وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامـــعة محمـــد خيـضر –بسكرة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســم العلوم الاجتماعــية

الرقم التسلسلي: .....

رقم التســـجيل:03/PG/D/LMD/SOC/18

بنية الهوية الثقافية الجزائرية في المناهج المدرسية

دراسة تحليلية لمحتوى كتب مناهج الجيل الثاني بمرحلة التعليم الابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في شعبة علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:
– الفتني صديقة

إشراف الأستاذة الدكتورة:
– مالكي حنان

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
زرفة بولقواس	أستاذ	بسكرة	رئيسا
حنان مالكي	أستاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
صباح غربي	أستاذ	بسكرة	مناقشا
أحلام مرابط	أستاذ	الجزائر 02	مناقشا
سعيدة حمود	أستاذ	الجلفة	مناقشا
لطيفة عريق	أستاذ	الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾

[الزمر-الآية رقم: 09]

شكر وعرفان:

في البداية لله الحمد كله والشكر كله أن وفقني لإكمال – والكمال لله وحده – هذا العمل وألهمني الصبر على المشاق التي واجهتني في إنجازه، وأرجو أن يكون سبيلا لفك الغموض في هذا الموضوع، وأن يكون منيرا للباحثين فيه؛

ويطيب لي أن أتقدم بشكري الخالص إلى المشرفة الأستاذة "مالكي حنان" التي شرفتني بوضع اسمها وبصمتها في هذا العمل،

والشكر موصول لوالديّ الكريمين اللذان يسرا لي درب المعرفة وبادرا بإخلاص لأصل لأهدافي، وأحقق طموحي، فجزاهم الله عني أفضل ما جزى العاملين المخلصين؛

وكلمة شكر موجهة إلى الأساتذة والمفتشين الكرام الذين تكرّموا بالموافقة على تحكيم صنافة التحليل: الأستاذ زماو نور الدين، الأستاذ حليلو نبيل، الأستاذة خليل نزيهة، الأستاذة يحياوي نجاة، المفتش بن سعدي محمد، المفتش قاسمي قويدر؛

إلى كل من علّمني حرفا، إلى جميع أساتذة علم الاجتماع، وأخص بالذكر: الأستاذة "بولقواس زرفة" التي قدّمت لي كل الدعم والتشجيع وآمنت بقدراتي، ووقفت على نجاحي طيلة تواجدي بالجامعة، فأشكرها جزيل الشكر على المساندة العلمية والمعنوية؛

وأتقدم بالشكر وعظيم الامتنان لإخوتي وأقاربي وأصدقائي وزملائي وكل من أسدى لي العون في إخراج هذا العمل ليرى النور، سائلة الله العلي القدير أن يوفقني للخير والنجاح وخدمة الوطن.

صديقة الفتني

قائمة المحتويـــات:

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	/
قائمة المحتويات	/
قائمة الجداول	/
ملخص بالعربية	/
Abstract in English	/
مقدّمة	16-14
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	20-18
2- أسباب اختيار الدراسة	21-20
3- أهمية واهداف الدراسة	22-21
4- تحديد مفاهيم الدراسة	32-22
5- الدراسات السابقة	41-32
6- المقاربة المنهجية للدراسة	44-41
الجزء النظري	
الفصل الثاني: المعالجة النظرية للهوية الثقافية الجزائرية	
تمهيد الفصل	47
أولا: مدخل نظري لدراسة الهوية	48
1- أبعاد مفهوم الهوية وبعض المفاهيم ذات العلاقة بها	57-48
2- مستويات الهوية	59-57
3- النظريات المفسرة لتشكل الهوية	63-59
ثانيا: الهوية الثقافية (البنية، المرجعيات، الخصائص، الوظائف)	63
1- بنية الهوية الثقافية	72-63
2- مرجعيات الهوية الثقافية	73-72
3- خصائص الهوية الثقافية	74-73
4- وظائف الهوية الثقافية	75-74

ثالثا: الهوية الثقافية الجزائرية	**75**
1- الهوية الثقافية في المواثيق الجزائرية	**79-75**
2- المراحل الأساسية لتشكل الهوية الثقافية الجزائرية	**89-79**
3- بنية الهوية الثقافية الجزائرية	**97-89**
4- تحديات الهوية الثقافية الجزائرية	**102-97**
5- سبل المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية	**106-102**
خلاصة الفصل	**107**
الفصل الثالث: مناهج الجيل الثاني والتعليم في المرحلة الإبتدائية	
تمهيد الفصل	**109**
أولا: التعليم في المرحلة الإبتدائية	**110**
1- مظاهر نمو التلميذ في المرحلة الابتدائية	**113-110**
2- أهداف ووظائف التعليم في المرحلة الإبتدائية	**118-113**
3- خصائص التعليم في المرحلة الإبتدائية	**120-118**
4- هيكلة التعليم في المرحلة الإبتدائية	**123-120**
5- تحديات التعليم في المرحلة الإبتدائية	**128-123**
ثانيا: مدخل نظري لدراسة المناهج المدرسية	**128**
1- تعريف المناهج المدرسية	**130-128**
2- أسس بناء المناهج المدرسية	**134-130**
3- مكونات المناهج المدرسية	**139-134**
4- أنواع المناهج المدرسية	**143-139**
5- علاقة المنهاج المدرسي بالكتاب التعليمي	**145-143**
ثالثا: مناهج الجيل الثاني	**145**
1- أبرز المفاهيم الواردة في مناهج الجيل الثاني	**148-145**
2- مرجعية بناء مناهج الجيل الثاني	**151-148**
3- وصف مناهج الجيل الثاني محل التحليل	**157-152**
4- أهداف وخصائص مناهج الجيل الثاني	**159-157**
5- مبادئ ومكونات مناهج الجيل الثاني	**163-159**
6- تقييم مناهج الجيل الثاني	**168-163**

خلاصة الفصل	**169**
الجزء التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1- حدود الدراسة	**175-172**
2- منهج الدراسة	**175**
3- أداة الدراسة	**184-176**
4- أداة المعالجة الإحصائية لبيانات التحليل	**185**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1- عرض نتائج الدراسة	**230-187**
2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة	**233-230**
3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة النظرية	**235-233**
4- النتائج العامة للدراسة	**237-235**
5- مقترحات في ضوء نتائج الدراسة	**238-237**
خاتمة	**241-240**
قائمة المصادر والمراجع	**262-243**
الملاحق	**/**

قائمة الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	وصف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي	172-173
2	وصف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي	173
3	وصف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي	173-174
4	وصف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي	174
5	وصف كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي	174-175
6	صنافة تحليل المحتوى المطبقة في الدراسة الحالية	176-178
7	أبعاد مستوى التناول	179
8	الدروس المختارة لقياس ثبات أداة التحليل	182
9	معامل ثبات أداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي	183
10	معامل ثبات أداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي	183
11	معامل ثبات أداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي	183
12	معامل ثبات أداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي	184
13	معامل ثبات أداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي	184
14	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي	187-188
15	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي	189
16	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي	191-192
17	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي	193-194
18	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج	195-196

	الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي	
19	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية	197
20	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية	198
21	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية	200
22	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية.	201
23	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية	202
24	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية	203
25	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية	205-204
26	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية	206
27	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية	207
28	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية	208
29	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني	210-209
30	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني	211
31	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني	213-212
32	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني	214

33	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني	216–215
34	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني	218–217
35	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني	219–218
36	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني	221–220
37	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني	222
38	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني	224
39	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية	226
40	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية	227
41	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية	228
42	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية	229
43	مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية	230

ملخص بالعربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى مساهمة كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية والمتمثلة في: بعد الدين الإسلامي، بعد اللغة العربية، بعد التاريخ الثقافي الوطني، بعد التراث الثقافي الوطني، حيث استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة المرجوة، مستخدمة صنافة تحليل المحتوى لجمع البيانات، أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد اعتمدت على التكرارات والنسب المئوية.

وخلصت الدراسة إلى أن كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الثاني لم تساهم بشكل كافي في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية، فلم تظهر مؤشرات توضح أهمية أبعادها؛ خاصة بعد الدين الإسلامي، حيث اقتصر الاهتمام به من خلال تناول بعض القيم والآداب والأخلاق، أما بعد اللغة العربية فقد اهتم الكتاب بتعليم القواعد وبعض المهارات اللغوية كالتعبير الكتابي والشفوي دون الاهتمام بالجانب الجمالي للغة العربية وثراءها، كما لم تساهم الكتب بشكل كبير في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني، ولم يتم تناول الانتماء التاريخي الثقافي للجزائر (الأمازيغي، العربي، الإسلامي) مما قد يساهم في تكوين جيل لا يعرف انتماءاته الثقافية، أما بخصوص التراث الثقافي الوطني فلم تولي كتب اللغة العربية عناية كافية بهذا البعد كما لم تخصص مواضيع خاصة تتناول جوانب من تراثنا الثقافي الوطني الثري والمتنوع.

الكلمات المفتاحية: البنية، الهوية الثقافية، المناهج المدرسية، مناهج الجيل الثاني، مرحلة التعليم الإبتدائي.

Abstract in English:

The current study aims to identify the extent to which Arabic language textbooks in the primary education stage, according to the second-generation curricula, contribute to forming the structure of Algerian cultural identity, represented by: the dimension of Islamic religion, the dimension of the Arabic language, the dimension of national cultural history, and the dimension of national cultural heritage. The researcher used the content analysis method to achieve the desired study objectives, utilizing a content analysis taxonomy to collect data. As for the statistical methods, frequencies and percentages were relied upon.

The study concluded that Arabic language textbooks in the primary education stage, according to the second-generation curricula, did not sufficiently contribute to the formation of the Algerian cultural identity structure. Indicators highlighting the importance of its dimensions did not appear, particularly the dimension of Islamic religion, which was only addressed through some values, manners, and ethics. Regarding the dimension of the Arabic language, the textbook focused on teaching grammar and some language skills such as written and oral expression without paying attention to the aesthetic aspect of the Arabic language and its richness. The textbooks did not significantly contribute to the formation of the dimension of national cultural history, and the cultural historical belonging of Algeria (Amazigh, Arab, Islamic) was not addressed, which could lead to the formation of a generation unaware of its cultural affiliations. Concerning the national cultural heritage, Arabic language textbooks did not give adequate attention to this dimension and did not allocate specific topics addressing aspects of our rich and diverse national cultural heritage.
Keywords: structure of cultural identity, school curricula, second-generation curricula, primary education stage.

مُقدِّمـــــة

يعتبر موضوع الهوية الوطنية والثقافية من القضايا المحورية التي شغلت اهتمام المفكرين والباحثين، باعتبارها بطاقة تعريف يعرف بها أي مجتمع من مجتمعات العالم، فهي تعبّر عن تاريخه ومراحل تكوينه بما يحتويه من سمات وخصائص مميزة ينفرد بها، وتميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، فلا وجود لمجتمع بدون هوية تعبّر عن أصالته وجوهره.

لعل أبرز الأسباب التي تدفع لزيادة تأكيد وترسيخ الهوية الوطنية والثقافية، هو ما يشهده العالم اليوم من تغير اجتماعي وثقافي متسارع، فقد ظهرت الكثير من التكتلات الاجتماعية ضمن المجتمع الواحد بناءً على اللغة أو العرق أو الدين أو المذاهب، وحتى السياسات الإيديولوجية، التي جذرت فكرة التعصب ورفض الآخر لدى المنتمين لها، كما أدى الانفتاح الثقافي الواسع الذي ساهم فيه التطور التكنولوجي المتسارع في التقليد الأعمى للغرب في كل مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية، مما أدى إلى تغير العادات والتقاليد في المأكل والملبس وأساليب التفكير، والحياة...، مما جعل الهويات الوطنية أمام تحدي حقيقي وقوي جدا يؤثر عليها من الداخل والخارج.

وعليه حرصت الجزائر كغيرها من الدول للمحافظة على الشخصية الوطنية والثوابت الهوياتية المحلية، وذلك لما رأت فيه من أهمية للهوية الثقافية على الصعيد الاجتماعي الداخلي والدولي الخارجي، حيث تكمن أهمية الهوية الثقافية بصفة عامة في كونها تعزز التفاهم والتعاون وتحقق التجانس والاستقرار بين جميع أفراد المجتمع الواحد، كما تساهم أيضا في حماية المجتمع من التفرقة والتجزئة المرتبطة بالهويات الفردية والجماعية، فيتلاشى بذلك التعصب المرتبط بالطبقات الاجتماعية والجماعات العرقية والأحزاب الإيديولوجية...

وعليه تتزايد أهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها المؤسسات التربوية والتعليمية للمحافظة على بنية الهوية الثقافية الجزائرية بما تحتوية من مقومات وأبعاد أساسية، وإسهامها في تكوين جيل متمسك بهويته ويعتز بها، ومنه سعت الجزائر إلى تطوير نظامها التربوي من أجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، والانفتاح على العالم، وكذا زيادة الحرص على ترسيخ مقومات الهوية الثقافية الجزائرية، وقد شمل هذا التطوير الأهداف والوسائل، والمقاربات، وحتى محتوى المناهج المدرسية.

ويعتبر المنهاج المدرسي الجزائري من بين الوسائل التربوية الذي يهتم محتواه بشكل رئيسي وصريح وحسب ما تنص عليه المواثيق التربوية ببنية الهوية الثقافية ومقومات الشخصية الجزائرية، كما أنه من بين الوسائل التي لديها القدرة على احتواء مواضيع معرفية وثقافية متعددة، تستند على طرق بيداغوجية مخططة ومنظمة، تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المراحل التعليمية والعمرية للمتعلمين، بالشكل الذي

يضمن تحقيق الأهداف والغايات المسطرة، حيث سعت المنظومة التربوية الجزائرية لتجاوز أخطاء وعيوب مناهج الجيل الأول من خلال إصلاح وتعديل محتواها ومكوناتها، لتصبح المناهج المدرسية بالشكل الجديد الذي يعرف بمناهج الجيل الثاني.

ولم تخرج مناهج اللغة العربية ضمن إصلاحات مناهج الجيل الثاني عن الغايات العامة المسطرة للمنظومة التربوية، فقد اهتمت هي الأخرى ببنية الهوية الثقافية الجزائرية، حيث تسعى من خلال نصوصها ونشاطاتها لتكوين فرد يعتز بلغته ويقدّر مكونات هويته ويحترم رموزها، كما اهتمت بترسيخ وتنمية القيم الخلقية والدينية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية الأصيلة. وعليه تأتي هذه الدراسة لتحليل كتب اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني بالمرحلة الإبتدائية والتعرف على مدى مساهمتها في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف حاولنا تقسيم الدراسة إلى فصول وعناصر نحاولها من خلالها تغطية موضوع الدراسة بكل جوانبه النظرية والتطبيقية، وجاء التقسيم كالتالي: تضمن **الفصل الأول** بعنوان **الإطار العام للدراسة**، إشكالية الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، وكذا أهدافها وأهميتها، والمفاهيم الأساسية الخاصة بها، كما يتناول أهم الدراسات التي ارتأينا أنها تشكل دعامة لدراستنا خاصة في الجزء التطبيقي منها، كما تطرقنا فيه للمقاربة المنهجية.

كما قسمنا الدراسة لجزئين، **الجزء النظري** فاحتوى على فصلين الفصل الثاني بعنوان: **المعالجة النظرية للهوية الثقافية الجزائرية**، قدمنا من خلاله مدخل نظري لدراسة الهوية، يندرج ضمنه أبعاد مفهوم الهوية وبعض المفاهيم ذات العلاقة به، وكذا مستويات الهوية والنظريات المفسرة لتشكلها، كما قدمنا خلاله الهوية الثقافية تعرضنا فيه لبنيتها ومرجعياتها، وخصائصها وكذا وظائفها، كما قدمنا فيه أخيرا الهوية الثقافية الجزائرية حيث تطرقنا فيه للهوية الثقافية في المواثيق الجزائرية، والمراحل الأساسية لتشكلها، ثم أبعادها، وتحدياتها، وأخيرا سبل المحافظة عليها.

وفي الفصل الثالث تم التعرض **لمناهج الجيل الثاني والتعليم في المرحلة الإبتدائية**، وقدمنا خلاله التعليم الإبتدائي في المرحلة الإبتدائية يندرج ضمنه مظاهر نمو تلميذ في المرحلة الإبتدائية، ثم أهداف ووظائف التعليم الإبتدائي، ثم خصائصه وهيكلته وأخيرا تحدياته، وقدمنا في ذات الفصل مدخل نظري لدراسة المناهج المدرسية تطرقنا خلاله إلى أسس بناء المناهج المدرسية، مكوناتها، أنواعها، وكذا علاقة المنهاج المدرسي بالكتاب التعليمي، وأخيرا قدمنا في هذا الفصل مناهج الجيل الثاني وتناولنا خلاله أبرز

مفاهيم مناهج الجيل الثاني، ثم مرجعية بنائها، ثم وصف المناهج المدرسية محل التحليل، كما تطرقنا خلاله إلى أهدافها وخصائصها وكذا مبادئها ومكوناتها وأخيرا تعرضنا لتقييمها.

أما **الجزء التطبيقي** للدراسة فتضمن فصلين، الفصل الرابع خصصناه **للإجراءات المنهجية للدراسة** وتطرقنا فيه لحدود الدراسة، والعينة المعتمدة فيها، وكذلك المنهج المستخدم وأداة الدراسة، وآداة المعالجة الإحصائية لبيانات التحليل. أما الفصل الخامس بعنوان **عرض ومناقشة نتائج الدراسة**، عرضنا خلاله نتائج الدراسة ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، وكذا مناقشتها في ضوء المقاربة المنهجية، كما تناولنا فيه النتائج العامة للدراسة وأخيرا مقترحات في ضوء نتائج الدراسة. ثم انتهت الدراسة بخاتمة تظهر من خلالها أهم النتائج المتوصل إليها.

وقد واجهنا خلال إعداد الأطروحة جملة من الصعوبات من بين أهمها أننا أردنا في بداية الدراسة التركيز على كل كتب المواد الاجتماعية المتعلقة بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية والمتمثلة في كتب (اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية) حيث باشرنا في تحليل بعض الكتب من بينها كتب التربية الإسلامية حيث أظهرت لنا التحليل التجريبي للجداول المتعلقة ببعد اللغة العربية مثلا نتائج كلها أصفار، ولأن الأمر بديهي باعتبار أن كتب التربية الإسلامية تعتبر مناهج منفصلة تهتم بميدان معرفي محدّد، فإنها لن تهتم بفئة بعد اللغة الأمازيغية ولا بفئة بعد اللغة العربية، والأمر ينطبق على بقية كتب المواد الاجتماعية، وبالتالي فإن الأصفار الموجودة في جداول التحليل ليست لها دلالة علمية.

وبعد أن قرّرنا الإكتفاء بكتب اللغتين العربية والأمازيغية، لأنها تتميز بالمرونة في احتواء أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية، فكتاب اللغة العربية إضافة لاهتمامه ببعد اللغة العربية يمكن أن يهتم أيضا ببعد الدين الإسلامي، بعد التاريخ الثقافي الوطني، بعد التراث الثقافي الوطني، وذات الأمر ينطبق على كتب اللغة الأمازيغية، إلا أن عدم تمكن الباحثة من اللغة الأمازيغية شكّل لها صعوبة في تحليل محتوى الكتب الخاصة بها، في الأخير اكتفينا بكتب مناهج اللغة العربية فقط.

الفصل الأوّل:
الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أسباب اختيار الدراسة

3- أهداف وأهمية الدراسة

4- تحديد مفاهيم الدراسة

5- الدراسات السابقة

6- المقاربة المنهجية للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تولي المجتمعات الحديثة اهتماما بالغا بالتعليم، لما له من دور في تكوين وبناء شخصية الفرد منذ نعومة أظافره، فقد أثبتت مختلف التجارب الناجحة للمجتمعات المتطورة في مجال التعليم أنه السبيل الانجع لتحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة والالتحاق بركب الدول المتقدمة، حيث أصبح يعد مؤشرا من المؤشرات الهامة التي تقاس بها درجة تطور المجتمعات وتقدمها، وعليه كان لزاما على الدول النامية اليوم الاهتمام بالتعليم والعمل على النهوض به وتطويره وفق متطلبات الحياة المعاصرة، بالإضافة إلى كون التعليم هو المزود للمعارف ومختلف المهارات الحياتية والمهنية للفرد، التي تؤهله إلى مواكبة التطورات العالمية اليوم، وتسهل عليه تأهيله للمشاركة في بناء مجتمعه وتطويره، وتحسين حياته وضمان مستقبله.

وفي ظل التحديات الراهنة التي تعيشها المجتمعات العربية اليوم؛ فإنها تواجه معضلة الحفاظ على الهوية الثقافية لدى أفرادها، كون الهوية هي التي تمنح المجتمع كينونته والأفراد شعورهم بالانتماء إليه، ويترتب عن هذا الشعور واجب الحفاظ عليه والعمل على تطويره، فالهوية وليدة المجتمع؛ وتتشكل منه وفق فلسفته، وهنا من الضروري تكاتف كل مؤسسات المجتمع وأنظمته على حمايتها من جميع ارهاصات التطور التكنولوجي الذي أصبح يعرفه العالم اليوم، والذي جعله غرفة صغيرة، وبات من الصعب بل من المستحيل حماية الافراد من كل الاخطار التي أفرزتها العولمة، هذا من جهة ومن جهة أخرى يقع على عاتق المجتمع ومن خلال جميع مؤسساته الاجتماعية والتربوية صقل شخصية الافراد وفق ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه مع ضرورة مواكبة كل التطورات الحديثة، ومحاولة مسايرة هذا التطور لخدمة الصالح الخاص والعام.

وتعتبر المناهج الدراسية من أقوى الوسائل والأدوات التربوية الأساسية التي تستخدمها المنظومة التربوية في تجسيد أهداف المجتمع وتحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة، فإن كان المجتمع يؤثر بشكل أو بآخر على المناهج الدراسية، فهذه الأخيرة تؤثر هي الأخرى في أنظمة المجتمع المختلفة بالإيجاب أو بالسلب، وهذا راجع لمدى أهمية محتوى هذه المناهج في حد ذاتها، ومدى ارتباطها بكل المستجدات والتغيرات الحاصلة في العالم، هذه المحتويات التي تعمل على بناء شخصية الأفراد وتطوير مهاراتهم وتشكيل هوياتهم، والارتقاء بإمكاناتهم، فالمناهج لم تعد تعني تلك المضامين الجامدة التي تلقن للمتعلم ويسترجعها وقت الامتحان، بل هي الآن الآداة الفعالة التي يعتمد عليها النظام التربوي ككل لتمكين

المتعلمين من تحقيق التنمية الشاملة واكتساب المهارات المتعددة في حل مختلف المشكلات في مختلف المواقف، واعدادا أجيال ترتقي إلى مواصفات المواطن الفاعل في مجتمعه، المحافظ على هويته والمدرك للدور المنوط به.

إن المنظومة التربوية في الجزائر سعت وبعد الاستقلال مباشرة على غرس معالم الهوية الوطنية الإسلامية في الافراد، هذا ما تؤكده مختلف الإصلاحات التي قامت بها الجزائر بدءا بمرحلة التبني والتوجيه من خلال ترسيم اللغة العربية والدين الإسلامي في مختلف مناهج المراحل التعليمية، باعتماد مبدأ التعريب والجزأرة، وصولا إلى مختلف الإصلاحات التي تمت بعد ذلك، وتشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000، إلى الإصلاحات التي تلتها في 2003-2004 والتي تهدف جميعها إلى تكوين مخرجات ذات جودة تلبي متطلبات سوق العمل.

وتعد مناهج الجيل الثاني وجها للإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر، وتهدف في الأساس للجمع بين الأصالة ممثلة في المحافظة على بنية الهوية الجزائرية، والمعاصرة ممثلة في الانفتاح على العالم والتكيف معه، حيث شملتها الكثير من التغييرات والتعديلات: منها إدخال مواد جديدة ضمن قائمة المواد المدرسة، تقديم سن تعليم اللغات الأجنبية، تغيير مضامين بعض المواد كالتربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ وغيرها...(سليماني، 2012، ص 17) كما تم استحداث مقاربات بيداغوجية تعتمد بالأساس على البنيوية الاجتماعية بهدف تمكين المتعلم من بناء معارف ضمن العمل التشاركي، وتوطيد علاقته بالحياة الاجتماعية والمهنية.

كما عَرف منهاج اللغة العربية على غرار مناهج المواد الأخرى، عملية إصلاح وإعادة نظر في محتوياته، حيث يحتل مركزا حيويا في العملية التربوية الجزائرية، لا بل يعتبر إلى حد ما عمودها الفقري، وهو مؤطر كغيره من المناهج التعليمية بعدد من المبادئ الدستورية، مدعوة للاستجابة إلى عدد من التحديات والتجاوب مع عدد من الأحداث، أشارت إليها بنود القانون التوجيهي الخاص بالتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، حيث حدد هذا الأخير غايات التربية، والتي تعكس ثلاثة مبادئ دستورية أساسية، أهمها احترام البعد الوطني الثقافي، والمتمثل في ترسيخ الشخصية الجزائرية من خلال ترسيخ وحدة الأمة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، العروبة والأمازيغية.(قاسي، 2016، ص 214، 215)

والجدير بالذكر أن مناهج اللغة العربية كغيرها من المناهج التربوية الأخرى ضمن إصلاحات مناهج الجيل الثاني قد تعرّضت لجملة من الانتقادات، وأثارت جدلا كبيرا بين المهتمين والسياسيين والتربويين، حيث اختلفت المواقف بين مؤيد ومعارض لها حيث يرى فريق بأنها إصلاحات اهتمت بالانفتاح الثقافي والمعاصرة على حساب الأصالة والخصوصيات الهوياتية الجزائرية، بينما يعتبر فريق آخر أنها أعطت كل الاهتمام لعناصر الهوية الثقافية الجزائرية مع اهتمامها بضرورة مواكبة التطورات العالمية التي يفرضها العصر.

وعلى ما سبق نطرح التساؤل الرئيس التالي: **ما مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية؟**

وتندرج عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي؟
- ما مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية؟
- ما مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني؟
- ما مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني؟

2- أسباب اختيار الدراسة:

إن لكل باحث علمي أسباب ومبررات تجعله يختار موضوعا للدراسة والبحث فيه دون غيره من المواضيع، وتختلف الأسباب من باحث لآخر، كما وتختلف من موضوع لآخر، وبناء على ذلك يمكننا حصر أهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع بالذات في النقاط التالية:

- الاهتمام بمواضيع التربية والهوية لعلاقتها بتخصص سوسيولوجيا التربية.
- اخترنا موضوع الهوية الثقافية الجزائرية والمناهج المدرسية نظرا لما يشهده كل منهما من تحديات (عولمة الثقافة وعولمة التربية).

- ❖ اهتمام المؤتمرات والملتقيات العلمية مؤخرا بكل ما يتعلق بالهوية سواء من جانب التحديات التي تواجهها أو من جانب البحث عن الأساليب اللازمة لحمايتها والدفاع عنها.
- ❖ تعتبر الهوية الثقافية من العناصر المهمة الواجب مراعاتها في إعداد المناهج المدرسية، وكذا أهميتها في وحدة المجتمع واستمراريته، وانطلاقا من هذه الأهمية إرتأينا البحث في مدى اهتمام الكتب المدرسية الجزائرية بها.
- ❖ قابلية الموضوع للدراسة ومتغيراته قابلة للملاحظة والقياس في حدود الزمان والمكان.

3- أهميـة وأهداف الدراسـة:

3-1 أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسات العلمية في مدى الإضافة التي تقدمها سواء على الصعيد العلمي أو المجتمعي، أو على مستوى الموضوع الذي تتناوله، أو النتائج التي توصلت إليها، وعليه تكمن أهمية دراستنا في الآتي:

3-1-1 الأهمية العلمية:

- ❖ تأتي أهمية الدراسة من خلال اهتمامها بموضوع الهوية الثقافية الجزائرية باعتبارها من المواضيع المعاصرة والهامة على الصعيد الوطني والدولي، والتي تحتاج إلى اهتمام خاص من المنظومة التربوية بشكل عام والمناهج والكتب المدرسية بشكل خاص، بشكل يسمح بتعزيز تمسك المتعلمين بهويتهم الثقافية قولا وفعلا.
- ❖ كما تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تعالجه وكذا الأهداف التي تسعى للوصول إليها، أي من خلال تحليل ووصف كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي، وتوضيح ابعاد ومؤشرات الهوية الثقافية الجزائرية الواجب توافرها في مضامين الكتب محل التحليل، خاصة وأن كل الوثائق التربوية الجزائرية المتعلقة بإصلاحات الجيل الثاني أكدت بشكل أساسي على بنية الهوية الثقافية الجزائرية.
- ❖ وأخيرا تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال نتائجها الكمية والكيفية التي تمكّننا من التعرف على الجوانب السلبية والإيجابية الموجودة ضمن محتوى كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، وسد النقص فيما يخص دورها المتمثل في المحافظة على بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

3-1-2 الأهمية العملية:

- ❖ تساهم هذه الدراسة في تعزيز التكامل الوظيفي وتظافر الجهود بين مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية وكل المؤسسات الجزائرية المعنية، لإنجاح غايات المنظومة التربوية والمتمثلة في تكوين مواطن جزائري صالح متمسك بهويته الثقافية معتزا بها ويدافع عنها.
- ❖ كما تكمن أهمية هذه الدراسة أيضا من خلال إمكانية استغلال نتائجها في مساعدة المهتمين بإعداد المناهج المدرسية وتأليف الكتب التعليمة، على تدراك النقص الموجود فيها، واتخاذها منطلقا لأي إصلاحات مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار أبعاد ومؤشرات بنية الهوية الثقافية الجزائرية بشكل يسمح للمتعلمين بتشربها.
- ❖ وقد تكون هذه الدراسة مجالا تنطلق منه العديد من الدراسات الجديدة والمستقبلية بكل أنواعها، تتناول بالوصف والتحليل باقي مكونات المنظومة التربوية والعملية التعليمية والتي تساهم بشكل أساسي في تعزيز المحافظة على بينة الهوية الثقافية الجزائرية.

3-2 أهداف الدراسة: إن لكل دراسة علمية جملة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها، والتي تعطي هذه الدراسة قيمتها المطلوبة، حيث يمكن أن تترجم أهداف الدراسات العلمية في الأسباب والمبرّرات التي ساهمت في اختيار الموضوع، إضافة إلى التساؤلات التي تطرحها، والبحث عن إجابات لها، ويمكن حصر أهم الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في التالي:

- ❖ التعرف على مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.
- ❖ التعرف على مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية.
- ❖ التعرف على مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني.
- ❖ التعرف على مدى مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني.

4- تحديد مفاهيم الدراسة: تعتبر مرحلة تحديد المفاهيم مرحلة مهمة بالنسبة للباحث حيث تساعده في ضبط حدود الدراسة ومتغيراتها، وربط المفاهيم النظرية بواقع الظاهرة قيد الدراسة مما يسهل عملية ملاحظتها وقابليتها للقياس، وتتجلى مفاهيم دراستنا في الآتي:

4-1 تعريف البُنْيَة (stucture):

4-1-1 البنية لغة:

- البَنْى: نقيض الهدم. البناء: المَبْني، والجمع أَبْنِيَة، وأَبْنِيَاتٌ جمع الجمع. أما البُنْيَان: الحائط الجوهري. والبُنى بالظم مقصور مثل جُزْية وجَزَى، وفلان صحيح البُنْيَة أي الفطرة. وأنشد الفارسي علي أبي الحسن: أولئك قوم إن بَنُوا أحسنوا البَنْي وإن عاهدوا أَوْفوا وإن عقدوا شدوا. وأَبْتَنَيْتٌ الرجل: أعطيته بناءً أو ما يَبْتَنِي به داره.(إبن منظور، د.ت، ص 365)

يظهر من خلال التعريف اللغوي لمصطلح البُنية أنّه يشير إلى تركيبة الشيء، حيث تجتمع عناصره لتشكل بُنية متكاملة لها معنى ودلالة يمكن ملاحظتها.

4-1-2 البُنية اصطلاحا:

- تعرف البنية على أنها الجزء أو العنصر الذي يتكون منه أي نظام أو وحدة أو بناء اجتماعي. (غربي وقلواز، 2016، ص 184)

يوضح التعريف السابق أن البنية تعني الأجزاء والعناصر المكونة لأي شيء سواء كان نظاما أو وحدة أو مجتمع.

- كما تعرف أيضا بأنها مجموعة من الأجزاء المترابطة، وبهذا المعنى فإن صندوقا من قطع الغيار لا يعدو أن يكون مجموعة، أما السيارة التي تشكلها هذه القطع حين تترابط فهي البنية. (جاكسون، 2008، ص 47)

أضاف هذا التعريف للتعريف الذي سبقه صفة الترابط الوظيفي بين العناصر المكونة للشيء، أي أن عناصر الشيء وهي متفرقة لا تشكل لنا بنية إلا إذا ترابطت وظيفيا فيما بينها، حيث تعطي بذلك دلالة ومعنى للشيء لتميزه عن الأشياء الأخرى.

4-1-3 التعريف الإجرائي للبنية:

تعبّر البنية عن الأبعاد المكوّنة للهوية الثقافية الجزائرية والمتمثلة في الدين الإسلامي، اللغة العربية، التاريخ الثقافي الوطني، التراث الثقافي الوطني، والتي تسعى كتب اللغة العربية من خلال مناهجها ومحتوياتها لبلوغها وتلقينها للمتعلم.

4-2 تعريف الهوية الثقافية الجزائرية:

4-2-1 تعريف الهوية (identity): تعرّف الهوية من الناحية اللغوية والاصطلاحية في الآتي:

أ- **التعريف اللغوي للهوية:** تعرّف الهوية من الناحية اللغوية تبعا للاستخدام اللغوي والتداول في اللغات المختلفة وعليه سنورد هنا تعريفها اللغوي في كل من اللغة العربية واللغة الانجليزية.

❖ **الهوية في اللغة العربية:**

- الهُوية في اللغة العربية هي كلمة مركبة من ضمير الغائب "هُو" مضاف إليه ياء النسبة، لتدل الكلمة على ماهية الشيء، المعنى كما هو في الواقع بخصائصه ومميزاته التي يعرف بها". (ثائر،2009، ص 205)

في التعريف السابق كلمة هُوية مشتقة من ضمير الغائب "هو" مضاف إليه "ياء" النسبة وهي تدل على حقيقة الشيء وجوهره بما يحمله من خصائص فريدة ومميزة، تميّزه عن غيره من الأشياء، ويركّز هذا التعريف على ما يرتبط بالشيء نفسه.

- كما تعرّف الهُوية في اللغة العربية أيضا على أنها "الذات والأصل والانتماء والمرجعية، وهي مأخوذة من كلمة "هُو" أي جوهر الشيء وحقيقته، أي هُوية الشيء تعني ثوابته، وأيضا مبادئه". (مجاني ومرزاقة، 2016، ص 18)

يشترك هذا التعريف مع التعريف السابق من حيث ارتباطه بضمير الغائب "هُو"، لكن يختلف من حيث المعنى، فتعني الهوية هنا أصل الشيء ومرجعيته وارتباطه بجذوره الأصلية والأصيلة، وعليه يركّز هذا التعريف على ما يرتبط بجذور الشيء وأصله وليس ما يرتبط بالشيء نفسه.

- أما في المعاجم العربية كالمصباح المنير والقاموس المحيط، ولسان العرب فإنها تخلو من هذا المصطلح الحديث، إذ لا يتجاوز كونها مستقاة من الفعل "هَوَى" أي سقط من علٍ أو يكون معناها البئر القعر، وإن لفظ "هُوية " مصدر صناعي مركب من "هُو" ضمير المفرد الغائب المعرف بأداة التعريف "ال" ومن اللاحقة المتمثلة في ال "ي" وعلامة التأنيث "ة" أي التماثل. (غضبان، 2018، ص 100)

نظرا لحداثة مصطلح الهوية فإن المعاجم العربية السابقة الذكر لم تتطرق له على وجه التحديد، وإنما يظهر ارتباطه بمصطلحات أخرى، فقد يكون مشتقا من فعل "هَوى" وتعني السقوط، أو تعني البئر، بينما إذا تم تفكيك هذا المصطلح فإنه يرتبط بشكل مباشر بضمير الغائب "هُو" والتي تعني بعد إضافة "ال: التعريف والـ "ياء" و "تاء: التأنيث تماثل الشيء وتطابقه.

❖ **الهوية في اللغة الانجليزية:**

- أمّا في اللغة الإنجليزية فتأتي الهوية كمرادف للفظ (Identity) ومعناه تماثل وتطابق ووحدة، وهو مصدر للفعل (Identify) بمعنى: ماثل وطابق وحقق، ومنه لفظ الصفة (Identifiable) بمعنى يمكن

تعرفه أو تحديد هويته، ومنه الاسم (Identification) بمعنى: مماثلة ومطابقة أو تماثل وتطابق. (رابحي، 2013، ص 37)

مما سبق عرضه نخلص إلى أن الهُوية في اللغة الانجليزية تعني مطابقة مميزات الشيء مع حقيقته وجوهره.

– كما تعني في اللغة الانجليزية أيضا "تماثل المقوّمات أو الصفات الأساسية في حالات مختلفة وظروف متباينة، وبذلك تشير إلى الشكل التجميعي أو الكل المركب لمجموعة من الصفات التي تكون الحقيقة الموضوعية لشيء ما، والتي بواسطتها يمكن معرفة هذا الشيء وغيره على وجه التحديد". (فيلالي، 2014، ص 14)

يضيف هذا التعريف على التعريف السابق أن المماثلة والمطابقة لصفات الشيء تتميز بالثبات والاستقرار مهما اختلفت الحالات وتعدّدت الظروف، فمن خلالها يمكن معرفة الشيء وتمييزه في كل الأحوال.

ب– التعريف الاصطلاحي للهُوية: يمكن تعريف الهوية اصطلاحيا كالآتي:

– يعرّفها سعيد إسماعيل علي بأنها: "جملة المعالم المميزة للشيء التي تجعله هُو هُو، بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من الأشياء، ولكل إنسان منا شخصيته المميزة له، فله نسقه القيمي ومعتقداته وميوله واتجاهاته وثقافته، وهكذا هو الشأن بالنسبة للأمم والشعوب. (فيلالي، 2014، ص 16)

ينظر سعيد إسماعيل للهُوية على أنّها كل ما يتفرد به الشيء من صفات تعبّر عنه دون غيره، وذات الأمر ينطبق على هوية الأشخاص والشعوب من خلال ما يتميزون به من قيم وميولات واتجاهات وإيديلوجيات... تعبر عنهم وتميزهم عن غيرهم.

– كما تعرف أيضا بأنها صفة تعطى لكائن أو لنوع أو لشيء ليُعرف بها، وعندما يكون الشيء متشابهاً مع الآخر في كل شيء تكون لهما نفس الهُوية مثل التوائم أو تشابه الأسماء والموضوعات تكون متطابقة من حيث الهُوية. (ثائر، 2009، ص 258)

يرى التعريف السابق أن الهُوية عبارة عن صفة تطلق عن شيء أو كائن أو شخص ليُعرف بها، كما يمكن أن تجمع تلك الصفة عدة أشياء أو كائنات أو أشخاص في الآن ذاته، أي يمكن أن تكون الهُوية فردية وجماعية أيضا.

– أمّا صومائيل هنكتون فيعرّف الهُوية بأنها: "إحساس الفرد أو الجماعة بالذات، وأنها نتيجة وعي الذات بأنني أو نحن نمتلك خصائص مميزة ككينونة تميزني عنك وتميزنا عنهم، فالطفل الجديد قد يمتلك هُوية

ما عند ولادته بعلاقة مع إسمه وجنسه وأبوته أمومته ومواطنيه، وهذه الأشياء في كل حال لا تصبح جزءًا من هويته حتى يعيها الطفل ويعرف نفسه بها". (بن عمار، 2021، ص 50)

يركز هنكتون في تعريفه للهوية على أنها إحساس الفرد أو الجماعة بالتفرد والتميز والاختلاف عن الأفراد والجماعات الأخرى بناء على جملة من الاعتبارات، ولا يكون هذا الإحساس إلا عندما يكون الفرد واعيا بذاته، ومدركا لما يحدث حوله.

– كما أشار محمد عمارة إلى: "أن هُوية الشيء ثوابته التي لا تتجدد ولا تتغير، وتتجلى وتفصح عن ذاتها دون أن تخلي مكانتها لنقيضها طالما بقيت الذات على قيد الحياة، فالهُوية كالبصمة بالنسبة للإنسان يتميّز بها عن غيره وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطمس، إنها الشفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها والتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون باعتباره منتميا لتلك الجماعة".(فيلالي، 2014، ص 16 – 17)

يرى محمد عمارة أن هوية الشيء هي كل ما هو ثابت فيه من خصائص ومميزات، فهي الجوهر الذي لا يتغير ولا يتجدد، ومن خلال الهُوية يعرِف الأفراد أنفسهم، ويتعرّف الآخرون عليهم، لأنها تحدد انتماءاتهم.

4-2-2 تعريف الثقافة (culture): تعرف الثقافة من الناحية اللغوية والاصطلاحية كالآتي:

أ- التعريف اللغوي للثقافة: سنركز في التعريف اللغوي للثقافة على تعريفها في اللغة العربية واللغة الأجنبية، ويظهر ذلك في التالي:

❖ **الثقافة في اللغة العربية:**

– جاء في لسان العرب: أن مفهوم الثقافة يشتق من الفعل الثلاثي "ثقف" أو"ثُقُف"، وثَقِفَ الشّيءَ ثَقْفًا وثِقَافًا وثُقُوفَةٌ: حَذَقَهُ. ورَجُلٌ ثَقُفٌ وثَقِفٌ وثَقُفٌ: حَاذِقٌ فَهِمٌ. وثَقُفَ الرَّجُلُ ثَقَافَةً أَيْ صَارَ حَاذِقًا خَفِيفًا. (إبن منظور، د. ت، ص 493)

إذن يظهر أن تعريف الثقافة في اللغة العربية وحسب ما جاء في لسان العرب تنحصر دلالته في الحَذْقِ والحَذَاقَة أي الخِفّة.

❖ **في اللغة الأجنبية:**

– هي من جذر كلمة (culture) التي ترجع للفظ اللاتيني (culture) والذي يعني حرث الأرض وزراعتها. (مولاي، 2013، ص 127)

إذن كلمة ثقافة في اللغة الأجنبية وحسب الجذر اللاتيني للمصطلح (culture) تعني حرث الأرض وزراعتها.

ب- التعريف الاصطلاحي للثقافة: لقد تنّوعت تعريفات الثقافة الاصطلاحية واختلفت حتى فاقت حسب العديد من الباحثين الثلاثمئة تعريف، وعليه سنتطرق لبعض من تلك التعريفات في التالي:

- يعرّفها "مالك بن نبي" بأنّها: "مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي يتلقاها الفرد منذ ولادته كرأسمال أوّلي في الوسط الذي ولد فيه، والثقافة على هذا الأساس هي المحيط الذي يشكّل فيه الفرد طباعه وشخصيته... فهي المحيط الذي يعكس حضارة معينة والذي يتحرّك في نطاقه الإنسان المتحضِّر". (بن نبي، 1979، ص 83)

ينظر مالك بن نبي للثقافة على أنَّها مجموع الخصائص الخُلُقية والقيم الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعية، ويؤّكد على أنّها المجال الذي من خلال تتشكل شخصية الفرد.

- أما كل من "كروبير" و"كلوكهون" فيرون أن الثقافة: "تتكون من نماذج ظاهرة وكامنة من السلوك المكتسب والمنتقل بواسطة الرموز، والتي تكون الانجاز المميز للجماعات الإنسانية، الذي يظهر في شكل مصنوعات ومنتجات، أما قلب الثقافة فيتكون من الأفكار التقليدية (المتكونة والمنتقاة تاريخيا)، وبخاصة ما كان متصلا منها بالقيم، ويمكن أن نعد الأنساق الثقافية نتاجا للفعل من ناحية، كما يمكن النظر بوصفها عوامل شرطية محددة لفعل مقبل". (عماد، 2006، ص 32)

يركّز كل من "كروبير" و"كلوكهون" على كيفية تشكل الثقافة، حيث يرون بأنها تتكون من خلال قوالب ظاهرة وخفية من السلوكيات والطبائع الاجتماعية، التي تكونت على مدى صيرورة تاريخية، ويضيفان إلى ذلك بأن الأفراد هم من يصنعون الثقافة، كما أن هذه الأخيرة هي من تحدد وتوجه سلوكاتهم المستقبلية.

- وقد اجتهد علماء الأنثروبولوجيا في وضع مفهوم جامع لمصطلح الثقافة على سبيل الصيغة التوليفية بين العديد من التعاريف على أنها "جميع مخطَّطات الحياة التي تكوَّنت على مدى التاريخ، بما في ذلك المخطَّطات الضمنية والصريحة، العقلية وغير العقلية وهي توجد في أي وقت، كموجهات لسلوك الناس عند الحاجة .(مجاني ومرازقة، 2019، ص 18)

يتقاطع التعريف الانثروبولوجي للثقافة مع التعريف السابق لـ كل من "كروبير" و"كلوكهون"، في كونها تعبر عن المخططات الظاهرة والضمنية التي تتشكل على مدى التاريخ، إضافة إلى كونها محدد وموجِّه لسلوكات الأفراد في المواقف المختلفة.

– أما عن تصور علماء الاجتماع فإن مصطلح الثقافة: "دال على نمط الحياة الكلية للمجتمع، بما في ذلك الحياة اليومية، والنشاط الإنساني في مختلف المجالات كالفن، والأدب والعلم وما يتصل بها من طرق وأفكار في ضوء الخبرات المكتسبة، فالممارسة الثقافية خاضعة للاكتساب المتواصل أكثر من كونها متوارثة. (بردي، 2018، ص 26)

يركّز علماء الاجتماع في تعريفهم للثقافة على خضوعها للاكتساب من البيئة الاجتماعية أكثر من كونها متوارثة، وهذا يظهر في التغيرات الملحوظة في الأنماط الثقافية بالمجتمعات من فترة إلى أخرى حسب الظروف والأحداث التاريخية، كما يعتبرونها نمط للحياة ككل بما تحتويه من نشاط، وفن وأدب، وعلوم، وطرق التفكير...

– هذا وربما يكون أحدث تعريف للثقافة هو ما جاء في التعريف الذي أُتُفِقَ عليه في إعلان مكسيكو في 6 أوت 1982، والذي ينص على أنَّ الثقافة بمعناها الواسع تعبّر عن: "جميع السمات الروحية والمادية والعاطفية التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ونظم القيم والمعتقدات والتقاليد". (أبيش، 2018، ص 50)

يشترك تعريف إعلان مكسيكو مع التعريفات السابقة، لكنه يضيف بأن الثقافة يمكن أن تكون خاصة بجماعة بعينها، كما يمكن أن تكون عامة تربط جميع أفراد المجتمع الواحد، وذلك في إطار ما يسمى بالخصوصيات الثقافية والعموميات الثقافية.

وعليه يظهر أن هناك علاقة بين الهوية والثقافة إذ يرى بعض علماء الاجتماع والسياسة أن أزمة الثقافة هي في الأساس أزمة هوية، والهوية تتحول إلى هوية ثقافية عندما تستخدم لأغراض التمييز بين "نحن" و"هم" على أساس ثقافي، إنها مجموع الظواهر التي بواسطتها يستطيع الفاعلون الاجتماعيون معرفة وتحديد مفهومهم عن ذواتهم". (عيسات، 2018، ص 250) فمكونات الهوية تتشكل ضمن ثقافة المجتمع ولا تخرج عن إطارها، هذه الثقافة التي تكونت بدورها على مدى التاريخ الاجتماعي.

4-2-3 تعريف الهوية الثقافية: تتعدد تعريفات الهوية الثقافية حسب توجهات الباحثين والعلماء الفكرية، فتُعَرف كالتالي:

– تعرفها فاطمة الزهراء سالم بأنها: "جملة الخبرات الاجتماعية، والحكمة الأخلاقية والدينية، والاتفاقيات الأيديولوجية، النظرية التي يصوغها مجتمع ما، بحيث تصبح تلك الخبرات والاتفاقات النظرية قوانين ملزمة ومحكات أساسية، ليس من اليسير اختراقها أو العبث بها أو محاولة تغييرها، إلا من أجل تطويرها والارتقاء بها. (مولاي، 2013، ص 85)

ترى فاطمة الزهراء أن الهوية الثقافية هي مجمل الخبرات الاجتماعية، الأخلاقية، الدينية، الأيديولوجية... التي نالت اتفاقا اجتماعيا، بحيث تصبح عبارة عن قواعد موجهة للسلوك الاجتماعي، يصعب تغييرها أو تجاوزها، إلا في حالات نادرة تخضع للظروف المحيطة.

– ويعرّفها المفكر الفرنسي "أليكس ميكشيللي" Mekshelli Alex على أنها: "منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوة والشعور بها". (زوار، 2017، ص 187)

يرى "أليكس ميكشيللي" بأن الهوية الثقافية عبارة عن منظومة تجمع كل المكونات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية في كل متكامل وموحد يربط كل الأفراد الذين لهم نفس الانتماء المجتمعي.

– كما تُعرّف على أنّها: "تلك المبادئ الأصلية السامية، والذاتية النابعة من الأفراد والشعوب، وتلك الركائز التي تمثل الكيان الشخصي والروحي والمادي للإنسان، بتفاعل صورتي هذا الكيان لإثبات هوية أو شخصية الفرد أو المجتمع أو الشعوب". (محمدي، 2018، ص 161)

ينظر هذا التعريف للهوية الثقافية على أنها السمات الأصلية والأصيلة للمجتمع، التي تعبر عن كيانه في شقه المعنوي والمادي، والتي من شأنها التعريف به وإثبات وجوده.

– وتشير أيضا إلى: "مجموعة من العناصر والمقوّمات الثقافية التي تسمح بالتعرف على الانتماء الثقافي، لشخص ما أو مجموعة بشرية معيّنة، كما تشير إلى الوعي الضمني أو الصريح بالانتماء إلى جماعة بشرية معينة، تعيش في فضاء جغرافي محدد، ولها تراث ثقافي متميز، يشمل تاريخا مشتركا، ولغة وعادات وتقاليد وتطلعات مستقبلية". (مجاني ومرازقة، 2019، ص 19)

يوضح هذا التعريف أهمية الهوية الثقافية ودورها في تصنيف الأفراد على أساس انتماءاتهم الثقافية، لجماعة بشرية بعينها، لها تاريخ مشترك، لغة مشتركة، تراث مشترك...

ويعتبر مفهوم الهوية الثقافية الوطنية أضيق من مفهوم الهوية الوطنية، حيث يشمل مفهوم الهوية الوطنية كل أنواع الهويات المتواجدة في أي بلد، والتي يتحدد معناها حصرا بما يتبعها من ضبط وتحديد، فنجد أن الهوية الدينية يتحدد معناها وأبعادها بالدين، الهوية العرقية يتحدد معناها وأبعادها بالعرق، والهوية المهنية يتحدد معناها بالمهن، كما ينطبق ذات الأمر على الهوية الثقافية التي يتحدد معناها وأبعادها بمفهوم الثقافة، وعليه تشترك الهوية الثقافية الوطنية مع الهوية الوطنية في بعض الأبعاد المكونة لها وليس جميعها.

4-2-4 التعريف الإجرائي للهوية الثقافية الجزائرية: هي الخصائص والسمات الثقافية الجوهرية الثابتة والمشكلة لهوية المجتمع الجزائري الثقافية، وتتمثل في الدين الإسلامي، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التاريخ الثقافي الوطني والتراث الثقافي الوطني والتي تسعى اللغة العربية من خلال مناهجها ومحتوياتها لبلوغها وتلقينها للمتعلم.

4-3 تعريف مناهج الجيل الثاني (second generation curriculum):

4-3-1 التعريف الإصطلاحي لمناهج الجيل الثاني:

- هي المناهج التي جاءت لمعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وامتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات. (مسكين، 2018، ص 253)

يظهر من هذا التعريف أن مناهج الجيل الثاني جاءت كإصلاحات لمناهج الجيل الأول في كل من المحتوى، طرق التدريس، الأهداف، والتقويم.

- كما تعرف بأنها مجموع الإجراءات التي تضمنت المستويات التالية:

❖ المستوى التصوري: الذي يمثل المؤشرات الآتية:

أ- فكرة الإصلاحات والانطلاق من السلوكية إلى البنائية.

ب- دمج التعلمات أفقيا وعموديا.

ج- فكرة الشمولية وتوظيف المعارف.

د- تقاطع وتشارك محتويات المواد فيما بينها من خلال الكفاءات العرضية.

❖ مستوى الإعداد المنهجي: والذي تحدده المؤشرات التالية:

أ -المشروع البيداغوجي السنوي.

ب -المخطط الأسبوعي للمواد.

ج - نظام التقويم المطبق.

د -آلية طرح الأسئلة.

هـ -آلية تناول الكتاب المدرسي. (سليماني وبلوقميدي، 2018، ص 5)

يوضح هذا التعريف المستويات التي تتجلى فيها مظاهر الإصلاحات الجديدة، ممثلة في الأفكار التصورية سواءً من ناحية توظيف المعارف والمفاهيم نظريا وعمليا، أو من ناحية التكامل الأفقي

والعمودي بين المناهج، أما فيما يخص المستوى المنهجي يتمثل في آليات تطبيق هذه الأفكار التصورية وتفعيلها في العملية التعليمية.

4-3-2 التعريف الإجرائي لمناهج الجيل الثاني:

هي المناهج الجديدة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والناتجة عن الإصلاحات الأخيرة في المنظومة التربوية الجزائرية بداية بسنة 2016، وتتمثل في مناهج كتب اللغة العربية، والتي تسعى من خلال محتواها لتكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية لدى تلميذ مرحلة التعليم الإبتدائي.

4-4 تعريف التعليم الابتدائي (Primary education):

4-4-1 التعريف الاصطلاحي للتعليم الابتدائي:

- يعرّف على أنّه: "القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها بناء المنظومة التربوية بأكملها لكونه مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم، لتزودهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرات والمهارات الكافية طبقا لنموهم النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي، ولا يتحقق هذا إلا بفضل معلمين أكفاء وإدارة علمية، بالإضافة إلى دور المدرسة في تربيتهم وتهذيبهم فهي تقوم بتعليمهم وفق منهج محدد وبطريقة معينة من طرف مربين متكونين في ذلك. (فاتحي، 2016، ص 13)

يشير هذا التعريف إلى أن التعليم الابتدائي هو الأساس الذي تقوم عليه المنظومة التربوية ككل، حيث يهدف إلى تنمية الطفل في كل جوانب شخصيته، العقلية، الجسمية والوجدانية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مناهج جيدة، ومعلمين أكفاء.

- كما يقصد به التربية والتعلّم الذي يتلقاهما الطفل من سن السادسة إلى سن الحادية عشر وهنا التقسيم العمري يختلف من دولة إلى أخرى، هناك من يبدأ سن التمدرس في الخامسة القسم التحضيري كما هو في النظام الجزائري، وينتهي حتى السن الحادية عشر، وهناك من تبدأ من سن السابعة وأخرى حتى الثامنة إذن هذه العملية تختلف من نظام تعليمي لآخر ولكن المهم أن هذا التعليم هو مخصص لمرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة في المستوى الأوّل من التعليم. (عباسية، 2012، ص 141)

يركّز هذا التعريف على السن القانوني المسموح به للولوج للمدرسة الإبتدائية، ويظهر أنه يختلف من دولة لأخرى لكن في الجزائر يبدأ من سن الخامسة بالقسم التحضيري، وينتهي في سن الحادي عشر، وبالتالي فهو موجه لمرحلة الطفولة.

- كما يمكن تعريف التعليم الإبتدائي بأنّه: "أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموّجه للأطفال ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد، ويزود الأطفال في

التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية. ويعتبر مرحلة إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في كثير من دول العالم، وإلى جانب أنه حق وطني وأساسي لكل مواطن فهو أيضا وقبل هذا من أولى حقوق الإنسان كإنسان. (فاتحي، 2016، ص 13)

أما هذا التعريف فهو يؤكد على أن التعليم الإبتدائي مرحلة إلزامية ومجانية في كثير من الدول حيث يهدف إلى إكساب التلاميذ اللغة القومية، مبادئ الحساب، الجغرافيا، أي أنه يستهدف الثقافة بالدرجة الأولى مع تعليم التلاميذ أبجديات الحساب والأشغال اليدوية.

– أما المفهوم الحديث للتعليم الابتدائي فيعتبره مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة، التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية، داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه (تعليم الكبار) في إطار التربية المستديمة، وبأنه التعليم الذي يوثّق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء. (لشهب وبراهمي، 2017، ص 227)

يؤكد التعريف الحديث للتعليم الإبتدائي على الكفاءة، فهو يستهدف الجوانب المعرفية والمهارية وخبرات التلميذ، من أجل إعداده ليكون عضوا فاعلا في وطنه، حيث يجمع التعليم الابتدائي بين المعارف وتطبيقاتها العملية.

4-4-2 التعريف الإجرائي لمرحلة التعليم الابتدائي: هي أول مرحلة من التعليم العام الإلزامي في الجزائر، الموجه للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين سن السادسة حتى سن الحادي عشرة سنة، والتي تهدف من خلال محتويات كتب اللغة العربية لتكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية لدى المتعلمين.

5- الدراسات السابقة: يبنى العلم على التراكم، وعليه تعد الدراسات السابقة لأي موضوع من الموضوعات منطلقا يستطيع من خلاله الباحث تصميم بحثه وتحديد معالمه، كما أن اطلاع الباحث على الدراسات السابقة يمكّنه من تجنب الأخطاء التي وقعت فيها، ويحاول الإتيان بالجديد في طرحه لموضوعه، وتتمثل الدراسات التي اعتمدنا عليها في دراستنا في الآتي:

– **الدراسة الأولى:** دراسة الباحث "**إسماعيل رابحي**" (2013/2012) بعنوان:"**الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية**".

– **التساؤلات الرئيسية للدراسة:** تتمثل في التالي:

1- ما مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد الهوية الوطنية.

2- ما ترتيب توافر أبعاد الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.

3- هل هناك فروق دالة إحصائية في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية.

وتفرعت عنهم الأسئلة التالية:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية على أبعاد الهوية الوطنية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

- ما هو ترتيب أبعاد الهوية في الكتب المدرسية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

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

- هل هناك فروق في ترتيب أبعاد الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

- هل هناك فروق في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

- **منهج الدراسة:** واعتمد الباحث في دراسته على منهج تحليل المحتوى، مع الاعتماد على التحليل الكمي والكيفي،

- **آداة الدراسة:** استخدم الباحث استمارة تحليل المحتوى.

- **عينة الدراسة:** وتتمثل في الكتب المدرسية المعتمدة في مرحلة التعليم الأساسي من السنة أولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط وتتمثل المناهج المدرسية التي تم تحليلها في التالي:

- ✓ منهاج اللغة العربية ممثلا في كتاب نصوص القراءة.
- ✓ منهاج التاريخ ممثلا في كتاب التاريخ.
- ✓ منهاج التربية الإسلامية ممثلا في كتاب التربية الإسلامية.
- ✓ منهاج التربية المدنية ممثلا في كتاب التربية المدنية.
- ✓ منهاج الجغرافيا ممثلا في كتاب الجغرافيا.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توافر كمي مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية في محتويات مناهج التعليم.

2- توافر ضعيف جدا لأبعاد الهوية في محتويات مناهج الجغرافيا.

3- تأثير توافر أبعاد الهوية الوطنية تبعا للمناهج التعليمية.

4- غلبة بعد التوجه الجزائري مقابل إهمال البعد الأمازيغي على محتويات المناهج التعليمية. (رابحي، 2013)

- **الدراسة الثانية:** دراسة " **محمد العلمي شراد" (2014/2015)** بعنوان: **"النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية".**

- **التساؤل الرئيس للدراسة:** يتمثل في الآتي:

- هل النظام التعليمي الجزائري يرسّخ ويدعم ثوابت الهوية الوطنية ويساعد على الاندماج الهوياتي؟

وهذا من خلال:

1- ترسيخه وتدعيمه للبعد الإسلامي؟

2- ترسيخه وتدعيمه للبعد العربي؟

3- ترسيخه وتدعيمه للبعد الأمازيغي؟

وقد تبنى الباحث ثلاث فرضيات في دراسته:

- ✓ الفرضية الجزئية الأولى: النظام التعليمي الجزائري يدعم ويرسخ البعد الإسلامي.
- ✓ الفرضية الجزئية الثانية: النظام التعليمي الجزائرييدعم ويرسخ البعد العربي.
- ✓ الفرضية الجزئية الثالثة: النظام التعليمي الجزائرييدعم ويرسخ البعد الأمازيغي.

- **منهج الدراسة:** اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي.

- **آداة الدراسة:** إستمارة تحليل المضمون.

- **عينة الدراسة:** تتمثل في المناهج الدراسية التالية:

- ✓ كتاب القراءة، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التربية العلمية والتكنولوجية، الرياضيات الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي.

- **نتائج الدراسة:** توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج وهي كالآتي:

1- أوضحت النتائج الخاصة بالبعد الإسلامي اهتمام كتب السنوات الخمسة للمرحلة الابتدائية بتأصيل هذا البعد في نفوس تلاميذ هذه المرحلة، بدليل أنه احتل المرتبة الثانية بعد البعد الوطني، ولم يكن حكرا على كتب التربية الإسلامية فقط بل جاء في مضامين جميع الكتب المدرسية، إلا أن تناول البعد الإسلامي كان في مجمله يمتاز بالطابع العام الشمولي، حيث أولت اهتماما كبيرا بفئة الشعائر والعبادات من خلال تركيزها على الآداب والصفات وكذا أركان الإسلام دون التطرق للفئة الفرعية.

2- أوضحت النتائج الخاصة بالبعد العربي اهتمام نسبي لكتب السنوات الخمسة للمرحلة الابتدائية بتأصيل هذا البعد في نفوس التلاميذ، وكانت اللغة محور اهتمام هذه الكتب فيما يتعلق بهذا البعد، من خلال تركيزها على القواعد النحوية في كتب القراءة، كما اهتمت بفئة المجتمع والبلدان العربية، أما فيما

يتعلق بالتاريخ العربي فلم يكن ضمن محتواها إذ أنها لم تتطرق للأصول العربية ولا إلى الممالك والعشائر العربية ولا إلى إبراز الأحداث التاريخية التي عاشها العرب وهذا من شأنه أن يسلخ التلاميذ عن أصولهم العربية، وتبقى معارفهم حول هذه المسألة ضعيفة.

3- أوضحت النتائج الخاصة بالبعد الأمازيغي عدم اهتمام كتب السنوات الخمسة للمرحلة الابتدائية بتأصيل هذا البعد في نفوس التلاميذ، كما كان التطرق لهذا البعد بشكل عرضي فقط، فرغم الأصول الأمازيغية الأولى للشعب الجزائري، وكذا النسبة الكبيرة للجزائريين الناطقين بالأمازيغية إلا أن مضامين كتب هذه المرحلة لم تأتي تقريبا على تناول البعد الأمازيغي. (شراد، 2015)

- **الدراسة الثالثة:** دراسة الباحثة "**سليمة قاسي**" **(2016)** بعنوان: "**دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة – دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية –.**

- **التساؤلات الرئيسية للدراسة:** تتمثل في:

1- ما مدى تضمين التراث الثقافي الوطني في المناهج الدراسية الجزائرية؟

2- ما هي أنواع التراث الواردة كنصوص في المناهج الدراسية الجزائرية؟

3- ما هي الآليات المعتمدة من طرف المدرسة الجزائرية للحفاظ على التراث وترسيخه لدى الناشئة؟

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة في دراستها على منهج تحليل المضمون.

- **آداة الدراسة:** استمارة تحليل المضمون.

- **عينة الدراسة:** تتمثل في:

✓ كتب اللغة العربية من السنة الأولى للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي، المقررة مع بداية ونهاية الإصلاحات الجديدة 2004/2003.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية:

1- أن مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم القاعدي والمجسدة في دروس ومواضيع الكتب المدرسية قد خصصت جانبا جد بسيط وبمساحات متفاوتة في كتبها لدراسة التراث الثقافي، فلم تعطي التراث حقه بتخصيص مساحة كافية من الكتب لتغطية المادة التراثية بأنواعها، بل كانت ضئيلة مقارنة بمواضيع أخرى، إذ شكلت 24 درس من 170، ما يعادل نسبة 14.11 من النسبة الإجمالية.

2- سجلت غياب واضح للألعاب الشعبية والحكايات الشعبية التي يزخر بها تراثنا وكذا الرقصات الشعبية والأزياء والأطباق التقليدية...إلخ.

3- تركز المدرسة الجزائرية على الجانب النظري دون العملي في نقل مضامين مناهجها، والملاحظ أن الكتب تغلب عليها الأنشطة الذهنية التي يتوقع من المتعلم أن يصل إليها بتفكيره ونشاطه الصفي أو اللاصفي، وعليه المحتوى المعرفي لوحده لا يكفي في حال لم يتضمن دروس عملية غير تقليدية تعزز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ تجعلهم منتمين لوطنهم الجزائري قولا وفعلا. (قاسي، 2016)

- **الدراسة الرابعة:** دراسة "**محمد طاهيري**" (2019/2018) بعنوان: "**النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر**".

- **التساؤل الرئيس للدراسة:** يتمثل في: هل تعزز المناهج المدرسية في الإصلاحات التربوية لسنة 2003 الهوية الجزائرية المنصوص عليها دستوريا؟

التساؤلات الفرعية:

✓ هل تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية للإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية؟

✓ هل يسمح المحتوى المعرفي المقدم في المناهج المدرسية للإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية؟

✓ هل يسمح تنظيم الفضاء المدرسي في تعزيز الهوية الوطنية؟

- **منهج الدراسة:** اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي.

- **آداة الدراسة:** استمارة تحليل المضمون.

- **عينة الدراسة:** تتمثل في:

✓ الوثائق القانونية الخاصة بمعاملات المواد وبتوقيتها الزمني في الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

✓ كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ للسنوات: السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، والسنة الثالثة والرابعة متوسط.

✓ القانون التوجيهي 04-08، القانون النموذجي للابتدائية، القانون النموذجي للمتوسطة، القانون النموذجي للثانوية.

- **نتائج الدراسة:** توصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية:

1- تعمل هذه الإصلاحات على تهميش مواد التاريخ والتربية الإسلامية واللغة العربية وذلك بتقليل الحجم الساعي والمعامل بالنسبة للمادتين الأوليين وبإفراغ المادة الثالثة من أي حمولة ثقافية تعزز الهوية العربية الإسلامية.

2- تعمل هذه الإصلاحات على تهميش المنشآت والبناءات التي من شأنها تعزيز الهوية الوطنية عبر ممارسات يومية داخل المدرسة كالمسجد والمتحف والجداريات.

3- محتوى منهاج التربية الإسلامية يحيد العقيدة الإسلامية أن تكون أساسا لنظام معرفي يميز الحضارة الإسلامية، وهذا ما سيمهد لاكتساب التلميذ لرؤيةِ للعالم تتنافى مع الثقافة الإسلامية التي تربط بين الوحي والمعرفة، حيث سيفصل التلميذ بين العلم والدين وهذا الفصل يميز الثقافة الغربية وهو ما تدعو إليه النخبة الفرانكفونية. وكذلك يكرس منهاج التربية الإسلامية كون العقيدة الإسلامية تتعلق بمجال الفرد أكثر مما تتعلق بمجال الجماعة.

4- هناك اهتمام بمعامل وزمن اللغة العربية ولكنه اهتمام مغالط إذ أن محتوى منهاج اللغة العربية خال من أي حمولة ثقافية تعزز الانتماء للحضارة العربية الإسلامية. كما أن هناك تشيئا للهوية بتناوله كمحور مفرد في الكتب المدرسية، دون أن تتضمن المحاور الأخرى اهتماما واضحا بعناصر الهوية، وهو ما يجعل الهوية مجرد موضوع معرفي لا يبني تمثلا اجتماعيا ولا إثنية مركزية للمجتمع.

5- محتوى منهاج التاريخ يهتم أساسا بالأحداث السياسية في إطار الدولة الوطنية لا في إطار الحضارة الإسلامية، ويتناول الجانب الثقافي لتاريخ المجتمع بصفة ثانوية، فلا توجد دروس مستقلة لشخصيات علمية أو أدبية أو ثقافية ولا توجد دروس مستقلة لتناول تاريخ مدن أو معالم، كما أنه لا يركز على حرب فرنسا على عناصر هوية المجتمع الجزائري ويعرض العلاقة مع فرنسا كعلاقة تتناوب بين الصداقة والعداء مهملا الصراع الثقافي، وهو ما من شأنه تكوين ذاكرة جماعية مشوهة وانتقائية تقتصر على الأحداث السياسية فلا يعتز التلميذ بالانتماء لهذا التاريخ.

6- أساس هذه الأيديولوجيا الزائفة في المناهج هو التغاضي عن عناصر الثقافة المميزة للنموذج الجزائري والتي نصّ عليها الدستور من لغة ودين وتاريخ واعتزاز بهذه العناصر.ولهذه الأيديولوجيا المزيفة شكلان: أيديولوجيا مادية وأيديولوجيا رمزية، كل هذا يشكل إيديولوجية زائفة عن المجتمع الجزائري وعناصر ثقافته وهويته ويفقد التلميذ القدرة على التماهي بعناصر مجتمعه، وهذا ما يسمى بالتثاقف الشكلي أي التثاقف الذي يحدث فيه تغييرات عميقة في النموذج الثقافي للمجتمع بتغيير بنيات وطرق التفكير والإحساس. (طاهيري، 2019)

– **الدراسة الخامسة:** دراسة الباحثة "**سميرة وعزيب**" **(2020)** بعنوان: "**الهوية الوطنية وتجسيدها في الكتب المترجمة لها – السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا –.**

– **التساؤل الرئيس للدراسة:** يتمثل في: هل تجسّد نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أبعاد الهوية الوطنية كما تنصّ عليها الوثائق الرسمية كالدستور والوثائق التربوية كالمنهاج؟

– **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي.

– **آداة الدراسة:** استمارة تحليل المضمون.

– **عينة الدراسة:** تتمثل في:

✓ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

– **نتائج الدراسة:** توصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية:

1– أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، قد أخفق إلى حد كبير في الاستجابة لمتطلبات الوثائق الرسمية التي تم الانطلاق منها لتحديد معالم هذه الهوية وأبعادها، ذلك أن اختيار النصوص التعليمية المتضمنة في الكتاب لم تخدم الغايات المسطرة والمحددة في كل من الدستور والقانون التوجيهي والمنهاج.

2– أنّ جزائرية الجزائري المصرّح بها في كل من الدستور والقانون التوجيهي والمنهاج. لم تتحقق في هذا الكتاب، والقارئ لنصوصه يشعر بفجوة عميقة بين أصالة الشعب الجزائري وموروثه الديني والثقافي والحضاري واللغوي الثري ثراء الحضارات المتعاقبة عليه.

3– على الرغم من أن بعض النصوص حقّقت فعلا أبعاد الهوية الوطنية إلا أنها تبقى قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي للنصوص، مما يدفعنا للقول: أن الكتاب الجديد لا يجسّد خطاب الهوية الوطنية، ولولا بعض النصوص القليلة منها، لقلنا أنها لا تنتمي لكتاب صدر عن المنظومة التربوية الجزائرية. (وعزيب، 2020)

– **الدراسة السادسة:** دراسة الباحثة "**أشواق بن عمار**" **(2021/2020)** بعنوان: "**قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني.**

– **التساؤل الرئيس للدراسة:** يتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

وقد اعتمدت الباحثة على تساؤلات فرعية وجزئية تتمثل في التالي:

- **التساؤل الفرعي الأول:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

- **التساؤلات الجزئية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في البعد الأمازيغي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

- **التساؤل الفرعي الثاني:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

- **التساؤلات الجزئية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في البعد الأمازيغي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

- **التساؤل الفرعي الثالث:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

- **التساؤلات الجزئية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في البعد الأمازيغي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟

– **منهج الدراسة:** وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي والمقارن.

– **آداة الدراسة:** استمارة تحليل المحتوى.

– **عينة الدراسة:** وتمثلت في مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الآتية:

- ✓ منهاج التربية الإسلامية والمتمثل في كتابي التربية الإسلامية في ظل الإصلاحات التربوية الجيل الأول 2011/2012 والجيل الثاني 2017/2018.
- ✓ منهاج التربية المدنية والمتمثل في كتابي التربية المدنية في ظل الإصلاحات التربوية الجيل الأول 2011/2012 والجيل الثاني 2017/2018.
- ✓ منهاج التاريخ والمتمثل في كتابي التاريخ في ظل الإصلاحات التربوية الجيل الأول 2011/2012 والجيل الثاني 2017/2018.

- **نتائج الدراسة:** وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في التالي:

1- أعطت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للبعد الإسلامي كأحد عناصر الهوية الوطنية باعتباره ثقافة وحضارة وأساس الوحدة الوطنية للمجتمع الجزائري.

2- اهتمت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني بتعزيز مكانة اللغة العربية باعتبارها أحد المكونات الثابتة للهوية الوطنية في الجزائر، وكمادة دراسية وكلغة تعليم وتعلم في جميع مراحل التعليم الدراسية.

3- أولت هذه الإصلاحات اللغة الأمازيغية كمركب من مركبات الهوية الوطنية والثقافية الجزائرية، اهتماما ضمن مبادئها وغاياتها التربوية والتعليمية، خاصة في إصلاحات مناهج الجيل الثاني. (بن عمار، 2021)

- **تعقيب على الدراسات السابقة:** تتلخص أهم جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة التي تم عرضها في الآتي:

- ✓ استفدنا من جل الدراسات السابقة في بناء الجزء النظري للدراسة.
- ✓ اعتمدنا على المدرّج التقديري الذي اقترحه الباحث "رابحي إسماعيل" في دراسته للحكم على قيمة النسبة المئوية.
- ✓ استفدنا من دراسة "بن عمار أشواق" و"طاهيري محمد" و"شراد محمد العلمي" في بناء صنافة تحليل المحتوى.
- ✓ استفدنا كثيرا من الطريقة التي اعتمدها "طاهيري محمد" في تحديد المستوى المفصل والمستوى الموجز لاحتساب تكرار مؤشرات التحليل.
- ✓ استفدنا من جل الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة.

6- المقاربة المنهجية للدراسة: تعد المقاربة المنهجية محطة مهمة في أي بحث سوسيولوجي، وتعتبر الوسيلة التي يستطيع من خلالها الباحث تحليل وتفسير الأفكار والمعطيات، من أجل كشف الحقائق والوصول إلى النتائج المطلوبة، حيث أنها توضح الطريق والمنهجية السليمة التي ينبغي على الباحث إتباعها في مختلف مراحل البحث العلمي، وعليه يتعيّن على الباحث اختيار المقاربة التي يراها أنسب وأكثر ملائمة لموضوع دراسته، وتتمثل المقاربة المنهجية لدراستنا في الآتي:

6-1 مقاربة مايكل يونغ:

غدت قضية مضمون المعرفة التربوية والمفاهيم الدراسية وأساليب التقويم التي ظلت لفترة طويلة قضايا هامشية في معالجات علم الاجتماع التربية القديم، محورا أساسيا من محاور الدراسة في علم

اجتماع التربية الحديث، وتشكّلت هذه القضايا ونموذجها المعرفي البنائي في ارتباطها بتوجهات الفينومينولوجيا في أوائل السبعينات من خلال النظرية التي طرحها "مايكل يونغ" والتي تؤرخ لظهور ما عُرف باسم علم اجتماع التربية الجديد، والذي ربطه بعلم اجتماع المعرفة. (مناصرية وبدوي، 2014، ص 78)

حيث يرى "يونغ" أن التربية ليست ميدانا لإنتاج السلع وإنما ميدانا لإنتاج وتنظيم المعرفة في زمن معيّن يتضمن اختيارات واعية وغير واعية، كما يعيب الدراسات السائدة في مجال المناهج ومعالجتها لما يتم تعلمه داخل المدرسة على أنّه لا يشكل أي مشكلة تربوية، فهذا الاتجاه يعكس في رأيه الاعتقاد الشائع في موضوعية المعرفة المتضمنة في المناهج، وفي واقع الأمر أن هذه المعرفة تتكون اجتماعيا وتاريخيا وفقا للسياق الاجتماعي والزمني المحيط بها، ويؤدي إغفال التحليل الاجتماعي للمعرفة التربوية إلى اعتبار دور المنهج في تحقيق التكافؤ الاجتماعي دورا ثانويا. (مناصرية وبدوي، 2014، ص 78– 79)

إن عملية الانتقاء وتنظيم المحتويات المعرفية الثقافية للتعليم تترجم المقترحات القبلية الإيديولوجية والمصالح الاجتماعية للجماعات المهيمنة ويحدّد "يونغ" ثلاثة معايير لتصنيف المنهاج:

- درجة التراتبية.
- درجة التخصص.
- تقسيم المعارف التي تساهم في نقلها.

إن تصنيف محتويات الدراسة بالنسبة ليونغ هي المهمة لأنه من خلالها يمكن فهم الرهانات السياسية لنقل المعرفة داخل الأنظمة التعليمية كل إبداع يتعلق بإدخال مواد جديدة في برنامج الدراسة وتوسيع الحقل المعرفي على العكس يلغي بعض التعلمات ويعدل بنية المنهاج، فإنه يصطدم دائما بمقاومات قوية لأنه يعرض المصالح الاجتماعية والمصالح الرمزية. (جناوي، 2018، ص 233)

لقد ركّز "يونغ" جهوده على تفسير المعاني المنتظمة في المعرفة التربوية باعتبارها أهم قضايا العلم الجديد وأكثرها خطورة، كما ركّز على العلاقة بين التدرج الاجتماعي وتصنيف المعرفة، تلك العلاقة تركزت حول ثلاث قضايا أساسية هي: العلاقة بين بناء القوة والمنهج؟ كيف تتشكل المعرفة؟ ثم معرفة وظائفها في الأنماط المتباينة للمجموعات؟. (مناصرية وبدوي، 2014، ص 79)

كما نادى "يونغ" بضرورة الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية، فالمنهج وفق نظريته لا ينطوي على صدق داخلي وجوهري لأن المعرفة المتضمنة فيه ليست مطلقة ولا حتمية ولا تظهر وفقا لمنطق موضوعي، ولكنها تتشكل اجتماعيا وتنتقى وتعطى، لذلك فالمنهج يعكس فحسب توزيعا معينا

للقوى الاجتماعية وينتج بدوره تصنيفا متمايزا للمعرفة التربوية، وإننا عن طريق الوقوف على طبيعة العلاقة القائمة بين النمط السائد للقيم وتوزيع الثروة والقوة من ناحية، وبين اختيار وتنظيم المعرفة من ناحية أخرى، يمكننا اكتشاف الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية للمنهج. (مناصرية وبدوي، 2014، ص 79)

إن مسألة المحتويات في النظام التعليمي حسب تحليل "يونغ" لم تشر إلى تصنيف المعارف التعليمية بل إلى أهمية الثقافة في التقسيمات المعرفية للمنهاج التي تعكس نوع التنظيم وتوضّح السياق الذي يميّز الجماعات المختلفة، وبالتالي فإن العلاقات التي تميز المعارف ذات المكانة العالية تلك التي تتطابق أكثر مع أنظمة القيم والحفاظ على مصالح الجماعة المهيمنة اجتماعيا. (جناوي، 2018، ص 233)

يمكن الاستفادة من نظرية مايكل يونغ من خلال ضرورة البحث في محتوى المناهج المدرسية ومعرفة الخلفيات التي تقف وراء تنظيم المعرفة بالشكل الذي تظهر عليه في المناهج، وكذا عدم التسليم المطلق بصدقها وموضوعيتها، لأن انتقائها وتصنيفها خاضع للسلطة السياسية ومصالحها الاجتماعية، وبالتالي فإن التصنيف والانتقاء المتمايز للمعرفة التربوية ضمن محتوى المناهج المدرسية ما هو إلا ترجمة وانعكاس لتوزيع معين للقوى الاجتماعية، والهوية الثقافية باعتبارها أحد أهم المعارف التربوية فهي الأخرى ستخضع للانتقاء والتمايز حسب توزيع القوى الاجتماعية أيضا.

2-6 مقاربة فرانسوا ديبي:

يعتبر السوسيولوجي الفرنسي المعاصر" فرونسوا ديبي" من أبرز المنظرين لحقل سوسيولوجيا التربية sociologie de léducation، وقد حاول هذا السوسيولوجي أن يتناول مسألة "الإستحقاق والمنافسة المدرسية" انطلاقا من كتابه "المواقع والحظوظ" إعادة تفكير التفاوتات الإجتماعية، حيث اعتبر فيه أن المدرسة هي بمثابة مجال يتم فيه التطبيق النظامي لنموذج مساواة الحظوظ، ويضيف أنه إذا كانت استفادة التلاميذ من التعليم شاملة فإن الفروق ما بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ ضعاف المستوى، لم تتقلص بعد مادامت الفروق تحددها مسبقا الأصول الإجتماعية للتلاميذ، وبالتالي فإن ذلك سيؤدي إلى تفاقمها أكثر بالمؤسسة المدرسية. وقد لاحظ السوسيولوجي الفرنسي " فرونسوا ديبي"، أن النخبة المدرسية هي التي تنحدر من النخبة المجتمعية، في حين أن المنهزمين في المنافسة المدرسية هم باستمرار المنحدرون من الفئات الفقيرة المسحوقة.

إن فشل نموذج مساواة الحظوظ بتعبير "ديبي" لا يتوقف فقط على تلك التفاوتات التي تخص العرض المدرسي ولا على التفاوتات الإجتماعية، بل إن المسألة ترتبط بمفارقات تتواجد داخل هذا النموذج (نموذج مساواة الحظوظ)، وفي نفس الإطار يؤكد على فكرة مؤادها "أننا كلما وثقنا في نموذج مساواة الحظوظ كلما وثقنا في قدرة المدرسة على تحقيق العدالة الإجتماعية مع كل جيل جديد"، ولكن حسبه كلما انخرطنا في نموذج مساواة الحظوظ واعتبرناه نموذجا مثاليا كلما اعتبرنا التفاوتات المدرسية عادلة، وتنبع من الإستحقاق الفردي، وبالتالي فقد تبدو للشواهد قيمة وميزة كبرى تساعد على الوصول للمواقع المهنية والإجتماعية، مادامت لها تلك القدرة على محو نتائج التفاوتات الاجتماعية الرئيسية، ولكن يعتقد هنا "ديبي" أن المشكل الحقيقي، يتجلى في كون الإيمان بهذا النموذج لدى بعض الأسر والتي تظن أنه لا توجد فرص أو حظوظ خارج إطار ما تقدمه المدرسة، وهذا التصور سيؤدي على حد تعبيره إلى تصعيد المنافسة المدرسية ما بين من يرغبون في توسيع هوة التفاوت من أجل تأمين فرص وحظوظ لأبنائهم، وبعبارة أخرى يقول "ديبي": "كلما آمنا بنموذج العدالة هذا أي نموذج مساواة الحظوظ كلما توسعت هوة التفاوتات المدرسية".

إن نموذج مساواة الأماكن أو المواقع، حسب الباحث "ديبي" يتميز بالصرامة لأنه بكل بساطة يغلق على الأفراد في مواقعهم، أما بالنسبة لنموذج مساواة الحظوظ فيتميز بالقساوة والسلاسة لأنه يجبر الأفراد وخاصة الأكثر هشاشة وفقرا منهم على الإنسلاخ من مواقعهم.

من خلال ما سبق، يتبين لنا أن "سوسيولوجيا التربية" sociologie de léducation عرفت منذ منتصف السبعينات من القرن الماضي "توجها نحو التفسير على غرار رايمون بودون، بدل التحقق من الأطروحات الصراعية أو الوظيفية، هذا التفسير سينحو نحو خلاصة مفادها أنه لايمكن اعتبار المدرسة كنظام متراص يشتغل في كل مكان بطريقة موحدة".

إن التحليل الذي اعتمده "فرونسوا ديبي"، في مقاربته سواء لمسألة الإستحقاق والمنافسة المدرسية، أو لقضايا أخرى تدخل في إطار سوسيولوجيا التربية من قبيل التجربة المدرسية هو التحليل الميكروسيولوجي، هذا الأخير يحيل على الأفراد باعتبارهم فاعلين، كما يعطي أهمية كبرى للتفاعل والوضعيات الصغرى والسيروات الصغرى.(آيت عبد الله، 2019، https://cutt.us/4nv7Y)

الجـــزء النظـــري

الفصل الثاني:
المرجعية النظرية للهوية الثقافية الجزائرية

تمهيد الفصل

أولا: مدخل نظري لدراسة الهوية

1- أبعاد مفهوم الهوية وبعض المفاهيم ذات العلاقة

2- مستويات الهوية

3- النظريات المفسرة لتشكل الهوية

ثانيا: الهوية الثقافية (البنية، المرجعيات، الخصائص، الوظائف)

1- بنية الهوية الثقافية

2-مرجعيات الهوية الثقافية

3- خصائص الهوية الثقافية

4- وظائف الهوية الثقافية

ثالثا: الهوية الثقافية الجزائرية

1- الهوية الثقافية في المواثيق الجزائرية

2- المراحل الأساسية لتشكل الهوية الثقافية الجزائرية

3- بنية الهوية الثقافية الجزائرية

4- تحديات الهوية الثقافية الجزائرية

5-سبل المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل

لقد أخذ موضوع الهوية الثقافية مؤخرا حيزا هاما ضمن العديد من الدراسات على اختلاف أنواعها ومجالاتها، وقد ارتبط الاهتمام الكبير بهذا الموضوع بما يشهده العالم من تغيرات اجتماعية محلية داخلية، وخارجية عالمية، سواء كانت بطرق مباشرة أو غير مباشرة، مقصودة كانت أو غير مقصودة، فأصبحت هوية الدول وخصوصياتها الثقافية تواجه تحديات كثيرة تأتيها من كل حدب وصوب تهدف إلى تغيير الواقع الهوياتي وتزييف الوعي الجمعي.

إن ما تواجهه الهوية الثقافية اليوم من أزمات وتحديات تساهم بشكل أو بآخر في تراجع وظيفتها الاجتماعية في حفظ الوحدة الوطنية والقومية للمجتمعات، وعليه فإن التحرك الفعلي أصبح ضرورة ملحة لتدارك ما يمكن تداركه قبل أن تضيع الجهود التي ساهمت في تكوينها تاريخيا بتنوع الظروف وتلون الأحداث، فالهوية الثقافية ما هي إلا بطاقة تعريفية للأمم ودلالة على وجودها، وبضياعها وتلاشيها ينتهي وجودها.

في هذا الفصل سنتطرق أولا لمفهوم الهوية من خلال عرض ما كتب عنها من تراث نظري، لنتطرق في مبحث ثاني لمفهوم الهوية الثقافية، بعدها نعرج في مبحث ثالث للهوية الثقافية الجزائرية بشكل أكثر عمقا وتحليلا كما تتطلبه الدراسات العلمية.

أوّلا: مدخل نظري لدراسة الهوية

باعتبار مصطلح الهوية عنصر مهم في تشكل مفهوم الهوية الثقافية، فينبغي التطرق له كمحطة أولية، ويظهر أن هذا المصطلح قد تناولته عدة تخصصات علمية، ومداخل نظرية بالبحث والدراسة، كما تتقاطع معه عدة مفاهيم ذات العلاقة، فلا يمكن الحديث عن موضوع الهوية دون أخذ تلك المفاهيم بعين الاعتبار، والملاحظ أن الهوية تحوي مستويات متعددة تعبر بدورها عن أنواعها ومختلف تجلياتها، كل هذا سنعرضه بشيء من التفصيل في هذا المبحث.

1- أبعاد مفهوم الهوية والمفاهيم ذات العلاقة بها:

1-1 أبعاد مفهوم الهوية

أ- البعد الفلسفي:

- يعد الفيلسوف اليوناني الشهير أرسطو أول من تحدث عن الهوية، وذلك من خلال موقفه المتسق من العالم، فهو يرد كل شيء إلى أصوله وأركانه الأساسية، ووضع ثلاث قواعد للهوية أسماها قوانين الهوية، ورأى أرسطو أنه يمكن رد قوانين الفكر الأساسية إلى قانون واحد هو قانون الهوية، فقانون عدم التناقض هو صورة سلبية لقانون الهوية، قانون الثالث المرفوع صورة شرطية لقانون عدم التناقض، وقانون الذاتية صورة إيجابية للقوانين الثلاثة. (مناصرية، 2012، ص 73 – 74)

يظهر أن مفهوم الهوية لدى أرسطو يعني أصل الشيء بما يحتويه من عناصر تشكل أساسه الثابت، الذي لا يشوبه أي تغيير أو تناقض فحتى الأفكار ثابتة لا تتغير ولا يمكن أن تتناقض فيما بينها.

- تعني الهوية عند ابن رشد بأنها: "كلمة اشتقها المترجمون القدامى من حرف الرباط الـ "هو" الذي يدل على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره، ولينقلوا بواسطتها إلى العربية". (شنوف، 2017، ص 35)

ينظر ابن رشد للهوية على أنها مشتقة من ضمير الغائب الـ "هو" وهو يوضح الارتباط الذي يقع بين الشيء وأصله.

- أما الفرابي فيعرفها على أنها: "الشيء بعينه ووحدته وتشخصه وخصوصيته ووجوده المنفرد". (شنوف، 2017، ص 35)

يركز الفرابي في تعريفه للهوية على كل ما يتعلق بالشيء نفسه، أي كل ما يميزه في حد ذاته ويشكل جوهره بعيدا عن أصوله ومرجعيته.

- أما الهوية عند "هيجل" تتميز بالتناقض والاختلاف، وبالتالي يكرس مبدأ التعددية في الهوية الثقافية، ويكشف عن أهمية العلاقة التي تبرز التشابك والتداخل والتعارض بين الأفكار والأحداث. وقد مهد

المنطق الهيجلي إلى القول باحتمالية القوانين العلمية، وظهور نظرية النسبية، يجب ترسيخ المنهج العلمي بيننا بالثقافة والتعليم، وقد أدى هذا إلى الدراسة العلمية للهوية الثقافية لأي مجتمع، إذ لا يمكن دراسة الهوية الثقافية بمعزل عن المنهج العلمي المعاصر، فالجزء رغم اختلافه وتنوعه لا يمكن فهمه إلا من خلال الكل أو السياق الذي يحويه. (مناصرية، 2012، ص 73 – 74)

ينظر "هيجل" إلى الهوية على أنها تتميز بالتناقض والاختلاف فالأفكار تتغير والحقائق قد تتناقض فيما بينها، وأي فكرة تحتمل الصدق والكذب، وهذا ما يجعل الهوية موضوعا يتطلب الدراسة العلمية بدل التسليم بمميزاتها ومحتواها على أنها شيء ثابت لا يمكن أن يتغير أو يتناقض.

– يحدد جان بول سارتر هوية الشخص بأنها: "كائن يستدعي حضور كيان الآخر؛ "ومعنى ذلك أن هذه العلاقة تستلزم سياقا معينا غالبا ما يكون جماعيا (الأسرة، الصف، جماعة الرفاق وغيرهم) ويضم المعايير والقيم والقوانين".(كركوش، 2014، ص 270)

يركز تعريف جون بول سارتر على كيفية تشكل الهوية مبرزا تأثير الآخرين في ذلك، فهو يرى أن الهوية تتشكل من خلال الآخر، أي من خلال تأثير المحيط الاجتماعي ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، فيتحول بذلك الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.

– كما تقول الفلسفة أن الشخص هو هو مهما اعتراه من تغيرات، الأمر الذي يشير إلى إدراك العمليات اللاشعورية والتسليم بها، وهو ما نجده عند ديكارت (Descartes) من خلال حديثه عن الوجود على أن هناك عالم داخلي ذو طبيعة روحية من خصائصها التفكير وعدم الامتداد بالمكان، وعالم خارجي ذو طبيعة مادية وله امتداد بالمكان، ويشمل الأجسام الطبيعية، ومن هنا أطلق ديكارت مقولته الشهيرة "إذا كنت أشك، فإن معنى ذلك أني أفكر، وإذا كنت أفكر فإذن أنا موجود" (شنوف، 2017، ص 35 – 36)

ينظر ديكارت للهوية الفردية أنها تبقى مميزة وفريدة ومعبّرة عن ذات الفرد مهما لحقها من تغيرات، وهي حسب رأيه تتشكل من خلال تفاعل العمليات الداخلية (العقلية والشعورية) والبيئة الخارجية المحيطة بالفرد، لتعبر بذلك عن وجود الفرد حقيقة.

ب– البعد السوسيولوجي:

– يعرفها السوسيولوجي الكندي دورايس على أنها: "ليست ثابتة، ولكنّها تتصف بالديناميكية التي تبرز عندما تستخدم، فهذا الاستعمال للهوية يبرز حسب الطريقة التي نتصرف بها لكي نبرهن عن من نحن؟ عندما نقوم بالتعامل مع العناصر الإنسانية أو غير الإنسانية المحيطة بنا. فهي كذلك تعبر عن الصفة التي ينفعل بها الناس أمام مواقفنا، ويلعب التعبير اللغوي دورا أساسيا في استخدام الهوية وذلك بسبب

سهولة استخدامها في الوقت الحقيقي الذي يسمح للفرد أن يتفاعل على الفور مع تأثيرات الوسط". (بريجة، 2016، ص 41)

يركز دورايس في تعريفه للهوية على أنها ديناميكية غير ثابتة، حيث يتجلى ذلك من خلال التفاعلات الحياتية المختلفة التي يعبر من خلالها الفرد عن نفسه وانتمائه، وفي هذا الإطار يظهر التغير والاختلاف والديناميكية حيث أن كل فرد يعبر عن نفسه بطريقته، فالتغير قد يمس سلوكيات الفرد باختلاف المواقف (الزمان والمكان)، كما تختلف من فرد لآخر، وتشكل اللغة لدى دورايس أحد أهم الوسائل التي تمكن الفرد من التعبير عن هويته، ومن خلالها يستطيع معرفة هوية الآخرين.

– أما معجم علم الاجتماع باللغة الفرنسية يشير إلى أن معنى الهوية يشتمل على إشكالية علاقة الفرد بالجماعة، الحتمية الاجتماعية والخصوصية الفردية، ولا يمكن التطرق لهذا المفهوم في أيامنا هذه دون الرجوع إلى مختلف النظريات والاتجاهات التي لها مقاربات مختلفة حول الموضوع، بالإضافة إلى تعريف الهوية الذاتية أو الشخصية التي تقترب من مفاهيم علم النفس للهوية، ويقترح علم الاجتماع مفاهيم أخرى كالهوية الاجتماعية أو الجماعية التي تنسب الفرد للجماعة، من خلال تصنيفات ومراكز حسب المهنة أو السلم الاجتماعي... وتوصف هذه الهوية بأنها غائية أي تهدف لتحقيق غايات الفرد من خلال انتسابه إلى جماعة. (فيلالي، 2014، ص 15)

باعتبار أن موضوعات علم الاجتماع دوما ما تكون في إطار الجماعة والمجتمع، فإن تعريف الهوية في معجم علم الاجتماع ينسحب إلى ذلك، فهي تعبر عن كيان يتكون من خلال علاقة تربط الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها، في إطار كل ما يعبر عن الهوية الجماعية والاجتماعية، بينما الحديث عن الهوية الشخصية أو الفردية ينحاز إلى موضوعات علم النفس.

– يقول كاميليري (Camilleri) عن الهوية: "بالرغم من الخاصية المتحركة (غير ثابتة) تبعا للمواضع المتغيرة عبر الزمن للهوية، فإن الفرد يحافظ فيها على وعيه ووحدة بقائه". (بريجة، 2016، ص 42)

يظهر في تعريف كاميليري للهوية اعترافه بخاصيتها الديناميكية أيضا فهي متغيرة تبعا للظروف المحيطة بالمجتمع والتطورات الحاصلة في مناحي الحياة بمجملها، لكن مع ذلك فإن الفرد يحافظ على انتمائه الاجتماعي والثقافي لهوية الجماعة التي ينتمي إليها مهما طرأ عليها من تغيرات.

– أما الفيلسوف الفرنسي ميشال ساسس(Michel Sesses) فهو يرى بـ: "أن الهوية تعرف بخاصية طبع من التحولات غير المنتهية". (بريجة، 2016، ص 42)

يبين ويؤكد ميشال ساسس في وصفه للهوية على أن الصفة المميزة لها هو التغير فهي عبارة عن كل مركب يتعرض إلى تحولات عديدة وغير منتهية.

– بينما يعتبر السوسيولوجي الفرنسي جون كلود كوفمان (Claude KaufmannJean) "أن تكوين الهوية يتم عن طريق أدوار نلعبها في المشهد الاجتماعي". (بريجة، 2016، ص 42)

يركز جون كلود كوفمان في تعريفه للهوية على كيفية تشكلها، حيث يرى أن الأدوار التي يقوم بها الفرد في المجتمع في إطار انتماءاته الجماعية والاجتماعية المختلفة تحدد هويته وأبعادها، فكل انتماء اجتماعي جماعي يعتبر إضافة أخرى لشخصية كل الأفراد الذين لديهم نفس الانتماءات الاجتماعية.

ج– البعد الأنثروبولوجي:

– يعرفها معجم الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا بأنها: "أحد أشكال العادة، أو نمط حياة ومنظومة قيم، أو مرجعية ذات شيفرة أخلاقية". (خواني وعدائكه، 2019، ص 49)

يظهر أن التعريف الأنثروبولوجي السابق يعتبر مفهوم الهوية من أشكال العادة أو نمط للحياة أو منظومة قيم أو مرجعية أخلاقية وهذا التعريف ينطبق إلى حد ما مع التعريف الأنثروبولوجي للثقافة، كما أن التعريف يشمل مختلف مستويات الهوية: الفردية، الجماعية، الوطنية القومية وحتى العولمية.

– كما يحضر مفهوم الهوية في الأنثروبولوجيا كعلامة غير منفصلة عن مسلسل الفردنة، أي كشكل من أشكال التمايز بين الطبقات نفسها. (روام، 2014، ص 19)، وفي هذا يقول نيكول ساند زنيكر:"لا تنفصل الهوية عن الفردنة، أي عن مسلسل الفردنة فمن أجل إعطاء هوية لشخص ما أو لمجموعة من الأفراد، يبدو لزاما التمييز بين ما ليسوا هم، وبالمقابل ينبغي فهم الفرد في خصوصيته كما يجب اخذ هويته التاريخية بعين الاعتبار". (مشواط، 2005، https://cutt.us/Nf98J)

يركز هذا التعريف على الهوية في مستواها الفردي، باعتبار أن هوية جماعة معينة تتشكل وفقا لهوية الأفراد المكونين لها، وعليه ينبغي أخذ هوية الأفراد الخاصة بعين الاعتبار، فمن خلالها يمكن التمييز بين الطبقات والجماعات المختلفة بالمجتمع، في المقابل لم يتطرق هذا التعريف لتأثير الجماعة ودورها في تشكيل هوية الأفراد المنتمين لها.

– وتتقدم الأنثروبولوجيا في الطريق نحو فهم هوية "الآخر" والاعتراف بسماته الثقافية المتميزة فنجد تحولا مهما يتمثل في محاولة دراسة الثقافة من داخلها. ولا يعني هذا فقط عدم الاكتفاء بالمظاهر المادية الخارجية للثقافات، وبدء الاهتمام بالمشاعر والعلاقات الاجتماعية وردود الفعل الإنسانية، بل يعني أيضا

محاولة الوصول إلى الكيفية التي يرى بها الفرد مظاهر العالم من حوله والتصورات التي يحملها عنها، متأثرا في ذلك بنشأته في إطار ثقافته المحلية. (خواني وعدائكه، 2019، ص 49- 50)

يظهر من خلال التعريف السابق أن مفهوم الهوية في الأنثروبولوجيا أخذ منحى آخرا، بحيث أصبحت تميل لفهم الآخر وما يملكه من أنماط ثقافية في محتواها المادي وغير المادي على حد سواء، خاصة فيما يتعلق بالمشاعر والأفعال والعلاقات الاجتماعية، وصولا إلى الكيفية التي يرى ويفهم ويتفاعل بها الفرد مع العالم حوله، فهذا التعريف لا يتناول الهوية كمفهوم عام ماكروسوسيولوجي فقط بل باعتباره مفهوم ميكروسوسيولوجي يتطلب فهم الأفراد وتصوراتهم عن العالم المحيط بهم.

د- البعد السايكولوجي:

- يرى اريكسون (Erikson) أن: "الهوية تولد من خلال التفاعل بين الميكانيزمات السيكولوجية والعوامل الاجتماعية، والإحساس بالهوية ينتج عن الميل اللاشعوري للفرد بحيث يكون امتدادا لتجاربه الذاتية، كما ينتج من البحث عن الإحساس بالتكامل والوحدة والانتماء من خلال تنوع التشابه بنمط معين في الطفولة، ومن ثمة فإن الهوية عبارة عن بناء مكون من عناصر أساسية داخلية من حاجات ودوافع ومعتقدات ذاتية تحركها عوامل خارجية مرتبطة بأوضاع الفرد الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية. (شنوف، 2017، ص 37)

يركز هذا التعريف على الطريقة التي تتشكل بها الهوية، حيث يرى إريكسون بأنها حصيلة تفاعل بين الخصائص الذاتية (طموح، إمكانات، اتجاهات...) والعوامل الاجتماعية (اقتصادية، أيديولوجية، ثقافية...)، مما ينتج عنه ميل الفرد اللاشعوري بناءً على مشاعر الاحتواء والتكامل والانتماء للجماعة الاجتماعية التي يحتاجها ويذوب فيها.

- لقد أثرى ماريسيا الأساس التصوري والمنهجي لدراسة اريكسون حول الهوية، وهي دراسة ذات ثلاث أوجه: بنائي وظواهري وسلوكي، حيث يشير الوجه البنائي إلى بناء نفسي محدد في شخصية الفرد مكون من جوانب الهوية وهي الجانب الإيديولوجي والعلاقات مع الآخرين، أما الجانب الظواهري فيدل على وصف المظهر العام لجوانب الهوية عند الفرد (المهنة والدين والقيم وأنماط الحياة والإيديولوجيات والعلاقات مع الآخرين والدور الجندري) والتي تعكس الحس الداخلي وفهم الذات لدى الفرد، أما الجانب السلوكي للهوية فيتمثل في السلوكيات التي تعتبر مؤشرات على الهوية يمكن ملاحظتها وقياسها والتي تظهر في المجالات المختلفة للهوية. (كركوش، 2014، ص 269)

لقد شرح ماريسيا ووصف أبعاد الهوية وكيفية تشكلها، حيث تتكون بداية في ذات الأفراد وشخصيتهم المميزة التي تحددها مجموعة عوامل داخلية وخارجية، ثم يليها وصف أشكال الهوية لدى الفرد التي تحددها قيمه ودينه ومهنته وعلاقاته، في الأخير تأتي مرحلة التجسيد السلوكي، وهو الجانب الذي يستطيع من خلاله الآخر الحكم على إنتماءات الأفراد الذين يتفاعلون معه وبالتالي معرفة هويتهم بمختلف أشكالها ومستوياتها.

– عرّف تاب الهوية في البداية على أنها جملة معايير تُمكّن من تعريف فرد ما؛ وهي شعور داخلي، ويتعدد هذا الشعور بالهوية إلى الشعور بالوحدة والانسجام والانتماء وبالقيمة والاستقلالية والثقة؛ إنها مجموعة هذه المميزات منظمة حول الإرادة في التواجد. (كركوش، 2014، ص 270)

يرى تاب أن الهوية عبارة عن جملة من السمات والخصائص التي يمكن من خلالها تحديد هوية الآخرين، كما اعتبرها شعور داخلي بالوحدة والانتماء والاحتواء والثقة، يلخص إرادة الأفراد في التواجد والانتماء لجماعة بعينها.

– ترتبط الهوية بالعامل السايكولوجي الذي يصعب فصله عما هو اجتماعي، لأن الفصل بين سلوك وشخصية الفرد ومعاشه النفسي هو دلالة على وجود خلل في التوازن النفسي والتكيف الاجتماعي، فقد حدد مارشيا أربع رتب للهوية:

أ– تحقيق الهوية: وفيها يقضي الفرد وقتا فعالا لتحديد هدفه من الحياة واعتبار الذات والقيم التي يؤمن بها، وتعهد شخصي بالكفاح في سبيل الوصول إلى الأهداف التي يؤمن بها.

ب – تشتت الهوية: حيث يعاني الفرد من أزمة الهوية وليس لديه تعهد لخطة ما أو هدف يحققه في حياته أو إرساء مبادئ عامة.

ج– انغلاق الهوية: وتعني الشخص الذي لا يتعهد بشيء محدد يلتزم به، وليس لديه إحساس بأزمة الهوية.

د– تعليق الهوية: وتمثل ميل الفرد إلى البحث عن هويته الشخصية ومحاولة التوصل إلى ذلك مع عدم القدرة على الوصول إلى حل لأزمته الشخصية .(مزارة، 2017، ص 5)

يشير مارشيا إلى أن الهوية تتشكل من خلال تفاعل العوامل السايكولوجية مع العوامل الاجتماعية، وعليه قدّم أربع أنماط تتمظهر فيها الهوية بأشكال مختلفة تتحدد بعلاقة الفرد بمحيطه الاجتماعي، فتحقيق الهوية يوضح الطموح في بلوغ الأفرد لأهدافهم مع الحرص على ذلك، أما تشتت الهوية يبرز عجز الفرد عن تحديد خطة أو هدف يحقق من خلاله ذاته، بينما انغلاق الهوية يعني عدم شعور الفرد بحالة توتر

على الرغم من عدم تحقيقه لذاته وطموحاته، وأخيرا تعليق الهوية الذي يشير إلى محاولة الفرد المتكررة للبحث عن هويته الشخصية، ومع ذلك لم يستطع الحصول على حلول لتحقيق ذلك.

يظهر من خلال مجمل التعريفات السابقة أن أبعاد مفهوم هوية تتقاطع مابين مختلف التخصصات، والمداخل النظرية، كما يمكن ملاحظة أن كل مدخل يركز في تعريفاته على مستوى معين للهوية حسب ميدان البحث والدراسة. وعليه يمكن تعريف الهوية كالتالي:

أنها مجموع من السمات الجوهرية الفردية أو الجماعية (ثقافية، إيديولوجية، عرقية...) التي تميز الفرد عن الآخرين أو جماعة عن جماعات أخرى، حيث تذوب الهويات الفردية ضمن الهويات الجماعية كلما اتسع مجال انتماء الفرد الاجتماعي، حيث يتأثر الفرد ويكتسب ثقافة وخصائص الجماعة التي ينتمي إليها، وتصبح بذلك المرجع والموجه الأساسي لمختلف سلوكياته وتفاعلاته.

1-2 بعض المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الهوية: من خلال تتبع ما كتب عن الهوية في التراث النظري، تظهر جملة من المصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة بهذا المفهوم، يمكن حصرها في الآتي:

أ- مفهوم الانتماء (affiliation):

يعرّف الانتماء بأنه النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى.(المصري، 2019، ص 191)

كما يعرفه مكشيللي: "بأنه الإحساس بالجماعة التي نوجد فيها ونشعر بأننا جزء منها. والانتماء ليس مجرد التواجد في الجماعة، لأنه يمكن أن نتواجد بغير إرادتنا في جماعة ما. وعليه فإن الانتماء هو عملية تماهي شخصي مع الجماعة باتخاذها مرجعية للهوية الاجتماعية، ويظهر ذلك في التعلق العاطفي بالجماعة، وتبني قيمها ومعاييرها وعاداتها والتضامن مع بقية الأفراد المنتمين لها مع مودتهم وتقديرهم". (محمدي، 2016، ص 103)

ومن مقتضيات الانتماء أن يعتز الفرد ويفتخر بالوطن، والدفاع عنه، والحرص على سلامته. فالمواطن منتم لأسرته ولوطنه ولدينه... وتعدد هذه الانتماءات لا يعني تعارضها. بل هي منسجمة مع بعضها ويعزز بعضها البعض الآخر. (فرجاني، د. ت، ص 50- 51)

يوضح مفهوم الانتماء جانب شعوري يجعل الفرد يحس بأنه جزء من جماعة، يترجم هذا الشعور في التعلق العاطفي، والولاء، والثقة، والتضحية، والافتخار... فالانتماء ليس وجودي فقط بل هو شعوري

بالدرجة الأولى، كما تتعدد أشكال الانتماء بحسب الجماعة فهناك انتماءات عرقية، سياسية، ثقافية، دينية... وغيرها.

ب- مفهوم الولاء (loyalty):

يمكن تعريف الولاء من الناحية الاصطلاحية كالتالي:

- يمثل شعورا ينمو داخل الفرد بالانتماء إلى شيء هام في حياته، كما يمثل شعوره بالمسؤولية اتجاه هذا الشيء.
- يمثل حاجة من الحاجات الاجتماعية لدى أي إنسان، كما يعتبر خاصية سائدة في السلوك الإنساني.
- يمثل الإخلاص والمحبة والاندماج الذي يبديه الفرد نحو شيء يهمه.

من خلال التعريفات السابقة يظهر أن الولاء شعور يأتي طوعيا تجاه الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، يترجم في الإخلاص والمحبة والاندماج والانقياد، ويعتبر الولاء خاصية مميزة للأفراد الذين ينتمون إلى هوية اجتماعية أو ثقافية معينة. (بلطرش وجميل، 2019، ص 29- 30)

ج- مفهوم الشخصية القومية (nationalismpersonality):

يرى سويف: "أن الشخصية القومية يراد بها الهوية القومية، وهي تشير إلى درجة من التشابه بين الأنماط السلوكية الصادرة عن جميع أبناء القومية أو معظمهم في وقت معين وتحت ظروف محددة ويكون لهذا النمط درجة واضحة من الاستقرار، ولكنه يرتبط في نفس الوقت بالخصائص الكبرى للمرحلة التاريخية التي تمر بها الجماعة القومية". (رابحي، 2013، ص 50)

كما تعني الشخصية القومية جوهر العموميات الثقافية التي يشترك فيها أبناء البلد الواحد، أو مجموعة من البلدان، حيث تتميز بالاستقرار النسبي وعدم التعارض، ولها نفس مدلول ومعنى الهوية القومية، مثل القومية العربية، التي تضم الخصائص المشتركة بين البلدان العربية.

د- مفهوم الذات (Self):

يعرّفها أبو زيد بأنها: "ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي المعرفي المتعلم والموحد الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقرير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم كأن يقول أنا ناجح أو أنا متقبل وهكذا، وهو الصورة التي يكونها الفرد لنفسه عن نفسه، من حيث ما تتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية". (بلحاج، 2017، ص 91)

يوضّح مفهوم الذات جملة الخصائص الجسمية الخارجية والعمليات المعرفية والوجدانية الداخلية، وكذا الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه في إطار تفاعلاته الحياتية، ومن خلال الذات يتشكل المستوى الفردي للهوية.

هـ- مفهوم المواطنة (Citizenship):

يرى "بانكس" أن المواطن هو: ذلك الفرد الذي يقطن في إحدى الدول، ويتمتع بمجموعة محددة من الحقوق والامتيازات؛ فضلا عن الواجبات تجاه تلك الدولة من قبيل الشعور بالولاء والانتماء تجاه حكومتها، ومن خلاله يعرّف المواطنة بأنها "تمثل وضعية أو مكانة الفرد في المجتمع باعتباره مواطنا". (تومي، 2017، ص 170)

ومنه فإن المواطنة تعبر عن الارتباط العميق للفرد بموطنه الذي يعيش فيه، فيلتزم بواجباته، ويحترم قوانينه، والوطن بدوره يلبي احتياجات مواطنيه ويمنحهم حقوقهم، في إطار علاقة وظيفية تكاملية، وتظهر العلاقة بين المواطنة والهوية من خلال التزام الفرد باحترام مقومات الهوية والذوبان فيها وتشربها باعتباره منتميا اجتماعيا لوطن بعينه.

و- مفهوم الجنسية (Nationality):

يعرّف الأستاذ أحمد عبد الكريم سلامة الجنسية بأنها: "نظام قانوني تضعه الدولة لتحدد به ركن الشعب فيها، ويكتسب به الفرد صفة تفيد انتسابه إليها". وعرّفها فؤاد عبد المنعم رياض بأنها: "علاقة قانونية بين الفرد والدولة يصير الفرد بمقتضاها عضوا في شعب الدولة". بينما عرفها كل من باتيفول (Batiffol) ولاقارد (Lagared) بأنها: "تبعية الشخص قانونيا للسكان المكونين للدولة". (بوجلال، 2014، ص 2)

وعليه تعبر الجنسية عن الصفة الرسمية والقانونية لانتماء الفرد لجماعة معينة، وتختلف الجنسية عن الهوية في كون الأخيرة تعبر عن الانتماء الشعوري –الثقافي– والوجودي للفرد، بينما الجنسية قد تعبر في الكثير من الأحيان عن الانتماء الوجودي فقط، فيمكن لأي فرد أن يأخذ جنسية دولة أخرى يعيش فيها تختلف عن بيئته الاجتماعية والثقافية بموطنه الأصلي.

ز- الإيديولوجيا (Ideology):

لقد حاول كارل لوفنشتاين (Karl Lowvenstein) أستاذ القانون الدولي تعريف الأيديولوجيا، بالتأكيد على أن هذا المصطلح يعبّر عن: "إطار متكامل ومتسق من الأفكار والتبريرات التي يعتنقها مجموعة من الأفراد". وهو في هذا السياق يربط الأيديولوجيا بعنصرين أساسيين أحدهما نظري والآخر

عملي. فالأيديولوجيا برأيه تؤلف من الناحية النظرية كلا محكما متكاملا، ونظاما من الأفكار والتبريرات التي تتناول الإنسان ومكانته في المجتمع وموقعه منه، بينما من الناحية العملية فإن الأيديولوجيا تدفع معتنقيها إلى إتباع سلوك معين يعملون من خلاله على تحقيق تلك الأفكار. (علي وخمش، 2014، ص 78- 79) كما تشكّل الايديولوجيا محددا للانتماء الثقافي والاجتماعي ومكونا من مكونات الهوية الاجتماعية والثقافية للفرد والجماعات.

2- مستويات الهوية: بعد عرضنا السابق لمفهوم الهوية يظهر أن لها مستويات مختلفة، كما يمكن اعتبار هذه المستويات أنواع للهوية أيضا، وتتمثل هذه المستويات في:

2-1 الهوية الفردية (individual identity):

إذا تأملنا في مدلول الهوية الفردية نجد أنه غالبا ما يستعمل للدلالة على الهوية الشخصية، والتي تعني في الواقع شعور الفرد بفردانيته، أي أنه هو نفسه وليس غيره ويبلغ هذا الشعور ذروته في مرحلة المراهقة، ويشرحها الجابري فيقول: "فالفرد داخل الجماعة الواحدة، قبيلة كانت أو طائفة أو جماعة مدنية (حزبا أو نقابة إلى آخره...)، هو عبارة عن هوية متميزة ومستقلة، عبارة عن "أنا"، لها "آخر" داخل الجماعة نفسها: "أنا" تضع نفسها في مركز الدائرة عندما تكون في مواجهة مع هذا النوع من الآخر. (زوار،2017، ص 186)

إذن فالهوية الفردية تعني تفرد الشخص بمميزات خاصة تميزه عن غيره، ويظهر هذا التفرد في تكامل هذه الصفات والخصائص، حيث تجمع بين الصفات الخارجية (الاسم واللقب، الجنس، الطول، الوزن، الزمرة، الجنسية...) والداخلية (الاتجاهات، التصورات، الثقافة، الكفاءات...)

2-2 الهوية الجماعية (collective identity):

وهي تخص فعل الانتماء/ الاحتواء بين الفرد والجماعة مهما كان حجمها أو قوتها أو انتشارها، وتأخذ هذه الهوية مستويات جزئية تبعا للقرابة الدموية أو اللغوية أو الجغرافية من جهة، وتبعا لطابع الرسمية من اللارسمية من جهة ثانية، ومن جهة ثالثة تبعا لطابع القانونية من اللاقانونية...الخ. (رابحي، 2013، ص 46)

ومعنى الهوية الاجتماعية يستمد من العضوية في الجماعة، فالعلاقات الجماعية متباينة وتقع بين حدين إحداهما الهوية الاجتماعية والآخر يكمن في الهوية الشخصية والتي تعكس مفهوم الذات والتميز عن الآخرين وتعد عضوية الجماعة عنصر هام وأساسي اجتماعيا في تكوين هوية الفرد الاجتماعية. (زوار، 2017، ص 187)

وعليه تعبّر الهوية الجماعية عن المستوى الثاني من الهوية حيث تأخذ في الاتساع وتذوب خصائص الفرد ضمن انتمائه داخل جماعة معينة، ويصبح التركيز في هذا المستوى على ما هو مشترك بين كل الأفراد بالجماعة، فنجد الهوية العرقية، الهوية الدينية، الهوية اللغوية، الهوية المهنية...

2-3 الهوية القومية (nationalism identity):

جاء في قاموس علم الاجتماع لعاطف غيث أنّها تشير إلى الانتماء إلى أمة معينة والتوحد معها وينطوي مصطلح القومية طبقا لهذا المعنى وفي معظم الأحوال الاشتراك في ثقافة واحدة بما في ذلك اللّغة المشتركة، ويضيف أيضا أنّها تشير إلى الانتماء لجماعة تشترك في سمات ثقافية واحدة تنطوي في الغالب على لغة مشتركة وتاريخ مشترك، وهو نفس المفهوم الذي يعطيه لها قاموس الشامل الخاص بمصطلحات العلوم الاجتماعية، ولم يبتعد " أندرسون" أحد أكثر علماء الاجتماع المهتمين بالدراسات السوسيولوجية حول القومية والهوية عن هذاالمعنى، بقوله أن اللّغة القومية تتعلق أساسا بأمور ثقافية، اللغة والدين، الرموز. (مناصرية، 2012، ص 45)

كما تمثّل مجموعة الصفات أو السمات الثقافية العامة التي تمثل الحد الأدنى المشترك بين جميع الأفراد الذين ينتمون إلى أمة من الأمم والتي تجعلهم يعرفون ويتميزون بصفاتهم تلك عما سواهم من أفراد الأمم الأخرى. (روام، 2014، ص 16)

وعليه تعبر الهوية الوطنية أو القومية عن المستوى الثالث للهوية، كما أنها تشكل وجها آخرا للهوية الجماعية لكن في شكل أكثر اتساعا، حيث تضم الخصائص المشتركة بين كل أفراد وجماعات المجتمع الواحد أو الوطن الواحد، فنجد هذا المجتمع له دين مشترك، لغة مشتركة، ثقافة مشتركة، تاريخ مشترك، تراث مشترك...

2-4 الهوية العولمية (global identity):

تقترح العولمة هوية جديدة هي الهوية العولمية والتي تعني إلغاء التمايز والتغاير بين الهويات، بيد أن الواقع الذي يربط العولمة بهويات الأمم والشعوب ينبئ بأمر آخر، كون التطورات التكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية الهائلة التي تحققت في هذا العصر، تتيح إمكانية أكبر أمام الثقافات المحلية للانفتاح على العالم والتفاعل فيما بينها. وربما أمكن الحديث عن هوية عالمية، تتفاعل فيها هويات وثقافات الأمم والشعوب، دون أن تذوب في نموذج واحد. (مناصرية، 2012، ص 120)

وعليه تمثل الهوية العولمية أقصى درجات الاتساع الذي يحمله مفهوم الهوية، لكنها لا تعبر عما هو مشترك بين كافة المجتمعات الإنسانية، بل هدفها هو تحقيق ذلك بجعل الهويات الوطنية والقومية

تذوب في قالب ثقافي عالمي واحد تحدده الدول المتقدمة والغالبة بطرق غير مباشرة، وذلك لما تمتلكه من وسائل التأثير القادرة على بلوغ هذا الهدف.

*يرى محمد عابد الجابري أن العلاقة بين المستويات السابقة الذكر تتحدد أساسا بنوع "الآخر" الذي تواجهه، حيث تتحرك الهوية على ثلاثة دوائر متداخلة ذات مركز واحد: فالفرد داخل الجماعة الواحدة، والجماعات داخل الأمة، والأمة الواحدة إزاء الأمم الأخرى. غير أن هذه الأخيرة أكثر تجريدا وأوسع نطاقا وأكثر قابلية للتعدد والتنوع والاختلاف، والعلاقة بين هذه المستويات ليست قارة ولا ثابتة، بل هي في مد وجزر دائمين، يتغير مدى كل منهما اتساعا وضيقا، حسب الظروف وأنواع الصراع واللاصراع، والتضامن واللاتضامن، التي تحركها المصالح الفردية والجمعوية والوطنية والقومية. (زوار، 2017، ص 188)

وعليه كلما اتسع مستوى الهوية كلما ذابت الخصائص الفردية والجماعية ضمنها وصولا إلى أقصى اتساع لها ممثلا في العولمة الثقافية، حيث يتأرجح تأثير هذه الأخيرة من مجتمع لآخر، الأمر الذي يجعل الهويات الفردية والجماعية والقومية في عرضة دائمة للتغيير المتواصل وعدم الثبات.

3- النظريات المفسرة لتشكل الهوية: لقد تناولت العديد من النظريات الاجتماعية مفهوم الهوية وحاولت بالتفسير والتحليل تبيان كيفية تشكلها، حسب مجال اهتمامها ودراستها، وتتمثل النظريات المفسرة لتشكل الهوية في الآتي:

3-1 النظرية الصراعية:

تستمد هذه النظرية تصوراتها من أعمال كارل ماركس، حيث ترى بأن الهوية عموما عبارة عن عملية استدخال أو استبطان القيم السائدة التي لا تنفصل عن الأفكار والإيديولوجيات المهيمنة، وعلى هذا الأساس فإن الهوية تعتبر نوعا من الوعي المزيّف، وعليه فدراسة الهوية تميل لأن تكون عبارة عن محاولة لتحليل العلاقات الاجتماعية التي من خلالها يمكن للفرد أن يتخلص من القيود والأوهام المفروضة عليه، ومن ثم التمكن من فرض وجوده كفاعل تاريخي.

3-2 النظرية الوظيفية:

ترى النظرية الوظيفية بشكل عام أن الهوية ما هي إلا انعكاس على مستوى الوعي الفردي للقيم السائدة، وفي هذا الإطار اعتبر "لوكمان" و"برج ران" أن المجتمع يحتوي على مجموعة من الهويات النموذجية تقترح على الأفراد أشكالا محددة من السلوك حسب الوضعيات التي يمكن أن يوجدوا فيها، وينظر للهوية هنا على أنها نتيجة تفاعل بين الوعي الفردي والبناء الاجتماعي، أي أنها تعبير على

المجتمع، يقوم على الاتفاق يعبر عنه الأفراد من خلال اندماجهم في نسق العلاقات القائم على مجموعة من القيم المشتركة والمتقبلة من طرف المجتمع. (بن عمار، 2021، ص 77 – 78)

3-3 النظرية التفاعلية الرمزية:

إن الإسهام الذي تقدمه التفاعلية الرمزية للهوية، هو ما يتعلق بتفسير ذاك التفاعل الذي ينشأ بين مختلف العقول والمعاني، والذي يعد سمة مميزة للمجتمع الإنساني، ويستند هذا التفاعل الاجتماعي على حقيقة هامة هي أن يأخذ المرء ذاته في الاعتبار، وأن يحسب حسابا أيضا للآخرين، وعلى هذا النحو يمكن صياغة المجتمع الإنساني، تلك الصورة التي تعبّر تعبيرا صادقا عن التفاعل والتساند والاعتماد المتبادل بين الفرد والمجتمع، وبين السلوك الخارجي والذات الاجتماعية.(مناصرية، 2012، ص 5)، فمن خلال التفاعل المستمر ضمن المحيط الاجتماعي، يكتسب الفرد أنماط السلوك والاتجاهات والتصورات منها ما هو مطلوب اجتماعيا، ومنها ما يكون للفرد حرية الاختيار فيه، فإما أن يعتنقه وإما يتركه ويستغني عنه.

ويرى هول أن التفاعلية الرمزية هي أفضل مثال على فكرة الهوية الفردية. فهوية الفرد تتشكل فقط من تفاعل الفرد مع الآخرين، ونظرة الفرد للآخرين تتشكل جزئيا من طريقة نظر الآخرين لذلك الفرد، وحسب رأي فريق التفاعلية أن الناس يستمرون في امتلاك فرديتهم ولكنها ليست فردية متميزة كليا عن المجتمع، فالهوية تعمل كجسر بين الفرد الاجتماعي والفرد الخالص، وبامتلاك الأفراد لهوية معينة إنما يتمثلون قيم ومبادئ معينة تصاحب تلك الهوية، فهي تسمح لسلوك الأفراد ليكون مشابه من جانب الآخرين وكذلك تجعل السلوك في المجتمع أكثر نمطية وانتظاما.(فيلالي، 2014، ص 22)، فعلى الرغم من كون الفرد يتفرد بمميزات خاصة، إلا أن شخصيته الفريدة تشكلت من خلال تأثيرات العوامل الاجتماعية المحيطة به، فتجعله بشكل أو بآخر يصنف حسب ما يمتلكه من صفات ضمن جماعة معينة، تضفي انتظاما على الأنساق الاجتماعية المكونة للمجتمع.

كما يرى "هول" أن نظرية التفاعل الرمزي للهوية وفكرة الموضوع الاجتماعي ربما كانت ملائمة للتحليل في وقت الحداثة، ولكنها أصبحت غير ملائمة في فترة الحداثة المتأخرة أو ما بعد الحداثة (هو غير متأكد نوعا ما حول الفترة المعاصرة هل هي حداثة متأخرة أو ما بعد الحداثة)، فهو يرى أن المجتمعات المعاصرة تميزت كثيرا بوجود الهويات الجزئية، والناس لم يعد بوسعهم امتلاك فكرة موحدة عن هويتهم، وإنما يمتلكون العديد من الهويات التي تكون أحيانا متعارضة. (تومي، 2017، ص 185)، إن هذا الرأي يظهر جليا في واقعنا اليوم، خاصة في ظل الانفتاح الثقافي، وظهور أشكال متعددة من أنماط

التضامن الآلي بين الأفراد والجماعات، فقد أتيحت للفرد الكثير من الاختيارات التي تسمح بإمكانية تعدد انتماءاته الاجتماعية، فقد ينتمي إلى فئة المعلمين، حزب سياسي، فريق كرة القدم... كما قد تتعارض انتماءات الفرد فيما بينها أحيانا حسب تعدد المصالح الفردية.

والحقيقية أن للنظرية أربعة محاور رئيسية: (فيلالي، 2014، ص 23)

أ- تركز على الطرق التي يجيد بها البشر التعامل بالرموز وما يضفوه من معاني عليها.

ب- محور العملية ينصب على تتبع مسارات النشاط بما يرتبط به من عمليات وما يعطيه من نتائج.

ج- تحليل الأدوار التي تعتبر موضوع للذات ويجب أن تقوم به في تفاعلها بالعالم الاجتماعي.

د- النظر إلى ما وراء الرموز والعمليات والتفاعلات لتحديد الأشكال الأساسية للحياة الاجتماعية.

تشكل المحاور السابقة أبعاد تشكل الهوية الفردية والاجتماعية في إطارها التفاعلي، فكل المعاني التي تحملها مكونات الهوية إنما ترجع لما يضفيه الأفراد والجماعات من معنى عليها، إضافة إلى أن تتبع كل النشاطات والعمليات التفاعلية في إطارها الكلي وما تخلفه من نتائج، مع تحليل الأدوار الفردية التي يؤديها الأفراد في حياتهم اليومية، كل هذه المحاور تستدعي النظر إلى ما وراء الرموز والعمليات التي تحملها، لفهم أشكال الحياة الاجتماعية الأساسية.

3-4 نظرية الهوية الاجتماعية:

ترى هذه النظرية أن تكوين الصورة النمطية يعود إلى أن التحيز لجماعة هو سمة عامة في علاقات الجماعة المتبادلة، وأن الهوية الاجتماعية تستمد من العضوية في هذه الجماعات بحسب الجنس، والعرق، والدين،...الخ، ولأن للأفراد حاجة للتقدير الذاتي والايجابي، ولأن الذات تعرف في إطار عضوية الجماعة، فإن الأفراد بحاجة إلى المحافظة على هوية اجتماعية ايجابية، فكلما زاد الوعي بما هو خارج الجماعة كلما زاد التحيز لما هو داخل الجماعة وأدى إلى ظهور الصور النمطية. (مبارك، 2013، ص 80 – 81)، فالخصائص التي يكتسبها الأفراد نتيجة انتماءاتهم الاجتماعية، تجعلهم يصنفون بصورة نمطية لجماعة دون غيرها تبعا لنفس الخصائص، كأن يصنف الأفراد لطائفة دينية أو عرق خاص دون غيره.

وقد انبثقت هذه النظرية على يد عالم النفس الاجتماعي "تاجفل" حيث أصبح مفهوم الهوية الاجتماعية بمثابة الجسر بين الظاهرات الجمعية من جهة والسلوك والمعرفة الاجتماعية من جهة أخرى، فالعلاقات ما بين الجماعات في إطار هذه النظرية لا يمكن اختزالها إلى السيكولوجيا الفردية، بل استندت على النظرية النفسية والقوى الاجتماعية التي تؤسس تلك العمليات بعمليات المقايسة الاجتماعية، في

إطار واحد قادر على تفسير سلوك ما بين الجماعات وكيفية نشوء الذات الاجتماعية. (هادي وعزيز، 2019، ص 1360). فالهوية الاجتماعية إنما تنشأ من خلال تفاعل الخصائص الفردية مع البيئة الاجتماعية، فانتماء الفرد لجماعة يعني أن يتأثر بصفاتها، ويكتسب طابعها الفريد والمتميز.

وقد أشار "تاجفل" إلى أن النظرية لها ثلاث جوانب:

الأول– التحليل النفسي للعمليات المعرفية، مثل الدافعية لتحقيق هوية اجتماعية ايجابية.

الثاني– التوسع في التحليل من خلال تطبيقات عملية على الجماعات الواقعية.

الثالث– العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

وقد انتهى إلى أن الهوية الشخصية ترتكز على الخصائص الفردية، بينما ترتكز الهوية الاجتماعية على العلاقات الاجتماعية، حيث تبرز الأولى خلال تعامل الأفراد معا، وتبرز الثانية عند تفاعل الجماعات معا. (فيلالي، 2014، ص 24)، إذن من خلال الجوانب الثلاث التي حددها "تاجفل" فقد ميّز بين الهوية الذاتية الخاصة بفرد دون غيره، والهوية الاجتماعية التي تنشأ من خلال العلاقات المتعددة والانتماءات الاجتماعية المختلفة.

كما يرى "تاجفل" إلى أن الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، تكون مصادر مهمة للتفاخر وتقدير الذات، وتعطيه هذه الجماعات الشعور بالهوية الاجتماعية وبالانتماء للعالم المجتمعي. ولغرض رفع مستوى تصورنا الذاتي فنحن نرفع مستوى وضع المجموعة التي ننتمي إليها، ويمكننا أيضا رفع تصورنا الذاتي بالتمييز والتحيز ضد المجموعة الخارجية التي لا ننتمي إليها من أجل ذلك فنحن نقسّم العالم إلى صنفين (هم) و(نحن) على أساس عمليات التصنيف الاجتماعي بوضع الناس في مجموعات اجتماعية. (هادي وعزيز، 2019، ص 1361)

وتقوم نظرية **تاجفل** على افتراض مؤداه ما يلي:

– أن الأفراد يفضلون رؤية أنفسهم إيجابيين أكثر من رؤيتهم لأنفسهم سلبيين، أي أنهم يسعون دائما نحو الإيجابية.

– أن الفرد يفضل أن يرى جماعته التي يتوحد معها أفضل من الجماعات الأخرى، أي أن المقارنات الاجتماعية تحقق له التميز السيكولوجي، حيث يرى جماعته إيجابية والجماعة الأخرى سلبية. (عزازي، 2014، ص 168)

فالانتماء الاجتماعي يجعل الفرد متفاخرا متباهيا أمام الجماعات الأخرى، كما يدفعه هذا التفاخر لتقديم ما عنده من أجل أن تكون جماعته هي الأفضل، وقد ترقى هذه المشاعر في كثير من الأحيان لظهور ملامح التعصب.

وتعتبر نظرية تصنيف الذات امتدادا لنظرية الهوية الاجتماعية وليست بديلا عنها، حيث يعرّف "تيرنر" تصنيف الذات على أنه ميل دافعي معرفي لدى الفرد إلى تصنيف نفسه والأفراد أو الجماعات وفق مبدأ التشابه والاختلاف القائم على أبعاد المقارنة الاجتماعية من حيث السمات والسلوكيات والاتجاهات مع أفراد أو جماعات أخرى، فمفهوم الفرد لذاته يمكن أن يعرف على مدى المتصل من تعريف الذات في سياق من الهوية الشخصية إلى تعريفها في سياق الهوية الاجتماعية. (تومي، 2017، ص 207)

فالخصائص المميزة للجماعات الاجتماعية على اختلافها، تسمح آليا بتصنيف المجتمع إلى جماعات متباينة، كما تسمح لأن يصنف الأفراد ذواتهم ضمن الجماعة التي يختارونها (كالجماعة المهنية) أو التي ينتمون إليها دون اختيار (كالجماعة العرقية)، وفي كل الحالات فإنّهم يصنفون أنفسهم من خلال مدى التشابه والاختلاف البارز بين الجماعات.

ثانيا: الهوية الثقافية (البنية، المرجعيات، الخصائص، الوظائف)

يعالج هذا المبحث المستوى الثالث من مستويات الهوية، وهو المستوى القومي الوطني المتمثل في الهوية الثقافية، من خلال تبيان بنيتها وأهم أبعادها بشكل عام، مرجعيتها وخصائصها، وكذا توضيح أهم وظائفها بالنسبة للفرد والمجتمع، هذا ما سنوضحه أكثر في العناصر القادمة.

1- بنية الهوية الثقافية: لقد اختلف الكثير من الباحثين في تحديد أبعاد ومقومات هوية جماعة ما، فلقد أشار البعض منهم وعلى رأسهم "ساطح الحصري" بأن هذه المقومات تنحصر في عاملين مهمين وهما اللغة المشتركة والتاريخ المشترك، ولكن توصل الكثير من الباحثين إلى أن أبعاد الهوية لا تنحصر في المقومين السابقين بل تفوق ذلك إلى خمسة مقومات (زناتي، 2010، ص 34) أو أكثر، ويمكن عرض هذه الأبعاد في الآتي:

1-1 الدين المشترك:

لقد أعطيت لهذه الظاهرة الاجتماعية مفاهيم عديدة تختلف من عالم لآخر شأنها شأن المفاهيم الأخرى في علم الاجتماع، ومن بين هذه التعاريف نجد تعريف قاموس علم الاجتماع لعاطف غيث حيث يعرف الدين بأنه: كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Religere والتي تشير إلى الإيمان بوجود قوة عليا

مسيطرة. (فيلالي، 2014، ص 61) فالدين له علاقة بالجانب الروحي، وتعني هذه الظاهرة الاجتماعية أن أفراد المجتمع يؤمنون بوجود قوى خفية مسيطرة وتتحكم في هذا الكون.

إن نزعة التدين ظهرت من غريزة التطلع إلى الغيب ومحاولة معرفة الحقيقة، وعدم الوقوف عند الواقع الحسي، والعودة إلى التأمل في المسائل الأزلية: لم خلق الإنسان؟ ومن خلقه؟ ولم خلق الكون؟ ومتى؟ وما هو مبدأ الإنسان؟ وما هي غايته وهدفه؟ والى أين يسير؟ وما هي نهاية الكون؟ وما هو مصير الإنسان؟ وماذا بعد الموت؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تجعل الإنسان يؤمن بالله، والى البحث والسعي والاكتشاف. (الزحيلي، 1991، ص 34)

فالطابع الفضولي للإنسان في ظل الظواهر الغريبة الذي تحتويها الطبيعة جعلت الإنسان يطرح أسئلة عديدة، يسعى من خلالها للبحث عن إجابات وتفسيرات تشفي غليله، والأمر المشترك بين كل الجماعات الإنسانية أن هناك فعلا قوة خفية مسيطرة تتحكم في الكون والطبيعة، أما نقطة الاختلاف تتجلى في الطابع التفسيري، فالإنسان في الديانات القديمة أعطى تفسيرات طبيعية لما يحدث فهناك من عبد الشمس، والقمر، وهناك من أعطى لكل ظاهرة طبيعية إله خاص كإله المطر، إله البحر... إلخ.

ويمثل الدين ثقافة كاملة لشعب أو أمة أو حضارة، ليس في كونه مجموعة نصوص وتعاليم وقيم فحسب، بل باعتباره كيانا مجسدا اجتماعيا، ومبلور بالممارسة في أنماط وتقاليد وأفعال، أي من حيث صيرورته نظاما من الممارسات، فضلا عن كونه نظاما من التصورات، بغض النظر عن طريقة استيعابه وطرق التعبير عنه، من طرف المؤمنين به. (عماد، 2006، ص 138) كما أنه يجمع بين الجانب الروحي والجانب السلوكي، فالإيمان يتطلب جملة من العادات والطقوس والتقاليد الواجب القيام بها وتقديمها، لتصبح مع الوقت ثقافة مشتركة بين جماعة أو مجتمع معين.

وقد جاء في معجم لاروس في القرن العشرين أن الغريزة الدينية مشتركة بين كل الأجناس البشرية حتى أشدها همجية وأقربها للحياة الحيوانية، وإن الاهتمام بالمعنى الإلهي وبما فوق الطبيعة هو إحدى النزعات العالمية الخالدة للإنسانية، فكما يشعر الإنسان بحاجته الماسة إلى الهواء والماء والطعام، تشعر روحه أنها بحاجة أيضا إلى غذاء معنوي الهي، وهو الدين الذي اهتدى له الإنسان.(الزحيلي، 1991، ص 32 – 33)، فالدين ظاهرة اجتماعية غارقة في القدم لا يستطيع الإنسان التخلي عنها مهما تظاهر بغير ذلك، فالجانب الروحي لديه يحتاج إلى إشباع مثله مثل الحاجات البيولوجية الأخرى، ومن خلال الدين والإيمان بوجود إله يشعر الإنسان بالأمان والاستقرار النفسي.

من خلال هذا قد تظهر لنا أهمية الدين في صياغة الشكل الذي قد تبدوا عليه الهوية، باعتباره عنصرا متغلغلا في الحياة البشرية أولا، وفي أعماق المجتمع ثانيا، وفي هذا نجد "مونتسيكو" يحرص على إبراز العلاقة التي تجمع بين وظائف المعتقدات الدينية والنماذج المختلفة للمجتمع، ويعترف بأن الدين له تأثير على بنية العلاقات الاجتماعية وأنماطها، حيث يرى بأن الدين عامل أساسي وجوهري به يتحقق تكامل الجماعة وتماسكها ووحدتها، وبه يحافظ على علاقته الاجتماعية التي تضمن للفرد التكيف والاندماج والاستقرار النفسي. (مولاي، 2013، ص 102)

فالاتجاه العقائدي الواحد بالنسبة لمجتمع معين، يشكل جوهرا لهويته الثقافية، بل إن الدين لا ينحصر في شكل عبادات تربط الإنسان بربه فقط، بل يتجاوز ذلك نحو تطبيق وتفعيل تعاليم العقيدة الدينية في المواقف الاجتماعية، وإدارة شؤون الحياة، كالديانة المسيحية في المجتمعات المسيحية، واليهودية في المجتمعات اليهودية، والدين الإسلامي في المجتمعات الإسلامية. في حين لا يعتبر الدين من مكونات الهوية الثقافية للوطن في بعض المجتمعات التي تتعدد بها الطوائف الدينية كالهند ولبنان على سبيل المثال.

1-2 اللغة المشتركة:

يعرف قاموس علم الاجتماع لعاطف غيث اللغة بأنها: "جزء من التراث الثقافي، ومعبرة عنه في نفس الوقت، وأنها نتاج اجتماعي: تمثل التجارب المتراكمة والراهنة والعواطف والمعاني التي يمكن نقلها داخل ثقافة معينة، بالإضافة إلى أهميتها في الإدراك الاجتماعي والتفكير ومعرفة الذات ومعرفة الآخرين وهي بذلك ضرورية للوجود الاجتماعي". (فيلالي، 2014، ص 49)

فلا يمكن أن نتصور المجتمع الإنساني دون لغة تسهل عليه التواصل والتفاهم بين أفراده، فلكل مجتمع من المجتمعات منظومة لغوية تشكلت عبر الزمن باتفاق جماعي، وتوارثتها الأجيال اللاحقة لتصبح جزءًا هامة مشكلا لثقافتها وهويتها الجماعية حيث لا يمكن الاستغناء عنه.

لقد ارتبط مفهوم الهوية منذ ظهوره بمصطلح اللّغة، فاللّغة كانت ولا تزال أبرز علامات الوجود والتعبير عن الجماعة، واتفق معظم الدارسين في مختلف التخصصات أن اللّغة من أهم العناصر المشكلة للهوية، وبما أن اللّغة خاصة بكل مجموعة فإن هذا النظام لا يمكن أن يكون مجرد وسيلة اتصال محايدة، بل إنّه يصدق عليه تعليق كريستين فريشات القائلة إن "اللّغة حاملة لهوية، قيم، تاريخ ومعنًى. إنّها تُحقّق التّلاحم الاجتماعي، وتدعم تنامي الإحساس بروح الانتماء إلى المجموعة". (بضياف، وبوجملين، 2016، ص 196)

إذن تشكل اللغة أهم العناصر المكونة للهوية الجماعية، وجوهرها الذي يساهم في ترابط أفراد المجتمع وتوحيده، فلا يمكن أن نقول عن جماعة كبيرة من الأفراد أنهم يشكلون مجتمعا إذا لم تكن تربطهم لغة مشتركة مفهومة لدى الجميع.

بالتالي تعتبر اللغة وعاء يحوي هوية المجتمع، فعلاوة على أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فهي من الناحية العلمية والفلسفية وسيلة لتلقي المعرفة مشافهة أو كتابة، يقول"سابير" أن اللغة تتحكم كثيرا بأفكارنا المتعلقة بالمسائل الاجتماعية.... وهي ليست مجرد وسيلة لحل مشاكل الاتصال والتفكير، فالعالم الواقعي مبني على أساس عادات الناس اللغوية، وهذا يعني أن اللغة هي وعاء الجماعة ينبغي عليهم تطويرها حفاظا على شخصيتهم الاجتماعية. (عطاء الله، 2016، ص 140)

إن المتتبع للصيرورة التاريخية ليجد أن اللغة قد مستها جملة من التغييرات فرضتها الظروف والتطورات العلمية والفكرية، فنجد كل من اللغة الانجليزية والفرنسية مثلا تعود جذورهما للغة اللاتينية الأم، كما ترجع جذور بعض مفرداتهما إلى لغات أخرى، لكن هاتين اللغتان تحافظان على خاصيتهما المتفردة في التعبير عن هوية المجتمع الذي يتعامل بهما، فالفرنسية لغة المجتمع الفرنسي، والانجليزية لغة المجتمع الأمريكي.

لذلك يتشبث كل مجتمع بلغته، وتبقى عالقة في وعيه الجمعي، وهذا ما يجعلنا نقول واثقين أن الفرد يندمج في المجتمع باللغة التي تلعب دور القلب النابض محركا وموحدا، فمن خلالها وحدها يتلقى تراث أمته الفكري والوجداني والأخلاقي والديني والاجتماعي والسياسي، ونتيجة لكل ذلك يصبح للغة الدور الأبرز في الدفاع عن الذات، من خلال محاولة تجسيد الهوية، وإبراز ملامحها أمام الآخر، ولذلك كانت هذه بلا منازع أبرز السمات الثقافية، وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبتها نهضة لغوية. (ميمون، 2006، ص 78)، وتعتبر اللغة وسيلة تمكن المجتمع من تمرير عاداته، تراثه، أخلاقه وإيديولوجيته... لكل أفراده، هذا ما جعلها تكون أهم مكونات الهوية الثقافية، فبدون وجود لغة مشتركة بين كل أفراد المجتمع لا يمكن المحافظة على المكونات الأخرى للهوية الثقافية.

وهذا الدور الكبير الذي تقوم به اللّغة في تشكيل الهوية الثقافية، جعل بعض الدارسين يذهبون إلى أن اللّغة تتعدى كونها عنصرا عاديا من العناصر المشكلة للهوية الثقافية إلى كونها الهوية ذاتها وهو ما يؤكده قول "عبد الرحمن بودرع": "أن علاقة الهوية باللّغة علاقةٌ جدليةٌ تفاعليةٌ إذ ليست اللغة أداة للتعبير فحسب، ولا وسيلة للتواصل بين الأفراد، ولا شأنًا من شؤون العلم والثقافة والتدريس، لكنها شأن من شؤون الهوية والأمن القومي والسيادة الوطنية والاستقرار الاجتماعي والنفسي..."(بضياف وبوجملين، 2016،

ص 197) بالتالي لا ينحصر دورها في نقل الثقافة المجتمعية فحسب، بل يتجاوز ذلك في كونها رمزا من رموز السيادة الوطنية، والوحدة القومية.

وبما أن اللغة وسيلة لنقل المعرفة والثقافة المجتمعية ووسيلة للتواصل مع الآخرين، وبفضلها يمكن التعبير كتابةً أو مشافهةً عن النفس والواقع والتاريخ وكل شيء، فإن إتقان قواعدها وامتلاك مهاراتها يعتبر شرطا ضروريا لنجاح الفرد في الحياة من خلال قدرته على التواصل والتأثير في الآخرين وتكوين الاتجاهات والأفكار المشتركة بين أفراد الأمة. (المطيري، 2016، ص 7) ومن بين القواعد الأساسية لتعلم أي لغة نجد:

أ- **قواعد النحو:** يعرّف طعيمة ومناع النحو بأنه: "تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها، ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها". ويعرّفه الدليمي والوائلي بأنه: "عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل، والكلمات وعملها في حالة الاستعمال وتقنين القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات ويهتم أيضا بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل". (المطيري، 2016، ص 9)

ب- قواعد الإملاء: عرّف شحاتة الإملاء بأنّه: "نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواءً أكانت منفردة، أم على أحد الحروف الثلاثة، والألف اللينة وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية. ووظيفة الإملاء أنه يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصورة السمعية عندما تعذر الإسماع". (غربي وبعيبن، 2021، ص 267)

ج- قواعد الصرف: الصرف لغويا كلمة تتكون من ثلاثة حروف، وهي تدور حول معنى التغيير والتحويل والانتقال من حالة إلى أخرى، وقد ورد في لسان العرب في مادة "صرف بمعنى: رد الشيء عن وجهه صرّفه صرفا فانصرف أي رجع". أما تعريفه اصطلاحا فهو علم بأصول يعرف بها أبنية الكلمة. (المطيري، 2016، ص 12)

وتتمثل المهارات اللغوية لأي لغة من اللغات في أربعة أقطاب أساسية، تعبّر عن الجانب الأدائي والذي يحّدد مستوى إتقانها وكذا مستوى التمكن من القواعد الأساسية للغة، وتتمثل هذه المهارات في:

أ- **مهارة الاستماع:** تتمثل في: "إدراك الطفل الأصوات وإعطائها معناها الحقيقي ليستجيب لها، ويعمل عل تكاملها مع معارفه وخبراته الماضية، ويكتسب عن طريقها عددا من الألفاظ، ومعظم الجمل".

ب- **مهارة القراءة:** وتتمثل في: "قدرة التلميذ على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع، مع إتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها".

ج- **مهارة الكتابة:** هي عبارة عن تمرين خطي ترميزي يترجم مجموعة أصوات متصلة، بواسطة تعاقب مجموعة من العناصر الخطية، وهي تتطلب قدرات عقلية فهي تجمع بين الفهم والأداء.

د- **مهارة التحدث:** هي القدرة على الإنتاج اللغوي الشفوي، والكلام بمرونة في سياقات ومواقف متنوعة، يوظف خلالها مختلف تعلماته.(احفيظ مدني علوي، 2019، ص 20 – 21)

1-3 التاريخ الثقافي المشترك:

يمثل التاريخ الثقافي الماضي المشترك للأفراد أو لشعب ما، فهو عنصر يعبر عن هوية أساسية، باعتباره يدرس الماضي، ويقف على الحقائق وتستند إليه الدول والشعوب للتطلع لبناء الحاضر والتطلع للمستقبل. (زغو،2010، ص 95)، كما أن التاريخ يعبّر عن الوجود الاجتماعي لمجتمع ما فيحافظ على تميزه ويصف تطوره وأشكال التغيير التي لحقت به، وكذا يتتبع الأحداث والظروف الماضية، ومن خلال الأرشيف والسجلات التاريخية يصعب الطعن والتلاعب في الحقائق التاريخية أو تغييرها.

إن تاريخ الجماعة يشكل منطلقا لتحديد هويتها، إذ تتجذر هوية الجماعة في تاريخها، حيث يبرز تاريخها وآثارها في صيغ مكتوبة، كما يتجلى في تقاليد الجماعة وأساطيرها وحكاياتها، وينطوي التاريخ الثقافي على صورة حياة الجماعة وأثارها، وعلى تقييم لأهمية تاريخ الجماعة الجمعي وأثره على الاتجاهات والنشاطات الراهنة والبنية الاجتماعية وأخيرا الآراء والاتجاهات والمعايير السلوكية وموروثات الماضي. (ميكشيللي، 1993، ص 23)

إذن فالتاريخ الثقافي إضافة لكونه من مكونات الهوية فله دور في الحفاظ على مكونات الهوية الأخرى (الثقافية، اللغوية، العرقية، الأيديولوجية، الدينية، التراث المادي واللامادي...)، فالتاريخ يصفها ويوثقها بكل المصادر، والدراسات العلمية المتعاقبة، لتحفظ في أرشيف الدولة، ويمرر الكثير منها في المناهج المدرسية ليتشربها أبناء الوطن الواحد.

ويتكون التاريخ الثقافي لأي مجتمع من جملة من المنجزات الثقافية التي حققها الإنسان عبر التاريخ في ميادين العلم والفن والأدب، حيث يعرّف كل منهم كالآتي:

– الفن: هو عبارة عن مهارة يحكمها الذوق ويشمل جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة أو جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمال: كالتصوير، الموسيقى، العمارة، النحت...(السعدني، 2003، ص 15)

الأدب: يعبر عن كل ما أنتجه الإنسان، من الكلام الجيد من الشعر أو النثر الذي يثير شعور القارئ أو السامع ويحدث في نفسه لذة فنية كاللذة التي يحسها عند سماع الموسيقى أو رؤية الجمال، وهو التعبير الجميل عن الحياة وصورها. (مدخل لدراسة الأدب، 2016، https://cutt.us/GbYBn)

– العلم: يعرفه بطرس بأنه: "نشاط إنساني يمارس من خلال مجموعة من الأفعال لفهم الطبيعة فهما علميا وذلك من خلال التوصل إلى العلاقات والقوانين التي تحكم الطبيعة باستخدام طرق ووسائل متعددة".(عوض التميمي وشتوي رواقة، 2017، ص 72) وللعلم عدة ميادين وحقول فهناك علوم طبيعية، علوم إنسانية، علوم شكلية، علوم تطبيقية.

1-4 التراث الثقافي المشترك:

إن التراث الثقافي يعبّر عن كل ما تركه السابق للاحق، وانتقل إلى عهدة الحي من الميت، ويعد هذا التراث من مرتكزات الخطاب الثقافي في أي بعد حضاري، وبالتالي فهو يؤسس لخطاب الهوية، والأهمية التي يستحوذ عليها في استكمال المشهد الثقافي، وعليه تبلورت الرغبة في تفعيل فكرة الإحياء والعودة إلى التراث؛ استجابة لمطلب ضرورة مد جسور التواصل مع الموروث في محاورة الحاضر برؤية متأصلة منفتحة على طروحات المعاصرة فكرا وثقافة. (بردي، 2018، ص 28)

بالتالي فإن التراث الثقافي يعبر عن وجه آخر من مكونات الهوية الثقافية لأي مجتمع، حيث يشمل كل ما تركه السابقون، فهو نتاج اجتماعي يعبر عن ملامح الأصالة الثقافية، وعليه ينبغي المحافظة عليه وإحيائه، خاصة أنه من مكونات الهوية الثقافية الأكثر عرضة للتغيير والاستبدال، في ظل الانفتاح الثقافي وتغير متطلبات العصر. والتراث الثقافي له شكلين، تراث مادي وتراث لامادي:

أ- **التراث المادي:** يتجلى في صور الحسي الملموس كالعمران، والأزياء، والطقوس،(بردي، 2018، ص 30) حيث يسهل ملامسته وملاحظته في الحياة الاجتماعية، لكن قد لحقته جملة من التغييرات والعصرنة، فلم يعد كسابق عهده، إلا فيما يخص المنشئات العمرانية القديمة التي أصبحت تصنف ضمن الآثار، ومن بين عناصر التراث المادي نذكر:

- **الآثار:** تعبر الآثار عن كل ما يخلفه الإنسان من أشياء تعد ثمرة لنشاطه، سواء كانت وثائق قديمة أو أبنية أو تماثيل أو أدوات معيشة أو نقود أو غير ذلك. (صولة، 2020، ص 327)
- **أدوات موسيقية:** تعرف بأنها أدوات لإنتاج الصوت الموسيقي، وتُصنّف بشكل رئيسي تبعاً لطريقة إنتاج الصوت فيها؛ فهناك آلات إيقاعية، وآلات وترية، والنفخية، وآلات المفاتيح، والآلات الإلكترونية، ويعتمد تطورها على التفاعل بين أربعة عوامل رئيسة هي: المواد المتاحة، المهارات التكنولوجية، الشواغل الأسطورية والرمزية، أنماط التجارة والهجرة. (عبد الله، 2019، https://cutt.us/f7KPE)
- **الطبخ التقليدي:** هي كل ما يعد أو يطهى من أنواع الطعام وصنوفه بما في ذلك الحلويات، ويشمل الأصناف التي يستعملها العامة من الناس أكثر من غيرها، لوفرة مصادرها وسهولة صنعها وإعدادها، ويختلف الطبخ من منطقة إلى أخرى حسب ما توفره الطبيعة. (خينش وبن جدو، 2022، ص 266)
- **اللباس التقليدي:** يرى رولان بارث أن "اللباس موضوع تاريخي وظاهرة اجتماعية، وهو ضمنيا يعتبر كدال خاص على مدلول عام (عصر بلد طبقة اجتماعية)"، ومن هذا التعريف يتبين لنا أن اللباس أداة للكشف عن العادات والتقاليد التي تميز كل شعب من الشعوب، ولهذا نجد الملابس تختلف طولا وقصرا، شكلا ولونا على حسب جملة من الاعتبارات الاجتماعية والثقافية والخاصة بكل مجتمع. (تمساوت، 2021، ص 537)
- **الصناعات التقليدية:** هي الإرث المهني الذي ينتقل من الأجداد إلى الآباء ثم الأبناء، وتؤدي دورا حيويا في استمرارية اكتساب المهارات اليديوية لكثير من المنتجات اليدوية التي تعتمد على خامات البيئة ومعطياتها الطبيعية والصناعية. (قاسي، 2016، ص 216)

ب- التراث اللامادي: يشمل مختلف الموارد الثقافية والمعارف وممارسات المجتمعات، وللتراث اللامادي أهمية كبيرة في ظل العولمة والتحول الاجتماعي، فهو تعبير صادق عن ثقافة الشعوب وهويتها وانتمائها الحضاري.(شيخي شيخي أوسي، 2018، ص 362)، كما يعبر عن الجانب الثقافي المعنوي ومن بين مكوناته نذكر الآتي:

- **العادات والتقاليد:** هي "عبارة عن مجموعة من الأفعال والأقوال وألوان السلوك التي تنشأ في الجماعة بصفة تلقائية، لتحقيق أغراض تتعلق بمظاهر سلوكها وأوضاعها وتمثل ضرورة اجتماعية، من الصعب على الأفراد الخروج على مقتضياتها، وتبقى عليها الجماعة وتتناقلها عن طريق التقليد والتفاعل مع

الآخرين فهي مهمة في تعزيز وحدة المجتمع وتقوية ترابطه عن طريق تقوية الروابط بين الأفراد". (عماد، 2006، ص 153)

- **الطبوع الغنائية:** هي محصلة لمجموعة من العناصر أهمها الكلمة الجيدة واللحن الراقي والأداء الجميل، وهي ترتبط بالجانب الانفعالي، الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي للأحداث التي يعيشها الناس في حياتهم.
- **الرقصات الشعبية:** هي حركات منظمة متتابعة لها إيقاع معيّن في كل مجتمع وأكثرها تهتم بالتعبير عن البطولة وروح الفروسية، فهي تؤكد على مظاهر الرجولة والأنوثة في الأداء. (قاسي، 2016، ص 216 – 217)
- **القصص الشعبية:** هي تصوير للواقع سواءً كان مزيفا أو حقيقيا ويتحول إلى سرد عجائبي خارق للواقع المألوف مع التقيد بالتصورات الموروثة، وتحتكم هذه القصص إلى المرجعية الشعبية وتتكيف مع معطيات المجتمع الإنساني بجوانبه الروحية والفطرية باستخدام كل الوسائط التعبيرية. (سديرة، 2018، ص 354)
- **الألعاب الشعبية:** هي نشاطات فكرية وحركية، ظاهرها الترفيه وباطنها يضم أساليب متنوعة من التربية والتعليم، فهي غير مباشرة للتعلم، لأنها تعبر عن البيئة في كل مظاهرها ملبية حاجات الصغار وميول الكبار، أنها تساعد على اكتساب اللياقة البدنية والذهنية للأفراد.
- **الأمثال والحكم الشعبية:** هي الأقوال المميزة في اللفظ، وضعتها الأجيال السابقة لنقل خلاصة تجاربهم في الحياة إلى الأجيال اللاحقة، ولها قيمة تربوية سلوكية عظيمة لما تحتويه من حكم خلقية تمنع الرذيلة وتمجد الفضيلة. (قاسي، 2016، ص 217)

بعد عرض أهم أبعاد الهوية الثقافية فإن "دنيس كوش" يطرح مفهوم الإثنية المركزية كشرط من شروط بقاء جماعة ما واستمرارية هويتها، حيث يعرّف "بيار جان سيمون" مفهوم الإثنية المركزية في علم الاجتماع: "يجب اعتبار المركزية الإثنية اعتبارا يرى فيها ظاهرة اعتيادية تماما تكوّن في الواقع كل جماعة إثنية، كما تؤمن وظيفة إيجابية في حفظ وجودها ذاته، مكوّنة ما يشبه آلية دفاع من داخل المجموعة تجاه الخارج، بهذا المعنى تكون درجة معينة من المركزية الإثنية ضرورية لبقاء كل جماعة إثنية، إذ يبدو أنها تتعرض إلى التفكك والانتقاء إذا فقدت الشعور الواسع الاشتراك بين الأفراد الذين يكونونها بالتميز والتفوق، على الأقل فيما يخص بعض جوانب لغتها، طرائق عيشها، شعورها، تفكيرها، قيمها ودينها، إن فقدان أي

مركزية إثنية يفضي إلى الاستيعاب عبر تبني اللغة والثقافة والقيم التي لجماعة أخرى تعتبر أرقى". (طاهيري، 2019، ص 353)

2- مرجعيات الهوية الثقافية: إن أبعاد ومكونات الهوية الثقافية بأي مجتمع ترتبط بشكل وطيد ببعض العناصر التي تمثل مصدرا لها ومرجعا تنطلق منه، وتتمثل هذه المرجعيات في الآتي:

2-1 الوطن:

إن الوطن يعني الأرض التي ينشأ عليها الفرد واختلط بأهلها، وتعلَّم منهم طريقة الحياة، فأصبح يشعر بأنه جزء لا يتجزأ منها، أو تعني الأرض التي تستقر فيها الأمة وتنتهي عندها الرابطة التي جعلت من الجماعة البشرية أمة. حيث يشعر جميع أبناء الوطن الواحد بالولاء له والتعصب له أيا كانت أصولهم التي ينتمون إليها وأجناسهم التي انحدروا منها، أي أن الولاء فيها للأرض بصرف النظر عن القوم أو اللغة أو الجنس. (زناتي، 2010، ص 40)

ويمكن اعتبار الوطن مرجعا لمعرفة هويات الشعوب والمجتمعات، لأن الوطن الواحد بحدوده الجغرافية الموحدة يعني تميزه بنمط معين ومتفرد من الهوية الثقافية ويعرف بها، كما أنه يضمن ثباتها نسبيا من خلال نقلها لأبناء المجتمع.

2-2 الأمة:

بوصفها النسب الروحي الذي تنسجه الثقافة المشتركة وقوامها ذاكرة تاريخية وطموحات تعبر عنها الإرادة الجماعية التي يصنعها حب الوطن. (خواني وعدائكه، 2019، ص 47)، فالأمة جماعة اجتماعية تكونت تاريخيا مستقرة نسبيا فالاستقرار ضروري للعملية التاريخية، وتجمع هذه الأمة لغة مشتركة واللغة وتاريخ مشترك، وبقعة أرض مشتركة، لأنها عامل من عوامل الاستقرار والتفاعل الاجتماعي. (علوش، 1987، ص 9)

وتعبر الأمة الواحدة عن الانتماء الروحي للمجتمع، بناءً على الخصائص الثقافية المشتركة بين أفراده، والتي قد تنحصر في: وحدة الدين أو وحدة اللغة أو وحدة التاريخ والتراث أو جميعها مع بعض، كما قد تجمع عدة مجتمعات لها ملامح هوياتية مشتركة كالأمة العربية الإسلامية التي تشترك في اللغة العربية، الدين الإسلامي، والتراث الثقافي.

3-3 الدولة:

بوصفها التجسيد القانوني لوحدة الوطن والأمة، والجهاز الساهر على سلامتهما ووحدتهما وحماية مصالحهما، وتمثيلهما إزاء الدول الأخرى، في زمن السلم كما في زمن الحرب. ولابد من التمييز هنا بين

"الدولة" ككيان يجسد وحدة الوطن والأمة، من جهة، وبين الحكومة أو النظام السياسي الذي يمارس السلطة ويتحدث باسمها من جهة أخرى. وواضح أننا نقصد هنا المعنى الأول. (خواني وعدائكه، 2019، ص 47)، وما الدولة إلا ظاهرة من ظواهر الاجتماع الطبيعي، تولدت حسب قانون طبيعي، حكمها إذن مندرج تحت حكم المجتمع العام: إذا بقيت خاضعة لقانون تولدها. (العروي، 2014، ص 17)

حيث يظهر أن الدولة تعطي الصفة الرسمية والقانونية للحدود الجغرافية (للوطن والأمة)، ومن خلالها تنال الاعتراف بين باقي الدول الأخرى، ومن خلالها أيضا يتم الاعتراف بالهوية الثقافية المميزة والفريدة للمجتمع الذي تمثله.

*إذن لا تكتمل الهوية الثقافية، ولا تبرز خصوصيتها الحضارية، ولا تغدو هوية ممتلئة قادرة على نشدان العالمية، والأخذ والعطاء، إلا إذا تجسدت مرجعيتها في كيان مشخص تتطابق فيه ثلاثة عناصر: الوطن والأمة والدولة. وفي هذا الصدد قال محمد عامر الجابري: "لا تكتمل الهوية الثقافية إلا إذا كانت مرجعيتها: جماع الوطن والأمة والدولة". (خواني وعدائكه، 2019، ص 47)، فثلاثية الوطن والأمة والدولة تمثل مرجعيات ومصادر للهوية الثقافية بأي مجتمع.

3- خصائص الهوية الثقافية:

3-1 أنها مكتسبة وموروثة يصنعها تاريخ الأمة وثقافتها وما تمر به من تجارب وخبرات، وهي المعبرة عن ذاتها الجماعية، أو الرمز الذي يجتمع عليها كل أفراده. (تومي، 2017، ص 157) أي أن مكونات الهوية الثقافية مثلها مثل الثقافة، يتشربها أبناء الوطن الواحد، ويتعرف عليها من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.

3-2 طواعية حيث تتأسس وتنمو على الفهم والاقتناع والقبول، ولا تقبل الإكراه. (الديب، د.ت، ص 7) فالأفراد يستبطنونها ويتقبلونها منذ صغرهم ضمن عملية التنميط الثقافي.

3-3 يصعب تفكيكها وتغييبها، حيث يستحيل تغييب هوية مجتمع إلا بإبادته. (الديب، د.ت، ص 7)، لأنها تعبر عن مجتمع بأكمله وليس مجرد أفراد أو جماعات.

3-4 الهوية عابرة لحدود الزمان والمكان، كما تمتاز بالثبات النسبي والتطور البطيء في الجزء الصلب منها، وبإمكانية التطور السريع في الجزء المرن منها. (الديب، د.ت، ص 7) فمن خلال الانفتاح الثقافي قد تتعرض الهويات الثقافية لبعض التغيرات، لكن هذه التغيرات تطرأ على المكونات القابلة للتغيير مثل العادات والتقاليد وأساليب الحياة والتفكير، بينما يصعب تغيير الدين واللغة والتاريخ...

3-5 الهوية عملية تفاعل وتكامل؛ حيث أنها تتشكل عبر تفاعل وتكامل مجموعة من الرقائق التي تتراكم عبر الزمن، وهذا التفاعل والتكامل من شأنه خلق التوازن داخل الهوية، وتغييب أسباب الصراع والنفي؛ الأمر الذي يسهم في الاتفاق العام حولها، سواء من طرف الجماعة أو الأفراد المكونين لهذه الجماعة. (تومي، 2017، ص 157)، فالهوية تتشكل ضمن صيرورة تاريخية تتعدد فيها الظروف والأحداث ويتم خلالها التفاعل بين العديد من العناصر، لتصبح كلا متكاملا يعبر عن خصوصية ثقافية لمجتمع دون غيره.

3-6 نسبية العدول، والتطبيق والالتزام والتمسك خاصة في المجتمعات غير الدينية، حيث يغلب الضعف والقصور البشري، وغريزة تعظيم المنفعة على التربية القيمية في ظل غياب الوازع الديني. (الديب، د.ت، ص 7)، فقد يرتد بعض الأفراد ولا يقبلون الخضوع لبعض مكونات الهوية الثقافية، كالدين مثلا، فالدول العربية تشهد الكثير من مظاهر الانحلال الأخلاقي على الرغم من أن هذه الدول دينها الإسلام.

4- وظائف الهوية الثقافية: تحتل الهوية الثقافية أهمية كبيرة نظرا للوظائف التي تقدمها للمجتمعات، ويمكن حصر هذه الوظائف في الآتي:

4-1 تحسن السلوك المجتمعي، وتقلل نسبة المشاكل بين أفراد المجتمع، كما أنّها تخفض من معدلات الجريمة، وترفع منسوب الأمن المجتمعي، وفق المعايير الدولية المتعارف عليها للمجتمعات الأكثر أمنا وسعادة. (الديب، د.ت، ص 23)، فالهوية الثقافية تسهم في التنميط الثقافي، بما تحتويه من قوانين وضعية وأعراف اجتماعية تعمل كضابط للسلوك الاجتماعي.

4-2 تعزز التفاهم والتعاون في المجتمع، وبناء الشراكات فيه، وتهبط من معدل الصراع الثقافي والاجتماعي والسياسي البيني بما يرفع مستوى الاستقرار المجتمعي. (الديب، د.ت، ص 23)، فالتشارك في نفس المكونات الثقافية، يضمن وحدة المجتمع وتضامنه أكثر مما يكون عليه إذا كان يحوي على تناقضات واختلافات هوياتية.

4-3 تحقيق درجة عالية من التجانس والانسجام بين السكان في مختلف جهات الوطن الواحد. (تومي، 2017، ص 158)، فالهوية الثقافية تجمع النماذج الثقافية المشتركة والعامة بين مختلف جماعات وطبقات المجتمع، وتستبعد الاختلافات بينها، لتضمن التجانس الذي بدوره يضمن الوحدة ويستبعد الصراعات الداخلية.

4-4 ضمان الاستمرارية التاريخية للأمة، ويزداد الشعور بالأمة والهوية والانتماء عادة في ظروف الاحتلال؛ والخطر الخارجي ومختلف الأزمات التي تعصف بالأمم عادة؛ وبشكل لا يستثني أحدا، حينها

لا يجد أفراد المجتمع سبيلا سوى الالتفاف حول مقومات الهوية الواحدة لإعادة اللحمة والتصدي الخارجي. (مناصرية، 2012، ص 104) وكنموذج عن ذلك عجز الاستعمار الفرنسي عن إخضاع المجتمع الجزائري، لأن قوته كانت تكمن في وحدته من خلال دينه الإسلامي ولغته العربية.

4-5 تعمل الهوية الثقافية كمحفز حضاري الأكثر فاعلية في نفوس أبنائه ودفعهم للعمل والتحدي والإصرار والتضحية والانجاز لتحقيق إسهامات تعزز من منافسته ومساهمته الحضارية في تطوير العالم. كما تخلق مسؤولية تضامنية مشتركة، حتى وان لم يتعاقد عليها كتابيا فقد تم التعاقد عليها ذهنيا ونفسا وروحيا واجتماعيا وسياسيا. (الديب، د.ت، ص 25) فالهوية الثقافية تدفع الأفراد المنتمين لها لأن يكونوا عناصر فاعلة بالمجتمع، ويقدموا الأفضل لوطنهم، حتى يكون له مكانة مرموقة ضمن بقية الدول والمجتمعات، كما يعملون على تمثيله أحسن تمثيل في مختلف التظاهرات الدولية والعالمية.

ثالثا- الهوية الثقافية الجزائرية:

تعبّر الهوية الثقافية الجزائرية عن العناصر الثقافية الثابتة والمشتركة بين أفراد المجتمع الجزائري، التي تشكلت عبر مراحل تاريخية حاسمة، ساهمت في تشكيل مكوناتها، فمنها الثابت الذي لم يتغير، ومنها المتغير الذي حدثت عليه بعض التطورات ودخلت عليه بعض البدائل الثقافية، بفعل التحديات الداخلية والخارجية، كل هذا سنعرج عليه بالتفصيل في العناصر التالية:

1- الهوية الثقافية في المواثيق الجزائرية:

1-1 الهوية الثقافية في مواثيق ثورة التحرير الجزائرية:

إن الشعب الجزائري منذ الوهلة الأولى للاحتلال الفرنسي رفع لواء المقاومة ضد كل ما يمس بالهوية الوطنية والشخصية العربية الإسلامية، فقد دافعت جمعية العلماء المسلمين وحزب الشعب الجزائري على مكونات الهوية الجزائرية، وعملت على محاربة كل المحاولات التي ترمي إلى إدماج المجتمع الجزائري مع المجتمع الفرنسي شعبا وتاريخا وجغرافية. (شافو، 2018، ص 4) وهذا ما يتجلى بشكل واضح في المواثيق الثورية الجزائرية التالية:

أ- بيان أول نوفمبر (1954):

لقد جاء بيان أول نوفمبر 1954 مؤكدا على الانتماء العربي الإسلامي للشعب الجزائري، على عكس ما كانت تروج له السلطات الاستعمارية الفرنسية، التي تعمل على سلخ الشعب عن جذوره وخلق التفرقة بينه من خلال تفجير النعرات العرقية، وجاء البيان ليؤكد على وحدة الشعب الجزائري العربي المسلم المنتمي لشمال إفريقيا، فما كان من الشعب إلا الالتفاف حول جبهة التحرير الوطني، وأحسن فعل

مشترك قام به الجزائريون هو صناعة الثورة التحريرية، التي أصبحت وبيان نوفمبر أكبر مرجعية للجزائريين والسياسيين عقب الاستقلال.(العلمي، 2015، ص 121)

ب- ميثاق جبهة التحرير الوطنية (1955):

المعلن بالقاهرة وجاء فيه أن الجزائر عربية الجنس مسلمة العقيدة فهي بالإسلام والعروبة كانت وعلى الإسلام والعروبة تعيش، وهي في ذلك تحترم سائر الأديان والمعتقدات والأجناس، والجزائر جزء من المغرب العربي، وقد وقعه عن جبهة التحرير الوطني: أحمد بن بلة، حسين آيت أحمد، ومحمد خيضر، وعن جمعية العلماء المسلمين الشيخ البشير الإبراهيمي والفضيل الورثلاني. (العلمي، 2015، ص 121)

ج- ميثاق الصومام (1956):

بالمقارنة مع بيان أول نوفمبر 1954 فإن مسألة الهوية الجزائرية كان حضورها ضعيف في وثيقة الصومام حيث أشارت إلى اللغة العربية كمقوم أساسي من مقومات الهوية الجزائرية وأن الاستعمار يسعى لطمسها في قولها: أن المستعمر قد عمد إلى خنق اللغة العربية الوطنية التي يتكلمها الأغلبية الساحقة من المواطنين، وقد اختفى تعليمها العالي منذ بداية الغزو بتشتيت الأساتذة والتلاميذ وقفل الجامعات وهدم المكتبات. وباعتبار الدين الإسلامي أيضا أحد مقومات الهوية الجزائرية فقد أشارت وثيقة الصومام إلى ذلك في قولها: كما تدنس الدين الإسلامي واخضع رجالها الذين تختارهم الإدارة الاستعمارية وتجازيهم. (بن عمار، 2021، ص 85)

د- ميثاق طرابلس (1962):

جاء مؤتمر طرابلس من أجل تحديد توجهات المسائل الكبرى الخاصة بمستقبل الجزائر، لذلك أكدت وثيقة المؤتمر على إعادة الاعتبار للغة العربية نظرا لكونها المعبر الحقيقي عن القيم الثقافية. كما أن الحضارة الإسلامية كبناء عملي للمجتمع قد بدأ تواصلا طويلا عبر الزمن بمجهود إيجابي على صعيد العمل والفكر معا أي الاقتصاد والثقافة، كما أن الإسلام من العناصر الأساسية في تكوين الهوية الوطنية، لأنه يؤكد على القيم الروحية التي حفظت على تماسك هذه الهوية بكل عناصرها. (شافو، 2018، ص 7)

هـ- إتفاقية إيفيان (1962):

جات اتفاقية ايفيان لتؤكد على الوحدة الكاملة للبلاد بما فيها الصحراء، وأكدت على وحدة الأمة الجزائرية العربية المسلمة رافضة كل مقترحات ديغول بتقسم الجزائر إلى مجموعات عرقية ورفض الازدواجية في ترسيم اللغة العربية والفرنسية وقالت برسمية اللغة العربية اللغة الوطنية والرسمية للشعب

الجزائري. (العلمي، 2015، ص 121)

2-1 الهوية الثقافية في دساتير الدولة الجزائرية:

يعتلي الدستور الهرم التشريعي إذ أنه المحدد لسلطات الدولة وصلاحياتها، وكذا الأطر القانونية الشرعية لجميع المعاملات والتصرفات سواء تعلق الأمر بالأفراد أو الشخصيات المعنوية، كما أنه الضامن للحريات فهو أسمى القوانين وكل ما يعارضه يعتبر باطلا بقوته، ونظرا للدور الذي يلعبه الدستور فقد أصبح شرطا أساسيا بالنظم المعاصرة، (العلمي، 2015، ص 123) وتتجلى الهوية الثقافية الجزائرية في دساتير الدولة كالآتي:

- **الدستور الأول (1963):** أكّد هذا الدستور على البعد العربي الإسلامي للشعب الجزائري، من خلال المواد: 2، 4، 5.

المادة 2: هي جزء لا يتجزأ من المغرب العربي والعالم العربي وإفريقيا.

المادة 4: الإسلام دين الدولة وتضمن الجمهورية لكل فرد احترام آرائه ومعتقداته وحرية ممارسة الأديان.

المادة 5: اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة. (دستور 1963، https://cutt.us/4yhWc، ص 6)

- **الدستور الثاني (1976):** جاء مؤكدا أيضا على البعد العربي الإسلامي للشعب الجزائري، مع الإشارة إلى وجوب عمل الدولة على تعميم استعمال اللغة العربية في المجال الرسمي؛ وقد جاء هذا في المواد: 2، 3.

المادة 2: "الإسلام دين الدولة".

المادة 3: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة الوطنية في المجال الرسمي".(العلمي، 2015، ص 123)

- **الدستور الثالث (1989):** أكد هو الآخر على البعد العربي الإسلامي للشعب الجزائري، من خلال المواد 2، 3.

المادة 2: "الإسلام دين الدولة".

المادة 3: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية. (دستور 1989، https://cutt.us/nWejw، ص 50)

-**الدستور الرابع (1996):** جاء ليؤكد على البعد العربي الإسلامي للشعب الجزائري، وضامنا لهذين البعدين من أي تعديل دستوري مقبل حيث جاء هذا في المواد 2، 3، 178.

المادة 2: "الإسلام دين الدولة".

المادة 3: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية".

المادة 178: "لا يمكن لأي تعديل دستوري أن يمس:

1-الطابع الجمهوري للدولة.

2-النظام الديمقراطي القائم على التعددية الحزبية.

3-الإسلام باعتباره دين الدولة.

4-العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية.

- **الدستور الخامس (2002):** حيث تم من خلاله اعتبار تمازيغت كذلك لغة وطنية بعد الاحتجاجات التي عرفتها منطقة القبائل في 2001، والتي سبقتها عدة أحداث أبرزها الحركة الطلابية المطالبة بالحقوق الثقافية للبربر سنة 1981، والتي أصبحت تعرف بالربيع الأمازيغي، حيث نصت المواد 2، 3، 3 مكرر على ما يلي:

المادة 2: "الإسلام دين الدولة".

المادة 3: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية".

المادة 3 مكرر: "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني". (العلمي، 2015، ص 124)

- **الدستور السادس (2008):** جاء مؤكدا للأبعاد الثلاثة لثوابت الهوية الوطنية، البعد العربي، الإسلامي، الأمازيغي، من خلال المواد 2، 3، 3 مكرر.

المادة 2: "الإسلام دين الدولة".

المادة 3: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية".

المادة 3 مكرر: "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني". (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008، العدد 63، ص 2)

- **الدستور السابع (2016):** جاء لتأكيد أبعاد الهوية الوطنية الثلاثة، البعد العربي، الإسلامي، الأمازيغي، من خلال المواد 2، 3، 4.

المادة 2: "الإسلام دين الدولة".

المادة 3: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية تظل العربية اللغة الرسمية للدولة.

المادة 4: "تمازيغت هي كذلك لغة وطنية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني". (دستور 2016، https://cutt.us/8WttG، ص 104)

وآخر دستور للدولة الجزائرية كان سنة 2020 وقد جاء مؤكدا على الأبعاد الثلاثة لثوابت الهوية الوطنية: البعد العربي، البعد الإسلامي، البعد الأمازيغي. من خلال المواد 2، 3، 4.

المادة 2: الإسلام دين الدولة.

المادة 3: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية. تظل اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة.

المادة 4: تمازيغت هي كذلك لغة وطنية ورسمية، تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2020، ص 7)

مما تقدم نجد أن دساتير الدولة الجزائرية (1963، 1976، 1989، 1996) تستمد روحها وشرعيتها من مواثيق الثورة التحريرية خاصة بيان أول نوفمبر 1954 والتي أكدت جميعها على البعد الثنائي للهوية الجزائرية الممثل في البعد العربي والإسلامي، لكن بعد الاحتجاجات التي حدثت في منطقة القبائل سنة 2001، أدّت إلى إضافة البعد الأمازيغي لثوابت الهوية الوطنية ضمن التعديل الدستوري، حتى لا يتم التصعيد وتسود الفوضى بالمجتمع، وكان أوّل تعديل دستوري يظم البعد الأمازيغي هو دستور 2002، فأصبحت بذلك ثوابت الهوية الوطنية الجزائرية تضم البعد العربي، الإسلامي والأمازيغي حتى يومنا هذا.

2- المراحل الأساسية لتشكل الهوية الثقافية الجزائرية:

قبل التطرق للمراحل الأساسية لتشكل الهوية الثقافية الجزائرية تجدر الإشارة إلى ما كانت عليه شمال إفريقيا بشكل عام والجزائر بشكل خاص قبل هذا التشكل، حيث يقول المؤرخ "أحمد توفيق المدني" بهذا الصدد أن الآثار القديمة التي اكتشفت في الجزائر، أكّدت لنا أن هذه الأرض كانت مأهولة في العصر الحجري بأقوام هم غير العنصر البربري... وكانت حضارتهم الحجرية دون حضارة معاصريهم في بقية البلاد... لكن عرف العنصر البربري في شمال إفريقيا، لما عرف هذا الشمال، فالبربر من الناحية التاريخية هم أول من سكن شمال إفريقيا. (المدني، 1931، ص 5)

كما يقول المؤرخ "مبارك الميلي" رادا على القائلين بأصالة البربر في إفريقيا وعدم انتقالهم إليها من وطن آخر أن الظاهر عليهم أنهم لم يذهبوا إلى هذا المذهب إلا لكونهم لم يعرفوا للبربر وطنا قبل هذا الوطن، ولكن من المعلوم أن آسيا هي مهد الأصول الأولى للبشر... فالأمر غير معقول إلا إذا كان أصحاب هذه المقولة لا يعترفون بأبوة آدم للبشر ولا باستقلال نوعهم.... وهذا رأي لا يعقل الأخذ به بدلا مما تواتر في التواريخ القديمة أن الوطن الأصلي للبشر هو بعض جهات آسيا. (الميلي، 1986، ص

87)، وعليه فيظهر أن البربر قد عمَّروا شمال إفريقيا في أزمنة قديمة جدا، لكن سبقهم في ذلك سكان العصر الحجري.

لم تكن للبربر في القديم رابطة جامعة بل كان نظامهم الوحيدة هو نظام القبيلة. حيث كانت القبائل منهم تعيش مستقلة في قريتها، وتعتبر القبيلة المجاورة عدوة لها، وما كان للقبائل دين عام، إنما كانوا يشعرون الشعور البشري بوجوب العبادة، فكانت العائلة تتخذ لنفسها ربا يحميها من الأخطار، كثيرا ما كان الحامي قطا أو شجرة... وللقرية أيضا رب يحميها، وذلك الرب عندهم غابة أو نبع ماء، وكانوا بصفة عامة يعبدون الشمس والقمر والكواكب. (المدني، 1931، ص 6)، فالبربر كغيرهم من الشعوب القديمة التي عرفت بالتوزيع والتكتل وفق النظام القبلي، حيث تتميز كل قبيلة بخصوصيتها الثقافية والدينية عن غيرها من القبائل الأخرى.

وقد كان البربر يرعون الماشية ويلبسون البرانس من صوفها أو جلودها، ويأكلون لحومها مع ما تنبت لهم الأرض بعد عمل بسيط من فول وقمح وزيتون وتين. وكانت في البلاد جماعات كثيرة من الحيوانات كالفيل والأسد والنمر. (المدني، 1931، ص 6)، فالبربر في شمال إفريقيا كانت حياتهم بدائية بسيطة تقوم على التضامن الآلي، حيث امتهنوا الفلاحة والرعي، فكانوا يأكلون لحوم المواشي ويلبسون ما يصنعونه من جلودها وصوفها، كما يأكلون ما قاموا بزراعته كبعض الحبوب والفاكهة.

أما بالنسبة لمراحل تشكل الهوية الثقافية الجزائرية، منذ بداياتها الأولى حتى يومنا هذا، تتحدد في المراحل التالية:

2-1 المرحلة الفينيقية:

في القرن التاسع ق . م جاءت موجة من الفينيقيين بحرا من منطقة الساحل السوري اللبناني إلى شمال إفريقيا وأسّسوا المدن والمستوطنات التجارية وفي مقدمتها مدينة قرطاجنة"، وقد دلّت الدراسات والمصادر التاريخية بما في ذلك المصادر اليونانية على أن الفينيقيين جاؤوا من جنوب الجزيرة العربية. (الفرح، 2010، ص 68 – 69) وينتسب الفينيقيون إلى العنصر السامي الذي ينتمي إليه العرب وهم من الفرع الكنعاني، هجر أجدادهم من موطنهم الأوّل الواقع في شبه الجزيرة العربية إلى شمال بلاد الشام واستقروا منذ عهد قديم في فلسطين ولبنان الحالية وسواحل سوريا، وسمي وطنهم بفينيقيا.(عمورة، 2006، ص 18)

وتسمية الفينيقيين أطلقها اليونان على سكان الساحل الشامي، فالفينيقيون تتمة للكنعانيين واقعا ولغة، ويقول "يوسف السودا" في كتابه (تاريخ لبنان الحضاري): "أن كلمة فينيقية ومنها فينيقي أقحمت في

تاريخ لبنان القديم، وهذه الكلمة ليست اسم مدينة أو بلاد ولا اسم قبيلة أو شعب لكي تصلح أساسا للانتساب، إنما هي صفة في اللغة الإغريقية تعني أحمر. (ديب، 1988، ص 11 – 12)، كما قال الدكتور الألماني "فولفجانج روليج "Wolfgang Röllig: "نحن نواجه هنا مفهومًا غير دقيق للفينيقيين. وليس من الضروري أن يفاجئنا هذا، لأن الأمة نفسها لم تضع فكرة "الفينيقي" كمفهوم وطني. في السياقات التي قد نتوقع فيها حدوث مثل هذا الاسم المستعار، نجد يستخدم المصطلح كنعاني فقط. (Röllig ،1983 ،p79)

لقد كان للفينيقيين حضور معتبر في الجزائر، فالقدوم الفينيقي وتأسيس قرطاجنة أدى إلى نتيجة فورية: انفتاح العالم البربري على التيارات الاقتصادية والثقافية للمتوسط وبالتالي إدخالها التاريخ على حد تعبير "غزال"، فهؤلاء الفينيقيين مثلما جلبوا في سفنهم بضائع متنوعة وأخاذة، جلبوا أيضا ثقافة وبالخصوص كتابة، فقد نوّه "ديسو" في كتابته بمجهودات الفينيقيين في هذا الميدان وسبقهم لكل شعوب العالم في اختراع أول أبجدية من نوعها تناقلتها فيما بعد معظم شعوب العالم. (غانم، التوسع الفينيقي في غربي البحر المتوسط، 1982، ص 34 – 35) وبعد تأسيس قرطاجنة بالخصوص حلّت اللغة والكتابة الفينيقية في عديد من الفضاءات البربرية، في المدن والقرى، نطقا وكتابة. (بقار، 2018، ص 9 – 10)، وفي ذلك يقول ديكستر هويوس Dexter Hoyos اللُّغة الفينيقية لَم تَختَفي، فَنَحن نَجِد أن القِّديس أوغُسْتين بَعد خَمس قُرون ونِصف يُؤكد لَنا أن الناس كانوا دائما يَتكلمون البُونية/الفِينيقية. (p220 ،Hoyos،2010) ويقول "سِيرج لَنسل Serge Lancel أن لُغة "نوميديا والنوميديين" هي الفينيقية القَرطاجية ويُضيف أن مِن خِلال الكِتابات الإدارية المَحفوظة من مُقاطعة "نوميديا تَحت حُكم الرومان" نَجِد أن لُغَتهم البُونية/الفينيقية، هي لغة الإدارة كإدارة "مَاسينيسا" Micipsa بَعد سُقوط قَرطاج. (p 325 ،Lancel،1992) كما يَقول الدُكتور "تشارلز كراهمالكوف" Charles R. Krahmalkov أن اللغة الفينيقية تتشابه مع اللغة العربية الفصحى إلى حد كبير وفي أشكال عَديدة وخُصوصا السَّجع البلاغي والنَثري(Krahmalkov، 2000، p14) ونظرا لأن لغة البربر كانت عبارة عن لهجات مختلفة غير مكتوبة (لغة شفوية) هذا ما دفعهم للإقبال على اللغة الفينيقية (البونية/البونيقية) نطقا وكتابة، حتى يسهل عليهم التواصل الرسمي داخل الجزائر وخارجها في التعاملات الاقتصادية والتجارية والإدارية.

لقد كان الكنعانيون سكان فينيقيا قد بلغوا في المدنية شوطا بعيدا، وكان هؤلاء البحارة المغامرون أول من عرف بلاد الجزائر وسائر شمال إفريقيا وربطها ببقية العالم... واختلط فيها الفينيقيون بالبربر اختلاطا كبيرا فكانت المدنية الفينيقية الكنعانية هي أول مدنية طبعت بلاد الجزائر بطابعها...لأنها مدنية

دخلت عن طريق السلم والمبادلة الحرة، ولم تدخل عن طريق السيف والنار.(المدني، 1931، ص 7 – 8)، فتأثر البربر بالحضارة الفينيقية إلى درجة كبيرة، وعن سر هذا التأثير ومظهره يقول "غابريال كامبس": "الحقيقة أن الفينيقيون حملوا إلى البربر جوهر الحضارة، وكان تدخلهم وحده هو الذي منح لإفريقيا الحياة الحضرية التي لا حضارة حقيقية دونها، وينبغي الإقرار أن إفريقيا قد شملتها بالكامل هذه الحضارة دون غيرها لأن شعوبها لم تكن لديهم في السابق أيه قاعدة ثقافية، والفينيقيون لم يجدوا في هذه الأرض سوى سكان بدائيين جدا محكوم عليهم – دون معرفة الأسباب – بالبقاء في حالة من التخلف التام" (بقار، 2018، ص 10)، فقد كان للفينيقيين إسهام واضح على سكان المغرب القديم، إسهاما تدل عليه الشواهد الأثرية والتاريخية واللغوية حتى اليوم، فمن خلال الحضارة الفينيقية نشأت ملامح المدنية والنشاط في كل مجالات الحياة الاجتماعية.

إن اللافت للانتباه أن علاقة الفينيقيين مع المغاربة في الفترة السابقة للقرن 5 ق.م اتسمت بتأثير الديانة الفينيقية على بلاد المغرب والشمال الإفريقي برمته، لاسيما طغيان عبادة الإله "بعل حمون" والإلهة "تانيت" التي برزت عبادتها في القرن 5 ق.م كمعبودة شعبية ذاع صيتها، فضلا عن تجذر مختلف الطقوس، والتقاليد، والأعراف، والممارسات الجنائزية مثل حرق جثامين الموتى، والاحتفاظ برمادهم الناجم عن ذلك ووضعه في الأواني الفخارية التي عثر على نماذج منها بمنطقة الخروب بضواحي مدينة قسنطينة – سيرتا الحضارة العتيدة – كشاهد مادي عن هذه السلوكيات. (سرحان، 2017، ص 13) فتأثير الفينيقيين على سكان المغرب القديم لم يكن مقتصرا على الكتابة واللغة والتجارة والعمران بل تجاوز ذلك ليشمل الأعراف والتقاليد وحتى الدين والآلهة المعبودة.

كما ازدهرت العلاقات التجارية بين الفينيقيين وسكان شمال إفريقيا الذين كانوا يحصلون على الأقمشة المصبوغة بالحمرة والأواني والزجاج ويصدِّرون إلى الفينيقيين الأنعام والأصواف والجلود وريش النعام والعاج، ولهذا السبب أسّس الفنيقيون مراكز تجارية بشمال إفريقيا لتقوية العلاقات التجارية بينهم وبين سكان هذه المنطقة الاستراتيجية. (بوحوش، 1997، ص 12)، وشملت المحطّات التجارية التي بناها الفينيقيون بالجزائر: عنابة (Rigius)، سكيكدة (Rusicada)، جيجل (Ighilgili)، بجاية (Saldae)، دلس (Rusuccru)، ماتيفو (Rusguniae)، الجزائر العاصمة (Icosium)، شرشال (Iol)، تنس (Kartennae)، مليلة (Rusadur).(عمورة، 2006، ص 21)، كما أن النظام العمراني القرطاجي بلغ درجة عظيمة من الرقي، فقد كانت قرطاجنة ترتبط مع كل البلاد المغربية بطرق معبدة كانت فريدة من نوعها، وأهمها الطريق الذي يصل بين قرطاجنة وشرشال على طريق تبسة وسيرتة

(قسنطينة) وسطيف وغيرها من الطرق، التي يدعونها اليوم ظلما وتطاولا على التاريخ بالطرق الرومانية، الحال أن الرومان لم يكلفوا أنفسهم عناء إصلاحها وترميمها، أما المراسي القرطاجية فكانت متقنة إلى درجة الإبداع. (المدني، 1931، ص 8)

2-2 المرحلة النوميدية:

يجمع المؤرخون القدماء منهم والمحدثين على أن نوميديا كانت تشتمل على تكتلات قبلية أشهرها: قبائل المازسيل والماسيل، حيث كانت قبائل المازسيل تقع في الغرب الجزائري الحالي، أما قبائل الماسيل فكانت مضاربها تشمل الشرق الجزائري وشمال تونس فيما عدا أراضي الدولة القرطاجية، ولم تكن لتلك القبيلتين حدود معلومة فيما بينها، بل كانت تتراوح بين مد وجزر. (غانم، 2006، ص 38)

عموما كانت العلاقة بين هاتين المقاطعتين مستقرة إلى غاية ظهور الحروب البونية الثانية عندما غزى سيفاكس حليف قرطاج جزء من بلاد الماسيل وهذا قبل موت قايا، ثم استعادها مسينيسا بعد ذلك ووحد نوميديا بعد هزمه لفرمينا (VERMINE) إبن سيفاكس في معركة زاما، ما سمح له من تربع عرش مملكته إلى غاية 192م.(عليلاش، 2015، ص 72)

وتتميز هذه المرحلة التاريخية بالخصائص التالية:

أ- نظام الحكم:

ساد النظام الملكي الوراثي واتخذ مظهرين ففي القرن الثالث ق.م كانت الملكية في العائلة التي تنتمي بالذكور إلى جد مشترك واحد، وكان الملك هو الأكبر سنا في العائلة وبوفاته ينتقل الحكم للأكبر وهكذا، وهي القاعدة التي طبقت بعد وفاة غايا حوالي سنة 206 ق. م إذ لم يخلفه ابنه ماسينيسا البالغ من العمر 32 سنة بل خلفه شقيقه الأكبر منه.

ب- النظام الاقتصادي:

لقد أجمع المؤرخون على الدور العظيم الذي قام به ماسينيسا في استقرار القبائل وتوطينهم وتهيئتهم للتمدن، بل ذهب بعضهم إلى اعتباره رائدا في هذا المجال إذ استطاع أن يدخل الزراعة إلى نوميديا وهذا أعظم ما فعله فقبله كانت كل نوميديا غير مجدية وتعتبر عاجزة بطبيعتها في إنتاج المزروعات، إذ أنه هو الأول الذي برهن أنها تنتجها أكثر من أي منطقة أخرى، وقد استصلح مساحات واسعة واستطاع بذلك أن يجعل النوميديين اجتماعيين وصنع منهم مزارعين. (قعر المثرد، 2018، ص 578)

ج- العلوم والفنون:

اهتم ملوك شمال افريقيا بالتعليم والثقافة حيث تعلم جلهم في المدارس القرطاجية وتشبع بالثقافة البونية والملاحظ أن ماسينيسا وابنه مكوسن (مسيبسا) كانا يدعوان إلى الانفتاح الثقافي ومد الجسور مع اللغات العالمية المتوفرة آنذاك. وحتى بعد تهديم قرطاجة ظلت البونية لغتهم الرسمية والتي عمرت طويلا، ومن وبين الملوك المغاربة الذين نبغوا في العلم والأدب الملك الموريطاني (يوبا الثاني) الذي تربى في البلاط الملكي والذي تشبع بالثقافة الإغريقية والرومانية، ألّف ثمانية كتب حول الرسم ومشاهير الرسامين الإغريق، كما ذُكر أنّه اكتشف نبتة طبية سماها (أفوربوس) إشتهرت بمفعولها في إذكاء حدة البصر وضد سم الأفاعي، كما كان مولعا بالفن الجمالي للعمران.

د- الديانة:

لقد كانت الديانة في مقاطعة نوميديا في الفترة الرومانية ديانة كلاسيكية رومانية ولكنها كانت تحمل عمق وبصمة محلية ليبية بونية تحت غطاء روماني، هذا ما أدى إلى ظهور نوعين من الآلهة فهناك آلهة محلية خاصة بالمنطقة مثل آلهة (بعل حامون)، الإله باكاكس، الاله (ج.د) الإله (إيفري)، الآلهة (الربة الإفريقية)، الآلهة (تانيت) وهي إحدى أكبر الآلهة القرطاجية شهرة، وآلهة رومانية مثل الإله (اسكولاب)، والثالوث (جوبيتر، جينون، منيرفا)، الربة فينوس، الإله (مارس)، الإله (ماركور)، الإله (باكوس)، الإله (نابتون)، الإله (سيراس).(عليلاش، 2015، ص 78 – 81)

وبعد صراعات عديدة بين الرومان والنوميديين تمكّنت روما من الاستيلاء على شرقي نوميديا، وأطلقوا عليها اسم افريقية الجديدة، ومنحت نوميديا الوسطى لستيوس وأطلق عليها اسم (مستعمرة ستيوس) أما دولة نوميديا الغربية فقد بقيت بيد (عرابيون) البطل البربري، وأضافتها روما بعد قتله إلى مستعمراتها. أما موريطانيا الشرقية فقد بقيت بيد أمراء بربر آخرهم بوكوس الثالث، وبعد وفاته ألحقها الرومان بمستعمراتهم، وتم لهم الاستيلاء النهائي على الجزائر بعد (بطليموس)، وفي سنة 433 إنهدم سلطانهم على أيدي الوندال، واستولى بذلك الوندال على نوميديا، ثم انتهى حكم الوندال بعد قدوم الروم البيزنطيون، وبسقوط ملكهم ذهب من إفريقيا كل شيء وندالي، وسيطرت روما البيزنطية على نوميديا من جديد، لكن بقي البربر يحاربون الاستعمار الروماني، وماكان للرومان أن ينتصروا على البربر إلا بالبربر (بعض الخونة)، لكن الرومان يعتبرون البربر كلهم أعداء لهم سواء المحارب أو الحليف. (الميلي، 1986، ص 254 – 369) وبقيت حروب البربر مع المستعمر إلى أن جاء الفاتحون العرب.

2-3 مرحلة الفتح العربي الإسلامي:

لقد خرج العرب المسلمين من جزيرتهم لإنقاذ البشر من طغيان دولة الروم واضطهاد بيزنطا فحاربوا تلك الدول الطاغية، وفتحوا العراق، الشام، أرمينيا، فارس ومصر، كما فتحوا المغرب وبثوا نور الإسلام في أرجاءها، فرأى البربر أنّهم لأوّل مرة في تاريخهم اعتبروا سادة ولم يعتبروا عبيدا، ورأوا أنهم بواسطة المساواة الإسلامية يمكنهم أن يحققوا كل رغبتهم، فأقبلوا على الإسلام يدخلون في دين الله أفواجا، وفي وقت وجيز أصبح البربر من أحسن الناس إيمان وإخلاصا للدين القويم. (المدني، 1931، ص 17 – 19) ليس لأنه دين عادل فحسب، بل لأنه أداة تطور اقتصادي واجتماعي فضلا عن كونه داعيا للوحدة السياسية، حيث بموجب ذلك سارع أهل الأرض للتخلي عن النظام القبلي وتشكيل نظام سياسي. (مناصرية، 2012، ص 281) إذ قال في ذلك "غوستاف لوبون": "إن القوة لم تكن عاملا في انتشار القرآن ما ترك العرب المغلوبين أحرارا في أديانهم، فإذا حدث أن اعتنق بعض الأقوام الإسلام.... فذلك لما رأوه من عدل العرب الغالبين مما لم يروا مثله من سادتهم السابقين، ولما كان عليه الإسلام من السهولة التي لم يعرفوها من قبل، ولم ينتشر الإسلام إذن بالسيف، بل انتشر بالدعوة وحدها، وبالدعوة اعتنقته الشعوب التي قهرت العرب مؤخرا كالترك والمغول". (لوبون، 2012، ص 5)، فقد ساهم العرب الفاتحين من خلال الإسلام في التأثير على سكان شمال إفريقيا، بعدما ساهموا في تحريرهم من سلطة المستعمر، فرحب بهم سكان المغرب ودخلوا في الإسلام أفواجا أفواجا، نظرا لما رأوه فيه من عدل وحلم وإنسانية جسدها الفاتحون قولا وفعلا.

لقد كان هناك تقبّل بين تعامل البربر والعرب المسلمين بكل سهولة مقارنة بالأمم السابقة التي تم بها الفتح الإسلامي وهذا يرجع لعدة أسباب يمكن حصرها في الآتي:

أ- إدراك البربر لمعاني الإسلام والتي تتماشى مع الذهنية البربرية المؤمنة بالمساواة والعدل والحرية... الخ. (رابحي، 2013، ص 80)، فقد وجد البربر في الإسلام كل القيم الإنسانية والأخلاقية، بما يضمن لهم العيش الكريم، والحرية والعدل في الحياة الاجتماعية.

ب- تمثيل الفاتحين لتلك التعاليم الأخلاقية والسلوكية، فصادف ذلك النموذج المطبق تجاوبا في نفوس البربر المعروفين بتقديس المثل العليا. (رابحي، 2013، ص 80) فقد كان العرب الفاتحين يجسدون تعاليم الدين الإسلامي في سلوكاتهم وتعاملاتهم المختلفة، ما سهل من عملية انتشاره في العالم بشكل عام وفي الجزائر بشكل خاص.

ج- انتهاج الدولة الإسلامية منذ البداية سياسة الاعتماد على البربر في تسيير شؤون البلاد في ظل شريعة الإسلام. (رابحي، 2013، ص 80)، لأن العرب الفاتحين كان هدفهم محاربة الجهل والظلم والاستعباد وكذا نشر الإسلام، لهذا تركوا للبربر حرية تسيير شؤون بلادهم.

د- التشابه في المزاج والتقاليد بين العرب الفاتحين والبربر مقارنة بأمم أخرى. (رابحي، 2013، ص 80)، حيث يؤكد المؤرخون والعلماء الأوروبيون من خلال استقراءاتهم لعلم الآثار والنقوش والكتابات القديمة المكتشفة، أن استيطان العرب الفينيقيين في الشمال الإفريقي قبل الميلاد هو الذي مهّد لسهولة قبول البربر للغة العربية والدين الإسلامي في القرن السابع ميلادي. ويرون أن اللغة البونيقية استمرت قائمة في المغرب العربي، كلغة ثقافة وحضارة ودواوين حتى بعد تدمير قرطاج، وخلال الاستعمار الروماني، إلى أن دخل العرب المسلمون فحدث الوصل بين اللغة البونيقية (الفينيقية/البونية) وهي العربية القديمة، وبين العربية الحديثة التي طورها القرآن الكريم والإسلام. (سعدي، 2018، ص 15)

هـ- كما أن هؤلاء المؤرخين يرون أن الديانة الفينيقية أي القرطاجنية التي إعتنقها البربر، المؤسسة على شبه التوحيد، هي التي جعلت نفوس البربر جاهزة لاستقبال الدين الإسلامي بهذه السهولة بل وبهذه العفوية فحضارة قرطاجنة استمرت سائدة في حوض البحر المتوسط عدة قرون تأسست نتيجة للتزاوج بين شعبين: الشعب الفينيقي القادم من لبنان، والشعب البربري الذي كان موجودا بالشمال الإفريقي، والذي يؤكد أن الثقافة القرطاجنية من دين ولغة بقيت قائمة بالشمال الإفريقي إلى أن جاء العرب المسلمون فأقاموا عملية الوصل بين حلقتي الحضارة العربية. (سعدي، 2018، ص 15)، ولم تكن لغة الفينيقيين ولا ديانتهم مفروضة على البربر، بل اعتنقوها رغبة منهم، وهذا ما ساهم في بقاء اللغة والديانة الفينيقية حتى بعد الاحتلال الروماني، مما سهل التمازج بين العرب الفاتحين والبربر.

و- كما يذهب الكثير من الباحثين إلى تبربر ذلك أيضا بالأصل المشترك بين البربر والعرب الفاتحين حيث يظهر في كتاب سعد الدين إبراهيم" بعنوان (تأملات في مسألة الأقليات) أن البربر هم جماعة أصلية في الشمال الإفريقي، وكانوا يمثلون أغلبية السكان الأصليين حينما وفدت إليهم جيوش العرب المسلمين في القرن السابع الميلادي، ولأنهم سلاليا ينتمون إلى الأسرة التي ينتمي إليها العرب، ولأن معظم النظريات عن أصولهم ترجع بهم إلى الجزيرة العربية أو الأصول الفينيقية، فقد سهّل ذلك من عمليات التفاعل والمصاهرة، والتعريب والأسلمة... (الزواوي، 2005، ص 29 – 30)، ويؤكد ابن خلدون المقولة: "إنهم بن بني عرين بن قيس بن عيلان وهي قبيلة مضرية وهم ساميون عرب"، كما دلّ التحليل

اللغوي أن الأمازيغية مثل الجبايلية والسلحية – بالمشرق العربي – هي لهجات قديمة متفرعة من كتلة لغوية واحدة هي كتلة اللغات العربية. (حسني، 2017، ص 99)

وعليه بمجيء العرب الفاتحين اندمج المغرب العربي بالأمة الإسلامية، وأصبح تطوره غير منفصل عن التحرك العام للعالم الإسلامي في كافة المستويات، كما أهدى علماء المغرب والأندلس للحضارة الإسلامية أسماء لامعة كابن طفيل وابن رشد وابن خلدون...، فالإسلام بالمغرب العربي معروف بطهريته، ومظهره القاسي والمتقشف، وقد أعتنق المغاربة أولا المفاهيم الأكثر قساوة في الإسلام كالخوارج والشيعة، ثم بعد اتصاله بالسنة أصبحت المالكية أكثر المذاهب صلابة، مذهب الغالبية بالمغرب، وهناك ميزة أخرى للإسلام في المغرب الأوسط هي أهمية وإجلال الأولياء المحليين المرابطين. (مناصرية، 2012، ص281 – 282)، فبعد أن اعتنق البربر الإسلام، رفعوا رايته وأصبحوا من أشد المدافعين عنه، بل قاموا بدورهم بعدة فتوحات إسلامية، لعلّ أشهرها الفتوحات التي قام بها طارق بن زياد رفقة جيوش من البربر والعرب لفتح الأندلس.

2-4 مرحلة الاستعمار الفرنسي

شرعت فرنسا في احتلال الجزائر سنة 1830م وأخذت في تثبيت استعمارها، بيد أنه لم يكن احتلالا كغيره من أشكال الاحتلال، ولم يكن استعمارا كالذي كان في كثير من الدول في آسيا وإفريقيا، فهو لم يقف عند اغتصاب المستعمر للدولة والإدارة والحرية والأرض والثروة التي كانت للجزائريين، وإنما ذهب فأراد أن يسحق الهوية القومية للشعب، وإلغاء عروبتهم .(رابحي، 2013، ص 81) فالإسلام والعروبة كانا مكونين أساسيين لهوية المجتمع الجزائري، وعاملين مهمين لوحدة الشعب، فما كان لفرنسا إلا أن تبحث عن الوسيلة التي من شأنها تفرقة الشعب وزعزعة هذه الوحدة.

إن إصرار السلطات الاستعمارية الفرنسية على إلغاء هوية الكيان الجزائري منذ بدايات الاحتلال هو الذي جعل موضوع الهوية في الجزائر ميدانا للكفاح الوطني، وموضوعا للمقاومة الشعبية.(تومي، 2017، ص 179) فقد اعتمدت فرنسا في بداية احتلالها للجزائر على سياسة تجهيل منظمة، فقامت بإلغاء التعليم بجميع تخصصاته، من خلال إغلاق المدارس التي كانت منتشرة بشكل كبير قبل الاستعمار، والملاحظ أن الاحتلال لم يقر تعليما بديلا عن التعليم بالعربية، وأسّس مدارس لتعليم الجزائريين، وكلها مدارس كانت تقدم خدماتها فقط للموالين لفرنسا، وهنا تتضح جليا السياسة المقصودة للتجهيل. (رابحي، 2013، ص 81 – 82) لكن حاول الجزائريون إيجاد بديل للمدارس الحكومية لمحاربة سياسة التجهيل المطّبقة، في سبيل المحافظة على اللغة العربية والإسلام وتمريرهما للأجيال، فقامت

الزوايا والمساجد بهذا الدور طيلة الوجود الاستعماري، ولعلّ جمعية العلماء المسلمين خير دليل على فاعليتها في المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية، حيث انبثق منها علماء ومفكرون ساهموا في قيادة الأجيال اللاحقة، وتعليمها وتوعيتها.

لكن لم تتوقف فرنسا عند هذا الحد، بل قامت بأخطر مؤامرة حيكت على الشعب الجزائري، وهي ما عرف بالنزعة البربرية وكان مهندسها الحاكم الفرنسي العام شاتينيون الذي أدرك أن سر قوة الحركة الوطنية في وحدتها، وأوعز إلى عملاء المخابرات الفرنسية أن يحركوا هذه النزعة داخل حزب الشعب الجزائري العمود الفقري للحركة الوطنية وقد حدّد يوسف بن خده أحد زعماء هذا الحزب والرئيس الثاني للحكومة المؤقتة، في كتابه (مصادر أول نوفمبر 1954) فصلا كاملا لهذه الأزمة تحت عنوان "أزمة النزعة البربرية".(سعدي، 2018، ص 35)، فقد ثم نَشر وبقوة أفكار الفَرنسِيين حَول العلاقة بين (العَرب والبَربَر) في المَدارس وبين النُخب الحضرية والريفية، حيث كان يُدَرَّس للأطفال تَوجه الفرنسيين الذين صنعوا تَوجه وتفسيرات لوجود "البربر" بطريقة تجعل ماضي "البربر" ليس مُشكلة بالنسبة لهم وهي أن يَجعلوا "البربر" دائما الإنسان الآخر غَير العربي. (Karrouche، 2017،p 303) فسياسة التجهيل لم تكن كافية لكسر وحدة المجتمع الجزائري، فحاولت فرنسا القيام بدراسات أنثروبولجية لثقافة المجتمع الجزائري لإيجاد منفذ آخر لكسر هذه الوحدة وكان اختلاف اللهجات المنفذ التي استطاعت من خلاله تطبيق سياستها فرق تسد، بعد ما قامت بعدة أبحاث لغوية وتاريخية وظفت فيها المستشرقين وبعض الخونة من داخل الوطن فطفت للعلن ما يسمى بالنزعة البربرية.

لقد اعتمدت فرنسا من خلال هذه النزعة التي أوجدتها على سياسة التفرقة العرقية مع سياسة التنصير والفرنسة، والشاهد على ذلك مقولة سكرتير الجنرال بيجو حاكم الجزائر: "أن أيام الإسلام قد دنت، وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر اله غير المسيح، ونحن إذا أمكننا أن نشك أن هذه الأرض تملكها فرنسا، فلا يمكننا أن نشك بأي حال من الأحوال أنها قد ضاعت من الإسلام إلى الأبد". (رابحي، 2013، ص 82) كما قال الفرنسي Yves Lacoste: "يجب علينا أن نحوّل صورة العرب إلى غزاة وغرباء عن هذه الأرض، لنعطي الشرعية للوجود الفرنسي، وهذا ما سيغدو كذلك ويشجّع تلك القاعدة التاريخية لتحريض البربر ضدّ العرب". (Davis and Burke، 2011 ،p 67)، ولم تكن سياسة التفرقة في اتجاهين متضادين بين العرب والبربر، بل كانت في اتجاه واحد، تم عبره تعبئة البربر بأفكار عرقية ضد العرب، وما كانت هذه السياسة لتنجح لولا العملاء والخونة الجزائريين الموالين لفرنسا، فهم من كانوا ينشرون هذه الأفكار في مناطقهم ليسهل إقناع أبناء منطقتهم بها.

كما حاولت فرنسا عزل المناطق التي لا تزال تتكلم اللهجات البربرية عن بقية الوطن بدعوى أن الجزائر مكوّنة من عنصرين مختلفين من السكان وهما: العنصر العربي والعنصر البربري، والشاهد على ذلك أن فرنسا أصدرت سنة 1859م قانونا يخرج القبائل البربرية من منطقة جرجرة عن أحكام الشريعة الإسلامية، والهدف هو تنصير هذه القبائل أو على الأقل إبعادها عن الإسلام. (رابحي، 2013، ص 82)، كما وجد الاستعمار الفرنسي في الفتح الإسلامي للمغرب وهجرة القبائل العربية إليه فاصلاً تاريخياً بين السكّان، ولم يركز قط على هجرة القبائل العربية السابقة للإسلام، ولا على الهجرات العربية الكنعانية السابقة للميلاد، ولا على غيرها من الهجرات العربية الأخرى التي باتت معروفة لدى عامة المثقفين وليس فقط المؤرخين المتخصصين، بل ركز على الجانب العقائدي الأكثر تأثيراً على النفس البشرية. (الصويعي، 2009، ص 8)

إن نفس مخطط التفرقة العرقية طبقته فرنسا أيضا على البربر المهاجرين إلى سوريا مع الأمير عبد القادر، فلجأت إلى ذات الحيلة، فكما قالت للبربر في الجزائر أنكم لستم عربا وأن العرب جاؤوكم مستعمرين، قالت لأهل الشام أن البربر ليسوا أكثر من برابرة غير عرب جاؤوكم بقصد استعماركم بمساعدة فرنسا، وبدأت بنشر الفتنة غير أن الجزائريين والشوام أعلنوا الثورة الكبرى ضد فرنسا 1925 – 1927. وأصبح البربر في سوريا جزءا أساسيا للنضال القومي العربي، بل إن حزب البعث العربي الاشتراكي الذي يكرهه "الفرونكفون" وأدعياء الأمازيغية، كان يقوم على أكتاف الكثير من هؤلاء الزواوة المهاجرين. (الزواوي، 2005، ص 21 – 25)

تعتبر مرحلة الاستعمار الفرنسي مرحلة مهمة في تشكل وإعادة بناء الهوية الثقافية الجزائرية، لتصبح بالشكل الذي هي عليه اليوم، وفي العناصر القادمة سنتطرق لملامح الهوية الثقافية الجزائرية كما تتجلى اليوم، أي بعد حصول الجزائر على استقلالها.

3 – بنية الهوية الثقافية الجزائرية:

3-1الدين الإسلامي:

يعتبر الإسلام الدين الذي جاء به سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، والشريعة التي ختم الله بها الرسالات السماوية، والإسلام بمعنى الاستسلام المطلق لجميع أوامر الله ونواهيه، وهو الدين الإلهي السماوي الذي نزّل على جميع رسل الله، فالحقائق الإيمانية عندهم جميعا واحدة وهي: الإيمان بالله الواحد الأحد(العلمي، 2015، ص 94)، أي **التوحيد** ويشمل على أن (الله واحد لا شريك له، الله خالق الكون، الله يدبر شؤون الكون، الله مطلق الإرادة)، ويشمل أيضا علاقة التوحيد بالعلم (قوانين الطبيعة هي سنن

الله في كونه، فهم الكون يكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية) فقوانين الطبيعة ليست من لوازم الطبيعة بل إن الله هو الذي طبع فيها هذه السنن وأجراها على نظام مقدّر وموزون، والمسلم يبحث عن أنظمة القوانين الطبيعية والنفسية والاجتماعية وهو يعرف بواسطة التوحيد أن الله هو خالقها وخلقها لغاية محددة، وهو ما يجعل المسلم يمتلك تصورا أوضح للحياة والكون. (طاهيري، 2019، ص 356 – 357)، الإيمان باليوم الآخر (يوم الحساب)، الإيمان بالملائكة، الإيمان بجميع الأنبياء والرسل، الإيمان بكل الكتب السماوية المنزلة على المرسلين.

كما يقوم الدين الإسلامي على جانب عملي تطبيقي يتمثل في (العبادات) حيث يقوم الإسلام على أركان خمسة: الشهادتين (شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله)، إقامة الصلاة، إيتاء الزكاة، الحج، وصوم رمضان. (العلمي، 2015، ص 94)، كما يتمثل في المعاملات: كالأحوال الشخصية (التي تنظم علاقة الزوجين والأقارب)، الأحوال المدنية (التي تنظم علاقة الفرد المالية وحفظ حق المستحق)، الأحكام الجنائية (التي تنظم الإجراءات لإقامة العدالة)، الأحكام الدستورية (التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم)، والأحكام الدولية (التي تنظم العلاقات بين الدول). (طاهيري، 2019، ص 358) بالإضافة إلى القيم والآداب العامة، التي تعني من المنظور الإسلامي: مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الأفراد والجماعات، ويعتبر القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرا لها في الإسلام وبالتالي فهي متعلقة بجانب إيماني باطني مرتبط بالنفس والضمير، ولمّا كانت النفس غيبا لا علم للإنسان به كان الحكم على الفعل المشاهد بأنه دليل على الباطن وعنوانا له. (عوفي وطبشوش، 2017، ص 90 – 92)

من خلال ما سبق نجد أن الإسلام من خلال التعاليم القرآنية قد رسم منهاجا للحياة البشرية، وفق إطار مرجعي عقدي، حيث يتحدّد هذا الإطار المرجعي لما أتى له الكائن الإنساني، ولقيمته الذاتية، ولمنزلته في الكون، ولطبيعته المادية والنفسية، ولمهمته في الأرض، ولمصيره بعد عالم الشهادة، كل ذلك بناء على البيان القرآني والنبوي. (النجار، 1996، أ، ص 8) ويتوضح ذلك في الآتي:

– مبدأ الإنسان: يوضّح القرآن الكريم أن الله خلق الإنسان من طين، فهو الخالق والمصور، وهذا الوجود ينفي كل معنى من معاني الوجود المنخرط في سلسلة المخلوقات السابقة على سبيل الترقّي، فذلك الوجود التطوري ينفيه في حق الإنسان البيان القرآني، كما يميل إلى نفيه العقل بحجج علمية تتزايد وتقوى يوما بعد يوم. (النجار، 1996، أ، ص 132 – 133)

– قيمة الإنسان: لقد خّص الله تعالى الإنسان وكرّمه في أصل خلقته، فخلقه كان متميزا بالشرف، وذاته المادية والمعنوية استجمعت من معاني العزة، ثم جاء ترشيحه وتكليفه بحمل الأمانة، وتسخير الكون له، ثم اختص بالتعبد لله وحده، وتوّج كل ذلك بالخلود في الحياة الآخرة، حيث جعل الله الموت مرحلة انتقال من حياة دنيوية زائلة إلى حياة باقية. (النجار، 1996، ب، ص 12)

– وظيفة الإنسان: إن غاية الإنسان في الدنيا هي خلافة الله وولايته وعبادته في الأرض، وهي خلافة إبتلائية مؤقتة، بينما خلافة الإنسان في الجنة هي خلافة أو ولاية جزائية، فالخلافة إذن هي الغاية القصوى من الوجود الإنساني، كما كُلِّف الله الإنسان بالتعمير لكسب عيشه وإدراك رزقه ورفع مستوى حياته المادي، بل إن العمل عبادة في الإسلام. (دسوقي، د.ت، ص 87 – 91)

– مصير الإنسان: بعد الموت، والعودة إلى الله في اليوم الآخر فإن الإنسان ينتظره جزاء أخروي، فإذا نجح في الابتلاء وحقق خلافته في الأرض، فإنه بذلك يكون جديرا بعطاء الله وفضله، ومنه يكون خليفة لله ووليا له في الجنة، ومن لم ينجح في الابتلاء زحزح عن الجنة إلى النار. (دسوقي، د. ت، ص 87)

والدين الإسلامي الذي ينتمي إليه ما يقارب 90% من المجتمع العربي يعتبر الركيزة الأساسية للثقافة العربية التي يغلب عليها فكر الفرد العربي. (الخلايلة، 2018، ص 255) ويعتبر الجامع المانع لكافة الدول العربية، ومعلم من معالم الثقافة العربية، حيث أن الاعتقاد الديني هو الأصل الذي تقوم عليه الثقافات. (محلب، 2016، ص 71)، فكان له دور في حياة الفرد العربي، نظرا لما يحويه من قواعد تنظم الحياة الاجتماعية (السياسية، الاقتصادية، التربوية...)، كما يشكل وجها تشترك فيه الدول العربية تحت مسمى الأمة العربية الإسلامية.

وعليه نلمس مدى تأثير الإسلام في الهوية الثقافية الجزائرية، وتأثيره على الفرد الجزائري ليس محصورا في تربيته وتصوراته ومشاعره ومعاملاته، ونظرته إلى الوجود والحياة، وإنما نجد بصماته الواضحة مجسدة في الكثير من المجالات والميادين في العلم، الفكر، الفن، العمارة وسائر الإبداعات، وتعبر هذه المجالات عن مدى تأثر نفسية الفرد الجزائري بالديانة الإسلامية، واصطباغه بصبغتها (فيلالي، 2014، ص 105 – 106)، كما هدف الإسلام إلى ربط الفرد بالمجتمع، وغرس الشعور بالولاء والانتماء إليه، حيث يصبح الفرد مسؤولا ومشاركا في شؤون المجتمع. والوازع الديني الصادق يحدث صاحبه دائما بأن الدين خلق المعاملة، وأن هذا الخلق المستقيم يجلب لصاحبه السعادة في الدنيا والنعيم في الآخرة، ويصد عنه غضب الله ونيل رضوانه. (الزحلي، 1991، ص48 – 87)، ويظهر أن

الحياة الاجتماعية للمجتمع الجزائري تتحكم فيها قواعد الشريعة الإسلامية إلى حد كبير، باعتبارها مرجعا أساسيا لسن القوانين والتشريعات وموجها للسلوك الاجتماعي.

وتوجد بالمجتمع الإسلامي مؤسسات دينية منظمة تهدف بالدرجة الأولى لخدمة الدين، لكن لها مهام وأهداف تربوية واجتماعية أخرى ومن بين أهم المؤسسات الدينية الإسلامية نذكر:

أ- **المسجد:** يعتبر المسجد أهم مؤسسة في الإسلام، يقول "حسين مؤنس" أن المسجد هو مركز ترابط الجماعة الإسلامية وهيكلها المادي الملموس فلا تكتمل إلا بمسجد يربط بين أفرادها بعضهم ببعض، وأنها كانت تضم مؤسسات أخرى كالمدرسة والمستشفى وسبيل ماء وضريح، كما كان مقرا للقضاء وعلى هذا فالمسجد ضرورة دينية وضرورة سياسية وضرورة اجتماعية بالنسبة لكل مسلم على حدة وبالنسبة لجماعة المسلمين.

ب- **الزاوية:** يرى الفرنسيون: "أن الزاوية عند المسلمين تعني المكان الذي تدرس فيه اللغة العربية والقراءة والكتابة ويحفظ فيها القرآن ويتعلم فيها التاريخ والجغرافيا والفقه والفلسفة والتوحيد، وإلى جانب كونها مدرسة فهي مأوى وملجأ ومستوصف وهي ضريح المرابط أو شيخ الطريقة ودار الضياف ومجمع الإخوان". (طاهيري، 2019، ص 360)

3-2 اللغة العربية:

تعد اللغة العربية من أجمل اللغات نطقا وأعذبها مسمعا وأجزلها لفظا وأرقاها معنا، كانت في البداية لهجات مختلفة حسب القبائل والبطون، وتنقسم العربية القديمة إلى قسمين:

- القسم الأول: العربية الجنوبية: لغة أقوام جنوب الجزيرة العربية ومنها اللهجات المعينية، السبئية، الحميرية، حيث كانت تكتب بالحرف المسندي.

- القسم الثاني: العربية الشمالية: لغة أقوام شمال الجزيرة العربية، ومن لهجاتها: الثمودية، اللحيانية، الصفوية، وكانت تكتب بالحرف الثمودي.

وبنزول القرآن خلّدت لغة قريش التي كانت أرقى لغات العرب، وقد كتبت اللغة العربية بالحرف النبطي المأخوذ من الفينيقيين (الكنعانيين) وقد استعمله النبي ﷺ في كتابة رسائله للملوك والحكام آنذاك، وكان الحجازيون أوّل من حرّر اللغة العربية من الخط النبطي، وبدأ يتغير بشكل متقارب حتى عهد الأمويين حين بدا أبو الأسود الدؤلي بتنقيط الحروف. (العلمي، 2015، ص 100)

ومما لا شك فيه أن اللغة العربية لغة العرب ولغة الجزائريين وتستمد هذه اللغة وصفها وتسميتها من الناطقين بها أي العرب، كما أن مكانتها لديهم طيبة كونها لغة القرآن الكريم، كما أنها اللغة التي بلغ

بها الرسول الكريم رسالته. (ساقني، 2018، ص 505) واللغة العربية ليست أداة لنقل الأفكار ووسيلة للتعبير فحسب، بل هي لغة فكر أيضا، والاهتمام بها والمحافظة عليها محافظة على التراث القومي العربي الثقافي والفكري منه، وهي بهذا تشكل عامل الوحدة، والرابط القومي الذي يجمع بين أبناء الأمة العربية بالرغم من تعدد دولها. (قاسي، 2016، ص 215) وطالما أن الإسلام في أقطار المغرب العربي يمثل وجها للقومية العربية فلا يمكن فصل القومية في المغرب العربي عن الإسلام، فالعروبة تعني الإسلام، كما أن الإسلام يعني اللغة العربية. (زناتي، 2010، ص 38)

وعليه تمثل اللغة العربية الفصحى مكون أساسي يجمع كل أفراد المجتمع الجزائري مثلما يجمع كل الدول العربية، كما تمثل شكلا من أشكال العموميات الثقافية المشتركة والمساهمة في وحدة كيان هذا المجتمع الذي ساد استعمالها بصفة رسمية في التعليم والإدارات منذ الفتح الإسلامي لبلاد المغرب العربي.

3-4 اللغة الأمازيغية: لقد ثابر كامب من أجل إصدار مشروع "الموسوعة البربرية" في طبعة مؤقتة إلى ما بعد عددها العشرين حيث لقي التفاتة من اليونسكو فصدر العدد الأول سنة 1984، هدف من خلالها كامب لنفض الغبار على العناصر الداخلية في تكوين الليبيين في العصور القديمة، والبربر في العصور الوسطى والأمازيغ اليوم، وبلغت أعداد المجلدات الصادرة من هذه الموسوعة 24، وحين توفي تولاها من بعده تلميذه ورفيقه سالم شاكر. (طاهيري، 2019، ص 317)

كما استطاعت "الحركة البربرية" بعد الاستعمار الفرنسي إعادة تعريف الهوية الوطنية، في شكل رسمي إذ أصبح ينصّ الدستور الجزائري على أن اللهجات البربرية في مجملها تعبّر عن اللغة الأمازيغية وأنّها كذلك لغة وطنية ورسمية، وتختلف كليا عن اللغة العربية، حيث تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية، المستعملة على مستوى التراب الوطني، وقد تجسّد ذلك في منح اللغة الأمازيغية المكانة الثقافية كجزء من الإرث الثقافي. (العونية وكوبيبي معاشو، 2018، ص157-158)

وتتعدد وتتنوع اللهجات البربرية في مختلف مناطق شمال إفريقيا كالعربية في المشرق والمغرب العربي، لكن اللهجات البربرية الموجودة في الجزائر تتمثل في التالي:

- اللهجة الشاوية: إذ تستعمل الشاوية في الشرق الجزائري (باتنة، خنشلة)، وفي مرتفعات السهول بقسنطينة، وكذا جبال النمامشة، أي ما يمثل ولايات سطيف، وأم البواقي، تبسة، سوق أهراس، قالمة، والمرتفعات الجبلية الجزائرية الجنوبية.

– اللهجة الميزابية: مستعملة لدى الميزابيين بشمال الصحراء الجزائرية، في مدينة غرداية والمناطق المجاورة لها.

– اللهجة القبائلية: وهي مستعملة أكثر في منطقة القبائل الكبرى والصغرى، تتكون القبائلية من عدة تنوعات لغوية، تتمثل أساسا في المستوى الصوتي والمستوى الأفرادي، وبالرغم من هذا التنوع إلا أنه يتم التفاهم بين مختلف الناطقين بها.

– اللهجة الترقية: مستعملة لدى التوارق، سكان بدو الصحراء الجزائري.

– اللهجة الشنوية: مستعملة لدى إشنوين الذين يعيشون خاصة بضواحي مدينة تيبازة وشرشال.

– اللهجة الشلحية: متواجدة بتلمسان والبيض على الحدود الجزائرية المغربية (لرول، 2018، ص 116-117)

لكن على الرغم من أن الدستور الجزائري اعترف بها كلغة وطنية ورسمية أخرى مختلفة عن العربية إلا أن عدة باحثين يرون أن لها جذور عربية، حيث يرى الدكتور "إيدوارد ليبينسكي" Edward Lipiński في كتابه "اللغات السامية": مخطط نحوي مُقارن" أن كل اللغات في العائلة السامية ومنها البربرية/ الليبية مصدرها الجزيرة العربية، وانتهى إلى هذه النتيجة بعد دراسة وتحليل معمق، معتمدا على علم الأصوات إضافة إلى علم التشكيل كما ركّز على الميزات المهمة لبناء الجمل في اللغات السامية. (Lipińsk،2010،p17) كما وجد الباحث "Vaclav Blazek" تطابق بين اللّغة الفينيقية/الكنعانية مع اللّهجات البربرية حوالي 80% على أقل تقدير، ويستند في ذلك على تحليل ومقارنة 25 لهجة بربرية من كامل المغرب العربي ووظّف تقنية "GLOTTOCHRONOLOGY" المتعارف عليها في الأوساط الأكاديمية لعلم اللسانيات. (Blazek، 2014، p292)

كما يرى المؤرخ وعالم اللسانيات الأمريكي John C.C. Clarke أن حُروف الجَزيرة العَربية الجنوبية وشَمال إفريقيا هي نَفس الحُروف السَامية القَديمة وأن الحُروف "النُومِيدية" هِي نَفسها الحُروف "الفِينيقية القَرطاجِية". (Clarke, 1884, p 125) كما نشر المؤرخ العماني سعيد عبد الله الدارودي في كتابه حول عروبة البربر مدخل إلى عروبة الأمازيغيين من خلال اللسان صفحة 276 جدولا مقارنا يثبت فيه أن حروف التيفناغ هي نفسها الحروف الظفارية العربية القديمة بعمان. كما قد صنّفت منظمة اليونسكو ذات الحروف رسميا كتراث ثقافي عربي بعد طلب إدراجه من المملكة العربية السعودية. (https://cutt.us/ym8xw ،2023 ،UNESCO)

على الرغم من وجود اختلاف في مواقف الباحثين حول أصول اللغة الأمازيغية، بين من يعتبرها لغة خاصة وتختلف كل الاختلاف عن العربية، وبين من يعتبر أن جذورها تعود للغة العربية، إلا أن اللغة الأمازيغية بعيدا عن هذا الاختلاف النظري والعلمي فقد أصبحت حقيقة اجتماعية أقرّها الدستور الجزائري، وأصبحت تستعمل في كل المؤسسات الجزائرية، كما أصبحت تدرّس في المدارس التعليمية، وهي بذلك تعد من أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية.

3-4 التاريخ الثقافي الوطني:

على الرغم من أن الشعب الجزائري ينتمي للهوية العربية الإسلامية في شكلها القومي وباعتبارها هوية الأمة جمعاء، إلا أن تاريخ هذه المنطقة يحدّد خصوصية هذا الشعب، وذلك لاختلاف منطقة الجزائر عن تاريخ غيرها من شعوب هذه الأمة، حيث استوطنت المنطقة عدة حضارات كحضارة الفينيقيين، الرومان، البيزنطيين، الوندال يضاف إليه التراث الحضاري العربي الإسلامي. (مولاي، 2013، ص 151) فالتاريخ الثقافي كبعد من أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية يعتبر وجها للخصوصية الثقافية المحلية والمتشكلة بدورها من الخصوصية التاريخية لإقليم الجزائر، فالحديث عن أي من الأبعاد الهوياتية الثقافية الأخرى يعني أنها مرتبطة بحقبة تاريخية ساهمت في تشكيلها.

إن العمق التاريخي للمجتمع الجزائري الذي يمتد من العهد الفينيقي إلى الفتح الإسلامي وظهور الدولة الوطنية الأولى ألا وهي الدولة الرستومية، ومن بعدها الحمادية والزيانية، ودخول الجزائر في عهود جديدة تحت قيادة العثمانيين، وبدايات ظهور الوعي الوطني في الحقبةالاستعمارية الفرنسية، وتأسيس الدولة الجزائرية الحديثة في عهد الأمير عبد القادر، وخوض حرب تحريرية من أعتى الحروب أرّخت لهوية جديدة كتبت بدماء الشهداء الأبرار. (تومي، 2017، ص 168 – 169)، فلا يمكننا تهميش أي مرحلة تاريخية كان لها دور فاعل في تشكل الهوية الثقافية الجزائرية، فكل المراحل التاريخية متسلسلة مترابطة ساهمت في جعل الهوية الثقافية الجزائرية بالشكل الذي هي عليه اليوم.

ويعد التاريخ حاضن قوي لمجمل عناصر الهوية الثقافية، ففيه نعثر على جميع الحلقات المرتبطة بشخصية الأمة وهويتها، فليس التاريخ مجرد وقائع تروى وأحداث تسرد، ولكنه في حقيقته وجوهره سريان الماضي في الحاضر بما يعنيه هذا السريان من الوعي بالإطار الثقافي لهذا التاريخ والذي يبلور، ويكرس الانتماء العقائدي والفكري للأمة. (سوقال، 2016، ص 92) كما يعتبر عامل توحيد وجمع بين الجزائريين، يقول "عبد الحميد إبن باديس: "إن هذه الأمة الجزائرية ليست هي فرنسا ولا يمكن أن تكون فرنسا، ولا تستطيع أن تصير فرنسا ولو أرادت؛ بل هي أمة بعيدة عن فرنسا كل البعد في لغتها وأخلاقها،

وفي عنصريتها وفي دينها، ولا تريد أن تندمج، ولها وطن محدود هو الوطن الجزائري، بحدوده الحالية المعروفة".(تومي، 2017، ص 169)، فمرحلة الاستعمار الفرنسي جعلت الشعب الجزائري يتمسك أكثر بهويته، ويلتف حولها، ويعمل على تعزيزها، ما ساهم في وحدته ووحدة هدفه بأن يكون مجتمعا مستقلا بهويته وبوطنه.

3-6 التراث الثقافي الوطني: وينقسم التراث الثقافي الجزائري كالآتي:

أ- التراث الثقافي المادي:

- المعالم الثقافية المادية للجزائر المسجلة ضمن قائمة التراث العالمي للإنسانية من قبل لجنة التراث العالمي التابعة لمنظمة اليونسكو وتتمثل في: قلعة بني حماد بولاية المسيلة، طاسيلي ناجر بولايتي اليزي وتمنراست، وادي ميزاب: تتواجد بولاية غرداية، جميلة: تتواجد بولاية سطيف، تيبازة: بولاية تيبازة، تشمل عددا من الآثار الفينيقية والرومانية والبيزنطية القديمة، تيمقاد: تتواجد بباتنة، وقصبة الجزائر العاصمة وهي تضم بقايا قلعة ومساجد وقصور عثمانية بالإضافة إلى أبنية حضرية قديمة. (بلحاج وبلحاج، 2014، ص 185) كما صنّفت اليونسك ومدينة قسنطينة (قيرطا) على أنها من بين أقدم المدن في العالم، والتي بناها الفينيقيون في الجزائر قبل الميلاد. (UNESCO، 2023، https://cutt.us/tsDgl)

- كما تعتبر الأهرامات الجزائرية من التراث المادي وأشهرها هرم "إيمدغاسن" وتسميته ترجع لإسم الملك "مداغ" ومن هذا الإسم تفرّعت تسمية أتباعه وأبناؤه "مدغيس" للمفرد و "مدغاسن" للجمع علماً أن حرف "س/ش" الذي يأتي في آخر الكلمة هو للنّسبة GENITIVE على وزن "فَعْليس/فَعْلَس/فَعْلش". (LEMCHE،1991،p56)

- كما أن هناك مجموعة من المواقع الأثرية في الجزائر قد أدرجت في القوائم المؤقتة في تصنيف التراث العالمي، وعددها لا يتعدى ستة مواقع تنتشر عبر التراب الوطني وتتمثل في: الضريح الملكي النوميدي ومعالمه الجنائزية، واحات الفقارة، وقصور العرق الشرقي الكبير، ندرومة وجبال التراراة، وادي سوف، حظيرة الأوراس، واحات ومضيق الغرفي، موقع وطريق أوغسطين. (بلحاج وبلحاج، 2014، ص 185)

- كما تزخر الجزائر بأنواع عديدة ومتنوعة من الألبسة التقليدية الرجالية والنسائية المتوارثة منذ أزمنة وتمثل بعضها في: الشدة التلمسانية، القفطان الجزائري الأصيل (وله أنواع مثل: قفطان القاضي، قفطان الداي، قفطان الباي، قفطان القرنفلة، قفطان المنصورية)، الجبة القبائلية، القندورة العنابية، الملحفة، البرنوس، الكراكو، السروال المدور، بلوزة الغرب الجزائري...(صوفي، 2003، ص 50 – 81)

كما يتميز التراث الثقافي المادي الجزائري بأنواع مختلفة من المأكولات والحلويات التقليدية التي تميز المطبخ الجزائري، والصناعات التقليدية، والأدوات الموسيقية.

ب- التراث الثقافي اللامادي:

- سجّلت الجزائر إلى حدود معطيات أكتوبر سنة 2015 لمنظمة اليونسكو خمسة نقاط ثقافية لامادية ضمن لائحة اليونسكو للتراث العالمي الثقافي غير المادي، وهي: أهليل قورارة التقليدي (نوع من الغناء الصحراوي الموروث)، الزاوية الشيخية والمراسيم المتعلقة بها، الممارسات المرتبطة بمجموعات إمزاد تحولت آلة إمزاد إلى موسيقى إمزاد، كذلك عادات وطقوس ومراسم الاحتفال بالسبيبة، العادات والمهارات الحرفية المرتبطة بزي الزفاف التلمساني ولاية تلمسان. (بلحاج وبلحاج، 2014، ص 185)

- لقد ساهم المجتمع الجزائري في إيجاد اختلاف في بعض العادات والتقاليد بين عدة جهات بالرغم من القاسم المشترك في طبيعة المناسبات سواء كانت دينية أو اجتماعية، والمقصود بوجود اختلاف هو في طريقة الاحتفال وأنواع المآدب التي تحضر في هذه المناسبات، وكذا في كل الأزياء المعبرة عن الفرحة بإحيائها، بالإضافة إلى عادات وتقاليد تضم الشعائر والطقوس والآثار الشعبية القديمة المأثورة من احتفالات الزواج الختان، الأعياد الشعبية، الطعام، الحكايات الشعبية، والأمثال والحكم الشعبية وغيرها.(محلب، 2018، ص 380)

وعليه يتمثل التراث اللامادي بالجزائر في العادات والتقاليد والأعراف والطقوس، إضافة إلى الحكم الشعبية، والتراث الغنائي الشعبي... وغيرها، التي تمثل في مجملها خصوصيات ثقافية تختلف من منطقة إلى أخرى لكنها تشترك في كونها تميز الثقافة الجزائرية عن غيرها من ثقافات الشعوب الأخرى.

4- تحديات الهوية الثقافية الجزائرية:

4-1 التحديات الداخلية:

لقد واجهت الهوية الثقافية الجزائرية في ظل الاستعمار الفرنسي تحديات عرّضتها لشتى أنواع الفتن والاختبارات فإستراتيجية الاستعمار كانت تهدف إلى استغلال ثروات الجزائر، بتفكيك نسيجها الاجتماعي ووحدتها الوطنية، وطمس مقومات هويتها، ومعالم شخصيتها العربية الإسلامية، واتبعت عدة سياسات في سبيل تحقيق ذلك. (فيلالي، 2013، ص 47)، لكن كان الجزائريون متشبثون بهويتهم وسعوا للمحافظة عليها بكل الطرق، حيث قاموا بتحديد أبعادها في كل المواثيق الثورية في الإسلام واللغة العربية، ليكون بعدها بيان أول نوفمبر ووثيقة مؤتمر الصومام المرجعية الأساسية التي تتحدد من خلالها ثوابت الدولة الجزائرية.

لكن نتيجة الأحداث التي عرفتها منطقة القبائل سنة 2001 جاء دستور 2002 حاملا الإقرار بالبعد الأمازيغي مما خفّف من التوتر بالمنطقة، لكن هذا الإقرار زاد من وقاحة بعض المتآمرين والحاقدين على اللغة العربية والإسلام فطالبوا بترسيم اللغة الأمازيغية وأكثر من هذا شكّلوا حكومة مؤقتة للحكم الذاتي لمنطقة القبائل ونادوا بالتدخل الخارجي وطالبوا بالانفصال، وأصبحوا يستغلون الأحداث التي تقع بالجزائر كأحداث بريان بغرداية لينشروا الفتنة، ويرى أمين معلوف أن الاعتراف بعدد من الانتماءات اللغوية والدينية والإقليمية في قلب الجماعة الوطنية صحيح أنه قد يلّطف الأجواء ويخفف التوترات بين مختلف فئات الوطن، و لكنها عملية حساسة لا يمكن خوضها كيفما كان فيجب التروي قبل إقرارها، لأن قليلا من الأشياء يكفي ليحدث عكس التأثير المأمول في الإدماج وحل الأزمة، فقد تكون من خلال هذا الفعل قد غذيناها وزدنا في غلوها، وبدلا من تنقية الأجواء بين مختلف الجماعات فإننا هنا قد شجعنا المزايدات والاحتجاجات والمطالب المشاكسة التي لا يمكنها أن تتوقف مع سياسين جعلوا منها علّة وجودهم ورأسمال تجارتهم. (العلمي، 2015، ص 129)

وتعتبر المسألة الأمازيغية من مخلفات الاستعمار الفرنسي وتبعية جزء من النخبة الفاعلة في الوطن له، – المحرك الخفي–(مناصرية، 2012، ص 306)، فالاستعمار الجديد يتلوّن كالحرباء وفق التطورات التي تحدث في الجزائر، فبدؤوا يزرعون الفتنة بين أبناء البلد الواحد باسم "البحث عن الهوية". (شافو، 2018، ص 8) فالمبرر الظاهر يتمثل في سياسة الإقصاء – إقصاء الأمازيغية – كحجة يبرر بها دعاة الأمازيغية ممارساتهم المتمثلة في العديد من المطالب والعديد من المظاهرات وغيرها.(مناصرية، 2012، ص 306) وبالعودة إلى التاريخ نجد أن هذه الظاهرة قد حدثت قبل اندلاع الثورة الكبرى حين حدث ما يسمى في أدبيات الحركة الوطنية "بالأزمة البربرية" سنة 1946 وكان محرّكها أطراف يسارية من منطقة القبائل وقاطنين بفرنسا شككوا في عروبية وإسلامية الجزائر. (شافو، 2018، ص 8) فالشيء الظاهر يتجلى في مجرد مطالب حقوقية للاعتراف بالهوية الأمازيغية لغة وثقافة ورفض تهميشها، لكن الأمر الخفي أن هذه المطالب قبل أن تظهر للواقع تم التخطيط لها من قبل عملاء فرنسا من الجزائريين، لتكون معبر لاستكمال مشروع فرنسا في إبقاء سيطرتها على الجزائر وتفرقة شعبها، وكسر وحدته، ويعد هذا استكمالا لسياستها السابقة فرّق تسد.

وفي ذلك يقول الدكتور عثمان سعدي لا يوجد نضال من أجل البربرية، وإنما توجد عمالة للاستعمار الفرنسي الجديد. الفرنسيون أسسوا عام 1967 الأكاديمية البربرية بباريس لشق وحدة الشعب الجزائري إلى شعبين: شعب يتكلم العربية وآخر يتكلم البربرية، من أجل هدف واحد وهو أن تكون الفرنسية

لغة مشتركة بين الشعبين، وتؤبد بذلك هيمنة اللغة الفرنسية على الدولة الجزائرية. (سعدي، 2018، ص227) كما يرّوج على الصعيد الاجتماعي بأن إشكال المسألة الأمازيغية ناشئ عن الصراع بين العرب والأمازيغ أو بين الثقافة العربية والثقافة الأمازيغية، والغريب أن الرابح دوما من الصراع هو الاتجاه التغريبي والثقافة واللغة الفرنسية على وجه الخصوص. (رابحي، 2013، ص 101)

إن ثلاثية الهوية الوطنية التي تقحم الأمازيغية التي تمثل عنصرا من تاريخنا السابق لدخول الإسلام مثل الفينيقية بسوريا، والآشورية بالعراق، والفرعونية بمصر تعتبر بدعة تستهدف تدمير وحدتنا الوطنية، وتحويل البلاد إلى يوغسلافيا أخرى تمزقها حرب أهلية على أساس عرقي مقيت. (سعدي، 2018، ص 234) مع ذلك فقد وافقت الحكومة الجزائرية في 18 ماي 2005 على المطالب التي رفعتها حركة العروش الممثلة لمنظمة القبائل البربرية، بما في ذلك اعتماد الأمازيغية كلغة وطنية، (مزارة، 2017، ص 18) ويقول بهذا الصدد أحمد بن نعمان أنه في حالة إقرارنا باللغة الأمازيغية كلغة وطنية يجب عدم الخلط بين كونها وطنية وليست لغة رسمية، لأنه لا توجد دولة ذات علمين أو نشيدين وطنيين... ولا توجد أمة موّحدة بلغتين متداولتين رسميا ووطنيا، وفرنسا أفضل نموذج على ذلك، فبالرغم من تعدد اللغات بها وكثرة اللهجات إلا أنّه لا سيادة إلا للغة الفرنسية في الإدارة والأجهزة الرسمية. (بن نعمان، 1996، ص 154)، لأنه في حالة الإقرار بأنها لغة رسمية فهذا يعني أننا أمام شعبان وليس شعب واحد ما من شأنه تقسيم البلاد. (بن نعمان، 1997، ص 163)

لا زالت الأكاديمية البربرية مستمرة في نشاطها – حتى الآن – تحت رعاية فرنسا التي سخرت لها أموالا طائلة، وهدفها البعيد ليس خدمة البربر ولا البربرية (سعدي، 2018، ص 41)، حيث قال في ذلك سيد أحمد طرابلسي رئيس جمعية محافظة وترقية التراث الثقافي لمدينة بجاية سابقا: "أن سكان منطقة القبائل... لم يفوضوا دعاة النزعة البربرية للتحدث باسمهم أو تقرير مصيرهم، أو تحديد هويتهم، لأن مصيرهم مصير كل الجزائريين وهويتهم هوية كل الجزائريين... اتخذنا الإسلام منهجا في الحياة، فتحولنا سادة بعد أن كنا عبيدا، وتبنينا لغة القرآن بكل فخر واعتزاز، وأجدادنا الذين أقاموا صرح الحضارة العربية الإسلامية... لم يكونوا قاصرين أو بلهاء وإنما كانوا واعيين مدركين الفرصة التاريخية التي منحها إياهم الإسلام فأخلصوا له وحملوا مشعله عاليا. (سعدي، 2018، ص 209) فقد كان ولا زال هناك وعي من النخبة البربرية، حول النوايا الحقيقية التي يحملها أعضاء الحركة البربرية، وكيف أنّهم يتخفون تحت غطاء الدفاع عن الهوية الأمازيغية.

أما فيما يخص قضية التعريب فقد تعرّض تطبيقه لمعارضة الحزب الفرنسي في الجزائر، وعمل كل المناورات لنسف هذه السياسة ولكن بشكل غير مباشر، وفي سنة 1980 نشبت معركة القبائل، وكانت شعاراتهم ضد اللغة العربية وحججهم أنها ليست لغة الدخول إلى الحداثة لأنها لغة قديمة ولا تصلح إلا في الدين، كما لا تملك المصطلحات الحديثة في العلوم والطب والهندسة، والمجتمعات العربية مجتمعات متخلفة في مجال العلوم والتكنولوجيا، لذلك يجب اعتماد اللغة الفرنسية لغة تعليم أساسية .(مناصرية، 2012، ص 305) وهذا الادعاء لا يمكن أن يرجعه أي عاقل منصف إلى اللغة العربية في ذاتها، أكثر مما يجب أن يرجع إلى أهل هذه اللغة أنفسهم، فاللغة ما هي إلا أداة عاكسة متأثرة بما لدى الناطقين بها من مستوى حضاري، والدليل أن هذه اللغة لم تعجز في أي عصر من عصور تاريخها المجيد عن التعبير عن الجوانب العلمية المختلفة للحضارة التي شيّدها العرب المسلمون. (بن نعمان، 2008، ص 146-147)

كما يظهر الواقع الجزائري أنه وبعد أكثر من خمسين سنة على الاستقلال مازالت الجزائر تعاني من مشكلة الفرنسية وازدواجية اللغة والخطاب على مختلف الأصعدة فالجزائر تكاد تكون الدولة الوحيدة في العالم التي توجد بها عناوين جرائد باللغة الأجنبية أكثر من عدد الجرائد باللغة الوطنية. والغريب أن لغة التعليم من الابتدائي وحتى الثانوي ومعظم التعليم العالي هي اللغة العربية، لكن نجد أن لغة وسائل الإعلام الفاعلة ولغة النخبة السياسية ولغة النخبة المثقفة هي اللغة الفرنسية. (مناصرية، 2012، ص 305)، فلازالت اللغة الفرنسية مهيمنة في البيئة الجزائرية، ولم يتم التخلي عنها كليا بعد الاستقلال، وهذا بطبيعة الحال يرجع إلى تجميد قانون التعريب في كل القطاعات والتعاملات الإدارية وغيرها.

4-1 التحديات الخارجية (العولمة الثقافية):

تمثل العولمة أهم التحديات الخارجية التي تواجه الهوية الثقافية الجزائرية فقد أصبحت – العولمة – موضة الخطابات، المقالات، الأحداث وحتى الحوارات اليومية بين الأفراد، سواءً فهموا ما تحمله أم لا، مركزين على أنها تمس الاقتصاد، وتعمل على خلق اقتصاد عالمي موحّد متناسين الجانب الأكبر الذي تسعى لطمسه وجعله يتماشى مع نمطهم المعولم الاستهلاكي، هذا الجانب هو الهوية؛ فالدول الرأسمالية صاحبة العولمة تعي جيدا أهمية الهوية بالنسبة للوطن العربي، فهي تمثل تاريخها البشري الزاخر بأهم الأحداث، واللغة العربية الأصيلة بالإضافة إلى قيمها الوطنية والدينية.(تومي، 2017، ص 195) فالعولمة في ظاهرها تحمل مظاهر الحداثة في العلم والمعرفة والتكنولوجيا...، بينما الجانب الخفي الآخر الذي تحمله يعمل على إذابة ثقافة المجتمعات الأخرى ضمن نموذج ثقافي واحد تعتبر أمريكا قائدته.

لقد أصبحت انعكاسات العولمة على الحياة الاجتماعية والثقافية أمرا لا يمكن التغاضي عنه وإغفاله مع التطورات السياسية العالمية من ناحية، وانتشار ثورة المعلومات والاتصالات من ناحية أخرى وكانت هذه الامتدادات كجسر يصل قوى العولمة للهدف الاقتصادي المنشود الذي لا يتحقق بإيديولوجيات وهويات قوية تستطيع التأسيس لقوى ذات أخلاقيات رافضة لظاهرة العولمة. (الزعبي، 2017، ص 265) وعليه تتغلغل العولمة مستخدمة كل أدواتها وأساليبها الناعمة والرادعة على السواء في اختراق التمركزات الإثنية، وتتخذ الهيمنة هنا شكل التثاقف أو التبادل الثقافي، وسرعان ما تتفوق ثقافة العولمة على الثقافة المحلية باجتثاث الممارسات الاجتماعية التقليدية من جذورها وتبخيسها في نظر أصحابها. (مناصرية، 2012، ص 192)، فالانفتاح الثقافي الذي سهلته التكنولوجيا الحديثة كانت بدايته التعرف على ثقافة الآخر، مع الأخذ ببعض النماذج الثقافية في إطار ما تسمح به الثقافة المحلية، لكن مع الوقت أصبح أخذ هذه النماذج يتم بطريقة غير مقننة وساد الإقبال عليها بشكل أكبر، فتفوقت بذلك ثقافة العولمة على الثقافة المحلية الأمر الذي يشكل تحديا حقيقيا للهوية الثقافية الجزائرية، ويمكن حصر مظاهر تأثير العولمة على الهوية الثقافية الجزائرية في الآتي:

أ- أن مفاهيم الحرية، المساواة، العدالة، والرفاهية، التي نادت بها العولمة، تدس بين جوانبها، تعابير الاستلاب، العبودية، الطبقية والاستغلال، وتحوّل الإنسان في نهاية المطاف إلى وسيلة وليس إلى غاية في ذاته. (مقورة، 2018، ص 308) فالمفاهيم التي تدعو لها العولمة في ظاهرها إيجابية إلا أنها تشجع التمرد الاجتماعي برفض القيود الثقافية، كما أن المفاهيم الممثلة في العدل والحرية تكون فقط على مستوى البيئة المحلية، بينما تعتبر قيدا من جانب آخر، لأن هوية الفرد ستذاب في ثقافة العولمة، فيصبح بعدها مجرد تابع ثقافيا تقوده القوى العظمى كيفما أرادت.

ب- أصبح اللباس، والأخلاق، والعادات، والممارسات المختلفة لا تعبر عن المسلم ولا على الإسلام، فغياب الدين الإسلامي في الحياة والمعاملات اليومية يضعه قيد التهميش، فلم يعد يمارس ضبطا اجتماعيا على أفراد المجتمع الجزائري، بل أصبح الهم الوحيد لدى الأفراد هو استهلاك منتجات الحداثة باعتبارها عنوان التميز، دون إعطاء أهمية لأي قيود اجتماعية أو ضوابط دينية. (الفتني ومالكي، 2021، ص 1207) فقد أصبح هناك تسابق واضح بين الأفراد لمسايرة العصر وتطوراته شملت العادات والتقاليد، اللباس، قصات الشعر، وكذا طغت ظواهر جديدة على الساحة الاجتماعية سبق وأن حرّمها الدين الإسلامي كالعلاقات غير الشرعية على سبيل المثال.

ج- اعتبار البعض اللغة العربية لغة الشعر ولغة تحفيظ القرآن الكريم لا غير، فهي لا تستطيع أن تنجز علما، وهذه القناعات أصبحت منتشرة بكثرة في أذهان البعض، وهي حقيقة في نظرهم، وكأن اللغة هي سبب التطور، غافلين عن دور الإنسان في تطوير اللغة وليس العكس. (بلالي، 2016، ص 120)، بينما أصبح الحديث باللغة الفرنسية أو الانجليزية رمزا للتفاخر، حيث يعتبرها الكثير دلالة على التحضر والرقي.

د- تأثيرها على الروح الوطنية لدى الشباب الجزائري، ويتجلى ذلك في عدم إقبالهم على الرموز الوطنية، وفقدان الذات الوطنية، إذ نجد أعدادا معتبرة من الشباب من يعرف الكثير عن البلدان الغربية وخاصة ما يتعلق بالفن والسينما والرياضة، ويعرف القليل فقط عن تاريخه ودينه ومنجزات الحضارة الإسلامية. (بلقاسمي ومزيان، 2012، ص 48) فجهل الأفراد بتراثهم وتاريخهم ومنجزات حضارتهم، يساهم في إضعاف ولاءهم لوطنهم، كما ويضعف احترامهم له، في المقابل فإن انبهارهم بمنجزات الحضارة الغربية وبروادها، يسهّل ذوبانهم فيها، وفي ذلك يقول إبن خلدون: "المغلوب مولع دوما بتقليد الغالب".

إذن لم يتوقف تأثير العولمة على السياسة والاقتصاد والأمن... بل تجاوزت ذلك لعولمة الثقافة والقيم أي عولمة الهوية بمختلف أبعادها الدينية واللغوية والثقافية...، وكل هذا يعتمد على أساليب خفية وطرق غير مباشرة، تشكل التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي أحد وسائلها الفاعلة، نظرا لدورهما في تسهيل التثاقف بين الأفراد والمجتمعات.

5- سبل المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية:

تتمثل آليات الحفاظ على الهوية الثقافية الجزائرية في مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهي المسؤول الأول عن نقل التراث الثقافي إلى الأجيال، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وفي ظل تزايد التحديات التي تواجه الهوية الثقافية المحلية فإن مسؤولية هذه المؤسسات تتزايد أيضا، ويمكن حصر أدوارها في الآتي:

5-1 دور الأسرة: يتضح دور الأسرة في المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية كالتالي:

أ- تشكل الأسرة أهم وسائل المحافظة على الهوية، فإذا ما كانت اللبنة الأولى للتكوين القاعدي الأسري صحيحة ومتينة، كتحصيل حاصل تكون نسب المحافظة على الثقافة عالية ومرتفعة جدا، فتنمو ضمنيا مشاعر الانتماء، القومية والإحساس بالمواطنة لدى الأبناء.

- مراقبة الأبناء، ومراقبة الوسائل الإعلامية التي يستخدمونها، خاصة مع انتشار العولمة وما تحاول صناعته على جميع الأصعدة أهمها الثقافية بنشر ثقافة الاستهلاك. (تومي، 2017، ص 247).

إذن باعتبار أن الأسرة هي البيئة الأولية التي يعيش الطفل في كنفها، كان لزاما أن يتشبع من خلالها بكل أنواع الثقافة المحلية، حتى يتعزز لديه الإحساس بالانتماء الاجتماعي والثقافي لمجتمعه، كما يتعيّن على الأسرة متابعة أبنائها ومراقبتهم وتقويم سلوكهم، حتى لا يفلتوا منها كليا ويصعب التحكم فيهم وفي تصرفاتهم فيما بعد.

5-2 دور المدرسة: تعتبر المدرسة أهم المؤسسات الاجتماعية القادرة على المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري وذلك من خلال:

أ- الاهتمام بالدورات الثقافية، والسماح بالإبداع الداخلي والفردي.

ب- تشجيع القيم الوطنية، والقضاء على استيراد القيم والبرامج الأجنبية، التي لا تصلح للأمة بما أنها نتيجة أمة أخرى، وهذا ما يميز أزمة التعليم والتربية الجزائرية.

ج- إصلاح المناهج والنظر في مضمونها بالاعتماد على المرجعية الدينية والتاريخية واللغوية. في إطار التفتح الثقافي العالمي. (بن عودة، 2016، ص 106)

د- ينبغي أن يعمل المنهاج على إكساب الفرد خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه حتى تتحدد هويته.

هـ- على المناهج أن تأخذ في الاعتبار المضامين الثقافية المستمدة من التراث، فالتراث من معالم الهوية الثقافية وهو الوعاء الحافظ لشخصيات الأمم.(قاسي، 2016، ص 212)

و-كما تلعب مختلف أشكال ومكونات الحياة المدرسية بما في ذلك بقية المواد الدراسية والأنشطة الموازية والنوادي التربوية، بل وكل السلوكيات وأشكال العلاقات التي تعرفها المؤسسة المدرسية، سواءً التي تربط المتعلمين فيما بينهم، أو بينهم والطاقم التربوي والإداري والمجالس وجمعية أولياء التلاميذ. (بوبيدي وعطا الله، 2018، ص 8)

ويتلخص دور المدرسة في تفعيل أهم وسيلة لديها وهو المنهاج المدرسي من خلال بنائه على ثقافة المجتمع وهويته، فكلما احتوى المنهاج على أكبر قدر ممكن من أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية، كل ما ساهم في المحافظة عليها، خاصة وأن محتوى المناهج موجه لكافة أفراد المجتمع، ومن خلاله تحقق المدرسة هدف التنميط الثقافي، إضافة إلى أنه ينبغي القضاء على استيراد البرامج والقيم الأجنبية ما عدى التي يمكن تكييفها مع خصوصية الثقافة الجزائرية.

5-3 دور المسجد: يعتبر المسجد من مؤسسات التنشئة الاجتماعية المهمة في المجتمع، حيث يحافظ على الهوية الثقافية الجزائرية من خلال التالي:

أ- تعليم النشء أمور الدين الإسلامي من شريعة وعقيدة وعبادة وخاصة عملية تحفيظ القرآن للأطفال الصغار، ففي المسجد يتعلم المسلم أحكام الدين وتنظيم الحياة وأمور الحلال والحرام ومناهج الحياة ودقائق الشرع. (خوني ودبلة، 2017، ص 645)

ب- تعمل المساجد على تلقين المتعلم مختلف المهارات اللغوية من قراءة وكتابة، واستماع وفهم، وأداء فصيح للغة العربية. ومن المهارات اللغوية البارزة كثيرا هو تلقين الأداء اللغوي للمتمدرس، الذي يعتمد على الجانب الصوتي لمعرفة سلامة النطق ومخارج الحروف وسماتها من همس وجهر، وذلك من خلال الترتيل والتجويد لكتاب الله الحكيم، فالمتعلم الذي يتقن التجويد يحكم عليه بحسن الأداء والفصاحة. (عداد وزغودة، 2020، ص 104)

ج- كما تتمثل وظيفة الدين الرئيسية في توحيد أفراد الجماعة أو المجتمع عن طريق الاشتراك بنفس المعتقدات والطقوس، وهذا ما يحقق تضامنا اجتماعيا عاليا واندماج الفرد داخل الجماعة. (علايوية وبلمكي، 2021، ص 249)

إذن للمسجد دور كبير في المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية، فهو يحفظ اللغة العربية من خلال دروس الكتابة واللغة وكذا حفظ أكبر قدر من مفردات العربية الفصيحة من خلال تحفيظ القرآن، وكذا يساهم المسجد في حفظ الدين والثقافة من خلال الدروس والخطب التي يقدمها في أمور الدين والدنيا، فيفرق الأفراد من خلال ذلك بين ما هو حلال وحرام، وبالتالي سيرفضون النماذج الثقافية الغربية إذا ما تعارضت مع دينهم.

5-**4 الجامعة:** يتمثل دور الجامعة في الحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية في التالي:

أ- المحافظة على اللغة العربية الفصحى في ظل تزايد تهميشها.

ب- المساهمة في نشر الوعي بخطورة ظاهرة هجرة العقول والكفاءات العلمية إلى الخارج على الهوية، ذلك أن هويتنا الثقافية في أمسِّ الحاجة إلى هذه الإطارات والكفاءات فمن باب المنطق أن تسهم هذه الأخيرة في رقي الجزائر ومن باب العدل عدم تهميشها.

ج- التأكيد على تنمية الوعي بمبادئ حقوق الإنسان، وضرورة تنمية الشعور بالولاء والانتماء الوطني. (عبادة، 2019، ص 42)

د- نشر الوعي لدى الشباب بضرورة الحذر عند الاخذ بنماذج الثقافة الغربية والغريبة عن ثقافتنا وترشيدهم بالاستخدام الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا بشكل عام.

– إضافةً إلى استغلال البحوث العلمية والدراسات والملتقيات الوطنية والدولية، في سبيل إيجاد الحلول وتفعيلها في سبيل حماية تراثنا وهويتنا الثقافية. (الفتني ومالكي، 2021، ص 1210)

بالتالي فإن للجامعة دور مهم في المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية، يتمثل في الدور التوعوي بخطورة هجرة الكفاءات العلمية، بالإضافة إلى إقامة تظاهرات علمية تعزز الولاء والانتماء الوطني لدى الشباب، من خلال التطرق لموضوعات تتناول أبطال الثورة وتضحياتهم، أو عرض منجزات الحضارة العربية الإسلامية والاعتزاز بهذا التراث، بالإضافة إلى توعية الشباب بخطورة العولمة وما ينجر عنها.

5-5 الإعلام المحلي: ويتجلى دور الإعلام الجزائري المحلي في المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية في النقاط التالية:

أ– البحث عن أسلوب مختلف لخطاب وطني عصري يتلقاه الغير باحترام واهتمام.

ب– التطرق لأعلام الجزائر باعتبارهم مبدعين وعلماء مفكرين وفلاسفة والتأكيد على هوياتهم وانتماءهم الوطني.

ج– الاهتمام بالإعلام الديني بوصف الدين الإسلامي كأهم مقوم للهوية الوطنية.

د– التعرض للنشاطات الثقافية كالمعارض والسينما والمسرح؛ وإظهار إمكانية تعايش الثقافات سلميا. (عبادة، 2019، ص 42)

هـ– عرض أشرطة وثائقية تتناول تراثنا الثقافي بأنواعه المادي واللامادي والتعريف به وبأصالته وبتاريخه.

و– تقديم حصص تتناول الشخصيات التاريخية الوطنية والإسلامية والتعريف بهم وبإسهاماتهم.

ز– محاولة إنتاج أفلام تاريخية لنغير من الشكل الروتيني المحصور في السرد والقراءة ومحاولة تجسيد الوقائع التاريخية وتمثيلها حقيقة لتسمح بذلك في ترسيخ وحفظ التاريخ في الذاكرة الاجتماعية. (الفتني ومالكي، 2021، ص 1210)

وعليه للإعلام المحلي دور لا يستهان به في حفظ الهوية الثقافية الجزائرية، يتجلى في تخصيص برامج وحصص تاريخية ودينية وتراثية تعرّف المشاهد الجزائري بمكونات هويته وبشخصيات فاعلة في وطنه، من أبطال ومفكرين وعلماء، لكن يتطلب الأمر مزيدا من الجهود الإعلامية حتى تكون البرامج جذابة غير مملة تنال الاهتمام والمتابعة.

في الأخير إذا ما تضافرت جهود المؤسسات السابقة الذكر، واهتمت بشكل كافي ووافي بمكونات الهوية الثقافية الجزائرية، وسعت للمحافظة عليها من جهة وحمايتها من التحديات الداخلية والخارجية من جهة أخرى، سيكون من الصعب طمسها وتهميشها، أو تقبل نماذج ثقافية تتعارض معها.

خلاصة الفصل

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى أن الهوية الثقافية الجزائرية تمثل الجوهر الثقافي الثابت والمشترك بين جميع أفراد المجتمع الجزائري، فهي تمثل المستوى الذي من خلاله تذوب كل الخصوصيات الثقافية الجماعية في ثقافة وطنية مشتركة، هذا ما جعل وظيفتها الأساسية تتجلى في تحقيق الوحدة الوطنية، مما يضمن الاستمرارية التاريخية للأمة.

من جهة أخرى يظهر أن الهوية الثقافية الجزائرية قد تشكلت ضمن مراحل تاريخية حاسمة لا يمكن استبعاد تأثير أي منها، بداية بالمرحلة الفينيقية، المرحلة النوميدية، ثم مرحلة الفتح الإسلامي... حيث وضحت هذه المراحل كيف تحوّل المجتمع الجزائري من مجتمع بدائي قبلي إلى مجتمع حضاري متمدن، يهتم بالثقافة، التجارة، والسياسة...

أما مرحلة الاستعمار الفرنسي فقد حاولت خلالها فرنسا محو الهوية الثقافية الجزائرية، بتطبيق العديد من السياسات، كسياسة التنصير والفرنسة، دون ألا ننسى سياسة التفرقة العرقية التي كانت السياسة الداعمة لباقي السياسات، فكل من تشبع بالأيديولوجية العرقية كان سهلا فرنسته وتنصيره.

أما العولمة فقد أثّرت ولازالت تؤثر على الهوية الثقافية الجزائرية حيث تتفاوت درجة تأثيرها على العناصر الثقافية والأبعاد الهوياتية المكونة لها، وإذا ما واصلت العولمة التغلغل أكثر، فإن هوية المجتمع الجزائري ستضمحل أكثر مع الوقت، مما قد يؤدي إلى ضعف الوحدة الوطنية، التي تعتبر الهوية الثقافية أكبر فاعل في تحقيقها.

إن التحديات الداخلية والخارجية التي تواجهها الهوية الثقافية الجزائرية، تستلزم ضرورة تكاتف الجهود، وتعاون كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من خلال تفعيل كل الوسائل المتاحة، من أجل المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية من جهة، وكذا حمايتها من المخاطر المحيطة بها من جهة أخرى.

الفصل الثالث:

مناهج الجيل الثاني والتعليم في المرحلة الإبتدائية

تمهيد الفصل

أولا: التعليم في المرحلة الإبتدائية

1- مظاهر نمو التلميذ في المرحلة الإبتدائية
2- أهداف ووظائف التعليم في المرحلة الإبتدائية
3- خصائص التعليم في المرحلة الإبتدائية
4- هيكلة التعليم في المرحلة الإبتدائية
5- تحديات التعليم في المرحلة الإبتدائية

ثانيا: مدخل نظري لدراسة المناهج المدرسية

1- تعريف المناهج المدرسية
2- أسس بناء المناهج المدرسية
3- مكونات المناهج المدرسية
4- أنواع المناهج المدرسية
5- علاقة المنهاج المدرسي بالكتاب التعليمي

ثالثا: ماهية مناهج الجيل الثاني

1- أبرز المفاهيم الواردة في مناهج الجيل الثاني
2- مرجعية بناء مناهج الجيل الثاني
3- وصف مناهج الجيل الثاني
4- أهداف وخصائص مناهج الجيل الثاني
5- مبادئ ومكونات مناهج الجيل الثاني
6- تقييم مناهج الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد الفصل

يحتل التعليم مكانة مهمة في العالم، فهو المحرك الأساسي لتطور أي أمة من الأمم، فالمجتمع الذي تقل فيه نسبة الجهل وترتفع فيه نسبة العلم والتعليم يشهد تطورا في كل المجالات الأخرى الثقافية، السياسية، الاقتصادية، التكنولوجية...، حيث يوفر التعليم بيئة يمكن من خلالها الاستفادة من طاقات الأفراد وقدراتهم، باكتشافها، رعايتها وتنميتها، مما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، هذا من جانب، أما الجانب الآخر فإن التعليم الرسمي من خلال المدارس ظهر نظرا لتعقد الثقافة وتراكمها فكانت المؤسسات التعليمية هي البديل الأنسب الذي يقع على عاتقها مهمة نقل الثقافة المجتمعية وتمريرها للأجيال اللاحقة من خلال محتوى الكتب المدرسية، ما يضمن المحافظة عليها وحمايتها من التحديات والتهديدات المختلفة.

بعد أن تطرّقنا في الفصل السابق للهوية الثقافية الجزائرية، سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق لموضوع مناهج الجيل الثاني والتعليم في المرحلة الابتدائية، وذلك باعتبار أن مرحلة التعليم الابتدائي بشكل خاص لها دور فعّال في المحافظة على الهوية الثقافية، من خلال مناهجها وكتبها المدرسية، وقد اخترنا المناهج الجديدة – مناهج الجيل الثاني – لأنها المناهج المعمول بها حاليا في المنظومة التربوية الجزائرية.

أوّلا- التعليم في المرحلة الإبتدائية:

لقد شهد التعليم في الجزائر تغييرات عديدة فرضتها الظروف السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية... حيث مرّ على جملة من المراحل الإصلاحية منذ الاستقلال حتى يومنا هذا، لكننا في هذا المبحث سنركز على ملامح التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات الأخيرة فقط، لأنها مرتبطة بواقع المناهج المدرسية – مناهج الجيل الثاني –، التي سنتناولها في دراستنا.

1- مظاهر نمو التلميذ في المرحلة الإبتدائية: يلتحق بهذه المرحلة الأطفال الذين بلغوا من العمر (6) سنوات وتنتهي ما بين (12 و 13) سنة، وهي بذلك تتزامن مع مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة، حيث سنتطرق في هذا العنصر إلى تحديد خصائص كل مرحلة (حربي، 2011، ص 151)، والمتمثلة في التالي:

1-1 خصائص مرحلة الطفولة الوسطى (من 6 إلى 8 سنوات):

أ- جانب النمو الجسمي:

حيث تكون خلال هذه المرحلة التغيرات في جملتها تغيرات في الجسم أكثر منها مجرد زيادة في الحجم، فتبدأ سرعة النمو الجسمي في التباطؤ، ويصل حجم الرأس إلى حجم رأس الراشد، أما عن الطول فنجد أنه في منتصف هذه المرحلة يزيد طول الأطراف لحوالي 50%، بينما طول الجسم نفسه يزيد بحوالي 25%.(زهران، 1986، ص 207)، كما تتغير الملامح العامة للجسم وأطرافه وتتعدل تقاسيم الوجه لتصبح أكثر تناسقا، أي إذا رأيت صورتك وأنت رضيع فسوف لن تستطيع التعرف عليها، أما صورك بعد الست سنوات فيمكنك التعرف عليها لأن الزيادة تكون متناسقة ومتناسبة بين جميع أطراف الجسم وتقاسيم الوجه.(العابد أبو جعفر، 2015، ص 95)

إذن خلال مرحلة الطفولة الوسطى يتميز الطفل بنمو جسمي ملحوظ، يشمل زيادة في الجسم من حيث طول القامة والوزن، وكذا نمو الأطراف وزيادة طولها، كما تظهر ملامح الوجه وتتعدل بشكل متناسق، حيث تتحدد ملامح الطفل وتستقر لتبقى على نفس الشكل حتى الكبر.

ب- جانب النمو الحسي – الحركي:

حيث يتميز الطفل بسرعة الاستجابات الحركية بزيادة عمره، حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين سرعة الاستجابات الحركية وقوتها وبين قوة الطفل وزيادة نموه الجسمي (طولا ووزنا) كما يتسم بعض الأطفال بالنشاط الحركي الزائد ويعجزون عن الاستمرار ساكنين لمدة من الزمن، وقد يواجهوا

العديد من المشاكل داخل المدرسة والأسرة لذا وجب توجيههم بعناية والتقليل من سلوكياتهم العدوانية والتخريبية. (حربي، 2011، ص 152)

إن هذه المرحلة تتطلب توجيه مكثف لنشاط الطفل وتعديل وتهذيب سلوكياته بما يعود عليه بالنفع صحيا وجسميا، والملاحظ أن الأطفال في هذه المرحلة يتميزون بفرط الحركة، وعدم السكون في مكان واحد، وهذه الخصائص ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى المعلمين، ومعرفة الطريقة المناسبة للتعامل معها.

ج- جانب النمو العقلي:

حيث يتسم التلميذ خلال هذه المرحلة بنمو الذكاء، والتذكر مصحوبا بالفهم، كما يزداد لديه الانتباه ومدّته وحدّته، وينمو لديه التفكير فيتحول من مجرد تفكير حسي نحو التفكير المجرد (أي تفكير لفظي مجرد تفكير في معاني الكلمات)، كما ينمو لديه التخيل والإبداع، ويزيد اهتمامه بالواقع والحقيقة، مع حب الاستطلاع والاكتشاف، أما عن المفاهيم ففي بداية هذه المرحلة يلاحظ أن التلميذ ما زال متمركزا حول ذاته، ومازالت معظم مفاهيمه غامضة وبسيطة. (زهران، 1986، ص 215 – 216)

تعتبر هذه المرحلة مهمة جدا في حياة الطفل، حيث يمكن الاستثمار فيها من خلال محاولة اكتشاف قدراته ومواهبه ومحاولة تنميتها ورعايتها، وفق احتياجات الطفل، كما تتميز بقدرة هائلة على الحفظ والمحاكاة، التي يمكن استغلالها في حفظ أكبر قدر ممكن من المفردات اللغوية، والمفاهيم العلمية، وكذا إكسابه العادات الاجتماعية والأخلاقية المطلوبة في المجتمع.

د- جانب النمو الانفعالي – الاجتماعي:

يرتبط النمو الانفعالي والاجتماعي ارتباطا وثيقا، فازدياد مستوى النضج الانفعالي ومدى ثباته لدى التلميذ يساعده على تشكيل علاقات اجتماعية إيجابية عنده، وتتميز هذه المرحلة بتناقص حدة الانفعالات التي كانت تنتابه، حيث يبدأ بضبط نفسه ويعتدل في حالته المزاجية ويستقل شخصيا، فيقل اعتماده على والديه وتبدأ دائرة الاتصال مع الآخرين تتسع مع ازدياد ثقته بنفسه، ولكن تنتابه فترات من الضيق والكراهية خاصة إذا وجهت إليه توجيهات كثيرة. (حربي، 2011، ص 153)

إن خروج الطفل من البيئة الأسرية إلى بيئة اجتماعية أكثر اتساعا كالمدرسة، يكسر لديه حاجز الخوف، وتزيد لديه الاستقلالية الذاتية، فيتحمل مسؤوليته وتنمو بذلك ثقته بنفسه، كما أن البيئة المدرسية تسمح له بتكوين علاقات مع الزملاء وتفعيل أبعاد التفاعل الاجتماعي كالتنافس، التعاون، الصراع، والتثاقف... وكلها تعمل على إكسابه لجملة من الخبرات الاجتماعية تساعده في حياته.

1-2 خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة (من 9 إلى 12 - 13 سنة):

أ- جانب النمو الجسمي:

حيث تتعدّل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبه بها إلى الراشد، وتستطيل الأطراف ويتزايد النمو العضلي، وتكون العظام أقوى من ذي قبل، ويشهد الطول زيادة 5% في السنة، وفي نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول، ويشهد الوزن زيادة 10% في السنة. كما تظهر مقاومة الطفل للمرض بدرجة ملحوظة، ويتحمل التعب ويكون أكثر مثابرة. (زهران، 1986، ص 233 – 234)

بالتالي فإن جملة التطورات الجسمية التي يتميز بها طفل هذه المرحلة، تسمح له في التحكم بأطرافه واستعمالها بسهولة أكثر من المرحلة السابقة، نظرا للنضج الجسمي الذي يشهده من ناحية الطول والوزن ونمو الأطراف.

ب- جانب النمو الحسي – الحركي:

يصل فيه النضج الحسي إلى أقصاه في تمام سن التاسعة، مع ذلك فإن الطفل في هذه المرحلة لا يزال ضعيف الحركة التي تعتمد على العضلات الدقيقة، وبعد التاسعة يصبح مسيطرا على حركاته الدقيقة، ذلك نتيجة للنضج الواضح في المهارات العقلية، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى النشاط الحركي، ويحب أن يقضي معظم وقته خارج المنزل، فيمارس مختلف الحركات المتنوعة. (حربي، 2011، ص 154 – 155).

إن النمو الحركي لدى الطفل يرتبط بالنمو الجسمي وبناء عليه تسهل الحركة واستخدام الأطراف، خاصة الأصابع المتعلقة بالحركات الدقيقة، فيظهر لدى الطفل تطور ملحوظ من ناحية التحكم في طريقة شد القلم، والكتابة والرسم بسهولة، وكذا تكون لديه رغبة في القيام بحركات مختلف بشكل عام تصب كلها في إطار اللعب، كالتسابق، المطاردة، كرة القدم...

ج- جانب النمو العقلي:

يصل الطفل خلال هذه المرحلة إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، وتنمو لديه مهارة القراءة، فيستطيع قراءة الجرائد ذات الخط الصغير، ويقرأ ما يجذب انتباهه، وتتضح تدريجيا قدرته على الابتكار، ومن الصفات التي يتصف بها المبتكرون الذكاء والأصالة والخيال وحب الاستطلاع والحماس والاندفاع والتسلطية، وعدم الاتزان، ويتميز المبتكرون بعدم الاقتناع بالنماذج السلوكية التي تتوفر في معلميهم. (زهران، 1986، ص 239 – 240)

إن المرحلة السابقة من الطفولة الوسطى والمتعلقة بالنمو العقلي إذا ما تم استغلالها من طرف الأسرة والمعلمين في اكتشاف قدرات التلميذ ومواهبه، وتوجيهها وتنميتها، فسيكون لدينا الكثير من الأطفال المبتكرين والموهوبين، يمكن الاستفادة منهم في كل المجالات العلمية والاجتماعية، إذا ما تواصلت عملية رعايتهم بشكل أكبر في المراحل التعليمية اللاحقة.

د- جانب النمو الانفعالي – الاجتماعي:

يتم خلال هذه المرحلة إعادة استيعاب الطفل للخبرات الانفعالية السابقة، حيث تعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي، ويلاحظ فيها ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس ويتضح الميل للفرح، وتنمو الاتجاهات الوجدانية الإيحائية وتقل مظاهر الثورة الخارجية، حيث يتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي قد تغضب والديه ومعلميه، كما يزداد احتكاكه بجماعات الكبار وتأثير جماعة الرفاق عليه.(حربي، 2011، ص 156)

بالتالي تتميز هذه المرحلة بأن التلميذ يستطيع توجيه سلوكياته بنفسه بناء على خبراته السابقة، التي كوّنها من خلال تفاعلاته الاجتماعية مع الزملاء، كما وتصبح تصرفاته أكثر عقلانية واتزان، بعيدا عن التسرع والانفعالات السلبية.

2- أهداف ووظائف التعليم في المرحلة الإبتدائية:

2-1 أهداف التعليم في المرحلة الإبتدائية: يمكن حصر أهداف التعليم الابتدائي الجزائري في الآتي:

أ- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، المؤمن بربه، ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه، ويواكب عصره، ويثق في قدرته على التغيير والتطوير.

ب- تهذيب ذوق التلاميذ، وإحساسهم، وتنمية مواهبهم، وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي.

ج- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها.

د- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن، ومحققا لذاتية المجتمع، وسبيلا إلى تحقيق مطامحه، وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية وتعميق الانتماء الحضاري. (لشهب وبراهمي، 2017، ص 228)

هـ- تمكين التلاميذ من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامدمن أجل ذلك تمت المبادرة " بالإدراج المبكر جدا لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية قصد حمل التلاميذ منذ نعومة أظفارهم على الملاحظة والتفكير والتجريب ببناء معرفة أولية حول أشياء طبيعية أو تقنية للحياة اليومية.

و- العناية الخاصة بجغرافية الجزائر والمغرب العربي، مما يعد المتعلم للحفاظ على موارد وطنه وبيئته والعناية بها ومواجهة تحديات العصر. (مرداسي، 2008، ص 87 – 88)

ز- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس الأطفال على حب الجزائر والاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

ح- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي. (رابحي، 2013، ص 2013)

ط- تجانس التكوين وتخفيف التفاوت في الفرص والحظوظ.

ي- إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها في كل المجالات.

ك- ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها مبدءا للتربية.

ل- تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده .

م- تنمية الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا من أسس التطور الحضاري. (لشهب وبراهمي، 2017، ص 228)

ن- إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية وجماعية إيجابية وفق القيم الإسلامية كاحترام الذات واحترام الآخرين والمسؤولية الفردية والجماعية، بعيدا عن الإفراط والتفريط

س- ترقية حس المواطنة لدى المتعلم، وتعليم الطفل كيفية الارتقاء إلى أن يصبح مواطنا مستنيرا ومسؤولا، وترسيخ مبادئ احترام الغير والتساوي في الحقوق والواجبات ومفهوم المسؤولية الفردية والجماعية.(مرداسي، 2008، ص 87 – 88)

ع- تأصيل العمل اليدوي، وجعله قيمة من القيم الحضارية، وتنميته في نفوس التلاميذ، وغرس حب العمل.

ف- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، واستخدام ذلك في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

ص- جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجات المتعلم، وتجيب عن تساؤلاته، وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه، وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه.

ق- إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل، ووسيلة تعلم وتفكير. (لشهب وبراهمي، 2017، ص 228)

يظهر من خلال الأهداف العامة السابقة أن التعليم الابتدائي في الجزائر يستهدف الاهتمام بالجانب الثقافي الذي يشمل مكونات الهوية الثقافية الجزائرية (الدين الإسلامي، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، تاريخ الثورة...) والجانب العلمي الذي يشمل (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية...)، مع الأخذ بعين الاعتبار تنمية شخصية التلميذ من الجوانب العقلية، الجسمية، الانفعالية، الروحية... كونه محور العملية التعليمية.

2-2 وظائف التعليم في المرحلة الإبتدائية: يقوم التعليم الابتدائي الجزائري بجملة من الوظائف، تشمل مجالات متعددة، يمكن حصرها في الآتي:

2-2-1 الوظائف الاجتماعية: البعض ينطلق من أنها تقوم بالوظائف الاجتماعية التالية:

أ- تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال صهرها لميول واتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد. (حربي، 2011، ص157)، حيث توفر البيئة المدرسية مجالا يسمح بالتفاعل والتشارك بين جميع التلاميذ على اختلاف أصولهم الاجتماعية، مما يسمح بتحقيق حراك اجتماعي قائم على التقبل والتفاهم.

ب- نقل التراث الثقافي إلى الجيل التالي، والعمل على حشد صغار المتعلمين على الأخذ بوسائل الكبار المتصلة من الماضي وانتقال الثقافة وتراكمها من جيل إلى جيل، وتشمل الثقافة بطبيعة الحال أكثر من مجرد المعرفة التراكمية بين كل ميدان من ميادين المعرفة، فهي تتضمن القيم، المعتقدات،المعايير المتوارثة جيلا بعد جيل، وإن حدثت فيها تعديلات متكررة على مدى تاريخ المجتمع. (فاتحي، 2016، ص 48) فالثقافة الاجتماعية تتميز بالثبات النسبي، لأنها في عرضة دائمة للتغيير حسب الظروف والتحديات، والواقع الجزائري يشهد ظهور بدائل ثقافية جديدة، في المقابل التخلي عن بعض الثقافات المحلية الأخرى.

ج- يساهم التعليم الابتدائي في تقديم خدمات للبيئة وذلك بتعاونها مع الهيئات العاملة في ميدان الخدمة العامة كأن تقوم بتتبع الأحداث الجارية بعقد ندوات وإلقاء محاضرات وإقامة المعارض وعرض التمثيليات بقصد توضيح الأهداف القومية، والنهوض بالبيئة المحلية صحيا بنشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات والدعوة إلى نظافة الشوارع، وتبصير المجتمع بأضرار الاعتقادات الفاسدة والخرافات الشائعة ومحاربة البدع.(حربي، 2011، ص 158) أي أن المدرسة الابتدائية تجمع بين النشاطات الصفية واللاصفية من أجل ترسيخ التربية البيئية لدى التلاميذ والمجتمع.

2-2-2 الوظائف التربوية: إن من أبرز الوظائف التربوية للتعليم الابتدائي هي مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، والانفعالية والروحية إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم، والتي نصنفها على النحو التالي:

أ- النمو الجسمي: تستهدف المدرسة تحقيق النمو الجسمي للتلميذ في الآتي:

- بأن يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها.
- أن يعرف مبادئ التغذية، وتتكون لديه العادات الصحية الأولية في الأكل والشرب والنمو والراحة.
- أن يقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة.
- أن يتعوّد على ممارسة الرياضة، مؤمنا بتأثيرها في إكسابه اللياقة البدنية وبذلك يكون في المستقبل مواطنا صحيح البدن، سليم العادات، كما يصبح ناشرا للوعي الصحي ومتحررا من الخرافات الضارة الشائعة في بيئته. (فاتحي، 2016، ص 50 – 51)

بالتالي يشمل النمو الجسمي للتلميذ كل العادات المتعلقة بالصحة الغذائية (الأكل، الشرب)، والصحة الجسمية (الرياضة)، بالإضافة إلى اكتساب العادات الوقائية لتجنب الأمراض المختلفة.

ب- النمو الاجتماعي: تقوم في هذا المجال بما يلي:

- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير التلميذ مؤديا لواجباته ومتحملا لمسؤولياته، متعاونا مع غيره يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه ولأمته العربية.
- تعويد التلميذ على آداب السلوك الاجتماعي، وتعليمه العلاقات الاجتماعية والشعور بالمسؤولية القائمة بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه، وجعله ساعيا إلى التقدم الاجتماعي دائما.
- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على إدراك بيئته إدراكا سليما، وتعريفه بالمؤسسات الاجتماعية القائمة، وكيفية التعامل معها والاستفادة من خدماتها.
- تدريب التلميذ على المهارات العملية النافعة له، والتي تجعله قادرا على كسب رزقه والمساهمة في النشاط الاقتصادي عندما يكون قادرا على ذلك. (حربي، 2011، ص 159)

وعليه يشمل نمو الجانب الاجتماعي تعويد التلميذ على تحمل المسؤولية، وتنمية مشاعر الولاء لوطنه، وكذا تدريبه على المهارات النافعة والسلوكيات المقبولة اجتماعيا، مع تعريفه ببيئته الاجتماعية وما تحويه من مؤسسات مختلفة.

ج- **النمو الوجداني:** يتمثل فيما يلي:

- أن يكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة، كأن يثق بنفسه ويحترمها، ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف، وأن توجه انفعالاته توجيها صحيحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.
- أن تنمو قدرته على الإحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعة، ويمارس بعضا من النشاطات الفنية كالتعبير والأدب والموسيقى والغناء والتصوير والرسم. (فاتحي، 2016، ص 51)

يرتبط النمو الوجداني للتلميذ بالصحة النفسية بتعويده على الثقة وحرية التعبير بعيدا عن العقد، وكذا تنمية الذوق لديه فيما يتعلق بالفنون المختلفة كالموسيقى، الرسم، الشعر...

د- **النمو الروحي:** نذكر من بينها:

- أن يلم التلميذ بمبادئ دينه الأولية.
- أن تنمي فيه كل الاتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة وإتقان العمل وحب الخير للآخرين. (حربي، 2011، ص 160)

يتعلق النمو الروحي للتلميذ بمدى تشبعه بمبادئ دينه، بحيث يتشرب القيم والأخلاق الإسلامية، إضافة إلى التعرف على عقيدته وما يتعلق بها.

هـ- **النمو العقلي:** وذلك من خلال:

- تنمية المهارات والعمليات العقلية المختلفة.
- إكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه.
- تشجيع التلميذ على إنتاج أفكار جديدة وابتكارية. (حربي، 2011، ص 160)

يستهدف النمو العقلي إكساب التلميذ المهارت العقلية، وطرق التفكير الإبداعي، والعمل على تحفيز العمليات العقلية التي تعتمد على الاستنتاج، التحليل والتركيب...

2-2-3 وظائف أخرى: إلى جانب الوظائف الرئيسية، هناك وظائف فرعية للتعليم الابتدائي نلخصها فيما يلي:

أ- حضانة للأطفال: أصبحت الأسرة تعتمد اعتمادا كليا على المدرسة ،في المحافظة على أبنائها طوال مدة التمدرس من خلال برامج، وأنشطة تربوية.

ب- التودد أو الألفة: حيث توفر المدرسة مناخا للتواصل، من خلال الأنشطة الجماعية، التي تكون تحت إشراف المعلمين، والتي بدورها تحافظ على البناء الاجتماعي للجماعة والمجتمع.

ج- المحافظة على التقاليد الفرعية: إن مجموعات كثيرة داخل المجتمع تحافظ على ذاتيتها الثقافية الثانوية، باستخدام المدرسة لغرس هذه التقاليد والقيم. (فاتحي، 2016، ص 51 - 52)

تمثل هذه الوظائف الأدوار الثانوية التي تحققها المدرسة الابتدائية، فالبيئة الاجتماعية المدرسية ليست سوى نموذج مصغر للبيئة الاجتماعية للمجتمع الجزائري، وبالتالي تعمل المدرسة على إعداد وتكوين التلاميذ حتى يسهل تأقلمهم مع مجتمعهم لاحقا خارج أسوار المدرسة، فهي تقوم بالدور التربوي إضافة للدور التعليمي، كما تحافظ المدرسة على الخصوصيات الثقافية التي تتسم بها المنطقة المتواجدة بها.

3- خصائص التعليم في المرحلة الإبتدائية: تتميز مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر بجملة من السمات والخصائص المميزة، يمكن حصرها في الآتي:

3-1 إجبارية التعليم:

ينصّ القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 27 جانفي 2008 في المادة 12 منه على أن: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر 06 سنوات إلى 16 سنة كاملة، غير أنه يمكن تمديد التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك، ويتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف دينار (5.000 دج) إلى خمسين ألف دينار (50.000 دج).

على الرغم من أن القانون واضح فيما يخص إجبارية التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي، وكذا العواقب التي قد يتعرض لها أولياء الأمور من عدم الالتزام بهذا القانون إلا أنه يلاحظ وجود العديد من الأطفال الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس، لظروف كثيرة لعل أبرزها بعد المدارس عن مقر سكناهم، أو ظروفهم الاجتماعية الصعبة، التي دفعت بالكثير من الأطفال للتوجه لعالم الشغل مبكرا لمساعدة أهاليهم، وهو ما يعرف بمصطلح عمالة الأطفال.

3-2 تعريب التعليم:

لقد جاء في المادة 8 من المرسوم 76/35: إن التعليم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد. كما نصّ القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 في المادة 33 منه على: يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في

المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم. (رابحي، 2013، ص 217) ومن أشكال تعريب التعليم نذكر:

أ- الحرص على جعل المناهج والكتب المدرسية والمعلمون، يعلّمون كل ماله علاقة بالقيم العربية وأن تكون نابعة من الدين الإسلامي كالطاعة والشرف وغيرها من القيم السامية.

ب- جعلت الكتب المدرسية من اللغة العربية لغة سهلة واضحة ممتعة، سهلة سواء في الكتابة أو المخاطبة وذلك بتبسيط قواعدها وانتقاء ألفاظها وتعبيرها المؤدية للفكرة والمعنى.

ج- إقحام اللغة العربية في كل الميادين العلمية وحتى التقنية.

د- جعل اللغة العربية لغة الحوار اليومي سواء داخل القسم أو خارجه مع تشجيع ذلك وإضفاء روح الفكر العربي الإسلامي. (سبرطعي، 2008، ص 96)

وعليه فإن لغة التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر تعتمد بشكل كلي على اللغة العربية الفصحى، حيث تم تعريب محتوى جميع المناهج الدراسية، بما فيها المناهج العلمية الخاصة بالحساب والتربية العلمية والتكنولوجية.

3-3 جزأرة التعليم:

نصّت أمرية 1976 في الديباجة على ضرورة جزأرة المنظومة من حيث المضامين والتأطير وأساليب التسيير كمايشير القانون التوجيهي للتربية 04/08 يشير في مادته 58 الفقرة الثانية: يجب أن يتمتع مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم بالجنسية الجزائرية، في حين باقي مستخدمي القطاع فهو يحكمهم قانون الوظيفة العمومية أين تعد شهادة الجنسية الجزائرية وثيقة أساسية في ملف التوظيف وتعني الجزأرة. (رابحي، 2013، ص 218) وتشمل الجزأرة في ميدان التعليم النواحي التالية:

أ- جزأرة أهداف التعليم وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر بما يحقق الشخصية العربية الإسلامية النقية في نفوس الناشئين.

ب- جزأرة نظام التعليم وخططه ومناهجه، والبعد عن الاستعارة من مجتمعات أخرى.

ج- جزأرة المستويات والتخصصات والمفتشين والخبراء في التربية والتعليم.

د- جزأرة الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا، والوسائل التعليمية وطريقة وأسلوب التدريس.(سبرطعي، 2008، ص 95)

وعليه تعني الجزأرة في التعليم أن يتم الاعتماد على كل ما هو جزائري سواء من ناحية التأطير (معلمين، إداريين...) أو من ناحية إعداد المناهج والسياسة التربوية، فيتطلب أن يكون محتوى المناهج

وكذا السياسة التربوية على صلة وثيقة بخصوصية المجتمع الجزائري الاجتماعية والثقافية، وأن يكون المسؤولين عن إعدادها أفرادا جزائريين من ذوي الاختصاص لتحقيق الأهداف المطلوبة.

3-4 مجانية التعليم:

نصّ القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 27 جانفي 2008 في المادة 13 منه على أن: التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات، وتمنح الدولة علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية. لكن يمكن أن يُطْلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية التعليم طبقا لشروط تحدّد عن طريق التنظيم.

إن تطبيق الجزائر لمجانية التعليم في كل المراحل التعليمية، يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، كتمكين جميع أفراد المجتمع من تشرب ثقافة مجتمعهم، التي تضم أبعاد ومكونات الهوية الثقافية الجزائرية، وكذا يسمح التعليم المجاني لكافة الأطفال الجزائريين أن يلتحقوا بالمدرسة ويستكملوا مشوارهم الدراسي على اختلاف أصولهم ووضعيتهم الاجتماعية، حتى يمكن الاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم ومواهبهم في تنمية المجتمع وتطويره في كل المجالات.

4- هيكلة التعليم في المرحلة الإبتدائية:

يعتمد النظام التربوي الجديد في تسييره على القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 2008/01/23، وعليه أصبح التعليم الابتدائي خمس سنوات عوض ستة سنوات، حيث يبدأ من سن السادسة (06) حتى الثانية عشر (12)، وهذا النوع من التعليم منتشر في كل المدارس العمومية والخاصة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية. (بلحسين رحوي، 2012، ص 156)، وهكذا تم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التربية التحضيرية والعمل على تعميمها بالتدرج.

وقد تم إلغاء إمتحان شهادة التعليم الإبتدائي وأصبح انتقال التلميذ للسنة أولى متوسط يكون باحتساب معدله السنوي في التقويم المستمر، كما أضافت وزارة التربية في هذه المرحلة امتحان تقييم المكتسبات شرع في تطبيقه سنة 2023، لا يتم احتسابه في الانتقال غير أن عدم مشاركة التلميذ فيه يحرمه من الانتقال إلى الطور المتوسط مهما كان معدله السنوي. (الشروق، 2023، (https://cutt.us/pdxKG

4-1 المرحلة الأولى (السنة الأولى والثانية إبتدائي) طور الإيقاظ والتعلمات الأولية:

هي الفترة الأولى من التعليم الابتدائي، والتي تدوم فترات متفاوتة يمارس فيها التلميذ نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتمامه وإقباله على التعلم، حيث يتم خلالها التركيز على الآتي:

أ-التمكن من كفاءات حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات وبناء المفاهيم للمكان والزمان واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة.

ب- التحكم في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة. (قرايرية حرقاس، 2010، ص 51) وهي تشمل الآتي:

- ميدان المنطوق: وهو إلقاء النص بمجاهرة الصوت وإبداء الانفعال به.
- ميدان التعبير الشفهي: بعرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس، باختيار الأفكار والألفاظ وترسيخها.
- ميدان فهم المكتوب: وهو عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، لاكتساب المعرفة والثقافة.
- ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول. (بن فروج، 2017، ص 115)

ج- المكتسبات المنهجية التي تكون قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة. وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حل المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة، ...الخ .(وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 35)

ويظهر خلال هذه المرحلة الاهتمام بالتعلمات الأولية المتمثلة في فهم المكتوب والمنطوق والقدرة على التعبير والكتابة والتي تعتبر القاعدة الأساسية للتعلمات اللاحقة، حسب نظام التدرج بالسنوات التعليمية في مرحلة التعليم الإبتدائي.

4-2 المرحلة الثانية (السنة الثالثة والرابعة إبتدائي) طور تعميق التعلمات الأساسية:

وفيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي القدرة على التحرير وهذه هي القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها كل التعلمات في كل المواد الدراسية اللغوية، العلمية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية، ونشير هنا إلى أنه استبدال مصطلح المحادثة الذي يستخدم في المدرسة الأساسية، بمصطلح التعبير الشفاهي.

إن التعبير الشفوي يشير مباشرة للتلميذ ويعتبره المرسل والمستقبل في ذات الوقت، ويشعره المصطلح بأنه في معنى مباشرة بالنشاط، فيزيد ذلك من وعيه وإدراكه بالأصوات والمفردات والمعاني

التي يستخدمها أما المحادثة كمصطلح لا يرتبط بذات التلميذ، وكنشاط يتطلب وجود طرفين أو أكثر يختلفان حتما في النمو العقلي والنفسي وفي الخلفية البيئية الثقافية. (قرايرية حرقاس، 2010، ص 51)

وعليه يظهر خلال هذه المرحلة نوع من التحكم في الكتابة والتعبير والفهم، خاصة فيما يتعلق باللغة العربية الفصيحة، لأنها الوعاء الذي يتمكن بواسطته التلميذ من فهم محتوى الكتب الدراسية الأخرى على اختلافها.

4-3 المرحلة الثالثة (السنة خامسة إبتدائي) طور التعلم في اللغات الأساسية:

إن تعزيز التعلمات الأساسية لسيما التحّكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، واكتساب معلومات وافية في بقية المواد الأخرى ليشكل الهدف الرئيس في هذه المرحلة من التعليم، حيث من الضروري أن يحقق المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في التعلمات الأساسية تمنعه نهائيا من الوقوع في الأمية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 13)

إذن بعد تمكين التلميذ من التحكم في التعلمات القاعدية والأساسية، يستطيع بذلك في هذه المرحلة تلقي أنواع أخرى من المعارف، تشمل المعارف المتعلقة بالثقافة المجتمعية (كمادة التربية الإسلامية والتاريخ...) والمعارف المتعلقة بالثقافة العلمية (كالتربية العلمية والتكنولوجية، التربية الرياضية...)

وينبغي أن نشير أيضا إلى أن التعليم الابتدائي بعد إصلاح المنظومة التربوية أصبح يضم ست سنوات وكان تطبيقه بصورة تدريجية كالآتي:(فاتحي، 2016، ص 115)

أ- قسم التحضيري: بدأ العمل به في الموسم الدراسي2004/2003، وهو يختلف من منطقة لأخرى.

ب- السنة الأولى من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح في الموسم الدراسي2003/ 2004.

ج- سنة الثانية من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح في الموسم الدراسي 2005/2004.

د- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح في الموسم الدراسي 2006/2005.

هـ- السنة الرابعة من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح في الموسم الدراسي 2007/2006.

و- السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: بدأ تطبيق الإصلاح في الموسم الدراسي 2008/2007.

إن المتفحص لهذه المراحل يستنتج أن كل مرحلة تعمل على تحقيق هدف رئيسي يمس جانب من جوانب شخصية المتعلم، حيث يتعلق الهدف الأول في المرحلة الأولى بالجانب النفسي والوجداني، ويتمثل في جذب اهتمام المتعلم وتهيئته نفسيا للدخول في عملية التعلم. ويتعلق الهدف الثاني في المرحلة الثانية بالجانب المعرفي المتمثل في معالجة المعارف واكتسابها، ويتعلق الهدف الثالث في

المرحلة الثالثة بالجانب السلوكي الذي يتضح في ممارسة وأداء التلميذ للتعليمات والتحكم في تطبيقها (قرايرية حرقاس، 2010، ص 55)

كما يظهر من خلال الأهداف المسطرة في كل طور أنها تأخذ بعين الاعتبار مراحل نمو التلميذ، المتعلقة بمرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، التي تشمل الجانب الانفعالي، العقلي والجسمي، والمتعلقة بشكل مباشر بالأهداف الوجدانية، المعرفية والسلوكية بقصد تنميتها لدى التلميذ.

5- تحديات التعليم في المرحلة الإبتدائية: يعاني التعليم في الجزائر بشكل عام والتعليم الإبتدائي بشكل خاص من عدة تحديات يمكن حصرها في الآتي:

5-1 صراع النخبة:

يتضح من هذا العنصر أن صراع النخبة في المجتمع قد انتقل إلى النظام التعليمي أيضا، ويظهر جليا من خلال أعضاء اللجنة الوطنية القائمة على إعداد المناهج المدرسية، فبحسب رابح خدوسي وهو عضو باللجنة فإن هذه اللجنة يمكن تصنيفها كالآتي:

- ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت الوطنية.
- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.
- ربع غائب: غياب شخصي أو غياب حضوري أي لا يتحرك إلا برفع الأيدي.(طاهيري، 2019، ص 299)

وعليه يظهر أن مسار الإصلاحات التربوية بالمدرسة الجزائرية ما هو في الحقيقة إلا أفعال وردود أفعال، أسهمت في إعادة إنتاج الأزمة الهوياتية، إذ إن خمسين سنة من تاريخ الإصلاحات التربوية بالمدرسة الجزائرية تكشف عن صراع بين تصورين مسيطرين الأول: يحاول ربط المدرسة بالمقومات الهوياتية وبالقيم التقليدية للمجتمع الجزائرية مستندا إلى اللغة العربية. في حين يقترح الثاني تصورا حداثيا يتصل بالمعاصرة ويناهض رجعية الأول محاولا إقصاءه مقترحا اللغة الفرنسية كبديل للغة العربية، على نحو اتخذ فعل الإصلاح والإصلاح المضاد لأهمية الحقل المدرسي في إعادة إنتاج النخب نفسها. (دريس، 2017، ص 100)

كما قامت النخبة البربرية بانتهاج إستراتيجية في الصراع الهوياتي وذلك من خلال تقديم عناصر ثقافية تُظهر بأنها تميزها عن غيرها أهمها اللغة الفرنسية والعلمانية، كما أنها استخدمت عنصر الاحتجاج والمطالبة والضغط على السلطة للحصول على مكاسب كترسيم الأمازيغية، و ترسيم احتفال رأس السنة الأمازيغية، ونشير إلى أن عمل النخبة هذا لا يسري على كل الأمازيغ، فقد دافع الكثير منهم على

العناصر الهوياتية الحضارية كالوزير السابق مولود قاسم نايت بلقاسم والذي أشرف على ما يمكننا أن نصنفه ضمن أكبر عمل لاستعادة النموذج الجزائري والقضاء على أثر الثقافة الفرنسية في الجزائر من خلال التعليم الأصلي الذي يهدف إلى الربط بين التعليم والمؤسسة الدينية تماما كما عرفه الجزائريون في نظامهم التعليمي قبل الاحتلال، وسعى لأن يستفيد الجزائري أيضا من العلوم العصرية. (طاهيري، 2019، ص 319)

ولعلّ أهم مجالات هذا الجدال يتمثل في الآتي:

أ- الموقف من العربية واللغات الأجنبية:

أدى إدراج اللغات الأجنبية في المواد العلمية كلغة تعليم إلى جانب العربية إلى جدال كبير ففي حين يبرر أصحاب الإصلاح على هذا القرار بمنح التلميذ تكوينا عالميا عن طريق استخدامه للرموز والمصطلحات العالمية التي كلها باللغات الأجنبية على أساس التفوق العلمي والتقني للغرب ويمكّن التلميذ من تحصيل المعارف من مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي، ويستشهدون على ذلك بكفاءة الجيل الأول من خريجي المدرسة الجزائرية الذين تكونوا تكوينا مزدوجا اللغات. (رابحي، 2013، ص 167)

وينتقد تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح للمنظومة التربوية الخطة المتبعة في تعليم اللغة العربية والتعليم بها، فيبدو واضحا رفض التعريب وخاصة في مجال تعليم المواد العلمية، ويعلل ذلك بضعف النتائج التي أوصلت إليها الخطوات التي تمت في هذا المجال، ففي تحليل نتائج البكالوريا في شعبة العلوم الطبيعية دورة جوان ،1999 فقد حصل 75% من حملة البكالوريا على علامة أصغر أو تساوي 10 من عشرين، أما المعدل الوطني في المادة نفسها والمحصل عليها من قبل الناجحين والراسبين معا في جميع الشعب فهو 9.33. هذه النتائج هي التي دفعت أعضاء اللجنة إلى اتخاذ موقف غير مشجع من اللغة العربية، لذا جاءت الدعوة إلى إبعادها من تدريس المواد العلمية وترشيح اللغة الفرنسية لتحل محلها، غير أن الملفت إلى الانتباه انه في التقرير نفسه في الصفحة 135 يذكر بأن نتائج اللغة الفرنسية بلغت 5 من عشرين وهي أضعف بكثير من نتائج اللغة العربية فكيف لم يتخذ التقرير موقفا لمراجعة المواقف من التعليم من اللغة الفرنسية؟. (سالم وتالي، 2012، ص 61)

ويفسر الرافضون لهذا الإجراء موقفهم على أساس التكريس لهيمنة اللغة الفرنسية ومن ورائها الثقافة الفرنسية، مع أن اللغة الأكثر تداولا في المجال العلمي والتقني هي اللغة الإنجليزية ثم اللغة الإسبانية، فالتدريس بالفرنسية ليس له تفسير علمي، فيرد عليهم الطرف الأول أن اللغة الفرنسية هي الأقرب إلى الجزائريين بالنظر إلى المعطيات التاريخية. (رابحي، 2013، ص 167)

أما بخصوص تعريب التعليم فإنه كمشروع يهدف إلى ربط المجتمع الجزائري بأصوله التقليدية، وإعادة الاعتبار للغة العربية باعتبارها من أهم المقومات الهوياتية التي سعى الاستعمار الفرنسي لطمس معالمها، في حين فسّر نجاح هذا المشروع من طرف النخب التغريبية على أنه تهديد صريح لبقائها وللامتيازات التي تحض بها وحتى بالنسبة إلى النخب المنادية بالأمازيغية، لتتجسد بذلك بوادر مقاومة وعرقلة مشروع تعريب مختلف الحقول وبالأخص حقل التربية والتعليم، وأصبح من أولويات بقايا المشروع التغريبي، خاصة وأن المناصب الحساسة ومواقع القرار التي كانت تشغلها الفئة التغريبية أعطتها امتيازات وصلاحيات واسعة لعرقلة مسار التعريب. (دريس،2017، ص 107–108)

ب– تعديل محتويات المواد الاجتماعية:

شهدت محتويات المواد الاجتماعية تعديلات عديدة، وذلك بما يتماشى مع التوجهات الحديثة للسياسة التربوية، من خلال التركيز على مبادئ الديمقراطية، قيم المواطنة والتفتح على الثقافات الأخرى.

حيث يرى أصحاب الإصلاح أن هذه التعديلات جاءت لتغلق المجال أمام تكرار الأسباب التي أدت إلى فقدان الناشئة لحبهم وولائهم لوطنهم، بالنظر إلى المحتويات القديمة التي تتناقض وواقع الحياة الحالية، حيث أصابتهم بنوع من الاغتراب عن مجتمعهم، وهو ما أدى إلى سهولة سيطرة الأفكار الهدامة الواردة من الخارج إلى عقول شبابنا.

يستدل الرافضون للإصلاح على أن الكثير من التعديلات المدرجة في محتويات هذه المواد قد أفرغتها من محتواها الحقيقي، فتحولت إلى مجرد حشو للمعلومات لا ينعكس على أرض الواقع، بل إن المشروع الأولي للإصلاح قد طالب باستبدال مادة التربية الإسلامية بمادة التربية الخلقية، وهو أمر لا يمكن قبوله بأي حال. (رابحي، 2013، ص 168)

كما يرى تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أن الاهتمام الموجه للتربية الدينية لم يشمل التربية الأخلاقية والتربية المدنية، حيث ساوى التعليم الديني بالتربية المدنية، واقترح دمج التربية الدينية في التربية المدنية في المراحل الأولى من التعليم.(سالم وتالي، 2012، ص 62 – 63) حيث تم تخفيف المحتوى الديني في المناهج الجديدة وتغييره بإضافة مواضيع تخدم توجهات جديدة ترتبط بقيم المعاصرة، ليتحول خطاب مادة التربية الإسلامية من خطاب أصالي يثمن القيم الدينية التقليدية إلى خطاب يركز على قيم ترتبط بالحوار والسلام والتعايش بين الشعوب والتعرف إليهم، وتعزيز قيم احترام الغير ونبذ العنف والتطرف والتعصب للدين وجدلية الحقوق والواجبات في القرآن الكريم، بتوظيف آيات وأحاديث في هذا السياق الملاحظ بشأنها أنها مقتطفات أخذت وركزت على ما يخدم الهدف المتعلق

بالأبعاد الجديدة فقط، دون إتمام المعنى، المراد منها نوع جديد من القيم التي يمكن من خلالها تجاوز القيم التقليدية.

وقد استثمرت النخب التغريبية في مادة التربية المدنية كآلية موازية تمكن من إعادة الاعتبار للجوانب التي تتخفى ورائها، وتخفيف من الحدة التي أوجدتها مناهج ومحتويات التربية الإسلامية، حيث تم إقرار تدريس مادة التربية المدنية بداية من الطور الإبتدائي وإنزالها لمستوى السنة الثانية إبتدائي، فإذا كانت التربية الإسلامية تكرس لبناء نموذج فرد جزائري مسلم يتكلم اللغة العربية ويتغنى بالقيم التقليدية فإن محتوى مقرر التربية المدنية يهدف بخلاف الأول إلى إنتاج مواطن له كامل الحرية حرية المعتقد والدين، منفتح على العالم متعايش مع الآخر...(دريس، 2017، ص 110)

نخلص مما تقدم أن الإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة الجزائرية ما هي إلا ترجمة للصراع النخبوي في المجتمع الجزائري بالتحديد بين التيار المحافظ على الأصالة وعلى مكونات الهوية الثقافية التي حددتها المواثيق الثورية أهمها (بيان نوفمبر، ووثيقة مؤتمر الصومام) وبين التيار التغريبي الفرونكفوني الذي ينادي بالحداثة والتحرر من قيود الماضي، ولكل منهم مبرراته التي تخفي الحقيقة التي يتستر ورائها، فأصبحت المدرسة الجزائرية بذلك مجالا للصراع يتنافس فيه كل تيار لتحقيق أهدافه وتمرير إيديولجيته، والإصلاحات التربوية التي نراها ما هي إلا إعادة إنتاج لنفس الأزمة الهوياتية التي يعيشها المجتمع الجزائري.

5-2 عولمة التربية:

ثمة إجماع على تأثير العولمة على التربية كون المنظومات التربوية هي أكثر المنظومات الاجتماعية قابلية للعولمة. ويقصد بعولمة التربية تعميم أنماط نظم تعليم أو نظم تربية الدول الغربية على البلدان بشتى الأساليب والوسائل (الصريحة والضمنية) لجعلها نسخا مكرّرة طبقا لما هو سائد في الدول الرأسمالية الكبرى، نهجا وأسلوبا، شكلا ومضمونا ونتائجا، كي تصبح آلية لتأسيس قواعد العولمة ونشرها، وحتى تعيد إنتاج النظام الرأسمالي العالمي الجديد في البلاد العربية، وتشكيل شخصية المواطن العالمي المنتمي إلى المجتمع العالميالجديد. (صدقاوي، 2020، ص 406)

ومن بين انعكاسات العولمة التربوية على التعليم الجزائري بشكل عام والتعليم الابتدائي بشكل خاص نذكر الآتي:

أ- طغيان المكونات النفعية المادية الدنيوية على أهداف التربية ومحتوى التعليم فكرا وتطبيقا، مما أحدث اضطرابا في القيم الروحية والأخلاقية لدى التلاميذ وانتشار العنف المدرسي.

ب- تراجع قيمة المعلومات التي تقدّمها المؤسسات التعليمية، وذلك نتيجة الانفجار المعرفي الهائل، بحيث لم يعد باستطاعة المؤسسات التعليمية ولا التلاميذ متابعة ذلك باستمرار.

ج- طغيان ثقافة السمعي البصري على الثقافة الشفوية والمكتوبة، وتفضيل التلاميذ لها بدلا عن الكتب وبالتالي تشتت تركيزهم وضياع أوقاتهم في المواقع دون الاستفادة الحقيقية منها.

د- انتشار صيغ جديدة للتعليم والتعلم، من بينها التعليم عن بعد، التعليم الإلكتروني والمدارس الافتراضية. (مرسدي، 2020، ص 53 – 58)

هـ- كما أحدثت العولمة ضغوطات على المنظومة التربوية الجزائرية، فنجد وزير التربية السيد بوبكر بن بوزيد يقول: "تم تعديل برامج كتب التربية الإسلامية من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي من أجل تدعيم القيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام مثل التسامح والأخوة، حب العمل، الاجتهاد والسلام "والملاحظ أن الوزير تكلّم عن تدريس الإسلام وفق القيم الإنسانية العالمية غربية المنشأ والتطور. (طاهيري، 2019، ص 310 – 311)

و- التدخل الخارجي للدول الغربية في تطوير نظم التعليم، وذلك بتقديم دورات تكوينية للمفتشين والأساتذة، بهدف تعديل وتغيير المناهج التعليمية لمواكبة التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي للدول المتطورة.

ز- غياب عقلية التخطيط والنقد والمراجعة عن نظامنا التربوي، ووجد بدلها التبعية والولع بالآخر والقابلية للغزو الثقافي. وكذلك ربط التعليم بفلسفات تربوية وافدة، تأخذ من الغرب المناهج والأهداف وطرق التدريس والأنشطة التربوية، فجاء قاصرا غير واضح الأهداف والغايات.

ح- دس الأفكار والنظريات والفلسفات التربوية ذات التوجه اللاديني واللاأخلاقي المنافية للعقيدة في المناهج، وذلك عبر أساليب التربية والفلسفة والسلوك كالتمثيل والرقص والفنون المختلفة، كما أن بعض المناهج المدرسية قائمة على إعلاء مفهوم الغرب واستنقاص القيم العربية الإسلامية. (مرسدي، 2020، ص 53 – 58)

مما تم عرضه نخلص إلى أن عولمة التربية بوسائلها الصريحة والضمنية لا تستهدف بالأساس تحديث المناهج المدرسية العلمية والتكنولوجية ولا إدماج الوسائل التعليمية في عملية التعليم، ولا تطوير طرق التدريس لمواكبة التطورات العلمية الحاصلة في العالم، بل الهدف الحقيقي وراء ذلك هو إضعاف المواد الاجتماعية وتخفيف محتوياتها وبالتالي تسهيل العولمة الثقافية، لتجد المدرسة الجزائرية نفسها قد

انحرفت عن مسارها وأصبحت عاجزة عن القيام بدورها في ذلك بعدما كانت تعمل على تعزيز الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري وحمايتها.

ثانيا: مدخل نظري لدراسة المناهج المدرسية

تحتل المناهج مكانة مهمة في العملية التعليمية، فهي الوعاء الذي يعكس الأهداف التعليمية، والنشاطات التربوية، وأبعاد المعرفة المطلوبة وفق احتياجات التلاميذ، ونظرا لهذه الأهمية فإنه يتعين أن تتوفر في المناهج مجموعة من الشروط حتى تحقق الأهداف المنشودة منه، تأخذ بعين الاعتبار الخصوصية المجتمعية، وكذا التطورات العالمية، حتى يمكن صناعة جيل متمسّك بأصالته ومتشبع بالمعرفة العلمية التي يتطلبها العصر، فيكون بذلك التلميذ عضوا فاعلا في مجتمعه يجمع بين الأصالة والمعاصرة.

وعليه سنتناول في هذا المبحث أسس بناء المنهاج المدرسي وكذا أسس مكوناته، ثم سنتناول في عنصر ثالث أنواع المناهج المدرسية، وفي عنصر أخير سنتطرق إلى علاقة المنهاج المدرسي بالكتاب التعليمي.

1- تعريف المناهج المدرسية:

1-1 التعريف اللغوي للمنهاج (method):

- يعني الطريق الواضح ومعناه بالإنجليزية (curriculum) وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناه مضمار سباق الخيل. (بوكبشة، 2019، المنهاج التربوي من منظور إسلامي، ص 236)

أي أنّ المنهاج في اللغة الإنجليزية يرتبط بالطريق الواضح والمسطّر، أما الجذر اللاتيني الأصلي لكلمة (curriculum) فهي تعني بالتحديد مضمار سباق الخيل.

- كما يعني الخطة المرسومة، والمنهج بوجه عام: وسيلة محددة، توصل إلى غاية معينة. (الحواري وقاسم، 2016، ص 12)

يعتبر المنهج في هذا التعريف بأنّه الوسيلة أو الخطة التي يمكن من خلالها الوصول إلى الهدف المنشود، والغاية المراد تحقيقها.

2-1 تعريف الاصطلاحي للمنهاج المدرسي (curriculum): يمكن لنا هنا أن نقسّم تعريف المنهاج المدرسي من الناحية الاصطلاحية إلى قسمين:

❖ المفهوم التقليدي للمنهاج المدرسي:

- يعرّفه عبد الحافظ سلامة على: "أنه مجموعة من المفاهيم النظرية والخبرات العملية التي تتبناها الدولة لتحقيقها عن طريق المدرسة وذلك لصالح الفرد والأمة".(علية وبن قفة، 2018، ص 108)

يظهر أن المنهاج المدرسي لدى عبد الحافظ سلامة يعني المحتوى الذي يجمع بين المعارف النظرية والخبرات العملية، حيث تتحمل المدرسة مسؤولية تقديم هذا المحتوى تحت إشراف الدولة، خدمة للفرد والمجتمع.

- يعرّفه رونالدو أيضا على: "أنه المحتوى الشكلي وغير الشكلي (النظامي وغير النظامي)، والعملية التي عن طريقها يكتسب المتعلمون المعرفة والفهم، وتطوير المهارات، وتعديل الاتجاهات، وتنمية التذوق، واكتساب القيم بإشراف المدرسة". (الجعفري، 2010، ص 179)

يضيف تعريف رونالدو على تعريف عبد الحافظ سلامة أن المنهاج المدرسي يشمل المحتوى الظاهر كتابيا، والمحتوى المضمر غير المكتوب، الذي يكتسبه التلاميذ من خلال المعلم أو من خلال النشاطات اللاصفية، حيث يستهدف هذا المحتوى إكساب التلاميذ المعرفة، الفهم، المهارات، القيم...

- كما يعرفه طه إبراهيم فوزي على: "أنه كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس". (بوكبشة، 2013، ص 22)

يحصر طه إبراهيم فوزي المنهاج المدرسي في الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، أي أنه يقتصر على المحتوى المخطط والمكتوب فقط.

❖ التعريف الحديث للمنهاج المدرسي:

- يعرّفه "هينو" بقوله: "أنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية البدنية والرياضية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم. (بوكبشة، 2013، ص 23)

يظهر أن هينو يضيف على التعريف التقليدي للمنهاج المدرسي والمنحصر في المحتوى، الأهداف المتوخاة منه، إضافة إلى طرق وأساليب التقويم المطبقة في العملية التعليمية.

– كما يعتبر المنهاج المدرسي وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية تقنّن الإطار الإجباري لتعليم معين يفترض فيه أن يشتمل على جملة من العناصر الآتية:

أ– الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءًا من الغايات وانتهاءً بالأهداف.

ب– المحتويات التي ينبغي أن تُعْرَض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

ت– الطرق والأدوات التعليمية (إستراتيجية التنشيط والاتصال).

ج– تدابير التقويم (التشخيص ـ الحكم ـ القرار).(باللموشي وجلاب، 2017، ص 56)

يؤكد هذا التعريف على أن المنهاج المدرسي عبارة عن وثيقة بيداغوجية تصدر عن وزارة التربية، حيث يشتمل على المحتوى، الأهداف، طرق ووسائل التعليم، إضافة إلى أساليب التقويم.

2– أسس بناء المناهج المدرسية: تعتبر أسس بناء المناهج بمثابة المرجعية التي من خلالها يتم التخطيط والإعداد للمناهج المدرسية، حيث تتمثل هذه الأسس في الآتي:

2–1 الأساس الفلسفي:

توجد هناك علاقة متينة بين الفلسفة والتربية فهما وجهان لشيء واحد، إذ يمثّل الوجه الأوّل فلسفة الحياة النظرية بما فيها من مثل، ويمثل الوجه الثاني طريقة تنفيذ تلك الفلسفة أي الأداة العملية المرسومة المحققة لتلك المثل وتطبيقها، ولعمق العلاقة بين الفلسفة والتربية تنبثق الحركات التربوية من المذاهب الفلسفية، ويؤدي الاختلاف في الفلسفات إلى اختلاف نوع التربية كما تتحكم الفلسفة التربوية في كافة جوانب العملية التربوية. (بحري، 2012، ص 95)، فالفلسفة التربوية لأي مجتمع تشتق من الفلسفة العامة التي يعتمدها في تسيير شؤونه المختلفة.

وعليه فالمنهج المدرسي لابد أن يقوم على أساس فلسفة تربوية معينة تشتق أساسا من فلسفة المجتمع فأي مجتمع من المجتمعات البشرية لابد له من اعتناق فكرة أو تصور عام يلتزم حوله الناس، ويعتقدون في صحته وصلاحيته كإطار مرجعي مشترك يسترشدون به في تنظيم واقع حياتهم، ثم

يحافظون عليه، ويسلمونه للأجيال اللاحقة، وقد تعدّدت هذه الفلسفات وتمايزت عن بعضها البعض بسمات أثّرت تأثيرا واضحا على المناهج المدرسية في المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ.(همام، 2014، ص 42) فكلّما تغيرت فلسفة المجتمع وتأثرت بالظروف المحلية والعالمية، نتج عنه بالضرورة تغير في الفلسفة التربوية، التي تؤثر بدورها على بناء المناهج المدرسية ومختلف مكوناتها.

ولا يقوم الفلاسفة وحدهم ببناء الفلسفة التربوية فالمدّرس الذي يناقش آرائه ويقيم ما يوجهه لها من انتقادات لتحسينها إنما هو كذلك يقوم ببناء فلسفة تساعده على تثبيت طريقته في الحياة والقرارات التي يتخذها لنفسه فيها، ولفلسفة المدرس هذه أثر بالغ في توجيه الطلاب عن طريق المحتوى الذي يختاره أو طريقة التدريس التي يتبعها، ولذلك إن كانت متفقة مع فلسفة المدرسة والمجتمع ساعدت على دعم وحدة وبناء المجتمع. (بحري، 2012، ص 95 – 96)، وعلى هذا الأساس نجد اختلافات في طرق وأساليب التدريس التي ينتهجها المعلمين، نظرا لاختلاف فلسفتهم وخلفيتهم الثقافية والمعرفية.

2-2 الأساس الثقافي:

إن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد، الذين يتعاونون وفقا لنظام يحدّد العلاقات فيما بينهم لتحقيق أهداف معينة، وتربطهم روابط تشمل المعتقدات والعادات والمثل والقيم، وتعد الثقافة من مظاهر المجتمع المهمة الواجب أن يراعيها المنهج المدرسي. فهي ذلك النسيج الكلي من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل في حياة الناس. وهي تعني الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان بنفسه وهذّبه بخبرته وتجاربه. (كحول، 2015، ص 15)، وتتألف الثقافة من ثلاث مكونات، تتمثل في التالي:

- **العموميات الثقافية:** وهي ما يشترك فيه غالبية المجتمع كاللغة واللباس والتقاليد وتهتم الدول بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الإلزامي الأولي.
- **الخصوصيات الثقافية:** وتمثل أنماط السلوك الخاصة بقطاع أو فئة معينة من الناس مثل أهل حرفة معينة أو مهنة ما كخصوصية المدرسين أو الأطباء أو المهندسين.
- **البدائل الثقافية:** وتمثل مستوى الأنماط الثقافية التي يشترك فيها عدد محدد من الأفراد، وهي متغيرة ومتجددة كاعتماد طريقة حديثة في التربية أو إتباع أسلوب جديد في العمل، فإن حقّقت النجاح تصبح عامة في المجتمع وترتقي إلى العموميات، وان اقتصرت على فئة معينة تعد من

الخصوصيات، ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع لذا فإن ما يحدث من تغيرات ينعكس على المنهج.(كحول، 2015، ص 16)

إذن تشكل الثقافة المحلية لأي مجتمع مرجعية مهمة في بناء المناهج المدرسية، فهي تعتبر مصدر لاختيار المعارف والمضامين التعليمية، كما وتعتبر هدفا تسعى المنظومة التربوية من خلال مناهجها لنقلها وترسيخها لدى الأجيال اللاحقة، لضمان المحافظة عليها.

2-3 الأساس الاجتماعي:

يعتبر الأساس الاجتماعي أقوى الأسس تأثيرا على مخططي المناهج وذلك نظرا لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع آخر وخصوصياته. (بحري، 2012، ص 75)، ويقصد بالأساس الاجتماعي "تلك المؤثرات القوية للمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة، والتي تؤثر في المنهج (تخطيطا، تصميما، تعديلا أو تطويرا)، وتوجهه لتحقيق أهدافه في الحفاظ على تماسكه، وهويته، وتراثه، وقيمه، وتحقيق تقدمه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وأداء دوره الوطني والقومي والإنساني، انسجاما مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع. (سليماني، 2012، ص 36) وعلى هذا الأساس فإنّه يتعيّن على مخططي المناهج أن يأخذوا بعين الاعتبار البيئة الاجتماعية وظروفها ومشكلاتها، وكذا احتياجات الطلبة والمجتمع من النواحي الاقتصادية، السياسية والثقافية.

وباعتبار أن المنهج هو وسيلة المدرسة لإحداث التغيير المرغوب به في سلوك التلاميذ لتحقيق غايات المجتمع، فمن الواجب أن يعكس هذا المنهج فلسفة ذلك المجتمع وتراثه الثقافي. (همام، 2014، ص 54) فالتربية في أساسها عملية اجتماعية سيكولوجية تعكس قيم المجتمع ومثله وتقاليده وعاداته وسلوكياته فهي أداة المجتمع في صنع وتربية وتكوين الشخصية السوية حاضرا ومستقبلا. (بحري، 2012، ص 75)، ومن خلال المنهاج المدرسي تستطيع المنظومة التربوية تحقيق التنميط الاجتماعي، وخلق الأيدي العاملة المهنية وفق احتياجات كل قطاع اجتماعي، كما تصنع مواطنين صالحين، يحققون ذواتهم، بما يعود عليهم بالنفع لهم ولمجتمعهم.

2-4 الأساس المعرفي:

تعني الأسس التي تتعلّق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجدّاتها، وعلاقاتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها. (باللموشي وجلاب، 2017، ص 53 - 54) فالمنهاج يحتوي على ثقافة معرفية علمية، وثقافة محلية اجتماعية، كما وتوجد أنماط مختلفة للمعرفة في المنهاج المدرسي تتمثل في الآتي:

أ- المعرفة الإلهية: وهي المعرفة المنزلة من قبل الله تعالى على رسله ومن يختارهم.

ب- المعرفة الحدسية: وهي المعرفة التي تأتي نتيجة إشراقة للفكر أو استنارة للبصيرة أو التفاتة في الوعي ألاشعورية كأعمال المخترعين والفنانين.

ج- المعرفة العقلية: وهي المعرفة التي تنتج من استخدام العقل ومن أمثلتها مبادئ المنطق والرياضيات وتثبت بالبرهان والاستدلال.

د- المعرفة التجريبية الحسية: وتتأكد بشهادة الحواس وهي أفكار تكوّنت طبقا لوقائع ملموسة.

هـ- المعرفة النقلية: وهي التي انتقلت وقبلت على محمل الصدق لالأنها دققت بل لأن جهات موثوقة شهدت بصدقها مثل المعارف التاريخية والتراثية.(كحول، 2015، ص 14)

إذن فالمناهج المدرسية تعتمد في بنائها على جملة من المعارف، كما تتنوع المعارف التربوية ضمن محتوى المناهج المدرسية، حيث تستهدف عدة جوانب من شخصية التلميذ العقلية، النفسية والروحية، كما تعمل المناهج المدرسية على إكساب التلاميذ مختلف المعارف التي توصّل إليها العلم والعلماء عبر التاريخ في مختلف المجالات العلمية.

2-5 الأساس النفسي:

إن الإنسان يتعرض منذ الولادة إلى سلسلة من التغييرات التي تؤدي إلى نموه ونضجه، فنلاحظ زيادة في حجمه وحصيلته اللغوية، انتباهه، تفكيره، مهاراته، ضبط عواطفه ومختلف جوانب سلوكه، وهناك عوامل متعددة تؤثر في نمو المتعلم فتجعله سريعا أو معتدلا أو بطيئا كالوراثة والتغذية والصحة والبيئة الاجتماعية التي تؤدي إلى وجود فروق فردية بين المتعلمين. (بحري، 2012، ص 212) فالمتعلم

حسب المراحل العمرية تختلف خصائصه واحتياجاته لهذا ينبغي على المنهاج أن يأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار في عملية بنائه والتخطيط له.

ولما كانت التربية عملية تعديل للسلوك البشري وفق أساليب محددة، للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، لذا فإن دراسة طبيعة هذا الكائن البشري "المتعلم" تصبح ضرورة لا غنى عنها عند عملية بناء المناهج المدرسية، التي تمثل وسيلة المدرسة لإحداث هذا التغيير في سلوك التلاميذ بهدف زيادة كفايتهم في التفاعل والتعامل مع متغيرات البيئة التي يعيشون فيها. (همام، 2014، ص 63)، فبناء المنهاج على الأساس النفسي ومعرفة طبيعة المرحلة العمرية للمتعلم، يسهّل تحقيق الأهداف المسطرة سواءً من الناحية المعرفية أو المهارية أو السلوكية.

نظرا لكون المتعلم محور العملية التربوية، فإنه يعتمد نجاح هذه العملية على مدى فهم طبيعته، فمعرفة المدرّس لها تزيد من قدرته على توجيه الطالب.(بحري، 2012، ص 112)، كما أن العملية التربوية من بدايتها إلى نهايتها تعتبر عملية نمو للفرد المتعلم، وتهدف إلى تعديل وتغيير سلوكه وفق معايير مرغوبة، تصل إلى التفاعل الايجابي مع البيئة المحيطة به، من خلال مواقف الحياة المختلفة (همام، 2014، ص 69) وعليه فالأساس النفسي لبناء المناهج المدرسية يسهل على المعلم التعامل مع المتعلمين، ويختار على ذلك الأساس الطريقة المناسبة لتعليمهم.

3- مكونات المناهج المدرسية: يشمل المنهاج المدرسي حسب المفهوم الحديث مجموعة من المكونات تتجاوز المحتوى والمضمون المكتوب، وتتمثل في الآتي:

3-1 الأهداف:

تُعرف الأهداف التربوية على أنها وصف موجز للإمكانيات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه للمنهج الدراسي أو لوحدة تعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية، إن الهدف التربوي يتصف بالعمومية وعدم التفصيل ويتسع ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع ومنها التعليمية في المراحل الدراسية أو عبر مرحلة دراسية معينة، وهو يصف السلوكيات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم. (سليماني، 2008، ص 54) وعليه فالهدف ينبغي أن يكون قابلا للملاحظة والقياس لمعرفة مدى تحققه.

ولعلّنا لا نغالي إذا قلنا أن الأهداف التربوية تمثل نقطة البداية لعمليات المنهاج الدراسي، سواءً ما يتصل منها بالناحية التخطيطية، أو ما يتصل بالناحية التنفيذية، والشيء المؤكد هو أن هناك مستويات

للأهداف، بمعنى أن هناك أهداف لعملية التربية كلها، وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية، وهناك أهداف تعليمية لكل صف دراسي. (علية، 2012، ص 47)، ويجب أن يراعى عدد من الشروط عند التعامل مع أهداف المنهاج مثل:

أ- أن تكون منسجمة مع معتقدات الأمة، ونظامها القيمي.

ب- مراعاة الانسجام بين الأهداف، في المستويات المختلفة (وطني/ محلي/...).

ج- صياغة الأهداف صياغة سلوكية دقيقة، توضح نوع السلوك والسياق الذي يتم فيه.

د- ضرورة تطبيق مبدأ المشاركة الشاملة عند الصياغة، من قبل كل من يعنيهم الأمر.

هـ- شمول الأهداف على مجالات التعلم الثلاثة وتفرعاتها. (رابحي، 2013، ص 193)

و- صياغتها بطريقة تغطي جميع الاحتياجات والمتطلبات التي يريدها المستفيدون المباشرون وغير المباشرين.

ز- أن تكون الأهداف التربوية قابلة للملاحظة والقياس.

ح- أن تتسم بالمرونة وإمكانية إدخال التعديلات والتطوير المستمر.

ط- أن تتلاءم وقدرات الطلبة ومستوى المرحلة الدراسية وطبيعتها.

ي- أن تلبي متطلبات المراحل الدراسية اللاحقة.(سليماني، 2008، ص 55)

إذن فالتكامل بين الشروط السابقة الذكر مطلوب، حيث كلما توفرت في الهدف من حيث التخطيط النظري والتطبيق العملي، كلما ساهم ذلك في تحقيق الأهداف العامة للمنهاج المدرسي، وبالتالي تحقيق الهدف العام للمستويات التعليمية، والمراحل التعليمية ككل.

3-2 المحتوى التعليمي:

هو كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معيّن وفي حقيقة معينة، إنه مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل التاريخ، اللغة، الجغرافيا ...، بناءً على الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهونا بمتطلبات العملية التعليمية وذاتها بأشكال العمل التعليمي. (التونسي وآخرون، 2018، ص 181)، ويقصد بمحتوى المنهاج مجموعة الخبرات التربوية من حقائق علمية ومعلومات وميول واتجاهات وقيم ومهارات، التي يخطط لها في ضوء أهداف المنهج، لتحقيق النمو الشامل لطلبة (علية وبن قة، 2018، ص 114)، وعند اختيار المحتوى ينبغي مراعاة مجموعة من المبادئ منها:

أ- النظر إلى المحتوى على أنه وسيلة لتحقيق أهداف معينة، لا غاية في حد ذاته، ومن هنا فهو يتغير ويعدّل بتغير الأهداف.

ب- التكامل الأفقي والعمودي بين موضوعات وخبرات المنهاج ووجود الانسجام والتكامل والتتابع والاستمرارية بينهما.

ج- المرونة والتنويع في مفردات المحتوى، لتناسب حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم، ولتتضاعف إمكانات الاختيار، وليسهل الانتقال رأسيا وأفقيا، في بنية نظام التعليم.

د- التركيز على المفاهيم والمبادئ الرئيسية، وعلى أساليب التفكير وطرق البحث، أكثر من التركيز على المعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية.

هـ- التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وبين العلمي والعملي. (رابحي، 2013، ص 193 - 194)

و- أن يكون المحتوى مسايرا لمستحدثات العصر وتطوراته.

ز- أن يكون واضح المقاصد ولا يتعارض مع معتقدات الطلبة وأعراف المجتمع.

ح- يضمن ما يمكّن المتعلمين من مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة.

ط- أن يكون منظما بطريقة جذابة تستهوي الدارسين. (سليماني، 2008، ص 57)

إذن يعتبر المحتوى الوسيلة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المسطرة في كل منهاج تعليمي، كما يتحدد نوع المحتوى بطبيعة الأهداف الخاصة والعامة المتعلقة بالمنهاج المدرسي، وتمثل الشروط السابقة الملامح التي ينبغي أن تتوفر في المحتوى التعليمي حتى يمكن من خلاله تحقيق أهداف المنهاج المدرسي إجرائيا.

3-3 الطريقة:

هي الوسيلة التواصلية والتبليغية أي هي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، كما تعرف الطريقة في المعاجم التربوية والنفسية بأنها مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين. (التونسي وآخرون، 2018، ص181)

وتعتبر الطريقة أهم عناصر المنهاج ولكن من المفروض ألا نحكم على الطريقة بمعزل عن باقي عناصر المنهاج فأهمية الطرق تتحدد بمدى مرونتها لتحقيق الهدف وتحصيله، على اعتبار أنها سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها المعلم، أي الكيفية التي ينظم بها المواقف التعليمية واستخدامه للوسائل والأنشطة المختلفة وفق خطوات منظمة لإكساب التلاميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة. (علية

وبن قفة، 2018، ص 114)، وقد حدّد "هربرت سبنسر" خصائص طريقة التدريس الجيدة في نقاط أساسية وهي:

أ- أن تكون طريقة شاملة تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة وأن ترتبط بالأهداف المصاغة.

ب- أن تدرّب المتعلمين على اتخاذ القرار العلمي وفق أسس علمية كالفحص والتحليل وجمع الأدلة.

ج- أن تختار الطريقة وفقا للوقت المخصص للدرس وتتوافق مع الوسائل التدريسية المتاحة.

د- أن تنمي قدرة المتعلم على استخدام الأدواتوالأجهزة العلمية.

هـ- أن ترتبط الطريقة بمراحل الدرس وبمحتوى التعليم.(كحول، 2015، ص 33)

إذن تعتبر الطريقة الوسيلة التي من خلالها يقدّم المعلم محتوى المنهاج الدراسي، حيث تختلف طرائق التدريس حسب المضامين التعليمية، كما تختلف من معلم لآخر، ومن شروطها الأساسية أن تحقق أكبر قدر ممكن من النمو العقلي والمعرفي والمهاري لدى التلاميذ.

3-4 الأنشطة:

كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا أو يقوم به زائر أو متخصص لتحقيق أهداف تربوية معينة وتنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة سواء تم ذلك داخل الفصل الدراسي أو خارجه أو داخل المدرسة أو خارجها شريطة أن يظل تحت إشرافها. (كحول، 2015، ص 46) كما يقصد بها كل ما يقوم به المعلم (نشاط تعليمي)، والمتعلم (نشاط تعلّمي)، من أجل التوصل إلى تحقيق الأهداف، والمسجل أن نشاط المتعلم أولى وأهم من نشاط المعلم. (رابحي، 2013، ص194)، كما لا يمكن الحديث عن جودة العملية التعليمية بعيدا عن جودة الأنشطة التعليمية التي تتطلب:

أ- ابتعادها عن الإلقاء والتلقين والحفظ الآلي وقدرتها على إثارة تفكير الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم.

ب- اهتمامها بالتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمادة، وبين المتعلمين أنفسهم بحيث تجعل الموقف التعليمي أكثر حيوية ونشاط.

ج- تشديدها على الجانب التطبيقي، والاهتمام بتطبيق المعارف، والمهارات التي يتحصل عليها الطالب، والاستفادة منها في مواقف جديدة.

د- اهتمامها بتحفيز الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية ميولهم للاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم.

هـ- اختزالها الوقت والكلفة والجهد واستثمارها للتكنولوجيا الحديثة في عمليات التعلم.(سليماني، 2008، ص 58 – 56)

وعليه يعتبر النشاط التعليمي جانب عملياتي، يحاول من خلاله المعلم ترسيخ المعارف وتنمية مهارات التلميذ وتحفيز العمليات العقلية لديه، كالتحليل والتركيب والاستنتاج وغيرها، وكلما توفرت في النشاط شروط كالتفاعل، والجذب، والتحفيز بعيدا عن النشاطات الروتينية، كلما ساهم في إكساب التلاميذ للمعارف المطلوبة بكل سهولة.

3-5 الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها، وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار، والتدريب على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، دون أن يعتمد المعلم على الألفاظ والرموز والأرقام، للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة، فيمكن للوسائل التعليمية أن تسهم في رفع مستوى التعليم في أي مرحلة تعليمية، إذا توافرت الإمكانيات المادية والبشرية لإنتاجها. (بوخرص وبوسكرة، 2013، ص 10)، ولكن اختيار هذه الوسائل يتطلب توفر بعض القواعد والشروط أهمها:

أ- أن تتوفر على إمكانية تحقيق الهدف التربوي من الفعل التعليمي.

ب- أن يتمكن المتعلمون من الاستفادة منها من حيث العدد أو التوزيع.

ج- تعرض أو تستخدم بطريقة تحقق الهدف التعليمي.

د- أن تكون بسيطة غير معقدة الاستخداموتكون في مستوى المتعلمين.

هـ- أن تتوفر على عنصر الأمن وأن لا تكون مكلّفة ولا مضيعة للوقت.

إذن تعتبر الوسائل التعليمية بمثابة وسائط تربوية يستخدمها المعلم لتقريب المفاهيم للمتعلم، بشكل يضمن المتعة في التعلم وجذب انتباهه، ويشترط أن تكون بسيطة وآمنة وتتلائم مع طريقة التدريس وطبيعة الأنشطة التعليمية، مما يساهم في تحقق الأهداف المسطرة من الدرس.

3-6 التقويم:

يعتبر التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية، يتم من خلالها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية لأهدافها، والكشف عن جوانب الضعف والقوة فيها، واقتراح الوسائل والحلول لتلافي الجوانب الضعيفة، وتدعيم جوانب القوة، مستهدفة تحسين وتطوير العملية التعليمية. (همام، 2014، ص 130)

ويتناول بذلك تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى وتقويم الأنشطة وهناك عمليات تقويم أخرى للمنهاج، مثل التخطيط للمناهج أوتطويرها، إذن فالتقويم أداة مهمة فيأداء الفعل التربوي، لهذا لايجب

أن يرتبط بمرحلة معينة وإنما يجب أن يستمر على مستوى جميع المراحل التعليمية. (سبرطعي، 2008، ص 41) وفي عملية تقويم المنهاج يجب مراعاة النقاط التالية:

أ- ضبط الجودة وصولا إلى تحقيق الجودة الشاملة في المناهج الخاصة بالتعليم العام.

ب- تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين والمسؤولين عن مدى فاعلية المناهج.

ج- التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه ومدى استفادتهم منه.

د- الكشف عن مواطن القصور والقوة في المناهج للعمل على تغييرها أو تأكيدها.

هـ- الكشف عن احتياجات المعلمين التدريبية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة. (بلحسين رحوي، 2012، ص 235)

إذن فالتقويم كعنصر أخير لا يشمل تقويم نتائج التلميذ وتحصيله فقط، بل هو تقويم لكل مكونات المنهاج المدرسي أيضا (الأهداف، المحتوى، الوسائل تعليمية، الأنشطة، طرق التدريس) حيث قد تظهر جوانب القصور بأحدها مما يتطلب تعديله وتحسينه، بما يضمن نتائج أفضل.

4- أنواع المناهج المدرسية: اختلف المتخصصون والمهتمون بالمناهج التربوية في تصنيفها، فهناك من يصنفها إلى نوعين وهناك من يصنفها إلى ثلاثة أنواع، وهناك من يصنفها إلى أكثر(سليماني، 2012، ص 50)، وهذا ما سنحاول التعرف عليه أكثر في الآتي:

4-1 المنهج الرسمي (التقليدي):

إن المفهوم السائد للمنهج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهج الرسمية المقررة من وازرة التربية، هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان. (سبرطعي، 2008، ص 40)، وهذه الوثيقة ما هي إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل المنهاج الرسمي ومنها:

- فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.
- السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي.
- الخطط الدراسية والتقويم السنوي المدرسي الذي يحدّد ساعات الدوام المدرسي وعدد أيام الدراسة.
- أسلوب الامتحانات العامة ومحتواها ونوعية أسئلتها والأهداف التي تركز على قياسها.
- البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته ونوعية الأثاث المدرسي.
- تقنيات التعليم والوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية والمشاغل التربوية.

- نوعية الأنشطة الإضافية والرحلات المدرسية والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات المدرسية.
- محتوى برامج المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وقبلها.
- دور الأسرة وأولياء الأمور وعلاقتها بالمدرسة. (بلحسين رحوي، 2012، ص 267)

إذن يعبّر المنهاج الرسمي على المحتوى الواضح والصريح، الذي تشمله مضامين الكتب المدرسية، والأهداف المتعلقة بهذه المضامين، حيث ينبغي على المعلم أن يكسبها للمتعلم ويتأكد من مدى تحققها من خلال عملية التقييم والتقويم.

4-2 المنهج الواقعي (غير الرسمي):

يعرّفه "فيليب برنود" بأنه: "مجموعة تجارب التلميذ وكل ما يحدث له في المدرسة وهو يشمل التعليم بالمعنى الواسع واكتساب المعرفة من مهارات وآداب السلوك وكذلك بناء الذات والهوية وصورة الذات وتكوين مواقف". كما يعرّف على أنه: عبارة عن الممارسات التي تخطط لها المدرسة ويقوم بتنفيذها المعلمون على أرض الواقع. (بلحسين رحوي، 2012، ص 268)

يفترض عادة ارتباط المنهج الواقعي بالمنهج الرسمي لكن وبحكم الانتقادات الكبيرة التي وجهت لمختلف عناصر النظام التربوي، أكّد على إثرها الكثير من علماء التربية والنفس وعلم الاجتماع، وجود اختلافات في تطبيق المنهاج الرسمي في الممارسات والمواقف التعليمية داخل الفصل الواحد من تدريس مادة إلى أخرى، وكذلك ما يجري داخل القسم وخارجه من ممارسات أو إجراءات الأمر الذي أدّى إلى فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقا بوسائل مدروسة، وبين المنهج الواقعي قد تصل إلى حد التناقض يختلف في مداه من بيئة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى أخرى ومن فصل إلى آخر. (سليماني، 2012، ص 51)

وعليه فالمنهاج الواقعي متعدد ومتنوع وغير محدد، فهو كل ما يتعلمه التلاميذ بالمدرسة التي تخلق لديها أشكال ثقافية خاصة بها تسمى "الثقافة المدرسية" لا نجدها في المنهاج الرسمي، فالممارسات اليومية للتلميذ داخل المدرسة وشبكة العلاقات الاجتماعية التي ينسجها من تواجده لوقت طويل في هذه المؤسسة سواءً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تساعده على توسيع معارفه واكتساب الخبرات التي تدعم تكوينه الذاتي. (بلحسين رحوي، 2012، ص 270)

إذن المنهاج الواقعي أو غير الرسمي هو منهاج غير مكتوب وغير صريح، بل يشمل المضامين المدرسية التي يتشربها المتعلم من خلال تفاعلاته في البيئة المدرسية وحجرة الدراسة، فيكتسب جملة من

العادات، والسلوكيات، والمعارف... تضاف إلى رصيده الثقافي، ولكن ما يمكن ملاحظته من هذا النوع من المناهج أن المعارف التي يكتسبها المتعلمون تختلف في الدرجة والنوع.

4-3 المنهج الخفي:

يمكن تعريفه بأنه كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية، ودون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي. وهو يمثل إطارا أشمل وأوسع من دائرة العلاقات الرسمية التي تشكلها المدرسة، حيث يجد فيه التلميذ أكثر حرية للتعبير عن ذاته، كما أنه يمتاز بالتعقد لأنه تدخل في تشكيله أطراف متعددة، ولعل أبرزها الأسرة والروضة والمؤسسة الدينية والنوادي. (سبرطعي، 2008، ص 40).

وتطلق على المنهج الخفي تسميات عدة منها: المنهاج غير المقصود، الباطن، غير المقرر، الضمني، الموازي...الخ. ويوصف المنهج الخفي بأنه: المعرفة، القيم، السلوك، العادات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد أثناء العملية التعليمية. ولا يكون للمنهج الخفي أية فائدة إلا إذا ارتبط بأنواع المناهج الأخرى، وهي المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي، وتعود جذور هذه التسمية إلى "أفلاطون" وما زال المربون في مختلف الثقافات، يشيرون إلى عوامله وآثاره، ولكن لم تتناوله الدراسات ولم يعطى له اسم مستقل إلا في أواخر الستينات من القرن العشرين على يد "فريدنبرغ" ثم "فليب جاكسون" عام 1968. (سليماني، 2012، ص 52)

إذن فالمنهج الخفي يعني جملة المعارف التي يكتسبها المتعلم بطريقة غير مقصودة، قد تكون ضمن محتوى المنهاج الرسمي أو المنهاج غير الرسمي (الواقعي)، وبما أن هذا النوع من المناهج غير ظاهر وصريح، فقد تكون تأثيراته سلبية على المتعلم، كما قد تستغله بعض الجهات لنشر أفكارها وفرض اتجاهاتها على المتعلمين.

كما ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج كل منها يدور حول أحد العناصر الآتية: المادة الدراسية، المتعلم، المجتمع، وقد ترتب على ذلك وجود ثلاثة أنواع من التصنيفات للمناهج هي:

أ- المناهج التي تدور حول المادة الدراسية: وتشمل الآتي:

- **منهج المواد المنفصلة:** وهو المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد منفصلة عن بعضها البعض مثل اللغة العربية، التربية الإسلامية، التاريخ، الجغرافية وغيرها ويعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المعروفة.

- **منهج المواد المترابطة (المجالات الواسعة):** يعد تعديلا لمنهج المواد المنفصلة، ويسعى هذا المنهج إلى إزالة الحواجز والحدود بين المواد والموضوعات لأن توثيق الصلة بين الموضوعات يسهل على المتعلم فهمها وتذكرها. (كحول، 2015، ص 20 – 21)

يركز النوعين السابقين على المواد الدراسية، حيث يعبّر منهاج المواد المنفصلة عن المناهج التي تختلف محتوياتها عن غيرها، حسب مجال المعارف المتضمنة فيهاولا يوجد أي رابط بينها، بينما منهج المواد المترابطة فيشمل نقاط الالتقاء والتكامل بين المناهج مهما اختلف مجال معارفها، حتى تتكامل المعارف في ذهن المتعلم بعيدا عن التشتيت، فيسهل ترسيخها لديه.

ب- المناهج التي تدور حول المتعلم: تتمثل في الآتي:

- **منهاج النشاط:** يتيح للمتعلم فرصة القيام بأنشطة مختلفة تشبع حاجاته، ويكتسب من خلالها المعارف والمهارات مثل التفكير الإبداعي والناقد والقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي. وتشمل الأنشطة التربوية في الغالب على المواد التي تضعها الوزارة الوصية للتعليم وهناك أنشطة أخرى متعلقة بالبحث والاكتشاف وتنمية القدرات الحسية والحركية والفنية، والملاحظ أن المناهج المبنية على هذا النوع من الأنشطة تساهم في تسيير العملية البيداغوجية على مستوى التدريس وتزود المتعلم بالخبرات والمهارات التي يحتاج إليها في المراحل التعليمية الموالية من حياته، وتكسبه القدرات الفكرية واللغوية التي تلعب دورا كبيرا في رسم معالم شخصيته، وأساليب تواصله وتعامله مع أفراد مجتمعه. (بلحسين رحوي، 2012، ص 271 – 272)

يركز هذا النوع من المناهج على النشاط التربوي، حيث يسمح المعلم للمتعلمين القيام بالأنشطة حسب ميولهم ورغبتهم ويقوم المعلم بدور الموجه فقط، حيث يساهم منهج النشاط في تنمية قدرات المتعلمين مثل تنمية التفكير الناقد والإبداعي والقدرة على حل المشكلات... وهذا ما يسهل فهمه للمعارف الأكثر تجريدا في المراحل التعليمية اللاحقة.

- **منهاج الوحدات:** هذا النوع من المناهج يتم تقسيمه إلى عدد من الوحدات، وتدور كل وحدة حول محور معين وقد يكون هذا المحور موضوع المادة الدراسية (الوحدات القائمة على المادة الدراسية باعتبارها أحد تشكيلات منهاج الوحدات) وقد تكون خبرات المتعلمين واحتياجاتهم ومشكلاتهم (الوحدة القائمة على الخبرة) أو غيرها من التشكيلات العديدة للمناهج المعتمدة على الوحدات، وتضم الوحدة عددا من الموضوعات المتنوعة والأنشطة التعليمية التعلمية والتدريبات التي تدور جميعها حول محور واحد وقيمة واحدة، ومن ثم يتم تخطيط الوحدة تخطيطا مسبقا بصورة شبه كاملة تسمح بمراعاة الفروق

الفردية للمتعلمين وتترك لهم مساحة من الاختيار لتصميم أنشطتهم التعليمية التعلمية بأنفسهم. وهناك اعتبارات عدة يتم في ضوئها تقسيم الوحدات، منها التكامل المعرفي والأنشطة المتقاربة والشمول والخبرة في المجالات المتنوعة (بلحسين رحوي، 2012، ص 271 – 272)

إذن يعمل منهاج الوحدات على تحقيق هدف تربوي تتكامل فيه مجموعة من الموضوعات والمعارف والأنشطة ضمن وحدة واحدة، تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتسمح لهم في كل موضوع ضمن الوحدة باختيار الأنشطة وتصميمها بأنفسهم، بما يضمن تحقيق الهدف من الوحدة مع جميع المتعلمين.

ج- المناهج التي تدور حول المجتمع مثل المنهج المحوري:

يعرفه "أندرسون" بأنه السلوك الذي يتطلبه المجتمع من حيث الهدف والمشكلات التي تهم من حيث المحتوى والكيفية التي يتم بها تنظيم خبرات التعلم باستخدام أسلوب حل المشكلات من حيث الطريقة. ويقوم المنهج المحوري على فلسفة مفادها أن التعلم المشترك لجميع المتعلمين، أما بقية اليوم الدراسي فيمارسون فيه نشاط معين أو دراسة معينة تشبع حاجاتهم الفردية وميولهم الخاصة التي تعدهم للتعليم العالي أو الدراسة المهنية أو التثقيف العام، وهي محاور تنطلق من المسؤوليات والوظائف التي تنتظر المتعلم أن يطلع عليها. (كحول، 2015، ص 24)

وعليه فالمنهج المحوري يعبّر عن سلسلة من الخبرات المبنية على أساس مشكلات واحتياجات تهم المتعلمين والمجتمع، حيث يتم من خلاله تزويد جميع المتعلمين بالمعارف اللازمة لمواجهة احتياجات ومشكلات الحياة، كما يزودهم بالمعارف العلمية العملية والمهارية المتخصصة التي تتوافق مع قدراتهم ورغباتهم واستعداداتهم.

5- علاقة المنهاج المدرسي بالكتاب التعليمي: قبل التطرق للعلاقة التي تجمع المنهاج المدرسي بالكتاب التعليمي، ينبغي علينا بداية أن نعرج على تعريف الكتاب المدرسي وأهميته.

5-1 تعريف الكتاب المدرسي:

من التعريفات المتداولة للكتاب المدرسي أنه: "عبارة عن وثيقة تربوية في شكل وعاء يحتوي مادة تعليمية تعتبر مرجعا أساسيا يستقي منه المتعلمون معلوماتهم، وهو وسيلة تضم بكيفية منتظمة المواد والمحتويات والمنهجيات وأدوات قياس مكتسبات المتعلمين". (نيمور، 2019، ص 49)

يظهر من خلال التعريف السابق أن الكتاب التعليمي وسيلة تعليميّة تربويّة يشتمل على جملة من المعارف المنظمّة والموجهة لمستوى معين من التعليم. وتندرج المعلومات والمعارف داخله من السهل إلى الصعب، حسب التدرج في المستويات التعليمية.

5-2 أهمية الكتاب المدرسي:

أ- الكتاب المدرسي وسيلة لتقديم المعرفة إلى التلاميذ بطريقة منظمة واقتصادية.

ب- الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي.

ج- الكتاب المدرسي يمكن استخدامه بيسر وسهولة بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى. (سليماني، 2008، ص 62)

د- يقدّم حقائق ومعلومات مختارة بعناية وعلى أساس علمي، تم تنظيمها بطريقة ملائمة للمعلم والتلاميذ.

هـ- يقدم إطارا عاما للمقرر الدراسي بما يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

و- يقدم قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق التي يجب أن يلم بها جميع التلاميذ.

ز- يتيح للتلاميذ فرصة التدرب على مهارات القراءة ويجعل التلاميذ أكثر استعدادا وشوقا لتعلم المادة.

ح- يساعد على المراجعة في المنزل، ويساعد المعلم في الانتقال من موضوع لآخر ومن فكرة لأخرى.

ط- يتماشى مع نظم الامتحانات السائدة، حيث يساعد التلميذ في الإجابة عن ما يوجّه إليه من أسئلة في الامتحان (طوال، 2016، ص 93 – 94)

إذن فللكتاب التعليمي أهمية مركزية في العملية التعليمية لكونه مصدرا أساسيا يستقي منه المتعلمون معلوماتهم ومعارفهم، كما يساعد على التحضير والمراجعة وكذا التدرب على مهارات القراءة في المنزل، مما يتيح لهم شوقا للتعلم، ونمو مهاراتهم وترسيخ معلوماتهم أكثر.

مما تقدم نخلص أن المناهج التربوية تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتب المدرسية، فهي بمثابة الوعاء الذي يتضمن المعلومات في مختلف جوانب المعرفة، كما ويعتبر وسيلة من وسائل تطبيق النظريات والتقنيات التي تحقق هدف العملية التربوية. (سليماني، 2008، ص 59)

وتتوضح العلاقة بين المنهاج المدرسي والكتاب التعليمي أكثر في العناصر التالية:

- الكتاب أحد عناصر المنهاج ومن المفروض أن يغطي عنصر المحتوى في المنهاج مع الاستفادة من بقية العناصر.
- الكتاب هو الترجمة والتطبيق الحقيقيين للمنهاج وهو مسرح عمليات المنهاج وعمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير.

- يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادئ التربوية والنفسية التي روعيت في تصميم المنهاج.
- يعبر الكتاب تماما عن المنهاج ويعكس عناصر المنهاج الأربعة الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.
- يعكس الكتاب في النهاية أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية، وطبيعة المعرفة التي تناولها الكتاب معرفة طبيعية أو معرفة إنسانية أو رياضية أو تطبيقية أو حاسوبية. (سليماني، 2008، ص 60 – 61)

يظهر من خلال ما تقدم أن المنهاج المدرسي يتقاطع مع الكتاب التعليمي في الأسس والمكونات، كما ويعتبر من مكونات المناهج المدرسية، باعتباره يحمل الشق الأهم وهو المحتوى التعليمي، فالكتاب هو التطبيق الحقيقي والواضح للمنهاج المدرسي.

ثالثا– مناهج الجيل الثاني:

نحاول من خلال هذا المبحث تسليط الضوء على المناهج الجديدة التي شملها الإصلاح التربوي الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية، ممثلة في مناهج الجيل الثاني، حيث سنتطرق لأهم المفاهيم الجديدة التي أضيفت لها، ثم نتطرق لمرجعيات بنائها، كما سنتطرق لوصف المناهج محل التحليل، لنعرج بعدها لأهدافها وخصائصها ثم مبادئها ومكوناتها، وفي عنصر أخير تناولنا تقييم مناهج الجيل الثاني من الناحية السلبية والإيجابية.

1– أبرز المفاهيم الواردة في مناهج الجيل الثاني: إن الإصلاحات التي طرأت على المناهج المدرسية الجزائرية ساهمت في ظهور مصطلحات ومفاهيم جديدة، نذكر أهمها في الآتي:

1–1 الكفاءة الختامية:

هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبّر بصيغة التصرّف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 136) حيث تنقسم المادة الدراسية لجملة من الميادين، تعبر كل واحدة عن كفاءة ختامية ينبغي أن يحققها المتعلم.

2–1 الكفاءة الشاملة:

هدف يتم السعي إلى تحقيقه في نهاية كل فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي وفي كل مادة. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية كل مرحلة تعليمية، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 136) فالكفاءة الشاملة هي النتيجة النهائية التي

تشمل المادة التعليمية من ثم السنة الدراسة ثم الطور التعليمي لتنتهي في الأخير إلى كفاءة شاملة للمرحلة التعليمية ككل، مثل مرحلة التعليم الابتدائي أو مرحلة التعليم المتوسط.

1-3 الكفاءة العرضية:

تتكون من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها. (مزي، 2017، ص 6)، فالكفاءة العرضية تعبّر عن الأهداف والمعارف المشتركة بين مختلف المواد التعليمية.

1-4 المقاربة بالكفاءات:

ترتكز على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها (معارف حية). وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ب، ص 9) فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية اتجاهات المتعلمين، وكذا تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية وتفعيلها والتحكم فيها، كما تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والحياة الاجتماعية التي يعيشها المتعلمون.

1-5 المصفوفات المفاهيمية:

تحدد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادة ويتطلب هذا العمل التوفيق بين تدرج المضامين المعرفية التي تستلزمها مركبات الكفاءة الختامية والهيكلة الخاصة بالمادة ضمن ميادين. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 136)، فغاية المصفوفة المفاهيمية هي التحديد الشامل للموارد الضروررية لبناء الكفاءات المستهدفة، فهي بمثابة الدليل الذي نتبعه في إعداد الوضعيات المشكلة المتخصصة للتحكم في المعارف الأساسية والطرائق والمساعي والإجراءات الضرورية لبناء الكفاءات الختامية فهي بمثابة المخطط العام للمادة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص 6) أي أن لها أهمية كبيرة في تسهيل عمل المعلمين، وتوجيه العملية التعليمية.

1-6 ملمح التخرج:

ملمح التخرج بصفة عملية هو خلاصة (وليس تراكما) للكفاءات الختامية، ونظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل. ووجود ملمح التخرج له أهمية كبيرة تتمثل في:

أ- يساعد على جعل غايات المدرسة عملية أكثر، ويمكّن من ربطها بالرهانات الاجتماعية.

ب- يمكّن من إدراج المناهج الدراسية السنوية والمرحلية في تحديده، وكذا ضمان انسجامها العمودي عبر المسار الدراسي.

ج- يدرج بعد تعدد المواد، وبعد تداخل المواد الأداتي، وبعد التشارك الفوقي للمواد ذات طابع سلوكي فيحقّق بذلك وحدة المنهاج.

د- يوفّر ملمح التخرج معايير التقويم الختامي ومؤشّراته. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 29 - 30)

فملمح التخرج يصف الأهداف والكفاءات النهائية للمتعلمين، التي ينبغي أن تحققها العملية التعليمية، ومن خلاله تتحدد المضامين المعرفية، طرق التدريس، الوسائل التعليمية وكذا طرق التقويم المناسبة.

1-7 الميدان:

هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 136)، فهو بمثابة مجال معرفي يهدف إلى تحقيق كفاءة معينة، مثل ميدان فهم المكتوب في منهاج اللغة العربية.

1-8 مخطط التعلم السنوي:

هو المخطط الذي تتحدد فيه الخطوط العريضة لما يتم برمجته خلال سنة دراسية. ويكون بشكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج. انطلاقا من: المعالجة البيداغوجية، وضعية التقويم، وضعية إدماج المركبات، وضعيات تعلم الإدماج، وضعيات تعلم الموارد، الوضعية المشكلة الانطلاقية، مركبات الكفاءة، الكفاءة الختامية، الميدان...(بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 136) فمن خلال مخطط التعلم السنوي تتوضح كيفية تنفيذ المناهج المدرسية الجديدة، بما تشمله من خطوات وعمليات.

1-9 المقطع التعلّمي:

وفق هذا الاختيار البيداغوجي، اعتمدت عملية التعلم على مسعى المقطع التعلّمي الذي يتألف من عدد من الوضعيات التعلمية، والإدماجية، والتقويمية. وكل مقطع من المقاطع الثمانية يحتوي على ثلاث وحدات، وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم والمعالجة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ب، ص 9) كما تتكامل وتترابط الأنشطة التعليمية ضمن المقطع التعليمي لتحقق الكفاءة الختامية.

1-10 وضعية مشكلة الإنطلاق:

وهي تعني وضعية مشكلة مركّبة لانطلاق التعلمات، مرتبطة بالكفاءة الختامية للميدان. (مدرسة بوديسة المسعود، 2016، https://cutt.us/CYtHE) حيث تطرح المشكلة على المتعلمين، فينطلقون في البحث والتقصى لإيجاد إجابة وحلول لها.

1-11 وضعيات تعلم الموارد:

وهي وضعيات بسيطة تهدف إلى إكساب المتعلم موارد من خلال الأنشطة التعلمية، حيث يتم منح التلميذ فرصة شرح مسعاه وأفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد. (مدرسة بوديسة المسعود، 2016، https://cutt.us/CYtHE)، ومن خلال هذه الوضعية يكتسب المتعلم مجموعة من الموارد والمعارف التعليمية حيث تكون مجزّأة ومتفرقة حسب كل نشاط تعليمي.

1-12 وضعية تعلم الإدماج:

هي وضعية مشكلة مركّبة تتيح للمتعلم التدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية. (مدرسة بوديسة المسعود، 2016، https://cutt.us/CYtHE)، أي أنها تهدف لتمكين المتعلمين من توظيف مكتسباتهم السابقة، وإدماج مختلف معارفهم في حل المشكلات المطلوب حلها.

2- مرجعية بناء مناهج الجيل الثاني: كما لكل نظام تربوي مرجعيته التي يعتمدها في تحديد فلسفته التربوية، والتي بدورها تحدد صيغة الإنسان الذي تبغي تكوينه، فإن الجزائر قد استلهمت ملامح هذه المنظومة مما قد اتفق عليه كل المجتمع الجزائري على أنه يمثل ماضيها وتطلعاتها المستقبلية، ومن هذه المرجعيات نذكر ما يلي:

- نداء أول نوفمبر 1954.
- مؤتمر الصومام 20 أوت 1956.
- مؤتمر طرابلس جوان 1962.
- ميثاق الجزائر أفريل 1964.
- الميثاق الوطني 1976.
- الميثاق الوطني 1986.
- الدساتير الجزائرية المعدلة من 1962 إلى يومنا هذا.

- أمرية 16 أفريل 1976 والمراسيم التابعة لها.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

وعليه وبناء على هذه المرجعيات فإن المناهج المدرسية الجزائرية تتوفر في إطار عام وشامل على الخصائص الآتية:

أ- مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها:

إن تخطيط المناهج التعليمية يعنى بتحقيق الأهداف التربوية التي تنطلق من عقيدة الأمة ويتطلع المجتمع إلى تحقيقها، وهذا يعني تحديد التربية التي يريدها، لذا فلا غرابة أن التدخل في مناهج أي دولة يعادل التعدي على حدودها وسيادتها، لأن ذلك يعني التدخل في تغيير الهوية والخصوصية، فالقبول بالتغيير تحت مسمى التطوير بمواصفات غربية يعني القبول بطمس هوية الأمة، وانتهاك عقيدتها، وتغريب أجيالها. (قاسي، 2016، ص 214)، لهذا وجب المحافظة على خصوصيتنا الثقافية، من خلال إعطاء الأهمية للجوانب القيمية والهوياتية المميزة للمجتمع الجزائري.

ويعرف هذا التوجه لدى المهتمين بتطور التربية بالجزائر وخصوصا في مراحلها الأولى بالبعد الوطني والهادف إلى تأصيل الروح الوطنية والهوية الجزائرية، حيث سعت المنظومة التربوية للتأكيد على الشخصية الجزائرية وإثبات وجودها الفعلي الذي لا تشوبه أي شائبة، إضافة إلى العمل على توطيد وحدة الأمة والمجتمع وذلك من خلال ترسيخ المكونات الأساسية للهوية الجزائرية (الأمازيغية، العروبة، الإسلام). (نعمون، 2015، ص 69) حيث تم إضافة البعد الأمازيغي لأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية فعليا بعد الاستقلال، وهو بعد لم تضمه كل المرجعيات والوثائق التي سبق ذكرها.

منذ صدور بيان أول نوفمبر 1954 إلى الدستور المعدّل سنة 1996، والمصادق عليه سنة 2000 ثم سنة 2001، ثم سنة 2008 جميع النصوص المؤسسة للأمة تنص على:

- أن الدولة الوطنية جمهورية وديمقراطية: أي يعين المحكومون حكامهم. وأن صفة الجمهورية للدولة تقتضي تطبيق واحترام القانون الصادر عن مؤسسات ممثلة للشعب، ويسير العلاقات الاجتماعية وفق عقد اجتماعي متفق عليه بكل حرية.
- الدولة وطنية وشعبية: أي أنها تعبير عن سيادة الشعب في خدمة الشعب. وصفة الشعبية للدولة تقتضي بروز الوعي الشخصي والجماعي في آن واحد يعمل على تحصين المكانة الشخصية وحفظ الانسجام الاجتماعي. وهذا الوعي المؤسس على القيم السائدة للجهد المشترك من أجل

حفظ الانسجام الاجتماعي وأبديته وازدهاره، يقتضي بدوره تنمية مواطنة فاعلة في خدمة الجماعة (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 27 يناير 2008، ص 11).

وعليه فالدولة الجزائرية من الشعب وفي خدمة الشعب، حيث تضمن حرية مواطنيها، وتضع مؤسساتها في خدمتهم، والمواطنين بدورهم مجبرين على احترام هذه المؤسسات مادامت تسير في إطار قانوني وتقوم بمسؤولياتها كما هو مطلوب.

وضمن هذا السياق نصّت المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية رقم: 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ومن قبله الأمرية رقم 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 على أن المدرسة بمناهجها تعمل على تحقيق ديمومة صورة الجزائر باعتبارها أرض الإسلام وجزءا لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، وبلدا مسلما وعربيا وأمازيغيا ومتوسطيا وإفريقيا، كما يتعيّن عليها غرس الروح الوطنية في نفوس أطفالنا، وترقية وتنمية الإحساس بالانتماء للجزائر، والإخلاص لها، وللوحدة الوطنية، ولوحدة القطر الجزائري. (نعمون، 2015، ص 69) ويظهر في هذا الإطار الجانب الثقافي والهوياتي كضرورة ينبغي أن تحافظ عليها المنظومة التربوية الجزائرية بشكل عام ومناهج الجيل الثاني بشكل خاص.

ب- مرجعية تتعلق بالسياسة التربوية:

يشكّل الدستور والقانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008 الذي عّوض أمرية 16 أفريل 1976 في مجال إصلاح المنظومة التربوية المرجعية الإجبارية للسياسة التربوية الوطنية. ويؤكد النصّان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 27 يناير 2008، ص 11) حيث ينبغي أن تتسم المنظومة التربوية الجزائرية بـ:

- الانفتاح على العالم: حيث تكون متفتحة على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا فقد صارت منظومتنا التربوية جزءا لا يتجزأ من النظم التربوية العالمية بفعل الانفتاح والتفتح على تجارب الآخرين، وبهذا تكون المنظومة التربوية الجزائرية قد أسّست من خلال تفاعلها مع المستجدات الخارجية للاندماج في الحضارة العالمية، العلمية، الإنسانية والتقنية، التي تساعد على بروز شكل جديد للمجتمع الجزائري في إطار ضوابط هويتنا الوطنية، مجتمع أساس قيامه المعرفة وصناعتها. (نعمون، 2015، ص 72)

- ذات طابع وطني: ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلّفة بالعملية التربوية: مؤسسات الدولة أو الخاصة. إضافة إلى تقديم برنامج إجباري واحد، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات.
- ذات طابع ديمقراطي: إنها جزء من المجتمع الديمقراطي هو أيضا.
- ذات طابع عصري: إنّها عصرية في أهدافها، في محتوياتها، في طريقة عملها، وفي مسعاها التسييري الشامل. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 12)

وعليه مثلما أعطت المنظومة التربوية الجزائرية أهمية للثقافة الاجتماعية المحلية، فقد منحت أهمية كبيرة للثقافة العالمية العلمية التقنية والإنسانية، أي حاولت الجمع بين الأصالة والمعاصرة بما يخدم المجتمع الجزائري، ويحقق تطلعاته ويحافظ على كيانه.

ولقد تم الاعتماد في هيكلة المنهاج بحلته الجديدة على أربعة محاور هي:

- المحور المعرفي: التنظيم المنطقي للمعارف المصفوفة المفاهيمية، إضافة إلى إدماج المعارف المادية في خدمة الإنسان والمجتمع.
- المحور البيداغوجي: يتضمن النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية، المقاربة بالكفاءات والوضعية التعلمية والوضعية الإدماجية وكذا التقييم فيضل المقاربة بالكفاءات.
- المحور النسقي: تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعلمية شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وكذا الانسجام الأفقي والعمودي للمناهج.
- المحور القيمي: الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية. (لوصيف، 2015، ص 8)

وعند استقرائنا لأهم المحاور نستشف النظرة الشمولية لمنهاج الإصلاحات وطابعه التنازلي، كونه ينتظر منه التكامل والترابط والتسلسل بين المواد، وتحقيق الانسجام الأفقي والعمودي، مع توحيد شكله ومصطلحاته انطلاقا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة. زيادة على ذلك توحيد محاور الدراسة في كل المواد واللغات بما يسمح برفع نسبة استيعاب المتعلمين وعدم تشتتهم بين عدة محاور عند الانتقال من مادة إلى أخرى. مع توخي المرحلية والتدريج في التنفيذ تفاديا للأخطاء ومعالجتها في حينها، وأيضا بزيادة حجم النصوص الجزائرية في البرامج الدراسية. (بوحفص، 2017، ص 24) فالمناهج الجديدة حاولت تجاوز الصعوبات والمشاكل الموجودة في مناهج الجيل الأول، باقتراح بدائل تضمن السير الحسن للعملية التعليمية وضمان الأهداف التربوية المسطرة.

3- وصف مناهج الجيل الثاني محل التحليل:

3-1 تقديم منهاج اللغة العربية:

باعتبار العربية اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية. بالتالي فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، والطريق لإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، أ، ص 9)

3-2 مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل:

لا يتحقق الملمح الشامل بصفة فعّالة إلا إذا كان المتعلم متمكنا من لغة التدريس. ولا يكون ذلك إلا بالتحكم في ميادين اللغة العربية الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي. ولا يتأتى هذا التحكم إلا بالممارسة الفعلية للغة – مشافهة وكتابة – في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة. وبهذه الصفة تساهم في تحقيق الملمح الشامل للمتخرج من التعليم الإبتدائي.

ولكونها كفاءة عرضية ولغة تدريس في المراحل التعليمية الثلاث يعتبر التحكم فيها أساس التحكم في المواد الدراسية الأخرى، التي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلمين، وتمكّن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الفكر، الثقافة، المنهجيات، التواصل الاجتماعي والفردي، فعن طريق اللغة يستوعب المتعلمون المفاهيم الأساسية، ويعبّرون عمّا لديهم من أفكار في تفاعل مشترك من المواد الدراسية المقرّرة، ومن ناحية ثانية فإن المواد الأخرى تساهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة. (وزارة التربية الوطنية، 2016، د، ص 9)

وعليه تشكل اللغة العربية أهمية بالغة في التعليم الجزائري، فهي القاعدة الأساسية لكل التعلمات، لهذا يعتبر التمكّن منها ضرورة ملحة من أجل فهم واكتساب باقي المعارف في مختلف المواد الدراسية، فاللغة العربية هي الوعاء الحامل للثقافة المدرسية، وبواسطتها يمكن فهم الأفكار سواء كانت مكتوبة أو شفاهية.

3-3 ملمح التخرج لمناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي:

أ- ملمح التخرج لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الإبتدائي:

❖ **الكفاءة الشاملة:** يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة في وضعيات خطابية دالة، ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري، تتكون من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

❖ **الكفاءات العرضية:**

- **كفاءات فكرية:** يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة – يعبر عن تصوراته المعنوية وأفكاره وعواطفه بطلاقة.
- **كفاءات منهجية:** يتناول الكلمة أمام زملائه محترما آداب التدخل – ينضبط مع الزمن المخصص لانجاز الأنشطة يرتب أفكاره.
- **كفاءات تواصلية:** يكتب بخط مقروء – يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية – يجيب على أسئلة يطرحها – يوظف وسائل الإعلام والاتصال الحديثة.
- **كفاءات شخصية/اجتماعية:** يعمل على إثبات شخصيته واستقلاليته، يساهم في الأعمال الجماعية في المدرسة والمحيط.

❖ **القيم والمواقف:**

- **الهوية الوطنية:** من خلال نصوص اللغة العربية: يعتز بلغته، يقدّر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
- **المواطنة:** يتحلى بروح التعاون والتضامن، يساهم في العمل الجماعي، يتحلى بالصدق في التعامل، يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي والقرية، ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
- **التفتح على العالم:** يتعرف على ثقافات (أعياد ومناسبات) الأمم الأخرى، ويحترمها، وينتهج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ج، ص 42)

ب- ملمح التخرج لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الإبتدائي:

❖ **الكفاءة الشاملة:** يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مضبوطة بالشكل ضبطا تاما، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

❖ **الكفاءات العرضية:**

- **كفاءات فكرية:** يوظف قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية، يتحكم في الآليات الأولية للقراءة.
- **كفاءات منهجية:** يبحث عن المعلومات ويوظفها في التعبير الشفوي والكتابي، ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة، يتعرف على وسائل الإعلام والاتصال.
- **كفاءات تواصلية:** يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية، يجيب عن الأسئلة، يتعرف على وسائل الإعلام والاتصال الحديث ويوظفها.
- **كفاءات شخصية/اجتماعية:** يعمل باستقلالية، يساهم بفاعلية في الأعمال الجماعية.

❖ **القيم والمواقف:**

- **الهوية الوطنية:** من خلال نصوص اللغة العربية: يعتز بلغته، يقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
- **المواطنة:** يتحلى بروح التعاون والتضامن، يساهم في العمل الجماعي، يتحلى بالصدق في التعامل، يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
- **التفتح على العالم:** يتعرف على ثقافات العالم ويحترمها، وينتهج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله. (وزارة التربية الوطنية، 2016، أ، ص 14)

ج- ملمح التخرج لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الإبتدائي:

❖ **الكفاءة الشاملة:** يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا يغلب عليها النمط السردي تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

❖ **الكفاءات العرضية:**

- **كفاءات فكرية:** ينّمي قدراته التعبيرية، مشافهة وكتابة، بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة، يحبب لديه حب القراءة والمطالعة، يتدرب على القراءة بأنواعها.
- **كفاءات منهجية:** يستخرج المعلومات ويوظفها في التعبير الشفوي والكتابي، يتدرب على استعمال الزمن ويستخدمه وفق قواعد محددة سلفا، يستخدم وسائل الإعلام والاتصال.
- **كفاءات تواصلية:** يتدرب على الأساليب بما يستجيب للوضعية التواصلية، يرد عن الأسئلة بما يفي الغرض، يركب كلاما يتلاءم مع وضعية التواصل.
- **كفاءات شخصية/اجتماعية:** يتكفل بانشغالاته الشخصية والفوجية والجماعية، يوظف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والأسري.

❖ **القيم والمواقف:**

- **الهوية الوطنية:** من خلال نصوص اللغة العربية: يعتز بلغته، يقدّر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
- **المواطنة:** يحب وطنه ويتعلق به ويحافظ على ممتلكات الأمة الجزائرية، يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
- **التفتح على العالم:** يحترم ثقافات وحضارات العالم، يتعرف على ثقافات شعوب أخرى فيتقبل الاختلاف، ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ج، ص 48)

د- ملمح التخرج لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي:

❖ **الكفاءة الشاملة:** يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمط الوصفي، تتكون من ثمانين إلى مئة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

❖ **الكفاءات العرضية:**

- **كفاءات فكرية:** ينمي قدراته التعبيرية مشافهة وكتابة بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة، وتحبب لديه القراءة والمطالعة.

- **كفاءات منهجية:** يوظف المعلومات المكتسبة في التعبير الشفوي والكتابي، يتدرب على استعمال الزمن، ويستخدمه وفق قواعد محددة سلفا، يستخدم وسائل الإعلام والاتصال الحديثة.
- **كفاءات تواصلية:** يتدرب على الأساليب بما يستجيب للوضعية التواصلية، يجيب عن أسئلة بما يفي بالغرض، يركب كلاما سليما معنويا بما يتلاءم مع وضعية التواصل.
- **كفاءات شخصية/اجتماعية:** يتكفل بانشغالاته الشخصية والجماعية، يوظف المعلومات المكتسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والأسري.

❖ **القيم والمواقف:**

- **الهوية الوطنية:** من خلال نصوص اللغة العربية: يعتز بلغته، يقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
- **المواطنة:** يحب وطنه ويتعلق به ويحافظ على ممتلكات الأمة الجزائرية، يتحلى بروح التعاون والعمل الجماعي والصدق في التعامل ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية، ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
- **التفتح على العالم:** يتعرف على ثقافات وحضارات الشعوب الأخرى، فيتقبل الاختلاف، ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ج، ص 51)

هـ- ملمح التخرج لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي:

❖ **الكفاءة الشاملة:** يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة في وضعيات خطابية دالة، ويقرأ نصوصا من مختلف الأنماطمع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، تتكون من مئة وعشرين إلى مئة وخمسين كلمة مضبوطة، مشكولة جزئيا قراءة سليمة ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

❖ **الكفاءات العرضية:**

- **كفاءات فكرية:** يفهم المقروء والمسموع والمصور فهما سليما، يدلي برأيه ويبرره.
- **كفاءات منهجية:** يعتمد المقارنة أثناء تحليل المواقف والآراء، يستعمل أسلوب حل المشكلات وإعداد المشاريع وتنفيذها.
- **كفاءات تواصلية:** يتحلى بآداب الحديث، يعمل على مؤازرة الآخرين ويتضامن معهم.
- **كفاءات شخصية/اجتماعية:** يتطلع إلى المشاركة الإيجابية والمنافسة الشريفة.

❖ **القيم والمواقف:**

- **الهوية الوطنية:** يعي بعد بلاده التاريخي والجغرافي ومكانة الجزائر إقليميا وقاريا وعالميا.
- **المواطنة:** يتمسك بالدين الإسلامي والعادات والأخلاق الحميدة، يتمكن من إحداث التوازن في شخصيته بتقوية نوازع الخير والسلوك السوي.
- **التفتح على العالم:** يتعاون مع غيره خدمة للسلم والسلام ورفاهية الشعوب وازدهارها. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ج، ص 55)

يظهر من خلال العرض السابق الأهداف التي تسعى مناهج اللغة العربية لأن يكتسبها تلميذ مرحلة التعليم الإبتدائي، والملاحظ أنها جاءت تفصيلية، فقد أعطت كل جانب من شخصية التلميذ حقه من الاهتمام، فاهتمت بالجوانب الفكرية، الشخصية، الاجتماعية، المنهجية للمتعلمين.

كما أولت اهتماما بالغا بمكونات الهوية الثقافية الجزائرية من خلال هدفها لتكوين فرد جزائري بالدرجة الأولى يقدرها ويحترم رموزها ومتمسكا بالقيم الدينية والأخلاق الإسلامية، وكذا ضرورة الاعتزاز باللغة العربية باعتبارها أحد أهم مكونات الهوية الثقافية الجزائرية باعتبار المنهاج مخصص لمادة اللغة العربية.

كما أعطت اهتماما كبيرا للانفتاح على العالم الخارجي والتعرف على ثقافات الشعوب الأخرى في إطار السلم والتقبل والتعاون ونبذ كل أنواع التعصب.

4- أهداف وخصائص مناهج الجيل الثاني:

4-1 أهداف مناهج الجيل الثاني: تبنى أهداف مناهج الجيل الثاني على أساس صياغات عملية لما ينبغي أن يكتسبه التلميذ، والمبنية بغية الوصول إلى كفاءات قابلة للتوظيف والملاحظة والقياس، تتحدد الأهداف بحيث تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة وجميع جوانب شخصية المتعلم والمجالات المهنية والاجتماعية. (قرايرية حرقاس، 2010، ص 64) وتتمثل هذه الأهداف في الآتي:

أ- تنمي روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء واحترام سلطة الأغلبية، وحقوق الأقليات.

ب- التحكم في اللغتين الوطنيتين (العربية والأمازيغية)، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه خاصة معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والتعلق برموزه، والوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم التاريخية والجغرافية، والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية. (باللموشي وجلاب، 2017، ص 57) إلا أن تدريس اللغة الامازيغية يخضع للاختيار وفق نص المادة 34 من القانون

التوجيهي للتربية الوطنية، والذي ينص على: "يدرج تعليم اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، من أجل الاستجابة للطلب المعبّر عنه عبر التراب الوطني". (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 27 يناير 2008، ص 12)

ج- تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي والتحضير لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة، وحب العمل في الوقت نفسه.

د- تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

هـ- تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه وحماية البيئة، والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية. (باللموشي وجلاب، 2017، ص 57)

و- تنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار وإبداء المواقف واتخاذ القرارات.

ز- يهدف لجعل التلميذ قادرا على توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية. (مزي، 2017، ص 6 – 7)

يظهر أن أهداف مناهج الجيل الثاني جاءت لتأكد على قيم الهوية الثقافية الجزائرية، بما فيها القيم الاجتماعية، وكذا التأكيد على الجوانب العلمية والعملية والتفتح على الثقافات العالمية في التعليم، لخدمة المجتمع الجزائري وتطويره.

ودائما حسب مخطط العمل لتنفيذ الإصلاحات فإن الأهداف التربوية للمناهج الجزائرية تنطلق من:

- التأكيد على التوجيهات الوطنية للنظام التربوي.
- تحسين مردوده بمعالجة اختلالاته التي تهدد مهامه الأساسية المتمثلة فيالتعليم والتأهيل.
- التكفل بالتحولات المختلفة على الصعيد الوطني والدولي، الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية.
- مواكبة الحركة الواسعة لتنمية المعرفة والتكنولوجيات الجديدة.
- ترجمة هذه الأسس المرجعية إلى أهداف تربوية بأبعاد ثلاثة: البعد الوطني وفيه العروبة، الإسلام والأمازيغية، البعد الديمقراطي والبعد العالمي العصري. (قرايرية حرقاس، 2010، ص 63)

إن المنطلقات السابقة الذكر تمثل الخطوط العريضة والأساسية لأهداف مناهج الجيل الثاني، بل تعتبر هذه الأخيرة سوى ترجمة لتلك المنطلقات، في شكل أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

4-2 خصائص مناهج الجيل الثاني: نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر. ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو:

أ- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي. (بوحفص، 2017، ص 24)، وكذا متطلبات المتعلم والمجتمع.

ب- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي. (بوحفص، 2017، ص 24)، أي أن المتعلم له دور أساسي وفعّال في النشاطات الصفية ولا صفية، وكذا تحقيق الأهداف المطلوبة من تلك النشاطات.

ج- يندرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد، مرساة في الواقع الاجتماعي، منظمة ومهيكلة على أساس مبادئ وعناصر ومنهجية موحدة بين المواد، تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين المواد، وانسجام عمودي وأفقي للمناهج. (سليماني وبلوقميدي، 2018، ص 5) فمضامين المناهج تتكامل فيما بينها أفقيا وعموديا وتعزز بعضها من أجل تحقيق الهدف العام للمرحلة الدراسية، ومن ثم كل المراحل المدرسية التالية.

د- تعتمد في تنفيذها على الوثيقة المرافقة، التي تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلبها المادة. (مدرسة بوديسة المسعود، 2016، https://cutt.us/CYtHE)

هـ- هيكلة المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص139 - 140)، حيث ساهمت مناهج الجيل الثاني في ظهور مجموعة من المفاهيم الجديدة المستخدمة في العملية التعليمية.

و- المضامين المعرفية منظمة على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 139 - 140)، خاصة بعدما أصبحت الأهداف التربوية ضمن إصلاحات الجيل الثاني، تستهدف الكفاءة لدى المتعلمين بشكل أكبر.

5- مبادئ ومكونات مناهج الجيل الثاني:

5-1 مبادئ مناهج الجيل الثاني:

5-1-1 مبادئ ذات طابع استراتيجي: وهي تضم الآتي:

أ- **المسعى الاستشرافي:** لا يتعلق الأمر بتحسين نتائج المنظومة التربوية الحالية فقط، بل بوضع تصور وإرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل، وذلك باستعمال المسعى الاستشرافي مدعوما بدراسات

مقارنة للتوجهات الحالية في المنظومات التربوية عبر العالم. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 27) فقد أصبحت الدراسات الاستشرافية مطلبا ضروريا، للتحضير لأي تحديات ومستجدات مستقبلية.

ب-المقاربة النسقية: يقوم برنامج التعليم على وضع مجموعة من العناصر في أنظمة تربطها علاقات التكامل، روابط محددة بدقّة. وبذلك، فإن كل إعداد للبرامج يجب أن يعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وطرق إنجازها، وبالوسائل البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم .(وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 27) وهذا التكامل والترابط يسمح بتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ج- المقاربة المتدرجة والمستمرة: تهدف هذه المقاربة إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة دينامية تتحمل التوازنات الآنية والنجاحات المتدرجة. ويعني ذلك أن هذه المناهج ينبغي أن تحدّد لها أبعاد طويلة المدى من خمس إلى عشر سنوات. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 27) فالمناهج الجديدة في إطار تطبيقها تتطلب نظرة دينامية تأخذ بعين الاعتبار النجاحات المحققة، ومنه تحتاج إلى توفير بدائل تضمن التكفل الجيد بالمهام والأهداف المحددة لها.

د- المقاربة العلمية: يخضع إعداد المناهج لبروتوكول موضوع بصرامة انطلاقا من تحديد واضح للأهداف المراد بلوغها، ومن إعداد فرضيات وترتيبات تنفيذها ويكون كل الفاعلين (في كل المستويات) مزودين بالبروتوكول للملاحظة والتحليل والتأويل لردود الأفعال بعد تطبيق المناهج في الميدان. واستغلال مثل هذه الملاحظات مدعومة بمنهجية مكيفة سيمكن معدي المناهج أولا والمدرسين ثانيا من فحص وجاهة المنهاج، ثم إدخال التعديلات والتصحيحات الضرورية بعد ذلك. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 27) فمناهج الجيل الثاني تعتمد على مقاربة علمية في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم، أي وفق أسس ومنهجية علمية، يمكن على أساسها تقديم التعديلات والتصحيحات المناسبة والمطلوبة في المنهاج.

5-1-2 مبادئ ذات طابع منهجي: حيث تستند مناهج الجيل الثاني على المبادئ المنهجية التالية:

أ- مبدأ الشمولية: الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.

ب- مبدأ الانسجام: الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

ج- مبدأ الملائمة: والتي تمكن من تكييف ظروف الانجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

د- مبدأ المقروئية: والذي يستلزم البساطة، والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

هـ- مبدأ قابلية التقويم: للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملائمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 1 - 2)

فمن الناحية المنهجية تتكامل المبادئ سابقة الذكر في مناهج الجيل الثاني لتضمن التدرج العمودي والأفقي للمعارف بداية بالمعارف البسيطة وصولا إلى المعارف المركبة مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل مرحلة تعليمية وخصوصية التلميذ النفسية والعقلية، إضافة إلى تقويم العملية التعليمية لتدارك الصعوبات وتحقيق الأهداف المنشودة.

5-2 مكونات مناهج الجيل الثاني:

أ- المحتوى:

يتم اختيار محتوى مناهج الجيل الثاني وتنظيمه بطريقة معينة تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة له. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 134) حيث تركز هذه الأهداف كما وضّحنا في العنصر السابق الخاص ببناء مناهج الجيل الثاني، على تأكيد الشخصية الجزائرية وأبعاد الهوية الثقافية المحلية، من خلال الاهتمام والتأكيد على ثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، إضافة إلى التفتّح على الحركات العلمية والتقنية العالمية والاندماج فيها.

ب- طرق التدريس:

ونظرا لاعتماد المقاربة بالكفاءات قصد سد الثغرات التي خلفتها المقاربة بالأهداف سابقا (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 4)، فإن الأمر يستلزم أنواعا معينة من الخبرات التعليمية وطرقا واستراتيجيات وأساليب تدريس ووسائل تعليمية مصاحبة ومعينة. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 134) وتعتبر المقاربة بالكفاءات المبنية على أسس البنيوية الاجتماعية المحور الرئيسي لمناهج الجيل الثاني والتي تتميز بـ :

- توفر للمتعلم إمكانية التجنيد بشكل ضمني لعدد من الموارد المندمجة في حل وضعيات مشكلة.
- تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة، عن منطق التعليم الذي يركز على اكتساب المعارف.
- تجنبنا تجزئة المعارف وتفتيتها. (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 4)

إذن فإن المقاربة بالكفاءات وكذا الأهداف المنشودة من مناهج الجيل الثاني تستوجب التنويع في طرق التدريس والنشاطات التعليمية، الأمر الذي يساعد في اكتشاف طاقات المتعلمين واستغلالها وتوجيهها، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية.

ج- الأهداف التربوية:

حدّدت المناهج الجديدة مجموعة معتبرة من الأهداف التعليمية، والتي عبّرت عنها بملامح التخرج، وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات ينبغي أن تظهر في شخصية وسلوك المتعلم مع نهاية التعليم القاعدي، وهي موزّعة كالآتي:

- كفاءات ذات طابع اتصالي: ترتبط أساسا بمواد اللغة.
- كفاءات ذات طابع منهجي: ترتبط بعملية التنظيم والضبط في السلوك والفكر والعمل.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: تتعلق بشخصية المتعلم خاصة الجانب السلوكي والوجداني، وعلاقاته مع الآخرين والمجتمع.
- كفاءات ذات طابع فكري: ترتبط خاصة بالنمو العقلي والذي تسهم فيه خاصة المواد العلمية من رياضيات وتكنولوجيا وعلوم الطبيعة والحياة. (لعجيلات وبوفرة، 2021، ص 234)

وعليه فإن الكفاءات الختامية والشاملة لمناهج الجيل الثاني، تركز اهتمامها على جميع جوانب شخصية المتعلمين، كما تعمل من خلال النشاطات التعليمية المتنوعة على تدريب المتعلم وتمكينه من استخدام وتفعيل مختلف العمليات العقلية (من تفكيك وتركيب، وتحليل واستنتاج...).

د- التقويم:

أصبح التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم، حيث يكون الخطأ في قلب الصيرورةالتعليمة، وتوظف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير ومؤشرات وأنماط التقويم مؤشرات لسلوكات اجتماعية وتستثمر نتائج التقويم للمعالجة البيداغوجية. (مدرسة بوديسة المسعود، 2016، https://cutt.us/GIiTK) وحتى ينسجم التقويم التربوي مع روح المناهج الجديدة فقد أوليت له كل الأهمية، كما أوكلت له وظيفتين أساسيتين هما:

- الوظيفة التكوينية للضبط البيداغوجي وتتم على مستوى التلاميذ، بما يسمح لهم من تعديل في استراتيجيات تعلمهم. كما تساعد المدرس على تكييف طرائق واستراتيجيات التدريس.

- الوظيفة التحصيلية التي تتيح معرفة مستوى اكتساب الكفاءات، بما يمكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدقيق والعادل لنتائج التلاميذ، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقاتها. (بوحفص وبن ناصر، 2021، ص 249 – 250)

وليتماشى التقويم مع هذه الرؤية تقترح الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد:

- البعد الأول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها يتماشى مع صيرورة التعلم والإدماج.
- البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.
- البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية. (بوفاتح وبن سماعيل، 2018، ص 135)

كما أصبح التقويم لا يتوقف على تقويم نتائج المتعلمين فقط بل أصبح يشمل جميع مكونات مناهج الجيل الثاني، وجميع مكونات العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن تدراك النقائص ومعالجة الثغرات وتصحيحها قدر الإمكان.

6- تقييم مناهج الجيل الثاني: على غرار الإصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشا وجدلا حول هاته الإصلاحات، وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض.

6-1 إيجابيات مناهج الجيل الثاني:

أ- وضوح الغاية من مناهج الجيل الثاني وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (التلاميذ، أولياء الأمور، المجتمع).

ب- الاهتمام بجودة طرق التدريس ووسائله وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولوياتها دائما العمل على تحقيق التحسّن المستمر في عمليتي التعليم والتعليم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات التلاميذ على نحو متواصل وذلك منذ سنوات الدراسة الأولية، مما سيجنب الهدر الهائل في الموارد فيما بعد. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 93)

ج- من إيجابياتها أيضا أنها تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية ويبني تعلماته، ويتعين على الأستاذ مرافقته ومساعدته وتوجيهه، كما أن المعارف تبنى ولا تلقن، وذلك باعتماد مجموعة من الدعائم السمعية والبصرية، والشفهية، والكتابية. (لعجيلات وبوفرة، 2021، ص 236)

د- تفتحها على المحيط الخارجي كإدراج الكثير من المحتويات التي تتضمن قيم معرفية عالمية، كالترميز العالمي في المواد العلمية، والاهتمام باللغات الأجنبية، إضافة إلى تلقي الكثير من الأساتذة تكوينا نوعيا حولها لتسهيل تنفيذها واستيعاب مضامينها. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 94)

هـ- تركيزها على الجانب الأخلاقي من خلال تعزيز عملية اكتساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية المرجعية، كما أن النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جل أنشطة اللغة العربية، لها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، إنما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الوطنية. (مسكين، 2018، ص 263)

و- استهدفت تحقيق جملة من الكفاءات لدى المتعلمين ينبغي اكتسابها مع نهاية التعليم القاعدي أهمها: كفاءات اتصالية مرتبطة باكتساب اللغة خاصة اللغة العربية، كفاءات منهجية مرتبطة بعملية التنظيم والضبط في السلوك والفكر والعمل، كفاءات فكرية خاصة بالنمو العقلي وترتبط بالمواد العلمية والتكنولوجية، كفاءات اجتماعية مرتبطة بالجانب السلوكي والوجداني وعلاقته بالآخرين.

ز- تحرص مناهج الجيل الثاني من خلال إدراج المفهوم الجديد للوضعية الإدماجية التقويمية على تكوين المتعلّم التكوين الجيد الذي يجعل منه عنصرا فاعلا داخل العملية التعليمية وخارجها، ويجعل منه الإدماج أكثر حرصا على استثمار مكتسباته المتنوعة في إيجاد حلول شافية لمختلف الوضعيات المشكلة التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها. (علية ودندوقة، 2019، ص 290)

ح- الاعتماد على التدريس بالكفاءات وذلك بعد التطور في العلوم والتكنولوجيا في العالم وظهور التخصصات الحديثة، مما يتطلب الدقة والإتقان في العلم والعمل، خاصة بعدما أصبح الفكر البراغماتي سائدا في كل النظم التربوية. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 95)

6-2 سلبيات مناهج الجيل الثاني:

أ- تعمل المناهج الجديدة على عجن شخصية المتعلم بطغيان المبدأ العلمي على القيمي، بالاعتماد على فلسفة جون ديوي، وهي فلسفة براغماتية تعمل على تحويل الفرد إلى أداة للإنتاج والاستهلاك في إطار النفعية التي تكتسح المجتمع الرأسمالي العلماني القائم على الفردية والمنافسة التي لا ترحم، وكسر الصورة الجامعة التي تحرك المخيال الجمعي الجزائري، والتي تشكل المرجعية الوطنية التي يتقاسمها الجميع. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 96)

ب- الاعتماد الخاطئ على منهجية المقاربة بالكفاءات فالمعلم لم يكن أبدا مهيئا بكل جدية للتعليم بها، فهي تستند إلى فكرة أن الطالب يمتلك معارف وخبرات سابقة، ويكفيه توظيفها بمساعدة المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات؛ وهذا ليس صحيحا، وان سلمنا بصحة ذلك، فان المقاربة بالكفاءات قد تصلح لقلة قليلة من التلاميذ دون أغلبهم، وعليه فقد تم فرض المقاربة بالكفاءات دون مناقشة محتواها وقيمتها. (سعد، 2018، ص 143 – 144)

ج- النقص في التنسيق الأفقي والعمودي للمناهج، وكيفية تجسيد الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات، وتفادي التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها. (بوحفص، 2017، ص 28)

د- غياب الانسجام بين بعض الأهداف والمحتويات المخصّصة لها: وذلك لورود بعض الأهداف دون وجود ما يقابلها من مواضيع، وكمثال على ذلك نأخذ السنة الثالثة نجد عنصرا رئيسيا ذكر في الأهداف ولم يذكر في المواضيع وهو عنصر أركان الإيمان، الذي ذكر في ملمح التخرج بعبارة: "يتمسك بمبادئ العقيدة الإسلامية. يعدد أركان الإيمان"، وعوض أن نجد موضوع أركان الإيمان، فإننا وجدنا موضوع أركان الإسلام، ويوجد فرق بين الموضوعين. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 98)

هـ- إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط، حيث تمت معادلة حجمها الساعي لمادتي اللغة العربية والرياضيات، كما قدر حجمها الساعي بمجموع ما خصص لمواد الهوية الوطنية الأربع وهي التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، إضافة إلى ذلك عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من مادة اللغة الانجليزية واللغة العربية والرياضيات. (بوكبشة، 2013، ص 26)

و- كذلك ظهرت المفارقة بين مضمون القانون التوجيهي للتربية الداعي إلى ضرورة التكفل بالبعد العلمي والتكنولوجي وبين تقزيم الحجم الساعي الذي خضعت له هاته المادتين اللتين تعدان أساس العلوم. (بوحفص، 2017، ص 28)

ح- تغيير الرموز والمصطلحات الرياضية والعلمية من العربية للاتينية (الرموز العالمية): إن تعويض الرموز التي أساسها اللغة العربية برموز أساسها الحروف اللاتينية لا يحقق لنا هدفا عالميا، فهناك رموز ومصطلحات تستخدم في الفيزياء والكيمياء لها صيغة عالمية يستخدمها الأساتذة وتعتمدها الكتب المدرسية، أما الرموز والمصطلحات التي تستعمل في الرياضيات فهي مستمدة من اللغة التي تدرس بها هذه المادة. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 98)

ط- مناهج فوق المستوى: حيث أوضح الأستاذ "علي أوحيدة" أنه لم يكن هناك اهتمام بمبادئ التدريس والمتعلقة بضرورة البدء بالمعلومات البسيطة والانتقال بالتدريج إلى المعلومات المركبة. (قناة الأنيس الفضائية، 2017، https://cutt.us/rluCD)، إضافة إلى إقحام بعض المعلومات والمواد قبل أوانها أي قبل نمو قدرات الطفل وتهيئته لتلقي كل أنواع المعارف مثل دروس التاريخ، وكثافة المعلومات وعدم ملاءمتها لمستوى المتعلمين والوعاء الزمني، ويتضح ذلك بصفة خاصة في برنامج النحو والصرف في الصف الخامس وفي دروس الفيزياء في المتوسط، وتعلم النحو النظري وبعض دروس الرياضيات وتعليم

اللغة الأجنبية في مستواها الكتابي، مع انعدام الترتيب والتسلسل في عرض المعلومات والحصص. (خلفاوي، 2020، ص 437)

ط- أخطاء بيداغوجية: حيث يرى الدكتور "عبد القادر فضيل" أن المحتوى المعرفي لمناهج الجيل الثاني لم يراعي خصوصية المرحلة العمرية للتلميذ ولم تهتم بالبيداغوجيا، وأعطى مثالا في ذلك عن منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي فرأى أن الطفل يدرك الأشياء المختلفة ولا يدرك الأشياء المتشابهة، أي ينبغي بيداغوجيا تعليم الحروف المتشابهة كـ (الحاء والخاء أو السين والشين...) في حصتين متباعدتين، بينما نجد أنه يتم تعليمهما في مناهج الجيل الثاني في حصة واحدة. (تاريخ الجزائر، 2019، https://cutt.us/J6OyC)

ي- نمط التقييم: حيث يعتمد على الاختبارات الفصلية فقط، فبالرغم من كثرة الواجبات المنزلية والاستظهار، والتحضيرات والمشاركة الفعالة في حجرة الدرس والتي يطالب بها التلاميذ يوميا؛ إلا أنها لا تؤخذ بعين الاعتبار في نقطة الامتحان، مما يجعل التلاميذ يعزفون عن الجد والاجتهاد طوال فصول الدراسة ويركزون جهودهم ووقتهم على فترة التحضير للامتحان فقط، وبالتالي فإن التلميذ يقيم في المجتمع على ما يتحصل عليه من معدل وليس على ما اكتسبه من معارف ومهارات وماله من قدرات وما يقدمه من إنجازات. ويعتبر هذا الوضع نوعا من الظلم وطرق خفية رمزية لتحطيم روح طلب العلم والإبداع والانجاز في المدرسة والمجتمع الجزائري. (خلفاوي، 2020، ص 438)

ك- وجود عدة معلومات خاطئة (بوعديلة، 2017، https://thakafamag.com/?p=6136) بالإضافة إلى نقص في بعض المعلومات المهمة، حيث وضح الأستاذ "علي أوحيدة" بعض النقائص المتضمنة في كتب مناهج الجيل الثاني وأعطى أمثلة عن ذلك. (قناة الأنيس الفضائية، 2019، https://cutt.us/19npG) وتضمين المناهج لبعض المعلومات القديمة وعدم تحيينها، دون مراعاة المستجدات والأحداث السياسية. (Ennahar tv، 2017، https://cutt.us/lHzzE)

م- إضعاف التاريخ وتهميشه: نلاحظ في المناهج الجديدة لمادة التاريخ ذكر الأهداف التفصيلية، للأهداف الخاصة بالسنة، فوردت هذه الأهداف على شكل كفاءات قاعدية، بحيث لا نكاد نجد في الكفاءات القاعدية الثلاثة المذكورة أية إشارة إلى الاعتزاز والافتخار بتاريخ الوطن، من ذلك نجد الاعتزاز بثورة أول نوفمبر، غرس روح التضحية في سبيل الوطن والاقتداء بالشهداء، إبراز قوة إرادة الشعب في التحدي والتضحية، التأكيد على استمرارية الثورة بعد الاستقلال وتغير أساليب الكفاح، كما نلاحظ في الأهداف والكفاءات المذكورة في المناهج أنه يغلب عليها الطابع البيداغوجي، حيث كان التركيز على

الأداء ومتطلبات المقاربة بالكفاءات أكثر من الأهداف المتعلقة بتدريس مادة التاريخ نفسها، التي تعتبر مادة مهمة ضمن المواد التي تربط التلميذ بوطنه. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 99 – 100) كما تقترح اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في تقريرها على أن تركز المناهج التعليمية على التاريخ الوطني بمختلف أطواره دون تفضيل حقبة على أخرى، وحين يتجه الاهتمام إلى ما هو خارج التاريخ الوطني يقترح التقرير أن ينظر إلى تاريخ العالم وحضاراته من زوايا ثلاث: زاوية البعد المغاربي، زاوية البعد الإفريقي، زاوية البعد المتوسطي ولا يبدي التقرير اهتماما بالبعدين العربي والإسلامي، فهل هذا ما يريده المجتمع الجزائري ويتطلع إليه من خلال تدريس التاريخ؟.(سالم وتالي، 2012، ص 63)

ن– احتواء كتب مناهج الجيل الثاني على أخطاء لغوية: حيث وضّح الباحث في المفاهيم اللغوية "عبد الكريم مليزي" احتواء مناهج الجيل الثاني على عدد هائل من الأخطاء اللغوية، ففي كثير من الأحيان يأتي المرفوع منصوبا، والمنصوب مرفوعا، على سبيل المثال نجد المضاف إليه مرفوعا أو منصوبا، ونجد المفعول به مرفوعا، كما نجد الموصوف مرفوعا والصفة مجرورة... والكثير من الأخطاء في هذا المجال، كما أحصى "عبد الكريم مليزي" في دراستين قام بهما على وجود ما لا يقل عن 1400 خطأ لغوي ومعرفي في كتب المرحلة الابتدائية، و1800 خطأ لغوي ومعرفي في كتب مرحلة التعليم المتوسط. (EchorouknewsTV، 2016، https://cutt.us/ca8rF)

س– محدودية المفردات اللغوية: حيث ترى المختصة "مليكة قريفو" بأن مجموع المفردات اللغوية العربية التي يكتسبها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي هي فقط 50 مفردة، وقد أضافت على ذلك بقولها أن المشكل لا يتوقف على نقص المفردات ونقص الاكتساب اللغوي لدى التلميذ الجزائري، بل أيضا تأثير نقص الاكتساب اللغوي في نمو الذكاء، كون الذكاء والتفكير لا يتم إلا من خلال مفردات. (شبكة المواقع الولائية للكنابست، 2017، https://cutt.us/TQlcV)

ع– احتواء المناهج على خصوصيات ثقافية: حيث نلاحظ في المناهج الجديدة ورود محتويات خاصة بالمنطقة والولاية، بينما نجد الخبرات التاريخية المذكورة في المناهج السابقة ذات طابع وطني، ونرى أنه من الخطأ تخصيص الحديث حول المنطقة والولاية، فالاعتزاز ينبغي أن يكون بالوطن كله وليس بجزء منه، وهذا حتى ينشأ الطفل على حب الوطن منذ نعومة أظافره. (بن مشيه وسحوان، 2019، ص 101)

ص– في كتاب التاريخ والجغرافية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي نجد في الصفحة 9 جدولا يقسم الأحداث التي تمر بذاكرة التلميذ، فنجد ما يلي: الحدث الشخصي، الحدث الاجتماعي، الحدث الوطني، وهذا التلميذ مطالب بملء الجدول بالأحداث المختلفة، لكن لماذا لم يضع المؤلفون للكتاب "الحدث الديني"

بدل "الحدث الاجتماعي"، فهل الذهاب إلى الحج كان طاعة للمجتمع أم لله؟؟ وهل هو حدث ديني أو اجتماعي؟ (بوعديلة، 2017، https://cutt.us/GliTK)

ث- يوجد في الصفحة 21 من كتاب التاريخ للسنة الثالثة إبتدائي خطأ في إنجاز تقسيم لأماكن انتشار العادات والتقاليد الجزائرية في درس "العادات والتقاليد في وطني"، فعلى التلميذ أن يربط بين المناطق (منطقة القبائل، منطقة الشرق، منطقة الشاوية، منطقة الصحراء...)، وبين بعض العادات المختلفة (موكب العروس المحفل، غناء المداحات لباس الحايك...) وهذا التقسيم يوقع التلاميذ في حيرة، لأن القبائل موجودون في العاصمة وبعض ولايات الشرق، كما أن الشاوية في منطقة الشرق وبعض مناطق الوسط؟؟ ثم ما المقصود بمنطقة الصحراء؟؟ أين نضع بسكرة والوادي وتبسة؟ (بوعديلة، 2017، https://cutt.us/GliTK) كما لا يصح الجمع بين التقسيم الإثني والتقسيم الجغرافي في الآن نفسه.

خلاصة الفصل

نخلص مما تقدم أن التعليم الابتدائي في الجزائر يعد أهم المراحل التعليمية التي يتم من خلالها بناء هوية الفرد وتكوين شخصيته الاجتماعية والثقافية، وعلى هذا الأساس فهو يتميز بالإجبارية والمجانية حتى يتم إكساب جميع أفراد المجتمع للثقافة المحلية، مما يضمن تحقيق التجانس الثقافي والمحافظة على النمط الهوياتي السائد.

ويعتبر المنهاج المدرسي في النظام التعليمي الجزائري أهم الوسائل التي يتم من خلالها تحديد وانتقاء مكونات الهوية الثقافية الجزائرية الأساسية والمشتركة بين كافة أبناء المجتمع، وتمريرها للمتعلمين، حيث يتم بناء محتوى المنهاج المدرسي من قبل لجنة متخصصة تعتمد في بناءه على المرجعية الثقافية المحلية وفلسفة المجتمع الجزائري.

لكن المنهاج المدرسي مثله مثل النظام التعليمي ككل يحتاج إلى إصلاحات حسب الظروف الداخلية والتحديات الخارجية، وقد تعرض المنهاج المدرسي الجزائري لعدة إصلاحات تعتبر إصلاحات الجيل الثاني آخرها حيث تغيرت الكثير من المفاهيم التربوية، وعدلت مقاربة التدريس، حيث أصبحت المعارف أكثر إجرائية تهتم بأبعاد الكفاءة الخاصة بالتلميذ.

وعليه قمنا بقراءة وصفية لمناهج الجيل الثاني بصفة عامة ومناهج كتب اللغة العربية الخاصة بكل مستويات مرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة، حيث وجدنا أن هناك جملة من الانتقادات الموجهة لمحتواها على الرغم من بنائها على الأساس الثقافي المحلي وفلسفة المجتمع الجزائري، وكذا أهدافها النظرية المسطرة من أجل المحافظة على الهوية الثقافية الجزائرية.

الجزء التطبيقي

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة

1- حدود الدراسة

2- منهج الدراسة

3- أداة الدراسة

4- أداة المعالجة الإحصائية لبيانات التحليل

1- حدود الدراسة:

1-1 الحدود البشرية (مجتمع الدراسة):

يعرّف موريس أنجرس مجتمع الدراسة على أنه: "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصي، كما يصف مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات. (أنجرس، 2004، ص 298)

ونظرا لخصوصية نوع الدراسات التي تعتمد منهج تحليل المحتوى فإن المجتمع الكلي في بحوث التحليل هو مجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للبحث. (عبد الحميد، 2009، ص 91)

ويشمل مجتمع الدراسة في دراستنا الحالية كل كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي، أي قمنا بمسح شامل لكل مفردات مجتمع الدراسة، حيث يعرّف المسح الشامل بأنه: "جمع البيانات من جميع المفردات المشمولة بالبحث".(حمامة، 2020، ص 117)

وقد اخترنا مادة اللغة العربية لمناهج الجيل الثاني الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي بناء على حكم شخصي وذلك للأسباب التالية:

- أن كتب اللغة العربية تهدف من خلال محتواها لتعريف المتعلمين ببنية هويتهم الثقافية الجزائرية بشكل عام.
- أنها أكثر المواد الاجتماعية التي تتسم بالمرونة والحيوية ويمكن أن تحتوي على مختلف المعارف ومنها المعارف المتعلقة بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية.

2-1 وصف مجتمع الدراسة:

الجدول رقم (01) وصف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي

عنوان الكتاب	**كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية – التربية المدنية**
المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم
تاريخ الإصدار	2022/2021

لجنة التأليف	محمود عبود (مفتش التعليم المتوسط)، عبد المالك (مفتش التعليم الإبتدائي)، فتيحة مصطفاوي تواتي (أستاذة مكونة في المدرسة الإبتدائية)، حسيبة مايدة شناف (أستاذة مكونة في المدرسة الإبتدائية)، حكيمة عباش شطيبي (أستاذة مكونة بالمدرسة الإبتدائية)
عناوين المحاور/ المقاطع	1/ عائلتي 2/ المدرسة 3/ الحي والقرية 4/ الرياضة والتسلية 5/ البيئة والطبيعة 6/ التغذية والصحة 7/ التواصل 8/ الموروث الحضاري.
عدد الصفحات	144 صفحة
عدد الدروس	25 درسا
طريقة إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة.

الجدول رقم (02) وصف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي

عنوان الكتاب	**كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية – التربية الإسلامية**
المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم
تاريخ الإصدار	2023/2022
لجنة التأليف	نسيمة وردتكال (مفتشة التعليم الإبتدائي)، السعيد بو عبد الله (مفتش التعليم الإبتدائي)، بلقاسم عمارة (مفتش التعليم الإبتدائي)، طيب نايت سليمان (مفتش التربية الوطنية).
عناوين المحاور / المقاطع	1/ الحياة المدرسية 2/ العائلة 3/ الحي والقرية 4/ الرياضة والتسلية 5/ البيئة والطبيعة 6/ التغذية والصحة 7/ التواصل 8/ الموروث الحضاري.
عدد الصفحات	178 صفحة
عدد الدروس	24 درسا
طريقة إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة

الجدول رقم (03) وصف كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي

عنوان الكتاب	**اللغة العربية**
المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم
تاريخ الإصدار	2022/2023
لجنة التأليف	بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الإبتدائي)، بوسلامة عائشة

	(أستاذ التعليم الإبتدائي)، بن يزار عفريت شبيلة (مفتشة التعليم الإبتدائي)، حلفاية داود وفاء(أستاذة التعليم الإبتدائي).
عناوين المحاور / المقاطع	1/ القيم الإنسانية 2/ الحياة الاجتماعية 3/ الهوية الوطنية 4/ الطبيعة والبيئة 5/ الصحة والرياضة 6/ الحياة الثقافية 7/ عالم الابتكار والاختراع 8/ الأسفار والرحلات.
عدد الصفحات	140 صفحة
عدد الدروس	23 درسا
طريقة إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة

الجدول رقم (04) وصف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي

عنوان الكتاب	**اللغة العربية**
المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم
تاريخ الإصدار	2020/2021
لجنة التأليف	بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الإبتدائي)، بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الإبتدائي)، قيطاني موهوب ربيعة (مفتشة التعليم الإبتدائي)، بوخبزة أمال (مفتشة التعليم الإبتدائي).
عناوين المحاور / المقاطع	1/ القيم الإنسانية 2/ الحياة الاجتماعية 3/ الهوية الوطنية 4/ الطبيعة والبيئة 5/ الصحة والرياضة 6/ الحياة الثقافية 7/ الإبداع والابتكار 8/ الرحلات الأسفار.
عدد الصفحات	146 صفحة
عدد الدروس	23 درسا
طريقة إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة

الجدول رقم (05) وصف كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي

عنوان الكتاب	**اللغة العربية**
المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لوزارة التربية والتعليم
تاريخ الإصدار	2022/2023

لجنة التأليف	بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الابتدائي)، حلفاية داود وفاء (أستاذة التعليم الإبتدائي)، بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الإبتدائي)، بوسلامة عائشة (معلمة التعليم الإبتدائي)
عناوين المحاور / المقاطع	1/ القيم الإنسانية 2/الحياة الاجتماعية والخدمات 3/الهوية الوطنية 4/ التنمية المستدامة 5/الصحة والتغذية 6/عالم العلوم والاكتشافات 7/قصص وحكايات من التراث 8/الأسفار والرحلات.
عدد الصفحات	143 صفحة
عدد الدروس	23 درسا
طريقة إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة

1-2 الحدود الزمنية:

أما بالنسبة للحدود الزمنية للدراسة فقد كانت الانطلاقة الفعلية منذ اختيار الموضوع، وقد تم خلال السنوات الماضية (أكتوبر 2018 إلى غاية فيفري 2022) جمع المراجع، ضبط الخطة وتحرير الجانب النظري، أما بالنسبة للجانب التطبيقي للدراسة فقد تم الانطلاق فيه مع بداية شهر (مارس 2022 إلى غاية ماي 2023) حيث بدأت هذه المرحلة بضبط الإجراءات المنهجية للدراسة إلى غاية وضع مقترحات في ضوء النتائج المتوصل إليها.

2- منهج الدراسة:

لا يكتمل البحث العلمي إلا بوجود منهج واضح يعتمده الباحث للوصول إلى الحقيقة، وإيجاد إجابات عن تساؤلاته البحثية، وقد استخدمنا منهج تحليل المحتوى لأنه المنهج الأنسب لدراستنا، التي نهدف من خلالها لمعرفة مدى اهتمام كتب اللغة العربية بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية، مما يتطلب التوجه مباشرة للكتب الدراسية ووصفها وتحليل محتوياتها، وهذا لتفادي مشكلة الذاتية لدى الفاعلين التربويين وحتى تكون النتائج أكثر مصداقية.

ويعرّف منهج تحليل المحتوى بأنه: "أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات لبعض بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون".(رابحي، 2013، ص 346)

3- أداة الدراسة:

استخدمنا في داستنا البحثية صنافة تحليل المحتوى لأننا سنتعامل مع محتوى الكتب المدرسية الجزائرية، ممثلة في كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي.

وتعّد صنافة تحليل المحتوى عبارة عن أشكال "هندسية" في معظم الحالات، ينجزها الباحث ليصب فيها نتائج الحسابات التي قام بها على مضمونه، ثم يجمعها ليتم تفريغ محتواها في جداول التحليل الكمي، هذا ما يجعل لكل بحث صنافة خاصة، إذ ليس هناك صنافة نمطية صالحة لكل البحوث التي تستعمل تحليل المحتوى. (تمار، 2007، ص 57)

الجدول رقم (06) صنافة تحليل المحتوى المطبقة في الدراسة الحالية

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول	
			موجز	مفصل
بعد الدين الإسلامي	فروع الدين الإسلامي	العقيدة		
		العبادات		
		المعاملات		
		القيم والآداب العامة		
	الإنسان في الإسلام	مبدأ الإنسان		
		مكانة الإنسان		
		وظيفة الإنسان		
		مصير الإنسان		
	الإسلام والمجتمع	المجتمع الإسلامي		
		الأسرة في الإسلام		
		المساجد والزوايا		
		شخصيات إسلامية		
		أعياد دينية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		

		الدعوة للتمسك بالإسلام		
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو		
		الصرف		
		الإملاء		
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك باللغة العربية		
	مهارات تعلم اللغة العربية	القراءة والاستماع	/////	//////
		التحدث	/////	//////
		الكتابة	/////	//////
بعد التاريخ الثقافي الوطني	منجزات تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية علمية		
		منجزات تاريخية أدبية		
		منجزات تاريخية فنية		
	شخصيات تاريخية ثقافية	شخصيات تاريخية علمية		
		شخصيات تاريخية أدبية		
		شخصيات تاريخية فنية		
	الإنتماء التاريخي الثقافي	الانتماء التاريخي الثقافي الأمازيغي		
		الانتماء التاريخي الثقافي العربي		
		الانتماء التاريخي الثقافي الإسلامي		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني		
	التراث الثقافي	آثار		
		لباس تقليدي		

بعد التراث الثقافي الوطني	المادي	طبخ تقليدي		
		صناعات تقليدية		
		أدوات موسيقية		
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد		
		حكم وأمثال شعبية		
		طبوع غنائية		
		رقصات شعبية		
		قصص شعبية		
		ألعاب شعبية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني		

3-1 تحديد فئات التحليل:

يعتبر اختيار فئات التحليل الخطوة الأولى في تحليل المحتوى، فالفئات هي بمثابة المواضيع الدالة التي تعمل على تصنيف المحتوى بطريقة يمكن أن تكون كمية (سليماني، 2012، ص 202)، وترتبط عملية التصنيف وتحديد الفئات بمفهوم التجزئة أي تحويل الكل إلى أجزاء ذات خصائص أو مواصفات أو أوزان مشتركة بناء على محددات يتم وصفها والاتفاق عليها مسبقا، وحيث تتوفر هذه المحددات في التراث العلمي أو الخبرات السابقة فإن الباحث لا يجد صعوبة في تجزئة الكل بناءً على هذه المحددات. (عبد الحميد، 2009، ص 112)

لتحديد فئات التحليل في دراستنا قمنا بتفكيك مفهوم الهوية الثقافية الجزائرية إلى أبعاده التالية: بعد الدين الإسلامي، بعد اللغة العربية، بعد اللغة الأمازيغية، بعد التاريخ الثقافي الوطني، بعد التراث الثقافي الوطني، والتي تمثل المكونات الهوياتية الجوهرية الخاصة بالمجتمع الجزائري، لكن لم نتطرق في الجانب التطبيقي لبعد اللغة الأمازيغية نظرا لخصوصية الكتب محل التحليل، فهي خاصة بمناهج اللغة العربية، كما أن المناهج المدرسية في المنظومة التربوية الجزائرية تعتمد على مناهج المواد المنفصلة، ومن البديهي ألا يحتوي الكتاب على نشاطات لغوية خاصة بلغة أخرى.

3-2 أبعاد التحليل: كما يتم تحليل محتوى الدروس على أساس بعد مستوى التناول (موجز أو مفصل)، حيث تنتمي هذه الفئة إلى فئة الشدة، وحسب تصنيف بيرلسون تشير إلى "قوة أو درجة الإثارة التي توحي بها مادة الاتصال"، وقد اختلف الباحثون في أساليب قياسهم للشدة فالبعض يرون أن تكرار أو تردّد معيّن أو مجموعة رموز يمكن أن يكون مقياسا جيدا للشدة، وقد لجأ البعض إلى إجراء تصميمات منهجية لقياس الشدة. (طاهيري، 2019، ص 367) وسنعتمد على النموذج الذي قدّمه الباحث "طاهيري محمد" لقياس مستوى التناول الموجز والمفصل، وقد أضفنا عليه بعض التعديلات، ويتوضح في الآتي:

- جدول رقم (07) أبعاد مستوى التناول:

بعد مستوى التناول الموجز	**تناول مؤشرات فئات التحليل في:** - عبارة (إضافة الباحثة) - صورة بعنوان يشير إلى الموضوع فقط - فقرة أقل من خمسة أسطر في الدرس - أقل من خمسة أسطر متفرقة في نفس الدرس - بالنسبة للشخصيات الثقافية: ذكر أحد هذه العناصر التالية: السيرة الذاتية، صورة بعنوان يشير لاسم الشخصية، إنجازات، عبارات تقدير. - بالنسبة للتراث المادي: ذكر أحد العناصر التالية: صورة بعنوان يشير لها، تاريخه، صفاته...(إضافة الباحثة)
بعد مستوى التناول المفصل	**تناول مؤشرات فئات التحليل في:** - فقرة بها أكثر من أربعة أسطر - أكثر من أربعة أسطر متفرقة في نفس الدرس - أكثر من فقرة في نفس الدرس (إضافة الباحثة) - صورة وفقرة شارحة لها مهما كان حجم الفقرة - بالنسبة للشخصيات الثقافية: ذكر عنصرين على الأقل من العناصر التالية: السيرة الذاتية، صورة، انجازات، عبارات تقدير. - بالنسبة للتراث المادي: ذكر عنصرين على الأقل من العناصر التالية: صورة بعنوان، تاريخه، صفاته...(إضافة الباحثة)

تجدر الإشارة إلى أن الوحدات ضمن محتوى كتب اللغة العربية عبارة عن دروس وفق المقاربة النسقية، ما عدا الموضوعات الخاصة بالمحفوظات وإنجاز المشاريع والإدماج، فتحتسب دروس أخرى ضمن الوحدة، وذلك باعتبار أن محتوى الدروس النحوية والإملائية والصرفية تقوم على ما تم إدراجه في النصوص.

3-3 وحدة التحليل:

بعد تحديد فئات التحليل وأبعاد التحليل يحتاج الباحث إلى تحديد وحدة التحليل التي يراها مناسبة لموضوعه، وتحقق أهدافه، وفي دراستنا سنستعمل وحدة الفكرة، والمفردة (الصورة). حيث قد تكون الفكرة جملة أو عبارة، وقد تمتد على طول الفقرة، وقد يكون كل المحتوى عبارة عن فكرة واحدة. أما وحدة المفردة فتختلف باختلاف الدراسة الخاضعة للتحليل، ويمكن أن تكون مجلة أو مقالة أو خطبة أو برنامجا إذاعيا أو خطابا أو كلمات تحرير أو صورة. (طاهيري، 2020، ص 368)

3-4 خطوات التحليل:

- تصميم جداول خاصة لحساب تكرارا المؤشرات.
- قراءة الكتب قراءة متأنية.
- تسجيل تكرار ظهور مؤشرات الفئات الفرعية لأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية على الجداول.
- قامت الباحثة بتسجيل مفصل أكثر لطبيعة المؤشرات على أوراق خاصة من خلال تدوين أسمائها بهدف عرضها عند التحليل الكمي للنتائج.
- تدوين بعض الملاحظات الجانبية على أوراق خاصة بهدف الرجوع إليها عند التحليل الكيفي للنتائج.

3-5 الشروط السايكومترية لأداة التحليل: تعتبر مرحلة قياس صدق وثبات أداة التحليل مرحلة جد مهمة في البحث،حيث يتعيّن على الباحث قبل الشروع في تطبيق الأداة فعليا أن يعرف مدى مناسبتها ويتحقق من فعاليتها في تحقيق أهداف البحث.

أ- صدق أداة التحليل:

يقصد بالصدق أو الصحة هو صلاحية الأسلوب أو الأداة لقياس ما هو مراد قياسه، أو بمعنى آخر هو صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصّل إليه الباحث من نتائج، بحيث يمكن الانتقال منها إلى التعميم.

وفي الدراسات التحليلية لا تثير النتائج صعوبة في إثبات الصحة والصدق، لأن عمليات اكتشاف وجود الرموز أو غيابها وعدد تكرار ظهورها لا يحتاج إلى مثل هذا الجهد والإجراءات التي تتطلبها دراسات أخرى. (عبد الحميد، 2009، ص 222 – 223)

ولقياس صدق أداة التحليل في دراستنا قمنا بعرضها على أربعة أساتذة الجامعيين، ومفتشين للتربية والتعليم لمرحلة التعليم الابتدائي، بهدف تحكيمها وتقديم بعض الملاحظات حول فئات التحليل ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة، وكذا مدى مناسبة فئات التحليل الفرعية ومؤشراتها مع الفئات الرئيسية، وما إذا كانت الوحدة المختارة في التحليل مناسبة وتحقّق أهداف الدراسة، وبعد استرجاع صنافة التحكيم، والاطلاع على الملاحظات المقدّمة من طرف الأساتذة والمفتشين، تم تعديل بعض الأجزاء ضمن صنافة تحليل المحتوى، ليكون مناسبا للتطبيق النهائي في الدراسة.

ومن خلال عملية التحكيم تم التوصل إلى النتائج التالية:

– إضافة فئة فرعية في فئة الدين الإسلامي تحت مسمى الإنسان في الإسلام تنقسم بدورها إلى المؤشرات التالية: بدأ الإنسان، مكانة الإنسان، وظيفة الإنسان، مصير الإنسان.

– إضافة مؤشر المجتمع الإسلامي ضمن مؤشرات الفئة الفرعية الإسلام والمجتمع.

– تعديل عنوان الفئة الفرعية في فئة الدين الإسلامي من العقيدة والعبادات والمعاملات إلى فروع الدين الإسلامي.

– تعديل مؤشر السلوك والآداب العامة إلى القيم والآداب العامة.

– إضافة الفئة الفرعية الإنتماء التاريخي الثقافي ضمن فئة التاريخ الثقافي الوطني.

– إضافة مؤشر القصص الشعبية والألعاب الشعبية إلى الفئة الفرعية الخاصة بالتراث الثقافي اللامادي.

ب– ثبات أداة التحليل:

ثبات التحليل أو "الترميز" هو أحد أهم خطوات تحليل المحتوى، ذلك أن هذا الأخير كتقنية بحث يرتبط منذ البداية بأفكار وتوجهات وتطلعات الباحث وحده، الشيء الذي يجعله محل انتقادات كثيرة قبل ظهور مقاييس الثبات، لذلك على الباحث أن يقوم بهذا الإجراء بطريقة دقيقة وصارمة.

وحتى تكون الإجراءات التحليلية موضوعية لابد أن تصاغ بالطريقة التي تمكن باحثين آخرين للوصول إلى نفس النتائج إذا ما استعملوا نفس أدوات التحليل في ظروف مماثلة، فالموضوعية هنا "تعنى النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثير كبير بالذات المدركة". (تمار، 2007، ص 66)

ويستخلص طعيمة من المعادلة التي قدمها هولستي لقياس الثبات أنه يمكننا الحصول على معامل الثبات بقسمة عدد الفئات التي يتفق فيها الباحثان أو الباحث نفسه مرتين، على مجموع الفئات التي أجري عليها البحث في حالة تساوي عدد الفئات التي أجرى عليها الباحثان أو الباحث نفسه التحليل. (طاهيري، 2019، ص 370)

$$\textbf{معامل الثبات} = \frac{\text{الفئات المتفق عليها في التحليلين} \times 100}{\text{الفئات المختلف عليها في التحليلين}}$$

وحتى يمكن قياس ثبات أداة التحليل في هذه الدراسة، قمنا بتطبيقها من خلال اختيار درس من كل كتاب من كتب اللغة العربية محل التحليل.

الجدول رقم (08) الدروس المختارة لقياس ثبات أداة التحليل

الكتب	كتاب اللغة العربية السنة الأولى	كتاب اللغة العربية السنة الثانية	كتاب اللغة العربية السنة الثالثة	كتاب اللغة العربية السنة الرابعة	كتاب اللغة العربية سنة الخامسة
عنوان الدرس المختار	عيد الأضحى	اليوم ننظف بيتنا	ختان زهير	جولة في بلادي	رفاق المدرسة
الصفحات	131 – 129	39 – 38	34 – 31	132 -129	13-09

وقد قمنا بإجراء قياس صدق الثبات، من خلال اعتماد الطريقة التي يتم فيها التحليل على نفس المحتوى في فترتين متباعدتين زمنيا، وفي دراستنا قمنا بإجراء هذه الخطوة بأنفسنا دون اللجوء لباحثين آخرين، وقد فصلت بين عملية التحليل الأولى والثانية مدة 20 يوما.

الجدول رقم (09) معامل الثبات لأداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الإبتدائي

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	49
الفئات المختلف فيها في التحليلين	03
عدد كل الفئات	52
معامل الثبات	$\frac{49}{52}$ x 100 = 94%

الجدول رقم (10) معامل الثبات لأداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الإبتدائي

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	51
الفئات المختلف فيها في التحليلين	01
عدد كل الفئات	52
معامل الثبات	$\frac{51}{52}$ x 100=98%

الجدول رقم (11) معامل الثبات لأداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الإبتدائي

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	49
الفئات المختلف فيها في التحليلين	03
عدد كل الفئات	52
معامل الثبات	$\frac{49}{52}$ x 100 =94%

الجدول رقم (12) معامل الثبات لأداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الإبتدائي

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	48
الفئات المختلف فيها في التحليلين	04
عدد كل الفئات	52
معامل الثبات	$\frac{48}{52}$ x 100 =92%

الجدول رقم (13) معامل الثبات لأداة التحليل في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الإبتدائي

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	52
الفئات المختلف فيها في التحليلين	00
عدد كل الفئات	52
معامل الثبات	$\frac{52}{52}$ x 100 =100%

– لتفادي عشوائية تفسير النتائج اعتمدنا على مدرج تقديري خماسي اقترحه الباحث "إسماعيل رابحي" (2013، ص361) للحكم على قيمة النسبة المئوية:

0 % ← 20 % توافر ذو قيمة ضعيفة جدا.

21 % ← 40 % توافر ذو قيمة ضعيفة.

41 % ← 60 % توافر ذو قيمة متوسطة.

61 % ← 80 % توافر ذو قيمة مرتفعة.

81 % ← 100% توافر ذو قيمة مرتفعة جدا.

4- أداة المعالجة الإحصائية لبيانات التحليل: وقد اعتمدنا في دراستنا على أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

أ- التكرارات (التكرار المطلق):

يعتبر التكرار المطلق (ni) من أبسط أنواع التكرارات في الإحصاء، حيث يمثل العدد المطلق لعناصر كيفية من الكيفيات. (العشي وبوراس، 2020، ص 24) ويتم حسابه من خلال عدد المرات التي تتكرر فيها نفس القيمة، وعدد مرات مشاهدتها وظهورها.

وقد استخدمنا التكرارات في الجداول الخاصة بكل بعد من أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية بمختلف فروعه ومؤشراته.

ب- النسبة المئوية:

تعد النسبة المئوية من أشكال التعبير الإحصائي الشائعة في أبحاث تحليل المحتوى، حيث أشارت الباحثة ليلى عبد المجيد في دراسة حول الأساليب الإحصائية المستخدمة في أبحاث تحليل المحتوى إلى أن نسبة 53.6 % من الباحثين استخدموا أسلوب النسب المئوية. (رابحي، 2013، ص 361)

وقد اعتمدنا على النسب المئوية من أجل معرفة نسبة تناول فئات التحليل (أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية) مقارنة بالنسبة الكلية لمجموع كل الفئات، ويتم حساب النسبة المئوية كالآتي:

$$\textbf{النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع تكرار مؤشرات الفئة} \times 100}{\text{المجموع الكلي لتكرار مؤشرات كل الفئات}}$$

وقد استخدمنا النسبة المئوية مع الجداول التي تعرض فئات الهوية الثقافية الجزائرية مجتمعة في كل كتاب من كتب اللغة العربية محل الدراسة، وذلك لمعرفة نسبة ظهورها، وكذا الحكم على قيمة النسبة المئوية وفق المدرج التقديري الموضح سابقا.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة النظرية

4- النتائج العامة للدراسة

5- مقترحات في ضوء نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1 عرض نتائج مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي:

الجدول رقم (14) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد الدين الإسلامي	فروع الدين الإسلامي	العقيدة	00	00	00
		العبادات	02	00	02
		المعاملات	00	00	00
		القيم والآداب العامة	00	00	00
	المجموع		02	00	02
	الإنسان في الإسلام	مبدأ الإنسان	00	00	00
		مكانة الإنسان	00	00	00
		وظيفة الإنسان	00	00	00
		مصير الإنسان	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإسلام والمجتمع	المجتمع الإسلامي	00	00	00
		الأسرة في الإسلام	00	00	00
		المساجد والزوايا	01	00	01
		شخصيات إسلامية	00	00	00
		أعياد دينية	02	00	02
	المجموع		03	00	03
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالإسلام	00	00	00

المجموع	00	00	00
المجموع العام	05	00	05

يظهر من خلال الجدول رقم (14) احتواء كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي على مجموع خمس تكرارات فقط لبعد الدين الإسلامي، كما جاءت كل فئات التحليل الفرعية الخاصة بهذا البعد بشكل موجز، حيث حصلت فئة الإسلام والمجتمع على ثلاث تكرارات تم فيها ذكر المسجد كمؤسسة دينية إسلامية لمرة واحدة وتم ذكر عيد الفطر وعيد الأضحى كأعياد دينية إسلامية، وحصلت فئة فروع الدين الإسلامي على تكرارين ورد فيهما شكلين من العبادات الإسلامية تمثلت في الصوم والصلاة، في حين أن الكتاب لم يتطرق في محتواه للفئتين المتعلقتين بالإنسان في الإسلام والإثنية المركزية الموجودتين في الجدول.

نلاحظ أن تناول كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي لبعد الدين الإسلامي بقي في بعده الشمولي العام حيث ارتكز اهتمامه على العبادات التي تدخل ضمن فئة فروع الدين الإسلامي وعلى الأعياد التي تدخل ضمن فئة الإسلام والمجتمع، لكنه لم يتطرق لفئة الإنسان في الإسلام من حيث تبيان خلق الإنسان ومكانته وكذا وظيفته ومصيره في الدنيا والآخرة، ولم تكن هناك إشارة على الافتخار والاعتزاز بالدين الإسلامي ولا بضرورة التمسك به ضمن فئة الإثنية المركزية، وهذا ما أكدت عليه دراسة الباحث شراد العلمي ومحمد طاهيري اللذين توصلا أيضا إلى أن الكتب المدرسية تطرقت إلى جوانب عامة وشمولية ضمن بعد الدين الإسلامي ولم تطرق إلى جوهر العقيدة الإسلامية التي تكون أساسا لنظام معرفي يميز الحضارة الإسلامية.

الجدول رقم (15) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد الدين الإسلامي	فروع الدين الإسلامي	العقيدة	00	00	00
		العبادات	01	00	01
		المعاملات	00	00	00
		القيم والآداب العامة	05	01	06
	المجموع		06	01	07
	الإنسان في الإسلام	مبدأ الإنسان	00	00	00
		مكانة الإنسان	00	00	00
		وظيفة الإنسان	00	00	00
		مصير الإنسان	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإسلام والمجتمع	المجتمع الإسلامي	00	00	00
		الأسرة في الإسلام	00	00	00
		المساجد والزوايا	00	00	00
		شخصيات إسلامية	01	00	01
		أعياد دينية	01	00	01
	المجموع		02	00	02
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالإسلام	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			08	01	09

يظهر من الجدول رقم (15) أنه جاء في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي ذكر شكل واحد من العبادات ممثلا في الصلاة بشكل موجز، كما جاء ذكر ستة قيم وآداب إسلامية ضمن فئة فروع الدين الإسلامي تمثلت في طاعة الوالدين بشكل مفصل، وجاء ذكر قيمة التعاون، طاعة الأقارب، احترامهم، وكذا جاء النهي عن التبذير واحترام الشخص لدوره بشكل موجز، كما ذكر الكتاب بشكل موجز في أحد النصوص عبارة الحمد لله (بعد الانتهاء من الأكل) وهي أحد آداب الطعام الإسلامية، أما فيما يخص محور الإسلام والمجتمع فقد تم ذكر الرسول صلى الله وسلم كشخصية إسلامية بشكل موجز، كما ورد ذكر عيد الأضحى بشكل موجز أيضا كأحد الأعياد الدينية الإسلامية، وورد ذكر مؤسسة المسجد بشكل موجز كأحد المؤسسات الدينية الإسلامية، بينما لم يتطرق الكتاب إطلاقا لمحور الإنسان في الإسلام ولا للمحور الخاص بالإثنية المركزية.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من مرحلة التعليم الابتدائي قد تناول بعد الدين الإسلامي بشكل عام وشمولي أيضا، حتى في القيم والآداب العامة، ويتأكد هذا الأمر من خلال ما ورد في تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية فإنه يركز في حصص تحفيظ القرآن والحديث على السور والأحاديث التي تدعم السلوك المدني والأخلاقي بحيث ساوى بين التربية الدينية والتربية المدنية، حيث صرّح على بن محمد الوزير السابق للتربية بأن: اللجنة تشكو من اختلال فاضح في تركيبها فهي مكونة من مجموعة من الأشخاص بعضهم قياديون في أحزاب لائكية شديدة العداوة لكل ما يمت بصلة إلى التوجه العربي الإسلامي في التعليم وغيره. كما أن محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية يعالج مواضيع أخرى دنيوية (كالرياضة، التغذية، البيئة...) ولا يربطها بالبعد الديني، إضافة إلى أنه تطرق في النشاط الخاص بالإنتاج الكتابي في الصفحة رقم (45) إلى موضوع الاحتفال بأعياد الميلاد، وهذه الأخيرة ثقافة دخيلة عن مجتمعنا كما أنها تتعارض مع معتقداتنا الدينية ومرجعيتنا الإسلامية، ويمكن إرجاع هذا الأمر إلى تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الذي وصف بطبيعته المفرطة في الحداثة والإنفتاح الثقافي، كما أن الكتاب لم يتطرق لمبدأ الإنسان ومكانته ووظيفته ومصيره في الإسلام، ولم تكن هناك إشارة على الافتخار والاعتزاز بالدين الإسلامي ولا بضرورة التمسك به.

الجدول رقم (16) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد الدين الإسلامي	فروع الدين الإسلامي	العقيدة	00	00	00
		العبادات	04	00	04
		المعاملات	00	00	00
		القيم والآداب العامة	30	00	30
	المجموع		34	00	34
	الإنسان في الإسلام	مبدأ الإنسان	00	00	00
		مكانة الإنسان	00	00	00
		وظيفة الإنسان	00	00	00
		مصير الإنسان	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإسلام والمجتمع	المجتمع الإسلامي	00	00	00
		الأسرة في الإسلام	00	00	00
		المساجد والزوايا	01	00	01
		شخصيات إسلامية	01	00	01
		أعياد دينية	04	01	05
	المجموع		06	01	07
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	01	00	01
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالإسلام	00	00	00
	المجموع		01	00	01

المجموع العام	41	01	42

يظهر من خلال الجدول رقم (16) أن فئة فروع الدين الإسلامي قد حازت على أعلى تكرار قدر بـ 34 مرة، حيث حصلت القيم والآداب العامة على أعلى تكرار من بين كل المؤشرات، وقدر تكرارها بـ 30 مرة بشكل موجز ومن بين القيم المذكورة نجد: الاحترام، المودة، الصبر، التقوى، آداب الأكل، آداب الحديث... كما تم ذكر أربع عبادات بشكل موجز فتكرر ذكر الصوم أربع مرات والصلاة لمرة واحدة، أما فيما يخص فئة الإسلام والمجتمع فقد تم ذكر شخصية إسلامية واحدة بشكل موجز تمثلت في الرسول صلى الله عليه وسلم، وورد ذكر عيد الأضحى مرة بشكل مفصل ومرة بشكل موجز، وتم ذكر عيد الفطر مرتين بشكل موجز كأعياد دينية إسلامية، وورد ذكر مؤسسة المسجد بشكل موجز كأحد المؤسسات الدينية الإسلامية، بينما لم يتطرق الكتاب إطلاقا لمحور الإنسان في الإسلام، أما بالنسبة للمحور الخاص بالإثنية المركزية فقد ورد ذكر الشعور بالتفوق لمرة واحدة بشكل موجز من خلال عبارة أدّبني الإسلام الأعظم.

مثل الكتب السابقة نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي هو الآخر تميز بتطرقه لمواضيع عامة وشمولية ضمن مؤشرات بعد الدين الإسلامي، والقيم الإسلامية التي تم ذكرها ضمن محتواه والتي حصلت على أعلى تكرار في الجدول، لم يبين علاقتها بالمرجعية الدينية والشريعة الإسلامية او جزاء الفرد الدنيوي والآخروي لمن يقدم عليها أو يتجنبها حسب أوامر ونواهي الدين الإسلامي، أما بالنسبة لفئة الإثنية المركزية لم ترد أي عبارة تدعو للتمسك بالدين الإسلامي والمحافظة عليه، ونجد أنه كان من الضروري أن يتطرق الكتاب إليها بشكل صريح لتعزيز الإنتماء الديني للتلاميذ وتشجيعهم على التمسك به، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الباحث رابحي إسماعيل والباحثة بن عمار أشواق حيث توصل كلاهما إلى تقدير مرتفع لتناول بعد الدين الإسلامي في كتب التي استهدفاها بالتحليل ويمكن تبرير ذلك لاختلاف نوع الكتب حيث اقتصرت دراستنا على كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية دون غيرها من الكتب، وبما أن التعليم الجزائري يخضع للسلطة المسيطرة التي ينتمي أغلب أعضائها للنخبة الفرونكفونية فحسب مايكل يونغ فإن انتقاء المحتويات المعرفية تترجم المصالح الاجتماعية للجماعات المهيمنة.

الجدول رقم (17) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد الدين الإسلامي	فروع الدين الإسلامي	العقيدة	00	00	00
		العبادات	02	00	02
		المعاملات	00	00	00
		القيم والآداب العامة	44	01	45
	المجموع		46	01	47
	الإنسان في الإسلام	مبدأ الإنسان	00	00	00
		مكانة الإنسان	00	00	00
		وظيفة الإنسان	01	00	01
		مصير الإنسان	00	00	00
	المجموع		01	00	01
	الإسلام والمجتمع	المجتمع الإسلامي	00	00	00
		الأسرة في الإسلام	00	00	00
		المساجد والزوايا	00	00	00
		شخصيات إسلامية	01	00	01
		أعياد دينية	00	00	00
	المجموع		01	00	01
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالإسلام	00	00	00
	المجموع		00	00	00

المجموع العام	48	01	49

يبين الجدول رقم (17) أن فئة فروع الدين الإسلامي قد حازت في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي على أعلى تكرار قدر بـ 47 تكرارا، حيث أخذ مؤشر القيم والآداب العامة التكرار الأعلى قدر بـ 45 تكرارا، 44 تكرار بشكل موجز وتكرار واحد بشكل مفصل، ومن بين القيم التي تناولها الكتاب نجد: الاحترام، التعاون، الصبر، العفو، الحلم، العدل، التواضع، الإخلاص... كما تكرّر ذكر عبادة الصلاة مرتين بشكل موجز، أما فيما يخص فئة الإنسان في الإسلام فتم ذكر عبارة وظيفة الإنسان بشكل موجز لمرة واحدة، وبالنسبة لفئة الإسلام والمجتمع فقد تم ذكر شخصية إسلامية واحدة بشكل موجز. بينما لم يتطرق الكتاب إطلاقا لفئة الإثنية المركزية فلم يرد ذكر تفوق الدين الإسلامي واختلافه، ولم ترد أي عبارة تدعو للتمسك به.

نفس الملاحظات السابقة فإن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي قد تناول بعد الدين الإسلامي بشكل عام وشمولي، حيث ركز أكثر على مؤشر القيم والآداب العامة، لكنه تطرق لها بشكل موجز جدا اقتصر على ذكرها ككلمات فقط، كما لم يبين علاقة هذه القيم بالإسلام والثقافة الجزائرية، كما لم يتطرق الكتاب لفئة الإنسان والإسلام، هذه الفئة التي تخالف تماما ما يروج له من فكر علماني إلحادي (النظرية التطورية) بداية بخلق الإنسان وانتهاء بمصيره في الدنيا والآخرة، إضافة إلى ذلك عدم التطرق لمكانة الإسلام بين مختلف الأديان تفوقا واختلافا وعدم وضع عبارات تدعو للتمسك به والمحافظة عليه، حيث نجد أنه من الضروري تناول هذه النقطة بشكل صريح من أجل أن يقدر التلاميذ أهمية دينهم وقيمته وقوته، مما يشجعهم على التمسك به، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الباحث محمد طاهيري والباحثة سميرة وعزيب اللذان توصلا إلى أن الكتب التي قاما بتحليلها لم تخدم الغايات المسطرة والمحددة في كل من الدستور والقانون التوجيهي والمناهج، وحسب مقاربة "فرانسوا دوبي" فإن النخبة المدرسية هي التي تنحدر من النخبة المجتمعية، في حين أن المنهزكمين في المنافسة المدرسية هم باستمرار المنحدرون من الفئات الفقيرة، لأن التعليم بيد السلطة السياسية المسيطرة، وبفضله يمكنهم توجيه محتوى المعارف المدرسية حسب ما يخدم مصالحهم.

الجدول رقم (18) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد الدين الإسلامي	فروع الدين الإسلامي	العقيدة	00	00	00
		العبادات	03	00	03
		المعاملات	00	00	00
		القيم والآداب العامة	77	02	79
	المجموع		80	02	82
	الإنسان في الإسلام	مبدأ الإنسان	00	00	00
		مكانة الإنسان	00	00	00
		وظيفة الإنسان	00	00	00
		مصير الإنسان	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإسلام والمجتمع	المجتمع الإسلامي	00	00	00
		الأسرة في الإسلام	00	00	00
		المساجد والزوايا	01	00	01
		شخصيات إسلامية	05	00	05
		أعياد دينية	00	00	00
	المجموع		06	00	06
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالإسلام	00	00	00
	المجموع		00	00	00

المجموع العام	86	02	88

يظهر من خلال الجدول رقم (18) أن فئة فروع الدين الإسلامي قد حازت على أعلى تكرار قدر بـ 82 تكرارا، حيث حصل مؤشر القيم والآداب العامة على تكرار 79 مرة، ومن بين القيم التي تم ذكرها بشكل موجز نجد: الاحترام، التعاون، المودة، الجود، التسامح، المحبة...، كما تم ذكر قيمتين بشكل مفصل تمثلت في الإخلاص والتعاون. بينما ورد ذكر ثلاثة عبادات بشكل موجز فتكرر ذكر الصلاة مرتين والصوم مرة واحدة، أما فيما يخص فئة الإسلام والمجتمع فقد تناول الكتاب 5 شخصيات إسلامية بشكل موجز تمثلت في شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم حيث تكرر ذكره ثلاث مرات في الكتاب، أما الشخصيتين الأخريين فكانتا علي بن أبي طالب وفاطمة بنت الرسول عليه أفضل الصلاة والسلام، وورد ذكر مؤسسة الجامع (المسجد) بتكرار واحد بشكل موجز كأحد المؤسسات الدينية الإسلامية، بينما لم يتطرق الكتاب إطلاقا لمحور الإنسان في الإسلام، ولا لمحور الإثنية المركزية.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي قد تناول بعد الدين الإسلامي بشكل عام وشمولي، حيث تركز اهتمامه بالقيم والآداب العامة، لكنها جاءت أغلبها بشكل موجز جدا اكتفى بذكرها فقط، كما لم يبين الكتاب علاقة هذه القيم بالإسلام، أي ظهرت بطبيعتها الإنسانية العامة والسامية، كما أن الغياب التام لفئة الإنسان في الإسلام تؤكد على عالمية القيم وعولمتها فعند تناولها في الكتاب لم تتم الإشارة للجزاء الآخروي الذي قد يحصده الفرد من القيام بها أو تركها، كما أن الكتاب لم ترد به أي عبارة تبين تفوق الإسلام واختلافه عن غيره من الشعائر أو الأديان، ولم ترد به أي عبارة تدعو للتمسك به والمحافظة عليه ونجد أنه من المفترض أن يتطرق الكتاب لها بشكل صريح لأن مرحلة التعليم الابتدائي بالأساس ترتكز على بناء العقيدة السليمة للتلميذ وتكوين شخصية فرد مسلم متمسك بدينه ويفتخر بانتمائه له. وتتوافق نتيجة تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي مع نتائج دراسة كل من الباحث محمد طاهيري، الباحث شراد العلمي، الباحثة سميرة وعزيب، حيث توصلوا إلى أن الكتب الدراسية التي قاموا بتحليلها لا عمل على تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية ولم توفق الكتب في ترجمة مساعي وغايات المواثيق السياسية والتربوية.

2-1 عرض نتائج مساهمة كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية:

الجدول رقم (19) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو	00	00	00
		الصرف	00	00	00
		الإملاء	00	07	07
	المجموع		00	07	07
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية	00	25	25
	المجموع		00	25	25
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك باللغة العربية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	32	32

يظهر من خلال الجدول رقم (19) أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي قد تطرق في محتواه للصيغ اللغوية بتكرار 25 مرة بشكل موجز مثل ضمائر المتكلم والمخاطب، ظروف الزمان والمكان، أسماء الإشارة...، كما تناول الكتاب بعض الظواهر الإملائية ضمن فئة قواعد اللغة العربية بـ 7 تكرارات بشكل مفصل مثل التنوين، أل الشمسية والقمرية، علامات الوقف...، أما فيما يخص الاثنية المركزية فلم تظهر عبارات تدل على تفوق اللغة العربية ولا اختلافها عن بقية اللغات، ولم تكن هناك أية إشارة تدعو للتمسك بها.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي لم يتطرق للنحو والصرف ضمن فئة قواعد اللغة العربية، لأن هذه المرحلة ينبغي أن يتعلم فيها التلميذ أبجديات لغته كالتعرف على الحروف وأصواتها وطريقة كتباتها، وكذا التعرف على بعض الكلمات والجمل وكيفية كتابتها، حيث نجد أن هذا الكتاب قد اهتم ببعض الظواهر الإملائية التي تساعد على تعلم ذلك، أما فيما يخص الإثنية المركزية فلم يحتوي الكتاب على أي عبارة تدل على الافتخار والاعتزاز باللغة العربية ولم ترد أي عبارة تدل على تفوقها على بقية اللغات أو اختلافها عنهم، ولم يذكر في محتوى الكتاب أي دعوة للتمسك باللغة العربية والمحافظة عليها، وقد يعتقد التلميذ أن اللغة العربية مثل مثيلاتها من اللغات الأجنبية مجرد لغة تواصل وليست مكون أساسي من مكونات الهوية الثقافية الجزائرية، ويمكن ربط هذا بموقف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية منها، حيث ورد في تقريرها إنتقاد الخطة المتبعة في تعليم اللغة العربية والتعليم بها، فيبدو واضحا رفض التعريب وخاصة في مجال تعليم المواد العلمية، ويعلل ذلك بضعف النتائج التي أوصلت إليها الخطوات التي تمت في هذا المجال.

الجدول رقم (20) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	المجموع
بعد اللغة العربية	**مهارات تعلم اللغة العربية**	القراءة والاستماع	208
		التحدث	34
		الكتابة	38
المجموع			280

يظهر من خلال الجدول رقم (20) أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم بفئة مهارات تعلم اللغة العربية بمجموع تكرار 280، حيث اهتم بمهارة القراءة والاستماع بتكرار 208 فاحتوى على 25 نص قرائي (نص مقروء ومكتوب) و 25 نشاط لفهم المنطوق (نص مسموع)، و8 محفوظات و150 استكمالا وتدعيما للنص القرائي تمثلت في نشاطات (أقرأ، أكتشف، أقرأ وأثبت)، كما تطرق لمهارة التحدث بتكرار 34 مرة من خلال التعبير الشفوي ممثلا في نشاط (ألاحظ وأعبر، أعبر)، أما

فيما يخص مهارة الكتابة فاحتوى الكتاب على نشاطات لدعم الكتابة بتكرار 38 مرة، ممثلة في نشاط (أتعرف على رسم الحروف) بتكرار 28 مرة، ونشاط (أتعرف على رسم الجمل) بتكرار 10 مرات.

نلاحظ من خلال القراءة الكمية للجدول رقم (24) اهتمام كتاب اللغة العربية للسنة أولى بمرحلة التعليم الابتدائي بمهارات تعلم اللغة العربية، بتعزيز فهم المنطوق وفهم المكتوب، بل وتم تخصيص حصة خاصة بتنمية مهارة الاستماع بتسميع النص القرائي للتلاميذ، وهذا من شأنه تسهيل عملية التعرف السمعي كالتعرف على كيفية نطق الحروف، والكلمات، والربط بين الكلمات والجمل، وتسهيل عملية الفهم السمعي، كفهم معنى الكلمات وفهم معنى الجمل، كما أولى الكتاب اهتمامه بالتحدث من خلال نشاطات التعبير الشفوي، وكذا رسم الحروف والكلمات والجمل، وكل هذه النشاطات تعمل على تمكين التلميذ من أبجديات لغته العربية من خلال التدريب على النطق والتعبير الشفوي ورسم الحروف والكلمات والجمل، لكن ما تم ملاحظته أن تعليم الحروف بهذا الكتاب لم يراعي خصوصية المرحلة العمرية للتلميذ ولم يهتم بالبيداغوجيا السليمة وهذا ما أكد عليه الدكتور "عبد القادر فضيل" حيث رأى أن الطفل يدرك الأشياء المختلفة ولا يدرك الأشياء المتشابهة، أي ينبغي بيداغوجيا تعليم الحروف المتشابهة كـ (الحاء والخاء أو السين والشين...) في حصتين متباعدتين، بينما وجدنا أن تعليمهما في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى كان في حصة واحدة، مثال عن ذلك تعليم حرفي (الجيم والحاء مع بعض)، (السين والشين مع بعض)، (الطاد والظاد مع بعض)، (الصاد والضاد مع بعض)، كما لا ننسى الجمع بين الحروف ذات المخارج الصوتية المتشابهة والتي تتطلب هي الأخرى حصتين متباعدتين مثال عن ذلك تعليم حرفي (القاف والكاف مع بعض)، (الفاء والثاء مع بعض)، (الغين والخاء مع بعض) وهي أخطاء بيداغوجية تحول دون التعلم السليم لحروف اللغة العربية.

الجدول رقم (21) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو	00	00	00
		الصرف	00	00	00
		الإملاء	00	02	02
	المجموع		00	02	02
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية	00	24	24
	المجموع		00	24	24
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك باللغة العربية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	26	26

يبين الجدول رقم (21) أنه ورد ذكر شكلين من الظواهر الإملائية ضمن فئة قواعد اللغة العربية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي تمثلت في ال القمرية والشمسية بشكل مفصل، أما فيما يخص فئة الصيغ اللغوية فقد تناولها الكتاب بتكرار 24 مرة بشكل مفصل. أما بالنسبة للاثنية المركزية فلم يتطرق الكتاب لا لاختلاف ولا لتفوق اللغة العربية عن غيرها من اللغات، ولم يحتوي على أي عبارة تدعو للتمسك بها.

يظهر من خلال النتائج الكمية في الجدول رقم (21) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي لم يتطرق لقواعد النحو والصرف لأن تلميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي لازال في حاجة إلى تعلم أبجديات اللغة العربية، ومستوى نموه العقلي لازال غير قادر على فهم القواعد المجردة، أي أنه لازال في مرحلة التعلم الحسي. لكن لاحظنا أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى قد

تطرق لبعض الظواهر الإملائية في حين لم يتطرق لها كتاب السنة الثانية إطلاقا، ويعتبر هذا خطأ بيداغوجيا لم يتم فيه احترام التدرج في تلقين التعلمات حسب خصوصية النمو العقلي للتلميذ، ويمكن تبرير ذلك كون أعضاء لجنة إصلاح المناهج المدرسية الجزائرية ينتمي أغلب أعضائها إلى النخبة الفرونكفونية، التي تمجد اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية. أما فيما يخص الإثنية المركزية فكان من المفترض أن يتطرق الكتاب لمكانة اللغة العربية كمكون هوياتي ثقافي بالجزائر ينبغي المحافظة عليه ومعرفة أهميته وقيمته بين كل اللغات، خاصة وأن اللغة الفصحى هي الأخرى غريبة على التلميذ، فقد تعوّد على التعامل باللهجات العامية العربية والأمازيغية في حياته اليومية، وهو ما يتطابق مع نتائج محمد العلمي شراد الذي توصل إلى أن كتاب اللغة العربية كان محور اهتمامه منصبا على القواعد النحوية.

الجدول رقم (22) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	المجموع
بعد اللغة العربية	**مهارات تعلم اللغة العربية**	القراءة والاستماع	168
		التحدث	48
		الكتابة	32
المجموع			248

يظهر من خلال الجدول رقم (22) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم أيضا بفئة مهارات تعلم اللغة العربية بتكرار 224، حيث اهتم بمهارة القراءة والاستماع بتكرار 168 فاحتوى على 24 نص قرائي (نص مقروء ومكتوب) و 24 نشاط لفهم المنطوق (نص مسموع)، و8 محفوظات و64 استكمالا وتدعيما للفهم القرائي تمثلت في الأسئلة لفهم النص بتكرار 32 مرة وشرح معاني المفردات بتكرار 32 مرة، بالإضافة إلى نشاطات لتدعيم مهارة القراءة ممثلة في نشاط (أكتشف وأميز، أحسن قراءتي) بتكرار 48 مرة، كما تطرق لمهارة التحدث بتكرار 48 مرة شملت نشاط (أنتج شفويا) ونشاط (أتأمل وأتحدث)، أما فيما يخص مهارة الكتابة فقد اهتم بها الكتاب بتكرار 32 مرة، ممثلة في نشاط (أتدرب على الإنتاج الكتابي) بتكرار 24 مرة، ونشاط (أنجز، أحرر...) بتكرار 08 مرات.

يبين الجدول رقم (22) أيضا اهتمام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي بمهارات تعلم اللغة العربية، فقد احتوى على مواضيع متنوعة المجالات للقراءة شملت مواضيع في مجال الرياضة والبيئة، الصحة، العائلة، المدرسة... وهذا التنوع من شأنه التنويع في الرصيد اللغوي للتلميذ ومكتسباته التعليمية، كما يدعم هذه النقطة إرفاق النص لأسئلة لتسهيل فهم التلميذ، بالإضافة لشرح معاني بعض الكلمات الجديدة، ويعتبر نشاط (أكتشف وأميز) ونشاط (أحسن قراءتي) نشاطين هامين أيضا يساعدان التلميذ في تعزيز قدرته القرائية وتحسين آدائه، وقد خصّص الكتاب أيضا في كل وحدة تعليمية نشاطا خاصا بالتدريب على الإنتاج الكتابي والشفوي، وهاذان النشاطان من شأنهما تدريب التلميذ على التعبير والكتابة كما يسمحان له بالتوظيف المناسب لمكتسباته القبلية في المواقف المختلفة.

الجدول رقم (23) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو	00	23	23
		الصرف	00	11	11
		الإملاء	00	12	12
	المجموع		00	46	46
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية	00	23	23
	المجموع		00	23	23
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك باللغة العربية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	69	69

يظهر من خلال الجدول رقم (23) أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة بمرحلة التعليم الإبتدائي قد اهتم بفئة قواعد اللغة العربية بشكل مفصل وبلغ تكرارها بـ 46 مرة، حيث تناول مواضيع خاصة بالنحو قدرت بـ 23 موضوعا، كما اهتم بالإملاء حيث بلغ عدد المواضيع الخاصة بالإملاء 12 موضوعا. واهتم أيضا بفئة الصيغ اللغوية بشكل مفصل حيث بلغ عددها بـ 23 موضوع خاص بالصيغ اللغوية. أما فيما يخص فئة الإثنية المركزية، فلم يتطرق الكتاب أيضا مثل سابقيه من الكتب لمكانة اللغة العربية من ناحية اختلافها أو تفوقها، ولم يحتوي على أي عبارة تدعو للتمسك بها.

نلاحظ من خلال النتائج الكمية في الجدول رقم (23) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي قد أولى عناية كبيرة بقواعد اللغة العربية والصيغ والأساليب اللغوية، لكن رغم أن هاذين الفئتين مهمتين في تعلم اللغة العربية بشكل عام إلا أن التناول المفرط لهما دون مراعاة خصوصية المرحلة العمرية والنمو العقلي للتلميذ يؤدي إلى نتائج سلبية أكثر منها إيجابية، حيث أن تلميذ هذه المرحلة لازال في حاجة إلى تعلم أبجديات اللغة العربية، ومستوى نموه العقلي لا يسمح بفهم القواعد المجردة، وهذا ما أكّد عليه الأستاذ "علي أوحيدة" حيث يرى أن المناهج الجديدة تناولت بعض المعلومات والمواد قبل أوانها أي قبل نمو قدرات الطفل وتهيئته لتلقي كل أنواع المعارف وأوضح ذلك بصفة خاصة في برنامج النحو والصرف في الصف الخامس، وهو ذات الأمر الذي ينطبق على كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة إبتدائي. أما فيما يخص عدم تناول الكتاب أي عبارة تدل على اختلاف وتفوق اللغة العربية عن باقي اللغات ولا تناول أي عبارة تدعو للتمسك بها، فنجد أنه من المفترض أن يتطرق لها الكتاب بشكل صريح وواضح حتى يعرف التلاميذ أهميتها ويشجعهم على التمسك بها والمحافظة عليها.

الجدول رقم (24) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	المجموع
بعد اللغة العربية	**مهارات تعلم اللغة العربية**	القراءة والاستماع	116
		التحدث	47
		الكتابة	08
المجموع			171

يظهر من خلال الجدول رقم (24) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم هو الآخر بفئة مهارات تعلم اللغة العربية بتكرار 171 مرة، فقد اهتم بمهارة القراءة والاستماع بتكرار 116 فاحتوى على 23 نص قرائي (نص مقروء ومكتوب) و 23 نشاط لفهم المنطوق (نص مسموع)، و8 محفوظات و62 استكمالا وتدعيما للفهم القرائي تمثلت في الأسئلة حول النص القرائي بتكرار 31 مرة وشرح معاني المفردات بتكرار 31 مرة أيضا، كما تطرق الكتاب لمهارة التحدث بتكرار 47 مرة شملت نشاط (أنتج شفهيا وأعبر شفهيا) ونشاط (أشاهد وأتحدث)، أما فيما يخص مهارة الكتابة فقد جاءت بتكرار 08 مرة، ممثلة في نشاط (أنتج كتابيا وأعبر كتابيا).

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم بمهارات تعلم اللغة العربية، وخصّص لها نشاطات متعددة وهذا من شأنه تمكين التلميذ من توظيف مكتسباته القبلية سواء المفردات الجديدة أو الصيغ اللغوية، والتمكن أيضا من التركيب النحوي والتصويب الإملائي، لكن مهارة الكتابة بهذا الكتاب تراجع الاهتمام بها مقارنة بالكتاب السابق (كتاب السنة الثانية) فبعدما كان نشاط التعبير الكتابي موجودا في كل وحدة تعليمية أصبح موجودا فقط في نهاية كل مقطع بالضبط في الجزء المتعلق بالإدماج، ومن المفروض أن التلميذ كلما يتدرج في المراحل التعليمية كلما يزيد مستوى التعلمات والنشاطات اللغوية بما يتوافق وخصائص نموه العقلي وليس العكس.

الجدول رقم (25) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو	00	23	23
		الصرف	00	12	12
		الإملاء	00	11	11
	المجموع		00	46	46
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية	00	23	23
	المجموع		00	23	23

	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك باللغة العربية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	69	69

يبين الجدول رقم (25) أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم بشكل مفصل بقواعد تعلم اللغة العربية، حيث بلغ عدد الموضوعات المتعلقة بالنحو 23 موضوعا، والموضوعات المتعلقة بالصرف بلغت 12 موضوعا، بينما جاءت قواعد الإملاء بـ 11 موضوعا، أما فيما يخص الموضوعات المتعلقة بالصيغ اللغوية فقد شملها 23 موضوعا، وبالنسبة لفئة الإثنية المركزية فلم يرد بالكتاب أي عبارة تدل على اختلاف اللغة العربية ولا على تفوقها عن غيرها من اللغات، ولم يذكر الكتاب أي عبارة تشجع المتعلمين على التمسك بها.

نلاحظ مما سبق أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي قد أولى عناية كبيرة بقواعد اللغة العربية والصيغ والأساليب اللغوية، وهو ما يتطابق مع نتائج دراسة محمد شراد العلمي التي توصل من خلالها إلى أن كتاب اللغة العربية تركز اهتمامه بشكل كبير بالقواعد النحوية، لكن كما وضحنا سابقا أن هناك حشو واضح في تلقين هاته المعلومات نظرا لكثرتها من جهة، إضافة إلى طبيعتها المجردة من جهة أخرى والتي لا تناسب مستوى النمو العقلي للتلميذ ما يمنع إمكانية استيعابه لها، وهذا ما أكد عليه الأستاذ "علي أوحيدة" حيث يرى أن المناهج الجديدة تناولت بعض المعلومات والمواد قبل أوانها أي قبل نمو قدرات الطفل وتهيئته لتلقي كل أنواع المعارف وأوضح ذلك بصفة خاصة في برنامج النحو والصرف، كما لم يتطرق الكتاب نهائيا فئة الإثنية المركزية، ويفترض أن يتناول الكتاب عبارات تدل على تفوق واختلاف اللغة العربية أو عبارات تدعو للمحافظة عليها، حتى يترسخ لدى التلاميذ أنها مهمة وقيمة، خاصة في ظل وجود مناسبة عالمية ووطنية رسمية تعترف باختلافها وتفوقها، وحسب مقاربة "مايكل يونغ" و"فرانسوا دوبي" فإن التعليم الجزائري يخضع للسلطة المسيطرة، ممثلة في أعضاء لجنة إصلاح المناهج المدرسية الجزائرية والتي ينتمي أغلب أعضائها إلى النخبة الفرونكفونية، وهي نخبة تلقت تكوينها باللغة الفرنسية وتمجد اللغة الفرنسية.

الجدول رقم (26) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	المجموع
بعد اللغة العربية	مهارات تعلم اللغة العربية	القراءة والاستماع	120
		التحدث	46
		الكتابة	08
المجموع			174

تبين نتائج الجدول رقم (26) أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي قد أولى عناية كبيرة بفئة مهارات تعلم اللغة العربية حيث جاءت بتكرار 174 مرة، واهتم الكتاب بمهارة القراءة والاستماع بتكرار 120 مرة، فقد احتوى على 24 نص قرائي (نص مقروء ومكتوب) و24 نشاط لفهم المنطوق (نص مسموع)، و8 محفوظات، وشمل 64 تكرارا ممثلا في: أسئلة الفهم المتعلقة بالنص بـ 32 مرة، وشرح معاني المفردات والكلمات الجديدة بتكرار 32 مرة، وهي نشاطات لتدعيم الفهم القرائي، إضافة إلى ذلك فقد اهتم الكتاب بمهارة التحدث بتكرار 46 مرة شملت نشاط (أشاهد وأعبر) ونشاط (أنتج شفهيا) أما بالنسبة لمهارة تعلم الكتابة فقد جاءت بتكرار 08 مرة، تمثلت في نشاط (أعبر كتابيا).

نلاحظ من خلال النتائج السابقة اهتمام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي بمهارات تعلم اللغة العربية، فقد اهتم بمهارة القراءة والاستماع من خلال نصوص القراءة وأسئلة الفهم وشرح المفردات، وهو ما يساعد التلميذ على التدريب القرائي وحسن الاستماع اللذان يسمحان للتلميذ بالربط السليم بين التعلمات السابقة المتعلقة بقواعد اللغة العربية وتداول استخدامها ضمن النصوص القرائية، كما اهتم الكتاب بالتعبير الشفوي بشكل كبير والذي يسمح هو الآخر بتوظيف ما تعلمه التلميذ من رصيد لغوي ونحوي وصرفي مشافهة، أما فيما يخص مهارة الكتابة فقد تراجع الاهتمام بها في هذا الكتاب مقارنة بالكتب السابقة حيث جاء نشاط التعبير الكتابي في نهاية كل مقطع تعليمي فقط، ومن المفروض أن يزيد الاهتمام بهذا النشاط كلما زاد التلميذ في نموه العقلي واتسع رصيده اللغوي.

الجدول رقم (27) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو	00	23	23
		الصرف	00	11	11
		الإملاء	00	12	12
	المجموع		00	46	46
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية	00	23	23
	المجموع		00	23	23
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك باللغة العربية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	69	69

يظهر من الجدول رقم (27) أنه تم التطرق لفئة قواعد اللغة العربية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي بشكل مفصل، حيث حصلت الدروس النحوية على 23 تكرارا وحصلت الدروس الصرفية على 11 تكرارا، بينما حصلت دروس الإملاء على 12 تكرارا، أما فيما يخص فئة الصيغ اللغوية فقد جاءت هي الأخرى بشكل مفصل بتكرار 23 مرة، في حين لم يتطرق الكتاب لفئة الإثنية المركزية، فلم يحتوي الكتاب على أي عبارة تدل على اختلاف وتفوق اللغة العربية عن غيرها من اللغات ولم يحتوي على أي عبارة تدعو للتمسك بها.

نفس الملاحظة بالنسبة لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي فقد اهتم بقواعد اللغة العربية والصيغ والأساليب اللغوية بشكل كبير، ووتوافق هذه النتيجة مع دراسة الباحثة أشواق بن عمار التي توصلت من خلالها إلى أن الإصلاحات اهتمت أيضا بتعزيز مكانة اللغة العربية باعتبارها

أحد المكونات الثابتة للهوية الوطنية في الجزائر، وكلغة تعليم وتعلم في جميع مراحل التعليم الدراسية، كما تتطابق مع دراسة الباحث محمد العلمي شراد التي خلصت إلى محور اهتمام كتب القراءة (اللغة العربية) التي تم تحليلها كان منصبا على القواعد النحوية، إلا أننا لاحظنا خلال تحليلنا لكتب اللغة العربية أن الاهتمام بها لم يراعي القدرات العقلية لتلميذ المرحلة الابتدائية، فدروس القواعد والصيغ اللغوية المتضمنة في الكتاب أكبر من قدرته على استيعابها وفهمها، فتعليم اللغة لا يعني توظيف أكبر قدر من الدروس والمواضيع والمفردات بل هذا الحشو يعرقل عملية تعلم اللغة العربية أكثر مما يساعد على ذلك، أما بالنسبة لفئة الاثنية المركزية التي لم يتطرق لها الكتاب ضمن محتواه، فنجد أنه كان من الضروري أن يتناولها بشكل واضح وصريح حتى يتعرف التلاميذ على أهمية لغتهم وتميزها مما يشجعهم على تعلمها واستعمالها، بالتالي المحافظة عليها والتمسك بها.

الجدول رقم (28) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين مهارات تعلم اللغة العربية ضمن بعد اللغة العربية.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	المجموع
بعد اللغة العربية	**مهارات تعلم اللغة العربية**	القراءة والاستماع	116
		التحدث	54
		الكتابة	08
المجموع			178

يظهر الجدول رقم (28) أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم بمهارات تعلم اللغة العربية بتكرار 178، حيث اهتم بمهارة القراءة والاستماع بتكرار 116 مرة فاحتوى على 23 نص قرائي (نص مقروء ومكتوب) و 23 نشاط لفهم المنطوق (نص مسموع)، و8 محفوظات، كما شملت 62 تكرارا أخرى 31 منها متعلقة بأسئلة فهم النص، و31 منها لشرح معاني المفردات، أما مهارة التحدث فجاءت بتكرار 54 مرة شملت نشاط (أنتج شفويا، أشاهد وأتحدث، أنتج مشافهة)، أما بالنسبة لمهارة الكتابة فقد جاءت بتكرار 08 مرات، تمثلت في نشاط (أنتج كتابيا).

نفس الملاحظات السابقة فقد اهتم كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي بمهارات تعلم اللغة العربية، حيث اهتم بمهارة القراءة والاستماع من خلال نصوص القراءة وأسئلة

الفهم وشرح المفردات، التي تطور خاصية التعرف والفهم القرائي لدى التلميذ، كما اهتم الكتاب بالتعبير الشفوي والكتابي بشكل كبير واللذان يسمحان للتلميذ بتوظيف ما تعلمه سابقا من قواعد وصيغ لغوية، أو مفردات مضافة لرصيده اللغوي، إلا أنه تراجع الاهتمام بنشاط التعبير الكتابي مقارنة بكتب السنوات الأولى، حيث جاء في نهاية كل مقطع تعليمي فقط.

3-1 عرض نتائج مساهمة كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني:

الجدول رقم (29) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التاريخ الثقافي الوطني	منجزات تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية علمية	00	00	00
		منجزات تاريخية أدبية	00	01	01
		منجزات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		00	01	01
	شخصيات تاريخية ثقافية	شخصيات تاريخية علمية	00	00	00
		شخصيات تاريخية أدبية	01	00	01
		شخصيات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		01	00	01
	الإنتماء التاريخي الثقافي	الانتماء التاريخي الثقافي الأمازيغي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي العربي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي الإسلامي	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00

	الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع	00	00	00
المجموع العام		01	01	02

يظهر من خلال الجدول رقم (29) أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي يتوفر على مجموع تكرارين فقط تخص فئة بعد التاريخ الثقافي الوطني حيث تم ذكر منجز أدبي واحد بشكل مفصل يتمثل في النشيد الوطني الجزائري فيما يخص المنجزات الثقافية الوطنية، بينما تم ذكر شخصية أدبية واحدة فقط بشكل موجز في المحور الخاص بالشخصيات الثقافية الوطنية وهو الشاعر مفدي زكريا، أما بالنسبة للمحور الخاص بالإنتماء التاريخي الثقافي فلم ترد بأي شكل من الأشكال أن الجزائر تنتمي ثقافيا للثقافة الأمازيغية أو العربية أو الإسلامية، وفيما يخص الإثنية المركزية لم يحتوي كتاب اللغة العربية على أي عبارة تدل على أن تاريخنا الثقافي متفوق ومختلف عن غيره أو أي عبارة تدعو للتمسك به.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي قد تطرق إلى شخصية ثقافية واحدة ومنجز ثقافي واحد على الرغم من تنوع وثراء التاريخ الثقافي الجزائري بالشخصيات والمنجزات الثقافية، أما بالنسبة لعدم تطرق الكتاب لأبعاد الانتماء الثقافي الذي يميز الثقافة الجزائرية فيفترض أن يتم التطرق لها أيضا لتكوين تلميذ يعرف جذوره الثقافية (الامازيغية، العربية، الإسلامية) التي ساهمت في التنوع الثقافي الذي يتميز به الشعب الجزائري. كما يفترض أن يتطرق الكتاب لفئة الإثنية المركزية، من خلال الإشارة إلى أن تاريخنا الثقافي مختلف ومتفوق مقارنة بالأمم الأخرى، الأمر الذي من شأنه أن ينمي شعور الافتخار في نفوس التلاميذ وبالتالي تشجيعهم على التمسك به، وتتطابق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الباحث محمد طاهيري حيث توصل من خلال تحليله لمحتوى منهاج اللغة العربية أنه جاء شبه خالي من أي حمولة ثقافية تعزز الانتماء للحضارة العربية الإسلامية. كما لاحظ أن هناك تشيئا للهوية بتناولها كمحور مفرد في الكتب المدرسية، دون أن تتضمن المحاور الأخرى اهتماما واضحا ببنية الهوية، وهو ما يجعل الهوية مجرد موضوع معرفي لا يبني تمثلا اجتماعيا ولا إثنية مركزية للمجتمع الجزائري، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الباحثة سميرة وعزيب في دراستها حيث لاحظت أن اختيار النصوص التعليمية المتضمنة في الكتاب المدرسي لم تخدم الغايات المسطرة والمحددة في كل من الدستور والقانون التوجيهي والمنهاج، كما أن القارئ لنصوص الكتاب يشعر بفجوة عميقة بين أصالة

الشعب الجزائري وموروثه الديني والثقافي والحضاري واللغوي الثري، وهذا إن دل على شيء فهو يدل حسب مقاربة مايكل يونغ وفرانسوا دوبي على أن إعداد وتأليف الكتب خاضع للسلطة المسيطرة ويتم توجيه محتوى المواضيع حسب مصالحهم وأيديولوجيتهم.

الجدول رقم (30) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التاريخ الثقافي الوطني	منجزات تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية علمية	00	00	00
		منجزات تاريخية أدبية	00	00	00
		منجزات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	شخصيات تاريخية ثقافية	شخصيات تاريخية علمية	00	00	00
		شخصيات تاريخية أدبية	00	00	00
		شخصيات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإنتماء التاريخي الثقافي	الانتماء التاريخي الثقافي الأمازيغي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي العربي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي الإسلامي	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	00	00

يظهر الجدول رقم (30) ان كتاب اللغة العربية لم يتطرق لأية منجزات أو شخصيات ثقافية كما لم يتطرق لفئة الانتماء الثقافي الوطني، ولم يتناول الكتاب أيضا أبعاد الانتماء التاريخي الثقافي الجزائري، ولم ترد أي عبارة تدل على أن تاريخنا الثقافي مختلف ومتفوق، أو أي عبارة تدعو للتمسك به ضمن فئة الإثنية المركزية.

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي لم يتطرق لمواضيع متعلقة بالتاريخ الثقافي الجزائري، لا بشكل مفصل ولا بشكل موجز، ومن المفترض أن يتناول الكتاب شخصيات ومنجزات ثقافية وتعريف التلاميذ بها ليكون التلميذ مطلعا على ثقافته ومنجزات أمته، كما يفترض أن يتطرق الكتاب لأبعاد الانتماء التاريخي الثقافي الوطني بشكل واضح وصريح حتى يتعرف التلميذ على جذوره التاريخية وانتماءاته الثقافية، وتتوافق هذه النتيجة أيضا مع نتائج كل من دراسة الباحث محمد طاهيري وسميرة وعزيب اللذان توصلا إلى أن محتوى نصوص كتب اللغة العربية لم تولي اهتماما كبيرا ببنية الهوية الثقافية الجزائرية، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الباحث رابحي إسماعيل والباحثة بن عمار أشواق حيث توصل كلاهما إلى أن الكتب التي قاما بتحليلها اهتمت بشكل مرتفع بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية ويمكن ارجاع هذا الاختلاف لطبيعة الفئات والكتب التي تناولاها بالتحليل.

الجدول رقم (31) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد	منجزات تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية علمية	00	00	00
		منجزات تاريخية أدبية	00	00	00
		منجزات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	شخصيات تاريخية ثقافية	شخصيات تاريخية علمية	00	00	00
		شخصيات تاريخية أدبية	00	00	00
		شخصيات تاريخية فنية	02	00	02

التاريخ الثقافي الوطني	المجموع		02	00	02
	الإنتماء التاريخي الثقافي	الانتماء التاريخي الثقافي الأمازيغي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي العربي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي الإسلامي	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			02	00	02

يظهر من خلال الجدول رقم (31) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي، هو أيضا لم يتطرق لأي منجزات ثقافية وطنية على اختلاف مجالاتها، أما فيما يخص فئة الشخصيات التاريخية الثقافية الوطنية فقد تم ذكر شخصيتين فنيتين فقط بشكل موجز وهما محمد راسم (أستاذ في الفن التصغيري) وحسين زياني (رسام)، بينما لم يتطرق الكتاب لأبعاد الانتماء الثقافي للمجتمع الجزائري، وفيما يخص فئة المركزية الإثنية لم يتحدث الكتاب عن تفوق تاريخنا الثقافي واختلافه أو وجوب المحافظة عليه.

نلاحظ نفس الشيء بالنسبة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الابتدائي أنه قد تناول بعض المنجزات الثقافية والشخصيات الثقافية الجزائرية ولكن بقدر ضئيل جدا، ومن المفترض أن يتناول الكتاب شخصيات ومنجزات ثقافية وطنية مثلما تطرق لشخصيات ومنجزات عربية وإسلامية وغربية، وذلك بهدف تكوين جيل مطلع على منجزات وشخصيات وطنه الثقافية، فهو سيرى بأنه يملك ما سيفتخر به بين الشعوب والأمم، أما فيما يخص عدم التطرق لفئتي أبعاد الانتماء الثقافي الجزائري والإثنية المركزية فإنه يفترض أن يتناولها الكتاب بشكل واضح وصريح، حيث تعتبر أبعاد الانتماء الثقافي الوطني القاعدة التي جعلت تاريخنا الثقافي مختلف ومتفوق وبالتالي من الضروري المحافظة عليه والإعتزاز به، وتنطبق هذه النتيجة أيضا مع دراسة الباحثين محمد طاهيري وسميرة وعزيب اللذان توصلا إلى أن محتوى نصوص الكتاب المدرسي لم تساهم بشكل كبير في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

الجدول رقم (32) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التاريخ الثقافي الوطني	منجزات تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية علمية	01	00	01
		منجزات تاريخية أدبية	00	00	00
		منجزات تاريخية فنية	01	00	01
	المجموع		02	00	02
	شخصيات تاريخية ثقافية	شخصيات تاريخية علمية	01	00	01
		شخصيات تاريخية أدبية	00	00	00
		شخصيات تاريخية فنية	01	00	01
	المجموع		02	00	02
	الانتماء التاريخي الثقافي	الانتماء التاريخي الثقافي الأمازيغي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي العربي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي الإسلامي	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	المركزية الإثنية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			04	00	04

يظهر من خلال الجدول رقم (32) أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي، قد تطرق لمنجزين تاريخيين ثقافيين بشكل موجز تمثلا في تعريب الحاسوب (إدخال اللغة العربية للحاسوب) والمنجز الآخر تمثل في فن المنمنمات، كما تطرق لشخصيتين تاريخيتين ثقافيتين هما محمد راسم كشخصية فنية وبشير حليمي كشخصية علمية، بينما لم يتطرق الكتاب لفئة الانتماء التاريخي الثقافي بمختلف أبعاده

ولا لفئة المركزية الإثنية فلم يذكر تفوق تاريخنا الثقافي الوطني واختلافه ولم ترد أي عبارة تدعو لوجوب التمسكبه.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي قد تطرق لبعض المنجزات والشخصيات الثقافية، في حين اهتم أكثر بالشخصيات الثورية والعسكرية منها: جميلة بوحيرد، جميلة بوعزة، يوغرطا، حسيبة بن بوعلي، العربي بن المهيدي، مصطفى بن بولعيد، ديدوش مراد، رابح بيطاط... وهذا ما أكد عليه الباحث محمد طهيري حيث توصل في دراسته إلى أن الكتاب المدرسي يهتم أساسا بالأحداث السياسية في إطار الدولة الوطنية لا في إطار الحضارة الإسلامية، ويتناول الجانب الثقافي لتاريخ المجتمع بصفة ثانوية، فلا توجد دروس مستقلة لشخصيات علمية أو أدبية أو ثقافية، وهذا ما تؤكد عليه دراسة الباحث محمد طاهيري أيضا فالكتاب التي تناوله بالتحليل لم يعطي اهتماما بالشخصيات الثقافية الوطنية في حين أنه اهتم بشكل أكبر بالشخصيات الثورية والعسكرية، كما يفترض أن يتطرق الكتاب بشكل صريح وواضح لأبعاد الانتماء الثقافي الجزائري حتى نكون جيلا يتقبل هذه الإنتماءات، مما يؤدي إلى تعزيز الوحدة الوطنية التي يفترض أن تسعى المدرسة لغرسها في نفوس الأجيال منذ الصغر، كما يفترض أن يتناول الكتاب الاثنية المركزية التي توضح اختلاف وتفوق التاريخ الثقافي الوطني، مما ينمي لدى التلاميذ الاعتزاز والافتخار بتاريخهم الثقافي وبالتالي تشجيعهم على التمسك به.

الجدول رقم (33) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التاريخ الثقافي	منجزات تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية علمية	00	00	00
		منجزات تاريخية أدبية	00	00	00
		منجزات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	شخصيات تاريخية	شخصيات تاريخية علمية	00	00	00
		شخصيات تاريخية أدبية	00	00	00

الوطني	ثقافية	شخصيات تاريخية فنية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الانتماء التاريخي الثقافي	الانتماء التاريخي الثقافي الأمازيغي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي العربي	00	00	00
		الانتماء التاريخي الثقافي الإسلامي	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			00	00	00

يظهر من خلال الجدول رقم (33) أن كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي، لم يتطرق لفئة المنجزات الثقافية الوطنية على اختلاف مؤشراتها، كما لم يتطرق لفئة الشخصيات التاريخية الثقافية الوطنية، ولم يتطرق الكتاب أيضا لفئة الانتماء الثقافي الوطني بكل أبعاده، ولا لفئة المركزية الإثنية التي تدل على تفوق واختلاف تاريخنا الثقافي الوطني وضرورة التمسك به.

نفس الملاحظات السابقة فكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي لم يتطرق للمنجزات والشخصيات الثقافية الوطنية، على الرغم من أنّه خصص محورا خاصا بعنوان عالم العلوم والاكتشافات، لكن تم التطرق ضمنه لمنجزات وعلماء أغلبهم من العالم الغربي مثل جوزفين كوشران، ماري كوري، بيتي غراهام، كارل فريديريش جاوس... أما بالنسبة للشخصيات الوطنية فقد ركز اهتمامه على الشخصيات العسكرية والثورية مثل ديدوش مراد، يوغرطة، الأمير عبد القادر، جميلة بوحيرد، جميلة بوباشة... وتتوافق هذه النتيجة أيضا مع دراسة الباحث محمد طاهيري حيث توصل الى أن الكتاب المدرسي قد ركز اهتمامه على الشخصيات الثورية والعسكرية بينما لم يهتم بشكل كبير بالتاريخ الثقافي الوطني، وبالنسبة لفئة الانتماء الثقافي الوطني فيفترض أن يتناولها الكتاب ليتعرف التلاميذ على انتماءهم الثقافي (الأمازيغي، العربي، الإسلامي) الذي ساهم في ثراء وتنوع الثقافة الجزائرية، أما بالنسبة لفئة الإثنية المركزية فيفترض أن يشير الكتاب إلى أن التاريخ الثقافي الوطني متفوق ومختلف عن غيره وعبارات

تدعو وتشجع على التمسك به، وحسب مقاربة كل من مايكل يونغ وفرانسوا ديبي فإن المناهج المدرسية تخضع للسلطة المسيطرة وتخدم مصالحها وتوجهاتها، فلجنة اصلاح المناهج المدرسية الجزائرية مكونة من النخبة الفرونكفونية ذات التوجه العلماني لذلك نجد اهتمام كبير لكتب اللغة العربية محل التحليل بالشخصيات الثقافية الغربية في مقابل اهتمامها بشكل بسيط جدا للشخصيات الثقافية الوطنية.

4-1 عرض نتائج مساهمة كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني:

الجدول رقم (34) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التراث الثقافي الوطني	التراث الثقافي المادي	آثار	01	00	01
		لباس تقليدي	00	00	00
		طبخ تقليدي	01	00	01
		صناعات تقليدية	00	00	00
		أدوات موسيقية	00	00	00
	المجموع		02	00	02
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد	00	00	00
		حكم وأمثال شعبية	00	00	00
		طبوع غنائية	00	00	00
		رقصات شعبية	00	00	00
		قصص شعبية	00	00	00
		ألعاب شعبية	00	00	00
	المجموع		00	00	00
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني	00	00	00

	المجموع	00	00	00
المجموع العام		02	00	02

تبين نتائج الجدول رقم (34) وجود تكرارين فقط كمجموع كلي لكل ملامح التراث الثقافي الوطني، فنجد أنه ذكر متحف المجاهد بشكل موجز كمكان أثري بتكرار واحد، وورد ذكر الكسكس بشكل موجز أيضا كنوع من الطبخ التقليدي ضمن محور التراث المادي، أما بالنسبة للمحور الخاص بالتراث اللامادي ومحور الإثنية المركزية فلم يحتوي كتاب اللغة العربية على أي مؤشر يدل عليهما.

نلاحظ من خلال النتائج الكمية أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي تطرق لبعض مؤشرات التراث الثقافي الوطني، بينما طغت على محتوى كتاب اللغة العربية مواضيع أخرى متعلقة بالصحة والطبيعة ووسائل التواصل والرياضة... هذا ما أكدت عليه دراسة الباحثة سليمة قاسي حيث توصلت إلى أن مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم القاعدي والمجسدة في دروس ومواضيع الكتب المدرسية قد خصّصت جانبا جد بسيط وبمساحات متفاوتة في كتبها لدراسة التراث الثقافي، فلم تعطي التراث حقه بتخصيص مساحة كافية لتغطية المادة التراثية، بل كانت ضئيلة مقارنة بمواضيع أخرى، ومن المفترض أن يتناول الكتاب المزيد من المواضيع المتعلقة بتراثنا الثقافي المادي واللامادي، حتى يتمكن التلميذ من التعرف على موروثه الثقافي المتنوع واكتسابه، كما يفترض أن يتطرق الكتاب لفئة الإثنية المركزية بشكل واضح وصريح من خلال الإشارة في عبارات على أن تراثنا الثقافي متنوع ومتميز عن غيره، وعبارات تدعو للتمسك به والمحافظة عليه، مما ينمي شعور الاعتزاز والافتخار به لدى التلاميذ.

الجدول رقم (35) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
	التراث الثقافي المادي	آثار	02	00	02
		لباس تقليدي	06	00	06
		طبخ تقليدي	00	00	00
		صناعات تقليدية	07	01	08
		أدوات موسيقية	00	00	00

بعد التراث الثقافي الوطني	المجموع		15	01	16
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد	00	01	01
		حكم وأمثال شعبية	00	00	00
		طبوع غنائية	00	00	00
		رقصات شعبية	00	00	00
		قصص شعبية	00	00	00
		ألعاب شعبية	00	00	00
	المجموع		00	01	01
	المركزية الإثنية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني	02	00	02
	المجموع		02	00	02
المجموع العام			17	02	19

يوضح الجدول رقم (35) حصول فئة التراث المادي على أعلى تكرار أي بتكرار 15 مرة، حيث تم ذكر 6 ألبسة تقليدية تمثلت في ذكر البرنوس ثلاث مرات وقندورة الفرقاني والشدة التلمسانية بشكل موجز وذكر اللباس التارقي بشكل موجز أيضا، كما تم ذكر 8 صناعات تقليدية تمثلت في ذكر حرفة النقش على الخشب والنحاس وصناعة الزرابي بشكل موجز، كما تم ذكر الزربية كصناعة تقليدية مرتين بشكل موجز ومرة بشكل مفصل، كما تم ذكر الأواني الفخارية بشكل موجز، كما تطرق الكتاب لحرفة الطرز، وتم ذكر مدينة تميقاد مرتين كآثار بشكل موجز، بينما تم ذكر عادة واحدة من العادات الثقافية الجزائرية بشكل مفصل تمثلت في عادة الاحتفال بالعام الأمازيغي، أما فيما يخص فئة المركزية الإثنية فقد تم الدعوة للمحافظة على التراث الثقافي مرتين بشكل موجز.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من مرحلة التعليم الابتدائي قد تطرق لبعض عناصر التراث المادي لكن غلب على ما تم ذكره التناول الموجز، حيث يفترض أن يتم تناوله بشكل مفصل يسمح بتغطية المادة التراثية الوطنية وترسيخها لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، أما بالنسبة لباقي مؤشرات التراث المادي واللامادي فلم يتناول الكتاب عادات ثقافية جزائرية، أو أطباق تقليدية، أو حكايات أو حكم شعبية، أو طبوع غنائية أو رقصات شعبية رغم أهمية هذه العناصر في التراث الوطني الجزائري وهذا ما

أكدت عليه أيضا دراسة الباحثة سليمة قاسي إذ توصلت نتائجها إلى أن كتب اللغة العربية الخاصة بالتعليم القاعدي سجلت غياب واضح للألعاب الشعبية والحكايات الشعبية التي يزخر بها تراثنا وكذا الرقصات الشعبية والأزياء والأطباق التقليدية...إلخ، كما تتوافق مع نتائج دراسة الباحث محمد طاهيري حيث توصل إلى أن الكتاب المدرسي الذي قام بتحليل محتواه لم توجد به دروس مستقلة لتناول تاريخ مدن أو معالم أثرية وطنية، كما يفترض أن يتطرق الكتاب لفئة الإثنية المركزية والتعبير عن تفوق التراث الثقافي الوطني واختلافه عن تراث الشعوب الأخرى والدعوة لضرورة التمسك به، مما سينمي شعور الاعتزاز والافتخار به لدى التلاميذ، بالتالي سيدفعهم للتمسك به والمحافظة عليه.

الجدول رقم (36) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التراث الثقافي الوطني	التراث الثقافي المادي	آثار	02	00	02
		لباس تقليدي	06	00	06
		طبخ تقليدي	04	00	04
		صناعات تقليدية	07	00	07
		أدوات موسيقية	01	00	01
	المجموع		20	00	20
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد	02	02	04
		حكم وأمثال شعبية	00	00	00
		طبوع غنائية	00	00	00
		رقصات شعبية	00	00	00
		قصص شعبية	00	00	00
		ألعاب شعبية	00	00	00
	المجموع		02	02	04
	المركزية الإثنية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00

	الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع	00	00	00
المجموع العام		22	02	24

يبين الجدول رقم (36) أن التراث الثقافي الوطني قد حصل على تكرار 24 مرة، ففي فئة التراث الثقافي المادي تم ذكر 7 صناعات تقليدية بشكل موجز منها حياكة الزرابي، النحت على الخشب، غزل الحرير، دباغة الجلود... وتم ذكر 6 ألبسة تقليدية بشكل موجز أيضا تمثلت في ذكر الحلي التقليدي وكذا لباس الختان، وتم ذكر 4 أنواع من الأكلات التقليدية بشكل موجز تمثلت في شربة العدس، التريدة، خبز الشعير، عيش بالخضار واللحم المقدد، كما تم ذكر موقعين أثريين بشكل موجز تمثلا في موقع القنطرة والقصبة، وتم ذكر آلة موسيقية تقليدية واحدة بشكل موجز تمثلت في آلة الإمزاد. بينما تم ذكر أربعة عادات ثقافية جزائرية ذكر إثنين منها بشكل موجز وهما عادة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف وعادة الاحتفال برأس السنة الأمازيغية، وتم ذكر عادتين ثقافيتين بشكل مفصل وهما عادة فتل الكسكس وحفل الختان، أما فيما يخص فئة المركزية الإثنية فلم يذكر الكتاب أن تراثنا الثقافي الوطني مختلف ومتنوع ولا على أي عبارة تدعو للتمسك به والمحافظة عليه.

إن تكرار 24 مرة لمؤشرات بعد التراث الثقافي الوطني والتي غلب عليها التناول الموجز ضمن محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي تعني أن هذا الكتاب قد تناول المادة التراثية بشكل ضعيف، خاصة مع تسجيل الغياب التام لبقية العناصر الثقافية الأخرى مثل الحكايات والحكم الشعبية، والطبوع الغنائية والرقصات والألعاب الشعبية، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الباحثة سليمة قاسي حيث وجدت أن كتاب اللغة العربية لم يعطي التراث حقه بتخصيص مساحة كافية لتغطية المادة التراثية بأنواعها ضمن محتوى الكتب، بل كانت ضئيلة مقارنة بمواضيع أخرى، كما سجّلت النتائج غياب واضح للألعاب الشعبية والحكايات الشعبية التي يزخر بها تراثنا وكذا الرقصات الشعبية والأزياء والأطباق التقليدية...إلخ، في حين تطرق كتاب السنة الخامسة ابتدائي كثيرا لمواضيع العلم والثقافة والانفتاح الثقافي بمختلف أشكاله، أما بالنسبة لفئة الإثنية المركزية فيفترض أن يحتوي الكتاب على عبارات توضح أن تراثنا الثقافي مختلف ومتفوق عن غيره، حتى يساهم في تعميق شعور الافتخار والاعتزاز به وبالتالي المحافظة عليه، ويمكن تفسير ذلك حسب مقاربة مايكل يونغ وفرانسوا دوبي وحسب الخلفية الأيديولوجية للجنة اصلاح المناهج ذات التكوين الفرنكفوني، بأن التوجه المعاصر والعلماني

للسلطة المسيطرة فرض نفسه بشكل واضح في مضمون كتب اللغة العربية، بينما لم تساهم الكتب في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية في بعدها التراثي الثقافي.

الجدول رقم (37) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التراث الثقافي الوطني	التراث الثقافي المادي	آثار	07	01	08
		لباس تقليدي	08	00	08
		طبخ تقليدي	04	00	04
		صناعات تقليدية	03	03	06
		أدوات موسيقية	00	00	00
	المجموع		22	04	26
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد	04	02	06
		حكم وأمثال شعبية	00	00	00
		طبوع غنائية	00	00	00
		رقصات شعبية	00	00	00
		قصص شعبية	00	00	00
		ألعاب شعبية	00	01	01
	المجموع		04	03	07
	المركزية الإثنية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			26	07	33

يظهر من خلال الجدول رقم (37) أن التراث الثقافي الوطني قد حصل على تكرار 33 مرة، حيث حصلت فئة التراث الثقافي المادي على أعلى تكرار تمثل في 22 تكرارا، حيث تناول الكتاب 7 معالم أثرية بشكل موجز من بينها: تيمقاد، الهقار، قصر الحمراء، طاسيلي ناجر، قبر الرومية...، وتم ذكر المعلم الأثري طاسيلي ناجر بشكل مفصل، كما تناول الكتاب 8 ملابس تقليدية بشكل موجز من بينها: البرنوس، الجبة القبائلية، الملحفة الشاوية، الشدة التلمسانية... أما فيما يخص الطبخ الجزائري التقليدي فقد تم ذكر أربعة بشكل موجز تمثلت في المطلوع، الديول، البغرير، الكسكسي، وبالنسبة للصناعات التقليدية فقد تناول الكتاب 3 منها بشكل موجز تمثلت في: المنسج، الخلالة، القرداش، وتم ذكر 3 منها بشكل مفصل تمثلت في: الهردج، الرحى، السرج، أما فيما يخص فئة التراث الثقافي اللامادي فقد تناول الكتاب 4 عادات تقليدية بشكل موجز تمثلت في الاحتفال باليوم الوطني للصناعات التقليدية والتويزة، فتل الكسكسي، وغسل الصوف، وذكر عادتين بشكل مفصل تمثلا في عادة التويزة وعادة الحكايات الشفهية لدى التوارق، أما فيما يخص الألعاب الشعبية فقد ذكر الكتاب لعبة الخربقة بشكل مفصل، أما بالنسبة لفئة المركزية الإثنية فلم يذكر الكتاب أن تراثنا الثقافي الوطني مختلف ومتنوع ولم يحتوي على أي عبارة تدعو للتمسك به.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنه اهتم نوعا ما بأشكال متعددة من التراث الثقافي الوطني، لكن غلب عليها التناول الموجز، كما لم يتناول الكتاب العناصر التراثية الأخرى للمجتمع الجزائري، حيث لم يتطرق للحكايات والحكم الشعبية، والطبوع الغنائية والرقصات الشعبية، كما أن الكتاب قد تناول في محتواه الآثار الرومانية، والنوميدية، والإسلامية، لكنه لم يرد أي ذكر للآثار الفينيقية الموجودة في مناطق مختلفة من الوطن، أما بالنسبة لفئة الإثنية المركزية فيفترض أن يحتوي الكتاب على عبارات تشير إلى تفوق واختلاف التراث الثقافي الوطني وكذا عبارات تدعو للتمسك به، حتى يغرس في نفوس التلاميذ شعور الافتخار بالتالي شعوره بضرورة الدفاع عنه وحمايته، وهو ما يتوافق مع دراسة كل من الباحث محمد طاهيري، الباحثة سميرة وعزيب، الباحثة سليمة قاسي الذين توصلوا إلى أن الكتب التي قاموا بتحليلها لم تخصص مساحة كافية لتناول مواضيع تراثية وطنية بملامحها وعناصرها المختلفة.

الجدول رقم (38) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني.

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول		المجموع
			موجز	مفصل	
بعد التراث الثقافي الوطني	التراث الثقافي المادي	آثار	00	00	00
		لباس تقليدي	02	00	02
		طبخ تقليدي	01	01	02
		صناعات تقليدية	02	00	02
		أدوات موسيقية	00	00	00
	المجموع		05	01	06
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد	00	00	00
		حكم وأمثال شعبية	01	00	01
		طبوع غنائية	00	00	00
		رقصات شعبية	00	00	00
		قصص شعبية	00	01	01
		ألعاب شعبية	00	00	00
	المجموع		01	01	02
	المركزية الإثنية	الشعور بالتفوق	00	00	00
		الشعور بالتميز	00	00	00
		الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني	00	00	00
	المجموع		00	00	00
المجموع العام			06	02	08

يبين الجدول رقم (38) أن التراث الثقافي الوطني قد حصل على تكرار 8 مرات، ففي فئة التراث الثقافي المادي تم ذكر 2 ألبسة تقليدية بشكل موجز تمثلت في البرنوس والقلادات الخرزية، و2 صناعات تقليدية بشكل موجز تمثلت في أواني فخارية وقفف الحلفاء، و 2 مأكولات تقليدية تمثلت في الغرايف (البغرير) بشكل مفصل والتازفاقارا بشكل مفصل، أما فيما يخص فئة التراث اللامادي فتم ذكر حكاية شعبية واحدة بشكل مفصل تمثلت في قصة عازة ومعزوزة، ومثل شعبي واحد بشكل موجز، أما بالنسبة لفئة المركزية الإثنية فلم يذكر الكتاب أن تراثنا الثقافي الوطني مختلف ومتنوع ولا على أي عبارة تدعو للتمسك به والمحافظة عليه.

نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم بشكل ضعيف بعناصر التراث الثقافي الوطني، خاصة وأن الكتاب لم يتطرق للطبوع الغنائية والرقصات والألعاب الشعبية، وكذا العادات والتقاليد الوطنية، الأمر الذي يجعل التلميذ غير ملما بتراثه الثقافي المتنوع، كما أن التراث الثقافي المقدم في محتوى الكتاب لا يكفي ليكوّن تلميذا متشبثا بأصالته ومعتزا بانتمائه الثقافي، أما فيما يخص فئة الإثنية المركزية فيفترض أن يتعرض الكتاب لعبارات تدل على تنوع تراثنا الثقافي وتفوقه من أجل تعميق روح الاعتزاز والافتخار به في نفوس التلاميذ، مما يشجعهم على التمسك به، وهذا ما تؤكده دراسة الباحث محمد طاهيري، الباحثة سميرة وعزيب والباحثة سليمة قاسي الذين توصلوا إلى أن الكتب المدرسية لم تهتم بشكل كبير ببعد التراث الثقافي الوطني ولم تخصص له دروسا خاصة، فهي لا تساهم في تكوين هذا البعد ضمن بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

5-1 عرض نتائج مساهمة كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية:

الجدول رقم (39) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

فئات التحليل الرئيسية	التكرارات	النسبة المئوية	التقدير
بعد الدين الإسلامي	05	%1.55	ضعيفة جدا
بعد اللغة العربية	312	%97.19	مرتفعة جدا
بعد التاريخ الثقافي الوطني	02	%0.62	ضعيفة جدا
بعد التراث الثقافي الوطني	02	%0.62	ضعيفة جدا
المجمـــــوع	321	%100	////////////////

يتضح من الجدول رقم (39) أن بعد اللغة العربية كان أكثر أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية تناولا في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الإبتدائي وذلك بنسبة 97.19% بتقدير مرتفع جدا، ثم يليه في المرتبة الثانية بعد الدين الإسلامي بنسبة 1.55% بتقدير ضعيف جدا، بينما أخذ كل من بعد التراث الثقافي الوطني وبعد التاريخ الثقافي الوطني الترتيب الثالث بنفس النسبة والمقدرة بـ 0.62% بتقدير ضعيف جدا.

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن تناول أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية ضمن محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى بمرحلة التعليم الابتدائي لم يكن بشكل متساوي ولا حتى متقارب، وكان اهتمامه منصبا على بعد اللغة العربية، أما بقية الأبعاد فقد تناولها بشكل ضعيف أو ضعيف جدا، ويمكن تفسير ذلك حسب مقاربة مايكل يونغ وفرانسوا دوبي بأن السلطة المسيطرة (النخبة الفرنكفونية) هي من تحدد طبيعة ونوع المحتويات المدرسية، وعلى هذا الأساس ظهرت في مضمون كتاب اللغة العربية للسنة ابتدائي غلبة المواضيع المعاصرة على حساب المواضيع الهوياتية.

الجدول رقم (40) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

فئات التحليل الرئيسية	التكرارات	النسبة المئوية	التقدير
بعد الدين الإسلامي	09	%2.98	ضعيفة جدا
بعد اللغة العربية	274	%90.72	مرتفعة جدا
بعد التاريخ الثقافي الوطني	00	%00	ضعيفة جدا
بعد التراث الثقافي الوطني	19	%6.29	ضعيفة جدا
المجمـــوع	302	%100	////////////////

يبين الجدول رقم (40) أن بعد اللغة العربية كان أكثر أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية تناولا في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية بمرحلة التعليم الإبتدائي حيث جاء بنسبة 90.72% بتقدير مرتفع جدا، يليه في المرتبة الثانية بعد التراث الوطني بنسبة 6.29% بتقدير ضعيف جدا، ثم يأتي في المرتبة الثالثة البعد الإسلامي بنسبة 2.98% بتقدير ضعيف جدا، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد التاريخ الثقافي الوطني بنسبة 00% بتقدير ضعيف جدا أيضا.

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثانية بمرحلة التعليم الابتدائي تركز اهتمامه بشكل أكبر على بعد اللغة العربية، في حين كان اهتمامه بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية الأخرى بشكل ضعيفا جدا وغير متساوي أو متوازن، ويمكن تفسير ذلك أيضا وفق مقاربة مايكل يونغ وفرانسوا دوبي بأن السلطة المسيطرة والمشرف على إعداد الكتب والممثلة في النخبة الفرنكفونية هي التي تحدد مضمون الكتب المدرسية، وعليه جاءت المواضيع الأصيلة المتعلقة ببنية الهوية الثقافية بتقدير ضعيف جدا مقابل المواضيع المعاصرة التي تخدم مصالح وتنال اهتمام النخبة المسيطرة.

الجدول رقم (41) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

فئات التحليل الرئيسية	التكرارات	النسبة المئوية	التقدير
بعد الدين الإسلامي	42	%13.63	ضعيفة جدا
بعد اللغة العربية	240	%77.92	مرتفعة
بعد التاريخ الثقافي الوطني	02	%0.64	ضعيفة جدا
بعد التراث الثقافي الوطني	24	%7.79	ضعيفة جدا
المجمـــــوع	308	%100	////////////////

يوضح الجدول رقم (41) أن بعد اللغة العربية كان أكثر أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية تناولا أيضا في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الإبتدائي وجاء بنسبة 77.92% بتقدير مرتفع، يليه في المرتبة الثانية بعد الدين الإسلامي بنسبة 13.63% بتقدير ضعيف جدا، ثم يليه في المرتبة الثالثة بعد التراث الثقافي الوطني بنسبة 7.79% بتقدير ضعيف جدا، ثم يأتي بعد التاريخ الثقافي الوطني بنسبة 0.64% في المرتبة الرابعة بتقدير ضعيف جدا أيضا.

نلاحظ من خلال النتائج السابقة أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة مثل الكتب السابقة تركز اهتمامه بشكل أكبر على بعد اللغة العربية، في حين كان اهتمامه بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية الأخرى بشكل ضعيف جدا، رغم الخاصية المرنة التي تميز كتاب اللغة العربية التي تسمح له بتناول مختلف الموضوعات الثقافية، حيث جاء التاريخ الثقافي الوطني في آخر اهتمامات هذا الكتاب، ويمكن تبرير ذلك أيضا من خلال ما أشار إليه يونغ في طرحه بأن انتقاء وتنظيم المحتويات المعرفية للتعليم تترجم المقترحات القبلية الإيديولوجية والمصالح الاجتماعية للجماعات المهيمنة والممثلة في النخبة الفرونكفونية المشرفة على إعداد المناهج المدرسية والكتب التعليمية.

الجدول رقم (42) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

فئات التحليل الرئيسية	التكرارات	النسبة المئوية	التقدير
بعد الدين الإسلامي	49	%14.89	ضعيفة جدا
بعد اللغة العربية	243	%73.86	مرتفعة
بعد التاريخ الثقافي الوطني	04	%1.21	ضعيفة جدا
بعد التراث الثقافي الوطني	33	%10.03	ضعيفة جدا
المجمـــوع	329	%100	////////////////

يوضح الجدول رقم (42) أن بعد اللغة العربية كان أكثر أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية تناولا في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة بمرحلة التعليم الإبتدائي أيضا، حيث جاء بنسبة 73.86% بتقدير مرتفع، وجاء في المرتبة الثانية بعد الدين الإسلامي بنسبة 14.89% بتقدير ضعيف جدا، ثم يليه في المرتبة الثالثة بعد التراث الثقافي الوطني بنسبة 10.03% بتقدير ضعيف جدا، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد التاريخ الثقافي الوطني بنسبة 1.21% بتقدير ضعيف جدا.

نلاحظ مما سبق أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الرابعة بمرحلة التعليم الابتدائي قد اهتم ببعد اللغة العربية بشكل كبير فلم يكن الاهتمام بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية بشكل متوازن، حيث لم يعطيها نفس الاهتمام، حيث جاء التراث الثقافي الوطني في أسفل اهتمامات محتوى هذا الكتاب، ويمكن تبرير ذلك حسب مقاربة مايكل يونغ أن المواضيع القليلة جدا تتناول أبعاد الهوية الثقافية في مقابل تخصيص مساحة أكبر لمعالجة المواضيع المتعلقة بالتوجهات التربوية الحديثة والمعاصرة يعني أن هذه الأخيرة تتناسب وثقافة أبناء الطبقة المسيطرة (النخبة الفرونكفونية).

الجدول رقم (43) مساهمة كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

فئات التحليل الرئيسية	التكرارات	النسبة المئوية	التقدير
بعد الدين الإسلامي	88	%25.65	ضعيفة
بعد اللغة العربية	247	%72.01	مرتفعة
بعد التاريخ الثقافي الوطني	00	%00	ضعيفة جدا
بعد التراث الثقافي الوطني	08	%2.33	ضعيفة جدا
المجمـــــوع	343	%100	////////////////

يبين الجدول رقم (43) أن بعد اللغة العربية أيضا كان أكثر أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية تناولا في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بمرحلة التعليم الإبتدائي حيث جاء بنسبة 72.01% بتقدير مرتفع، يليه في المرتبة الثانية بعد الدين الإسلامي بنسبة 25.65% بتقدير ضعيف، ثم يأتي في المرتبة الثالثة بعد التراث الثقافي الوطني بنسبة 2.33% بتقدير ضعيف جدا، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد التاريخ الثقافي الوطني بنسبة 00% بتقدير ضعيف جدا.

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة بمرحلة التعليم الابتدائي تركز اهتمامه بشكل أكبر على بعد اللغة العربية أيضا، ولم يتم الاهتمام بكل الأبعاد بشكل متساوي أو متقارب، ويبقى التاريخ الثقافي الوطني في آخر اهتمامات هذا الكتاب. ويمكن تبرير ذلك وفق مقاربة مايكل يونغ و مقاربة فرانسوا دوبي اللذان أكدا على أن النخبة المسيطرة تختار وتنتقي محتوى المناهج المدرسية بعناية لخدمة مصالحها، ومصلحة النخبة الفرنكفونية هو التأكيد على التوجهات الحديثة والمعاصرة بدل المساهمة في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية بالشكل الذي يضمن تمسك المتعلمين بها.

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: لإسماعيل رابحي بعنوان: الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث خلصت دراسته إلى توافر كمي مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية في محتويات مناهج التعليم يظهر عليها غلبة بعد التوجه الجزائري، وهذه النتائج لا تتوافق مع ما توصلت إليه دراستنا، فبعد تحليلنا

لكتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي وجدنا أنها تكاد تخلو من أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية ممثلة في بعد الدين الإسلامي، التاريخ الثقافي الوطني، التراث الثقافي الوطني، ويمكن تفسير عدم تطابق النتائج بين دراستنا ودراسة الباحث رابحي هو اختلاف أبعاد الهوية وفروعها الذي تضمنته صنافة التحليل للباحث الذي اعتمدها في دراسته، والمتمثلة في بعد الدين الإسلامي (نظام/دين)، بعد العروبة (لغة/أصل)، وبعد الأمازيغية (لغة/أصل)، البعد الجزائري (تاريخ، التراث، المواطنة...)، وكذلك تحليله لكل كتب المواد الاجتماعية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط ككل، أما بالنسبة لبعد اللغة العربية في دراستنا التحليلية فقد كان أكثر الأبعاد الهوياتية اهتماما في كتب اللغة العربية بالأطوار الثلاث لأن الكتاب يعنى بالأساس بمادة اللغة العربية، لكن كما وضّحنا سابقا لم تكن فيه مراعاة لخصوصية المرحلة العمرية، ولا للتخطيط البيداغوجي السليم الذي يسمح بإمكانية اكتسابها بالشكل المناسب.

الدراسة الثانية: لمحمد العلمي شراد بعنوان: النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية، حيث بيّنت نتائج دراسته اهتمام كتب السنوات الخمسة للمرحلة الابتدائية ببعد الدين الإسلامي، إلا أن تناول هذا البعد كان في مجمله يمتاز بالطابع العام الشمولي، حيث أولت اهتماما كبيرا بالآداب والصفات وكذا أركان الإسلام، وتنطبق نتائج دراستنا مع هذه الدراسة من حيث اهتمام الكتب محل التحليل أيضا بالقيم والآداب العامة أكثر من الفئات الأخرى وفروعها، لكن لم يكن هناك اهتمام كبير ببعد الدين الإسلامي بشكل عام، أما فيما يخص بعد اللغة العربية فقد خلصت دراسة محمد العلمي شراد أن محور اهتمام كتب القراءة (اللغة العربية) التي تم تحليلها كان منصبا على القواعد النحوية، وهو ما يتطابق مع نتائج دراستنا فقد اهتمت كتب اللغة العربية ببعد اللغة العربية بشكل عام، وتركز اهتمامها بشكل بالغ بالقواعد والصيغ اللغوية، وكذا نشاطات مهارات تعلم العربية، لكنها لم تراعي مراحل النمو والتدرج في اكتساب التعلمات اللغوية للتلميذ، بالتالي لم تخضع للتخطيط البيداغوجي السليم.

الدراسة الثالثة: لسليمة قاسي بعنوان: دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة – دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية –، وقد توصلت الباحثة إلى أن مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم القاعدي قد خصّصت جانبا جد بسيط وبمساحات متفاوتة في كتبها لدراسة التراث الثقافي، فلم تعطي التراث حقه بتخصيص مساحة كافية لتغطية المادة التراثية بأنواعها ضمن محتوى الكتب، بل كانت ضئيلة مقارنة بمواضيع أخرى، كما سجّلت النتائج غياب واضح للألعاب الشعبية

والحكايات الشعبية التي يزخر بها تراثنا وكذا الرقصات الشعبية والأزياء والأطباق التقليدية...إلخ. وعليه تتطابق نتائج دراسة سليمة قاسي مع دراستنا في البعد المتعلق بالتراث الثقافي الوطني كأحد أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية، حيث لم تهتم كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي بالتراث الثقافي الوطني بشكل كبير، بل أخذ حيزا ضيقا مقارنة بالمواضيع الأخرى، كما أن بعض العادات أو الأمثال الشعبية أو الأكلات التقليدية...الخ إذا ما وردت فإنه لا يتكرر ذكرها مرة أخرى سواء في نفس الكتاب أو في كتب السنوات الأخرى وهذا ما يحول دون تعرّف التلميذ بتراثه الثقافي الثري والمتنوع وتشبعه به.

الدراسة الرابعة: لمحمد طاهيري بعنوان: النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر، وخلص الباحث إلى أن محتوى منهاج اللغة العربية شبه خالي من أي حمولة ثقافية تعزز الانتماء للحضارة العربية الإسلامية. كما أن هناك تشيئا للهوية بتناوله كمحور مفرد في الكتب المدرسية، دون أن تتضمن المحاور الأخرى اهتماما واضحا بعناصر الهوية، وهو ما يجعل الهوية مجرد موضوع معرفي لا يبني تمثلا اجتماعيا ولا إثنية مركزية للمجتمع. وهو ما يتطابق مع نتائج دراستنا حيث أن كتب اللغة العربية جاءت شبه خالية من أي حمولة ثقافية سواء في بعد الدين الإسلامي، أو بعد التراث والتاريخ الثقافي الوطني، وهو ما يجعل التلميذ لا يعتز بهويته الثقافية ولا يتمسك بها، كما توصل الباحث محمد طاهيري إلى أن محتوى الكتب يهتم أساسا بالأحداث السياسية في إطار الدولة الوطنية ويتناول الجانب الثقافي لتاريخ المجتمع بصفة ثانوية، فلا توجد دروس مستقلة لشخصيات علمية أو أدبية أو ثقافية ولا توجد دروس مستقلة لتناول تاريخ مدن أو معالم، وهو ما يتطابق أيضا مع ما توصلت إليه دراستنا فلم تتناول كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي المنجزات الثقافية الجزائرية ولا الشخصيات الثقافية الوطنية، وركزت على الشخصيات السياسية والثورية والمنجزات العسكرية بشكل أكبر، وهذا الأمر يجعل التلميذ جاهلا بمنجزات وشخصيات وطنه الثقافية، وبالتالي لا يعتز بها.

الدراسة الخامسة: لسميرة وعزيب بعنوان: الهوية الوطنية وتجسيدها في الكتب المترجمة لها – السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا –، وبينت النتائج التي توصلت لها أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، قد أخفق إلى حد كبير في الاستجابة لمتطلبات الوثائق الرسمية التي تم الانطلاق منها لتحديد معالم الهوية الوطنية وأبعادها، ذلك أن اختيار النصوص التعليمية المتضمنة في الكتاب لم تخدم الغايات المسطرة والمحددة في كل من الدستور والقانون التوجيهي والمنهاج، كما أن القارئ لنصوص الكتاب يشعر بفجوة عميقة بين أصالة الشعب الجزائري وموروثه الديني والثقافي

والحضاري واللغوي الثري، وتتطابق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراستنا أيضا فكتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي قد خصّصت محور أو محورين فقط تعنى بالهوية الوطنية، بينما المحاور الأخرى تتناول غالبا مواضيع أخرى عامة، وهنا يظهر غياب الانسجام بين ما تدعو إليه المواثيق التربوية وخاصة المناهج المتعلقة بكتب محل التحليل، وبين المواضيع التي تتناولها الكتب فعلا، وهو ما يؤكد ما توصلت إليه الباحثة سميرة وعزيب كنتيجة عامة بقولها أنه لولا بعض النصوص القليلة التي تناولت فعلا أبعاد الهوية الوطنية لقلنا أنها لا تنتمي لكتاب صدر عن المنظومة التربوية الجزائرية.

الدراسة السادسة: لأشواق بن عمار بعنوان: قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأوّل والثاني، حيث توصلت الباحثة إلى أن الإصلاحات التربوية اهتمت ببعد الدين الإسلامي كأحد عناصر الهوية الوطنية باعتباره ثقافة وحضارة وأساس الوحدة الوطنية للمجتمع الجزائري. حيث لم تتفق نتائج دراستنا مع دراسة الباحثة أشواق بن عمار، فقد توصلت دراستنا إلى غياب شبه تام لبعد الدين الإسلامي ضمن محتوى كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي، وكان الاهتمام القليل ببعد الدين الإسلامي محصورا بشكل كبيرا في القيم والآداب العامة، وهي كقيم يمكن أن تكون في أي مجتمع باعتبارها قيم إنسانية في شكلها العام، فلم يظهر من خلال الكتاب ارتباطها بالإسلام ولا بقيم المجتمع الجزائري، كما توصلت دراسة أشواق بن عمار إلى أن الإصلاحات اهتمت أيضا بتعزيز مكانة اللغة العربية باعتبارها أحد المكونات الثابتة للهوية الوطنية في الجزائر، وكلغة تعليم وتعلم في جميع مراحل التعليم الدراسية، حيث تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلنا إليها، فقد تركز اهتمام كتب اللغة العربية بتنمية واكساب التلميذ للغة العربية من خلال الاهتمام بقواعد تعلم اللغة العربية (الاكتساب) والاهتمام بمهارات تعلم اللغة العربية (الممارسة)، لكن كما وضّحنا سابقا أن هذه الكتب لم تأخذ بعين الاعتبار خصوصية المرحلة العمرية للتلاميذ ونموهم العقلي واللغوي، وهذا يعتبر من الأخطاء البيداغوجية، ومن شأنه عرقلة عملية تعلم اللغة العربية أكثر مما يساعد في تعلمها.

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة المنهجية:

3-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء مقاربة "مايكل يونغ":

حسب النتائج التي توصلت لها دراستنا والتي وضّحت أن كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي تكاد تخلو من أي حمولة ثقافية وطنية (دينا، تاريخا وتراثا) وأن الاهتمام باللغة العربية قد اتسم غالبا بالأخطاء البيداغوجية، يؤكد أن التعليم الجزائري يخضع للسلطة المسيطرة، ممثلة في أعضاء لجنة

إصلاح المناهج المدرسية الجزائرية والتي ينتمي أغلب أعضائها إلى النخبة الفرونكفونية حيث تعمل هذه الأخيرة على تمرير أيديولوجيتها وأفكارها من خلال تحديد المعاني والتصورات والقيم التي يرونها ملائمة لمصالحهم وتوجهاتهم، حيث يتم تحديد شكل الثقافة المدرسية وتمريرها عبر محتوى الكتب المدرسية، وما على التلاميذ إلا تشربها دون وعي بخلفيتها وأهدافها الحقيقية، وبالتالي تشكيل هويتهم وفق الأيديولوجيا السائدة بإنتاج هوية ثقافية لا تتناسب والهوية الثقافية الوطنية الحقيقية، وتجعلها مميعة دون ربطها مع الحضارة الإسلامية والثقافة الجزائرية الأصيلة. وهذا ما أشار إليه يونغ في طرحه بأن عملية الانتقاء وتنظيم المحتويات المعرفية الثقافية للتعليم تترجم المقترحات القبلية الإيديولوجية والمصالح الاجتماعية للجماعات المهيمنة، كما أشار إلى أن المعرفة المتضمنة في المناهج المدرسية ليست موضوعية، بل هي في واقع الأمر تتكون اجتماعيا وتاريخيا وفقا للسياق الاجتماعي والزمني المحيط بها، وموجهة لخدمة مصالح البنية الاجتماعية المسيطرة.

كما أوضحت نتائج دراستنا المفارقة بين ما تدعو له المواثيق التربوية الرسمية من بينها المناهج المدرسية وبين ما هو موجود فعليا ضمن محتوى كتب اللغة العربية محل التحليل. فقد تم تخصيص مساحة بسيطة لمعالجة مواضيع الهوية الثقافية في مقابل تخصيص مساحة أكبر لمعالجة المواضيع المتعلقة بالتوجهات التربوية الحديثة والمعاصرة، التي تركز على مبادئ الديمقراطية، قيم المواطنة، القيم الإنسانية، التفتح على الثقافات الأخرى...، وأن المواضيع القليلة المتبقية المتعلقة بالهوية الثقافية لا توضح العلاقة الحقيقية التي تربطها بثقافة المجتمع الجزائري ولا عقيدته الإسلامية، فجاءت القيم تارة خالية من ارتباطها بالإسلام، وتارة أخرى مرفوقة بأدلة دينية إسلامية لتعزيز التوجهات الحديثة التي ذكرناها سابقا فقط. حيث وضّح يونغ أن المحتويات الدراسية هي الأهم لأنه من خلالها يمكن فهم الرهانات السياسية لنقل المعرفة داخل الأنظمة التعليمية، وأشار أيضا إلى أن كل تغيير يتعلق بإدخال مواد جديدة في برنامج الدراسة وتوسيع الحقل المعرفي يلغي بعض التعلمات ويعدّل بنية المنهاج، ومن هذا المنطلق يمكن فهم وتفسير الاهتمام بالتوجهات المعاصرة على حساب التوجهات الأصيلة (أبعاد الهوية الثقافية الوطنية) في كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي الجزائري.

وتبعا لنتائج دراستنا فإن الكتب الغة العربية المدرسية من خلال محتواها لا تساهم في تكوين بنية الهوية الثقافية الوطنية، وعليه لا تعمل على تكوين جيل واع بضرورة المحافظة عليها وحمايتها، والاعتزاز بها، فلم تشجع كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي التلاميذ على ضرورة تمسكهم بها

والمحافظة عليها، ولم تَرِد أي عبارة تُشعرهم بالفخر والاعتزاز بمكوناتها أو عبارات تدل على اختلافهم الهوياتي عن غيرهم، وهذا ما قد يساهم في ضعف الوحدة الوطنية وغياب التجانس والاستقرار في المجتمع الجزائري، وهي من أهم الوظائف التي تعمل الهوية الثقافية الوطنية المشتركة على تحقيقها، ومن المفترض أن تعمل المدرسة هي الأخرى على ضمان ترسيخها لدى النشء من خلال كتبها المدرسية.

3-2 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء مقاربة "فرانسوا ديبي":

حسب النتائج التي توصلت لها دراستنا والتي وضّحت أن كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي تكاد تخلو من أي حمولة ثقافية وطنية، حيث خصصت مواضيع قليلة جدا تتناول أبعاد الهوية الثقافية في مقابل تخصيص مساحة أكبر لمعالجة المواضيع المتعلقة بالتوجهات التربوية الحديثة والمعاصرة أي المواضيع التي تتناسب وثقافة أبناء الطبقة المسيطرة (النخبة الفرونكفونية) وفي هذا الإطار أشار السوسيولوجي" فرونسوا ديبي" إلى أن النخبة المدرسية هي التي تنحدر من النخبة المجتمعية، في حين أن المنهزمين في المنافسة المدرسية هم باستمرار المنحدرون من الفئات الفقيرة المسحوقة.

وعليه فإن النتائج التي يحققها التلاميذ تظهر المدرسة بصورة عادلة في كونها تصنف التلاميذ وتصطفيهم بناء على الجدارة والاستحقاق بعيدا على طبيعة الثقافة التي تمررها في محتوى الكتب المدرسية، وبالتالي تصنفهم وتصطفيهم اجتماعيا ومهنيا في المجتمع ضمن المواقع التي يتحصلون عليها مستقبلا، وهذا ما أشار إليه "ديبي" بقوله أنه كلما وثقنا في نموذج مساواة الحظوظ كلما وثقنا في قدرة المدرسة على تحقيق العدالة الإجتماعية مع الجميع، ولكن حسبه كلما انخرطنا في نموذج مساواة الحظوظ واعتبرناه نموذجا مثاليا كلما اعتبرنا التفاوتات المدرسية عادلة وتنبع من الإستحقاق الفردي، وبالتالي فهي تساعد على الوصول للمواقع المهنية والإجتماعية، مادامت لها القدرة على محو نتائج التفاوتات الاجتماعية الرئيسية.

4- النتائج العامة للدراسة: بعد عرض وتحليل محتوى كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والمقاربة المنهجية، توصلنا إلى الآتي:

- تناولت كتب اللغة العربية ضمن الإصلاح الأخير بعد الدين الإسلامي بشكل ضعيف، حيث تركز اهتمامها بشكل أكبر على القيم والآداب العامة، كما أنها اقتصرت غالبا على ذكرها فقط، أما بعض القيم التي خصصت لها دروسا، فلم توضح علاقتها بالدين الإسلامي والثقافة الجزائرية، فظهرت

بصيغة شمولية عالمية، كما لم تتطرق هذه الكتب بشكل واضح لقضية خلق الإنسان، ومكانته ووظيفته ومصيره، إضافة إلى أن هذه الكتب لم تتناول الدين الإسلامي باعتباره دينا متفوقا ومختلفا، ولم تدعوا لضرورة التمسك به، وعليه ظهر ضعف مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد الدين الإسلامي باعتباره من أهم أبعاد بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

- ساهمت كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد اللغة العربية باعتباره من أهم أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية بشكل مرتفع فاهتمت بتعليم قواعدها، وصيغها اللغوية، واهتمت بمهارات تعلمها من خلال نشاطات القراءة، التعبير الكتابي والشفوي، لكن هذا الاهتمام لا يعمل حقيقة على تعليمها فحشو المواضيع اللغوية مع صعوبتها دون مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ يصعب عملية اكتسابها وممارستها، كما أن الكتب التي تم تحليلها لم تظهر تميز واختلاف اللغة العربية عن غيرها، كما لم تدعو لضرورة التمسك بها، وهذا ما قد يضعف شعور الاعتزاز لدى التلاميذ بلغتهم.
- تناولت كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي بعد التاريخ الثقافي الوطني بشكل ضعيف جدا، فقد خصصت جانبا جد بسيط يعالج مواضيع متعلقة بشخصيات ثقافية وطنية، ومنجزات ثقافية وطنية، في المقابل ركزت اهتمامها على الشخصيات السياسية والعسكرية، خاصة تاريخ الثورة الجزائرية، كما لم تتعرض الكتب لأبعاد الانتماء الثقافي الجزائري (الأمازيغي، العربي، الإسلامي) مما يساهم في تكوين جيل لا يعرف انتماءاته الثقافية، كما لم تتطرق الكتب إلى الإثنية المركزية وتوضيح أن تاريخنا الثقافي الوطني تاريخ ثري ومتنوع، ولم تشر إلى ضرورة التمسك به والمحافظة عليه، وعليه ظهر ضعف مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التاريخ الثقافي الوطني باعتباره من أهم أبعاد بنية الهوية الثقافية الجزائرية.
- تناولت الكتب محل التحليل مؤشرات بعد التراث الثقافي الوطني بشكل ضعيف، حيث اكتفت بذكرها غالبا فقط، ولم تخصص لها الكتب دروسا خاصة ومنفردة مقارنة بالمواضيع الأخرى، كما لم يتم التطرق إطلاقا لبعض العناصر الثقافية مثل الرقصات الشعبية والطبوع الغنائية...، كما لم تحتوي كتب اللغة العربية على عبارات تدل على أن التراث الثقافي الوطني يتميز بالاختلاف والتفوق، ولا عبارات تشجع على التمسك به والمحافظة عليه. وعليه يظهر ضعف مساهمة كتب اللغة العربية

للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بعد التراث الثقافي الوطني باعتباره من أهم أبعاد بنية الهوية الثقافية الجزائرية.

إن كل النتائج التي توصلنا إليها توضح ضعف مساهمة كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية، حيث خصصت الكتب محل التحليل مساحة بسيطة لمعالجة موضوعات الهوية الثقافية الجزائرية، مقارنة بالتوجه المعاصر، وهو ما يؤكد لنا المفارقة بين ما يدعو له الدستور والوثائق التربوية الرسمية وبين ما تحتويه وتهدف له الكتب المدرسية فعليا، وهذا ما يؤكد الانتقادات التي سبق ووجهت للجنة الوطنية للإصلاح، بأن اصلاحاتها جاءت شكلية وفوقية ولم تركز على العمق.

5- مقترحات في ضوء نتائج الدراسة:

- ضرورة أن تشرف على التعليم بشكل عام وتأليف الكتب المدرسية بشكل خاص أيادي وطنية خالصة وأمينة، فيكون المحتوى أصيلا يغرس خصوصية الأمة وثوابتها، ويكون مسايرا للعصر يهتم بالتطورات العلمية الحاصلة.
- إشراك الفاعلين التربويين ومجالس الآباء في إعداد محتوى المناهج المدرسية واقتراح مواضيع متعلقة بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية.
- إشراك المتخصصين في إعداد محتوى الكتب المدرسية كالمتخصصين في العلوم الإسلامية لإعداد محتوى بعد الدين الإسلامي، والمتخصصين في اللغة العربية لإعداد محتوى بعد اللغة العربية، والمتخصصين في الأنثروبولوجيا لإعداد محتوى بعد التراث الثقافي الوطني، والمتخصصين في التاريخ الجزائري لإعداد محتوى بعد التاريخ الثقافي الوطني.
- توظيف أبعاد الهوية الثقافية الوطنية في مقررات المواد اللغوية (العربية، الأمازيغية، الانجليزية، الفرنسية) لأنها تتصف بالمرونة وقدرتها على تناول أكبر قدر ممكن من المواضيع الخاصة بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية.
- تجنب الحشو المخل في المواضيع الثقافية عامة ومواضيع الهوية الثقافية الجزائرية خاصة، والالتزام بالتخطيط البيداغوجي الذي يراعي خصوصية المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الابتدائية.
- ربط المواضيع العلمية، الإنسانية والاجتماعية بديننا الإسلامي (عقيدة وشريعة) لأنها مواضيع اهتم بها الدين الإسلامي أيضا بدل ربطها بالتفكير العلماني السائد اليوم.

- تشديد المتابعة والمراقبة أثناء تأليف الكتب المدرسية لتجنب الأخطاء التي يمكن أن ترد فيها.
- تعزيز تدريس أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية بنظام الرقمنة والتكنولوجيا المعاصرة.
- تجنب تصنيف التاريخ والتراث الوطني بتصنيفات عرقية أو جهوية قدر الإمكان، لأن هذا التصنيف ينمي لدى التلميذ الاعتزاز العرقي والجهوي بدل الاعتزاز الوطني، الأمر الذي يغذي الفرقة أكثر مما يعزز الوحدة الوطنية.

خاتمة

هدفنا من خلال دراستنا إلى التعرف على مدى مساهمة كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفق مناهج الجيل الثاني في تكوين بنية الهوية الثقافية الجزائرية (الإسلام، اللغة العربية، التاريخ الثقافي الوطني، التراث الثقافي الوطني)، حيث جاءت الإصلاحات التربوية الجزائرية الأخيرة لتدارك النقص الموجود في مناهج الجيل الأول، فشدّدت اهتمامها بمسألة الهوية الثقافية والوطنية وتربية النشء وتشكيل شخصيته وفق ثقافة المجتمع الأصيلة والمشتركة، وضرورة تنمية اعتزازه بها بما يحقق التجانس والاستقرار والوحدة الوطنية.

حيث أوضحت النتائج التي توصلنا إليها المفارقة بين ما دعت له الإصلاحات التربوية الجزائرية للمناهج المدرسية نظريا وما هو موجود حقيقة ضمن محتوى كتب اللغة العربية، فعلى الرغم مما تتميز به هذه الأخيرة من مرونة وقدرة على احتواء أكبر قدر ممكن من موضوعات الهوية الثقافية الجزائرية، إلا أنها لم تخصص لها مساحة كافية، في المقابل كانت المساحة الأكبر مخصصة لمواضيع ثقافية أخرى مرتبطة بالمعاصرة والتفتح الثقافي والقيم العالمية.

وعليه فإن هذه النتائج تؤكد أن الإصلاحات التربوية المتعلقة بكتب اللغة العربية (محل الدراسة) ركزت على المواضيع السطحية دون المواضيع الهامة والمفصلية، خاصة المرتبطة بثوابت ومقومات الهوية الوطنية الثقافية، فتميزت الموضوعات المتعلقة ببنية الهوية الثقافية الجزائرية بالسطحية والعمومية، التي لا تعبر عن النموذج الأصيل لثقافة المجتمع الجزائري، فالمعارف الدينية المقدمة المتعلقة ببعد الدين الإسلامي لا تشكل إضافة دينية حقيقية في رصيد التلميذ، ولا تعزز من عقيدته الإسلامية، بينما جاء الاهتمام باللغة العربية عاليا جدا إلا أنه اتسم في غالبه بالأخطاء البيداغوجية ولم يراعي الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، مما يعرقل عملية اكتسابها، وجاء التاريخ الثقافي الوطني شبه مغيب فلم يهتم بأبعاد الانتماء الثقافي الوطني وكان تناوله للشخصيات والمنجزات الثقافية الوطنية قليل جدا مقارنة بما هو موجود فعلا، أما فيما يخص التراث الثقافي الوطني فلم يأخذ مساحة جيدة تؤسس لقاعدة ثقافية متينة لدى التلاميذ.

وعليه فإن إصلاح المناهج المدرسية وتعديل محتوى الكتب التعليمية لم يكن موضوعيا بل غلبت عليه السيطرة السياسية والأيديولوجية، حيث تهتم النخبة الفرونكفونية بانتقاء وتنظيم المعارف والثقافة التربوية بما يترجم المقترحات القبلية لها ويخدم مصالحها وتوجهاتها، فإصلاح مناهج اللغة العربية لم يأخذ بعين الاعتبار خصوصية المجتمع الجزائري الثقافية، ولم يراعي خصوصية المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة

الابتدائية بما يسمح له من إكتساب لغة تساعده على التواصل الجيد والتعامل بها في المواقف الرسمية المختلفة، أو اكتساب وتشرب خصائص ومقومات هويته الثقافية بالشكل الذي لا يسمح بضعفها أمام الثقافات الوافدة في ظل الانتشار الثقافي الواسع الذي تفرضه العولمة الثقافية.

قائمة

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

إبن خلدون عبد الرحمان، (2009)، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر تاريخ ابن خلدون**، دار بيت الأفكار الدولية، السعودية.

أبو هريرة أبو الفتوح وجرو حميدة، (2016)، "الوظيفة الاجتماعية للمنهاج التربوي من منظور دوركايم"، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، المجلد 11، العدد 1، 23 – 36.

أبيش سمير، (2018)، مداخلة بعنوان"دور اللغة القومية في بناء وتشكيل الوحدة الوطنية"، أعمال اليوم الدراسي الموسوم بـ الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلسالأعلى للغة العربية، الجزائر.

احفيظ مدني علوي مولاي، (2019)، "اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية – مهارة التحدث أنموذجا –"، مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد 3، العدد 1، 13 – 30.

أحمد العجارمة فايزة، (2018)، "محمد عابد الجابري والتراث"، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 12، العدد 3، 373 – 388.

أحمد مسلم عدنان، (د. ت)، نظريات اجتماعية، مطبوعة بيداغوجية، موجهة للسنة الثالثة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، سوريا.

أنجرس موريس، (2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، ط 2، دار القصبة للنشر، الجزائر.

أيت عبد الله عبد الرحمان، (2019)، فرونسوا ديبي ومسألة الإستحقاق والمنافسة المدرسية، مقال متاح على الموقع https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=652174، تم الاطاع عليه بتاريخ: 7 أكتوبر 2023.

بدوي أحمد زكي، (2011)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان، لبنان.

بردي صليحة، (2018)، التراث المحلي والوافد في الهوية الثقافية الجزائرية قراءة في إشكاليتي المفهوم والممارسة، مجلة التعليمية، المجلد 8، العدد 3، 25 – 34.

برو محمد، ورحموني دليلة، (2014)، "المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل"، المجلد 6، العدد 1، 151 – 185.

بضياف سعاد وبوجملين لبوخ، (2016)، "أثر الهوية اللغوية في تطور اللغة العربية"، مجلة الأثر، المجلد 15، العدد 25، 195 – 210.

بلحاج صديق، (2017)، "مفهوم الذات متعدد الأبعاد لدى المراهقين الممارسين للرياضة والمراهقين غير الممارسين للرياضة: دراسة مقارنة"، مجلة معارف، المجلد 12، العدد 22، 139 – 150.

بوخرص رمضان وبوسكرة أحمد، (2013)، "استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل م د"، مجلة الإبداع الرياضي، المجلد 4، العدد 2، 9 – 32.

بوفاتح محمد وبن سماعيل فاطمة، (2018)، "مقاربة تربوية تحليلية لمناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 8، 125 – 142.

EchorouknewsTV (2016)، 500 خطأ معرفي ولغوي تنسف مصداقية كتب الجيل الثاني، (DVD)، متاح على الموقع: https://cutt.us/ca8rF، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 24 أفريل 2022.

Ennahar tv (2017)، تربية: الكتب المدرسية في الجزائر بمعلومات قديمة وأخطاء فادحة، (DVD)، متاح على الموقع: https://cutt.us/lHzzE، تم الاطلاع عليه بتاريخ، 24 أفريل 2022.

https://cutt.us/GIiTK، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 13 جانفي 2022.

باللموشي عبد الرزاق وجلاب مصباح، (2017)، "المناهج الدراسية في مواجهة خطر فقدان الهوية لدى التلاميذ"، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد 1، العدد 1، 52 – 58.

بحري منى يونس، (2012)، **المنهج التربوي: أسسه وتحليله**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

البديرات باسم يونس والبطاينة حسين محمد، (2017)، "اللغة وأثرها في تجذير الهوية العربية الإسلامية في عصر العولمة"، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 8، العدد 1، 29 – 56.

بريجة شريفة، (2016)، "التغيرات السوسيو– ثقافية وأثرها على الهوية الثقافية"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن أحمد، وهران، الجزائر.

بقار أسامة، (2018)، التأثيرات اللغوية الفينيقية – البونيقية على المنطوق اللهجي الجزائري: مقاربة تاريخية – لغوية، مداخلة قدمت في اليوم الدراسي بعنوان "التأثيرات اللغوية على المنطوق اللهجي الجزائري – مقاربات تاريخية– لغوية"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

بلالي عبد المليك، (2016)، "العولمة الثقافية وأثرها على الهوية الثقافية للشباب" مجلة المعيار، المجلد 7، العدد 2، 116 – 122.

بلحاج معروف وبلحاج طرشاوي، (2014)، "واقع تصنيف التراث الجزائري بين الواقع والعوائق"، مجلة منبر التراث الأثري، مجلد 2، العدد 3، 175 – 197.

بلحسين رحوي عباسية، (2012)، "النظام التعليمي الإبتدائي بين النظري والتطبيقي"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة ألسانيا، وهران، الجزائر.

بلطرش حياة وجميل أحمد، (2019)، "أبعاد الولاء التنظيمي وواقعه بالمؤسسة الاقتصادية"، مجلة الاقتصاد الجديد، المجلد 10، العدد 3، 27 – 43.

بن الصغير إسماعيل وآخرون، (2016)، **كتابي في التربية المدنية للسنة أولى من التعليم المتوسط**، موصم للنشر، الجزائر.

بن تركي أسماء، (2011)، "الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيرات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3، العدد 5، 628 – 644.

بن عبد العزيز بن سعد اليمني محمد، (2015)، **الشعب الحميري اليعربي في الشمال الإفريقي: الأشراف الأحرار**، دار كنوز إشبيليا، المملكة العربية السعودية.

بن عمار إبراهيم، (2019)، "دور الميراث الثقافي في ترسيخ الهوية الوطنية للفرد الجزائري زمن العولمة"، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 6، العدد 51، 135 – 149.

بن عمار أشواق، (2021)، "قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني: دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، أطروحة دكتوراه ل م د، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

بن فروج هشام وبورزق كمال، (2017)، "تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي: مناهج الجيل الثاني"، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 2، 110 – 121.

بن كريمة بوحفص وبن ناصر فرحات، (2021)، "قراءة في مرجعيات مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات"، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 2، 240 – 255.

بن كريمة بوحفص، (2017)، "الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 4، العدد 36، 21– 29.

بن مشيه بن يحي، وسحوان عطا الله، (2019)، "جودة المناهج التعليمية في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر"، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 6، العدد 4، 89 – 102.

بن نبي مالك، (1979)، ترجمة: عبد الصبور وعمر كامل سقاوي، **شروط النهضة**، دار الفكر، سوريا.

بن نعمان أحمد، (1996)، الهوية الوطنية حقائق ومغالطات، دار الأمة، دار الجزائر.

بن نعمان أحمد، (1997)، فرنسا والأطروحة البربرية، دار الأمة، الجزائر.

بن نعمان أحمد، (2008)، مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، دار الأمة، الجزائر.

بوبيدي لامية وعطا الله محمد، (2018)، المدرسة ورهانات الحفاظ على معالم الهوية الوطنية الجزائرية، مداخلة قدمت في الملتقى الوطني بعنوان "إشكالية الهوية بين التأويل الأيديولوجي والفهم العقلاني، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

بوجلال صلاح الدين، (2014)، محاضرات في مادة الجنسية، مطبوعة بيداغوجية، قسم الحقوق، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة سطيف، الجزائر.

بوحوش عمار، (1997)، **التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962**، دار الغرب الإسلامي، لبنان.

بوعديلة وليدة، (2017)، بعض أخطاء كتب الجيل الثاني، متاح على الموقع: https://thakafamag.com/?p=6136، تم الاطلاع عليه بتاريخ 25 أفريل 2022.

بوعزة الصالح، (2015)، "بعد الهوية والمواطنة في المقاربة التربوية البادیسية: نظرة تحليلية، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد 10، العدد 2، 501 – 532.

بوكبشة جمعية، (2013)، "تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 5، العدد 2، 21 – 26.

بوكبشة جمعية، (2019)، "المنهاج التربوي من منظور إسلامي"، مجلة الحضارة الإسلامية، المجلد 20، العدد 2، 433 – 452.

تاريخ الجزائر (2019)، عبد القادر فضيل الجيل الثاني خطر على المدرسة الجزائرية، (DVD)، متاح على الموقع: https://cutt.us/J6OyC، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 24 أفريل 2022.

تمار يوسف، (2007)، **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**، طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر.

تمساوت فايزة، (2021)، "مضامين رسائل الاتصال غير اللفظي: اللباس التقليدي للمرأة القبائلية نموذجا"، مجلة المعيار، المجلد 25، العدد 3، 534، 543.

تومي خنساء، (2017)، "دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل هوية الشباب الجامعي"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

التونسي فائزة وآخرون، (2018)، "العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد 29، 175 – 188.

ثائر رحيم كاظم، (2009)، "العولمة والمواطنة والهوية"، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد 8، العدد 1، 253 – 272.

جاكسون ليونارد، (2008) ترجمة: ثائر دبب، **بؤس البنيوية: الأدب والنظرية البنيوية**، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (16 نوفمبر 2008)، العدد 63.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (27 يناير 2008)، العدد 04.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (30 ديسمبر 2020)، العدد 82.

الجعفري ماهر إسماعيل، (2010)، **المناهج الدراسية: فلسفتها، بناؤها، تقويمها**، دار اليازوري، الأردن.

جناوي عبد العزيز، (2018)، "قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 8، 219 – 238.

حداد شفيعة وبلاغمس أسماء، (2019)، "تأثير العولمة في بعدها الثقافي الهوياتي على الهوية الثقافية الوطنية"، المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، المجلد 4، العدد 2، 228 – 249.

حربي سميرة، (2011)، "اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فاعلية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

حمامة عمار، (2020)، جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 6، العدد 2، 133- 108.

الحواري محمد عبد الله وعلي قاسم محمد سرحان، (2016)، **مقدمة في علم المناهج التربوية**، دار الكتب، اليمن.

الخلايلة المعتصم بالله أحمد، (2018)، "أبعاد العولمة الثقافية على الهوية العربية في عصر الأحادية القطبية"، مجلة التراث، المجلد 8، العدد 2، 244 – 270.

خلفاوي عزيزة، (2019)، النظريات السوسيولوجية للتربية، مطبوعة بيداغوجية، موجهة لسنة أولى ماستر، تخصص علم اجتماع التربية، شعبة علم الاجتماع، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2، الجزائر.

خلفاوي عزيزة، (2020)، "تحليل سوسيولوجي لأزمة المدرسة الجزائري"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 6، العدد 1، 426 – 441.

خنيش السعيد، (2019)، "الهوية وقيم الوطنية في لغة مناهج اللغة العربية الجيل الثاني"، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، المجلد 2، العدد 4، 148 – 163.

خواني خالد وعدائكة سامية، (2019)، "الهوية من منظور أنثروبولوجي"، مجلة السراج، المجلد 3، العدد 3، 44 – 52.

الخوري نسيم، (2005)، **الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية**، مركز دراسات الوحدة العربية لبنان.

خوني وريدة ودبلة عبد العالي، (2017)، "المسجد كمؤسسة داعمة للانتماء الوطني"، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 17، العدد 1، 637 –652.

خير أورفه لي محمد، (1997)، "نظرة حول التواجد الفينيقي في شمال إفريقيا خلال الألف الأول ق.م: آثاره ونتائجه، مجلة حوليات جامعة الجزائر، المجلد 10، العدد 2، 223 – 238.

خينش أحمد وبن جدو عبد القادر محي الدين الجيلالي، (2022)، "الطبخ الشعبي تحت الخيمة الحمراء"، مجلة أنثروبولوجيا، المجلد 8، العدد 2، 258 – 284.

الدارودي سعيد بن عبد الله، (2012)، **مدخل إلى عروبة الأمازيغيين من خلال اللسان**، منشورات فكر، الرباط، المملكة المغربية.

داود محمد، (2018)، مداخلة بعنوان"الهوية والتعدد اللغوي والثقافي في الجزائر: واقع ورهانات"، أعمال اليوم الدراسي الموسوم بـ الأمن الثقافي واللغوي والانسجام الجمعي، منشورات المجلسالأعلى للغة العربية، الجزائر.

دريس علي، (2017)، "الأبعاد الهوياتية ورهانات الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية"، مجلة المستقبل العربي، المجلد 39، العدد 457، 95 – 112.

دستور، (1963)، https://cutt.us/4yhWc

دستور، (1989)، https://cutt.us/nWejw

دستور، (2016)، https://cutt.us/8WttG

دسوقي فاروق أحمد، (د. ت)، **استخلاف الإنسان في الأرض**، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، مصر.

ديب فرج الله صالح، (1988)، **اليمن هي الأصل**، مؤسسة دار الكتاب الحديث، لبنان.

رابحي إسماعيل، (2013)، "الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل"، أطروحة دكتوراه علوم، النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

الزحيلي محمد، (1991)، **وظيفة الدين في الحياة وحاجة الناس إليه**، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، د.م.

زغو محمد، (2016)، "أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب"، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 2، العدد 2، 93 – 101.

زناتي يوسف، (2010)، "الهوية الثقافية في الموسيقى الجزائرية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

زهران حامد عبد السلام، (1986)، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، دار المعارف، مصر.

الزواوي أبو يعلى، (2005)، **تاريخ الزواوة**، منشورات وزارة الثقافة، الجزائر.

ساقني عبد الجليل، (2019)، اللغة العربية في الجزائر: قراءة سوسيولوجية"، مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد 3، 498 – 515.

سالم نصيرة وتالي جمال، (2012)، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟، مجلة دفاتر المخبر، المجلد 7، العدد 1، 51 – 64.

سبرطعي فؤاد، (2008)، "واقع الإصلاح التربوي في الجزائر"، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

سديرة سهام، (2018)، "القصص الشعبي الجزائري أهميته وأنواعه"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 19، العدد 1، 353 – 372.

سرحان حليم، (2017)، محاضرات في تاريخ وحضارة المغرب القديم، مطبوعة بيداغوجية، موجهة لطلبة السنة الثانية، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة. الجزائر.

سعد عبد السلام، (2018)، "قراءة في المنظومة التعليمية الجزائرية"، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 1، 136 – 147.

السعدني محمد إبراهيم، (2003)، **محاضرات في تاريخ الفن موضوعات مختارة من الفن القديم**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

سعدي عثمان، (2018)، **البربر الأمازيغ عرب عاربة**، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

سعيد الصويعي عبد العزيز، (2009)، "عروبة اللغة الليبية القديمة وكتابتها: مقاربة بين العربية والأمازيغية"، رسالة دكتوراه، تخصص تاريخ قديم، جامعة St.Clements العالمية، بريطانيا.

سليماني صباح، (2012)، "إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

سليماني فاطمة الزهراء وبلوقميدي عباس، (2018)، "مناهج الجيل الثاني والأسرة الجزائرية، أية واقع؟"، مجلة التنمية البشرية، المجلد 6، العدد 2، 1 – 22.

سهيلة زوار، (2017)، "إشكالية الهوية الثقافية الجزائرية في ظل الإعلام الجديد"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 5، العدد 3، 184 – 199.

سوقال إيمان، (2018)، "التنوع الثقافي: جدليات التواصل وإعادة بناء الهوية"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد 31، 25 – 40.

شافو رضوان، (2018)، مسألة الهوية الجزائرية بين جيل الثورة التحريرية وجيل الاستقلال، مداخلة مقدمة في المؤتمر الوطني الأول بعنوان "إشكالية الهوية بين التأويل الإيديولوجي والفهم العقلاني، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

شبكة المواقع الولائية للكنابست (2017)، برنامج البلاد اليوم يستضيف "مليكة قريفو" على قناة البلاد حول المنظومة التربوية، (DVD)، متاح على الموقع: https://cutt.us/TQlcV، تم الاطلاع عليه بتاريخ 24 أفريل 2022.

شحاتة أحمد ومصطفى أحمد، (2019)، "تنمية الوعي بالهوية الثقافية لدى طلاب الجامعات المصرية المبتعثين للدراسة في الخارج"، المجلة التربوية، العدد 64، 527 – 593.

شراد محمد العلمي، (2015)، "النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية: كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا"، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف2، الجزائر.

شرقي رحيمة، (2013)، "الهوية الثقافية الجزائرية وتحديات العولمة"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 11، 189 – 196.

شنوف زينب، (2017)، "تشكل الهوية الجماعية عند المقاولين الشباب"، أطروحة دكتوراه (ل م د)، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

شيخي شيخي أوسي اسماعيل، (2018)، "التراث الثقافي الفلسطيني بين الطمس والإحياء: مفهومه، أنواعه، أهميته، مجلة التراث، المجلد 8، العدد 4، 357 – 376.

صائب رافع عبود ميساء، (2018)، "صوت (العين) بين العربية (الفصحى) واللغات الجزرية: دراسة مقارنة، مجلة بحوث الشرق الأوسط، المجلد 3، العدد 45، 594 – 543.

صدقاوي كمال، (2020)، المدرسة الجزائرية وتحديات القرن الحادي والعشرين...بين رهان الواقع السوسيوتربوي وتحديات عولمة التربية، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

صولة ناصر، (2020)، "بعض جرائم التعدّي على الآثار في القانون الجزائري"، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 2، 324 – 335.

طاهيري محمد، (2019)، النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر"، أطروحة دكتوراه ل م د، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.

طوال عبد العزيز، (2016)، "صور الدين في البرامج المدرسية"، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

عبادة نور الهدى، (2019)، "الهوية الثقافية الجزائرية والعولمة الإعلامية: المهددات وسبل الوقاية، مجلة الاتصال والصحافة، المجلد 5، العدد 1، 32 – 46.

عبد الحميد محمد، (2009)، **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**، دار ومكتبة الهلال، لبنان.

عبد الله شيرين، (2019)، ما هي الآلات الموسيقية، مقال متاح على الموقع https://cutt.us/f7KPE، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 07 سبتمبر 2022.

عداد ربيحة وزغودة إسماعيل، (2020)، "دور المدارس القرآنية في تعليم اللغة العربية: ولاية غليزان أنموذجا"، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مجلد 2، العدد 2، 95 – 106.

العروي عبد الله، (2014)، **مفهوم الدولة**، ط 10، المركز الثقافي العربي، المغرب.

العشي هارون وبوراس فايزة، (2020)، مبادئ الإحصاء الوصفي، مطبوعة بيداغوجية، موجهة لطلبة السنة الأولى جذع مشترك، قسم التعليم الأساسي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

عطاء الله كمال الدين، (2016)، "جدلية العلاقة بين اللغة والهوية في ضوء التعدد اللساني وتكنولوجيا التواصل"، مجلة جسور المعرفة، المجلد 2، العدد 5، 138 – 151.

علايوية حسيبة وبلمكي فتيحة، (2021)، "الأسرة الجزائرية بين تأثير المعتقدات الدينية والثقافية والقيم الحداثية دراسة أنثروبولوجية على بعض الأسر بمدينة تلمسان أنموذجا"، مجلة أنثروبولوجيا الأديان، المجلد 17، العدد 1، 247 – 257.

علوش ناجي، (1987)، **مناقشات حول مفهوم الأمة**، منشورات الطليعة، تونس.

علية أحلام ودندوقة فوزية، (2019)، "الوضعية الإدماجية التقويمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 8، العدد 5، 280 –.

علية سماح وبن ققة سعاد، (2018)، "قراءة في أسباب ومجالات تطوير المنهاج التربوي، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة"، المجلد 13، العدد 1، 105 – 122.

علية سماح، (2012)، "مواصفات المنهاج في التربية الخاصة"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 1، العدد 3، 71 – 89.

عليلاش وردية، (2015)، "الفكر الديني والآلهة في مقاطعة نوميديا في الفترة الرومانية"، المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية المتوسطية، المجلد 1، العدد 1، 69 – 84.

عماد عبد الغني، (2006)، **سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان.

عمورة عمار، (2006)، **الجزائر بوابة التاريخ ما قبل التاريخ إلى 1962 الجزائر عامة**، دار المعرفة، الجزائر.

عوض المطيري سماح، (2016)، مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

عوفي مصطفى وطبشوش نسيمة، (2017)، "القيم الإسلامية ودورها في حفظ التماسك الأسري"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 5، العدد 4، 89 – 104.

العونية بهلول العونية ومعاشو الجيلالي كوبيبي، (2018)، "اللغة الأمازيغية في الجزائر: الرهانات والتحولات"، مجلة آفاق فكرية، المجلد 4، العدد 2، 147 – 161.

عيسات وسيلة، (2018)، "وعي الشباب وإشكالية تحديد الهوية بالجزائر في ظل التغير والصراع القيمي من منظور العولمة والحداثة: دراسة ميدانية، مجلة تطوير، المجلد 5، العدد 2، 245 – 276.

غانم محمد الصغير، (1982)، **التوسع الفينيقي في غربي البحر المتوسط**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

غانم محمد الصغير، (2006)، **المملكة النوميدية والحضارة البونية**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

غربي إبراهيم وقلواز محمد، (2016)، "النظرية البنائية الوظيفية نحو رؤية جديدة لتفسير الظاهرة الاجتماعية"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 4، العدد 4، 181 – 198.

غربي راضية وبعيبن نادية، (2021)، "أهم مظاهر صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة باتنة"، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 1، 263 – 282.

غرمول ميلود وآخرون، (2017)، **كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**، أوراس للنشر، الجزائر.

فاتحي عبد النبي، (2016)، "الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

فاطمة الزهراء صوفي، (2003)، "اللباس التقليدي للعروس بالجزائر من خلال بعض النماذج"، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

الفتني صديقة وعلية سماح، (2020)، "معالم الفكر التربوي في سوسيولوجيا إميل دوركايم"، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، المجلد 2، العدد 5، 125 – 142.

الفتني صديقة ومالكي حنان، (2021)، "الهوية الثقافية الجزائرية في زمن العولمة الثقافية: التحديات وسبل المواجهة، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد 12، العدد 1، 1196 – 1213.

الفرح محمد حسين، (2010)، **عروبة البربر تاريخ ودلائل انتقال البربر من اليمن إلى بلاد المغرب والجذور العربية اليمنية لقبائل البربر**، إصدارات تريم عاصمة الثقافة الإسلامية، الجمهورية اليمنية.

فيلالي سليمة، (2014)، "بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

قاسي سليمة، (2016)، "دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة"، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 3، العدد 2، 210 – 224.

قاسي فوزية، (2016)، "إشكاليات بناء الدولة العربية القطرية: أزمة الهوية الوطنية في منطقة الشرق الأوسط، مجلة القانون"، المجتمع والسلطة، المجلد 8، العدد 1، 45 – 63.

قراش الزهرة، (2018)، **كتاب التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

قرايرية حرقاس وسيلة، (2010)، "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

قعر المثرد السعيد، (2018)، "أسس الدولة الوطنية الفاعلة وعوامل قيامها في نوميديا"، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، المجلد 4، العدد 3، 563 – 590.

قناة الأنيس الفضائية (2018)، أ. علي أوحيدة و د. عبد القادر فوضيل: نماذج من الأخطاء الواردة في الكتب التعليمية الجزائرية، (DVD)، متاح على الموقع: https://cutt.us/rluCD، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 24 أفريل 2022.

القني عبد الباسط، (2016)، "تحليل نوعية القيم المتضمنة في مناهج الإصلاح التربوي الجديد"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

كحول شفيقة، (2015)، محاضرات في مقياس المناهج التعليمية، مطبوعة بيداغوجية، موجهة لطلبة السنة الثانية، شعبة علوم التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

كرباخ لمارمول، (2008)، ترجمة: حجي عمد وآخرون **إفريقيا**، ج 1، مكتبة المعارف، المغرب.

كركوش فتيحة، (2014)، "إشكالية بناء الهوية النفسية الاجتماعية"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 6، العدد 16، 267 – 278.

لرول فضيلة، (2018)، "اللغة الأمازيغية (القبائلية) معطيات لسانية اجتماعية أساسية، مجلة الممارسات اللغوية"، المجلد 9، العدد 1، 109 – 124.

لشهب أسماء وبراهمي براهيم، (2017)، "معلم المرحلة الإبتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 9، العدد 30، 225 – 240.

لعجيلات يوسف وبوفرة مختار، (2021)، "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاحات مناهج الجيل الثاني: دراسة ميدانية بولاية معسكر"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد 4، 229 – 239.

لواتي فطيمة، (2016)، "الآثار اللغوية الفينيقية والبونيقية في المنطوق اللهجي العربي"، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

لوبون غوستاف، (2012)، **حضارة العرب**، ترجمة: عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر.

لوصيف عبد الله، (2015)، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الملتقى الوطني لسلك التفتيش بثانوية احمد زبانة، الجزائر.

مجاني باديس ومرازقة سارة، (2019)، "أثر وسائل الإعلام على الهوية"، المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، المجلد 4، العدد 2، 13 – 30.

محلب حفيظة، (2016)، "الشباب والهوية الثقافية الجزائرية في ظل العولمة بين جدلية القبول والرفض"، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 1، 62 – 83.

محلب حفيظة، (2018)، "الإذاعة المحلية والهوية الثقافية الجزائرية في ظل تحديات العولمة"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 11، العدد 1، 373 – 389.

محمد الزعبي خيام، (2017)، "العولمة الثقافية وتآكل الهوية الوطنية"، المجلات الأكاديمية العلمية، العدد 47، 255 – 301.

محمد عبد الله العابد أبو جعفر، (2015)، **علم النفس النمو للسنة الثالثة بمرحلة التعليم الثانوي: القسم الأدبي**، مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، ليبيا.

محمد عوض التميمي رنا، ضيف شتوي رواقة غازي ضيف الله، (2017)، "طبيعة العلم لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية"، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد 44، 69 – 82.

محمد فاتن وعزازي عبد المنعم، (2014)، "تأثير لغة التعليم الهوية لدى الطلاب المجلة الدولية التربوية المتخصصة"، المجلد 3، العدد 10، 164 – 191.

محمدي خيرة، (2018)، "شبكات التواصل الاجتماعي والهوية الثقافية عند الشباب الجزائري: دراسة وصفية تحليلية لعينة من صفحات مستخدمي موقع الفايسبوك"، مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، المجلد 5، العدد 11، 156 – 170.

محمدي عبد القادر، (2016)، "الانتماء التنظيمي: الماهية والمفهوم"، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 7، العدد 1، 103 – 113.

محمود علي وخمش حنان، (2014)، "العلاقات الدولية والأيديولوجيا: مقاربة ماركسية"، مجلة المفكر، المجلد 9، العدد 1، 61 – 90.

مدخل لدراسة الأدب (2016)، متاح على الموقع: https://cutt.us/GbYBn، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 07 جانفي 2023.

مدرسة بوديسة المسعود، (2016)، عرض حول مناهج الجيل الثاني، متاح على الموقع:

المدني أحمد توفيق، (1931)، **كتاب الجزائر: تاريخ الجزائر إلى يومنا هذا وجغرافيتها الطبيعية والسياسية وعناصر سكانها ومدنها ونظاماتها وقوانينها ومجالسها وحالتها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية**، المطبعة العربية، الجزائر.

مرداسي فاطمة لطيفة، (2008)، "دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر"، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

مرسدي أمال، (2020)، العولمة التربوية وانعكاساتها على المدرسة الجزائرية، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

مزارة زهيرة، (2017)، مداخلة بعنوان "أزمة الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة: بين متطلبات تفعيل الوحدة الوطنية وتحقيق الإستقرار السياسي – الجزائر نموذجا–"،مداخلة قدمت في الملتقى الوطني بعنوان التراث والهوية في زمن العولمة،جامعة الجيلالي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر.

مزي زينب، (2017)، "مستوى تقييم أساتذة الطور الأول في التعليم الإبتدائي لمناهج الجيل الثاني: دراسة استكشافية ببعض المؤسسات التربوية بعين وسارة، مداخلة مقدمة في الملتقى الوطني حول العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عشور، الجلفة، الجزائر.

مسكين عبد الله، (2018)، "اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في المناهج الجيل الثاني: دراسة ميدانية لدى أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية مستغانم"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مجلد 11، عدد 1، 249 – 265.

مشواط عزيز، (2005)، إشكالية الهوية في العلوم الإنسانية، متاح على الموقع، https://cutt.us/Nf98J، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 13 فيفري 2019.

المصري إبراهيم، (2019)، "دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 5، العدد 3، 187 – 205.

معجم إبن منظور (د. ت)، **لسان العرب**، المجلد 01، دار المعارف، مصر.

مقورة جلول، (2018)، "من الحداثة إلى ما بعد الحداثة"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 6، العدد 28، 302 – 315.

مكشيليلي أليكس، (1993)، ترجمة وطفة أسعد، **الهوية**، دار الوسيم للخدمات الطباعية، سوريا.

مناصرية ميمونة وبدوي أم الخير، (2014)، "دور الأطر الاجتماعية في تشكيل المضامين المعرفية المدرسية"، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 14، العدد 1، 69 – 90.

مناصرية ميمونة، (2012)، "هوية المجتمع المحلي في مواجهة العولمة من منظور أساتذة جامعة بسكرة"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

موقع قناة الشروق (2023)، الكشف عن تفاصيل امتحان التقييم للسنة الخامسة ابتدائي، متاح على الموقع: https://cutt.us/pdxKG، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 25 فيفري 2023.

مولاي أحمد، (2013)، "ملامح الهوية في السينما الجزائرية"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة محمد بن أحمد، وهران، الجزائر.

الميلي مبارك بن محمد، (1986)، **تاريخ الجزائر في القديم والحديث**، ج 1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

ميمون مجاهد، (2006)، "اللغة الرسمية والهوية الوطنية في ظل المجتمع متعدد اللغات"، مجلة حوليات التراث، المجلد 6، العدد 6، 85 – 92.

نجاحي نجلاء، (2017)، "مسيرة الأمازيغية في الجزائر بين البناء الثقافي والمشروع السياسي والفعل التربوي"، مجلة العلامة، المجلد 2، العدد 2، 367 – 380.

النجار عبد المجيد عمر، (1996)، أ، **مبدأ الإنسان**، دار الزيتونة للنشر، المملكة المغربية.

النجار عبد المجيد عمر، (1996)، ب، **قيمة الإنسان**، دار الزيتونة للنشر، المملكة المغربية.

نعمون عبد السلام، (2015)، "نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لمين دباغين، سطيف. الجزائر.

نغم هادي حسين ونور محمد عزيز، (2019)، "إدارة الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالذات الرحيمة لدى العاملين بمهنة التمريض بمحافظة الديوانية"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 42، 1354 – 1376.

نيمور عبد القادر، (2019)، "إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر"، أطروحة دكتوراه علوم، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر.

همام عبد الحفيظ، (2014)، **المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل**، دار عالم الكتب، مصر.

وارم العيد، (2014)، "البعد الثقافي للعولمة وأثره على الهوية الثقافية للشباب العربي"، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، 9 – 25.

وزارة التربية الوطنية، (2015)، مقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط.

وزارة التربية الوطنية، (2016)، أ، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي.

وزارة التربية الوطنية، (2016)، ب، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي.

وزارة التربية الوطنية، (2016)، ج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي.

وزارة التربية الوطنية، (2016)، د، التعليم الإبتدائي.

وزارة التربية الوطنية، (23 مارس 2009)، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 – 04.

وعزيب سميرة، (2020)، أبعاد الهوية الوطنية وتجسيدها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 9، العدد 4، 177– 201.

ياسين بلقاسمي آمنة ومزيان محمد، (2012)، "العولمة الثقافية وتأثيراتها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين: دراسة تحليلية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 4، العدد 8، 39 – 58.

UNESCO، (2023)، Conservation and preservation of the city of Constantine, Algeria، على الموقع https://cutt.us/tsDgl، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 20 أوت 2023.

UNESCO، (2023)، Documentary Heritage in AlUla، على الموقع https://cutt.us/ym8xw، تم الاطلاع عليه بتاريخ 10 جويلية 2023.

المصادر والمراجع الاجنبية:

Dexter Hoyos, (2010),The Carthagians,Publisher Routledge,Royaume-Uni .

Edward Lipiński, (2010),Semitic Languages: Outline of a Comparative Grammar,Publisher Cambridge, Britain. .

Norah F. Karrouche, (2017), National Narratives and the Invention of Ethnic Identities: Revisiting Cultural Memory and the Decolonized State in Morocco, Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education, University Vrije, Holland. .

Serge Lancel, (1992),Carthago ,Publisher Arthème Fayard, La France .

Diana K. Davis and Edmund Burke (2011), Environmental Imaginaries of . .Middle East and North Africa,Ohio University Press,United States of America

Charles R. Krahmalkov, (2000) ,A Phoenician-Punic Grammar ,Éditions Brill ,Holland.

John C C Clarke, (1884) ,The Origin and Varieties of the Semitic Alphabet : With Specimens, Second Edition, The American pcracation Society of Hebrew,Chicago, U S A.

UNESCO website, (2023) , Conservation and preservation of the city of Constantine, Algeria, Available at the link: https://cutt.us/tsDgl, Viewed on: August 20, 2023.

UNESCO website, (2023) , Documentary Heritage in AlUla, Available at the link: https://cutt.us/ym8xw, Viewed on: July 10, 2023.

Vaclav Blazek, (2014) ,Phoenician / Punic loans in the Berber languagesand volume 51**,** Poland،Folia Orientalia،their role in the chronology of Berber

Wolfgang Röllig, (1983), ON THE ORIGIN OF THE PHOENICIANS, American University of Beirut.

الملاحـــق

ملحق رقم (01)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

"استمارة تحكيم"

تحية طيبة...

تقوم الطالبة **الفتني صديقة** بإجراء دراسة علمية حول موضوع: **بنية الهوية الثقافية الجزائرية في المناهج المدرسية– دراسة تحليلية لمحتوى كتب مناهج الجيل الثاني بمرحلة التعليم الابتدائي** – وذلك لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم اجتماع التربية.

لذا نرجو من سيادتكم التفضل بتحكيم صنافة تحليل المحتوى الخاص بدراستنا، وإبداء رأيكم حول ما إذا كانت فئات التحليل الفرعية ومؤشراتها كافية ومحددة لفئة التحليل الرئيسية، وتقديم أية تعديلات أو ملاحظات حول بناء محتوى الصنافة من مختلف الجوانب. مع فائق الشكر والتقدير.

مشكلة الدراسة:

تهتم الدراسة التي بين أيدينا بمعرفة بنية الهوية الثقافية الجزائرية من خلال والبحث في محتوى كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية. وجاء التساؤل الرئيس كالتالي:

هل يحتوي كتاب اللغة العربية لمرحلة التعليم الإبتدائي على أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية؟

التساؤلات الفرعية للدراسة: وتندرج تحت التساؤل الرئيسي السابق التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يحتوي كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي على بعد الدين الإسلامي؟

- ❖ هل يحتوي كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي على بعد اللغة العربية؟
- ❖ هل يحتوي كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي على بعد التاريخ الثقافي الوطني؟
- ❖ هل يحتوي كتاب اللغة العربية بمرحلة التعليم الإبتدائي على بعد التراث الثقافي الوطني؟

منهج الدراسة:

استخدمنا في دراستنا منهج تحليل المحتوى لأنه المنهج الأنسب لدراستنا التي نهدف من خلالها لمعرفة حجم اهتمام كتب اللغة العربية بأبعاد الهوية الثقافية الجزائرية، مما يتطلب التوجه مباشرة للكتب الدراسية ووصفها وتحليل محتوياتها، وهذا لتفادي مشكلة الذاتية لدى الفاعلين التربويين وتكون النتائج أكثر مصداقية.

عينة الدراسة:

باعتبار أن دراستنا تبحث في موضوع بنية الهوية الثقافية الجزائرية في المناهج المدرسية (مناهج الجيل الثاني) فإن عينة الدراسة تتحدد في الكتاب المدرسي بالتحديد كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي، حيث يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تتجسد من خلاله الأهداف المسطرة في المنهاج المدرسي (مناهج اللغة العربية).

المفاهيم الإجرائية:

أ- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- البنية: تعبر البنية عن العناصر المكونة للهوية الثقافية الجزائرية كما تتجلى في كتب اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الإبتدائي، والمتمثلة في الدين الإسلامي، اللغة العربية، التاريخ الثقافي الوطني، التراث الثقافي الوطني.

2- الهوية الثقافية الجزائرية: هي الخصائص والسمات الثقافية الجوهرية الثابتة والمشكلة لهوية المجتمع الجزائري الثقافية، وتتمثل في الدين الإسلامي، اللغة العربية، التاريخ الثقافي الوطني والتراث الثقافي الوطني.

3- مرحلة التعليم الابتدائي: هي أول مرحلة من التعليم العام الإلزامي في الجزائر، الموجه للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين سن السادسة حتى سن الحادي عشرة سنة، والذي يتحدد في أطوار ثلاثة تتمثل في

الطور الأول (يضم السنة الأولى والثانية)، الطور الثاني (يضم السنة الثالثة والرابعة) والطور الثالث (يضم السنة الخامسة).

4- مناهج الجيل الثاني: هي المناهج الجديدة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والناتجة عن الإصلاحات الأخيرة في المنظومة التربوية الجزائرية بداية بسنة 2016، وتتمثل في مناهج كتب اللغة العربية، الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي للموسم الدراسي.

ب- التعريفات الإجرائية لفئات التحليل (فروعها ومؤشراتها):

1- فئة الدين الإسلامي: يعني في هذه الدراسة الدين الذي دعا له كل الأنبياء والمرسلين، وهو الدين الوحيد للدولة الجزائرية وأهم أبعاد هويتها الثقافية.

1-1 الفئة الفرعية: العقيدة والعبادات والمعاملات: وتعني الجوانب الروحية الإيمانية ممثلة في العقيدة، والأفعال والسلوكيات المفروضة ممثلة في العبادات والقيم والمعاملات الاجتماعية.

أ- **العقيدة:** وتتمثل في:**التوحيد** ويشمل (الله واحد لا شريك له، الله خالق الكون، الله يدبر شؤون الكون، الله مطلق الإرادة)، ويشمل أيضا علاقة التوحيد بالعلم (قوانين الطبيعة هي سنن الله في كونه، فهم الكون يكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية، كما تشمل العقيدة على **أركان الإيمان** (الإيمان بالله، الملائكة، الكتب السماوية، الرسل، اليوم الآخر، القضاء والقدر).

ب- العبادات: نقصد بها في الدراسة أركان الإسلام وتتمثل في: الشهادتان، الصلاة، الصوم، الزكاة، حج البيت.

ج- المعاملات: هي مختلف المعايير الإسلامية التي تضبط العلاقات والتعاملات بين أفراد المجتمع الإسلامي، وتتمثل في الأحوال: الأحوال الشخصية، الأحوال المدنية، **الأحكام:** الأحكام الجنائية، الأحكام الدستورية، الأحكام الدولية.

د- السلوك والآداب العامة: هي جملة المعايير الإسلامية التي توجه وتضبط سلوك المسلم مثل: الصبر، العفو، الكرم، الاحترام، التواضع، الأمانة، الصدق....إلخ.

1-3 الفئة الفرعية: الإسلام والمجتمع: نقصد بها في هذه الدراسة مظاهر علاقة الإسلام بالمجتمع وتشمل: الأسرة، المجتمع، المساجد والزوايا، شخصيات إسلامية.

أ- **الأسرة في الإسلام:** تعني مقاصد وأسس الأسرة وفق المنظور الإسلامي.

ب- **المساجد والزوايا:** هي مؤسسات دينية إسلامية، لها عدة وظائف دينية، تعليمية، اجتماعية وسياسية.

ج- **شخصيات إسلامية:** نقصد بها الأنبياء والصحابة والصالحين.

د- **الأعياد الدينية:** تشمل عيد الفطر وعيد الأضحى التي تحتفل بهما الأمة الإسلامية.

4-1 الفئة الفرعية: الإثنية المركزية، تعني إيمان الفرد الجزائري بأن الدين الإسلامي هو الدين الأكثر تفوقا عن غيره مما تعتبره الشعوب الأخرى أديانا، وكذا اعتقاده بأنه مختلف عنها، لهذا وجب التمسك به والمحافظة عليه.

أ- **الشعور بالتفوق:** تعني أن الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة.

ب- **الشعور بالتميز:** تعني أن الإسلام يختلف عن بقية الأديان.

ج- **الدعوة للتمسك بالإسلام:** نقصد بها تشجيع التشبث بالإسلام وضرورة المحافظة عليه.

2- فئة اللغة العربية: هي اللغة الوطنية الرسمية الأولى للدولة الجزائرية، وأحد أهم مكونات هويتها الثقافية، وتعتبر لغة كل مؤسسات المجتمع المدني.

2-1 الفئة الفرعية: قواعد اللغة العربية: تعني مختلف الضوابط اللغوية التي تتميز بها اللغة العربية، وتحكم وتحدد شكل التعبير الشفوي والكتابي، ومن بين هذه القواعد: الصرف، النحو، الإملاء.

أ- **قواعد الصرف:** تعني التغييرات والتحويلات التي تطرأ على الكلمات أو العبارات في اللغة العربية.

ب- **قواعد النحو:** يعني وصف تركيب الجمل والكلمات، وكذا القواعد المتعلقة بأواخر الكلمات في اللغة العربية.

ج- **قواعد الإملاء:** يشمل الضوابط التي ينبغي أن تكون عليها الكلمات والعبارات في اللغة العربية.

2-2 الفئة الفرعية: الصيغ اللغوية: هي جملة المفردات والعبارات الموجودة في كتب اللغة العربية في شكل نشاط يهدف لتمكين التلميذ من التعرف على المفردات والعبارات الجديدة وتوظيفها في عدة مواقف ووضعيات.

2-3 الفئة الفرعية: الإثنية المركزية: تعني اعتقاد الفرد الجزائري بأن اللغة العربية اللغة الأكثر تفوقا عن غيرها من اللغات، وكذا اعتقاده بأنها مختلفة عنهم، لهذا وجب التمسك بها والمحافظة عليها.

أ- **الشعور بالتفوق:** تعني أناللغة العربية من أغنى اللغات.

ب- **الشعور بالتميز:** تعني أناللغة العربية تختلف عن غيرها.

ج- **الدعوة للتمسك باللغة العربية:** تعني تشجيع التشبث باللغة العربية وضرورةالمحافظة عليها.

2-4 الفئة الفرعية: مهارات تعلم اللغة العربية: هي قدرة التلميذ على توظيف التعلمات اللغوية، حيث يستطيع فهم المنطوق والمكتوب، وكذا باستطاعته التعبير مشافهة أو كتابيا في مختلف الوضعيات.

أ- **القراءة والاستماع:** تعني مهارة الاستماع القدرة على التقاط الأصوات وفهمها، أما مهارة القراءة فتعني القدرة على التعرف على النص المكتوب ونطقه شفويا.

ب- **التحدث:** هي القدرة على الإنتاج الشفوي باللغة العربية في مختلف المواقف والوضعيات.

ج- **الكتابة:** هي القدرة على التعبير الكتابي باللغة العربية ويشمل القدرة على توظيف التعلّمات المتعلقة بالصيغ اللغوية، والقواعد الصرفية والإملائية والنحوية.

3- فئة التاريخ الثقافي الوطني: يعني كل المنجزات والشخصيات الجزائرية المحفوظة في التاريخ الثقافي الوطني، ويعتبر التاريخ الثقافي من أهم أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية.

3-1 الفئة الفرعية: منجزات تاريخية ثقافية: تعني كل ما حققه الجزائريون في ميادين الثقافة سواء داخل الجزائر أو خارجها.

أ- **منجزات تاريخية علمية:** تعني مختلف المنجزات التاريخية التي حققها الفرد الجزائري في ميادين العلم بمختلف مجالاته.

ب- **منجزات تاريخية أدبية:** تعني مختلف المنجزات التاريخية التي حققها الفرد الجزائري في ميادين الأدب بمختلف مجالاته.

ج- **منجزات تاريخية فنية:** تعني مختلف المنجزات التاريخية التي حققها الفرد الجزائري في ميادين الفن بمختلف مجالاته.

2-3 الفئة الفرعية: شخصيات تاريخية ثقافية: تعني الشخصيات الجزائرية التي حققت إنجازات وتركت بصمتها في التاريخ الثقافي، سواءً داخل الجزائر أو خارجها.

أ- شخصيات تاريخية علمية: تعني الشخصيات الجزائرية التي حققت إنجازات تاريخية في ميدان العلم.

ب- شخصيات تاريخية أدبية: تعني الشخصيات الجزائرية التي حققت إنجازات تاريخية في ميدان الأدب.

ج- شخصيات تاريخية فنية: تعني الشخصيات الجزائرية التي حققت إنجازات تاريخية في ميدان الفن.

3-3 الفئة الفرعية: الإثنية المركزية: تعني اعتقاد الفرد الجزائري بأن تاريخه الثقافي هو الأكثر تفوقا، وكذا اعتقاده بأنه مختلف عن غيره، لهذا وجب التمسك به والمحافظة عليه.

أ- الشعور بالتفوق: تعني أن التاريخ الثقافي الجزائري غني بالمنجزات الثقافية.

ب- الشعور بالتميز: تعني أن التاريخ الثقافي الجزائري يختلف عن غيره.

ج- الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني: تعني تشجيع التشبث بالتاريخ الثقافي الجزائري وضرورة المحافظة عليه.

4- الفئة الفرعية: التراث الثقافي الوطني: يعني كل ملامح الحياة الثقافية الجزائرية، التي تركها السابقون للأجيال اللاحقة، ويعتبر من أهم أبعاد الهوية الثقافية الجزائرية.

4-1 الفئة الفرعية: التراث الثقافي المادي: يعني كل ملامح الثقافة الجزائرية المحسوسة والملموسة.

أ- أثار:هي كل ما خلفه الإنسان الجزائري من أبنية أو أدوات معيشية أو نقود أو غير ذلك، كما تشمل ما خلفته الحضارات التي مرت بتاريخ وأرض الجزائر مثل الآثار الفينيقية، النوميدية، الرومانية، الإسلامية...إلخ.

ب- لباس تقليدي: هي ما يرتديه المجتمع الجزائري ويعبر عن أصالته وثقافته المميزة سواءً كان لباس نسائي أو رجالي مثل:البرنوس، القفطان، كراكو، الشدة التلمسانية....، ويشمل اللباس الحلي الذي تتزين به المرأة الجزائرية أيضا، مثل: خيط الروح، الجبين...إلخ.

ج- طبخ تقليدي: هو كل ما تعده المرأة الجزائرية من مأكولات وحلويات تقليدية تعبّر عن الثقافة الجزائريةالأصيلة، مثل: البغرير، الكسكس، الرشتة، الشخشوخة، المقروض، البقلاوة، الجوزية...إلخ.

د- صناعات تقليدية: وتشمل الحرف وكل ما صنعته الأيادي الجزائرية، مثل: صناعة الفخار، الزرابي، الجليز،...إلخ.

هـ- أدوات موسيقية: هي مختلف الآلات الموسيقية التقليدية التي تميّز الثقافة الجزائرية مثل: الإمزاد، القُمْبري، الغايطة...إلخ.

4-2 الفئة الفرعية: التراث الثقافي اللامادي: يعني كل ملامح الثقافة الجزائرية المعنوية وغير المحسوسة.

أ- عادات وتقاليد: هي مختلف السلوكات وأساليب العيش التي تميّز الشعب الجزائري، ويمارسها في حياته اليومية أو في المناسبات والاحتفالات الاجتماعية المختلفة.

ب- حكم وأمثال شعبية: هي تلك الأقوال الجزائرية المميزة، التي تلخص تجارب الأجيال السابقة في الحياة، وتوارثتها الأجيال اللاحقة، وتحمل الكثير من المعاني والعِبَر.

ج- طبوع غنائية: هي الألحان الراقية والكلمات الجيدة التي أنتجها الجزائري عبر الزمن، وترتبط بخصوصيته الثقافية، مثل: الراي، الحوزي، الشاوي، القبائلي، الشعبي... إلخ.

د- رقصات شعبية: هي مجموعة من الحركات المتناسقة تختلف باختلاف الطبوع الغنائية الجزائرية، مثل: الرقص النائلي، القبائلي، الشاوي، العلاوي... إلخ.

4-3 الفئة الفرعية: الإثنية المركزية: تعني اعتقاد الفرد الجزائري بأن تراثه الثقافي هو الأكثر تفوقا، وكذا اعتقاده بأن تراثه الثقافي مختلف عما تملكه الشعوب الأخرى، لهذا وجب التمسك به والمحافظة عليه.

أ- الشعور بالتفوق: تعني أن التراث الثقافي الجزائري الأغنى والأكثر تنوعا.

ب- الشعور بالتميز: تعني أن التراث الثقافي الجزائريختلف عن غيره.

ج- الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني: تعني تشجيع التشبث بالتراث الثقافي الجزائري وضرورة المحافظة عليه.

صنافة التحليل الأولى المقترحة للتحكيم

فئة التحليل الرئيسية	فئة التحليل الفرعية	مؤشرات فئات التحليل	بعد مستوى التناول	
			موجز	مفصل
بعد الدين الإسلامي	العقيدة والعبادات والمعاملات	العقيدة		
		العبادات		
		المعاملات		
		السلوك والآداب العامة		
	الإسلام والمجتمع	الأسرة في الإسلام		
		المساجد والزوايا		
		شخصيات إسلامية		
		أعياد دينية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك بالإسلام		
بعد اللغة العربية	قواعد اللغة العربية	النحو		
		الصرف		
		الإملاء		
	الصيغ اللغوية	الصيغ اللغوية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك باللغة العربية		
	مهارات تعلم اللغة العربية	القراءة والاستماع	/////	//////
		التحدث	/////	//////
		الكتابة	/////	//////
	منجزات	منجزات تاريخية علمية		

بعد التاريخ الثقافي الوطني	تاريخية ثقافية	منجزات تاريخية أدبية		
		منجزات تاريخية فنية		
	شخصيات تاريخية ثقافية	شخصيات تاريخية علمية		
		شخصيات تاريخية أدبية		
		شخصيات تاريخية فنية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك بالتاريخ الثقافي الوطني		
بعد التراث الثقافي الوطني	التراث الثقافي المادي	آثار		
		لباس تقليدي		
		طبخ تقليدي		
		صناعات تقليدية		
		أدوات موسيقية		
	التراث الثقافي اللامادي	عادات وتقاليد		
		حكم وأمثال شعبية		
		طبوع غنائية		
		رقصات شعبية		
	الإثنية المركزية	الشعور بالتفوق		
		الشعور بالتميز		
		الدعوة للتمسك بالتراث الثقافي الوطني		

الملحق رقم (02)

قائمة المحكمين

اللقب والاسم	الرتبة
زمام نور الدين	أستاذ التعليم العالي في علم الاجتماع/ جامعة محمد خيضر – بسكرة
حليلو نبيل	أستاذ التعليم العالي في علم الاجتماع/ جامعة محمد خيضر – بسكرة
يحياوي نجاة	أستاذ التعليم العالي في علم الاجتماع/ جامعة محمد خيضر – بسكرة
خليل نزيهة	أستاذ محاضر أ في علم الاجتماع/ جامعة محمد خيضر – بسكرة
سعدي محمد	مفتش التعليم الإبتدائي / بسكرة
قاسمي قويدر	مفتش التعليم الإبتدائي / بسكرة