التربيـة والتنميـة السّياسـية

الدكتور

عبد الفتاح أحمد حجاج

الأستاذ المساعد بكلية التربية ـ جامعة قطر

تقـدم :

هنـاك اهتمام معاصر بين مختلف فروع الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية بدراسة قضايا التنمية بصفة عامة والتركيز في فرع أو آخر على جانب معين أو قضية محددة من جوانب وقضايا التنمية . ويكاد هذا الاهتمام أن يكون عالمياً يحظى بالعناية والدراسة في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء بالرغم من التباين والتفاوت في الأطر التي تعالج من خلالها قضايا التنمية ، وتنوع المشكلات بتنوع النمط الثقافي للمجتمع والفلسفة الاجتماعية السائدة به وانعكاساتها على مخططات وجهود التنمية . ويعزى ذلك الاهتمام العالمي بقضايا التنمية ـ إلى حد كبير ـ إلى أنه لا يمكن لأي مجتمع في عالمنا المعاصر أن يقعد عن بذل الجهد سعياً لمواكبة ركب التقدم واللحاق بالتغيرات السريعة ، وإلا حكم على ذلك المجتمع بالتخلف ومن ثم التحلل والانهيار . فالمجتمعات المتقدمة ـ وهذه مسألة نسبية ـ تنشد المزيد من التقدم في كافة الميادين ، والمجتمعات الأقل تقدماً تصبو نحو تحقيق مستوى مقارب أو مماثل لذلك الذي عليه المجتمعات المتقدمة ، والمجتمعات التي يطلق عليها أنها متخلفة تسعى لرأب الصدع وسد الفجوة في مستوياتها الحياتية بينها وبين غيرها من المجتمعات الأكثر رقياً في مدارج التقدم . . وهكذا ، فإن قضايا التنمية ليست حكراً في الاهتمام على فئة معينة من المجتمعات ، بل إنها أضحت الشغل الشاغل لأنماط المجتمعات كافة .

وقد يتبادر إلى بعض الأذهان أن مساعي وجهود التنمية تستهدف تحقيق التقدم الاقتصادي أو المادي فحسب ، لكي يمكن بعد ذلك تحقيق نمو مواز في المجالات الاجتماعية ، ومن ثم

السياسية والفكرية وما إلى ذلك ، إلا أن حقيقة الأمر أن جهود التنمية لابد وأن تتسم بالشمول والتكامل إذا أُريد لهـــا أن تؤتى أُكلها . بعبارة أُخرى فإنه لكي تكون هناك نتائج ملموسة للجهود المبذولة في التنمية بغية تحقيق التقدم فلابد أن تتواكب وتتكامل كافة جوانبها اقتصادية ، واجتماعية ، وسياسية ، وفكرية . . الخ . هذا ولكي يتحقق ذلك الشمول والتكامل فإن من الأمور التي أصبح الآن هناك شبه إجماع عليها أن نجاح جهود التنمية بكافة جوانبها يرتكز إلى مدى الجهد المبذول في تنمية الموارد البشرية . وهنا يبرز ويتحدد دور التربية كنظام اجتماعي أُنيطت به هذه المهمة . ولعل من تحصيل الحاصل القول بأن تنمية الموارد البشرية تتضمن تربية الأفراد – في كليتهم – إلى أقصى حد مستطاع وفي إطار خصائص المجتمعات التي ينتمون إليها وكذا مقتضيات وسمات العصر . هذا ويتضمن مفهوم التربية على هذا النحو الاهتمام بتنمية إمكانات واستعدادات وقدرات الفرد في شتى الجوانب بما يجعله قادراً على التكيف مع ذاته ومع ما يحيط به (١) .

والناظر إلى مرفق التربية بصفة عامة وعبر مراحل التاريخ يلمس أن جل الاهتمام كان ولازال يركز على تطوير وتنمية القدرات العقلية للفرد وبصفة خاصة إكسابه من المعارف ما يمكن أن تؤهله له استعداداته وإمكاناته . ومع عدم التقليل من أهمية الجوانب العقلية ، ومع التسليم بأهمية المعرفة عموماً – باعتبارها ركيزة أساسية – لنمو الفرد ، إلا أن ذلك لا يمثل سوى أحد جوانب النمو فحسب . من هنا تنالت الدعوات والاتجاهات – لاسيما في بضع العقود الأخيرة من هذا القرن – نحو ضرورة إعادة النظر في عملية التربية وإجراءاتها من الأساس ، بحيث يولي الاهتمام والعناية إلى كافة جوانب نمو الفرد في سياق إجتماعي معين وفي ضوء خصائص العصر ومتطلباته . هكذا لمسنا أن المجتمعات التي توصف الآن بأنها متقدمة قد حققت ما حققته لأنها أخذت بسبيل تنمية مواردها البشرية في المقام الأول واعتماداً على إتاحة الفرص أمام الأفراد لتنمية وتطوير إمكاناتهم وقدراتهم في كافة المجالات . وليس أدل على ذلك من حالات معينة مثل اليابان وألمانيا والولايات المتحدة وما إلى ذلك .

ولقد دفع ذلك بالعديد من المجتمعات التي تنشد تحقيق المزيد من التقدم إلى إعادة النظر في نمط التربية بها بكافة إجراءاتها ووسائطها ، سواء كانت نظامية أم غير نظامية ، بغية

تحقيق نمو أفضل بالنسبة للأفراد ومن ثم تقدم المجتمع ككل . فبالإضافة إلى الجوانب العقلية والمعرفية ، أصبحت هناك – في النظم التربوية المختلفة – برامج تستهدف الإعداد والتدريب لممارسة المهن المختلفة . أي أن مؤسسات التربية أضحت تهتم بتنمية المهارات العملية لدى الأفراد . كذا فإن الكثير من النظم التربوية في المجتمعات المختلفة ، إيماناً منها بأهمية النمو الروحي والخلقي للأفراد ، أخذت في تضمين برامج مؤسساتها التربوية أموراً من شأنها تحقيق ذلك الجانب من النمو للفرد . . بعبارة موجزة ، فإن التطور في مجالات التربية على المستويين النظري والتطبيقي أصبح أمراً ملموساً في الآونة الراهنة . على أن ذلك لا يعني أن التربية – كنظام اجتماعي – وفي كافة أنماط المجتمعات قد بلغت أو حققت ما تعلقه عليها مجتمعاتها من آمال بل إن هناك الكثير من الجوانب التي – لسبب أو لآخر – لم تظهر فيها بوضوح فعالية التربية كنظام اجتماعي . ولعل من أبرز تلك الجوانب دور التربية في التنمية السياسية . هذا وإذا كان المفهوم البسيط للتربية يتمثل في الجانب السياسي – وكما يورد Walsh – فإن « تحليل العلاقة بين التربية والنظم السياسية ، إنما تبدأ بالحقيقة القائلة : بأن الإنسان – كما أشار إلى ذلك أرسطو – حيوان سياسي » (٢) .

بيد أن الدارس للعلاقة بين التربية والتنمية السياسية عادة ما يواجه ببعض الصعوبات والتي من أبرزها القلة النسبية للبحوث التي تعرضت لهذا الموضوع من كافة الجوانب لاسيما منها تلك المتعلقة بكيفية التربية السياسية للفرد ومن ثم المجتمع ، يضاف إلى قلة البحوث والدراسات صعوبة أخرى تتمثل في تباين وتداخل المفاهيم والمصطلحات المتضمنة في هذا المجال . فبعض الباحثين أو الكتاب يتناول الموضوع من وجهة نظر التنشئة السياسية أو التطبيع السياسي Political Socialization ويشيع استخدام هذا المفهوم لدى المشتغلين بالعلوم السياسية . والبعض الآخر يتناول الموضوع تحت عنوان « التدريب للمواطنة » Civic Training أو التربية الوطنية Civic Education . وفريق ثالث يعالج الموضوع من منظور التلقين أو الصبغ السياسي Political Indoctrination ، كما يشيع في بعض الكتابات تناول مفهوم التربية السياسية باعتباره تمليساً للفرد والجماعة Politicalization هذا وإذا كان من العسير وضع حدود فاصلة مميزة لكل من هذه المصطلحات وتلك المفاهيم ، فإن بينها من التداخل في الغايات والوسائل والمحتوى الذي تتناول الأفراد من خلاله الشيء الكثير . وقد يعزى ذلك التباين في المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها ويتبناها الباحثون والكتاب إلى الظروف

الاجتماعية والخصائص الأيديولوجية التي يتعاملون من خلالهـــا . وعلى أية حـــال ، فإن النظرة الفاحصة لبعض الأعمال التي تمت في هذا المجال (العـــلاقة بين التربية والسياسة يجعلنا نلمس أن مصطلح التطبيع الســـياسي Political Socialization يشيع استخدامه بين المتخصصين في العلوم السياسية بينما يستخدم مصطلح التربية السياسية Political Education بصورة أكثر إتساعاً بين الكتاب من العاملين في المجال التربوي والاجتماعي . ولتوضيح الصورة يجدر بنا إلقاء بعض الضوء على مضامين تلك المفاهيم .

ففيما يتعلق بالتطبيع السياسي أو التنشئة السياسية ، فلقد تعددت محاولات تعريف هذا الجانب من عملية التنميـــة السياسية في الكتابات المختلفة فيورد Langton أن المقصود بهـــا تلك « العملية التي تمارس من خلال مؤسسات مختلفة في المجتمع ، والتي عن طريقها يتعلم المرء سياسياً الأمور ذات الصلة بأنماط المواقف والاتجاهات والسلوك . وتشمل تلك المؤسسات قطاعات بيئية مثل الأسرة ، وجماعة الأقران ، والمدرسة ، وتنظيمات الراشدين ، ووسائل الأعـــلام الجماهيرية » (٣) ويستنتج كل من Easton و Dennis, اللذين استعرضا العديد من التعاريف لهذا المصطلح كما قدمها الأنثروبولوجيون والاجتماعيون والمتخصصون في العلوم السياسية ، يستنتج هذان أن معظم التعاريف المشار إليها تنظر إلى عملية التطبيع السياسي نظرة وظيفية أي «عمليةيقوم فيها جيل معين بغرس أنماط سلوكه واتجاهاته في الجيل التالي»(٤). أما Rome فيورد تعريفاً لعملية التطبيع السياسي باعتبارها « العملية التي تنتقل من خلالها القيم والمعتقدات والعواطف المكونة للثقافة السياسية بنجاح للأجيال . وتبدأ في مرحلة مبكرة من العمر وتستمر مدى الحياة وتعد الأسرة والمدرسة ودار العبادة وجماعات الأقران والأحزاب السياسية وكالات لحدوث هذه العملية »(٥). وعليه فإن عملية التطبيع السياسي – على هذا النحو – ذات علاقة وثيقة بالنظام السياسي سواء صراحة أو ضمنا ، وذلك عن طريق دعمه وتعزيزه ومن ثم استقرار النظام والحفاظ عليه .

أما فيما يتعلق بمصطلح التربية السياسية فعادة ما يقصد به « تنمية وعي الناشئين بمشكلات الحكم والقدرة على المشاركة في الحياة السياسية ، وتنمية ذلك بالوسائل المختلفة ، كالمناقشات غير الرسمية والمحاضرات والاضطلاع بالنشاط السياسي »(٦). كما أن هذا المصطلح قدوردفي تقرير ادجارفور(٧). على أنه يعني إعداد الناشئين للتفكير الحر حول ماهية السلطة ومقوماتها ،

وحول العوامل المؤثرة في المؤسسات وتلك المؤثرة في المجتمع عن طريق المؤسسات . وترى Ellen Shantz إن التربيـــة السياسية للناشئة والشباب عمليـــة تستهدف إعدادهم « لمواجهـــة المشكلات وإتخاذ القرارات كمواطنين بمساعدة كل منهم على تنمية قدرته على صنع القرارات وعلى استخدام التفكير الناقد في التعبير عن الاتجاهات والوصول إلى حلول للمشكلات الاجتماعية »(٨). وتتخذ مثل هذه التعريفات إتجاهاً مغايراً في المجتمعات التي تتسم بنظم شمولية حيث تولي اهتماماً كبيراً لبث العقيدة السياسية السائدة في تلك المجتمعات . ومن ثم فالتربية السياسية في مثل هذه المجتمعات تتضمن « القبول الإيجابي والتحمس لمباديء الشيوعية وقبول مباديء المادية الجدلية والمادية التاريخية قبولاً مطلقاً »(٩). وفي تعريف لا حد الكتاب السوفيت ، فإن التربية السياسية تعني التوعية العقائدية بالمباديء الأساسية للماركسية اللينينية عن طريق المؤسسات التعليمية والنوادي والمكتبات والمنظمات الطلائعية والشبابية بحيث يكون النشء سلاحاً قوياً للدفاع عن قضية الشيوعية والتصدي للبرجوازية(١٠) وحينما تعالج هذه الدراسة دور التربية في التنمية السياسية فإنها تنظر إلى السياسة باعتبارها « الطريقة التي يعيش بها الناس معاً ويحكمون أنفسهم من أجل المصلحة المشتركة والمتبادلة ، ومن أجل الإنجاز الراقي الممكن لكل منهم » (١١) ومن ثم فإن السياسة – كعملية – عادة ما يطلق عليها « فن الممكن »
The art of possible

هذا وإذا سلمنا بأن إحدى الوظائف الرئيسية لعملية التربية تتمثل في نقل خصائص النمط الثقافي للمجتمع ، فإن ذلك يتضمن نقل الثقافة السياسية Political Culture والقيم والاتجاهات السياسية للمجتمع Political Values and Attitudes نقـــلاً دينامياً من مهـــامه أيضاً السعي لتغيير الأوضاع نحو الأفضل . ولقد أشار Coleman إلى قيـــام التربية (النظامية) بوظائف هامة في النظام السياسي (١٢) ، وتشمل تلك الوظائف :

أ – تطبيع الناشئة والشباب وفقاً للثقـــافة السياسية السائدة .

ب – اختيار وانتقاء وتدريب الصفـــوة السياسية .

ج – التكامل السياسي أو بناء الأمـــة مجموعات الناس الذين تضمهم .

ولقد زاد Coleman دراسته أحكاماً بتأكيده على العلاقة بين التربية والنظام السياسي ، وذلك عن طريق دراسة أعمال معينة عن النظريات والبحوث المتعلقة بذلك (١٣) . وخلص من ذلك

إلى أن النظام السياسي في حاجة دوماً إلى دعم من المواطنين إذا ما أُريد له البقاء . وغالباً ما توفر التربية ذلك الدعم من خلال عملية التطبيع السياسي التي تقوم بها . وإذا كان التوجيه السياسي للمواطنين الذين يربون في المؤسسات التعليمية العامة مطابقاً للنظام القائم ، فإنه يبقى على وجوده واستمراره . أما إذا كان التوجيه الذي تحدثه التربية النظامية ومؤسساتها أو غيرها من الوكالات الاجتماعية (الأسرة – دار العبادة – جماعة الأقران . . الخ) ليس مؤازراً للنظام ، فإن النظام إما أن ينهار أو يتغير ليواجه المطالب الجديدة الناجمة عن التوجيهات والتوقعات الجديدة . إن حركة الطلاب في أواخر الستينيات في الولايات المتحدة والمتعلقة بحرب فيتنام ، والتغير في السياسة الإدارية يمكن أن تعطي مثالاً للاستجابة الجزئية للنظام للمطالب الجديدة(١٤).وفي الدول النامية بوجهخاص ،فإنالتربية تلعب دوراً في اختياروتدريب قادة المستقبل . هذا وإذا كان البعض من مواطني أي دولة ليس لديهم المؤهلات أو الإمكانات المناسبة ، فإن فرصتهم في التنافس على المناصب القيادية في الحكومة والنظام السياسي تصبح جد ضئيلة . وعادة ما تميل الصفوة الحاكمة إلى التدخل في الفرص التعليمية التي من شأنها إعداد الكوادر القيادية في المجال السياسي ، وذلك بأن تستخدم معايير انتقائية في قبول الطلاب من شأنها أن تبقى « العناصر غير المرغوب فيها » خارج المؤسسات التعليمية المشار إليها . وبالمقابل ، فإن هناك ميلاً طبيعياً في مثل تلك المؤسسات لتفضيل أولئك الذين يتوسم أنهم أكثر موالاة للنظام الحاكم . وهكذا فإن التربية في بعض الدول تميل إلى توسيع الفجوة بين الصفوة والجماهير .

هذا وسيتم فيما يأتي استعراض ودراسة التطورات في هذا المجال في حدود النقاط التي ذكرت فيما قبل ونعني بها التطبيع السياسي Political Socialization الانتقاء والمشاركة السياسية Political Recruitment والتكامل السياسي Political Integration .

أولاً : التطبيع السياسي :

سبقت الإشارة إلى بعض أبرز تعاريف عملية التطبيع السياسي والتي يمكن القول إنها بتبسيط شديد تعني غرس القيم والمعتقدات والاتجاهات السياسية في الجيل الأحداث على أيدي الجيل الأسبق وذلك عبر العديد من المؤسسات الاجتماعية والتي من أبرزها المدرسة والبيت ، وتستهدف – في المقام الأول – الحفاظ على ما هو قائم . وما يهمنا – في هذا

السياق – هو التركيز على الدراسات والبحوث التي أُجريت في هذا المجال ونتائجها حتى يمكن أن نخلص من ذلك إلى مؤشرات تصلح للإفادة في توجيه المؤسسات التربوية نحو الاضطلاع بهذه الوظيفة . إن معظم الدراسات الميدانية التي أُجريت حتى الآن حول التطبيع السياسي قد اتخذت ركيزة لها نظرية النظم السياسية التي وضعها **David Easton** حيث يعرف النظام السياسي على أنه « تلك التفاعلات التي من خلالها تعين القيم للمجتمع سلطوياً أي من قبل سلطة ما »(١٥) إن فكرة النظام السياسي تشكل انتقالاً من المفاهيم القديمة مثل الدولة ، والحكومة . والأمة والتي تتسم بأنها ذات مجالات محدودة ، والتي اقتصرت بصفة عامة على مؤسسات النمط الغربي والذي بدوره يؤكد العناصر البنائية للحكومة(١٦)، وعلى النقيض من ذلك فإن النظام السياسي :

أ – يشمل المؤسسات الحكومية الرسمية وغير الرسمية فضلاً عن المعتقدات السياسية وأفعال وسلوك المواطنين كأفراد وجماعات .

ب– يتضمن تداخلاً وتسانداً في مكوناته ، أي أن أحد الأنشطة الرئيسية في النظام تعتبر ذات صلة وثيقة بباقي الأنشطة السياسية الرئيسية ، وأن أي تغير في أحد تلك الأنشطة يحدث تغيراً في الأنشطة الأخرى ، أو أن أي خلل في مكون ما في النظام يلقى باثاره على المكونات الأخرى .

جـ – يتضمن تحديداً للعلاقة بين النظام وببيئته أي أن يكون هناك معيارٌ يحدد الأفعال السياسية ويميز بينها وبين الأفعال الاقتصادية أو الاجتماعية . ومن منظور مفاهيمي فإن ما يفصل بين النظام السياسي والنظم الأخرى يتمثل فيما يأتي :

١ – القدرة من جانب النظام السياسي على وضع وتحديد قيم معينة .

٢ – خلق مواقف يثبت فيها أن تلك القرارات مقبولة على أنها ملزمة وشرعية . وبعبارة أُخرى ، فإن النظام السياسي يكون قائماً بوظيفته حين يكون بوسعه اتخاذ قرارات سلطوية ملزمة حول توزيع الموارد ، وألا تكون مثل تلك القرارات موضع مساءلة . هكذا يصبح النظام السياسي نظام حفظ النظام في المجتمع .

هذا ومنذ أن وضع مفهوم النظام السياسي وحدد على يـد Easton فإن معظم الدراسات التي أُجريت في مجال التربية والتنمية السياسية ، قد تبنت مفهوم النظام السياسي كإطار لها . إن العلاقة بين التربية والسياسة ينظر إليها على أنها مساندة من نظام اجتماعي معين للنسق الاجتماعي الأكبر من خلال عمليات التطبيع والانتقاء والمشاركة والتكامل الاجتماعي .

إن التحدي لهذا التوجه النظري – المشار إليه – بدأ يظهر في الدراسات المنشورة في المجال ، فعلى سبيل المثال لقد بحث Massialas مدى أهميـة أن يكون البحث في المجال على المستوى الكلي Macro بأكثر ممـا ينبغي إجراءه على المستوى المصغر Micro . ولعـل أحد نتائج مثل هذه البحوث أن المرء يعطي قدراً أو حجماً بقدر ما يسهم به وماله من صلة بوظائف النظام السياسي . فالنمو الشخصي وتحقيق الذات وفتح فرص جديدة . . الخ كلها صفات هامة للشخص كشخص ، ولكنها ليست مضمنة في مثل الدراسات التي نحن بصددها. ويعارض Schwartz و Schwartz مثل Massialas بشدة إتجـاه نموذج النظم السياسية لأنه « يصور عملية التطبيع السياسي كتفاعل من إتجـاه واحد بين الوكالات وأنها عملية أشبه ما تكون بمجرد مستقبل سلبي » (١٧) وفي ضوء مثل هذا التوجيه فإن الأفراد موضوع التطبيع لا يمكن أن يكونوا في موقف يسمح لهم بالتأثير في بيئتهم .

وفي سعينا لعرض النتائج التي توصلت إليها البحوث ، والتعميمات والمباديء ذات الدلالة التي يمكن استخلاصها من تلك الدراسات لدى إعداد برامج للتطبيع السياسي ، يمكن القول في البداية أن معظم تلك البحوث قد أُجريت على أساس جزئي ومن ثم فإن من العسير تعميم النتائج . هذا ونتيجة لتعدد الدراسات في هذا المجال رغم حداثته أي منذ ١٩٥٩ حين نشر Hyman كتابه «التطبيع السياسي» (١٨) فإن بعض المحاولات قد تمت لتصنيف نتائج البحوث والدراسات في قطاعات يكون لكل منها معنى ومدلول . ولقد تمت محاولة من هذا النوع على يد Niemi حين درس البحوث المتعلقة « بالأطفال والسلطة السياسية » و «المؤسسات» و « التعلم المبكر والحياة السياسية للكبار »(١٩) .

وفيما يختص بنتائج بحوث الناشئة والسلطة السياسية فإنها في الجملة تركز على كيفية تنمية المفاهيم والمشاعر نحو السلطة السياسية . وتشير تلك الدراسات – والتي أجرى معظمها في الولايات المتحدة – إلى أن الأطفال يدركون السلطة خارج نطاق الأسرة ويتعلمون كيف

يقبلونها وكيف ينظرون إليها باعتبارها عملية مفيدة . وبينما يكون مفهوم السلطة مثالياً وشخصياً في مرحلة الطفولة المبكرة ، فإن هذا المفهوم يرتبط بالمؤسسات في مراحل النمو التالية (إذ يأخذ الشخص في حسبانه مؤسسة كالكونجرس مثلاً بأكثر مما ترتبط في ذهنه بالأعضاء)(٢٠).إن النقطة المحورية لعملية التطبيع بالنسبة للطفل الصغير تقوم على مسلمة أساسية مؤداها أن التوجيه السياسي الذي يتلقاه الطفل في هذا المستوى يدوم خلال سنى حياته هذه المسلمة أضحت موضع جدل في الآونة الراهنة إلا أنه لا يمكن إنكار أن التعليم –في مراحله المختلفة – باعتباره أداة لتنمية الوعي ، يلعب دوراً إيجابياً في رفع مستوى الوعي والكفاءة السياسية لدى الفرد . ولقد توصلت بعض الدراسات إلى نتائج تتفق على أن الفرد الأفضل تعليماً يكون –عادة– أكثر إلماماً بالمعلومات والمعارف عن معظم الموضوعات السياسية(٢١)، وتبرز أهمية المعلومات والمعارف حين تنعكس على القيم السياسية للفرد والتي يقصد بها ما يرتبط بظاهرة السلطة والعلاقات داخلها أي بين أفراد الصفوة الحاكمة وخارجها وسلوك المحكومين إزاء ذلك . فالقيم السياسية – من هذا المنطلق حقيقة خلقية بمعنى أنها تعبير مرادف لفكرة المثالية (٢٢) . كما أن للتعليم بما يتضمنه من المرور بخبرات حياتية ، دوراً بارزاً في تعديل الاتجاهات السياسية للناشئة والشباب .

ولعل ثاني النقاط المحورية ، والتي دارت حولها العديد من البحوث والدراسات خلال العقدين الماضيين ما يتصل بدراسة مؤسسات التطبيع المختلفة وذلك بغية تحديد آثارها النسبية على المعارف والاتجاهات السياسية للفرد ولقد حظيت الأسرة والمدرسة باهتمام أكبر من أي من الوكالات الأخرى . وكما هو الحال في تلك الدراسات المتعلقة بعملية التطبيع خلال فترة الطفولة المبكرة ، فإن النتائج كانت غير حاسمة بصفة عامة .

ففيما يتعلق بالأسرة فتعزى أهميتها في عملية التطبيع السياسي للدور الذي تقوم به – عادة – في تشكيل إتجاهات الناشئين والشباب وإكسابهم قيماً ومعتقدات وكذا التأكد من تطابق القيم بين الأجيال . على أن مثل هذا التطابق يتفاوت ، ويتوقف على عديد من العوامل ، لعل من أبرزها نمط الأسرة وخصائصها . ولقد كشفت دراسة قام بها Converse و ,Dupex حول المشاركة السياسية بين الأبناء الأمريكيين والفرنسيين أن الأبناء الفرنسيين أقل في المشاركة السياسية عن نظرائهم من الأمريكيين . وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأن

الأسرة الفرنسية لا تهتم بنقل الولاء الحزبي من جيل إلى جيل كما يحدث في الولايات المتحدة ، حيث توصلا من الدراسة إلى أن ربع العينة فقط من الأبناء الفرنسيين هم الذين يستطيعون أن يحددوا الوضع الحزبي لأبائهم (٢٣). بالإضافة إلى ذلك فإنمن العوامل الأخرى إتجاه كل من الوالدين وما إذا كانا يتفقان فيما بينهما على القضايا السياسية ، ثم التأثير النسبي للأب في مواجهة الأم . ومن بين كل العوامل فإنه يبدو أن الارتباط بحزب معين يمكن أن يمثل أشد العوامل ارتباطاً بين الإبن والوالدين . أما فيما يتعلق بنمط الأسرة ومستوى تعليم الوالدين ، وكذا فرص المشاركة في القرارات الأسرية ، فلقد كشفت دراسة عن طلبة المدارس الثانوية في جمايكا أن أُولئك الذين ينتمون إلى أُسر أمـــوية Maternal كانوا أكثر تسلطية وأقـــل اهتماماً بالحياة السياسية ، وكذا أقل فاعلية في المجال السياسي من الطلاب الذين ينتمون إلى أُسر نووية Nuclear (٢٤)، ولقد توصل Verba و Almond في دراستهماعلى خمس دول هي (الولايات المتحدة ، المملكة المتحدة ، المانيا الغربية ، إيطاليا ،والمكسيك)إلى أنهناك ارتباطاً بين المشاركة في شئون الأسرة والشعور بالكفاية السياسية(٢٥) .

هذا ومما تجدر الإشارة إليه أن الدور الذي تمارسه الأسرة في عملية التطبيع السياسي للأبناء يتأثر بمدى تغلغلها ذاتها في الحياة السياسية . فهناك نوع من الأسر يتسم بحيويته ونشاطه في المجال السياسي ، ومن ثم تنتقل تلك الفعالية – في الغالب – إلى الأبناء . وعلى النقيض من ذلك هناك نمط من الأسر يتناءى قدر الإمكان عن الأمور السياسية ، ومن ثم تحث مثل هذه الأسر أبناءها على الابتعاد عن المشاركة في الأنشطة السياسية . هكذا يمكن القول إن مثل هذه الأسر لا تسهم بالصورة المنشودة في عملية التطبيع السياسي للأبناء إذ أنها لا تثير فيهم مثل تلك الاهتمامات .

أما فيما يتعلق بمؤثرات التربية الرسمية لاسيما المدرسة فإ نتائج البحوث ليست حاسمة تماماً بالقياس إلى تلك المتعلقة بالأسرة . فعـــلى سبيل المثال توصلت دراسة Hess و Torney, وكذا دراسة Verba و Almond, إلى أن المدرسة والتربيةالرسمية بعامةتؤدي إلىتفاوت فيعملية التطبيع السياسي (٢٦) ، ولقد خلصت الدراســـة الأولى إلى أن المدرسة العامة هي أهم وأكثر أدوات التطبيع السياسي فاعلية في الولايات المتحدة ، أما الدراسة الثانية (الخمس دول) فلقد توصلت إلى أن هناك ارتباطاً وعلاقة بين التعليم حول نظام الحكم والكفاية السياسية

الذاتية ، ومما هو جدير بالذكر أن هذه النتائج قد دحضت بإطراد على يد كثير من الباحثين الذين قاموا ببحوث أو حللوا الدراسات السابقة منذ أوائل الستينيات . فمثلاً فيما يتعلق بالأثر الكلي العـــام للمدرسة فإن النتيجة العامة التي توصل إليها Niemi هي أن « تأثيرات المدرسة تتفاوت بشكل ملحوظ ويتوقف الأمر – في ذلك – على نوعية المعلم وعلى مادة الدرس ، وعلى التشكيل الاجتماعي والسياسي للمدرسة والفصل والظروف المحيطة ، وحتى على العلاقة التأثيرية بين ما يعلم في الفصل وما يعلم خارج المدرسة »(٢٧).

ومن المتوقع أن يكون المنهج المدرسي أهم أدوات المدرسة كمنظمة للتربية الرسمية في عملية التطبيع السياسي حيث من المفترض أن يكسب الناشئة والشباب القيم السياسية التي من شأنها تنمية الوعي السياسي لديهم إلاأ ن من الملاحظ أن دروس التاريخ مثلاً تركز على العظمة والمجد القومي مما يسهم في تحقيق ولاء الصغار لقوميتهم وللنظام القائم ، كما أن دروس التربية الوطنية تهتم بتعريف التلاميذ بشئون الحكومة وحدود الحقوق والواجبات الوطنية ، وهكـذا (٢٨). ولذلك فإن Massialas في عـرضه وتحليله لأربعة عشر دراسة عن التطبيع السياسي في عدة دول خلص إلى أن « أثر منهج التربية الوطنية التقليدي على مكونات عملية التطبيع السياسي (أي الفاعلية السياسية ، توقعات المشاركة السياسية وحتى المعرفة السياسية) طفيف للغاية »(٢٩)ويعزى ذلك أساساً إلى محتوى المنهج التعليمي والذي لايعطي صورة واقعية عن المجتمع والعملية السياسية ، وكذا غياب فرص المشاركة السياسية في المدرسة ، فضلاً عن إتجاهات المعلمين والذين يركزون عموماً على شعارات الولاء والمسئولية تجاه نظام الحكم. ولا تهيء المدرسة في أي بلد تقريباً الظروف للطلاب ليتعلموا المهارات اللازمة للمشاركة الفعالة في الحياة السياسية . إن إمكانات المدرسة في هذا المجال جد كبيرة ، ولكن جهوداً قليلة هي التي بذلت للإفادة منها .

ومن وكالات التطبيع السياسي الأخرى التي درست في أدبيات الموضوع – وإن كانت بدرجة أقل من الأسرة والمدرسة ، جماعات الأقران ، ووسائل الإعلام ، ففيما يتعلق بجماعات الأقران فإن البحوث بصفة عامة تشير إلى أنها تؤثر بوجه خاص خلال وما بعد فـــترة المراهقة . وعلى سبيل المثـــال فإن دراسات Bronfenbrenner في الاتحـــاد السوفيتي وباسرائيل (بالكيبوتز) تكشف عن أن جماعات الأقران على جانب كبير من الأهمية في

تعليم وتنظيم سلوك الشباب ، فضلاً عما يقوم به الكبار من توجيه وقيادة بأكثر مما يحدث في الولايات المتحدة (٣٠) هذا ويمكن القول أن جماعة الأقران تؤثر في التطبيع السياسي للفرد بعديد من الطرق والتي من أبرزها :

١ ــ أنها تعد من بين أهم مصادر المعلومات ومن ثم تكوين الاتجاهات حول الأمور السياسية لاسيما في فترة المراهقة وما بعدها .

٢ ــ تسهم جماعة الأقران في تحديد مفهوم الفرد وتصوره عن الأمور السياسية ، ولقد أوضحت الدراسات في هذا الصدد أن الاتجاه أو الرأي الذي لا ينال تأييداً من جماعة الأقران يكون ضعيفاً ومؤقتاً ومن ثم غير قابل للأخذ به والانتشار .

٣ ــ ينظر الفرد ــ عادة ــ إلى جماعة الأقران التي ينتمي إليها باعتبارها إطاراً مرجعياً له فيما يتبناه من آراء سياسية أو ما يتخذه من مواقف أو ما يرتضيه من اتجاهات وهكذا يستبين أثر جماعة الأقران إذ أنها تسعى لتشكيل الأفراد سواء بحفزهم أو بالضغط عليهم وتوجيههم نحو مسالك واتجاهات سياسية معينة ترتضيها الجماعة .

هذا وبرغم إدراك أهمية جماعة الأقران في التطبيع السياسي للفرد ، إلا أن مدى وطبيعة التأثير الذي تحدثه للجماعة أمر لا يزال يفتقر إلى الدقة والوضوح . فلقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن لجماعة الأقران أهمية بالغة في تحديد معايير المراهقين والشباب في النواحي السياسية ، إلا أن هذه الدراسة لم تحدد أهمية القضايا أو المعايير السياسية التي يمكن أن تتفق عليها الجمـــاعة (٣١) .

هذا وتلعب الأحداث الرئيسية التي يتعرض لها الأفراد أو التي يشاركون فيها دوراً في عملية التطبيع السياسي . فمثلاً الأحداث الرئيسية المحيطة بحرب فيتنام كان لها أثار ملموسة على جيل الأمريكيين الصغار الذين نشأوا خلال تلك الفترة وقد يعزى القدر الأكبر من النشاط السياسي لطلاب الجامعات في العديد من البلدان إلى تأثير الأحداث التي تقع من حولهم . ولقد كتب الكثير عن أثار تلك الأحداث على بعض الأشخاص كتزايد الاغتراب ، والتشكك ، والانسحاب من أو رفض كل السلطات السياسية(٣٢). وتشير البحوث أيضاً إلى أن الأحداث الكبيرة أو « الساحقة » لم تقتصر على طلاب الكليات بل تعدى تأثيرها تلك الشريحة

إلى غيرها من الشرائح من الناشئة والشباب فأدت إلى تغير ملموس في اتجاهاتهم وقيمهم السياسية .

وبرغم أن وسائل الاتصال الجماهيرية تعتبر أكثر تأثيراً في المجتمعات الحديثة وبصفة خاصة الراديو والتليفزيون إلا أنها في الجملة « تستخدم لتعزيز الاتجاهات القائمة بأكثر مما تؤدي إلى تغيير القديم منها أو غرس جديد(٣٣)ويعزى هذا أساساً إلى طبيعة وسائل الاتصال وخصائص المستقبلين . هذا وتستخدم وسائل الاتصال في المجتمعات الشمولية بشكل يؤدي أيضاً إلى تعميق الانتماء والولاء للنظام السياسي القائم » (٣٤) .

ولنعد الآن إلى نقطة العلاقة بين التعلم المبكر والحياة السياسية للراشدين حيث نجد أن البحوث – في الجملة – تركز ضمناً أو صراحة على ما إذا كانت المعرفة السياسية والاتجاهات التي تكتسب خلال الطفولة تستمر في المراحل الأخرى من الحياة أم لا . وتؤكد معظم الدراسات على فكرة أن المعرفة السياسية للراشدين يمكن تتبع أُصولها في الطفولة . ويبدو أن النتيجة التي خلص إليها **Bloom** من أن الأفراد يحتاجون إلى بيئات أكثر قوة لتغيير إتجاهاتهم الأساسية كلما تقدموا في مدارج النمو ، يبدو أن هذه النتيجة تؤكدها البحوث القليلة في هذا المجال (٣٥) . وفي دراسة قام بها **Jennings** و **Niemi,** حول الآثار بعيدة المدى للتعلم السياسي المبكر « لاحظوا تغيرات كبيرة الحجم في الأنشطة والإهتمامات السياسية وفي تحديد مفاهيم الأنشطة والإهتمامات ، وكذا في تحديد مفاهيم الأحزاب السياسية والإنضمام إليها ، وفي الأدوار المتغيرة للنظم السياسية . وكذا في التأكيد النسبي على الأنماط المختلفة للمواطنة وفي الثقة السياسية الشاملة وموضوعات تلك الثقة (٣٦) .وقدعزاالباحثان تلك التغيرات أساساً إلى تعرض الفرد لحقائق العالم السياسي ، والتي بها يتحول من الأدوار التي يضطلع بها الشباب إلى تلك التي يقوم بها الراشدون .

وهكذا فإن البحوث حول عملية التطبيع السياسي منذ ١٩٥٩ قد أصبحت وفيرة ، إلا أن القليل جداً من النتائج هي التي يمكن أن يستفيد منها رجال التعليم والباحثون . فبالنسبة للعاملين بالحقل التعليمي ، فإن القليل من الدراسات حول عملية التطبيع السياسي ومضامينها قد قدمت بشكل مفهوم وواضح – آخذ ين في الحسبان واقع التسيير اليومي للمؤسسات التعليمية – بحيث يمكن تضمينها المناهج الدراسية . أما بالنسبة للمشتغلين بالبحث ، فإن جهود الماضي – في

هذا الصدد – قد أسفرت عن كم كبير من المعلومات مع ندرة من الأطر النظرية والأساليب المنهجية للتحليل يمكن عن طريقها تفسير تلك البيانات والمعلومات . ولقد كان هنالك أيضاً فصل بلا مبرر بين البحوث النظرية والبحوث التي تستهدف وضع النتائج موضع التطبيق ، أو كما يطلق عليها Coleman « البحث العلمي » Disciplinary Research في مقابل « البحث للسياسة » Policy Research إن بحوث السياسة – طبقاً لما أورده Coleman – تنشأ خارج العلم أو مجال الدراسة ، أي في عالم الواقع والممارسة »(٣٧)ولكن فيما عدا استثناءات قليلة ، فلقد اتسم المجال حتى الآن بغلبة « بحوث العلم » Disciplinary Research .

من هذا العرض التحليلي لعملية التطبيع السياسي والبحوث التي تمت في هذا المجال ، يمكن أن نخلص إلى بعض الإتجاهات الحديثة في هذا الصدد والتي من أبرزها :

(أ) أن دراسة مجال التطبيع السياسي يتعين أن يتسع واقعها وأن تتحول محاور الاهتمام فيها من مجرد إطار النظم السياسية ذاتها – والذي ساد المجال منذ البداية – إلى اطر أكثر مرونة تركز على الفرد موضوع التطبيع . إن الإطر المفاهيمية Conceptual Framework المستخدمة لدى السيكولوجيين لدراسة المعرفة والشخصية (مثال ذلك Kohlberg و Erikson و Piaget و Brunner) يمكن أن تمثل بداية طيبة للتحول من البحوث الموجهة نحو النتائج إلى تلك الموجهة نحو العملية ذاتها ، أي البحوث التي تعتبر عملية التطبيع السياسي كتبادل دينامي بين الفرد وبيئته . وفي هذا الصدد فإنه ينبغي مراعاة التوازن بين ما يتعلمه الأفراد وكيف يتعلمونه .

(ب) ومع التغير في الأطر المفاهيمية ، فإن المجال بحاجة أيضاً إلى تغيرات مماثلة ومواكبة في مناهج دراسة التطبيع السياسي . فمن الملاحظ على معظم الدراسات التي أُشير إليها أن البيانات قد جمعت باستخدام الاستفتاءات ومن ثم يبرز الاعتماد في المعالجة على الأدوات والأساليب الكمية بأكثر مما يتضح الاعتماد على أدوات وأساليب تركز على الكيف لتحديد أثر ما يجري داخل المؤسسات التربوية وما يجرى خارجها . بعبارة أُخرى فإن البيانات التي تجمع من خلال الملاحظة المنظمة المقننة ودراسة الحالة ، والمقابلات المتعمقة ، وما يطلق عليه الأنثروبولوجيون أساليب « الملاحظ المشارك » إضافة إلى الوسائل التقليدية لجمع البيانات من خلال المسوح يمكن أن تعطي صورة

أوسع للتعليم الذي يمكن أن يتضمن أبعاداً مثل المناخ السيكولوجي للفصل ، الأداء المعرفي مدى المشاركة في القرارات السياسية المحدودة ، الثقافة السياسية للمدرسة ككل . . . الخ . هذا ويرتبط بتلك النقطة ضرورة تغطية الدراسات لمدى زمني طويل ، لكي يمكن تحديد التغيرات في أنماط التطبيع خلال مراحل حياة الفرد ومصادر ذلك التغير (٣٨).

(جـ) من الملاحظ وجود قصور وندرة في الدراسات المقارنة أو متعددة الثقافات حول مسألة التطبيع السياسي الأمر الذي يجعل قضية تعميم النتائج حول أثر أنماط التعليم السياسي في المجتمعات المختلفة أمراً متعذراً إن لم يكن مستحيلاً إذ أنه لو حدث ذلك فإن المرء يكون على أرض هشة إذا أراد أن يقارن بين النتائج . وتعزى تلك الصعوبة إلى أنه « هناك عادة اختلافات في تعاريف متغيرات الدراسة ، وكذا الأدوات المستخدمة في معالجتها ، فضلاً عن المشكلة الدائمـــة في البحوث المقارنة أي ندرة القطاعات والمفاهيم الراسخة والمتعددة الثقافات . وكعاملين بالتربية المقارنة يتعين الاهتمام بهذه القضية على جناح السرعة ولعل أحد السبل لذلك يتمثل في البعد عن إجراء دراسات لا تتضمن بوضوح الأبعاد المقارنة » (٣٩) .

ثانياً : الصفوة السياسية :

من مظاهر العلاقة والإرتباط بين التربية والنظام السياسي – بالإضافة إلى عملية التطبيع السياسي – عمليـــة الإختيـــار والإنتقاء والتدريب للصفوة السياسية . ويشير **Coleman** بوضوح إلى أنه في المجتمعات غير الغربية فإن « العلاقة بين التربية الرسمية وتكوين الصفوة السياسية الجديدة في تلك البلاد علاقة واضحة تماماً ، ولقد أيدت هذه الظاهرة العديد من الدراسات الأمبيريقية لدرجة أنهذهالنقطة بالذات لم تعد في حاجة إلى توضيح أكثر » (٤٠) ولقد أشار العديد من الباحثين إلى ملاحظات مماثلة فيما يتعلق بالمجتمعات الغربية أيضاً ، فيقرر **Bottomore** على سبيل المثـــال أن « النظـــام التعليمي في معظم المجتمعات الغـــربية لا يدعم التفرقة بين الحكام والمحكومين فحسب ، بل إنه يبقى على ويؤدي إلى إزدهار فكرة حكم الصفوة طالما أنها تؤكد اختيار الأشخاص غير العاديين للمراكز القيادية(٤١)» ، ولقد نظر الكثيرون إلى الصفوة على أنهم فئة مستغلة تريد أن تبقى – من خلال وسائط مختلفة – على مراكز

قوتها . ويتفق C. Wright Mills – على سبيل المثـــال – على أن الولايات المتحدة تحكم بواسطة صفوة قوية «متحدة بشكل متزايد وغالباً ما تبدو متناسقة بصور ةعمدية»(٤٢) وفي هذا السياق ، فلقـــد روئى أن التربية الرسمية تستخدم كأداة في يـــد الصفوة لتحكم الجماهير ، ولتبقى على عدم المساواة الاجتماعية والسياسية . ويرى آخرون في الصفوة أنهم عناصر تحرر مهمتها تحديث المجتمع . ومثال ذلك Lloyd ينظـــر إلى الصفوة على أنها « سبب وجود الأفكار والقيم الجديدة أي مجموعة مجددة من الأشخاص(٤٣) .

وبينما حاولت العديد من الدراسات في هذا الموضوع تحديد مفهوم الصفوة السياسية أو الاجتماعية فإن القليل جداً هم الذين قدموا تحليلاً مفصلاً كذلك الذي تضمنته دراسة Keller ، حيث تعتـــبر أن الصفوة تؤدي وظائف إجتماعية هـــامة منهـــا السعي لتحقيق الأهداف الاجتماعية الرئيسية والحفاظ على استمرار النسق الاجتماعي . وفي هذا الصدد فإن Keller تستخدم مصطلح « الصفوة الاستراتيجية » بـــدلاً من « الصفوة الحاكمـــة » حيث تتعدد أطرافها وتتنوع المجالات الدقيقة لتخصصاتها . ويستخدم معظم الكتاب في مجال التربيـة وتكوين الصفـوة السياسية (بمـــا فيهم Coleman) ذلك المفهـــوم عن الصفوة مؤكدين على الجوانب التالية : التكوين ، أنماط الإنتقاء والتدريب ، التوزيع ، جماعية الصفوة .

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر – بدرجات متفاوتة – في تكوين الصفوة أي مدى فرصة المرء في الإنضمام إليها . ولعل أبرز هذه العوامل تلك المتعلقة بالسن والجنس والإنتماء والعمل والدين والتعليم والخبرة وما إلى ذلك . أما قضية إنتقاء وتدريب الصفوة فتمثل السبيل الذي من خلاله يمكن إختيار وتربية الصفوة لتشغل المراكز السياسية فيما بعد . وتضطلع بهذه المهمة – في الكثير من المجتمعات مؤسسات تربوية معينة . ففي إنجلترا ، على سبيل المثال نجد أن الكثيرين من القادة السياسيين ذوي التأثير في حزب المحافظين قد تلقوا تعليمهم في « إيتـــون » و « هـــارو » أو مـــا يطـــلق عليهـــا Great Public Schools ، ثم في جامعتي أكسفورد وكمبردج(٤٥) . وفي سنة ١٩٥١ كان هناك ٥ر٣٢٪ من أعضاء مجلس العموم المحافظين تلقوا تعليمهم في « إيتون » و « هارو » و ٥ر٨٠ ٪ أكملوا دراساتهم في أكسفورد وكمبردج ، ويمكن للمرء أن يقرر أن تلك المدارس قد قامت بدور الإنتقاء والتدريب

للصفوة . فالطلاب يختارون في البداية ويلحقون بالمدارس على أساس معايير متعارف عليها ، بعضها تتعلق بأصولهم ، والأخرى تتعلق بالتحصيل ، ومنذ التحاقهم فإن الطلاب يطبعون وفق أنماط معينة للقيادة السياسية ، وكذا حفزهم للمشاركة السياسية إلى أقصى حد ممكن . هذا ، ولقد جرت العادة على أنه منذ الإلتحاق بمثل هذه المدارس ذات المكانة المتميزة ، فإن المرء يكاد يضمن عضوية إحدى الدوائر السياسية الهامة . ولا ينبغي أن يتبادر إلى الذهن أن المؤسسات التعليمية هي السبيل الوحيد للإنتقاء السياسي إذ أن الملاحظ أنه في مراحل زمنية وخلفيات ثقافية مختلفة فإن المؤسسات الدينية والإقتصادية والعسكرية والإجتماعية تقوم هي الأخرى بدور في عمليات الإنتقاء السياسي . ولكي تبرز أهمية التعليم كعامل حاسم في الإنتساب للصفوة السياسية حتى في الدول النامية نسوق بعضاً من نتائج الدراسة الهامة التي قام بها **Frey** عن الصفوة السياسية في تركيا حيث يقرر أن هناك أدلة على أن «الدراسة بمدرسة ثانوية متميزة يمكن أن تكون أكثر الخبرات التعليمية أثراً في تحديد الكثير من أنماط السلوك السياسي التالي »(٤٦) ، ويشير **Frey** إلى أنه منذ ١٩٢٠ فإن أكثر من ٦٠ ٪ من مجموع النواب الأتراك في الجمعية الوطنية كانوا من خريجي الجامعة ، بينما كانت نسبة السكان غير الأميين في نفس الفترة لا تعدو ٤٠ ٪ من هذه الأرقام يمكن أن يتضح أنه بمرور السنين فإن التعليم الجامعي أضحى يمثل متطلباً أساسياً للقيادة السياسية في تركيا . كذلك يمكن أن يستدل من دراسات أُخرى أُجريت عن تركيا إن مدارسها الثانوية قد اضطلعت بوظيفة الانتقاء السياسي وذلك بإعدادها مجموعة مختارة من الطلاب للدخول إلى الجامعات ومن ثم شغل المناصب السياسية ذات الأثر . ولقد كان لخريجي مدارس ثانوية معينة ذات مركز ممتاز مثل ليسيه **Galatasaray** ، وكذا المدرسة الامبراطورية ذات الطابع الفرنسيّ ، فضلاً عن ليسيه استانبول للبنين إضافة إلى بعض المدارس العسكرية ، لقد كان لهؤلاء دوماً أن يصبحوا القادة السياسيين ذوي التأثير في مجتمعهم . وتعرف مدرسة ليسيه استانبول للبنين عادة بأنها مدرسة الوزراء حيث أنها في السنوات الأخيرة قد خرجت عدداً كبيراً منهم(٤٧) . هذا ولو أن المعلومات الامبيريقية قليلة إلى حد ما ، إلا أن المرء يمكن أن يلمس التشابه بين تركيا وانجلترا فيما يتعلق بأهمية تلقي التعليم في مدرسة ثانوية ذات مكانة متميزة . وفي كثير من الجوانب فإن المدارس التركية التي ذكرت آنفاً تقوم بنفس الوظيفة التي تقوم بها « إيتون » و « هارو » في إنجلترا بمعنى أنهم يمثلون السبيل للإنتقاء والتدريب السياسي المبكر .

وبينما تضع كل هذه الدراسات المتطلبات التعليمية الأساسية التي يحتاج إليها الأفراد للانتساب إلى صفوف الصفوة ، فإن معظم تلك الدراسات لا تتلقى ضوءاً كافياً على كيفية الالتفاف حول النمط التقليدي للانتقاء من داخل الصفوة وإحلال نمط آخر محله . مثال ذلك ، أن معظم الدراسات تميل إلى قبول حتمية أن المدارس تزيد من التفرقة الاجتماعية القائمة بأكثر مما تبرز حالات نجحت فيها المدارس في تغيير الهيكل السياسي الاجتماعي .

هذا ولقد حاولت مجموعة من الدراسات إستخدمت المداخل التاريخية والإجتماعية والأنثروبولوجية ، وضمنت كتاب Wilkinson التعرف على أثـــر مقومات التربية التي من شأنها الحفاظ على الأوضاع القائمة وتلك التي تسعى للتغيير وفي الحقيقة فإن تلك الدراسات أبرزت الصفة والارتباط بين التربية (مدرسية وغير مدرسية) والفرصة لتولي المناصب القيادية السياسية (٤٨) .

أما عملية توزيع الصفوة فهي العملية التي عن طريقها يشغل الأفراد والمجموعات أو يخسرون مواقعهم في مناصب الصفوة . فقد يكسب الأفراد ويخسرون إنتماءهم إلى مراكز الصفوة لأسباب عضوية أو نفسية أو اجتماعية . فمن الممكن مثلاً أن يخلع ملك عن العرش بواسطة إنقلاب عسكري ، ويتولى السلطة السياسية نفر من القادة العسكريين . وحتى في الديمقراطيات يمكن أيضاً أن يحل البرلمان وتتولى مقاليد السلطة مجموعة عسكرية . وفي مثل هذه الحالات فإن صفوة تستبدل بصفوة . ولعل ذلك يرتبط بتاريخ ونمط حياة المجتمع المعني . ولكن إذا أردنا أن نعمم من الخبرات الماضية فإ عجز الصفوة عن مواجهة الأزمات والتغلب عليها قد يعزى إلى فشلها في التكيف للظروف الاجتماعية المتغيرة ، وقد يكون ذلك لوجود « مسافات اجتماعية شاسعة بين الصفوة وبين الجماهير ومشكلاتها » (٤٩) .

ويميز أحد الباحثين ثلاثة أنماط من جماعات توزيع الصفوة هي :

أ ــ التوزيع الذي يحدث بين مجموعات مختلفة داخل الصفوة الحاكمة نفسها .

ب ــ أفراد من طبقات اجتماعية أدنى نجحوا في الإنضمام إلى صفوف الصفوة .

ج ــ أفراد من فئات أدنى نظموا أنفسهم ويتنافسون على السلطة مع الصفوة القائمة(٥٠) ، وفي الإمكان القول بأن من السهل حصر العديد من الأمثلة في المجتمعات الحديثة حيث

حيث تغيرت الصفوة السياسية عن طريق واحد من السبل الثلاث المشار إليها . وعليه فإن علاقات الصفوة باللاصفوة يمكن أن تفسر جزئياً الحركات الاجتماعية المعقدة مثل الثورات والحروب الأهلية .

أما مصطلح جماعية الصفوة فيرتبط عادة بنظم الحكم الديمقراطية ، وقديماً كان من المفترض أن الديمقراطية لا يمكن أن تنافس حكم الصفوة حيث أن الديمقراطية – بحكم التعريف تلتزم بمبدأ حكم الأغلبية . إلا أن المعلومات بدأت تشير إلى حتمية وجود الصفوة « الحاكمة » أو « الاستراتيجية » من حيث هي قيادة للمجتمع ، ومن ثم فإن القول بأن الصفوة بالضرورة مظهر غير ديمقراطي ، بدأ بالتدريج يعاد النظر فيه . ولعل وجهة النظر السائدة الآن إنه في أي ديمقراطية فإن هناك نظام ، للموازنة عن طريق وجود عديد من مجموعات الصفوة المتنافسة . وكما يقرر أحد الكتاب في هذا الصدد إن « الاختلاف الأساسي بين مجتمع من الطراز السوفيتي وآخر من الطراز الغربي يكمن في أن للأول صفوة موحدة بينما للثاني صفوة مجزأة (٥١) ، وفي المجتمعات الجماعية هناك جماعية للصفوة تمثل الاهتمامات العامة المتباينة ، وتهيء المنافسة بينها والقدرة على تصحيح كل منها للآخر توازناً يحفظ الصبغة الديمقراطية للدولة ، وإذا كانت هناك جماعية للصفوة فإن من المفترض أنه لا يمكن لشريحة واحدة قوية فرض سيطرتها كلية على مقدرات الأمة .

نستطيع أن نخلص من هذا العرض التحليلي للأعمال المختلفة في هذا الجزء من الدراسة إلى نتائج وتعميمات لعل من أهمها :

(١) بروز دور التربية كعامل على جانب كبير من الأهمية في الاختيار والانتقاء والتدريب السياسي . وتلعب عوامل أُخرى مثل المكانة الاجتماعية والجنس والسن والأصل العرقي دوراً بارزاً وإن كان ذلك يتوقف على نمط المجتمع وخصائصه . ولكن مستوى ونوعية تعليم أي فرد يحدد أيضاً – وإلى حد كبير – مدى إمكانية انضمامه لمراكز الصفوة . وفي الكثير من الحالات فإن من الصعب تحديد عامل واحد باعتباره الأكثر أهمية ، وذلك نظراً للتداخل بين عوامل اجتماعية معينة خاصة الطبقة الاجتماعية ونوع التعليم . هذا وفي البلدان التي تتوفر عنها دراسات امبيريقية . فإن مما يميز القادة السياسيين غالباً حصولهم على تعليم جامعي وكذا تخصصهم في إحدى المهن القانونية ، إلى جانب بعض أُمور أُخرى مثل

الإلمـــام باللغات الأجنبية ، والدراسة في أقطار غير بلادهم فضلاً عن النشاط التأليفي . وحينما يكون للنظام التعليمي – من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة – سياسة قبول مفتوحة نسبياً ، فإن عضوية الدوائر السياسية المؤثرة لا تقتصر على القلة بل تتسم بالشمول بصورة أوضح . وعلى أية حال فإن مكونات النظام التعليمي وقطاعاته مثل البيئة المدرسية ، ونوعية المعلمين ، ومحتوى البرنامج التعليمي ، ونظم الامتحانات ، تمثل كلها عوامل ضبط – غير مباشرة – في الحراك السياسي لشرائح معينة في المجتمع . وقد تقوم المؤسسة التعليمية بوظيفة ديمقراطية فيما يتعلق بالتنمية السياسية أو كأداة في أيدي الصفوة الحاكمة تسعى من خلالها للإبقاء على على مراكز قوتها . ويتوقف ذلك كله على الظروف المحيطة .

(٢) لعل من الملاحظات الجديرة بالاهتمام والتي تضمنتها تلك الدراسات حول دور التربية في التنمية السياسية ، أن نمط تربية وتدريب القادة السياسيين لا يختلف في حد ذاته كثيراً بين بلد وآخر . ويبدو أن كافة المجتمعات النامية والمتقدمة بإستثناء بعض النظم الجماعية بها أفراد ذوو قوة سياسية حصلوا على تعليم جامعي وتخصصوا في المهن القانونية ، وذلك يعني أن مستوى ونوعية تعليم القادة السياسيين في الدول النامية يشبه – في الجملة – ما عليه القادة في الدول المتقدمة . ولتوضيح الاختلاف بين تلك النظم السياسية ، فإن من الضروري – بالإضافة إلى تعليم القادة – دراسة مستوى تعليم الرأي العام والتقاليد السياسية في البلد المعني . وإذا كانت هناك فجوة كبيرة بين المستوى التعليمي بين الحكام والمحكومين ، فإن ذلك قد يؤدي إلى تحلل اجتماعي وعدم استقرار سياسي . وما لم يكن هناك بعض مؤسسات اجتماعية يمكن أن تقوم بمهمة الوساطة بين الصفوة السياسية ذات المستوى التعليمي الرفيع والجماهير غير المتعلمة ، فإن هناك دوماً خطر الإنهيار حيث أنه لا يمكن لإحدى المجموعتين أن توصل أفكارها وحاجاتها للمجموعة الأخرى . هكذا يمكن القول أنه فيما يتعلق بنقطة علاقة الصفوة بالجماهير أو الحكام بالمحكومين كأحد جوانب العلاقة بين التربية والتنمية السياسية ، فإن الحاجة تبدو ماسة إلى المزيد من الدراسات التي تركز على الظروف السائدة بالمجتمع لاسيما منها تلك الناجمة عن مؤثرات التحديث . وليس من قبيل المبالغة القول بأن مثل هذه الدراسات يمكن أن تطرح البدائل لدى أي مجتمع للتوصل إلى حل المشكلات التي عادة ما تقوم بين الحكام والمحكومين .

ثالثاً : التكامل السياسي :

سبقت الإشارة إلى أن التربية ترتبط بالنظام السياسي في أي مجتمع من خلال عديد من الوظائف بعضها يسعي إلى دعم النظام السياسي والعمل على استمراره ، والبعض الآخر من شأنه إحداث التغيير في النظام السياسي . ومن ثم فإن التربية – في واقع الأمر – تقوم بمهمة مزدوجة في مجـــال التنمية السياسية . وكما يشير Coleman يمـــكن أن تسهم أو أن تكون مزدوجة الوظيفة في بناء الأمة أو التكامل السياسي ، ويتوقف ذلك على ظروف المجتمع (٥٢) ، وفيما يختص بالوظيفة الأولى فإن المظهر التطبيقي لها يتمثل فيما يطلق عليه المشاركة السياسية . وبالرغم من أن المشاركة السياسية ليست بالمفهوم الجديد ، بل هي قديمة قدم الفكر السياسي ، إلا أنه ليس هناك اتفاق بين الباحثين في مجال السياسة حول تعريف هذا المفهوم(٥٣) فالبعض يرى المشاركة في مجرد التصويت في الانتخابات والبعض الآخر يراها في مجرد الانضمام لحزب سياسي أو جماعة ضغط سياسية(٥٤) ، على أن بعض المشتغلين بهذا الأمر يميل إلى القول بأن الاشتراك في اتخاذ القرار السياسي ركيزة أساسية من ركائز المشاركة السياسية ، على حين يرى البعض أن مجرد مناقشة أمر من أُمور السياسة هو في حد ذاته مظهر من مظاهر المشاركة . بل إن الأمر يصل بأحدهم إلى حد القول بأن الإعراض عن أي نشاط سياسي هو في حد ذاته مشاركة سياسية (٥٥) .

ومن التعاريف المختلفة التي أوردت حـــول المشاركة السياسية ما أورده Weiner من كونها « نشاط اختياري يستهدف التأثير في اختيار السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستوى المحلي والقومي سواء كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح منظماً أو غير منظم مستمراً أو مؤقتاً » (٥٦) ، وفي تعريف آخر فإن المشاركة السياسية يقصد بها « تلك النشاطات الإدارية التي يشارك بمقتضاها أفراد مجتمع في اختيار حكامه وفي صياغة السياسة العامة بشكل مباشر أو غير مباشر أي إنها تعني اشتراك الفرد في مختلف مستويات النظام السياسي » (٥٧) .

من العرض السابق لبعض تعاريف مفهوم المشاركة السياسية يمكن أن نتبين أن هناك عناصر أساسية هامة يتضمنها هذا المفهوم تتمثل في أن المشاركة السياسية تعني اضطلاع الفرد بدور ما في الحياة السياسية لمجتمعه سواء كان هذا الدور صغيراً أم جوهرياً ، كما تعـــني أنه يسهم – بصورة مباشرة أو غير مباشرة – في القرارات السياسية التي تؤثر في مجريات

الأمور في مجتمعه . كذلك يتضمن هذا المفهوم أيضاً حرية الفرد في اختيار السبيل الذي يسلكه في ممارسته للنشاط السياسي . بعبارة أُخرى فإن الناحية الإرادية ، وليس الانصياع لفكر ما ، هو ما يميز المشاركة السياسية الفعالة . هذا وإذا كانت عملية التنمية السياسية – باعتبارها عملية تربوية – تستهدف حفز الأفراد للمشاركة الإيجابية في الحياة السياسية ، وذلك بسعيها لتنمية المهارات والاتجاهات اللازمة لهذه المشاركة ، فإن مهمتها لا تقف عند هذا الحد ، بل إنها تسعى ومن خلال ما تتضمنه من برامج ونشاطات – إلى رفع مستويات المشاركة لدى الناشئين والشباب حتى يكون الفرد خليقاً بالقيام بدور إيجابي في الحياة السياسية . ويبدو هذا الهدف أكثر أهمية في المجتمعات النامية حيث تعاني هذه المجتمعات من اللامبالاة السياسية لدى قطاع كبير من مواطنيها لاسيما الشباب منهم . « وتتمثل اللامبالاة في عدم في عدم اهتمام الأفراد بالمواقف والأحداث بصفة عامة ، أو عدم الاهتمام بكل ما يحدث في المجتمع عموماً أو في بعض قطاعاته ويترتب على ذلك الامتثال الكامل والطاعة العمياء لكل ما يأتي من قبل السلطة ومقدار الشعور بالمسئولية والقدرة على تحملها (٥٨) . وتؤكد دراسة عن « المشاركة السياسية بين الشباب المصري » الفعالية المحدودة للتعليم في تنمية قدرات المشاركة السياسية ودراسة صورها (٥٩) .

أما فيما يتعلق بمستويات المشاركة السياسية وصورها فتتعدد بدرجة كبيرة هذا ولو أنه ليس هناك اتفاق على هذه المستويات أو الصور ، إلا أن نفراً من المشتغلين بالاجتماع السياسي يرون أنه بالإمكان تحديدها في المستويات التالية (٦٠) :

١ – تقلد منصب سياسي أو إداري .
٢ – السعي لشغل منصب سياسي أو إداري .
٣ – العضوية النشطة في تنظيم سياسي .
٤ – العضوية العادية في تنظيم سياسي .
٥ – العضوية النشطة في تنظيم شبه سياسي .
٦ – العضوية العادية في تنظيم شبه سياسي .
٧ – المشاركة في الاجتماعات السياسية العامة .
٨ – المشاركة في المناقشات السياسية غير الرسمية .

٩ ـ الاهتمام العام بالأمور السياسية .

١٠ ـ التصـــــويت .

ويذهب البعض في تصنيف درجات المشاركة السياسية وحصرها ـ من حيث العمق والفاعلية ـ في مستويين الأول : ويطلق عليه مستوى المشاركة المنخفضة ، ويتخذ شكل الانصياع للقانون والنظام ، كذا الإسهام في الدفاع عن البلاد ونظامها في مواجهة الأخطار ، فضلاً عن الاشتراك في الفعاليات السياسية الرئيسية كالتصويت . أما المستوى الثاني : فيطلق عليه مستوى المشاركة الرفيعة ويتمثل في الاشتراك في الحملات السياسية ذات الأغراض المختلفة ، والاتصال بالقادة السياسيين والاشتراك في مناقشات المسئولين السياسيين بالإضافة إلى القيام بدور في مظاهر الاحتجاج وإبداء الرأي (٦١) .

هذا ولا تختلف المجتمعات المتقدمة عن النامية في السعي لرفع مستوى المشاركة السياسية بين أفرادها كمظهر من مظاهر التنمية السياسية . ومن ثم ما يلحظ من اهتمام بأهمية وضرورة المشاركة لاسيما من قبل الشباب في الحياة السياسية . ويتضمن ذلك الإحساس بالمواطنة والانتماء ، فضلاً عن المسئولية الاجتماعية الأمر الذي يتطلب بذل الجهد للقضاء على السلبية واللامبالاة السياسية والعمل على غرس مقومات المشاركة السياسية الإيجابية .

وفي مناقشتنا لقضية دور التربية في تحقيق التماسك السياسي أو بناء الأمة والعمل على تجانسها سياسياً . . . فإن التربية كما أن لهـــا دوراً إيجابياً في دعم التماسك من خلال عملية التطبيع السياسي وإكساب الأفراد قيماً ومعايير سياسية مقبولة ومعترف بها إجتماعياً ،إلاأنها ـ في نفس الوقت ـ قد تميل إلى الإبقاء على وتعزيز التفرقة القائمـــة بين الصفوة السياسية والجماهير ـ كما سبقت الإشارة ـ أما عن طـــريق وظيفتها التوجيهية **Allocative Function** ومثال ذلك ما تعينه التربيـــة للأفراد من أدوار يقومون بهـــا في المجتمع ، أو من خلال وظيفتها التقنينية **Legitimation Function** ويمثـــل ذلك تقنين التربية لسلطة الصفوة وجعلها مشروعة يمكن أن يتقبلها ويرضخ لها الأفراد (٦٢) . وفي هذا الصدد فإن **Bock** ينادي بأن التربية الرسمية ـ في مقابل التربية اللا رسمية ـ غالبـــاً ما تؤدي إلى تفاقم مشكلة التماسك السياسي وبنـــاء الأمة في الدول النامية . وبينما يمكن أن نتبين أن التعليم في مرحلة ما ذو أثر « في بسط نفـــوذ وسلطة الدولة وضم المواطنين المتمردين الجدد . . وكذا في اختيار

وتقنين الصفوة ذاتها » . فإنه من زاوية أُخرى « يخلق حقوقاً مكتسبة معترفاً بها أكثر مما يسمح به التزايد في الموارد الاقتصادية وفرص المشاركة السياسية »(٦٣) ، وحينما يحدث الأمر الثاني ، فإن النشاط السياسي المكثف بل وحتى الاضطرابات تبدو أكثر احتمالاً في الوقوع .

وكما في حالة العلاقة بين الصفوة والجماهير ، فإن التربية يبدو أنها تعزز – إلى حد كبير – بل تؤدي إلى تفاقم الاختلافات القائمة والمبنية على أساس الخلفية الاجتماعية ، أو الأصل العرقي ، أو الدين ، أو اللغة ، أو مواطن الإقامة . وكنتيجة للسياسات الاستعمارية ، فإن المزايا التعليمية التي من شأنها تحقيق عدم التماسك السياسي تتمثل في بلاد مثل « نيجيريا ، سري لانكا ، أندونيسيا ، الفلبين حيث تتمثل المزايا المرتبطة بالجوانب الدينية والطائفية والعرقية . أو في رواندا وبوروندي (حيث هناك مزايا قائمة على أساس من الأصل العرقي) أو في السودان ولبنان (حيث المزايا مبنية على أساس إقليمي وطائفي) (٦٤) ، وتشير الدلائل إلى أنه في معظم الدول الأفريقية والأسيوية حيث ترتبط درجة التكامل السياسي بعدم التجانس العرقي واللغوي والديني « فإن التعليم الرسمي يفرز مرة ثانية ويؤدي في معظم الأحيان إلى تفاقم عدم التجانس والتباين القائمين » (٦٥) . ويخلص المؤلفون إلى ملاحظة متفائلة حول الإسهام المحتمل للتعليم الرسمي في مجال بناء الأمم الحديثة .

ويبدو أن النتائج والتعميمات التي ذكرت من قبل كانت الخاتمة المنطقية لتلك البحوث بالنظر إلى السياق المنهجي والتحليل النظري الذي تمت من خلاله وكما سبقت الإشارة ، فإن معظم البحوث في هذا المجال تعالج من خلال نظريات أو نظم كلية ، وبالتالي فإن الناتج السياسي لعملية التربية مثل الفعالية ، القيادة ، الهوية القومية يدرس في إطار النظام ككل ، بينما تهمل النظرة الكلية إلى الفرد أو الجماعة الصغيرة أو المجتمع المحلي . ويورد أُولئك الذين قاموا بمثل تلك البحوث الكلية أن الاختلافات العرقية واللغوية كما تدعمها التربية ، لا تسهم في بناء الأمة أو التكامل السياسي . وعلى أية حال فإن بعض الدلائل تشير إلى أنه حين تؤكد مثل هذه الاختلافات (من خلال المؤسسات التعليمية أو أي وكالات اجتماعية أُخرى ، فإنها قد تتمخض عن تمرد أو عنف واضطرابات . إن حركة نشر الثقافة الفرنسية في بعض مناطق أفريقيا ، وكذا محاولة صبغ الاتحاد السوفيتي بالصبغة الروسية ،

وحركة قمع الأقليات المسلمة في الفلبين وغيرها من الدول الآسيوية ، كلها تقدم أمثلة صارخة للمساعي المفروضة من قبل الدولة لخلق التجانس ، والذي لم ينجح في تحقيق مزيد من التكامل السياسي والولاء للدولة . وتشير هذه الأمثلة وغيرها إلى أن التباين العـــرقي والثقافي يمكن – في المدى الطويل – أن يسهم في جعل الفرد ، ومن ثم المجتمع أفضل مما هو عليه ، بأكثر مما تحدثه مساعي الدولة لفرض التجانس . وبصورة عمليـة ، فإنه بالنسبة للفـــرد يعتبر قبول التباين مجالات اختيار أوسع ، أما بالنسبة للمجتمع فإن ذلك يغني أساساً أوسع لصنع القرارات وتوزيع الثروات(٦٦) .

خاتمـــــة

لعله قد اتضح من العرض التحليلي السابق لبعض البحوث والدراسات التي أُجريت خلال العقدين الأخيرين في مجال التربية والتنمية السياسية أنها – في الجملة – ركزت على :

أ – التعرف على كيفية تأثير التربية في تنمية الاتجاهات السياسية لدى الأفراد .

ب – وكذا كيف أن المؤسسات التربوية – ونعني بها المدارس بصفة خاصة – تقوم بمهمة الانتقاء لمراكز القيادة السياسية .

ج – هذا فضلاً عن كيفية إسهام المؤسسات التعليمية في تنمية مهارات المشاركة السياسية ومن ثم التكامل السياسي وبناء الأمة بوجه عام .

وفيما يتعلق بالقضية الأولى أي دور التربية في عملية التطبيع السياسي بما تتضمنه من تشكيل الاتجاهات والمعرفة السياسية ، فإن نتائج البحوث تشير إلى أن المؤسسات التعليمية – بصفة عامة – لا تقوم بالدور المتوقع منها في هذا المجال بمثل ما تقوم به غيرها من الوكالات الاجتماعية . أما بالنسبة للقضية الثانية أي تلك المتعلقة بانتقاء وتدريب الصفوة السياسية ، فإنه يمكن القول أن المؤسسات التعليمية تضطلع بدور ملموس في هذا الصدد . إلا أنه وفقاً لآراء الكثيرين ، فإن مظاهر ومضامين هذا الدور ليست مقبولة من وجهة النظر الأيديولوجية بمعنى أنها تميل للابقاء على قوة ونفوذ الصفوة . أما القضية الثالثة أي تلك الخاصة بالمشاركة السياسية وبناء الأمة عن طريق التكامل السياسي ، فإن نتائج الدراسات والبحوث في هذا الصدد تشير إلى أن المؤسسات التعليمية لا تسهم بالصورة المنشودة في حفز همم الأفراد على المشاركة في الأنشطة السياسية وتنمية فعاليتهم وقدراتهم في هذا المجال وفيما يتعلق بتحقيق التماسك السياسي عن طريق إيجاد نوع من التجانس بين فئات الأمة وقطاعاتها ، فمن الملاحظ أن المؤسسات التعليمية – على النقيض من ذلك – تميل إلى دعم وتعزيز التفاوت والاختلاف الاجتماعي القائم من قبل .

هذا ، وبينما تم عرض أدبيات الموضوع في المجالات الثلاثة سابقة الذكر مع التركيز على النتائج ومضامينها ، فلقد أُشير أيضاً إلى الإطار النظري الذي تبناه معظم الباحثين في الميدان . إن التأكيد الذي لا مبرر له على النظم ذاتها قد أثر في مفهومنا عما عساه أن تقوم به التربية ، وما لا يمكنها القيام به بالنسبة للأفراد وأُسرهم ومجتمعاتهم . فمن الملاحظ على الكثير من النظم التعليمية أنها كثيراً ما ألغت برامج مدرسية وأدخلت أُخرى جديدة لا لشيء إلا لأنها أكثر إتساقاً مع النظام ، الأمر الذي يجعل مقولة تبعية التربية للتغير الاجتماعي أمراً أقرب للقبول . وإذا كان للمؤسسات التعليمية أن تسهم في تشكيل أُناس نشطين سياسياً ، على جانب ملائم من الوعي ، يستطيعون مساءلة السلطات في النظام السياسي ، وأن يسهموا في تعديل المسار السياسي لمجتمعهم ، فإن المدرسة يتعين عليها أن تقوم بوظيفة ذات شقين أحدهما تغلب عليه المسحة المحافظة ومن شأنه تربية الأفراد لتحقيق الاستقرار والاستمرار للنظام والتجانس للأمة ، والآخر أكثر تقدمية حيث يرتاد الأفراد من خلاله ــ آفاق وإمكانات التغيير مع الإبقاء على التباينات بل وتعزيزها باعتبارها عامل إثراء للتماسك السياسي وتكوين الأمة ــ إن أخذ معظم البحوث والدراسات بأساليب بحثية تركز على النظام نفسه أدى إلى ضيق مجالها بمعنى أن الأسئلة التي طرحت من خلالها لا تتصل إلا بالنظام . في حين لم تلق فئات الطلاب والمعلمين وأُولئك الذين يشغلون مواقع حيوية في هذا الجانب من عملية التربية ، ويقومون بمهمة التغيير كبير اهتمام أو عناية من جانب تلك الدراسات . وكنتيجة لذلك فإن الأمر المؤكد فيما يتعلق بوظيفة المؤسسات التعليمية بصرف النظر عن نوعية برامجها أنها تعد الأفراد لشغل مراكز معينة في هيكل العمالة في المجتمع . بعبارة أُخرى ، فإن واقع الأمر أن نمط التربية الذي يتلقاه المرء لا يختلف كثيراً عن غيره من أنماط وأساليب التربية طالما أن كافة الأنماط تستهدف إعداد المرء لمجال معين من العمل وأن المجتمع هو الذي يعطي القيمة لمجال العمل ولنمط التربية الذي يؤهل له .

إن ميدان دراسة دور التربية في التنمية السياسية بعامة في حاجة إلى تغيير النظرة التقليدية التي اتبعتها تلك الدراسات في جملتها ، واستبدالها باطربحثية أكثر دينامية تركز على الفرد والمجتمع ، وأن تستخدم أساليب كمية وكيفية في جمع البيانات والمعلومات . إن تلك الأساليب البحثية ومناهج الدراسة التي تنبثق عنها تمكن العاملين في الميـــدان كما يورد **Sear** « من تأكيد النمو الشخصي للفرد وعدم إنحرافه عن طريقه ، ونموه وتحقيقه لذاته ، وانفتاح

خبراته على مجال الحياة السياسية وتنمية قدرته لدفع حاجاته الفكرية العقائدية وقيمه إلى أقصى حد وذلك من خلال النظام السياسي » (٦٧) .

هذا ولا ينبغي الانصراف كلية عن أسلوب النظم في الدراسة وكذا البحوث التي أُجريت وفقاً له ، إذ أن الكثير من تلك الدراسات تقدم لنا عرضاً عما هو قائم وأن نتائجها تحقق وظيفة تشخيصية . بيد أنها (تلك البحوث) لم تقدم حلولاً للمشكلات الناجمة عن التفاعل بين التربية والسياسة . وعليه فمن الممكن القول بأنه يمكن التوصل إلى الحلول الملائمة بالتركيز على البحوث الاجتماعية والنفسية والتصميمات التجريبية التي تتسق مع « بحوث السياسة أو البحوث التطبيقية » **Policy Research** ، بأكثر من البحوث العلمية أو البحته **Disciplinary Research** وفي ذلك فإن نقطة البداية الصحيحة إنما تتمثل في دراسة تطوير واستخدام برامج داخل المدرسة وخارجها من شأنها حفز الأفراد على المشاركة في القرارات السياسية ، التي تؤثر فيهم ، ويعقب ذلك القياس المنظم وتقـــويم تلك البرامج للتعرف على مدى فاعليتها وأثرها .

(١) عبد الفتاح أحمد حجاج : التنمية (القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٧) ، ص ٤٨ ـ ٥٠

(2) John E. Walsh; Education and Political Power, (New York : The Centre For Applied Research in Education, 1964), p. 2.

(3) Kenneth Langton; Political Socialization, (New York : Oxford University Press, 1969), p. 5.

(4) David Easton and Jack Dennis; Children in the Political System, (New York : McGraw Hill, 1969), p. 29.

(5) Eric Rome; Modern Politics — An Introduction to Behaviour and Institutions, (London : Routledge & Kegan Paul, 1974), p. 18.

(6) Carter Good; Dictionary of Education, (New York : McGraw Hill, 1973), p. 428.

(7) Edgar Faure et al.; Learning to Be, (Paris : Unesco, 1972), pp. 151-52.

(8) Ellen Shantz; The Political Education of the High School Students, in : Byron Massialas(ed.); Political Youth, Traditional Schools : National and International Perspectives, (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1972), p. 64.

(٩) وهيب سمعان : دراسات في التربية المقارنة (القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٧٤) ص ٣٥٣ .

(١٠) ف. بايكوفا : تربية الجماهير ـ نظامها وطرائقها (موسكو : وكالة نوفوستي للانباء ، ١٩٧٥) ص ١٠ ـ ١٥ .

(11) J. E. Walsh; op. cit., p. 2.

(12) James Coleman (ed.); Education and Political Development, (Princeton : Princeton University Press, 1965), pp. 3—32.

(13) Byron Massialas (ed.); Education and the Political System, (Reading, Mass. : Addison Wesley, 1969).

(14) Byron Massialas; "Education and Political Development", **Comparative Education Review,** 21 (June 1977), pp. 274—95.

(15) David Easton; A. Systems Analysis of Political Life, (New York: J. Wiley, 1965), p. 21.

(16) Gabriel Almond and C. Bingham Powell Jr.; Comparative Politics — A. Developmental Approach, (Boston: Little & Brown, 1966), pp. 16—17.

(17) Sandra K. Schwartz and David Schwartz (eds.); New Directions in Political Socialization, (New York : The Free Press, 1975), pp. 1—16.

(18) Herbert H. Hyman; Political Socialization, (New York : The Free Press, 1959).

(19) Richard G. Niemi, Political Socialization, in: Jeane Knutson (ed.); Handbook of Political Psychology, (San Fransisco : Jossey Bass, 1973), pp. 117—38.

(20) Ibid., p. 124.

(21) Robert E. Lane; Political Man, (New York : The Free Press, 1972), p. 97.

(٢٢) حامد ربيع : نظرية القيم السياسية (القاهرة : مكتبة نهضة الشرق ، ١٩٧٤) ص ٥ ٠

(23) Lewis Bowman and G. R. Baynton (eds.); Political Behavior and Public Opinion, (Englewood Cliffs, N. J.; Prentice Hall, 1974), p. 258.

(24) Langton; op. cit.

(25) Gabriel Almond and Sidney Verba; The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, (Princeton : Princeton University Press, 1963).

(26) Robert O. Hess and Judith V. Torney; The Development of Basic Attitudes and Values Toward Government and Citizenship During Elementary School Years, (Chicago: University of Chicago Cooperative Research Project, No. 1078, 1965).

(27) R. Niemi; op. cit, p. 131.

(28) Richard Dawson and Kenneth Prewitt; Political Socialization, (Boston : Little & Brown, 1969), p. 140.

(29) Byron Massialas; Some Propositions about the Role of the School in the Formation of Behavior and Political Attitudes of Students : Cross-National Perspectives", **Comparative Education Review**, 19 (Feb. 1975), pp. 169—76.

(30) Urie Bronfenbrenner; Two Worlds of Childhood, (New York: Russel Sage, 1970).

(31) Ellen Shantz; op. cit., p. 68.

(32) Daniel Bell and Irving Cristol (eds.); Confrontation: The Student Rebellion and the Universities, (New York: Basic Books, 1969) — Sidney Hyman; Youth in Politics, (New York: Basic Books, 1972) — Donald Emmerson(ed.); Students and Politics in Developing Nations, (New York: Praeger, 1968).

(33) Richard Dawson and Kenneth Prewitt; op. cit., p. 198.

(34) Frederich C. Barghorn; Politics in the U.S.S.R., (Boston: Little & Brown, 1965), p. 84.

(35) Benjamin Bloom; Stability and Change in Human Characteristics, (New York : J. Wiley. 1965).

(36) M. Kent Jennings and Richard Niemi; The Political Character of Adolescence, (Princeton) : Princeton University Press, 1974), p. 283.

(37) Byron Massialas; Education and Political Development, op. cit., p. 284.

(38) Ibid., p. 284.

(39) Ibid., p. 285.

(40) James Coleman; op. cit., p. 4.

(41) T. B. Bottomore; Elites and Society, (Hormondsworth: Penguin, 1966), p. 49.

(42) C. Wright Mills; The Power Elite, (New York: Oxford University Press, 1959), p. 4.

(43) P. C. Lloyd(ed.); The New Elite of Tropical Africa, (London : Oxford University Press, 1966), p. 50.

(44) Suzanne Keller; Beyond the Ruling Class : Strategic Elites in Modern Society, (New York : Random, 1963).

(45) Andreas M. Kazamias and Byron G. Massialas; Traditions and Change in Education A. Comparative Study, (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1965), pp. 159—66.

(46) Frederick W. Frey; The Turkish Political Elite, (Cambridge Mass : M.I.T. Press, 1965).

(47) Andreas M. Kazamias; Education and the Quest for Modernity in Turkey, (Chicago: University of Chicago Press, 1966).

(48) Rupert Wilkinson(ed.); Governing Elites — Studies in Training and Selection, (New York : Oxford University Press, 1969).

(49) Suzanne Keller; op. cit., p. 250

(50) T. B. Bottomore; op. cit.; p. 49.

(51) Ibid., p. 115.

(52) James Coleman; op. cit., pp. 30—32.

(٥٣) محمد محمود عرفة : الصحافة والتنمية السياسية ، رسالة ما جستير غير منشورة ، كلية الاعلام جامعة القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٥٨ ٠

(٥٤) محمد طه بدوي : اصول علم السياسة (القاهرة : المكتب المصري الحديث ، ١٩٦٧) ص ٣٦٥ ـ ٦٦ ٠

(55) Geraint Parry(ed.); Participation in Politics, (Manchester: Manchester University Press, 1972), p. 6.

(56) Myron Weiner; Political Participation — Crisis of Political Process, in: L. Binder(ed.); Crisis and Sequences in Political Development, (Princeton: Princeton University Press, 1971), pp. 164—5

(57) McClosky, H.; "Political Participation", **International Encyclopedia of the Social Sciences,** Vol. 12., p. 253.

(٥٨) جامعة الاسكندرية : الشباب المصري في اطار التنمية الاجتماعية والاقتصادية ـ بحوث اعادة بناء الانسان المصري (الاسكندرية : مطبعة جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٠) ص ١١٦ ٠

(٥٩) المرجع السابق : ص ١٢٨ ٠

(60) M. Rush and P. Althoff; An Introduction to Political Sociology, (London: Nelson & Sons, 1971), pp. 76—96.

(61) Lewis Bowman and G. R. Baynton(eds.); Political Behavior and Public Opinion, (Englewood Cliffs, N. J.; Prentice Hall, 1974), p. 205.

(62) John C. Bock; "The Institutionization of Non-Formal Education", Comparative Education Review, 20 (Oct. 1976), pp. 346—67.

(63) Ibid.; pp. 362—63.

(64) Theodore Hanf et al.; "Education: An Obstacle to Development?" Comparative Education Review, 19 (Feb. 1975), p. 76.

(65) Ibid., p. 77.

(66) Byron Massialas; "Education and Political Development," op. cit., pp. 292—93.

(67) David Sears; "Book Review" **Midwest Journal of Political Sciences,** 15 (Feb. 1971), p. 156.