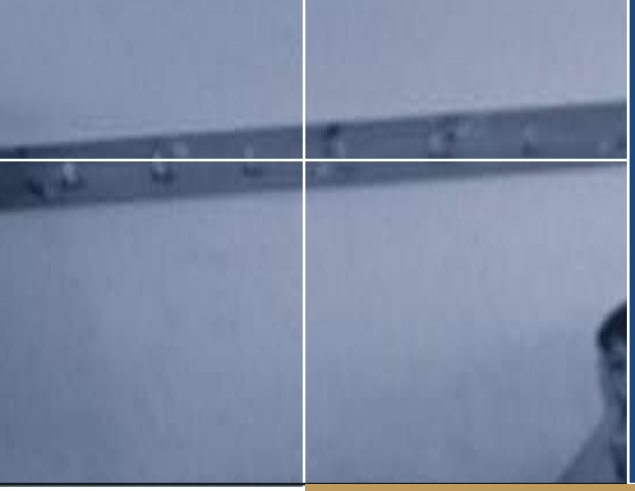
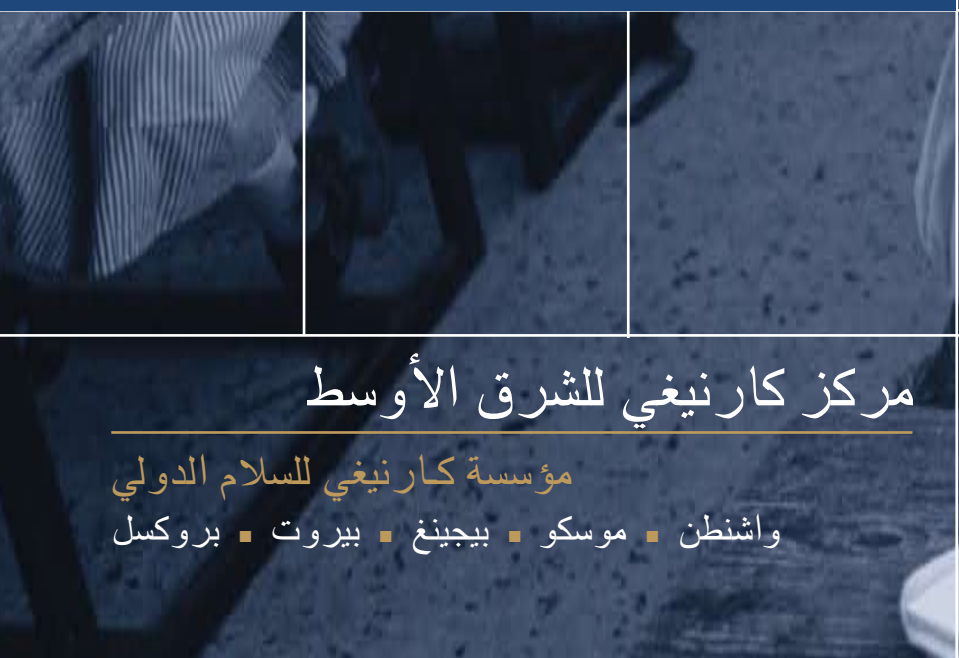
أوراق
كارنيغي



التربية من أجل المواطنة في العالم العربي: مفتاح المستقبل

محمد فاعور
ومروان المعشر

الشرق الأوسط | تشرين الأول/أكتوبر 2011



مركز كارنيغي للشرق الأوسط
مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي
واشنطن ▪ موسكو ▪ بيجينغ ▪ بيروت ▪ بروكسل

أوراق كارنيغي

التربية من أجل المواطنة في العالم العربي:
مفتاح المستقبل

محمد فاعور
ومروان المعشر

الشرق الأوسط | تشرين الأول/أكتوبر 2011

مركز كارنيغي للشرق الأوسط
مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي

© 2011 **مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي. جميع الحقوق محفوظة.**

يمنع نسخ أو نقل أيّ جزء من هذا المنشور بأيّ شكل أو بأيّ وسيلة من دون الحصول على إذن خطي من مؤسسة كارنيغي. يرجى توجيه الطلبات إلى:

مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي
قسم المنشورات
1779 Massachusetts Avenue, NW
Washington, D.C. 20036
United States
P +1 202 483 7600 F +1 202 483 1840
CarnegieEndowment.org | info@CarnegieEndowment.org

أو إلى العنوان التالي:

مركز كارنيغي للشرق الأوسط
برج العازارية، الطابق الخامس
رقم المبنى 1210 2026، شارع الأمير بشير
وسط بيروت التجاري
بيروت، لبنان
تلفون: 291 991 1 961
فاكس: 591 991 1 961
ص. ب: 11 – 1061 **رياض الصلح**
www.carnegie-mec.org
info@Carnegie-mec.org

يمكن تحميل هذا المنشور مجاناً من الموقع:
http://www.CarnegieEndowment.org
تتوفر أيضاً نسخ مطبوعة محدودة. لطلب نسخة أرسل رسالة عبر البريد الإلكتروني إلى العنوان التالي:
pubs@CarnegieEndowment.org

المحتويات

ملخص 1

مقدمة 3

إصلاح التعليم في البلدان العربية : فشل حتى الآن 4

التربية المواطنية : المفاهيم والتعريفات 7

التربية المواطنية : عنصر أساسي في إصلاح التعليم 9

أوضاع التربية المواطنية في بعض البلدان العربية 10

تحديات التربية المواطنية في الدول العربية 12

الأنظمة التعليمية 12

السياق 13

التمويل 15

الطريق إلى الأمام 15

الخلاصة 17

ملاحظات 19

نبذة عن المؤلفين 26

مركز كارنيغي للشرق الأوسط 28

ملخص

أي أفكار رومانسية في الغرب بأن في مقدور الانتفاضات العربية تأسيس ديمقراطية فورية في البلدان التي نجحت في إسقاط زعمائها، تبدو وقد تحطّمت بالفعل. فهذه الانتفاضات تبرهن، في ظل غياب الأحزاب السياسية القويّة وهياكل المجتمع المدني القابلة للحياة في معظم أنحاء العالم العربي، أنها مجرّد خطوة أولى في سياق عملية لن تتبع مساراً واضحاً، وستستغرق سنوات عدة قبل أن تتكشف. ستمر المنطقة بالكثير من التجربة والخطأ، وستشهد العديد من التقلّبات قبل أن تترسّخ فيها نظم سياسية واقتصادية مستقرّة.

بالطبع، التحدّي المتمثّل في استبدال القادة والأنظمة الحالية بأخرى تتبع القواعد الديمقراطية هو تحد هائل، وبالتأكيد ليس تلقائياً. وفيما يبدأ العالم العربي عملية التحوّل الطويلة هذه، فإن الحقيقة البديهية ولكن الواضحة والتي يتم تجاهلها في الغالب، هي أن الديمقراطية لن تزدهر إلا في ظل ثقافة تقبل التنوّع، وتحترم وجهات النظر المختلفة، وتنظر إلى الحقائق باعتبارها نسبية وليس مطلقة، وتتسامح مع الاختلاف في الرأي لابل تشجعّه. من دون هذا النوع من الثقافة، لايمكن لنظام مستدام للضوابط والتوازنات أن يتطوّر مع مرور الوقت لإعادة توزيع السلطة بعيداً عن السلطة التنفيذية؛ ولايمكن كذلك وضع آلية لكبح التجاوزات من جانب أي مؤسسة رسمية. وفي الوقت الذي تفتح فيه المرحلة الأولى من الانتفاضات الطريق أمام بناء الدولة بعد عقود من الحكم السلطوي، ستكتشف الشعوب في العالم العربي أن مجتمعاتها ليست مجهّزة بالمهارات والقيم اللازمة لقبول قواعد السلوك التعددي والمختلف.

وبالتالي، فإن تجاوز لحظة الفرح الغامر لايتطلّب تغييرات في البنية السياسية والأفراد وحسب (القانون الانتخابي والدساتير والقادة)، بل أيضاً تغييرات جادة ومستدامة في النظم التعليمية للبلدان. فالجهود الحالية لإصلاح التعليم في المنطقة تركّز بشدّة على جوانب «فنّية»، مثل بناء المزيد من المدارس، وإدخال الحواسيب إلى المدارس، وتحسين درجات الاختبار في الرياضيات والعلوم، وجسر الفجوة بين الجنسين في مجال التعليم. وفي حين أنه ضروري وهام، إلا أن التركيز الحالي للإصلاح يفتقر إلى عنصر إنساني أساسي؛ فالطلاب في حاجة إلى أن يتعلموا في سنّ مبكرة جداً ماذا يعني أن يكونوا مواطنين يتعلمون كيف يفكّرون ويبحثون وينتجون المعرفة، ويسألون ويبتكرون بدل أن يكونوا رعايا للدولة تعلّمهم ماذا يفكّرون وكيف يتصرّفون. هذه الخصائص ضرورية إذا كانت المنطقة تريد الابتعاد عن الاعتماد التقليدي على «الريعيات» على شكل أموال نفط ومساعدات خارجية، لتقترب من نظام يمكّن مواطنيها من خلال المهارات اللازمة من بناء اقتصادات ذاتية التوليد ومزدهرة، والوصول إلى نوعية الحياة التي يمكن أن تتحقق من خلال احترام التنوّع، والتفكير النقدي والإبداع، وممارسة المرء لواجباته وحقوقه كمواطن فعّال.

مقدمة

منح العديد من برامج التربية المواطنية في بلدان أوروبا وأميركا الشمالية الطلاب مهارات أساسية وحاسمة بالنسبة إلى العملية الديمقراطية، الأمر الذي أثّر على نوايا الطلاب واستعداداتهم للمشاركة المدنية والسياسية.[1] هذه البرامج شجّعت بعض السلوكيات مثل المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والكفاءة الشخصية. وباكتسابهم هذه المعارف والمهارات، يصبح الطلاب أكثر استعداداً لخدمة وتطوير المجتمعات من حولهم.[2] وقد وجدت دراسة دولية حديثة أن ثمة علاقة مباشرة بين معارف الطلاب عن مجتمعهم المدني وبين مستوى انخراطهم الفعلي فيه.[3] علاوة على ذلك، يمكن حتى للممارسة البسيطة للديمقراطية في المدرسة، من خلال الانتخابات الطلابية، أن ترفع مستويات فاعليّة الطلاب.

الديمقراطية لن تزدهر إلا في ظل ثقافة تقبل التنوّع، وتحترم وجهات النظر المختلفة، وتنظر إلى الحقائق باعتبارها نسبية وليس مطلقة، وتتسامح مع الاختلاف في الرأي لا بل تشجعّه.

في دراسة الجهود الحالية لإصلاح التعليم في العديد من البلدان العربية، ثمّة مايبرّر طرح مجموعة من الأسئلة الرئيسة المتعلقة بالتربية المواطنية: هل يُعَلَّم الطلاب معنى أن يكون الواحد منهم مواطناً؟ وهل يعرفون في سن مبكرة – ليس من خلال التعليم الرسمي وحسب، بل، وهذا هو الأهم، من خلال الممارسة – أنه عادة مايكون هناك أكثر من جانب واحد لأي قضية معينة؛ وأنه يتعيّن عليهم السعي إلى معرفة ومناقشة الجوانب العديدة لهذه القضية؟ وهل يُعَلَّمون أن يسألوا ويستفسروا ويشاركوا ويعملوا في فرق، ويتواصلوا؟ وهل يُعَلَّمون أن يبقوا مخلصين لقيم الحرية والمساواة واحترام حقوق الإنسان؟ أم أن «المعرفة» تُلَقّن لهم بطريقة تحاول منع طرح الأسئلة؟

إن أجيالاً بكاملها في العالم العربي ترعرعت في ظل فكرة أن الولاء للدولة يعني الولاء للحزب السياسي الحاكم، أو النظام، أو الزعيم، وأن التنوّع والتفكير النقدي والفروق الفردية خطيرة ومتقلّبة. هذا النوع من التربية المواطنية عتيق للأسف، ومع ذلك من المشكوك فيه أن الجهود المبذولة حالياً لإصلاح التعليم في العالم العربي ستصحّح ذلك. كذلك، ثمّة اليوم تحالف غير مكتوب بين الحكومات من جهة، وبين الأحزاب السياسية السلطوية والمؤسسات الدينية، من جهة أخرى – وهما القوتان السياسيتان الكبريان في العالم العربي – ضدّ أي إصلاح جذري للتعليم. فكلا الجانبين يريدان أن تكون صيغتهما وتفسيرهما هما الوحيدان التي تنقل إلى الجيل المقبل، وذلك بهدف احتكار مايتم تعليمه للطلاب حول التاريخ والدين والقيم. وهكذا، ليس من المفترض بالطلاب أن يسألوا، أو يفكّروا في، أو يحلّلوا أو يعاينوا، أي تفسيرات أخرى.

والحال أنه لم يكن هناك أي اهتمام حقيقي بإجراء إصلاح شامل للتعليم. بدلاً من ذلك، تم تركيز الإصلاح على الجوانب «التقنية». بيد أن التحسينات التي أدخلت على البنية التحتية المادية للمدارس، وحتى التعديلات التي أجريت على المناهج، تبقى ذات قيمة محدودة، مالم تقترن باستثمار أكبر بكثير في البنية الأساسية البشرية للمواطنين الأحرار والديمقراطيين. وفيما تحاول المجتمعات العربية التعويض عن الوقت الضائع بسبب عقود من الركود السياسي، لايمكنها أن تتجاهل أهمية النظم التعليمية التي تركّز على المواطنة الحقيقية في جميع جوانبها.

إصلاح التعليم في البلدان العربية: فشل حتى الآن

حاولت معظم الحكومات العربية إدخال تحسينات على نظمها التعليمية من خلال التصدي للجوانب «التقنية» أو «الهندسية» بشكل رئيس. فقد أفادت دراسة أجراها البنك الدولي بأن منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، التي تضم ثمانية عشر بلداً عربياً، استثمرت بكثافة في التعليم: نحو 5 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي على مدى السنوات الأربعين الماضية. وحدّدت الدراسة 34 برنامج إصلاح للتعليم في أربعة عشر بلداً، شمل أكثر من 900 من التدابير الإصلاحية، أي بمتوسط 65 إصلاحاً للبلد الواحد.[4] وغطّت تدابير الإصلاح جوانب مثل علم أصول التدريس والقدرة التعليمية والإدارة.[5]

لم يكن هناك أي اهتمام حقيقي بإجراء إصلاح شامل للتعليم. بدلاً من ذلك، تم تركيز الإصلاح على الجوانب «التقنية».

تبيّن إحصاءات التعليم أن جميع الدول العربية تقريباً حققت مكاسب كبيرة في مجال توسيع التعليم الابتدائي المجّاني، وإلى حدّ أقلّ التعليم الثانوي. وقفز متوسط معدل الالتحاق الصافي بالمدارس الابتدائية في الدول العربية من 75 في المئة في العام 1999، إلى 84 في المئة في العام 2008. في المدارس الثانوية، تجاوز معدل الالتحاق الصافي في دول عدة نسبة 70 في المئة في العام 2007,[6] كما ارتفع متوسط عدد سنوات الدراسة من مجموع السكان الذين تتراوح أعمارهم بين خمسة عشر عاماً وأكثر في كل بلد بشكل ملحوظ منذ العام 1960.[7]

على الرغم من هذا التقدم، من غير المرجّح أن تصل دول عربية عدة إلى المستويات المستهدفة المحدّدة من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة «اليونسكو» في سعيها من أجل «التعليم للجميع» بحلول العام 2015. إذ إن معدلات الالتحاق الصافية بالمدارس الابتدائية في تلك الدول تقل كثيراً عن 70 في المئة، وهي لم تحقّق حتى الآن المساواة بين الجنسين. ولايزال المعدّل العام لأميّة الكبار في المنطقة العربية مرتفعاً (28 في المئة في العام 2006).[8] هذا علاوة على أن معدّلات التسرّب الدراسي مرتفعة، وكذا الحال بالنسبة إلى معدّلات الرسوب (الإعادة) في المدارس الابتدائية، التي تزيد عن 10 في المئة في بعض البلدان.[9] ثم أن وضع الطفولة المبكرة والتعليم والرعاية في المنطقة العربية لايزال غير مُرضٍ، ويقلّ معدل الالتحاق الإجمالي (نسبة الأطفال الملتحقين في مرحلة ماقبل المدرسة) عن 20 في المئة، وهو أقلّ بكثير من المتوسط العالمي البالغ 41 في المئة.[10]

يشير تقييم البنك الدولي إلى أنه لايجري استثمار جهود الإصلاح التي تقوم بها الحكومات العربية في مجال تحسين الجودة. فقد ركّز الجزء الأكبر من تدابير الإصلاح (76 إلى 93 في المئة) في مستويات ماقبل الروضة والتعليم الأساسي والثانوي على البعد «الفني» للإصلاح، مثل بناء المدارس وتوفير المواد التعليمية والكتب المدرسية في المقام الأول. وقد حلّ هذا محلّ أهداف رأس المال البشري المتمثّلة بتحسين العدالة والكفاءة والجودة.[11]

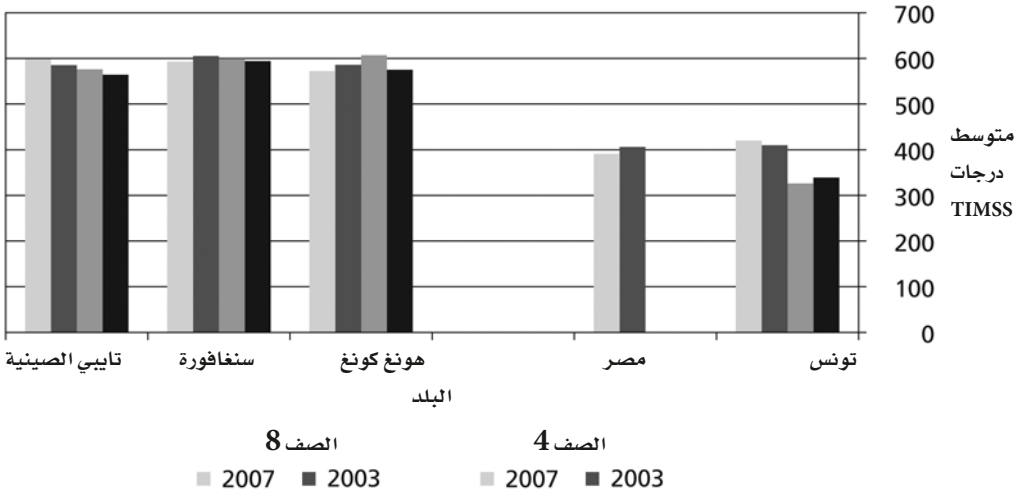
وحين يتعلق الأمر بمخرجات تعلّم الطلبة، تبوء معظم النظم التعليمية العربية بالفشل. فهي لاتنتج خرّيجين من ذوي المهارات والمعرفة اللازمة للمنافسة بنجاح في الاقتصاد العالمي اليوم.[12] وقد فشلت برامج الإصلاح التي تم تنفيذها في دول عدة في معالجة المكوّنات الهامة للنظام التعليمي التي تعكس جودة التعليم، مثل مؤشرات الأداء، ومهارات المواطنة، وأساليب التدريس والتقييم، ووضع ومؤهلات المعلمين، والحوكمة والمساءلة.[13]

لم تسفر مبادرات إصلاح التعليم عن أي تغيير ملموس في طرق التدريس، إذ لايزال التدريس في معظم الدول العربية توجيهياً، يوجّهه المعلم، ولايساهم في تشجيع التفكير النقدي والإبداع والقدرة على حل المشاكل.[14] والمعلمون في الفصول الدراسية يتواصلون باستخدام الكتب المدرسية التي تحوي معرفة غير قابلة للنقاش.[15] ويعتمد تقييم تعلّم الطلاب على استظهار التعريفات والحقائق والمفاهيم أكثر منه على القدرة على التفكير النقدي، كما لوحظ في الاختبارات القومية والدولية.[16]

لقد أحرز طلاب الصفين الابتدائي والثامن متوسط من الدول العربية الذين شاركوا في الاختبارات الدولية في برنامج (الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم - TIMSS) في الرياضيات والعلوم في العام 2003 والعام 2007، درجات أقلّ من المتوسط بشكل ملحوظ.[17] وبالمثل، كانت درجات تلاميذ الصف الرابع الذين شاركوا في اختبار (البرنامج الدولي لتقييم الطلبة - PISA) في القراءة والرياضيات والعلوم في العام 2003 والعام 2009 أقلّ كثيراً من المتوسط.[18] وسُجّلت النتيجة نفسها بالنسبة إلى الطلاب ممن هم في سن الخامسة عشرة من الدول العربية الذين شاركوا في اختبار (التقدم في الدراسة الدولية لمعرفة القراءة - PIRLS) الدولي بشأن الإنجاز في القراءة في العام 2006،[19] وعلى الرغم من الاختلافات في الأداء في هذه الاختبارات من دولة إلى أخرى، فإن النتائج تثبت بما لايقبل الجدل أن مستويات التحصيل التعليمي في النظم التعليمية العربية منخفضة عموماً.[20]

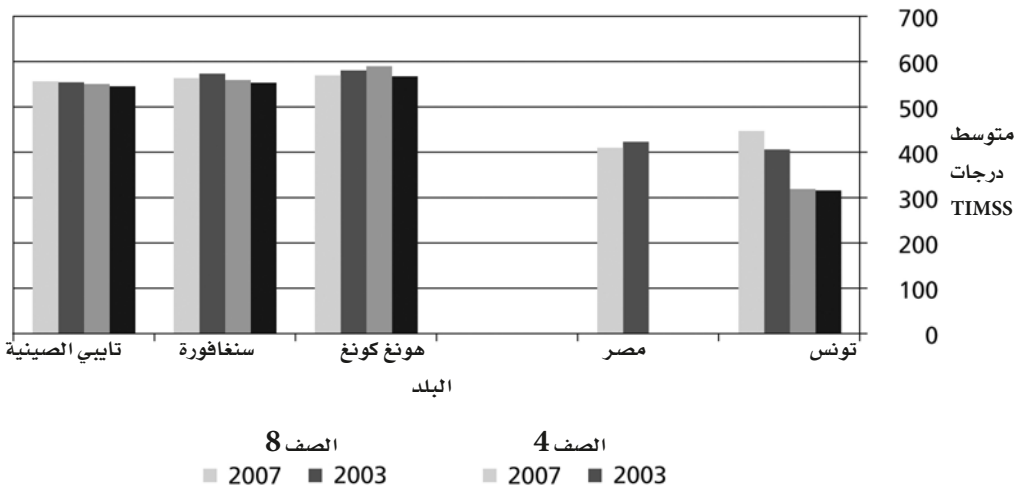
في تونس، وعلى الرغم من التغييرات التي أدخلت على النظام التعليمي في ظل حكم زين العابدين بن علي في الأعوام 2000 و2002 و2004، لم يتحسّن الأداء الأكاديمي للطلاب. وأظهر طلاب الصف الرابع والثامن الذين شاركوا في الاختبارين الدوليين (الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم - TIMSS)، و(البرنامج الدولي لتقييم الطلبة - PISA) بين العامين 1995 و2007 أداءً ضعيفاً بصورة مستمرة. في اختبار الرياضيات (TIMSS)، أحرز طلاب الصف الرابع التونسيون في العام 2007 درجات أسوأ من التي حصلوا عليها في العام 2003، حيث انخفض متوسط درجاتهم بصورة كبيرة عن المتوسط العالمي (الشكل 1). كما أخفق تلاميذ الصف الرابع التونسيون الأكثر كفاءة في الاقتراب حتى من مستوى الكفاءة الوسطي للطلاب في الدول الخمس الأعلى أداءً. السيناريو نفسه ينطبق على أداء طلاب الصف الرابع في العلوم، على الرغم من أن متوسط درجاتهم تحسّن بشكل طفيف من 2003 إلى 2007 (الشكل 2). وقد سجّل التونسيون من طلاب الصف الثامن أيضاً درجات أقل بكثير من متوسط مقياس (TIMSS) في الرياضيات والعلوم، على الرغم من أن معدل درجاتهم في كل المجالات تحسّن من 2003 إلى 2007. وفي اختبار (PISA) الدولي في الرياضيات والعلوم وحل المشكلات، سجّل الطلبة التونسيون درجات أقلّ كثيراً من المتوسط في كلا العامين.[21] كما استمر السجل الضعيف في نوعية التعليم في مصر في عهد نظام

الشكل 1. الإنجاز في الرياضيات، الصفّان الرابع والثامن



المصدر: http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_M_IR_Chapter1.pdf

الشكل 2. الإنجاز في العلوم، الصفّان الرابع والثامن



المصدر: http//timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_S_IR_Chapter1.pdf

الرئيس المطاح به حسني مبارك. وكان التحسّن في نتائج التعلّم الناجمة عن خطط الإصلاح القومية التي بدأت في العام 1997، وتنفيذ برنامج «المعايير القومية للتعليم في مصر» في العام 2003، معدوماً. فقد أحرز طلاب الصف الثامن الذين شاركوا في الاختبارات الدولية (TIMSS) في الرياضيات والعلوم درجات ضعيفة في العامين 2003 و2007، وانخفضوا بكثير إلى مادون المتوسط الدولي لمقياس TIMSS. وبدلاً من أن يتحسّن، انخفض متوسّط درجاتهم في مادة الرياضيات بالفعل من 2003 إلى 2007. في مادة العلوم، انخفض متوسط درجات طلاب الصف الثامن المصريين من 2003 إلى 2007. وكما هو الحال في تونس، أخفق معظم الطلاب المصريين الأكثر كفاءة في اختبارات TIMSS في الوصول إلى متوسط درجات

الطلاب في البلدان الخمسة الأعلى أداء في مادتي الرياضيات والعلوم. حتى بين ألمع الطلاب المصريين الأكثر قدرة، فإن الأداء غير مُرض.[22]

تبيّن الأمثلة السالفة من مصر وتونس أن إصلاح التعليم في الدول العربية فشل في تحسين تعلّم الطالب، لكن ذلك ليس مفاجئاً، إذ لم تركّز جهود الإصلاح على التربية المواطنية ولا على مهارات القرن الحادي والعشرين.[23] إن إعادة توجيه التركيز في عملية الإصلاح باتجاه تطوير هذه المهارات ستكون مهمة صعبة بالتأكيد، نظراً إلى أنها تعزّز القيم والسلوك الذي من المحتمل أن يزعزع استقرار الأنظمة الراسخة. وفي هذه الأثناء، في مصر وتونس، حيث يجري تفكيك الأنظمة الاستبدادية وتبرز الديمقراطيات «قيد الإنشاء»، ينبغي الترحيب بهذا التحوّل في إصلاح التعليم في اتجاه المواطنة من قبل الأنظمة الجديدة من أجل دعم التحوّلات السياسية والاجتماعية فيهما.

التربية المواطنية: المفاهيم والتعريفات

التربية المواطنية ليست ظاهرة عالمية حديثة في المراحل الدراسية ماقبل الجامعية، إذ تعود بداياتها إلى كتابات أفلاطون وأرسطو. كان أفلاطون مدافعاً عن «التعليم الحقيقي» الذي «يلهم المتلقّي برغبة عاطفية وحماسية لأن يصبح مواطناً مثالياً».[24] وكان أرسطو ينظر إلى المواطن بوصفه مقيماً حراً في الدولة - المدينة ويشارك مباشرة في الحكم.[25] وعلى مدى قرون، كان الهدف الرئيس للنظم التعليمية الغربية هو إعداد الطلاب للقيام بأدوار المواطنة. كانت هذه الأدوار تتطوّر باستمرار وتتّخذ معانٍ جديدة في الاستجابة للتغيّرات القانونية والثقافية والاجتماعية والسياسية، ولاسيما الثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر، والحركات الطلابية في أوروبا في ستينيات القرن الماضي، وحركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة في أواخر الخمسينيات والستينيات.[26] وقد كان علماء الاجتماع البارزين مثل مونتسكيو وروسو مفيدين ليس لجهة تطوير معنى المواطنة وحسب، بل أيضاً في رعاية فكرة تحدّي الوضع القائم وإقامة نظام سياسي جديد.

في الآونة الأخيرة، تم إدخال عناصر التربية المواطنية في المؤتمر العام لليونسكو في العام 1974، الذي أصدر «التوصية بشأن التربية من أجل التفاهم الدولي والتعاون والسلام والتربية في مجال حقوق الإنسان والحريات الأساسية». واستند هذا الموقف إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في العام 1948، وتبعه إطار العمل في العام 1995، الذي شمل أيضاً التعليم من أجل الديمقراطية. ويحظى بالقدر نفسه من الأهمية إعلان الأمم المتحدة لحقوق الطفل في العام 1959، والاتفاقية الأخيرة بشأن حقوق الطفل، وهي وثيقة ملزمة لجميع أعضاء الأمم المتحدة منذ العام 1989 .[27]

على الرغم من أن مصطلح «المواطن» صُكّ في الغرب وتمّ تطويره كمفهوم من قبل المفكرين الغربيين، إلا أنه ليس خصيصة غربية من دون مدلول عالمي، بل هو مفهوم عالمي يمكن تطبيقه على كل مناطق العالم. في المنطقة العربية، كلمة «مواطن» هي اسم مرتبط بجذر كلمة «وطن»، التي استخدامها العرب منذ عصر ماقبل الإسلام. وهي تشير إلى مكان إقامة المرء الدائمة، أو الموطن.[28] وثمّة إشارة إلى ذلك في أحاديث للنبي محمد.[29] وفي تعبير مشهور على نطاق واسع في كتاب «نهج البلاغة»، قال الإمام علي بن أبي طالب «الفقر في الوطن غربة والغنى في الغربة وطن».[30] وفي حين أن مصطلح مواطن لاوجود له في الفقه الإسلامي، إلا أنه موجود بوصفه فكرة في أكثر من نص وحدث في التاريخ الإسلامي.[31] والأهم من

ذلك، هو أن الدلالات الغربية للمواطنة، مثل وجود عقد اجتماعي بين الفرد والحاكم على أساس الإرادة الحرة، ومفاهيم المساواة والتسامح، والعدالة الاجتماعية، متوافقة مع الإسلام.[32] وبالتالي، فإن تدريس هذه المفاهيم في المجتمع الإسلامي لن يعتبر معادياً أو لاإسلامياً.

اليوم، يرتبط مفهوم التربية المواطنية بالتربية المدنية وإن كان متميزاً عنها. إذ يشير مصطلح «مدني» إلى «آليات ومبادئ وعمليات صنع القرار، والمشاركة، والحوكمة، والرقابة التشريعية» الموجودة في المجتمعات.[33] وتتناول التربية المدنية المعرفة وفهم المؤسسات السياسية، ومفاهيم وعمليات الحياة المدنية. وهي تشمل أيضاً التربية من أجل حقوق الإنسان والسلام والديمقراطية. كما تتضمن التربية المدنية مفاهيم تتعلق بحقوق الفرد في تعلّم العمليات الديمقراطية للحكم.

«التربية من أجل المواطنة» تشمل فكرتين أخريين: «التربية عن المواطنة» و«التربية من خلال المواطنة».

إن التربية المواطنية مفهوم أوسع. فإضافة إلى المعرفة والفهم، تشجّع التربية المواطنية «فرص المشاركة في المجتمع المدني والأهلي على حد سواء»، إضافة إلى سبل التفاعل مع المجتمع وتشكيل جماعة المرء ومجتمعه.[34] ويتم تدريس المواطنة المسؤولة أولاً من قبل الوالدين إلى جانب القيم والمواقف المدنية الأخرى، وتتولّى المدارس القيام بهذا الدور في وقت لاحق، بدءاً من مرحلة ماقبل المدرسة أو الصفوف الابتدائية.

من المفيد من الناحية المفاهيمية وضع مجموعة المقاربات للتربية المواطنية في مختلف البلدان في سلسلة متّصلة (الشكل 3). في أحد طرفيها، هناك الحد الأدنى من التفسير، المتمثّل بتعليم حقوق وواجبات المواطنين. وهو يقوم على التعليم الرسمي والتدريس التوجيهي، مع توفير فرصة ضئيلة لتفاعل الطالب ومبادرته. وفي الطرف الآخر، هناك التفسير الأشمل المتمثّل بالتربية المواطنية. وهو يقوم على مزيج من المقاربات الرسمية وغير الرسمية، وهو تشاركي وشامل، ويشجّع على التحقيق، والنقاش، والتفكير النقدي.[35]

الشكل 3 التربية المواطنية سلسلة متّصلة

التفسير الأدنى ←	التفسير الأشمل
التربية المدنية	التربية المواطنية
إقصائية	شمولية للجميع
نخبوية	ناشطة
رسمية	تشاركية
موجّهة نحو المحتوى	موجّهة نحو الناحية الإجرائية
تستند إلى المعرفة	تستند إلى القيم
نقل تعليمي وتوجيهي	تفسير تفاعلي

المصدر: مُقتبَس من «التربية المواطنية: مقارنة دولية» **Citizenship Education: An International Comparison**، دايفد كير، 11 نيسان/أبريل 1999.

بسبب عدم وجود مفهوم موحّد للمواطنة في الدول العربية، فإن هذه الورقة تعتمد على التعريف الوارد في الدراسة الدولية للتربية المدنية والمواطنية (ICCS) التي أجريت في العامين 2008-2009. وفقاً لتلك الدراسة، تشمل التربية المواطنية ثلاثة جوانب رئيسة هي: (1) معرفة المفاهيم المدنية ونظم وعمليات الحياة المدنية، (2) مهارات المشاركة المدنية، وحل المشكلات، والتفاوض، و(3) القابلية، وحسّ الانتماء والقيم والأخلاق.[36] والغرض من ذلك هو تطوير ثقافة متكاملة ومواطنين مسؤولين يعرفون حقوقهم وواجباتهم القانونية، وتطبيق هذه المعرفة لتقييم السياسات والممارسات الحكومية. علاوة على ذلك، فإن رعاية الطلاب ليصبحوا مواطنين يعملون من أجل الصالح العام لها تأثير إيجابي على جماعاتهم ومجتمعاتهم. وينطوي تطوير مهارات وكفاءات المواطنة على فائدة إضافية تتمثّل في تمكين الطلاب من المنافسة بنجاح في سوق العمل العالمية المتغيّرة بسرعة وهم يقتربون من مرحلة البلوغ.

هذه المقاربة، التي يمكن أن نطلق عليها «التربية من أجل المواطنة»، تشمل فكرتين أخريين: «التربية عن المواطنة» و«التربية من خلال المواطنة». التربية عن المواطنة هي مجرّد حد أدنى من التربية بشأن الحقوق والواجبات توفّر المعرفة والفهم حول التاريخ والسياسة. التربية من خلال المواطنة تعلّم الطلاب من خلال المشاركة في الأنشطة المدنية داخل المدرسة، مثل التصويت لمجلس المدرسة، وخارج المدرسة مثل الانضمام إلى جماعة مدافعة عن البيئة في المجتمع. «التربية من أجل المواطنة» تغطي أهداف كل من هاتين المقاربتين؛ بالإضافة إلى ذلك، هي تستهدف القيم والاتجاهات، وترتبط بتجربة الطلاب الكاملة في المدارس.[37] وتعدّ قيم المواطنة هذه أساسية لمقاربة التنمية البشرية[38] وتدعيم الأهداف الوطنية الأكثر شيوعاً للتربية المواطنية في كثير من البلدان: لتطوير قدرات الفرد وتعزيز تكافؤ الفرص وقيمة المواطنة.[39]

التربية المواطنية: عنصر أساسي في إصلاح التعليم

تلعب التربية من أجل المواطنة دوراً رئيساً في إصلاح التعليم عن طريق تشجيع معظم مهارات القرن الحادي والعشرين، إضافةً إلى «الكفاءات الأساسية للتعلّم مدى الحياة» الخاصة بالاتحاد الأوروبي وهي: التواصل باللغة الأم، والتواصل باللغات الأجنبية؛ والكفاءة في الرياضيات؛ والكفاءات الأساسية في مجال العلم والتكنولوجيا؛ والكفاءة الرقمية، والتعلّم مدى الحياة؛ والكفاءات الاجتماعية والمدنية؛ وروح المبادرة، والوعي والتعبير الثقافي.[40] وتسهم التربية من أجل المواطنة أيضاً في إصلاح البيئة الصفية ورعاية الثقافة الديمقراطية في المدرسة بأكملها بين الطلاب والمعلمين والإداريين. ولتطبيق هذه المقاربة في التربية المواطنية، يجب على الإداريين ومعلمي جميع المواد تطوير كفاءتهم في مهارات المواطنة من خلال برامج تنظّم أثناء الخدمة وبرامج التطوير المهني.

في أنحاء كثيرة من الولايات المتحدة، على سبيل المثال، تتجاوز برامج التربية المواطنية تدريس التاريخ، والمؤسسات والدستور الأميركي، ويتم أيضاً توفير فرص للطلاب لممارسة المهارات المدنية مثل حل المشاكل، والكتابة المُقنعة، والتعاون وبناء التوافق في الآراء، بالإضافة إلى التواصل مع المسؤولين الحكوميين حول قضايا هامة.[41] ويتطلّب تطوير ورعاية هذه المهارات مقاربة تعليمية وتعلّمية تؤكّد على النقاش المفتوح والتعلّم النشط الذي ثبت أنه أكثر فعالية من المقاربة القائمة على محاضرات تعليمية.[42] وقد تم تأكيد هذه الفعالية في دراستين دوليتين أجريتا على نطاق واسع،[43] ووجدتا أن مناخ الفصول الدراسية الذي يساعد أكثر على تحقيق مستويات عالية من المعرفة، يتميّز بالانفتاح على مناقشة القضايا السياسية

والاجتماعية.[44]

علاوة على ذلك، في بيئة الفصل الدراسي التي تعزّز التعاون والإبداع والحساسية الثقافية، يتعلّم الشباب العيش ليس داخل حدود مجتمعهم المحلي أو دولتهم القومية وحسب، بل أيضاً في أجزاء أخرى من العالم. وعندما يهاجر المزيد والمزيد منهم إلى دول أخرى للمنافسة والتواصل والعمل في فرق، تصبح كفاءتهم في هذه المهارات، ولاسيما في المواطنة المحلية والعالمية، أكثر أهمية. هذه المهارات تمكّن الشباب من مواجهة تحديات عالم معولم مثل تحركات السكان داخل الدول وفي ما بينها، وحقوق الأقليات، والانتفاضات الشعبية، والتحسينات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.[45] في المملكة المتحدة، على سبيل المثال، تحظى قضية كيفية إعداد الشباب على نحو كافٍ لمواجهة هذه التحديات بـ«اهتمام ملحّ» بالنسبة إلى واضعي السياسات التعليمية والتربويين.[46]

ويؤكّد الباحثون والناشطون أن التربية المواطنية تلعب دوراً هاماً في إصلاح التعليم. فهي «تحفّز الشباب وتلهمهم، لأنها وثيقة الصلة بحياتهم اليومية وهمومهم».[47] ومن خلال منح الطلاب شعوراً بالتمكين لتغيير مجتمعهم، من المتوقع أن يكون أثر التربية المواطنية على أداء التعلّم كبيراً. ومن دون التربية المواطنية، فإن محاولات إصلاح التعليم ستفقد أحد مفاتيح الكفاءة في القرن الحادي والعشرين، أي الكفاءة المدنية، التي تسهم أيضاً في تنمية معظم الكفاءات المطلوبة من أجل التعلّم مدى الحياة.

أوضاع التربية المواطنية في بعض البلدان العربية

مبادرات إصلاح التعليم في البلدان العربية، حيث تتوفر البيانات ويمكن الوصول إليها، إما تجاهلت التربية المواطنية أو تناولتها بصورة غير مرضية. وعادة ماتتضمن المناهج المدرسية أحد مكوّنات التربية المدنية - الذي يعكس إيديولوجية الدولة والقوانين والسياسات – إضافة إلى قسم خاص بالأخلاقيات القومية يؤكّد على القيم والمعايير الأخلاقية والدينية في الغالب. وتختلف المفاهيم والمحتوى وأساليب التدريس والتقييم اختلافاً كبيراً من دولة إلى أخرى، بل وأحياناً من مدرسة إلى أخرى داخل البلد نفسه، كما هو الحال في لبنان. هذا الاختلاف في المناهج والأنشطة الطلابية المتصلة بها ليس مفاجئاً نظراً إلى اختلاف الأنظمة السياسية والنظم التعليمية في المنطقة.

مع ذلك، في معظم الدول العربية، تغرس مناهج العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية في المدارس الطاعة والخضوع للنظام بدلاً من حرية الفكر والتفكير النقدي.[48] فقد خلص عدد من الباحثين، ممن قاموا بتحليل النظم التعليمية في مصر وتونس، إلى أن النظامين المُطاح بهما في البلدين أقاما، بصورة مقصودة نظماً تنتج طلاباً تابعين ومنقادين[49] وأقل ميلاً إلى تحدي سلطتهما. وقد اقتصر النشاط التشاركي المتاح للطلاب في المدارس العامة التونسية على الجمعيات الثقافية والنوادي الرياضية. فلم يُسمَح للطلاب بالمشاركة في المناقشات، ولم يتم التسامح معهم أو احترامهم إذا ما اختلفت آراؤهم عن آراء معلميهم.[50] وقد أوضحت سامية، وهي طالبة تونسية، قائلة: «المعلمون الشباب أكثر تفهّماً، إضافة إلى النساء، وأكثر استعداداً لاحترام الطالب، في حين أن كبار السن يقولون لنا (ولكن ماذا تعرفون أنتم؟)، الشباب ليس لديهم الحق في الوقوف في وجه من يكبرونهم سناً».[51]

في مصر، فشل المعلمون، والمناهج الدراسية، والأنشطة، والإدارة في المدارس العامة في تشجيع أو دعم القيم والممارسات الديمقراطية.[52] إذ توجد فجوة كبيرة بين مفهوم التربية المواطنية الذي تتبنّاه وزارة

التربية والتعليم وبين محتوى كتب الدراسات الاجتماعية. وقد أشارت دراسة تحليلية إلى أنه يتمّ التشديد على المناطق السياحية بدلاً من مفاهيم المواطنة في الكتب المدرسية لأن السياحة هي مصدر رئيس للدخل القومي.[53] ونادراً مايتم التطرق إلى المفاهيم الأساسية في التربية المواطنية مثل سيادة القانون والعدالة الاجتماعية والمشاركة السياسية. ومع ذلك تتم المبالغة في اعتماد المواطنين على الحكومة لتوفير السلع والخدمات. ويشيع مصطلح «السلطة» في كتب الدراسات الاجتماعية في مقابل مصطلح «المواطن» (بنسبة 1-2 تقريباً)، وهو مؤشر واضح على هيمنة الدولة على المواطنين.[54]

في الأردن، كانت أنشطة بناء القدرات، وخفض نسبة الأمية، وتوسيع نطاق رعاية الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي، والقضاء على الفجوة بين الجنسين، هدف عدد من مبادرات إصلاح التعليم التي قامت بها الحكومة، بيد أن أياً منها لم يؤكّد على التربية المواطنية. على سبيل المثال، حدّد مشروع «دعم إصلاح التعليم في الأردن من أجل اقتصاد المعرفة» (ERfKE) احتياجات المدارس وقاد عمليات تدريب المعلمين ومديري المدارس على أساليب التدريس الحديثة، والإشراف والقيادة والتقييم الذاتي، وإدماج التكنولوجيا في التدريس.[55] ولايتم التعامل مع مسألة التربية المواطنية في أي جزء من المشروع.

في السودان، يركّز برنامج الوكالة الأميركية للتنمية الدولية في مجال التعليم على التعليم الابتدائي، وتعليم الفتيات، وتدريب المعلمين، وتطوير المؤسسات. يهدف البرنامج إلى بناء القدرات البشرية والمؤسسية للوزارات وزيادة فرص الحصول على التعليم الأساسي، وتحسين نوعية الخدمات، وتعزيز الشفافية والمساءلة.[56] بيد أن إصلاح التعليم في السودان لايتناول عنصر المواطنة.

بدعم من الاتحاد الأوروبي، كانت الخطة الخمسية في سورية بين الأعوام 2006-2010 تهدف إلى زيادة فرص الحصول على التعليم، وتحسين تدريب المعلمين، وتعزيز التقييم، والحدّ من التسرّب الدراسي والرسوب (الإعادة)، وتطوير المناهج الدراسية، وإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى الفصول الدراسية.[57] هنا، أيضاً، خطة الدولة للإصلاح لم تتناول التربية المواطنية.

لقد حاول عدد من الحكومات العربية تصميم واستخدام مناهج وكتب مدرسية جديدة، وأنشطة ذات صلة تتناول قضايا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتربية المدنية والوطنية، مثل تربية الشخصية وحقوق الإنسان وحقوق الطفل، ودراسات السلام، وحل النزاعات. مثل هذه البرامج والمشاريع موجودة في المدارس الخاصة النوعية في بعض الدول العربية مثل مصر ولبنان وسلطنة عمان. لقد طوّرت هذه المدارس مناهج التربية المدنية الخاصة بها، جنباً إلى جنب مع خدمة مجتمعية إلزامية.[58] ومع ذلك، لاتوجد قاعدة بيانات شاملة تدرج هذه البرامج والمشاريع في قائمة أو تقيس فعاليتها بخصوص نتائج التعلّم. وعلى أي حال، معظم الدراسات التي نشرت حول التربية المدنية والمواطنية في الدول العربية، تعاني من محدودية كبيرة من حيث التغطية والصفة التمثيلية، وعمق التحليل.

من بين الاستثناءات التي تبرز هي دراسة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للتعليم والمواطنة في لبنان في العام 2007، التي صممت لتكون قابلة للمقارنة مع دراسة أجريت في العام 1999 من قبل الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، والتي حققّت في نتائج طلاب الصف التاسع. وبالمقارنة مع 28 دولة أخرى شاركت في الدراسة في العام 1999، تم تصنيف لبنان بين المجموعة الأدنى أداءً من البلدان. كان رصيده في معرفة المحتوى المدني هو الأعلى بين هذه المجموعة، ولكن رصيده في المهارات المدنية كان ثالث أدنى رصيد. إحدى النتائج الجديرة بالملاحظة هي أن الطلبة اللبنانيين سجلوا الدرجات الأدنى حول مسألة المساءلة في الأنظمة الديمقراطية.[59] كانت إجاباتهم في المجالات المختلفة متناقضة وصوّرت عدم توافق بين المفاهيم والمواقف والأعمال. على سبيل المثال، في حين أيّد الطلاب بشدة مفهوم المشاركة المدنية، كانت مشاركتهم الفعلية في الجمعيات التطوعية والأندية محدودة للغاية. وتشير الدراسة إلى وجود مواطن ضعف خطيرة في النظام التعليمي والمناخ المدرسي في لبنان، وإلى التأثير الطاغي للأسرة

على القيم الاجتماعية والسياسية للطلاب.[60]

يتضح من المعطيات الواردة أعلاه أن الالتزام السياسي بإنتاج طلاب مستقلين ومبدعين كان ضعيفاً في البلدان العربية لأسباب تتعلق بالحفاظ على الحكم، إذ أن القيام بذلك سينتج مواطنين قادرين على تحدّي السلطة، سواء كانت سياسية أم دينية أم تقليدية. فمن الناحية الجوهرية، يمثّل الطلاب المستنيرون وذوو التفكير المستقل تهديداً حيوياً لأوامر الحكومة القائمة. وبالتالي فإن النظم التعليمية في هذه البلدان غير مستعدة بشكل عام لتعزيز القيم الاجتماعية التي تزدهر في المجتمعات الديمقراطية. وبالتأكيد لم يتم التعبير عن الآراء المتنوعة، وهو ما أثّر في إبطاء وتثبيط محاولات إجراء مناقشة واعية، وحدّ من قدرة المواطنين على إصلاح حكوماتهم.

وفي الوقت الذي تسعى فيه دول مثل مصر وتونس إلى ترسيخ الديمقرطية، فإن درجة المشاركة الفعّالة من قبل المواطنين في الحياة العامة سوف تحدّد قوة ديمقراطياتها المتطورة. في الوقت الراهن، أكثر من ثلث سكان العالم العربي اليوم دخلوا أو هم على وشك الدخول إلى نظام المراحل التعليمية ماقبل الجامعية (حتى سن الرابعة عشرة).[61] وبالتالي، يمكن للتربية المواطنية في المدارس أن تلعب دوراً رئيساً في إعداد الملايين من الشباب العربي في الديمقراطيات الناشئة ليصبحوا مشاركين مستنيرين في مناطقهم وفي الحكومات الوطنية والمجتمع العالمي أيضاً.

تحديات التربية المواطنية في الدول العربية

يواجه التعليم من أجل المواطنة في البلدان العربية ثلاثة تحديات رئيسة هي: أوجه القصور في النظم التعليمية، والعوامل الظرفية الدولية والمحلية، والتمويل.

الأنظمة التعليمية

تشكّل أوجه القصور في النظم التعليمية في الدول العربية تحدياً خطيراً لمبادرات التربية المواطنية. ومن بين أوجه القصور الرئيسة، التي هي الأبرز والأكثر تكراراً، ضعف الحوكمة والإعداد غير الكافي للمعلمين.

- الحوكمة

لاشك أن نوعية التربية المواطنية تعتمد على الحكم الرشيد والإدارة على مستوى الحكومة المركزية وعلى مستوى المدرسة المحلية. ونظراً إلى طبيعة الأنظمة السياسية في الدول العربية، تضطلع وزارات التربية والتعليم بدور مركزي للغاية، ولاتزال خاضعة إلى سيطرة نظم الإدارة السلطوية. علاوة على ذلك، تفتقر معظم الوزارات إلى الرؤية والتخطيط الاستراتيجيين المناسبَين، والوحدات الإشرافية الفعّالة، والموارد البشرية المؤهّلة.

وفي ظل الحوكمة الضعيفة، سوف تواجه أي مبادرة جديدة في التربية المواطنية تحدي التعامل مع موظفين غير أكفاء، الكثير منهم فاسدون، أو مقاومون للتغيير، أو غير مبالين. ويتعيّن على قادة هذه المبادرات إيجاد طرق مبتكرة لتأمين الموافقة على برامجهم من الهيئات الحكومية والحفاظ على هذه

البرامج في ظل ظروف غير مواتية.

- المعلمون

لايمكن التقليل من شأن دور المعلمين في العملية التعليمية؛ حيث يعتبر المعلمون ونوعية التعليم «أهم العوامل التنظيمية المرتبطة بتحصيل الطلاب».[62] وترتبط الجودة في التعليم بقوّة بوجود المعلمين المؤهلين.[63] وبالتالي فإن توظيف المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً والاحتفاظ بهم أمر حتمي. ويتوقع من هؤلاء المعلمين أن يكونوا خلّاقين في التعامل مع مجموعة واسعة من المواقف، وتوفير احتياجات الطلاب المختلفة. يجب عليهم أيضاً تحسين معارفهم ومهاراتهم الفنية والاجتماعية وأساليب التدريس باستمرار. وبغضّ النظر عن كفاءتهم في مادة الموضوع، لابد من أن يكون المعلمون مؤهّلين لإعداد الطلاب للمواطنة الفعّالة كجزء من مهارات القرن الحادي والعشرين. على سبيل المثال، مدرسو العلوم ليسوا مسؤولين عن تدريس المنهاج الدراسي وحسب، ولكن أيضاً عن تعزيز ثقافة الفصول الدراسية التي تتميز بالإبداع والتفكير النقدي والتعاون والمسؤولية الاجتماعية.

يمثّل النقصُ في أعداد المعلمين ووضعهم ومؤهلاتهم عقبةً أخرى أمام جهود الإصلاح. إذ يعاني حوالى نصف الدول العربية، التي توجد بيانات كافية عنها، من نقص في أعداد معلمي المدارس الابتدائية المدرّبين.[64] وتفتقر نسبة كبيرة من المعلمين في معظم الدول العربية، في جميع المراحل الدراسية، إلى المؤهلات الأكاديمية الكافية، والإعداد الأكاديمي المناسب، والتدريب قبل الخدمة، والاستعداد لمواجهة تحدّيات مجتمع متغيّر.[65] ويعتبر راتب ووضع الوظيفة منخفضاً وفقاً للمعايير الدولية.[66] وتتفاقم هذه المشكلة بفعل عوامل سلبية مثل تغيّب المعلمين، وغياب التطوير المهني في المدارس. وكثيراً مايُثقَلُ كاهل المعلمين بواجبات لاترتبط بالتدريس مثل الإشراف على الطلاب في الملعب وأماكن الاحتجاز والمشاركة في أنشطة إدارية ولامدرسية.[67]

نظراً إلى هذا الوضع، سيكون حشد وتوفير التدريب قبل وأثناء الخدمة لأي برنامج جديد في التربية المواطنية صعباً. فإلى جانب إتقان معرفة موضوع المواطنة، يجب تدريب المعلمين على توجيه ومراقبة تطوير مهارات الطلاب وخبرتهم العملية على صعيد المواطنة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة في المدرسة وخارج المدرسة. علاوة على ذلك، لابد من تدريب المعلمين في جميع المواد الدراسية لتعزيز قيم المواطنة مثل المساواة، والنقاش المفتوح، والتفكير النقدي من خلال دمج هذه القيم في موادهم.

السياق

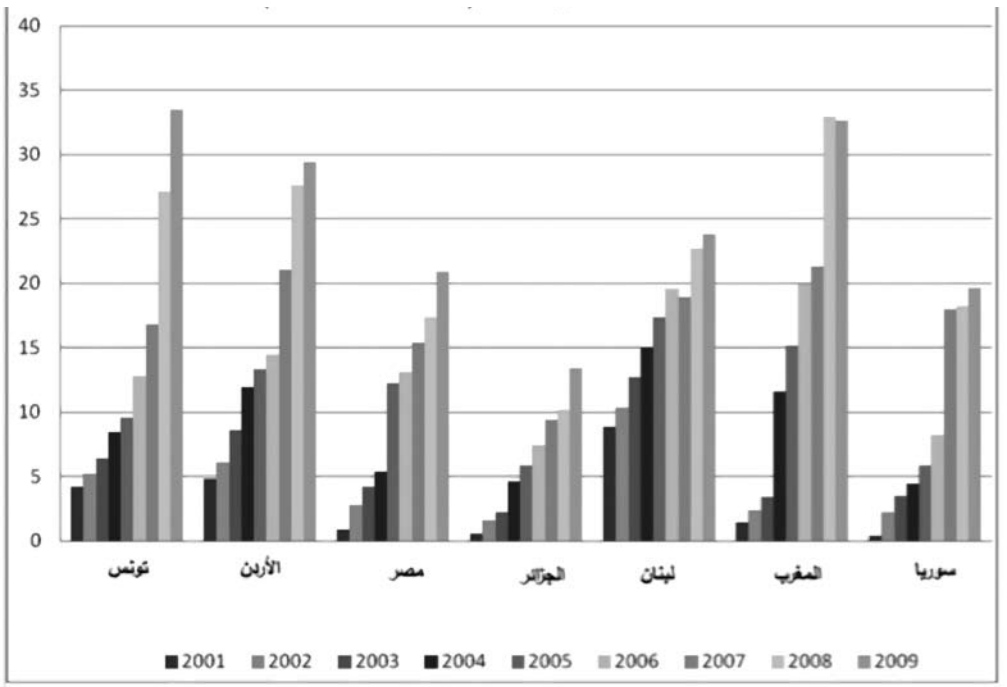
يمكن فهم التربية المواطنية بشكل أفضل عند وضعها في سياقها الدولي والمحلّي: السياق الدولي يشير إلى تأثير العولمة، في حين أن السياق المحلّي يشمل مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

- المحيط الدولي

تم تعريف العولمة على أنها مجموعة التغيّرات الاقتصادية والسياسية والثقافية الهامة في المجتمع التي تؤدّي إلى سياسة اجتماعية أكثر عالمية، بما في ذلك سياسة التربية المواطنية.[68] على الصعيد الاقتصادي، أنتجت العولمة تكنولوجيات معلومات واتصالات جديدة مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة

والإنترنت. وقد تغلغل انتشار وسائل الإعلام العالمية مثل محطات التلفزيون الفضائية والإنترنت، ويوتيوب، وشبكات التواصل الاجتماعي مثل فايسبوك وتويتر، في حياة الصغار والكبار على حد سواء.[69] في المنطقة العربية، يبين الشكل 4 ارتفاعاً سنوياً كبيراً في نسبة السكان الذين يستخدمون الإنترنت منذ العام 2001. ومع ذلك، لاتنظر كل شرائح المجتمع العربي إلى هذه التغييرات بإيجابية. فبعض الجماعات المحافظة المؤثرة، والتي تعارض بشدة انتشار القيم والقواعد الغربية، تضغط على الحكومات لفرض رقابة صارمة على مضمون وسائل الإعلام المعولمة الجديدة، بينما تستخدم بعض وسائل الإعلام هذه نفسَها لتعزيز مواقفها ووجهات نظرها المضادة.

الشكل 4. مستخدمو الانترنت (لكل 100 شخص)



المصدر: البنك الدولي، http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2

- السياق المحلي

طبيعة النظم السياسية والتعليمية، والخصائص الاقتصادية، وقوة المجتمع المدني، والقيم الاجتماعية هي عوامل ظرفية محلية تحدّد تعريف ومقاربة المواطنة في بلد معين. ويشير كل واحد من هذه المتغيرات إلى سلسلة متصلة من حالة متطرفة إلى أخرى. على سبيل المثال، النظام السياسي قد يتراوح بين الاستبداد وبين الديمقراطية المُعزَّزة. وتختلف الاقتصادات من غنية جداً إلى فقيرة جداً؛ من النظام الاشتراكي المركزي إلى نظام السوق الحرة الرأسمالي. علاوة على ذلك، يؤثّر تاريخ دولة ما والبنى الثقافية والاجتماعية والسياسية فيها بشكل كبير على السياق الذي يتم من خلاله تصوّر المواطنة وإدماجها في

منهاج التعليم. فالتقاليد والقيم الخاصة، المرتبطة بالمجتمعات الإسلامية، على سبيل المثال، تختلف عن تلك التي تستند إلى المسيحية أو الكونفوشيوسية.

وفي حين تُعتَبَر الخلفية الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمع ما المحيط الأساسي الذي يؤثّر في تعريفه للتربية الوطنية، يشكّل المنزل والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي مجموعة ثانية من العوامل.[70] الطريقة التي يتم بها تنظيم المدرسة، والوسائل التي يتم من خلالها نقل المناهج الدراسية، والتجربة التي يخرج بها الطلاب من تعليمهم، كلها عوامل سياقية من شأنها أن تؤثّر في كيفية تطبيق التربية المواطنية كمفهوم.

أوجه القصور الخطيرة في النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على الصعيدين المحلي والوطني في الدول العربية سوف تؤثّر في برامج التربية المواطنية فيها. الولاء لجماعة المرء العرقية أو الدينية قوي، حيث تسيطر القيم الاستبدادية؛ وفرص المشاركة في عمليات الحوكمة واتخاذ القرارات محدودة، ويتم تقييد حرية التعبير والمعتقد. وستشكّل مقاومة المتشددين والجماعات الدينية والأحزاب السياسية الاستبدادية للقيم الديمقراطية عقبة رئيسة. علاوة على ذلك، معظم الأنظمة السياسية غير ديمقراطية ويشوبها الفساد، فيما المساءلة العامة ضعيفة، ويتم حظر الحريات الليبرالية، والناس يعيشون في خوف دائم من القمع. في كثير من البلدان العربية، يعتمد العاملون في القطاع العام بشكل كبير على دولهم للحفاظ على مقوّمات عيشهم، ولاتزال معدّلات التسرب المدرسي والأمية مرتفعة.

ولذلك، سيكون من الصعب جداً إطلاق برنامج للتربية المواطنية في الأنظمة الاستبدادية الراسخة، لأن أهداف البرنامج وقيمه تتعارض مع مصالح النخب والجماعات الأخرى المهيمنة. على النقيض من ذلك، مثل هذه البرامج ستكون موضع ترحيب أكبر في الدول التي تشهد تحولات سياسية واجتماعية.

التمويل

بالنسبة إلى معظم البلدان العربية، ستنشب معركة شاقة للبدء في، والحفاظ على، برنامج مواطنة جديد باعتباره عنصراً رئيساً في إصلاح التعليم في مواجهة وجهات نظر محافظة قوية تركّز على تدريس المواد الأساسية في اللغة والرياضيات والعلوم. ويجري تضخيم هذا التحدّي عندما يتنافس المدراء على الموارد المالية الشحيحة المتاحة للنظام التربوي. ومن الصعب أيضاً تأمين الأموال عندما تواجه الدول صراعات محلية أو دولية عنيفة أو كوارث طبيعية تتسبّب في احتمال أن يتم تحويل تمويل التعليم إلى قضايا أمنية أو إلى الإغاثة في حالات الطوارئ.

ومع ذلك، من الممكن تنفيذ مقاربة «التعليم من أجل المواطنة» في ظل ظروف تمويل صعبة لأنها تقتصر على موضوع معين، إذ يمكن دمج أفكارها وموضوعاتها وطرق إيصالها في مواد مختلفة وأنشطة لامدرسية. ومع ذلك فإن التحدي يتمثّل في توظيف وتدريب المعلمين المؤهلين الذين يتوقون إلى تولّي هذه المهمة.

الطريق إلى الأمام

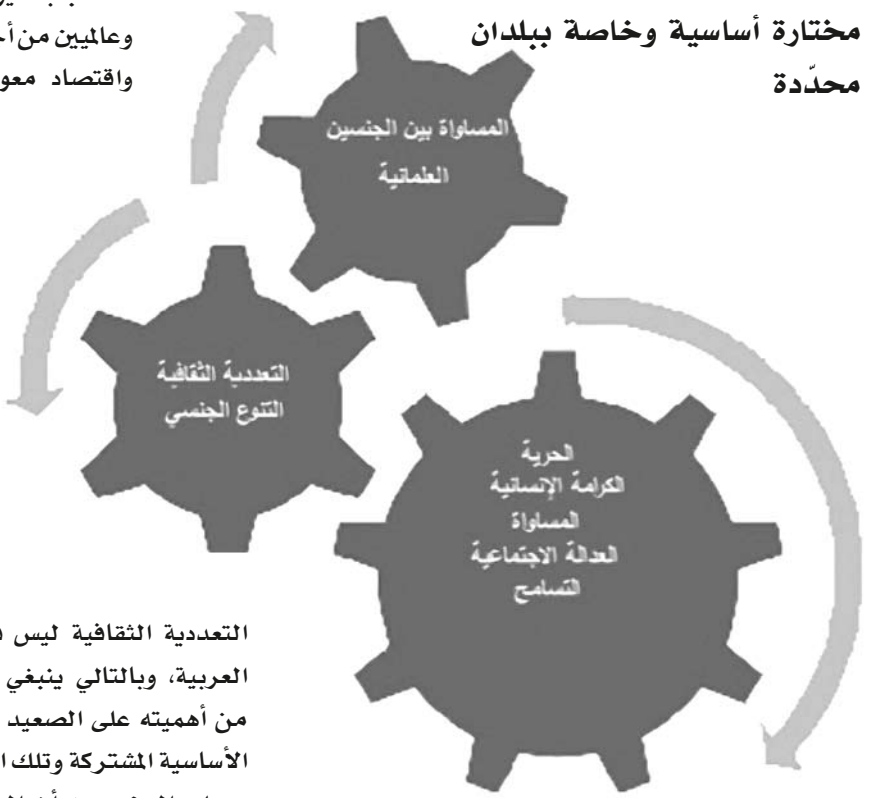
يُطلّ عدد من الباحثين على فهم دور المواطن اليوم على أنه مفهوم معاصر فريد مميز للتجربة الغربية، ويشكّكون في إمكانية تطبيق مفهوم المواطنة على المجتمع العربي.[71] ومع ذلك، اعتمدت العديد من الدول غير الغربية النظم الديمقراطية والدساتير المكتوبة، ودعمت المجتمع المدني.[72] ونظراً إلى قوة المطالب

بالديمقراطية المدفوعة محلياً على الرغم من أصلها الغربي، فمن المرجح أن تؤدّي إقامة الدول العربية لديمقراطيات جديدة إلى صنع تعريفات فريدة لـ«المواطن» و«المواطنة».

يجب أن تصل أي مبادرة عربية جديدة في مجال التربية المواطنية أولاً إلى تعريف واضح للمفاهيم والأهداف والمقاربات. وينبغي أن يتم تعريف مصطلحات ومفاهيم مثل «المواطن» و«الإنصاف» و«التنوع» و«حقوق الإنسان» و«الهوية» بشكل واضح. ومن الضروري أيضاً تحديد العلاقة بين المواطنة والهوية. في المنطقة العربية، يمتلك المواطن هويات متعددة تختلف من بلد إلى آخر، ولكن الأكثر شيوعاً هي الهويات الدينية والقبلية والعرقية والوطنية. ويحتاج أي برنامج للتربية المواطنية إلى تناول كل من هذه الهويات المتعددة الموجودة في بيئتها الاجتماعية. على سبيل المثال، الدين عنصر هام في إصلاح التعليم لأسباب عديدة. فتاريخياً، كان التعليم يتم في أماكن العبادة ويسيطر عليه رجال الدين، الذين عملوا كمعلمين وإداريين. والدين أيضاً ظاهرة ثقافية في جميع المجتمعات تقريباً، وهو ملاذ أخلاقي وعنصر من عناصر التنوّع الاجتماعي تتبنّاه الديمقراطية. مرة أخرى يكمن التحدي في توظيف المعلمين المؤهلين الذين يمكنهم رؤية المسائل من وجهة نظر أشخاص من الديانات الأخرى بخلاف ديانتهم.[73]

هذه الورقة تؤيد مقاربة «التربية من أجل المواطنة»، التي هي الأنسب لمواجهة آثار تغيّر المناخ العالمي وتعزيز أو تحفيز الإصلاح السياسي. التربية من أجل المواطنة تتوفر على بعد وطني إضافة إلى بُعد وطني فرعي على مستوى الدولة والمجتمع المحلي والأسرة والمدرسة. ومع ذلك، فقد أصبحت جميع الأحداث الهامة والقضايا والأماكن مترابطة، وطوّرت جميع النظم، بما في ذلك التعليم، أبعاداً عالمية (أو كونية، شاملة).

الشكل 5. مفاهيم مواطنة مختارة أساسية وخاصة ببلدان محدّدة



الشباب اليوم في حاجة إلى أن يكونوا مواطنين وطنيين وعالميين من أجل زيادة قدرتهم على المنافسة في عالم مترابط واقتصاد معولم. وهذا يتطلب إصلاح التعليم لامتلاك أهداف تعلّم محددة وأساليب وممارسات توصيل خطاب مبتكرة، تتوفر على مكوّن واضح في التربية المواطنية. هذا المكوّن يشمل مجموعة من مخرجات التعلّم الأساسية، والمهارات والقيم والتصرفات التي يمكن أن تنطبق على معظم، إن لم يكن جميع الدول العربية. وينبغي أن تكتسب هذه المجموعة قوة بوصفها شاملة وقابلة للتطبيق في الأوساط الاجتماعية المختلفة. ويمكن لكل بلد أن يضيف إلى هذا الأساس مايراه مناسباً ومفيداً في حالته الخاصة. على سبيل المثال، مفهوم التعددية الثقافية ليس في صلب الموضوع بالنسبة إلى جميع الدول العربية، وبالتالي ينبغي تجنبه كمفهوم أساسي مشترك على الرغم من أهميته على الصعيد العالمي. الشكل 5 يوضح العلاقة بين المفاهيم الأساسية المشتركة وتلك الخاصة بكل بلد.

على الرغم من أن السياقات داخل كل بلد تؤثر حتماً في المناهج

الدراسية لأي برنامج تربية مواطنية محدد، فإنه يتعين على الطالب عند وصوله إلى الصف الثاني عشر في أي بلد عربي أن يكون قادراً على تحليل والتفكير ملياً في هويات المرء المتعددة، وهيكل ووظائف النظام السياسي الوطني وغيره من الأنظمة الدولية، وحقوق ومسؤوليات الفرد القانونية والأخلاقية؛ ومفاهيم السلطة والامتيازات، والمساواة، والعدالة الاجتماعية، ونظم الاعتقاد والإيديولوجيات المتنوعة؛ والموضوعات والهياكل العالمية، والقضايا والأحداث المعاصرة الوطنية والإقليمية والعالمية.[74]

لكي ينافسوا في عالم اليوم المعولم، من الأهمية بمكان بالنسبة إلى الشباب العرب امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية التي تتم رعايتها، في جزء منها، من خلال التربية المواطنية في المدارس. فالقدرة على التفكير بشكل مستقل وخلّاق، والتواصل بشكل فعّال وتحليل ومراقبة عمليات التغيير، والاستجابة للحالات الصعبة هي التي ستفصل الفائزين عن الخاسرين في المنافسة العالمية.[75] الشباب العرب في حاجة إلى المدرسة التي تطوّر وتنمّي مناخاً تفاعلياً ينمّ عن الاحترام ويكون حساساً من الناحية الثقافية في الفصول الدراسية. في مثل هذا المناخ، تعرض فرص واسعة للطلاب للانخراط في عملية صنع القرار في المدرسة والمجتمع المحلي والانخراط في القضايا الوطنية والعالمية. علاوة على ذلك، ينبغي تطبيق مجموعة متنوعة من إستراتيجيات تقييم الأداء لاختبار هذه المهارات وسواها من مهارات حل المشكلات.[76]

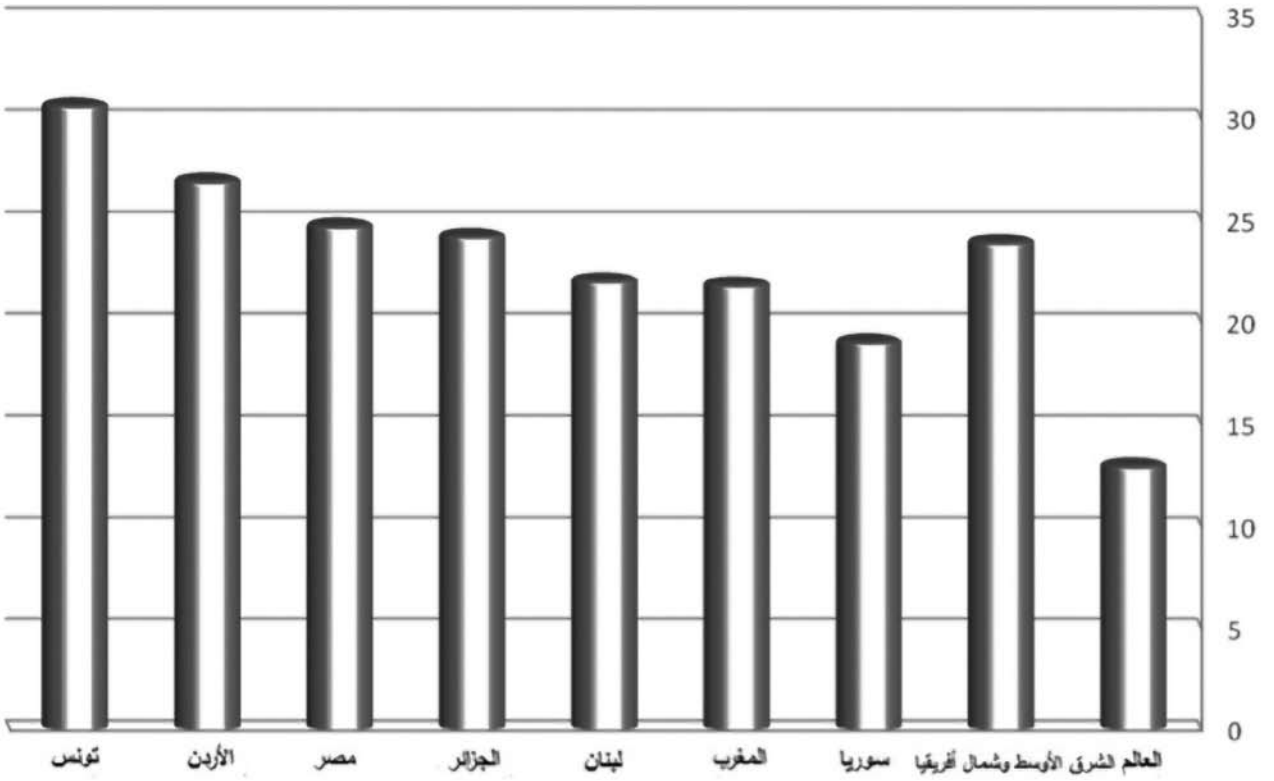
بالإضافة إلى المعرفة والمهارات والمناخ المدرسي، ينبغي أن تهدف التربية المواطنية في الدول العربية إلى تطوير القيم الاجتماعية والسياسية والتصرفات المناسبة، التي تعتبر محدّدات هامّة للسلوك. الإيمان بكرامة الإنسان والحريات الفردية والمساواة والمسؤولية، والحرص على الصالح العام من خلال الخدمة العامة هي نوع من القيم والتصرفات العالمية التي يتم نقلها بواسطة برامج التربية المواطنية والمناخ المدرسي الذي يشجع مثل هذه القيم.[77]

الخلاصة

التربية المواطنية في العالم العربي عنصر أساسي في إصلاح التعليم وفي تطوير مجتمعات تعدّدية في المستقبل، فضلاً عن النظم السياسية والنماذج الاقتصادية المستدامة. أحد التحديات الرئيسة التي تواجه تطبيق مثل هذه الإصلاحات التعليمية، وربما أكبرها، ليس ذا طابع فني بل يتعلّق أكثر بالإرادة السياسية. كانت المؤسسات السياسية والمؤسسات الدينية القوية تحتكر الحقيقة في العصر الحديث، ولم يَدْعُ أي منهما، ناهيك عن محاولة القيام بأي عملية جادّة يحصل بمقتضاها الطلاب على الأدوات والحرية اللازمة لمعرفة كيفية تحدّي السلطة. على العكس تماماً، سعت الحكومات إلى تعليم الطلاب بطريقة تجعلهم منصاعين ومن غير المحتمل أن يناقشوا السلطة السياسية. وفي الوقت نفسه، فشلت الحكومات فشلاً ذريعاً في خلق فرص عمل لعالم عربي تبلغ فيه نسبة من تقلّ أعمارهم عن ثلاثين عاماً 70 في المئة من السكان (الشكل 6).

سعت الحكومات إلى تعليم الطلاب بطريقة تجعلهم منصاعين ومن غير المحتمل أن يناقشوا السلطة السياسية.

الشكل 6. البطالة، إجمالي الشباب (نسبة إجمالي القوة العاملة، الأعمار 15-24)



المصدر: البنك الدولي،

http://databanksearch.worldbank.org/DataSearch/LoadReport.aspx?db=2&cntrycode=&sercode=SL.UEM.1524.ZS&yrcode=#

وفي غضون ذلك، عملت المؤسسات الدينية أيضاً على التمسك باحتكارها لتفسير الدين بطريقة ضيّقة لاتتناسب مع ممارسات الإسلام الأول، أو ممارسات علماء الدين الرئيسيين قبل مائة سنة خلت. ونتيجة لهذه الممارسات التي تهدف إلى حفظ الذات، حرمت أجيال كاملة من الطلاب من تحقيق إمكاناتهم الكاملة، ولم يتم إعدادهم للمنافسة في السوق المحلية أو العالمية. فالهدف كان خلق مجتمعات منصاعة والحفاظ عليه، فإن ماتم تحقيقه في الواقع هو العكس تماماً. فقد أثبتت الانتفاضات الأخيرة بما لايقبل الجدل أن الشعوب العربية لم تَعُد مستعدة للصمت إزاء فشل نظمها السياسية في توفير الحرية والخبز.

يجب أن يُعاد النظر في مقاربة إصلاح التعليم في العالم العربي برمّتها، ذلك أن جهود الإصلاح الحالية ضعيفة بشكل واضح.

لذلك، يجب أن يُعاد النظر في مقاربة إصلاح التعليم في العالم العربي برمّتها، ذلك أن جهود الإصلاح الحالية ضعيفة بشكل واضح. وينبغي أن يشير البحث في جهود إصلاح التعليم المختلفة الجارية في العديد من البلدان العربية إلى الفجوات الصارخة بين ماتشمله هذه الجهود وما لاتشمله، فضلاً عن اقتراح السبل الكفيلة بسدّ تلك الفجوات. إذ أن ماهو أكثر من النظم التعليمية سيعاني إذا لم يتم التعامل مع هذه المسألة بشكل جدّي. فقضية المستقبل المزدهر والديمقراطي والمتنوّع والسلمي للمنطقة، بحد ذاتها، على المحك.

ملاحظات

1 حدّد المركز الوطني الأميركي للتعلّم والمواطنة (NCLC) في دراسة أجراها في كل ولاية على حدة على الصعيد الوطني أن المهارات والتصرفات الإيجابية إزاء المشاركة في الحياة العامة هي العناصر الأكثر أهمية في تطوير مواطنين واعين ومؤهلين قادرين على تعزيز الديمقراطية. أنظر:

The Progress of Education Reform October 2010, vol. 11, no. 5, 1,www.ecs.org

للحصول على مزيد من التفاصيل حول التربية المواطنية في الولايات المتحدة، أنظر:

Tiffani Lennon, «ECS Policy Brief: Citizenship Education,» Education Commission of the States, July 2006, 110-, www.ecs.org/html/educationIssues/StateNotes/2006PolicyBriefs.pdf

تُطبَّق التربية المدنية بشكل أكثر صرامة في كندا؛ أنظر:

Alan M. Sears and Andrew S. Hughes, «Citizenship Education and Current Educational Reform,» Canadian Journal of Education, 21, 2, (1996): 123-42,www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE212-/CJE2103-2-Sears.pdf

في حالة إنجلترا، أنظر:

Thomas Benton et al., «Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): 6th Annual Report – Young People's Civic Participation in and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences,» National Foundation for Educational Research, Research Report DCSF-RR052, 2008, iv-v.

2

Neil Rose, «Citizenship education is integral to 'big society'» Guardian, January 19, 2011.

3 هذه الدراسة هي «الدراسة الدولية للتربية المدنية والمواطنة» للعام 2009، وهي أكبر دراسة دولية على الإطلاق تُجرى حول التربية الشؤون المدنية والمواطنة في 38 بلداً (ليس من بينها بلد من المنطقة العربية). وقد أجريتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، وهي مجموعة دولية مشتركة مستقلة مكونة من هيئات البحث الوطنية. أنظر:

Wolfram Schulz et al., ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower Secondary Students in 38 Countries, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2009): 251,http://www.icfes.gov.co/iccs/index.php/documentos/category/5?download-243%Ap-2009

4

Ahmad Galal, The Road Not Travelled–Education Reform in the Middle East and North Africa, World Bank (2008): 292-95., table A.1.

5

Ibid., table A.2

6

UNESCO statistics, available at www.uis.unesco.org.

7

World Bank data as cited in Galal, 2008, Table 1.5, 16.

8

UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2005, Education for All: The Quality Imperative (Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 2005), 16, http://unesdoc.unesco.org/images/0013137333/001373/e.pdf; EFA Global Monitoring Report 2009, Overcoming Inequality: Why Governance Matters, 6, http://unesdoc.unesco.org/images/0017177609/001776/e.pdf

9

UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2009, Regional Overview: Arab States, 5.

10

UNESCO, Early Childhood Care and Education Regional Report: Arab States, August 2010.

11

Galal, 151 and Table 5.2.

12

Galal, 77111-; and UNDP, Arab Human Development Report 2003: Building a Knowledge Society, 2003.

13

UNESCO, Education Policies and Strategies 14, Global Synthesis of the Findings of UNESS Documents: Progress Report (working document), April 2009, 12, 23, 30; G. Gonzalez et al., Lessons from the Field: Developing and Implementing the Qatar Student Assessment System, 20022006-, RAND Corporation (2009): 26, www.rand.org/pubs/technical_reports/TR620.html.

14

UNDP, Arab Human Development Report 2003, 53.

15

Ibid., 54.

16

EFA 2009, 9.

17 شاركت ست دول عربية في اختبارات TIMSS للعام 2003 مقارنة مع أربعة عشر بلداً في اختبارات TIMSS للعام2007. في اختبارات PIRLS للعام 2006، شاركت ثلاث دول عربية فقط. نتائج اختبارات TIMSS وPIRLS بحسب البلد متوفرة على الموقع التالي:

www.timss.bc.edu

18 شاركت أربع دول عربية فقط في اختبار PISAللعام 2009. نتائج PISA حسب البلد متوفرة على الموقع التالي:

www.oecd.org/dataoecd

19

UNESCO, Regional Overview: Arab States, EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education, 6, www.unesco.org/new/en/education/resources

20

UNDP, Arab Human Development Report 2003, 6.

21

For math results, see I. V. S. Mullis, M. O. Martin, and P. Foy (with J. F. Olson, C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora, and J. Galia), 2008, TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College), chapter 1, Exhibit 1.3; for science results, see M. O. Martin, I. V. S. Mullis, and P. Foy (with J. F.Olson, E. Erberber, C. Preuschoff, and J. Galia) 2008, TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, chapter 1, Exhibit 1.3.

22

Ibid.

23 يمكن تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين إلى فئات أربع هي : (1) «طرق التفكير» (الإبداع والابتكار والتفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعلم مدى الحياة)، (2) «طرق العمل» (الاتصال والتعاون)، (3) «أدوات للعمل» (محو أمية المعلومات، محو أمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، و(4) «مهارات للعيش في العالم» (المواطنة - المحلية والعالمية، الحياة والمهنة، المسؤولية الشخصية والاجتماعية، بما في ذلك الوعي الثقافي والكفاءة). أنظر:

slliks-yrutnec-ts12-era-tahw/tuoba/php.xedni/gro.s12cta.www

24

Plato, The Laws of Plato, as cited in Derek Heater, «The History of Citizenship Education: A Comparative Outline,» Parliamentary Affairs, (2002): 55, 458.

25

Stanford Encyclopedia of Philosophy, «Aristotle's Political Theory,» July 1999, http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-politic.

26

James Banks, «Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World,» Educational Forum, vol. 68, Summer (2004): 289-298, 290.

27 تتضمن اتفاقية حقوق الطفل مجموعة كاملة من حقوق الإنسان للأطفال دون الثامنة عشرة من العمر. وهي تتضمن المبادئ الأساسية الأربعة التالية: «عدم التمييز؛ تضافر الجهود من أجل المصلحة الفضلى للطفل؛ الحق في الحياة والبقاء والتنمية؛ احترام آراء الطفل». الاتفاقية متوفرة على الموقع التالي www.unicef.org

28 عبد الناصر موسى أبو البصل، «المواطنة والشريعة الاسلامية: الخبرة التاريخية والمقاربة الواقعية»، ورقة قدمت في ندوة «المواطنة بين المنظور القانوني ومشكلات الواقع»، المركز الوطني لحقوق الإنسان، عمان، الأردن 24 أيار/مايو 2011، 39.

29 أنظر علي القاري، مرقاة المفاتيح، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001)، المجلد 4، صفحة 753؛ وسنن أبي داود كما ورد في أبو البصل، ص 39.

30 الشريف الرضي، نهج البلاغة، الجزء الأول، المجلد الرابع (بيروت، دار الأندلس، 1984)، ص 575

31 عماد الرشيد، المواطنة، 2005، كما ورد في أبو البصل، ص 42

32 اقتباسات عديدة من القرآن، استشهد بها أبو البصل، ص 42-46.

33

Schulz et al., 22, footnote 1.

34 «المجتمع المدني يشير إلى قطاع في المجتمع تكون فيه الصلات بين الناس على مستوى أكبر من الأسرة الكبرى، ولكنها لاتتضمن صلات مع الدولة. المجتمع المديني يشير إلى أي مجتمع تكون فيه الصلات بين الناس على مستوى أكبر من العائلة الممتدة (بما في ذلك الدولة)». المرجع نفسه.

35

David Kerr, Citizenship Education: An International Comparison, published as part of the International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project, carried out by the National Foundation for Educational Research in England and Wales (NFER) on Behalf of the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) in England, April 1999a, 11,www.inca.org.uk/pdf/citizenship__no__intro.pdf

36

Schulz et al., ICCS 2009 International Report, 20-21.

37

Kerr, Citizenship Education: An International Comparison, 12, 27.

38 مقاربة التنمية البشرية هي عملية «توسيع خيارات الناس وتعزيز قدرات الإنسان وحرياته...» ومن بين القضايا المحورية للتنمية البشرية المساواة، والمشاركة، والحرية، وتمكين المرأة، والديمقراطية. أنظر www.hdr.undp.org

39

Kerr, Citizenship Education: An International Comparison, 7.

40

See Note 23 on 21st century skills. For EU key competences, see Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the ‹Education and Training 2010 Work Programme,› Notice IV, Official Journal of the European Union C 11701/. Available at http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF.

41

The Progress of Education Reform, 1.

42 وجدت دراسة أجريت على طلاب الصف التاسع في جميع أنحاء الولايات المتحدة أن الطلاب الذين يتلقّون تربية مدنية تفاعلية قائمة على المناقشة يسجلون أعلى الدرجات بشأن مهارات القرن 21، بما في ذلك العمل مع الآخرين ومعرفة العمليات الاقتصادية والسياسية. أما الذين لايتلقّون تربية مدنية قائمة على التفاعل ولا المحاضرة، فقد سجلوا أدنى الدرجات بشأن هذه المهارات، المرجع نفسه، ص 3.

43 أجريت أول دراسة دولية على نطاق واسع عن مهارات المواطنة في العام 1999 من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، وهي مجموعة دولية مشتركة مستقلة مكونة من هيئات بحث وطنية. ثم تَبِعَتها الدراسة الدولية للتربية المدينية للعام 2009، وهي أكبر دراسة دولية حول التربية المدنية والمواطنة على الإطلاق أجريت في 38 بلداً (ليس من بينها بلد من المنطقة العربية). أنظر:

Schulz et al., 16.

44

Ibid., 251

45

Kerr, Citizenship Education: An International Comparison, 9.

46

Ibid., 2.

47

House of Commons, 3

48

UNDP, 2003, 53.

49 مصطفى قاسم، التعليم والمواطنة (باللغة العربية) (القاهرة: مركز القاهرة لحقوق الإنسان، 2006)؛
Pakinaz Baraka, «Citizenship Education in Egyptian Public Schools, What Values to Teach and in Which Administrative and Political Contexts,» Journal of Education for International Development, vol. 3, no. 3, 2007; N. Ayed et al, «Education, diversité et cohésion sociale en Tunisie,» in Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale, edited by S. Tawil et al. (Rabat: UNESCO, 2010)

50

Ayed et al., 2010, 3067.

51

Ibid., 307.

52 قاسم، ص 150 - 151
53 بركة، ص 11
54 المصدر نفسه.
55

Mohammad Ghazal, «Education Reform Project Enters Second Stage,» Jordan Times, July 29, 2010, www.jordantimes.com/index.php?news=28725; USAID in Jordan, «Education,» http://jordan.usaid.gov/sectors.cfm?inSector=17

56

USAID, Sub-Saharan Africa, Education, Program Overview, Sudan, www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/countries/sudan/education.html

57

Delegation of the European Union to Syria, «Education,» http://eeas.europa.eu/delegations/syria/eu_syria/tech_financial_cooperation/education/index_en.htm.

58 تستند المعلومات إلى المعرفة الشخصية للكاتبين.
59

Adnan El Amine and Kamal Abou Chedid, «Education and Citizenship in Lebanon: An Overview of Survey Results,» in Education and Citizenship: Concepts, Attitudes, Skills and Actions (UNDP, 2008), 23-24, 51.

60

Ibid., 27: 41-42.

61

„Population and Development: The Demographic Profile of the Arab Countries," United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA),www.escwa.un.org/popin/publications/new/DemographicprofileArabCountries.pdf.

62

UNESCO, EFA 2005, 108.

63

EFA 2005, 17; UNESCO, April 2009, 12; and Galal, 292-95.

64 بالنسبة إلى العام 2008، من بين إحدى عشرة دولة عربية لديها بيانات عن المعلمين في المرحلة التمهيدية، خمس دول فقط كان كل معلميها مدربين. على مستوى المدارس الابتدائية، من بين اثني عشر بلداً لديه بيانات، سبع بلدان فقط كان لديها معلمون مدربون. في المرحلة الثانوية، من بين ست بلدان لديها بيانات، ثلاثة بلدان فقط كانت لديها معلمون مدربون (معهد اليونسكو للإحصاء، الملخص التعليمي العالمي 2010: مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم (عربي)، الجداول 1 و3 و6.

65 المصدر نفسه.

66 المصدر نفسه، الجدول 23 يضمّ بيانات عن رواتب المعلمين من حيث (تعادل القوة الشرائية) بالدولار الأميركي لـ44 دولة من بينها ثلاث دول عربية هي مصر والأردن وتونس. يبيّن الجدول أن الراتب الأولي للمعلمين المصريين في المدارس الابتدائية هو ثاني أدنى راتب (2,854) بعد إندونيسيا. الأردن وتونس لديهما رواتب أعلى من ذلك بكثير، لكنها أقل بكثير من جداول المرتبات الغربية. كما أنها أقل من الرواتب في بلدين آخرين في الشرق الأوسط هما تركيا وإسرائيل.

67 جلال، ص 291-92

68

Nicholas C. Burbules and Carlos Alberto Torres, „Globalization and Education: An Introduction," in Globalization and Education: Critical Perspectives, edited by Nicholas C. Burbules and Carlos Torres (New York: Routledge, 2000), 6.

69

Ibid., 6-7.

70 البيئة المدرسية تشمل الحوكمة (الكفاءة، والشفافية، وتمركز السلطة العامة)، والمناهج الدراسية (موجه من قبل المعلم مقابل التعلم الذي يتمحور حول الطالب، سواء كان أو لم يكن يشجع على التفكير النقدي، ويتناول احتياجات سوق العمل)، والمعلمين (المؤهلات، والوضع، والتطوير المهني)، وتعلّم أصول التعليم (تعلّم توجيهي أو تفاعلي، تعلّم فعال أو سلبي، استخدام أو عدم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، وخبرة الطالب (المشاركة في الحياة المدرسية والقرارات، والمشاركة في نشاط المجتمع، والشعور بالانتماء إلى المدرسة)، والبيئة الصفية (تعزّز أو لاتعزّز الشمولية، والحوار الديمقراطي، واحترام التنوع). وبيئة المنزل تشير إلى: العلاقة برموز السلطة، وحرية التعبير، ودور شبكة الأسرة للحماية البدنية من العدوان الخارجي، والتوظيف أو المشروع التجاري المحتمل. والمجتمع المحلي يشير إلى: بنية المجتمع (السلطوي مقابل الديمقراطي، والمفتوح مقابل المغلق)، والعلاقات بين الأسرة والطلاب والمجتمع المحلي (العلاقة المباشرة بين الطالب والمجتمع، أو غير المباشرة من خلال الأسرة وطبيعة، تأثير المجتمع على الطالب والأسرة).

71

Bryan Turner, Citizenship and the State in the Middle East: Approaches and Applications (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2000), 28-29.

72

Ibid, 251-52.

73

Kevin Williams, Helle Hbjinge, and Bodil Liljefors Persson, Religion and Citizenship Education in Europe, CiCe Guidelines on Citizenship Education in a Global Context (2008): 5-9, www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/citizenship/citizenship-05.pdf.

74

Mark Evans, Leigh Anne Ingram, Angel Macdonald, and Nadya Weber, «Mapping the 'Global Dimension' of Citizenship Education in Canada: The Complex Interplay of Theory, Practice, and Context,» Citizenship Teaching and Learning, vol. 5, no. 2, December 2009, 20-21; Education Commission of the States (ECS), National Center for Learning and Citizenship (Judith Torney-Purta and Susan Vermeer Lopez),Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12, July 2006, tables 3 and 4; David Kerr, «Changing the Political Culture: The Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools,» Oxford Review of Education, vol. 25, nos. 1 and 2, 1999, figure 1.

75

Ibid.; W. Lance Bennet, Chris Wells and Allison Rank, «Young Citizens and Civic Learning: Two Paradigms of Citizenship in the Digital Age,» Citizenship Studies, vol. 13, no. 2, April 2009, Table 3.

76

Evans et al., 21-23; ECS, Table 4; Kerr, «Changing the Political Culture,» figure 1.

77

ECS, Table 4; Kerr, «Changing the Political Culture,» figure 1.

نبذة عن المؤلفين

محمد فاعور باحث أول في مركز كارنيغي للشرق الأوسط، تتركّز أبحاثه على الإصلاح التربوي في البلدان العربية، مع تشديد على التربية المواطنية. قبل انضمامه إلى مؤسسة كارنيغي، عمل فاعور باحثاً زميلاً في مركز الدراسات الدولية والأمنية في جامعة يورك في كندا. بين العامين 2007 و2010، شغل منصب رئيس جامعة ظفار في صلالة، في سلطنة عمان. وضع فاعور عدداً من الكتب والدراسات، بما فيها «الثورة الصامتة في لبنان: قيم الشباب المتغيِّرة» The Silent Revolution in Lebanon: Changing Values of the Youth، و«العالم العربي بعد عاصفة الصحراء» The Arab World after Desert Storm. كما شارك عدنان الأمين في تأليف كتاب «الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الإنقسامات» University Students in Lebanon Background and Attitudes.

مروان المعشر نائب الرئيس للدراسات في مؤسسة كارنيغي، يشرف على أبحاث المؤسسة في واشنطن وبيروت حول الشرق الأوسط. عمل المعشر وزيراً للخارجية (2002-2004) ونائباً لرئيس الوزراء (2004-2005) في الأردن، وامتدت حياته المهنية لتشمل مجالات الدبلوماسية والتنمية والمجتمع المدني والاتصالات. المعشر هو أيضاً زميل في جامعة ييل، ومؤلف كتاب «المركز العربي: وعد الاعتدال» The Arab Center: The Promise of Moderation (منشورات جامعة ييل، 2008).

شكر وتقدير

يودّ المؤلفان التعبير عن امتنانهما لكرما الحسن، مديرة مركز البحث المؤسسي والتقويم في الجامعة الأميركية في بيروت، على مساهمتها في الإطار المفاهيمي، ولأماندا كادلك، الباحثة المساعدة في مركز كارنيغي للشرق الأوسط، لمساهمتها في البحث وتحرير بعض الأجزاء في نسخة سابقة، ولأستر فان دن بيرغ، المتدربة في مركز كارنيغي للشرق الأوسط، لمساعدتها في المصادر الفرنسية. كما يتوجّهان بشكر خاص إلى مارينا أوتاوي، وإلى المشاركين في اجتماعين للخبراء في مجال التعليم في مركز كارنيغي للشرق الأوسط، على تعليقاتهم المفيدة، وإلى المحرّرين في مؤسسة كارنيغي في واشنطن لعملهم الجدير بالثناء.

مركز كارنيغي للشرق الأوسط

مركز كارنيغي الشرق الأوسط هو مركز أبحاث مقرّه بيروت في لبنان. أسّسته مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي في العام 2006. ويُعنى المركز بالتحدّيات التي تواجه التنمية السياسية والاقتصادية والإصلاح في الشرق الأوسط العربي، ويهدف إلى تسليط الضوء على عملية التغيير السياسي في المنطقة وتعميق فهم القضايا المعقدة التي تؤثّر عليه. يضمّ المركز كوكبة من كبار الباحثين في المنطقة، فضلاً عن أنه يتعاون مع باحثي كارنيغي في واشنطن وموسكو وبكين وعدد كبير من مراكز الأبحاث في الشرق الأوسط وأوروبا، لتقديم بحوث تجريبية معمقة خاصة بالسياسات المتعلّقة بشأن القضايا الحاسمة التي تواجه بلدان وشعوب المنطقة. ويُوفِّر هذا النهج المميز لصانعي السياسات والممارسين والناشطين في كل البلدان التحليل والتوصيات المعمَّقة بالمعرفة ووجهات النظر من المنطقة، وتعزيز آفاق التصدّي بفعالية للتحدّيات الرئيسة.

لمزيد من المعلومات الرجاء زيارة الموقع الإلكتروني: www.carnegie-mec.org

مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي

مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي هي مؤسسة أبحاث خاصة لاتتوخى الربح وتضم باحثين يسعون إلى وضع دراسات مع نظرائهم من مؤسسات أخرى من خلال البحث والنشر والاجتماع وأحياناً عبر إنشاء شبكات دولية ومؤسسات جديدة. وتمتد اهتماماتهم إلى مناطق جغرافية واسعة وعلاقات بين الحكومات والأعمال والمنظمات الدولية والمجتمع المدني، مع التركيز على القوى الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية التي تقود زمام التغيير العالمي.
واستناداً إلى التأسيس الناجح الذي شهده مركز كارينغي في موسكو، أضافت المؤسسة مراكز في بيجينغ وبيروت وبروكسل إلى مكاتبها الموجودة أصلاً في واشنطن وموسكو، إنطلاقاً من فكرتها الريادية القائلة بأن أي لجنة استشارية مهمتها المساهمة في الأمن والاستقرار والازدهار في العالم تستدعي في صميم عملياتها وجوداً دولياً دائماً ونظرة متعددة الجنسيات.

لمزيد من المعلومات الرجاء زيارة الموقع الإلكتروني: www.CarnegieEndowment.org

مؤسسة كارنيغي
للسلام الدولي

واشنطن
مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي

Massachusetts Avenue, NW 1779
Washington, D.C. 20036
United States
P +1 202 483 7600 **F** +1 202 483 1840
CarnegieEndowment.org | info@CarnegieEndowment.org

موسكو
مركز كارنيغي موسكو

Tverskaya, 16/2
Moscow 125009
Russia
P +7 495 935 8904 **F** +7 495 935 8906
Carnegie.ru | info@Carnegie.ru

بيجينغ
مركز كارنيغي- تسنغوا للسياسات العامة العالمية

No. 1 East Zhongguancun Street, Building 1
Tsinghua University Science Park
Innovation Tower, Room B1202C
Haidian District, Beijing 100084
China
P +86 10 8215 0178 **F** +86 10 6270 3536
CarnegieTsinghua.org

بيروت
مركز كارنيغي للشرق الأوسط

شارع الأمير بشير، برج العازارية
المبنى رقم 2026 1210، الطابق الخامس
صندوق البريد 1061-11
وسط بيروت
لبنان
تلفون: 91 12 99 1 961+ | فاكس: 91 15 99 1 961+
Carnegie-MEC.org | info@Carnegie-MEC.org

بروكسل
مركز كارنيغي أوروبا

Rue du Congrès 15
Brussels 1000
Belgium
P +32 2735 5650 **F** +32 2736 6222
CarnegieEurope.eu | brussels@ceip.org