

قاسم، مصطفى محمد عبدالله (٢٠١٨). دور المدرسة الثانوية في إكساب طلابها ثقافة التسامح: دراسة ميدانية على طلاب ومعلمي بعض المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ. العدد الأول، المجلد الثاني، (٩٠)، ص ١١٢١-١١٩٠.

دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح دراسة ميدانية على طلاب ومعلمي بعض المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية

دكتور مصطفى محمد عبدالله قاسم

باحث السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة

مدخل إلى الدراسة:

تشهد المنطقة العربية معدلات غير مسبقة من الاحتقان الطائفي والاحتراب الأهلي، يرجعان إلى عوامل سياسية، من أهمها الفشل المتراكم في ترسيخ آليات تداول السلطة والشاركة فيها ودمج كل أطراف الجماعة السياسية في إدارة الدولة. وإلى جانب هذه الأسباب السياسية توجد أسباب اجتماعية من أبرزها تراجع ثقافة التسامح بين المواطنين في المنطقة، ما يسر على المغرضين تحويل الحراك الاحتجاجي المطالب بالديمقراطية وتداول السلطة إلى حركات طائفية، وفي الأخير تصدير مفهوم الحرب الطائفية المدفوعة بالرغبة في نفي الآخر الطائفي واجتثاثه. فما تعيشه بعض البلاد العربية في السنوات الأخيرة من مآسي وكوارث ناتجة في حقيقتها عن غياب التسامح.

وفي مصر، تبرز إلى السطح من حين لآخر أفعال فردية تكشف عن عدم التسامح مع الاختلاف الديني. كما أن الإرهاب الذي تشهده مصر يعد أعلى صور عدم التسامح ورفض الآخر، إذ هو في حقيقته محاولة لفرض رؤية نفر قليل من الناس على مجتمع كامل، فضلا عن أن هذه الجماعات تبتغي من وراء إرهابها وسعيها لبناء دولتها "الدينية" القضاء على كل أوجه التسامح مع الآخر المختلف دينيا وفكريا وسياسيا.

وليس خافيا أن الأحداث التي شهدتها مصر منذ يناير ٢٠١١ برفعها مستويات الحريات لفترة قد أبرزت تناقضات وتباينات شديدة داخل نسيج المجتمع، لا يمثل وجودها مشكلة في ذاته، بل مجرد تنوع وتعددية مما يوجد في أي مجتمع، لكن المشكلة التي برزت حينها - ولا تزال - هي حالة الاستقطاب الشديد سياسيا وفكريا، ومحاولة كل الأطراف فرض رؤيتها للمجتمع ونفي أو استئصال الرؤى الأخرى وأصحابها.

وحتى على المستوى الدولي، أنتجت معدلات الهجرة المتزايدة إلى الغرب، لا سيما إلى دول اتسمت على مر تاريخها بالتجانس الثقافي والإثني والديني، حالات من التملل من التنوع والتعددية، وجماعات ترفضهما، لا تقل تطرفا عن الجماعات التي تُنتعت بالإرهاب والتطرف في مجتمعاتنا، وأنتجت بالتضاد مع ذلك دعوات لتعزيز ثقافة التسامح وقبول التنوع والتعددية

ومساعي للدمج الاجتماعي، ما ألجأ هذه المجتمعات إلى المؤسسة التعليمية تفعيلاً لدورها التربوي في الدمج الاجتماعي لطلاب الأقليات والمهاجرين وغرس ثقافة التسامح وقبول التنوع والتعددية في نفوس طلاب الأقليات والأغلبية على حد سواء (Janmaat, G. J., 2010; Miller, K.J. & Sessions, M. M, 2005; Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K., 2017; Bahrami-Ghate, Faidim, 2013; Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J., 2016).

لكل ما سبق تبرز أهمية الوقوف على دور المؤسسة التعليمية في إكساب مرتاديها ثقافة التسامح، وهو ما تنصدي له الدراسة الحالية من خلال التعرف على وجهة نظر طلاب المدرسة الثانوية العامة ومعلميها حول دور المدرسة في إكساب هذه القيم لطلابها.

مشكلة الدراسة:

فيما يلي يستعرض الباحث الدراسات السابقة في الموضوع، أولاً الدراسات التي تؤكد ضرورة توظيف المؤسسة التعليمية في إكساب طلابها ثقافة التسامح، ثم الدراسات التي عمدت إلى تقييم مستوى التسامح لدى طرفي العملية التعليمية (الطلاب والمعلمين)، وأخيراً الدراسات التي سعت للوقوف على دور المؤسسة التعليمية بمختلف مكوناتها في تنمية ثقافة التسامح، وصولاً - في النهاية - إلى مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها.

إن دور المؤسسة التعليمية في تحقيق السلم الاجتماعي يشغل التربويين في البلاد كافة. وفي المملكة العربية السعودية، أجرى أحمد الرومي (٢٠١٤) دراسة للتعرف على الدواعي المعرفية والوطنية لتعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين على عينة من ٦٥٣ معلماً من المرحلتين أكملوا استبانة من إعداد الباحث. جاء بين نتائج الدراسة أن المعلمين أجمعوا على ضرورة تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلتين.

أجرى مركز أكسيبت بلوراليزم Accept Pluralism دراسة لصالح الاتحاد الأوروبي بهدف الوقوف على ممارسات التنوع الثقافي في الحياة المدرسية. ومن خلال تحليل النظم والممارسات التعليمية في ١٥ دولة أوروبية، خلصت الدراسة إلى أن التعليم يجب أن يسهم قصدياً في تشكيل "المواطنين الجدد"، ما يتطلب إكسابهم المهارات اللازمة للعيش في مجتمعات تعددية (Maussen, M. & Bader, V., 2012).

وفي أستراليا، سعت دراسة حديثة للتعرف على آراء معلمي المدارس الريفية حول التربية على التعددية الثقافية multicultural education والسياسات المناهضة للعنصرية. شارك في الدراسة ١٠% من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية بمقاطعة نيو ساوث ويلز New South Wales بإكمال استبانة للتعرف على اتجاهاتهم نحو التنوع الثقافي وأهداف التربية على التعددية الثقافية والاستراتيجيات المناهضة للعنصرية. وجدت الدراسة أن اتجاهات المعلمين سواء

فيما يتعلق بالتنوع الثقافي cultural diversity أو التعددية الثقافية multiculturalism أو الاعتراف بالعنصرية acknowledgement of racism أكثر تسامحا من أفراد المجتمعات المحلية التي تخدمها المدارس. ووافق المعلمون الريفيون على أهمية أهداف التربية من أجل التنوع وأيدوا استراتيجيات تعهد الحساسية الثقافية، وجاء أقوى تأييد من المعلمين لمناهضة العنصرية والتمييز (Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K., 2017).

وعلى صعيد الدراسات التي أجريت لتقييم مستوى التسامح لدى طرفي العملية التعليمية-الطلاب والمعلمين- أجرت شايبستا خالد وناصر محمود (Khalid, S. & Mahmood, N., 2013) في باكستان دراسة لتقصي مستوى التسامح لدى الطلاب والمعلمين نحو النوع الاجتماعي والإثنية والطبقة الاجتماعية والدين والطوائف الدينية على عينة من ٧٢٤ طالبا من الصفين التاسع والعاشر الثانويين و٧١ معلما من إحدى عشر مدرسة في مقاطعتي لاهور وغوجارات. وباستخدام المنهج الوصفي واستبانة من إعداد الباحثين، توصلت الدراسة إلى أن غالبية المشاركين جاءوا دون فئة التسامح ($x < 178-182$)، وهي الفئة المتوسطة بين فئة التسامح المنخفض والتسامح المرتفع، وأن المعلمين أقل تسامحا من الطلاب، وأن الطلاب والمعلمين أكثر تسامحا مع الإثنية منهما مع العوامل الأخرى.

وفي الكويت، أجرى العجمي والعنزي والعجمي (٢٠١٤) دراسة للوقوف على مستوى التسامح لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية الأساسية وأثر متغيرات الجنس والتخصص ومكان السكن ودرجة التدين على مستوى التسامح لديهم. شملت الدراسة عينة من ٥٠٦ طالبا من كافة التخصصات، وكشفت- من بين نتائج أخرى- أن مستوى التسامح لدى الطلاب مرتفع، وأن التسامح الثقافي جاء في المرتبة الأولى، يليه التسامح الديني وأخيرا التسامح السياسي.

وفي فلسطين، سعت دراسة فرج أبو شمالة (٢٠١٢) للتعرف على درجة الوعي بحقوق الإنسان لدى عينة من طلاب مدارس التعليم الأساسي بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. باستخدام المنهج الوصفي واستبانة على عينة قصدية من ١٤٦ من معلمي مادة حقوق الإنسان، أوضحت نتائج الدراسة أن درجة الوعي بحقوق الإنسان لدى الطلاب جاءت مرتفعة، بمتوسط ٢,٣٦ (من ٣) ووزن نسبي ٧٨,٧%.

أما دراسة إيمان عبدالله اعمر (٢٠٠٨)، فقد استهدفت التعرف على وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس حول مدى إلمام الطلاب بحقوق الإنسان على مستوى المعرفة والقيم والمهارات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة وطبقته على عينة من ١٥٢ معلما يعملون بالصفين الحادي عشر والثاني عشر. توصلت الدراسة إلى أن إلمام الطلاب بالجوانب الثلاثة لحقوق الإنسان جاء بدرجة متوسطة، وأن الجانب القيمي جاء أعلاها، يليه المهاري ثم المعرفي.

استهدفت دراسة عطا درويش (٢٠١٠) تقصي مستوى القيم المدنية لدى طلاب مدارس محافظة غزة والوقوف على ما إذا كانت القيم المطروحة في كتب التربية المدنية للمرحلة الأساسية العليا قد نجحت في خلق ثقافة مدنية فلسطينية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانتين ومقابلة لعينة من ٦٢ من معلمي المادة و ١٢ مشرفا و ٦ أساتذة جامعيين. كشفت النتائج أن معظم القيم المدنية التي وردت في استبانة المعلمين شهدت انخفاضا خلال السنوات الخمس الأخيرة من وجهة نظرهم، وانخفضت قيم التعددية وقبول الآخر والتسامح والمسؤولية بنسبة ٢٩%، واتضح أن منهاج التربية المدنية وما اشتمل عليه من قيم لم يلعب دورا فاعلا في تعزيز التعددية. وهي نتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة المومني والمومني والربضي (٢٠١٣) في الأردن التي خلصت إلى أن منهاج التربية الوطنية في جامعة البلقاء أسهم بدرجة كبيرة في تعزيز قيم المواطنة.

سعت دراسة عورتاني والقزاز وعورتاني وزيداوي (٢٠٠٤) للتعرف على التوجهات المدنية لدى طلاب الصف الثاني عشر التوجيهي في المدارس الحكومية والأهلية بالضفة الغربية، على عينة من ٨١ فصلا من أصل ١٢٧١ فصلا، باستخدام استبانة لقياس القيم والمعارف والتوجهات والقناعات. جاء بين نتائج الدراسة أن ٥٩% من الطلاب أبدوا استعدادهم لاختيار صديق من غير نوعهم الاجتماعي، وأن ٦٠% لن يختاروا أصدقاء من خارج دينهم، وأن ١٦,٢% لن يختاروا أصدقاء يختلفون عنهم في اللون. وأوضح ٦٥% من الطلاب أنهم يحترمون آراء الآخرين لكنهم يحاولون تغييرها، وذكر ١٧,٧% أنهم يحترمون آراء الآخرين دون أن يحاولوا تغييرها.

وفي مصر، استهدفت دراسة إلهام عبد الحميد فرج (٢٠١٣) التعرف على اتجاهات الطلاب نحو ثقافة المواطنة، باستخدام المنهج الوصفي والمنهج الإثنوغرافي لدراسة خمسة محاور، هي السلطة والدين والمرأة والهوية والديمقراطية. استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة ومجموعات النقاش مع ٤٥ طالبا من المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة والفيوم والمنوفية. وجدت الدراسة أن الطلاب كانوا أكثر ميلا للمشاركة وتحمل المسؤولية والرغبة في الانتماء للروابط والأحزاب والجمعيات، ولديهم ثقة في النفس وفي قدرتهم على التغيير، وحماس للمشاركة وحل المنازعات، والاشتراك في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها. كشفت الدراسة عن تناقض واضح في اتجاهات الطلاب المتعلقة بالمواطنة، فهم مثلاً مع بناء علاقات طيبة مع الآخر والعمل الجماعي لكنهم في الوقت عينه مع استخدام العنف والقوة، ولديهم اتجاه إيجابي نحو قضايا المرأة لكنهم في الوقت ذاته ضد تقلدها المناصب القيادية والمشاركة السياسية، وهم مع فصل الدين عن السياسة وفي الوقت نفسه ضد الليبرالية، وهم يعلنون حب الوطن والاهتمام بالشأن العام وفي الوقت عينه يعلنون رغبتهم في الهجرة.

حظيت المناهج والمقررات باهتمام بحثي كبير من حيث مدى احتوائها على ما يعزز قيم المواطنة والتسامح وقبول الاختلاف والتنوع والتعددية. بهدف الوقوف على دور التربية والتعليم في تعزيز قيم حقوق الإنسان في العالم العربي، أجرى المعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠١) دراسة على النظم التعليمية في المغرب والجزائر وتونس ومصر والسودان وسوريا ولبنان والأردن واليمن بغرض تبيان مكانة حقوق الإنسان في النظم التربوية العربية ومدى تلاؤم محتوى الكتب المدرسية مع مبادئ حقوق الإنسان وقيمها الكونية. ركزت الدراسة على تحليل التشريعات والمناهج وأولت المقررات الدراسية اهتماما خاصا لكونها الوثيقة الأساسية لما يبتغيه نظام التعليم. وجدت الدراسة أنه باستثناء الأردن وتونس، لا تشتمل برامج إعداد المعلمين وتدريبهم مكونات قصدية حول تعليم حقوق الإنسان، ولا تتضمن دروسا أو حلقات بحثية خاصة حولها، وإنما ترد حقوق الإنسان في سياق أخلاقي عام كإشارات متناثرة في ثنايا مواد التدريس، ولذلك لا تأخذ مبادئ حقوق الإنسان وتعليمها أولوية خاصة في ذهن المعلم. وأوضحت الدراسة أن المناهج تكشف عن غياب إستراتيجية واضحة لتدريس مبادئ حقوق الإنسان وقيمها.

وفي مصر، توصلت دراسة إيمان عبده حافظ (٢٠٠٠) إلى نفس النتيجة السابقة في دراستها للتعرف على واقع قيمتي التسامح والسلام وجوانبهما في التربية الإسلامية في مصر باستخدام المنهج الوصفي وتحليل المحتوى، إذ خلصت إلى عدم وجود إستراتيجية واضحة لتنمية التسامح والسلام في المناهج. وهي النتيجة عينها التي توصلت إليها دراسة هويدا عدلي رومان (٢٠٠٠) باستخدام أسلوب تحليل المضمون للوقوف على مدى توافر التسامح السياسي في المقررات كأحد المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر، إذ خلصت إلى ضعف تواجد قيمة التسامح السياسي.

أما دراسة صلاح صوباني (٢٠١٢)، فقد سعت للتعرف على وضعية قيمة التسامح في المنظومة التعليمية الفلسطينية وتوجهات الطلاب ومعلمي التربية المدنية ومديري المدارس نحو القيم المدنية الحاضنة لثقافة التسامح والتعرف على السلوكيات والمهارات التسامحية التي اكتسبها الطلاب من التربية المدنية. خرجت الدراسة بأن مناهج التربية المدنية إما تقدم مفهوم التسامح بمعنى العفو عند المقدرة والتساهل وتسامح القوي مع الضعيف، وليس بمعناه الحديث، أو تقدم المفاهيم منفصلة ومجتزأة دون الربط بينها، مثل عدم الربط بين الديمقراطية والتسامح والعدالة وسيادة القانون والتعددية والحل السلمي للنزاعات، أو تقدم بعض القيم كالحرية والديمقراطية دون ربطها بالواقع السياسي والاجتماعي والثقافي مما يفقدها معناها بسبب تناقضها مع الواقع.

وفي دراسة مقارنة لتحليل التعليم الديني في هولندا وإندونيسيا، استخدمت فان بوفين (van Boven, T. M. A., 2017) المنهج الوصفي والكيفي بهدف الوقوف على إمكانات حث التعليم الذي يسهم في إزالة الصور النمطية السلبية. خلصت الدراسة إلى أن الرابط بين التعليم الديني

والتسامح الديني لم يستغل في البلدين، وأن هناك فرصا وإمكانات لتفعيل التسامح الديني من خلال التعليم الديني، وأن الأطفال والشباب الذين يتلقون التعليم في المدارس في هولندا وإندونيسيا لا يتعلمون ما يكفي حول تنوع التقاليد الدينية ورؤى العالم التي تحيط بهم. وعلى نحو أوضح، خلصت ديبرا فياديرو (Viadero, D. 2005) في دراستها للتعرف على أثر تعليم التسامح ودوره في تغيير الاتجاهات والمعتقدات الدينية في إنجلترا إلى أن المدارس الدينية فشلت في تعليم التسامح نتيجة عدم تضمينه بصورة كافية في المناهج.

وفي خط مماثل، استخدمت دراسة محمد فاعور (٢٠١٢) المنهج الوصفي لتحليل نظم التعليم في مصر وتونس، مع تركيز خاص على التعليم الديني، وخلصت إلى أن مقررات التربية الإسلامية في مصر لا تستهدف تنمية مهارات الطلاب في التفكير التحليلي، وأن بعض الدروس تعطي من شأن القيم الإسلامية المحافظة على حساب معايير التعددية أو المعتقدات الدينية الأخرى. أكدت الدراسة أن الطلاب في المدارس الحكومية في مصر يتلقون رسائل متضاربة بشأن ما يعنيه أن يكون الفرد عضوا مشاركا في المجتمع المصري، ففي حين تعزز مقررات الدراسات الاجتماعية مبادئ التعددية والوحدة الوطنية وقبول المعتقدات والثقافات الأخرى والمساواة بين المسلمين وغير المسلمين، ينمي التعليم الديني في المدارس نفسها - إسلاميا كان أم مسيحيا - التمييز الديني وعدم المساواة. ولا يأتي تثقيف الطلاب حول الطوائف المختلفة الموجودة بين المسلمين ضمن المناهج الدراسية في المدارس الإسلامية، أو تقدم الديانات والمعتقدات الأخرى من منظور إسلامي فحسب. وخلصت الدراسة إلى أن الهدف النهائي من إصلاح التعليم في دول مثل مصر وتونس ينبغي أن يكون التعليم من أجل المواطنة، أي تنمية مواطنين مثقفين ومسؤولين يفكرون بحرية ويسهمون في بناء المجتمع.

إلى جانب دراسة المناهج من حيث دورها في ترسيخ ثقافة التسامح والمواطنة، ثمة رافد بحثي آخر اهتم بالوقوف على دور المؤسسة التعليمية ككل في تنمية ثقافة التسامح والاختلاف والتعددية، وهو الخط الأقرب لمنحى الدراسة الحالية.

استهدفت دراسة النجار وأبو غالي (٢٠١٧) التعرف على دور جامعة الأقصى في تعزيز قيمة التسامح لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأعدا استبانتيين لاستقاء المعلومات من عينة من ٣٢٠ من الطلاب و٤٠ من أعضاء هيئة التدريس. أوضحت النتائج أن الدرجة الكلية لدور جامعة الأقصى في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلاب جاءت ٣,٢٢ بانحراف معياري ٠,٥٤ ووزن نسبي ٦٤,٥، وبلغت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ٣,١٨ بانحراف معياري ٠,٥٤ ووزن نسبي ٦٣,٦. تكاد هذه النتائج تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة محمد المزين (٢٠٠٩) للتعرف على دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلابها من وجهة نظرهم، باستخدام المنهج

الوصفي واستبانة طبقت على عينة عشوائية من ٢٩٤ طالبا، إذ توصلت إلى أن قيم التسامح تسود في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة بدرجة متوسطة (٧٠%)، وأن قيم التسامح الاجتماعي هي الأكثر شيوعا وأكثر قيم التسامح التي تعمل الجامعات الفلسطينية على تعزيزها لدى الطلاب (٧١,١%)، تليها قيم التسامح العلمي (٧٠,٥%)، ثم قيم التسامح الديني (٧٠,٤%)، ثم التسامح الفكري والثقافي بدرجة أقل من متوسطة (٦٩,٤%)، وكانت قيم التسامح السياسي الأقل شيوعا (٦٨,٩%). وإجمالا وجدت الدراسة أن دور الجامعات الفلسطينية في غزة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلاب يتراوح من ضعيف إلى متوسط (٦٥,٢%).

وفي المملكة العربية السعودية، أجرى عمر الخيري (٢٠١٣) دراسة للتعرف على دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية قيمة التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، باستخدام المنهج الوصفي واستبانة طبقت على عينة من ١٣١ معلما. أوضحت النتائج أن دور المعلمين جاء في المستوى المرتفع (٣,٨٦). وفي المملكة أيضا، استخدم عطية المالكي (٢٠٠٩) المنهج الوصفي للوقوف على دور مقرر التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وطبق استبانة على جميع معلمي التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الليث. خلصت الدراسة إلى أن تدريس مقرر التربية الوطنية حقق أهدافه بدرجة متوسطة، وأن قيم المواطنة تتوفر في مقررات التربية الوطنية بدرجة كبيرة، وأن المعلمين يقومون بدورهم في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة، وأن مقررات التربية الوطنية أسهمت في تعديل سلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية إيجابيا بدرجة متوسطة.

وفي مصر، سعت دراسة سمير قطب وحنان رزق (٢٠٠٧) للوقوف على دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى طلابها، وذلك على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام والفني من مدارس محافظة الدقهلية، باستخدام استبانة تتكون من محورين هما مكونات ثقافة الديمقراطية وواقع الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية. توصلت الدراسة إلى أن المدرسة الثانوية أسهمت في إكساب أفراد العينة المعارف والمعلومات المتعلقة بالديمقراطية بدرجة كبيرة (٨١%)، مثل ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة وتداول السلطة والإلمام بالحقوق والواجبات. وأكسبتهم معارف ومعلومات مثل الأخذ بمبدأ الشورى والقبول برأي الأغلبية ورفض التعصب الديني والعنصرية والذهني بدرجة متوسطة (٧٤%). وجدت الدراسة أن تفاعل الطلاب مع أحداث المجتمع والتعبير الحر عن الرأي كان منخفضا (٦٢%)، وأن هناك معارف لم تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها للطلاب مثل التعددية وقبول الآخر والمشاركة، وأن الطالبات أكثر إلماما بالاتجاهات الإيجابية عن الديمقراطية. وخلص الباحثان إلى أن نجاح المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى طلابها يعتمد على ما تعطيه المدرسة لطلابها

من حرية التعبير عن قضاياهم والمشاركة في حلها والحوار بين أطراف المدرسة واحترام الطلاب وتقديرهم.

يلاحظ على الدراسات السابقة، أن نظام التعليم المصري لم يكن الأفضل في حال المقارنة مع نظم تعليمية أخرى، سواء فيما يتعلق بعمليات ومخرجات التسامح والتعددية الدينية (فاعور، ٢٠١٢) أو محتوى المقررات (المعهد العربي لحقوق الإنسان، ٢٠٠١).

وبعيدا عن المقارنة، جاءت اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية نحو ثقافة المواطنة تتسم بالتناقض (فرج، ٢٠١٣)، وجاءت الثقافة الديمقراطية التي تنقلها المدرسة للطلاب غير مكتملة وتفاعلم مع الأحداث العامة ضعيفا (قطب ورزق، ٢٠٠٧)، واتضح أن المناهج والمقررات لا تحتوي ما يعزز قيم التسامح والسلام بدرجة كافية (حافظ، ٢٠٠٠؛ رومان، ٢٠٠٠) وتنقل للطلاب رسائل متناقضة فيما يتعلق بالآخر الديني (فاعور، ٢٠١٢).

يبرز ذلك الحاجة إلى الوقوف على دور المدرسة الثانوية العامة في مصر في إكساب طلابها ثقافة التسامح. وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر الطلاب والمعلمين في بعض المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية؟

وقد استلزمت الإجابة عن هذا السؤال تحليله إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي) من وجهة نظر الطلاب.
٢. ما دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي) من وجهة نظر المعلمين.
٣. هل توجد فروق دالة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي).

أهداف الدراسة:

١. التعرف على دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.
٢. التعرف على دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها أبعاد ثقافة التسامح مرتبة تنازليا من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.
٣. الوقوف على العلاقة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح.
٤. ترشيد دور المدرسة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلابها والارتقاء به.

أهمية الدراسة:

١. تتناول الدراسة موضوع التسامح وثيق الصلة بحالة السلم الأهلي والسلام الاجتماعي واستقرار الدولة والمجتمع ونوعية حياة المواطنين على اختلاف انتماءاتهم.
٢. تقدم الدراسة الرد التربوي على حالة الاستقطاب الفكري والسياسي الشديد وحالة الفرقة والتنافر والتناذب والانقسام بين التيارات الفكرية والسياسية وحالة رفض الآخر الديني والطائفي والسياسي والفكري التي تسم المنطقة العربية منذ سنوات.
٣. يدخل موضوع تنمية ثقافة التسامح وقبول الاختلاف ضمن الوظيفة الأساسية للمدرسة المتمثلة في التطبيع والتنشئة الاجتماعية لمرتاديها وإعدادهم للعيش في المجتمع.
٤. يفيد الوقوف على دور المدرسة في إكساب طلابها أبعاد التسامح مرتبة تنازليا في تسليط الضوء على أبعاد التسامح التي تحتاج لتكثيف الجهد فيها.
٥. تسهم الدراسة في ترشيد عمل المدرسة في هذا الجانب المهم من جوانب التنشئة الاجتماعية والسياسية لطلابها.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية للدراسة: اقتصرت الدراسة على ثقافة التسامح وأبعادها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.
٢. الحدود المكانية للدراسة: اقتصرت الدراسة على بعض المدارس الثانوية العامة في الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية.
٣. الحدود البشرية للدراسة: اقتصرت الدراسة على طلاب المدارس الثانوية العامة ومعلميها بالصف الثالث الثانوي.
٤. الحدود الزمنية للدراسة: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة:

يتبنى الباحث تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة للثقافة بأنها "تشمل مجمل السمات المميزة- الروحية والمادية والفكرية والعاطفية- التي يتصف بها مجتمع أو جماعة اجتماعية، وتشمل إلى جانب الفنون والآداب طرائق الحياة وأساليب العيش معا وأنساق القيم والتقاليد والمعتقدات. وتعني التعددية الثقافية احترام تنوع الثقافات والاحتفاء به وتقديره والتسامح والحوار والتعاون في جو من الثقة والتفاهم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١١).

في مقابل منحى "القيم" الذي يعالج التسامح في إطاره غالبا في الدراسات العربية، يفيد منحى "الثقافة" الإحاطة والشمول، ذلك أن الثقافة تتضمن - إلى جانب القيم - المعارف والاتجاهات والممارسات، وهو الشمول في المفهوم الذي يقابل تعددية جوانب الشخصية الإنسانية من ناحية، وتعددية مخرجات العملية التعليمية من ناحية أخرى. ولذلك جاءت استبانة الدراسة لتشمل مفردات تتعلق بالجوانب المعرفية والقيمية والمهارية.

التسامح:

يتبنى الباحث تعريف التسامح الذي اعتمدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في المادة الأولى من إعلانها للتسامح بتاريخ ١٦ نوفمبر ١٩٩٥ (UNESCO, 1995: 9-12): "إن التسامح يعني الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات عالمنا، ولأشكال التعبير وللصفات الإنسانية لدينا. يتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والتواصل وحرية الفكر والضمير والمعتقد، والتسامح هو الوئام في سياق الاختلاف، وهو ليس واجبا أخلاقيا فحسب، بل واجب سياسي وقانوني أيضا، والتسامح لكونه الفضيلة التي تيسر قيام السلام، يسهم في إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب".

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، إذ يتقصى المنهج الوصفي الظاهرة في وضعها الحالي، وما يتخللها من علاقات وتأثيرات بين أبعادها ومع الظواهر الأخرى، وما يمكن أن تتطور إليه الظاهرة في المستقبل. ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع المعلومات والبيانات وتبويبها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى التفسير والمقارنات واستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ذلك أن البحث الوصفي لا يكتمل إلا بتنظيم البيانات وتحليلها واستنباط الاستنتاجات اللازمة عنها وتحديد العلاقات والاتجاهات بين الظواهر وأبعادها (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ١٩٩١، ص ٤-١٠٥).

أعد الباحث استبانة من نسختين: واحدة للطلاب بعنوان "استبانة للتعرف على دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر الطلاب" طبقت على ٤٠٠ طالب، وأخرى للمعلمين بعنوان "استبانة للتعرف على دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر المعلمين" طبقت على ٣٠٠ معلم.

إجراءات الدراسة:

تم السير في الدراسة على النحو التالي:

١. الشعور بالمشكلة: بدأت الدراسة الحالية بشعور الباحث بأهمية الموضوع بسبب حالة الاحتراب الأهلي التي تعيشها بعض الدول العربية وأحداث الإرهاب والفتنة الطائفية التي تشهدها مصر من حين لآخر في أماكن متفرقة.

٢. الإطار العام للدراسة: للتعامل مع المشكلة، قام الباحث بمراجعة الأدبيات في المجال، وفي ضوءها، وضع الإطار العام للدراسة الذي اشتمل مدخلا للدراسة ثم مشكلة الدراسة التي وضعت في صورتها النهائية من خلال استعراض الدراسات السابقة في المجال وتحديد مكان الدراسة الحالية بينها، ثم عرض الباحث أهمية الدراسة وحدودها ومصطلحاتها ومنهجها ومجتمعها وعينتها.
٣. الإطار النظري للدراسة: جاء هذا الجزء من الدراسة لإلقاء الضوء على موضوعها ومفاهيمها والمنحى الذي يتبناه الباحث من هذه المفاهيم، وبما يفيد في بناء أدوات الدراسة الميدانية وتفسير نتائجها. تعامل الإطار النظري مع مفهوم التسامح وتعريفه وتاريخيته في الشرق والغرب والردود التربوية على موضوع تعليم التسامح.
٤. الدراسة الميدانية ونتائجها: يجيب هذا الجزء من الدراسة عن الأسئلة الفرعية للدراسة التي تتعامل مجتمعةً مع مشكلة الدراسة وتجب عنها.
٥. التوصيات: في ضوء العرض النظري لموضوع الدراسة ومفاهيمها، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها في سياق الدراسات السابقة، خرج الباحث بعدد من التوصيات لترشيد دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح والارتقاء به.

الإطار النظري للدراسة:

لنتناول مفهوم التسامح وإكسابه للطلاب، يعرض الباحث فيما يلي تعريف المفهوم، ثم يعرض تاريخيته في الشرق الإسلامي والغرب المسيحي (العلماني لاحقاً). ومن استعراض النشأة والتشابكات المفاهيمية داخل المفهوم ومع المفاهيم الأخرى، يحدد الباحث أشكال التسامح وأنواعه، وهي بمثابة تعريف إجرائي لأبعاد التسامح الواردة في الجزء الميداني من الدراسة الحالية. وأخيراً يعرض الباحث الرد التربوي على موضوع تعليم التسامح.

أولاً: تعريف التسامح

تشير الكلمة الإنجليزية الحديثة tolerance ومرادفتها toleration إلى سماح المرء للآخرين بأن يقولوا أو يفعلوا ما يشاءون، حتى لو كان يختلف معه ولا يقره، وإلى تغاضي المرء عن المعتقدات والممارسات التي تختلف مع معتقداته وممارساته أو تتناقض معها (Colins Dictionary; Merrian-Webster Dictionary). وفي المعاجم العربية، تشير مادة "س م ح" إلى السَّماحُ والسَّماحةُ والجود المُسامحةُ والمساهلة، واللين والسهولة والانقياد والاستواء وإعطاء الإذن (معجم مختار الصحاح، المعجم الجامع).

على خلاف المعنى الإنجليزي واللاتيني عموماً، لا ينطوي معنى التسامح في اللغة العربية على المعاناة والمكابدة، بل القدرة على الصفع ومنح الإذن والسماح بالأمر، وذلك على خلاف الجذر العربي "حَمَلَ" الذي ينطوي على التحمل وبذل الجهد، ومنه شكله السداسي "تَحَامَلَ" الذي يعني أبدى تعصبا أو تحيزاً، ويعني ضغط على نفسه وألزمها (اليونسكو، ٢٠١٤: ٦٧-٦٨). وهذا المعنى العربي الأخير - مغالبة النفس - هو الشائع معنى كمقابل لكلمة التسامح في الكثير من لغات العالم، لا سيما اللغات الست الممثلة في الأمم المتحدة ومنظماتها (UNESCO, 1994: 22).

مؤدى ذلك أن التسامح في المفهوم الغربي يقوم على قبول الآخر المختلف دينياً وسياسياً وفكرياً وثقافياً واحترام حقوقه وكرامته الإنسانية. والتسامح بذلك يعني القدرة على تحمل الآراء والمعتقدات والممارسات المختلفة والتعايش معها في سلام. فالتسامح هو قبول الآخر على علته والاعتراف بحقه في الوجود والظهور على ما هو عليه وليس على ما يحب المتسامح. وإن كان الشيء يعرف بضده، فإن ضد التسامح ليس التعصب الذي يعني تشبث المرء بفكرته أو معتقده والدفاع عنها، وإنما يقف على الضد منه عدم التسامح أو اللاتسامح الذي يعني رفض وجود الاختلاف أو المختلفين مع المرء في الدين أو الثقافة أو الرأي أو نمط الحياة أو اللغة أو غيرها من محددات الحياة الاجتماعية للبشر.

لا يبعد التعريف الاصطلاحي للتسامح عن ذلك، إذ تدور تعريفاته حول ذلك الذي قال به كريك بأن التسامح هو "الاستعداد لاحتمال الأشياء التي نعارضها والسماح بالتعبير عن الأفكار والمصالح التي نختلف معها" (نقلاً عن: هويدا عدلي، ٢٠٠٠: ١٠١).

انتقد مفهوم التسامح لكونه موقفاً استعلائياً يمارسه المتسامح تجاه الآخر، يعلن به أنه سيتغاضى عن اختلافات الآخر ولن يسعى لطمسها (صلاح الدين الجورشي، ٢٠٠٨: ١٩)، ولكونه مفهوماً سلبيلاً لا يؤهل لدمج الجماعات المتنوعة في المجتمع ولا يتيح الفرصة لتحويل الصور النمطية السلبية إلى هويات ذاتية إيجابية (Olsen, 2012: 50). فمعنى أن تتسامح مع ذلك الشيء أو الفعل أو الشخص يعني أنك لا تقره وأنت تملك القوة للتدخل ومنعه من فعل ذلك. وعلى ذلك فإن التسامح يستوجب توتراً بين عنصرين مقومين هما الاعتراض والقبول، وتعلو أسباب التسامح مع اختلافات الآخرين على أسباب الرفض، لكنها لا تبطلها. لذلك يصنف التسامح على متصل من ثلاثة مناطق: المنطقة السابقة على التسامح وهي اللاتسامح intolerance وفيها يشيع إنكار الاختلافات وأصحابها، ثم منطقة التسامح التي يشيع فيها مغالبة النفس لتقبل الاختلافات والتغاضي عنها، وأخيراً منطقة ما بعد التسامح التي يتراجع فيها الإنكار ويحل احترام الاختلاف والتعددية (Maussen & Bader, 2012: 12-22).

بسبب هذا الموقف الاستعلائي من جانب المتسامح وذلك المفهوم السلبي الذي يبقى على الانشاقات بين الجماعات، كان هذا المفهوم للتسامح محل رفض الكثيرين منذ نشأته الحديثة، منهم الجمعية الوطنية الفرنسية التي أقرت "إعلان حقوق الإنسان والمواطن" التي رأت أن من يمنح التسامح يستطيع أن يمنعه، ومنهم المفكر التونسي محمد الطالب الذي رفض المصطلح واقترح الاستعاضة عنه بمصطلح "الاحترام" الذي يفترض المساواة الكاملة بين مختلف أطراف ممارسة التسامح (صلاح الدين الجورشي، ٢٠٠٨: ١٩-٢٠).

استجابة لهذه الانتقادات للمصطلح والمفهوم الكامن خلفه، وتعبيرا عن الطموح إلى حالة إنسانية أرقى في التعايش بين المختلفين، عرّف إعلان اليونسكو للتسامح الذي اعتمد في ١٦ نوفمبر ١٩٩٥ التسامح في مادته الأولى (UNESCO, 1995: 9-12) بأنه:

"الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات عالما، ولأشكال التعبير وللصفات الإنسانية لدينا. يتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والتواصل وحرية الفكر والضمير والمعتقد، والتسامح هو الوئام في سياق الاختلاف، وهو ليس واجبا أخلاقيا فحسب، بل واجب سياسي وقانوني أيضا، والتسامح لكونه الفضيلة التي تيسر قيام السلام، يسهم في إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب".

ذهبت فان بوفن (van Boven, T., 2017: 5) إلى أن للتسامح أربعة مستويات: (١) تحمل الفرد للاختلاف، (٢) النزاهة والموضوعية وعدم التأثر بالاختلاف، (٣) الرفض الواعي للتعصب، (٤) القبول الكامل للاختلاف والاحترام به، وأن التعريف السابق لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة يتوافق مع المستوى الرابع، فالتسامح ليس تنازلا أو تفضلا من المتسامح، بل موقف إيجابي يقر حق الآخرين في حقوق الإنسان والحريات المعترف بها عالميا ولا يخول المساس بها، وأنه واجب على الأفراد والجماعات والدول (الفقرة ٢,١ من الإعلان)، وأنه المسؤولية التي تقوم عليها حقوق الإنسان والتعددية والديمقراطية وحكم القانون (الفقرة ٣,١ من الإعلان)، وأن ممارسته لا تتعارض مع حقوق الإنسان أو تقبل الظلم الاجتماعي أو التخلي عن المعتقدات أو التفريط فيها (الفقرة ٤,١ من الإعلان).

في تاريخية مفهوم التسامح بين الشرق الإسلامي والغرب المسيحي:

ليس خافيا أن المسلمين عموما، والعرب تحديدا، هم المقصودون بالدرجة الأولى بخطاب التسامح وقبول الآخر من جانب المنظمات الأممية والمجتمع الدولي خلال العقود الأخيرة، لأننا متهمون دائما بعدم التسامح وعدم قبول الآخر. يحجب ذلك حقيقة تاريخية لا ينكرها الغرب نفسه، هي أن التسامح- مفهوما وممارسةً وليس مصطلحا- من صناعة الشرق الإسلامي قبل قرون من وصول الغرب إلى ذلك المفهوم وقبل قرون من الحروب الدينية التي عمّت أوروبا وكانت سببا لتبني مفهوم التسامح في الغرب الحديث.

عندما يتلشى التاريخ من أذهان أصحابه، قد يفوتهم أن ثقافتهم وحضارتهم أنتجت المفاهيم أو الممارسات التي تستوردها حاليا من الآخر، أو يعترضون عليها لكونها - في ظنهم - دخيلة على مجتمعهم وثقافتهم. ينطبق ذلك في أوضح صوره على مفهوم التسامح. إذ هو في الأصل ممارسة إسلامية قبل أن يعرف به الغرب أو يقره. فخلال القرون التي كان التعدد الديني في أوروبا جريمة، كان التعددية وقبول الآخر القاعدة في المجتمعات الإسلامية. وفي الوقت الذي كانت أوروبا فيه ترفض المسيحي المختلف، ناهيك عن التفكير في وجود المسلم أو اليهودي، كان الشرق الإسلامي يضم كل الأديان وأتباعها جنبا إلى جنب.

أولا، يعد التسامح - مفهوما أكثر منه مصطلحا - أحد خصائص المجتمع المسلم. إذ دعا القرآن الكريم إلى التقوى والتشاور والتأزر والتواصي بالصبر والتراحم والتعارف، وأقر التعدد ("وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ" الروم: ٢٢)، وأكد على التنوع والاختلاف بين البشر ("يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً" النساء: ١). واعتبر الإسلام أن الناس جميعا أسرة واحدة يرجع نسبهم إلى أب واحد وأم واحدة ("يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" الحجرات: ١٣).

ثانيا، مع الإقرار بأن اللغة العربية القديمة لم تعرف مصطلح "التسامح" بدلالاته الحديثة، كما جاء في التعريف المعجمي للكلمة، فإنها لم تعد مصطلحات أخرى احتوت هذه الدلالات - بنسب متفاوتة - منها الوفاق والمسامحة والتسام والعدل والتفهم والتحاب، برزت جميعها ضمن الخطابات الاجتماعية والفلسفية الرامية إلى تشريع الاختلاف والتأليف بين الجماعات، كما عند الجاحظ وإخوان الصفا وابن رشد وغيرهم، وكذلك برز المفهوم وتجلياته الاصطلاحية المختلفة في الكتابات التراثية (ناجية الوريدي، ٢٠١٦: ٥-١٠).

ثالثا، إلى جانب وجود تجليات مفهوم التسامح في النص الديني والكتابات التراثية، كان التسامح ممارسة معيشية عبر تاريخ الدولة العربية الإسلامية (ناجية الوريدي، ٢٠١٦: ١١). وفي دول الشرق الأوسط الإسلامية مورست الأديان جنبا إلى جنب، في وقت كان هذا التنوع في أوروبا جريمة يعاقب عليها وآفة تنتشط محكمة التفتيش لاستئصالها، كما في مثال إسبانيا والبرتغال اللتين نصرتا اليهود والمسلمين قسرا وقمعتا اختلافهم وأخيرا طردتهم نهائيا من كامل التراب الأيبيري في أول سابقة حديثة للطرد الجماعي (ماتيو كار، ٢٠١٣). وفي المقابل، كانت الدولة العثمانية هي التي فتحت أبوابها لليهود الذين طردوا من إسبانيا والبرتغال قبل أكثر من قرن من طرد المسلمين، ومنها كتب اليهود إلى إخوانهم في أوروبا يحدثهم عن التسامح الذي وجدوه في بلاد الأتراك ويحثوهم على اللحاق بهم. وظل اليهود الباقون في إسبانيا ممنوعين من

العبادة حتى عام ١٩٦٧. وفي لندن، كان على الكاثوليك أن يمارسوا عباداتهم في كنائس السفارات الأجنبية من عام ١٥٥٩ حتى تشييد أول الكنائس الكاثوليكية إبان العقد الخامس من القرن التاسع عشر. وفي باريس، كان البروتستانت ممنوعين من العبادة من العام ١٦٨٥ إلى عام ١٧٨٨، وتعرضوا للمذابح والطرْد والتشتيت فيما عرف باسم الحروب الدينية (فيليب مانسيل، ٢٠١٥).

وحدها مدن المشرق الإسلامي، مثل اسطنبول وأزمير والإسكندرية وبيروت، تعايشت فيها الأديان والطوائف والقوميات المتحاربة خارجها، وانتصبت فيها المساجد والكنائس والمعابد جنباً إلى جنب، ومارس أتباع الأديان المختلفة شعائرهم الدينية بمستوى معقول من الحرية. وفي مقابل الأوروبيين الكثيرين الذين أقاموا في مدن المشرق واتخذوا منها موطناً، ولو مؤقتاً، وتوافدوا عليها تجاراً ورحالة وسائحين ودارسين وهاربين ومنفيين، منع التعصب الأوروبي المسلمين عموماً من السفر إلى أوروبا الغربية. وفي مقابل الكنائس التي شيدتها الفرنسيون أو قدموا الحماية لها في الشرق الإسلامي منذ القرن السادس عشر، لم يفتتح أول مسجد في باريس إلا في عام ١٩٢٦، وذلك لأسباب قومية: تكريماً للمسلمين الذين ماتوا من أجل فرنسا في الحرب العالمية الأولى (فيليب مانسيل، ٢٠١٧).

وحتى اليوم، ورغم رعاية الغرب لمفهوم التسامح، لا يزال المهاجرون غير مرحب بهم هناك، لا سيما المسلمين منهم، ولا يزالوا موضع شبهة وغير مدمجين في "مجتمعاتهم" وعرضة للتمييز (علي راتانسي، ٢٠١٣: ٣٤-٤٥، ٧٥)، وذلك بدعوى "اللاتسامح الليبرالي" liberal intolerance، أي عدم التسامح في الآخر المختلف دينياً بدعوى الليبرالية التي يفترض أن تحمي الحقوق والحريات والتنوع والاختلاف (Olsen, 2012: 68). وأطلق بعض الشوفينيين على أحياء المسلمين في لندن اسم "لندنستان" Londonstan وعلى أوروبا اسم "أورابيا" Eurabia، كأن لندن قد تحولت إلى إحدى مدن جنوب آسيا وكأن أوروبا قد تحولت إلى بلاد العرب Arabia. دفع ذلك بعض الكتاب لتشبيه سرديات "التهديد الإسلامي" المعاصرة في الغرب بأحداث التنصير والطرْد الجماعي التي وقعت في شبه جزيرة أيبيريا قبل خمسة قرون (ماثيو كار، ٢٠١٣: ٥٣٩-٥٤٢). ليس الغرض من العرض السابق هو المساجلة الكلامية مع الغرب في منشأ مفهوم التسامح أو الاستيلاء على المفهوم الغربي، وإنما القصد هو إثبات أن الواقع الحالي المجافي للتسامح في المجتمع العربي يعد افتراقاً عن تقليد راسخ وطويل (ناجية الوريدي، ٢٠١٦). فاللاتسامح اليوم يسم المجتمعات جميعها شرقاً وغرباً، ونحن في حاجة فحسب إلى إحياء تراث راسخ (صلاح الدين الجورشي، ٢٠٠٨).

نشأة مفهوم التسامح الحديث وتشابكاته:

لكن إن كانت السابقة هي حالة الغرب المناقضة تماما للتسامح، فمن أين جاء المفهوم الحديث، وفي أي ملايسات؟ في تضاد مع حالة غياب التسامح نفسها في الغرب، ظهر التسامح مفهوما وممارسةً عبر تطور طويل ومؤلم، إذ نشأ رداً على الحروب الدينية إبان القرن السادس عشر بين الكاثوليك والبروتستانت. تقدم فرنسا مثالا لعملية التبني الأوروبية المؤلمة لفكرة التسامح. ابتلعت الحروب الدينية (١٥٦٢-١٥٩٨) فرنسا بين أقلية الهوغونوت Huguenots البروتستانتية والأغلبية الكاثوليكية وبلغت ذروتها في مذبحة عيد القديس بارتليمي (١٥٧٢)، ثم ساد التسامح في عهد الملك هنري الرابع (حكم ١٥٨٩-١٦١٠) الذي اضطر للتخلي عن دينه البروتستانتي وتبني الكاثوليكية، لكنه مع ذلك أصدر في عام ١٥٩٨ مرسوم نانث الذي منح الهوغونوت الحرية المدنية وقدر كبيراً من الحرية الدينية. لكن في عام ١٦٨٥ أبطل لويس الرابع عشر (حكم ١٦٤٣-١٥١٧) المرسوم وأعطى الكهنة الهوغونوت مهلة أسبوعين لمغادرة البلاد أو اعتناق الكاثوليكية وحظر على عامة الهوغونوت مغادرة البلاد، ومع عودة الاضطهاد، فرَّ نحو أربعمئة ألف منهم إلى إنجلترا وهولندا وسويسرا وأمريكا. ولم يأتِ التسامح النهائي إلا بعد مائة سنة واثنين عندما أصدر لويس السادس عشر (حكم ١٧٧٤-١٧٩٢) في عام ١٧٨٧ مرسوم فيرساي الذي عُرف أيضاً باسم مرسوم التسامح (ماثيو كار، ٢٠١٣).

تكرر هذا المخاض في إنجلترا وألمانيا وهولندا وإسبانيا بداية من ظهور البروتستانتية حتى القرن الثامن عشر، إلى أن استقرت الحدود الدينية بين الدول الأوروبية وداخلها (Van Driel, 2016, & Kerzil). ومع تزايد معدلات الهجرة من المستعمرات السابقة إلى أوروبا خلال النصف الثاني من القرن العشرين، عادت مصطلحات التسامح والتعددية وقبول الآخر لتطفو على السطح لاستيعاب القادمين الجدد.

إجمالاً، يمكن إرجاع نشأة التعددية والتسامح في أوروبا- من بين عوامل أخرى- إلى: الرد على وقوف الدين في طريق التقدم العلمي، الخروج من دائرة الصراع الديني، الرد على التنوع الديموغرافي الجديد على أوروبا خلال النصف الثاني من القرن العشرين مع عمليات الهجرة الواسعة، العولمة وكثافة الاتصالات والانفتاح والانكشاف والتجاور والاختلاط بين الأديان وأتباعها (محروس بسيوني، ٢٠١٦: ٤٣٠-٤٣٧).

اتضح من العرض السابق لمفهوم التسامح وتاريخيته أنه يشترك بحكم ظروف النشأة وبحكم الغاية منه مع مفاهيم أخرى رنانة في الوقت الحاضر، يأتي على رأسها التعددية وقبول الآخر والتعايش المشترك والديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان.

إن التسامح وليد التنوع والتعدد، كما كشفت تاريخية المفهوم. فمن رحم التعددية الدينية المولدة للصراع والاحترا ب، نشأ التسامح. ومؤخراً أخذ مفهوم التعددية الثقافية يحل محل التعددية الدينية كمفهوم أوسع وأشمل يعني القبول بتنوع الثقافات والاحتفاء به (علي راتانسي، ٢٠١٣:

٢١). والثقافة- من منظور منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة- تشمل مجمل السمات المميزة- الروحية والمادية والفكرية والعاطفية- التي يتصف بها مجتمع أو جماعة اجتماعية، وتشمل إلى جانب الفنون والآداب طرائق الحياة وأساليب العيش معا وأنساق القيم والتقاليد والمعتقدات. وتعني التعددية الثقافية احترام تنوع الثقافات والاحتراف به وتقديره والتسامح والحوار والتعاون في جو من الثقة والتفاهم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠١١).

والتسامح بهذه المعاني والتداعيات السابقة، وثيق الصلة بالديمقراطية. فإن كانت الأخيرة وسيلة لإدارة الشأن العام السياسي في إطار من التعددية السياسية والثقافية والفكرية والدينية، فإن التسامح شرط لقيام هذه التعددية ونجاحها. كما يرتبط التسامح بمفهوم المواطنة بما هي العضوية الكاملة والمتساوية في مجتمع ديمقراطي. فعلى أساس من التسامح، تقوم المساواة بين المواطنين في المواطنة. ويرتبط مفهوم التسامح أيضا بمفهوم حقوق الإنسان، إذ بدون تنقيح حقوق الإنسان وحرياته، وبدون حقوق الإنسان لا يكون هناك تسامح.

مما سبق تتأكد أساسية التسامح للتعددية بأشكالها كافة الدينية والثقافية والفكرية والاجتماعية والسياسية، ولقبول الآخر والتعايش السلمي، وللديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، بل إن التسامح، كما جاء في إحدى مطبوعات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، شرط للسلام وعتبة لبلوغه، سواء على المستوى الاجتماعي الداخلي أو الدولي الخارجي (UNESCO, 1994).

أشكال التسامح:

تبيّن من العرض السابق أن التسامح يطال كل جوانب حياة الإنسان. فهناك أولا وقبل كل شيء التسامح الديني الذي يعني قبول أديان الآخرين ومذاهبهم الدينية واحترامها، سواء داخل المجتمع أو خارجه. ويعني أيضا قبول الآراء والاجتهادات داخل الدين الواحد التي تختلف مع آراء المرء وقناعاته، طالما أنها لا تدعو إلى عنف ولا تجور على حقوق الإنسان. والتسامح مع التعددية الدينية يعني قبول التعبير عن الخصوصيات الدينية للآخرين والتحلي بروح إيجابية إزاء تعدد الأديان والمذاهب والآراء الدينية.

وهناك ثانيا التسامح الثقافي الذي يعني الإقرار بالتنوع الإنساني، ويشير إلى احترام الآخر المختلف ثقافيا والإقرار بإمكانية التعايش في إطار التباين الثقافي، وألا يكون الاختلاف في الثقافات مبررا للكراهية والصراع. والثقافة بحسب التعريف السابق لليونسكو تشمل العرق والإثنية واللغة ومظاهر الحياة والمظهر المادي وأنماط الملابس والمأكل التي تميز الأمم والشعوب الأخرى: "الثقافات". إنه تسامح أممي أو شعوبي، لأنه تسامح مع وجود الأمم والشعوب الأخرى وتمايزها. يتطلب هذا التسامح الاعتراف بالآخر الثقافي والتواصل والانفتاح والأخوة الإنسانية وقبول التنوع الثقافي وتقديره والإقرار بمبدأ التعايش في إطار التباين الثقافي.

ثالثاً، هناك التسامح الاجتماعي الذي يعني قبول المختلف اجتماعياً داخل الثقافة الواحدة، من قبيل أنماط الحياة المختلفة والعادات والتقاليد المختلفة وأنماط الملابس والمظهر الشخصي على اختلافها والشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة، وبناء علاقات تقوم على التعاون والمحبة والتعاطف وضبط النفس مع الآخرين داخل المجتمع، والتحلي بموقف إيجابي داعم يقوم على المساواة مع الجماعات المغبونة كالمرأة والمرضى وذوي الاحتياجات.

وهناك رابعاً التسامح الفكري الذي يعني قبول الفكر المختلف وتقديره واحترام الرأي المختلف، وينفي التعصب للأفكار والآراء الشخصية، ويقوم على تعددية المواقف الفلسفية والفكرية، ويقر تنوع الآراء والقناعات والأفعال، والنظريات والأفكار العلمية المخالفة لقناعات المرء. يتطلب التسامح الفكري الانفتاح العقلي، وتحرر العقل والوعي والثقافة من القوالب الفكرية الجامدة، والقدرة على التعامل مع كل الأفكار والآراء، وعدم التحجر ضد التفكير، وإتاحة الفرصة كاملة للآخرين لعرض أفكارهم، والأهم من الجميع الموضوعية والتجرد والأمانة والنزاهة والإقرار بنسبية المعرفة والمسئولية الفكرية للفرد.

وهناك أخيراً التسامح السياسي الذي يعني قبول الاختلاف السياسي كحقيقية اجتماعية والتعددية السياسية كإطار لتنظيم الاختلاف السياسي. يتطلب التسامح السياسي نبذ الاستقطاب والعنف لتسوية الاختلافات السياسية، والإقرار بحق الجميع في العمل السياسي العلني، والإقرار بالتعددية الحزبية، والإقرار بالحقوق والحريات الإنسانية لكل الأطياف السياسية في المجتمع، ومن ضمنها حقوق التعبير والتنظيم والعمل العام والسعي إلى السلطة، وإدراك أن الصراعات الدينية والطائفية ليست في حقيقتها إلا نزاعات يمكن تأطيرها سياسياً ضمن مؤسسات وكيانات سياسية مدنية تمثل مصالح أتباعها.

التربية والتسامح:

إن التربية على التسامح، بما هي إعداد للحياة في المجتمع وصقل للشخصية، قديمة قدم المجتمع الإنساني والفكر التربوي. ففي كتابه "الأخلاق النيقوماخية" Nicomachean Ethics الذي أهداه لابنه نيقوماخس، أكد أرسطو على ضرورة غرس الفضيلة العقلية والأخلاقية في الناشئة وتنمية العادات الجيدة، من خلال عملية أسماها "التعويد" habituation، بمعنى أن الفضائل يجب أن تمارس باستمرار، وفي ذلك يقول أرسطو "إننا نصبح عادلين من خلال إتقان الأفعال العادلة، ونصبح معتدلين من خلال إتقان الأفعال المعتدلة، ونصبح شجعاناً من خلال إتقان الأفعال الشجاعة" (Nesfield, 2016: 5).

تقدم المجتمعات التعليم لخدمة أغراض بناء اجتماعياً، سواء لبلوغ أهداف بعينها أو للتغلب على مشكلات بذاتها. في باب الأهداف تأتي عمليات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للفرد للإسهام في رقي المجتمع، وفي باب المشكلات تأتي التربية البيئية للتغلب على التهديدات

التي تتعرض لها البيئات الطبيعية. وبالمثل، تتوخى التربية على التسامح هدف بناء مواطنين قادرين على مجابهة الحياة في مجتمع عالمي ووطني حافل بالتنوع، وتتجاوب مع مشكلة العنف والتوتر والكراهية الناتجة عن كبح التنوع وغياب التسامح (UNESCO, 1994: 11).

إن التسامح ثقافة تكتسب أكثر منه طبيعة كامنة، لذلك يتطلب التسامح توفر أرضية اجتماعية وتربوية يكون من العسير بدونها إقناع الناس باعتراف التسامح (نقلا عن: محمد المزين، ٢٠٠٩). ويرى البعض أن المدارس يمكن أن تكون مصغرة من المجتمع يتفاوض فيها الصغار على التوترات الثقافية التي يرونها في البيئة الأكبر، ويمكن أن تكون بيئة مهمة للتنشئة إما لمواجهة السلوكيات والاتجاهات العنصرية أو تأييدها (Priest, Perry, Ferdinand, 2014).

من هذا المنطلق، أكدت منظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلوم والتربية في إعلانها للتسامح على أن التعليم أنجع الوسائل للقضاء على اللاتسامح، وأول خطوة للتربية على التسامح تتمثل في تعليم الناس الحقوق والحريات التي يتشاركون فيها بهدف تعزيز احترام هذه الحقوق والحريات وحمايتها، وأن هذا التعليم ضرورة ملحة ولذا يلزم اعتماد أساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح، تتناول الأسباب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية لغياب التسامح والجذور الرئيسة للعنف والإقصاء، وينبغي أن تسهم السياسات والبرامج التعليمية في تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد وبين الجماعات الإثنية والاجتماعية والثقافية والدينية واللغوية وبين الأمم والشعوب والثقافات، وأن التعليم يجب أن يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية للخوف من الآخرين وإقصائهم ومساعدة الناشئة في تنمية قدرات استقلال الرأي والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي (UNESCO, 1995: 12).

وفي الخط نفسه الذي يؤكد أهمية المدرسة لتعليم التسامح، أكدت دراسة حول فهم وممارسات التسامح في دول الاتحاد الأوروبي على المبادئ التالية (Maussen & Bader, 2012: 24-25):

١. أن المدارس في المجتمعات الليبرالية تسهم قصديا بطريقة أو بأخرى في تشكيل "المواطنين الجدد"، ما يفرض عليها إكساب الناشئة المهارات اللازمة للعيش في مجتمعات ديمقراطية تعددية.

٢. أن المدارس تتعامل مع أطفال في طور النضج، ما يعني أنها تمارس تأثيرا كبيرا في مجالات الهوية والقيم والأفكار والممارسات الثقافية والدينية والقناعات والاختيارات. ويلعب المعلمون دورا مزدوجا: كموجهين ومرشدين في هذه المجالات، وأيضا في احترام أفكار الطلاب وأولياء الأمور ورغباتهم.

٣. أن تحديات التنوع تكون أقوى حدة وحضورا ويتعذر تجنبها في المدرسة منها في المؤسسات الأخرى، وذلك لأن إلزامية التعليم تفرض على الطلاب أن يتلقوا التعليم مع أطفال مختلفين في الخلفية الثقافية أو الطبقية أو الدينية، ولأن التفاعلات الاجتماعية تكون كثيفة وممتدة في السياق المدرسي، ولأن المدرسة ميدان لأصحاب مصالح مختلفين قد تكون لهم طرق محددة للتعامل مع تحديات التنوع وقضايا التسامح: المعلمين، المديرين، هيئات التعليم، أوليا الأمور، قادة المجتمع المحلي، منظمات المجتمع المدني، المؤسسات الدينية.

٤. أن التعليم فضاء مؤسسي يتميز بتفاوت بين في القوة: بين الأقليات والأغلبية، وبين الأقليات الأهلية والأقليات من المهاجرين، وبين الجماعات الدينية والإثنية التي يرى المجتمع أنها تنتمي للأمة والجماعات التي يراها "دخيلة" على الجماعة القومية، وبين الأطراف المؤسسيين المختلفين، وبين الفاعلين على مستوى المدرسة والجماعة المحلية. يؤثر هذا التفاوت في القوة على نقاشات التسامح والاعتراف لأن العلاقة بين المتسامح والمتسامح معه تستلزم الحساسية لعناصر القوة والسلطة والسيطرة.

وإذا كان المرور بخبرة التعليم في ذاتها يجعل الأفراد أكثر تسامحا وأكثر انخراطا في السياسة وأكثر قابلية لفهم الديمقراطية والحقوق المدنية والمساواة بين النوعين، كما أثبتت دراسة أجريت على عينة متنوعة من ٣٠ دولة (Chzhen, 2013)، فإن انتشار ممارسات واتجاهات اللاتسامح والعنف والنزب والكراهية بين أفراد الثقافات والجماعات المختلفة يوجب أن تتعامل المؤسسة التعليمية على قصد ووعي وتخطيط مع قضية التسامح.

الردود التعليمية على أهداف التربية على التسامح:

قدمت المؤسسة التعليمية استجابات كثيرة مختلفة للتصدي لمهمة تعزيز القيم والفضائل والاتجاهات الضرورية للتسامح، منها على سبيل المثال لا الحصر: التربية على القيم Values Education والتربية الأخلاقية Ethical Education وتربية الشخصية character education والتربية على التعددية الثقافية multicultural education والتربية على التنوع الثقافي intercultural education والتربية على التنوع diversity education والتربية المدنية civic education والتربية على حقوق الإنسان human rights education والتربية على المواطنة citizenship education والتربية على التسامح education for tolerance والتربية على السلام peace education، وقبل الجميع التربية الدينية. فيما يلي نتناول هذه الاستجابات التربوية بالتعريف وذكر أهدافها ونشأتها وتطبيقاتها.

تنشأ هذه التعددية في المصطلحات عن مدى تقبل المجتمع لهذا المفهوم أو ذاك. ففي مجتمع تعددي يأتي فيه الأطفال من أسر وجماعات وثقافات مختلفة، كما هي الحال في الولايات المتحدة على سبيل المثال، يكون فرض مجموعة واحدة من القيم أمرا إشكاليا، ما يجعل المدارس

تأني بنفسها عن الموضوع أو تحول المسألة إلى إنسانية غير محددة (Nesfield, 2016: 7). وفي مجتمع يتمسك بعلمانية صارمة، كما هي الحال في فرنسا، تقف الدولة في طريق وصول الدين والتربية الدينية إلى المدارس والمؤسسات العامة، سواء دين الأغلبية أو أديان الأقليات (Mendus, 2011).

التربية الأخلاقية:

إن التربية الأخلاقية قديمة قدم الإنسان، وبرزت في فكر رواد الفلسفة الأوائل من أمثال أرسطو، كما ورد أنفا. تعني التربية الأخلاقية عند علي أسعد وطفة (٢٠١٠) التربية التي تتوخى غرس القيم التي يتوافق عليها المجتمع في شخصية الطفل، إذ يتعلم الطفل في المدرسة أنماطا ثقافية جديدة تساعد على التكيف مع الغرياء والتضحية والإيثار والاعتماد على الذات والخروج من دائرة الذاتية وتجاوز النزعة الأنانية الفردية والاندماج والتفاعل مع الآخرين (ص ٢٤٠)، وذلك من خلال العمل على الأهداف: (١) بناء روح النظام واحترام السلطة، (٢) بث الالتزام الاجتماعي والارتباط الاجتماعي، (٣) تكوين الذكاء الأخلاقي (ص ٢٤٢-٢٤٥).

إن القيم هي مجال التربية الأخلاقية. يعرف عبدالله الخياري القيم بأنها "أحكام نصدرها لاستحسان أو استهجان موضوع أو فكرة أو موقف ما، وذلك في ضوء تقديرنا لتلك القضية. فهي مجموعة من المعايير التي نحتكم إليها لتعيين ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف يتميز بوجود بدائل واختيارات متعددة". أما مرجعية القيم، فمنها ما هو ديني وفلسفي واجتماعي وسياسي واقتصادي. وتصنف القيم إلى: (١) القيم المعيارية النسبية التي تحيل إلى المنفعة التي ترتبط بدورها بالحاجة والوفرة الاقتصادية، (٢) القيم المعيارية المطلقة التي تستقل عن كل منفعة وتحول إلى قيمة في ذاتها وتصبح معيارا لما هو أخلاقي مثالي morals كالحق والخير والجمال، (٣) القيم المعيارية الاجتماعية التي تخص مجتمعا دون غيره، أي منظومة القيم التي تستمد منها الجماعة التوجيه في حياتها العملية واختياراتها الفكرية وتعود إليها كمرجعية فلسفية وأخلاقية وثقافية وسياسية واجتماعية واقتصادية: ethics. وعليه يذهب عبدالله الخياري إلى أن كل مجتمع له أخلاقية ethics وليس له أخلاقا morals لأن الأخلاق تبقى فردية التمثل، بينما الأخلاقية لها بعد اجتماعي (عبدالله الخياري، ٢٠١٥: ٤٧-٤٨).

وفيما يتعلق بالتسامح واحترام الآخر واحترام الاختلاف تحديدا، فإن القيم كثيرة وغير محصورة، منها بحسب إحدى الدراسات: الحرية والمساواة والعدالة والحوار والديمقراطية والاستقلال والاحترام المتبادل وعدم التعصب وقبول الاختلاف والتعاون واحترام الآخرين والعمل الطوعي والمساواة والإيمان بالتعددية واحترام كرامة الإنسان واحترام الرأي الآخر واحترام النظام وغيرها (صلاح صوباني، ٢٠١٢: ٣٣-٣٤).

تربية الشخصية:

ردا على نسبية القيم وتعددتها واختلافها من مجتمع لآخر وتجنبنا لمصطلحي القيم والأخلاق، تتبنى بعض النظم التعليمية، من أهمها الولايات المتحدة، ضربا من التربية يعرف باسم تربية الشخصية Character Education تعرف بأنها الجهد المقصود لتنمية القيم الأخلاقية والأدائية التي تحظى بقبول عام في كل الثقافات. وتربية الشخصية حركة قومية لبناء مدارس تتعهد ناشئة أخلاقيين ومسؤولين ومعتنين من خلال نمذجة وتدريب سمات الشخصية الجيدة عبر التأكيد على القيم العمومية التي نشترك فيها جميعا (Public Schools of North Carolina & State Board of Education, 2006: 2).

والتربية التهذيبية أو تربية الطباع (وهي الترجمة التي اعتمدها علي أسعد وطفة لمصطلح character education) هي نسق من الجهود التي تهدف إلى بناء الشخصية على أساس من القيم والفضائل الأخلاقية الضرورية للفرد والمجتمع، وتتبنى القيم الأخلاقية الكونية العليا التي تبني في الإنسان القدرة على تحديد المسالك الأخلاقية، من حيث هي خير أم شريرة، وتدفعهم لفعل الخير. والقيم هنا تعرف بمسالك الخير وتفيد الفرد للسير في دروبه، وتحث على معرفة القيم والعمل بها، وتركز على قيم الشرف والحق والخير والعدالة والحقيقة (علي أسعد وطفة، ٢٠١١: ٩٧-٩٨).

تستهدف تربية الشخصية تزويد الطالب بالأدوات العقلية للاختيار الحكيم المستقل في إطار مجتمع ديمقراطي، فهي ليست فكرة دينية ولا فكرة أبوية تفرض على الطلاب وأولياء الأمور على خلاف رغبتهم. وتستند تربية الشخصية للنموذج الأرسطي الجديد للنمو الأخلاقي الذي يبرز أهمية التربية الأسرية المبكرة، ولا يستبعد تعديل السمات الأخلاقية السلبية التي تشكلت في الطفولة المبكرة، ويذهب إلى أن التربية تأخذ بيد المتعلمين عبر مسار الفضيلة المعتادة habituated virtue التي تتطور إلى فضيلة مبتغاة باستقلالية وترو، وبالتالي تقدم للمتعلمين دافعية داخلية للفعل الفاضل (The Jubilee Centre for character & virtues, 2014; 2).

التربية على التعددية الثقافية:

يعرف بانكس Banks التربية على التعددية الثقافية multicultural education بأنها موقف فلسفي وحركة ترى أن التنوع الإثني والعنقي والثقافي والنوعي في المجتمع التعددي يجب أن ينعكس في كل أبنية المؤسسات التعليمية، كالموظفين والمعايير والعادات والقيم والمنهج وجماعة الطلاب. وتعرفها أنا كريستينا عبدالله بأنها تعليم المعارف والاتجاهات والمهارات الملائمة المتعلقة باحترام وتقدير الثقافات المختلفة والاختلافات الأخرى التي تتضمن العرق والإثنية والدين وغيرها. تتوخى هذه التربية الأهداف الخمسة التالية: (١) تعهد قوة التنوع الثقافي وقيمه، (٢) التأكيد على حقوق الإنسان واحترام المختلفين عن المرء، (٣) قبول خيارات الحياة البديلة لدى

الآخرين، (٤) تعهد العدالة الاجتماعية والمساواة بين البشر، (٥) التأكيد على التوزيع المتساوي للقوة والدخل بين الجماعات (Abdullah, A. C., 2009: 160).

فالهدف الرئيس للتربية على التعددية الثقافية هو "أن تساعد الطلاب في تنمية المعارف والاتجاهات والمهارات المطلوبة للعيش في الثقافات المصغرة في مجتمعهم وفي المجتمع العالمي"، وذلك من خلال بناء العلاقات وتعزيز التفاهم ودعم مفهوم الذات وتنمية مناخات متعددة الثقافات في المدارس، وبمساعدة منهج يشجع الوعي بالتعددية الثقافية والثقافات المتعددة (Alismail, H. A., 2016: 141).

التربية المدنية والمواطنة:

على الرغم من أن هناك من يميزون بين التربية المدنية civic education والتربية المواطنة citizenship education، فإن البحث الحالي يماهي بينهما، ولو لغرض الاختصار وحسب. تعرف التربية المدنية بأنها "الإعداد للمواطنة الواعية والفعالة والمسئولة بمستوياتها المحلية والقومية والعالمية، في إطار من حقوق ومسؤوليات المواطنة الديمقراطية، وبما يدعم الديمقراطية الدستورية والمشاركة السياسية والمسؤولية الاجتماعية والانخراط المجتمعي والنزوع الطوعي والانفتاح على الثقافات والإسهام في الحضارة الإنسانية، وما يستلزمه ذلك الإعداد من اكتساب لمبادئ ومعارف ومفاهيم، وتنمية لقيم وميول واتجاهات، ودعم لمهارات وقدرات وسلوكيات، تصب جميعها في اتجاه تحويل الفرد من حالة المواطنة بالقوة إلى حالة المواطنة بالفعل" (مصطفى قاسم، ٢٠٠٦، ٨٨).

وعلى ذلك فإن التربية المدنية والتربية المواطنة تشتركان مع صيغ تربوية أخرى منها التربية على حقوق الإنسان human rights education في إعداد الطلاب للمواطنة في مجتمع ديمقراطي تعددي يحترم التنوع ويتسامح مع الاختلاف ويحترم الآخر والمختلف.

التربية على التسامح:

إذا كانت الصيغ التربوية السابقة كلها - وغيرها بالتأكيد - تعمل عن قصد على تنمية ثقافة التسامح لدى الطلاب، فإن أهمية موضوع التسامح قد دفعت إلى الوجود صيغة تربوية خاصة به هي التربية على التسامح education for tolerance. تتوخى التربية على التسامح هدف بناء مواطنين قادرين على مجابهة الحياة في مجتمع عالمي ووطني حافل بالتنوع، وتتجاوب مع مشكلة العنف والتوتر والكراهية الناتجة عن كبح التنوع وغياب التسامح (UNESCO, 1994: 11). والتربية على التسامح تربية على القيم، تقوم على عدة مبادئ (Ibd, 23-24):

١. فهم الأديان الأخرى الموجودة في المجتمع.
٢. التعليم المشترك على أساس التساوي وبمناهج واحدة.
٣. خبرة التسوية والتآلف.

٤. التربية المدنية لمجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات.
٥. التربية على حقوق الإنسان والتعددية الثقافية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على:

١. وجهة نظر الطلاب حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي).
٢. وجهة نظر المعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي).
٣. إن كانت هناك فروق دالة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي).

ثانياً: أدوات الدراسة الميدانية

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة من نسختين:

١. "استبانة للتعرف على دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر الطلاب".
 ٢. "استبانة للتعرف على دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر المعلمين".
- والتالية هي خطوات بناء الاستبانتين حتى وصلتا صورتيهما النهائيتين اللتين طبقتا على العينة.
١. بعد قراءة الأدبيات والدراسات السابقة في الموضوع، أعد الباحث الاستبانتين متبعاً قواعد بناء الاستبانات من حيث شكل العبارة وطولها وقواعد كتابتها.
 ٢. بالرجوع للأدبيات في الموضوع (العجمي والعنزي والعجمي، ٢٠١٤؛ المزين، ٢٠٠٩)، استقر الباحث على خمسة أبعاد لثقافة التسامح، وضع فيها ٧٠ عبارة.
 ٣. لتيسير الحصول على المعلومات التي يريد استقائها من عينة الدراسة وطريقة التعامل معها إحصائياً، استخدم الباحث مدرج الإجابة الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).
 ٤. قام الباحث بتحكيم الاستبانتين من عدد من أساتذة التربية بكلية التربية جامعة الملك سعود والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة للتأكد من صدق محتواها. وعملاً

برأي المحكمين، استبعد الباحث العبارات الغامضة والمكررة، فوصل العدد النهائي للعبارات إلى ٥٠ عبارة، يقيس كل عشرة منها أحد أبعاد التسامح.

٥. بعد ذلك تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من ٥٠ طالبا وطالبة و٤٢ معلما ومعلمة بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية، وتم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، وجاءت معاملات الثبات مرتفعة للأبعاد الفردية والكلية لكل من الطلاب والمعلمين كما يبيّن الجدول (١).

الجدول (١)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات العينة الاستطلاعية

أبعاد التسامح	عدد العبارات	المجموعة	
		الطلاب	المعلمون
الثقافي	١٠	٠,٧٦٥	٠,٨٢٤
الفكري	١٠	٠,٦٦١	٠,٧٥١
الاجتماعي	١٠	٠,٧١٤	٠,٧٣٩
الديني	١٠	٠,٧٠٩	٠,٧٧٥
السياسي	١٠	٠,٦٥٨	٠,٦٦٧
الكلية	٥٠	٠,٩٢٥	٠,٩٤٠

٦. حرص الباحث على تضمين الاستبانتين عددا من العبارات السلبية للتأكد من صدق الأداة ومن جدية تعامل العينة معها.

٧. بما يبسر المقارنة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين، اشتملت الاستبانتان على نفس العبارات، إذ تضع استبانة الطلاب العبارات على لسان الطلاب، وتضع استبانة المعلمين العبارات على لسان المعلمين. فمثلا جاء نص العبارة الأولى في استبانة الطلاب: "تشجعني المدرسة على السخرية من أزياء الثقافات والأمم المختلفة مثل البدو والأفارقة والهنود"، في حين جاءت العبارة نفسها في استبانة المعلمين: "تشجع المدرسة الطلاب على السخرية من أزياء الثقافات والأمم المختلفة مثل البدو والأفارقة والهنود"، وهكذا في كل عبارات الاستبانتين.

٨. روعي تقديم عبارات الأبعاد المختلفة والعبارات السلبية والإيجابية عشوائيا، بالترتيب الذي جمعت به في جداول الأبعاد التالية، لكن في الاستبانتين اللتين قدمتا للطلاب والمعلمين فصلت بينها عبارات الأبعاد الأخرى.

٩. يمكن الرجوع للعنوان "أشكال التسامح" في الإطار النظري من أجل تعريف إجرائي لأبعاد التسامح.

ثالثا: مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية ومعلميها. تضم مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية عشر إدارات تعليمية، هي غرب طنطا، شرق طنطا، غرب المحلة الكبرى، شرق المحلة الكبرى، قطور، سمند، السنطة، زفتى، بسيون، كفر الزيات.

طبقت الاستبانتان على طلاب ومعلمي بعض المدارس الثانوية في إدارات غرب طنطا وشرق المحلة وقطور وبسيون وكفر الزيات، بواقع ٤٠٠ استبانة طلاب رجع منها ٣٨٠ استبانة صحيحة، و٣٠٠ استبانة معلمين رجع منها ٢٩٠ استبانة صحيحة، أخضعت للمعالجة الإحصائية.

رابعاً: تطبيق أدوات البحث:

قام الباحث بتطبيق الاستبانتين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

خامساً: المعالجة الإحصائية لاستجابات العينة على الاستبانتين

١. بعد تطبيق الاستبانتين وتفرغ البيانات، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب النسب المئوية والمتوسطات لإجابات الطلاب والمعلمين على العبارات، وحساب قيمة (ت) T-Test لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلاب والمعلمين في أبعاد ثقافة التسامح.

٢. عند احتساب النسب المئوية في جداول أبعاد ثقافة التسامح، تم جمع فئتي الإجابة "أوافق بشدة" و"أوافق" في العمود "موافق"، وجمع فئتي الإجابة "أرفض بشدة" و"أرفض" في العمود "رافض"، ونقلت فئة "محايد" كما هي.

٣. تم تصحيح العبارات ذات الصياغة السلبية عكسيا بإعطائها الدرجات: أرفض بشدة = ٥، أرفض = ٤، محايد = ٣، أوافق = ٢، أوافق بشدة = ١.

٤. استخدم الباحث نظام أكسفورد لإعطاء الدرجات (Oxford scoring system, 2001)، وفيه تكون العبارة في المستوى المرتفع إذا كان متوسطها الحسابي ٣,٥ أو أكبر، وتكون في المستوى المتوسط إذا كان متوسطها الحسابي بين ٢,٥ و ٣,٤، وتكون في المستوى المنخفض إذا كان متوسطها الحسابي ٢,٤ أو أقل (من أقصى درجة للمتوسط الحسابي ٥).

نتائج الدراسة الميدانية:

أولاً: ثبات عينة الدراسة

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ). تراوحت القيم للأبعاد الخمسة لدى الطلاب من ٠,٨٣٢ (البعد الثقافي) إلى ٠,٧٠١ (البعد الديني)، ولدى المعلمين من ٠,٨٠٠ (البعد الثقافي) إلى ٠,٦٥٠ (البعد السياسي)، وبلغ معامل الثبات الكلي للطلاب ٠,٩٤٥ وللمعلمين ٠,٩٣٧، وكلها قيم دالة، ما يعني أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الجدول (٢)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات عينة الدراسة

أبعاد التسامح	المجموعة	
	الطلاب	المعلمون
الثقافي	٠,٨٣٢	٠,٨٠٠
الفكري	٠,٧٦٨	٠,٧٦٠
الاجتماعي	٠,٧٥٩	٠,٧٥٣
الديني	٠,٧٠١	٠,٧٤٦
السياسي	٠,٧٨٥	٠,٦٥٠
الكلي	٠,٩٤٥	٠,٩٣٧

ثانيا: دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح من وجهة نظر الطلاب والمعلمين

بغرض تقليل عدد الجداول وعدم تكرار العبارات وسهولة المقارنة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح، جمع الباحث إجابات الطلاب والمعلمين التي تجيب عن السؤالين الأولين من أسئلة الدراسة معا وعرضها وفقا لأبعاد التسامح على النحو التالي.

(١) البعد الثقافي للتسامح:

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الثقافي للتسامح.

الجدول (٣)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الثقافي للتسامح

(مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي)

م	المدرسة ...	المجموعة	موافق %	رافض %	محايد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تشجع الطلاب على السخرية من أزياء الثقافات والأمم المختلفة مثل البدو والأفارقة والهنود.	الطلاب	٢٢,٨	٦٥,٨	١١,٤	٣,٦٦	١,٣٩	٤
		المعلمون	٨	٧٨,٧	١٣,٣	٤,١٩	١,٠٧	٢

٢	تحبب الطلاب في التنوع الثقافي وتبرز قيمته للفرد والمجتمع.	الطلاب	٦٥,٨	١٩	١٥,٢	٣,٦٣	١,١٦	٥
		المعلمون	٧٧,٣	١٤,٧	٨,٠	٤,٠١	١,١١	٦
٣	تساعد الطلاب في التواصل مع أبناء الأمم الأخرى.	الطلاب	٥٤,٥	٣٣	١٢,٧	٣,٣٣	١,٣٧	١٠
		المعلمون	٧٣,٣	٦,٦	٢٠	٣,٩٥	٠,٩١	٧
٤	تعرف الطلاب بالثقافات المختلفة في بلدكم مثل البدو والنوبيين والريف والحضر.	الطلاب	٥٩,٥	٢١,٥	١٩	٣,٤٩	١,٢٧	٩
		المعلمون	٩٠,٧	٤,٠	٥,٣	٤,٢٨	٠,٨٠	١
٥	تعلم الطلاب أن اختلاف الثقافات واللغات والعادات ليس مدعاة للتنافر والكراهية.	الطلاب	٦٨,٣	١٦,٥	١٥,٢	٣,٧٣	١,٢٠	٢
		المعلمون	٧٧,٤	١٢	١٠,٧	٣,٩١	١,٠٨	٨
٦	تشجع الطلاب على ازدياد الأمم المختلفة في اللون كالسود أو ملامح الوجه كالصينيين.	الطلاب	١٧,٨	٥٥,٧	٢٦,٦	٣,٥٦	١,٢٣	٧
		المعلمون	١٤,٦	٧٧,٣	٨,٠	٤,٠٤	١,٢٠	٤
٧	تتمى لدى الطلاب قيمة التعايش مع الثقافات الأخرى.	الطلاب	٦٩,٦	٢١,٦	٨,٩	٣,٧٦	١,٣١	١
		المعلمون	٨٨	٥,٣	٦,٦	٤,١٦	٠,٨٥	٣
٨	تنقل للطلاب صورة نمطية سلبية عن الشعوب الأخرى.	الطلاب	١٧,٧	٦٢	٢٠,٣	٣,٦٨	١,٢٤	٣
		المعلمون	٨,٠	٨٤,٠	٨,٠	٤,٠٣	٠,٩١	٥
٩	تتمى لدى الطلاب قيمة الانفتاح على الثقافات الأخرى والتعلم منها.	الطلاب	٦٤,٥	١٩	١٦,٥	٣,٦٥	١,٢٤	٦
		المعلمون	٦٦,٦	١٧,٣	١٦,٦	٣,٦٣	١,١٦	٩
١٠	تعلم الطلاب قبول الاختلافات بين الثقافات في المظهر مثل الملابس.	الطلاب	٤٨,١	٢٦,٦	٢٥,٣	٣,٣٢	١,٢٣	٨
		المعلمون	٦٣,٠	٢١,٣	١٤,٧	٣,٥٢	١,٠٦	١٠
	الكلية	الطلاب				٣,٥٨	٠,١٦	
		المعلمون				٣,٩٧	٠,٢٤	

يبين الجدول (٣) أن دور المدرسة في إكساب طلابها البعد الثقافي للتسامح جاء في المستوى المرتفع من وجهة نظر الطلاب والمعلمين كليهما (٣,٥٨، ٣,٩٧ على التوالي)، ما يعني أنهم راضون عن دورها في هذا الجانب. يكشف هذا الجدول ملحا عاما على إجابات الطلاب والمعلمين على الاستبانة ككل، وهو أن المعلمين أكثر رضا من الطلاب عن دور المدرسة، وأن الطلاب - بلغة أخرى - أكثر مثالية وأعلى طموحا في رؤيتهم لدور المدرسة في إكسابهم التسامح الثقافي.

جاء دور المدرسة في تنمية قيمة التعايش مع الثقافات الأخرى في المرتبة الأولى لدى الطلاب والثالثة لدى المعلمين. ومما يكشف عن تفاوت كبير في آراء الطلاب والمعلمين أن دور

المدرسة في تعليم الطلاب أن اختلاف الثقافات واللغات والعادات ليس مدعاة للتأخر جاء في المرتبة الثانية لدى الطلاب والثامنة لدى المعلمين، وجاء دورها في تعريف الطلاب بالثقافات المختلفة في بلدهم في المرتبة الأولى لدى المعلمين وما قبل الأخيرة لدى الطلاب. وثمة تقارب بين الطلاب والمعلمين في المراتب الأخيرة، إذ جاء تعليم الطلاب قبول الاختلافات بين الثقافات في المظهر في المرتبة الثامنة لدى الطلاب والأخيرة لدى المعلمين، ودورها في مساعدة الطلاب في التواصل مع أبناء الأمم الأخرى في المرتبة الأخيرة لدى الطلاب والسابعة لدى المعلمين.

(٢) البعد الفكري للتسامح:

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الفكري للتسامح.

الجدول (٤)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الفكري للتسامح (مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي)

م	المدرسة ...	المجموعة	موافق %	رافض %	محايد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تتيح للطلاب الفرصة لعرض أفكارهم والاستماع لأفكار الآخرين.	الطلاب	٦٣,٣	١٢,٧	٢٤,١	٣,٧٧	١,١٠	٢
		المعلمون	٩٠,٧	١,٣	٨,٠	٤,٣٣	٠,٦٨	١
٢	تعود الطلاب على الاستماع للفكر المخالف ومناقشته.	الطلاب	٥٤,٤	٢٠,٢	٢٥,٣	٣,٣٥	١,٠٣	٧
		المعلمون	٨٤	٦,٦	٩,٣	٤,١٠	٠,٨٧	٣
٣	ترسخ لدى الطلاب قيم النزاهة والتجرد والموضوعية في مناقشة الأفكار.	الطلاب	٥٤,٤	٢٠,٣	٢٥,٣	٣,٣٥	١,٣٤	٨
		المعلمون	٨٠	٥,٣	١٤,٧	٤,٠٠	٠,٧٩	٤
٤	تعلم الطلاب أن الأفكار المقدمة في المناهج ليست حقائق مطلقة وأنها قابلة للنقاش.	الطلاب	٤٤,٣	٢٩,٢	٢٦,٦	٣,٢٢	١,١٩	٩
		المعلمون	٦١,٣	٢٩,٤	٩,٣	٣,٢٩	١,١٨	٩
٥	توفر للطلاب مناخا يرسخ قيمة قبول الاختلاف في الفكر.	الطلاب	٦٢,١	٢٢,٨	١٥,٢	٣,٦١	١,١٤	٥
		المعلمون	٧٨,٧	٥,٣	١٦,٠	٣,٩٣	٠,٧٦	٦
٦	تعود الطلاب على قبول التعددية الفكرية.	الطلاب	٦٣,٣	١٧,٧	١٩	٣,٦٠	١,١٦	٦
		المعلمون	٦٨,٠	١٠,٧	٢١,٣	٣,٦٨	٠,٨١	٨
٧	تعلم الطلاب عمليا كيف يعرضون أفكارهم ويستمعون لأفكار الآخرين.	الطلاب	٦٥,٨	١٩	١٥,٢	٣,٦٨	١,٢٦	٤
		المعلمون	٨١,٣	١٣,٤	٥,٣	٣,٩٩	١,٠٣	٥
٨	تعود الطلاب على احترام	الطلاب	٦٨,٤	١٥,٢	١٦,٥	٣,٧٨	١,١٤	١

	حرية التعبير.	المعلمون	٨٦,٧	٩,٣	٤,٠	٤,١٥	٠,٩٣	٢
٩	تتمى لدى الطلاب الانفتاح العقلي على مختلف الأفكار.	الطلاب	٦٩,٧	١٩	١١,٤	٣,٧٠	١,١٤	٣
		المعلمون	٦١,٣	١٢,٠	٢٦,٧	٣,٧٣	٠,٩٦	٧
١٠	تعلم الطلاب أن الحقيقة مطلقة ولا جدال فيها.	الطلاب	٤٩,٤	٣٢,٩	١٧,٧	٢,٧٥	١,٢٩	١٠
		المعلمون	٥٨,٧	٢٩,٣	١٢,٠	٢,٥٦	١,٢٨	١٠
	الكل	الطلاب				٣,٤٨	٠,٣٢	
		المعلمون				٣,٧٨	٠,٥٢	

يبين الجدول (٤) أن دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح الفكري جاء في المستوى المتوسط من وجهة نظر الطلاب (٣,٤٨) وفي المستوى المرتفع من وجهة نظر المعلمين (٣,٧٨).

تكشف إجابات الطلاب والمعلمين عن تقارب في وجهتي نظرهما. جاء تعليم الطلاب أن الحقيقة ليست مطلقة ولا جدال (بالصياغة الإيجابية في العبارة ٤ وبالصياغة السلبية في العبارة ١٠) في المرتبتين الأخيرتين على التوالي لدى كل من الطلاب والمعلمين، ما يكشف عن اتفاقهم على عدم الرضا عن دور المدرسة والمناهج في تعليم الطلاب نسبية الحقيقة وقابليتها للنقاش والدحض. وجاء تعويد الطلاب على احترام حرية التعبير في المرتبة الأولى عند الطلاب والثانية عند المعلمين، وإتاحة الفرصة للطلاب لعرض أفكارهم والاستماع لأفكار الآخرين في المرتبة الثانية عند الطلاب والأولى عند المعلمين.

(٣) البعد الاجتماعي للتسامح:

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الاجتماعي للتسامح.

الجدول (٥)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الاجتماعي للتسامح (مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي)

م	المدرسة ...	المجموعة	موافق %	رافض %	محايد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تعود الطلاب على التقليل من شأن المرأة مقارنة بالرجل.	الطلاب	١٧,٧	٥٥,٦	٢٦,٦	٣,٦١	١,١٧	٦
		المعلمون	٢١,٣	٧٤,٦	٤,٠	٣,٩٥	١,٢٥	٦
٢	ترسخ لدى الطلاب التحيز ضد حاملي الأمراض المعدية.	الطلاب	٢٢,٨	٥١,٩	٢٥,٣	٣,٤١	١,١٥	٨
		المعلمون	٢٦,٧	٦٥,٣	٨,٠	٣,٥٢	١,١٤	٩
٣	تشجع الطلاب على ازدياد شرائح اجتماعية مثل الفقراء وسكان العشوائيات.	الطلاب	٣١,٧	٥٣,٢	١٥,٢	٣,٤١	١,٤٨	٩
		المعلمون	٣٠,٦	٦٦,٦	٢,٧	٣,٦٨	١,٤٣	٨
٤	تعلم الطلاب التعاطف مع الآخرين وأن يضعوا أنفسهم في	الطلاب	٦٩,٦	١٦,٥	١٣,٩	٣,٩١	١,٢٢	١
		المعلمون	٨٦,٧	٩,٣	٤,٠	٤,٢٨	٠,٩٧	٢

							مكان الآخرين.	
٥	٧	١,٢٠	٣,٤٢	٣٠,٤	٢٠,٣	٤٩,٣	الطلاب	تتمي لدى الطلاب الثقة في الآخرين كقاعدة.
	١٠	١,٢٧	٣,٢٥	١٧,٣	٣٠,٧	٥٢,٠	المعلمون	
٦	٤	١,٢٢	٣,٦٦	١٢,٧	٢٠,٣	٦٦,١	الطلاب	تعلم الطلاب كيف يقيمون علاقات إيجابية مع الآخرين.
	٥	٠,٨٩	٤,٠٩	٦,٧	٩,٣	٨٤,٠	المعلمون	
٧	١٠	١,٠٨	٣,٣٨	٢١,٥	١٥,٢	٦٣,٣	الطلاب	تعلم الطلاب قبول الاختلافات الاجتماعية في المظهر والملبس.
	٧	٠,٩٤	٣,٨٤	١٣,٣	١٣,٣	٧٣,٣	المعلمون	
٨	٢	١,١٧	٣,٨٢	١٧,٧	١٥,٢	٦٧	الطلاب	تعلم الطلاب احترام الآخرين بصرف النظر عن مكانتهم الاجتماعية.
	٣	٠,٨٤	٤,٢٥	٩,٣	٤,٠	٨٦,٧	المعلمون	
٩	٥	١,٢٥	٣,٦٥	١٧,٧	٥٩,٥	٢٢,٨	الطلاب	تعلم الطلاب الاستهزاء بالآخرين المختلفين اجتماعيا والتهوين من شأنهم.
	١	٠,٩٦	٤,٤٨	١,٣	٩٠,٧	٨,٠	المعلمون	
١٠	٣	١,٠٩	٣,٦٨	٢٦,٦	١٢,٧	٦٠,٧	الطلاب	تتمي لدى الطلاب روح التعاون وقيم العمل الجماعي والعمل في فريق.
	٤	٠,٧٥	٤,٢٤	٦,٧	٤,٠	٨٩,٤	المعلمون	
		٠,١٧	٣,٦٢				الطلاب	الكلية
		٠,٣٩	٣,٩٦				المعلمون	

يبين الجدول (٥) أن دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح الاجتماعي جاء في المستوى المرتفع من وجهة نظر الطلاب والمعلمين كليهما (٣,٦٢، ٣,٩٦ على التوالي). جاء دور المدرسة في تعليم الطلاب التعاطف مع الآخرين في المرتبة الأولى لدى الطلاب والثانية لدى المعلمين، ودورها في تعليم الطلاب احترام الآخرين بصرف النظر عن مكانتهم الاجتماعية في المرتبة الثانية لدى الطلاب والثالثة لدى المعلمين. وفي المراتب الأخيرة، جاء دور المدرسة في تعليم الطلاب قبول الاختلافات الاجتماعية في المظهر والملبس في المرتبة العاشرة لدى الطلاب والسابعة لدى المعلمين، ودورها في إثناء الطلاب عن ازدياد شرائح اجتماعية مثل الفقراء وسكان العشوائيات في المرتبة التاسعة لدى الطلاب والثامنة لدى المعلمين. يوحي ذلك بأن الطلاب والمعلمين ربما يعانون من هذه الأشكال من اللاتسامح الاجتماعي ويريدون للمدرسة دورا أكبر فيها.

(٤) البعد الديني للتسامح:

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الديني للتسامح.

الجدول (٦)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد الديني للتسامح

(مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي)

م	المدرسة ...	المجموعة	موافق %	رافض %	محايد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تتبع لدى الطلاب قبول مظاهر الديانات الأخرى في المجتمع.	الطلاب	٥٩,٥	١٧,٧	٢٢,٨	٣,٥١	١,٠١	٦
		المعلمون	٦٥,٣	٢٥,٤	٩,٣	٣,٥٧	١,٢٣	٦
٢	تتبع لدى الطلاب احترام حق أتباع الأديان الأخرى في التعبير عن أديانهم.	الطلاب	٦٧,١	١١,٤	٢١,٥	٣,٧٦	٠,٩٩	١
		المعلمون	٧٢,٠	١٧,٣	١٠,٧	٣,٧٩	١,٠٤	٣
٣	تعرف الطلاب بالأديان الموجودة في مجتمعهم في العالم.	الطلاب	٥٥,٧	٢٠,٢	٢٤,١	٣,٤٢	١,٠٨	٧
		المعلمون	٧٠,٦	١٤,٧	١٤,٧	٣,٦٥	١,١٠	٥
٤	ترسخ لدى الطلاب ازدياد المذاهب الدينية الأخرى وأتباعها مثل الشيعة.	الطلاب	٣٠,٤	٤٠,٦	٢٩,١	٣,١٥	١,٢٤	٩
		المعلمون	٢٢,٦	٦٢,٦	١٤,٧	٣,٤٨	١,٣٠	٧
٥	تتبع لدى الطلاب ازدياد الأديان الأخرى وأتباعها.	الطلاب	١٧,٧	٦٠,٧	٢١,٥	٣,٥٧	١,١٦	٥
		المعلمون	١٢,٠	٧٨,٧	٩,٣	٤,٠٠	١,٠٠	١
٦	تعلم الطلاب أن الاضطهاد الديني واحد سواء مورس بحق المسلمين خارج مصر أو المسيحيين في مصر.	الطلاب	٢٧,٨	٤٣	٢٩,١	٢,٦٦	١,٢٥	١٠
		المعلمون	٥٤,٧	٢٨,٠	١٧,٣	٣,٤٤	١,٣٥	٨
٧	تتبع لدى الطلاب احترام حق أتباع الديانات الأخرى في ممارسة شعائرتهم.	الطلاب	٦٩,٤	١٦,٤	١٣,٩	٣,٦٥	١,٢٢	٣
		المعلمون	٧٣,٣	١٢,٠	١٤,٧	٣,٨٠	٠,٩٧	٢
٨	تعود الطلاب على إقامة علاقات مع أتباع الديانات الأخرى في المجتمع.	الطلاب	٥٠,٧	١٩	٣٠,٤	٣,٣٩	١,٠٤	٨
		المعلمون	٥٤,٧	٢١,٤	٢٤,٠	٣,٣٥	١,١٦	١٠
٩	تعود الطلاب على التفكير والتحدث بطريقة إيجابية عن الديانات الأخرى وأتباعها.	الطلاب	٦٥,٨	١٦,٥	١٧,٧	٣,٧٠	١,١٢	٢
		المعلمون	٤٩,٣	٢٠,٠	٣٠,٧	٣,٣٧	٠,٩٤	٩
١٠	تتقل للطلاب نماذج إيجابية للتعايش بين الأديان.	الطلاب	٦١	١٣,٩	٢٤,١	٣,٦٣	١,٠٣	٤
		المعلمون	٦١,٣	٥,٣	٣٣,٣	٣,٦٨	٠,٧٦	٤
	الكلية	الطلاب				٣,٤٤	٠,٣٣	
		المعلمون				٣,٦١	٠,٢١	

يوضح الجدول (٦) أن دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح الديني جاء في المستوى المتوسط من وجهة نظر الطلاب (٣,٤٤) وفي المستوى المرتفع من وجهة نظر المعلمين (٣,٦١).

جاء دور المدرسة في تنمية احترام حق أتباع الأديان الأخرى في التعبير عن أديانهم في المرتبة الأولى عند الطلاب والثالثة عند المعلمين، ودورها في تنمية احترام حق أتباع الديانات الأخرى في ممارسة شعائهم في المرتبة الثالثة عند الطلاب والثانية عند المعلمين. وثمة فارق كبير في ترتيب العبارة "تعود الطلاب على التفكير والتحدث بطريقة إيجابية عن الديانات الأخرى وأتباعها" التي جاءت في المرتبة الثانية عند الطلاب والتاسعة عند المعلمين، ما يعني أن الطلاب أكثر رضا عن هذا الدور للمدرسة. وفي المراتب الأخيرة، جاء دور المدرسة في تعليم الطلاب أن الاضطهاد الديني واحد أينما مورس وبحق أي دين أو مذهب في المرتبة الأخيرة عند الطلاب والثامنة عند المعلمين، وجاء دورها في تعزيز الطلاب على إقامة علاقات مع أتباع الديانات الأخرى في المرتبة الثامنة عند الطلاب والأخيرة عند المعلمين. يكشف هذا الترتيب أن جوانب مهمة للتسامح مثل إقامة علاقات مع أتباع الأديان الأخرى ورفض الاضطهاد الديني عموما تحتاج للمزيد من التأكيد في المدرسة الثانوية العامة.

(٥) البعد السياسي للتسامح:

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد السياسي للتسامح.

الجدول (٧)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والمعلمين على عبارات البعد السياسي للتسامح
(مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي)

م	المدرسة ...	المجموعة	موافق %	رافض %	محايد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ترسخ لدى الطلاب أن الشخص المختلف معهم سياسيا لا حقوق له كإنسان.	الطلاب	١٩	٦٤,٥	١٦,٥	٣,٧١	١,١٦	٤
		المعلمون	٦,٧	٨٤,٠	٩,٣	٤,٢٤	١,٠١	١
٢	تعود الطلاب على إقرار الحق في الاختلاف في الموقف السياسي.	الطلاب	٥٠,٧	٢٠,٢	٢٩,١	٣,٤٤	١,١٥	٧
		المعلمون	٧٧,٤	٨,٠	١٤,٧	٤,٠٠	٠,٨٩	٣
٣	تعلم الطلاب أن الاختلاف السياسي ليس مدعاة للعداء أو التناحر أو الكراهية.	الطلاب	٦٥,٩	١٦,٤	١٧,٧	٣,٦٧	١,١٤	٥
		المعلمون	٧٣,٣	١٨,٦	٨,٠	٣,٧٩	١,٢٧	٧
٤	تتمى لدى الطلاب قيمة الاستماع للرأي السياسي المختلف.	الطلاب	٧٤,٧	١٤	١١,٤	٣,٨١	١,٠٨	٢
		المعلمون	٧٦,٠	١٢,٠	١٢,٠	٣,٨١	٠,٩١	٦

٥	تعلم الطلاب أن الاختلاف السياسي يقود للتناحر والخراب.	الطلاب	٢٢,٨	٥٣,٢	٢٤,١	٣,٣٤	١,١٤	٩
		المعلمون	٢٠,٠	٥٧,٤	٢٢,٧	٣,٥٢	١,٠٩	٩
٦	تعلم الطلاب أن نقد الفكرة ليس إهانة لصاحبها.	الطلاب	٦٧,١	١٣,٩	١٩	٣,٨٤	١,٢٢	١
		المعلمون	٨٠,٠	٦,٧	١٣,٣	٣,٩٩	٠,٨١	٤
٧	تعود الطلاب على مقارعة الفكرة بالفكرة في مجال السياسة.	الطلاب	٥٧	١٧,٧	٢٥,٣	٣,٤٢	١,٠٢	٨
		المعلمون	٤٩,٣	٢٢,٧	٢٨,٠	٣,٣٢	٠,٩٧	١٠
٨	تعلم الطلاب الموضوعية والنزاهة في مناقشة الآراء السياسية المختلفة.	الطلاب	٦٨,٣	١٥,٢	١٦,٥	٣,٧٥	١,٠٨	٣
		المعلمون	٨٠,٠	٥,٤	١٤,٧	٤,٠٨	٠,٩٣	٢
٩	تتمى لدى الطلاب احترام حرية التعبير عن الرأي السياسي.	الطلاب	٥٩,٥	١٩	٢١,٥	٣,٥٣	١,٢٦	٦
		المعلمون	٨١,٣	١٠,٦	٨,٠	٣,٩٧	٠,٩٣	٥
١٠	تعلم الطلاب أن الاختلاف السياسي من سمات المجتمعات الممزقة.	الطلاب	٢٤	٤٩,٤	٢٦,٦	٢,٦٨	١,٢٠	١٠
		المعلمون	٢٢,٧	٦٨,٠	٩,٣	٣,٦٥	١,١٦	٨
	الكلية	الطلاب				٣,٥٢	٠,٣٤	
		المعلمون				٣,٨٤	٠,٢٨	

يوضح الجدول (٧) أن دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح السياسي جاء في المستوى المرتفع من وجهة نظر الطلاب والمعلمين كليهما (٣,٥٢، ٣,٨٤ على التوالي). جاء دور المدرسة في تعليم الطلاب أن نقد الفكرة ليس إهانة لصاحبها في المرتبة الأولى لدى الطلاب والرابعة لدى المعلمين، ودورها في ترسيخ أن الشخص المختلف معهم سياسيا له حقوق له كإنسان في المرتبة الرابعة عند الطلاب والأولى عند المعلمين. وفي المراتب الأخيرة، جاء دور المدرسة في تعليم الطلاب أن الاختلاف السياسي ليس دليلا على تمزق المجتمعات في المرتبة الأخيرة عند الطلاب والثامنة عند المعلمين، ودورها في تعويد الطلاب على مقارعة الفكرة بالفكرة في المرتبة الثامنة عند الطلاب والأخيرة عند المعلمين.

(٦) ترتيب أبعاد التسامح لدى الطلاب والمعلمين:

يبين الجدول (٨) ترتيب أبعاد ثقافة التسامح لدى كل من الطلاب والمعلمين.

الجدول (٨)

أبعاد ثقافة التسامح لدى كل من الطلاب والمعلمين

(مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي)

أبعاد التسامح	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الثقافي	الطلاب	٣,٥٨	٠,١٦	٢
	المعلمون	٣,٩٧	٠,٢٤	١

الفكري	الطلاب	٣,٤٨	٠,٣٢	٤
	المعلمون	٣,٧٨	٠,٥٢	٤
الاجتماعي	الطلاب	٣,٦٢	٠,١٧	١
	المعلمون	٣,٩٦	٠,٣٩	٢
الديني	الطلاب	٣,٤٤	٠,٣٣	٥
	المعلمون	٣,٦١	٠,٢١	٥
السياسي	الطلاب	٣,٥٢	٠,٣٤	٣
	المعلمون	٣,٨٤	٠,٢٨	٣
الكلي	الطلاب	٣,٥٣	٠,٢٧	٣
	المعلمون	٣,٨٣	٠,٣٦	٣

يبين الجدول (٨) أن المتوسط الكلي لوجهة نظر الطلاب والمعلمين في الاستبانة ككل جاء في المستوى المرتفع (٣,٥٣، ٣,٨٣ على التوالي). ومن اللافت للنظر في هذا الجدول أن دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح الديني جاء في المرتبة الأخيرة لدى كل من الطلاب والمعلمين، يسبقه التسامح الفكري لدى كليهما، ويسبقهما التسامح السياسي. وافترق الطلاب والمعلمون في المرتبتين الأولى والثانية اللتين جاءتا التسامح الاجتماعي ثم الثقافي عند الطلاب والتسامح الثقافي ثم الاجتماعي عند الطلاب.

وبالنظر إلى أن مشكلات التسامح الأكثر إلحاحاً في مصر تتعلق بأبعاد التسامح الدينية والفكرية والسياسية، فإن هذه النتيجة تضع على عاتق المدرسة الثانوية العامة مهمة تعزيز هذه الجوانب الملحة للتسامح لدى طلابها.

ثالثاً: الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بما إذا كانت هناك فروق دالة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح بأبعادها الخمسة (الثقافي والفكري والديني والاجتماعي والسياسي)، تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة. يبين الجدول (٩) الفروق بين العينة في الأبعاد الخمسة للتسامح والأداة ككل.

الجدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين استجابات الطلاب والمعلمين

أبعاد التسامح	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الثقافي	الطلاب	٣٨٠	٣,٥٨	٠,١٦	-	٠,٠٠٠
	المعلمون	٢٩٠	٣,٩٧	٠,٢٤		
					٤,٣١٤	

الفكري	الطلاب	٣٨٠	٣,٤٨	٠,٣٢	-	٠,١٤٢
	المعلمون	٢٩٠	٣,٧٨	٠,٥٢	١,٥٣٥	
الاجتماعي	الطلاب	٣٨٠	٣,٦٢	٠,١٧	-	٠,٠٢٢
	المعلمون	٢٩٠	٣,٩٦	٠,٣٩	٢,٥٠١	
الديني	الطلاب	٣٨٠	٣,٤٤	٠,٣٣	-	٠,١٨٣
	المعلمون	٢٩٠	٣,٦١	٠,٢١	١,٣٨٣	
السياسي	الطلاب	٣٨٠	٣,٥٢	٠,٣٤	-	٠,٠٣٤
	المعلمون	٢٩٠	٣,٨٤	٠,٢٨	٢,٢٩٣	
الكلي	الطلاب	٣٨٠	٣,٥٣	٠,٢٧	-	٠,٠٠٠
	المعلمون	٢٩٠	٣,٨٣	٠,٣٦	٤,٧٥٧	

يتضح من الجدول (٩) أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والمعلمين في البعد الثقافي (معلمون: م = ٣,٩٧، انحراف معياري = ٠,٢٤، طلاب: م = ٣,٥٨، انحراف معياري = ٠,١٦) والبعد الاجتماعي (معلمون: م = ٣,٩٦، انحراف معياري = ٠,٣٩، طلاب: م = ٣,٦٢، انحراف معياري = ٠,١٧) والبعد السياسي (معلمون: م = ٣,٨٤، انحراف معياري = ٠,٢٨، طلاب: م = ٣,٥٢، انحراف معياري = ٠,٣٤) وفي الأداة ككل (معلمون: م = ٣,٨٣، انحراف معياري = ٠,٣٦، طلاب: م = ٣,٥٣، انحراف معياري = ٠,٢٧) لصالح المعلمين، وبلغت قيم "ت" لهذه الأبعاد على التوالي -٤,٣١٤، -٢,٥٠١، -٢,٢٩٣، -٤,٧٥٧، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥، ٠,٠٥، ٠,٠١ على التوالي. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في البعدين الفكري والديني.

مؤدى ذلك أن الطلاب والمعلمين سواء في تقديرهم لدور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح في بعدها الديني والفكري، وأن المعلمين أعلى من الطلاب في تقدير دور المدرسة في الأبعاد الثقافية والاجتماعية والسياسية والتسامح كل.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

ثمة ثلاثة ملامح تبرز في نتائج الدراسة الميدانية: أولا جاءت وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح مرتفعة، ثانيا جاءت وجهات نظر المعلمين حول دور المدرسة أعلى من الطلاب، ثالثا جاء دور المدرسة في إكساب طلابها

ثقافة التسامح الديني والفكري في مرتبة متأخرة مقارنة بأبعاد التسامح الأخرى من وجهة نظر الطلاب والمعلمين كليهما.

أولاً، جاءت وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح مرتفعة (٣,٥٣، ٣,٨٣ على التوالي). وهذه الدرجة الكلية لوجهة نظر الطلاب والمعلمين تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المومني والمومني والربضي (٢٠١٣) من أن منهاج التربية الوطنية أسهم بدرجة كبيرة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب جامعة البلقاء، وجاءت أعلى مما توصلت إليه دراسة إيمان عبدالله اعمر (٢٠٠٨) من أن المدارس الثانوية الحكومية أسهمت في تعليم حقوق الإنسان لطلابها بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وأعلى مما توصلت إليه دراسة عطية المالكي (٢٠٠٩) من أن مقرر التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية أسهم في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وأعلى مما توصلت إليه دراسة عطا حسن درويش (٢٠١٠) من أن منهاج التربية المدنية في جامعة الأزهر بغزة وما اشتمل عليه من قيم لم يلعب دوراً فاعلاً في تعزيز التعددية وتقليل حدة الانقسام في المجتمع الفلسطيني (نجاح بنسبة ٣٥% فقط) من وجهة نظر المعلمين، وأعلى مما توصلت إليه دراسة النجار وأبو غالي (٢٠١٧) من أن الدرجة الكلية لوجهة نظر الطلاب والمعلمين حول دور الجامعة في تعزيز قيم التسامح جاءت ٣,٢٢ و ٣,١٨ على التوالي، وأعلى مما توصلت إليه دراسة المزين (٢٠٠٩) من أن وجهة نظر الطلاب حول دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح تراوحت من ضعيف إلى متوسط.

يرجع ذلك بالطبع إلى فعالية دور المدرسة الثانوية العامة المصرية في إكساب طلابها ثقافة التسامح. ولا يمكن استبعاد تأثير وسائط التنشئة الاجتماعية والسياسية غير المدرسية، وعلى رأسها الإعلام الاجتماعي، في إكساب الطلاب والمعلمين قيماً إيجابية نحو التسامح، إذ تأتي مصر، وشبابها تحديداً، في صدارة الدول العربية في استخدام الإعلام الاجتماعي، لا سيما موقع فيسبوك (Arab Social Media Report, 2017).

ثانياً، جاءت وجهات نظر المعلمين حول دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح أعلى من الطلاب، إذ ظهرت فروق إحصائية دالة لصالح المعلمين في أبعاد التسامح الثقافية والاجتماعية والسياسية. ومع أن دراسة النجار وأبو غالي (٢٠١٧) لم تحدد إن كانت هناك فروق دالة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في تقدير دور الجامعة في تعزيز قيم التسامح، فإن المتوسطات التي ذكرها (٣,٢٢، ٣,١٨ للطلاب والمعلمين على التوالي) لا تكشف عن فروق دالة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين.

يمكن إرجاع هذه النتيجة من ناحية المعلمين إلى أنهم يعتبرون أنفسهم جزءا من النظام التعليمي ومن إدارته ومقدميه، ولذلك ينظرون بعين إيجابية إلى دور المدرسة في تعليم التسامح. ويمكن إرجاعها من ناحية الطلاب إلى طموحهم الأعلى ومثالياتهم كشباب في مقتبل العمر بشأن دور المدرسة في تعليم التسامح، بمعنى أن ميل الطلاب للمثالية وارتفاع مستوى طموحهم قد يجعلهم يقللون من دور المدرسة في هذا الجانب.

إذا كان يمكن النظر بعين التفاؤل إلى الملمحين السابقين على نتائج الدراسة الميدانية، فإن الملمح الثالث يثير القلق، وهو أن دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح الديني والفكري جاء في المرتبة الأخيرة وقبل الأخيرة على التوالي بين أبعاد التسامح الخمسة لدى كل من الطلاب والمعلمين. ورغم اختلاف أبعاد التسامح في دراسة المزين (٢٠٠٩) قليلا عنها في الدراسة الحالية، فإن ترتيب أبعاد التسامح فيها من وجهة نظر الطلاب جاء قريبا منه في الدراسة الحالية: التسامح الاجتماعي في المرتبة الأولى، والتسامح الفكري والديني والسياسي في المراتب الثالثة والرابعة والخامسة على التوالي (أفردت هذه الدراسة بعدا للتسامح العلمي، وأفردت الدراسة الحالية بعدا للتسامح الثقافي). ورغم أن دراسة العجمي والعنزي والعجمي (٢٠١٥) قاست مستوى التسامح نفسه وليس وجهات النظر بشأن تعليمه، فإن نتائج الدراسة الحالية تكاد تتفق مع ما توصلت إليه هذه الدراسة التي جاء فيها التسامح الثقافي في المرتبة الأولى يليه التسامح الديني ثم السياسي.

مبعث القلق في هذا الجزء من نتائج الدراسة هو أننا في مصر أحوج للتسامح الديني بسبب التنوع الديني في المجتمع المصري، وللتسامح الفكري لكونه أساسيا لكل أشكال التسامح الأخرى. صحيح أن التسامح الثقافي والاجتماعي اللذين تبادلا المرتبة الأولى والثانية عند الطلاب والمعلمين مهمين للمواطنين في المجتمع وفي العالم المنفتح، لكن التسامح الديني والفكري أكثر أهمية للمواطنين في مصر في هذه الآونة. والشيء نفسه يقال عن التسامح السياسي الذي جاء في المرتبة الثالثة، مع أن الحياة السياسية في مصر أحوج ما تكون إلى هذا النوع من التسامح. وإجمالا، فإن هذا الترتيب لأبعاد التسامح يكشف عن تطلع الطلاب والمعلمين إلى دور أكبر للمدرسة في أبعاد التسامح التي جاءت في المراتب الأخيرة. فليس غريبا بالنظر إلى حالة الاحتقان أو الاحتراب الطائفي في بعض البلاد العربية وحوادث الفتنة الطائفية في مصر، أن تأتي وجهة نظر طلاب المدرسة الثانوية العامة ومعلميها معبرة عن الحاجة لأن تبذل المدرسة المزيد من الجهد لتعليم التسامح الديني. وبالنظر إلى حالة الاستقطاب الفكري والسياسي التي تلت أحداث يناير ٢٠١١، ليس غريبا أيضا أن تعبر وجهة نظر الطلاب والمعلمين عن الحاجة لأن تركز المدرسة الثانوية العامة جهدا أكبر لغرس هذين البعدين من أبعاد التسامح.

توصيات الدراسة:

إن تعليم التسامح والاختلاف والتنوع والتعددية وغرس قيم المواطنة وحقوق الإنسان يجب أن يحتل مكانا بارزا على أجندة التعليم ما قبل الجامعي لما له من دور في صون السلم الأهلي وتحسين نوعية حياة المواطنين. وفي ضوء الدراسة الحالية بشقيها النظري والميداني، يقدم الباحث التوصيات التالية:

١. ثمة حاجة ماسة في كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي لإعداد مقررات أو وحدات في التربية على حقوق الإنسان والتربية المواطنة والتربية على التسامح وغيرها مما يصب في بناء المواطن المتسامح والملتزم بحقوق الإنسان.
٢. ثمة حاجة ماسة في برامج إعداد المعلمين لتقديم مقررات ونشاطات في التربية على حقوق الإنسان والتربية المواطنة والتربية على التسامح وغيرها مما يمكن المعلمين من تدريس هذه المفاهيم المهمة.
٣. ضرورة أن يكون تعليم ثقافة التسامح أحد الأهداف الصريحة للتعليم الثانوي في مصر.
٤. ضرورة أن توضع سياسات مفصلة لإدخال التربية على التسامح في مختلف جوانب الحياة المدرسة من منهج ونشاطات صفية ولاصفية.
٥. ضرورة أن تكون التربية على التسامح أحد المكونات الأساسية في المناهج ذات الصلة مثل التربية الدينية واللغات والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد وغيرها.
٦. ضرورة أن تعكس المناهج مختلف الثقافات والأديان والرؤى الفكرية والتوجهات السياسية الموجودة في المجتمع المصري.
٧. ضرورة أن تبرز المناهج والنشاطات اللاصفية نماذج إيجابية تجسد التسامح أو تعززه لدى الطلاب.
٨. ضرورة أن تتبنى المدارس وبرامج إعداد المعلمين مدخل استيضاح القيم الذي يساعد طلاب المدارس والمعلمين المستقبليين في الوقوف على حقيقة قيمهم ومدى عقلانيتهما ومدى نفعها.
٩. ضرورة أن تستضيف المدرسة أو تقيم فعاليات تستهدف تعزيز ثقافة التسامح لدى طلابها.
١٠. ضرورة أن تبدي المدرسة اهتماما خاصا بالتسامح الديني والفكري لأهميتهما الأكبر للمجتمع المصري.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يقدم الباحث المقترحات التالية للمزيد من البحوث في المجال.

١. دراسة مستويات التسامح بأبعاده المختلفة لدى طلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر.
٢. وضع تصور مقترح متكامل للارتقاء بدور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها ثقافة التسامح.
٣. دراسة النشاطات اللاصفية في المدرسة الثانوية العامة المصرية في علاقتها بإكساب الطلاب ثقافة التسامح.
٤. دراسة مناخ المدرسة الثانوية العامة المصرية وثقافتها في علاقتها بإكساب الطلاب ثقافة التسامح.
٥. دراسة وجهة نظر معلمي المدرسة الثانوية العامة المصرية في قضية التسامح بأبعاده المختلفة وتأثير ذلك على رؤاهم التربوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد بن عبدالعزيز الرومي (٢٠١٤). الدواعي المعرفية والوطنية لتعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية على مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، ٤٤، ج ١.
- إلهام عبد الحميد فرج (٢٠١٣). اتجاهات الطلاب نحو ثقافة المواطنة في مصر. بيروت: مركز كارنيغي للشرق الأوسط. تنزيل من الموقع: <http://carnegie-mec.org/2013/11/06/ar-pub-53516>
- إيمان عبدالله اعمر (٢٠٠٨). مدى الإلمام بحقوق الإنسان لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس بفلسطين من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. تنزيل من الموقع: [https://scholar.najah.edu/sites/default/files/all-thesis/secondary graders awareness of human rights from teachers perspective in nablus district - palestine.pdf](https://scholar.najah.edu/sites/default/files/all-thesis/secondary%20graders%20awareness%20of%20human%20rights%20from%20teachers%20perspective%20in%20nab%20district%20-%20palestine.pdf)
- إيمان عبده حافظ (٢٠٠٠). قيم التسامح والسلام في التربية الإسلامية في التعليم العام. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، عدد أكتوبر.
- سمير قطب، حنان رزق (٢٠٠٧). المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري: الواقع والطموح. مستقبل التربية العربية، ١٣ (٤٤): ٢٥٩-٤١٩.
- صلاح الدين الجورشي (٢٠٠٨). مقترحات لقياس مؤشرات التسامح في العالم العربي. التسامح: المؤشرات والمفهوم. الشبكة العربية للتسامح، Foundation for the Future. رام الله، فلسطين: مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان.

- صلاح صوباني (٢٠١٢). دراسة وضعية التسامح في المنظومة التعليمية الفلسطينية. قيم التسامح في المناهج المدرسية العربية. رام الله، فلسطين: مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان.
- عبدالله الخياري (٢٠١٥). المدرسة ورهانات التربية على القيم. التدريس مجلة كلية التربية. ٧، السلسلة الجديدة.
- عطا حسن درويش (٢٠١٠). مدى نجاح منهاج التربية المدنية في خلق ثقافة مدنية فلسطينية: دراسة تقييمية. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، العدد ٢، مجلد ١٢: ٧٧٨-٧٣٣.
- عطية بن حامد بن ذياب المالكي (٢٠٠٩). دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- علي أسعد وطفة (٢٠١٠). التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركهايم: تأملات في الأصول الاجتماعية للتربية الأخلاقية. المعرفة، ع ٥٦٧: ٢٣٣-٢٤٧.
- علي أسعد وطفة (٢٠١١). مرتكزات التربية الأخلاقية في عصر متغير. مجلة الطفولة العربية، ٤٩: ٨٧-١٠٥.
- علي راتانسي (٢٠١٣). التعددية الثقافية: مقدمة قصيرة جدا. ترجمة لبنى عماد تركي، مراجعة هاني فتحي سليمان. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- عمار أحمد العجمي، مدله سويدان العنزي، معدي سعود العجمي (٢٠١٤). قيم التسامح لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة الثقافة والتنمية، العدد ٧٧، ١-٤٤.
- عمر بن ياسين الخيري (٢٠١٣). دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية قيمة التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- فرج إبراهيم حسن أبو شمالة (٢٠١٢). درجة الوعي بحقوق الإنسان لدى طلبة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في وكالة غوث الدولية بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٠، عدد ٢: ٦٢٥-٦٧٠.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٩). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم والنفسية والتربية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فيليب مانسيل (٢٠١٥). القسطنطينية: المدينة التي اشتهاها العالم ١٤٥٣-١٩٢٤ (جزآن)، ترجمة مصطفى قاسم. سلسلة عالم المعرفة، العددان ٤٢٦، ٤٢٧.
- فيليب مانسيل (٢٠١٧). ثلاث مدن مشرقية: سواحل البحر الأبيض المتوسط بين التآلق والهاوية. (جزآن)، ترجمة مصطفى قاسم. سلسلة عالم المعرفة، العددان ٤٥٥، ٤٥٦.
- ماتيو كار (٢٠١٣). الدين والدم: إبادة شعب الأندلس، ترجمة مصطفى قاسم. أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة: هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة-كلمة.
- محروس محمد محروس بسيوني (٢٠١٦). التعددية الدينية: رؤية نقدية. مجلة طيبة للأدب والعلوم الإنسانية، ١٢: ٤٨٩-٤١١.
- محمد حسن محمد المزين (٢٠٠٩). دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، غزة: جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم أصول التربية.

محمد فاعور (٢٠١٢). **التعليم الديني والتعددية في مصر وتونس**. أوراق كارينغي. تنزيل من الموقع: http://carnegieendowment.org/files/Religious_education_FaourAR.2.pdf

محمود كبشانه (٢٠١٥). **التعددية الدينية في الإسلام: قراءة في صحيفة المدينة**. مؤمنون بلا حدود، **التعددية الدينية ومنطق التعايش أو في الحقيقة المفتوحة**. الرباط، المغرب: مؤمنون بلا حدود.

مروان عورتاني، هديل القزاز، حسن جمال عورتاني، إباد زيداوي (٢٠٠٤). **التعليم من أجل المواطنة: دراسة التوجهات المدنية لطلبة الصف الثاني في مدارس الضفة الغربية وغزة**. رام الله، فلسطين: ألفا العالمية للأبحاث المعلوماتية واستطلاع الرأي.

مصطفى قاسم (٢٠٠٦). **التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية**. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

المعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠١). **دور التربية والتعليم في تعزيز قيم حقوق الإنسان في العالم العربي**. تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠١١). **أصداء التنوع الثقافي: طريق نحو تحقيق التنمية**. الذكرى السنوية العاشرة لاعتماد الإعلان العالمي لليونسكو بشأن التنوع الثقافي. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (٢٠١٤). **التسامح في كلمات**. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

ناجية الوريدي (٢٠١٦). **في مفهوم التسامح**. الرباط، أكدال المملكة المغربية: مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

هويدا عدلي رومان (٢٠٠٠). **التسامح السياسي: المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر**. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

هيام عقلة سالم المومني، محمد خالد مصطفى المومني، إنصاف جورج سلامة الرضي (٢٠١٣). **دور منهاج التربية الوطنية في جامعة البلقاء في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة**. مجلة التربية لأكلية التربية بجامعة الأزهر، العدد ١٥٣.

يحيى محمود النجار، عطا محمد أبو غالي (٢٠١٧). **دور التعليم العالي في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية: جامعة الأقصى نموذجاً**. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد ٢١، العدد ١: ٤٢٣-٤٤٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. CICE Hiroshima University, **Journal of International Cooperation in Education**, 12 (1): 159-175
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. **Journal of Education and Practice**, 7(11): 139-146.
- Arab Social Media Report (2017). **Social Media and the Internet of Things Towards Data-Driven Policymaking in the Arab World: Potential, Limits and Concerns**. United Arab Emirates: Mohammed Bin Rashid School of Government. Retrieved 25/11/2017 from <http://www.mbrsg.ae/getattachment/05534635-16f6-497a-b4a3-d06f061bda0b/Arab-Social-Media-Report-2017>
- Bahrami-Ghate, Faidim (2013). **Addressing Prejudice in Our Multi-Cultural Schools Through Literature**. Teaching Robert Swindells's Ruby Tanya with Intercultural

- Pedagogy.** C-level paper, 15 Interdisciplinary Degree Project, Teacher Education Program LP01, University of Gothenburg.
- Chzhen, Y (2013). **Education and democratization: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4 Teaching and learning: Achieving quality for all.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
- Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K. (2017). Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. **Australian Journal of Teacher Education**, 42 (5): 17-34.
- Janmaat, G. J. (2010). **Classroom Diversity and its Relation to Tolerance, Trust and Participation in England, Sweden and Germany, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.** Retrieved from <http://www.llakes.org.uk>.
- Khalid, S. & Mahmood, N. (2013). A Measure of Students' and Teachers' Level of Tolerance Towards Religious and Social Factors. **Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology**, 11 (2): 77-83.
- Maussen, M. & Bader, V. (2012). Introduction: Tolerance and diversity challenges in European education. In Maussen, M. & Bader, V. (eds). **Tolerance and cultural diversity in schools Comparative report: 3. National Case Studies – School Life Comparative Report.** Amsterdam: Accept Pluralism.
- Mendus, S. (2011). **Religion and Education: More on God V John Rawls.** In Burns, E. & White, K. **Religious Tolerance, Education and the Curriculum.** Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Miller, K.J. & Sessions, M. M.(2005) Infusing tolerance, diversity, and social personal curriculum into inclusive social studies classes using family portraits and contextual teaching and learning. **TEACHING Exceptional Children Plus**, 1(3) Article 1. Retrieved [date] from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol1/iss3/1>
- Nesfield, V. (2016). Character Education in a Pluralistic Context: Can and Should We Teach Values? **Hillary Place Papers**, 3rd edition (Jan 2016), University of Leeds.
- Olsen, T. V. (2012). Tolerance and Intolerance in European Education On the accommodation of diversity in everyday school life. In Maussen, M. & Bader, V. (eds). **Tolerance and cultural diversity in schools Comparative report: 3. National Case Studies – School Life Comparative Report.** Amsterdam: Accept Pluralism.
- Priest, N., Perry, R., Ferdinand, A., Paradies, Y. & Kelehar, M., (2014). Experiences of racism. racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students, **Journal of Youth and Adolescence**, 43, 1672-1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0140-9>
- Public Schools of North Carolina & State Board of Education (2006). **Character Education Informational Handbook and Guide II. for Support and Implementation of the Student Citizen Act of 2001 (Character and Civic Education).** North Carolina, USA: Public Schools of North Carolina & State Board of Education.
- The Jubilee Centre for character & virtues (2014). **A Framework for Character Education in Schools.** University of Birmingham: The Jubilee Centre for character & virtues.
- UNESCO (1994). **Tolerance: the threshold of peace - A teaching/learning guide for education for peace, human rights and democracy (Preliminary version).** Paris: UNESCO.
- UNESCO (1995). **Declaration of Principles on Tolerance adapted by the General Conference of UNESCO at its twenty-eight session in Paris on 16 November 1995.** Paris: UNESCO. 9-12
- van Boven, T. (2017). **Religious Education For Tolerance: An Exploratory Study of the Policies and Practices of Religious Education in Public, Christian and Islamic Secondary Schools in the Netherlands And Indonesia.** Nijmegen, The Netherlands: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J. (2016). **Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU', NESET II report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Viadero, Debra (2005). Row Erupts in Britain over teaching of tolerance, **Education Week**. 24 (27): 12.