بورديو بشأن العملية التربوية ونزعتها الاجتماعية ودورها الثقافي والاجتماعي في نقل الرأس مال الثقافي لكل مجتمع. ومن خلال هذا الفصل سلطنا الضوء على الانعكاسات التربوية للتنوع الثقافي في المجتمع وكيف أن التنوع الثقافي يفرض واقعا وتحديا جديدين على رسالة ومهام التربية. ومن أجل ضمان حسن إدارة التربية للواقع المتنوع والمتعدد نقترح تبني المنظومة التربوية للمقاربة البين- ثقافية التي تعد المقاربة المتوافقة مع خصوصيات المجتمعات المتنوعة ثقافيا. وذلك بعرض أهم أسسها المنطقية وأهدافها ووسائلها حتى تتمكن المنظومة التربوية من استيعاب التنوع الثقافي للمجتمع وحسن إدارته وتسييره.

الفصل الثالث: البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري

- تمهيد.
- المكونات الأساسية لهوية المجتمع الجزائري.
- مكانة عناصر الهوية في مسيرة الدولة الوطنية.
- واقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.
- اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الجزائر بحكم موقعها الجيو–استراتيجي، والرابط بين البعد الافريقي جنوبا، البعد المتوسطي شمالا، والبعد العربي شرقا، شكلت عبر تاريخها الممتد ملتقى للحضارات الإنسانية. مما أكسبها تنوعا ثقافيا وحضاريا امتزجت فيه ديانات مختلفة، ولغات متعددة. ورغم هذا التنوع فقد تعايش الشعب الجزائري مثله مثل باقي شعوب منطقة شمال إفريقيا مع هذا التعدد والاختلاف في تناغم وتمازج. واعتمد في بناء هويته على ثلاث ركائز أساسية وهي الأمازيغية، الإسلام، والعربية.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى الأهمية والمكانة التي يحتلها كل عنصر من هذه العناصر في بناء هوية الإنسان الجزائري وفي تركيب شخصيته. كما سنتطرق إلى مدى حضور هذه الركائز الأساسية للهوية الجزائرية في أحكام ومواد الوثائق التأسيسية للدولة الجزائرية الحديثة، بدءا من بيان أول نوفمبر 1954 لما له من رمزية قوية وحضور في تأسيس الدولة الجزائرية، إلى غاية دستور 2016.

كما سنستعرض مكانة البعد الأمازيغي للهوية الجزائرية في واقع الحياة الاجتماعية للشعب الجزائري. وسنتطرق بالتحديد إلى تحليل المكانة التي تحتلها اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية خصوصا، وفي أحكام المنظومة التربوية عموما. وهذا نظرا لأهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في إدارة واحتواء التنوع الثقافي المجتمعي، وكذلك لما تمثله اللغة الأمازيغية من رمزية قوية للثقافة الأمازيغية عموما.

المكونات الأساسية لهوية المجتمع الجزائري:

الهوية في تجلياتها البسيطة هي الوسائط التي يتعرف بها الإنسان على نفسه من يكون وما هي أهم خصائصه، ومن هو الآخر بالنسبة إليه. وتعرف الهوية بأنها " مجموع التصنيفات الانتمائية التي يرى بواسطتها الإنسان نفسه ومحيطه. وهي تضم التصنيفات القائمة على اللغة والدين والعرق والجنس والأدب والموسيقى والعادات والتقاليد والوطن والتاريخ والطبقة والمهنة...الخ"[1]، وتعرف سوسيولوجيا على أنها " نسق أو منظومة متكاملة من الخصائص والسمات والمقومات الثقافية والاجتماعية والحضارية المميزة لجماعة أو مجتمع أو حتى عدة مجتمعات، مشكلة بذلك أهم القواسم المشتركة فيما بين الأفراد والجماعات والأجيال والفئات ومجمل العناصر المكونة لتركيبتها الاجتماعية على اختلافها وتعددها."[2]

ويتضح مما سبق بيانه أن لهوية مجتمع معين عناصر أساسية تتشكل منها ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض، فقد تمازجت تلك العناصر وانصهرت فيما بينها حتى أصبحت تشكل " جذور الهوية الاجتماعية، وعصب الكينونة الاجتماعية...كما أنها تشكل مجموعة الروابط التي تشد الفرد إلى جماعة أو عقيدة، أو فلسفة معينة، وقد تأخذ صورة شبكة من المشاعر ومنظومة من الأحاسيس التي تربط بين الفرد والمجتمع."[3] ، وباستقراء تاريخ المجتمع الجزائري بتعدد مراحله، وعمق وثراء تجاربه، يتضح لنا جليا أن المقومات الأساسية التي ترتكز عليها هويته والتي اختارها

---

[1] محمد الكوخي، مرجع سابق، ص13.

[2] مصطفى محسن، " اللغة العربية وقضايا الهوية الثقافية والتكامل الحضاري في مجتمعات العالم الإسلامي الأوضاع والفرص وتحديات عصر العولمة"، **المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، مجلة عالم التربية**،العدد26/ 2016، منشورات عالم التربية، المغرب،2016،ص 118.

[3] علي أسعد وطفة، " اشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة"، **الهوية وقضاياها في العربي المعاصر**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،2004،ص155.

باقتناع ووضوح، والتي لازالت ثابتة إلى غاية يومنا هذا، ولازالت تشكل خصوصيته بين الأمم.هي الأمازيغية بعدا تاريخيا وثقافيا، الإسلام بعدا روحيا وانتماءا حضاريا، واللغة العربية عنوانا ووعاءا لفكر المجتمع وبعدا استراتيجيا له. في حين اضمحلت عناصر أخرى وزالت بزوال أسبابها لأن المجتمع الجزائري رفضها ولم يتقبلها كمكون لهويته رغم طول وعمق تفاعله معها.

وانطلاقا من هذه الاعتبارات فالهوية الجزائرية ماهي إلا نتاج مركب بين عناصر أساسية ثلاث وهي الأمازيغية، الإسلام، والعربية، تفاعلت فيما بينها وتمازجت لفترة طويلة من الزمن جعلها تتعايش وتعرف نفسها على أنها هوية واحدة رغم تعدد وتنوع مكوناتها، وذلك لأنها حققت شرطا جوهريا وأساسيا لا يمكن إغفاله وهو الانسجام والتلاحم بينها فيعبر الكل عن هوية واحدة، ويتحقق الإجماع والاتفاق.[1] لأنه قد " تتعدد الثقافات في الهوية الواحدة، كما أنه تتنوع الهويات في الثقافة الواحدة، وذلك ما يعبر عنه بالتنوع في إطار من الوحدة، فقد تنتمي هوية شعب من الشعوب إلى ثقافات متعددة تمتزج عناصرها وتتلاقح مكوناتها فتتبلور في هوية واحدة."[2]

إلا أنه من الضروري التذكير بأن هذه العناصر الأساسية المكونة للهوية الوطنية، في الواقع لا تحتل المكانة نفسها، ولا تتقاسم مساحة الهوية بالتساوي والعدل بينها. بل قد يطغى عنصر واحد على باقي العناصر حتى لا نكاد نعرف الهوية إلا من خلاله، فتختزل الهوية فيه فقط. وقد ينعزل عنصر آخر حتى يصبح في بعض الأحيان والأماكن متقوقعا على نفسه وليس له دور ولا يحتل مكانة في تكوين هوية المجتمع.

---

[1] لقمان مغراوي، " أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية"،رسالة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر بن يوسف بخدة،2005/2004، ص68.

[2] أحمد زايد، "عولمة الحداثة وتفكيك الثقافة الوطنية"،**مجلة عالم الفكر**،الكويت،المجلد32،العدد1، سبتمبر 2003،ص14.

البعد الأمازيغي في مكونات الهوية الوطنية:

يعد البعد الأمازيغي " جزء رئيسي ومكون أساسي من أجزاء ومكونات الهوية المغاربية وهوية الإنسان بشكل عام في شمال افريقيا"[1]، وهو يمثل أحد المقومات الرئيسية الثلاث للهوية الوطنية الجزائرية. ويمنح البعد الأمازيغي للشخصية الجزائرية تميزا وخصوصية، ويساهم بشكل كبير في ثرائها الثقافي واللغوي، ويؤسس بذلك لتنوع وتعدد في التركيبة الاجتماعية للمجتمع الجزائري. ويتفق المؤرخون على أن البربر هم من الأوائل الذين استوطنوا منطقة شمال افريقيا،...ويلقب البربر بالأمازيغ وتعني الرجال الأحرار، ويرى بعض المؤرخين أن تسمية الأمازيغ قد انحدرت من اسم جدهم الأول مازيغ بن كنعان بن سام بن نوح."[2] وانطلاقا من هذه المعطيات التاريخية أصبح البعد الأمازيغي ممثلا في الثقافة الأمازيغية، العادات والتقاليد، اللغة الأمازيغية بكل لهجاتها، أحد أهم عناصر الهوية الجزائرية.

وباعتبار أن "الهوية مسألة لغوية في جذورها، ولذلك تفهم ظاهرة الهوية بوصفها ظاهرة لغوية."[3]، كما أنها أي اللغة تعتبر عنوانا لهوية الفرد والمجتمع، و" اللغة هي الذات وهي الهوية، وهي أداتنا لكي نصنع من المجتمع واقعا. وهذه النظرة تقوي العلاقة بين الهوية واللغة إذ الأولى محصورة في الثانية..."[4]، فإن اللغة الأمازيغية تمثل المظهر الرئيسي والعنوان الأساسي للبعد الأمازيغي في الهوية الجزائرية، ولا يمكن تناول مكانة البعد الأمازيغي في التركيبة الهوياتية

---

[1] محمد الكوخي، مرجع سابق، ص8.

[2] رابح لونيسي، **دعاة البربرية في مواجهة السلطة**، دار المعرفة،الجزائر،2002،ص9.

[3] جون جوزيف، **اللغة والهوية**، ترجمة عبد النور خرافي، سلسلة عالم المعرفة، العدد رقم342،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2007،ص21.

[4] نبيل علي، **ثقافة اللغة**، سلسلة عالم المعرفة، العدد 276، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2001،ص229.

للمجتمع الجزائري دون التطرق والتساؤل عن مكانة اللغة الأمازيغية ودورها في مظاهر الحياة الاجتماعية للمجتمع. وتعرف اللغة الامازيغية على أنها" اللغة التي ينطق بها سكان شمال افريقيا بالخصوص وهؤلاء هم الأمازيغ الذين أطلق عليهم اسم البربر في مراحل الهيمنة على المغرب وافريقيا."[1]

وتعد اللغة الأمازيغية لغة قائمة بذاتها، وهي ليست لهجة متفرعة عن لغة أخرى، بل لها لهجات متفرعة عنها، منتشرة في الجزائر والمغرب وليبيا وجنوبي تونس وموريطانيا ومالي والنيجر وهي لهجات تلتقي في أصل واحد بصورة واضحة. لا في معطياتها النظرية فحسب، ولكن حتى في معطياتها المتصلة بالممارسة والاستعمال.[2]، ويتجلى ذلك حتى من خلال مساحات استعمالاتها الجغرافيا، والتي تعرف استعمالا واسعا لها ولعل من " أهم المناطق الناطقة بالبربرية في الجزائر هي: الأوراس، جرجرة (القبائل)، قورارة، الهقار، ميزاب، وكذا بعض الجزر المنتشرة هنا وهناك في باقي الوطن. هذا وتضم الأوراس والقبائل ووادي ميزاب جل السكان الناطقين بالبربرية."[3]، ومن جهة أخرى فإن أصل اللغة الأمازيغية يقترب كثيرا من لهجة التوارق. وقد تفرع منها حوالي 30 لهجة هي اليوم تستعمل بشكل نسبي. ونفس السياق يرى عبد الرزاق دوراري أن لكل لهجة من لهجات الأمازيغية تنوعات وأداءات مختلفة، وأنه لا يحصل التفاهم بينها..."[4].

وبناء على ما سبق فإن معظم لهجات اللغة الأمازيغية تلتقي في أصل واحد وبصورة واضحة، وذلك لأن " بنية اللغة الأمازيغية وعناصرها وأشكالها الصرفية تتسم بالوحدة إلى درجة أنه

---

[1] صالح بلعيد، **في المسالة الامازيغية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،1999،ص31.

[2] محمد شفيق، **لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرن من تاريخ الأمازيغين**، المحافظة السامية للأمازيغية، الجزائر، دون سنة، ص43.

[3] خولة طالب الابراهيمي، مرجع سابق،ص25.

[4] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 45.

إذا كنت تعرف حق المعرفة لهجة واحدة منها استطعت في ظرف أسابيع أن تتعلم أية لهجة أخرى، تدلك هذه التجربة أن اللغة نفسها."[1]

وقد يرجع الاختلاف والتباين في لهجات اللغة الأمازيغية إلى بقائها حبيسة الاستعمال الشفهي، وكذا بعدها عن التقعيد الكتابي وبالتالي الانتاج المعرفي. وكذلك نقص التواصل بينها من خلال الانشطة الثقافية والممارسات الاجتماعية. ورغم هذا يبقى جذرها اللغوي واحد ويربط بينها علاقات تداخل وتكامل لأنها ببساطة تتبع من أصل لغوي واحد، وعلى ضوء ما سبق بيانه فإن اللغة الأمازيغية بلهجاتها المتعددة والمتنوعة لها نظامها الصوتي الخاص بها، وتستعمل في التواصل العائلي، وفي المحيط الاجتماعي القريب من العائلة، وهي اليوم لغة وطنية ورسمية حسب ما جاء به التعديل الدستوري لسنة 2016 خاصة في المادة رقم 4 حيث تنص بأن : "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية."[2] كما أنها اليوم تدرس في أغلب ولايات الجزائر وخارج المناطق الناطقة بها وفي السنة القادمة ستكون مادة أساسية في امتحان التعليم المتوسط ولكافة الجزائريين. فاللغة الأمازيغية لم تعد لغة الأم قليلة الانتشار بل أصبحت لغة الأمة بكاملها ورافدا من روافد تاريخها وحاضرها ومستقبلها.

الإسلام ركيزة أساسية للهوية الوطنية:

يعد الدين الإسلامي المقوم الرئيسي والعنصر الأساسي في مكونات هوية المجتمع الجزائري، فالإسلام هو العنوان البارز للهوية الجزائرية. والمتتبع لحركة التاريخ يسجل أن " البربر اعتنقوا الإسلام جميعا في أقل من 50سنة، ... وعلينا أن نشير إلى ظاهرة هامة وجديرة بالدراسة

---

[1] محمد شفيق، مرجع سابق، ص44.

[2] القانون رقم 16-01، المؤرخ في 06 مارس 2016 المتضمن التعديل الدستوري، الجريدة الرسمية، العدد14/2016.

وهي اعتناق البربر كلهم للإسلام دون استثناء، وهي ظاهرة لم نجدها إلا لدى البربر من ضمن كل الشعوب التي دخلت الإسلام،... ولم يتقبل البربر الإسلام الا بعد ما تبين لهم أنه الدين الأسمى والكامل والأقرب إلى العقل والقلب...كما لاحظ البربر أن الإسلام كما وصلهم لا يناقض قيمهم وثقافتهم وتقاليدهم المتمثلة في عشق الحرية والعدل وعدم التدخل في شؤونهم الخاصة مما يدل على أن لا تناقض بين القيم الإسلامية والثقافة الأمازيغية..."[1].

ويظهر جليا أن المجتمع الجزائري اختار الإسلام دينا، وجعل منه النواة المركزية لهويته والركيزة الأساس التي بنى عليها وحدته، وضمن بها تماسكه. فهو أي الإسلام الثابت الذي لا يتزعزع ولا يتغير في مقومات وعناصر الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري " فهوية المغرب العربي هوية إسلامية بالأساس، والإسلام هو نواتها المركزية والثابت الذي لا يتغير من بين مكوناتها الأخرى، وعلى هذا الأساس توحدت مشاعر المغاربة وإليه احتكموا في كل خلافاتهم وبه تغلبوا على كل نوازعهم، وانتصروا في كل معاركهم وتحدياتهم.[2] وفي نفس السياق يصرح وليام مارسي W.Marçais في إحدى مقالاته أنه في "القرن السابع قطعت بلاد البربر صلاتها بالغرب وارتبطت بالمشرق ارتباطا وثيقا لا محيد عنه، ويبدو أن ذلك قد حصل دون صراع داخلي ودون أزمة ضمير."[3]، إذا فلقد شكل الدين الإسلامي محور التقارب والتعايش والتمازج لدى أبناء المجتمع الجزائري، وبهذا الاندماج للامازيغ واعتناقهم للإسلام، استطاعوا أن يتوحدوا وأن يتجاوزوا خلافاتهم

---

[1] رابح لونيسي، مرجع سابق،ص ص 10-11.

[2] عبد العالي الودغيري، اللغة والدين والهوية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000،ص155.

[3] W.Marçais, « comment l'Afrique du nord été arabisée », in annale de l'institut d'études orientale, Faculté des lettres de l'université d'Alger, tome 4, 1938, p3,

نقلا عن خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، ط2، دار الحكمة، الجزائر، 2013، ص14.

وأن يترفعوا على كل ما من شأنه أن يضعفهم. وبالتالي توثقت روابطهم الثقافية والاجتماعية، وتمكنوا من تأسيس دولة ذات خصوصية وسمة جزائرية. كان لها الاثر البالغ و الحضور البارز في تاريخ المنطقة بكل امتداداتها الافريقية والعربية والمتوسطية. وهذا ما أكده العلامة ابن باديس حين قال " إن أبناء يعرب وأبناء مازيغ جمع بينهم الإسلام منذ بضعة عشر قرنا ثم دأبت تلك القرون تمزج بينهم في الشدة و الرخاء، وتؤلف بينهم في العسر واليسر، وتوحدهم في السراء والضراء، حتى كونت منهم في أحقاب بعيدة عنصرا مسلما جزائريا أمه الجزائر وأبوه الإسلام، وقد كتب أبناء يعرب وأبناء مازيغ آيات اتحادهم على صفحات هذه القرون بما أراقوا من دمائهم في ميادين الشرف لإعادة كلمة الله، وما أسالوه من محابر في مجالس الدرس لخدمة العلم. فأي قوة بعد هذا، يقول عاقل، تستطيع أن تفرقهم."[1]

وتأسيسا على ذلك جعل المجتمع الجزائري قيم الدين الإسلامي وأحكامه المرجع المركزي لكل تشريعاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وانعكس ذلك بصورة جلية وواضحة في المواثيق الرسمية للدولة على تدرج مستوياتها بدءا من الدستور إلى تنظيم شؤون الاسرة، إلى ضبط العملية التربوية وتسطير أهدافها، وتحديد وسائلها.(وهذا ما سنوضحه بالتفصيل في ثنايا هذا الفصل).

اللغة العربية عنوان الهوية الجزائرية:

تمثل اللغة العربية رأس مال الهوية الحضارية للمجتمع الجزائري، وثاني عناصرها الجوهرية والأساسية.وتحتل مكانة سامية ورمزية قوية في المخيال الاجتماعي للمجتمع الجزائري وقدسية استمدتها من الدين الإسلامي، ومن كونها لغة القرآن واللغة التي اختارها الله لخاتمة أديانه. ولقد

[1] محمد الميلي، **ابن باديس وعروبة الجزائر**، دار الطباعة والنشر للجيش، الجزائر، 2007، ص48.

مثلث لحظة التقاء البربر بالإسلام وتبنيه دينا وعقيدة، كذلك لحظة تبني البربر للغة العربية لغة وثقافة، وهذا ما يوضحه سالم شاكر حيث يقول " لقد دشن الفتح العربي رقعة جديدة كل الجدة على الصعيد اللغوي، فبعد أن تمت المراقبة العسكرية ودخل جل البرابرة في الإسلام، أمست العربية لغة الدين والثقافة والحياة العامة في الوقت نفسه. ولا شك في أن دخول البربر في الإسلام سريعا نسبيا يعد أحد العوامل التي مكنت العربية من الانتشار...ففي ظرف أربعة قرون كان تطور وتنامي التعريب من القوة بحيث أضحت البربرية في المغرب الكبير مهددة."[1]، وفي نفس السياق يضيف وليام مارسي بأن الفاتحين المسلمين " عربوا البلاد وكان هذا التعريب من القوة بحيث أمسى المغرب اليوم في جله مقاطعة نائية تابعة للعروبة. ما أقصده بالعروبة هاهنا هو أولا وقبل كل شيء تبني العربية لغة تخاطب وحضارة، ثم اعتماد العربية وحدها للإفصاح عن المشاعر والأفكار، وكذلك فهو العلاقة القائمة بين التعريب والأسلمة حتى وإن كان الأمران لا يتماهيان ولا يقترنان دائما."[2] وهو بهذا التصريح يوضح أهم المظاهر التي تؤكد المكانة السامية التي احتلتها اللغة العربية في الحياة الاجتماعية للبربر، فلقد جعلوا منها لغة التواصل، ولغة العلم والتعلم، لأنها في نظرهم لغة مقدسة لارتباطها بالدين الإسلامي " فلقد رافق انتشار الإسلام اقبال البربر على تعلم اللغة العربية بوصفها لغة الدين،... وإن انتشرت اللغة العربية في البلاد فليس معناه وجود العنصر العربي أو حدث تغيير في البنية السكانية، فالعنصر العربي لم يدخل إلا مع الحملة الهلالية في

---

[1] Salem Shaker, panorama sociolinguistique du maghreb, pour un projet de recherche in anthropologie linguistique au sein du CRAPE N 7 et 8,1977,p 22 نقلا عن نفس المرجع، ص53.

[2] W.Marçais, Ibid,p3.

القرن 11م..."[1] وبناء عليه فالبربر هم من اختار اللغة العربية واتخذوا منها لغتهم الأولى وفي كثير من الأحيان كان ذلك على حساب لغتهم الأم. فاللغة العربية بالنسبة للبربر كما يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس الأمازيغي "إن اللغة العربية هي الرابطة التي تربط بين ماضي الجزائر المجيد، وحاضرها الأغر، ومستقبلها السعيد، وهي لغة الدين، والجنسية والقومية، واللغة الوطنية المغروسة."[2]

تأسيسا على ما تقدم فاللغة العربية ليست لغة التواصل والتخاطب والتعبير عن المشاعر والأفكار فقط، وإن كانت هذه الوظائف من مظاهرها الأساسية. بل تعد الحبل الوثيق الذي يجمع ويحقق الانتماء الحضاري للمجتمع الجزائري في أبعاده الدينية والثقافية والقومية العربية. والحارس الأمين للوحدة الوطنية. فلا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين الإسلام واللغة العربية والوطنية في بناء الدولة الوطنية الحديثة. وهذا ما يشير إليه عابد الجابري حيث يقول " ...تلك الظاهرة التي تشكل خصوصية المغرب (شمال افريقيا)، ظاهرة الارتباط العضوي بين الإسلام والعروبة والوحدة الوطنية، فالحديث عن العروبة في المغرب معزولة عن الإسلام والوحدة الوطنية حديث فارغ، والحديث عن الإسلام معزولا عن العروبة والوحدة الوطنية، حديث عن إسلام مجرد لا مكان له ولا زمان ولا مجتمع ..."[3]، وهذا ما يفسر الانتشار الكبير للغة العربية لدى سكان شمال افريقيا حتى أصبحت المنطقة جميعها تتسم بميسم العربية (المغرب العربي)، وحولت وجهتها الحضارية إلى الانخراط والانتماء لمشروع الأمة العربية.

---

[1] رابح لونيسي، مرجع سابق، ص13.

[2] العربي زبيري، **تاريخ الجزائر المعاصر**،ج1، اتحاد الكتاب العرب، سوريا،1999،ص26.

[3] محمد عابد الجابري، يقضة الوعي العروبي في المغرب:مساهمة في نقد السوسيولوجيا الاستعمارية.ضمن كتاب **تطور الوعي القومي في المغرب العربي**،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،1986،ص50.

فأصبحت اللغة العربية تمثل اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة، وكذلك لغة الحياة الاجتماعية بكل تفاصيلها، واحتلت مساحات كبيرة في الفضاءات العمومية للمجتمع. وتثمينا للمكانة التي أصبحت تشغلها اللغة العربية عملت الدولة على فرضها من خلال إدراجها في المواثيق التأسيسية لها (الدستور)، و بتشريع قوانين خاصة بها لحمايتها وترقيتها والمحافظة عليها مما من شأنه أن يزعزع مكانتها في المجتمع. ولعل أبرز هذه التشريعات هو قانون تعميم استعمال اللغة العربية الصادر سنة 1991.

ولكن إلى جانب ذلك نلاحظ من الزاوية التاريخية أن هناك مناطق في الجزائر تعربت بالكامل، وأخرى حافظت على لغتها الأم. وهذا راجع إلى عدة عوامل أساسية وهي:

- عامل الدين، فحماس البربر في اعتناق الدين الإسلامي دفعهم إلى تعلم اللغة العربية والكتابة بها.
- عامل الجغرافيا، فالملاحظ هو تعرب السواحل والمدن الكبرى، عكس المناطق الجبلية والأرياف.
- عامل تاريخي، بحكم التقارب اللغوي بين العربية والأمازيغية فهما لغتان سامياتان.
- عامل الاقتصاد، حيث كانت حاجة البربر للغة العربية من أجل تسهيل المبادلات التجارية، والمعاملات الاقتصادية التي كان يسيرها العرب.[1]

وعلى الرغم من المكانة والقيمة السامية التي تمتعت بها اللغة العربية في مواثيق الدولة الجزائرية، إلا أنها لازالت تعيش أزمة على مستوى واقع الحياة الرسمية والاجتماعية للمجتمع الجزائري. هذه الأزمة مردها إلى تلك السياسة الاستعمارية التي انتهجها باقتدار وبمنهجية وبإرادة قوية، والتي

[1] رابح لونيسي، مرجع سابق،ص ص 15،16.

كانت قائمة على أساس القضاء عليها، ومحاربتها، وتهميشها وتحقيرها. وفي المقابل رسم اللغة الفرنسية، وشجع تعلمها خاصة لدى الأعيان وأولادهم، وفي المدن الكبيرة. ولما كانت اللغة العربية اختيار وعقيدة لدى سكان شمال إفريقيا، فهي التي تربطهم بدينهم وهويتهم الإسلامية، وبانتمائهم التاريخي والحضاري فقد حافظوا عليها واستعملوا كل الوسائل رغم محدوديتها من أجل إبقائها لغة الشعب والدولة معا.[1]

وهذا ما يثبت أن " الدول المغاربية ورثت وضعا لغويا بالغ التعقيد وشديد التأزم، خصوصا في الجزائر والمغرب، وهو حالة صراع لغوي حقيقي بين النخب وجد صداه في الشارع بما ينشر على صفحات الجرائد وعلى شبكة الأنترنت، وما يبث على الهواء من أقوال عنيفة تغلفها الأيديولوجيا، فضلا عن ملاسنات تفتقر إلى التأطير العلمي في اغلبها بحيث انساقت وراء عواطف غير مكبوحة، واستثمرتها اطراف سياسية داخلية وخارجية."[2]

مقومات الهوية الوطنية في مسيرة الدولة الوطنية:

تجسد الدولة الإطار المادي والرمزي لقيم المجتمع وهويته بكل أبعادها الثقافية والسياسية والاجتماعية. وتعمل الدولة على تثبيت هوية الفرد والمجتمع وترقيتها، وحمايتها من كل المؤثرات الداخلية والخارجية التي من شأنها إضعاف مكانتها ودورها في المجتمع. ولقد رفعت الدولة الوطنية في الجزائر شعار بناء الدولة –الأمة التي تعمل على إعادة بناء الشخصية الجزائرية مرتكزة على

---

[1] إلياس بلكا، محمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي المغرب نموذجا، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الامارات العربية المتحدة، 2014، ص49.

[2] أحمد عزوز، محمد خاين، مرجع سابق، ص83.

مقوماتها التاريخية، ومتجاوزة بذلك ما خلفه الاستعمار الفرنسي من مآسي مادية ومعنوية في التركيبة الثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري.

وبناء على ذلك عملت الدولة الوطنية بعد الاستقلال على تحديد المعالم الرئيسية للهوية الجزائرية، وعلى تحديد الخيارات السياسية والثقافية والاجتماعية المتوافقة مع ما أعلنته من أهداف وسطرته من سياسات، كان أبرزها في البدايات الأولى للاستقلال تجاوز الآثار السلبية التي تركها المستعمر على الشخصية الوطنية الجزائرية. ولعل أبرز ما يوضح لنا طبيعة السياسات المنتهجة من قبل الدولة خاصة فيما يتعلق بالهوية ومقوماتها وركائزها هي المواثيق الرسمية التأسيسية للدولة ممثلة في وثيقة الدستور. دون أن نتجاوز بيان أول نوفمبر 1954 الذي اتخذت منه الدولة الوطنية مرجعيتها الأساسية، والإطار العام والمحدد لكل ما يأتي بعده من مواثيق وقرارات رسمية أو شعبية.

وعلى اعتبار أن الهوية الجزائرية ترتكز على ثلاث ركائز رئيسية وهي الأمازيغية والإسلام واللغة العربية، فإننا سنحاول أن نتتبع أثر هذه المقومات الثلاث في أحكام بيان أول نوفمبر 1954، ومن بعده الدساتير التي تعاقبت في مسيرة الدولة الجزائرية إلى غاية يومنا هذا. وسنحاول كذلك التركيز على تحليل طبيعة الخطاب الرسمي الذي تبنته الدولة فيما يتعلق بمسائل الهوية الوطنية، دون أن نتطرق إلى التطبيقات العملية لهذا الخطاب على مستوى الواقع المعاش للمجتمع، لقد جاء في نص بيان أول نوفمبر1954 أن الهدف من الاستقلال الوطني هو " – إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية، – تحقيق وحدة شمال افريقيا في داخل إطارها الطبيعي العربي والإسلامي."[1]

[1] بيان أول نوفمبر1954، الطباعة الشعبية للجيش،الجزائر.

وتتبع أهمية نص البيان في أنه يعتبر الوثيقة التأسيسية للدولة الجزائرية الحديثة، والإطار المرجعي الأساسي لكل تشريعاتها. ومن خلال الفقرة المذكورة أعلاه يحدد نص البيان مقومات الهوية الجزائرية، والتي حصرها في مقومين أساسيين هما الإسلام دينا وإطارا مرجعيا لانتمائها، والبعد العربي كامتداد طبيعي وتاريخي لها. وفي هذا السياق يقول المؤرخ شارل روبيرت أجيرون (C.R.Ageron) بأن التركيز على الهوية العربية–الإسلامية كان محاولة لمواجهة الإيديولوجيات الأجنبية، وبالتالي إنهاء حالة الاغتراب السياسي والثقافي للمجتمع [1]

أما بخصوص أول دستور للجزائر المستقلة وهو دستور 1963 فقد صرح في الفقرة 11 من مقدمته بما يلي: " إن الإسلام واللغة العربية قد كانا ولا يزال كل منهما قوة فعالة في الصمود ضد المحاولة التي قام بها النظام الاستعماري لتجريد الجزائريين من شخصيتهم. فيتعين على الجزائر التأكيد بأن اللغة العربية هي اللغة القومية الرسمية لها وأنها تستمد طاقتها الروحية الأساسية من دين الإسلام."[2]، وقد جاء في مادته الثانية أن الجزائر " جزء لا يتجزأ من المغرب العربي والعالم العربي وإفريقيا"[3]، وفي المادة الرابعة " الإسلام دين الدولة..." ، وفي مادته الخامسة " اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة."[4] ومن خلال هذه النصوص الواضحة في لغتها الصريحة في معناها، تفصل الدولة الحديثة في مسألة هوية المجتمع الجزائري، وتؤكد ما جاء في نص بيان أول نوفمبر 1954، بأن الإسلام والعربية هما وحدهما المكونين الرئيسيين للهوية الجزائرية. غير أن

---

[1] صالح فيلالي، " ايديولوجيات الحركة الوطنية الجزائرية "، **الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص24.

[2] دستور الجزائر 1963.

[3] نفس المرجع.

[4] نفس المرجع

دستور 1963 زاد في توضيح البعد العربي وأضاف أن اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة الجزائرية. وبنفس العقيدة والتوجه حافظ دستور 1976 على حصر مقومات الهوية الوطنية في الإسلام واللغة العربية مع إضافة توجيه رسمي لمؤسسات الدولة بضرورة تعميم استعمال اللغة العربية في كل معاملاتها الإدارية. ولعل أهم ما ميز هذه المرحلة هو الفصل القطعي في مسألة الانتماء الإسلامي والعربي للمجتمع الجزائري، وجعله أحد المبادئ الأساسية للثورة التحريرية وهذا ما يوضحه "خطاب الرئيس الراحل هواري بومدين إلى اللجنة الوطنية المكلفة بإصلاح التعليم الذي أوضح فيه أن قضية التعريب هي مطلب وطني، وهدف ثوري، ونحن لا نفرق بين التعريب وبين تحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى..."[1]، ومن جهة أخرى يوضح أحمد طالب الإبراهيمي أن الجزائري لن يكون نفسه إلا "باستعادة ثقافته وتراثه الوطني، وبعث مقوماته وتحقيق معاصرته، الأمر الذي يتطلب الغوص في الجذور العربية الإسلامية واستعادة اللغة وتجديد الانتماء الإسلامي وتأصيل الانتماء إلى مثل الشعب وتبني صورته..."[2].

ومما يترجم كل هذه القوة في الفصل في قضية الهوية والانتماء، حقيقة واحدة مفادها الإرادة القوية في التخلص من مخلفات الاستعمار، وإحداث القطيعة مع كل شكل من أشكال ممارساته الثقافية

---

[1] صالح فيلالي،" إشكالية الثقافة في الجزائر: المبادئ الأساسية والايديولوجيا الممارسة "، **الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص452.

[2] عمار بلحسن، " المشروعية والتوترات الثقافية حول الدولة والثقافة في الجزائر"، **الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص472 .

واللغوية. و" تعتبر سنة 1976 محطة تاريخية حُلت فيها أهم الإشكاليات التي كانت تواجه السلطة منذ 1962."[1]

وأما فيما تعلق بدستور 1989 فقد أبقى المشرع الجزائري على تاكيده الواضح والصريح والحصري بأن الجزائر أرض الإسلام وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، وأرض عربية. واللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية للدولة والمجتمع.[2] غير أن هذا دستور قد تم تعديله في سنة 1996 حيث عرفت الجزائر عدة أحداث سياسية واجتماعية وثقافية فرضت منطقها على الدولة و المجتمع معا، مما اضطر الدولة إلى تعديل دستور 1989. ولعل أهم ما جاء به فيما يخص مسألة الهوية والانتماء هو إضافته ولأول مرة البعد الأمازيغي في مكونات الهوية الوطنية حيث نصت الفقرة الثانية من ديباجته على أن "...المكونات الأساسية لهويتها (الجزائر) وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية..."[3] ويعتبر هذا أول اعتراف رسمي وصريح للدولة الوطنية الحديثة بالأمازيغية كمكون أساسي، وعنصر رئيسي في مكونات الهوية الوطنية إلى جانب الإسلام والعربية.

وعلى هذا الأساس تكون الدولة الجزائرية قد قدمت اول خطوة في مسيرة المصالحة مع الذات والتاريخ، حيث أعادة الاعتبار للأمازيغية كمقوم أصيل، وكانتماء حضاري وتاريخي للمجتمع الجزائري.

غير أن حركة التاريخ لم تتوقف عند تلك اللحظة، والأمازيغية استمرت في إثبات تواجدها في عمق الشخصية والهوية الجزائريتين. ففي سنة 2002 وتحت تأثير أحداث منطقة القبائل سنة 2001،

---

[1] لشهب أحمد، "صنع السياسة التربوية في الجزائر"،

[2] دستور 1989.

[3] دستور 1996.

سارع رئيس الجمهورية بإضافة تعديل جزئي على دستور 1996، تم من خلاله الاعتراف باللغة الأمازيغية لغة وطنية.[1] وهذا ما جاءت به المادة 3 مكرر من التعديل الدستوري 2002 حيث نصت على أن " تمازيغت هي كذلك لغة وطنية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية عبر التراب الوطني."[2]

ويستند الخطاب السياسي للدولة الجزائرية في إدراجه للغة الأمازيغة كلغة وطنية، على رغبته الواضحة في تجنيب الشعب والأجيال القادمة كل المخاطر التي تهدد وحدته واستقراره مستقبلا في حال عدم تسوية قضايا الهوية والانتماء بكل حكمة وتبصر. فالثقافة الأمازيغية في الخطاب الرسمي لم تكن يوما حكرا على منطقة واحدة، ومن واجب الدولة تسطير السياسات الضرورية لتحقيق انسجام هذه اللغة، وبالتالي انسجام مكونات الهوية الوطنية في أبعادها الثلاث الأمازيغية، الإسلام، والعربية.[3] ويجدر التذكير بأنه "يوجد في الجزائر ثلاث عشرة لهجة أمازيغية، يفترض توحيدها في لغة واحدة، تتوزع على عدة مناطق في الجزائر وهي منطقة القبائل (الوسط الجزائري)، منطقة الأوراس الشاوية في الشرق الجزائري، ومنطقة الصحراء التوارق في الجنوب، ومنطقة بني ميزاب في ولاية غرداية، ومنطقة تيبازة (شنوة)، إضافة إلى لهجات أخرى محدودة.[4]

إلا أن حركة المطالب لم تتوقف عند ترقية اللغة الأمازيغية إلى لغة وطنية، بل تعداه إلى المطالبة بترسيمها دستوريا لغة وطنية ورسمية إلى جانب اللغة العربية. وهذا انطلاقا من قناعة سكان

---

[1] موزاوي علي، " الهوية الأمازيغية من خلال الدساتير الجزائرية مسار من الاقصاء إلى الاعتراف"، **جريدة الحوار المتمدن**، العدد 5769 يوم 26 01 2018.

[2] دستور 2002.

[3] عزالدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية**، الصايل للنشر والتوزيع، الأردن، ص220.

[4] نفس المرجع، ص220

المنطقة، ومن خلال ما عايشوه من واقع اللغة الأمازيغية بعد جعلها لغة وطنية فاقتنعوا أن " الاكتفاء بالتنصيص على اللغة الوطنية في الدستور لا يكتسي أية إلزامية، وأنه مجرد إجراء رمزي لا يؤثر في وضعية اللغة المراد رعايتها و النهوض بها. بينما تسمح وضعية اللغة الرسمية بضمان مكانة اللغة داخل المؤسسات بشكل مشرف، وأن تستعمل في جميع مناحي الحياة، وفي الفضاء العمومي، مما يحتم تأهيلها وتوفير شروط آدائها لوظائفها الاجتماعية المتعددة المستويات.[1]

وهذا ما دفع الدولة في سياق سياسي خاص، إلى مراجعة الدستور مرة أخرى وتعديله تعديلا جزئيا، ولعل أهم ما جاء في هذا التعديل هو ترسيم اللغة الأمازيغية. فقد أقر التعديل الدستوري 2016 في المادة 4 ما يلي " تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني. يحدث مجمع جزائري للغة الأمازيغية يوضع لدى رئيس الجمهورية. يستند المجمع إلى أشغال الخبراء، ويكلف بتوفير الشروط اللازمة لترقية تمازيغت قصد تجسيد وضعها كلغة رسمية فيما بعد."[2]

وبهذا الترسيم تكون الجزائر قد أرست دعائم وحدتها الوطنية، وجعلت من البعد الأمازيغي الذي طالما كان سببا في تهديد تماسكها الاجتماعي، وسببا في زعزعة استقرارها الوطني، ركيزة أساسية في بناء الشخصية الوطنية الجزائرية.

---

[1] أحمد عصيد، " شرعية ترسيم اللغة الأمازيغية في الدستور الديمقراطي"، **جريدة هسبرس**، عدد يوم 08-06-2011.

[2] دستور 2016.

واقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري:

التنوع الجغرافي:

تحتل الجزائر مساحة جغرافية تقدر بـ " 2381741 كلم2، ويمتد امتدادها شمال جنوب 1900كلم، أما امتدادها شرق غرب فيترواح ما بين 1200كلم على خط الساحل، و1800كلم على خط تندوف غدامس. تحيط بالجزائر عدة دول بسبب اتساع مساحتها فمن الشرق تحدها تونس على طول 965كلم، وليبيا بـ982كلم، ومن الغرب المملكة المغربية بـ 1559كلم، والصحراء الغربية بـ 42 كلم، ومن الجنوب النيجر بـ 956كلم، ومالي بـ 1376كلم، وموريتانيا بـ 463كلم، ومن الشمال البحر الأبيض المتوسط بساحل طوله 1200كلم."[1]

وبناء على ذلك تتميز الجزائر بتنوع جغرافي كبير هو نتاج تنوع حقيقي وواضح في جغرافيتها. حيث أنها تجمع في إطارها بين المناطق الساحلية المطلة على البحر الأبيض المتوسط، وبين مناطق داخلية فيها الهضاب العليا والسهول والمناطق الصحراوية التي تتربع لوحدها على نسبة 90% من المساحة الكلية للجزائر أي ما يعادل 1987600كلم2.[2] وحتى هذه الصحراء تنقسم إلى ثلاث مناطق متباينة وهي الصحراء المنخفضة الشرقية(الحوض الشرقي الكبير). الهضاب الصخرية الشمالية الوسطى والغربية، ومرتفعات الجنوب الشرقي الجبلية (الهقار- الطاسيلي).[3]

---

[1] أطلس الجزائر والعالم، دار الهدى، الجزائر، 1999، ص34.

[2] Encycopaedia Universalis,Encyclopaedia Universalis Françe,s a éditeur,paris,1980, Voulume 1,p631/

[3] R. furon, le sahara (géologie, ressources, minérales), payot , 1964, pp 91-95.

وتأسيسا على هذا التنوع الجغرافي والطبيعي يبنى تنوع آخر هو تنوع في التركيبة البشرية لكل منطقة من مناطق الجزائر من حيث اللغة والثقافة، ومن حيث نمط العيش وأساليب الحياة الاجتماعية. مما يطرح إشكالية واقعية على مؤسسات الدولة الجزائرية وهو ما مدى حضور هذا الثراء الطبيعي والبشري في الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية للدولة الجزائرية.

التنوع اللغوي:

بادئ ذي بدء نذكر بأننا تطرقنا إلى مسألة التنوع اللغوي في الجزائر من زاوية تطبيقاتها وانعكاساتها الاجتماعية أو السوسيو لسانية، ولا نروم في هذا الموقع أن نكرر ما سبق تبيينه. بقدر ما نسعى إلى حوصلة وتلخيص ما تم التطرق إليه في عناصر محددة وموجزة.

في البداية يجب أن نقول أن الميزة الرئيسية لمسألة التنوع اللغوي في الجزائر هي " تعقد هذا الواقع الذي مرده إلى وجود لغات أو بالأحرى عدة تنوعات لغوية (variétés linguistique)، وهذا بسبب وجود تشابك وتداخل عدة مجتمعات لكل منها تصوراتها ولغتها ومجال محدد لاستعمالها."[1] ، وفي نفس السياق تؤكد خولة طالب الابراهيمي ذلك بقولها " تتعايش في الجزائرعلى غرار جاريتها في المغرب العربي كما أشرنا سابقا عدة تنوعات لغوية أو بالأحرى عدة دوائر لغوية."[2] واستنادا إلى الدراسة التي أنجزتها خولة طالب الابراهيمي عن الجزائريين والمسألة اللغوية فإن مظاهر التنوع اللغوي في الجزائر تتمثل فيما يأتي:

---

[1] Abderezak DOURARI, **les malaises de la societé algerienne crise de langue et crise d'idé**, casba édition,pp 7,8.

[2] خولة طالب الابراهيمي، مرجع سابق، ص 14.

1- اللغة العربية وهي الأكثر انتشارا، والأكثر استخداما. وتشمل اللغة العربية الفصحى المكتوبة، واللهجات الشفهية المستخدمة في التواصل الأفقي بين أفراد المجتمع، وتتنوع تبعا للتنوع الجغرافي.

2- اللغة الأمازيغية أو البربرية وهي امتداد للتنوعات اللغوية القديمة، وتضم كذلك عدة لهجات متنوعة تبعا لتنوع المناطق المتحدثة بها.

تنوع الموروث الثقافي المادي واللامادي:

يعد الموروث الثقافي المادي واللامادي لركنا اساسيا من أركان الذاكرة الشعبية، ويعد أيضا ميزة رئيسية يتميز بها المجتمع الجزائري عن غيره من المجتمعات وتكمن قوته وفعاليته الاجتماعية في أنه استطاع الاستمرار والبقاء رغم التحولات التي عرفها المجتمع ورغم طول الفترة الزمنية عن اللحظة التي نشأ فيها.

ويُعَرف الموروث الثقافي على أنه " تلك الأشكال والعناصر الثقافية المادية والفكرية والاجتماعية التي كانت سائدة في المجتمع في وقت ما، ثم طرأ على هذا المجتمع تغير فانتقل من أوضاع إلى أوضاع أكثر حداثة، ولكنها أي الأشكال الثقافية لا تزال مستمرة في ذلك المجتمع، متداولة بين أفراده وهذه الاستمرارية لعناصر الموروث الثقافي بين الأجيال تحمل معها من التواصل الحضاري عصارات فكر أجيال متعاقبة."[1]

[1] إيمان هنشيري، " الموروث الثقافي الجزائري الواقع والآفاق "،**مجلة حوليات التراث**، العدد 17، جامعة مستغانم، الجزائر، 2017.

وينقسم الموروث الثقافي إلى قسمين هما الموروث الثقافي المادي والموروث الثقافي اللامادي، فالموروث الثقافي المادي أو الملموس هو ما أنتجه السابقون من مباني ومدن، وأدوات وملابس وغيرها.

أما الموروث الثقافي اللامادي فهو المعتقدات والعادات والتقاليد والطقوس واللغات وغيرها.[1]

وبناء عليه فالموروث الثقافي للمجتمع الجزائري يعرف عدة تنوعات وعدة تقسيمات نذكر أهمها:

الموروث الثقافي المادي وهو بدوره ينقسم إلى قسمين موروث ثقافي غير منقول مثل المواقع الأثرية كالنقوش والرسوم الصخرية والمدن الاثرية، وهذا القسم موجود بأشكال مختلفة وفي العديد من مناطق الجزائر مثل كهوف الطاسيلي، مغارات جيجل، مغارات عين فزة بتلمسان...الخ، وغيرها من المنشآت ذات الطابع المدني كالجسور والقناطر، بالإضافة إلى الحدائق والأحوض والحمامات الموجودة في العديد من مناطق الجزائر. وكذلك المنشآت ذات الطابع الديني من مساجد وكنائس ودور.

وكذلك يوجد مدن أثرية كاملة منتشرة عبر جغرافية الجزائر، وهناك قسم ثاني للتراث المادي وهو القسم المنقول مثل المخطوطات العلمية والفنية، القطع النقدية...الخ.

أما فيما يخص الموروث الثقافي اللامادي فيشمل مجموع الممارسات والتصورات والتمثلات ومختلف أشكال التعبير والمعارف والمهارات واللغة والأدب والموسيقى والغناء والحكاية والرقص والاحتفالات والألعاب والأساطير والطقوس والعادات والطبخ. ويتفرع بدوره إلى عدة فروع هي:

- التقاليد الشفهية وفنون التعبير الشفهي.

---

[1] عبد الحميد بورايو وآخرون، **الموروث الشعبي وقضايا الوطن**، مطبعة مزوار للنشر والتوزيع، الوادي، الجزائر، 2006، ص 30.

- فنون وتقاليد وآداء العروض.
- الممارسات الاجتماعية والطقوس والاحتفالات.
- المعارف والممارسات المتعلقة بالطبيعة والكون.
- المهارات المتعلقة بالفنون الحرفية التقليدية.

والمجتمع الجزائري يزخر بكل هذه التنوعات ولعل من أبرز انواع الموروث الثقافي اللامادي فيه هي ما يلي:

- موسيقى الإيمزاد بالتوارق.
- احتفالات السبيبة بواحة جانات.
- أهليل منطقة قورارة أدرار.

وكل منطقة في الجزائر تضم تراث ثقافي لامادي تتميز به عن باقي المناطق في الجزائر وفي نفس الوقت تتميز به الجزائر عن باقي بلدان العالم.

التنوع المذهبي:

يمثل الدين الإسلامي دين المجتمع الجزائري بأكمله، وهو يعد مقوم أساسي من مقومات الهوية الوطنية. والمجتمع الجزائري لا يعرف نسيجه الاجتماعي أية طوائف دينية إلا ما فرضته الظروف الاقتصادية والتاريخية.

غير أن المجتمع الجزائري يعرف تنوعا في إطار وحدة الدين الإسلامي، هو التنوع المذهبي مالكي – إباضي فلأن كان أغلبية الجزائريون يعتمدون المذهب المالكي كمذهب فقهي وعقائدي يُعَدونه مرجعيتهم الفقهية والتشريعية، فإنه توجد منطقة من مناطق الجزائر وهي ولاية غرداية تتبنى المذهب الإباضي مرجعية فقهية وعقائدية وتشريعية." فالإباضيون يتشكلون من مجموعات بشرية

متعددة اجتمعت تحت لواء المذهب الإباضي، ويقول شاعر الثورة مفدي زكريا بشأن ذلك وهو إباضي، لم يكن المستوطنون لمنطقة ميزاب ينحدرون من عنصر بشري واحد ولم تكن لهم جامعة تجمعهم إلا المذهب الإباضي، وكل ما يمكن التحقق منه أنهم خليط من أجناس شتى وأن لسانهم هو خليط من لهجات بربرية..."[1] وتشير الدراسات إلى أن " أهل ميزاب قد ظلوا محافظين على طابع مدينتهم الإسلامية والعتيق، وعلى مذهبهم الإباضي رغم وجود بني جلاب في تقرت والعثمانيين في الشمال والسعديين من الغرب.

وإذا كان تجارهم وعمالهم قد وجدوا الطريق للعيش في العاصمة وقسنطينة وغيرها من مدن ميزاب كما أن مجتمعهم نتيجة لذلك قد ظل منغلقا على نفسه لفترة غير قصيرة . ويذكر الحسن الوزان أن ميزاب كانت تضم ستة قصور وهي غرداية، العطف، بونورة، بنويزقن، مليكة، سيدي سعيد. كما ذكر أن ميزاب تقع في مفترق الطرق التجارية بين تجار الجزائر وبجاية حيث يلتقون بتجار السودان."[2]

---

[1] بغدادي عامر، **الدولة والهوية في الجزائر**، كنوز الحكمة، الجزائر، 2018، ص145.

[2] أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء 1، ط3، دار الغرب الإسلامي، 1998، ص ص 181،182.

إدراج اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية:

تعد المدرسة البوتقة التي تنصهر فيها كل المكونات المختلفة والمتنوعة للمجتمع، ليتشكل من خلالها المواطن الذي تتمثل فيه عناصر الهوية الوطنية، ويتجسد فيه كل مظاهر الانتماء للوطن بكل أبعاده. " فلقد تطورت فيه المدرسة من مكان بسيط يتلقى فيه الفرد معرفته إلى كينونة رمزية معقدة ومن ثم تحول دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع وإعادة انتاجه حضاريا وأيديولوجيا."[1]

وبناء على هذا المنظور سطرت الدولة الجزائرية مباشرة بعد الاستقلال، سياستها التربوية معتبرة المدرسة مؤسسة استراتيجية، وضرورية لإعادة الاعتبار لمقومات الهوية الوطنية. وللتخلص النهائي من الآثار السلبية التي تركها المستعمر الفرنسي في تركيبة الشخصية الجزائرية من خلال زعزعة الركائز الأساسية لهويتها الوطنية، والتشكيك في انتمائها الحضاري والتاريخي. وبعبارة أخرى فقد كانت السياسة التربوية للجزائر المستقلة مجرد رد فعل قوي على السياسة التربوية الاستعمارية.

وكانت كذلك محاولة رسمية لاسترجاع الهوية الوطنية، وبالتالي استكمال مشروع الاستقلال الوطني. فوظيفة المدرسة في هذه الفترة هي " الدفاع عن الذاتية الثقافية للأمة، وحماية الوجود المجتمعي، ومرفقا من مرافق البناء النفسي والفكري الذي ينصب اهتمامه على ترقية الفكر وتربية الوجدان وإنماء الوعي وتهذيب السلوك وصقل الأذواق."[2]

---

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب، **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع مجد، لبنان، 2004، ص7.

[2] عبد القادر فوضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات**، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص16.

وعلى ضوء ما تقدم فقد اعتمدت المدرسة الجزائرية تثبيت هويتها العربية الإسلامية من خلال ادماجها في ثنايا البرامج الدراسية. غير أن اقصاءها للأمازيغية كمكون رئيسي من مكونات الهوية الوطنية، أثار امتعاض سكان المناطق الناطقة بها، والمتشبثين بثقافتهم الأصلية، ولغتهم الأم الأمازيغية. فطالبوا بضرورة اعادة الاعتبار للبعد الأمازيغي في تشكيل الهوية الوطنية الجزائرية، وطالبوا أيضا بضرورة اعتماد سياسة التعدد اللغوي، وذلك بادراج اللغة الأمازيغية في مضمون البرامج الدراسية. وبعد جدال سياسي واجتماعي طويل، تمكن سكان القبائل من اقناع الدولة بأحقية تعلم لغتهم الأم في المدارس. وكان ذلك في نوفمبر 1995. حيث أدرجت اللغة الأمازيغية في البرنامج الدراسي للولايات الناطقة بها كبداية، وكإجراء نموذجي. وقد تكفلت المحافظة السامية للأمازيغية بتوظيف حوالي 200 خريج ليسانس في رتبة أستاذ تعليم اللغة الأمازيغية.[1]

المبررات التعليمية لتدريس اللغة الأمازيغية:

يتأسس تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية على مجموعة من المبررات التعليمية والتربوية والتي يلخصها أحمد بوكوس في العناصر التالية:

- اللغة الأمازيغية هي لغة الأم بالنسبة لجزء هام من الشعب الجزائري، ولا يمكن للتعليم في الجزائر أن يحقق أهدافه إلا إذا اعتمد عليها، خاصة في المراحل التعليمية الأولى.
- إن تعلم لغة ثانية والتمكن منها، يكون سهلا وممكنا إلا بعد أن يتعلم الطفل ويتمكن جيدا من لغة أمه، فهي تشكل الأساس اللغوي الذي يرتكز عليه لتعلم أي لغة اخرى.

---

[1] N.Tigziri,A Nébti, **Etude sur l'enseignement de la langue amazigh**, H.C.A, Alger,2000, p5.

- إن الطابع الشفهي للغة الأم يعطيها بعض السهولة في تعلمها، وذلك قبل أن يتدرج التلميذ في سلم تعلم اللغات الأخرى والوصول إلى القراءة و الكتابة بها.

- إن حضور لغة الأم في الوسط المدرسي يجعل التلميذ يحس بالأمان اللغوي والثقافي، مما يكسبه الثقة في النفس ويعطيه الدافعية للتعلم.

- يضمن حضور لغة الام في الوسط المدرسي، ربط علاقات التواصل والاتصال بين المحيط العائلي والمحيط المدرسي. مما يدفع عنه شتى أنواع الاضطرابات النفسية والسلوكية.[1]

ولكن إلى جانب هذه المبررات التعليمية والتربوية، توجد مبررات أخرى سياسية واجتماعية، وثقافية كان لها الدور الفعال والرئيسي في دفع الدولة على اتخاذ قرارها التاريخي بإدراج اللغة الأمازيغية وإدماجها في البرامج الدراسية للمدرسة الجزائرية. ولعل من أبرز هذه المبررات هو دعم الوحدة الوطنية وترسيخها، وكذلك هو إعلان لإستكمال مسيرة المصالحة مع الذات والتاريخ، وذلك بتغليب منطق العقل والحكمة، على منطق العاطفة والإقصاء.

مبادئ أساسية لضمان نجاح تدريس الأمازيغية:

من أجل ضمان نجاح عملية تدريس اللغة الأمازيغية، ومن أجل الابتعاد عن الارتجالية والتخبط في اتخاذ القرارات بشأنها، وحتى لا تكون عملية إدراجها في المنظومة التربوية قد تمت " في ظرف استثنائي واستعجالي، وبدون رؤية مستقبلية شاملة، وبدون دراسات قبلبية. نستطيع التأكيد بأن هذا لتدريس لن تكون له النجاعة التعليمية والتربوية.

---

[1] أحمد بوكوس، "الأمازيغية في المنظومة التربوية (مبادئ وتوجهات) مقدمات الأمازيغية تحديات ورهانات انبعاث"، **المجلة المغاربية للكتاب**، العدد 27-28 صيف-خريف 2003.

وهذا ما نسجله من خلال غياب المعلم الكفء، وغياب المعيار الموحد لها، وافتقاد الكتاب المدرسي المناسب والمتوافق مع طبيعة اللغة وطبيعة المتعلم."[1] فإنه يتعين على الدولة الارتكاز على مجموعة من المبادئ العامة التي من شأنها أن تساهم في إنجاح عملية تدريس اللغة الأمازيغية، وأن تحقق الأهداف المرجوة منها. ويمكن تلخيص هذه المبادئ في أربعة وهي:

- التعميم: ضرورة تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لكافة أبناء الشعب، وإخراجها من عزلتها الجغرافية. مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات البيداغوجية لكل فئة من الفئات الموجهة إليهم. ومن إيجابيات التعميم هو تربية الناشئة على تقبل التنوع والاختلاف ولكن في إطار من الوحدة والتكامل، وعلى أساس الاحترام المتبادل والتسامح.

- الإجبارية: إن إقرار الدستور الجزائري بوطنية ورسمية اللغة الأمازيغية يتناقض مع قرار جعلها لغة اختيارية في التعليم، ولذا فإنه من الواجب أن تتمتع اللغة الأمازيغية بصفة الإجبارية، مثلها مثل باقي اللغات الوطنية والأجنبية. ومن ضروري تطوير برامجها، ومناهجها، ونظام تقويمها لكي تتناسب خصوصية المتعلمين.

- الشمولية: ومن الضروري أن يشمل تدريس اللغة الأمازيغية جميع المستويات التعليمية، من الابتدائي إلى الثانوي. وهذا حتى يتسنى للمتعلم التدرج معها وتقبلها وفهمها، وبعد ذلك إدراكها. خاصة لمن يتعاملون معها لأول مرة ممن ليست بالنسبة لهم لغة الأم. وكذلك بغية التدرج مع التلميذ وفق مستوى إدراكه. فما يدركه وهو في مستوى الثانوي لا يمكن له طبيعيا إدراكه في المتوسط بله في الابتدائي.

---

[1] Abderrezak DOURARI, Tamazight dans le système educatif algerien problematique d'aménagement, ENAG Edition, algerie, 2010, p5.

- التوحيد: ومن الضروري كذلك توحيد لهجات اللغة الأمازيغية في لغة معيارية واحدة، وذلك من خلال تصفية اللهجات من كل الكلمات التي لصقت بها بحكم تلاقحها مع عدة لغات مثل العربية والفرنسية. غير أن التوحيد المعياري لا يعني إلغاء اللغة المحلية وإخراجها من المدرسة، بل تبقى تستعمل خاصة في الطور الأول من التعليم، وهذا بعيدا عن الصدمة المدرسية الأولى للطفل الملتحق حديثا بالمدرسة.[1]

عوائق تدريس اللغة الأمازيغية:

نظرا لحداثة تجربة تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية، فإنه من الطبيعي أن تتعرض هذه التجربة في بداياتها الأولى إلى بعض العوائق والمشاكل، التي من شأنها أن تعرقل مسيرتها، وأن تحد من نجاعتها ونجاحها. لذا كان لزاما على القائمين على مشروع تدريس اللغة الأمازيغية أن يولي هذه المسألة بالدراسة والتمحيص، حتى يتسنى لهم في البداية معرفة هذه العراقيل وطبيعتها، وبعد ذلك رسم السياسات لمعالجتها وتجاوزها بالحلول العلمية المدروسة، والتي تحترم الخصوصية اللغوية للغة الأمازيغية، والطبيعة الاجتماعية للواقع المراد إدراجها فيه وفي هذا الإطار فقد أجرت المحافظة السامية للأمازيغية عدة دراسات ميدانية تناولت فيها معظم المشاكل والعوائق التي كانت سببا في تراجع تعليم اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية ومن نتائج هذه الدراسات ما يلي:

[1] أحمد بوكوس، مرجع سابق، ص23.

- سجلت الدراسة أنه ما بين الموسم الدراسي (95-96)، والموسم الدراسي (2001-2002)، لم تعرف كل الولايات المعنية بالمرحلة التجريبية زيادة في عدد المتمدرسين ماعدا ولاية أم البواقي.

- تبقى ولايات منطقة القبائل (بجاية، تيزي وزو، البويرة، بومرداس)، في طليعة الولايات من حيث عدد المتمدرسين بنسبة 94%.

- تسجل الدراسة كذلك التراجع في تنفيذ القرارات المسطرة آنفا، مثل قرار إدراج اللغة الأمازيغية في امتحانات شهادة التعليم الأساسي لسنة 2000، وشهادة البكالوريا في سنة 2004.

وهذه الوقائع تؤكد غياب الرؤية المستقبلية والإستراتيجية الواضحة في تنفيذ قرار إدماج اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية.[1]

وتفسر الدراسة هذا التراجع والتخبط في عملية تدريس اللغة الأمازيغية، بوجود مجموعة من العوائق التي ساهمت بشكل مباشر وغير مباشر في عرقلة مسيرتها. ولعل أبرز هذه المشاكل حسب الدراسة هي:

- غياب الرؤية الواضحة: من الظاهر أن تداعيات قرار إدراج اللغة الأمازيغية بصفة إستعجالية، وفي سياق اجتماعي وسياسي خاص، لم يسمح للدولة بتسطير إستراتيجية دقيقة وواضحة المعالم، ولم يتم إنجاز أي دراسة قبلية من شأنها على الأقل أن تساهم في إعداد برامج دراسية تستجيب لكل الشروط البيداغوجية والتربوية والاجتماعية الضامنة لنجاح السياسة اللغوية المتعلقة بإدراج اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية.

---

[1] المحافظة السامية للأمازيغية، " وضعية تدريس الأمازيغية "، **مجلة تيمزغة**، العدد 6 نوفمبر 2002، ص3.

- نقص وعدم كفاءة التأطير: شكل نقص المعلمين المتمرسين، والمفتشين المتمكنين، عائقا حقيقيا أمام مشروع تثبيت تعليم اللغة الأمازيغية وترقيتها وتطويرها.

- الاختلاف حول الحرف الذي تكتب به الأمازيغية: من العوائق الجوهرية في مسيرة اللغة الأمازيغية، هي عدم التمكن من الفصل في شكل الحرف التي تكتب به، وماهو الحرف الأحق بها. جعل التلميذ ومن خلاله الأسرة ي تردد من تعلمها.

- المبدأ الاختياري لها: إن اعتماد مبدأ ترك الحرية والاختيار للتلاميذ وأوليائهم، بشأن تعلم اللغة الأمازيغية أو لا، ومع ما صاحب هذا الإدراج من نقاشات إيديولوجية وسياسية جعل الأسرة الجزائرية تمتنع عن السماح لأولادها من تعلم اللغة الأمازيغية. وهذا الطابع الاختياري لها يتنافى مع أحكام دستور 2016 الذييتعتبر اللغة الأمازيغية لغة وطنية ورسمية.[1]

ويتبين من كل ما تقدم أن القرار الإيجابي للدولة الجزائرية، بإدراج اللغة الأمازيغية في المدرسة كان له الأثر البالغ في مطارحة مسألة اللغة والثقافة الأمازيغية بصفة عامة، على طاولة النقاش العلمي والأكاديمي، الذي سيساهم فعلا في ترقيتها وتطويرها في المستقبل.

إلا أن هذه الدراسات قد سجلت وجود مجموعة من العوائق والمشاكل التي عرقلت مسيرتها. غير أنه من الشأن الإرادة السياسية الصادقة، والتعاون مع النخب الفاعلة كفيل بإخراج المسألة الأمازيغية عموما من قوقعتها، وتخليصها من الاستعمالات الإيديولوجية، وتجسيدها كانتماء تاريخي وثقافي للمجتمع الجزائري.

---

[1] نفس المرجع، ص ص 4،5.

الخلاصة:

من الأهمية بمكان التعريف بخصوصية البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري المبني على واقع متنوع ثقافيا وجغرافيا ومذهبيا. ويتجلى تنوع النسيج الاجتماعي للمجتمع الجزائري في العناصر المكونة للهوية الوطنية الإسلام، العربية، الأمازيغية، وقد تم إثبات مكانة هذه العناصر في بناء المجتمع الجزائري بتحليل نص وثيقتين تربويتين قانونيتين ووهما الأمر الرئاسي 76-35 المتعلقة بالتربية والتكوين، والقانون التوجيهي للتربية 08-04.

وعلى اعتبار أن الثقافة الأمازيغية هي العنوان الرئيسي في صفحة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، واللغة الأمازيغية هي المظهر الرئيسي لهذه الثقافة فإننا عملنا على تتبع مكانة اللغة الأمازيغية في العملية التربوية منذ إدراج تدريسه سنة 1995 وتطرقنا إلى حقيقة تدريس اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية لنتوصل إلى أن هذا التدريس لا يزال محدودا جغرافيا ومنهجيا وتربويا. فعدد الولايات التي تدرس فيها اللغة الأمازيغية لا يتجاوز 11 ولاية من أصل 48 ولاية حسب التصريحات الرسمية وكيفية التدريس ولغته والحرف الأنسب لها كلها تحديات تواجهها اللغة الأمازيغية .

الفصل الرابع: إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ومسألة التنوع الثقافي

- تمهيد.
- المنظومة التربوية الجزائرية: التعريف، المراحل، الخصائص.
- مسيرة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر.
- الكتاب المدرسي ودوره في تجسيد الإصلاحات التربوية.
- الكفاءة الثقافية ومكانتها في الإصلاحات الحديثة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

شغلت المنظومة التربوية في الجزائر مركز اهتمام الدولة والمجتمع منذ البدايات الأولى للاستقلال الوطني، وإلى غاية يومنا هذا. وقد كانت ولا زالت تمثل محور التجاذبات الاجتماعية، السياسية، والإيديولوجية. وطيلة أكثر من نصف قرن من الاستقلال وهي تشهد تدافعا فكريا وثقافيا بين مختلف النخب الفاعلة والمؤثرة في الحياة العامة للمجتمع وعلى هذا الأساس لم تعرف المنظومة التربوية في الجزائر استقرارا تربويا ولا تعليميا لا في الماضي ولا حتى في حاضرها اليوم. فمنذ الإصلاحات التي تبنتها الدولة الحديثة العهد بالاستقلال، والتي كان منطلقها الأساس هو بناء منظومة تربوية جزائرية إسلامية عربية، يجد فيها كل جزائري في سن التمدرس مقعدا للتعلم.

ومن جهة أخرى إحداث القطيعة النهائية مع المنظومة التربوية التي ورثتها عن الاستعمار الفرنسي وتواصلت مسيرة المنظومة التربية بين التوفيق حينا والإخفاق حينا آخر، وبين مكاسب تحققت يجب تثمينها، ونقائص مسجلة يجب معالجتها، واستمرت بالمقابل مشاريع الإصلاح، ولكل مشروع أنصار يدافعون عنه وخصوم يتربصون به. وتبقى المنظومة التربوية في الجزائر أكبر ورشة وطنية مفتوحة للنقاش والحوار الشعبي والرسمي إلى غاية حدوث التوافق السياسي والاجتماعي والثقافي، بين مكونات المجتمع الجزائري، وإلى غاية الفصل في طبيعة وخصوصية المنظومة التي يهدف المجتمع إلى إيجادها والتي يحملها مسؤولية بناء مستقبله من خلال تربية وإعداد الناشئة.

و من خلال هذا الفصل سنعرض بشيء من التفصيل أبرز محطات الإصلاح التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر، مع التركيز على أهم الدوافع التي كانت سببا في عرضه و المطالبة به، وكذلك السياقات السياسية والاجتماعية التي تم عرض مشاريع الإصلاح في إطارها. وهذا بغية الوصول إلى فهم طبيعة القرارات المتعلقة بالتربية في الجزائر وما هي آثارها على الواقع التربوي التعليمي في المجتمع الجزائري.

المنظومة التربوية في الجزائر: التعريف، المراحل والخصائص:

التعريف: المنظومة التربوية هي ذلك النظام الاجتماعي الذي يندرج في إطاره كل مايتعلق بالعملية التربوية، مثل تحديد طبيعة الفلسفة التربوية، واختيار سياستها، وكذا إعداد المناهج والبرامج الدراسية، وكذلك تبيين كيفية تنظيم وتسيير العملية التربوية إداريا وبيداغوجيا.

كما توضح وتحدد شكل العلاقات التي تربط بين عناصرها البشرية (تلميذ – أستاذ –إدارة)، وعناصرها المادية، وعناصرها المعنوية (المناهج والبرامج الدراسية). وكل هذا يتم في شكل من التنسيق والانسجام والتكامل في أداء الأدوار والوظائف. وللمنظومة التربوية ارتباط وثيق مع مختلف الأنظمة الاجتماعية تتأثر بها وتؤثر فيها. وهي انعكاس لفكر المجتمع وثقافته وخصوصيته.[1]

وعلى هذا الأساس تعرف المنظومة التربوية في الجزائر، على أنها مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية، التي أوكل لها المجتمع تربية النشء، وتتمثل في المدرسة والمعلمين، والمناهج، والمحتويات والتنظيم، وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية.[2] وتتلخص مهامه الرئيسية في " تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية."[3] وقد عرفت غايات المنظومة التربوية عدة تعديلات وتغييرات كانت نتاجا للتحولات العميقة التي عرفتها الدولة الجزائرية، سياسيا واجتماعيا. والتي كان لزاما على المنظومة التربوية بصفتها نظاما إجتماعيا، أن تتأقلم معها وأن تكيف تبعا لذلك غاياتها ومراميها، بما يتوافق

---

[1] عمر محمد التومي، **الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق**، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ليبيا، 1985،ص94.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، الجزائر،2010، ص12.

[3] القانون التوجيهي للتربية 08-04، الفقر1 من المادة 2.

مع تطلعات المجتمع في الحاضر والمستقبل. ونعرض فيما يلي غايات المنظومة التربوية في الجزائر، وفق ماجاء به القانون التوجيهي للتربية 08-04:

-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 النبيلةلدى 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.

-إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي 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.[1]

وعلى ضوء هذه الغايات، والتي يتحدد من خلالها المعالم الكبرى، والمحاور الأساسية، التي تتبنها المنظومة التربوية في الجزائر من اجل توجيه العملية التربوية بما يتساير مع حاجات المجتمع وتطلعاته. وتركز هذه الغايات على ربط الناشئة بوطنها، وذلك عن طريق تعزيز روح

[1] نفس المرجع، المادة 2.

الانتماء له. وكذا بتوعيتهم بكل الأبعاد والمقومات المكونة للهوية الوطنية، كما تركز أيضا على ترقية القيم الإنسانية في نفوسهم، وتدعوهم إلى التفتح الايجابي على كل حضارات العالم دون استثناء. وبعبارة وجيزة تتمثل الغاية المنظومة التربوية في " إقامة نظاما تعليميا متطورا يربط المتعلم بمحيطه وبتراثه وعصره، ويهيء الأجيال للمستقبل، لتبقى وفية لتاريخها وأمجاد أمتها حريصة على تطوير مقدراتها، وحارسة أمينة لمكاسب الثورة."[1]

خصائص المنظومة التربوية في الجزائر ومهامها:

لكل مجتمع منظومته التربوية الخاصة به، والتي تستمد فلسفتها وسياستها من طبيعته واختياراته، وتستمد قيمها ومبادئها، من قيمه ومبادئه. كما تحدد أهدافها ومهامها وفقا وتبعا لحاجاته الحاضرة، وبناء على تطلعاته المستقبلية. وعليه فإن كل منظومة تربوية لها خصوصيتها ولها مميزاتها ولها مهامها التي تستجيب لتوجهات المجتمع وتصطبغ بصبغته الثقافية والاجتماعية.

واستنادا على ما سبق فإن المنظومة التربوية في الجزائر لها خصوصيات تميزها يمكن إيجازها فيما يلي:

✍إجبارية التعليم: تتخذ المنظومة التربوية في الجزائر من فرض وإجبار الأولياء على إرسال أولادهم للتعلم، خاصية أساسية، غير قابلة للتراجع، ولا التغيير، ولا حتى التعديل فيها نسبيا. وهذا ما اتفقت عليه كل المواثيق الرسمية للدولة بدء بالدساتير المتعاقبة، ووصولا إلى القوانين المؤطرة والمنظمة للمنظومة التربوية. فالمادة 5 من الأمرية الرئاسية 76-35 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين، والمادة 12 من القانون التوجيهي للتربية 08-04، تتفقان على اعتبار إجبارية التعليم من الخصوصيات الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية.

---

[1] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص 48.

وتأتي هذه الخصوصية من رغبة الدولة الجزائرية المستقلة حديثا في تأكيد حق أبناء الشعب في التعليم، الذي حرموا منه طيلة 132 سنة من الاستعمار هذا من جهة، ومن جهة ثانية رغبة منها في تكوين العنصر البشري المؤهل الذي تستند عليه لتنمية البلاد وتطويرها تحقيق كامل استقلالها عن المستعمر الفرنسي. كما يمكن إدراج البعد الدولي الذي تم تبنيه لاحقا، وهو ضمان حق الطفولة في التمدرس. وفقا لما جاءت به نصوص المعاهدات الدولية في هذا المجال.

✍مجانية التعليم: لقد تبنت المنظومة التربوية في الجزائر مبدأ مجانية التعليم منذ البدايات الأولى لإنشاء المدرسة في الجزائر. وقد جعلت منه إحدى أهم خصائصها الميزة لها عن باقي الأنظمة التربوية في العالم. وبناء عليه يتمتع كل طفل جزائري بالحق في التعليم مجانا دون أن يترتب على ذلك نفقات مالية مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ينطبق على كل أطوار ومراحل التعليم في الجزائر من الابتدائي إلى الجامعي. ولقد التزمت الدولة بهذا المبدأ طيلة مسيرتها الوطنية. وهذا ما نصت عليه المواد 07 من الأمرية الرئاسية 76-35 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين. والمادة 13 من القانون التوجيهي للتربية 08-04. إلا أنه قد نسجل ملاحظتين في يخص هذه الخصوصية، الملاحظة الأولى هي مسألة بيع الكتاب المدرسي والذي يعتبره البعض بداية التراجع عن مبدأ المجانية، وتبرره الدولة بأن الكتاب أصبح يطبع في المطابع الخاصة هذا من جهة، من جهة أخرى فإن الدولة لا تزال لها نسبة مالية معتبرة تدفعها لتلك المطابع الخاصة. والملاحظة الثانية في فتح المجال للمدارس الخاصة، والتي أصبحت تنافس المدارس العمومية، وكذلك انتشار ظاهرة الدروس التدعيمية المؤطرة من طرف أساتذة المدارس العمومية، وهذه الظاهرة وضعت خاصية المجانية على محك التساؤل.

✍جزأرة التعليم: لقد اعتمدت الجزائر منذ البدايات الاولى للاستقلال،على مبدأ اساسي هو ضرورة جزأرة المؤسسات السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية. بمعنى أن تنتمي هذه المؤسسات إلى الجزائر ماديا ومعنويا، وأن تنتمي إلى الجزائر هوية وتاريخا. أما بخصوص المنظومة التربوية فلقد جعلت من الجزأرة أحد مبادئها الرئيسية. وتتجلى مظاهر الجزأرة في أمرين رئيسيين وهما:

-أن يكون العنصر البشري المؤطر للعملية التربوية من معلمين، وإداريين على اختلاف مستوياتهم، ودرجاتهم، لهم الصفة الجزائرية، ويؤمنون بمشروع الجزائر المستقلة.

-أن تصاغ الاهداف التربوية والبرامج الدراسية، والمضامين المعرفية للكتب المدرسية، بالاعتماد الكلي أو الجزئي حسب طبيعة المادة على التاريخ الجزائري، الهوية الجزائرية، الثقافة الجزائرية، الادب الجزائري...الخ.

وهذا ما نصت عليه الأمرية 76-35 في ديباجتها، والقانون التوجيهي الذي يشترط الجنسية الجزائرية الذي يشترط الجنسية الجزائرية لبعض الوظائف.

مهام المنظومة التربوية في الجزائر:

تتوزع مهام المنظومة التربوية في الجزائر على ثلاث مجالات رئيسية، وهي المجال التعليمي، مجال التنشئة الاجتماعية، وأخيرا مجال التأهيل.

ففيما يتعلق بالمجال التعليمي فتتلخص مهام المنظومة التربوية الجزائرية، في العمل على تقديم منتوج تعليمي ذي جودة ونوعية، يساهم في بناء شخصية التلاميذ حتى تصبح منفتحة على الآخر، منسجمة مع بيئتها الاجتماعية، ومتوازنة في سلوكاتها وتصرفاتها مع الآخرين. وتعمل

كذلك على اكساب التلاميذ مستوى معرفي وثقافي نظري وتطبيقي بالقدر الذي يندمج فيه التلميذ في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

وأما فيما يتعلق بمجال التنشئة الاجتماعية، فتعمل المنظومة التربوية على تنمية الحس المدني عند التلاميذ، وتنشئتهم على قيم المواطنة، والعدالة والانصاف، والتساوي بين المواطنين في الحقوق والواجبات، والتسامح واحترام الغير، والتضامن بينهم. وتعمل من جهة أخرى على ضمان التواصل الفعال والإيجابي بين المدرسة وبين الأسرة لصالح التلميذ ومستقبله. وتساهم المنظومة التربوية كذلك في زيادة وعي التلاميذ بقيمة العمل وأعميته للفرد والمجتمع معا. كما تجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

أما فيما يخص مجال التأهيل، فتقوم المنظومة التربوية بتلبية الحاجات الأساسية للتلاميذ، وذلك بتزويدهم بالكفاءات التي تمكنهم من الاندماج في المجتمع، وباستثمارهم لهذه الكفاءات في الابتكار وصنع المبادرات التي تساهم في بناء المجتمع الجزائري.[1]

مسيرة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

لقد ورثت الجزائر عن المستعمر الفرنسي، منظومة تربوية بخصوصية وطابع فرنسي خالص. وهذا راجع إلى أنه بالرغم من الأهمية البالغة التي تحتلها مسألة التربية عند لحظة الاستقلال لأي أمة، إلا أن " مستقبل التربية في الجزائر المستقلة لم يطرح من قبل التوقيع على اتفاقيات إيفيان، ويعود هذا إلى انشغالات الثورة واهتماماتها بالقضايا الأهم، أو ربما يعود إلى أن

[1] القانون التوجيهي للتربية 08-04، المواد 4،5،6.

القادة في ذلك الحين لم يتوقعوا ان التربية ستطرح نفسها بعد الاستقلال بحدة."[1] وعلى هذا الأساس وجدت الدولة نفسها امام واقع تربوي أجنبي غير منسجم في غاياته وأهدافه ووسائله، مع غايات وأهداف المجتمع الجزائري.غير أن ورغم هذه المفارقة " حافظت على بقائ المدرسة بهذه الصفات التي كانت عليها، تلك الصفات التي عاقتها عن التحرر من مخلفات الماضي المؤلم، وأبقتها بعيدة عن روح مجتمعها، وغير منسجمة مع الواقع الجديد الذي أصبحت عليه الجزائر في عهد الاستقلال."[2] وقد سارعت الدولة الجزائرية إلى تدارك هذا الوضع غير الطبيعي، وذلك بتسطير سياسات تربوية، واعتماد إصلاحات كان هدفها الرئيسي هو إحداث القطيعة مع المدرسة الفرنسية، وإنشاء مدرسة جزائري تتجسد فيها الشخصية الوطنية.لذا فلقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدة مراحل ومحطات نتعرض لأهمها.

المرحلة (1962– 1967): في هذه المرحلة تبنت الدولة الجزائرية المدرسة كما ورثتها عن المستعمر الفرنسي، مع إحداث بعض التعديلات الجزئية. وهذا بهدف ضمان بقاء التعليم واستمراريته، وكذلك من أجل التفرغ لتوفير مقاعد الدراسة لكل أبناء الشعب بغض النظر عن محتوى وطبيعة هذه المدرسة. وقد تمثلت تلك التعديلات الجزئية التي حاولت الدولة إدخالها في صلب المنظومة التربوية مباشرة بعد الاستقلال، والتي تجسدت في " أول اجتماع للجنة العليا لإصلاح التربية يوم 15 ديسمبر 1962، حيث حددت خمسة أهداف للمنظومة التربوية المستقبلية الجزائرية وهي: – التدرج في جزأرة التعليم وهيئة تأطيره.

– ترقية التعريب داخل المدرسة.

---

[1] محمد الطيب العلوي، **التربية بين الأصالة والتغريب**، منشورات دحلب، 1998، ص 57.

[2] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص13.

- التوجيه العلمي و التقني للتعليم.
- الاعتماد على مبدأ الديمقراطية في التعليم."[1]

المرحلة من(1967 – 1976): في هذه الفترة بدأت بوادر الإصلاح الحقيقي للمدرسة الجزائرية، حيث انخرط الشعب الجزائري وبعض الهيئات والشخصيات الوطنية في النقاش الدائر حول طبيعة وخصوصية المنظومة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال. وقد طالبوا الحكومة بضرورة الإسراع في إقامة مدرسة جزائرية المنهج، إسلامية الروح، عربية اللسان. وقد تبنت وزارة التربية آن ذاك هذا المطلب سنة 1968، وأنشأت لأجله اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم، والت صرح بشأن مهامها وزير التربية في تلك الفترة أحمد طال الإبراهيمي فقال: " إن الوضع يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم، وغذا كانت هذه المسألة قد شملت العالم أجمع، فلا ينبغي أن ننسى بأن إصلاح مؤسساتنا التربوية ينبغي أن يؤدي إلى تصحيح كثير من الاوضاع الفاسدة الناجمة عن تخلفنا، وأن تأخذ بالاعتبار خصائص مجتمعنا."[2]

ومن جهة أخرى فقد " تقرر بداية من 1971 العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم... ونتج عن هذا الإجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم، تعليم يلقن باللغة العربية، وتعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة."[3]

---

[1] Mahfoud BENNOUNE, Education culture et développement en Algérie Bilan et perspectives du système educatif, E.N.A.G, Algérie, 2000, P225.

[2] أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية**، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر،1973، ص167.

[3] عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص33.

وفي هذه الفترة تحولت اللغة العربية من لغة للتعلم، إلى لغة التعليم. غير أن هذا الإصلاح والتصحيح " كان بأسلوب يفتقر إلى الدقة في التخطيط، والوضوح في الرؤية. مما أبقى الاتجاه غامضا والغاية غير واضحة. فالاحتفاظ بمكونات المدرسة الموروثة وادخال عناصر جديدة في صلب نظامها التعليمي، جعل المؤسسة التعليمية الواحدة تتعامل مع نظاميين متوازيين، يعشان تحت سقف إداري واحد."[1] ورغم هذه السلبيات فقد أسست هذه المرحلة للإصلاحات الجذرية القادمة، حيث وضعت اللبنات الأولى لعملية تعريب التعليم وجزأرته، وكذلك من حيث تحضير الامكانات البشرية والمادية والمعنوية لاستقبال التغيير الجذري للمدرسة، وذلك بتحويلها من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية.

المرحلة (1976- 1980): إن أهم ما يميز هذه المرحلة، هو صدور الأمرية الرئاسية 76-35، المتعلقة بالتربية والتكوين بتاريخ 16 أفريل 1976. والتي تعتبر حجر الزاوية في مسيرة التغيير الشامل للمنظومة التربوية في الجزائر، فهي التي " مهدت السبيل لهذا التغيير الشامل الذي أدى إلى بناء نظام تربوي وطني، مستخلص من ظروفنا وتجاربنا وتحولات مجتمعنا، معبر عن توجهاتنا وتطلعات أجيالنا، مؤسس وفق الاتجاه الفكري والعقائدي الذي تسير عليه بلادنا سياسيا واجتماعيا."[2]

واستنادا على هذه الرؤية، فقد مثلت الأمرية 76-35 المتعلقة بالتربية والتكوين، الإطار المرجعي للمنظومة التربوية في تلك الفترة التي بدأت فيها " عملية تنظيم وتسيير المنظومة التربوية الوطنية التي عرفت أول سياسة عامة وطنية للمنظومة التربوية، واضحة المبادئ والأهداف

[1] نفس المرجع، ص35.
[2] نفس المرجع، ص36.

والمناهج والوسائل، تحت نظام المدرسة الأساسية. ولأول مرة اصبحت فلسفة المنظومة التربوية متطابقة مع فلسفة الثورة الجزائرية، ومنسجمة مع مواثيقها وقوانين الدولة الأساسية ومع طموحات وآمال الشعب الجزائري في التقدم والتنمية."[1]

وبمقتضى هذه الأمرية، بدأ عهد التعليم الأساسي والذي يمكن يعرف بأنه " المرحلة الإلزامية التي تدوم تسع سنوات وتشمل الشريحة العمرية من 6 إلى 16 عاما، ومهمة هذا التعليم هي إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة، والالتحاق بالتعليم الأساسي إجباري لكل طفل بلغ ست سنوات من عمره."[2]

ومن مميزات وخصائص التعليم الأساسي هي :

- إجبارية التربية والتعليم لكل الأطفال من الفئة العمرية 6 إلى 16 سنة.
- ضمان الحق في التعليم لكل أبناء الشعب الجزائري ذكورا وإناثا.
- مجانية التعليم في كل الأطوار التعليمية بالمدرسة الأساسية.
- تتوزع التسع سنوات من التعليم الإجباري على ثلاثة أطوار وهي:
  - الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.
  - الطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.
  - الطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.[3]

---

[1] علي بن محمد، **معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية**، دار الأمة، الجزائر، 2009، ص ص 86،87.

[2] المجلس الاقتصادي والاجتماعي للجمهورية الجزائرية ، تقرير اللجنة الوطنية حول المنظومة التربوية،1995 ،ص11.

[3] علي ديدونة، **المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال**، منشورات دار نوريد، بوزريعة، الجزائر،2006، ص ص 262،263.

كما اعتمدت المدرسة الأساسية على مبدأ عام وهو التركيز على التعليم التقني والتكنولوجي، الذي يتيح للمتعلم توظيف معارفه النظرية في مجالات العمل التطبقية. وقد اقتبست الدولة هذا النموذج من ألمانيا الشرقية، مع إدخال التعديلات الضرورية حتى يتواءم مع الشخصية الجزائرية وقيمها وتاريخها.[1]

كما أن المنظومة التربية في ظل التعليم الأساسي حددت لنفسها مجموعة من الأهداف أهمها:

-تقديم تعليم وتكوين موحد، باعتبار أن توحيد التعليم وسيلة أساسية لبناء الوحدة الوطنية. من خلال التركيز على العناصر الرئيسية للوحدة الوطنية وهي العربية والإسلام.

-تكوين العنصر البشري المؤهل معرفيا، والكفء اقتصاديا، والقادر على تحمل مسؤولية التنمية الاقتصادية.

-الاهتمام بالبعد الثقافي والاجتماعي للتعليم.[2]

وفي هذه المرحلة تحديدا بدأ التخطيط والتحضير لإعلان إنطلاقه في الموسم الدراسي القادم 1977-1978، إلا أنه تعطل المشروع وتأخر تجسيده إلى غاية الموسم الدراسي 1980-1981، وسيأتي لاحقا التطرق إلى حيثيات ودوافع هذا التجميد لمشروع المدرسة الأساسية.

المرحلة (1980-2000): وقد دشنت هذه المرحلة عهد المدرسة الأساسية، والإعلان الرسمي لانطلاقها وفقا لما كان مسطر لها في عام 1976. " ويمثل هذا التنصيب للمدرسة الاساسية منعرجا هاما في تاريخ المنظومة التربوية، الذي وضع نهاية للنظام الموروث الذي كان محل

---

[1] محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص298.

[2] سعاد العقون، " دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005، ص ص 255-256.

تعديلات كما سبقت الإشارة إليه، والتأسيس لمنظومة تربوية وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، ديمقراطية في إتاحتها فرص متكاملة لجميع الاطفال الجزائريين، منفتحة على العلوم والتكنولوجيا."[1]

وعلى هذا الأساس فقد تم تقسيم التعليم إلى قسمين أو إلى مرحلتين، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي العام والتقني. يمثل التعليم الأساسي التسع سنوات الأولى من التعليم بطابعها الإجباري، وتشمل ثلاثة أطوار تعليمية من الابتدائي إلى المتوسط. و ما يطبع هذه الفترة أساسا هو الشروع في تنفيذ المدرسة الأساسية على المستوى الوطني ابتداء من العام الدراسي 1980-1981. وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة وذلك حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور من الأطوار التعليمية."[2] ولقد كانت المدرسة الأساسية في نظر معديها والمشرفين عليها، مشروع يتماشى مع المستجدات، ويساير التطورات، ويساهم في تجذير انتماء الامة إلى تراثها ودينها ولغتها.

ولعل أهم ما يميز هذه الفترة، هو تلك التحولات السياسية والاجتماعية التي طرأت على المجتمع الجزائري، بداية بالانفتاح السياسي بعد صدور دستور 1989، وصولا إلى الازمة الأمنية سنوات الـ 90، " والتي كان لها تأثير كبير فيما بعد على السياسة التربوية،... إلا أن ذلك لم يثن عن مواصلة التحولات السابقة الذكر، فقد شهدت هذه المرحلة في مجال التربية عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة."[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، الجزائر،2012، ص69.

[2] المعهد الوطني لمستخدمي التربية، مرجع سابق، ص94.

[3] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص71.

كما تم إنشاء المجلس الأعلى للتربية بموجب مرسوم رئاسي رقم 96-101 مؤرخ في 12-11-1996، والذي كان ذو طابع استشاري لدى مصالح رئاسة الجمهورية. وقد كلف المجلس بالإشراف على عملية الإصلاح التربوي، وبدراسة ثلاثة ملفات أساسية وهي: التعليم الأساسي، التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي، التعليم المهني.[1] وقد حددت المادة الخامسة من المرسوم المذكور اعلاه مهام المجلس بما يلي:

-يشارك في إعداد وتقويم السياسةالوطنية للتربية والتكوين، قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية، وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

-يدرس ويبدي رايه في كل ما يتعلق بالتربية والتكوين في جميع المستويات، ومختلف الجوانب. يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف منظومة التربية والتكوين.

-يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة واخلاقياتها ومقاييسها في ميدان التربية والتكوين.

-يقترح العناصر الأساسية الاستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية والتكوين وفق المقاييس و المعايير العالمية المعمول بها، والقيم والهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.

-تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954، من خلال تدريس التاريخ الوطني والثقافة الوطنية.

-دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين، وتقديم آراء حولها.

-تقويم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية والتكوين.

-إنجاز البحوث والدراسات التي تفيده، أو تكليف من ينجزها.

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية والتعليم بالجزائر**،ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران،2006، ص135.

-متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية والتكوين.[1]

إلا أن عمر المجلس الأعلى للتربية لم يعمر طويلا، فمباشرة بعد انتقال السلطة إلى رئيس جديد (1999)، قام بإلغائه وتعويضه بلجنة وطنية مؤقتةمحددة المهام والآجال لتقدم تقريرا وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية.[2]

المرحلة ما بعد سنة 2000: بعد حوالي 20 عاما من تطبيق الأمرية الرئاسية 76-35 المتعلقة بالتربية والتكوين، ونظرا لظروف داخلية عرفها المجتمع الجزائري طيلة الفترات السابقة، وظروف أخرى عالمية فرضت منطقها وتأثيرها عليه، وبعد تولي الرئاسة سلطة سياسية جديدة. كل هذه الظروف اجتمعت لتجعل من إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر أولوية وطنية.

وعلى هذا الأساس تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13ماي2000، بموجب المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 09ماي 2000، والتي تشكلت من 158 عضو تم اختيارهم منطرف الرئاسة من الشخصيات الوطنية الفاعلة والمهتمة بالشأن التربوي(أنظر القائمة في الملاحق). ولقد أوكلت لهذه اللجنة ووفق أحكام المواد 2،3،4،5،6 المهام التالية:

✍إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد اعتماد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل، فجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقسيم.

✍تقترح اللجنة مشروعا يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ

[1] المرسوم الرئاسي رقم 96-101 المؤرخ في 12-11-1996، المادة الخامسة.

[2] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص180.

التدريجي للسياسة التربوية الجيدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية الواجب توفيرها من جهة أخرى.

✍اقتراح التدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في الميدان ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها.

✍تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات الإحصائية أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية، التي من شأنها أن تكمل استعلامها.

✍تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.

✍تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في سير أشغالها.

✍تستعين بخبراء ومستشارين جزائريين، وأجانب أوتابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.[1]

وبعد حوالي تسعة اشهر متتالية من العمل، أنهت اللجنة أعمالها بتحرير تقرير نهائي سلم لرئيس الجمهورية في شهر مارس 2001، واستنادا عليه تمت المصادقة على مجموعة من الإجراءات المتعلقة بالتربية والتكوين في اجتماع مجلس الوزراء ليوم 30 أفريل 2002، يمكن اجمالها في النقاط الآتي بيانها:

-إصلاح البرامج التعليمية.

-إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

-استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية، وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.

---

[1] المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 09-05-2000، المواد 3 – 6.

-إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.

-تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

-إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.

-تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.

-إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.

-تعزيز تدريس اللغة العربية.

-ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.

-إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

-إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

-إعداد وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.

-تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.[1]

كما تم في هذه الفترة إعادة تنظيم الطور الأول والثاني والثالث، فأصبحت مدة التعليم بالمدرسة الابتدائية خمس سنوات، ومدة التعليم بالمتوسطة أربع سنوات.وأما فيما يخص الجانب البيداغوجي فقد عرف تبني بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وتم كذلك تقليص الحجم الساعي لبعض المواد التعليمية خاصة المواد العلمية. وقد تم ترجمة هذه التعديلات وتجسيدها من خلال الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003، والذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76-35 المتعلق

[1] بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات**،دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر،2009،ص ص 27،28.

بالتربية والتكوين. ويعتبر الأمر الرئاسي 03-09 البداية الفعلية لتغيير طابع ونظام المدرسة الأساسية.

وقد سعت الدولة من خلال هذا الأمر الرئاسي إلى إحداث إصلاحات نوعية في المنظومة التربوية، وذلك من خلال " تجسيد البعد الوطني وإعطائه العمق اللازم في النظام التربوي، وترسيخ القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري. والحفاظ على المكونات الأساسية للهوية الوطنية وهي الإسلام والأمازيغية والعروبة، وإلى ترقيتها وتعزيزها من جهة، وإلى التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى ومواكبة مستجدات العصر من جهة أخرى."[1]

وتستمر الدولة في مسيرة الإصلاح والتعديل، وهذا بغية معالجة الاختلال الذي مازال تعرفه المنظومة التربوية. ليتوج الإصلاح هذه المرة بإصدار أول قانون توجيهي في تاريخ الجزائر المستقلة، وهو القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23-01-2008. " ويهدف هذا القانون إلى استكمال بناء العدة التشريعية والتأطير المؤسساتي لإصلاح النظام التربوي والذي يستمد مصدره من المشروع السابق للإصلاح. أي أن هذا القانون هو امتداد وتكملة لما ورد في مشروع اللجنة على مستوى التشريع والمبادئ الأساسية والأهداف والغايات التربوية التي تحددها المدرسة الأساسية، وعلى مستوى التنظيم والتسيير التربوي لكل مراحل التعليم."[2]

ولقد اشتمل هذا القانون على تقسيم التعليم إلى ثلاث مراحل أساسية، وهي التربية التحضيرية، التعليم الأساسي والذي يضم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي. كما أن القانون التوجيهي للتربية 08-04، قد ركز على أن رسالة التعليم والمدرسة

---

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر،2005.

[2] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23-01-2008، الجزائر 2008، ص9.

هي تكوين المواطن الصالح، والذي ترتكز في إعداده على البعد الوطني وكل ما يرتبط به من قيم وثوابت وتاريخ. وعلى البعد الإقليمي المتوسطي والإفريقي كانتماء طبيعي وجغرافي للجزائر، وعلى البعد العالمي بما يحمله من قيم إنسانية، كالديمقراطية، التسامح، واحترام حقوق الإنسان.

أما على الصعيد التنظيمي، فقد استحدث القانون إنشاء ثلاث هيئات مدعمة ومساندة للوزارة في مهامها ووظائفها، وهي على التوالي: المجلس الوطني للبرامج، المجلس الوطني للتربية والتكوين، المرصد الوطني للتربية والتكوين. ويكلف المجلس الوطني للبرامج بتقديم الاقتراحات وإبداء الرأي في كل ماله علاقة بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية.

كما يعتبر المجلس الوطني للتربية والتكوين، والمرصد الوطني للتربية والتكوين هيئتين استشاريتين لدى مصالح الوزير المكلف بالتربية، يشكل المجلس الوطني للتربية الالهيئة المناسبة لتأطير التشاور والتنسيق، ويضم في تركيبته ممثلي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين، والقطاعات الأخرى التي لها علاقة بالتعليم. ويهتم المجلس بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، خاصة في التنظيم والتسيير، وكيفية الضمان السير الحسن والمردودية للقطاع، مع العمل على الابتكار والتجديد والابداع.

أما فيما يتعلق بالمرصد الوطني للتربية والتكوين فيتولى مهمة معاينة 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.

وقد ركز القانون التوجيهي للتربية 08-04، على تعزيز روح الانتماء للوطن لدى الناشئة، وعلى ترسيخ عناصر الهوية الوطنية في نفوسهم ممثلة في الإسلام، العروبة، الأمازيغية. وعلى قبول واحترام الاختلاف ولكن في إطار الوحدة الوطنية الجامعة.

إصلاحات الجيل الثاني 2016-2018: بالرغم من حجم الإصلاحات الكمي الذي عرفته المنظومة التربوية في الجزائر بعد سنة 2000، وبالرغم من التغير الواضح في محتوى ومظاهر التعليم، فقد عاينت الوصاية ومن خلال متابعتها للواقع التربوي في الميدان عدة اختلالات ونقائص، وفي مختلف المستويات والمجالات من المناهج والبرامج التعليمية غير المناسبة، سوء الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون، غياب معايير الجودة والنوعية في العملية التعليمية، وغيرها من الملاحظات المسجلة. وعلى هذا الأساس سارعت إلى تبني سياسة إصلاحية جديدة مؤسسة على الإطار القانوني والتشريعي المعمول به، وهو القانون التوجيهي للتربية 08-04.

وقد أصطلح على تسمية هذه الإصلاحات بإصلاحات الجيل الثاني، على اعتبار أن الجيل الأول هو الجيل الذي بدأت معه إصلاحات 2003 إلى غاية 2015.

الكتاب المدرسي ودوره في تجسيد الإصلاحات التربوية:

الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي أحد أهم الوسائل البيداغوجية التعليمية الذي ترتكز عليه المدرسة لترجمة سياستها وفلسفتها ومناهجها التربوية. كما أنه يمثل حلقة الوصل بين المناهج التربوية والمتعلم. حيث يستعين به المتعلم خلال مسيرته الدراسية من أجل الإطلاع على المادة المعرفية المقررة خلال سنة دراسية." ويرتبط الكتاب المدرسي ارتباطا عضويا بالمنهاج الدراسي بما يتضمن من توجيهات رسمية ملازمة له والمقاربة التعليمية التي بني وفقها"[1]

مفهومه:

يعرف الكتاب المدرسي على أنه " وثيقة تشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا(معرفية، وجدانية، مهارية) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة."[2] ويعرف أيضا على أنه " مصدر من مصادر التعلم المقروءة، يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة في اكتساب هذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية."[3]

---

[1] محمد غالم، **المعرفي والإيديولجي في الكتاب المدرسي للعلوم الانسانية في التعليم الثانوي**، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر،2012، ص12.

[2] عبد الواحد الكبيسي، **القياس والتقويم تحديات ومناقشات**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص83.

[3] أحمد أنور عمر، **الكتاب المدرسي تأليفه، إخراجه الطباعي**، دار الحرية، الرياض، 1980، ص 08.

ويمكن أن نلخص تعريفا للكتاب المدرسي على أنه " وسيلة في صلب العملية التربوية، يحتل مكانة هامة في سلم الاهتمامات التربوية والعلمية وهو المدخل لدراسة المنظومة التربوية وتحليل مرجعياتها الأساسية، ويعكس فلسفتها الاجتماعية وغاياتها بما يتضمنه من رؤى اجتماعية ثقافية منسجمة تحقق التنشئة للأجيال وتصوغ تمثلات الهوية على ضوء مستجدات الحداثة ومستلزمات العولمة."[1]

ومن جهة أخرى " لا يُنظر إلى الكتاب المدرسي بمنظار الكتب العلمية بل ينظر إليه على أنه كتاب تعليمي يندرج ضمن مشروع تربوي معلوم الأسس والمنطلقات ومحدود الفئة العمرية...ولا ينتظر من الكتاب المدرسي أن يعمل بنفس معايير الحياد والموضوعية التي تتبناها الكتب العلمية، إنما ينظر إليه على أنه وسيلة لقولبة الثقافة المدرسية وكذا الثقافة الوطنية"[2]

وعلى هذا الأساس فالكتاب المدرسي هو كتاب تعليمي يقدم المعارف الاساسية لمادة علمية أو مهارة تقنية، وبالأخص كل المعلومات التي يشترطها البرنامج والمنهاج الدراسي.

وظائف الكتاب المدرسي:

يضطلع الكتاب المدرسي بعدة وظائف تتوزع بين الوظائف التربوية والوظائف الاجتماعية، وبالطبع الوظائف المعرفية ويمكن ذكر أهم تلك الوظائف:

-الوظيفة المعرفية: " الكتاب المدرسي أداة معرفية لا تعوض لأنه يتيح للدارس تقدما أسرع في دنيا العلم. لأن العلماء وخيرة الأساتذة يضعون فيه حصالة معارفهم وخلاصة تجاربهم في ترتيب واضح

---

[1] محمد غالم، " التاريخ في الثانوي: الكتاب المدرسي"، المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي العلوم الانسانية في التعليم الثانوي، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC، الجزائر، 2012، ص 109.

[2] حاج سعيد بن حمودة بكير، مرجع سابق، ص ص 209،210.

ومتدرج يُمكِن المتعلم من اختصار الطريق إلى المعرفة وبالتالي من ربح الوقت وتوفير المجهود..."[1] وفي نفس السياق " يقدم الكتاب المدرسي معارف علمية صادقة تخضع للشروط العلمية التي تتلاءم مع مستوى التلاميذ. فالكتاب المدرسي وثيقة رسمية لتنصيص معارف مرجعية(معارف عالمة زائد ممارسات اجتماعية)."[2]

-وظيفة اكساب المهارات وتنمية القدرات: يعمل الكتاب المدرسي على اكساب المتعلم مهارات جديدة، سواء في المجال الدراسي أو في المجال الحياتي. وعليه فالكتاب المدرسي لا تتوقف وظيفته عند نقل المعارف فقط، ولكن يتجاوزه إلى إكساب المتعلم الأساليب والمواقف والعادات في العمل وفي الحياة، وهذا ما تنادي به المقاربة بالكفاءات. فاكتساب المعارف يركز فيه على الهدف التعلمي، ولكن في اكتساب القدرات والكفاءات نركز على النشاطات. واكتساب المعارف والقدرات تعني القدرة على ممارسة النشاطات في مواضيع التعلم المتعددة لاكتساب عدة مواقف[3].

-الوظيفة الثقافية والاجتماعية: للكتاب المدرسي وظيفة أساسية في ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في مجتمعهن وذلك على اعتبار تأثيره القوي في شخصية الطفل حيث ينحت الكتاب بعض المعاني وبعض القيم لا تفارقه حتى في كبره ويبقى دائما يسترجعها ويستذكرها كل ما جاءت الضرورة الاجتماعية. وعليه فمن وظائف الكتاب المدرسي الرئيسية هي " الحفاظ على الهوية

---

[1] عبد المجيد قراب، "منزلة الكتاب المدرسي في العمل التربوي"، **ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي**،مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية جامعة تونس، تونس، 1985، ص 41

[2] محمد غالم، مرجع سابق، ص109.

[3] لالوش صليحة، "تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونية، جامعة الجزائر،2006-2007.

الثقافية للأمم والشعوب، وذلك لما تستهدفه في المجتمع من ترسيخ قيم وعادات وتقاليد وتاريخ حضاري مليء بأساسيات الهوية الثقافية والانتماء إلى الوطن."[1]

ويمكن اجمال وظائف الكتاب المدرسي فيما يلي " وظيفة تربوية تتمثل في تنظيم أنشطة التعليم والتعلم وفق مقاربات منهجية تحقق أهداف المنهاج في أقل وقت وبأقل جهد ممكنين. وظيفة اجتماعية تتمثل في كونه يلعب دور الموازن بين الثقافة المدرسية والثقافة الاجتماعية، ويرسخ الثقافات والقيم التي يعانقها المجتمع. ووظيفة سوسيو ثقافية تتجلى في كونه يؤدي دور الحامل والمروج للقيم والمعايير الثقافية الأصلية التي تحقق روح المواطنة لدى المتعلممن جهة، ودور النافذة التي يطل من خلالها هذا الأخير على العالم الخارجي من جهة ثانية"[2]

أهمية التربية والتكوين:

تتجلى أهمية الكتاب المدرسي أولا في المكانة التي يحتله في تمثلات الأساتذة والمتعلمين على حد سواء، والذين يعتبرونه الوثيقة التربوية البيداغوجية الرئيسية لضمان فعالية ونجاعة العملية التربوية. وهذا ما يفسر حجم النقاش الاجتماعي والمجتمعي فضلا عن النقاش التربوي والبيداغوجي الذي موضوعه ورهانه المضمون المعرفي والاجتماعي والثقافي والديني الذي يتضمنه الكتاب المدرسي.

وعلى هذا الأساس " فالكتاب المدرسي يعكس الفلسفة الاجتماعية للمنظومة التربوية ويجسد غاياتها وأهدافها فهو يحمل الرؤية الاجتماعية التي يفترض أن تسود في المجتمع والتي تحقق التنشئة

---

[1] حاج سعيد بن حمودة بكير، مرجع سابق، ص199.

[2] عبد الله الويزي، " معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي "، **دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2009/3ن ص14.

الاجتماعية للأجيال."[1] كما أن أهمية الكتاب المدرسي تكمن في أنه يقوم بـ " تذويب فلسفة المجتمع وخلاصة تجربته وتطلعاته وعرضها على الأجيال الجديدة التي لم تعرفها بعد لتستوعبها وتتدبر مقاصدها ومغازيها فتأخذها مرجعا لنحت شخصيتها ومعالجة مشاكلها الراهنة وفهم ما لها وما عليها والتمييز بين ما هو في متناول يده وما هو متعال عن إرادتها."[2]

وبالإضافة إلى ذلك " لا يقتصر الكتاب المدرسي على توصيف وقائع اجتماعية وانسانية موضوعية، بل يتجاوز ذات التوصيف إلى ترسيخ قيم تحيل إلى علاقات اجتماعية مثالية وإلى مشروع مجتمع يستجيب لضرورات تنشئة اجتماعية متوازنة ومواطنة تقوم على الاعتراف بالشخصية الوطنية والانفتاح على قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطن. فالكتاب المدرسي في هذه الحالة أداة تغيير اجتماعي إذ يهدف إلى بناء الإنسان الجديد، ينقل رسائل تحمل قيما ومثلا تحيل إلى نمط حياة ماذا يجب على المتعلم أن يحب؟ ماذا يجب أن يفعل؟ ماذا يجب أن يحترم أو أن ينبذ؟"[3].

مراحل إعداد الكتاب المدرسي:

تمثل معرفة الكيفية والمراحل وهوية المتدخلين في إعداد الكتاب المدرسي حتى يصل إلى المتعلم، أمرا بالغ الأهمية لأنه سيساهم في تحديد طبيعة تعاملنا معه من حيث الدراسة والتقييم، ومن حيث معرفة مدى مطابقته وتجسيده لاختيارات المنظومة التربوية وغاياتها وأهدافها.

---

[1] أبو القاسم العليوي، **الكتاب المدرسي والنظام التربوي**، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1986، ص 25.

[2] نفس المرجع، ص45.

[3] محمد غالم، " الإسلام والغرب في الكتاب المدرسي – كتاب التاريخ في السنة أولى ثانوي–، **القيم التربوية في الكتاب المدرسي : العلوم الانسانية في التعليم الثانوي**، اشراف محمد غالم، مرركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC، وهران، 2015، ص 56.

وفي البداية نسجل أن القانون التوجيهي للتربية 08-04 قد تم بموجبه فتح مجال إعداد الكتاب المدرسي لدور النشر الوطنية الخاصة. وهذا ما تضمنته أحكام المادة 91 من نص القانون والتي جاءت في صياغتها كالآتي: " يفتح مجال تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية، غير أن توزيع أي كتاب مدرسي في المؤسسات المدرسية يخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلف بالتربية."[1] وتجسيدا لأحكام هذه المادة فإن دور الوزارة المكلفة بالتربية يقتصر في التقييم ومنح الاعتماد والإشراف على عملية التوزيع. أما الإعداد فتتكفل به الكفاءات الوطنية وهي إشارة إلى دور النشر الوطنية.

وبناء عليه يعرف مسار إعداد كتاب مدرسي في الجزائر أربع مراحل رئيسية هي:

1- المرحلة التحضيرية ما قبل الإعداد.

2- مرحلة الإعداد.

3- مرحلة التقييم والمصادقة.

4- مرحلة التوزيع.

وسنحاول في هذا الفضاء أن نستعرض تفاصيل كل مرحلة، ونتعرف على أهم الفاعلين المسؤولين عليها. مستندين إلى ما صرح به لنا المدير العام السابق للمعهد الوطني للبحث في التربية INRE، ورئيس اللجنة الوطنية للتقييم والمصادقة على الكتب المدرسية سابقا، والعضو الحالي في نفس اللجنة.والذي يتحدث عن الكتاب المدرسي فيقول:

أولا هناك فرق بين المنهاج المدرسي والكتاب المدرسي، المنهاج المدرسي هو الرسمي، أما الكتاب المدرسي فهو شبه رسمي. لأن المنهاج تقوم بإعداده لجنة تقنية معينة من طرف الوزارة، أما الكتاب

[1] المادة 91، القانون التوجيهي للتربية 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008.

المدرسي فيتم إعداده من طرف دور النشر العامة أو الخاصة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS، مسؤول على إعداد الكتب المدرسية للمستوى الابتدائي، أما كتب الطور المتوسط والطور الثانوي فيتم إعداده من طرف دور النشر العامة مثل المؤسسة الوطنية ENAG، أو دور النشر الخاصة مثل دار القصبة للنشر، دار الشهاب ...الخ.[1]

المرحلة التحضيرية (ما قبل الإعداد):

تعتبر وزارة التربية الوطنية هي الفاعل الوحيد في هذه المرحلة وذلك من خلال إعدادها للوثيقة الرسمية وهي المرجعية العامة للمناهج، والتي تعد أهم الوثائق التربوية، وهي وثيقة رسمية تتكفل بإعدادها الوزارة. وتهدف المرجعية العامة للمناهج إلى تأطير العملية التربوية في جميع مراحلها التعليمية وفي جميع المواد ومن أجل مباشرة عملية إعداد الكتب المدرسية تقوم وزارة التربية الوطنية بإعداد رسالة المهمة والتي توجهها إلى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS، تكلفه بالإشراف رسميا على مراحل إعداد الكتب المدرسية. بعدها يشرع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في إعداد دفتر الشروط التجاري في شقيه المالي والتقني، وبعد الانتهاء من صياغة دفتر الشروط يعلن الديوان عن مناقصة وطنية موجهة لدور النشر الوطنية تتضمن تعيين الكتب المراد إعدادها. بعد ذلك يتم المصادقة على دار النشر التي رست عليها المناقصة التجارية لإعداد كتاب مخصص لمادة تعليمية معينة ولمستوى دراسي معين. مثلا:

- كتاب الرياضيات السنة أولى الثانوي دار النشر الشهاب.
- كتاب الجغرافيا السنة اولى متوسط المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ENAG.

ملاحظة هامة: كتب التعليم الابتدائي لا تخضع للمناقصة وهي من إعداد الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS حصريا.

[1] المقابلة التي أجريت معه يومي 15 و29 جويلية 2018.

مرحلة الإعداد:

بعد تعين دار النشر المكلفة بإعداد وطبع الكتاب المدرسي المخصص لها، تتقدم هذه الدور إلى مصالح الديوان من أجل استلام دفتر الشروط البيداغوجي الذي يتم إعداده من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية، والمتضمن للشروط البيداغوجية العامة والخاصة بكل مادة. والمطلوب من دور النشر الاستجابة لكل أحكامه. ولا يجب للكتاب المعد من طرفها أن يخالف أو يناقض مضمون دفتر الشروط البيداغوجي. فهو الإطار العام الذي يتحكم في إعداد الكتاب المدرسي، والذي يستمد مشروعيته من المرجعية العامة للمناهج.

تشرع دور النشر في عملية الإعداد والتي تبدؤها باختيار الأساتذة والمفتشين والجامعيين والمعلمين الذين ستكلفهم دار النشر بإعداد المضمون المعرفي للكتاب المدرسي، على أن تتكفل هذه الدار بدفع المستحقات المالية لهؤلاء الأساتذة والمتفق عليها سلفا.

ملاحظة هامة: مؤلفو الكتب المدرسية من اختيار دور النشر وليس من اختيار الوزارة. ودور النشر المستفيدة من المناقصة هي من تدفع المقابل المالي لهم.

غير أن اختيار دور النشر للجنة تأليف الكتاب المدرسي لا يكون عشوائيا، وإنما تحكمه ضوابط مهنية وعلمية منصوص عليها في دفتر الشروط. وغالبا ما تكون لجان تأليف الكتب المدرسية تحت إشراف المفتشون العامون لكل مادة تعليمية وتضم مفتشون وأساتذة منتمين للقطاع ولا يزالون يمارسون مهامهم الإدارية والبيداغوجية. وبعد ترسيم لجان التأليف تشرع هذه اللجان في عملية الإعداد للمضمون المعرفي للكتاب المدرسي وفق الشروط البيداغوجية والمدة الزمنية المحددة.

مرحلة التقييم والمصادقة:

بعد انتهاء دار النشر من إعداد مشروع الكتاب المدرسي يُسلّم هذا المشروع إلى مصالح المعهد الوطني للبحث في التربية، الذي يُوطِّن لجنة وطنية للاعتماد والتصديق تتألف من مفتشين وأساتذة وباحثين جامعيين حسب المواد التعليمية وحسب كل طور تعليمي، وتعيين أعضاء اللجنة الوطنية للاعتماد والمصادقة يتم بموجب قرار من وزير التربية الوطنية.

ويتم تقييم الكتاب المدرسي من ناحيتين الشكل والمضمون، وفي هذا الإطار يفصل ويُوضح " الجيلالي مستاري" كيف تتم عملية التقييم فيقول:

إذا الكتاب المدرسي هو وثيقة ثانية وهي ترجمة للمناهج الرسمية، ودور الوزارة تقييم الكتب المدرسية ويتم هذا التقييم بواسطة اللجنة الوطنية للاعتماد والتصديق الموطنة في المعهد الوطني للبحث في التربية، وتضم كفاءات جامعية أكاديمية وكفاءات تربوية. ويشمل تقييم الكتاب المدرسي ثلاث مستويات وهي:

1- الوجاهة البيداغوجية la pertinence pédagogique .

2- الوجاهة العلمية والدقة العلمية.

3- البعد السوسيوثقافي من حيث المعلومات، الصور، الأشكال، التي يجب أن تأخذ البعد الجزائرياتي. ومن حيث حضور البعد العربي والبعد الإسلامي والبعد الأمازيغي والتنوع الثقافي والتنوع المناطقي والتنوع البشري وتوجد لذلك معايير كثيرة.

وبعد الدراسة والمناقشة للجنة الوطنية الحق في إلغاء المشروع أو طلب تعديلا وإبداء تحفظات، أو قبوله واعتماده والمصادقة عليه بإصدارها لقرار الاعتماد والتصديق الذي يشار إلى رقمه في غلاف الكتاب المدرسي. وقبل ذلك يرسل إلى الوزارة من أجل المصادقة النهائية والتي غالبا ما تتوافق مع قرار اللجنة الوطنية للاعتماد والتصديق.

مرحلة التوزيع:

بعد انتهاء دار النشر من طبع الكتاب المدرسي تسلم النسخ إلى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية والذي يشرف بدوره على توزيعها وإيصالها إلى كل فروعه الولائية.

مكانة الكفاءة الثقافية في الإصلاحات الحديثة للمنظومة التربوية:

تبنت المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنة 2003 مقاربة بيداغوجية جديدة عرفت بالمقاربة بالكفاءات، والتي جاءت لإحداث نقلة نوعية في مسار المدرسة الجزائرية على اعتبار أن اعتماد هذه المقاربة كان هدفه الأساسي هو تجاوز الأزمة التي كانت تعيشها والتي كان من أهم مظاهرها ما يلي:

- انعزال المدرسة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- المدرسة أصبحت أداة لتكريس التمايزات الثقافية والسياسية والاقتصادية.
- ضعف مساهمة المنظومة التربوية في إيجاد الشروط الحقيقية لنهضة مجتمعية شاملة، وضعف مردوديته على مستوى خلق التراكم المعرفي والعلمي.
- تركيز المنظومة التربوية في الجزائر على الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي.[1]

من هذا المنطلق فإن اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية كانت غايته تشكيل تصور حديث داخل الحقل التربوي والبيداغوجي سواء على مستوى التدريس بمختلف مستويات

[1] محمد بوعلاق، **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، CRASC، وهران، 2014، ص 13.

المؤسسات التعليمية، أو بمجال التكوين. ذلك أن هذا التصور يتأسس على منظور يُعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي من الغايات الرئيسية للتربية.[1] ومن جهة ثانية يرتكز إصلاح المنظومة التربوية وتبين المقاربة بالكفاءات على ضرورة الاستجابة للتحديات التي فرضتها السياقات الدولية الجديدة. وكطلك لمواجهة الرهانات الآنية، مثل الرهانات الاقتصادية وتحول السوق العالمية مما فرض على المنظومة التربوية ضرورة تطوير برامجها ومناهجها من أجل الوصول إلى الجودة في التعليم والتي هي من متطلبات الاندماج في العصر الحديث.[2]

المقاربة بالكفاءات:

نشير في البداية إلى أن المقاربة بالكفاءات تستمد مرجعيتها وأسسها النظرية من عدة مجالات ومدارس فكرية، وبالأخص ما يرتبط منها بالفلسفة النفعية، والتي تكوين شخصية الفرد من أجل جعله قادرا على الاندماج في المجتمع الإنساني. كما ترتكز أيضا على أسس النظريات السيكولوجية، النفسية، المعرفية، والاجتماعية التي أسسها كل من جون بياجي وفيكوتسكي، وساهم في تطويرها جيروم برونر. إضافة إلى ذلك فإنها ترتكز أيضا على الدافع الاقتصادي الذي يجعلها تؤكد على ضرورة تكوين الفرد من أجل مواجهة قضايا الحياة اليومية، من تطور تكنولوجي وانتشار

[1] نفس المرجع، ص 13.

[2] Aicha BENAMAR, « la reforme pédagogique de 2002 entre intégratin et resistance », **Insaniya**t, N 75-76 janvier-juin 2017, centre de recherche en anthropologie social et culturelle CRASC, Oran, Algérie,p91.

فكر المنافسة والاستهلاك. والأكيد كذلك أن المقاربة بالكفاءات استمدت أسسها ايضا من مختلف الانتقادات التي وجهها الباحثون لبيداغوجيا الأهداف.[1]

كما تُعرّف المقاربة بالكفاءات على أنها بيداغوجية تنطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو في نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس أو الوسائل التعليمية، وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.[2] وتُعرّف أيضا على أنها " بيداغوجية حديثة تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات الشخصية المتوازنة والفعالة والمنفعلة للوضول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع وفي العالم."[3]

وتتميز الكفاءات التعليمية في إطار بيداغوجية الكفاءات بالخصائص الآتية:

- هي المحطة النهائية لسلك دراسي أو مرحلة تعليمية.
- إنها مفهوم شامل ومدمج يقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث المعروفة (المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحس حركي)، وهذا حسب أهمية كل مجال للاستجابة لحاجيات الفرد الاجتماعية منها والثقافية والاقتصادية.

---

[1] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص ص 31-39.

[2] محمد صالح خروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص12.

[3] فريد حاجي، **المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 17، 2005.

ولا يتعلق الأمر في بيداغوجيا الكفاءات بما سيحققه المتعلم في نهاية الحصة كما هو معروف في بيداغوجيا الأهداف، ولكنه يتعلق بما سيكون هذا المتعلم أو ذاك قادرا على فعله في نهاية الوحدة الدراسية.[1]

وتنقسم الكفاءات غلى نوعين رئيسيين يندرج في ثناياها تقريبا كل الكفاءات الجزئية وهما الكفاءات القاعدية أو الأساسية، والكفاءات النوعية أو المتخصصة. الكفاءات القاعدية هي تلك الأسس الضرورية التي لابد منها في بناء التعليم والتعلمات اللاحقة، والتي لا يحدث التعلم في غيابها.[2] وثانيا الكفاءات النوعية أو المتخصصة ويعرفها محمد الدريج على أنها " الكفاءات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، وهي خاصة لأنها ترتبط بنوع محد من المهام. وانطلاقا من ذلك فإن الكفاءات النوعية هي الكفاءات المرتبطة بمهام أو فئة من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية أو مجالات تربوية أو ميادين للتكوين."[3]

الكفاءة الثقافية:

في إطار المقاربة بالكفاءات لم تعد المنظومة التربوية مطالبة فقط بتحقيق الكفاءات المعرفية والتربوية، بل هي مطالبة بالتفتح على كفاءات جديدة تستجيب لمتطلبات مجتمعاتها الداخلية وتحديات انفتاحها على المجتمعات العالمية. ولعل من أهم هذه الكفاءات هي الكفاءات

---

[1] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص ص 50-52.

[2] محمد الغريبي وآخرون، **المقاربة والبيداغوجيا الحديثة**، دار الشروق، المملكة المغربية، 2006، ص20.

[3] عبد الرحمان التومي، محمد ملوك، **المقاربة بالكفاءات : بناء المناهج وتخطيط التعلمات** ، مطبوعات الهلال ط1، المغرب، بدون تاريخ، ص19.

الثقتفية والكفاءات البين– ثقافية والتي تعد الآن من الكفاءات الأساسية التي تروم المنظومة التربوية تحقيها وتجسيدها في شخصية المتعلمين.

وعلى ضوء ذلك تسعى المنظومة التربوية من خلال تحقيق الكفاءة الثقافية في سلوك المتعلم إلى " التأكيد على استيعاب الثقافات المغايرة للثقافة القاعدية للتلميذ المتعلم ، وضرورة احترامها سواء كان هذا الاختلاف محليا داخل المجتمع أو خارجيا مع الثقافات لدى المجتمعات الأخرى. وهي قيم ذات علاقة مباشرة بالديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة التسامح واحترام التعدد الثقافي." [1]

كما تساهم الكفاءة الثقافية في " تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم وإثراء احساساته وتغيير نظرته للعالم وللحضارات البشرية. وتفتيح شخصيته على مختلف الثقافات الإنسانية بكل مكوناتها، وترسيخ هويته كمواطن وكإنسان يعيش انسجام مع ذاته ومع الغير."[2]

ويهدف استيعاب المتعلم للكفاءة الثقافية إلى إكسابه القدرة على تجاوز الاختلافات وإدراك الخصوصيات الثقافية للغير.[3] ويبغي أن تضمل عملية إدراج الكفاءة الثقافية في المناهج والبرامج الدراسية على محورين أساسيين هما:

---

[1] عبد الوهاب بلغراس، " الكفاءات الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، **القيم التربوية في الكتاب المدرسي : العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي**، إشراف محمد غالم، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، CRASC، وهران، الجزائر،2015،ص85.

[2] محمد بوعلاق، **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب، الجزائر، 2004، ص 36.

[3] Camélia BECHIRI, « le rôle de la compétence culturelle dans le manuele scolaire de 2 eme année moyenne », mémoire de magistère, école doctorale de français pole est, université mentouri de Constantine,2007/2008,p24.

- إكساب المتعلم رصيد ثقافي رمزي يمكنه من توسيع دائرة تصوراته ورؤيته لبيئته الداخلية، وللعالم وللحضارة البشرية حتى يتمكن من الانسجام و التناغم مع بيئته والعالم في نفس الوقت.
- تزويد المتعلم بمعرفة موسوعية حول ثقافته المحلية والثقافات العالمية.[1]

وفي سياق آخر فإنه يوجد اختلاف منهجي وميداني بين الكفاءة الثقافية والكفاءة البين-ثقافية، فالكفاءة الثقافية تشمل تلك المعلومات والمعارف التي يكتسبها المتعلم حول ثقافة الغير المحلي والعالمي، أما الكفاءة البين-ثقافية فهي تمكن المتعلم من مقابلة الآخر والتواصل معه.[2]

وبناء عليه يمكن اعتبار الكفاءة البين-ثقافية بأنها القدرة على الاستيعاب وعلى الفهم وعلى الاستثمار للمعلومات والمعارف حول التباين الثقافي عندما يكون في المتعلم في وضعية تواصل بمفهومه الشامل، وفي إطار أبعاده المتعددة مع الغير.[3]

وتأسيسا على ما سبق بيانه فيمكن أن نعتبر الكفاءة الثقافية كفاءة نظرية معرفية تسعى لإكساب المتعلم كل المعلومات والمعارف حول ثقافته المحلية وتنوعاتها، وحول الثقافات الأخرى واختلافاتها. أما الكفاءة البين- ثقافية فهي كفاءة سلوكية عملية هدفها تمكين المتعلم من اكتساب مهارة التواصل مع الغير المختلف عنه ثقافيا.

---

[1] محمد بوعلاق، **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**، مرجع سابق، ص85.

[2] Yan WANG, « les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français », pour obtenir le grade de Docteur de l'INALCO, discipline : sciences du langage, institut nationale des langues et des civilisation orientales, école doctorale N 265, langues, littératures et société du monde, https://tel.archives-ouvertes.fr, p24.

[3] Ibid,p26.

الخلاصة:

يهدف هذا الفصل إلى التعريف بالمنظومة التربوية في الجزائر، نشأتها، خصائصها وأهم مراحلها. كما تناول الفصل المسيرة التاريخية التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم، مع التطرق إلى دوافع ومنطلقات الإصلاح في كل مرحلة من مراحلها. ومن أجل التأسيس النظري للجانب الميداني تم دراسة الكتاب المدرسي وخاصة فيما يتعلق بمضمونه المعرفي والدور المنوط به في تجسيد عمليات الإصلاح المتعاقبة، والذي كان أي الكتاب المدرسي الحلقة الأضعف بحيث كلما جاء إصلاح سواء كان كلي أو جزئي يكون الكتاب المدرسي أول المتأثرين بهذا القرار. ومن جهة ثانية ولأن المنظومة التربوية تبنت مقاربة جديدة في إصلاحات 2003 وهي المقاربة بالكفاءات والتي جعلت من المتعلم هو الأساس في العملية التعلمية.

وقد ركزنا على الكفاءة الثقافية التي من شأنها حينما يكتسبها المتعلم أن يتمكن من استيعاب التنوع الثقافي ويفهمه ويتقبله ويعترف به ويجسده في حياته الاجتماعية.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية

- تمهيد.
- المنهج المتبع في الدراسة.
- تقنيات البحث المستخدمة في الدراسة
- مجتمع البحث.
- عينة الدراسة.

تمهيد:

نهدف من خلال عرض الإجراءات المنهجية للدراسة إلى تحديد الإطار المنهجي الذي تتم في حدوده هذه الدراسة. وتشمل الإجراءات المنهجية أولا تحديد المنهج المتبع الذي ستتبعه الدراسة في كل مراحلها، بدءا بجمع البيانات إلى تحليلها، وصولا إلى استخراج النتائج.

ثم سنقوم بتحديد مجتمع البحث المعني بالدراسة، والذي يتحدد به المجال الذي ستشمله الدراسة وتركز عليه. وبعدها نحدد عينة البحث، والتي تعتبر الجزء التمثيلي من مجتمع البحث، والذي ستتم دراسته فعليا، وسيسمح لنا بعد ذلك بتعميم النتائج على مجتمع البحث بأكمله.

ومن جهة أخرى سنعين الأدوات المنهجية المناسبة لطبيعة الموضوع، ولخصوصية الدراسة، والتي تكون لها فعالية في جمع البيانات وبطريقة علمية وموضوعية. وبالتالي سنتمكن من الوصول إلى التحليل الجيد لتلك البيانات، وإلى استخراج النتائج الدقيقة والتي تجعل من الدراسة دراسة علمية وموضوعية.

المنهج المتبع في الدراسة:

كل دراسة علمية يجب أن تقوم على منهج علمي واضح ومنتظم، تتحدد من خلاله مسار الدراسة وكيفية استخراج النتائج، فالمنهج هو " فن تنظيم الأفكار سواء للكشف عن حقيقة غير معلومة لدينا، أو لإثبات حقيقة نعرفها، بالاعتماد على مجموعة خطوات منتظمة ومحددة تمكن الباحث من

الوصول إلى نتائج معينة "[1] " ولأن الدراسات والأبحاث بدون منهج تمنع العقل من الوصول إلى الحقيقة"[2]، ونظرا لطبيعة هذه الدراسة التي تعتمد على وصف وتحليل المضمون المعرفي للكتاب المدرسي، وعليه فإن الدراسة تتبنى المقاربة الكيفية في جميع مراحل إنجاز البحث الميداني، المتمثلة في جمع المعطيات، وتحليلها واستخراج النتائج. وهذا على اعتبار أن المقاربة الكيفية هي " نوع من البحوث العلمية التي تفترض وجود حقائق وظواهر اجتماعية يتم بناؤها من خلال وجهات نظر الأفراد والجماعات المشاركة في البحث... فالبحث الكيفي هو الذي يرى في المجتمع وأنساقه وتاريخه، كتابا مفتوحا يتعلم منه، ولا يُعلِّمه، ويستخلص المعرفة المباشرة من الإنسان وعالم حياته، ويفسر التغيرات النوعية في المجتمع المعقد."[3] وتمكننا المقاربة الكيفية من التعرف على موضوع الدراسة من حيث المحتوى والمضمون، وتمكننا أيضا من فهم الموضوع في واقعه وفي سياقاته

---

[1] أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية**، ترجمة صحرواي بوزيد، بوشرف كمال، سبعون سعيد، دار القصبة للنشر،الجزائر،2006، ص

[2] مروان عبد المجيد ابراهيم، **أسس البحث العلمي**، ط2، مؤسسة الوراق، عمان،2008،ص60.

[3] سليم العايب، **المقاربة الكمية والكيفية في العلوم الاجتماعية**، مجلة آفاق علم الاجتماع، العدد ، جامعة سعد دحلب البيليدة، الجزائر ص ص 37،38.

الزمانية والمكانية، مع رصد كل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر فيه، وتساعدنا للللوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع[1].

تقنيات البحث المستخدمة في الدراسة:

نظرا لطبيعة الأهداف المرسومة لهذه الدراسة ، واعتبارا إلى الخصوصية التي تميزها، ورغبة منا في الإحاطة ولو نسبيا بجميع جوانب الموضوع، عمدنا إلى مضاعفة وتنويع تقنيات البحث في جمع المعطيات وفي تحليلها، وذلك قصد استقصاء ميدان الدراسة استقصاء شاملا هذا من جهة، ومن جهة ثانية قصد إثراء وتنويع النتائج التي ستتوصل لها هذه الدراسة.

وعلى اعتبار أن المقاربة الكيفية تشمل العديد من الأدوات البحثية والوسائل المنهجية، فإننا اعتمدنا على تقنيتين هما:

- **تقنية المقابلة النصف موجهة:** تعتمد الدراسة على تقنية المقابلة كإحدى التقنيات المنهجية لجمع المعطيات، والتي تعرفها مادلين غرافيتس على أنها وسيلة منهجية تستخدم في التحري العلمي وترتكز على الاتصال المباشر بواسطة المحادثة. وذلك قصد الحصول على البيانات والمعلومات التي لها علاقة بالبحث[2]. والمقابلة هي محادثة بين الباحث والمبحوث يهدف من خلالها إلى رصد تمثلات المبحوث حول الموضوع، أو إلى التعرف على خطاب المبحوث حول الموضوع، أو الكشف عن الممارسات الالميدانية للمبحوث في إطار موضوع الدراسة.

---

[1] عبيدات محمد وآخرون، **منهجية البحث العلمي**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2008،ص52.

[2] Madeleine GRAWITZ, **méthodes des sciences sociales**, 8 éme édition, ED Dalloz, paris, 1990, p742.

واستنادا على ما سبق فالبحث باستعمال تقنية المقابلة يهدف إلى رصد المعاني التي يعطيها الفاعلون لخطابهم وممارساتهم المتعلقة بالأحداث والوقائع التي هم أحد الفاعلين بشكل أو بآخر فيها. ومن خلال هذه المعاني يتمكن الباحث من معرفة نظام القيم والمعايير التي توجه وتحدد تمثلات، وخطاب، وممارسات المبحوث اتجاه الموضوع البحث.[1]

وقد اعتمدنا في إطار هذه الدراسة على تقنية المقابلة النصف موجهة، وذلك لاعتبارت موضوعية تتعلق في شقها الأول بطبيعة موضوع الدراسة الذي لا يمكن حصره في أسئلة دقيقة وموجهة. وفي شقها الثاني تتعلق بطبيعة وخصوصية شخصية الفاعلين المبحوثين، وذلك لأنهم شخصيات ثقافية وأكاديمية وتربوية لا يمكن الاستفادة من مقابلتهم والاطلاع على ما يحملونه من أفكار ومواقف تجاه الموضوع إلا إذا قدمنا لهم هامش كبير من الحرية المنهجية في تناولهم للموضوع.

ويجمع الباحث في إطار استخدامه لتقنية المقابلة النصف موجهة بين هامش الحرية الذي يُقدِّمه للمبحوث، وبين دليل مقابلة محضر سلفا والذي سيمكن الباحث من الحصول على نتائج في محاور محددة وواضحة. وعلى هذا الأساس فإن المقابلة النصف موجهة تتمتع بأكثر مرونة من المقابلة الموجهة، التي يتقيد فيها الباحث والمبحوث بدليل المقابلة المعد سلفا. أما استخدام الباحث للمقابلة النصف موجهة يفرض عليه إعداد دليلا عاما للمقابلة يتضمن المحاور الرئيسية التي سيتطرق إليها مع المبحوثين، دون أن يتضمن أسئلة محددة من قبل.[2]

---

[1] Romy SAUVAYRE, **les méthodes de l'entretient en sciences sociales**, DUNOD, paris,2013 ;p7.

[2] Ibid, p9.

وبناء على ما سبق فإن الباحث في إطار استخدامه لتقنية المقابلة النصف موجهة يعمل على إثارة فكر المبحوث حول موضوع الدراسة والذي يتطلب أن تكون لدى الباحث معارف قبلية تمكنه من التحاور الفعال مع المبحوثين، وتساعده أيضا في التحليل الكمي والكيفي للمعطيات التي يتحصل عليها من إجابات المبحوثين. كما تمكنه من الإجابة على سؤال الإشكالية والتحقق من فرضيات الدراسة. على أن تتم المقابلة النصف موجهة في مجال واسع من الحرية والثقة بين الباحث والمبحوث.[1]

ولأننا بصدد تحليل المضمون المعرفي للكتاب المدرسي، فإننا استندنا إلى تقنية تحليل المحتوى والذي " لا يزال التعريف الذي وضعه "برلسون" Berlson سنة 1952... هو المتربع على كل التعاريف المتعلقة بتحليل المحتوى، حيث يعرفه على النحو الآتي: إن تحليل المحتوى تقنية بحث من أجل الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمحتوى الظاهري للاتصال"[2]

ويعرفه "جانيس" بأنه " الأسلوب الذي يهدف إلى تبويب خصائص المضمون في فئات وفقا لقواعد يحددها المحلل باعتباره باحثا علميا"[3]، ويعرفه لازويل Lasswil بأنه " يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين"[4].

---

[1] Enrick BARBILLON, Jeane LE ROY, **petit manuel méthodologique de l'entretien, de recherche de la problématique à l'analyse**, ENRICK édition, paris, 2012,p15.

[2] سبعون سعيد، **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الإجتماع**، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص229.

[3] أوزي أحمد، **منهجية البحث وتحليل المضمون**، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، المملكة المغربية، 2008، ص65.

[4] عبد الله محمد وائل وأحمد عبد العظيم ريم، **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2012، ص23.

ومن أهم خصائص تقنية تحليل المحتوى هو أنه يهدف إلى تفكيك وثيقة معينة إلى وحدات لها معنى، والتي يمكن قراءتها من خلال معناها الحرفي الظاهر والواضح، أوقراءتها من خلال معناها المضمر ومضمونها الكامن. كما أنها تسعى إلى إحصاء المعاني أو الأفكار أو الموضوعات الواردة في نص، والقيام بتصنيفها في فئات. وترتكز تقنية تحليل المحتوى على استخدام الاستدلال الاستنباطي للمعاني أو الأفكار أو السمات بأسلوب موضوعي ومنهجي. ومن القواعد التي يجب على الباحث الالتزام بها أثناء قيامه بتحليل محتوى ومضمون معرفي أو إعلامي هي: المنهجية في وضع الخطة واختيار الإجراءات الموضوعية في التحليل وفي استخراج النتائج، وأخيرا التعميم والشمولية للنتائج المتوصل لها.[1]

تحديد مجتمع البحث:

يُعرَف مجتمع البحث بأنه المجتمع أو المجموعة التي تضم الظاهرة المراد دراستها، والتي يسعى الباحث إلى فهمها وتفسيرها ثم تعميم نتائجه عليها. كما يعد الإطار المكاني والزماني والبشري الذي يجري من خلاله البحث. ويعرف موريس أنجرس مجتمع البحث على أنه " مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات، وهو أيضا مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث والتقصي"[2]. ولأن الدراسة تهدف إلى التعرف على الكيفية التي تعاملت بها المنظومة التربوية في الجزائر مع مسألة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري، أي

---

[1] أوزي أحمد، مرجع سابق، ص ص 67-72.

[2] أنجرس موريس، مرجع سابق، ص298.

التطرق إلى انعكاسات ثقافة المجتمع الجزائري على المكونات المادية والمعنوية والبشرية للمنظومة التربوية، فإننا قد اخترنا بالنسبة إلى الفرضية الأولى تحليل محتوى وثيقتين قانونيتين يمثلان المرجعية الأساسية للمنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا. وهما الأمر الرئاسي 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، والقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04. ونسعى بذلك إلى التعرف على السيرورة التاريخية للاعتراف القانوني للمنظومة التربوية الجزائرية بمسألة التنوع الثقافي.

أما فيما يخص الفرضية الثانية والمتعلقة بالتعرف على الرهانات السوسيوتربوية التي تحكمت في مسألة الاعتراف فإننا قد اخترنا أن نجري مقابلات مع الشخصيات الفاعلة والمتابعة للمنظومة التربوية، وكذا بعض الشخصيات التي تمثل التنوع الثقافي الموجود في الجزائر. وعليه فمجتمع البحث الخاص بهذه الفرضية هو مجموع الخبراء والمختصين في الشأن التربوي بالجزائر، وكذلك الشخصيات التي تجسد في أصولها التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

وأما فيما يتعلق بالفرضية الثالثة فقد اخترنا المضمون المعرفي للكتاب المدرسي كوسيلة للبحث والتقصي على مدى حضور البعد الثقافي في محتوى البرامج الدراسية، وعليه فقد حددنا مجتمع البحث بالكتاب المدرسي لمرحلة التعليم الأساسي، والتي تضم 5 سنوات ابتدائي، و4 سنوات متوسط. وقد تم اختيار هذه المرحلة التعليمية نظرا لما تتميز به من خصائص نعدد فيما يلي ومن أهمها:

- في هذه المرحلة البرامج الدراسية موحدة بين كل التلاميذ، فلا توجد تخصصات فرعية في هذه المرحلة. بمعنى أن كل التلاميذ يتلقون نفس التعليم وبنفس المنهجية، ويعتمدون نفس الكتب المدرسية.

- وفق ما جاء في القانون التوجيهي للتربية 08-04، فمن أهداف مرحلة التعليم الأساسي هي تكريس قيم الهوية الوطنية، وتعزيز الانتماء للوطن، وتعريف الناشئة بمقومات الثقافة الوطنية على اختلاف مكوناتها.

- من خصائص التلاميذ في هذه المرحلة أن التلاميذ لا يزالون مرتبطون بالأسرة والمدرسة، وهم في هذه المرحلة العمرية يتميزون بالقابلية للتعلم والتلقي.

- يمثل الكتاب المدرسي أحد أهم الوسائل التعليمية، فهو يجسد البرامج الدراسية والمناهج التعليمية وتتضح من خلاله طبيعة السياسة التربوية المنتهجة من قبل الدولة. وهو كذلك يمثل الوسيط المعرفي الذي يجمع بين التلميذ المتلقي، والأستاذ المرسل، والرسالة المعرفية المتضمنة داخله.

تحديد عينة الدراسة:

العينة هي تلك " المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التحقق. على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها هذا المجتمع."[1] وانطلاقا من طبيعة موضوع البحث، والذي يتناول دراسة العلاقة الإرتباطية بين ثقافة المجتمع الجزائري بمفهومها الشامل والواسع، والمنظومة التربوية بكل عناصرها ومكوناتها، وباعتبارها كذلك أحد أهم أجهزة الدولة في ضمان التطبيع الاجتماعي والثقافي للأبناء. وبما أننا اخترنا الكتاب المدرسي لمرحلة

---

[1] سبعون سعيد، مرجع سابق، ص135.

التعليم الأساسي كمجتمع بحث، وقد اعتمدنا على العينة القصدية والتي تمكننا من استخراج العناصر التي تتوفر فيها خصائص الظاهرة المدروسة.

فالنسبة للفرضية الأولى حددنا عينة البحث بالأمر الرئاسي 76-35، وبالقانون التوجيهي 08-04.

وبالنسبة للفرضية الثانية فقد اخترنا عينة من نخبة المجتمع الجزائري، والذي كان لهم حضور تربوي بارز في مسيرة إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر. فمنهم من كان عضوا في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. ومنهم الإطار السابق بوزارة التربية الوطنية والشاهد على مسيرتها التاريخية، ومنهم المعني مباشرة بمسألة التنوع الثقافي للمجتمع بحكم أصوله الثقافية.وعليه فعينة هذه الفرضية تتكون من السادة:

- رابح خدوسي عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
- عبد الرزاق دوراري عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والمدير العام للمركز الوطني البيداغوجي واللغوي لتعليم تمازيغت.
- عبد القادر فوضيل إطار سابق بوزارة التربية الوطنية. وعضو المكتب الوطني لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين.
- محمد أرزقي فراد باحث ومؤخ قبائلي مهتم بالمسائل التربوية.
- حاج سعيد بن حمودة بكير المدير العام لمجمع المنار التعليمي بالحميز العاصمة وهو إباضي من ولاية غرداية. أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة.
- عبد الرزاق قسوم رئيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.
- الجيلالي مستاري المدير العام السابق للمعهد الوطني للتربية INRE، والمدير العام الحالي لمركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC وهران.

وأما بالنسبة للفرضية الثالثة فقد تم اختيار كتب اللغات ا، اللغة العربية، ، اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية. وكتب العلوم الاجتماعية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، للطور المتوسط بأكمله من السنة الأولى إلى السنة الرابعة (28 كتاب). وذلك لاعتبارين اثنين أحدهما متعلق بطبيعة الكتب المختارة، والآخر متعلق بخصوصية المستوى الدراسي وهما:

- تحتوي كتب اللغات وكتب العلوم الاجتماعية على مضمون معرفي وثقافي في نفس الوقت، ويشمل المحتوى الثقافي البعد المحلي والوطني والعالمي. وتهدف هذه المواد التعليمية إلى تنمية البعد الوطني في بناء شخصية التلاميذ.
- يمثل المستوى الطور المتوسط نهاية مرحلة التعليم الأساسي الموحد، وهي التي يتجسد من خلالها الملمح العام لمخرجات التعليم الأساسي بصفة عامة. كما أن التلميذ في هذه المرحلة العمرية يتمتع بالقدرة على قراءة النصوص، واستخراج معانيها وفهم أهدافها واستيعاب غاياتها. وهو في هذا المستوى الدراسي لا يزال يعيش مرحلة الارتباط الكلي بالأسرة والمدرسة في تكوين اتجاهاته الشخصية تجاه قضايا الهوية والوطن، وسيبدأ مرحلة تكوين خصوصيته، وبناء شخصيته بالاعتماد على ما تلقاه في المراحل التعليمية السابقة. وفي هذا المستوى يتمكن التلميذ من إدراك الاختلاف الواقع بين ثقافة أسرته، والثقافة الرسمية للمدرسة، وستكون له القدرة على تكوين اتجاهاته تجاه كلتيهما، والتعبير عن ذلك بصورة واضحة ومباشرة.

تحديد وحدات التحليل:

تُعرَف وحدات التحليل بأنها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها، تكرارها وبروزها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية.[1]، وقصد تحليل محتوى الأمر الرئاسي والقانون التوجيهي فقد اخترنا وحدة الكلمة ووحدة الفكرة. حيث تمثل وحدة الكلمة أصغر وحدات التحليل وأسهلها استخداما، وتستخدم في دراسة المفاهيم ومعرفة مستوى حضورها أو غيابها في النصوص المراد تحليلها.

أما وحدة الفكرة والتي تعد من أهم وحدات تحليل المحتوى والتي قد تكون عبارة عن جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل. كما أننا لا نعتمد في تحليلنا لهاتين الوثيقتين القانونيتين على قياس التكرارات وحساب نسبه المئوية، وإنما نعتمد على دراسة مدى حضور التنوع الثقافي بكل أبعاده ومؤشراته في نص الوثيقتين القانونيتين، وكذلك في دراسة المكانة والقيمة القانونية التي تحتلها أبعاد التنوع الثقافي في نص الوثائق القانونية.

وبناء عليه فإننا سنركز على اللغة المستعملة في نص القانون. على اعتبار أنه من الضروري " أن يأخذ البحث والتحليل الاجتماعي اللغة دائما بعين الاعتبار. يعني ذلك أن التركيز على اللغة باستخدام شكل من أشكال تحليل الخطاب هو إحدى الطرق المنتجة في البحث الاجتماعي." [2]

ومن خلال ما تقدم فإننا سنحلل الوثيقتين القانونيتين وفق المنهجية الآتية:

وحدة الكلمة: هي كل كلمة صريحة تدل على أحد الأبعاد الثلاث للتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

---

[1] وائل عبد الله، مرجع سابق، ص161.

[2] فاركلوف نورمان، **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، ترجمة: طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009،ص20.

وحدة الفكرة: كل فكرة تحمل معنى صريح أو ضمني يشير إلى أحد أبعاد أو مؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

تحديد فئات تحليل محتوى الكتب المدرسية:

لقد اخترنا لتحليل المحتوى الثقافي للكتب المدرسية الفئات الآتية: الموضوع – النص – الصورة – الأشخاص – المناطق الجغرافية.

وفي البداية سنقوم بتحديد أبعاد مفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري ومؤشراته. فالأبعاد هي:

البعد اللغوي: مؤشراته هي اللغة العربية واللغة الأمازيغية.

البعد المذهبي: ومؤشراته هي المذهب المالكي والمذهب الإباضي.

البعد الجغرافي: مؤشراته هي تنوع المناطق في الجزائر وانتمائها إما للشمال أو للجنوب.

بعد الموروث الثقافي اللامادي: مؤشراته هي العادات والتقاليد لكل مكون ثقافي في الجزائر.

الموضوع:

نقصد به كل موضوع يتضمن أحد مؤشرات التنوع الثقافي، والذي يكون مدرجا في البرنامج العام الدراسي لكل مادة من المواد المراد دراستها.

النص:

نتطرق إلى تحليل نصوص المواضيع التي تم جردها سابقا، وهذا من خلال تحليل ما يلي:

- المفاهيم المستعملة والتي تشير إلى أحد مؤشرات التنوع الثقافي. ماهي طبيعتها هل هي بسيطة أو معقدة – أساسية أو ثانوية.

- الهدف الرئيسي للنص والذي نتلمسه من خلال دراسة خلاصة النص على أساس أنها النص المركز والملخص للنص والذي يطالب التلميذ بفهمها وحفظها واستذكارها كلما طلب منه ذلك.
- المنهجية العامة للنص، دراسة ماهو العام في النص وماهو الخاص والأخص فيه.

الصورة:

والتي سنحللها من خلال التطرق إلى:

- موضوع الصورة.
- السياق العام للصورة أو مجالها.
- طبيعة الصورة وحجمها.
- الأشخاص المتواجدون في الصورة من هم وما نشاطهم.
- حضور الرموز الثقافية داخل الصورة.
- الألوان المستعملة داخل الصورة.

الشخصيات:

ونعتمد في تحليلنا لهذا العنصر على عد والتعرف على الأشخاص الذي يقوم الكتاب المدرسي بالتعريف بهم ومدى انتمائهم للثقافة الجزائرية المتنوعة.

المناطق الجغرافية:

ونفصد به دراسة ماهي المناطق الجغرافية الحاضرة في محتويات نصوص الكتب المدرسية وماهي نسبة حضور كل منطقة. ونستعمل في هذا مؤشر الولايات 48 التي تمثل التقسيم الإداري للجزائر.

الموروث الثقافي اللامادي:

نعمل على رصد مدى حضور الممارسات الثقافية اللامادية في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي، وكيفية تقديمها للمتعلم.

الفصل السادس: السيرورة التاريخية لاعتراف المنظومة التربوية بمسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري

- تمهيد.
- التعريف بالأمر الرئاسي 76-35 .
- السياق التاريخي والإجتماعي للأمر الرئاسي 76-35.
- عرض وتحليل النتائج.
- التعريف بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04.
- السياق التاريخي والإجتماعي للقانون التوجيهي 08-04.
- عرض وتحليل النتائج.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن التعرف على السيرورة التاريخية التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر، وخاصة ما تعلق بقضية الاعتراف القانوني بتعدد العناصر والمقومات التي تتشكل منها الهوية الوطنية والتي بدورها ترتكز على تنوع ثقافي وجغرافي ومذهبي للنسيج الاجتماعي الجزائري.

إن هذا التنوع الثقافي يحتل أهمية بالغة في ثنايا هذه الدراسة، حيث ستساهم هذه النظرة التاريخية والتحليل السوسيولوجي لها في ربط الواقع الحالي للمنظومة التربوية بجذوره التاريخية. والتي تدفعنا كذلك إلى ملاحظة الظروف الاجتماعية، الثقافية، والسياسية التي رافقت وأثرت في مسألة الاعتراف بالتنوع الثقافي في مضمون المنظومة التربوية. ومن جهة أخرى تساهم دراسة تاريخ ظاهرة الاعتراف في فهم تفاعلات النسق التربوي مع النسق الثقافي والاجتماعي، وتفسير هذه التفاعلات، ومن ثم استخراج النتائج التي يمكن أن يبنى عليها إصلاحات عميقة للمنظومة التربوية في المستقبل.

ومن أجل ذلك اعتمدنا في هذا الفصل على تحليل محتوى وثيقتين مرجعيتين للمنظومة التربوية في الجزائر، وهما الأمر الرئاسي 76-35، والقانون التوجيهي 08-04، والمقارنة بينهما خاصة فيما يتعلق بالكيفية التي عالجت بها كل وثيقة قضية تعدد عناصر الهوية الوطنية، ومسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بكل أبعاده. وقد تم اختيار هذين الوثيقتين على اعتبار أنهما الإطار القانوني الذي تمارس فيه المنظومة التربوية مهامها، وهما اللذان يحددان طبيعة السياسة التربوية وخصوصية الفلسفة التربوية المنتهجة في الجزائر.

التعريف بالأمر الرئاسي 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين:

يعد الأمر الرئاسي 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والصادر في 16 أفريل 1976، أول النصوص القانونية المنظمة والمؤطرة لشؤون التربية والتعليم منذ الاستقلال سنة 1962. ويعتبر كذلك أول نص قانوني يضم تصور شامل للتربية والذي تضمن أسس التربية، ورسالتها، وتنظيمها، وأهم عناصرها.

كما يعد كذلك أول إصلاح حقيقي للمنظومة التربوية في الجزائر المستقلة. وقد جاء هذا الأمر الرئاسي مفصلا في إثنى عشر بابا موزعة على 87 مادة وهي مرتبة كالآتي:

الباب الأول : يضم الأحكام العامة.

الفصل الأول: المبادئ العامة.

الفصل الثاني: النظام التربوي وهياكله.

الباب الثاني: التعليم التحضيري

الباب الثالث: التعليم الاساسي.

الفصل الأول: مهمته وأهدافه.

الفصل الثاني: التنظيم التربوي والإداري.

الباب الرابع: التعليم الثانوي.

الفصل الأول: مهمة التعليم الثانوي وأهدافه.

الفصل الثاني: التنظيم التربوي والإداري.

الباب الخامس: التكوين المستمر.

الباب السادس: تكوين الموظفين.

الفصل الأول: المهمة والأهداف والهياكل.

الفصل الثاني: التنظيم التربوي والإداري.

الباب السابع: البحث التربوي.

الباب الثامن: التوجيه المدرسي والمهني.

الباب التاسع: الخدمات الاجتماعية المدرسية.

الباب العاشر: الاختصاصات.

الباب الحادي عشر: أحكام مشتركة.

الباب الثاني عشر: أحكام انتقالية.

ومن أهم الإصلاحات التي أتى بها هذا الأمر الرئاسي هي[1]:

- اقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي، والمتوسط. ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 9سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل النظري الفكري، والعمل التطبيقي اليدوي. كما يربط المدرسة بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.
- ارتقى باللغة العربية وجعلها لغة تعليم جميع المواد وفي جميع المراحل التعليمية. وهذا بغية تجديد المنظومة التربوية، وتوحيد التعليم في المدرسة الجزائرية، وربط التلاميذ بقيم مجتمعهم وأصالته.
- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية.
- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية.
- تجديد التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية.

---

[1] فوضيل عبد القادر، مرجع سابق، ص ص 36،37.

السياق التاريخي والاجتماعي للأمر الرئاسي 76-35:

من الضروري التعرف على السياق التاريخي والاجتماعي والسياسي الذي وافق صدور الأمر الرئاسي 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، مما سيسمح لنا بالتعرف على الظروف التي أحاطت بهذا الأمر قبل صدوره، وبالتالي سنتمكن من التعرف على أسباب صدوره في هذا الشكل. خاصة ونحن بصدد دراسة مدى حضور البعد الثقافي بما يحمله من عناصر الهوية الوطنية المتعددة.

واستنادا كذلك على أن كل قانون هو نتاج اختيار سياسي للسلطة الحاكمة، وهو كذلك نتاج ظروف سياسية واجتماعية كان لها الأثر البالغ في صدوره بهذا الشكل وبهذا المحتوى. ومن الناحية التاريخية فلقد ورثت الجزائر المستقلة في سنة 1962، عن المستعمر الفرنسي " مدرسة غريبة عن مجتمعنا قي توجهاتها ولغتها وأهدافها، ومع ذلك تبنيناها ونحن مدركون أنها لا تنسجم في كثير من جوانبها مع الحقائق الوطنية، ولا تستجيب لأهداف البلاد لأنها أسست في الأصل لغايات تخدم السياسة الاستعمارية المنتهجة في بلادنا."[1]، ومن جهة أخرى فقد " ورثت الجزائر عند استقلالها نسبة مرتفعة جدا من الأمية في أوساط الشعب الجزائري، كانت تقدر بحوالي 86,3% من العدد الإجمالي للسكان."[2]

وبناء عليه كانت الدولة لا تزال في مرحلة البناء، وكانت سياستها مركزة على ضرورة التخلص من كل ما له علاقة بالاستعمار الفرنسي من مظاهر مادية ومعنوية، اجتماعية وثقافية. ولعل من أبرز المؤسسات الاجتماعية التي تجلى فيها الحضور الاستعماري لغة وثقافة في تلك

---

[1] نفس المرجع، ص29.

[2] BENOUNE Mahfoud, op cit, p223.

المرحلة هي المدرسة. ومما ميز السياق السياسي في تلك الفترة هو تبني الدولة للنظام الاشتراكي، والذي سيكون له انعكاس واضح في تحديد طبيعة المدرسة الجزائرية، وفي اختيار مبادئها وقيمها التي تسعى إلى تعزيزها في نفوس الناشئة.

ومن خلال هذه النظرة العاجلة للظروف التاريخية والسياسية التي عاشتها الجزائر قبل وأثناء صدور الأمر الرئاسي 76-35 يتجلى لنا أن الهدف الرئيسي من إصداره هو: " تعميم التعليم من خلال انشاء البنى اللازمة لذلك حتى في المناطق البعيدة.وكذا جزأرة إطارات التعليم، وتكييف مضامينه الموروثة عن الاستعمار مع الخصوصية الجزائرية، وكذلك العمل على التعريب التدريجي للتعليم".

كما يمكن أن نلخص الأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية التي كانت تميز واقع الجزائر في السنوات الأولى للاستقلال بالحقائق التالية:

- افتقار البلاد إلى قاعدة علمية وثقافية تستند إليها في بناء حياتها الجديدة في المجال العلمي والثقافي.
- انتشار ظاهرة الأمية لدى الصغار والكبار.
- نقص مهول في الإطارات والكفاءات العلمية.
- انتشار البطالة بشكل واسع.
- ومن مخلفات السياسة الاستعمارية تلك الأضرار المادية والاقتصادية الكبيرة.
- عودة اللاجئين من تونس والمغرب.

- الرغبة في في تنظيم البلاد و اعادة ترميم المؤسسات المخربة، وبناء دولة ديمقراطية.[1]

عرض وتحليل النتائج:

في البداية يجب أن نشير إلى رمزية تاريخ 16 أفريل الذي اختارته الدولة لإصدار هذه الأمرية. فهذا التاريخ هو ذكرى وفاة العلامة عبد الحميد بن باديس مؤسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، والمدافع على الهوية العربية الإسلامية للشعب الجزائري. وقد رسمت الدولة هذا التاريخ يوما وطنيا للعلم تحتفل به كل سنة.

لقد جاء في الباب الأول، الفصل الأول بعنوان المبادئ العامة، المادة 2 ما يلي: " رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن."[2]

يظهر جليا من خلال هذه المادة التي تحدد رسالة المنظومة التربوية في الجزائر وغايتها، فتستعمل عبارة " رسالة النظام التربوي...هي:..."، كما أن هذه المادة تضع الإطار العام، وتحدد منطلقات ثلاث لرسالة المنظومة التربوية، وهي القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية.

---

[1] فوضيل عبد القادر، مرجع سابق، ص ص 27،28.

[2] الأمر الرئاسي 76-35، المادة 2.

فورودها في هذه المادة بهذه الصراحة والوضوح يعطيها القوة القانونية والحضور الاجتماعي بحيث لا ينبغي بعد صدور هذا القانون للمناهج والبرامج الدراسية أن تخرج على هذه المقومات الثلاث.

ومن جهة أخرى لقد جعل هذا الأمر المرجعي والمنظم للتربية والتكوين في الجزائر المبادئ الاشتراكية في نفس الدرجة القانونية مع القيم العربية الإسلامية، مما يعكس الخيارات السياسية والاقتصادية التي تبنتها السلطة السياسية في تلك المرحلة.

كما نلاحظ تقديم المبادئ العربية على القيم الإسلامية، وهذا من شأنه أن يشير ضمنيا إلى التوجه القومي العروبي للدولة الجزائرية. ومما يعني كذلك تقديم اللغة العربية على سائر مكونات الهوية الوطنية وإعطائها الأولوية في التعليم. ويمكن تفسير ذلك في رغبة معدي الأمر الرئاسي في مواجهة اللغة الفرنسية والتي هي امتداد استعماري، والتي لا تزال كذلك تسيطر على المشهد الثقافي والمعرفي والتعليمي في الجزائر. وبتحليلنا لعبارة " القيم العربية الإسلامية..."، فاستخدام عبارة القيم العربية يشير إلى أن التوجه العروبي أوسع من أنه مجرد اهتمام باللغة العربية فقط، وهذا ما يفسر تقديمه وتأخير الإسلام. كما أن العبارة تدل لغويا على جعل الإسلام تابعا للقيم العربية، بمعنى وجود ذلك التماهي بين العربية والإسلام. فكل ما هو عربي هو إسلامي بالضرورة، وأن القيم الإسلامية محتواة في القيم العربية.

ومن جهة أخرى نجد أن الأمر الرئاسي لم يذكر ولم يشر إلى الأبعاد الأخرى المكونة للهوية الوطنية، مثل البعد الأمازيغي الذي كان غائبا تماما في نص هذا الأمر.

وأما في نص المادة الثامنة والذي جاء كما يلي: " يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد..."'. فهذه المادة تؤكد التوجه السابق وتجسده بفرض اللغة العربية لغة التعلم والتعليم في جميع المستويات التعليمية إبتدائي، متوسط، وثانوي. وفي جميع المواد الأدبية الاجتماعية، والعلمية التكنولوجية.

وفي نص المادة الخامسة والعشرون من الباب الثالث والذي يتطرق إلى تنظيم التعليم الأساسي، والفصل الأول منه الذي يحدد مهامه وأهدافه جاء مايلي: " توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ :

– دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم."[1]

فإذا علمنا أن مرحلة التعليم الأساسي تدوم تسع سنوات، وهي إلزامية لجميع التلاميذ، وموحدة في برامجها التعليمية، ندرك القيمة القانونية والتعليمية التي منحها هذا الأمر الرئاسي للغة العربية. فالمنظومة التربوية تعمل على توسيع تعلم اللغة العربية، والوصول بها إلى درجة الاتقان الشفهي والكتابي. وأن تكون لغة التواصل الأولى في المجتمع الجزائري إداريا وشعبيا.

وتنص نفس المادة في فقرتها الرابعة على أن التعليم الأساسي يهدف إلى اكساب التلاميذ " السلوك الموافق والمطابق للقيم الإسلامية والأخلاقية والاشتراكية..."[2]، وهنا نلاحظ درجة المساواة التي فرضها الأمر الرئاسي بين الاشتراكية والإسلام. فذكر الإسلام في نص هذه الفقرة ركز على الجانب السلوكي الفردي والاجتماعي المتوافق مع مبادئه وقيمه.

ونلاحظ كذلك التغييب التام للغة الأمازيغية كلغة يمكن للتلاميذ في الجزائر أن يتعلموها من خلال إدراجها في البرامج الدراسية.

أما فيما يخص الترتيب الذي أدرجت به عناصر الهوية الوطنية، الإسلام، العربية، والأمازيغية في محتوى الأمر الرئاسي 76–35 فقد جاءت اللغة العربية في الترتيب الأول ثم الإسلام في الترتيب

---

[1] نفس المرجع، المادة 25.

[2] نفس المرجع.

الثاني، ثم الأمازيغية التي لم تذكر على الإطلاق. وهذا ما توضحه المادة2 في فقرتها الأولى المحددة لرسالة النظام التربوي الجزائري. والتي تم تحديدها في ثلاث مقومات رئيسية هي العربية والإسلام والاشتراكية، كما نلاحظ أن رسالة النظام التربوي في الجزائر تم حصرها في إطار القيم العربية وليس فقط اللغة العربية، بالإضافة إلى دمج وإلحاق الإسلام كتابع للقيم العربية، ولهذا جاء نص المادة كما يلي: رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية..." فهذه المادة ومن خلالها الأمر الرئاسي 76-35 لم يذكر الإسلام كمقوم مستقل بذاته، على عكس الاشتراكية التي تم ذكرها مستقلة بذاتها فجاء النص كما يلي:"...والمبادئ الاشتراكية".

وأما المواد8 و22 و25، فقد تم تخصيصهم لمظهر أساسي من مظاهر القومية العربية ألا وهو اللغة العربية باعتبارها لغة التعليم والتعلم في جميع المستويات الدراسية وفي جميع المواد. ويضيف نص الأمر الرئاسي بأنه من مهام النظام التربوي في مرحلة التعليم الأساسي الإلزامية تعليم اللغة العربية على اعتبار أنها " تعتبر عاملا من عوامل تكوين شخصيتهم القومية...". وهذا ما يوضح أن الهدف من تدريسها هو الهدف الهوياتي بالدرجة الأولى.

الجدول رقم 02 يوضح تكرارات حضور عناصر الهوية الوطنية في محتوى الأمـر الرئاسي 76-35 المتعلق بالتربية والتكوين.

	حضور صريح		حضور ضمني		المجموع
	المواد	العدد	المواد	العدد	
اللغة العربية	المادة 2 المادة 8 المادة 22 المادة25 الفقر 1	4		0	4
الإسلام	المادة 2 المادة25الفقرة4	2		0	2
الأمازيغية		0		0	0

التعريف بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04المؤرخ في 23 جانفي 2008:

يعد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 أول قانون ينظم الشؤون التربوية في تاريخ الجزائر المستقلة، فبعد أن كانت التربية تنظمها الأوامر الرئاسية، الأمر الرئاسي 76-35، ثم تعديله بالأمر الرئاسي 03-09، تمت المصادقة من قبل المؤسسات الدستورية للدولة على أول قانون ينظم التربية الوطنية في الجزائر وهو القانون 08-04.

وقد جاء هذا القانون بعد ما عرفت الجزائر عدة تحولات سياسية واجتماعية واقتصادية، والتي مثلت أبرز الدوافع المعجلة في مباشرة إصلاح تربوي شامل وعميق يتوافق مع الواقع السياسي والاجتماعي الجديد للمجتمع الجزائري. إصلاحا يتناول المبادئ العامة للمنظومة التربوية، وغاياتها وأهدافها ووسائلها. إصلاحا يحضر الأجيال القادمة لتجاوز مشكلات الحاضر، والتطلع لمتطلبات المستقبل.

وقد تم عرض هذا القانون في سبعة أبواب موزعة على 106 مادة:

الباب الأول: أسس المدرسة الجزائرية.

الفصل الأول: غايات التربية.

الفصل الثاني: مهام المدرسة.

الفصل الثالث: المبادئ الأساسية للتربية الوطنية.

الباب الثاني: الجماعة التربوية.

الباب الثالث: تنظيم التمدرس.

الفصل الأول: أحكام مشتركة.

الفصل الثاني: التربية التحضيرية.

الفصل الثالث: التعليم الأساسي.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفصل الخامس: الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة.

الفصل السادس: الإرشاد المدرسي.

الفصل السابع: التقييم.

الباب الرابع: تعليم الكبار.

الباب الخامس: المستخدمون.

الباب السادس: مؤسسات التربية والتعليم العمومية وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية.

الفصل الأول: مؤسسات التربية والتعليم العمومية.

الفصل الثاني: هياكل الدعم.

الفصل الثالث: البحث التربوي والوسائل التعليمية.

الفصل الرابع: النشاط الاجتماعي.

الفصل الخامس: الخريطة المدرسية.

الفصل السادس: الأجهزة الاستشارية.

الباب السابع: أحكام ختامية.

ونشير في البداية أن هذا القانون جاء لإلغاء كل الأحكام التي جاء بها الأمر الرئاسي 76-35، وعليه فهو يؤسس لمرحلة تربوية جديدة تستند إلى رؤية عصرية لدور ومكانة النسق التربوي في البناء الاجتماعي الجزائري. وهو كذلك يسعى إلى تصحيح كل تلك الاختلالات التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية تاريخ صدوره.

ويتميز هذا القانون بحصر مجال تدخله في قطاع التربية الوطنية فقط (التربية التحضيرية، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي)، ويتميز كذلك بإدراجه ولأول مرة تعليم اللغة الأمازيغية، وبذلك يعلن انفتاح المنظومة التربوية على البعد الأمازيغي لغة وثقافة. كما تبنى القيم العالمية وتكيفه مع التحولات الاقتصادية العالمية.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص ص 24،25.

السياق التاريخي والاجتماعي للقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04:

لقد صدر القانون التوجيهي للتربية 08-04 بعد مرحلة عرف فيها المجتمع الجزائري عدم استقرار سياسي وأمني واجتماعي، كان لها تبعات نفسية واجتماعية كبيرة عل المجتمع الجزائري. نذكر منها مخلفات المأساة الوطنية، نزوح سكان المناطق النائية والجبلية والريفية بنسب كبيرة إلى المناطق الحضرية، مما أنتج واقعا اجتماعيا وتربويا جديدا، كان لزاما على المدرسة بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة أن تتأقلم معه، وأن تساهم بشكل فعال في معالجة سلبياته وفي تجاوز تحدياته.

ومن جهة أخرى فقد تميزت المرحلة التي سبقت صدور هذا القانون عودة الشرعية السياسية لمؤسسات الدولة، وقد جسد ذلك تولي سلطة سياسية جديدة مقاليد الحكم بالجزائر، وقد تم في هذه المرحلة استكمال البناء الدستوري والمؤسساتي للدولة الجزائرية (رئاسة الجمهورية، البرلمان بغرفتيه).

ومن الواضح كذلك أن السلطة السياسية الجديدة كان لها موقف خاص تجاه المنظومة التربوية، وهذا ما يوضحه نص خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة التنصيب الرسمي للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13ماي2000 ، والذي جاء فيه " ... رغم ما حققته المنظومة التربوية بفضل ديمقراطية التعليم وإلزاميته وتوحيد لغته فقد آل وضعها إلى مظاهر سلبية بسبب ما عرفته من أشكال القصور الفادح والاختلالات الخطيرة والإكراهات الإيديولوجية والانزلاقات السياسية وتدني مستوى التعليم وهبوط قيمة الشهادات والتسرب المدرسي وارتفاع معدل الرسوب

المدرسي في البكالوريا...أصبحت المدرسة تعاني من داء خطير بسبب قصور وعجز في السياسة التربوية المنتهجة. لذلك فإنها مريضة ولا تستجيب لحاجيات المجتمع..."[1]

وتأسيسا على هذا الخطاب الذي يوضح نظرة السلطة السياسية لواقع المنظومة التربوية، تم تكليف لجنة وطنية بإجراء تقييم شامل لها وبالتالي إعداد مشروع إصلاح كلي وجذري يبنى على هذا التقييم. وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الوزارة أقرت بعض الدوافع الرسمية لهذا الإصلاح والتي يمكن تلخيصها فيما يلي: فعلى المستوى الوطني كان ظهور التعددية السياسية وإدراج مفهوم الديمقراطية والرغبة في تزويد الأجيال بروح المواطنة، وقيم التفتح والتسامح والمسؤولية أهم الدوافع الوطنية لمباشرة هذا الإصلاح وتجسيده في نص قانوني واضح وصريح.

أما على المستوى العالمي فكانت العولمة الاقتصادية والانفتاح التجاري العالمي، والتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية، قد فرضت نفسها على المجتمع الجزائري، وبالتالي شكلت دافعا أساسيا خارجيا لإعادة إصلاح المنظومة التربوية وفق هذا الواقع الدولي الجديد.[2]

---

[1] خطاب رئيس الجمهورية يوم 13 ماي 2000 بقصر الأمم الجزائر.

[2] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص ص 7،8.

عرض النتائج:

لقد جاء في نص المادة الثانية من الفصل الأول غايات التربية، الباب الأول أسس المدرسة الجزائرية، الفقرة الأولى ما يلي: " تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري..."[1]، فمن خلال هذه الفقرة التي توضح الغاية الكبرى للمدرسة الجزائرية والتي تمثلت في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، وقد استعمل مفهوم معالم وطنية دون أن يحددها أو يوضح تركيبتها. كما أنه أشار إلى الطبيعة الأساسية والصريحة لهذه المعالم باستعماله كلمة أكيدة أي الثابتة وغير المختلف حولها. ومن جهة أخرى يواصل النص في توضيح القوة التي يجب على التلميذ أن يتربى عليها في تمسكه بقيم الشعب الجزائري، وذلك حين استعمل عبارة " شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري.."، ومع تكرار نفس الملاحظة السابقة وهي عدم ذكر هذه القيم وتوضيح عناصرها.

أما في الفقرة الثانية من نفس المادة فقد جاء نصها كالآتي: " 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."

وفي هذه الفقرة نلاحظ تركيز القانون على البعد والطابع الجزائري والذي تنصهر فيه كل التنوعات والاختلافات وكل عناصر الهوية الوطنية المتعددة. وقد اتخذ القانون من البعد الجزائري البعد الذي يتوحد به الشعب الجزائري رغم تنوعاته الثقافية والاجتماعية. وهذا ما نلمسه في عبارة " تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري... وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء

---

[1] القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04، المادة 2.

إليها". كما ركز القانون على قيمة الوحدة الوطنية وعلى وحدة التراب الوطني فقد نصت الفقرة على ضرورة تنشئة الأطفال على " تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة." مما يؤكد تركيزه على البعد الجزائري كركيزة أساسية لضمان العيش المشترك في وطن واحد وفي بلد واحد مهما اختلفت الثقافات، والانتماءات التاريخية. فما يجمع أبناء الشعب الجزائري من تاريخ مشترك، وجغرافية واحدة هو الأساس في وحدته والضامن لتماسكه، والمقوي لاستقراره ولأمنه.

وفي نص الفقرة الثالثة من نفس المادة والتي جاءت على النحو الآتي: " تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية." ومن خلال هذا النص نسجل الاعتراف الرسمي بالبعد الأمازيغي كمكون أساسي من مكونات الهوية الوطنية. كما نشير إلى الترتيب الذي جاءت به عناصر الهوية الوطنية، فقد جاء الإسلام أولا، ثم العروبة ثانيا، وجاءت الأمازيغية ثالثا.

كما أن هذا النص يهدف إلى إبراز دور التربية في بناء الوعي الفردي والجماعي للمجتمع الجزائري بالتنوع الذي تتركب منه هويته الوطنية والتي تفاعلت وانصهرت مع بعضها البعض طوال فترات تاريخية طويلة. ومن مهام التربية أن تتكفل بتدريس التاريخ المشترك للشعب الجزائري، حتى تتمكن من تقوية وعي الناشئة بالارتباط الوثيق بين عناصر الهوية الوطنية المتنوعة والمتعددة ولكن في إطار من الوحدة.

وأما ما جاء في نص الفقرة الخامسة من نفس المادة فيشير إلى أن من غايات التربية " تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية." وعليه فقد خصصت هذه الفقرة مساحة خاصة وواضحة للبعد الإسلامي باعتباره مقوم رئيسي للهوية الوطنية، وانسجاما مع ما جاءت به المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية والتي جعلت من الإسلام دين الدولة

والمجتمع. ويعد تكرار ذكر الإسلام في مواطن متعددة في نص هذا القانون، وبصيغ مختلفة رفعا من قيمته القانونية، وتنويها بأن بفضله تمت الوحدة الوطنية، وبفضله امتزجت الثقافة الأمازيغية بالثقافة العربية وشكلتا معا شعبا واحدا متمسكا بالدين الإسلامي عقيدة وروحا وأخلاقا وسلوكا.

ويأتي تركيز القانون على تعزيز مكانة الإسلام لما يحمله من قيم التسامح والتعاون والعمل المشترك، ونبذه للعنف والإقصاء وكل معاني التفرقة. ومن شأن ذلك أن يكون دافعا لمعالجة بعض المشاكل الاجتماعية المعاصرة التي يواجهها المجتمع الجزائري في حياته المعاصرة.

ونسجل كذلك أنه في نص العنصر السادس من المادة الرابعة من الفصل الثاني والمتعلق بمهام المدرسة والذي يدعو إلى " ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري." ومن خلال هذه الفقرة تتجلى القيمة الكبيرة للغة العربية كمقوم أساسي لعناصر الهوية الوطنية ولذلك من مهام المدرسة الرئيسية ان تضمن تحكم الأجيال الناشئة في اللغة العربية لأنها لغة التعليم والتعلم لجميع المواد وفي جميع المستويات.

ويشير هذا النص إلى أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية للدولة والمجتمع، وهي كذلك وسيلة التواصل الاجتماعي والثقافي ووعاء الابداع الفكري والمعرفي للمجتمع الجزائري. ولهذا فالقانون التوجيهي للتربية الوطنية يجعل من اللغة العربية عامل مهم في توحيد الشعب الجزائري على اختلاف لغاته المحلية. كما يعتبرها أحد الثوابت التي تميزه، وتؤكد انتماءه الحضاري والثقافي.

وحينما ننتقل إلى الفقرة السابعة من نفس المادة والتي تنص على " ضرورة ترقية وتوسيع تعليم الأمازيغية"، وهنا نسجل ترسيم إدراج تدريس اللغة الأمازيغية في البرامج التعليمية للمدرسة

الجزائرية، بعد أن تم ذلك وبصفة استعجاليه سنة 1995 وفي ظروف خاصة. وعليه فالقانون التوجيهي يكلف المدرسة بصفة رسمية بتعليم اللغة الأمازيغية، وترقيته شكلا ومضمونا وكذا ضمان توسيعه على كافة مدارس الجزائر.

وضمن سياق آخر وفي مضمون الباب الثالث الخاص بتنظيم التمدرس وفي الفصل الثالث منه والمتعلق بالتعليم الأساسي والذي يعتبر في نص القانون التعليم المشترك بين كل التلاميذ والذي يستمر لمدة تسع سنوات كاملة حيث يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية للاندماج الاجتماعي والمهني. جاءت الفقرتين الرابعة والخامسة من المادة خمس وأربعون تنص على ما يلي " تعزيز هوية التلاميذ بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع". وبناء عليه فمن مهام التعليم الأساسي هو العمل على توسيع مساحة ما هو مشترك من تاريخ وثقافة وعادات وتقاليد بين كل الجزائريين قصد تعزيز انتمائهم لوطنهم، وقصد أن يجد كل واحد منه نفسه ممثلا في الثقافة الرسمية التي تبثها المدرسة فيهم. ومن ناحية أخرى فقيمة العيش المشترك هي قيمة عالمية تتجسد من خلال تربية الناشئة على قيم المواطنة المبنية على مبدأ التسامح والتعاون والتضامن والتكامل بين الجميع على اختلاف انتماءاتهم الثقافية والاجتماعية.

لقد جاء ترتيب مؤشرات التنوع الثقافي في نص القانون التوجيهي للتربية 08-04 على النحو الآتي: الإسلام أولا والعربية ثانيا، والأمازيغية ثالثا. وهذا ما توضحه الفقرة 3 من المادة الثانية المحددة لرسالة المدرسة الجزائرية والتي جاء نصها كما يلي " ... ترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية." وعلى عكس ما تضمنه الأمر الرئاسي 76-35، تم عرض

مؤشرات التنوع الثقافي مستقلة عن بعضها البعض ، فلا يوجد تماهي لمؤشر في مفهوم مؤشر آخر.

وقد تم تكرار ذكر لمؤشر الدين الإسلامي في نص المادة 25، وذلك بتخصيصه بفقرة خاصة وهي الفقرة الخامسة وفي استقلالية تامة عن باقي المؤشرات. ومن خلال هذه المادة تم تحديد رسالة المدرسة في أن تكون جيلا متشبعا بمبادئ الدين الإسلامي.

كما أن القانون التوجيهي للتربية 08-04 خصص الفقرة السابعة من المادة 4 المحددة لمهام المدرسة والتي من بينها ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها عنصرا من عناصر الهوية الوطنية . وباعتبارها أيضا لغة التعليم والتعلم في المنظومة التربوية الجزائرية. ويضيف نص القانون تأكيدٌ آخر لمكانة اللغة العربية حيث يجعل منها لغة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري. وهذا ما تضمنته المادة 33.

أما فيما يخص إدراج تعليم اللغة الأمازيغية فقد حدد نص القانون التوجيهي للتربية08-04 خاصة في مادته 34 أن هذا الإدراج جاء استجابة لمطلب اجتماعي " يدرج تعليم الأمازيغية في المنظومة التربوية من أجل الاستجابة للطلب المعبر عنه عبر التراب الوطني " وعلى هذا الأساس فمهمة المدرسة هي تعليم اللغة الأمازيغية وترقيتها وتوسيع تعلمها جغرافيا. كما أن نص الفقرة لم يضف أي تفسير أو وصف لمكانة وقيمة اللغة الأمازيغية في مكونات الهوية الوطنية. إلا أن نص القانون وخاصة في فصله الأول من الباب الأول المحدد لغايات التربية يرتقي بالبعد الأمازيغي إلى نفس مستوى ودرجة البعدين الآخرين الإسلام والعروبة والأمازيغية.حيث نصت الفقرة الثالثة على ما يلي: " ...ترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية."

الجدول رقم 03 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع القافي في محتوى القانون التوجيهي للتربية08-04

	حضور صريح		حضور ضمني		المجموع
	المواد	العدد	المواد	العدد	
الإسلام	المادة2الفقرة4 المادة2 الفقرة5 المادة15الفقرة2	3	المادة2الفقرة4،3،1 المادة45الفقرة5	4	7
اللغة العربية	المادة2الفقرة4 المادة2الفقرة5 المادة15الفقر 2 المادة33	4	المادة2الفقرة5،3،1 المادة45الفقرة5	4	8
الأمازيغية	المادة2الفقرة4 المادة4الفقرة8 المادة15الفقرة2 المادة34	4	المادة2الفقرة4،3،1 المادة45الفقرة5	4	8

تحليل النتائج:

من خلال تحليلنا لمضمون القانوني لوثيقتين أساسيتين وقاعديتين في مسيرة المنظومة التربوية في الجزائر، والمتمثلان في الأمر الرئاسي 76-35 المتعلق بالتربية والتكوين، والقانون التوجيهي للتربية 08-04 وتتبع مدى حضور أو غياب مؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في كل منهما، والبحث عن الكيفية والمكانة التي منحها كل من القانونين لتلك المؤشرات، مع اجراء مقارنة تاريخية قانونية اجتماعية حتى تتمكن الدراسة من الإجابة عن السؤال الفرعي

للإشكالية والتحقق من صدق الفرضية التي تم بناؤها في بداية الدراسة. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إقصاء تام للبعد الأمازيغي في نص الأمر الرئاسي 76-35، وعدم إدراجها كمقوم من مقومات الهوية الوطنية،وهذا ما تثبته العلامة صفر(0) في الجدول رقم 02. وعليه فالمنظومة التربوية في تلك الفترة لم ترعي اهتماما بهذا البعد الرئيسي من أبعاد التنوع الثقافي التي يتأسس بها المجتمع الجزائري. وهذا راجع لسياقات اجتماعية وسياسية، ولطبيعة الرهانات التي كانت تواجه المنظومة التربوية في تلك الفترة والتي كان أهما التخلص من بقايا الاستعمار تربويا، وضمان تمدرس كل أبناء الجزائر.

- في ترتيبه لمؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري أعطى الأمر الرئاسي 76-35 الأولوية للمكون العروبي على حساب المقوم الدين الإسلامي. وزاد على ذلك بأن جعل الدين الإسلامي يتماهى في مفهوم ونص الأمر الرئاسي مع التوجه العروبي. وفق الجدول رقم 2 تكرارات البعد العروبي 4، وتكرارات الدين الإسلامي 2، وتذلك في وضوح وصراحة تناول كل منهما، فالإسلام يتم تقديمه من خلال قيمه وليس على اعتباره دين ينظم كل مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية للمجتمع الجزائري. ويأتي هذا الموقف متوافق مع الخيارات السياسية للدولة الجزائرية في تلك الفترة ، والتي تبنت المنهج القومي العروبي هوياتيا، والاشتراكية اقتصاديا. وعلى هذا الأساس تحكم هذا الخيار السياسي والاقتصادي في رسالة المنظومة التربوية لتلك الفترة.

- في أحكام القانون التوجيهي للتربية 08-04 غيرت المنظومة التربوية نظرتها لمؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وأعادت ترتيبها وأضافت المؤشر الأمازيغي كبعد ثالث من أبعاد الهوية الوطنية. حيث اعترف نص القانون بالأمازيغية مكونا رئيسيا من مكونات الشخصية

الجزائرية. وجاء هذا الاعتراف لاعتبارات سياسية واجتماعية عرفها المجتمع الجزائري قبل تاريخ صدور القانون التوجيهي.

- المبررات التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية في اعترافها بالمكون الأمازيغي، وذلك بإدراج تعليم اللغة الأمازيغية هو الاستجابة للمطالب الاجتماعية التي عرفتها الجزائر منذ سنة 1995 خاصة إضراب المحفظة الذي شل التعليم في منطقة القبائل طيلة سنة كاملة. ويتأسس على هذا أن الاعتراف لم يكن مبني على خيارات إستراتيجية ومبدئية للدولة الجزائرية، وبالتالي لم يحظى إدراج البعد الأمازيغي بتتبع القواعد البيداغوجية والتربوية مما أثر نقصا في كيفية تعامل المنظومة التربية معه.

- وفق ما جاء في أحكام القانون التوجيهي للتربية 08-04 فإن الاعتراف بالأمازيغية كمقوم رئيسي من مقومات الشخصية الجزائرية كان واضحا وصريحا وبدرجة متساوية مع المكونات الأخرى الإسلام والأمازيغية . وهذا ما تثبته النتائج الكمية الموردة في الجدول رقم 3. غير أن هذا الاعتراف الصريح لم تقابله إجراءات ميدانية واضحة وصريحة في نص هذا القانون، واكتفى القانون باستخدام كلمات عامة غير محددة الأهداف والوسائل " توسيع"، ترقية" وترك مجال الإجراءات الميدانية للتنظيم العام. مما يؤكد عد الانسجام حتى داخل النص الواحد، مما يؤشر على الارتباك الذي تعرفه مسألة الاعتراف وما تقتضيه من تطبيقات عملية تعكس حقيقة هذا الاعتراف الرسمي.

- يتميز التعامل القانوني مع مسألة التكفل التربوي بمؤشرات التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري بالعمومية وعدم الوضوح والدقة، ويتجلى ذلك في نوعية العبارات المستخدمة " التعلق بقيم الشعب الجزائري"، " تقوية الوعي....."، "ترقية القيم المتصلة بالإسلام....".

- تسجل الدراسة أن سيرورة اعتراف المنظومة التربوية الجزائرية بحقيقة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري انتقل من الإقصاء التام (من الاستقلال إلى غاية 1994)، إلى الاعتراف الجزئي (1995 إلى غاية 2007)، وصولا إلى الاعتراف الرسمي والقانوني والذي تضمنه نص القانون التوجيهي للتربية08-04. وقد جاء هذا الاعتراف نتيجة مطالبات اجتماعية وصراعات نخبوية وسياقات سياسية واجتماعية واقتصادية داخلية وخارجية، لذا فإن هذا الاعتراف كان ردة فعل لكل تلك الرهانات والتحديات.

وتأسيسا على ما سبق بيانه فإن اعتراف المنظومة التربوية بالتنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري بكل مؤشراته و أبعاده خاصة البعد الأمازيغي المتضمن في التجسيد اللغوي، عرف سيرورة غير خطية، وكان نتاجا لتجاذبات وصراعات وسياقات اجتماعية وسياسية. وهذا ما جعل موضوع الاعتراف بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وإدراجه في المكونات البيداغوجية والتربوية للمنظومة التربوية يبدأ بالإقصاء ويصل إلى الاعتراف الرسمي على مستوى الخطاب التربوي.

وذلك ما يؤكد صدق الفرضية الثانية لهذه الدراسة.

الخلاصة:

يتضح بشكل جلي في هذه الدراسة أهمية القراءة الوصفية لمسيرة المنظومة التربوية في الجزائر، وخاصة في جزئية تتبع سيرورة اعترافها بالتنوع الثقافي المُشّكل للنسيج الاجتماعي الجزائري. ومن ناحية أخرى الكشف عن سيرورة الإدراج لتلك التنوعات الثقافية في المكونات البيداغوجية والتربوية للمنظومة التربوية. ولا يتم هذا إلا من خلال استنطاق الوثائق القانونية المُؤطِّرة للعملية التربوية في الجزائر والمحددة لمراحلها التاريخية. ولعل أهم هذه الوثائق هي الأمر الرئاسي 76-35، والقانون التوجيهي للتربية08-04.

وبعد التحليل تبين أن اعتراف المنظومة التربوية بالمؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري عرف ثلاث مراحل أساسية وهي مرحلة الإقصاء، ثم مرحلة الاعتراف الجزئي، ثم مرحلة الاعتراف الرسمي. وقد خضعت هذه السيرورة لمنطق الصراعات والتجاذبات الاجتماعية والفكرية والسياسية، حيث أن الدولة الجزائري بعد الاستقلال سعت بكل مؤسساتها إلى فرض نموذج واحد ومُوحد للشخصية الجزائرية، والذي لاقى رفضا اجتماعيا من جهة المكونات المختلفة عن النموذج الرسمي للثقافة الجزائرية.

وتسجل الدارسة أن هذه السيرورة والانتقال من مرحلة إلى أخرى لم يكن بطريقة خطية، وانما كان نتيجة لدوافع سياسية واجتماعية.

الفصل السابع: الـرهـانات السوسيوتـربوية التي تحكمت في السيرورة التاريخية لإدراج الـمنـظومة التربوية لمسألة التنوع الثقافي

- تمهيد.
- عرض محتويات المقابلات.
- تحليل النتائج.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى التعرف على طبيعة وحقيقة الرهانات الاجتماعية والتربوية والسياسية والإيديولوجية التي تحكمت فعلا في السيرورة التاريخية لتفاعل المنظومة التربوية في الجزائر مع مسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، والتي يمكن اعتبارها العامل الرئيسي والمؤثر القوي في تحديد القرارات التربوية والسياسات التعليمية المطبقة على المدرسة في الجزائر.

إن تقاطع الثقافة الجزائرية مع عدة ثقافات، وعبر عدة محطات تاريخية طويلة حينا، وقصيرة حينا آخر.أنتج مجتمعا جزائريا متداخل الثقافة متنوع التركيبة. والمتتبع لتاريخ الجزائر يجد أن لقاءه مع الفاتحين المسلمين المحملين بالعقيدة الإسلامية، ومع المستعمر الفرنسي الحامل للمشروع الصليبي التغريبي، كان لهما بالغ الأثر في تكوين الشخصية الجزائرية وفي بناء الدولة الجزائرية بعد الاستقلال. وكان لهما دور واضح في اصطفاف نخبة من الشعب الجزائري مع المشروع الإسلامي العروبي، ونخبة أخرى مع المشروع الفرنسي التغريبي.

واستنادا عليه تولد صراع بين هاتين النخبتين حول طبيعة مشروع المجتمع الواجب أن تتبناه الدولة الجزائرية بعد الاستقلال. وكان لهذا الصراع انعكاسات بينة على مختلف القطاعات والمجالات السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية. وقد مثلت ساحة المنظومة التربوية أحد أهم ساحات هذا الصراع وهذا التجاذب، وذلك نظرا لما تحتله التربية من مكانة في البناء الاجتماعي، ولما لها من دور بارز في تمكين أي مشروع مجتمع من البقاء والاستمرار في حاضر ومستقبل الجزائر.

وعليه فإن التعرف على حقيقة الرهانات التي تحكمت في المسيرة التاريخية للمنظومة التربوية، سيمكننا من التوصل إلى تفسير ماضي وواقع هذه المنظومة، وكذلك استشراف مستقبلها. وسيسمح لنا بتجاوز هذه الرهانات وبناء منظومة تربوية تستجيب فعلا لطموحات الشعب الجزائري.

التعريف بالعينة:

لقد تم اختيار أفراد العينة القصدية لاعتبارات موضوعية تتعلق بكل مبحوث وفيما يلي سنعرض الدوافع الموضوعية التي تم من خلالها إدراج كل مبحوث في قائمة العينة:

رابح خدوسي:

في البداية يجب أن نسجل ملاحظة مهمة وهي أن اختيارنا للأستاذ رابح خدوسي كان لثلاث أسباب موضوعية وهي:

- هو أحد أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
- هو الوحيد من أعضاء اللجنة الذي وثّق مجريات عمل اللجنة من نقاشات وصراعات في كتاب عنوانه " مذكرات شاهد".
- هو محسوب على التيار العروبي.

كما نشير إلى الصعوبة التي تلقيناها في إجراء هذه المقابلة نظرا للتعب والإرهاق الشديدين الذي كان يعاني منهما رابح خدوسي في تلك الفترة، وكذلك لتحفظه الكبير من إعادة الخوض في مثل هذه المسائل، والسبب أنه قد كتب كل ما يعرفه عن اللجنة في الكتاب المشار إليه أعلاه. ولذلك جاءت مدة المقابلة قصيرة (40 دقيقة).

عبد الرزاق دوراري:

تم اختيار الأستاذ عبد الرزاق دوراري، نظرا لأنه كان أحد اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد تولى فيها مهمة مقرر اللجنة الفرعية المكلفة بالجامعة والبحث العلمي. وكان كذلك من بين الأعضاء الست الذين كُلّفوا بصياغة التقرير النهائي للجنة الوطنية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهو مدير المركز البيداغوجي لتعليم التمازيغت. ضف إلى ذلك فهو من أصول أمازيغية، وهو أحد الباحثين البارزين في القضية الأمازيغية وله حضور مكثف على المستوى الأكاديمي والثقافي الوطني.

وقد أجريت المقابلة في جزئين الجزء الأول مدته ساعة واحدة، والجزء الثاني مدته ساعة وخمسين دقيقة.

محمد أرزقي فراد:

تم اختياره على أساس أنه كان أستاذ تاريخ بجامعة الجزائر، وهو قبائلي ومن المهتمين والمتابعين للشأن التربوي وله عدة كتابات حول المدرسة والمنظومة التربوية في الجزائر.

حاج سعيد بن حمودة بكير:

المدير العام لمجمع المنار التعليمي المتواجد بمنطقة الحميز الجزائر العاصمة. والذي يتمدرس فيه أبناء منطقة غرداية المقيمين بالعاصمة. حاصل على شهادة دكتوراه دولة تخصص فلسفة التربية.

عبد القادر فوضيل:

يعد مؤسس المدرسة الأساسية، وشاهد حي على مرحلة مهمة من مراحل المدرسة الجزائرية له حضور قوي إلى غاية اليوم في الشأن التربوي من خلا موقعه في المكتب الوطني لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين. وهو أكاديمي وباحث وله الكثير من الكتب حول المنظومة التربوية في الجزائر.

عبد الرزاق قسوم رئيس جمعية العلماء المسلمين الجزائرين

وقد تم اختيار البروفيسور عبد الرزاق قسوم، نظرا للمكانة الرمزية التي تحتلها جمعية العلماء المسلمين الجزائرين في تاريخ الجزائر وحاضرها حيث كان لها الدور البارز في المحافظة على هويته طيلة فترة الاستعمار. واتخاذها للعروبة والإسلام في الجزائر ثلاثة مقومات أساسية لهوية الشعب الجزائري وهذا ما يجسده شعارها الرئيسي: الإسلام ديننا العربية لغتنا الجزائر وطننا.

ومن جهة أخرى نظرا لاهتمام الجمعية عبر تاريخها بمجال التربية والتعليم، حيث تولى أعضائها بعد الاستقلال المناصب القيادية في وزارة التربية والتعليم ولا زالت إلى اليوم الجمعية تجعل من الدفاع عن الهوية الوطنية وعن مكانة المدرسة من قضاياها الرئيسية.

كما يعد الأستاذ الدكتور عبد الرزاق قسوم أحد الأكاديميين البارزين فهو متخصص في الفلسفة وهذا ما يعطي للمقابلة معه قيمة تاريخية وعلمية والتي من خلالها نتعرف على موقف الجمعية الرسمي من الجدل الدائر حول مسألة الهوية الوطنية وعناصرها الأساسية.

وقد أجريت المقابلة يوم 19 جوان 2018 بالمقر الوطني للجمعية.

المقابلة السابعة : مع **الدكتور الجيلالي مستاري** المدير العام لمركز البحث الانثربلوجي الاجتماعي والثقافي كراسك

و قد تولى سابقا المهام التالية :

- المدير العام للمعهد الوطني للبحث في التربية INRE
- رئيس اللجنة الوطنية للاعتماد والتصديق على مضامين الكتب المدرسية
- كما اجري عدة بحوث أنثروبولوجية واجتماعية وثقافية حول مسألة التنوع الثقافي خاصة البحث الذي أجراه في غرداية والذي دام منذ 2009 غلى غاية 2014 وله بحوث حول مضامين الكتب المدرسية في الجزائر

وقد اجريت المقابلة في جزئين الجزء الأول كان في 15 جولية 2018 بمقر المركز الجزء الثاني كان 29 جولية 2018 بمقر المركز .

عرض نتائج المقابلات:

من خلال المقابلات التي أجريت مع أعضاء العينة، والذين يعتبرون من الفاعلين في الشأن التربوي، تبين لنا مدى المكانة التي يحتلها موضوع التنوع الثقافي في توجيه تمثلات وخطابات وكذلك ممارسات الفاعلين التربويين بصفة عامة، وهذا الحضور القوي لموضوع التنوع الثقافي راجع لارتباطه الوثيق بقضايا الهوية الوطنية، والتي لا تزال تمثل نقطة خلاف وتجاذب بين النخب الفاعلة والمؤثرة في العملية التربوية. وبالخصوص في كيفية تبني المشروع التربوي لمسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في جميع أبعاده ومؤشراته.

وهذا الاختلاف في التمثلات والخطابات وأيضا في الممارسات يعد مؤشرا واضحا يمكننا من التعرف على أهم الرهانات التي تحكمت بشكل مباشر أو غير مباشر في السيرورة التاريخية التي عرفها تعامل الدولة الجزائرية مع قضايا التنوع الثقافي وعناصر الهوية الوطنية، ويمكننا أيضا من متابعة التطور الذي عرفه هذا التعامل الرسمي، والذي انتقل من مرحلة صناعة النموذج الموحد للهوية الوطنية واختزال كل العناصر الأخرى في بوتقة هذا النموذج الرسمي. ثم مرحلة الاعتراف الجزئي، وصولا إلى الاعتراف الصريح بكل مظاهر التنوع الثقافي والاجتماعي والذي كان عنوانه ترقية اللغة الأمازيغية إلى لغة وطنية، ثم لغة رسمية فيما بعد.

مما استدعى توظيف الدولة للمنظومة التربوية من أجل تجسيد هذا الاعتراف الرسمي واقعا تربويا، والعمل على ترقيته حتى يتقبله المجتمع ويتخذ منه عاملا للوحدة الاجتماعية وليس عنصرا مهددا لها. وحتى تتمكن الدولة عموما والمنظومة التربوية على الخصوص من تحقيق هذا الانجاز يجب علينا أن نتعرف على أهم الرهانات الاجتماعية والتربوية التي تتدخل في بلورة الموقف

الرسمي للنخب الفاعلة في الشأن التربوي فيما يتعلق بقضية التنوع الثقافي والاجتماعي وبكيفية التعامل معه كواقع اجتماعي لا يمكن تجاوزه.

وعلى هذا الأساس سنعرض فيما يلي النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، محاولين تصنيف تلك الرهانات وفق قوة حضورها وتأثيرها في الشأن التربوي، ومدى تحكمها في الكيفية التي تعاملت بها المنظومة التربوية مع حقيقة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري.

الرهان الإيديولوجي:

سنعمل على رصد كل ما هو بعد ورهان ايديولوجي في تمثلات وخطابات وممارسات الفاعلين التربويين الذين تم إجراء المقابلة معهم، محاولين إظهار مدى قوة وتحكم الرهان الإيديولوجي في القرار التربوي للدولة الجزائرية منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم. فـ "عبد الرزاق قسوم " بحكم موقعه كرئيس لجمعية العلماء المسلمين يصرح قائلا: " **كل الاصلاحات التي تمت كانت بدافع من التوجه العلماني، ولكم تكن بدافع من التوجه الوطني الديني الأصلي الإسلامي مع وجود بعض الإصلاحات مثل مشروع المدرسة الأساسية، فأمثال محمد خروبي، عبد القادر فوضيل، بن حمودة علي بن محمد فيهم بعض معاني الوطنية فأحبوا أن يلعبوا قيلا على القوانين بأن يكيفوها لصالح المدرسة الأصلية والمصلحة العامة. ولكن معظم الإصلاحات التي تمت كانت بدافع من التوجه العلماني بدليل أن حتى مشروع المدرسة الأساسية الذي تم على يد المجموعة المذكورة سابقا لم يتم و لم يصمد وجاء من هدمه وأعاد التعليم إلى توجهه العلماني والذي لا نزال نعاني منه إلى الآن.**"

ويواصل " عبد الرزاق قسوم " تحميل مسؤولية الإخفاقات التربوية لأصحاب التوجه العلماني في الجزائر مضيفا بأن: " **إن الاصلاحات سنة 2000 هي اجتهاد خاطئ لم يحقق الهدف و ذلك ان أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية فيهم من ليست له أي علاقة بها، فمثلا لم نسمع إن كان أحد أعضاء هذه اللجنة من جمعية العلماء المسلمين فلماذا هذا الإقصاء ولماذا هذا الانتقاء ولذا نأكد مرة ثانية أنه اجتهاد ولكنه اجتهاد خاطئ و سندعو التاريخ هو الذي يحكم على النتائج لأنه كان من المفروض قبل تشكيل هذه اللجنة و تكليفها بالإصلاح أن نحرص على أن تكون متوازنة فيها من يعمل بالتعليم الأصلي وفيها من يعمل بالتعليم المدني ولكن العلمانيين يضيقون بوجودنا لماذا؟؟؟** ".

وفي نفس السياق يؤكد ذلك عبد القادر فوضيل محملا مسؤولية رفض مشروع المدرسة الأساسية لأصحاب التيار غير الوطني فيقول: " **غير أن مضمون الأفكار التي عبرت عنه الأمرية المؤسسة للتربية لم تتفاعل معه كل النخب الوطنية ولم تسايرها كل الاتجاهات الثقافية لأن ما كانت تهدف إليه هو وضع حد للقيم الثقافية الموروثة، وتأسيس قيم وطنية تعمق وعي الأجيال بتاريخها ولغتها ودينها. وهذه الجوانب قد نجد بعض من تربوا في بيئة ثقافية غير وطنية لا يتحمسون لها.** "

وبنفس المنطق يحمل " رابح خدوسي " فشل مشروع المدرسة الأساسية إلى خصومها من أصحاب الاتجاه التغريبي فيقول: " **ولولا خصومها من أصحاب الاتجاه التغريبي والذي دفع إلى إلغائها، وكان ذلك بقرار من الأمين العام لوزارة التربية سنة 1977، وذلك رغم وجود قانون يؤسس لها، وهو الأمر الرئاسي 76-35. فتعيين مصطفى الأشرف على رأس الوزارة في 1977 كان له**

الأثر السلبي على مسيرة المدرسة الأساسية. وقد قام بتغيير توجه المدرسة الجزائرية ب 180 درجة. حيث كان يرى أن اللغة العربية لا تستطيع أن تساهم في تطوير المدرسة الجزائرية."

وفي قراءة أولية لهذه التصريحات يتجلى لنا ذلك الاصطفاف الإيديولوجي من طرف المحسوبين على التيار العروبي والتيار الإسلامي في الجزائر، واعتبارهم أن الصراع الدائر حول مشروع المدرسة هو صراع إيديولوجي بالدرجة الأولى.

وفي مقابل ذلك يتجه " عبد الرزاق دوراري " عكس الاتجاه الأول فيصرح قائلا: "**والنظام السياسي في تلك الفترة وخاصة في مرحلة الرئيس هواري بومدين والذي كان له وعي بحقيقة الصراعات الدولية، فقد أدرك أن هذا الصراع يجب أن يواجه بالفكر والتربية، وعلى هذا الأساس تم تعين مصطفى الأشرف على رأس وزارة التربية في 1977، إلا أن الصراعات الإيديولوجية الداخلية قد عجلت برحيله دون أن يتمكن من استكمال مشروعه الإصلاحي. ومن الأسباب كذلك التي لم تسمح للأشرف من إتمام مشروعه هو اعتماده على التيار الفرنكوفيني والذي كان يتخبط في عدة مشاكل رغم نواياه الجيدة، ولكن كان يطغى عليه هيمنة اللغة الفرنسية وليس الفكر الفرنسي التنويري التقدمي. ومن جهة أخرى سيطرت عليه مصالحه الضيقة، وعدم قدرته على الانسجام مع الواقع اللغوي الجديد، ولذا تولد صراع لغوي بين المعربين والمفرنسين.**"

كما أن عبد الرزاق دوراري يؤكد استمرار الصراع الإيديولوجي حول مشروع المدرسة في الجزائر إلى غاية اليوم، ومما يبين ذلك حضوره في النقاشات التي عرفتها أشغال اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية لسنة 2000 وفي هذا الصدد يقول: **وكانت طبيعة النقاشات في تلك الفترة إيديولوجية بحتة. وفي هذه الفترة لم تتمكن اللجنة من التقدم في أشغالها وذلك راجع لحدة الصراعات بين الأعضاء. فأصحاب التيار المعرب لم تكن لهم أفكار علمية حقيقية في المجال**

التربوي، وقد اقتصرت أفكارهم على ضرورة المحافظة على تعريب التعليم، وترقية التربية الإسلامية في البرامج الدراسية. ولذلك على المدرسة حسبهم أن تخدم فقط اللغة العربية والدين الإسلام ولكن وفق ما يحملونه من أفكار. كما أن اللجنة عرفت تناحر وتبادل لتهم خطيرة وصلت إلى حد التهديد بالقتل، وكانت هذه الصراعات تافهة وهامشية. وكان جوهره هو هل نؤسس لمدرسة مهمتها الأساسية العلم والمعرفة، أو نبقى في النموذج القديم للمدرسة. ومن المفارقات أن جزء كبير ممن يحسبون على التيار المعرب والمدافعين عليه يتدخلون ويناقشون باللغة الفرنسية. وفي هذه الفترة لم تتمكن اللجنة من التقدم في أشغالها لحدة الصراعات الإيديولوجية.

أما بخصوص تعين مصطفى الأشرف على رأس وزارة التربية الوطنية في سنة 1977، أي بعد مرور أقل من سنة على صدور الأمر الرئاسي 76-35 المؤسس للمدرسة الأساسية، وعلاقة هذا التعيين بفشل المشروع فقد أشار " محمد أرزقي فراد "إلى أن: " **مصطفى الأشرف عالم ومثقف كبير، ولا يمكن أن نشك في حبه للغة العربية فهو من أصول هلالية وأمه أندلسية. ولكنه تبنى فكرة وموقف أساسي من اللغة العربية مفاده، أنه لا يمكن الانتقال المباشر والكلي من الفرنسية إلى العربية، ولكن علينا التدرج وعدم الاستعجال في تطبيق سياسة التعريب، وذلك باعتماد مرحلة انتقالية تتبنى فيها المنظومة التربوية سياسة الإزدواجية اللغوية. والمتتبع للشأن التربوي يلاحظ أنه حتى بعد تنحية الأشرف من على رأس الوزارة لم تتمكن سياسة التعريب من تحقيق نسبة كبيرة من أهدافها، ولا يزال التعريب في الجزائر دون المستوى المطلوب. وهذا راجع إلى طبيعة القرارت الانفعالية والإيديولوجية التي تحكمت في تنفيذ السياسة للغوية بصفة عامة في الجزائر وأن هذه السياسة لم تكن مؤسسة على أسس علمية ومناهج موضوعية. وإلا كيف يتم**

تفسير أنه وحتى بعد مرور أكثر من نصف قرن على البدأ في تطبيق سياسة التعريب لازلنا لا نتقن اللغة العربية ولا زالت العربية غائبة في حياتنا اليومية والرسمية.

أما الجيلالي مستاري فيلخص مسألة الصراع الإيديولوجي ويقول: **هنالك منذ الاستقلال تياران يتجذبان الموضوع التربوي تيار يرتكز على الرواية الوطنية من داخل المجنمع والآخر يتجه نحو رواية وطنية ليس من خارج المجتمع ولكن يدعو إلى تحديث المجتمع وهذا التجاذب هو استمرار لتجاذبات تاريخية للأمير عبد القادر وحمدان خوجة، الأمير خالد والحركة الوطنية والحركة الإصلاحية وتواصل هذا التجاذب حتى وصلنا لمشروع المدرسة المعربة ومشروع المدرسة المفرنسة."**

ويضيف من جهة أخرى أن الصراع الإيديولوجي مستمر إلى غاية اليوم وفي هذا الاتجاه يقول: **والشيء الملاحظ أن اللجنة أعادت الاصطفاف النخبي بشكل أو بآخر. كما أنها أسست لرؤية جديدة تبنى على مقاربات جديدة للتربية، وهي المقاربة بالكفاءات التي لا تعير اعتبارا كبيرا جدا للرواية الوطنية. فهي تركز على الكفاءات الخاصة والعامة والعرضية. وهنا فقد جاءت رؤية جديدة حاولت أن تعيد النظر في الرؤية السياسية التي تهيمن على الشأن التربوي، وأن تعيد النظر في المحتوى التربوي بصفة عامة... حدث نقاش لا يخلو من الثنائية السابقة وقد حاولت النخب الجديدة وخاصة تلك التي لم تحظى بالهيمنة على التربية بقدر هيمنتها على الثقافة والإدارة. ولذلك فقد اتهمت النخب المهيمنة على التربية بأنها سبب الأزمة والمشكلة."**

ووفق ما يراه "الجيلالي مستاري" فإن التجاذب الإيديولوجي لا يزال مستمرا ومتحكما في الشأن التربوي وهو ما جعل بعض الفاعلين التربويين يرفضون إصلاحات الجيل الثاني فيقول: **ولكن ما حدث من نقاش إيديولوجي حول مناهج الجيل الثاني وكتب الجيل الثاني هو أن**

الفاعلين في القطاع والفاعلين خارج القطاع، كانت لهم مقاومة شديدة وخاصة في مسألتين وهما:

- **التحسينات البيداغوجية وتثمينها.**
- **تكيون المستخدمين خاصة فيما تعلق بالخبراء الأجانب.**

ومن خلال هذه التصريحات التي توضح أن المنظومة التربوية في الجزائر كانت ولا تزال رهينة للصراعات الإيديولوجية والتجاذبات الفكرية عبر كل مراحلها التاريخية منذ الاستقلال إلى غاية اليوم. وما يؤشر على ذلك هو الحضور القوي للبعد الإيديولوجي في تمثلات الفاعلين التربويين، وما تبرزه كذلك خطاباتهم الخاصة بالشأن التربوي، وكذلك تثبته ممارساتهم الميدانية في كل ما يرتبط بالقضايا التربوية.

الرهان السياسي:

نسعى من خلال تحليلنا للمقابلات التي أجريناها مع مجموعة من الفاعلين التربوييفي أطار هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات التداخل والارتباط بين القرار السياسي والرهان التربوي، ومدى قوة العلاقة بينهما وبالتالي تتبع مجالات التأثير والتأثر على مستوى القرار التربوي خاصة فيما يتعلق بإدراج المنظومة التربوية وإدارتها لمسألة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري. وفي هذا الإطار يوضح الجيلالي مستاري أن : **دراسة علاقة السياسي بالتربوي من الناحية المنهجية مهم جدا وقد تطرق إلى هذه العلاقة كل من مصطفى لشرف، حسن رمعون، عبد الرزاق دوراري، نور الدين طوالبي الثعالبي، مصطفي حداب، محمد غالم، أبو القاسم سعد الله كل هؤلاء تطرقوا بشكل أو بآخر إلى علاقة السياسي بالتربوي أو علاقة الإيديولوجي بالمعرفي أو بعبارة أخري كيف تُبنى الرواية الوطنية من خلال المدرسة؟ و ههنا يتجلى أن رهان**

المدرسة كان رهانا سياسيا منذ البداية. وهنا يوجد توجهان، التوجه الأول يتحدث عن مدرسة جزائرية بمعنى مدرسة يجب أن تعيد إنتاج الهوية الوطنية التقليدية، وهذا هو رأي جمعية العلماء بشكل عام وهذا ما جاءت به الأمرية 76 فإما أن تربي المدرسة الأجيال كما يتربوا داخل أسرهم خاصة في محور الهوية، الإسلام والعربية فهي إذا مدرسة جزائرية تعيد انتاج الرواية الوطنية. أما التوجه الثاني فيتحدث عن مدرسة في الجزائر بمعنى أنهم ينطلقون من رؤية تعتمد على دور ومكانة المدرسة في المجتمع وليس كما يقال أنهم يحملون أيديولوجية تغريبية للمدرسة والمجتمع معا فهم يتصورون بأن المدرسة ليست استكمالا لمهمة الأسرة فالمدرسة لها جانب آخر فهي مؤسسة للتحديث فعندما يأتي الطفل للمدرسة يجد ثقافة جديدة تحديثية هي ثقافة تسمى ثقافة المدرسة.

وفي نفس السياق يضيف قائلا: " **المنظومة التربوية الآن وما يحدث من نقاش مجتمعي حول وثائقها التربوية دافعه الرهانات السياسية الموجودة وراء المدرسة لأنه أعطينا التيار الإصلاحي التربية وأعطيناه هذا القطاع وطالبناه الاهتمام به ووضعنا لذلك الأمرية 76-35 والتي جاءت لتجسد قطاعية الدولة. فالأمرية لها دوران الدور الأول هو أنها أسست لمدرسة جزائرية ما بعد الإستعمار، التي تريد أن تستقل بروايتها الوطنية وهويتها الوطنية وكذلك كانت الأمرية تحمل بعدا إيديولوجيا معارض للاستعمار، تجلى ذلك في تركيزها على الأبعاد العربية الإسلامية القومية التي تتجاوز الإقليم. الأمرية كان دورها التأسيس لمدرسة ما بعد الإستعمار، والدور الثاني كان تكريسا لقطاعية الدولة بمعنى تكريس لهيمنة الخطاب الاصلاحي على قطاع التربية أي هيمنة النخب الإصلاحية على المدرسة ولذلك لما أتى مصطفى الأشرف ليتراجع عن المشروع كانت ردود الفعل قوية جدا لأن النخب الإصلاحية كانت تتحكم في المدرسة.**"

وإثباتا لنفس المبدأ يبين " عبد القادر فوضيل "، أن الاختيارات التربوية للدولة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة كان منطلقها سياسي حيث يصرح قائلا: **أن الجزائر لم تتبنى سياسة تربوية واضحة المعالم بينة الأهداف في بداية الاستقلال، نظرا للأسباب الآتية: عدم توفرها على قاعدة علمية تلتجئ إليها وتستشيرها فيما ينبغي أن تكون عليه السياسة الوطنية في مجال الخطة التربوية. يضاف إلى ذلك أن النظام الذي ورثته لم يكن من السهل إلغاؤه أو مراجعة أوضاعه وتحويله إلى نظام وطني يساير رغبة الأمة وتطلعات المجتمع. لهذا اعتمدت في هذا المجال جانبا عمليا أساسه تبني النظام القائم الموروث وعدم التفكير في بناء نظام جديد وتطبيق ما كان يتطلبه الوضع السياسي الجديد، والإبقاء على الوضع القائم بدون تغيير اللغة التي كان يتبناها، والأهداف التي كان يسعى إليها، والتنظيم الذي كان يتبعه. لأن ما كانت تسعى إليه الدولة هو تمكين المدرسة القائمة من مواصلة السير وفق الإمكانات المتاحة. فالوضع الذي أصبحت عليه الجزائر بعد حصولها على السيادة الوطنية يفرض التغيير وجعل التعليم يلائم انتظارات المجتمع ومسايرة ما يلائم الأمة. وهذا ما طرحه الخطاب السياسي المعبر عن هذا الواقع من خلال لوائح المؤتمر الأول لحزب جبهة التحرير الوطني عام 1964، حين ألمح في لوائحه إلى أن الحل الذي اضطرت إليه البلاد في مواجهة تنظيم التعليم في ببداية الأمر، وفي التعامل مع تسيير قطاع التربية ليس حلا مُرضيا، وإنما اضطرت إليه البلاد، وهذا الاضطرار هو الذي دفع إلى التفكير في مراجعة بعض الأوضاع والشروع في تصحيح ما هو ضروري تصحيحه."**

وفي نفس السياق يقدم " حاج سعيد بن حمودة "تبريرات سياسية واجتماعية لتلك الاختيارات السياسية والتربوية فيقول: " **ويمكن لنا أن نبرر للسلطة السياسية انتهاجها لمثل هذه السياسات**

في تلك الفترة، هو خصوصية السياق السياسي والاجتماعي الذي كان يتطلب وجود دولة مركزية قوية يمكنها الحفاظ على الوحدة الوطنية وحماية البلاد من التفتت، لأنه كانت لتلك الفترة رهانات قوية جدا تطلبت قرارات سياسية قوية ومتحكمة في كل الحياة الاجتماعية."

ومن جهة أخرى ينتقد "حاج سعيد بن حمودة بكير" فرض التوجه الاشتراكي كنظام سياسي واجتماعي كانت له انعكاسات مباشرة على القرار التربوي فيقول: " **غير أنها باختيارها للتوجه الاشتراكي الأحادي والذي كان له انعكاس مباشر على المنظومة التربوية، وهذا على اعتبار أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية إيديولوجية كما يقول بذلك الفيلسوف الروسي "ماكارنيكو"، حيث أن هدفها هو تكوين المواطن، تقوم بتمرير الفكر الذي تتبناه السلطة إلى الأجيال القادمة."**

وعلى نفس النهج يضيف قائلا: "**إن اختيار الاشتراكية كمبدأ لا رجعة فيه جعل الدولة تقصي اختلاف من شأنه أن يشوش ليس على الوحدة الوطنية بل على النموذج الذي صنعه النظام السياسي في تلك الفترة للوحدة الوطنية."**

وأما بخصوص موقف الفاعلين التربويين من الأمرية الرئاسية 76-35، فقد كانت متباينة إلى حد ما ف " عبد القادر فوضيل " والذي يعد أحد مهندسي هذه الأمرية فهو يدافع عن مضمونها وعن خياراتها التربوية والاجتماعية فيقول: **وبالنسبة إلى منطلقات السياسة التربوية التي جعلتها البلاد إطارا مرجعيا لتأسيس المدرسة وبناء النظام التربوي هي التي تضمنها الأمر الرئاسي 76-35، وهذه المنطلقات هي التي وضعت أسس المدرسة الجزائرية. وهذه الأمرية هي التي وجهت اهتمام المسؤولين في قطاع التربية إلى ترسيم عناصر الهوية المتعددة في تسيير التعليم، لأن مسألة الهوية وما يتفرع عنها في المضمون التربوي والمعرفي الذي تقدمه المناهج التعليمية وأساليب البناء الفكري الذي تضطلع به الخطة التربوية التي تجعل من المدرسة قلعة من قلاع**

الدفاع عن الذاتية الثقافية للأمة. والهوية التي يكرس الاهتمام بها في نظام التعليم لها أوجه متعددة، فهي هويات تلتقي عناصرها في البعد الفكري والمعرفي والحضاري الذي يميز الشخصية الوطنية فالهوية لها جانب ديني ولغوي وتفاعل وطني وانتماء حضاري وارتباط تاريخي، وهذه الجوانب تفاعلت معها الأمرية ووجهت المدرسة لتمارس نشاطها وفق ما تراه الأمة محققا لوجهتها."

وفي رده عن الذين رفضوا هذه الأمرية يقول: " **إن المواقف الصادرة عن بعض النخب لم تكن موحدة، فهناك مواقف عبرت عن ارتياحها لما اشتملت عليه الأمرية وأشادت بالتوجهات التي هدفت إلى تحقيقها، وهناك مواقف لم تكن مرتاحة. لأن شعور أصحاب هذه المواقف متأثر ومرتبط بمضامين النظام الموروث، لذلك يفضلون أن يبقى ما كان موجودا. وشعور هؤلاء هو الذي دفع إلى انتقاد التعليم الأساسي ورفض الاتجاه الخاص بتعريب التعليم وتأصيل المدرسة."**

وبنفس المنطلق يدافع " رابح خدوسي " عن الأمرية الرئاسية 76-35، وعن مشروع المدرسة الأساسية مبرزا أهم ايجابياته حيث يقول: " **أما من حيث الممارسة الميدانية فلقد مرت التربية في الجزائر بعدة مراحل مختلفة حينا، ومتناقضة أحيانا. وذلك راجع إلى فلسفة وتوجهات وإيديولوجية المسؤول الأول عن القطاع في كل مرحلة. وكان مشروع المدرسة الأساسية مؤسس وفق رؤية استراتيجية واضحة ودقيقة وعميقة. لأنها جاءت في مرحلة عرفت فيها الجزائر استقرارا سياسيا وأمنيا، وكان الإرادة السياسية آن ذاك واضحة في الجعل من التربية الخزان البشري التي تتزود منه مختلف مشاريع الثورات التي تزامنت معه، ومن أهمها الثورة الزراعية، الثورة الصناعية، والثورة الثقافية.**

ونقطة القوة في مشروع المدرسة الأساسية هو وضوح المنهج، ووضوح البرنامج، ووضوح الرؤية. حيث كان هناك نوع من الانسجام والتكامل ما بين القاعدة والقمة، وكان الجميع ملتفين حول ضرورة إنجاح هذه المدرسة. وقد كانت تجربة ناجحة، ولقيت قبولا شعبيا واسعا. كما أن الأسرة التربوية احتضنتها وتفاعلت معها بإيجابية كبيرة."

وعلى خلاف هذا التوجه ينتقد " عبد الرزاق قسوم" الأمرية 76-35 خاصة في تبنيها لخيار سياسي المتمثل في القومية العربية وتقديمها على عناصر الهوية الوطنية الأخرى بما فيها الإسلام حيث يقول: **ذلك أن التيار القومي في الجزائر كان يحاول أن يفرض وجوده. التيار القومي في الجزائر هو مزيج من التيار البعثي والقومية العربية وهم الذين كانو يصنفون أصحاب التيار الإسلامي أنهم كلهم إخوان مسلمون. وقد تغلبت هذه القومية على العلم مثلما تغلبت السياسة على التربية فكان من المفروض أن ترتب عناصر الهوية كما رتبها الشيخ عبد الحميد بن باديس الاسلام ديننا أولا العربية لغتنا ثانيا ثم الجزائر وطننا ثالثا. فأصحاب القومية العربية يعتقدون أن اللغة العربية توحد الجميع فكل الناس يتكلمون بها وكلهم يتعاملون بها أما الإسلام فقد يجزأ الناس لأن فيه المذهبية وفيه الطائفية فهم يقولون أننا نسير إلى الوطنية فهي التي توحدنا تحت إطار اللغة العربية وليس الإسلام إلا مكملا لهذا الأساس.**

وفي هذا الاتجاه يصرح " حاج سعيد بن حمودة بكير" فيقول: **ومن الاختيارات الخاطئة في تلك الفترة هو اختيار القومية العربية والتي أصبحت تتماهى مع كل ما هو إسلامي، على اعتبار أن العربية هي لغة القرآن ولغة أهل الجنة. و كان من الموضوعي أن نفرق بين الإسلام كدين وبين اللغة العربية كلغة. وتجدر الإشارة أننا في غرداية ليس لنا أي مشكل مع اللغة العربية، بل بالعكس نحن نساهم في تطوير وتوسيع انتشار اللغة العربية، فنحن نعلم أطفالنا اللغة العربية**

منذ نعومة أظافرهم، فهم يتحدثون العربية في المدرسة بكل طلاقة، وأما في البيت فيتحدثون الأمازيغية. وإن اهتمامنا باللغة العربية وإتقاننا لها لا يعني أننا عرب فنحن لسنا عرب ولغتي الأصلية ليست العربية، رغم أني مسلم وأعتز بإسلامي.

وهو بذلك يواصل رفضه للاختيارات السياسية للدولة في تلك الفترة بما له من آثار سلبية على واقع العملية التربوية في الجزائر، أما بخصوص تتبع مدى حضور البعد الهوياتي في السياسة التربوية بعد الاستقلال فيتجه الفاعلين الذين تم مقابلتهم في إطار هذه الدراسة إلى الاقرار بقصور المنظومة التربوية بعد الاستقلال على الإحاطة بكل عناصر الهوية الوطنية وعلى عدم تمكنها من التعامل الايجابي مع التنوع الثقافي والاجتماعي الذي تزخر به الجزائر. وفي هذا الإطار يقول "محمد أرزقي فراد": " **فالمنظومة التربوية في الجزائر حاولت الإحاطة بالجانب المعرفي والجانب التكنولوجي وأهملت كليا الجانب الهوياتي للشعب الجزائري. ويتجلى هذا الإهمال في إقصاء المكون الأمازيغي من التركبة الهوياتية للمجتمع الجزائري. وكذلك في عدم تمكنها من فرض اللغة العربية الفصحى كلغة تواصل اجتماعي وإداري واقتصادي فمازالت اللغة الفرنسية إلى غاية يومنا هذا هي من تهيمن على المجال السياسي والمجال الاقتصادي والمجال الإداري وحتى على المجال الشعبي في بعض المناطق. وهذا راجع كما يشير إليه المرحوم عبد الحميد مهري الذي كان يرى أن من سلبيات المنظومة التربوية هو خلوها من سياسة لغوية واضحة.**"

وفيما يتعلق بالأمرية 76-35 فيرجع عدم تناولها للبعد الهوياتي إلى طبيعة النظام السياسي في تلك الفترة فيقول: **وفيما يتعلق بالأمر الرئاسي 76-35 فإن جوهره مقتبس من السياسة التربوية الألمانية والتي كان تعمل على الجمع بين التعليم النظري، والتعليم التطبيقي. غير أن الدولة لم تتمكن من توفير المحيط الضروري الذي يسمح بنجاح هذه التجربة التربوية.**

أما البعد الهوياتي فإنها لم تتطرق إليه، وذلك راجع إلى طبيعة الحكم السياسي المستبدة في تلك الفترة، وإلى سياسة الحزب الواحد والفكر الواحد التي كانت سائدة آن ذاك.

كما أن " عبد الرزاق دوراري " يؤكد على أن: **الأمرية 76-35 كانت في مضمونها ضد التعدد. كما أنها اعتمدت على مبدأ أحادية اللغة، أحادية المرجعية الثقافية، أحادية الهوية. وقد اتخذت من اللغة العربية اللغة الواحدة الوحيدة وفي حميع المجالات والميادين.**

أما " حاج سعيد بن حمودة بكير" فلقد كان خطابه يحمل توجها صريحا ضد الإرادة السياسية والتربوية التي فرضت نموذج موحد للهوية الوطنية ولذلك يقول: " **وبرجوعنا إلى السياسة المنتهجة في الجزائر المستقلة نجدها مبنية على ضرورة توحيد مواصفات ونموذج الهوية الوطنية الجزائرية. وعليه يجب على كل الجزائريين أن يتحدثوا لغة واحدة وأن يتبنوا ثقافة واحدة ، وهذا خطأ فادح. ببساطة لأن هذا ضد التاريخ وضد الجغرافية، وضد الطبيعة. لأنه لا يمكن أن يكون الإنسان الذي يعيش في الجنوب الجزائري مثل الإنسان الذي يعيش قي الشمال، وبالتالي فمطالبته بالتأقلم وإعادة التشكل وفق هذا النموذج الموحد الذي أعدته السلطة السياسية المتواجدة في الشمال هو أمر غير طبيعي وغير ممكن. وكان من المفروض أن الكل يخضع لمنظومة واحدة هي الوطن، وأن نعترف بخصوصية كل مكون من مكونات الثقافة الجزائرية وبالتالي يصبح التنوع عامل ثراء وبناء وليس عامل تفرقة وهدم وتفتت.**

ويضيف مؤكدا أن سلبيات الممارسات السياسية للدولة الوطنية بعد الاستقلال بعرضه لمثال من الواقع الاجتماعي الذي عايشه في منطقة غرداية فيقول: **ومن الأمثلة الواقعية على سياسة فرض نموذج موحد للهوية الوطنية، مثلا في ولاية غرداية وعند قدوم أي مسؤول إليها يمنع الموظفين من لبس اللباس التقليدي المتأصل هوياتيا، والذي يحمل معاني تاريخية مناهضة**

للشخصية التي أراد المستعمر الفرنسي أن يوجدها في الجزائر. مما كان يعتبره سكان الولاية استفزاز واضح لخصوصيتهم الثقافيةن وقد ترتب على هذا الإجراء الازدياد في قوة التمسك بالخصوصية الهوياتية لسكان الولاية.

وتدعيما لنفس التوجه وباستعمال خطاب واضح وصريح ويحمل معاني وأحكام ثابتة يقول "رابح خدوسي": **في مشروع تأسيس المدرسة الأساسية تم الإقصاء التام للتنوع الثقافي والهوياتي في الخطاب التربوي، وهذا راجع إلى أن السياسة العامة في البلاد كانت تعتبر البعد الأمازيغي مجرد ثقافة شعبية في طريقها إلى الزوال.**

لقد بينا من خلال ما تم عرضه من نتائج مدى حضور الرهان السياسي، ومدى قوة تحكمه في القرار التربوي وفي مشروع تأسيس المدرسة الأساسية والتي يجسدها الأمر الرئاسي 76-35، والذي استمر العمل به إلى غاية بداية سنوات الـ2000.

وسنحاول فيما سيأتي تتبع أثر الرهان السياسي ومدى حضوره في مشروع إصلاح المنظومة التربوية الذي باشرته الدولة في سنة 2000. مستندين إلى رصد ذلك في تمثلات وخطابات وكذلك ممارسات الفاعلين التربويين الذين أجريت معهم المقابلة في إطار هذه الدراسة.

وفي هذا السياق يصرح " الجيلالي مستاري" بما يلي:

أما في 2002 ولما تشكلت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في سنة 2000 بدأنا نفكر في مدرسة ما بعد الأزمة لا مدرسة ما بعد الإستعمار. الأزمة أصبحت هي البراديغم فلم نعد نفكر في الاستعمار أو نفكر في الرواية الوطنية بل أصبحنا نفكر في أنه هنالك أزمة حدثت مزقت المجتمع الجزائري ووصلت إلى مستويات عدة طبعا لها أسباب سياسية، لها أسباب

اقتصادية ولكن أيضا لها أسباب ثقافية تربوية أخلاقية هذا أولا، وثانيا مسألة علاقة المدرسة الجزائرية بالمدرسة في العالم، أنجزنا مدرسة قائمة على الكم، أنجزنا ديمقراطية التعليم، أنجزنا مجانية التعليم، ولكن بمقارنة مدرستنا وترتيبها في العالم طرح لنا أزمة ثانية، أي هناك أزمة جودة فالسوق العالمية تغيرت مطالبها وأصبح يتطلب كفاءات جديدة، إذن هناك معطى مجتمعي، معطى أزمة التكيف مع متطلبات السوق العالمية.

ويضيف مؤكدا بأن: **إن مباشرة الإصلاح ابتداء من 2002 كان فعلا مستعجلا، فرضه قرار سياسي. وفي قراءتي لتلك الإصلاحات؛ أن محتواها كان تكييفي، وضعنا مرجعية عامة للمناهج قبل صدور القانون التوجيهي، ووثيقة المرجعية العامة للمناهج هي وثيقة في تقديري مزدوجة الرؤية، وهذه طبيعة الوثائق السياسية والإيديولوجية. المشكلة هي أن المرجعية العامة للمناهج لم تعد مرجعية تربوية، بل هي مرجعية مبنية على ازدواجية تكييفية. فإصلاحات 2002 تشكلت بشكل استعجالي واعتبارا لرهانات الفاعلين التربويين بعيدا عن الرهانات التربوية. وحتى عن رهانات النخب الجزائرية، بل كانت خاضعة لاعتبارات تتعلق بالوظيفة. وتم وضع مرجعية عامة للمناهج لا هي تقليدية ولا هي تجديدية تحديثية. وكأنها وثيقة سياسية وليست وثيقة بيداغوجية تربوية. هذا التكييف هو الذي تحول بقدرة قادر إلى قانون، وذلك لاعتبارات سياسية. فقانون 2008 هو إعادة حرفية للمرجعية العامة للمناهج. أعددناها (المرجعية العامة للمناهج) بشكل استعجالي في 2002، فوضعناها هي القانون في 2008. وعليه بدأنا في تنفيذ الإصلاحات بكتب مدرسية جديدة ابتداء من 2003 في الابتدائي وفي المتوسط، ومن 2006 في الثانوي. يعني أننا طبقنا إصلاحات بدون وجود قانون. والقانون أعطى الشرعية للتكييف، وأصبح قانون تكييف أعطى للنخب التربوية الفاعلة رأيا وبعدا سياسيا وحاول أن يجمع التوازنات**

التربوية والتوازنات المجتمعية بأن يتضمن وبشكل عام البعد العربي، والبعد الإسلامي، والبعد الديمقراطي ، والبعد العالمي. وحتى داخل البعد الوطني حاول أن يتضمن الغة العربية واللغة الأمازيغية وأن يتفتح على اللغات العالمية. وهذه المجاولة جاءت لأنه لم تحدث ما يسمى بالتوافقات الكبرى في المجتمع الجزاري حول رؤية النخب للمسألة التربوية. ولأن تأثير السياسي على التربوي كبير جدا وهو مستمر إلى غاية يومنا هذا.

ويواصل " الجيلالي مستاري " خطابه موضحا توجهات الدولة ودوافعها السياسية لإصلاحات 2002، وقد حصرها في إرادة الدولة القوية في استرجاع سيادتها الفعلية للقرار التربوي ولهذا يصرح لنا قائلا: **ففي 2002 أرادت الدولة إسترجاع المدرسة من فاعليها لاعتبارات تتجاوز الهيمنة. المدرسة كانت خارج هيمنة الدولة، وكانت تحت هيمنة فاعليها، هذه مهمة جدا وهذا هو الجديد. حينما نقول هيمنة فاعليها نقصد المفتشون، المعلمون والأساتذة، المدراء المركزيون، المدراء المحليون، مع ملاحظة أن هيمنة الدولة موجودة في المدرسة ولكنها هيمنة من خلال فاعلي التربية. حيث أعطي لهم هامش كبير في التسيير، وأعطي لهم هامش كبير في تدريس الرواية الوطنية عن طريق المدرسة. وحتى لما قمنا بإصلاحات 2002 أعطيناهم هامش التكييف رقم 1، و رقم 2، حيث أن الدولة لم تتدخل. وفي 2014 أرادت الدولة أن تجسد مركزية القرار التربوي عند الدولة.**

ويعتقد " الجيلالي مستاري " أن مناقشة العلاقة بين القرار السياسي والقرار التربوي في المدرسة الجزائرية سيُمكننا من تجلية طبيعة وخصوصية هذه العلاقة، من خلال دراسة وتحليل التفاعل الذي يحدث بين فاعلي الدولة (الوزارة)، وفاعلي التربية (خاصة النقابات) حيث يصرح قائلا: **في سنة 2014 عينت الدولة فاعلا تربويا ممثلا في شخصية الوزيرة الحالية لتجسد**

مركزية قرار الدولة في الشأن التربوي. ومنذ توليها هذه المهمة دخلت في نزاع حول مسألة تمركز القرار البيداغوجي القرار التربوي والقرار المتعلق بالتكوين. وحدث صراع كبير بين الفاعلين والمقررين، وكان هناك شكل من أشكال مقاومة الفاعلين من داخل القطاع ومن خارجه من مختلف القوى السياسية والتربوية. وكان الرهان هو إعادة تأهيل الحقل التربوي بحيث يعود للدولة أي للمركزسلطة القرار في التربية اكثر من فاعليها. وإذا أردنا أن نناقش مسألة السياسي والتربوي في المدرسة الجزائرية فلنناقش طبيعة العلاقة بين فاعلي الدولة وفاعلي التربية.

وفي اتجاه مقابل يعتبر " محمد أرزقي فراد " أن الإصلاحات التي باشرتها الدولة في سنة 2000 هي في حقيقتها تراجع عن الإصلاح، فحل المجلس الأعلى للتربية كهيئة دائمة تشتغل على الملف التربوي، وتعويضه بلجنة مؤقتة محدودة هو ممارسة سياسية تتنافى مع الرغبة الحقيقية في الإصلاح وفي هذا الإطار يصرح قائلا: **إن إصلاح سنة 2000 هو من البداية تراجع رسمي عن الإصلاح. وقد تمثل هذا التراجع في حل السلطة السياسية في تلك الفترة لمؤسسات دستورية قائمة بذاتها مثل المجلس الأعلى للتربية، وتعويضه بلجنة وطنية مؤقتة محدودة الأعضاء، ومحدودة المهام. وهذا يتنافى مع الرغبة الحقيقية للإصلاح. لذا لا يمكن تسمية ما حدث إصلاح بل إنه تراجع عن الإصلاح.**

كما أنه يتكز في انتقاده للسياسة التربوية خاصة إصلاحات 2000 وما بعدها على خطاب مفاده أن أي إصلاح تربوي يجب أن يسبقه إصلاح سياسي مبني على عقد اجتماعي توافقي بين كل مكونات المجتمع الجزائري. وعليه يقول: **وعليه فقد غاب عن السلطة السياسية أن حجر الزاوية في إصلاح المنظومة التربوية هو الإصلاح السياسي للدولة المؤسس على عقد اجتماعي توافقي بين جميع مكونات الشعب الجزائري.**

بعد أن عرضنا تمثلات وخطابات الفاعلين التربويين التي تضمنها موقفهم من الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها السلطة السياسية الحديثة في سنة 2000. سنعرض فيما يأتي مواقفهم من الممارسات الميدانية التي رافقت هذا الإصلاح. بدءا بالتطرق إلى كيفية تشكيل اللجنة، ثم إلى تحليل طبيعة النقاشات التى عرفتها أشغال اللجنة، وصولا إلى تحليل أهم النتائج التي توصلت لها اللجنة، وما مدى تجسيده في الواقع التربوي؟

وعن الطبيعة البشرية للجنة يقول " رابح خدوسي ":

يمكن أن نصنف أعضاء اللجنة كما يلي:

- **ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت.**
- **ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.**
- **ربع غائب غياب شخصي أو غياب بالحضور أي لا يتحرك إلا لرفع الايدي.**

وعلى هذا الأساس يرتكز رابح خدوسي في عرضه لتوجهات الدولة من خلال التشكيل البشرية للجة، التي اعتمدت على التقسيم الإيديولوجي والفكري لأعضائها، وفي تقديره أن الغلبة كانت لحملة مشروع المدرسة التغريبية الفرنكوفونية. وبهذا فهو يوجه انتقادا صريحا للمعايير التي تبنتها السلطة السياسية في تعيين أعضاء اللجنة.

ويصرح " عبد الرزاق قسوم " مؤكدا ما ذهب إليه رابح خدوسي فيقول: **وتحت غطاء محاربة التطرف اقصى من اللجنة كل من له قناعة اسلامية معينة وهذا هو الخطأ ماذا يمثل بن زاغو في التربية أمام الشيخ شيبان الشيخ أحمد حماني الشيخ علي مغربي، إذا لماذا لم تعتمد الاعتبارات الوطنية و السياسية في تعيين أعضاء اللجنة ولماذا لم يعين أي عضو من أعضاء جمعية اللعماء المسلمين في هذه اللجنة، فهل الجمعية**

خارج الوطنية وهل الجمعية لا تمثل الثوابت الوطنية، فلماذا أقصيت الجمعية عن بكرة أبيها و رغم ذلك فإن اقصائنا هو اقصاء للقيمة داخل الوطن وليس اقصاء للأشخاص وكنا نتمنى أن تستفيد البلاد من هذه الكفاءات.

وعلى نفس النهج يصرح " عبد القادر فوضيل" قائلا:

وأما بخصوص تشكيلة اللجنة فلم يراع في اختيار أعضائها الخبرة التربوية، ومدى المامهم بحقائق الواقع التربوي. كما أن اللجنة متباينة في مستوياتها، وتوجهاتها الفكرية وحتى الإنتمائية. وبعض هذه العناصر غريب عن موضوع اللجنة وبعيد عن الواقع التربوي.

وفي توجه مقابل يعتقد " عبد الرزاق دوراري" أن تشكيلة اللجنة جاءت لاعتبارات سياسية ولم تكن على الاطلاق ذات مبررات إيديولوجية لذا فهو يقول:

أن الدولة راعت في ذلك التمثيل السياسي والتوازن الوطني، ولم يكن لهذه التركيبة أية علاقة بالاتجاهات الإيديولوجية. فقد كان التمثيل داخله موزع بين حزبي السلطة، حزب جبهة التحرير الوطني، والتجمع الوطني الديمقراطي، والباقي مجموعة من المختصين المعروفين، والناشطين في الحقل التربوي والأكاديمي، وهم من كانوا يمثلون النواة الأولى والرئيسية للجنة قبل أن يتم توسيعها وتطعيمها بالبعد السياسي. وهؤلاء الخبراء هم الذين كانوا الأكثر حضورا ومواظبة والأكثر فعالية في أعمال اللجنة.

من خلال خطاب الفاعلين حول الممارسات الإجرائية التي اعتمدتها السلطة في تشكيل اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية يتبين لنا حجم وقوة التجاذبات السياسية بين النخب التربوية الفاعلة في الشأن التربوي، ففي حين يصر أصحاب الانتماء الإسلامي وأصحاب الانتماء العروبي على أن تشكيلة اللجنة البشرية تغلب فيها أصحاب التيار التغريبي الفرنكوفوني.

وبناء عليه فقد مثلت تشكيلة اللجنة منذ البداية رهانا أساسية لكل الفاعلين التربويين، أي بين من يسعون إلى الحفاظ على مكاسب المدرسة الأساسية مع القبول بإجراء بعض التعديلات والتحسينات

البيداغوجية، وبين من يرون أن المدرسة الأساسية هي سبب الأزمة المتعددة الأبعاد التي عرفتها الجزائرفي المراحل الأخيرة. وعلى هذا الأساس يجب علينا إحداث قطيعة معرفية وتنظيمية معها، والتأسيس لمدرسة حديثة تستجيب لمتطلبات العصر ومتوافقة مع التحولات الداخلية والخارجية المحيطة بها.

وهذا ما كان له الأثر السلبي على سيرورة النقاش داخل اللجنة، مما اضطر السلطة السياسية إلى تغيير رئيسها. هذا التغيير الذي يرجعه " عبد الرزاق دوراري" إلى ضعف شخصية الرئيس الأول " حاج صالح عبد الرحمان " أمام التيار المعرب فيقول:

إن فترة رئاسة حاج صالح عبد الرحمان للجنة قد تميزت بخضوعه للتيار المعرب، وعدم استطاعته التحكم في تسيير اللجنة، كما أنه ابتعد كثيرا عن رسالة المهمة التي أقرها رئيس الجمهورية لهذه اللجنة. وكانت طبيعة النقاشات في تلك الفترة إيديولوجية بحتة. وفي هذه الفترة لم تتمكن اللجنة من التقدم في أشغالها وذلك راجع لحدة الصراعات بين الأعضاء.

وفي المقابل يصرح " عبد القادر فوضيل " أن اللجنة حادت عن رسالة المهمة التي حددها لها رئيس الجمهورية فيقول:

ومن هذه الدوافع التي كانت وراء عملية الإصلاح الذي دعا إليه الرئيس وشكل له لجنة وطنية عليا وحدد لها المهام التي يجب أن تنهض بها وتلتزم بما حدده لها. والجوانب التي كانت تفرض الإصلاح هي:

- **مواجهة التحديات التي كانت تفرض نفسها في المجال العلمي والفكري والتربوي.**
- **استكمال حلقات الإصلاح التي بدأناها في السبعينيات وأنجزنا أهمها في الثمانينيات وحققنا نتائج.**
- **مراجعة أساليب تنفيذ السياسة التعليمية ومعالجة الأوضاع المتدنية.**

هذه هي الدوافع التي نجد أهمها في توجيهات الرئيس للجنة حين شكلها وحدد لها المهام حيث قال " لقد كانت السياسة التربوية المتبعة حتى اليوم ترتكز على مبادئ الديمقراطية والتعريب والتوجه العلمي والتقني، وهي

المبادئ التي حظيت بإجماع واسع على المستوى الوطني. إلا أن هذه السياسة لم يتم تنفيذها في نطاق مسعى شمولي منسجم." وفي هذا النص نجد أن الرئيس يبين الأساس الذي يجب أن يراعى في الإصلاح الذي دعا إليه ووجه اللجنة إلى اتخاذه منطلقا لها. ولكن ما يلاحظ أن عمل اللجنة لم يتم وفق توجهات الرئيس، فالرئيس أوضح لها أن السياسة المتبعة ما تزال صالحة، ولكن أساليب تنفيذها غير منسجم مع ما تريده الأمة. وهذا الذي سبب إشكالات الانحراف والاختلال الذي شهدته المنظومة التربوية. وهو هنا ينبه اللجنة ويدعوها إلى التفكير في أساليب التنفيذ الملائمة، وإصلاح الخلل الملاحظ في هذه الأساليب، ولم يطلب منها أن تراجع المبادئ الأساسية.

وعن طبيعة النقاشات التي عرفتها اشغال اللجنة فيصرح " ربح خدوسي " قائلا:

أحيانا كانت علمية، وأحيانا أخرى تكون إيديولوجية شخصية. وبناء عليه فقد انقسم أعضاء اللجنة إلى فئتين وكل فئة لها اقتراحاتها الخاصة.

أما عبد الرزاق دوراري فيتحدث عن طبيعة النقاشات داخل اللجنة مستخدما كلمات قوية ذات دلالات صراعية مثل " تناحر"، تهم خطيرة"، " التهديد بالقتل"، حيث يقول:

كما أن اللجنة عرفت تناحر وتبادل لتهم خطيرة وصلت إلى حد التهديد بالقتل، وكانت هذه الصراعات تافهة وهامشية. وكان جوهره هو هل نؤسس لمدرسة مهمتها الأساسية العلم والمعرفة، أو نبقى في النموذج القديم للمدرسة.

ويُرجع أسباب حدة هذا الصراع إلى أن:

أصحاب التيار المعرب لم تكن لهم أفكار علمية حقيقية في المجال التربوي، وقد اقتصرت أفكارهم على ضرورة المحافظة على تعريب التعليم، وترقية التربية الإسلامية في البرامج الدراسية. ولذلك على المدرسة حسبهم أن تخدم فقط اللغة العربية والدين الإسلام ولكن وفق ما يحملونه من أفكار.

ويضيف قائلا أن هناك تناقض بين خطاب المحسوبين على التيار المعرب وممارساتهم الميدانية في الواقع فيقول:

ومن المفارقات أن جزء كبير ممن يحسبون على التيار المعرب والمدافعين عليه يتدخلون ويناقشون باللغة الفرنسية. وفي هذه الفترة لم تتمكن اللجنة من التقدم في أشغالها لحدة الصراعات الإيديولوجية.

أما " عبد القادر فوضيل " فيواصل رفضه للجنة ولأعمالها مبررا ذلك بانحرافها عن توجيهات رئيس الجمهورية:

وانحراف هذه اللجنة عن المهمة المحددة لها هو الذي يدفعنا إلى تحديد موقفنا من عملها ومن أفكارها. فما قدمته اللجنة غير منسجم مع السياسة المتبعة، بل يطرح أمورا لا تخدم السياسة بل تقلل من أهمية ما عبرت عنه السياسة في مبادئها. وإن النتائج التي وصلت إليها اللجنة في تقريرها النهائي لا تعتبر نتائج إيجابية.

أما " عبد الرزاق قسوم فرغم اقتناعه بأن التيار العلماني هو من سيطر على اللجنة وعلى اشغالها ونتائجها، إلا أنه يعترف أن نتائجها كانت فيها بعض الأمور الايجابية فيقول موضحا:

إن كتباتنا في كانت كلها تنادي باعادة المدرسة إلى مجدها السابق ولكن كانت دائما السياسة التي تتغلب على العلم وقد قلت لك منذ البداية لا يزال النفوذ العلماني مسيطر وموجود لأسف الشديد ونشير كذلك إلى أنه مع كل النشاز الذي مثلته اللجنة الوطني لاصلاح المنظومة التربوية فإن اصلاحها لا يخلو من الإلحاح على عناصر الهوية الوطنية وهذا الذي لم يعجبهم فأتو بإصلاح آخر لا علاقة له باللجنةّ. إن السلطة كانت تتوقع اصلاح وفق خطة معينة ولكن الاصلاح جاء مخالفا لذلك.

وهو بهذا يخالف " عبد القادر فوضيل " الذي يحمل اللجنة كل ماهو سلبي ، وينفي ذلك عن السلطة السياسية.

وفي تناوله لقضية اختفاء التقرير النهائي للجنة وعدم صدوره إلى غاية اليوم، يتحدث " عبد الرزاق دوراري عن ذلك فيقول:

ومما نسجله أيضا أنه وبعد الانتهاء من صياغة التقارير النهائية للجان الفرعية والمصادقة عليها داخل كل لجنة فرعية وبالأغلبية، فمثلا التقرير الفرعي للجنة إصلاح الجامعة تمت المصادقة عليه بحوالي 71% ، وبنفس النسبة تقريبا تمت المصادقة على كل التقارير الفرعية. ولكن قبل عرض التقرير النهائي للمصادقة على اللجنة، تم استدعائي من طرف السيد بن زاغو رئيس اللجنة رفقة السيد طاهر حجار، على أساس أنه يمثل التيار المعرب، وأنا أمثل التيار الآخر وهذا رغم رفضي لهذا التصنيف وتذكيرهم بأني رجل أكاديمي علمي وحسب. وقد كان الهدف من هذا اللقاء هو تقريب وجهات النظر بين الاتجاهين. وقد طلب مني السيد حجار أن يتم إلغاء النسب من من التقارير الفرعية، وإلا فإنه ومن يمثلهم لن يصادقوا على التقرير النهائي. وقد كان جوابي هو أنه مادام هذه النسب حقيقية وهذا ما أقره السيد حجار أثناء الجلسة، فإننا لن نتنازل عن ذكرها، ومهما يكن فقد أجرينا عملية حسابية فوجدنا أنه حتى بدون تصويتكم سيحوز التقرير النهائي على موافقة حوالي 58% على الأقل من الأعضاء الإجماليين للجنة. ولكن رغم هذا فقد تم حذف كل النسب من التقرير النهائي وذلك لتفادي القوة الإلزامية لمضمون التقرير. والسلطة السياسية التي أنشأت اللجنة هي التي لم تسمح للتقرير النهائي أن يخرج للعلن، وهي من سمحت بإخراج النقاشات الداخلية للجنة إلى الصحافة الوطنية والدولية. مما يشير إلى غياب الإرادة السياسية الحقيقية في تبني الإصلاحات التي توصلت لها اللجنة والتي تضمنها تقريرها النهائي.

وعدم السماح بنشر التقرير النهائي للجنة إصلاح المنظومة التربوية يأتي متوافقا مع عدم نشر تقارير لجنة إصلاح العدالة، ولجنة إصلاح الدولة إلى غاية يومنا هذا. مما يؤكد أن الدولة باشرت الإصلاح وتراجعت عنه في نفس الوقت.

ومن جهته أكد " رابح خدوسي " أن النتائج التي توصلت لها اللجنة تم مصادرتها :

إن الإصلاحات التي اقترحتها اللجنة والتي تضمنها التقرير النهائي لها لم تطبق. والوزير بن بوزيد لم يتلقى الأوامر من السلطة السياسية لتطبيق تلك الإصلاحات. وحتى التقرير النهائي لم يصدر إلى غاية يومنا هذا.

ويواصل " عبد القادر فوضيل" انتقاده للجنة ولأعمالها ولنتائجها فيقول:

وما قدمته هذه اللجنة لا يستند إلى رأي علمي ولا يحل الإشكال القائم، لأن الاقتراحات المقدمة ليست مبنية على أساس صحيح ولا تعالج وضعا يتطلب العلاج.

يعد القانون التوجيهي للتربية 08-04 الصادر يوم 23 جانفي 2008 من أهم مخرجات الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنة 2000، وبناء عليه فإن تتبع موقف الفاعلين التربويين من هذا القانون الإطار يعتبر مؤشر هام على استمرار التجاذب النخبي حول المشروع التربوي في الجزائر.

وفي هذا الإطار يثمن " عبد القادر فوضيل" المضمون التربوي لهذا القانون فيقول:

والقانون التوجيهي للتربية لم يخرج للوجود إلا في سنة 2008، وعندما نتتبع مضامين هذا القانون نجده لا يخرج تقريبا عما تفكر فيه الأمة.

يحمل " عبد القادر فوضيل " تمثلات ايجابية تجاه المضمون المعرفي للقانون التوجيهي للتربية 08-04، وإنما كان اعتراضه على الممارسات الميدانية والتطبيقات العملية لهذا القانون على الواقع التربوي حيث يصرح قائلا:

ولكن ما يطرح في مجالات التنفيذ لا نجده يعالج القضايا المتعلقة بالاتجاهات الوطنية وبالجوانب التي تخدم الهوية الوطنية في أبعادها المختلفة. ولا نجده يعالج هذه الجوانب بأسلوب مركز وفاعل، ولا نجده في مجال النصوص التي تقدم للتلاميذ بغية معالجة الهوية الإسلامية والهوية اللغوية والهوية الإنتمائية للوطن والتاريخ يتناولها بشكل معمق ودال، فالنص القانوني تناوله كان واسعا ومقبولا. ولكن العمل الميداني لا تلمس فيه هذا التناول. ولا نجد فيه الوضوح المطلوب، لأن النص القانوني شيء والتطبيق العملي شيء آخر. وحتى إجراءات الإصلاح التي تناولت بعض المسائل تخالف ما تتطلع إليه الأمة، وعندما نبحث عن مكانة الهوية ونبحث عن الاهتمام بالمسائل التي تعالج عناصر السياسة الوطنية والأبعاد الخاصة بتحديد وجهة السياسة وارتباطها

بعناصر الهوية. والهوية ليست محصورة في اللغة والدين، وإنما هي انتماء حضاري وارتباط قوي بالوطن وبالقيم الوطنية.

وفق خطاب عبد القادر فوضيل فإنه يوجد قصور في التطبيقات العملية التربوية للقانون التوجيهي للتربية، خاصة فيما يتعلق بتجسيد المكانة التي احتلتها عناصر الهوية الوطنية في نص هذا القانون.

وضمن السياق نفسه يثير " حاج سعيد بن حمودة بكير" نفس القضية في معرض حديثه عن التطبيقات التربوية والهوياتية للقانون التوجيهي للتربية حيث يقول:

ومما نلاحظه في القانون التوجيهي 08-04 هو تراجع التوجه العروبي والإسلامي لحساب التوجه الإفريقي والمتوسطي في إطار ما يسمى مشروع الشرق الأوسط الجديد. ومن الضروري قبل الخوض في هذا الموضوع هو التحديد الواضح لمفهوم الثقافة الجزائرية، والتي يمكن اعتبارها كل ثقافة منتشرة عبر التراب الوطني الجزائري، وليست ثقافة المدن الكبرى فقط.

ويواصل نقده لهذه الممارسات فيضيف قائلا:

ومما نسجله كذلك أن القانون التوجيهي للتربية يتفتح في نصوصه على العالمية، ويهتم بالتوجه الإنساني وحقوق الإنسان، وهذا بطبيعة الحال على حساب التفتح على ما هو محلي وخاص بفئة من فئات الشعب الجزائري. وهنا نستشهد بما قاله المفكر عبد الوهاب المسيري في أنه لا يمكن أن نعيش العالمية إذ لم نعش الانتماء الداخلي لأن الإنسانية متكونة من مجموعات مختلفة. ونحن بهذه الملاحظات لسنا ضد الانفتاح على العالمية، ولا ضد القيم الإنسانية، إلا أنه في اعتقادنا أن كل فكرة أو توجه يجب أن يكون نابعا من الداخل ومن إراددة الشعب الخاصة، وليس مفروضا من طرف منظمات دولية كاليونيسكو وغيرها.

ويخلص " حاج سعيد بن حمودة بكير " إلى نتيجة مفادها أنه:

وبناء على ما تقدم نجد أن هناك تناقض في نوعية الخطاب الموجه إلى الخارج، والآخر الموجه للداخل. لذا فمن الدوافع إلى الاصلاح هي الإملاءات الخارجية، والسياقات الدولية التي تحيط بالجزائر.

لقد كشفت المقابلات التي اجريت في إطار هذه الدراسة أن ارتباط السياسي بالتربوي ارتباط وثيق. وأن تدخل السياسي في تفاصيل القرار التربوي واضح وجلي، وهذا ما لمسناه في قوة العبارات التي استخدمها جل المبحوثين وهم يتحدثون عن حضور الرهان السياسي في الشأن التربوي. فالمتتبع للمستويات الثلاث لسيرورة الإصلاح التربوي في الجزائر بعد سنة 2000. المستوى الأول هو مستوى الإرادة السياسية في الإصلاح الحقيقي للمنظومة التربوية، والمستوى الثاني هو مستوى التشكيلة البشرية للجنة وطبيعة النقاشات التي ميزت أشغال اللجنة، والمستوى الثالث هو مستوى النتائج ومخرجات أشغال اللجنة.

من البداية حدد جل المبحوثين أن الدوافع الحقيقية للإصلاح كانت سياسية، وذلك على اعتبار أن الإصلاح جاءت به سلطة سياسية جديدة، التي اتخذت من إصلاح المنظومة التربوية أحد أهم أولوياتها السياسية. ومن مؤشرات ذلك أيضا هو حل المجلس الأعلى للتربية وإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، كما تُظهر التركيبة البشرية للجنة مدى قوة حضور الرهان السياسي والإيديولوجي كأحد المعايير الرئيسية في اختيار أعضاء اللجنة.

ومن جهة أخرى وتبعا للتشكيلة المتنوعة للجنة عرفت أشغالها نقاشات ذات طابع إيديولوجي وسياسي يغلب عليها الصراع والتجاذب بين النخب الممثلة لكل اتجاه. وكان الخلاف حول مشروع المدرسة التي يجب أن تتبناه الجزائر في الحاضر والمستقبل، فالنخبة المعربة كانت تسعى لتأسيس مدرسة جزائرية في قيمها وشكلها وأهدافها ووسائلها، أما النخبة الحداثية كانت تسعى لاعتماد مدرسة في الجزائر تستجيب للرهانات العالمية وتمكن المجتمع الجزائري من الانخراط في حركية التنمية والتطور العالميين. ونظرا لعدم حدوث توافق مجتمعي بين مختلف الفاعلين التربويين المشاركين في اللجنة تمت مصادرة النتائج التي توصلت لها اللجنة واعتماد إصلاح تربوي وفرضه بقرار سياسي. وهذا الإصلاح جاء لتجسيد سيطرة الدولة على القرار البيداغوجي للمنظومة التربوية.

الرهان الاجتماعي والثقافي:

في إطار تتبع مدى حضور الرهان الاجتماعي والثقافي على مستوى القرار التربوي، ينتج الفاعلون التربويون تمثلات وخطابات يُعبرون من خلالها عن المكانة التي تحتلها الرهانات الاجتماعية والثقافية في بلورة القرار التربوي في الجزائر، خاصة فيما تعلق بالإصلاحات الحديثة التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر بعد سنة 2000، ومدى ارتكاز تلك الإصلاحات على الخصوصية الاجتماعية والثقافية التي يعرفها النسيج الاجتماعي في الجزائر.

وفي هذا الإطار يصرح " عبد الرزاق دوراري" فيقول:

وفي إطار آخر كان للسياق الداخلي الأمني والسياسي والاجتماعي الذي عرفته الجزائر في سنوات الثمانينيات والتسعينيات بالغ الأثر في دفع السلطة السياسية الجديدة والممثلة في الرئيس عبد العزيز بوتفليقة إلى مباشرة عملية إصلاح جذرية للمنظومة التربوية تمكنه من تجاوز المشاكل الاجتماعية الموروثة من تعاقب الأزمات الاقتصادية والسياسية والأمنية.

ووفق ما يراه عبد الرزاق دوراري فإن هذا الإصلاح جاء ليعيد النظر في الأمر الرئاسي 76-35، الذي لم يكن حسب رأيه مؤسس على أسس اجتماعية وثقافية حقيقية للمجتمع الجزائري:

إذن فالأمرية 76-35 أسست لمجتمع بعيد كل البعد عن حقيقة المجتمع الجزائري اللغوية، والثقافية. فمن حيث اللغة فقد تم إقصاء الأمازيغية وحتى العربية الدارجة... ومن أجل ذلك جاء مشروع الإصلاح ليعيد مراجعة التطبيقات العملية لمشروع التعريب، وما رافقه من سلبيات وأزمات اجتماعية. كما أنه يجب أن يضع حلولا للمجتمع، لا أن تكون المنظومة التربوية هي أحد المسببات لهذه المشاكل الاجتماعية العميقة. وفي نفس الوقت يساهم الإصلاح في في تطوير المجتمع والتطلع إلى مستقبل أفضل للأجيال القادمة.

ويبين " حاج سعيد بن حمودة بكير" أنه من الضروري أن يمثل الإطار الاجتماعي والثقافي الخاص للمجتمع الجزائري أحد أهم منطلقات الإصلاح المراد انجازه، ولهذا يصرح قائلا:

وبناء عليه فإن أهم شيء في اي سياسة اجتماعية هو احترام الخصوصية الثقافية والهوياتية لمكونات الشعب الجزائري المتعددة والمتنوعة. ولا يتم ذلك إلا من خلال تجسيده تربويا في المناهج والبرامج التعليمية الموجهة للأجيال القادمة.

ويؤكد " الجيلالي مستاري " هذا التوجه فيقول:

في تقديري التنوع الثقافي ضرورة بيداغوجية وتربوية، ثم ضرورة ثقافية. بمعنى أن البيداغوجية تقتضي تدريس التنوع الثقافي المجتمعي. إلا أن واقع هذا التدريس لا يزال في مستواه الأول، ولا يزال يحتاج إلى التثمين والتفعيل. فمثلا يوجد تراث ثقافي مسجل عند اليونسكو لا يزال غائبا عن الكتاب المدرسي، فهو تراث ثقافي معترف به عالميا غير مثمن محليا. وهذا راجع إلى أن المؤلفين غير مطلعين على هذا التراث أو أن الإيديولوجية هي من تحكمهم.

يشير الجيلالي مستاري في هذا الحديث إلى ضرورة أن يتأسس الفعل التربوي على أسس ثقافية واجتماعية التي تجسد طبيعة المجتمع وخصوصيته تربويا. كما أنه يسجل بحكم موقعه كفاعل تربوي أن مستوى تجسيد التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري لا يزال بعيد المرام، فلا يزال الخطاب التربوي حبيس مستوى الاعتراف ولم يتحرر بعد من القيود والذهنيات السابقة، ولم يستطع الرقي بحقيقة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري إلى الحضور الميداني والواقعي في الممارسات التربوية والبيداغوجية للعملية التربوية.

ومن جهته أيضا يؤسس " عبد الرزاق قسوم " إلى ضرورة احترام التنوع الثقافي وتجسيده في إطار الخطاب الديني للمدرسة حيث يقول:

إن عظمة الإسلام في أنه يدعو إلى التنوع وهذه نقطة قوة وليست نقطة ضعف فالمهم أن لا يبسط أي اتجاه منطقه على الجميع ويفرضه عليه وأن يصوغ الإصلاحات وفق منطلقاته وللأسف هذا هو المعمول به اليوم.

وعلى اعتبار أن التنوع اللغوي هو أحد أبرز مظاهر التنوع الثقافي في الجزائر فإن " عبد القادر فوضيل " يؤكد أهميته وقوة تأثيره على المنظومة التربوية في الجزائر فيقول:

إن موضوع المسألة اللغوية عندنا يطرح في مجال التعامل معها مشكلة معقدة نتيجة التداخل في التعامل بين العربية والفرنسية في المستوى القانوني، وفي مستوى الإجراءات العملية، وقد طرحت هذه المشكلة منذ فترة الاحتلال واستمرت في سنوات الاستقلال، من خلال تبني النظام اللغوي الموروث واعتماد الازدواجية اللغوية، هذه الازدواجية التي حاولت التعديلات التي تبنتها البلاد منذ السنوات الأولى توجيه المسألة اللغوية. ولكن لم يتجه التعديل إلى الحل الذي يزيل الإشكال ويلائم الوجهة السيادية للأمة. لذلك بقيت المشكلة قائمة ومطروحة بحدة في التعامل الإداري وفي المحيط الحياتي وفي بعض مجالات التعليم والتكوين.

كما يستمر عبد القادر فوضيل في تحليله لواقع تعامل المنظومة التربوية مع المسألة اللغوية، فهو ينتقد اعتراف وإدراج الدولة لتعليم اللغة الأمازيغية وفي هذا الإطار يصرح قائلا:

واليوم يطرح الدستور تعديلا لمعالجة هذه المسألة في واقعنا الحياتي بإضافة وضع لغوي جديد، وكان الأمل أن يكون في التعديل حل للمشكلة، غير أنه زاد الموضوع تعقيدا. وفي الحقيقة إن الوضع الذي طرحه الدستور لم يحل الإشكال بل أضاف إلى المشكلة جانبا زاد الموضوع تعقيدا لأنه جعل للمسألة وجها ثانيا. فاعتبار اللغة الأمازيغية لغة رسمية ثانية وإدراجها في مجالات الاستعمال الرسمي يطرح تساؤلات عديدة: فما معنى جعلها لغة رسمية ثانية؟ وماهي المجالات التي تُرسَم فيها؟ وهل يعقل أن تكون للدولة لغتان رسميتان؟ وما هي اللغة التي تجعل منها الأداة الرمزية المُعبرة عن شخصيتها في الوثائق الرسمية؟ وهل يمكن أن توظف الدولة في هذه الوثائق لغتين؟ لأن للدولة رموزا هي العلم، العملة، اللغة. وهذه الرموز لا يمكن أن تتعدد. فيمكن أن توظف الدولة لغتين رسميتين في التواصل وفي التعليم، وفي المحيط الحياتي ولكن لا يمكن أن توظفهما في الوثائق الرسمية المعبرة عن شخصيتها ومواقفها اتجاه العالم وفي الاتفاقيات.

ويضيف قائلا:

والمشكلة التي تُطرح في مجال الترسيم هي كيفية التعامل مع تعدد اللهجات أو الألسنة، لأن بقاء التعدد لا يلائم الهدف الذي نسعى إليه من وراء التوحيد. وهناك مشكلة ثانية لم يحددها التعديل وهي الحروف التي تكتب بها وتعلم بها. وهناك أيضا مشكلة ثالثة وهي التعدد في المجال الثقافي، فالثقافة مرتبطة بهوية الأمة وبقيمها وبأخلاقها ونظرتها إلى الحياة. وهي مستمدة من توجهات الأمة ومن طريقة تفكيرها ومن عقيدتها. لذا لا يمكن

أن يتجه المسعى في المجال الثقافي إلى تبني التعدد الثقافي في مكونات المنظومة التربوية، لأن التعدد الثقافي يعني تعدد الاتجاهات الفكرية والأخلاقية والمواقف الرسمية. وهذا لا يتقبل في مكونات المنظومة التربوية.

أما " رابح خدوسي " فيخالف هذا التوجه ويصرح قائلا:

إن ترسيم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية يعتبر ذلك عودة إلى الأصل واستجابة للتطلعات الشعبية، كما أنها بعد وطني. وهذا التوجه لا يختلف في اثنان.

ويستمر في توضيح موقفه فيقول:

من الضروري الاهتمام بالبعد الثقافي من عادات وتقاليد وتاريخ مشترك حتى يستأنس بها الشعب الجزائري، وبعد ذلك نطرح قضية اللغة. ولا يجب أن نطرح قضية اللغة الأمازيغية في مواجهة اللغة العربية أو كضرة لها. لأن اللغة العربية هي الموحدة للوطن، ولذا ينبغي التكامل بينهم في تثبيت الوحدة الوطنية. ويجب تعميم تعليم اللغة الأمازيغية على جميع جهات الوطن، لأن الانتماء إلى الأمازيغية لا يجب أن يبقى محصورا في منطقة القبائل فقط. فهو موروث جماعي للشعب الجزائري ويجب أن يتعامل معه على هذا الأساس.

يتجلى من خلال خطاب " رابح خدوسي" القيمة الايجابية التي تُميز نظرته إلى مسألة التنوع الثقافي، فهو يعتبر هذا التنوع ملك عام وموروث جماعي مشترك بين كل الجزائريين، لذا لا يجب أن تتخصص به منطقة عن باقي المناطق. وعليه فهو يقترح أن يوسع تعليم اللغة الأمازيغية على جميع المدارس في الجزائر، وأن تهتم المنظومة التربوية من خلال مضمونها المعرفي بتعريف المجتمع بكل مظاهر التنوع والتعدد التي يعرفها المجتمع الجزائري وهذا حتى يتطبع المتعلمون على هذا الواقع.

أما " عبد الرزاق قسوم " فيعتبر أن الدوافع لإدراج تعليم اللغة الأمازيغية كانت دوافع سياسية وإيديولوجية، بالإضافة إلى أن هذا الإدراج جاء استجابة لسياقات سياسية واجتماعية عرفتها الجزائر في تلك المرحلة وعلى هذا الأساس يصرح قائلا:

إن إدراج اللغة الأمازيغية في التعليم سنة 1995 و ترقيتها إلأى لغة وطنية سنة 2002، وإلى لغة رسمية سنة 2016 بالنسبة لنا هذا تطور سياسي وليس علمي فقبائلية اليوم ليست قبائلية الأمس التي كانت مطعمة بالدين بينما اليوم قد تدخلت فيها وتحكمت الأكاديمية البربرية في فرنسا. موقفنا من المسألة الأمازيغية أن ما حدث هو تسييس للقضية وبعيد عن العلمية والموضوعية لذا ندعو أن تمكن الأمازيغية لأنه لا توجد أمازيغية واحدة ولا يجب حصرها في لغة منطقة واحدة واقصاء المناطق الأخري الشاوية والميزابية والتارقية، لذلك حصر الأمازيغية في القبائلية هذه سياسة وليست علم، نحن نؤمن بأن الأمازيغية ملك لنا جميعا وطالبنا بكتابتها بالحرف الذي ينتمي له هذا الشعب وكلنا مطالب بتعلمها كي نتمكن على الأقل من التواصل مع بعضنا البعض. إن القضية ليست قضية وطنية علمية بل هي قضية سياسية ايديولوجية. فقد تحولنا من الأمازيغية كلغة إلى الأمازيغية كلغة رسمية وسنصل إلى الأمازيغية لغة دولة مستقلة وهذا كله ايديولوجيا وسياسة، الشيخ محمد الطيب الأمازيغي كان ينصح بكتابة الأمازيغية بالحرف العربي وكانت العلاقة جيدة بين الحرف العربي والأمازيغية ولكن لما دخلت السياسة والايدولوجيا أفسدت علينا كل شيء.

ونلاحظ أن " عبد الرزاق قسوم " يدعو إلى تحرير المسألة الأمازيغية من الاحتكار القبائلي، وإلى ضرورة اشراك والاهتمام بكل التنوعات الداخلية للمكون الأمازيغي. وبلغة صريحة وقوية " نحن نؤمن" هذه العبارة التي تحمل دلالات سوسيولوجية كبيرة خاصة من شخص رئيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين. فهو يؤمن بأن الأمازيغية ملك مشترك لجميع الجزائريين، لذلك على الجميع تعلمها وابقاء مستوى التعامل بها في اطاره الاجتماعي وفي مستواه التواصلي فقط.

كما نلاحظ أن " عبد الرزاق قسوم " يستدعي الماضي ليؤكد موقفه ويفسر التطورات التي عرفتها القضية الأمازيغية اليوم. بقوله قبائلية الأمس، وبتذكيره بمواقف الشيخ محمد الطيب الأمازيغي. ومن جهة أخرى يرفض ارتباطها بالأكاديمية البربرية في فرنسا.

كما يؤكد على ضرورة ربط المسألة الأمازيغية ببعدها الإسلامي حتى يتمكن الشعب الجزائري من احتضانها والتعامل معها بايجابية.

ويواصل البعد الثقافي المتعلق بالمسألة الأمازيغية حضوره في خطاب " رابح خدوسي" إذ يصرح قائلا:

وإنما المسألة والمشكلة التي يجب أن تناقش هي كيفية تطبيقها. وخاصة في جزئية اختيار الحرف التي تكتب به، وإلا ستتحول إلى قنبلة موقوتة. فتدريسها بالحرف اللاتيني في منطقة القبائل، وبالحرف العربي في منطقة الشاوية، وبحرف التيفيناغ في منطقة التوارق سيساهم في تقسيم الجزائر وفي تحقيق حلم فرنسا. وعليه فالحل هو بالإسراع في إنشاء الأكاديمية، والتي يجب أن تضم الباحثين الجادين والوطنيين المخلصين، وأن تبتعد عن الإيديولوجية والديماغوجية.

كما يستعير عبارة ثورية للعربي بن مهيدي أطلقها غداة اندلاع الثورة ويوظفها بشأن الثقافة الأمازيغية فيقول:

أخرجوا الأمازيغية من معطف الفرنكوفينية يحتضنها الشعب.

ولهذا التوظيف دلالات سوسيولوجية كبيرة فهو من جهة يعتبر أن ارتباط القضية الأمازيغية بالأكاديمية البربرية المتواجدة في فرنسا استمرار للاستعمار ولذلك فهو يدعو من جهة أخرى إلى ثورة ثقافية تفتك القضية الأمازيغية من فرنسا وتحقق استقلالها ووطنيتها بأن يحتضنها الشعب الجزائري برمته.

ومن موقعه كمؤرخ وكفاعل يتناول " محمد أرزقي فراد" القضية الأمازيغية فيقول:

وبالتعرض لمسيرة القضية الأمازيغية فيمكن أن نقول أن المنعرج الحقيقي في تاريخها يتمثل في إضراب المحفظة الذي كان في سنة 1995 والذي تسبب في توقيف الدراسة لمدة سنة كاملة في منطقة القبائل والمطالبة بإدراج تعليم اللغة الأمازيغية في البرامج الدراسية. وقد تم تبني هذا المطلب في الموسم الدراسي المقبل. مع إنشاء المحافظة السامية للغة الأمازيغية. ثم بعد ذلك تم ترقيتها إلى لغة وطنية في دستور 2002، وإلى لغة رسمية وطنية في دستور 2016، وبإعلان يوم 12 يناير من كل سنة عيدا وطنيا تكون الجزائر قد تجاوزت مرحلة الاعتراف القانوني بالمكون الأمازيغي في بناء الهوية الوطنية الجزائرية.

ويضيف قائلا:

ومن أجل ضمان مستقبل للثقافة الأمازيغية وإعادة الاعتبار لها يجب في البداية فتح استشارة عامة يشارك فيه الخبراء والمختصون والأكاديميون والباحثون الجادون، وأن نبعد القضية الأمازيغية عن سياسة الفرض والإجبار، وكذلك أن نخلصها من كل ما هو إيديولوجي، كما يجب عدم اختزال مسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في اللغة الأمازيغية فقط، فالمسألة أكبر من ذلك بكثير. لذا على المنظومة التربوية أن تعيد الاعتبار لثقافة التنوع والتعدد ولكن في إطار من الوحدة والتكامل. وفي إطار التأسيس لعقد اجتماعي وسياسي عام وشامل.

إلا أن " عبد الرزاق دوراري" يسجل وجود مسافة كبيرة بين الخطاب الرسمي حول القضية الأمازيغية، وبين الممارسات الاجتماعية والتربوية لهذا الخطاب. فيقول:

وفيما يخص ترسيم اللغة الأمازيغية فإنه توجد هوة كبيرة بين الخطاب الرسمي والممارسة الواقعية في الجال التربوي وفي غيره من المجالات. وبدون الإسراع في إنشاء الأكاديمية ستبقى الأمازيغية رهينة الصراعات الإيديولوجية، ورهينة الاختيارات الخاطئة للسلطة السياسية.

وأما فيما يتعلق بالنقاش الدائر حول الحرف المناسب لكتابة اللغة الأمازيغية، فأرى أن كل الحروف مناسبة لها، وذلك لأنها كل حرف يتناسب مع ثقافة المنطقة، فكتابتها بالحرف اللاتيني في منطقة القبائل يتناسب وكثافة استعمال هذا الحرف في التواصل اليومي بين سكان المنطقة، وبنفس الدرجة اختيار الحرف العربي في منطقة الشاوية ومنطقة بني ميزاب، واختيار حرف التيفيناغ في منطقة التوارق.

ومن أجل الكشف عن الرهانات التربوية للقضية الأمازيغية خاصة على مستوى الممارسات التربوية المنتهجة من طرف الفاعلين التربويين يتحد " محمد أرزقي فراد" عن ذلك قائلا:

ولقد فرض هذا الواقع الجديد على المنظومة التربوية أن تتكيف معه، وأن تتعامل معه بإيجابية. ونسجل بكل موضوعية أن الوزارة في المرحلة الأخيرة شرعت في تطبيق برنامج دراسي يحاول الانفتاح على مسألة التنوع الثقافي الموجودة في المجتمع الجزائري. ومن ناحية أخرى أقول أن إرغام الناس على الأمازيغية لا يمكنه أن يطورها. وعليه يجب على المنظومة التربوية أن تساهم بجدية وفعالية في ترقية الثقافة الأمازيغية بصفة عامة، واللغة الأمازيغية بصفة خاصة. وذلك من خلال اعتماد سياسة التدرج وعدم الإجبار، وتتبنى منهجية التعريف

الثقافي، بإدراج نصوص أمازيغية مترجمة إلى اللغة العربية في كتب النصوص. وبهذا يستطيع التلميذ الجزائري التعرف على مكونات ثقافته دون أن يكون فرض أو إجبار له على ذلك.

يثمن محمد أرزقي فراد توجه الوزارة ومحاولة تعاملها الإيجابي مع القضية الأمازيغية، ويحاول من جهة أخرى. تقديم خطة عمل على المستوى التربوي من أجل ترقية الثقافة الأمازيغية تربويا واجتماعيا. فهو يرفض مبدأ ارغام الناس على تعلم اللغة الأمازيغية، ويدعو إلى التدرج في مسألة التعريف الثقافة الأمازيغية وذلك من خلال ترجمة النصوص الأمازيغية إلى العربية، التعريف بالموروث الثقافي الأمازيغي المشترك بين أبناء الشعب الجزائر.

أما " حاج سعيد بن حمودة بكير " فيتحدث عن انعكاس التنوع الثقافي في المكونات البيداغوجوية للمنظومة التربوية خاصة اذا تتبعنا ذلك في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي فيقول:

وإذا حاولنا تتبع أثر التنوع الثقافي في مكونات المنظومة التربوية نرى أن هذه المسألة غائبة تماما أولا في محتويات الكتاب المدرسي، فلا نجد أي اهتمام بالتنوع الجغرافي، ولا بالتنوع المذهبي، بل بالعكس نجده يركز على صورة نمطية للحياة العامة في المجتمع الجزائر والتي تمثل صورة الحياة في المدن الكبرى والمتواجدة في الشمال.

إذا وبعد إقراره بالقصور في تجسيد الخطاب الرسمي حول مسائل التنوع الثقافي على مستوى التطبيقي للعملية التربوية. يتطرق فيما سيأتي إلى ضرورة الإعداد الثقافي للمعلم حتى يتقبل التنوع الثقافي أولا، ثم عليه أن يفهم خصائص هذا التنوع ويستوعبهن وبعد ذلك فقط يمكن أن يعلمه للمتعلمين. ويدعم تصريحاته ببعض الأمثلة الواقعية التي صادفتهم على مستوى مدارسهم الخاصة وفي هذا الصدد يقول:

ومن جهة أخرى فإن المعلم الذي يعد حجر الزاوية في العملية التربوية، لا يتضمن برامج تكوينه البعد الثقافي بصفة عامة، والتنوع الثقافي بصفة خاصة. فمثلا في إحدى مدارسنا قامت معلمة بمعاقبة التلاميذ الذين يمسكون بيدين مجتمعتين أي شيء يقدم لهم من الكبار، وصنفت هذا السلوك كمظهر من مظاهر التسول. وعند

انتشار الظاهرة، بدأت شكاوى الأولياء تتزايد قمنا باستدعائها لمعرفة الأسباب قالت أنها تحارب الظاهرة لأنها تعتبرها إهانة للتلميذ ومظهر من مظاهر التسول، ولكن أحد الأولياء قال لها موضحا البعد الأخلاقي لهذا السلوك الذي يتربى عليه الأبناء هو أنه إذا تم تقديم أي شيء للأطفال من شخص كبير فاحترام لهم يتلقفه الطفل بيدين مجتمعتين تعبرا عن احترامه وتقديره لهذه الأعطية وللشخص الذي أعطاه إياها ويقول له "بركات" من البركة. ومباشرة بعد هذا الموقف أصدرت المدرسة تعليمة للمعلمين خاصة منهم الذي يجهلون الثقافة الميزابية، أنه إذا رأيت سلوكا خاصا لدى التلاميذ لا تقم بأي إجراء إلا بعد التقصي عليه والبحث عن أصوله الثقافية. وهكذا تصبح المدرسة امتدادا للثقافة المحلية الموجودة في البيت، وبهذا يحدث الانسجام بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة.

ويقترح "حاج سعيد بن حمودة بكير" أن تعتمد التربية على المقاربة القيمية التي تتأسس على ضرورة تحديد القيم التي تسعى المدرسة إلى تجسيدها في شخصية المتعلم، وأن المنظومة التربوية مطالبة لضمان نجاعتها أن يتتعامل بإيجابية مع الخصوصيات الثقافية المحلية وتثمينها، ونعزيز الانتماء لها ولكن مع المحافظة على الوحدة الوطنية. حيث يقول:

وإننا ندعو إلى تطبيق المقاربة القيمية في العملية التعليمية، بمعنى ماهي القيم التي نريد كمجتمع أن يتشربها التلميذ خاصة في مرحلة التعليم الأساسي. ولعل أول هذه القيم هي القيم الوطنية، أي كل ما هو مشترك من تاريخ وثقافة ودين ولغة بين كل الجزائريين.

وندعو كذلك إلى ضرورة التعامل مع الخصوصيات الثقافية على أنها واقع يجب المحافظة عليه وترقيته. ويجب على المدرسة أن تعمل على تعزيز الانتماء إلى هذه الخصوصيات الثقافية ولكن في إطار من الوحدة الوطنية. ولن يتأتى هذا إلا إذا تم ربط البرامج الدراسية بواقع وحقيقة الحياة الاجتماعية المؤسسة على التنوع والاختلاف. وكذلك بضرورة إدراج البعد الثقافي في العملية التكوينية للمعلمين. وتوسيع مجال الأنشطة البيداغوجية لتشمل التنوع الثقافي بمفهومه الشامل. وذلك بأن تكون مواضيع البحوث في كل المواد الدراسية مرتبطة بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، وبالتنوع المحلي الذي تنتمي إليه المدرسة.

وأما فيما يتعلق برهانات الإصلاح التربوي في المستقبل فيصرح قائلا:

وبصفة عامة يجب أن ترتكز برامج الإصلاح للمنظومة التربوية على مبدأ الشفافية والعلنية، ويجب أن تكون الرغبة في الإصلاح نابعة من حاجة داخلية، وأن يكون القرار قرارا اختياريا وليس استجابة لإملاءات خارجية. وبالتالي يُفرض على الدولة استيراد الأفكار والبرامج والمناهج دون مراعاة مدى توافقها مع خصوصية الواقع المحلي للمجتمع. كما يجب أن يتولى إصلاح التربية المختصون والأكاديميون الوطنيون والباحثون الجادون وأهل الاختصاص الممارسون للعملية التربوية.

وبانتقالنا إلى مستوى تجسيد التنوع الثقافي في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي أجابنا " الجيلالي مستاري" بأنه:

في سنة 2014 لاحظ وزير الثقافة عزالدين ميهوبي أن 80% من نصوص اللغة العربية ليست لكتاب جزائريين، وهي إما لكتاب عرب أو حتى مجهولة المؤلف ومأخوذة من الأنترنيت، ولذلك تم اتخاذ القرار السياسي في سنة 2016 بأن تتضمن كل الكتب المدرسية ولكل الأطوار والمستويات أن يكون المضمون المعرفي فيها حوالي 80% من النصوص الجزائرية.

ويتابع توضيحاته وتشريحه لواقع وحقيقة إعداد الكتاب المدرسي قائلا:

ولأن دور النشر هي من تختار المؤلفين فهي لا تعتمد في اختياراتها لهم بعد التنوع الثقافي الموجود في المجتمع الجزائري، فهي تختار المؤلفين حسب الإمكانية الموجودة، وقد تختار المؤلفين المقربين، وعادة ما يكونون من الشمال (قسنطينة، العاصمة، وهران، تيزي وزو،...). وقد حاولت أنا شخصيا عندما كنت على رأس اللجنة الوطنية للاعتماد والتصديق أن أوسع من دائرة المقيمين، فوضعنا بعض المقيمين من ورقلة ومن بشار وأدرار، وذلك لأن وثيقة شبكة التقييم فيها إشارات إلى التنوع الثقافي، والتنوع الجغرافي، والتنوع اللغوي، وكل ما كان الكتاب أكثر تنوعا كل ما كانت حظوظ مروره أكبر. ولكن ما يحدث هو أنك تجد نفسك أمام ثقافة المؤلف، جغرافية المؤلف، الأصول التكوينية والاجتماعية للمؤلف، وكذلك أمام النوع الاجتماعي للمؤلف (الجنس). كتاب اللغة الفرنسية أكثر مؤلفيه نساء ومن منطقة واحدة، كتاب الرياضيات أكثر مؤلفيه رجال وكذلك من منطقة واحدة، وكتب التربية الإسلامية نفس المجموعة هي التي تؤلفها.

وفي محاولة لرصد كيفية تعامل المنظومة التربوية من خلال المضمون المعرفي للكتاب المدرسي مع مؤشر التنوع المذهبي مالكي–إباضي في إطار الدين الإسلامي يجيبنا " الجيلالي مستاري" بعرض بعض نتائج دراسة سابقة له فيقول:

قمت بدراسة سنة 2000 ونشرتها سنة 2011 حول كتب التربية الإسلامية في الطور الثانوي، ووضحت فيها مسألة مهمة جدا، وهي أن المذهب الإباضي مكفول في الدستور الجزائري والذي لا يصرح بأن المذهب المالكي هو المذهب الرسمي. ولكن الخطاب الديني والممارسات الدينية توحي بذلك. وحتى على المستوى الإداري يوجد ناظر الأوقاف الإباضية في الإدارة المركزية لوزارة الشؤون الدينية، وهذا في حد ذاته اعتراف رسمي بالمذهب الإباضي. ولكن على المستوى التربوي نجد إشارة إلى المذهب الإباضي فقط في صفحة واحدة هي الصفحة 98 من كتاب الواضح في التربية الإسلامية السنة الثانية ثانوي. وتشير هذه الصفحة إلى المذهب الإباضي كمذهب فقهي لا كمذهب عقائدي وسياسي. وقد أضافوه في درس عنوانه المدارس الفقهية، ومن خلال فقرة واحدة اهتمت بتعريف عبد الله بن إباض. هذا هو ترجمة المذهب الإباضي في المنظومة التربوية الجزائرية كاملة.

ليصل إلى نتيجة سوسيولوجية مفادها أن:

إذا هناك صمت عن المذهب الإباضي في مختلف الأطوار الدراسية.

ويضيف " الجيلالي مستاري" عرضه لنتائج متابعته السوسيولوجية لمدى حضور المذهب الإباضي في إصلاحات الجيل الثاني فيقول:

ماحدث في مناهج الجيل الثاني ما سميته بتوسيع دائرة الاعتراف بالتنوع الديني والمذهبي في الجزائر على مستوى الكتاب المدرسي. ففي كتاب التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط وفي ملحق النصوص وليس في قائمة الدروس الأساسية، نجد أن مؤلفي هذا الكتاب أدرجوا نصين لشخصيتين إباضيتين كبيرتين وهما الشيخ أبي إسحاق طفيش، الشيخ عدون. ورغم ورودهما في ملحق النصوص إلا أنه في رأي و sur le plan sociologique هي لحظة مهمة بأن المذهب الإباضي حضر في نصوص الكتاب المدرسي.

أما في كتاب السنة الثانية متوسط لنفس المادة التربية الإسلامية فقد جمعت صورة الغلاف بين مسجد تلمسان العتيق(رمز المالكية)، والمسجد العتيق بغرداية (رمز الإباضية)، وهي إشارة جاءت بعد توصية من اللجنة الوطنية للاعتماد والتصديق، وهي رمزية مهمة جدا.

هذين الحدثين التربويين جعلا شيوخ الإباضية في الجزائر ترسل وفدا خاصا وتزور وزارة التربية الوطنية وتشكرها على ذلك، لأنهم شعروا بمستوى ثاني من الاعتراف الرسمي بمذهبهم الإباضي.

ليتوصل إلى نتيجة سوسيولوجية هي :

أنا كسيوسيولوجي وكأنتروبولوجي أعتبر هذا اعتراف رسمي بالذاكرة الجماعية في فضاء عمومي.

ومن جهة أخرى يثمن " الجيلالي مستاري " هذا الاعتراف بتسجيل ملاحظة اجتماعية هامة وهي أن:

أن هذا الاعتراف بالمذهب الإباضي على المستوى التربوي لم يسجل أي مقاومة أو رفض من المجتمع الجزائري. أو حتى من الفاعلين التربويين، أوالسياسيين، أو حتى الإعلاميين.

أما "حاج سعيد بن حمودة بكير " فيركز في تناوله لمسألة حضور المذهب الإباضي في المكونات البيداغوجية للمنظومة التربوية على الجنب التاريخي، حيث يقول:

ومن الناحية التاريخية فإن هذا النموذج الذي سعت الدولة إلى فرضه كان السبب في محاولتها تحطيم كل عرف اجتماعي لأي جماعة من الجماعات، فمثلا قد حاولت القضاء على عرف العزابة في غرداية والتاجمعت في منطقة القبائل. وكان الهدف هو تحطيم كل ما هو خاص ومختلف عن النموذج الموحد الذي اعتمدته الدولة. غير أنها اصطدمت بواقع اجتماعي متمسك بشدة بهذه الخصوصية المتجذرة في ثقافة تلك الجماعات.

ويضيف مبينا أهم التجاوزات التي حدثت فيقول:

ومن بين أهم التجاوزات التي حدثت في تلك الفترة هو تأميم الدولة لكل تعليم خارج التعليم الرسمي، مثل التعليم الحر الذي كان يقام في الزوايا، والتعليم الأصلي ورفض كل ماهو خاص. ودمج الجميع في مدرسة واحدة هي المدرسة الأساسية الرسمية.وهذا رغم أن الزوايا كانت رافدا من روافد الثورة التحريرية وعاملا مدعما للوحدة الوطنية، وفاعلا أساسيا في مواجهة الاستعمار.ولكن بعد الاستقلال تحولت في نظر السلطة السياسية إلى مهدد

للوحدة الوطنية، وهذه هي المفارقة. ولذا فالميثاق الوطني والأمر الرئاسي اللذان صدرا في سنة 1976 جاءا في هذا السياق الرافض للخصوصية والذي يعمل على توحيد كل شيء باستخدام قوة السلطة.

ومن جهة أخرى يوضح رؤيته للكيفية الإيجابية التي ينبغي أن تتعامل بها المنظومة التربوية مع التنوع الثقافي بكل أبعاده ومؤشراته فيقول:

ومن جهة أخرى فنحن نعتبر أن الاعتراف بالأمازيغية وإدراج تدريسها في البرامج الدراسية تقدما ممتازا، ولكنه بحاجة إلى إدراك شامل لكل مكوناته وعدم حصره في الموروث الشعبي والثقافي لمناطق الشمال فقط، فالجزائر ليست شمالا فقط بل ما يمثله الشمال بالنسبة لمساحتها الكبيرة لا يتجاوز الخمس، والباقي الأكبر هو للمناطق الصحراوية والشبه صحراوية.

ما يضيفه هذا التصريح هو توجيه الاهتمام نحو مؤشر هام من مؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري ألا وهو التنوع الجغرافي وخاصة الجنوب الذي تم إقصاؤه اجتماعيا، سياسيا، اقتصاديا، وتربويا. رغم الحجم الكبير الذي يمثله بالنسبة لجغرافية الجزائر.

أما " عبد الرزاق قسوم" وفي رده عن سؤال متعلق بموقفهم من تدريس المذهب الإباضي أجابنا قائلا: **إننا مطالبون في المنظومة التربوية أن تكون الأولوية للمذهب المالكي لكن لا يجب أن نقصي المذهب الاباضي فهذا لا يمكن ويجب أن ندرس التلميذ المذهب الاباضي مع تبين الاختلافات بينه و بين المذهب المالكي نحن مع ادراج التدريس المذهب الاباضي في حصتين أو ثلاث وفق منظورنا كمالكية فأنا أصلي خلف الاباضي والاباضي يصلي خلفي أنا المالكي. نحن جمعية العلماء نؤكد على ضرورة أن تكون المدرسة نموذجية فأيام كان الشيخ شيبان مسؤولا في التربية قام بإدخال أبعاد الثقافة الجزائرية في الكتاب المدرسي وقد حاول جزأرة التعليم ولكن محاولته أجهضت.**

وفي نفس السياق يقدم ملاحظة هامة فيقول: **بالنسبة لي مهمة المدرسة هي تصحيح المفاهيم عندما تقدم للتلميذ المذهب الاباضي فيجب أن تقدمه بكل أمانة وأن لا تشوه له المفاهيم فعندما تريد تقديم المذهب الاباضي وأنت مالكي أو العكس تقديم المذهب المالكي وأنت إباضي ينبغي أن يكون التقديم موضوعيا وأن يقدم المذهبين بكل سلبياتهما وايجابياتهما.**

نتائج التحليل:

حاولنا من خلال مقابلة بعض الفاعلين التربويين رصد أهم الرهانات التي تتحكم في القرار التربوي، وذلك انطلاقا من الفرضية الثانية لهذه الدراسة، والتي تشير إلى أن القرار التربوي تتحكم فيه رهانات إيديولوجية وسياسية وبالأخص فيما يتعلق بمسألة الاعتراف والإدراج لأبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في المكونات البيداغوجية للمنظومة التربوية.

لقد بينت نتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع سبعة فاعلين مدى قوة وحضور الرهانات الإيديولوجية والسياسية في السيطرة على القرار التربوي. وهذا ما ما توصلت إليه الدراسة من خلال تتبعها لتمثلات وخطابات وفي بعض الأحيان ممارسات هؤلاء الفاعلين تجاه قضايا الهوية الوطنية والتنوع الثقافي وانعكاسهما على الواقع التربوي. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- بينت الدراسة أن النخب الوطنية على اختلاف توجهاتها تولي الموضوع التربوي أهمية بالغة، وتخصص له جهودا كبيرة لمتابعته قصد محاولة التأثير في القرار التربوي حتى يتوافق مع توجهاتها الإيديولوجية والسياسية. فكل نخبة تحاول السيطرة وبسط نفوذها على القرار التربوي في الجزائر، فهو محل صراع دائم بين هذه النخب.

2- تسعى كل نخبة إلى تحقيق مشروع المدرسة الذي يستجيب لتوجهاتها، وكانت نخبة تطالب بمدرسة جزائرية في قيمها وثوابتها وشكل تسييرها، ونخبة أخرى تطالب بمدرسة في الجزائر هدفها التحديث ومسايرة متطلبات العولمة والسوق العالمية، وتحضير جيل ناشئ وفق معايير دولية وبجودة عالمية.

3- يظهر جليا من خلال القراءة التحليلية لنتائج المقابلات أن الرهان السياسي كان أبرز الرهانات المتحكمة في القرار التربوي منذ الاستقلال إلى غاية اليوم. حيث أن القرار

التربوي ما هو إلا انعكاس وتطبيق للتوجهات السياسية التي تحددها السلطة السياسية في البلاد، وتجسيدا للرؤية الاجتماعية والثقافية والتربوية التي تنتهجها هذه السلطة.

4- إذا كان الرهان السياسي هو من يتحكم في القرار التربوي فإن الرهان الإيديولوجي هو من يسيطر على القرار السياسي ويمثل له المرجعية الفكرية والفلسفية التي يستمد منها الشرعية.ويحولها إلى سياسات وتطبيقات عملية في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية والتربوية.

5- إن الرهان الاجتماعي والثقافي والتربوي كان رهانا هامشيا على مستوى اتخاذ القرار التربوي. فتأثيره لم يتعد أن يكون تابعا لما هو إيديولوجي وسياسي. فتعامل المنظومة التربوية مع القضايا الاجتماعية والتربوية كان مرتبط ارتباطا وثيقا بالزاوية التي ينظر إليها السياسي والأيديولوجي لتلك القضية أو تلك، وكان التربوي تنفيذا ميدانيا لتلك التوجهات السياسية والإيديولوجية.

6- يتفق جل الفاعلين التربويين الذين تمت مقابلتهم في إطار هذه الدراسة على أن قرارت الدولة وسياستها تجاه مسألة الاعتراف والتبني والتجسيد الواقعي للتنوع الثقافي جاء كرد فعل وكنتيجة لسياقات اجتماعية وأمنية وسياسية معينة ولظروف مرحلية خاصة عاشتها الدولة الجزائرية. لذا فقد تميزت هذه القرارات بالتردد وعدم الوضوح وعدم الانسجام بين القوانين وبين تطبيقاتها العملية في الشأن التربوي. وتأسيسا على هذه الرؤية فإنهم يوصون بتثمين ما تحقق من مكاسب خاصة على مستوى الاعتراف القانوني والسياسي والتربوي وضرورة إشراك جميع الكفاءات التربوية والتي تمثل وتجسد التنوع في تركيبته البشرية، من أجل العمل على ترقية وتجسيد التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بكل أبعاده ومؤشراته في الواقع الاجتماعي والثقافي والتربوي وهذا من أجل الوصول به إلى نقطة اللارجوع.

الخلاصة:

إن المتتبع لمسيرة المنظومة التربوية في الجزائر والدارس لأحوالها وتطوراتها، يتبدى له جليا ارتباط المشروع التربوي بالمشروع السياسي. وعليه فتعاملها مع قضايا الهوية الوطنية، ورؤيتها للتنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع ، لم تكن إلا في إطار تجسيد النظرة السياسية التي تبنتها الدولة لهذه القضايا. وتبعا عرف موضوع اعترافها بتنوع عناصر الهوية الوطنية، وإدراج أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في مكوناتها البيداغوجية عدة مراحل، كانت منسجمة انسجاما تاما مع طبيعة النظام السياسي لكل مرحلة.

فقد انتقلت المنظومة التربوية من مرحلة الإقصاء التام لكل مظهر من مظاهر التنوع الذي من شأنه أن يشوش على النموذج الأحادي الذي فرضه القرار السياسي في تلك المرحلة. ثم انتقلت المنظومة التربوية في الجزائر إلى الاعتراف الجزئي بتنوع عناصر الهوية الوطنية ، وذلك من خلال إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كأحد أبرز مظهر من مظاهر التنوع والتعدد للهوية الوطنية. ثم وتبعا لتغير السياق السياسي للدولة وانفتاحها على كل أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي والاجتماعي الذي يعرفه المجتمع الجزائري، فقد انتقلت المنظومة التربوي إلى مرحلة الاعتراف الرسمي والقانوني بتنوع عناصر الهوية الوطنية، وبثراء التنوعات الثقافية والاجتماعية للنسيج الاجتماعي الجزائري.

غير أن هذا الاعتراف لم يجسد في المناهج والبرامج التربوية وفق ما تقتضيه الرهانات التربوية والاجتماعية، ووفق الضوابط البيداغوجية للعملية التربوية، بل بقي التجسيد مقيد بطبيعة الرهان السياسي والإيديولوجي. كما أننا لا يجب أن نغفل تلك المحاولات التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية في ترقية الاعتراف بالتنوع الثقافي، ومحاولتها لتجسيده تربويا وبيداغوجيا، وهذا ما أشار إليه بعض الفاعلين التربويين الذين أجريت معهم مقابلات في إطار هذا البحث.

الفصل الثامن: إدراج التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في المضمون المعرفي للكتاب المدرسي.

- تمهيد.
- التعريف بكتب اللغة العربية للطور المتوسط..
- تحليل المحتويات.
- نتائج التحليل.
- تقديم مواد وكتب العلوم الاجتماعية للطور المتوسط.
- تحليل المحتويات.
- نتائج التحليل.
- تقديم مواد وكتب اللغات الأجنبية للطور المتوسط.
- تحليل المحتويات.
- نتائج التحليل.
- الاستنتاج العام.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد أن تعرفنا على السيرورة التاريخية التي سلكتها مسالة الاعتراف الرسمي والتشريعي للتنوع الثقافي الذي يتميز به المجتمع الجزائري، والتي عرفت محطات تاريخية هامة. ثم تطرقنا إلى طبيعة الرهانات السوسيولوجية والتربوية التي تحكمت وأثرت بشكل مباشر أو غير مباشر في هذه المسيرة التاريخية. سنتطرق في هذا الفصل إلى التطبيقات العملية للخطاب الرسمي السياسي ممثلا في الدستور من جهة، وفي الخطاب التربوي الرسمي من جهة أخرى. ممثلا في أحكام القانون التوجيهي للتربية 08-04. والذي تبنى مسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري واعترف بها وطالب بإدراجها في محتويات ومكونات المنظومة التربوية الجزائرية. وعليه سنحاول معرفة تلك المسافة الموجودة بين الخطاب الرسمي والواقع التربوي فيما يخص تناول الكتاب المدرسي والذي يعد أحد العناصر الأساسية في نجاح وفعالية العملية التربوية. والذي من خلاله سنتمكن من دراسة المكانة الحقيقية التي يحتلها البعد الثقافي الوطني في ثنايا ومحتويات الكتب المدرسية خاصة منها كتب اللغات وكتب العلوم الاجتماعية لما تتضمنه من تكثيف وتركيز على المجال الثقافي في مضمونها المعرفي.

واستنادا على ذلك فإننا سنحلل المضمون الثقافي لمحتويات كتب اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية. وكتب العلوم الاجتماعية: التربية الإسلامية، التربية المدنية، وكتاب التاريخ وكتاب الجغرافيا.

التعريف بكتب اللغة العربية للطور المتوسط وتحليلها:

وفق ما جاء في وثيقة المرجعية العامة للمناهج[1]: فإن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس. وعلى المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية. وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية، فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم دون عقدة على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

الجدول رقم 04 التعريف بكتب اللغة العربية للطور المتوسط.

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	64 نص	48 نص	48 نص	48 نص
عدد الصفحات	161 ص	160 ص	160 ص	234 ص
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:455/م ع/2016	الرقم :621/م ع/2017	الرقم: 622/م ع /2017	الرقم: 355/م ع/2006

تحليل كتاب اللغة العربية السنة أولى متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه " ماسينيسا"، طبيعته نص نثري، كاتبه مبارك الميلي.

الموضوع الثاني: عنوانه " جميلة بوحيرد"، طبيعته قصيدة شعرية، كاتبه سليمان العيسى.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، 2009، ص53.

فئة النص:

إن نص الموضوع الأول الذي عنوانه ماسينسا لكاتبه مبارك الميلي عضو جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وهو مأخوذ من كتابه تاريخ الجزائر في القديم والحديث. كما تجدر الإشارة أن النص جاء بلغة عربية راقية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فغن النص لا يشير في ثناياه صراحة إلى أصول الملك ماسينسا، واكتفى النص بالإشارة غلى أنه ملك عظيم. كما ان النص مدعم بصورة لوجه الملك ماسينيسا.

أما فيما يتعلق بنص الموضوع الثاني القصيدة الشعرية " جميلة بوحيرد"، للشاعر السوري سليمان العيسى فهدفها ليس التعريف بالشخصية، بقدر ما هو تسجيل الاعتزاز والفخر العربي بالثورة الجزائرية من خلال شخصية جميلة بوحيرد. وعلى هذا الأساس فهو لا يمكن التلميذ من التعرف على هذه الشخصية الجزائرية مباشرة، ولكن يتم ذلك بعد البحث والتقصي.

فئة الشخصيات:

تضمن الكتاب موضوعان فقط يتعرف من خلالهما تلميذ السنة أولى متوسط على شخصيتين جزائريتين وهما: – ماسينيسا، – جميلة بوحيرد.

فئة الصورة:

يوجد في الكتاب 23 صورة، لا توجد أي صورة من بينها يتعرف التلميذ من خلالها على التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بكل أبعاده ومؤشراته.

الجدول رقم 05 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربية السنة أولى متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	64	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	2	%3,12
عدد الصور في الكتاب	23	%100
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	0	0
شخصيات التنوع الثقافي	2	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه: لالا فاطمة نسومر.

طبيعته: نص "منطوق"، غير مكتوب وإنما يُقرأ من طرف الأستاذ.

كاتب النص غير موجود.

النص مدعم بصورة فوتوغرافية للبطلة لالا فاطمة نسومر.

الموضوع الثاني: عنوانه: ياجميلة. طبيعته: نص شعري. كاتب النص: عبد الكريم العقون. النص مدعم بصورة فوتوغرافية لجميلة بوحيرد.

الموضوع الثالث: عنوانه: إنسانية الأمير. طبيعته: قصيدة شعرية. كاتب النص: نزار أباظة. النص مدعم بصورة مرسومة للأمير عبد القادر.

الموضوع الرابع: عنوانه: حقل تغزران. طبيعته: نص منطوق. كاتب النص: مولود فرعون. النص مدعم بصورة فوتوغرافية لحقل كتب تحتها منظر للورود الجميلة في فصل الربيع بولاية قالمة.

فئة النص:

إن النصان لالا فاطمة نسومر، وحقل تغزران هما نصان منطوقان، يقرأهما الأستاذ على التلاميذ وبعد ذلك يتناقش معهم حول المعاني التي وجدت في النصين. ولكن من خلال الصفحتين التين يوجد بهما النصين لا توجد أي إشارة إلى الأصول الأمازيغية للالا فاطمة نسومر، ولا إلى تواجد الحقل تغزران بمنطقة القبائل. وحتى الصورة التوضيحية التي تدعم بها نص حقل تغزران هي لحقل في ولاية قالمة وليست صورة للحقل ذاته.

أما فيما يخص القصيدة الشعرية التي عنوانها " يا جميلة"، فنسجل في البداية أن التلميذ درسفي السنة ألاولى نفس الشخصية، ومن خلال قصيدة شعرية كذلك. وهدف الموضوع ليس تعريفي بقدر ما هو إظهار لعوطف الشاعر تجاه موضوع القصيدة.

أما بالنسبة للموضع الرابع والذي عنوانه "انسانية الأمير"، فهو يتحدث عن قيم التعايش والتسامح واحترام حقوق الإنسان والدفاع عنها التي تحلى بها الأمير عبد القادر الجزائري المسلم دفاعا عن مسيحي سوريا اثنء الفتنة الطائفية التي وافقت تواجدها بها. وكيف أنه رغم الاختلاف العقائدي معهم إلا أنه دافع عنهم.

فئة الشخصيات:

يتضمن الكتاب سبع مواضيع يتعرف من خلالها على شخصيات كان لها أثر في التاريخ المحلي والعالمي، وهذه المواضيع أدرجت في محور عنوانه " عظماء الإنسانية"، ومن بين هذه السبع مواضيع يوجد ثلاث مواضيع لشخصيات جزائرية وهي:

- الأمير عبد القادر، لالا فاطمة نسومر، جميلة بوحيرد.

فئة الصورة:

يتضمن الكتاب 44 صورة تدعيمية، يوجد من بينها 6 صور تشير إلى التنوع الثقافي الموجود في الجزائر.

الصورة الأولى: صورة ذات الحجم الصغير لحي القصبة بالجزائر العاصمة.

الصورة الثانية: صورة ذات الحجم الصغير لحديقة التجارب في الحامة الجزائر العاصمة.

الصورة الثالثة: صورة من الحجم المتوسط للالا فاطمة نسومر.

الصورة الرابعة: صورة صغير الحجم لجميلة بوحيرد.

الصورة الخامسة: صورة صغيرة الحجم للأمير عبد القادر.

الصورة السادسة: صورة متوسطة الحجم لخيمة البدو الرحل في صحراء الجزائر.

الجدول رقم 06 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب اللغة العربية السنة الثانية متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	48 نص	%100

عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	4	%8,33
عدد الصور في الكتاب	44	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	6	13,63%
شخصيات التنوع الثقافي	3	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

تحليل كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه التويزة. طبيعته: نص منطوق. كاتب النص: مجهول.

الموضوع الثاني: عنوانه: التوارق التاريخ العريق. طبيعته: نص نثري. كاتب النص: محمد سعيد القشاط. النص مأخوذ من نص أصلي عنوانه **التوارق عرب الصحراء الكبرى**"

فئة النص: إن النص الأول الذي عنوانه " التويزة "، هو نص منطوق لا يتضمن الكتاب أي تفاصيل تعريفية له، من كاتبه؟، ما هي مرجعيته؟، وهذا النص لم يتدعم بأي صورة توضيحية تدعيمية.

أما النص الثاني والذي عنوانه " التوارق التاريخ العريق "، فنسجل في البداية أنه مأخوذ من نص أصلي عنوانه " التوارق عرب الصحراء الكبرى ". ولا توجد أي عبارة صريحة يمكن للتلميذ أن يتعرف من خلالها على الأصول الأمازيغية للتوارق، عدا ذكر بعض الكلمات الأمازيغية مثل " التافيناغ"، " إيهن، " تيهري"، " التيندي "، " الإمزاد ". دون وجود أية إشارة إلى أن هذه الكلمات هي كلمات أمازيغية. بل على العكس من ذلك فكاتب النص ينطلق من كون التوارق هم عرب الصحراء

الكبرى، وتتأكد هذه النظرة للكاتب من خلال العبارة الآتية: " تعتبر الأسرة الخلية الأولى في مجتمع التوارق، وتسمى عندهم "إيهن "، أي الخيمة. وكذلك العرب يسمون الأسرة " البيت "، وهو الخيمة...".

فئة الشخصيات: لا يتضمن الكتاب التعريف بأي شخصية.

فئة الصورة: يتضمن الكتاب 48 صورة تدعيمية مختلفة الأحجام، يوجد من بينها 3 صور فقط يمكن أن تعرف التلميذ على بعض مؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

الصورة الأولى: صورة ذات الحجم الصغير تمثل التوارق.

الصورة الثانية: صورة حجمها صغير تمثل الصناعات التقليدية في ولاية أدرار.

الصورة الثالثة: صورة فوتوغرافية صغيرة الحجم تمثل خيمة البدو الرحل في صحراء الجزائر.

فئة التراث الثقافي لا مادي: توجد إشارة واحدة لمظهر من مظاهر التراث الثقافي لا مادي ممثلا في " التويزة ".

الجدول رقم 07 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	48 نص	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	2	4,16%
عدد الصور في الكتاب	48	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	3	6,25%
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	1	

تحليل كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه: تمقاد. طبيعته: قصيدة شعرية. كاتب النص: محمد العيد آل خليفة.

النص مدعم بصورة فوتوغرافية للمدينة الأثرية تمقاد.

الموضوع الثاني: عنوانه: محمد تمام. طبيعته: نص نثري. كاتب النص: عدنان عظيمة.

النص مدعم بلوحة من لوحات الفنان محمد تمام.

الموضوع الثالث: عنوانه: الزردة. طبيعته: نص نثري. كاتب النص: عبد الحميد بن هدوقة.

النص مدعم بصورة هي عبارة عن رسم يدوي تمثيلي للزردة.

الموضوع الرابع: عنوانه: المسجد الجامع الكبير. طبيعته: نص نثري. كاتب النص: صادق يلي – مجلة العربي. النص مدعم بصورة فوتوغرافية لمسجد الأمير عبد القادر بقسنطينة.

الموضوع الخامس: عنوانه: الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي. طبيعته: نص نثري. كاتب النص: مجهول.

فئة النص:

يندرج نص الموضوع الأول الذي عنوانه " تيمقاد "، ضمن فئة النصوص التعريفية بالتنوع التاريخي والجغرافي الذي تزخر به الجزائر، ويهدف هذا النص إلى تعريف التلاميذ بالعمق التاريخي للشعب الجزائري، وبمدى تمازجه مع الحضارات القديمة المختلفة. ويهدف كذلك إلى تعريفهم بالتنوع الجغرافي للجزائر.

أما نص الموضوع الثاني فيندرج في سياق التعريف بالشخصيات الثقافية الجزائرية، ويتعلق الأمر في هذا النص بالفنان التشكيلي محمد تمام من الجزائر العاصمة.

نص الموضوع الثالث غرضه التعريف بأحد مظاهر التراث الثقافي لا مادي وبأحد الممارسات الثقافية الجماعية التي تمارس في كل مناطق الجزائر فهي موروث ثقافي مشترك للجزائريين، ويتعلق الأمر بالزردة بمعنى الوليمة.

نص الموضوع الرابع يندرج في فئة النصوص التي هدفها تعريف التلميذ برمز من رموز الدين الإسلامي وإظهار مكانته في معتقدات الشعب الجزائري فالنص يتحدث عن مسجد الأمير عبد القادر بولاية قسنطينة. ويهدف النص أيضا إلى إبراز مظاهر التنوع الجغرافي للمجتمع الجزائري.

نص الموضوع الخامس يرمي غلى تعريف التلميذ بالتنوع التاريخي والجغرافي الذي تتمتع به الجزائر، فهو يعرض منطقة الطاسيلي المتواجدة في أقصى الجنوب الجزائري، ويظهر النص تاريخ المنطقة الضارب في أغوار الماضي ليتعرف التلميذ على الامتداد التاريخي العميق لمكونات الشعب الجزائري. غير أن هذا النص مقتبس من الأنترنيت وكاتبه مجهول.

فئة الشخصيات: الشخصية الجزائرية الوحيدة في هذا الكتاب هي شخصية الفنان محمد تمام.

فئة الصورة:

الصورة الأولى: صورة متوسطة الحجم لمدينة تيمقاد الأثرية.

الصورة الثانية: صورة صغيرة الحجم للرسومات الأثرية المتواجدة في مدينة الطاسيلي بأقصى الجنوب الجزائري.

الصورة الثالثة: صورة صغيرة الحجم لمسجد الأمير عبد القادر بقسنطينة.

الصورة الرابعة: صورة صغيرة الحجم هي عبار عن رسم يدوي يمثل الزردة.

الجدول رقم 08 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	**48 نص**	**%100**
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	**5**	**10,46%**
عدد الصور في الكتاب	**44**	**100%**
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	**4**	**9,09%**
شخصيات التنوع الثقافي	**1**	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	**1**	

الجدول رقم 09 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغة العربية الطورالمتوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	208	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	12	5,76%
عدد الصور في الكتاب	159	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	13	8,17%
شخصيات التنوع الثقافي	6	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	1	

نتائج تحليل المضمون المعرفي لكتب اللغة العربية الطور المتوسط:

يتبين من نتائج تحليل المضمون المعرفي لكتب اللغة العربية الطور المتوسط أن حضور التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في فئة الموضوع ضعيف جدا، فيتراوح نسبة حضوره بين 1,56% كأدنى نسبة، 10,41% كأعلى نسبة وفي قراءة تحليلية للجدول رقم 08 نلاحظ أنه من أصل 208 موضوع مبرمجة في مادة اللغة العربية للطور المتوسط نسجل حضور إجمالي للمواضيع المتعلقة بالتنوع الثقافي لا تتجاوز نسبة 5,76%، مما يجعلنا نستنتج أن المواضيع المدرجة في مادة اللغة العربية للطور المتوسط لم تجسد واقع التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري. مع تسجيل ملاحظة أساسية وهي أن كتب السنة أولى والثانية والثالثة كلها كتب تم إعدادها وفق مناهج الجيل الثاني الحديثة، وقد تم اعتمادها حديثا أي في السنة الدراسية 2017/2016، ماعدا كتاب السنة الرابعة متوسط الذي لم يتم تحيينه بعد وفق مناهج الجيل الثاني. وإضافة إلى ذلك وفي تحليلنا للمضمون المعرفي لهذه المواضيع على قلتها فإننا نسجل ترددا وعدم وضوح في تناول مسائل التنوع الثقافي واللغوي والاجتماعي للمجتمع الجزائري في نصوص هذه المواضيع. فمثلا لا يتضمن كتاب اللغة العربية السنة أولى أية صورة يمكن أن تلفت انتباه المتعلم إلى واقعه الثقافي

والاجتماعي المتنوع. كما أن كتاب السنة الثانية قدّم موضوعين عن الثقافة الأمازيغية من خلال نصوص منطوقة لا يوجد سندها المكتوب في محتوياته. أما ما يتعلق بنص الموضوع الذي عنوانه "التوارق التاريخ العريق "، والمأخوذ من نص أصلي عنوانه " التوارق عرب الصحراء الكبرى"، وهذا أولا يتعارض كما سنرى لاحقا مع المضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة أولى متوسط، وكذلك لما تضمنه كتاب التربية المدنية لنفس السنة. ثانيا هذه مغالطة تاريخية لم يستند صاحب النص على أسس وحقائق علمية، أو أقوال مؤرخين صادقين بل وصل إلى هذه النتيجة من خلال مقارنة درجة التشابه في بعض العادات والتقاليد بين العرب والتوارق، فعمم كاتب النص حكمه على التوارق بأنهم من أصول عربية، وهذا في حد ذاته يرفضه التاريخ والجغرافيا معا. كما أنه لا يتوافق مع التوجه الرسمي للدولة الجزائرية التي تعتبر التوارق أمازيغ.

ومن جهة ثانية يحمل الكتاب نصوصا مجهولة المصدر، ومأخوذة مباشرة من الأنترنيت، مثل نص لالا فاطمة نسومر، التويزة، الطاسيلي...الخ، وهذا ما يدفع إلى الطعن في مصداقية المضمون المعرفي لهذه النصوص.

وأما فيما يتعلق بحضور الشخصيات التي يتعرف المتعلم من خلالها على مظهر من مظاهر التنوع الثقافي للجزائر، فإننا نسجل أن المضمون المعرفي لمادة اللغة العربية وطيلة فترة المتوسط كاملة لا يتكرر تناول الشخصيات الجزائرية إلا 06 مرات. كما أن كل الشخصيات المشار إليها في المضمون المعرفي لكتب اللغة العربية للطور المتوسط كلها من الشمال، وهذا تغييب لمنطقة مهمة من جغرافية الجزائر، وتغييب كبير لشخصيات تاريخية كان لها الأثر البالغ في صناعة تاريخ الجزائر. وهذا تناقض مع ما جاءت به المادة 2 من القانون التوجيهي للتربية والتي تدعو إلى ضرورة تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها. فلا يمكن أن تتجسد هذه الغاية إلا من خلال تعريف المتعلم

بالشخصيات الجزائرية التي ساهمت في بناء مجد هذا الوطن، وتعظيمها في نفوس المتعلمين، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب أشكال التنوع الثقافي والاجتماعي الذي تتمتع به الجزائر. أما اختزال التاريخ والجغرافية في منطقة واحدة فمن شأنه أن يزعزع روح الانتماء للوطن من طرف فئة كبيرة من الشعب الجزائري.

أما بالنسبة لفئة الصورة فنسجل في البداية ومن الناحية الكمية ضعف حضور الصور التي تشير إلى مؤشرات التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري. فمن خلال 156 صورة متضمنة في كتب اللغة العربية للطور المتوسط مجتمعة لا يوجد إلا 13 صورة فقط تشير إلى بعض مؤشرات التنوع الثقافي في الجزائر، أي بنسبة 8,17%. وهذا لا يتوافق مع مع واقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري ، ولا يتوافق مع الأهمية والوظيفة التعليمية التي يمكن للصورة أن تحققها. وإذا انتقلنا إلى القراءة الكيفية لمضمون الصور المعروضة في كتب اللغة العربية للطور المتوسط، نسجل منذ البداية أن 11 صورة ذات حجم صغير، و2 حجمهما متوسط، وصغر حجم الصورة لا يثير الفضول المعرفي لدى المتعلم ويفقد الصورة الوظيفة التعليمية التي من أجلها تم إدراجها.

ومن ناحية أخرى وعلى الرغم من ثراء الموروث الثقافي اللامادي للمجتمع الجزائري إلا أن كتب اللغة العربية للطور المتوسط لم تعرض إلا موروث ثقافي واحد وهو " الزردة". مما يؤشر على عدم اهتمام كتب اللغة العربية للطور المتوسط بالموروث الثقافي الضخم الذي تزخر به الجزائر. وكان من شأن حضور الموروث الثقافي للمجتمع الجزائري أن يجسد في نفسية المتعلم إيجابية التنوع الثقافي والاجتماعي الموجود في المجتمع الجزائري، فسيلاحظ المتعلم مدة التداخل الثقافي الموجود بين مكونات المجتمع الجزائري المتنوعة. بالإضافة أن بعض مظاهر الموروث الثقافي اللامادي هي محل اعتراف عالمي، يقابلها تجاهل وتغييب محلي وطني.

وتأسيسا على ما سبق بيانه فإن المضمون المعرفي لكتب اللغة العربية الطور المتوسط لم تتناول موضوع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، بشكل يتناسب أولا مع واقع هذا التنوع الثقافي، وثانيا مع مكانة اللغة العربية في الطور المتوسط. على اعتبار أنها مادة أساسية معاملها 4 وتدرس 4 ساعات أسبوعيا. مما يجعل المتعلم أكثر اهتماما بها وبما يحتويه مضمونها المعرفي. وعليه يمكن أن نخلص إلى نتيجة مفادها أنه توجد مسافة واضحة بين الخطاب الرسمي السياسي والتربوي الحول مسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، وبين تناوله في المضمون المعرفي لكتب اللغة العربية للطور المتوسط.

تقديم مواد العلوم الاجتماعية للطور متوسط:

وفق ما جاء في وثيقة المرجعية العامة للمناهج[1] فإن مهمة تدريس مواد العلوم الاجتماعية هو تحويل الفرد إلى شخص اجتماعي متوازن وناجع. وعليه فالعلوم الاجتماعية والإنسانية في المنظومة التربوية مطالبة برفع غاياتها وأهدافها إلى مستوى يمكنها من رفع التحدي الذي يفرضه على المستوى الداخلي تعدد الأحزاب، والانتقال إلى اقتصاد السوق، وضرورة العناية بالإخلاص للوطن وحبه.

وتسعى العلوم الاجتماعية والإنسانية بفهومها الحديث إلى تحسين قدرات التلاميذ على ترشيد النشاطات والخبرات الإنسانية، وتقويمها قصد الاستفادة منها وتجاوزها. ولا ينبغي أن يقتصر دور العلوم الاجتماعية في المنظومة التربوية على تأكيد الهوية الوطنية بالمفهوم التقليدي للعبارة، بل يجب أن تتعداها إلى التكفل بالمطالب الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية والثقافية نتيجة العصرنة وتوسع المبادلات الدولية.

---

[1] نفس المرجع، ص41.

مادة التربية المدنية: لقد أصبح من المهام الرئيسية للمدرسة إضافة إلى مهمتها المعرفية هو أن تعلم الطفل كيف يصبح مواطنا مسؤولا، قادرا على فهم تغيرات المجتمع الذي يعيش فيه والمساهمة فيه مساهمة ناجعة. ويندرج تعليم التربية المدنية في العمل على تنمية القيم الخلقية، وبذل الجهد وحب العمل المتقن، واحترام النفس واحترام الآخرين وتقبل اختلافاتهم، وحب الوطن.

وللتربية المدنية أهمية خاصة لأنها تهتم بالوسط الاجتماعي بكل أبعاده المدني، الوطني الاقتصادي، والثقافي. ومن أهدافها الأساسية هي تكوين فرد حر ومستقل، ومُزوَد بكل المعارف والمهارات والسلوكات التي تمكنه من البناء السليم لحياته إن على المستوى المحلي والوطني أو العالمي[1].

مادة التربية الإسلامية: يركز تعليم الدين على القيم الإنسانية التي يحث عليها الإسلام السمح ومنها التسامح، الكرم، الأخلاق الحميدة، العمل والاجتهاد الفكري، والأولوية للبعد الروحي. كما ينبغي أن تتحد هذه المادة مع التربية المدنية تحت عنوان " التربية الخلقية " ، ويجب أن يوتحه تعليمها نحو اكتساب وتعزيز السلوكات السليمة لدى التلميذ، وتعلم الأركان الخمسة للإسلام، بالرجوع إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة للاستشهاد والتعليل. كما يجب أن يتطور تعليم هذه المادة نحو تعليم فلسفي وحضاري للإسلام، ودراسة مختلف التيارات الفكرية والمدارس، وكذا مبادئ الديانات الأخرى حتى يكتسب التلميذ ثقافة أوسع في هذا المجال، ويتفتح فكره ويتحلى بالتسامح مع الغير ومع الديانات والثقافات الأخرى.

ومن الطبيعي أن يندرج هذا التعليم في مجال العلوم الاجتماعية، خاصة مع تعليم التاريخ الذي ينبغي أن يتناول الحضارة الإسلامية، وأن يسهم مع " التعليم النظري " لدعم الهوية والشعور

---

[1] نفس المرجع

بالانتماء، بالإضافة إلى تنمية روح التسامح وقبول الآخر، والتعايش السلمي مهما كانت الاختلافات[1].

مادة التاريخ: تخصص برامج التاريخ في مختلف الأكوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه القالب الذي صنعت منه الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطور فيه. وعلى المتعلم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتى مظاهره، دون أن يفصل فترة تاريخية معينة عن أخرى. وفي هذا السياق فعلى برامج التاريخ أن تُكوَن المتعلم في إطار مبدأ الجنسية الجزائرية. ويتبنى تدريس مادة التاريخ مقاربتين متكاملتين، المقاربة التاريخية التي تستعرض الأحداث السياسية دون الوقوع في طريقة السرد. والمقاربة الموضوعية التي تعتمد على تحليل المسائل والمشكلات المتعلقة بالتوجهات والقوانين التي تسير الدينامية التاريخية[2].

مادة الجغرافيا: إن تعليم الجغرافيا يهدف إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات التي تمكنه من الفهم السليم للفضاء الجغرافي، ومفهوم المسافة، والظواهر المتعلقة بالتوزيع الجغرافي. وتعتني برامج الجغرافيا عناية خاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي، قصد تحسيس التلميذ بضرورة الحفاظ على موارد وطنه وبيئته. وبهذا المنظور فإن أفضل مقاربة لتدريس الجغرافيا هي المقاربة النسقية التي تعتبر مصدر الفوائد المنهجية والمعرفية، فهي تمكن التلميذ من إبراز الروابط الموجودة بين الظاهر الإنسانية في دراسة الفضاء الجغرافي، كما تمكنه أيضا من الفهم الجيد لمكانته في الوسط الجغرافي[3].

---

[1] نفس المرجع.

[2] نفس المرجع.

[3] نفس المرجع.

تحليل كتب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط:

الجدول رقم 10 تعريف بكتب التربية المدنية للطور المتوسط

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	12 نص	18 نص	18 نص	24 نص
عدد الصفحات	135 ص	105 ص	170 ص	186 ص
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:457/م ع/2016	الرقم :26/38- 11-2009	الرقم: 178/م ع /2017	الرقم: 362/م ع/2006

تحليل كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: الوضعية المشكلة التعلمية رقم 1: عنوانها: تراث ثقافي متميز، متنوع ومتسامح.

الجدول رقم 11 يوضح التعليمات الموجهة للتلاميذ في إطار الوضعية المشكلة رقم 1.

	النشاط المطلوب من التلاميذ
التعليمة رقم 1	استعن بالسندات التالية وقدم تعريفا للتنوع الثقافي واذكر بعض مآثره.
التعليمة رقم 2	استخرج وسائل تدعيم التنوع من السندات التالية.
التعليمة رقم 3	اكتشف دور التنوع في الجمع من السندات التالية.

الموضوع الثاني: وضعية تعلم الإدماج.

التعليمة رقم 1: وظف السندات التالية (عنوانها التراث الثقافي المادي) في تحرير فقرة تبين من خلالها التنوع الثقافي ودوره في الجمع بين الشعوب عن طريق السياحة مثلا.

التعليمة رقم 2: استعن بالسندات التالية وقدم امثلة عن التراث اللامادي لمنطقتكم.

فئة النص:

لقد خصص كتاب التربية المدنية السنة أولى متوسط، ميدانه الأول لموضوع الحياة الاجتماعية. حيث افتتح هذا الميدان بذكر للعقد التعلمي، أو الكفاءة الختامية التي سيتحصل عليها التلميذ بعد استيعاب المضمون المعرفي لهذا الميدان. وقد صيغ العقد التعلمي على الشكل التالي: " يعتبر التنوع الثقافي من أبرز السمات التي تميز البشرية، والقبول به وترسيخه يعد قيمة انسانية جامعة لكل القيم". وقد تم تقسيم هذا الميدان إلى ثلاث وضعيات تعلمية، خصصت الوضعية المشكلة الأولى إلى التراث الثقافي المتميز، والمتنوع والمتسامح. وتهدف إلى تمكين التلميذ من التعرف على التنوع الثقافي في مجتمعه، وتثمينه والمساهمة في الحفاظ عليه من خلال اكتساب القدرة والكفاءة على أن التنوع هو معزز للوحدة، وضد التمييز بكل أشكاله.

وتبعا لذلك جاءت التعليمة رقم 1 لتطلب من التلميذ أن تستخرج من السندات المعروضة في الكتاب تعريفا للتنوع الثقافي مع ذكر بعض مظاهره. وقد قسمت تلك السندات إلى قسمين، القسم الأول مخصص لعرض تعريفات التنوع الثقافين بما في ذلك مقطع من الإعلان العالمي للتنوع الثقافي ليوم 21 ماي 2001. أما في القسم الثاني والذي يضم ثلاث سندات فقد خصص إلى تعريف التلميذ بثلاث مناطق مختلفة من الجزائر وهي: الهقار(الجنوب)، تيكجدة (الوسط)، مستغانم الغرب). ومن العبارات الهامة التي تضمنتها ثلاث سندات الأولى هي: " **التنوع الثقافي مصدر تجديد وإبداع، وهو ضروري للجنس البشري مثل ضرورة التنوع البيولوجي بالنسبة للكائنات الحية.**"

" **التنوع الثقافي لا يعني ذوبان الثقافات فيما بينها، لأن ذلك يهدم التنوع من أساسه.**"

وأما فيما يخص التعليمة رقم 2، فتطلب من التلميذ أن يستخرج من السندات التسع المعروضة في الكتاب، وسائل تدعيم التنوع الثقافي في المجتمع. ويتصدر هذه السندات مقتطف من كلمة الأمين العام للأمم المتحدة بمناسبة الإعلان عن اليوم العالمي للتنوع الثقافي يوم 21 ماي من كل سنة.

وفي السند الثامن يتم عرض لمسرحية يمثلها التلاميذعنوانها " شهداء الجزائر "، وقد كتب في أحد مشاهد المدرسية ما يلي: " **لكل لباسه ولكل لهجته، ولكل تراثه، لكن الجميع أعلنوا بصوت واحد تحيا الجزائر ... التنوع نعمة حبانا الله بها ، زاد بلدنا جمالا وجلال ووحدة.**"

التعليمة الثالثة هدفها أن يتمكن التلميذ من الكشف عن الدور الإيجابي للتنوع في الجمع والوحدة، وهذا من خلال عرض ثلاث سندات وهي عبارة عن صورة لممارسات تقليدية موجودة في الجزائر. وقد ختمت هذه السندات بسند رابع جاء فيه: " ...فالتنوع الثقافي عنصر تعزيز للوحدة الوطنية ."

أما في وضعية تعلم الإدماج وهي وضعية تحصيل الكفاءة الختامية، من خلال مطالبة التلميذ بنشاطين أساسيين وهما:

- التعرف على بعض اشكال التراث الثقافي المادي الموجود في الجزائر. قلعة بني حماد المسيلة، كهوف الطاسيلي تمنراست، مدينة غرداية، منطقة جميلة الأثرية سطيف، مدينة تيبازة الأثرية، مسرح تيمقاد باتنة، حي القصبة الجزائر.
- مطالبة التلميذ بالتعرف على التراث الثقافي اللامادي الموجود في الجزائر مثل العرس التلمساني، رقص وغناء أهليل قورارة التقليدي أدرار، العادات الصوفية للزاوية الشيخية ولاية البيض، آلة الإمزاد إليزي، احتفالات السبيبة في واحة جانت إليزي. وكتابة نص يعرض فيه أمثلة عن التراث الثقافي اللامادي للمنطقة الموجود فيها.

فئة الصورة:

الصورة الأولى: خمس صور صغيرة الحجم تعرض ألبسة تقليدية جزائرية متنوعة (حايك، لباس التوارق، لباس قبائلي، الملايا القسنطينية، لباس تقليدي عاصمي.)

الصورة الثانية: صورة صغيرة الحجم لمنطقة الهقار.

الصورة الثالثثة: صورة صغيرة الحجم لمنطقة تيكجدة البويرة.

الصورة الرابعة: صورة لمينة مستغانم.

الصورة الخامسة: صورة متوسطة الحجم لقلعة بني حماد المسيلة.

الصورة السادسة: صورة كبيرة الحجم لكهوف الطاسيلي.

الصورة السابعة: صورة صغيرة الحجم لمدينة غرداية.

الصورة الثامنة: صورة متوسطة الحجم لمنطقة جميلة الأثرية.

الصورة التاسعة: صورة صغيرة الحجم لمدينة تيبازة الأثرية.

الصورة العاشرة: صورة صغيرة الحجم لمدينة تيمقاد الأثرية.

الصورة الحادية عشر: صورة لحي القصبة الجزائر العاصمة.

الصورة الثانية عشر: تتشكل من أربع صور صغيرة الحجم تضم مسجد كتشاوة بالعاصمة، ضريح سيدي الهواري بوهران، زاوية سيدي حسن برج بوعريريج، مدينة الألف قبة بالوادي.

فئة التراث الثقافي اللامادي:

من خلال هذه الفئة يتم توجيه التلميذ إلى التعرف على بعض مظاهر التراث الثقافي اللامادي الموجود في الجزائر. مثل عرس تلمساني، التراث الشعري والغنائي الموجود في منطقة تيميمون ولاية أدرار أو ما يسمى بأهليل قورارة التقليدي.

احتفالات السبيبة في واحة جانت ولاية إليزي، وهي احتفالات مصنفة عالميا. واخيرا عرض للتراث الصوفي الموجود في الجزائر وهذا من خلال التعريف بالزاوية السيخية ولاية البيض.

الجدول رقم 12 يوضح تكررات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة أولى متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	12	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	2	16,66%
عدد الصور في الكتاب	134	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	12	8,95%
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	4	

تحليل كتاب التربية المدنية للسنة الثانية متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه: العادات والتقاليد، وهو عبارة عن تسع سندات تعليمية، اثنان منها ملخصات مكتوبة، وسبعة عبارة عن صور تعرض بعض تقاليد الشعب الجزائري المتنوعة.

الموضوع الثاني: عنوانه: الهوية الوطنية، ويتضمن إحدى عشر سند تعليمي.

فئة النص:

من خلال الموضوع الأول يتم تناول العادات والتقاليد للمجتمع الجزائري، بتقديم تسع سندات تعليمية، منها ثلاث ملخصات تعريفية، والباقي هي عبارة عن صور لألبسة تقليدية جزائرية. إلا أن هذه الصور جميعها وضعت بدون عنوان، وبدون شرح محتواها والهدف منها.

ويختم الموضوع باستنتاج عام يتكون من أربع فقرات، جاء في إحداها مايلي: " العادات والتقاليد تراث حضاري للمجتمع تعبرعن هويته الثقافية".

" المجتمع الجزائري غني بالعادات والتقاليد، وهي تمثل رمز أصالته وامتداد جذوره في التاريخ البعيد."

" الحفاظ على العادات والتقاليد حفاظ على الهوية الشخصية للمجتمع."

أما الموضوع الثاني فيهدف إلى تعريف التلميذ بمكونات هويته الوطنية، وقد تم ذلك عن طريق عرض إحدى عشرة سند تعليمي، منها إثنان عبارة عن ملخصات تعريفية، والتسع الباقية عبارة عن صور فوتوغرافية تشير إلى مظاهر التنوع الثقافي في الجزائر. وقد تم عرضها دون عنولن يشرح محتواها والهدف منها.

ومما جاء في الاستنتاج العام مايلي:

" تقوم هوية الشعب الجزائري على ثلاثة ركائز أساسية يكمل بعضها البعض، ويقوي بعضها البعض. وهذه الركائز هي: الإسلام والعروبة والأمازيغية."

" من واجب كل جزائري الاعتزاز بهويته الوطنية، والتمسك بمكونات مجتمعه الأساسية والافتخار بها."

فئة الصورة:

الصورة الأولى: صورة كبيرة الحجم تضم ست صور صغيرة تعرض الأولى فيها التنوع الثقافي للشعب الجزائري.

الصورة الثانية: صورة واحدة من جزأين متقابلين، يعرض الجزء صورة للملك ماسينيسا مطبوعة على قطعة نقدية، ويعرض الجزء الآخر صورة للأمير عبد القادر.

الصورة الثالثة: وتضم أربع صور صغيرة تمثل كلها مظاهر التنوع الثقافي والجغرافي للمجتمع الجزائري.

الصورة الرابعة: صورة متوسطة الحجم تمثل مجموعة من الفرسان بلباسهم التقليدي، وهم يحملون بندقياتهم، وهم في حالة احتفال شعبي تقليدي، أو ما يسمى بالوعدة.

فئة الشخصيات:

يعرض الكتاب في ثناياه أربع صورة لشخصيات تاريخية جزائرية وهي:

- الملك ماسينيسا، الأمير عبد القادر، الشيخ عبد الحميد بن باديس، الشيخ الطيب العقبي.

فئة التراث الثقافي اللامادي:

من خلال السند الخامس في الصفحة رقم 10، يتم الإشارة إلى احتفالات المولد النبوي التقليدية بمنطقة تيميمون بولاية أدرار. ومن خلال الصورة المعروضة في الصفحة رقم 19 يعرض الكتاب الاحتفالات الشعبية التقليدية أو ما يسمى بالوعدة في الجزائر.

الجدول رقم 13 يوضح تكررات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة ثانية متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	18	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	2	11,11%
عدد الصور في الكتاب	40	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	4	10%
شخصيات التنوع الثقافي	4	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	3	

تحليل كتاب التربية المدنية السنة الثالثة متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة الثانية متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى كل فئات التحليل الموضوع، النص، الصورة، الشخصيات، والتراث الثقافي اللامادي.

الجدول رقم 14 يوضح تكررات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة ثالثة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	18	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	0%
عدد الصور في الكتاب	58	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	0	0%
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

تحليل كتاب التربية المدنية السنة الرابعة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه: المجتمع الجزائري. الموضوع الثاني: الدولة الجزائرية.

فئة النص:

إن نص الموضوع الأول مجزأ إلى سبع فقرات وهي: تمهيد، تعريف المجتمع، مقومات المجتمع الجزائري، انتماءاته، خصائصه، تطوره، خلاصة. ويهدف هذا الموضوع الى اكساب التلميذ كفاءة تمييز مقومات المجتمع الجزائري وانتماءاته الحضارية. وقد حدد النص خمس مقومات أساسية للمجتمع الجزائري:

- الدين الإسلامي.
- اللغة العربية واللغة الأمازيغيةن حيث يشير النص إلى: " الشعب الجزائري يتكلم اللغة العربية وهي اللغة الوطنية والرسمية في البلاد، إلى جانب ذلك توجد الأمازيغية، والمجتمع الجزائري معتز بعروبته وأمازيغيته."
- الوطن الواحد.
- الثقافة المشتركة.
- التاريخ الطويل.

وقد تضمنت خلاصة الموضوع مايلي: " للمجتمع الجزائري مقومات أساسية، تشكل هوته الوطنية هي: الإسلام، العربية والأمازيغية."و " تطور المجتمع الجزائري عبر تاريخه الطويل، انطلاقا من الفترة القبلية إلى العهد النوميدي ثم العهد الإسلامي أين اكتملت مقومات شخصيته."

أما النص الموضوع الثاني والذي جاء مجزأ في ست فقرات هي: تمهيد، تعريف الدولة، نشأت الدولة الجزائرية وتطورها، خصائص الدولة الجزائرية، أركان الدولة الجزائرية، الخلاصة. ونسجل منذ البداية عدم التطرق أو الإشارة إلى الأصول المتنوعة للدولة الجزائريةن وخاصة أصولها الأمازيغية. واكتفى النص بذكر الدولة النوميدية ووضع صورة لمؤسسها يوغرطة.

ومما جاء في الخلاصة ما يلي: " تعود نشأت الدولة الجزائرية إلى تاريخ ما قبل الميلاد ولقد شهدت في تطورها على مر العصور منذ العهد النوميدي وإلى يومنا هذا تأسيس عدة دول قوية ومزدهرة...."

فئة الصورة:

الصورة الأولى: صورة صغيرة الحجم للملك يوغرطة.

الصورة الثانية: صورة صغيرة الحجم لمسجد الأمير عبد القادر.

الصورة الثالثة: صورة صغيرة الحجم للأمير عبد القادر، عنوانها: رمز المقاومة المسلحة ومؤسس الدولة الجزائرية الحديثة.

الجدول رقم 15 يوضح تكررات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة الرابعة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	24	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	2	8,33%
عدد الصور في الكتاب	62	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	3	4,83%
شخصيات التنوع الثقافي	2	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

الجدول رقم 16 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب التربية المدنية الطور متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	72	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	06	%8,33
عدد الصور في الكتاب	294	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	20	%6,80
شخصيات التنوع الثقافي	06	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	1	

نتائج تحليل كتب التربية المدنية للطور المتوسط:

يتضح من خلال تحليل المضمون المعرفي لكتب مادة التربية المدنية للطور المتوسط أنه حاول أن يتوافق مع التحولات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر في السنوات الأخيرة، وذلك باعتماده لإصلاحات الجيل الثاني التي تستجيب للسياقات المحلية، خاصة فيما يتعلق بمسألة لاعتراف الرسمي بكل أشكال التنوع الثقافي والسعي إلى تجسيده وترقيته تربويا ومعرفيا. وهذا ما يثبته تخصيص ميدان معرفي كامل لموضوع التنوع الثقافي والذي يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءة التعرف على مفهوم التنوع الثقافي والقبول به وترسيخه وتجسيده في واقعه الاجتماعي، مع اعتباره قيمة إيجابية في المجتمع يجب المحافظة عليها. ولتكريس هذا المعنى استخدم المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة أولى متوسط العديد من السندات التعليمية التي من شأنها أن تساعد المتعلم على تثبيت المعاني والمعارف التي يهدف الكتاب إلى ترسيخها في فكر ووجدان المتعلم. فلهذا الغرض تم إدراج سندات معرفية انتقلت بالمتعلم من المعاني العامة لمفهوم التنوع الثقافي إلى تجليات هذا المفهوم في واقعه المحلي الجزائري. ومثالا على ذلك ما تضمنته بعض السندات والتي جاء فيها: " التنوع نعمة حبانا الله بها زاد بلدنا جمالا، وجلال ووحدة " " الجزائر قوتها في تنوعها...فالتنوع الثقافي عنصر تعزيز الوحدة الوطنية".

كما وظف هذا الميدان 12 صورة توضيحية جسدت التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في بعده الجغرافي، وفي بعد التراث الثقافي المادي الموزع على تراب الجزائر.

أما فيما يخص حضور التراث الثقافي اللامادي فقد تضمن الكتاب 3 سندات تعريفية به عرس تلمساني، أهاليل أدرار، احتفالات السبيبة. والجدير بالإشارة هو عرضه للتراث الصوفي من خلال تعريف المتعلم بالعادات الصوفية وأهم معالمها بالجزائر.

وبناء عليه يمكن اعتبار المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة أولى متوسط كان منسجما معرفيا، ومتوافق ثقافيا ومتوازن جهويا في عرضه لواقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بكل أبعاده ومؤشراته.

إلا أننا نسجل أن المضمون المعرفي لكتب التربية المدنية السنة الثانية، الثالثة، والرابعة متوسط لم ينتهجوا نفس المنهجية في تناولهم لموضوع التنوع. ولم تعتمد هذه الكتب الثلاث على زيادة التوضيح وعلى التكرار حتى يتمكن المتعلم من تحقيق كفاءة التنوع الثقافي في نهاية مرحلة التعليم المتوسط. فمثلا كتاب السنة الثالثة لم يدرج في محتواه المعرفي أي موضوع أو صورة أو شخصية يمكن من خلالها أن يتذكر المتعلم ما تناوله في السنة الأولى عن التنوع الثقافي. أما كتابي السنة الثانية والرابعة فقد حاولا عرض موضوع التنوع الثقافي ولكن ما ميز هذا التناول عدم الوضوح في التناول والتكرار لنفس المواضيع. والتعريف بنفس الشخصيات وهذا ما تبينه النتائج الكمية المتضمنة في الجدول رقم 11 والجدول رقم 14. كما أن النتائج المتضمنة في الجدول رقم 15 المتعلق بكتب التربية المدنية مجتمعة يؤكد ضعف تناولهم لموضوع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، 6 مواضيع في أربع سنوات بنسبة8,33% من مجموع المواضيع، 20صورة فقط بنسبة 6,80% من مجموع الصور. وكذلك 6 شخصيات طيلة أربع سنوات. وفي 7مرات تكرر حضور التراث الثقافي اللامادي. إذا تثبت النتائج أنه لا يوجد انسجام معرفي عمودي في إطار وحدة وتكامل المضمون المعرفي للتربية المدنية طيلة مرحلة التعليم المتوسط خاصة في تناول المادة لمسالة التنوع الثقافي. وهذا مما يؤشر على أن المضمون المعرفي لكتب التربية المدنية الطور المتوسط يعتبر موضوع التنوع الثقافي مجرد درس معرفي يدرج في سنة وفي ميدان ثم بعد طلك يختفي في باقي السنوات وفي باقي الميادين.

وانطلاقا من نتائج التحليل الكمي والكيفي للمضمون المعرفي لكتب التربية المدنية للطور المتوسط يتبين أنها حاولت التوافق مع الخطاب الرسمي التربوي المتعلق بمسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري. إلا أننا نسجل ضعفا كميا في إدراج موضوع التنوع الثقافي في كتب التربية المدنية الطور المتوسط، ومن جهة سجلت الدراسة عدم التوازن في عرض موضوع التنوع الثقافي بين مختلف السنوات. وعدم انسجام عمودي في تعامل مادة التربية المدنية مع موضوع التنوع الثقافي.مع ملاحظة أن المضمون المعرفي لمادة التربية المدنية ركز في عرضه لموضوع التنوع الثقافي على الرسالة المعرفية على حساب تحقيق الكفاءة البين ثقافي في سلوك المتعلم وهذا هو الهدف من تبني المنظومة التربية للمقاربة بالكفاءات.

تحليل كتب التربية الإسلامية للطور المتوسط:

الجدول رقم 17 التعريف بكتب التربية الإسلامية للطور المتوسط.

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	18	22	18	24
عدد الصفحات	120	84	84	59
حجم الكتاب	كبير	كبير	كبير	متوسط
مؤسسة الإعداد والطبع	ENAG	ENAG	ENAG	ONPS
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:/417م ع/2016	الرقم :26/38- 11-2009	الرقم: 629/م ع /2017	الرقم: 354/م ع/2006

تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة أولى متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب التربية الإسلامية السنة الأولى متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى فئات التحليل الموضوع، النص، الصورة، والتراث الثقافي اللامادي.

فئة الشخصيات: ورد في المحور الأخير بالكتاب والذي عنوانه نصوص للمطالعة التعريف بعدة شخصيات جزائرية وهي:

الشخصية الأولى: الشيخ إبراهيم بن يوسف أطفيش من أهل بني يزقن في وادي ميزاب ولاية غرداية.

الشخصية الثانية: الأمير عبد القادر الجزائري.

الشخصية الثالثة: الشيخ البشير الإبراهيمي.

الشخصية الرابعة: الشيخ إبراهيم أبو اليقظان من مدينة القرارة ولاية غرداية.

الشخصية الخامسة: الشيخ عبد الحميد بن باديس.

الشخصية السادسة: الشيخ محمد شارف من مدينة مليانة، ولاية عين الدفلى.

الشخصية السابعة: محمد العيد آل خليفة.

الشخصية الثامنة: مولود قاسم نايت بلقاسم من مدينة بجاية.

الجدول رقم 18 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية الإسلامية

السنة أولى متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	18	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	%0
عدد الصور في الكتاب	35	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	0	0%
شخصيات التنوع الثقافي	8	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

تحليل كتاب التربية الإسلامية السنة الثانية متوسط :

فئة الموضوع:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري لا يحتوي كتاب التربية الإسلامية السنة ثانية متوسط على أي موضوع يتوافق مع هذه الدراسة.

فئة النص:

رغم عدم وجود موضوع بتناول مسألة التنوع الثقافي بشكل مباشر، إلا أنه ومن خلال موضوع عنوانه " التعاون" والعرض موضوع التعاون الاجتماعي من خلال محتوى محلي جزائري بتعريف المتعلم بمظاهر التنوع الاجتماعي الموجودة في المجتمع الجزائري مثل " التويزة"، " الوزيعة". ومثل وجود مؤسستين اجتماعيتين غير رسميتي تسهران اجتماعيا على تجسيد مبدأا لتعاون في المجتمع الجزائري وهما " العزابة" بولاية غرداية، و " تاجماعت" بمنطقة القبائل.

فئة الصورة :

الصورة رقم 1: صورة مسجد قصر غرداية وهي متوسطة الحجم.

الصورة رقم 2: صورة المسجد الكبير بتلمسان وهي كبيرة الحجم.

الصورة رقم3: صورة لمظاهر الوزيعة في منطقة القبائل وهي صغيرة الحجم.

الصورة رقم 4: صورة لتعاون نساء قبائليات فعملية جني الزيتون وهي صغيرة الحجم.

فئة الشخصيات: لا يوجد

فئة التراث الثقافي اللامادي: لا يوجد.

الجدول رقم 19 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب التربية الإسلامية السنة الثانية متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	22	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	0%
عدد الصور في الكتاب	35	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	2	%5,71
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

تحليل كتابي التربية الإسلامية السنة الثالثة والرابعة متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتابي التربية الإسلامية للسنة الثالثة والرابعة متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى كل فئات التحليل الموضوع، النص، الصورة، الشخصيات، والتراث الثقافي اللامادي.

الجدول رقم 20 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب التربية الإسلامية للطور المتوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	82	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	0%
عدد الصور في الكتاب	112	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	04	%3 ,57
شخصيات التنوع الثقافي	8	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية للطور المتوسط:

لقد حاولنا أن نرصد مدى حضور أو غياب مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتب التربية المدنية الطور المتوسط وقد توصلنا للنتائج الآتية:

يتضح من الجدول رقم 18 أن معدي كتب مادة التربية الإسلامية أهملوا موضوع التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لتلك الكتب. وما يؤكد ذلك هو النتائج الكمية المعروضة في الجدول رقم 18 حيث يوجد صفر موضوع طيلة أربع سنوات من تدريس مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط.

يتضمن كتب التربية الإسلامية للطور المتوسط 4 صور فقط تشير إلى التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، نذكر من بينها صورتين حملهما غلاف كتاب السنة الثانية صورة كبيرة الحجم للمسجد الكبير بتلمسان، وصورة بجوارها صغيرة الحجم لمسجد قصر غرداية ، وهاتين الصورتين المركبتين في صورة واحدة تدل على اعتراف الخطاب التربوي الديني بتنوع المذاهب في المجتمع الجزائري مع إثبات المساحة الكبيرة التي يحظى بها المذهب المالكي في الممارسات الدينية بالجزائر.

أما فيما يتعلق بفئة الشخصيات فعددها 8 في كل الطور المتوسط، وهذا ما يؤشر إلى تغييب الشخصيات الدينية الجزائرية من المضمون المعرفي لكتب التربية الإسلامية الموجهة للطور المتوسط. مع تسجيل أن تعريف الشخصيات الثمانية كان مختصرا وموجزا. فكتاب التربية الإسلامية لم يستثمر في الخزان البشري الهائل الذي تزخر به الجزائر المنتشر عبر جغرافية الجزائر الشاسعة في تقريب المتعلم من واقعه المتنوع وفي الأثر الإيجابي الذي كان سيحدثه تعريف النتعلم بعلمائه القريبين من ثقافته المحلية في تشكيل وتمتين مرجعيته الدينية الوطنية، وتثبيت الرموز الدينية وفي فكر ووجدان المتعلم، وبالتالي تعزيز انتمائه لوطنه.

ويحمل المضمون المعرفي لكتاب التربية الإسلامية السنة أولى متوسط حالة اعتراف تربوي رسمي بالمذهب الإباضي وذلك من خلال إدراج موضوعين من تأليف عالمين جزائريين إباضيين وهما يعدان من المرجعيات الإباضية الرئيسية للجماعة الميزابية في الجزائر وهما الشيخ إبراهيم بن يوسف أطفيش، والشيخ إبراهيم أبو اليقظان.

إلا أن نص التعريف المختصر بالشيخ أطفيش تضمن معلومات قد تشتت فكر المتعلم وهو في هذه المرحلة العمرية والطور التعليمي، فنسب الشيخ إلى دولة عمان حيث جاء التعريف كما يلي " ... ثم كان ممثلا لدولة عمان في جامعة الدول العربية ورئيسا لوفدها الرسمي في هيئة الأمم المتحدة"، فلا يمكن للمتعلم في هذه المرحلة أن يستوعب كيف لعالم جزائري يمثل رسميا دولة عربية أخرى. وعليه حضور هذه المعلومات لا يتناسب مع الأهداف البيداغوجية والتربوية والاجتماعية المتوخاة من إدراج الشخصيات الإباضية في المضمون المعرفي لكتب التربية الإسلامية للطور المتوسط. ويثبت أيضا التردد الذي يعرفه التجسيد العملي للخطاب التربوي على مستوى المضمون المعرفي للكتاب المدرسي.

كما سجلت الدراسة الغياب الكلي للموروث الثقافي اللامادي في المضمون المعرفي لكتب التربية الإسلامية للطور المتوسط، مما يجعلنا نستنتج أن المقاربة المتبناة من طرف مُعِدِّي المضمون المعرفي لمادة التربية الإسلامية للطور المتوسط ترتكز على إحداث قطيعة معرفية بين ماهو ديني وما هو ثقافي واجتماعي محلي . وأنه لا يمكن تناول موضوع التنوع الثقافي في الخطاب الديني.

يتضح من خلال نتائج تحليل المضمون المعرفي لكتب مادة التربية الإسلامية للطور المتوسط أنه يوجد مسافة واضحة تفصل بين الخطاب الرسمي التربوي بخصوص موضوع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وبين واقع تناوله في المحتوى العلمي والتربوي لمادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط.

تحليل كتب التاريخ للطور المتوسط.

الجدول رقم 21 تعريف بكتب التاريخ للطور المتوسط

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	24 نص	11 نص	12 نص	15 نص
عدد الصفحات	168 ص	162 ص	120 ص	155 ص
حجم الكتاب	كبير	كبير	كبير	كبير
مؤسسة الإعداد والطبع	ENAG	ONPS	دار الهدى	ONPS
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:436/م ع/2016	الرقم:676/م ع/2016	الرقم: 589/م ع /2017	الرقم: 538/م ع/2009

تحليل كتاب التاريخ السنة أولى متوسط:

فئة الموضوع:

الميدان الأول: عنوانه: التاريخ الوطني. يبدأ من الصفحة 40 إلى غاية الصفحة 101، ويضم عشرة عناصر، كل عنصر يقدم على شكل درس. وهذا الميدان مدعم بالكثير من الصور والسندات التعليمية.

فئة النص:

يهدف هذا الميدان من خلال نصوصه إلى تمكين التلميذ من كفاءة تصنيف المنجزات الحضارية القديمة في الجزائر خاصة، وفي شمال افريقيا عامة. ويهدف كذلك إلى بعث روح الاعتزاز بدور الممالك الأمازيغية في التصدي للاحتلال الأجنبي والمحافظة على استقلال الجزائر.

وفي الصفحة 45 من هذا الميدان يورد الكتاب تعريف المؤرخ والعلامة ابن خلدون للأمازيغ حيث يقول: " الأمازيغ اسم أطلق على أرض وسكان شمال افريقيا وتعني عند بعضهم الحر أو النبيل، وحسب المصادر الإسلامية فإن الأمازيغ ينحدرون من مازيغ بن حام بن نوح عليه السلام."

وتضمنت نصوص هذا الميدان الكثير من السندات التعليمية التي تعرف التلميذ بالتاريخ الممتد لشعوب المنطقة، وبكل الممالك والدول التي حكمتها. وخاصة مملكة نوميديا وكل حكامها، يوغرطة، ماسينيسا، سيفاكس، تاكفاريناس.

فئة الصورة:

إن كتاب التاريخ السنة أولى متوسط، مدعم بالكثير من الصور التدعيمية المختلفة ونصنفها كما يلي:

صور للتراث الثقافي المادي: وتشمل الآثار القديمة الموجودة في الجزائر، مثل: مدينة تيمقاد الأثرية، منطقة جميلة، آثار فينيقية بولاية تيبازة، الضريح الملكي للملك ماسينيسا بالخروب قسنطينة، ضريح الملكة كليوباترا سيليني ولاية تيبازة، مدينة مداوروش الأثرية سوق أهراس، ضريح إمدغاسن باتنة.

صور للتراث الثقافي اللامادي: رقصة قبائل التوارق، تقاليد سكان منطقة التوارق.

فئة الشخصيات:

في المضمون المعرفي لكتاب السنة أولى متوسط يتم تعريف التلميذ بالشخصيات الأمازيغية التي كان لها حضور تاريخي في منطقة شمال افريقيا على العموم. وهذ من خلال عرض سندات تعليمية وصور شخصية لهم. وهذه الشخصيات هي: الملك سيفاكس، الملك ماسينسا، الملك يوغرطة، القائد تاكفاريناس.

الجدول رقم 22 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة أولى متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	24	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	8	% 33,33
عدد الصور في الكتاب	140	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	22	%
شخصيات التنوع الثقافي	44	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

تحليل كتاب التاريخ السنة الثانية متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه: المغرب ولاية إسلامية. من الصفحة 114 إلى الصفحة 123.

فئة النص:

يهدف هذا النص إلى تعريف التلميذ بالسيرورة التاريخية التي مرت بها منطقة شمال افريقيا أثناء مرحلة الفتوحات الإسلامية. وعن طريق هذا النص يتمكن التلميذ من التعرف على السكان الأصليين للمنطقة وهم الأمازيغ. حيث تقول التوطئة: " إذ وجد الفاتحون المسلمون هذه الأرض يسكنها البربر(الأمازيغ)..." ص 144، كما يتعرف التلميذ كذلك على المقاومة التي أبداها الأمازيغ للفاتحين الأوائل. حيث نجد في الوثيقة رقم واحد ما يلي: " قاوم الأمازيغ الفاتحين مقاومة شديدة لم تعترضهم في أي بلد فتحوه...". ثم يعرض هذا الموضوع كيف أن الأمازيغ اقتنعوا بالإسلام وقبلوه وفتحوا بلادهم للدين الإسلامي ولكل مظاهره، والتي تعتبر اللغة العربية أهمها، ومما جاء في الموضوع ما يلي: " فقد توطن الإسلام في المغرب خلال نصف قرن، واعتنق البربر الدين الجديد جماعات، وقبلوا الاندماج بالأمة الإسلامية بل وأصبحوا القوة الأساسية للتوسع الإسلامي نحو الغرب المسيحي."

فئة الصورة:

الصورة الأولى: صورة كبيرة الحجم واجهة القلعة البيزنطية في مادور(مداوروش) بولاية سوق أهراس، الجزائر.

الصورة الثانية: صورة متوسطة الحجم لأحد أسوار القلعة البيزنطية في تبسة.

الصورة الرابعة: صورة صغيرة الحجم لبقايا جزائر بني مزغنة.

الصورة الخامسة: صورة كبيرة الحجم لمئذنة الجامع الكبير بتلمسان.

الصورة السادسة: صورة صغيرة الحجم لبقايا باب البحر في مدينة الناصرية ولاية بجاية.

الصورة السابعة: صورة متوسطة الحجم لقرية تاقدمت الحديثة بولاية تيارت.

الجدول رقم 23 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة ثانية متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	11	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	1	%9,09
عدد الصور في الكتاب	88	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	7	%7,95
شخصيات التنوع الثقافي	/	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

تحليل كتاب التاريخ السنة الثالثة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: لقد خصص كتاب التاريخ السنة الثالثة متوسط الميدان الثاني للتاريخ الوطني الجزائري، من الصفحة 42 إلى الصفحة 84، أي 42 صفحة كاملة.

فئة النص:

من خلال هذا الميدان المجزأ إلى ثلاث وضعيات تعلمية ووضعية إدماجية حيث تم عرض تاريخ الجزائر مطلع القرن 16، ثم التعريف بالأسطول البحري الجزائري في تلك الفترة، والمكانة التي تمتعت بها الدولة الجزائرية آن ذاك. وقد استعملت الخرائط والصور كوسائل بيداغوجية تدعيمية يتمكن من خلالها التلميذ من الاقتراب أكثر من تاريخ بلاده. غير أننا نسجل أن كل الخرائط

المعروضة في هذا الميدان كانت تجسد الجزء الشمالي للجزائر فقط. مع تسجيل غياب تام للصحراء الجزائرية الكبرى حتى من الصور التدعيمية.

كما أنه لم يتم عرض مساهمة منطقة القبائل وشخصياتها في تلك الفترة وكذلك لم يشر هذا الوضعية قبائل بني ميزاب في تلك المرحلة أي مرحلة الحملات الاسبانية والتواجد التركي بالجزائر.

فئة الصورة:

في محتوى هذا الميدان المعرفي تم العرض العديد من الصور لمناطق متنوعة من الشمال الجزائري فقط، وهي: قلعة سانتاكروز وهران، مدينة الجزائر العاصمة، قصر أحمد باي قسنطينة، القصبة الجزائر العاصمة، مسجد حسن باشا وهران، باب الأقواس المدية، جسر واد الرمال قسنطينة، جامع كتشاوة الجزائر العاصمة، قصر الباي بايلك الغرب وهران، قصر الرياس الجزائر العاصمة، مسجد محمد الباي عثمان الكبير وهران، حصن مرسى الكبير وهران، جامع صالح باي عنابة، غابات منطقة سوق اهراس، برج تامنفوست الجزائر العاصمة.

فئة الشخصيات:

رغم الكتاب خصص ميدانا كاملا من ميادينه المعرفية الثلاثة للتاريخ الوطني الجزائري، إلا أنه لم يعرف التلميذ بأي شخصية جزائرية. واكتفى بتعريف الشخصيات العثمانية مثل الأخوين خير الدين وبابا عروج بربروس.

الجدول رقم 24 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة ثالثة متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	12	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	4	%33,33
عدد الصور في الكتاب	164	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	20	%12,69
شخصيات التنوع الثقافي	/	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط:

فئة الموضوع:

يتناول كتاب التاريخ للسنة الربعة متوسط مرحلة هامة من المراحل التاريخية للدولة الجزائرية، وهي الفترة الممتدة من 1870إلى غاية 1962. وقد تم عرضها في ثلاث وحدات تعليمية هي:

الوحدة 1: الجزائر 1870-1953، الوحدة 2: الثورة التحريرية الكبرى 1954-1962، الوحدة 3: الجزائر والقضايا الدولية.

أما بخصوص مدى حضور التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري في تدريس هذه المرحلة التاريخية الهامة، فنجد المواضيع الآتية:

الموضوع 1: عنوانه: المقاومة المسلحة. الموضوع 2: عنوانه: مقاومة التوارق للاستعمار الفرنسي ، وهو مدعم بأربع سندات تعليمية.

فئة النص:

إن نصوص مواضيع كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط كلها مخصصة لتاريخ الجزائر، خاصة في الفترة الممتدة ما بين 1870 و1962، غير أن حضور التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بكل أبعاده ومؤشراته في عرض تاريخ الجزائر يتجلى فقط في تلك المواضيع الثلاث المشار إليها أعلاه. فالموضوع الأول يهدف إلى تعريف المتعلم بمختلف المقومات المسلحة التي خاضها الشعب الجزائري ضد المستعمر الفرنسي، وتهدف كذلك إلى إثبات مشاركة كل المناطق الجزائرية في مقاومة الاستعمار الفرنسي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم 22 المُدعِّم لنص الموضوع.

أما الموضوع الثاني فيهدف إلى تعريف المتعلم بالمقاومة الشعبية التي خاضها التوارق في عمق الصحراء الجزائرية ضد الاستعمار الفرنسي، وكذلك تعريفه بأهم قادته، وبأبرز المعارك والأحداث الكبرى التي عرفتها المنطقة في مرحلة المقاومة الشعبية. مثل التعريف بالشيخ آمود ابن المختار، والقائد ابراهيم آق أبكدة.

أما الموضوع الثالث فيتناول ظروف اندلاع الثورة التحريرية الكبرى، ويهدف خاصة من خلال الجدول رقم 23 إلى تعريف المتعلم ولفت انتباهه بأن لحظة اندلاع الثورة ليلة أول نوفمبر 1954 شارك فيها كل مناطق الجزائر. وأن اندلاع الثورة لم يقتصر على منطقة واحدة أو منطقتين في الجزائر. ومما تدعم به النص كذلك وإثباتا للفكرة السابقة هو النص المقتطف من جريدة لوفيغارو الفرنسية الصادرة يوم 1954/11/03، والتي تثير اهتمام المتعلم إلى اعتراف المستعمر الفرنسي

من خلال أهم منابره الإعلامية آن ذاك أن اندلاع الثورة كان في كل مناطق الجزائر تقريبا شمالا وجنوبا، وشرقا وغربا.

الجدول رقم 25 الذي يوضح انتشار المقاومات الشعبية على جميع التراب الجزائري

الوضعية 1

الجزائر 1870 م . 1953 م

المقاومة	قيادتها	تاريخها	مجالها الجغرافي
مقاومة محمد بن التومي بوشوشة	محمد بن التومي بوشوشة	1864 إلى 1874 م	عين صالح، المنيعة، متليلي، الرويسات، ورقلة، توقرت، وادي سوف .
مقاومة الصبايحية	جيش الصبايحية	1870م	المدية ، مجبر، الطارف، القالة، بوحجار، عين قطار، سوق أهراس .
مقاومة أعراش تبسة	أعراش تبسة بدعم من ابن ناصر بن شهرة ومحي الدين بن الأمير عبد القادر	1871م	تبســـة وضواحيها
مقاومة المقراني	محمد المقراني « عسكريا » والشيخ الحدّاد « دينيـا » و بومزراق	1871 م/ 1872 م	برج بوعريريج، زكار مليانة شرشال، جيجل، القل، الخضنة ، الزيبان ، الأوراس وتوسعت نحو معظم مناطق تواجد الزوايا الرحمانية .
مقاومة الشمال القسنطيني	الحسين بن أحمد مولاي الشقفة	1871م	جيجل ، الميلية، ميلة ، وادي الزهور ، وادي شقار، الزواغة، عروسة، بني خطاب
مقاومة واحة العمري	محمد بن يحي بن محمد	1876 م	من المغير بوادي ريغ إلى واحة العمري جنوب بسكرة .
مقاومة الأوراس	محمد آمزيان بن عبد الرحمان	1879 م	الأوراس
مقاومة بوعمامة	محمّد العربي بوعمامة	1881 م/1906م	اقليم الغرب الجزائري جنوبا وشمالا (مغنية، تيميمون، مشرية، غليزان، تيارت، سور الغزلان، عين صالح، أدرار ، الهقار)
مقاومة التوارف	الشيخ أمود بن المختار والشيخ ابراهيم آق آبكدة	1881 م / 1923م	الهقار والتاسيلي
ثورة عين التركي – مليانة	يعقوب بن الحاج	1901 م	مليانة وضواحيها
مقاومة عين بسام	سكّان عين بسّام	1906م	عين بسام وضواحيها
مقاومة بني شقران	سكّان بني شقران	1914 م	بني شقران
مقاومة الأوراس	سكّان الأوراس	1916م	الأوراس

الجدول رقم 26 الذي يوضح مشاركة مناطق الجزائر في اندلاع الثورة .

الوضعية 1

الثورة التحريرية الكبرى 1954 م. 1962 م

المنطقة العسكرية	قائـدها	العمليات العسكرية ليلة أول نوفمبر	عدد القتلى	عدد الجرحى	السلاح المحصل عليه	الخسائر الأخرى
أوراس النمامشة **01**	مصطفى بن بولعيد	34	06	06	06	خسائر مادية و مالية جدّ معتبرة خاصة في المنطقة الثالثة والرابعة
الشمال القسنطيني **02**	ديدوش مراد	02	00	01	01	
القبائل الكبرى **03**	كريم بلقاسم	14	02	01	01	
الجزائر **04**	رابح بيطاط	07	00	00	12	
وهران **05**	محمد العربي بن مهيدي	16	02	03	01	
المجمـوع		73 عملية	10	11	21	

بوبكر بن سالم / ثورة نوفمبر 1954م

«لقد شملت هذه الاعتداءات البلاد من شرقها إلى غربها، فمن تفلفال وإشمول، ومشونش، وتكوت، إلى آريس إلى باتنة إلى خنشلة، إلى بسكرة، إلى قسنطينة، إلى الخروب، إلى سمندو، إلى عزازقة، إلى ثيزي نثلاثة، إلى تيزي وزو، إلى تقزيرت وذراع الميزان وذراع بن خدة، إلى العاصمة والبليدة، و بوفاريك والصومعة، إلى سيدي علي، وترقة إلى وليس بوهران، إلى سيق، مستغانم، تلمسان ....».

"لوفيڤارو" 03 نوفمبر 1954م.

«أيها الاخوة، إن الجزائر قد استأنفت الكفاح البطولي المجيد في سبيل قضية العروبة والإسلام. فبعد انحراف أراده الإستعمار دام تسع سنوات منذ 08 ماي 1945م، رفعت الجزائر اليوم رأسها شامخة بأنفها في كل مكان بفخر واعتزاز!... اليوم الخامس من ربيع الأول، الموافق لفاتح نوفمبر 1954م بدأت الجزائر تحيا حياة جديدة كريمة شريفة، اليوم أعلنت نخبة قوية من أبناء الجزائر الأحرار استئناف الكفاح المسلح».

ممثل جبهة التحرير من «صوت العرب» صبيحة أول نوفمبر.

فئة الصورة :

يتضمن المتاب 65 صورة تمكن المتعلم من التعرف على أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي خاصة في بعديه الجغرافي والاجتماعي.

فئة الشخصيات:

يسعى المضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط إلى تعريف المتعلم بأهم الشخصيات الجزائرية التي ساهمت في صناعة تاريخ الجزائر خاصة في الفترة الممتدة بين 1870-1962، وقد بلغ عددها 38 شخصية موزعة عبر جغرافية الجزائر الواسعة.

فئة الموروث الثقافي اللامادي:

لم يتضمن الكتاب أية إشارة أو ذكر للموروث الثقافي اللامادي الذي تزخر به الجزائر.

الجدول رقم 27 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	12	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	9	75%
عدد الصور في الكتاب	93	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	65	69,89%
شخصيات التنوع الثقافي	38	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

الجدول رقم 28 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتب التاريخ الطور متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	48	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	18	75%
عدد الصور في الكتاب	485	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	114	69,89%
شخصيات التنوع الثقافي	42	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

نتائج تحليل المضمون المعرفي لكتب التاريخ الطور المتوسط:

يتضح من خلال تحليل المضمون المعرفي لكتب التاريخ الطور المتوسط أن مُعدّوا هذه الكتب خصصوا مساحة معرفية كبيرة لموضوع تاريخ الجزائر في بعده المتنوع ثقافيا واجتماعيا، وما يؤكد ذلك هو حضور موضوع التنوع بنسبة 37.50% من مجموع مواضيع التاريخ للطور المتوسط. بالإضافة إلى تدعيم ذلك بصور من شأنها أن تعزز مدارك المتعلم حول موضوع التنوع الثقافي والاجتماعي وتجلياته في تاريخ الجزائر القديم والمعاصر. وقد بلغت نسبة حضور الصور بـ 23 ,50% من المجموع الكلي للصور في كتب التاريخ للطور المتوسط.

واستمرارا على نفس المنهجية تضمنت كتب التاريخ الطور المتوسط تعريف المتعلم بـ 42 شخصية جزائرية سجلت حضورها على مدار التاريخ القديم والحديث للجزائر. وتجسد هذه الشخصيات التنوع الثقافي في أرقى تجلياته ومظاهره، فنسجل حضور مختلف المكونات الاجتماعية للمجتمع الجزائري

. وهذا ما يجعل المتعلم يدرك المساهمة الفعالة لكل مكونات المجتمع الجزائري في البناء الحضاري والتاريخي للدولة الجزائرية.

وقصد تعريف المتعلم بالامتداد التاريخي العميق وبالأصول التاريخية للمجتمع الجزائري خُصِّص الميدان الثاني من كتاب التاريخ السنة أولى متوسط للتاريخ الوطني القديم، والطي احتل مساحة مكانية هامة بلغت 60 صفحة من أصل 162 صفحة أي بنسبة 37,65%، وهذا مؤشر قوي للمكانة التي أعطاها المضمون المعرفي لمادة التاريخ للتاريخ الوطني الجزائري. كما أن هذا الميدان كان له هدف بيداغوجي وتربوي جلي هو أن يدرك المتعلم وأن يفصل في نفس الوقت في قضايا أصوله التاريخية وبالتالي استثمار هذه المعلومات في بناء هويته الحالية والاعتزاز والتمسك بها، على أنها مُقوِّم رئيسي من مُقوِّمات الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري. فالمضمون المعرفي لكتاب التاريخ السنة أولى متوسط يثبت حقيقة تاريخية في فكر وشخصية المتعلم وهي أن الأصول الأولى والسكان الأوائل في الجزائر هم الأمازيغ وذلك باستثمار الحقائق التي أثبتها المؤرخون وخاصة ابن خلدون. وفي نفس السياق يستمر المضمون المعرفي لكتب التاريخ الطور المتوسط في تعريف المتعلم بالتسلسل التاريخي الذي عرفته الجزائر، وذلك من خلال إدراج السيرورة التاريخية للفتوحات الإسلامية وكيف أن السكان الأصليين الأمازيغ قاوموا هذه الفتوحات في البداية، ثم اقتنعوا بالإسلام واعتنقوه وبعد ذلك قبلوا الاندماج السياسي في قلب الأمة الإسلامية مع المحافظة على خصوصيتهم الثقافية.

ويتبين جليا أن الهدف البيداغوجي والتربوي لهذا العرض التسلسلي لتاريخ الجزائر القديم هو تمكين المتعلم من معرفة الأصول الأمازيغية للمجتمع الجزائري، ثم التبني والاندماج الطوعي وباقتناع للأمة الإسلامية.

أما فيما يتعلق بكتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط فيجب في البداية أن نذكر بأن السنة الرابعة متوسط هي سنة امتحان، مما يدفع المتعلمين إلى التركيز أكثر على المضمون المعرفي للمواد التعليمية. قد خصص كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط كل مضمونه المعرفي لتدريس التاريخ الوطني من 1870 إلى غاية 1962، فمن الناحية السوسيولوجية قد ركز هذا المضمون المعرفي لحقيقة اجتماعية ثابتة وهي مساهمة جميع المكونات الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري في مقاومة الاستعمار الفرنسي منذ دخوله إلى غاية خروجه وتحقيق الاستقلال.وهذا ما يؤكده الجدولين 22 و23، وكذلك تؤكده تخصيص أربع صفحات كاملة لتعريف المتعلم بمقاومة التوارق للاستعمار الفرنسي. ومن جهة أخرى ونظرا لقداسة ليلة أول نوفمبر1954 في المخيال الجمعي للشعب الجزائري، والذي تعتبر إلى غاية اليوم المرجعية الرئيسية لتأسيس الدولة الجزائرية، فقد تضمن كتاب التاريخ للسنة الرابعة المتوسطة مضمون معرفي يوضح توسع مشاركة مختلف المناطق والفئات الاجتماعية في تنظيم عمليات عسكرية تثبت إعلان الثورة.

تسجل الدراسة وجود انسجام معرفي أفقي بين المواد التعليمية خاصة بين ما تضمنه المضمون المعرفي لكتاب التربية المدنية السنة أولى متوسط، وكتاب التاريخ لنفس السنة، فكتاب التاريخ يعرف المتعلم بالتنوع الثقافي وأهميته، وكتاب التاريخ يبين ويثبت التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري من خلال كل المراحل التاريخية، وهذا الانسجام المعرفي والتكامل الوظيفي يعد مؤشر ايجابي في العملية التعليمة .

وتأسيسا على ذلك فإن المضمون المعرفي لكتب التاريخ الطور المتوسط توفقت إلى حد كبير مع الخطاب التربوي الرسمي بشأن التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري. وقد سعى إلى إبراز عمق هذا التنوع تاريخيا وكذا تبيين ايجابيته في بناء الدولة الجزائرية الحديثة.

تحليل كتب الجغرافيا للطور المتوسط:

الجدول رقم 29 التعريف بكتب الجغرافيا للطور المتوسط.

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	40 نص	27نص	20 نص	12 نص
عدد الصفحات	144 ص	126ص	126 ص	135 ص
حجم الكتاب	كبير	كبير	كبير	كبير
مؤسسة الإعداد والطبع	ENAG	دار الهلال للنشر	ONPS	ONPS
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:456/م ع/2016	الرقم:/ م ع/	الرقم: 207/م ع /2005	الرقم: 488/م ع/2006

تحليل كتاب الجغرافيا السنة أولى متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب الجغرافيا للسنة الأولى متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى فئات التحليل الموضوع، النص، الشخصيات، والتراث الثقافي اللامادي.

فئة الصورة:

يتضمن المحتوى المعرفي للميدان الأول في وضعيته التقويمية سبع سندات تعليمية وهي عبارة على صور فوتوغرافيا تمثل تضاريس الجزائر المتنوعة. غير أنها معروضة بدون عنوان يشرح محتواها.

ويتضمن أيضا صورة لمقام الشهيد في الجزائر العاصمة، صورة لطريق يؤدي لمدينة بجاية.

الجدول رقم 30 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب الجغرافيا السنة أولى متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	40	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	00%
عدد الصور في الكتاب	110	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	9	%8,18
شخصيات التنوع الثقافي	/	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

تحليل كتابي الجغرافيا السنة الثانية والثالثة متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب الجغرافيا للسنة الأولى متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى كل فئات التحليل الموضوع، النص، الصورة، الشخصيات، والتراث الثقافي اللامادي.

تحليل كتاب الجغرافيا السنة الرابعة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عبارة عن وحدة تعليمية عنوانها: الموقع والخصائص الطبيعية في الجزائر. من الصفحة 10 إلى الصفحة 39.

فئة النص:

تهدف هذه الوحدة التعليمية إلى إكساب التلميذ القدرة والكفاءة التي تمكنه من معرفة الخصائص الطبيعية العامة للجزائر بكل تنوعاتها الجغرافيا والطبيعية.

ويتضمن نص هذه الوحدة أربع محاور تستعين بعرض 23 خريطة للجزائر بمضامين متنوعة. مما يساعد التلميذ على استيعاب التنوع الطبيعي والجغرافي الموجود في الجزائر.

إلا أننا نسجل نقص الاهتمام بالمناطق الجنوبية الصحراوية، حيث أن جل الخرائط تركز على المناطق الشمالية للجزائر.

فئة الصورة:

لقد تضمن كتاب الجغرافيا السنة الرابعة متوسط 52 صورة تدعيمية حول الخصائص الطبيعية والجغرافيا المتنوعة للجزائر، مما يساعد التلميذ على استيعاب وفهم تفاصيل التنوع الجغرافي والطبيعي الموجود في الجزائر. والذي يعتبر أحد أبعاد التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

الجدول رقم 31 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتاب الجغرافيا السنة الرابعة متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	12	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	4	%33,33
عدد الصور في الكتاب	110	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	53	48,18%
شخصيات التنوع الثقافي	/	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

الجدول رقم 32 يوضح تكررات حضور مؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتب الجغرافيا الطور متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	99	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	4	%33,33
عدد الصور في الكتاب	430	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	62	14,41%
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

نتائج تحليل المضمون المعرفي لكتب الجغرافيا الطور المتوسط:

أظهر تحليل المضمون المعرفي لكتب مادة الجغرافيا للطور المتوسط أن عدد المواضيع المتعلقة بمسألة التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في بعده الجغرافي المدرجة في مضمونها المعرفي هو 4

من أصل 99 موضوع أي بنسبة 4,04% مع تسجيل ملاحظة أساسية هو أن هذه المواضيع الأربعة تدرس فقط في السنة الرابعة، أما السنوات الأولى، الثانية، والثالثة فلا تتناول موضوع الجزائر من الأساس .

بينما تم تخصيص الوحدة التعليمية الأولى لكتاب الجغرافيا السنة الرابعة متوسط لموضوع الموقع والخصائص الطبيعية للجزائر، وهو متكون من 4 محاور ويبدأ من الصفحة 10إلى غاية الصفحة 39 أي 40 صفحة كاملة، بنسبة تقدر ب 29,62% من المجموع الكلي لعدد الصفحات. ومن خلال هذا الحجم تتجلى الأهمية والمكانة التي يوليها المضمون المعرفي لهذا الكتاب لقضايا التنوع الجغرافي و الطبيعي الذي تتمتع به الجزائر.

وفي نفس السياق تم تدعيم المضمون المعرفي الخاص بموضوع جغرافيا الجزائر بـ53 صورة من أصل 110 صورة بنسبة تقدر ب 48,18% أي ما يقترب من نصف عدد الصور،وهذا مؤشر ايجابي من الناحية السوسيولوجيا والذي سيسمح للمتعلم التقرب أكثر من واقعه الجغرافي والطبيعي المتنوع.

غلا أننا نسجل نقصا واضحا في عرض جغرافيا الصحراء، فأغلب الخرائط المستخدمة تشير إلى النصف الشمالي للجزائر. ومن جهة أخرى وعلى اعتبار أن السنة الرابعة متوسط هي سنة امتحان، والمتعلم في مرحلة عمرية تسمح له باستيعاب أكبر للمعلومات فإننا نسجل نقص في المضمون المعرفي الذي من شأنه أن يقدم للمتعلم حقيقة التنوع الجغرافي الذي تعرفه الجزائر بكل تنوعاته.

وتأسيسا على هذه النتائج يتبين أن معدي كتب الجغرافيا للطور المتوسط قد أجلة موضوع الجزائر إلى غاية السنة الرابعة والتي هي سنة امتحان يكون فيها المتعلم أكثر تركيزا مع المضمون المعرفي

لكل المواد، أما من الناحية الكمية فنسجل ضعفا واضحا في تناول موضوع التنوع الجغرافي في المضمون المعرفي لمادة الجغرافيا للطور المتوسط.

تحليل كتب اللغة الفرنسية للطور المتوسط.

وفق المرجعية العامة للمناهج تعتبر اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، وتعليمها يمكن التلاميذ من الإطلاع المباشر على المعرفة العلمية، والتفتح على الثقافات الأخرى.

أما وظائف اللغات الأجنبية، فإنها محددة في القانون التوجيهي، وتُعلم كأدوات للتواصل تمكن من الولوج المباشر إلى الفكر العالمي، ومن إثارة التفاعلات الخصبة مع اللغات والثقافات الوطنية الأخرى، بالإضافة إلى مساهمتها في التكوين الفكري والثقافي والتقني، وتمكنها من رفع قدرات التنافس في عالم الاقتصاد.[1]

الجدول رقم 33 التعريف بكتب اللغة الفرنسية للطور المتوسط.

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	8 نص	10 نص	8 نص	8 نص
عدد الصفحات	165 ص	151 ص	184 ص	181 ص
حجم الكتاب	كبير	كبير	كبير	كبير
مؤسسة الإعداد والطبع	ENAG	ONPS	ONPS	ONPS
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:454/م ع/2016	الرقم: 805/ م ع/2008	الرقم: 38/م ع /2009	الرقم: 38/م ع/2009

[1] نفس المرجع

تحليل كتاب اللغة الفرنسية السنة أولى متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى فئات التحليل الموضوع، النص، الصورة، والتراث الثقافي اللامادي.

فئة الشخصيات:

يعرف كتاب اللغة الفرنسية بعدة شخصيات جزائرية متنوعة، ويقدم هذا التعريف على شكل مختصر وجانبي. والشخصيات بالترتيب على حسب ورودها في الكتاب هي:

- عبد الحميد بن هدوقة، مولود معمري، طاهر وطار، محمد ديب، آسيا جبار.

الجدول رقم: 34 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الفرنسية السنة أولى متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	8	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	/	%33,33
عدد الصور في الكتاب	45	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	/	0%
شخصيات التنوع الثقافي	6	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	/	

تحليل كتاب اللغة الفرنسية السنة الثانية متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب اللغة الفرنسية للسنة الثانية متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى كل فئات التحليل الموضوع، النص، الصورة، الشخصيات، والتراث الثقافي اللامادي.

تحليل كتاب اللغة الفرنسية السنة الثالثة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع الأول: عنوانه: Un maitre de la peinture algerienne Nasredine Dinet.

الموضوع الثاني: عنوانه: L'histoire d'un patrimoine culturelle l'imzad.

الموضوع الثالث: عنوانه: Les bijoux Kabyles.

فئة النص:

يهدف نص الموضوع الأول إلى تعريف التلميذ على شخصية الرسام الجزائري نصر الدين دينة.

أما نص الموضوع الثاني فيهدف إلى تعريف التلميذ بأحد مظاهر التراث الثقافي اللامادي لمنطقة الطاسيلي ولاية تمنراست، والمتمثل في تراث الأمزاد .

ونص الموضوع الثالث يهدف إلى تعريف التلميذ بالحلي القبائلية.

فئة الشخصيات: يهدف الكتاب إلى تعريف التلميذ بعدد من الشخصيات الجزائرية هي:

الأمير عبد القادر، أحمد زبانة، مولود فرعون، لالا فاطمة نسومر، وردة الجزائرية.

فئة الصورة: يتضمن الكتاب 14 صورة تمثل بعض مؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، وهي صور لشخصيات جزائرية، وصور لمناطق الجزائر المتنوعة وهي: الصحراء، العاصمة، القبائل، وهران.

وصور تمثل التقاليد الجزائرية المتنوعة وهي: صناعة الفخار، الحلي القبائلي، أغنية الأمزاد التارقية، الألبسة التقليدية الصحراوية والقبائلية.

فئة التراث الثقافي اللامادي: أدرج الكتاب رقصة وأغنية الامزاد في أحد نصوصه وهي تمثل تراثا ثقافيا لامايا لمنطقة التوارق في عمق الصحراء الجزائرية.

الجدول رقم:35 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الفرنسية السنة ثالثة متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	8	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	1	%33,33
عدد الصور في الكتاب	73	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	14	19,17%
شخصيات التنوع الثقافي	6	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	1	

تحليل كتاب اللغة الفرنسية السنة الرابعة متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري في ثنايا هذا البحث وبعد الاطلاع على المضمون المعرفي لكتاب اللغة الفرنسية للسنة االرابعة متوسط، فإننا نسجل غياب موضوع التنوع الثقافي على مستوى كل فئات التحليل الموضوع، النص، الشخصيات، والتراث الثقافي اللامادي.

فئة الصورة:

الصورة الأولى: تمثل خريطة الجزائر، وتم الصور التالية:

- صورتين للشمال الجزائري (الساحل، وإحدى السلاسل الجبلية).
- صورتين يمثلان الجنوب الجزائري (واحة نخيل، وكثبان رمل).
- صورة لمنطقة المنصورة تلمسان.
- صورة لمنطقة تيمقاد باتنة.

الصورة الثانية: صورة لجزيرة بشاطئ الصبيعات.

الصورة الثالثة: صورة لمدينة عنابة.

الجدول رقم: 36 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الفرنسية السنة الرابعة متوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	8	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	%0
عدد الصور في الكتاب	45	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	3	%6,66
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

الجدول رقم: 37 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغة الفرنسية للطور المتوسط.

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	34	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	3	%8,82
عدد الصور في الكتاب	118	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	17	%14,40
شخصيات التنوع الثقافي	12	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	1	

نتائج تحليل المضمون المعرفي لكتب اللغة الفرنسية الطور المتوسط:

تشير نتائج تحليل كتب اللغة الفرنسية للطور المتوسط أنه طيلة أربع سنوات كاملة لا يوجد إلا 3مواضيع تمكن المتعلم من التعرف على بعض مؤشرات ومظاهر التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري أي بنسبة تقدر بـ 8,82%، حيث أن هذه المواضيع متضمنة فقط في كتاب السنة الثالثة متوسط، أما كتب السنة الأولى، الثانية، والرابعة فلم يتطرق مضمونها المعرفي إلى واقع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري. مما يوضح إقصاء كل ما هو وطني ومحلي في المضمون المعرفي للغة الفرنسية. وكان اهتمامه فقط بتعليمية اللغة الفرنسية من خلال نصوص ومواضيع مأخوذة من أصلها الفرنسي.

وأما فيما يتعلق بحضور الشخصيات الجزائرية فقد تضمن المضمون المعرفي لكتب اللغة الفرنسية الطور المتوسط إدراج 12 شخصية وطنية توزعت على فئتين تاريخية ثورية، الأمير عبد القادر، لالا فاطمة نسومر، أحمد زبانة. وشخصيات أدبية فنية مثل امحمد إسياخم، مولود فرعون، مولود معمري، مايسة باي، آسيا جبار، محمد ديب، عبد الحميد بن هدوقة، طاهر وطار، وردة الجزائرية. ويتضح جليا غياب الكثير من الشخصيات الوطنية التي سجلت حضورها في تاريخ الجزائر مثل شخصيات علماء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وكذلك نلاحظ غياب موضوع الثورة التحريرية ومقاومة الاستعمار الفرنسي بشكل عام.

كما نسجل كذلك غياب بع التنوع الجغرافي في نصوص اللغة الفرنسيةعلى مدار المرحلة الطور المتوسط. زفي نفس الاتجاه جاءت الصورة المتضمنة في كتب اللغة الفرنسية الطور المتوسط بعيدة عن إثارة انتباه المتعلم إلى أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

وبناء على ما سبق ذكره من نتائج تحليل المضمون المعرفي للغة الفرنسية لا يتوافق ولا ينسجم مع الخطاب التربوي الرسمي المتعلق بالتنوع الثقافي.

تحليل كتب اللغة الانجليزية للطور المتوسط:

الجدول رقم 38 التعريف بكتب اللغة الانجليزية الطور المتوسط.

	السنة أولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
عدد المواضيع	5 محاور	4 محاور	4 محاور	6 محاور
عدد الصفحات	149 ص	149 ص	149 ص	187 ص
حجم الكتاب	كبير	كبير	كبير	صغير
مؤسسة الإعداد والطبع	ENAG	دار القصبة للنشر	دار القصبة للنشر	ONPS
تاريخ المصادقة عليه من طرف الوزارة	الرقم:386/م ع/2016	الرقم: 512/ م ع/2017	الرقم: 513/م ع /2017	الرقم: 36/م ع/2006

تحليل كتاب اللغة الانجليزية السنة أولة متوسط:

فئة الموضوع:

الموضوع 1: عنوانه : my name is algeria

فئة النص: من خلال نص الموضوع الذي يهدف إلأى وصف أهم معالم التنوع الجغرافي والتنوع الثقافي ببعديه المادي واللامادي.

فئة الصورة:

الصورة1: صورتين فوتوغرافيتين صغيرتين للمجاهدة جميلة بوحيرد.

الصورة 2: صورة فوتوغرافية صغيرة الحجم للعلامة عبد الحميد بن باديس.

الصورة 3: صورة كبيرة الحجم تضم07 صور صغيرة تمثل كل صورة منطقة من مناطق الجزائر.

الصورة 04: صورة كبيرة الحجم تضم 11 صورة صغيرة الحجم تمثل آثار.

فئة الشخصيات: الشيخ عبد الحميد بن باديس، جميلة بوحيرد.

الجدول رقم: 39 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الانجليزية السنة أولى متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	15	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	1	%6,66
عدد الصور في الكتاب	70	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	4	%5,71
شخصيات التنوع الثقافي	2	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

كتاب اللغة الانجليزية السنة الثانية متوسط:

فئة الموضوع: لا يوجد

فئة النص : لا يوجد.

فئة الصورة:

الصورة 1: صورة كبيرة الحجممركبة من 05 صور صغيرة يمثلون مناطق وأثار في الجزائر

الصورة 2: صورة كبيرة الحجم تضم 7 صور صغيرة لمناطق متنوعة من الجزائر.

الصورة3: صورتين صغيرتين في الحجم تمثلان منطقة القبائل.

الصورة 4: صورة كبيرة الحجم تضم 6 صور صغيرة تمثل مختلف الصناعات التقليدية المعروفة في الجزائر.

الصور رقم 5،6،7،8،9،10،11،12،13 تمثل آثار مادية منتثرة في جغرافية الجزائر.

الجدول رقم 40 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الانجليزية السنة ثانية متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	18	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	0%
عدد الصور في الكتاب	61	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	12	19,67%
شخصيات التنوع الثقافي	0	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

كتاب اللغة الانجليزية السنة الثالثة متوسط:

الموضوع 1: عنوانه : save the imzade

الموضوع 2: عنوانه : dar imzad

فئة الصورة :

توجد في الكتاب 11 صور تمثل مظاهر التنوع الثقافي في الجزائر.

فئة الشخصيات : يعرفنا الكتاب بكل من: الدكتور رياض بغدادي عالم في الالكترونيك. البروفيسور بلقاسم حبة، عالم وفي الالكترونيك ومخترع.

الجدول رقم 41 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الانجليزية السنة الثالثة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	18	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	2	11,11%
عدد الصور في الكتاب	66	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	11	16,66%
شخصيات التنوع الثقافي	2	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

كتاب اللغة الانجليزية السنة الرابعة متوسط:

وفق ما تم تحديده من أبعاد ومؤشرات لمفهوم التنوع الثقافي لا يوجد ما يشير إلى التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري ، إلا بعض الصور الصغيرة لبعض الأدباء الجزائريين.

الجدول رقم: 42 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتاب اللغة الانجليزية السنة الرابعة متوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	18	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	0	0%
عدد الصور في الكتاب	71	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	1	19,67%
شخصيات التنوع الثقافي	5	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

الجدول رقم: 43 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغة الانجليزية الطور المتوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	69	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	03	4,34%
عدد الصور في الكتاب	268	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	28	19,67%
شخصيات التنوع الثقافي	9	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	0	

الجدول رقم: 44 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغات والعلوم الاجتماعية الطور المتوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	612	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	46	7,51%
عدد الصور في الكتاب	1866	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	258	13,82%
شخصيات التنوع الثقافي	83	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	9	

الجدول رقم: 44 يوضح تكرارات مؤشرات التنوع الثقافي في كتب اللغات والعلوم الاجتماعية الطور المتوسط

	العدد	النسبة
عدد المواضيع	612	%100
عدد المواضيع الخاصة بالتنوع الثقافي	46	7,51%
عدد الصور في الكتاب	1866	100%
عدد الصور المتعلقة بالتنوع الثقافي	258	13,82%
شخصيات التنوع الثقافي	83	
عدد الوثائق التي تشير إلى التراث الثقافي لا مادي	9	

الاستنتاج العام:

نحاول في هذا المجال أن نستعرض أهم النتائج التي تم رصدها والتوصل لها من خلال كل الدراسة الميدانية لهذا البحث ، والتي انطلقت من ثلاث أسئلة فرعية وثلاث افتراضات ساهمت في تحديد مجال الدراسة ومستوياتها وكذا في تأطير مراحل إجرائها. ويمكن أن نلخص أهم هذه النتائج فيما ياتي:

1- عرفت السيرورة التاريخية لاعتراف المنظومة التربوية الجزائرية بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، منذ استقلال إلى غاية يومنا هذا مسيرة غير خطية انتقل فيها مستوى تعاملها مع أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي من الإقصاء التام لكل تنوع لغوي أو ثقافي أو اجتماعي، وذلك ببناء نموذج موحد للشخصية الجزائرية وفرضه على كل مكونات المجتمع الجزائري دون مراعاة لخصوصياتهم، والتي كان في اعتقاد الدولة أن حضورها سيشوش على وحدة الشخصية الوطنية. ثم انتقل إلى مستوى الاعتراف الجزئي وذلك بإدراج تدريس اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية بدء من سنة 1995 وفي عدد محدود من الولايات. ثم الوصول إلى الاعتراف الرسمي والذي تجلى في أحكام القانون التوجيهي للتربية 08-04 الصادر في سنة 2008.

2- إن السيرورة التاريخية غير الخطية لمسيرة اعتراف المنظومة التربوية بأبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري كانت نتاجا لصراعات النخب السياسية والاجتماعية حول قضايا الهوية الوطنية، ومشروع المدرسة الذي يجب اعتماده في الجزائر بعد التخلص من نموذج المدرسة الفرنسية. وقد كان الانتقال من الإقصاء إلى مستوى الاعتراف الرسمي

استجابة لمطالب اجتماعية ومراعاة لتحديات سياسية وأمنية عاشتها الجزائر منذ سنوات الـ90 إلى غاية بداية سنوات الـ2000.

3- لقد بينت نتائج تحليل المقابلات مع مجموعة من الفاعلين التربويين أن الرهانات السياسية لمشروع المدرسة الجزائرية هي التي تحكمت بشكل رئيسي في كيفية تعامل المنظومة التربوية مع قضايا التنوع الثقافي خاصة في بعده اللغوي. وهذه الرهانات السياسية التي تبناها الفاعلون التربويون الرسميون وغير الرسميين كانت ترتكز على الرهانات الإيديولوجية التي صنعتها التداخلات الحضارية والتاريخية التي عرفتها الجزائر قديما وحديثا.

4- يمثّل الرهان التربوي والسياق الاجتماعي والبعد الثقافي رهانا هامشيا في بلورة القرار التربوي خاصة فيما يتعلق باحتواء التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وتجسيده تربويا من أجل ترقيته اجتماعيا. ويتجلى ذلك في ارتباطه الوثيق بالقرار السياسي وبالرهان الإيديولوجي.

5- يتضح من خلال تحليل المضمون المعرفي لكتب اللغات والعلوم الاجتماعية للطور المتوسط المعتمد وفق مناهج الجيل الثاني ما عدا كتب السنة الرابعة متوسط، أن المنظومة التربوية تسعى وتحاول التوافق مع الخطاب الرسمي السياسي والتربوي الخاص بموضوع الاعتراف بأبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، مُجسِّدة ذلك في إدراج تدريس اللغة الأمازيغية والعمل على توسيعه جغرافيا حتى يشمل كل ولايات الوطن، والسعي كذلك على تبني فلسفة تربوية أساسها الاعتراف بالتنوع وتقبله والسعي إلى تجسيده وترقيته.

6- يبين المستوى العملي لإدراج المنظومة التربوية لأبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتب اللغات والعلوم الاجتماعية للطور المتوسط حالة الارتباك والتردد في تعامل المنظومة التربوية مع مسائل التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري بيداغوجيا وتربويا، ومن مؤشرات هذا التردد والارتباك هو ورود نصوص معرفية تحمل مغالطات تاريخية

نذكر منها نص " التوارق عرب الصحراء الكبرى"، كذلك سكوتها الواعي عن المذهب الإباضي وعلمائه ومساحة حضوره في النسيج الاجتماعي الجزائري. بالإضافة إلى إغفال ذكر الأصول الأمازيغية لبعض الشخصيات التاريخية، وتناسي الموروث الثقافي اللامادي المتنوع والمتداخل بين مكونات المجتمع الجزائري ونقص استثماره والاستعانة به من أجل تقريب المتعلم من واقعه الاجتماعي المتنوع.

7- من الناحية البيداغوجية سجلت الدراسة عدم وجود انسجام وتكامل معرفي بين مواد اللغات والعلوم الاجتماعية في المستوى الأفقي في السنة الدراسية الواحدة، حيث تتناول مادة التربية المدنية موضوع التنوع الثقافي مفهوما وأبعادا، وتؤسس له التربية الإسلامية دينيا وتشريعيا، ويثبته التاريخ وتؤكده الجغرافيا، وتساهم اللغات في التعريف بشخصياته وأدبه وفنونه. كما سجلت الدراسة عدم وجود انسجام وتكامل عمودي في إطار المادة الواحدة فلم تحرص المنظومة التربوية على التدرج في تقريب أبعاد ومؤشرات التنوع الثقافي من سنة إلى أخرى، حتى يتمكن المتعلم في نهاية الطور المتوسط من اكتساب الكفاءة البين-ثقافية، ويتعامل وفق مبادئها في مجتمعه المحلي والعالمي.

8- سجلت الدراسة أنه زيادة على الحضور الضعيف لموضوع التنوع الثقافي في المضمون المعرفي لكتب اللغات والعلوم الاجتماعية للطور المتوسط، فقد اقتصر هذا الحضور على الجانب المعرفي، فجعل من حقيقة التنوع الثقافي مجرد درس معرفي يتناوله المتعلم في حصة أو حصتين، ولم تتخذ من التنوع الثقافي واقعا اجتماعيا وبيئة ثقافية يجب أن يكتسب فيها المتعلم كفاءة العيش المشترك مع الآخر الذي قد يختلف معه في اجتماعيا أو ثقافيا.

الـــخـــاتـــمـــة

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي تندرج في إطار دراسة العلاقة بين ثقافة المجتمع وتجلياتها على العملية التربوية، والتي انطلقت من طرح إشكال رئيسي حول كيفية تعامل المنظومة التربوية مع مظاهر التنوع الثقافي والاجتماعي المتأصلة في النسيج الاجتماعي للمجتمع الجزائري، وكيف تعيش المدرسة الجزائرية باعتبارها صورة مصغرة عن المجتمع واقع التنوع الثقافي والاجتماعي والجغرافي والمذهبي. وذلك من خلال رصد مستوى الخطاب الثقافي الذي تنقله المدرسة عبر مكوناتها البيداغوجية إلى متعلمين يقدمون إليها محملين هم بدورهم برأس مال ثقافي متنوع ومتعدد هونتاج تنوع وتعدد المكونات الاجتماعية والثقافية في المجتمع الجزائري.

وعلى ضوء ذلك جاءت الدراسة متكونة من قسمين، قسم نظري وقسم تطبيقي ميداني. من خلال القسم النظري حاولنا التركيز على أهمية التأسيس العلمي والأكاديمي لموضوع العلاقة الارتباطية بين النسق الثقافي للمجتمع والنسق التربوي. حيث تمثل الثقافة الإطار العام الذي تستند عليه التربية في تحديد فلسفتها، وتسطير سياستها ، وبناء مناهجها وبرامجها. ومن جهة ثانية تعمل التربية على ضمان استمرارية الثقافة وذلك من خلال إكساب الأفراد لثقافة مجتمعهم. وقد بيّنا أن الثقافة ضرورية لضمان نجاعة العملية التربوية، فالفرد يتعلم بثقافته وباستخدام خصوصياته الثقافية بنفس الدرجة التي يتعلم بها بواسطة حواسه.

غير أن المجتمعات البشرية مذ وجدت لا تتشكل من ثقافة واحدة أو عرق بشري واحد فسمة التعدد والتنوع مرادفة لها منذ القدم، وعليه فلا يمكن الحديث عن التنوع إلا في إطار الوحدة. فالتنوع

لا يُعرّف إلا في مساحة المجال المشترك والواحد، وبناء عليه فالتنوع حقيقة واقعية يعيشها الإنسان في مظاهرها البيولوجية، وكذلك في مظاهرها الثقافية والاجتماعية.

وعلى هذا الأساس يجدر بالنسق التربوي المنتمي للمجتمع المتنوع ثقافيا واجتماعيا أن يتبنى مقاربة تمكنه من استيعاب كل تلك التنوعات التي يتشكل منها، وتحقق له أهدافه التربوية والاجتماعية وتجعل من التنوع قيمة اجتماعية ايجابية يجب أولا الاعتراف به اجتماعيا وتربويا ، وثانيا العمل على تجسيده في واقع العملية التربوية، وثالثا تنميته وترقيته في الحياة الاجتماعية، والاتخاذ منه عاملا من عوامل الثراء الاجتماعي، وسبيلا لتحقيق التماسك الاجتماعي والانسجام والتجانس بين المكونات المتنوعة للمجتمع الواحد.

وعلى ضوء هذا التأسيس النظري حاولت الدراسة مساءلة واقع العلاقة بين المنظومة التربوية من جهة، وحقيقة التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري من جهة ثانية. وقد ارتأت الدراسة أنه من الضروري عرض لأهم مظاهر ومؤشرات التنوع الثقافي التي يتميز المجتمع الجزائري والتي كانت نتاجا لظروف ومراحل تاريخية بارزة وأيضا لاعتبارات جغرافية وطبيعية ساهمت مجتمعة في إثراء هذا التنوع. وبناء عليه اعتمدت الدراسة أربع أبعاد أساسية لمفهوم التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري وهي البعد اللغوي، البعد المذهبي، البعد الجغرافي، وبعد الموروث الثقافي اللامادي، ولكل بعد من هذه الأبعاد مؤشرات اجتماعية واقعية تدل عليه.

واستنادا على ذلك سعت الدراسة إلى توضيح طبيعة الكيفية التي تعاملت بها المنظومة التربوية في الجزائر مع مع موضوع التنوع الثقافي بكل أبعاده ومؤشراته، وهذا من خلال تتبع أثر هذا التعامل في النصوص القانونية التي نظّمت وأطرّت العملية التربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية اليوم. والذي أظهر تبنيها لمقاربة الاحتواء الثقافي، وذلك بصناعة نموذج موحد للثقافة الجزائرية

وتنشئة الأجيال وفق ذلك النموذج، مع إقصاء كل تنوع يشوش على هذا النموذج الذي جاء تبعا لسياقات داخلية وإقليمية كان أبرزها الرغبة القوية في التخلص من شوائب الاستعمار الفرنسي التي لطخت نقاء الهوية الوطنية. ولكن وتبعا لتغير السياقات الاجتماعية والسياسية وتنامي المطالبات الاجتماعية بإعادة الاعتبار للمكون الأمازيغي في بناء الشخصية الجزائرية تغيرت المقاربة السياسية وتغير معها تعامل الدولة مع مسائل التنوع الثقافي في جميع المجالات وخاصة في المجال التربوي.

واتساقا مع ما تقدم جاءت الدراسة الميدانية لتتحقق في الواقع من الكيفية التي تعاملت بها المنظومة التربوية مع التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، ومن أجل ذلك تم رصدها من خلال ثلاث مستويات وهي: مستوى الاعتراف التربوي الرسمي بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري، ثم مستوى السيرورة التاريخية التي عرفتها مسألة الاعتراف الرسمي، ثم مستوى تتبع المسافة الفاصلة بين الخطاب التربوي الرسمي حول قضايا التنوع الثقافي وواقع التعامل الميداني معه، والمجسد في النصوص المعرفية للكتاب المدرسي.

وقد خلصت الدراسة إلى أن المنظومة التربوية الجزائرية لم تعترف في خطابها الرسمي بالتنوع الثقافي للمجتمع الجزائري إلا في السنوات الأخيرة، وهذا الاعتراف كان محصلة لسيرورة تاريخية طويلة تدرج فيها الخطاب التربوي الرسمي من الإقصاء التام، إلى الاعتراف الجزئي، وصولا إلى الاعتراف الرسمي والصريح بكل مظاهر التنوع الثقافي للمجتمع الجزائري.

أما بخصوص مستوى المسافة بين الخطاب التربوي الرسمي وواقع التعامل مع قضايا التنوع الثقافي فقد توصلت الدراسة إلى أن هذا التعامل لا يتوافق ولا ينسجم مع وضوح وصراحة الخطاب التربوي الرسمي. كما أن تعامل المنظومة التربوية لا يزال يطبعه الارتباك والتردد وهذا ما لمسته الدراسة

وهي تحلل المضمون المعرفي لكتب اللغات والعلوم الاجتماعية للطور المتوسط.فبالرغم من المحاولات التي تقوم بها المنظومة التربوية لتجسيد مبدأ التنوع في مكوناتها البيداغوجية إلا أن المسافة بين الخطاب الرسمي والواقع التربوي تبقى كبيرة وأحيانا متناقضة، وذلك راجع إلى المدرسة الجزائرية تعد رهانا اجتماعيا هاما وتعد كذلك الفضاء الأول الذي تتجلى فيه الصراعات الاجتماعية والتربوية، فالصراع حول طبيعة مشروع المدرسة لم يتوقف إلى غاية اليوم، مما يؤثر سلبا على سلامة قرارها التربوي. ومن جهة ثانية فإن اعتبار الكتاب المدرسي صفقة تجارية عمومية يناقض المكانة والدور البيداغوجي له، ويعدد من الجهات المتدخلة في إعداده مما ينتج لنا كتابا مدرسيا غير منسجم فيما بينه، بل ومتناقض أحيانا فيما يتضمنه من نصوص معرفية.

وتأسيسا على ما تقدم فمن الضروري مراجعة المضمون المعرفي والتربوي للكتاب المدرسي، وبل ومراجعة كيفية إعداده من الأساس. فالطريقة التي يعد بها اليوم تجعله رهينة لثقافة وتوجهات المؤلف السياسية والإيديولوجية.

وفي الختام وبعد أن بينت الدراسة مستوى تعامل المنظومة التربوية من خلال المضمون المعرفي للكتاب المدرسي مع الواقع الاجتماعي والثقافي المتنوع والمتعدد للمجتمع الجزائري،تطرح الدراسة تساؤلات جديدة وهي:

- ما هو واقع تعامل المتعلم مع الكتاب المدرسي ؟ وهل يستوعب المتعلم الرسالة التربوية والثقافية والاجتماعية التي يتضمنها الكتاب المدرسي؟
- وكيف يمكن للمدرسة أن تستثمر في النشاط التربوي اللاصفي حتى تتمكن من تحقيق الكفاءة البين–ثقافية في السلوك الاجتماعي للمتعلم؟

قائمة المراجع

أولا- المراجع باللغة العربية:

أ- المعاجم والقواميس:

1. احمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، 1997، ص 187.

2. بودون روف بوركو، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، تر: سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت،1986،ص30، 120.

3. أطلس الجزائر والعالم، دار الهدى، الجزائر، 1999،

ب- الكتب:

1. إبراهيم ناصر، **أسس التربية**، ط6، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن،2001.

2. ابراهيم ناصر، **مقدمة في التربية**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2001.

3. أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء 1، ط3، دار الغرب الإسلامي، 1998.

4. أبو القاسم العليوي، **الكتاب المدرسي والنظام التربوي**، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1986.

5. أحمد أنور عمر، **الكتاب المدرسي تأليفه، إخراجه الطباعي**، دار الحرية، الرياض، 1980.

6. أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية**، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1973.

7. إلياس بلكا ومحمد حراز، **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي- المغرب نموذجا-**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2014.

8. إميل دوركايم، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي أسعد وطفة، ط 5، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996.

9. أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. تدريبات عملية، ترجمة صحراوي بوزيد، بوشرف كمال، سبعون سعيد، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006 .

10. أوزي أحمد، **منهجية البحث وتحليل المضمون**، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، المملكة المغربية، 2008.

11. بغدادي عامر، **الدولة والهوية في الجزائر**، كنوز الحكمة، الجزائر، 2018.

12. بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات**، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر،2009.

13. بوفلجة غياث، **التربية والتعليم بالجزائر**، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران،2006.

14. حسام الدين علي مجيد، **إشكالية التعددية الثقافية في الفكر السياسي المعاصر جدلية الاندماج والتنوع**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2010.

15. خولة طالب الإبراهيمي، **الجزائريون والمسألة اللغوية عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري**، ترجمة محمد يحياتن، ط2، دار الحكمة، الجزائر، 2013.

16. دلال ملحس استيتية، **التغير الاجتماعي والثقافي**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص227، 239، 241. (أمريكية مختصة في علم الاثنروبولوجية).

17. دنيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2007.

18. رابح لونيسي، **دعاة البربرية في مواجهة السلطة**، دار المعرفة،الجزائر،2002.

19. راضية رابح بوزيان، **التربية والمواطنة الواقع والمشكلات**، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2014.

20. رضوان جودت زيادة، **صدى الحداثة في زمنها القادم**، المركز الثقافي العربي، المغرب،2003.

21. ساطع الحصري، **حول الوحدة الثقافية العربية**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،1985.

22. سبعون سعيد، **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الإجتماع**، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

23. سميرة أحمد السيد، **الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية**،دار الفكر العربي، القاهرة، 2008.

24. صالح بلعيد، **في المسالة الامازيغية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،1999.

25. صالح فيلالي، **إشكالية الثقافة في الجزائر: المبادئ الأساسية والايديولوجيا الممارسة،** الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999.

26. صالح محمد علي أبو جادو، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،** دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، 1998.

27. صلاح الدين شروخ، **علم الاجتماع التربوي،** دار العلوم والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

28. عبد العالي الودغيري، **اللغة والدين والهوية،** دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000.

29. عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكالات من الحداثة إلى العولمة، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2008

30. عبد القادر فوضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات،** دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

31. عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا التربية المعاصرة السياقات والمقاربات،** منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب،2015.

32. عبد الكريم غريب، **فلسفة التربية،** منشورات عالم التربية، المغرب، 2013.

33. عبد الله الرشدان، جعنيني نعيم، **المدخل إلى التربية والتعليم،** ط4، دار الشروق الأردن،2002.

34. عبد الله محمد وائل وأحمد عبد العظيم ريم، **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2012.

35. عبد الحميد بورايو وآخرون، **الموروث الشعبي وقضايا الوطن،** مطبعة مزوار للنشر والتوزيع، الوادي، الجزائر، 2006.

36. عبد الواحد الكبيسي، **القياس والتقويم تحديات ومناقشات،** ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

37. عبد المجيد قراب، "منزلة الكتاب المدرسي في العمل التربوي"، **ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي**،مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية جامعة تونس، تونس، 1985.

38. عبد الرحمان التومي، محمد ملوك، **المقاربة بالكفاءات : بناء المناهج وتخطيط التعلمات** ، مطبوعات الهلال ط1، المغرب، بدون تاريخ.

39. عبد الوهاب بلغراس، " الكفاءات الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، **القيم التربوية في الكتاب المدرسي : العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي**، إشراف محمد غالم، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، CRASC، وهران، الجزائر،2015.

40. عبيدات محمد وآخرون، **منهجية البحث العلمي**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

41. العربي زبيري، **تاريخ الجزائر المعاصر**،ج1، اتحاد الكتاب العرب، سوريا،1999.

42. عز الدين المناصرة، **الهويات والتعددية اللغوية**، الصايل للنشر والتوزيع.

43. علي أسعد وطفة، **إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة، الهوية وقضاياها في العربي المعاصر**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،2004.

44. علي أسعد وطفة، **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، الكويت،2001.

45. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت،2004.

46. علي بن محمد، **معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية**، دار الأمة، الجزائر، 2009.

47. علي ديدونة، **المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال**، منشورات دار نوريد، بوزريعة، الجزائر،2006.

48. عمار بلحسن، " **المشروعية والتوترات الثقافية حول الدولة والثقافة في الجزائر**"، الأزمة الجزائرية الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999.

49. عمر محمد التومي، **الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق**، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ليبيا، 1985.

50. عمر نقيب، **مقومات مشروع بناء انسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي**، ط3، شركة الأصالة للنشر،الجزائر،2017.

51. فاركلوف نورمان، **تحليل الخطاب التحليل النصي في البحث الاجتماعي**، ترجمة: طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.

52. كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب للنشر والطباعة، ط2 ،القاهرة، 2001.

53. مالك بن نبي، **مشكلة الثقافة**، ترجمة عبد الصبور شاهين، ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت، 2015.

54. محمد بوعلاق، **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، CRASC، وهران، 2014.

55. محمد بوعلاق، **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب، الجزائر، 2004.

56. محمد الطيب العلوي، **التربية بين الأصالة والتغريب**، منشورات دحلب، 1998.

57. محمد الغريبي وآخرون، **المقاربة والبيداغوجيا الحديثة**، دار الشروق، المملكة المغربية، 2006.

58. محمد الكوخي، **سؤال الهوية في شمال افريقيا التعدد والانصهار في واقع الإنسان واللغة والثقافة والتاريخ** ،افريقيا الشرق،الدار البيضاء،2014.

59. محمد الميلي، ابن باديس وعروبة الجزائر، دار الطباعة والنشر للجيش، الجزائر، 2007.

60. محمد حسن العمايرة، **أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الأردن،2010.

61. محمد شفيق، **تلمحه عن ثلاثة وثلاثين قرن من تاريخ الأمازيغين**، المحافظة السامية للأمازيغية، الجزائر، دون سنة.

62. محمد عابد الجابري، **يقضة الوعي العروبي في المغرب:** مساهمة في نقد السوسيولوجيا الاستعمارية.ضمن كتاب تطور الوعي القومي في المغرب العربي،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،1986.

63. محمد عبد المعبود مرسي، **علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي دراسة تحليلية نقدية**، مكتبة القليقي الحديثة، مصر، 2001.

64. محمد عبده محجوب، وآخرون، **المجتمع والثقافة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

65. محمد غالم، **المعرفي والإيديولجي في الكتاب المدرسي للعلوم الانسانية في التعليم الثانوي**، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر،2012.

66. محمد غالم، " الإسلام والغرب في الكتاب المدرسي – كتاب التاريخ في السنة أولى ثانوي– ، **القيم التربوية في الكتاب المدرسي : العلوم الانسانية في التعليم الثانوي**، اشراف محمد غالم، مررکز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC، وهران، 2015.

67. محمد صالح خروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002.

68. محمود فوزي، **التربية وإعداد المعلم العربي إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة**، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2012.

69. مراد زعيمي، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر،2002.

70. مربوحة بولحبال نوار، **محاضرات في علم اجتماع التربية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر،2005.

71. مروان عبد المجيد إبراهيم، **أسس البحث العلمي**، ط2، مؤسسة الوراق، عمان، 2008.

72. مصباح عامر، **التنشئة الاجتماعية والسلوك ألانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة، الجزائر، 2003.

73. مصطفى الأشرف، **الجزائر: الامة والمجتمع**، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1983.

74. ناصر قاسيمي، **التحليل السوسيولوجي نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2017.

75. نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن،2009.

ج- الأطروحات والرسائل الجامعية:

1. إسماعيل رابحي، "الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل-"، تخصص علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2012-2013.

2. إلياس بلكا، محمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي" المغرب نموذجا"، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة، 2014.

3. بكير بن حمودة حاج سعيد، " مشكلة مراعاة القيم الوطنية في البرامج التعليمية – دراسة استقصائية نقدية للكتاب المدرسي الجزائري المقرر للمرحلة المتوسطة بين 2003 و2013-"، أطروحة دكتوراه، تخصص فلسفة التربية، قسم الفلسفة، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2014-2015.

4. حمدي عيسى، " تعليم الأمازيغية ومسألة الهوية في المدرسة الجزائرية – مقاربة سوسيو أنثروبولوجية بمنطقة القبائل- "،أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر،2017- 2018.

5. سعاد العقون، " دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005/2004.

6. سليم العايب، **المقاربة الكمية والكيفية في العلوم الاجتماعية**، مجلة آفاق علم الاجتماع، العدد ، جامعة سعد دحلب البيليدة، الجزائر.

7. عبد القادر عيسات، " التربية و الثقافة عند كل من مالك بن نبي وجون ديوي دراسة مقارنة، ماجستير غير منشورة، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،2001/2000.

8. عبد الله عايض دريميج العتيبي، " التعددية الثقافية من منظور التربية الإسلامية دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص تربية إسلامية، كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2014/2013.

9. عبد الله عايض دريميح العتيبي، " التعددية الثقافية من منظور التربية الإسلامية دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص تربية إسلامية، كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2014/2013.

10. لالوش صليحة، "تقويم الكتاب المدرسي مادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات"، رسالة ماجستير تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونية، جامعة الجزائر،2006-2007.

11. لقمان مغراوي، "أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية"، رسالة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر، بن خدة 2005/2004.

د- الجرائد والمجلات العلمية:

1. أحمد بوكوس، الأمازيغية في المنظومة التربوية (مبادئ وتوجهات) مقدمات الأمازيغية تحديات ورهانات انبعاث، المجلة المغاربية للكتاب، العدد 27-28 صيف-خريف 2003.

2. أحمد زايد، "عولمة الحداثة وتفكيك الثقافة الوطنية"، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد 32، العدد 01، سبتمبر 2003.

3. أحمد عصيد، " شرعية ترسيم اللغة الأمازيغية في الدستور الديمقراطي"، جريدة هسبرس، عدد يوم 08-06-2011.

4. أميمة سميح الزين، " التنوع الثقافي...إثراء إنساني أم صدام حضاري"، أعمال المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي/طرابلس 21-23 ماي 2015، مركز جيل البحث العلمي، لبنان، 2015.

5. إيمان هنشيري، " الموروث الثقافي الجزائري الواقع والآفاق "،**مجلة حوليات التراث**، العدد 17، جامعة مستغانم، الجزائر، 2017.

6. عبد الله الويزي، " معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي "، **دفاتر التربية والتكوين**، العدد 2009/3.

7. جون جوزيف، اللغة والهوية، ترجمة عبد النور خرافي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 342، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2007.

8. فريد حاجي، **المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 17، 2005.

9. المحافظة السامية للأمازيغية، " وضعية تدريس الأمازيغية "، مجلة تيمزغة، العدد 6 نوفمبر 2002.

10. مصطفى محسن، " اللغة العربية وقضايا الهوية الثقافية والتكامل الحضاري في مجتمعات العالم الإسلامي الأوضاع والفرص وتحديات عصر العولمة"، المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات، مجلة عالم التربية، العدد 2016/26، منشورات عالم التربية، المغرب،2016.

11. المحافظة السامية للأمازيغية، " وضعية تدريس الأمازيغية "، **مجلة تيمزغة**، العدد 6 نوفمبر 2002.

12. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، الجزائر،2010.

13. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، الجزائر،2010.

14. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(Unesco)، أصداء التنوع الثقافي: طريق نحو تحقيق التنمية، اليونسكو، فرنسا، 2010.

15. موزاوي علي،" الهوية الأمازيغية من خلال الدساتير الجزائرية مسار من الإقصاء إلى الاعتراف"، جريدة الحوار المتمدن، العدد 5769 يوم 26 01 2018.

16. نبيل علي، ثقافة اللغة، سلسلة عالم المعرفة، العدد 276، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2001.

17. وزارة التربية الوطنية، إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، الجزائر،2012.

هـ-القوانين والمراسيم القانونية والمناشير:

1. الأمر الرئاسي 76-35، المادة 2.

2. بيان أول نوفمبر 1954، الطباعة الشعبية للجيش،الجزائر.

3. خطاب رئيس الجمهورية يوم 13 ماي 2000 بقصر الأمم الجزائر.
4. دستور 1989.
5. دستور 1996.
6. دستور 2002.
7. دستور 2016.
8. دستور الجزائر 1963.
9. القانون 16-01، المؤرخ في 06 مارس 2016 المتضمن التعديل الدستوري.
10. القانون التوجيهي للتربية 08-04، الفقرة 1 من المادة 2.
11. القانون التوجيهي للتربية 08-04، الفقرة 1 من المادة 2.
12. القانون التوجيهي للتربية 08-04، المواد 4،5،6.
13. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04، المادة 2.
14. المجلس الاقتصادي والاجتماعي للجمهورية الجزائرية، تقرير اللجنة الوطنية حول المنظومة التربوية،1995.
15. المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 2000/05/09،المواد 03/06
16. المرسوم الرئاسي رقم 96-101 المؤرخ في 12-11-1996، المادة 05.
17. النشرة الرسمية للتربية لوزارة التربية الوطنية، الجزائر، القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23-01-2008، الجزائر 2008.
18. النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، الجزائر،2005.

ثانيا- المراجع باللغة الأجنبية:

1. Abderezak DOURARI, **les malaises de la societé algerienne crise de langue et crise d'idé**, casba édition

2. Abderrezak DOURARI, **Tamazight dans le système educatif algerien problematique d'aménagement**, ENAG Edition, algerie, 2010.

3. Aicha BENAMAR, « la reforme pédagogique de 2002 entre intégratin et resistance », **Insaniya**t, N 75-76 janvier-juin 2017, centre de recherche en anthropologie social et culturelle CRASC, Oran, Algérie.

4. A.PRETCEILLE Martine, **l'éducation interculturelle**,4eme édition, presse universitaire de France, France,2013.

5. ALFONSO Ambere et autres, **la diversité ethnique quels enjeux, quelles réalité** ? mémoire MBA RH, dauphine université paris, paris, 2009.

6. Encycopaedia Universalis,Encyclopaedia Universalis Françe,s a éditeur,paris,1980, Voulume 1.

7. Enrick BARBILLON, Jeane LE ROY, **petit manuel méthodologique de l'entretien, de recherche de la problématique à l'analyse**, ENRICK édition, paris, 2012.

8. GILLES Ferréol, et GUY Jucqois, **dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelle**s, Armond colin, Paris, 2004.

9. HADDAP. Mustapha, Education et changement socioculturelle en Algérie, opu, Alger,1979.

10. Institut nationale de recherche pédagogique, service de veille scientifique et technologique, **approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale**, France 2007.

11. Joël Rosnay, **l'analyse systématique appliqué et l'établissement scolaire**, in Baudot Alain, sociologie de l'école, Durand, Paris, 1981.

12. Madeleine GRAWITZ, **méthodes des sciences sociales**, 8 éme édition, ED Dalloz, paris, 1990.

13. Ministère de l'éducation, politique et plans d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, gouvernement du Québec, 1998.
14. MOISSET J. Jean, « **l'éducation interculturelle et la gestion scolaire un modèle d'analyse** », la diversité ethnoculturelle en éducation enjeux et défis pour l'école québécoise, presse de l'université du Québec, canada,2010.
15. N.Tigziri,A Nébti, **Etude sur l'enseignement de la langue amazigh**, H.C.A, Alger,2000.
16. PATRICK.Savidan, **le multiculturalism**e, puf ,paris 2009.
17. R. furon, **le sahara (géologie, ressources, minérales)**, payot , 1964
18. Salem Shaker, panorama sociolinguistique du maghreb, pour un projet de recherche in anthropologie linguistique au sein du CRAPE N° 7 et 8,1977.
19. TOUSSAINT Pierre, « la formation initiale des futures enseignants : un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII), la diversité ethnoculturelle en éducation enjeux et défis pour l'école québécoise, sou la direction de pierre toussaint, presse de l'université du Québec, canada, 2010.
20. W. Marçais, « comment l'Afrique du nord été arabisée », in annale de l'institut d'études orientale, Faculté des lettres de l'université d'Alger, tome 4, 1938.
21. Mahfoud BENNOUNE, Education culture et développement en Algérie Bilan et perspectives du système éducatif, E.N.A.G, Algérie, 2000.
22. Camélia BECHIRI, « le rôle de la compétence culturelle dans le manuel scolaire de 2 eme année moyenne », mémoire de magistère, école doctorale de français pole est, université mentouri de Constantine,2007/2008
23. Yan WANG, « les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français », pour obtenir le grade de Docteur de l'INALCO, discipline : sciences du langage, institut nationale des langues et des civilisation orientales, école doctorale N 265, langues, littératures et société du monde, https://tel.archives-ouvertes.fr.

الملاحق