التعليم والمواطنة:
واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية

مصطفى قاسم

تقديم
د. أحمد يوسف سعد

الكتاب: التعليم والمواطنة:
واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية
المؤلف: مصطفى محمد عبد الله قاسم
الطبعة الأولى ٢٠٠٦

سلسلة: أطروحات جامعية ٦
الناشر: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان
٩ ش رستم، جاردن سيتي، القاهرة
ت: ٧٩٥١١١٢(٢٠٢+) فاكس: ٧٩٢١٩١٣(٢٠٢+)
العنوان البريدي: ص.ب:١١٧ مجلس الشعب، القاهرة
البريد الالكتروني: info@cihrs.org
الموقع الالكتروني : www.cihrs.org

غلاف وإخراج: هشام أحمد السيد

رقم الإيداع بدار الكتب:
الترقيم الدولي:

نشر هذا الكتاب بمساعدة من المفوضية الأوروبية والآراء الواردة فيه لا تعبر بالضرورة عن الرأي الرسمي للمفوضية أو رأي مركز القاهرة

مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان هو هيئة علمية وبحثية وفكرية تستهدف تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي، ويلتزم المركز في ذلك بكافة المواثيق والعهود والإعلانات العالمية لحقوق الإنسان.
يسعى المركز لتحقيق هذا الهدف عن طريق الأنشطة والأعمال البحثية والعلمية والفكرية، بما في ذلك البحوث التجريبية والأنشطة التعليمية.
يتبنى المركز لهذا الغرض برامج علمية وتعليمية، تشمل القيام بالبحوث النظرية والتطبيقية، وعقد المؤتمرات والندوات والمناظرات والحلقات الدراسية. ويقدم خدماته للدارسين في مجال حقوق الإنسان .
لا ينخرط المركز في أنشطة سياسية ولا ينضم لأية هيئة سياسية عربية أو دولية تؤثر على نزاهة أنشطته، ويتعاون مع الجميع من هذا المنطلق.

منسق البرامج
معتز الفجيري

المستشار الأكاديمي
محمد السيد سعيد

مدير المركز
بهي الدين حسن

فهرس

إهداء

تقديم الدكتور أحمد يوسف سعد ٩

مقدمة المؤلف ١٩

الفصل الأول:

المجتمع المدني عالمياً وعربياً: الإطار المفاهيمي وإشكاليات الواقع ٢٧

أولاً: إشكاليات الواقع العالمي ٢٨

ثانياً: إشكاليات الواقع العربي ٣٥

ثالثاً: المنظومة المفاهيمية لمفهوم المجتمع المدني: ٤٠

(أ) تاريخية المفهوم ٤٠

(ب) تعريف المجتمع المدني ٤٦

(جـ) المجتمع المدني العالمي ٥٠

(د) مقومات المجتمع المدني ٥٤

(هـ) المجتمع المدني والدولة ٥٧

رابعاً: المجتمع المدني عربياً – المجتمع الأهلي ٥٨

خامساً: الثقافة المدنية ٦٢

سادساً: المجتمع المدني والديمقراطية ٦٤

سابعاً: سمات مواطن المجتمع المدني ٦٧

الفصل الثاني:

التربية المدنية عالمياً ومصرياً: تطور الهيكل والمسار ٧٧

أولاً: النشأة والتطور التاريخي ٧٧

ثانياً: هيكل التربية المدنية ٨١

(أ) تعريف التربية المدنية ٨١

(ب) أبعاد التربية المدنية ٨٨

(١) المواطنة الفعّالة ٨٩

(٢) الصالح العام ٩٤

(٣) خدمة المجتمع ٩٧
(٤) التعددية الثقافية ١٠٠
(٥) الهوية الثقافية ١٠٥
(٦) الثقافة السياسية ١٠٩
(جـ) مؤسسات التربية المدنية ١١٢
(١) المجتمع المربي ١١٢
(٢) الأسرة ١١٦
(٣) المؤسسة الإعلامية ١١٩
(٤) منظمات المجتمع المدني ١٢٤
ثالثاً: المدرسة ومتطلبات التربية المدنية ١٢٨
رابعاً: التربية المدنية عالمياً ومصرياً ١٤٤

الفصل الثالث:

واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية (دراسة ميدانية) ١٦٣
القسم الأول: إجراءات الدراسة الميدانية ١٦٣
القسم الثاني: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ١٧٢

الفصل الرابع:

آليات تفعيل التربية المدنية في المدرسة المصرية ٢١١
أولاً: المنطلقات الفكرية ٢١١
ثانياً: أهداف التربية المدنية ومعاييرها ٢٢١
ثالثاً: تطوير ثقافة المدرسة ٢٣٠
رابعاً: نحو مبادرة قومية لتفعيل التربية المدنية ٢٥١

المصادر والمراجع

ملحق الدراسة:
استبيان التعرف على واقع التربية المدنية لدي طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر ٢٥٧

الإهداء

إلى ابنتي نورهان وابني عمر
وكل أبنائنا الذين يجب أن نعمل
على أن يعيشوا مستقبلا أفضل من
حاضرنا.

المؤلف

تقديم

أكد الواقع، عبر العديد من النماذج، وعبر مراحل مختلفة من تاريخ المنطقة العربية، أن ضمان صحة وسواء العلاقة بين الفرد والدولة، بما يحقق لهذا الفرد حياة كريمة وعادلة يكون فيها مواطناً بحق داخل دولته، لا يوفره مجرد إصدار التشريعات وسن القوانين والتصديق على العهود والمواثيق العالمية، طالما بقيت الأفكار والقيم والمثل والمهارات وأنماط التفكير بين الجماهير منتمية إلى شكل متخلف لهذه العلاقة، يتم فيه هدر معظم ما نصت عليه هذه الدساتير وتلك المواثيق فى غياب الحاكم الملتزم، والذى لم يعد التزامه فى المجتمعات المعاصرة أمراً أخلاقياً يتوقف عليه حظ الشعوب، إما فى حاكم تهديه الأقدار لها، أو حاكم تعاقبهم به، بل بتنمية وعى وقدرة هذه الشعوب على أن تكون طرفاً فاعلاً ومتكافئاً معه فى رسم وتحديد مصير الوطن، أو بمعنى أدق أن يتحول أفراد الشعب إلى مواطنين يمارسون مواطنيتهم بكفاءة.

ولأن تغيير المجتمعات بالمعنى العام لا يكون إلا بتغيير البشر، وتغيير البشر لا يكون إلا بتغيير الذهنية، وأنماط القيم السائدة، لم يكن غريباً أن يأتى التعليم فى قلب كل مبادرات الإصلاح السياسي العربي، سواء تلك القادمة من خلف الحدود، أو تلك المطروحة من الداخل، ذلك لأن هذا الإصلاح يهدف فى نهاية المطاف إلي تصويب وتقويم العلاقة بين الدولة والمحكومين داخل هذه المنطقة، وهو إصلاح يصعب تحقيقه دون صقل وتهذيب وتقويم الإطار الثقافى الحاكم لمعايير هذه العلاقة بما يتضمنه من قيم واتجاهات ومثل وأفكار ومهارات وأنماط تفكير تمثل فى النهاية منهجية العلاقة بين الجماهير والنخبة الحاكمة.

وتحويل الفرد إلى مواطن لا يتم إلا بتحرير " ذهنه" من أقفاص الذعر والتقديس والاستسلام والخضوع، وتنقية قيمه مما يرسخ الاستسلام للأمر الواقع وتأكيد العجز عن التغيير، تماماً كما فعلت العقول الإنسانية خارج حدود أوطاننا العربية، وفوق

البقاع التى صنعت حضارة اليوم، بعد تحطيم هذه الأقفاص ونفى تلك القيم، حيث جادلت تلك العقول أولاً القدر الاجتماعي والسياسى، فأنتجت النظريات الاجتماعية والسياسية والثورات التى قلبت موائد الاستبداد، وجعلت الشعوب تمتطى تاريخها بلجام إرادتها، بدلاً من أن يركبها هذا التاريخ ويقودها إلي حيث يريد المستبدون، ودخلت نفس العقول وبنفس الثقة جدلاً آخر مع أقدار الطبيعة، أخضعوها بالمعمل أو طاروا إليها بالخيال سعياً للسيطرة عليها بعد فك طلاسمها، تماماً كما فعلوا مع تاريخهم، والآن تدخل نفس العقول جدلاً أخر مع الأقدار البيولوجية من خلال الهندسة الوراثية، سعياً لتمكينهم من اختيار سلالة أكثر صحة وذكاءً، ويمضى العقل هناك سعياً لفرد مساحات أوسع للإرادة الإنسانية وتضييق الخناق على المصادفة والحتمية فى تخطيط مصائرها، عقل تحرر من أوهامه ومخاوفه وقيوده، فصنع مواطنين يصنعون أوطانهم.

ألسنا أيضاً داخل منطقتنا العربية فى حاجة إلى مواطن شبيه فى مواجهة ما يحيط بالإنسان العربى من استبداد وفساد واستغلال البعض للدين فى تأكيد العجز والخضوع، تأملوا انتعاش ذلك الخطاب الدينى فى الشارع وبين البسطاء وهو يعزز لديهم مظاهر العجز كافة؛ فى مواجهة المصير، نافياً دور الإرادة فى رسم صورة الحياة ومضاداً لخطاب العلم الذى يسعى لفرد مساحات أوسع لحرية وقدرة تلك الإرادة، وهو الخطاب المتأهب دوماً للانقضاض على تلك المساحات أولاً بأول، تارة بتأكيد الجبرية، وتارة بتحقير العلم والتهوين من شأنه، وتكفيره إذا لزم الأمر، خطاب لازالت الظروف المجتمعية تتيح له فرص الانتعاش والرواج فى غياب دور تعليمى أصيل يعزز مكانة العلم ولا يجعله ضيفاً مزعجاً على العقل العربى، ويسهم فى بلورة خطاب دينى مختلف فى تعامله مع العقل الإنساني، فلا يجمده داخل ثلاجة منظور تراثى ضيق، ولا يخشى من انطلاق طاقاته، ولا يحبسه داخل قفص هوية مذعورة، خطاب يتنازل عن غرور وجبروت ما يطرحه المتعصبون من مسلمات، ويكف عن قصقصة أجنحة العقل وتصويب فوهات التكفير نحوه إذا ما طار نحو فضاء الشك بحثاً عن يقين متجدد تجدد الحياة، أو سعياً لمساحة أوسع من الإرادة يعيد بها رسم وتخطيط حياته البائسة.

وتأملوا مظاهر العجز والسلبية واللامبالاة والكفر بالإرادة ليس فقط إزاء المشاركة فى صياغة مصير الأوطان، بل وأيضاً فى مواجهة فساد يسرح فى أنحاء من الجسم العربى يدمر خلاياه بلا إراقة للدماء، بل يسرى فى الأوردة والشرايين ليسمم هذه

الدماء، ويعكر حياة الجماهير للحد الذى أصبحت فيه حياتهم حرباً يومية فى مواجهة عدو لا يواجههم بسيف مشهر، بل بخنجر يطعنه فى الخفاء مع غياب الشفافية والمحاسبية، فساد يمارسه مفسدو التشريعات والمرتشون والمزورون وتجار الغذاء الفاسد والدواء منتهى الصلاحية ومروجو التعليم المغشوش ومديرو الإعلام المضلل، ومنتجو الفن المبتذل والثقافة الهابطة ومديرو المؤسسات الخربة، كلهم يشنون الحرب على الأوطان، ويهدمون حجراً حجراً جدار الولاء الذى تحمى به الشعوب أوطانها من الغزاة، فساداً يفعل بالوطن أكثر مما ينشده أعداؤه بلا طلقة رصاص أو دانة مدفع، استغل صمت الجماهير ومارس عدوانه بكل نعومة وخسة فى طقس سياسى مشبوه، أو جريدة تلهى الجماهير، أو لقمة آخذة طريقها إلي الفم، أو حقنة فى طريقها لوريد، أو مبنى فاخر آيل للسقوط، أو ممارسات تعليمية تخرب العقول، أو مخدر يبحث عن فرائسه بين الأهل والأبناء، أو مال عام فى طريقه للفرار، أو أي ابتذال يبثه جهاز إعلام الجماهير، الفساد الذى حول الأوطان الى سجون بلا أسوار ولا نوافذ ولا قضبان من حديد، وأصبح قيوداً بلا سلاسل، وخوفاً بلا مصدر محدد، سجون أعتي وأشد صرامة وأدق إحكاماً من سجون أسرى الحروب أسرت فيها قطاعات عريضة من الشعوب العربية، فى غياب المواطنة الفاعلة والديمقراطية وهامشية دور ومساحة المجال العام الذى يفصل بآلياته بين سلطة الدولة والأفراد، وأذهان تشكلت وفكرت وقررت أن تستسلم للصمت حتى عن آهات الألم خشية عقاب لا يحكمه قانون عادل، أو خدعها فساد لم يكن جسماً بل روحاً تسرى داخل جسم الأوطان، تشهقه كآبة وتزفره قلقاً وتأكله هماً وتخرجه خوفاً، وهو ينوع من صور عدوانه على المسالمين المنسحبين من ساحة العمل العام.

ولم يكن من الممكن استشراء هذا الفساد بهذه الكيفية إلا في حماية الاستبداد وتعطيل القانون والدستور وغياب ثقافة حقوق الإنسان وحقوق المواطنة فكراً وممارسةً، لم يكن ممكناً أن يتمدد بهذا الشكل السرطانى إلا فى غياب الشعوب التى باتت رهائن لدى من يحكمون، يدخلون بهم معارك وهمية وباسم هذه المعارك يستنزفون ثرواتهم، ولحظة أن يهدد عروشهم شبح الإطاحة يسحبون نفس الشعوب إلي بساط التسوية والاستسلام، شعوب باتت لدى حكامها هياكل محشوة بقيم الامتثال والخضوع، وتم إعدادها للخوف والعجز والاستسلام.

إن المواطن العربى المعاصر فى عجزه عن مواجهة الاستبداد والفساد، وفى استسلامه لما يطرحه خطاب دينى ينفخ في قيمة (الأقدار) ويحط من شأن (الإرادة)

وهو يسلم نفسه أحياناً لشبكات الإرهاب والتدمير، هو نتاج مؤسسات تربوية لم تنجح فى استثمار خصائص مراحله العمرية ذهنياً ونفسياً وجسدياً لتصوغ منه مواطناً حقاً.

مؤسسات تلقفته طفلاً يعيش بنصف حقيقة ونصف خيال وعبأت خياله بحواديت ما ينبغى أن يكون من وجهة نظر رسمية أحادية فى الغالب، وتلقفته مراهقاً ينشد امتداداً إنسانياً مختلفاً يشعر بأن الحياة قد خرجت إليه من علبة قطيفة، أو خرج هو إليها من ورق سوليفان شأن كل الأشياء الجديدة، لم تستثمر حلمه بممارسة لعبة الامتداد الإنساني على نحو مختلف، أهدرت تمرده على رغبة الكبار فى الاحتفاظ به داخل الصناديق القديمة، وعلى كل يقين سابق التجهيز، وكل مألوف وتقليدى، لم تدرك أنه وأقرانه مشاريع إنسانية تحلم بغد له شمس مختلفة، لم ترع احتجاجاته وخروجه عن النص وعن خطوط المسارات القديمة حيث لم يعد يخيفه ذلك "البعبع" الذى اقترن بتحذيرات وأوامر الكبار كسلطة عقاب للمخالف، لم تتبن شعوره بمسئولية عظمى تجاه عالم فسيح يبدأ بمظهر وسلوك الأبوين، وينتهى عند كل الكون، ولم تنم رغبته فى صياغة معان جديدة للعدل والحرية والحق والخير والجمال.

لم تنتبه تلك المؤسسات للمراهق وهو يسعى من خلال مفردات تجاربه لبناء حياة جديدة له، شأن العصافير التى تلملم أعواد القش لبناء عشها الجديد، لم تدرك أنه كالعصافير لا يقدم على الإقامة بأعشاش سابقة التكوين، ولأن العصافير لا تجبر على العيش فى أعشاش ليست من صنعها، ويمكن إجبارها على العيش فى أقفاص، بل ويمكن تحنيطها، كانت ركلات الآباء وصفعات الأمهات، وعصا وتهكم المعلمين، والسير فى طوابير المذنبين للقاء مدير المدرسة تمهيداً للطرد واستدعاء ولى الأمر؛ هى البداية، وكبر "البعبع" ليصبح بعد ذلك مجتمعاً كاملاً لا يؤمن بحق العصافير فى التحليق، قام هذا المجتمع بعملية تفريغها – العصافير – من محتوى التمرد الساعي للاستقلال وتأكيد الذات والمشاركة، ثم تم حشوها بقش المقررات الدراسية المستأنسة، والأناشيد الرسمية، وخطب الزعماء، وما تيسر من مخزون التراث، وتعليمات عدم الاقتراب من قوائم المحرمات الفكرية.

وهكذا أمكن لصفعات وركلات الأبوين، وعصا المدرسة، وإلحاح الإعلام، وهراوات الشرطي، وأذرع وأكف الشيوخ والقساوسة وهى تعلو وتهبط فى أحاديث الوعظ والإرشاد الملتزم بالشروط السائدة، فى تحويل الأغلبية إلي عصافير محنطة داخل أقفاص يتم بها تزيين طرقات وشوارع ومؤسسات الوطن، وعروش وصدور الزعماء،

وهـى لا تفعل إلا الاهتزاز وهم ينقلون أقفاصـها من مصـير إلي مصـير داخل حديقة التاريخ.

إن تحـول الإنسـان العربـى إلى مواطن فى حاجة إلى نسـق تربـوى وبيئة تعليمية مغايرة لما هو قائم من حيث الفلسفة والآليات والمضامين، نسق يسعى للتجاوب مع البشر كبشر لا كأشـياء يتم تنميطها وصـبها فى قوالب محـددة، وآليات تحترم تفرد الإنسـان وكرامته وسـعيه لتأكيد ذاته والمشاركة فى تشـكيل معالم وطريق مجتمعه، وليس مجرد فرد فى قطيع يجهل مصيره، وتعليم يحرر عقله من أسر القيود والخطوط الحمراء، ومضـامين توسع مداركه لما هو أبعد من الكيان الرسمى والدوائر المباشرة، مضـامين غير متحيزة تشكل نظرته ووعيه بذاته وبالآخرين وبجميع أنسقة مجتمعه الرسـمية وغير الرسمية، وبالعوالم والمحيطات الثقافية المنتشرة فوق أرجاء الأرض، وبحقوقـه ومسـئولياته، تعليم وتربية تسـمحان له بقراءة واعيـة للأحداث من حوله، قراءة لا تجعله، على سبيل المثال، يتجاهل تداعيات العولمة الاقتصادية، وهى مكمن الخطر الحقيقي، حيث تبدو وحشـاً اقتصـاديا يفتك بفقراء الأرض، وينصرف فقط إلى قراءتها ثقافياً حيث تبدو له شـيطاناً أخلاقياً يسـعى لنشر الفسـق والفجور والتذويب الصـامت لعقائد البشـر، وهو فرق في القـراءة أفرز الفرق بين موقـف مقاومي آليات الإفقـار من متظاهري دافوس وسـياتل وأي مـكان يتجمع فيه المنتدى الاقتصـادي العالمي (أبناء التربية المدنية الذين تظاهروا أيضـاً ضـد الحرب على العراق) و موقف حاملي الأسـلحة والمتفجرات في غارات الإرهاب على "معبد الأقصر" بمصر، و"برج التجارة" في الولايات المتحدة وبأي موقع يرونه مكاناً لحزب الكفر والشيطان (موقف أبناء التربية أحادية المضمون والتوجه الذين أدركوا العولمة على أنها شيطان أخلاقي يسـعى لتعرى وسـفور النساء، أكثر منها وحش اقتصـادي يمضى نحو مزيد من جوع الفقراء).

إن القيـام بـدور تعليمى بشـأن هذه (المواطنـة الفاعلة الواعية) ينبغـى أن يكون فى إطار سـعى تربوى لتمكين المتعلم من منهجيات المشـاركة فى المجال العام الذى اعتبره "هابرماس" حلقة الوصل بين الدولة بمؤسساتها وتشكيلاتها الرسمية والفرد، هذا المجال العام الذى يضم آليات وتشكيلات مدنية غير رسمية تمكن الفرد من بلورة رأى عـام تجـاه مـا يطرحه النقاش العام من قضـايا وما يطرحه الجـدل القائم بين تطلعـات الأفراد وتوجهات الدولة، بالشـكل الـذي يتيح مقاسـمة المواطنين حكامهم مقادير سـلطة وإدارة الوطن من ناحية، ومسـاهمة المواطنين بردود أفعال متحضرة

فى التعبير عن آرائها إزاء ما يحدث بكل العالم.

بهذا الشكل تصبح "التربية للمواطنة" مغايرة لوضع التربية الوطنية أو القومية بصورتها الحالية والتى تركز على دعم انتماء الفرد للدولة وصياغة وعى مساند وداعم لتوجهاتها وسياساتها، الأمر الذى يجعلها أقرب إلى النشاط التعبوى، هذا النشاط الذى كان ملائماً فى حقبة الأيديولوجيات. ولا شك أن التربية العربية بشكل عام لازال يختلط عليها الأمر بين التربية المواطنية ذات الطابع التنموى فى بناء الفرد (حيث التركيز على منهجيات تمكينه) وبين التربية الوطنية ذات الطابع التعبوى (حيث التركيز على محتويات محددة ومفروضة) وتصبح فيها مؤسسات التعليم فى مصادرتها لحق الاختلاف وحرية التعبير عن هذا الاختلاف ونشره واستقطاب مؤيدين له عبر الطرق السلمية، وفى إصرارها على تنميط مخرجاتها وفق قوالب محددة سلفاً، وفى ممارستها للتلقين السياسى والثقافى مع أبنائنا وكأنهم مجموعة من الدمى يتم حشوها لتصبح هياكل جماهير تهتف للحاكم معزوفة (بالروح بالدم) لا تشل فقط هذا المجال العام المسمى بالمجتمع المدنى بتجريده من مواطنين فاعلين، بل بتحويل هؤلاء المواطنين الى عصافير محنطة.

وتتعدد مداخل الحديث عن دور تربوى بشأن الارتقاء بخصائص المواطن، وحفزه لتفعيل المجتمع المدنى ليصبح مجالاً يدافع من خلاله كل المواطنين عن حقوقهم فى حياة خلو من الاستبداد والفساد وقهر الفكر، ويمكنهم من خلاله المساهمة بفعالية فى صياغة مصير وتاريخ الوطن فى وضع متكافئ مع من يحكمون، وفى صياغة رؤى واستجابات حول ما يحدث عالمياً، هذا الدور هو ما أطلق عليه فى الأدبيات التربوية المعاصرة مصطلح "التربية المدنية" والذى يتضح من تعريفاته المتعددة تركيزه على منهجيات تفكير ومضامين وقيم جديدة تصب فى اتجاه المكون القيمى والأخلاقي والسلوكى لمفهوم المجتمع المدنى والذى ينطوى على العديد من الصفات والمهارات كالإيمان بالديمقراطية وممارستها، وبحقوق الإنسان والمواطنة، وبالثقة والتسامح والحوار السلمى والمرونة وقبول الآخرين والتسليم بحقوقهم فى ممارسة حياتهم وتكوين منظماتهم وممارسة شعائرهم وطقوسهم، وأيضاً قبول التنوع والاختلاف بين الذات وبينهم، والالتزام بالإدارة السلمية للخلاف بين مؤسسات المجتمع المدنى والدولة ....الخ.

هذا المفهوم الثرى لمصطلح التربية المدنية يتيح مداخل متعددة للحديث عن دور النظام التعليمى بشأن الاضطلاع بمسئولياته نحو كيفية تشكيله لنمط تفكير المتعلم،

ونمط أداؤه المجتمعى، بما يتسق ومفهوم المجتمع المدنى.

على سبيل المثال قد يكون الحديث عن دور تعليمى بشأن الارتقاء بخصائص الإطار الثقافى مدخلاً لتحديد دوره فى بث ثقافة وقيم المجتمع المدنى، حيث يقع على عاتقه صياغة مضامين لا تعبر عن ثقافة واحدة مهيمنة، أو تسعى لتنشئة أحادية التوجه أو المضمون، أو متجاوباً مع إمكانات وتوجهات فئة أو طائفة دون سائر الفئات أو الطوائف الأخرى داخل المجتمع الواحد، أو منغلقاً أمام ثقافات شعوب ومجتمعات أخرى، وأن يراعى العديد من التوترات التى أشار إليها تقرير "اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين" والمعنون بالتعلم ذلك الكنز المكنون، وهى التوترات بين العالمى والمحلى، وبين الكلى والخصوصى، وبين التقاليد والحداثة، وأن يكون ثمة مضامين حول مفهوم "الهوية" لا ينطلق من أرضية التوجس والخوف، بل من موقع الثقة والطموح، ليكون موقف التعليم من هذه القضية موقف الواثق لا المذعور، وهو تحول من شأنه تحويل مسار التعامل مع ذهنية وشخصية المتعلمين من التعبئة الى التوعية والتنمية، ومن منطق الوصاية والتلقين الذى يحول أبناءنا إلى مجموعة عصافير ملونة نقدم لها الطعام والرعاية داخل أقفاصها، وعندما نفتح لها الأبواب تعجز عن الطيران فتعود طواعية إلي أقفاصها أو تدخل شرنقة التطرف والأحادية، إلي منطق التعامل المتكافئ الذى يسمح بالنقاش والحوار الهادئ سعياً لإدراك واع للذات وللآخرين، ساعتها تستطيع هذه العصافير الانطلاق بأجنحة الهوية الواثقة لا المذعورة فى فضاء واسع من هويات متنوعة، لا يشعرون إزاءها بالدونية أو بالتعالى.

وفى الكتاب الحالى كان مدخل الكاتب هو مستوى وعى طلاب المدرسة الثانوية (كمخرجات للتعليم قبل الجامعي) بمفردات ومهارات ينبغي اكتسابها من خلال التربية المدنية، وهو اختيار موفق لشريحة عمرية يمكن الحديث عندها حول مستوى وعى قد تبلور إلي حد كبير حول القضايا المطروحة على مائدة الحوار حول المجتمع المدنى، وقد قدم الكاتب تصورات بشأن تفعيل التربية المدنية داخل المدرسة بشكل عام، بناء على ما أسفرت عنه قراءة الواقع الميداني، وما كشفت عنه من فجوات وفراغات، سواء فيما يتصل بالمضامين المقدمة، أو الآليات المتبعة فى تنشئة الطلاب.

وقد أشارت قراءة محتويات الكتاب والذي كان في صورته الأولى أطروحة نال بها المؤلف درجة الماجستير في التربية (تخصص أصول تربية) إلى تمكنه من الاطلاع على الأدبيات الأجنبية في مجال التربية المدنية والمجتمع المدني بشكل واسع، ساعد

على ذلك تخصصه الأصلي (تربية: قسم اللغة الإنجليزية) حيث استعرض منظومة المفاهيم الحاكمة للمفهومين، مبيناً تعريفات ومقومات كل منهما وبنيته النظرية، كما تعرض لإشكاليات المجتمع المدني على المستويين العالمي والعربي بأسلوب سهل ومعالجة متعمقة أكدت أيضاً سعة اطلاعه على الأدبيات العربية الهامة في هذا المجال.

كما استعرض المؤلف تطور مفهوم وتاريخ التربية المدنية عالمياً، واستعرض هيكلاً لهذه التربية من أبعاد ومؤسسات ومكونات، مركزاً على مؤسسة المدرسة ودورها في مجال التربية المدنية ضمن هذا الهيكل، ثم تناول مسار التربية المدنية عالمياً ثم مصرياً، مستعرضاً العديد من المشكلات والقضايا ذات المضمون التربوي والثقافي والتي تشتبك مع مفهوم وفلسفة التربية المدنية، بنفس الأسلوب البسيط المتعمق.

وفى الدراسة الميدانية التي قام بها داخل بعض المدارس الثانوية في محافظات الغربية والفيوم والقاهرة كعينات، تم تطبيق استبيان على عدد ٥٣٨ طالباً وطالبة من هذه المدارس، ودارت محاور هذا الاستبيان حول مفردات التربية المدنية ممثلة في الديمقراطية، والمجتمع المدني، والمواطنة الفعالة بشقيها آليات ومؤسسات الحكم ومسئوليات المواطنة، والمواطنة العالمية، بهدف الكشف عن مستوى معرفة ووعى أفراد العينة بهذه المفردات، وأيضاً ما يختزنونه من قيم واتجاهات إزائها، وما يكتنف مجتمع المدرسة من مناخ وممارسات ذات صلة بنفس المفردات، وقد أعد الاستبيان وفقاً لما أشارت إليه الأدبيات بهذا الشأن. وتوصل المؤلف إلي العديد من النتائج الهامة وذات الدلالة والتي تؤكد ضرورة تفعيل التربية المدنية فكراً وممارسة داخل المدرسة المصرية، ثم وضع المؤلف تصوراً لآليات هذا التفعيل، مستنداً في ذلك إلي تلك الفجوات والنقائص التي أفادت بها الدراسة الميدانية، وفى ضوء المنطلقات الفكرية للتربية المدنية وما يحكمها من أهداف، وأيضاً في ضوء ما يراه ضرورياً من تطوير لواقع ثقافة المدرسة المصرية على مستوى ما يحكمها من إدارة وتنظيم ومناخ وأساليب بيداجوجية وأنشطة، وكذلك في ضوء خصائص المعلم كما ينبغي أن تكون وهو بصدد القيام بدور في مجال التربية المدنية، ثم يضع تصوراً لمبادرة قومية في سبيل ذلك.

وفى النهاية يعد هذا الكتاب أول عمل علمى حول (التربية المدنية) فى المدرسة المصرية كنموذج له أهميته ضمن محيط التعليم العربى، فلم يكن مجرد سرداً للأدبيات

العالميــة بهذا الشــأن، أو جنح مؤلفه إلى الكتابة الانطباعية عن قضــايا وإشـكاليات هـذه التربية داخل المدرســة الثانوية، بل اعتمد فى اسـتنتاجاته إلى التعمق الميدانى كباحـث تربوى متمرس، ويمكن التأكيد بجدارة الكتاب للنشر والتداول لجملة مبررات منها ما يتصـل بالشـكل حيث سلاسة وعمق الصـياغة تجعله كتاباً ثقافياً لا يقتصر على دائرة التخصص التربوي، وتناوله لقضية من القضايا الحيوية والمطروحة بقوة في ســاحة التعليم الذي جاء الاهتمام بشــأن إصلاحه وإصلاح مضامينه وأدواره في قلب المبادرات المطروحة للإصــلاح السياسي العربي واحتشاده بالعديد من القضايا والمفاهيم والإشكاليات والموضوعات التي تصب في مجال نشر ثقافة المجتمع المدني وحقوق الإنسان والمواطنة .

د. أحمد يوسف سعد

مقدمة المؤلف

يشـهد تاريخ البشرية أن ما حاق بالأمم والشـعوب من كوارث ومحن، وما اسـتبد بهـا مـن أزمات ومشـكلات، وأزمة العـراق– بل وما ينتظـر أمتنا كلها، مـازال ماثلا أمام الأعين– مازالت، كان في معظمه ناتجاً عن الانفراد بالسـلطة، وغياب مشـاركة المواطنين السياسـية والاجتماعية، وإحجامهم عن المشـاركة في صـنع القرار؛ ولذلك فقد غدت مشـاركة المواطنين في إدارة شـئون بلادهم هي الضـمانة الوحيدة لترشيد السياسـة العامة وصـواب القرار السياسـي وحكمته وتحقيقه للصـالح العـام. ويؤكد الواقع العالمي أنه كلما اتسـع نطاق المشـاركة كان ذلك ضـماناً للاستقرار والتنمية، وأن تقدم المجتمعات مرهون بمشاركة وفعالية كل القوى التي تؤلف هذه المجتمعات: حكومية كانت أم مجتمعية، مؤسسية أم فردية، رسمية أم تطوعية، إذ لا يمكن أن يتقدم مجتمع تكون التنمية فيه منوطة بالدولة والجهاز الحكومي فقط، دون مشـاركة أفراد هذا المجتمع، ودون أن يكون الصالح العام مسئولية الجميع.

وعوضـاً عن تحقيق مشـاركة المواطنـين السياسـية والاجتماعية للصـالح العام المتمثـل في تقـدم المجتمع ككل، فإنها وفي الوقت نفسـه تعتبر شرطـاً لازماً لتحقيق العدالـة الاجتماعية، وهو ما يعني أن التمكين السياسـي ضرورة للتمكين الاجتماعي والاقتصـادي؛ ولذلك فإن مفهوم التمكين –الـذي ظهر في أدبيات التنمية البديلة بعد فشل نظريات التنمية التقليدية في علاج الفقر والتهميش– يرفض أية أسباب مادية أو فلسـفية لاستبعاد قطاعات كبيرة من مواطني أي مجتمع من عمليات التنمية، ويشدد علـى أن الفقـراء فقراء لأنهـم يفتقدون مدخل الوصـول إلى هيكل القـوة في المجتمع، ويؤكـد أنصـار هذا المدخل، تبعاً لذلك، أن القضـاء علـى الفقر والتهميش يسـتلزم أن يكون لدى الفقراء القوة لدفع النظام لاستحضـار حاجاتهم والعمل على تحقيقها أكثر مـن الاهتمام بحاجات ورغبات النخبة الغنية[1]، وهو ما يشـدد على مزيد من فعالية

ومشـاركة المواطنين السياسـية والاجتماعية والمدنية. وإذا كانت مشاركة المواطنين ضرورية لتحقيق تقدم المجتمع ودمج كل قطاعاته في عمليات التنمية وحسن توزيع ثمـار هـذه التنمية، فإنها إلى جانب ذلك تحقق فوائـد عديدة من أهمها أنها تؤدي إلى فتح قنوات الاتصال والتفاهم بين الحكومة والشعب؛ بما يدعم الرقابة الشعبية ويثري الفكر الحكومي.

لذلك جاء تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٠ الذي نشره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP مؤكداً علـى العلاقـة المتبادلـة بـين إدراك وممارسـة حقوق ومسـئوليات المواطنـة من جانـب، وتحقيق التنمية المتكاملـة من جانب آخر[٢]؛ ولذلك أيضـاً جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ مشدداً على العلاقة الوثيقة بين التنمية الإنسـانية بشـتى جوانبها وحقوق الإنسـان[٣]؛ ولذلك كان المد الديمقراطي هو الوجه الآخر لعملة العولمة، فمن تبعات العولمة – إلى جانب حرية السـوق وسـقوط الحواجز أمام البضائع – حدوث موجة ذات طابع عالمي من التحول الديمقراطي، وهو ما حدا بالبعض إلى وصـف العولمة بـ "عولمة الديمقراطية" ووصف العصر الراهن بـ "عصر الديمقراطية"[٤].

وفي مقابل ذلك نجد أننا "حين نثير مشـكلة الديمقراطية في الوطن العربي، فنحن في الواقع نتصـدى للسبب الرئيسي للتخلف"[٥]. فموجة التحول الديمقراطي، تلك التي شهدهـا – ويشهدهـا – العالم، والتي طورت نظم الحكم في معظم بلدان أمريكا اللاتينية وشرق آسيا في الثمـانينيات وبلدان شرق أوربـا وبلدان عديدة في وسط آسيا في أواخر الثمـانينيات وأوائل التسـعينيات، لم تصـل بعد إلى البلدان العربية، بل ومـازالت بعيدة عن التحقق، حتى على المدى البعيد. والإنسان العربي – نتيجة لغياب الديمقراطية – يعاني من "حالة اغتراب وعجز في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام العام، بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مـادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدلاً من أن تستعمل لصـالحه ومن أجل تحسـين أوضـاعه"؛ وتبعاً لما أصاب الفرد أصـبح المجتمع نفسه عاجزاً عن تسـيير أموره فاقداً الفعالية في مقابل حكومة تستأثر بكل أشكال الفعل[٦]. وقـد نتج عن ذلـك مجموعة من الظواهر من أبرزهـا: شـيوع اللامبـالاة السياسـية بين الجماهير، وبروز ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والجماعي، وظهور الثقافات المضـادة للـدول التسـلطية، وازدياد حركيتهـا وفعاليتها الاجتماعيـة وقدرتها على تعبئة الجماهير، وظهور تيار علماني مضاد للدولة التسلطية يسعى إلى الديمقراطية[٧]، إضـافة إلى أن المشكلة الأم التي تعانى منها مجتمعاتنا العربية والإسلامية – والتي

لصقت بشكل لا يمكن الفكاك منه بالإسلام وهو منها بريء – وهى الإرهاب ترجع في الأساس وقبل كل شئ إلى تضييق هامش مشاركة المواطنين وغياب القنوات الشرعية لهذه المشاركة.

وما كان من ذلك كله إلا أن وجدت المجتمعات العربية نفسها أمام أزمة حقيقية في المشاركة من أهم مظاهرها: حالات السلبية واللامبالاة والفراغ السياسي، وانخفاض درجة المشاركة السياسية، وضعف الثقافة السياسية والانتماء والوعي بالقضايا السياسية المعاصرة، والغموض الفكري، وغياب الحد الأدنى من الثوابت، وضعف القدرة على الاختيار، وسهولة التعرض للاستقطاب[٨]، وقد كان من نتائج ذلك أيضاً أن أصبحت الرغبة في الهجرة – وما يرتبط بها من استنزاف للعقول وضعف في الانتماء – متفشية بين قطاعات كبيرة من شبابنا؛ وهو ما يمكن تفسيره بانتشار الإحساس بالعجز بين الشباب، وانعدام القدرة على التأثير في السياسة والمجتمع، أو إحداث التغيير[٩].

من ذلك ومن استقصاء الواقع العربي يمكن القول، دون مبالغة، أن تفعيل فكرة المواطنة الديمقراطية الحقوقية الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، وحث مشاركة المواطنين بكل أشكالها ومستوياتها يمثل الحل الناجز والعلاج الناجع لكل مشكلات مجتمعاتنا السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، الداخلية والخارجية؛ بل ويمثل كذلك حلاً وعلاجاً لكل مشكلات وأزمات أمتنا؛ إذ أن معظم هذه المشكلات، إن لم يكن كلها، ناتج عن تهميش المواطنين وتغييب أدوارهم ومصادرة حقوقهم ومسئولياتهم وانتقاص مواطنيتهم.

ومن الثابت بعيداً عن أهمية مشاركة المواطنين أن الفرد لا يولد مزوداً بالحقائق والمسئوليات الملازمة للمواطنة الديمقراطية؛ ولعل هذا ما جعل الأولجاركيين في أول تجربة ديمقراطية حديثة [الولايات المتحدة] من أمثال السكندر هاملتون Hamilton يفضلون حكم النخبة وتغييب دور الجماهير، ومن هنا كانت نشأة التعليم العام، كما دافع عنه توماس جيفرسون Jefferson، من أجل الإعداد للمواطنة، وتعليم المواطنين الحرية التي – رغم أنهم يولدون مزودين بها – لا تأتي بالمصادفة، وإكسابهم المسئولية، التي لا تتأتى لأحد بالفطرة هي الأخرى. وهذا نفس ما ذهب إليه ألكسيس دي توكفيل Tocqueville من أن الديمقراطيات في حاجة إلى التلمذة على الحرية Apprenticeship of liberty، التي يعتبرها من أصعب وأهم أنواع التلمذة؛ حيث يرى أن كل جيل يعتبر بمثابة شعب جديد يجب أن يكتسب المعارف والمهارات والميول

– "عادات العقل والقلب" – الضرورية للديمقراطية والمشاركة؛ فالديمقراطية "ليست آلة تسير من تلقاء ذاتها" ، بل لابد من رعايتها وتعهدها عن طريق الكلمة والدراسة وقوة المثال[١٠].

وقد أدى ذلك إلى تأكيد دور التربية المدرسية في الإعداد للمواطنة، وها هو سودر Soder يدافع عن افتراضات ثلاثة. أولاً: أننا لا نولد مزدوين بمعرفة عملية بحقوقنا ومسئولياتنا كمواطنين في مجتمع ديمقراطي، فتلك أمور يجب تعلمها إذا كان لأي شعب أن يحكم نفسه بشكل ينم عن الحكمة، وثانياً: أن المكان الذي يتم فيه تعلم تلك الأمور هو المدرسة، وثالثاً: أنه يتحتم في هذه الحالة إعداد المعلمين للوفاء بهذه المهمة[١١]. ومن هذا المنطلق أيضاً يضع سيزر Sizer الوظيفة المدنية للمدرسة في مقدمة الوظائف الأخرى[١٢].

ومن ثم فلم يكن من المستغرب أن تهيمن أسئلة المواطنة والديمقراطية والتعددية الثقافية علي المناقشات الدائرة حول العالم عن الإصلاح التعليمي[١٣]؛ حتى أن المنظمات الدولية تبنت هذه القضايا؛ ومن ذلك أن طالبت المفوضية العليا لحقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة في إعلان فيينا الصادر في ١٢ يوليو ١٩٩٣ – عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان – بتضمين حقوق الإنسان والقانون الإنساني والديمقراطية وسيادة القانون والسلام الاجتماعي والتنمية والعدل الاجتماعي في مؤسسات التعليم الرسمية وغير الرسمية[١٤]، ومن ذلك أيضاً أن جاك ديلور، عندما يعرض في تقرير اللجنة الدولية لتربية القرن الحادي والعشرين للقيم اللازم دعمها من خلال المؤسسة التعليمية، نجدها تتمركز حول الوعي بالآخرين، والحقوق الإنسانية، والمسئولية الاجتماعية، والإنصاف الاجتماعي، والمشاركة الديمقراطية، ومراعاة الفروق الفردية والثقافية، والتعددية والتسامح، وروح المبادرة والتطوع والتعاون[١٥].

وقد استشعرنا في مصر حتمية قيام التربية المدرسية بدورها في الإعداد للمواطنة الديمقراطية والمسئولية الاجتماعية، حيث جاء في مؤتمر التربية المدنية في مصر الذي عقد في ٢٦ يناير ١٩٩٨ أن "اكتساب الطلاب لقيم المواطنة وممارستها في ظل المستجدات العالمية يعتبر قضية أمن قومي" ، وتأكدت هذه الفكرة في ندوة التعليم وتنمية المواطنة في الألفية الثالثة المنعقدة في القاهرة في الفترة من ٢٥:٢٧ يونيو ٢٠٠٠، حيث تقرر أن التربية المدنية بما هي إعداد للمواطنة الديمقراطية الفعّالة والمشاركة المدنية والمسئولية الاجتماعية تعد وسيلة التربية لمواجهة أزمة المشاركة

التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية وتحقيق طموحات النهوض والارتقاء. وفي نفس هذا الاتجاه جاءت الأوراق التي قدمت لمؤتمر حول التربية المدنية في الوطن العربي، عقد في عمان بالأردن في الفترة من ١ إلى ٤ نوفمبر ٢٠٠٢ بمشاركة دول عربية كثيرة، وبعض المنظمات الأجنبية العاملة في مجال التربية المدنية، مشددة على ضرورة تفعيل دور المؤسسة التعليمية في الإعداد للمواطنة الديمقراطية[١٦].

وانطلاقاً من هذا الفهم للواقع العالمي والعربي، وانطلاقاً من هذه الرؤية لطبيعة الإنسان ودور التربية، تحددت مبررات الدراسة الحالية فيما يلي:

١- هناك اتجاه متنام في دول العالم المختلفة، كما اتضح من الدراسات السابقة، نحو إشراك مؤسسات التعليم في عملية الإعداد للمواطنة والمسئولية الاجتماعية والتعددية الثقافية، وهو ما يجدر بنا في مصر والعالم العربي التجاوب معه.

٢- هناك حاجة ماسة لدينا في مصر والعالم العربي إلى تلمس سبل دعم مشاركة المواطنين السياسية والاجتماعية، وتوسيع دائرة الفعل الاجتماعي، وتحويل الديمقراطية والمواطنة إلي حقيقة واقعة، ولعل ما حدث في العراق وما ينتظرنا جميعاً نتيجة لغياب الديمقراطية والمواطنة ومحاولات التدخل الأمريكية في الشأن الداخلي العربي وكسر الإرادة العربية تحت مبرر غياب الديمقراطية أبرز دليل على هذه الحاجة، والتربية المدنية هي وسيلتنا لذلك.

٣- تحظى مرحلة التعليم الثانوي بأهمية خاصة؛ وذلك لأنها تمثل مرحلة النضج والنهاية للتعليم قبل الجامعي المشترك والعام، بمعنى أن ما لا يتعلمه الطالب في هذه المرحلة لن يتعلمه بعد ذلك، حيث تتسم الدراسة الجامعية بالتخصص والنزعة الأكاديمية، وهو ما يستلزم تفعيل دور المدرسة الثانوية في الإعداد للديمقراطية بأبعادها وأشكالها المختلفة.

٤- جاء في منطلقات تطوير التعليم الثانوي - المنتظر - ضرورة إعداد الطلاب للمواطنة الإيجابية المسئولة، وذلك عن طريق إعداد "المواطن الذي يتصف بالقيم الدينية والوعي بالمتغيرات العالمية والمحلية، الذي يعرف حقوقه وواجباته ويتدرب على ممارسة الديمقراطية.. والمشاركة الإيجابية"[١٧]، وإذا كان هذا مطروحاً على أجندة تطوير التعليم الثانوي، فإن الدراسة الحالية تصب في اتجاه تحقيق هذه الضرورة والتجاوب مع هذا المطلب.

ولما كانت التربية المدنية هي الرد التربوي على هذه المطالب السياسية والاجتماعية والثقافية التي عرضناها، فقد تحددت مشكلة الدراسة في سؤال رئيسي

حول التصـور المقترح للنهوض بـالتربية المدنية بـالمدرسة الثـانوية العـامة في مصر، الأمر الذي يدفعنا لمناقشـة العديد من القضـايا ذات الصـلة كمفهوم المجتمع المدني، ومفهـوم وأبعـاد ومكونات ومؤسسـات التربيـة المدنيـة، وواقع التربيـة المدنية في المدرسـة المصرية، ذلك كله بغية الوصـول إلى آليات لتفعيل هـذه التربية والنهوض بهـا.

ولا يسـعني في نهايـة هذه المقدمـة إلا أن أتقـدم بوافر التقديـر إلى مركز القـاهرة لدراسـات حقوق الإنسـان لما يقوم به من جهد لنشر ثقافتي المجتمع المدني وحقوق الإنسان – اللذين نعول عليهما كثيراً في النهوض العربي المرتقب – والذي جاء تبنيه لنشر هذا الكتاب حلقة من حلقات هذه الجهود. كما أتقدم بوافر الشـكر للدكتور أحمد يوسـف سـعد الذي تحمس لترشـيح الكتاب لمركز القاهرة وأعاد هيكلته من صـورته الأكاديمية كرسـالة مـاجسـتير إلى صـورته التي بين أيديكم ككتاب ثقافي في الشـأن المجتمعي ككل. وقبل هذا وذاك أعلن عن عظيم تقديري وامتناني إلى أسـتاذي الأستاذ الدكتور حسن عبد العال أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة طنطا الذي أشرف على إتمام هذا العمل فكان خير مشرف ونعم رفيق.

مراجع المقدمة

(١) أماني مسعـــود الحديـنـــي (١٩٩٩)، المهمشون والسياســـة في مصر، مركز الدراســـات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ص ٤٢- ٤٤.

(2) Brauer, D. (2000). Human Rights and Human Development. Development and Cooperation, September /October,2000, P 7.

(٣) برنامـــج الأمم المتحدة الإنمائي-الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٢)، تقرير التنميـــة الإنسانية العربية ٢٠٠٢ خلق الفرص للأجيال القادمة، منشورات الأمم المتحدة، المكتب الإقليمي للدول العربية-برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان الأردن، ص ٣.

(٤) حسنين إبراهيم توفيق (١٩٩٩)، العولمة: الأبعاد والانعكاسات السياسية، عالم الفكر، المجلد ٢٨، العدد ٢ ، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٩، الكويت، ص ١٩١.

(٥) السيـــد ياسين (٢٠٠١أ)، المواطنة في الخطاب القومي العربي، جريدة الأهرام، نوفمبر ٢٠٠٢ ، ١٥ مارس، ٢٠٠١، ص ١٥.

(٦) حليم بركات (١٩٩٩)، المجتمع العربي في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٠-٩٢٢.

(٧) السيـــد ياســـين (١٩٩٢)، مستقبل العمل المدني: الأزمة الثقافيـــة ومستقبل المجتمع المدني، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢-٧٩٣.

(٨) الهام عبد الحميد فرج (٢٠٠١)، المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية، ص ١١٠-١١١.

(9) Branson, M. S. (2002). Civic Education: An International Perspective. a paper presented to The Arab Civitas Conference, Amman, Jordan, November 2, 2002, P 7.

(10) Barber, B. (1997). Education for Democracy. The Public Purpose of Education and Schooling. San Francisco. Jossy-Bass publishers, PP 26-27.

(11) Soder, R (1997). Democracy – Do We Really Want It? The Public Purpose of Education and Schooling. San Francisco, Jossy-Bass Publishers, p 85.

(12) Sizer, T. R. (1997). The meaning of Public Education and schooling. The Public Purpose of Education and Schooling San Francisco, Jossy- Bass publishers, P 37

(13) Torres, Carlos Alberto (1998), Democracy, Education and Multiculturation: Dilemmas of Citizenship in a Global World, Comparative Education Review, Vol. 42, No. 4 November 1998, P 421.

(14) Spring, J. (2000). The Universal Right to Education: Justification, Definition and Guidelines. Mahwah (USA), Lawrence Erlbaum Associates, P 78.

(١٥) جاك ديلور (١٩٩٨)، التعليم ذلك الكنز الكامن، ترجمة عبد الحميد، دار النهضة العربية ،القاهرة، ص ٦-٣٠٧.

(١٦) كمـــال مغيث، منى درويش، التربية المدنيـــة في الوطن العربي: قضايـــا وإشكاليات، القاهرة: الشبكة العربية للتربية المدنية، ٢٠٠٣.

(١٧) وزارة التربيـــة والتعليم، البنك الدولي – وحدة التخطيط والمتابعة – مشروع تحسين التعليم الثانـــوي (٢٠٠٠)، خمس سنوات علي طريق تطوير التعليـــم الثانـوي في مصر (١٩٩٧-٢٠٠١)، وزارة التربيـــة والتعليـــم ،البنك الدولي-وحـــدة التخطيط والمتابعة-مشـــروع تحسين التعليم الثانوي، القاهرة، ص ١٦.

الفصل الأول

المجتمع المدني عالمياً وعربياً
الإطار المفاهيمي وإشكاليات الواقع

سوف يعمد المؤلف في هذا الفصل أولاً، وقبل الخوض في موضوع المجتمع المدني، إلى تقصي الواقع العالمي ومستجداته التي تستحث مشاركة المواطنين على جميع المستويات وتفعيل مقولات المجتمع المدني والمواطنة والديمقراطية، ثم الواقع العربي الذي تغيب عنه شمس الديمقراطية ويهمش أفراده وشعوبه وتنتقص مواطنيتهم، وذلك لتأكيد حتمية دعم تلك المقولات عربياً. وبعد ذلك يعرض لتاريخية المفهوم والمنظومة المفاهيمية التي انبثق منها، وذلك قبل تبني تعريف للمفهوم انطلاقاً من حقيقة أن التعريف الحالي للمفهوم ليس سوى واحدة من مراحل تطوره، ولأن اختزال المفهوم إلى مجرد المنظمات غير الحكومية يعتبر قفزا على المراحل يضيع كثيراً من المراحل السابقة الضرورية لتكون مجتمع مدني حقيقي، والضرورية كذلك لتوطين تلك المنظومة المفاهيمية كاملة في التربة العربية. وبعد ذلك سوف نعرض لآخر تجليات المفهوم المعاصرة وهو المجتمع المدني العالمي – باعتباره هو أيضاً إحدى مراحل تطور المفهوم – لما يمكن لهذا المجتمع أن يسهم به في مناصرة قضايانا في مقابل المجتمع السياسي العالمي الذي بات يناصبنا العداء، يلي ذلك وفي ضوئه الوقوف على مقومات المجتمع المدني. وحتى لا يساء فهم طبيعة العلاقة بين الدولة والمجتمع المدني سوف نخصص جزءا موجزا للوقوف على حقيقة تلك العلاقة. وعند هذه النقطة وفي ضوء ذلك كله نكون في وضع يمكننا من العودة إلى التاريخ العربي لاستيضاح ما إذا كان هذا التاريخ قد عرف هذا المجتمع أو حتى صيغا مماثلة. وقبل

أن نخلص إلى بغيتنا من هذا الفصل، وهي الخلوص إلى السمات الأساسية لمواطن هذا المجتمع، وهو ما سينطلق منه العمل التربوي في الفصل التالي، سوف نعود بشيء من التفصيل إلى اثنين من مقومات المجتمع المدني – الثقافة المدنية والديمقراطية – وذلك لأهميتهما كبنية تحتية للمجتمع المدني من جانب وأهمية العمل التربوي فيهما من جانب آخر.

أولاً: إشكاليات الواقع العالمي

لقد بات من المؤكد أن تقدم الأمم ورقيها، وصنع التغيير وتصحيح مساراته، وإحداث التنمية الشاملة، وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية، يستلزم تفعيل كل طاقات هذه الأمم: مادية كانت أم بشرية، وتجنيد كل قطاعاتها: حكومية كانت أم مجتمعية: مؤسسية أم فردية، رسمية أم تطوعية. فلم يعد من الممكن الحديث عن تقدم أو تنمية تصنعها الأجهزة الحكومية وحدها بمعزل عن مشاركة المجتمع بمؤسساته التطوعية ومبادرات مواطنيه الفردية والجماعية، ودون حث كل الإسهامات الممكنة لكل فئات المجتمع المختلفة، وهذا ما يشدد عليه[١] من أن عصر العولمة لم يعد عصر الأبطال والزعامات، ولكن عصر الشعوب والتضامن والحلول الحوارية والتوفيقية بين الواقع والممكن وعصر المنظمات غير الحكومية، إنه باختصار عصر نوع جديد من السلطة، حيث ينتقل العالم من السلطة الهرمية المطلقة إلي أساليب جديدة تفاوضية أفقية وليست عمودية "أساليب أكثر تحضراً ولكن أشد تعقيداً" فعصر العولمة ليس عصر الدولة التي تطال سلطتها كل شئ وتستأثر بكل أشكال الفعل العام. وبالطبع تحتاج أساليب السلطة الجديدة هذه إلي ثقافة جديدة، بما تتضمنه كلمة ثقافة من مؤسسات وعلاقات وقيم واتجاهات وتخصيص للأدوار، كما سيأتي لاحقاً.

وبعيداً عن المفاهيم و التعريفات التي تتخذ موقفا عدائياً متشككاً من العولمة مثل تلك التي تعتبرها فعل اغتصاب ثقافي وعدوانا رمزيا علي سائر الثقافات، وأنها رديف الاختراق الذي يحدث بالعنف المسلح، فتهدد سيادة الثقافة في المجتمعات التي تبلغها[٢] والتي ترى فيها تهميشاً وتضييقاً علي الثقافة الوطنية واللغة الوطنية لحساب ثقافة ولغة المنتجين للعولمة واعتداءً علي سيادة الثقافة علي إقليمها، يمكن النظر إلي العولمة كما فعل البعض باعتبارها "اختزالاً reduction لوقت وجهد وتكلفة نقل الأشياء من مكان لآخر على سطح الكرة الأرضية، أي اختزال الحدود الطبيعية والسياسية إلي حد كبير أو إزالتها تماما، ويمكن تصنيف الأشياء التي يتم

نقلها عبر هذه الحدود المزالة إلي ثلاثة أنواع: المعلومات (بمعناها الضيق وكذلك الأفكار والاتجاهات ..الخ)، والبضائع، و الناس، ومما لا شك فيه أن النوع الأول هو الأسهل في نقله والأصعب في ضبطه من جانب الدول"[٣]، فالعولمة في حقيقتها تتعلق بالتحول في الزمان والمكان، وتحويل السياقات المحلية، بل والشخصية للخبرة الاجتماعية[٤]، ومثل هذه التعريفات تحمل نظرة متفائلة تجاه العولمة ترى فيها ديناميكية جديدة تبرز داخل دائرة العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعلمية للحضارة يتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الأطراف[٥].

وفي هذا الاتجاه نفسه يذهب السيد ياسين إلي أن للعولمة بعدين: بعد المكان وهو بعد الامتداد في كل أنحاء العالم، وبعد تعمق العمليات الكونية بمعني أنها تتضمن تعميقا في مستويات التفاعل والاعتماد والتبادل بين الدول والمجتمعات، ويتمثل جوهر عملية العولمة في سهولة حركة الناس والمعلومات والسلع والأفكار والخدمات والمؤسسات بين الدول علي النطاق الكوني[٦]، فالعولمة – إلي جانب نشرها للتكنولوجيا الحديثة وتوسيع نطاق سوق البضائع والاقتصاد ليشمل العالم بأسره – تنقل المعلومات والأفكار والاتجاهات والمذاهب، وبالطبع ستكون الغلبة والسيطرة لأفكار ومذاهب منتجي العولمة؛ ولذلك يذهب الكثيرون إلى اعتبار العولمة سيطرة الاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الغربية على شعوب العالم الثالث"[٧]، وإذا كان هذا المفهوم الأخير للعولمة يحمل مضامين سلبية بالنسبة لشعوب العالم الثالث التي ستفقد هويتها وسيعيش أبناؤها في غربة داخل بلادهم، إلا أنه في الوقت نفسه يحمل مضامين إيجابية، فليس "كل ما يأتي به الغرب بالضرورة لا يسر القلب"، وليس كل ما تهب به رياح العولمة من أفكار ومذاهب رديئا وسيئا، فالعولمة شأنها شأن أية ظاهرة أخرى تحمل فوائد ومثالب، وقد أفرزت العولمة متغيرات كثيرة اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية سوف تؤثر دون شك على جميع الدول وبخاصة النامية منها، وبالطبع لا تقع كل هذه المتغيرات في حساب السلب.

إن الواقع العالمي ينم بوضوح عن أن العولمة من الناحية الاقتصادية تسعي إلي تسييد نظام اقتصادي واحد، وهو نظام السوق الرأسمالي باعتباره النظام الاقتصادي الأمثل القادر علي تحقيق التقدم وتحسين الأوضاع الاقتصادية، وتستخدم العولمة لذلك آليات من أهمها البنك والصندوق الدوليين، وغيرها من المؤسسات الاقتصادية

الغربية التي تروج لنظام السوق باعتباره الوصفة الناجعة لكل المشكلات الاقتصادية. وبعيداً عن المفاضلة بين النظم الاقتصادية فإن التحول إلى نظام السوق الرأسمالي – كما تروج له المؤسسات المالية والاقتصادية الغربية والدولية – يستلزم حدوث انحسار في دور الدولة في تحديد نمط التنمية وتخطيطها، وكذلك تراجعاً في دورها الذي طالما لعبته في دعم البرامج الاجتماعية من تعليم وصحة وإسكان... إلخ، وأيضاً إضعافاً لدورها في مساعدة الفئات والقطاعات المحرومة، وهذا بالطبع يتطلب أدواراً جديدة للأفراد والمجتمعات والمنظمات التطوعية لملء الفراغ الذي يحدثه تراجع الدولة عن سابق أدوارها وللتعويض عنها. فالعولمة الاقتصادية أدت بالدول النامية إلى الأخذ بنظام السوق وإعمال آليات المنافسة وتقليل النفقات الحكومية، وهو ما يستلزم بالطبع تخصيصاً جديداً لأدوار المواطنين والمجتمعات والتجمعات التطوعية.

وهذا التأثير الاقتصادي للعولمة لا يقف عند حد الدول النامية التي تبنت نظام السوق بل تجاوزها ليطال الدول المتقدمة، فها هي الدول التي كانت تعرف باسم دول الرفاه Walfare State ومنها إنجلترا أخذت تتخلى عن دورها الاجتماعي التلطيفي المتمثل في التقليل من الأضرار التي يسببها اقتصاد السوق التنافسي[٨]. وقد تطلب ذلك دوراً جديداً للمجتمع والأفراد والمنظمات غير الحكومية، وهو ما أسماه توني بلير "الطريق الثالث" الذي يقوم على العكس من الدولة والسوق على التكافل الاجتماعي وقيم المبادرة الفردية والجماعية والعمل المشترك[٩]. ويمكن إجمال المقولات الأساسية للطريق الثالث على أنها: استقلالية الفعل الفردي، ولا حقوق بلا مسئوليات، ولا سلطة بلا ديمقراطية، والتعددية العالمية، والمحافظة الفلسفية[١٠]. ومما تجدر ملاحظته أن التحولات الاقتصادية في الحالتين – الدول النامية والمتقدمة – تتطلب نفس العلاج: تخصيص أدوار جديدة للمواطنين والمجتمعات في مقابل الدولة.

وإذا كان بلير وحزب العمل الجديد في إنجلترا قد ابتكروا مفهوم الطريق الثالث، فإنه وعلى الجانب الآخر من الأطلنطي ظهر مفهوم مماثل وهو المجتمعاتية Communitarianism، مؤداه أن المجتمع الغربي الحديث فقد الإحساس بالتكافل الاجتماعي والأبعاد المجتمعية التي يمكن أن توحد الناس حول تصور معين للخير good، حيث إنه في المجتمع القائم على أساس الحقوق يأتي الفرد أولاً وليس المجتمع، وحقوق الفرد باعتبارها طبيعية، أي جزءا من الفرد، تكون قوية وأساسية وسيدة الموقف، في حين أن الأمور المتعلقة بالمجتمع، بما في ذلك حقوق الجماعة والتزامات

المواطنة، تكون ضعيفة ومشتقة، على اعتبار أنها ليست جزءاً طبيعياً من الفرد بل جزءاً مكتسباً ومزيفاً[١١]، ومن ثم فقد جاءت المجتمعاتية مؤكدة على ضرورة إيجاد توازن بين الحقوق والمسئوليات، إذ يرون أن الفردانية الليبرالية كانت قاتلة للمجتمع نتيجة تركيزها المفرط على الحقوق الفردية وتجاهلها للواجب والمسئولية نحو الآخرين[١٢]. وهذا نفس ما تؤكده لجنة إدارة شئون المجتمع العالمي" بالحاجة إلى اقتران الحقوق بالمسئوليات، إذ لا يمكن المحافظة على الحقوق على المدى البعيد إلا إذا تمت ممارستها بصورة مسئولة[١٣]. لقد أثر الفكر المجتمعاني الجديد – الذي انتشر على يد نبي المجتمعاتية اتزيوني Etzioni – على كثير من الفردانيين المغالين من أمثال جون رولز وجون جراى في اتجاه دعم كثير من المجتمعاتية وقليل من الفردانية؛ وهو ما أدى إلى نشوء ما اطلق عليه الليبرالية المجتمعاتية Communitarian liberalism التي نادت بتنقيح الفكر الليبرالي بأبعاد مجتمعية تحد من فردانيته الفجة.

على أن ذلك لا يعني تراجعاً عن الفلسفة الليبرالية الفردانية، بل على العكس من ذلك، يمثل تعميقاً لهذه الفلسفة، حيث تقول الليبرالية الجديدة، وبما يصب في اتجاه دعم المجتمع المدني، بأن المجتمع ليس في حاجة إلى حكومة ممتدة من أجل تماسكه وتحقيق أهدافه، فالمجتمع عندهم عبارة عن كيان عضوي يقوم على فكرة التآزر العضوي، الذي يعني أن الأفراد قادرون على تنظيم أنفسهم وتحقيق أهدافهم وأهداف المجتمع، ومما يرتبط بذلك على الصعيد الاقتصادي، تقهقر نموذج دولة الرفاه، وتراجع النظم الاشتراكية الديمقراطية، وتخصيص مزيد من الأدوار للمجتمع المدني[١٤].

إن النقائص التي ظهرت في النظرية الليبرالية الغربية، من مشكلة تذرير الأفراد Atomization، التي تعنى نشوء ثقافات فردية مغتربة، إلي مشكلة تضاؤل الاعتماد المتبادل والتعاون غير القائم على الربح، ومشكلة تدني المسئولية الاجتماعية وغيرها، ربما يمثل نقضاً لمقولة نهاية التاريخ لفوكوياما، تلك التي تقول بأن الديمقراطية الليبرالية الغربية تشكل نقطة النهاية في التطور الأيديولوجي للإنسانية والصورة النهائية لنظام الحكم البشري؛ وذلك لخلوها من التناقضات الأساسية، وإعمالها لمبدأي الحرية والمساواة، وبخاصة بعد هزيمة الأيديولوجيات المنافسة. إن هذه النقائص التي برزت في النظرية الليبرالية توحي بضرورة العمل على إيجاد شكل جديد للمجتمع يقوم على اقتسام السلطة وصنع القرار، شكل أرقى من هذه الديمقراطية الليبرالية التي تسيطر عليها النخب وتهمش فيها الجماهير، شكل يقوم على توسيع

نطاق المشاركة ودمج المهمشين والمغيبين[١٥].

أما من الناحية السياسية، فللعولمة تأثيرات لا يخطئها إلا غافل، وأبرز تأثيراتها في هذا الصدد هي الديمقراطية التي يقول البعض بأنها الوجه الآخر لعملة العولمة، إذ أن العولمة ليست مجرد حرية السوق وسقوط الحواجز أمام البضائع كما يحلو للبعض – وبخاصة في الدولة النامية ومنها العربية بالطبع – التبشير به، إذ نجد أن لسان حال قيادات عربية كثيرة يقول نعم للعولمة إذا كانت تعني الحرية الاقتصادية وتشجيع الاستثمارات الأجنبية وتصفية القطاع العام، وتحالف سماسرة الداخل مع كبار المضاربين في الخارج، أما إذا كانت تعني الديمقراطية واحترام حقوق وحريات المواطنين وتقليص سلطة الدولة والتدخل للدفاع عن حقوق الأفراد فلا[١٦]؛ متجاهلين أن من أهم مظاهر العولمة ومن تبعات النظام العالمي الجديد حدوث موجة ذات طابع عالمي من التحول الديمقراطي Democratization والاتجاه نحو السوق الحر، ففي الفترة من ١٩٧٤ تحولت أكثر من ستين دولة من أنظمة شمولية إلى أنظمة ديمقراطية (ولو شكلياً)، حتى أصبحت ظاهرة التحول الديمقراطي من المفاهيم الأساسية المصاحبة لظاهرة العولمة.

ويعود الفضل في عولمة قضية الديمقراطية وحقوق الإنسان، ولو جزئياً إلى، ثورة الاتصال، إذ لم يعد بمقدور النظم السياسية مهما بلغت درجة تسلطها أن تخفي ممارستها أو تحجب الحقائق عن العالم الخارجي المتربص[١٧]، ولا يجب أن نغفل أن الديمقراطية هي أقدم وأبرز أشكال مشاركة المواطنين. وإذا كانت العولمة بدعمها لقضية الديمقراطية تؤثر على العالم النامي في اتجاه دعم مشاركة المجتمع وأفراده في عملية صنع القرار ورسم السياسات العامة، فإنها مطلوبة وبقوة في الدول المتقدمة للتغلب على بعض المشكلات الحيوية التي تهدد بتفسخ المجتمع ومن أهمها مشكلة نزعة الأغلبية Majoritarianism التي تنتج عن استبداد الأغلبية بالأقلية، وهو ما يشكل نقضاً لمبدأ أساسي من مبادئ الديمقراطية الليبرالية وهو حكم الأغلبية وحقوق الأقلية[١٨]، وحل هذه المشكلة بالطبع يتطلب فتح قنوات التعبير والفعل ومتنفسات الحركة أمام الأقليات ومن هم خارج السلطة للدفاع عن رؤيتهم الخاصة للعالم، وهو ما يمكن أن يتم من خلال الأحزاب المعارضة والمنظمات غير الحكومية وغيرها من الآليات التي تعمل باستقلال عن الدولة وللتعبير عن مصالح ورؤى أعضائها؛ ولذلك يرى البعض أن المشاركة المجتمعية والفردية بذلك تسمح بالحفاظ على علاقة التوازن بين قوى المجتمع دون استقطاب يهدد وحدة المجتمع ودون استبعاد إرادي

أو عمومي لإحدى القوى مما يدفعها إلى العمل السري وتهديد الأمن القومي[١٩].

ومما يرتبط بظاهرة العولمة من الناحية السياسية كذلك – وبعيداً عن الشركات العابرة للقومية – بزوغ المنظمات غير الحكومية الدولية International Non-Governmental Organizations التي عادة ما تكون لها فروع في دول كثيرة وتركز أنشطتها على قضايا التنمية وحقوق الإنسان وحماية البيئة وتحقيق السلام ومراقبة الانتخابات.. الخ، ومن أهمها منظمة العفو الدولية[٢٠]. وقد عملت هذه المنظمات في اتجاه عولمة قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني.

ومن مظاهر العولمة السياسية في هذا المنحى نشوء اتجاه عالمي لتعبئة الجهود التطوعية للمنظمات غير الحكومية القومية والدولية وإقامة شبكات دولية وإقليمية تكون بمثابة الند للمجتمع الحكومي العالمي، ومن ذلك أنه منذ عام ١٩٩٢ يقام منتدى للمنظمات غير الحكومية على هامش كل المؤتمرات الحكومية الدولية تكون له مقرراته المستقلة عن مقررات المؤتمر الحكومي[٢١]، وعلى العكس من مقررات المؤتمرات الحكومية التي تحكمها الحسابات والتحالفات الدولية وحسابات المكسب والخسارة، تكون مقررات منتديات المنظمات غير الحكومية حرة وجريئة في مناصرة حقوق الشعوب، ومثال ذلك ما حدث في مؤتمر مناهضة العنصرية الذي عقد بمدينة ديربان بجنوب أفريقيا في سبتمبر ٢٠٠١. وهو ما سنعود له بشيء من التفصيل في عرض المنظومة المفاهيمية لمفهوم المجتمع المدني.

ومن الناحية الثقافية هناك تأثيرات للعولمة لا مجال للتشكيك فيها، فإلى جانب عولمة مظاهر الحياة الغربية، بما يتضمنه ذلك من ثقافة وعلاقات اجتماعية وأنماط وأساليب حياة وأنماط تفكير وتنظيم سياسي واجتماعي، وما يتضمنه ذلك أيضاً من اقتحام للبنى الثقافية والحضارية وتصدع للهوية الثقافية لشعوب العالم الثالث، فقد شهد العقد الأخير من القرن الماضي إرساءً لقيم التعددية والمشاركة والمساءلة والشفافية والتنافس. ومن أهم المتغيرات المصاحبة لظاهرة العولمة، كما قلنا من قبل، عولمة الديمقراطية بقيمها الأساسية مثل: الحرية والعدالة والمساواة والمشاركة والتسامح السياسي والفكري والقبول بالتعددية والاختلاف والتداول السلمي للسلطة بالاحتكام لإرادة الشعب واحترام حقوق الإنسان وسيادة القانون، حتى أصبحت هذه القيم ذات طابع عالمي باعتبارها قيما إنسانية عامة وثيقة الصلة بالتطور الإنساني.

إن العولمة – والنظام العالمي الجديد – وإن كانت تروج لقيم الاستقلالية والحيادية

والعقلانيــة والتســامح واحترام الحـق في الاختلاف، وتدافع عن قضــايا الديمقراطية وحقوق الإنســان على المســتوى الإعلامي، إلا أن هناك شكوكاً حول تبنيها لهذه القيم علــى المســتوى العملــي التطبيقي، فــلا يخفي على أحـد أن دعم العولمــة للديمقراطية وحقوق الإنســان يتم بشـكل انتقائي وبما يخدم مصالح الدول الكبرى، فالعولمة، إلى جانب تشـدقها بالقيم السـابقة، تغذي نزعــات التطرف والنزعــات القومية والعرقية والقبليــة والشـوفينية، وليس أدل علــى ذلك مــن أن العولمة، وما صــاحبها من تزايد تيــارات الهجرة من الجنوب إلى الشـمال، أدت إلى ظهور الجماعات الفاشـية والنازية الجديدة في أوربا، وفي المقابل ظهرت تيارات وجماعات التشـدد والتطرف والحركات الأصولية في العالم العربي والإسلامي كرد فعل سيكولوجي يعبر عن التمرد ضد الغزو الثقافي للغرب عبر آلية العولمة.

وليس ببعيـد عن ذلك ما أعلنت عنه الولايات المتحدة بعد أحداث ١١ سـبتمبر من أنها بعد أن تنتهي من حربها المزعومة ضـد الإرهاب سـتعمل على تنفيذ خطط ترمى – كما تزعم – إلى مقرطة الدول العربية، أي تحويلها إلى نظم حكم ديمقراطية، وذلك بالطبع لإعادة رسم الخريطة السياسية للمنطقة، بما يحقق مصالحها. وهو ما يستلزم منــا نحن الدول العربية أن نسـعى طوعــاً إلى التحول الديمقراطــي الحقيقي بناءً على مطالب شعوبنا وتحقيقاً لنهضتنا المنشودة، وليس أن ننتظر إلى أن تأتي إلينا الجيوش الأمريكية متهمة إيانا بانعدام الديمقراطية ومهددة وملوحة بشـن الحروب والإطاحة بالنظم، ومن هنا يتأكد دور التربية المدنية في الإعداد للمواطنة الديمقراطية.

ومثلمــا هــو الحال مــع العولمة الثقافيــة، نجـد أن للعولمة تأثيرات متناقضــة من الناحيــة الاجتماعيــة، فمــن ناحية برز مجتمــع العشرين أو مجتمــع الخمس، وهو ما يعني أن ٢٠٪ فقط من سكان العالم سيكون لهم عمل يدر عليهم دخلاً يسمح بمستوى معيشــي محــترم، في حين سينضـم الباقــون إلى جحافل العاطلين، وسـينتج ذلك عن الاحتـكارات الكبـيرة للشركات العابرة للقوميــة وتحالف سـماسرة الداخل مع كبار مضــاربي الخــارج[٢٢]. وذلك يعني زيادة أعداد المهمشين والمغيبــين الذين يفتقدون لأي مــن حقوقهــم الاجتماعيــة، التي تمثل شرطاً أساسـياً لممارســة الحقــوق المدنية والسياســية. وربما نتيجة لما سـبق، ومن بـاب تحقيق التوازن، أفرزت العولمة وتسوق لبنــى وتكوينــات اجتماعيــة جديدة مسـتقلة عن كل مــن الدولة والسـوق – منظمات المجتمــع المــدني القطري منها والعالمي – وذلك لتفعيــل دور الأفراد والمجتمعات في مجابهة سلطة الدولة المتحالفة مع السوق وللتخفيف من هذه الآثار ودمج القطاعات

والفئات المهمشة في المجتمع.

والعولمة إذ تدفع بهذه البنى الاجتماعية الحداثية تدفع معها بنوع جديد من العلاقات، فإذا كانت البنى والتكوينات الاجتماعية التقليدية مثل الأسرة الممتدة والقبيلة تعزز الانتماءات العضوية التقليدية وتسودها العلاقات الرأسية العمودية، فإن البنى الاجتماعية الجديدة التي تفعلها العولمة مثل المنظمات المدنية غير الحكومية تقوم على الانتماءات الحداثية كالانتماء للأمة والتعاقد الطوعي وتسودها العلاقات الأفقية التي تقوم على الحرية والمساواة[٢٣].

ومن كل ذلك يمكن القول، بإيجاز، بأن كل متغيرات العولمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية تدفع في اتجاه واحد وهو دعم مشاركة المواطنين والمجتمعات، وحث المبادرات الفردية والجماعية والتحول الديمقراطي وإتاحة أدوار أكبر للمواطنين والمجتمعات والمنظمات غير الحكومية. بمعنى أنها، باختصار، تدفع في اتجاه دعم المجتمع المدني، ذلك المجتمع الذي بات في المرحلة الحالية يقدم إجابة جاهزة على العديد من الأسئلة؛ فهو الرد على سلطة الحزب الواحد في الدولة الشيوعية بإيجاد مرجعية اجتماعية خارج الدولة، وهو الرد على بيروقراطية وتمركز عملية اتخاذ القرار في الدول الليبرالية، وهو الرد على سيطرة السوق على الحياة الاجتماعية، وهو أيضاً الرد على ديكتاتوريات العالم الثالث من جهة وعلى البنى العضوية من جهة أخرى[٢٤].

ثانيا: إشكاليات الواقع العربي

إن المتأمل في التطور السياسي العربي في نصف القرن الأخير يمكنه أن يكتشف – دون جهد – الآلية التي كانت وما زالت تحكم هذا التطور وهي آلية الغلبة والإقصاء، غلبة تيار سياسي محدد كالحزب الدستوري في تونس أو البعث في العراق وسوريا أو تنظيم ثورة يوليو ١٩٥٢ في مصر، وإقصاء هذه التنظيمات لكل المعارضين وهيمنتها على الساحة وإبطالها للديمقراطية، إذ كانت الدول العربية معنية في الأساس بالتحديات الخارجية المتمثلة في الاستقلال الوطني وبناء الدولة، في حين لم تكن معنية بترسيخ مبدأ المواطنة، بل على العكس من ذلك أضرت بالاهتمامات الأولى بمبدأ المواطنة والديمقراطية[٢٥]. وحتى الآن لم تصل بعد موجة التحول الديمقراطي التي شهدها –ويشهدها – العالم منذ ثمانينيات القرن الماضي إلى العالم العربي[٢٦]، بل وما زالت الديمقراطية بعيدة عن التحقق على المدى القريب.

فـإذا كان الواقـع العالمي، علـى نحو ما رأينا، يدفع باتجاه تفعيل وحث مشـاركة الأفراد والمجتمعات فإن الواقع العربي على النقيض من ذلك، واقع تُغّيب أفراده وتُهّمش مجتمعاته وتستأسـد دوله على رعاياها – وليس مواطنيها – وتسـتأثر بكل أشـكال الفعـل، في حـين لا يبقى لشـعوبه وأفراده سـوى الانفعال. وليس هناك وصـف لحالة الإنسـان والمجتمع العربيـين أدق من "حالة الاغتراب" التي يقـول بها حليم بركات، فالإنسـان العربي تقعده حالة من العجز في علاقاته بالمؤسسـات والمجتمع والنظام بعـد أن تحولـت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تسـتعمله وتعمل ضـده بدلاً من أن يستعملها وتعمل لصالحه هو، وتؤثر فيه وتطغى عليه دون أن يؤثر هو فيها، فالعائلة وكذلك الدولة قمعية في تنظيمها وفي قيمها وتبعاً لما أصـاب الفرد أصـبح المجتمع هـو أيضـاً عاجزا، إذ فقد الكثير من سـيطرته علـى وظائفه الحيوية ومـوارده المادية والروحية في علاقته بالدولة التوسـعية في سـلطتها، وقد نتج عن حالة الاغتراب هذه مشـكلات التفـكك الاجتماعي والسياسـي، وخلخلـة القيم والتبعيـة والطبقية وتغليب النزعـات الفئويـة على حسـاب الإنسـان والمجتمـع، وازدهـار الجماعـات التقليدية الوسيطة والانتماء لها على حساب الانتماء للأمة[٢٧].

ونتيجة لهذه الحالة تجد الشعوب – والأفراد بالطبع – نفسها مضطرة للتكيف مع واقعها بدلاً من اتخاذ المبادرات الكفيلة بتغييره، وتفتقد للجرأة على التفرد والإبداع، ومن تجليات هذه الحالة أيضـاً سـيادة قيم الطاعة والخضـوع والامتثال والاستسلام علـى جميع المسـتويات وفي جميع المؤسسـات بـدون معرفة أو إصـرار على الحقوق والمسـئوليات، وسـيادة قيم الإذعان والقبول السـلبي وعدم المشـاركة وعدم التناول النقـدي للقضـايا وانخفاض وعي المواطنين بحقوقهم ومسـئولياتهم على المسـتوى العـام[٢٨]. والمحصـلة النهائيـة لـكل ذلك هـي أن أصـبح المجتمع العربي تشـيع بين جماهيره حالة من اللامبالاة السياسية، وتبرز بينها ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والمجتمعي، وتتفشـى بينها التيارات المضادة للتسلطية سواء بين الأصوليين أو العلمـانيين على حد السـواء[٢٩]، ومن ذا الذي ينكر أن المشـكلة الأم التي تعانى منها مجتمعاتنا العربية والإسـلامية – الإرهـاب – والتي لصـقت بشكل لا يمحى بالإسلام ترجع في الأساس وقبل كل شئ إلى تضييق هـامش مشاركة المواطنين وغياب القنوات الشرعية لهذه المشاركة.

إن الأهم من التشخيص هو البحث عن الأسباب لتلمس سبل العلاج، وهناك نوعان من التفسيرات لما آل إليه المجتمع العربي، الأول يتعلق بتكوين العقلية العربية والثاني

يتعلـق بـالأبنية المجتمعية، ومـن النوع الأول نجد من يقـول "براديغم" Paradigm إن الطاعة كما تصـور في التاريخ والثقافة الإسـلاميين – وبخاصـة طاعة ولي الأمر والتخويـف من الفتنة والخروج على الحاكم – هى السـبب الرئيسـي فيمـا انتهى إليه الواقع العربي، فأصبح العربي لا يحبذ الخروج على ولي الأمر "حتى وإن انتهك حقوقه وحرياتـه ودنس حرماته"[٣٠]. ولا ينبغي أن ننسـى أن المعركة مـن أجل الديمقراطية والحريـة وتعظيـم أدوار المواطنين والمجتمعات هي معركة مع السـلطة قبل كل شـئ، تلك السـلطة التي لا يملك الفرد حيالها كما نشـأ وتربى في هذه الثقافة وهذا الميراث سوى الطاعة والقبول وعدم النقد أو الخروج سواء خوفاً من الفتنة أو خوفاً من بطشها حتى وإن كانت ظالمة. ومن المؤسف أن تتسم هذه الحالة بالثبات لما يزيد على المائة عام، حينما وصـف عبد الرحمن الكواكبي الإنسـان العربي قائلاً "نحن [العرب] ألفنا الأدب مـع الكبير ولـو داس رقابنا، ألفنـا الثبات وثبات الأوتاد تحـت المطارق، ألفنا الانقياد ولو إلى المهالك، ألفنا أن نعتبر التصـاغر أدباً والتذلل لطفاً والتملق فصاحة، واللكنة رزانة، وترك الحقوق سـماحة، وقبول الإهـانة تواضعاً، والرضا بالظلم طاعة، ودعوى الاستحقاق غروراً، والبحث عن العموميات (الأمور العامة) فضولاً، ومن النظر إلى البعد أملاً طويلاً، والإقدام تهوراً، والحمية حماقة، والشهامة شراسة، وحرية القول وقاحـة، وحريـة الفكر كفراً، وحب الوطـن جنوناً"[٣١]، بل ويضـيف الكواكبي أن "ألفة الاسـتبداد جعلت الأمة لا تسـأل عن الحرية ولا تلتمس العدالة، ولا تعرف للاسـتقلال قيمـة أو للنظـام ميزة ولا ترى لها في الحيـاة من وظيفة غير التابعيـة للغالب عليها أحسـن أو أساء على حد سـواء، وربما تنال الحرية عفواً فلا تستفيد منها شيئاً لأنها لا تعـرف لها طعماً فلا تهتم بحفظها"، وقـد نتج عن ذلك عند الكواكبي أن تطبّع العربي بطبع الاستبداد حاكماً وطبع الخضوع محكوماً[٣٢]. وتتفاقم هذه الحالة عند خير الدين التونسـي، فيؤكد بالأمثلة أن العربي بميراثـه الثقافي لا يحجم عن المطالبة بالحقوق المدنية والسياسـية فحسـب، بل ينفر منها إذا فرضـت عليه[٣٣]. ولعل في ذلك ما يقلل مـن فرص وجود مفهوم المجتمع المدني في التاريخ العربي، وهو ما سـنعود إليه بعد عرض البنيـة المفاهيمية للمفهوم، مسـلحين بها، للحكم على وجود هـذا المفهوم أو مفاهيم قريبة منه في التاريخ العربي، مفاهيم يمكن أن تغني عن هذا الوافد المستورد كما يرى البعض.

وفيما يتعلق بالتفسـيرات التي ترجع مـا آل إليه المجتمع العربي إلى طبيعة البنى والتكوينـات الاجتماعيـة، نجـد أن واقع المؤسسـات السياسـية والاجتماعية العربية

والعلاقات داخلها واقع هجين من عناصر تقليدية وحداثية، والنتيجة، على حد تعبير هشام شرابي، هي "النظام الأبوي المستحدث" Neopatriarchy. حيث يجمع الواقع العربي بين النظام الأبوي التقليدي الذي تكون العلاقات فيه هرمية عمودية تقوم على القمع والإكراه، كما في مؤسسات العائلة الممتدة والقبيلة وغيرها من البني التقليدية، والمؤسسات الحداثية التي جاءت في الأغلب الأعم نتيجة لفرض الاستعمار لها قبل رحيله مثل مؤسسات الدولة والبرلمان، وهذه المؤسسات الحداثية يفترض أن تكون العلاقات فيها مساواتية تقوم على التعاقد[٣٤]، ونتيجة هذا الهجين هو فقدان حميمية وحمائية ومباشرية ووسيطية البني العضوية التقليدية من جانب، وفشل وصورية المؤسسات والبنى الحديثة من جانب آخر[٣٥].

وعلى كل فيمكن، من خلال استقراء الواقع الذي يعيشه الإنسان المصري والعربي إجمالاً، أن نصف هذا الإنسان، دون أن نتهم بالمبالغة أو جلد الذات، بأنه إنسان متخلف ثقافياً، بكل ما تحمله كلمة ثقافي من أوجه وأبعاد، فهو إنسان ما زال محجماً عن دخول العصر الحديث بحداثته – ولا نقول عصر العولمة – ذلك العصر الذي بدأ منذ عدة قرون بديمقراطيته ومدنيته وليبراليته، وهو ما تجاوزه العالم المتقدم إلى عصر ما بعد الحداثة، والإنسان العربي غزته المادية، التي طالما تغني بالترفع عنها، فأصبح المال والثراء السريع هو حلمه، دون اعتبار لقيم العمل والإنتاج، ومما يرتبط بسيادة المادية والثراء السريع، شيوع القيم الاستهلاكية والنهم الاستهلاكي والإفراط في الاستهلاك، أيضاً دون اعتبار لقيم العمل المثمر، وهو إنسان بلغ الانفصال بينه وبين النظم الحاكمة حد القطيعة، فيتحاشاها ولا يثق بها ولا يثق بالعملية السياسية التي تستبعده ولا تعبأ برأيه، ولا يثق في السياسيين والمسئولين، بل والمؤسسات، وربما من مترتبات ما سبق أن سادت قيم السلبية والانسحاب والاستلاب والخضوع واللامبالاة واللاانتماء وعدم المسئولية والانصراف عن – بل والسخرية من – الصالح العام، وضعف الوعي السياسي والاجتماعي والمدني، وتدنى مستويات المشاركة السياسية والمدنية لها. إنه إنسان مصاب بالشيزوفرنيا الاجتماعية، فلا يتجاوز انتماؤه الكلمات والتعبيرات المعسولة[٣٦]. في حين يضمر للمجتمع العداء الدفين والكراهية العميقة اللاشعورية في معظم الأحيان، ومن هذه الشيزوفرنيا تعبيراته القوية والجازمة بحب الأوطان والاستعداد للدفاع عنها والتضحية في سبيلها، وهو في الحقيقة لا يرى من هذه الأوطان ما يربطه بها، بل وكل ما يجده منها يدفع – كما هو الحال مع غالبية شبابنا – إلى الحلم بالهجرة، وما يتضمنه ذلك من شعور

بالعجز وعدم الانتماء، والإنسان العربي بما هو كذلك ليس عاجزاً فحسب عن مواجهة التحديات الداخلية، بل الأدهى والأمر هو عجزه عن مواجهة التحديات الخارجية، التي تسعى للنيل من هوية وكيان، بل ووجود، أمته.

وقد كان جماع ذلك كله ما يسميه عبد الباقي الهرماسي ظاهرة "دولنة المجتمع"، التي يعني بها ابتلاع الدولة للمجتمع وتحييده والقيام بوظائفه والتدخل الدرامي في كل صور الحياة؛ بما يجعلها أقرب إلى الرقيب على المجتمع والمتصرف في شئونه[٣٧]. وبالطبع ذلك نقيض ما يفترض أن يكون قائماً وبخاصة في ظل لافتات الديمقراطية والليبرالية التي ترفعها الدول.

ونتيجة لظاهرة دولنة المجتمع أو ما يمكن تسميته "اللاتسييس الشعبي" ورفض الدولة لأي انتقاص من سلطتها أو تدخل في شئونها، ساد اعتقاد باستحالة مواجهة السلطة القهرية للدولة في أقطار الوطن العربي على صعيد العمل السياسي نفسه، وأمسى الحل الوحيد هو الالتفاف حول الحصار الشامل الذي فرضته الدولة على المجتمع وأفراده من خلال تفعيل المبادرات الفردية والجماعية للفاعلين غير الحكوميين والمنظمات غير الحكومية[٣٨].

وبذلك نجد أنه كما أوصلنا الواقع العالمي إلى ضرورة حث وتفعيل مبادرات وإسهامات ومشاركة الأفراد والمجتمعات من خلال الأعمال التطوعية والتنظيمات غير الحكومية، فإن الواقع العربي كذلك يوصلنا إلى هذه النتيجة نفسها: ضرورة تفعيل المجتمع المدني، ذلك المجتمع الذي إذا تحقق على غرار مثيله في الدول الحديثة لكان من شأنه إحداث تغيير للأحسن في شكل الحياة داخل المجتمع، ولكان من شأنه التأثير في صنع القرارات ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة بحياته ومصيره، وتتراوح هذه المشاركة في حدها الأقصى من صياغة شكل الدولة واختيار النظام السياسي وانتخاب الحكومة ومحاسبتها وتغييرها إلى حدها الأدنى وهو انعدام أو تضاؤل التأثير[٣٩]. إن المجتمع المدنى من خلال دعمه لمشاركة المواطنين والمجتمعات يعلم الشعب عن طريق الممارسة كيف يحل مشكلاته ويؤدي لفتح قنوات الاتصال والتفاهم بين المجتمع والدولة ويثرى الفكر الحكومي ويدعم الرقابة الشعبية المجتمعية ويسمح للمواطنين بتنظيم أنفسهم في هيئات أهلية تساند الحكومة وتصحح مسارها وتوازن قوتها.

وحيث إن الطموحات الكبيرة تولد إحباطات كبيرة، وحتى نكون للواقعية أقرب، فلابد من القول بأن المجتمع المدني ليس هو الحل الناجز لكل القضايا المعاصرة وكل

مشكلات البشرية، فهو ليس مفهوماً خلاصياً أو وصفة سحرية يمكن تعاطيها لتجاوز الوضع الراهن المأزوم إلى مستقبل مأمول، فهو حقل للتنافس وفضاء للصراع وميدان لعمل القوى الاجتماعية ذات المصالح والرؤى المختلفة بل والمتناقضة، فالأمراض الاجتماعية على عكس الأمراض البيولوجية ليس لها من علاج ناجع واحد[٤٠] ولعل هذا ما حدا بأبي علي ياسين إلى القول بأن المجتمع المدني "ليس هو حلم البشرية، فما هو سوى مجموعة أشكال تضامنية ووفاقية للدفاع عن حياة ومصير المجتمع كلياً أو فئوياً، بما في ذلك و في مقدمته تضييق سلطة الدولة"[٤١]. وعلى الأقل، وأن كان هذا المفهوم يمثل فعلاً الحل الناجز لمشكلاتنا وأزماتنا، فإن توطينه ليس بالأمر اليسير والسريع، فقد استغرق ذلك من أوروبا نضالاً وقروناً ليصل المفهوم من التوطين إلى ما آل إليه، أي ليصبح جزءا من الثقافة الغربية.

ثالثا: المنظومة المفاهيمية لمفهوم المجتمع المدني:

(أ) تاريخية المفهوم:

يرفض عزمي بشارة إطلاق تعريف اختزالي لمفهوم المجتمع المدني، ويشدد على الحاجة إلى دراسة تاريخية المفهوم والتحولات التي مر بها، إذ "لا فائدة خاصة ترجى منها [أي التعريفات] إذا لم تبن على تحليل تاريخي"[٤٢]. ولذلك فمن الضروري تقصى المنظومة المفاهيمية التي يشكل المفهوم جزءًا منها، وتتبع تاريخيته، وتحديد مرتكزاته المعرفية والأيديولوجية، وعلاقته بالمفاهيم الأخرى في مراحل تطوره المختلفة، وترجع أهمية دراسة تاريخية المفهوم كذلك إلى أنه في كل مرحلة من مراحل تطوره كان يحظى بمعنى معين، ففي إحدى مراحل تطوره كان يعني الفصل بين الدولة والمجتمع، في حين كان يعني في مرحلة أخرى حقوق المواطنة وهكذا، ولذلك سوف نعرض فيما يلي للظرفيات التاريخية التي نشأ فيها المفهوم والتحولات التي طرأت عليه في كل ظرفية منها.

يشير مفهوم المجتمع المدني بداية إلى التحول الهائل والحاسم الذي حدث في الفكر السياسي الغربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ذلك التحول الذي عبر عن إرادة هذا الفكر في تجاوز أزمة العصور الوسطى وإعلان القطيعة مع النظام القديم جملةً وتفصيلاً بنظام جديد يقوم على أسس مختلفة تماماً[٤٣]، وقد كانت الليبرالية هي هذه القطيعة مع الأفكار والممارسات السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة، تلك الأفكار التي كانت ضد حرية الإنسان وعقله وقدراته على تطوير ذاته والتعبير

عنهـا، ومقاومة الفكر الغيبي غير الرشـيد المعارض للتطـور والإبداع وإطلاق العنان للعقـل البشري القادر على الوصـول إلى الحقيقة بمفرده وبدون وصـاية من أية قوى خارجية[٤٤]، ولذلك فإن مراحل تطور مفهوم المجتمع المدني هي نفسـها مراحل تطور الأيديولوجية الليبرالية، كما سيتضـح من عرض هذه المراحل. ولا بد من أن نضع في الاعتبار حقيقة أنه في كل مرحلة من مراحل تطور المفهوم نجد أنفسـنا أمام الإنسان كفرد، والمجتمع كعلاقة اجتماعية بين الأفراد ودولة متميزة عن كليهما، وفي كل واقع ينضـوي المفهوم تحته نجد أنفسـنا أمام تفتيت أو تجزئة أو تجاوز للوحدة العضـوية بـين الفرد والجماعة من ناحية، وتمايز بـين الدولة والمجتمع من ناحية أخرى، وهي تمايزات تعيد إنتاج الوحدة على أساس توسطها كعلاقة حقوقية[٤٥].

يحـدد كريم أبو حلاوة[٤٦] مكونات مفهوم المجتمع المدني النظرية كما تبلورت في إطار النظرية الليبرالية على أنها:

١- العقد الاجتماعي في مقابل الحق الإلهي .
٢- التعددية السياسية بديلاً عن الحكم المطلق.
٣- إقرار حق المواطنة للجميع بعد إن كان مقصوراً على الأقلية الأرستقراطية.
٤- الانتقـال إلى مبـدأ سـيادة الأمـة المشـتق من المواطنـة وتجـاوز الانتماءات التقليدية.
٥- الانتقال إلى مبدأ فصل وتوزيع السلطات بعد الجمع بينها.

إن المكـون الأول مـن المكونـات النظريـة لمفهـوم المجتمـع المدني هـو إذن العقد الاجتماعي، الذي جاء ليسـتهل الفصـل بين الدولة والمجتمع أو بين مؤسسـات الدولة ومؤسسات المجتمع، وهو الفصل الذي نتج عن فلسفة الحق الطبيعي والعقد الاجتماعي، والذي يتجاوز مجرد الفصل ليعطي السبق للمجتمع على الدولة، فالمجتمع هو الأصل ثـم جاءت الدولـة كعنصر دخيل على الاجتمـاع البشري الأول وقسـمت المجتمع إلى مجتمع مدني وآخر سياسـي[٤٧]، وهذا الفصـل على درجة كبيرة من الأهمية في صراع المجتمع المدني ضـد هيمنة الدولة وسـلطتها التي تطال كل شـيء وتفرض حالة من الوصـاية الشاملة على المجتمع كما في الحالة العربية، وقد جاء هذا الفصل متضمناً في نظريـة العقد الاجتماعي عند هوبز، إذ أنه نتيجة لحالة حرب الكل ضـد الكل، التي تخيـل هوبـز أنها كانت سـائدة في الحالة الطبيعيـة، تعاقد الأفراد طوعاً على إنشـاء سـلطة تقـوم على توفـير الأمن والاسـتقرار وتحمي الملكيـة في مقابل تنـازل الأفراد لهـا عن جميع حقوقهم التي كانوا يتمتعون بها في الحالة الطبيعية[٤٨]. وهذا الفصـل

الأول، الذي يمثل الشرط الأول لنشوء المفهوم عند بشارة، صاحبه أيضاً الشرط الثاني وهو فصل الدولة عن الاقتصاد، ذلك الشرط الذي تطور مع الثورة الصناعية ونشوء الطبقة البرجوازية التي عمدت إلي الاستقلال بالاقتصاد عن تدخل الدولة والسيطرة عليه وفقا لمصالح هذه الطبقة كما يري ماركس[٤٩].

أما المكون الثاني لمفهوم المجتمع المدني، وهو التعددية السياسية كبديل عن الحكم المطلق، فقد انبثق هو أيضاً من فلسفة الحق الطبيعي ونظرية العقد الاجتماعي، اللتين تقدمتا خطوة إلي الأمام في اتجاه إرساء الحقوق المدنية السياسية علي يد الفيلسوف الإنجليزي جون لوك، فإذا كانت نظرية العقد الاجتماعي قد بدأت بتبرير الحكم المطلق وتنازل الأفراد عن جميع حقوقهم مع هوبز، فها هي تقر حقوق المواطنين وحرياتهم في مرحلتها الثانية في عقد لوك الاجتماعي، الذي بموجبه لا يتنازل المواطنون إلا عن حقهم في تنفيذ قانون الطبيعة ومعاقبة الخارجين عليه لسلطة يكون عليها بموجب هذا العقد حماية الحقوق والحريات التي كان يتمتع بها الأفراد في حالة الطبيعة، وبالأخص الحقوق في الحياة والحرية والملكية[٥٠]، وبناء علي ذلك فإن لوك يقصد بالمجتمع المدني ذلك المجتمع الذي دخله الأفراد طواعية بموجب العقد الاجتماعي لضمان حقوقهم وحرياتهم[٥١]، ولابد من التأكيد هنا علي أن الاختلاف بين هوبز، الذي برر الحكم المطلق وأنكر الحقوق والحريات، ولوك الذي أنكر الحكم المطلق وأكد علي طبيعية الحقوق والحريات، إنما يكمن في الاختلاف في تخيل حالة الطبيعة، فقد تخيلها هوبز حالة من عدم الاستقرار والحروب المتواصلة، وبذلك احتاج الاجتماع البشري لكي يخرج منها إلي سلطة قوية تعيد الأمن والاستقرار، ولذلك جاء عقد هوبز الاجتماعي بمثابة تنازل من جانب واحد، هو جانب الأفراد، فلم يوقع الحاكم علي هذا العقد، وبذلك يكون أقرب إلي صورة التنازل منه إلي صورة العقد، أما الحالة الطبيعية عند لوك فقد كانت حالة هناءة وسعادة يتمتع فيها الأفراد بكل حقوقهم وحرياتهم لأن الإنسان عند لوك طيب وخير بفطرته، وتنشأ الحاجة للسلطة لتكون بمثابة طرف محايد لتطبيق قانون الطبيعة[٥٢].

أما المكون الثالث للمفهوم وهو إقرار حق المواطنة والحريات العامة للجميع بعد أن كانت مقصورة علي الأقلية الأرستقراطية فقط تأكد هو أيضاً من خلال نظرية العقد الاجتماعي عند لوك وروسو، بتأكيدهما علي صيانة حقوق الأفراد وحرياتهم، وقصرهما لدور الحكومة علي تطبيق القانون الطبيعي، ثم تأكدت فكرة المواطنة مع الثورة الفرنسية التي أقرت الحقوق في الحرية والمساواة والإخاء، وما انبثق عنها

من حرية التعبير والضـمير والحق في مراقبة السلطة ومساءلتها، وغيرها من الحقوق والحريات التي أقرها إعلان حقوق الإنسان والمواطن ١٧٨٩ والإعلان العالمي لحقوق الإنسـان ١٩٤٨[٥٣]. إن مفهـوم المواطنة ليس مفهوماً استـاتيكياً سـاكناً بل مفهوماً ديناميكياً متغيراً، وبالطبع يسير هذا التغير في اتجاه إقرار مزيد من الحقوق والحريات للمواطنين، ومن ذلك يرى مارشال[٥٤] أن المواطنة ظهرت على مر ثلاثة قرون متتالية شـهد كل منها نمو "عنصر" أو "مكون" مختلف من مكوناتها، وكان كل منها بمثابة توسـيع أو ضم حقوق وحريات جديدة للمواطنين ففي القرن الثامن عشر ظهر المكون الأول – المكـون المـدني – وهـو الحقوق المدنية، الـذي أقر حقـوق المواطنين المدنية كالحرية والمساواة أمام القانون، في حين شهد القرن التاسع عشر ظهور المكون الثاني – المكون السياسـي – وهو الحقوق السياسية، الذي تضمن إقرار حقوق المواطنين في المشـاركة السياسية والتصويت والترشيح للوظائف العامة، ومع القرن العشرين ظهر المكون الثالث – المكون الاجتماعي – والذي تمثل في الحقوق الاجتماعية، مثل الحق في الرفاه الاجتماعي من تعليم وصحة وضمان اجتماعي، التي بدونها يصعب تأمين المكونـين الأوليـين، ثم تطـورت المواطنة بعد ذلك لتشـدد على ضـرورة الاقتران بين الحقوق والحريات من ناحية والواجبات والمسئوليات من ناحية أخرى.

جـاء المكـون الرابع لمفهـوم المجتمع المدني مـع الانتقـال إلى مبدأ سـيادة الأمة المشتق من حق المواطنة، فالمواطنة بداية من بارسونز هي أساس التضامن والانتماء للأمة بدلاً من الانتماءات والتضـامنات التقليدية، والمواطنة بصرف النظر عن كونها سلسـلة من الحقوق والحريات جاءت لتعبر عن تغير في البني والعلاقات الاجتماعية، ففي نظرية الحق الإلهي المقدس كانت العلاقات السـائدة هي العلاقات الأبوية، حيث علاقة السـيد بالعبد، والحاكم بالمحكوم، تلك العلاقات التي تذوب فيها إرادة الطرف الثـاني في إرادة الطرف الأول، وكان الانتماء، في ظل سـيادة هذه النظرية موجها إلى البني العضوية التقليدية، سواء أكانت دينية أم إقطاعية وما إلى ذلك، ولكن مع ظهور فكرة المواطنة والمؤسسـات الحديثة من دولة وبرلمان.. إلخ، انتقل الانتماء إلى الأمة؛ ونتيجة للإرساء المتتالي لأنواع الحقوق والحريات انتقل شكل العلاقات من العلاقات الهرمية العمودية إلى العلاقات الأفقية التي تقوم على المساواة[٥٥].

أمـا المكـون الخامس والأخير لمفهـوم المجتمع المـدني، وهو مبدأ فصـل وتوزيع السـلطات، فقد جاء ليشدد على استقلالية الأجهزة القضـائية والتشريعية عن السلطة التنفيذية للحد من تمركز السـلطات والتحكم التعسـفي غير الشرعي في شـئون الدولة

والمجتمع، وأول من قال بضرورة فصل وتوزيع السلطات هو مونتسكيو، الذي أكد على أننا إذا أردنا إنشاء حكومة معتدلة لا تستبد بشئون الحكم، فلابد من توزيع وفصل السلطات، وذلك لأن "السلطة هي التي توقف السلطة" وتمنعها من الاستبداد بشئون المجتمع والعبث بمقدراته[٥٦]. إن مبدأ فصل السلطات على درجة كبيرة من الأهمية، إذ بدونه تنتفي عن الدولة الصفة الديمقراطية، حيث تتركز جميع السلطات في يد شخص أو مجموعة واحدة، وهذا هو الاستبداد بعينه، ونتيجة لأساسية هذا المبدأ للديمقراطية نجد أن دساتير الدول الديمقراطية جميعها تأخذ به لتؤكد قاعدة التوازن والرقابة المتبادلة Checks and Balance.

ويمكن أن نوجز مجموعة التمايزات أو الانفصالات الضرورية للحديث عن مجتمع مدني كما يرى عزمى بشارة في: الفصل بين الدولة والمجتمع، والفصل بين آليات عمل الدولة وآليات عمل السوق، وتمييز الفرد كمواطن بغض النظر عن انتماءاته، ورؤية الفرق بين التنظيمات التطوعية والعضوية، والتشديد على الفرق بين الديمقراطية التمثيلية على مستوى الدولة والديمقراطية المباشرة في المنظمات التطوعية، ويؤكد بشارة على ضرورة وجود مركبين على الأقل من هذه التمايزات السابقة في أية مرحلة تاريخية أو مجتمع لكي يكون بمقدورنا الحديث عن مفهوم المجتمع المدني، فإذا اكتفينا بالتشديد على الفصل بين الدولة والمجتمع بدون محاولة فرض المجتمع على الدولة تتقدم إلى الصدارة البني العضوية من عائلة ممتدة وقبيلة .. إلخ لأنها أشد أهلية وفاعلية وحماية أمام الدولة المستبدة، ولكن عندما نضيف لهذا الفصل الأول قضية المواطنة يمكن في هذه الحالة فقط الحديث عن مجتمع مدني يكون بمثابة برنامج حداثي للتغيير، ويمكن القول بأنه كلما زاد حظ المجتمع من هذه التمايزات، وكلما احتل مكانة متقدمة علي متصل الشمولية–الليبرالية كان المدني أكثر حرية واستقلالية وفاعلية[٥٧].

بعد عرض تاريخية المفهوم ومكوناته النظرية، تلك التي صاحبت نمو النظرية الليبرالية وانبثقت عن فلسفة التنوير، واستكمالاً لهذه التاريخية سوف نعرض بايجاز للتحولات التي شهدها المفهوم حتي المرحلة الحالية علي أيدي كبار مفكري وفلاسفة السياسة وعلم اجتماع السياسة الغربيين.

يعتبر هيجل من القلائل الذين لم يبدوا حماساً لفكرة المجتمع المدني، حيث اعتبره وحدة عاجزة وفي حاجة مستمرة لمراقبة الدولة، ولم يعتبره شرطاً أو إطاراً طبيعياً للحرية بل فضاءً "للحياة الأخلاقية" بوصفها ناتجاً تاريخياً يتموضع بين مؤسستي

العائلة والدولة[٥٨]، وقد ذهب هيجل أبعد من ذلك إلي الاعتقاد بعدم وجود حقوق طبيعية "للإنسان"، وربما يكون السبب وراء آراء هيجل هذه وإعلائه من شأن الدولة وإعطائها المزيد من الصلاحيات راجعا إلي الظرفية التاريخية التي عاش فيها هيجل، حيث كان أمام الدولة البروسية مهام جسام مثل تحقيق الوحدة واللحاق بالتقدم الإنجليزي والفرنسي[٥٩]. وخلاصة قول هيجل وفقاً لمصطلحاته الأساسية هو أن الدولة تستوعب المجتمع داخلها كنفي ديناميكي وكمرحلة من مراحلها، فالعلاقة بين الدولة والمجتمع علاقة يتحول كل من طرفيها إلي مركب مكون للطرف الآخر.

أما بالنسبة لماركس فنجد أنه وفقاً للمفاهيم الماركسية فإن المجتمع المدني يمثل البنية التحتية التي تشيد عليها العمارة السياسية للدولة (البنية الفوقية)، والمجتمع المدني بذلك هو المجتمع البرجوازي بحركيته ووظيفته الاقتصادية والاجتماعية، وهو بذلك يمثل فضاءً للمواجهات بين المصالح الاقتصادية أي فضاءً للصراع الطبقي[٦٠]، والهدف النهائي للنموذج الماركسي هو نهاية الدولة، التي تسيطر عليها الطبقة البرجوازية، وبالتالي نهاية المجتمع المدني، وظهور مجتمع معقد، ولكن هذا النموذج عند التطبيق لم يؤد إلا إلى ذوبان المجتمع في الدولة، أو بالأحرى في الحزب الشيوعي الحاكم، وبالتالي ظهور نتائج شمولية تتسم بالعنف والقمع والقهر[٦١].

وعلى عكس هيجل لا يرى توكفيل أن الديمقراطية تمثل نفياً للمجتمع المدني، حيث لم يعد الخيار بين دولة ديمقراطية تنفي الحاجة إلى مجتمع مدني لأنها تمثله، وبين مجتمع ديمقراطي ينفي الحاجة إلى الدولة لأنه قادر على إدارة شئونه، ويصبح الموضوع عند توكفيل موضوع دولة ديمقراطية تتعايش في الوقت نفسه وتتوازن مع مجتمع مدني يحدها ويكملها، فالمجتمع المدني عنده ليس بديلاً عن الديمقراطية، بل صمام أمان ضد استبدادها، وتوكفيل بذلك يهدم نظرية هيجل في المجتمع والدولة، التي تبرر تحكم الدولة في المجتمع باسم الصالح العام، إذ يرى الأول أن الاستبداد يطور ويمدين وسائل الرقابة والعقاب؛ وهو ما يجعله أقل إزعاجاً وإهانة في نظر المواطنين فلا ينتفضون ضده[٦٢]، ولذلك لابد للمواطنين من إدارة شئون حياتهم كلها من خلال كل أشكال التجمع الطوعي الحر التي يجب أن تشغل كل الفضاءات المحتملة في المجتمع، ويزيد توكفيل على ذلك أنه إذا كان التقدم الحضاري رهن الدولة أو رهن الجمعيات فإنه ينحاز جذرياً إلى الجمعيات، فهو يحبذ –على نحو ما رأى في أمريكا– إنشاء جمعيات حرة في كل المجالات بلا استثناء، فهذه الجمعيات هي الضامن لمكتسبات الثورة الديمقراطية؛ حيث تكون هذه الجمعيات بمثابة عين

المجتمع الفاحصة المستقلة التي تقاوم كل أشكال الاستبداد وعدم المساواة[٦٣]. ومما يتفق مع رأي توكفيل ما يقول به جون ستيوارت ميل الذي يرى بأن الكثير من الأمور التي يمكن أن تتحقق عن طريق الدولة بواسطة موظفين يجب أن تترك للأفراد أو الارتباطات الخاصة لأنه من الأفضل أن يحاول الأفراد القيام بها، حيث إنهم سوف يستفيدون من المحاولة والفشل أكثر من أي ميزة يكتسبونها بشكل سلبي، ويضيف ميل أن عمل الأفراد لبعضهم يعزز الشعور الجماعي[٦٤].

اختفي مفهوم المجتمع المدني لفترة طويلة من الساحة الفكرية ثم عاد في عشرينيات القرن العشرين على يد المفكر الإيطالي الماركسى المجدد أنطونيو جرامشي الذي يرى – على العكس من أستاذه ماركس – أن المجتمع المدني يمثل جزءًا من البنية الفوقية التي تضم كذلك الدولة، والمجتمع المدني عنده هو مجموعة البني الفوقية مثل النقابات والأحزاب والصحافة والمدارس والأدب والكنيسة. إن هذين المستويين الفوقيين ينطويان من جهة (الدولة) على السيطرة، ومن جهة أخرى (المجتمع المدني) على الهيمنة، فإذا كانت الدولة أو المجتمع السياسي فضاءً للسلطة والقوة، فإن المجتمع المدني يمثل فضاءً للهيمنة الثقافية والأيديولوجية التي تمارسها التنظيمات الخاصة[٦٥]، وبذلك نجد أن جرامشي قفز على أستاذه ماركس إلى هيجل من حيث إنه يرى في المجتمع المدني فضاء يضم المؤسسات الخاصة الحرة، وأن الدولة يجب ألا تقتصر على دورها القمعي ولكن يجب أن تشتمل على مؤسسات حرة تسهم بدورها في إرساء الأيديولوجيا المهيمنة[٦٦].

(ب) تعريف المجتمع المدني

ليس معنى العرض السابق لتاريخية المفهوم استحالة تعريفه تعريفاً شافياً، بل يعني ضرورة الإلمام بظرفيات نشأة المفهوم وتحولاته التاريخية، وإدراك أن التعريف الحالي للمفهوم ليس سوى آخر مراحل تطوره، ومن ثم يجب النظر إلى هذه التعريفات في سياق التطور التاريخي لمفهوم المجتمع المدني.

يعرف سعد الدين إبراهيم المجتمع المدني بأنه "مجموعة التنظيمات التطوعية الحرة التي تملأ المجال العام بين الأسرة والدولة لتحقيق مصالح أفرادها، ملتزمة في ذلك بقيم ومعايير الاحترام والتآخي والتسامح والإدارة السلمية للتنوع والاختلاف، وتشمل تنظيمات المجتمع المدني الجمعيات والروابط والنقابات والأحزاب والأندية والتعاونيات، أي كل ما هو غير حكومي وغير عائلي وغير إرثي"[٦٧]، وهذا التعريف يحدد ثلاثة أسس للمجتمع المدني: الفعل الإرادي الحر، والتنظيم الاجتماعي، وقبول

الاختلاف والتنوع بين الفرد والآخرين، وقد ظهر هذا المفهوم للمجتمع المدني أو القطاع الثالث في مقابل سلطة الدولة والسعي نحو الربح والمكسب الشخصي الذي تفرضه قوى السوق، حيث إن هذا القطاع لا يستهدف الربح وليس حكومياً، ولكن في الوقت نفسه يتعايش مع الأسواق والحكومات ويمارس تأثيراً موازياً لها[٦٨].

وهناك من يعرف المجتمع المدني بأنه "تلك الشبكة المعقدة من الجمعيات associations السياسية والاجتماعية والاقتصادية التطوعية، التي يتم تكوينها بحرية والتي تمثل مكوناً أساسياً للديمقراطية الدستورية، والمجتمع المدني الفعّال لا يحول فقط دون سوء استخدام السلطة من جانب الحكومة، بل تعمل منظماته كذلك كمعامل يتعلم فيها المواطنون الديمقراطية عن طريق العمل[٦٩]، هذا التعريف – كما نرى – يشدد على الدور السياسي للمجتمع المدني وهذا هو سبب رواج المفهوم عربياً حيث يرى فيه كثير من المفكرين العرب وسيلة لمواجهة سوء استخدام السلطة من جانب الدولة وموازنة هذه السلطة وتحقيق الديمقراطية ودعم مشاركة المجتمع وأفراده في صنع التغيير وتصحيح مساراته. يركز هذا التعريف كذلك علي الدور التربوي لمنظمات المجتمع المدني، حيث يمكن لهذه المنظمات أن تعمل كعامل لتعليم الديمقراطية عن طريق العمل؛ وذلك لأن هذه المنظمات كما أنها نتاج للتحول الديمقراطي، فهي أيضا تجسيد للديمقراطية بمستوياتها الإجرائية والتنظيمية والقيمية. وهذا الدور ليس جديداً علينا فمنذ ظهور التعددية الحزبية في مصر وهناك من ينادون بدور للأحزاب والنقابات– وهي من منظمات المجتمع المدني – في رفع الوعي السياسي للمواطنين ودعم مشاركتهم السياسية والاجتماعية.

وتأكيداً على دور المجتمع المدني في دعم مشاركة المواطنين وتعظيم قدراتهم هناك من يعرف المجتمع المدني بأنه "مجمل التنظيمات الاجتماعية التطوعية وغير الحكومية التي ترعى الفرد وتعظم من قدراته على المشاركة المجزية في الحياة العامة"[٧٠]، وهذا التعريف يعيدنا إلى مكونات المفهوم وشروط تحققه، حيث نجد أنه يشدد على استقلالية المجتمع المدني عن الدولة وتجاوزه للانتماءات العضوية التقليدية الإرثية.. الخ، واتخاذه من التمكين هدفاً له، بمعنى دعم قدرة الأفراد على المشاركة بإكسابهم القدرات والميول اللازمة لها.

وتأكيداً لأهمية البعد الثقافي في المجتمع المدني، فإن هناك من يعرف المجتمع المدني بأنه "مجموعة القيم والأعراف التي يقبلها المجتمع المنظم طوعا على نحو سلمي، وهذا القبول الطوعي هو بالضرورة نتاج للثقافة الأم الأوسع، وثقافة قائمة

بذاتهـا تتركز حـول العمل الطوعي العـام والمنهجي في إطار ديمقراطي، ويشـمل كل المنظمات والتجمعات المدنية غير السـاعية للوصـول إلى السـلطة، والتي تتوسط بين الأفراد والدولة"، ويركز هذا التعريف بشـكل قوي على الثقافة المدنية، باعتبارها من أهـم مقومـات المجتمع المدني، إذ يقوم هذا المجتمع في الأسـاس علي جملة من القيم والميـول والاتجاهات والفضـائل وعدد من المبـادئ، ولكن هذا التعريف باسـتبعاده السـعي إلي السـلطة يخرج الأحزاب من دائرة منظمات المجتمع المدني، وهو مالا يتفق مع طبيعة المفهوم كجزء من الفلسفة الليبرالية ومع مراميه السياسة الديمقراطية، كما سيتضح من مناقشتنا للثقافة المدنية(٧١).

ويعرف حسنين توفيق إبراهيم المجتمع المدني بأنه "مجموعة من الأبنية السياسية والاقتصـادية والاجتماعية والثقافية والقانونية تنتظم في إطارها شـبكة معقدة من العلاقات والممارسـات بين القوي والتكوينات الاجتماعية في المجتمع، ويحدث ذلك بصـورة دينامية ومسـتمرة من خلال مجموعة من المؤسسـات التطوعية التي تنشـأ وتعمـل باسـتقلالية عن الدولـة"، ووفقاً لهـذا التعريف فإن المجتمع المدني يتضـمن مجموعة من المؤشرات(٧٢) وهي:

١- تبلـور أنمـاط من العلاقـات الاجتماعية والسياسـية والاقتصـادية والثقافية ليسـت ذات طبيعـة واحـدة فقد تكـون تعاونية أو تنافسـية أو صراعية، فهو لا يتسـم بالضرورة بالتجانس، وهذه التكوينات قد تتشـكل علي أسـس موروثة أو تسـتند إلى معايير دينية أو تتشكل استناداً إلي معايير انجازية حديثة ترتبط بالقدرات والمهارات والتعليم والمهنة والدخل وترشيد الإدارة، وهذا النوع الأخير من التكوينات الاجتماعية هو الذي يعتمد عليه المجتمع المدني الحديث.

٢- بالنسـبة للعلاقات والتفاعلات بين القوي والتكوينات الاجتماعية فهي يمكن أن تندرج في ثلاثة أشكال رئيسة: التعاون، والتنافس، والصراع.

٣- أن مؤسسـات المجتمع المدني تتشـكل وفقاً للفعل الطوعـي الإرادي الحر، فهذه المنظمات علي اختلاف أشـكالها تتشـكل بشـكل طوعي حر لحماية مصالح أعضائها والتعبير عنها.

٤- أن مؤسسات المجتمع المدني تتمتع باستقلالية عن الدولة في النواحي المالية و الإداريـة والتنظيميـة، وهذه الاسـتقلالية تجسـد قدرة المجتمع علـي تنظيم جهوده ونشاطاته خارج الدولة.

٥- أن هناك عدة أسـس لتكون وتطور المجتمع المدني وهى الأسـاس الاقتصادي،

والسياسي، والأيديولوجي، والقانوني..إلخ.

وقد تبنت ندوة بيروت لمركز دراسات الوحدة العربية بعنوان "المجتمع المدني في الوطن العربي" تعريفاً إجرائياً للمجتمع المدني يتسم بالشمول والدقة فعرفته بأنه "جملة المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعمل في ميادينها المختلفة في استقلال نسبي عن سلطة الدولة لتحقيق أغراض متعددة منها: أغراض سياسية كالمشاركة في صنع القرار علي المستوي الوطني، ومثال ذلك الأحزاب السياسية، ومنها غايات نقابية كالدفاع عن المصالح الاقتصادية لأعضاء النقابة، والارتفاع بمستوي المهنة والتعبير عن مصالح أعضائها، ومنها أغراض ثقافية كما في اتحادات الكتاب والمثقفين والجمعيات الثقافية التي تهدف إلى نشر الوعي وفقاً لاتجاهات أعضاء كل جمعية، ومنها أغراض اجتماعية كالإسهام في العمل الاجتماعي لتحقيق التنمية"(٧٣)، وبالتالي يمكن القول بأن العناصر الأساسية لمؤسسات المجتمع المدني هي الأحزاب السياسية والنقابات العمالية والاتحادات المهنية والجمعيات الثقافية والاجتماعية.

يبين التحليل النقدي لهذا التعريف الإجرائي أن جوهر المجتمع المدني ينطوي على أربعة عناصر رئيسة الأول هو فكرة التطوعية أو المشاركة التطوعية التي تميز تكوينات وبني المجتمع المدني عن باقي التكوينات الاجتماعية العضوية المفروضة والمتوارثة تحت أي اعتبار، ويشير العنصر الثاني إلى فكرة المؤسسية، التي تطال مجمل الحياة الحضارية تقريباً، والتي تشمل مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولعل ما يميز مجتمعات العالم الثالث ومنها العربية في هذا الصدد الحضور الطاغي للمؤسسات وغياب المؤسسية بوصفها علاقات تعاقدية حرة في ظل سيادة القانون، ويشير العنصر الثالث إلى فكرة الغاية أو الدور الذي تقوم به هذه المنظمات والأهمية القصوى لاستقلالها عن السلطة وهيمنة الدولة، من حيث هي تنظيمات اجتماعية تعمل في سياق وروابط تشير إلى علاقات التضامن والتماسك والصراع والتنافس الاجتماعيين، وآخر هذه العناصر يكمن في ضرورة النظر إلى مفهوم المجتمع باعتباره جزءًا من منظومة مفاهيمية أوسع تشتمل على مفاهيم مثل: الفردية والمواطنة وحقوق الإنسان والمشاركة السياسية، إلى غيرها من هذه المنظومة المفاهيمية التي سبق لنا دراستها في التطور التاريخي للمفهوم وعلاقاته بالمفاهيم الأخرى.

من كل ما سبق يمكن تحديد عناصر أو مكونات المجتمع المدني بأنها كل ما هو

غـير حكومي وغير عائلـي وغير ربحي مثل: الأحزاب السياسـية، والنقابات العمالية، والاتحـادات المهنية، والجمعيـات الثقافية، والجمعيات الاجتماعيـة ومراكز البحوث غـير الحكومية، والتجمعات غير الربحية، والمؤسسـات التطوعيـة المختلفة من روابط وأندية وتعاونيات.. الخ.

وأخيراً هناك مبررات تدعو إلى اعتبار المنظمات غير الحكومية التجسـيد المعاصر للمجتمع المدني في أوربا[٧٤] وهي:

وجـود هـذا القطاع خـارج اعتبارات الربح القائمة في السـوق واعتبارات السـلطة القائمة في الدولة.

– تجاوز هذا القطاع للانتماءات الجمعية وقيامه على أساس المصلحة المشتركة أو الأيديولوجيا.

– عقلانية عملية صـنع القرار وانطلاقها من الحوار المباشر بين المعنيين دون وساطة تمثيلية ودون وساطة وسائل الإعلام.

– تجسيد هذه المنظمات للديمقراطية المباشرة في مقابل الديمقراطية التمثيلية السائدة على مؤسسات الدولة.

ولابـد من التشـديد – كما فعلنا من قبل – علـى أن المجتمع المدني بمعناه الحالي، باعتبـاره مجموعـة المنظمات غـير الحكومية المختلفـة، لا يلغي المراحـل التاريخية السـابقة التـي مر بها المفهـوم، فلن يكون لهـذه المنظمات دور أو حتـى وجود بدون الانفصال بين الدولة والمجتمع، وكذلك سوف تتعرض هذه المنظمات للتضييق عليها وقمـع أعضـائها إذا لم تكن هناك مواطنة بمعناها الحديث، وكذلك سـيتعذر على هذه المنظمات العمل بدون العلاقات الأفقية المساواتية، وبالطبع لن يكون لهذه المنظمات مكان في حالة الاسـتبداد الناتج عن عدم الفصـل بين توزيع السلطات، وهو ما نلمسه عربيـاً بالتأكيد. إن تجاهل هـذه المراحل التاريخية والتركيز فقط على المنظمات غير الحكومية بدون تأسـيس المكونات المفاهيمية السـابق ذكرها يفـرغ المفهوم من أي محتوى ديمقراطي نضالي.

(جـ) المجتمع المدني العالمي كامتداد للمجتمع المدني القطري

مـن مظاهـر عملية العولمـة ومن تبعات ما يسـمى بالنظام العالمـي الجديد بزوغ المجتمـع المدني العالمـي global civil society وذلك باندمـاج المجتمعات المدنية الوطنيـة أو القطريـة في اتحـادات أو شـبكات عـبر قومية أوسـع نطاقاً، فهنـاك الآن جماعات متعددة الأنواع تتواصـل وتقيم صـلات عبر الحدود مـع مثيلاتها في أنحاء

كثيرة من العالم[٧٥].

ويتألف المجتمع المدني العالمي من المنظمات غير الحكومية الوطنية والمنظمات غير الحكومية الدولية NGO والشبكات العابرة للقومية TNNS[٧٦]. أما عن المنظمات غير الحكومية (الوطنية) Non Governmental Organizations فهي كل منظمات المجتمع المدني في أي دولة، وفي أي ميدان، وبخاصة ميادين المطالبة بالديمقراطية وحماية حقوق الإنسان، وتلك المنظمات التي يمكن أن تتعاون مع غيرها من المنظمات غير الحكومية سواء الوطنية أو العالمية بغرض تحقيق أهدافها، إذ يمكن اعتبار أية منظمة مدنية غير حكومية جزءًا من المجتمع المدني العالمي حتى وإن كانت أنشطتها لا تتعدى الحدود الجغرافية للدول التي تعمل بها، تماماً كما نعتبر أي دولة جزءًا من المجتمع السياسي (الحكومي) العالمي حتى وإن كانت منغلقة على ذاتها.

وفيما يتعلق بالمنظمات غير الحكومية الدولية Non Governmental International Organizations فيمكن اعتبارها ببساطة هيئات أو اتحادات دولية مستقلة عن الحكومات، وعادة ما يكون لها فروع أو أعضاء في العديد من دول العالم، المهم في تكوين هذه الهيئات أو الاتحادات هو وحدة الهدف، ولذلك يعرف سيمونسن – المسئول الإعلامي لمنتدى المنظمات غير الحكومية في قمة كوبنهاجن الدولية – المنظمات غير الحكومية بأنها "جماعة من الناس تسعى بنشاط لتغيير الأوضاع الاجتماعية على الصعيدين القومي والعالمي"[٧٧]، ولذلك يمكن القول بأن المنظمات غير الحكومية الدولية INGOs أو الفاعلين الدوليين غير الحكوميين –non state actors هم أفراد أو جماعات لها مصالح عبر قومية، وهذه المصالح تتطابق في الغالب مع مصالح أفراد وجماعات في دول أخرى وليس في دولها.

إن الشبكات العابرة للقومية Transnational Organizations – على خلاف المنظمات غير الحكومية الوطنية NGOS والمنظمات غير الحكومية الدولية INGOs التي يكون لها أبنية تقليدية حيث تمتلك: مكاتب رئيسة ومسئولين ورسوماً وعضوية وما إلى ذلك – لا يكون فيها شخص في القمة ولا يكون لها مقر رئيس أو مركز، فالشبكات عبارة عن أشكال من التنظيم تتسم بأنماط تطوعية وتبادلية وأفقية من الاتصال والتبادل، وتؤكد الشبكات على العلاقات المفتوحة والإنسانية بين الفاعلين والمهتمين بمجال أو نشاط معين[٧٨].

هذا فيما يتعلق بتعريف ومكونات المجتمع المدني العالمي، أما عن جذور هذا

المجتمع فيمكن القول بأنها شبكات الدفاع عن حقوق الإنسان الحديثة مثل الحركات الأنجلو أمريكية المناهضة للعبودية، وحركة صوت المرأة الدولية، وقد كان لهذه المنظمات دور كبير في إلغاء نظام التفرقة العنصرية في جنوب إفريقيا[٧٩]. أما عن أهم مجالات الاهتمام أو القضايا التي يتبناها المجتمع المدني العالمي فنجد على رأسها قضايا حقوق الإنسان، وذلك انطلاقاً من مفارقة معروفة ومسلم بها وهي أنه في حين تمثل الحكومات الضامن الرئيسي للحقوق نجد أنها وفي نفس الوقت تمثل المنتهك الأساسي لهذه الحقوق، ومن هنا جاء دور منظمات المجتمع المدني سواء القومية منها أو الدولية في الأساس لحماية حقوق الإنسان، وبالأخص من الحكومات، لذلك عادة ما تلجأ منظمات الدفاع عن حقوق الإنسان الوطنية من أجل تحقيق أهدافها إلى البحث عن أنصار دوليين[٨٠]، ومن أبرز منظمات المجتمع المدني العالمي ذات النشاط الملموس في مجال الدفاع عن حقوق الإنسان منظمة العفو الدولية، التي أسهمت في عولمة قضية حقوق الإنسان وابتكار أساليب التدخل الإنساني لحماية هذه الحقوق[٨١].

وعلى الرغم من الأخطار التي يتضمنها النظام العالمي الجديد بما فيه من منظمات غير حكومية عالمية على فكرة السيادة الوطنية من خلال التدخل في الشأن الداخلي للدول باسم حق تقرير المصير وحقوق الإنسان وغيره، وهو ما يدفع الكثيرين إلى التشكيك في نوايا الدول الكبرى والمنظمات غير الحكومية المسيطرة على زمام العولمة ولهم في ذلك مبررات مقنعة، فقد تبني هذا النظام وتلك المنظمات قضية الديمقراطية وقد شهد العقد الماضي إتجاهاً كبيراً نحو إرساء قيم التعددية السياسية والحزبية، واهتماماً بتفعيل المشاركة السياسية، وتأكيد قيم المساءلة والشفافية والتنافس، وهو يسمى الموجة الثالثة من الديمقراطية.

وتشهد المنظمات المدنية الوطنية والعالمية اليوم نمواً كبيراً يصل حد الطفرة الكمية والكيفية وبخاصة لأن هذه المنظمات تتمتع برعاية الدول الكبرى والمؤسسات الحكومية الدولية. فقد ازدادت أعداد هذه المنظمات بشكل كبير، وازدادت عضويتها واتسع نشاطها ليشمل شتى مجالات الحياة الإنسانية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئة والفقر والسلام وخدمة القطاعات غير القادرة ودعم المشاركة الشعبية والتمكين، وليس أدل على هذه الطفرة من وجود ١٤ مليون مؤسسة تطوعية في الولايات المتحدة، تبلغ أصولها ١٥ مليار دولار وتسهم بـ ٦٪ من إجمالي الناتج القومي الأمريكي وتوفر ١١٪ من فرص العمل، وجزء كبير من هذه المنظمات له

اهتمامات عالمية، وكذلك ارتفاع نصيب القطاع الأهلي من حجم المعونات الخارجية من مليار دولار عام ١٩٧٠ إلى ١٦ مليار دولار عام ١٩٩٧، ومن دلائل هذه الطفرة كذلك إن المنظمات غير الحكومية الوطنية والعالمية تقدم اليوم مساعدات تنمية رسمية أكثر مما يقدمه جهاز الأمم المتحدة برمته[٨٢].

وعلى الرغم من المخاطر التي يحملها المجتمع المدني العالمي لفكرة السيادة الوطنية باعتباره جزءًا من النظام العالمي الجديد، الذي أضحى التدخل في الشأن الداخلي فيه ظاهرة متكررة للأسباب التي سبق ذكرها إلا أن المنظمات غير الحكومية الوطنية والعالمية يمكن أن تقدم الدعم لحركات حقوق الإنسان والحركات النسوية والمطالبة بالحقوق السياسية والديمقراطية، ويمكن للعالم الثالث – بما في ذلك العالم العربي – أن يعقد آمالاً كبيرة على المنظمات غير الحكومية الدولية في مناصرة حقوقه وقضاياه العادلة، فمنذ عام ١٩٩٢ يقام منتدى المنظمات غير الحكومية على هامش المؤتمرات الدولية بداية من مؤتمر قمة الأرض بالبرازيل ١٩٩٢، والمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان بفيينا ١٩٩٣، والمؤتمر العالمي للسكان والتنمية بالقاهرة ١٩٩٤، والمؤتمر العالمي للمرأة ببكين ١٩٩٥، وقمة العالم للتنمية الاجتماعية بكوبنهاجن ١٩٩٥[٨٣]، وأخيراً المؤتمر العالمي لمناهضة العنصرية بمدينة ديربان بجنوب إفريقيا ٢٠٠١.

إن منتدى المنظمات غير الحكومية في المؤتمرات الدولية يلعب دوراً فعالاً ونشيطاً في موازاة المؤتمر الرسمي، فهو يتبنى نفس جدول الأعمال ولكن يخرج بمقررات مستقلة، وما حدث في مؤتمر مناهضة العنصرية بجنوب إفريقيا ٢٠٠١ يدفعنا – نحن العرب – إلى دعم منظماتنا المدنية والمنظمات المدنية الدولية لما يمكن أن تقدمه من مناصرة لحقوقنا وقضايانا، ففي هذا المؤتمر – وعلى المسار الرسمي – ونتيجة لانسحاب كل من الولايات المتحدة وإسرائيل، وبضغط من الاتحاد الأوربي تحاشي البيان الختامي للمؤتمر الإشارة إلى إسرائيل باعتبارها دولة عنصرية، وعلى الجانب الأهلي أو الشعبي لمنتدى المنظمات غير الحكومية، والذي عقد على هامش المؤتمر، فبعد مناقشات حادة وحروب كلامية بين المنظمات غير الحكومية العربية والإسلامية والمناصرة للحقوق والقضايا العربية من جانب، والإسرائيلية وحليفاتها من جانب آخر، خرج المنتدى بإدانة إسرائيل كدولة عنصرية. وعن دور المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية القومية والدولية في مناصرة حقوق الشعوب وموازنة القوى العالمية الغاشمة لا يفوتنا أن نذكر تلك المظاهرات التي شارك فيها

الملايين في ما يزيد على ٦٠٠ مدينة على مستوى العالم بدعم وتنظيم من جانب المنظمات غير الحكومية لإعلان رفضهم للحرب الأمريكية المحتملة ضد العراق في اليوم العالمي للسلام.

وعلى المستوى القومي العربي هناك منظمات غير حكومية عربية (عبر قطرية) تمثل بدورها جزءًا من المجتمع المدني العربي والعالمي، ومن أبرزها اتحاد المحامين العرب والمنظمة العربية لحقوق الإنسان، وهاتان المنظمتان باعتبارهما نواة جيدة لمجتمع مدني عربي قومي وجزءًا من المجتمع المدني العالمي تقومان بالدفاع عن حقوق الإنسان والمطالبة بالديمقراطية ودعم المجتمع المدني على المستويين القطري والقومي[٨٤].

وإذا كانت منظمات المجتمع المدني القطري والعالمي تعدم السلطة، فهي لا تعدم التأثير، إذ أن هذه المنظمات إلى جانب استخدامها للإقناع ولي الذراع والتشهير تستخدم عدداً من التكتيكات[٨٥] هي:

- سياسة المعلومات أو القدرة على التوليد السريع للمعلومات ونقلها إلى حيث يكون لها تأثير، وقد يسرت تكنولوجيات الاتصال هذه المهمة.
- السياسة الرمزية أو القدرة على استدعاء رموز أو أفعال أو قصص ذات تأثير وجداني يجعل الناس يتوحدون مع مواقف بعيدة.
- سياسة النفوذ Leverage أو القدرة على استدعاء فاعلين مؤثرين للتأثير على المواقف التي يصعب على أعضاء الشبكة الأضعف التأثير فيها.
- سياسة المحاسبية Accountability أو القدرة على جعل الفاعلين الأقوياء يلتزمون بسياستهم ومبادئهم التي سبق وأن أقروها.

(د) مقومات المجتمع المدني

بعد أن استعرضنا تاريخية المفهوم، والمنظومة المفاهيمية التي انبثق منها والتعريفات المعاصرة، ومن واقع هذا التحليل السابق سوف نحاول تبيان مقومات المجتمع المدني، أي تلك الخصائص أو السمات التي إذا ما توافرت في مجموعة البني أو العلاقات الاجتماعية جاز لنا أن نقول بوجود مجتمع مدني في هذا الحيز المكاني أو الزماني. إن تحديد هذه المقومات على درجة كبيرة من الأهمية، وبخاصة قبل التصدي للتمييز بين مقولتي المجتمع المدني والأهلي.

(١) **التعددية التنظيمية**: وتعني وجود المكونات أو العناصر المختلفة للمجتمع المدني أو على الأقل عدد كبير منها، حيث إن هذه المكونات تمثل البنية التحتية

للمجتمع المدني، وينتفي وجود هذا المجتمع بدونها[٨٦] ومن هذه المكونات كما سبق وأشرنا المنظمات السياسية كالأحزاب وجماعات حقوق الإنسان، والمنظمات المهنية كالنقابات، والمنظمات الثقافية كاتحادات الكتّاب والمثقفين والمنظمات الاجتماعية كمنظمات المرأة والجمعيات الأهلية.. الخ.

(٢) **التعددية الفكرية**: من خصائص المجتمع المدني – باعتباره إفرازاً للنظرية الليبرالية بالطبع – إنه متعدد وتعددي، والتعدد يعني التناثر والتنافر والصدام والتناقض، فهو مجتمع يقوم على تضامنات جزئية تعمل على تجاوز هذا التناثر والتناقض وجعل هذا المجتمع المتنافر يعمل كوحدة واحدة وينتج إرادة واحدة، إن التعددية تعني التباين في الرؤى، وهذا التباين على درجة كبيرة من الأهمية لقيام مجتمع حديث، إذ بدون هذا التباين يكون المجتمع تشكيلاً ميتاً تعوزه دينامية الإبداع والخلق والتعبير. وإذا كانت غاية السياسة هي التسامي والتجاوز من أجل التوحيد الأشمل، فإن غاية المجتمع المدني هي حفظ التمايزات وكفالة الخصوصيات[٨٧].

(٣) **الاستقلالية**: قلنا إن الشرط الأول لتبلور مجتمع مدني حقيقي هو الانفصال بين الدولة والمجتمع، انفصال لا يعني القطيعة أو انعدام العلاقة، بل يعني التمايز والتوازي ووجود علاقات بين كيانين، والاستقلالية من أهم خصائص المجتمع المدني ومنظماته، إذ تتبدى في كل مراحل هذه المنظمات من التأسيس إلى العمل والأنشطة والمجالات، بل وحتى حل المنظمات ولوائحها الداخلية، بل والتمويل أيضاً. إن الاستقلالية تعني عدم تدخل الدولة بجهازها البيروقراطي في شئون هذه المنظمات، ولكن بالطبع يجوز للدولة ممارسة أشكال معينة من الرقابة وفي حدود معينة، وأهمية هذه السمة – الاستقلالية – ترجع إلى أن هذه المنظمات تجئ في الأساس لكي تتوسط العلاقة بين الفرد والدولة، بحيث تمثل شكلاً من الحماية للفرد حتى لا يتعامل مع الدولة كفرد أعزل، بل كعضو في جماعة أكبر تدافع عن حقوقه ومصالحه، إضافة إلى أن هدف هذه المنظمات أيضاً هو الحد من سلطة الدولة وتدخلاتها غير العقلانية في شئون الأفراد والمجتمع، وكيف يمكن لهذه المنظمات أن تحقق هذه الأهداف وتمارس هذه الأدوار وهي تخضع للدولة إدارياً أو تمويلياً.

(٤) **الطوعية**: إن المجتمع المدني بمنظماته يقوم أساساً على العمل الطوعي والمبادرة الفردية والنزوع إلى العمل الجماعي في إطار مشاركة منظمة وواعية[٨٨]، والطوعية أو الانتماء التطوعي كما قلنا من قبل تنبع من فكرة العقد الاجتماعي، ففكرة العقد تقوم على الانخراط الإرادي الطوعي في مجال أونشاط أو جماعة معينة،

ومن هنا فإن الانتماء الطوعي للمنظمات غير الحكومية مؤشر لحداثية هذه المنظمات في مقابل الانتماء العضوي القسري الذي يميز البني الاجتماعية العضوية التقليدية من أسرة وقبيلة وحارة.. الخ. إن أهمية هذا المقوم ترجع إلى أنه بدون الطوعية والفعل الإرادي لا يكون هناك مكان لمجتمع مدني.

(٥) **اللاربحية** nonprofitability: هناك بعض الاختلاف فيما يتعلق باعتبار المنظمات الهادفة إلى الربح من منظمات المجتمع المدني أم لا، مع العلم بأنها يمكن أن تغلب الدوافع الربحية الخاصة على الصالح العام[٨٩]، ولكننا شددنا من قبل على ضرورة أن يقوم قطاع المجتمع المدني خارج اعتبارات الربح القائمة في السوق، والسبب المنطقي لذلك هو أن جزءًا كبيراً من هذا القطاع جاء ليخفف من وطأة تنافسية نظام السوق، ومع استبعاد الربح يظل أساس التلاحم بين الأفراد في هذا القطاع هو التضامن من أجل تحقيق الهدف المتفق عليه – وهو ليس الربح بالطبع – وإنما فهم معين للخير العام للمجتمع: صحته، بيئته، ثقافته.. الخ[٩٠].

(٦) **حداثية المنظمات المدنية**: وهذه الحداثية، وتعني الانتماء للحداثة، تنشأ من قيام هذه المنظمات على المواطنة، وهي الانتماء للأمة وتجاوز الانتماءات العضوية التقليدية، وإمكانية العضوية في أكثر من مؤسسة في نفس الوقت، والمساواة الشكلية بين أعضاء المؤسسة، واعتماد أنظمة إجرائية لعمل هذه المنظمات، هي عبارة عن قواعد شكلية متفق عليها من قبل الأعضاء حول كيفية اتخاذ القرار وكيفية إدارة المؤسسة والحوار وتبادل الرأي، وكلها تدعم العقلانية في اتخاذ القرار[٩١]. وتؤكد هذه الحداثية على قيم العقلانية والمساواة والإيجابية والفعالية العامة والتعددية واحترام حقوق الإنسان، وترفض القمع والانفراد بالسلطة والاستبداد والتمييز بين المواطنين لأي سبب.

(٧) **السعي إلى الديمقراطية**: إن الهدف الأساسي لمنظمات المجتمع المدني هو أن تزيد من فرص وقيمة الخيارات الفردية وتدعم إرادة الفرد والجماعة وتعزز فرص المشاركة على كل المستويات[٩٢]، وإضافة إلى ذلك تجسد هذه المنظمات الديمقراطية المباشرة التي يكون لصوت الفرد تأثير فيها، على خلاف الديمقراطية التمثيلية التي تعمل على مستوى الدولة ومؤسساتها، ولذلك يكون لهذه المنظمات دور فعّال كمنظمات للتنشئة الاجتماعية والسياسية وكمعامل لتعليم الديمقراطية. لا يجب ألا يغيب عن الأذهان حقيقة أن وظيفة هذه المنظمات الأساسية هي دعم الديمقراطية على جميع مستوياتها الإجرائية والتنظيمية والقيمية، ونظراً لأساسية العلاقة بين

المجتمع المدني والديمقراطية فسوف نعرض لهذا المقوم بشيء من التفصيل في موضع آخر في هذا الفصل.

(٨) **الثقافة المدنية**: تعني تلك الثقافة القيم والاتجاهات والميول والسلوكيات والإجراءات اللازمة لعمل ونمو وازدهار وفعالية المجتمع المدني، وكذلك الجانب المعرفي المفاهيمي أو الوعي الضروري لقيام المجتمع المدني وتطوره، ولما ما لهذا المقوم من أهمية في تفعيل وتنشيط المجتمع المدني، ونظراً للدور البارز للتربية فيه، فسوف نعرض له بشيء من التفصيل فيما بعد.

(هـ) المجتمع المدني والدولة:

قد يفهم من العرض السابق أن ضعف الدولة في صالح المجتمع المدني، أو أنه في ضعف الدولة قوة للمجتمع المدني، حيث يترتب على ذلك أن تقل تدخليتها وسلطتها، وحيث إن المجتمع المدني يقوم إزاء الدولة، لكن الحقيقة هي أن المجتمع بدون دولة، أو في وجود دولة ضعيفة، هو المجتمع بكل تخلفه وشوفينيته وتعصبه وانغلاقه وكراهيته للأجانب ولغير المألوف واحتقاره للمرأة والطفل وتجاوز الحق العام من قبل المصالح الخاصة، ولذلك فالمجتمع المدني لا ينشأ من ضعف الدولة، بل هو وليد قوة الدولة ومن أجل موازنة هذه القوة، ومساءلة الدولة والرقابة عليها قائمة فقط لأنه باستطاعة الدولة أن تراقب المجتمع. إن المجتمع المدني هو نتاج تحديد صلاحيات الدولة لأن بإمكان الدولة أن تتجاوز صلاحيتها وأن تخضع المجتمع كلياً، والمجتمع المدني، باختصار، ليس نتاجاً لهدم أو تراجع الدولة أو زعزعتها إنما هو تحديد للعلاقة بينها كمجال للسلطة واحتكار القوة وبين المجتمع المفترض فيه أن يكون مصدر شرعيتها، هذا بالإضافة إلى أن بعض مجالات صراع المجتمع المدني مثل البيئة والصحة والثقافة والتعليم...إلخ لا تكون الدولة فيها هي الخصم اللدود للمجتمع المدني، بل ربما تكون حليفة له في بعض الحالات[٩٣].

من كل ما سبق نجد أنه من الخطأ القول بأن "دولة أقل" تعني "مجتمعاً مدنياً أكـ "، وهناك أدلة كثيرة على ذلك منها: بروز ظاهرة الإرهاب، وحركات التطرف، والحروب العرقية والطائفية، وسيطرة هاجس الأمن على الناس في حالة ضعف الدولة، وفي الوقت نفسه نجد أنه من الخطأ القول بأنه كلما كان المجتمع ضعيفاً كانت الدولة قوية حيث يؤدي ذلك – وكما في الدول العربية – إلى استبداد الدولة وتسلطها وهيمنتها على كل شئون المجتمع وتدخلها في أخص شئون الأفراد، وهذا ليس مؤشراً على قوة الدول، بل على ضعفها، وليس أدل على ذلك من ضعف هذه الدول

خارجياً وافتقادها لشرعية الحكم – ربما بسبب هذه الممارسات – في نظر الغرب الديمقراطي، فمما استحدثته وأبرزته العولمة – والنظام العالمي الجديد – أن أصبحت الدول المستبدة تستمد شرعيتها من الخارج، وفي الغالب على حساب شعوبها، في حين أن الدول الديمقراطية تستمد – على العكس من ذلك – شرعية حكمها من شعوبها، وهو ما يجعلها قوية أمام الخارج، ومما يؤكد ذلك أن أهم أوراق الضغط التي تمارسها الدول الكبرى على دولنا العربية هو عدم شرعية نظم الحكم بهذه الدول بسبب غياب الديمقراطية، وهو ما يؤدى بكثير من هذه النظم إلى الرضوخ لمطالب الدول الكبرى والتفريط في سيادة دولها ومكاسب شعوبها في مقابل الحصول على شرعية حكمها من الدول الكبرى، والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى، وهو ما يعنى إجمالاً أن الاستبداد – الذي يعده البعض من مظاهر قوة الدولة – ليس إلا ضعف للدول داخلياً وخارجياً، وبالتالي ضعف للمجتمع المدني.

وخلاصة ذلك أن مفهومي المجتمع المدني والدولة ليسا مفهومين متقابلين بل متلازمان ومتكاملان، فلا يمكن أن ينهض المجتمع المدني ويؤدي رسالته في التقدم والتغيير بدون دولة قوية تقوم على مؤسسات دستورية تمثيلية وتعمل على فرض القانون، وكذلك المجتمع المدني ضرورة لالتفاف أغلبية المواطنين حول الدولة وتصحيح مسارها وتلجيم سلطتها[٩٤].

رابعاً: المجتمع المدني عربياً - المجتمع الأهلي

وفي ضوء ما عرضناه حول المنظومة المفاهيمية والتطور التاريخي لمفهوم المجتمع المدني يمكن لنا العودة إلى التاريخ العربي بحثا عن هذا المفهوم أو مفاهيم مماثلة تطورت عبر هذا التاريخ. لم يعرف المجتمع العربي الإسلامي التفريق بين المجتمع والدولة حتى القرن التاسع عشر، حيث إن مفهومي الدولة والمجتمع حديثان على الفكر السياسي العربي، في حين كانت المفاهيم السائدة هى مفاهيم الخلافة والإمارة والسلطنة[٩٥]، وبهذا ينتفي الشرط الأول والأساسي للقول بوجود مجتمع مدني في زمان أو مكان معينين وهو الفصل بين المجتمع والدولة من ناحية، والفصل بين الدولة والاقتصاد من ناحية أخرى، ولكن بماذا نسمي تلك التكوينات والعلاقات الاجتماعية التي عرفتها المدن العربية من طوائف وحرف وأشراف وطرق وغيرها من البني الاجتماعية التي كانت وما زالت تقوم بوظائف مشابهة تماماً لوظائف المجتمع المدني الحديث؟

لذلك هناك من يقترح حصر استخدام مقولة "المجتمع المدني" على العصر العربي

الحديث واستبداله بمصطلح "المجتمع الأهلي" للإشارة إلى مقابل هذا المصطلح في التاريخ العربي الإسلامي[٩٦]، ومما يدعم هذا الاقتراح أن الصفة civil (مدني) في مصطلح civil society (المجتمع المدني) مشتقة من الأصل اللاتيني civis الذي يعني مواطن أو مواطني وهو ما يجعل الترجمة الأدق لمصطلح civil society هو مجتمع المواطنين أو المجتمع المواطني، وهذه الدلالة نتيجة لكونها غير متوافرة في اللفظ العربي "مدني" المأخوذة "مدينة" أو "مدنية" أو "تمدن" – إذ لا تحمل هذه الأخيرة دلالات المواطنة – فهي تستبعد استخدام مفهوم المجتمع المدني أو بشكل أدق مجتمع المواطنين أو المجتمع المواطني من التاريخ العربي، إذ لم يعرف هذا التاريخ المواطنة إلا في عصره الحديث[٩٧]، وقد أبدى هذا الخلط إلى اعتبار البعض – ومنهم مثلاً محمد عابد الجابر – المجتمع المدني هو مجتمع المدينة أو المجتمع المديني، وبالتالي قال بوجوده في التاريخ العربي الحافل بالمدن العربية الشهيرة[٩٨].

ومن خلال التحديد الزمني السابق لانطباق مفهومي المجتمع المدني والأهلي نكون قد فوتنا على البعض ومنهم كريم أبو حلاوة[٩٩]. الفرصة لاتهامنا بمحاولة إيجاد مصطلحات ومفاهيم عربية بديلة للمفاهيم الغربية من المخزون الثقافي والمخيال الجماعي للعرب من باب الاستعلاء على والاستغناء عن الغرب، إذ أن مصطلح المجتمع الأهلي لا يقصد به أن يحل كلية محل مصطلح المجتمع المدني، بل أن يحل محله فقط في التاريخ العربي ما قبل العصر الحديث، في حين يبقى مصطلح المجتمع المدني للإشارة إلى هذا المفهوم في العصر الحديث.

إن التكوينات الاجتماعية التي كانت سائدة في المدن العربية إلى جانب العصبيات القبلية والدينية والمذهبية من مجالس علماء الدين وملتقيات الأعيان وزعامات الحارات والقرى وحلقات الدرس في الجوامع، إضافة إلى مؤسستي الطوائف والوقف، كانت تتمتع باستقلال نسبي عن الدولة ومؤسساتها التي كانت قليلة وضعيفة (السلطنة العثمانية)، وكذلك كانت تقوم بالوساطة بين الفرد والدولة، إضافة إلى قيامها بأدوار التنظيم الاجتماعي والتعليم وتقديم بعض الخدمات الصحية والاجتماعية كما في مدن بلاد الشام ومصر والخليج العربي[١٠٠]، وهذه الاستقلالية النسبية التي كانت تتمتع بها هذه البنى الاجتماعية أدت بالبعض إلى الخلط بين مفهومي المجتمع المدني والأهلي.

هذا من ناحية أسباب التماهي بين المفهومين، أما عن أسباب وجوب الفصل والتمييز بينهما فنجد أولاً، كما ذكرنا من قبل، أن فكرة المواطنة والمواطن تعبيران

ارتبطا بنشأة الدولة القطرية الوطنية بعد الحرب العالمية الثانية، في حين أن المصطلح الـذي تردد في التراث العربي الإسـلامي هو الأخوية والأخ والأهـل، وهناك مبرر آخر يحول دون تماهي المفهومين وهو يتعلق بنوع الروابط السـائدة داخل بنى وتكوينات المجتمـع الأهلـي العربي، وهـي روابط القرابـة والأهل والمحلة، وهـي روابط تراتبية قسرية، في حين أن نوع الروابط السائدة في منظمات المجتمع المدني الحديث تتمركز حول المواطنة والانتماء الطوعي الإرادي الحر[١٠١]، ونتيجة لهذا النوع من الروابط نجد اختلافاً في شكل العلاقات السائدة، فداخل تكوينات المجتمع الأهلي تسود العلاقات التراتبية العمودية القسرية كعلاقة السيد بالعبد والرجل بالمرأة والحاكم بالمحكوم أو علاقة الأب بالابن، تلك العلاقات التي تذوب فيها إرادة الأخير في الأول، في حين تسود في منظمات المجتمع المدني العلاقات الأفقية التي تساوى بين كل الأعضاء[١٠٢].

إن هـذا التمييز بين مجتمع أهلي كان سـائداً حتى مقدم العصر الحديث، ومجتمع مدني يسود العصر الحديث، لا يعني زوال المجتمع الأهلي بمقدم العصر الحديث وإحلال المجتمـع المـدني محله، فالتغـيرات التي طرأت علـى الحياة العربية، بكل مسـتوياتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، أضعفت الولاء الأهلي، وجاء الانتقال التدريجي مـن العائلـة الممتـدة إلى العائلة النووية ليضـع حـداً للروابط القرابيـة والمكانية، ثم جـاءت فكـرة المواطنة لتقوى الانتماء للأمة على حسـاب الانتمـاءات التقليدية؛ ومع ذلك بقيت الانتماءات والعلاقات التقليدية متعايشـة جنباً إلى جنب مع بنى المجتمع المدني الحديث، ويمكن القول بأن مرحلة التعايش هذه تمثل "الإرهاصات الأولى لبنى وعلاقات المجتمع المدني الحديث"[١٠٣].

ومما تجدر الإشـارة إليـه قبل الحديث عن المجتمع المـدني (وليس الأهلي) العربي أن المؤسسـات الليبراليـة الديمقراطية في الدولة الأوربيـة الحديثة، بما فيها منظمات المجتمع المدني، نشـأت بفعل تطور داخلي، وبالتوازي مع نشـوء وتطور الدولة ذاتها، وفي مقابل ذلك نجد أن الدولة العربية، كمؤسسة، غرستها الدول الاستعمارية بالقوة، وهذه الدولة بدورها أنشـأت لنفسـها المجتمع والمؤسسات التي تحتاج إليها، فجاءت هذه المؤسسـات مفتقدة للمضـمون الديمقراطي، حيث لم تأت كمطلب شـعبي ونتيجة لتطور طبيعي غير مفتعل.

وفيما يتعلق بتاريخ المجتمع المدني المصري – وما يقال عن مصر يقال بالضرورة عن باقي الدول العربية لتشابه الظروف – في العصر الحديث يمكن تقسيمه إلى ثلاث مراحل: الأولى هي المرحلة الليبرالية وهي تلك الفترة التي أعقبت الاسـتقلال، وكانت

الـدول العربيــة فيها، على نحو ما ورثته من الاسـتعمار، تجـد أن مهمتها هي الهيمنة على المجتمع المدنى واحتوائه، حتى في الدول التي كانت تمارس فيها حياة برلمانية مثل مصر ثم جاءت المرحلة الثانية بعد فشل هذه النظم الليبرالية بعد هزيمة ١٩٤٨، حيث اسـتولى العسـكريون على الحكم بهدف تحقيق ما عجـزت الحكومات التي ورثت الاسـتعمار عن تحقيقه، من إنشاء دول وطنية قوية، ومواجهة الصهيونية، واستكمال السـيادة الوطنية، وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، وتحرير فلسطين، وتحقيق الوحدة.. إلـخ، ومن أجـل الإسراع بتحقيـق هذه الأهداف وجد العسـكريون أنــه لابد من تطهير الحياة السياسـية من المناورات والمنافسـات البرلمانية والحزبية، وبذلك قامت دولة العسـكر التي تهيمن على المجتمع وتحتويه، مستخدمة في ذلك الأجهزة السلطوية، أي قامت دولة قوامها المركزية الشـديدة والتخطيط الاقتصادي والثقافي والأيديولوجي – باختصار نموذج دولة تبتلع المجتمع – ثم جاءت المرحلة الثالثة بعد هزيمة يونيه ١٩٦٧ وفشل الدولة العربية في تحقيق أهدافها المعلنة وتردى اقتصادياتها، فأخذت تنسـحب من ميادين كثيرة اقتصـادية واجتماعية معلنة الأخذ بنظام السوق، ولكنها في الحقيقة محاولة منها لترشـيد نفقاتها عن طريـق إدماج منظمات المجتمع المدني للإنفاق على برامج الرعاية الاجتماعية، دونما أن ينقص ذلك من سلطاتها شيئاً ، تلك السلطة التي تطال كل شيء وتطغى على المجتمع المدنى، معنى ذلك أن الدولة العربية أخـذت بنظام السـوق لخفض نفقاتها، ومجاراة للوضـع الـدولي دون أن تـأخذ بالفكر الليبرالي الكامن خلف اقتصـاد السـوق الذي انبثق منه أو ترافق معه مفهوم المجتمع المدني، فمازالت الدولة العربية مدفوعة بالهاجس الأمني تضيق الخناق على منظمات المجتمع المدني[١٠٤].

هـذا عن تاريخ المجتمع المـدني العربي، أما فيما يتعلق بالوضـع الراهن لعناصر المجتمـع المـدني العربـي فنجـد أولاً؛ أن التعدديـة الحزبيـة مـا زالت غائبـة عن دول عربيــة كثيرة، وحتى في تلك الـدول التي أخذت بها تعاني الأحزاب فيها من الضـعف في العضـوية والوجود والانفصـال عن القاعدة الشـعبية وانعدام التعاون فيما بينها، وبالنسـبة للنقابـات المهنية فإن عضـويتها إجبارية وتسـيطر عليها الدولة وتتسـم بانخفاض مستوى المشاركة من جانب الأعضاء، سواء أكانت هذه المشاركة تطوعية أم تنظيمية بالتصويت والترشيح والتمثيل بمجالس النقابات[١٠٥].

إن العنصـر الفعـال في المجتمع المـدني العربي هو الجمعيات الأهلية التي وصـل عددها في مصر إلى ١٤ ألف جمعية تعمل معظمها في مجال الرعاية الاجتماعية مثل

المساعدات الاجتماعية ورعاية الفئات الخاصة والمعاقين ورعاية الأسرة والطفولة والأمومة[١٠٦]، وسبب النشاط النسبي لهذه الجمعيات كما اتضح حتى الآن يكمن في أنها تكمل دور الدولة الحمائي، وتخفف عنها بعض أعبائها المالية والاقتصادية.

أما المنظمات المدنية العاملة في الميدان السياسي – غير الأحزاب السياسية – للمطالبة بالحقوق المدنية والسياسية والديمقراطية، مثل منظمات الدفاع عن حقوق الإنسان، فعددها ١٨ منظمة، وهي منظمات غير ذات بال في القيام بوظيفتها بسبب ضعف عضويتها، وعدم قيامها على شحن الجماهير وحث استجاباتهم لها، وكذلك بسبب تضييق الدولة عليها، وقيامها على أموال المساعدات الأجنبية[١٠٧].

خامساً: الثقافة المدنية

إن المجتمع المدني لا ينشط فقط لمجرد وجود هياكل تنظيمية تستقل رسمياً عن الدولة، إذ لا فائدة ترجى من هذه الهياكل ما لم تعززها ثقافة مواكبة تدعم هذه الهياكل وتعطيها الشكل والمضمون، ولذلك تمثل الثقافة المدنية واحداً من أهم – إن لم يكن أهمها على الإطلاق – مقومات المجتمع المدني، ومن أهمية العامل الثقافي للمجتمع المدني أن عرفه أحدهم باعتباره سيادة ثقافة معينة، فالمجتمع المدني هو "مجموعة القيم والأعراف التي يقبلها الجميع على نحو سلمي.." كما سبق ورأينا عند تعريف المجتمع المدني، وسبق أن ألمحنا كذلك إلى أن أزمة المجتمع العربي كله، وليس فقط أزمة المجتمع المدني، أزمة ثقافة، فالثقافة السائدة عربياً سلبية إحباطية تعوق التغيير ولا تستحثه، ويستلزم التغيير التحول من ثقافة الانفعال إلى ثقافة الفعل، أي التحول من السلبية إلى الإيجابية بغرض تجاوز الأوضاع الراهنة[١٠٨]، ولكن ما هي الثقافة المدنية وما مكوناتها؟

إن الثقافة المدنية تعنى "منظومة الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة التي تؤثر على مدى فعالية وقوة المجتمع المدني، بل إن المجتمع المدني نفسه عبارة عن إعادة بناء مضامين الثقافة السياسية بالشكل الذي يكرس قيم المشاركة والولاء والانتماء"[١٠٩]، وفيما يلي سوف نعرض للأبعاد الأساسية للثقافة المدنية:

(١) الإدارة السلمية للخلافات والصراعات

إن المجتمع المدني لا ينهض بدون قيم الاستقلالية والعقلانية والحيادية والتعددية واحترام حق الآخرين في الاختلاف وقبول التنوع والاختلاف، وما تؤدي إليه تلك القيم من إدارة سلمية للصراعات والخلافات[١١٠]. إن الروح المدنية Civility لها أهمية خاصة للمجتمع المدني، فهي تدوي في كل العلاقات الإنسانية بشكل أوضح

بكثير من الديمقراطية وهذه الروح المدنية التي تمثل المادة الخام للمجتمع المدني لها معنيان أحدهما سلبي وهو أن الفرد يجب ألا يخضع الآخر أو يخضع له أو أن يستخدم الآخر أو أن يستخدمه الآخر، والآخر إيجابي وهو أن للأشخاص الحق في علاقات تبادلية تحافظ على الاستقلالية والتنوع والحرية والمساواة[١١١].

ومما يؤكد أهمية الدراسة الحالية ما خرجت به دراسة هويدا عدلى (٢٠٠٠)[١١٢] من ضعف لقيمة التسامح السياسي، بل واختفائها من خريطة الخطاب السياسي لنخب منظمات المجتمع المدني، وبروز واضح ومكتسح لقيمة التعصب السياسي وعدم قبول الآخر، وأن ذلك كان واضحا حتى في الفترة الليبرالية (١٩٢٣-١٩٣٠). وتؤكد هذه الدراسة كذلك حدوث تطور نسبي ضئيل نحو مزيد من التسامح، ولكن يصعب القول بأن مرور ستين عاماً، وهى الفترة التي غطتها الدراسة، قد أحدثت نوعا من التحول التراكمي نحو مزيد من التسامح السياسي بين النخب.

(٢) النزوع للعمل الطوعي

إن النزوع للعمل الطوعي يمثل مكوناً رئيسياً في ثقافة بناء المنظمات المدنية، حيث إنه في ظل غياب الهدف الربحي يكون التطوع الإرادي من أجل خدمة المجتمع وتحقيق أهداف عامة معينة هو الدافع الأساسي للانخراط في منظمات المجتمع المدني، وهذه النزعة التطوعية مازالت ضعيفة في المجتمع العربي، وذلك يتجلى في ضعف روح الفريق والعمل الجماعي في حل المشكلات المستعصية، وهناك أدلة كثيرة على ضعف هذه النزعة في الحالة العربية منها ضعف مستوى المشاركة على المستوى الحزبي، فالأحزاب عضويتها هزيلة، حتى أن كثيراً من الناس لا يعرفون بوجود بعض الأحزاب[١١٣]، صحيح أن عضوية النقابات كبيرة، وهو ما يمكن أن ينبئ عن نشاط وفعالية العمل النقابي، ولكن هذا على عكس الواقع، فالعمل التطوعي والمساهمة في أعمال النقابة ومحاولة التأثير فيها، كلها أمور تكاد تكون غائبة، اللهم إلا باستثناء بعض النقابات مثل نقابة المحامين[١١٤]، هذا إلى جانب ضعف عضوية منظمات المجتمع المدني غير الحزبية وغير النقابية.

(٣) الشفافية والمحاسبية

تشكل كل من الشفافية والمحاسبية ركنين أساسيين في الثقافة المدنية بعامة وثقافة بناء المنظمات المدنية بخاصة، وأهمية هذين الركنين ترجع إلي كونهما من أساسيات الديمقراطية التي يفترض في مؤسسات المجتمع المدني أن تجسدها وتعمل وفقا لها وكمعامل لها، والشفافية تعني مصداقية المؤسسات المدنية إزاء الرأي العام والحكومات والقطاع الخاص والمنظمات الدولية، تلك المصداقية التي تأتي من خلال

الإعلان عن النشـاط وأهدافه ومصـادر تمويله وفتح أبواب المؤسسة المدنية للمجتمع ككل. أما عن المحاسـبية فإن اعتمادها كمنهج عمل يعنى أن تتوافر إمكانية محاسبة القيادات والمسـئولين عن أدائهم ونشـاطهم الوظيفي[١١٥]. إن الشـفافية والمحاسـبية يجنبان أي مؤسسـة تهمة الفساد المالي والعبث بأموال المانحين، سواء أكانوا جهات داخلية أم خارجية كما اتضح مؤخراً .

(٤) الأداء المهني المتميز

إن أحـد محـكات أو معايـير التطـور في الثقافـة المدنيـة هـو "نضـج المهنيـة" Professionalism أو النجاح في إرسـاء تقاليد راسـخة تحترم الأداء المتميز، وتقبل التنـوع والاختـلاف، وتعترف بآليـات محددة لإدارة الصراع وصـنع السياسـات. إن اعتماد الشـفافية والمحاسـبية ضروري لنجاح عمل المؤسسـة، ومن أساسيات نجاح عمـل منظمات المجتمع المدني كذلك سـيادة الثقة داخل هـذه المنظمات، وبينها وبين بعضها البعض ومع الدولة، حيث إن من شأن هذه الثقة فقط أن تخلق بيئة مهيأة لنمو وتطـور المؤسسـات المدنية وتفاعلها مـع الأطراف الفاعلة، كما إن الثقة تسـاعد على سـيادة روح التعاون والتفاعل الإيجابي والتنسيق داخل هذه المنظمات وبينها وبين بعضها البعض ومع الدولة[١١٦].

سادساً: المجتمع المدني والديمقراطية

إن طغيان ثنائية الدولة/المجتمع المدني في أدبيات البحث أدي لنوع من الخلط، إذ أصبحت الدولة تعني السياسة، وبذلك يعني القول باستقلال المجتمع المدني عن الدولة اسـتقلاله وابتعاده عن السياسـة والقوى السياسية، وأن قوى المجتمع المدني يجب أن تكـون الطـرف المقابل للقـوى السياسـية[١١٧]، وربما ترجع هذه الوضـعية لمحاصرة الدولة لأي محاولة من جانب المجتمع المدني للتدخل فيما تراه من شئونها؛ فأصيبت منظمـات المجتمع المدني بإحباط، وأدارت ظهرها للعمل السياسـي، ولكن كيف يمكن لهذه المنظمات – في هذه الحالة – أن تذود عن مصالحها أو مصالح فئاتها وأعضائها في مقابل الدولة ؟ إن منظمات المجتمع المدني لها دون شك دور سياسي، وهناك عدد من الأسباب تدعو منظمات المجتمع المدني لعدم تجاهل العملية السياسية[١١٨]:

١– أن المجتمع المدني يقوم في فضاء العلاقة المتبادلة مع الدولة، وهذا هو الفرق بين الحرية السياسية وحرية البدوي الشاعرية، وبين المجتمع المدني والطبيعي.

٢– أن هناك ارتباطاً قوياً بين تشكيل الأمة وتشكيل المجتمع المدني، وهو الانتماء القائم على أساس المواطنة وليس قرابة الدم أو غيره.

٣- أن المعركة من أجل الديمقراطية هي معركة سياسية في الأساس، أى معركة على -ومع- السلطة أولاً وأخيراً.

وبعد أن خلصنا إلى وجود علاقة بين المجتمع المدني والسياسة وعلى الأخص بين المجتمع المدني والديمقراطية، فإن لنا أن نتساءل عن اتجاه هذه العلاقة، بمعنى أي منهما يؤدي إلى الآخر، هل يؤدي المجتمع المدني إلى الديمقراطية، أم تؤدي الديمقراطية إلى المجتمع المدني ؟

باستقصاء الحالة الأوربية نقول إن الديمقراطية، باعتبارها ضرورة الفصل بين الدولة والمجتمع، وباعتبارها تجسيداً لحقوق المواطنة، وباعتبارها الفصل بين السلطات، هي التي أدت إلى ظهور المجتمع المدني في ذلك الحيز العام غير الحكومي الذي لا تطاله سلطة الدولة الديمقراطية، ومعني ذلك أن الديمقراطية سابقة على المجتمع المدني؛ لأن قيام مؤسسات المجتمع المدني جزء من الديمقراطية نفسها، فمن خلال ممارسة الحقوق الديمقراطية مثل: الحق في التعبير، وحرية إنشاء الجمعيات والأحزاب والنقابات، والحق في الاجتماع والتنظيم، تنشأ منظمات المجتمع المدني[١١٩]. معنى ذلك أن الديمقراطية في الحالة الأوربية كانت سابقة على - أو على الأقل متزامنة مع - قيام المجتمع المدني، ولذلك نجد أن برنامج المجتمع المدني في دول أوربا الغربية يتجاوز البحث عن الديمقراطية - بمعنى الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية - إلى البحث عن المشاركة الاجتماعية في تطبيق هذه الحقوق، ولامركزة عملية صنع القرار، واعتماد الإدارة الذاتية والديمقراطية المباشرة في كثير من القطاعات.

أما في الحالة العربية فنجد أن الدولة بمؤسساتها الحديثة فرضت من جانب الاستعمار، وكذلك جاءت منظمات المجتمع المدني على سبيل العدوى قبل تحقق الديمقراطية، وفي مثل هذه الوضعية يمكن للمجتمع المدني أن يلعب "دور القابلة التي تتستر علي عملية إجهاض سياسية"، حيث يمكن لمنظماته وفاعليه أن يقنعوا بالعمل بعيدا عن الدولة وخارجها ويسترخوا دون المطالبة بالتحول الديمقراطي، فيكون المجتمع المدني بمثابة مخدر أو مفهوم يلهي الفاعلين غير الحكوميين عن المطالبة بالديمقراطية، أو يقدم لهم متنفساً تضيع فيه طاقاتهم التي كان من الممكن أن يستخدموها في المعركة السياسية من أجل الديمقراطية[١٢٠]، وهذا عكس ما يفترض أن يكون عليه المجتمع المدني الذي يمثل النواة الصلبة للتحول الديمقراطي كما قلنا من قبل.

إن جوهر المجتمع المدني والعمل الأهلي يتمثل في مساعدة الناس علي تقرير

مصـيرهم، فهو عمل نضـالي ذو محتوي اجتماعي سياسي ينطلق من القناعة العميقة بحق الناس في تقرير مصـيرهم بأنفسـهم، ومن أن أبنية القهر المختلفة الاقتصـادية والاجتماعيـة والسياسـية والأيدلوجية هـي التي تقف بين الناس وبين ممارسـة هذا الحـق. إن هـدف العمل الأهلي هـو أن يتمكن الناس من خلال التضـامن والتنظيم من تحدي أشـكال احتكار السـلطة وانتزاع حقهم في تقرير مصيرهم ومقاومة الاضطهاد وعـدم التكافؤ والهيمنة على المسـتويين العالمي والقومـي[١٢١]، ومن ذلك نخرج ليس فقط بـأن المجتمع المدني يؤدي إلى الديمقراطية، بل يتطابق ويتماهي معها. بمعنى أنه عندمـا توجد ديمقراطية حقيقية يوجد بـالضرورة مجتمع مدني فاعل ونشـيط ومؤثر، وعندما يوجد مجتمع مدني بهذه المواصـفات نتوقع ترسخ الديمقراطية وتحققها على أرض الواقع.

إن التحـول الديمقراطـي قد يحدث من أعلى فتكون الدولة هـي رأس حربة التغيير، وقد يحدث من أسفل فيكون المجتمع المدني هو رأس هذه الحربة، لكننا عربياً أصبحنا على يقين من أن التحول الديمقراطي من أعلى غالباً ما يكون شكلياً وغير حقيقي ومن قبيل الاستهلاك الإعلامي وتزيين الصورة أمام المجتمع العالمي، فمن ذا الذي يتنازل طوعاً عن سـلطاته الواسـعة بدون مطالبات قوية وإلحاح شـعبي، فالضمانة الوحيدة لعدم مظهرية المؤسسـات والإجراءات الديمقراطية هـي أن يحدث التحول الديمقراطي من أسـفل وبناء على مطالبات قوية وإلحاح شـعبي ومجتمعـي، وفي حال غياب هذه المطالبـة – كما هو الحال في المجتمع العربي – يمكن لمؤسسـات المجتمع المدني أن تنـوب عن المجتمـع في القيام بهذا الـدور، إلى جانب محاولتها تعبئة وشـحن جهود الجماهير.

إن دور المجتمع المدني في إرساء ودعم الديمقراطية يتبدى بالنظر إلى الديمقراطية باعتبارهـا تتألف من ثلاثة مسـتويات متداخلة ومترابطة أولهـا الديمقراطية كنظام للقيـم، والديمقراطيـة على هذا المسـتوي تقوم علي قيـم الحرية والعدالة والمشـاركة والمسـاواة والتسـامح السياسـي والفكـري والقبـول بالتعددية ...إلخ، وبتمعن بسـيط نجـد أن هذه القيم تتطابق مع القيـم الضرورية لقيام وفاعلية المجتمع المدني. ولذلك يمكـن القول بـأن المجتمع المدني بقيمه وأخلاقياته يمثل شرطاً للديمقراطية. أما ثاني مستويات الديمقراطية وهو الديمقراطية التنظيمية أو الإجرائية، أي كأسلوب لممارسة السـلطة من خلال مجموعـة من الأطـر الاجتماعية والهياكل السياسـية والمؤسسـية والقواعد الإجرائية. وعلي هذا المسـتوى أيضـا نجد أن دعم المجتمع المدني الذي يقوم

علي نفس هذه الأطر ونفس هذه القواعد يمثل دعما للديمقراطية. أما المستوى الثالث، وهو الديمقراطية كأسلوب للحياة، فيستلزم من الفرد أن يطبق هذه القيم وتلك القواعد في حياته اليومية وعلاقاته مع الآخرين، ونحن لسنا في حاجة إلي أن نعيد كيف أن المجتمع المدني بقيمه وممارسته يدعم هذه السلوكيات والممارسات(١٢٢).

إضافة إلى ذلك لابد من أن نتذكر أن المجتمع المدني حتى في الحالة الغربية جاء لدعم المشاركة الشعبية والمجتمعية وتحقيق الديمقراطية المباشرة؛ وذلك لتحقق الديمقراطية التمثيلية هناك بالفعل، ويجب أن نتذكر كذلك أن مهمة منظمات المجتمع المدني في الحالة العربية – التي لم تتحقق فيها الديمقراطية بعد – لا تقتصر على مجرد التعويض عن دور الدولة في مجالات الرعاية الاجتماعية، بل تمتد هذه المهمة، وقبل كل شيء، إلى المطالبة بالديمقراطية والتمهيد لها، فالتحدي القائم أمام المجتمع المدني عربياً هو تحقيق الديمقراطية، واعتقد أن الاستعمال الشائع للمفهوم يستوعب ذلك، حيث يطرح المفهوم عربياً في شكل مجموعة حواجز تحد من سلطة الدولة، ومجموعة كوابح تكبح من تدخلية أجهزتها الإدارية والأمنية، وتقوم ضد نفوذها الممتد إلى مجالات متعددة، وينزع المفهوم في الوقت ذاته إلى توسيع حقل الحريات والممارسة الديمقراطية(١٢٣).

سابعاً: سمات مواطن المجتمع المدني

من كل ما سبق يمكن أن نستخلص سمات أو خصائص الشخصية المدنية التي تؤهل الإنسان لكي يكون ذا حضور وفعالية في مؤسسات المجتمع المدني، وذلك لأن هذا الإنسان بالسمات التي سوف نستخلصها، هو ما سوف نحاول أن نبينه تربوياً في الفصل التالي. إن ذلك الإنسان كما رأينا يجب أن تكون لديه مجموعة من الخصائص المعرفية والمفاهيمية وأشكال الفهم، وأن يتمكن من مجموعة من المهارات والقدرات والسلوكيات، وأن يسترشد بعدد من القيم والميول والاتجاهات سنوضحها فيما يلي .

(أ) السمات المعرفية

هناك فرق واضح بين وضع المواطن في النظم الديمقراطية – التي تجيز وجود المجتمع المدني – ووضع الرعية في النظم الشمولية، ففي النوع الأول يكون المواطن عبارة عن كائن حقوقي يتمتع بحقوق أساسية معينة، وتقع على كاهله مسئوليات محددة في حين أن الرعية في النوع الثاني من المجتمعات لا يكون لها إلا طاعة أوامر الآخرين، ولذلك فإن إعداد الرعية السلبية أسهل بكثير من إعداد المواطن الديمقراطي الإيجابي. إن الإنسان الذي يصلح للعيش في المجتمع المدني يجب أن يكون على دراية

وإلمام بمجموعة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية التي تؤلف كيانه الحقوقي، وكذلك تلك المسئوليات التي يجب أن يتحملها كمواطن في مجتمع ديمقراطي يتيح فرصاً كثيرة للمشاركة السياسية والمدنية، ولذلك فإن أول شيء يجب معرفته هو إذا هذه الحقوق والمسئوليات التي تمثل الإطار العام الذي في داخله يتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض ومع الدولة[١٢٤].

وإذا كان للإنسان أن يكون مشاركاً وفعالاً وصانعاً للتغيير في كل المجالات وعلى جميع المستويات، وبخاصة السياسية، فلابد أن تتوافر لديه المعرفة ببعض الأفكار السياسية الأساسية مثل السيادة الشعبية والدستورية والحقوق الفردية والصالح العام والنظام القانوني وبعض الأفكار الاقتصادية مثل اقتصاد السوق والاقتصاد الموجه وعلاقات هذه النظم بالسياسة وأشكال نظم الحكم ومفهوم المجتمع المدني وأهميته ومكوناته وفرص المشاركة التي يتيحها للأفراد والجماعات، وكذلك إذا كان للأفراد أن يكونوا فعّالين على المستوى الوطني فلابد لهم من معرفة أساسية بدستور بلادهم وشكل الحكومة وصلاحيتها واختصاصاتها والحقوق والمسئوليات التي يقرها الدستور، وهذه المعارف على درجة كبيرة من الأهمية حيث تساعد المجتمع والأفراد على تلجيم الدولة بجهازها الحكومي وعدم تجاوزها لاختصاصاتها وحدودها[١٢٥].

إن الثقافة القانونية والدستورية من السمات الأساسية للشخصية الفعّالة والإيجابية، حيث تساعد الأفراد والجماعات على معرفة مدي ونطاق نشاطاتهم الخاصة والعامة غير الحكومية، وتساعدهم كذلك على منع الحكومة من تجاوز حدودها، وكذلك من السمات المعرفية للشخصية الفعّالة مدنياً أن تكون على دراية بكيفية تنظيم العالم سياسياً وأدوار المنظمات الحكومية وغير الحكومية الدولية، ولسنا في حاجة إلى تأكيد أن انعدام الوعي السياسي والثقافي من الأسباب الرئيسية وراء السلبية والذهنية أحادية الاتجاه والتهميش وقبول تجاوزات وقهر السلطة ومظهرية المؤسسات الديمقراطية على المستويات كافة.

(ب) السمات المهارية

إن المواطنة الفعالة والمسئولة التي يتطلبها المجتمع المدني تستلزم ليس فقط الفهم والمعرفة وتنمية بعض السمات المعرفية، بل تستلزم، وفي الوقت نفسه أيضاً، بعض السمات المهارية التي يمكن أن نسميها المهارات المدنية، والتي تنقسم بدورها إلى مهارات عقلية ومهارات خاصة بالمشاركة.

من المهارات العقلية: القدرة على التفكير الناقد، والتعبير، والتفاوض والقدرة على صنع أحكام واعية عن الحكومة والسياسة والحياة العامة، والقدرة على فهم وتفسير

الأفعال السياسية والاجتماعية سواء من جانب الحكومة أو أطراف أخرى، والقدرة على تكوين آراء حول القضايا المدنية والعامة، والدفاع عن هذه الآراء.

أما عن مهارات المشاركة الضرورية لحفز وتفعيل مشاركة الإنسان في العملية السياسية والمجتمع المدني ومسئولياته المدنية والاجتماعية والأخلاقية، فيمكن إيجازها في ثلاث مجموعات من المهارات: التفاعل والمراقبة والتأثير، و تتضمن مهارات التفاعل التواصل بشكل تعاوني مع الآخرين والإحساس بالمواطنين الآخرين وبناء الائتلافات وإدارة الصراع بطريقة سلمية والنزعة الطوعية، في حين تتضمن مهارت المراقبة القدرة على مراقبة الحكومة والسياسة العامة ومراقبة التزام الحكومة بالدستور والأهداف القومية ومراقبة طريقة معالجة القضايا من جانب العملية السياسية، أما مهارت التأثير فهي جوهر المجتمع المدني حيث ينتظم الأفراد طوعاً وبشكل مستقل عن الدولة لممارسة التأثير على أي جهة – بما في ذلك الحكومة – لتحقيق أهداف معينة[١٢٦]. وإلى جانب المهارات العقلية ومهارات المشاركة الضرورية للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، فلابد من تعهد بعض السلوكيات الأساسية للمجتمع المدني مثل الحفاظ على الممتلكات العامة، والمتابعة والاهتمام بالقضايا العامة والشئون السياسية، وغيرها من السلوكيات التي من شأنها دعم وتفعيل أنشطة وممارسات المجتمع المدني.

(ج) السمات القيمية والوجدانية

سبق أن قلنا إن المجتمع المدني هو مجتمع التسامح والحوار والاعتراف بالآخر واحترام التنوع والاختلاف والرأي المخالف، ومجتمع التضامن عبر شبكة واسعة من التنظيم المهني والمؤسسي، وأنه كذلك مجتمع تسود فيه علاقات أفقية وليست رأسية، ومعنى ذلك أن ازدهار هذا المجتمع يتطلب أفراداً يؤمنون بهذه القيم ويوظفونها واقعاً في ممارساتهم.

وإضافة إلى الإيمان بمجموعة القيم الضرورية لقيام وفعالية المجتمع المدني؛ هناك كذلك عدد من الميول والاتجاهات الضرورية لمثل هذه المهمة مثل: قيم الإرادة الحرة، وحق الاختيار، وتحمل المسئولية الفردية، والعمل الجماعي، وإلى جانب ذلك هناك عدد من الميول يجب أن تكتسبها الشخصية التي يمكن أن تتسم بالفعالية في الحياة المدنية منها: ميل الإنسان إلى أن يصبح عضواً مستقلاً في المجتمع يتميز بالالتزام الطوعي بالقانون دون الحاجة إلى ضوابط خارجية، وميل الإنسان إلى احترام قيمة الفرد وكرامة الإنسان، وميله إلى الاشتراك في الشئون المدنية بطريقة فعّالة تنم عن الاهتمام، وميله إلى تحسين وصيانة التوظيف الصحي للديمقراطية. إن

أهمية الميول المدنية – أو عادات القلب كما يسميها الكسيس دي توكفيل – لا يمكن إغفالها حيث إن هذه الميول هي التي تحث الإنسان على اكتساب المعارف وتنمية المهارات والقدرات المدنية وبالتالي دعم المجتمع المدني.

وبعد أن تعاملنا مع مفهوم المجتمع المدني على مستوى المفهوم والممارسة باعتباره الصيغة الاجتماعية والسياسية المبتغاة لمشاركة المواطنين والمجتمعات، وبعد أن حددنا سمات ذلك الإنسان الذي يقوم عليه المجتمع المدني القوي، سوف ننتقل في الفصل التالي للتعامل مع تلك التربية القادرة على إعداد الإنسان المؤهل للتعايش الإيجابي الفعّال في المجتمع المدني – التربية المدنية.

مراجع الفصل الأول

(١) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، ظاهرة العولمة–الواقع واللآفاق، عالم الفكر، المجلد الثامن والعشرون، العدد٢، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٩، الكويت، ص ٣٦.

(٢) عبد الإله بلقزيز (١٩٩٨)، العولمة والهوية الثقافية – عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، كتاب العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٣١٨.

(3) Schadler, R. (1999). Implications of Globalization for Developing Democracies. A paper delivered to the Democracy and the Globalization of Politics and the Economy International Conference, House Auf der Alb, Bad Urach, Germany, October 1999. PP 2–3. file://A:\german_conference2000_schadler.html.

(٤) انطوني، جيدنز (١٩٩٤)، بعيداً عن اليسار واليمين: مستقبل السياسات الراديكالية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد ٢٨٦، أكتوبر، ٢٠٠٢، الكويت، ص ١١.

(٥) برهان غليون (١٩٩٧)، العرب وتحديات العولمة الثقافية: مقدمات في عصر التشريد الروحي، محاضرات في المجتمع الثقافي في أبوظبي، إبريل ١٩٩٧، ص ٧.

(٦) السيد ياسين (١٩٩٧)، مفهوم العولمة، كتاب العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٦٠٣.

(٧) رأفت غنيمي الشيخ (١٩٩٨)، الحفاظ على الهوية الثقافية في عصر العولمة، مؤتمر التنشئة الاجتماعية ومراجعة التحديات الثقافية والاجتماعية التي تواجه الأمة الإسلامية في القرن المقبل، رابطة الجامعات الإسلامية، العريش، ٢١–٢٣ أكتوبر ١٩٩٨، ص ٨٠.

(٨) محمد عبد الباقي الهرماسي (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في الممارسات السياسية الغربية، المجتمع المدني فى الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٩٩–١٠١.

(9) Arthur, J. & Baily, R. (2000). Schools and Community: Communitarian Agenda in Education, London and New York, Flamer Press, P 6–7.

(10) Bottery, M. (2000). Values Education. Baily R., (Ed) Teaching Values and Citizenship across the Curriculum. London and sterling, Kogan page and stylus publishing, P 75–76.

(١١) جولدوين، أ روبرت (١٩٩٤)، الحقوق والمواطنة والسلوك الحضاري، إدوارد سى. بانفيلد (محرر)، السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية، ترجمة سمير عزت نصار، مراجعة أحمد يعقوب المجدوبة ، دار النسر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ص ٦٤–٦٥.

(12) Arthur and Bailey, Op. Cit., 7–8.

(١٣) لجنة إدارة شئون المجتمع العالمي (١٩٩٥)، جيران في عالم واحد، ترجمة مجموعة من المترجمين، مراجعة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، سبتمبر ١٩٩٥، الكويت، ص ٧٦–٧٨.

(١٤) انطوني، جيدنز (١٩٩٤)، بعيداً عن اليسار واليمين: مستقبل السياسات الراديكالية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد ٢٨٦، أكتوبر، ٢٠٠٢، الكويت، ص ٦٢–٦٣.

(١٥) حسنين إبراهيم توفيق، ١٩٩٩، مرجع سابق ٢٠٥

(١٦) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، مرجع سابق، ص ١٣-١٤.

(١٧) حسنين إبراهيم توفيق، ١٩٩٩، ١٩١

(18) Beck, J. (2000). Citizenship and Education for Citizenship. Beck, J and Earl, M (Eds.) Key Issues in Secondary Education, London and New York, Cassell, P. 36.

(١٩) عبد العزيز أبو شادي (٢٠٠٠)، الليبرالية والوظيفة العقيدية للدولة، أحوال مصرية، العدد ١٠، خريف ٢٠٠٠، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ص ١٢٨.

(20) Schadler, R. Op. Cit., P. 5.

(٢١) هويدا عدلي (٢٠٠١)، العمل الأهلي العربي بين ضغوط التغيرات العالمية واحتمالات التحول الديمقراطي، صابر نايل (محرر)، حول مستقبل العمل الأهلي في مصر، أعمال الورشة الخاصة بقانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية ٣-٤ أكتوبر ٢٠٠٠، القاهرة، البرنامج العربي لنشطاء حقوق الإنسان، القاهرة، ص ١٧٧.

(٢٢) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٢٣) عزمي بشارة (١٩٩٨)، المجتمع المدني – دراسة نقدية، مع الإشارة للمجتمع المدني العربي، مركز دراسات لوحدة العربية، بيروت، ص٥٦-٥٧.

(٢٤) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٣١.

(٢٥) السيد ياسين (٢٠٠١ب)، غياب مبدأ المواطنة، جريدة الأهرام، ٢٢مارس ٢٠٠١، ص ١٣.

(٢٦) برنامج الأمم المتحدة الانمائى، مرجع سابق، ص ٢.

(٢٧) حليم بركات، مرجع سابق، ص ٩٢-٩٢١.

(٢٨) سعد الدين إبراهيم (١٩٩٧)، دور الجامعات ومراكز البحث في دعم ثقافة المجتمع المدني – حلقات نقاشية، ،مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية و دار الأمين للنشر و التوزيع، القاهرة ، ص ١٢-١٦.

(٢٩) السيد ياسين (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ٧٩٢-٧٩٣.

(٣٠) معن زيادة (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في النهضة العربية الحديثة، المجتمع المدني في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٦٢-١٦٦.

(٣١) عبد الرحمن الكواكبي (٢٠٠٢)، طبائع الاستبداد ومصارع الاستبعاد، القاهرة، دار المدى للثقافة والنشر، طبعة خاصة توزع مجاناً مع جريدة القاهرة، هدية العدد ١٥، ١٣ أكتوبر ٢٠٠٢، ص ١٠٩.

(٣٢) عبدالرحمن الكواكبي، مرجع سابق، ٢٥

(٣٣) معن زيادة، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(٣٤) هشام شرابي (١٩٩٨)، النظام الأبوي و إشكالية تخلف المجتمع العربي، ترجمة محمود شريح، دار نشر جامعة اكسفورد، لندن، ص ٣٢.

(٣٥) وجيه كوثراني (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في التاريخ العربي، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٢٩-١٣٠.

(٣٦) أحمد عبد الله (٢٠٠١)، التربية الإنمائية، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية، ص ٢٩١-٢٩٦.

(٣٧) محمد عبد الباقي الهرماسى مرجع سابق، ص ١٢٧.

(٣٨) برهان غليون (١٩٩٢)، بناء المجتمع المدني العربي: دور العوامل الداخلية والخارجية، ندوة

بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٤٩.

(٣٩) سعد الدين إبراهيم (محرر) (١٩٩٥)، المجتمع والدولة في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٥٨.

(٤٠) كريم أبو حلاوة (١٩٩٩)، إعادة الاعتبار لمفهوم المجتمع المدني، عالم الفكر، المجلد ٢٧، العدد٣، يناير/ مارس١٩٩٩، الكويت، ص ٢٢.

(٤١) أبو على ياسين (١٩٩٩)، المثقف العربي من سلطة الدولة إلى المجتمع المدني، عالم الفكر، المجلد ٢٧ – العدد ٣١، يناير/مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ٤٦–٤٧.

(٤٢) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٤٣) سعيد ابن سعيد العلوى (١٩٩٢)، نشأة وتطور مفهوم المجتمع المدني في الفكر العربي الحديث، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٤٥.

(٤٤) رمزي زكي (١٩٩٣)، الليبرالية المتوحشة، ملاحظات حول التوجهات الجديدة للرأسمالية المعاصرة، دار المستقبل العربي، القاهرة، ص ١٩–٢١.

(٤٥) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ١٢–١٥.

(٤٦) كريم أبو حلاوة، مرجع سابق، ص ١٠.

(٤٧) أبو على ياسين، مرجع سابق، ص ٤٦.

(٤٨) إمام عبد الفتاح إمام (١٩٨٥)، توماس هوبز فيلسوف العقلانية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ص ١٥٣.

(٤٩) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٣٣.

(50) Smith, D. (2000). An Introduction to the Political Philosophy of the Constitution. Calabasas, CA ; Center Civic Education. PP 5-6. Web@civiced.org.articles-rol.html.

(٥١) مصطفى كامل السيد (١٩٩٢)، مؤسسات المجتمع المدني على المستوى القومي، المجتمع المدني في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٦٤٤.

(٥٢) سعيد بن سعيد العلوي، ١٩٩٢،٥١–٥٣

(٥٣) غروتويزن، برنار (١٩٩٤)، فلسفة الثورة الفرنسية، ترجمة عيسى منصور، منشورات عويدات، وبحر المتوسط، بيروت وباريس، ص ١٥٣–١٦٦.

(54) Beck and Earl, Op. Cit., PP 130-132.

(٥٥) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٤–٥٥.

(٥٦) جان جاك شفاليه (١٩٨٠)، المؤلفات السياسية الكبرى من ميكيافيللي إلى أيامنا، ترجمة إلياس مرقص، دار الحقيقة، بيروت، ص ١٣٥.

(٥٧) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٣٣–٣٥.

(٥٨) محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٥٩) عبد القادر الزغل (١٩٩٠)، مفهوم المجتمع المدني والتحول نحو التعددية الحزبية، ندوة قرامشي وقضايا المجتمع المدني، ندوة مركز البحوث العربية– القاهرة، ، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر، نيقوصية، قبرص، ص ١٤٩.

(٦٠) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩أ)، المجتمع المدني بين النظرية والتطبيق، عالم المعرفة، المجلد ٢٧، العدد ٣ يناير/ مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ١٤.

(٦١) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٤٧.

(٦٢) محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق، ص ٩٥–٩٧.

(٦٣) محمد عبد الباقي الهرماسي، مرجع سابق، ص ٢٣٨–٢٤٥.

(٦٤) اوسبيتز، كاترين (١٩٩٤)، الفضيلة المدنية – المواطنون المصلحيون واللامصلحيون، السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية ، إدوارد س . بانفيلد (محرر)، السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الليبرالية، ترجمة سمير عزت نصار، دار النسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٥٢.

(٦٥) كريم أبوحلاوة، مرجع سابق، ص ١٧.

– عصام فوزي (١٩٩٠)، آليات الهيمنة والمقاومة في الخطاب الشعبي، ندوة قرامشى وقضايا المجتمع المدني ، ندوة مركز البحوث العربية، القاهرة، مؤسسة عيبال للدراسات والنشر، نيقوصية، قبرص، ص ٢٤٠–٢٤٤.

(٦٦) عبد القادر الزغل، مرجع سابق، ص ١٤٨–١٤٩.

(٦٧) منيرة احمد فخرو (١٩٩٩)، موقع الحركات النسوية في مؤسسات المجتمع المدني في البحرين والكويت والإمارات، عالم الفكر، المجلد ٢٧، العدد ٣، يناير/مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ١٢٦.

(٦٨) أماني قنديل (١٩٩٩)، تطور المجتمع المدني في مصر، عالم الفكر، المجلد السابع والعشرون – العدد الثالث، يناير/مارس ١٩٩٩، الكويت، ص ٩٩.

(69) Branson (1998). The Role of Civic Education، Calabasas، CA: Center for Civic Education، web@civiced.org.articles_rol.html.

(٧٠) سعد الدين إبراهيم مرجع سابق، ص ٢٦.

(٧١) ايمن السيد عبد الوهاب (٢٠٠١)، نحو إعادة تنظيم المجتمع المدني، أحوال مصرية، السنة الرابعة، العدد ١٣، صيف٢٠٠١، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ص ١٥.

(٧٢) حسنين إبراهيم توفيق (١٩٩٢)، بناء العمل المدني العربي: دور العوامل الداخلية والخارجية، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٦٩٤–٦٩٩.

(٧٣) سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل (١٩٩٢)، المجتمع المدني والدولة في الفكر والممارسة الاجتماعية المعاصرة، ندوة بيروت "المجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٩٢.

(٧٤) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٢٣–٢٤.

(٧٥) لجنة إدارة شئون المجتمع العالمي مرجع سابق، ص ٧٥–٧٦.

(76) Branson، (1999b). Making the Case for Civic Education: Where We Stand at the End of the 20th Century. a speech given at the We the People … National Conference of State and District Coordinators. Washington، O،C: 1999، P 6.http://www.civiced.org

(٧٧) هاني شكر الله (٢٢٠١)، العمل الأهلي الديمقراطي، صابر نايل (محرر) حول مستقبل العمل الأهلي في مصر، أعمال الورشة الخاصة بقانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية ٣–٤ أكتوبر ٢٠٠٠، القاهرة، البرنامج العربي لنشطاء حقوق الإنسان، القاهرة، ص ١٢٩.

(78) Branson، 1999b Op. Cit.، P 7.

(79) Schadler، Op. Cit.، PP5–6.

(80) Branson، 1999b، Op Cit.، P 7.

(٨١) حسنين توفيق إبراهيم، ١٩٩٩، مرجع سابق، ص ١٩٣.

(٨٢) هويدا عدلي (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ١١٦-١٧٧.

(٨٣) هويدا عدلي، ٢٠٠١، مرجع سابق، ص ١٧٧.

(٨٤) مصطفى كامل السيد، مرجع سابق، ص ٦٥٤-٦٦١.

(٨٥) Branson، ١٩٩٩b، Op. Cit.، PP ٥-٧.

(٨٦) برهان غليون، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ٧٦٣.

(٨٧) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩أ)، مرجع سابق، ص ٣٦.

(٨٨) أماني قنديل (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ٣٦-٩٩.

(٨٩) أماني قنديل، ١٩٩٩، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٩٠) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٩١) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٥-٥٦.

(٩٢) هاني شكرالله، ٢٠٠١، مرجع سابق، ص ١٣٢-١٣٣.

(٩٣) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٩٤) الحبيب الجنحاني، (١٩٩٩أ)، مرجع سابق، ص ٣٥.

(٩٥) الحبيب الجنحاني (١٩٩٩ب)، مرجع سابق، ص ٣.

(٩٦) وجيه كوثراني، مرجع سابق، ص ١٢٠.

(٩٧) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ٦٩.

(٩٨) محمد عابد الجابـــرى (١٩٩٤)، إشكاليـــة الديمقراطية والمجتمع المـــدني في الوطن العربي، المسألة الديمقراطية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٨٨، ١٨٩.

(٩٩) كريم أبو حلاوة، مرجع سابق، ص ١٢-١٣.

(١٠٠) أبو على ياسين، مرجع سابق، ص ٤٧.

(١٠١) وجيه كوثراني، مرجع سابق، ص ١٢٠.

(١٠٢) عبـــد الله ساعف (١٩٩٢)، المجتمع المدني في الفكـــر الحقوقي العربي، ندوة بيروت "لمجتمع المدني في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٤٦-٢٤٧.

(١٠٣) برهان غليون (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ٧٤١-٧٩٣.

(١٠٤) - محمد عابد الجابرى، مرجع سابق، ص ١٨٨-١٩٤.

Zaki, M. (1995). Civil Society and Democratization in Egypt from - 1981 to 1994 . Cairo. Konrad . Adenauer Stiftung, and the Ibn Khaldoun Center, PP. 6-36.

(١٠٥) أماني قنديل (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٤-١٠٩.

(١٠٦) هويدا عدلي (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ١٢٠.

(١٠٧) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٨-١٠٩.

(١٠٨) حليم بركات، مرجع سابق، ص ٩١٨.

(١٠٩) حسنين إبراهيم توفيق (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ٧١١.

(١١٠) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١١٢.

(111) kerr. D. H. (1997). Towards a Democratic Rhetoric of schooling. The Puplic Purpose of Education and Schooling San Francisco, Jossy-Bass Publisher, PP. 75-79.

(١١٢) هويدا عـــدلي (٢٠٠)، المقومات الثقافية للمجتمع المصري - دراســـة في التسامح السياسي لدي النخبة السياسية من ١٩٨٢: ١٩٩، إيهاب الملطي (عرض)، أحوال مصرية، السنة الثالثة، العدد

العاشر، خريف ٢٠٠٠، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة.
(١١٣) أماني قنديل (١٩٩٤)، استطـــلاع رأي المواطنين في الأحزاب والممارسة الحزبية: استطلاع رأي عينة من النخبة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
– سلـــوى العمـــري (١٩٩٠)، استطلاع رأي الجمهور في الأحزاب والممارســـة الحزبية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
(١١٤) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٤–١٠٦.
(١١٥) هاني شكر الله، (٢٠٠١)، مرجع سابق، ١٣٣–١٣٤.
(١١٦) أماني قنديل، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١١٩–١٢٠.
(١١٧) الحبيب الجنحاني، (١٩٩٩أ)، مرجع سابق، ص ٣٦–٣٧.
(١١٨) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ١٩.
(١١٩) محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص١٩٤–٩٧.
(١٢٠) عزمي بشارة، مرجع سابق، ص ١٠.
(١٢١) هاني شكر الله، مرجع سابق، ص ١٣٢–١٣٣.
(١٢٢) حسنين توفيق إبراهيم، (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٠٥.
(١٢٣) عبد الله ساعف، مرجع سابق، ص ٢٣٣–٢٣٤.
(124) Wright، V. D. (1999). From Risk to Resiliency: the Role of law related Education. Calabasas، CA: Center for Civic Education. P. 5. http://www.civiced.org/cbframe.html
(125) .Smith، D. Op. Cit.، PP. 4–5
(126) .Branson، M. S. (1998). Op. Cit.، P. 12

الفصل الثاني

التربية المدنية عالمياً ومصرياً
تطور الهيكل والمسار

كيف تطور مفهوم وتاريخ التربية المدنية؟ وما عناصر هيكل هذه التربية من أبعاد ومؤسسات ومكونات؟ وما دور مؤسسة المدرسة فيها؟ وما ملامح مسارها على المستويين العالمي والعربي؟ مجموعة تساؤلات يدور الفصل الحالي حول الإجابة عنها.

أولاً: النشأة والتطور التاريخي

عرضنا في الفصل السابق للواقع العالمي الداعم لمشاركة المواطنين والمجتمعات، والواقع العربي المغيب والمهمش لدورهما، ومن خلال مراجعة الأدبيات، تبين أن الفارق بين هذين الواقعين، والإجابة عن هذا التغييب والتهميش، تكمن في مدى فعّالية المجتمع المدني، فوقفنا على ماهية هذا المفهوم من حيث جذوره التاريخية وتجليه المعاصر وتعريفاته ومقوماته، ولأن الديمقراطية كانت دوماً رديف هذا المجتمع، وتعد في الوقت نفسه من أوضح أوجه مشاركة المواطنين والمجتمعات في العمل العام والضامن الأول لهذه المشاركة، تناولنا العلاقة الجدلية بينها وبين المجتمع المدني، وأكدنا كذلك على دور وأهمية الثقافة المدنية في دعم المجتمع المدني والممارسة الديمقراطية وحفز مشاركة المواطنين في صنع وقيادة التغيير، وفي النهاية خلصنا إلى تلك السمات التي يجب أن تتوافر في الإنسان –الذي هو غاية التربية النهائية– حتى يكون على مستوى ذلك المجتمع، بما يفرضه من مسئوليات وما يتيحه من حقوق وما يوفره من فرص كثيرة للمشاركة، بمعنى أننا بعد أن عرضنا في الفصل الثاني للواقع الاجتماعي البديل الذي نبتغيه، سوف نعرض في الفصل الحالي للصيغة التربوية البديلة – التربية المدنية.

وتجاوباً مع تلك الدراسات العربية –التي سوف نعرض لها في آخر هذا الفصل–

التي توضح عجز نظامنا التعليمي بمحتواه ومناخه وممارساته عن إعداد المواطنين الذين يكونون للمجتمع المدني والممارسة الديمقراطية بمثابة حجر الأساس، وكذلك الدراسات – التي عرضنا لها في الفصل الأول – التي تبرز الحاجة إلى التربية المدنية، وتلك التي تؤكد أهميتها وفعّاليتها وجدواها، وبعد أن خلصنا إلى حتمية إجراء تعديلات جذرية في النظام التعليمي، إذا كان له أن يفي بهذه المهمة التي أصبح لا غنى عنها في ظل ظرفيات العولمة والمجتمع المدني وضرورات التحديث والنهوض القومية، وبعد أن عرضنا في الفصل الثاني للواقع الاجتماعي–السياسي البديل، الذي يجب أن يكون لنا المرجعية أو الإطار الفلسفي الذي في ضوئه نقوم بوضع وتخطيط السياسات والممارسات التعليمية وتحديد المعايير، بعد ذلك كله، سوف نعرض في هذا الفصل لصيغة تربوية بديلة كفيلة ببناء الإنسان المؤهل للتعايش الإيجابي الفعّال في هذا المجتمع، أي الإنسان بوصفه مواطناً بالفعل وليس مواطناً بالقوة – التربية المدنية.

كانت التربية المدنية –وإن لم تكن تحت هذا المسمى– الحاضر الغائب منذ الأشكال الأولى للتربية في الحضارات القديمة، فمنذ نشأة الجماعة السياسية وجه الفلاسفة والمفكرون عظيم اهتمامهم لدراسة كيفية إعداد الفرد نفسياً وعقلياً من أجل الإسهام في حياة الجماعة وتمثل أهدافها، وهو ما يعنى أن المرامي السياسية والمدنية من وراء التعليم كانت موجودة منذ القدم وإن اختلفت من حضارة لأخرى، ففي حين كانت الحضارة الصينية تركز على قيم الحب والخير والقيم الفاضلة، كانت الحضارة الفرعونية تشدد على قيم الطاعة والتقديس والإخلاص –وهو ما لم يزل يعتمل في التعليم المصري الحديث ويشكل واحداً من أوضح ملامحه كما سنرى لاحقاً– بينما كانت الحضارة الإغريقية، كما تمثلت في فلاسفتها الكبار من أمثال أفلاطون وأرسطو، تهتم بتربية طبقة الحكام وخلق الإنسان المخلص للمدينة والنافع لها، الذي يكرس حياته من أجل الصالح العام للمدينة[١].

ومن هذا الشكل الأخير للتربية في الحضارات القديمة يمكن القول بأن التربية المدنية تعود بجذورها إلى التربية الليبرالية، التي كانت تعني بممارسة والإعداد للمواطنة الحرة، وإن كان ذلك مقصوراً فقط على طبقة الأحرار وليس لسائر طبقات المجتمع، كما كان يحدث في مدن أثينا الديمقراطية Police ومدن روما الجمهورية Civitas. إن تعليم الفنون العقلية Liberal Arts يشترك مع التربية المدنية في التأكيد على التأمل النقدي والتفكير المستقل، ولكن التربية الليبرالية والفنون العقلية

كانتا حتى العصور الإقطاعية لا تخدمان سوى الأقلية الصغيرة من الأحرار بالمولد، في حين كانت فنون العبودية Servile Arts الموجهة لعامة الشعب تقوم على الإعداد المهني لغير الأحرار والملزمين بالمهن وذلك من خلال نظام الصبينة على الحرف[٢].

كذلك لم تكن فكرة التربية المدنية غائبة عند نشأة نظام التعليم العام، وهاهو توماس جيفرسون Jefferson يقرر أن الهدف من نشأة نظام التعليم العام وإتاحته للجميع هو الإعداد للمواطنة الديمقراطية في المجتمع الديمقراطي الوليد، وتعليم الحرية والمسئولية اللتين – على الرغم من أننا جميعاً نولد مزودين بهما – لا يتأتيان لأحد بالفطرة، إذ لابد من تعهدهما ورعايتهما؛ ولذلك كان جيفرسون يرى أن حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية يجب تحديدها بالقانون وتعهدها بتربية مدنية مشتركة وثقافة حقوقية للجميع[٣].

بهذه القناعة عمدت الولايات المتحدة منذ نشأتها إلى استثمار مؤسساتها التعليمية في الإعداد للمواطنة ودعم قيم ومبادئ الديمقراطية الدستورية الوليدة –آنذاك– بين مواطنيها، ووظفتها بعد ذلك في أمركة موجات المهاجرين الذين وصلوا إلى الشواطئ الأمريكية في مطلع القرن العشرين من ثقافات معظمها سلطوية، ومازالت الولايات المتحدة حتى اليوم تعوّل الكثير على نظامها التعليمي في إعداد الأجيال الجديدة للمشاركة والفعّالية على المستوى العام، والانخراط في العملية السياسية، وتفعيل منظمات المجتمع المدني، والاشتراك في عملية صنع القرار على جميع المستويات وفي كل أوجه الحياة[٤]. ويجب ألا ننسى أيضاً أن نظم التعليم في الدول النامية ظهرت بعد الاستقلال من أجل المواطنة الديمقراطية وتفعيل وحث مشاركة المواطنين.

وقد ظهرت المطالبة بالتربية المدنية من أجل المواطنة في كتابات فلاسفة من أمثال أرسطو وهيوم ولوك وميل حيث أكدوا على حاجة المواطنين إلى أن تكون لديهم ليس فقط معرفة من خلال الفعل السياسي ولكن أيضاً معرفة مفاهيمية عميقة من أجل المشاركة الواعية في الديمقراطية[٥]. على أن هذه المطالبات لم تقتصر على الفلاسفة والمفكرين فقط بل طالت الاقتصاديين ومنهم ميلتون فريدمان، الذي شدد على حاجة المجتمعات الديمقراطية الحديثة إلى مواطنين مسئولين وفعّالين على المستوى السياسي والاجتماعي، وليس فقط الاقتصادي[٦]. ثم جاءت أفكار جون ديوي ومناداته بالتربية الديمقراطية، التي تمكن الأفراد من أن يكتشفوا هويتهم واستعداداتهم وكل ما يمكن أن يسهموا به من أجل صالح المجتمع؛ وذلك من خلال التعلم الخبراتي والتعاوني، وتنمية النظرة النقدية، والقدرة على صنع القرار، وهدف

هذه التربية هو إنتاج مواطنين منخرطين بفاعلية ووعي ناقد في شئون مجتمعهم[٧].

لكن مع دخول القرن العشرين جاءت المدرسة البيروقراطية التي لم تكن منظمة لتلبية حاجات النمو العقلي والشخصي والاجتماعي، إذ لم تكن رسالتها أن تعلِّم الطلاب بشكل جيد، بل أن تتعامل مع الكثيرين بشكل كاف وتختار القليلين فقط للعمل العقلي[٨]. ومع وصول نموذج الجامعة البحثية الألمانية بدأت الجامعات كذلك تتخلى عن رسالتها المدنية وتتجه نحو التخصص الأكاديمي والإعداد المهني[٩]. ومن الملاحظ في تاريخ التربية المدنية أنها لم تكن تحظى باهتمام منتظم ودائم، بل مجرد اهتمام ظرفي موقفي، ومن أمثلة ذلك أنها كانت تلقى بعض الاهتمام في انجلترا والولايات المتحدة بين الحربين العالميتين مدفوعة بالخوف من التأثير الممكن للفكر النازي والشيوعي، وما لبث هذا الاهتمام أن تضاءل بعد الحرب العالمية الثانية، فانزوت التربية المدنية وأهملت برامجها[١٠].

أما اليوم فالتربية المدنية تحظى باهتمام كبير من جميع المجتمعات على اختلاف توجهاتها وانتماءاتها الأيديولوجية، حتى أن الاهتمام بهذه الأطروحة يكاد يفترش قارات العالم من أمريكا الشمالية لعلاج الاغتراب، إلى ألمانيا لتسهيل عملية الوحدة، إلى الدول حديثة الاستقلال عن الاتحاد السوفيتي وتلك التي كانت تدور في فلكه لتسهيل ودعم الانتقال إلى النظم الديمقراطية وتفعيل المجتمع المدني، إلى جنوب إفريقيا لدعم المجتمع متعدد الأعراق الخالي من العنصرية، إلى الدول النامية لمواجهة تحديات المواطنة الديمقراطية[١١]. كما أن هناك عدداً من الظواهر السلبية التي تحتم الأخذ بصيغة التربية المدنية تتلخص في: السخط على السياسة والسياسيين في أمريكا وأوربا، وهجر الحياة السياسية والأحزاب في دول العالم الثالث، وهذا السخط وذلك الهجر يكشفان عن نفسيهما بوضوح في الانخفاض الكبير في المشاركة السياسية، والإحجام عن الأحزاب وتدني مستويات المسئولية بين القادة والمواطنين، وكراهية الأجانب، والتعصب، واللجوء إلى القوة القاتلة، وهو ما يشير في مجمله إلى تآكل الروح المدنية Civility وانحطاط جودة المجتمع المدني. وعلاج هذه الظواهر العالمية – كما يرى بنيامين باربر Bengamin Barber – لا يكمن في إعداد قادة أقوياء، إذ يمكن أن يؤدي ذلك إلى خلق مواطنين ضعفاء، بل يكمن في تربية المواطنين التربية المدنية التي تركز على تقاليد المواطنة الديمقراطية القوية، والكفاءة المدنية والسياسية[١٢].

إن الأوقات الراهنة – مع دخول القرن الحادي والعشرين – مهمة للغاية للتربية

المدنية، حيث تسعى معظم الدول في كل أنحاء العالم إلى تعديل نظمها التعليمية بحيث تستجيب للضرورات الاقتصادية والاجتماعية والديموجرافية والسياسية المتغيرة، فكل الدول تقريباً مشغولة بإصلاح التعليم بحيث تحقق مستويات أعلى من التعليم لإعداد أكبر عدد من المواطنين، وهو المطلب الذي نتج عن عصر المعلومات والعولمة والتحولات الاقتصادية الكبرى وبعث الديمقراطية في كل مكان على الكرة الأرضية، وكل الدول تبذل الجهود لإعادة صياغة نظمها التعليمية بدافع الحاجة إلى مجموعة أكثر تنوعاً وشمولاً من المواطنين القادرين على التعامل مع التعقد واستخدام موارد التكنولوجيا والعمل بشكل تعاوني لصياغة وحل المشكلات والالتقاء حول العمل الاجتماعي الإيجابي في مجتمعاتهم، أي بإيجاز من أجل المشاركة الاجتماعية والسياسية على كل المستويات بما في ذلك العالمية[١٣]، فالتنافس بين الدول المتقدمة تجاوز قضايا التقدم الصناعي وغزو الفضاء وتحسين ميزان المدفوعات إلى التنافس في مجال إصلاح التعليم وتطويره لتحقيق أفضل المخرجات.

مما سبق نقول أننا لو كنا جادين في اتخاذ الديمقراطية نهجاً للحياة والممارسة السياسية، ولو كنا حقاً نبتغي تبني المواطنة التي تقوم على الحقوق والمسئوليات، ونطمح بالفعل إلى دعم المجتمع المدني الفاعل النشيط والقادر على إعادة تخصيص أدوار المواطنين والدولة في اتجاه حفز مشاركة وفعّالية المواطنين وتقليص تدخل الدولة في تنظيم حياتهم، فلا سبيل إلى ذلك كله إلا من خلال تربية المواطنين، عبر مؤسسات التربية المختلفة وفي مقدمتها التربية المقصودة عبر المؤسسة التعليمية الرسمية، التربية الكفيلة بجعلهم مواطنين بحق.

ثانياً: هيكل التربية المدنية

(أ) تعريف التربية المدنية:

إن التربية المدنية بمفهومها الحالي تتداخل مع مفاهيم تربوية كثيرة بشكل يجعلها بمثابة مفهوم عام تنضوي تحته المفاهيم الأخرى، أو على الأقل عدد كبير منها، وهو ما يعني أن التربية المدنية – أو التربية المواطنية أو التربية من أجل المواطنة – كصيغة تربوية تمثل رؤية متكاملة لبناء الإنسان، وهو ما سوف نشير إليه في أثناء وبعد عرض تعريفاتها.

يعرف بتس Butts التربية المدنية بأنها "الدراسة الصريحة والمنتظمة للمفاهيم والمبادئ السياسية التي تمثل الأساس للمجتمع السياسي الديمقراطي والنظام

الدستوري"، ويضيف بتس أن هذه التربية تتضمن كذلك تنمية مهارات صنع القرار حول القضايا العامة والمشاركة في الشئون العامة[١٤] ومن التعريفات القريبة من هذا التعريف ما يقدمه مركز التربية المدنية Center for Civic Education الأمريكي من أن التربية المدنية في المجتمع الديمقراطي تعني الإعداد لحكم الذات الديمقراطي Democratic self Government المستدام والقوي، وهو ما يعني دعم مشاركة المواطنين السياسية والمدنية على أساس تأمل واع وناقد "[١٥]؛ وكذلك تعريف مارجريت ستيمان برانسون الذي يتضمن انخراط المواطنين بفاعلية ومسئولية في إدارة شئونهم، فلا يقومون بمجرد القبول السلبي لآراء الآخرين والانصياع لهم"[١٦].

ومن هذه التعريفات الثلاثة نجد أن التربية المدنية تتلاقى في كثير مع التربية السياسية، إذ تنشغل كلتاهما بإعداد المواطنين للمجتمع السياسي الذي سوف ينضمون لعضويته، لكن الفارق الجوهري بينهما هو أن التربية السياسية تمثل إعداداً للمجتمع السياسي أياً كانت إيديولوجيته أو نظام حكمه، وهو ما قد يؤدي إلى ممارسة تزييف الوعي وإفراغ المواطنين من فعّاليتهم وجدواهم السياسية والاجتماعية، في حين أن التربية المدنية – وفقاً لهذه التعريفات – تعني بالإعداد للعيش في مجتمع ليبرالي ونظام حكم ديمقراطي دستوري؛ ولذلك فهي تهتم بتزويد المواطنين بالمعارف والمفاهيم الضرورية للمشاركة في العملية السياسية من قبيل: الحقوق والمسئوليات، والمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يتضمنها الدستور مثل: نظام الحكم ومؤسساته، وصلاحيات ومسئوليات هذه المؤسسات، وانفصال السلطات، والنظام الحزبي، والبرلمان، والعملية الانتخابية، الخ. وطالما أن الهدف من التربية المدنية هو المشاركة الواعية والمسئولة والفعّالة في الحياة المدنية والسياسية بكل مستوياتها، فإن ذلك يستلزم – إلى جانب البعد المعرفي المفاهيمي – بعداً مهارياً يتمثل في تنمية مجموعة من القدرات العقلية ومهارات المشاركة، وبعداً وجدانياً يتمثل في تعزيز ميول واتجاهات وسمات شخصية تدعم الفعّالية والمشاركة في الحياة المدنية والسياسية.

أما كارين ايفانز Evans فيرى أن التربية من أجل المواطنة Education for citizenship هي تلك التربية التي تتطلب، وفقاً لأدنى التفسيرات، تقديم المعرفة الأساسية بالقواعد المؤسسية institutionalized rules التي تتعلق بالحقوق والالتزامات، وتتضمن، وفقاً لأقصى التفسيرات، تعليماً ينمي القدرات الضرورية للمشاركة النشطة في العمليات الاجتماعية والسياسية[١٧]. وهذا التعريف، بتمييزه

بين الحدين والأدنى والأقصى في النظر إلى التربية المدنية، يميز في الوقت نفسه بين الهدف من هذه التربية، فإذا كان الهدف هو التعايش والعضوية، فإن التفسير الأول – المعرفي المفاهيمي – يكفي، في حين أنه إذا كان الهدف هو المشاركة الفعّالة والنشطة والإسهام النقدي في حياة المجتمع، فلابد من الأخذ بالتفسير الثاني الذي يشدد على المعارف والقدرات الضرورية للمشاركة ومنها التفكير الناقد والاستقلالية وتكوين آراء حول القضايا العامة والدفاع عن هذه الآراء والتفاوض والتسوية،الخ.

أما سالمون Salomone[١٨] فيركز على أحد جوانب التربية المدنية، يرى أنه أساس هذه التربية، وهو الجانب القيمي والخلقي، إذ يعرف التربية المدنية (التربية من أجل المواطنة الديمقراطية) بأنها تلك "التربية التي تعزز في نفوس الصغار المعتقدات والقيم السياسية التي تمثل حجر الأساس للنظام الديمقراطي الليبرالي ومنها الاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية ورفض العنصرية وغيرها من أشكال التمييز باعتبارها انتهاكات لكرامة الفرد، وواجب كل المواطنين نحو دعم المؤسسات التي تجسد الإحساس المشترك بالعدل وسيادة القانون". يؤكد هذا التعريف على القيم والمعتقدات السياسية الليبرالية التي من شأنها دعم التفاهم والتماسك الاجتماعي في إطار من التنوع والتعددية، فالمواطنة الجيدة لا تعني الامتثال لقيم الأغلبية وخنق الأقليات، بل تسمح بالاحترام المتبادل بناءً على فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة، في إطار من الاستقلالية والعقلانية والحيادية واحترام الآخر واحترام الحق في الاختلاف. والتربية المدنية بذلك تتفادى عيوب التربية السياسية التقليدية التي كانت تعمد إلى التوجيه السياسي وتلقين تصورات معينة للحياة الجيدة قد تتعارض مع تصورات الأسر والأقليات وغيرها من الجماعات الاجتماعية[١٩].

والتربية المدنية بذلك تتلاقى مع التربية القيمية Values Education والأخلاقية، ولكن ليس أية تربية قيمية. إن التربية القيمية يمكن القول بأنها تمتد على متصل يبدأ من غرس قيم الامتثال والطاعة والقبول السلبي إلى قيم الحرية والمبادرة والعقلانية، والتربية القيمية التي تمثل أحد جوانب التربية المدنية هي تلك التي تدعم قيم الذات مثل تقدير الذات، والإيجابية، والثقة بالنفس، وقيم العلاقات مثل الحيادية والاستقلالية واحترام الآخر واحترام التنوع والاختلاف، وقيم المجتمع مثل تقدير الحقيقة والعدل وحقوق الإنسان وسيادة القانون والخير المشترك، وقيم البيئة مثل تقدير البيئة الطبيعية والإنسانية باعتبارها أساس الحياة[٢٠].

أما السيد عليوه فيعرف التربية المدنية (التعليم المدني) بأنها "التشكيل الثقافي

للفرد بهدف تكوين المواطن وإشاعة الديمقراطية وترسيخ التنمية المتواصلة والمشاركة المتنورة في إطار حكم صالح بكل شروطه ومقوماته[٢١]. يؤكد هذا التعريف على الدور التثقيفي للتربية المدنية، فهي قبل كل شئ، تعني بنقل الثقافة السياسية والمدنية إلى الصغار بما تتضمنه هذه الثقافة من معارف ومفاهيم وقيم واتجاهات وسلوكيات وعادات، والتربية المدنية بذلك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتربية الشخصية character education، حيث يستهدف كل منهما تكوين الشخصية المدنية civic character، بما في ذلك إكساب الأفراد سمات الشخصية التي من شأنها تعزيز مشاركة وفعّالية الفرد في المجتمع[٢٢]. وإذا كانت تربية الشخصية تقوم في الأساس على توكيد الذات والضبط الذاتي والتحرر من التعصب والتعامل مع الضغوط والمساندة الإثارية والتحرر من القلق وإدارة الوقت وتدبيره[٢٣] فإنها تقع في صميم التربية المدنية.

ويعرف رسمي عبدالملك رستم التربية المدنية بأنها "عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدراته على المشاركة الفعّالة في بناء المجتمع ومؤسساته، وتحمل المسئولية، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، وتمثل مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، والانفتاح على الثقافات العالمية، والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية"[٢٤]. يشدد هذا التعريف على أهمية مشاركة المواطنين في بناء المجتمع، وذلك من خلال ارتياد العالم السياسي والمدني في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية والقيم الإنسانية والإيجابية نحو الذات والآخرين، ويشير هذا التعريف إلى بعد جديد للمواطنة والتربية المدنية وهو المواطنة العالمية والانفتاح على العالم بثقافاته المختلفة والتفاعل معها. والتربية المدنية باعتبارها تنتج جزئياً عن ارتياد العالم الاجتماعي والسياسي تتلاقى مع عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية في إطار المجتمع الكبير، فدور المجتمع الكبير بثقافاته وعلاقاته ومؤسساته في التربية المدنية قد يفوق دور المؤسسة التعليمية، وذلك لأنه يقدم للصغار والكبار المعارف والقيم والميول والاتجاهات والمهارات الحياتية في شكل سياقي تفتقر إليه كثير من المؤسسات التعليمية، حتى ظهر اتجاه جديد يسمى المجتمعاتية Communitarianism يقول أنصاره بأن الذات تتشكل في السياق الاجتماعي من خلال الارتباطات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية[٢٥].

والتربية المدنية تتضمن بذلك ما يسمى "التعليم المرتبط بالقانون" Law–ralated Education باعتباره "برنامجاً تعليمياً من أجل المواطنة في مجتمع ديمقراطي

دستوري، يصمم من أجل تعليم الطلاب المبادئ والمهارات الأساسية الضرورية ليكونوا مواطنين مشاركين ومسئولين، وتتميز هذه البرامج باستخدام مقررات قانونية مفيدة، والاستفادة من أشخاص مرجعيين متطوعين من النظام القضائي، وتتضمن كذلك خبرات ميدانية، وطرق تدريس تعاونية، وأنشطة مصاحبة"[٢٦]. إن التربية المدنية، إضافة إلى تناولها لنظام الحكم ومؤسساته والقانون ومبادئه، تعرف الطلاب بمؤسسات المجتمع المدني ودورها وأهميتها وطرق تكوينها وعلاقتها بمؤسسات الحكم، إذ يقدم هذا المجتمع ومنظماته فرصاً كثيرة لمشاركة المواطنين في جميع أوجه ومستويات الحياة العامة.

أما المجموعة الاستشارية للتربية من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools – التي شكلتها وزارة التعليم البريطانية في نوفمبر ١٩٩٧ برئاسة الأستاذ برنارد كريك لتقديم النصح حول التربية الفعّالة من أجل المواطنة الديمقراطية في المدارس، والتي نشرت تقريرها الشهير الذي يحمل اسم رئيسها "تقرير كريك" Crick Report (١٩٩٨)[٢٧] – فتعرف التربية الفعّالة من أجل المواطنة بأنها تعني "أشياءً ثلاثة مترابطة ومتداخلة وهي: أن يتعلم الأطفال من البداية السلوك المسئول اجتماعياً داخل الفصل وخارجه ونحو من هم داخل السلطة ونحو بعضهم البعض، وأن يصبحوا منخرطين بشكل متعاون في حياة واهتمامات مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية من خلال الخدمة التطوعية وتعلم الخدمة، وأن يكونوا فعّالين في الحياة العامة من خلال المعرفة والمهارات والقيم الضرورية لذلك، أو ما يسميه البعض الثقافة السياسيةPolitical literacy"[٢٨]، وبذلك تكون أبعاد التربية المدنية هي: المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والانخراط المجتمعي، والثقافة السياسية، وبذلك تتأكد علاقة التربية المدنية بتعلم الخدمة Service Learning و خدمة المجتمع، وهو ما سنتناوله تحت عنوان أبعاد التربية المدنية.

وهناك تعريف يتطابق كثيراً مع التعريف السابق، وهو أن التربية من أجل المواطنة الديمقراطية هي تلك "التربية التي تهتم بالعلاقات بين الناس وبعضهم البعض، وبين الناس والمؤسسات، وتركز على تنمية الأفراد كفاعلين اجتماعيين Social agents يقوم بينهم الاعتماد المتبادل، وتؤكد على دمج الأفراد في المجتمع، وتشجيع سمات الشخصية الضرورية للمواطنة مثل: الانفتاح، والمساءلة، وتنمية الكفاءة والثقافة السياسية ومهارات المشاركة إلى جانب مهارات إحداث التغير "[٢٩]. إن تعليم المواطنة يركز على تنمية الأطفال كمواطنين يشاركون في مجتمعاتهم المحلية

بخاصة، والقومية والعالمية كذلك، ويفهمون ويمارسون ويتمسكون بحقوقهم ويؤدون مسئولياتهم نحو المجتمع، ويدركون العلاقة الجدلية بين الحقوق والمسئوليات، ويعترفون بالاعتماد المتبادل بينهم، ويقدرون الاحترام المتبادل بصرف النظر عن النوع أو العرق أو اللغة أو الدين.

وأخيراً عرف المشروع الدولي "أية تربية من أجل أية مواطنة؟"

The International Project What Education for What Citizenship?

التربية من أجل المواطنة بأنها تلك التربية التي تتكون من أربعة محاور أساسية: حقوق الإنسان، والديمقراطية، والتنمية، والسلام. يركز المحور الأول على تمكين المواطنين من المشاركة بقوة وفعّالية في تعزيز وفرض وحماية حقوق الإنسان كأساس أخلاقي للممارسة الاجتماعية وسيادة القانون، في حين يركز المحور الثاني على المشاركة السياسية والمدنية الفعّالة، ويركز المحور الثالث على التنمية البشرية كأساس لحقوق الإنسان والديمقراطية، ويشدد المحور الرابع على تحقيق السلام على جميع المستويات المحلية والقومية والعالمية كنتيجة لممارسة المواطنة الديمقراطية والتعددية وحقوق الإنسان والتنمية المستدامة، على اعتبار أن الديمقراطية هي أفضل وسيلة لضمان السلام الدولي والقومي بما تتيحه من قنوات سلمية مؤسسية للصراع السياسي لصالح الدينامية الاجتماعية والتقدم المشترك[٣٠]. والتربية المدنية بذلك تتلاقى مع التربية العالمية Global Education التي تشدد على وحدة وتنوع البشرية والاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب، والحاجة إلى التعاون الدولي والتفاهم والتعايش بين كل ساكني كوكب الأرض[٣١].

وإذا كنا قد انطلقنا في عرض التعريفات السابقة من التوحيد بين مصطلحات التربية المدنية، والتربية من أجل المواطنة، أو التربية المواطنية Citizenship Education على اعتبار أنها مصطلحات تعبر عن نفس المفهوم، إلا أن ناصيف نصار يميز بين هذين المصطلحين باعتبارهما مفهومين متمايزين، معرفاً التربية المواطنية بأنها "تنشئة الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن حيث هو بهذه الصفة داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق"، ومميزاً التربية المدنية عنها بإخراج المدني من ما هو ديني وما هو عسكري وما هو مواطني، وهو بذلك يخرج الحياة المدنية من ثلاثة أنظمة للسلطة: الدينية والعسكرية والسياسية، وهو ما يجعل الحياة المدنية هي تلك الحياة التي تجري بعفوية بدون نظام سلطة محددة بين الأفراد، وقوامها نسيج متجدد من علاقات التلاقي والتعاون والتباعد والتجاذب

ناتجة عن أمزجة الأفراد وأهوائهم، لكنها مع ذلك تستلزم شروطاً وقواعد لابد منها للتعامل الحر بين المواطنين، والتربية المدنية تعني بهذه الشروط وتلك القواعد[٣٢].

وهذا التمييز في رأي المؤلف ربما يعود إلى الرغبة في تكثير المصطلحات من جانب، ومن جانب آخر إلى عدم وضوح الأصل اليوناني لكلمتي civic أوcivil (اللتين تترجمان في العربية إلى "مدني")، فكما أشرنا في الفصل السابق فإن هذه الكلمة مأخوذة من الكلمة اليونانية civis التي تعني مواطن أو مواطني، وعلى هذا قلنا إن مصطلح civil society، الذي يترجم على نحو غير دقيق إلى مجتمع مدني، يجب أن يترجم إلى مجتمع مواطني أو مجتمع المواطنين، وعلى ذلك أيضاً تكون التربية المدنية civic education هي التربية المواطنية، وإلا فكيف يتم إخراج التربية المدنية من دائرة النظام السياسي وهي معنية في الأساس بالإعداد للنظام السياسي والمواطنة الديمقراطية والمشاركة في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة.

من خلال ما سبق نجد أن التربية المدنية تمثل عصب التربية بمعناها العام، فإذا كانت الأخيرة تعرف بأنها تلك العملية التي يكتسب الفرد من خلالها ثقافة قومه وطريقة حياتهم، أو التي عن طريقها يتم نقل الخصائص الأساسية للنمط الثقافي للمجتمع، بما في ذلك الثقافة السياسية والقيم والاتجاهات السياسية، فإن هناك تطابقاً كبيراً بين التربية المدنية والتربية بمعناها العام.

من العرض السابق لتعريفات التربية المدنية وتداخلاتها مع المفاهيم التربوية الأخرى بالدرجة التي تسمح لنا باعتبارها مفهوماً عاماً تنضوي تحته هذه المفاهيم الأخرى –حيث تمثل رؤية متكاملة لبناء الإنسان من كل جوانبه– يمكن القول بأن نشأة وتطور المفاهيم الاجتماعية، والتربوية منها، يبدو أنها تتبع الدياليكتيك الهيجلي، ففي المرحلة الأولى يكون هناك مفهوم عام – يمكن أن نعتبره في حالتنا هذه هو مفهوم التنشئة – يتضمن مفاهيم كثيرة فرعية، ما تلبث في المرحلة الثانية أن تستقل عن المفهوم العام، فتظهر مفاهيم مثل التربية السياسية والقيمية والأخلاقية والشخصية والاجتماعية وتعلم الخدمة والتعليم المرتبط بالقانون،الخ، ثم تأتي المرحلة الثالثة بمفهوم جديد ليضم هذه المفاهيم أو على الأقل عدداً منها في وحدة جدلية جديدة، وهو في هذه الحالة مفهوم التربية المدنية. ومن كل ما سبق عرضه من تعريفات يمكن الخلوص إلى أن التربية المدنية تعني بـ:

- تعهد المبادئ والمفاهيم الأساسية للديمقراطية الليبرالية.
- دعم المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة على أساس من الحقوق والمسئوليات.

- تنمية المسئولية الاجتماعية والأخلاقية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي.
- تنمية فهم أدوار المواطنين المتنوعة في النظم الديمقراطية.
- تنمية فهم النظام السياسي بمؤسساته المختلفة وتجسيده للديمقراطية.
- دعم التعددية الثقافية والانخراط والإسهام في الحضارة العالمية كمواطن عالمي.
- تنمية فهم مقارن للنظم السياسية المختلفة وتطبيقاتها وأدوار المواطنين فيها.

ومن ذلك يمكن الخروج بأن التربية المدنية تعني "الإعداد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية بمستوياتها المحلية والقومية والعالمية، في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية، وبما يدعم الديمقراطية الدستورية والمشاركة السياسية والمسئولية الاجتماعية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي والانفتاح على الثقافات والإسهام في الحضارة الإنسانية، وما يستلزمه ذلك الإعداد من اكتساب لمبادئ ومعارف ومفاهيم، وتنمية لقيم وميول واتجاهات، ودعم لمهارات وقدرات وسلوكيات، تصب جميعها في اتجاه تحويل المواطن من حالة المواطنة بالقوة إلى حالة المواطنة بالفعل".

(ب) أبعاد التربية المدنية

يقول إيمانويل كانط أن "ثمة اكتشافين بشريين أصعب مما عداهما: فن الحكم وفن التربية"، والتربية المدنية ترتبط بكلا هذين الاختراعين، فهي تربية لمواطنين يفترض أن يعيشوا في مجتمع ديمقراطي يتمتع أفراده بحقوق معينة ويتحملوا مسئوليات متفق عليها، بمعنى أنها تربية من أجل الاشتراك في شئون الحكم(٣٣). وتأتي صعوبة التربية المدنية من أنها إعداد للإنسان من جميع جوانبه وتنمية شخصيته بكل أبعادها ليكون مواطناً واعياً وفعّالاً ومسئولاً وذا خلق، وتتضح صعوبة التربية المدنية من تعدد وتداخل أبعادها على النحو الذي سنبينه فيما يلي:

١-المواطنة الفعّالة
٢-الصالح العام
٣-خدمة المجتمع
٤-التعددية والتنوع
٥-الهوية الثقافية
٦-الثقافة السياسية

(١) المواطنة الفعّالة

تعود فكرة المواطنة لعصر الدولة–المدينة اليونانية، ومنذ ذلك الوقت وهي تتطور عمقاً بزيادة مدى المشاركة الديمقراطية واتساعاً بمد الحق في التصويت أبعد من الذكور الملاك أو النخبة. والمواطنة عادة ما تؤخذ على أنها العضوية أو المشاركة النشطة في جماعة Community أو عدد من الجماعات، وتتضمن الإحساس بالارتباط والولاء لمفهوم الدولة أو النظام المدني Order Civic وليس شخص ملك أو رئيس، وتقوم على فكرة الانتماء والأشياء المشتركة Commonalties[٣٤]. والمواطنة بذلك تعني العضوية النشطة في مجتمع سياسي في إطار من الحقوق والمسئوليات التي يحددها الدستور والقانون.

وحقيقة أن المواطنة وظيفة يتحتم على المواطنين القيام بأعبائها ومسئولياتها ليست بالشيء الجديد، إذ تم إدراكها وإقرارها منذ زمن بعيد، حيث تعود لزمن اليونانيين والرومانيين[٣٥]، وهو نفس ما أكده الرئيسان الأمريكيان هاري ترومان وجيمي كارتر عند انتهاء مدة رئاسة كل منهما وعودته إلي ولايته، حيث أكد كل منهما أنه عائد إلي أعلي وظيفة في الدولة وهى وظيفة المواطن[٣٦].

وقد أشرنا من قبل إلى إن حقوق وحريات المواطنين توجد في قلب النظرية الديمقراطية الليبرالية والخطاب السياسي الغربي، وأن أهم توسيع لنظرية المواطنة الحقوقية جاء في القرن العشرين علي يد مارشال في كتابه "المواطنة والطبقة الاجتماعية" (١٩٥٢) الذي قسم فيه حقوق المواطنة إلي مكونات ثلاثة ظهرت علي مدي قرون ثلاثة متتالية: أولها المكون المدني أو المواطنة المدنية، وهي نتاج القرن الثامن عشر، وفيه تم إقرار الحقوق والحريات المدنية مثل سيادة القانون والمساواة أمام القانون وحرية الكلام والفكر والحرية الدينية، ثم جاء المكون السياسي أو المواطنة السياسية في القرن التاسع عشر، وتأكد فيه الحقوق في المشاركة السياسية مثل الحق في التصويت والترشيح للوظائف العامة، وفي القرن العشرين ومع ظهور نموذج دولة الرفاه التي مكنت المواطنين من الهرب من الكد المضني لمجرد البقاء، ظهر المكون الثالث وهو المواطنة الاجتماعية ليضمن للمواطنين الحق في حد أدني من الأمن الاقتصادي والمادي وذلك لحمايتهم من قوي السوق، وبذلك تحولت المواطنة إلي مفهوم غير اقتصادي non–economic[٣٧].

إن المواطنة باعتبارها الرابط الاجتماعي والقانوني بين الأفراد والمجتمع السياسي الديمقراطي تستلزم – إلى جانب الحقوق والحريات – مسئوليات والتزامات مهمة بدونها يفشل مشروع الديمقراطية. ومسئوليات المواطنة يمكن تقسيمها إلى

نوعين: مسـئوليات تفرضها الدولة على مواطنيها، ومسـئوليات يقوم بها المواطنون طوعاً، ومن النوع الأول مسـئوليات مثل: دفع الضرائب، والخدمة في القوات المسلحة، وطاعة القوانين التي يسنها ممثلو الشعب، من النوع الثاني مسئوليات مثل: النقد البناء للحياة المدنية والسياسـية، والمشاركة في تحسين الحياة المدنية والسياسية، والعمل على تضـييق الفجوة بين الواقع والغايات الديمقراطية، والمسئولية عن الصالح العام والخير المشترك.

إن هذا التمييز الذي وضـعناه والخط الذي رسـمناه بين المسئوليات التي تفرضها الدولة وتلك التي يقوم بها المواطنون طوعاً مهم للغاية، وبخاصة لنا نحن التربويين، فالمسئوليات من النوع الأول لا خوف عليها إذ تقوم الدولة بفرضها لأنها من علامات سـيادتها، في حـين أن النـوع الثاني من المسـئوليات هو مـا يقع علينا واجـب إعداد المواطنـين لتحمله والتمسـك والمطالبة به، إذ يمثل الضـمان الأول لنجاح واسـتقرار الديمقراطيـة الحقيقية وتقع مهـام حمايته على الموطنين في المقام الأول، وذلك لأنه في أحيان كثيرة تعمد الحكومات، وبخاصـة السـلطوية منها، إلى تضييق هامش هذه المسـئوليات وإرغام المواطنين على التنازل عنها لأنها ترى فيها تدخلاً في شـئونها وانتقاصـاً من سـيادتها، ويجب ألا ننسـى أيضـاً أن التنازل عن المسـئوليات هو في الوقت نفسـه تنازل عن الحقوق، فالعلاقة بين الحقوق والمسئوليات ليست بالبسيطة، فمن الصـعب الفصل بين الحقوق والمسئوليات، ومن أمثلة ذلك أن الحق في التصويت هو في الوقت نفسـه مسـئولية تجاه المجتمع، وكذلك الحق في التعبير عن الرأي يمثل الوجه الآخر لمسـئولية المواطن عن متابعة القضـايا العامة ونقدها ومحاولة التأثير فيها، وماذا يعني الحق في تكوين والانضـمام للجمعيات الأهلية بدون المسئولية عن الخير المشـترك والصـالح العام، وهو ما يعنى إجمالاً أن التنازل عن المسـئوليات هو في الوقت ذاته تنازل عن الحقوق.

إن التمييز بين المسـئوليات التي تفرضـها الدولة وتلك التـي يقوم بها المواطنون طوعـاً على درجة كبيرة من الأهمية، فعلي افتراض أن الدولة تأخذ بنموذج المواطنة الديمقراطية الليبرالية التي تتيح للمواطنين جميع الحقوق والمسئوليات لا تكون هناك صـورة واحدة أو شـكل واحد من المواطنة، بل صور وأشـكال متعددة وفقاً لمدى قيام المواطنين بمسـئولياتهم ودرجة مشاركتهم في الصالح العام واهتمامهم به. وهذا ما يؤكده دافيسون Davison وآرثر Arthur من أن هناك صوراً أربع من المواطنة تمتد على متصـل أفقي من المواطنة السـلبية إلى المواطنة الإيجابية، وعلى متصـل رأسـي

من الـرؤى البرجماتية الفردية التي تحض على الأنانية والخلاص الفردي إلى الرؤى المعيارية المجتمعاتية التي تشـجع الخير المشـترك والصـالح العام، وهو ما يوضحه الشكل (١).

وكما يتضـح من الشـكل (١) فإن دافيسون وآرثر يؤكدان أنه ليس هناك شكل واحد مـن المواطنة – في ظل النظام الديمقراطي الليبرالي – بل صـور وأشـكال أربعة وفقاً للقيـم والمبـادئ والاتجاهات التي يتبناهـا المواطنون ورؤى العـالم world View الخاصـة بهم، على أن هناك قيما ومعتقدات وسلوكيات أخرى كثيرة يمكن أن ننسبها إلى هـذه الأربـاع، وكذلك هنـاك قيم ومعتقدات يمكن أن توجـد في أكثر من ربع، مثل قيمة الخدمة التي يمكن أن توجد في الربعين العلويين، ولكن شكلها يختلف من الخدمة في ظل القواعد المفروضة كما في الربع العلوي الأيمن، والخدمة مع الاشتراك في وضع القواعد كما في الربع العلوي الأيسر[٣٨].

شكل (١)

أشكال المواطنة في المجتمعات الديمقراطية[٣٩]

الرؤى المعيارية المجتمعاتية

المواطنة المحافظة التقليدية	المواطنة المجتمعاتية
التقاليد	الجماعية
الولاء	الديمقراطية
الأسرة	خدمة المجتمع
ضيق الأفق	التعاون
الإخاء	الغيرية
الأخلاق	الحس الاجتماعي
المواطنة السلبية	المواطنة الإيجابية
المواطنة غير الملتزمة	**المواطنة الحريانية (اللبيرالية)**
الفردية	قوى السوق
المادية	المغامرة
الإباحة	النخبوية
اللذة	الجدارة
اللاسياسية	النفعية
الرؤى البرجماتية الفردية	

ووفقاً لهذا الشكل هناك أربعة أشكال من المواطنة: المواطنة الحريانية (الليبرالية) Libertarian في الربع السفلي الأيسر، ومواطنوها يقدرون الانخراط السياسي، إلا أن هدفهم هو اختزال الحكومة على كل المستويات وزيادة النظام الرأسمالي وطبيعة السوق، وهؤلاء المواطنون على الرغم من أنهم لا يعادون المجتمع إلا أنهم لا يهتمون به كذلك. أما الشكل الثاني من المواطنة – هو المواطنة غير الملتزمة Libertine في الربع السفلي الأيمن – فمواطنوها يمكن أن يشتركوا في الأنشطة السياسية، ولكنهم يميلون إلى أن يكونوا ضد المجتمع Anti–Social ويعادون المؤسسات الاجتماعية. أما أفراد المواطنة المحافظة التقليدية – في الربع العلوي الأيمن – فيكونون محافظين وتقليدين من الناحية الاجتماعية، ويؤيدون قوانين الحكومة الساعية لفرض المفاهيم التقليدية للأخلاق، وقد ابتكر المؤلفان مصطلح المحافظ التقليدي paleoconservative لتمييز المواطنة الحريانية ما قبل التاتشرية عن المواطنة المحافظة ما بعد التاتشرية في الربع الأيسر العلوي وهي المواطنة المجتمعاتية Communitarian، ومواطنوها يمكن أن يكونوا تقدميين أو محافظين، ولكنهم يؤكدون على إبعاد المصالح الشخصية من أجل الصالح العام للمجتمع، ويحاولون أن يوازنوا بين الخير الاجتماعي والصالح الفردي الخاص بهم[٤٠]

إن المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة يجب أن يتم تعليمها مثلها مثل أي شيء آخر، وهذا ما يؤكده برنارد ويذرل Bernard Wetherill في تقرير "لجنة المواطنة" (١٩٩٩) بقوله "أنا أؤمن بأن المواطنة – شأنها شأن وظيفة الممرضة الجيدة أو المهندس الجيد – يجب تعليمها، وما يشغلني هو إذا ما كنا نقدم للصغار التشجيع الكافي حتى يتعلموا كيف يكونوا مواطنين جيدين أم لا[٤١]. إن المواطنة السلبية أو الوظيفية يمكن أن تكون نتاجاً لتعليم يسعى فقط إلي تنمية المعرفة والفهم والسلوكيات الضرورية لأداء أدوارهم المتوقعة في عالم البالغين، في حين أن تعليم المواطنة الفعّالة يمكن الأفراد – ليس فقط من تنمية المعرفة والفهم والسلوكيات الضرورية للعمل في المجتمع كما في النوع السابق – بل من خلال تنمية مستويات عالية من الروح النقدية يمكنهم أيضاً من بحث عمليات المجتمع ونقدها ومناقشتها ، ويمكنهم كذلك من تولي أدوار القيادة واقتراح نماذج بديلة لأبنية وعمليات الديمقراطية[٤٢].

أما عن دور التعليم في الإعداد للأشكال الأربعة السابقة من المواطنة فيمكن القول بأن التعليم من أجل المواطنة الحريانية يمكن – في أفضل الأحوال – أن يدور

حول تنمية قدرة الطفل عن العمل بنجاح في النظام الرأسمالي وفهم القواعد وتنمية الميول الإبداعية النفعية والمغامرة ويمكن – في أسوأها – أن يشجع على ممارسة الغش والاحتيال وهي من القيم الهدامة للمجتمع والمميتة للديمقراطية، وربما كانت التصدعات الاقتصادية والاجتماعية الكبرى في أوروبا في الثمانينيات مثالاً للجوانب السلبية للمواطنة الحريانية، ولذلك كان تقرير كريك Crick Report محقاً في الانشغال بهذه المواطنة التي تتبدى في اللامبالاة السياسية والجهل والسخرية من الحياة العامة. أما تعليم المواطنة غير الملتزمة، فيكون نقدياً بشكل لاذع لمفاهيم مثل: الفضيلة، والمجتمع، والتقاليد، وهدفه لا يرقي أبداً إلي الخير المشترك ويخوض بدلا من ذلك في صراع متواصل لتأكيد الحرية المطلقة لكل فرد في فعل أي شيء. أما تعليم المواطنة المحافظة التقليدية فيمكن في – أفضل الأحوال – أن لا يقصر نفسه على مجموعة من الإجراءات الاجتماعية بل يمكن أن يستهدف أساساً تقوية الروح الديمقراطية وروح المشاركة داخل الأفراد، وأن يكون في – أسوأها – تغليبي Majoritarian في مدخله، فيؤكد على قبول الموقف الأخلاقي للأغلبية، وهذا هو شكل المواطنة الذي يتبناه حزب العمل الجديد بقيادة توني بلير والمجموعة الاستشارية للمواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس[٤٣].

على أن هناك ثلاثة أنواع من الثقافة السياسية[٤٤] هي المسئولة عن تحديد أشكال المواطنة هذه وهي:

(١) **الثقافة السياسية المشاركة**: ومحورها إحساس المواطنين بالفخر بنظامهم السياسي، والاعتقاد بأن بوسعهم التأثير على صانع القرار، وتشكيل جماعات الضغط، وتتعدى الإحساس بالمشاركة إلى التأثير.

(٢) **ثقافة الخضوع**: ويشعر الأفراد في ظلها بالعجز، وعدم إمكانية التأثير على صانع القرار والمؤسسات، ويفضلون أن يكونوا رعايا مطيعين عن أن يكونوا مواطنين مشاركين نشيطين.

(٣) **الثقافة الهامشية**: وتقوم على عدم الاهتمام بالنظام السياسي القومي، وتنحصر في ولاءات وقيم واهتمامات طائفية ضيقة، ولا يشعر أفرادها بالمواطنة وإنما بالتبعية للمجتمعات المحلية المباشرة.

ومن الضروري التأكيد على أنه في كل المجتمعات يوجد مزيج من أشكال المواطنة والعديد من الثقافات السياسية داخل المجتمع الواحد. على أن التربية المدنية بتبنيها المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية تؤكد على الشكل الرابع من أشكال

المواطنة وهي المواطنة المجتمعاتية والشكل الأول من الثقافة السياسية وهو ثقافة المشاركة.

(٢) الصالح العام

لقد كان الهدف من نشأة السلطة والدولة بمفهومها السياسي هو حماية وتحقيق الصالح العام Public Interest أو الخير المشترك Common good، فإن كان الأفراد كل يسعى لتحقيق مصالحه واهتماماته الخاصة، فإن الدولة جاءت لتحقيق صالح المجتمع وخير أفراده ككل، وهو ما لا يتأتي إلا من خلال إيمان الأفراد بالصالح العام والخير المشترك وإسهامهم فيه. إن فكرة الصالح العام، شأنها شأن المواطنة والديمقراطية، تعود لفلاسفة اليونان، حيث أكد أرسطو أن الخير واحد بالنسبة للفرد والدولة، وأن خير المجتمع أكثر كمالاً وأسمى وأجدر بالسعي من الخير الفردي، وكان أفلاطون يرى أن ما هو خير بالنسبة للدولة يكون بالطبيعة خيراً للفرد، وأن المجتمع السياسي يسعى للخير المشترك لكل أعضائه، ويتفق كل من أرسطو وتوما الاكويني على أن المجتمع لا يستمر ما لم يتصرف أفراده بشكل عقلاني يحقق الخير المشترك لهذا المجتمع، ويضيف الاكويني أن الخير المشترك أعظم من الخير الفردي، وأن من العقلانية أن يضحى الفرد بجزءً من خيره المادي لصالح المجتمع، وأن من ينشدون خير المجتمع يحققون أيضاً في الوقت نفسه خيرهم الخاص؛ وذلك لأن الخير الخاص لا يمكن أن يتحقق بدون الخير المشترك للمجتمع[٤٥].

وإذا كانت فكرة الصالح العام مهمة لكل أشكال النظم السياسية، فإن لها أهمية خاصة للحكم الجمهوري الديمقراطي، إذ أن من أهم شروط نجاح هذا النظام شيوع الفضائل المدنية التي من شأنها أن تؤدي بالأفراد إلى تفضيل وتغليب الصالح العام والخير المشترك على مصالحهم الخاصة الضيقة، وهذا ما يؤكده تاريخ الجمهورية الرومانية بازدهارها وانحطاطها[٤٦]. وفي هذا الخط الفكري ذاته يشدد مونتيسيكو على هذه الفرضية بقوله إن "قوة القانون وذراع الأمير" – أي زخم السلطة – ستحافظ على سير أغلب الحكومات ولكن ليس الجمهوريات، فهذه الأخيرة كما يرى مونتيسيكو، تتطلب دافعاً إضافياً وهو "الفضيلة المدنية" التي ينأى بها عن أن تكون "هوساً من التضحية بالذات"، بل حباً للجمهورية وتفضيلاً قوياً ومقصوداً للخير العام[٤٧]. وتحديداً يقصد بالخير المشترك أن يقوم "المواطنون الفرديون والجماعات التطوعية بإسهامات معينة في الصالح العام للمجتمع، وأن يكون لديهم الاستعداد للعمل معاً من أجل دعم المصالح التي يشترك فيها المجتمع ككل، وأن يحاولوا التوفيق بين

مصـالحهم الفردية الخاصة وصالح المجتمع الذي يعيشـون فيـه[٤٨]. ووفقاً للفلسفة الفردانيـة الليبراليـة ليس هناك تعارض بين الصـالح العام ومصـالح الأفراد، حيث يتحقق الصـالح العام بالتبعية من خلال سـعي الأفراد وراء مصالحهم الخاصة، ومن ذلك يشـدد توكفيل – من خلال مشـاهداته في الولايات المتحدة – على أن المصـلحة الذاتية المستنيرة هي أساس الفعل الإنساني، وأنها لا تستبعد الخير العام[٤٩].

علـى أن هنـاك مفكريـن مـن أمثال مايـكل سـاندل Michael Sandel والسـدير ماكنتير Alasdair Mcintyre وتشالز تايلر Charles Taylor وجون جراي John Gray يرون أن الفردانية الليبرالية بتركيزها الكبير على الحقوق المدنية والسياسـية للأفـراد وتعريفهـا للمواطن بأنه حامـل حقـوق أدت إلى فقدان الإحسـاس بالتكافل الاجتماعـي والأبعاد المشـتركة، وانزواء فكـرة الخير المشـترك، وإزاء ذلك ظهر اتجاه جديد يعتبر تصـحيحياً للفردانية الليبرالية وهو المجتمعاتية أو الليبرالية الجديدة أو الليبراليـة المجتمعاتيـة communitarian liberalism وليس لهذا الاتجاه موقف موحـد بـل مجموعة من المواقف تمتد على متصـل من أكثر المواقـف تطرفاً، تلك التي ترفض الحقوق المدنية والسياسية للأفراد وتستبدلها بحديث غامض عن المجتمعات وحقـوق الجماعـة group rights، إلى مواقف أكـثر اعتدالاً تؤكد علـى أهمية حقوق الأفراد كإطار أساسي في المجتمع الديمقراطي، ولكنها لا تعطي لهذه الحقوق الأولوية التي تتمتع بها في المجتمع الحديث، وخلاصـة رأي هذا الاتجاه بمواقفه المختلفة أنه لابد من إعادة التوازن بين الحقوق والمسـئوليات، ويجمع أنصـار هذا الاتجاه على أن الفردانية الليبرالية كانت قاتلة للمجتمع نتيجة لتحول كبير في اتجاه الحقوق الفردية بعيداً عن الواجب والمسئولية تجاه المجتمع وصالحه، لذلك يتبنى هذا الاتجاه مفاهيم مثـل الإخاء والتكافل والفخر المدني والالتـزام الاجتماعي والتقاليد وهي في مجملها تصحيحية لعقيدة الفرد[٥٠].

غير أننا في العالم العربي لم نقطع بعد شوطاً كبيراً في اتجاه التطبيق الليبرالي، وكما أشرنا في الفصـل السـابق فإن نظم الحكم العربية – من باب التجاوب مع المؤسسات الماليـة العالميـة ومجـاراة للغـرب وتخفيفـاً لأعبائهـا – تبنت الجانب الاقتصـادي (الرأسـمالية أو اقتصاد السـوق) من الفلسـفة الليبرالية المتمثل في الخصخصة وفتح الأبـواب لرؤوس الأموال والبضـائع الأجنبية، والتراجع عـن وظيفتها الحمائية، دون الجانـب السياسـي (الديمقراطيـة الليبراليـة) المتمثـل في الحقوق والحريـات المدنية والسياسية، والتبني الحقيقي للديمقراطية كنظام للحكم، معنى ذلك أن المرحلة الحالية

التي يعيشها الغرب الليبرالي الرأسمالي التي تتميز بالتخمة الحقوقية هي التي أدت إلى هذه الردة على المواطنة الحقوقية وظهور تيارات تفكيكية ما بعد الحداثة التي ينتمي إليها المفكرون السابقون؛ لذلك فإن مثل هذه الانتقادات للفلسفة الليبرالية يجب ألا تثنينا عن دعم المواطنة الحقوقية وتكريس نظمنا التعليمية لتحقيقها فهذه الفلسفة، رغم كل شيء، كانت الأداة التي ساعدت الغرب على تحقيق هذا التقدم غير المسبوق، إضافة إلى أنها لا تتعارض مع الصالح العام والمسئولية الاجتماعية، حيث تتحقق هذه الأخيرة من خلال الحرص المستنير على المصلحة الخاصة، وقد ذكرنا من قبل العلاقة المعقدة بين الحقوق والمسئوليات بحيث إن تقليص الحقوق يكون في الوقت نفسه تقليصاً للمسئوليات والالتزامات، وينبغي ألا ننسى أن الحقوق والحريات بأنواعها المختلفة جاءت أساساً لإضفاء المشروعية على مسئولية الأفراد الاجتماعية وتدخلهم من أجل الصالح العام.

وفيما يتعلق بدور المدرسة والنظام التعليمي في صياغة تصور معين للخير المشترك ودعم المسئولية الاجتماعية وحب الصالح العام، تؤكد المجتمعاتية على أهمية التربية من أجل المواطنة والخير المشترك، وتؤكد كذلك على دور مؤسسات مربية أخرى مثل المجتمع والأسرة والمؤسسة الدينية ووسائل الإعلام. وعن خصائص المواطن الذي يخدم الخير المشترك، يرى روبرت داهل Dahl أنه مواطن يعرف الخير المشترك ويسعى لتحقيقه، وهو مواطن مطلع بشكل جيد حول الشئون العامة والقضايا السياسية، ولديه دافعية كبيرة نحو رعاية الخير المشترك، لهذا يجب على المؤسسة التعليمية أن تشجع صنع القرار والمناقشات الجماعية المشتركة والأعمال التطوعية والتعاونية والصداقة والانفتاح والمشاركة النشطة في المجتمع(٥١).

إن دعم الخير المشترك والمسئولية الاجتماعية يحتل مكانة بارزة في صيغة التربية المدنية أو التربية من أجل المواطنة، ففي تحديدها لأبعاد هذه التربية خصصت المجموعة الاستشارية للمواطنة (١٩٩٨) ثلثي هذه الأبعاد لدعم الخير المشترك، حيث حددت هذه الأبعاد – كما ذكرنا من قبل – على أنها : المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والانخراط المجتمعي، والثقافة السياسية، وبذلك تقر المجموعة أن جزءاً كبيراً من هذه التربية يتعهد المعرفة والقيم والاتجاهات والسلوكيات الشخصية والاجتماعية والأخلاقية التي تدعم المسئولية الاجتماعية والأخلاقية والمدنية، ولذلك جاء في تقرير كريك أن الأطفال يجب أن يتعلموا منذ البداية الثقة بالذات والسلوك المسئول اجتماعياً وأخلاقياً داخل وخارج الفصل وتجاه من هم داخل أو

خارج السلطة[٥٢].

وقد أكدت إحدى الدراسات التي كانت تهدف إلى التعرف على منظورات التربية من أجل المواطنة لدي معلمي الدراسات الاجتماعية أن من أهم هذه المنظورات هو المنظور المجتمعاتي Communitarianism الذي يشدد على تشجيع الاهتمام بالمجتمع والانخراط السياسي والمجتمعي، وتنمية الإحساس بالخير المشترك، ودعم التفكير في الخير الاجتماعي، وتنمية الإحساس بالمواطنة، والولاء والواجب المدني والقيم الاجتماعية والسياسية الضرورية للمواطنة والمشاركة[٥٣].

(٣) خدمة المجتمع

إذا كانت فكرة الخير المشترك تؤكد على أهمية التوفيق بين الصالح العام للمجتمع ومصالح الأفراد، وضرورة أن يكرس الأفراد جزءًا من جهودهم لصالح وخير المجتمع، فإن ذلك يتطلب – إلى جانب أشياء أخرى – دعم النزوع الطوعي وتشجيع مبادرات خدمة المجتمع الفردية والجماعية، بل وربما تمثل خدمة المجتمع التجسيد العملي لفكرة الصالح العام.

وقد كتب توكفيل منذ أكثر من قرن ونصف أن "الأمريكيين في كل الأعمال والمواقع والاتجاهات الحياتية المختلفة يقبلون عادة على تكوين الجمعيات، ليس فقط التجارية والصناعية، ولكن أيضاً آلاف الأنواع الأخرى المختلفة، الأخلاقية والجادة والتافهة، العامة والخاصة، الصغيرة والكبيرة"، ويرى توكفيل، ويتفق معه دارسو اليوم، على أن ظاهرة تكوين الجمعيات من مظاهر الحرص على الخير العام، وأنها تولد الإحساس بالمسئولية الفردية عن الصالح العام[٥٤].

إن فوائد خدمة المجتمع أو تعلم الخدمة كثيرة، ولا تقتصر فقط على تحقيق النفع للمجتمع، بل تتعدى ذلك إلى التأثير في شخصية الفرد، حيث إن برامج تعلم الخدمة تدعم الإنجاز الأكاديمي والكفاءة والثقة بالنفس وتقدير الذات، وتخلق التعاطف مع الآخرين، وتبنى مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني، وتفيد بشكل خاص في فرص التوظف المستقبلي[٥٥]. ومن الناحية الاجتماعية تساعد خدمة المجتمع وجمعيات المجتمع المدني التطوعية الأفراد على ملاحقة اهتماماتهم الخاصة، والتي يمكن أن تخدم الصالح العام، وتمثل في نفس الوقت قوة مضادة في وجه إساءة استخدام السلطة من جانب الحكومة، إضافة إلى أن حيوية وفعّالية المجتمع المدني بمنظماته تمثل مؤشراً صادقاً لصحة الديمقراطية[٥٦]. هذه الأهمية الكبيرة لخدمة المجتمع وتعلم الخدمة دعت دافيد بلنكيت David blanket لأن يقول في خطبته في ٧ يوليو

١٩٩٧ بمعهد التربية بلندن:

إننـا نريد أن نشـجع المدارس على أن تعـد مداخلها وأن تكون مبدعـة، وأن تحدد وتسـتخدم الفرص داخل المنهـج وخارجه لدعـم تعليـم المواطنة، وتعليـم المواطنة هـو ذلك التعليم الذي يسـمح للطلاب بأن تكون لديهم الفرصـة لممارسـة المسـئولية الحقيقية والتأثير على المدارس والمجتمعات، فكل ما نرغب فيه هو تشـجيع مواطني الغد النشطين والمسئولين ودعم الأنشطة التطوعية والديمقراطيـة(٥٧).

لذلك يقترح هـارجريفز Hargreaves منهجاً يرتكز حول المجتمع Community based curriculum تكون لدراسـات المجتمع فيه نصـيب كبير، بما في ذلك خدمة المجتمع(٥٨)، والتربية المدنية بما تقدمه من مفاهيم وأنشـطة ومهارات، وما تدعمه مـن اتجاهـات وميول وسـلوكيات تصـب في اتجـاه دعم مشـاركة الأفـراد في خدمة المجتمع المحلي والقومي، وليس أدل على ذلك من تأكيد تقرير كريك على "أننا نهدف من خلال التربية من أجل المواطنة إلى إحداث تغيير في الثقافة السياسية لهذه الأمة، بحيـث ينظر الناس إلى أنفسـهم كمواطنين نشـطين لديهـم الرغبة والقـدرة والأدوات للتأثير على الحياة العامة، ونهدف أيضاً إلى أن نبني في الصغار ونوصل إليهم أفضل مـا في تقاليد النزعة التطوعية وخدمة المجتمع القائمـة"(٥٩).

ويميـز ريتشـارد نيمـي Richard Niemi (Branson، 1998:18) بـين تعليـم الخدمة، وخدمة المجتمع، مؤكداً أن تعليم الخدمة service learning هو المصطلح الذي يسـتخدم لوصف برامج وأنشـطة خدمة المجتمع المدمجة في مقررات المدرسة ، وعادة ما تسبقها جلسات تمهيدية تهدف إلي تقديم إطار مفاهيمي للتوعية بالقضايا الاجتماعية والسياسـية المرتبطة بالخدمة المزمع القيام بها، وتتضـمن كذلك أنشطة قبـل وفى أثناء وبعد الخدمة، أما خدمة المجتمع community service فتشـير إلي العمـل التطوعي في المجتمع الذي لا يكون مرتبطاً بمناهج المدرسـة، حتى وإن كانت المدرسة تشجعه وتنظمه.

ولا شـك إنهـا برامج تعليم الخدمة الكبـيرة والمنظمة والمدمجة في المنهج أفضـل بكثـير، حيث إنها تربط الفعـل بالمعرفة، والعمل بالتفكـير، فتعرف الطلاب بمنظمات المجتمع المدني وبخاصـة الموجودة في مجتمعهم المحلى، وتزودهم بإطار مفاهيمي عنها، وتعرفهم بمشـكلات وحاجـات المجتمع، ومن أمثلة ذلـك أن الخدمة في مطاعم الفقـراء، إلي جانـب تنميتهـا للإحسـاس بالشـفقة والتكافل الاجتماعـي والرغبة في مسـاعدة الآخريـن، تمكـن الطلاب من رؤيـة الارتباط بـين العمل في مطاعـم الفقراء

وقضـايا أوسـع مثـل الفقر ومشـكلة الإسـكان، إضـافة إلي تمكين الطـلاب من تقييم التغيـيرات المقترحـة لتخفيف حدة هذه المشـكلات؛ ولذلك فإن مـن يدعون أن خدمة المجتمـع في ذاتهـا يمكـن أن تعالج اللامبالاة السياسـية والاغتراب الـذي يعاني منه الشـباب ، وقد أحبطتهم الحقائق والأرقام التي تزودنا بها الدراسـات، ومن ذلك يؤكد ريتشارد باتستوني Richared Battistoni:

يعتقـد كثـير مـن النـاس أن الطريـق إلى المواطنة هـو مجرد أن نلقـي بـالطلاب في الخدمة بدون أن نتحداهم ليفكروا بطريقة مدنية، أي يفكروا في القضـايا العامة التي تمثـل الأسـاس في الحاجة الماسـة إلى الخدمة التي يقومون بهـا، إن كثيراً من برامج الخدمة عملت بجد حتى تعطي الطلاب الفرصـة لممارسـة الخدمة ولكنها لم تتحداهم حتى يفكروا[٦٠].

وهناك دراسات كثيرة تؤكد دور التربية المدنية في دعم مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع، وتعزيز النزوع الطوعي لديهم منها دراسة المركز القومي للإحصاء التعليمي NCES التـي تؤكـد أن المدارس التي تدمج خدمة المجتمـع في منهج التربية المدنية تدعم المسئولية الاجتماعية وخدمة المجتمع[٦١]، ودراسة أخرى للمركز نفسه أكدت أن النـزوع الطوعي لخدمة المجتمـع يمثل واحداً من أهم مخرجـات التمدرس، وإن كانت المدارس الخاصة تفوق المدارس العامة فـي ذلـك[٦٢].

وتوجز مار جريت سـتيمان برانسـون Branson نتائج آخر الأبحاث عن مشاركة الطـلاب في برامـج خدمة المجتمـع[٦٣] وتخرج بأن هـذه الدراسـات في مجملها تؤكد أهمية التربية المدنية والأنشطة المدرسية في دعم النزوع الطوعي وخدمة المجتمع.

- على الرغم من أن كثيراً من الطلاب كانوا يشاركون في خدمة المجتمع، إلا أن كل الطلاب بكل فئاتهم لم يكونوا يشـاركون بقدر متسـاو، فقد كانت مشاركة الطلاب الذيـن يحصـلون علـى درجات عاليـة والذكـور الذين تمثـل الإنجليزية لغـة التحدث الأساسية في بيوتهم وفي السنوات الأعلى تزيد على نظرائهم.
- كلمـا ازداد عـدد الأنشـطة التي يشـارك فيها الطـلاب (مثل حكومـة الطلاب وغيرها من الأنشـطة المدرسـية والعمل بأجر) ازدادت احتمالات مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع.
- تزداد مشاركة طلاب المدارس الخاصة وبخاصة المدارس ذات الطابع الديني عن طلاب المدارس العامة.
- تزداد احتمالات مشـاركة الطلاب إذا كان أحد البالغين في الأسرة يشارك في

خدمة المجتمع، وإذا كانت درجة تعليم الوالدين أو أحدهما جامعية أو أعلى.

– ليس لمعدلات الخدمة الصغيرة علاقة بمقاييس المخرجات، فمشاركات الطلاب الصغيرة في أنشطة الخدمة لم تكن ذات قيمة أو على الأقل ذات قيمة محدودة في التحصيل الأكاديمي، وفقط عندما تكون الخدمة منتظمة ومستديمة يتشرب الطلاب الدروس المخطط تعلمها من برامج الخدمة.

– باستخدام مفردات قياس التسامح السياسي اتضح أن الطلاب الذين يشاركون في خدمة المجتمع سواء بشكل منتظم أو متقطع يزداد لديهم التسامح السياسي.

– أقل من ١٪ من أنشطة خدمة المجتمع تمت في منظمات سياسية مباشرة ويعكس ذلك هجر الحياة السياسية والطبيعة اللاسياسية لخدمة المجتمع.

– كان غالبية الطلاب (٨٦٪) الذين اشتركوا في خدمة المجتمع في مدارس تشجع خدمة المجتمع وتدمجها في المنهج الشكلي وغير الشكلي للتربية المدنية.

من كل ذلك يتأكد أن خدمة المجتمع والنزوع الطوعي والإقبال على المشاركة في كل أوجه حياة المجتمع المحلي والقومي والعالمي يجب أن تمثل أحد مخرجات التربية المدنية.

(٤) التعددية الثقافية والتنوع القيمي

في القرنين الماضيين كانت هناك حركة عامة في معظم المجتمعات الغربية من أنساق القيم السلطوية authoritative value systems إلى أنساق أكثر ليبرالية، ثم حدثت ردة إلى اللغة السلطوية، كما في الولايات المتحدة نفسها، حيث ظهرت دعاوى خلق أمة متجانسة وأفراد يتمتعون بالشخصية القويمة right character وهو ما يحمل لغة سلطوية عميقة[٦٤]، وهو ما يتعارض مع واحد من أهداف المؤسسة التعليمية الحديثة، وهو الحرص على الحيادية وعدم التحيز لتيار فكري أو أيديولوجي على حساب تيارات أخرى[٦٥] ويتعارض في الوقت نفسه مع واحد من أساسيات الرسالة المدنية للمدارس وهو حماية التنوع وتقديم تعليم متعدد الثقافات[٦٦].

ومع ذلك يقرر توريس Torres أن مسائل المواطنة والديمقراطية والتعددية الثقافية multiculturalism توجد في قلب المناقشات الجارية على مستوى العالم حول الإصلاح التعليمي بشكل يجعلها تؤثر على معظم القرارات المتعلقة بتحديات التعليم المعاصر؛ ونتيجة لذلك يجمع الباحثون والمهنيون التربويون من خلفيات متنوعة حول إيمان مشترك بضرورة إعادة التفكير في التدخل التعليمي لمواجهة قضايا: المواطنة، والعرق، والإثنية، والثقافة، والنوع[٦٧].

إن المواطنة في المجتمعات الحديثة ترتبط بمسألة التعددية الثقافية والتنوع القيمي، وما ينتج عنها من مشكلات تتعلق بالتماسك الاجتماعي. إن المجتمعات الحديثة تتميز بتنوع ثقافي كبير يستلزم التعايش بين عقائد دينية وعرقية وأيديولوجية مختلفة، إلى جانب ما تحدثه العولمة من تأثيرات تخللت طرق الحياة التقليدية بشكل غير مسبوق، حتى لم يعد أمام الناس بديل عن الوعي – والتعايش مع – بطرق الحياة والقيم والمعتقدات البديلة، ويشير هذا في مجمله إلى الحاجة إلى خلق مجتمع مفتوح يشجع العامة، وليس فقط الفلاسفة والمفكرين، على دراسة معتقداتهم ومعتقدات الآخرين وبحثها عقلانياً[٦٨].

كل هذا أدى لظهور المواطنة العالمية متعددة الثقافات Multicultural citizenship التي تعني قبول التنوع واحترام الأقليات، وعدم طمس خصوصياتها، وهو ما يستلزم فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة[٦٩]. حتى أن هناك من الدراسات ما تطالب بوضع أجزاء منهج المدرسة ليس محلياً بل بشكل متعد للقومية multinationally، حيث قام فريق من الباحثين من تسع دول بإجراء عدد من المقابلات مع أفراد من هذه الدول من تخصصات مختلفة، وباستخدام أسلوب دلفي توصلوا إلى إجماع أفراد العينة حول الأزمات العالمية المعقدة التي سوف يواجهها البشر في السنوات الخمس والعشرين القادمة، وحددوا الخصائص الإنسانية الضرورية للتعامل مع هذه الأزمات، ثم اقترحوا بناءً على إجماع أفراد العينة استراتيجيات التعليم الضرورية لتنمية هذه الخصائص، وقد جاء من بينها ضرورة دعم قدرة الطلاب على التفكير الناقد والتقييم الناقد للمعلومات في مجتمع يقوم على وسائل الإعلام، وتنمية استخدام تكنولوجيا المعلومات، ودعم الروابط بين المؤسسات التعليمية في كل الدول، ودعم الأبحاث والدراسات الدولية، ودعم برامج التبادل الطلابي، والاهتمام بالقضايا الدولية ودعم التفاهم الدولي(٧٠). وينبغي أن يتم ذلك بالطبع في إطار التربية من أجل المواطنة التي جاء أحد تعريفاتها، كما ذكرنا من قبل، مؤكداً على أربعة أبعاد أساسية: حقوق الإنسان، والديمقراطية، والتنمية، والسلام.

إن التربية المدنية كما أشرنا في التعريفات تعني بغرس القيم والمعتقدات الليبرالية الأساسية ومنها: الاعتراف بالحقوق والحريات الأساسية، ورفض العنصرية وكل أشكال التمييز، وكذلك دعم المؤسسات التي تجسد الإحساس بالخير المشترك والعدالة والمساواة أمام القانون. والتربية المدنية بذلك تكون مشتركة common

ومتنوعة diverse في الوقت نفسه، فهي من ناحية تحاول التأثير على معتقدات الطلاب المتعلقة بالأمور العامة، ومن ناحية أخرى تمتنع بشكل عقلاني عن التأثير على الأمور الخاصة، وتتجنب خطر فرض رؤية أو تصور واحد للحياة الجيدة. ومحاولات التعامل مع التوتر المتأصل بين المشتركية commonality والتنوع diversity تقع بالضرورة في شرك شبكة معقدة من المفاهيم المتداخلة المأخوذة من الجذور الليبرالية لتنوير القرن الثامن عشر والمدعومة بالروح التقدمية للقرن العشرين ومن أبرزها: الاستقلالية، والحيادية، والعقلانية، أو التروي العقلاني، والتسامح، واحترام الآخر واحترام الحق في الاختلاف، واحترام الحقيقة[٧١].

إن هذا التوتر يتعلق بكيفية التوفيق بين التربية من أجل المواطنة الديمقراطية –تلك الفكرة الليبرالية– وحاجات ومتطلبات الأقليات، الذي يمثل التزامها بواحد أو أكثر من هذه المفاهيم تحدياً لمعتقداتها. ويقدم سالومون تحليلاً نقدياً رائعاً لعلاقة هذه المفاهيم بالتعددية والتنوع في إطار النظام التعليمي، فيشدد على أن مفاهيم الذات والحياة الجيدة لا يتم اختيارها باستقلالية، بل تكون متضمنة في السياق الاجتماعي، إضافة إلى أن وضع اهتمامات الدولة ومصالحها باعتبارها الغاية النهائية للتعليم يمكن أن يجتث الاستقلالية والتنوع ويخنق فرص الاختيار بين أشكال متعددة للحياة الجيدة؛ مما يؤدي إلى مسخ الأطفال كأدوات لتقدم الغايات السياسية للدولة. ويعرض سالومون لرأي جالستون Galston، الذي يرى أن الإصرار الليبرالي على الاستقلالية هو نفسه شكل من أشكال الشمولية، وبالتالي غير ليبرالي، وأن الاستقلالية ليست حول الاختيار بل حول حماية التنوع. ومما يؤكد ذلك أن النظام التعليمي باسم استقلالية الأطفال لا يستجيب لمطالب الآباء بالتدخل في تعليم أبنائهم، في حين يعمد هذا النظام إلى إتخام عقول الصغار برؤى معينة تتفق مع الليبرالية العلمانية، وتنفي في أحيان كثيرة الرؤى التي تتبناها أسرهم أو ثقافاتهم الفرعية، هذا إلى جانب أن الاستقلالية غير ممكنة حيث إنها تستحضر صورة الطفل الذي بلا جذور ولم تمسه اختيارات الآخرين[٧٢].

إن الاستقلالية ترتبط بالإصرار على الحيادية، التي تعني في الإطار التعليمي أن القرارات تصنع بمنأى عن أية رؤية خاصة للحياة الجيدة. إن الدولة الليبرالية تدعي الحيادية في نظامها التعليمي متذرعة بأن نفس المنهج يقدم لكل الطلاب بدون تمييز، ولكن الحقيقة هي أن المنهج غير محايد، فالمنهج والموقف التعليمي برمته، محمل بالقيم value laden، التي قد تتعارض مع قيم ومعتقدات الأقليات. وهناك علاقة

وثيقة بين الحيادية والتروي العقلاني rational deliberation أو العقلانية، فما هو معقول ويستحق التعبير من خلال النظام التعليمي يتحدد عن طريق الثقافة المهيمنة ومن يتحداها يكون تجسيداً للجنون، فمثلاً من خلال تجريد الأحكام والمعتقدات الدينية من أهليتها تكون الليبرالية تحابي تصوراً معيناً للعقلانية هو العقلانية العلمانية، رغم أن تخوف الليبرالية من الدين موضوعياً مبعثه الإيمان بأن الأشخاص المتدينين غالباً ما يشكلون آرائهم حول القضايا العامة على العمياني بناءً على آراء قادتهم الدينيين وليس بتروٍ عقلاني. أما التسامح والذي يمثل أساس أي تربية ديمقراطية في أي مجتمع يقدر التعددية، فيثير كثيراً من الجدل وبخاصة التسامح الديني، والتسامح يتطلب استيعاب وجهات النظر الأخرى، أو على الأقل الاستعداد للتعايش معها، والتسامح لا يتطلب مجرد التظاهر بمنح كل المعتقدات والقيم والثقافات والأفكار قيمة أو مكانة متساوية، فذلك ليس باليسير وبخاصة على من يتسامحون شعورياً، بل يتطلب الاحترام المتساوي لكل الأفراد بصرف النظر عن معتقداتهم. واستكمالاً لتحليل سالومون، نجد أن التسامح داخل المؤسسة التعليمية ينطبق فقط على تلك الرؤى للعالم التي تقدر الاستقلالية؛ وبذلك تفشل الرؤى الأخرى ومنها الدينية في الحصول على حماية كاملة من مظلة التسامح(٧٣).

ولكن كيف يجب، في هذه الحالة، أن يكون موقف التربية التي تحمي التعددية والتنوع؟ الحل عند الليبراليين المعتدلين الذين يرون في الليبرالية مكاناً لتنوع معقول في المعتقدات الدينية والإثنية والأيديولوجية، ويرفضون فكرة وجود مذهب أخلاقي رحب أو منظومة شاملة من الالتزامات الأخلاقية، ويحولون الانتباه بدلاً من ذلك إلى القيم السياسية التي يشترك فيها الناس العقلانيون، والحل عندهم يتمثل في التمييز بين عالمين spheres: الخاص والعام، مؤكدين أن الناس ربما يكونون ملتزمين بالتزامات أخلاقية ودينية وسياسية ليس لهم فيها اختيار في حياتهم الخاصة ولكنهم مع ذلك يعلقون Bracket هذه الالتزامات في الميدان العام للسياسة والمجتمع(٧٤).

إن التربية المدنية التى تؤكد على المواطنة الحرة والتعددية الثقافية وليس التلقين أو المذهبة يجب أن تقوم علي عدد من الافتراضات يسميها تقرير هانسارد Hansard Report القيم الإجرائية وهي: الحرية، والتسامح، والعدالة، واحترام الحقيقة، واحترام العقل(٧٥). وهذا ما خرجت به لجنة المواطنة نفسها The Commission on Citizenship(٧٦) بتشديدها على الرؤية الليبرالية الإجرائية التي تتفادى التلقين

وفرض تصورات محددة للحياة الجديدة. وهو ما يقع في صميم التربية المدنية كما تؤكد إحدى الدراسات التي كانت تهدف إلي التعرف علي منظورات التربية من أجل المواطنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية أن أولى مهام هذه التربية هي دعم التعددية pluralism، بما في ذلك احترام الآخر المختلف محلياً وعالمياً والتسامح والانفتاح العقلي والتعرف على الأيديولوجيات المتباينة، وبعدها تأتي مهام أخرى مثل: احترام القانون، والتفكير الناقد(٧٧). ويمكن لبعض مداخل تعليم القيم أن تساعد فى ذلك، منها مدخل توضيح القيم values clarification الذي لا يعمد إلى تلقين قيم بعينها، بل يستهدف بدلاً من ذلك جعل الطلاب يقفون على قيمهم ويتأملونها عقلانياً ويقدم لهم مواقف أخلاقية تمكنهم من مراجعة ودراسة قيمهم ومعرفة القيم البديلة(٧٨).

ويحدد سكينر وماكولم Skinner and Mccollum ثلاث مناطق للارتباط بين تعليم المواطنة والتنوع الثقافي وهي: المنهج، وسياسة المدرسة، والروابط الدولية فأولاً: يجب على المنهج أن يستخدم ميراث وثقافة كل الطلاب ويدعم المهارات والاتجاهات الديمقراطية اللاعنصرية وثانياً: وفيما يتعلق بسياسية المدرسة يؤكد المؤلفان أن تكون بيئة وثقافة وتنظيم المدرسة تدعم التنوع الثقافي وتقاوم العنصرية والتعصب، وأن ينعكس ذلك على عمليات صنع القرار في المدرسة، وأن تؤخذ منظورات الطلاب في الاعتبار، وأن يتم إشراكهم في العمليات الديمقراطية في المدرسة وخارجها وثالثاً: وفيما يخص الروابط الدولية يؤكد المؤلفان على ضرورة مساعدة الطلاب على الاشتراك في الجدل العالمي حول معنى المواطنة الديمقراطية والتفاهم الدولي، وإمكانية تنفيذ مشروعات مشتركة للمواطنة العالمية، وبحث القيم والعادات والثقافات المختلفة(٧٩).

ويحفل الأدب التربوي بالبحوث التي تؤكد فعّالية التربية المدنية في دعم التعددية والتنوع، منها دراسة جامعة مينيسوتا عن التسامح السياسي لدى المراهقين(٨٠) التي خرجت بفعّالية برامج التربية في دعم وتعزيز التسامح السياسي لدى طلاب المدارس الثانوية. ودراسة بردودي(٨١) التي كانت تهدف إلى فحص تأثير برنامج نحن الشعب (أحد البرامج الحديثة في التربية المدنية) على التسامح السياسي لدى الطلاب، إذ خرجت بفعّالية التربية المدنية في دعم التسامح السياسي.

إن التسامح السياسي يمكن تعليمه وتعلمه في المنزل من جانب الآباء الذين يحترمون حق أطفالهم في الاختلاف ويشجعون أطفالهم على التعبير عن أنفسهم

سياسـياً، وكذلـك في المدرسـة مـن جانـب المعلمـين الذين يثـيرون اهتمـام طلابهم بـالسياسـة... ويشـجعون الاختـلاف والأفـكار الغريبة، والتسـامح يمكـن تعلمه من الخبرات التي تتطلب من الفرد أن يشرح وجهة نظره ويدافع عنها وأن يستمع باهتمام لوجهـات نظـر الآخرين، وهـو يتطلب مـن الفـرد إدراك أن حريته تعتمـد على الحرية الممنوحة للفرد المختلف سياسياً وحتى الجماعات المعادية للديمقراطية والجماعات الخطيرة.

وعـن هذا البعد من أبعـاد التربية المدنية يمكن الخروج بأن التربية إذا كان لها أن تواكـب التطورات العالمية المعاصرة وعلى رأسـها العولمـة والمجتمع المدني وانهيار الجدران الفاصـلة بين الثقافات فلابد من أن تعيد تنظيم نفسـها من أجل دعم التنوع والاختلاف وتنمية قدرة المتعلمين على التعايش مع التنوع والاختلاف، وهو ما يمكن أن يتم من خلال برامج التربية المدنية.

(٥) الهوية الثقافية

لقـد آثر المؤلف تقديم التعددية الثقافية والتنوع القيمي على دعم الهوية الثقافية، ليس لإضـفاء أهمية علـى الأولى دون الثانية، بل للتأكيد علـى أن التعددية الثقافية والانفتـاح الثقافي لا يتعارضـان مـع الهوية الثقافية، وللتشـديد علـى ضرورة فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة في المجتمعات الحديثة. إن شـعب الدولة الديمقراطية يمكن أن تكون لهم هويات متنوعة ومتداخلة علي أساس عوامل مجتمعية مثل: الدين، أو العرق، أو الإثنية، أو الطبقة، أو النوع، ومع ذلك تبقي الهوية التي يشترك فيها كل مواطني الدولة بقدر متساو وبصرف النظر عن انتماءاتهم واختلافاتهم وهي الهويـة المدنيـة Civic Identity، والهويـة المدنية في الـدول ذات التنوع الكبير في الهويات الدينية والعرقية والإثنية مثل الولايات المتحدة واسـتراليا وكندا، تلعب دور الرابط الذي يجمع المواطنين معاً في نظام سياسـي ديمقراطي[٨٢]. إن الهوية الثقافية لا تتعسـر بسـبب التنـوع والاختلاف بـل تتقوى وتتدعـم، ولكن ما تعـاني منه بعض الـدول متعـددة الثقافات من مشـكلات لا ينتـج عن الاختلاف والتنـوع بقدر ما ينتج عن طرق التعامل مع هذا التنوع والاختلاف سـواء بالطمس أو الإقصـاء وخلافه، في حين أن الهوية الثقافية القوية تسـتلزم ارتياداً حقيقياً للقيم والمدركات التي تتبناها الجماعات المقومة للمجتمع وليس وأدها[٨٣].

والهويـة الثقافية هي كل ما يعبر عن السـمات الخاصـة لشـعب معـين أو ما يميز هذا الشـعب عن غيره من الشـعوب، وهذه الهوية تتكون عبر العصور بفعل ما وقع من

أحداث، وما نشأ من علاقات وتفاعلات وما نتج عن ذلك من خبرات اكتسبها الإنسان وساعدته علي حماية قيمه وأخلاقياته وسلوكياته عبر الزمان[٨٤]. وليس معنى ذلك أن هناك فواصل وحدوداً قاطعة بين الهويات الثقافية الخاصة بكل أمم الأرض وشعوبها، بل هناك على العكس من ذلك عديداً من العناصر المشتركة التي تجمع بينها، لكن المهم هو زاوية الرؤية، بمعنى أنه بدلاً من النظر إلى تلك الهويات الثقافية بالعين التي تبحث عن الاختلافات وتعظمها من أجل التمايز والافتراق عنها وإعلان القطيعة معها والعداء لها يمكن النظر إلى ما يجمع هذه الهويات.

إن مسالة دعم الهوية الثقافية في ظل العولمة والانفتاح الثقافي علي درجة كبيرة من الأهمية لمجتمعنا المصري والعربي، صحيح أن مجتمعاتنا لا تعج باختلافات وتنوعات كبيرة سواء أكانت دينية أو عرقية أو أيديولوجية، ولكن في ظل العولمة وما تفرضه من طرق بديلة للحياة وأنساق مغايرة للقيم والمعتقدات، واستجابة لما نطمح إليه من تغيير وتحديث بات علينا أن لا نحدث تعارضاً بين هويتنا الثقافية والانفتاح على الثقافات الأخرى ودعم المواطنة العالمية، فنحن إذا ما نجحنا في ترسيخ سمات وخصائص هويتنا الثقافية في نفوس الأفراد، فإن ذلك سوف يساعد علي المناعة من ناحية، والقدرة علي الانتشار والتأثير في الثقافات الأخرى من ناحية ثانية، فالعولمة ذات تأثير ثنائي الاتجاه، ولنا أن نحاول نشر ثقافتنا مع الأخذ من الثقافات الأخرى. إن الخوف من الاجتياح وفقدان الهوية ينبئ عن الضعف والإحساس بالدونية في حين أن الوطنية (الهوية) "ثقة بالنفس بلا غرور، اعتزاز بالأرض والجذور بلا تعالي ولا نفور، ولاء و انتماء بلا انغلاق ولا رياء، التزام وليس تعصباً، جذور وليست متاريس، استيعاب وذاكرة وليست عزلة ولا تجاهل...قاعدة انطلاق إلي المستقبل وليست ردة إلي الماضي .. ليست حائط مبكي، ولا لطماً للخدود، وإنما هي عمل ومسئولية وكفاح وفاعلية[٨٥].

إن الواقع يقول بأن ثقافتنا قوية وتستطيع التأثير والانتشار خارج حدودها، وليس أدل علي ذلك من أن شبابنا كلما تعرض لاجتياح ثقافي من أية ثقافة أخرى ازداد تمسكه بهويته وارتد لجذوره وتشبث بها، وليس ما يخشى منه من ضياع للهوية وفقدان الذات، وهذا لا يمنع من وجود قله تقتلعها العولمة من جذورها وتصيبها بالضبابية الثقافية والتسطيح القيمى، ولكنها مع ذلك تظل قلة؛ ولذلك فلا خوف علي هويتنا من الانفتاح علي الثقافات، ولكن الخوف، كل الخوف، يكمن في التقوقع والتخويف وما ينتج عنهما من ردة ليس فقط علي العولمة بل أيضاً علي العصر

تتجلى في رفض العصر بكل معطياته الإيجابية والسلبية، ومن بعض أمثلتها رفض المفاهيم الغربية مثل: الديمقراطية، والمواطنة، والمجتمع المدني، والبحث عن بديل لها في تاريخنا.

وإذا كان لا مفر من العولمة وفتح الأبواب وهدم الجدران، فلابد قبل أن تسقط هذه الجدران أن نعرف ما نحميه داخل هذه الجدران ومن ذا بخارجها، ومعني ذلك أننا يجب أن نتأمل ونُعمل العقل والبحث في القيم والمعتقدات والمبادئ والاتجاهات والأفكار والسلوكيات والعادات التي نظن أنها تشكل هويتنا، فمنها ما هو فاسد وضار ولكن انتشاره وقدمه هو ما يجعلنا نعده من مقومات ثقافتنا التي يجب حمايتها والذود عنها، ومن أمثلة ذلك قيم الانقياد للجماعة والامتثال والخضوع والسخرية من التجديد، ومن أمثلة ذلك أيضاً من يحدثون تعارضاً بين الديمقراطية الليبرالية وقيم وتعاليم الإسلام. إن ثقافتنا بحاجة إلى دراسة وإعمال للنظر من أجل تنقيحها وغربلتها وفصل الصالح فيها عن الطالح لدعم الصالح وتقويته وتصفية الطالح ومقاومته.

كذلك وقبل أن تسقط الجدران؛ علينا أن نعمل العقل فيما كنا نخافه ونقيم الجدران لصده؛ ولذلك لابد من التسليم بأن الثقافات الأخرى ليست كلها شرا، بل فيها خير كثير، بل وخيرها أكثر بكثير من شرها، من ذلك أن الثقافة الغربية ليست بالسواد الذي يلصقه بها البعض ممن لا يرون فيها إلا تلك القشور السلبية مثل بعض مظاهر الانحلال الأخلاقي، بل تحمل من الجوانب الإيجابية ما يفوق هذه السلبيات بكثير، إذ كيف نتجاهل ما يشيع في هذه الثقافة من تقدير للإنسان وكرامته وقيمته وتقدير للعمل والتعاون من أجل الصالح العام.. الخ، ولا نركز إلا على تلك القشور، حتى تلك الجوانب نضن بها على الغرب، فيحاول بعضنا رد كل ما هو إيجابي في هذه الثقافة إلى ثقافتنا من قبيل الاستعلاء والاستغناء، وهو ما يؤدي إلى افتعال مواجهات بين الثقافات، وما لا يستقيم بالطبع مع الانفتاح الثقافي والحوار بين الثقافات، وإن كنا لا نستطيع أن نفصل خيرها عن شرها، فبإمكاننا أن نربي أبناءنا بحيث يكونوا هم المصفاة، التي تغربل هذا الوافد فتستبقي منه الجيد النافع وتستبعد الرديء الضار.

إن الحفاظ على الهوية الثقافية هو لب عملية التربية بمعناها العام، حيث تعني التربية – في الأساس – بنقل ثقافة المجتمع، أي هويته، إلى الأجيال الجديدة، بما في ذلك خصائص النمط الثقافي، إضافة إلى ذلك فمن المحاور الأساسية للتربية السياسية التقليدية، وكذلك التربية المدنية، دعم الهوية أو الانتماء الثقافي، باعتبارها

الشعور بالارتباط بالجماعة السياسية وتمثل أهدافها والفخر بالانتماء لها والإشارة الدائمة إلى هذا الانتماء وبخاصة في لحظات الخطر، وغرس مفهوم الوطن والولاء له والإخلاص للأمة والتفاني في خدمتها[٨٦].

إن الدور التربوي في دعم الهوية الثقافية في مواجهة العولمة والانفتاح الثقافي يتطلب الإيمان بعدد من المسلمات تعد منطلقات للعمل من أجل الحفاظ على هويتنا الثقافية دون الانغلاق الثقافي[٨٧]، وهذه المسلمات هي:

- إن الثقافة القوية هي تلك التي تسيطر على الثقافات الضعيفة، وإن ما يحدث من استيعاب ثقافة قوية لأخرى ضعيفة يعد أمراً منطقياً، حيث تزداد سيطرة الأولى بما تملكه من معرفة وتكنولوجيا تؤثر في عقول الآخرين.
- إن نقطة البداية هي تدعيم وتحصين ثقافتنا، وذلك عن طريق الحفاظ على مقوماتها من لغة وتاريخ وفنون وعقيدة وعلم، وكذلك تهذيب هذه الثقافة بتنقيتها مما دخل عليها من أطر ثقافية لا تتفق معها.
- هناك حاجة إلى تحديد إيجابيات وسلبيات واقعنا التعليمي والتربوي وما يرتبط به من قيم ومفاهيم وسلوكيات، على أن يكون ذلك في إطار معاييرنا الخاصة؛ ولذلك لابد من المراجعة الدائمة لسياسات التعليم وتوجهاته وأهدافه ومضامينه وأساليبه.
- إن القيم الدينية والسياسية والثقافية والاجتماعية هي الإطار الذي يجب أن يتحرك فيه المواطن فكراً وسلوكاً، وإذا ما أصبحت هذه القيم أساس العملية التربوية ساعد ذلك على إنجاز الأهداف المرغوب فيها في إطار فكر العولمة.
- إن المنهج العلمي هو السبيل إلى تطوير الحياة إذ أن تراكمات المعرفة ونتاج البحث العلمي هو السبب فى تقدم الدول.
- إن الاندفاع نحو التغريب واعتباره من مظاهر التقدم والعصرية يعد البداية لتدهور الثقافة والهوية القومية، ومن هنا فإن تربية الأبناء لابد أن تتم في إطار التمسك بالأصالة مع عدم التضحية بالمعاصرة.
- يحتاج إعداد المواطن إلى ترابط عضوي بين الفرد والوطن، بهذا الترابط لابد أن يكون بين العقل والوجدان، هو أيضاً أداة الحماية من الأفكار والاتجاهات التي تستهدف الاحتواء الثقافي.

وأخيراً نقول إن "الوطنية (الهوية) لا يمكن أن تكون تصادماً مع التقدم، ولا وقوفاً ضد المعرفة والعلم، والأخذ بالجديد والمفيد والمستحدث والنافع، ولا دعوى

إلى اصطناع مواجهة مع السوق العالمية الواحدة، ولاختلاق قطيعة مع التكتلات الاقتصادية الكبرى...الوطنية (الهوية) انفتاح على العالم بلا انبهار وبلا انكسار وبلا ارتماء في أحضان الغير ... الوطنية (هوية) تشجع على تقدم علمي وعلى تنمية قوى ذاتية وارتباط بالوطن بقيمه العريقة والإيجابية، وفي الوقت نفسه ارتباط وانفتاح على الإنسانية التي نحن جزء لا يتجزأ منها ومن تراثها[٨٨].

والتربية المدنية رغم دعمها للتعددية والتنوع إلا أنها وفي الوقت ذاته تؤكد على الهوية الثقافية، ولكنها ليست الهوية المنغلقة الماضوية المعادية للآخر ولكنها الهوية المنفتحة المرحبة بالعلاقات الندية والطامحة إلى المستقبل، والانتماء الذي يقوم على العقلانية وعلاقات الأخذ والعطاء وليس الانتماء الشيزوفريني الذي لا يتجاوز التعبيرات الشفهية عن الحب والانتماء والتضحية والفداء في حين يضمر للمجتمع الذي يتغنى به من مشاعر الكراهية والحقد والغضب ما يكفي لنسف هذا المجتمع وتعطيل حركته وتقدمه.

(٦) الثقافة السياسية

يقول جيفرسون في خطاب لصديق "نور الناس جميعاً وسوف يتلاشى الاستبداد والاضطهاد الجسدي والعقلي كما تتلاشى الأرواح الشريرة مع نور الفجر"[٨٩]. فإذا كان للمواطنين أن يكونوا أحراراً بالفعل وأن يرفضوا أي انتقاص من حريتهم، وأن يشاركوا بوعي وخلق ومسئولية في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعاتهم، وأن يعملوا من أجل الصالح العام والخير المشترك، وأن ينخرطوا في خدمة المجتمع، وأن يقدروا التعددية والتنوع، وأن يكونوا خير سند لهويتهم، فلابد لهم من حد أدنى أو مستوى مقبول من الثقافة السياسية.

ويعرف كريك الثقافة السياسية Political literacy، بأنها مركب من المعلومات والمهارات والاتجاهات تنمى معاً، ويؤثر كل منها في الآخر، وتؤدي إلى الفهم العملي للمفاهيم المأخوذة من الحياة واللغة اليومية، وهي بذلك تتطلب معرفة ما تدور حوله المناقشات السياسية الرئيسة، ومعتقدات المتنافسين الرئيسين، وكيف يمكن لهذه المعتقدات أن تؤثر علينا[٩٠]. على أننا إكمالاً لأبعاد التربية المدنية التي بدأناها وتجنباً للتكرار نقصر الثقافة السياسية هنا على الجانب المعرفي المفاهيمى، بحيث تعنى فقط المعرفة الأساسية بالأفكار والمبادئ والمفاهيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحلية والعالمية التي من شأنها دعم فكرة المواطنة، مثل حقوق ومسئوليات المواطنة كما يعبر عنها دستور الدولة. فإذا كان جون باتريك

Patrick يـرى أن مـن أساسـيات دعـم المواطنـة والمجتمع المدني تنميـة رأس المال العقلـي والاجتماعي –ويقصـد برأس المـال العقلـي Intellectual معرفة المبادئ والممارسـات الديمقراطيـة وكيفية تطبيقها في الحيـاة السياسـية والمدنية – ورأس المـال الاجتماعـي social capital – الذي يقصـد به مهارات المشـاركة والفضـائل المدنية وسـمات الشخصية الضرورية للانخراط في المجتمع المدني والحكومة، والذي بدونه لا يكون لرأس المال العقلي أي جدوى[٩١] – فإننا هنا نقصر الثقافة السياسـية على رأس المال العقلي.

وقـد حدد مركـز التربية المدنية الأمريكي عدداً من المفاهيم، التي يجب أن تغطيها التربيـة المدنيـة وهي مفاهيـم: الديمقراطية الدسـتورية، والسـيادة الشـعبية، وحكم الأغلبية وحقوق الأقلية، والحكومة المحدودة، والسلطات المنفصلة والمشتركة، وسيادة القانون، ونظام المراقبة والتوازن، وتداول القيادة بالانتخابات، والحقوق السياسـية والمدنيـة والاجتماعية[٩٢]. هذه المفاهيم يجب أن تقدم في إطار سـياقي مجتمعي من ناحية، وفي إطار عالمي مقارن من ناحية أخرى، مع عرض آراء الفلاسفة والمفكرين الذين قدموها.

إن القـرارات التي يتحتم على المواطنين صـنعها في المجتمعات الحرة في حياتهم الخاصـة والعامـة مليئة بأفـكار واختيارات سياسـية واقتصـادية واجتماعية، وهو مـا يسـتلزم تزويد هؤلاء المواطنين بأرضـية قوية من المفاهيـم والمبادئ والحقائق والمعلومات التي تمكنهم من فهم السياسـات والبدائل والخيارات المطروحة والتعامل معهـا؛ وعلـى ذلك فـإن الثقافـة السياسـية تتضـمن – إلى جانب المعرفة السياسـية – معرفة اجتماعية وذلك يتأكد من خلال حقيقة سـياقية الثقافة السياسـية، حيث يجـب أن يتم تقديمها في سـياق مجتمع معـين، فهذه المعرفة تعد الطلاب للمشـاركة والعمل في مجتمع بعينه، ولذلك تتضمن معارف عن هذا المجتمع وظروفه ومشكلاته وتطلعاته،الخ[٩٣]. وتتضمن الثقافة السياسية كذلك مفاهيم اقتصادية، إذ أن كثيرا من القرارات التي يصنعها المواطنون في حياتهم العامة والخاصة مفعمة بأفكار ومبادئ وخيارات اقتصـادية؛ مما يتطلب أن توفر لهم أرضـية قوية من المفاهيم الاقتصادية حتـى يتمكنـوا من فهم ونقد السياسـات التي يتـم تأييدها في الحيـاة العامة، وحتى يتمكنوا من صنع اختيارات ذكية في الاقتراع، فالسياسات والتيارات المتنافسة تحمل رؤى وتؤيـد مفاهيم ومبادئ اقتصـادية متنافسـة يجب أن يعرفهـا المواطن من أجل الاختيار الموفق والمفاضلة الواعية بينها، ناهيك عن العلاقة الوثيقة بين الرأسمالية

واقتصـاد السوق من جانب والديمقراطية الليبرالية من جانب آخر، والدور الذي يلعبه الاقتصاد في حياتنا اليومية[٩٤].

إن كـم المعارف السياسـية التي يحتـاج إليها الطلاب من الضـخامة بحيث يحبط من يتصدى لهذه المهمة، ولهذا يشير كريك إلى إن المهمة الأولى عن التزويد بمثل هذه القيم والمعارف تقع على عاتق وسـائل الإعلام، في حين أن دور المدرسة هو مساعدة الطـلاب على معالجة هـذه المعلومات وتكوين آرائهم السياسـية بحيادية ونزاهة[٩٥]. إن للمدارس مـع ذلـك مسـئولية كبـيرة عن تزويـد الطـلاب بالمعرفة الأساسـية عن الموضـوعات السياسـية والاجتماعية والاقتصادية؛ بما يسـاعدهم على تكوين رؤية العالم ومحاولة التأثير فيه.

وهناك دراسـات كثيرة تشـدد على دور التربية المدنية في ذلك منها دراسـة قامت باختبـار مكثـف للمعرفـة السياسـية لطلاب السـنة الأخـيرة بالمدرسـة الثانوية في الولايـات المتحـدة ، وتناولـت عوامل كثـيرة ترتبط بالمدرسـة مثل، المنـزل، ومكانة الأقليـة، والنـوع، والمكانة الاجتماعية والاقتصـادية، وخلصـت هذه الدراسـة إلى أن فصـول التربيـة المدنية لهـا تأثير ليس كبـيراً ولكنه باق (طويل الأمـد) على المعرفة السياسـية والمدنية للطلاب، والأهم من ذلك أن الباحثين وجدوا أن ما يتعلمه الطلاب في مقررات التربية المدنية والحكومة civic and government لها أهمية في حياة البالغين، وأن محتوى المقررات يكون ذا معنى ويتم الاحتفاظ به عندما يكون مرتبطاً بحياة الطلاب، وعندما يتم تناوله في سياق الأحداث الجارية، وعندما يساعد الطلاب على تنمية منظور أوسع وفهم أعمق للعالم الذي يعيشون فيه، ومن نتائج هذه الدراسة كذلـك أن المنهـج الذي يُمكن الطلاب مـن رؤية الارتباطات بـين النظريات والمفاهيم والحقائق وسياسة العالم الواقعي لا يكون له تأثير طويل وباق فقط، ولكنه يؤثر كذلك علـى اتجاهات الطـلاب نحو الحكومـة، وميلهم نحو المشـاركة في الحياة السياسـية والمدنية[٩٦].

وفي ضـوء الدراسـات السـابقة العربيـة والأجنبيـة التـي تؤكـد انخفاض الوعي السياسـي المصري والعربي وتدني مسـتويات المشـاركة السياسـية والتـي تؤكد دور التربيـة المدنية في تنمية ودعم الثقافة السياسـية للطلاب، وفي ضـوء فشـل النظرية الفنية vocational، بمعنى فشـل الربط بين التعليم والمكانة الاقتصادية للدول، كما سنورد لاحقاً تحت عنوان المنطلقات الفكرية للتربية المدنية في الفصل الأخير، يتحتم علينـا إعـادة النظر في التعليم قبـل الجامعي بحيث يكون هدفه الأساسـي هو الإعداد

للمواطنة بمعناها السابق، ويبقى للتعليم الجامعي التخصص الأكاديمي والإعداد لسوق العمل.

(جـ) مؤسسات التربية المدنية

(١) المجتمع المربي

إننا عندما نخصص فقرة داخل مؤسسات ووسائط التربية المدنية بعنوان المجتمع المربي، فإننا لا نقصد بهذه الفقرة أن تكون مجرد تقديم لمؤسسات التربية المدنية، بل نقصد أن المجتمع العام الذي يعيش فيه الفرد؛ بما في ذلك طبيعة الحياة العامة، وشكل الشارع، وصورة المواطن ورجل الشرطة، ونوع العلاقات السائدة بين المواطنين، والروح التي تهيمن على المواطنين والمؤسسات، وعلاقات المواطنين بمؤسسات الحكم وممثليه، ومدى الثقة في مؤسسات ورموز الحكم، فهذه كلها تسهم ربما أكثر من مؤسسات التربية المقصودة في تحديد شكل مخرج التربية المدنية.

ويجب ألا نغفل عن حقيقة أن دعم المشاركة السياسية والاجتماعية وغرس المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة يمثل هدفاً يتجاوز ما يمكن أن تحدثه المدرسة، فالذات self كما يقرر المجتمعاتيون، تتشكل إلى حد كبير من خلال المجتمع الذي يقدم القيم والمصالح والممارسات المشتركة، حتى أن القيم الفردية للشخص تتكون هي الأخرى من السياق الاجتماعي من خلال الارتباطات الاجتماعية، وهذا ما يؤكده دانيل بل Daniel Bell بأن "الارتباطات القوية بعدد من الجماعات المقومة Constitutive Communities تسهم في تكوين هوية الفرد، حتى أن هذه الجماعات تحدد الإحساس بمن نحن وتقدم الخلفية غير الشعورية لوجودنا في عالم الفكر والفعل والتقرير"؛ لذلك يؤكد توم بنتللي Tom Benjley أن تعليم المواطنة يبدأ في الأسرة والمدرسة ولكنه يمتد أبعد من هاتين المؤسستين، وأنه إذا كانت المدرسة تحتوي علي نشاط الصغار في معظم عقدي حياتهم الأولين، فإنهم وفي الوقت نفسه يعيشون في العالم الأرحب للمجتمع، إضافة إلي أن تربيتهم المدنية تهدف إلي إعدادهم للعيش بفاعلية ومسئولية وخلق في هذا المجتمع الأوسع(٩٧).

إن المواطنة بما تتضمنه من قيم ومعتقدات واتجاهات وكذلك معارف ومفاهيم ومهارات – وعلي خلاف المعرفة العلمية والرياضية التي تنمي فقط في السياق المدرسي – تنمي أيضاً وبشكل أساسي داخل المجتمع الأكبر، بما في ذلك الشارع بما يهيمن عليه من علاقات وما يسوده من ثقافة، فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية

التي تتم في إطار المجتمع الكبير يتعرف الصغار علي أشكال الخطاب Discourses – باعتباره ارتباطاً اجتماعياً بين طرق استخدام اللغة والتفكير والسلوك التي يمكن استخدامها لتعيين هوية الفرد كعنصر في جماعة أو شبكة اجتماعية معينة[٩٨] – وصور المواطنة وأنواع الثقافة السياسية السائدة التي تسهم بوعى أو بدون وعى في تشكيل شخصية الصغار والكبار؛ولذلك يشدد روبرت كولز Robert coles على أهمية القدوة في التربية المدنية قائلاً:

إن الشخصية هي نحن، كما يتم التعبير عنه (نحن) خلال العمل وطريقة الحياة، والأطفال يلاحظون ويحتفظون بما يلاحظوه، وما يلاحظوه هو نحن البالغين، كما نعيش ونعمل الأشياء بروح معينة ونتعامل مع بعضنا بطرق متعددة. إن أطفالنا يحفظون ويقلدون ويضيفون، وبعد ذلك يحتفظون بهذه النماذج التي قدمناها لهم دون قصد منا أو وعي[٩٩].

إن التربية المدنية، كما سبق وأوضحنا، ترتبط بشكل وثيق بتربية الشخصية، ولا شك أن تشكيل الشخصية المدنية يحدث من خلال ما يتعرض له الأفراد في المجتمع من نماذج، وما يتخلل المجتمع من قيم ومعتقدات وسلوكيات، وما يسوده من علاقات وأبنية، وما يوجهه من ثقافة، فالمجتمع إذا كانت تسوده العلاقات والأبنية الأبوية التي تخنق التعدد والتنوع وترفض التعبير والتغيير وتحتكر الفكر والفعل وتنكر حق الرعايا في المشاركة والتعبير والفعل والمبادرة سينتج – دون شك – أفراداً سلبيين وانسحابيين وأنانيين لا يشغلهم سوي التكيف الهروبي مع هذا المجتمع الذي ينكر وجودهم. وفي مقابل ذلك نجد المجتمع إذا كانت تسوده العلاقات والأبنية المدنية التي تقوم علي العلاقات الأفقية مثل المساواة والتنوع والاستقلالية والتسامح وتعدد مراكز المبادرة وصنع القرار فإنه سينتج – بالتأكيد – أفراداً مشاركين يتسمون بالإيجابية والإقدام والمبادرة والتفكير الناقد والمسئولية والوعي. ومن ذلك نقول إن روح وثقافة المجتمع تلعب دوراً كبيراً في تنشئة الصغار علي الديمقراطية والمشاركة في ضوء الحقوق والمسئوليات وفي إطار من العقلانية والاستقلالية. ولذلك فمن الصعب علي الفرد الذي نشأ وتربى في بيئة سلطوية، وتشبع بقيم ومبادئ واتجاهات تخلو من أي مضمون ديمقراطي، ودخل في علاقات لا تقوم علي الحرية والمساواة والتعاقد، أن يمارس الديمقراطية والحرية، وأن يكون له دور فعّال في مجتمعه مهما بذلت مؤسسات التربية المقصودة من جهود. من هنا نؤكد على ضرورة الاتساق والتناغم بين مؤسسات التربية المقصودة عبر المؤسسة الرسمية والمؤسسة الإعلامية

والدينية ومؤسسة التربية التلقائية قوية الاختراق ونافذة التأثير عبر المجتمع الكبير بمختلف علاقاته وأبنيته وممارساته وثقافاته.

وقد كان من الأسباب الأساسية لإخفاق التربية السياسية المقصودة في المدارس أنها كان عليها أن تشق طريقها ضد الميول والمبادئ والاتجاهات المغروسة Socialized التي يحضرها الصغار معهم إلى حجرة الدراسة، ولهذا جاء مفهوم التنشئة السياسية كتصحيح مقبول لمفهوم التربية السياسية، الذي يفترض بسذاجة أنه يمكن غرس نظرية سياسية عقلانية غيرية في التربية الودودة لعقل الطفل قبل أن تثمر هذه النظرية نشاطاً سياسياً مسئولاً وواعياً[١٠٠]. معنى ذلك أن أية محاولة للتربية المدنية في المدارس سوف تحدث في وقت متأخر نسبياً من خبرة الطفل، على اعتبار أن التوجهات نحو الأفكار والرموز والقيم تحدث قبل ذلك بكثير. فليس هناك شئ من قبيل الذات غير المثقلة أو الصفحة البيضاء، التي يمكن للتربية المدنية المدرسية أن تنقش عليها ما تشاء، فحتى أصغر الأطفال لا يكونون طاهرين سياسيا عندما يأتون إلي المدرسة[١٠١].

ويجب ألا ننسي أن الشارع يشترك في تربية ناشئتنا، ففيه تتجسد روح وثقافة هذا المجتمع بإيجابياتها وسلبياتها، وفيه رمز السلطة المتمثل في الشرطي، وفيه ممثلون لكل مؤسسات المجتمع، وفيه تجسيد لنوع العلاقات التي تسود المجتمع، وفيه اختبار واقعي للعلاقة بين المواطن والدولة، ومدى إمكانية الثقة فيها، وحدود التعامل معها، وفيه اختبار للمفاهيم والمبادئ التي تؤكد عليها المؤسسات المربية المسئولة بشكل مباشر عن تحقيق المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة، ولنا في ذلك أن نتساءل عن جدوى أن تتغنى المدارس بأهمية أن يمارس المواطنون حقوق ومسئوليات المواطنة، وضرورة قيام المواطنين بمهام المواطنة والمشاركة السياسية والمدنية في إطار من المساواة واحترام حقوق المواطن ومسئولياته، وتحض على أهمية الحفاظ على حقوق الإنسان والتمسك بها، في حين يخرج الناشئ إلى المجتمع فيجد رجل شرطة لا يحترم آدميته ويتعامل معه بمنطق المحتل ويعطيه شعوراً دائماً بالتهديد وعدم الاطمئنان؟ وما جدوى أن نغرس قيم المساواة والعقلانية والحيادية والشفافية وغيرها من قيم الديمقراطية والمجتمع المدني، في حين يئن الشارع تحت وطأة الرشوة والمحسوبية والمحاباة والمجاملة وعلاقات القوة والإخضاع، ويغيب عنه القانون، أو يطبق من غير مساواة؟ وما جدوى أن نتغنى بالصالح العام والخير المشترك والروح الإنتاجية، والشارع تهيمن عليه روح الخلاص الفردي والروح الاستهلاكية والسخرية

من الحياة العامة والصالح العام؟

ومن ذلك يمكن القول بأن فشل برامج التربية الاجتماعية والسياسية، بل وفشل التربية برمتها، يرجع في الأساس إلى التعارض والتنافر بين المؤسسات المربية، وعلى رأسها مؤسسة الشارع أو المجتمع، التي يصعب التحكم في مدخلاتها؛ وذلك لأنها تشمل المجتمع بكل فئاته ومؤسساته؛ ومن ذلك أيضا يمكن التأكيد على أن أي نجاح ممكن لهذه التربية يتوقف على مدى دعم الشارع لها، ومدى اتساق مؤسسات القائمة على تحقيقها، بمعنى أن نجاح المؤسسات المربية بما فيها المدارس يتوقف على مدى تأييد الشارع لها وتصديقه على مضمونها ومحتواها، ولعل ذلك هو السبب في فشل كل العلاجات الموضعية والحلول الجزئية لمشكلات التعليم في مصر.

وعلى اعتبار أن مؤسسة الشارع تتسع لتشمل كل المؤسسات والوسائط المربية المقصودة وغير المقصودة، فإن الحالة المصرية والعربية –إذا جاز لنا أن نسميها حالة– تكشف عن أن مؤسسات التربية غير المدرسية، بل والمدرسية كذلك، لا تقوم بدورها المنشود، بل وقد تمارس على العكس من ذلك تأثيراً عكسياً، فالمجتمع العام – وكما اتضح لنا في الفصل الثاني – تسوده ثقافة الخمول والانسحاب وعدم الثقة في الحياة العامة والعملية السياسية وعدم الثقة في مؤسسات الحكم والمسئولين والتفريط في الحقوق والتخلي عن المسئوليات والتراجع عن المشاركة السياسية والاجتماعية والنفور من السياسة والسخرية من الخير المشترك أو الصالح العام وسيادة الروح الاستهلاكية الفردية وضمور الحياة المشتركة وغياب فكرة خدمة المجتمع وانتشار ثقافة الخلاص الفردي.

والأسرة العربية بوصفها صنيعة هذا المجتمع – وصانعته في الوقت نفسه – ليست بمعزل عن هذه الظواهر وتلك الثقافة، بل تشارك عن وعى أو دون وعى في إنتاجها، فهي أسرة أبوية سلطوية يمارس فيها الأب أو العائل دور الصانع الوحيد للقرار، وتغيب عنها الروح الديمقراطية، وكثيرا ما يلجأ الأب–الحاكم– إلى القمع والإجبار وغيرهما من الممارسات التي تضعف وتلغي شخصية الصغار، والأسرة بما تراه في المجتمع من قمع وقهر وانفراد بالسلطة واستئثار بصنع القرار العام ومخاطر تحيط بالمشاركة تخوف أبناءها من السياسة وتحثهم على السلبية وتربى فيهم ميكانزمات الهروب والتحاشي والخلاص الفردي.

وفي ظل ذلك كله لا ينتظر من وسائل الإعلام أن تشذ عن ذلك المناخ، فهي قبل كل شئ أداة النظام للتوجيه السياسي والتلقين، فنجدها تعمل بشكل أو بآخر على تلقين

ثقافة السلبية والانزواء والتخوف، أو على الأقل لا تحض على العكس. وفي ظل هذا المناخ القاتل للمشاركة والديمقراطية والمواطنة الفعّالة لم تسلم منظمات المجتمع المدني، فالأحزاب السياسية مهمشة تعاني من التضييق على أنشطتها وعضوياتها ضئيلة وارتباطها بالقاعدة الشعبية ضعيف، حتى أن الكثيرين لا يعرفون مجرد وجود هذه الأحزاب أو أسمائها كما أثبتت بعض الدراسات السابقة. والنقابات ليس لها من دور يذكر في التوعية والمشاركة السياسية والاجتماعية، ولا تعدو أن تكون مجرد مؤسسات لصرف المعاشات وبعض أشكال الضمان الاجتماعي تخلو من أي مضمون ديمقراطي أو سياسي – التصويت في الانتخابات النقابية كما يقدره البعض لا يتجاوز ٥٪ من إجمالي الناخبين[١٠٢] – وكثير من الجمعيات الأهلية لا يقوم لغرض سوى ابتزاز أموال المانحين، والجيد منها يعاني من القيود البيروقراطية والتدخل السافر في شئونه من جانب الدولة، ومنظمات حقوق الإنسان غير معترف بها ولا تجد من يسمع لها[١٠٣]. كل هذه الظواهر، وهذا الواقع المتشابك المعقد، لا يخلق المواطن المنشود بصفاته التي أطلنا في شرحها.

والتربية الرسمية عبر المؤسسة التعليمية، كجزء من هذا الواقع ليست بمنأى عن كل ذلك، فالمناخ السائد فيها سلطوي يقمع رغبات المتعلمين ويخمد طاقاتهم ويخنق فيهم روح المبادرة، والمعلم، صورة الأب والنظام، هو مصدر المعرفة والضبط والقيادة، والمتعلم ليس له من نشاط سوى التلقي والانقياد، وفي ظل هذه الروح تغيب عن المدرسة الأنشطة المجتمعية لوجود الأسوار العالية التي تفصلها عن المجتمع.

ولذلك، وفيما يلي، وقبل أن نعرض لدور المؤسسة التعليمية، سوف نعرض للدور المنشود لمؤسسات التربية المدنية التلقائية مثل الأسرة، ومؤسسات التربية المقصودة أو الموجهة مثل: وسائل الإعلام، ومنظمات المجتمع المدني على اختلافها لنؤكد على ضرورة الاتساق والتناغم بين هذه المؤسسات.

(٢) الأسرة

تعتبر فترة ما قبل المدرسة من أهم الفترات في تشكيل ملامح شخصية الفرد المستقبلية وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي والسياسي المستقبلي، بما يتضمنه ذلك من قيم واتجاهات ومفاهيم ومبادئ وسلوكيات. وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أكثر المراحل العمرية تأثيراً في نمو الفرد، إذ يتشكل فيها الأنا ويبدأ الأنا الأعلى أو الضمير في التكون عبر أساليب التنشئة الوالدية والملاحظة والتقليد، وهو ما يسهم في استدماج النشء للقيم والاتجاهات السائدة في ثقافة الأسرة(١٠٤)، وهو ما يعني أن

أنماط التربية التي يتعرض لها الأفراد في هذه المرحلة تؤثر على سلوكهم السياسي والمدني المستقبلي، وتؤكد كل الأدلة البحثية أن العالم السياسي للطفل يبدأ قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية، وأنه يجتاز أسرع تغير أثناء هذه السنوات.

ولهذا فإن التربية المدنية للطلاب في المدارس لا تحدث على صفحة بيضاء، حيث إن الأطفال عادة ما يأتون إلى المدرسة وقد تعلموا من بيئتهم الاجتماعية لغة سياسية معينة وشكلاً من أشكال الخطاب وتشربوا ثقافة سياسية محددة قد تتفق أو تختلف مع ما تدعمه المدرسة[١٠٥]، وإذا كانت المدرسة تكاد تنفرد بالتأثير في النواحي العلمية على الطلاب، فإن دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية والسياسية للفرد، وبالتالي التربية المدنية، ربما يفوق دور المدرسة، وذلك لعدة عوامل يمكن أن نوجزها على النحو التالي.

إن أهم ما يميز دور الأسرة في التنشئة السياسية والاجتماعية للطفل أنها تتعهد الطفل في مراحل تكوينه الأولى، وتضع اللمسات الأولى والباقية على صفحة عقله البيضاء، والأسرة إلى جانب ذلك تمثل الوحدة المرجعية للفرد، التي يرتبط بها طوال حياته بروابط وجدانية وثيقة، ويعود إليها باستمرار، ويستمد منها هويته وكيانه ومكانته الاجتماعية، وفي أحيان كثيرة مركزه السياسي وأدواره الاجتماعية، وإضافة إلى ذلك فإن الأسرة هي أداة التنشئة التي لا دخل للمرء في اختيارها ولا يملك إزاءها إلا الرضا والقبول، وبذلك تلعب الأسرة دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية، حيث تغرس في أبنائها منذ نعومة أظافرهم معاني الوطنية والولاء واحترام السلطة، وتحدد لهم هويتهم، وتقدم لهم الصورة الأولى للزعيم ونظام الحكم[١٠٦].

ومما يميز الأسرة كذلك أن العلاقات داخلها تتسم بالحميمية والروابط الوجدانية القوية، مما يعطيها دوراً أكبر وفرصة أسنح في إحداث تأثير كبير على الناشئين في اتجاه تبني الخطاب السياسي والمدني السائد في الأسرة؛ ونتيجة لذلك فإن الأسرة مؤهلة أكثر من المدرسة للتأثير على قيم وميول واتجاهات الناشئة[١٠٧]. والى جانب ذلك يلعب ميكانزم المحاكاة والتقليد أو القدوة دورا كبيرا في تبني القيم والميول والاتجاهات المدنية والسياسية، ولا شك في أن الوالدين وأعضاء الأسرة الأكبر يكونون أول نماذج للأدوار يتعرض لها الأطفال، وإذا أضفنا إلى ذلك الروابط الوجدانية الحميمة داخل الأسرة أمكننا القول بأن الأطفال من خلال التقليد يتوحدون مع السلوكيات والقيم والاتجاهات السائدة في الأسرة. ولذلك تؤكد إحدى الدراسات

أنـه يـزداد احتمال مشـاركة الصـغار في برامـج خدمـة المجتمـع إذا كان تعليم أحد الوالديـن أو كلاهمـا جامعيـاً أو أعلـى، وإذا كان أحد الكبار داخل الأسرة يشـارك في خدمة المجتمع[١٠٨]. كما أن الأطفال يميلون إلى التأثر بالسـلوك السياسـي للآباء كما يميلون إلى تقليد آبائهم في آرائهم السياسية وانتماءاتهم الحزبية[١٠٩].

في إطـار الأسرة لا يطور الناشـئ اتجاهاته وميوله فقـط، بل يطور كذلك كثيراً من معارفه ومفاهيمه السياسـية الأولية المتعلقة بالوطن والسـلطة والحقوق والواجبات، ومـع ذلـك يظل أهم ما تؤثر فيه الأسرة هو الاتجاه نحو السياسـة والمجتمع من حيث الاهتمام بهما من عدمه، فإذا كانت الأسرة في مناقشاتها وحواراتها تهتم بالسياسة وتتفاعل مع الأحداث الجارية، فإن الناشـئ بالطبع سـوف يكـون لديه اتجاه إيجابي نحو السياسة والمشاركة، والعكس بالعكس.

علـى إن أهـم العوامـل الأسرية المؤثـرة في الحيـاة المدنية اللاحقة للناشـئ على الإطـلاق هـو مناخ الأسرة؛ بما في ذلك شـكل العلاقات السـائدة فيها، ونوع السـلطة التـي تتم ممارسـتها، وطريقة صـنع القـرار داخل الأسـرة، فكما ذكرنا مـن قبل فإن المنـاخ السائد في الأسرة حينما يكون سلطوياً يقوم على العلاقات الهرمية العمودية، حيـث ينفرد الأب/العائل–الحاكم بالحق في صـنع القرار، حتى فيمـا يتعلق بأخص خصوصـيات الأطفال والشـباب، وحيث ينعدم التفاوض والحل الجماعي للمشـكلات والتعـاون في صـنع القرار، وتنكـر الحرية والاسـتقلالية عملاً وقـولاً، لا نتوقع إلا أن تقتل روح النقد والإبداع، والمبادرة في نفوس الناشئة؛ مما يحيلهم بعد ذلك مواطنين سـلبيين انسحابيين يفتقدون الإحسـاس بالفاعلية والمسئولية، وعلى العكس من ذلك فحينما يسود الأسرة منـاخ ديمقراطي وعلاقات أفقية، حيث التفاوض والحوار والصنع الجماعي للقرار ووضـع آراء الأطفال في الحسبان، وحيث تتضاءل احتمالات الإجبار والفرض والانفراد بصنع القرار، يمكن أن نتوقع أن ينتج مواطنين إيجابيين يتمتعون بـالإحسـاس بـالفعّالية والمسـئولية والرغبة في المبـادرة والتأثـير، ويؤمنون بـالقيم والفضائل الليبرالية ويميلون للمشاركة في كل شئون مجتمعهم ودعم الديمقراطية.

لـكل مـا سـبق يركـز مجتمعاتيـو الفلسـفة العامـة Public Philosophy Communitarians علـى الـدور الفعّال للأسـرة باعتبارها خط الدفـاع الأول قبل المدرسـة، ويشـددون على أهمية سيادة الروح الديمقراطية، وشـيوع القيم والفضائل، وإقرار الحقوق والمسـئوليات داخل الأسـرة[١١٠]. وإذا كان المجتمع بمناخه وعلاقاته وقيمـه واتجاهاته صـورة للأسـرة فيمكن القول بـأن تعديل منـاخ الأسرة في اتجاه

المناخ الليبرالي الفعّال يكون في الوقت نفسه تغييراً لثقافة المجتمع كله.

ولكل ما سبق يؤكد جون باتريك John Patrick أن الوالدين هما المعلمان الأولان الأكثر تأثيراً في القيم والاتجاهات المدنية للأبناء، وأن الدروس التي يتعلمها الطفل في المنزل عن المشاركة السياسية وخدمة المجتمع تمهد الطريق فيما بعد لتعلم مسئوليات المواطنة، وأن الوالدين يمكن أن يدعما المسئوليات المدنية والمواطنة الديمقراطية عن طريق القيام بالأشياء التالية في المنزل(١١١):

- أن يضربوا المثال والقدوة بالمشاركة في النظام السياسي والجدل السياسي والتطوع في مشروعات خدمة المجتمع.
- أن يظهروا الاهتمام بالشئون المدنية والحكومية من خلال مناقشة ومتابعة الأحداث الجارية.
- أن يطلبوا من الأطفال القيام بالأعمال المنزلية والأسرية بما يدعم الإحساس بالخير المشترك والصالح العام والاهتمام به.
- أن يشجعوا الأبناء على المشاركة في أنشطة خدمة المجتمع مثل تنظيف وتجميل المدينة ... إلخ.
- أن يوفروا للأطفال مصادر التعلم المدني في المنزل مثل الكتب والمجلات والجرائد.
- أن ينقلوا ويعززوا القيم المدنية الديمقراطية من خلال المناقشات والسلوك المثالي والقواعد العادلة داخل الأسرة.
- أن يراقبوا ويتابعوا دروس المواطنة والتربية المدنية في المنزل.

وإذا كان واقع الأسرة المصرية والعربية على نحو ما ذكرنا فيمكن للإعلام الموجه أن يلعب دورا مهما في تحسين المناخ الأسري في اتجاه تشجيع الوالدين على منح مزيد من الثقة لأبنائهم، ودعم الانخراط السياسي والمجتمعي، وهو ما سنعرض له في التصور المقترح عند الحديث عن تكامل واتساق وسائط التربية المدنية، تحت عنوان "نحو مبادرة قومية لتفعيل التربية المدنية".

(٣) المؤسسة الإعلامية

من وسائط التربية المدنية التي تمارس تربية يفترض أنها مقصودة أو موجهة المؤسسة التعليمية والدينية والإعلامية والأحزاب السياسية والنقابات المهنية، وتعتبر وسائل الإعلام من أقوى وسائط التنشئة السياسية والمدنية؛ وذلك لكونها تؤثر على عالم الكبار والصغار على السواء، وتصاحب الفرد بداية من سنته الثالثة

في الحياة تقريباً وحتى نهاية العمر، وذلك على العكس من مؤسسات التنشئة الأخرى التي يتعاظم دورها في مرحلة عمرية معينة دون غيرها، كالأسرة التي يتعاظم دورها في مرحلة الإعالة، والمدرسة التي تتسلم الطفل بداية من عامه السادس، والحزب الذي يجذب الفرد بداية من مرحلة الشباب[١١٢].

إن وسائل الإعلام تلعب دوراً مهماً وخطيراً في حياة الإنسان المعاصر، وقد امتد دورها ليشمل التربية والتثقيف والتوجيه والتوعية إضافة إلى دورها الإخباري؛ وهي لذلك تسهم في صياغة الإنسان منذ نعومة أظفاره، فتطور معارفه وتشكل مفاهيمه وتنمي فهمه وتكون اتجاهاته وميوله؛ ولذلك تلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في زيادة الوعي السياسي للمواطنين بمن فيهم الصغار، وتزيد من تفاعلهم مع الحياة السياسية، والأهم من ذلك أنها يمكن أن تسهم ليس فقط في تكوين الاتجاهات، ولكن أيضاً في تغييرها وتعديلها، ويمكن بذلك أن تصلح ما تفسده المؤسسات المربية الأخرى لما تتمتع به من سعة الانتشار ونفاذ التأثير. وتقديراً للدور الرائد للمؤسسة الإعلامية بين وسائط التربية المدنية، يؤكد برنارد كريك Crick أن المسئولية الأولى عن تزويد الصغار بالمعرفة السياسية والمفاهيم والمبادئ والقيم المدنية –التي من الضخامة بحيث يصعب على المدرسة الاضطلاع بها – تقع على عاتق وسائل الإعلام، في حين يكون دور المدرسة هو معالجة هذه المعرفة ومساعدة الأطفال على تكوين آراء واتجاهات خاصة بهم[١١٣].

على أن وسائل الإعلام لا تلعب دورها في التنشئة السياسية أو المدنية بحيادية وتجرد، بل تحاول عبر آلياتها المختلفة بث وترويج أفكار وقيم واتجاهات معينة دون غيرها، فالمؤسسة الإعلامية، شأنها شأن المؤسسات المربية الأخرى، يتم توظيفها من جانب الدولة أو الطبقة المهيمنة سياسياً واقتصادياً من أجل التطبيع الأيديولوجي لأفراد وطبقات المجتمع، وقد فطن كثير من المفكرين – وعلى رأسهم المفكرون الماركسيون – من أمثال التوسير وجرامشي إلى هذا الدور الخطير للمؤسسة الإعلامية، فنجد الأول يقول بأن الدولة لا يمكن اختزالها إلى جهاز القمع الذي يضم الحكومة والإدارة والجيش والشرطة والقضاء والسجون وغيرها من المؤسسات التي تستخدم العنف لفرض سلطة وأيديولوجية الدولة، إذ تتألف إلى جانب ذلك من جهاز الإقناع، أو الجهاز الأيديولوجي للدولة، الذي يتألف من المؤسسات الدينية والإعلامية والتعليمية، وهنا يكمن الفارق بين القوة المادية والمعنوية للدولة، ليس ذلك فحسب بل يزيد التوسير أن ضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية والأوضاع

السياسية والطبقية هو وظيفة الجهاز الأيديولوجي للدولة[١١٤]، وفي هذا الاتجاه نفسه قدم جرامشي، المفكر الماركسي المجدد، مفهوم الهيمنة الثقافية Cultural Hegemony، الذي يؤكد أيضاً أن وظيفة تكريس الأوضاع القائمة في أي مجتمع بما فيها من اختلالات إنما تقع على عاتق الجهاز الأيديولوجي للدولة الذي يمارس الهيمنة الثقافية[١١٥].

وإذا كان لنا أن نضيف إلى نظرات هؤلاء المفكرين الكبار لقلنا إن الدولة أو الطبقة المهيمنة سياسياً واقتصادياً لا يمكنها الحفاظ على سيطرتها وهيمنتها على المجتمع بكل طبقاته وفئاته وتكريس الأوضاع أو تغييرها بما يدعم بقاءها من خلال القوة المادية فحسب، فالدولة مهما بلغت قوتها لا تستطيع قمع هذا التنين –على حد تعبير توماس هوبز– وإخماده، والجيش والشرطة مهما بلغت قوتهما واستئسادهما ووحشيتهما لا يستطيعان الحفاظ على بقاء طبقة حاكمة يجمع شعبها على التخلص منها، والسجون مهما تعددت واتسعت لا يمكن أن تسع إلا جزءاً يسيراً من الشعب أياً كان عدده – وليس أدل على ذلك من تلك الثورات الشعبية التي تهاوت أمامها نظم سلطوية عاتية – لكن ما يحدث من تطويق للشعوب وحصار لها وتزييف لوعيها وتفتيت لقواها وإخماد لفعّاليتها إنما يتم عن طريق الجهاز الأيديولوجي للدولة أو جهاز القمع الضمني المستتر، وعلى رأسه المؤسسة الإعلامية، بحيث لا يتبقى لجهاز القمع السافر إلا التعامل مع تلك الشراذم القليلة، التي يفشل الجهاز الأول في تزييف وعيها، فيعمد إلى مطاردتها والقضاء عليها عبر العنف والقوة المادية.

وتمثل المؤسسة الإعلامية مكوناً هاماً في هذا الجهاز الأيديولوجي، فتستخدمها الدولة في الترويج لفلسفتها وبث المعارف والمبادئ والقيم والاتجاهات الكفيلة بالحفاظ على بقائها ودعم وجودها وشرعيتها، ويخطئ من يظن أن الأفراد يتمتعون بقدر –ولو ضئيل– من الحرية والاختيار في مقابل ما تبثه المؤسسة الإعلامية، فهذه المؤسسة عبر أجهزتها المختلفة من تليفزيون وإذاعة وصحف ومجلات تحاصر مرتادیها – أو بالأحرى رعاياها – حصاراً لا فكاك منه، وتفرض عليهم بشكل لا يترك لهم مجالاً للتقرير والاختيار، ومما تجدر ملاحظته أن المؤسسة الإعلامية، مثل غيرها من المؤسسات المربية، لا تقوم فحسب بتطبيع المجتمع وفقاً للأيديولوجية التي تتبناها الدولة فتجعله ليبرالياً أو اشتراكياً أو شيوعياً وفقاً لتوجه النظام السياسي، وإنما تقوم إلى جانب ذلك وقبله على تشكيل رؤية أفراد المجتمع للعالم ومنها رؤيتهم للدولة وأدوارها ووظائفها والمجتمع والأفراد وأدوارهم ووظائفهم، وما هو متوقع

من كل طرف من هذه الأطراف بشكل يضعهم في قوالب يصعب عليهم الخروج منها، وبما تساعد على دوام واستقرار النظام لصالح الفئة أو الطبقة المهيمنة.

من كل ذلك لم يكن من المستغرب أن تأتي الدراسات السابقة في مجال الإعلام والتنشئة السياسية مؤكدة على أهمية دور وسائل الإعلام المختلفة في التنشئة السياسية، وزيادة الوعي السياسي لدي مرتاديها[١١٦]، وأن تأتى وسائل الإعلام في مقدمة كل المؤسسات المربية الأخرى، بما فيها المدرسة وفقاً لترتيب الناشئين للمؤسسات التي تسهم في تنشئتهم السياسية وتشكيل وعيهم السياسي[١١٧].

إن الصحف والمجلات من أقدم وسائل الإعلام المشاركة في عملية التنشئة السياسية والاجتماعية، ويجب ألا ننسى ما كان يقال عن الصحافة باعتبارها مدرسة الأمم، وما يقال عنها حالياً باعتبارها السلطة الرابعة. وقد ضربت الصحافة الأمريكية المثل لذلك منذ أكثر من مائتي عام، حيث ساهمت – قبل ظهور الإذاعة والتليفزيون – بشكل مؤثر في دعم التجربة الديمقراطية الليبرالية الوليدة، إذ كرست هذه الصحف نفسها لنشر آراء وفلسفات – بل وأيضاً موجزات لكتب فلاسفة الليبرالية والحرية – من أمثال هوبز ولوك ومنتسيكو وتوم بين وغيرهم، وهو ساعد فى نشر هذه الأفكار بين عامة الشعب فأصبحت مجالاً للنقاش والجدل العام[١١٨]، هذا إلى جانب أن هذه الصحف كانت منبراً لمفكري وفلاسفة الحرية فنشر توم على صفحاتها أهم مقالاته وآرائه[١١٩]. وقد ساعد ذلك على تشبع الأمريكيين بالآراء الحرة، والوقوف في وجه من كانوا يحاولون تقويض الحرية وتركيز السلطة في وجه قلة أوليجاركية، كما كان الحال في بريطانيا الأم آنذاك، وكان ذلك من العوامل المهمة في تأسيس الجمهورية الأمريكية بدستورها الديمقراطي الليبرالي وحكومتها المقيدة Limited[١٢٠].

ويدعونا هذا إلى ضرورة التفريق بين الدور الإخباري للصحف، ودورها في التوعية والتثقيف والإرشاد، وليس التلقين، بمعنى أن تقوم الصحف ووسائل الإعلام، بجميع أشكالها، بتثقيف الجماهير وعرض كل الاتجاهات والتيارات والآراء بشكل حيادي عقلاني وتترك للمواطن الاختيار من بينها. ولا يقلل ذلك من الدور الإخباري لوسائل الإعلام، ذلك الدور الذي يساعد على ربط المواطنين بالأحداث الجارية المحلية والعالمية والتعرف على الدول والمنظمات الدولية، وما لهذا الدور من أهمية خاصة في ضوء ما أشرنا إليه من بزوغ المواطنة العالمية، التي تتطلب أن يتابع المواطن ما يجرى على الساحة العالمية وأن يتجاوب معه ويكون له رأي حياله. وبالنسبة للدور الإخباري لوسائل الإعلام فمن الضروري التأكيد على أن تقوم هذه الوسائل بعرض

كل مـا يتاح لها من أخبـار بحيادية وعقلانية، ودون محاولة لفرض الوصـاية على عقول المتلقين باختيار ما يصلح للعرض عليهم، فالصحافة بما هي تعبير عن حرية الـرأي والتعبـير يجب أن تنشر كل الآراء وتدعم الوعي والمشـاركة السياسـية. وتلعب الصـحافة الحزبيـة، على وجـه الخصـوص، دورا في عرض تصـورات بديلـة للحياة السياسـية والعمـل العام وتنبيـه المواطنين لأي خرق للدسـتور والقانـون من جانب الدولة ومؤسساتها ومسئوليها.

من ذلك جاءت الدراسات السابقة في مجال الإعلام والتنشئة السياسية مؤكدة على الدور الرائد للصـحف في تشـكيل الوعي السياسـي لقرائها، من خـلال ما تنشره على صـفحاتها من مواد سياسـية، ومعلومات عن القضـايا العامة والسياسية المطروحة، لدرجة تجعلها تسـهم بشـكل كبير وملحوظ في تكوين الرأي حول هذه القضـايا وتلك الموضوعات[١٢١].

وإذا كان هذا عن دور الصحافة فإنه، ومع انتشار الإذاعة والتليفزيون، تراجع هذا الدور، إذ أصـبح لهاتين الآليتين الإعلاميتين الجديدتين السـبق والريادة بين وسـائل الإعـلام الأخـرى في التنشـئة السياسـية؛ وذلك لاعتمادهما على الصـوت والصـورة وتخطيهما لعقبة الأمية، وهو ما يعطيهما أهمية كبيرة في رفع الوعي السياسي والمدني لقطاع كبير من الجماهير لم يكن يتسـنى له التعامل مع الصحف بسبب عائق القراءة. ومما يؤكد الدور الأساسـي والمحوري للتليفزيون في التنشئة السياسية تلك الدراسات التـي شـددت على أهميته من بين وسـائل الإعـلام الأخرى في رفع الوعي السياسـي للجماهير، وإكسابهم المعرفة بالقضايا والموضوعات العامة والسياسية، ومجيئه في الصـدارة بين وسـائل الإعلام الأخرى[١٢٢]. على أن الدور التثقيفي للتليفزيون ودوره فى تشكيل الشخصية لا يقتصر على البرامج المعدة خصيصاً لهذا الغرض، بل يتعدى ذلـك إلى ما يقدمه هذا الجهاز من أشـكال فنية متنوعة، حتـى أن الدراما التليفزيونية مـن أفـلام ومسلسـلات تؤثر بدرجـة قوية في تحديـد نوعيـة التربية المدنية وشـكل المواطنة المتوقع، فهذه الدراما، وقبل كل شـيء، رصد وقراءة لثقافة المجتمع، بمعنى أن التليفزيون يحضر المجتمع – بل والعالم بأسره – بين يدي أطفالنا.

ويمكن أن يكون للتليفزيون ووسـائل الإعلام الأخرى دور أكبر في التربية المدنية مـن خلال برامج خاصـة معدة بشـكل جيـد لتعليم الصـغار والكبار حول أساسـيات المواطنـة الديمقراطية ومبادئ الدسـتور والحقوق والمسـئوليات، ويمكن لها كذلك أن تقدم برامج تسـهم في تحسـين التربية المدنية في المؤسسات المربية المختلفة، فتزيد

مـن وعـي الوالديـن بحقيقة دورهما وشـكل العلاقة التـي يجب أن تسـود في الأسرة، وتطور من فهم المعلمين لأهداف العملية التربوية، وتعمل على تنقيح وتحسـين ثقافة ومناخ الشـارع، وتقدم للجميع بدائل جديدة أفضـل للعلاقـات والمناخ والثقافة التي يجب أن تنظم المدرسة والأسرة والمجتمع.

وهناك وسيلة اتصال وتعلم أخرى جديدة على قدر كبير من الأهمية، وهي الإنترنت وتكنولوجيـا توصـيل المعلومات الحديثة التي تسـهل ليس فقط ارتياد الإنسـان لقيم ونمـاذج بديلة وأبعاد كثيرة للمواطنة مثل: الديمقراطية، وحقوق الإنسـان، والقانون، ولكنها تسـهم أيضاً في عولمة بعض القضايا، وتمكن المواطنين الفرديين من متابعة الشئون العالمية والتأثير في القضايا والشئون المحلية والقومية والعالمية والاتصال بأفـراد ينتمون لثقافات أخرى والمعرفة عن النظم السياسـية البديلة المعمول بها في دول العـالم الأخـرى. إن اسـتخدام الإنترنـت وتكنولوجيا توصـيل المعلومات لم تعد مقصـورة علـى الاسـتخدام الفـردي ودعم نظام التعليـم العادي فقط، بـل أخذت تحل كليـة محل التعليـم التقليدي، إذ ظهرت المدرسـة الاعتبارية (الافتراضـية والتخيلية) Virtual School التـي تكسـر حواجـز الزمـان والمـكان بعيداً عن المبنـى التقليدي والمعلمـين الوطنيين والزملاء المباشرين، إذ يمكـن أن يكون المعلمون في دول بعيدة عن المتعلمين، ويمكن أن يحدث التعليم بشـكل متزامن أو غير متزامن، ويمكن للطلاب الذين تفصلهم مسافات شاسعة أن يتناقشوا ويشتركوا في المشروعات والأبحاث.

مما سـبق يتأكد أن المؤسسـة الإعلامية – إذا ما توافرت النية والرغبة السياسـية الخالصـة والحقيقية – يمكن اسـتخدامها وتوظيفها ليس فقط في التنشـئة السياسية والمدنيـة للصـغار والبالغـين، وإنما في تطوير وتحسـين الثقافة السياسـية والمدنية للمؤسسـات المربيـة الأخرى، فيمكن أن تسـهم في تطوير ثقافة الأسـرة وجيل الكبار فيها، وتحسـين ثقافة المدرسة وجيل الكبار فيها من معلمين ومديرين، ويمكن عوضاً عن ذلك اسـتثمار هذه المؤسسـة واسـعة الانتشـار وعميقة التأثـير في تطوير وتنمية ثقافة المجتمع ككل في اتجاه مزيد من المشـاركة السياسية والمدنية، وفي اتجاه دعم وتنمية المواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية.

(٤) منظمات المجتمع المدني

إذا كان مـن أهم أهـداف التربية المدنية إعداد المواطنين للعيش والإسـهام الفعّال والمسـئول في المجتمع المدني، فليس من المسـتغرب أن يكون لهذا المجتمع بمنظماته المختلفـة دور كبـير في التربيـة المدنيـة، إذ أن المجتمـع المـدني هـو الأحرص على

– والمستفيد الأول من – تفعيل مشاركة الأفراد في جميع أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والدفاع عن حقوق وحريات الأفراد وتحميلهم مسئولياتهم المدنية، بما فيها المشاركة النشطة في المجتمع المدني ومنظماته.

إن المشاركة ذاتها تساعد في عملية التوعية بالحقوق والواجبات وفي إكساب المواطنين القيم والميول والاتجاهات الضرورية للحياة في مجتمع ديمقراطي مفتوح، وتساعد كذلك في تنمية المفاهيم والمبادئ الأساسية لهذا المجتمع، فالعلاقة بين الجانب المعرفي والعملي علاقة جدلية ذات اتجاهين، بمعنى أن المعرفة والمفاهيم تؤدي للمشاركة، وفي الوقت نفسه تعمل المشاركة على تنمية الجانب المعرفي المفاهيمي. إن منظمات المجتمع المدني السياسية والنقابية والثقافية والاجتماعية والدينية: مثل الأحزاب السياسية، والنقابات، واتحادات الكتاب والمثقفين، والجمعيات الأهلية، والمؤسسة الدينية، تساعد من – خلال عملها على جذب أعضاء ومتطوعين جدد ومن خلال حماية أعضائها – على نشر الثقافة السياسية والمدنية وتعميقها، ليس فقط بين أعضائها بل بين قطاع كبير من المجتمع.

إن أول وأهم هذه المنظمات هي الأحزاب السياسية، والحزب باعتباره جهازا أيديولوجيا يتبنى عقيدة سياسية معينة ويعمل وفق برامج محددة وواضحة من أجل تحقيق أهداف متفق عليها ومن أجل الوصول إلى السلطة، يمارس عملية الإقناع لأكبر عدد ممكن من المواطنين بفكره ومبادئه حتى يكونوا أعضاءً فيه أو مناصرين له. وقد كانت الأحزاب من أهم مؤسسات التربية السياسية، ولنا فيما كانت تقوم به الأحزاب الشيوعية المثل الواضح. إن الأحزاب وفقاً للنظام الديمقراطي هي وسيلة المواطن للمشاركة السياسية والتأثير في عملية صنع القرار العام، وفي سبيل الإقناع والانتشار تمارس الأحزاب التربية السياسية المقصودة للمواطنين وتنمي معارفهم السياسية والمفاهيم والقناعات والاتجاهات السياسية المتعلقة بمبادئ الحزب وأهدافه، وتستخدم في ذلك وسائل متنوعة منها: التدريس المباشر، والاجتماعات الحزبية، والدورات ،والمؤتمرات الشعبية، والمحاضرات، والندوات، والمطبوعات ،والصحافة الحزبية، والمظاهرات، والمسيرات[١٢٣].

إن التربية المدنية التي تمارسها الأحزاب حزبية متشيعة بالتأكيد، فليس من المنتظر أن تمارس الأحزاب دعايتها السياسية بحيادية وعقلانية وتجرد، بل تعمد إلى التلقين والتوجيه أو المذهبة السياسية، وهنا يكمن الفرق الجوهري بين الأحزاب والمؤسسة التعليمية الرسمية التي لا تكون حزبية بل تقوم على التعددية والتنوع

والحيادية والاستقلالية، بمعنى أن التربية المدنية عبر المؤسسة التعليمية تهدف إلى دعم المشاركة السياسية، وحث الانتماء الحزبي، ولكن بدون التحيز لحزب دون آخر أو تيار فكري أو أيديولوجي دون آخر[١٢٤]. على أن الطبيعة المتحيزة للتدخل الحزبي لا تقلل من قيمته وبخاصة إذا كانت التعددية الحزبية مكفولة للجميع، وإذا كان من حق كل الأحزاب أن تمارس دعايتها بحرية.

إن للمسجد – والمؤسسة الدينية بوجه عام إسلامية كانت أم مسيحية – دورا لا يمكن إغفاله في التربية السياسية والمدنية للمواطنين في المجتمع الإسلامي، فالتثقيف والتفقه في أمور الدين هو في الوقت نفسه تثقيف سياسي، ولذلك يطور المسلم كثيرا من معلوماته ومفاهيمه وقناعاته السياسية في المسجد من خلال متابعة ما يبحث من الأمور السياسية في المسجد، ومن خلال خطب الجمع، وحلقات التفقه في الدين، ومن خلال القراءات الدينية، ويمكن استثمار التأثير القوي للمؤسسة الدينية في دعم ثقافة المجتمع المدني والمشاركة السياسية والاجتماعية.

إن المؤسسة الدينية الإسلامية؛ بما تبثه من قيم ومبادئ وقناعات، وما تدعمه من اتجاهات، وما تحض عليه من سلوكيات وممارسات، تصب جميعها في صميم التربية المدنية، فالإسلام – كغيره من الديانات السماوية – يحض على الصالح العام وخير الجماعة ويدعو للتفاني في سبيل صلاح وخير المجتمع ويدعو لخدمة المجتمع، وقبل كل ذلك، يدعو للتسامح والعقلانية والحيادية في المعاملات بين الناس، والاستشهادات القرآنية والنبوية، في هذا المضمار، أكثر من أن يسعها هذا البحث.

وقد يكون من الضروري أن نؤكد أن التطابق، أو على الأقل عدم التعارض، بين المجتمع المدني بمفاهيمه والإسلام بمبادئه ليس من قبيل الدفاع عن الإسلام، أو من قبيل الاستعلاء على – أو الاستغناء عن – الغرب صاحب الفكرة الأولى، أو محاولة للتوفيق بين متعارضين لا يجتمعان، ولكن لدحض من يعتقدون خطأ أن هناك تعارضاً بين المجتمع المدني – وبالتالي التربية المدنية – والدين أو التدين، فقد أثبتنا في الفصل الثاني أن المجتمع المدني لم ينشأ كما يعتقد البعض في مقابل المجتمع الديني، كما أن المجتمع المدني باعتماده للتعددية والانفتاح لا يكون ضد الدين، فالدين من ناحية لا يحبذ الانغلاق والتحجر، والتعددية من ناحية أخرى لا تعني طمس الخصوصيات، وكذلك الانفتاح لا يعني الطفو الحر والتحرر من الثوابت الدينية والثقافية والاجتماعية، وكما أن المجتمع المدني لا يتعارض مع الدين أو التدين، فإن التربية المدنية ليست ضد الدين أو التدين بل تستمد من الدين القيم والمبادئ التي

تدعم المشاركة والمسئولية والأخلاق ومراعاة الآخرين والخير الإنساني، إلخ.

إن النقابات والعمل النقابي من دروع التربية المدنية فالنقابات، بما تقوم به من الدفاع عن حقوق وحريات أعضائها، وتوعيتهم بحقوقهم ومسئولياتهم، واتخاذها للديمقراطية وسيلة لتداول القيادة وصنع القرار تدعم المجتمع المدني والمشاركة السياسية والاجتماعية للمواطنين. وقد كانت النقابات – مثلها مثل الأحزاب – من أقدم وسائط التربية السياسية، وإن تراجع دورهما مؤخراً نتيجة لانحسار السياسة الحزبية والنقابية، وبخاصة بعد هزيمة الشيوعية وتقهقر الاشتراكية.

وإذا ما وضعنا في الاعتبار اتساع عضوية النقابات المهنية في مصر، والتي تبلغ أربعة ملايين عضو، والنقابات العمالية التي تضم حوالي ثلاثة ملايين ونصف مليون عضو، من أصل ١٣ مليون عامل وفقاً لإحصاء ١٩٩٧[١٢٥] لأدركنا ما يمكن أن تقوم به النقابات من دعم للثقافة المدنية لهذا العدد الكبير من المواطنين من الكبار الذين لا تطالهم التربية المدنية المدرسية. ولكي تقوم بهذا الدور التربوي يلزم هذه النقابات الاستقلالية الحقيقية عن الدولة والممارسة السليمة للعملية الديمقراطية حتى تستطيع أن تقوم بدورها في حماية والدفاع عن حقوق أعضائها وتأصيل الروح الديمقراطية في نفوسهم والعمل ليس فقط باعتبارها شكلاً من أشكال الضمان الاجتماعي بل وقبل ذلك باعتبارها إحدى منظمات المجتمع المدني المسئولة عن دعم وتفعيل الثقافة المدنية السليمة، وحث مشاركة المواطنين في كل أوجه الحياة وعلى جميع المؤسسات.

كذلك تمثل الجمعيات الأهلية أحد وسائط التربية المدنية للمواطنين، فهذه الجمعيات من خلال محاولاتها جذب أعضاء ومتطوعين جدد للمشاركة في الصالح العام والخير المشترك للمجتمع وتقديم خدمة المجتمع تدعم المبادرة الفردية والجماعية والمشاركة السياسية والاجتماعية، وتبني فكرة الصالح العام وخدمة المجتمع. إن مشروعات وأعمال الجمعيات الأهلية تقدم للمواطنين صغاراً وكباراً دروساً عملية في المشاركة وخدمة المجتمع، فالمواطن عندما يشاهد جماعة بيئية تمارس نظافة وتجميل الحي، تتولد لديه الرغبة في النظافة والتجميل والاشتراك في مثل هذه الجماعات ويكتسب سلوكيات متحضرة، صحيح أن عدد هذه الجمعيات في مصر مازال متواضعاً – ١٤ألف جمعية وفقاً لإحصاء ١٩٩٧[١٢٦] – إلا أن هذه الجمعيات يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في التربية المدنية وذلك إذا ما تعاملت في الوقت نفسه مع الجانب المعرفي المفاهيمي لتدمج تعليم الخدمة إلى جانب الخدمة ذاتها، فمثلاً الجماعات البيئية

يمكـن أن تقدم محاضرات ومطبوعات عن أهمية حماية البيئة الطبيعية والإنسـانية، والجماعات التي تعمل في مجال المساعدات الاجتماعية يمكن أن تقوم بحملات توعية عن الفقر وأسبابه وطرق معالجته، والجمعيات التي تعمل في مجال السياسة يمكن أن توعي أعضاءها سياسياً، وما إلى ذلك، وقد سبق وأشرنا إلى دور تعليم الخدمة وخدمة المجتمع في هذه الناحية.

إلى جانب ما سبق يمكن لمنظمات حقوق الإنسـان أن تلعب دوراً في دعم المجتمع المـدني وثقافتـه، فهـذه المنظمات يمكن أن توفـر إطاراً من الحمايـة يمكن للمواطنين في ظله أن ينشـطوا ويعملوا ويتدخلوا من أجل الصـالح العـام، إلى جانب ما يمكن أن تقوم به هذه المنظمات من ممارسات تهدف إلى توعية المواطنين بحقوق ومسئوليات المواطنة وحقوق الإنسان بوجه عام. إن مفهوم المواطنة، كما اتضح حتى الآن، يتخذ مـن الحقوق والمسـئوليات إطـاراً لعمل ومشـاركة المواطنين، وبذلك تكـون منظمات حقوق الإنسـان بدفاعها عن حقوق المواطنين وحمايتها لحرياتهم ومقاومتها للقمع والاضـطهاد وتجـاوزات السـلطة تدعـم المواطنـة الحقوقيـة وتدعم في الوقت نفسـه مسـئوليات المواطنة، وإلى جانب هذه الأسـاليب غير المباشـرة تقوم منظمات حقوق الإنسـان بالتوعيـة المباشرة في مجال حقوق الإنسـان من خلال الأنشـطة والندوات والمؤتمرات والكتيبات ...إلخ[١٢٧].

ثالثاً: المدرسة ومتطلبات التربية المدنية

علـى الرغم من تعدد مؤسسـات ووسـائط التربية المدنية، على نحـو ما بينا، يظل للمدرسـة مسـئولية خاصـة ومهمـة عـن إعـداد مواطنين واعـين وأكفاء ومسـئولين وفعّالين، حيث يمكن للمدارس أن تتعامل مع الصغار كموارد مدنية أو أصول مجتمعية محاولة الاسـتفادة من الاهتمام الطبيعي لديهم بالحياة السياسـية والمدنية، وهو ما يستوجب أن تولي المدارس اهتماماً دائماً ومنتظماً بالتربية المدنية بداية من رياض الأطفـال وانتهاء بالتعليم قبل الجامعي بكل أنواعـه، ويجب ألا نتغافل عن حقيقة أن المدرسـة هي المؤسسـة الرسـمية الأولي التي درجت المجتمعات على توظيفها في بث وترويج فلسـفتها بما تتضـمنه من قيم واتجاهات وسلوكيات ورؤى للعالم والمجتمع والإنسان.

إن أهميـة المؤسسـة التعليمية في التنشـئة السياسـية تعـود إلي أنها تمثل الخبرة الأولي للطفـل خـارج الأسرة، إذ تلعب المدرسـة دورا أساسـيا في التربيـة المدنية من عـدة جوانب، فهـي تتولي غرس القيـم والاتجاهات السياسـية والمعـارف والمهارات

المدنية بصـور مقصودة وليست تلقائية كما هو الحال في الأسرة والمجتمع. فما يميز دور المدرسـة ويلقـي عليها أهمية خاصـة في التربية المدنية هو أنهـا تمارس تربية يفترض أنها مقصـودة ومخطط لها، فالمناهج والكتب الدراسـية، والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وكذلك شـكل العلاقات داخل المدرسـة يفترض، على الأقل، أنها مصـممة من أجل تحقيق أهداف معينة، وهذه الخاصـية للمدرسـة تعطيها أهمية كبيرة وتجعلنا نعوّل عليها كثيراً في إصلاح ما تفسده وسائط التربية المدنية الأخرى. وإذا كان حال مؤسسات التربية المدنية غير المدرسية مثل المجتمع والأسرة ووسائل الإعـلام ومنظمات المجتمع المدني على نحو ما أسـلفنا من التقصـير وإحداث التأثير العكسـي، في بعض الأحيان، فإن المدرسـة يتعاظم دورها في تغيير هذا الواقع، ولكن ذلك يدعو للتسـاؤل عما إذا كانت التربية عبر المؤسسـة التعليمية أداة لتغيير المجتمع أم مجرد صـورة له تعكس ما يسـوده من قيم واتجاهات وما يجرى فيه من ممارسات ومـا يعتمل فيه مـن روح وثقافة، فتعمل دون وعي أو اختيار على تكريس الأوضـاع القائمة.

إن دور التربيـة مـن خـلال المؤسسـة التعليميـة في إحـداث التغيـير المطلوب في المجتمع يتوقف على الغاية من هذه المؤسسة، أو ما يعوّله عليها النظام السياسي من أهداف، وما يعلقه عليها من آمال فالمدرسـة يمكن أن تكون صـانعة للتغيير والحراك الاجتماعـي وتطوير المجتمع، كما يرى البعض، ويمكن في مقابل ذلك أن تكون مجرد وسـيلة لإضـفاء الشرعية على النظام الاجتماعي والسياسـي؛ بما يشـمله من أشكال الظلم وعدم المساواة، وما يتخلله من قيم وعلاقات ومناخ[١٢٨] ومعنى ذلك أن المدرسة يمكن أن تكون أداة لصنع التغيير أو تكريس الجمود والتحجر والتخلف.

وفكرة أن المدارس يقع على عاتقها رسالة مدنية مميزة تم إدراكها والتعامل معها منـذ الأيـام الأولى للجمهوريـة الأمريكيـة، حيث كان المؤسسـون الأوائـل، من أمثال جيفرسـون وماديسـون وآدمز، يرون ضرورة اسـتثمار نظام التعليم العام في الإعداد للمواطنة الديمقراطية والمشـاركة السياسـية والاجتماعية، وفي ذلك يرى جيفرسـون أنه على الرغم من أن الناس يولدون أحراراً، إلا أنهم يجب أن يتعلموا الحرية ويكتسبوا المسئولية فهي أمور لا تتأتى لأحد بالمصادفة، ومن هنا كان دفاعه عن إنشاء التعليم العام وجعله متاحاً للجميع، ومن ذلك أيضـاً تأكيد توكفيل على حاجة الديمقراطيات إلى التلمـذة علـى الحريـة Apprenticeship of liberty؛ ذلـك لأن كل جيـل يعتبر، في رأيه، بمثابة شـعب جديد يجب أن يكتسـب المعرفة ويتعلـم المهارات وينمي ميول

وسمات الشخصية العامة والخاصة التي تدعم الديمقراطية والمشاركة، فهذه الميول ، والتي يسميها "عادات القلب" Habits of the heart، يجب تعهدها ورعايتها عن طريق الكلمة والدراسة وقوة المثال، إذ أن الديمقراطية "ليست آلة تسير من تلقاء ذاتها"(١٢٩).

إن المدارس هي ورش صياغة المواطنة وحجر الزاوية للديمقراطية، ومنها تبدأ رحلة الناشئ إلى الهوية الثقافية الوطنية والمدنية المشتركة، ومع الخصخصة أصبحت المدارس هي المؤسسات العامة الوحيدة الباقية ، وهي بذلك تحمل مسئولية أكثر بكثير من التعليم المدرسى التقليدي، ويرى باربر Barber أن الرسالة المدنية للمدارس تعني، من بين أشياء أخرى، أن "المدارس عامة public ليس فقط لأنها تخدم الجمهور أو الشعب، بل أيضاً لأنها تنشئهم كشعب أو كجمهور"(١٣٠).

وانطلاقاً من هذا الفهم يدافع سودر Soder عن افتراضات ثلاثة تتعلق بدور المؤسسة التعليمية في الإعداد للمواطنة هي أولاً: أننا لا نولد مزودين بمعرفة عملية بحقوقنا والتزاماتنا كمواطنين في مجتمع ديمقراطي، فتلك أدوار يجب تعلمها إذا كان لأي شعب أن يحكم نفسه بشكل ينم عن الحكم، وثانياً: أن المكان الذي يتم فيه تعلم هذه الأمور هو المدرسة، وثالثاً: أنه في هذه الحالة يتحتم علينا أن نحدد ما يجب أن يعرفه المعلمون وما يجب أن تقوم به المدرسة من أجل إعداد الطلاب للمواطنة في مجتمع ديمقراطي(١٣١)، ويرى جياماتي Giamaty أن الهدف الأساسي للتعليم قبل الجامعي هو تنمية المواطنة وتكوين افتراضات مشتركة حول الحقوق والمسئوليات، وقد جاء من بين أهداف المدارس الاثني عشر التي حددها جودلاد Goodlad المواطنة والاستقلالية والعلاقات الشخصية(١٣٢)، وفي هذا الاتجاه نفسه يضع سيزر Sizer الوظيفة المدنية للمدارس في كل مقدمة الوظائف الأخرى، بما في ذلك الوظيفة الاقتصادية، المتمثلة في الإعداد لسوق العمل والتنافسية في الاقتصاد العالمي(١٣٣).

لذلك كانت التربية من أجل المواطنة من الأهداف الأساسية للتعليم المدرسي (التمدرس) schooling؛ ومن ذلك أيضاً أن كان أحد أهداف حركة المدرسة المشتركة Common school movement في منتصف القرن الثامن عشر تزويد الصغار من خلفيات متباينة بقيم مدنية أساسية مشتركة، بما يدعم الاستقرار السياسي والاجتماعي، ومع تحول القرن العشرين عمل تدفق المهاجرين على الشواطئ الأمريكية على تجدد الاهتمام بالتربية المدنية، وليس ذلك فحسب بل ظلت الرسالة المدنية للمدارس حاضرة منذ نشأة التعليم العام وبخاصة في الولايات المتحدة، ففي

عـام ١٩١٦ أوصـت لجنة الدراسـات الاجتماعيـة، وهي لجنة فرعية مـن لجنة إعادة تنظيم المدارس بأن يكون تعليم المواطنة هو الهدف الأساسـي للدارسات الاجتماعية، وهـو نفس ما خرجت به لجنـة المجلس القومي للدراسـات الاجتماعيـة NCSS عام ١٩٩٤ عن الهدف الأساسي للدراسات الاجتماعية[١٣٤].

ولذلك أكدت المجموعة الاستشـارية للتربيـة من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس – تقرير كريك – على ضرورة أن تضـطلع المدارس بدورها في التربية المدنيـة، وجـاء من بـين توصـياتها، أن التربية مـن أجل المواطنـة في المدارس على درجـة كبيرة مـن الأهمية، بل وتمثـل شرطاً للإصـلاح الدسـتوري، إذا كان من بنود الإصـلاح خلق مجتمع أكثر مشاركة وفعّالية ومسـئولية، وأن المبادرات المحلية غير المنسـقة لا تكفـي لتقديم هـذه التربية ولذلـك فلابد من تحديد دور المدرسـة فيها في إطار المنهج القومي، وذلك لضـمان إحداث الأثر المطلوب، فالتدخل الحكومي من أجل المواطنة النشـطة والفعّالة يتم على أفضـل نحو من خلال المدارس التي يمكن التحكم من مدخلاتها وبالتالي مخرجاتها[١٣٥].

وقـد خرجـت مارجريت سـتتيمان برانسـون Branson من دراسـتها المسـحيـة (١٩٩٨)[١٣٦] بعدد من التوصيات تتعلق جميعها بدعم دور المدرسة في التربية المدنية منها: ضرورة الاهتمام الدائم والمنتظم بالتربية المدنية في التعليم قبل الجامعي بدءًا من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي، وأكدت هذه الدراسـة كذلك أنه على الرغم مـن أن مواد مثل التاريخ والاقتصـاد والأدب لهـا دور في دعم فهم الطلاب للحكومة والسياسـة والحيـاة المدنية، فإنها لا يمكن بحال من الأحـوال أن تحل محل الاهتمام الدائم والمنتظم بالتربية المدنية، ولذلك يجب أن تكون التربية المدنية اهتماماً رئيسياً للتعليـم قبـل الجامعي مـن بدايته لنهايته سـواء كمواد منفصـلة أو كجزء من مناهج أخـرى، وأكـدت أيضـاً أن المدارس يجب أن تقوم بفحص شـامل للمنهج غير الشـكلي informal curriculum المتمثـل فـى حكـم الطـلاب لمجتمع المدرسـة والعلاقات داخلـه، وأن يعكس ذلـك المجتمـع الديمقراطي والعلاقـات والقيم المدنيـة المطلوبة، وضرورة دمج مشـاركة الطلاب في حكم المدرسـة والتنظيمات والأنشـطة المدرسـية وخدمه المجتمع في منهج التربية المدنية، وضرورة أن تضـع التربية المدنية الطلاب في احتكاك مباشر مع الحكومة بكل مستوياتها وكل قطاعات المجتمع المدني، بمعنى أن يخـرج الطلاب إلي المجتمع للملاحظة والمقابلة والإسـهام بوقتهم وجهودهم في خدمة الصـالح العام، وضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم لهذه التربية علي اعتبار أن

المعلـم هو صـلب هـذه التربية ليس فقط بما يقدمه مـن مفاهيم ومعارف، بل أيضـاً من خلال ما يظهره من سـلوكيات وعـادات وما يبديه من قيم وميول واتجاهات وما يقيمه من علاقات.

توظيف التربية المدنية في المنهج

إن إهمال التربية المدنية ينشأ جزئياً من افتراض أن التنمية السياسية والاجتماعية للأفراد تتحقق في كل لحظة وفي كل مجال من مجالات الحياة مما لا يستوجب تخصيص جـزء من العملية التعليمية لها، وقد ينشـأ هذا الإهمـال في الغالب كما أكدنا من قبل، عـن افتراض أن المعرفة والمهارات التـي يحتاج إليها المواطنون تظهر كناتج ثانوي لدراسـة مـواد أخرى أو كمخرج لعمليـة التمدرس ذاتها، ولكننـا لا يمكن أن نقبل بهذا الافتراضـ، فكل المربين يعرفون، كما تثبت التقييمات الدولية، أن الطلاب يميلون إلى تعلم ما درسوه ولا يتعلمون ما لم يدرسوه، ولذلك فإذا لم تتح للطلاب الفرص الكافية لدراسة التربية المدنية في سنوات التعليم المختلفة، فإن إمكانية دعم المواطنة الفعّالة والمسئولة، وإمكانية اختزال الاغتراب السائد في الحياة العامة لن تتحقق[١٣٧].

يجب أن يكون من الواضح أننا هنا لا نقدم مقرراً دراسياً أو منهجاً نطالب بإدخاله ضـمن منهج المدرسـة، بل ننظر لرؤية وتوجه جديدين لأدوار ووظائف المدرسة، على أن ذلك لا يمنع من تخصـيص مقرر أو مجموعة مقررات لهذه التربية تضـم إلى قائمة المـواد الأساسـية، فالجميع يعرفون بداية من الطلاب والمعلمين وصـانعي السياسـة وانتهاء بالرأي العام أن الشيء الذي يتم تدريسه وتقييمه وإعطاء درجات عليه يكون ذا قيمـة في نظر الطلاب والمعلمـين وأولياء الأمور والرأي العام، ومن ثم فإننا عندما ننادى بإفراد مقررات وامتحانات ودرجات للتربية المدنية، فإننا لا تعنينا المقررات والاختبـارات والدرجـات في ذاتها أو من أجل إرهاق الطلاب والإسـاءة لهم أو فحص المعلمـين أو إلقاء اللوم على المدارس، ولكن كأداة لتقييم مدى نجاح العمل، وإضـفاء الأهميـة علـى هـذا المجال الـذي يرتبط النجـاح فيه بصـيانة وتحسـين الديمقراطية الدسـتورية والارتقـاء بالمجتمـع المـدني، ولذلـك ليس لنـا أن نتقاعس عـن المطالبة بتخصـيص مواد أو مقررات منفصـلة، بدعوى أن هذه المواد أو المقررات ستنضـم إلى سابقاتها عديمة الجدوى مثل مادتي التربية الوطنية والقومية، وستلقى نفس المصير من الإهمال والتهميش.

وهناك عدد من أساسـيات السياسة التعليمية يجب وضعها في الاعتبار قبل الأخذ بصيغة التربية المدنية المدرسية[١٣٨] وهي:

– أن التربية المدنية يجب ألا تترك للمصادفة، بل يجب أن تكون هدفاً رئيسياً للتعليم وضرورياً لصالح وخير الديمقراطية الدستورية.

– أن التربية المدنية والحكومة إذا ما خصصت لها مقررات، فإنها ستكون ذات صلة بالمواد الأخرى مثل التاريخ والجغرافيا والأدب والاقتصاد والقراءة (تداخل العلوم).

– أن التربية المدنية يجب أن يتم تدريسها بشكل صريح ومنتظم بداية من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم قبل الجامعي (وحتى الجامعي) سواء كوحدات أو مقررات منفصلة أو كجزء من مقررات أو مواد مناهج أخرى.

– إن التدريس الفعّال للتربية المدنية يستلزم الاهتمام بالمحتوى وكذلك المهارات والقيم والمبادئ الأساسية الضرورية للمشاركة الكاملة في النظام الديمقراطي والالتزام العقلاني نحو هذا المجتمع.

وهناك اتجاهان في توظيف التربية المدنية في المناهج، الأول: يقوم على تخصيص مناهج ومقررات منفصلة للتربية المدنية والحكومة، وهذا الاتجاه معمول به في الولايات المتحدة وإنجلترا وجمهورية التشيك والبوسنة والهرسك وبعض الدول الأخرى، والاتجاه الثاني، وهو مدخل الدمج والتكامل، يعتبر التربية المدنية جزءًا أساسياً من منهج الدراسات الاجتماعية، حيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن المحتوى المرتبط بالحكومة والقانون والمواطنة والمسئولية الاجتماعية يكون على نحو أفضل جزء من نسيج وبناء برنامج الدراسات الاجتماعية في التعليم قبل الجامعي، وهذا الاتجاه معمول به في دول مثل الولايات المتحدة إلى جانب الاتجاه الأول، وأياً كان الاتجاه المعمول به، فإن التربية المدنية تتم بداية من سنوات التعليم المبكرة على ثلاثة محاور: التعليم الشكلي والمنهج غير الشكلي، وثقافة أو روح المدرسة.

وفيما يتعلق بالتدريس الشكلي في التربية المدنية نجد أنه يقدم فهماً أساسياً وواقعياً للحياة المدنية والسياسية والحكومة، ويجعل الطلاب على ألفة ومعرفة بدستور الدولة التي يعيشون فيها وغيره من الوثائق المهمة التي تمثل معياراً وإطاراً للعلاقة بين المواطن والدولة، وأدوار كلا الطرفين، وطريقة تدخل المواطن في صنع السياسة العامة، وتمثل كذلك معايير يمكن استخدامها للحكم على وسائل وغايات الحكومة، إن التدريس الشكلي أو المحتوى يجب أن يمكن المواطنين من فهم أعمال نظامهم السياسي والنظم السياسية الأخرى، وكذلك علاقة سياسة دولتهم بالشئون الدولية والدول الأخرى، فالتربية المدنية الجادة ترفع من فهم كيف ولماذا يرتبط

أمـن الفرد ونوعية حياته ومكانته الاقتصـادية بالدول الأخرى والمنظمات الإقليمية والدوليـة. باختصـار يقوم التعليم الشـكلي علـى تدريس الجوانب المعرفيـة والقيمية والعملية للتربية المدنية، ويمكن في ذلك الاستفادة من مكونات التربية المدنية.

وإذا كان جـون ديـوي يصر على أن التربية هي الحياة وليس مجرد إعداد لها، فإن ذلـك ينطبق في أوضـح صـوره على التربية المدنيـة، فهذه التربية بتضـمنها التربية الشخصـية والتربيـة الأخلاقيـة والقيمية والتنشـئة الاجتماعية، ودمجهـا للمكونات المعرفيـة والوجدانيـة والسـلوكية، واسـتهدافها دعـم المواطنـة الفعّالة والمشـاركة السياسـية والانخراط المجتمعـي والنزوع الطوعي، لا يمكن اعتبارها مجرد اسـتعداد أكاديمي للحياة انتظاراً للممارسـة فيما بعد، أو أنها تعني فحسـب بإكسـاب الطلاب المفاهيـم والمبـادئ والقيم الأساسـية للمواطنـة الديمقراطية الفعّالـة وتترك الجانب السـلوكي المهـاري لمـا بعـد المدرسـة، وإنمـا هي تربيـة تعنـي بالتنميـة المتكاملة المتوازنة للشخصـية، تربية تقوم على غرس النشء في حياة مجتمعه وليس وضـعهم في أبراج عاجية تعزلهم عن المجتمع ومشاكله وهمومه، وتربية تقدم الفرص لاختبار المفاهيم والمبادئ الأكاديمية على أرض الواقع، تربية تعني بالممارسة قدر عنايتها بالجوانـب المعرفيـة والتحصـيلية. لكل هـذا يؤكد باربـر أن التربية المدنيـة يجب أن تكون خبراتية Experiential إلى جانب كونها مفاهيمية، حيث إن المواطنة الفعّالة والمسـئولية الاجتماعية تتطلب المشاركة والعمل وخدمة المجتمع، جنباً إلى جنب مع المعرفة(١٣٩).

ولذلـك فـإن التربية المدنية، إضـافة إلى اهتمامهـا بالمنهج الشـكلي، تهتم كذلك بالمنهـج غـير الشـكلي Informal curriculum الـذي يعني حكـم الطلاب لمجتمع المدرسـة والعلاقات داخله والأنشـطة المصـاحبة للمنهج cocurriular activates، ومـن النـوع الأول نجد تنظيمات مثل: حكومة الطـلاب، واتحادات الطلاب، وجماعات النشـاط، ومن النوع الثاني أنشـطة مثل: الانتخابات الطلابية، المحاكمات الصـورية، وجلسات الاستمـاع البرلمانية legislative hearings، واللقاءات مع مسئولي الحكومة والمجتمع المدني والمحلي، وأنشطة خدمة المجتمع. وتؤكد الدراسات أن المدارس التي تعطـي للطـلاب مهام من المسـئولية والمشـاركة داخل وخارج المدرسـة كانت تحقق سلوكاً أفضل ومواطنة أفضل وإنجازاً أعلى وجنوحاً أقل من جانب الطلاب، كما أنه من خلال هذه الأنشـطة يلتقي الطلاب والمعلمون والآباء وأفراد المجتمع المحلي والمدني، ومن خلالها أيضـاً يتعلم الطلاب المسـئولية ويمارسـون القيـادة ويتعلمون مهارات

المشـاركة ويتوحدون مـع نماذج أدوار البالغين، وعلاوة علـى ذلك كله يتوحدون مع الأهداف التعليمية[١٤٠].

وإذا كان للمدارس أن تقـدم تربيـة مدنية حقيقية، فلابد أن تكـون ثقافة أو مناخ المدرسـة على نفس مسـتوى المنهج الشـكلي وغير الشـكلي، وتؤكد الدراسات على أن ثقافة culture أو روح Ethos أو مناخ Climate المدرسة – باعتبارها نوع الحياة المدرسـية السائدة، بما يشيع فيها من قيم واتجاهات وممارسات وعلاقات – تمارس تأثيراً قوياً على ما يتعلمه الصـغار عن السـلطة والمسـئولية والعـدل والقيم المدنية، حيث يتشبع الأطفال بهذه الثقافة، ويتمثلون هذه الروح من خلال ميكانيزمات التقليد والمحاكاة والانتشار. ويعرف تاجورى وليتوين مناخ المدرسة بأنه "النوعية الثابتة نسبياً للبيئة الداخلية للمدرسة التي يعايشها الأعضاء من معلمين وطلاب.. الخ، وتؤثر على سلوكهم، ويمكن وصفها في صورة قيم ومعتقدات وسلوكيات معينة"[١٤١].

ولابـد مـن التمييز بين ثقافة المدرسـة وثقافة التعليم–التعلم. إن ثقافة المدرسـة وفقاً للتعريف السـابق تعني كل ما يسود المدرسة من قيم ومبادئ وميول واتجاهات وما يجري فيها من أنشـطة وممارسـات وسـلوكيات وما يعتمل فيها من روح ومناخ وما يهيمن عليها من علاقات بين أعضـائها، وهذه الثقافة تؤثر إلى أقصـى حد على التربية المدنية التي ليست في الأساس سوى تربية للشخصية وتربية قيمية وأخلاقية، إذ تحـدث هـذه التربيـة من خـلال العلاقـات الاجتماعيـة والارتباطـات الاجتماعية والتفاعلات الإنسانية.

وثقافة المدرسة لا تنفصل عن ثقافة التعليم–التعلم، التي نعنى بها طرق التدريس والتعلم المسـتخدمة وشـكل العلاقة بـين المعلمين والطلاب، فهـذه الأخيرة في أهمية الأولى نفسـها بـالنسـبة للتربيـة المدنيـة والتربيـة مـن أجـل المواطنـة الديمقراطية وتلازمها أينما وجدت، بمعنى أنه حينما تسود ثقافة المدرسة التي تقوم على الهيمنة والإخضـاع وعدم الاعتراف، تكون ثقافة التعليم–التعلم تئن تحت وطأة طرق التدريس والتعلـم التقليدية المتمركزة حول المعلم والمحتوى والانضـباط والامتحان، حيث إن هذه الطرق تعكس ما يحدث خارج الفصـل، وعلى العكس من ذلك فحين تسـود ثقافة المدرسـة الروح الديمقراطية تظهـر طرق التدريس والتعلم التعاونيـة والتفاعلية التي تتمركز حول المتعلم وتعهد إليه بـالنصـيب الأكبر في عملية التعلم وتحمله المسـئولية وتربي فيه الاسـتقلالية والإحساس بـالكمال بدون الحاجة إلى السيطرة على الآخرين. وإلى جانب ذلك فإن هذين الشـكلين من الثقافة يرتبطان بتنظيم وإدارة المدرسـة، إذ

أن الإدارة البيروقراطية التسلطية تؤدي إلى شيوع ثقافة الهيمنة والخضوع وتغلب أشكال التدريس والتعليم التلقينية والشكلية وما يصاحبها من نفور واسترخاء المعلمين وانزواء واستسلام الطلاب. أما المدرسة التي تتبنى الإدارة الديمقراطية فتكون ثقافتها ديمقراطية تشجع التدريس والتعلم التفاعلي والتعاوني وتقدم فرصاً أكبر للمعلمين والطلاب في صنع القرار.

ومن الضروري أدراك أن نمو وازدهار الذات والروح والشخصية، وهي من خصائص الحياة الأخلاقية بما فيها العلاقات الديمقراطية، يعتمد على معايشة الفرد لعلاقات ذات طابع ديمقراطي تبادلي، وهو ما يسميه البعض السماحة والثقة والاحترام ويسميه البعض الآخر الحب الخالي من الهيمنة والذي بدونه يفشل مشروع الديمقراطية، وفى هذا الخط الفكري عينه يؤكد بوبر أن العلاقات الكاملة والعظيمة –وليس تلك القائمة على الهيمنة والإخضاع – توجد فقط بين الأشخاص الكاملين والمسئولين؛ ولذلك يرى بوبر أن التربية الحقة للشخصية هي التربية من أجل مجتمع الأشخاص الذين لا يشعرون بالحاجة إلى السيطرة على الآخرين، ولا يحتاجون لتوجيه الآخرين حتى يشعرون بالكمال، إنها تربية لمجتمع يتألف من علاقات ديمقراطية، وكذلك ترى جيسكا بنيامين Benjamin أن الديمقراطية لا تتحقق إلا من خلال الاعتراف والاستقلالية(١٤٢).

من ذلك نجد أن الديمقراطية من الناحية القيمية الأخلاقية تقوم على الاعتراف المتبادل والسماحة والثقة والمسئولية وترفض الخضوع والتنازل عن المسئولية، وهذه هي الثقافة التي يجب أن تسود المدرسة التي تدعي التصدي للمواطنة الديمقراطية. فالاعتراف المتبادل بدون هيمنة يجب أن يتحقق في علاقات المعلمين والطلاب، ولابد من قيام الطلاب بمسئولياتهم، ولابد من الاحترام المتبادل بين جميع أطراف العملية التعليمية. ولابد أن ندرك أن الهيمنة والإخضاع والقهر تسير في حلقات من أعلى إلى أسفل حتى تنتهي عند الطلاب الذين لا يجدون متنفساً لإحباطاتهم تلك وما يمارس عليهم من قهر إلا في شكل سلوكيات تخريبية وعدوانية ضد المجتمع وأحياناً ضد الذات.

وعودة إلى دور المدرسة في إحداث التغيير نؤكد أننا إذا كنا نقول بريادة المدرسة في عملية التغيير وقيادة التربية للتقدم، فلابد من أن تكون ثقافة المدرسة، على الأقل في حالتنا العربية، مغايرة لثقافة المجتمع المتردية، التي سبق وألمحنا لها، فتشدد على القيم الليبرالية من تسامح وعقلانية واستقلالية وحيادية وقبول للآخر

والاختلاف والاعتراف المتبادل ورفض الهيمنة وتحمل المسئولية والنزوع الطوعي.. الخ. وعلى أهمية مناخ المدرسة إلي هذا الحد إلا انه من الممكن تغييره، وأن ذلك يعتمد على مدركات المشاركين في بيئة المدرسة، وأن المعلمين والمديرين هم الأساس في تشكيل وتغيير مناخ المدرسة[١٤٣].

متطلبات التربية المدنية المدرسية

إن التربية المدنية الفعّالة تستلزم أرضية صلبة من معرفة وفهم الأسس الفلسفية والتاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للديمقراطية الدستورية، ومن أجل رعاية الشخصية المدنية الجيدة لابد للتربية المدنية أيضاً من أن تقدم للطلاب الفرص لتطبيق ما يتعلمونه، وتنمية المهارات الضرورية للمواطنة المسئولة والفعّالة، وكذلك إذا كان لهذه التربية أن تدعم المشاركة السياسية والاجتماعية فعليها أن تتعهد الميول والقيم والاتجاهات الداعمة لمشاركة الأفراد[١٤٤].

وقد يكون من المفيد أكثر أن نعرض لمكونات وعناصر التربية المدنية من خلال الدراسات السابقة التي حددت ما يجب أن تتضمنه أو تحدثه برامج التربية المدنية، سواء من خلال المسوح واستطلاعات الرأي أو باستخدام أسلوب دلفي أو غيرها من الأساليب، ومن هذه الدراسات دراسة كريستوفر أندرسون Anderson وآخرين[١٤٥] عن منظورات تعليم المواطنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، التي قامت بمسح عينة محلية وقومية من معلمي الدراسات الاجتماعية للوقوف على تصوراتهم حول ما يجب أن تتركز حوله برامج التربية من أجل المواطنة، وخرجت بوجود ثلاثة منظورات لدي معلمي العينة المحلية والقومية، يمكن إيجازها على النحو التالي:

التعددية الثقافية cultural pluralism: يرى المعلمون أن تعليم المواطنة يجب أن يعرض الطلاب لأيديولوجيات متنوعة، وأن يعلمهم احترام كل الجماعات العرقية والثقافية القومية والعالمية، ويشجع التسامح والانفتاح العقلي وفهم الثقافات والقضايا الخلافية، وألا يقتصر على تشريح الحكومة، وأن يستخدم أساليب تدريس جديدة تناسب هذه الأغراض.

طاعة القانون legalism: يجب على تعليم المواطنة أن يدرس الحقوق الفردية والمدنية والسياسية ويشدد على طاعة القانون وتنمية فهم دور دولته (الولايات المتحدة) في النظام العالمي، وإلى جانب تعليم التفكير الناقد بحيث يمكن للطلاب الشك في القوانين ومناقشتها وليس مجرد الطاعة العمياء لها.

المجتمعاتية communitarianism: يجب على تعليم المواطنة أن يشجع

الاهتمـام بالمجتمـع والانخراط المجتمعـي والتفكير في الصـالح الاجتماعي وتنمية الشعور بالخير المشترك والصالح العام والمواطنة والولاء والواجب المدني.

وقد حدد مشروع Civitas الذي أجراه مركز التربية المدنية[١٤٦] مكونات وعناصر التربيـة علـى أنها تتألف من ثلاثة مكونات أساسية: الفضـائل المدنية، والمشـاركة المدنيـة، والمعرفـة والمهـارات المدنيـة، وتشـتمل الفضـائل المدنية علـى قيم الخير المشـترك، الحقوق الفردية، والعدالة والمساواة، والتنوع، والحقيقة والوطنية، في حين تتضـمن المشـاركة المدنية فرص المشـاركة والعمـل المدني والاجتماعي والسياسـي الممكنة لكل أعضـاء المجتمع بعيداً عن مسـئوليات المواطنة التقليدية المحصورة في التصويت، وتضم المعرفة والمهارات المدنية معارف مثل: طبيعة السياسة والحكومة، ومؤسسات الحكومة الرسمية وغير الرسمية، ودور المواطن في الديمقراطية الدستورية، وحقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية.

ومـن الدراسـات ذات الطبيعة الدولية دراسـة مركـز التربيـة المدنيـة[١٤٧]، وهي عبارة عن مشروع دولي لتحديد مكونات التربية المدنية، تم نشر المسودة الأولى عام ١٩٩٦، وبناءً على تعليقات أسـاتذة ومستشـارين ومربين مـن كل أنحاء العالم بدأت مراجعـة هذه المسـودة في خريف ١٩٩٧، ونشرت المسـودة الثانية في شـتاء ١٩٩٨ وجاءت مكونات التربية المدنية وفقاً للمسودة الأولى (مخطط الأجزاء الخمسة) : العالم أي السياسـة العابرة للقومية لحقوق الإنسـان والمجتمع المفتوح والنظام السياسـي، والشـعب باعتبـاره أسـاس المجتمع السياسـي والحكومـة، والدولـة أي تنظيم الحياة المدنيـة والسياسـة والنظـم السياسـية، والحكومة أي المؤسسـات الرسـمية وعمليات الشئون العامة، ثم المواطن باعتباره الفاعل الرئيسي. في حين جاءت مكونات التربية وفقاً للمسودة الثانية (مخطط الأجزاء السبعة) فى شكل الأسئلة: ما الديمقراطية؟ ولماذا نختـار الديمقراطيـة؟ وما الذي يجعـل الديمقراطية تعمل؟ وكيف تعمـل الديمقراطية؟ وما المواطنة في مجتمع ديمقراطي؟ وكيف تتحول المجتمعات إلى الديمقراطية وكيف تحافظ عليها؟ وما أدوار الديمقراطيات في الشئون الدولية؟

ومن الملاحظ على هذا الإطار أنه يبدأ بأصـل وضرورة وجود الحكومة، ثم يعرض لمزايـا وعيـوب الديمقراطية، ثم مراحـل التطور الديمقراطي، ثم ينتقـل إلى نوع معين مـن الديمقراطية، وهو الديمقراطية الليبراليـة، ويميز بينها وغيرها من الديمقراطيات غير الليبراليـة illiberal، ثم يعرض لمكونات الديمقراطية الليبرالية: احترام وحماية الحريـات الفردية، وسـيادة القانون والمسـاواة أمـام القانون، والحكومة الدسـتورية

المقيدة، واستقلالية المجتمع المدني، وإلى جانب الانتخابات الحرة النزيهة والاقتراع السري وحق البالغين في التصويت، والتي لا تعني سوى أبسط معاني الديمقراطية. ويهتم الإطار كذلك بالبنية التحتية للديمقراطية، أي شبكة العلاقات والثقة المدنية، وغيرها من الروابط الوجدانية مثل: الوطنية، والالتزام بالمبادئ الدستورية من جانب المسئولين والمواطنين. وبعد ذلك يقارن الإطار شكل المواطنة في النظم السياسية المختلفة، فيقارن بين مكانة المواطنين في النظم الديمقراطية ومكانة الرعية في النظم غير الديمقراطية. وبعد ذلك يعرض الإطار للميول المدنية وسمات الشخصية العامة والخاصة الضرورية للمواطنة الفعّالة. وفي النهاية يتناول الإطار دور الديمقراطيات في الشئون الدولية.

وفي نوفمبر ١٩٩٧ شكلت وزارة التربية والتعليم البريطانية لجنة باسم "المجموعة الاستشارية للتربية من أجل المواطنة وتعليم الديمقراطية في المدارس" برئاسة الأستاذ كريك، وكانت محصلة عمل هذه المجموعة تقريراً شهيراً يحمل اسم رئيسها "تقرير كريك" (Crick report 1998)[١٤٨] واستهل التقرير بأن المواطنة الفعّالة تتألف من جديلة من ثلاثة أفرع: المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والانخراط المجتمعي، والثقافة السياسية، ويتم تدريس هذه المكونات من خلال: المفاهيم، والقيم والميول، والمهارات والاستعدادات، وأشكال المعرفة والفهم، على النحو التالي:

(أ) **المفاهيم والمبادئ وتتضمن:**

- الديمقراطية والاوتوقراطية.
- الدستور وسيادة القانون.
- القانون وحقوق الإنسان.
- التعاون والصراع.
- العلاقة بين الفرد والمجتمع.
- المواطنة والمسئوليات المدنية.
- العلاقة بين الحقوق والمسئوليات.
- المساواة والتنوع.
- القوة والسلطة.
- الخير العام.

(ب) **القيم والميول، وتتضمن:**

- الإيمان بالكرامة الإنسانية.
- الاهتمام بالفرص المتساوية.
- الاهتمام بحقوق الإنسان.
- الاهتمام بحل الصراعات.
- الاهتمام بالخير المشترك.
- الاهتمام بالبيئة.

(جـ) **المهارات والاستعدادات، وتشمل:**

- التعبير الشفوي والكتابي عن الآراء الشخصية المتعلقة بقضية معينة.
- استخدام الخيال لتقدير وجهات نظر الآخرين والتعبير عن الآراء المتعارضة مع رأي الفرد ودراسة وتقييم هذه الآراء بشكل عقلاني.

– فهم العالم كمجتمع عالمي global يتضمن قضايا مشتركة مثل التنمية المستدانة والاعتماد الاقتصادي المتبادل والدول المدينة والمنظمات الدولية، وفهم مصطلحات مثل الاعتماد المتبادل وصنع السلام والحفاظ على السلام والتفاهم الدولي.

(د) **أشكال المعرفة والفهم، وتتضمن:**

– المعرفة الاجتماعية بما في ذلك المعرفة بالمجتمع وظروفه ومشكلاته.

– المعرفة الأخلاقية بما في ذلك معرفة ما هو أخلاقي.

– المعرفة السياسية بما في ذلك القضايا المرتبطة بالحكومة والقانون والدستور.

– المعرفة الاقتصادية بما في ذلك القضايا المرتبطة بالخدمات العامة والضرائب والإنفاق العام والتوظيف.

– المعرفة البيئية والتنمية المستدانة.

علي أن أهم الدراسات التي حددت مكونات التربية المدنية أو بالأحرى معايير لمحتوي أو نتائج أو أهداف التربية المدنية هي دراسة المعايير القومية للتربية المدنية والحكومية National Standards for Civics and Government[١٤٩] التي قام بها مركز التربية المدنية بكاليفورنيا، وشارك فيها ٣٠٠ فرد في عمليتي الإعداد والمراجعة. وقد حددت مكونات التربية المدنية علي النحو التالي :

١– المعرفة المدنية

يتعلق هذا الجانب من جوانب التربية المدنية بالمحتوى أو ما يجب أن يعرفه المواطنون، وهو ما يمكن أن نسميه بالموضوع، وقد حددت هذه الدراسة المكون المعرفي في شكل خمسة أسئلة مهمة يجب أن تشغل كل مواطن مهتم وهي:

–ما الحياة المدنية وما السياسة والحكومة؟ هذا السؤال يساعد المواطنين علي صنع أحكام واعية حول طبيعة الحياة المدنية والسياسية والحكومة والمجتمع المدني، والتعرف على ضرورة السياسة والحكومة وأهداف الحكومة وخصائص الحكومة المقيدة أو المحدودة limited وغير المحدودة، والطرق البديلة لتنظيم الحكومات الدستورية.

– ما أسس النظام السياسي (الأمريكي)؟ هذا السؤال يتطلب فهم الأسس التاريخية والفلسفية للنظام السياسي (الأمريكي) والخصائص المميزة للمجتمع (الأمريكي) والقيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية الدستورية (الأمريكية) مثل: حقوق ومسئوليات الأفراد، والاهتمام بالصالح العام، وسيادة القانون، والعدل، والمساواة، والتنوع،

والحقيقة، والوطنية، والليبرالية، وانفصال السلطات.

– كيف تجسد الحكومة التي يؤسسها الدستور أهداف وقيم ومبادئ الديمقراطية؟ هذا السؤال يساعد المواطنين علي فهم وتقييم الحكومة المحدودة، والتوزيع والاشتراك المعقد في السلطات.

– ما علاقة دولته (الولايات المتحدة) بالدول الأخرى والشئون الدولية؟ هذا السؤال علي قدر كبير من الأهمية، حيث لا تعيش أية دولة بمعزل عن العالم بل جزء من عالم تزداد فيه الارتباطات البينية المتبادلة.

– ما أدوار المواطنين في الديمقراطية (الأمريكية)؟ لهذا السؤال أهمية خاصة حيث إن المواطنة في المجتمع الديمقراطي تعني أن يكون كل مواطن عضواً كاملاً ومساوياً في مجتمع يتمتع بالحكم الذاتي وحقوق أساسية وتوكل إليه مسئوليات معينة.

إن الإجابة عن السؤال الأول يمكن أن تؤدي إلى مزيد من الفهم لطبيعة وأهمية المجتمع المدني في تفعيل مشاركة المواطنين وتعليم الديمقراطية عن طريق العمل ومنع سوء استخدام السلطة أو تركيزها المفرط في جانب الحكومة، في حين أن الإجابة عن السؤال الثاني تدعم فهم القيم والمبادئ الأساسية التي تعبر عنها وثائق الأمة مثل الدستور والتي يمكن استخدامها كمعايير للحكم علي وسائل وغايات الحكومة وجماعات المجتمع المدني، أما السؤال الثالث فإن تأمله يمكن المواطنين من أن يفهموا تبرير نظام السلطة المقيدة والموزعة وتصميمه وأن يكونوا قادرين علي مساءلة الحكومة علي جميع المستويات والتأكد من صيانة الحقوق ومعرفة حدود سلطة الحكومة إلى جانب تنمية تقدير متعقل لمكانة القانون في النظام السياسي لدولتهم والفرص الفريدة للاختيار والمشاركة التي يتيحها هذا النظام لمواطنيه، أما التفكير في السؤال الرابع فيمكن أن يؤدى بالمواطنين إلى صنع أحكام عن دور دولتهم في العالم وعن المسار الذي يجب أن تتخذه السياسة الخارجية وفهم العناصر الرئيسية في العلاقات الدولية وكيف تؤثر الشئون الدولية علي حياتهم وأمن واستقرار ورفاهية مجتمعاتهم وتنمية فهم أفضل لأدوار المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية الدولية، أما السؤال الخامس فإن الإجابة عنه من شأنها أن تمكن المواطنين من فهم أنه من خلال اشتراكهم في الحياة السياسية والمجتمع المدني يمكنهم أن يساعدوا في تحسين نوعية الحياة في أحيائهم ومجتمعاتهم المحلية والوطنية وأنه إذا كان لهم أن يكون لهم صوت مسموع فعليهم أن يكونوا مشاركين نشطين في العملية السياسية، وأنه علي الرغم من أهمية الانتخابات والتصويت إلا أنه بعيداً عن الانتخابات

هناك فرص كثيرة للمشاركة متاحة لهم في مؤسسات المجتمع المدني، وأن يدركوا أن بلوغ الأهداف الفردية والعامة يسيران جنبا إلي جنب مع المشاركة في الحياة السياسية والمجتمع المدني، وأن احتمال تحقيق أهدافهم الشخصية لأنفسهم وأسرهم ولمجتمعاتهم وأمتهم يزداد إذا كانوا مواطنين فعّالين ومسئولين وواعين. ما أحوجنا في مصر والعالم العربي إلى أن تثار مثل هذه الأسئلة وإجاباتها على الألسنة وأن تشغل العقول.

٢- المهارات المدنية

إن المواطنين إذا كان لهم أن يمارسوا حقوقهم ويقوموا بمسئولياتهم كأعضاء بالغين في مجتمع يتمتع بالحكم الذاتي، فإنهم في هذه الحالة لا يحتاجون فقط إلي مجموعة من المعارف مثل تلك المجسدة في الأسئلة الخمسة المكونة للمعرفة المدنية، بل يكونون أيضا في حاجة إلي اكتساب مهارات عقلية ومشاركية معينة، والمهارات العقلية –والتي تسمي أيضا مهارات التفكير الناقد– تشمل مهارات مثل: التعرف، والوصف، والشرح، والتحليل، والتقييم، وتبني مواقف حول القضايا العامة، والدفاع عن مواقف الفرد، وصنع القرار حول القضايا العامة، وهذه المهارات تنمي من خلال الأنشطة المصاحبة للمنهج والتنظيمات المدرسية،

وإضافة إلي المهارات العقلية تركز التربية المدنية كذلك علي المهارات الضرورية للمشاركة الواعية والفعّالة والمسئولة في العملية السياسية والمجتمع المدني. ويمكن تصنيف هذه المهارات إلي أنواع ثلاثة: أولا: مهارات التفاعل Interaction ويعني الحساسية والتجاوب مع المواطنين الآخرين وطرح الأسئلة والإجابة وتكوين الائتلافات والإدارة السلمية للصراع، وتتضمن المهارات التي تساعد الفرد علي التواصل والعمل الإيجابي مع الآخرين، ثانيا: مهارات المراقبة monitoring وتعني مراقبة الحكومة والسياسة، ويحتاج المواطنون إلى تلك المهارات من أجل مراقبة طريقة معالجة الحكومة ومؤسساتها للقضايا العامة، والمراقبة تعني ممارسة وظيفة الإشراف أو الحراسة safeguarding أو watch من جانب المواطنين، ثالثا: مهارات التأثير Influencing ، وتشير إلي القدرة علي ممارسة التأثير علي العمليات السياسية وعمليات الحكم داخل المجتمع، سواء من خلال التصويت أو التعبير عن الرأي أو الالتماس أو التظاهر أو غيرها.

٣- الميول المدنية

إن الجانب الوجداني بما يمثله من قيم وميول واتجاهات، يلعب دوراً كبيراً في حفز أو إعاقة مشاركة المواطنين، فمن الممكن أن تتوافر لدي الفرد المعرفة والمهارات

ولكن تنقصه الرغبة والاتجاه الإيجابي أو الميل نحو المشاركة فلا يتحقق ما نصبوا إليه من وراء هذه المعارف وتلك المهارات، وهذه الميول تتضمن: الميل إلي أن يصبح المواطن عضواً مستقلاً في المجتمع، وهو ما يتطلب الالتزام الطوعى بمعايير ذاتية للسلوك بدون الحاجة للضوابط الخارجية، وقبول المسئولية عن أفعّال الفرد، وإنجاز الالتزامات الأخلاقية والقانونية للعضوية في مجتمع ديمقراطي، والميل إلي تولي مسئوليات المواطن الشخصية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذه المسئوليات تتضمن العناية بذات الفرد وإعالة أسرته والعناية بأطفاله وتعليمهم بقدر ما تسمح الظروف، والاهتمام بالقضايا العامة والتصويت والقيام بالخدمة العامة والعمل في مواقع القيادة والمسئولية، والميل إلي احترام قيمة الفرد وكرامة الإنسان وهذا يتطلب الاستماع إلي الآخرين والتصرف بطريقة متحضرة ووضع حقوق ومصالح الآخرين في الاعتبار ومقاومة أشكال الظلم الاجتماعي، والميل إلي المشاركة في الشئون المدنية بطريقة فعّالة، وهذا الميل يستلزم من المواطن متابعة القضايا العامة والسياسية والمدنية بشكل جيد، والمشاركة في المناقشات العامة حول هذه القضايا والمشاركة في الخطاب المدني وتولي القيادة متي كان ذلك ملائما ومفيداً ويتطلب هذا الميل أيضا تقييم متي يجب أن يخضع الفرد رغباته ومصالحه الشخصية للصالح العام ومتي يستبعد توقعات مدنية معينة بسبب التزاماته وقيمه ومبادئه، والميل إلي الارتقاء بالتوظيف الصحي للديمقراطية الدستورية وهذا الميل يتطلب متابعة، والاهتمام بالقضايا العامة والمعرفة والتشاور حول القيم والمبادئ، واتخاذ التدابير الملائمة متي كان هذا الالتزام غير موجود، ويتضمن كذلك أن يعمل المواطن من خلال الوسائل السلمية والقانونية من أجل القضاء على القوانين والممارسات والمؤسسات التي يرى أنها غير حكيمة أو غير عادلة.

على أن هذه الدراسات على كثرتها تتفق في الكثير حول ما يجب أن تتضمنه أو تحدثه هذه التربية، وهو ما يمكن أن يكون بالنسبة لنا في مصر بمثابة تثوير للمجتمع، وهو ما يمكن أن يستفيد منه الباحث في تحديد معايير محتوى التربية المدنية عند وضع التصور المقترح للتربية المدنية في المدرسة الثانوية العامة في مصر.

رابعاً: التربية المدنية عالمياً ومصرياً

عالمياً:

وبعد أن تحدثنا عن التربية المدنية على مستوى ما ينبغي أن يكون نجد أنه من الضروري ومن أجل استكمال جوانب الصورة أن نقف على واقع هذه التربية عالمياً ومصرياً على مستوى الممارسات قبل الخوض في تشريح هذا الواقع في المدرسة المصرية في الفصل التالي.

فمن أبرز نتائج سقوط الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية واندحار أيديولوجيتها الشيوعية وتطبيقاتها السياسية القائمة على حكم الحزب الواحد أن توحد العالم لأول مرة حول ضرورة وحتمية التحول الديمقراطي، وتبع ذلك إجماع حول أهمية التربية المدنية من أجل المواطنة الديمقراطية. فبعد أن كانت النظم التعليمية تصنف وفقاً للأيديولوجية السائدة إلى نظم ديمقراطية تستخدم مؤسساتها التعليمية بغرض تقوية ودعم المواطنة الديمقراطية وتبصير المواطنين بالحقوق والمسئوليات المنوطة بهم وحفز مشاركة المواطنين على كل المستويات، ونظم شمولية تمارس التلقين والتوجيه السياسي ولا تهدف سوى إلى غرس الانتماء للحزب الواحد وإعداد الفرد لمكان محدد في النظام السياسي–الاجتماعي، حدث اتفاق حول تصور للتربية السياسية والاجتماعية والأخلاقية وهو التربية المدنية من أجل المواطنة الديمقراطية. فاليوم هناك برامج ومناهج للتربية المدنية فى معظم دول العالم تقريباً.

ومن أجل مزيد من التعريف بالتربية المدنية، ومن أجل الغاية النهائية للدراسة، وهي وضع تصور مقترح لهذه التربية في المدرسة المصرية، فقد كان من الأهمية بمكان أن نقف على واقع هذه التربية في دول العالم المختلفة من حيث مخرجاتها ومناهجها وطرق التدريس المستخدمة فيها وإعداد المعلمين، الخ، وهو ما سوف نتعرف عليه من دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي(IEA) International Association for the Evaluation of Educational Achievement التي تمت على مرحلتين: المرحلة الأولى بدأت في أوائل التسعينيات في ٢٤ دولة وانتهت عام ١٩٩٩، تلتها المرحلة الثانية التي نشرت نتائجها عام ٢٠٠١.[١٥٠].

المرحلة الأولى:

وتمثل الجزء الكيفي الكبير من الدراسة و ضمت ٢٤ دولة، وكانت أهدافها: فحص طرق إعداد طلاب المدارس الإعدادية والثانوية لأدوارهم كمواطنين في نظم ديمقراطية ومجتمعات تتطلع إلى أن تكون ديمقراطية، والوقوف على العوامل التي تعرقل تنفيذ برامج جيدة في التربية المدنية، وكذلك التعرف على الاتجاهات العالمية في التربية

المدنيـة، وقـام فريق مـن الباحثين – المنسـقين الإقليميـين – بإجـراء مقابلات مع خبراء التربية المدنية في دولهم حول المتوقع من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية مـن حيـث: المعرفة، والمهارات، والاتجاهـات المدنية، وقاموا بتحليـل أطر المناهج و المعايير القومية والكتب الدراسية، وخرجت المرحلة الأولى بالنتائج التالية:

١– هنـاك اتفـاق حول محتوى وموضـوعات التربيـة المدنيـة في الديمقراطيات الراسـخة والانتقالية وهي: الديمقراطية والمؤسسات الديمقراطية وحقوق ومسئوليات المواطنـة، والهويـة القومية والتنـوع والتماسـك الاجتماعي، والمبادئ الاقتصـادية والقضايا السياسية.

٢– هنـاك، كمـا اتضـح في دراسـات الحالة القوميـة، مراجعة وإعـادة تفكير في التربيـة المدنيـة، ليس فقط في دول مـا بعد الشـيوعية، ولكن أيضـاً في دول متقدمة وذات تاريخ طويل مع الديمقراطية مثل استراليا وكندا وانجلترا وسويسرا.

٣– هناك إجماع عالمي على أن التربية المدنية يجب أن تكون:

– عابرة للمناهج Cross–disciplinary.

– تقوم على المشاركة.

– تفاعلية Interactive.

– مرتبطة بالحياة.

– تمارس في بيئة غير سلطوية Non–authoritative.

– تواكب تحديات التنوع الاجتماعي.

– تتـم بالمشـاركة مـع الوالديـن والمجتمـع المحلي، بمـا في ذلـك المنظمات غير الحكومية NGOS.

٤– علـى الرغـم من أن المربين عادة ما يسـعون إلى جعل الطلاب واعين بالإثارة التي تحدثها العملية السياسـية وأهمية مشـاركة المواطنين فإن الطلاب أنفسهم عادة ما يبدون ازدراءً عاماً للسياسة.

٥– التنوع العرقي والإثنى واللغوي والاقتصادي والاجتماعي يمثل شاغلاً كبيراً في كل الدول، ولكن ليس هناك اتفاق حول الاتجاه الأفضل الذي يجب أن تتخذه برامج المجتمع أو المدرسة لتخفيف المشكلات التي يحدثها التنوع.

٦– هناك فجوة واضـحة بين الأهـداف من أجل المواطنـة والديمقراطية كما يتم التعبير عنها في المنهج وواقع مجتمع المدرسـة، وهناك أيضاً فجوة عندما يتقرر نقل قوائم مطولة من المعارف والحقائق والمهارات، ناهيك عن القيم والميول والاتجاهات،

للطلاب في ساعة أو ساعتين في الأسبوع.

٧- وخلصت هذه المرحلة من الدراسة كذلك إلى أسباب إخفاق برامج التربية المدنية، وهي:

- إن التربية المدنية لا تقدم في مرحلة مبكرة من تعليم الأطفال، ولا تلقى اهتماماً كبيراً في السنوات المبكرة من التعليم المدرسي بناءً على افتراضات غير علمية حول استعدادات الأطفال.

- ليس هناك اهتمام كاف بالتربية المدنية رغم الإعلانات والتصريحات الرسمية وغير الرسمية عن الحاجة إلى أن تنتج المدارس مواطنين جيدين، فالتربية المدنية عادة ما ينظر إليها كمادة مهمة وخطيرة من ناحية الأهداف، في حين يعتبرها المعلمون والطلاب والإدارة التعليمية مادة غير مهمة، وبخاصة في الدول ذات التقاليد التي تركز على المادة الدراسيةsubject matter.

- المقاومة من جانب جيل المعلمين الكبار الذين تسود بينهم الثقافات السياسية السلطوية.

- بطء التغيير المؤسسي في المدارس عند إدخال مناهج وطرق تدريس جديدة.

- تؤدى لا مركزية صنع القرار التعليمي، رغم أهميتها، إلى نتائج سيئة فيما يتعلق بتصميم المناهج وتدريب المعلمين وغيرها من العمليات التي تحتاج لموارد ضخمة تستلزم تدخل الحكومة المركزية.

- مقاومة المعلمين لأساليب التدريس الديمقراطية وطرق تمكين الطلاب؛ وذلك لأنها تكون حتماً أكثر إزعاجاً وتمزيقاً من الأساليب التقليدية، وهذا هو شأن الديمقراطية ذاتها.

- انخفاض مكانة التربية المدنية مقارنة بغيرها من المواد مثل: الرياضيات، والعلوم.

- نقص المتطلبات اللازمة للتربية المدنية وتضمينها في مواد الدراسات الاجتماعية؛ وبذلك لا يتم تدريسها بشكل صريح ومنتظم أو تقييمها بشكل جاد.

- المقرر الواحد هو المدخل الأكثر شيوعاً في أمريكا ودول أخرى، وهو قصر التربية المدنية على مقرر واحد في المستوى الثانوي، وهذا لا يكفي لتنمية الكفاءة المدنية.

- يؤدى ربط التربية المدنية ببرامج التلقين السياسي القديمة وبخاصة في دول ما بعد الشيوعية إلى الخوف منها.

– عدم وجود معلمين مؤهلين ومدربين بشكل ملائم لتدريس التربية المدنية.

المرحلة الثانية:

وهي الجانب الكمي من الدراسة و بدأت عام ١٩٩٩ وشارك فيها ١٢٠,٠٠٠ طالباً في المرحلة العمرية ١٤– ١٨ سنة من ٢٨ دولة، تم اختبارهم بأدوات تم إعدادها بناءً على نتائج دراسات الحالة القومية التي تمت في المرحلة الأولى، وذلك في ثلاثة جوانب أساسية هي: الديمقراطية والمؤسسات الديمقراطية والمواطنة، والهوية القومية والعلاقات الدولية، والتماسك الاجتماعي والتنوع، وتضمنت هذه الأدوات اختبارات للجوانب المعرفية والمهارية والقيمية وتأثيرات ما خارج المدرسة والمشاركة المدنية، ومن النتائج المهمة لهذه المرحلة:

– أظهرت النتائج أن الطالب المتوسط في الدول المشاركة لديه فهم للقيم والمؤسسات الديمقراطية، فغالبية الطلاب يعرفون وظيفة القانون ومؤسسات المجتمع المدني والأحزاب السياسية، ولكنه مع ذلك يظل فهما سطحيا.

– يتفق الطلاب في الدول الثماني والعشرين المشاركة في الدراسة على أن المواطنة الجيدة تتضمن: طاعة القانون والتصويت، ومع ذلك فالطلاب لا يرون ضرورة في المشاركة السياسية التقليدية. ومن ذلك أن واحداً من كل خمسة طلاب أعرب عن أنه لن يشارك في الأنشطة السياسية التقليدية في حياة البالغين مثل: الانضمام للأحزاب السياسية، وكتابة خطابات للصحف حول الشئون السياسية والاجتماعية، والترشيح للمجالس المحلية، وأنهم يميلون أكثر إلى مسئوليات المواطنة المدنية الفعّالة مثل: المشاركة في أنشطة حماية الحقوق المدنية، وحماية البيئة، وخدمة المجتمع، ومتابعة القضايا السياسية، وقد كان الطالب المتوسط لديه مستوى معقول من المهارات المدنية العقلية والمشاركية.

– كان التليفزيون هو المصدر الرئيسي للمعلومات السياسية لطلاب (٨٦٪) يليه الصحف (٦٨٪) والإذاعة (٥٥٪).،وهو ما يتطابق مع دراسات مصرية عديدة ذكرناها في الفصل الأول.

– الطلاب يؤيدون الحقوق السياسية والاقتصادية للمرأة والمهاجرين والمساواة التعليمية والثقافة للمهاجرين وكذلك حق المهاجرين في الحفاظ على هويتاهم الثقافية،وإن كانت الإناث يفقن الذكور في ذلك.

– أظهر الطلاب الذين ينتمون إلى الدول ذات التقاليد الديمقراطية الأقل من ٤٠ عاماً ثقة أقل في الحكومة والمؤسسات الحكومية.

تكشف دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي IEA – شأنها في ذلك

شـأن الدراسات السـابقة – عن أن كل الديمقراطيات المتقدمة والناشئة تقر بالحاجة إلى التربيـة المدنيـة، ومـع ذلك فهـذا الجزء المهم مـن تعليم الطلاب نـادراً ما يحظى بـالاهتمـام الدائـم والمنظم في مناهـج التعليم الأساسـي والثانوي. وإهمـال التربية المدنية ينشأ جزئياً عن افتراض أن المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها المواطنون تظهر ناتجاً ثانوياً لدراسة المواد الأخرى وكمخرج لعملية التمدرس ذاتها، ورغم أن مواد مثل: التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والأدب تعزز فهم الطلاب للحكومة والسياسـة، إلا أن هذه المواد لا يمكن أن تحل محل الاهتمام الدائم والمنتظم بالتربية المدنية.

وعلى كل يمكن الخلوص إلى اتجاهات عالمية تسعة معمول بها في الدول المختلفة – كمـا حددها جون باتريك John patrick المدير التنفيذي لمركز تطوير الدراسـات الاجتماعية SSDC بجامعة أنديانا ببلومنجتون Bloomington – هى:

(١) فهم التربية المدنية في صـورة مكونات ثلاثة متداخلة هي المعرفة والمهارات والفضائل المدنية،

(٢) التدريس المنتظم للأفكار الأساسـية و المفاهيم الجوهرية، (٣) تحليل دراسات الحالة،

(٤) تنمية مهارات صنع القرار،

(٥) تحليل عالمي مقارن للمواطنة،

(٦) تنمية مهارات المشاركة والفضائل المدنية من خلال أنشطة التعلم التعاوني،

(٧) استخدام الأدب لتدريس الفضائل المدنية،

(٨) التعلم النشط للمعرفة والمهارات والفضائل المدنية،

(٩) توحيـد المحتـوى والعملية في تدريـس وتعلم المعارف والمهارات والفضـائل المدنية[١٥١].

يركز الاتجاه الأول على المكونات المعرفية والمهارية والوجدانية للتربية المدنية، في حين يشدد الاتجاه الثاني على التدريس المباشر للمفاهيم الأساسية للتربية المدنية مثل السـيادة الشـعبية والحقوق الفردية، الخ، أما الاتجاه الثالث فيؤكد على استخدام المفاهيـم التـي تكونت عند الطلاب في تحليل دراسـات حالة محليـة وعالمية وهو ما يدعـم الجانـب العملـي التطبيقـي، ويأتى الاتجـاه الرابع ليشـدد على تنميـة مهارات صـنع القرار من خلال دراسـات الحالة هذه، أما الاتجاه الخامس فيصب في المواطنة العالميـة مشـدداً على المدخـل الدولي المقارن في دراسـة التربية المدنيـة، وحيث إن

التربية المدنية في الأساس تربية من أجل الاندماج في المجتمع جاء الاتجاه السادس مؤكداً على أهمية التعلم التعاوني، وقد جاء الاتجاه السابع ليضع دراسة الأدب في لب التربية المدنية لما يمكن أن يسهم به في تقديم نماذج للأدوار والقيم المبتغاة، والاتجاه الثامن ركز مجددا إلى أهمية التعلم النشط من جانب الطلاب واشتراكهم بفعّالية في اكتساب المعارف والمفاهيم، ثم يأتى الاتجاه التاسع ليؤكد على التزاوج والاقتران بين الجوانب المفاهيمية والوجدانية والمهارية في التربية المدنية. إن هذه الاتجاهات لا تمثل بدائل يحول الأخذ بأحدها دون الأخذ بالآخر، بل اتجاهات يمكن الجمع بينها، ولابد من أخذها في الاعتبار عند صياغة التصور المقترح، حيث تمثل هذه الاتجاهات خلاصة الخبرة العالمية في مجال التربية المدنية.

٢-مصرياً:

ومن أجل الدقة في تفسير نتائج الدراسة الميدانية تمهيداً لوضع التصور المقترح كان من الضروري الوقوف بإيجاز على واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية على مستوى المناهج وطرق التدريس والمعلمين والمناخ والأنشطة.

(أ) **المناهج**: إن التربية المدنية في المدرسة المصرية بمختلف مراحلها وأنواعها تعاني من ضعف وقصور كبيرين، فمناهج مرحلة التعليم الأساسي كما خلصت دراسة والي أحمد (١٩٩٤)[١٥٢] لا تتضمن مفهوم المواطنة بأبعاده: الحرية والمساواة والتعاون والمسئولية والتفكير الناقد، إلا بنسبة ضئيلة لا تحقق الأهداف المرجوة. وإذا كان ذلك علي المستوي المعرفي المفاهيمى، فإن قيم المواطنة في مناهج هذه المرحلة ليست أفضل حالا، وهذا ما تؤكده دراسة جمال الدين إبراهيم (١٩٩٧)[١٥٣]. وفي الاتجاه نفسه تؤكد دراسات عديدة عن التنشئة السياسية منها دراسة حنان كفافي (١٩٩٢)[١٥٤] ضعف الدور الذي تلعبه المناهج في التنشئة السياسية، وذلك لأنها لا تساعد علي توضيح النظام السياسي وتفسير نظام الحكم والأحزاب، وتندر بها المعلومات المتصلة بالمؤسسات السياسية الرسمية وغير الرسمية، وهو ما يعوق إعداد المواطن لمجتمع ديمقراطي، ولا يشجع المشاركة السياسية وحرية الرأي والمعارضة، ويدعم بدلاً من ذلك قيم الإذعان والخنوع والطاعة والامتثال.

وفيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي هناك من يؤكدون تشريب عناصر التربية المدنية (التربية من أجل المواطنة) في مناهج التعليم الأساسي[١٥٥] وهي عناصر تتفق كثيراً مع رؤية الباحث للتربية المدنية، ولكن المدقق في عملية التشريب هذه – وكما حللتها الدراسة السابقة – يجد أن تغطية عناصر التربية المدنية في مناهج التعليم الأساسي تتسم بالسطحية والسذاجة ولا تفي بما نطمح إليه، ويغلب عليها

طابع التلقين والبروباجندا والعروض السياسية – وهو ما يمكن أن نعتبره من قبيل الدفاع عن المسئولين وتجميل الصورة – فمثلاً في تناولها لواجبات المواطنة نجدها تغفل الواجبات والمسئوليات السياسية وتقصرها على دفع الضرائب والتجنيد وغيرها من نوع المسئوليات التي تفرضها الدولة كعلامة من علامات سيادتها، وعند معالجتها لموضوع حقوق المواطنة نجد المناهج تحيلها بسذاجة إلى خدمات تقدمها الدولة للمواطنين متجاهلة التصنيف التقليدي للحقوق كمدنية وسياسية واجتماعية، وتبتعد عن تحديد أدوار ومسئوليات المواطن والدولة، هذا إلى جانب التناول السطحي للديمقراطية والعرض المبتسر للدستور والمجالس التشريعية وعلاقات مصر الخارجية.

ومناهج التعليم الثانوي ليست أفضل حالاً من مناهج التعليم الأساسي، ففي دراسة حديثة[١٥٦] عن مناهج التعليم الثانوي وتنمية المواطنة، قررت عينة من الموجهين والمعلمين وأولياء الأمور(١٥٠) أن المناهج بوضعها الراهن لا تتضمن سوي القليل النادر من الموضوعات التي تنمي المواطنة لدي الطلاب، فهي لا تعرفهم بحقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية، ولا تنمي لديهم الوعي بواقع مجتمعاتهم وعالمهم، وتكاد تخلو من الأنشطة والمواقف التي يمارس الطلاب من خلالها حقوق ومسئوليات المواطنة. وفي نفس الدراسة خرج الباحثان من تحليل مضمون ٤٦ مقررا – هي كل مقررات المدرسة الثانوية بصفوفها الثلاثة – بأن المناهج أغفلت المواطنة بمستوياتها المفاهيمية والقيمية والسلوكية والمهارية، فلم تتبن مشكلات الطلاب والمجتمع والمشكلات ذات الخصوصية المصرية وطبيعة المرحلة التاريخية والقضايا العالمية، وأغفلت حقوق ومسئوليات المواطنة، ولم تهتم بغرس سلوكيات المواطنة، ولم تفسح مجالاً لأنشطة التطوع وخدمة المجتمع والبيئة وممارسة الديمقراطية.

(ب) **المعلم**: إن المناهج علي أهميتها، ليست كل ما تقوم عليه العملية التعليمية، فهناك المعلم وهناك الأنشطة والمناخ. وفيما يتعلق بالمعلم يمكن القول بأن المجتمع يتوقع من المعلم أن يقوم بأدوار في عدة مجالات معرفية وسياسية وعلمية ودينية، ولكنه لا يقوم بدوره علي النحو المطلوب، ويهتم بالجوانب التحصيلية فقط. وربما كان من نتيجة ذلك ما خرجت به نجدة إبراهيم علي سليمان (١٩٩٢)[١٥٧] من أن الأهداف ذات الطبيعة السياسية لا تتحقق بالمستوي المطلوب، ومن غياب مهارات المشاركة السياسية، وإهمال للمهارات والأنشطة المدرسية ذات الدلالة السياسية، وهو ما يشير إجمالا إلي انهيار دور المعلم كمصدر للمعلومات السياسية وكقدوة

ومثل أعلي للطلاب في المشـاركة بكل أنواعها وأشكالها. وفي الاتجاه ذاته خلص عبد السلام نوير (١٩٩٨)[١٥٨] إلي نزوع الثقافة السياسية لمعلم التعليم الأساسي في مصر نحـو النمط غـير الديمقراطي، إذ تنخفـض لديه المعرفة السياسـية ومسـتوي متابعة والاهتمام بالقضـايا العامة والشئون السياسية، ويتسـم بالعجز عن بلورة رأي حول القضـايا العامة، وبالنسـبة للاتجاه نحو السـلطة يتمتع المعلم بمسـتوي مرتفع من المحافظة ومنخفض من التعصـب، وبالنسـبة للقيم السياسـية يتمتع المعلم بمستوى مرتفـع مـن الإيمان بقيمـة الانتماء ومتوسـط من الإيمـان بقيمة الحرية والمشـاركة السياسية ومنخفض من الإيمان بقيمة المساواة .

(ج) **الأنشطة**: بالنسـبة للأنشـطة سـواء المصـالحة للمنهج أو الحـرة والتنظيمات الطلابية فقد خرجت دراسات عديدة[١٥٩] بغياب هذه الأنشطة وإهمال تلك التنظيمات، وذلك لوجود عدد من المعوقات مثل: قلة الميزانيات المخصصة للأنشطة والتنظيمات، وعـدم إقتنـاع المدارس وأولياء الأمـور بأهمية الأنشـطة والتنظيمـات، وقصر اليوم الدراسـي، والتركيز علي الجوانب التحصـيلية فقط، لذلك كله لم يكن من المستغرب أن تخرج الكثير من الدراسات بالانفصال بين المدرسة والمجتمع.

(د) **المناخ**: وبالنسـبة للمناخ المدرسـي نجده ينزع نحـو الطابع الدكتاتوري، وهو مـا يمكن إرجاعه إلي نشـأة المدرسـة المصرية من خلال نظام الدولة الاوتوقراطية ثم دولـة الاحتـلال، وبفعل كونها وريثـة التعليم الديني الذي يقوم علـي التلقين والحفظ والاسـتظهار وقدسـية النصـ المكتوب[١٦٠]. ومـن جزئيات هذا المناخ سـيادة التعليم التلقينـي، الـذي يقـوم فيه المعلم بـدور الفاعل الوحيـد، ولا يبقي للمتعلم سـوي دور المفعول به، وشيوع السلبية واللامبالاة وعدم المشاركة بين كل من المعلمين والطلاب. وهذا المناخ غير الديمقراطي، وسيلة الإعداد لتقبل القهر والخضوع والاستسلام، وهي ثقافة تتنافى بالطبع مع ثقافة المجتمع المدني وما تسعي إلية التربية المدنية[١٦١].

في ظل هذا الواقع المتردي لعناصر التربية المدنية في المدرسة الثانوية المصرية لم يكـن من الغريب أن يحرج كمال نجيب (١٩٩٢)[١٦٢] – بعد تطبيق اسـتبيان للوعي السياسي علي عينة من طلاب المدرسة الثانوية – بفشل التربية السياسية في المؤسسة التعليميـة، فمقـررات التربية الوطنية والقومية وحتى مقـررات التاريخ والاجتماع لا تأخـذ حقها في عناية العملية التعليمية، سـواء علي مسـتوي الأهـداف أو المناهـج أو خطط الدراسـة أو إعداد المعلم أو التوجيـه والمتابعة أو المكانة والأهمية أو الدرجات، وهو مـا يجعل الجميع داخل المؤسسة التعليمية ينظرون إلي المواد المخصصة للتربية

السياسية باعتبارها مجرد ديكورات أو عروض سياسية لا هم لها سوي شحن عقول الطلاب ووجدانهم ببعض المبادئ والشعارات وحشدهم خلف النظام السياسي.

كذلك تؤكد النتائج التي خرجت بها دراسة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP أن أهم القضايا التي تمثل أولويات لدى الشباب العربي في المرحلة العمرية ١٣-١٧ (من أربع عشرة دولة): فرص العمل في المرتبة الأولى حيث قال ٤٥٪ إنهم قلقون حول فرص العمل، وجاء التعليم في المرتبة الثانية حيث أعرب ٢٣٪ من الشباب العربي عن عدم ثقتهم في مساواة الفرص التعليمية وتكلفة ومحتوى التعليم، وهناك قضايا أخرى تشغل الشاب العربي منها: عدم المساواة في توزيع الدخل والثروة والفقر والرعاية الصحية والبيئة، وقد كانت المشاركة السياسية تشغل ٨٪ فقط من الشباب العربي، وهي نتيجة تعبر عن قصور في مخرجات التربية السياسية الحالية، وقد عبر ٥١٪ من هؤلاء الشباب عن رغبتهم في الهجرة إلى أوربا والولايات المتحدة وكندا[١٦٣].

وهذه الرغبة، التي تزيد بين الذكور عن الإناث، توضح إحباط الشباب من الأوضاع الراهنة في مجتمعاتهم، ويمكن في نفس الوقت أن تكون مؤشراً على قصور التربية المدنية الحالية في تكوين المواطن بالمواصفات المطلوبة، فالرغبة في الهجرة تعبر في بعض جوانبها عن إحساس الشباب العربي بالعجز عن التأثير في مجتمعاتهم وإحداث التغيير، وتعبر عن حالة الانفصال بين الجماهير والنظم الحاكمة، وهو ما يعتبره البعض مؤشراً على فشل التربية المدنية في العالم العربي[١٦٤].

وقد اتضح من الأوراق المقدمة في المؤتمر الأول للتربية المدنية في الوطن العربي الذي عقد في عمان الأردن في الفترة ١-٤ نوفمبر ٢٠٠٢ أن هناك اهتماماً بالتربية المدنية والتربية المواطنية في دول عربية كثيرة، ولكن هذه الأوراق تنبئ عن محاولة لتجميل الواقع أكثر منها محاولة جدية لرصد عناصر التربية المدنية في مؤسسات التعليم العربية، ولكنها مع ذلك تعبر عن الأمل في الأخذ بهذه الصيغة في المستقبل، إذ أصبحت مسار اهتمام ونقاش واسعين على المستوى الرسمي والأهلي[١٦٥].

من الواضح حتى الآن أن المؤسسة التعليمية لا تقوم بدورها المنشود في التربية المدنية، وإذا وضعنا في الاعتبار إن التربية المدنية -كما عرضنا آنفاً- تمثل نتاجاً لمؤسسات ووسائط تربوية عديدة مقصودة وغير مقصودة وإذا أخذنا في الحسبان تلك الدراسات العديدة[١٦٦]، التي تؤكد قصور دور المؤسسة التعليمية في التنشئة السياسية وتراجع مكانتها في هذا الصدد -مقارنة بمؤسسات التربية الأخرى المقصودة وغير المقصودة، حيث جاءت المدرسة في المرتبة الأخيرة في إحداث التنشئة السياسية

بعد وسائل الإعلام والأسرة– لأمكن للباحث بقدر من الطمأنينة تحييد أثر المؤسسة التعليمية في إحداث التربية المدنية كمخرج لدى الطلاب، وهو ما يجعله يذهب في تفسير نتائج الدراسة الميدانية –في الفصل التالي– مذاهب أخرى، محاولاً تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والمتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع المصري والواقع العالمي وتداخل مؤسسات ووسائط التربية المدنية.

مراجع الفصل الثاني

(١) عبـــد المنعم المشاط (١٩٩٢)، التربيـــة والسياسة، دار سعاد الصباح ومركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، ص ٥٤.

(2) Barber، Op. Cit.، PP 28–29.

(3) Butts، F. R، (2000). The Morality of Democratic Citizenship: Goals for Civic Education in the Republics Third Century. P. 6. http://www.civiced.org/morality/ morality–toc.html.

(4) Quigley، C. N. (1999). Civic Education: Recent History، Current – Status، and the Future. A paper Presented to the American Bar Association Symposium "Public Perception and Understanding of the Justice System ". P. 3 Washington. DC.–February 25–26، 1999 file // A:\ Paper Quigley 99.html

Butts، F. R، (1997). Education for Civitas: The Lessons Americans – Must Learn" a paper delivered at the Hanna Collection on the Role of Education، Hoover Institution، Stanford University، May. 1997، P. 2. http://www.civiced.org

(5) Tooley، J.. (2000). Reclaiming Education London and New York، Cassell، P. 137.

(6) Wilkins، C. (2000). Citizenship Education. Richard Bailey (ED)، Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum. Kogan page London &Starling، P. 139.

(7) Wilkins، Op. Cit.، P. 17.

(8) Darling–Hammond L. (1997). Education، Equity، and the Right to Learn. The Public Purpose of Education and Schooling. San francisco، Jossey– Bass publishers، P. 42–43.

(9) Barber، Op Cit.، PP. 27–29.

(10) Quigley، 1999، Op. Cit.، P 5.

(١١) السيد عليـــوه (٢٠٠١)، التعليم المـــدني والمشاركة السياسية للشبـــاب: المواطنة والديمقراطية، القاهرة، مركز القرار للاستشارات، ص ١٦٠.

(12) Wasser H. (2000). Politics and Politicians in Current Democratic – Systems or "Democracy and its Discontents". A paper presented at Democracy and the new Millenium International conference، Malibu، California، 2000، PP. 1–7 File://A:\german–conference 2000–Wasser.html.

Barlow J. (2000) . Saving Democracy from its Friends: the Three Faces – Of Majority Tyranny. a paper presented to the Democracy and the Now Millennium International Conference، Malibu، California، October 2002، PP. 1–4 file://:german–conference 2000–barlow.html.

(13) Darling-Hammond L. (1997). Op. Cit., PP. 42-43.
(14) Hodge. J. (1988). Civic Education in Schools. ERIC Digest. ERIC Clearing house for Social Studies/Social Education ED 301531. 10/8/2000, PP. 1-2.
(15) Center for Civic Education(1995). The Role of Civic Education: A Report of the Task Force on Civic Education, a paper delivered at the Second Annual White House Conference on Character Building for Democratic, Civil Society, Washington, DC: May, 19-20, 195. P. 7. http://www.civiced.org,
(16) Branson, M. S. (1998). Op. Cit., P. 2.
(17) Evans, K. (2000). Beyond the Work- related Curriculum: Citizenship and Learning After Sixteen. Richard Baily (9ED). Teaching Values and Citizenship across the Curriculum. London & Sterling, Kogan Page, P. 158.
(18) Salomone, R.C. (2000). Visions of Schooling: Conscience, Community and Common Education. Michigan, Yale University Press, P. 197-198.
(19) Salomone, Op, Cit., PP. 10-12.
(20) Salomone, Op. Cit., PP 10-12.
(٢١) السيد عليوه، مرجع سابق، ص ٧٥-٧٦.
(22) Otten, E. H. (2000). Character Education. ERIC Digest. ERIC Clearing House for Social Studies/Social Science Education, ED 444932. 8/11/2001, P. 2.
(٢٣) سعيد التل وآخرون (١٩٩٣)، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٦١٣.
(٢٤) رسمي عبد الملك رستم (٢٠٠١)، دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ص ٩٢.
(25) Arthur, J. & Baily, R. Op. Cit., P. 7.
(26) Wright, V. D. Op. Cit., P. 5.
(27) Wilkins, C. Op. Cit., PP 19-25.
(28) Wilkins, C. Op. Cit., PP 19-25.
(29) Arthur and Baily, Op. Cit. P. 77.
(30) IBE (2000). What is Citizenship Education? The International Project "What Education for What Citizenship" PP 1-3. http://www3.int/ibe_citied/whatcitizenship
(31) Mason, R. (1998). Globalizing Education : Trends and applications. - London and New York, Routeldge, P. 3-4.
Leestma, R (1979). Looking Ahead - An Agenda for Action. Becker, - James M (Ed) Schooling for A global Age, New York Mcgraw - Hill Book Company, P. 233.

(٣٢) ناصيف نصار (٢٠٠٠)، في التربية والسياسة – متى يصير الفرد في الدول العربية مواطناً؟ دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص ١٥-١٦.
(33) Branson, M. S. (2001). Making the Case of Civic Education; Educating Young People for Responsible Citizenship. a paper presented at the Conference for Professional Development of Program Trainers, Manhattan Beach, California, February 25, 2001. P 5 Fille://A:/articlemb-html
(34) Wilkins, C., Op. Cit., P. 14.
(٣٥) جان توشار وآخرون (١٩٩٧)، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة على مقلد، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ص ١٣.
(36) Branson, M. S. (2001). Op. Cit., P. 13.
(37) Beck, J. Op. Cit., PP. 129-132.
(38) Davison, D, & Arthur, J. (2000). Education and Citizenship. Matheson, C & Matheson, D. (Eds.) Educational Issues in the learning Age. London& New York, Continuum, P. 53-5.
(39) Davison and Arthur, Op. Cit., P. 51.
(40) Davison & Arthur, Op. Cit., PP. 45-56.
(41) Evans, Op. Cit., P. 151.
(42) Davison & Arthur, Op. Cit., PP. 53-56.
(43) Wilkins.C., Op. Cit., P. 19.
(٤٤) السيد عليوة، مرجع سابق، ص ١٢٢.
(45) Arthur & Bailey, Op. Cit., PP. 82-83.
(46) Smith, D. Op. Cit., P. 9.
(٤٧) اوسبيتز، كاترين، مرجع سابق، ص ٣٩.
(48) Arthur & Bailey, Op. Cit., PP. 88-99.
(٤٩) كليفورد اوروين (١٩٩٤)، المواطنة والسلوك الحضاري كمكونين للديمقراطية الليبرالية، بانفيلد، ادوارد (محرر) السلوك الحضاري والمواطنة في المجتمعات الليبرالية، ترجمة سمير عزت نصار، دار النسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١١٦.
(50) Arthur & Bailey ،Op Cit., PP. 81-82.
(51) Arthur & Bailey, Op. Cit., P. 90.
(52) Wilkins, Op. Cit., P. 73.
(53) Parker, W. C., et al, (1999). Education of World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. The American Educational Research Journal, vol..36,No. 2, 1999
(54) جان جاك شفاليه، مرجع سابق، ص 183.
(55) Lewis, A. (1992). Urban Youth In Community Service: Becoming Part of the Solution ERIC/CUE, Number 81, ERIC Clearing House On Urban Educcation, New York NY, ED 5351425. 8/11/2001. P. 1-3.
(56) Patrick, J. (1998). Education for Engagement in Civil Society and Government, ERIC Digest, ERIC Clearing House for Social studies/

.Social science Education ED42321. 4/1/2002، P. 2
Crick B. (2000). Essays on Citizenship. London of New York، (57)
.Continuum. P. 11
.Davison & Arhur، Op. Cit.، PP.49–50 (58)
.Crick B.، Op. Cit.، P. 2–3 (59)
Branson، M. S. (1999a). Globalization and its Implications for Civic (60)
Education. A paper delivered at the Globalization of Politics and the
Economy International Conference، Haus der alb، Bad Urach، Germany،
،Oct.، 1999. P. 11. http://www.civiced.org
.Branson، M. S. Op. Cit.، P. 6 (61)
Grene، J. P.، (2000). Civic Values in Public and private Schools. (62)
Peterson، Paul C. and Hassel، Bayan C (eds.).Learning From the School
.Choice. Washington، DC.، Brookings Institution، PP. 93–104
.Branson، M. S. (1998). Op. Cit (63)
.Bottery، M. (2000). Op. Cit.، P. 4 (64)
(٦٥) عبد المنعم المشاط (١٩٩٥)، التعليم والتنشئة السياسية، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العـــدد ٢، إبريل ١٩٩٥، مركز ابن خلدون للدراســـات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، القاهرة، ص ١٠٧.
.Barber ،Op. Cit.، P. 29 (66)
.Torres، Op. Cit.، P. 421 (67)
.Beck، Op. Cit.، P. 136 (68)
Skinner، G and McCollum،A.(2000). Values Education، Citizenship (69)
and the Challenge of Cultural Diversity ، Teaching Values and citizenship
.Across the curriculum London and starling Kogan page، P. 149–150
.Parker et l ، Op. Cit (70)
.Salomone، Op. Cit.، PP. 197–198 (71)
.Salomone، Op. Cit.، PP. 202–204 (72)
.Salomone، Op. Cit.، PP. 200–201 (73)
.Salomone، Op. Cit.، PP. 210–215 (74)
.Crick، Op. Cit.، PP.156–157 (75)
.Athur & Bailey، Op. Cit.، PP. 78 (76)
Parker et l ، Op. Cit (77)
Lee، Janney، I (2000). Values Education in the two–year Colleges، (78)
Digest. ERIC Digest. ERIC Clearing House for Community Colleges،
.Los Angles، CA: ED 440861. 13/11/2001، P. 1–3
.Skinner & Mccollum، Op. Cit.، P. 155 (79)
Branson، M. S. (1994). What Does Research on Political Attitudes (80)
and Behavior Tells us About the Need for Improving Education for
Democracy? a paper delivered to the International Conference on
Education For Democracy، Serra Retreat، Malibu، California، USA،

October، 1994- web@ civiced.org
Brody، R. A. (1994). Secondary Education and Political Tolerance: (81) Examining the Effects on the Political Tolerance of The We The People…. Curriculum، Calabasas، CA: Center for Civic Education، http://www. .civent.org/journal/brody.Html
.Patrick، 1998، Op. Cit.، P. 2 (82)
.skinner & Mccullumn، Op. Cit.، P. 199 (83)
(٨٤) المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠)، التربية والعولمة، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة السابعة والعشرون، سبتمبر ١٩٩٩ - يوليو ٢٠٠٠.
(٨٥) حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٠)، الوطنية في عالم بلا هوية - تحديات العولمة، دار المعارف، القاهرة، ص ٩٩-١٠١.
(٨٦) عبد المنعم المشاط، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ٦٣-٧٣.
(٨٧) المجالس القومية المتخصصة، مرجع سابق، ص ٦٩-٧٠.
(٨٨) حسين كامل بهاء الدين، مرجع سابق، ص ١٠١.
.Branson، 1998، Op. Cit.، P 4 (89)
.Crick، Op. Cit.، P 61 (90)
.Patrick، 1998، Op. Cit.، P 1-2 (91)
Center for civic education، (1999). Constitutional Democracy، (92) Calabasas، CA: Center of civic Education. PP. 1-5. http:// www.civiced. org/cbframe.html
.Davison & Arthur، Op. Cit.، P. 52 (93)
.Crick، Op. Cit.، PP. 75-94 (94)
.Crick، Op. Cit.، P. 70 (95)
Nimei، Richard G.، and Junn، J.(1993). Civics Courses and the (96) Political Knowledge of High School Seniors .a paper presented at the American Political Science Association، Washington، DC، September 2، 1993. http://www.civiced.org
.Arthur & Bailey، Op. Cit.، PP: 92-93 (97)
.Arthur & Davison Op. Cit.، PP: 51-60 (98)
.Branson،1998، Op. Cit.، P. 15 (99)
Entwistle، H. (1971). Political Education in A Democracy. London، (100) .Roltedge and Kogan Page، P. 19-23
.Entwistle، Op. Cit.، P. 19-23 (101)
.Zaki، M.، Op. Cit.، P. 45 (102)
.Zaki، M.، Op. Cit.، P. 60 (103)
(١٠٤) محمود عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦)، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت، ص ٢٦٩.
.Entwistle، Op. Cit.، P. 20 (105)
(١٠٦) عبد المنعم المشاط، ١٩٩٥، مرجع سابق، ص ١٠٥-١٠٧.
(١٠٧) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٣٥-٦٥٤.
.Brody، R.، Op. Cit (108)

(١٠٩) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٣٥-٦٥٤.

(110) Arthur & Bailey، Op. Cit.، P. 14.

(111) Patrick، J. (1991). Teaching the Responsibilities of Citizenship. ERIC Digest Clearing House for social Studies/Social science Education، ED 332929.، 10/8/2002، P.P 1-2.

(١١٢) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٤٥-٦٤٦.

(١١٣) Crick، Op. Cit.، P ٧٩.

(١١٤) عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، دراسات في علم الاجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ٨٣.

(١١٥) - كريم أبو حلاوة، مرجع سابق، ص ١٧

- عصام فوزي، مرجع سابق، ص ٢٤٠-٢٤٤.

(١١٦) سلوى محمد العوادلي، مرجع سابق.

(١١٧) حنان كفافي (١٩٩٢)، التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- سيد أبو ضيف عمر (١٩٩٣)، الثقافة السياسية لطلاب الجامعات المصرية - دراسة حالة لجامعة قناة السويس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة قناة السويس.

- سمير خطاب (١٩٩٩)، التنشئة السياسية والقيم - دراسة ميدانية لطلاب المدارس الثانوية بالقاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

- عربي عبد العزيز الطوخي (١٩٩٤)، معالجة الصف المصرية لبعض القضايا السياسية وعلاقتها بالتنشئة السياسية للمراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

(118) Smith، Op. Cit.، P. 5.

(119) Darling-Hammond، Op. Cit.، P. 37.

(120) Darling-Hammond، Op. Cit.، PP. 38-39.

(١٢١) عربي عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق.

(١٢٢) - حنان كفافي، مرجع سابق.

- سيد أبو ضيف، مرجع سابق.

- سمير خطاب، مرجع سابق.

- عربي عبدالعزيز الطوخي، مرجع سابق.

(١٢٣) سعيد التل وآخرون، مرجع سابق، ص ٦٥٠-٦٥٤.

(١٢٤) السيد عليوه، مرجع سابق، ص ٧٦.

(١٢٥) أماني قنديل، مرجع سابق، ص ١٥٠.

(١٢٦) أماني قنديل، مرجع سابق، ص ١٥٠.

(١٢٧) مجدى الغنيم، مرجع سابق، ص ٨٢-٨٧.

(128) Schultz، et al، Op. Cit.، P: 66.

(129) Barber، Op. Cit.، P: 32.

(130) Barber، Op. Cit.، P: 26.

(131) Soder،Op. Cit.، P: 45.

(132) Barber. 1997، 35

(133) Sizer، Op. Cit.، P: 37.

Anderson، C، et al (1997) Divergent Perspectives on Citizenship (134)
Education : A Q Method Study and Survey of Social Studies Teachers.
The American Educational Research Journal. Vol. 34 No 2 summer
.1997، P. 334
.Tooley، Op. Cit.، P: 140–150 (135)
.Branson، M. S. (1998)، Op. Cit (136)
.Center for Civic education، (1995)، Op. Cit.، P: 5 (137)
Patrick، J. (1997). Global Trends in Civic Education. A speech (138)
given at thy seminar for the Needs for New Indonesian Civic Education
(CICED) March 29، 2000، Bandung Indonesia. Calabasas، CA:center for
Civic Education. P: 13 Web@civiced.org.articles–rol.html
.Barber، Op. Cit.، P: 26 (139)
.Branson، M. S. (1998)، PP: 22–23 (140)
Sackney، C (2000). Enhancing Scholl Learning Climate: Theory، (141)
Research and Practice. P: 7. File//a:enhancingschoollearningclimate.
html
.kerr. D. H. Op. Cit.، P. 79–83 (142)
.Sackney، Op. Cit.، P: 17 (143)
.Center for civic Education، (1995)، P: 8 (144)
.Anderson، Op. Cit (145)
Bahmaueller، C، F.،(1998). A framework for Teaching Democratic (146)
Citizenship: An International Project. Calabasas، CA: Center for Civic
.Education. PP: 1–11. http://www.civiced.org/cb frame html
.Bahmurller، Op. Cit.، P: 1–11 (147)
.Wilkins، Op. Cit.، PP: 19–25 (148)
Center for Civic Education، (1994). National Standards for Civics (149)
and Governement.. Calabasas، CA: Center for Civics Education. http://
www.civiced.org
Tourney–Purta، Jet al. (1999). The IEA Civic Education Study: – (150)
Expectation and achievement of Students in Thirty Countries. ERIC
Digest، 1999، ED 435585. 4/1/2002
– يوري تورني، بورتا، (٢٠٠١)، معتقدات حول المؤسسات الديمقراطية والمشاركة المدنية بين من هم في سن الرابعة عشر، ترجمة مجدي على، مجلة مستقبليات، المجلد ٣١، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٠١، القاهرة.
Patrick، (1997). Global Trends in Civic Education for Democracy. (151)
ERIC Digest. Eric Clearing House for Social Studies/Social Science
.Education ED410176. 4/1/2002
(١٥٢) والي عبـــد الرحمن أحمد (١٩٩٤)، تقويم منهـــج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في ضوء مفهوم الديمقراطية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، شبين الكوم، جامعة المنوفية.
(١٥٣) جمال الدين محمود إبراهيم (١٩٩٧)، تقويم أثر منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في تنمية المواطنة لدى التلاميذ، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

(١٥٤) حنان كفافي، مرجع سابق.
(١٥٥) وزارة التربيـــة والتعليم–مركـــز تطوير المناهج والمـــواد التعليميـــة (٢٠٠٠) القضايا والمفاهيم المعاصـــرة في المناهـــج الدراسية: التربية من أجـــل المواطنة والوحدة الوطنيـــة، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
(١٥٦) شعبـــان حامـــد إبراهيم، نادية حسن إبراهيـــم (٢٠٠١)، بحث في تطوير مناهـــج التعليم لتنمية المواطنـــة في الألفية الثالثة لـــدى الطلاب بالمرحلة الثانوية – دراسة تجريبيـــة (الجزء الأول)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
(١٥٧) نجدة إبراهيم علي سليمان (١٩٩٢)، التنشئة السياسية في المدارس المختلفة بالتعليم الأساسي بمحافظة القاهرة بين النظرية والتطبيق،
(١٥٨) عبـــد الســـلام نوير (١٩٩٨)، الثقافة السياسية للمعلم في مصـــر – دراسة ميدانية على عينة من معلمـــي التعليـــم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشـــورة، كلية الاقتصاد والعلـــوم السياسية، جامعة القاهرة.
(١٥٩) – عصـــام توفيق قمر (١٩٩٧)، دور جماعات النشـــاط الاجتماعي في المدرسة الثانوية في تنمية الوعـــى البيئي للطلاب في جمهورية مصر العربية في ضوء خـــبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق – فرع بنها.
– عبد الفتاح تركي موسى (١٩٩٣)، دور الجماعات المدرسية في تنمية المجتمع المحلي – دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
– إيمـــان زغلـــول راغب (١٩٩٨)، دور التنظيمـــات المدرسية بالمرحلة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
– رسمي عبد الملك رستم وشعبان حامد،مرجع سابق.
(١٦٠) عاصـــم الدسوقي (٢٠٠١)، السياسة التعليمية والنظـــم السياسية عبر نصف قرن (النصف الثاني مـــن القرن العشرين، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الاسكندرية.
(١٦١) أحمد يوسف سعد (٢٠٠١)، المناهج الدراسية وتشكيل الوعى بالمجتمع المدني، التعليم ومستقبل المجتمـــع المدني، مركز الجزويت الثقـــافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحـــر المتوسط للتنمية، الإسكندرية.
(١٦٢) كمال نجيب (١٩٩٢)، المدرسة والوعى السياسي – دراسة للفكر السياسي لطلاب المدرسة الثانوية العامة، كتاب التربية المعاصرة، النيل للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
(١٦٣) برنامـــج الأمم المتحـــدة الإنمائي – الصنـــدوق العربي للإنماء الاقتصـــادي والاجتماعي، مرجع سابق.
(164) Branson, 2002, Op. Cit., P: 4.
(١٦٥) كمال مغيث، منى درويش، مرجع سابق.
(١٦٦) – سمير خطاب، مرجع سابق.
– سيد أبو ضيف عمر ، مرجع سابق.
– عربي عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق.
– حنان كفافي مرجع سابق.

الفصل الثالث

واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية
(دراسة ميدانية)

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها المؤلف والتي استندت إلي استبيان التعرف علي واقع التربية المدنية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي في مصر (ملحق الكتاب)، وينقسم الفصل الحالي إلى قسمين: الأول يتناول إجراءات الدراسة الميدانية، في حين يعرض الثاني للنتائج وتفسيرها.

القسم الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

بعد عرض الواقع الاجتماعي المنشود والصيغة التربوية البديلة الكفيلة ببلوغ هذا الواقع كان من الضروري الوقوف على واقع التربية المدنية كمخرج لدى طلاب الثانوية العامة في مصر، إذ لا يمكن أن نضع أي تصور للنهوض بهذه التربية اعتماداً على الإطار النظري فقط دون الوقوف على الواقع الحالي لهذه التربية وما تحققه – أو ما يتحقق منها – على أرض الواقع، ومن أجل الوقوف على هذا الواقع كان أمام المؤلف عدة خيارات: فإما أن يستخدم أداة تحليل المضمون، أو قوائم الملاحظة، أو أداة الاستبيان، دون الجمع بينها نظراً لإمكانات الدراسة الحالية باعتبارها دراسة ماجستير، ونظراً لصعوبة إجراء قوائم الملاحظة بالدقة الكافية وعدم قياسها للجوانب المعرفية والمفاهيمية بكفاءة، إذ تركز هذه الأداة على المناخ والسلوكيات فقط، ونظراً لوجود دراسات حديثة – استند إليها المؤلف في الفصل السابق – قامت بتحليل مناهج المدرسة الثانوية بحثاً عن موضوعات مماثلة وقريبة الصلة من موضوع الدراسة الحالية، وانطلاقاً من وجود عناصر أخرى مهمة داخل المؤسسة التعليمية تسهم بدور فعّال في التربية المدنية غير المناهج، ومن أن المناهج قد تتضمن من المفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات ما يدعم التربية المدنية لدى الطلاب في حين لا يظهر ذلك كمخرج لديهم لسبب أو لآخر – والعكس صحيح – وهو ما يقلل من

الحاجة إلى أسلوب تحليل المحتوى، وحيث إن التربية المدنية تمثل مخرجاً لمؤسسات ووسائط تربوية عديدة مقصودة وغير مقصودة، وتتطلب تضافر جميع عناصر العملية التعليمية ذاتها من معلم ومناخ وأنشطة وممارسات وإدارة وروابط بالمجتمع – علاوة على المنهج – فقد كان أسلوب الاستبيان هو الأنسب للدراسة الحالية، ومن ثم فقد أعد المؤلف استبياناً للتعرف على ما تحققه التربية المدنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وواقع هذه التربية في المؤسسات المربية المختلفة (ملحق الكتاب).

هذا وتهدف الدراسة الميدانية في الأساس إلي الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: ما واقع التربية المدنية لدي طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر؟ ومن ثم فقد كان من الضروري أن نقف علي مستوي التربية المدنية لدي عينة من طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر، ومدي وجود تأثير للنوع أو مكان الإقامة (العينات الفرعية لمجتمع طلاب الصف الثالث الثانوي في جمهورية مصر العربية) أو التفاعل بينهما في تحقق مخرجات التربية المدنية.

أولاً: التعريف الإجرائي للمصطلحات

انطلاقاً من تعريف التربية المدنية بأنها "الإعداد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة الأخلاقية بمستوياتها المحلية والقومية والعالمية، في إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية، وبما يدعم الديمقراطية الدستورية والمشاركة السياسية والمسئولية الاجتماعية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي والانفتاح على الثقافات والإسهام في الحضارة الإنسانية، وما يستلزمه ذلك الإعداد من اكتساب لمبادئ ومعارف ومفاهيم، وتنمية لقيم وميول واتجاهات، ودعم لمهارات وقدرات وسلوكيات تصب جميعها في اتجاه تحويل المواطن من حالة المواطنة بالقوة إلى حالة المواطنة بالفعل"، يمكن تعريف أبعاد التربية المدنية التي سيقيسها الاستبيان إجرائياً على النحو التالي:

١- **الديمقراطية**: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات اللازمة لدعم وتفعيل الديمقراطية باعتبارها ذلك النظام من نظم الحكم الذي يقوم على دعم مشاركة المواطنين لأقصى درجة في كل جوانب الحياة وعلى كل المستويات.

٢- **المجتمع المدني**: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات اللازمة لدعم وتفعيل المجتمع المدني باعتباره تلك المنظمات التطوعية غير الحكومية اللاربحية المستقلة

عن الدولة التي تهدف إلى خدمة المجتمع والصالح العام والتأثير في عمليات صنع القرار العام سواء أكان ذلك في المجالات السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية وباعتباره – إلى جانب ذلك وقبله – تلك الثقافة المطلوبة لدعم فعّالية المواطنين السياسية والمدنية بكل أشكالها ومستوياتها.

٣- **المواطنة الفعّالة**: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات اللازمة للمواطنة باعتبارها علاقة حقوقية بين الفرد والمجتمع والدولة، وباعتبارها العضوية الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة في حياة مجتمع أو مجموعة من المجتمعات بكل جوانبها السياسية والاجتماعية والمدنية والثقافية وعلى كل المستويات المحلية والقومية والعالمية.

٤- **المواطنة العالمية**: جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم، ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات الضرورية لتفعيل عضوية المواطن في المجتمع العالمي والتجاوب مع القضايا والأحداث العالمية انطلاقاً من مفهوم المواطنة العالمية.

ثانياً: عينة الدراسة

من مظاهر النمو العقلي في مرحلة المراهقة – التي يسميها بياجيه مرحلة العمليات الشكلية – ظهور التفكير الشكلي الافتراضي الذي لا يقوم على العمليات العينية بل على نتائجها، ويقوم على المنطق الترابطي الافتراضي والصورة الإجمالية العامة، ويتكون في جوهره من مجموعة أو شبكة من العلاقات[١]، وتبعاً لذلك فإن من خصائص عملية التنشئة السياسية والاجتماعية في هذه المرحلة، نمو القدرات الإدراكية مثل القدرة على إدراك الأسباب والنتائج وتبرير الخيارات السياسية والاجتماعية والقيمية، وظهور التمركز الاجتماعي كبديل عن التمركز حول الذات، وهو ما يعني القدرة على استيعاب هيكل النظام الاجتماعي ككل وعلاقته بالمؤسسات الاجتماعية المكونة له، والتسليم بأن العمل الاجتماعي هو السبيل لحل المشكلات الاجتماعية والسياسية، وميلاد الأيديولوجية، إذ تتحول المشاعر والاتجاهات مع الوقت إلى أيديولوجيات أو استعدادات أيديولوجية[٢].

وإضافة إلى ذلك فإن الأفراد في هذه المرحلة العمرية يبدأون في تحمل واجبات المواطنة وبعض المسئوليات الاجتماعية والسياسية، ويبدأون كذلك في محاولة فهم ومناقشة المشكلات السياسية والاجتماعية السائدة في مجتمعاتهم، والبحث

عـن إجابات لما يدور بداخلهم من تسـاؤلات، ومعايشـة مؤسسـات جديدة كالأحزاب والتنظيمات السياسية ووسائل الإعلام، وعمرياً يمثل طلاب هذه المرحلة أقرب طلاب التعليـم قبـل الجامعي لاكتسـاب الأهلية السياسـية والقانونية وممارسـة التصـويت وغيره من مسئوليات المواطنة السياسية والاجتماعية والمدنية.

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة وخطيرة في السـلم التعليمي المصري، وذلـك لكونها تتوسـط عملية التعليـم الذي يجب أن يسـتمر مدى الحيـاة، وأنها أرقى مراحل التعليم قبل الجامعي الذي يوصف بأنه تعليم عام ومشترك لجميع ناشئة مصر، ومن مهامها الأساسـية الإعداد للمواطنة، وهى كذلك تختلف في طبيعتها عن التعليم الجامعي الذي يتسـم بالتخصـص الضـيق والنزعة الأكاديمية، وتحظى هذه المرحلة باهتمـام كبير من جانب الدولة والمجتمع والطلاب وأولياء الأمور نظراً لأهميتها في تقرير مصـير الطـلاب العلمي والمهنـي، وانعكاس مخرجاتها ليس فقـط على التعليم الجامعي بل أيضاً على المجتمع ككل، وبما أن المرحلة الثانوية هي آخر وأرقى مراحل التعليم قبل الجامعي، فإن التعرف على واقع التربية المدنية لدي طلابها يعد تشخيصاً لعمل نظام التعليم قبل الجامعي كله.

هـذا وقـد تم تطويـر التعليم في مرحلتـه الأساسـية بحلقتيها من خـلال مؤتمرات قوميـة، في حـين أن التعليم الثانوي بـدوره مـازال في انتظار مؤتمـر قومي لتطويره، وقد جاء من بين بنود أجندة تطوير هذا التعليم ضرورة تطوير التعليم الثانوي للوفاء بمهمة الإعداد للمواطنة الديمقراطية والمسئولية الاجتماعية والأخلاقية[٣].

من أجل ذلك كله تعتمد الدراسـة الحالية على عينة من طلاب وطالبات الصـف الثالـث الثانوي العام من محافظات القاهرة والغربية والفيوم تم اختيارها عشـوائياً بحيـث تكون ممثلة لطلاب وطالبات الصـف الثالث الثانوي العام في جمهورية مصر العربية، حيث تم تطبيق ٦٠٠ استمارة استبيان على عينة من طلاب وطالبات الصف الثالـث الثانوي العام بهذه المحافظات، وبعد اسـتبعاد الاسـتمارات غير المسـتوفاة، ونتيجـة لأن بعضـ الطلاب لم يقوموا برد الاسـتمارات، فقد بلـغ إجمالي العينة ٥٣٨ طالباً وطالبة موزعين كما يلي:

جدول رقم (١)
توزيع العينة الكلية وفقاً للمحافظة والنوع

المحافظة	النوع		الإجمالي	اسم المدرسة
	ذكر	أنثى		
الغربية	٨٠	١١٦	١٩٦	مدرسة طنطا الثانوية الجديدة المشتركة، إدارة غرب طنطا التعليمية
الفيوم	٩٦	٨٩	١٨٥	مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين، ومدرسة أم المؤمنين عائشة الثانوية بنات، إدارة الفيوم التعليمية
القاهرة	٨٠	٧٧	١٥٧	مدرسة حدائق القبة الثانوية بنين، ومدرسة حدائق القبة الثانوية بنات، إدارة حدائق القبة التعليمية
الإجمالي	**٢٥٦**	**٢٨٢**	**٥٣٨**	

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي عدد العينة الكلية للدراسة بلغ ٥٣٨ طالباً وطالبة ٣٦,٤٪ منهم من محافظة الغربية، و٣٤,٤٪ منهم من محافظة الفيوم، و ٢٩,٢٪ من محافظة القاهرة، وكانت نسبة الإناث ٥٢,٤ ٪ والذكور ٤٧,٦٪.

ثالثاً: أداة جمع البيانات

للأسباب السابقة تعتمد الدراسة الحالية علي استبيان للتعرف علي واقع التربية المدنية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي يتكون من أربعة أبعاد: الديمقراطية، والمجتمع المدني، والمواطنة الفعّالة (بشقيها آليات ومؤسسات الحكم، ومسئوليات

المواطنة)، والمواطنة العالمية، ويتم قياس التربية المدنية بأبعادها الأربعة هذه علي ثلاثة مستويات: المعرفة والوعي، والقيم والاتجاهات، والمناخ والممارسات وقد تم إعداد الاستبيان بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة[٤].

وقد تم التحقق من ثبات الاستبيان من خلال إعادة تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت ٣٨ طالباً بالصف الثالث الثانوي بمدرسة قطور الثانوية المشتركة بإدارة قطور التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية، وهذه العينة خارج العينة الأصلية، وعند إعادة التطبيق بعد أسبوعين انخفض العدد إلى ٣٢ طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات الطلاب في التطبيقين من خلال المعادلة:

$$ر = \frac{(ن\ مج\ س \times ص) - (ن\ مج\ س \times مج\ ص)}{\sqrt{[(مج\ س٢) - (مج\ س)٢] \times [(ن\ مج\ ص٢) - (مج\ ص)٢]}}$$

وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٨٨٪ وهى نسبة تعبر عن معامل ارتباط موجب مرتفع، وهو ما يشير إلى ارتفاع ثبات الاستبيان.

صدق الاستبيان:

استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوي content validity بهدف التأكد من مدي تحقيق الاستبيان للأهداف المرجوة من تطبيقه وتمثيل العبارات للأبعاد والمستويات التي جاءت فيها ومدي تمثيلها للتربية المدنية ومدي مناسبتها للمرحلة التعليمية والعمرية لطلاب العينة، وقد تم إجراء صدق المحتوي من خلال آراء عدد من المتخصصين – كمحكمين – في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات الواجبة سواء في صياغة العبارات أو الأبعاد والمستويات وفقاً لآراء المحكمين.

وفيما يتعلق بأبعاد التربية المدنية فإنها، نتيجة لارتباطها بالنواحي السياسية والاجتماعية والمدنية، تتسم بالتداخل والتكامل، ومن ثم فمن الصعب الفصل بينها – كالفصل بين الديمقراطية و المجتمع المدني، أو بين الديمقراطية ونظام الحكم، أو بين الديمقراطية والمواطنة الفعّالة – فصلاً تاماً، ولكن كان من الضروري الفصل بينها من أجل القياس والتفسير. وبالنسبة لمستويات القياس، فقد رأي الباحث – رغم اعتراض بعض المحكمين – ضرورة الجمع بين مفهومي المعرفة والوعي في تسميته

للمستوى الأول، إذ أن المعرفة هي أساس الوعي ولا وعي بدون معرفة، كما أن المعرفة عندما يتم توظيفها – كما في الاستبيان الحالي – تنتقل إلي مرحلة الوعي. وبالنسبة للمستوى الثاني كان بعض المحكمين يرون ضرورة الاقتصار في تسميته علي القيم فقط أو الاتجاهات فقط، وذلك للفروق المفاهيمية بين هذه المصطلحات، ولكن الباحث لم ير في الجمع بين هذه المصطلحات ما يتعارض مع طبيعتها، فعندما نقول مثلاً إن فلاناً يتمتع بقيمة التسامح، فإننا في الوقت ذاته نقول إن لدي هذا الشخص اتجاهاً إيجابياً نحو هذه القيمة، كما أن هناك من بين عبارات هذا المستوي ما تعبر عن قيمة فقط وما تعبر عن اتجاه فقط، هذا إلي جانب أن هذه المفاهيم تستخدم بالتبادل عند الحديث عن الجانب الوجداني من التربية المدنية. وبالنسبة للمستوي الثالث لم يكن هناك أي اعتراض حول تسميته، ولكن من الضروري أن ننوه إلى أنه في هذا المستوي يتم قياس التربية المدنية كمخرج تحقق بالفعل لدي الطلاب، وفي الوقت نفسه يتم قياس مدى قيام كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بدورها في إحداث التربية المدنية، والجدول رقم (٢) يوضح أرقام وأعداد المفردات والعبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبيان الفرعية علي مستويات القياس الثلاثة، وذلك للاستبيان في صورته النهائية بعد إجراء ما أوصي به المحكمون من تعديلات.

جدول رقم (٢)

أرقام و أعداد المفردات الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبيان الفرعية علي مستويات القياس الثلاثة

أبعاد التربية المدنية	مستوي القياس					
	المعرفة والوعي		القيم والاتجاهات		المناخ والممارسات	
	العدد	أرقام المفردات	العدد	أرقام المفردات	العدد	أرقام المفردات
الديمقراطية	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٦	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٩

المجتمع المدني		٦	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٥	٧	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨	٦	٢، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٣٠
المواطنة الفعّالة	آليات ومؤسسات الحكم	٥	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣	٣	٣، ٨، ١٣	٤	٣، ٨، ١٣، ٢٢
	مسئوليات المواطنة	٤	٤، ٩، ١٤، ١٩	٨	٤، ٩، ١٤، ١٨، ٢٦، ٢٩، ٣٠	٨	٤، ٧، ٩، ١٤، ١٨، ٢٦، ٢٧، ٢٨
المواطنة الفعّالة		٤	٥، ١٠، ١٥، ٢٠	٥	٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣	٥	٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣
إجمالي العدد لكل مستوى		٢٦		٣٠		٣٠	
إجمالي عدد مفردات الاستبيان							٨٦

يتضح من الجدول السابق أن الاستبيان يقوم بقياس التربية المدنية بأبعادها الأربعة: الديمقراطية، والمجتمع المدني، والمواطنة الفعّالة، والمواطنة العالمية علي ثلاثة مستويات: المعرفة والوعي (٢٦ مفردة)، والقيم والاتجاهات (٣٠ عبارة)، والمناخ والممارسات (٣٠ عبارة)، ويوضح هذا الجدول كذلك أن بعد الديمقراطية تقيسه ٧ مفردات علي مستوي الوعي (أرقام ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٦)، ٧ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧)، ٧ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ١، ٦، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٩)، وأن بعد المجتمع المدني تقيسه ٦ مفردات علي

مستوى الوعي (أرقام ٢ ، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٥)، ٧ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ٢ ، ٧، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨)، ٦ عبارات علي مستوى المناخ (أرقام ٢ ، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٥، ٣٠)، وأن آليات ومؤسسات الحكم (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) تقيسه ٥ مفردات علي مستوي الوعي (أرقام ٣ ، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣)، ٣ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ٣ ، ٨، ١٣)، ٤ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ٣ ، ٨، ١٣، ٢٢)، وأن مسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) تقيسها ٤ مفردات علي مستوى الوعي (أرقام ٤ ، ٩، ١٤، ١٩)، ٨ عبارات علي مستوي القيم (أرقام ٤، ٩، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٠) و٨ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ٤، ٧، ٩، ١٤، ١٨، ٢٦، ٢٧، ٢٨) – وبذلك يكون عدد المفردات التي تقيس بُعد المواطنة الفعّالة كله ٩ مفردات علي مستوى الوعي (أرقام ٣، ٤، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٣)، ١١ عبارة علي مستوى القيم (أرقام ٣، ٤، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٠)، ١٢ عبارة علي مستوي المناخ (أرقام ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨) – وأن بُعد المواطنة العالمية تقيسه ٤ مفردات علي مستوي الوعي (أرقام ٥، ١٠، ١٥، ٢٠)، ٥ عبارات علي مستوى القيم (أرقام٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣)، ٥ عبارات علي مستوي المناخ (أرقام ٥، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٣).

وبذلك يكون إجمالي عدد مفردات الاستبيان ٨٦ مفردة، ٢٦ منها تقيس المعرفة والوعي، و٣٠ تقيس القيم والاتجاهات، و ٣٠ تقيس المناخ والممارسات، وبذلك أيضا يكون عدد المفردات التي تقيس بُعد الديمقراطية علي المستويات الثلاثة ٢١ مفردة، وعدد المفردات التي تقيس بُعد المجتمع المدني علي المستويات الثلاثة ١٩ مفردة، وعدد المفردات التي تقيس بعد المواطنة الفعّالة (بشقيه) علي المستويات الثلاثة ٣١ مفردة، وعدد المفردات التي تقيس بُعد المواطنة العالمية علي المستويات الثلاثة ١٥ مفردة.

الدرجة علي الاستبيان:

– بالنسبة لمستوي المعرفة والوعي: وضعت مفرداته في شكل أسئلة اختيار من متعدد بحيث تتكون المفردة من مقدمة يتبعها أربعة اختيارات أحدها فقط صحيح، وفي هذا المستوي من الاستبيان يعطي الطالب درجة واحدة (١) إذا كان اختياره هو الصحيح، ويعطي صفر (٠) إذا كان اختياره غير صحيح.

– بالنسبة لمستوي القيم والاتجاهات: وضعت عبارات هذا المستوي في مقياس يتدرج من "أوافق" إلي "متردد" إلي "لا أوافق"، بحيث يعطي الطالب الدرجة (٣) إذا

كانت إجابته تشير إلي وجود القيمة أو الاتجاه، والدرجة (١) إذا كانت إجابته تشير إلي غياب القيمة أو الاتجاه، والدرجة (٢) إذا كانت إجابته هي متردد.

– بالنسبة لمستوي المناخ والممارسات: وضعت عبارات هذا المستوي في مقياس يتدرج من "غالباً" إلى "أحياناً" إلي "نادراً"، ويعطي الطالب الدرجة (٣) إذا كانت إجابته تشير إلي وجود نوع المناخ أو الممارسات، والدرجة (٢) إذا كانت إجابته تشير إلي وجود هذا النوع من المناخ أو الممارسات (أحيانا) والدرجة (١) إذا كانت إجابته تشير إلي غياب هذا النوع من المناخ أو الممارسات.

– مع العلم بأنه في المستويين الثاني والثالث من مستويات القياس عمد المؤلف إلى تضمين بعض العبارات السلبية، وذلك للحصول على صورة صادقة لاتجاهات وممارسات الطلاب من جانب، والتحقق من مدى صدق الاستبيان في قياس ما اعد لقياسه من جانب آخر، وهو ما روعي عند تفريغ البيانات.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ استجابات العينة علي الاستبيان وذلك بإعطاء درجات للمفردات وفقا للتخصيص السابق، تمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحاسب الآلي من خلال برنامج SPSS ، وذلك للوقوف علي مستوي العينة الكلية في التربية المدنية، ومن أجل التعرف علي تأثير النوع والمحافظة علي تحقق التربية المدنية كمخرج لدي الطلاب تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، إلي جانب المتوسطات والنسب المئوية وغيرها من الأساليب الإحصائية اللازمة والتي يقوم بها هذا البرنامج الإحصائي.

القسم الثاني: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

وفيما يلي سوف نعرض أولاً : مستوي التربية المدنية بأبعادها الأربعة علي المستويات الثلاثة لدي العينة الكلية، وثانياً: للفروق بين العينات الفرعية في التربية المدنية كواقع وكمخرج لدي الطلاب، وفى النهاية سنعرض إجمالاً لمخرجات التربية المدنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وواقعها في المؤسسات المربية المختلفة.

أولاً: مستوي التربية المدنية لدي العينة الكلية

من خلال رصد استجابات عينة البحث علي كل من أبعاد التربية المدنية الأربعة علي المستويات الثلاثة، تم تناول مستوي العينة الكلية.

(أ) علي مستوي المعرفة والوعي

١- الديمقراطية

يوضح جدول رقم (٣) مستوي العينة علي بعد الديمقراطية في مستوي المعرفة والوعي

جدول رقم (٣)

مستوي استجابات العينة الكلية علي بعد الديمقراطية في مستوي المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
١	٣٠٦	٥٦,٩	٢٣٢	٤٣,١
٦	٣٨١	٧٠,٨	١٥٧	٢٩,٢
١١	٣٣٩	٦٣,٠	١٩٩	٣٧,٠
١٦	٢٩٦	٥٥,٠	٢٤٢	٤٥,٠
٢١	٣٦٠	٦٦,٩	١٧٨	٣٣,١
٢٤	٣٥٦	٦٦,٢	١٨٢	٣٣,٨
٢٦	١٤٨	٢٧,٥	٣٩٠	٧٢,٥
المجموع	٢١٨٦	٥٨,١	١٥٨٠	٤١,٩

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (٣) إلى أن نسبة الطلاب الذين اختاروا الإجابة الصحيحة على كل مفردات بُعد الديمقراطية في مستوى المعرفة والوعي من إجمالي العينة الكلية بلغت ٥٨,١٪ في مقابل ٤١,٩٪ فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة.

ويمكن ترتيب مستويات معرفة ووعي الطلاب بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية وفقاً لما جاء في نتائج هذا البعد على النحو التالي: جاء مفهوم السيادة الشعبية في المرتبة الأولى (٦- ٧٠,٨٪)"، ويمكن إرجاع ذلك إلى أساسية هذا المفهوم للديمقراطية، إذ تعرف هذه الأخيرة بأنها حكم الشعب لنفسه من خلال ممثلين، وفي المرتبة الثانية جاء مفهوم المساواة بين المواطنين (٢١-٦٦,٩٪)، وربما يعود بروز

هذا المفهوم إلى ما يشيع في المجتمع من ممارسات تنم عن المحسوبية وعدم المساواة، وهو ما ساعد على انتعاش هذا المفهوم بين شباب هذه المرحلة الذين يميلون إلى المثالية، وفي المرتبة الثالثة جاء مفهوم حرية الرأي والتعبير (٢٤-٦٦,٢٪)، ولعل ذلك يعود لأساسية هذا المفهوم للديمقراطية المصرية كما تصورها الآلة الإعلامية، وبعد ذلك جاء مفهوم التعددية الحزبية (١١-٦٣٪)، علماً بأن مستوى الوعي بهذا المفهوم جاء أعلى مما هو متوقع في ضوء الدراسات السابقة[٥]، وربما يرجع السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذا المفهوم عما هو متوقع إلى سهولة مفردة الاستبيان الحالي، فلم تسأل مثلاً عن مبررات التعددية الحزبية أو أسماء الأحزاب الموجودة أو برامجها، وبعد ذلك جاء مفهوم سيادة القانون (١-٥٦,٩٪)، ولعل السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذا المفهوم يعود إلى تردد هذا المفهوم في خطابات رئيس الجمهورية والآلة الإعلامية، ثم بعد ذلك جاء الوعي بمبدأ الحكم للأغلبية بالانتخاب (١٦-٥٥٪)، وتأخر هذا المفهوم لم يكن متوقعاً نظراً لأن الديمقراطية في العالم الثالث عادة ما يتم اختزالها إلى الممارسة الانتخابية، ويمكن إرجاع انخفاض مستويات الوعي بهذا المفهوم إلى ما يشيع من عدم الثقة في نتائج الانتخابات، بمعني أن من بين الطلاب الذين فشلوا في اختيار الإجابة الصحيحة من قد يكون اختارها عمداً تعبيراً عن شكوكه في مصداقية هذا المفهوم، وهو ما قد يعبر عن نوع من السخرية من الواقع – كما سنوضح عند تفسير نتائج المواطنة العالمية – وفي المرتبة الأخيرة جاء مفهوم الفصل بين السلطات (٢٦-٢٧,٥٪)، والانخفاض الكبير في مستوي الوعي بهذا المفهوم – مقارنة بسابقيه – يأتي متماشياً مع غياب هذا المكون من مكونات الديمقراطية عن التناول العام، عوضاً عن تجاهل هذا المفهوم إعلامياً.

وإجمالاً نجد أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة فاقت نسبة من اختاروا الإجابة الخاطئة، وقد تكون هذه النتيجة مرضية إلى حد ما، كأن نقول إن غالبية طلاب الثانوية العامة يتمتعون بمعرفة ووعي مرتفعين بالديمقراطية، ولكن تظل هذه النتيجة مقلقة إذا ما وضعنا في الاعتبار عدداً من الأمور، لعل من أهمها أن عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف الثالث الثانوي، أي نخبة ناشئة مصر في هذا المستوى العمري ونخبة المجتمع المصري ثقافياً وفكرياً فيما بعد، وأن هؤلاء الطلاب من مرتادي التعليم الثانوي، وهو التعليم العام الثقافي الأرقى في مصر، وهو ما يعني إجمالاً أن نسبة كبيرة تقترب من النصف من شباب مصر على وشك الانتهاء من التعليم الثانوي – العام والمشترك والثقافي – والانتقال إلى التعليم

الجامعي الأكاديمي التخصصي الأكاديمي وليس لديهم معرفة ووعي بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية، وخطورة هذه النتيجة تأتي من أن انخفاض مستوى المعرفة والوعي بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للديمقراطية سوف ينعكس دون شك على مستويات المشاركة السياسية المتوقعة لهؤلاء الطلاب فيما بعد، وعلى قيمهم واتجاهاتهم نحو الديمقراطية.

(٢) المجتمع المدني

يوضح جدول رقم (٤) مستوى العينة الكلية على بعد المجتمع المدني في مستوى المعرفة والوعي:

جدول (٤)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المجتمع المدني في مستوى المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
٢	٢٩١	٥٤,١	٢٤٧	٤٥,٩
٧	١٨٩	٣٥,١	٣٤٩	٦٤,٩
١٢	٣٢٧	٦٠,٨	٢١١	٣٩,٢
١٧	١٩١	٣٥,٥	٣٤٧	٦٤,٥
٢٢	٢٥٨	٤٨,٠	٢٨٠	٥٢,٠
٢٥	٢٣٥	٤٣,٧	٣٠٣	٥٦,٣
المجموع	١٤٩١	٤٦,٢	١٧٣٧	٥٣,٨

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (٤) أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة على كل مفردات بُعد المجتمع المدني من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٦,٢٪ في مقابل ٥٣,٨٪ من العينة فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة.

ويمكن ترتيب مستويات معرفة ووعي العينة الكلية بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للمجتمع المدني وفقاً لنتائج هذا البعد كما يلي: جاء مفهوم المحاسبية في المرتبة

الأولى (١٢–٦٠,٨٪)، وفي المرتبة الثانية جاء مفهوم الشفافية والوضوح (٢–٥٤,١٪)، ولعل السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذين المفهومين – رغم غياب ثقافة المجتمع المدني كما عرضنا في الفصل الثاني – يرجع لنزوع طلاب هذه المرحلة العمرية إلى المثالية، ورغبتهم في الأخذ بهذه المبادئ في مجتمعاتنا، ثم جاء الوعى بأشكال التمييز ضد المرأة في المرتبة الثالثة (٢٢–٤٨٪)، ويمكن إرجاع مستوى الإجابة المرتفع نسبياً على هذا المفهوم إلى الإناث اللاتي كانت متوسطاتهن أعلى من الذكور في مستوى المعرفة والوعي والاستبيان ككل كما اتضح من تحليل التباين الثنائي للفروق بين الذكور والإناث، بمعنى أن ارتفاع وعي الإناث بأشكال التمييز ضد المرأة هو السبب في ارتفاع متوسط الإجابة عن هذا المفهوم لدى العينة الكلية، وبعد ذلك يأتي الوعى بالتمييز على أساس الدين (٢٥–٤٣,٧)، ويعتبر متوسط الوعي بهذا المبدأ منخفضاً في ضوء تركيز الآلة الإعلامية على مسألة الوحدة الوطنية، وبعد ذلك مفهوم الجمعيات والمنظمات الأهلية والغرض منها (١٧–٣٥,٥٪)، ويمكن إرجاع انخفاض مستوي الوعي به إلى غياب مفهومي المجتمع المدني والجمعيات والمنظمات الأهلية على مستوى الممارسة، وانخفاض معالجة الآلة الإعلامية لهما، وفي المرتبة الأخيرة جاء مبدأ استقلالية منظمات المجتمع المدني (٧–٣٥,١٪)، ويمكن تفسير انخفاض مستوى الوعي بهذا المبدأ ومجيئه في المرتبة الأخيرة إلى ضعف الثقافة المدنية إجمالاً وغياب مفهوم الاستقلالية في مقابل الدولة، سواء أكانت استقلالية الأفراد أو المجتمع، بل وحتى غياب استقلالية الفرد في مقابل الأسرة والمؤسسات والمجتمع وليس فقط الدولة.

وإجمالاً نجد أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة تقل عن نسبة من فشلوا في التعرف عليها، وهو ما يعني انخفاض وعي طلاب الثانوية العامة ذكوراً وإناثاً بمفهوم المجتمع المدني بمبادئه ومفاهيمه الأساسية، ويمكن إرجاع السبب وراء ضعف الثقافة المدنية بين من يمكن وصفهم بصفوة طلاب مصر في هذا المستوى العمري إلى عدم تناول المناهج لهذه الثقافة، وكذلك انخفاض معالجة المؤسسة الإعلامية لهذه الثقافة المدنية بمفاهيمها ومبادئها، واقتصار معالجتها على المختصين والمهتمين فقط. إن مكمن الخطورة في هذه النتيجة هي أن غالبية العينة، أي غالبية الشباب المصري في هذه المرحلة العمرية، بناءً على عدم إلمامها معرفياً بمقولة المجتمع المدني ومفاهيمه ومبادئه ومؤسساته وأدواره وأهميته سوف تحجم عن المشاركة في المنظمات المدنية والجمعيات الأهلية أو تنخرط في مشاركة غير واعية وغير مسئولة،

وهو ما قد يكون أكثر خطراً من عدم المشاركة. إن هذه النتائج تبرز ضرورة توظيف المؤسسة التعليمية للتعويض عن هذا النقص في الثقافة المدنية.

٣- المواطنة الفعّالة:

يوضح الجدول (٥) مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة بشقيه (آليات ومؤسسات الحكم ومسئوليات المواطنة) في مستوى المعرفة والوعي.

جدول رقم (٥)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة في مستوى المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
آليات ومؤسسات الحكم				
٣	٢٠٣	٣٧,٧	٣٣٥	٦٢,٣
٨	٢٩٥	٥٤,٨	٣٤٣	٤٥,٢
١٣	٢٨٩	٥٣,٧	٢٤٩	٤٦,٣
١٨	٢١٠	٣٩,٠	٣٢٨	٦١,٠
٢٣	٢٤٥	٤٥,٥	٢٩٣	٥٤,٥
المجموع	١٤٢٤	٤٦,٢	١٥٤٨	٥٣,٨
مسئوليات المواطنة				
٤	٣٧٦	٦٩,٩	١٦٢	٣٠,١
٩	٢٠٤	٣٧,٩	٣٣٤	٦٢,١
١٤	٣٤٩	٦٤,٩	١٨٩	٣٥,١
١٩	٤٢٠	٧٨,١	١١٨	٢١,٩
المجموع	١٣٤٩	٦٢,٧	٨٨٣	٣٧,٣

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) إلى أن نسبة الطلاب الذين نجحوا في التعرف على الإجابة الصحيحة على آليات ومؤسسات الحكم (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) من العينة الكلية بلغت ٤٦,٢٪ في مقابل ٥٣,٨٪ فشلوا في التعرف عليها.

ويمكن ترتيب مستويات وعي الطلاب بالمفاهيم والمبادئ الخاصة بآليات ومؤسسات الحكم وفقاً لما جاء في الجدول السابق على النحو التالي: جاء الوعي بالسبب وراء المبدأ الدستوري الذي يعطي لرئيس الجمهورية الحق في تعيين بعض أعضاء السلطة التشريعية (٨-٥٤,٨٪) في المرتبة الأولى، ولعل السبب في ذلك هو سهولة تفنيد المشتتات الأخرى في السؤال، يليه الوعي بالصلاحيات التي يتيحها الدستور لمجلس الشعب (١٣-٥٣,٧٪)، وربما يرجع السبب في هذا المركز المتقدم له إلى متابعة الطلاب لجلسات مجلسي الشعب والشورى على التليفزيون (التي يعتبرها الطلاب من مسئوليات المواطنة كما سيتضح في الجزء الثاني من بعد المواطنة)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المعرفة بالمؤسسة المسئولة عن التشريع (٢٣-٤٥,٥٪)، وهي مكانة منخفضة نظراً للاهتمام الكبير الذي يحظى به مجلس الشعب وأعماله وجلساته إعلامياً، ويمكن إرجاع هذا الانخفاض إلى الخلط السائد لدى الطلاب بين السلطتين التشريعية والقضائية من جانب، وعدم وضوح وظيفتي التشريع والفصل في المنازعات لدى طلاب العينة، وفي المرتبة الرابعة جاءت المعرفة بنظام الحكم المعمول به في مصر (١٨-٣٩٪)، وهو ما يمكن إرجاعه إلى غياب هذه المعلومات عن المناهج وعدم اهتمام المؤسسة الإعلامية بها، إضافة إلى صعوبة تصنيف نظام الحكم في مصر، وفي المرتبة الأخيرة جاء الوعي بوظيفة السلطة القضائية (٣-٣٧,٧٪)، وهو ما يمكن رده إلى الخلط بين السلطتين التشريعية والقضائية ووظيفتيهما لدى الطلاب.

وأما انخفاض متوسطات الطلاب في هذا الجزء فيمكن إرجاعه إلى انخفاض مستويات المشاركة السياسية والاجتماعية على مستوى مجتمع الطلاب والمجتمع العام ككل، حيث إن المشاركة تكون ناتجة عن الوعي من جانب ومنتجة له من جانب آخر، بمعنى أن الاحتكاك بالمؤسسات يزيد الوعي بوظيفتها وآليات عملها، إضافة إلى انخفاض تناول المناهج لها كما اتضح من الدراسات السابقة التي قامت بتحليل مضمون المناهج بحثاً عن موضوعات مماثلة وقريبة الصلة من موضوع الدراسة الحالية.

وبالنسبة للجزء الثاني من البعد (مسئوليات المواطنة) فقد كانت نسبة الطلاب الذين نجحوا في التعرف على الإجابة الصحيحة من إجمالي العينة الكلية ٦٢,٧٪ في مقابل ٣٧,٣٪ فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة. وقد جاءت مستويات وعي الطلاب بمفاهيم ومبادئ هذا الجزء من بعد المواطنة الفعّالة كما يلي: جاءت مسئولية المواطن عن التأثير في السياسات العامة في المرتبة الأولى (١٩-٧٨,١٪) تليها مسئولية المواطن عن متابعة السياسات والقضايا العامة والاهتمام بالتأثير فيها (٤-٦٩,٩٪) تليها مسئوليته عن ممارسة التصويت (١٤-٦٤,٩٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مسئولية المواطن عن متابعة أعمال المؤسسة التشريعية عبر التليفزيون (٩-٣٧,٩٪). ومن الملاحظ على هذه النتائج أن مسئولية المواطن عن ممارسة التصويت لم تأت في مرتبة متقدمة رغم ما يقال عن أن المشاركة الانتخابية في العالم الثالث هي أبرز أشكال الديمقراطية والمشاركة السياسية، وهذه المكانة للالتزام بالمشاركة الانتخابية تعني أن نسبة ليست بالقليلة من طلاب العينة (٣٥,١٪) لا يعون أن ممارسة التصويت من أهم مسئوليات المواطنة أو لا يثقون في مصداقية العملية الانتخابية، وهو ما سينعكس سلباً على مستويات المشاركة السياسية المستقبلية لهؤلاء الطلاب. على أن ارتفاع مستويات الوعى بمسئوليات المواطنة الفعّالة – مقارنة بالأبعاد الأخرى – يمكن إرجاعه إلى التشابه بين لغة المفردات التي تقيس الوعى بهذه المسئوليات ولغة الشعارات السياسية التي تألفها أذن الطلاب.

وعن بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً نجد أن ٥٣,٥٪ من العينة الكلية توفرت لديها المعرفة والوعي اللازمين للمواطنة الفعّالة، سواء على مستوى آليات ومؤسسات الحكم أو مسئوليات المواطنة، في مقابل ٤٦,٥٪ لا تتوفر لديهم هذه المعرفة وذلك الوعي، ومن الملاحظ على هذه النتائج انخفاض متوسط المعرفة والوعي بآليات ومؤسسات الحكم (٤٦,٢٪) مقارنة بنظيره الخاص بمسئوليات المواطنة (٦٢,٧٪)، وربما كان انخفاض الأول هو السبب في انخفاض بعد المواطنة الفعّالة ككل، ويمكن تفسير ذلك بعدة أسباب منها: عدم معالجة المؤسسة التعليمية لهذه المعارف عبر آلية المنهج، وانخفاض معالجة المؤسسة الإعلامية لها، إضافة إلى أن ارتفاع متوسط الوعي على الجزء الثاني من البعد قد يرجع إلى تركيز المؤسسة الإعلامية على هذه المسئوليات بهدف حشد المواطنين خلف النظام السياسي. وعلى كل نجد أن متوسط وعي الطلاب بالمعارف والمفاهيم والمبادئ الأساسية للمواطنة الفعّالة يظل منخفضاً، فالطلاب

يكادون ينقسمون بين الوعي وعدمه بالمواطنة الفعّالة، ومبعث عدم الاطمئنان في هذه النتائج هو أن نصف العينة الممثلة لشباب مصر نظراً لعدم وعيها بأساسيات المواطنة الفعّالة، لن يكونوا على مستوى هذه المواطنة سياسياً واجتماعياً ومدنياً في المستقبل، وهو ما يلقى بمسئولية كبيرة على أكثر مؤسسات التربية مباشرية وقصدية وهى المؤسسة التعليمية.

٤- المواطنة العالمية

يوضح الجدول رقم (٦) مستوى العينة الكلية على بعد المواطنة العالمية في مستوى المعرفة والوعي.

جدول رقم (٦)

مستوى استجابات العينة الكلية على بُعد المواطنة العالمية في مستوى المعرفة والوعي

أرقام المفردات	إجابة صحيحة		إجابة خاطئة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
٥	٢٦٢	٤٢,٠	٣١٢	٥٨,٠
١٠	٣٠٦	٥٦,٩	٣٢٣	٤٣,١
١٥	٢٤٩	٤٦,٣	٢٨٩	٥٣,٧
٢٠	٤٠٩	٧٦,٠	١٢٩	٢٤,٠
المجموع	١١٩٠	٥٥,٣	٩٦٢	٤٤,٧

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (٦) أن نسبة من اختاروا الإجابة الصحيحة على كل مفردات بُعد المواطنة العالمية من إجمالي العينة الكلية بلغت ٥٥,٣٪ من العينة الكلية في مقابل ٤٤,٧٪ فشلوا في التعرف على الإجابة الصحيحة.

وبالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول السابق نجد أن الوعي بمبدأ حق الشعوب في تقرير مصيرها جاء في المرتبة الأولى (٢٠-٧٦٪) بفارق كبير عن المبدأ أو المفهوم الذي يليه (وربما كان ارتفاع مستوى الوعي بهذا المبدأ هو السبب في ارتفاع مستوى بعد المواطنة الفعّالة ككل)، ويمكن إرجاع السبب في ارتفاع مستوى الوعي بهذا المبدأ

إلى تزامن تطبيق الاستبيان مع الانتفاضة الفلسطينية الثانية وإعلان الولايات المتحدة عن رغبتها في استبدال القيادة الفلسطينية، وحربها المنتظرة لتغيير القيادة العراقية، وتدخلها في الشأن السوداني، وغيرها من أشكال التدخل في الشأن العربي والانتقاص من سيادة دوله، وهناك سبب آخر يرتبط بما سبق وهو معالجة المؤسسة الإعلامية (وبخاصة التليفزيون) المكثفة لهذا المبدأ، ولذلك يرى المؤلف أن البرامج التليفزيونية الثقافية والحوارية ذات الطابع الدولي مثل "رئيس التحرير" و"دائرة الحوار و"الرأي الثالث" و "الظل الأحمر" وغيرها من البرامج من هذه النوعية أسهمت دون غيرها وجعلت للتليفزيون ميزة نسبية على بقية وسائل الإعلام وجعلت للإعلام ميزة على بقية الوسائط المربية، وفي المرتبة الثانية جاء الوعي بالهدف من قيام وعمل هيئة الأمم المتحدة (١٠-٥٦,٩٪)، ويمكن إرجاع الارتفاع النسبي لمستوى الوعى به إلى تزامن تطبيق الاستبيان مع الجدل الدائر في وسائل الإعلام حول دور الأمم المتحدة ومشروعية التدخل في الشئون الداخلية للدول خارج مظلتها ودورها في التعامل مع الصراع العربي- الإسرائيلي ومحاولات الولايات المتحدة غير الشرعية الإطاحة بنظم الحكم في فلسطين والعراق وليبيا والسودان، وغيرها من القضايا التي تثير الجدل حول الهدف من هذه المنظمة التي باتت يحيطها كثير من الشكوك في نظر كثير من الناس، إلى جانب التناول التليفزيوني المكثف لهذه القضية عبر البرامج الحوارية والثقافية والسياسية.

ومن الجدير بالملاحظة في هذا البعد أن الإجابة الخاطئة على بعض المفردات قد تنبئ عن وعي سياسي عالمي ناقد أكثر مما تنبئ عن عدم وعي وضحالة فكرية، إذ يرى المؤلف أن نسبة كبيرة من الطلاب الذين اختاروا إجابة غير صحيحة على المفردة السابقة (٤٣,١٪) باختيارهم العمدي لإجابة خاطئة معينة (التدخل في الشئون الداخلية للدول الأعضاء) تعلن عن سخريتها المريرة ونقدها اللاذع للوضع العالمي الذي تزامن مع تطبيق الاستبيان، وهو ما عبر عنه الطلاب شفاهة في أثناء تطبيق الاستبيان، ولعل هذا هو الفرق بين المعرفة والوعى، بمعنى أن الطلاب الذين اختاروا الإجابة الصحيحة لديهم معرفة بدور الأمم المتحدة كما نصت عليه وثائقها التأسيسية، في حين أن الطلاب الذين اختاروا الإجابة الخاطئة يمتازون عنهم بالوعى الذي يجعلهم قادرون على النقد والتشكيك في هذا الدور وفقاً لما آلت إليه هذه المنظمة من وقوع تحت الهيمنة الأمريكية. وفي المرتبة الثالثة جاءت المعرفة بشرط موافقة الأعضاء الدائمين في مجلس الأمن على القرارات حتى تصبح سارية (١٥-٤٦,٣٪)،

ولعل السبب في انخفاض مستوى وعي الطلاب بهذا الشرط رغم الوضع الدولي السابق هو عدم معالجة البرامج الحوارية لها بنفس كثافة تناول القضيتين السابقتين، إذ تصمت وسائل الإعلام عن التعامل مع هذا الشرط الظالم باعتباره أمراً واقعاً، وفي المرتبة الرابعة جاء الوعي بمغزى وحقيقة حق الاعتراض في مجلس الأمن (٥-٤٢٪)، وهي نسبة رغم كل شيء مرتفعة، وهو ما يمكن تفسيره بتزامن تطبيق الاستبيان مع الوضع الدولي السابق، وارتفاع وعى الطلاب كما اتضح في الإجابة على العبارة السابقة.

وبالنظر إلى بُعد المواطنة العالمية ككل في مستوى المعرفة والوعي نجد أن مستويات وعي الطلاب بالمفاهيم والمبادئ الضرورية للمواطنة العالمية (٥٥,٣٪) تكاد تكون منخفضة نظراً للوضع الدولي السابق والعولمة، حيث إن ٤٤,٧٪ من الطلاب ينقصهم هذا الوعي الذي يؤهلهم للتجاوب مع القضايا العالمية التي باتت في ظل العولمة من أخص خصوصيات الدول والمواطنين، ومكمن الخطورة في هذه النتائج يتمثل في صعوبة تكوين إجماع في الرأي حول أقل القضايا خلافية وأكثرها بديهية بناءً على عدم الإجماع في الوعي بالمفاهيم والمبادئ الأساسية للمواطنة العالمية، فالطلاب – وكما في البعد السابق – يكادون ينقسمون بين الوعي وعدمه بالمفاهيم والمبادئ المؤهلة للمواطنة العالمية.

وإذا كان هذا المستوى من مستويات الاستبيان أقرب ما يكون لاستبيانات الوعي السياسي، فمما يذكر أن نتائج الدراسة الحالية تتفق بذلك مع نتائج الوعي السياسي لدى طلاب المدرسة الثانوية التي توصل إليها سمير خطاب (١٩٩٩)، حيث بلغ متوسط هذا الوعي ٥٩٪، ولعل السبب في هذا الفارق البسيط لصالح هذه الدراسة يعود لصعوبة الاستبيان الحالي، إذ يعتمد في جانبه المعرفي على أربعة مشتتات وليس مشتتين فقط مثل هذه الدراسة السابقة.

ومما يؤكد ما ذهب إليه الباحث في تفسير النتائج من إرجاع ما لدي الطلاب من معرفة ووعي بأبعاد التربية المدنية الأربعة – في معظمه – إلى تأثير وسائط التربية غير المدرسية، ومن أهمها وسائل الإعلام – وعلى رأسها التليفزيون – تلك الدراسات التي تؤكد تراجع دور المؤسسة التعليمية في التنشئة السياسية مقارنة بوسائط التربية الأخرى لتحتل المرتبة الأخيرة بعد وسائل الإعلام والأسرة والكتب(٦). والمدرسة بذلك تهمل دوراً من أهم أدوارها، إن لم يكن أهمها على الإطلاق وسبب وجودها، وهو الإعداد للمواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة بأشكالها السياسية

والاجتماعية والمدنية على جميع المستويات المحلية والقومية والعالمية.

ويمكن أن نحصل على نظرة أكثر عمقاً وتفصيلاً لمستويات المعرفة والوعى المدنيين لدى طلاب الثانوية العامة في مصر من خلال جدول التكرار المتجمع الصاعد رقم (٧) لإجمالي استجابات الطلاب على كل مفردات مستوي المعرفة والوعى.

يتضح من الجدول رقم (٧) أننا إذا ما قسمنا مستويات الطلاب في المعرفة والوعى المدنيين إلى شرائح أو فئات، سنجد أن ٣٣,٨٪ كانت درجاتهم أقل من أو تساوي ١٢ درجة من إجمالي درجات المستوى (٢٦ درجة)، ومعنى ذلك أنهم لم يبلغوا ٥٠ ٪ من درجات المستوى وهذه الشريحة سوف تترك التعليم الثانوي – العام والمشترك والذي من مهامه الإعداد للمواطنة والحياة المجتمعية الفعّالة – وهي تفتقر إلى المعرفة والوعي اللازمين للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة في مجتمع ديمقراطي ومجتمع مدني، وهو ما سوف يؤثر– دون شك – على مشاركتها المتوقعة سياسياً واجتماعياً ومدنياً على المستويات المحلية والقومية والعالمية، وهو ما سيسهم بدوره في تكريس أزمة المشاركة التي طال الجدل حولها. ويشير الجدول السابق كذلك إلى أن ٤٣,٢٪ من الطلاب كانت درجاتهم تمتد من ٥٠٪ (١٣ درجة من مجموع درجات المستوى) إلى ٦٥,٤٪ (١٧ درجة)، وهو ما يعني أنهم أيضاً ليسوا معدين بشكل جيد للمواطنة بمواصفاتها السابقة، وأن ١٣٪ فقط من الطلاب كانت درجاتهم أكبر من أو تساوي ٦٥,٤٪ (١٧ درجة)، وأن ١٠٪ فقط من الطلاب كانت درجاتهم أكبر من ٧٥٪ من درجات المستوى، بمعنى أن طلاب هذه الشريحة الأخيرة فقط سيخرجون إلى الحياة السياسية والمدنية مزودين بأدواتها معرفياً ومفاهيمي بما يؤهلهم للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والمشاركة النشطة في كل أوجه الحياة في مجتمعاتهم وعالمهم.

جدول رقم (٧)

التكرار المتجمع الصاعد لمجموع استجابات الطلاب على كل عبارات بعد مستوى المعرفة والوعى

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
٣	١	٠,٢	٠,٢
٥	٢	٠,٤	٠,٦
٦	١٠	١,٩	٢,٤
٧	١١	٢	٤,٥
٨	٥	٠,٩	٥,٤
٩	٢١	٣,٩	٩,٣
١٠	٢٩	٥,٤	١٤,٧
١١	٤٣	٨	٢٢,٧
١٢	٦٠	١١,٢	٣٣,٨
١٣	٦٢	١١,٥	٤٥,٤
١٤	٦٠	١١,٢	٥٦,٥
١٥	٧٢	١٣,٤	٦٩,٩
١٦	٣٩	٧,٢	٧٧,١
١٧	٥٣	٩,٩	٨٧,٠
١٨	٢٥	٤,٦	٩١,٦
١٩	١٨	٣,٣	٩٥,٠
٢٠	١٧	٣,٢	٩٨,١
٢١	٨	١,٥	٩٩,٦
٢٢	١	٠,٢	٩٩,٨
٢٣	١	٠,٢	١٠٠,٠
المجموع		١٠٠,٠	١٠٠,٠

إن عرض نتائج مستوى المعرفة والوعي على النحو السابق يجعلها قريبة الصلة من نتائج دراسة التقييم القومي للتقدم التعليمي NAEP في التربية المدنية والحكومة ١٩٩٨[٧] التي وجدت أن ٤٦٪ من طلاب الصف الرابع (الابتدائي)، و٤٨٪ من طلاب الصف الثامن (الإعدادي)، و٣٩٪من طلاب الصف الثاني عشر (الرابع الثانوي آخر صفوف المدرسة الثانوية) يقعون في المستوى الأساسي the basic level في

التحصيل في التربية المدنية، ويعبر هذا المستوى عن التمكن الجزئي من المعارف والمهارات الضرورية للمواطنة ، وأن ٢١٪ ، ٢١٪ ، ٢٢٪ من طلاب هذه المراحل على التوالي كانوا يقعون في المستوى فوق المتوسط the proficient level وهو المستوى الذي يجب أن يصل إليه كل الطلاب ، وأن ٢٪ و ٢٪ و ٤٪ فقط من طلاب هذه المراحل على التوالي كانوا في المستوى المتقدم the advanced level، ومعنى ذلك أن ٣١٪ و ٢٩٪ و ٣٥٪ من طلاب هذه المراحل على التوالي كانوا دون المستوى الأساسي، وإذا كانت نتائج هذه الدراسة قد حظيت باهتمام سياسي وإعلامي كبيرين لما أبرزته حول مستويات المواطنة المتوقعة لطلاب التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة، فإن نتائج الدراسة الحالية لا تقل أهمية، إذ تكشف عن أن نسبة كبيرة من طلاب الثانوية العامة – صفوة طلاب المرحلة العمرية في مصر – تعوزهم المعرفة والوعي المدنيين اللازمين للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والمشاركة النشطة في كل أوجه الحياة في مجتمعاتهم.

ورغم الفروق الثقافية والاجتماعية والسياسية الكبيرة تتفق نتائج الدراسة الحالية في جانبها المعرفي مع ما خرجت به دراسة الهيئة القومية الأمريكية لسكرتيري الولايات NSS[٨] من أن الشباب في الشريحة العمرية ١٨–٢٤ ينقصهم الفهم الواقعي للمواطنة والمعلومات عن العملية الديمقراطية والمرشحين والأحزاب، ولاحظت أن معظم الشباب لا يسعون وراء المعلومات من هذا النوع وأنه لا يحتمل أن يبحثوا عنها في المستقبل، وهو تقريباً ما توصلت إليه دراسة مشروع الألفية الجديدة عن مستويات المعرفة السياسية للشباب الأمريكي في الفئة العمرية ١٥–٢٤ سنة[٩]، وهو ما يلقي بمسئولية كبيرة على عاتق المؤسسة التعليمية في إكساب الطلاب الوعي المدني والسياسي اللازم للمواطنة بمواصفاتها السابقة.

(ب) مستوى القيم والاتجاهات:

(١) الديمقراطية:

يوضح الجدول رقم (٨) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد الديمقراطية في مستوى القيم والاتجاهات:

جدول رقم (٨)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد الديمقراطية في مستوى القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
١	٣٩٩	٧٤,٢	٣٥	٦,٥	١٠٤	١٩,٣	١×٤١٦,٨٨١
٦	١٧٧	٣٢,٩	١٤١	٢٦,٢	٢٢٠	٤٠,٩	١٧,٤٤٦×
١١	١٨١	٣٣,٦	١٣١	٢٤,٣	٢٢٦	٤٢	٢٥,١٨٦×
١٦	٣٠٢	٥٦,١	٩٨	١٨,٢	١٣٨	٢٥,٧	١٣٠,٣٢×
٢٠	٢٧٣	٤٤,١	١١٧	٢١,٧	١٨٤	٣٤,٢	٤٠,٣٣١×
٢٤	١٩٨	٣٦,٨	١٠٧	١٩,٩	٢٣٣	٤٣,٣	٤٧,١٧٨×
٢٧	٣٠٢	٥٦,١	١٢٩	٢٤,٠	١٠٧	١٩,٩	١٢٧,١٠٨×
المجموع	١٧٣٦	٤٧,٧	٧٥٨	٢٠,١	١٢١٢	٣٢,٢	

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٨) إلى أن نسبة الطلاب الذين وافقوا علي القيم والاتجاهات الأساسية للديمقراطية من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٧,٧٪، في حين بلغت نسبة الطلاب الرافضين لها ٣٢,٢٪، ونسبة الطلاب المترددين ٢٠,١٪.

وبالنظر إلى هذه النتائج نجد أن الإيمان بمبدأ حرية الصحافة (١-٢) (٧٤,٢٪) جاء الأعلى بين هذه الاتجاهات، ولعل السبب في الحضور الواضح لهذا المبدأ يعود إلى إن حرية الصحافة في مصر – كما تصورها الآلة الإعلامية – هي أبرز جوانب الديمقراطية، وفى المرتبة الثانية جاء الإيمان بحق المرأة في الترشيح للمناصب القيادية (١٦-٥٦,١٪)، وهو ما يمكن تفسيره بارتفاع متوسطات الإناث عن الذكور في هذا المستوى وفى الاستبيان ككل، وكثافة التناول الإعلامي لقضايا المرأة وبخاصة بعد إنشاء المجلس القومي للمرأة، وفى المرتبة نفسها جاء الاتجاه نحو

قاعدة حكم الأغلبية وحقوق الأقلية (٢٧-٥٦,١٪)، ثم التعددية الحزبية (٢٠-٤٤,١٪)، ثم الاتجاه نحو مبدأ الفصل بين السلطات (٢٤-٣٦,٨٪)، وهو ما يمكن رده إلى غياب مفهومي التعددية الحزبية والفصل بين السلطات عن التناول وبخاصة خارج دوائر المعنيين والمتخصصين وعدم تداولهما إعلاميا بكثافة مثل المبادئ السابقة، وفى المرتبتين الأخيرتين جاء الإيمان بالحق في الاختلاف (١١-٣٣,٦٪)، ثم الاتجاه نحو توسيع عدد الوظائف التي يتم شغلها بالانتخاب (٦-٣٢,٩٪)، ولعل السبب في ذلك يعود إلى غموض هذه المبادئ والمفاهيم أكثر مما يعود إلى غيابها عند عينة الطلاب، وهذه النتائج تتفق بذلك مع نتائج دراسة لطيفة إبراهيم خضر (٢٠٠٠)[١٠] التي خلصت إلى انخفاض متوسط الإيمان بالقيم الديمقراطية، وهو ما ذهبت في تفسيره إلى احتمال غموض هذه المفاهيم والمبادئ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة سمير خطاب (١٩٩٩)[١١] التي سبق وأشرنا إليها.

ويمكن إرجاع انخفاض مستوى الإيمان بالقيم والاتجاهات الديمقراطية ككل إلى غموض المفاهيم والمبادئ الديمقراطية من جانب، وانخفاض مستوى شيوع المناخ والممارسات الداعمة للديمقراطية من جانب آخر، حيث إن العلاقة بين القيم والمناخ ثنائية الاتجاه، بمعنى أن المناخ والممارسات الديمقراطية تنتج عن انتشار القيم والاتجاهات الديمقراطية وتؤدى إليها في الوقت نفسه، وإذا كان واقع مناخ المدرسة والأسرة على نحو ما ذكرنا في الفصل السابق – وهو ما سيتأكد عند مناقشة نتائج مستوى المناخ والممارسات – من شيوع نموذج المجتمع الأبوي السلطوي في كل المؤسسات، فلا غرابة في أن تأتى القيم والاتجاهات الديمقراطية بهذا الانخفاض.

(٢) **المجتمع المدني**:

يوضح الجدول رقم (٩) مجموع استجابات العينة الكلية علي كل عبارات بعد المجتمع المدني في مستوي القيم والاتجاهات:

جدول (٩)

مستوي استجابات العينة الكلية علي بعد المجتمع المدني في مستوي القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٢	٣٥٠	٥٦,١	٦٣	١١,٧	١٢٥	٢٣,٢	٢٥٤,٣٤٦×
٧	٢٦٧	٤٩,٦	٩٤	١٧,٥	١٧٧	٢٢,٩	٨٣,٤٩١×
١٢	٣٠٣	٥٦,٣	٧٨	١٤,٥	١٥٧	٢٩,٢	١٤٥,٣٣٠×
١٧	٢٤٧	٤٥,٩	١١٩	٢٢,١	١٧٢	٣٢,٠	٤٦,١٣٠×
٢١	٣٢٩	٦١,٢	١٠٧	١٩,٩	١٠٢	١٩,٠	١٨٧,٤٩١×
٢٥	٣٢٣	٦٠	٨٤	١٥,٦	١٣١	٢٤,٣	١٨٧,٧٩٩×
٢٨	٣٦٦	٦٨,٠	٦٩	١٢,٨	١٠٣	١٩,١	٢٩٤,٧٦٣×
المجموع	٢١٨٥	٥٨	٦١٤	١٦,٣	٩٦٧	٢٥,٧	

تشير البيانات الواردة في جدول رقم (٩) إلى أن نسبة الطلاب الذين وافقوا علي القيم والاتجاهات الأساسية للمجتمع المدني من إجمالي العينة الكلية بلغت ٥٨٪، في حين بلغت نسبة الطلاب الرافضين لها ٢٥,٧٪، ونسبة المترددين ١٦,٣٪.

وقد كان أعلى حضور بين هذه القيم هو الإيمان بحق الأقليات في التعبير (٢٨-٦٨٪)، وهو ما يمكن تفسيره بمعالجة المؤسسة الإعلامية المكثفة لقضية الوحدة الوطنية، وبعد ذلك جاء الاتجاه نحو النزوع الطوعي (٢-٥٦,١٪)، ثم الإيمان بأن المشاركة في منظمات المجتمع المدني يحقق تأثير المواطن في السياسات العامة (٢١-٦٥,٢٪)، ثم الإيمان بحق منظمات المجتمع المدني في نقد تصرفات الحكومة (٢٥-٦٠٪)، وهى نتيجة غير متوقعة نظراً لغياب الثقافة المدنية، وبخاصة المشاركة المدنية والنزوع الطوعي، وهو ما يمكن رده إلى جاذبية هذه المفاهيم من جانب،

ومـن جانب آخـر إلى حالة الفصـام الاجتماعي التي تتبدى في الانفصـال بين القول والفعـل، وبعد ذلك جـاء الاتجاه نحو العمل التطوعي اللاربحـي (١٢-٥٦,٣٪)، وهى نسـبة تعتـبر مرتفعة نظراً لغيـاب الثقافة المدنية بما فيها العمـل الطوعى اللاربحي في ظل الثقافة المادية الفردية السـائدة، وفـى المرتبتين الأخيرتين جاء الاتجاه نحو حـق المواطنين في المطالبة بتغيـير القوانين (٧-٤٩,٦٪)، ثم الاتجاه نحو حق المرأة في العمل (١٧-٤٥,٩٪)، وهذه النسـبة الأخيرة تتعارض مع ما سـبق أن اتضـح من ارتفـاع درجة الإيمـان بحق المرأة في الترشـيح للمناصـب القياديـة، ومن المدهش أن الإنـاث أنفسـهن لا يتمتعن باتجاه قوى نحو عمل المرأة، وهو ما عبرت عنه بعضـهن شفاهـة في أثناء تطبيق الاستبيان، ويمكن تفسير ذلك بسيادة ثقافة الخمول والاتكال والرغبة في الثراء بدون مجهود، إلى جانب ما هو شـائع عن ندرة فرص العمل وسـوء ظروف العمل المتاحة.

(٣) المواطنة الفعّالة

يوضـح الجـدول رقم (١٠) مجموع اسـتجابات العينة الكلية علـى كل عبارات بعد المواطنة الفعّالة في مستوى القيم والاتجاهات.

جدول رقم (١٠)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة في مستوى القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
الثقة في الحكومة والمؤسسات							
٣	٢٨١	٥٢,٢	١١٧	٢١,٧	١٤٠	٢٦,٠	٨٧,٩٢٩
٨	٣١٧	٥٨,٩	١٢٣	٢٢,٩	١٩٠	١٨,٢	١٦٠,٢٤٦
١٣	١٩٠	٣٥,٣	١٠٢	١٩,٠	٢٤٦	٤٥,٧	٥٨,٧٦٦
المجموع	٧٨٨	٤٨,٨	٣٤٢	٢١,٢	٤٨٤	٣٠	
مسئوليات المواطنة							
٤	٣٨٦	٧١,٧	٨١	١٥,١	٧١	١٣,٢	٣٥٧,٥٢٨
٩	٢٥٢	٤٦,٨	٥٧	١٠,٦	٢٢٩	٤٢,٦	١٢٦,٦٥١
١٤	٣٥٤	٦٥,٨	٨٤	١٥,٦	١٠٠	١٨,٦	٢٥٥,٨٦٩
١٨	٣٨٢	٧١,٠	٦١	١١,٣	٩٥	١٧,٧	٣٤٦,٧٧٧
٢٢	٣٠٢	٥٦,١	٩١	١٦,٩	١٤٥	٢٧,٠	١٣٣,٩٨٩
٢٦	٣٥٨	٦٦,٥	٨٣	١٥,٤	٩٧	١٨,٠	٢٦٧,٥٥٠
٢٩	٤٠٨	٧٥,٨	٧٢	١٣,٤	٥٨	١٠,٨	٤٣٧,٩٠٧
٣٠	٣٨٦	٧١,٧	٧٥	١٣,٩	٧٧	١٤,٣	٣٥٧,٤٦٠
المجموع	٢٨٢٨	٦٥,٧	٦٠٤	١٤,٠	٨٧٢	٢٠,٣	

تكشف البيانات الموضحة بالجدول رقم (١٠) أن نسبة الطلاب الذين وافقوا علي الثقة في الحكومة والسياسة (الشق الأول من بعد المواطنة الفعّالة) من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٨,٨٪ ونسبة المترددين ٢١,٢٪ والرافضين ٣٠٪. وقد جاءت الثقة في مجلس الشعب في المرتبة الأولي (٨-٥٨,٩٪)، ثم الثقة في الحكومة (٣-٥٢,٢٪) ثم الثقة في تطبيق الديمقراطية في مصر (١٣-٣٥,٣٪).

وعلى الرغم من ارتفاع مستويات الثقة في الحكومة ومجلس الشعب وتطبيق الديمقراطية في مصر مقارنة بالقيم والاتجاهات السابقة، فإن ارتفاع نسبة المترددين والرافضين للثقة في الحكومة والسياسة، إلى جانب انخفاض نسبة الثقة في تطبيق الديمقراطية في مصر، تعد مؤشراً لا يبعث على الطمأنينة، حيث إن ضعف الثقة سيؤدي إلي السلبية والانعزال من جانب المواطنين، وقد تأكدت حالة ضعف الثقة في الحكومة والسياسة هذه من ردود أفعال كثير من الطلاب عندما طلب منهم الإجابة عن الاستبيان، حيث عبر الكثيرون منهم عن تخوفهم من ملء الاستبيان وعدم جدوى الدراسات التي تقيس الرأي العام والاتجاهات السياسية، معلقين بأن من سيملأ الاستبيان سوف يقبض عليه رجال أمن الدولة قبل أن يذهب إلي بيته، هذا إلى جانب التعليقات التي كتبها عدد من الطلاب معبرين فيها عن رأيهم في عدم وجود ديمقراطية في مصر، وهي مؤشرات خطيرة ينبغي معالجتها والتعامل معها.

ورغم الفروق الثقافية والاجتماعية والسياسية، نجد أن هذه النتائج تتفق مع ما خرج به تقرير اللجنة القومية الأمريكية للتجديد المدني NCCR من انخفاض محكين من محكات الديمقراطية والحياة المدنية وهما: الثقة في الحكومة والسياسة، والثقة بين الأشخاص، وما خرجت به دراسة "مشروع الألفية الجديدة"[١٢] من افتقاد الشباب إلى الاهتمام والثقة في الحكومة والسياسة، وتتفق كذلك مع ما خرجت به دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي IEA من انخفاض مستويات الثقة في الحكومة والمؤسسات خاصة بين شباب الدول ذات التقاليد الديمقراطية التي تقل عن ٤٠ عاما[١٣].

وبالنسبة للجزء الثاني من البعد الثالث (مسئوليات المواطنة) كانت نسبة الموافقين من إجمالي العينة الكلية ٦٥,٧٪ ونسبة المترددين ١٤,٠٪ والرافضين ٢٠,٣٪. وقد جاء الاتجاه نحو مسئولية المواطن تجاه المجتمع في المرتبة الأولى (٢٩-٧٥,٨٪)، وقد حظيت المشاركة السياسية الانتخابية بغالبية كبيرة (٤-٧١,١٪ ؛٣٠-٧٥٪) - وهذا يعبر عن مصداقية عالية للأداة - وهو ما يمكن رده إلى أن الديمقراطية والمواطنة

عـادة ما يتم اختزالهما في الـدول حديثة العهد بهما إلى المشـاركة الانتخابية، وبعد ذلك جاء الاتجاه نحو مراعاة الصالح العام عند الانتخاب (٢٦–٦٦,٥٪؛ ٩–٤٦,٨٪)، وجاءت الأولى عالية ربما لصراحة عبارة الاستبيان، في حين جاءت الثانية منخفضة ربما لصياغتها بطريقة سلبية، وانخفاض هذه الأخيرة يعكس جانباً كبيراً من الحياة الانتخابية في مصر والتي تتسـم بسـيطرة العصـبيات وعلاقات القرابة والنسب، وقد جاء الاتجاه نحو متابعة القضـايا العامة والشئون السياسية (١٤–٦٥,٨٪) والاتجاه نحو التأثير على الحكومة والسياسة العامة (٢٢–٦٥,١٪) في مستوى مرتفع، وهو ما قد يعكس ميل طلاب العينة إلى القيام بمسئوليات المواطنة الفعّالة.

وبالنسـبة لبعـد المواطنـة الفعّالة ككل نجـد أن هناك تفاوتاً بين مسـتويات الثقة في الحكومة والسياسـة والديمقراطية من جانب ومسئوليات المواطنة من جانب آخر، ويمكـن رد انخفاضـ الأولى إلى حالة الانفصـال بين نظم الحكم والشـعوب في العالم العربي، ويمكن رد ارتفاع الثاني لتشـابه عبارات هذا الجزء بلغة الشـعارات السياسية التي تألفها أذن الطلاب، كما أن انخفاض الأولى ربما يكون السـبب في انخفاض بعد المواطنة الفعّالة في هذا المستوى. وإجمالاً فإن نسبة الموافقين من العينة الكلية بلغت ٦٢,٢٪ والمترددين ١٦,٣٪ والرافضين ٢٣,٣٪، وهو ما يعني أن نسبة ليست صغيرة مـن الطلاب لا تتوفر لديهـم القيم والاتجاهـات المدنية الضرورية للمواطنة الواعية والفعّالة والمسـئولة، ونسـبة أخرى لم تحسـم أمرها حيال مسـئوليات المواطنة، وهو ما قد يعبر عن عدم وضـوح تلك المسـئوليات في أذهان الطلاب، وما قد يعكس ثقافة السـلبية والانسحاب والخلاص الفردي والمادية المهيمنة على المجتمع، وهو ما يلقى بتبعة تغيير هذه الثقافة على أكثر مؤسسات التربية مباشرية وقصدية: المدرسة.

ورغم الفروق الثقافية والاجتماعية والسياسـية، تتفق هذه النتائج مع ما خلصـت إليه دراسـة عام ١٩٩٣ من الاسـتطلاع السـنوي لمعهد بحوث التعليم العالي HERI لاتجاهات طلاب السـنة الجامعيـة الأولى (مخرجات التعليم الثانـوي) لعدد ٢٢٠٠٠ طالـب من تراجـع الأهداف المدنية والعامة أمام الأهداف الشخصـية[١٤]، واسـتطلاع عام ١٩٩٧ الذي خلص إلى انخفاض مسـتوى الاهتمام بالسياسـة والتأثير في البناء السياسي والمشاركة في الحياة الاجتماعية[١٥].

(٤) المواطنة العالمية

يوضـح الجدول رقم (١١) مجموع اسـتجابات العينـة الكلية على كل عبارات بعد المواطنة العالمية في مستوى القيم والاتجاهات.

جدول رقم (١١)

مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بُعد المواطنة العالمية في مستوى القيم والاتجاهات

أرقام العبارات	أوافق		متردد		لا أوافق		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٥	٢٨٣	٥٢,٦	١١٠	٢٠,٤	١٤٥	٢٧,٠	٩٣,٣٠٥×
١٠	٣٨٤	٧١,٤	٧٥	١٣,٩	٧٩	١٤,٧	٣٥٠,٤١٣×
١٥	٣٠٦	٥٦,٩	١٠١	١٨,٨	١٣١	٢٤,٣	١٣٦,٧١٠×
١٩	٣٥٨	٦٦,٥	٩٠	١٦,٧	٩٠	١٦,٧	٢٦٧,٠٠٤×
٢٣	٣٤٥	٦٤,١	٧٨	١٤,٥	١١٥	٢١,٤	٢٣٣,٣٧٩×
المجموع	١٥٧٦	٦٢,٥	٤٥٤	١٦,٧	٥٦٠	٢٠,٨	

توضح البيانات الموضحة بالجدول رقم (١١) أن نسبة الموافقين على بعد المواطنة العالمية من إجمالي العينة الكلية بلغت ٦٢,٥٪ والمترددين ١٦,٧٪ والرافضين ٢٠,٦٪. وفي المرتبة الأولى جاءت الموافقة على أن يكون لمصر سياسة خارجية تخدم مصالحها القومية وألا تنغلق على نفسها (١٠–٧١,٤)، وفي المرتبة الثانية جاءت الموافقة على متابعة ما يحدث على مستوى العالم باعتبارها من مسئوليات المواطنة (١٩–٦٦,٥٪)، ثم الموافقة على متابعة قرارات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية (٢٣–٦٥,١٪)، فالموافقة على الانفتاح إلى الثقافات (١٥–٥٦,٩٪)، وأخيرا الموافقة على توسيع علاقات مصر الخارجية وليس تقليصها (٥–٥٢,٦٪).

تكشف هذه النتائج عن اهتمام الشباب بما يحدث إلى مستوى العالم ورغبتهم في أن يكون لمصر دور فعّال ومحوري في الأحداث والقضايا العالمية، وقد جاء بُعد المواطنة العالمية الأعلى بين أبعاد التربية المدنية الأربعة، وهو ما يمكن تفسيره بأن الأحداث العالمية – وبخاصة العربية منها – التي تزامنت مع تطبيق الاستبيان مثل الأزمة العراقية والانتفاضة الفلسطينية وغيرها كانت تسيطر على تفكير الطلاب ويرغبون في أن يكون لمصر دور فيها، وهو ما يعد مؤشراً قوياً على المواطنة العالمية من جانب والانتماء القومي لمصر من جانب آخر، وهو ما يؤكد ما ذهبنا إليه في

الفصل الثالث من أن العولمة لم تترك الحدود الفاصلة بين ما هو خارجي وما هو داخلي، وما هو عالمي وما هو محلى، فالأشياء الخارجية باتت تؤثر على أكثر أخص خصوصيات المواطنين والدول.

وبالنسبة لمستوى القيم والاتجاهات إجمالا نجد أن نسبة الموافقين من إجمالي العينة الكلية بلغت ٤٤,٤٪، والمترددين ١٧,٨٪، والرافضين ٣٨,٨٪ وقد جاءت المواطنة العالمية – كما في المستوى السابق – في المرتبة الأولى ثم المواطنة الفعّالة ثم المجتمع المدني ثم الديمقراطية، وهو ما يمكن إرجاعه إلى الأسباب السابقة.

(ج) مستوى المناخ والممارسات

(١) **الديمقراطية**:

يوضح الجدول رقم (١٢) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بُعد الديمقراطية في مستوى المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٢)

مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد الديمقراطية في مستوى المناخ والممارسات

أرقام العبارات	غالبا		أحيانا		نادرا		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
١	٢٦٥	٤٩,٣	١٦٥	٣٠,٧	١٠٨	٢٠,١	٧٠,٤٤٢
٦	١٨٣	٣٤,٠	١٩٧	٣٦,٦	١٥٨	٢٩,٤	٤,٣٥٣
١١	١٤٢	٢٦,٤	١٥١	٢٨,١	٢٤٥	٤٥,٥	٣٦,٢٩٤
١٦	١٤٥	٢٧,٠	١٥٨	٢٩,٤	٢٣٥	٤٣,٧	٣٦,٣٩٠
٢٠	٢٢٤	٤١,٦	١١٢	٨..٢٠	٢٠٢	٣٧,٥	٣٩,٢٧١
٢٤	١١٩	٢٢,١	١٦٢	٣٠,١	٢٥٧	٤٧,٨	٥٥,٦١٠
٢٩	١٠٤	١٩,٣	٨٨	١٦,٤	١٤٦	٦٤,٣	٠٥٦..٣٣٣
المجموع	١١٨٢	٣١,٤	١٠٣٣	٢٧,٤	١٥٥١	٤١,٢	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن نسبة الطلاب الذين "غالبا" و"أحيانا" و"نادرا" ما يتاح لهم مناخ ديمقراطي ويقومون بممارسات ديمقراطية من العينة الكلية بلغت ٣١,٤٪، ٢٧,٤٪، ٤١,٢٪ على التوالى، وقد جاء مناخ الأسرة الداعم لحرية التعبير عن الرأي في المرتبة الأولى (١-٤٩,٣٪)، يليه المشاركة في انتخابات اتحادات الطلاب (٢٠-٤١,٦٪)، وفى المرتبة الثالثة جاءت ممارسة الحق في الاختلاف الصريح مع المعلم حول القضايا العامة (٦-٣٤٪)، وبعد ذلك جاء استخدام المعلمين لطريقة المحاضرة التي لا تسمح للطلاب بالحوار والفعّالية (١٦-٢٧٪)، ثم احترام المعلمين لآراء الطلاب (١١-٢٦,٤٪)، وفى المرتبتين الأخيرتين جاءت ممارسة المعلمين لنقد الحكومة وسياساتها أمام الطلاب (٢٤-٢٢,١٪)، وتشاور مدير المدرسة مع الطلاب في أمور المدرسة والعملية التعليمية (٢٩-١٩,٣٪). وإجمالا يمكن القول بأن كلاً من المدرسة والأسرة لا يوفران المناخ والممارسات التي تدعم الديمقراطية كسلوك وأداء وممارسات، فهما جزء من مؤسسات هذا المجتمع التي مازالت تهيمن عليها ثقافة غير ديمقراطية، وهذه النتيجة ربما تفسر انخفاض وجود القيم والاتجاهات الديمقراطية كما تبين من المستوى الثاني من هذا الاستبيان.

(٢) المجتمع المدني

يوضح الجدول رقم (١٣) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بُعد المجتمع المدني في مستوى المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٣)

مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد المجتمع المدني في مستوى المناخ والممارسات

أرقام العبارات	غالبا		أحيانا		نادرا		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٢	١٢٠	٢٢٠٣	١٣٥	٢٥,١	٢٨٣	٥٢,٦	٩٠,٥١٧
١٢	١٥٥	٢٨,٨	١٣٨	٢٥,٧	٢٤٥	٤٥,٥	٣٦,٨٧٤
١٧	١٦٠	٢٩,٧	١٦٣	٣٠,٣	٢١٥	٤٠,٠	١٠,٦٦٥
٢١	٧٣	١٣,٦	١١٩	٢٢,١	٣٤٦	٦٤,٣	٢٣٨,٢٤٢
٢٥	١٨١	٣٣,٦	١٤٦	٢٧,١	٢١١	٢..٣٩	١١,٨٠٣
٣٠	١٥٣	٢٨,٤	١٧٥	٣٢,٥	٢١٠	٣٩,٠	٩,٢١٦
المجموع	٨٤٢	٢٥,٣	٨٧٦	٢٧,١	١٥١٠	٤٦,٨	

يوضح الجدول رقم (١٣) أن نسبة الطلاب الذين "غالبا" و"أحيانا" و"نادرا" ما يتاح لهم مناخ وممارسات داعمة للمجتمع المدني من إجمالي العينة الكلية بلغت ٢٥,٣٪، ٢٧,١٪، ٤٦,٧٪ على التوالي. وفي المرتبة الأولى جاءت ممارسة الأنشطة المدرسية الرامية لخدمة البيئة والمجتمع المحلى (٢٥-٣٣,٦٪)، وهو ما قد يعكس المرغوبية أو محاولة للتجمل أكثر منه واقعاً، إذ يتنافى ذلك مع الدراسات السابقة الكثيرة التي تؤكد انفصال المدرسة عن المجتمع وغياب أنشطة خدمة المجتمع عنها، وبعد ذلك جاءت المشاركة التطوعية في أنشطة خدمة المجتمع (١٧-٢٩,٧٪)، ثم المشاركة في جماعات الحفاظ على البيئة (١٢-٢٨,٨٪)، ثم المشاركة التطوعية مع أفراد الأسرة (٣-٢٨,٤٪)، ثم تشجيع المدرسة لأنشطة خدمة الحي (٢-٢٢,٣٪)، وفى المرتبة الأخيرة جاءت المشاركة في المنظمات الشبابية التابعة للأحزاب السياسية (٢١-١٣,٦٪). تكشف هذه النتائج عن غياب المناخ والممارسات التي من شأنها

أن تدعم المجتمع المدني لدى عينة الطلاب سواء على مستوى المدرسة أم الأسرة أم المجتمع العام، وربما يعود السبب في ذلك إلى ما أكدناه مراراً من سيادة ثقافة السلبية والانعزال وغياب التطوعية واللاربحية.

(٣) المواطنة الفعّالة

يوضح الجدول رقم (١٤) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد المواطنة الفعّالة في مستوى المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٤)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة الفعّالة في مستوى المناخ والممارسات

كا٢	نادراً		أحياناً		غالباً		أرقام العبارات
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
الثقة في الحكومة والسياسة والمؤسسات							
٦٣,٣٧٢	٤٩,٤	٢٦٦	٢٦,٦	١٤٣	٢٤,٠	١٢٩	٣
٣٣,٢٨٣	٢٩,٧	١٦٠	٢٥,٥	١٣٧	٤٤,٨	٢٤١	٨
١٣,٢٣٠	٤٠,٧	٢١٩	٣٠,١	١٦٢	٢٩,٢	١٥٧	١٣
٣٣,٢٨٣	٤٣,٩	٢٣٦	٢٣,٦	١٢٧	٣٢,٥	١٧٥	٢٢
المجموع	٧٠٢	٤٠,٩	٨٨١	٢٦,٤	٥٦٩	٣٢,٦	
مسئوليات المواطنة							
٩٩,٨٨٥	٢١,٤	١١٥	٢٥,١	١٣٥	٥٣,٥	٢٨٨	٤
٤٢,٥٧٢	٣١,٢	١٦٨	٢٣,٠	١٢٤	٥٤,٧	٢٤٦	٧
٩,٣٨٣	٣٣,٥	١٨٠	٢٧,٩	١٥٠	٣٨,٧	٢٠٨	٩
٨٨,٢٦٤	٥٢,٤	٢٨٢	٢٤,٣	١٣١	٢٣,٢	١٢٥	١٤
٢٢٧,٠٣٨	٦٣,٩	٣٤٤	١٩,٠	١٠٢	١٧,١	٩٢	١٨
٢٩,٥٨٠	٣٥,٥	١٩١	٢٢,٩	١٢٣	٤١,٦	٢٢٤	٢٦
٦٩,١٦٠	٢٣,٨	١٢٨	٢٦,٠	١٤٠	٥٠,٢	١٧٠	٢٧
١٤٠,٥٢٤	٥٦,٧	٣٠٥	٢٦,٨	١٤٤	١٦,٥	٨٩	٢٨
	٣٩,٨	١٧١٣	٢٤,٤	١٠٤٩	٣٥,٨	١٥٢٤	المجموع

كما يتضح من جدول رقم (١٤) فإن نسبة الطلاب الذين "غالباً" ما يتاح لهم مناخ يدعم الثقة في الحكومة والسياسة وتصدر عنهم ممارسات تعبر عنها (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) بلغت ٣٢,٦٪ والذين "أحياناً" و "نادراً" ما يتاح لهم مناخ يدعم الثقة في الحكومة والسياسة وتصدر عنهم ممارسات تعبر عنها ٢٦٪، ٤٠,٩٪ على التوالي، وهي نسب تقل عن مثيلاتها على مستوى القيم والاتجاهات. وهذه النتائج تكشف عن تدني مستويات شيوع المناخ والممارسات الداعمة للثقة في الحكومة والمؤسسات، فنسبة صغيرة من الطلاب يتاح لها مناخ يدعم إمكانية التأثير في الحكومة (٣-٢٤٪) ونسبة أعلى قليلاً (١٣-٢٩,٢٪) يسود داخل أسرها مناخ مشبع بالثقة في سياسات الحكومة، ونسبة أعلى (٢٢-٣٢,٥٪) لا تسعى إلى استخراج بطاقة انتخابية لعدم ثقتها في نتائج الانتخابات، وقد كانت أعلى نسبة (٨-٤٤,٨٪) لسيادة مناخ من عدم الشعور بتهديد السلطة داخل الأسرة، وربما يرجع ذلك لمحاولة الطلاب تحسين صورة الأسرة. إن انخفاض مستويات المناخ والممارسات الداعمة للثقة في الحكومة والسياسة سيكون له أثر سلبي على القيم والاتجاهات من جانب والمشاركة المستقبلية من جانب آخر، وهو ما سينعكس على استجابات العينة في الجزء الثاني من بُعد المواطنة الفعّالة.

وبالنسبة للجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة (مسئوليات المواطنة) نجد أن نسبة الطلاب الذين "غالباً" ما يتاح لهم مناخ وتصدر عنهم ممارسات داعمة لمسئوليات المواطنة ٣٥,٨٪ والذين "أحياناً" و"نادراً" ما يتاح لهم مناخ وتصدر عنهم ممارسات داعمة لمسئوليات المواطنة ٢٤,٤٪، ٣٩,٨٪، وهي تكشف عن انخفاض مستوى المناخ الداعم للمواطنة الفعّالة بمسئولياتها سواء على مستوى المدرسة أو الأسرة أو المجتمع العام، وإن حاول الطلاب تحسين صورة الأسرة (٤-٥٣,٥٪؛ ٧-٤٥,٧٪؛ ٩-٣٨,٧٪؛ ٢٧-٥٠,٢٪)، وتشويه صورة المدرسة (١٤-٢٣,٨٪؛ ٢٨-١٦,٥٪).

وعن بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً نجد أن ٣٤,٨٪ فقط من طلاب العينة الكلية "غالباً" ما يتاح لهم مناخ وممارسات تدعم المواطنة الفعّالة والمشاركة بكل أشكالها ومستوياتها سواء داخل المدرسة أو الأسرة أو المجتمع، وأن ٢٠,١٪، ٤٠,٢٪ "أحيانا" و"نادرا" – على التوالي – ما يتاح لهم مناخ وتصدر عنهم ممارسات تدعم وتعبر عن المواطنة الفعّالة، سواء فيما يتعلق بالثقة في الحكومة والمؤسسات أو مسئوليات المواطنة الفعّالة.

(٤) المواطنة العالمية

يوضح الجدول رقم (١٥) مجموع استجابات العينة الكلية على كل عبارات بعد المواطنة العالمية في مستوى المناخ والممارسات

جدول رقم (١٥)

مستوى استجابات العينة الكلية على بعد المواطنة العالمية في مستوى المناخ والممارسات

أرقام العبارات	غالباً		أحياناً		نادراً		كا٢
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
٥	٢٦٤	٤٩,١	١٦٣	٣٠,٣	١١١	٢٠,٦	٦٧,٤٨٩×
١٠	٢٠٢	٣٧,٥	١٦٣	٣٠,٣	١٧٣	٣٢,٢	٤,٥٧٦×
١٥	٢٦٧	٣١,٠	١٥٦	٢٩,٠	٢١٥	٤٠,٠	١٠,٩٧٨×
١٩	١٩٨	٣٦,٨	١٩٧	٣٦,٦	٢٤٣	٢٦,٦	١١,٠٤٥×
٢٣	١٢٥	٢٣,٢	١٦٢	٣٠,١	٢٥١	٤٦,٤	٤٦,٧٧٧×
المجموع	٩٥٦	٣٥,٥	٨٤١	٣١,٣	٩٩٣	٣٦,٩	

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن نسبة الطلاب الذين "غالباً" ما يتاح لهم مناخ ويقومون بممارسات داعمة للمواطنة العالمية ٣٥,٥٪ والذين "أحياناً" ما يتاح لهم هذا المناخ وتلك الممارسات ٣١,٣٪ والذين "نادراً" ما يتاح لهم هذا المناخ وتلك الممارسات ٣٦,٩٪. وقد جاءت متابعة البرامج الإخبارية التي تعالج القضايا العالمية في المرتبة الأولى (٥–٤٩,١٪)، ثم المداومة على قراءة صفحة الشئون الدولية بالصحف (١٠–٣٧,٥٪)، ثم مناقشة القضايا الدولية داخل الأسرة (١٩–٣٦,٨٪)، ثم اهتمام المعلمين بمناقشة القضايا العالمية داخل الفصول مع الطلاب (١٥–٣١٪؛ ٢٣–٢٣,٢٪). وهذه النتائج تكشف كذلك عن تدني مستويات شيوع المناخ والممارسات الداعمة للمواطنة العالمية سواء في المدرسة أو الأسرة أو المجتمع العام، وإن حاول الطلاب تحسين صورة الأسرة وتشويه صورة المدرسة.

إن انخفاض مستويات المناخ والممارسات المدنية يمكن إرجاعه إلى سيادة التعليم

التلقينـي والطابـع الدكتاتـوري والمنـاخ غير الديمقراطـي داخل المدرسـة المصرية، وانفصـالها عن المجتمع، وابتعاد مجتمع الطلاب المصري عن المشـاركة السياسـية والمدنية كانعكاس للمناخ والممارسـات السـائدة في المجتمع المصري، الذي يتسـم بالسلبية والانعزال وعدم المشاركة السياسية والاجتماعية والمدنية، وهو ما يؤكد أن المدرسـة لا تعمل بمعزل عن وسـائط التربية الأخرى، وبخاصـة في الجوانب التربوية وليس التعليمية.

إن المدرسـة المصريـة بمعلميهـا ومناهجها وأنشـطتها ومناخها ونظـام إدارتها لا تدعم المناخ والممارسـات المدنية، فالمعلم – وكما اتضـح من الدراسـات السـابقة – تميـل ثقافتـه إلى النمط غير الديمقراطي، ويسـتخدم طرق تدريس تلقينية تسـتبعد الطالب، ولا يهتم سـوى بالجوانب التحصـيلية، وغير ملم بالمفاهيم والمعارف، وغير قـادر على تكوين رأي حول القضـايا العامة، ولا يهتم بالسياسـة ومتابعة القضـايا العامة والشـئون السياسية، ويسود المدرسة المصرية نظام الإدارة من أعلى إلى أسفل الذي لا يتيح للطلاب ولا للمعلمين دوراً في عملية الإدارة وصـنع القرار، إلى جانب أن المدرسـة المصرية تغيب عنها الأنشـطة والتنظيمات ذات الدلالة السياسـية والمدنية وتنفصل عن المجتمع.

إن انخفاض مشـاركة الطـلاب المدنيـة والسياسـية ناتجـة عن عدم شـيوع هذه الممارسـات بين البالغين سـواء داخل الأسرة أو المدرسـة أو المجتمـع العام، وهو ما تؤكده دراسـات كثيرة مثل دراسـة برودي[١٦] التي تؤكد أن مشـاركة الطلاب المدنية والسياسية تزداد كلما ازدادت مشاركة البالغين داخل الأسرة سياسياً ومدنياً، وكذلك مـا خرجت بـه دراسـة المركز القومـي للإحصـاء التعليمـي NCES بـوزارة التعليم الأمريكيـة[١٧] مـن أن مشـاركة الطلاب في خدمة المجتمع كانـت ترتبط بتعدد وتنوع الأنشطة التي توفرها المدرسة (مثل حكومة الطلاب والأنشطة المدرسية وغير المدرسية والعمل بأجر) وتشجيع المدرسة لخدمة المجتمع وتبني سياسات تحث مشاركة الطلاب في خدمة المجتمع وتدمج أنشـطة خدمة المجتمـع في المنهج (منهج التربية المدنية)، وهو ما يغيب عن المدرسة المصرية.

وكما في المسـتوى السـابق جاء بعد المواطنـة العالمية الأعلى بـين أبعاد التربية المدنية الأربعة يليه المواطنة الفعّالة ثم الديمقراطية ثم المجتمع المدني، ويمكن تفسير ذلك كما في المسـتويين السـابقين ببروز وانتعاش قضـايا المواطنـة العالمية نتيجة لتزامن تطبيق الاستبيان مع القضايا العالمية و العربية التي سبق وأشرنا إليها.

ومما يلاحظ على هذه النتائج بعيداً عن مستويات المناخ والممارسات المدنية على إطلاقها أن الأسرة – وإن كانت كل مؤسسات المجتمع في غياب المناخ والممارسات المدنية سواء – كانت أكثر دعماً للمناخ والممارسات المدنية (١–٤٩,٣٪؛ ٤–٥٣,٥٪؛ ٧–٤٥,٧٪؛ ٨–٤٤,٨٪؛ ٩–٣٨,٧٪؛ ١٣–٢٩,٢٪؛ ١٨–١٧,١٪؛ ١٩–٣٦,٨٪؛ ٢٧–٥٠,٢٪؛ ٣٠–٢٨,٤٪) من المدرسة (٢–٢٢,٣٪؛ ٦–٢٦,٤٪؛ ١١–٢٦,٤٪؛ ١٤–٢٣,٨٪؛ ١٥–٣١٪؛ ١٦–٢٧٪؛ ٢٠–٤١,٦٪؛ ٢٣–٢٣,٢٪؛ ٢٤–٢٢,١٪؛ ٢٥–٣٣,٦٪؛ ٢٩–١٩,٣٪)، سواء من حيث المناخ والممارسات الديمقراطية أو تلك الخاصة بالمجتمع المدني أو المواطنة الفعّالة أو المواطنة العالمية، وهو ما قد يشير إلى حدوث تقدم في الثقافة السائدة داخل الأسرة المصرية بعيداً عن النموذج الأبوي غير الديمقراطي، ولكنه وفى الوقت نفسه قد يعكس ميلاً من جانب المفحوصين إلى تجميل وتحسين صورة الأسرة باعتبارها جزءاً من الذات وتشويه المدرسة والمجتمع، وهو ما قد ينبئ عن سمة خطيرة في شبابنا تحتاج إلى دراسة، وهى تضخيم وتأليه الذات وكل ما يتعلق بها والنقد العدواني العنيف للآخر، ومن الأول هنا الأسرة ومن الثاني المدرسة والمجتمع.

وعن مستوى التربية المدنية بكل أبعادها ومستوياتها لدى عينة البحث إجمالا وعلى كل المستويات يمكن أن نخلص إلى أن الطلاب المصريين ميالون للمثالية على مستوى القيم والاتجاهات، وجزء من هذه المثالية يتبدى في النزوع للنقد الشديد للمجتمع ومؤسساته، إلى جانب ما يمكن أن يعبر عنه ذلك من حالة الانفصام الاجتماعي التي يعيشها كثير من مواطنينا بما في ذلك الشباب، تلك الحالة التي تتبدى في الإفصاح عن تعبيرات قوية عن المواطنة وحب الصالح العام والاستعداد للتضحية من أجله، في حين أن ما يتجسد على مستوى الفعل يتناقض مع ذلك تماماً.

ثانياً: الفروق بين العينات الفرعية (النوع ومكان الإقامة)

(أ) على مستوى المعرفة والوعي

يوضح جدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوى المعرفة والوعي:

جدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوى المعرفة والوعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
بين المحافظات	٤٥,٢٨٦	٢	٢٢,٦٤٣	٢,٠٧٠	غير دالة
بين النوع	١٣,٣٦٠	١	١٣,٣٦٠	١,٢٢٠	غير دالة
المحافظات في النوع	٢١,٥٠١	٢	١٠,٥٧٠	٠,٩٨٢	غير دالة
التباين داخل المجموعات	٥٨٢٣,٩٣٩	٥٣٢	١٠,٩٤٧		
التباين الكلي	٥٩٠٤,٠٨٦	٥٣٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع أو المحافظة أو التفاعل بينهما، بمعني أن النوع والمحافظة لا يؤثران علي تحقق التربية المدنية كمخرج لدي الطلاب على مستوى المعرفة والوعى، وهو ما يمكن إرجاعه إلي أن طلاب الصف الثالث الثانوي علي مستوي الجمهورية يتعرضون لوسائط مربية تتعامل معهم بحيادية دون تميز سواء علي أساس النوع أو مكان الإقامة، وهذا يؤكد ما ذهبنا إليه من أن التربية المدنية، وبخاصة ما يتعلق منها بالجانب المعرفي المفاهيمى تنتج في معظمها عن وسائل الإعلام – وعلى رأسها التليفزيون – التي تتعامل مع مشاهديها من الجنسين ومن كل الأقاليم دون تمييز.

(ب) مستوى القيم والاتجاهات

يوضـح الجدول رقم (١٧) نتائج تحليل التباين الثنائي(٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوى القيم :

جدول (١٧)

تحليل التباين (٢×٣) لمجموع عبارات وأبعاد مستوى القيم والاتجاهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفانية	الدلالة
بين المحافظات	٥٢,٤٨٣	٢	٢٦,٢٤٢	٠,٧٤٩	غير دالة
بين النوع	١٢٦,٩١٢	١	١٢٦,٩١٢	٣,٦٢١	غير دالة
المحافظات في النوع	١٢٤,٣٨٩	٢	٦٢,١٦٤	١,٧٧٤	غير دالة
التباين داخل المجموعات	١٨٦٤٦,٠٦٩	٥٣٢	٣٥,٠٤٩		
التباين الكلي					

يتضـح مـن الجدول السـابق عدم وجود فـروق ذات دلالة إحصـائية للنوع أو مـكان الإقامـة أو التفاعل بينهمـا، بمعني أن النوع والمحافظـة لا يؤثران علي تحقق التربية المدنية كمخرج لدي الطلاب، وهو ما يمكن إرجاعه إلي أن طلاب الصف الثالث الثانوي علي مسـتوي الجمهورية يتعرضـون لوسـائط مربية تتعامـل معهم بحيادية دون تمييز سـواء علي أسـاس النوع أو مكان الإقامة، إلى جانب أن غالبية الشباب في هذه المرحلة العمرية ينزعون نحو المثالية علي مستوي القيم والاتجاهات.

(ج) علي مستوي المناخ والممارسات:

يوضح الجدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين الثنائي لكل عبارات وأبعاد مستوي المناخ والممارسات.

جدول رقم (١٨)
تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لكل عبارات وأبعاد مستوي المناخ والممارسات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
بين المحافظات	٢٤٤,٦٧٨	٢	١٢٢,٣٣٩	٢,٣٤٢	غير دالة
بين النوع	١,٤٧٥	١	١,٤٧٥	٠,٠٢٨	غير دالة
المحافظات في النوع	٣٠٤,٧٨١	٢	١٥٢,٣٩١	٢,٩١٧	غير دالة
التباين داخل المجموعات	٢٧٧٩,٠٣٤	٥٣٢	٥٢,٢٣٧		
التباين الكلي	٣٣٢٩,٩٦٨	٥٣٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها للنوع أو مكان الاقامة أو التفاعل بينهما في المناخ والممارسات المدنية، على أن هذه النتيجة – بالنسبة للنوع – جاءت علي غير المتوقع، حيث إن توقع الدور الاجتماعي لكل من الإناث والذكور كان من شأنه أن يؤثر في تحسين المناخ المتاح للذكور وحفزهم للقيام بممارسات مدنية أكثر من الإناث، ولكن يبدو أن غياب المناخ والممارسات الداعمة للتربية المدنية لم ليستثن الذكور، فالطلاب من الجنسين أبناء ثقافة واحدة، بمعنى أن كلا الجنسين في انخفاض درجات المشاركة وانخفاض المناخ الداعم لها سواء.

ثالثاً: مخرجات التربية المدنية وواقعها

وإجمالاً يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية حول مخرجات التربية المدنية كما اتضحت لدى طلاب الصف الثالث بالمدرسة الثانوية العامة في مصر ، وواقع هذه التربية كما تقدم في المدرسة والأسرة والمجتمع:

١ – بلغت مستويات المعرفة والوعي المدنيين لدى العينة الكلية على بعد الديمقراطية ٥٨,١٪، وعلى بعد المجتمع المدني ٤٦,٢٪، وعلى آليات ومؤسسات الحكم (الجزء الأول

من بعد المواطنة الفعّالة) ٤٦,٢٪، ومسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) ٦٢,٧٪ – وعلى بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً ٥٣,٥٪ – والمواطنة العالمية ٥٥,٣٪، وهو ما يعني انخفاضاً ليس بالقليل في مستوى المعرفة والوعي المدنيين بين طلاب المدرسة الثانوية، انخفاضاً يثير المخاوف، وبخاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار أساسية هذه المعرفة وذلك الوعي للممارسة السياسية والمشاركة المدنية، بل وللمواطنة بكل أبعادها ومستوياتها، إذ أن نصف الطلاب سوف يغادرون المدرسة الثانوية – العامة والمشتركة والمسئولة عن الإعداد للمواطنة – وهم يفتقرون إلى المعرفة والوعي المؤهلين للمواطنة الديمقراطية والمشاركة المدنية والعالمية.

٢– بلغت مستويات القيم والاتجاهات المدنية لدى العينة الكلية على بعد الديمقراطية ٤٧,٧٪ وعلى بعد المجتمع المدني ٥٨٪، وعلى الثقة في الحكومة والمؤسسات (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) ٤٨,٨٪، وعلى مسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) ٦٥,٧٪، – وعلى بعد المواطنة الفعّالة إجمالاً ٦٢,٢٪ – وعلى بعد المواطنة العالمية ٦٢,٥٪، ورغم الارتفاع النسبي لمستويات القيم والاتجاهات المدنية لدى الطلاب مقارنة بالمناخ والممارسات المدنية نجد أنها لا تؤهل للمواطنة الديمقراطية والمشاركة السياسية والمدنية بالشكل الذي نطمح إليه، حيث إن نسبة كبيرة من الطلاب تناهز الثلث ليس لديها من هذه القيم وتلك الاتجاهات ما يدفعها للمشاركة السياسية والمواطنة بكل أبعادها ومستوياتها.

٣– بلغت مستويات المناخ والممارسات المدنية لدى العينة الكلية على بعد الديمقراطية ٣١,٤٪، وعلى بعد المجتمع المدني ٢٥,٣٪، والثقة في الحكومة والمؤسسات (الجزء الأول من بعد المواطنة الفعّالة) ٣٢,٦٪، ومسئوليات المواطنة (الجزء الثاني من بعد المواطنة الفعّالة) ٣٥,٨٪ – والمواطنة الفعّالة إجمالاً ٣٤,٨٪ – والمواطنة العالمية ٣٥,٥٪. وهذه النسب تعبر دون شك عن انخفاض كبير وواضح في مستوى انتشار الممارسات وشيوع المناخ اللازمين للمواطنة الفعّالة والمشاركة السياسية والمدنية والمعبرين عنها، حيث إن نسبة كبيرة للغاية من الطلاب تبلغ الثلثين لا تمارس مسئوليات المواطنة بما فيها المشاركة السياسية والمدنية، ولا يتاح لها المناخ الداعم لهذه المشاركة وتلك المواطنة، وإذا ما وضعنا في الحسبان أن بعض الطلاب قد يحاولون تحسين صورة الأسرة – كما أوضحنا – فإن هذه النتائج تصبح أكثر إزعاجاً.

٤– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث – وإن كانت متوسطات

الإناث أعلى من الذكور على كل مستويات التربية المدنية بأبعادها الأربعة – وهو ما يعنى أن الذكور والإناث يرتادون نفس المؤسسات المربية التي تتعامل معهم بحيادية بصرف النظر عن النوع، وإن كان هذا يعد مقبولاً على مستوى الوعى والقيم فإنه جاء على غير المتوقع على مستوى المناخ والممارسات، وذلك لأن توقع الدور الاجتماعي كان من شأنه أن يعطى للذكور ميزة نسبية على الإناث، ولكن يبدو أن غياب المناخ والممارسات المدنية كان من القوة بحيث لم يستثن الذكور، وأن الذكور والإناث كانوا في تدنى مستويات المناخ والممارسات المدنية سواء.

٥– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات على أي مستوى من مستويات التربية المدنية بأبعادها الأربعة، وهو ما يعنى أن كل شباب المدرسة الثانوية – بصرف النظر عن أماكن إقامتهم – أعضاء في مؤسسات مربية تكسبهم قدراً متقارباً من المعرفة والوعى المدنيين وتنمى فيهم نفس القيم والاتجاهات ويسودها نفس المناخ والممارسات، لا فرق في ذلك بين العاصمة والمحافظات الريفية، فالجميع أبناء ثقافة واحدة أياً ما كان مكان إقامتهم.

٦– كانت المواطنة العالمية هي الأعلى بين أبعاد التربية المدنية، يليها المواطنة الفعّالة، ثم الديمقراطية، ثم المجتمع المدني، وهو ما يعنى أن الشباب المصري في هذه المرحلة العمرية تشغلهم القضايا العالمية، والعربية منها بخاصة، ويودون أن يكون لمصر دور فعّال في القضايا والشئون الدولية، ربما بسبب الأوضاع الدولية التي تزامنت مع تطبيق الاستبيان، وفى الترتيب الأخير جاء المجتمع المدني، وهو ما يؤكد الحاجة إلى دعمه على مستويات الوعى والقيم والممارسات، وبخاصة من خلال أولى مؤسسات التربية قصدية ومباشرية: المدرسة، كما أن مستويات الوعى والقيم والممارسات الضرورية للمواطنة الفعّالة والديمقراطية في حاجة أيضاً إلى تعهد ورعاية متأنيين ومقصودين من جانب المدرسة.

٧– مما سبق يمكن الخروج بأن طلاب المدارس الثانوية العامة في مصر لديهم من القيم والاتجاهات المدنية المتعلقة بالديمقراطية والمجتمع المدني والمواطنة الفعّالة والمواطنة العالمية ما يكفي إلى حد كبير لدعم المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والمشاركة بكل أشكالها ومستوياتها، ولكن تنخفض لديهم المعرفة والوعي المدنيين بالمبادئ والمفاهيم والمعارف اللازمة لهذه المواطنة وتلك المشاركة، ويعوزهم المناخ والممارسات الداعمة لهذه المواطنة وتلك المشاركة، وهو ما يؤكد إهمال المدرسة لواحد من أهم أهدافها – ولعله أهم أهدافها على الإطلاق وسبب وجودها

في الأصل – وهو الإعداد للمواطنة الفعّالة والواعية والمسئولة والأخلاقية بأشكالها ومستوياتها المختلفة، ودمج الطلاب في حياة مجتمعاتهم وتحسين وتطوير هذه المجتمعات.

٨– إن ما خلصت إليه الدراسة الحالية من ارتفاع لمستوى القيم والاتجاهات المدنية وتدني المناخ والممارسات المدنية يكشف عن رغبة وميل لدى الطلاب نحو المشاركة الديمقراطية والمدنية والمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، ولكن الواقع الاجتماعي والسياسي يصدم هؤلاء الطلاب ويطبعهم على وضعية تتسم بالسلبية والانعزال والاتكالية والتخوف والخلاص الفردي، ويعبر في بعض جوانبه عن حالة الفصام الاجتماعي وانتماء الشيزوفيرنيا الذي من أعراضه التناقض بين التعبيرات القوية عن الوطنية والفداء والتضحية، في حين تكشف الممارسات عن عكس ذلك، وهو ما يشدد على ضرورة دعم المواطنة كعضوية حقوقية في مجتمع يقوم فيه المواطن بمسئولياته الشخصية والمدنية والسياسية في مقابل حصوله على حقوقه المدنية والسياسية والاجتماعية، وضرورة تصحيح مفاهيم المواطنة والانتماء والمشاركة، وهو ما يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية دور بارز فيه.

٩– مناخ الأسرة في مصر أكثر تشجيعاً ودعماً للتربية المدنية بأبعادها الأربعة من المدرسة، وهو ما يعبر – في جانب منه– عن ميل من جانب الطلاب إلى تحسين صورة الأسرة، فالأسرة المصرية، على كل، جزء من المناخ العام، ذلك المناخ غير الديمقراطي الذي تعوزه القيم والاتجاهات والأنشطة والممارسات الداعمة للمواطنة الفعّالة والمشاركة المدنية والسياسية، وبمقارنة بسيطة بين استجابات الطلاب على عبارات المناخ والممارسات المتعلقة بالأسرة وتلك المتعلقة بالمدرسة والمجتمع العام – كتلك التي عقدناها عند مناقشة نتائج مستوى المناخ والممارسات – لأمكننا الخروج بسمة أساسية من سمات الشخصية المصرية وهي الميل لتحسين وتضخيم صورة الذات – ومنها الأسرة هنا – والميل إلى نقد وتشويه الآخر – المتمثل هنا في المدرسة والمجتمع.

١٠– المدرسة المصرية فشلت في تحقيق التربية المدنية سواء على مستوى المعرفة والوعي، أو القيم والاتجاهات، أو المناخ والممارسات، فما تحقق لدى الطلاب من معارف ومفاهيم مدنية كان نتاجاً لوسائط التربية غير المدرسية، وعلى رأسها وسائل الإعلام وبخاصة التليفزيون، وهو ما يمكن استنتاجه من الدراسات السابقة الكثيرة – التي فسرنا النتائج في ضوئها – التي تؤكد تراجع دور المدرسة في التربية

السياسية مقارنة بالمؤسسات الأخرى، وتلك التي تثبت خلو مناهج المدرسة ومناخها مما يدعم القيم والاتجاهات المدنية، وأن المدرسة يسودها مناخ غير ديمقراطي لا يدعم المواطنة الفعّالة والمسئولة بأشكالها ومستوياتها المختلفة وتنقصها الأنشطة والتنظيمات التي تدعم التربية المدنية، ويرتادها معلمون تقليديون في طرق تدريسهم وتفكيرهم ومشاعرهم واتجاهاتهم، وهو ما تأكد أيضاً مما خرجت به الدراسة الحالية من غياب المناخ والممارسات المدنية

١١- المدرسة المصرية منفصلة عن المجتمع المحلي والعالمي والقضايا العامة والسياسية القومية والعالمية، فهي مدرسة مهمتها معرفية تحصيلية في المقام الأول، وحتى الجانب المعرفي التحصيلي يتجاهل مشكلات المجتمع والعالم والمرحلة التاريخية، ويغفل تنمية الجانب السياسي المدني من شخصية الفرد، وهي مدرسة – كما اتضح من استجابات الطلاب – تغيب عنها الأنشطة التي تدمج المدرسة والطلاب في حياة المجتمع والعالم، فتغيب عنها أنشطة خدمة المجتمع المحلي والأنشطة السياسية والثقافية، وتغلق أبوابها في وجه الندوات الثقافية ومساهمات المجتمع المدني المحلي والقومي، مدرسة تعيش بمعزل عن القضايا والتطورات العالمية، وهى باختصار مدرسة تفصلها عن المجتمع أسوار عالية، مدرسة غزاها المجتمع بقيمه وسلوكياته وخطابه الهابط المتردي بدلاً من أن تغزوه هي بقيم وسلوكيات وخطاب راق وفعّال وديمقراطي.

١٢- إن مؤسسات التربية في مصر على اختلافها (المدرسة والأسرة والمجتمع العام) تتبنى دون وعى قيم الطاعة والامتثال والخضوع والقولبة، وتخنق الاتجاهات الإيجابية نحو المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية والسياسية والمدنية، ويسودها مناخ سلبي انعزالي اتكالي يتسم بالخلاص الفردي والمادية والسلبية والانعزال والاستسلام والانسحاب واللامبالاة واللانتماء، وتنقل إلى أعضائها إحساساً بالعجز وانعدام الفعّالية والجدوى، وتنمي فيهم ميكانزمات التبرير والهروب والتحاشى. إن فشل كل مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة في تحقيق التربية المدنية المنشودة يلقي بالمسئولية الأساسية عن تحقيق التربية المدنية على عاتق المؤسسة التعليمية، وهو ما سيعرض له الباحث في التصور المقترح في الفصل التالي.

١٣- إن فشل كل مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة في تحقيق التربية المدنية المنشودة، تلك التربية الكفيلة بتفعيل المواطنة وتشجيع المشاركة السياسية

والاجتماعية، وغياب التكامل والتنسيق فيما بينها، يؤدي بنا إلى التأكيد على الحاجة إلى مبادرة قومية لدعم التربية المدنية تتعاون وتتكامل فيها كل مؤسسات ووسائط التربية، يكون هدفها نشر الوعي والقيم والممارسات المدنية بين الجماهير، صغيرها وكبيرها، ونقل أهمية هذه التربية إلى المجتمع بكل مؤسساته المربية، ومحاولة تحسين مناخ وثقافة هذه المؤسسات.

مراجع الفصل الثالث

(١) سيد محمود الطواب (١٩٩٥)، النمو الإنساني: أسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، ص ٢٠٣-٢٠٧.

(٢) عربى عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق، ٣٦٨.

(٣) وزارة التربية والتعليم، البنك الدولي – وحدة التخطيط والمتابعة، مرجع سابق، ص ، ١٦.

(4) Center for Civic Education (1998). Constitutional Democracy: An Outline of the Essential Element، Center of Civic Education . Calabasas، CA web@ civiced.org.

– Center for Civic Education (1994). National Standards for Civics and Governement. . Calabasas، CA:Center for Civics Education.

– Crick Report، In، Tooley، J،. (2000). Reclaiming Education، London and New York، Cassell.

– Notes Regarding the IEA Civic Education Instrument – file://A:/ TEST%20Pilot.

(٥) – سلوى العمري، مرجع سابق.

– أماني قنديل، مرجع سابق.

(٦) – سمير خطاب، مرجع سابق.

– سيد أبو ضيف عمر، مرجع سابق.

– عربي عبد العزيز الطوخي، مرجع سابق.

– حنان كفافي مرجع سابق.

– Tourney-Porta، et al، Op. Cit.

(7) Patrick، J. (2000). The National Assessment of Education Progress in Civics. ERIC Digest، ED 438244. 4/1/2002.

(8) Branson، M. S. (1998)، Op. Cit.، P: 16.

(9) Branson، M. S. (1999a). Op. Cit

(١٠) لطيفة إبراهيم خضر (٢٠٠٠)، دور التعليم فى تعزيز الانتماء، القاهرة: عالم الكتاب.

(١١) سمير خطاب، مرجع سابق.

(12) Branson، M. S. (2001). Op. Cit.

(13) – Torney-Purta، et al، Op. Cit.

– يوري تورني – بورتا، المعرفة المدنية، مرجع سابق.

(14) Branson، M. S. (1994). Op. Cit.

(15) Quigley، C. N.، (1999). Op. Cit.

(16) Brody، Op. Cit.

(17) Branson، M. S. (2001). Op. Cit.

الفصل الرابع

آليات تفعيل التربية المدنية في المدرسة المصرية

بعد ما سبق من عرض للمجتمع المبتغى – المجتمع المدني – والتربية الكفيلة بصياغة هذا المجتمع – التربية المدنية – وبعد الوقوف على واقع هذه التربية في المدرسة المصرية، يمكن تصور آليات تفعيل التربية المدنية في المدرسة المصرية في ضوء المنطلقات الفكرية للتربية المدنية وأهدافها، وأيضاً في ضوء تطوير واقع ثقافة المدرسة المصرية من ناحية إدارتها ومناخها والطريقة البيداجوجية السائدة فيها وما يكتنفها من أنشطة وما يحكمها من تنظيمات، وكذلك في ضوء خصائص المعلم كما ينبغي أن يكون. ولا يفوتنا في هذا الفصل طرح تصور لمبادرة قومية تستهدف تفعيل التربية المدنية في كل مؤسسات التربية في مصر وضمان تناغم النغمة التي تعزفها هذه المؤسسات من أجل بناء المجتمع المدني القوي والفاعل، وتفعيل الديمقراطية والمواطنة اللذين أصبحا لا بديل عنهما، وقبل كل ذلك بناء ذلك الإنسان الذي يكون لهذا المجتمع وتلك الديمقراطية بمثابة النواة الصلبة.

أولاً: المنطلقات الفكرية للتربية المدنية:

إن العصر الحديث – عصر العولمة وعصر الألفية الثالثة – ليس عصر الزعامات أو الشخصيات الكاريزمية أو الحكومات غير المحدودة، ولكن عصر الأفراد والمجتمعات والشعوب والمبادرات الفردية والجمعيات والمنظمات غير الحكومية والحكومات المقيدة، عصر فعّالية المواطنين في كل مناحي الحياة وعلي جميع المستويات، وإذا كان تاريخ التربية عبر العصور يشهد علي الاهتمام بتربية القادة والزعماء منذ عصور الفراعنة ومروراً بفلاسفة اليونان ومجتمعات العصور الوسطي، فإننا نؤكد أن العصر الحديث يستلزم إعداد المواطنين للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية والمشاركة الحقيقية بكل أنواعها ومستوياتها، ويضعها في مرتبة أولي،

وهذا يتطلب النظر إلي المواطنة باعتبارها وظيفة أو منصبا – شأنها في ذلك شأن القيادة – تتطلب الإعداد المقصود والطويل والمتأني. وهذا يأتي متماشياً مع ما ذهب إليه البعض من أن الحل لمشكلات المواطنة في المجتمعات الحديثة يكمن في إعداد مواطنين جيدين وفاعلين أكثر من الحاجة إلي إعداد قادة أكفاء[١].

إن المستقبل يختلف عما تعودنا عليه، فالجنس البشري علي وشك الاشتراك في تاريخ معاصر مشترك ويواجه مصيراً مشتركاً، أي علي وشك العضوية في مجتمع عالمي بازغ ولم يعد بمقدور أية أمة أو شعب أن يحظى بمستقبل منفصل، فالمستقبل سيكون عالمياً أو بالأحرى عولمياً، يسوده الاعتماد المتبادل والعلاقات البينية الحميمة وعمق التأثيرات العالمية علي مجريات الأمور الداخلية وأكثر أمور الدول والمجتمعات خصوصية، فالخطوط الفاصلة بين ما هو "داخلي" وما هو "خارجي" أو ما هو "محلي" وما هو "عالمي" أصبحت مصطنعة و مضللة، ومن هنا تبرز أهمية التربية المدنية العالمية أو الإعداد للمواطنة العالمية، بما تتضمنه من التأكيد علي الإدارة السلمية للصراع والاختلاف، وفهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة في المجتمعات الحديثة.

إن العولمة في جوهرها مزيج من تحولات ضخمة نحو الاقتصادات المفتوحة والحكم الديمقراطي ولامركزة الإدارة ونشوء مجتمع عالمي بازغ، وهذه التحولات جعلت من استثمار التعليم مطلباً أساسياً ليس للنجاح الاقتصادي والتنافسية الاقتصادية العالمية والتنمية التكنولوجية فحسب، ولكن إلي جانب ذلك نجد أن التحول الديمقراطي – الذي يمكن وصفه بالعالمي – يحتاج إلي مواطنين أكثر وعياً ومسئولية وفعّالية وأكثر مشاركة، عوضاً عن أن لامركزة الإدارة تستلزم استقلالية ومسئولية المجتمعات المحلية والجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية، وهو ما يعني أيضاً تفعيل مشاركة المواطنين. ومن ثم فلم يكن من المستغرب أن تهيمن أسئلة المشاركة والديمقراطية والتعددية الثقافية والمواطنة بكل مستوياتها المحلية والقومية والعالمية على المناقشات الجارية حول العالم عن الإصلاح التعليمي.

وإذا كان هناك من يصف العصر الحديث بعصر الديمقراطية أو التحول الديمقراطي، وذلك لكثرة عدد الدول التي تحولت من نظم حكم غير ديمقراطية إلى أخرى ديمقراطية، فإننا في العالم العربي والإسلامي أحوج ما نكون إلى استثمار المؤسسة التعليمية وغيرها من المؤسسات المربية من أجل إحداث هذا التحول، لأن المسألة بالنسبة لنا أصبحت مسألة مصير ووجود، فإذا كان التحول الديمقراطي في عالم ما قبل أحداث

١١ سبتمبر يحدث بتأثير العدوى ونتيجة لمطالبات شعبية، وفي بعض الأحيان بفعل تدخل خارجي مستتر، فإن التحول الديمقراطي بالنسبة لنا نحن العرب والمسلمين في عالم ما بعد أحداث ١١ سبتمبر – وبعد أن أعلنت الولايات المتحدة عن خطتها المشبوهة لمقرطة دول المنطقة بعد الانتهاء من حربها المزعومة ضد الإرهاب والإطاحة بالنظم المناوئة لها – أصبح بالفعل مسألة مصيرية، إذ من الأفضل أن نتحول إلى الديمقراطية ذاتياً وطوعاً تحقيقاً لصالح مجتمعاتنا وتجاوباً مع طموحات وتطلعات شعوبنا وأمتنا، ولأنها شكل الحكم الذي أثبت أنه الأفضل عالمياً، وليس أن ننتظر إلى أن تأتي إلينا الحملة الأمريكية متهمة من تشاء بانعدام الديمقراطية وملوحة بالحرب وغرس نظم حكم عميلة لها باسم الديمقراطية، ويجب ألا نتغافل عن حقيقة أن جزءًا كبيراً من أوراق الضغط الأمريكية على نظم الحكم العربية يتمثل في ضعف أو انعدام شرعية هذه النظم بسبب غياب الديمقراطية وغياب فكرة المواطنة ومشاركة المواطنين. وإذا كان لنا أن نبادر طوعاً في اتجاه التحول الديمقراطي، فليس أفضل من توظيف مؤسسات ووسائط التربية وعلى رأسها المؤسسة التعليمية من خلال صيغة التربية المدنية.

إن الفارق بيننا وبين الغرب المتقدم والدول الشرقية التي لحقت بركابه ليس في ندرة العقول والموارد أو شح الطبيعة، وهو ما تثبته وتؤكده ظاهرة العقول المهاجرة، ولكن يكمن هذا الفارق في فعّالية الإنسان والمواطن واتخاذ المواطنة وظيفة وليس مجرد شعارات، مواطنة تقوم على الالتزام العقلاني بالحقوق والمسئوليات والأخذ والعطاء، مواطنة تستحضر فكرة التعاقد بين المواطن والدولة. ومما تجدر ملاحظته في هذا الصدد أن الإنسان الذي تنتهك حقوقه وتنتزع مسئولياته والتزاماته وتنتقص مواطنيته لا ينحو إلى السلبية والانسحاب فحسب بل يضمر للمجتمع العداء والكراهية، فإذا كان هذا الإنسان على مستوى الشعور يتغنى بحب المجتمع والانتماء له والاستعداد للتضحية من أجله وما إلى غير ذلك من أعراض من قبيل الانتماء الشيزوفريني أو النفاق الاجتماعي، إلا أنه ودون وعي يعادي المجتمع ويكرهه، وإن كان عداؤه سلبياً يتكشف في اللامبالاة والانسحاب، وأحياناً في شكل تخريب الممتلكات العامة أو استحلال المال العام والسخرية من الوطنية والانتماء والحياة العامة، والحل الحقيقي لمشكلات الانتماء والمشاركة والصالح العام يكمن في اتخاذ المواطنة الحقيقية مبدأ وسبيلاً للحياة وشكلاً للعلاقة بين الفرد والدولة، ومن ثم فإن نهضة مجتمعاتنا وتقدمها، بل وعودتها إلى التاريخ – الذي خرجت عن مساره –

واللحـاق بركب الحضـارة ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية المفروضـة عليها لن تتم بدون إعمال مبدأ المواطنة وتفعيل الديمقراطية على أرض الواقع، وهنا أيضـاً تكمن أهمية التربية المدنية في – على حد تعبير ناصـيف نصـار – "تحويل المواطن بالقوة إلى مواطن بالفعل"[٢].

إن المشـاركة السياسية ليست وسيلة للتنمية السياسية فحسب، بل تمثل إلى جانب ذلك وقبله وسـيلة للتنمية الاجتماعية وتحقيق العدالة الاجتماعية والتوزيعية وحسن توزيع السلطة وبالتالي الثروة. وهذا هو جوهر مفهوم التمكين، الذي ظهر لعلاج احتكار السـلطة والقوة والثروة ومظاهر الظلم الاجتماعي ومشـكلات التهميش والإقصاء بعد فشل مداخل التنمية التقليدية في نشر وتوزيع القوة والحيلولة دون احتكار فئة معينة لها، ومفهوم التمكين يرفض أية أسباب مادية أو فلسفية للفقر والتهميش والاستبعاد، ويرى بدلاً من ذلك أن السـبب الحقيقي وراءها يكمن في افتقاد وسـائل الحصـول على القـوة، ولهـذا يؤكد هذا المفهوم علـى ضرورة أن يكون لدى الفقراء والمهمشـين القوة لدفع النظام إلى استحضار حاجاتهم والعمل على تحقيقها بدلاً من الاهتمام بحاجات ورغبـات النخبـة الغنية[٣]. والسـبيل إلى ذلك هو المشـاركة في الحيـاة العامة بجميع مناحيها وأشـكالها ومحاولة التأثير في عملية صـنع القرار والسياسـات العامة. وإذا كانت المشاركة السياسية وسيلة غير مباشرة للتمكين الاجتماعي، فهناك وسيلة أكثر مباشريـة وهي الإسـهام في خدمة المجتمع بكل فئاته وبخاصـة المحتاجة التي تتم أيضاً عبر آليات ومنظمات المجتمع المدني، وهاتان الوسيلتان متكاملتان، فإذا كانت الأولى تسـعى إلى فرض حاجات الفئات الضـعيفة على النظام لتحقيقها، فإن الثانية تسعى من خلال جمعيات ومنظمات المجتمع المدني والجهود التطوعية غير الحكومية إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والتوزيعية والنهوض بالفئات المحرومة، وهذان دوران أصيلان للتربية المدنية – التمكين السياسي والاجتماعي وخدمة المجتمع.

إن الإنسان – وكما اتفقنا – لا يولد مزوداً غريزياً بالمعارف والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات والسلوكيات اللازمة للحياة في مجتمع ديمقراطي، وإذا كان المجتمع الحر يعتمد على مواطنيه وليس مؤسساته، بمعنى أنه يقوم قبل كل شيء على معارف وفضائل ومهارات مواطنيه ومن ينتخبهم للوظائف العامة، فإن التربية المدنية بذلك تصبح ضرورية للحفاظ على – والتحول إلى – الديمقراطية الدستورية وتأصـيلها وتحسـينها، ولذلـك نجد أن كلاً مـن الديمقراطيات العريقة والناشـئة على السـواء تقـر بالحاجـة إلى التربية المدنية، ومن ثـم فلم يكن من المسـتغرب أن تخرج

دراسة الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمي IEA في دراستها عن التربية المدنية في ٣٠ دولة[٤] بأنه في كلا الدول يسود شعور متنام بأهمية التربية المدنية، وهو ما انعكس في كل الدول في شكل مقررات مصممة خصيصاً لهذا الغرض بعضها يحمل اسم التربية المدنية أو الحكومة أو تعليم المواطنة أو التربية من أجل المواطنة أو من أجل الديمقراطية أو غيرها من المسميات، إلى جانب إمكانية الأخذ بمبدأ تداخل المناهج وتوزيع ما تطلبه هذه التربية على المقررات ذات الصلة والأنشطة والتنظيمات والممارسات المدرسية، على أن هذه المقررات تختلف كلياً وجذرياً من حيث الأهداف والمضمون والأنشطة عن المقابل المصري – التربية الوطنية والقومية.

إن من يمعن النظر في مبررات نشأة المؤسسة التعليمية يمكنه التمييز بين نوعين متلازمين من التعليم والتربية؛ النوع الأول من التعليم – ورغم أنه لا يخلو من تحقيق الصالح العام – نفعي فردي يحرص عليه الفرد تحقيقاً لصالحه الفردي ونفعه الخاص، ومنه مثلاً تعليم اللغات والهندسة والرياضيات والطب، وتتلازم مع هذا النوع من التعليم تربية أنانية فردية نفعية تقوم علي جلب النفع الخاص والمصلحة الشخصية، وفي مقابل ذلك نجد التعليم المدني المجتمعي الذي يسعي إليه المجتمع وليس الفرد لارتباطه بالصالح العام والخير المشترك والتماسك الاجتماعي وتقدم ورفاهية المجتمع ككل، ومنه مثلاً تعليم المواطنة واكتساب المعرفة السياسية والمدنية والتعريف بظروف المجتمع وحاجاته وتطلعاته، والتربية التي تتلازم مع هذا التعليم هي التربية المدنية المجتمعية التي تعلي من شأن الصالح العام وتنمي المسئولية الاجتماعية، وأهمية هذا التمييز تكمن في تحديد الأطراف المهتمة بكل نوع من هذين التعليمين وهاتين التربيتين، فإذا كان النوع الأول من التربية غريزياً يولد الإنسان مزوداً به، إذ يولد الإنسان بفطرته أنانياً يبحث عن نفعه الخاص ومصلحته الشخصية، وإذا كان النوع الأول من التعليم يسعى إليه الفرد من أجل كسب عيشه وتحسين مستواه المادي والاجتماعي، فإن النوعين الآخرين من التربية والتعليم هما ما يحتاجان إلي غرس وتأصيل مقصودين ومتأنيين لما فيهما – بالنسبة للتربية – من مقاومة لطبيعة الفرد من ناحية، ونفع للمجتمع من ناحية أخري، ولأنه – بالنسبة للتعليم – لا يحتمل أن يسعى إليه الفرد طوعاً، إذ لا يحقق له منفعة مباشرة أو مصلحة فورية، وهذان النوعان الأخيران من التربية والتعليم هما ما يجب أن تحرص عليه الدولة أو المجتمع الذي أنشأ المؤسسة التعليمية في الأساس لتحقيق أهدافه العامة، وعلي رأسها هذان النوعان الأخيران بالطبع، فالمجتمع إلي جانب

اهتمامــه بالنوعين الأولين من التربية والتعليم يجب أن يهتم وبدرجة أكبر بالنوعين الأخيرين اللذين يضمنان له تقدمه وبقاءه وتماسكه كمجتمع.

إن الحاجــة إلى دعــم هذيــن النوعــين الأخيرين من التربيــة والتعليم تتأكــد إذا ما وضــعنا في الاعتبار ظهور ما يسـمي بالمدرسـة الافتراضـية أو التخيليـة Virtual school ، تلك المدرســة التي تقوم عبر الإنترنت وتقدم مقررات واختبارات، بل وحتى شـهادات، وهــو مــا قد يــؤدي مسـتقبلاً إلي تلاشــى النــوع الأول من التعليــم وإبطال مسئولية المدرسة عنه، وفي مثل هذه الحالة فإن دور المدرسة في هذا النوع الثاني من التربيــة والتعليم ومسـئوليتها عنهما تتزايد وتتعاظم، إذ يجب أن يصـبح هذا التعليم وتلك التربية أساس عملها ووجودها، وربما يأتي يوم علي المدرسة لا تجد لعملها من مبرر غير هذا النوع من التعليم والتربية، وإذا ما وضـعنا في الاعتبار تلك الدراسـات والإحصاءات التي تقول بعدم تأثير التعليم في التقدم الاقتصادي للدول، وأن ما ينفق علي التعليم لا يقابل مخرجاته الاقتصادية، وأن أصعب المهن والأعمال التي تعد لها المؤسسة التعليمية لا تحتاج إلي هذا الإنفاق وذلك الإعداد الطويل – وهو ما يمكن أن نسـتنتج منه فشل وبطلان الوظيفة الاقتصادية للتعليم – لتأكدت ضرورة أن تتصدر هذه التربية أولويات عمل المؤسسة التعليمية.

ورغــم تداخل وتعقد علاقات التأثير والتأثر بين المدرســة والمجتمع، ورغم إجماع الكثيرين علي أن المدرسة في الغالب صورة أو انعكاس للمجتمع بما يسوده من ثقافة ومــا يهيمن عليه مــن روح ومناخ وما يعتمل فيه من قيــم واتجاهات وعلاقات، فإن المدرسة والمؤسسة التعليمية عموماً مسئولة مسئولية كاملة عن تغيير ثقافة المجتمع في اتجــاه دعــم مشــاركة المواطنــين وتنمية فكرة المواطنــة؛ بما تتضــمنه من إعمال للحقــوق والمسـئوليات، شريطة أن تتوافر النيــة الحقيقية والرغبة الخالصــة في ذلك من جانب صــانع القرار. إن المدرســة إذا لم يكن لها من دور سوي الحفاظ علي الوضع الراهن، فليس من مبرر إذاً لوجودها والإنفاق عليها، وبخاصة إذا ما كان هذا الوضع علي نحو ما نري من تردٍ وتفسـخ. إن المؤسسـة التعليمية يمكن أن توظف في تكريس الأوضــاع القائمــة، ويمكن كذلــك أن تســتخدم في تنوير المجتمع وتحديثــه وتثويره، ولكــن لابــد لذلك من توافر الرغبة السياســية الحقيقية، ويجب ألا ننســي أن المؤسســة التعليميــة أداة في يــد النظام يتحكم من خلالها في تحديد شـكل المخرج النهائي وهو الإنسان.

إن التربيــة المدنيــة بمــا هي كذلك تمثل قضــية أمــن قومي، بل وقضــية وجود لنا

في مصـر والعالم العربي، حيث نواجه جميعاً تحديـات التحديث والتنمية وطموحات التقدم والتغيير، ومـا يستتبعه ذلك من ضرورة تفعيل حضور الإنسان وتنمية فاعليته السياسية والاجتماعية ومجابهة أزمة المشاركة السياسية والاجتماعية، والتي تتجلى صـورها – كما تشـير الدراسات السابقة – في حالات السلبية واللامبالاة واللاانتماء و ضـعف الثقة والوعي السياسـيين وانخفاض درجات المشاركة وضعف القدرة علي الاختيار وصنع القرار وانعدام الإحساس بالفاعلية السياسية والاجتماعية. إن الحاجة إلي التربية المدنية تتأكد إذا ما وضـعنا في الاعتبار ما خرجت به الدراسـات السابقة من فشـل التربية السياسـية الحالية وعدم تحقيقها للأهـداف المرجوة، وفوق كل ذلك فإن الحاجة إلي هذه التربية مصرياً وعربياً تزداد وتصبح أكثر إلحاحاً إذا ما وضعنا في الحسـبان ما يخطط لهذه الأمة تحت زعم مقرطة المنطقة أو غرس الديمقراطية في البيئة العربية.

هناك مؤسسات ووسائط مربية كثيرة تسهم في تنمية معارف المواطنين ومهاراتهم السياسية والمدنية وتشكيل شخصياتهم والتزاماتهم المدنية منها: الأسرة، والمؤسسة الدينيـة، ووسـائل الإعلام، ومنظمات المجتمع المدني وغيرهـا مما تناولناه تحت هذا العنوان في الفصـل الثالث، ومع ذلك يظل للمدرسـة المسـئولية الأخص والأخطر عن تنمية الكفاءة والمسئولية المدنية لدي المواطنين، إذ تنفرد المؤسسة التعليمية وتتميز – علـي خـلاف المؤسسـات الأخرى – بأنها تقـدم تربية مقصـودة ومخططا لها، إلي جانب إمكانية التحكم النسـبي في مدخلاتها، وهو ما يعطي لدورها ثقلاً في علاج ما تفسده الوسائط غير المقصودة، فالوسائط غير المقصودة وبخاصة في عالمنا العربي قد تكون معوقة للتربية المدنية أكثر من كونها داعمة لها.

إن تفرد المؤسسـة التعليمية وتميزها علي الوسـائط الأخرى بالتربية المقصودة لا يمكنهـا من أن تعمل وحدها في تقديم وتحقيـق التربية المدنية، فالتربية المدنية قبل كل شـيء تربية للشخصية وتشـكيل للذات، وهو ما يتم في معظمه عبر عملية التنشئة الاجتماعية التي يسهم فيها المجتمع بكل مؤسساته المقصودة وغير المقصودة، وهذه الحقيقة تشدد على ضرورة أن يقوم المجتمع بكل مؤسساته المربية بدوره في التربية المدنية لمواطني اليوم والغد، ولكي تؤتي التربية المدنية المدرسـية ثمارها فلابد من تضـافر وتكامل كل الوسائط المربية هذه، مقصودة كانت أم غير مقصودة، بمعنى أن يكون هناك تناغم واتفاق بين ما تقدمه هذه الوسائط وما تبثه في نفوس النشء. وفي هذا الصدد نجد أنه من الضروري القيام بمبادرة قومية لتفعيل المواطنة الديمقراطية

تقودها المؤسسة الإعلامية بالتعاون مع المؤسستين التعليمية والدينية ومنظمات المجتمع المدني وباشتراك الشخصيات العامة والمفكرين والمسئولين وأساتذة الجامعات ورموز العمل المدني، يكون هدفها دعم المواطنة الديمقراطية ونشر الثقافة المدنية وتصحيح القيم والمفاهيم بما يدعم هذه المواطنة وتلك الثقافة والتعريف بالتربية ونقل أهميتها إلي الرأي العام والجمهور والمؤسسات القائمة عليها، ومن ثم فقد عمد المؤلف إلي تفصيل بعض جوانب مبادرة قومية للتربية المدنية في آخر هذا الفصل.

وإذا كانت التربية المدنية عبر المجتمع ككل تحتاج إلي تكامل وتناغم كل الوسائط المربية، فإنها علي مستوي المدرسة أيضاً تحتاج إلي تضافر وانسجام وتكامل جميع مكونات الموقف التعليمي من: منهج، ومعلم، وكتاب مدرسي، وبيئة وثقافة مدرسية، وطرق تدريس وتعلم، فمن المؤكد أن المحتوي التنويري سوف يبطله المعلم غير الديمقراطي، ومن المؤكد كذلك أن المناخ المدرسي الديكتاتوري سوف يخنق المعلم الديمقراطي ويبطل المحتوى التنويري وهكذا، ومن ثم فلابد من التناغم والاتساق بين مكونات العملية التعليمية، ليس في أي اتجاه ولكن في اتجاه دعم التربية المدنية، وحتى داخل المنهج نفسه لا بد من تزاوج المحتوي مع العمليات أو المهارات، بمعني عدم الانفصال بين المعرفة والمهارات المدنية، فالقدرة علي التفكير الناقد في أية قضية سياسية أو مدنية تستلزم فهم هذه القضية وتاريخها وتجليها المعاصر، وتستلزم أيضاً التمكن من مجموعة المهارات والقدرات، ناهيك عن أن تكوين رأي أو تبني موقف حول هذه القضية يتأثر دون شك بقيم واتجاهات الفرد. ولذلك وقبل أن نتعرض لبقية أجزاء التصور المقترح، نجد لزاماً علينا أن نقر بداية بصعوبة الفصل بين مكونات الموقف التعليمي، فالمنهج لا يكون له قيمة بدون معلم ديمقراطي فعّال ونشيط وواسع الاطلاع والمعرفة وقادر علي تكوين رأي وتبني موقف، ومناخ الفصل والمدرسة – وإن كانا تجسيداً لثقافة وتنظيم المدرسة – إلا أنه لا يمكن تناولهما بمعزل عن المنهج والإدارة، وبدون الإشارة إلى ثقافة المعلم وطرق التدريس. والمدرسة في ذلك شأنها شأن أي نظام اجتماعي آخر تقوم بين نظمها الفرعية اعتمادية قوية وتداخل وتأثير بالغين. ومع ذلك وبغرض تسهيل مهمة الباحث في تحديد دور وشكل كل من هذه المكونات أو النظم الفرعية، فقد عمد الباحث إلى الفصل التعسفي بين هذه المكونات.

وبرغم الأهمية البالغة للتربية المدنية والاهتمام شبه العالمي بها، إلا أنها قد

تعاني من بعض الإهمال المقصود –أحياناً– من جانب النظم التعليمية مرده افتراض خاطئ بأن التربية المدنية –بما تتضمنه من مهارات وقيم واتجاهات وما إلي غير ذلك مما يحتاج إليه المواطنون– تظهر كناتج ثانوي لعملية التمدرس ذاتها، وخطأ هذا الافتراض يكمن في حقيقة أنه علي الرغم من أن فروعا معرفية معينة مثل: التاريخ والاقتصاد والأدب وفروعا أخري مهمة للتربية المدنية، فإنها لا يمكن بحال من الأحوال أن تحل محل الاهتمام الدائم والمنتظم بالتربية المدنية ذات الأهمية البالغة التي أطلنا في تأكيدها، ولهذا نؤكد كما أكدت الدراسات السابقة علي أن التربية المدنية يجب ألا تظل عرضية للتمدرس، بل يجب أن تكون هدفاً رئيسياً له انطلاقا من أهميتها السابقة.

يجب أن يكون من الواضح أننا هنا لا نقدم مقرراً دراسياً أو منهجاً نطالب بإدخاله ضمن مناهج المدرسة، بل ننظر لرؤية وتوجه جديدين لأدوار ووظائف المدرسة، على أن ذلك لا يمنع من تخصيص مقرر أو مجموعة مقررات لهذه التربية تضم إلى قائمة المواد الأساسية، فالجميع يعرفون –بداية من الطلاب والمعلمين وصانعي السياسة وانتهاءً بالرأي العام– أن الشيء الذي يتم تدريسه وتقييمه وإعطاء درجات عليه يكون ذا قيمة في نظر الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والرأي العام، ومن ثم فإننا عندما ننادى بإفراد مقررات وامتحانات ودرجات للتربية المدنية، فإننا لا تعنينا المقررات والاختبارات والدرجات في ذاتها أو من أجل إرهاق الطلاب والإساءة إليهم أو فحص المعلمين أو إلقاء اللوم على المدارس، ولكن كأداة لتقييم مدى نجاح العمل، وإضفاء الأهمية على هذا المجال الذي يرتبط النجاح فيه بصيانة وتحسين الديمقراطية الدستورية والارتقاء بالمجتمع المدني، ولذلك ليس لنا أن نتقاعس عن المطالبة بتخصيص مواد أو مقررات منفصلة لها بدعوى أن هذه المواد أو المقررات ستنضم إلى سابقاتها عديمة الجدوى مثل مادتي التربية الوطنية والقومية وستلقى نفس المصير من الإهمال والتهميش. وعلى ذلك تتأكد ضرورة تدريس التربية المدنية بشكل صريح ومباشر بداية من رياض الأطفال ومروراً بالتعليم الأساسي وانتهاءً بالتعليم الثانوي، سواءً كوحدات أو كمقررات مستقلة أو كجزء من مقررات مواد أخري، ولا بد من أن تكون علي نفس أهمية المواد الأخرى من حيث: المضمون، والوقت المخصص، والدرجات التي تضاف للمجموع، والتقييم التتابعي المنتظم، وإعداد المعلم وغيره.

هناك إجماع شبه عالمي كما اتضح من الدراسات السابقة علي أن التربية المدنية

– إلي جانب إمكانية تخصيص مقررات منفصلة لها – يجب أن تكون عابرة للمنهج، وتقوم علي المشاركة، وتكون تفاعلية ومرتبطة بالحياة، وتجري في بيئة غير سلطوية، وتواكب تحديات التنوع والتعددية، وتتم بالتعاون مع الوالدين والمجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني، وتدمج خدمة المجتمع والمنهج غير الشكلي في منهجها، وتضع الطلاب في احتكاك مباشر مع الحكومة والمجالس الشعبية بكل مستوياتها وكل قطاعات المجتمع المدنى، وأنها يجب أن تهتم بالوثائق الأساسية مثل الدستور، وتهتم بحياة المواطنين المثاليين، وأن خدمة المجتمع – كجزء منها – لا يجب أن تتجاهل الجوانب السياسية.

ومن الضروري التأكيد علي أن التربية المدنية تختلف عن التلقين السياسي أو المذهبة السياسية Political Indoctrination ففي حين تمارس الأخيرة قد تزيف الوعي وإفراغ المواطنين من كفاءتهم وجدواهم وفعّاليتهم السياسية والاجتماعية، نجد أن الأولى تعني في الأساس بالمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية في مجتمع ديمقراطي، وتهتم بتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة بجميع أشكالها ومستوياتها، وتنشغل بدعم مهارات التفكير الناقد ومهارات متابعة ومراقبة والتأثير في الحياة المدنية والعملية السياسية، ونجدها قبل كل شئ إعداد للمجتمع المدني الذي يقوم على المشاركة والإيجابية والتعددية والمحاسبية والشفافية، وتهدف إلى دعم الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية.

من كل ما سبق يتضح أن التربية المدنية في كل مراحل التعليم قبل الجامعي – وبخاصة الثانوي منها – ليست اختياراً صفرياً، بمعنى أننا يمكن أن نأخذ به لتحقيق بعض المكاسب أو لا نأخذ به بدون خسائر، فالعبرة في التربية المدنية باعتبارها قضية أمن قومي، هي أننا إما أن نقوم بها على النحو المطلوب وإما خسرنا، والخسارة هنا تتعلق ببقاء ومستقبل أمة وتقدمها ورخائها، وذلك يستلزم إعادة النظر في أهداف التعليم قبل الجامعي كله والثانوي منه بوجه خاص، وإذا كان الهدف من التعليم الثانوي العام، كما جاء في المادة ٢٢ من القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ هو "إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم الجامعي والمشاركة في الحياة العامة والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية"، فإن الإعداد للحياة لا يقتصر على تعليم وظيفة أو الإعداد لسوق العمل فقط، بل يعني وقبل ذلك الإعداد للعيش في مجتمع ديمقراطي يستلزم معارف ومفاهيم معقدة وقيما واتجاهات ومهارات تحتاج إلى إعداد متأن ومدروس، ويعني أن يكون مخرج هذا

التعليـم مواطنـاً قبل أن يكون مهنيـاً أو فنياً. وهذا الدور للتعليـم الثانوي يتعاظم إذا ما وضـعنا في الاعتبار بطلان الوظيفة الاقتصـادية للتعليم وفشل الربط بين الإنفاق علي التعليم والزيادة في الدخل القومي علي نحو ما أسـلفنا، وبخاصـة في مصر التي يقال إن سوق العمل بها لا يستوعب سوي ٢٠٪ من خريجي التعليم الثانوي الفني(٥)، وليس الغرض من ذلك النيل من أهمية الوظيفة الاقتصـادية للتعليم بقدر ما هو إبراز أهمية الوظيفة الأساسية المقابلة وهي الإعداد للمواطنة، وبقدر ما هو محاولة لإعطاء الرسالة المدنية للتعليم حقها الواجب من الاهتمام.

ثانياً: أهداف التربية المدنية ومعاييرها:

من خلال العرض السـابق للإطار النظري والدراسـات السـابقة، وعلي الأخص ما يتعلـق منهـا بأهداف ومكونات التربية المدنية، وبعـد الوقوف على واقع هذه التربية كمخـرج لـدى الطلاب، يمكن القـول بأن التربية المدنية تسـعى في الأسـاس إلى دعم المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية وتفعيل مشاركة المواطنين السياسية والمدنية والاجتماعية وتنمية المسـئولية الاجتماعية بهدف تحقيق التنمية السياسية والاجتماعية الشـاملة للمجتمع بـكل فئاته وقطاعاته والارتقاء بالتوظيف الصـحي للديمقراطية الدستورية وتشجيع وتفعيل المجتمع المدني والمواطنة العالمية. ومن ذلك يمكن تحديد الأهداف الرئيسة للتربية المدنية على النحو التالي:

(أ) دعم الديمقراطية على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري .

(ب) تنمية ثقافة المجتمع المدني على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري.

(ج) دعـم المواطنة الواعية الفعّالة والمسـئولة علي المسـتوي المعـرفي والوجداني والمهاري.

(د) دعـم الهويـة الثقافيـة والمواطنـة العالميـة متعـددة الثقافات علي المسـتوي المعرفي والوجداني والمهاري.

ويمكن تحليل هذه الأهداف بشكل أكثر تفصيلاً على النحو التالي:

(أ) **دعم الديمقراطية علي المستوي المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن:**

١- تعميـق فهـم الأسـس التاريخيـة والفلسـفية والاجتماعيـة والاقتصـادية للديمقراطية الدستورية.

٢- تعميق فهم المبادئ والمفاهيم الأساسـية للديمقراطية مثل: السـيادة الشعبية، وسيادة القانون، والمساواة بين المواطنين، والحكم وللأغلبية وحقوق الأقلية، وتداول السلطة سلمياً بالانتخاب، والتعددية الحزبية، وحرية الرأي والتعبير، إلخ.

٣- تنمية المهارات والعادات والسلوكيات اللازمة لتفعيل الديمقراطية ومنها: مهارات التفكير الناقد، ومهارات الاتصال، والتفاوض، وصنع القرار، وتقييم وتبني مواقف والدفاع عن مواقف الفرد، ومهارات المشاركة مثل: مهارات الاتصال، والتفاوض، والمراقبة، والتأثير وغيرها من مهارات المشاركة السياسية.

٤- تنمية الثقافة الديمقراطية بما يعنيه ذلك من قيم: العقلانية، والحيادية، والتسامح، والتعددية، وحرية الرأي والتعبير، والمشاركة السياسية، وعلاقات تقوم علي المساواة وتبتعد عن التمييز والتحيز، وممارسات وعادات تدعم ذلك وتنميه.

٥- دعم الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية والمدنية وإمكانية التأثير في الحكومة، إلي جانب تنمية الثقة في الحكومة والعملية السياسية والحياة العامة، وتبصير الطلاب بطرق التأثير علي الحكومة والعملية السياسية.

(ب) تنمية ثقافة المجتمع المدني على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن:

١- تعميق فهم الأسس التاريخية والفلسفية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المدني وعلاقته بالفلسفة الليبرالية والديمقراطية الدستورية.

٢- التعريف بالمجتمع المدني ومؤسساته ومنظماته وشروط قيامة وأدواره وأدوار المواطنين فيه وأهميته كمتنفس للتعبير عن الرأي وممارسة التأثير في القرار العام.

٣- التأكيد علي أدوار المواطنين والجماعات التطوعية في الحياة العامة وتقدير قيمة وأهمية المجتمع المدني في حل مشكلات المجتمع بكل أنواعها.

٤- تنمية الشخصية المدنية بما تحتاج إليه من ثقافة تضم معارف وقيما ومهارات وإرساء للقيم والميول والاتجاهات الضرورية لتفعيل مشاركة المواطنين في أنشطة وتنظيمات المجتمع المدني، مثل النزوع الطوعي، وحب الصالح العام، والاهتمام بالقضايا العامة، وقيم الشفافية، والوضوح، والمحاسبية، واللاربحية، والتعددية، والإدارة السلمية للصراعات والاختلافات، والاستقلالية وغيرها.

٥- تنمية المهارات والعادات والسلوكيات اللازمة لحث وتفعيل مشاركة المواطنين المدنية والاجتماعية مثل: التفاوض، وتكوين الائتلافات، وممارسة المراقبة والتأثير وغيرها، وما يستلزمه ذلك من إشاعة مناخ مدني داعم.

(ج) دعم المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن :

١- التعريف بدستور البلاد، وما يضمنه للمواطنين من حقوق وما يتيحه من مسئوليات، وكذلك ما يتضمنه عن نظام الحكم ومؤسساته، وكذلك المواثيق الدولية

المتعلقة بحقوق الإنسان.

٢- التعريف بمؤسسات الحكم التنفيذية والتشريعية والقضائية ووظائفها وأدوارها وأدوار المواطنين فيها، والقانون ودرجات المحاكم والإدارة المحلية والمجالس الشعبية والتنفيذية.

٣-تعميق فهم المواطنة كعلاقة حقوقية بين الفرد والمجتمع وتغيير مفهوم المواطنة السلبية وانتماء الشيزوفيرنيا.

٤- التعريف بحقوق الإنسان وحقوق ومسئوليات المواطنة المدنية والسياسية والاجتماعية والمدنية، وطرق المطالبة بهذه الحقوق والمسئوليات والتمسك بها والذود عنها.

٥- تنمية القيم والميول والاتجاهات والمهارات والقدرات الضرورية للمواطنة الواعية الفعّالة والمسئولة والأخلاقية، وما يستلزمه ذلك من دعم الإحساس بالكفاءة والفعّالية السياسية والقدرة على التأثير في الحياة العامة في كل المناحي وعلى جميع المستويات.

(د) دعم الهوية الثقافية والمواطنة العالمية متعددة الثقافات على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري ويتضمن:

١- إزالة التعارض بين الهوية الثقافية والانفتاح الثقافي بغية تنقيح ثقافتنا مع الاحتفاظ بخصوصيتنا، وتنمية الإيمان بأن الحضارة العالمية الحديثة ليست إلا نتاجاً لإسهام كل الحضارات بما في ذلك الحضارة الإسلامية، وفهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة في المجتمعات الحديثة، ودعم المواطنة العالمية متعددة الثقافات والنظرة الشمولية للعالم وأحداثه وقضاياه.

٢- التعريف بالنظام العالمي والمنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية وأهدافها وتركيبها وتاريخها، والتكتلات الدولية، وتنمية نظرة مقارنة لنظم وأشكال الحكم والتطبيقات الديمقراطية.

٣- التعريف بسياسة مصر الخارجية وانتماءاتها العربية والإسلامية، وأساسيات سياستها الخارجية، ودور مصر في المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية، وطرق التأثير علي هذه السياسة.

٤- دعم الانخراط العالمي وما يتطلبه من إلمام ومتابعة واهتمام بالأحداث والقضايا العالمية، والتعريف بالمبادئ والمفاهيم الحاكمة للسياسة والعلاقات الدولية مثل حق الشعوب في تقرير مصيرها، والمنظمات والآليات القائمة علي تنفيذ هذه المبادئ.

٥- دعم مفاهيم الاستقلالية والحيادية والتسامح والعقلانية وقبول الآخر الاختلاف ودعم الاعتراف بالآخر وحقوقه والحقوق والحريات الأساسية للآخر ورفض العنصرية والتمييز.

معايير أهداف التربية المدنية:

تلعب المدرسة أدوارها وتقوم بمهامها التربوية والتعليمية من خلال عدة وسائل، لعل من أهمها المنهج بما يقدمه للطلاب من معارف ومفاهيم وأشكال فهم، وما يغرسه فيهم من قيم وميول واتجاهات، وما ينميه ويدعمه لديهم من مهارات وقدرات وسلوكيات، والمناهج وظيفية بطبيعتها، إذ أنها تعكس ما يرمي إليه المجتمع من وراء تربيه ناشئته، فهي الوسيلة التي يتخذها المجتمع ويستغلها لبلوغ أهدافه وتحقيق مراميه، والمناهج بذلك تتمتع بميزة نسبية على بقية مكونات الموقف التعليمي، فإذا كان مناخ المدرسة أو ثقافتها يمثل انعكاساً لا إرادياً وجبرياً لمناخ وثقافة المجتمع بما فيه من قوة وضعف، فإن المناهج على خلاف ذلك تمثل انعكاساً مقصوداً لتطلعات وطموحات المجتمع، إذ يتم اختيارها وتصميمها بشكل إرادي نفعي، وهو ما يضفي على المناهج أهميه خاصة بين مكونات العملية التعليمية.

وإلى جانب ذلك نجد أن المناهج تكتسب مزيداً من الأهمية -نظراً لعمق تأثير الكلمة المكتوبة والنص التعليمي في نفوس النشء، وبخاصة أنهما يلازمانهم فترات طويلة ويطالبون- بها في الامتحانات، كما أن الإلمام بها يؤثر علي مستقبلهم ككل، وإذا أضفنا إلى ذلك ما تتمتع به النصوص التعليمية من قدسية في نفوس المتعلمين - وهو ما يمكن إرجاعه إلى الخلفية الدينية للتعليم المدني المصري - وأن الكتب المدرسية ما زالت الأوسع انتشاراً وتأثيراً من بين وسائل تشكيل الثقافة السياسية والمدنية والاجتماعية للطلاب، لتأكدت اكثر أهمية المناهج.

وإذا كان للمنهج - باعتباره مجموع عناصر البنية التحتية والفوقية لبناء عقل الإنسان ووجدانه من خلال مجموعة أنساق المعرفة والقيم والاتجاهات المنتقاة بوعي لتشكيل عقل ووجدان الإنسان[٦] - أن يقوم بدوره هذا، وإذا كان للتربية المدنية أن تعد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، فمن الضروري التأكيد، كما قلنا من قبل، على أهمية التزاوج بين المحتوي والأنشطة والممارسات، بمعني أن يسير المناخ المدرسي بقيمه وعلاقاته في اتجاه المحتوي نفسه بمعارفه ومبادئه وأن تدعم الأنشطة كليهما.

علي أن هناك مدخلين لتوظيف القضايا والمفاهيم الجديدة في المناهج، مدخل

المواد المنفصلة في مقابل مدخل الدمج والتكامل: يقوم الأول علي تخصيص مواد دراسية جديدة لتدريس القضايا والمفاهيم الجديدة تضاف إلي المنهج الذي يدرسه الطلاب ويخصص لها ساعات دراسية ومعلمون متخصصون وامتحانات ودرجات، إلخ، في حين يقوم المدخل الثاني علي تضمين تلك القضايا والمفاهيم في محتوى المواد الدراسية المقررة، علي أن يتم ذلك بطريقة منطقية وعقلانية و دونما افتعال وبما لا يخل بأهداف ومحتوي المواد. وقد اتضح من الفصل الثالث أن هناك دولاً تأخذ بالمدخل الأول، فتخصص مادة للتربية المدنية بهذا الاسم أو بغيره، كما أن هناك دولاً تأخذ بالمدخل الثاني وهو أن تكون التربية المدنية عابرة للتخصصات Crossdisciplinary فتتم من خلال مواد أخرى مثل التاريخ والاقتصاد والأدب والحكومة، وهناك دول تجمع بين المدخلين.

وأياً ما كان نوع المدخل المستخدم لتضمين التربية المدنية في المنهج، فمن الضروري التأكيد علي أن هناك إجماعاً في الدراسات السابقة علي أن التربية المدنية، كجزء من المنهج تتألف من ثلاثة مكونات متداخلة ومترابطة: المعرفة المدنية التي تتمثل في الأفكار والمفاهيم والمبادئ والمعلومات وأشكال الفهم الأساسية للمواطنة الواعية والمسئولة والفعّالة والأخلاقية في مجتمع ديمقراطي، والفضائل أو القيم المدنية التي تتمثل في القيم والميول والاتجاهات الضرورية لهذه المواطنة، والمهارات المدنية بما تتضمنه من مهارات عقلية ومهارات المشاركة اللازمة لهذه المواطنة وتلك المشاركة.

علي أننا عندما نقدم أو نحدد هذه المعارف وتلك القيم والمهارات فيما يلي، فإننا لا نكون بصدد تقديم محتوي محدد ومفصل لمنهج في التربية المدنية، وإنما نقدم معايير لمحتوي هذا المنهج أو معايير للأهداف، وهذه المعايير إنما تمثل تقديرات لما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين علي عمله في مجال معين، وأشكال الفهم والوعي التي يمكن أن يكتسبوها، وكذلك القيم والميول والاتجاهات، والمهارات والقدرات المطلوبة من طلاب هذا المستوي التعليمي أو ذاك. وفيما يلي سوف نجتهد في تحديد معايير لمحتوي أو أهداف التربية المدنية علي هذه المستويات الثلاثة: المعرفة المدنية، والفضائل المدنية، والمهارات المدنية، مستفيدين في ذلك من الإطار النظري والدراسات السابقة.

(أ) المعرفة المدنية:

إذا كان للتربية المدنية أن تؤتي ثمارها في شكل مواطنة فعّالة ومسئولة ووعي

سياسـي ومدني ومشـاركة سياسية ومدنية وتفعيل قطاعات العمل المدني، فإن ذلك لا يتحقق بدون أن يلم الطلاب بالمعارف والمفاهيم وأشكال الفهم التالية:

(١) **الديمقراطية**:

معناهـا، ومزاياهـا كطريقـة للحكم والحيـاة، وطرق عملهـا، وأسسـها التاريخية والفلسـفية، والمفاهيـم والمبـادئ الأساسـية للديمقراطيـة كطريقة حكـم والليبرالية كفلسفة ومنها: السيادة الشعبية، وسيادة القانون، والمساواة بين المواطنين، والتعددية الحزبية، وانفصـال السـلطات، وحرية الرأي والتعبير، وحكم الأغلبية وحقوق الأقلية، وتداول السلطة بالانتخاب، والحكومة الدستورية المقيدة ، واحترام الحريات والحقوق الفردية، واستقلالية المجتمع المدني، والصالح العام، الخ.

(٢) **المجتمع المدني**:

معنـاه، وعناصـره، ومزاياه، وتطـوره التاريخـي، وأسسـه الفلسـفية والتاريخية والاجتماعية، وشروط قيام مجتمع مدني فاعل ونشيط، وفهم أدوار وطبيعة الجمعيات الأهليـة والمنظمـات غير الحكوميـة، وفهم طبيعة الحيـاة المدنية، ومعرفـة المفاهيم والمبادئ الأساسية للمجتمع المدني مثل: التعددية الفكرية والتنظيمية، والديمقراطية، والصـالح العام، والشـفافية، والمحاسـبية، والمسـاواة، واللاتمييز، والنزوع الطوعى، الخ.

(٣) **حقوق ومسئوليات المواطنة الديمقراطية**:

وما يسـتلزمه ذلك من معرفة بالمبادئ الأساسـية التي يقوم عليها دستور البلاد، والمعرفـة بالحكومة ومؤسسـاتها، ومعني الحكومة والسياسـة، والسـبب في ضرورة وجـود الحكومة والسياسـة، وأشـكال الحكومات، وخصـائص الحكومـة الديمقراطية، ومعرفة سياقية بالحكومة المصرية ومؤسسات الحكم والسلطات التشريعية والقضائية وأدوار ووظائـف كل منهـا، ومسـتويات الحكومـة، وصـلاحيات شـاغلي المناصـب العامة، والحكومات المحلية والإقليمية والمجالس الشعبية المحلية والإقليمية، وفرص المشـاركة التي تتيحها ومسـئوليات وحقوق المواطنين حيالها، وأساسـيات القانون ودرجات المحاكم.

(٤) **أدوار المواطنين في المؤسسات الديمقراطية**:

تلك الأدوار اللازمة للمواطنة الديمقراطية ومنها الحقوق والمسـئوليات السياسـية والمدنيـة والاجتماعيـة التي ينص عليها الدسـتور، وكيفية القيام بهـذه الأدوار، مثل متابعة ومراقبة والتأثير في القضـايا والشـئون العامة والسياسـية، وهو ما يسـتلزم المعرفة بالقانون والدستور والحكومة، والتمييز بين حقوق المواطنة وحقوق الإنسان،

الخ.

(٥) المواطنة العالمية:

معرفة كيف ينظم العالم سياسياً والمنظمات العالمية الحكومية وغير الحكومية وأهدافها وتركيبها وتاريخها والتكتلات الدولية والأحلاف السياسية والعسكرية، وأدوار المواطنين ومسئولياتهم تجاه الأحداث والقضايا والشئون العالمية، ومعرفة المبادئ الحاكمة للقانون الدولي، والمبادئ التي تحكم علاقات وسياسات مصر الخارجية، ودوائر الانتماء العربي والإسلامي والأفريقي والعالمي.

(ب) الفضائل المدنية:

وإلي جانب المعارف والمفاهيم السابقة، لابد للمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة من الإيمان بعدد من القيم وتنمية عدد من الميول والاتجاهات التي يجب أن تتناغم مع الجانب المعرفي:

(١) القيم الضرورية للديمقراطية:

ومنها سيادة القانون والتعددية والتنوع وحرية الرأي والتعبير والعقلانية والحيادية والتسامح واحترام الحقوق والحريات الفردية واحترام الحقيقة والتنوع والإيمان بالكرامة الإنسانية، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو المشاركة السياسية والديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان وقيمة الفرد وكرامة الإنسان، والاستماع، والتفاوض، والتصرف بطريقة متحضرة، ووضع حقوق ومصالح الآخرين في الاعتبار.

(٢) القيم الضرورية للمجتمع المدني:

ومنها التنوع والتعددية وحرية الرأي والاختلاف وقبول الأخر وقبول الاختلاف والشفافية والمحاسبية والتكافل الاجتماعي والنزوع الطوعي والمسئولية الاجتماعية وحب الصالح العام وروح المبادرة وروح الفريق، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو المشاركة الاجتماعية والمدنية وخدمة المجتمع وإخضاع رغبات الفرد ومصالحه الشخصية للصالح العام والإسهام بالوقت والجهد والمال من أجل المصلحة المشتركة.

(٣) القيم الضرورية للمواطنة الفعّالة:

ومنها الانتماء والمبادرة والفعّالية والمسئولية السياسية الاجتماعية والأخلاقية والالتزام المدني والانضباط الذاتي والثقة في الحياة العامة، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو الالتزام الطوعي بمعايير المجتمع وتولي مسئوليات المواطنة الشخصية

والسياسية والمدنية والاجتماعية واحترام الالتزامات القانونية والأخلاقية ومتابعة القضايا العامة والشئون السياسية والاهتمام بها ومحاولة التأثير فيها والخدمة العامة والتصويت والترشيح والمشاركة في المناقشات العامة والمدنية وتولى القيادة ومراقبة التزام القادة السياسيين والمؤسسات الحكومية بقيم ومبادئ الديمقراطية والعمل الوطني واتخاذ التدابير الملائمة متى كان هذا الالتزام غير قائم، الى غير ذلك من الاتجاهات.

(٤) **قيم المواطنة العالمية**:

ومنها التنوع والتعددية والتسامح مع الاختلاف والانفتاح الثقافي والحرية وقبول الآخر والاختلاف والمسئولية واللاتمييز واحترام الحقيقة، وما يلزم ذلك من اتجاهات إيجابية نحو متابعة القضايا والشئون والأحداث العالمية والاهتمام بها ومحاولة التأثير فيها، وقيم واتجاهات إيجابية نحو الانتماء المصري والعربي والإسلامي والمسئولية الأخلاقية تجاه ما يجري في العالم والتصرف على أننا جزء من العالم نتأثر بكل ما يجري فيه.

(ج) المهارات المدنية

وإذا كانت التربية المدنية تربية على المواطنة الفعّالة ومن أجلها وتربية على المشاركة بكل أشكالها ومستوياتها، فالجانب المهاري فيها يكتسب أهمية خاصة، ويمكن – كما فعلت بعض الدراسات السابقة – تصنيف المهارات الضرورية إلى:

(١) **المهارات العقلية**؛

والتي تسمي مهارات التفكير الناقد وهي مهارات: التحديد، والوصف، والشرح، والتحليل، والتقييم، وصنع القرار، والتفاوض، والاستماع، والإقناع، وجمع وتكوين الأدلة والبراهين، وتكوين الحجج العقلية، واتخاذ مواقف حول القضايا العامة والسياسية، والدفاع عن مواقف الفرد، ومهارات التعبير الشفوي والكتابي، واستخدام الخيال لتقدير وجهات نظر الآخرين ودراسة وتقييم الآراء ووجهات النظر المتعارضة بشكل عقلاني، والقدرة على فهم وتحليل الظواهر والأحداث الاجتماعية والسياسية المحلية والقومية والعالمية.

(٢) **مهارات المشاركة ومن أهمها**:

مهارات التفاعل وتشمل المهارات التي يحتاج إليها المواطنون للتواصل والحساسية والعمل التعاوني مع المواطنين الآخرين ومهارات طرح الأسئلة والإجابة والتشاور والتفاوض وتكوين الائتلافات وتبادل المعلومات والآراء، ومهارات المراقبة وتشمل

المهـارات التي يحتـاج إليها المواطنـون لمتابعة الحيـاة العامة والعملية السياسـية ومعالجة القضايا العامة من جانب السياسيين وما يلزم من مهارات لممارسة وظيفة الحارس أو المراقب على السياسـة والحياة العامة، ومهارات التأثير في الحياة العامة والسياسـية ومنها مهارات الاتصال والالتماس وتكوين الائتلافات والشكاوي وشتى طرق التعبير عن الرأي.

إن التربية المدنية ليست مجرد تنوير، إذ أنها مسئولة عن تحويل المواطن بالقوة إلى مواطن بالفعل، أي مسئولة عن تشكيله كمواطن وتنمية وعيه وشعوره وإرادته كمواطن، وإذا كانـت هذه المعايير تنم عن كبر حجم ما تسـتلزمه هذه التربية على المسـتويات المعرفيـة والوجدانية والمهارية، فإننا نؤكد مراراً وتكراراً حتميتها وضرورتها للفرد والمجتمـع، فما لم يكـن المواطن ملماً بهذه المعارف والمفاهيـم والمبادئ وما لم ينمِّ هـذه القيـم والميـول والاتجاهات، ومـا لم يطور هذه المهـارات والقدرات، سـيظل في مرحلـة القاصر وسـيظل تحت الوصـاية وسـتظل الدولة – أو الحكومـة تحديداً– هي اللاعب الأساسي والوحيد على الساحة العامة. إن المحتوى الذي يبدو متضخماً وكبيراً يتعارض مع دعاوى تسـطيح وتخفيف وتبسـيط المناهج، تلك الدعاوى التي تتجاهل العصر والانفجار المعرفي ومسـتلزمات المواطنة الديمقراطية الفعّالة، وتتجاوب فقط مـع دعاوى تسـطيحية تتذرع بالتخفيـف عن كاهل الطلاب وتجميل وتسـهيل الحياة المدرسية، بما يبعدها عن الجدية في العمل والإنجاز والتحصيل.

ونظـراً لأهميـة التربيـة المدنيـة في عـلاج مشـكلات المواطنـة وأزمة المشـاركة والمجتمـع المـدني والعمـل الأهلـي، ونظـراً لاتسـاع ما تسـتلزمه هـذه التربيـة على مسـتويات المعرفـة والقيم والمهارات، على نحو ما عرضـنا، وعملاً بما تقوم به كثير مـن الدول المتقدمـة سياسـياً ومدنياً، نرى بضـرورة توظيف المدخلـين معاً، بمعني أن تخصـص مـواد للتربيـة المدنية عبر كل سـنوات التعليم قبل الجامعـي، إلى جانب الأخذ بمدخل تكامل المناهج، وبخاصة التي تقترب في طبيعتها من المعايير السابقة للتربية المدنية. وعن هذا المدخل الأخير لنا وقفة تساؤل إذ كيف لمقررات الفلسفة ألا تعرض لفلسفات وفلاسفة التنوير وفلسفة السياسة والحكم والمواطنة والصالح العام والفلسـفة الليبرالية وتطبيقاتها السياسـية والاقتصـادية؟ وكيف لمقررات الاجتماع ألا تعرض لعلـم الاجتمـاع السياسـي ولنظريـة العقـد الاجتماعـي والمجتمع المدني وعلاقتهما بالسياسـة والديمقراطية الليبرالية؟ وكيف لمقررات الاقتصاد أن تتجاهل الأسـس الفلسفية لاقتصـاد السـوق وعلاقته بالديمقراطية السياسية؟ وكيف لمقررات

التاريخ أن تغفل عن نضال الشعب المصري من أجل الدستور والبرلمان وتاريخ الحياة النيابية والبرلمانية في مصر والعالم وتاريخ المنظمات والتكتلات الدولية؟ وكيف لمقررات التربية الوطنية والقومية أن تعيش في الماضي تاركة الحاضر والمستقبل وراء ظهرها وأن تخلو من تشريح الحكومة ومؤسساتها وأدوار ومسئوليات المواطنين ومفاهيم الديمقراطية والمجتمع المدني والمواطنة؟ وكيف لمقررات الأدب واللغة والدين أن لا تركز بالقدر الكافي على الفضائل والقيم والميول والاتجاهات المدنية؟ وهو ما يبعد المناهج عن إمكانية تثوير المواطنين والحياة العامة.

وإذا كان هذا عن محتوى المناهج فإن طريقة تقديم هذا المحتوى هي الأخرى في حاجة إلى تنقيح، فمما يؤخذ على طريقة صياغة النص التعليمي ندرة التناول الجدلي وسيادة شكل التناول الاستنباطي واختفاء شكل التناول السياقي، وهو ما يسير في عكس اتجاه المجتمع المدني، فتسهم هذه الصياغة في خلق ذهنية لا تقبل مبدأ التحول والصيرورة وتستهين بالواقع والتجريب وتعجز عن الربط والتركيب والتحليل، ولكي يكون النص التعليمي على مستوى تحدي التربية المدنية والمجتمع المدني وثقافته فلابد من التناول الجدلي وعرض النصوص المتعارضة، ولابد من سيادة شكل التناول الاستقرائي، والاهتمام بالوقائع المنتجة للمعرفة والنظريات، إلى جانب التناول الاستنباطي، ولابد من التناول السياقي للمعارف والنظريات والأحداث، بما يساعد على خلق عقلية قادرة على الربط والتحليل بين الوقائع، ولابد كذلك من التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة، والابتعاد عن الثوابت واليقين والمطلق[٧].

ثالثاً: تطوير ثقافة المدرسة:

يقصد بثقافة المدرسة كل ما يشيع في مجتمع المدرسة من قيم ومبادئ وميول واتجاهات، وما يهيمن عليها من علاقات واتصالات، وما يعتمل فيها من روح ومناخ، وما يمارس فيها من أنشطة وتنظيمات، وما يسودها من سلوكيات وممارسات، وإلى جانب ذلك طريقة تنظيم وإدارة المدرسة وشكل ممارسة السلطة فيها، ولابد من التأكيد على التلازم بين هذه الأوجه لثقافة المدرسة، بمعنى أنه عندما تسود ثقافة مدرسة تقوم على الهيمنة والإخضاع وعدم الاعتراف نجد ثقافة التعليم–التعلم تئن تحت وطأة طرق التعليم والتعلم التقليدية المتمركزة حول المعلم والمحتوى والانضباط، وتهمل الأنشطة والتنظيمات الديمقراطية، وتهمش دور المتعلم، وفي مقابل ذلك نجد أنه حينما تسود ثقافة المدرسة الروح الديمقراطية تظهر طرق التدريس والتعلم التعاونية والتفاعلية والمتركزة حول المتعلم وحاجاته، ويعهد إلى المتعلم بالنصيب

الأكبر من عملية تعلمه ويحمل المسئولية وتربي فيه الاستقلالية والإحساس بالكمال بدون الحاجة إلى السيطرة على الآخرين، وإذا كنا قد وصفنا مكونات هذه الثقافة بأنها متلازمة، بمعنى أن أي روح معينة للمدرسة تستتبع نظام إدارة معينا وتفرض أساليب تدريس وتعلم محددة وتستلزم رؤية بعينها للأنشطة والتنظيمات المدرسية، فإننا نؤكد على ضرورة الاتساق والتكامل والتناغم بين مكونات ثقافة المدرسة هذه.

إن التربية المدنية في الأساس تربية للشخصية وتربية قيمية وأخلاقية، وهي تشكيل للذات الإنسانية بكل جوانبها وأبعادها، ولذلك فهي تحدث وقبل كل شيء من خلال العلاقات الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية، ومن ثم فإن ثقافة المدرسة والفصل تمارس تأثيراً لا يمكن إغفاله على ما يتعلمه الصغار عن السلطة والعدالة والمواطنة والديمقراطية والقيم المدنية، تأثيراً ربما يفوق تأثير الجوانب الأخرى في الموقف التعليمي.

وبرغم أن المدرسة من أولى المؤسسات المربية في القصدية والمباشرية، فإنها لا تمارس التربية المقصودة والواعية فحسب، بل تمثل فضاءً لممارسات تربوية بعضها يقصد به التعليم المباشر وبعضها لا يقصد به التعليم أو التربية، على أن هذا البعض الأخير قد يؤثر على المتعلمين تأثيراً يفوق الممارسات المقصودة، وذلك من خلال عمل ما يسمي ثقافة المدرسة.

ولذلك فسوف نعرض لما يجب أن تكون عليه ثقافة المدرسة من أجل الإسهام في دعم التربية المدنية، على اعتبار أن هذه الثقافة تتكون من: الإدارة المدرسية، ومناخ المدرسة، وطرق التدريس والتعلم، والأنشطة والتنظيمات المدرسية.

(أ) الإدارة المدرسية:

لابد أن يدرك جميع المشاركين في العملية التعليمية من مديرين ومعلمين وأخصائيين وإداريين أن تحقيق التربية المدنية مسئولية المدرسة ككل، حيث إن مناخ أو ثقافة المدرسة، الذي يتشكل عن طريق كل العاملين في المدرسة وقيمهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وعلاقاتهم، يؤثر على شكل المخرج الناتج عن هذه العملية، فإذا كانت مادة الرياضيات مثلاً يتم تعليمها في الفصل ومن خلال الكتاب، فإن التربية المدنية تتحقق، في كثير من جوانبها، من خلال مناخ المدرسة بكل ما فيه.

من الضروري لذلك توعية القائمين على الإدارة بأن الإدارة المدرسية جزء من العملية التعليمية والتربوية، وأنها تترك في نفوس الطلاب آثاراً لا تمحي، وهو ما يتطلب منهم النظر إلى الإدارة باعتبارها ليست مجرد وسيلة لتسيير أمور المدرسة، بل

باعتبارها أحد جوانب الموقف التعليمي، شأنها في ذلك شأن المنهج والمعلم وطريقة التدريس، وأن لها دورا في التأثير على المتعلم وتشكيل مخرج عملية التمدرس.

أن تجسد الإدارة المدرسية قيم الديمقراطية والمواطنة الفعّالة والمسئولة والواعية أمام الطلاب، فتظهر من القيم والميول والاتجاهات والسلوكيات ما يدعم الديمقراطية والمواطنة والمجتمع المدني، وأن تتطابق الأقوال مع الأفعّال والسلوكيات.

أن تكون إدارة المدرسة ديمقراطية تبتعد عن البيروقراطية والتسلطية والهيمنة والإخضاع، فتتيح فرصاً للمعلمين والطلاب في عمليات الإدارة وصنع القرار، وتسمح بالحوار والمناقشة والنقد وحرية الرأي والتعبير والاحترام والاعتراف المتبادل والعلاقات الإنسانية والقيم والاتجاهات الإيجابية.

أن يدرك المديرون ويقتنعوا بأن المدرسة ليست مكاناً للتحصيل المعرفي والأكاديمي فقط، وليست مهمتها منح الشهادات فحسب، بل مهمتها تعليمية وتربوية في المقام الأول، وهو ما يجب أن ينعكس على تقديرهم لدور المناخ والأنشطة والتنظيمات المدرسية، ومهمة ودور المدرسة ككل وعلاقاتها بالمجتمع.

ضرورة كسر الحواجز والسدود التي تفصل المدرسة عن المجتمع، ومن ثم يجب أن يدرك مديرو المدارس أن المدارس جزء من المجتمع المحلي، ويجب أن تشارك في حل مشكلاته والإسهام في تغييره وتقدمه والارتقاء بثقافته ونوعية الحياة فيه.

أن يعي المديرون أن الأنشطة والتنظيمات المدرسية جزءٌ لا يتجزأ من العملية التعليمية والتربوية، وأنها ليست ديكوراً أو ترفاً يمكن الاستغناء عنه وتهميشه لحساب الجوانب التحصيلية والأكاديمية، إذ أن السبب الرئيسي في الإهمال الحالي للأنشطة والتنظيمات المدرسية يكمن في عدم اقتناع المديرين بأهمية هذه الأنشطة وتلك التنظيمات.

أن يتم تفعيل التنظيمات المدرسية ذات الصبغة الديمقراطية مثل اتحادات الطلاب ومجالس الفصول ومجالس الآباء والمعلمين وتمنح مزيداً من الصلاحيات في إدارة وحكم المدارس وصنع القرار، فمجالس الآباء والمعلمين هي الوسيلة الأنسب لتحقيق الربط بين المدرسة والمجتمع، إلى جانب دورها في الإدارة الديمقراطية للمدارس، كما أن المجالس الطلابية الديمقراطية يمكن أن تكون بمثابة معامل لتعليم الديمقراطية والمواطنة.

ومن أجل مزيد من الإدارة الديمقراطية للمدارس وإشراك الحكومة المحلية والمجتمع المحلى في حياة المدرسة وصنع القرار فيها ودمج المدرسة في حياة المجتمع المحلي،

قد يكون من المفيد إنشاء مجالس تدمج الحكومة المحلية والمجالس الشعبية المحلية والجمعيات الأهلية المحلية في إدارة المدرسة، أو تمثيل هذه الجهات في مجالس الآباء والمعلمين، على أن يتم في المقابل التوسع في إشراك المدرسة في مؤسسات المجتمع المحلي، وتوسيع صلاحيات ومهام هذه المجالس.

وفي الاتجاه المقابل يمكن تمثيل المدارس في الحكومة المحلية والمجالس الشعبية المحلية والإقليمية، وأن يكون لها حضور جلسات هذه المجالس أو عضويتها، وذلك لتحسس مشكلات المجتمع المحلي والوقوف على ما يمكن أن تقوم به المدرسة وطلابها من أجل التغلب على هذه المشكلات.

من الضروري التخفيف من حدة المركزية في المؤسسة التعليمية، وتوزيع صنع القرار على المستوى المحلي، ومنح مزيد من الصلاحيات للمدارس في إدارة شئونها، بما يمكنها من العمل وفقاً لحاجات المجتمع المتغيرة والتلاؤم مع الظروف المتغيرة، على أن تكون هذه الإدارة ديمقراطية تتم عبر مجالس منتخبة تضم الجهات والأطراف السابقة.

(ب) مناخ المدرسة:

برغم حقيقة أن ثقافة المدرسة قد تكون انعكاساً لاإرادياً ومفروضاً لثقافة المجتمع خارجها، إلا أن مجتمع المدرسة على عكس المجتمع الكبير يمكن تشكيله بطريقة عمدية ومقصودة، وذلك من خلال إمكانية التحكم في مدخلاته، ولذلك يجب أن يكون مجتمع المدرسة هذا صورة للمجتمع المنشود: مجتمع حقوقي يقوم على الحقوق والمسئوليات، وأن تقوم العلاقات داخله على العقلانية والمساواة والإيجابية والفعّالية، وما إلى غير ذلك مما يمكن المدرسة من أن تصبح رأس الحربة في تغيير المجتمع وتطويره، وليس مجرد القناعة بمكانة التابع في قيادة التغيير وهو ما يفقدها مبرر وجودها.

إذا كان للمدرسة وللتربية المدنية أن تقوم بدورها في إحداث التغيير وقيادة المجتمع نحو المواطنة والمشاركة والديمقراطية، فلابد لثقافة المدرسة أن تعكس القيم الديمقراطية من تسامح وعقلانية وحيادية ومساواة واستقلالية وقبول للآخر والاختلاف والاعتراف المتبادل بعيداً عن علاقات الهيمنة والإخضاع، وسيادة الحوار الديمقراطي الذي يكفل الحق لجميع الطلاب في التعبير وتحقيق الذات، ولابد من سيادة علاقات المساواة الخالية من القهر والإخضاع والهيمنة.

يجب أن تسود المدرسة قيم الحب والتقدير والتعاطف والتآلف والإيجابية والاحترام

المتبـادل والثقـة والانتماء والوطنيـة والتفاعل الاجتماعي وحب الصـالح العام بين الطلاب والمعلمين، ولابد من عودة روح الجد والاجتهاد إلى المدرسة المصرية، ويجب أن تعمل المدرسـة على نقل هذه الروح إلى المجتمع، إن كان لها أن تكون عامل تغيير وتقدم للمجتمع ككل.

يجب أن يسود بين جيل الكبار في المدرسة وبينهم وبين الطلاب علاقات الاحترام المتبادل والمسـاواة والتقدير، وأن تسـود بينهم الثقة في الحياة العامة والممارسـات السياسية والاجتماعية واتجاهات إيجابية نحو المواطنة الفعّالة والمشاركة السياسية بناءً على تقدير عقلاني للمجتمع وظروفه والممارسات والمناخ السائد فيه، وليس من باب الشعارات الجوفاء والدعاية الفارغة.

يجب أن تعمل المدرسـة من خلال جيـل الكبار فيها على مقاومة الخطاب المتردي السـائد في المجتمع والذي يخترقها مع كل قـادم جديد، فتقاوم في الطلاب تلك اللغة الركيكة الهابطة بلغة أكثر رصـانة ورقياً، وتناضـل فيهـم الأخلاقيات المبتذلة التي تقوم على الاسـتهتار واللامبـالاة والسـلبية والخلاص الفردي والروح الاسـتهلاكية والرغبـة في الـثراء السريع دون بـذل أو عطاء بأخلاقيات تقوم علـى الجدية والعطاء والعمل الجاد والاهتمام بالصـالح العـام إلى غيرها من القيم الضرورية للديمقراطية والمواطنـة الفعّالة، ولذلك فمن الضروري أن يقاوم المعلمون في الطلاب هذه الثقافة المتدنيـة التي تتعارض مع ثقافة المجتمع المـدني بثقافة أخرى أكثر جدية وإيجابية والتزامـاً، وليس أن ينسـاقوا مع الطـلاب وتجرفهم وتغزوهم ثقافـة الطلاب الهابطة المتردية.

أن تكون قواعد العمل والسـلوك داخل المدرسـة والقواعد التي تحكم العلاقات بين أطراف العملية التعليمية واضحة ومفصلة وتحظى بقبول وإقرار واحترام الجميع، وإن يتم تطبيقها بحيادية وعدالة ومساواة ودون تمييز على الجميع من مديرين ومعلمين وطـلاب، وهـو مـا يمكن أن يسـهم في تطوير ثقافـة المجتمع في اتجـاه غرس احترام وسيادة القانون، ولذلك قد يكون من الضروري أن توضع مدونة أو قانون لحكم وإدارة العلاقات داخل المدرسة تحدد قواعد العمل والسلوك المقبولة داخل المدرسة من جانب المديريـن والمعلمين والطلاب، وعقوبات خرق هذه القواعد، وأن يعلق هذا القانون في كل الأماكن العامة في المدرسة وفي الفصول، على أن يحظى بموافقة واحترام الجميع، وأن يتـم تطبيقـه على الجميع من خلال محكمة للمدرسـة، وهو ما قد يسـتلزم إنشـاء تنظيم يسمى محكمة المدرسة يرأسه مديرها ويضم في عضويته ممثلين منتخبين من

المعلمين والطلاب، ويمكن أن ينضم لفريق العمل في المدرسة بعض القانونيين، ولو بشكل طوعي.

أن يسود المدرسة روح الانفتاح والاندماج في المجتمع، وهو ما يتطلب تغيير ثقافة الصمت السائدة في المدرسة المصرية، وتغيير صورة المدرسة باعتبارها مكاناً للتحصيل ومنح الشهادات، وذلك بدعم الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة والعمل الجاد والتعاون والانخراط في شئون المجتمع والإسهام في تنمية وتطوير هذا المجتمع، وهو ما يستلزم كسر عزلة المدرسة وتجسير الهوة بينها وبين المجتمع بدمج الطلاب في حياة المجتمع وفتح أبواب المدرسة أمام أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني والمسئولين ورجال الفكر والرأي.

(ج) طرق التدريس والتعلم:

رغم تعدد مسميات طرق التدريس التي يبتكرها متخصصو المناهج وطرق التدريس، إلا أنه يمكن اختزال هذه الكثرة إلى أسلوبين أو طريقتين: الطريقة الديمقراطية، والطريقة غير الديمقراطية، تقوم الطريقة الثانية – أو تربية المونولوج كما يسميها البعض – على التلقين والحفظ والاستظهار، وتخلو من أي مضمون ديمقراطي، فلا تتيح للطلاب فرصا للمشاركة، ويكون المعلم هو الفاعل الوحيد، يتكلم ويشرح ويختار ويفرض اختياراته، ويكون هو المركز والقائد، في حين لا يبقي للمتعلم سوى الانفعّال والاستقبال والاستجابة السلبية، وقد كتب الكثير جداً عن عيوب ومساوئ هذه الطريقة على التحصيل من جانب وعلى تكوين شخصيات المتعلمين من جانب آخر، وإن كان ما يهمنا هنا هو أثر هذه الطريقة على شخصيات الطلاب، فالتعليم التلقيني يؤدي بالطبع إلى تكريس ثقافة الصمت والجزر المنعزلة والاغتراب والسلبية، ويبتعد عن هدف التمكين، الذي يقتضي أن يقوم المتعلمون بدور الفاعل والمتلقي الواعي في علاقة جدلية بين طرفين متكافئين إنسانياً وإن امتاز أحدهما بالمعرفة والخبرة.

وفي مقابل هذه الطريقة نجد الطريقة الديمقراطية – أو تربية الديالوج – التي تقوم على احترام حرية المتعلم وحقوقه ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية، وتؤكد على الحوار، وتشدد على قيم الحرية والمساواة والثقة بالنفس والمسئولية والوعي بالذات والمجتمع ومهارات التفكير الناقد وتحمل المسئولية والمشاركة، والاقتران بين الفعل والانفعّال والإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء في علاقة جدلية بين طرفين متكافئين يتمتع كل منهما بكامل الحقوق والحريات المتساوية إنسانياً وإن امتاز أحدهما بالمعرفة والخبرة، وهي التربية الكفيلة بتفجير الطاقات وتفعيل الممكنات

وتشكيل الذات الديمقراطية وحث المواطنة الفعّالة.

إن طرق التدريس والتعلم، أو ثقافة التعليم–التعلم، هي أحد روافد ثقافة المدرسة، وبالأخص ثقافة الفصل، ولذلك يجب أن تتسق وتتكامل وتتناغم مع الروافد الأخرى، مثل ثقافة المدرسة وإدارتها والأنشطة والتنظيمات المدرسية وثقافة المعلم، بحيث تؤدي جميعها إلى دعم وتفعيل التربية المدنية.

من الضروري توعية المعلمين بأن عملية تشكيل الذات، بما فيها من حث لقيم واتجاهات إيجابية وإرساء لسمات شخصية مطلوبة، إنما تتم من خلال العلاقات المتبادلة والارتباطات الإنسانية، وهو ما يجب أن ينعكس على علاقاتهم مع الطلاب وطرق التدريس التي يوظفونها، بمعني أن تستحث طرق التدريس القيم والاتجاهات والميول والمهارات والسلوكيات التي من شأنها دعم تربية الطلاب التربية المدنية بأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية.

لابد من توعية المعلمين بأن طريقة التدريس جزءٌ لا يتجزأ من التربية المدنية، وأن وسائل التعليم لا تقل أهمية عن مضمونه، هذا بالنسبة لكل المعلمين بوجه عام وليس لمعلمي التربية المدنية بوجه خاص، ويجب أن يعي المعلمون أن مخرج العملية التعليمية التربوية ليس معرفياً أو مفاهيمي وحسب، وإنما مخرج وجداني ومهاري وسلوكي، إذ أن مخرج هذه العملية يجب أن يكون الذات الإنسانية بكل مكوناتها وأبعادها، ولذلك يجب أن تسهم كل المدخلات بما فيها طرق التدريس في إعداد هذا المخرج على النحو المطلوب.

ومن ثم فمن الأهمية بمكان أن يتحول المعلمون بطرق تدريسهم إلى طرق أكثر ديمقراطية تتيح للمتعلم دوراً فاعلاً ونشيطاً في عملية التعلم، دوراً لا يقل إن لم يكن يفوق دور المعلم، فتدعم المشاركة والفعّالية والإيجابية، وتنمي لديه القيم والميول الضرورية للديمقراطية والمواطنة الفعّالة، وتدعم مهارات التفكير الناقد ومهارات الاتصال والتفاعل والمراقبة والتأثير.

لابد من توعية المعلمين بأن الطرق الديمقراطية في إدارة الفصل عادة ما تكون أكثر إزعاجاً وإحداثاً للضجيج، وأحياناً لكثير من مشكلات الانضباط، إلا أنها مع ذلك هي الكفيلة بتربية الذات الديمقراطية والشخصية المدنية الواعية والفعّالة، وأن هذا الإزعاج وتلك المشكلات جزء من طبيعة الديمقراطية ذاتها ومؤشر لوجودها، لذلك يجب أن لا ينزعج المعلمون من مثل هذه الظواهر وأن يتعاملوا معها بطريقة ديمقراطية، وليس عن طريق القمع والكبت والإرهاب، بل أن يتخذوا منها فرصاً

لتزكية طريقة الحياة الديمقراطية.

مـن الضـروري توعيـة المعلمين بـأن التلقين طريقة تسـلطية ونوع مـن الإرهـاب يهـدف إلى تطويـع الفرد وقهـره، وإن الاسـتظهار يقتل ملكة النقد والاسـتقلال ويحل محلها الشخصـية التابعة والفعلية المحافظة ويخنق الإبـداع والتفكير الناقد، وإنهما يتفقـان مـع طبيعة النظم الاسـتبدادية، وأنهما وسـيلة الإعداد لتقبل القهر السياسـي وممارسـته، وأن المعلمين – بانتمائهم اجتماعياً إلى الطبقات المتوسطة والدنيا وإلى فئات المهمشـين سياسياً واجتماعياً – هم الفريسة الأولى لهذا القهر والمتضرر الأول من استمرار هذه الثقافة، والمستفيد الأول من تغييرها.

إن الحـوار هـو أسـاس ووسـيلة التربيـة المدنيـة، فالتربيـة المدنيـة كتربية على الديمقراطية ومن أجلها، فإنها تربية ديمقراطية وحوارية تتطلب، كما تؤكد آمي جتمان Amy Gutman وغيرها من أنصار النظرية التعليمية الليبرالية[٨] أن يضع المعلمون الحوارات الديمقراطية في لب بيداجودجياتهم، وأن تعكس هذه البيداجودجيات مبادئ اللاتمييز واللاكبت، وتتيح للطلاب فرصـاً متساوية لتنمية قدراتهم وتكوين حججهم العقلانية وتشكيل وعيهم الناقد، وتتيح لكل الطلاب حرية عرض ونقد الآراء المتنوعة وتبني المواقف والآراء التي تروق لهم بشـكل عقلاني، وهو ما يسـهم إجمالاً في إعداد الطلاب للمشـاركة السياسية والمواطنة الواعية والمسـئولة والفعّالة. ويجب ألا ننسى إن الحوار هو الأسلوب التعليمي الذي اصطنعه باولو فريري – ومن اتبعه من فلاسفة التربيـة التحريريـين – ليكون أداة لتحرير الإنسـان وليس استئناسـه وتحقيق ثقافة أصـيلة وليس ثقافة مشـوهة، وأن الحوار هو الوسـيلة التي تحول المضـمون المطلق إلى مضـمون متطور يحدث الديمقراطية والفعّالية والتفكير الناقد والتسـاؤل وغيرها مـن القيـم والمهـارات والممارسـات التي تسـهم في تحرير الإنسـان ومقاومـة القهر والاستلاب[٩].

وإذا كان للتربية المدنية أن تحقق هدفها المتمثل في إعداد المواطن الواعي والمشارك والمسـئول، فمن الضروري أن تدعم طرق التدريس التعاون بين الطلاب وروح الفريق وروح المبـادرة، وهي من أساسـيات الحياة المدنية الفعّالة والنشـطة، وهو ما يتطلب من المعلمين أن يؤكدوا في طرق التدريس على مشـاركة الطلاب وفعّاليتهم والتعاون بينهم والعمل في جماعات، وأن يقوم الطلاب بالجانب الأكبر من العملية التعليمية.

·ومـن أجل التغلب على التلقين والحفظ والاسـتظهار قد يكون مـن المفيد أن يعهد المعلمون بالجزء الأكبر من العملية التعليمية إلى الطلاب، ومن ذلك أن يطلبوا منهم كتابة

أبحاث وتلخيص موضوعات وكتابة تقارير وأبحاث جماعية، وغيرها من الأساليب التي تحسن طرق التعلم التي يستخدمها الطلاب بعيداً عن الحفظ والاستظهار.

(د) الأنشطة والتنظيمات المدرسية

إن التربية المدنية لا يمكن اعتبارها مجرد استعداد معرفي أكاديمي انتظاراً للممارسة فيما بعد عند البلوغ، أو أنها تعني وحسب بتزويد الطلاب بالمفاهيم والمبادئ والقيم الأساسية للمواطنة الديمقراطية الواعية والفعّالة والمسئولة وتترك الجانب المهاري السلوكي لما بعد المدرسة عند الممارسة الفعلية لحقوق ومسئوليات المواطنة، وإنما هي تربية تعني بالتنمية المتكاملة والمتوازنة للشخصية، تربية تقوم على غرس النشء في حياة مجتمعه ومشكلاته وهمومه وطموحاته وتطلعاته، تربية تقدم للنشء الفرص لاختبار المفاهيم والمبادئ على أرض الواقع، تربية تعني بالممارسة والتطبيق قدر عنايتها بالجوانب المعرفية والقيمية، والتربية المدنية لكل ذلك تهتم بالمنهج غير الشكلي، الذي يضم كلا من الأنشطة المدرسية والتنظيمات الطلابية الديمقراطية.

يجب أن تدرك المدارس والقائمون على إدارتها والعمل فيها، وكذلك أولياء الأمور والقيادات التعليمية أهمية الأنشطة والتنظيمات المدرسية، وأنها جزءٌ من مهمة ورسالة المدرسة، وأنها ليست ترفاً غير ذي بال، بل جزء أصيل من العملية التعليمية والتربوية، وقد يلزم ذلك التعريف بأهداف كل نشاط وتنظيم من هذه الأنشطة والتنظيمات وضرورتها وأساسيتها لمهمة ورسالة المدرسة، ويجب ألا ننسى أن من أهم المعوقات التي تحول دون قيام الأنشطة والتنظيمات المدرسية بأهدافها، كما تؤكد الدراسات السابقة في هذا المجال، هي عدم اقتناع المعلمين والإدارة والقيادات التعليمية وأولياء الأمور بأهمية الأنشطة والتنظيمات المدرسية.

لذلك لابد من التأكيد على حقيقة أن الأنشطة والتنظيمات المدرسية تمثل جزءًا لا يتجزأ من رسالة المدرسة، وأنها من أهم مكونات المنظومة التعليمية، إذ توفر النمو المتكامل والمتوازن للشخصية الإنسانية بأبعادها ومكوناتها المختلفة.

لكل ذلك فقد يكون من المفيد أن تقوم المدارس بفحص شامل للمنهج غير الشكلي الذي يتمثل في الأنشطة والتنظيمات المدرسية، بما في ذلك الأنشطة التي يمكن أن تقوم المدارس بها سواء لخدمة نفسها أم المجتمع المحلي، وما يمكن أن تسهم به هذه الأنشطة في تكوين شخصية الطلاب في جوانبها المعرفية والقيمية والمهارية.

إن المدارس والفصول يجب أن يقوم على حكمها وإدارتها بالغون يعملون وفقاً للقيم

والمبادئ الديمقراطية، ويجسدون أمام الطلاب المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية، ويظهرون سمات الشخصية الجديرة بالاحترام والتقدير والاقتداء.

يجب أن تعي المدارس والمجتمع وأن يقتنع المعلمون والقيادات التربوية وأولياء الأمور بأن الأنشطة والتنظيمات المدرسية الديمقراطية، ومشاركة الطلاب في حكم فصولهم ومدارسهم، إنما يأتي متمشياً مع الاتجاه نحو الإدارة الديمقراطية التشاركية للمدارس.

إن مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية والتنظيمات الطلابية الديمقراطية التي تيسر الإدارة الديمقراطية في المدارس، واشتراكهم في عملية صنع القرار وحكم مجتمع المدرسة والفصل يجب أن يكون جزءًا متتماً للتربية المدنية يمارس الطلاب من خلاله عمليات الانتخاب والتمثيل وحكم الأغلبية وحقوق الأقلية وتكوين الائتلافات وغيرها من مبادئ وقيم وإجراءات الديمقراطية، وبحيث تكون الفصول والمدارس بالفعل معامل يوظف الطلاب فيها المعارف المدنية ومهارات المشاركة التي اكتسبوها ونموها من خلال التدريس الصريح والشكلي للتربية المدنية، ويمارسون من خلال هذه الأنشطة والتنظيمات مهارات التفاعل والمراقبة والتأثير في سياسات المدرسة والسياسات العامة، ولابد من الوعي بأن مشاركة الطلاب في حكم الفصول والمدارس لا يعني مجرد الإدارة الديمقراطية للمدارس وتسيير أمورها – فمن الطبيعي أن جيل الكبار أقدر على الإدارة وتحقيق الصالح العام – بقدر ما يعني أن يكون لكل طالب صوت في أمور مثل قواعد المدرسة والإجراءات الانضباطية، وأن يكون كل طالب مواطناً كاملاً يتمتع بالحقوق ويتحمل المسئوليات التي تناط بالمواطنين في الديمقراطية الدستورية.

وقد يكون من المفيد لذلك أن تفعل المجالس الطلابية الديمقراطية وتتسع عضويتها لتضم أكبر عدد ممكن من الطلاب، وأن يشاهد الطلاب غير الأعضاء جلسات هذه المجالس، وأن تزاد صلاحيات هذه المجالس ليكون لها بالفعل دور حقيقى في إدارة الفصول والمدارس.

من الضروري توعية القيادات التربوية والمعلمين بأهداف التنظيمات الطلابية الديمقراطية، والتي تتمثل في غرس الديمقراطية بقيمها واتجاهاتها ومبادئها وسلوكياتها وتعويد الطلاب على ممارستها ودعم المواطنة الفعّالة والاهتمام بالصالح العام، وأن الهدف من هذه التنظيمات ليس إدارياً فحسب بل تربوياً في المقام الأول.

على المدارس أن تعطي الطلاب مهام حقيقية من المسئولية والمشاركة والقيادة، وأن تقوم مشاركة الطلاب في الأنشطة والتنظيمات المدرسية بالفعل بتحميل الطلاب مسئولية حقيقية عن إدارة المدرسة والإسهام في خدمة المدرسة والمجتمع المحلي، بما يسهم في تنمية قيم المسئولية والصالح العام والمشاركة لدي الطلاب.

قد يكون من المفيد كذلك إشراك المسئولين المحليين وأعضاء المجتمع المحلي وأولياء الأمور في أنشطة المدرسة، بما يسهم في تفعيل هذه الأنشطة من جانب، وزيادة وعي هذه الأطراف بأهمية الأنشطة والتنظيمات المدرسية، ويفتح المجال أمام المدرسة للانخراط في المجتمع.

من الضروري كذلك الاهتمام بالأنشطة الخاصة بخدمة المدرسة والمجتمع المحلي، على أن يتم دمج هذه الأنشطة في مادة التربية المدنية، فلابد أن يخرج الطلاب إلى المجتمع المحلي للتعرف على مشكلاته واقتراح حلول لها ومحاولة الاتصال بالمسئولين والجهات الحكومية الخاصة بالتعامل مع هذه المشكلات، ومحاولة تنفيذ ما يقترحونه من حلول سواء بالتعاون مع هذه الجهات أو بالعمل الجماعي تحت مظلة المدرسة.

من الضروري التنبيه إلى أن الهدف من أنشطة خدمة المدرسة والمجتمع المحلي لها أبعاد معرفية ومفاهيمية ووجدانية ومهارية إلى جانب الجوانب النفعية، ولذلك لابد من وضوح الفرق بين برامج خدمة المجتمع التي لا تتم في إطار التربية المدنية حتى وإن كانت المدارس تشرف عليها، وتعليم خدمة المجتمع كأحد مكونات التربية المدنية، فهذا الأخير لا يهدف وحسب إلى مجرد تحقيق الجوانب النفعية من جراء الخدمة، بل يهدف قبل ذلك إلى تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية المرتبطة بنوع الخدمة المزمع القيام بها، ولذلك فإن تعليم خدمة المجتمع يجب أن تسبقه جلسات للتعريف بالمشكلات المزمع التعامل معها وتتزامن معه جلسات لتقويم هذه المشكلات وطرق الحل الممكنة لها وتتلوه جلسات يتحدث الطلاب فيها عن الدروس والخبرات المستفادة والتي يمكن تعميمها على مشكلات أخرى، وهو ما يسهم إجمالاً في تخطي الحواجز التي تفصل بين المدرسة والمجتمع، ويزيد من وعي الطلاب بمشكلات المجتمع المحلي ووعيهم بظروف المجتمع الكبير وتطلعاته.

إن أنشطة خدمة المجتمع يجب أن تضع الطلاب في احتكاك مباشر مع الحكومة بكل مستوياتها وكل قطاعات المجتمع المدني ذات الصلة بالتربية المدنية وأنواع خدمة المجتمع المزمع القيام بها، ويجب أن يخرج الطلاب إلى المجتمع للملاحظة

والمراقبة والتأثير والإسهام بوقتهم ومواهبهم من أجل الصالح العام، ولابد أن يكون جـزء كبير من الأنشـطة ذا طبيعة سياسـية حتـى تؤتي هذه التربيـة ثمارها المرجوة في التثقيف والتوعية السياسـية والمدنية ودعم المشاركة المدنية والفعّالية والكفاءة السياسية.

يجـب إتاحة فرص خدمـة المجتمع لكل الطـلاب كجزء من التربيـة المدنية، حيث يمكـن أن تتم كل هذه الأنشـطة تحت إشـراف معلمي التربية المدنية، وأن يشـترك كل الطلاب بلا استثناء في أنشطة خدمة المجتمع، وبما يسهم في زيادة وعيهم بالمجتمع المحلـي واحتياجاتـه وظروفه ومشـكلاته وهمومـه وغرس الطـلاب في بيئة وحياة مجتمعاتهم.

قد يكون من المفيد أن يتم تشـكيل مجلس في كل مدرسـة يسـمي محكمة المدرسـة يكون برئاسة المدير وعضوية بعض المعلمين والطلاب المنتخبين، وأن يعهد إلى هذه المحكمة بالفصل في كل ما ينشأ بين أطراف العملية التعليمية من خلافات ونزاعات وما يحدث من خرق لقواعد المدرسة، على أن تتم وضع قانون للمدرسة يحظى بموافقة والتزام الجميع، وأن تتم الاستعانة بقانونيين ولو بشكل تطوعي.

ضـرورة التنسـيق مع المنظمـات المدنية والجمعيـات الأهلية المحليـة والإقليمية والقوميـة في تقـديم التربيـة المدنيـة، وذلـك من خـلال دعوة قـادة هـذه المنظمات والجمعيـات للحديث مع الطلاب عن أهداف منظماتهم وأنشـطتها وما تحتاج إليه من دعـم مـن المواطنين وما يمكن أن تسـهم بـه في خدمة وتنمية المجتمـع، ويمكن لمثل هذا النشـاط أن يعرف الطلاب بفكـرة المجتمع المدني ومؤسسـاته وأدواره ومقوماته وأهميته للحياة اليومية للمواطنين.

إذا كان للأنشـطة والتنظيمـات المدرسـية أن تؤتـي ثمارهـا التربويـة، فلابد من إزالـة المعوقات وتذليل الصـعوبات التي تعترض طريقها، والتـي تجمع عليها العديد من الدراسـات السـابقة[١٠]. ولذلك لابد من تدريب المعلمين والأخصـائيين والقيادات التربويـة على هذه الأنشـطة والتنظيمات وأهدافها وآليات عملهـا، وتوعيتهم وأولياء الأمور بأهمية هذه الأنشـطة وتلك التنظيمـات كجزء من العملية التعليمية والتربوية، وتوفـير ما تحتـاج إليه هذه الأنشـطة مـن اعتمادات ماليـة وأماكن وتجهيـزات، إلى غير ذلك مما خرجت به الدراسـات السـابقة في مجال الأنشـطة مـن متطلبات لتفعيل دورها.

ومن أجل مزيد من الدمج للمدرسة في المجتمع المحلي بمشكلاته وهمومه وتطلعاته

فقـد يكـون من المفيد أن يتم تمثيل المدارس في الحكومة المحلية والمجالس الشـعبية المحليـة، بحيث يمكنهـا التعرف على ظروف هـذا المجتمع وطموحاتـه وما يمكن أن تسـهم بـه المدارس والطلاب في تحسـين وتطوير المجتمع، كما يمكـن تمثيل الحكومة المحليـة والمجالس الشـعبية المحليـة والمنظمات غير الحكوميـة المحلية في مجالس إدارة المدارس.

يمكن تخصيص أحد وكلاء المدرسة للأنشطة والتنظيمات المدرسية وشئون البيئة يعاونـه مجلس منتخب من المعلمين والطـلاب، تكون مهمته الإشراف على الأنشـطة والتنظيمـات المدرسـية وتوفير متطلباتهـا والنظر فيما يمكن أن تقدمه المدرسـة من خدمـات للمجتمـع المحلـي، علـى أن يتم تدريـب الـوكلاء والمعلمين علـى ذلك، ومن الممكن أن يضـم هذا المجلس في عضويته ممثلين للحكومة المحلية والمجلس الشعبي المحلي.

وبما يتسـق مع أهداف ومكونات التربية المدنية فهناك بعض الأنشـطة المقترحة التي يمكن أن تسهم في تحقيق التربية المدنية:

١- إعداد تقاريـر أو مشروعات بحثية عن القضايا العامة والسياسية الداخلية والخارجية: كأن يطلب من الطلاب إعداد تقارير عن معالجة الصـحف لبعض القضايا العامة والسياسية مثل الأزمة العراقية الأخيرة مع الولايات المتحدة، أو تقرير عن مدى إسـهام الانتفاضـة الفلسـطينية الحالية في تسريع أو تعويق حل القضية الفلسطينية، أو حـوادث القطارات في مصـر، ويمكن من أجل ذلك تزويد مكتبـات المدارس بالكتب والمراجـع السياسـية التـي يمكن أن يسـتفيد منهـا الطلاب في مثل هـذه المشروعات البحثية، وأن تحتفظ المدارس بعدد من النسـخ اليومية من الصـحف على مدى سنوات عديـدة، ويمكـن كذلك أن يقـوم الطلاب بالاتصـال بالمفكرين أو السياسـيين من أجل مناقشة مثل هذه القضايا معهم.

٢- **مناقشة مشكلات المجتمـع المحلي**: كأن تعقد المدرسـة ككل؛ بكل معلميها وطلابها لقاءات وجلسات دورية منتظمة من أجل المناقشة الجدية والواقعية لمشكلات المجتمـع المحلي، ويمكـن أن يدعي في مثل هذه اللقاءات المسـئولون المحليون الذين تقع هذه المشـكلات في حدود اختصاصـاتهم، ليطلعوا الطلاب علـى الجهود المبذولة للتغلـب عليهـا والعقبات التي تحول دون حلها حلاً شـاملاً ونهائياً، وتعريف الطلاب بما يمكن أن يقدموه كأعضاء في المجتمع المحلي وكجماعة منظمة، وإمكانية تنسيق الجهود بين المدرسة والهيئات المحلية والإقليمية.

٣- **إعـداد تقارير عن مشـكلات المجتمع المحلي**: حيـث يمكن لمعلمـي التربية المدنية أن يشـتركوا مع طلابهم داخل الفصول في مناقشة المشكلات المحلية وتحديد أكثر هذه المشـكلات إلحاحاً، وبعد ذلك يقوم الطلاب بتقسـيم أنفسـهم إلى مجموعات عمل تقوم إحداها مثلاً بجمع المعلومات من الكتب عن هذه المشـكلة وطرق حلها، في حين يقوم فريق آخر بالاتصال بالمسئولين لاستطلاع آرائهم عن هذه المشكلة، ويقوم فريـق ثالث بالنـزول إلى الواقع للتعرف على ما وصـلت إليه المشـكلة والجهات التي يمكن أن تسهم في حلها، وفريق رابع يقوم عبر الإنترنت بالتعرف على ما تفعله الدول الأخرى لعلاج مثل هذه المشـكلة، إلى غيرهـا مـن المجموعات والفرق، وبعد أن تنتهي كل المجموعات من أداء المهام الموكلة إليها يجتمع الفصل ككل لتقييم ما تم التوصل إليـه من معلومات ومـا يمكن اقتراحه من حلول ومناقشـة مدى واقعيـة هذه الحلول ودور المدرسة وطلابها في تنفيذها، وبعد ذلك يمكن الاتصال بالمسئولين التنفيذيين والمحليـين أو دعوتهـم إلى المدارس لإطلاعهم على الحلول التي توصـل إليها الطلاب ومدى إمكانية تطبيقها على أرض الواقع.

٤- **أنشطة خدمة المجتمع المحلي**: حيث يمكن بناء على جلسات مناقشة مشكلات وخدمـات المجتمـع المحلي وبنـاء على التقارير التـي أعدوها عن هذه المشـكلات أن يخرجـوا إلى المجتمـع المحلي للمشـاركة في مجـالات البيئة ومحو الأمية ومسـاعدة الفقـراء وجمع الزكاة وتسـجيل الناخبـين في الجداول الانتخابية وعمليات التشـجير والتخلص من القمامة و المساعدات في حملات تطعيم الأطفال، إلخ.

٥- **جماعـات تطوعية لخدمة المدرسة والمجتمع**: من أجل تفعيل دور الجماعات المدرسـية يمكـن أن تضـم إلى مسـئوليات معلمي التربيـة المدنية، على أن تخصـص جماعـات لتجميل البيئـة وجماعات للنظافة وجماعات للتوعية الصـحية وجماعات لتسجيل الناخبين وغيرها، على أن يكون هناك تخطيط ومتابعة وتقويم مستمر لعمل هـذه الجماعـات، وأن تكون لهذه الخدمات طبيعة سياسـية وليس مدنية واجتماعية فقط.

٦- **المحاكمات الصورية**: من الأنشـطة التـي يمكن أن تدمجها التربية المدنية فى مناهجها المحاكمات الصـورية التي تقوم على محاكاة النظام القضائي، حيث يمكن لمثل هـذه المحاكمات أن تزيد وعـي الطلاب بالقانون والمحاكـم ودرجاتها وحقوق المواطنـين المدنية والالتزامات القانونية، ويمكن من أجل نجاح مثل هذه المحاكمات الاسـتفادة من مشاركة أشخاص مرجعيين من النظام القضائي كالقضاة والمحامين

ورجال الشرطة، ويمكن لمحكمة المدرسة المقترحة أن تكون إطاراً لمثل هذا النشاط.

٧- **جلسات الاستماع البرلمانية الصورية**: ويقوم هذا النشاط على محاكاة جلسات البرلمان حيث يمكن أن يقوم الطلاب بتمثيل الأحزاب المختلفة والحكومة ومناقشة إحدى المشكلات أو القوانين التي يتقدم بها أحد الطلاب، ويمكن الاستفادة في ذلك من بعض الأشخاص المرجعيين من الهيئة التشريعية كأحد نواب هذه المجالس عن المجتمع المحلي كمحكمين على أداء الطلاب ومدى فهمهم لآليات وإجراءات عمل الهيئة التشريعية وعلاقتها بالسلطة التنفيذية، ومدى فهمهم للقضايا والمشكلات التي يقومون بمناقشتها، إلى جانب ما يمكن أن يقدمه هؤلاء الأشخاص المرجعيون للطلاب من معلومات عن الهيئة التشريعية ووظيفتها وصلاحياتها وفقاً للدستور.

٨- **الزيارات الخارجية**: حيث يمكن أن يقوم الطلاب بزيارات إلى الهيئات والمؤسسات ذات الصلة بدراسة التربية المدنية مثل الحكومة المحلية أو الإقليمية أو المجالس الشعبية المحلية والإقليمية أو أقسام الشرطة أو السجون أو منظمات المجتمع المدني، على أن يسبق هذه الزيارات جلسات تمهيدية عن أدوار ومسئوليات هذه الهيئات وقياداتها، إلى جانب ما يمكن أن ينقله المسئولون في هذه الهيئات عن هيئاتهم في أثناء الزيارات، وأن يكون التركيز في مثل هذه الأنشطة على التعريف بأدوار وحقوق ومسئوليات المواطنين حيال هذه الهيئات.

٩- **الندوات المدرسية**: ندوات دورية منتظمة تضم طلاب المدرسة ككل ويدعي إليها المسئولون المحليون ورجال الفكر والمجتمع المدني لمناقشة القضايا العامة والسياسية أو حتى الموضوعات الأدبية، وهو ما يمكن أن يسهم في زيادة وعي الطلاب بالقضايا والسياسات العامة والمؤسسات العامة.

١٠- **الحملات الانتخابية**: كأن يشارك الطلاب في تسجيل أسماء الناخبين في جداول الانتخابات سنوياً، والمشاركة في توعية المواطنين في العملية الانتخابية وجمع الناخبين للمشاركة في الانتخابات المحلية والقومية، إلى جانب المشاركة في الانتخابات المدرسية، والانتخابات الصورية.

١١- **التعاون مع منظمات المجتمع المدني من خارج المدرسة**: وذلك بدعوة منظمات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية التي تقدم خدماتها للمجتمع المحلي للتعاون مع المدرسة وإشراك طلابها في هذه الأنشطة، وهو ما يسهم في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

إن التفكير في مثل هذه الأنشطة المدرسية وما يمكن أن تسهم به في تربية

النشء وتنمية المجتمع المحلي والارتقاء به وتطويره وتغيير ثقافته نحو مزيد من الفعّالية والمسئولية والمشاركة والديمقراطية، يكشف عن أننا بإهمالنا لهذه الأنشطة والتنظيمات المدرسية وما يمكن أن يسهم به الطلاب إنما نهدر قدراً هائلاً من الطاقات والإمكانات، ونتغافل عن دور ومهمة أساسية ورئيسة للمدرسة، إذ يمكن لمثل هذه الأنشطة أن تثير الطلاب للتفكير في أسئلة مثل:

- هل هذا الشيء يجب أن تقوم به الحكومة؟
- هل هذا العمل يفضل أن يقوم به الأفراد والجماعات الخاصة في المجتمع المدني؟
- كيف تراكمت مشكلات المدرسة والمجتمع المحلي التي تعاملت معها؟
- كيف يمكن لك شخصياً أن تسهم في تخفيف وحل هذه المشكلات؟
- ما المعرفة التي اكتسبتها شخصياً نتيجة لمرورك بهذه الخبرة؟
- ما المعرفة الإضافية التي تحتاج لاكتسابها حتى تكون أفضل إلماماً ومعرفة بهذه المشكلات؟
- ما المهارات العقلية أو مهارات التفكير الناقد التي نمت لديك من خلال أنشطة خدمة المجتمع؟
- كيف تحسنت لديك مهارات التفاعل والمراقبة والتأثير في السياسة والحياة العامة؟
- إلى أي مدى تغير فهمك لأدوار المواطنين في المجتمع الديمقراطي؟

إن هذه الأنشطة كما يبدو من تصميمها والجهات التي يمكن أن تشارك فيها تتطلب ليس فقط تغييراً في أدوار ومهمة المدرسة أو في فكر ورؤى القائمين عليها ونظرتهم إلى وظيفة المدرسة، وإنما تستلزم إلى جانب ذلك وقبله تغيير نظرة المجتمع والمسئولين على جميع المستويات وفي جميع المواقع إلى المدرسة وأدوارها ومسئولياتها ووظيفتها، وأنها – وكما قلنا من قبل – يمكن أن تكون نواة لنشاط مدني واسع وتكوين جمعيات ومنظمات مدنية، ويمكن أن تسهم في تنمية المجتمع المحلي وزيادة وعي جمهور المجتمع المحلي، إلى غير ذلك من خدمات وممارسات تنمية المجتمع المحلي، ولكن يجب قبل ذلك كله أن تتوافر الرغبة والإرادة السياسية في تحقيق هذه الأدوار للمدرسة، والاستعداد لكسر الحواجز والعقبات التي تحول دون اتصال المدرسة بالمجتمع، واتخاذ ما يتطلبه ذلك من تدابير وإجراءات، حتى وإن طالت النظام التعليمي بكل مكوناته ومستوياته.

(هـ) **المعلم**:

وعلى نحو ما لمسنا في أماكن متفرقة فيما سبق، فلابد من الانطلاق من حقيقة أن المعلم، وليس أي مكون آخر من مكونات العملية التعليمية، هو المسئول الأول عن نجاح أو إخفاق هذه العملية في تحقيق أهدافها وبلوغ غاياتها ومراميها، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ومفتاح أي تغيير أو إصلاح، وإن كان هذا يقال عن دور المعلم في العملية التعليمية والتربوية بوجه عام، فإن له دورا خاصا في التربية المدنية، دورا يفوق ما عداه من أدوار المكونات الأخرى الداخلة في العملية التعليمية، وهذا هو شأن المدخل البشري في أي عملية، فالمعلم هو ناقل المحتوى وليس الكتاب، فقد يفعل هذا المحتوى ويجعل منه أداة للتنوير والتحرير، أو قد يبطله فلا يصير سوى مجموعة معلومات منفصلة عن أرض الواقع، والمعلم هو صانع ثقافة ومناخ المدرسة، بما يشيع فيها من قيم واتجاهات وما يعتمل فيها من روح وما ينتظمها من أفعّال وسلوكيات، والمعلم هو صانع مناخ الفصل بما يتضمنه من طرائق تدريس وما يسود فيه من قيم وعلاقات اجتماعية، والمعلم هو المؤثر الأول في تحقيق الأنشطة والتنظيمات المدرسية لأهدافها، والمفعل أو المبطل لتأثيراتها، والمعلم – شئنا أم أبينا – هو الإدارة المدرسية الفعلية، وبه يتحدد نمط هذه الإدارة ديمقراطياً كان أم تسلطياً، والمعلم هو العامل الحاسم في المنهج الخفي وما ينقل للطلاب من رسائل عن العملية التعليمية وجدواها وعن الحياة الاجتماعية ومدى الثقة فيها، وهو المسئول الأول عن اتجاهات الطلاب نحو الديمقراطية والمشاركة والمواطنة، وهو منفذ السياسات التعليمية العلوية، به تثمر إن كان مقتنعاً بها وبه تجهض إن لم يكن على اقتناع بها.

إن المعلم بما له من علاقة مباشرة بالطلاب في مراحل عمرهم التي يكونون فيها عرضة للتكوين والتشكيل، وباعتباره الشكل الأول للسلطة السياسية الذي يتعامل معه الطلاب ورجل السلطة الذي يتحدث باسم المجتمع، وأول من يتعامل معه الصغار خارج الأسرة على المستوى الرسمي، وباعتباره الناقل الأول لصورة المجتمع الكبير وناقل قيم النظام السياسي ورؤيته للعالم وتصوراته لأدوار المواطنين، يمكنه أن يغير ثقافة المدرسة ككل – بل والمجتمع ككل – ويسهم قبل غيره في إنجاح عملية الإصلاح التعليمي.

من الضروري توسيع مساحة الحرية المتاحة للمعلمين وإشراكهم في الإدارة وصنع القرار التعليمي، وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية، وإعادة الثقة والاعتبار

إليهم، وإعادة الهيبة والاحترام للمعلم في المجتمع العام ووسائل الإعلام، ورفع شعار أن المعلم هو صانع نهضة مصر المرتقبة، وأن المدرسة هي حاملة لواء التطوير في المجتمع وتغيير ثقافة هذا المجتمع في اتجاه مزيد من المواطنة والمشاركة والوعي – وهذه هي الحقيقة التي يجب أن يعترف بها الجميع وبخاصة صناع السياسة وأن تكون قناعة للمجتمع ككل.

ومن الضروري قبل ذلك توعية المعلمين بأن دورهم لا يقتصر على الجوانب التحصيلية والأكاديمية فقط، وأن التربية المدنية ليست مسئولية معلم بعينه أو مادة دراسية دون أخرى، صحيح أن هناك مواد تسهم أكثر من غيرها في إحداث التربية المدنية، وأننا نطالب بإدخال وتخصيص مواد جديدة لها، ولكنها مع ذلك تظل مخرجاً لعملية التمدرس الكلية، تلك العملية التي يسهم فيها ليس فقط المعلمون والمواد الدراسية ولكن أيضاً المديرون والإداريون والأخصائيون والمجتمع المحلي وكل العناصر البشرية الداخلة في العملية التعليمية وخارجها.

لابد من توعية المعلمين بأن من أدوارهم الأصيلة إلى جانب التحصيل الأكاديمي دورهم الذي لا يقل أهمية عن مناقشة وحل مشكلات المجتمع المحلي، وأنه نظراً لندرة جمعيات ومنظمات المجتمع المدني، فإن المدرسة، ولكونها تضم أكبر تجمع شبابي، يمكن أن تسهم بدور فعّال في أنشطة وممارسات خدمة المجتمع من جانب، ونقل ثقافة المجتمع المدني إلى الطلاب والمجتمع من جانب آخر، والمعلم يمكن أن يكون له الدور الأول والإسهام الأكبر في هذه العملية، شريطة أن يقتنع المعلمون بهذا الدور للمدرسة.

إذا كان للمدرسة المصرية أن تتضمن تربية مدنية حقيقية، سواء كمقررات ومواد منفصلة أو موزعة على المواد والمقررات المختلفة، وإذا كان للمعلم المصري أن يكون عامل تغيير نحو الأفضل، فمن الضروري كذلك أن تتضمن مؤسسات إعداد المعلم مقررات في العلوم السياسية والاجتماعية لطلاب كل الشعب، ولنا في هذا الصدد أن نتساءل مع سعيد إسماعيل على وعبد المنعم المشاط[١١] كيف تدرس العلوم السياسية في أقسام وكليات الاقتصاد والاجتماع والفلسفة والجغرافيا والتجارة وتغيب عن مؤسسات إعداد المعلم؟ تلك المؤسسات المنوط بها إعداد المعلم الذي من شأنه الإسهام في التربية السياسية للنشء؟ لابد إذن من أن تتضمن برامج إعداد المعلم مقررات تعرف الطلاب بنظم الحكم وفلسفة السياسة ومفاهيم الديمقراطية والمجتمع المدني وجذورها التاريخية والفلسفية وحقوق ومسئوليات المواطنة والدستور والعلاقات والقوى

الدولية، ومقررات اجتماعية وتاريخية وتثقيفية تعرف الطلاب بظروف مجتمعهم وطموحاته، أي باختصار مقررات في العلوم السياسية والاجتماعية والفلسفة. هذا بالنسبة لكل المعلمين بوجه عام، ولكن إذا ما تقرر تخصيص مواد ومقررات جديدة للتربية المدنية وتعليم المواطنة في مراحل التعليم قبل الجامعي، فمن الممكن إفراد تخصص لمعلمي التربية السياسية أو المدنية في مؤسسات إعداد المعلم، ومن الممكن الاستفادة من خريجي أقسام العلوم السياسية بكليات الاقتصاد والفلسفة والاجتماع والتجارة. وهو ما يعنى بإيجاز ضرورة التثقيف السياسي والمدني لجميع المعلمين من جانب، وإعداد المعلم المتخصص في التربية المدنية من جانب آخر.

من الضروري أن تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتدريس علم الاجتماع التربوي والنظريات الكبرى في مجال التنظير التربوي، مثل النظرية البنائية والنقدية، والوظيفة الاجتماعية والسياسية لنظام التعليم داخل النسق الاجتماعي العام، بما يساعد في تنمية قدرة المعلمين على التفكير في دور التربية بوجه عام وعلاقاتها بالنظم الاجتماعية الأخرى، وهو ما من شأنه أن يؤثر على مواقف المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكياتهم وممارساتهم التعليمية والتربوية في اتجاه دعم وتفعيل التربية المدنية.

من الضروري توعية المعلمين بأهمية التنظيمات الطلابية والمدرسية الديمقراطية، وأن الغرض الأساسي لهذه الأنشطة إلى جانب الإدارة الديمقراطية للمدارس هو تربية النشء التربية الديمقراطية وتعويدهم على ممارسة الديمقراطية ومسئوليات المواطنة، ولذلك يجب أن تكون ممارسات هذه التنظيمات مجسدة للمبادئ والقيم الديمقراطية، وأن تكون بمثابة معامل لتعليم الديمقراطية والمواطنة.

توعية المعلمين بأهمية الأنشطة المدرسية وأنها جزءٌ لا يتجزأ من دور ومهمة المدرسة وأن للمدرسة دوراً رئيساَ فى خدمة المجتمع المحلي والمشاركة في تحسين أوضاعه، ولذلك فمن الضروري أن تخرج المدرسة بأنشطتها إلى المجتمع المحلي للمساعدة وتقديم الخدمات، وهو ما يعني كسر عزلة المدرسة وتجسير الهوة بينها وبين المجتمع المحلي، على أن يتم تخطيط هذه الأنشطة تماماً كما يتم تخطيط الدروس وتتم متابعتها من جانب الموجهين والإدارة، ومن الممكن إثابة المعلمين الذين يخططون وينفذون أنشطة خدمة المجتمع والمدرسة والمعلمين الذين لهم دور بارز في العمل الأهلي وخدمة المجتمع داخل وخارج المدرسة، بما يسهم في تشجيع المعلمين على الاهتمام بأنشطة خدمة المدرسة والبيئة والمجتمع المحلي ويسهم في

تجسير الهوة بين المدرسة والمجتمع .

ومـن الأهميـة بمـكان تنمية قـدرات المعلمين العقليـة ومنها القدرة علـى متابعة والاهتمـام بالقضـايا العامـة والقدرة على صـنع القـرار وبلورة رأي حول القضـايا العامة والشـئون السياسـية والقدرة على الدفاع عن المواقف والقناعات، وغيرها من المهارات العقلية ومهارات المشاركة الضرورية للتربية المدنية، مثل مهارات التفاعل والمراقبة والتأثير، انطلاقاً من حقيقة أن فاقد الشيء لا يعطيه.

إن تعليم القيم وتربية الشخصية لا تتم عن طريق التلقين أو التعليم المباشر، ولذلك فمـن الأهمية بمكان توعية المعلمين بأن ما يبدونـه من قيم واتجاهات وما يقومون به من سـلوكيات وممارسـات تؤثر في تشـكيل شخصـية الطالب أكثر من تأثير المواد والمقررات الدراسية، ولذلك يجب أن يجسد المعلمون هذه القيم وتلك الشخصية سلوكا أمـام الطـلاب ، كأن يجسـد المعلمون القيم الأساسـية للديمقراطيـة وللمجتمع المدني والمواطنـة الفعّالـة والعالميـة مثل سـيادة القانون وحريـة الرأي والتعبـير واحترام الحقوق والحريات الفردية والعقلانية والتسامح والحيادية والتعددية واحترام الحقيقة والإيمان بقيمة الفرد و كرامة الإنسـان والاستماع والتفاوض و التنوع وحرية الرأي والاختـلاف وقبول الآخـر والاختلاف والشـفافية والمحاسـبية والتكافل الاجتماعي والنـزوع الطوعـي والمسـئولية الاجتماعيـة والصـالح العـام وروح المبـادرة وروح الفريق، الخ، وإلى جانب ذلك إبداء ميول واتجاهات إيجابية نحو المشـاركة السياسية والمدنيـة واحترام الالتزامـات القانونية والأخلاقيـة ومتابعة والاهتمام بالقضـايا العامة والشئون السياسية والتأثير في السياسات العامة وعملية صنع القرار العام.

لابد من توعية المعلمين بحقيقة دورهم في عملية إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية بما فيها من أشـكال الظلم والقهر الذي هم فريسته الأولى، في حين أنهم مؤهلون أكثر مـن أيـة فئـة أخرى لإحـداث التغيـير الاجتماعي في الاتجـاه الذي يخدم مصـالحهم الاجتماعية والطبقيـة، وأنهم عندما يخنقون الإبداع لدى الطلاب ويخمدون طاقاتهم الكامنـة ويقتلون فيهم الثقة في الذات ويغرسـون فيهم الطاعة والسـلبية واللامبالاة والاستسلام والامتثال، فإنهم يسهمون دون وعي في عملية إنتاج الشخصية المقهورة المسـتلبة، وأن مـن مصـلحتهم اجتماعياً وطبقيـاً أن يجتهدوا في تربية الشخصـيات الواعية والمتحررة والإيجابية والمسئولة والمشاركة.

إن التربية المدنية تقوم في الأسـاس على المشـاركة الواعية والفعّالة في كل أوجه الحيـاة وعلى كل المسـتويات، ولذلك لابـد للمعلمين من أن ينقلوا للطلاب الإحسـاس

بالفعّالية والكفاءة السياسية والمدنية، وأن بإمكانهم التأثير في الحياة العامة والشئون السياسية وأن يسهموا في تغيير وتطوير المجتمع المحلي والقومي، وهو ما يعنى مقاومة وتغيير ثقافة الصمت والعجز والجزر المنعزلة السائدة بين الطلاب.

وقبل كل ذلك لابد من إقناع المعلم بأهمية التربية المدنية سواء كمواد ومقررات منفصلة أو باعتبارها وظيفة للمدرسة ككل، ويجب ألا ننسى أن فشل برامج التربية السياسية التقليدية وإخفاق مقررات المواطنة الحالية، إنما يعود في معظمه إلى عدم اقتناع المعلمين بهذه المواد واعتبارها مجرد عروض وديكورات سياسية لا هم لها سوى شحن عقول الطلاب بشعارات سياسية لا عائد منها وحشد الطلاب وراء النظام السياسي، وإحساسهم بعدم جدوى المشاركة السياسية والمدنية.

ومن الأهمية بمكان من أجل تحقيق أهداف التربية المدنية أن يظهر المعلم الثقة في الحياة العامة والعملية السياسية، ولا يعني ذلك أن يقوم بالتلقين السياسي أو تزييف وعي الطلاب أو حشدهم خلف النظام السياسي، وإنما يعني مقاومة ما لدي الطلاب من اتجاهات سلبية نحو الحياة العامة والسياسية.

لابد من تشجيع المعلمين على متابعة والاهتمام بالقضايا العامة والشئون السياسية الداخلية والخارجية – بتوفير ما يلزمهم لذلك – وتفسير الأحداث السياسية ومسبباتها وتقييم القضايا العامة والتعبير عن آرائهم بحيادية وبدون محاولة فرضها على الطلاب وبلورة رأي حول هذه القضايا والأحداث والحديث عن البدائل السياسية، بما يساعد الطلاب على فهم القيم و المعتقدات المختلفة ووجهات النظر المتعارضة وانفتاح الطلاب على قيم و معتقدات مختلفة ويمكنهم من فهم و تقييم القضايا العامة والسياسية و تكوين رأى حولها.

أن تقوم وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات بتوفير مصادر المعرفة المدنية من صحف وجرائد ومجلات وكتب للمعلمين في مكتبات المدارس والإدارات، وتشجيع المعلمين بكل الوسائل على القراءة والاطلاع.

وقد يكون من الضروري عقد دورات تثقيفية للمعلمين والمديرين في المدارس، إلى جانب إمكانية الاستفادة مما تتيحه تكنولوجيا الفيديو كونفرنس في تقديم محاضرات في التثقيف السياسي والمدني لأكبر عدد من المعلمين والمديرين يقدمها أساتذة الجامعات ومسئولو المنظمات المدنية.

الابتعاد عن التلقين وطرق التدريس الرقابية التي لا هم لها سوى مواءمة الطلاب مع النظام الاجتماعي القائم وتؤدي إلى تعويق قدرتهم على التفكير الناقد والتفكير

لأنفسهم، واستخدام طرق تدريس تفاعلية وتعاونية بما يساعد في تحقيق مخرجات التربية المدنية، بما تتضمنه من تفاعل وتعاون وتكوين ائتلافات وروح الفريق والعمل الجماعي والمشاركة الفعّالة والإيجابية من جانب الطلاب.

من الضروري تشجيع المعلمين على مناقشة مشكلات المجتمع المحلي مع الطلاب والاشتراك فيما يشبه العصف الذهني بحثاً عن حلول لهذه المشكلات وطرق تنفيذ هذه الحلول، وهو ما يساعد في دمج وإشراك الطلاب في حياة ومشكلات المجتمع المحلي، إلى جانب المهارات العقلية الضرورية للمواطنة بمواصفاتها السابقة، ويمكن في ذلك الاستفادة من الأنشطة المقترحة في هذه الدراسة وكذلك التنظيمات الطلابية الديمقراطية.

رابعاً: نحو مبادرة قومية لتفعيل التربية المدنية

نتيجة لأهمية التربية المدنية على النحو الذي بيناه، وبما أن تفعيل وتحقيق الديمقراطية الحقيقية والمواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية والمشاركة السياسية والمدنية وحث وتشجيع المجتمع المدني بما يضمنه من فرص للمشاركة السياسية والاجتماعية والمدنية على جميع المستويات والأصعدة يعتمد على معارف ومهارات وسمات وفضائل المواطنين، وانطلاقاً من حقيقة أن تحقيق التربية المدنية مسئولية كل المؤسسات والوسائط المربية ويستلزم تكاملها وتناغمها، فمن الأهمية بمكان القيام بمبادرة قومية تشارك فيها كل المؤسسات والوسائط التربوية وكل من يستطيع أن يفيد في ذلك من المسئولين والسياسيين ورجال الفكر والرأي والصحافة وأساتذة الجامعات، يكون هدفها تنمية المواطنة بصفاتها التي أطلنا في وصفها، ونشر الثقافة المدنية، ونقل التربية المدنية لكل طفل وبالغ في مصر، وزيادة المعرفة والفضائل والمهارات المدنية لدي الجمهور، والتشديد على حقوق ومسئوليات المواطنة، وتعزيز فهم وتقدير المؤسسات والعمليات الديمقراطية، ودعم الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية وزيادة الاهتمام والفهم والتقدير للحكومة المحلية والإقليمية والقومية والجمعيات والمنظمات الأهلية والمدنية وعمليات المجتمع المدني، وقبل ذلك كله تنقيح ثقافة مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة.

(أ) أهداف هذه المبادرة:

- الإسهام في الارتقاء بثقافة ومناخ المؤسسات المربية المقصودة وغير المقصودة.

– التأكيد على أن مشاركة المواطنين بكل أشكالها ومستوياتها إنما تنعكس أولاً على صالح المواطنين ورفاهيتهم.

– تعميق فهم الأسس التاريخية والفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للديمقراطية الدستورية.

– التعريف بالمجتمع المدني ومؤسساته وأهميتها في تفعيل وحث مشاركة المواطنين والتعريف بطبيعة وأغراض منظمات المجتمع المدني.

– تعزيز فهم كيف تعمل الحكومة الدستورية وصلاحيات وأدوار الحكومات المحلية والإقليمية والقومية.

– تنمية القيم والميول والاتجاهات والفضائل اللازمة للمواطنة الفعّالة والمشاركة السياسة والمدنية والمسئولية الاجتماعية.

– تعزيز فهم الدستور والقانون والوثائق الأساسية التي تحكم الحياة السياسية والمدنية وتحدد العلاقات بين المواطنين وبينهم وبين الدولة.

– فهم أهمية ومغزى السياسة والحكومة والمجتمع المدني للحياة اليومية للمواطنين.

– تنمية الإحساس بالفعّالية والكفاءة السياسية والمدنية وإمكانية تأثير المواطنين في السياسات العامة على كل المستويات.

– دعم فهم وتقدير أهمية التمسك بحقوق المواطنة وتولي مسئولياتها والتزاماتها.

(ب) المجلس القومي لتفعيل المواطنة والمشاركة الشعبية:

بناء على ما أكدناه من ضرورة التكامل والتناغم بين مؤسسات ووسائط التربية المدنية، فقد يكون من المفيد أن يتشكل مجلس قومي لتفعيل المواطنة والمشاركة الشعبية يكون من حقه الإشراف على برامج وممارسات وزارات التربية والتعليم، والتعليم العالي، والإعلام، والأوقاف، والأزهر الشريف، ومنظمات المجتمع المدني، ويمكن أن يضم لعضويته من يشاء من أساتذة الجامعات ومراكز البحوث ومنظمات المجتمع المدني ورجال الفكر، ويكون لهذا المجلس المسئولية عن تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم كل البرامج التي من شأنها تحقيق الأهداف السابقة ومراعاة التنسيق والتكامل وعدم التنافر بين ما تقدمه المؤسسات المربية السابقة، التي ينتمي لها أعضاء المجلس المقترح.

غير أن النقطة الأساسية التي تحتاج إلى تأكيد في تشكيل وطبيعة هذا المجلس أن

يكون منظمة غير حكومية ولكن لها الحق في الرقابة على أداء مؤسسات التربية المنوط بهـا القيام بمهمة التربيـة المدنية لجميع المواطنين، فالعبرة في مثل هذه الهيئات أن تكـون مسـتقلة كلية عن الدولة حتـى تمارس التأثير المطلوب لإحداث الأثر المنشـود، ولا تكـون مجرد رافد من روافد الحكومة تعمل كغيرها على تجميل الصـورة وإضـفاء الشرعيـة على الممارسـات القائمة. وعلى ذلك يمكن لهذا المجلس المقترح أن يضـمن ويتابع قيام المؤسسـات المربية التالية بمهامها في التربية المدنية، ويمكنه بالطبع، إذا ظهر إلى النور، أن يملي مهام وممارسـات جديدة على هذه المؤسسـات، بل ويمكن له مراقبة كل مؤسسـات المجتمع والتدخل في أية ممارسات تعيق أو تسهم في تحقيق الهدف المنشود.

(ج) تخصيص أدوار المؤسسات المختلفة:

ويمكن للمجلس المقترح السابق متابعة برامج وممارسات الهيئات التالية لضمان قيامها بالمهام الآتية:

وزارة الإعلام:

يمكـن أن يكـون لوزارة الإعلام بأجهزتها المختلفة – التـي تأكدت لها الريادة في مجال التربية المدنية بوجه عام – وعلى رأسها التليفزيون أن تقود جميع المؤسسات المربيـة الأخـرى، وذلـك من خلال برامج خاصـة للتثقيـف السياسـي والمدني تعرف المواطنين بالدسـتور والقانون وحقوق ومسـئوليات المواطنة والمؤسسات التشريعية والقانونيـة ومسـتويات الحكومة وصـلاحيات والتزامات كل هذه المؤسسـات وكيف يمكـن للمواطنين التأثير فيها، ويمكن أن يدعى إليها رجال الفكر وأسـاتذة الجامعات والمسئولون وأعضاء السـلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية ومنظمات المجتمع المدني، تلقى الضـوء على إسـهامات هـذه المنظمات، وكذلك القيـام بحملات إعلامية لحـث المواطنـين علـى المشـاركة السياسـية والمدنية وممارسـة حقوق ومسـئوليات المواطنـة. إن أهميـة المؤسسـات الإعلامية تكمن في عمق تأثيرها وسـعة انتشـارها وتخطيها لحاجز الأمية وقدرتها على تقديم خبرات متنوعة وثرية وجذابة، وأنها تؤثر في عـالم الكبار والصـغار على السـواء، وأنها يمكن أن تتيح قناة اتصـال لمؤسسـات التربيـة الأخرى، بمـا في ذلك المؤسسـة التعليمية. ويمكن للصـحف اليومية أن تلعب دوراً في التثقيف السياسي والمدني، وعلى القائمين عليها ألا ينسوا أن للصحافة دورا تثقيفيـا وتنويريـا، وقد ضربت الصـحافة الأمريكية منذ أكثر مـن مائتين عام المثل في نشر أفكار وفلسـفات مفكري وفلاسـفة التنوير عبر صـفحاتها، وهو ما أسـهم في

صياغة التوجه الليبرالي اللاحق لهذه الدولة.

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي:

إلى جانب التدريس الصريح للتربية المدنية في كل سنوات ومراحل التعليم، يمكن أن تقوم هاتان الوزارتان بنشر المعرفة المدنية من خلال كتيبات ترفع من الوعي السياسي والمدني بين الطلاب – مثل سلسلة كتيبات الوعي السياسي التي أعدها مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بمؤسسة الأهرام – وعقد ندوات ومناظرات لرفع الوعي السياسي والمدني للطلاب يدعى إليها أساتذة الجامعات والمفكرون ورموز العمل المدني والأهلي، ويمكن أن تقوم المؤسسات التعليمية بعقد ندوات للتوعية السياسية والمدنية لجمهور المجتمع المحلي، وإشراك أعضاء المجتمع المحلي في أنشطة مدنية وسياسية تزيد من وعيهم السياسي والمدني وتدمجهم في حياة مجتمعاتهم، وهو ما يمكن أن يسهم في تحويل المدرسة والجامعة إلى منظمة مدنية أم تحتضن وترعى منظمات مدنية أخرى.

المؤسسة الدينية:

يمكن للمؤسسة الدينية المتمثلة في أساتذة وعلماء ودعاة ووعاظ وزارة الأوقاف والأزهر الشريف – ورجال الدين المسيحي – أن تلعب دوراً كبيراً في دعم المواطنة الواعية والمسئولة والفعّالة والأخلاقية وذلك لعمق تأثيرها في نفوس المواطنين، وذلك من خلال الحض على المشاركة السياسية والمدنية وربطها بتعاليم الدين، وذلك من خلال البرامج التليفزيونية والندوات الشعبية والكتب الدينية وخطب الجمعة.

منظمات المجتمع المدني:

إن منظمات المجتمع المدني مثل الأحزاب السياسية والنقابات المهنية ومنظمات حقوق الإنسان وجمعيات المثقفين والجمعيات الأهلية هي الأحرص على نشر الثقافة المدنية والسياسية، ولذلك يجب أن تتاح لهذه المنظمات الفرص للإعلان عن نفسها وممارساتها وتعريف الجمهور بإسهاماتها وأنشطتها وأهمية ذلك للحياة اليومية لكل المواطنين، وأهمية وطرق مشاركة المواطنين في هذه المنظمات، وذلك من خلال المؤسسة الإعلامية والتعليمية والدينية، فقد اتضح من الدراسة الميدانية أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المدنية ولكن تنقصهم معرفة طرق وآليات هذه المشاركة وأطرها القانونية.

ترى ماذا سيتحقق للمشاركة السياسية والمدنية لكل المواطنين إذا ما عزفت كل هذه المؤسسات على نغمة واحدة، نغمة المواطنة الواعية والفعّالة والمسئولة والأخلاقية؟ بالتأكيد سيكون المخرج مواطناً واعياً ومسئولاً وفعّالاً وملتزماً أخلاقياً،

مواطناً على مستوى التحديات التي تواجه الأمة داخلياً وخارجياً، وبالتالي مجتمعاً فعّالاً ومسئولاً وواعياً وكيانات سياسية متقدمة وقوية ومنافسة سياسياً واجتماعياً وثقافياً.

وفي نهاية هذا التصور ينبغي أن نؤكد أننا لم نبالغ في تقدير أهمية التربية المدنية، ولم نبالغ عندما طالبنا بتخصيص مقررات ومعلمين خاصين لها، ولم نبالغ عندما نادينا بمبادرة قومية لتفعيل وحث المواطنة الفعّالة، يشرف عليها مجلس قومي – غير حكومي – له حق مراقبة كل الوزارات والمؤسسات ذات الصلة والإشراف عليها، فتربية تقوم على تحرير الإنسان وتفعيل طاقاته الكامنة وتحويله إلى مواطن بالفعل وليس القوة. وتربية بهذا الشكل الذي يجعلها تجمع بين طياتها ما يطالب به البعض من تخصيص مقررات للتربية الأخلاقية ومقررات للتربية السياسية، وتجب الكثير من الدعوات بدمج مؤسسات التعليم والتربية في حياة المجتمع المحلي والقومي والعالمي، وتحيط بما خرجت به العديد من الدراسات السابقة في مجال العلوم التربوية والسياسية والاجتماعية، بما يجعلها – كما أكدنا من قبل – رؤية شاملة لبناء الإنسان من جوانبه الأخلاقية والقيمية والوجدانية والسلوكية والمهارية السياسية والاجتماعية، لجديرة بهذا الاهتمام وأهلاً لهذا الشمول وتستحق كل هذه التغييرات والجهود. ويكفي أن ننظر لما حدث ويحدث لأمتنا، وما ينتظرها، لنبادر بتغيير أنفسنا طوعاً ومن أجل صالح شعوبنا، وليس أن ننتظر إلى أن نتهم بغياب الديمقراطية، الحق الذي يراد به باطل، وما يستتبع هذه التهمة من ويلات نعرفها جميعاً، والتربية المدنية هي إحدى آليات صياغة المجتمع المدني وتفعيل الديمقراطية.

مراجع الفصل الرابع

(1) Wasser، H. Op. Cit.، P. 6.

(٢) ناصيف نصار، مرجع سابق، ص ١٣.

(٣) أماني مسعود الحديني، مرجع سابق، ص ٤٢-٤٤.

(4) Torney-Purta، et. al.، Op Cit -.

- يوري تورني-بورتا، مرجع سابق.

(٥) وزارة التربية والعليم، البنك الدولي، مرجع سابق.

(٦) عزيــز حنا داوود (٢٠٠١)، المناهج الدراسية وتشكيــل الوعى، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الإسكندرية، ص ٧٢.

(٧) أحمد يوسف سعد، مرجع سابق، ص ١٨٥.

(8) Hemmings، Annette (2000). High School Democratic Dialogues: Possibilities for Praxis. The American Educational Research journal، Vol. 37، No.1، Spring 2000، P. 69-70.

(٩) حامد عمار (٢٠٠٠)، مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، دراسات في التربية والثقافة ، العدد ٨ ، مكتبة الدراسات العربية للكتاب، القاهرة، ص ١٩٨-١٩٩.

(١٠) رسمي عبد الملك رستم، وشعبان حامد، مرجع سابق.

(١١) عبد المنعم المشاط، ١٩٩٢، مرجع سابق، ص ٥٣.

الملحق
استبيان التعرف على واقع التربية المدنية
لدي طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر

تعليمات عامة:

يتكون هذا الاستبيان من ثلاثة أجزاء، برجاء الإجابة عن الاستبيان وفقاً للتعليمات التالية:

- **اكتب البيانات الخاصة بك أولاً.**
- **أجب عن كل جزء في ضوء التعليمات الخاصة به.**
- **تأكد أن إجاباتك لن تستخدم إلا في أغراض هذا البحث العلمي فقط..**

بيانات الطالب

اسم الطالب (اختياري): ..... الجنس: ذكر ( ) أنثي ( )

الصف الدراسي: ..... مدرسة: .....

الإدارة التعليمية: ..... محافظة: .....

أولاً: المعرفة والوعي

إليك عدد (٢٦) سؤال اختيار من متعدد، إذ يتكون كل سؤال من رأس وأربعة اختيارات، برجاء قراءة كل سؤال على حدة، ثم ضع علامة (Ö) أمام الاختيار الصحيح.

برجاء الإجابة في ضوء التعليمات التالية:

– لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.
– تأكد أنك تضع علامة (Ö) واحدة فقط في كل سؤال، بمعنى أن تختار إجابة واحدة فقط.
– لا تترك سؤالاً بدون إجابة.

١– يمثل تدخل أصحاب النفوذ في أحكام القضاء نقضاً لمبدأ:
١– التعددية الحزبية
٢– السيادة الشعبية
٣– سيادة القانون
٤– الفصل بين السلطات

٢– من المبادئ التي تقوم عليها المجتمعات الحديثة:
١– أن يكون لبعض الأشخاص سلطة مطلقة
٢– أن يكون لكل شخص مكانة محددة وفقاً لجنسه وأصله العرقي
٣– أن تتسم أعمال الحكومات والمؤسسات بالكتمان والغموض
٤– أن تتسم أعمال الحكومات والمؤسسات بالوضوح والشفافية

٣– وظيفة السلطة القضائية في النظم الديمقراطية هي :
١– إصدار القوانين والتشريعات.
٢– فض المنازعات بين الأفراد والهيئات.
٣– تنفيذ أوامر النظام الحاكم.
٤– التصديق على الاتفاقيات والمعاهدات الدولية.

٤– من المسئوليات التي يقوم بها المواطن في المجتمع الديمقراطي:
١– الامتناع عن التحدث في السياسة.
٢– الامتناع عن نقد الحكومة والمسئولين والسياسات العامة.
٣– متابعة القضايا العامة ومحاولة التأثير فيها.
٤– تأييد كل سياسات الحكومة.

٥- وفقاً لمبادئ الديمقراطية يمثل حق الفيتو المعمول به في مجلس الأمن:
١- وسيلة جيدة لتفعيل دور الأمم المتحدة.
٢- تعبيراً مقبولاً عن مكانة وقوة الدول.
٣- مثالاً للتعاون والإخاء بين الدول.
٤- مثالاً للامساواة والتميز بين الدول.

٦- يتولى الحكم في النظم الديمقراطية:
١- رجال الدين.
٢- من يختاره الشعب بإرادته الحرة.
٣- جماعة صغيرة من المثقفين.
٤- خبراء في شئون السياسة.

٧- لكي تقوم منظمات حقوق الإنسان بدورها في الدفاع عن حقوق الإنسان لابد أن:
١- تكون جزءا من الجهاز الإداري للدولة.
٢- لا تخضع لسلطة الدولة.
٣- تكون ممثلة في مجلس الشعب.
٤- تحصل على نفقاتها من الدولة.

٨- يعين رئيس الجمهورية بعض أعضاء مجلسي الشعب والشوري لسبب هو:
١- توفير الخبرات العلمية والعملية اللازمة لعمل المجلسين.
٢- إرضاء الأحزاب المعارضة بتعيين بعض أعضائها.
٣- ضمان الأغلبية للحزب الحاكم.
٤- إرضاء أقاربه ومعارفه بتعيينهم في أحد المجلسين.

٩- متابعة جلسات مجلس الشعب في التليفزيون مهمة لأنها:
١- وسيلة لقضاء وقت الفراغ.
٢- ضمانا لصحة التشريعات والقوانين التي يقرها المجلس.
٣- وسيلة للوقوف على القوانين والتشريعات التي يقرها المجلس.
٤- وسيلة لمشاهدة النزاعات بين الأعضاء.

١٠- من أهداف هيئة الأمم المتحدة:
١- تحقيق مصالح الدول الكبرى.
٢- الحفاظ على السلام والأمن بين الدول.
٣- التدخل في الشئون الداخلية للدول الأعضاء.
٤- تنظيم استغلال الموارد الطبيعية للدول الأعضاء.

١١- الغرض من التعددية الحزبية في المجتمعات الديمقراطية:
١- تشجيع المنافسة الاقتصادية.
٢- تمزيق وحدة الأمة.
٣- السعي لإرضاء النظام الحاكم.
٤- اختلاف الرؤى السياسية لصالح الأمة.

١٢- من المبادئ التي تقوم عليها المجتمعات الحديثة:
١- أن يكون كل شخص مسئولاً عن أفعاله ويحاسب عليها.
٢- أن يكون لبعض الأشخاص سلطة مطلقة.
٣- أن يكون لكل شخص مكانة محددة وفقاً لجنسه وأصله العرقي.
٤- أن تتسم أعمال الحكومات والمؤسسات بالكتمان والغموض.

١٣- الدستور المصري يعطي لمجلس الشعب الحق في كل ما يلي ما عدا:
١- سحب الثقة من الحكومة والوزراء.
٢- مناقشة الموازنة العامة للدولة.
٣- سحب الثقة من رئيس الجمهورية.
٤- اقتراح ومناقشة القوانين والتشريعات.

١٤- ممارسة الحق في التصويت مهمة لأنها:
١- مشاركة في تشكيل الحكومة.
٢- وسيلة لانتخاب المرشحين من الأقارب.
٣- ضمان لإسقاط مرشح الحكومة أياً كان.
٤- وسيلة لضمان مساعدة المرشحين بعد نجاحهم.

١٥- تصدر قرارات مجلس الأمن بشرط :
١- موافقة كل الأعضاء غير الدائمين في المجلس.
٢- موافقة أغلبية الأعضاء غير الدائمين في المجلس.
٣- موافقة كل الأعضاء الدائمين في المجلس.
٤- موافقة أغلبية الأعضاء الدائمين في المجلس.

١٦- يقوم الحزب في النظم الديمقراطية بتشكيل الحكومة في حالة:
١- عضوية رجال المال والأعمال فيه.
٢- تأييد رجال الدين له.
٣- رغبة النظام الحاكم في تشكيله للحكومة.
٤- حصوله على أغلبية أصوات الناخبين.

١٧- تتيح الجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية لمن ينضم إليها:
١- فرصاً للاستفادة المالية من هذه المنظمات والجمعيات.
٢- فرصاً للحصول على مركز اجتماعي مرموق.
٣- فرصاً للتعبير عن مصالح فئات وجماعات معينة.
٤- فرصاً لتحقيق التعاون الدولي.

١٨- نظام الحكم المعمول به في مصر هو:
١- النظام البرلماني ويرأس السلطة التنفيذية فيه رئيس الوزراء.
٢- النظام الرئاسي ويرأس السلطة التنفيذية فيه رئيس الجمهورية.
٣- نظام الجمعية الوطنية وتكون لها السلطة التنفيذية.
٤- نظام خليط من النظامين البرلماني والرئاسي.

١٩- أرسل طالب مقالا لجريدة ينتقد فيها بعض سياسات الحكومة التي يرى أنها لا تخدم الصالح العام. إن ذلك فى رأيك يعد:
١- تدخلا فيما لا يعنيه.
٢- تعد على اختصاص المسئولين.
٣- رغبة في الشهرة.
٤- ممارسة لواجباته كمواطن.

٢٠- محاولة الولايات المتحدة تغيير القيادة الفلسطينية والعراقية يعتبر:

١- دليلا على تضامن ووحدة الشعوب.

٢- تحقيقا للتعاون الدولي في النظام العالمي الجديد.

٣- انتهاكا لمبدأ حق الشعوب في تقرير مصيرها.

٤- محاولة لإصلاح نظام الحكم في هاتين الدولتين.

٢١- إذا لم يحرر شرطي المرور مخالفة مرورية ارتكبتها شخصية مهمة، فإن ذلك يعني:

١- مجاملة واجبة للشخصية المهمة.

٢- مرونة في تطبيق القانون.

٣- استخداما صحيح للقانون.

٤- انتهاكا للمساواة بين المواطنين.

٢٢- حصول المرأة على مرتب أقل من الرجل يعتبر مخالفاً لمبدأ المساواة إذا كان السبب في ذلك:

١- المؤهلات التعليمية.

٢- الخبرة في مجال العمل.

٣- النوع أو الجنس (ذكر / أنثى).

٤- عدد ساعات العمل.

٢٣- الهيئة المسئولة عن التشريع وسن القوانين هي :

١- مجلس الشعب.

٢- مجلس الوزراء.

٣- المحكمة الدستورية العليا.

٤- وزارة العدل.

٢٤- واحد فقط مما يلي يجعل الحكومة غير ديمقراطية:

١- فرض النظام العام والأمن الاجتماعي.

٢- فرض قيود على حرية الرأي والتعبير.

٣- فرض ضرائب عالية على المواطنين.

٤- فرض سيادة القانون على الجميع.

٢٥- تقدم شخص لوظيفة وتم استبعاده، إن ذلك يعد شكلاً من أشكال التمييز إذا تم على أساس:

١- مؤهلاته التعليمية.

٢- ديانته.

٣- خبراته السابقة.

٤- إجادته لبعض اللغات الأجنبية.

٢٦- إذا كان الدستور يعطي لرئيس السلطة التنفيذية الحق في حل البرلمان، فإن ذلك يمثل نقضاً لمبدأ:

١- سيادة القانون.

٢- التعددية الحزبية.

٣- الفصل بين السلطات.

٤- دستورية القوانين.

ثانياً: القيم والاتجاهات

إليك عدد (٣٠) عبارة، برجاء قراءة كل عبارة على حدة، ثم ضع علامة (Ö) أمام كل عبارة تحت المستوى الذي تراه يناسبك ويعبر عن وجهة نظرك من أي من المستويات الثلاثة (أوافق - متردد - لا أوافق)، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

برجاء الإجابة في ضوء التعليمات التالية :

- تأكد أنك تضع علامة (Ö) واحدة فقط لكل عبارة، وتحت مستوى واحد فقط من المستويات الثلاثة (أوافق - متردد - لا أوافق).
- لا تترك سؤالاً بدون إجابة.
- أجب بصراحة محدداً وجهة نظرك الخاصة.

م	العبـــارة	أوافق	متردد	لا أوافق
١	يجب أن تصادر الحكومة الصحف التي تنتقد سياساتها			
٢	تكوين جماعات تطوعية لنظافة الحي ليس ضرورياً لأن ذلك مسئولية الحكومة			
٣	الحكومة تعمل من أجل الصالح العام ولذلك يجب أن نثق فيها			
٤	المشاركة في الانتخابات من مسئولياتي كمواطن			
٥	من الأفضل لمصر أن تقلص علاقاتها الخارجية وتتفرغ لمشكلاتها الداخلية			
٦	من الضروري زيادة عدد الوظائف التي يتم شغلها بالانتخاب وليس التعيين			
٧	محاولة البعض تغيير القوانين التي يرونها جائرة يعتبر تدخلا غير مشروع في شئون الحكم			
٨	يجب أن نثق في مجلس الشعب لأنه ممثل الشعب ويعمل لصالحه			
٩	ننتخب لمجلس الشعب من يخدم مصالحنا الشخصية			
١٠	مصر جزء من العالم ولذلك يجب أن يكون لها سياسة خارجية تخدم مصالحها القومية			
١١	اختلاف مواقف الأحزاب من قضايا الأمة يؤدي إلى التخبط والبلبلة			

م	العبـــارة	أوافق	متردد	لا أوافق
١٢	العمل بدون مقابل مادي في أنشطة خدمة المجتمع يعتبر تضييعاً للوقت والجهد			
١٣	الديمقراطية في مصر ليست سوى ديكور وإعلانات			
١٤	لا يجب أن يشغل المواطنون أنفسهم بالقضايا العامة والشئون السياسية فهذا عمل السياسيين			
١٥	الانفتاح على ثقافات الدول الأخرى يهدد هويتنا الثقافية			
١٦	ينبغي على الأحزاب السياسية أن تدعم ترشيح المرأة إلى المناصب القيادية			
١٧	المكان الطبيعي للمرأة هو بيتها			
١٨	التعبير عن الرأي بشتى الوسائل من واجباتي كمواطن			
١٩	متابعة ما يحدث على مستوى العالم يعتبر انشغالا عن هموم الوطن			
٢٠	تعدد الأحزاب والمنظمات يمثل مصدراً للصراعات والخلافات			
٢١	المشاركة في الأحزاب والنقابات والجمعيات التطوعية يحقق تأثير المواطن في السياسة العامة			
٢٢	محاولة التأثير على الحكومة ضرورية ولو وصلت إلى المظاهرات السلمية			
٢٣	متابعة قرارات الأمم المتحدة شئ ضروري وإن كانت لا تخصنا			

م	العبـــارة	أوافق	متردد	لا أوافق
٢٤	سيطرة الحكومة على مجلس الشعب مهمة لتوجيه الجهود نحو التنمية			
٢٥	نقد منظمات حقوق الإنسان لبعض تصرفات الحكومة يعتبر تدخلاً غير مقبول في شئون الحكم			
٢٦	ننتخب لمجلس الشعب من يكون لديه برنامج وطني يخدم الأمة			
٢٧	من حق الأغلبية السياسية (الحكومة) أن (تصادر حقوق الأقليات السياسية (المعارضة			
٢٨	التعبير عن الرأي حق للجميع بما في ذلك الأقليات الدينية			
٢٩	مسئولية المواطن تجاه وطنه هي الاهتمام بنفسه وأسرته فقط			
٣٠	إن الإدلاء بصوتي في الانتخابات أمر ليس مهماً فهناك الكثيرون يدلون بأصواتهم			

ثالثاً: المناخ والممارسات

إليك عدد (٣٠) عبارة، برجاء قراءة كل عبارة على حدة ثم ضع علامة (Ö) أمام كل عبارة تحت المستوى الذي تراه يناسبك ويعبر عن وجهة نظرك من أي من المستويات الثلاثة (غالباً– نادراً– أبداً)، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

برجاء الإجابة في ضوء التعليمات التالية :

– تأكد أنك تضع علامة (Ö) واحدة فقط لكل عبارة، وتحت مستوى واحد فقط من المستويات الثلاثة (غالباً – نادراً – أبداً).

– لا تترك سؤالاً بدون إجابة.

– أجب بصراحة محدداً وجهة نظرك الخاصة.

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
١	داخل أسرتي أشعر بالحرية في التعبير عن الرأي وإن خالف رأي والدي			
٢	في المدرسة يشجعوننا على المشاركة في أنشطة خدمة الحي			
٣	داخل المجتمع يسود شعور بعدم إمكانية التأثير في الحكومة			
٤	أفراد أسرتي يشجعونني على متابعة القضايا العامة وتكوين رأي حولها			
٥	أداوم على متابعة البرامج الإخبارية والحوارية لمتابعة الأحداث والقضايا العالمية			
٦	أشعر بالحيرة في الاختلاف الصريح مع المعلم حول القضايا العامة			
٧	أفراد أسرتي البالغون يشاركون بانتظام في الانتخابات العامة			

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
٨	داخل الأسرة يتحدثون عن السلطة باعتبارها مصدر تهديد			
٩	أفراد أسرتي ينصحونني بعدم الحديث في السياسة لأن ذلك خطر			
١٠	أداوم على قراءة صفحة الشئون الدولية بالصحف			
١١	المعلمون يحترمون آراءنا ويشجعوننا على التعبير بحرية			
١٢	أشارك في جماعة للحفاظ على البيئة			
١٣	داخل أسرتي يسود مناخ من عدم الثقة في سياسات الحكومة			
١٤	المدرسة تشجعنا على مناقشة السياسة وتكوين آراء حول القضايا العامة			
١٥	لا يهتم المعلمون بمناقشة القضايا العالمية معنا			

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
١٦	المعلمون يستخدمون طريقة المحاضرة وكل ما علينا هو كتابة ما يقولون			
١٧	أشارك في جماعة تطوعية تقوم بأنشطة لمساعدة الناس			
١٨	بعض أفراد أسرتي أعضاء في أحزاب سياسية			
١٩	والدي يناقشنا في كل ما يحدث في العالم الخارجي			
٢٠	أشارك في انتخابات اتحاد الطلاب			
٢١	أشارك في منظمة شبابية تتبع حزباً سياسياً			
٢٢	لا أحاول استخراج بطاقة انتخابية لعدم ثقتي في نتائج الانتخابات			
٢٣	داخل الفصل نتطرق لمناقشة القضايا والشئون الدولية			
٢٤	يتفادى المعلم نقد الحكومة وسياستها أمامنا			

م	العبارة	غالباً	نادراً	أبداً
٢٥	اشترك في الأنشطة المدرسية التي تهدف إلى خدمة المجتمع المحلي			
٢٦	اشتركت في مظاهرات تأييد للشعب الفلسطيني			
٢٧	نناقش القضايا العامة داخل الأسرة ويكون لكل منا رأي مستقل			
٢٨	إشراك في حملات الدعاية الانتخابية رغم أنني لم تصدر لي بطاقة انتخابية بعد			
٢٩	يستشيرنا مدير المدرسة في بعض الأمور المتعلقة بالمدرسةوالعملية التعليمية			
٣٠	اشتركت وبعض أفراد أسرتي في بعض الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع			

المؤلف فى سطور

- حاصل على ليسانس آداب وتربية (قسم اللغة الإنجليزية)، ١٩٩٦ بتقدير عام "جيد جدا".

- حاصل على تمهيدي ماجستير، ١٩٩٨ بتقدير عام "جيد جدا".

- حاصل على ماجستير في التربية بعنوان "تصور مقترح للنهوض بالتربية المدنية في المدرسة الثانوية العامة في مصر"، ٢٠٠٣ بتقدير "ممتاز".

- في سبيله للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية.

- يعمل حاليا باحثا مساعدا بـ "بحوث شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية".

- شارك في العديد من بحوث ودراسات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- ترجم لسلسلة عالم المعرفة كتاب "التاريخ الاجتماعي للوسائط- من غتنبرج إلى الإنترنت"، عدد ٣١٥، مايو ٢٠٠٥.

- له أعمال مترجمة أخرى تحت النشر.

- نشر له عدد من المقالات المؤلفة والمترجمة في التربية والتغيير الثقافي.