"النظام التعليمي؛ ضمن آليات تحقيق التغيير السياسي المنشود في الوطن العربي"

أ. بن دادة لخضر – جامعة تلمسان

ملخـــص؛

إن علة هذه الدراسة، بقدر ما هي استجابة للبحث والتعمق في أنجع الطرق لتحقيق التغيير السياسي اتجاه الديمقراطية، فهي كذلك محاولة تنويه ورد فعل اتجاه خطورة الأفكار السائدة والمراهنة على تحقيق التغيير الديمقراطي في الوطن العربي على طريقة التدخل الأجنبي العنيف، فثمة ما يجعل البون شاسعا بين الشروع في التغير الطويل إلى الديمقراطية بشكل سلمي ومنظم على طريق التعليم، وبين التفكير في النفاذ السريع إلى الديمقراطية عن طريق ضربات قصرية عنيفة متتالية تحول دون استيعاب الواقع العربي أو تجاوزه.

مقـــدمـــة؛

إن قسما كبيرا ممّا يمكن أن تتناوله هذه المداخلة، لا يمكن أن يخرج عن نطاق محاولة الاجابة عن السؤال المتعلق بـــ: أهم المشاكل والتحديات التربوية والتعليمية التي تحول هنا دون تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير السياسي في الوطن العربي؟ وأهم الاستراتيجيات المقترحة قصد تطوير سياسة التعليم، والتغيير السياسي المطلوب؟

وللوقوف على إجابة علمية وموضوعية، فقد عالج الباحث اشكالية هذه المداخلة، بناء على وضع خطة منهجية تتضمن البحث في مجموعة الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى: "تستلزم عملية التغيير السياسي، وجود تعليم مسبق وفعال في المجتمع يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الهدف المنشود من إحداث هذه العملية".
- الفرضية الثانية: "ترتبط صعوبة إحداث تغيير سياسي ملائم في الوطن العربي، بتدني الوضع السائد للتعليم وتخلفه عن تلبية الغاية المنشودة من هذه العملية".
- الفرضية الثالثة: "تجاوز معضلة التغيير السياسي في الوطن العربي، تتطلب القيام بعملية إصلاح تعليمي جديد يأخذ وضعيات التغيير السياسي المنشود في المنطقة".

وعلى ضوء هذا، تظهر فيما يلي الخطوط الأساسية العريضة التي حاولنا اقترحها بشكل أو بآخر في دراسة واقع منظومة التعليم والتغيير السياسي في الوطن العربي، وهي كالآتي:

المحور الأول: النظام التعليمي، والتغيير السياسي: سياق معرفي ونظري.

تظهر أهمية هذا المحور، من كون أنه يشكل دليل عمل، نحاول أن نستنير به مدى قـــــدرة النظم التعليمية، على القيام بمهامها في إحداث عملية التغيير السياسي بإيجابية وفعالية، وإذا ما أردنـــا بلورة ذلك، مختبرين الوظيفة السيـــاسية للتعليم في تحقيق التغيـــير السياسي المنشود، فإنه يمكن النظر إلى ذلك عبر رؤية نظرية ومعرفية، على النحو التالي:

أولا: مدخـــــــــــــــــل معرفـــي حـــــــــــول النظام التعليـــــــــــــــمي.

ثمة ما يدع أولا إلى حقيقة معرفية مفادها، أن مفهوم النظام التعليمي ليس مفهوما أساسيا، وإنما هو مفهوم فرعي يغطي جانبا من جوانب النظام الاجتماعي العام، إذ يمكن لهذا الأخير أن يتفرع إلى أنماط نظامية عدة، نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

- النظام التكاثري: وهو كل ما يتعلق بالأجيال وشروط تكاثرها ونموها.
- النظام الاجتماعي الجغرافي: وهو كل ما يتصل بعلاقة السكان بمحيطهم الجغرافي والموارد الطبيعية والشكل الذي يكون عليه تواجد الأفراد سواء كان انفراديا أو جماعيا
- النظام الاقتصادي: وهو كل ما يتعلق بنشاطات السكان في الانتاج والتبادل داخل المجتمع.
- النظام الثقافي: وهو ما يتعلق بتوزيع وتداول التقنيات المتعارف عليها في المجتمع كاللغة، القيم، الدين، التاريخ والمعرفة بين الأفراد.
- النظام السياسي: وهو ما يتعلق بالحياة السياسية في المجتمع، بمعنى جل النشاطات السياسية والسلوك السياسي القائم في المجتمع. (1)
- النظام التعليمي: يغطي مفهوم النظام التعليمي، من وجهة نظر " علي عبد الرحيم صالح " على أنه " الاطار الذي يظم كل عناصر العملية التعليمية وكافة مكوناتها من الغايات والأهداف والأنظمة والطلاب والأساتذة وشتى العاملين في المؤسسة الأكاديمية، وما يربط هذه المكونات جميعها من علاقات وظيفية، وما يحدث بينها من تفاعل وتعاون وتكامل بقصد تحقيق أهداف وغايات معينة مرسومة سلفا "، في حين يعرفه "إسماعيل علي سعد": أنه "نشاط بشري انساني يتصل بإطار زماني ومكاني خاص، ويستهلك موارد بعينها، بعضها بشري يتمثل في أفكار وقيم وأساليب واتجاهات ومعاملات، وبعضها مادي يتمثل في أجهزة ومعدات وأدوات" (2)

فالنظام التعليمي بالمعنى الذي يقصد به "إسماعيل علي سعد"، له مردوده الذي يعبر عن الحصيلة النهائية للجهد المبذول في أنشطته، والنظر إلى المردود يرتبط ارتباطا بالفكر المنظومي، ومن ثم فهو يتوقف على ماذا نريد من التعليم (مخرجات)؟ ذلك أن الاجابة على مثل هذا السؤال هي التي تحدد لنا: (مدخلات) كيفية تحقيق هذا الذي نريده من التعليم، وهذا ما يعبر عنه بصورة المجتمع كما نريده أن يكون، وبصورة المواطن كما نطمح أن تكون.

ثم من ناحية أخرى، يمكن أن يشير النظام التعليمي في إطار المعنى الواسع للكلمة، إلى أكثر من مجرد تنظيم مؤسسي يتم بواسطته توصيل المعرفة إلى ذهن المتلقي، فهو على النحو الذي يشير إليه كل من "شبل بدران" و"سعيد سليمان" إنما يعكس: " منظومة متكاملة من العلاقات والاجراءات، أبعد وأشمل من كونها أبنية مدرسية، ومعلمين وطلاب، حيث أن هذه المنظومة في الواقع تعنى بالمجتمع الذي ينتمي إليه المواطن"، أو أنه "أداة أساسية يتم بموجبها تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معا، وضمان التطوير السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرقي في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية".[3]

ولهذا فإن النظام التعليمي كغيره من الأنظمة الفرعية الأخرى، ليس في النهاية سوى مجموعة العمليات التنظيمية المتكاملة ذات الأهمية البالغة في المجتمع، والتي غالبا ما تميزها جملة الخصائص التالية:

- كيان مستقل، وله حدود تميزه عن البيئة التي تحيط به.
- يؤثر ويتأثر بالبيئة، فهو يستمد جل مدخلاته من البيئة التي تحيط به، ويزودها بالقوى العاملة والمدربة والخدمات.
- عناصره متفاعلة ومتراكمة ومتكاملة تربطها جميعا علاقات وظيفية.
- يتصف بالمرونة لأنه في حوار وتفاعل مستمر مع بيئته [4].

ومما يتوجب ذكره أيضا النظام التعليمي إنما يتكون من مجموعة عناصر عدة تشكل في النهاية نسق غير محدود من المدخلات التي تتفاعل هي الأخرى مع بعضها وفق قواعد وإجراءات محددة، لتنتج لنا ما يطلق عليها باسم المخرجات، وذلك كله على النحو التالي:

- المدخلات: (Inputs): وهي عوامل التأثير التي تستثير حركة النظام وتدفعه إلى السلوك وتنتقل به من مستوى معين للسلوك إلى مستوى آخر، وفي مجال مدخلات النظام التعليمي يظهر بوضوح تأثير ثلاثة منظومات وهي: المنظومة الثقافية ومنظومة النظام التعليمي نفسه والمنظومة الاقتصادية، فضلا عن ذلك فإن ثمة حقيقة مفادها أن المدخلات تعكس أهمية كبيرة للنظام التعليمي، وذلك من كون أنها تعطي للمنظومة مقوماتها الأساسية وتحديد غايتها، وعلى مدى جودتها يتوقف نجاح أو فشل النظام التعليمي بأكمله، ويمكن تقسيم هذه المدخلات إلى:

- مدخلات بشرية: وتظم كل العناصر والطاقات البشرية الموجودة في النظام التعليمي من تلاميذ، وإداريين معاونين، ومديرين، وغيرهم.

- مدخلات معنوية: وتتمثل في رسالة النظام: (تقديم الخدمة التعليمية، والبرامج المختلفة، ونشر الثقافة التربوية الحديثة في المجتمع)، وفلسفته (أي الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والتوجه العام للمؤسسة التعليمية)، وكذا السياسة التعليمية (والتي تعنى بتدعيم قواعد العمل وقوانين النظام بما يساعد على تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح).
- مدخلات مادية: و تشكل أهم مدخلات النظام التعليمي، وذلك من حيث اشتمالها على مجموعة التجهيزات المادية، والمعدات العلمية، والمعملية، والتكنولوجية المتاحة والمباني.
- مدخلات رمزية: وتعني المطالب الاجتماعية، والدعم، والأهداف، والقيم الاجتماعية، والشروط والمتطلبات القانونية، وتوقعات الدور [5].

- العمليات (Process): ويقصد بها أداء الانشطة، وهي جهد هادف يتم بواسطته تغيير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يتناسب مع أهداف النظام، وممارسة الأنشطة هذه يطلق عليها التحويل (Transformation)، إذ يتم بواسطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات، ومثال ذلك ما تقوم به القوى البشرية العاملة في النظام التعليمي من تحويل مدخلاته الأساسية (التلاميذ)إلى مخرجات تتناسب مع أهدافه، ويتم ذلك عن طريق تنفيذ سياسة القبول وتصنيف الطلاب وفق قدراتهم واستعداداتهم وتوجيههم إلى نوع الدراسة الملائمة وغيرها من العمليات.

ومما تجدر الاشارة إليه ضمن هذا السياق، أن ثمة نمطين من التفاعل والأنشطة التي يمكن أن تحدث داخل النظام التعليمي الواحد، وهما كالآتي:

- تفاعلات وأنشطة متخصصة: وهي أساس العمل داخل النظام، وتشمل أنشطة تدريسية وعملية وخدمة عامة، ويقوم بهذه الأنشطة أساسا المعلمون داخل النظام بمساعدة الأجهزة المعاونة.
- أنشطة معاونة: وهي أنشطة تقوم بها مجموعة من النظم الفرعية المعاونة بالنظام من إدارة، وتخطيط، وتنظيم، وتنسيق، واتخاذ القرار، إلى جانب التفاعلات المختلفة بين الأفراد بعضهم ببعض، وبين الأفراد والنظام، وبين النظام وبيئته الداخلية والخارجية [6].

- المخرجات (Outputs): وهي تدل على ما يفرزه النظام في مجتمعه وبيئته، والمخرجات تتمثل في سلسلة النتائج والانجازات التي حققتها الأنشطة أو أداء العمليات، وهي تمثل عوائد النظام، أي منتجاتها، وتتوقف هذه المخرجات على نشاط النظام وحده.

ويمكن التمييز بين نوعين من المخرجات وهي:

- مخرجات ارتدادية: حيث ترتد هذه المخرجات إلى النظام كمدخلات، بمعنى أن النظام يستخرج جزءا من مخرجاته كمدخلات جديدة.

- مخرجات نهائية: وهي التي ينتجها النظام وتؤثر على الاطار العام الذي تعمل في نطاقه، والذي يسمى بالبيئة، أي أنها تكون مدخلات بيئية [7].

وعلى العموم، فإن النظام التعليمي باعتباره منظومة معقدة من العمليات والتركيبات، فإنه يشكل بذلك جزء من نظام أشمل هو النظام الاجتماعي العام، حيث أن أهم ما يمكن أن يتميز به النظام التعليمي هنا، هو النظر إليه بوصفه أكثر الأجزاء تأثرا بالحياة الاجتماعية السائدة في تاريخ أي دولة.

ثانيا: موقع نظام التعليـــــــــــــــــم في تحقيق متطلبات التغيير السياسي المنشود.

قبل البحث في موقع النظام التعليمي في تحقيق متطلبات التغيير السياسي المنشود، يبقى علينا أولا تحديد المفهوم الذي ينطوي عليه هذا الأخير، ثم السعي أخيرا إلى معرفة درجة تأثير النظام التعليمي على هذه العملية، وذلك كالآتي:

– مدخل معرفي حول مفهوم التغيير السياسي المنشود.

ليس ثمة شيء يدل على مبلغ من الأهمية من غاية تحديد النظرة الواضحة والدقيقة للمفاهيم، فهي بمثابة الأدوات التحليلية التي يستخدمها الباحث في تحليل الظواهر الاجتماعية، وتساعده على تحديد أبعاد الإشكالية وحدود المتغيرات، وبذلك فهي مساعده على الضبط والتحكم في الدراسة، وترتيبا على ذلك، فإنه من الأهمية هنا بمكان تسليط الضوء حول مفهوم التغيير السياسي، ذلك لكي نفتح المجال لإبراز الملاحظات التالية:

- مفهوم التغيير السياسي ليس مفهوما عاما بالمعنى الشائع، وإنما هو محصلة تراث علمي وغربي، استهدف دراسة التغييرات الـــتي طرأت على التوجهات السياسية والثقافية في الولايات المتحدة و أوربا الغربية.[8]
- يمثـــــل مـــفهـــوم الـــــتغـــيير الـــــسياســـي، تـــجـــريد ذهني خاص، يعبر بالـــضرورة عن نسق إيديولوجي غـــربي محض.
- ضعف التكامل المفاهيمي في مفهوم التغيير السياسي، جعله حبيس التوظيف الظرفي فحسب، ليفسح المجال في نفس الوقت، أمام توظيف بدائل أخرى مثل : التنمية، التحديث، التقدم، التحول....إذ جميعها تؤدي إلى نفس الغاية والمقصد رغم الزخم اللفظي [9].

وفيما يلي عرض لمفهوم التغيير السياسي، وشرح لمدلولاته بالشكل المنهجي الذي آثرنا أن نعرض له طبعا على النحو التالي:

من مقترب محاولة تحديد المبنى اللغوي العربي لمفهوم التغيير، قد ينشأ التساؤل حول ما إذا استطاعت المعاجم العربية بالإجمال أن تعكس بما يكفي من معنى لاستيعاب المغزى العربي الأصيل للمفهوم أم لا، حيث أن الإجابة على مثل هذا السؤال يمكن أن يكون مدخلا مفيدا لتصحيح أخطاء شائعة، لعلى من ضمنها الاعتقاد الراهن بأن مفردة "التغيير"، مجرد انعكاس للمدلول الإنجليزي: "Change"، على ما في هذا من مغالطة كبيرة، وذلك بيد أن لفظ "التغيير" مشتق من الفعل (غير)، نقول تغير الشيء عن حاله، بمعنى تحول، وغيره أي حوله وبدله، كأنه جعله غير ما كان، فعن "ابن الأعرابي" أنه قال: غير فلان عن بعيره، إذا حط عنه رحله وأصلح من شأنه [10].

أما في التنزيل العزيز، نجد قوله تعالى: "ذلك بأن الله لم يك مغيرا نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" [11]، قال "ثعلب " معناه : حتى يبدلوا ما أمرهم الله ، فالتغيير مثلما هو عليه في القرآن، إنما يشير دوما إلى محاولة تحويل واقع معاش إلى واقع آخر مرغوب فيه [12]. فهذا عن معنى مفردة "التغيير" في اللغة العربية، فماذا عن معناها في اللغة الإنجليزية ؟

وبعيدا عما عني به " التغيير "في التراث العربي، والقرآني من تصورات، مقيدة كلها بالرغبة في التروع إلى أفضل الأحوال، فإن اللفظ الإنجليزي حال طبعا دون تحديده ذلك بشكل دقيق كونه أشار إليه فحسب، بمعنى الاختلاف في أي شيء يمكن ملاحظته خلال فترة زمنية معينة [13]

أما عن المعنى الاصطلاحي للتغيير السياسي فإنه توجد أدبيات غزيرة حول المفهوم أغلبها مفاهيم حيادية أبعد ما تكون عن الوضوح والبلورة، أو تلمس شيء من ذلك، ومهما كان من تحفظ بشأن هذا المصطلح، فإن ما يهمنا هنا هو تحديد المصطلح من ناحية، وبيان طبيعته من ناحية ثانية.

فمصطلح التغيير عموما، يحمل في طياته معنى: الاختلافات أو التبديلات المتعاقبة التي تقع عبر الزمن في بعض العلاقات الاجتماعية، أو التغيير بمعنى: الاختلافات نفسها التي تصيب مجرى تاريخ مجتمع معين، فتعتري النظم الاجتماعية وتنعكس على الظاهرة السياسية فتؤدي إلى سلسلة من التغييرات في النسق السياسي[14].

وعلى قدر ذلك، يعني التغيير السياسي: مصطلحا يغطي الجانب السياسي للمجتمع من اختلافات تطال المؤسسات والأيديولوجيا والثقافة السياسية، والنظام السياسي ككل [15]، بل يمكن أن يضمر التغيير السياسي المعنى نفسه، وذلك على النحو الذي أشارت إليه موسوعة العلوم السياسية، فهو: "مجمل التحولات التي تتعرض لها البنى السياسية في المجتمع، أو طبيعة العمليات السياسية والتفاعلات بين القوى السياسية وتغيير الأهداف، بما يعنيه كل ذلك من تأثير على مراكز القوة بحيث يعاد توزيع السلطة والنفوذ داخل الدولة نفسها أو بين عدة دول[16]

أو هو من وجهـــة التعريف الـــذي تضعه له البـــاحثة العربية "منى سالم جعبوب :إلغاء سلطة وظهور سلطة أخرى، أو استبدال سياسة بسياسة جديدة ينتج عنها تغيير لأفراد على هرم السلطة، أو القوانين التي تحكم دولة أو مجتمعا ما [17]

فضلا عن ذلك، فإن التغيير السياسي بمعناه الواسع، إنما هو: الانتقال من حالة إلى أخرى انتقالا يؤثر على العملية التي تقوم بها البنية موضع التغيير أو يؤثر على العملية والبنية معا، ويكون ايجابيا متى ساهم في رفع مستوى أداء البنية، وسلبيا متى خفض من ذلك المستوى، بل أنه من الممكن هنا كذلك، الميل لتعريف التغيير السياسي من خلال تفريده إلى صيغتين أساسيتين هما:

- التغيير الإصلاحي (التدريجي): وهو نوع من التغيير، يتم في إطار اعتزام النظام القائم بسن قواعد وسياسات ملزمة تقود إلى التغيير في السياسات والأبنية المرتبطة بها أكثر من شاغلي الأدوار.
- التغيير الثوري (الجذري): على العكس من التغيير التدريجي الذي يميل إلى حصر مواضيع التغيير وأهدافه في جانب أو جوانب محددة من النظام السياسي والمجتمع، فإنه يتجاوز الشكل إلى إحداث تغييرات جذرية أخرى في النظام الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وذلك كونه يعكس الأبعاد التالية:
  - تبدل قيم ومعتقدات المجتمع وتحول البنية الاجتماعية.
  - تبدل المؤسسات.
  - تحول قانوني أو غير قانوني في القوة
  - تغييرات في بنية القيادة، سواء في أشخاص الصفوة أوفي التكوين الطبقي.
  - وجود أو سيطرة السلوك العنيف على الأحداث التي تقود إلى سقوط النظام [18].

جملة القول، أن التغيير السياسي مفهوم حيادي ذوا طابع تجريدي خاص، يفترض أن ثمة مجتمع سياسي خاص، يريد على أنقاض ظروفه السياسية الخاصة به أيضا، التحول طوعا أو كرها نحو ظروف سياسية أخرى، عبر عملية معقدة مخططة أو غير مخططة، تمس أحيانا جانبا من جوانب الحياة السياسية محل التغيير، وقد تأتي أحيانا أخرى شاملة وعنيفة فتحدث تبديلات عميقة وجذرية في البناء السياسي العام من أعلى قمة الهرم السياسي إلى أدنى درجة فيه.

– مزايا التعليم في تحقيق التغيير السياسي المنشود.

التركيز على دراسة التعليم في صلته بعملية التغيير السياسي المنشود ينهض على مبررات منطقية قوية، تتجلى في تحقيق التعليم لغايات حقيقية سنعرض لها على النحو التالي:

أ/ تحقيق المشاركة السياسية:

ثمة حقيقة تخرج عن نطاق الشك، مفادها أن التعليم مرتبط ارتباطا عاليا وثابتا بالمشاركة، وذلك لأنه يساعد جزئيا على تنمية الإحساس بالواجب المدني والمسؤولية والكفاءة وينمي في الوقت نفسه خصائص شخصية معينة لازمة للمشاركة وهي الثقة بالنفس والسيطرة والتميز والفصاحة[19]، وذلك كله عبر ما يلي:

- **متغير الوعي السياسي:** ثمة اتفاق عام بشأن الدور الوظيفي للتعليم في الوعي السياسي، حيث تؤكد العديد من الدراسات الإمبريقية أن الفرد الأكثر تعليما يكون عادة أكثر إلماما بالمعلومات، والمعارف عن معظم الموضوعات السياسية، بل أن هذه العلاقة بين التعليم والوعي السياسي تنطبق إلى حد كبير على علاقة التعليم بالمشاركة السياسية، فالوعي يمثل المدخل القيمي للمشاركة، فهو يهيئ استعداد الفرد لها ويثيره لممارستها.[20]

ويدعم هذا الاعتقاد باتجاه هذه العلاقات بين التعليم والوعي السياسي وأثرهما على عملية المشاركة السياسية، جملة الحقائق التالية:

- الشخص الأكثر تعليما، هو أكثر إدراكا لتأثير الحكومة على الفرد من الشخص الأقل تعليما.
- كلما كان الفرد أكثر تعليما، كلما أوضح أنه يتابع الأمور السياسية، خاصة الحملات الانتخابية.
- الفرد الأكثر تعليما لديه معلومات سياسية أكثر.
- الفرد الأكثر تعليما لديه آراء حول نطاق أوسع من المواضيع الاهتمامات السياسية.
- الفرد الأكثر تعليما أكثر ميلا للمشاركة في المناقشات السياسية.
- الفرد الأكثر تعليما يعتبر قادرا على التأثير على الحكومة.
- الفرد الأكثر تعليما، أكثر ميلا لأن يكون عضوا نشطا في بعض التنظيمات.
- الفرد الأكثر تعليما، أكثر ميلا للتعبير عن ثقته في البيئة الاجتماعية وللاعتقاد أن الناس الآخرين جديرين بالثقة، وأنهم متعاونون[21]

- **متغير التثقيف السياسي:** تعتبر عملية التثقيف السياسي، جزء من مكونات العملية التعليمية والثقافية والتربوية الشاملة التي يسعى الفرد لاكتسابها باعتباره عضو في المجتمع، حيث يحاول "موريس دفرجيه"« M.Duverger » على هذا الصعيد، أن يوضح بأن عملية التثقيف المستمر« Comprehensive politicization » ، إنما تعكس عملية الترابط المستمر بين التنشئة السياسية من ناحية، واكتساب المعارف السياسية والإيديولوجيات من ناحية أخرى[22]، فإذا كانت التنشئة السياسية عملية تربوية تستهدف حفز الأفراد للمشاركة في الحياة السياسية، وذلك بسعيها لتنمية اتجاهات ومهارات المشاركة، فإن مهمتها لاتقف عند هذا الحد، بل أنها تسعى من خلال ما تتضمنه من برامج ونشاطات، إلى رفع مستويات المشاركة لدى الناشئين حتى يكونوا خلقيين بالاضطلاع بأدوار في الحياة السياسية [23]

وإدراكا لأهمية التنشئة السياسية في عملية التثقيف السياسي، يحاول "غابريال ألموند" استقراء هذه العملية داخل الثقافة السياسية"« Political culture » معتقدا في ذلك أن النظام التعليمي هو أحد الهيئات التي تدخل في هذه العملية بحيث يبدأ من الميلاد ويستمر حتى النضج، حيث أن هناك ارتباطا قويا بين التعليم وبين المعرفة السياسية والمشاركة السياسية، إذ نجدهما يؤكدان النتيجة التالية : "أن التحصيل التعليمي هو أكثر المؤثرات

الديماغوجية في الاتجاهات السياسية، فالإنسان غير المتعلم أو الذي حقق تعليما محدودا يختلف تماما عن تصرفاته السياسية عن ذلك الذي حقق مستوى عاليا من التعليم".

ولقد قدم "غابريال ألموند" وزميله "سيدني فيربا" في هذا السياق شواهد عديدة تدل على العلاقة الإيجابية بين التعليم والتثقيف السياسي، إذ بإمكان هذه العلاقة أن تؤدي إلى تحصيل "ثقافة المشاركة " »The participant culture« لدى المواطنين، حيث يكون لهؤلاء الاعتقاد بأن لديهم فرص أكبر للمشاركة في الحياة السياسية والنظام السياسي، كما أنهم قادرون على تغيير هذا النظام وتعديله عن طريق أنشطتهم المختلفة والمتنوعة أو ممارستهم للحياة السياسية الفعالة.

ويظهر ذلك جليا من خلال الوسائل المتعددة لأنماط المشاركة السياسية مثل الانتخابات والمظاهرات وطلبات الإحاطة لأعضاء البرلمان أو الاستجوابات عن طريق ممثليهم في المؤسسات السياسية الديمقراطية أو الأحزاب السياسية، أو جماعات الضغط السياسي المتعددة.[24]

ب/ تحقيق شرعية السلطة السياسية:

لا تكتسب السلطة شرعيتها مع مرور الزمن، إلا بفعل التعليم الذي يضمن تحقيق الحد الأدنى من الممارسات والأعمال التي يقوم بها وتصب في مصلحة الشعب وذلك من خلال:

- تحقيق الوحدة الفعليـــــة: هذه العملية تعكس طبعا تأثير التعليم في تخليق القيم والمعتقدات لدى المحكومين في تقبلهم لسلطة الحكام وتصرفهم بوجه عام ،فالمعتقدات تبرز وجود الحكم، وتقوي الشعور لدى الفرد الذي يعيش في المجتمع بضرورة الخضوع لسلطة ما، وذلك تحت تأثير الحاجة الماسة لتنظيم الحياة وزيادة فاعلية هذا التنظيم.(25)
- تحقيق الممارســـــــــــــــــــة الفعليـــــــــة: غير أن الممارسة الفعلية للشرعية تبقى مرهونة بمدى قدرة المؤسسات التعليمية على تنشئة أفراد المجتمع وتلقينهـــــم الـــمبادئ والـــــقيم الأصيلة لمعنى العدالة، وذلـــك حسب ما يلي:

- أن الاختلاف الفكري والسياسي بكل صوره وأشكاله ليس مدعاة أو سببا لسلب الحقوق أو نقصانها.
- أن مؤسسة الدولة بكل أجهزتها ومؤسساتها ومناصبها، ينبغي أن تكون محايدة اتجاه عقائد مواطنيها.
- إن العلاقة جد عميقة بين مفهوم العدالة وحقائق تكافئ الفرص في الفضاء الاجتماعي والوطني. (26)

ج/ تحقيـــق الـــهويـــة الوطنيـــة:

من المعلوم أن حصول الانتماء والهوية الوطنية لدى الإفراد داخل المؤسسات التعليمية، غالبا ما يكون محصلة عمليات وأساليب تربوية متعددة يمكن الإشارة إليها كالاتي:

- تدريس التاريخ: دراسة التاريخ تحتوي على قصة الوطن أو جزء منها تؤدي بالمتعلم إن يرى شعب بلده عبر مئات أو آلاف السنين، ينتقل فيها من حالة إلى أخرى فتوقظ فيه اهتماما وفخرا بكل الأعمال والإنجازات التي خاضها الشعب والقادة في استمرارية مجتمعه، فيدخلها في ذاكرته لتصبح جزء من ملكيته التراثية وتجعله يشعر بالانتماء إلى تلك الأجيال والفخر للوطن الذي ينتمي إليه وبالولاء لمؤسساته المختلفة(27)
- تدريس الجغرافية: وهي الوسيلة الأساسية التي يحصل التلاميذ من خلالها على المعارف الأساسية حول طبيعة المنطقة التي يعيشون فيها، وطبيعة بلادهم، وتوفر لهم المعارف المنظومة (Systematic Knowledge) بما يختص بالموارد الطبيعية للبلد، وبذلك تتكون لدى التلامذة فكرة التمييز عندما تتم لهم مقارنة جغرافية بلدانهم بباقي البلدان، وهذا عامل مهم في التربية على المواطنة حيث تمتزج المعارف بمشاعر التمييز.
- تدريس التربية المدنية: التربية المدنية هي في الأساس وسيلة لنقل المعارف والحقائق التاريخية التي تحقق لدى النشء قدرا عظيما من الوحدة الوطنية والتجانس الاجتماعي والإحساس بالواجب والشعور بالعزة القومية.(28)

- التربية الدينية (الروحية): في هذا الإطار يعبر أصحاب النظرية الوظيفية لعلم الاجتماع من أمثل "دوركايم" و "مالوينسكي" و "فيبر" و "دونالد يونغ" أن الدين أحد وسائل الضبط الاجتماعي، وأنه كنظام اجتماعي مسؤول عن تدعيم العواطف الأساسية اللازمة لتحقيق تماسك المجتمع، وعلاوة على ذلك، تكمن أهمية المؤسسة الدينية في توسيع حجم الانتماء الديني والسياسي لأفراد المجتمع، من خلال تلقينهم للقيم السياسية والخلقية التي يجب أن يسيروا على نهجها والتي تتحكم في علاقاتهم بغيرهم وعلاقاتهم بالبيئة الاجتماعية والسياسية التي تحيط بهم.[29]

المحـــــــور الثاني: النظام التعليـــــــمي، وأزمـــــــــــة التغييـــــــر السياســـــــي في الوطـــــن العـــــــــربي.

لغرض تسليط الضوء على تخلف عملية التغيير السياسي العربي وراء نظام التعليم القائم، فإنه يجب التركيز أكثر على محاولة ربط نظام التعليم نفسه بأزمات المشاركة السياسية والشرعية والهوية في بلدان العالم العربي، وذلك كله على النحو التالي:

أولا: أزمة المشاركة السياسية للجماهير العربية:

إذا ما حاولنا تسليط الضوء على عالمنا العربي، لنرى طبيعة انعكاس العملية التعليمية على المشاركة السياسية للفرد، فإننا نجد الواقع يختلف كثيرا عما سلف ذكره، حيث عكست السياسات التعليمية القائمة أثرا واضحا في شيوع نماذج سلبية للمشاركة السياسية مثل "مشاركة التعبئة" و "مشاركة التأييد" و "المشاركة الشكلية" والتي لا تتبع سوى مصالح خاصة، وليست سوى أداة في خدمة النظام السياسي القائم[30].

أو من وجهة النظر التي أشار إليها المفكر العربي "عبد الله العروي" بـــــــــــــ: "النظرية وواقع الدولة العربية القائمة": أن السلوك التعليمي الذي ورثه الفرد العربي لا يوافق كيان دولة حديثة".[31]

وحيث أن البيئة التعليمية في الوطن العربي تعكس عوامل عديدة لتخلف المشاركة السياسية، فإنه يمكن استعراض هذه العوامل أو الأوجه المختلفة للتعليم فيما يلي:

- أن استقراء واقع المناهج المدرسية، يسفر عن الاعتقاد بأن هذا المناخ يحمل من امكانيات القهر والاحباط والاغتراب اكثر مما يحمل من امكانيات تشجيع الابداع والمشاركة والانتماء.
- غياب ثقافة المشاركة مرتبط تاريخيا بنموذج التفكير الميكانيكي لمحتوى الدروس لدى الطلاب العرب[32].
- سيرورة الطلبة العرب إلى مخازن للمعلومات يطلب منهم استرجاعها وقت اللزوم، أو مجرد كائنات متأقلمة وسهلة القيادة يقل وعيها أكثر بالعالم العربي المناط بها تغييره.[33]

- المحتويات التعليمية السائدة، تعمل على خلق ثقافة سياسية "ملقنة" تستهدف تمجيد السلطة السياسية بالدعاية لها أكثر مما تستهدف تكوين شخصية مشاركة بدورها في النظام السياسي.

- الكتب تكاد تخلو من كل ما يلزم لخلق إنسان ديمقراطي، مثل الديمقراطية، الحرية، المساواة، أصبحت كلها مجرد شعارات ومعلومات تلقن وتحفظ، لا تتفق في مضمونها مع الممارسات اليومية لمجتمع الطلاب العربي[34]

وفي سياق آخر فقد أسهم تواطئ نظام التعليم في مع أوضاع الأمية مثل ما هو مبين في الجدول رقم (1) وأساليب مواجهتها بنصيب وافر في تكريس أزمة المشاركة السياسية لدى الجماهير العربية، ولعل من أهم تأثيرات ذلك ما يلي:

- استمرار اللامبالاة السياسية لدى الفئات والجماهير.
- الامتثال التام للسلطة القائمة والانصياع الكامل لأوامرها مهما كانت.
- عدم الاكتراث بالنشاط السياسي وقضايا السياسة ككل.
- الشعور بالعجز عن خوض الحياة السياسية.
- الاعتقاد بأن شؤون الحكم هي مسائل أولى بها المتخصصون، وأن الاشتغال بها يعتبر تطفل مكروه.[35]

وعلى أي حال، فإن الوضع السائد لنظام التعليم في الوطن العربي، أنجر عنه حالة سلبية شديدة حالت دون المشاركة الإيجابية للشعوب العربية في مختلف أوجه الحياة السياسية العامة، ومن أهم مظاهرها:

- ضعف التقدير السائد اتجاه هذه العملية لدى قطاع واسع من شعوب بلدان العالم العربي، إذ غالبا ما ينصرف الاهتمام نحو التفكير في أعباء الحياة الاقتصادية.[36]

- تكريس زعامة الفرد وإعطاؤها طابع الديمومة والحكمة أو حتى العصمة وإضعاف دور الحزب أو الأحزاب والمؤسسات الرسمية[37]، الأمر الذي انعكس على المشاركة السياسية في جميع الأحوال بشكل السلبي.

- حرمان أنظمة الحكم القائمة لقوى المعارضة وعدم الحق في المشاركة السياسية [38]

- اللجوء إلى تزوير الانتخابات أو إلغاؤها، أو فرض قيود تعجيزية على مرشحيها وتعليق وحضر نشاطاتها، إذ غالبا ما تلجأ تلك النظم إلى استخدام كامل نفوذها وأجهزتها بهدف تحقيق النتيجة التي يريدها الرئيس الحاكم، ويبقى إجمالا تحديد نسبة الفوز المطلوبة بين نسبة 99 % التقليدية، ونسبتي 80 % و 85 % الأكثر رواجا في المرحلة الأخيرة.[39].

الجـــــــــــــــــــــدول رقم (1)

يوضـــــــــــــــــح معـــــــــــــــــدل

الأميـــــــــــــــــة (%) في الوطـــــــــــــــــن

العـــــــــــــــــربي [1]

الفئة العمرية (15 سنة فما فوق)	1990			2009		
البلد	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الأردن	10	27.9	18.5	3.7	10.3	7.0
الإمارات	28.8	29.4	29	9.7	11.3	10.2
البحرين	13.2	25.4	17.9	7.8	9.8	8.6
تونس	28.4	35.5	40.9	13.6	30.4	12.4
الجزائر	35.7	58.7	47.1	15.6	29	22.3
جيبوتي	33.2	60.3	47	20.1	38.6	29.7
السعودية	17.4	36.3	25.3	10	18.9	12.6
السودان	40	68.5	54.2	20.4	39.2	29.8
سورية	18.2	52.5	35.2	9.6	22	15.8
الصومال	....	....	....	....	....	....
العراق	48.7	80.3	64.3	13.7	30.1	21.9
عمان	32.7	61.7	45.3	10	19.1	11.7
فلسطين	....	....	....	2.6	8.3	5.4
قطر	22.6	24.0	23	4.9	7.1	5.3
القمر	....	....	....	20.3	31.3	25.8
الكويت	20.7	27.4	23.3	5	8.2	6.1
لبنان	11.7	26.9	19.7	5.6	10.2	7.9
ليبيا	17.2	48.9	31.9	408	18.0	11.1
مصر	39.6	66.4	52.9	21.6	38.5	29.9
المغرب	37.3	75.1	61.3	31.1	56.1	43.9
موريتانيا	35.7	76.1	65.2	35.5	49.7	42.5
اليمن	44.8	87.1	67.3	20.1	55.3	37.6

1 – لجنة صندوق العقد العربي، **التقرير الاقتصادي العربي الموحد**، أبوظبي، العدد الثاني والثلاثون ،2012 ،ص.335.

ثانيا: أزمة شرعية السلطة واستقرار نظام الحكم العربي؛

ما تجب الإشارة إليه في ضوء مبادئ السياسة التعليمية المتبناة وراء تحديث البناء السياسي والاجتماعي للدولة العربية، أن ثمة ما حال دون تطبيق هذه المبادئ على أرض الواقع العملي الإجرائي، فمن مظاهر هذا التردي وأسبابه نذكر ما يلي:

- سيطرة الحكومات العربية شبه المطلقة على كل ما يتصل بالتعليم السياسي، والسعي إلى تحويل علاقاته وتفاعلاته مع بيئته إلى شتى أشكال التأييد والطاعة والتضامن وتكريس سيطرة النظم القائمة وتلقين أيديولوجيتها من خلال إحكام السيطرة على السياسات التعليمية.[40]
- كون أن النظم السياسية القائمة في البلدان العربية، هي أنظمة محافظة في الأساس، فإنها عملت بقوة على أن يكون التعليم مكرسا للأوضاع التي تريد المحافظة عليها[41] بدل أن يعمل على تغييرها.

ومن حيث أن اعتبار فقدان الشرعية السياسية، وعدم الاستقرار السياسي للحكم مرتبط بشكل من أشكال ضعف الأداء التعليمي للمؤسسات التعلمية، فقد كان لذلك آثار عدة يمكن إبراز أكثرها فيما يلي:

- تراجع شرعية المؤسسات النظامية القائمة إلى حد عدم التسليم بها أحيانا مع نزوع نظام الحكم إلى اتخاذ تدابير فرض مؤسسات الدولة بالقصر والعنف وبسط النفوذ على كافة المناطق والجماعات.[42]
- تصاعد وتيرة الاضطرابات السياسية كأهم مؤشرات عدم الاستقرار السياسي، والتي غالبا ما تكون محصلة المساس بالمصالح الأساسية للمواطنين وبخاصة تلك المتعلقة برفع أسعار الحاجات الأساسية.[43]
- تنظيم الانقلابات العسكرية وقيادتها، حيث تتم الهيمنة على النظام السياسي ككل عن طريق تعليق الدساتير وإلغاء الضمانات الدستورية وفرض قوانين الطوارئ والأحكام.

- ظاهرة السلطة شبه المشخصة قائمة داخل الكثير من هذه البلدان، فهي في الأغلب الأعم إما وراثية، وإما ينتزعها صاحبها بالقوة، وذلك طبقا للنموذج الذي سبق أن أشار إليه "عبد الرحمن ابن خلدون"، في القرون الوسطى الإسلامية وما بعدها.[44]

وبالتالي فإن المعتاد عليه في الكثير من هذه البلدان، أن نمط السلطة هذه لا تنتهي إلا بنهاية الشخص القائم عليها سواء بموته، أو من خلال انقلاب عسكري يطيح به، ومن هنا يصبح تداول السلطة بصورة سلمية دستورية ضربا من ضروب المستحيل داخل أغلب بلدان العالم العربي، والحالة هنا تكون واضحة حيث السلطة المطلقة، وعدم توافر المصداقية، وعدم القدرة لدى الناس بالتنبؤ عن اتجاهات السلطة[45].

فضلا عن ذلك الشعور بالإحباط وروح اليأس لدى غالبية المحكومين وعزوفهم عن المشاركة السياسية في مقابل سعي السلطة دائما إلى الهيمنة وبسط النفوذ، ورفض أي معارضة لمواقفها وإجراءاتها حتى ولو كانت تلك المعارضة من خلال الإيديولوجيا ذاتها وبناء على أطروحاتها [46] ، وهذا يدخل فيما يمكن أن يشير إليه "سعد الدين إبراهيم"، في موقف الشك المتبادل بين هذه الأنظمة وشعوبها، وبين بعضها البعض، وبينها وبين قوة أو أكثر من القوى الخارجية.

ثالثا: أزمة الوعي القومي بالهوية العربية:

إن السعي إلى ملامسة "الهوية العربية" بواقعها التعليمي والتربوي في المجتمعات العربية، يمكن أن يساعد في إلقاء مزيد من الضوء على مجمل التحديات والمشاكل التالية:

- الوضع الثقافي السائد في البلاد العربية يعكس بصورة أو اخرى غياب تقاليد سياسية راسخة بحيث يمكن على أساسها بناء هياكل السلطة الأمر الذي يخلق غموضا كبيرا حول خطوط سير العملية ونتائجها.[47]
- أن مناهج التعليم والتشريعات في كثير من أقطار الوطن العربي تنمي القيم الفردية والأنانية على حساب العمل العام، وذلك سعيا إلى إفساد المواطن العربي، وتشويهه كقيمة، كأداة، كتفكير مستقل، كعنصر وطني، تريد أن تحوله إلى أداة تساند دائما السياسة القائمة والسلطة القائمة.
- إن كثيرا من التشريعات يعتبر العمل للوحدة معارضا للشرعية الدستورية وكيان الدولة، وقد جرت محاكمات لكثير من الطلبة في العديد من أقطار الوطن العربي، وكان عنصر الاتهام فيها هو أنهم يعملون ضد الشرعية الدستورية وتهديد كيان الدولة، من حيث أنهم يرتبطون بحركات ذات امتداد خارج ذلك القطر، ومن حيث يدعون للوحدة العربية، في الوقت الذي تنص عليه الدساتير على أن هذا القطر أو ذاك جزء من الأمة العربية.[48]
- الصدام الحضاري الدائر بين التيارات الثقافية في القطر العربي الواحد بصورة تشابه شكل الصراع مع الاستعمار أثناء وجوده، يتجسد هذا الصراع في وجود مدرستين تتنافسا سياسيا على إثبات الوجود الحضاري للأمة العربية؛ أولهما المدرسة التي تصف نفسها "بالأصولية" كرمـــــــــــــــز للتشبث بالأصولية العربية الإسلامية بدأ بالكتاب والسنة، وانتهاء بعلم أصول الفقه، بينما يخلع عليها خصومها التسمية نفسها، ولكن من منطق تشويهي لتكون مرادفة للغلو والتطرف والتشدد والعنف والإرهاب، أما ثاني المدرستين فهي؛ مدرسة "الحداثيين" الذي يرفعون شعار الحداثة في مقابل الأصولية وحجتهم أن هذه الأخيرة، إنما هي تخلف بأوسع مدلولات التخلف لا علاج لأدواتها إلا بالحداثة.[49]

كذلك فإن ما تجب الإشارة إليه في ضوء السياسة التعليمية القائمة، أن استخدام اللغة العربية عكس حالة سلبية شديدة لمظاهر عدة أهمها: استشراء العامية وآثارها وانعكاساتها السلبية على اكتساب المهارات اللغوية، ضعف إعداد معلمي اللغة العربية، و طرائق التدريس والأساليب التلقينية المتبعة في تعليمها.[50]

وبالرغم من حملة التعريب التي شهدتها نظم التعليم ومناهج التدريس العربية، إلا أن ضعف التقدير السائد لأهمية تعريب اللغة، حال بسببه دون إحداث تقدم ملموس على هذا الصعيد، فثمة من الحكومات من استمرت في الإبقاء على التدريس خاصة الجامعي، باللغة الأجنبية، وأخرى دعمت توسيع التعريب توسيعا زائدا.[51]

المحور الثالث: نحو منظور استراتيجي لإصلاح سياسة التعليم والتغيير السياسي العربي.

استنادا إلى ما تقدم، فإن الموقف الذي تسعى هذه الدراسة باتخاذه حيال أزمة التعليم والتغيير السياسي في الوطن العربي، هو وضع استراتيجية إصلاحية وتكييفيه حديثة، يمكن إذا ما بلورت في مداخل ومنهجيات محددة أن يتحقق بناء عليها عملية تغير سياسي ناجحة اتجاه الديمقراطية.

وعليه فإنه بهدف صياغة استراتيجية تسمح بتأمين هذا المطلب بأعلى فعالية ممكنة، تقترح الدراسة العمل بثلاث نماذج تربوية لكل منها مادة معرفية، وطرائق تلقينيه، وهي كالآتي:

أولا: تفعيل أنموذج التربية الأخلاقية

إن الغاية التربوية التي يريد الوصول إليها ممثلو هذا النموذج، ليست سوى تلبية حاجات وقيم أخلاقية عليا من حب وتعاون ونظام ونظافة واجتهاد واحترام ومسالمة، وصدق وأمانة وولاء وانتماء، وغير ذلك من قيم أخرى تدخل في صميم التكوين التربوي الأخلاقي للمواطن، تكون ذات أهمية قصوى بالنسبة لعمليات الاصلاح والتحديث مستقبلا.

وتتحدد طبيعة العلاقة بين الأخلاق والإصلاح عبر هذ الأنموذج التربوي في حقيقة مفادها؛ أنه إذا كان السلوك الأخلاقي هو صفة لسلوك الفرد فلا بدّ أن يكون أيضا صفة لسلوك الدولة، ذلك لأن الفرد هو مواطن أخلاقي بقدر ما هو مواطن سياسي[52].

لذلك فإن أهم ما يقترحه أنصار هذا الاتجاه بشأن تفعيل دور التربية في الاصلاح، هو على الأقل توجيه هذه الأخيرة بأقصى قدر ممكن نحو تحقيق الكمال الشخصي المطلق للإنسان، وذلك بتنظيم سلوكه الشخصي نحو نفسه، وسلوكه نحو غيره تنظيما يغرس في النفوس حب الخير وبغض الشر، ويوقظ ضمير الفرد حين يقوم بأي عمل[53].

إنّ ذلك بالطبع لن يتحقق بالشكل المطروح في الوطن العربي ، إلا في ضوء ما يمكن أن تتبناه المنظومة التربوية من فلسفات وقيم ومعايير أخلاقية، وزيادة تضمينها في الكتب ومناهج التدريس في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك بما يساعد أخيرا على تسهيل عملية تدريسها وتنشئتها في أذهان المتربين كالآتي:

- تحليل الفضائل الخلقية، ببيان ثوابها وفوائدها على الفرد والمجتمع.
- تحليل الرذائل الخلقية ببيان عقابها وأضرارها الوخيمة على الفرد والمجتمع.
- دعم تلك التوجهات بما توفَّر من الحجج والبراهين.
- ربط تلك التوجيهات بما يلاحظ ويسمع من تدني في سلوك المجتمعات التي لا تعطي اهتماما بالجانب الاخلاقي، ويكون ذلك باستخدام القصص وضرب الأمثال، وأخذ العبرة من الأحداث والمصائب والكوارث التي تصيب الفاسدين في المجتمع[54].

إضافة إلى ما سبق، لا بد من الإشارة إلى جانب آخر في ضوء استراتيجية تكوين السلوك الأخلاقي للمواطن الصالح من خلال تأهيل الناشئة العربية وتربيتها أخلاقيا وفق تطلعات المجتمع التالية:

- إكساب المتعلم ثقافة احترام الآخر.
- ترسيخ قيم التعاون والتشارك.
- قيم التسامح والتضامن والتعايش.
- خلق روح المبادرة والمسؤولية.
- الولاء غير المشروط للجماعة.
- الميل إلى مواجهة كافة أشكال السلوك غير الأخلاقي(العنف بمختلف صيغه، التخريب، الغش، الرشوة، عدم احترام معايير الجماعات أو الحياة المشتركة إلخ..) [55]

وهكذا، ففي ظل النظرة الاستراتيجية العامة، وفي ضوء الفهم الواضح للإصلاح التربوي ضمن هذا النموذج الذي يستهدف النمو المتكامل لدى الفرد، وتوجيهه وجهة أخلاقية تتفق وتطلعات المجتمع والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فإن هناك أسسا عامة للإصلاح تتضمن استخدام نظم وبرامج تربوية عدة وصولا إلى تحقيق تلك الأهداف في الجزائر، ومن ضمنها:

- تشجيع أنشطة التوجيه التربوي: وذلك بهدف تسيير نضج المتعلمين ومواكبتهم وميولهم وملكاتهم واختياراتهم التربوية، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك ابتداء من السنة الأولى ابتدائي إلى غية التعليم العالي.
- تشجيع أنشطة الدعم التربوي والنفسي: وذلك عن طريق مجموع العمليات والاجراءات التي ينبغي اتباعها على مستوى النظام التربوي قصد تحقيق الكفايات المسطرة عند كافة المتعلمين دون تمييز.
- تشجيع أنشطة الدعم الاجتماعي: وذلك بهدف توثيق عرى المحبة والاخاء بين المتعلمين وبقية أفراد المجتمع، وتنشئتهم على التضامن والتكافل والتسامح مع الغير في سبيل المصلحة العامة.

- تشجيع أنشطة التربية على القيم الدينية: وتعنى هذه الأنشطة بتربية الناشئة على قيم ومبادئ الشريعة الاسلامية السمحة فقها وممارسة بما يساهم في تقوية ثقافتهم الاسلامية وتصحيح معتقداتهم الخاطئة، وبناء السلوك القيم ومن ثم تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، والمتسم بالاعتدال والتسامح والشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقهما والمتوقد للاطلاع والابداع، والمطبوع بروح المبادرة الايجابية والانتاج النافع.
- تشجيع أنشطة التربية البيئية و التربية على التنمية المستدامة: الغرض من هذا حصول الأشخاص والمجموعات على الوعي ببيئتهم ويكسبون المعارف والقيم والقدرات، وكذا الارادة التي تسمح لهم بالفعل شخصيا وجماعيا ليساهم الكل في حل المشاكل الحالية والمستقبلية لبيئتهم(56).

ثانيا: تفعيل أنموذج التربية المدنية:

إن اعتماد التربية المدنية كمقاربة للإصلاح السياسي في الوطن العربي، ينبغي أن يتضمن عددا من الأهداف التي عن طريقها يمكن تحقيق ثقافة مدنية متكاملة لدى الفرد، ولعلى من أبرز هذه الأهداف ما يلي:

- ترسيخ ثقافة التسامح ونبذ العنف في نفوس التلاميذ وتوجيههم نحو ثقافة متحررة من العصبية والفئوية .
- تربية التلاميذ على مبدأ احترام القانون وسيادته وحقوق الأفراد.
- تنمية عاطفة الولاء للوطن لدى التلاميذ من خلال اكسابهم قيم الحرية والعدالة وتحمل المسؤولية.
- إعداد جيل واع بالأخطار المحدقة بوطنهم والتحديات التي يواجهُها الوطن، وتعبئتهم لمواجهة تلك الأخطار والتحديات بما يخدم المصلحة المدنية.
- نشر ثقافة المدنية بين التلاميذ وتعريفهم بأهم مفرداتها والتي أهمها؛ العمل الجماعي، المساواة، التسامح، احترام الآخر، تعدد الافكار والآراء، تعدد الانتماء السياسي والاجتماعي، إدارة الاختلافات بطرق سلمية، الوعي بحقوق المواطنة، التضامن والمساندة والعطاء والمشاركة السياسية.
- تنمية مفهوم الاعتراف بوجود الآخر في المجتمع، ووعي المتعلم أن للآخر حقوقا لا تقل عن حقوقه، واحترام حرية الآخرين كشرط ضروري لتمتعه بحريته والحفاظ على ملكيته، وذلك في إطار الصف والمدرسة والحي. (57)

علاوة عل ذلك، فإنه لابد من طرح موضوع رئيسي في التربية المدنية خصوصا حول من يعلمها والكفاءات التي يجب توافرها في المعلم ليقوم بدوره في تدريسها ؟ حيث تقترح الاستراتيجية المعدة في إطار تنمية السلوك الديمقراطي لمعلمي التربية المدنية التّحلي بالمواصفات الآتية:

- معرفة عميقة بمادة التربية المدنية التي يدرسونها.
- المقدرة على ايصال ما يعرفه طلابه.

- استخدام أنموذج التعليم والتربية بالحوار.
- القدرة على تقييم عمل طلابه.
- التزام ضمني بمسؤولياته في الصف وبالمهام الموكلة إليه .
- التزام بوطنه وبهويته وبقضاياه. (58)

ثالثا– تفعيل أنموذج التربية السياسية:

ترجع أهمية التربية السياسية في هذا المجال إلى أنها الإطار الأمثل الذي يتم فيه اكتساب المعلومات والمعارف بشأن السياسات وأنظمة الحكم، وقضايا المجتمع والمشكلات العالمية والعلاقات الدولية، حيث تدور موضوعاتها في أغلب الأحوال في شكل محاور ثلاثة لعلى أهمها:

- الحكومة وواجباتها.
- الشعب وواجباته.
- العلاقات بين الطرفين وما تمثله من حقوق لكل طرف على الآخر، فحقوق الحكومة على الشعب، الاعتراف بسلطاتها والإقرار بقوتها واحترام النظام Orders ، ومن حقوق الشعب على الحكومة العدالة في تنفيذ القوانين، وتحقيق الأمن واحترام سيادة الشعب.(59)

ولذلك فإنّه حتى يكسب نظام التعليم في الوطن العربي صفات مشتركة لمعايير عصر الحداثة السياسية، فإنّ عليه القيام بإصلاحات عاجلة وضرورية في المجالات النوعية التالية:

- تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي، وترسيخ مبادئ المشاركة والديمقراطية والتعددية وممارستها.
- توجيه العملية التربوية توجيها يطور في شخصية المواطن القدرة على التحليل، والنقد والمبادرة والإبداع، والحوار الإيجابي، وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.(60)
- تجسيد القائمين على شؤون الحكم للقيم السياسية والأخلاقية العلمية باعتبارها أول شروط التعليم السياسي الأجيال الجديدة، وهذا شرط أساسي لتجسيد فكرة الحكم الصالح.
- مراجعة الكتب المدرسية بصفة مستمرة وخاصة المضامين المتعلقة بالشعوب والحضارات الأخرى وبالمشكلات العالمية وبالعلاقات الدولية ونظم الحكم في المجتمعات الأخرى لتعزيز تقبل الفروق الثقافية ولتعزيز احترام حقوق الانسان والحريات الأساسية.

- الاهتمام المبكر بالإدراكات السياسية الناشئة من خلال المناهج المدرسية التي ينبغي أن تتضمن قيم الشورى، والديمقراطية، والسلام وغيرها من القيم الاجتماعية والسياسة العالية.
- ضرورة تكامل أدوار الأسر ومؤسسات التنمية والتنشئة السياسية الأخرى في ترقية الوعي السياسي لا لتزييفه، وربط الفرد بمفهوم وطنه وهموم الإنسانية جمعاء.
- أن تكرس النظم التربوية في مجال التطبيق والعمل بنموذج ثقافة الإبداع، الذي يترتب عليه مجموعة الإيجابيات التالية:

- المعلم في هذا النموذج، معلم ومتعلم في نفس الوقت، يتّسم بالديمقراطية والموضوعية.
- إفساح المعلم لحرية التعبير والتفكير في الصف والعمل على تعزيز قيم النقد الذاتي والتعلم الذاتي وخدمة البيئة والسعي نحو حل مشكلاتها.
- تعزيز قيم الانتماء إلى الوطن والحفاظ على الهوية مع الأخذ بمبدأ نفكر عالميا ونطبق محليا.
- يكون سعى النظام التعليمي نحو تشكيل عقلية ناقدة مبدعة وتنمية شخصية متكاملة مبدعة [61].

وعليه فإن تحسين الواقع السياسي للنظم التعليم في العالم العربي يبقى مرهون إلى حد كبير بمدى تضمينها جملة القيم والمعايير السياسية الحديثة، وذلك لكي تصبح قادرة على أداء وظيفتها بنجاح أثناء تنفيذ عملية التحديث والتنمية السياسية في سائر بلدان العالم العربي.

الـــــخـــــــاتمـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــة:

من المفيد – وقد وصلنا إلى ختام هذه المداخلة – أن نلفت الانتباه إلى استخلاص عام مؤدّاه-: أن ارتباط التعليم بعمليات "المشاركة السياسية" و"الشرعية" و"الهوية الوطنية"، يعد ضرورة ملزمة في إطار ما يمكن استحضاره لإنجاح عملية التغيير السياسي المطلوب في البلاد العربية على وجه العموم، لكن ما تجب الإشارة إليه في ضوء ما يمكن طرحه في شكل استنتاجات فرعية لهذه الدراسة، أن ثمة اتفاق عام على وجود أزمات تربوية تعليمية عدة، حال بسببها دون تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير السياسي في هذه البلدان، ومن ضمنها:

- أن نظام التعليم التقليدي القائم على ثقافة التلقي الصامت للمعرفة، والإتباع، والقهر، والتسلط، والتزوع إلى طرائق التلقين، الحفظ، ترتب عنه انعكاسات سلبية عدّة على أداء الأنظمة السياسية العربية ومخرجاتها، وذلك بحكم ضعف ثقافة الإبداع، والنقد والمشاركة لدى فئات واسعة من أفراد المجتمع العربي.
- استشراء الأمية، أسفر عن تدني معدلات المشاركة السياسية لدى فئات واسعة من الجماهير العربية، وذلك لأبرز المظاهر والأسباب نذكرها كالآتي:
  - انخفاض درجة الوعي السياسي.
  - الشعور بالاغتراب وباللامبالاة السياسية في المجتمع.
  - الامتثال التام للسلطة السياسية.
- النظم التعليمية القائمة في الوطن العربي تمثل صورة لواقع التجزئة، حيث تكرس التوجهات القطرية والقيم الفردية الأنانية على حساب التوجهات القومية والعمل الجماعي العام.

وبالتالي، فإنه على قدر الضعف المستمر لنظام التعليم العربي، فقد شكلت هذه الأوضاع، إحدى الخلفيات الرئيسية لأهداف إصلاح سياسة التعليم، والتغيير السياسي في المنطقة، وذلك بناء على ضرورة تكامل النظم التربوية في ترقية الوعي السياسي لدى الطلاب العرب، وتأهيلهم لأنماط جديدة من التنشئة السياسية، يمارسون بها العمل السياسي ويفهمون بها المجتمع الذي يعيشون فيه، إذ بدى من الممكن بشأن هذه العملية اقتراح تفعيل وسائط ونماذج تربوية عدة، من ضمنها:

- أنموذج التربية الأخلاقية.
- أنموذج التربية المدنية .
- أنموذج التربية السياسية.

ومما تقدم يتبين أن الاقتراحات المطروحة لإصلاح سياسة التعليم في الوطن العربي من الممكن جدا أن تؤدي إلى تجاوز العقبات البارزة في طريق التغيير السياسي المنشود في مجمل الاقطار العربية الاكثر حاجة في هذا الضرف إلى التنمية والديمقراطية والتحديث.

هـــــــــــــــوامـــــــش الدراسة:

1- ناجي عبد النور ، **المدخل إلى علم السياسة** ، الجزائر : دار العلوم للنشر والتوزيع ، 2007، ص.40 .

2- مما تجدر الاشارة إليه هنا أن النظام التعليمي يمكن أن يظهر اختلافات ملموسة بينه وبين ما يقابله في النظام التربوي وذلك بحكم أن التربية أشمل وأعـــم من التعليـــم، لأنهـــا تعني كـــل المؤثرات والـــعوامـــل التي يعيش في وســطهـــا الـــفرد وتؤثـــر فيه، وتحـــدث داخـــل الـــمؤسسة وخارجها فتشـــرك جميـــع المؤسسات والمؤثرات، أما التعليم فهو الجانب المتخصص من التربيـــة والـــذي يتصل بالـــتدريس وبموقـــف المعلم والمتعلم، فالتعليـــم هو حث المتعلم على التعلم، فينقل إليهم المعرفة، ويدربهم على مهارات معينة، أنظر في هذا الصدد إلى: اسماعيل علي سعد، **التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: عالم الكتب،1992،ص.54.

3- شبل بدران، سعيد سليمان ،**التعليم في مجتمع المعرفة**، الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية، 2007،ص. 79.

4- صالح، عبد الرحيم علي، **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، الأردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع ، 2014، ص.29.

5- جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين، **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم**، القاهرة: دار الجامعة الجديدة، 2008، ص.18.

6- المرجع نفسه، ص.23.

7- المرجع نفسه، ص.24.

8- عامر مصباح ، **معجم العلوم السياسية والعلاقات الدولية**، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2010 ، ص.212.

9- محمد نصر عارف، **الاتجاهات المعاصرة في السياسة المقارنة**، الأردن: المركز العالمي للدراسات السياسية، 2006، ص.228.

10- جمال الدين ابن مـــــــــــنظور، **لســـــــــــان العـــــــــرب**، بيروت: دار صـــــــــادر، 2005، ص.107.

11- **سورة الأنفال**، الآية 53.

12- إبراهيم عبدالجليل، **أثر القرآن الكريم في تغيير الحياة الاجتماعية والمجتمع العربي**، بيروت: دار الكتب العلمية، 2006،ص16.

13- وذلك لمسلمة مفادها أن التغيير مصطلح محايد، لا يحوي أي دلالة تعبر بالضرورة عن السلبية أو الايجابية، وذلك من كون أنه يعكس حدوث تغييرات في الظواهر دون أن يكون لهذا التغيير اتجاه واضح يميزه عما كان وما سيكون، بمعنى ما أن التغيير قد يكون ارتقاء وتقدما، وقد يكون نكوصا وتخلفا، ذلك لأن المجتمعات تشهد التحسن والارتقاء في بعض مظاهر حياتها، والتأخر والتخلف في البعض الآخر، لكن يبدو من المفيد جدا وبعين الاعتبار، أن نراقب هذا التغيير وندرسه بكل تعقيداته ، كي ما يتسنى في الأخير تسهيل عملية تكييفه وتطبيع الاستفادة منه خدمة للتنمية في أي منطقة من العالم، أو بمعنى ما التغيير الذي ينبغي أن يوضع له معايير موضوعية تؤهلنا للحكم على مدى صلاحيته في المدى الطويل لتحقيق أهداف مجتمعية تجعل من الحياة المستقبلية أمرا يحقق أقصى تطلع إنساني ممكن، طالع في هذا الصدد؛ مريم أحمد مصطفى، **دراسات في التغيير والتنمية في الدول النامية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2011، ص.16.

14- أحمد رشوان، **التنمية السياسية والتغيير الاجتماعي في الدول النامية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1997، ص. 52. عامر مصباح ، **مرجع سبق ذكره** ، ص.474.

15- عامر مصباح ، مرجع سبق ذكره، ص. 474.

16- إسماعيل صبري مقلد، محمود، ربيع محمد، **موسوعة العلوم السياسية**، الكويت: منشورات الجمعية الكويت ، 1999، ص.47.

17- منى سالم جعبوب، **قيادة المجتمع نحو التغيير**، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية،2010، ص.15.

18- مكي ثروت، **النخبة السياسية والتغيير الاجتماعي**، القاهرة: عالم الكتب، 2005،ص.127.

19- سيد جاب الله، **التعليم والتنمية** ، الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع،2003،ص40.

20- سلامة الخميسي، **دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،2002،ص236.

21- ريتشارد داوسن، وآخرون، **التنشئة السياسية: دراسة تحليلية**، (ترجمة: زاهي البشير المغيربي)، بنغازي: منشورات جامعة قار يونس، 1991، ص.216.

22- محمد عبد الرحمن، **علم الاجتماع السياسي**، بيروت: دار النهضة العربية،2001، ص452.

23- سلامة الخميسي، المرجع السابق الذكر، ص. 261.

24- محمد عبد الرحمن، **المرجع السابق الذكر**، ص439.

25- عصمان ، سليمان ، **مدخل إلى علم السياسة**، بيروت : دار النضال للطباعة والنشر، 1989ص .186.

26- محمد محفوظ، **الحرية والإصلاح في العالم العربي**، لبنان: الدار العربية للعلوم، 2005،ص141 -142 .

27- نمر منصور فريحة ، **فعالية المدرسة في التربية المواطنية**، لبنان : شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، 2002، ص47.

28- شبل بدران، حامد عمار، **التربية المدنية، التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2009، ص. 29.

29- الطاهر علي موهوب، **التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالمشاركة السياسية**، القاهرة: العلم والايمان، 2010،ص.139.

30- محمد حسن دخيل، **اشكالية التنمية الاقتصادية المتوازنة**، لبنان: منشورات الحلبي الحقوقية، 2009، ص. 145.

31- عبد اللّـــه العروي، **مفهوم الدولة**، المغرب: المركز الثقافي العربي، 2011، ص. 211.

32- سلامة الخميسي، مرجع سبق ذكره، ص، ص. 269-270.

33- اسماعيل علي سعد، "**فلسفات تربية معاصرة**"، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، العدد 198، سنة 1995، ص، ص. 204-205.

34- سلامة الخميسي، مرجع سبق ذكره ، ص، ص. 269-270.

35- أحمد وهبان، **التخلف السياسي وغايات التنمية السياسية**، مرجع سبق ذكره، ص، ص. 55-56.

36- الطاهر بلعور، "**المجتمع المدني كبديل سياسي في الوطن العربي**" ، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 10 ، نوفمبر 006، ص. 126.

37- إسماعيل صبري عبد اللّـــه، "**الديمقراطية داخل الأحزاب الوطنية وفيما بينها**"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية حول: أزمة الديمقراطية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2002، ص. 501.

38- لاري دياموند، "**لماذا ليس هناك ديمقراطيات عربية**"، مجلة المشكاة، المجلد الأول، العدد 01، كانون الثاني 2010، ص. 9.

39- عمراني كربوسة، "**التأصل النظري للاستبدادية السياسية العربية بين سياسة الإقصاء للحركات الإسلامية ولحظة ميلاد الإرهاب**"، مجلة المفكر، الجزائر، العدد السابع، د.س. ن ، ص. 196.

40- منار محمد بغدادي، **السياسة التعلمية في الدول النامية والمتقدمة**، الإسكندرية؛ المكتب الجامعي الحديث، 2009، ص. 91.

41- النظم التعليمية هي انعكاس للواقع الاجتماعي، فلا يمكن تصور نظام تعليمي اشتراكي في بلد رأسمالي والعكس صحيح، بمعنى أن النظام التعليمي في أي مجتمع هو صورة واضحة وجلية لهذا المجتمع، أنظر في هذا الصدد إلى؛ شبل بدران، **دراسات في سياسات التعليم في البلاد العربية**، ، الإسكنـــــدرية: دار الـــــــــمعرفة الجامعية،1992، ص.56.

42- ثناء فؤاد عبد اللّـــه، **آليات التغيير الديمقراطي في الوطن العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2004، ص. 62-63.

43- حسنين توفيق ابراهيم، **ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999، ص. 98.

44- حيث يندرج في اطار هذا النموذج ملامح التطور المرحلي للسلطة كالآتي: - طور الظفر بالبيعة والاستيلاء على السلطة وانتزاعها من يد الدولة السابقة والعمل على تدعيمها.- طور الاستبداد والانفراد بالسلطة والالتجاء إلى اتخاذ الموظفين من الموالي والاعتماد على جنود الارتزاق.- ظهور الفراغ والدعة لتحصيل ثمرات الملك والمال وتخليد الآثار وبعد الصيت.- ظهور الإسراف والتبذير ويكون صاحب السلطة في هذا الطور خاضعا لتزواته وشهواته، وسرعان ما تصاب سلطة الدولة بالهرم الذي يؤدي إلى انحلال الدولة ذاتها وفنائها، أنظر في هذا الصدد: حسين أحمد رشوان، **في القوة والسلطة والنفوذ**، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب، 2007، ص. 96.

45- أحمد بهاء الدين، **شرعية السلطة في العالم العربي**، بيروت: دار الشرق، 1984، ص .15.

46- سالم القمودي، **سيكولوجية السلطة، بحث في الخصائص النفسية المشتركة للسلطة**، القاهرة: مكتبة مدبولي، 1999، ص. 28.

47- ابراهيـــــم، سعد الدين، **آخـــــرون، المجتمع والدولة في الوطن العربي**، بيروت: مركز الدراسات العربية، 2005، ص.16.

48- محمود ، محمود ، "**الخطوط الرئيسية الاستراتيجية تطوير التربية العربية**"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية حول: دور التعليم الوحدة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1987،ص. 193.

49- عبد الرزاق قسوم، "**التيارات المعاصرة في عالمنا الإسلامي**"، مجلة أفاق الثقافة والتراث ، الإمارات العربية المتحدة، العدد 24، جانفي 1999. ص، ص. 9-10.

50- أميرة عبد السلام زايد، **دور التربية في صناعة وتفعيل الوعي العربي**، مصر: دار العلم للنشر والتوزيع، 2010 ، ص.50.

51- هلال ناتون "**في التعريب والمصطلح والمعاجم**"، مجلة افاق الثقافة والتراث، الامارات العربية المتحدة، العدد 26، يوليو 1999، ص. 53.

52- إمام عبد الفتاح إمام، **الأخلاق والسياسة؛ دراسة في فلسفة الحكم**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2002، ص.178.

53- المرجع نفسه، ص.188.

54- خالد بن حامد، **أصول التربية الإسلامية**، السعودية: دار عالم الكتب، 2000، ص.168.

55- عبد اللطيف الفاربي، وآخرون، "**التربية على المواطنة والسلوك المدني**"، نسخة مقترحة من مشروع تعزيز كفايات الأطر التربويةE3P1، المغرب: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، د. س. ن، ص.11.

56- مجموعة من الباحثين، **دليل الحياة المدرسية**، المملكة المغربية: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، 2008، ص.36.

57- نذير أحمد، "**منهاج التربية المدنية ودوره في التنشئة الديمقراطية لدى طلاب المرحلة الأساسية في فلسطين: دراسة حالة محافظة نابلس(1994-2006)**"، مذكرة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية فلسطين، كلية الدراسات العليا، 2007، ص.25.

58- منصور فريحة، **فعالية المدرسة في التربية المدنية**، لبنان: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، 2002، ص.117.

59- محمود قمبر ، مرجع سبق ذكره، ص ،ص.335-336.

60- أماني جرار، التربية السياسية: السلام، الديمقراطية، حقوق الإنسان، عمان: دار وائل للنشر و التوزيع، 2008، ص، ص.209- 210.

61- قاسم حجاج ، " **التنشئة السياسية في الجزائر في ظل العولمة : بعض أعراض الأزمة ومستلزمات الانفراج** " ، مجلة الباحث ، الجزائر ، العدد الثاني ، 2003، ص . 90.