مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٨) – أبريل ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

المواطنة في التعليم قبل الجامعي في مصر، والأوضاع المجتمعية: دراسة تحليلية نقدية

د. / هيام أحمد فهمي
مدرس بقسم أصول التربية
كلية التربية– جامعة الإسكندرية

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٥ / ١١ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٢٤ / ١٢ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :hayam.fahmey@gmail.com

DOI: JFTP-2111-1172

الملخص

إن اتصاف المواطن بفضائل ما مثل: (الإقدام، والجسارة، والعدل والإنصاف، والتحضر، والكياسة، والتسامح، والتضامن والولاء) وأدائه أفعال تعبر عنها، وهو ما يُعرف بـ (أفعال المواطنة) مرهون – حقيقة– بتحقيق المواطنة بالقوة أولًا؛ والتي تتطلب أن يتوافر في الحقوق المستحقة للأفراد شرطان رئيسيان؛ هما: عدالة التوزيع، والاعتراف الثقافي بجميع فئات المجتمع، واللذان يجب أن تضطلع الدولة بتوفيرهما في سعيها الحثيث لإقامة العدالة الاجتماعية في كل ما يقدم للمواطنين من خدمات، وبخاصة التعليم، والذي يتعين أن توفره الدولة بالمجان لجميع الأطفال في سن الالتحاق، شريطة أن يكون تعليمًا عالي الجودة، ويلبي حاجات المتعلمين ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، ويسعى لتنميتهم؛ عقليًا، وخلقيًا؛ وذلك تحقيقًا لمبدأ التكافؤ في المشاركة، والذي يعد أبرز مبادئ المواطنة. ولذلك تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع المواطنة في التعليم قبل الجامعي، وعلاقة ذلك بالأوضاع المجتمعية التي سادت منذ بداية تسعينيات القرن الماضي وحتى عام ٢٠٢٠، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي في تحليل المؤشرات الكمية والكيفية للأوضاع المجتمعية، ولواقع المواطنة في التعليم قبل الجامعي؛ فضلًا عن استخدام المنهج النقدي في تحليل سياسة التعليم قبل الجامعي منذ عام ٢٠١٤، والتي بدأت بتنفيذ الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي، وذلك في إطار السياسة الاقتصادية الاجتماعية للدولة المصرية، كما استعانت الدراسة بالمنهج التاريخي في تحليل نشأة مفهوم المواطنة الاجتماعية، وتطوره، وكذا في تحليل الأوضاع المجتمعية في الفترة ذاتها. وخَلُصَتْ الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أبرزها: أن التعليم قبل الجامعي في مصر يعاني ضعفًا في المواطنة خاصة في تحقيق مبدأ التكافؤ في المشاركة؛ حيث ضعف التكافؤ في توزيع الخدمات التعليمية بين أبناء المجتمع بوجهيه: القبلي، والبحري، وتعدد المناهج المدرسية التي تتبناها الأنظمة التعليمية المختلفة (الحكومية، والخاصة، والدولية)، وقلة الاحترام المتكافئ لجميع المتعلمين؛ حيث هيمنة ثقافة الصفوة على المناهج المدرسية، وضعف قدرة المناهج على تنمية قدرات المتعلمين العقلية والخلقية، وضعف الاستقلال الذاتي لدى المتعلمين، وتدني الأخذ بالديمقراطية في المدارس.

الكلمات المفتاحية:

المواطنة الاجتماعية– استراتيجية التعليم قبل الجامعي– الأوضاع المجتمعية– التكافؤ في المشاركة– دولة الرعاية الاجتماعية– الاعتراف الثقافي– العدالة الاجتماعية.

ABSTRACT

For a citizen, the realization of citizenship as an act entails exhibiting a series of virtues and feelings (resolution and courage, justice and equity, urbanization, civility and tolerance, solidarity and loyalty (. The achievement of this relies on power first, which requires the availability of two conditions for the individual: equitable distribution and cultural recognition of all categories of society, which must be provided by the State in its determined pursuit of applying social justice in all services provided to the citizens, particularly in education, which the State must provide free of charge to all children of school age, provided that it would be high-quality education. It should also meet the needs of learners of different cultural backgrounds and seek their cognitive and ethical development. This would comply with the fulfilment of the principle of equal participation, which is the most prominent principle of citizenship. The current study, therefore, aims to uncover the reality of citizenship in pre-university education, and its relationship to the societal conditions that prevailed from the beginning of the 1990s to the year 2020. In addition to using the descriptive approach in analyzing the quantitative and qualitative indictors in the analysis of pre-university education, the critical approach has also been adopted in the analysis of the policy of pre-education since 2014, when the implementation of the Strategic Plan for the Development of Pre-University Education began. This is conducted within the framework of the socio-economic policy of the Egyptian State. The study also relied on the historical approach in the analysis of the genesis and evolution of the concept of social citizenship, as well as that of the social situation in the same period. The study produced a set of findings, most significant of which are: pre-university education in Egypt suffering from poor citizenship, particularly in achieving the principal of equal participation, displaying poor distribution of educational services among the children of society in both, lower and upper Egypt. a large range of school curricula adopted by different educational systems (governmental, private and international) lack of equal respect for all learners displayed in the dominance of the elite culture over the school curricula and the low capacity of the curricula to develop the cognitive and ethical abilities of learners as well as the low autonomy of learners, and the scarce practice of democracy at schools.

KEYWORDS:

citizenship - Pre-University Education Strategy - Community Conditions - Equal Participation - Social Welfare State - Social Citizenship - Cultural Recognition - Social Justice.

المقدمة:

تتحدد شرعية وجود الدولة بالتزامها بضمان الأمن الوطني والاجتماعي، وذلك من خلال الحفاظ على مقدرات شعبها، وثرواته، وكذلك حفاظها على تماسك المجتمع وترابطه، وصون كرامة مواطنيه، وحمايتهم من كل سبل الاستغلال التي تُهدر كرامتهم. وتسعى الدولة –في سبيلها ذلك– إلى توفير جملة من الخدمات الاجتماعية لجميع المواطنين على حد سواء دون تمييز، بهدف إقامة العدالة الاجتماعية، ومِنْ ثَمَّ؛ خفض حدة التفاوتات الطبقية في المجتمعات، وبخاصة تلك التي تهيمن عليها آليات السوق.

وتُعنى المواطنة –كإطار عام– باستيعاب الجميع، والحفاظ على حقوق الجميع على السواء، وتحقيق المساواة بين المواطنين بعيدًا عن الاختلافات الدينية، أو المذهبية، أو القبلية، أو العرقية، أو الجنسية؛ فكل مواطن له جميع الحقوق، وعليه جميع الواجبات.

كما أن المواطنة نمط من العلاقة ذات الاتجاه المزدوج؛ أي من المجتمع نحو المواطن، ومن المواطن نحو المجتمع، ولا شك أن المواطن يدين ببعض الواجبات للمجتمع، وهذا جانب أغفله نموذج دولة الرفاهية، ولكن في حقيقية الأمر يتحمل المواطن مسؤولياته، حال اعتراف المجتمع السياسي به كعضو من أعضائه، ويمنحه حقوقه (كورتينا، ٢٠١٥، ص. ٧٠). ومِنْ ثَمَّ، فإن حرص المجتمع على المساواة بين جميع أعضائه في الحقوق والواجبات، والاعتراف Recognition بثقافتهم هو السبيل لضمان مشاعر الانتماء، وتحمل المسؤولية في المجتمع.

ولا تتجاهل المواطنة الحقيقية حقائق التركيبة: الثقافية، والاجتماعية، والسياسية في الوطن، ولا تؤثر – بأي حال– في مكوناتها، ولا تمارس تزييفًا للواقع، وإنما تتعامل مع هذا الواقع من منطلق حقائقه الثابتة، حيث توفر الدولة البيئة الخصبة لتكوين ثقافة الوطن التي تتشكل من تفاعل ثقافات أبنائه، والتي تتجاوز حدود الثقافات الفئوية أو الطائفية. وبذلك فهي تعبر عن حالة التنوع والتعدد الموجودة في الوطن، وتؤكد حاجة كل منا إلى الآخر، وتعكس الهوية المشتركة لأبناء الوطن الواحد.

ويؤكد "فرج" (٢٠٠٤) – في هذا الصدد– أن الوحدة الوطنية في مجتمع متعدد الثقافات لا تقوم على أساس من الولاء المشترك للمبادئ السياسية للدولة فحسب، وإنما تتطلب قبل ذلك وبعده أن يكون لدى أبناء المجتمع "مشاعر العضوية" sense of membership، وأن تكون هذه المشاعر عامة ومشتركة بين الجميع؛ الأمر الذي يقتضي ضرورة أن تتوافر لدى أبناء المجتمع "مشاعر الانتماء" sense of belonging للوطن الواحد الموحد، وأن تكون لديهم رغبة "أصيلة" ومشتركة لأن يستمروا في العيش معًا. إن الوحدة الوطنية –في جوهرها البسيط– تُحتم على كل مواطن أن ينظر إلى الآخر بوصفه جزءًا منه، وصنوًا له، ومِنْ ثَمَّ تتبلور صيغة جديدة للهوية الوطنية المشتركة والتي بمقتضاها يشعر المواطنون –على اختلاف ثقافاتهم، وأجناسهم، وديانتهم، ومذاهبهم– أنهم أعضاء في وطن

واحد. ويتطلب ترسيخ هذه الهوية أن يكون بين أبناء المجتمع قواسم مشتركة من التاريخ واللغة (ص. ٣٠).

ولكي تتحقق المواطنة على الوجه الأكمل يتعين توفير إطار من الشفافية والديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، وضمن علاقة واضحة بين المواطن والدولة، بحكم وضوح القوانين وشفافيتها، وتحت مظلة نظام سياسي دستوري ديمقراطي يشمل جميع شرائح المجتمع، قائم على حفظ حقوق الإنسان، وصون كرامته، والعمل على توفير متطلبات الحياة الكريمة له. وبذلك فلا مواطنة من دون ممارسة فعلية لها على أرض الواقع؛ لأنها تصير –عندئذ– ترفًا فكريًّا لا فائدة منه.

ومِنْ ثَمَّ، يقع على الدولة مسؤولية تهيئة الأسباب المادية والأدبية للحياة الفاضلة للأفراد، تحمي حياتهم وتتعهدهم بالتعليم والتربية، فيتعاونون على اكتساب الفضائل، والعلوم، وتحقيق إنسانيتهم، مُسترشدة –في مهمتها تلك– إلى الأخلاق، تُشرعها قوانين، وتحوطها بسياج من الرهبة يزيد من احترامها؛ ولكنها تسترشد أيضاً بغير علم الأخلاق من العلوم والفنون؛ كعلم الاقتصاد لتوفير الرخاء، وكفن الحرب لصون الاستقلال، وما إليها من وسائل الرقي، وعوامل الحضارة. فالدولة الحكم الأعلى في المجتمع توجه جهوده إلى غايته، وتستخدم الفنون والصناعات، والعلم الخاص بها لرفع العلوم العملية جميعًا (الفارابي، ١٩٨٦، ص. ٣٧).

كما أن واجب الدولة خلق المقومات والأطر: الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والبيئية، والسياسة التي تتحدد –من خلالها– ظروف العمل، وتُكسب الدخول، وتُحدد الأوضاع الاجتماعية، إلى ما غير ذلك؛ بغية تمكين الفرد والجماعة على حد سواء من إشباع الحاجات الأساسية كشرط رئيس لاكتساب الفرد مجالات حريته بشكل عام، وتشكيلها (ماير وفورهولت، ٢٠١٠، ص ص. ١٠١–١٠٢).

ويندرج ضمن تلك الأطر والشروط التي يجب أن توفرها الدولة التأمين الأساسي للحد الأدنى للتعايش الثقافي، لرخاء البشر في كل مراحل الحياة من خلال نظام تأمين اجتماعي مناسب، وبناء وصَون البنية الأساسية للمواصلات والاتصالات، وكذلك النظام الصحي، إلى جانب توفير نظام إسكان مناسب وأعمال بناء وتشييد؛ فضلًا عن حماية البيئة وتشجيع التربية والتعليم، وكذلك دعم العلم والبحث والثقافة. ولذلك لا يعني التزام الدولة بمراعاة حرية الفرد والوحدات المجتمعية الصغرى للمشاركة في العمليات الاجتماعية، أن تتخلى الدولة عن مسؤوليتها في تحقيق العدالة الاجتماعية، لما تمثله من مساعٍ للعملية الأخلاقية المتواصلة لخلق شروط التمكين، والتي يمكن للحرية أن تتحقق من خلالها في المجال الاجتماعي عبر المشاركة في كل الأحداث ذات الصلة، وعليه؛ فإن الدولة الاجتماعية تُعد تحولًا مؤسسيًا لمفهوم "العدالة الاجتماعية" (ماير وفورهولت، ٢٠١٠، ص ص. ١٠٢–١٠٥).

وتُعد العدالة الاجتماعية – كذلك– مقومًا أساسيًا لنيل جميع المواطنين حقوقهم في المواطنة، ولذلك تؤكد "كورتينا" أن "الدولة الاجتماعية القائمة على القانون" لا تقوم على نظام الحقوق الأساسية،

التي تؤكد عليها الحريات الكلاسيكية فحسب؛ بل أيضًا تؤكد على الحقوق: الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية؛ أي أن إرضاء الحاجات الأساسية والولوج إلى بعض الثروات الأساسية لجميع أفراد المجتمع؛ يُعدان – في جوهرهما– مطلبين أخلاقيين حق على الدولة الوفاء بهما (كورتينا، ٢٠١٥، ص. ٦١؛ Bernts, et al., 1992, pp. 200-201). ومِنْ ثَمَّ، تتحقق العدالة الاجتماعية في المجتمع عن طريق السياسة المالية للدولة، التي يتعين أن تدعم الكثرة في المجتمع، لا القلة.

وعليه، يكتسب صفة المواطن ذلك الشخص الذي يعيش في مجتمع سياسي، ويتمتع –ليس فقط– بالحقوق المدنية (الحريات الشخصية) التي تُلح عليها الموروثات التراثية الليبرالية، وإنما يتمتع – كذلك– بالحقوق الاجتماعية (العمل، والتربية، والمسكن، والرعاية الصحية، والخدمات الاجتماعية). ومِنْ ثَمَّ؛ فإن المواطنة الاجتماعية تشير إلى نمط من الحقوق، حيث تضمن حمايتها الدولة القومية، لا من حيث هي دولة ليبرالية، بل من حيث إنها دولة اجتماعية (كورتينا، ٢٠١٥، ص. ٥٣).

ويؤكد "فرج" (٢٠٠٤) جملة من الخصائص والفضائل التي يتعين أن يتحلى بها المواطن في أي نظام سياسي؛ ديمقراطيًا ليبراليًا كان، أو غير ذلك. وقد خَلُص الباحث –في ضوء قراءته المدققة للأدبيات– إلى مجموعة من الفضائل الواجب توافرها لدى كل مواطن؛ منها:

١- مشاعر الإقدام والجسارة، بمعنى أن يتحلى المواطن بالشجاعة والجرأة التي تمكنه من تقييم أداء من يتقلدون الوظائف العامة، وأن يُشارك – عن قناعة، ورغبة صادقين– في مناقشة القضايا العامة، وأن يكون له رأي ورؤية في كل ما يجري؛ أي أن يُمارس المواطن حرية التفكير، وحرية التعبير، وحرية الحركة والفعل.

٢- مشاعر العدل والإنصاف، تلك التي تمكنه من أن يُدرك ويتبين حقوق الآخرين، ويحترمها، ويُقدرها، ومِنْ ثَمَّ لا يُغالي ولا يُبالغ في حقوقه، ومصالحه.

٣- مشاعر التحضر، والكياسة، والتسامح، تلك التي تتبدى واضحة جلية فيما يصدر عنه من قول أو فعل حيال كل المواقف، وبخاصة في علاقته بالأخرين.

٤- مشاعر التضامن والولاء: أعلى درجات التآزر والتآخي مع الأخرين، بما ينطوي عليه ذلك من إحساس بالانتماء للوطن والمواطنين، فهو واحد منهم، ومعهم، ولهم (ص. ١٣).

ولكن ترتبط تنمية تلك الفضائل في النشء بتمتعهم –فعليًا– بما لهم من حقوق، وبخاصة تلك الحقوق الاجتماعية التي يأتي التعليم على رأسها، والذي يتعين أن يتاح لجميع الطلاب بالمجان، وأن يُلبي حاجاتهم العقلية والخلقية؛ ضمانًا لتحقيق مبدأ التكافؤ في المشاركة، كمحور رئيس للمواطنة الاجتماعية.

مشكلة الدراسة

تسعى الدول إلى نشر ثقافة المواطنة من أجل الحفاظ على تماسك المجتمع وترابطه، وذلك عبر وسائط تربوية عديدة، منها التعليم قبل الجامعي، كأساس لما يليه من تعليم، وأحد الحقوق الاجتماعية

المستحقة للأفراد، والذي يلتحق به ما يقرب من (٩٠%) من طلاب التعليم قبل الجامعي؛ أي أن ثقافة هذا التعليم تؤثر في شريحة عريضة من أبناء المجتمع. ولذلك أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠) أن "التعليم قبل الجامعي هو حجر الأساس في غرس روح المواطنة والتسامح، ونبذ العنف، وتفهم أسس الحرية والعدالة من حقوق وواجبات، وشعور بالمسؤولية تجاه الوطن والمواطنين" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص. ٢).

ولكن أكدت بعض الدراسات -أمثال: (أسامة، ٢٠١٩؛ شمس، ٢٠١٩؛ عبد اللطيف،٢٠١٦، ص. ٢١٢) أن طلاب التعليم قبل الجامعي كانوا – ولا يزالون- يُعانون ضعفًا في شعورهم المواطنة؛ والتي تتبدى في سلبية التعامل مع مشكلات مجتمعهم، وأزمة الهوية الثقافية بين الطلاب، وضعف مشاعر الانتماء لديهم، والتخلي عن القيم والمبادئ التي تحث على الإيثار والحرص على مصلحة الوطن.

وعليه، يُطرح تساؤلان رئيسان: "ما واقع المواطنة في التعليم قبل الجامعي في مصر؟ وما علاقة ذلك بالأوضاع المجتمعية؟".

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرُّف ما يأتي:

- أبرز مظاهر انتهاكات حق المواطنة في التعليم قبل الجامعي في مصر منذ عام ٢٠١٤.
- توجهات الفعل السياسي الاقتصادي للدولة المصرية منذ بداية تسعينيات القرن العشرين، وحتى عام ٢٠٢٠، وتداعياتها على المواطن المصري.

أهمية الدراسة

شهدت بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، اندلاع ثورتين متتاليتين: ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣، واللتان حثتا – في أساسهما- على مبادئ ثلاثة رئيسة: الحرية، والعدالة الاجتماعية، والكرامة الإنسانية، كما شهدت الفترة ما بين: (٢٠١٥-٢٠١٧) تطبيق برنامج الإصلاح الاقتصادي وما تبعه من تطبيق برنامج التكيف الهيكلي وذلك للمرة الثانية، حيث طُبق للمرة الأولى في عام ١٩٩١، ولذلك فإن الكشف عن واقع المواطنة في التعليم قبل الجامعي عقب ثورتين متتاليتين، وبخاصة منذ عام ٢٠١٤ الذي شهد صدور استراتيجية التعليم قبل الجامعي، سيوضح للمسؤولين الأسباب الحقيقية وراء ضعف الحس الوطني والشعور بالهوية لدى بعض طلاب التعليم قبل الجامعي، وانتشار مظاهر السلبية واللامبالاة في التعامل مع قضايا المجتمع، وضعف مشاعر الانتماء لديهم.

وكما عُنيت الدراسة بتعرُّف تداعيات تطبيق برنامج الإصلاح الاقتصادي، والتكيف الهيكلي منذ عام ١٩٩١، على الدور الاجتماعي للدولة، وخاصة في إقامتها للعدالة الاجتماعية في المجتمع، وعلاقة ذلك بحق المواطنة في التعليم.

كما أن الكشف عن تداعيات الأوضاع المجتمعية على التعليم قبل الجامعي في بعض المؤشرات الكمية والكيفية المُستنبطة من مفهوم المواطنة، سيلقي الضوء على توجهات الفعل السياسي الاقتصادي للدولة المصرية، وأي الفئات في المجتمع تعمل الدولة لصالحها.

مفهوم الدراسة

المواطنة: عرفها Marshall "مارشال" (١٩٥٠) بأنها "جملة الحقوق التي تشمل –في حدها الأدنى– الحق في إحراز قدرٍ من الرخاء الاقتصادي والأمن، بينما تشمل –في حدها الأعلى– المشاركة بفاعلية في مجمل الأنشطة الاجتماعية، والعيش في حياة كريمة؛ وفقًا للمعايير السائدة في المجتمع" (p. 11).

ويعرفها كل من: "تورمان وكيمليكا" Norman and kymlicka (٢٠٠٣) بأنها: "مكانة الفرد الذي يعيش في مجتمع بعينه، والتي تتحدد بحصوله على جملة من الحقوق: السياسية، والاجتماعية، والمدنية، نظير الالتزام بجملة من الواجبات" (See in Ahmed, et al. 2012, p.135).

ويتفق " جلبي" (٢٠١٣) مع تلك التعريفات مؤكدا أنها: "إتاحة الموارد الضرورية أمام المشاركة والعضوية في المجتمع، بوصفها حقوقًا للمواطنة، والتي تتلازم على نحو متساوٍ، وتعني الحقوق: الاجتماعية، والسياسية، والمدنية، بوصفها أساسية لممارسة المواطنة في أكمل صورة لها" (ص. ٧).

ويُعرفها "فرج" (٢٠٠٤) بأنها: "جملة من الفضائل التي يتحلى بها المواطن؛ أبرزها مشاعر: الإقدام والجسارة، والعدل والإنصاف، والتحضر، والكياسة، والتسامح، والتضامن، والولاء" (ص. ١٣).

بينما يؤكد "بغوره" (٢٠١٢) أن المواطنة: "اعتراف بالحقوق الثقافية للأقليات، واحترامها" (ص. ١٠٠).

وعليه تُعرّف الباحثة المواطنة بأنها: مكانة الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، والتي تتحدد– في حدها الأدنى– بحصوله على جملة من الحقوق: السياسية، والاجتماعية، والمدنية التي تلتزم الدولة بتوفيرها لجميع المواطنين دون تمييز، وفي حدها الأعلى مشاركة الأفراد بفاعلية في المجال العام، وذلك في إطار من المسئولية الاجتماعية؛ ومِنْ ثَمَّ، فإن عدم التمييز والتكافؤ في المشاركة كلاهما محور أساس للمواطنة.

ويمكن – في ضوء ما تقدَّم– تعريف المواطنة في التعليم قبل الجامعي بأنها: مكانة الفرد في المجتمع، والتي تتحدد –في حدها الأدنى– بعدالة توزيع خدمات التعليم المدرسي لتتناسب مع أعداد الأطفال في سن الالتحاق، ودون تمييز بينهم، وفي حدها الأعلى الاعتراف بثقافتهم، واحترامهم؛ بغية تنمية جملة من الفضائل لديهم.

الدراسات السابقة

وتعرضها الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث على النحو الأتي:

١- دراسة "جلبي" (٢٠١٣)، وعنوانها: "الاندماج الاجتماعي والمواطنة النشطة: مصر بعد ثورة ٢٥ يناير نموذجًا"

والتي أشارت إلى أن ثمة مجموعة من الأحداث والمناسبات العالمية، وبخاصة مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية، وإعلان كوبنهاجن" في عام ١٩٩٥، وإعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية في عام ٢٠٠٠، والأزمة الاقتصادية والمالية العالمية ٢٠٠٧-٢٠٠٨، وغيرها؛ مما كان له دور في توجيه انتباه الأكاديميين، وصناع السياسة إلى أهمية الاندماج الاجتماعي، وضرورة إدماجه في مبادرات التنمية المستدامة على الأصعدة كافة: المحلية، والإقليمية، والعالمية.

وهدفت الدراسة إلى تناول العلاقة بين الاندماج الاجتماعي والمواطنة، متبعة في ذلك منهج إعادة التحليل، وأساليب البحث التاريخي، وطريقة المؤشرات الاجتماعية، وذلك في دراسة العلاقة بين كل من: الاندماج الاجتماعي، والمواطنة النشطة، وثورة ٢٥ يناير، وتداعياتها السياسية والاجتماعية، فضلًا عن تحليل أبرز مؤشرات أوضاع الاستبعاد الاجتماعي في مصر، وأزمة المواطنة قبل ثورة ٢٥ يناير، وكذلك مؤشرات تحرير المجال العام في مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، وبزوغ المواطنة النشطة.

وانتهت معالجة البيانات حول الاندماج الاجتماعي والمواطنة النشطة في مصر بعد ثورة ٢٥ يناير نموذجًا إلى جملة من التحديات؛ أبرزها: الاستبعاد الاجتماعي، وأزمة المواطنة، وانحسار المجال العام قبل الثورة، ثم تحرير المجال العام بعد الثورة، وبزوغ المواطنة النشطة، والاندماج الاجتماعي القائم على المواطنة (ص ص.٣٨-٣٩).

٢- دراسة "بلخير" (٢٠١٧)، وعنوانها: "المجتمع المدني وسؤال المواطنة: فرص التفعيل وحدود التأثير"

والتي أشارت إلى أن المواطنة يُستدل على توافرها بالتصرفات الإيجابية للفرد على النطاق العام الذي يعيش الفرد ضمنه، وذلك كله من منطلق إحساسه بصالح الجماعة التي يعيش في إطارها؛ فالمواطنة -عندئذٍ- لا تُركز على الجانب العاطفي وحده لحب الوطن؛ بل تُركز -كذلك-على الجانب المدني التطبيقي في هذا الانتماء الذي يعكس إحساس الفرد بواجباته تجاه الحياة المدنية التي تنظمها السلطة السياسية في المجتمع.

وهدفت الدراسة إلى تقييم واقع دور المجتمع المدني في تعزيز مفهوم المواطنة بالمجتمع الجزائري، خاصة في ضوء المتغيرات العالمية. متبعة -لتحقيق هذا الهدف- المنهج الوصفي في تحليل مفهوم المجتمع المدني، وأبرز المتغيرات العالمية التي أثرت في إعادة بناء مفهوم المواطنة.

وخلصت الدراسة -في نتائجها- إلى مجموعة من النقاط؛ منها:

- للمجتمع المدني دور مهم وحيوي في تعزيز المواطنة كقيمة وممارسة؛ إذ يُعد المجال الحيوي الذي يمكن الفرد من ممارسة أدواره تجاه الدولة (الواجبات/الالتزامات)، كما يسهم في تعزيز

حقوقهم في حالة عجز الدولة عن الاضطلاع بدورها. وتتمثل أبرز أدوار المجتمع المدني في تكريس المواطنة، من خلال التنشئة على قيمها والتعريف بها، وإعلاء قيمة الفرد- المواطن، والتمكين لممارستها وفق الأطر التنظيمية والقانونية الضامنة لها، والمساهمة في تعزيز الممارسات الديمقراطية بما يؤسس لفضاء سياسي اجتماعي ديمقراطي ترقى فيه المواطنة؛ قيمةً، وسلوكًا، وممارسةً.

- أن المواطنة –بمفهومها العالمي– لا تلغي المواطنة بمفهومها الوطني؛ فكلاهما يعضد الآخر، كما أن بروز المواطنة العالمية لا يعني عدم الانتماء للوطن وسقوط الولاء للأسرة والجماعة أو الأمة. إن التواصل مع القضايا العالمية لا يعني فقدان الاتصال بالوقائع الوطنية أو تجاهل الهموم الحياتية؛ أي أنه ستبقى الهوية الوطنية قائمة، بل إنها ستُعزز، لكن ستنمو بجانبها –تدريجيًا– الهوية الإنسانية أو المواطنة العالمية. وهنا يبرز دور المجتمع المدني بمستوياته كافة في تحقيق المواطنة الحقة، وضمان الانسجام بين المواطنة بمفهومها الوطني، والمواطنة العالمية (ص ص. ٢٥-٢٦).

٣- دراسة "شمس" (٢٠١٩)، وعنوانها: "التنشئة على المواطنة في ضوء التحديات الإقليمية الدولية" والتي أشارت إلى أنه قد تعرض العالم – وبخاصة عقب سقوط الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٨٩– إلى عددٍ من التحولات جوهرية في المشهد السياسي، والنظام العالمي، والتي أفرزت –بدورها– جملة من التحديات، لا تزال آثارها قائمة ومؤثرة في دول العالم كافة وحتى الوقت الراهن؛ مما شكل دافعًا للاهتمام بالتنشئة على المواطنة، لمواجهة التحديات: الإقليمية، والدولية؛ وذلك من خلال المؤسسات الرسمية والحياة المدنية لزيادة فرص المشاركة في المجتمع المدني.

وهدفت الدراسة إلى تقييم دور مؤسسات التنشئة على المواطنة (الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، وسائل الإعلام)؛ في ضوء جملة من التحديات الإقليمية، والدولية؛ وذلك من خلال تحليل مفهوم المواطنة؛ لغةً، واصطلاحًا، وتحليل أبرز تلك التحديات الإقليمية والدولية. واستعانت الباحثة بمناهج وأدوات كمية وكيفية؛ مثل: المسح الاجتماعي للعينة، ومقياس المواطنة بطريقة ليكرت– برنامج SPSS، المقابلة الفردية، الجماعات البؤرية، وطُبق مقياس ليكرت على (٤٠٠) طالب في المرحلة العمرية، من بين: (١٩-١٧) عامًا.

وخلصت الدراسة –ضمن نتائجها– إلى ما يعانيه النشء من ضعف وضوح الصورة الذهنية للتنشئة على المواطنة، كما أن مصطلح التحديات الإقليمية والعالمية لا يزال يشوبه الغموض لديهم (ص ص. ٥٥-٥٦).

٤- دراسة "كمال" (٢٠٢٠)، وعنوانها: "اسهامات طريقة العمل مع الجماعات في تنمية سمات المواطنة الفعالة لدى طالبات الجامعة"

والتي أشارت إلى أن امتلاك الشباب سمات المواطنة، والتمسك بقيمها، ومفاهيمها، يُعد كالجهاز المناعي في جسم المجتمع، يزودهم بالوعي الكافي للتعامل معها، وتحمل المسؤوليات الوطنية والمجتمعية، وتعميق الشعور بالواجب تجاه الوطن، وتنمية الانتماء له.

وهدفت الدراسة إلى تحديد سمات المواطنة الفعَّالة لدى طالبات الجامعة، والتوصل إلى تصور مقترح لإسهامات طريقة العمل مع الجماعات في تنمية سمات المواطنة الفعَّالة لديهم؛ وذلك من خلال تحليل أبرز سمات المواطنة الفعَّالة، وخصائصها، لدى عينة الدراسة التي تكونت من (١٤٥) طالبة بالفرقة الرابعة اخْتيرْت عشوائيًا. وطُبقت عليهن -لتقييم تلك السمات- استبانة معدة لذلك الغرض، كما استعان الباحث بمنهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة على طالبات الفرقة الرابعة – بكلية الخدمة الاجتماعية.

وجاءت أبرز نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه تنمية سمات المواطنة الفعَّالة كما يأتي:

- انخفاض الدافعية لدى الطالبات للمشاركة السياسية الفعالة في المجتمع.
- ضعف الحس الوطني والشعور بالهوية المصرية والقومية لدى الطالبات.
- سلبية التنشئة السياسية لهن، وتفضيلهن الابتعاد عن العمل الجماعي.
- الاتجاهات السلبية للمحافظة على المصلحة العامة للمجتمع، والعمل على تنميته، وتطويره.
- انتشار السلبية، واللامبالاة، والانعزالية عن قضايا المجتمع.
- التخلي عن القيم والمبادئ التي تحث على الإيثار والحرص على مصلحة الوطن.
- ضعف مهارات المواطنة لدى الطالبات مثل: مهارات التواصل، والتفكير الإبداعي، والاستقلال الذاتي (ص ص.٥٦٥-٥٦٧).

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن المواطنة علاقة ذات اتجاهين من المجتمع إلى الفرد ومن الفرد إلى المجتمع؛ فما يقدمه المجتمع من حقوق متساوية للأفراد يقابله في الجانب الآخر التزام من جانبهم بالقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وهذا ما يؤكده العقد الاجتماعي للمجتمع، والذي تقوم على أساسه إدارة الدولة.

ولكن يتبين -في ضوء ما اطُلع عليه من دراسات ذات صلة- تركيز الاهتمام في دراسة المواطنة من زاوية واحدة "واجبات المواطن، ومسؤولياته"، حيث استطاعت تلك الدراسات رصد مظاهر المواطنة كما تتبدى في سلوك المواطنين أو من خلال التفاعل في المجال العام، ولم تنشغل بدراسة المواطنة من منظور الحقوق المستحقة للفرد، واتجاهات السياسات الاقتصادية والاجتماعية للدولة في تمكين المواطن من تلك الحقوق. وهذا ما ستُعنى بدراسته الدراسة الحالية في إحدى البنى الاجتماعية، وهي

التعليم قبل الجامعي، الذي يعد حجر الأساس في تنمية قيم المواطنة، والذي يلتحق به الشطر الأعظم من أبناء المجتمع.

حدود الدراسة

قُصرت الدراسة الحالية –في حدودها الموضوعية– على تحليل الأوضاع المجتمعية في المجتمع المصري في الفترة ما بين: (٢٠٢٠-١٩٩١)؛ لما شهدته تلك الفترة من تحولات جذرية في بنيتي الدولة: الاقتصادية، والاجتماعية، حيث تبنت – ولأول مرة– برنامج التكيف الهيكلي في عام ١٩٩١، وللمرة الثانية عام ٢٠١٨، والذي صاحبته – بما أُثبت– جملة من التداعيات على حقوق المواطن.

كما يُمثل عام ٢٠٢١ بداية لمرحلة جديدة، أول أهدافها تمكين المواطن من حقوقه؛ حيث لا يزال قانون العمل الجديد المقدم من الحكومة إلى مجلس النواب في موضع المناقشة، والذي يقوم على فلسفة جديدة مفادها بناء علاقات عمل متوازنة بين طرفي العملية الإنتاجية، والحفاظ على الحد الأدنى لحقوق العمال؛ ضمانًا لاستمرارية العمل وزيادة الإنتاج، إضافة إلى أن مشروع قانون العمل الجديد نص على إنشاء المحاكم العمالية المتخصصة لسرعة البت القضائي في قضايا الفصل التعسفي التي كانت في السابق تستغرق سنوات طويلة للبت فيها، ما كان يتسبب في إهدار كثير من حقوق العمال، وإنهاكهم؛ ماديًا ومعنويًا.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تحليل طبيعة المواطنة في التعليم قبل الجامعي: عناصرها، ومكوناتها، وخصائصها، وأبرز مؤشراتها، وكذلك بالمنهج النقدي في تحليل واقع تحقيق التعليم ما قبل الجامعي لأسس المواطنة في الفترة ما بين: (٢٠٢٠-٢٠١٤)، وعلاقته بالأوضاع المجتمعية، والمنهج التاريخي في تحليل التطور التاريخي لمفهوم المواطنة، والوقوف على المراحل الأساسية في تطوره؛ فضلًا عن تحليل جملة الأوضاع المجتمعية منذ بداية تسعينيات القرن الماضي وحتى عام ٢٠٢٠م.

التأصيل النظري

وتعرضه الدراسة على النحو الأتي:

أولًا: المواطنة الاجتماعية: النشأة، والتطور

ارتبط مفهوم "المواطنة الاجتماعية" Social citizenship بالدولة الحامية أو دولة الرعاية الاجتماعية، والتي سعت إلى توفير جملة من الحقوق الاجتماعية (التعليم، الرعاية الصحية، الرعاية الاجتماعية) لمواطنيها عقب اندلاع الحرب العالمية الثانية، كنتيجة لما آلت إليه الأوضاع الاجتماعية من تردٍ وانهيار للقيم المعيارية، التي ارتكزت عليها الليبرالية الكلاسيكية؛ مما دفع الدولة إلى التفكير في خلق توازن بين متطلبات التنمية وإعادة الإعمار، وبين متطلبات الرعاية الاجتماعية من خلال التوجه نحو التخطيط الاقتصادي. وكنتيجة لذلك ظهرت "الكينزية" بحيث صار الاجتماعي محركًا

للاقتصادي، ولكن عقب انهيار الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٨٩م، وصعود قوى ليبرالية جديدة في المجتمع ذات نفوذ مادي، صار الاقتصادي محركًا للاجتماعي.

إن المواطنة هي نتاج لحالة التطور الاجتماعي التي بلغها المجتمع، غير أن بلورة أو تحديد الحقوق والالتزامات المرتبطة بها تعد أحد اختصاصات الدولة؛ فمن خلال التكشف النوعي نجد أن المواطنة في كل مرحلة من مراحل التطور تضم أنواعًا جديدة من الحقوق، كما يأخذ التكشف الطابع الفئوي بمعنى الاتجاه إلى تضمين أو شمول فئات اجتماعية جديدة لم تكن تتمتع بالمواطنة من قبل، فالفئات التي كانت مستبعدة من المواطنة في دولة المدينة الرومانية (العبيد، والنساء)، تم استيعابها في التطورات المتتابعة أو التكشف المتتابع لمفهوم المواطنة (ليلية، ٢٠٠٧، ص ص. ٨٢-٨٣؛ Esping-Andersen, 1990, p.4). ومِنْ ثَمَّ، فإن المواطنة تتضمن بعض المضامين: الثقافية، والاجتماعية، والتاريخية، والتي تعبر عن حركة تطور المجتمع، ومدى وعي بعض الفئات –من غير الحاصلين على حقوقهم– بمتطلبات مرحلة التطور الجديدة، ومِنْ ثَمَّ حرصهم على أن يكون لهم دور فاعل في تلك المرحلة. ولذلك يؤكد كلٌ من: "شنابر وبشولييه" (٢٠١٦) أنه "كلما صعب الوصول للمساواة الفعلية؛ كلما وجب على المجتمع السعي إليها؛ ضمانًا للحق في المساواة" (ص.١٥٣).

وهكذا فإن حقوق المواطنة لم تتحدد بواسطة التوقعات المعيـــارية، ولكنها تحققت من خلال النضال ضد الدولـة؛ حيث "يصير العقد الاجتمـاعي صـوابًا حينـما لا يكون بين الحـاكم والمـواطـنين كأطراف، ولكن بين المواطنــين وبعضــهم البعــض لتنــصـيب الحـاكــم". (Choe, 2011, p. 32 ؛ Castles& Davidson, 2000, p.1). ومِنْ ثَمَّ؛ فإن حقوق المواطنة –ليست بالضرورة– متساوية في كل المجتمعات؛ لأنها تعبر عن نضال المواطنين داخل المجتمع الواحد في الدفاع عن حقوقهم.

لقد انقسم الفكر السياسي المعاصر أيديولوجيًا إلى تيارين؛ أولهما: التيار الاشتراكي، والذي يركز – في فكره السياسي– على ما أسماه الديمقراطية الاجتماعية التي تركز على فكرة المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، وثانيهما: التيار الليبرالي، والذي يُركز في فكره السياسي على ما أسماه الديمقراطية السياسية التي تركز على فكرة الحرية للمواطنين في مختلف مجالات الحياة: السياسية، والاقتصادية، والفكرية، والدينية ، ولكن الغلبة رجعت إلى أنصار الفكر الليبرالي بعد سقوط جدار برلين، وتفكك الاتحاد السوفيتي، وحلف وارسو في عام ١٩٨٩، وهي الهيئات التي كانت تدعم الأفكار الاشتراكية المنحدرة من كل من: "ماركس" K. Marx، و"أنجلز" F.angels، و"لينين" V. lenine ، وغيرهم من المنظرين الاشتراكيين (خدة، ٢٠١٧، ص. ١٣٤).

كما شهدت بداية القرن العشرين –وبخاصة عقب اندلاع الحرب العالمية الثانية– البداية الحقيقية لدعم المواطنة الاجتماعية أو لدعم الحقوق غير المادية –والتي أسس لها "مارشال" Marshall عام ١٩٥٠ في كتابه الموسوم بـ "المواطنة والطبقة الاجتماعية"– المتضمنة الحماية الاجتماعية، والصحة، والتعليم، والعمل، الذي وفرته مؤسسات الدولة. وكذلك سعت الحكومات إلى إعادة توزيع أرباح النمو،

وذلك لضمان حقوق حقيقية للمواطن، خاصةً بعد انتقادات الماركسيين للمواطنة البرجوازية أو الصورية، والتي خلقت عدم مساواة صارخة في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية (شنابر وباشولييه، ٢٠١٦، ص ص. ١٢٧-١٢٩؛ Valdivielso,2005, p. 241 ؛ Stephens, N d., p 511-512). ومِنْ ثَمَّ، حرصت الحكومات عقب الحرب العالمية الثانية على تمكين المواطن؛ اقتصاديًا، واجتماعيًا.

واستطاع "هونث" تحديد أبرز المكاسب الاجتماعية التي حققها المواطن الأوروبي في كل من: التعليم، والصحة، والضمان الاجتماعي، والرفاهية؛ حيث ركز اهتمامه على الحقبة التي تلت الحرب العالمية الثانية في البلدان الغربية، والتي نما فيها ما يُعرف في علم السياسة بـ "الدولة الاجتماعية" نتيجة صعود القوى الاجتماعية اليسارية وبخاصة قوى وأحزاب الديمقراطية الاجتماعية، وحقق المواطن الأوروبي – من جراء ذلك– مكاسب اجتماعية مهمة في كل من: التعليم، والصحة، والضمان الاجتماعي، وقدرًا عاليًا من الرفاهية، كما حقق مكاسب أخلاقية متعلقة بالاندماج الاجتماعي، اصطلح عليها "هونث" بـ "فضاءات الاندماج المعياري الرأسمالي"، والتي استعان في تحديدها – بمجموعة من دراسات عالم الاجتماع الأمريكـــــي "تالكـــوت بارسونز"(١٩٠٢– ١٩٧٩)، وخَلُص إلى مجموعة من المعايير الممثلة في:

١– تنامي تحقيق الذات على المستوى الفردي.

٢– الامتداد والتوسع في فكرة المساواة والعدالة.

٣– تحقيق المنزلة الاجتماعية بحسب القدرات والكفاءات الذاتية، وليس بحسب الأصول الاجتماعية.

٤– تجاوز الإكراهات الأدائية للحياة اليومية (كما وُرِدَ في بغوره، ٢٠١٢، ص. ١٩٢؛ Choe, 2011, p.29).

ويوضح "هونث" أن هذه المعايير ليست مستقلة عن بعضها البعض؛ بل متداخلة وتشكل –في الوقت ذاته– الأرضية الأخلاقية والسياسية للاعتراف المتبادل. وفي تقديره، فإن المرحلة التي حكمت فيها الأحزاب الديمقراطية الاجتماعية في أوروبا تُعد مرحلة تطور وتقدم بالنسبة للمجتمعات الرأسمالية؛ لأنها تتميز بشوط استثنائي من التقدم المعياري. ويقدم في هذا السياق عددًا من وجوه هذا التقدم، وبخاصة في الفترة ما بين ستينيات وثمانينيات القرن الماضي، ويطلق على هذا التقدم "القيمة المضافة للصلاحية"، وجاءت إرهاصاته ممثلة فيما يأتي:

١–تعمقت الفردية وتحولت إلى مبدأ لتحقيق الذات الذي ظهر في أشكال عديدة من الحياة دعمتها سياسات رفع الأجور، ووقت الفراغ، بحيث ارتبطت الفردية بمثال التصرف الحر والمستقل الخاص بالطبقات الغنية، ثم شمل الجزء الأكبر من السكان ودفعهم إلى تحقيق أصالتهم.

٢–في المجال القانوني، عُني بالتخلص من أنواع التمييز بين المواطنين على أساس الجنس أو الثقافة، كما زيد الاهتمام بالحقوق الاجتماعية وحماية الحريات؛ مما أدى إلى تأسيس مجالات

قانونية أساسية، ومنها على وجه التحديد: قانون العمل، وقانون الأسرة، كما عُمِّمَ مبدأ المساواة أمام القانون؛ فشمل الأجانب والأقليات الثقافية، وهكذا فقد تحقق -بنسبة عالية- مبدأ الاستقلالية القانونية لمختلف أعضاء المجتمع، وأصبحت محمية عن ذي قبل في الحقب الرأسمالية السابقة.

٣- ومن الناحية الأدائية، فإن التقدم المعياري قد عرف ظهور الحركات النسوية التي أعادت النظر في مختلف العلاقات القائمة على مبدأ الذكورة، وتحسنت كثيرًا بعض المجالات؛ كتربية الأطفال والأعمال المنزلية بوصفها إسهامات أساسية وحيوية لتقدم المجتمع، وحققت اعترافًا ماديًا مناسبًا (كما وُرِدَ في بغوره، ٢٠١٢، ص. ١٩٣).

وبذلك، فقد أكدت الأحزاب الديمقراطية في أوروبا أنه "بدون المساواة الفعلية يصبح الحق في المساواة سرابًا ذا واقع قاسٍ يُعذب الشريحة الأكثر عددًا، والأنفع من المواطنين عذابًا شديدًا، بدلًا من أن يجلب لهم المنافع والمتع الموعودة" (شنابر وبشولييه، ٢٠١٦، ص. ١٥١).

وهكذا، فقد حصل المواطن الأوروبي -خلال الفترة التي حكمت فيها الأحزاب الديمقراطية الاجتماعية أوروبا، والتي بدأت عقب الحرب العالمية الثانية، واستمرت حتى بداية الثمانينيات- على حقوقه الاجتماعية التي دعمتها الدولة الاجتماعية من خلال مؤسساتها، ولكن غابت عن سياسة تلك الأحزاب العناية بجانب الحريات في الحياة العامة التعددية.

ولذلك استوعبت المجتمعات الليبرالية المعاصرة النقد الماركسي: لحقوق المواطنة، فأضفت على نفسها الشرعية بضمان الحريات الصورية بشكل مطلق، ومساواة الجميع أما القانون، وكذلك الحق المتساوي في المشاركة بفعالية في الحياة العامة التعددية، وفي الوقت ذاته استهداف منح الجميع كل السبل المادية والفكرية لاستخدام هذه الحريات (شنابر وبشولييه، ٢٠١٦، ص. ١٣١؛ Jacott and Maldonado,2012, pp. 511-512).

وعليه، تتضمن المواطنة قيمتين رئيستين؛ هما: مساواة الجميع أمام القانون في الحقوق والواجبات، ومشاركة جميع المواطنين بفاعلية في المؤسسات العامة، بما يضمن تحقيق الاندماج الاجتماعي. ولكي ما يتحقق هذا الاندماج يتعين إزالة كافة المعوقات التي تحول دون المشاركة الفعالة. ومِنْ ثَمَّ، فإن "المواطنة تصبح صورية وشكلية إذا لم تتجسد في قواعد قانونية وبشكل أعم في مجموعة من المؤسسات والممارسات الاجتماعية التي تنظم الحياة المشتركة بشكل حقيقي ملموس" (شنابر وبشولييه، ٢٠١٦، ص. ١٧٧). ولكن توافر المؤسسات الاجتماعية ليس بالضرورة أن يكون المعيار الحقيقي لتمكين المواطن من الحصول على حقوقه؛ إنما الأساس طبيعة السياسات الاقتصادية والاجتماعية التي تتبناها تلك المؤسسات، ومدى حرصها على المساواة بين جميع المواطنين دون أدنى تمييز من أي نوع، وكذلك حرصها على تقديم الخدمات الملبية حاجاتهم.

ويؤكد "شنابر وبشولييه" (٢٠١٦) أن المجتمع يكون قد أدى كل ما عليه أداؤه في هذا الصدد إذا ما عالج جميع حالات التفاوت البيّن والشاسع، وتوخى -قدر طاقته- التباين المحتمل الحدوث. ويماثل

هذا المسلك في منطقه وأسبابه إلزام المجتمع لنفسه بتوفير التعليم ذاته لأفراده، رغم أن جميعهم لن يستفيدوا بالقدر والتوفيق نفسيهما من هذه الميزة (ص. ١٥٣). وهكذا فإن المساواة الفعلية تعني أن توفر الدولة جملة من الخدمات الاجتماعية على أعلى مستويات الجودة لجميع المواطنين دون تمييز، وشريطة أن تلبي حاجاتهم.

وهذا من شأنه –كما يؤكد "مارشال"– تقليص التفاوتات الاجتماعية، وبخاصة تلك المرتبطة بعمليات السوق، وعلى هذا النحو لم تعد قيمة الأفراد في السوق هي التي تحدد دخولهم الحقيقية، ولكن الدولة قد شاركت في ذلك. وهو ما يعني أن "مارشال" لم يذهب إلى القول بأن المواطنة تلغي النسق الطبقي ولكنها تفرض تعديلات عليه، وهكذا قدم "مارشال" نظرية تعمل على تكامل الطبقة العاملة مع النظام الرأسمالي من خلال التأكيد على تطور المواطنة، وتأثير الحقوق المتضمنة فيها على تقليص التناقض والصراع الطبقيين (كما وُرِدَ في ليلة، ٢٠٠٧، ص. ٩٤؛ Marshall, 1950, pp. 27-45). ومِنْ ثَمَّ، فإنه يتعين على الدولة –كجزء لا يتجزأ من دورها الاجتماعي– أن تقوم بإعادة توزيع الدخول في صورة خدمات اجتماعية تقدمها للمواطنين على السواء دون تمييز؛ وذلك لدمج التفاوتات المهنية، وخفض حدة الصراعات الطبقية.

ولكن عقب انهيار الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٨٩م بدأ تراجع الدور الاجتماعي للدولة خاصة مع تراجع دورها في قطاع الإنتاج، والذي هيمنت عليه القوى الليبرالية الجديدة، تلك القوى التي سعت إلى فرض سيطرتها على دول العالم من خلال آلياتها الاقتصادية الممنهجة (البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، ومنظمة التجارة العالمية)، والتي من شأنها وضع السياسات التي تسير على نهجها الحكومات التي تربطها بها اتفاقيات أو معاهدات.

وتزامن مع صعود تلك القوى بروز فكرة أن المجتمعات تضم جماعات ذات مرجعيات ثقافية متعددة، يتعين الاعتراف بهم على المستوى الثقافي. ولكن في ظل هيمنة القوى الليبرالية الجديدة سيظل الاعتراف الثقافي– الاجتماعي شكلًا مفرغًا من المضمون، ما لم يكن مصحوبًا باعتراف على المستوى الاقتصادي؛ حيث التمكين من قواعد الإنتاج وإعادة التوزيع العادل لعوائد التنمية، وهذا شأن ترفضه القوى الليبرالية الجديدة التي تسعى لأن يكون لها وحدها الغلبة والسيطرة على العالم.

وقد أكد "بغوره" (٢٠١٢) – في الصدد نفسه– أنه بعد التقدم الاجتماعي الذي حازه المواطن الأوروبي في المرحلة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية، والتي دامت حتى بداية الثمانينيات، فقد عرفت المجتمعات الأوروبية ما اصطلح عليه "هونث" بـ "الثورة الليبرالية الجديدة" التي انمازت بالاهتمام بالاقتصادي دون الاجتماعي. ويشير مفهوم "الثورة الليبرالية الجديدة" إلى ما يأتي:

١–مجموع العمليات التي أضعفت أنشطة الدولة الاجتماعية في زمن العولمة الذي صار تميزه الشركات المتعددة الجنسيات، وعولمة المال والسيولة المالية، وضعف العلاقات الثقافية ما بين الطبقات، وتراجع الالتزام بالنموذج الاجتماعي– الديمقراطي.

٢-على المستوى الاقتصادي، فإن الشركات والمؤسسات الاقتصادية صارت موجهة نحو الأسهم، وهو ما يؤدي إلى تزايد تأثير المساهمين أو أصحاب الأسهم على حساب باقي الفاعلين الاقتصاديين، ومنهم -تحديدًا- العمال، ومن هنا يُوصف هذا النوع من الرأسمالية بـ "رأسمالية الأسهم" Capitalism actionnarial.

٣- ركزت الرأسمالية خلال الفترة ما بين: (١٩٦٠-١٩٣٠م) على الصناعات الثقيلة، وقدمت للعمال جملة من المحفزات، ومنها: إمكانية إطالة مدة العمل، وبيئة اجتماعية مناسبة قائمة على السكن ومراكز للتكوين وحقوق في الإجازات، في حين انمازت الرأسمالية، -وبخاصة في ثمانينيات القرن الماضي- بالتركيز على المشروعات. والتي تحتاج إلى التزام شخصي مع قدر عال من المرونة، بالإضافة إلى قدرات مهمة في مجال العلاقات العامة تمكن من الدخول في شبكة العلاقات الاقتصادية مع ضرورة التمتع بالاستقلالية الكافية حتى يكون صاحب المشروع أهلًا للثقة، ولذا فالحديث هنا عن الرأسمالية الجديدة المرنة (ص ص. ١٩٥-١٩٤).

وهكذا عمدت تلك القوى الصغيرة إلى السيطرة على النظام الاقتصادي، والذي معه تراجع الدور الاجتماعي للدولة في الحفاظ على وحدة المجتمع، وتماسكه، وصارت المواطنة مقصورة على ممارسة الحقوق السياسية، والتي تتبدى في صناديق الاقتراع، وهي في حقيقتها حقوق شكلية، خاصة إذا كانت القلة المجتمعية لها السيطرة الكاملة على النظام الاقتصادي. وفي هذا الصدد تؤكد "كورتينا" (٢٠١٥) على صعوبة ممارسة الحقوق المدنية والسياسية دون حماية الحقوق الاجتماعية؛ فذلك الذي يفتقر إلى الموارد المادية الأساسية من الصعب عليه أن يمارس الحرية المدنية، وكذلك استقلاله السياسي (ص.٧٠).

واتجهت معظم الدول -ومنها: مصر- نحو الليبرالية الجديدة التي فُرضت عليها بعد اتصالاتها بصندوق النقد الدولي والبنك الدولي، وهي ليبرالية تعتمد على الأيديولوجية الصارخة للنظام الرأسمالي، والانحياز المطلق لمصلحة رأس المال، والعنف الشديد تجاه الطبقة العاملة، ونقابات العمال. وكانت الركيزة الأساسية لتلك الليبرالية هي الاعتماد المطلق على آليات السوق، وإبعاد الدولة عن التدخل في النشاط الاقتصادي، وفتح الأبواب على الغارب لرؤوس الأموال الأجنبية، مع سخاء شديد يصل إلى حد السفه في المزايا والضمانات التي قدمت لها، والانفتاح بقوة على الاقتصاد الرأسمالي العالمي (حرية التجارة، التخلي عن نظم الرقابة على الصرف، والتراجع عن حماية الصناعات المحلية (زكي، ١٩٩٣، ص ص. ٨٧-٨٨).

إن القوى الليبرالية الجديدة لا تعترف بإعادة التوزيع المتساوي لعوائد التنمية. وهو ما يعزُوه "فريزر" لانهيار النظام الاشتراكي، الذي كان يؤمن بمبدأ المساواة بالإضافة إلى الشكوك التي تحوم حول الاتجاه الاجتماعي الديمقراطي أمام قوة العولمة، وهي ما يسميه "فريزر" بظهور قواعد جديدة في صوغ المطالب، تظهر في ثلاثة مستويات، وهي:

١-الميل إلى تحويل إعادة التوزيع إلى الاعتراف؛ وذلك بسبب تسارع عملية العولمة الاقتصادية، وهو ما نسميه بمسألة الإبعاد أو الإزاحة.

٢-يجري النضال من أجل الاعتراف في الوقت الذي يزداد فيه الترابط والتواصل بين الثقافات بصورة سريعة وكبيرة، ويظهر بشكل جلي على مستوى الهجرة ومن خلال وسائل الإعلام. وإذا كانت بعض الحركات المطالبة بالاعتراف تعمل من أجل التكيف مع هذه المعطيات الجديدة؛ فإن بعضها الأخر لا يعمل من أجل هذا الترابط والتواصل، وإنما يميل إلى تشجيع الانقسام، وعدم التسامح، ويُقوي مشاعر متزمتة ومتطرفة، ويعمل على الحفاظ على البنى الأبوية والتسلطية.

٣-صارت قضية الهوية مهيمنة في الوقت الذي تعمل فيه العولمة على إقامة نوع من اللامركزية؛ ولذلك صار الصراع بين الأمور ذات الطابع الوطني المحض، والمسائل ذات الطابع العالمي في تقدير "فريزر" عملًا صوريًا؛ لأنه في الوقت الذي تسعى بعض الجماعات إلى الحفاظ على الأطر التقليدية يزداد الاختلاط والتداخل بين الشعوب؛ مما يُكسب مشروعات تلكم الجماعات الطابع الطوباوي، أو فيما يُطلق عليه "تشوه المنظور" (كما وُرِدَ في بغوره، ٢٠١٢، ص ص. ١٢٠-١٢١).

ومِنْ ثَمَّ، فإنه عقب سقوط الاتحاد السوفيتي وصعود القوى الليبرالية الجديدة التي هيمنت على دول العالم جاءت الدعوة إلى مواطنة عالمية؛ حيث الاعتراف الثقافي بالجماعات على المستوى العالمي، ولكن في ظل هيمنة هذه القوى على العالم؛ فهل سيكون الاعتراف بتلك الجماعات على المستوى السياسي حقيقيا أم أنه سيكون شكليًا مقصورًا على صناديق الاقتراع؟! وإلى أي مدى ستُمكن القوى الليبرالية تلك الجماعات الثقافية المختلفة من حقوقها الاقتصادية؟!! وما قيمة الاعتراف الثقافي إذا ما لم يصاحبه اعتراف على كلا المستويين: السياسي والاقتصادي؟! إن الإجابة عن هذه الأسئلة تحتاج إلى تدبر قبل التحول في النظر إلى المواطنة على أنها اعتراف ثقافي فحسب.

ويؤكد "بغوره" (٢٠١٢) أن "الاعتراف بالتعدد الثقافي يعد -من الناحية الأخلاقية- فعلًا عادلًا، ومن الناحية السياسية فعلًا حكيمًا" (ص.٩٤)؛ لأنها تندد بكل أنواع التمييز وترفض أي مواطنة من الدرجة الثانية، وهو ما يتفق ومبدأ كونية المساواة في الكرامة؛ فإذا كنا لا نعترف إلا بما هو كوني، فإن الاعتراف بالهويات يعني الاعتراف بالخصوصية، ولا يرى "تايلور" تعارضًا بين مطلب الكونية والخصوصية في هذا المجال، فيؤكد ذلك بقوله: "إن مطلب الكونية يحمل وعدًا بالاعتراف بالخصوصية، ومِنْ ثَمَّ لا تخرج سياسة الاختلاف عن مطلب الكونية" (ص.٩٦). ولكن أي نوع من الاعتراف الثقافي سيكون مطلوبًا لمواجهة تيار العولمة الجارف، هل سيكون اعترافًا دينيًا؟! أم طبقيًا؟!

ويوضح "تايلور" العلاقة بين المواطنة المتعددة الثقافات والأمة التاريخية، فهناك معنيان من معاني الأمة؛ أولهما: المعنى التاريخي الذي يحدد الأمة بأنها جماعة تاريخية لها خصوصية ثقافية، وثانيهما: معنى الأمة الذي يحددها بالمجتمع المدني وعناصره المتعددة، وبالطبع فإن المواطنة

المتعددة الثقافات تقوم على أساس من الواقع الاجتماعي والثقافي المتعدد، وتُنادي بضرورة الاعتراف بالحقوق الثقافية للأقليات واحترامها، وأن عدم الاعتراف أو الاحترام يشكل خطرًا على وحدة الأمة. وعليه، فإن الخصم السياسي للمواطنة المتعددة الثقافات ليس الأمة بمعناها الثاني، وإنما خصمها هو الأمة بمعناها الأول الذي يفترض التماثل، أو التي تؤمن بتمييز ثقافة معينة عن بقية الثقافات المشكلة للمجتمع (كما وُرِدَ في بغوره، ٢٠١٢، ص ص. ٩٩-١٠٠).

وهكذا تقتضي المواطنة الاجتماعية الاعتراف بأصالة المواطن التي تظهر في علاقة الانتماء العلني إلى الجماعة التي تعبر عن مصالحه، وما تدين به من ثقافة، حيث حرية الانضمام إلى المنظمات المجتمعية التي تدافع عن حقوق أعضائها، والتي قد يسلبهم إياها النظام البيروقراطي؛ ولذلك فإن المواطنة الاجتماعية تتعارض وفكرة هيمنة ثقافة واحدة.

وعليه، فعقب سقوط المعسكر الشرقي، وصعود القوى الليبرالية الجديدة، وهيمنة ثقافة واحدة على دول العالم، انتشرت مظاهر التهميش والاستبعاد، وتطور مفهوم المواطنة ليأخذ منحى الاعتراف وليس إعادة توزيع عوائد التنمية، خاصة بعد أن تراجع الدور الاجتماعي للدولة. ولكن في حقيقة الأمر فإنه برغم أهمية الاعتراف الثقافي في عصر العولمة؛ فإنه لن يفضي إلى تمكين حقيقي للمواطنين في المجتمع، ما لم يكن مصحوبًا بإعادة التوزيع العادل لعوائد التنمية، وتمكينهم من أدوات الانتاج. وهنا يبرز على الفور الدور الاجتماعي للدولة في إقامة العدالة الاجتماعية خاصة في المجتمعات الليبرالية التي تحركها آليات السوق، وذلك من خلال توفير جملة من الخدمات الاجتماعية (الصحة، والتعليم، والرعاية الاجتماعية) تخدم جميع شرائح المجتمع، وبحيث يقع على الفئات الأغنى في المجتمع – وفقًا لتصور "بكيتي"- تمويل الشطر الأعظم منها، من خلال فرض ضرائب تصاعدية على الدخل والثروة والممتلكات.

لقد جاءت دعوت "بيكيتي" لتؤكد ضرورة تحديث الدولة الاجتماعية وليس تفكيكها أو إزالتها، من خلال دور جديد للدولة في مجال سياسات الأجور، والتعويضات، والضرائب (على الدخل وعلى الثورة)، وإدارة المالية العامة، والدين العام. وقد تطرق "بيكيتي" إلى مسائل أخرى في إصلاح اقتصاد السوق؛ مثل: تعزيز سياسات المساواة في الفرص خصوصًا في مجال التعليم، كما أكد أهمية توزيع الدخل في كبح التفاوت وتقليصه، وفتح أبواب الترقي الاجتماعي، وزيادة العائد من العمل للأُجراء، مع رفع مستوى مهاراتهم في العمل والإدارة (كما وُرِدَ في نوار، ٢٠١٥، ص ص. ٢١١). وهكذا فقد جاءت دعوة "بكيتي" لتؤكد ضرورة عودة الدولة لدورها الحقيقي، وهو تحقيق العدالة الاجتماعية؛ لتمكين جميع المواطنين من حقوقهم، وبخاصة الاجتماعية.

ويحدد "بيكيتي" الدور الاجتماعي للدولة بصورة أكثر إجرائية؛ وذلك من خلال تطبيق الدولة "الضرائب التصاعدية"؛ حيث جاءت الحاجة ماسة إلى الضرائب بوصفها تكليفًا ماديًا يقع على الدخل أو على الأفراد أو على الثروة ذاتها مع نشأة الدولة والإدارة والقانون والقضاء والشرطة، وتزيد قيمتها

وأنواعها كلما زادت حاجة الدولة إلى الأموال؛ سواء لتمويل الحروب، أو التوسعات الاقتصادية والإدارية، أو لزيادة الخدمات -كمًا، وكيفًا- التي يتلقاها المواطنون؛ مثل: التعليم، والصحة، والرعاية الاجتماعية (كما وُرِدَ في نوار، ٢٠١٥، ص. ٢١٢).

وهكذا ففي عصر الليبرالية الجديدة يتعين تحديث الدور الاجتماعي للدولة، لا إلغاؤه، أو استبداله، وذلك من خلال فرض الدولة ضرائب تصاعدية على الدخل، والثروة والممتلكات، بحيث تتمكن من خلال تلك الإيرادات توفير جملة من الخدمات العامة – وعلى رأسها التعليم- لعموم المواطنين دون تمييز. ولكن يصير السؤال: إلى أي مدى استخدمت الدولة المصرية تلك الإيرادات الضريبية لتقديم خدمات تعليمية تخدم عموم المواطنين؟، وهذا ما ستقوم الدراسة بتوضيحه في محور الأوضاع المجتمعية.

وعليه، تتحدد خصائص المواطنة الاجتماعية فيما يأتي:

- أنها علاقة ذات اتجاهين من المواطن إلى المجتمع، ومن المجتمع إلى المواطن.
- تتضمن جملة من الحقوق والمسؤوليات التي تحددها الدولة لجميع المواطنين على حد سواء، مع التزام الدولة بتوفير الأطر أو المؤسسات التي تمارس فيها تلك الحقوق، وبالشكل الذي يضمن لجميع المواطنين الاحترام، والاستقلال الذاتي المتساويين.
- تعترف بأصالة المواطن التي تبدو في علاقة انتماء العلني إلى الجماعة التي تعبر عن مصالحه، ولذلك فإن التعددية الثقافية هي جوهر المواطنة.
- تتضمن المواطنة جملة من الفضائل؛ منها مشاعر: الإقدام والجسارة، والعدل والإنصاف، والتحضر والكياسة والتسامح، والتضامن والولاء.
- ترتكز المواطنة على محورين أساسين؛ هما: مساواة جميع المواطنين أمام القانون، والتكافؤ في المشاركة في المؤسسات العامة دون تمييز.

بناء على ما تقدم؛ فإن المواطنة هي المكانة التي يصل إليها الفرد في المجتمع، والتي تتحدد بتمكين جميع المواطنين من الحصول على حقوقهم: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية دون تمييز، تلك الحقوق التي تلبي حاجاتهم الأساسية العقلية والخلقية، الأمر الذي يُفضي إلى المشاركة بفاعلية في الحياة العامة التعددية. ولكن في غيبة الدولة واضطلاع مؤسسات المجتمع المدني بتوفير الخدمات الاجتماعية لأعضائها سوف تتفاوت نوعية الحقوق المقدمة إليهم بحسب ترتيب المهن المختلفة في السلم الاجتماعي؛ الأمر الذي نتاجه زيادة الفوارق الطبقية في المجتمع، ومِنْ ثَمَّ خلل مقومات المواطنة. ولذلك؛ يتعين أن تضطلع الدولة بدورها لضمان تحقيق المواطنة من خلال مؤسساتها العامة الخدمية التي تلبي حاجات المواطن. وتعترف بأصالته، وتُزيل كافة المعوقات التي تحول دون مشاركته.

ثانياً: مبادئ المواطنة

سعت دولة "الرعاية الاجتماعية" إلى تحقيق المساواة الاجتماعية من خلال توفير جملة من الخدمات الاجتماعية لجميع المواطنين على السواء دون تمييز؛ مما يضمن التكافؤ في المشاركة، ولكن

مع سقوط الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٨٩م، وسيطرة القوى الليبرالية الجديدة على دول العالم، والتي زعزعت الثقة في المؤسسات العامة للدولة، وعمدت إلى السيطرة عليها، فتراجعت الدولة عن دورها الاجتماعي، وصارت القلة هي التي تملك والكثرة لا تملك شيئًا، وأُعيد –كذلك– هيكلة المجتمع على أساس اجتماعي طبقي، الأمر الذي نتاجه تفاوت نوعية ومستوى الخدمات الاجتماعية المقدمة للمواطنين بحسب القدرة المادية، ومِنْ ثَمَّ اتساع حدة الفوارق الطبقية بين أبناء المجتمع.

إن المواطنة في بعدها الاجتماعي تستند على تحقيق مبدأ "التكافؤ في المشاركة"، وقد يؤكد "بغوره" (٢٠١٢) –في هذا الصدد– أن من شروط التكافؤ في المشاركة الإقرار بمبدأين: الاحترام المتساوي، والحق في الاستقلال الذاتي المتساوي. ولا يكفي –في نظر "فريزر"– أن تكون هنالك حقوق وإمكانات متساوية على المستوى القانوني، وإنما يجب أن تكون هنالك مؤسسات اجتماعية تسمح بقيام التكافؤ في المشاركة. وعليه، ومن أجل إقامة العدل، يجب رفع كل الحواجز التي تحول دون هذه المشاركة المتكافئة، وهو ما يفيد – في ضوء ما أورده "هابرماس"– ارتباط مفهوم العدل بنوع من الديمقراطية التداولية وبالمجال العام أو الفضاء العمومي. (ص.١٣٧) ومِنْ ثَمَّ، فإن التكافؤ في المشاركة يتطلب إزالة كافة المعوقات التي تحول دون المشاركة. بحيث تكون المؤسسات الخدمية متاحة لجميع المواطنين دون تمييز؛ ولذلك فقد أكد كلٌ من: "شنابر وبشولييه" (٢٠١٦) أنه "بدءًا من اللحظة التي يتمتع فيها الفرد – المواطن بالسيادة يجب أن يُزوَّد بالوسائل المادية الضرورية لكي يبقى هذا الكائن المستقل مكتفيًا ذاتيًا" (ص.٣٥).

وهكذا يمكن القول إن مساواة الأفراد أمام القانون لا تكفي لتحقيق المواطنة، وإنما يتعين تحقيق الاستقلال الذاتي للفرد وذلك بتمكينه؛ اقتصاديًا، واجتماعيًا؛ كضمان أساس للمشاركة المتكافئة. ويتطلب التمكين الاجتماعي أن تقوم الدولة بتوفير جملة من الخدمات الاجتماعية بالمجان لجميع المواطنين على حد سواء، تسعى من خلالها إلى تقليل الفوارق الطبقية التي قد تنشأ عن هذا الاستقلال الذاتي الذي تفرضه آليات السوق؛ لأن المجتمع لا يعد مجموعة من الأفراد المستقلين الذين يتمتعون بمنزلة واحدة وباستقلال تام عن قيمهم وانتماءاتهم، بل هو جُمَّاع ثقافات متعددة، تُعد –في كثير من الأحيان– أحد أسباب الاستبعاد أو التهميش الاجتماعيين.

ولذلك "تؤكد 'هونث' أن القضاء على مختلف أشكال التفاوت الاجتماعي والاقتصادي يتطلب النظر في أشكال الاحتقار والإذلال. وعليه، فإن توزيع الخيرات يجب أن يكون متبوعًا بالاعتراف بالحق في الكرامة. وسيرًا على هذا النهج، فإن 'هونث' قدم تحليلًا مؤكدًا ضرورة ربط العدل بالاعتراف" (كما وُرِدَ في بغوره، ٢٠١٢، ص. ١٩٠). ومِنْ ثَمَّ؛ فإن إقامة العدل يتطلب اعترافًا بكل الثقافات، دون استبعاد أو تهميش من أي نوع، فضلًا عن احترامها.

كما يتطلب الاعتراف الثقافي داخل المجتمع، أن يعيش الفرد حياة أصيلة، بوصفه –أولًا– حرًا قادرًا على تعيين وتحديد ما يُكوّن أصالته، في ضوء ما تقتضيه تلك الأصالة، وكذلك أن يكون قادرًا

على أن يعيش بصدق مع نفسه ومع الآخرين، وكذا تبني معايير أخلاقية تتناسب وذاته، رافضًا في الوقت ذاته كل أنواع الشكلانية أو الأحادية الاجتماعية أو الامتثالية؛ مثل: تبني نمط حياة اجتماعي مفروض من الخارج. إن لكل إنسان –في ضوء ما أقرَّه "تايلور"– طريقته في الحياة، وعليه أن يبحث عن شكل الحياة الخاصة به، وأن يجد في نفسه المنابع الأخلاقية لوجوده. كما تفرض الأصالة ذاتها على كل أصيل احترام الأفراد جميعهم على اختلاف هوياتهم، وتنوع ما بينهم من فروق (بغوره، ٢٠١٢، ص. ٨١).

والعدالة الاجتماعية هي المظلة التي يتحقق في إطارها الاعتراف الثقافي. وتقترح "فريزر" ضرورة الأخذ بتصور ذي بعدين لتحقيق العدالة الاجتماعية، حيث تشكل المنزلة القانونية، ومبدأ التكافؤ في المشاركة معيارين أساسيين لتصورها، كما يجب أن تتوافر فيها بعض الشروط، ومنها:

١- الشرط الموضوعي، ويعني به توزيع الخيرات/ المصادر المالية بطريقة تضمن المشاركة المستقلة.

٢- الشرط البينذاتي، وهو استعادة لمبدأ منهجي في مدرسة فرانكفورت، وبخاصة عند "هابرماس" الذي يفترض أن النماذج التأويلية والتقديرية تعبر عن احترام متساو لكل المشاركين، وتضمن المساواة في الفرص عند البحث عن التقدير الاجتماعي. ومِنْ ثَمَّ، فإن الاعتراف بالثقافات المختلفة مطلب أساس لضمان المشاركة المستقلة.

ويعد الشرطان السابقان أساسين لقيام مشاركة متكافئة، ولا يكفي أي واحد منهما بمفرده، وهذا يعني ضرورة توافر الشروط الموضوعية والبينذاتية، بحيث يحيل الأول إلى الاقتصاد، والثاني إلى الثقافة والاعتراف، وبخاصة ما تعلق بالمنزلة، وهذا هو معنى مفهوم العدالة ذات البعدين؛ أي العدالة القائمة على المنزلة القانونية والتكافؤ في المشاركة، وتجمع بين إعادة التوزيع والاعتراف من دون أن يَخل فقدان أحدهما بالآخر (بغوره، ٢٠١٢، ص ص. ١٤١-١٤٢).

ومِنْ ثَمَّ، ففي إطار سياسة حرية السوق يتعين توزيع عوائد التنمية بشكلٍ يضمن المشاركة المستقلة لكل فرد، والحياة الكريمة له، وهذا هو الشرط الموضوعي للمشاركة؛ فضلًا عن توفير مؤسسات توفر الحاجات الأساسية لجميع البشر على حد سواء دون تمييز، مع إزالة كافة المعوقات التي تحول دون التكافؤ في المشاركة؛ سواء كانت ثقافية، أو اجتماعية، أو عنصرية، وهذا هو الشرط البينذاتي للمشاركة.

وهكذا فإن خلل توزيع دخول الأفراد، وضعف توفير حد أدنى لتلك الدخول بما يضمن حياة كريمة للأفراد، قد يكون معوقًا أمام المواطنين للمشاركة الحقيقية في المؤسسات التي تعبر عن مصالح أعضائها. ولذلك يقول "فريزر": "إن وجود بنية طبقية أو مراتب في المنزلة يُشكل عائقًا وحاجزًا أمام التكافؤ في المشاركة، وبالتالي فإنه يؤدي إلى مظاهر من الظلم أو الجور" (بغوره، ٢٠١٢، ص. ١٤٣). وتستطيع الدولة تقليل حدة التفاوت الطبقي وتحقيق التكافؤ في المشاركة إذا قامت على توفير

جملة من الخدمات الاجتماعية بالمجان لجميع أفراد المجتمع، بحيث يكون تمويل الشطر الأعظم من تلك الخدمات من قبل أصحاب النفوذ المادي؛ وذلك من خلال سياسة الضرائب التصاعدية- والتي أقرها "بكيتي"- على الدخل والثروة ورؤوس الأموال.

وعليه، تستند المواطنة في التعليم -وبخاصة في التعليم قبل الجامعي- على تحقيق مبدأين؛ أولهما: مساواة جميع أفراد المجتمع أمام القانون، وثانيهما: التكافؤ في المشاركة، والذي يتطلب توفير دخل مناسب يضمن حياة كريمة لكل أسرة يتيح لهم فرص الاستقلال الذاتي، وكذا مؤسسات تعليمية تقدم خدماتها لجميع الطلاب بالمجان في سن الالتحاق بالتعليم دون تمييز، مع إزالة كافة المعوقات التي تحول دون هذه المشاركة المتكافئة، وتحترم الخصوصية الثقافية لهم، بالشكل الذي يضمن تحقيق الكمال الخلقي والعقلي لهم.

ومن ثم؛ فإنه يمكن الاستدلال على المواطنة في التعليم قبل الجامعي، من خلال جملة من المؤشرات؛ أبرزها:

أ- المساواة في أحقية الحصول على فرص تعليمية لجميع المواطنين على حد سواء.

ب-التوزيع المتكافئ للخدمات التعليمية بحسب أعداد الأطفال في سن الالتحاق.

ج- عدالة المنهج المدرسي في كل مرحلة من مرحل التعليم قبل الجامعي بالمناطق الجغرافية المختلفة.

د- الاحترام المتكافئ لجميع الطلاب دون تمييز، والذي يتطلب أن:

١- يعكس التعليم في مناهجه -وخاصة في المواد الثقافية- البنية الثقافية الاجتماعية لجميع الشرائح في المجتمع.

٢- يُعنى التعليم بالمناقشة المتعمقة لبعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية التي تمس طبقات المجتمع المختلفة؛ منها: البطالة، والعمالة غير الدائمة، وحقوق العمال، والفقر، ومشكلات التربية.

٣- يلبي التعليم الحاجات العقلية والخلقية لجميع المتعلمين.

٤- تُمارس الديمقراطية في المدارس.

ثالثاً: الأوضاع المجتمعية في الفترة ما بين: (١٩٩١-٢٠٢٠م)

شهدت تلك الفترة جملة من التحولات التي يمكن تقسيمها على مرحلتين؛ الأولى: الفترة ما بين (١٩٩١-٢٠١٠م) والتي شهدت صعود القطاع الخاص كقوى اقتصادية في المجتمع، والتحول في النظام الاقتصادي من نظام مركزية الدولة، إلى حرية السوق، والثانية: الفترة ما بين (٢٠١١-٢٠٢٠م) والتي شهدت تحولًا اجتماعيًا وسياسيًا حيث اندلاع ثورتين متتاليتين (ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣). وفيما يلي توضيح مُفَصَّلٌ للسياسات الاقتصادية والاجتماعية التي تبنتها الدولة المصرية وتداعياتها على المواطن المصري.

المرحلة الأولى: الأوضاع المجتمعية في الفترة ما بين: (٢٠١٠-١٩٩١م)

قد بدا واضحًا –وخاصة مع نهاية ثمانينيات القرن المنصرم– أن الاقتصاد المصري يعاني مشكلات هيكلية مزمنة في كلا الجانبين: المالي، والنقدي (مصطفى، ٢٠٠٠، يناير/ فبراير، ص. ٦)؛ ولذلك سعت الحكومة المصرية إلى توقيع اتفاق التكيف الهيكلي مع البنك الدولي في عام ١٩٩١م، والذي نُفذ– لأول مرة– في المجتمع المصري، كما شهدت بداية عام ١٩٩٥م توقيع الحكومة المصرية اتفاقية تحرير الخدمات (الجاتس)، وكان التعليم على قائمة الخدمات المحررة، التي سُمح فيها للقطاع الخاص بتقديم الخدمات فيه. وكان لتلك التحولات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية كما يأتي:

- **على الصعيد الاقتصادي: صدر قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١ الخاص بتنظيم شركات القطاع العام المؤهلة للخصخصة؛ ومِنْ ثَمَّ دخول القطاع الخاص كشريك جديد في عملية التنمية.**
- **على الصعيد الاجتماعي: سعت الحكومة إلى تقديم برنامج للإصلاح الاجتماعي؛ حيث أنشئ صندوق التنمية الاجتماعية وفقًا للقانون رقم (٤٠) لسنة ١٩٩١، وأُسس؛ كشبكة أمان اجتماعي، واقتصادي، تسهم في الحد من البطالة؛ من خلال توفير فرص العمل؛ سواء لهؤلاء الذين فقدوا وظائفهم نتيجة عملية الخصخصة، أو للخريجين الجدد (نجا، ٢٠٠٤، ديسمبر ٤–٥، ص ص.٥٧١–٥٧٢).**
- **على الصعيد التعليمي: لم تُقصر علاقات التعاون بين السياسة المصرية، وصندوق النقد الدولي على الجانب الاقتصادي فحسب، بل امتدت – أيضًا– لتشمل قطاع التعليم، حيث نجحت الحكومة المصرية – بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي في عام ١٩٩٧م – في بلورة استراتيجية شاملة للتعليم تُطبق على مدار عشرين عامًا؛ متضمنة –في ثناياها– مشروعات ثلاثة: "تطوير التعليم الأساسي"، "تطوير التعليم الثانوي"، "تطوير التعليم العالي" (البنك الدولي، ٢٠٠٢، سبتمبر، ص. ٣).**
- **على الصعيد السياسي: تصاعدت حدة الأصوات المطالبة بالإصلاحات الديمقراطية مع بداية عام ٢٠٠٥م، فجرت –عندئذ– جملة من التعديلات على البنية الدستورية والتشريعية للحياة السياسية في مصر. ولكن أكد تقرير التنمية البشرية في عام (٢٠١٠) أنه "رغم ما جرى من تعديل في الدستور المصري؛ حيث أتيحت الفرصة لعديد من المرشحين بالتقدم للانتخابات الرئاسية؛ فإنه سرعان ما صدر قانون، يحصر هذا الحق على الأحزاب القائمة؛ الأمر الذي فرض قيدًا على ممارسة المواطنين حقوقهم السياسية" (ص. ٦٩). وكانت تلك المؤشرات إعلانًا عن بداية مرحلة جديدة.**

المرحلة الثانية: الأوضاع المجتمعية في الفترة ما بين عامي: (٢٠٢٠-٢٠١١م)

شهد المجتمع المصري مع بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين جملة من التحولات السياسية، بدأت بثورتي: ٢٥ يناير ٢٠١١م، و٣٠ يونيو ٢٠١٣م، أجريت في إثرهما تعديلات دستورية كان آخرها عام ٢٠١٩م. ونتيجة الأزمة الاقتصادية التي شهدها المجتمع عقب الثورتين، جرى اتفاق بين الحكومة المصرية، والبنك الدولي بشأن قرض؛ نُفذ بمقتضاه برنامج الإصلاح الاقتصادي خلال الفترة ما بين: (٢٠١٧-٢٠١٥م)، ثم تبعه تنفيذ برنامج التكيف الهيكلي منذ عام ٢٠١٨ والذي يستمر عمله إلى الآن. وكانت لتلك التحولات تداعياتها على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية.

كما اندلعت -وخاصة عقب ثورة ٣٠ يونيو٢٠١٣م- أزمة اقتصادية، كان أبرز مؤشراتها ارتفاع الدين (المحلي، والخارجي) على الحكومة، وارتفاع العجز الكلي للموازنة، وارتفاع أعداد المتعطلين (البنك المركزي المصري،٢٠١٢/٢٠١٣، ص ص. ٦١-٧٤). فتقدمت الحكومة المصرية -عندئذٍ- بطلب قرض من البنك الدولي، وَوُفِقَ عليه بتاريخ ٢٠١٥/١٢/١٩م، وكذا على برنامج تمويل سياسات التنمية الأول؛ لتثبيت أوضاع المالية العامة، والطاقة المستدامة، وزيادة القدرة التنافسية، بقرض رقم EG-٨٥٧١؛ على أن يكون ساريًا حتى ٦/٣٠/ ٢٠١٧م بتكلفة مالية قدرها مليار دولار(world bank, 2015, Dec. 19, p p. 1-13).

وفي ١١ نوفمبر ٢٠١٦م أبرمت الحكومة المصرية مع صندوق النقد الدولي اتفاق التيسير الموسع بقيمة (١٢) مليار دولار، ويغطي ثلاث سنوات، واستهدف برنامج الإصلاح تعزيز ضبط أوضاع المالية العامة؛ من خلال زيادة معدلات تحصيل الإيرادات، والحد من تضخم الأجور، ودعم إدارة الدين، وضمان توفير إمدادات الطاقة المستدامة؛ من خلال مشاركة القطاع الخاص، وتعزيز مناخ ممارسة الأعمال؛ من خلال قوانين الاستثمار، واشتراطات إصدار التراخيص الصناعية، فضلًا عن تعزيز التنافسية (سيد، ٢٠١٧، يناير ١٩).

وكان لتلك التحولات تداعياتها على السياسات الاقتصادية، والاجتماعية للدولة التي أكدها البنك الدولي من خلال موقعه الرسمي على الإنترنت كما يأتي:

- **على الصعيد الاقتصادي: شرعت الحكومة المصرية في تطبيق برنامج إصلاحات جذري، يهدف إلى حفز الاقتصاد، وتعزيز مناخ الأعمال في مصر، وركزت الموجة الأولى من حزمة الإصلاحات على إعادة توازن جوانب الاقتصاد الكلي، والتي شملت خيارات صعبة بشأن السياسات، جرى تطبيقها في وقت متزامن؛ مثل: تطبيق قانون ضريبة القيمة المضافة، وخفض دعم الطاقة، واحتواء تضخم فاتورة الأجور، وتحرير سعر صرف الجنيه المصري. أما الموجة الثانية من الإصلاحات؛ فاستهدفت تحسين نظم الحوكمة، ومناخ الاستثمار، ويشمل ذلك: قانون إصلاح الخدمة المدنية الذي أُقر في أكتوبر ٢٠١٦م، وقانون الأعمال في عام ٢٠٢٠م، فضلًا عن**

مجموعة من الإصلاحات التي تستهدف إزالة حواجز الاستثمار، وجذب الاستثمارات المحلية، والأجنبية؛ كقانون منح التراخيص الصناعية، وقانون الاستثمار، وقانون الشركات.

- على الصعيد الاجتماعي: طبقت الحكومة المصرية حزمة من تدابير الحماية، وشبكات الأمان الاجتماعي؛ لتخفيف المعاناة على كاهل الأسر الفقيرة، ومحدودي الدخل، وضاعفت جهودها؛ للابتعاد عن نظم الدعم العام غير الكفء إلى شبكات أمان اجتماعي أكثر كفاءة، وموجهة بصورة أفضل؛ بحيث يصل الدعم إلى مستحقيه الحقيقيين، وتشمل هذه التدابير: توسيع مظلة المستفيدين من برنامج تكافل وكرامة، وتوسيع مظلة برنامج المعاشات التقاعدية، وبرنامج التغذية المدرسية (http://www.albankaldawli.org).
- على الصعيد التعليمي: لم تُقصر علاقات التعاون بين الحكومة المصرية، وصندوق النقد الدولي على الجانب الاقتصادي فحسب؛ بل امتدت – أيضًا- لتشمل قطاع التعليم؛ حيث نجحت الحكومة المصرية- بالتعاون مع فريق الدعم الفني للبنك الدولي في عام ٢٠١٨م- في بلورة استراتيجية شاملة لإصلاح التعليم ما قبل الجامعي، تطبق في الفترة ما بين عامي: (٢٠٣٠-٢٠١٨م)، استهدفت تحسين أوضاع التدريس، والتعليم في المدارس الحكومية (البنك الدولي، ٢٠١٨، مارس ٢٣، ص ص. ١-٨؛ The world bank, 2018,p p. 12-23).

وهكذا؛ فقد استهدفت سياسة التكيف الهيكلي – على الصعيدين: الاقتصادي، والاجتماعي- صعود الحكومة؛ كقوى سياسية، تتولى تنفيذ برنامج عمل محدد، يستهدف محاولة وصول الدعم إلى مستحقيه؛ ومِنْ ثَمَّ يتضح – مما سبق- أن الدولة قد تغيرت وظيفتها، وانخرطت في تنفيذ إجراءات محددة، لا تقع ضمن اختصاصاتها السياسية.

فالأصل أن تدخُّل الدولة دائمًا ما يتأتى في قواعد وسياسات عامة تُطبق على الجميع؛ بما تملكه الدولة من سلطة القانون؛ حيث تضع شروطًا معينة للنشاط الاقتصادي، وتفرض القيود، والأعباء، والميزات التي توزع على مختلف الأفراد، والقطاعات؛ مما يتيح فرصًا مناسبة للمساءلة، والمتابعة. في حين تفلت الدولة من المساءلة السياسية إذا انخرطت في تنفيذ جملة من الإجراءات الاقتصادية، والاجتماعية (البيلاوي،١٩٩٨، ص ص. ١١٣-١١٥).

رابعًا: تداعيات الأوضاع المجتمعية خلال الفترة ما بين عامي: (٢٠٢٠-١٩٩١م) على المواطن المصري:

يؤكد الدستور المصري أن لكل مواطن الحق في العيش على أرض هذا الوطن في أمن وأمان، كما يؤكد الديمقراطية كأسلوب حياة، ويؤمن بالتعددية السياسية، وبالتداول السلمي للسلطة، وحق الشعب في صنع مستقبله؛ فهو – وحده- مصدر السلطات، كما أن الحرية والكرامة الإنسانية والعدالة الاجتماعية حق لكل مواطن، وأن الدستور المصري يحقق المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات دون أي تمييز (الدستور المصري المعدل ٢٠١٩، ديباجة).

كما أكد – في مادته الأولى- أن جمهورية مصر العربية دولة ذات سيادة، مُوحدة لا تقبل التجزئة، نظامها جمهوري ديمقراطي، يقوم على أساس المواطنة وسيادة القانون، وأكد في مادته رقم (٨) أن المجتمع يقوم على التضامن الاجتماعي، وتلتزم الدولة بتحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير سبل التكافل الاجتماعي، بما يضمن الحياة الكريمة لجميع المواطنين، على النحو الذي ينظمه القانون. وأكد في مادته رقم (٩) أن الدولة تلتزم بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز. وأكد في مادته رقم (٢٧) أن النظام الاقتصادي للدولة المصرية يهدف إلى تحقيق الرخاء في البلاد من خلال التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، وبما يكفل رفع معدل النمو الحقيقي للاقتصاد القومي، ورفع مستوى المعيشة، وزيادة فرص العمل وتقليل معدلات البطالة، والقضاء على الفقر، مع مراعاة النظام الضريبي العادل، وضبط آليات السوق، والتوازن بين مصالح الأطراف المختلفة، بما يحفظ حقوق العاملين ويحمي المستهلك، كما يلتزم النظام الاقتصادي اجتماعيًا بضمان تكافؤ الفرص والتوزيع العادل لعوائد التنمية وتقليل الفوارق بين الدخول والالتزام بحد أدنى للأجور والمعاشات بما يضمن الحياة الكريمة، وبحد أقصى في أجهزة الدولة لكل من يعمل بأجر، وفقًا للقانون.

ورغم تأكيد الدستور المصري كل ما سبق؛ فإنه كان لتبنِّي الدولة المصرية للسياسات التي أقرها البنك الدولي خلال الفترة ما بين: (٢٠٢٠-١٩٩١م)، جملة من التداعيات على المواطن المصري، يمكن إجمال أبرز مؤشراتها فيما يأتي:

١- ارتفاع النصيب النسبي لأصحاب عوائد حقوق التملك من (٥١,٥%) من الناتج المحلي الإجمالي في نهاية الثمانينيات إلى ما يقرب من (٧٤,١%) من هذا الناتج في التسعينيات، وانخفض – في المقابل- النصيب النسبي لأصحاب الأجور والمرتبات والمعاشات من (٥،٤٨%) من الناتج المحلي الإجمالي في نهاية الثمانينيات إلى (٦،٢٨%) من ذلك الناتج في عام ١٩٩٥م، كما تمتع الاستثمار الجديد في التسعينيات بإعفاءات ضريبية، مما نجم عنه خلل في بنيان المجتمع المصري وانخفاض مستوى معيشة محدودي الدخل بصفة عامة (مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٩٧، ص.٣٢٧).

٢- خلل توزيع الملكية العامة والخاصة في المجتمع، والذي يتبدى في سعى القطاع الخاص للسيطرة على بعض قطاعات الدولة ومنها قطاع الأعمال؛ فقد آلت -في عام ١٩٩١م- تبعية عدد من شركات القطاع العام التي كانت تتبع الوزارة إلى وزارة جديدة تم تدشينها هي وزارة قطاع الأعمال مع تغيير القانون الذي تتعامل الشركات به إلى قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١. ولكن بعد مرور (٣٠) عامًا من إقرار القانون باتت شركات قطاع الأعمال قريبة من الانتقال كليًا من ملكية الحكومة إلى ملكية القطاع الخاص، من خلال نقلها من قانون رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٩١ لقانون الشركات رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١م، وذلك من خلال تعديلات القانون التي نُوقشت- في البرلمان، حيث تؤكد المادة رقم (٣٩) مكرر أنه عند وصول نسبة المساهمين بخلاف الدولة

والشركات القابضة الخاضعة لهذا القانون والأشخاص الاعتبارية العامة وبنوك القطاع العام في ملكية الشركة التابعة إلى (٢٥%) أو أكثر في رأس مال الشركة، تُنقل تبعية الشركة لأحكام القانون رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١م، في حين كانت المادة القديمة تنص على أنه حال زيادة النسبة عن (٥٠%) يتم تحويلها لقانون رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١ (قانون رقم ١٨٥، ٢٠٢٠، سبتمبر٥).

٣- إضعاف الدور النقابي في الدفاع عن حقوق العمال، ففي الوقت الذي يتعين أن تُمكن الدولة المواطنين من الدفاع عن حقوقهم من خلال نقابتهم المهنية فإذا بالتعديلات التي صدرت على قانون قطاع الأعمال العام عام ٢٠٢٠ تحرم العاملين من الاشتراك في وضع اللوائح الخاصة بهم، حيث تنص المادة رقم (٤٢) من القانون على استبدال عبارة توضع اللوائح بالاشتراك مع النقابة العامة المعنية بعبارة توضع اللوائح بعد أخذ رأي النقابة العامة المعنية، الأمر الذي يعطي الإدارة الحق في الانفراد كليًا بوضع اللوائح (قانون ١٨٥، ٢٠٢٠، سبتمبر٥). وهكذا صارت النقابات العامة غير ممكنة في الدفاع عن حقوق العمال.

٤- تحصيل الشطر الأعظم من الضرائب من قِبَلِ العاملين بأجر، وليس أصحاب الأصول الرأسمالية، وفي المقابل تراجعت معدلات الانفاق على الدعم والمنح والمزايا الاجتماعية لتصل نسبتها إلى جملة المصروفات العامة (٢١%) في عام ٢٠١٩/٢٠١٨ مقابل (٢٦,٥%) عام ٢٠١٨/٢٠١٧؛ ومِنْ ثَمَّ فإن الضرائب المتحصلة من الأجور والأرباح لا تخدم الشريحة الدنيا في المجتمع، بينما توجه لتسديد الفوائد المدفوعة للديون، والتي نالت النصيب الأكبر من جملة المصروفات العامة بنسبة (٩،٣٨%) عام ٢٠١٩/٢٠١٨ مقابل (٢،٣٥%) في العام سابقه، محققه نسبة زيادة (٩،٢١%). ومن ناحية أخرى يوجد شبه استقرار الوزن النسبي لقيمة بند الأجور وتعويضات العاملين عند (١٩%)، وارتفاع الأهمية النسبية لبندي شراء الأصول غير المالية (الاستثمارات) وشراء السلع والخدمات إلى (١٠,٥%) و (٤,٦%) بالترتيب مقابل (٨،٨%)، (٣،٤%) في العام سابقه (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠، فبراير، ص ص. ٤٣-٤٦).

٥- ارتفاع مؤشر عدم المساواة في الدخل في مصر ليصل من (٩،١٥%) خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٠-٢٠١٠م) إلى (٥،٣٦%) خلال الفترة ما بين (٢٠١٨-٢٠١٠م). وانحسرت الطبقة الوسطى في المجتمع حيث أكد تقرير البنك الدولي الصادر في عام ٢٠١٩ أن أفقر (٤٠%) من السكان يحصلون على (٩،٢١%) من الدخل، بينما أغنى (١٠%) من السكان يحصلون على (٨،٢٧%) منه، ويحصل (١%) من السكان على (١٩,١%) من الدخل (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، ٢٠١٩، ص. ٣٠٩).

ولعل تحصيل الشطر الأعظم من الضرائب من العمال، وارتفاع مؤشر عدم المساواة، وانحسار الطبقة الوسطى، تعد من التناقضات التي أكدها "بيكيتي" عن المجتمع الرأسمالي الحالي؛ ففي هذا المجتمع تزيد ثروة أصحاب رأس المال، في الوقت الذي يزيد فيها الدين العام للحكومات في هذه المجتمعات، وتطلب الحكومات – في الوقت ذاته– من الفقراء ومتوسطي الدخل تمويل هذا الفرق من القيمة التي لم يدفعها أصحاب رؤوس الأموال إلى عمالهم؛ وذلك من خلال فرض سياسات تقشفية تلقي بظلالها الكثيفة على حياة غير القادرين؛ إذن نحن أمام مفارقتين شديدتين أسهمتا في خلق أزمة الديون الحكومية في مالية معظم الدول الرأسمالية المتقدمة بشكل عام؛ الأولى: أن الحكومة تقوم نيابة عن أصحاب رؤوس الأموال بتعويض عمالهم عن جزء من فائض القيمة الذي يحصل عليه الرأسماليون، لكن الحكومات بسبب ذلك تخلق خللًا في ماليتها العامة، يؤدي إلى الاستدانة، والثانية: مطالبة الفقراء وغير القادرين والطبقة الوسطى بالتقشف وربط الأحزمة بغرض إعادة مالية الدولة إلى وضع التوازن. ومِنْ ثَمَّ، فإن الفقراء وغير القادرين والطبقة المتوسطة هم– إذن– الذين يدفعون الثمن النهائي لتوحش أصحاب رؤوس الأموال (نوار، ٢٠١٥، ص. ٢٢٤).

٦- ارتفاع نسب شدة الحرمان الاجتماعي بين الفئات التي تعاني فقرًا متعدد الأبعاد، حيث بلغت شدة الحرمان من التعليم لتلك الفئات خلال الفترة ما بين عامي: (٢٠١٧-٢٠١٠م) ما يقرب من (٢،٥٣%) بينما كان خلال الفترة ما بين: (٢٠١٠-٢٠٠٠م) ما يقرب من (١٨%)، وكذلك بلغت شدة الحرمان من الرعاية الصحية خلال الفترة الأولى (٩،٣٨%) بينما كانت خلال الفترة الثانية (٩،١٦%)، وكذلك بلغ الحرمان من المستوى المعيشي المناسب خلال الفترة الأولى (٧%)، بينما كان خلال الفترة الثانية (٠,٩%) (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٠، ص ص. ١٥٧-١٦٦؛ ٢٠١٩، ص ص. ٣٠٩-٣٢١).

٧- ضعف توافر حد أدنى للأجور حيث بلغ متوسط الأجر الأسبوعي للعاملين في القطاع الخاص في عامي: ٢٠١٨، ٢٠١٩على التوالي (٨٧٧) جنيهًا، و (١٠١٩) جنيهًا، بينما بلغ متوسط الأجر الأسبوعي للعاملين في القطاع الحكومي والأعمال خلال عامي الرصد على التوالي (١٢٧٨) جنيـــهًا، و(١٤٧٩) جنيـــهًا (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠١٩أ، مايو، ص. ٣؛ ٢٠٢٠ج، ص. ٣).

٨- ضعف الاستقرار في العمل حيث بلغت أعداد العاملين خارج المنشآت في القطاع الخاص عام ٢٠١٩م ما يقرب من (٤٥,١%)، والذين لا تتوافر لهم فرص الرعاية الصحية والاجتماعية، كما بلغت أعداد العاملين في المنشآت للقطاع ذاته (٣٢,٩%)، وارتفعت نسب العاملين خارج المنشآت في الريف عن الحضر (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ،٢٠٢٠، يونيو، ص. ٣٢).

وعليه، يتبين من خلال المؤشرات المجتمعية السابقة أن الدولة بسياستها تدعم القلة الرأسمالية في المجتمع، ذات النفوذ المادي، ولذلك تضع السياسات التي تخدم توجهات تلك الفئة؛ حيث جعلت الدولة من تحصيل الضرائب من العاملين بأجر وسيلة لسداد فوائد الديون المحلية والأجنبية والذين بلغ متوسط الأجر الأسبوعي لهم في عام ٢٠١٩م في القطاع الخاص (١٠١٩) جنيهًا، وفي القطاع العام (١٤٧٩) جنيهًا، وفي المقابل خفض الإنفاق على الدعم الاجتماعي والمنح، وكذلك دعمت الدولة من سياسة الملكية الخاصة وتراجعت سياسة الملكية العامة في الوقت الذي تتزايد فيه نسب الفقر في المجتمع لتصل إلى (٥،٣٢%) في عام ٢٠١٨/٢٠١٧، بينما كانت في عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨ (٦،٢١%)، وقيدت دور النقابات المهنية في الدفاع عن حقوق أصحابها؛ إذ أكد قانون الأعمال الصادر في عام ٢٠٢٠م أن يكون رأي النقابة استشاريًا؛ أي ليس لها الحق في المشاركة في صوغ قوانين العمل. وارتفاع نسب الحرمان من الحصول على الخدمات الاجتماعية؛ مثل: التعليم والصحة، والرعاية الاجتماعية. ومِنْ ثَمَّ، فإن ثمة ضعفًا في جانب الاستقلال الذاتي لدى المواطن، والذي يتجلى في ضعف تمكينه اقتصاديًا؛ الأمر الذي يشير إلى خلل المواطنة في المجتمع المصري، والتي قد يترتب عليها ضعف المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع، وضعف الحس الوطني، والشعور بالهوية لدى بعض الشباب، وانتشار مظاهر السلبية واللامبالاة في التعامل مع قضايا المجتمع.

خامساً: الخطة الاستراتيجية التعليم قبل الجامعي (٢٠١٤- ٢٠٣٠)

ويعد النظام التعليمي جزءًا من البنية المجتمعية، يتأثر بها ويؤثر فيها، ويُعد التعليم قبل الجامعي -خاصةً- قاعدة التعليم الجامعي، وأحد الحقوق الاجتماعية التي تعد الأساس لممارسة الحقوق المدنية والسياسية. وقد أكدت الخطة -في هدفها البعيد- ضرورة التنمية الشاملة للنشء، مع غرس روح المواطنة والتسامح، وتفهم أسس الحرية والعدالة من حقوق وواجبات وشعور بالمسؤولية تجاه الوطن والمواطنين. أما الهدف المباشر يتمثل في التأكيد على الالتزام بحق كل طفل في فرصة متكافئة لتلقي خدمة تعليمية بمستوى من الجودة يتناسب مع المعايير العالمية، بما يسمح له بالإسهام الفعال في التنميتين: الاجتماعية، والاقتصادية لبلده، وبالمنافسة؛ إقليميًا، وعالميًا.

وقد تُبنت -لتحقيق ما تقدَّم- سياسات للإصلاح والتحسين تتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، من خلال:

- إتاحة فرص متكافئة لجميع السكان في سن التعليم للالتحاق وإكمال التعليم مع استهداف المناطق الفقيرة كأولوية أولى.
- تحسين جودة فاعلية الخدمة التعليمية؛ من خلال توفير منهج معاصر، وتكنولوجيا موظفة بكفاءة، وأنشطة تربوية رياضية وغير رياضية، ومعلم فعال لكل طفل في كل فصل، وقيادة فعالة في كل مدرسة، وفرص للتنمية المهنية الداخلية والخارجية لكل معلم وإداري ليتقدم ويتميز.

- دعم البنية المؤسسية وخاصة في المدارس الفنية، وبناء قدرة العاملين بالتعليم على تطبيق اللامركزية على وجه يضمن الحوكمة الرشيدة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص. ٢).

وهكذا يبدو من خلال القراءة المتعمقة لاستراتيجية التعليم قبل الجامعي أنها تؤكد على حقوق المواطنة وواجبات المواطنة، وأن التعليم حق لكل مواطن، وهو متاح لجميع الأطفال في سن الالتحاق، ويتوافر فيه عنصرا: الجودة، والفاعلية. ولكن صدق المقولات يرتبط بطبيعة الممارسات التي قامت بها الدولة لتحقيق ذلك، وهذا ما سنوضحه في محور المؤشرات.

ويؤكد "فرج" (٢٠٠٤) أن بناء الانسان المستقل مطلب ضروري للتربية من أجل المواطنة، بحيث يكون قادر على أن يتأمل ويتدبر ويقيم أهدافه وغاياته في الحياة ليرى ما إذا كانت تستحق أن يثبت ويستمر عليها، أو أنها في حاجة إلى مراجعة وتعديل، كما أن استقلال الذات سوف ينمو بطريق غير مباشر من خلال التربية من أجل المواطنة إذا كانت المواطنة المسؤولة تتطلب من الإنسان أن تكون لديه الإرادة والرغبة في مساءلة القيادات السياسية، فإنه يتعين على المدارس- إذن- أن تُعلم الأطفال كيف يمارسون التفكير بطريقة ناقدة في أفعال وأقوال القيادات التي تمارس السلطة باسمهم، وأن تُنمي لدى الأطفال الوعي بالمخاطر التي تنجم عن سوء استخدام السلطة؛ سواء أكان ذلك على الفرد، أم المجتمع، وأن تُحرك في الصغار الوعي والعزم على ضرورة العمل من أجل صون المُثُل الديمقراطية، والدفاع عنها، وفي مقدمتها مشاركة المواطن في السيادة السياسية للدولة (ص ص.٢٥-٢٦). وعليه، فإلى أي مدى أسهم التعليم قبل الجامعي في بناء الإنسان المستقل الذي يُعد الهدف الأساس للتربية من أجل المواطنة؟

سادساً: مؤشرات المواطنة في التعليم قبل الجامعي: مدخل تحليلي نقدي

١- المساواة في أحقية الحصول على فرص تعليمية لجميع المواطنين على حد سواء

أكد الدستور المصري في مادته رقم (١٩) أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهُوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة، والتسامح، وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقًا لمعايير الجودة العالمية. والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة -في ضوء ما أقره القانون- مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن (٤%) من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجيًا حتى تتفق مع المعدلات العالمية، وتُشرف الدولة عليه؛ لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية الموضوعة مسبَّقًا. كما أكد الدستور المصري في مادته رقم (٢٠) التزام الدولة بتشجيع التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع في أنواعه كافة، وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع حاجات سوق العمل.

وهكذا فإن الدستور المصري يؤكد استحقاق كل مواطن من التعليم، وأن الدولة توفره بالمجان في مؤسساتها التعليمية لجميع الطلاب، وأن دورها – ممثلة في وزارة التربية والتعليم– هو الإشراف على جميع المدارس لضمان التزامهم بسياستها التعليمية، وأن هدف التعليم بناء الشخصية المصرية من الناحيتين: العقلية، والخلقية.

٢– التوزيع المتكافئ للخدمات التعليمية بحسب أعداد الأطفال في سن الالتحاق.

برغم تأكيد الدستور المصري على أن التعليم حق لكل مواطن؛ فإنه قد جاءت نسبة الأطفال غير الملتحقين بالتعليم ممن تتراوح أعمارهم ما بين: (١٨–٦) عامًا –وفقًا للتعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت الذي صدر في عامي: ٢٠٠٦م، ٢٠١٧م على التوالي– (٥,٧٦%)، و (٢٦,٨٤%) وهم من أبناء الفقراء. وهذا يتفق مع تقرير التنمية البشرية في عام ٢٠١٠ الذي أكد أن نسب الحرمان من التعليم من بين الذين يعانون فقرًا متعدد الأبعاد بلغت خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٨–٢٠٠٠م) (١٨%) وهم في أغلبهم من محافظات الوجه القبلي التي ترتفع فيها نسب الفقر. (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، ٢٠١٠، ص. ١٦٦)، والتي تضاعفت خلال الفترة ما بين: (٢٠٠٨–٢٠١٨) لتصل إلى (٥٣,٢%) (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٩، ص. ٣٢١)؛ فضلًا عن ذلك انخفاض معدل القيد الإجمالي في مرحلة التعليم قبل الابتدائي والذي بلغ نحو (٢٨,٥%) في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وهذا يعني أن أكثر من ثلثي الأطفال في سن ٤–٥ سنوات لا يتمتعون بحقهم في التعليم المبكر (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، ٢٠٢١، ص. ٤٠).

وهكذا فإن ارتفاع نسب الأطفال غير الملتحقين بالتعليم، وبخاصة لدى الفئات التي تعاني فقرًا متعدد الأبعاد يشير إلى خلل مبدأ إعادة التوزيع العادل للفرص بحسب حاجات من هم في سن الالتحاق، وهو ما يوضحه الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١): نسب الأطفال غير الملتحقين بالتعليم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨–٦) عامًا؛ وفقًا للتعداد العام للسكان لعامي: ٢٠٠٦، ٢٠١٧

السنة	عدد السكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٨) عامًا	الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم	
		العدد	النسبة%
٢٠٠٦	١٧٥٨٥٠٨٣	١٠١٣١٩٢	٥.٧٦
٢٠١٧	٨٤٣٦٣٩٣٩	٢٢٦٤٢٢٥٩	٢٦.٨٤

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦أ، ٢٠٢٠أ.

فضلًا عن ذلك أكد تقرير التنمية البشرية في عام (٢٠٢١) أن أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم قبل الجامعي في مصر عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ بلغوا ما يقرب من (٦،٢٣) مليون طالب (أي ما يقرب من ربع السكان)، وهم موزعون على المراحل المختلفة (التعليم قبل الابتدائي، التعليم الابتدائي، التعليم المجتمعي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي بشقيه العام والفني، والتربية الخاصة)، وبلغ أعداد

المدارس (٦،٥٦) ألف مدرسة. ويسهم كلا القطاعين: الحكومي، والخاص في تقديم خدمات التعليم قبل الجامعي في مصر كما هو موضح في الجدول رقم (٢) الآتي:

جدول رقم (٢): تطور أعداد المدارس الحكومية والخاصة، وأعداد الطلاب بكل منهم خلال الفترة ما بين: (٢٠٢٠-٢٠١٣م)

السنة	عدد المدارس الحكومية	أعداد التلاميذ بالمدارس الحكومية	عدد المدارس الخاصة	أعداد التلاميذ بالمدارس الخاصة
٢٠١٤/٢٠١٣	٣٥٨٦٣	-	٦١٥٦	-
٢٠١٥/٢٠١٤	٤٣٨٥٤	١٧٤٥١٠٦٩	٦٨٩٩	١٨٢٩٠٢٠
٢٠١٧/٢٠١٦	٤٥٢٧٩	١٨٦٨٨٧٣٠	٧٣٨٥	٢٠٣٢٦٧٩
٢٠١٨/٢٠١٧	٤٥٨٤٦	١٩٢٨٣٠٣٤	٧٧٤١	٢١٥٨٣٧٠
٢٠١٩/٢٠١٨	٤٢٧٢٦	٢٠٦٧٧٤٤٥	٨٥٩٧	٢٥١٣٥٦٤
٢٠٢٠/٢٠١٩	٤٧٩٧٢	٢١٠٥٣٥١٤	٨٥٩٧	٢٥١٣٥٦٤

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٥؛ ٢٠١٦ب؛ ٢٠١٨؛ ٢٠١٩؛ ٢٠٢٠ب؛ ص ص. ٣٩-٤٦، ١٥١، ١٢٢، ١٥١، ١٤٧، ١٢٦، ١٤٣).

ويستحوذ القطاع الحكومي على الأهمية النسبية الكبرى في المنظومة التعليمية؛ ففي الفترة الممتدة بين العامين الدراسيين ٢٠١١/٢٠١٠، و٢٠٢٠/٢٠١٩ شكل التعليم الحكومي ما نسبته (٩٠%) من إجمالي طلاب التعليم قبل الجامعي في مصر، و(٨٦%) من إجمالي المدارس، و (٨٧%) من إجمالي الفصول في المتوسط (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، ٢٠٢١، ص ص. ٣٩-٤٠).

ورغم ذلك أكد التقرير السابق جملة من الحقائق التي تُدحض مؤشر التوزيع المتكافئ للخدمات التعليمية؛ منها:

- تظل معدلات القيد بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي في محافظات الوجه القبلي أقل من المعدلات المناظرة بباقي محافظات مصر. وانخفاض معدلات القيد في مرحلتي التعليم: الإعدادي، والثانوي تحديدًا، وأرجع التقرير ذلك إلى عوامل عديدة قد ترتبط بجانب الطلب على التعليم كتلك التي تتعلق بالوضعين: الاقتصادي، والاجتماعي للأسر الفقيرة، وطبيعة الموروث الثقافي، والتي تدفع أولياء الأمور إلى الاكتفاء بالتعليم الابتدائي للأبناء حتى يمكنهم الانخراط في العمل مبكرًا، وأيضًا جانب العرض الذي يعكسه مدى إتاحة الوصول إلى الخدمة التعليمية في بعض المناطق النائية.
- محدودية الخدمات التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة كمًا وكيفًا، ومن ناحية التوزيع الجغرافي مقارنة بالفئات الأخرى (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، ٢٠٢١، ص ص. ٤٠-٤١).

ورغم أن التعليم الحكومي يلتحق به نحو (٩٠%) من طلاب التعليم قبل الجامعي، فإذا بانخفاض معدلات الإنفاق عليه، فبينما كانت (٣%) في عام ٢٠١٤/٢٠١٣، فإذا بنسب الانفاق على التعليم (قبل الجامعي، والعالي) تبلغ (١،٢%) في العام الدراسي٢٠٢١/٢٠٢٠. في حين أكد الدستور

المصري ألا يقل معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي، والتعليم (قبل الجامعي، والجامعي) على الترتيب عن (٤%) و (٧%)؛ حيث تلتزم الدولة بتوجيه ما لا يقل عن (٤%)، و(٢%)، و(١%) من الناتج القومي الإجمالي للإنفاق على كل من: التعليم قبل الجامعي، والتعليم العالي، والبحث العلمي على التوالي، وهو ما يوضحه جدولا: (٣)، (٤) الآتيان:

جدول رقم (٣):

نسب الانفاق على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الناتج المحلي خلال الفترة ما بين: (٢٠١٣-٢٠٠٧م)

العام	الإنفاق على التعليم قبل الجامعي/ الناتج المحلي %
٢٠٠٨/٢٠٠٧	٢,٨
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٢,٩
٢٠١٠/٢٠٠٩	٢,٨
٢٠١١/٢٠١٠	٢,٦
٢٠١٢/٢٠١١	٢,٨
٢٠١٣/٢٠١٢	٢,٧
٢٠١٤/٢٠١٣	٣

***المصدر*: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص. ٦٨).**

جدول رقم (٤):

نسب الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي خلال الفترة ما بين: (٢٠١٩-٢٠١٠م)

العام	الإنفاق على التعليم (قبل الجامعي، والعالي) / الناتج المحلي%	العام	الإنفاق على التعليم (قبل الجامعي، والعالي) / الناتج المحلي%
٢٠١١/٢٠١٠	٣,٥	٢٠١٦/٢٠١٥	٣,٦
٢٠١٢/٢٠١١	٣,٦	٢٠١٧/٢٠١٦	٣
٢٠١٣/٢٠١٢	٣,٦	٢٠١٨/٢٠١٧	٢,٥
٢٠١٤/٢٠١٣	٤	٢٠١٩/٢٠١٨	٢,٢
٢٠١٥/٢٠١٤	٣,٨	٢٠٢٠/٢٠١٩	٢,١

***المصدر*: (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٢١، ص. ٦٣).**

وهكذا فإن التعليم قبل الجامعي في مصر يعاني ضعف التوزيع المتكافئ للخدمات التعليمية بحسب أعداد للأطفال في سن الالتحاق؛ حيث ضعف ميزانية التعليم عامة، والتعليم قبل الجامعي خاصة، وفي الوقت ذاته التحاق ما يقرب من (٩٠%) من الأطفال في سن المدرسة بالتعليم الحكومي؛ فضلًا عن تراجع معدلات القيد بمحافظات الوجه القبلي عن الوجه البحري، لأسباب تتعلق بوضعي الأسر الفقيرة: الاقتصادي والاجتماعي، وأيضًا جانب العرض الذي يعكسه مدى إتاحة الوصول إلى الخدمة التعليمية في بعض المناطق النائية؛ الأمر الذي يشير إلى ضعف المواطنة في التعليم قبل الجامعي.

٣- عدالة المنهج المدرسي في كل مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعي في المناطق الجغرافية المختلفة.

يعد المنهج المدرسي هو حجر الزاوية الذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية، والقوة الوحيدة التي تكتنف بين جنبيها أشكال التفاعل بين المعلمين والطلاب، كما أن الكتاب المدرسي أداة تحقق التربية بواسطتها أهدافها، ومن خلالها ننفذ إلى شخصيات الطلاب فتُحدث فيما تنشد من أنماط التغير، وتخلق لديهم ما تريد من أشكال الانتماء.

وفي هذا الصدد تؤكد دراسة "رشاد" (١٩٩٧) أن المنظومة المنهجية المدرسية من الظواهر الاجتماعية التي ترتبط ارتباطًا وثيقاً بطبيعة النظام الاجتماعي السائد بشكل خاص، والبناء الاجتماعي بشكل عام؛ ذلك أن المنظومة المنهجية المدرسية ظاهرة معقدة المكونات، تحوي بين طياتها عناصر متشابكة (المعلم، التلميذ، المقررات الدراسية، الأبنية المدرسية، الأنشطة المدرسية، القيم المنهجية، المعايير المدرسية، الإدارة المدرسية، التوجهات السياسية، الأهداف القومية التعليمية، الثقافة الوطنية والدينية، الرموز التاريخية الوطنية)؛ أي أن المنظومة المنهجية أو المنهج المدرسي لا يعد عملية تعليمية موجهة لصنع التلاميذ معلوماتيًا، بل عملية تربوية مقصودة وموجهة لصنع التلاميذ؛ طبقيًا، وسياسيًا (ص. ١٨٩). ومِنْ ثَمَّ، تتحدد طبيعة بنية النظام التعليمي من الداخل في ضوء طبيعة العلاقة بين عناصر المنظومة المنهجية ذاتها.

لقد شهد المجتمع المصري في الآونة الأخيرة تنوع أشكال المدارس ما بين حكومية، وخاصة، ولغات، ودولية، والتي تتفاوت في نوعية المناهج المدرسية التي تقدمها، وفي مستوى الخدمة التعليمية التي تحددها القدرة المادية للآباء؛ ولذلك "صار نظام التعليم في مصر مقسمًا – على الأقل إلى نوعين: نوع لأولاد البسطاء من الفلاحين والعمال وصغار الموظفين، وأصحاب المحال والورش الصغيرة.... إلخ، وهؤلاء لهم المدارس الحكومية بمساوئها وسلبياتها، ونوع آخر لأولاد القادرين وتكون لهم تلك المدارس الخاصة المميزة" (البحيري، ٢٠٠٩، ص. ١٢٨). الأمر الذي نتاجه خلل قيم المواطنة في التعليم قبل الجامعي. وفيما يلي أبرز مظاهر التفاوتات في المناهج المدرسية في التعليم قبل الجامعي في مصر:

- **تختلف المدارس الخاصة والأجنبية عن المدارس الحكومية في: نظم التعليم بها، والمناهج، واللغات التي يتم تدريسها بتلك المدارس، وكثافة التلاميذ في الفصول الدراسية، ونصيب التلميذ الواحد من المساحة الكلية للمدرسة، ومدى تنوع الأنشطة التربوية الإضافية والرياضية، ومدى توافر الملاعب والصالات الرياضية وأحواض السباحة، وكذا وسائل الانتقال التي توفرها... إلى غير ذلك من الخدمات (البحيري، ٢٠٠٩، ص. ١٢٨). وهكذا صارت الخدمة التعليمية الجيدة مرتبطة بالقدرة المادية العالية للآباء.**

- **تختلف مناهج التعليم الأمريكي والإنجليزي عن مناهج التعليم المصري؛ من حيث: مرجعية الأهداف، وطبيعة الموضوعات، ونوعية القيم التي تُناقش سياقًا تاريخيًا وثقافيًا مختلفًا؛ مما يؤدي إلى اختلاف الشخصية المستهدفة لكل من النظامين بوصفها نتاج العملية التعليمية، فالمدارس الدولية تقوم بنقل ثقافة مجتمعها؛ مما يؤدي إلى تكوين فئات من النشء ترتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافة وافدة، ويعمل ذلك على عدم وحدة الفكر والعمل بين فئات المجتمع، مما يسهم في قلة التفاعل الاجتماعي، وضعف تماسك أفراد المجتمع وارتباطهم، ويؤدي ذلك إلى تفكيك النسيج الاجتماعي (عبد اللطيف، ٢٠١٦، ص. ١٩٥).**
- **تستخدم المدارس الدولية اللغات الأجنبية كلغة لتدريس بعض المقررات الدراسية الأساسية، وفي هذا الصدد يؤكد "حامد عمار" أن طغيان اللغات الأجنبية والتدريس بها يعد من أخطر ما يواجه ثقافة المجتمع المصري، بل والعربي في المستقبل؛ لأن اللغة خامة التفكير، وجزء من تكوين الفكر، ولذلك فنحن من خلال تدريس اللغات الأجنبية دون إيلاء العناية بلغتنا العربية نقوي قدرات وتوجهات تفكيرية خارج سياق الواقع الذي نعيش فيه، وهذه القدرات والتوجهات ترتبط بأوضاع وإمكانات: اقتصادية، واجتماعية، وسياسية أجنبية تصب في مصلحة الخارج لا مصلحتنا (كما وُرِدَ في البحيري، ٢٠٠٩، ص. ١٣٦)؛ الأمر الذي نتاجه انتشار مظاهر الاغتراب في المجتمع.**
- **مقررات اللغة العربية في المدارس العامة والخاصة في المجتمع المصري، لا تدرس في المدارس الدولية ذات الأقسام الأمريكية والبريطانية، سوى في نهاية الحلقتين: الأولى، والثانية من التعليم الأساسي، وعادة في شكل ملخصات يقوم القائمون على تدريسها بإعدادها، ويتضح لمن يتابع الخطة الدراسية لمادة اللغة العربية في مدارس التعليم الدولي أن نسبة مادة اللغة العربية تتجه في الغالب نحو النقصان (عبد اللطيف، ٢٠١٦، ص. ١٩٥)؛ الأمر الذي يهدد الهوية المصرية، ويُضعف من تماسك أبناء المجتمع، وترابطهم.**
- **تستخدم المدارس الخاصة والأجنبية أساليب تربوية متقدمة في تنمية مهارات الطلاب وقدرتهم، وفي التعامل معهم؛ بما يسمح بوجود نوع من التواصل التربوي المستمر بين المدرسة والأسر؛ حيث توفر للطلاب أجواء التقدير والاحترام والحصانة الأخلاقية والإنسانية، فضلًا عن تمكينهم من تبوّء أفضل المهن العلمية (وطفة والمطوع، ٢٠٠٨، ص ص. ٦٥-٦٦؛ وهبة، ٢٠١٥، ص. ٦١).**

وفي المقابل تُهمل المدارس الحكومية العناية بشخصية المتعلم، وتُهمل الجوانب الإنسانية في شخصيته، وتهتم بالتعليم دون التربية، فضلًا عن ضعف الصلة بين المدرسة والأسرة، وضعف قدرة الحكومة على توفير الاعتمادات المالية المطلوبة لإقامة مدارس جديدة تكفي الطلب على التعليم، مما أدي إلي اللجوء إلي تشغيل المدارس لأكثر من فترة دراسية في اليوم الواحد، وضيق المباني

المدرسية وارتفاع كثافة الفصول وحجرات الدراسة، وزيادة نصيب المعلم من التلاميذ (وهبة، ٢٠١٥، ص. ٤٠). وهكذا صار التعليم أداة للتمايز الطبقي؛ الأمر الذي يهدد وحدة المجتمع.

ولا يقف حد التناقض عند المقارنة بين المنظومة المنهجية في مؤسسات التعليم المختلفة (الحكومية، والخاصة، والدولية)، ولكن يصل التناقض إلى بنية التعليم الحكومي ذاته كما يلي:

- تؤكد دراسة "شعبان" (٢٠٢٠) اختلاف إعداد معلم التعليم الثانوي الفني، عن معلم التعليم الثانوي العام؛ حيث إن أغلب معلمي التعليم الثانوي الفني من الحاصلين على المعاهد الفنية المتوسطة ناهيك عن قلة البرامج التدريبية المقدمة لهم؛ لتنمية مهاراتهم، وقلة استخدام الأساليب الحديثة في التقويم، ولذلك يميل المعلم إلى استخدام طرائق تدريس تقليدية في أثناء الشرح؛ فضلًا عن ضعف العناية بتطوير وتحديث مناهج التعليم الثانوي الفني؛ وهو ما قد يُعزى إلى الفجوة بين القائمين على تخطيط مناهج التعليم الثانوي الفني، وتطويرها، وبين الحاجات الفعلية للطلاب ولسوق العمل، وهو ما نتاجه في النهاية إكساب تلك المناهج المقررة الطابع النظري وحده دون تطبيق عملي؛ فضلًا عن ضعف العناية بالمواد الثقافية على حساب المواد التخصصية (ص.٢٦٢)؛ الأمر الذي يؤكد ضعف العناية بمعلمي التعليم الثانوي الفني، وخريجيه، ومِنْ ثَمَّ ضعف هويتهم.
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، والإتجار بالتعليم، والتي ترتب عليها زيادة عبء تكلفة التعليم على الأسر الفقيرة، وتحويل التعليم من كونه حقًا مجانيًا يُتاح لكل أبناء الوطن إلى جعله أداة إعادة التمييز الطبقي، حيث تتاح الخدمة التعليمية بشكل أفضل أمام الطلاب المنحدرين من أسر تملك القدرة المالية، والتي تستطيع أن توفر لأبنائها قيمة الدروس الخصوصية، وذلك على عكس الأسر الفقيرة التي لن تستطيع تحمل ذلك (اسماعيل، ٢٠١٤، ص. ٢٧٩؛ بدران، ٢٠١١، ص. ٤٠)؛ إذ بلغت نسبة الإنفاق السنوي على الدروس الخصوصية في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ ما يقرب من (٣٧,٧%) من دخل الأسرة، وكان نصيب إنفاق أسر الريف على الدروس الخصوصية ما يقرب من (٤٥,٦%) من إجمالي الدخل، بينما تُنفق أسر الحضر ما يقرب من (٣٢,٢%) من إجمالي الدخل (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء، ٢٠٢١ب، ص. ١٣٦)؛ الأمر الذي يشير إلى تردي المستوى التعليمي في مدارس الريف عن الحضر، وزيادة العبء المالي على أسر الريف.
- انتشار المدارس الخاصة للتعليم الثانوي الفني والتي تصل مصروفاتها إلى (١٠) ألاف جنيه، وتتبع بعض مؤسسات القطاع الخاص، وتضمن العمل لخريجيها في القطاع ذاته، حيث صرحت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني –عبر موقعها الرسمي على "الإنترنت" في عام ٢٠٢١– عن فتح باب القبول لهذه النوعية من المدارس، والتي بلغ عددها (٣٧) مدرسة؛ ومنها –على سبيل

المثال، لا الحصر: مدرسة توشيبا العربي، مدرسة السويدي الثانوي، مدرسة We للاتصالات، مدرسة غبور، ..... وغيرها؛ وهكذا صار التعليم الثانوي الفني أداة للتمايز الطبقي.

- تدني مستوى التعليم في الريف عن الحضر؛ حيث قلة عدد الفتيات الملتحقات بالتعليم الأساسي في الريف عن الحضر، وقلة عدد مدارس رياض الأطفال في الريف عن الحضر، وقلة عدد الأطباء بمدارس التعليم الأساسي في الريف عن الحضر، والمساهمة المجتمعية للتعليم في الريف أقل منها في الحضر، وسوء حالة المباني المدرسية في الريف عن الحضر، والعجز في أعداد معلمي بعض المواد في مدارس الريف عن الحضر (نصر ونوال، ٢٠٠٣، ص. ٣٤٥).

وهكذا، فإن التعليم قبل الجامعي في مصر يعاني ضعف تحقيق العدالة في المنهج المدرسي، حيث تعدد أنواع الأنظمة التعليمية ما بين حكومية وخاصة ودولية في المرحلة التعليمية ذاتها، والتي تختلف في: نوعية معلميها، وفي بنية التفاعلات الاجتماعية، وطبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب، والأبنية المدرسية، والقيم المنهجية، والأهداف القومية التعليمية، والأنشطة المدرسية. وانتشار التعليم الموازي (الدروس الخصوصية)، والذي تنفق عليه أسر الريف قرابة الـ (٤٥,٦%) من دخلها، بينما تُنفق أسر الحضر ما يقرب من (٣٢,٢%) من دخلها. وبذلك صار التعليم أداة للتمايز الطبقي ولمن يملك القدرة المادية، الأمر الذي يشير إلى ضعف المواطنة في التعليم قبل الجامعي.

٤- الاحترام المتكافئ لجميع المتعلمين دون تمييز، والذي يتطلب أن:

أ- يعكس التعليم في مناهجه عامة والمواد الثقافية خاصة، البنية الثقافية -الاجتماعية لجميع الشرائح في المجتمع (الاعتراف الثقافي).

ب- يُعنى التعليم بالمناقشة المعمقة لبعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية التي تمس طبقات المجتمع المختلفة؛ منها -على سبيل المثال، لا الحصر-: البطالة، والعمالة غير الدائمة، وحقوق العمال، والفقر، ومشكلات التربية، وسبل علاجها.

ج- يلبي التعليم الحاجات العقلية والخلقية لجميع المتعلمين.

د- تُمارس الديمقراطية في المدارس.

وفيما يلي توضيح لتلك المؤشرات:

أ- يعكس التعليم في مناهجه البنية الثقافية -الاجتماعية لجميع الشرائح في المجتمع (الاعتراف الثقافي):

تؤكد الأدبيات انتشار مظاهر العنف الثقافي في التعليم، والتي تتمثل في نمط المعرفة المتضمنة في المناهج الدراسية، والتي تعكس ثقافة جماعات الصفوة وأصحاب المصالح، وكذلك أساليب التقييم المدرسي، وآلياته، ومعاييره، والتي تعتمد على الدرجات كمعيار لتحديد مدى كفاءة التلميذ العلمية، وقدرته على الاستمرار في التعليم. وأيضًا "المنهج الخفي" الذي يظهر في طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل مؤسسات التعليم (شعبان، ٢٠٢٠، ص. ٢٤٩).

فضلًا عن ضعف إدماج عنصر الثقافة المحلية في بعض الكتب ومناهج التعليم العام؛ فمعظم المسؤولين يركزون اهتمامهم على اقتناء كتب ومقررات أُعدت في الغرب، والتي تنطوي على فِكَرٍ غريبة لا يستسيغها المتعلم العربي، بل وغالبًا ما تكون محشوة بآراء وألفاظ وتعابير لا تمت بصلة لواقعه المعاش، ولا تتناسب مع قدراته التفكيرية ولا مع محيطه الاجتماعي، ولذلك وجب الاحتياط من التفريط في إدماج عناصر الثقافة الأجنبية بهدف تدعيم فَهْم المتعلم على حساب ثقافته المحلية؛ لأن نتاج هذا الأمر فقدان الثقة بالنفس، والانصياع – دون وعي- إلى أساليب غريبة عن حياته (بن أهنية، ٢٠١٠، ص ص. ٣٤٦-٣٤٨).

ومِنْ ثَمَّ، فإن هيمنة الصفوة على التعليم، جعلها تفرض ثقافتها على المنهج المدرسي؛ من حيث: لغة التعليم، وموضوعات المنهج، وبنية العلاقات الاجتماعية المتضمنة في هذا المنهج أو ما يسمى "المنهج الخفي". ولكن المجتمع -في حقيقته- منقسم إلى شرائح اجتماعية تتدرج من الشرائح الأعلى (الصفوة) إلى الدنيا، ولكل شريحة لغاتها، وأنماط تفاعلاتها الخاص بها، فكيف يتسنى لتلك الشرائح الدنيا النجاة في التعامل مع هذا "المنهج الخفي" الذي ليس لديهم جذوره الثقافية؛ لا لغة، ولا نمط تفاعلات؛ وبذلك فإن البنية الطبقية للمجتمع وفرض ثقافة الصفوة على التعليم سوف يعوق المنهج المدرسي عن تحقيق أهدافه بفاعلية؛ حيث بناء الشخصية المستقلة.

ب-عناية التعليم بالمناقشة المتعمقة لبعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية التي تمس طبقات المجتمع المختلفة؛ منها -على سبيل المثال، لا الحصر-: البطالة، والعمالة غير الدائمة، وحقوق العمال، والفقر، ومشكلات التربية، وسبل علاجها.

يؤكد "غوزر" (١٩٩٠) أن مهمة التعليم تنمية القدرة على التعبير، والروح النقدية، كما عليه أن يُعلم الإنسان كيف يتعلم، وكيف يفكر بطريقة متلاحمة، وكيف ينتج المعرفة، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالمضامين والمعارف التي يدرسها الطلاب (ص. ٨). كما أن مناهج التعليم هي مرآة للمجتمعات التي تطبق فيها، وانعكاسا لقيمها، وكذا شاهدا على استمرارية تلك المجتمعات، وذلك بقدر ما تُصاغ على يد جيل يمارس كامل مسؤولياته وسلطاته في اتخاذ القرارات (ص ص. ١٢-١٣).

ولكن أكدت دراسة كل من "أحمد وشعبان" (٢٠١٩) أن الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية يُهيمن عليه لغة الشركات والمشروعات وقيم السوق، وليس بناء الإنسان الحر المستقل، القادر على ممارسة النقد، حيث اختزال الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية لبعض القضايا الملحة؛ مثل: البطالة، والزيادة السكانية وتناولها في جوانب سطحية منها، وإغفال بعض القضايا الأخرى؛ مثل: خصخصة التعليم، والتعليم الأجنبي، والدروس الخصوصية.

ومِنْ ثَمَّ؛ فإن الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية لا ينشغل بالمجتمع ولا بمشكلاته الحقيقية، ولا يجعل التعليم وسيلة لزيادة وعي الطبقات الفقيرة بحقوقها، بل إن الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية

يدعم ثقافة القلة الرأسمالية في المجتمع؛ فيما نتاجه ضعف مشاركة الطلاب في قضايا المجتمع، وانتشار مظاهر الاغتراب بين أبناء المجتمع.

ج- يلبي التعليم الحاجات العقلية والخلقية لجميع المتعلمين.

تعد المواد الدراسية المختلفة-بما تتضمنه من أنشطة صفية ولا صفية، وما تنطوي عليه من موضوعات- وسيلة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين؛ فضلًا عن تنمية جوانبهم الوجدانية.

كما أن عملية اختيار المنهج أو المحتوى الدراسي لمقرر يجب أن تنماز بالشمولية؛ لتحقيق جوانب النمو لدى المتعلمين، على أن تُقدم الخبرات في مفاهيم، وحقائق، وتعميمات والتي بدورها تُشكل معلومات واتجاهات ومهارات داعمة التغيير المرغوب في السلوك.

وقد أكدت دراسة كل من "حسن وجمعة" التي عُنيت بتقويم منهج رياض الأطفال الجديد (اكتشف- تعلم- شارك) من خلال استمارة تقويم نواتج التعلم على ضعف التوازن في تضمين بعض المهارات العلمية ومهارات علم النفس الإيجابي كما يلي:

١- انخفضت نسبة تحقق بعض المهارات العلمية من (٧٥%) إلى (٥٠%) من الفصل الدراسي الأول إلى الفصل الدراسي الثاني وعددها (٥) مهارات (الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري)، من واقع (١٣) مهارة، والتي تعد من المهارات الأساسية في تنمية التفكير العلمي.

٢- تفاوت نسب تحقق المهارات الأولية في الرسوم بين الفصل الدراسي الأول حيث بلغت نسبة تحققها (١٠٠%)، بينما في الفصل الدراسي الثاني بلغت (٠%)، رغم ما أكدته الأدبيات والدراسات السابقة من أن المهارة الأولية في الرسم هي أساس لبناء الخبرات المعرفية.

٣- انخفضت نسب تضمن المنهج بعض مهارات علم النفس الإيجابي من (٧٥%) إلى (٥٠%) من الفصل الدراسي الأول إلى الفصل الدراسي الثاني وعددها (مهارتان) وهما: المواطنة، والتعاطف، من إجمالي (١٢) مهارة؛ فعلى سبيل المثال بعد أن كانت المواطنة نسبتها في محتوى موضوعات الفصل الدراسي الأول (٦٢,٨%) صارت في الفصل الدراسي الثاني (٣٧,٢%) وهذا يدل على إخفاق المؤلف في وضع وتصميم الأنشطة داخل المحتوى، والذي كان من المفترض أن يراعي تناسب عرض المهارات داخل الأنشطة بين الفصلين الدراسيين.

٤- ضعف تضمن المنهج المهارات الاجتماعية، مقارنة بالمهارات الفردية حيث بلغت نسبة الأولى في الفصلين الدراسين الأول والثاني على التوالي (٥٠,١%)، و (٤٩,٩%)، بينما ارتفعت نسب تضمين المهارات الفردية (القيادة، والمثابرة، والتفاؤل، وتنظيم وإدارة الذات، الثقة بالنفس) من (٥٠%) إلى (٧٥%) (حسن وجمعه، ٢٠١٩، ص ص. ١٧٤-١٧٩).

وأكدت دراسة "مدكور وآخرين" (٢٠١٦) ضعف مهارات الكتابة في اللغة العربية لدى بعض الطلاب، والتي تتجلى في قلة قدرتهم على التعبير عن أنفسهم، وعن حاجاتهم أو مشكلاتهم بلغة

صواب، وفي قلة ثروتهم اللغوية، واضطراب الأفكار وغموضها، وسوء ترتيبها ترتيبًا منطقيًا، وفي ركاكة الأسلوب وضحالة الفكر وضعف العبارات، وقلة القدرة على التصوير، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية (ص.٥٦٢)، كما أكدت دراسة "الجزار" (٢٠١٩) أنه رغم أهمية مهارات التفكير الإحصائي في تفسير الظواهر المحيطة، والاعتماد على البيانات الرقمية، فضلاً عن دورها المهم في تطور العلوم والتكنولوجيا، فإن ثمة ضعفًا في مهارات التفكير الإحصائي في محتوى الرياضيات للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية (ص ص. ١٤٦-١٤٨).

فضلاً عن ذلك، ففي إطار مبدأ الاحترام المتكافئ لجميع الطلاب؛ يتعين أن يضمن التعليم قبل الجامعي لجميع طلابه هذا الاحترام عند انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وحتى بعد تخرجهم؛ لأنه من المفترض أن يكون تعليمًا عالي الجودة في كل مراحله، ينمي مهارات المتعلمين، بالشكل الذي يتيح لهم فرص الانخراط في سوق العمل بسهولة ويسر. ولكن هناك جملة من المظاهر السلبية التي تُدحض هذا المؤشر؛ ومنها:

١- بعد انتهاء مرحلة التعليم الأساسي يلتحق ثلثا الطلاب من أبناء الفقراء بالتعليم الثانوي الفني، والذين تتضاءل لديهم فرص الالتحاق بالجامعة، بينما يلتحق ثلث الطلاب فقط بالتعليم الثانوي العام، ممن حققوا أعلى الدرجات في شهادة إتمام المرحلة الإعدادية؛ وهكذا صار معيار الدرجات التي يحصدونها في الامتحانات هو محك تصنيف الطلاب تربويًا وطبقيًا (بدران، ٢٠١١، ص. ٣٦؛ وهبة، ٢٠١٦، ص. ١٣١).

٢- أكدت بعض الدراسات تدني مستوى المهارات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني؛ فالمهارات التي يتعلمها الطلاب في التعليم الثانوي الفني، لم تعد مطلوبة في سوق العمل؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا، ويترتب على ذلك عجز خريجي التعليم الفني عن الحصول على فرصة عمل ملائمة، والانخراط في سوق المتعطلين، ذوي الدخول المحدودة (ناس وسالم، ٢٠٠٤، ص ص. ٢٩٠-٢٩١)؛ فضلًا عن "انخفاض الموارد المالية المخصصة لتطوير التعليم الثانوي الفني، وقلة الاهتمام بصيانة وتحديث الأجهزة والمعدات بصورة دورية، وقلة الاهتمام ببناء وتحديث مباني التعليم الثانوي الفني" (شعبان، ٢٠٢٠، ص. ٢٦٢).

٣- يعاني طلاب التعليم الثانوي الفني ضعفًا في الاعتراف والتقدير المجتمعي لهم، وربما يرجع السبب في ذلك إلى تدني النظرة المجتمعية نحو قيمة العمل اليدوي، وضعف اهتمام وسائل الإعلام بالتوعية بأهمية التعليم الثانوي الفني (شعبان، ٢٠٢٠، ص. ٢٦٠).

وهكذا، فإن التعليم قبل الجامعي في مصر يعاني ضعفًا في تلبية الحاجات العقلية والخلقية للمتعلمين في المدارس الحكومية، فضلًا عن ضعف كفايتهم، وضعف الاعتراف بهم في سوق العمل؛ الأمر الذي يهدد حق المواطنة في التعليم.

د- ممارسة الديمقراطية في المدرسة.

لقد ساد في أدبيات علم الاجتماع التربوي -ولا سيما في عقدي: الستينيات، والسبعينيات من القرن الماضي- تعريف للديمقراطية التربوية قوامه تكافؤ الفرص التعليمية في الوصول إلى التعليم والاستمرارية في دوراته المختلفة. ولكن المفهوم الجديد المعاصر بدأ يتجاوز هذه الحدود، ويؤكد الأهمية الكبرى للقيم الديمقراطية في السلوك في داخل المؤسسات المدرسية، بما تنطوي عليه هذه المفاهيم من حقوق المشاركة، والحرية في إبداء الرأي والنقد، والإدارة الديمقراطية للمدرسة، وتأسيس الحياة المدرسية على تقدير الفرد من قبل الآخرين وتقديره لنفسه، وعدّه ذاته قيمة عليا، وتعويده على المناقشة الحرة المنظمة.

والمدرسة بدورها نسيج من العلاقات الاجتماعية والثقافية التي تقوم بين مكونات وجودها، وفي إطار هذا النسيج يمكن للعلاقات الاجتماعية، وطبيعتها، أن تسلك اتجاهين مختلفين؛ فهي إما أن تأخذ اتجاهًا ينماز بالمرونة، أو طابعًا يتصف بالتصلب؛ أي أن هذه العلاقات قد تأخذ صورة علاقات ديمقراطية تتميز بالمرونة العفوية أو علاقات تسلط تتميز بطابع التصلب والجمود. ويتأسس على ذلك أن غياب العلاقات الديمقراطية في المدرسة يُفسح المجال لنماء علاقات التسلط والاستبداد (وطفة، ٢٠٠٣، ص. ٨٥).

لقد أكدت بعض الدراسات ضعف ممارسة الديمقراطية في التعليم الأساسي والثانوي العام، والذي يتبدى في: ضعف مشاركة الطلاب في الحياة المدرسية بمرحلتي التعليم: الأساسي، والثانوي العام، وإهمال المعلمين للأساليب التربوية الحديثة التي تُنمي مهارات الطلاب، واتجاهاتهم، وجمود المناهج الدراسية، وخلوها من الإبداع والابتكار، وغياب الإدارة الديمقراطية، وضعف دور الأخصائي الاجتماعي والمرشد التربوي؛ فيما نتاجه عدد من السلوكيات غير المرغوب فيها من عنف، وعدوان، وغياب، وغش في الامتحانات، وضعف قبول الإدارة المدرسية للأفكار المعارضة لآرائها (مرزوق، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٦، ص. ١٣٣؛ يوسف وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٢٠٦).

ولا يمكن إغفال ما يُستخدم من أساليب تقليدية في التقويم تركز على الجوانب المعرفية وتحصرها في التذكر؛ مما جعل الاسترجاع هو المهمة الأساسية للتلاميذ، دون الاهتمام بحل المشكلات أو قياس مهارات مكتسبة. وفي المقابل تقوم المدارس الخاصة والأجنبية باستخدام أنشطة صفية ولا صفية تتيح الفرص المناسبة؛ لتقويم اتجاهات الطلاب وميولهم (نصر، ٢٠١٣، فبراير ٢٠-٢١، ص. ٥٢؛ يوسف، وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٢٠٦).

بناء على ما تقدم؛ فإن المواطنة في التعليم قبل الجامعي تعاني أزمة كمية وكيفية؛ حيث ضعف التكافؤ في التوزيع العادل للخدمات التعليمية في المناطق الجغرافية المختلفة، والتفاوت في طبيعة المناهج المدرسية بين الأنظمة التعليمية المختلفة (الخاصة، والحكومية، والدولية) وقلة الاحترام المتكافئ لجميع الطلاب، والذي تجلى في: ضعف اهتمام المناهج الدراسية بالبنية الثقافية -

الاجتماعية للمجتمع، وضعف تلبية التعليم للحاجات العقلية والخلقية للمتعلمين، وضعف ممارسة الديمقراطية في المدارس.

استنتاجات الدراسة

لقد مر مفهوم المواطنة الاجتماعية بمرحلتين، الأولى: منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى نهاية الثمانينيات، حيث كان يُنظر إلى المواطنة على أنها توزيع متكافئ للخدمات بما يتيح للجميع فرص المشاركة فيها. والثانية: منذ مطلع تسعينيات القرن العشرين حيث صعود القوى الليبرالية الجديدة في المجتمعات، وصار يُنظر إلى المواطنة بأنها اعتراف بالأنماط الثقافية المختلفة في المجتمع. ولكن يتطلب الاعتراف بذوي الثقافات المختلفة تمكينهم اقتصاديًا، وتوفير مؤسسات تُدافع عن حقوقهم؛ كالنقابات المهنية، والروابط التنظيمية، وهذا ما ترفضه القوى الليبرالية الجديدة.

كما يُعد التكافؤ في المشاركة أحد أبرز مبادئ المواطنة الاجتماعية، والذي يتطلب تحقيقه شرطين رئيسين؛ هما: عدالة التوزيع، والاعتراف الثقافي.

إن اتصاف المواطن بفضائل ما مثل: (الإقدام، والجسارة، والعدل والإنصاف، والتحضر، والكياسة، والتسامح، والتضامن والولاء) وأدائه أفعال تعبر عنها، وهو ما يُعرف بـ (أفعال المواطنة) مرهون – حقيقة– بتحقيق المواطنة بالقوة أولًا، والتي تتطلب إرادة سياسية ممثلة في الدولة، تعتزم إقامة العدالة الاجتماعية في المجتمع خاصة الذي تهيمن عليه آليات السوق، وذلك من خلال فرض ضرائب تصاعدية على الدخل والثروة والممتلكات –كما حددها "بكيتي"– بهدف توفير النفقات اللازمة للخدمات الاجتماعية، وعلى رأسها: الصحة، والتعليم، والرعاية الاجتماعية.

ويشير استقراء الواقع إلى أنه عقب صعود القوى الليبرالية الجديدة في المجتمعات منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين، وحدثت جملة من التغيرات على الأصعدة كافة: الاقتصادية، والاجتماعية، أثرت بطبيعتها في السياسات الاقتصادية– الاجتماعية للمجتمع المصري خاصة بعد تطبيقه لسياسة الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي التي يدعمها البنك الدولي، وصندوقه، والتي كانت لها جملة من التداعيات على المواطن المصري، وعلى تحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع؛ حيث سعت الدولة إلى تحصيل الشطر الأعظم من الضرائب من العاملين بأجر، وفي المقابل تخفيض النفقات على الدعم والمزايا الاجتماعية، وتخصيص الجزء الأعظم من الضرائب لخدمة فوائد الديون المحلية والأجنبية؛ فضلًا عن ضعف التوازن في الملكية في المجتمع بين كلا القطاعين: العام، والخاص، حيث سيطرة القطاع الخاص على معظم مؤسسات القطاع العام، واستئثار القطاع الخاص بالجزء الأكبر من العمالة التي يعمل معظمها خارج المنشآت، وهم في الغالب من أبناء الوجه القبلي الذين يعانون الفقر، مع ضعف توفير الحماية الاجتماعية لهم، وتهميش دور النقابات المهنية (قانون ١٨٥، لسنة٢٠٢٠؛ وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٠، فبراير؛ الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠، يونيو). وهكذا، فإن تلك مؤشرات على أن الدولة بسياستها تدعم القلة

الرأسمالية في المجتمع ذات النفوذ المادي على حساب الكثرة؛ فالعاملون بأجر هم من يقع على كاهلهم سداد فوائد الديون، التي لا توجه لخدمة قضايا التنمية الحقيقية في المجتمع، وفي المقابل حرمانهم من الرعاية الاجتماعية.

وكان لتلك السياسة التي تدعم القلة الرأسمالية، وتُهمل الكثرة من أبناء المجتمع، تداعياتها على التعليم، وخاصة قبل الجامعي، والذي يلتحق به (٩٠%) من الطلاب؛ ففي الوقت الذي ينص فيه الدستور على أن تخصص نسبة (٤%) من الدخل القومي للإنفاق على التعليم قبل الجامعي، و(٧%) من الدخل القومي على التعليم (قبل الجامعي، والعالي)؛ فإن تلك النسب لا تزال في تراجع مستمر حيث بلغت نسبة الإنفاق على التعليم في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ ما يقرب من (١،٢%) (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، ٢٠٢١)؛ الأمر الذي أدى إلى تدني مستوى جودة التعليم الحكومي؛ مما دفع عددًا من أولياء الأمور إلى الهروب بأبنائهم إلى المدارس الخاصة والأجنبية.

ومع انتشار المدارس الخاصة والأجنبية بدأ يتآكل مبدأ التكافؤ في المشاركة كأحد أبرز مبادئ المواطنة؛ "ففي ظل وجود بعض من الأفراد لديهم فرص أقل بكثير مما يحتاجون، وآخرون لديهم فرص أكثر بكثير مما يحتاجون، تزداد الخريطة الاجتماعية تباينًا واستقطابًا وتتسع الهوة بين طبقات المجتمع في ظل نظام تعليمي قائم على تعليم أبناء الصفوة من ذوي المال والنفوذ، وتعليم آخر محدود ومتدن، أو لا تعليم للغالبية العظمى من الفقراء"(عمار، ٢٠٠٧، ص. ٣٣٥)؛ الأمر الذي ترتب عليه حالة من الانشطار الاجتماعي في المجتمع، ومِنْ ثَمَّ ضعف فرص التواصل بين أبناء المجتمع.

لقد انعكست البنية الطبقية في المجتمع على النظام التعليمي، فصار هناك تعليم لأبناء الفقراء وهم الكثرة، ممثل في التعليم الحكومي الرسمي، وهو محدود في النوعية التعليمية التي يقدمها، ويُركز على الحفظ والاستظهار، وتعليم آخر لأبناء الشرائح العليا من الطبقة الوسطى، والأغنياء يخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم، وغير مسموح للوزارة بالتدخل في سياسته، وهو ممثل في التعليم الخاص والدولي، والذي يسعى لتنمية قدرات المتعلمين بما يتيحه من أنشطة صفية، ولا صفية. وما يتبناه من نظريات تربوية حديثة، وما يوفره من مكونات بنيوية وتجهيزات مادية قادرة على تلبية حاجات الطلاب، ومتطلباتهم العلمية (وطفة والمطوع، ٢٠٠٨؛ وهبة، ٢٠١٥).

إن التكافؤ في المشاركة –كأحد أبرز مبادئ المواطنة– تعني التمثيل النسبي لأبناء الفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمي بشكل يتناسب مع تمثيل تلك الفئات في الهرم السكاني، ولكن ما يحدث أن التعليم صار طبقيًا، فالفئات الاجتماعية المختلفة غير ممثلة داخل النظام التعليمي؛ سواء الحكومي، أو الخاص، أو الدولي؛ حيث صار التعليم الحكومي مقصورًا على أبناء الفقراء وحدهم، والتعليم الخاص والأجنبي مقصورًا على أبناء الشريحة العليا من كلتا الطبقتين: المتوسطة، والأغنياء.

ورغم أن المدارس الحكومية والخاصة والأجنبية قائمة على أرض الدولة المصرية؛ فإن لكل منها سياستها الخاصة، حيث تختلف نوعية المناهج التي تقدمها تلك المدارس، وما تتضمنه من قيم تبثها

في نمط التفاعلات اليومية، وما تناقشه من موضوعات، وما تنميه من انتماءات، والتي من خلالها يتشكل وعي المتعلمين. ولذلك فإن المنهج هو حجر الزاوية الذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية، والقوة الوحيدة التي تكتنف بين جنبيها أشكال التفاعل بين المعلمين والطلاب، كما أن الكتاب المدرسي أداة تحقق التربية بواسطتها أهدافها، ومن خلالها ننفذ إلى شخصيات الطلاب، فتُحدث فيهم ما تنشد من أنماط التغير، وتخلق لديهم ما تريد من أشكال الانتماء (عبد اللطيف، ٢٠١٦؛ البحيري، ٢٠٠٩).

وإذا كانت ازدواجية التعليم قبل الجامعي انتهكت المواطنة وبخاصة في مبدأ تكافؤ فرص المشاركة؛ فإن التناقض يضرب بجذوره في بنية التعليم الحكومي في تحقيقه لهذا المبدأ، كما يأتي:

- **ارتفاع نسب الحرمان من التعليم بين الفئات التي تعاني فقرًا متعدد الأبعاد، فضلًا عن توزيع الطلاب ممن أنهوا امتحانات الشهادة الإعدادية على التعليم الثانوي الفني، والثانوي العام، بحيث يحصل التعليم الثانوي الفني على ثلثي الطلاب من أبناء الفقراء، وتكون فرصتهم محدودة في الالتحاق بالتعليم الجامعي، وفي الوقت ذاته لا يملك خريجوه الكفايات اللازمة لمتطلبات سوق العمل، بينما يوزع الثلث الأخير على التعليم الثانوي العام، من الحاصلين على أعلى الدرجات في امتحانات الشهادة الإعدادية، ومن ناحية الأخرى يجد طلاب الثانوي العام فرصتهم في الالتحاق بالتعليم العالي، وبخاصة الجامعة (شعبان، ٢٠٢٠؛ ناس وسالم، ٢٠٠٤؛ وهبة، ٢٠١٦).**
- **صار التمايز الطبقي يضرب بجذوره في بنية التعليم الثانوي الفني الخاص والذي لا يقدر على مصروفاته سوى أصحاب النفوذ المادي؛ حيث تصل المصروفات فيه إلى (١٠) آلاف جنيه، ويضمن العمل لخريجيه في مؤسسات القطاع الخاص.**
- **يُعاني التعليم الحكومي في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي ضعفًا في ممارسة الديمقراطية، حيث ضعف مشاركة الطلاب، وإهمال المعلمين للأساليب التربوية الحديثة التي تنمي مهارات الطلاب واتجاهاتهم، وجمود المناهج الدراسية، وخلوها من الإبداع، والابتكار، وغياب الإدارة الديمقراطية (مرزوق، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٦).**
- **أن الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية يُركز على فكرة المشروعات، ومتطلبات السوق، وليس بناء الإنسان الحر القادر على قيادة حركة التغيير في المجتمع، حيث يختزل الخطاب السياسي قضايا حيوية، ويتعامل معها بسطحية؛ مثل: الفقر، والبطالة، والعمالة المؤقتة، ومن ناحية أخرى يغفل الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية العناية بقضايا؛ مثل: الدروس الخصوصية، والتعليم الأجنبي، وخصخصة التعليم؛ الأمر الذي يشير إلى ضعف عناية التعليم بقضايا الشرائح الاجتماعية المختلفة (أحمد وشعبان، ٢٠١٩). ومِنْ ثَمَّ، صار التعليم أداة لتزييف الوعي، الأمر الذي أدى إلى خلل في المواطنة.**

وعليه؛ يعد التعليم قبل الجامعي إحدى آليات التربية من أجل المواطنة، فهو المنوط به تنمية جملة من فضائل المواطنة لدى النشء، ولكي ما يضطلع هذا التعليم بمهمته، يتعين أن توفره الدولة بالمجان لجميع الأطفال الذين هم في سن الالتحاق، وكذلك الوفاء بحاجات المتعلمين، وتنميتهم؛ عقليًا، وخلقيًا، ويضمن لهم فرص الاستمرار في المستويات العليا من التعليم.

ولكن منذ تطبيق الدولة لبرنامج الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي لأول مرة في عام ١٩٩١، وللمرة الثانية في عام ٢٠١٥، وموافقة الدولة على اتفاقية تحرير الخدمات (الجاتس) في عام ١٩٩٥، والتي كان التعليم فيها على قائمة الخدمات المحررة، تراجعت الدولة عن دورها في تقديم الخدمات التعليمية، وتزايد هذا التراجع حتى بعد اندلاع ثورتين متتاليتين (ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، و ٣٠ يونيو ٢٠١٣)، ورغم ما نشدته تلكما الثورتان من مبادئ: الحرية، والعدالة الاجتماعية، والكرامة الإنسانية؛ فإنه قد ظل انعكاس البنية الاجتماعية الطبقية للمجتمع على بنية التعليم وبخاصة قبل الجامعي، فصار هناك تعليم للفقراء، وآخر لذوي النفوذ المادي والسلطة؛ الأمر الذي نتاجه ضعف مبدأ التكافؤ في المشاركة، ومِنْ ثَمَّ انتهاك الحقوق الاجتماعية للمواطنة، والذي ظهرت آثاره في ضعف الاهتمام بالشأن العام بين الطلاب، وضعف الهوية الثقافية لديهم، وضعف قيم المواطنة، وهكذا صارت المواطنة – في واقعنا– شعارات "رنانة" تتداولها استراتيجيات التعليم قبل الجامعي.

المراجع

المراجع باللغة العربية

١- أحمد، مصطفى أحمد شحاته وشعبان، زينب محمود. (٢٠١٩). بناء الانسان الحر في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية: دراسة نقدية في ضوء بنية القوة بالمجتمع المصري. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٤ (٢)، ٩٩-١٥١.

٢- أسامة، الشيماء محمد أسامة. (٢٠١٩). التعليم الدولي وأزمة الهوية الثقافية: دراسة تقييمية لبرنامج التعليم الثانوي الأمريكي بمصر. *مجلة كلية الأداب، جامعة القاهرة، ٧٩*، ١١-٦٧.

٣- إسماعيل، طلعت حسيني. (٢٠١٤). الفقر والتعليم: دراسة تحليلية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق*، (٨٥)، ٢٤١-٢٨٨.

٤- الببلاوي، حازم. (١٩٩٨). *التغيير من أجل الاستقرار*. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥- البحيري، ذكي. (٢٠٠٩). *إشكالية تعدد المناهج والمدارس في التعليم المصري وأثره على العملية التعليمية والانتماء الوطني* [بحث مقدم]. مؤتمر "التفكير العلمي وقيم التقدم في الأسرة"، كلية الأداب، جامعة عين شمس. ١١٩-١٦٢.

٦- بدران، شبل. (٢٠١١). *التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر*. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٧- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠١٠). *تقرير التنمية البشرية*.

٨- برنامج الأمم المتحدة الانمائي. (٢٠١٩). *تقرير التنمية البشرية*.

٩- برنامج الأمم المتحدة الانمائي. (٢٠٢٠). *تقرير التنمية البشرية*.

١٠- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠٢١). *تقرير التنمية البشرية*.

١١- بغوره، الزواوي. (٢٠١٢). *الاعتِراف: من أجل مفهوم جديد للعدل*. دار الطليعة، بيروت.

١٢- بلخير، أسيا. (٢٠١٧، ديسمبر). المجتمع المدني وسؤال المواطنة: فرص التفعيل وحدود التأثير. *مجلة العلوم الإنسانية*، (٨)، ٢٧-١١.

١٣- بن أهنية، عبد الله. (٢٠١٠). الثقافة المحلية في التربية والتعليم: قضية المناهج. *مجلة عالم التربية*، (١٩)، ٣٥٢-٣٤١.

١٤- البنك الدولي. (٢٠٠٢). نحو استراتيجية للحد من الفقر، *مجلة التواصل*، (١).

١٥- البنك الدولي. (٢٠١٨، مارس ٢٣). *وثيقة صادرة عن البنك الدولي بشأن تقديم قرض بمبلغ ٥٠٠ مليون دولار أمريكي إلى جمهورية مصر العربية لصالح مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر*.

١٦- البنك المركزي المصري. (٢٠١٢/٢٠١٣). *التقرير السنوي*.

١٧- الجريدة الرسمية. (٢٠٢٠، سبتمبر ٥). *قانون ١٨٥ لسنة ٢٠٢٠*.

١٨- الجزار، فاطمة فتوح أحمد. (٢٠١٩). محتوى الإحصاء برياضيات المرحلة الإعدادية وتنمية مهارات التفكير الاحصائي: رصد الواقع ومحاولة تطويره، *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٢ (٢)، ٢١٥-١٤٥.

١٩- جلبي، علي عبد الرازق. (٢٠١٣، مارس ٣٠-٣١). *الاندماج الاجتماعي والمواطنة النشطة: مصر بعد ثورة ٢٥ يناير نموذجًا* (بحث مقدم). المؤتمر السنوي الثاني للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة.

٢٠- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٥). *نشرة مصر في أرقام- التعليم ٢٠١٤*.

٢١- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٦أ). *الكتاب الإحصائي السنوي- التعليم ٢٠١٥*.

٢٢- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٦ب). *نشرة مصر في أرقام- التعليم٢٠١٥*.

٢٣- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٨). *نشرة مصر في أرقام- التعليم عام ٢٠١٧*.

٢٤- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٩). *نشرة مصر في أرقام- التعليم عام ٢٠١٨*.

٢٥- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٩أ، مايو) *النشرة السنوية لإحصاءات التوظيف والأجور وساعات العمل عام ٢٠١٨*.

٢٦- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠١٩ب، مايو). *النشرة السنوية المجمعة بحث القوى العاملة "تقرير تحليلي" ٢٠١٨*.

٢٧- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠، يونيو)، *النشرة السنوية المجمعة بحث القوى العاملة "تقرير تحليلي" ٢٠١٩*.

٢٨- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠أ). *الكتاب الإحصائي السنوي- التعليم ٢٠١٩*.

٢٩- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠ب). *نشرة مصر في أرقام – التعليم عام ٢٠١٩*.

٣٠- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠ج). *النشرة السنوية لإحصاءات التوظيف والأجور وساعات العمل عام ٢٠١٩*.

٣١- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١أ). *نشرة مصر في أرقام- التعليم عام ٢٠٢٠*.

٣٢- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢١ب). *نشرة مصرة في أرقام – الإنفاق والاستهلاك والدخل عام ٢٠٢٠*.

٣٣- حسن، عبد المنعم محمد وجمعه، زينب قرشي. (٢٠١٩). تقويم محتوى منهج "اكتشف – تعلم– شارك" لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية، وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهة نظر معلمات الروضة، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط*، (١١)، ١٨٣-١٥٣.

٣٤- خدة، معمر جلول. (٢٠١٧). مفهوم المواطنة في الأدب الغربي: يورجن هابرماس نموذجًا، *دار المنظومة*، ٤ (١٢). ١٣٣-١٤١.

٣٥- ذكي، رمزي. (١٩٩٣). *الليبرالية المستبدة*. دار سينا للنشر، القاهرة.

٣٦- رشاد، وهدان محمد. (١٩٩٧). التفاوتات في بنية وتنظيم في مدارس التعليم الابتدائي وانعكاساته على القيم الطبقية لبعض التلاميذ في المجتمع المصري، دراسة من منظور سوسيولوجي، *مجلة كلية التربية، عين شمس*، (٢١)، ٢٣٠-١٨٩.

٣٧- سيد، محمود. (٢٠١٧، يناير ١٩). برنامج الإصلاح الاقتصادي مع صندوق النقد الدولي. *جريدة المصري اليوم*.

٣٨- شعبان، زينب محمود (٢٠٢٠). مظاهر وأثار الاستبعاد الاجتماعي في التعليم الثانوي الفني المصري: دراسة تحليلية. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، ٢٦ (٢)، ٢٧٦-٢٠٩.

٣٩- شمس، أمل عبد الفتاح عطوة. (٢٠١٩). التنشئة على المواطنة في ضوء التحديات الإقليمية الدولية، بحث على عينة من النشيء. *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية، جامعة عين شمس*، ٣٥ (٣)، ٥٤-١٣٤.

٤٠- شنابر، دومينيك وبشولييه، كريستيان. (٢٠١٦). *ما المواطنة* (سونيا محمود نجا، مترجم). المركز القومي للترجمة، القاهرة.

٤١- عبد اللطيف، سهير صفوت عبد الجيد. (٢٠١٦). العولمة والعلاقة بين الهوية ولغة التعليم: مقاربة تنظيرية وامبريقية في ضوء مقولات نظرية إعادة الإنتاج لبيير بوُردِيو. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت*، ٤٤ (٢)، ١٧٨-٢١٧.

٤٢- عمار، حامد. (٢٠٠٧). *ثقافة الحرية والديمقراطية بين آمال الخطاب وآلام الواقع*. مكتبة الدار العربية، القاهرة.

٤٣- غوزر، جيوفاني. (١٩٩٠). المناهج الدراسية ومشكلات المجتمع. *مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو* ٢٠ (١)، ٧-٢٠.

٤٤- الفارابي، أبو النصر. (١٩٨٦). *كتاب الجمع بين رأي الحكيمين*. (ط.٢). دار المشرق، بيروت.

٤٥- فرج، هانيء عبد الستار. (٢٠٠٤). التربية والمواطنة: دراسة تحليلية. *مستقبل التربية العربي- المركز العربي للتعليم والتنمية*، ١٠ (٣٥)، ٣٧-٩.

٤٦- قانون رقم (١٨٥) لسنة ٢٠٢٠. (٢٠٢٠، سبتمبر ٥). *الجريدة الرسمية*.

٤٧- كمال، هدى أحمد. (٢٠٢٠، يوليو). اسهامات طريقة العمل مع الجماعات في تنمية سمات المواطنة الفعالة لدى طالبات الجامعة. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٢ (٥١)، ٥٧٢-٥٤٣.

٤٨- كورتينا، عديلة. (٢٠١٥). *مواطنون في العالم: نحو نظرية للمواطنة* (علي المنوفي، مترجم). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤٩- ليلة، علي. (٢٠٠٧). *المجتمع المدني العربي: قضايا المواطنة وحقوق الإنسان*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٥٠- ماير، توماس، فورهولت، أودو (محررين). (٢٠١٠). *المجتمع المدني والعدالة*. (راندا النشار، ماجدة مدكور، عماد نخيلة، علا عادل عبد الجواد، مترجمون). الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة

٥١- محمد، حسام الدين السيد. (٢٠١٦). تنمية مشاركة الطلاب في الحياة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء بعض النماذج العالمية، *مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية*، ٤ (٧)، ١٢٢-٢٠٣.

٥٢- مدكور، علي أحمد وخليف، سامية سامي محمد وجاد، محمد لطفي محمد والمصري، سلوى فتحي محمود (٢٠١٦). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الثانوي، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٤ (٢)، ٥٨٣-٥٥٩.

٥٣-مرزوق، نجلاء غريب إبراهيم السيد. (٢٠١٤). *الممارسات الديمقراطية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة* (رسالة ماجستير منشورة، جامعة بورسعيد). قاعدة معلومات دار المنظومة.

٥٤- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام. (١٩٩٨). التقرير الاستراتيجي العربي لعام ١٩٩٧، القاهرة، مؤسسة الأهرام.

٥٥- مصطفى، محمد عثمان. (٢٠٠٠، يناير/ فبراير). تقييم برنامج الإصلاح الاقتصادي في مصر مع التركيز على مرحلة الركود الاقتصادي، *مجلة مصر المعاصرة، مصر*، ٩١ (٤٥٨/٤٥٧)، ٨٣-٥.

٥٦- ناس، السيد محمد أحمد وسالم، سيد سالم موسى. (٢٠٠٤). التعليم قبل الجامعي والفقر: دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الدولية، *مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، ١٠(٣٢)، ٣٠٧-٢٥٥.

٥٧- نجا، علي عبد الوهاب إبراهيم. (٢٠٠٤، ديسمبر ٤-٥). *دور الصندوق الاجتماعي للتنمية في خلق فرص العمل والحد من البطالة في مصر خلال عقد التسعينيات* (بحث مقدم). مؤتمر "إدارة أزمة البطالة وتشغيل الخريجين"، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٥٨- نصر، محمد على أحمد. (٢٠١٣، فبراير ٢٠-٢١). *رؤية مستقبلية للتعليم قبل الجامعي في مصر* [بحث مقدم]. مؤتمر "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة"، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٩- نصر، نوال. (٢٠٠٣). تكافؤ الفرص التعليمية بين الريف الحضر بمرحلة التعليم الأساسي في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٢٧)، ٢٦١-٢٠٩.

٦٠- نوار، إبراهيم. (٢٠١٥). *مانفستو جديد للعدالة الاجتماعية: ثورة توماس بيكيتي على النيوليبرالية*. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٦١- وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢٠، فبراير). *تقرير متابعة الأداء الاقتصادي والاجتماعي خلال العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩*.

٦٢- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠٣٠-٢٠١٤): التعليم المشروع القومي لمصر*.

٦٣- وطفة، علي أسعد والمطوع، فرج عبد العزيز. (٢٠٠٨). المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج*، (١٠٩)، ٧٠-١٣.

٦٤-وطفة، علي أسعد. (٢٠٠٣). الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، (١٤٦)، ٩٤-٧٨.

٦٥- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٥). واقع المدارس الخاصة وسبل مواجهة مشكلاتها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والخبراء التربويين: دراسة ميدانية ببعض محافظات صعيد مصر. *التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة*، (٩٩)، ٨٥-٧.

٦٦- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٦). تصور مستقبلي لمتطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي من خلال الشراكة المجتمعية: دراسة ميدانية. *مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية*، (١٠٥)، ٢١٦-١٠٢.

٦٧- يوسف، نجلاء محمد السيد محمد وجورج، دميان وحنفي، محمد ماهر محمود والقصبي، راشد صبيري. (٢٠١٩). رؤية مقترحة لتحسين المناخ المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات الممارسة الديمقراطية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (٢٧)،١٧٩- ٢٢٣.

المراجع الأجنبية

68- Castles, S. & Davidson, A. (2000). *Citizenship and migration, globalization*. Routledge, New York. http://www.albankaldawli.org. retrieved Augast 22, 2020.

70-Norman, W. & Kymlicka, W. (2003). *Citizenship. A Companion to Applied Ethics.* See in ahmed, fauziah, Rahim, samsudin, pawanteh, Latifah& ahmed, abdul latiff (2012). *Asian social science 5*, 132-140.

71-The world bank. (2018). *loan agreement: supporting Egypt education reform project between arab rebublic of Egypt and intrnational bank for reconstruction and development*, no. 8852-EG.

72-World bank. (2015, Dec. 19). *loan agreement between Arab republic of Egypt and international bank for reconstruction and development*, no. 8571-EG.

73- Valdivielso, J. (2005). Social Citizenship and the Environment, *Environmental Politics, 14*(2), 239-254.

74- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. The university press, Cambridge.

75- Stephens, J. D. (N d.). *The social rights of citizenship*. in F. G, castles & S, leibfried & J, Jewis & H, Obinger & C, Pierson (Ed.), The welfare state. Oxford university press.

76- Choe, Y. (2011). Beyond the Welfare State: Institutionalized Conflict Treatment within the Nordic Welfare State Regime, *International Journal of Peace Studies*, *16*(2), 25-42.

77- Esping-Andersen & Gøsta. (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Cambridge University Press.

78- Bernts, T., d'Anjou, L. & Houtman, D. (1992). Citizenship and Social Justice, Social Justice Research, 5(2). 195-212.

79- Jacott, L, & Maldonado, A. (2012). *Social justice and citizenship education*, in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) Creating Communities: Local, National and Global, CiCe, London. See in research gate. pp. 511 – 517.