التنشئة السياسية
على خلفية المضمون السياسي والاجتماعي
لمقررات اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي

د. إيمان نور الدين الشامي
مدرس علوم سياسية
بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة

obeikan.com

obeikan.com

مُقَدِّمَة

عندما انتصرت جيوش نابليون على الجيوش البروسية في موقعة « فيينا » سنة (١٨٠٦م)، واحتلت جنوده برلين، وقف الفيلسوف الألماني « فيشتة » يقول في سلسلة من المحاضرات عنوانها « نداءات إلى الأمة الألمانية »:

« لقد انتهت الحرب وألقينا السلاح، ولكن تبقى علينا معركة أخرى، يجب أن نخوض غمارها بغير توان، وهي معركة المبادئ والأخلاق، إنها مهمة لا نستطيع أن نؤديها من الخارج؛ أي بوسائل صناعية آلية، بل من الداخل؛ أي بإصلاح عميق، وصهر تام لطاقتنا الروحية، تلك سبيل التربية القومية التي تهدف لخلق جيل قوي ورجال أحرار حقًّا؛ يبغون عظائم الأمور، ويضحون بأنفسهم في سبيلها ».

ولم يكن هذا الذي صرح به فيلسوف ألماني إلا صياغة أخرى مطولة لنفس الحقيقة القرآنية المؤكدة: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾ [الرعد: ١١]؛ تلك الحقيقة التي قَلَّ من يجهلها، حتى إن افتقدنا السعي إلى تمثلها في الواقع الحي.

وصحيح أن الموقف الذي عبر عنه « فيشتة » انطلق من موقع انهزام، تطلب التغلب عليه وتجاوزه، إلا أن الشائع أيضًا بالنسبة إلينا أن وطننا المصري يواجه كمًّا هائلًا من الصعاب والمشكلات والأزمات، وأوضاعه أبعد ما تكون عن تلك التي كان يحلم بإنجازاتها عبر مشاريع تنموية طموحة، والمدخل الحقيقي والرئيسي لمواجهة هذه الصعاب وحل تلك المشكلات هو الإنسان المصري نفسه: « تكوينه، وتنشئته، وتربيته »؛ فيما أصبح الآن معروفًا بـ « صناعة الإنسان ».

فأيًّا كان التفكير في نظام اجتماعي جديد، أو نظام اقتصادي، أو سياسي... إلى غير ذلك من المجالات؛ فإن العامل المشترك فيها جميعًا، ومعيار النجاح أو الفشل هو مدى مقدرة « الإنسان » – الذي يقوم به النظام ويقوم من أجله – على امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية اللازمة لتكوين شخصية تستطيع أن تعوض الطاقات التي فقدت، وتبني من التنظيمات والمؤسسات ما يساعد على فاعلية الحركة.

إن مختلف الدراسات العلمية تشير وتؤكد أن عملية البناء التي يمكن أن يقوم بها الإنسان، لا بد أن تسبقها أو تواكبها عملية بناء لهذا الإنسان، تقوم على نفس الفلسفة، وتسعى لتحقيق نفس الأهداف؛ إذ من العبث استهداف مجتمع ديمقراطي عن طريق إنسان

مقهور، ومن الوهم أن نحلم بمجتمع منتج عن طريق إنسان لا يرى ولا يسمع – في صباحه ومسائه – إلا كلامًا؛ سواءً كان هو قائله أو كتب عليه أن يسمعه، وهذا يعني أن مشكلة النهضة والتقدم لا تكمن في نقص الموارد المادية أو عجز النظم والصيغ – التي نجحت بالفعل لدى أمم أخرى – وإنما تكمن في ذلك الوسيط الإنساني ومنظومته الثقافية التي تتفاعل مع كل تلك المقومات والعناصر لتفرز نجاحًا أو فشلًا.

تشتمل المنظومة الثقافية على أبعاد كثيرة منها نظام القيم بأنواعها والأخلاق، ونسق الدوافع والأهداف والتوجهات، ومنظومة المعتقدات الدينية والفكرية، وقواعد التعامل بين الأنا والآخر، وبين الإنسان وعالمه، إن الحديث عن أزمة حضارية لأمة ما إنما يعني – من منظور آخر – الحديث عن خلل حقيقي في كل أبعاد نظامها الثقافي القائم.

يتطلب الأمر إذن في هذا السياق الاهتمام بقضية التنشئة السياسية، وسوف يتم دراسة هذه القضية من خلال المحاور التالية:

أولًا: مفهوم التنشئة السياسية:

ليس لمفهوم التنشئة السياسية تعريفٌ واحد ومحدد، ولكن تتعدد تعريفاته بقدر تعدد من تناولوه بالدراسة، ويمكن التمييز بين اتجاهين في هذا الصدد.

الاتجاه الأول: وهو الأكثر شيوعًا فينظر إليها باعتبارها « عملية تعلم القيم والتوجهات السياسية بواسطة أدوات التنشئة كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وهي العملية التي يتم من خلالها نقل الثقافة السياسية للمجتمع من جيل لآخر، وترتبط كمفهوم بمفاهيم أخرى، مثل: الشرعية والولاء والمواطنة وتهدف لتحقيق الاستقرار في العلاقة بين الشعب والدولة[١].

وعرفها آخرون بأنها اكتساب لثقافة سياسية معينة، وهي عملية مستمرة يتعرض لها المرء طيلة حياته بدرجات متفاوتة، وتضطلع بها جملة من المؤسسات الاجتماعية والسياسية كالأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق والحزب السياسي وأدوات الإعلام[٢]، وعرفها راش

(١) S. I. Sergeichik: Factors of the Civic Socialization of Young People in School, Russian Education and Society, vol. 46, no. 2, February 2004, pp.5-6.

-Steven Brint, Mary F Contreras and Michael T. Matthews: Socialization Messages in Primary Schools: An Organizational Analysis.", Sociology of Education. 2001.

(٢) Robert L. Dudley and Alan R. Gitelson: Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? Applied Developmental Science 2002, Vol. 6, No. 4, 175–178.

بأنها: « العملية التي يصير الأفراد بمقتضاها متوحدين مع النظام السياسي لدرجة تحدد مدركاتهم السياسية وردود أفعالهم إزاء الظاهرة السياسية[١] ».

وقد تعرض هذا الاتجاه في تعريف التنشئة السياسية لانتقاد بعض الباحثين؛ لتركيزه على جانب المساندة والدعم للثقافة السائدة والنظام السياسي.

فبرز **الاتجاه الثاني** القائل: بأن التنشئة السياسية: « عملية تطورية يتبنى من خلالها الأفرادُ توجهاتٍ سياسيةً ما وأنماطًا للسلوك السياسي »، وهو ما يسمح من وجهة نظرهم للفرد بدرجة أعلى من الاختيار الإرادي لقيمه وتوجهاته في مرحلة ما بعد الطفولة[٢].

وعلى هذا فإن هذا الاتجاه ينظر إلى التنشئة باعتبارها ليست فقط مساندة ومدعمة لتوجهات النظام السياسي أو الثقافة السياسية السائدة في المجتمع، ولكنها يمكن أن تكون وسيلة لتعديل الثقافة السياسية السائدة القائمة، أو لخلق ثقافة سياسية جديدة، سواء من خلال النخبة الحاكمة أو نخبة بديلة، أو في إطار ثقافة فرعية تتسم بقدر من التميز والاستقلال.

وهذان هما الاتجاهان الرئيسيان في تحديد مفهوم التنشئة السياسية، ورغم ما بينهما من اختلاف إلا أنهما يقدمان نظرة متكاملة للمفهوم **يمكن من خلالها تحديد عناصر مفهوم التنشئة السياسية فيما يلي**[٣]:

١ – التنشئة السياسية هي عملية تعلم لقيم واتجاهات سياسية ولقيم واتجاهات اجتماعية ذات دلالة سياسية.

٢ – التنشئة السياسية عملية مستمرة يتعرض لها الفرد في مختلف مراحل حياته.

٣ – التنشئة السياسية شرط ضروري لنشاط الفرد داخل المجتمع السياسي.

٤ – تلعب التنشئة السياسية أدوارًا رئيسية ثلاثة: نقل الثقافة السياسية من جيل إلى جيل، خلق الثقافة السياسية ثم تغيير الثقافة السياسية.

وهكذا يمكن القول أن التنشئة السياسية هي عملية يتعلم من خلالها الفرد القيم والاتجاهات

---

(١) Rush Michael: Politics and Sociology: An Introduction to Political Sociology New York: Prentice Hall, 1992 p. 92.

(٢) Conover Pamela, Donald D.Searing, : A political socialization perspective. In Lorran M.Mcdonnell,P. Timpane Michael and Benjamin, Roger.(Ends) Rediscovering the Democratic Purposes of Education, Lawrence: University Press.2000, pp. 91–124

(٣) انظر: إيمان نور الدين الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية: دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠م، ص١٠ – ١٢.

السياسية من خلال مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية، وهذه القيم قد تتفق وقد تتعارض مع قيم النظام السياسي، وفى حالة الاتفاق فهي مدعمة للنظام ومؤكدة لوجوده واستمراريته(١).

وفى كل الأحوال، تلعب التنشئة السياسية دورًا هامًّا ومحوريًّا في تحديد وصياغة المدركات السياسية للفرد وتشكيل وعيه، ومن ثم تحديد سلوكه السياسي وقبوله أو رفضه لأنماط معينة من النظم السياسية.

وتتحقق أهداف التنشئة السياسية باستبطان الفرد للقيم السياسية السائدة في المجتمع وإدراكه لها باعتبارها الحق والعدل، وهو ما سماه بارسونز « الحفاظ على النمط »؛ أي تجانس واستمرار النظام الثقافي والثقافة السياسية، وبذا ترتبط التنشئة السياسية من جانب المؤسسات الاجتماعية المختلفة بالتعلم السياسي من جانب الفرد وما يرتبط من آليات نفسية وإدراكية، وهو ما يربط علم السياسة بعلم النفس الاجتماعي(٢)، ويربط التنشئة الاجتماعية بالتنشئة السياسية، أو الاجتماعي بالسياسي، بدرجة يصعب معها التمييز بينهما.

ثانيا: العلاقة بين التنشئة السياسية والثقافة السياسية:

يحتاج كل نظام سياسي إلى ثقافة سياسية معينة تغذّيه وتحافظ عليه وتضمن استقراره، فالحكم الفردي تلائمه ثقافة سياسية تتمحور عناصرها في الخوف من السلطة وطاعتها، مع ضعف الميل للمشاركة، وفتور الإيمان بكرامة وذاتية الإنسان، وعدم السماح بالمعارضة، وبالمقابل يتطلب الحكم الديمقراطي ثقافة ديمقراطية تؤكد على حرية الفرد وذاتيته وكرامته، وأن له حقوقًا لا يمكن للسلطة الحاكمة أن تنال منها، بالإضافة إلى شعور بالثقة والاقتدار السياسي بين الأفراد، وتحتاج الديمقراطية أيضًا إلى التزام أصيل وراسخ باحترام قواعد اللعبة السياسية، أو قواعد التنافس السياسي، وهذه الثقافة بما تشمله من قيم ومعارف واتجاهات تنتقل من جيل لآخر، ويتعلمها أفراد المجتمع من خلال مؤسسات التنشئة المختلفة(٣).

---

(١) John J. Patrick: Political Socialization of Youth, Reconsideration of Research on the Civic Development of Elementary and Secondary School Students in the United States and Abroad, The international Social Studies,Volume2(1),2002.pp 59-62.

(٢) حول مفهوم التعلم السياسي انظر:

- Stanley A. Renshon,: Assumptive Framework in political Socialization Theory: in: Stanley A. Renshon (Ed), Handbook of Political Socialization: Theory &Research (New York: Free Press, 1977) pp.22-31

(٣) إيمان نور الدين الشامي: دور التلفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠١م، ص٩.

وهنا تظهر أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك المؤسسات، فهي قد تلعب دورًا مساندًا ومدعمًا للثقافة السياسية السائدة إذا ما اتفقت القيم والاتجاهات السياسية التي تنقلها مؤسسات التنشئة مثل الأسرة والمدرسة وأجهزة الإعلام مع قيم النظام السياسي، أو قد تعلب دورًا مغيرًا – بل ومهددًا – لاستقرار الثقافة السياسية السائدة وشرعية النظام إذا ما تعارض واختلف محتوى القيم التي تبثها مؤسسات التنشئة مع القيم السائدة.

وإذا كان المجتمع يشكو من أوجه خلل عديدة، فالإصلاح يبدأ من هذه العملية، سواء من حيث المحتوى أو المنهج والآليات، وبين كل عناصر وتكوينات المنظومة الثقافية تحتل الثقافة السياسية أهمية خاصة؛ ويقصد بها مجمل القيم والأفكار والقواعد والاتجاهات لدى الفرد والجماعة التي تتعلق بمفهوم السلطة أو علاقات القوة في المجتمع[١]، وترجع أهميتها لأسباب عديدة تتجاوز كثيرًا علاقة الفرد بمؤسسات الدولة:

أولها: أن السلطة تعني جوهر البناء والتنظيم الاجتماعي كله الذي يقوم على الانقسام الطبيعي في ممارسة القوة (بين قادة وأتباع)؛ ومن ثم فإن القيم المتعلقة بالسلطة تؤثر على عمليات التنظيم الاجتماعي المؤقتة والدائمة (المؤسسات) كافة، ومجمل علاقة الأنا والآخر، بدءًا من الدائرة الملاصقة للفرد (الأسرة وجماعات الرفاق) وحتى علاقة الفرد بخالقه وعلاقته بالجماعة، وعلاقة الأمة بالنظام الدولي.

ثانيًا: بناء على ما سبق فإن عمليات إصلاح الثقافة السياسية للفرد والجماعة تتخطى في تأثيراتها بكثير تفعيل دافعيات ودور المواطن إزاء مؤسسات الدولة إلى إجراء تعديلات أساسية في طبيعة الأسرة وإلى تغيير نمط الإدارة في كافة المؤسسات، بل إلى سيكولوجية الفرد ونمط المكانة والتقدير الذاتي لديه، من هذا المنطلق تكتسب عملية التنشئة السياسية أهميتها كأحد المداخل الأساسية في التغيير والإصلاح باعتبارها العملية التي يتم من خلالها تغيير وتعديل الثقافة السياسية، وما يترتب عليها من تغييرات في توجهات وممارسات وعمليات التنظيم الاجتماعي.

ثالثا: دور المدرسة في التنشئة السياسية:

يعد التعليم أحد أهم أدوات التنشئة السياسية، فالمؤسسات التعليمية تلعب دورًا هامًّا في عملية التنشئة السياسية يكاد يقترب في أهميته ومحوريته من دور الأسرة؛ وهذا لأنها

---

(١) Gabriel A. Almond: The Study of Political Culture, in Lane Crother and Charles Lockhart Culture and politics: a reader, St. Martin's Press, New York, 2000. pp.5-20.

تمثل الخبرة الأولى والمباشرة للطفل خارج البناء الاجتماعي للأسرة، وهي تلعب دورًا في غرس القيم والاتجاهات السياسية لدى الأطفال والمراهقين[١]، وتعدّ المدرسة في مختلف مستوياتها: الأساسي والثانوي عنوان الدولة الحديثة ومنطلق بناء الإنسان المتعدّد الأبعاد القادر على صناعة مصيره بنفسه[٢]؛ ولأن المدرسة في شكلها الحديث جعلت من تكوين الشخصيّة عاملًا حاسمًا في التأسيس لمواطنة فاعلة تقوم على المشاركة وتحمّل المسئولية والاضطلاع بالشأن العام، فإنّها تمثل محور المشاريع والمخططات الوطنية لأي دولة تريد تحقيق التقدّم بوجهيه: المادي والمعنوي[٣].

والمدرسة تعد بناءً اجتماعيًّا له فكره وفلسفته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال التفاعل والوظائف والأدوار الاجتماعية لهذا البناء، **وتتميز المدرسة كمؤسسة اجتماعية عن سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة وجماعات الرفاق، بعدة سمات وخصائص يمكن إيجازها فيما يلي**[٤]:

– أن المدرسة تمثل بيئة اجتماعية ووسطًا ثقافيًّا له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت بحيث تتمشى وتتفق مع ثقافة المجتمع الكبير التي هي جزء منه تتفاعل فيه ومعه، تؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

– تلتزم المدرسة بحد كبير بتقاليد المجتمع وقيمه وتراثه ويعتمد هذا على انتقاء القيم

---

(١) Quintelier, Ellen, The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis, – Research Papers in Education,Vol. 25, No. 2, June 2010, 137–144.

وأيضا:

Davies, L.: Possibilities and limits for democratization in education. Comparative Education 38,No. 3: 2002.PP. 251–266.

(٢) فايز مراد: في أصول التربية، القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٠٤م، ص٥٤. وأيضًا:

-R. M. Lerner, Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth. Thousand Oaks, CA: Sage. 2004.

(٣) William A. Galston, Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education, Annual Review of Political Science, 2001. pp217- 226.

وأيضا: محمود قمبر: بانوراما أصول التربية، الدوحة: دار الثقافة، ٢٠٠١م، ص١٧٧.

(٤) لمزيد من التفاصيل راجع:

– المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب، دمشق، ٢٩ – ٣٠ يولية، ٢٠٠٠م.

– نيل يوستمان: أزمة التعليم، إعادة تعريف قيمة المدرسة، ترجمة: حسني تمام، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٢م.

– محمد الطيطي وآخرون: مدخل إلى التربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

– سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

المرغوبة وتأصيلها ورفض القيم غير المرغوبة وعدم تأكيدها[١].

- أنها تشمل الفرد المتعلم فترة زمنية طويلة، سواء كان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه، بالإضافة إلى إكسابه الخبرات العلمية والثقافية التي تتناسب مع حاجاته.

وما دامت المدرسة نظامًا اجتماعيًّا، فقد حرص المجتمع على توفيرها لأبنائه منذ القدم، فلا بد أن ظهورها كان حتميًّا للقيام بواجبات معينة، وهي ما نعني به هنا الوظائف، والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

١ - **النقل الثقافي**: ذلك أن استمرار المجتمع لا يعتمد فقط على عملية التناسل البيولوجي وإنما يعتمد بدرجة رئيسية على استمرار ثقافته، بكل ما تحمله من مفاهيم وعادات وتقاليد وموروثات وعلوم ومعارف ومهارات وقيم واتجاهات، وهنا تقوم المدرسة، عن طريق ما تعلمه تلاميذها من مقررات بجزء كبير من عملية النقل والتواصل الثقافي، فضلًا عن دورها في هذا من خلال الحياة المدرسية نفسها[٢].

٢ - **التكامل الاجتماعي**: ذلك أن المجتمع الحديث يتضمن في الواقع جماعات كثيرة يرتبط بعضها ببعض بدرجات مختلفة، فهناك جماعة الرفاق، وهناك الجماعات المتعددة في القرية الواحدة، وهناك جماعات العمال، والمزارعين وغير ذلك، ثم هناك كذلك الطبقات الاجتماعية، وأصحاب المذاهب الدينية، وقد تتفاوت هذه الجماعات والطبقات في العادات والتقاليد والآمال والقيم، وقد يكون لها تأثير كبير على اتجاهات الأطفال الناشئين، ولهذا أصبح من وظائف المدرسة أن توفر بيئة تساعد على إيجاد حياة متوازنة منسجمة يعيش فيها الأطفال والشباب في خبرات منتظمة متسقة، ويعملون في سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك، ثم إن من مسئولياتها تنسيق المؤثرات المختلفة بحيث تجعلها اتجاهات عقلية متسقة في سلوك هؤلاء الأطفال، فقد يتعرض التلميذ لبعض القيم في أسرته، ويتعرض لقيم مخالفة لها في مجال اللعب مع زملائه، ولقيم أخرى في الأماكن الدينية، ويعيش بذلك بين متناقضات تؤدي إلى اشتداد التنازع والتعارض في مستوياته

---

(١) ماديا حطيط: القيم والتوجهات التربوية في القيم والتعليم، الكتاب السنوي الثالث، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم والتربية، ٢٠٠١م، ص١٥٦ - ١٥٨.

(٢) لمزيد من التفاصيل راجع:

- محمد وجيه الصاوي: التعليم في الوطن العربي، القاهرة: آفاق عربية، ٢٠٠٥م، ص٢٠.

Brint, Steven: Schools and Societies, 2" edition. Stanford University Press.2006.

وأحكامه واتجاهاته؛ ولهذا فإن هذه الوظيفة تحتم على المدرسة أن تقوم بدور فعال في تحقيق ما يسمى بالتكامل الاجتماعي، بالقضاء على هذه المتناقضات فيما يقدم للتلاميذ.

٣ - **النمو الشخصي**: فإذا نجحت المدرسة مبدئيًّا في نقل التراث الثقافي للأجيال بالطرق والوسائل العلمية السليمة القائمة على الفهم والنقد والبناء، وكذا تحقيق التكامل الاجتماعي بين أطفال الأمة مهما تباينت بيئاتهم الأسرية، فكل هذه العمليات تضع المدرسة أمام عنصر جديد من عناصر التشكيل الاجتماعي ألا وهو العمل على زيادة النمو الشخصي للتلميذ، سواء داخل بيئة المدرسة أم داخل بيئة المجتمع الكبير، وهذا ما أسرعت إليه المدرسة لحظة تسلمها عناصر الثقافة الإنسانية الأساسية عن طريق نشر العلوم المعرفية والعلمية في شتى المواد الدراسية من خلال منهج علمي منظم وفقًا لكل الأهداف العلمية واحتياجات التلميذ والمجتمع، كما قامت بنشر العلوم الاجتماعية والإنسانية، ونجحت في مزجها في نسق واحد للتلميذ للعمل على تنمية إدراكه للواقع وصقل مهاراته، بل واكتسابه مهارات جديدة يصعب على أي مؤسسة اجتماعية أخرى أن تكسبها له.

٤ - **تنمية أنماط اجتماعية جديدة**: فكثيرًا ما قامت التربية بوظيفتها في نقل التراث الثقافي ومساعدة الأفراد على تقبل أمور مستقرة والتسليم بها، غير أن ظروف الحياة الحديثة، وظروف مجتمعنا الحديث تتطلب منها القيام بوظيفتها في إيجاد درجة عالية من المرونة في أساليب الفرد واتجاهاته، حتى يصبح قوة في توجيه التغير الاجتماعي، وفضلًا عن ذلك فإن المدرسة في الوقت الحاضر ينبغي أن تقوم بهذه الوظيفة على أعلى درجة حتى تستطيع أن تحدث التغير اللازم لتحقيق أعلى درجة من التقدم الاجتماعي[١].

إن التطورات الجديدة الحاصلة في المعرفة العلمية، وفي مجال حياتنا القومية، وفي المجال العالمي كله، وظهور نظم جديدة وسقوط نظم قديمة، كلها مراحل لا يناسبها أنواع السلوك التقليدي، ومن ثم أصبحت الأنماط الجديدة ضرورة؛ ولما كانت التربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغييرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة كان لا بد للمدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة.

٥ - **تنمية القدرات الإبداعية**: وهي وظيفة وثيقة الصلة بالوظيفة السابقة ومكملة لها، فإذا

---

(١) لمزيد من التفاصيل راجع:

- David E ,Campbell: Why We Vote: How Schools and Communities Shape our Civic Life, Princeton University Press. 2006.

- David E. Campbell: Schools and Civic Norms." Education Next 2005. 5 (3):62-69.

كان السلوك الاجتماعي يحتاج إلى مرونة تمكنه من مواجهة التغير الاجتماعي، فالمؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية، القائمة في المجتمع، والتي يمكن أن تقوم، صناعية أو ثقافية أو سياسية أو فنية، هي بحاجة إلى أفكار إبداعية، وكذلك الأمم، والإبداع في هذه المجالات جميعها هو إبداع علمي بمعنى أنه نتاج بيئة تحتكم إلى قوانين العقل والمنطق السليم، وترتكز في نظرتها إلى العالم على الفهم والمعرفة العلمية، وإيمان بجلال قيمة الإنسان.

والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع تنمي لدى تلاميذها الفضول المعرفي أو حب الاستطلاع، حتى تتشكل عقولهم على أساس من الشغف بالمعارف الجديدة، واستكشاف المجهول، وحل كل ما هو مشكل في صبر ومثابرة، وهكذا يمكن أن يألفوا عديدًا من الظواهر والموضوعات المثيرة للحيرة والحافزة على التفكير ولفت الأنظار والاندهاش عن طريق الإثارة، وتنشيط الخيال، ومحاولة كشف الأسباب، وحدة الملاحظة، والاستعداد لتناول المشكلات المعقدة، والاستمتاع بفرحة الوصول إلى حل وكشف المجهول.

٦ - **توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية**: ويكون ذلك بأن تقوم المدرسة بالكثير من الواجبات، نذكر منها: فتح باب المناقشات المنظمة للتلاميذ، فهي فرصة طيبة لتدرب التلاميذ على الأخذ والعطاء، وإبداء الرأي، وتبادل الأفكار، والاقتناع، والنقد والنقد الذاتي بوسائل سليمة[١].

*** والمدرسة تقوم بدورها في عملية التنشئة السياسية من خلال المحاور الآتية:**

أ - المقررات الدراسية « التثقيف السياسي الرسمي»:

تعد المقررات الدراسية أحد الأدوات الهامة، فعن طريق محتواها يمكن إيصال وتغيير عدد من المفاهيم والقيم الأساسية للمجتمع عن طريق اختيار ما يكتب وما يدرس واختيار طرق تدريسه[٢]، ففيها تتبلور اتجاهات الفلسفة العامة للمجتمع من خلال ما تعرضه من

---

(١) C. A., Flanagan& Faison, N.: Youth civic development: Implications of research for social policy and programs, Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away (2001), 15(1),1–15.

- Josh Pasek, Lauren Feldman, Daniel Romer, and Kathleen Hall Jamieson: Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education, Applied Development Science, 12 (1), 2008.p26.

(٢) Josh Pasek, Lauren Feldman, Daniel Romer, and Kathleen Hall Jamieson, Identifying best practices in civic education, Lessons from student voices Philadelphia, American Journal of Education, 114, 2007. PP. 75–100.

معارف ومواد تعليمية وقيم اجتماعية تغرسها في أذهان الجيل الجديد، هادفة إلى تنشئته وفق صورة معينة تتفق مع أهداف هذه الفلسفة العامة[١].

فالنظام التعليمي - الذي تعد المقررات المدرسية أحد أهم أركانه - يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظام السياسي في المجتمع، فالسياسة التعليمية وقواعد ونظم الامتحانات تخضع لتوجيهات وإشراف الدولة؛ ولذلك يصبح التعليم الذي يطبع التلاميذ بالطابع المنشود منه يدين بهذا الطابع لنوعية الدولة التي تحكم، ويختلف هذا باختلاف النظم السياسية[٢].

والدولة في أي مجتمع من المجتمعات قادرة دون شك على فرض أيديولوجيتها من خلال العملية التعليمية، وهو ما يسميه البعض[٣] البث العقائدي؛ ويقصد به تلقين عقيدة سياسية معينة تهدف إلى تبرير وتدعيم شرعية نظام سياسي معين، والمقررات المدرسية تقوم بهذا من خلال ما تشتمل عليه من أهداف عملية وقيم اجتماعية.

والأهداف العملية للمقررات يضعها القائمون على تنظيم التعليم بهدف ربط سلوك الأفراد ومواقفهم الفكرية بالأنماط الثقافية والضوابط الاجتماعية التي تضعها لهم الدولة، وذلك من خلال تنشئتهم تنشئة اجتماعية وفقًا للعقيدة السياسية السائدة وهم ما يزالون قابلين للتشكيل.

ب - طبيعة المُناخ المدرسي:

تمثل المدرسة وحدة اجتماعية لها مناخها الخاص الذي يساعد - بدرجة كبيرة - في تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم؛ أي أن الطالب ينشأ سياسيًّا داخل المدرسة ليس فقط بفعل المحتوى السياسي للمقررات الدراسية، وإنما أيضًا من خلال المناخ السائد في المدرسة[٤]، ويعرف المناخ المدرسي بأنه

---

(١) إيمان نور الدين أمين: « التوجهات السياسية في كتب التربية الدينية المسيحية » في: كمال المنوفي (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية في مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤م، ص٢٩٧.

(٢) Richard G. Niemi and Jane Junn: Civic Education: What Makes Students Learn, Yale University Press.1998.

(٣) إيمان نور الدين الشامي، دور المدرسة في التنشئة السياسية، مرجع سبق ذكره، ص٣٢.

(٤) Arie Perliger, Daphna Canetti-Nisim, and Ami Pedahzur: Democratic Attitudes Among High-School Pupils, The role played by perceptions of class climate School Effectiveness and School Improvement. Vol. 17, No. 1, March 2006, pp. 119 – 140.

-Losito, B., & D'Apice: A Democracy, citizenship, participation: The results of the second IEA Civic Education Study in Italy. International Journal of Educational Research, (2003) 39 (6), 609 – 620.

« نمط التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي بالمدرسة، بشرًا كانوا أم أشياء[١] »، ومن ثم يكون المناخ المدرسي هو حصيلة ما يتم من تفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي، ويشار في هذا الصدد إلى تأثير كل من المنهج الخفي، ونوعية المدرس وطبيعة علاقته بالتلميذ، ومدى توافر التنظيمات المدرسية.

١ - **المنهج الخفي**: المنهج هو مجموعة الخبرات العملية والنظرية التي يمر بها التلاميذ في المدرسة تحت إشراف وتوجيه المعلم، مما يتسع ليضم الكثير من المؤثرات على سلوك التلاميذ، وإن كان المفهوم العام الدارج هو ذلك الذي يكاد يرادف بين « المنهج » و « المقرر » الذي يضمه الكتاب المدرسي إلى حد كبير، والمنهج بهذا المعنى، سواء بالمعنى المتسع، أو المعنى الضيق، هو ما يتم إلزام السلطات التعليمية، المدارس، بمن فيها من المعلمين والتلاميذ به، وهو بطبيعته علني، ويتم امتحان الطلاب فيه في آخر الفصل أو العام الدراسي، وبناء على نتيجة الامتحان تحدد الخطوة التالية.

لكن العلماء اكتشفوا أن هناك « منهجًا » آخر، غير رسمي، وغير معلن، ولا يخضع للتقويم، لكنه مع ذلك فعال ومؤثر إلى حد كبير في شخصية الطلاب بصفة خاصة، بل ولربما فاق تأثيره على تكوين الشخصية نظيره، المنهج العلني الرسمي، ولأن هذا المنهج غير علني اكتسب اسمه المعروف « المنهج الخفي ».

والمنهج الخفي هو كل ما يتم تعلمه بين التلاميذ مما ليس قائمًا في المنهج الرسمي والكتاب المقرر، بطرق غير مباشرة، إن جملة القيم والمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها التلاميذ في بيئة المدرسة، وعن غير المنهج الرسمي، هي ما يعبر عنه بالمنهج الخفي.

فالممارسات التي تشجع على المناقشة المنظمة والحوار داخل الفصل المدرسي تعد فرصة طيبة لتدرب التلاميذ على الأخذ والعطاء، وإبداء الرأي، وتبادل الأفكار، والاقتناع، والنقد، والنقد الذاتي بوسائل سليمة[٢]، علاقة الطلبة بعضهم ببعض وعلاقاتهم بمسئولي المدرسة ممثلي السلطة المدرسية مثل المدربين الرياضيين، والأخصائيين الاجتماعيين إذا سادها روح التسامح والاحترام المتبادل والتشجيع على الاشتراك في بعض القرارات

---

(١) أحلام الدمرداش عبد الرازق: دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م، ص١٢٠.

(٢) Andolina, M. W., Jenkins, K., Zuckin, C., & Keeter, S. C. Habits from home, lessons from school, Influences on youth civic engagement, Political Science and Politics, (2003). 36, 275 – 280.

التي تخص الطلبة وفي وضع القواعد والضوابط التي تحدد أوجه نشاطهم، يكون لها أكبر الأثر في توليد عدد من المفاهيم الاجتماعية والسياسية؛ مثل ضرورة المشاركة، والالتزام تجاه المجتمع الأكبر، والتسامح واحترام الآخر(١).

إن هناك « رسالة » تحملها المدرسة، والرسالة هي ما ينفذ إلى الأعماق في شخصية الفرد، أو هي خلاصة النتائج التي تبقى معه فترة طويلة، حتى ولو نسي المعلومات التي تلقاها عن طريق المنهج الرسمي، فهناك دائما شيء ما يجول في نفوس وعقول التلاميذ يؤثر فيهم دون حاجة إلى الحديث بلغة مكتوبة أو منطوقة، إذ يشكل لديهم مدخلًا للحياة واتجاهًا نحو التعليم، هذا الشيء هو الوسيط الذي تتم من خلاله كل عمليات التعلم، وهو الذي يكون معه المتعلم علاقات تحمل شتى المشاعر والاتجاهات والأفكار.

٢ – **المدرس**: وتنبع أهميته من علاقته المباشرة مع التلاميذ، وخاصة في المراحل العمرية الأولى حيث يكونون أكثر قابلية للتكوين والتشكيل، ويعد المدرس ذا تأثير كبير على توجهات الطفل السياسية، ومرد هذا إلى عدد من الأسباب منها أن الطفل يعتبر المدرس رمز السلطة الذي يتحدث باسم المجتمع، فالمدرس يعتبر الشكل الأول من السلطة السياسية التي يتعامل معها الطالب في بداية حياته المدرسية، وتبدو هذه السلطة جديدة بالنسبة للطفل، وهذا إذا ما قورنت بالآباء، فعندما يستجيب الطفل لأبويه باعتبارهم شكل من أشكال السلطة فهو لا يفرق بين الدور ومن يقوم بالدور، أما بالنسبة لسلطة المدرسة فهي تشبه السلطة السياسية، فالطفل يدرك تمامًا أن سلطة الدور تنفصل عن صاحب الدور بالإضافة إلى هذا فهو يكتشف أن الثواب والعقاب إنما يتحددان بمجموعة من القيود التي تفرض على من يقوم بالدور، ومن الأسباب التي ترى أن فاعلية المدرس في القيام بمهمة التنشئة السياسية والتعبير عن قيم النظام السياسي إنما ينبع من كونه أحد مخرجات أو من نتائج نفس التنشئة التي يعمل في خدمتها فيما بعد، فهو يربى في إطار نفس القيم التي يقوم بنقلها فيما بعد للأجيال اللاحقة، ويقوم المدرس بنقل قيم النظام السياسي؛ ولهذا فكلما كان مؤمنًا وملتزمًا بها في تصرفاته كان أكثر قدرة على غرسها في نفوس طلابه، والعكس صحيح.

ويؤثر المدرس على التطور السياسي للطالب من خلال إرساء ما يطلق عليه النظام

---

(١) Jeffrey s. Dill: Preparing for Public Life: School Sector and the Educational Context of Lasting Citizen Formation, Social Forces 87(3), March 2009,p1285. وأيضًا

- David E. Campbell: Why We Vote: How Schools and Communities Shape our Civic Life. Princeton University Press.2006.

الاجتماعي في الفصل[١]، فالمدرس يؤكد على أهمية الطاعة والالتزام بالقواعد واللوائح المدرسية والاتفاق على الالتزام بقوانين الجماعة داخل حجرة الدراسة، وقد أشار البعض إلى أن ما يطلق عليه التدريب على المواطنة Citizenship Training في المدارس لا يعلم الطالب فقط عن المدينة أو الدولة بقدر ما يعلمه القواعد واللوائح ومستويات الاتصال داخل المدرسة[٢]. ومن الأمثلة على ذلك أن الطفل داخل الفصل يتعلم قيمة النجاح وأهميته، فهو من الصعب أن يفشل ومن المهم أن يحرز النجاح، وأن المجتمع بالتالي لا يجيز المتباطئين ويكافئ أصحاب الهمم، فالطفل يدخل المدرسة وهو لا يملك سوى دور اجتماعي واحد ومحدد بوضوح، وهو ينبع من كونه ذكرًا أو أنثى وخلاف ذلك، نجده داخل المدرسة حرًّا في اختيار الأدوار المختلفة المتاحة، فهو من الممكن أن يكون ناجحًا أو فاشلًا، طفلًا مهذبًا أو مثيرًا للمشكلات، قائدًا أو تابعًا، فالدور الأول فرض عليه من خلال نظام « بيولوجي »، أما الدور الأخير فمن خلال نظام الفصل الاجتماعي ومن نتائج قدراته وإنجازاته.

وهكذا نجد أن الاتجاهات والقيم المتعلقة بالإنجاز والتغير والمساواة والتعاون والقدرة على تشكيل البيئة والمنافسة تتشكل بصورة كبيرة من خلال المدرس وثقافته وطرق إدارته للفصل[٣]، وبالإضافة إلى كون المدرس ناقلًا لقيم المجتمع، فهو أيضًا يؤثر على درجة مشاركة الطلاب في الحياة السياسية، وذلك من خلال نمط تعامله معهم وطبيعة علاقته بتلاميذه، فقد تكون هذه العلاقة من طبيعة سلطوية بحيث لا يجوز للطالب أن يناقش المدرس داخل أو خارج قاعات الدرس، وهنا لا ينتظر من التلميذ أن يقبل على المشاركة السياسية حينما يصل إلى مرحلة النضج، ويمكن أن يحدث العكس في حالة ديمقراطية العلاقة بين المعلم والتلميذ[٤].

---

(١) Fabio Alivernini, Sara Manganelli: Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011) 3441 – 3445.

(٢) J. Amadeo, Torney-Purta,J. Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2002).

(٣) David E. Campbell: Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents Political Behavior (2008) 30:437 – 4540:437 – 454.

(٤) إيمان نور الدين الشامي، دور المدرسة في التنشئة السياسية، مرجع سبق ذكره، ص٣٦ – ٣٧.

– لمزيد من التفاصيل راجع:

- James Gimpel, J. Celeste Lay and Jason E. Schknecht: Cultivation Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America Washington, DC: Brookings Institution Press2003.

٣ - الممارسات والتنظيمات المدرسية: عادة ما تنتقل الكثير من القيم السياسية للطفل من خلال ممارسة حياته العادية داخل المدرسة، ابتداء من تحية العلم وترديد الأغاني الوطنية وتمجيد البطولات والأحداث التاريخية التي يمكن أن يعبر عنها في صورة رموز وطنية مثل صور القادة ومآثر أقوالهم، وهذه الممارسات داخل المدرسة تؤدي في النهاية إلى خلق توجه حماسي تجاه العلم والوطن، وإن لم تكن الكلمات ومعانيها مفهومة أو واضحة تمامًا للأطفال، وهذا يؤدي بالطبع إلى تقوية مشاعر الحب والولاء والوطنية لدى الأطفال إلى جانب نمو تقوية المشاعر الجماعية لدى التلاميذ لكونها تمارس بطريقة جماعية غالبًا(١)، والأنشطة المدرسية تتضح أهميتها من أنها تدرب التلاميذ على المشاركة السياسية، وهذه الأنشطة يقصد بها تلك الأنشطة التلقائية غير المرتبطة بالمنهج المدرسي(٢)، فالتنظيمات الطلابية وجماعات النشاط مثل: (الصحافة - الخطابة - الجمعيات العلمية ... إلخ) وصيغ الحكم الذاتي، يمكن أن تمثل خبرات واقعية للتمرس على المشاركة السياسية واكتساب قيمها واتجاهاتها(٣)، فهذه النشاطات وخاصة عندما تتميز بالديمقراطية وتقوم على الاختيار الحر والتمثيل والترشيح وممارسة النقد والاختلاف في الرأي، تصبح نماذج وتدريبات مبكرة لتكوين الشخصية المشاركة(٤).

وجدير بالملاحظة أن المدرسة تبلغ أقصى درجات الفاعلية في التنشئة السياسية إذا كان هناك تطابق بين ما تقوله وما تفعله، ولكن حينما يوجد تناقض بين مضمون مواد الدراسة وبين تصرفات هيئة التدريس - مثلًا - فلا مفر من تواضع تأثير المدرسة، ومثال ذلك أن تتضمن المقررات الدراسية قيمًا معينة مثل الكرامة والإنسانية والمساواة بين البشر، بينما تنطوي معاملة المدرسين للطلاب على كل شيء عدا الكرامة والمساواة.

---

(١) Richard Niemi, Mary A. Hepburn, and Chris Chapman: Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills?'' Political Behavior 22:45 – 6.

(٢) Andrew Guest and Barbara Schneider. :Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity.'' Sociology of Education 2003. 76(2):89-109.

(٣) Julia Smith, and Richard Niemi :Learning History in School: The Impact of Course Work and Instructional Practices on Achievement; Theory and Research in Social Education 2001.29:18–42.

(٤) Daniel A. McFarland, and Reuben J. Thomas. : Bowling Young: How Youth Voluntary Associations ,Influence Adult Political Participation.» American Sociological Review. 2006. 71 (3): 401 -25.

- Andrew Guest, and Barbara Schneider. :Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and identity., Sociology of Education 76(2), 2003:89-109.

- Patrick C Meirick, and Daniel B. Wackman. :Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Voters.'' Social Science Quarterly,2004. 85:1161–77.

ويمتد دور مؤسسات التعليم في التنشئة السياسية إلى المرحلة الجامعية من خلال الندوات والنشاط الطلابي، فضلًا عن المقررات لا سيما في الكليات النظرية، والبرامج المعدة لحفز النشاط السياسي للطلاب في بعض الحالات.

ومن المؤكد أن دور التعليم في عملية التنشئة السياسية يتحدد من خلال نظرة تكاملية إلى العناصر الثلاثة التي تحدد طبيعة هذا الدور (المقررات الدراسية، المعلم، البيئة التعليمية)، ولا بد أن تعمل هذه العناصر بصورة متناسقة ومتناغمة ولا يكفي التركيز على عنصر واحد دون العنصرين الآخرين فالقيم الإيجابية المتضمنة في هذا المقرر الدراسي أو ذاك قد يتم توصيلها إلى التلاميذ بطريقة سيئة لا تحدث الأثر المطلوب إذا كان المدرس القائم على تدريس المقرر غير مؤهل للقيام بدوره، كما أن ركود المناخ التعليمي وضعف الإمكانات التي تشجع التلاميذ على ممارسة بعض الأنشطة والمهارات الإيجابية داخل قاعات الدرس وخارجها قد يصب في الاتجاه المعاكس لبعض القيم والاتجاهات الإيجابية المتضمنة في بعض المقررات الدراسية، والتي يسعى المدرس لنقلها إلى التلاميذ[١].

ومع التسليم بأهمية النظرة التكاملية إلى العناصر الثلاثة للعملية التعليمية فيما يتعلق بعلاقتها بالتنشئة السياسية، فإن الهدف من هذه الدراسة يقتصر على تحليل مقررات اللغة العربية خلال مرحلتي التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي)، ومرحلة التعليم الثانوي العام.

* * *

أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية هذه الدراسة **من النقاط الآتية:**

١ – قضية التنشئة السياسية لا تعد مطلبًا أكاديميًّا فقط، بل تمثل ضرورة علمية يفرضها الواقع السياسي والاجتماعي ذاته، وتتطلبها عملية التنمية السياسية والتحول الديمقراطي؛ إذ تتوخى تطوير نظام سياسي يقوم على التعددية، المشاركة، وتداول السلطة، واحترام الآخر، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تغيير أو تعديل نسق الثقافة السياسية السائد، وهذا عن طريق تنشئة أعضاء المجتمع للمشاركة في ديناميات التغير المنشود، وهذا من خلال أحد أهم مؤسسات التنشئة وهي المدرسة[٢].

---

(١) William A. Galston: Civic education and political participation. PS Online 2004.37: 263–266.

(٢) Joel Westheimer and J. Kahne: Educating the ‘good’ citizen; Political choices and pedagogical goals. PS: Political Science and Politics, 2004 .37: 241.

٢ – إن أية محاولة لتطوير العملية التعليمية في مصر لا يمكن أن تكون فعالة وجادة ما لم تستند إلى رؤية تحليلية نقدية للواقع الراهن للتعليم في مصر، وهل المدرسة بصورتها الراهنة قادرة على خلق مواطن قادر على المشاركة الفعالة في بناء مجتمعه.

٣ – إن المؤسسة التعليمية في المجتمع لا تنحصر أهميتها فقط في إعطاء معارف ومهارات للتلميذ، أو في الاهتمام بالمخرجات العلمية والفنية المجردة التي يحتاجها سوق العمل، بل إنه يجب أن يتجاوز ذلك إلى الإسهام الفعلي في صياغة شخصية المواطن المستقبلية التي لها دور فعال في بناء المجتمع وتنميته في الحاضر والمستقبل.

٤ – إن النظام التعليمي يعد من أهم مجالات النشاط الإنساني الذي تتضح فيه العلاقة الوثيقة بينه وبين المجالات الأخرى للنشاط الإنساني السياسية والاقتصادية، نظرًا لأنه النشاط الذي يتم من خلاله إعداد النشء للمشاركة في كافة نواحي النشاط الأخرى.

هدف الدراسة:

يتحدد هدف هذه الدراسة في تحديد ماهية القيم والاتجاهات والرموز السياسية المتضمنة في الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة العربية (القراءة والنصوص – القصة)، وكذلك القيم والرموز الاجتماعية أو الثقافية ذات الدلالات والأبعاد السياسية.

فروض الدراسة:

١ – إن التنشئة المدرسية من خلال عملية التعلم المدرسي تمثل تجسيدًا لمدلول الاستقرار السياسي، فالنظام السياسي في عملية حفاظه على نفسه ليظل ثابتًا من جيل لآخر يعمد إلى العملية التعليمية لنقل القيم والاتجاهات المقبولة من النظام السياسي من جيل لآخر، ويتبين من ذلك أن التنشئة من خلال العملية التعليمية تؤدي إلى استمرارية الوضع القائم الذي يؤكد الاستقرار، بمعنى الرضاء عن النظام السياسي واستمرارية نظام الحكم القائم.

٢ – إن الثقافة السياسية بما تشمله من اتجاهات وقيم سياسية، واجتماعية ذات مدلولات سياسية، المتضمنة في الكتب المدرسية موضع التحليل، لا تستطيع المساهمة في تغيير الواقع الاجتماعي الذي ينعت بتخلف بعضه؛ لأنه يعيد إنتاج بعض أبعاد هذا الواقع.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى استكشاف أهم ملامح القيم والتوجهات والصور التي تحاول المقررات المدرسية للغة العربية غرسها في نفوس وعقول الناشئة، وهل تسعى إلى تغيير بعض أبعاد الثقافة القائمة أم تسعى إلى الحفاظ عليها؟

obeikan.com

وانطلاقًا من هذا الهدف، طرحت الدراسة التساؤل التالي:

ما الأبعاد القيمية والتوجهات والصور التي ينتظم حولها مضمون المقررات الدراسية؟ وأية قيم وتوجهات يجري التركيز عليها وإبرازها؟ وأية جوانب يغفلها ويسكت عنها؟

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

الاقتراب البنائي الوظيفي: استخدمت الدراسة بعض مقولات هذا الاقتراب، وهـذا باعتبار أن المدرسة تشكل بناء له وظائف محددة من بينها الوظيفة المتصلة بالتنشئة، فإلى أي مدى استطاعت القيام بهذه الوظيفة.

أداة التحليل:

لما كانت هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، فإن أداة البحث تركزت في أسلوب أو أداة تحليل المضمون، وقد اجتهد كثير من الباحثين في تعريف هذه الأداة، وبيان المجالات والأغراض التي تستخدم فيها، أخذت الدراسة بالتعريف الآتي: « تحليل المضمون هو أسلوب للبحث يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال ».

ومن واقع التعريف السابق يمكن تحديد أهم خصائص أداة تحليل المضمون في أن يكون التحليل موضوعيًّا، منظمًا وكميًّا، فأما الموضوعية فتشير إلى الحياد والدقة في وضع فئات التحليل بما يسمح لعدد مختلف من الباحثين بتطبيقها على المضمون نفسه، وأن يصلوا إلى النتائج نفسها، أما مطلب التنظيم فمؤداه أن كل المضمون المتعلق بالمشكلة موضع البحث ينبغي أن يحلل على ضوء كل الفئات الموضوعة، كما ينبغي أن يهدف التحليل إلى الحصول على بيانات متصلة بمشكلة علمية أو فرض علمي، إذ ينبغي أن يكون في قدرة الباحث التعميم من نتائج تحليل المضمون. أما الوصف الكمي فيشار إليه بكلمة عددي وعمومًا فهو يدور حول تقديم صيغة إحصائية لعناصر المضمون، وأخيرًا فإن أداة تحليل المضمون تركز على الصورة الظاهرية أو الصريحة للمحتوى أو المضمون، وليس ما وراء المفاهيم ومقولات المحتوى[١].

وقد تم استخدام أسلوب تحليل المضمون في دراسة القيم والاتجاهات السياسية وغيرها

(١) Klaus Krippendorff: Content analysis; an introduction to its methodology,U.S Sage publications,2004 pp. 18-21,38-89

من القيم والاتجاهات الاجتماعية ذات الدلالة السياسية في كتب القراءة العربية والأدب العربي، وتمثلت وحدة التحليل في الفقرة في موضوعات القراءة والأدب والنصوص النثرية، وفي القصيدة أو الفقرة الشعرية أو البيت الواحد في النصوص الشعرية، والآية القرآنية أو الفقرة القرآنية في النصوص القرآنية حسبما تحمله من المضامين والقيم موضع التحليل.

وقد عوملت القيمة التي تضمنتها موضوعات القراءة للمرحلة الثانوية ذات الموضوع الواحد باعتبارها تماثل عشر فقرات فيما عداها، ومرد هذا إلى أن الرواية المقررة تماثل مقرر القراءة المتعددة الذي يضم خمسة عشر موضوعًا في المتوسط، وقد كان من العسير البحث عن قيم سياسية من خلال إخضاع الرواية لتحليل يقوم على أساس أن الفقرة تعتبر وحدة التحليل.

تحديد فئات التحليل:

وهى الفئات التي تم التحليل في ضوئها، وقد صيغت بما يتفق وطبيعة الدراسة وأهدافها والتساؤل التي تسعى للإجابة عليه، وواقع المادة وطبيعتها موضع التحليل. ورُوعي إلى جانب ذلك أن تكون هذه الفئات جامعة شاملة بقدر الإمكان، بحيث يمكن عند تصنيف القيم التي تتضمنها المقررات الدراسية أن نضع كل مجموعة في داخل فئة محددة وواضحة، وقد تطلب تحقيق ذلك وضع تعريف إجرائي محدد لما تعنيه كل فئة من الفئات التحليلية، وبذلك يمكن التأكد من عدم احتمال تصنيف قيمة معينة في أكثر من فئة، بل تصنيف كل قيمة في الفئة الخاصة بها فقط، وبذلك يمكن ضمان ثبات النتائج إذا ما أُعيدت الدراسة مرة أخرى بغرض التعرف على مدى ثبات نتائج التحليل. **وقد تم تحديد فئات التحليل كالتالي:**

الهوية: يمكن أن تلعب المقررات الدراسية دورًا هامًّا في تقديم وتدعيم المحتوى المعرفي والقيمي للهوية المصرية والعربية والإنسانية عامة؛ إذ يمكن أن تزود الأطفال بحصيلة معرفية عن وطنهم المصري والعربي والإسلامي مكانًا وموقعًا وبشرًا وتاريخًا وثقافة، ويمكن إيراد بعض الفئات الفرعية المنبثقة عن هذه الفئة:

- موقف المضمون من الهوية والانتماء المصري.
- موقف المضمون من الانتماء العربي والحضارة العربية.
- موقف المضمون من الانتماء الإسلامي.

- موقف المضمون من الانتماء الأفريقي.

- موقف المضمون من الانتماء إلى مجتمع إنسانى عالمي.

٢ - **السلطة**: وتعني الموقف من السلطة بجميع أنواعها سواء السياسية أو الاجتماعية، سلطة الحكام أو السلطة المدرسية، سلطة الوالدين... أو أي نوع من أنواع السلطة، مع ملاحظة أنه أثناء تحليل التوجهات التي تتناول أي نوع من أنواع السلطة يوجهنا تعريف مفهوم القوة، وهو تعريف استقته الدراسة من عديد من تعريفات المفهوم والتي تدور حول القدرة على التأثير في اتجاه معين، ومؤداه « أنها التحكم المباشر أو غير المباشر لشخص معين أو جماعة معينة على أوجه أو بعض أوجه إثارة القضايا السياسية، أو في عملية توزيع القيم بما يترتب عليه من مقدرة في تقرير أو التأثير في الموقف في الاتجاه الذي يفضله صاحب القوة »[١].

٣ - **المشاركة**: المشاركة السياسية تعني في أوسع معانيها، حق المواطن في أن يؤدي دورًا معينًا في عملية صنع القرارات السياسية بكل الوسائل الشرعية، أما في أضيق معانيها فتعني حق المواطن في مراقبة هذه القرارات، بالتقويم عقب إصدارها من قبل الحاكم[٢].

٤ - **الموقف من الآخر/ الذات**: ويقصد بها كيف يتم تصوير الآخر المختلف عني دينيًّا، عرفيًّا، حضاريًّا، ما هي الصفات التي يتصف بها، كيف يسلك، وفي المقابل ما هي الصورة المعطاة للذات، ما هي صفاته وخصاله.

٥ - **القيم الاجتماعية والثقافية**: وتشمل قيم الطاعة والعدل والمساواة والتعاون والتكافل الاجتماعي والعمل والإنجاز والعلم والإبداع والتفكير العلمي والوسطية أو الاعتدال والمصلحة العامة والمصلحة الخاصة والتسامح ونبذ العنف والنظرة إلى الزمن.

إجراءات صدق وثبات التحليل:

ولقياس الصدق الظاهري وهو صلاحية الأداة لقياس ما يهدف إليه البحث تم عرض الاستمارة بما تتضمنه من فئات على عدد من المحكمين[٣]، و قد أسفر ذلك عن درجة عالية

---

(١) لمزيد من التفصيلات حول مفهوم القوة وبنائها راجع:

- فاروق يوسف أحمد: القوة السياسية: اقتراب واقعي من الظاهرة السياسية، القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٨٥م، ص١٧.

(٢) لمزيد من التفاصيل راجع:

علي الدين هلال وآخرون: الديمقراطية وحقوق الإنسان، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، بدون تاريخ.

(٣) ١ - أ.د. كمال المنوفي أستاذ العلوم السياسية.

٢ - أ.د. سيف الدين عبد الفتاح أستاذ العلوم السياسية.

٣ - أ.د. علي محمود أبو ليلة أستاذ علم الاجتماع.

obeikan.com

من الاتفاق بين المحكمين على أن الاستمارة تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، ومن ثم تم الاتفاق حول بنود الاستمارة مصحوبة ببعض الملاحظات حول بعض الصياغات، وقد تم أخذها في الاعتبار.

ولقياس الثبات في التحليل عبر الزمن يقترح البعض أن يعيد الباحث تحليله بعد فترة، وهي ما يطلق عليه أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار[١]، وقد تم تحليل مضمون خمسة كتب في فترتين زمنيتين مختلفتين مستخدمين نفس الفئات والوحدات التحليلية، ولم نجد أي اختلاف ملحوظ بين النتائج التي تم التوصل إليها في الفترة الثانية عن الأولى.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة كل مقررات اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام، وقد تم اختيار العينة بصورة مسحية.

نتائج الدراسة التحليلية:

تشمل النتائج **النقاط التالية:**

أولًا: توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام.

ثانيًا: محاور تحليل مقررات اللغة العربية:

١ – الهوية.

٢ – السلطة والجماهير.

٣ – التوجه نحو المشاركة.

٤ – الموقف من الآخر (غير العربي وغير الإسلامي).

٥ – القيم الاجتماعية والثقافية.

ثالثًا: خاتمة الدراسة.

وتعرض الدراسة لكل من النقاط السابقة بشيء من التفصيل

في الفصلين التاليين:

---

(١) د. عواطف عبد الرحمن: ملاحظات منهجية حول تحليل المضمون، ندوة أقيمت حول مشكلة المنهج في بحوث العلوم الاجتماعية من ٢ – ٥ يناير، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٣م، ص٢٢.

obeikan.com

الفَصْلُ الأوَّلُ

توصيف مقررات اللغة العربية
لمرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام

تتولى هذه الدراسة تحليل مادة القراءة والنصوص الأدبية للمرحلتين: المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (الابتدائي – الإعدادي)، والمرحلة الثانية هي مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م). وتتوزع تلك المادة على ثمانية عشر كتابًا لمرحلة التعليم الأساسي، وستة كتب لمرحلة التعليم الثانوي، وهذا على النحو الآتي بيانه:

أ - توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي- الإعدادي):

كتابا اقرأ واكتب للصف الأول الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين د.حسن شحاتة، وتحقيق د. علي عبد المنعم، ومراجعة د. محمود حجازي وأ. محمد القرشي، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٤٧) صفحة، وقد أوضح المؤلفون في مقدمة الكتابين أنه ينمي لدى الطفل منظومة القيم والأخلاق والمفاهيم المعاصرة التي يحرص عليها السلوك المتحضر، كما روعي التوازن في مخاطبة البنت والولد، وأهل الريف وأهل المدن، واعتمد تعميق هذه المفاهيم على الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد. **ويضم الكتابان الوحدات التالية:**

- الفصل الدراسي الأول:

الوحدة الأولى: تهيئة لغوية.

الوحدة الثانية: أسرتي.

الوحدة الثالثة: مدرستي.

- الفصل الدراسي الثاني:

الوحدة الأولى: الحيوانات والطيور.

الوحدة الثانية: الريف المصري.

الوحدة الثالثة: حياتنا حلوة.

obeikan.com

كتابا اقرأ وتعلم للصف الثاني الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين كل من: أحمد جاد، مصطفى سليمان، ناصف عبد العزيز، ومراجعة أ. محمد القرشي، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م)، ويقعان في (٨٠) صفحة، وقد أوضح المؤلفون في مقدمة الكتابين أنه قد روعي في اختيار موضوعات الكتابين أن تكون مرتبطة بحياة الطالب واهتماماته، وأن تدفعه إلى التفكير والمناقشة، وهي تتضمن بعض النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد. **وفي ضوء ذلك يعالج الكتابان الموضوعات التالية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: حواس الإنسان.

الوحدة الثانية: حيوانات تعيش في مجموعات.

الوحدة الثالثة: البيئة والمحافظة عليها.

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: نباتات وزهور.

الوحدة الثانية: وطني مصر.

الوحدة الثالثة: قصة قرية السلام.

كتابا اقرأ وفكر للصف الثالث الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين كل من: أحمد جاد، مصطفى سليمان، ناصف عبد العزيز، ومراجعة أ. محمد القرشي. والكتابان طبعة (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦م)، ويقعان في (٧٨) صفحة، وقد أمل المؤلفون في أن يعين الكتابان التلاميذ على الملاحظة العميقة والتجريب الدقيق، واستخلاص النتائج التي ترتكز على الأدلة والبراهين، وقد تمت الاستعانة – أيضًا وكما سبق – بالنصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأناشيد. **ويشتمل الكتابان على الوحدات الآتية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: بيئات وعادات مصرية.

الوحدة الثانية: الأسر المنتجة.

الوحدة الثالثة: الأمومة.

obeikan.com

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: الغذاء.

الوحدة الثانية: السياحة في مصر.

الوحدة الثالثة: سعفان والشيخ الحكيم.

كتابا اقرأ وعبر للصف الرابع الابتدائي:

أسهم في تأليف الكتابين كل من: أحمد جاد، مصطفى سليمان، ناصف عبد العزيز ومراجعة أ. محمد القرشي، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٦٤) صفحة، وقد تضمن الكتابان مفاهيم اجتماعية وبيئية ووطنية، قدمت من خلال مجموعة من النصوص والموضوعات والقصص المتعلقة بحياة التلاميذ واهتماماتهم. **وينقسم الكتابان إلى المحاور التالية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: أنت والأصدقاء.

الوحدة الثانية: رعاية الحدائق.

الوحدة الثالثة: الحرف قديمًا.

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: الحرف حديثًا.

الوحدة الثانية: رحلات الطيور والأسماك.

الوحدة الثالثة: من أجل بلدي.

كتابا اقرأ وناقش للصف الخامس الابتدائي:

تأليف: أ. أبو بكر عبد العليم، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٥١) صفحة، ويهدف المقرر الدراسي إلى تنمية القدرة على الفهم والتذوق، وروح الابتكار عند التلاميذ. **ويتكون الكتابان من المحاور التالية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: معالم سياحية في مصر.

الوحدة الثانية: مستقبل الأرض بين يديك.

الوحدة الثالثة: بيئتي.

obeikan.com

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: قيم وسلوكيات.

الوحدة الثانية: مصر بلد الخير.

الوحدة الثالثة: نداء الواجب.

كتابا اقرأ وتواصل للصف السادس الابتدائي:

تأليف: أ. أبو بكر عبد العليم، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٧٢) صفحة، ويناقش المقرر عددًا من القضايا المتصلة بحياة التلاميذ، والتي هدفت إلى خلق روح الابتكار وتنمية القدرة على الفهم والتذوق. **واشتمل المقرر الدراسي على المحاور التالية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: مجتمعنا.

الوحدة الثانية: بطولات.

الوحدة الثالثة: صحتي.

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: العلم والإنسان.

الوحدة الثانية: فنون وآداب.

الوحدة الثالثة: من قيم الحياة.

كتابا القراءة والنصوص للصف الأول الإعدادي:

تأليف: أ. أحمد هريدي، أ. محمود السقاري، د. شاكر عبد العظيم، أ. زكريا القاضي، أ. محمود إبراهيم الضبع.

ومراجعة أ. محمد القرشي. وعرض على لجنة التحسين المكونة من: أ. محمد القرشي، عثمان أحمد، السيد مرعي، عبده خلف، محمد عبيد اللَّه.

والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٠٠) صفحة. **ويناقش المنهج المدرسي عددًا من القضايا والمشكلات العالمية المعاصرة، والتي تظهر من خلال المحاور التالية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: الإنسان.

الوحدة الثانية: نحو بيئة أفضل.

obeikan.com

الوحدة الثالثة: قيم ومفاهيم.

الوحدة الرابعة: مسرحية.

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: حب الوطن.

الوحدة الثانية: المسئولية واجبات وحقوق.

الوحدة الثالثة: قدرة اللَّه وتكنولوجيا الإنسان.

الوحدة الرابعة: سلوكيات.

كتابا القراءة والنصوص للصف الثاني الإعدادي:

تأليف: أ. أحمد هريدي، أ. محمود السقاري، د. شاكر عبد العظيم، أ. زكريا القاضي.

ومراجعة: أ. محمود إبراهيم الضبع. والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٢٢) صفحة. وتدور موضوعات المنهج المدرسي للفصل الدراسي الثاني حول نفس الموضوعات التي دار حولها مقرر الصف الأول الإعدادي، **وهذا كما يلي:**

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: الصداقة.

الوحدة الثانية: إنها قرية كبيرة.

الوحدة الثالثة: هوايات.

الوحدة الرابعة: أبو صير وأبو قير.

كتابا القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادي:

تأليف: ناصف عبد العزيز، أ. مصطفى سليمان، أ. أحمد جاد، ولجنة التحسين: أ. محمد القرشي، أ. عثمان أحمد، السيد مرعي، أ. عبده خلف، أ. محمد عبيد اللَّه، والكتابان طبعة (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م)، ويقعان في (١٥٢) صفحة، وتدور موضوعات المنهج المدرسي حول عدد من الموضوعات الجديدة التي لم يتم تناولها بهذه الكثافة من قبل، والتي أفرد لها المقرر المدرسي وحدة كاملة، وهي تساير الموضوعات المثارة مجتمعيًّا؛ مثل حقوق الإنسان، والمرأة، **وهذا يبدو في المحاور التالية:**

- **الفصل الدراسي الأول:**

الوحدة الأولى: الحياة علاقات وروابط.

obeikan.com

الوحدة الثانية: بلادي مجد وإنتاج.

الوحدة الثالثة: من كنوز مصر.

الوحدة الرابعة: المرأة نصف المجتمع.

- **الفصل الدراسي الثاني:**

الوحدة الأولى: حقوق الإنسان.

الوحدة الثانية: شخصيات رائدة.

الوحدة الثالثة: التكنولوجيا ومستقبل الإنسان.

الوحدة الرابعة: الساعة الموعودة.

وهناك ملاحظتان جديرتان بالذكر: **الأولى** اختفاء مشاركة المرأة في عمليتي التأليف والمراجعة، أما **الملاحظة الثانية** فهي تتصل بالجمع بين التراث ممثلًا له بالأحاديث النبوية، والأدب المعاصر، واقتطاف من نماذجه ما يعبر عن الأجيال الشعرية المختلفة، وهنا تم اختيار نصوص شعرية لأدباء عرب ومصريين.

ب - توصيف مقررات اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي:

تم إخضاع ثلاثة كتب للتحليل التفصيلي لمحتوى المقرر الدراسي، وهي على الترتيب:

اللغة العربية (الصف الأول الثانوي) بما يحويه من قراءة، أدب، نصوص و بلاغة:

تأليف: د. رجاء عيد – د. حسن شحاتة – عبد الجليل حماد – أحمد هريدي – د. مبروك عطية – عبد الغني أبو الحسن – محمد أسعد أمين – سعيد عياد – إبراهيم محمد علي.

مراجعة وتعديل: د. عبد اللّه التطاوي – د. محمد الجوادي – د. رشدي طعيمة – محمد البدوي أحمد القرشي – د. مي خليف – د. سامي نجيب – د. عبد الحميد السيوري – د. منى اللبودي – د. محمود الضبع – د. إسماعيل عبد العاطي.

اللغة العربية (الصف الثاني الثانوي) بما يحويه من قراءة، أدب، نصوص و بلاغة:

تأليف: د. رجاء عيد – د. عبد العزيز نبوي – د. أحمد سيد أحمد – د. حسن شحاتة – عبد العزيز داود – أحمد هريدي – عبد الغني أبو الحسن – محمد حسين سباق – ربيع شعيب.

مراجعة وتعديل: د. عبد اللّه التطاوي – د. محمد الجوادي – د. رشدي طعيمة – أ. محمد البدوي القرشي – د. محمد شفيع السيد – د. سامي نجيب – عبد الحميد السيوري – د. أحمد عبد العزيز – د. عبد الحميد شيحة – د. منى اللبودي – د. محمود الضبع.

واللغة العربية (للصف الثالث الثانوي)، وبما يشمله أيضًا من قراءة، أدب، نصوص وبلاغة:

تأليف: د. عوني عبد الرؤوف – د. أحمد كشك – د. رشدي طعيمة – د. عبد الحميد إبراهيم – د. سيد حامد النساج – د. محمد فتوح أحمد – د. يوسف نوفل – د. حسين شرف – أحمد هريدي – محمد حسين سباق – فريال عبد القادر.

مراجعة وتعديل: د. عبد اللّه التطاوي – د. محمد الجوادي – د. رشدي طعيمة – محمد القرشي – د. سيد البحراوي – د. سامي نجيب – عبد الحميد السيوري – د. محمود الضبع – د. منى اللبودي.

وأخضعت القصص الثلاث المقررة – وهي أبو الفوارس، عنترة بن شداد (للصف الأول الثانوي)، وا إسلاماه (للصف الثاني)، والأيام (للصف الثالث) – لتحليل يركز على أهم القيم التي تتضمنها القصة دون إخضاع كل فقراتها للتحليل كما هو الحال في الكتب السابقة.

أسهم في تأليف كتب اللغة العربية للصفوف: الأول والثاني الثانوي تسعةُ مؤلفينَ وعشرةُ مراجعين تقريبًا، أما الصف الثالث الثانوي، فقد أسهم في تأليف كتاب اللغة العربية أحد عشر مؤلفًا وتسعة مراجعين.

أما القراءات ذات الموضوع الواحد (القصة المقررة) فقد جاءت – بالطبع – من تأليف مؤلف وحيد هو محمد فريد أبو حديد (أبو الفوارس)، وعلي أحمد باكثير (وا إسلاماه)، وطه حسين (الأيام). ويلاحظ أن الرواية الأولى تدور في شبه جزيرة العرب قبيل ظهور الإسلام، وتدور معظم أحداث الثانية في العصرين الأيوبي والمملوكي، وفي مصر تدور أحداث الثالثة والأخيرة.

ويبدو التوجه الإسلامي قويًّا في كتابات علي أحمد باكثير بصفة عامة، وقد أتاحت له أحداث الرواية محل البحث إظهار هذا التوجه، كما أتاحت له الأحداث إظهار دور مصر البارز في التاريخ الإسلامي.

وقد صدر روايته بالقول: « هذه قصة تجلو صفحة رائعة من صفحات التاريخ المصري في عهدٍ من أخصب عهوده وأحفلها بالحوادث الكبرى والعبر الجلية، يطل منها القارئ على المجتمع الإسلامي في أهم بلاده من نهر السند إلى نهر النيل، وهو يستيقظ من سباته الطويل على صليل سيوف المغيرين عليه من تتار الشرق وصليبي الغرب، فيهب للكفاح

والدفاع عن أنفس ما عنده من تراث الدين والدنيا، ويشاء اللَّه أن تحمل مصر لواء الزعامة في هذا الجهاد الكبير، فتحمي تراث الإسلام المجيد بيومين من أيامها عظيمين، كلاهما له ما بعده: يوم الصليبيين في فارسكور، ويوم التتار في عين جالوت »[١].

أما قصة « أبو الفوارس: عنترة بن شداد » للأستاذ محمد فريد أبو حديد فتتحدث عن بطل وشاعر عربي في العصر الجاهلي، وقد أوضحت القصة بعض التقاليد العربية الإيجابية في هذا العصر؛ مثل البطولة، والتعصب للقبيلة، والشجاعة، والحرية والدفاع عنها، والدفاع عن الوطن، وعدم الاقتتال في الأشهر الحرم، واحترام المرأة، وقدمت في نفس الوقت بعض القيم السلبية؛ مثل الاقتتال بين القبائل، ووجود السادة والعبيد، وسبي نساء القبيلة المهزومة في القتال، والتنظيم القبلي القائم على وجود رئيس للقبيلة أفرادها بطاعته[٢].

ومن ثم يبدو أن الثقافة العربية – الإسلامية هي الغالبة على مقرر القراءة ذات الموضوع الواحد، ولا تعتبر قصة « أبو الفوارس » استثناء في هذه السبيل، حيث يمكن النظر إليها باعتبارها مؤدية لمهمة محددة هي إيضاح الفارق بين المجتمع العربي في شبه جزيرة العرب قبل الإسلام (الثأر، الاقتتال القبلي، السادة والعبيد... إلخ) ونفس المجتمع بعد الإسلام.

ويعد عدد المؤلفين والمراجعين لكتب القراءة العربية والأدب العربي كبيرًا حيث بلغ عشرين مؤلفًا ومراجعًا لكتب القراءة والأدب لا يضطلعون سوى بمهمة تحرير بعض النصوص النثرية أو الشعرية وشرحها، إلى جانب استعراض تطور الأدب العربي في مراحله المختلفة.

يلاحظ أيضًا وجود نوع من التنسيق بين مقررات اللغة العربية للسنة الواحدة، حيث يتناول كتاب الأدب العربي (للصف الأول الثانوي) كلًّا من العصر الجاهلي، وعصر صدر الإسلام، والعصر الأموي. بينما يقدم كتاب القراءة ذات الموضوع الواحد قصة حياة أحد أبرز شعراء العصر الجاهلي (عنترة بن شداد).

ويتناول كتاب الأدب العربي (للصف الثاني الثانوي) كلًّا من العصر العباسي الأول، والعصر العباسي الثاني، والأدب العربي في المغرب والأندلس، والأدب والثقافة في مصر الإسلامية.

---

(١) علي أحمد باكثير: وا إسلاماه، للصف الثاني الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م، ص٣.

(٢) محمد فريد أبو حديد: أبو الفوارس عنترة، للصف الأول الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م، ص١٥٦.

ويقوم الطالب في العام نفسه بدراسة رواية « وا إسلاماه » التي تحكي أحداث فترة العصر العباسي الثانـي ومصر الإسلامية.

أما كتاب الأدب العربي الحديث (للصف الثالث الثانوي) فيقدم كلًّا من الشعر والنثر العربيين في العصر الحديث؛ حيث يتناول في الشعر مدرسة الإحياء والبعث، والمدارس الرومانسية، والمدرسة الجديدة.

ويتناول في مجال النثر فنون المقال العربي، والرواية العربية، والقصة القصيرة العربية، والمسرحية، ويقوم الطالب في نفس العام بدراسة مؤلف لأحد رواد المدرسة الحديثة في الأدب العربي.

* * *
* *
*

obeikan.com

الفَصْلُ الثَّانِيْ

محاور تحليل مقررات اللغة العربية

*** المحور الأول: الهوية:**

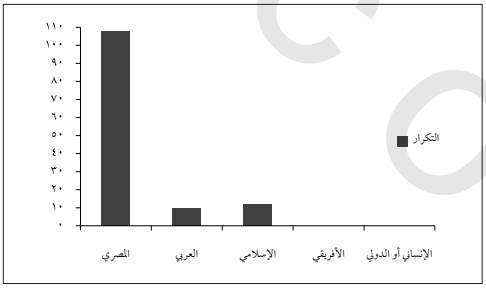
أ - مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي- الإعدادي):

مكونات الهوية:

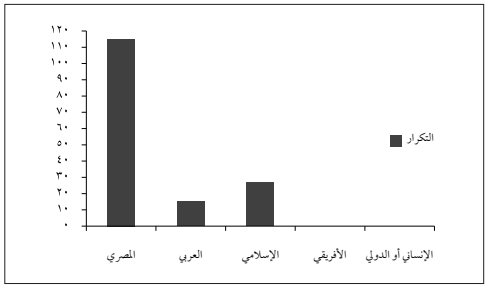
شكل رقم (١): متغيرات الإطار الاجتماعي لتحليل التنشئة الاجتماعية

	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية	
البعد	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
المصري	١٠٨	٨٣,١	١١٥	٧٣,٣
العربي	١٠	٧,٦	١٥	٩,٦
الإسلامي	١٢	٩,٣	٢٧	١٧,١
الأفريقي	–	–	–	–
الإنساني أو الدولي	–	–	–	–
الإجمالي	١٣٠	١٠٠	١٥٧	١٠٠

المرحلة الابتدائية



المرحلة الإعدادية



١ – يوضح الجدول السابق طغيان المكون الوطني على ما عداه من أبعاد تشكيل الهوية المصرية، فمن إجمالي (٢٨٧) فقرة تناولت الموضوع على مدار المرحلتين الابتدائية

والإعدادية، استأثر البعد الوطني بـ (٢٢٣) فقرة وذلك بنسبة (٧٧,٧٪)، ومن الممكن القول إن الإلحاح على مفهوم الانتماء الوطني يبدأ من بداية مرحلة التعليم الأساسي ذاتها، وهذا من خلال توظيف العديد من العناصر من بينها:

– التغني بمناظر مصر الخلابة وجمال طبيعتها من قبيل شواطئ مصر ممتدة على البحر المتوسط والأحمر، وتتميز بجمالها ونعومة رمالها وزرقة مياهها، فالإسكندرية عروس البحر المتوسط، لها شهرة تاريخية ولها شهرة عالمية.

– الإشادة بأمجاد مصر في الزمن البعيد وإنجازاتها في العصر الحديث، كالقول بأن « في مصر معالم سياحية كثيرة، وفي كل محافظة آثار خالدة تشهد بعظمة مصر »[١].

أو كالإشارة إلى أن « مصر بلغت مكانة عظمى في العالم القديم الذي شهد عظمتها الاقتصادية، فقد كانت مصدرًا للغلال وكما برع المصريون القدماء في الطب والصيدلة وركوب البحر، وقد كان أجدادنا العظام أول من علموا الناس كيف يكتبون على أوراق نبات البردي »[٢].

ومن نماذج الإنجازات الحديثة ما بني من قرى سياحية عديدة على شاطئ البحر الأحمر حيث يستمتع السائح بصيد السمك ورياضة الغوص، ومشاهدة الشعب المرجانية، والفنادق المصرية مبنية على أحدث طراز وفيها خدمات ممتازة[٣].

ومن المعالم الحديثة أيضًا: دار الأوبرا، وبانوراما حرب أكتوبر، ومترو الأنفاق[٤].

– التنويه ببعض الشخصيات المصرية سواء في مجال العلم والتقدم العلمي أمثال د. مجدي يعقوب الذي وصف بأنه « الطبيب الذي ذاع صيته في الآفاق بفضل إنجازاته الطبية »[٥]، أو في مجال الإبداع الأدبي ورد ذكر أدباء أمثال عباس محمود العقاد وطه حسين، ونجيب محفوظ الذي ذكر كتاب اللغة العربية للصف السادس، الفصل الدراسي الثاني أنه « قد حصل على هذه الجائزة أحد أدباء مصر العظماء وهو الأديب نجيب محفوظ »[٦].

مثل هذا الاعتزاز البالغ بالمكون الوطني في الهوية المصرية ارتبط بالتأكيد على أن

(١) اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص١٧.
(٢) لغتنا الجميلة، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٤.
(٣) اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص٢.
(٤) اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص١٧.
(٥) القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٣٥.
(٦) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص٢٩.

الانتماء للوطن يوجب الانتماء للقرية والمدينة، وأن الشعور بتفرد هذا الوطن يمثل الرابط الجامع بين المصريين، ومفهوم الوطن في عمومه يبدو في كلمات مصطفى الرافعي حيث يقول[١]:

بلادي هواها في لساني وفي دمي ... يمجِّدُها قلبي ويدعو لها فمِي

ولا خير فيمن لا يحب بلاده ... ولا في حليف الحب إن لم يُتَيَّمِ

وفي موضوع آخر يذكر الكتاب بأن « حب الوطن ليس منحة يمنحها الإنسان حين يريد، ويمنعها حين يشاء، بل هو الشعور الذي لا حيلة للإنسان فيه، كشعوره نحو كل عزيز لديه، إلا من شذت فطرته عن طبائع البشر »[٢]. ويؤكد ما سبق الشاعر أحمد محمد مخيمر حيث يذكر[٣]:

وطني وصباي وأحلامي ... وطني وهواي وأيامي

ورضا أمي وحنان أبي ... وخطا ولدي عند اللعب

ومن الإشارة إلى مفهوم الوطن ككل إلى التنويه بمصر على سبيل التخصيص ومن ذلك قول الشاعر[٤]:

يا أحلى اسم في الوجود، يا مصر

يا اسم مخلوق للخلود، يا مصر

نعيش لمصر، نموت لمصر

مصر مصر تحيا مصر

ولكن في حدود ما أشير إليه من وحدات تقصر عن حدود الوطن، برز التحيز للانتماء الحضري على حساب الانتماء القروي، ويمكن القول أن القرية ظهرت على امتداد المرحلتين الابتدائية والإعدادية في عشرين فقرة فقط عرضت لها بإحدى صورتين، الأولى كمصدر للانتماء من خلال الإشارة إلى أن « شاكر يعيش في الريف، في الصباح يذهب للمدرسة وبعد الظهر يعمل في الحقل »[٥]. أما الصورة الأخرى فهي كمكان يزوره أبناء

---

(١) القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤.

(٣) القراءة والنصوص للصف الأول الإعدادي، ص٣٩.

(٤) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص٥٠.

(٥) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص٢٣.

المدينة لقضاء إجازاتهم الصيفية أو يزورون فيها أجدادهم، وقد ورد هذا المعنى في الدرس المعنون « في بيت جدي علي »، حيث ذهب الأهل لزيارته في الريف « وكان المنزل له حجرات واسعة وأمامه محراث وجرار »[١]، و « خلف المنزل حظيرة واسعة »[٢]، وفي الدرس المعنون بـ « زيارة للريف » ينصح المؤلف[٣] التلاميذ ويقول لهم: بعد عناء المذاكرة، وحينما تأتي الإجازة الصيفية، وتريد أن تروح عن نفسك فلتذهب إلى الريف حيث الخضرة والأشجار والمناظر الطبيعية الجميلة، ويصف الشاعر جمال الريف حيث يقول:

فإذا الحقول نضيرة	تروى بماء الساقية
خضراء يزهو زرعها	حول القصور العالية
والناس في أنحائها	تسقي وتزرع راضية
فيها الحياة جميلة	فيها المعيشة صافية

وبالنسبة للمدن فقد اختصت بـ (٤٢) فقرة عبرت عنها الإشارات المختلفة لمدينة القاهرة والإسماعيلية، والمصايف مثل الإسكندرية ومرسى مطروح والعلمين، ثم المشاتي المختلفة مثل شرم الشيخ والغردقة، وفي النهاية شواطئ البحر الأحمر[٤].

ولقد عبرت الصور عن الانتماء للوطن على حساب ما دون ذلك من انتماءات وطغيان الاهتمام بالحضر على نظيره بالريف، وتنوع مفهوم الحضر ونماذجه، وأخيرًا ضعف إسهام الآخر الديني في علاقة المشاركة الوطنية، وذلك أن الصورة التقليدية لمصر قد انطوت دائمًا على رموز مثل الأهرام، أو المساجد، أو واعظ، أو قرآن، أو الفراعنة، أو بعض المعالم الحضارية الحديثة مثل مترو الأنفاق، البرج، شواطئ الغردقة وشرم الشيخ.

وفي بعض الأحيان كان يتم الجمع بين رمزين أو أكثر من تلك الرموز، ولكن لم توجد إلا صورة واحدة لكنيسة، إضافة إلى أنه كان دائمًا ما يتم الاستشهاد بالقرآن الكريم وأحاديث

(١) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص٢٧.
(٢) المرجع السابق، ص٣٥.
(٣) اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، فصل دراسي أول، ص٤٣.
(٤) انظر: اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص٢٠، ٢٣.
(٥) انظر: اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص٢٣.
(٦) انظر: اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص١٣، ١٤، ١٥.
(٧) انظر: اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٤٨.

obeikan.com

الرسول، ولم يتم ولو مرة واحدة الاستشهاد بمواقف أو قصص من الكتاب المقدس أو مرويات عن السيد المسيح.

كذلك يلفت النظر أنه لم تظهر الأسرة المتكاملة (أب وأم وأبناء) سوى أربع صور فقط، مما يعكس طبيعة النظرة للدور المحدود للأسرة في تشكيل الانتماء.

٢ – حافظ البعدان العربي والإسلامي للهوية المصرية على موقعهما في المرحلتين الابتدائية والإعدادية؛ فقد ورد البعد الإسلامي في المرحلة الابتدائية في اثنتي عشرة فقرة من إجمالي (١٣٠) فقرة في المرحلة الابتدائية بواقع (٩,٣٪)، واحتل من ثم المركز الثاني بعد الهوية المصرية مقابل البعد العربي والذي ورد في عشر فقرات بواقع (٧,٦٪) وجاء في المركز الثالث، نجد أيضًا أن البعد الإسلامي في المرحلة الإعدادية جاء في نفس المرتبة، ويلاحظ في هذا الخصوص أنه لم يجر التعامل مع الآيات القرآنية والأحاديث النبوية باعتبارها فقرات تضاف إلى تكرارات الهوية الإسلامية، بل استخدمت تلك النصوص على سبيل التدليل على قيم إنسانية عامة كالوسطية والمساواة، والعدل.

والملاحظة الأساسية في هذا الخصوص هي أنه أيًّا كان ترتيب البعد الإسلامي على امتداد السنوات الثماني فإنه يكشف عن تناقض مع نتائج دراستينِ ميدانيتينِ: **الأولي**: كشفت عن أن الانتماء الديني يأتي في المرتبة الأولى من مراتب الانتماء بنسبة (٥٢,٦٪)، **والثانية**: أوضحت أن الانتماء الديني أيضًا وبنسبة (٤٦,٥٪) يأتي في المرتبة الأولى أيضًا، يليه الانتماء الوطني بنسبة (٣٢,٥٪، ٤٠,٥٪) بين المبحوثين[١].

ويمكن إرجاع هنا التناقض في جانب منه إلى أحد تفسيرين اثنين: **أحدهما**: أن الكتب والمقررات الدراسية لم تنجح في غرس وتكريس أولوية الانتماء الوطني، **والآخر**: أن محتويات المقررات الدراسية في المواد الأخرى ربما مارست تأثيرها في الاتجاه المضاد لصالح الانتماء الديني، **وبصفة عامة فلقد جرى إبراز كلا البعدين العربي والإسلامي من خلال العناصر التالية:**

– مجموعة من المقومات الأساسية يختص بها المسلم/ أو العربي في مقدمة تلك

(١) كمال المنوفي، الأطفال والسياسة في مصر: دراسة ميدانية، السياسة الدولية، عدد ١١٤، أكتوبر ١٩٩٣م، ص١٥.
– إيمان نور الدين، دور التلفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠١م، ص٢٩٦.

المقومات أرضه التي تعد أرض الحضارات ولها ماضيها التليد « فالشعب العربي أمة واحدة لها ماضيها العريق وتاريخها المجيد، وتتصف هذه الأمة بأنها أرض الحضارات، ومنبع النور الذي اهتدت به شعوب العالم أجمع »[١].

– ويعد الوطن العربي أيضًا مهد الأديان السماوية مما تضفي عليه مكانة رفيعة بين دول العالم[٢].

– وفيما يتعلق بالبعد الإسلامي أشير إلى أن مصر قامت عليها حضارات عظيمة منها الحضارة الإسلامية، ويأتي السياح لدراسة تلك الحضارة[٣].

– وتقودنا النقطة السابقة إلى الحديث عن الشخصيات الإسلامية من أمثال عمر بن الخطاب « الذي تربى في مدرسة النبوة، وكانت آثارها قوية في نفسه انطبعت في سلوكه، تعلم منها الإيمان والإخلاص والصدق، وتعلم منها تحمل المسئولية واتخذ من رسول اللَّه مثلًا أعلى وقدوة، فكان قويًّا في اللَّه، عادلًا تربويًّا من طراز رفيع »[٤].

– أما الشخصيات العربية فقد تمت الإشارة إلى أبي بكر الرازي باعتباره عربيًّا ومسلمًا.

وفي كثير من الأحيان ظهر التقاطع بين البعدين الوطني والعربي، كالإشارة إلى أن مصر هي « قلب العروبة النابض الذي يحميها من كل عادٍ وباغٍ، فقد حفظت للعروبة كيانها عندما حطمت أمواج الصليبيين على صخرة حطين، وعندما قهرت ببسالة لا ينساها التاريخ جموع المغول في عين جالوت ».

– وجاء البعد الإنساني في المرتبة الأخيرة بواقع ثلاث فقرات في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، حين تحدث عن كوكب الأرض وكيف يمكن أن نشارك في المحافظة عليه وحمايته [٥].

ولم تشر أي من المقررات الدراسية الثمانية عشر لمرحلة التعليم الأساسي للبعد الأفريقي.

---

(١) لغتنا الجميلة، الصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص١١.

(٢) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٥.

(٣) اللغة العربية، الصف الخامس، فصل دراسي أول، ص١.

(٤) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص٢٥، ٢٦.

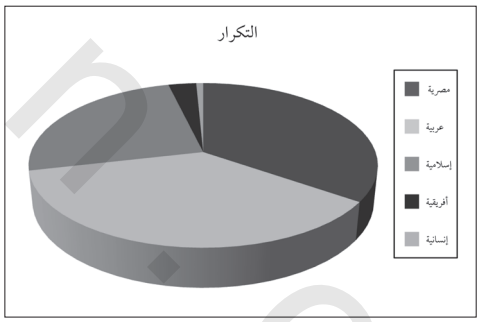
(٥) اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان، ص١٧.

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

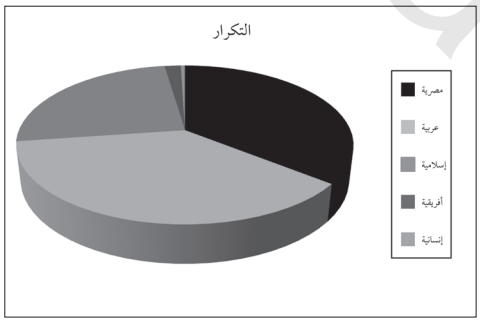
جدول رقم (٢)

	الكتب الست		الكتب التسع	
نوع الهوية	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
مصرية	٤٦	٣٤,٥٩	٧٦	٣٧
عربية	٤٩	٣٦,٨٤	٧٩	٣٨,٩٣
إسلامية	٣٣	٢٤,٨١	٥٣	٢٦,١١
أفريقية	٤	٣,٠٠	٤	١,٩٧
إنسانية	١	٠,٧٥	١	٠,٤٩
الإجمالي	١٣٠	١٠٠,٠٠	٢٠٣	١٠٠,٠٠

الكتب الست



الكتب التسع



يلاحظ من الجدول السابق أن الهوية العربية قد احتلت المرتبة الأولى بين الأبعاد المختلفة للهوية بنسبة (٣٦,٨٤) بالمائة، تلتها الهوية المصرية بنسبة (٣٤,٥٩) بالمائة، ثم الإسلامية بنسبة (٢٤,٨١) بالمائة، وقد أتت بعدها بفارق كبير الهوية الأفريقية بنسبة (٣,٠٠) بالمائة، ثم الإنسانية بنسبة (٠,٧٥) بالمائة .

ولم يتغير الترتيب بإضافة كتب القراءة ذات الموضوع الواحد؛ حيث بلغت نسبة الهوية العربية (٣٨,٩٣) بالمائة، والمصرية (٣٧) بالمائة، والإسلامية (٢٦,١١) بالمائة، وتزايد التدهور في نسب الهويتين الأفريقية والإنسانية ليصل إلى (١,٩٧)، (٠,٤٩) بالمائة على الترتيب.

obeikan.com

ويمكن القول أن الهويات المصرية والعربية والإسلامية قد أتت في النصوص المقررة باعتبارها هوية واحدة، ولم يبرز التضارب فيما بينها؛ وعلى سبيل المثال، أطلق على الوحدة الأولى في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي « الثقافة العربية والإسلامية »، وضمت ثلاثة مواضيع هي: من نعم اللَّه على عباده، مصر قلب العالم العربي، القرآن الكريم والخصائص الجمالية للغة العربية.

وفي موضوع بعنوان « مصر قلب العالم العربي » ظهر الترابط واضحًا بين الهويات الثلاث الرئيسية، فالمقال يتحدث عن أن الحضارة المصرية القديمة قوامها الثقافة العربية، وأهل الموقع الجغرافي في مصر لخدمة العروبة في نواح عديدة، وكان الفتح العربي لمصر في القرن السابع الميلادي حادثًا جليلًا في تاريخ العروبة، وكانت مصر حلقة الاتصال بين المشرق والمغرب العربيين، ومركزًا لانتشار الإسلام والعروبة في أفريقيا عن طريق أعالي النيل، وانتشر التعاون الثقافي المنظم بين مصر والأقطار العربية الأخرى، وأصبحت مصر مركزًا لنشر الثقافة العربية والإسلامية[١].

وحفل كتاب اللغة العربية (للصف الثاني) و (الصف الثالث) بكثير من النصوص التي تبرز أهمية مصر وقيمتها والتغني بمآثرها؛ حيث خصصت إحدى الوحدات الأربع في كتاب الأدب العربي للحديث عن الأدب والثقافة في مصر الإسلامية[٢]، بينما ضم كتاب اللغة العربية للصف الثالث نصوصًا نثرية وشعرية جاءت في معظمها لشعراء وكتاب مصريين، وتحدث كثير منها عن الحنين إلى الوطن (مصر)[٣].

أما فيما يتعلق بتوزيع صور الهوية بين الكتب المقررة يلاحظ أن الأجزاء الخاصة بالقراءة قد استحوذت على النصيب الأكبر من تكرارات الهوية على اختلاف أنواعها، فقد تضمنت وحدات القراءة المتعددة (٧١,٧) بالمائة من تكرارات الهوية المصرية، و (٧٨,٧) بالمائة من تكرارات الهوية العربية، و (٨٧,٩) بالمائة من تكرار الهوية الإسلامية، و١٠٠ بالمائة من تكرارات الهويتين الأفريقية والإنسانية، بينما ضمت الأجزاء الخاصة بالأدب العربي النسب الباقية للهويات المصرية والعربية والإسلامية والتي بلغت (٢٨,٣)، (٢١,٣)، (١٢,١) بالمائة على الترتيب.

ويمكن تفسير هذه الظاهرة بتوافر حرية أكبر لمحرري الأجزاء الخاصة بموضوعات

---

(١) اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ص١٠ - ١٣.
(٢) اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، ص١٣٢ - ١٣٦.
(٣) اللغة العربية للصف الثالث الثانوي، ص٥٠.

القراءة المتعددة في اختيار موضوعات تحقق أهدافًا محددة حيث لا توجد قواعد لانتقاء موضوعات دون غيرها وفقًا للمحاور التي تدور الموضوعات حولها، بينما يعد محررو الأجزاء الخاصة بالأدب أكثر التزامًا بانتقاء نصوص نثرية وشعرية خلال العصر الأدبي محل الدراسة، وقد تسبب هذا في اختفاء شبه تام للهوية من نصوص العصر الجاهلي، ثم بداية ظهورها مع عصر صدر الإسلام وظهور تنوعاتها مع العصر الحديث.

يلاحظ أيضا وجود نوع من الأولوية للهوية العربية من خلال النظرة غير الإيجابية إلى الشعوب الإسلامية غير العربية، فقد أشير مرارًا إلى الدور السلبي للفرس، حيث يذكر الجزء الخاص بالأدب العربي[١]: « وأدي نقل حاضرة الخلافة من الشام إلى العراق إلى تأثر الدولة الجديدة بالحضارة الساسانية الفارسية، وبما كان يميزها من مظاهر الترف والبذخ مما أدى إلى أن يرث المجتمع العباسي ما كان شائعًا في المجتمع الساساني القديم من لهو ومجون، وإلى أن تتسرب إلى المجتمع الجديد نزعات الشعوبية التي تدين بتفضيل الفرس وسائر العناصر الأجنبية على العرب، كما انتشرت حركات الزندقة التي اتخذت من الحملة على العرب ستارًا لما كانت تدين به من بغض للإسلام، وكراهية من حملوا رسالته من العرب، ونزوع إلى الديانات والمذاهب الفارسية القديمة من زرادشتية ومانوية ومزدكية ».

*** المحور الثاني: التوجه نحو السلطة والشعب:**

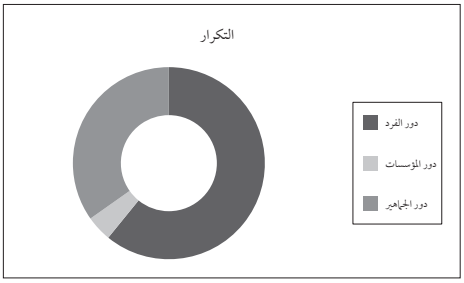
أ - مرحلة التعليم الاساسى (الابتدائي - الإعدادي):

جدول رقم (٣)

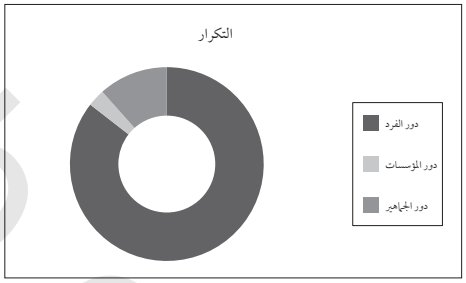
	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية	
التوجه	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
دور الفرد	١٤	٦٠,٩	٥٩	٨٥,٦
دور المؤسسات	١	٤,٣	٢	٢,٩
دور الجماهير	٨	٣٤	٨	١١,٦
الإجمالي	٢٣	١٠٠	٦٩	١٠٠

(١) اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، ص٤٢.

المرحلة الابتدائية



المرحلة الإعدادية



١ - يبين الجدول السابق التضخم في دور الفرد على حساب كل من المؤسسات والجماهير، ويبرز هذا التضخم خاصة في المرحلة الإعدادية (فقرة بنسبة ٦ ,٨٥٪)، وهو ما يرتبط عادة بتقديم المعلومات الأساسية للطالب في سياق الحديث عن شخصية تاريخية أو معاصرة.

ويمكن القول أن هناك قيمتين أساسيتين تمحور حولهما الحديث عن دور الفرد؛ **أولهما**: حماية الوطن، وهذا من خلال إبراز دور صلاح الدين الأيوبي في طرد الصليبيين، أو استبسال جميلة بوحريد في مواجهة الاستعمار الفرنسي في الجزائر[١].

القيمة الثانية: كانت هي قيمة الإنجاز، سواء في شقه العلمي أو الأدبي أو الفني، وهو ما برز من خلال شخصيات مثل مجدي يعقوب، وفاروق الباز، وزويل، وبنت الشاطئ، وأم كلثوم[٢].

وفي سياق الحديث عن دور الفرد تمت الإشارة إلى دور الحاكم، وأن عليه رعاية رعيته والسهر على خدمتهم وقد تكررت تلك الإشارة مرتان فقط طوال المرحلتين الابتدائية والإعدادية[٣]؛ فقد ذكر كتاب الصف الأول الإعدادي أن الحاكم راعٍ للشعب، وسيسأل أمام اللَّه؛ ولذلك كان عمر بن الخطاب يبكي، وحينما سئل في ذلك قال: « أخشى أن تعثر بغلة في العراق فيحاسبني ربي عليها »، أما المرة الثانية فقد ذكر كتاب الصف السادس أن « ولي الأمر يدرك في عمله ما هو صالح للناس ».

وعلى الرغم من هذا التأكيد على الدور التاريخي للفرد فلقد كان من الملاحظ أن الكتب

---

(١) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص٥٤.

(٢) اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص٢٥، ٢٩، ٢٩، وأيضًا اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٣٥، ٣٦.

(٣) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص١٨.

الثمانية عشر خلت من أي إشارة إلى أي من رؤساء مصر السابقين أو الحاليين.

٢ - تمت الإشارة إلى دور المؤسسات ثلاث مرات، مرة في المرحلة الابتدائية حيث أشار كتاب الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول من أن « وزارة السياحة هي المسئولة عن السياحة، ولذا فهي تعمل على إبراز الآثار بشكل جميل في المتاحف الأثرية، وتعد المرشدين السياحيين الذين يصحبون الزوار في زيارتهم لمواقع الآثار »، وفي موضع آخر تمت الإشارة إلى اهتمام المسئولين بقضية إعداد المواطن القادر على استيعاب تكنولوجيا المستقبل، والتعامل مع تحديات القرن الواحد والعشرين[١]، والإشارة الثالثة والأخيرة جاءت عن مؤسسة الجيش وكيف أنه «يرد الطامعين والمعتدين، ولا يزال يحمي ديار الإسلام والعروبة الآن »[٢].

٣ - وأخيرًا كان دور الجماهير هو الأضعف مقارنة بدور الفرد، فقد أشير إلى دور الجماهير في (٨) فقرات في المرحلة الابتدائية بواقع (٣٤٪) وفي المرحلة الإعدادية بواقع (٦ , ١١٪).

وقد أشارت الكتب المدرسية إلى الجماهير ودورها الذي انحصر في بعدين الأول: وهو الجد والاجتهاد للحاق بالقرن الواحد والعشرين، فهو « قرن مليء بالتحديات والتغيرات المتلاحقة والمتنامية »[٣]، إضافة إلى أهمية قطاع الشباب من جماهير الدولة المصرية فهم «الذين يبنون الرخاء والتقدم ويصنعون السلام والاستقرار»[٤].

أما الدور الثاني فقد تمثل في طاعة أولي الأمر « فالمسلم لا يعصي أولي الأمر، وعليه أن يطيعهم، ولو أمره وليه بشيء غير محبب بالنسبة له ما دام فيه نفع عام؛ لأن ولي الأمر يدرك في عمله ما هو صالح للناس، وقد يخفى هذا الصلاح عليهم؛ لذا وجب أن نلبي أمر الولي ولا نعصيه »[٥].

ولقد جاءت الصور الخاصة بهذا المحور مجسدة لظاهرة مركزية دور الفرد من خلال صور لشخصيات أمثال طه حسين، والعقاد، وبنت الشاطئ، ومجدي يعقوب وغيرهم.

---

(١) اللغة العربية للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٦.

(٢) المرجع السابق، ص٢.

(٣) المرجع السابق، ص٦.

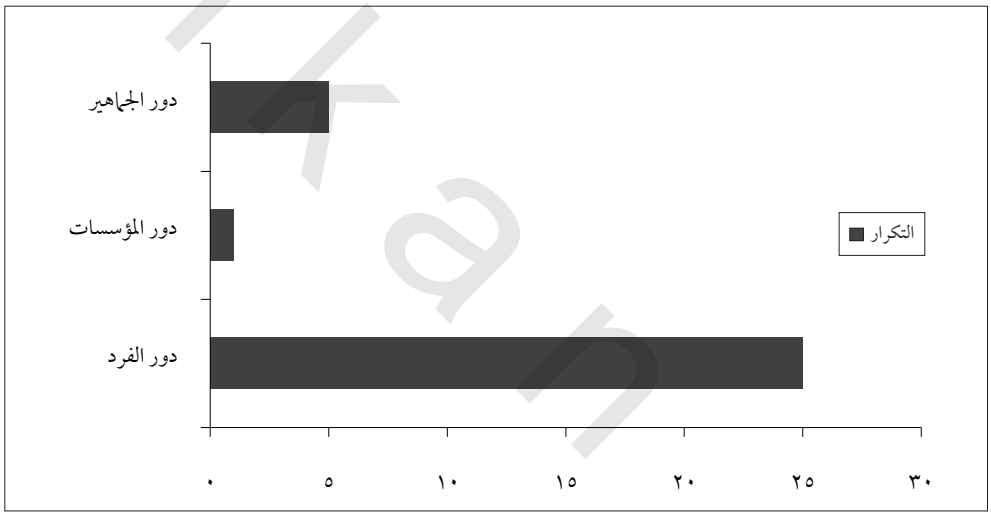
(٤) اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص٣٢.

(٥) اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص٣٢.

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

جدول رقم (٤)

التوجه	التكرار	النسبة ٪
دور الفرد	٢٥	٨٣,٣
دور المؤسسات	١	٣,٣
دور الجماهير	٥	١٦,٧
الإجمالي	٣٠	١٠٠



يلاحظ الضعف الشديد للحديث عن السلطة والشعب في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، فقد أتى الحديث عن رموز السلطة العامة (الحاكم بالأساس) (٢٥) مرة، وقد اتسم الحديث عنهم بصورة إيجابية، فهم يتصفون بالعدل والإنصاف والعبقرية، فصلاح الدين ذو عبقرية حربية جعلته « يتوج أعماله العسكرية ضد الصليبيين بانتصاره الرائع في حطين، وغدت قلاع ومدن الصليبيين في بلاد الشام تحت رحمته »[١]، وذكر الإمام الغزالي في كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي أن « على ولي الأمر أن يدبر الصناعات اللازمة للمسلمين والتي يسبب فقدان أيٍّ منها حرجًا للمسلمين ».

أما المؤسسات الحكومية فلم يرد ذكرها في كتب اللغة العربية بالرغم من أهميتها إلا مرة

(١) اللغة العربية للصف الثالث الثانوي، ص١١.

obeikan.com

واحدة، عندما جاء شكر ابن زنكي جيش صلاح الدين الايوبي على النصر الذي أحرزوه[١]، وجاء دور الجماهير شاحبًا فلم يرد سوى(٥) مرات، وأتى هذا الحديث عن الجماهير في النصوص الشعرية والنثرية، مثل الحث على القيام بالثورة في مواجهة الحاكم الظالم في قول البارودي (٣٢):.

فيا قوم هُبُّوا، إنما العمر فرصة وفي الدهر طرق جَمَّة ومنافعُ

فكونوا حصيدًا خامدين أو افزعوا إلى الحرب حتى يدفع الضَّيْم دافعُ

*** المحور الثالث: التوجه نحو المشاركة في الحياة العامة:**

أ – مرحلة التعليم الأساسي:

جدول رقم (٥)

قيم المشاركة	تكرار	النسبة ٪
المشاركة السياسية	–	–
الموقف من الرأي الآخر	–	–
الحرية والتحرر والديمقراطية والشورى	–	–
الأحزاب والجماعات	–	–
إجمالي قيم المشاركة	–	١٠٠

كشف فحص الكتب قيد الاهتمام عن غياب كامل لمفهوم الديمقراطية أو المشاركة السياسية مع كل ما يتصل بها من آليات، كالترشيح في الانتخابات وتداول السلطة، ولم يتم ذكر التصويت في الانتخابات إلا مرة واحدة في الكتب الثمانية عشر، ففي الدرس المعنون بـ « واجبات المواطن وحقوقه » جاءت العبارة التالية لتشير إلى أحد حقوق المواطن، وهي التصويت « قم بواجبك وأدل بصوتك، صوتك أمانة »[٢]، وتم التعليق عليها في ثلاثة فقرات فقط.

ومن جانب آخر تم ذكر بعض القيم المرتبطة بالديمقراطية مثل قيمة الحرية، حيث كتب عنها مصطفى لطفي المنفلوطي: « لا سبيل إلى السعادة في الحياة إلا إذا عاش الإنسان فيها حرًّا طليقًا، لا يسيطر على جسمه وعقله ونفسه ووجدانه وفكره مسيطرٌ إلا أدب النفس، والحرية

(١) اللغة العربية للصف الثالث الثانوي، ص١١.

(٢) القراءة والنصوص الصف الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص٣٤.

شمس يجب أن تشرق في كل نفس، فمن عاش محرومًا منها، عاش في ظلمة حالكة »[١].

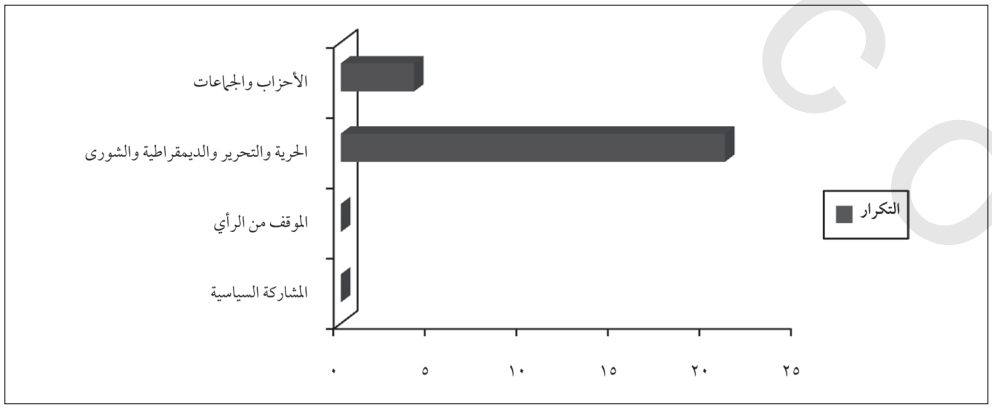
وكذلك قيمة العدل ففي الدرس المعنون بـ « العدل » في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان ذكر المؤلف أنه «لكي نبني مجتمعًا سليمًا يجب أن يعتمد هذا المجتمع على المساواة بين الناس فهو أمر ضروري لتحقيق العدل، فإذا أخطأ القوي فإنه يستحق العقاب كغيره من الضعفاء ».

وذكر العدل مرة أخرى باعتباره « أهم حقوق الإنسان لكي يعيش آمنًا مطمئنًا على يومه وغده، والعدل أساس الملك، والعدل مطلب الفرد في أسرته... والمواطن في مجتمعه، وإذا انتشر العدل سعد الحاكم والمحكوم وعم الأمن والرخاء »[٢].

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

جدول رقم: (٦)

قيم المشاركة	تكرار	النسبة ٪
المشاركة السياسية	–	–
الموقف من الرأي الآخر	–	–
الحرية والتحرر والديمقراطية والشورى	٢١	٨٤
الأحزاب والجماعات	٤	١٦
إجمالي قيم المشاركة	٢٥	١٠٠



(١) القراءة والنصوص الصف الإعدادي، فصل دراسي أول، ص٥٢.

(٢) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، ص١٦.

obeikan.com

يلاحظ من الجدول رقم (٦) هامشية الحديث عن قيم المشاركة السياسية في كتب اللغة العربية، فقد اختفى تمامًا الحديث عن المشاركة السياسية، وعن الموقف من الرأي الآخر. ومن ناحية أخرى احتل الحديث عن الحرية والديمقراطية وقد ارتبطتا بالتحرر وبالشورى نسبة (٨٤) بالمائة من هذه القيم.

ويأتي الحديث عن الحرية مرتبطًا بفضل الإسلام في تحقيق هذه القيمة، وإعلاء شأنها « وقد مضى الإسلام يعتمد بحرية الإنسان وكرامته وحقوقه الإنسانية إلى أقصى الحدود.... فدعا إلى تحرير العبيد وتخليصهم من ذل الرق »[١].

*** المحور الرابع: الموقف من الآخر:**

أ - مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي):

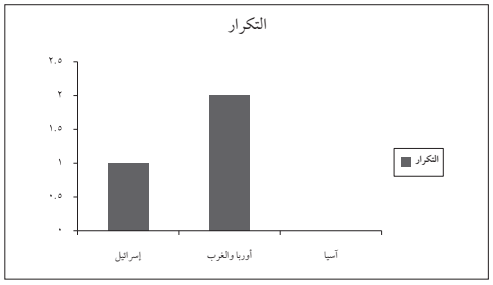
يقصد بالموقف من الآخر الموقف من غير العربي ولا المسلم، ويمكن حصر هذا الآخر في كل من إسرائيل، وأوربا وأمريكا، وآسيا.

جدول رقم (٧)

	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية	
الموقف من الآخر	تكرار	النسبة ٪	تكرار	النسبة ٪
إسرائيل	–	–	١	٣٠
أوربا والغرب	–	–	٢	٧٠
آسيا	–	–	–	–
الإجمالي	–	–	٣	١٠٠

المرحلة الابتدائية

المرحلة الإعدادية



(١) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص٢.

من الجدول السابق يبدو أن اليهود كشعب لم يرد لهم ذكر في الكتب الثمانية عشر قيد الدراسة إلا مرة واحدة في الدرس المعنون بـ « القدس » فقد تعهد بلفور بإنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين العربية، وأخذ اليهود يتدفقون على فلسطين، وفي موضع آخر من نفس الدرس كانت هناك إشارة غير مباشرة إلى إسرائيل، فقد ذكر المؤلف أن القدس «تشهد صراعًا هائلًا بين الشعوب المناضلة وإخطبوط الإمبريالية العالمية[١].

وقد اقتصرت الكتب المدرسية على تلك الإشارة السابق ذكرها فقط، ولم يتم الإشارة إلى إسرائيل أو الصراع العربي الإسرائيلي سواء في مصر أو في فلسطين العربية، وهذا التناول السطحي للعلاقة يسقط تاريخًا طويلًا من الصراع في فلسطين.

تمت الإشارة إلى الآخر الأوروبي، ولكن بشكل سلبي عند الحديث عن الاستعمار الأوروبي ففي الدرس المعنون بـ « سرائر المصلحين» ذكر الكاتب أن الأفغاني ظهر في «عصر طغيان الاستعمار يشعل الدعوة إلى محاربتهم ومقاومتهم[٢].

وفي موضوع الآخر يذكر المؤلفون كيف دافعت القاهرة عن العرب ضد « أمواج الصليبيين على صخرة حطين، وجموع الغول في عين جالوت »[٣].

ولم تتم الإشارة إلى الآخر الأوروبي إلا من خلال الإشارتين السابقتين، أما الآخر الآسيوي فلم يتم ذكره على الإطلاق.

ب - المرحلة الثانوية:

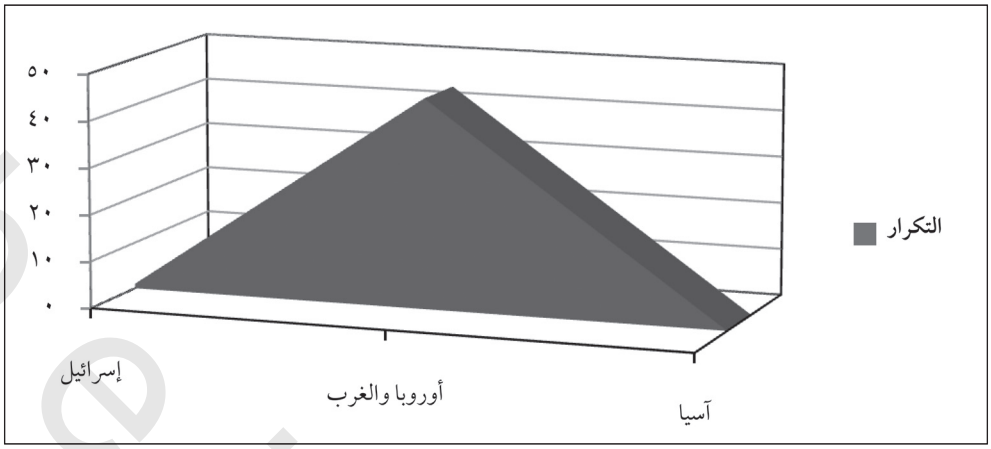
جدول رقم (٨)

الموقف من الآخر	تكرار	النسبة ٪
إسرائيل	١	٢,٢
أوربا والغرب	٤٥	٩٧,٨
أسيا	-	-
الإجمالي	٤٦	١٠٠

(١) اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، ص٢١.

(٢)اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص٢٤.

(٣)اللغة العربية، الصف الأول الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص٥.



من النتائج ذات الدلالة أن الإشارة إلى إسرائيل لم ترد سوى مرة واحدة في إطار تقديم المدرسة الجديدة في الشعر؛ حيث ذكر من عوامل الاتجاه إلى الواقعية نمو حركة المقاومة في فلسطين وخوض مصر حربًا ضد إسرائيل والاستعمار عام (١٩٥٦م)، وازدياد النفوذ الصهيوني والوجود اليهودي في فلسطين، وتطور ذلك إلى اغتصاب الضفة الغربية وغزة سنة (١٩٦٧م)، وتعدد صور المواجهات العسكرية (العربية – الصهيونية) « ما بين (١٩٥٦، ١٩٦٧م) وبانتصارنا المشرف سنة (١٩٧٣م)، ثم باستمرار الحركة الفدائية الفلسطينية وتطور الشعور العربي »[١]. ومن الواضح أن اتجاه الموقف من إسرائيل جاء سلبيًّا تمامًا.

وأشارت الكتب المدرسية إلى اليهود مرة واحدة أيضًا، ففي الدرس المعنون بـ « القدس مدينة عربية إسلامية » ذكر الكاتب أن اليهود قد نشروا الأكاذيب، وزيفوا الحقائق فيما يتعلق بالقدس، وحاولوا إقناع العالم زورًا وبهتانًا بأنهم هم الذين أنشأوا وشيدوا مدينة القدس، وأقاموا مؤتمرات واحتفالات بمناسبة مرور ثلاثة آلاف سنة على إنشائهم إياها، ولكن المصادر التاريخية والأثرية القديمة تكشف أكاذيب اليهود.

وقد استأثرت أوروبا بالنصيب الأكبر عند الحديث عن الآخر؛ حيث بلغت نسبتها (٩٨٪) من مجموع الحديث عن الآخر، وقد تراوح الحديث عن الآخر الأوروبي ما بين الإعجاب به والعداء بسبب الإرث الاستعماري والحروب الصليبية.

فمن حيث التوجه السلبي نحوه، يشار إلى الاحتلال الإنجليزي لمصر « عمق النضال الوطني من الوعي الناشئ لدى بعض المثقفين، مما جعلهم يرسخون الإحساس بتراث

(١) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص١٢٥.

الأجداد وماضينا العريق، مع إيمان بفكرة الجامعة الإسلامية رمزًا لوحدة المسلمين في مواجهة الوجود الإنجليزي وتنديدًا بالاحتلال ومظالمه، وحثًّا للشعب على الثورة ومناضلة الاستعمار مثلما وقفوا إبان حادثة دنشواي »[١].

ويظهر الاتجاه السلبي أيضًا عند الحديث عن الصليبيين، وكيف تم « إحياء فكرة الجهاد الإسلامي للقضاء على الوجود الصليبي في بلاد الشام »[٢]، وقد واكب هذا الصراع الحربي صراع فكري حول العقيدة من خلال مكاتبات ومناظرات بين المسلمين والصليبيين، وهناك نص شعري لابن سناء في الإشادة بجهاد صلاح الدين الأيوبي ضد الصليبيين[٣].

وتمت الإشارة إلى « المماليك حيث زاد الضعف الثقافي والأدبي عند توليتهم الحكم، ووصل لمنتهاه إبان حكم الأتراك العثمانيين »[٤].

وفى مواجهة هذا الاتجاه السلبي، ثمة اتجاه إيجابي يتمثل في الاعتراف بفضل أوروبا من خلال ثقافتها وآدابها التي تأثر بها عدد من شعراء مدرسة الإحياء والبعث، ومنها أحمد شوقي، هذا إلى جانب فضل أوروبا في التقدم العربي و الخروج من عصر التخلف، ففي عام (١٧٩٨م) « كسر سور العزلة عن مصر بقدوم الحملة الفرنسية، فتنبهت الأذهان إلى عالم جديد، واتجه محمد علي والي مصر إلى أوروبا يرسل إليها البعثات ويستقدم المعلمين... فأخذت رياح التغيير تهب على مصر مع أبنائها العائدين من البعثات، ومن خلال العلوم والمعارف التي استوردها الوالي الطموح »[٥].

وثمة إشادة بنهضة أوروبا في مقال بعنوان « نمل ونحل » حيث يذكر د. زكي نجيب محمود « فما انفكت أوروبا في أواخر عصورها الوسطى، تجمع بين يديها أهم ما أنتجه العقل البشرى في ثقافة اليونان وثقافة الرومان، وثقافة العرب، وترجم هذا كله، وأخذت دائرة انتشاره تتسع، حتى بات في متناول الدارسين في الأديرة والجامعات، وتحت أيدي رجال الفن والأدب.. فإذا الدنيا أمام روح جديدة وعقل جديد »[٦].

أما الآخر الآسيوي فلم يتم ذكره على الإطلاق.

---

(١) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص٤٧.
(٢) المرجع السابق، ص١١.
(٣) اللغة العربية، الصف الثاني الثانوي، ص١٣٦.
(٤) اللغة العربية، الصف الثالث الثانوي، ص٤١.
(٥) المرجع السابق، ص٤٢.
(٦) المرجع السابق، ص٥٣.

obeikan.com

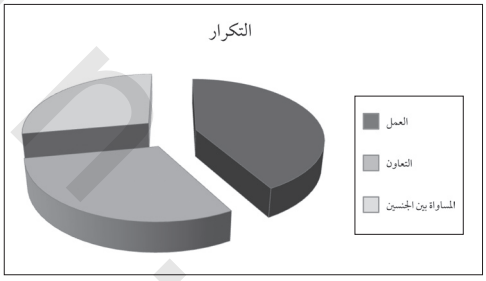
*** المحور الخامس: القيم الاجتماعية والثقافية:**

أ - مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي):

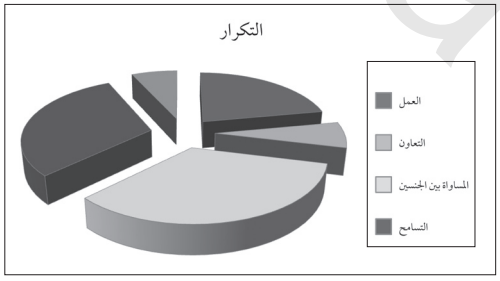
جدول رقم (٩)

	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		
القيمة	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	المجموع
العمل	١٨	٥٨	١٣	٤٢	٣١
التعاون	١٣	٧٦,٥	٤	٢٣,٥	١٧
المساواة بين الجنسين	١٢	٣٧,٥	٢٠	٦٢,٥	٣٢
التسامح	-	-	١٨	١٠٠	١٨
العدل	-	-	٤	١٠٠	٤

المرحلة الابتدائية



المرحلة الإعدادية



من الجدول السابق يتضح أن قيمة العمل قد استحوذت على (٣١) فقرة من إجمالي القيم الثقافية، وقد أشارت الكتب محل الدراسة إلى العمل وأهميته من الصف الأول الابتدائي؛ حيث ذكر المؤلفون أن « أبي يعمل وأمي تعمل »[١]، وفي كتاب الصف السادس الابتدائي في الدرس الموسوم « بإتقان العمل »[٢] يطالب الشاعر أحمد شوقي العمال أن يتقنوا أعمالهم فبهمتهم تتقدم البلاد:

أيهـــا العمـــال أفنـــوا الـــ ـــعمـــر كـــدًّا واكتـــسابـًا

واعْـمُـــروا الأرض فـلـــــولًا سـعـيـكـــم أمـــســـت يـبـابـا

(١) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، فصل دراسي أول، ص٢٩.

(٢) اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول، ص٢٢.

أتـقـنـوا يـحـبـكـم الـلّـه ويـرفـعـكـم جـنـابـا
إن لـلـمـتـقـنِ عـنـد الـلّـه والـنـاس ثـوابـا

وإذا كان شوقي قد وجه نداءه إلى عمال مصر، فإن المؤلف في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي فصل ثان وجه نداءه إلى أبناء مصر جميعهم، فقال: « يا أبناء مصر لا تتهاونوا في العمل، وتعاونوا فيما بينكم، واجعلوا شعاركم المودة والنظام »، وعلى نفس المنوال دعا كتاب الصف الأول الإعدادي الشعب كله « أن نعمل بجد أكثر وجهد أكبر، لكي تعود لمصر مكانتها المشرفة بين الأمم »[١]. أما كتاب الصف الثالث الإعدادي فقد دعا البشر جميعهم إلى القيام بالأعمال الصالحة « بادروا بالأعمال الصالحة لتنالوا مغفرة عظيمة، وجنة عرضها السموات والأرض »[٢]. ولتعظيم قيمة العمل تم الربط بين العمل والدين، ففي الدرس المعنون بـ « الإنسان والحياة » جاء فيه « والدين يعد العمل عبادة ولا يقبل من إنسان أن يكتفي بالجلوس في المسجد ويتقاعس عن العمل، وقد ذكر التاريخ أن عمر بن الخطاب ﷺ وجد رجلًا في المسجد لا يفارقه، فسأله من يعولك؟ فقال: أخ لي يعولني، فقال عمر: إن أخاك أعبد منك. وهكذا يتبين لنا أن العمل جزء من العبادة »[٣].

وارتبطت قيمة التعاون بقيمة العمل وحصلت على سبع عشرة فقرة كان معظمها في المرحلة الابتدائية، ففي الدرس الموسوم بـ « فيه شفاء للناس » ذكر المؤلف أن « النمل يعيش في مجموعات تعمل متعاونة في الحدائق والحقول بين الأزهار والنباتات[٤] »، وفي موضوع آخر حث على التعاون فقد أشار كتاب الصف الأول الابتدائي إلى « إن المعلمة تسأل وتطلب الجواب ونحن نجيب في نشاطٍ نحن نتعاون مع المعلمة »[٥]، وتبرز أهمية التعاون في الدرس المعنون « بقصة السلام »، فعندما تعاون سمعان وسعفان وعواد صارت الحياة طيبة، واتحاد جميع أهل البلد مسلمين ومسيحيين، الأغنياء والفقراء، يؤدي إلى تقدم بلدنا، فهي لا تتقدم إلا بهذا التعاون وهذا الاتحاد[٦].

(١) اللغة العربية، الصف الأول الإعدادي، فصل دراسي ثان، ص١٨.
(٢) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.
(٣) القراءة و النصوص، الفصل الدراسي الثاني، ص٩.
(٤) اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص٢٢.
(٥) اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص٥٤.
(٦) اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص٣٤.

obeikan.com

وجاءت قيمة المساواة بين الجنسين في الترتيب الثاني بعد قيمة العمل، فقد أفردت لها الكتب المدرسية قيد الدراسة صفحات عديدة على مدار مرحلة التعليم الأساسي بسنواته التسعة، فقد حظي بـ (٣٢) فقرة، وقد حاولت الكتب المدرسية تأكيد قيمة المساواة بين الجنسين فالرجل مسئول عن بيته وأهله وولده، هل أدى إلى كل منهم حقوقه، وكذلك المرأة يسألها اللَّه عن زوجها هل أدت إليه حقوقه، وعن أولادها هل رعتهم وأدت إليهم حقوقهم[١].

والنساء في القرية يساعدن الرجال في العمل، ويخرجن جماعات، ويذهبن لطحن الحبوب، ويقمن بالعجن والخبز[٢].

والإسلام كرم المرأة ونظم العلاقة بينها وبين الرجل، وبيَّن حقوق كل منهما على الآخر[٣].

وفي الدرس الموسوم بتحية المرأة يذكر المؤلفون أن للمرأة المصرية دورها الفعال في نهضة المجتمع، بما تقدمه من مشاركة في تجديد مجد مصر، وبما لها من إسهامات في مجالات متعددة جنبًا على جنب مع الرجل، وفي هذا يقول شوقي[٤]:

قم حي هذه النيرات ... حي الحسان الخيرات

واخفض جبينك هيبة ... للخرد المتخفرات

دخلن التجارة والسياسة ... والشئون الأخريات

أقبلن يبنين المنائر ... للنجاح موفقات

وهذا الاتجاه نحو غرس قيمة المساواة بين الرجل والمرأة شابه بعض القصور، فقد بدت صورتها أحيانا كإنسانة غير قادرة على حسن تقدير الأسوار، ففي الدرس المعنون بـ « نداء الواجب » رفضت كريمة زوجة الدكتور ماهر ذهابه للمستشفى لإنقاذ حياة مريضة تضع مولودها لأن ابنها مريض[٥]، وفي موضوع آخر من الدرس الموسوم بـ « مهمة صعبة » يتضح أن الأطفال رغم صغر سنهم لديهم حسن تقدير الأمور، وجلد في مواجهة المواقف الصعبة في حين تفتقد أمهم لذلك، وهاتان الملاحظتان لا تنفيان الاتجاه المحمود والمنحى

(١) القراءة والنصوص الصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول، ص١٨.

(٢) اللغة العربية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ص٤.

(٣) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص٥٣.

(٤) المرجع السابق، ص٦٠.

(٥) اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص٦٣.

الجيد نحو تغير بعض الواقع الاجتماعي والخاص بالتمييز ضد المرأة.

جاء اهتمام الكتب المدرسية بقيمة التسامح والسلام في نهاية سلم القيم الثقافية التي حفلت بها هذه الكتب، ورزت هذه القيمة في المرحلة الإعدادية وإن لم تخل منها المرحلة الابتدائية، فقد ذكر كتاب الصف الثاني الابتدائي في الدرس المعنون بـ « قرية السلام » « ذهبت أسباب العداوة هيا نتفق فنحن نريد حياه طيبة »[١]، ولتعظيم قيمة السلام ربط المؤلفون بينها وبين اسم اللَّه ﷻ فالسلام « اسم من أسماء اللَّه الحسنى وهو تحية من نلقاه وهو مطلب عزيز للبشر، واستشهد المؤلفون بالشاعر إبراهيم الحصراني[٢] حيث يدعو الناس إلى نبذ العنف والسعي نحو السلام »:

حسب الناس ما ذاقوا ... من الصاروخ والنيران
فهيا ننزع الشرا ... وهيا نحطم الطغيان
وتبحث في ثنياك ... عن الخير عن الإيمان
عن الرحمة توليها ... عن الصفح عن الغفران

وحض المؤلفون على نبذ الخصام والشائعات، إن ما نسمعه من شائعات يجب أن نتأكد من صحته، وأن نصلح بين المتخاصميْنِ، ونفض المنازعات بينهما بالحسنى حتى يعيش الناس جميعًا في سلام[٣].

أما قيمة العدل فلم تحظ إلا بأربع تكرارات، وفي المرحلة الإعدادية فقط، ففي الدرس المعنون بـ « العدل » يذكر الكتاب أن « العدل هو أهم حقوق الإنسان لكي يعيش آمنًا مطمئنًّا على يومه وغده، والعدل أساس الملك، وهو مطلب الفرد في أسرته، والطالب في مدرسته، والمواطن في مجتمعه، وإذا انتشر العدل سعد الحاكم والمحكوم[٤].

(١) اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، ص٣٤.
(٢) اللغة العربية، الصف الأول الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، ص٣٤.
(٣) المرجع السابق، ص٤٥.
(٤) القراءة والنصوص، الصف الثالث الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، ص١٦.

ب - مرحلة التعليم الثانوي:

جدول رقم (١٠)

قيم المشاركة	تكرار	النسبة ٪
الطاعة	٧	٣,٧٠
المساواة	١١	٥,٨٢
الموقف من المرأة	١٤	٧,٤١
الجماعية والتعاون	١٦	٨,٤٧
العمل التطوعي	٤	٢,١٢
العمل والإنجاز	١٦	٨,٤٧
الإبداع والتفكير العلمي	١٢	٦,٣٥
الوسطية (الاعتدال)	٤	٢,١٢
النظرة إلى المستقبل	٤	٢,١٢
التسامح	٢٠	١٠,٥٨
التعصب (القومي – القبلي)	١	٠,٥٣
السلم	٥	٢,٦٥
العنف	–	–
العدل	٤٥	٢٣,٨١
المبادأة	١٠	٥,٢٩
القدرية	١١	٥,٨٢
حقوق الإنسان	١	٠,٥٣
الفخر والاعتزاز (بالقبيلة وبالقوم)	–	٤,٢٣
إجمالي القيم الثقافية		**١٠٠,٠٠**

obeikan.com

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن العدل قد حظي بالمرتبة الأولى بين القيم الثقافية؛ حيث احتل نسبة (٢٣,٨١) بالمائة من هذه القيم، وتلاه بفارق كبير التسامح (١٠,٥٨) بالمائة، ثم الجماعية والتعاون والعمل والإنجاز ولكل منهما (٨,٤٧) بالمائة، ثم الموقف من المرأة (٧,٤١) بالمائة، ثم الإبداع والتفكير العلمي (٦,٣٥) بالمائة، فالمساواة والقدرية ولكل منهما (٥,٨٢) بالمائة، ثم المبادأة (٥,٢٩) بالمائة، ثم الفخر والاعتزاز (٤,٢٣) بالمائة، فالطاعة (٣,٧٠)، والنظرة الإيجابية إلى المستقبل، والعمل التطوعي، والوسطية ولكل منهم (٢,١٢) بالمائة، وأخيرًا التعصب وحقوق الإنسان ولكل منهما (٠,٥٣) بالمائة، ولم يرد ذكر للعنف كقيمة ثقافية.

وقد جاء العدل مرتبطًا في معظم الحالات بالإسلام، وقد خصصت له وحدة كاملة « القيم العربية والإسلامية » في كتاب القراءة للسنة الثانية، ودار الحديث في المقال عن العدل القرآني، وتم الاقتباس من القرآن الكريم اثنتي عشرة مرة لتوضيح سمات العدل القرآني (العدل في القرآن الكريم)[1]، وكان كذلك حديث علي أحمد باكثير عن عدالة السلطان المظفر قطز في قصته « وا إسلاماه ».

وثمة تركيز على كل من الجماعية والتعاون والعمل والإنجاز، وتم الاعتماد أيضًا على نصوص القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لتأكيد هاتين القيمتين، وقد خصص أحد مواضيع وحدة « الطريق إلى النهضة » في كتاب القراءة للصف الأول الثانوي لموضوع « العمل ضرورة

(١) اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، ص٢ - ٧.

إنسانية »[١]، الذي يزخر بالأحاديث الشريفة التي تحث على العمل، أما الموضوع الثاني في نفس الوحدة فقد جاء بعنوان « نمل ونحل »[٢] ويدور حول ضرورة العمل والإبداع.

وحظيت قيمة المساواة بالأهمية، وجاءت أيضًا مقترنة بالإسلام وبالاعتزاز العربي بالمساواة، وأتى الموقف من المرأة إيجابيًّا، حيث تحدثت إحدى المقالات عن أهمية دور المرأة الإيجابي في موضوع قراءة بعنوان « من وصايا أم لابنتها »[٣]، كما أشير إلى أهمية عملها في موضوع « العمل ضرورة إنسانية » السابق الإشارة إليه.

أما قيمة القدرية فقد أتت متقاربة مع المبادأة، ومرد هذا إلى التركيز على العمل لكل من الدنيا والآخرة معًا، وكون الأمور تسير وفقًا لمشيئة اللَّه في التصور الإسلامي لا يمنع من أن للإنسان دورًا في تسيير حياته.

ومن اللافت للنظر أهمية قيمة التسامح في كتب اللغة العربية، وجاء هذا أيضًا مرتبطًا بالإسلام الذي يضرب أروع مثل للتسامح الديني واحترام حقوق الأقليات، كما ارتبط التسامح بالعروبة التي لا يجوز أن تنتهي إلى العصبية العرقية، ولا إلى « الانغلاق » الفكري والنفسي، فلم تكن هذه الأمة في سيرها الطويل في مضمار الثقافة والحضارة ذات عصبية عرقية، ولا كانت مغلقة على نفسها بل ربما كانت أكثر الأمم « انفتاحًا » على الثقافات الأخرى.

* * *
* *
*

(١) اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦م، ص١٨ - ٢٣.
(٢) المرجع السابق، ص٢٣ - ٢٨.
(٣) المرجع السابق، ص١٠٠ - ١٠٦.

obeikan.com

خَاتِمَة

من واقع التحليل السابق يمكن القول أن أهم ملامح الثقافة السياسية والاجتماعية للطالب وشخصيته الذي ينتهي من مرحلة التعليم **تتمثل فيما يلي:**

١ – أنه شخص محب لوطنه إلى أبعد الحدود يثمن تراثه الحضاري وإنجازاته وانتصاراته، ويعتبرها الرباط الجامع بين المصريين، أما انكسارات الوطن فإنه يردها على الأرجح لعوامل لا دخل له فيها، وهو غير منحاز للعاصمة في حد ذاتها لكنه منحاز للمدينة بوجه عام على حساب القرية، وهو يفهم أن تاريخ الآخر الديني هو جزء من تاريخ وطنه، وأنه أخ له في هذا الوطن لكنه لا يعرف عن هذا الآخر سوى مناسباته الدينية، وهو يحس بالانتماء لمحيطه العربي والإسلامي لكنه ضعيف الانتماء للإنسانية وللقارة التي يقع فيها وطنه أفريقيا.

٢ – أنه يدرك الأهمية الفائقة لدور الفرد في عملية التطور ويتخذ معنًى واحدًا لمفهوم المؤسسات هو المعنى الرسمي أو الحكومي، ولا يدرك من أساليب تغيير الحاكم إلا أسلوب الاغتيال والثورة.

٣ – ومن جهة أخرى يمكن الاستفادة بنصوص دور الجماهير وأهميته في ازدهار المجتمعات بالمزيد من النماذج الوضاءة بالعمل الأهلي، ومنها ما قد يستقى من الواقع المصري ذاته كما حدث في حالة الاكتتاب لإنشاء جامعة القاهرة، ويعد ذلك مقدمة ضرورية للتعرف على روابط أخرى تجمع المصريين كالمؤسسات غير الرسمية وما يترتب على ذلك من تنشيط المشاركة السياسية.

٤ – ومن النقاط الأخرى الجديرة بالتطوير مفهوم الآخر، فهناك حاجة ماسة إلى تطوره؛ وذلك أن المصري في المقام الأخير هو جزء من العالم الذي يعيش فيه، وفي هذا الخصوص فإن تجارب بعض الدول الآسيوية (ماليزيا، سنغافورة، إندونيسيا،هونج كونج) تقدم نماذج بالغة الثراء والخصوبة تعين على فهم أسباب التقدم.

٥ – كذلك فإن هناك ملاحظة خاصة بزيادة مساحة القيم الثقافية المتضمنة في الكتب محل الدراسة، سواء منها تلك التي ضمنت في المحور الخامس، أو تلك التي لم تضمن فيه؛ كالمثابرة والصدق والجمال والنظام والقراءة، ويرتبط بذلك تحقيق التواؤم بين القيم المترابطة بطبيعتها (مثل العمل والإبداع والزمن) من جهة.

٦ – لا يبدو وجود تخطيط واضح للقيم التي يراد بثها لدى الطلاب، الأمر الذي ينبغي

أن يعكس نفسه في اختيار كاتبي المقالات ومؤلفي القصص والشعراء، ثم في اختيار نوعية المقالات النثرية والقصص والنصوص الشعرية.

٧ – يبدو واضحًا أن اهتمام محرري الكتب ينصب بالأساس على المضمون اللغوي أو القيمة اللغوية للنص المقرر دون الاهتمام بما يتضمنه النص من دلالات سياسية واجتماعية.

٨ – ثمة تركيز شديد على الثقافة العربية – الإسلامية في المرحلة الثانوية خاصة، ويعد هذا أمرًا بدهيًّا في مقررات اللغة العربية، لكن الربط بين هذه الثقافة والقيم لم يكن على المستوى المرجو.

٩ – تكاد تخلو المقررات المدرسية في جميع المراحل من النصوص أو الكتابات المأخوذة من الإنجيل، أو لها علاقة بالمسيحية، وهذه قضية يجب تداركها، فإذا كنا نتحدث عن ثقافة تقبل الآخر، وضرورة العيش معًا، فكيف يتأتى ذلك، ولا يعرض على التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة نماذج من الثقافة المسيحية، بما تتضمنه من قيم ومعلومات، تساعد على فهم الآخر والعيش معه.

١٠ – جاء معظم مؤلفي موضوعات القراءة من المصريين خلا ما كان من التراث، كما كان كل كاتبي الموضوعات من الرجال.

١١ – وجد في كتاب السنة الأولى الثانوي نص من القرآن الكريم، وآخر من الأحاديث الشريفة، ومقال ثالث حول الخصائص الجمالية للقرآن الكريم، وضم كتاب السنة الثانية الثانوي موضوعًا حول العدل في القرآن الكريم، وآخر من الأدب النبوي، ولم يتضمن كتاب السنة الثالثة سوى موضوعين يستخدمان آيات قرآنية حول القيم الإنسانية والعلم في الإسلام.

١٢ – تضمن كتاب الأدب العربي للصف الأول الثانوي كلًّا من العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي، وقد اختار المحررون من الشعر الجاهلي ستة نماذج جاء اثنان منها في الغزل، واثنان في الفخر والحماسة، وواحد في الرثاء، وآخر في المدح، واختيرت أربعة نماذج من النثر الجاهلي تضمنت وصايا لبعض الحكماء في اثنين منها، ووصية أم لأبنتها في واحد منها، ثم عددًا من الأمثال والحكم.

وفي عصر صدر الإسلام اختيرت ثلاثة نماذج من الشعر دارت حول الإشادة بصحابة الرسول ﷺ والفخر بالإسلام، ورثاء حمزة بن عبد المطلب، أما نماذج النثر فضمت ثلاثة

نماذج من القرآن الكريم، وأربعة من الحديث الشريف، وثلاثة من الخطب والرسائل والوصايا لأبي بكر وعمر وأحد الصحابة، ثم ترجمة للإمام علي بن أبي طالب تضمنت نماذج من خطبه.

وفي العصر الأموي وجدت ستة نماذج دارت حول المدح والحكمة والغزل والنقائض (نصاب) والدفاع عن العقيدة، ثم عرضت ترجمة للشاعر الفرزدق أحد أهم شعراء النقائض، ولا أدري السبب في هذا الاهتمام الكبير بشعر النقائض.

وضم كتاب السنة الثانية الثانوي نماذج شعرية ونثرية من العصر العباسي الأول والثاني والمغرب والأندلس ومصر الإسلامية.

وضم عصر الأندلس ثلاثة نماذج نثرية حول قضايا اجتماعية وخمسة نماذج شعرية دارت حول الرثاء، والمدح، ووصف الطبيعة، والحنين إلى الحبيب والوطن، والزهد، وفي مصر الإسلامية ورد نموذج نثري من الخليفة الفاطمي لأحد القضاة، وثلاثة نماذج شعرية في الإشادة بجهاد صلاح الدين، والتغني بمحاسن مصر.

انقسم كتاب السنة الثالثة الثانوي إلى قسمين حول الشعر والنثر، ضم قسم الشعر عددًا من المدارس الشعرية هي مدرسة الإحياء والبعث، وأربعة من المدارس الرومانسية، والمدرسة الواقعية، واختير نصاب من مدرسة الإحياء والبعث للبارودي وشوقي دار الأول حول الثورة على الظلم والآخر حول الحنين إلى الوطن، وجاءت نصوص المدارس الرومانسية (خليل مطران، الديوان، المهجر، أبوللو) بعيدة تمامًا عن أي قيم سياسية بالرغم من أن لشعراء المهجر شعرًا سياسيًّا وقوميًّا شهيرًا، واختير نصاب من شعر الواقعية جاء الأول حاثًّا على المبادأة، والآخر منتقدًا التشرذم والانقسام العربيين.

والخلاصة أنه ليس ثمة رؤية واضحة تحكم انتقاء النصوص والكتاب والشعراء بالرغم من أهمية مقرر اللغة العربية باعتباره أحد الروافد الرئيسة للتنشئة السياسية للتلاميذ، إن هؤلاء التلاميذ هم ثروة مصر الحقيقية، صلاحها من صلاحهم، ومن أسباب صلاحهم كتاب ومعلم ومدرسة.

* * *
* *
*

obeikan.com

قائمة المصادر و المراجع

أولا: المراجع العربية:

١ – أحلام الدمرداش عبد الرازق: دور المناخ المدرسي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

٢ – المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب، دمشق، ٢٩ – ٣٠ يولية، ٢٠٠٠م.

٣ – إيمان نور الدين الشامي: دور التلفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه غبر منشورة، ٢٠٠١م.

٤ – إيمان نور الدين أمين: التوجهات السياسية في كتب التربية الدينية المسيحية في كمال المنوفي (محرر)، التعليم والتنشئة السياسية في مصر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٤م.

٥ – إيمان نور الدين الشامي: دور المدرسة في التنشئة السياسية، دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٠م.

٦ – سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

٧ – علي الدين هلال وآخرون: الديمقراطية وحقوق الإنسان، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، بدون تاريخ.

٨ – فايز مراد: في أصول التربية، القاهرة، دار الوفاء، ٢٠٠٤م.

٩ – كمال المنوفي: الأطفال والسياسة في مصر، دراسة ميدانية، السياسة الدولية، عدد ١١٤، أكتوبر ١٩٩٣م.

١٠ – ماديا حطيط: القيم والتوجهات التربوية في القيم والتعليم، الكتاب السنوي الثالث، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم والتربية، ٢٠٠١م.

١١ – محمد الطيطي وآخرون: مدخل إلى التربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

١٢ – محمد وجيه الصاوي: التعليم في الوطن العربي، القاهرة، آفاق عربية، ٢٠٠٥م.

١٣ – محمود قمبر: بانوراما أصول التربية، الدوحة، دار الثقافة،٢٠٠١م.

١٤ – نيل يوستمان: أزمة التعليم، إعادة تعريف قيمة المدرسة، ترجمة: حسني تمام، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٢م.

المصادر الرئيسة التي اعتمدت عليها الدراسة التحليلية:

١٥ – اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.

١٦ – اللغة العربية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.

١٧ – اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الأول.

obeikan.com

١٨ – اللغة العربية، الصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.

١٩ – اللغة العربية، للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي أول.

٢٠ – اللغة العربية، للصف الثالث الابتدائي، فصل دراسي ثان.

٢١ – اللغة العربية، للصف الرابع الابتدائي، فصل دراسي أول.

٢٢ – اللغة العربية، للصف الرابع الابتدائي، فصل دراسي ثان.

٢٣ – اللغة العربية، للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي أول.

٢٤ – اللغة العربية، للصف الخامس الابتدائي، فصل دراسي ثان.

٢٥ – اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي أول.

٢٦ – اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، فصل دراسي ثان.

٢٧ – لغتنا الجميلة، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول.

٢٨ – لغتنا الجميلة، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٢٩ – القراءة والنصوص، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي أول.

٣٠ – القراءة والنصوص، للصف الأول الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٣١ – اللغة العربية، الصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي أول.

٣٢ – اللغة العربية، الصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٣٣ – القراءة والنصوص، للصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي أول.

٣٤ – القراءة والنصوص للصف الثاني الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٣٥ – اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.

٣٦ – اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٣٧ – القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.

٣٨ – القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٣٩ – اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.

٤٠ – اللغة العربية، الصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٤١ – القراءة والنصوص، للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي أول.

٤٢ – القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادي، فصل دراسي ثان.

٤٣ – اللغة العربية، للصف الأول الثانوي.

٤٤ – الأدب العربي، للصف الأول الثانوي.

٤٥ – محمد فريد أبو حديد: أبو الفوارس عنترة، للصف الأول الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م.

obeikan.com

٤٦ – اللغة العربية، للصف الثاني الثانوي.

٤٧ – علي أحمد باكثير: وا إسلاماه، للصف الثاني الثانوي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥م.

٤٨ – اللغة العربية، للصف الثالث الثانوي.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

49 - Alivernini Fabio, Sara Manganelli, Is There a Relationship Between Openness in Classroom Discussion and Students, Knowledge in Civic and Citizenship Education? Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011).

50 - Almond A. Gabriel, The Study of Political Culture, in Lane Crother and Charles Lockhart Culture and politics: A reader, St. Martin's Press, New York, (2000).

51 - Amadeo J., Torney-Purta, J. Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), (2002).

52 - B. Losito, & D'Apice, A Democracy, citizenship, participation: The results of the second IEA Civic Education Study in Italy. International Journal of Educational Research, 39(6), (2003).

53 - Brint Steven, Mary F Contreras and Michael T. Matthews "Socialization Messages in Primary Schools: An Organizational Analysis." Sociology of Education. (2001).

54 - Campbell A. David,"Schools and Civic Norms." Education Next 5(3), (2005).

55 - Campbell E. David, Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents Political Behavior 30, (2008).

56 - Campbell E. David, Why We Vote: How Schools and Communities Shape our Civic Life. Princeton University Press, (2006).

57 - Conover Pamela, Donald D.Searing, "A political Socialization Perspective. In Lorran M.Mcdonnell,P. Michael Timpane and Roger Benjamin.(Ends) Rediscovering the Democratic Purposes of Education, Lawrence: University Press, (2000)".

58 - Dill S.Jeffrey, Preparing for Public Life: School Sector and the Educational Context of Lasting Citizen Formation Social Forces 87(3), March (2009).

59 - Flanagan C. A., & Faison, N. Youth Civic Development: Implications of Research for Social Policy and Programs. Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away 15(1), (2001).

60 - Galston A. William, Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education, Annual Review of Political Science, (2001).

61 - Galston A. William Civic Education and Political Participation. PS Online 37, (2004).

62 - Gimpel James, J. Celeste Lay and Jason E. Schknecht, Cultivation Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America Washington, DC: Brookings Institution Press, (2003).

63 - Guest Andrew, and Barbara Schneider. 'Adolescents' Extracurricular Participation in Context: "The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity." Sociology of Education 76(2), 2003.

64 - High School Students:" A Cure for Civic Ills" Political Behavior 22.

obeikan.com

65 - Julia, and Richard Niemi. ‘‘Learning History in School: The Impact of Course Work and Instructional Practices on Achievement.’’ Theory and Research in Social Education 29 (2001).

66 - Krippendorff Klaus, Content Analysis: An Introduction to its Methodology, U.S Sage publications (2004).

67 - L. Davies, Possibilities and Limits for Democratization in Education. Comparative Education .(2002) 38, No. 3.

68 - L. Dudley Robert and Alan R. Gitelson Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? Applied Developmental Science (2002), Vol. 6, No. 4.

69 - M. W. Andolina, Jenkins K., Zuckin, & Keeter, S. C., Habits From Home, Lessons From School: Influences on youth civic engagement: Political Science and Politics, 36 (2003).

70 - McFarland A. Daniel A. and Reuben J. Thomas. Bowling Young: How Youth.

71 - Meirick C. and Daniel B. Wackman. ‘‘Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Voters.’’ Social Science Quarterly 85, (2004) .

72 - Niemi Richard, Mary A. Hepburn, and Chris Chapman. Community Service by.

73 - Niemi G. Richard and Jane Junn: Civic Education: What Makes Students Learn. Yale University Press (1998).

74 - Pasek Josh, Lauren Feldman, Daniel Romer, and Kathleen Hall Jamieson, Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons From Student Voices Philadelphia. American Journal of Education, 114 (2007).

75 - Pasek Josh, Lauren Feldman, Daniel Roomer, and Kathleen Hall Jamieson, Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education, Applied Development Science, 12(1) (2008).

76 - Patrick J.John J. Political Socialization of Youth, Reconsideration of Research on the Civic Development of Elementary and Secondary School Students in the United States and Abroad, The International Social Studies,Volume 2(1) (2002).

77 - Perliger Arie, Daphna Canetti-Nisim, and Ami Pedahzur, Democratic Attitudes among High-School Pupils: The Role Played by Perceptions of Class Climate School Effectiveness and School Improvement. Vol. 17, No. 1, March (2006).

78 - Quintelier Ellen, the Effect of Schools on Political Participation: A Multilevel Logistic Analysis, Research Papers in Education, Vol. 25, No. 2, June (2010).

79 - R. M. Lerner, Liberty: Thriving and Civic Engagement among America’s Youth. Thousand Oaks, CA: Sage. (2004).

80 - Renshon Stanley,” Assumptive Framework in political Socialization Theory” in: Stanley A. Renshon (Ed), Handbook of Political Socialization: Theory & Research (New York: Free Press, 1977)

81 - Rush Michael, Politics and Sociology: An Introduction to Political Sociology (New York: Prentice Hall, 1992).

82 - Sergeichik S. I. Factors of the Civic Socialization of Young People in School Russian Education and Society, vol. 46, no. 2, February (2004).

83 - Steven Brint, Schools and Societies, 2 Edition. Stanford University Press (2006).

obeikan.com

84 - Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. American Sociological Review. 71 (3) (2006).

85 - Westheimer Joel and J. Kahne: Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. PS: Political Science and Politics (2004).

❊ ❊ ❊
❊ ❊
❊

obeikan.com