مجلة الناقد للدراسات السياسية | المجلد07/ العـدد: 01 (2023)، ص 38-57

بين تعليم المواطنة وممارستها-بحث في آليات تنشئة المواطن النشيط –

Citizenship between education and practice: A research on the mechanisms of socializing an active citizen.

يوسف زدام

قسم العلوم السياسية، جامعة باتنة 1، مخبر الأمن الإنساني youssouf.zedam@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2023/01/08 تاريخ القبول: 2023/03/15 تاريخ النشر: 2023/04/01

ملخص:

تقدم الدراسة بحثا في العلاقة بين المواطنة والتعليم، من خلال التساؤل عن الآليات الدقيقة لتنشئة المواطن النشيط. محاججا بأن تعليم المواطنة لا يكفي، بل يجب ممارسة الديمقراطية في مختلف مؤسسات وعمليات وسلوكيات الفاعلين في الوسط المدرسي. لذلك تضمنت الدراسة تدقيقا في طبيعة المواطن المرغوب والمواطنة المنشودة، مؤكدا على أن هناك فرق بين "المواطن النشيط" و"المتلقي السلبي". كما تضمنت آليات الانتقال من تعليم المواطنة إلى فهم الديمقراطية.

توصلت الدراسة إلى أن المدرسة هي "مصنع" المواطنين النشطين والمتلقين السلبيين، وبالتالي فإن طبيعة العلاقة التي تحكم مختلف الفاعلين في البيئة المدرسية هي التي تحدد نوع المواطن.

كلمات مفتاحية: المدرسة؛ المواطن النشيط؛ تعليم المواطنة؛ ممارسة الديمقراطية؛ التنشئة السياسية.

Abstract:

The study examines the relationship between citizenship and education, by asking about the mechanisms for the socialization of active citizen. Arguing that the education of citizenship is not enough, but must practice democracy in the various institutions, processes and behaviors of actors in the school. Therefore, the study include an explaining of the nature of desired citizen and desired citizenship, stressing that there is a difference between the "active citizen" and the "passive recipient". Mechanisms of transition from citizenship education to understanding democracy have also been included.

The study found that the school is the "factory" of active citizens and passive recipients, Therefore, the nature of the relationship between various actors in the school environment determine the type of citizen.

Keywords : school, active citizen ; citizenship education ; democracy practice ; political socialization.

المؤلف المرسل: يوسف زدام، **الإيميل**: youssouf.zedam@univ-batna.dz

مقدمة:

سادت قناعات علمية في النصف الأول من القرن العشرين حول طبيعة العلاقة بين الديمقراطية والتعليم، مفادها أن المواطنين الذين يتمتعون بمستوى تعليمي متوسط وعالي تتعزز لديهم فرص الانخراط في الحياة السياسية. وقدمت هذه التفسيرات دلالات إحصائية ذات بعد مجتمعي. لكن أزمة الديمقراطية والعزوف السياسي للمواطنين التي عاشها العالم في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين حفزت ظهور دراسات تبحث في الموضوع من زاوية فردية، وتساءلت عن فرص تكوين مواطن نشيط.

تأسس هذا الاهتمام وفق قناعة أن المواطنة جهد مستمر منذ الطفولة، وأن المستوى العلمي لا يؤدي بالضرورة إلى مواطن مشارك؛ فتحول الاهتمام من المستوى التعليمي إلى مضمون العملية التعليمية ذاتها، ودخلت مؤسسات التنشئة السياسية كمتغير في أزمة الديمقراطية.

استجابة لهذه القناعات اهتمت المجتمعات بالمدارس باعتبارها فضاءً لنقل تجربته ووسيلته في التعبير عن رغبته في تعزيز سلوكيات وقيم مجتمعية أو إلغائها. لكن خصوصية الفئة العمرية التي يُتعامل معها وتعدادها والحيز الزمني الذي تقضيه في المؤسسات التربوية، يجعل التساؤل عن أنجع الطرق وعن فرص التغيير نحو المواطن المرغوب تساؤلا مشروعا ومتجددا. بعبارة أخرى، أتساءل عن آليات تنشئة المواطن النشيط في ظل محاولات جيلنة القيم والسلوكيات، مستفسرا:

هل تدريس المواطنة عامل حاسم في تنشئة مواطن نشيط؟

تندرج ضمن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

- هل مفهوم المواطنة ضيق ليخدم معنى التقيد بالقوانين، أم أنه واسع فيخدم معنى الفعالية؟
- هل تدريس المواطنة كمادة علمية جهد كافي أم أنه ينتج "نسخا" متطابقة للسلوك السياسي؟
- كيف يمكن التطلع لمواطن نشيط من خلال العملية التعليمية؟

أفترض في هذه الدراسة بأن العملية التعليمية هي مجموعة نشاطات وجهود منظمة تتجاوز التلقين، فهي ما يُدرس للتلاميذ، وهو ما يلحظه التلميذ من سلوك في العلاقة بينه وبين مختلف الفاعلين. لذلك فالمناهج التربوية لا تمثل سوى جانبا من جوانب التنشئة قد يلغي مضمونها الواقع.

وبالتالي فإني أحاجج بأن طبيعة الفئة العمرية لتلاميذ المدارس يُحتم التنشئة من خلال التدريب والمحاكاة وكل التقنيات التي ترسخ قيم الإنسانية، وسلوكيات المشاركة الفعالة، من خلال التعامل أكثر مع المشاعر والقناعات.

أولا: في البدء ... المصطلحات في سياقها

نقدم في هذا المحور المصطلحات المفتاحية في سياق هذه الورقة، أي بما يخدم موضوع البحث في العلاقة بين المدرسة والمواطنة المنشودة.

1. فلسفة المواطنة ... أي مضمون للمواطنة نقصد؟

يُعتبر مصطلح المواطنة من المصطلحات الأكثر توظيفا في الحياة السياسية وأدبياتها؛ وإن كان يشير في معناه اللغوي إلى الارتباط بـ"موطن الإنسان ومحله"، فإنه يشير في المعنى الاصطلاحي إلى قيم عميقة في الاجتماع البشري وآليات وأُطر تفاعل أعضائه.

فالمصطلح يدل على ترتيبات مؤسسية وقواعد واتفاقات توجه وتُقولب قرارات السياسة العامة ومجموع النفقات المتزامنة معها، المشَكّلة بتفاعل ثنائي بين المواطنين وبين المواطنين والنظام[1]. يكون هذا التفاعل محليا، ويرتبط بأسبقية الانتماء القانوني؛ وبالتالي فالمواطنة تتضمن علاقة بين فرد ودولة، وفق ما يحدده قانونها، وتفترض واجبات وحقوق.

وعلى اعتبار "الحسم" في المقصود بالعضوية بالنظر إلى الطبيعة القانونية والآلية لها، فإن المقصود بالمشاركة عرف نقاشات أكاديمية مختلفة محاولة تقديم أهم آليات تفعيلها. إلا أن تطور الممارسات قدم للعالم

رواسخ عن الوظيفة الضمنية لنشاطات المواطنة وقيمها؛ فالمواطنة تساهم في ترتيب الفضاء التمثيلي وإعطاء مضمون للمؤسسات والممارسات التي تدعم بقاءها من خلال العناصر التالية: [2]

- ترسي المسؤولية المشتركة: وهذا يعني أن افتراضات وممارسات المواطنة تضع حدود الدولة والسوق والمجتمع والأسرة والمسؤولية الفردية. أي أنها تبين حدود أو نطاق الممارسة الفعلية للحقوق وكذا حدود الحريات التي ترتبط بالضرورة بحريات الآخرين.
- ترسي المواطنة حدود الاندماج أو الإقصاء في المجتمع السياسي وفق إطار التمكين السياسي.
- تشكل نظام ممارسات، بما تتضمنه من قواعد مجردة وطرق وآليات وصول المواطنة للنظام.
- تساهم في تعريف الأمة، فبناء أي أمة يعبر عن، ويوجه شرعية العلاقات الاجتماعية وفق إرث تاريخي وتوافقات مجتمعية متماشية معها.

إذن؛ فالمواطنة التي نقصدها ليست وضعية قانونية تتيح للفرد التمتع بالحقوق وأداء الواجبات فحسب، كما أن ترتيباتها المؤسسية ونظام الممارسات فيها لن يكون مجديا ما لم تتسع دائرة من القيم المجتمعية الدالّة على التماسك المرغوب. تمثل هذه القيم ركيزة المواطن النشيط، وتميزه عن المواطن السلبي والخاضع.

2. المواطن النشيط والمواطن السلبي ... أي مواطن نَرُوم؟

يُعتبر الجزائري القاطن بروسيا مواطنا جزائريا، في نفس الوقت الذي يُعتبر الجزائري القاطن بإحدى الولايات الملتزم بالقوانين المتعلقة بالحفاظ على البيئة، وقوانين البناء، وإشارات المرور والدافع للضرائب مواطنا كذلك. ويعتبر الجزائري العضو في منظمة ذات طابع طوعي أو حزب سياسي أو الناشط ضمن صحافة المواطن، مواطنا جزائريا كذلك. لكن هل يتساوى الجميع في الدفع بآليات الديمقراطية بما يُحسن الخدمات العمومية وآليات تسييرها؟

بناء على هذا السؤال برز مفهوم المواطن النشيط؛ ويمكن وصف فكرة المواطنة النشطة على المستوى النظري بأنها تلك التي تفرض إعادة النظر في شمول مفهوم المواطنة على المكتفين بانتماء الفرد إلى المجتمع.

وترى بأن الانتماء يجب أن يقترن بالمبادأة في خلق طابع للعلاقة بين المواطن والمؤسسات العامة. ويقابلها مفهوم المواطنة السلبية، بل أن بعض الباحثين لا "يُشرفونها" بمصطلح المواطنة ويستخدمون عبارة "المتلقي السلبي".

فالمواطنة النشطة تُستخدم لوصف مشاركة المواطنين في الحياة والشؤون العامة، بما يعرضهم لوجهات نظر ومعتقدات مختلفة، وبما يعزز شعورهم بالترابط مع غيرهم من المواطنين، بما في ذلك المواطنين الذين لا تربطهم بهم علاقة تقاسم الفضاء الجغرافي أو فضاء الاهتمام والميول المشترك. يسمح تعزيز الشعور بالعضوية في المجتمع باكتساب القدرة على تغليب المصلحة العامة على المصالح الخاصة. (3)

بناء على هذا الوصف العام للمواطنة النشطة يمكن إبراز صفات المواطن النشيط فيما يلي:

- الحماسة العامة، بما في ذلك الاستعداد المستمر لمساءلة المسئولين عن أدائهم، والاستعداد للمشاركة في الخطاب العام.
- القدرة على استيضاح مَواطن العدالة والقدرة على تمييز واحترام حقوق الآخرين، وبالتالي القرة على انتهاج الوسطية في مطالبه.
- السماحة والتسامح، بالإضافة إلى التضامن والولاء. (4)

الجدول رقم 01: الفرق بين المواطن السلبي والمواطن النشيط

المواطن السلبي "المتلقي السلبي"	المواطن النشيط
– يتصرف بمسؤولية في المجتمع. – ملتزم بالقوانين، دافع منتظم للضرائب. – يلتقط القمامة ويعيد التدوير ويتبرع بالدم – متطوع في فترات الأزمات.	– بالإضافة إلى ميزات المواطن السلبي فإنه: – يؤكد على أهمية المشاركة في صنع السياسات التنموية وتقييمها، وممارس لها. – مساهم في تنظيم جهود المجتمع لرعاية الفئات الهشة، وفاعل في مختلف الحملات الطوعية.

	– مطلع على التغيرات في القواعد القانونية المنظمة لعمل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

المصدر:

Joel Westheimer, **Citizenship Education for a Democratic Society**. 15/12/2018 https://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/CEDS_TeachMag.pdf, p 19.

إذن، فالمقصود بالمواطن في هذا السياق هو المواطن المتمتع بثقافة مشاركة تدفعه للاهتمام بالسياسة والمشاركة في الانتخابات وكل الأنشطة التي تجعل الديمقراطية تعمل. وليست ثقافة ضيقة ذات طابع خضوعي تدفع المواطن لاحترام القانون والسلطة والحكومة بسلبية. ونكون –في هذا الموضع– بصدد البحث في دور ناقلات الثقافة، ومن بينها المدرسة، نظرا لدورها في "صناعة المواطن"، وجعل "الديمقراطية تعمل".

3. المدرسة كآلية في منظومة التنشئة ... هيكل ووظيفة

يُنظر إلى الديمقراطية بأنها "طريقة حياة" يتم من خلالها تسيير الشأن العام، ويُنظر إلى المواطنة بأنها الغطاء السياسي والاجتماعي المانح للحق في المشاركة، والمفعِل لأرقى سبله. ولا يمكن –في كل الأحوال– تجاوز موضوع الثقافة في هذا الشأن، لذلك تميل الدراسات المهتمة بالمواطنة والديمقراطية إلى التأكيد على طابع الثقافة السياسية للمواطنين.

تُمتلك الثقافة بالعضوية، إذ "يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع"[5]، ما يطرح اعتبارات الانتماء واللاعتزال الذي يحول الميزات المجتمعية للأفراد إلى خصائص عامة للمجموعة. كما أن عملية الاكتساب تطرح إمكانات التنشئة الاجتماعية والسياسية خاصة في مراحل عمرية معينة عن طريق المحاكاة والاستقراءات والاحتكاك، وكذلك المناهج والسلوكيات العامة التي يكتسبها الفرد. فالمواطن "يشرب ثقافة مجتمعه في مراحل نمو شخصيته و التي تتوافق بدورها مع متطلبات ذلك المجتمع"[6]

خدمةً لهذا الهدف برزت المدرسة بمختلف مستوياتها كهيكل مجتمعي اهتمت به المجتمعات، وبرزت في التاريخ بمختلف التجليات (المدرسة بمفهومها الحالي، الأكاديميات بمفهومها القديم، الكُتّاب في البلدان

الإسلامية، الأخويات بمفهومها الغربي) مستهدفة التأسيس لقاعدة مشتركة للسلوك، في نفس الوقت الذي يحاول المجتمع نقل تجاربه لأبنائه في هذه الفترة العمرية الحاسمة.

لكن ومسايرة لعالم متطور بسرعة، برز في بداية الألفية الثالثة نقاش حاد بين الاجتماعيين المهتمين بالطابع التربوي والإعدادي للمدارس، وبين من يرون بتغليب العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية، حول ما يجب أن يكون جوهرا للمناهج التربوية وعن معايير قياس نجاح المدارس. يجادل الطرف الأول بأن المدارس لغرس ثقافة المجتمع وأن المناهج ناقلة للثقافة وليست للعلوم فحسب، إنها ما يجب أن يقول المجتمع لأطفاله من خلال الممارسة والتعليم، كما أن العلوم الدقيقة لا تُخرج مواطنين نشيطين، بل متلقين سلبيين. في حين يجادل الطرف الآخر بأن المدارس لرفع المستوى المعيشي للأفراد، وأن ما يهم المجتمع هو العلوم الدقيقة والطبيعية. في هذا الصدد، لست أخفي رأيي في أهمية العلوم الطبيعية والدقيقة، لكن ليس بالقدر الذي يطغى على أهمية العلوم الاجتماعية وضرورة تكوين الطفل على مجموعة سلوكيات لا يمكن أن يكتسبها إلى من خلال وسط مدرسي يقضي فيه بما معدله ستة (06) ساعات يوميا و مئة وثمانون (180) يوما في السنة.

فالمدرسة هي الفضاء الذي يكتسب منه الطفل روح الجماعة، القدرة على الخطابة، إبراز الرأي الذاتي وتقبل آراء الغير، بالإضافة إلى العلوم الدقيقة والطبيعية. ما يعني أن نجاح المدرسة لا يقاس بما تقدمه من معلومات فحسب، بل بما تقدمه المعلومة للمجتمع وقدرة الطفل/المواطن على الانخراط في مشكلات المجتمع.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن المدرسة تمتاز بما يلي:

- المدارس أول تجربة للحياة العامة: بالرغم من سعي الأسرة لوضع أسس للتعامل ومحاولة تنشئة الأطفال عليها، إلا أن المدرسة تمثل ما يشبه العيش والعمل في المجال العام؛ فهي تجمع مجموعة من الأشخاص ذوي وجهات نظر مختلفة ومن خلفيات مختلفة، وعليهم العيش والعمل مع بعضهم البعض كأعضاء في مجتمع ما.
- المدارس قاسم مشترك في حياة الأطفال: إذ يلتحق الجميع بالمدارس تقريبا.

- يمكن أن تكون المدارس مصدرًا للتعلّم للكبار وللشباب أيضًا: المدارس هي قاسم مشترك ليس فقط في حياة الأطفال ولكن أيضًا في حياة العديد من البالغين – ليس فقط موظفي المدارس والحكام وأولياء الأمور ولكن أعضاء المجتمع أيضا بشكل عام. (7)

ثانيا: العلاقة بين التعليم والمواطنة في الجهود الأكاديمية وجهود الإقرار

تظهر في هذا الجزء من الورقة البحثية الحاجة إلى إبراز الجهود النظرية المفسرة لطبيعة العلاقة بين المواطنة والتعليم، وبالنظر إلى وظيفة التنشئة السياسية التي تتولاها المدرسة، سيتم التركيز على العلاقة بين التعليم والتنشئة السياسية بما يخدم مفهوم المواطن النشيط. بالإضافة إلى إبراز كيف فسرت جهود الإقرار الحقوقي هذه العلاقة.

1. الجهود النظرية المفسرة للعلاقة بين التعليم والمواطنة

تُعبر جهود التنشئة السياسية عن جهود المجتمع لجعل قيمه السياسية مُجَيلنَة. وقد عبرت الكثير من الجهود التنظيرية على هذا الهدف في مختلف مجالات المعرفة وعبر فترات زمنية ممتدة. فلا يمكن مثلا استبعاد جهود اليونانيين فيما يتعلق بدور التعليم في خلق طبقة من الفلاسفة الحاكمين. كما لا يمكن تجاهل إقرارات جون ديوي حول "فلسفة التعليم" والهادفة حسبه إلى بناء دولة بمواطنيها، والتي عرفت نجاحا في تركيا والصين. بالإضافة إلى جهود هاس Hess و توربني Torney في فترة السبعينيات.

وكما توزعت هذه الجهود على المدى الزمني، فقد تفرقت في التخصصات، إذ يمكن اعتبار نظرية التحليل النفسي لسيغموند فرويد من النظريات المفسرة على اعتبار إقراره بأن التنشئة تتضمن إكساب الطفل لمعايير السلوك. بالإضافة على نظرية النمو المعرفي لبياجي التي أقرت تأثير البيئة على النمو المتكامل للطفل بما فيها النمو المعرفي حول المؤسسات المحيطة والمؤثرة بحياته. كما أقرت نظرية التعلم الاجتماعي بأهمية الجماعة ونظمها وقيمها كمحدد أساسي لسلوكيات الأفراد. ونظرية النمو النفسي لإيريكسون ونظرية إدلر للتنشئة وغيرها كثير. كلها أكدت على تأثير التنشئة على سلوكيات الأفراد في فترات عمرية مختلفة. (8)

في العلوم السياسية تعددت الأطر النظرية للتنشئة السياسية، بين مقاربة مهتمة بالتنشئة السياسية للأطفال قبل سنوات المراهقة ومثلتها جهود غرينستان Greenstein، هاس وتورناي Torney and Hess ، أديلسون Adelsonan و اوناي O'Neill. أما المقاربة الثانية فتمثلت أساسا في التوجه الفرويدي المهتم بتقديم تفسيرات جزئية لتوجهات سياسية بعينها كالتطرف وفوبيا الأجانب. في حين اهتمت المقاربة الثالثة بتأثير السياق وخاصة المجموعات في تشكيل الخرائط المعرفية للأفراد حول دورهم ومكانتهم في المجتمع. (9)

وقد اعتبرت فترة الستينيات والسبعينيات الفترة الذهبية لدراسات التنشئة السياسية، فقد ظهرت كتابات عديدة منها كتابات هايمان Hyman 1959، داوسون Dawson 1966، غرينستان Greenstein 1965، دينيس Dennis 1986، مارش Marsh 1971(10). بالإضافة إلى الدراسات التي برزت في التسعينيات ومنها كتابات هارت Hart 1997 المتضمنة سلم ذي الثماني خطوات، كوكبوم Cockburn 1989 حول نموذج الترابط الاجتماعي، ولانسدوان Lansdown 2005 حول القدرات المتطورة للطفل(11).

من أشهر النماذج النظرية المتخصصة في التنشئة السياسية للأطفال ما قدمه هاس وتورناي حول ميكانيزمات التنشئة السياسية في فترة الطفولة، إذ اعتبروا أنها تتم عبر أربعة نماذج أساسية وهي: (12)

- نموذج التراكم The Accumulation Model: يرتبط هذا النموذج بالتعليم المباشر، بحيث يكتسب الطفل المعلومات بطريقة تراكمية، بغض النظر عن تطوره المعرفي ومعالجته الشخصية لها.

- نموذج النقل البيني The Interpersonal Transfer Model: يستند هذا النموذج إلى فكرة المشاعر والعواطف وعلاقات الطفل الأولى بالأشخاص ذوي السلطة في الفضاء العام. وهو نموذج يفسر سلوك الطفل اتجاه أشخاص الفضاء العام بالنظر لتجربته الحالية في الأسرة، كالتشبيه بين رئيس الجمهورية والوالد في ردود أفعالهم.

- نموذج تحديد الهوية The Identification Model: يركز على قدرة الطفل على محاكاة أشخاص مهمين.

- النموذج التنموي-المعرفي The Cognitive-Developmental Model: وهو عكس النموذج الأول، فالتنشئة السياسية مرتبطة بالعملية المعرفية والتعلم.

وفي دراسة لدافيد ايستون وجاك دينيس D. Easton & J Dennis حول "الأطفال في النظام السياسي"، أكد الباحثان أن النمو السياسي للطفل يشير إلى أربعة عمليات أساسية هي: التسييس (تعلم الكفل لمفهوم السلطة، وقيم السلوك والتصرف من خلال أفراد معينين في الأسرة والمدرسة)، شخصنة السلطة (وعي الطفل للسلطة السياسية المتمثلة في شخصيات سياسية قيادية)، النظرة المثالية (ميول الطفل لصبغ بعض الشخصيات بالصبغة المثالية كرئيس الجمهورية مثلا)، المأسسة (نقل الشعور من الشخصيات إلى المؤسسات).[13] وركز Lipset بشكل كبير على التعليم إذ يرى بأن "يفترض من التعليم أن يوسع آفاق الناس، يمكنهم من فهم الحاجة إلى قواعد التسامح، ويحد من التمسك بالمذاهب الأحادية المتطرفة، ويزيد من قدرتهم في صنع خيارات انتخابية عقلانية"[14].

أما عن الدراسات الميدانية، فقد أوردت العديد من الدراسات العلاقة الوطيدة بين القيم والتوجهات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة على سلوكه السياسي وعلى كونه مواطنا فعالا أو سلبيا. ففي دراسة بعنوان Fifteen Thousand Hours قدم روتر دراسة عن المدراس البريطانية. وأكد من خلالها أن المدراس التي تمنح تلاميذها خيارات أوسع في تحمل المسؤولية يظهرون مستويات مشاركة أعلى، وميل أقل للجنوح. وهي نفس النتائج التي توصل إليها ترافورد في دراسة بعنوان Raising : Sharing Power in Scdools Standard. بالإضافة إلى دراسات عديدة لا يمكن حصرها أكدت على أن المجتمع الذي يسعى لإبراز شخصية الطفل تكون المدرسة فيه مختلفة عن المجتمعات التي تسعى إلى إبراز شخصيتها في الطفل.[15]

2. جهود الإقرار ... الحق في التعليم لبناء القدرات وتوسيع الخيارات

تكتفي بعض الدراسات باعتبار الطفل مواطنا كامل الحقوق يتمتع بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية وغيرها وفق ما نصت عليه الحقوق المحلية، ويحاججون في ذلك بأن الطفل هو "موضوع لحق" وبالتالي يستفيد بصفته مواطنا لدولة معينة بمجموعة حقوق لا يستفيد منها غيره من الأطفال في دولته.

في المقابل لا يمكن اعتبار الطفل مستفيدا من حقوقه السياسية في الفترة الزمنية التي تسبق عمر السادسة عشرة على الأقل. لكن وبحكم الطبيعة التراكمية للثقافة وتأثير التنشئة السياسية على التوجهات المستقبلية، تميل الأبحاث إلى البحث في هذا الموضوع وفق منطق "الطفل مواطن الغد". أي أن التنشئة التي ينشأ عليها الطفل ستكون حاسمة في كونه سيغدو مواطنا فعالا، أو متلقيا سلبيا.

وبالنظر إلى كون التنشئة –في هذه الورقة– متعلقة بالتعليم فإن الحق في التعليم سيكون آلية لبناء القدرات البشرية. وقد نصت المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن "لكل شخص حق في التعليم... ويجب أن يوفر التعليم مجانا على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية... ويجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية"[16].

ونصت المادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على " تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم. وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهى متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلالية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم".[17]

وورد في المادة 28 من اتفاقية حقوق الطفل جعل التعليم الابتدائي إلزاميا، وأشارت المادة 29 أن الهدف من المنظومة التعليمية هو:

- (أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها،
- (ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة،
- (ج) تنمية احترام ذوى الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمة الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته،

- (د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين،
- (هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية. "[18]

تكرس كل هذه البنود توجها عاما لبناء مواطنة الأطفال والتعامل وفق معايير التسامح والمشاركة والمسؤولية في المجتمع. وقد فصلت اتفاقية حقوق الطفل من خلال المادة 12 في آليات بناء شخصية المواطن الفعال؛ واعتبرت أن الدول ملزمة بـ: [19]

- تكفل للطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة حق التعبير عن تلك الآراء بحرية في جميع المسائل التي تمس الطفل، وتولى آراء الطفل الاعتبار الواجب وفقا لسن الطفل ونضجه.
- ولهذا الغرض، تتاح للطفل –بوجه خاص– فرصة الاستماع إليه في أي إجراءات قضائية وإدارية تمس الطفل، إما مباشرة، أو من خلال ممثل أو هيئة ملائمة، بطريقة تتفق مع القواعد الإجرائية للقانون الوطني.

وتخدم المادة 10 من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة [20] هدفين إثنين؛ أولهما التعليم للبنات في البلدان التي تعاني منها هذه الفئة من وضع خاص جدا. بالإضافة إلى تعميم قيم المشاركة للنساء في الحياة العامة، من خلال بناء قدراتهن.

بالإضافة إلى ما سبق فقد نصت العديد من الاتفاقيات الإقليمية على الحق في التعليم من جهة، وأكدت على ضرورة توجيهه لخدمة قيم التسامح والمشاركة في تسيير الشأن العام، ومنها الاتفاقية الأوربية الخاصة بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية، الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب.

ثالثا: من تدريس المواطنة إلى فهم الديمقراطية ... تنشئة التلميذ بدل تلقينه

استنادا إلى ما نقصده بالمفاهيم الواردة في الجزء الأول، وتأثير التنشئة السياسية وأطرها القانونية الواردة في الجزء الثاني، نقدم في الجزء الثالث آليات الانتقال من تعليم المواطنة إلى فهم وتعليم الديمقراطية. ما يعني ضمنيا التركيز على الآليات المنشئة للمواطن الفعال في المدارس.

يجب أن نكون واضحين في أن الديمقراطية مؤسسات وقيم، ولا يمكن أن تكون المؤسسات فعالة ما لم يتسع نطاق القبول المجتمعي للقيم. لذلك فتنشئة تلاميذ المدارس على المواطنة يكون من خلال إدراج البعد المؤسسي في الممارسة والدروس، في نفس الوقت الذي يجب أن يتم التأكيد على القيم التي تجعل الديمقراطية قوية وراسخة بقيم مواطنية. دون أن نغفل المرحلة العمرية التي هي بالضرورة تفترض التقليد والبراءة.

1. المشاركة في المدرسة ... المدرسة باعتبارها مجتمعا

لا تمثل المدرسة في هذا المقام هيكلا تعليميا فحسب، فهو بالنسبة للتلميذ مجتمع أوسع من الأسرة، يحتمل في البيئات المدرسية الديمقراطية فتح النقاش حول قضايا التسيير في المدرسة. وللقيام بهذه الوظيفة تتأسس مؤسسات فرعية نذكر منها:

- **رئيس القسم أو ممثل القسم**: تتطلب فعالية الاتصال بين التلاميذ والإدارة والمعلم وجود ممثل له، لذلك تعمد إدارات المدارس في بداية كل عام دراسي إلى اختيار ممثل عن كل قسم. قد يكون الاختيار من طرف تلاميذ القسم، أو عن طريق التعيين المباشر من طرف إدارة المدرسة أو أحد القائمين عليها.

تؤدي الطريقة الأولى إلى تمرير فكرة مفادها بأن التلاميذ يقررون من سيتولى تمثيلهم، وبالتالي فإن معايير الانتخاب يحددها التلاميذ سواء كان المعيار هنداما، جمالا، مهارات المواجهة والاتصال وغيرها. لكن في الحالة التي تتولى الإدارة التعين، فإن ما سيفهمه التلاميذ هو أن الأمر يخص "الكبار"، حتى وإن كانت معايير الاختيار موضوعية. ولن يكون مستبعدا في المستقبل ترسخ القطيعة بين "نخبة" القسم وبين باقي "جمهوره"، وقبول "التلاميذ/المواطنين" فكرة كون قضايا المجالس البيداغوجية والامتحانات قضايا تخص ثنائي الإدارة والممثلين.

تتولى بعض المدارس توسيع مسؤوليات رئيس القسم –في وثيقة رسمية صادرة عن المؤسسة التعليمية– بما يخدم تنمية مهاراته القيادية؛ إذ يتولى بالإضافة إلى تمثيل التلاميذ ما يلي:[21]

- الترحيب بالملتحقين الجدد، والتعريف بهم وبتلاميذ القسم.
- تمثيل القسم في الاجتماعات المختلفة، ونقل فعالياتها للتلاميذ.
- تولي جمع المعلومات عن كل تلميذ (الاسم واللقب، قنوات الاتصال به وبأوليائه، وضعيته الاجتماعية).
- التأسس كطرف في كل القضايا الخلافية المتعلقة بالقسم أو تلاميذه.
- تنظيم فعاليات جمع التبرعات والقيام بحملات تطوعية.

– **مجلس القسم**: يسمح مجلس القسم بتوسيع التمثيل في القسم، ويجعل اتخاذ القرارات تداوليا عن طريق المناقشة. كما يسمح بالمساعدة في تولي الشأن العام في القسم من خلال نواب ممثل القسم. ومن بين الدول المطبقة لهذا النموذج ألمانيا وذلك من خلال "Klassenrat" [22].

– **مجلس التلاميذ**: وهو المجلس الذي يمثل تلاميذ المدرسة، ويتولى رئاسته ممثل التلاميذ ويساعده أعضاء ينتخبون جميعا. يقوم مجلس التلاميذ وفق وثيقة رسمية بما يلي:

- ينظم المجلس العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، التلاميذ والإدارة.
- يتولى التداول بشأن القضايا التي تخص المدرسة، وتنفيذ القرارات الناتجة عنها.
- تمثيل المدرسة خارجها (المدارس الأخرى، الإدارات العليا للقطاع).

– **المجالس المشتركة**: وهي المجالس التي تضم أعضاء من الإدارة المدرسية والتلاميذ، والتي يتم اتخاذ القرارات بشأن مختلف القضايا البيداغوجية والسلوكية بالتداول والنقاش.

قد تتضمن المجالس المشتركة شركاء (مجلس الأولياء) وفاعلين من خارج المدرسة كممثلي المؤسسات الرسمية (الشرطة، الإدارة الصحية، الغابات..)، ومؤسسات غير الرسمية (القطاع الخاص، جمعيات مجتمع مدني..)، ما يسمح للممثلين بالاحتكاك أكثر مع مختلف الفاعلين.

تسمح هذه المجالس باستيعاب التلاميذ لعملية الانتخاب كآلية لاختيار الممثلين، وتنشئة الممثلين على قيم التداول والمناقشة وتحمل المسؤولية.

2. المشاركة من خلال المدرسة ... المدرسة باعتبارها فاعلا في المجتمع

بالإضافة إلى ما تقدمه المدرسة للمجتمع في مجال التربية والتعليم، فإن التلميذ يكتسب مهارات وقيما مواطنية عميقة إذا تأسست مدرسته كفاعل في المجتمع المحلي؛ فبالإضافة إلى المجالس المشتركة الواردة آنفا، فإن المدرسة قد تنخرط في أنشطة مجتمعية، لتكون في الحالة الأولى جلبت المجتمع إلى المدرسة، وتأخذ في الحالة الثانية المدرسة إلى المجتمع. تتجلى هذه الأخيرة في العديد من النشاطات منها:

- الأنشطة المتعلقة بحماية البيئة والمحيط المعيشي.
- الأنشطة المتعلقة بالتواصل بين الأجيال (زيارة دور العجزة، زيارة جمعيات قدماء المحاربين، مجتمعات الشعوب الأصلية).
- حملات التطوع المحلية لتمويل أنشطة خاصة بالمدرسة أو خاصة بمؤسسات أخرى.
- التظافر بين المدارس في حالات الكوارث الطبيعية وغير الطبيعية.
- المشاركة في أنشطة إعادة الإسكان، التكفل بالمتشردين.
- الأنشطة المتعلقة بالتعبئة من أجل قضية من القضايا العامة (التغير المناخي، العنف ضد الأطفال وضد النساء، التنمر في المدارس، المخدرات والتدخين ..).

يساهم خروج التلميذ من المدرسة إلى المجتمع باستكشاف فضاء مختلف للتعامل، يكون فيه الشركاء ليسوا تلاميذ بالضرورة، كما أنهم ليسوا من نفس دينه أو مذهبه أو لا يتكلمون لغته ربما. ويختبر مشاعر مختلفة تعزز لديه مشاعر الرأفة، الاحترام، والتسامح وغيرها، وتكسبه مهارات اجتماعية وقيما في التعامل.

3. بالإضافة إلى المؤسسات ... المشاعر والقيم مهمة كذلك

تظهر القيم في المناهج التربوية وطريقة التعامل بين المعلم والتلاميذ، وكذا العلاقة التي تحكم المدرسة بالإدارة العليا (المناخ التربوي)، بالإضافة إلى الأنشطة التربوية. تمثل هذه فضاءات التنشئة على المواطنة النشطة. وإذا كانت المناهج التربوية جهدا رسميا فإن التعامل والأنشطة الروتينية هي فضاء القياس الحقيقي لها. (23)

- **فهم الديمقراطية من خلال مناقشة أسباب العداء بين التلاميذ، التداول والانتماء:** يتجلى ذلك، ويستند إلى:
  - يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن المدارس والأقسام هي مجتمعات مصغرة ممثلة للتنوع المجتمعي، لذا فالاختلاف في الوضع الاجتماعي، واللهجة أو اللغة الرئيسية، الدين والمذهب أمر طبيعي يجب أن يتعامل معه الأستاذ بدرجة من الإهمال، بما يوحي للتلاميذ بأن الجميع يتساوى، وبما يخدم فكرة انتماء الجميع لمجتمع "القسم".
  - إكساب التلميذ أكبر قدر ممكن –يتوافق ومستوى استيعابه– من المعلومات حول المؤسسات السياسية والمدنية، والحقوق التي يحق له التمتع بها في طفولته (الحقوق الاجتماعية)، وبعد رشده (الحقوق السياسية والمدنية). والمغزى من وجود هذه المؤسسات ووظيفتها التنفيذية أو التمثيلية.
  - بناء الوعي حول الحق في المشاركة للجميع والانتفاع بـ"المناصب النوعية" في القسم، كالعضوية في المجالس المختلفة ورئاسة القسم. يتم ذلك من خلال المساواة في الحق في إبداء الرأي والترشح.
  - التأكيد على الأصل "الشريف" لكل مصادر التنوع في المجتمع، بما يدعم التسامح بين التلاميذ.
  - خلق فضاءات للنقاش والتداول المباشر حول القضايا الخلافية أو بعض العلاقات غير العادية، والتأكيد على الحق في الدفاع عن الحق والموقف.
- **فهم الديمقراطية من خلال تحمل المسؤولية اتجاه الآخرين والتحلي بمشاعر التعاطف:** يكون ذلك من خلال العمل على بث الشعور بأن المعاناة التي يتعرض لها الغير حقيقية ومؤثرة، وأنهم لا يستحقونها، وبأن الجميع معرض لنفس الظروف، ويتجسد في:

- عدم إلقاء اللوم في الفقر أو الاختلاف الديني أو عدم إجادة لغة معينة أو امتلاك ما يكفي من الأدوات المدرسية والتجهيزات على التلميذ. وبالتالي عدم تعريضه للإزدراء أو لعقوبات بسبب ذلك.
- محاولة تجسيد محاكاة تجعل التلاميذ في وضع الفقير أو المظلوم أو المتشرد أو غير المجيد للغة أو لهجة معينة، لتوسيع دائرة التعاطف معهم.
- ربط التعاطف بقيم إنسانية، وليس التعاطف على أساس الجنس أو اللغة أو الدين أو أي مصدر آخر للتنوع.

- **فهم الديمقراطية من خلال استغلال علاقات الصداقة بين التلاميذ:**
  - توظيف علاقات الصداقة للتأكيد على قيم الثقة البينية.
  - توظيف علاقات الصداقة لتعزيز الاعتماد والاحترام المتبادل، الانسجام بدل الاتكالية والاستغلال.
  - توظيف الصداقة لتعزيز الميل للمساعدة.
- **فهم الديمقراطية من خلال قيم الاحترام والتسامح:** يكون ذلك عن طريق:
  - الحرص على الموضوعية وعدم التحيز، بما يوحي للتلاميذ بأن الأحكام النمطية السائدة في المجتمع ليست صحيحة بالضرورة.
  - حسن الاستماع للضحايا مهما كان وضعهم الاجتماعي.
  - الاهتمام أكثر بالضحايا الضعفاء.

الخاتمة

اتفقت أدبيات العلوم السياسية بأن المواطنة مفهوم عام لا يقتصر على التقيد بالقوانين والشعور بالانتماء للمجموعة السياسية؛ فهو مفهوم عام يشمل بالإضافة إلى ما سبق، كل السلوكيات المعبرة عن الرغبة في المشاركة في تسيير الشأن، والمستندة بدورها إلى قيم إنسانية، وتوجهات تحدد معالمها الثقافة السياسية السائدة.

ونظرا لكون الثقافة السياسية نتاج لجهد تراكمي، فإن المجتمعات تسعى لتمرير ما تقتنع به من خلال مؤسسات التنشئة السياسية خاصة المنظومة التعليمية. وتطرح –في هذا الصدد– طبيعة المتمدرسين ومستواهم العلمي وأفق استيعابهم تحديات عن أفضل الطرق لـ"صنع مواطن الغد"؛ فالتلميذ يتأثر أكثر بما يعيشه من أحداث أكثر من تأثره بمضمون المنهاج التربوي.

وهنا يرزخ المجتمع تحت وطأة السائد من السلوك، فإذا رغب فعليا في تنشئة مواطن فعال، فعليه أن يجعل التلميذ منخرطا في مؤسسات المشاركة في هذا المستوى، في الوقت الذي يتولى ترسيخ قيم المساواة والحرية والتعاطف والاحترام والتسامح من خلال أنشطة تتأسس فيها المدرسة كفاعل مجتمعي، وكذا من خلال ما يلحظه التلميذ في علاقة المعلم بباقي التلاميذ، وعلاقته بزملائه.

يمكن تحقيق هذا التوجه في التنشئة من خلال ما يلي:

- إشراك التلميذ في الأنشطة ذات الصلة بالمناهج التربوية.
- تطوير ميل التلاميذ وقدرته على توظيف المعرفة في التفكير والمشاركة بكفاءة في الحياة السياسية.
- جعل التلميذ على اطلاع مستمر حول ما يتعلق بالمؤسسات السياسية، والمنظومة القانونية المسيرة لها، والمنظمة لعلاقتها بالمواطن وباقي المؤسسات.
- إدارة نقاشات بين التلاميذ أو بين التلاميذ ومختلف الفاعلين في المدرسة وخارجها لتعزيز مهارات التواصل والمساومة والمفاوضات.
- التأكيد على قيم تفوق المواطنة إلى الإنسانية.

الهوامش

[1] Melissa A Hackell , **Towards a neoliberal citizenship regime : a post Marxist discourse analysis**. A thèses of the dégrée of doctor, Istitute of philosophy, University of WAIKATO, Hamilton, Newzeland, 2007,p63.

[2] ibid, p 63.

[3] Helena Scheithauer, **Issues of active citizenship in a modern democracy: The example of Austria**. Master Thesis, Sustainable Development, Management, and Policy, MODUL University Vienna, 2016, p 19.

[4] Will Kymlicka, **Education for Citizenship(**Vienna : Institute for Advanced Studies, 1997), p 03.

([5]) دوني كروش، مفهوم الثقافة في العلوم الإجتماعية، ترجمة قاسم المقداد(دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2002)، ص 22.

(6) سمير العبدلي، ثقافة الديمقراطية في الحياة السياسية لقبائل اليمن(بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2007)، ص 46.

[7] Susanne Frank, Ted Huddleston, schools for Society(London : Alliance Publishing Trust, 2009), p 16.

([8]) أسامة عبد الرؤوف ديب أبو ركبة، أبعاد التنشئة السياسية وعلاقتها بالانتماء الوطني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحتفظات غزة، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012، ص 45-48.

[9] HildeT .Himmelweit, Politicalsocialization. In :PeterLengyel (ed)(Political Dimensions Of Psychology, France : UNESCO, 1983), P 237.

[10] Louise Gwenneth Phillips, Young Children's Active Citizenship: Storytelling, Stories, And Social Actions. PhD thesis, Faculty of Education, Queensland University of Technology, 2010, P 34.

[11] Aleš Kudrnáč, "Theoretical Perspectives and Methodological Approaches in Political Socialization Research". **Sociológia** 47No. 6(2015), p 607.

[12] dobrochna hildebrandt-wypych, Theory And Practice Of Political Socialization In Childhood – Democracy Vs. Neoliberalism. **Studia Edukacyjne**, N 45 (2017), p 285-260.

([13]) كريمة حوامد ، دور الجامعة في التنشئة السياسية لطلبة السنة الأولى والثانية علوم سياسية، مذكرة ماجستير، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، 2008، ص 30.

[14] Seymour Martin Lipset, Some social requiste of democracy: economic development and political lgitimacy. **The Amercan political science review,** vol 53,1(mars 1959), p 79.

(15) لمعلومات أكثر إطلع على:

-Nada Turnsek, Kardeljeva Ploscad, Children As Citizens, Here And Know. **International Magazine For Education Science And Practice**. 007 , Issues 5 And 6, November 2009.

- Clive Harber, **School Effectiveness And Education For Democracy And Non-Violence**. http://ulis2.unesco.org/images/0011/001112/111227EO.pdf

(16) الجمعية العامة للأمم المتحدة، **الإعلان العالمي لحقوق الانسان**. http://cutt.us/bGQzi

(17) الجمعية العامة للأمم المتحدة، **العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية**. http://cutt.us/fVazQ

(18)الجمعية العامة للأمم المتحدة، **اتفاقية حقوق الطفل.** http://cutt.us/irzRQ

(19)المرجع نفسه

(20)الجمعية العامة للأمم المتحدة، اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة. http://cutt.us/C98k

(21)نموذج عن وثيقة رسمية تتضمن مسؤوليات رئيس القسم

https://www.sapriory.com/wp-content/uploads/2014/12/Class-Reps-role_Sep15.pdf

22 Susanne Frank, **op.cit**, p 19.

(23) تمت الاستعانة (يمكن اعتباره تلخيصا لتجربة خاصة للمؤلف) في تقديم هذا الجزء من الدراسة بـ :

Yusef Waghid, **Education, Democracy And Citizenship Revisited**. South Africa: SUN Media, 2010.