التربية المدنية: مدخل لمواجهة القهر التربوى
"رؤية تربوية مقترحة"

إعداد

د/ إيمان جمعة محمد عبد الوهاب
مدرس أصول التربية
كلية التربية - جامعة بنها

بحث مقبول فى مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد(٢٨)، العدد(١١١)، الجزء(٤)، يوليه ٢٠١٧

التربية المدنية: مدخل لمواجهة القهر التربوى

"رؤية تربوية مقترحة"

إعداد د/ إيمان جمعة محمد عبد الوهاب
مدرس أصول التربية
كلية التربية – جامعة بنها

ملخص البحث :

يوجه البحث الحالى اهتمامه لسبر أغوار قضية القهر التربوى؛ وخاصة ما يتعرض له المتعلمون الخاضعون فى إطار قهر التربية المدرسية وتحديد ماهيته، ودراسة أبعاده الاجتماعية والتربوية فى محاولة لصياغة رؤية تربوية تتضمن آليات محددة للمواجهة بدلاً من الأساليب الشائعة كالانسحاب أو التكيف والتى تزيد من فعل القهر التربوى؛ وذلك من خلال الاعتماد على التربية المدنية بما تقوم عليه من أسس فكرية ومبادىء فلسفية مناهضة للقهر، ويتجه الهدف التربوى فى ضوء هذه الرؤية إلى كشف منابع الحرية الكامنة التى تظهر كناتج من نواتج الصراع بين ضغط قوى القهر ومبادىء التربية المدنية التى تعادى هذا القهر؛ تلك الحرية التى تسمح ببناء المواطن الحر الفاعل الواعى بتناقضات مجتمع القهر وبقيمة الفعل الإنسانى، لينتهى البحث بتقديم رؤية تربوية مقترحة بفلسفة، وأهداف محددة، ومنطلقات داعمة، وأبعاد للتطوير فى منظومة التربية المدنية بآليات تنفيذية يمكن بمقتضاها دعم دور التربية المدنية وتفعيل قدرتها على مواجهة القهر التربوى السائد فى المدرسة المصرية .

الكلمات المفتاحية: القهر التربوى، إعادة الإنتاج، المقاومة، التربية المدنية، الثقافة المدنية، التربية التحررية، الديمقراطية، المدرسة.

Civic education: An approach to face educational oppression
"Proposed educational vision"

Dr. Eman Gomaa Mohammed Abdel Wahab

Abstract:

The present research focuses its attention on the issue of educational oppression, and determines its nature and studies its social and educational dimensions in an attempt to formulate an educational vision that includes specific mechanisms for facing instead of common methods such as withdrawal or adaptation, which increase the act of educational oppression. And this achieves Through the adoption of the form of civic education and its basis of intellectual foundations and philosophical principles which resist oppression. The educational objective of this vision is to reveal the underlying sources of freedom that emerge as a result of the conflict between the pressure of the forces of oppression and the principles of civic education that resist this oppression. This freedom

allows building a free and active citizen who is aware of the contradictions of a society of oppression and the value of human action. The research ends with presenting a proposed educational vision with a philosophy, specific objectives, and supportive perspectives and dimensions of development in the system of civic education through executive mechanisms, whereby it can support the role of civic education and activate its ability to face the prevailing educational oppression in the Egyptian school.

Keywords: Educational oppression, Reproduction, Resistance, Civic education, Civil culture, liberal education, Democracy, School.

مقدمـــة :

فى نسق التحديات الحضارية الجديدة، وفى ظل ما يشهده العالم من تحولات اجتماعية وسياسية بالغة الأهمية والخطورة، ما زال الإصلاح التربوى يشكل هاجس المجتمعات الإنسانية، ومازال الحلم فى بناء تربية متجددة قادرة على تجاوز قهر الإنسان، وتصفية معاناته، والانتقال به إلى عالم الحرية، والعدالة، والقوة، والمساواة، يحتل مكانة هامة فى وجدان النخب السياسية والتربوية فى المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

لهذا احتلت إشكالية القهر التربوى موقعاً مركزياً فى مجال الحياة التربوية فى الدول المتقدمة والنامية على السواء، حيث يشير شويبل **(Schwebel, 2006 :68)** إلى أن القهر التربوى حاضر حتى فى الدول المتقدمة، ويظهر بشكل أو بآخر فى النظم التعليمية الأمريكية، خاصة مع وجود ثلاثة نظم منها ما يقدِم تعليماً متميزاً للطبقات القادرة مادياً، وأخرى أقل جودة للطبقة الوسطى، ومنها نظم متدنية وغير كافية تقدَم للفئة غير الآمنة اقتصادياً، ومع المقارنة بين مستويات وأساليب النظم الثلاث وجد أن التعليم يكرس نوعاً من التمايز الطبقى واللامساواة فيما يطلق عليه " القهر المتحضر".

غير أن هذه المسألة قد طرحت نفسها بقوة فى خضم المشكلات الاجتماعية والسياسية التى تواجه المجتمع العربى المعاصر خلال البحث عن أصولها، كما أثارت إشكالية القهر التربوى جدلاً فكرياً واسعاً ومقاربات تربوية سجلت نفسها فى أصل عدد كبير من النظريات التى تبحث فى تلك القضية، وأبعادها، واتجاهاتها، وصلاتها الدينامية مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية وأوسع مجالاتها. **(وطفة، ١٩٩٩: ٥٤)** .

وقد تزايد هذا الجدل مع تنامى الاهتمام بقضايا القهر والمقهورين؛ والذى بات مطلبًا ملحًا خاصة فى ظل ما يشهده المجتمع العربى عامة، والمصرى خاصة من تحولات على المستويين: الداخلى والخارجى، تلك التحولات التى تنشد تجاوز واقع مأزوم دفع بالعديد من الفئات

الاجتماعية نحو دوائر القهر، والتهميش، والاستبعاد، والتمايز الاجتماعى. **(عبد العزيز، ٢٠١٦: ١٥)**

ويعتبر القهر التربوى استمراراً لظاهرة شائعة فى المجتمعات العربية، حيث يمثل القهر السمة الأساسية للعلاقات السياسية والاجتماعية فى العالم العربى، بل إنه أصبح سمة سلوكية فى نظم الحكم والإدارة، وفى الحياة الاجتماعية، وفى الأسرة، وامتد ليتوغل داخل كافة النظم التربوية والتعليمية العربية .

وقد كشفت دراسات عديدة **(وطفة، ١٩٩٩)، (السورطى، ٢٠٠٩)، (خضر، ٢٠٠٨)** عن أن التسلط والقهر فى التربية العربية لا يمكن فصلهما عن التسلط والقهر ومظاهرهما فى نسق الحياة الاجتماعية، ونقطة انطلاق تلك الدراسات فى التحليل أن كل ما هو تربوى هو اجتماعى بالضرورة، فالظواهر التربوية هى ظل حقيقى لظواهر الحياة الاجتماعية؛ خاصة وأن التربية معنية بإعادة إنتاج ما هو سائد فى الحياة الاجتماعية؛ وبالتالى فإن الظاهرة التربوية إن لم تكن جوهراً للحياة الاجتماعية فهى امتدادًا لها وصورة حقيقية لوجودها .

وهنا لا يصعب الاستنتاج أن النظم التربوية فى مصر بفلسفتها، وأهدافها، وسياساتها، وأساليبها، ومناهجها، ومؤسساتها، تعرضت إلى بعض الديناميات والمسببات بهدف إضعاف دورها أو إفراغها من مضمونها التحررى، وتم استخدام التعليم كأداة من أدوات القهر والتسلط والاستبداد على مر عقود. وإذا ما عدنا لمقولة باولو فريرى البارزة حول أن " التعليم لا يكون محايداً، فإما أن يكون تعليماً للحرية وإما تعليماً للاستعباد "، ومع التأمل فى حال المنظومة التعليمية يصعب علينا تقبل فكرة أنها بصورتها الحالية توفر تعليماً للحرية .

وقد أكدت دراسة **(السيد؛ ورمضان،١٩٩٧)** أن أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة داخل المجتمع المصرى تكرس القهر والاستبداد سواء كان ذلك فى الأسرة أم داخل المؤسسات التعليمية، كما كشفت الدراسة عن عديد من مظاهر القهر، والاستبداد، وسلب الحريات مكرسة داخل المؤسسات التعليمية؛ مما يؤثر تأثيراً سلبياً فى نوعية خريجيها. وتتضح هذه المظاهر فى المناهج والمقررات، وأساليب التدريس وطرقه، وعلاقة المعلم بالمتعلم، والإدارة التعليمية، ونظم الامتحانات، وغيرها مما يترك الكثير من الآثار السلبية التى تسهم فى إضعاف كثير من الجوانب فى بناء شخصية الطالب.

كما أشارت دراسة **(البيلاوى، ١٩٩٦)** إلى أن عملية تكريس الهيمنة والقهر فى المدرسة المصرية تظهر بصورة واضحة من خلال بنيتين أساسيتين والعناصر المكونة لها وهما: بنية علاقات إنتاج وتوزيع المعرفة داخل حجرة الدراسة التى تكرس السلبية والقهر، وكذلك بنية

العلاقات الاجتماعية داخل التنظيم المدرسى؛ والتى تغرس قيمها ومعاييرها واتجاهاتها فى شخصية التلاميذ من خلال معايشته لها وتعرضه لما تنطوى عليه من أنشطة الثواب والعقاب، ويؤكد أن هذه البنى بعناصرها وخصائصها هى بنى تسلطية أبوية قاهرة لاتنتج إلا ثقافة القهر، والصمت، والاغتراب .

ومن ناحية أخرى، فإن دلائل التسلط والقهر فى الأنظمة التعليمية المصرية تظهر أيضاً فى التشريعات والسياسات التعليمية، فقد كشفت دراسة **(مقار،٢٠١٢)** عن مظاهر السلطوية فى مواد التعليم بالدستور المصرى من خلال ثلاث مؤشرات على الأقل تتمثل فى فرض هوية واحدة ترسخ مفهوم الدولة الأبوية، وتخصيص مواد إلزامية بالمناهج التعليمية، وأخيراً هيمنة المركزية على المؤسسة التعليمية، وهو مايدل – كما تشير الدراسة – على دأب السلطة على استخدام النظام التعليمى فى تأسيس وتشكيل فكر الأجيال الصاعدة وتحديد طبيعة علاقتها بالدولة بما يحقق أهدافها السياسية .

وبناءً عليه، تؤكد دراسة **(حسين، ٢٠١٥)** أن قضية القهر والتسلط التربوى فى مصر وما تفرزه من عوامل السيطرة، والقمع، والتمييزات الاجتماعية والطبقية داخل المؤسسات التربوية الراعية، وما يرتبط بذلك من تمييزات نوعية فى نمط التسلط التربوى؛ تعد أحد أكبر الإشكاليات التى تنعكس سلباً على طبيعة العملية التربوية والمخرج التربوى؛ وهو الدعامة الأساسية التى تحتاج إليها المجتمعات الإنسانية؛ بهدف تذليل العقبات وإنجاز خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتطوير الأنظمة الاجتماعية بشكل ديمقراطى فعال.

كما أصبح هناك شبه اتفاق على أن المؤسسات التعليمية فى مصر تهتم بإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة فى المجتمع وتثبيت الأوضاع القائمة، وأن هناك من الأدلة كما وصفت دراسة **(خضر،٢٠١١)** ما يؤكد على أن المدرسة ترسخ علاقات التفاوت، والتمايز، والاستبعاد، والقهر السائدة اجتماعياً، وتضفى عليها المشروعية، وتعيد إنتاجها من جديد عبر مخرجاتها، وعلاقاتها، وقيمها، وتأثيراتها. وهوما يتناقض مع الزعم بأن هدف أى تربية هو بالدرجة الأولى تحرير الفرد من كل ما يعيق قدراته وانطلاقاته ، لذلك فإن كل العلاقات والأنماط التربوية السائدة التى تمنع هذا التحرر جديرة بالهدم .

وقد أشارت دراسة **(هيبة،٢٠١٢)** إلى أهم المساوىء التى تنعكس على النشء جراء التربية المبنية على القهر؛ والتى من شأنها تعطيل طاقات الفعل والإبداع، مثل الإحساس بالضعف والعجز، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، والخوف وبالتالى الانطواء والانكفاء على الذات، وعدم تقبل المواجهة، والشعور بالنقص والدونية، حتى يصل الأمر لرفض ممارسة الحرية والديمقراطية .

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل تكمن خطورة القهر التربوى وراء عدد كبير من الأزمات التى يعيشها أى مجتمع، فالتربية التى تقوم على العنف، والقهر، والتسلط، والاستبداد، ومصادرة الحرية هى أقصر الطرق لتحطيم الفرد، وتدمير المجتمع.**(السورطى،٢٠٠٩: ٧)**

وأصبح من المسلم به أن النظم التربوية القهرية الخالية من القيم الأخلاقية والروحية والمبنية على القيم المادية تعمل على قهر الإنسان وتدميره داخلياً؛ أى تعمل على تكوين إنسان فاقد لوجوده، ورافض لانتمائه، ناكر لحقيقته. ويصبح دور التربية المبنية على هذا المبدأ الزج بالإنسان الذى تكونه فى فخ القهر والانهزام لأنها لا تقوم بتربيته بما ينمى شخصيته ويهذب سلوكه كإنسان، وإنما تولد لديه النزعة إلى الانهزام، والشعور باليأس، وفقدان الثقة فى النفس فيقع فريسة القهر.**(براجل، ٢٠٠٥: ١٥٩٣)**

ومن ناحية أخرى، فإن المجتمع يعانى وبكل قسوة من مظاهر الاغتراب والتسلط والاستبداد تحت صدمات القهر ومطارق الفعل التربوى التسلطى؛ والذي يبدد كل القيم والمفاهيم ذات الطابع الديمقراطي الإنساني فى المدارس والمؤسسات التربوية، لتتحول بذلك معاقل تتدفق منها كل قيم الاستبداد والتسلط والإكراه لتصب فى المجتمع.**(وطفة،٢٠٠٠: ١٨)**

ونظراً لخطورة القهر التربوى وسوء تداعياته على الفرد والمجتمع، فإن هناك ضرورة ملحة لفهم أبعاده ومواجهته عن طريق تربية مقصودة بفلسفة متحررة، وبرامج هادفة واستراتيجيات مناسبة تساعد المتعلم على امتلاك القدرة على فهم تناقضات القهر وزيف الوعى، كما تساعدهم على امتلاك القدرة على التعبير عن الرأى واحترام الرأى الآخر، وتفهم العوامل الكامنة وراء هذا التنوع والاختلاف، والاعتراف بالحقوق والالتزام بالواجبات .

وقد ربط التربويون والاجتماعيون كما يشير **(بوسنينة، ٢٠٠٦: ٢٦٦)** الصورة المنشودة للإنسان العربى القادر على مواجهة القهر، وعلى مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية بالأهداف المتوخاة من التربية المدنية خاصة فى سعيها للتخلص من مظاهر القهر والاستبداد السياسى والاجتماعى والتربوى وما يتبعهم من ظواهر العنف والإرهاب ورفض الآخر، وتحقيق نهضة حضارية إنسانية وديمقراطية حقيقية انطلاقاً من مقتضيات الارتباط بين التربية المدنية والأهداف التى يتم فى إطارها العمل على تحرير الإنسان وتحرير قدراته المبدعة للمشاركة بصفة أساسية فى شؤون المجتمع، وفى الحياة السياسية والمدنية.

ولا شك أن التربية المدنية بفلسفتها وبما ترتكز عليه من أسس ومبادىء قادرة على فعل التحرير، فالتربية المدنية فى جوهرها ليست سوى وسيلة من وسائل تنوير المواطن وتفتيح ذهنه ومشاعره على حقيقته وحقيقة مجتمعه، وأنه عضو حر فى هذا المجتمع يتساوى مبدئياً مع غيره

من الأعضاء فى الحقوق والواجبات، وله حق المشاركة، بل وواجبه المشاركة على جميع الأصعدة بحسب المؤسسات والأنظمة القائمة فيها. **(اليازورى، ٢٠١١: ١٥)**

كما أن التربية المدنية تنظر للإنسان باعتباره كائناً مدنياً؛ وهو ما يعنى اعتباره فرداً حراً، مسئولاً، ومساوياً لغيره عقلاً، واعتماداً على هذا العقل تتأسس علاقته مع الأخرين (سلطة، ومجتمع، وأفراد، وجماعات)، وما ينتج عن هذا التأسيس من حقوق وواجبات تضمن حرية واستقلالية وفعالية الفرد، وبمعنى آخر هى تركز على بناء العقل الحر الذى يحدد كينونة الإنسان المدنية، والذى يعد شرط لحرية الفرد، ولا تغفل فكرة الحرية كشرط إطلاق العقل فى سعيه للمعرفة وإقرار الخيارات واستخدام الإجراءات؛ بحيث يكون العقل هو الحاكم بين القيم والسلوك. **(البرغوثى، ٢٠٠٣: ٩٣)**

كما تهدف التربية المدنية إلى بناء ذهنية متفتحة مستنيرة قادرة على التفكير الحر اللازم للإبداع، والتفكير العلمى والنقدى؛ الذى يربط الأسباب بالنتائج، بالإضافة إلى تعميق وترسيخ الثقافة الديمقراطية؛ حيث تسعى التربية المدنية تدريجياً إلى تحويل المؤسسة التربوية لقاعدة تغيير نمط التنشئة الاجتماعية ومضونها القيمى؛ بهدف نشر الثقافة الديمقراطية، وقيم التحديث، وتطبيق أساليب تربوية جديدة تسعى لبناء ذهنية مبدعة متحررة . **(صيام،٢٠٠٤: ٤٩)**

ناهيك عن أن التربية المدنية وما تقدمه للأفراد من مفاهيم، ومهارات، واتجاهات، وقيم تسعى إلى تحقيق نوع من الاندماج الواعى للأفراد فى المجتمع، والمشاركة الإيجابية الفعالة فى الحياة السياسية والاجتماعية مستقبلاً بما يحقق هدفها الأساسى فى إعدادهم كمواطنين صالحين؛ مدركين لحقوقهم وواجباتهم، يتمتعون بشخصيات متوازنة ناضجة واعية متحررة قادرة على التفاعل المتوازن المثمر مع محيطها. **(البوفلاسه، ٢٠١١: ٩٦)**

ولهذا أصبح الاهتمام بالتربية المدنية وما يتطلبه من لحظات تأمل ضرورية لرسم ملامح التحول الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع صار يمثل تحدياً وطنياً، ورهانًا مجتمعيًا يجب حصد مكتسباته، لا سيما إذا كان الهدف حقاً هو السعى نحو مجتمع ديمقراطى حر يقضى على كل مظاهر القهر التى سادت لعقود، وترسخت فى كافة المؤسسات، وعلى كافة الأصعدة لينعم أفراده بحرية مسئولة، وقد توجهت عدة دراسات للبحث فى أهمية التربية المدنية كدراسة تورنى **(Torney, 2000)**، وفينكل **(Finkle, 2002)**، ووراينشتين **(Weinstein, 2004)** لتكشف بالفعل عن أهميتها فى تربية الأفراد للمواطنة الحرة ضمن مجتمع ديمقراطى تعددى، وفى تعبئة المشاركة السياسية وتطوير الديمقراطيات الناشئة، من خلال تحفيز السلوك المدنى والسياسى للمواطنين وإعدادهم للقيام بأدوارهم السياسية والمدنية بحرية ومسئوولية .

كما أشارت دراسة مكى **(Mekky, 2015)** إلى الدور الفاعل للتربية المدنية خلال الفترات الانتقالية بما لها من تأثير دراماتيكي فى تعزيز الوعى وفتح الحوار فى مجال عام يمتاز إلى حد كبير بالحرية والعقلانية والحياد، مما يساعد على تعزيز الانتقال الديمقراطي، الأمر الذى يتطلب – كما تشير الدراسة – مزيداً من البحث من أجل تحديد الأهمية الحاسمة والعوامل والآليات القادرة على صياغة شكل دينامى جديد من التربية المدنية يسهم فى إحداث التغيير؛ شريطة أن تكون الصيغة مفتوحة، وشاملة، ومتماسكة، وديناميكية .

ومن ثم، فالتربية المدنية ليست هدفاً فى حد ذاتها بل هى عملية للتغيير ونهجاً فى الإعداد للحياة المدنية، كما أنها تعتبر بمثابة وسيلة مساعدة فى إعادة بناء الانسان والمجتمع من جديد وفقاً لأبعاده الدينية، والوطنية، والحضارية، والإنسانية. **(الخطيب، ٢٠١٠: ٥٣٨)** وبهذا تصبح التربية المدنية ضرورة حياتية لتحرير الفرد وتزويده بالمعارف، والقيم والاتجاهات، والمهارات اللازمة لبناء مستقبل أفضل.

وانطلاقاً من هذا، وكما تؤكد دراسة برانسون **(Branson, 2001)**، فإن عدم الاهتمام بالتربية المدنية فى المدارس بات أمراً غير مقبولاً خاصة مع المهمة المدنية الملقاة على عاتقها وهى بناء المجتمع الحر الذى يؤسس مواطنيه على معارف، ومهارات، وقيم مدنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تولى المدارس أولوية واهتمامات قصوى بالتربية المدنية بهدف إكساب الأفراد المعارف والمهارت اللازمة لفهم الحكومات والنظم الديمقراطية والقيود الثقافية التى تواجهها، والقدرة على إصدار أحكام أفضل .

ولهذا دعت دراسة يانج وتشونج **(yang & chung , 2009)** إلى ضرورة الاهتمام بالتربية المدنية لأنها تهدف بشكل أساسى إلى تنمية مهارات المواطنة الفاعلة، والتفكير الناقد، والثقة بالنفس، والقدرة على التعبير بحرية؛ وهى المهارات الأساسية لتنمية وعى المواطنين بحقوقهم وحرياتهم وواجباتهم فى المجتمع .

وفى نفس الاتجاه أكدت دراسة **(البوفلاسه،٢٠١١)** أن تفعيل التربية المدنية باستخدام استراتيجية تربوية مناسبة سوف يدعم مفاهيم الديمقراطية والحرية ويضع آليات ممارستها، كما أنه سيؤدى إلى تنمية الثقافة المدنية والمواطنة الفاعلة، بالإضافة إلى تعزيز وتعميق المفاهيم الاجتماعية والقيم المجردة من خلال تفاعلات أدائية حرة.

وتأسيساً على ما سبق، وكما أشار **(جبران، ٢٠٠٣: ١٨-١٩)** يمكن القول: إن التربية المدنية ماهى إلا وسيلة من وسائل إنارة ذهن الفرد وعقله ومشاعره على حقيقة أنه عضو حر في المجتمع، يتساوى مبدئياً مع سائر أعضائه فى الحقوق والواجبات، وله الحق أن يشارك فى فعالياته على جميع الأصعدة بحسب المؤسسات والأنظمة القائمة فيه. ويتضح من ذلك، أن

حاجة الفرد للتربية المدنية ملحة إذا كان الهدف هو القضاء على كافة مظاهر القهر، فهى فى المجتمع الساعى للديمقراطية ضرورة تربوية وحياتية، لابد منها لتحريره، وتزويده بالمعارف، وتربيته على القيم، والاتجاهات، والمبادئ والمهارات اللازمة لحياة أفضل، ويجب ألا يغيب عنا أن التربية المدنية فى المجتمعات الديمقراطية هى أولاً وأخيراً تربية من أجل الحرية، وهى تربية تعد لمجتمع بعيد كل البعد عن مجتمع القهر.

مشكلة البحـــــــث:

تعد قضية القهر التربوى واحدة من أخطر المشكلات التربوية ظهوراً فى معظم بلدان العالم العربى ومنها مصر، وهى إشكالية جوهرية معقدة ومتعددة الأبعاد يعانى منها جسد التربية العربية، وتتضح من خلال ما يمارس داخل المؤسسات التربوية المختلفة من عوامل القهر، والتسلط، والسيطرة، والقمع، والاستبعاد، والتمييز الاجتماعى والطبقى، وما يتعلق بذلك من تمييزات نوعية فى نمط القهر التربوى ذاته؛ الأمر الذى ينعكس سلباً بصورة كبيرة على طبيعة العملية التعليمية والمخرج التربوى؛ وهو الدعامة الأساسية التى تحتاج إليها المجتمعات الإنسانية؛ بهدف تذليل العقبات وإنجاز خطط التنمية، وتطوير النظم الاجتماعية بشكل ديمقراطى فعال.

لهذا، فإن الحاجة تبدو ماسة لنمط متطور من التربية قادر على مجابهة القهر وتبعاته، وقد شهدت السنوات الاخيرة، وما تزال، نقاشاً صاخباً، ثرياً ومتنوعاً حول موضوع التربية المدنية؛ حتى أصبحت الإشارة إليها لازمة ضرورية فى كل مناسبة تخص نقاش مسألتى الحرية والديمقراطية والإشكاليات المرتبطة بهما .

وعليه تأتى أهمية التفكير بجدية ومنطقية لكيفية وضع نظام للتربية المدنية يسمح بمد روافد لمجتمع مدنى حقيقى فعال ضمن مجتمعاتنا العربية؛ التي تعانى وبشدة من رواسب ما قبل مدنية؛ تتمثل فى بقاء البنى الثقافية التقليدية المحافظة فى بنيتها المجتمعية الشاملة القائمة على القهر والتسلط والاستبداد بشكل متوغل فى كافة الأنظمة الثقافية وخاصة التربوية منها؛ تلك الأنظمة التى تدفع مستغلة قدرتها على فرض سيطرة الذهنية القائمة على القهر .

من هذا المنطلق، يناقش البحث الحالى طرح رؤية تربوية لمواجهة قهر التربية عن طريق تربية مدنية حقيقية تنبثق من بُعدي "التربية التحررية" "والتربية الديمقراطية" بوصفهما جزئين لكل واحد، أو بعدين متكاملين متلازمين يمثلان وجهين لمفهوم واحد، ينبغى النظر إليه والتعامل معه بشكل شمولى فى أى محاولة جادة لتطوير الأنظمة التعليمية والتربوية، بما يمكنها من امتلاك مقومات المواجهة الفاعلة للقهر بكافة أشكاله؛ وذلك باستخدام أدوات التفاعل الحر والواعى مع مجريات التحول الديمقراطى فى إطار التحولات المجتمعية؛ والتى تستلزم إبادة دعائم القهر

والاستبداد التى ترسخت بفعل الأنظمة القديمة داخل المؤسسات التربوية، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى التساؤل الرئيس التالى:

كيف يمكن مواجهة القهر التربوى فى المدرسة المصرية من خلال التربية المدنية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كالآتى:

١- ما المقصود بالقهر التربوى من حيث (مفهومه، وأنماطه، وأبرز تداعياته)؟

٢- ما الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقهر التربوى فى المدرسة المصرية ؟

٣- ما الأسس الفكرية والفلسفية للتربية المدنية والتى يمكن من خلالها مواجهة القهر التربوى ؟

٤- ما الرؤية التربوية المقترحة لتفعيل منظومة التربية المدنية فى مواجهة القهر التربوى داخل المدرسة المصرية؟

أهـــــداف البحـــــــث:

يكرس البحث الحالى اهتمامه لسبر أغوار قضية القهر التربوى؛ وخاصة ما يتعرض له المتعلمون الخاضعون فى إطار قهر المؤسسات التعليمية فى محاولة لتقنين رؤية تربوية مقترحة تتضمن آليات محددة للمواجهة؛ وذلك من خلال منظومة التربية المدنية التى تدعم الحرية والديمقراطية التربوية، ويتجه الهدف التربوى فى ضوء هذه الرؤية إلى كشف منابع الحرية الكامنة التى تظهر كناتج من نواتج الصراع بين ضغط قوى القهر وأسس ومبادىء التربية المدنية التى تعادى هذا القهر، وتسهم بقوة فى بناء المواطن الحر الفاعل الواعى بتناقضات مجتمع القهر وبقيمة الفعل الإنسانى. وفى ضوء هذا الهدف العام تتدرج الأهداف الفرعية على النحو التالى:

١- تحديد ماهية القهر التربوى من حيث مفهومه، وأنماطه، وأبرز تداعياته .

٢- تحليل الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقهر التربوى فى المدرسة المصرية .

٣- استجلاء الأسس والمبادىء الفكرية والفلسفية للتربية المدنية التى يمكن الاعتماد عليها فى مواجهة القهر التربوى

٤- وضع ملامح رؤية تربوية مقترحة لمواجهة القهر التربوى فى المدرسة المصرية من خلال تفعيل منظومة التربية المدنية .

أهميـــــة البحـــــــث:

يستمد البحث الحالى أهميته من خلال مايلى:

- كونه محاولة للبحث فى إشكالية القهر التربوى، والاجتهاد فى تقديم رؤية تربوية لمواجهة قهر التربية المدرسية من خلال التربية نفسها، لاسيما أن الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع قليلة، كما أن معظم هذه الدراسات– رغم أنها تتميز بالجدية والعمق– إلا أنها اتجهت بحثياً لتقديم تحليلات نظرية سوسيو ثقافية جادة للظاهرة لكنها لم تقدم رؤى تربوية لمواجهة قهر التربية المتأصل فى مؤسساتنا التربوية، فضلاً عن قلة الدراسات التى عالجت قضية القهر التربوى فى الوقت الراهن.
- معالجته لموضوع هام وحيوى وهو التربية المدنية، والتى تمثل صيغة تربوية متكاملة تستمد أهميتها من أهمية دورها فى بناء الإنسان المواطن الحر؛ الذى يقع عليه أعباء النهوض بالوطن وبنائه؛ وذلك من خلال تبنيها لفلسفة التحرر، ودعمها لعمليات تربوية تحررية تهدف لبناء إنسانية الإنسان مثل إعادة التشكيل الثقافى المناهض لثقافة القهر، وتقوية الإرادة الإنسانية، وتوظيف القيم التجديدية، وبث روح التغير والتحرر خاصة مع تأكيد فكرة أنه لا تنمية، ولا تطوير، ولا إبداع فى ظل ثقافة القهر سواء القهر السياسى، أو الاجتماعى، أو التربوى، أو غير ذلك من صنوف القهر.

منهـــج البحـــث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى الذى يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه، فهو منهج لا يقف عند حد مجرد الوصف بل يمتد لتفسير البيانات والمعلومات وتحليلها بهدف استنباط دلالات ذات مغزى تفيد فى تحقيق فهم أعمق للظاهرة أو المشكلة، ويتحقق ذلك فى البحث الحالى من خلال الوقوف على ماهية القهر التربوى، واستجلاء الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقهر التربوى، وتحليل الأسس الفكرية والمبادىء الفلسفية التى تدعم وتبرر قدرة التربية المدنية على مواجهة القهر التربوى، والانطلاق منه لتقديم رؤية تربوية مقترحة بفلسفة وأهداف محددة وأبعاد محورية للتطوير بآليات تنفيذية يمكن بمقتضاها دعم دور التربية المدنية وتفعيل قدرتها على مواجهة القهر التربوى.

مصطلحـــات البحـــث :

ينطوى البحث الحالى على بعض المصطلحات التى يمكن إيضاحها على النحو التالى:

١- القهر التربوى Educational oppression :

يرى **(فريرى، ١٩٨٠: ٤٣)** أن أى وضع يستغل فيه إنسان إنساناً آخر أو يقمعه أو يعطل قدراته في تحقيق ذاته هو ضرب من القهر وإن غلف بإطار من الكرم الزائف، ذلك أن مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة الذاتية للإنسان .

والقهر كما يشير **(إبراهيم، ١٩٩٩: ١٨)** يعنى: تلك العوامل اللصيقة التى تجبر الإنسان على ما لا يرغبه، أو تحول دونه وما يرغبه، الانسان الفرد الذى يعانى حجب الحقيقة وتمنع عنه كل معطيات التلقائية .

ويعد مفهوم القهر التربوى أو الاستبداد التربوى كما يشير **(Thomas, 2005: 246)** مفهوماً ذات طابع اجتماعى ثقافى يشير إلى أساليب التحكم والسيطرة التى يتبعها الأباء داخل الأسرة والمعلمون داخل المؤسسات التعليمية فى السيطرة والتحكم فى سلوك الطفل من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومحاولة برمجته على الطاعة المجتمعية وتقبل المعايير وقيمها والخضوع للأوامر دون تبرير.

ويعرف القهر التربوى- **وفقاً للبحث الحالى**- بأنه: القهر الذى يرتكب عبر المؤسسات التعليمية؛ وذلك من خلال الممارسات التى تتم داخلها، والمعايير التى توجهها، وباستخدام أدوات تتوغل فى كافة أبعاد النظام التربوى لتمارس فعلها بشكل يحول دون قدرة الأفراد على التفاعل الإيجابى مع الآخرين أو التعبير عن مشاعرهم ورؤاهم عن الحياة الفردية والاجتماعية أو التصرف بمهارات كافية وشاملة فى المواقف التى تتطلب ذلك، بما يضمن تكريس القهر وتأصيله داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

٢ -التربية المدنية Civic Education :

التربية المدنية كما يقدمها **قاموس ستانفورد** تعنى: جميع العمليات التى تؤثر إيجابياً على معتقدات الناس، والتزاماتهم، وقيمهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وتؤهلهم للقيام بأدوراهم كأعضاء محتملين فى المجتمعات المحلية. **(Crittenden, J. & Peter Levine, P., 2016 :1)**

ووفقا **لمعجم مصطلحات التربية** تعرف التربية المدنية بأنها: التربية التى تهدف إلى تكوين المواطن الصالح، وكذلك إحاطته بمشاكل مجتمعه ومده بالمعلومات الضرورية لتوعيته، وهى أيضاً ذلك العلم الذى يوضح علاقة المواطن ببيئته الاجتماعية وما ينشأ عن هذه العلاقة من أنظمة، وقوانين، وحقوق، وواجبات، ويتناول بوجه خاص دراسة مبسطة للقانون الدستورى والإدارى. **(فليه؛ والزكى، ٢٠٠٤: ٩٩)**

ويرى **البحث الحالى** أن مفهوم التربية المدنية يمثل صيغة تربوية متكاملة أو مشروع تربوى متكامل يستهدف فى الأساس بناء الإنسان الحر الواعى الناضج فى جميع جوانب شخصيته بما تتضمنه من مفاهيم تربوية وقيم ومهارات تركز على التنشئة السياسية، والأخلاقية، والقيمية والاجتماعية، وتدعم إنسانية الإنسان الحر الفاعل اجتماعياً القادر على تجاوز مشكلاته وتوظيف قدراته بما ينفع نفسه ومجتمعه .

٣- الرؤية التربوية Educational vision:

الرؤية التربوية بشكل عام يمكن تصورها – فى ضوء الفهم العام لها– فى شكل بنية معرفية متكاملة ذات رؤية فلسفية تربوية، وأهداف محددة، ومنطلقات نظرية ومحاور يتبعها آليات تتسق مع فلسفة الرؤية وتساعد على تحقيق الأهداف.

ويقصد **بالرؤيـة التربويـة** فى البحث الحالى: رؤية أو مسار حلم تربوي مرسوم بإجراءات وآليات محددة وقابلة للتنفيذ، ويهدف إلى التحرر والخروج من شروط القهر التربوي انطلاقاً مما يمكن أن تعطيه التربية المدنية للجهد الإنساني الخلاق، والتجربة الإنسانية الذاتية المبدعة من إمكانات حيوية تسهم في إخراج المتعلم من دائرة القهر والاستلاب التربوى إلى دوائر جديدة يكون فيها قادراً على تحقيق ذاته وتجاوز حدود المعاناة التربوية التي تتمحور فى نماذج تفرضها السلطة التربوية وتفرضها شروط إنتاج وإعادة انتاج القهر الاجتماعى.

خطـــوات البحـــــث:

لتحقيق أهداف البحث تسير خطواته على النحو التالى:

الخطوة الأولى: تحديد ماهية القهر التربوى من حيث مفهومه، وأنماطه، وأبرز تداعياته .

الخطوة الثانية: تحليل الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقهر التربوى فى المدرسة المصرية .

الخطوة الثالثة: استجلاء الأسس والمبادىء الفكرية والفلسفية للتربية المدنية التى يمكن من خلالها مواجهة القهر التربوى

الخطوة الرابعة: وضع ملامح رؤية تربوية مقترحة لمواجهة القهر التربوى فى المدرسة المصرية من خلال تفعيل منظومة التربية المدنية .

وفيما يلى عرض تحليلى للمحاور البحثية التى ينطوى عليها البحث الحالى.

المحور الأول: **ماهية القهر التربوى** (**مفهومه – تداعياته- أنماطه**):

إن تحديد ماهية القهر التربوى بشكل عام يتطلب وضعه فى إطار اجتماعى ثقافى لفهم أبعاده، كما يتطلب أيضاً وضعه فى إطار فكرى يوضح ملامحه من خلال تحديد مفهومه فى علاقته بمفهوم القهر العام، وتتبع أنماطه المتعددة شكلاً والمتوحدة هدفاً، والإلمام بتداعياته ومخاطر تلك التداعيات على الفرد والمجتمع؛ وهو ما يمكن أن يقدم على النحو التالى:

١- مفهوم القهر التربوى:

يقصد بالقهر فى النظرية الاجتماعية هو سيطرة بنى معينة على إرادة الإنسان، وتتمثل تلك البنى القاهرة فيما أنتجه الإنسان ثم أصبح يتحكم فيه مثل: الطبقة، أو الاقتصاد، أو علاقات القوة، أو الثقافة. وقهر الإنسان ليس فكرة ماركسية وإن غلب الطابع الماركسى على المنظرين، وإنما هى فكرة ولدها علم اجتماع الظواهر الكبيرة، وتقوم على أنه ما دامت هناك بنية كانت

هناك حدود للحرية الإنسانية تستمر البنى فى وجودها بفعل عوامل كثيرة لكن يأتى على رأسها "إرادة القهر" بمعنى أن الناس مقهورون وهم لا يدركون أنهم مقهورون ويتصرفون كأنهم يتصرفون من وحى إرادتهم، بينما يمثلون أدواراً لم يكتبوها ويتصورون أنهم يصنعون تاريخهم بينما يصنع التاريخ من خلف ظهورهم. **(أحمد، ١٩٩٣: ٧٩)**

والقهر ليس مجرد بنية اجتماعية، وإنما ثقافية أيضًا ويسميها البعض "ثقافة القهر" بينما يسميها فريري "ثقافة الصمت" التى يمارسها المستلبون، ويعني فريري بالقهر: ذلك النسق من المعايير والإجراءات، والقواعد، والقوانين؛ والذي يشكل الناس ويكيف طبيعتهم فى المقام الأول، ثم يضغط بعد ذلك على عقولهم حتى يعتقدوا أن الفقر والظلم الاجتماعى حقيقتان طبيعيتان ولا يمكن تجنبهما فى الوجود الإنسانى ولا يتم ذلك إلا حينما يكون النفوذ والسلطة لدى قلة من الناس، والخرافة، والوهم فى عقول الكل. **(الرقيب، ٢٠٠٩: ٤٨)**

ويعرف القهر بأنه: شبكة معقدة من العمليات الاجتماعية التى تفصح عن نفسها فى عدد من الممارسات التى تتم فى إطار تفاعلات الحياة اليومية سواء على مستوى المجتمع ككل أم على مستوى الجماعات أم على مستوى الأفراد، وتتجلى هذه الممارسات فى: التهميش، والاستغلال، والعنف، وإضعاف الآخرين، وغيرها من الممارسات التى تتم فى إطار علاقات السيطرة والخضوع. **(عبد العزيز، ٢٠١٦ :٢٥)**

كما يطرحه البعض على أنه كل نظره دونية لأى إنسان، وأى تعصب أياً كان نوعه، وكل تزوير وتزييف وتضليل فى كل الميادين الحياتية، وكل نقد غير موضوعى، وكل رفض للحوار والتفاهم والتعاون والتنسيق والتوحيد والاقناع، وكل استهتار بالأخلاق والحريات والقوانين الخادمة للإنسان. **(عبد الله ، ٢٠٠٥، ٨٥)** .

وبصفة عامة تتعدد صور القهر وأشكاله فهناك القهر النفسى والاجتماعى والسياسى والثقافى ومنه التربوى ... إلى غير ذلك من أشكال، وتتحدد المضامين المختلفة للقهر فى ضوء ظروف المجتمع نفسه، وما يشهده من تغيرات وتحولات تساعد فى تشكيل بيئة قاهرة تسودها ثقافة القهر كثقافة تمارس سطوتها على مسار وحركة الفاعلين فى واقعهم اليومى فى المجتمع. **(عبد العزيز, ٢٠١٦: ٤٢)**

وإذا ما اتجهنا إلى القهر التربوى، وهو أحد الفروع المتشعبة من القهر الاجتماعي العام الذي تمتد مخاطره حاضراً ومستقبلاً ، فإنه كما يعرفه **(السيد؛ ورمضان، ١٩٩٧: ٩٢)** هو: غياب الحرية والديمقراطية فى التربية، وما يترتب على ذلك من تفاوت اجتماعى بين أبناء المجتمع ووجود فجوة واسعة بين الفئات الاجتماعية المختلفة تلك الفجوة التى ترد إلى الظروف

الاجتماعية والاقتصادية المتفاوتة وغير العادلة. وهنا يرتبط ارتباطاً واضحاً بفكرة التمايز والتفاوت الاجتماعى التى تمثل جوهر عمليات القهر.

أما **(وطفة، ١٩٩٨: ١٣٨)** فيعرفه منهجياً بأنه: تقنية من تقنيات تشيكل السلوك، تتوجه إلى تحقيق أهداف تتناقض كلياً مع مقتضيات النمو وبشكل لا شعورى، أو غامضة بالنسبة لطرفى العلاقة، وتستخدم هذه التقنية أساليب مؤلمة فى الضبط الاجتماعى وتؤدى إلى تكوين شخصية غير فاعلة على المستوى الاجتماعى، وغير فاعلة على المستوى النفسى .

كما يرى **(حسين، ٢٠١٥: ٥٤)** بأنه : كافة أشكال التحكم، والعقاب، القمع، والسيطرة، والإهمال، والتحقير، والاستهزاء، والاحباط، والإرهاب التربوى الذى يمارسه الوالدان داخل الأسرة ، والقائمون على العملية التعليمية بالمدرسة، وأعضاء المجتمع المحيط على فئة معينة من الطلاب، والتمييز بينهم فى المعاملة والسيطرة المستخدمة والذى يؤثر بدوره على الإنجاز الدراسى ومخرجات العملية التعليمية .

وفى نفس الاتجاه يقدمه **(الحسين، ٢٠١٦: ٦٣٣)** على أنه نظام يعتمد أساليب الشدة، والقسوة، والقمع وكبت الحريات، واستخدام العنف فى الميدان التربوى مما يولد جيلاً مقهوراً غير قادر على الإنتاج والإبداع.

وهذه التعريفات المقدمة تؤكد على العلاقة بين القهر والتسلط تحت دعوى الضبط الاجتماعى الذى يعتمد آليات للقهر التربوى فى أعنف أشكاله من العقاب، والتحكم، والاستهزاء، والارهاب التربوى؛ وهو ما يخفى فى الحقيقة جزء من استراتيجية لتربية المقهورين الخاضعين والمنطوية أيضاً على نوع من التمايز والتفاوت.

ويجب الإشارة هنا أن القهر التربوى فى البحث الحالى يحمل معانى متعددة منها: التسلط، والاستبداد، والقمع، والكبت، والإكراه، والتمييز، والعنف، فهذه المعانى وإن اختلفت لفظاً فهى تتفق فى جوهرها وتداعياتها، وفى فعلها التربوى وتأثيره على الشخصية الإنسانية.

ووفقاً للبحث الحالى يعرف القهر التربوى بأنه: القهر الذى يرتكب عبر المؤسسات التعليمية ؛ وذلك من خلال الممارسات التى تتم داخلها، والمعايير التى توجهها، وباستخدام أساليب وأدوات تتوغل فى كافة أبعاد النظام التربوى لتمارس فعلها بشكل يحول دون قدرة الأفراد على التفاعل الإيجابى مع الآخرين أو التعبير عن مشاعرهم ورؤاهم عن الحياة الاجتماعية، أو التصرف بمهارات كافية وشاملة فى المواقف التى تتطلب ذلك، بما يضمن تكريس القهر وتأصيله داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

٢- تداعيات القهر التربوى:

مع تعدد أنماط القهر وتغلغله فى كافة المؤسسات الاجتماعية، أصبحت قضية القهر التربوى من أخطر المشكلات التربوية ظهوراً فى معظم بلدان العالم العربى، وتتضح من خلال ما يمارس داخل المؤسسات التربوية المختلفة من عوامل القهر، والتسلط، والقمع، والاستبداد، والتمايز الطبقى، واللامساواة وغيرها؛ الأمر الذى ينعكس سلباً على طبيعة المخرج التربوى، وهو أمر تزداد مخاطره حاضراً وتمتد مستقبلاً سواء على الفرد أو المجتمع، وفيما يلى أبرز هذه التداعيات :

أ- استلاب الإرادة الانسانية:

يؤدى القهر التربوى إلى إنتاج الشخصية السلبية التى يعتريها روح الهزيمة والضعف والقصور، وهو يُشكل الإطار العام لعملية تشريط تربوي سلبية تبدأ في إطار الأسرة وتنتهى فى المؤسسات التربوية المختلفة، ومن شأن ذلك أن يذهب بكل إمكانية لتحقيق عملية النمو والتكامل والازدهار فى الشخصية الإنسانية، لأن ما يتعرض له النشء من قهر وتسلط تربوى يضعهم في دائرة استلاب شاملة تُكرس كافة مظاهر القصور والسلبية فى الشخصية الإنسانية. **(وطفة، ٢٠٠٠ : ٣٥)**

وعليه فإن تربية الإرادة تقتضى استبعاد كل مظاهر القهر والعنف والاستبداد وما يتبعهما من كبت واستلاب للإرادة، لأن الارادة الإنسانية القوية والحرة تتشكل وفقاً لسمات الفرد وقدراته الخاصة لا وفقاً لما يفرض عليه، وهو ما لايمكن أن يحدث مالم يتم رفض الرؤية التربوية القائمة على النزعة الاجتماعية التى تخضع الإرادة للواقع مع تجاهل تام لما يجب أن يكون. **(السيد؛ ورمضان، ٢٠٠٦: ٢)** ، ذلك لأن القاهرون يتصرفون ضد أى محاولة فى التعليم تستهدف تربية الإرادة التى تفجر لدى الإنسان القدرة النقدية، ويحفلون بالإنسان الذى يريدون له أن يتأقلم مع ظروف القهر ويفرضون سيطرة أبوية على النظام الاجتماعى الذى يتلقى فيه المقهور تعليمه، وبالتالى لا مجال لانتصار الإرادة . **(الغنام، ٢٠٠١: ٦٠)**

ب- وأد الإبداع:

القهر قاتل الإبداع، لاسيما وأن الإبداع يتعارض مع القهر ومع الخضوع لأى شىء؛ لأنه يكتشف ما لم يكتشف بعد، ويتجاوز الواقع إلى ما هو أبعد منه، فالإبداع يتعارض مع كل قيد، وكل نص، وكل مؤسسة هدفها الإبقاء على ما هو موجود. **(حتاتة، ١٩٩٢: ١٦٦)**

والعلاقة بين الإبداع والحرية وثيقة، فالإبداع عطاء خيال حر، وعقل تتفتح له الآفاق، وإرادة تمتلك الاختيار، ولذلك ينمو الإبداع في رحم الحرية، فالطاقات المبدعة لا تنبت في أجواء الظلم

الاجتماعي وغياب الحرية والديمقراطية فى حقوق الإنسان، والتربية الحقيقية هي جوهر هذه القيم التى تتعاضد الأسرة والمدرسة لتكريسها. **(المجيدل، ٢٠٠٥: ١٧٥)**

كما أن التربية القهرية تترك آثارها على شخصية الطفل فتصيبه بالخوف، والحزن، والإحساس بالعجز، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، وتكوين عقدة الذنب، والانطواء، ورفض الممارسة الديمقراطية بأية صورة كانت جراء تكريس القهر وكل ما من شأنه أن يعطل طاقات الفعل والإبداع والابتكار. **(هيبة، ٢٠١٢ : ١٥)**

ج- شيوع ثقافة العنف:

برزت نظرية المقاومة Resistance Theory لتؤكد على مساعى فئة من الطلاب لصياغة أشكال سلطة جديدة مناوئة للسلطة المهيمنة داخل مؤسسات التعليم، حيث تطرح علاقة جدلية تبرز فيها فاعلية الذات الإنسانية فى تقاطعها مع سياق الثقافة المهيمنة، فالقهر ليس مجرد عملية يواجهها الأفراد جميعهم بصورة سلبية، كما أنها ليست عملية كاملة محكمة الحلقات؛ وبخاصة فيما يتصل بالجماعات المقهورة؛ والحاصل أن سلوكها إنما يقع بين طرفى متصل هما الإذعان للقهر ومقاومته.**(عمار، ١٩٩٣: ٢٤)**

إذ يقوم التلاميذ بإنتاج أشكال ثقافية Cultural forms ترفض وتقاوم الثقافة المهيمنة داخل المدرسة، ويأتى العنف مقدمة لمعظم الأشكال الثقافية المقاومة التى تأتى كرد فعل لعنف القوى القاهرة، وفى هذا الإطار يشير **(فريرى،١٩٨٠: ٤٣)** إلى أن القهر يعني بالضرورة وجود علاقة يسودها العنف، ولا يوجد فى التاريخ كله ما يشير إلى أن العنف قد بدأ به المقهورون، إذ كيف يتصور أن يكونوا البادئين وهم في حقيقتهم نتاج ممارسة العنف ضدهم، بل كيف يمكن أن يبادر هؤلاء بالعنف وهو فى حد ذاته عمل موجه ضدهم، فمن المستحيل أن يكون هناك مقهور عنيف بدون أن يكون هناك عنف قد مورس ضده من قبل، فالعنف لا يبدأ به إلا القاهرون الذين لا يستطيعون إدراك الحقيقة الإنسانية فى غير أنفسهم .

د-شيوع ثقافة الخوف:

الخوف يعكس موقفاً وجودياً أصيلاً فى الحياة الإنسانية، عززته التفسيرات المختلفة لكثير من الظواهر الوجودية والإنسانية والطبيعية، لكنه عندما يتجاوز الحد الطبيعى للخوف المرافق للإنسان وعندما يتعدى الحيز الخاص للفرد إلى الحيز الثقافى العام فإنه يشكل – برأى علماء الاجتماع – ظاهرة ثقافية جديدة من نوع خاص فى المجتمعات المعاصرة هى "ثقافة الخوف" culture of fear. **(المسفر،٢٠٠٩: ٣٩١) (سارى، ٢٠٠٨: ١٧٤)**

ويستخدم هذا المصطلح ليشير إلى تلك الحالة من المشاعر الترويعية والمخيفة المهيمنة على الخطاب الثقافى فى المجتمعات المعاصرة؛ حيث يستبطن الفرد فى هذه المجتمعات تلك الحالة عبر عملية استدماج جماعى لمصدر مشترك للخوف. **(المسفر،٢٠٠٩: ٣٩٢، ٣٩٥)**

وتعمل مؤسسات عديدة وأنظمة مختلفة على إنتاج هذه الثقافة ونشرها بطريقة مقصودة من أجل تحقيق أهداف معينة، كإحكام السيطرة الاجتماعية، وتحقيق الضبط الاجتماعى؛ والذى يعد أحد أهم الأهداف التى تسعى إليها تلك المؤسسات عبر إنتاج ثقافة الخوف. **(ساري، ٢٠٠٨: ١٧٤-١٧٥)**، تلك الثقافة التى تجعل هؤلاء المضطهدين أو المقهورين هياكل خاضعة ومستلبة وخائفة حتى من الحرية ومن التحول نحو الديمقراطية فيعاد إنتاج ثقافة القهر. **(Davis, 2016: 3)** ؛ والتى تصنع هى الأخرى "ثقافة الخوف" فى دائرة مغلقة يصعب الفكاك منها.

هـ-الاغتراب:

الاغتراب هو انفصال الفرد عن ذاته، وقيمه، ومبادئه، وأهدافه، وطموحاته، أوعن بيئته الاجتماعية، مع شعوره بضعف الروابط بينه وبين أعضاء مجتمعه وعدم الانتماء لهم **(الجوهرى،٢٠٠٩: ١٢٣)**، وهو حالة ذهنية يشعر فيها الفرد بأنه معزول عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما ومن مظاهره: **(السورطى، ٢٠٠٣: ٥٤) (الخويت، ١٩٩٩: ٢٢- ٢٣)**

- العزلة الاجتماعية: وتعنى الوجود المادى والانفصال الروحى عن المجتمع، وبالتالى عدم المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية.
- العجز: بمعنى الشعور بعدم القدرة على التأثير فى الشئون العامة والخاصة، وعدم القدرة على الاختيار مع الشعور بحالة من الاستسلام والخضوع.
- غياب المعنى: أى فقدان الحياه لمعناها ودلالتها وخلوها من الأهداف التى تستحق العيش والسعى من أجلها.
- غياب المعايير: وهو غياب القيم الثابتة وانحلالها أو تناقضها وازدواجيتها، وسيطرة مبدأ "الغاية تبرر الوسيلة" فتشيع الفردية والانتهازية والنفعية واعتماد الحظ والصدفة.
- الغربة عن الذات: وهى إحساس الفرد بابتعاده عن ذاته بسبب عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً فتصبح قدراته وذاته مجرد أشياء منفصلة.

ويعتبر التعليم القهرى مصدراً أساسياً للاغتراب حيث يتحول الطلاب من خلاله إلى كائنات مغتربة، ومهمشة، ومستلبة، ومستسلمة يسهل السيطرة عليها، وتعانى من ضعف القدرة على التفكير الناقد، وتعيش بإرادة مسلوبة ووعى مزيف، ومنفصلة عن ذاتها ومجتمعها، وتتحول المؤسسات التعليمية إلى مصانع تنتج أفراداً مغتربين ليسوا أكثر من آلات بشرية تسمع فتطيع بغير مناقشة أو إبداء رأى . **(السورطى،٢٠٠٣ :٦٣)**

٣- أنماط القهر التربوى:

يسود القهر بأشكاله كل مجالات الحياة، ويتوغل فى جميع مؤسسات المجتمع المسئولة عن هذا القهر؛ والتى تتشابك مع بعضها فى تأصيل القهر وإعادة إنتاجه، فكل مؤسسة أو نظام اجتماعى هى نسق يقوم فيه بعض الأفراد بالهيمنة على البعض الآخر، كما يوجد فى أكثر أبنية المجتمع محورية، وكذلك فى أنواع الارتباطات القائمة بين جماعات أو فئات عريضة من الناس لتشكل نموذج متصل من الهيمنة والخضوع. **(عبد العزيز، ٢٠١٦: ٣٠)**

وعلى هذا، فإن الاستبداد والتسلط والقهر كإرث سياسى وثقافى داخل المجتمع المصرى، نجد صداه وتجلياته عبر وسائط التنشئة الاجتماعية المختلفة، وانطلاقاً من أن التربية فعل لا يقتصر على المؤسسات التعليمية، بل يتعداها إلى مؤسسات المجتمع الأخرى، الأسرة، وسائل الإعلام، والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية والثقافية المتنوعة، فقد ارتبط نمط القهر التربوى بنمط المؤسسة التربوية التى تدعمه، وفيما يلى أبرز أنماط القهر التربوى :

أ- قهر التربية الأسرية :

تأتى الأسرة فى مقدمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية التى تساعد فى ترسيخ القهر؛ فالأسرة فى المجتمعات العربية هى المؤسسة الأولى التى تعيد إنتاج علاقات الهيمنة والتبعية من خلال بعض الخصائص كالسلطة الأبوية، والقهر الوالدى، والتمييز النوعى بين الجنسين، وغيرها من الخصائص التى تعوق دورها فى عملية التنشئة الاجتماعية السليمة.

ومن الطبيعى أن تسعى العائلة إلى نقل ثقافتها المختارة والموروثة إلى الطفل، وبمقدار ما تكون هذه الثقافة منفتحة وتحريرية بقدر ما تسهم فى نشأة إنسان حر، واع لمسؤولياته، قابل للتناغم مع الآخرين من أجل عيش حر كريم، أما إذا كانت قائمة على الشخصية الفردية المتسلطة الذائبة فى الكل الاجتماعى الضاغط؛ فالتغيير نحو الأفضل أمر عسير خاصة مع غياب التفكير الفردى وحرية السلوك، وبالتالى تحمل المسؤولية وتربية أسرية قائمة على هذه المرتكزات لا تنتج إلا إنساناً تابعاً . **(عواضة، ٢٠٠٧: ٤١-٤٢)**

وتقوم بنية العائلة العربية على أساس التسلط والطاعة، حيث يتوجب على الصغار الطاعة العمياء، فالتواصل بين الكبار والصغار يتم عمودياً ويأخذ إما اتجاه من فوق إلى تحت بالأوامر، والتهديد، والتلقين، والمنع، والتحذير، والتخويف، والتهديد، ويقترن هذا بالعقاب والحرمان، أما التواصل من تحت إلى فوق فيأخذ طابع الترجى، والإصغاء، والانصياع، والتذلل، والرضوخ ويأتى هذا كله نتيجة لعلاقات الاستبداد التى تنطلق من فلسفة تربوية تقوم على القهر والترهيب وليس الإقناع **(وطفة، ١٩٩٩: ٥٩)**

كما أدى ابتعاد الوالدين عن اتباع مبدأ الحوار إلى ظهور بعض العادات التربوية الخاطئة والتى من ضمنها التبعية، والكبت، والقمع وما يرتبط بذلك من عوامل نفسية ترتبط بتطوير أنماط من السلوك السلبى لدى الأبناء منها عدم القدرة على إبداء الرأى ، وضعف الشخصية، والاستعداد المبدئى للتلقين, وهو ما يؤثر سلباً على الإبداع والقدرة على قراءة الواقع بشكل صحيح. وفى هذا الإطار يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية الثانى **(برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٣)** أن أكثر أساليب التربية انتشاراً فى الأسرة العربية هى التسلط بدافع الحماية الزائدة مما يؤثر سلباً على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية، وهذا يؤدى الى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار ليس فقط فى السلوك وإنما فى طريقة التفكير حيث يتعود الطفل من الصغر على كبح التساؤل والاكتشاف والمبادرة .

ب- قهر التربية الإعلامية:

تشير التربية الإعلامية إلى جميع الجهود والأنشطة الإعلامية الهادفة التى تبثها وسائل الإعلام مثل الراديو والتلفاز وغيرها؛ والتى تساعد على بناء الإنسان وإعداده من جميع النواحى الأخلاقية، والعقلية، والروحية، والاجتماعية، والاقتصادية ليتمكن من أداء رسالته نحو مجتمعه. **(فليه والزكى، ٢٠٠٤: ٨٨)**

وقد نجحت النظم العربية – مع تباينها – على مدار العقود الماضية فى توظيف وسائل الإعلام لكى تكون في خدمة فئة واحدة دون النظر إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه الوسائل في التعبير عن كل الفئات، وظل الهدف الأساسى لوسائل الإعلام الخاضعة للهيمنة الحكومية هو تعبئة المجتمع فى اتجاه واحد هو تبنى السياسات الرسمية وتبريرها والدفاع عن شرعية الأنظمة الحاكمة، ومهاجمة الخصوم فى الخارج و الداخل، وفى هذا السياق خضع البث الإذاعى والتلفزيونى لملكية الدولة وسيطرتها المطلقة.**(حسن، ٢٠٠٨: ١٠٦- ١٠٧)**

وبقدر ما كان يمكن أن تسهم به أدوات ووسائل الاعلام فى إنضاج الوعى السياسى والاجتماعى إذا أتيح لها قدر معقول من الحرية؛ اتجهت هذه الوسائل إلى تزييف الوعى بعد أن فهمت وظيفتها فى حدود تبرير الوضع القائم، وباتت تتجنب إثارة أى نقاشات جادة حول القضايا العامة، فأصبحت أبعد ما تكون عن بث القيم أو طرح النماذج السلوكية التى تغذى الممارسة الديمقراطية. **(النجار، ٢٠٠٢: ١٤٠)** وهو ما يعبر عن نوع من القهر الفكرى والثقافى فى الإعلام؛ والذى يؤدى وظيفته ببراعه فى تزييف الوعى السياسى والاجتماعى، وبالتالى إضعاف الدور السياسى والاجتماعى .

وفى هذا البعد يعد الإعلام هو التكملة الطبيعية للتعليم إذ يتكامل دورهما فى الكبت الجماعى والقهر الذهنى، فالمثقف المقهور فى وقته والعاجز عن القراءة والتأمل والنقد بفعل التعليم وسيلته فى استمرار القهر الذهنى هى الإعلام بشتى أنواعه، لا سيما حين يحيد هذا الأخير عن متابعة وتقييم المشاكل المحورية، فالخطاب الإعلامى فى الدول النامية موجه أساساً إلى متلق وإن كان خارج نطاق الأمية المطلقة؛ فهو نتاج لتعليم تلقينى، وقد أعده هذا التعليم لتقبل المعلومة دون أى تحليل أو نقد، ومن ثم يمكن التأثير عليه بالمقولات أو المعلومات التى توجه رد فعله فى الاتجاه المطلوب **(الشربينى،١٩٩١: ٣٣، ٣٥)**

غير أنه مع وجود هذا الدور الوظيفى للمؤسسات الإعلامية الرسمية ينبغى الإشارة إلى أنها فى الوقت الحالى قد فقدت فاعليتها – إلى حد ما – فى أداء وظيفتها فى القهر الفكرى والثقافى خاصة بعد ظهور الإعلام البديل كالمدونات والشبكات الاجتماعية؛ واتساع مساحة الحرية فى الفضاء الإلكترونى؛ بالإضافة إلى عوامل عديدة أسهمت فى تخفيف حدة هذا الدور لوسائل الإعلام التقليدية، بما فى ذلك الإعلام المرئى والمسموع ومنها التطورات العالمية التي عرفها العالم في مجال حقوق الإنسان، بما في ذلك حرية التعبير والإعلام، وإنشاء آليات دولية للمراقبة والمساءلة عن خرق تلك القواعد. **(حسن، ٢٠٠٨: ١٠٨)**

ج–قهر التنظيمات الحزبية :

يفترض فى الأحزاب أن تكون إحدى الأدوات الفاعلة مع غيرها فى تعميق الممارسة الديمقراطية، وهذا يفرض عليها العديد من الأدوار ومنها القيام بعملية التنشئة السياسية والتثقيف المدنى والسياسى، فالأحزاب قد يتعاظم دورها السياسى والتربوى حينما تتواجد فى ظل نظم ديمقراطية، أما فى المجتمعات التى لم تستقر فيها أصول الديمقراطية فإنه من الصعب أن يكون لهذه الوسائل تأثيرها وفعاليتها، خاصة وأن كثيراً منها تأتى نتيجة قرارات واجتهادات تكتلات سياسية معينة .

وعن واقع الأحزاب فإنه يشير إلى أزمة فى السياق البنائى، وفى السياق الفكرى، وفى السياق الوظيفي، فالوظيفة التربوية كالتنشئة السياسية والتثقيف المدنى، هى مهمة رئيسة للأحزاب يتم بمقتضاها نقل القيم المحورية والمعايير الأساسية للمجتمع من جيل لآخر، وفي سياق نشاط تثقيفي منظم يمكن تشكيل الثقافة الديمقراطية والمدنية بشكل عام، ودعم مفاهيم سياسية ضرورية مثل الحرية والديمقراطية، ودعم قيم أخرى كالعمل العام، والانتماء ... إلخ، إلا أنه حتى تلك الوظيفة لم تنجح فيها الأحزاب المصرية وقد انعكس ذلك على واقع الثقافة السياسية للمواطن، حيث اقترن الانتماء للتنظيمات السياسية بتحقيق مصالح أو منافع مادية.**(زيد، ٢٠٠٣: ٥١٢)**

كما أن الممارسة الحزبية عادة ما يكون فيها قدر كبير من القهر الفكرى، وقدر من الزيف، ومن إخفاء الحقيقة، ومن التبرير، ومن التعامل مع المجردات، والتقسيمات والأنماط بدلاً من

التعامل مع التجربة الحية للفرد، وعواطفه، واتجاهاته، ودوافعه، وممارساته فى الحياة **(حتاتة، ١٩٩٢: ١٦٩)**.

وبالتالى فإن هذه التنظيمات الحزبية بطبيعة تشكلها وأهدافها غير الواضحة ينقصها الحيوية اللازمة لتنمية الوعى من خلال النقاش الهادف حول القضايا الجوهرية التى تهم المجتمع، كما تسيطر عليها السلطة الأبوية كغيرها من مؤسسات القهر، حيث يتم احتكار القيادة من طرف قادة مسنين فى العادة لا يسمحون بالتغيير الديموقراطى بل يعكسون سلطوية الكبار ويرسخون السلطة الأبوية السائدة فى المجتمع، وبعوامل أخرى مجتمعة كانعدام التجديد الفكرى، والتعصب الأيديولوجى، وضعف القدرة على نشر الثقافة الديموقراطية تصبح بطبيعتها غير قادرة على القيام بدورها فى التحرير من كافة أشكال القهر.

د- قهر التربية المدرسية:

تعد البلدان العربية ومنها مصر فى طليعة البلدان التى تتبنى لوائح تنادى بالتربية الحديثة وترفع شعار التربية الديمقراطية، وتجعل من عملية بناء الإنسان المتكامل هدفاً وغاية، ومع ذلك فإن مظاهر القهر والتسلط وما يتبعهما من عنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة وتترسخ أبجديات القهر بما من شأنه أن يحطم الوجود الانسانى للنشىء ويقوض كل المعانى الخلاقة للحياة الحرة الكريمة، ويأتى على إحساسهم المتكامل بالوجود الإنسانى، ويخل بشروط الوجود المعرفى والأخلاقى **(وطفة، ١٩٩٩: ٦١)** .

وعلى الرغم من التغييرات الكبيرة فى نظم التربية وفى نظرياتها، ومن تقدم الفكر التربوى الليبرالى بصورة واضحة، إلا أن المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية تتمحور حول نواة محافظة صلبة، مما يجعلها تقاوم التغيير وتنفر من الحرية وترهب الفعل الديمقراطى، ويظل هاجس القائمون على العملية التربوية داخل المدرسة هو أن يعملوا على فرض الأيديولوجيات على العقول وليس بناء العقول، ويكرسوا علاقات السلطة الأبوية وتعمل الأنظمة التربوية عامة على إعادة إنتاج هذه العلاقات بشكل ملحوظ **(وطفة، ١٩٩٩: ٦٢)** .

ومع تعدد أنماط القهر التربوى تأتى الأهمية لدراسة قهر التربية المدرسية كأحد أبرز هذه الأنماط، نظراً لطبيعته المؤسسات التعليمية التنظيمية ووظائفها الثقافية وغير الثقافية وارتباط هذه الوظائف ببعض الأبعاد الاجتماعية والتربوية، وهى ما يركز عليها البحث الحالى.

المحور الثانى : الأبعاد الاجتماعية والتربوية لقهر التربية المدرسية :

المدرسة صورة مصغرة للمجتمع؛ بنيتها التنظيمية تعكس بنيته، كما أن ثقافتها انعكاس لثقافته، وانطلاقاً من ذلك تأتى الضرورة لدراسة الأبعاد الاجتماعية لأى مشكلة أو ظاهرة تربوية

فى نطاق المدرسة كمنظومة اجتماعية قائمة قبل دراسة أبعادها التربوية فى نطاق نفس المدرسة كمؤسسة تعليمية حتى يمكن وضع تلك الظاهرة أو المشكلة فى إطار اجتماعى تربوى يسهل فهمها من خلاله.

١-الأبعاد الاجتماعية لقهر التربية المدرسية: "تحليل سوسيولوجى"

يرى فريق من علماء الاجتماع الممثلين للاتجاه الوظيفى المحافظ أن المؤسسات التعليمية على إختلافها ليست أداة تغيير بقدر ما هى أداة للحفاظ على ما هو قائم، فهى تجسيد القيم، والمعايير، والاهتمامات، والتصورات السائدة فى ثقافة المجتمع ككل وليس أمامها من خيار سوى تدريب النشء على التكيف والتواؤم مع الظروف السائدة، حتى وإن كان بمقدورها تنمية المهارات، إلا أنها لا تستطيع إكسابها لهم حفاظاً على الأوضاع القائمة. **(هلال؛ والمنوفى، ١٩٩٤: ١٣)**

وعلى الرغم من الرؤية التى يقودها الاتجاه الوظيفى المحافظ للمدرسة بوصفها مؤسسة محايدة للتنشئة الاجتماعية تنادى بتكافؤ الفرص وتحقق المساواة، إلا أن المدرسة كمؤسسة تعليمية للتنشئة ونظام تربوى يعد لمجتمع بعينه قد تعرض لكثير من أوجه النقد، الأمر الذى أنعش الدراسات ذات التوجه الراديكالى واتجاهات الماركسية الجديدة التى انتقدت دور التعليم بوصفة أداة لإعادة إنتاج الأوضاع الطبقية، والمحافظة على الوضع القائم حيث تقوم الطبقة المسيطرة بتبرير النظام الاجتماعى والاقتصادى السائد عن طريق التعليم. **(دياب، ٢٠٠٦: ١٧-١٨)**

ومن هنا بدء علم اجتماع التربية الجديد فى الغرب والتحليلات الماركسية المدرسية منها والتنظيرية مناقشة مسؤولية التعليم عن الإبقاء على علاقات تتسم بالقهر والتمييز وعدم التكافؤ مما يؤدى إلى تضييق حدود الإبداع الإنسانى داخل المدرسة. **(خضر، ٢٠٠٨: ١٠٢)**

ومع بداية نشاط هذه البحوث النقدية أصبحت مفاهيم الطبقة الاجتماعية، والأيديولوجيا والضبط الاجتماعى، والسيطرة، وإعادة الإنتاج مفاهيم محورية فى هذا الاتجاه النقدى الجديد للكشف عن علاقة الطبقة الاجتماعية بالنضال الطبقى داخل المدرسة، ووجه الباحثون أهمية أساسية للسؤال المتعلق بإعادة الإنتاج وهو: كيف تقوم المدرسة وعملياتها التعليمية بوظيفة إعادة إنتاج ومساندة علاقات السيطرة والقهر وعدم المساواة بين الطبقات فى الأنظمة الرأسمالية المعاصرة؟ . وتبلورت من هنا " نظرية إعادة الإنتاج Reproduction Theory " ومن أبرز روادها لويس ألتوسير Luis althuser ، بولز وجينتز S.Bowls and H. Ginitis ، بيير بورديو Pierre Bourdieu وتتلخص آرائهم كالتالى: **(أحمد، ١٩٩٧: ١٥٠-١٦١) (نجيب، ٢٠٠٣- ب: ١١٨-١١٩) (الثبيتى، ١٩٩٢: ٦١-٦٢)**

- **ألتوسير:** رأى أن ضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية فى المجتمع الرأسمالى هو وظيفة الجهاز الأيديولوجى للدولة الذى يمثل البنية العليا للشرعية السياسية والعقائدية، وتمثل المدارس إلى جانب المؤسسات الدينية والقانونية والإعلام قلب الجهاز الأيديولوجى الذى يستخدم فى تحقيق عملية إعادة الإنتاج .
- **بولز وجينتز:** ذهبا إلى أن دور المدرسة فى عمليات إعادة الإنتاج يكمن فى بنية التنظيم الاجتماعى للمدرسة والذى يعكس العلاقات الاجتماعية فى المجتمع الكبير (مبدأ التناظر) ويتمثل ذلك فى بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والفصل، وكذلك فى بنية المعرفة وبنية الثواب والعقاب وفى نظم الامتحانات، وكل هذه التنظيمات والعلاقات تعمل على إعادة إنتاج التنظيمات الاجتماعية الطبقية القائمة .
- **بيير بورديو:** تحدث عن عملية إعادة الإنتاج الثقافى؛ حيث ذهب إلى أن الثقافة تمثل الوسيط الرئيس الذى يتم به ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الطبقى فى المجتمعات المعاصرة، وأن الأنساق الرمزية الثقافية هى الآليات الأساسية الفاعلة فى عملية إعادة إنتاج علاقات القوى والنفوذ السائدة بين جماعات أو طبقات المجتمع، والمدرسة أهم أداة فى يد الطبقات المسيطرة تعمل من خلال آلية منح الشهادات بوصفها مجالاً حاسماً فى إعادة إنتاج النظام الاجتماعى القائم .

من خلال تلك الآراء يمكن اعتبار ما أكدته نظرية إعادة الإنتاج بشأن الدور التعليمى فى إعادة إنتاج النسق المجتمعى اقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً، وسياسياً بكل رموزه الثقافية، وما يترتب على ذلك من تجاهل لمسعى هؤلاء ممن ينشدون التحرر من الوضع القائم واتخاذ موقع أفضل داخل هذا النسق هو الظهير النظرى فى التفسير.**(سعد، ٢٠٠٤: ٦٤)** والمقصود هنا تفسير إعادة إنتاج ثقافة القهر الاجتماعى من خلال القهر التربوى.

وهنا يجب الإشارة أنه مع بروز نظريات إعادة الإنتاج خاصة مفهوم الإنتاج الثقافى برز مفهوم آخر هو مفهوم المقاومة الذى جاء مع فروض نظرية المقاومة Resistance Theory لتكشف النقاب عن أن المدارس ليست وحدها مصدر إعادة إنتاج– رغم اعترافها بحدوثه – لأن بعض التلاميذ يقومون بإنتاج أشكال ثقافية Cultural forms ترفض وتقاوم الثقافة المهيمنة داخل المدرسة. **(نجيب، ٢٠٠٣– ب: ١٢٣) (Giroux, 2003 : 7-11)**

وبالتالى، يمكن وصف هذا التناقض القائم داخل المدرسة فرصة للدخول إلى هذا العالم بفرضية أن القهر التربوى ليس دائرة مغلقة لا يمكن تجاوزها، بل يمكن مقاومته عبر الذات الإنسانية التى تنتظر فرصة للتحرر وهو ما يمكن اعتباره مدخلاً لكل أشكال مواجهة القهر كما فى الشكل الذى يقدمة البحث الحالى وهو التربية المدنية.

وعود على بدء، وفى ضوء ما سبق، فإن الاستبداد والقهر كإرث سياسى وثقافى داخل المجتمع المصرى يعاد إنتاجه بصوره مستمرة، نجد صداه وتجلياته عبر وسائط التنشئة الاجتماعية المختلفة؛ وبالتالى فإن مواجهة شتى صور القهر داخل المؤسسات التعليمية رهينة إلى حد كبير بفهم أبعاد القهر فى المجتمع الكبير وانعكاسها على النظم التعليمية، ومن خلال ما قدمته المدرسة النقدية من تحليلات لوظيفة التعليم وتقاطعاته وتبعية النظام التعليمى لمتطلبات القوى المهيمنة يمكن رصد أهم الأبعاد الاجتماعية للقهر التربوى فى الأنظمة التعليمية كما يلى:

أ-التعليم وإعادة إنتاج ثقافة القهر الاجتماعى:

بناء على ما قدمته نظرية إعادة الإنتاج واستناداً بشكل خاص على أفكار(بييربورديو) القائمة على إعادة الإنتاج الثقافى أصبحت المدرسة موظفة بوصفها أداة لإضفاء الشرعية على القهر الاجتماعى وإعادة إنتاجه، وبعيداً عن أن تكون تحررية فهى محافظة وتعمل على إبقاء سيطرة المسيطرين على الطبقات الشعبية، فالمنظومة المدرسية تضمن هذه الوظيفة المتمثلة فى إضفاء الشرعية حيث تفرض على الطبقات المقهورة الاعتراف بثقافة الطبقات المسيطرة وإنكار وجود ثقافة شرعية أخرى. **(البزاز،٢٠١٠ : ١٠٠)**

وهنا تبرز آليات علاقات القوة والقهر فى إعادة إنتاج نفسها والمحافظة على بنية المصالح القائمة، وكثير من الممارسات التربوية داخل حقل التربية التى تبدو محايدة هى فى حقيقة الأمر جزء من الهيمنة للأيديولوجية العملية التى تحافظ على المصالح القائمة وعلاقات القوة التى تديم استغلال الإنسان لصالح قوى اجتماعية مستفيدة، ومن ثم تصبح التربية أداة لإعادة بناء هرمية المجتمع . **(البيلاوى، ١٩٩٦: ٢١)**

وهذا يعنى أن المدرسة كمؤسسة تربوية فى ظل الاستبداد تصبح أداة لتثبيت واقع القهر، وتبرير هذا الواقع وإعادة إنتاجه، وفى ذلك يشير **(وطفة، ٢٠٠٠ : ٣٧)** إلى أن المدرسة فى الأنظمة التربوية العربية تُوظف لأداء دوراً أيديولوجياً يتمثل فى إعادة إنتاج علاقات القوة والسيطرة والخضوع؛ التى تأخذ شكل العلاقات الهرمية القائمة فى المدرسة كالعلاقة بين المدير والمعلم والمتعلم، ولأن مثل هذه القيم لا يمكن أن يتم تعلمها كقيم نظرية، لذا فإن المدرسة تعمل على تفعيل هذه القيم بصورة حية مجسدة من خلال الممارسة التربوية المستمرة فى إطار نسق العلاقات الذى يقوم بين المعلمين والمتعلمين بوصفه نسقاً من علاقات الخضوع والسيطرة والهيمنة كنموذج حيوى للعلاقة القائمة بين القاهرين والمقهورين فى إطار الحياة الاجتماعية، ولعل هذا ما يبدد العلاقة الضبابية بين القهر الاجتماعى والقهر التربوى.

ب-التعليم والتفاوت الطبقى والاجتماعى :

يعد التعليم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى، فالنظام التعليمى المعاصر يعكس بما لا يدع مجالاً للتأويل التركيب الاجتماعى فى مجتمعنا العربى بل يساعد على استمرار هذا التركيب الاجتماعى والطبقى والمحافظة عليه وتدعيمه أيديولوجيا، والمدرسة فى المجتمعات العربية الطبقية ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة تستخدم لحماية مصالحها السياسية والاقتصادية؛ وذلك من خلال الدور الذى تقوم به فى تشكيل شخصية المواطن العربى ووعيه تشكيلاً يتفق مع نمط الحياة السائد فى تلك المجتمعات؛ بحيث يربى المواطن على أن التمايز الطبقى أمراً طبيعياً ويحدث فى كل مجتمع. **(الخواجة، ٢٠٠٧: ٩)**

كما أن القوى الحاكمة فى أى مجتمع تمارس أساليب عديدة لتثبيت هيمنتها وحماية مصالحها وتكريس الأوضاع القائمة وتستخدم مختلف الآليات لتحقيق ذلك الهدف، وخاصة الإعلام والتعليم ومن ثم يؤدى التعليم دوره فى تكريس حدة التناقض الطبقى، ويعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية باعتباره جهاز أيديولوجى فى يد الطبقة الحاكمة والفئات صاحبة المصلحة فى توجية المجتمع الرأسمالى، وأداة لتزييف الوعى الاجتماعى، ومن ثم تنشأ استحالة قيام نظام تربوى غير الذى تقتضيه البيئة الاجتماعية للمجتمع. **(خضر، ١٩٩٠: ١٤٥)**

وهو ما يؤكده **(بدران، ١٩٩٠: ٩١- ٩٣)** حيث يرى **أن** التعليم يؤدى دوراً واضحًا فى التمايز الطبقى؛ إذ يتحيز التعليم منهجاً وادارةً ونظاماً وقبولاً وسياسةً لصالح الأغنياء ضد الفقراء، وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى ترفع عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم نسى أصحاب تلك الشعارات أن هذه القدرات والاستعدادات اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى لأن البناء الهرمى لنظام التعليم، والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء، ولأن القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها ترتبط بالأصل الاجتماعى لأن شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم فى التعليم عن أبناء الفقراء الذين تعيقهم قدراتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها والتى تعرف فى الأدبيات التربوية بإسم " الاستحقاقية " أو "الجدارة ".

وفى نفس الاتجاه أشار **(السورطى، ١٩٩٩: ٢٦٧)** إلى أن هناك تمييزاً تربوياً فى الوطن العربى يتم على أساس طبقى جوهره استحواذ الأغنياء على النصيب الأكبر من فرص التعليم وامتيازاته على حساب الفقراء، فالانتماء الطبقى للفرد أصبح فى كثيراً من الأحيان لا يحدد سلفا مستقبله التعليمى فقط وإنما ويؤثر أيضاً على آماله وتطلعاته وإنجازاته وفرص حياته، وهكذا يسهم التعليم فى تكريس التمييز وتقنية وتقوية جذوره، وإعادة إنتاجه بما يهدد الأمن الاجتماعى والتربوى.

ويعانى التعليم المصرى كأحد الأنظمة العربية من تأصل مظاهر الانحياز الطبقى التى تفرض تمايزاً بين الطبقات الاجتماعية فى الفرص التعليمية، وتشكل أيضاً انحيازاً للقادرين مادياً على حساب

غيـر قـادرين ماديـاً. **(بـــدران؛ والبـــيلاوى، ١٩٩٧: ٢١٣-٢١٩)** ومـن ملامـح هـذا الانحيـاز: الازدواجيـات الشـديدة بـين التعلـيم العـام والفنـى، والحكـومى والأهلـى، والمـدنى والـدينى، ونشـهد أيضـاً ازدواجيـة حاضـرة اليـوم بشـدة بـين تعلـيم بلغـات أجنبيـة وتعلـيم بلغـة عربيـة، وتعلـيم مميـز بمصـروفات للأغنياء وتعليم للفقراء، كما أن التعليم الفنى معروف أن معظم منتسبيه من أبناء الطبقات الدنيا، وغير ذلك من ازدواجيات بارزة فى التعليم المصرى.

وفى هذا السياق يرى **(وطفة، ٢٠٠٩: ١٧٨)** أن المجتمع ينتج ويعيد إنتاج بنيته الطبقية عبر المدرسة والأنظمة التعليمية القائمة فالطبقة التى تسود وتهيمن توظف التعليم فى خدمة مصالحها الطبقيه خاصة أن المدرسة بكل تعيناتها نتاج التقسيم الطبقى فى المجتمع ذاته، وهى فى الوقت نفسه أداة المجتمع فى إعادة إنتاجه على نحو طبقى؛ فالمدرسة بوظائفها وفعالياتها تأخذ مكانها فى دائرة الرهان الطبقى فى الحياة الاجتماعية، وتفعل فعلها فى إنتاج التفاوت والتمايز الاجتماعى والثقافى.

وهكذا، يتضح أن التعليم أحد الأجهزة الأيديولوجية التى تستخدمها القوى المسيطرة للقيام بإعادة الإنتاج الطبقى، بمعنى استمرار إنتاج حجم وقوة وطبيعة طبقة ضد أخرى وإعادة الإنتاج لطبقات اجتماعية محددة بنفس العلاقات الطبقية القائمة التى تكرس الاستغلال وتضمن استمراره عبر عملية مستمرة ويكون هذا قسرياً .

ج- التعليم والاستبعاد الاجتماعى :

موضوع الاستبعاد الاجتماعى، الذى هو نقيض الاندماج أو الاستيعاب، موضوع خطير وحيوى وكاشف لطبيعة البنية الاجتماعية فى أى مجتمع، فالاستبعاد ليس أمراً شخصياً، ولا راجعاً إلى تدنى القدرات الفردية فقط بقدر ما هو حصاد بنية اجتماعية معينة ورؤى محددة ومؤشر هام على أداء هذه البنية لوظائفها، وهو ليس موقفاً سياسياً أو طبقياً أو اجتماعياً لكنه محصلة كل ذلك، باختصار: الاستبعاد هو مؤشر للبنية الاجتماعية. **(الجـوهرى، ٢٠٠٨: ١٤٣)**

وحالتى الإدماج والاستبعاد الاجتماعى عبر التعليم إنما تحركهما عوامل عدة تتحكم فى العملية التعليمية، فالأبنية التعليمية المجهزة أو غير المجهزة، والأنشطة الطلابية الجاذبة أو الطاردة، وأساليب التعليم التلقينية أو الاستكشافية، والعلاقة بين الطالب والمعلم وغيرها من العوامل التى تدفع إما إلى خارج أو داخل العملية التعليمية . **(أبوزيد، ٢٠٠٦: ٢٥)**

ويبدأ الاقصاء أو الاستبعاد الاجتماعى عادة من داخل النظام التعليمى حيث تمارس المدرسة دوراً فى عملية الاقصاء ؛ وذلك من خلال حرمان الطلاب من فرص التفاعل فيما بينهم وفصلهم عن

بعضهم البعض تبعاً لقدراتهم وأعمارهم وإقصاء الطلاب عن عملية اتخاذ القرار التى تتميز بالبيروقراطية، والروتين، وعدم الفاعلية، والتميز، وسوء العلاقة بين المعلمين والمتعلمين، وانعدام معنى الكثير من النشاطات والخبرات داخل المدرسة. **(السورطى، ٢٠٠٣: ٥٥)**

من ناحية أخرى، ومع الاتفاق على أن التعليم فى مصر يهتم بإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة فى المجتمع وتثبيت الأوضاع القائمة، تصبح قضايا الحراك الاجتماعى والمهنى، والإدماج أو التمكين الاجتماعى الذى هو نقيض الاستبعاد وهم وشعارات لا تتحقق على مستوى الواقع .كما أن تفاوت نوعية التعليم قد ساهمت فى خلق فجوات كبيرة بين الشباب، وببساطة أوصلتنا إلى التفرقة بين الفقراء والأغنياء، فالفئة الأخيرة تتوافر لها فرص تعليمية أفضل، ومن ثم فرص عمل أفضل، كذلك فإن الإستراتيجية الفعالة لا بد أن تقود إلى تهميش أو إقصاء اجتماعى لفئات عريضة من المتعلمين. **(قنديل،٢٠٠٦: ٢٧-٢٨)**

وهذه الوضعية لم تنتج سوى نوع من الحسرة لدى الطبقات الشعبية بل بالأحرى خيبة أمل تجاه مؤسسة مدرسية غير قادرة على ضمان شغل ملائم التوقعات المرجوة من امتلاك شهادة، لأن التباين بين الشهادة والمنصب هو- حسب آراء بورديو – أحد تفسيرات الأزمة التى تعصف من حين لأخر بعالم التعليم، فبعد مرحلة من الوهم فهم حاملوا الشهادات شيئا فشيئا أنه لا يكفى النجاح للوصول إلى المواقع الاجتماعية التى تسمح شهاداتهم الجامعية الوصول إليها فى وقت مضى .**(البزاز، ٢٠١٠: ١٠٢)**

والاستبعاد الاجتماعى بهذه الطريقة يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص من ناحيتين على الأقل: أولهما أن الاستبعاد يؤدى إلى وجود فرص تعليمية ومهنية غير متكافئة، كما أنه يشكل إنكاراً للفرص المتكافئة على صعيد المشاركة وهو الأخطر، فالاستبعاد عادة ما يعرف بوصفه حرماناً مستمراً وليس عارضاً، وبوصفه أزمة متعددة الأبعاد تنطوى على حرمان من المشاركة فى مجالات العمل والإنتاج، ومن الاهتمام بالشأن العام، وأخيراً من المشاركة فى عمليات التفاعل الاجتماعى، فالاستبعاد وما يؤدى إليه من عدم المساواة وفقدان فرص التكافؤ، يحرم الأجيال الجديدة من فرص الحصول على تعليم جيد وبالتالى فرص مهنية جيدة. **(الجوهرى، ٢٠٠٧: ١٢)** والأمر فى مجمله ومضمونه وشكله هو آلية من آليات القهر.

وبهذا يسهم التعليم فى دعم ما يسمى **مجتمع المخاطر** ويعنى: الانتقال إلى مجتمع تهدده مجموعة من المخاطر وتتزايد فيه الفجوة الطبقية بين الأغنياء والفقراء، وتزداد معه معدلات البطالة خاصة بين الشباب، وتتسع دائرة الفقر والحرمان ويتسع نطاق الفساد وتترسخ سياسات التهميش والاستئثار بالسلطة التى تزداد تلاحماً مع المال، مما يهدد السلم الاجتماعى، ويثير مشاعر الغضب، ويزيد من احتمالات الانفجار. **(الحمش، ٢٠١١: ٢٦)**

د- التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى:

يحدث الوعى الزائف False Consciousnes طبقاً للنظرية الماركسية عندما تخفق الطبقة الاجتماعية فى تمييز المسار الذى يتماشى مع مصالحها الحقيقية من بين مسارات العمل السياسى والولاءات السياسية، وتكون مثل هذه الطبقة خاضعة لنوع من الأيديولوجيا هى أيديولوجيا الطبقة المسيطرة.**(ادجار؛ وسيدجويك،٢٠٠٩ : ٥٧٨)**

وفى ظل نظم القهر والاستبداد تؤثر الأوضاع الاجتماعية على نوعية الوعى بحيث يصبح وعياً زائفاً لا يعبر عن الحقيقة، حيث استدعى تفكير النخبة السياسية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهل وإقناع الناس به، فتحول النظام التعليمى إلى أداة سياسية أيديولوجية مباشرة لخلق شروط تجديد الأوضاع القائمة من خلال تكوين أغلبية ساقطة وأمية من جهة ثانية، ولكنها خاضعة ومفككة وزائفة الوعى وبدون علم أو ثقافة، عناصرها فى التحليل قاعدة الانتهازية والوصولية فى المستقبل وحتى يتحقق ذلك سعت النظم التعليمية إلى انتزاع نظام القيم الإنسانية التضامنية من عقول العناصر الداخلة فى النظام التعليمى من الطبقات الشعبية والفقيرة. **(بدران، ٢٠٠٣: ١٨)** وقد قامت التربية فى ظل مجتمع الاستبداد بدور هام فى تزييف الوعى اعتماداً على عدة أساليب ومنها كما يشير **(المنوفى، ١٩٩٥: ١٤٨-١٤٩)**:

- الضغط بوسائل عدة على أعضاء المجتمع لإقناعهم بأن مشكلاتهم تنتج عن أسباب أخرى غير أسبابها الحقيقية بهدف جذب إدراكهم بعيداً، كالإيعاز بأن بطالة الأفراد ترجع إلى قدراتهم ومسلكهم الشخصى لا إلى طبيعة النظام الاقتصادى وسوء التخطيط.
- الضغط على أعضاء المجتمع وإيهامهم بأن واقعهم حتمى ولا مفر منه، وليس له بديل، وأنه لا يقبل التغيير، وإقناعهم بأن نتائج التغير فى الوضع القائم سوف تكون أسوأ مما هو قائم .
- الحيلولة دون تقييم الناس لأوضاعهم أو أحوالهم بمقارنتها دائماً بأوضاع أسوأ أو بخبرات سابقة أكثر ألماً، فالتربية فى ظل الاستبداد لا تفعل شيئا أكثر من سلب الإنسان ذاته وتسخيره لخدمة أغراض، هى أبعد ما تكون عن الوفاء بحاجاته الإنسانية، وتربية كهذه تحول الإنسان إلى ألة يتحكم بها الآخرون.

والتعليم حسب هذا المنطق ينطوى على قوة إقناعية زائفة تنتهى إلى نتيجة أيديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بذاته وهذا القول ينطوى على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه بريئان تماماً من أى فشل يتعرض له. **(بدران، ٢٠٠٣: ١٨)**

ويؤدى الوعى الزائف كما يرى **(تركى، ٢٠٠٣: ٣-٤)** إلى ما يسمى "تخدير الألفة غير التاريخية " حيث يألف الناس كل مايحيط بهم من أنساق وبنى ومؤسسات إلى حد نسيان أصول نشأتها والمرامى التى قامت من أجلها واكتسبت وجودها المشروع ، فيمضون فى حياتهم مغيبى الوعى، ومن ثم فاقدين للإرادة والمبادرة الحرة، ومن ثم يكتفون بدور الشهود على تاريخهم الذى يصنع أمامهم وليس بدور الصانعين له".

هذا الوعى الزائف يرتبط بنوعين آخرين طرحهما فريرى وهما: الوعى (الأسطورى) حيث يكيف بعض الناس أنفسهم من باب السلبية، فهم ليسوا واعين بالتناقضات السياسية الكامنة فى مجتمعهم فهم يقبلون الحياة ولا يتسائلون عما وراء غياب العدل فى مجتمعاتهم، والوعى (الساذج) وهو يجعل الفرد مدركاً لمشكلاته ولكنه لا يستطيع الربط بين مشكلاته والعالم الخارجى فينظر للمشكلات باعتبارها حوادث منفصلة **(هلال، ٢٠٠٤ : ٤٢٣)** .

وتكون محصلة كل ذلك أن تنتج المدرسة المصرية المواطن المقهور، السلبى، المطيع، الفاقد لروح المبادرة والإبداع، العاجز الذى يفتقد الفكر الضرورى، والقدرة اللازمة على المشاركة الفعالة والعمل العام، مواطن يعانى فراغ فكرى وجهل وضحالة ذهنية من الناحية الاجتماعية والسياسية، ومن ثم تتمدد قاعدة " الأغلبية الصامتة " ويتحقق الشرط الأساسى لاستمرار واستقرار سيطرة النظم التسلطية القهرية.**(نجيب،٢٠٠٣ - أ: ٤٢)**

وهكذا، وبإمعان النظر فى الأبعاد الاجتماعية السابقة، نجد أن التربية القائمة على القهر، والاستبعاد، والتمييز، والتزييف، وغياب نمط التنشئة على المواطنة النشطة والثقافة المدنية والقيم الديمقراطية، والتى هى انعكاس لثقافة المجتمع قد كرست ذهنية تعيد إنتاج كل القيم والعلاقات الاجتماعية السائدة والقائمة على الاستبداد، والاستبعاد، وقبول التمييز، ونمو النزعات الفردية خاصة مع الإحساس الصارخ بالتمايزات، وهو ما يسهم بصفة مستدامة فى تآكل قيم الحرية، والعدالة، والمساواة، وقبول الاختلاف، وحق المشاركة، هذه الوضعية التى يستلزم تجاوزها بناء جهد منظم ومخطط لتغيير نمط التربية القائم .

٢- الأبعاد التربوية لقهر التربية المدرسية: "تحليل نقدى"

قد تكون الأبعاد الاجتماعية للقهر التربوى هى العوامل التأسيسية غير المباشرة له غير أن هناك جملة أخرى من الأبعاد التربوية المباشرة شديدة التعلق بالنظام التربوى التعليمى، وهذه الأبعاد لها تأثيرات عميقة تضمن استمرار عمليات إعادة إنتاج القهر، وفيما يلى توضيح أهم هذه الأبعاد:

أ- بيروقراطية التنظيم المدرسى وأبوية السلطة المدرسية:

الإدارة التربوية فى المجتمعات العربية يغلب عليها التسلط الأبوي، ويعيبها المركزية الشديدة؛ حيث تتركز السلطة فى قمة الهرم الإدارى وهى صاحبة القرار فى كل صغيرة وكبيرة، ويذهب البعض إلى تفسير ظاهرة القهر فى الإدارة التربوية إلى الثقافة القهرية المنتشرة فى المجتمع العربى، وتشخص المشكلة بأنها جزء من الثقافة السلطوية والأبوية السائدة فى تلك المجتمعات، أى أنها: قضية القيم والأطر الفكرية التى تميز بها الإداريون التربويون، والتى تملى عليهم أنماط سلوكهم وتوجهاتهم وتؤثر فى بنية التنظيم المدرسى. **(هيبة، ٢٠١٢: ١٩)**

وبنية التنظيم المدرسى كمفهوم يشير إلى شبكة العلاقات الثابتة نسبياً التى تنشأ بين أعضاء المدرسة من أجل تحقيق أهداف متفق عليها لأداء الواجبات والأدوار المنوطة بكل عضو منهم، وهذه البنية وليدة التفاعل الاجتماعى التاريخى، إلا أنها نظمت وشكلت ورتبت بطريقة رسمية تعكس علاقات النفوذ التى تتجسد فى مدير المدرسة ومن يملكون نفوذاً يستند على القوانين والقواعد واللوائح، وبنية التنظيم المدرسى فى مصر هى بنية بيروقراطية تقوم على هرمية السلطة مركز الضبط، وتقسيم العمل، وتستند إلى اللوائح والعلاقات الرسمية، وهذا النوع من البيروقراطية تكون فيه السلطة على قدر كبير من النفوذ والقوة، والجالس على قمة السلطة فى المدرسة عليه الأمر وله الطاعة. **(البيلاوى، ١٩٩٦: ٣١-٣٢)** ، وقد قدمت **(فرج، ٢٠٠٦: ٦٣)** أهم خصائص هذه البنية فيما يلى:

١. للمدرسة بنية هرمية تقوم على مبدأ احتكار السلطة والقوة (الإدارة، المصلحة، البيروقراطية) أى أن سلطات المدير، وقراراته، ونمط إداراته تتحدد فى ضوء تعليمات وتوجيهات القوى الإدارية العليا.
٢. البنية المؤسسية للمدارس تقوم على هيمنة السلطة الأحادية باعتبار المدير هو المحور الذى ترتكز وتنتظم حوله جميع أعمال المدرسة والمرجع الوحيد فى إنتاج القرارات والأوامر وهو ما يؤدى إلى تعميق قيم الخضوع والطاعة والإذلال، ويساعد فى نشر ثقافة قيمية مضادة للمجتمع المدنى والدولة المدنية.
٣. بنية التنظيم المدرسى لا تشجع منهج المشاركة المجتمعية حتى مجالس الآباء هى إدارة شكلية والقواعد المنظمة لها بلا معنى، فالهيمنة والمصالح الخاصة تمنع المدير حتى من مجرد التفكير فى محاولة تغيير وتطوير الواقع التعليمى، وهنا يُفقد الكثير من معانى التربية المدنية .
٤. البيروقراطية فى المؤسسات التعليمية تعكس الجمود الذهنى والإدارى والسلوكى بما يترتب عليه فقر أو ضمور المبادرات والإنجازات، وهنا يكون العجز العلمى والمعرفى والثقافى صورة معكوسة لعجز وتخلف النظام الاجتماعى القائم.

وعليه، يثار تساؤل هام هو كيف لبنيه وسلطة بهذا الشكل أن تضمن نوعاً من التعليم التحررى؟، خاصة وأن تأثيرهما لا يقتصر على الجانب الإدارى والتنظيمى فقط بل يمتد ويتوغل فى كافة أركان العملية التعليمية وعناصرها لأنها نتاج ثقافة مدرسية هرمية قائمة على الاستبداد والتسلط.

ب- تبريرية المعرفة التربوية (المناهج) :

تم توجيه الاهتمام من خلال النظريات التربوية النقدية نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والتى رأت أن المعرفة التى تقدم للمتعلمين بالمدارس إما أن تكون معرفة تبريرية، تسعى للدفاع عن مصالح معينة، و تبرير أوضاع محددة، أومعرفة تحريرية تكشف الأوضاع والأفكار الزائفة، وتحرر الإنسان من القهر التربوي والسياسي، والاستغلال الاجتماعي عامة. كما تم طرح الأسئلة حول إنتاج المعرفة و شرعيتها و توزيعها و تقويمها داخل المدرسة، ونوع المصالح التي تدافع عنها، والفئات التي ترتبط بها خارج المدرسة، وشكل العلاقات والمبادئ التي تؤكدها، والسياسات التي تحكمها، و المؤسسات التي تتحكم فيها في إطار ثقافة ومجتمع معين. **(علية، ٢٠١٣: ١١٨)**

وانطلاقاً من هذا يميز البعض بين نص تعليمى يستهدف خلق المواطن الصالح الذى يهتم بقضايا وطنه ويشارك بفاعلية فى الحياة العامة، وبين نص تعليمى يستهدف الترويج لأيديولوجية أو مذهب معين يمنح شرعية للنظم السياسية والمألوف أن تمزج المقررات فى أى بلد بين هذين النوعين من النصوص بدرجات متفاوتة .**(هلال؛ والمنوفى، ١٩٩٤ : ١٥-١٦)**

وعلى الرغم من وجود حركة نشطة فى مجال التعليم على مستوى العالم سعت إلى تحرير المدارس من هيمنة النظام الاجتماعى، والتأكيد على حرية الطلاب فى اختيار المواد الدراسية والأنشطة، وتنظيم قدراتهم بأنفسهم، وفتح قنوات بين المدارس والمجتمع، وإدخال مفاهيم وأنشطة ترتبط بالديمقراطية وحقوق الإنسان والتربية المدنية، إلا أن المدرسة العربية وفي مصر على وجه التحديد شهدت تراجعاً في العقود السابقة، حيث ركزت المناهج على تعظيم الحكام وتمجيدهم، وعرض المعارف والمعلومات بشكل أحادي. **(مجاهد، ٢٠١٠: ٢٤- ٢٥)**

كما أن محتوى المناهج الدراسية بالتعليم العام- كما تؤكد بحوث التنشئة السياسية - يركز على التسليم بدور السلطة القائمة فى صناعة الأحداث والوقائع وتحقيق التقدم الاجتماعى فى كافة مناحى الحياة، فى حين يقوم بتهميش دور الجماهير فى هذا الصدد حيث يغفل تمامًا مفهوم الديمقراطية والمشاركة السياسية، كما أن البرامج والمقررات تهدف بصفة عامة إلى تزييف وعى الطلاب وتشويهه. **(نجيب، ٢٠٠٣- أ: ٣٥)**

كما أن تعمد إهمال بعض القضايا الاجتماعية والسياسية من منظور علمى وعملى فى مناهج التربية وغياب برامج التنشئة والتثقيف السياسى فى معظم نظم التعليم وبمراحله المختلفة خاصة المدرسة يشكل عائقاً رئيساً أمام قدرة النشء على أداء أدوار مستقبلية فعالة، ونفس الشىء فإن غياب التربية المدنية البناءة في معظم المناهج العربية وعلي مستويات مختلفة خاصة فى المدرسة أدى إلى ظهور جيل غير واع وغير مدرك لحقوقه وواجباته المدنية والسياسية.

وقد قدم تقرير التنمية الإنسانية العربية الثانى **(برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٣)** تحليلاً لاكتساب المعرفة في البلدان العربية وأكد أن التحدي الأكبر لنسق التعليم في تلك البلدان هو قصور النوعية، ففي المؤسسة التعليمية تكون الغلبة للمناهج وأساليب التعليم والتقويم التى تكرس التلقى والخضوع حيث لا تسمح بالحوار الحر والتعلم الاستكشافي النشط، ومن ثم لا تفتح الباب لحرية التفكير والنقد بل تضعف القدرة على المخالفة وتجاوز الراهن، ويتركز دورها المجتمعى في إعادة إنتاج التسلط فى المجتمعات العربية.

وقد اتسمت المعرفة المدرسية التى تتضمنها المناهج الدراسية لهذه المادة بتقليديتها، حيث تعلى من شأن قيم معاكسة للتطور الديمقراطى مثل قيم الطاعة والانضباط والولاء والعبودية والتوحد مع السلطة، مما يؤدى إلى غياب الإنسان الديمقراطى الطرف الأساسى فى معادلة الحياة المدنية الديمقراطية فى أى مجتمع والذى يتطلب تكوينه قيماً أخرى مثل المشاركة، والمساواة، والتسامح المتبادل، والمبادرة، واستقلالية الرأى والموقف. **(بوسنينة، ٢٠٠٦: ٢٦٣)**

وبالتالى فإن المعرفة عندما تختزل إلى مجرد قوالب نصية جاهزة للتلقين تتطلب الحفظ والتلقى والطاعة فإنها تعد جزءاً رئيساً فى معادلة القهر حيث تدخل المتعلم فى دائرة علاقات ترسخ القهر، باعتبار أن التربية التى لا تقوم إلا على نقل المعرفة فى نصوص جامدة لا يمكن أن تمارس إلا من خلال علاقات تسلطية قهرية بالضرورة .

ج-بنكية العمليات التدريسية:

تشكل عمليات تمرير المعرفة التربوية وأدوات التواصل – بلا أدنى شك- إحدى الإشكاليات الجوهرية فى إطار بناء منهجية البناء التربوى والعملى الداعم للتحرر؛ والتى لها أبعاد حقيقية تتعلق بالتربية الديمقراطية، إذ تجسد تلك العمليات السلطة الأبوية وتبرر فلسفتها، وتلحق أبلغ الأذى بالقدرات النشطة المفترض أن تبقى دوماً حاضرة بذهنية وسلوك الطلاب، وتضيق إمكانية الطالب على الإبداع والتساؤل، وتدفع المعلم إلى العودة إلى ذاته لتدور عجلة المعرفة وتصل إلى حيث بدأت. **(كامل، ٢٠٠٣: ١٤)**

وبالاستناد إلى نظرية باولو فريري في تعليم المقهورين، يسهل استنتاج أن النظام التربوى والتعليمى فى مصر لا يخدم مسألة التحرر، طالما أن أساليب التدريس فى المدارس تعتمد وبشكل أساسى على التلقين أو التعليم البنكى، الذى يعد من أكثر الأساليب القهرية شيوعاً، خاصة وأن التلقين لا يمارس إلا من خلال علاقة تسلطية "سلطة المعلم "، هذه العلاقة تحد من استقلالية الطالب فى التفكير وحرية الرأى، وتصعب عليه السيطرة على شؤونه .

وتكمن الخطورة فى هذا الأسلوب التلقينى فى أن علاقة الاتصال فى العملية التعليمية تقوم على النقل، إنما تغرس فى نفس التلميذ الطاعة، والتلقى السلبى والاتكالية وتجعله عبداً للنص المسموع وللكلمة المسموعة من سلطة أعلى، ويظل أسير هذه العلاقة ويعانيها حتى يتطبع بها وتصير له سلوكاً وخصائص مألوفة، ويصبح غير قادر على التفكير والتجريب والشك والقياس والنقد، ومثل هذه العلاقة تقتل فيه كإنسان القدرة على المناقشة والحوار والابداع والرغبة فى التجديد. **(البيلاوى، ١٩٩٦ :٢٩)**

وأبرز ما يعيب التلقين كطريقة تدريس أنه يعمق التسلط، ويغرس الاستبداد، ويقوى الإذعان، والرضوخ فى الطلاب ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم. وتبرز النتائج السلبية للتعليم التلقينى فى جوانب ونواح كثيرة أخرى منها: **(السورطى، ١٩٩٨: ٢٣٠-٢٤٠)**.

١. يصبح العقل عاجزاً عن التحليل والمعرفة ويتحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال .
٢. يعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية بدلاً من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد .
٣. يساعد على إضعاف قدرة التلاميذ على الفهم، والتحليل، وحل المشكلات والاستنتاج، والتفكير الناقد، ويشجع القبول الأعمى للمعرفة المقدمة .
٤. يحصر دور المتعلم فى الاستماع ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية، وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية من ناحية أخرى .
٥. لا يبنى شخصية المتعلم ولا ينمى عقله أو تفكيره، بل يضعف إنسانية المتعلم، وتكاد تلغى كيانه، لأن التلقين كثيراً ما يمارس من خلال علاقة تسلطية، فسلطة المعلم لا تناقش حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها ، بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل.

وقد كرست ثقافة التلقين فى التعليم العربى عموماً آليات كبح جماح التفكير العلمى منهجًا وأسلوبًا، وتغيير هذه الثقافة يتطلب الاهتمام بتنمية مهارات التواصل والتفاوض وتنمية القدرة على الاقناع وهندسة الحوار. **(على، ٢٠٠١: ٣٢٠)** الأمر الذى تسعى إليه بجدية التربية المدنية والتى

تؤكد عملياتها على العقلانية والتفكير الناقد بديلاً عن التلقى السلبى للمعرفة الذى يؤدى إلى الانغلاق الفكرى للطلاب، وقولبتهم فى قالب واحد يفقدهم القدرة على التفكير الصحيح.

د-المعلم وأحادية المعرفة :

المعلم يمثل رأس الحربة فى العملية التعليمية بما لديه من علم، وما يؤمن به من قيم، وما يتبعة من أساليب فى التدريس والتعامل مع التلاميذ، فالأداء الجيد للمعلم يمكن أن يعوض الفقر فى مضمون المقرر، والعكس فثراء المضمون يهدره فقر أداء المعلم.**(هلال؛ والمنوفى، ١٩٩٤: ١٦)**

غير أن فاعلية المعلم فى القيام بمهمة التنشئة الاجتماعية والسياسية والمدنية فى مجتمع القهر تأتى لتكون معبرة عن قيم التنشئة على الاستبدادية، وتنبع من كونه أحد مخرجات نفس التنشئة التى يعمل على ترويجها، وتعد النزعة الكازمية أونزعة التسلط إحدى السمات الأساسية للمعلمين فى المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة، وتتبدى هذه النزعة التسلطية للمعلم فى نظرته لنفسه على أنها المصدر الوحيد للمعرفة.

وعلى هذا الأساس يتعامل كثير من المعلمين مع طلابهم بنوع من التعالى المهنى، فيتصور المعلم أن معارف وأفكار طلابه تتقازم أمام ما لديه من أفكار ومعارف، ومن ثم لا يسمح لطلابه باختلافهم معه، ورفضهم أفكاره. **(هيبة، ٢٠١٢: ٢٣)**

والمعلم بما يكرسه من أحادية الفكر والمعرفة من خلال طرق تدريس عفا عليها الزمن تعتمد بشكل رئيس على المعلم بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة، وأنه القادر الوحيد على إنجاحهم، وبصيغة تربوية تعمل على تكريس شخصية الآمر الناهى لجماعة لا تملك سوى حق الطاعة بلا نقاش أو تردد. **(السيد؛ ورمضان، ١٩٩٧: ٩٩)** ومع قهر تلاميذه لا يسمح باحترام ذاتية المتعلم واستقلاليته .

ووفقاً لذلك يصبح المعلم المصدر الوحيد للمعرفة إلى جانب الكتاب المدرسى، فهو وحده الذى يعرف ويملك المعرفة وعلى الطلاب الانضباط والانصياع لأوامره وتعليماته، وبدون المعلم يفقد المتعلم السبيل الوحيد للمعرفة إلى جانب اعتماده على طريقة تدريس تجعل المعلم يعرف كل شىء والمتعلم لا يعرف أى شىء، ومن هنا يصبح القهر وسيلة المعلم فى تفاعله مع التلميذ، وصمت التلميذ أهم آثار القهر، والصمت والقهر كلاهما حالة لا إنسانية بصفتها هذه، فالأصل أن يكون الإنسان حراً متكلماً لغته الحوار. **(توفيق، ٢٠١٥: ١١٣)**

ويصبح المتعلم فى هذه الأجواء مجرد هامش لا يعى ولا يفهم ولا يرى مايحدث على حقيقته، فيفقد القدرة على التقييم السليم والتعرف الصحيح، ذلك لأن أحادية المعرفة والفكر والانغلاق والتسلط (التى تميز المعلم) يمارسان عادة بطريقة لا شعورية دون محاولة لفتح حوار

هادىء للتعرف على ما يريد أن يقوله الآخر، إذ ينعدم الحوار كلياً أو يصبح عقيمًا لا جدوى منه نتيجة للتمسك بالأحادية المعرفية **(بخيت، ٢٠١٧: ٤٣٦)**.

وبالتالى يدعم المعلم بصورة أخرى دور التعليم فى تكريس القمع، والتسلط، وأحادية الفكر وأحادية المعرفة الانسانية وانفراده بتوزيعها على المتعلمين الذين لن يتبقى لهم سوى التبعية الفكرية، كل ذلك على الرغم من محاولة انتقال المجتمع إلى مرحلة التعددية والمدنية الحقيقية، ليظل نظام التعليم حاضناً لمفاهيم واتجاهات تسلطية تعادى الحرية وتعرقل الديمقراطية.

هـ- اللاوقعية فى الأنشطة التربوية:

مما لاشك فيه أن الاهتمام بالأنشطة التربوية يجعل من المؤسسة التعليمية مجتمعاً متكاملاً يتدرب فيه الطلاب على الحياة المجتمعية يكتسبون من خلالها خبرات وتجارب المجتمع، وتبث فيهم روح الجماعة وتدربهم على القيادة والتشاور والتعاون، والتفاهم المتبادل، كما تدعم شخصياتهم بما يلاقونه من تحديات وما يقابلهم من مشكلات وما يتحملونه من مسؤليات حيث يستهدف التكوين المتكامل للطالب ليصبح عضواً فاعلاً فى المجتمع .

فالنشاط وسيلة تربوية هامة وفعالة تسهم فى تثقيف الطلاب ومساعدتهم على التنشئة الاجتماعية والسياسية السليمة، وتدريبهم كمواطنين بتوفير التجارب والخبرات لهم، كما يساعدهم على التفكير الحر بعيداً عن الضغوط الخارجية وغير ذلك من الفوائد التربوية التى تسهم فى بناء شخصيات الطلاب بناءاً متكاملاً. **(عزت، ١٩٩٩: ٥٨-٥٩)**

لذلك فإن النظم التربوية القائمة فى إطار ديمقراطى غالباً ما تنحو نحو توسيع مجال هذه الأنشطة أمام الطلاب لدرجة تسمح بوجود جماعات طلابية مصنفة تبعاً للاهتمامات المشتركة، فالمدارس فى المجتمع الديمقراطى تزخر بأنواع عديدة من التنظيمات الطلابية وجماعات النشاط الطلابى مثل النوادى السياسية والطلابية وحكومات الطلبة، فضلاً عن الأنشطة التربوية الأخرى التى تستهدف غرس قيم الديمقراطية، أما حين تتضائل هذه الأنشطة، أو تكون فى ظل توجيه مباشر من النظام القائم فى المجتمع الاستبدادي فإنها تفتقر إلى إمكانات الإسهام فى تكوين الشخصية المشاركة الفعالة.**(الشامى، ١٩٩٠: ٣٩)**

فالأنشطة التربوية التى تمارس فى المدارس المصرية رغم ضآلة الممارسة عادة ما تكون غير واقعية لا تلامس مشكلات حياتية، بل تشارك بشكل قصدى أو دون قصد فى تبرير الوضع القائم، وترسم صوره غير حقيقية للأوضاع القائمة، كما أنها تركز وبشكل كبير على التدريب على الانقياد والاتباع بدلا من التدرب على القيادة والابداع.

و-الانتقائية فى نظم التقويم:

طبقاً للرؤية الماركسية، فإن التعليم هو أداة للتصنيف والانتقاء الاجتماعى لإضفاء الشرعية على الأوضاع التى سبق تحديدها طبقياً، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها **(أحمد، ١٩٩٧: ١٤٨)** .

وتؤدى الامتحانات ونظم التقويم بصورتها التقليدية دوراً كبيراً فى عملية الانتقاء الاجتماعى الذى يقوم به النظام التعليمى، فانتقاء الطلاب يتم وبصورة واضحة وفقاً لنتائج الامتحانات، التى تعطى تبريراً استحقاقياً لهذه النتائج وما يترتب عليها من عملية انتقاء (وتوزيع) للطلاب على الشعب المختلفة، بيد أن هذا الاستحقاق فى الواقع يخفى فى ثناياه تمايزات اجتماعية طبقية، فثمة علاقة بين أداء التلاميذ ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وبذلك تصبح الامتحانات أدوات لهيمنة التمايز الطبقى **(البيلاوى،١٩٩٦: ٢٥)**

وهنا يتمثل القهر وغياب ديمقراطية التعليم بوضوح شديد فى عنق الزجاجة الذى على الطالب أن يجتازه من صف دراسى إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، وفق مقياس الاختبارات التى يعتقد واضعوها أنها موضوعية، غافلين عن أن تلك الاختبارات تتأثر بالوسط الثقافى والطبقى لواضعيها، وتنحاز إلى الثقافة السائدة، وهى فى التحليل الأخير تعبير عن ثقافة الطبقة المسيطرة وإطارها المعرفى والقيمى، ومن هنا فإن الاعتماد على الامتحانات التقليدية لا يسمح بالمرور إلا لهولاء الذين ينتسبون إلى الطبقة السائدة وثقافتها، والاستثناء هو مرور قلة من الطبقات الفقيرة . **(بدران، ١٩٩١: ٢٥)** ذلك أن قدرات الغالبية العظمى منهم المادية، وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية لم تمكنهم من دعم التحصيل المعرفى، وبالتالى جواز المرور كغيرهم من أبناء الطبقات الغنية.

وبالتالى فإن الاختبارات والمقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ بقدرات الأشخاص عند نقطة معينة، هى بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية، فالواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن أوضح طريقة تتجلى فيها القيم الأكاديمية والخيارات الضمنية للنظام القائم عن طريق فرض اجتماعى للمعرفة جديد بالتقدير العلمى، بل إن الامتحان هو إحدى الوسائل الأكثر فاعلية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة. **(بدران، ١٩٩١: ٢٦)**

وبنظرة نقدية لطرق الامتحانات التقليدية القائمة على اختبارات فى شكلها الذاتى، تؤكد أن نتائج التقويم تعلل بالدرجة الأولى بأسباب خاصة بالمتعلم دون النظر لاعتبارات اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية، فإليه وحده ترجع مسؤولية النجاح أو الفشل، كما أن الامتحانات التقليدية لا تقيس سوى الجانب المعرفى والتحصيلى فقط من شخصية المتعلم، وتهمل الجوانب الأخرى، كما تفرض سلطوية المعلم مع طغيان الذاتية فى التصحيح وينعدم فيها التقنين والموضوعية. ومع

نظم التقويم الحالية يصبح التعامل مع المعرفة تعامل نفعى مما يؤدي إلى الغش والخداع. وهو ما يتطلب إعادة النظر في أهداف التقويم ووسائله.

وبناء على كل ماسبق، تصبح هذه الأسباب وغيرها كافية لجعل بعض المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية مركز للتلقين والترويض والإخضاع وإكساب السلبية واللامبالاة والخنوع. ولذلك أصبحت بعض مؤسساتنا التعليمية معرضة للتسلط حيث يسودها الطابع الاستبدادي إلي حد كبير، فلا يعرف طلابها الحرية والشورى بل يمارسون الطاعة والخضوع للاستبداد. وأصبح دورهم الرئيس التقبل السلبى والانقياد، فتعليمنا بشكل عام لا يبنى كثيراً علي البحث والاكتشاف وإنما يعتمد غالباً على الاستقبال القائم على الخضوع والتنفيذ الآلى.

لذا لزم الأمر التوجه نحو نمط للتربية لا يقبل برواسب النمط القديم، نمط تحررى جوهره بناء الإنسان الحر الواعى والفاهم لتناقضات البيئة الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية، وهو ما يراه البحث الحالى ممثلاً فى نمط التربية المدنية التى يجب أن تتجاوز الفهم الحالى الضيق لها لتصبح تربية للحياة.

المحور الثالث : الأسس الفلسفية والفكرية للتربية المدنية:

١- مفهوم التربية المدنية:

يشير مفهوم التربية المدنية – فى مفرداته – أولاً إلى مصطلح استقر غالباً وهو "التربية"، وهو من المفاهيم الشاملة والتى ارتبطت بعناصر فى غاية التنوع، فمفهوم التربية أنتج صنوفًا من التربية: تربية بدنية، وتربية فنية، وتربية موسيقية، وتربية دينية، وتربية أخلاقية وسلوكية، تربية فكرية، تربية عسكرية ..إلخ، ويبدو أن تركيب كلمة "التربية" مع "الوصف" المتعلق بها قد يشير إلى صنف من التربية. هذا بصدد "الصفات المعتادة" حينما تنضم لمفهوم التربية، إلا أن وصف "المدنيّة" لم يكن بنفس القدر من الاعتياد، بل شكَّل هذا الوصف حالة من التشابك والتداخل بين الموصوف والوصف، وصارت الصفة تمييزًا للموصوف عن كل ما عداها من صنوف. **(عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ٢٨)**

فالمدنية كمفهوم تقف فى مواجهة حالة الطبيعة التى تتصف بالهمجية وهى على النقيض حالة لا يأمن فيها الفرد ولا ينعم فيها بحق ما، ويسود فيها قانون الأقوى، والمدنية حالة يصل لها الأفراد باختياراتهم ويكون قوامها الاتفاق مع الدولة على ضمان حقوق معينة يضمن الفرد بمقتضاها حقه فى الحياة دون تهديد لحريته ويترتب على هذه الحالة واجبات معينة يحددها نص الاتفاق **(جبران،٢٠٠٣: ١٨)**، وبالتالى فإن المدنية وارتباطها بالتربية يفرض عليها مهامًا كبرى تصب معظمها فى القالب الذى وُضع للمدنية كمفهوم .

وارتباط المدنية بالتربية جعل للتربية المدنية **إطارًا مفاهيميًا** يشكل حزمة كلية وتصورًا منظوميًا مفاهيميًا يحدد إطارها، كذلك فإن التربية المدنية ملكت **إطارها التحليلي** وسياقاتها التحليلية، وملكت مستويات تحليل ووحدات تحليل تهتم بها وفقًا لمقتضيات العملية التربوية وعناصر تفاعلها في المنظومة التربوية وفاعليتها.وكذلك فإن التربية المدنية تملك **قواعد تفسيرها** المستقاة من معايير المدنى Civic & Civil والمقتضيات للحكم على الظواهر والمواقف والأشياء وأنماط السلوك. ونشير هنا إلى وجود الظاهرة المدنية، والمواقف المدنية، والوعى المدنى، والسلوك المدني، وبالتالى لا يمكن إغفال علاقة التربية المدنية بأجندة كاملة متكاملة إلا أنها فى ذات الوقت قد تكون انتقائية وفق المصالح وعناصر الاهتمام. **(عبد الفتاح ، ٢٠٠٧ : ٤٥)**

هذا، ولا يختلف مفهوم "التربية المدنية" عن التربية بمعناها الواسع إلا بتركيزه على علاقة الإنسان بمجتمعه، وبيئته، ووطنه، وأرضه، فمفهوم التربية المدنية ينطلق من مبدأ أساسى هو أن الفرد لا يعيش منعزلاً فى أية مرحلة من مراحل حياته، بل هو دائماً عضو في جماعة ولا وجود له خارج إطارها، وهو نفسه لا يستطيع أن يدرك نفسه إلا جزءاً فى كل، وإلا وحدة في إطار هذه الجماعة. **(المجيدل، ٢٠٠٥ : ١٥٣)**

ورغم ما قد يعترى التربية المدنية كمفهوم من نوبات تشابه، وتداخل، وتشابك والتباس وغموض أحيانا بشكل جعل من المفهوم ذاته إشكالية كبرى قد ترجع فى الأساس إلى حداثة المفهوم واختلافه حسب بيئاته الاجتماعية ومستوى الديمقراطية فيها، وأيضا كونه موضع اهتمام عديد من المؤسسات والفئات الاجتماعية والبحثية، إلا أن الباحثون التربويون والاجتماعيون قد اتفقوا على تحديد مضمون "التربية المدنية" وإن اختلفوا فى تعريفها أحياناً.

فمنهم من يرى أن مفهوم التربية المدنية ومضمونها هو صقل الشخصية الإنسانية بتدرب الإنسان على الحياة الاجتماعية حتى يقوم بدوره فيها بانسجام تام مع الآخرين ومع متطلبات الجماعة، وانطلاقاً من هذا كان تعريف **(المجيدل، ٢٠٠٥: ١٤٥)** للتربية المدنية بأنها: إكساب أفراد المجتمع بصورة عملية وفعالة مبادئ ومهارات السلوك الاجتماعى المرغوب فيه فى البيت والمدرسة والشارع وفى مهنته. وكذلك مبادئ احترام غيره وتقبل رأيه وإعانته وتجنب ما يضر به. وذلك بخلق ضمير اجتماعي لدى كل مواطن يستند إلى قيم التعاون والعدالة والديمقراطية وحب الوطن والغيرة عليه وتوظيف كل الطاقات لبنائه ورفعته لأداء رسالته الحضارية والحفاظ على البيئة بكل مكوناتها.

وفى نفس الإطار رأى **(قاسم، ٢٠٠٦: ٨٨)** بأنها: الإعداد للمواطنة الواعية والمسئولة والأخلاقية بمستوياتها المحلية والقومية والعالمية فى إطار من حقوق ومسئوليات المواطنة

الديمقراطية، وبما يدعم الديمقراطية الدستورية، والمشاركة السياسية، والمسئولية الاجتماعية والانخراط المجتمعى، والنزوع الطوعى، والإسهام فى الحضارة الإنسانية، وما يستلزمه ذلك الإعداد من اكتساب لمعارف ومفاهيم، وتنمية لقيم واتجاهات، ودعم لمهارات وسلوكيات تصب جميعها فى اتجاه تحويل المواطن من حالة المواطنة بالقوة إلى حالة المواطنة بالفعل.

وعلى نفس المنوال فقد عرفها **(حسين،٢٠٠٧: ٢٣)** بأنها: تلك العملية التربوية المقصودة والممنهجة والموجهة التى تهدف إلى إعداد الفرد وتنمية شخصيته بكل جوانبها، وإعداده للمواطنة الديمقراطية الفعالة كمهارة وسلوك تقوم على أساس الحقوق والواجبات من خلال تنمية الشعور الفردى والجماعى بالمسئولية، وإكسابه أيضاً قيم الانفتاح على الثقافات والحضارات الإنسانية، بما يدعم مفهوم المواطنة العالمية، ويعزز الديمقراطية بمفهومها الشامل المتضمن لبعدين أساسيين هما: البعدان الاجتماعى والسياسى.

كما أن منهم من رأى فى التربية المدنية أنها جملة الأساليب والعمليات والطرق التى تمد المتعلمين بثقافة مدنية (معاراف وقيم ومهارات) قوامها المواطنة والتربية على حقوق الانسان والحريات المسئولة وسبل ممارستها والوعى السياسى والاجتماعى، فقد عرفها **(بدران، ٢٠٠٩: ٣٠)** بأنها: تلك العملية التى تستهدف تزويد الأطفال والناشئة والشباب بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم؛ كى يصبحوا أعضاء فاعلين فى مجتمعهم، وأن يكونوا على وعى تام بحقوقهم وواجباتهم، كما تتضح لديهم قيم الولاء والانتماء للوطن، وتنمى لديهم أيضاً الاتجاهات الايجابية نحو ممارسة الديمقراطية واحترام القانون والآخرين.

كما عرفها **(جاب الله،٢٠١٠: ١٥٨)** بأنها: العملية التعليمية التى تعمل على تزويد الفرد بالحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات التى تجعله عضواً مشاركاً فى جماعته منتمياً إليها، متمسكاً بقيمها، واعياً بحقوقه وواجباته، منفتحاً على الثقافات الأخرى، قادراً على العيش فى مجتمع ديمقراطى تعددى ؛ وذلك على أسس من الحرية والعدالة والمساواة.

وفى جانب آخر لخص البعض فكرته عن التربية المدنية فى إطار المنهج الدراسى حيث يرى **(حسن،٢٠٠٧: ٧٤)** أن التربية المدنية هى: الموضوعات والأنشطة المصاحبة لها والتى تمد الطلاب بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والمعلومات الخاصة بالنظام السياسى والدستور، ونظام الحكم، والقانون، والأخلاق، والحريات، والحقوق، والواجبات بهدف تكوين المواطن الصالح .

ويضيف **(كامل، ٢٠٠٣: ١٣)** أن التربية المدنية هى: عبارة عن منهجية تربوية تسعى لتشكيل مفاهيم الأفراد وصياغة سلوكياتهم عن طريق إبراز هوية وشخصية متفردة تعزز الانتماء

لإنسانية الإنسان وتقود إلى مشاركة فاعلة فى مجتمع حر وديمقراطى ولا ينفى الآخر ويتصالح مع الذات .

ويؤخذ على هذا قصور النظرة إلى التربية المدنية، فالتربية المدنية ليست مجرد محتوى يدرس فى قاعات الدرس، بل هى كما يرى **(مرسى، ٢٠٠٦: ٣٧)** تعد منظومة متكاملة للتربية على المواطنة الايجابية واحترام حقوق الانسان؛ وذلك من خلال محتوى معرفى مناسب، وتحويل الأفكار إلى أفعال من خلال اختبارها فى مشكلات واقعية تهم المعلمين والمتعلمين، وتنفيذ أنشطة مرتبطة بقضايا الحياة اليومية، مما يسهم فى معايشة الفرد لقضايا مجتمعه وجعله متفهماً وواعيا بما يدور حوله.

هذا، ويختلط مفهوم التربية المدنية بكثير من المفاهيم المرتبطة بمحتوى التربية المدنية، مثل التنشئة السياسية، والتربية على المواطنة، والتربية على حقوق الإنسان، ولإزالة اللبس الناتج عن هذا الارتباط يمكن استجلاء العلاقة القائمة بين هذه المفاهيم.

فالتربية على المواطنة هى سليلة التربية المدنية، إذ يستخدم المصطلحان للدلالة على نمط معين للعلاقات بين الأفراد فى المجتمع، وتشمل علاقة الفرد بالفرد والفرد بالجماعة والجماعة بالجماعة وعلاقة كل المواطن الفرد بالسلطة، كما تعالج التربية المدنية فى جوهرها المواطنة وما يترتب عليها من حقوق وواجبات إذ تحدد حقوق الفرد فى الدولة وواجباته تجاهها فى ضوء أنماط العلاقة المشار إليها. **(اليازورى، ٢٠١١: ١٤)**

إلا أنها تؤثر التركيز على البعد القانونى، وهى تربية على الديمقراطية والتعددية، والالتزام الجماعى، والانفتاح على العالم، وهي مرتبطة بحقوق الإنسان ومتداخلة معها، وتختلف من مجتمع إلى آخر وفق مفهوم المواطنة ذاته، كما يقصد بها انخراط المواطن بشكل إيجابى فى مستلزمات الحياة العامة, وممارسة الحريات العامة، كالتصويت، وتكوين الآراء ... إلخ. **(محسن، ٢٠٠٤: ٤١٠)**

كما ارتبطت التربية المدنية بمفهوم التنشئة السياسية، فالتربية المدنية لها وظيفة سياسية تؤكد على الهوية الإنسانية للمواطن فى إطار جغرافى وثقافى واجتماعى وسياسى يمارس خلالها حياته بالولاء والانتماء، وهذه الوظيفة تعالج فى جوهرها فكرة أن كل شخص هو مواطن بالولادة ويتمتع بمدى كامل من الحقوق السياسية فى الدولة ليقوم المجتمع الديمقراطى بوظيفته وليمارس كل شخص مواطنته بشكل كامل. **(جبران، ٢٠٠٣: ١٨)**

وإذا كانت التربية المدنية تشترك مع التربية السياسية فى أشياء كثيرة، إذ تنشغل كلتاهما بإعداد المواطنين للمجتمع السياسى وتنمية الوعى السياسى لديهم، إلا أن **(قاسم،٢٠٠٦: ٨٢)** يشير إلى أن الفارق الجوهرى بينهما هو أن التربية السياسية تمثل إعداداً للمجتمع أياً كانت أيديولوجيته أو نظام حكمه ليصبح عضواً فى النظام السياسى، وهو ما قد يؤدى إلى ممارسة

تزييف الوعى وإفراغ المواطنين من فاعليتهم السياسية والاجتماعية، فى حين أن التربية المدنية تعنى الإعداد للعيش فى مجتمع ديمقراطى، وتهتم بتزويد الأفراد بالمعارف والمفاهيم الضرورية للمشاركة فى العملية السياسية من قبيل الحقوق والمسئوليات، والمفاهيم والمبادئ الأساسية التى يتضمنها الدستور، والنظام الحزبى، والبرلمان، والعملية الانتخابية، بالإضافة إلى البعد المهارى الذى يتمثل فى تنمية المهارات الفكرية ومهارات المشاركة، وكذلك البعد القيمى الذى يتمثل فى تعزيز ميول واتجاهات وسمات شخصية تدعم المشاركة فى الحياة المدنية والسياسية.

وعليه، فالتربية المدنية ليست وسيلة دعائية لنظام سياسى معين بل تربية تقوم على دعم الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة الفعالة فى بناء المجتمع المدنى الديمقراطى، ومن ثم فالفلسفة الحاكمة لهذه التربية هى تربية للديمقراطية وهى تربية للتحرر مما يؤكد حسن اختيار هذا النمط من التربية وتفعيله لمواجهة قهر التربية ذاتها .

ومن خلال ماسبق، وبعد استجلاء مفهوم التربية المدنية، نجد أنه يمثل صيغة تربوية متكاملة أو مشروع تربوى متكامل يستهدف فى الأساس بناء الإنسان فى جميع جوانب شخصيته بما تتضمنه من مفاهيم تربوية تركز على التنشئة السياسية والأخلاقية والقيمية والاجتماعية وغير ذلك من مفاهيم تدعم إنسانية الإنسان الحر الفاعل اجتماعياً القادر على تجاوز مشكلاته وتوظيف قدراته بما ينفع نفسه ومجتمعه .

٢-فلسفة التربية المدنية وأهدافها التحررية:

تعد التربية المدنية مشروع أخلاقى يهدف فى أسمى أهدافه إلى تحقيق الحرية والعدالة الاجتماعية **(Tayson & Park, 2008: 37)** . وتعود جذوره إلى التربية التحررية التى تهدف إلى إعداد الأفراد للمواطنة الحرة **(Barber, 1997: 28)** وهى فلسفة مستمدة من فلسفة باولوفريرى التربوية التى تقوم على "تربية الحرية "هى فلسفة إنسانية تؤمن بطاقات الانسان فى صناعة تاريخه وثقته بنفسه فاعلاً فى تغيير واقعه، ومن ضرورة تحويل الإنسان من كائن لنفسه إلى كائن لنفسه ولغيره، وهى ديمقراطية لأنها تسعى إلى تجاوز ثقافة القهر المولدة لثقافة الصمت، والالتزام بالمشاركة، وقضايا العدل الاجتماعى، واحترام راى الآخرين، والحوار البناء . **(عمار، ٢٠٠٤: ١٧)**

كما تترابط فلسفة التربية المدنية مع فلسفة التربية الديمقراطية التى تستهدف إعداد وتنمية الأفراد القادرين على تطوير نظام اجتماعي ديمقراطي عضوي ومتطور وتشاركي من خلال نظام تعليم وتعلم ديمقراطى يدعم الديمقراطية ويواجه الاستبدادية والسيطرة الهرمية القائمة فى بيئة التعلم من أعلى لأسفل سواء على الإداريين، أو المعلمين، أو المتعلمين، وكذلك السياسات،

وطرق التفكير، وأساليب التعلم والتجريب، والثقافة التى تجعل الجميع يؤمن أن المصلحة العامة تعلو على المصلحة الخاصة بدلاً من السماح للمصالح المحافظية الجديدة أوالنيوليبرالية بالسيطرة على التعليم والخطاب التربوى. **(Kovacs , 2004 :11-12)**

وعلى هذا الأساس يمكن القول: إن التربية المدنية تمثل رؤية ومدخل للتربية التحررية التى تبدأ و تنته بالإنسان القادر على تحقيق معنى إنسانيته بفاعلية وعمق، من خلال انخراطه فى حياة اجتماعية مشتركة مع الآخرين، يؤكد من خلالها معنى وجوده و دوره فيها، وقدرته على تغيير واقع هذا الوجود من القهر والاستلاب إلى التحرر المبنى على الوعى والثقة فى امتلاك هذه القدرة، وبفضل التربية المدنية يحقق الإنسان استقلاله الذاتى مستخدماً عقله بحرية، مما يتيح له أن يفلت من هيمنة القهر وتُفتح له آفاق التنوير الفكرى والقيمى، على اعتبار أن التربية التحررية تنشئ الأفراد على حب الحرية ومقاومة كل أشكال الاستبداد والاستعباد، كما أنها تحرر الإنسان من دعائم الوعى الزائف.

فالتربية المدنية فى جوهرها تربية شمولية لا تقبل التجزؤ، يتداخل فيها ما هو تربوى بما هو ثقافى وسياسى واجتماعى، وهى تعكس بالضرورة مشروعاً مجتمعياً متكاملاً لتمكين النشء من الإلمام بالمعارف والقيم والمهارات الأساسية اللازمة لإعداد المواطنين للحياة المدنية بطريقة أفضل فى مجتمع ديمقراطى حر تسوده التعددية السياسية والدينية والمذهبية والفكرية وفى أساليب الحياة، وفهم ركائز المجتمع المعاصر مثل دولة القانون وحقوق المواطنة والديمقراطية .**(أحمد؛ ومحمود، ٢٠١٢: ٧٢)** .

وعليه، فالتربية المدنية هى المدخل الحقيقى لبناء الإنسان على أساس ديمقراطى، وذلك من خلال إمداد الأفراد بقاعدة ثقافية مدنية مشتركة تعلى من شأن التماسك الاجتماعى القائم على الحرية والديمقراطية والمواطنه النشطة، وتسمو بالشعور الإنسانى نحو الحرية، وتزيد من الحس الاجتماعى، والالتزام الخلقى تجاه الآخرين، وفى هذا الإطار تقوم التربية المدنية على فلسفة مفادها تقديم الفرص للمتعلمين لمناقشة القضايا الجدلية والحياتية المثارة فى المجتمع بحرية والتزام بما يحسن ويحرر تفكيرهم الديمقراطى .

وفى ضوء هذه الفلسفة تهدف التربية المدنية إلى بناء الفرد المتكامل والمتوازن فى جوانب شخصيته اجتماعياً وفكرياً وروحياً وإنسانياً، والواعى لحقوقه والملتزم بواجباته، والمؤمن بحقوق الإنسان ومبادئ الحرية والعدالة والمساواة، والقادر على الإنتاج والتنمية والمعتز بانتمائه وولائه إلى وطنه وأمته، والمتحلى بالروح العلمية والموضوعية والسلوك الديمقراطى، والمتسم بالوسطية والتسامح .**(السيد،٢٠٠٦: ٢٧٤)**

إذن فالتربية المدنية هى تلك التربية الحرة التى تنمى لدى الطالب حريته وذاته وكيانه فى إطار المجتمع المدرسى أو الأسرى أو أى مؤسسة أخرى منوطة بها لذلك فهى غالباً ما تهدف إلى تطبيق أساليب تربوية جديدة لبناء وتكوين ذهنية متفتحة، ومبدعة، وناقدة، وعلمية؛ لتغيير الاتجاهات فى العدل والمساواة ، والحرية، والمسئولية الاجتماعية. **(البوفلاسه، ٢٠١١: ٩٨)** وقد رصد البعض أهم الأهداف والغايات الكبرى التى ترتبط بالتربية المدنية ودعم فلسفة التحرر التى تنبثق منها فيما يلى: **(فرج، ٢٠٠٦: ٦٩) (أبو النور وآخرون، ٢٠١٢ : ٥٢٥-٥٢٧) (جبران، ٢٠٠٣: ٢٠) (نوار، ٢٠٠٨: ٧٦-٧٧)**

١. إكساب الطلاب جملة من القيم المدنية والحضارية منها الحرية والعدالة والمسؤولية وترسيخ وعيهم بالواجب الوطنى والإنسانى من خلال تعظيم إمكانيات الطلاب فى تنمية أنفسهم وتغيير مجتمعهم.
٢. تنمية روح المواطنة المدنية وتعرف الطالب معنى المواطنة والحقوق والواجبات وتزيد إيمانه بالحرية وتساعد على بناء الذات الواعية القادرة على تحمل المسئولية .
٣. تنمية مهارات التفكير العلمى الناقد وفق طرائقه المنهجية (جمع المعلومات، التحليل النقدى، المقارنة، الاستنتاج، الاجتهاد فى تكوين رأى أو قرار) وتنمية الخيال السوسيولوجى وفق منظور عقلانى علمى.
٤. تنمية مهارات الحوار والتفاوض وإدارة الاختلافات وصنع القرار، والتأكيد على أهمية التعدد والتنوع والمغايرة كسمات أساسية فى المجتمع الإنسانى بشكل عام .
٥. تنمية وعى الطلاب بمعرفة قانونية وسياسية من خلالها يدركون كيفية تشكل النظام السياسى ومؤسساته وآليات صنع القرار، وترسيخ مفهوم الحكم الجيد والمساءلة والمحاسبية والشفافية فى الدولة.
٦. إكسابهم وعياً قانونيًا وحقوقيًا يدركون من خلاله حق المجتمع فى حرية تشكيل التنظيمات المدنية والأهلية من خلال حرية تشكيل الروابط الطلابية، والجمعيات العلمية والثقافية فى المدارس والجامعات لتعلم مهارات المشاركة والسلوك المدنى والسياسى وصنع القرار المنافسة وتداول السلطة.
٧. اكتساب قيم التطوع والعمل العام وأهمية النشاط الموجة للنفع العام، وتنمية قيم العمل الجمعى والتضامنى وتعزيز مفهوم الضمير الجمعى عند الطلاب .
٨. نشر ثقافة متحررة من البنى العصبية تسمح بتجديد أنماط العلاقات والتفاعلات القائمة وفق روابط المواطنة المدنية، واكتساب فضائل السلوك المعتدل والتفكير العقلانى بما يساعد على المرونة والعقلانية فى التعامل مع مختلف المواقف والتطرف والغلو.

٩. تعليم الطلاب أساليب المقاومة والدفاع وفق المنظور المدنى الحديث من خلال تعزيز منظومة الثقافة المدنية التى تتضمن حق مقاومة الظلم والاستبداد والقهر والتسلط، ومقاومة العدوان والدفاع عن الحريات العامة والاهتمام بالشأن العام ، وتحقيق المساواة والعدل وتكافؤ الفرص، وحماية حقوق الفقراء والمهمشين.

١٠.تزويد الطلاب بقدر كاف وموضوعى من البيانات والمعلومات والمعارف حول الدولة والمجتمع من خلال معرفة المسار التاريخى فى عملية التكوين والتشكيل، كما تساعد على إكساب الطلاب من خلال المدرسة وعياً اجتماعياً بمجمل التيارات الفكرية والثقافية والسياسية السائدة فى المجتمع والعالم وكيفية اتخاذ موقف بشأنها.

انطلاقاً مما سبق، وبعد استجلاء مفهوم التربية المدنية وفلسفتها وأهدافها يمكن الانطلاق من ذلك كمبررات عميقة لأهمية استخدام التربية المدنية كعلاج لما تعانيه المنظومة التربوية من أزمات تتعلق بمستويات الحرية والديمقراطية التربوية؛ تلك المنظومة التي تحتاج إلى إعادة هيكلة وبناء جديد يهدم المنظومة التعليمية السلطوية التي استندت إلى القهر والظلم وثقافة الطاعة والصمت لصالح منظومة تعليمية تستند إلى ثقافة مدنية تدعم المواطنة والعدل الاجتماعي في ضوء متطلبات المواطنين وأهدافهم واحتياجاتهم، وأيضاً في ضوء التحول الديمقراطي.

٣-مكونات التربية المدنية والثقافة المدنية الداعمة للتحرر:

التربية المدنية هى عملية تثقيف تهدف فى الأساس إلى إكساب الأفراد ثقافة مدنية حديثة ترتكز حول منظومة الحقوق المدنية والسياسية بهدف رفع مستوى وعى الأفراد الاجتماعى والسياسى وإكسابهم قيم وأفكار وتصورات واقعية واتجاهات ومعرفة حديثة تبلور وعيهم القيمى والثقافى وترسخه كسلوك. وبذلك تكون التربية المدنية هى الأداة والوسيلة الأساسية لغرس الثقافة المدنية. **(نوفل، ٢٠٠٨: ١٥٣٩)**

ويقصد بالثقافة المدنية إلمام الفرد بقدر مناسب من المعارف في مجال التربية المدنية، وفهم طبيعة المجتمع المدنى وامتلاك سلوكيات مدنية بارزة، واكتساب قيم واتجاهات ايجابية نحو المجتمع المدني. **(حسن،٢٠١٠: ٧٤١)** وعلى ذلك ترتكز التربية المدنية فى الأساس على ثلاثة من المكونات ذات العلاقات المتبادلة فيما بينها (وهى ذاتها نفس العناصر الداعمة للثقافة المدنية)؛ التى لا بد من الوعى بها واعتبارها إطاراً تعمل فيه التربية المدنية يتشكل تبعاً للإطار الاجتماعى العام، وتؤدى فى المحصلة إلى تكيف المواطن مع متطلبات عصره ومحيطة الثقافى والاجتماعى وتتمثل في :

أ-المعرفة المدنية:

المنظومة المعرفية والفكرية التى تتأسس عليها التربية المدنية تنتمى إلى مصادر عديدة ومتداخلة وتستقى مضامينها من مجالات معرفية متنوعة، فهى توظف المعارف القانونية والتاريخية والاجتماعية وكذلك الأفكار ذات الصبغة الفلسفية والأدبية وكل ما ينمى الإدراك ويهذب الذوق والسلوك ويمنح العقل القدرة على الفهم والنقد وبناء المواقف الإيجابية والمستقلة. **(الشيبانى،٢٠٠٩ : ١٩٧)**

وعليه، فإن المعرفة المدنية من أفكار جوهرية ومعلومات مستهدفة ينبغى على المتعلمين استيعابها واستخدامها لتصبح مؤثرة فى سلوك مواطن الديمقراطية، كمبادئ النظرية الديمقراطية، وعمل الحكم الديمقراطي، وتصرفات المواطنة الديمقراطية. كما تحوى مفاهيم ومعطيات حول الديمقراطية في بلد المتعلم مع مقارنة ذلك بحال البلدان الأخرى. **(المجيدل، ٢٠٠٥: ١٥٨)**

وبالتالى يوظف الأساس المعرفى لتغذية المتعلم بالمعلومات المتعلقة بشئون الوطن مثل الدستور وأجهزة الحكم، والمعرفة المتعلقة بالمجتمع العالمى والتفاعل مع قضاياه وعلاقة الوطن بهذا المجتمع، ومعرفة الأسس التى تقوم عليها المواطنة العالمية، ومعرفة نظام القيم وتطوره فى المجتمع مع الاطلاع على أنظمة القيم فى الثقافات الأخرى، ومعرفة مبادىء الديمقراطية التى تمكنه من المشاركة الفاعلة فى مجريات الاحداث، معرفة حقوقه وواجباته ومسئولياته وامتيازاته كمواطن، وكل ما من شأنه دعم الثقافة المدنية والسياسية. **(جبران، ٢٠٠٣: ٢٠-٢١)**

ب-المهارات المدنية:

هى العمليات الإدراكية التي تساعد المتعلم على فهم المبادئ وشرحها ومقارنتها وتقييمها، وممارسات الحكم والمواطنة، وهناك أيضاً مهارات المشاركة التى تتضمن أفعالاً يقوم بها المواطنون لضبط تأثيرات السياسات العامة، وإيجاد الحلول للقضايا العامة، حيث تضمن المهارات الإدراكية، ومهارات المشاركة، واستخدام المواطن للمعرفة في تفكيره، والعمل بأسلوب قادر على الاستجابة للتحديات المستمرة للحكم الديمقراطى، والمواطنة. **(المجيدل ،٢٠٠٥: ١٥٨)**

وفى هذا السياق يشير **(سعد،٢٠١٠: ٢٦)** إلى أن المهارات المدنية تترجم المعارف المدنية إلى مجموعة مهارات تتحكم فى سلوك الفرد فى سياق تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، والتى تشمل مهارات التفكير النقدى، والإبداعى، ومهارات تفاعل: كالحوار وما يقترن به من قدرة على اتخاذ القرار، والتفاعل مع الآخرين، والمشاركة الفعالة فى المجتمع .

كما يرى **(جبران، ٢٠٠٣: ٢٢)** أن الأساس العملى للتربية المدنية هو ما يقدم للمتعلم لتنمية مجموعة المهارات الأساسية اللازمة لبناء المواطنة النشطة مثل مهارات التفكير النقدى

والمنطقى، مهارات التواصل المتحرر، مهارات الاستماع، مهارات المشاركة المدنية، مهارات العمل التعاونى؛ وذلك لضمان الممارسة الحرة للحقوق والواجبات فى مجتمع ديمقراطى.

ج –القيم المدنية:

العنصر الأساسي الثالث في التربية المدنية فهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ على الحكم الديمقراطي وتجويده وتعزيز قيم المواطنة، ويتمثل هذا في احترام الثروة، والحرية والكرامة لأي مواطن وأيضاً التمدن، والاستقامة، والانضباط الذاتي، والتسامح، وحب الوطن.**(المجيدل ،٢٠٠٥: ١٥٨)**

ويمكن النظر إلى المبادىء والقيم المدنية باعتبارها منظومة القيم والاتجاهات الضرورية التى تمثل أحكاماً عقلية أو انفعالية بشأن الأشياء أو المعانى أو المواقف، وتوجه اختيارات الفرد إزاء بدائل السلوك أو الاستجابات، وهى فى هذا السياق قيم واتجاهات حاكمة للمواطنة كسلوك داخل المجتمع المدنى. وتركز التربية المدنية على قيم أساسية فى مواجهة قيم أخرى فى سياق الفعل التعليمى ومنها الحرية فى مواجهة القهر، المساواة فى مواجهة التفاوت الاجتماعى، التسامح فى مواجهة التعصب، الديمقراطية فى مواجهة الاستبداد، السلمية فى مواجهة العنف، التعاون فى مواجهة الصراع، العمل الطوعى فى مواجهة الإجبار، الالتزام فى مواجهة الإلزام، المسئولية فى مواجهة اللامبالاة . **(سعد،٢٠٠٤: ٥٧)**

ومع تركيز التربية المدنية على المكونات الثلاثة فإن المحصلة هى تكوين قاعدة ثقافية مشتركة فى توجهاتها وقيمها تعلى من شأن الديمقراطية وتعزز التماسك الاجتماعى والوطنى وهى **الثقافة المدنية** التى تعمل على تعزيز وعى الأفراد بطبيعة الحياة المدنية، ومبادئ تنظيم الحياة السياسية الديمقراطية، بما يساعد على تمكينهم من تحويل هذه المبادىء إلى حقائق اجتماعية وثقافية وسياسية، وتنمية قدراتهم للدفاع عنها، والنهوض بها على كافة المستويات، كما تسهم فى تكوين الإنسان المشارك الواعى بقيم المواطنة وحقوقها وواجباتها، والفاعل والمنفعل معاً بالحركة المجتمعية، والقادرعلى التعبير بحرية، والمشارك فى صياغة القرار والمسار من خلال قدرتها على تحرير طلابها من قهر التبعية وإطلاق طاقاتهم المبدعة. **(بوسنينة، ٢٠٠٦: ٢٦٦)** وبالتالى هى ثقافة مضادة للقهر بكل المقاييس.

٤-أسس ومبادىء التربية المدنية المناهضة للقهر:

ترتكز التربية المدنية على بعض الأسس والمبادىء الفلسفية والقيمية التى تعكس وبشكل كبير ما ينطوى عليه مفهوم التربية المدنية وجوهرها، كما تنعكس هذه المبادىء من خلال مكونات التربية

المدنية الثلاثة ، أى أنها انعكاس للثقافة المدنية ومنتجاتها، وفيما يلى أهم هذه المبادىء التى يعول عليها كثيراً كأسس لمناهضة القهر الاجتماعى والتربوى:

أ- مبدأ الحرية:

الحرية ظاهرة إنسانية، وبما هى غياب كامل لكل عناصر القهر والقسر فى صورتها المادية والمعنوية تعد أهم قضية اجتماعية وفلسفية فى تاريخ البشرية **(عبد الله، ٢٠٠٥: ٨٣)** ، ويعد مبدأ الحرية جوهر المبادىء التى تقوم عليها التربية المدنية وتشكل إطارها الفلسفى، فالحرية هى أساس التفكير المستنير، وعليه يصبح احترام أشكال الديمقراطية واحترام الذات والوعى بأهمية الحرية والعدل الاجتماعى وتوسيع قاعدة المشاركة الحرة وهى المفاهيم التى تشكل القاعدة الأساسية للسياسية التعليمية التى تعد المواطنة النشطة فى سياق تلك الفلسفة الناهضة ومثل هذه السياسة قادرة على صياغة بنى تعليمية جديدة تقاوم الهيمنة وترعى المواطنة الحرة الخالية من أى قيد من أجل خلاص الإنسان من كل أنماط الهيمنة. **(البيلاوى، ١٩٩٦: ٤١)**

والحرية التربوية هى من أكثر العوامل خطورة فى بناء الفكر ونمو المنطق والروح النقدية، فالأبحاث تشير إلى أن الحرية التربوية المتاحة هى الفضاء الذى ينمو فيه التكامل الإنسانى برمته وأنه من غير هذه الحرية ينحدر الوجود الإنسانى للتلميذ إلى مستويات دنيا ويفقد واحدًا من أهم معاني الإنسانية التى طالما نظر إليه الفلاسفة بوصفه جوهراً إنسانياً وهو الحرية الإنسانية، والحرية التربوية تعنى إطلاق حرية التلميذ ليسأل ويجيب، ليخطىء ويصحح خطأه، ليتعلم وليشارك فى مجرى الدرس وليعبر عن أحاسيسه، إنها تعنى مراعاة حاجات الطفل بدلاً عن قهره وإكراهه .**(وطفة، ٢٠٠٣: ٩٠)**

ب- مبدأ الحوار:

يعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية فى عملية التواصل التربوى، ويقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد وإبداء الرأى بعيداً عن الخوف والإرهاب والقهر، ووفقاً لهذا المبدأ يترتب على المتعلمين أن يعلنوا عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم وأن يطرحوا أسئلتهم فى أجواء حرة متكاملة تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسياً وعقلياً. **(وطفة ، ٢٠٠٣: ٩٠)**

ويعد الحوار أساس ووسيلة التربية المدنية، وباعتبار التربية المدنية هى تربية على الديمقراطية ومن أجلها تصبح تربية حوارية ؛ وهو ما يتطلب أن يضع المعلمون الحوارات الديمقراطية كأساس لأساليبهم التدريسية التى تعكس اللاتمييز واللاكبت، وتتيح للطلاب فرصاً متساوية لتنمية قدراتهم وتشكيل وعيهم الناقد، كما تتيح لهم حرية عرض ونقد الآراء المتنوعة

وتبنى المواقف والآراء بشكل عقلانى، وهو ما يسهم إجمالاً فى إعداد الطلاب للمشاركة والمواطنة الواعية والمسئولة والفعالة، وهنا نشير إلى أن الحوار هو الأسلوب التعليمى الذى اصطنعه باولوفريرى ليكون أداة التربية التحريرية اللازمة لتحرير الإنسان وليس استئناسه وتحقيق ثقافة أصيلة، كما أنه الوسيلة االتى تدعم القيم والمهارات والممارسات التى تسهم فى تحرير الإنسان ومقاومة القهر والاستلاب **(قاسم، ٢٠٠٦: ٢٣٧)**

ولهذا تؤكد التربية المدنية على أهمية الحوار وتعتبره من الوسائل اللازمة لإثراء وتطوير الأفكار والآراء المفيدة لتطوير العقلية الناقدة، وتجاوز الأحادية الفكرية ومحاولة فهم الآخر وتقليل آثار الاختلاف، كما تنطوى الثقافة المدنية على ثقافة الحوار بما لها من أهمية كبيرة تعطى الخلاف بين أبناء المجتمع طابعاً اجتماعياً يضعه فى الإطار الطبيعى، ويخفض من حدة آثاره السلبية، ويرفع مستوى إيجابيته فيقل التعصب ويسود السلام الاجتماعى.

ج-مبدأ الديمقراطية:

تشكل الديمقراطية محوراً رئيساً ومبدأً أساسياً فى التربية المدنية، فالديمقراطية ليست عبارة مجردة عن السياق الذى تخرج منه، ولا هى حقيقة مطلقة أو معطاة بصرف النظر عن المناخ الذى تحيا فيه وإنما هى نظام ينهض على مجموعة من القيم والأشكال المؤسسية التى تجسد تلك القيم وتعيد إنتاجها بشكل مستمر ويجمع الفقه السياسى على اعتبار مجموعة من القيم العليا كالحرية العدالة والمساواة والتسامح بمثابة القيم الحاكمة للنظم الديمقراطية سواء على المستوى السياسى أو تنظيمات أدنى أو أقل فى الحجم .**(عبد الصادق، ٢٠٠٤: ١١)**

كما يمكن اعتبار التربية المدنية مدخل يصب فى صميم وجوهر العملية الديمقراطية التشاركية ، ولا سيما في فترات التحول الديمقراطي، حيث تؤدى دوراً حتمياً فى إعداد الجمهور الواعى للمشاركة العامة في القرارات الرئيسة في بلادهم؛ وهى المدخل الأساسى للديمقراطية، وهى فى الغالب تسعى لاستهداف الأقليات والمهمشين من أجل تحقيق الديمقراطية المستدامة التى هي نتاج أجيال جيدة ومجهزة بالمعارف والمهارات والالتزام بالقيم الأساسية والمبادئ التى تكتسب من خلال التربية المدنية. **(Mekky, 2015: 50-51)**

وتقوم المؤسسات المعنية بالتربية المدنية بدور هام ومكمل فى تعليم مبادىء الديمقراطية حيث تقوم بتدريب أعضائها على الفنون والمهارات اللازمة للديمقراطية فى المجتمع الأكبر مثل الالتزام بالحقوق والواجبات والمشاركة فى النشاط العام والتعبير عن الرأى ، وقبول الاختلاف والاستماع إلى الرأى الآخر وغيرها .

د- مبدأ المسؤولية:

تعد تربية الإنسان على تحمل المسؤولية تجاه ما يصدر عنه من أقوال وأفعال مسألة فى غاية الأهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الإنسانى، فإذا تحمل الأفراد مسئولياتهم ونتائج أعمالهم استقرت حياتهم وشاع العدل والشعور بالأمن النفسى والاجتماعى.

والمسؤولية هي الإحساس بالالتزام نحو الأشياء، والأفراد، والأفعال التي تصدر عن الإنسان، وهي شعور مقترن بإحساسه بالحرية والقدرة على اتخاذ القرار، أنها الشعور الذي يخلق الواجب نحو الآخر، ونحو ما يصدر عنه باعتباره كائناً عاقلاً قادراً على التمييز بين الخطأ والصواب في العرف الاجتماعي السائد وباعتباره حراً ومالكاً لما هو مسؤول عنه. **(المجيدل،٢٠٠٥: ١٦٥)** وهى بهذا المعنى على النقيض مما قد يتصف به البعض بالسلبية واللامبالاة.

وتعزز التربية المدنية المسئولية الاجتماعية عن طريق تكوين المواطن الفعال المسئول الذى يدرك ويمارس مسئولياته الاجتماعية نحو نفسه والآخرين والعالم أجمع، ويعى العلاقة بين الحقوق والمسئوليات فى إطار قانونى يستند إلى الولاء والانتماء للوطن. وذلك من خلال إمداد الفرد بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التى تؤكد أهمية دوره فى بناء المجتمع، وتفعيل قدراته من أجل تحقيق الصالح العام للمجتمع. **(رفعت، ٢٠١٧: ٧٤)**

وتؤكد التربية المدنية على ضرورة تنمية المسؤولية الاجتماعية والمدنية لدى الفرد ليكفل الحفاظ على نفسه وغيره، وكل ما يحمل قيمة في البيئة الاجتماعية من تبعات القهر، فمسؤولية الإنسان تعني أنه قادراً على حماية نفسه وما هو مسؤول عنه؛ وبالتالي تمنحه القدرة على مجابهة كافة أنماط القهر الخفية والظاهرة التى يستشعر فيها بالأذى، وبالتالي نجد أن تنمية حس المسؤولية تؤدي إلى زيادة قوة الفرد، وتحقيق عنصرًا أساسيًا في الإمكانات اللازمة لمواجهة تناقضات القهر.

هـ- مبدأ المشاركة :

المشاركة على المستوى الاجتماعي تكون إما مجرد الانتماء إلى الجماعة أو العمل الفعال داخلها فى إطار الممارسة الاجتماعية الشاملة، ويمكن التمييز بين مستويين من المشاركة والتي تحدد مستوى انتماء الأفراد، المستوى الأول المشاركة في جماعة واحدة أو عدة جماعات، ويتحدد مستوى الانتماء عبر شكل وطبيعة ووتيرة الاحتكاك بين الشخص والجماعة التي ينتمي إليها، أما المستوى الثاني يشمل علاقة الفرد مع المجتمع ككل بقطاعاته المختلفة، حيث تكون المشاركة فى هذه الحالة تعبيراً عن الانتماء من خلال مشاركة الفرد في الحياة الاقتصادية والثقافية والمسئوليات المدنية والسياسية **(ذبيان وآخرون، ١٩٩٠: ٤١٥)** .

وتركز التربية المدنية على مفهوم المشاركة المدنية والتى تأخذ أشكالاً متعددة وتتحدد فى دائرتين أساسيتين هما: (الأفعال الاجتماعية الطوعية) وتتعلق بالإجراءات التى تحقق التواصل بين الأفراد والانخراط فى القضايا المجتمعية والعامة التى تتصل بالرعاية والتنمية عبر الأنشطة التطوعية للأفراد والمجموعات وتكوين الجمعيات والمنظمات غير الهادفة للربح، و(التصرفات السياسية) وتتعلق بسلوكيات المشاركة التى تؤثر على التشريعات والعمليات الانتخابية وغيرها من الفعاليات السياسية. (**البربرى، ٢٠١٢ : ٤٣٠٧)**

و-مبدأ الجمعية (التنظيم):

يخطىء من يعتقد أن المجتمع المدنى هو مجتمع الفردية بل على العكس إنه مجتمع التضامن عبر شبكة واسعة من التنظيم المستقل والقائم على مبدأ الجمعية ، وتكوين هذا المجتمع وتشكيله وبناء أفراده فى حاجة لتربية من نوع خاص وهى التربية المدنية التى تقدم للأفراد فرص جديده وآليات متعدده تؤهلهم للعيش فى هذا المجتمع انطلاقاً من قيم أخلاقية وروحية تؤكد على التسامح والعدل والمساواة والمشاركة.(**مرسى، ٢٠٠٦: ٥٥)**

والجمعية صيغة من التنظيم الاجتماعى تقوم على المشاركة المتكافئة من كل أعضائها وهى ضد التسلسل الهرمى، والبنية الهرمية وتمثل سلسلة من الدوائر متحدة المركز، فالسلطة تكون تكون فى الدوائر الأولى وليست فى كل الدوائر كما فى التنظيمات الهرمية، ولكنها تقع على بعد متماثل من الجميع تصغى وتعكس إجماع الأفراد، وترتبط الجمعية ارتباطاً شديد ببرامج التربية التحررية. **(هلال، ٢٠٠٤ : ٤٢٢)** .

ويأتى هذا المبدأ ليناقض مبدأ "فرق تسد" الذى يعتبره **(فريرى، ١٩٨٠: ١٠٤)** من المبادىء المهمة التى يقوم عليها العمل القهرى ويرجع تاريخه إلى بداية القهر ذاته ويتلخص في أنه ما دامت الأقلية في مجتمع القهر هى التي تخضع الأغلبية لسيطرتها فإن سبيلها للبقاء رهن قدرتها على تفريق كلمة المقهورين، وما يرغب فيه القاهرون من خلال هذا المبدأ هو إضعاف المقهورين وعزلهم وتعطيل قدراتهم في الإبداع وتعميق الهوة التى تفصل بين تفكيرهم المشترك.

ل-مبدأ الطوعية والاختيار:

الطوعية تمثل جوهر المجتمع المدنى وأحد أهم عناصره الأساسية، فالركن الأول أن يكون انتظام الفرد في المؤسسات الاجتماعية فعلاً إرادياً واختيارياً حراً، يختلف في انتمائه عن أشكال الانتماء العرقي والسلالي كالأسرة، والقبيلة، والعشيرة.(**المجيدل ،٢٠٠٥: ١٥٦)**

والتطوع هو الجهد الذى يبذله الفرد عن رغبة واختيار برضى ودون قهر بغرض أداء واجب اجتماعى دون مقابل، ومن ثم فالفرد المتطوع هو الذى يعطى وقتاً وجهداً بناء على اختياره الحر

ومحض إرادته لإحدى منظمات الرعاية الاجتماعية، دون الحصول على نظير لجهده التطوعى، وهو ما يساعد فى تحقيق العديد من الأهداف مثل زيادة الوعى باحتياجات المجتمع وفئاته، وزيادة الشعور بالانتماء، والثقة بالنفس، وتطوير القدرة على أداء الأعمال والتخطيط لها، واكتساب مهارات جديدة، وتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعى. **(أبو النور وآخرون، ٢٠١٢: ٥٣٢)**

وتعد الطوعية أحد المبادىء المهمة لطريقة تنظيم المجتمع فى تعبئة المواطنين فى جهد جماعى لإحداث التغيير، كما أصبح العمل التطوعى تعبيراً مهماً عن المواطنة وأساسياً للديمقراطية، فهو يعد إلتزاماً بالوقت والجهد لصالح المجتمع القومى والمحلى ويمكن أن يتخذ أشكالاً عديدة ويؤدى بحرية، إذ ينبغى القيام به وفقاً لإرادة الفرد نفسه واختياراته المدنية. **(البربرى،٢٠١٢: ٤٢٨٢)** ويعد السلوك المدنى التطوعى مؤشراً للحكم على الاختيارات المدنية للفرد ويمكن من خلالها تقييم الحالة المدنية له. **(البربرى، ٢٠١٢ : ٤٣٠٧)**

وبناء على ما سبق، وفى إطار الفهم الدقيق للمبادىء والأسس الفلسفية والقيمية التى تدعمها التربية المدنية، نجدها قادرة على تقديم الدعامات والركائز الأساسية للحفاظ على كيان المجتمع الديمقراطى وترسيخ قيمه؛ كما يمكن تصور ما تقدمه من عوائد هامة ممثلة فى تكوين رأس مال بشرى واجتماعى مرتبط بالفعاليات والأنشطة التى تقدمها تربية مدنية محورها الاهتمام بالإنسان الحر القادر على العطاء فى إطار المسئولية الاجتماعية كقيمة عليا فى المجتمع. وتصبح التربية المدنية بما لها من مبادىء هى الخيار الأمثل لمناهضة تربية القهر.

المحور الرابع : رؤية تربوية مقترحة لتفعيل التربية المدنية فى مواجهة القهر التربوى فى المدرسة المصرية:

أشارت التحليلات السابقة إلى وضع مأزوم للتعليم المدرسى انطلاقاً من كونه يكرس القهر بدلاً من دعم التحرر، غير أنها قد أشارت أيضاً إلى بادرة أمل للخلاص من هذا الوضع فى حال باتت النية المجتمعية حقاً راغبة فى ذلك، وتكمن هذه البادرة فيما يمكن أن تضعه التربية المدنية من أهداف تحررية، وما يمكن أن تقدمه من ثقافة مدنية للأفراد تدعم قدرتهم على مواجهة ثقافة القهر، وعليه يمكن وضع رؤية تربوية مقترحة على النحو التالى:

١- فلسفة الرؤية التربوية المقترحة:

تؤسس فلسفة الرؤية المقترحة على إمكانية الاعتماد على التربية المدنية فى بناء الرؤية الفكرية الدافعة للتحرر والتقدم فى المجتمع، من خلال تنمية الوعى بأساليب الفعل الثقافى التربوى الحر الذى يسقط أعمدة القهر والاستبداد، ويعلى من شأن أسس تربوية جديدة تنتهج الحرية

والعدل الاجتماعى الذى تتطلبة المرحلة الحالية، وإكساب الفرد القيم والاتجاهات اللازمة لإعادة البناء القيمى والسلوكى الفعال اللازم للإصلاح والتغيير، فالتربية المدنية تفرض من خلال مؤسساتها نهجاً جديداً يقوم على رفض القهر والتبعية من منظور حضارى، وتنبثق هذه الفلسفة من خلال عدة أسس أهمها:

- أن كل تغيير مجتمعى يصاحبه تغيير تربوى، فإذا كانت المؤسسات المختلفة مطالبة بمواكبة متطلبات هذا التغيير، فإن المؤسسات التربوية والتعليمية هى الأولى بمثل هذه المطالبة، باعتبارها المسئولة عن إعداد جيل قادر على قيادة التغيير، وبالتالى فقد آن الأوان للتربية أن تعمل على إحداث تغييرات جوهرية فى فلسفتها، وسياستها، وأهدافها وطرائقها كى تستثمر طاقات طلابها وتعيد بناء الشخصية العربية الجديدة، ويتعاظم دور التربية المدنية فى هذا الشأن لما تلمسه من جوانب جوهرية تصب فى هذا التغيير.
- أن تغيير الواقع التربوى المأزوم بفعل القهر يستلزم وجود تعليم تحريرى، وثقافة ديمقراطية، ومعرفة نقدية لتكوين الوعى المستنير لدى الأفراد، وتعبئتها للدفاع عن حقوقها ومكتسباتها ومنها الحق فى إيجاد نظام تعليمى ديمقراطى جديد بعيد عن كل أشكال التبعية والظلم والقهر والاستبداد، وهنا تكون غاية التربية المدنية أن تكون تربيه للتحرر؛ بمعنى تهيئة الظروف التربوية لأداء مهمة تحرير الفئات المقهورة من القيود الثقافية والطبقية التى تعوق إطلاق طاقاتهم وقدراتهم وتحد من ابداعاتهم .
- أن الحرية والتحرر ليست آلية ذاتية المنشأ، بل يتم التنشئة عليها وتعزيزها بوعى جيل بعد جيل، وفى هذا الإطار يتجلى تطوير نمط التربية القائم لإعداد مواطنين واعين، وفاعلين، ومسؤولين ويأتى هذا كأبرز مهمة للتربية المدنية فى مواجهة القهر.

٢-أهداف الرؤية التربوية المقترحة:

انطلاقاً من الفلسفة التى تؤسس عليها الرؤية المقترحة للبحث الحالى يمكن تحديد أهم أهداف الرؤية المقترحة فيما يلى:

- توجيه النظر إلى التربية المدنية كمشروع "اجتماعى ثقافي تربوى"، لتحديث العقل ثقافياً، وتنمية وضع الإنسان اجتماعياً، وتنويره بنظام قيمى إنسانى يقر الحق والعدل والمساواة والحرية، ويبث القوى الدافعة للإنسان الفاعل، من خلال إكسابه وعياً حداثياً يسهم فى تعزيز حرياتهم عبر نظام تربوى ديمقراطي ينسجم مع هذا الاتجاه الثقافى التنويرى.
- تهيئة كافة عناصر المنظومة التعليمية لتربية مدنية حقيقية بدءاً بالفلسفة ومروراً بالسياسات والأهداف، والثقافة المدرسية، والإدراة، والمعلم، والمناهج، وأساليب التدريس،

من خلال آليات محددة لتدعم قدرة التربية المدنية على أداء الدور المنشود فى مواجهة القهر التربوى المتأصل داخل تلك المنظومة.

- وضع رؤية حضارية متكاملة للتربية المدنية تنطلق من ثلاث استراتيجيات فرعية تؤسس كل منها على مكون أساسى من مكونات التربية المدنية (معارف، وقيم، مهارات)، إذ يتم التزاوج والاقتران بين استراتيجية للدعم المفاهيمى واستراتيجية لإعادة البناء القيمى واستراتيجية لدعم الأداء التنظيمى بهدف إحداث ثورة معرفية وقيمية ومهارية تدحض الأساس المعرفى والقيمى والسلوكى لفعل القهر.
- جعل التربية المدنية المدرسية عملية ديناميكية منفتحة الأهداف لها بنية متكاملة تقوم على إدراك العلاقات فى الحياة العامة، ومواجهة الإشكاليات التى تتطلب التفسير والتأويل، وتقوم على البحث وحل المشكلات بدلا من التلقى والطاعة وتتيح فرص إنتاج المعرفة بدلا من التلقى السلبى للمعرفة الجاهزة، تؤكد مسئولية التلميذ عن نفسه وتعلمه بدلا من التأكيد على السلطة الأبوية القهرية .
- توظيف مبادىء التربية المدنية واتباع كافة وسائلها وطرائقها فى التقليل من تأثيرات القهر الاجتماعي والتربوى، خاصة وأن مبادىء التربية المدنية تتنافى تماماً مع الأساس القيمى للقهر سواء الاجتماعى أو التربوى.
- التحول فى النظرة إلى مفهوم التربية المدنية من مجرد مبادىء إلى مشروع تربوى وهو ما يعنى التحول من كونها مادة بمنظور ضيق، إلى إطار تربوى عام يقوم على عدة أطر فرعية كالتربية على المواطنة، والتربية على حقوق الإنسان، والتربية على التسامح ، والتربية على السلام، والتربية على المساواة، والتربية على الحرية.

٣- منطلقات الرؤية التربوية المقترحة:

تنبع مداخل هذه الرؤية من خلال عدة منطلقات يمكن النظر إليها كمبررات حالية تدعو للعمل بها، وفيما يلى أهم هذه المنطلقات :

- على الرغم من أن التربية هى الفاعل الرئيس فى قضية القهر إلا أنها أيضاً مازال لها الدور الأهم في محاولات الإفلات من تلك القبضة المهيمنة والقهر المترسخ على مجمل حركة النظام التعليمى والمدرسى منه على وجه التحديد (فهى الداء ومنها الدواء).
- أن ثقافة القهر التي سادت لفترات، هى نتاج لغياب حرية العقل، ومن ثم فإن تحرير العقل هو تحرير للفرد والمجتمع، فالعقل المستنير يمثل القوى المبدعة والإرادة الحرة القادرة على صنع التغيير، وعليه فإن تغيير ثقافة القهر والاستبداد إلى ثقافة الحرية والديمقراطية تتطلب تنوير العقل وتحريره من أى قيود، وهو ما يحتاج إلى نمط تربوى

فاعل فى إحداث تغيير فى المفاهيم والاتجاهات والقيم التى تكبل العقل وتورث القهر، وهو ما نعول عليه كثيراً فى تفعيل نمط التربية المدنية.

- أنه لا خيار أمام المجتمعات العربية فى تحقيق الإصلاح الشامل، إلا المبادرة بالبحث عن رؤى وطنية بديلة لإصلاح هذه المجتمعات بصفة عامة وأخرى تربوية لإصلاح أحوال الحياة المدنية والتعليم بصفة خاصة من منظور شمولى متكامل يقوم على تصورات جديدة لوظيفة النسق التعليمى الأمثل لبناء ثقافة السلام والديمقراطية. **(بوسنينة، ٢٠٠٦: ٢٦١)**
- اشتداد حاجة مجتمعنا اليوم إلى التربية المدنية كأساس لعملية التغيير الاجتماعى الذى يحتاج إلى إعادة البناء القيمى والسلوكى الفعال اللازم للإصلاح والتغيير, وعليه تأتى أهمية التفكير بجدية ومنطقية, لكيفية وضع نظام للتربية المدنية يسمح بإزالة كل رواسب وأنقاض القهر خاصة داخل الأنظمة التربوية ضمن مجتمعاتنا العربية.
- تزايد الاهتمام بالتربية المدنية لتصبح إحدى الاهتمامات الأساسية فى الوقت الحالى، وذلك لاعتبارات عديدة سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، فهى تعنى بتشكيل الفرد ثقافياً بهدف تكوين المواطن فى مجتمع ديمقراطى على اعتبار أن التربية المدنية تقدم الفرص المختلفة لأبناء المجتمع لممارسة دورهم كمواطنين لهم الحق فى الاختيار وأيضاً المشاركة فى صنع القرار.**(حسن، ٢٠٠٧: ٨٠)**
- التربية المدنية تعد مدخل فلسفى جديد لإعادة بناء التربية العربية، في ظل غياب فلسفة تربوية عربية واضحة، ويمكن اعتبارها مخرجاً لأزمة التربية العربية والتداعيات المصاحبة لها، فالتربية المدنية وفقاً لهذا المفهوم تعبر عن منظومة من القيم الحضارية الجديدة التي تتعارض وتتقاطع مع الموروث من القيم الثقافية المكرسة لثقافة القهر والاستبداد المتأصلين فى تلك المجتمعات.
- التربية المدنية تمثل صيغة تربوية متكاملة لبناء الإنسان بما تتضمنه من مفاهيم التنشئة السياسية، والأخلاقية،، والقيمية، والاجتماعية، والشخصية، وغير ذلك من مفاهيم. **(نذير، ٢٠٠٧: ٢٢)** وعليه تكون هى الوسيلة التى يصبح الفرد من خلالها واعياً بالنسق الاجتماعى، والسياسى، والثقافى، والتربوى، ومدركاً لأبعاد كل منها، وبالتالى صحة تقييمه للواقع واتخاذ موقف إيجابى لتغييره نحو الأفضل، فى حين تعمل تربية القهر والاستبداد على تزييف هذا الوعى من أجل تدعيم النسق السائد والمحافظة عليه.
- أن التربية المدنية هى الوسط الأكثر ملائمة لتكوين مواطنين أحرار، وديمقراطيين، ومسئوولين، بحيث يمكنهم المساهمة فى بناء مجتمع أكثر حرية وأكثر عدلاً ومساواة؛

من خلال دعم تحفيز القيم كالتسامح، والتضامن، والعدالة، والمساواة، والتعاون، والسلام، وقبول التعدد الثقافى والأيديولوجى، وعدم التمييز لأسباب اجتماعية، أو عرقية، أو دينية، أو نوعية، مع إكساب الضوابط الاجتماعية التى تساعد على التعايش داخل مجتمع حر ديمقراطى منفتح ومتعدد ثقافياً. **(يونس ، ٢٠١٣: ١٠٤)**

٤-أبعاد الرؤية التربوية المقترحة وآليات التنفيذ:

انطلاقاً من شمولية فكرة التربية المدنية وتكاملها تأتى الرؤية المقدمة لتكون هى الأخرى شمولية بالمثل، لهذا سعت لتناول كافة جوانب وأبعاد عناصر المنظومة التعليمية وتهيئتها لترجمة عمليات التربية المدنية وتنمية قدرتها على مجابهة القهر التربوى وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلى:

أ- تحرير الفلسفة التربوية:

يخضع النظام التعليمى إلى محددين يحكمان الدور والوظيفة المرتبطين به، هما: فلسفة التربية، والسياسة التعليمية، وتمثل فلسفة التربية الجهد الفكرى الذى يستخدم طريقة النظر الفلسفى فى مناقشة المفاهيم الأساسية التى تقوم عليها الحياة التربوية، ومحاولات رسم صورة لما ينبغى أن يكون عليه العمل التربوى، وبالتالى يمثل وجود فلسفة للتربية ضرورة لحركة تربوية تحررية رشيدة، وحينما لا تكون هناك فلسفة تربوية توجه العمل التربوى يكون الإصلاح والتجديد التربوى ضرباً من التخبط والارتجال .**(تركى، ١٩٩٣: ٣٥)**

من هنا نجد الحاجة إلى فلسفات تربوية تقوم عليها نظم تربوية جديدة ونظم رعاية بديلة ولا سيما أن النظم التى ولا زالت موجودة على الساحة قد أثبتت قدرتها اللامحدودة فى إعادة إنتاج ثقافة القهر، وعليه يجب البدء فى بناء فلسفة تربوية جديدة تراعى ما يلى:

- إذا كان الهدف تقوية وتدعيم فلسفة عامة ناهضة تحريرية، فإن المنوط بصياغتها هى مؤسسات المجتمع المدنى، تلك المنظمات الساعية إلى الحرية والعدل عبر ممارستها ونضالاتها اليومية فى الميادين الاجتماعية والثقافية والسياسية، على أن ترتبط فكرة الفلسفة التربوية العامة الناهضة بفكرة المواطنة النشطة، وهوما يتطلب سياسات تعليمية نقدية خارج إطار الصفوة تسعى إلى توجيه التعليم فى مسار عادل ومستنير. **(البيلاوى، ١٩٩٦: ٤١)**
- أن تقوم على الفلسفة النقدية التى ترى أن الحرية ليست شيئا معطى يودع فى عقول الأفراد بل هى ممارسة أو استجابة واعية من أجل تغيير العالم والشعار الأساسى الذى ترفعه هذه الفلسفة هو " تعلم تحرر" وتحرير الإنسان يتم من خلال زيادة وعيه. وكما يرى فريرى رائد هذه المدرسة فالتربية فعل سياسى كما أن السياسة فعل تربوى يؤدى إلى تحرير الفرد من كافة أشكال القهر التى تمارس عليه داخل المجتمع. **(الرويشد، ٢٠٠٧: ١٨)**

- أن تكون من بين توجهاتها تربية الإنسان الديمقراطى الحر، بل تكون الأساس فيها حتى يتحول العمل التربوى فى الواقع إلى جهود رشيدة تعنى أساساً بتنشئة الشخصية الحرة المسؤولة الديمقراطية المشاركة؛ مع التسليم بأنه لا تحرر ولا ديمقراطية بدون تحرر وديمقراطية تبدأ من المدارس نفسها.
- أن تقوم على أساس استبعاد الأيديولوجيا لصالح الكريتيكولوجيا وهو المصطلح الذى طرحه **(تركى، ٢٠٠٩: ١١٥)** ويعنى اعتماد التفكير الناقد أساساً لتربية الأفراد، وعلى هذا الأساس فإن التربية بشكل عام والسياسية والمدنية منها بشكل خاص لابد أن تتخلص من التراث القديم الذى يجعلها انحيازاً لفكر ضد آخر، وتعلو فوق أى انحياز أيديولوجى، وترفض أن ينحبس الطلاب فى أفكار جاهزة، ومن ثم إبداعهم أفكار غير تقليدية، إنها تربية تؤكد على التفكير الناقد الذى يتمرد على المألوف والمعتاد والمتبع ليصل بالإنسان إلى عتبة الإبداع والرؤى الثرية غير المسبوقة.
- أن تقوم على الإيمان بأن القوة كامنة فى المعرفة لا فى القهر، ومن ثم عليها أن تراعى إعلاء قيمة الحوار، أسبقية الإبداع، بناء الإرادة، النمو المتكامل للإنسان، الانفتاح الواعى، والإيجابية، وتعمل على تكريس العقلانية، وتعزز التطلع للمستقبل، والأهم ربط العملية التعليمية واشتقاقها من فلسفة عامة للمجتمع المصرى تقوم على أولوية التحرر للأفراد والمؤسسات وبناء دولة مستقلة بنظام ديمقراطى تعددى.

ب- حيادية السياسة التعليمية وأهدافها:

السياسة التعليمية هى المرشد للقيام بخطوات واضحة واتخاذ قرارات مناسبة تجاه تحقيق الأهداف المرغوبة، وتمثل السياسة التعليمية فكر ومبادىء عامة أو اتجاهات توجه النظام التعليمى، وهى فى الوقت ذاته تيسر تنفيذ الأهداف التربوية وتحقيقها فى المؤسسات التعليمية من أجل خدمة أعضاء المؤسسات، أى أنها تحتوى المبادىء والاتجاهات كما تحتوى إجراءات العمل وقواعده، وترتكز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها.**(مطاوع، ٢٠٠٠: ٧-٨)** وفى هذا الإطار كان لزاماً أن تخلو السياسة التعليمية من أيه أهداف أو توجهات سياسية، بل تكون مرشدة لتربية مدنية حقيقية بأهدافها المتوخاة منها لدعم التحرر ومواجهة القهر، وهو ما يتطلب من واضعيها مراعاة مايلى:

- مراجعة السياسات التعليمية الحالية وإعادة تقييمها فى ضوء الفلسفة التربوية الجديدة وهو ما يتطلب فى بادىء الأمر ضمان حيادية واضعيها وكفاءتهم فى تقييم السياسات القائمة، وتقدير السياسات التى تتطلبها المرحلة الحالية وخلوها من أى أهداف تبريرية وهو ما يحتاج إلى توافق مجتمعى قبل البدء فى تنفيذها .

- انطلاق السياسة التعليمية من الفلسفة التحررية النقدية بحيث تتكامل وتنسجم معها، وعلى نظم التعليم أن تخطط للتركيز على الأهداف التعليمية التى تدعم المعارف والقيم والمهارات الاجتماعية فى إطار التربية المدنية التى تكسب المتعلم المسؤولية والاتجاهات الإيجابية التى تجعله قادر على التعامل مع المعطيات الاجتماعية والسياسية والقيمية والثقافية المعاصرة
- انطلاق أهداف التربية المدنية من أهداف المرحلة الحالية التى يعيشها المجتمع، والأهداف التعليمية العامة، مع تجاوز الأهداف السابقة على الفترة الثورية حتى لا يغيب التعليم عن المشاهد التاريخية الهامة، وحتى لاتقع هى أيضاً فى فخ استخدامها كأداة لتبرير النظم القائمة، وهو دور أصبح غير مقبول فى ظل ظهور منابر أخرى (كالإعلام الإلكترونى) أكثر مصداقية وشفافية فى تحليل الواقع، وتقوم حالياً بدور تنافسى مع النظم التعليمية فى تنمية الوعى السياسى والاجتماعى.
- أن التحول نحو تطبيق التربية المدنية يفرض اعتماد سياسة تربوية تستند إلى الأخلاق والقيم والديمقراطية وحقوق الإنسان بحيث تعيد تشكيل مفهوم المواطنة، فالمواطن فى الأصل يعنى أن تكون مواطناً حراً ومسئولاً .
- وضع سياسات هادفة لدعم التربية المدنية – كمشروع تحرري للتعليم– تهدف إلى بناء شخصية واعية لواقعها، قادرة على نقده، راغبة فى تجاوزه وقادرة على تغييره، محكومة برؤى عقلانية، قادرة على المقارنة العادلة بين الأوضاع المجتمعية المختلفة، قادرة على إصدار الأحكام، ورسم استراتيجيات للتغيير تعزز الانتماء الوطنى، وتسعى لتحقيق فكرة الحرية على كافة المستويات.

ج –تهيئة الثقافة المدرسية:

تشير ثقافة المدرسة إلى "الافتراضات الأساسية، والقواعد، والقيم، والمعتقدات الثقافية التي يتقاسمها أعضاء المدرسة وتؤثر على أدائهم". **(Engels & et al, 2008: 159)** وينظر للثقافة المدرسية بصفتها الموجه لسلوكيات الأفراد داخل المدرسة وتفاعلاتهم ، فيصفها **وانجر (Wanger, 2007:21)** بأنها: منظومة من القيم، والمعايير، والمعتقدات والمبادىء، والتوقعات، والممارسات التى تكونت نتيجة تفاعل مجتمع المدرسة (الإدارة والمعلمين والطلاب) مع بعضهم، وتشكل طريقة تفكيرهم، ومشاعرهم، وتصرفاتهم.

وطبقاً لهذا المفهوم، وإذا كان للتربية المدنية أن تقوم بدورها فى مواجهة ثقافة القهر، فلابد لثقافة المدرسة أن تعكس القيم الديمقراطية من تسامح، وعقلانية، وحيادية، ومساواة، وحرية، واستقلالية بعيداً عن علاقات الهيمنة والإخضاع، وسيادة الحوار الديمقراطى الذى يكفل الحق

للجميع فى التعبير وتحقيق الذات كما يجب أن تعكس علاقات المساواة القائمة على التعاون والود والتفاهم، والخالية من القهر والإخضاع والهيمنة.**(قاسم، ٢٠٠٦: ٢٣٣)**

وعلى ذلك فإن تحقيق التربية المدنية لأهدافها التحررية يحتاج إلى تعديل النموذج الثقافى للمدرسة ليلائم تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على تحليل الظواهر الاجتماعية، والتدرب على قواعد الحوار، وأخلاقيات إبداء الرأى وأساليب الدفاع عنه، وتفهم الرأى المخالف، والوعى بحقوقه ومسئولياته، والتحفز لممارسة تلك الحقوق، وتحمل المسئوليات ليكون مواطناً فاعلاً فى نطاق عالم جديد حر وفى فضاء ثقافة جديدة. **(الشيبانى، ٢٠٠٩: ٢٠٠)** ، وهذا التعديل فى البيئة الثقافية للمدرسة يتطلب مايلى :

- العمل على مكافحة البنية البيروقراطية التسلطية السائدة فى المدرسة المصرية كأحد أهم المحاور الأساسية نحو استراتيجية ثورية فى الثقافة المدرسية من أجل تحرير العملية التعليمية من التسلط وما يتبعها من المبالغة فى استخدام أدوات للقهر والهيمنة، ولن يتحقق ذلك قبل التوجه نحو تحقيق مبدأ تفويض السلطة وتوسيع قاعدة المشاركة فى العملية الإدارية .
- السعى نحو تحقيق ديمقراطية بنية التنظيم المدرسى بمعنى تجديد آليات وشروط العمل والاتصال داخل المدرسة وترشيد العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين أطرافها، وفى مستوى إدارة شؤونها ومواردها وأنشطتها، وكذلك تفاعلها مع محيطها المجتمعى العام، وإضفاء الطابع الإنسانى على علاقات المعلمين وإنماء قدراتهم وكفاءتهم عبر التكوين والتدريب. **(بوسنينة، ٢٠٠٦: ٢٦٩)**
- تخليص العلاقات المدرسية من إكراه العلاقات البيروقراطية وهدم العلاقات الهرمية القهرية التى تؤدى إلى انحسار التفاعل التربوي بين أعضاء المجتمع المدرسى، وتفعيلها بصورة جديدة من خلال تعزيز المبادرة وتدعيم مبدأ المسؤولية في العمل التربوي. ويستلزم ذلك توسيع قاعدة المشاركة بين المدرسين والتلاميذ فى صياغة برامج العمل اليومية، وبناء علاقات أكثر تفاعلية. **(بوسنينة ، ٢٠٠٦: ٢٦٩)**
- تبني أساليب ديمقراطية حرة في مجال العلاقات التربوية القائمة بين المعلمين والتلاميذ وهذا بالضرورة يصب في مجال بناء العقل الحر المبدع، ويتطلب ذلك إعداد جيل من المعلمين يرفضون العلاقات التقليدية الأبوية في إطار الحياة المدرسية ويعملون على بناء علاقات إنسانية متكاملة بعيدة عن التسلط والإكراه التى تتنافى مع إمكانيات البناء التربوى. **(وطفة، ٢٠٠١: ٩٨)**

- تغيير السلطة من سلطة قهرية تقوم على مبدأ الطاعة إلى سلطة ديمقراطية تقوم على مبدأ التفويض وتعتمد على أسلوب التفاهم. فالنوع الأول يرسخ لعلاقة قهرية ذات طابع عمودى وهى تنمى التسلط، والدونية، والنقص، وفقدان الثقة بالنفس، والاتكالية، والجمود، بينما تأخذ السلطة الديمقراطية طابع أفقى وترسخ لعلاقة تشاركية شبكية وهى علاقة قائمة على التعاون مع الاعتماد على النفس، والتعامل الواعى مع المجتمع، مع الاحتفاظ بالاستقلال الذاتى.
- التخلى عن الأساليب التقليدية والتسلطية فى الضبط الاجتماعى داخل المدرسة واستبدالها بأساليب التربية المدنية فى الضبط الاجتماعى والتى تعتمد على "القانون" لا "القوة والعنف" فى مواجهة كل مظاهر القمع والضبط القائم على سلب الحرية، ويصبح من الضرورى التأكيد من خلال التربية المدنية على التوعية القانونية والدستورية فى صورة مبسطة عبر مضامين فكرية وممارسات فعلية تؤكد على معانى الحرية لا الفوضى، والالتزام لا الإلزام، وتستدخل المفاهيم الجديدة تدريجياً فى الثقافة المدرسية.
- اعتماد مبدأ الحوكمة من خلال إتاحة المجال للطلاب لممارسة حقهم فى المشاركة فى اتخاذ القررات المتعلقة بهم فى المدرسة حتى يدركوا أن لهم دوراً ذا قيمة فى التأثير على القررات المدرسية وهو ما يعود عليهم بالنفع مستقبلاً فيصبحون مواطنين نشطين فى مجتمعهم .

د- مدنية المناهج الدراسية:

تشكل المناهج المحور الرئيس لكيف التعليم وجودته، وهى التجسيد الحقيقى لكافة الأهداف المنشودة للإصلاح ووسيلة تحقيقه، وهى الفيصل إلى حد ما فى كل ما يمكن أن يحقق الوعى بكل أبعاده، غير أنها إذا ما ركزت على الجانب المعرفى وأغفلت الهوية وتجاهلت البعد السياسى والوطنى – وهو ما لا تسمح به التربية المدنية– فإنها تولد وعياً منقوصاً وملتبساً وزائفاً كما سبق الإشارة، وبالتالى تسهل استلاب الإرادة الفاعلة وتعمق الاغتراب، أما إذا ما ركزت على تكامل المعرفة وتم إمدادها بالجانب المدنى فستعمل بالضرورة على تنمية الوعي بالواقع، وتفسيره، والدعوة إلى تغيير السيء منه، وهو مايقصد به مدنية المناهج وتكاملها لتنال كل منها نصيب (وبشكل تخطيطى تكاملى) فى دعم وتنمية الثقافة المدنية، ولتحقيق ذلك ينبغى مراعاة ما يلى:

- أن المناهج الحالية فى ظل التغيرات المحلية والدولية المعاصرة أحوج ما تكون لإعادة النظر والتقويم والتطوير والتحديث, وإجراء معالجة جذرية لتنقيتها من الأفكار والمفاهيم والرؤى التى تتعارض مع مبادىء التربية المدنية فى سياق ديمقراطى وفى إطار مناهج

تعليمية تربوية تسهم فى إثراء الثقافة المدنية للطلاب وإعدادهم للمشاركة في مسيرة العمل المدنى بل والسياسى والديمقراطى .

- ضرورة الكف عن سياسة الثقافة الانتقائية والسير نحو إعطاء الحقيقة الكاملة ذات العناصر المتكاملة وجوانبها الإيجابية والسلبية، مع التوقف عن المغالاة بعرض صورة القائد والعودة إلى الاتزان الإنسانى والتوقف عن تركيز القدوة بشخص الرئيس أو القائد وجعلها الباروميتر الوحيد فى الممارسة والقياس، بل التركيز على القيمة التربوية للشخصيات المقدمة. **(كامل، ٢٠٠٣: ١٦)**

- الاهتمام بدمج القضايا المجتمعية وتوزيع المفاهيم والمهارات والقيم المدنية فى ثنايا محتوى المقررات الدراسية على اختلافها والأنشطة المرتبطة بها، باعتبار كونها أهدافاً تعليمية عامة على أن يتم ذلك بطريقة منطقية، ودون افتعال وبما يحقق الأهداف المطلوب تعلمها وفى نفس الوقت لا يخل بأهداف المادة الدراسية التى يدمج فيها على أن يتم ذلك وفق خطة تكاملية مدروسة ولا مانع من وجود مقرر مستقل .

- ضرورة تركيز المناهج على استجلاء مفاهيم التربية المدنية مع تغذيتها المستمرة بمفاهيم أساسية وحداثية مثل تقدير الذات، والإيجابية، الثقة بالنفس، والحيادية والاستقلالية، وحرية التعبير، والتعايش مع الآخر، والعدل، والحرية، وحقوق الانسان، واحترام القانون، وتقدير البيئة الطبيعية والإنسانية، وغيرها من المفاهيم التى تسمح بتعميق الانتماء فى مقابل الاغتراب القائم ، والشجاعة المستندة على الحكمة فى مقابل الخوف.

- ضرورة امتلاك مناهج التعليم لنصيب وافى ومتكامل أيضاً من المعارف والمهارات والقيم المدنية دون الإخلال بأي منهما حتى تسهم فى تفكيك ثقافة القهر وتنمية الثقافة المدنية فى إطار كلى؛ معرفة تصل وجدانياً وتترجم من خلال تفاعلات أدائية أو سلوكية حرة وواعية. مع التأكيد على ضرورة الخروج من النطاق الضيق لفهم التربية المدنية، والحذر من التعامل معها كمعارف ومهارات وقيم مجردة .

- كما يتطلب أن تسمح المناهج والمعرفة المقدمة من خلال التربية المدنية ببلورة الوعي النقدي الذي يتميز بالعمق في تفسير المشكلات التى يعيشها الفرد المقهور أو الجماعة المقهورة، وهو وعى يبنى من خلال ما يتيحه المنهج من مساحات للمراجعة الدائمة للأعمال والأفكار من خلال خلق حالة حوارية دائمة ومتصلة، بهدف اكتشاف الإمكانيات المتاحة للتغيير.

هـ- الحوارية فى طرق التدريس وأساليبه :

بالاستناد إلى نظرية باولو فريري فى تعليم المقهورين، والتى ترى أن التعليم يكون من أجل التحرر إذا ما انطوى على العناصر التالية: الحوار، الوعى النقدى، الفعل الجماعى، تغيير الواقع السيء.**(فريرى، ١٩٨٠) (فريرى، ٢٠٠٤)**، هذا وتقتضى التربية المدنية شأنها شأن التربية للتحرر أن يعتمد التعليم الحوار بديلاً عن التلقين، وهذا يتطلب التأكيد على العقلانية والتفكير الناقد بديلاً عن التلقى السلبى للمعرفة الذى يؤدى إلى الانغلاق الفكرى للطلاب وقولبتهم فى قالب واحد يفقدهم القدرة على التفكير الصحيح. ولتحقيق وتطوير طرق التدريس وأساليبه فى طريقة تربية الحرية ينبغى مراعاة ما يلى:

- أن التربية المدنية تقتضى تجنب كل أشكال التلقين الذى يؤدى إلى تعطيل العقل، وتبلد الذهن وضعف الشخصية المتوازنة، وهو ما يشترط فعلاً تربوياً ذا أبعادًا معرفية ووجدانية وسلوكية، ذلك أن هذا النمط من التربية لا يتحقق بحشد أذهان المتعلمين بمعلومات حول الكرامة، والحرية، والديمقراطية، والمساواة، والاختلاف، والمواطنة وغير ذلك من الحقوق، بل إنها تقوم على أساس ممارسة المتعلم تلك الحقوق داخل المجتمع المدرسى، وأن يؤمن بها وجدانيا، وأن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا .
- اعتماد لغة الحوار كبديل للتلقين، فالحوار هو الوسيلة التى تحول المضمون المطلق إلى مضمون متطور يحدث الديمقراطية والتفكير الناقد، وغيرها من القيم والمهارات، التي يمكن أن تسهم في تحرير الإنسان ومقاومة القهر، وبالطبع لابد أن يكون الحوار موضوعيًا وحياديًا وعقلانيًا، وهذا يتطلب مناخًا من الأمن والحرية.
- إن البديل لمبدأ التلقين وحشو الذاكرة يكون بتطوير قدرة التلميذ على النقد والتفكير وتطوير قدرته على الحوار، وهذا ما يحتاج فى بادىء الأمر إلى المناخ الديمقراطى بين المعلم والتلميذ وإلى نمط من العلاقات الأفقية أو التشاركية الشبكية ذات الطابع الديمقراطى بين المعلم والتلميذ والضامنة لحوار مثمر هادف.
- العمل على تفادى الأساليب التربوية التقليدية التى تركز على الحفظ والاستظهار والعمل بكل الأساليب الحديثة فى التربية المدنية التى تعتمد على مبدأ بناء العقل وتطوير إمكانيات الطلاب فى العمليات العقلية المنطقية فى التحليل، والتركيب، والتصنيف، والمناقشة، والاستدلال، والاستنتاج، وغيرها من الأساليب التى تترجم فلسفتها التحررية فى الميدان التربوى والاجتماعى العام.
- الارتقاء بطرق التدريس وأساليبه وذلك باستخدام استراتيجيات متنوعة كاستراتيجية التفكير الإبداعى، واستراتيجية العصف الذهنى، واستراتيجية التفكير الناقد وحل المشكلات

والبدائل، واستراتيجية لعب الأدوار وغيرها مما يسهم فى تطبيق المعرفة التربوية فى مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويزيد الوعى بأبعاده المختلفة.

- توظيف استراتيجيات التدريس بشكل غير مفتعل وتوظيفها فى ثراء المواقف بما يحقق الهدف المنشود. وهذا لا يتم إلا من خلال أفعال وممارسات يمارسها التلاميذ داخل أو خارج حجرات الدراسة، لأن التربية المدنية قى جوهرها هى عملية إعداد وتوجيه للسلوك وليس حشو الذاكرة .
- اعتماد الطرق التى تكسب المتعلمين مهارات التعلم الذاتى، وتنمية القدرة على نقد ومراجعة الذات، وخلق روح التسامح والابتعاد عن التعصب وتنمية قدرة الطالب على نقد الواقع بمختلف أبعاده، مع التأكيد على الممارسات الصفية الديمقراطية التى تقضى على أحادية الفكر والتوجه وتعمل على تعزيز قيم الديمقراطية وحرية الرأى والتفكير، وتقبل واحترام الآخرين، وتحمل المسئولية بما يدعم الانتماء لأنه يشارك الآخرين الآراء فيتسم فكره بالمرونة ويتقبل اختلاف الآراء.

و-حياتية الأنشطة التربوية:

تعد التربية المدنية مدخلاً للتربية الحياتية، فالتعليم لا يعنى فقط تعلم لتعرف، ولتعمل، ولتكون، ولكن أيضاً التعليم للحياة معاً وبناء المجتمع، ويتطلب ذلك أن تكون المدرسة نموذجاً حياً للديمقراطية تمكن النشء من فهم حقوقهم ووجباتهم على أساس المشكلات العملية الحياتية، وأيضاً أن حريتهم محدودة بممارسة الآخرين لحرياتهم .

ويتطلب ذلك ضرورة الاعتماد على استراتيجية جديدة للأنشطة التربوية فى إطار التربية المدنية ألا وهى ما يمكن هنا اقتراح تسميتها بإستراتيجية الأداء التنظيمى: وهى استراتيجية تعطى الأولوية لتشجيع الأداء التنظيمى النشط للأنشطة الواقعية الهادفة المرتبطة بمختلف نواحى الحياة؛ وذلك من خلال التنظيمات المدرسية بهدف إكساب الطالب مهارات ذات مستوى عال من التفكير، مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والقدرة على التحليل، والحوار وتقبل الرأي الآخر، ولتأكيد واقعية وحياتية الأنشطة التربوية يجب مراعاة ما يلى:

- أن التصدى لثقافة الصمت والقهر داخل المؤسسات التعليمية من خلال التربية المدنية لن يتم دون دعم الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية التى تساعد على التمكين من بعض المهارات الحياتية الأساسية مثل مهارات العمل الجماعى، والتعاونى، والحوار، المشاركة الإيجابية والفعالة، والتفاوض، وقبول الرأى الآخر، لأنها بذلك توجه لثقافة مدنية مضادة للقهر.

- ضرورة تزويد النظام التعليمى بأنشطة واقعية متجددة مرتبطة بمقررات تتيح فرص تنمية الشخصية الوطنية بكافة جوانبها، وتمكنها من الاختيار والتعبير بالقبول أو الرفض كبيئة ديمقراطية أوليه، وتصبح التربية المدنية أولوية قومية فى جميع مراحل التعليم للقيام بهذا الدور خاصة مع دعمها للجانب الأخلاقى والمهارى الذى يسمح بممارسات أخلاقية عند ممارسة الديمقراطية.
- العمل على توليد الشروط الموضوعية التى تؤدى إلى استحضار الكفاءة على تمثل القيم الديمقراطية فى البيئة التربوية **(وطفة، ٢٠١٢: ٨٧- ٨٨)** ويتم ذلك من خلال توفير أنشطة تربوية فى إطار التربية المدنية تمكن المتعلم من الانخراط فى نشاطات اجتماعية جديدة، وتوفر الأسس والمرتكزات التى تنمى لديه الإرادة، وتمكنه من السيطرة على مختلف المواقف، ومواجهة مختلف المستجدات الاجتماعية، والآلية تتمثل فى بناء منهجية جديدة تمارس من خلالها الأنشطة لتمكن المتعلم من تجاوز التناقض بين التربية القهرية والتربية الديمقراطية بمماسة الديمقراطية ذاتها.
- التوجه نحو الأنشطة ذات الطابع المدنى الداعمة للديمقراطية التى تتيح للتلاميذ أن يفهموا ماهية حقوقهم وواجباتهم؛ ويمكن ذلك من خلال بعض الممارسات المجربة لدعم التربية المدنية والديمقراطية فى الإطار المدرسى ومنها: إعداد مواثيق للمجتمع المدرسى والاستفتاء، وإقامة برلمانات طلابية، وصحف مدرسية، وتدريبات عملية لحل النزاعات بدون عنف. **(هيئة التحرير، ٢٠٠٥: ٦٤)** مع التركيز على خبرات التعلم النشطة مثل المشاريع التطوعية، وأنشطة المناهج الإثرائية، ومدخل محاكات العمليات والإجراءات الديمقراطية، والحوكمة .
- التركيز فى الأنشطة المقدمة على عدة مهارات ضررية لممارسة الطلاب لحقوقهم المدنية وتقسم إلى ثلاثة أنواع هى: مهارات **التفاعل:** وتعنى مهارات الاتصال والتعاون التى يحتاجها الفرد لممارسة العمل المدنى والسياسى، ومهارات **المراقبة:** وتعنى المهارات التى يحتاجها المواطن من أجل متابعة أعمال القادة والسياسيين والمؤسسات الاجتماعية والسياسية وتقويمها، ومهارات **التأثير:** وتعنى المهارات التى يحتاجها المواطن من أجل التأثير فى مخرجات الحياة السياسية والمدنية. **(إسماعيل ، ٢٠٠٧: ٧٢-٧٣)**
- ربط الأنشطة الصفية واللاصفية بالبيئة المحلية للطالب ومظاهر الحياة العامة الثقافية والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، واستخدام أسلوب دراسة الحالة من أجل ربط الطالب بقضايا مجتمعه وتوعيته بمشكلات هذا المجتمع، مع التأكيد على مدخل القصص وهو من الأساليب التى تجذب الطلاب خاصة فيما يتناول القضايا المتعلقة بالمواطنة، والاستفادة من الرحلات، والزيارات الميدانية، وتوظيفها فى تنمية روح المبادأة

والاكتشاف، والقيام ببعض الأنشطة التطوعية وأنشطة خدمة المجتمع **(أبو النور وآخرون : ٥٢٨)**

- تركيز المعلمون على التعليم التعاوني ضمن مجموعات صغيرة خلال ممارسة الأنشطة التعليمية؛ وهو ما يتيح للطلاب العمل معاً لتحقيق هدف مشترك. فمن خلال هذا النشاط التعليمي التعاوني، يطور الطلاب مهارات تشاركية عديدة والقيم المدنية المرتبطة بها. كالقيادة وحل النزاعات، والتسويات، والتفاوض، والنقد البناء، والتسامح والثقة وغيرها من المهارات الداعمة للسلوك المدنى .
- أن تصبح المدرسة نماذج مصغرة للحياة الديمقراطية، يتعلم من خلالها الطالب معنى التعددية، وسبل تدبير وحل النزاع والاختلاف، والطرق العقلانية في الحوار، وإدراك العلاقة بين الحقوق والواجبات؛ وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير النقدي، والابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار الصائب ،وحل المشكلات، ومهارات البحث عن المعرفة، وكيفية معالجتها، إضافة للعمل الجماعي والتعامل مع المهام وإنجازها.
- تغيير نظرة القائمين على التعليم إلى أهمية الأنشطة المتعلقة بالتربية المدنية فى بناء المواطن وضرورة تناول الأنشطة التربوية بشكل غير تقليدى، من خلال الممارسة العلمية الموضوعية لمشكلات المجتمع، والممارسة العملية مثل لعب الأدوار، والمحاكاة، والمناقشة لتبادل الآراء، الحوار والتفاوض، واستخدام أسلوب حل المشكلات.

ل . عدالة التقويم:

يشكل التقويم العمود الفقرى للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أى تطوير أو تجديد تربوى يستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم، وهو الدافع الأساسى الذى يقود متخذى القرارات وجميع العاملين فى المجال التربوى باختلاف مواقعهم على تحسين أدائهم وتطوير ممارساتهم وبالتالى مخرجاتهم. **(دعمس، ٢٠٠٨ :١٠)**؛ وذلك بالرجوع المستمر لنتائجه (التغذية الراجعة Feed back)، وإجراء عمليات تصحيحية لمسار العملية التربوية القائمة ككل؛ وهو ما يتطلب أن يتسم التقويم بالشمولية، ويؤسس لعدالة تستند إلى تطور الفلسفة التربوية التى يقوم فى ضوئها التقويم.

لذا فإن تطوير منظومة التربية المدنية ودعم قدرتها على مواجهة القهر يتطلب تبنى استراتيجية للتقويم تقوم على التكامل، والشمول، والتنوع، والاستمرارية، وتستهدف نشر ثقافة جديدة مناهضة للثقافة التقليدية فى التقويم والتى ترتكز على الجانب المعرفى فقط ومستويات التحصيل فيه، والتى تستهدف فرز الطلاب وتصنيفهم وعزل من هم دون المستوى، دون السعى

إلى علاج جوانب التقصير مما يزيد من التمييز التربوى ويكرس التسلط وما يتبعهما من قهر، ويقتضى ذلك التقويم الشامل والعادل مراعاة مايلى:

- أن يراعى التقويم قدرات المتعلمين العقلية، والانفعالية، وميولهم، واستعداداتهم، ومن قبل ذلك مراعاة تنوع البيئات الثقافية، والاجتماعية، والأيديولوجية عند وضع أهداف التربية المدنية ومحتواها.
- أن يعتمد التقويم فى التربية المدنية على مبدأ الانتقاء العادل والمناسب لتحديد مختلف الأدوار والتطلعات الاجتماعية؛ وذلك من خلال تقييم مستوى إنجاز الطالب فى ضوء قدراته وتطلعاته؛ عن طريق ربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة الطالب واستعداده لأداء مهام فعلية في الحياة الاجتماعية، بدلاً من تقييمه فى ضوء المقارنة بينه وبين أقرانه.
- ضرورة التحول من سياسة الاختبارات إلى التقويم متعدد الأساليب، ومن اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات ومهارات متعددة تقوم على ذكاءات متعددة، والتحول من تقويم منفصل ومشتت وعشوائى إلى تقويم مخطط ومتكامل، والتحول من التقويم الذى يستهدف قياس التحصيل إلى التقويم الذى يستهدف قياس التأهيل .
- وجود خطة محكمة ومحددة وواضحة تربط عملية القياس والتقويم بأهداف التربية المدنية مما يؤدى إلى إزالة الفجوة بين الأهداف والتقويم، ويزيد من صدق أدواته، ويزيد من قدرة المعلم على تتبع تقدم المتعلم نحو الأهداف التعليمية.
- وضع خطة التقويم بشكل متوازى مع وضع خطة التربية المدنية بمعنى وضع تصور لأهدافه وأساليبه وأدواته وإجراءاته عند صياغة أهداف التربية المدنية الملائمة واختيار محتواها، وطرائقها، ووسائلها، وهوما يحقق الارتباط الوثيق والانسجام بين أهداف كل منهما .
- أن يقوم على أدوات متنوعة وملائمة لاكتساب المعارف و المهارات والاتجاهات والقيم من خلال المواقف، وهذا يعنى أن اقتراح أدوات التقويم ينبغي أن ينطلق من طبيعة أهداف التربية المدنية المراد بلوغها باعتبارها مشروع تربوى متكامل لا يستكمل إلا من خلال الإنجاز التعليمى فى المكونات الثلاثة المعارف والقيم والمهارات.
- أن تستخدم نتائجه فى مساعدة الطالب على أن يكون أكثر فاعلية وقدرة على التقييم الذاتى وتقييم الآخر وتقييم المواقف، وتوجيهه ليكون أكثر اندماجًا ومشاركة وفاعلية في عملية التعليم والتعلم، وفى التأكد من مدى اكتسابه للقيم والمهارات والاتجاهات التي تدعم تعلمه النشط وتكيفه فى البيئة التعليمية، وتفاعله فى الحياة الاجتماعية.

ي- دمقرطة المعلم:

تبرز أهمية المعلم الديمقراطى الذى يشجع التعبير ويحمى الآراء الحرة والجريئة، في الوقت الذى يطبق فيه القوانين بوضوح وفقاً لمبادئ الحماية المتكافئة، واستحقاقها لكل فرد على حدة، فالحرية الحقيقية خاضعة لقوانين وضعية لا يجب تجاوزها، وحرية الأفراد تكمن في الخضوع العادل للقوانين والمساواة بين كافة أفراد المجتمع المدرسي، كما يهيىء المعلم الديمقراطي فى إطار التربية المدنية جواً يكون فيه الاحترام لكرامة كل فرد, ويؤكد المعلم الديمقراطى مهام التعليم التي يختبر بها الطلاب من أجل تحمل المسؤولية بالنسبة لإنجازهم للأهداف التربوية وتمثلهم لقيمها. **(المجيدل،٢٠٠٥: ١٧٤)**

وعليه فإن وضع برنامج للتربية المدنية المتكاملة بهدف دعم التربية الوطنية والاجتماعية والأخلاقية يتطلب فهم أفضل لأدوار المعلم، ومن ثم طرق إعداده للقيام بهذه الأدوار، إذ يتطلب الأمر تدريب المعلم أثناء إعداده في كليات ومعاهد التربية، مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة أن يتضمن برنامج إعداد المعلم التدرب الجيد على أداء أدوار محددة فى تنمية القيم المدنية من خلال التدريس الفعال لمقررات التربية المدنية، ومن خلال التأكيد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ليصبحوا مواطنين مستنيرين لديهم القدرة على تحمل المسئولية والتعاون والمشاركة، والانتماء وغيرها من القيم المدنية. **(Sim, 2008: 253)**

وهو ما يتطلب تدريب المعلمين القائمين على التربية المدنية على عديد من الموضوعات التى ترتبط بالتربية المدنية مثل المفاهيم الأساسية، وفلسفتها، ومبادئها، وأبعادها، وأهدافها وأهميتها، والقضايا المتعلقة بها، وكيفية تطبيقها فى المنهج، واستراتيجيات تدريسها وإدرة الأنشطة المرتبطة بها. وهناك بعض التوجيهات التى تساعد معلم التربية المدنية فى آداء هذه المهمة وتتمثل فيما يعنى المعلم الديمقراطى أولاً وهى :

- المعلم الديمقراطى لديه رؤية واضحة عن طبيعة الحياة الثقافية والسياسية والاجتماعية التى يحيا فيها، ولديه فهم للعلاقات الاجتماعية القائمة ناتج عن ثقافة سياسية ومدنية وديمقراطية .
- المعلم الديمقراطى يكون صاحب موقف ومنهج ورؤية، وموقف علمى رصين فى مجال تخصصه ومنهج ناقد وبناء إزاء قضايا مجتمعه ورؤية متكاملة حول أياً من هذه القضايا مع السماح لطلابه بحرية التعبير وحرية المشاركة بالرأى دون خوف أو تردد، دون التعصب لأحد الآراء، وعليه يسهم بدور حيوى فى عملية التطور الديمقراطى.

- المعلم الديمقراطى هو الذى يحمل طلابه على أن يقدروا أن الديمقراطية لا تعنى الفوضى وأن الحرية لا تتعارض مع النظام ، وأن لها ضوابط قانونية تنظم هذا السلوك، وهو هنا يقوم بدوره فى التوعية القانونية والدستورية مع إقناعهم بأن هناك طرق مشروعة للتعديل المنظم لهذه القوانين مع التطور الديمقراطى.
- المعلم الديمقراطى هو الذى يعطى لطلابه فرصة الاختيار ويساعدهم فى الوصول إلى أحكام مستنيره فى مختلف المواقف وعلى مختلف القضايا؛ من خلال قدرته على توفير فرص متنوعة لطلابه لتدريبهم على التفكير والاختيار من بين البدائل المتاحة، ويحملهم مسئولية أحكامهم مع توجيهه للنتائج المترتبة على قراراتهم، وفكرة الاختيار تلك هى جوهر الديمقراطية.
- المعلم الديمقراطى هو الذى يشجع طلابه على المساهمة والمشاركة الإجابية فى عملية التعليم مع توزيع المسئوليات على أكبر عدد من المتعلمين بشكل يسمح باستغلال كل القدرات والاستعدادات، مع إتاحة فرص المناقشات، والحوار، والنقد. وأن يكون مستعدًا لمناقشة مختلف الآراء وتوجيهها لتجسد مبادىء الديمقراطية فى سلوكهم .
- المعلم الديمقراطى هو من يسمح لطلابه بمناقشة القضايا المجتمعية مهما كانت درجة حساسيتها بالنسبة للنظام والسلطة مع تقبل مختلف الآراء والتزامه بحيادية الحوار مع عرض لوجهة نظره فى تلك القضايا دون فرض هذا الرأى على طلابه.

٥-متطلبات تحقيق الرؤية التربوية المقترحة:

إن تحقيق الرؤية المقترحة ليس بالأمر الهين وليس بالأمر الصعب كونه ينطوى على تعديل عناصر ثقافية راسخة، وهذا التعديل رغم كونه صعباً غير أنه ممكن إذا عقدت النية والعزم على تحقيق إصلاح تربوى، وثقافى، واجتماعى شامل، وبشكل تفعيل وتطوير منظومة التربية المدنية لمواجهة إشكالية القهر التربوى التى تعوق عمليات الإصلاح جزءًا أساسيًا منه، وهو ما يحتاج إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة كعوامل مساعدة فى تحقيق الرؤية المقترحة ويتمثل أهمها فيما يلى:

- تعزيز وعى جميع العاملين فى مجال التعليم بمفهوم القهر التربوى، وتداعياته، ومخاطره، والتحذير من خطورة دورهم فى ترسيخ هذا المفهوم فى الواقع التربوى، وإعادة إنتاج الواقع الاجتماعى بوعى أو بدون وعى كونهم جزءًا من هذا الواقع، وإمدادهم بالاستراتيجيات التربوية المضادة لثقافة القهر.
- أهم ما تحتاج إليه التربية المدنية فى البداية ليس فقط توحيد المفهوم والإتفاق على أبعاده، ولكن صقل إمكانات العاملين لهذا المجال وتحديد الأدوات وتطويرها عبر

صياغة مفاهيم موحدة تساعد على فهم أبعاد التربية المدنية وإزالة تشوش والتباس المفاهيم. ويتم ذلك من خلال حوار مجتمعى واسع وفعال ومثمر لطرح مفهوم واضح ومحدد للتربية المدنية يعكس خصوصية الهوية الثقافية للمجتمع .

- إيلاء اهتمام مستدام ونظامي للتربية المدنية في الأنظمة التعليمية لتعزيز فهم الطلاب لنظم الحكم والسياسة وأساسيات العمل المدنى والسياسى وطبيعة الحياة المدنية وأسس الديمقراطية ، ويجب النظر إلى التربية المدنية كمحط انتباه مركزى بدءاً من المراحل الأولى للتعليم وحتى نهايتها إذا كان التوجه بناء ثقافة الديمقراطية.
- أن تحظى التربية المدنية باهتمام اجتماعى وتربوى كبير لدرجة تجعلها حاضرة كمضمون خاص فى كافة المناهج الدراسية ولكافة المستويات التعليمية، وبشكل عام فى كل المؤسسات التربوية، وأن يقوم المجتمع كل فترة محدودة بمراجعة النظام والنسق العام للمعارف والقيم التى يرى أنها الأكثر ملائمة لإرضاء أو تلبية الحاجات الاجتماعية المتغيرة .
- أن تصبح التربية المدنية جزءًا من الصيرورة الديمقراطية ذاتها على اعتبار أن التربية المدنية قبل كل شىء هى تربية على الحرية، والمساواة، والتعايش، والتضامن والعدالة، والسلام، وأن تصبح التربية المدنية مدخلاً رئيسًا يتم عبره بناء وترسيخ الأساس الممتد ثقافياً وقيمياً وأخلاقياً المضاد لثقافة القهر.
- استبعاد النظرة القاصرة إلى التربية المدنية فى حدود مادة دراسية لها مجالها المحدود لأنها لا يمكنها من خلال تلك النظرة الضيقة أن تعالج كل المعضلات الثقافية والاجتماعية والسياسية التى يفرزها القهر، ولا تكفى أن تضع حداً للظواهر السلبية فى مجملها، لذا يجب أن تتسع وتكون أشمل بكثير من أن توضع حدودها المعرفية والقيمية والمنهجية.
- القيام بمبادرة وطنية لتعزيز أساليب التربية المدنية النظامية وغير النظامية تترجم فى شكل خطة قومية مدروسة، هذا النوع من المبادرات من شأنه تنمية الثقافة والقيم والمهارات المدنية للمعلمين والمتعلمين بما يساعدهم على فهم وتقدير المؤسسات الديمقراطية والإجراءات المتبعة داخلها، وتعزيز الأساليب الداعمة لها.
- إعادة تأهيل وتدريب المعلمين وإعادة النظر فى برامج تنمية الثقافة السياسية والمدنية للمعلمين لضمان قدرتهم على التوظيف الفعال لبرامج التربية المدنية، وتوفير المتطلبات اللازمة لذلك واعتبارها أمر عاجل ومهم .

- التوجه الجاد نحو حوكمة النظم التعليمية ومراعاة إشراك المتعلم فى الاجتماعات المدرسية التعليمية والتربوية والتأديبية، وإسناد أدوار ومهام ضمن هذه الاجتماعات لدعم احساسه بأهمية رأيه، وتحميله حصته من المسؤولية فى تسيير شئون مدرسته .
- إن التلازم العضوى بين التربوى والاجتماعى والسياسى يحتم على السلطات العليا اتخاذ التدابير اللازمة، وتوفير التمويلات الأساسية لتعميم التربية المدنية لتكون جزءًا لا يتجزأ من النظام التربوى بشكل مخطط ومدروس.
- ضرورة اشتراك منظمات المجتمع المدني، وأهل الخبرة والاختصاص، ومؤسسات التربية في وضع توجهات التربية المدنية فى مختلف مستويات النظام التربوى، مع ضمان التكامل والتنسيق المدروس بين مؤسسات التربية المدنية فى متابعة الخطة القومية الموضوعة لها.
- فتح شراكات واسعة تربط المؤسسات التعليمية بفعاليات المجتمع المدنى، واستمرار نهج سياسة انفتاح المدرسة على محيطها، والربط الشبكى بينها وبين مؤسسات المجتمع المدنى من خلال استضافة هذه المؤسسات لبعض الجوانب العملية للتربية المدنية.
- وأخيراً لا نروج أن التربية المدنية هى العصا السحرية لمواجهة مثل هذه الإشكالية المعقدة مالم يصاحب ذلك توجه حقيقى لمواجهة كافة أشكال القهر، القهر الذاتى قبل القهر التربوى، وكلاهما قبل القهر الاجتماعى، ويجب أن يكون الدافع حقيقى، والرغبة ملحة نحو تغيير الواقع التربوى المعاش، وعلى التربويين أن يقيَموا أنفسهم بصدق حتى يقفوا على حقيقة الأوضاع التى تجاوزها كثيرون فى مجتمعات مدنية حقيقية تتجاوز كل الرواسب ماقبل المدنية التى تغفل إنسانية الإنسان.

خاتمة :

إن الأمل في بناء ثروة بشرية مؤهلة وقادرة على الإبداع، وعلى مواجهة التحديات يتطلب رفع قيمة العقل وتحريره، وتنمية القدرات الإبداعية لبناء الإنسان المبدع القادر على التفكير الحر، ولن يتحقق هذا إلا من خلال تربية تحررية تتبنى حركة تنوير للمجتمع كله من خلال رؤية شاملة لتنمية الوعي بقضايا المجتمع، والوعى بالذات في إطار الوعى بالعالم وتحدياته. وعليه، نكون مطالبون بتطوير نظام تعليمى جديد يتبنى كل أنماط التربية التحررية ومنها التربية المدنية، وكل ما من شأنه تنمية قدرة هذا النظام على أن يستثمر طاقات طلابه الخلاقة والمبدعة والطامحة إلى الحرية، والديمقراطية، والمساواة, والعدالة الاجتماعية, وإذا كنا نؤمن بالحاجة إلى تعليم يؤسس للعقلانية, تعليم لا يقوم علي التلقين ولايكرس عبادة الفرد, تعليم تستعيد فيه مؤسساته ثقة كل أفراد المجتمع وطبقاته باعتبارها المسئول الأول عن تعليم جميع أبناء الشعب

على قدم المساواة، فعلينا أن نسمح بفتح مجال واسع للتربية المدنية تستطيع من خلاله أن تسعى لشطب المفاهيم السلبية التى تؤصل للقهر التربوى مقابل ترسيخ المفاهيم الإيجابية التى تدفع للتحرر ومن ثم الإبداع، فيصبح الاكتشاف والإبداع بديلين التلقين والحفظ، والحوار الهادف البناء مقابل التنفيذ اللاواعى للتعليمات، والمشاركة مقابل التلقى، والفعل الإيجابى مقابل اللافعل .

المراجـــــع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، ماجد موريس (١٩٩٩) : **سيكولوجيا القهر والإبداع**، دار الفارابى، بيروت، لبنان

٢. أبو النور، محمد عبد التواب وآخرون (٢٠١٢): دور التربية المدنية فى تنمية بعض القيم الاجتماعية والوعى لدى فئات عمرية مختلفة " تجربة جامعة الفيوم" ، المؤتمر العلمى الحادى عشر " **أزمة القيم فى المؤسسات التعليمية**" الفترة من ٢٩-٣٠ مايو، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٣. أبو زيد، جيهان (٢٠٠٦): " الشباب العربى والعولمة" فى، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: **تقرير الشباب العربى يخططون للأهداف الإنمائية للألفية**، المكتب الإقليمى للدول العربية، مصر.

٤. أحمد، حمدى على (١٩٩٧): **مقدمة فى علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

٥. أحمد، عبد السميع سيد (١٩٩٣): **دراسات فى علم الاجتماع التربوى**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

٦. أحمد، محمود حافظ؛ ومحمود، شوقى حساني (٢٠١٢): برنامج مقترح فى التربية المدنية لطلاب الصف الأول الثانوى (العام / التجارى) بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد(٤٠).

٧. إدجار،أندرو؛ وسيدجويك ، بيتر(٢٠٠٩): **موسوعة النظرية الثقافية- المفاهيم والمصطلحات الأساسية** ، ترجمة: هناء الجوهرى، ومحمد الجوهرى ، المركز القومى للترجمة، القاهرة .

٨. إسماعيل، ممدوح مصطفى(٢٠٠٧): "الأنشطة الطلابية فى الجامعات المصرية وبناء قيم المواطنة: تحليل الموقف وآليات العلاج (استطلاع لرأى عينة من طلاب جامعة المنوفية)"، فى كمال المنوفى (تحرير) : **الجامعة وبناء المواطنة فى مصر**، برنامج الديمقراطية وحقوق الإنسان، مؤسسة كونراد أديناور، القاهرة.

٩. البربرى، أحمد محمد حسن (٢٠١٢): تطوع الشباب فى الجمعيات الأهلية وعلاقته بتدعيم المهارات المدنية كآلية للتمكين من منظور تنظيم المجتمع فى الخدمة الاجتماعية "دراسة وصفية" ، المؤتمر الدولى الخامس والعشرون " **مستقبل الخدمة الاجتماعية فى ظل الدولة المدنية الحديثة**"، الجزء العاشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

١٠. البرغوثى، عبد الكريم (٢٠٠٣): حول الإطار المفاهيمى والفلسفى للتربية المدنية، **وقائع ورشات العمل حول " الإطار المفاهيمى للتربية المدنية"** ، مركز إبداع المعلم، رام الله ، فلسطين .

١١. البزاز، عبد الكريم (٢٠١٠): المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعى حسب بيير بورديو، **مجلة ثقافات**، كلية الأداب، جامعة البحرين، العدد (٢٣).

١٢. البوفلاسة، مريم ماجد سلطان (٢٠١١) : فاعلية برنامج أنشطة مقترح باستخدام التعليم التعاونى لتنمية مفاهيم التربية المدنية لدى طفل الروضة، **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، مجلد (٣) ، العدد (٦).

١٣. البيلاوى، حسن(١٩٩٦): أنماط الهيمنة فى التعليم "رؤية نقدية "، **مجلة التربية المعاصرة** ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، السنة (١٣)، العدد (٤١).

١٤. الثبيتى، عبد الله عايض (١٩٩٢) : التربية الاجتماعية فى محيط المدرسة "اتجاهات حديثة فى علم الاجتماع التربوى "، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأسكندرية، مجلد (٥)، العدد الأول.

١٥. الجوهرى، أمانى (٢٠٠٩): الاغتراب السياسى، **مجلة الديمقراطية**، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، المجلد (٩)، العدد(٣٣).

١٦. الجوهرى، محمد (٢٠٠٧): المقدمة، فى جون هيلز وآخرون: الاستبعاد الاجتماعى– محاولة للفهم، ترجمة محمد الجوهرى، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، عدد (٣٤٤) .

١٧. الجوهرى، محمد (٢٠٠٨): الاستبعاد الاجتماعى.. صوره وأشكاله، المؤتمر السنوى العاشر **بعنوان " السياسة الاجتماعية وتحقيق العدالة الإجتماعية** "، فى الفترة من ٢٦– ٢٩ مايو، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة .

١٨. الحسين، أحمد محمد (٢٠١٦): درجة إدراك المعلمين لمظاهر السلطوية فى التعليم وعلاقتها بحالات الاغتراب لديهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد(١٧) ، العدد(٢) .

١٩. الحمش، منير(٢٠١١): "الثورات العربية...إلى أين"، **مجلة شئون الأوسط**، مركز الدراسات الإستراتيجية، بيروت، العدد(١٣٨) .

٢٠. الخطيب، محمد جواد (٢٠١٠): دور التربية المدنية فى تنمية مرونة الأنا فى الشخصية الفلسطينية، **مجلة جامعة الأزهر- غزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد(١٢)، العدد (٢).

٢١. الخميسى، السيد سلامة (٢٠٠٣) : **دراسات فى التربية العربية وقضايا المجتمع العربى** ، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الأسكندرية .

٢٢. الخواجة، محمد ياسر(٢٠٠٧): **التعليم ما قبل الجامعى والتمايز الاجتماعى** ، دار الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، أسيوط.

٢٣. الخويت، سمير عبد الوهاب (١٩٩٩): التسلط التربوى والاغتراب فى المجتمع المصرى: دراسة نقدية، **مجلة التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، السنة (١٦)، العدد (٥٣).

٢٤. الرقيب، هناء (٢٠٠٩): باولو فريرى" التربية للتحرير" ، **مجلة الدبلوماسى**، معهد الدراسات الدبلوماسية، وزارة الخارجية السعودية، العدد(٤٥).

٢٥. الرويشد، فهد عبد الحمن(٢٠٠٧): الحرية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الأول.

٢٦. السورطى، يزيد عيسى (١٩٩٨): السلطوية فى التربية العربية.. المظاهر والأسباب والنتائج، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، المجلد (١٢) ، العدد (٤٦).

٢٧. السورطى، يزيد عيسى (١٩٩٩) : التمييز التربوى فى الوطن العربى: المظاهر والأسباب والنتائج، **المجله التربوية** ، جامعة الكويت، المجلد (١٤)، العدد (٥٣) .

٢٨. السورطى، يزيد عيسى (٢٠٠٣): الدور الاغترابى للتربية فى الوطن العربى، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، المجلد(١٧) ، العدد (٦٧) .

٢٩. السورطى، يزيد عيسى (٢٠٠٩): السلطوية فى التربية العربية، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٣٦٢) .

٣٠. السيد، محمود (٢٠٠٦): من قضايا التربية على المواطنة، الملتقى العربى الثالث للتربية والتعليم "**التعليم والتربية المستدامة فى الوطن العربى**"، الفترة من ٢٤-٢٦ أبريل، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة واتحاد جامعات العالم الإسلامي، بيروت- لبنان.

٣١. السيد، نادية حسن؛ ورمضان، صلاح السيد عبده (١٩٩٧): القهر فى التعليم المصرى "دراسة تحليلية"، **مجلة كلية التربية جامعة بنها**، جامعة الزقازيق – فرع بنها، المجلد(٨)، العدد(٢٨)، الجزء الأول.

٣٢. السيد، نادية حسن؛ ورمضان، صلاح السيد عبده (٢٠٠٦): تفعيل دور التربية فى تنمية الإرادة الإنسانية "الواقع وسيناريوهات المستقبل"، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، المجلد(١٦)، العدد(٦٨).

٣٣. الشامى، إيمان نور الدين أمين (١٩٩٠): دور المدرسة فى التنشئة السياسية (مرحلة التعليم الاساسى) دراسة حالة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، **ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة .

٣٤. الشربينى، ليلى(١٩٩١): التعليم والإعلام وعملية القهر الذهنى، **مجلة أدب ونقد**، حزب التجمع، القاهرة، المجلد (٨) ، العدد (٦٦).

٣٥. الشيبانى، مصباح (٢٠٠٩) : دور المدرسة فى بناء هوية الطفل الثقافية من خلال مادة التربية المدنية، **مجلة كراسات الطفولة التونسية**، المعهد العالى لإطارات الطفولة، تونس، العددان (٢٠/١٩) .

٣٦. الغنام، محمد عبد القوى شبل(٢٠٠١): حرية الإرادة .. وتربية الإرادة الحرة " دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية"، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، العدد(٩٩).

٣٧. المجيدل، عبد الله (٢٠٠٥): التربية المدنية "دراسة فى أزمة الانتماء والمواطنة فى التربية العربية"، **مجلة الفكر السياسى**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، السنة (٦)، العدد (٢١).

٣٨. المسفر، محمد صالح (٢٠٠٩): ثقافة المجتمعات العربية بين جدلية الخوف والمقاومة، **مجلة دراسات فى العلوم الانسانية والاجتماعية**، الجامعة الأردنية، المجلد (٣٦)، العدد(٢).

٣٩. المنوفى، محمد إبراهيم (١٩٩٥): "نحو فلسفة تربوية لمواجهة ظاهرة الاستبداد السياسى"، **مجلة دراسات تربوية**، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، المجلد (١٠)، الجزء(٧٩).

٤٠. النجار، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) : نحو دور فاعل للشباب فى الحياة السياسية ، **مجلة الديمقراطية**، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، العدد (٦) .

٤١. اليازورى، محمد عبد السلام سلمان(٢٠١١): تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة للمرحلة الثانوية فى ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب الطلبة لها، **ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

٤٢. بخيت، أحمد السيد أحمد (٢٠١٧): قهر السلطة فى دراما المسرح المدرسى بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ المصرية " دراسة تحليلية" ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد (٢٨)، العدد (١٠٩).

٤٣. بدران، شبل (١٩٩٠) : "التعليم وحقوق الانسان فى الوطن العربى" ، **مجلة الوحدة** ، المجلس القومى للثقافة العربية ،الرباط ، السنة السادسة ، العدد(٧٢) .

٤٤. بدران، شبل (٢٠٠٣) : "البنية المعرفية للتعليم المصرى (السياسة التعليمية وثورة يوليو)" ، **مجلة التربية المعاصرة** ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة ، السنة (٢٠)، العدد (٦٤) .

٤٥. بدران، شبل (٢٠٠٩): **التربية المدنية: التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان**، تقديم : حامد عمار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤٦. بدران، شبل(١٩٩١): ديمقراطية التعليم والثقافة المجانية وتكافؤ الفرص أهم معالم ديمقراطية التعليم والثقافة، **مجلة التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، السنة (٨)، العدد (١٩) .

٤٧. بدران، شبل؛ والبيلاوى، حسن (١٩٩٧): **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية.

٤٨. براجل، على (٢٠٠٥): العولمة ومشكلة التربية فى العالم الإسلامى بين الصورة التضليلية لمشروع الانبعاث الحضارى وحقيقة قهر الآخر، **ندوة " العولمة وأولويات التربية"** ، المجلد الثالث ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤٩. برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (٢٠٠٣) : تقرير التنمية الإنسانية العربية " **نحو إقامة مجتمع المعرفة**" ، الجزء الثانى، المكتب الإقليمى للدول العربية، الأردن

٥٠. بوسنينة، المنجى (٢٠٠٦) : آفاق تطوير التربية المدنية فى المنظومة التربوية العربية، الملتقى العربى الثالث للتربية والتعليم " **التعليم والتربية المستدامة فى الوطن العربى**" ، الفترة من ٢٤-٢٦ أبريل، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة واتحاد جامعات العالم الإسلامي، بيروت- لبنان.

٥١. تركى، عبد الفتاح (١٩٩٣): **نحو فلسفة تربوية لبناء الانسان العربى**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

٥٢. تركى، عبد الفتاح (٢٠٠٢): "المنهج النقدى فى التربية"، الندوة العلمية الخامسة لقسم أصول التربية بعنوان "**المنهج النقدى فى البحوث التربوية**"، فى ٢٥ مارس، كلية التربية، جامعة طنطا- فرع كفر الشيخ .

٥٣. تركى، عبد الفتاح (٢٠٠٩): إهدار إمكانية التربية السياسية لأبنائنا فى الجامعة: إهدار إمكانية صياغة مستقبل مجتمعنا بارادتنا، المؤتمر العلمى الرابع لقسم أصول التربية، بعنوان" **أنظمة التعليم فى الدول العربية: التجاوزات والأمل** " فى الفترة من ٥-٦ مايو، المجلد الأول ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٤. توفيق، صلاح الدين محمد (٢٠١٥) : سيناريوهات مستقبلية لتوظيف ثقافة التربية المدنية فى التعليم المصرى، **مجلة المعرفة التربوية**، الجمعية المصرية لأصول التربية، بنها، المجلد (٣)، العدد (٦).

٥٥. جاب الله، عبد الحميد صبرى (٢٠١٠) : فعالية وحدة مطورة فى الجغرافيا قائمة على أبعاد التربية المدنية فى تنمية وعى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ببعض القضايا المعاصرة، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٥).

٥٦. جبران، وحيد (٢٠٠٣) : تصور للإطار المفاهيمى التربية المدنية، وقائع ورشات العمل حول "**الإطار المفاهيمى للتربية المدنية**"، مركز إبداع المعلم، رام الله، فلسطين .

٥٧. حتاتة، شريف (١٩٩٢) : عن الإبداع والقهر، **مجلة فصول**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، المجلد (١١)، العدد (٣).

٥٨. حسن، درويش عطا (٢٠١٠): مدى نجاح منهاج التربية المدنية فى خلق ثقافة مدنية فلسطينية: دراسة تقيمية، **مجلة جامعة الأزهر– غزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (١٢)، العدد (٢).

٥٩. حسن، عصام الدين محمد (٢٠٠٨): "وضعية الإعلام المرئى والمسموع فى مصر"، فى، عصام الدين محمد حسن(تحرير): **الإعلام في العالم العربي بين التحرير وإعادة إنتاج الهيمنة "دراسات فى البث الإعلامى فى الأردن ومصر والمغرب"**، سلسلة قضايا الإصلاح (١٥)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة.

٦٠. حسن، نهلة سيد حسن (٢٠٠٧): تجارب عالمية متميزة فى التربية المدنية وإمكانية الاسفادة منها فى إعادة صياغة المواطن المصرى، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد (١٣)، عدد (٤).

٦١. حسين، حوته حسين سعد (٢٠١٥) : التسلط التربوى والإنجاز الدراسى " بحث ميدانى مقارن" ، **حوليات أداب عين شمس**، كلية الأداب ، جامعة عين شمس، المجلد (٤٣) .

٦٢. حسين، نذير أحمد مصطفى (٢٠٠٧): منهاج التربية المدنية الفلسطينى ودوره فى التنشئة الديمقراطية لدى طلاب المرحلة الأساسية فى فلسطين (دراسة حالة: محافظة نابلس ١٩٩٤–٢٠٠٦)، **ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٦٣. خضر، محسن(١٩٩٠): "التعليم فى الوطن العربى بين استلاب الوعى والقهر الاجتماعى (حالة مصر)"، **مجلة الوحدة**، المجلس القومى للثقافة العربية، الرباط، السنة (٦)، العدد (٧٢) .

٦٤. خضر، محسن (٢٠٠٨): علاقة الاستبداد بالعنف التربوى ، **مجلة الديمقراطية**، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، المجلد(٨)، العدد(٢٩).

٦٥. خضر، محسن (٢٠١١): "ظاهرة العقاب البدنى فى المدرسة العربية"، **مجلة العربى**، وزارة الإعلام بالكويت، العدد (٦٣٠) .

٦٦. دعمس، مصطفى نمر(٢٠٠٨): **استراتيجيات التقويم التربوى الحديث وأدواته**، دار غيداء، عمان ، الأردن.

٦٧. دياب، مهرى أمين (٢٠٠٦) : التعليم للألفية الثالثة " رؤية من منظور علم اجتماع التربية المعاصر"، **مجلة البحوث والدراسات العربية**، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العددان (٤٥ / ٤٦).

٦٨. ذبيان، سامي وآخرون (١٩٩٠): **قاموس المصطلحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية**، رياض الريس للكتب والنشر، لندن .

٦٩. رفعت، فاطمة صلاح الدين (٢٠١٧): دور شبكات التواصل الاجتماعى فى تنمية الوعى بقيم التربية المدنية فى ضوء نظريات المجتمع المدنى، **ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة بنها .

٧٠. زيد، عبد الحميد يونس (٢٠٠٣): "الثقافة السياسية وآليات تطوير الآداء الحزبى" ، المؤتمر العلمى السنوى الرابع عشر بعنوان " **التنمية البشرية وتحديث مصر**" الفترة من ١٤-١٥ مايو ، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، جامعة القاهرة .

٧١. سارى، حلمى(٢٠٠٨): دور المؤسسة الإعلامية فى صناعة ثقافة الخوف "دراسة اجتماعية"، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، جامعة آل البيت، الأردن، المجلد (١٤)، العدد(٢) .

٧٢. سعد، أحمد يوسف (٢٠٠٤): التربية المدنية فى سياق الفعل التربوى: المحتوى والآليات والمعوقات "رؤية تربوية"، الملتقى العلمى الأول" **التربية المدنية فى مصر حاضرها ومستقبلها**"، الفترة من٢٠-٢٢ إبريل، مركز الدراسات والبحوث السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة .

٧٣. سعد، أحمد يوسف (٢٠١٠): الثقافة المدنية بين تلاميذ التعليم الأساسى الواقع وآليات الارتقاء: دراسة تقويمية كيفية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربى للتعليم والتنمية، القاهرة، المجلد (١٧)، العدد (٦٥).

٧٤. صيام، عماد (٢٠٠٤): نحو برامج مصرية للتربية المدنية " المفهوم، الهدف، المحتوى ، رؤية من المجتمع المدنى"، الملتقى العلمى الأول" **التربية المدنية فى مصر حاضرها**

ومستقبلها"، الفترة من ٢٠-٢٢ إبريل، مركز الدراسات والبحوث السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة

٧٥. عبد الصادق، على (٢٠٠٤): **مفهوم المجتمع المدنى " قراءة أولية"**، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات ، القاهرة.

٧٦. عبد العزيز، همت بسيونى (٢٠١٦) : النوع الاجتماعى والقهر: دراسة لأنماط تفاعل المقهورين فى الحياة اليومية، **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، الرسالة (٤٦٥)، الحولية (٣٧).

٧٧. عبد الفتاح، سيف الدين (٢٠٠٧): التربية المدنية " دراسة فى المفهوم بين العالمية والخصوصية "، **مجلة المسلم المعاصر**، جمعية المسلم المعاصر، القاهرة ، المجلد (٣١) ، العدد (١٢٣).

٧٨. عبد الله، ثناء فؤاد (٢٠٠٥) : آليات الاستبداد وإعادة انتاجه فى الواقع العربى، **مجلة المستقبل العربى**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، المجلد (٢٧)، العدد(٣١٣) .

٧٩. عزت، عبد المجيد عبد المجيد أحمد(١٩٩٩): دور النشاط المدرسى فى التربية السياسية لطلاب المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية" ، **ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٨٠. على، نبيل (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات " رؤية لمستقبل الخطاب الثقافى العربى" ، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأداب، الكويت، العدد (٢٦٥).

٨١. علية، سماح (٢٠١٣): تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصرياً : "مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة أنموذجاً"، **دكتوراة غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

٨٢. عمار، حامد (١٩٩٣): المقدمة فى: عبد السميع سيد أحمد، **دراسات فى علم الاجتماع التربوى** ، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية .

٨٣. عمار، حامد (٢٠٠٤) : ماقبل المقدمة ، فى باولوفريرى: **المعلمون بناة الثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنه**، ترجمة، حامد عمار وآخرون، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة

٨٤. عواضه، حسن (٢٠٠٧): التربية المدنية فى مجتمع متحول مدخل إلى المواطنية، **حوليات الفلسفة والعوم الانسانية** (A.P.S.H) ، جامعة الروح القدس، لبنان، العدد (٢٣)، الجزء الثانى .

٨٥. فرج، إلهام عبد الحميد (٢٠٠٦): منهج مقترح فى التربية المدنية لاكساب طلاب الصف الأول الثانوى: اتجاهات ايجابية نحو المشاركة المجتمعية، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمش، عدد(١١٧).

٨٦. فريري، باولو (١٩٨٠): **تعليم المقهورين**, ترجمة يوسف نور عوض, دار القلم, بيروت.

٨٧. فريري، باولو (٢٠٠٤): **تربية الحرية: الأخلاق، الديمقراطية، الشجاعة المدنية**, ترجمة: أحمد عطية أحمد, تقديم : حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

٨٨. فليه، فاروق عبده والزكى، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) : **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الأسكندرية .

٨٩. قاسم، مصطفى(٢٠٠٦) : **التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية فى المدرسة المصرية**، سلسلة أطروحات جامعية (٦)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة .

٩٠. قنديل، أمانى (٢٠٠٦): الشباب فى منظومة المجتمع المدنى العربى (الواقع والأفاق)، فى: **التقرير السنوى السادس للمنظمات الأهلية العربية " الشباب فى منظومة المجتمع المدنى**، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، مصر.

٩١. كامل، صلاح (٢٠٠٣): التربية المدنية : إشكالية المفهوم ومعيقاته العملية فى المجتمع الفلسطينى، وقائع ورشات العمل حول " **الإطار المفاهيمى للتربية المدنية**"، مركز إبداع المعلم، رام الله ، فلسطين .

٩٢. محسن، مصطفى (٢٠٠٤): البرنامج الوطنى للتربية على حقوق الإنسان "دراسة ميدانية" ، **عالم التربية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، العدد (١٥).

٩٣. مرسى، سعيد محمود (٢٠٠٦): المجتمع المدنى والتربية المدنية : مدخل لتفعيل دور التعليم قبل الجامعى فى تربية المواطنة والمشاركة المجتمعية "دراسة تحليلية"، **مجلة التربية والتنمية**، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية، القاهرة، السنة (١٤)، العدد(٣٨).

٩٤. مطاوع، إبراهيم عصمت (٢٠٠٠): السياسات التعليمية فى إطار الاصلاح الاقتصادى، **مجلة التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ، السنة (١٧)، العدد(٥٦) .

٩٥. مقار، فريدة (٢٠١٢): مظاهر السلطوية فى مواد التعليم الدستور بالمصرى، **مجلة رواق عربى**، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، العدد (٦٣) .

٩٦. نجيب، كمال (٢٠٠٣– أ): التعليم وأزمة المشاركة السياسية فى مصر"تحليل نقدى لبحوث التنشئة السياسية"، **مجلة التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، السنة (٢٠)، العدد (٦٤).

٩٧. نجيب، كمال (٢٠٠٣– ب): إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة فى المدارس المصرية، فى: ليندا هيريرا (إعداد): **قيام ! جلوس ! ثقافات التعليم فى مصر**، مجلس السكان الدولى، القاهرة .

٩٨. نوار، أحمد زينهم (٢٠٠٨): أسس التربية المدنية فى ضوء جهود مؤسسات المجتمع المدني وآراء خبراء التربية "دراسة مستقبلية"، **دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

٩٩. نوفل، زيزيت مصطفى عبده (٢٠٠٨): استخدام تكنيك المناقشة الجماعية فى تنمية الثقافة المدنية لدى الشباب، **مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية** ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان ، العدد (٢٥)، الجزء(٣) .

١٠٠. هلال، عصام الدين على حسن(٢٠٠٤) : الخطاب التربوى عند باولو فريرى ، المؤتمر السنوى الثانى لمركز تعليم الكبار " **تقويم التجارب والجهود العربية فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار**" ، فى الفترة من ١٣–١٤ أبريل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، القاهرة .

١٠١. هلال، على الدين؛ والمنوفى، كمال (١٩٩٤) : "التعليم والتنشئة السياسية : القضايا النظرية والتراث المصرى" ، فى كمال المنوفى (تحرير)، **التعليم والتنشئة السياسية فى مصر**، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة .

١٠٢. هيبة، زكريا محمد (٢٠١٢) : نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربى " دراسة تحليلية للمجتمعات المقهورة" ، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، المجلد (١٣)، العدد (٥٠) .

١٠٣. هيئة التحرير(٢٠٠٥): المشاركة الديمقراطية بين التربية المدنية وممارسات المواطنة، **مجلة التربية** ، جامعة البحرين، السنة (٦)، العدد(١٥) .

١٠٤. وطفة، على (١٩٩٨) : بين السلطة والتسلط " دراسة تحليلية، **مجلة الفكر السياسى** ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد (٣) .

١٠٥. وطفة، على (١٩٩٩) : مظاهر التسلط فى الثقافة والتربية العربية المعاصرة، **مجلة المستقبل العربى**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، المجلد (٢٢)، العدد(٢٤٧).

١٠٦. وطفة، على (٢٠٠٠): **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى**، ط٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان .

١٠٧. وطفة، على (٢٠٠١) : الإصلاح التربوى فى الوطن العربى: تحديات وتطلعات مستقبلية، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، العدد (٦).

١٠٨. وطفة، على (٢٠٠٣) : الديمقراطية التربوية : من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية فى المدرسة ، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، السنة (٣٢)، العدد (١٤٦) .

١٠٩. وطفة، على (٢٠٠٩) : بيار بورديو – كلو باسرون : إعادة الانتاج فى سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، **المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات)**، الجمعية العربية لعلم الاجتماع بالتعاون مع مركز دراسات الوحدة العربية، العدد (٥).

١١٠. وطفة، على (٢٠١٢) : تأملات نقدية فى التأسيس التربوى لحقوق الأطفال، **مجلة الطفولة العربية** ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، المجلد (١٣)، العدد(٥٠) .

١١١. يونس، الشامى الأشهب (٢٠١٣) : سوسيولوجيا المواطنة أم علم تربية المواطنة ؟ أنماط العلاقة بين النسق الاجتماعى والنسق التربوى ضمن خصوصية التربية على المواطنة، **المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات)**، الجمعية العربية لعلم الاجتماع بالتعاون مع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت– لبنان، العددان (٢٣/ ٢٤) .

ثانياً: **المراجع الأجنبية**:

1. Branson, M.(2001): Making the Case for Civic Education: Educating Young People for Responsible Citizenship, Presented to **the Conference for Professional Development for Program Trainers**, February 25, Manhattan Beach, California.
2. Barber, B.(1997): **Education for Democracy the public purpose of Education and schooling**, jossy Bass publishers, San Francisco.
3. Crittenden, J. & Levine, P. (2016): "civic Education", **Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Center for the Study of Language and Information, Stanford University, Stanford.
4. Davis, B.(2016): Education, Oppression, and Democracy: A Philosophical Approach to Educational Inequality, **Aisthesis**, Vol.(7).
5. Engels, N.& et al (2008): principals in schools with appositive school culture**, educational studies**, Vol .(34), No.(3).
6. Finkle, S. E.(2002): Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies, **Journal of politics**, vol. (64), No.(4).
7. Giroux, Henry A.(2003): Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle, **Educational Philosophy and Theory**, Vol. (35), No. (1).
8. Kovacs, P.(2009): Education for Democracy: "it is not an issue of dar; it is an issue of can"**, Teacher Education Quarterly**, vol.(36), No.(1).
9. Mekky, S.T. (2015): Mass civic education and public policy exchang: Tamarode movement**, Alnahda**, vol.(16), No.(1) .

10. Schwebel,M. (2006): Education and Oppression: "Is sex too good for the working class?", **social justice research,** springer science and business media ,vol.(19), No.(1).
11. Sim, J. (2008): What Does Citizenship Mean? Social Studies Teachers' Understandings of Citizenship in Singapore Schools, **Educational Review**, Vol.(60), No. (3).
12. Tayson ,C.A & Park, S.C (2008) :Civil education, social justice and Critical race theory, IN Arthur ,J & etal: **The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy**, SAGE Publication, London .
13. Thomas, p. & Stellmacher, J. (2005): Authoritarianism as a Group Phenomenon, **Political Psychology**, University of Marburg, vol.(26), No.(2)
14. Torney- purta, J.(2000): Comparative prespective on political Socialization and civic education , **comparative Education Review**, the comparative and international Education society, vol.(44)., No.(1).
15. Wagner, C .(2007): **school culture assessment**, Vancouver ,Columbia.
16. Weinstein, J.R.(2004): Neutrality, Pluralism, and Education: Civic Education as Learning About the Other, **Studies in Philosophy and Education**, Kluwer Academic Publishers, vol.(23), issue.(4)
17. yang, S-C. & chung,T- Y.(2009): Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese Junior high school, **British Journal of educational psychology**, the British psychological society, vol.(79), issue.(1) .

****