المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية والتسامح

• د. عبد الله الخياري*

تقديم:

لقد تزامن الولوج إلى الألفية الثالثة مع تحقق حلم تحول العالم إلى قرية كونية كبيرة. فبفعل إكراهات العولمة تهاوت الأسوار والحدود الجغرافية والثقافية. وهكذا لم تقتصر آثار العولمة على انتقال السلع فقط، بل تجاوز الأمر ذلك إلى فتح أبواب الاتصال على مصراعيها عبر تبادل المعلومات والأفكار والانتشار الواسع لقيم الحداثة. ففي الوقت الراهن لم يعد بإمكان أي مجتمع أن يعزل نفسه ويتقوقع داخل ثقافته الخاصة، أو ادعاء مقاومة جذرية مزعومة. كما نجد أن نمط الإنتاج المعتمد على المعرفة بدأ يفرض نفسه على المجتمعات ، وبالتالي لم يعد السؤال المركزي هو كيف نضع حدا لتدفق الأفكار، بل هو كيف نتمكن من الانخراط في محاورة تلك الأفكار والتفاعل الإيجابي معها، دون التفريط في الذاتية الثقافية أو السقوط في الاغتراب والتغريب.

وتعتبر المفاهيم الإنسانية والحضارية المعاصرة المتفرعة عن مبادئ حقوق الإنسان كالمواطنة والتسامح وقبول الاختلاف من بين أهم الأفكار والقيم الحداثية التي واكبت التحولات الكبرى التي عاشها العالم اليوم، وحملتها رياح العولمة لبلداننا العربية. لكن لا يمكن اختزال عملية استقبال وتبني هذه المفاهيم في التوقيع والمصادقة على المواثيق الدولية الخاصة بهذه القيم والمبادئ، بل في محاولة تأصيلها وتبيئتها في المنطقة العربية، وإعطائها فرصة لكي تتجلى في الواقع العربي وتستجيب لحاجياته ومشكلاته. ولن يتأتى ذلك إلا حينما تنتقل من مستوى بنود جامدة في متون المواثيق الدولية إلى مستوى ثقافة راسخة في المجتمع، وتؤثر في نماذج التفكير والرؤى وفي مسلكيات الأفراد.

---

* أستاذ باحث.

* ألقيت هذه المحاضرة في الندوة الدولية التي نظمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بكلية علوم التربية جامعة محمد الخامس ـ السويسي، يوليو 2006.

إن أدوار التربية والتعليم وباقي قنوات الاتصال ستكون حاسمة في التعريف بتلك المفاهيم الإنسانية والحضارية المعاصرة، وفي دمجها ضمن مضامين التنشئة التربوية والاجتماعية للأجيال الجديدة. غير أن عملية استنبات هذه المفاهيم في البيئة العربية تقتضي أن تواكب هذا الفعل التربوي عملية تأصيل ثقافي لتلك القيم في الثقافة العربية والإسلامية؛ وذلك من خلال الكشف عن الضمني والمضمر في الخطاب الثقافي العربي الإسلامي. وإعادة قراءة الثقافة العربية من منظور حقوقي وفلسفي وإنساني لإبراز النماذج الحضارية اللامعة في مجالات التسامح واحترام الآخر، والاختلاف وقبول الرأي الآخر، والحوار والتعددية الثقافية. إن إيقاظ هذا الوعي الجديد بكونية تلك القيم وبأنها نتاج مشترك للثقافات الإنسانية، بما فيها الثقافة العربية الإسلامية، يعد من بين أهم المداخل لتفعيل قيم حقوق الإنسان والمواطنة في المجتمعات العربية، وإعطائها عمقا تاريخيا يضمن لها الفعالية والاستمرارية.

ولبلوغ الأهداف المتوخاة ينبغي لعملية التأصيل أن تصبح جزءا من المشروع المجتمعي للبلدان العربية الرامي لولوج الحداثة الواعية والمفكر فيها وتجاوز التأخر التاريخي، عن طريق تحرير الفرد من قوة التقليد، الذي يكبل طاقاته الإبداعية، وإطلاق حريته ليتحول إلى فاعل تاريخي في مختلف الحقول الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولاشك أن صياغة هذا المشروع المجتمعي الحداثي العربي وترتيب أولوياته وتفعيله سيطرح على النخب العربية الفكرية والسياسية والاقتصادية مهام مرحلية دقيقة سواء على مستوى التفكيك أو إعادة البناء، مع إعمال منهجية النقد المزدوج: نقد الذات ونقد الآخر. وذلك وصولا لبناء تصور استراتيجي نقدي لمجتمع حداثي منفتح على القيم والأخلاقيات الجديدة في تدبير الاختلاف، ومنخرط في دينامية البناء والابتكار والتطوير.

ومواكبة لذلك ينبغي للمشروع التربوي أن يكون ترجمة للمشروع المجتمعي وأن يدعمه ويعزز توجهاته ، بحيث تصبح الأنظمة التعليمية بنيات مندمجة في المشروع المجتمعي الشمولي. وتتوخى تفعيل مقاربات واستراتيجيات تربوية جديدة، وصولا لمخرجات متمكنة من مهارات وكفايات نظرية وتطبيقية ، وتتبنى مواقف واتجاهات تصب في أخلاقيات الحداثة.

وإذا كانت هذه الورقة ستركز بالخصوص على أدوار المدرسة الثانوية في ترسيخ القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة لدى اليافعين والمراهقين ، فإن ذلك لا يعني التقليل من أدوار المستويات التعليمية الأخرى في هذا المجال. إذ أن تنشئة الأطفال وفق قيم التسامح وقبول الآخر والاعتراف بالحق في الاختلاف، ينبغي أن يبدأ لدى الأطفال الصغار منذ مرحلتي التعليم الأولي والابتدائي. وذلك باعتبار أن القابلية لتشكيل المواقف الوجدانية تكون متاحة أكثر في المرحلتين السالفتين. إلا أننا نجد أن مرحلة التعليم الثانوي تمتاز بأنها الحلقة الوسطى بين المرحلة الابتدائية والجامعية، وهي إطار ملائم للتفتح على الكوني من خلال تثبيت وإغناء الرصيد المعرفي لليافعين وإكسابهم المواقف الوجدانية الإيجابية الضرورية للانخراط والتفاعل مع حضارة العصر. ومما لاشك فيه أن تحقيق هذه الأهداف المتمثلة في تجويد الكفايات المعرفية والتطبيقية، وفي تجويد المواقف والاتجاهات بالانخراط في القيم الحداثية والإنسانية، سيشكل أحد الرهانات الأساسية التي تطرح

على المدرسة الثانوية العربية المعاصرة. وتقتضي مجابهة هذا الرهان وضع إستراتيجية جديدة للتعليم الثانوي تشمل إعادة النظر في المدخلات (المناهج والمضامين والبرامج، التنمية المهنية للفاعلين التربويين) ، وإعادة ضبط العمليات والسيرورات وفق معايير الجودة في الأداء . وذلك وصولا لتأهيل المدرسة الثانوية العربية لاستيعاب القيم الحداثية الجديدة، التي غدت قيما إنسانية رائجة في عالم اليوم، والعمل على ترسيخها في صفوف اليافعين والمراهقين في الثانويات.

ونسجل هنا أنه تحت تأثير الضغوط الخارجية وأحيانا الداخلية أيضا فإننا نشهد حاليا، في العالم العربي، بداية نقاش في أوساط متخذي القرار السياسي التربوي وفي أوساط المجتمع المدني وباقي الفاعلين التربويين، يدور حول أدوار المدرسة الثانوية؛ وحول حدود المعرفي والقيمي في أدائها؛ ومدى أهليتها لتعليم القيم، وخصوصا منها القيم التي تستند على مرجعية التربية الدولية. ويورد المحافظون والمعارضون لاستدماج المدرسة العربية للقيم الحداثية الجديدة مسألة الخصوصية والذاتية الثقافية. فهل يتعارض، فعلا، تعليم القيم الحداثية التي ندعوها بالقيم الإنسانية والحضارية مع الخصوصيات الثقافية؟ أم أن المحاججة بالخصوصية تغطي رفضا مبدئيا للتفتح على ثقافة التسامح والسلام وقبول الآخر والاعتراف بالاختلاف الثقافي؟. وهل يمكن تغيير التربية دون تغيير الثقافة السائدة؟ . ثم أخيرا هل نستطيع أن نغير الثقافة والتربية منفصلين أحدهما عن الآخر؟

1 -التربية على القيم الدولية بين الخصوصية والكونية

لقد انخرطت الدول العربية بدرجات متفاوتة، بعض الشيء، في زخم الحداثة والتحديث. وهكذا تمت الاستفادة من المظاهر المادية والتكنولوجية للتحديث، لكن ككل المجتمعات التي يداهمها التحديث المفاجئ ستتحرك القوى التقليدية والمحافظة لرد الحداثة والتشكيك فيها. وفي هذا الإطار تم اعتبار العولمة بأنها أعلى مراحل الحداثة التي بلغت حدا من الشراسة تجلت في تكريس الهيمنة والقوة في جميع المجالات. فالغرب الذي أنتج الحداثة يوجه ويتحكم ويراقب كل المجالات من اقتصاد ومال وتقانة، وكذلك حركية المعلومات والمعارف وقد شكل ذلك أحد الدوافع التي جعلت البعض يرفض الحداثة ويواجهها بإبراز الخصوصية الذاتية أو الاستثناء الثقافي.

تقدم العولمة اليوم كقدر حتمي، لكن ينبغي رفعا لكل لبس عدم الخلط بين الكوني والعالمي. فما هو عالمي ليس من الضروري أن يكون هو الكوني[1] . كما أن قيمة ما قد تكون ذات طابع عام، لكنها ليست في الحقيقة سوى مظهر خفي لمصلحة خاصة. إن ما هو عالمي في العولمة هو عبارة عن نموذج اقتصادي واجتماعي وثقافي يبشر بتعميم النموذج الليبرالي الغربي.

نلاحظ، إذن ، أن خطابات العولمة تعاني فعلا من عطب إيديولوجي وحضاري، ولا يمكن تعميم نتائجها دون احتراس منهجي، لأنها تدعي الشمولية في الوقت الذي تروج فيه للتغريب . لذلك لابد من العمل للحد، ما أمكن ، من شراسة العولمة، وصولا لإحلال العدل محل الهيمنة، وتغليب الوجه الإنساني للعولمة ونشر وتعميم سلم قيم جديد مؤسس على احترام حق الاختلاف والتعدد الثقافي.

وفي هذا الإطار سنجد أن التساؤلات والتحفظات التي أبداها البعض في ما يخص قبول أطروحات الحداثة والثقافة المواكبة لها، تجد حلولا لها مع ظهور مفهوم " ما بعد الحداثة" الذي يحيل على حقل دلالات مختلف يطرح مسألة النسبية، كما يبرز قيمة البعد اللاعقلاني في الفكر والمعرفة[2]، وينتقد التمركز الثقافي والمعرفي الغربي بواسطة تبيان مساهمة غير الأوروبيين، سواء بالاستيعاب أو بالتفكيك وإعادة البناء والتجاوز.[3]

فلكي يكتسب خطاب التربية على القيم الدولية مشروعيته ويندمج في المشروع التربوي والمجتمعي لبلدان الجنوب بصفة عامة، ينبغي الإقرار بالتعدد الثقافي وتقدير الثقافات المغايرة واقتباس العناصر الإيجابية فيها لتشكل القواسم المشتركة بين الثقافات. وآنذاك حينما يتحقق التكافؤ بين الثقافات، وبعيدا عن المنطق الصدامي الذي روج له "هانتغنتون"[4] بين الثقافات والأديان، يمكننا أن نتحدث عن "حكامة ثقافية". وآنذاك يمكن للتربية على قيم المواطنة والتسامح والسلام ونبذ العنف أن يكون لها معنى.

وفي هذا السياق سنجد أن ثقافة المواطنة والتسامح والسلام، وكذلك ثقافة حقوق الإنسان برمتها سوف تصطدم فعلا بالخصوصية الثقافية ، عندما ينظر إلى تلك الثقافة على أساس أنها من إنتاج المركزية الغربية وحدها. في حين أنه لو أخذنا حق الإنسان في الحرية والمساواة والعيش في أمن سنجد أنه حق طبيعي. ومن هنا تأتي المطابقة التي دافع عنها الكثير من الفلاسفة (لوك، روسو وغيرهم) بين حقوق الإنسان والحقوق الطبيعية. وواضح أن الإحالة على الطبيعة هنا يدل على تأسيس تلك الحقوق على مرجعية كونية عالمية كلية مطلقة، وبالتالي فالحقوق التي تتأسس عليها هي حقوق كونية شاملة.[5]

ودائما في إطار تبيئة أفضل وانغراس أعمق لثقافة المواطنة والتسامح والسلام والاختلاف الثقافي في واقعنا العربي وفي ثقافتنا التربوية والسياسية، ينبغي للنخب العربية أن تنجز عدة مهام من بينها، على الخصوص، مهام التأصيل الثقافي لقيم الحداثة وما بعد الحداثة في ثقافتنا العربية الإسلامية وذلك من خلال :

أ – إبراز كونية قيم التربية الدولية (المواطنة، التسامح، السلام والاعتراف بالآخر) وقيم حقوق الإنسان باعتبارها قيما إنسانية وحضارية مشتركة بين الأمم والثقافات، لأنها تقوم على أسس فلسفية واحدة وعلى مقاصد وأهداف مشتركة (تقارب في المرجعية الفلسفية النظرية الأصلية). أما الاختلافات التي تقفز إلى السطح، بين الفينة والأخرى، فإنها لاتخرج عن دائرة " أسباب النزول".[6]

ب – إيقاظ الوعي في ثقافتنا العربية بكونية القيم الحضارية المعاصرة وإبراز هذه الكونية من داخل الخصوصية الثقافية نفسها. وذلك بالبحث لفهم المعقولية التي تؤسس للمواقف التي ارتبطت بالقيم الحقوقية والحضارية في التراث العربي[7] والقيام بقراءة عقلانية للتراث لخلخلة وثوقيات الفكر المحافظ.

حـ – بناء فهم مشترك لمبدأ كونية القيم والمبادئ الإنسانية والحضارية المعاصرة (قيم المواطنة والتسامح واحترام الآخر والتعدد الثقافي) فالخصوصية والكونية ليستا على طرفي نقيض، بل بالعكس يوجد بينها تداخل وتكامل. ففي كل خاص هناك شيء من العام، كما أن العام ليس كذلك إلا لكونه يضم ما هو عام في كل نوع من أنواع الخاص.

ينبغي ، إذن، أن لايكون رفض القيم والأفكار أو قبولها بسبب مصدرها الجغرافي، بل بسبب مضمونها ومدى صلاحيته المنطقية والعلمية فكما يقول أحد الباحثين" إن هناك، بالتأكيد، تأثيرا لمتغير المصدر لكن تطور الفكرة أو المفهوم في التاريخ والمكان أي هجرته إلى أماكن أخرى وتفاعله مع ثقافات ومجتمعات أخرى، لابد أن يترك أثره الإيجابي في اتساع وشمول الفكرة (....) ومع ازدياد التواصل وقرب المسافات ووجود فرص الاحتكاك في المنظمات الدولية وفي المؤتمرات صارت إمكانية التفاعل والتثاقف حول الفكرة أكثر احتمالا. وكل هذا يقلل من قوة تأثير مصدر الفكرة واحتكاره لتحديد معانيها وتطبيقاتها".[8]

المهم هو أن عملية التأصيل الثقافي للقيم الحضارية المعاصرة في ثقافتنا العربية ، ستساعد على تبيئتها وترسيخها في المجتمعات العربية من خلال الكشف عن المشترك والإنساني في التجربة البشرية وإبرازه، بدل الوقوف عند المختلف. وبذلك سوف تصبح الخصوصية والذاتية الثقافية حافزا للانخراط في القيم الحضارية المعاصرة المبنية بدورها على "الحكامة الثقافية" وعلى التكافؤ.

2 -التربية على المواطنة

تجتاز المدرسة اليوم إحدى اللحظات الحاسمة من تطورها، لأنها أصبحت تفقد بالتدريج " الاحتكار" المزدوج الذي كانت تمارسه منذ تأسيسها للتعليم (نشر المعرفة) وللتربية (تعليم القيم والاتجاهات والأخلاقيات). وفي الوقت الذي نلاحظ فيه أن التطور الذي حدث على مستوى ثقافة الاتصال قد أفرز عدة قنوات أصبحت تعوض، إلى حد ما، دور المدرسة في نقل المعرفة وتداول المعلومة، فإن ذلك لم يحدث على مستوى الوظيفة الثانية للمدرسة وهي التربية. إذ أن تقلص أدوارها في هذا الحقل لم يواكبه ظهور قنوات أخرى تتولى مهام تعليم القيم والاتجاهات، خصوصا مع تراجع أدوار الأسرة في هذا المضمار خلال العقود الأخيرة. وإذا كانت هذه الوضعية تؤشر فعلا لأزمة هوية حقيقية تعيشها المدرسة على الصعيد العالمي، فإننا نسجل مع ذلك أنه في الوقت الذي يستطيع فيه التلميذ أن يتعلم مهارات وكفايات معينة خارج المدرسة، فإن المدرسة تظل مع ذلك الإطار الأفضل للتنشئة والتفاعل والتواصل في إطار مجتمع مصغر. وبالتالي فإنه في مجال تعليم القيم والأخلاقيات ستظل المدرسة هي الفضاء الملائم للتعرف على قيم تربوية جديدة، كقيم المواطنة والتسامح واحترام الآخر والاختلاف وقبول الرأي الآخر الخ....

كما أن المدرسة ستكون الإطار الطبيعي لممارسة وتجريب تلك القيم في إطار أنشطة تربوية[9] صفية أو مدرسية. إن التنشئة التربوية للتلاميذ على قيم المواطنة والتسامح داخل الإطار المدرسي ستكون خطوة بيداغوجية ناجعة في سبيل ترسيخ تلك القيم في التلاميذ، وتعويدهم على ممارستها والتفاعل معها في الإطار المدرسي الضيق، قبل دعوتهم لممارستها في فضاء المجتمع الواسع. فالمدرسة هي الإطار المؤسسي الذي سوف يقدم أنشطة ووسائل لممارسة المواطنة وفهمها والتفكير فيها ومعاينة فضائلها في إطار العلاقة التربوية بين مختلف شركاء الفعل التربوي في المدرسة.[10] وبذلك يتم تأهيلهم لمزاولة مهنة المواطن مستقبلا (Métier de citoyen)

ليست التربية على المواطنة مجرد تعلمات تضاف إلى التعلمات المدرسية الأخرى بل إنها تذهب إلى ما فوق المكتسبات البيداغوجية. إنها تأتي لتغيير دلالة التعلمات المدرسية وإعطائها أبعادا أخرى تلتحم فيها المعرفة بالممارسة وتتخذ شكل مهام وقرارات وتحمل المسؤولية. فبدلا من أن تبقى التعلمات المدرسية قابعة في ذهن التلاميذ بجوار تعلمات أخرى متعلقة بالقيم، فإن التربية على المواطنة تسعى إلى تجاوز علاقة الجوار juxtaposition إلى علاقة التفاعل والتمفصل بين نوعي التعلمات.[11]

ويستند نموذج التأهيل لمهنة المواطن منذ المدرسة، المشار إليه آنفا، على فرضية نقل " الأبيتوس" المكتسب في المجتمع المصغر (المدرسة) إلى فضاء المجتمع الواسع. فالتربية على المواطنة أصبحت تحتل مرتبة الأولوية في المؤسسات المدرسية، لأنها وسيلة للوقاية من القطيعة مع الروابط الاجتماعية ومن الانحرافات نحو اللاتسامح وكراهية الآخر وممارسة العنف.

غير أن هذا التصور" التماثلي" بين المدرسة والمجتمع العام تعترضه بعض الصعوبات ، خصوصا عندما نستحضر المرجعية السياسية والقانونية لمبدأ المواطنة، فإننا سنجد أن الطفل، وكذلك اليافع والمراهق، لا يعتبر من وجهة النظر الشكلية المحضة مواطنا. وذلك إذا ما أخذنا بعين الاعتبار بعض المعايير كالسن والحق في التصويت والترشيح، وغير ذلك من المعايير التي تحدد المواطن في التشريع الحديث.

وبناء على ذلك فإن حديثا عن المواطنة في المدارس ما هو إلا استعارة(métaphore) [12]، غير أنه يجب أخذ الحذر من بعض المزالق التي قد تؤدي لها تلك الوضعية؛ ومنها مثلا أننا نرغب في مدرسة مواطنة وتلاميذ مواطنين، كخطة وقائيـة لتفادي السلوكات اللاحضارية. (Les incivilités)

ربما يطرح ذلك بعض اللبس على مستوى التناغم بين وضعية المنطلق (التربية على المواطنة) وما نريد تفاديه (الوقاية من السلوك اللاحضاري). ولذلك ينبغي إقامة التربية على السلوك الحضاري: أي أن توقع حدوث السلوكات اللاحضارية سيؤدي إلى إجراء وقائي هو التربية على السلوكات الحضارية التي تحيل بدورها على مفهوم المواطنة.

ونلاحظ في هذا الإطار أيضا أن الممارسات التي تسمى بالمواطنة في المدرسة ستكون، في الحقيقة، سابقة لوضع المواطن الراشد في المجتمع الذي يتطلب المسؤولية والوعي والتفكير في الوضع القائم قبل اتخاذ القرار. وبالتالي فهناك من يرى أن التربية على المواطنة التي تمارس في المدارس هي إجراء استباقي لحل مشكلات تدهور السلوكات الحضارية. وهنا نجد أن التربية على المواطنة هي إستراتيجية رجل السياسة الذي يلج المدرسة واضعا قناع البيداغوجي.[13]

1.2-التربيـة ، الوطنيـة، المواطنـة

تعتبر التربية على المواطنة إحدى التحديات الأساسية التي تطرح الآن أمام المدرسة الوطنية وهناك على الأقل ثلاثة دواع تجعل اللجوء إلى المدرسة لتعليم قيم المواطنة أمرا مشروعا ومبررا منها :

- دواعي وطنية لإبراز الشعور بالانتماء وبالهوية الوطنية؛

- دواعي تربوية واجتماعية لتنمية المعارف والقيم والاتجاهات تجاه المشاركة في خدمة المجتمع وتفعيل الحقوق والواجبات؛

- دواعي دولية ترمي إلى انخراط الفرد في القيم الدولية كالتسامح واحترام الرأي الآخر وقبول التعدد الثقافي ونبذ العنف والتعصب.

ويبين تحليل مكونات التربية على المبادئ الإنسانية والحضارية المعاصرة أنها تتأسس على مفاهيم المواطنة الإيجابية والتسامح وقبول الرأي الآخر والحوار وقبول الاختلاف والتنوع الثقافي . وهي مفاهيم ينتظمها، من حيث حقلها الدلالي، تشابك علائقي. إن هناك تقاطعات وتداخلات بين مشمولات كل مفهوم قد تصل، في بعض الأحيان ، إلى التباسات دلالية، لذلك فإن تحليل كل مفهوم على حدة لا يلغي أبدا علاقة التداخل. وسنتناول في ما يلي بعض المفاهيم الأساسية لهذه الثقافة الحداثية الجديدة.

ترتبط الوطنية والمواطنة بجذر لغوي مشترك، لكنهما تختلفان في الدلالة المضمونية. إلا أن ذلك لا ينفي أن كل واحدة منهما تحيل على الأخرى وتتكامل معها.

1.1.2 -الوطنية

هي نزوع انتسابي إلى الفضاء الذي يستوطنه الإنسان، ويقتضي ذلك حصول شعور بالانتماء للوطن وتقديم الولاء له ولرموزه (علم، نشيد وطن الخ...) إن الوطنية هي، إذن، الانتماء إلى أمة أو وطن لدرجة الرغبة في التماهي بها. إنها بعبارة أخرى شعور جمعي يربط بين أفراد الجماعة ويدعوهم إلى حب الوطن والدفاع عنه عندما يتعرض لمخاطر. غير أنه لا يمكن اختزال الوطنية في هذا البعد السيكولوجي (الشعور بالانتماء)، بل إنها نزعة فكرية لها امتداد عبر التاريخ. ففي اليونان القديمة كانت الوطنية اليونانية، ثم جاءت الوطنية الرومانية التي اعتبرت الشعوب الأخرى المنضوية في إمبراطوريتها عبيدا. أما في أوروبا الحديثة فقد كان هناك انصهار بين الوطنية والقومية.

2.1.2-المواطنة

وهي مشتقة من فعل واطن الذي يحيل على دلالة لغوية قريبة من معنى الموافقة والتعايش. فقد جاء في لسان العرب: " واطنت فلانا على هذا الأمر إذا جعلتما في أنفسكما أن تفعلاه". كما جاء في القاموس المحيط: واطنه على الأمر إذا وافقه. والمواطنة هي العلاقة التي تربط بين المواطنين في الوطن الواحد، من جهة، وبينهم وبين الدولة من جهة أخرى، وتشمل تلك العلاقة الحقوق والواجبات التي تترتب على مختلف الأطراف، وكذلك الحريات والمسؤوليات.

تأسيسا على ذلك تعتبر المواطنة هي الإطار الذي يفضي إلى إنتاج المواطنة كعلاقة بين الوطن والمواطنين،

من حيث تبادل الحقوق والواجبات بناء على الرابطة الوطنية التي عوضت الرابطة الدينية خصوصا في السياق الأوروبي الذي أنتج فيه مفهوم المواطنة. وإذا كان المجال لا يسمح للتوسع في تحليل التحولات التاريخية والسياقات الاجتماعية التي أنتج فيها هذا المفهوم في الغرب، فسوف نكتفي هنا بالإشارة إلى أهم مضامين المواطنة في مفهومها المعاصر ومسارات تطبيقاتها التربوية والاجتماعية[14] وهي كما يلي :

ـ الانتماء وهو شعور داخلي يبعث على الولاء للوطن ولرموزه.

ـ المساواة بين المواطنين المنتمين لوطن واحد.

ـ توفر حقوق اجتماعية وسياسية واقتصادية، وثقافية للمواطن تضمنها الدولة ومؤسساتها.

ـ تحمل المواطن لواجبات تجاه الدولة.

ـ مشاركة المواطن في خدمة وطنه عبر المجال السياسي وتدبير الشأن العام وعبر التطوع لخدمة المجتمع المدني.

ـ القيم الحضارية العامة ومنها المساواة ، حقوق الإنسان، التضامن، التسامح، الإنصات لرأي الآخر، قبول الاختلاف، التحول الثقافي ونبذ التعصب والعنف.

وتأثرا بتداعيات العولمة فقد بدأ مفهوم المواطنة يشهد حاليا إعادة صياغته بحيث لم يعد التركيز على البعد القومي والوطني[15] بل أصبح المفهوم يميل أكثر للتفتح على مواطنة عابرة للقوميات الوطنية (الاتحاد الأوروبي). كما أنه في أحيان أخرى أصبح يضيق كثيرا ليغطي جماعات أو أقليات محلية يوحدها رابط عرقي أو لغوي (أقليات دينية أو عرقية).

3.1.2-الوطنية المواطنة

لقد عانت الأنظمة التربوية العربية كغيرها من الأنظمة الأخرى من خلط مفهومي بين التربية الوطنية والتربية على المواطنة بحيث كانت تلحق عادة بالمواد الاجتماعية مادة أخرى تدعى بالتربية الوطنية، تعنى بالدرجة الأولى بإنماء الشعور الوطني لدى التلاميذ. ولم تكن تسمح الأهداف الناظمة للتربية الوطنية وأنشطتها البيداغوجية بملامسة جوانب أخرى لها أهمية بالغة في إشراك الأفراد في الدينامية الاجتماعية عن طريق ممارسة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين. وتجاوزا لهذه الثغرة الناشئة عن لبس المفاهيم، ورغبة في ربط الشعور الوطني بمضمون سلوكي يجعل التلميذ مدركا لحقوقه وواجباته، وقادرا على ممارستها وعلى التفتح أيضا على قيم التسامح أصبحنا نتحدث اليوم ضمن المناهج الدراسية عن التربية على المواطنة، وأصبح الهدف المنشود هو الوطنية المواطنة.

وينشد نموذج التربية على المواطنة تقديم تصور بديل للعلاقة بين الوطنية والمواطنة يقوم على الربط الجدلي بينهما، بما يفيد تعزيز سلوك المواطنة مع رفع مستوى الوطنية[16]. فالوطنية الحقة يفترض فيها أن تقود إلى مواطنة كاملة وهذه الأخيرة يفترض أن تنمي الوطنية.

وتأسيسا على ما سبق واعتبارا للمفارقة التي تطرح بين من لديه سلوك مواطنة كامل دون أن تكون لديه وطنية، وبين آخر لديه وطنية جيدة، لكن دون أن يكون لديه سلوك المواطنة الإيجابية، فإنه يمكن استقراء الحالات التي تطرح في الواقع من خلال الاستعانة بالشكل التالي :

الوطنية	3 - +	4 + +
	1 - -	2 + -

المواطنة

5

المواطنة

ولقراءة عناصر الشكل السابق نلاحظ :

ـ تأخذ المواطنة ، في الشكل أعلاه، الوضع الأفقي بينما تتموقع الوطنية في العمودي.

ـ يقدم المربع الأول حالة شخص سلبي في مواطنته، وغير منتم في وطنيته .

ـ يقدم المربع الثاني حالة شخص يرتفع لديه مستوى المواطنة مع انخفاض في مستوى الانتماء للوطن.

ـ يرتفع في المربع الثالث مستوى الوطنية مع انخفاض في مستوى المواطنة.

ـ يرتفع في المربع الرابع مستوى الوطنية والمواطنة. وهنا نجد أن الاعتزاز بالانتماء للوطن يسير جنبا إلى جنب مع الالتزام بممارسة الحقوق والواجبات المترتبة عن المواطنة وحث الآخرين على الالتزام بها.

ـ يشكل المربع الخامس الحالة الشاذة، حيث لا يعاني الفرد فقط من نقص في الانتماء للوطن، بل تصل سلبيته إلى حد كره الوطن. كما أنه في باب المواطنة لا يكتفي بالكف عن ممارسة السلوك القويم للمواطنة، بل يأتي سلوكات تخريبية تعتمد العنف واللاتسامح والإرهاب.

تأسيسا على المنطلقات السابقة تتوضح الأهداف التي تتوخاها المقاربة الحديثة للتربية على المواطنة، بحيث تصبح الوضعية التي يمثلها المربع الرابع هي الوضعية المثلى، التي ينبغي تعزيزها وتدعيمها خدمة للوطنية وللمواطنة. وأيضا للوقاية من الوضعية التي يشخصها المربع الخامس، حيث يكون هناك هدم وإقبار للوطنية وللمواطنة وارتماء في التطرف والعنف واللاتسامح.

2.2 ـ مداخل التربية المواطنة

تنبغي الإشارة هنا إلى أن جوهر المواطنة سيظل مرتبطا بالتربية، نظرا لأن العلاقة بين المواطنين هي أولا تواصلية وبيداغوجية قبل أن تكون سياسية أو قانونية. كما أن الاندماج والتكامل بين الوطنية (الانتماء) والمواطنة (ممارسة الحقوق والواجبات وقيم المواطنة) لا يتم إلا من خلال تفاعل وعلاقة تربوية بين المواطنين تتم على شكل فعل يمتد في الزمان، يبدأ من مرحلة التمدرس ويستمر بعدها. يضعنا ذلك أمام مفهوم التربية

على المواطنة الذي يتجاوز مجرد تضمين مبادئ المواطنة والتسامح في المناهج الدراسية إلى تصور أنشطة تربوية تفاعلية تهدف إلى إشعار الفرد بصفة المواطنة وتحققها فيه، عن طريق تنظيم أنشطة تربوية تتضمن الوضعيات التي سوف تساعد على ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المدارس.

لا تتم ممارسة المواطنة فقط بواسطة تعميق العاطفة الوطنية، بل لابد أن يقترن ذلك بتفعيل مواقف واتجاهات إيجابية قائمة على معرفة موضوعية بحقائق الأشياء. إن التربية على المواطنة تستند إذن إلى مدخلين أساسيين هما:

* مدخل معرفي: يقوم على تعزيز المبادئ والقيم الإنسانية والحضارية المعاصرة الموجودة في المنهاج أو تضمينها إياه إن لم توجد.

* مدخل الاتجاهات الوجدانية والسلوكات: ويقوم على تعزيز الأنشطة والممارسات التربوية المفضية لإكساب الناشئة القيم والاتجاهات الإيجابية تجاه المواطنة والتسامح وقبول الآخر.

ويشكل هذا المدخل الثاني الهدف المنشود من التربية على المواطنة بحكم أن جوهرها هو ممارسة تأثير إيجابي في سلوكات الأفراد إزاء قضايا المواطنة والتعايش مع الآخرين في وطن منفتح على أمم وثقافات أخرى.

إن المواطنة هي تجسيد للوطنية في سلوكات ومواقف، وبالتالي فإنها تتموقع في أعلى درجات الوطنية. وإذا كنا نكتسب الوطنية عند انتمائنا للوطن، فإننا لا نكتسب صفة المواطنة إلا بالتربية وبالممارسة الفعلية للحقوق والواجبات وتفعيل القيم الحضارية المتعارف عليها دوليا.

3.2-الاتجاهات الحديثة في التربية على المواطنة

بينت تجارب الأنظمة التعليمية المختلفة أن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية على المواطنة الإيجابية لايتم فقط بواسطة ترويج الخطابات الحاملة لمضامين المواطنة أو إعداد مناهج تربوية مطورة وكتب مدرسية في الموضوع. بل أصبحت التوجهات الحديثة في التربية على المواطنة تركز أكثر على دور التنظيمات المدرسية، وعلى نوعية المدرس والعلاقة التربية بين المدرس والتلميذ، وعلى التفتح على المجتمع المحلي والعام وعلى المواطنة العالمية.

1.3.2- التنظيمات المدرسية

تؤدي المدرسة أدوارا فعالة في التنشئة التربوية والاجتماعية فهي تمثل الخبرة الأولى المباشرة للتلميذ خارج نطاق الأسرة. كما تمارس فعلا تربويا قصديا يتجاوز تلقائية التأثير الأسري. كما أن احتضان المدرسة للتلميذ فترة زمنية مهمة من حياته يؤثر في تشكيل شخصيته ويعدل سلوكاته. ونجد أن لكل إدارة مدرسية أسلوبا وتنظيمات وقواعد تدير بها المدرسة. ويعتبر الأسلوب المتبع ومدى تشبعه بالروح الديمقراطية محكا لمشاركة

التلاميذ وباقي الفاعلين في تدبير الشأن المدرسي، وشعورهم بالانتماء الاجتماعي وتعلمهم للسلوك المواطن في مجتمع المدرسة الصغير.

كما أن للبيئة المدرسية ونوعية الحياة فيها والعلاقات السائدة داخلها تأثير مباشر على التلاميذ، قد يتجاوز المنهج المعتمد بمواده ومضامينه. وفي هذا الإطار بدأ الاهتمام بتنمية التربية على المواطنة من خلال المنهج الخفي. وهكذا سنجد أن ممارسة التعلم الذاتي ودفع التلاميذ لحل المشكلات التي تواجههم وتحمل المسؤولية سيجعلهم يتدربون على ممارسة المواطنة في مجتمع أصغر.

2.3.2-نوعية المدرس

يبين واقع التدريس واتجاهاته النظرية أن المدرس الذي استفاد من تكوين تربوي ومهني ملائم، وتمكن من التحكم في الكفايات المهنية التدريسية هو الذي يستطيع أن يقوم خلال أدائه بتحقيق التمفصل المطلوب بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي. كما أنه يتمكن من تحقيق أهدافه بأسلوب إجرائي فعال يعتمد الحوار الديمقراطي والمشاركة والإنصات الخ... ويفتح كل ذلك الباب أمام اكتسابه لاحترام التلاميذ. وهو ما يسهل عملية التأثير فيهم حتى تترسخ لديهم المواقف والاتجاهات الإيجابية نحو القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة، وإن اقتضى الحال تعديل بعض المواقف لديهم الخاصة باللاتسامح والعنف والتعصب.

3.3.2-العلاقة التربوية والإستراتيجيات التدريسية

لاترتبط التربية على المواطنة بمحتوى مادة تعليمية معينة، بل إن كل المواد التعليمية هي حاملة مفترضة لقيم التربية على المواطنة. وذلك إما بشكل مباشر (تطعيم المنهج بمضامين المواطنة) أو غير مباشر (تعكس العلاقة التربوية واستراتيجيات التدريس نموذج المواطنة الذي يمارسه المدرس، إما بشكل شعوري أو غير شعوري).

وينبغي للاستراتيجيات التربوية أن لاتسقط في مزالق تقديم قوائم للسلوكات التي ينبغي القيام بها تحقيقا للمواطنة، لكن العمل على تقديم أنشطة تربوية ومشاغل تربوية، تحفز التلاميذ على التفكير في قضايا المواطنة الإيجابية وعلى الاستنتاج الذاتي للسلوكات التي من شأنها أن تخدم المواطنة الفعالة والإيجابية في بعدها الوطني وبعدها العالمي.

4.3.2-تفتح المدرسة على المجتمع المحلي والعام وعلى قضايا المواطنة العالمية

تقتضي عملية تطوير التربية على المواطنة وضع أهداف محددة لها، تتم أجرأتها بواسطة ترجمتها إلى محتوى ونشاط وخبرات متنوعة تكون لها صلة وثيقة بالمجتمع المحلي والعام؛ وذلك لزيادة الوعي بالمشكلات البيئية والقضايا الوطنية والعالمية. كما يتم التشجيع على القيام بالعمل التطوعي والمساهمة في أنشطة المجتمع المدني. وهكذا ستتفتح التربية على المواطنة على تجارب وتطبيقات ميدانية تشمل كل مظاهر الحياة في المدرسة وفي

المجتمع المحلي والعام. وبذلك سوف تتحول المدرسة إلى مركز يستقطب أنشطة تربوية موازية لترسيخ قيم المواطنة في الناشئة.

غير أنه لاينبغي للأنظمة التربوية أن تبقى في منأى عن ما يتفاعل خارجها في عالم اليوم. فبسبب تداعيات العولمة[17] أصبحنا نتحدث عن دولة متعددة الوطنيات (Etat multinational) ، وعن مواطنة عابرة للقارات (Citoyenneté transnationale)، وأيضا عن "مواطن عالمي". ويطرح ذلك رهانات جديدة على الأنساق التربوية التي لم تعد مهامها تقف عند تنشئة الأجيال وفق متطلبات مواطنة محدودة بالإطار الوطني، بل إن المواطنة الإيجابية تقتضي التفتح على المواطنة العالمية؛ باعتبارها ثقافة جديدة ترمي إلى ترسيخ تربية دولية قائمة على قبول الاختلاف والحوار والتعايش السلمي ونبذ العنف والتطرف.

ونلاحظ بصفة عامة أن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية على المواطنة تستهدف اختيار أفضل الوسائل لتعزيز ونشر القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة، وإذكاء مواقف نتمسك بها وجدانيا، واعتمادها كمرجعية لفهم الوضعيات التي تطرح، وكمرجعية للسلوكات والقرارات التي تتخذ.

وغني عن البيان أن هذه الاتجاهات الحديثة في التربية على المواطنة تستحضر ضرورة تضمين قيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية وضرورة تفعيلها في أنشطة تربوية، وذلك لوجود علاقة تفاعل وتكامل وتلازم بين قيم حقوق الإنسان وقيم المواطنة. فالمواطنة هي تتويج لممارسة الحقوق من قبل المواطنين.[18]

3_ التسامح

يحتل التسامح موقعا متميزا ضمن مجموع القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة، وذلك بسبب تأثير التحولات التي شهدها العالم وثورات الاتصال والاحتكاك المتزايد للأمم بعضها ببعض. فسواء تعلق الأمر بتمدين المجتمع، أو بالتفتح على المجتمعات الأخرى والتثاقف معها، سيكون التسامح هو أحد المداخل الأساسية. إن هناك حاجات مجتمعية ملحة على المستوى الداخلي (تعزيز المجتمع المدني ودعم الحريات وحقوق الإنسان وإرادة التحول نحو مجتمع الحداثة)، والخارجي (الانخراط في التعايش السلمي بين الشعوب والثقافات)،[19] ولا يمكن تلبية مجمل تلك الحاجات إلا بالتفتح على قيم التسامح وقبول التعدد الثقافي.

وإذا كانت الدلالة اللغوية للتسامح في اللغة العربية تحيل على النمو والتساهل والكرم أو السخاء، بما يفيد أن المتسامح يتنازل عن سلطة أو مركز من أجل تجاوز خلاف ما، فإن هذه الدلالات لاتلائم المضمون العصري والحقوقي للتسامح كقيمة حضارية. فكثيرا ما فهم التسامح على أنه تسامح القوي تجاه الضعيف. كما أن هناك أيضا تسامح الضعيف تجاه القوي، حينما لايقوى على المطالبة بحقه فيتنازل عنه. وهكذا فإن المفهوم الاصطلاحي للتسامح لم يعد يدل على موقف متعال أو سخاء، بل أصبح موقفا إيجابيا يتفاعل فيه مستويان: الحق والواجب : الحق في الاختلاف وواجب الآخر في احترام الحق في الاختلاف[20] ونبذ جميع أشكال التعصب والتمييز. وهكذا توسع المجال الدلالي ليشمل قبول الحق في الاختلاف الثقافي والديني والجنسي

والعرقي، وأن نقبل بالتعبير عن أفكار وقناعات واختيارات مناقضة لتلك التي لدينا نحن؛ إذ كما يعتبر" فيلز بوهر" فإن نقيض فكرة عميقة هو فكرة أخرى عميقة.[21]

ويشكل التسامح أحد مفاهيم الشبكة المفهومية لحقوق الإنسان، وله علاقة تفاعلية مع مجمل المبادئ المكونة لحقوق الإنسان، منها الحق في الاختلاف والمواطنة والديمقراطية والمساواة والكرامة والصفح[22] وتقدير الآخر والتعايش السلمي وغيرها. أما حينما نعرف التسامح بالسلب فإننا نصادف كل ما يحيل على اللاتسامح من تعصب وتمييز وإقصاء وعنف. وهنا تطرح مسألة حدود التسامح، وهل ينبغي التسامح مع اللاتسامح أم لا؟ . غير أن "أركون" يتحدث عن علاقة ثلاثية بين أبعاد ثلاثة هي التسامح واللاتسامح وما لا يمكن التسامح فيه٢٣[20] ينتمي التسامح إلى فئة القيم المنتمية للثقافة التي تكتسب في السياق الاجتماعي أكثر ما تنتمي لطبيعة كامنة فينا. لذلك تظهر أهمية التنشئة الاجتماعية والتربوية للأفراد وفق قيم التسامح منذ الأسرة إلى المدرسة إلى المجتمع العام. كما بينت التجارب التاريخية أن التسامح يكون مرتبطا بالازدهار وتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فكلما بلغ المجتمع شأوا في هذا الباب كلما أصبح قابلا لاستيعاب ثقافة التسامح. أما في المجتمعات التي تعاني من التخلف والهشاشة وسوء التدبير الاقتصادي والسياسي وهيمنة الثقافة الأحادية ، فإنها لا تعتبر تربة خصبة لتعميم ثقافة التسامح. إن تجذير ثقافة التسامح وتعميمها هو وسيلة لتحصين المجتمعات وتمنيعها ضد التعصب والعنصرية والإقصاء.

وتقتضي ممارسة التسامح الإيجابي بما هو مشاركة فكرية ، في نظر "أركون"، توفر شرطين أساسيين هما[23]:

* وجود دولة قانون تحمي من التعرض للإقصاء أو العقاب، عند التعبير عن المواقف والآراء المذهبية.

* وجود مجتمع مدني متشبع بالثقافة الفلسفية والحقوقية التي تؤسس لمفهوم التسامح.

ونظرا لأن هذين الشرطين يجتمعان في الديمقراطيات الغربية فإن "أركون" يرى أن تأصيل ثقافة التسامح في البلدان العربية والإسلامية يقتضي خوض معارك ثقافية للولوج إلى الحداثة، وإنجاز إصلاحات هيكلية على مستوى المؤسسات وإشاعة بيداغوجيا التسامح.

يؤكد استحضار وضعية ثقافة التسامح في البلدان العربية والإسلامية أن التسامح رهان صعب التحقيق[24]، نظرا لأن التربة غير مهيأة لاستدماج هذه الثقافة؛ بسبب التحديات والعوائق التي ما فتئت تؤثر في الحقل السياسي والثقافي العربي (ذاكرة مثقلة بالجراح وحاضر مأزوم) . لكن تفعيل ثقافة حقوق الإنسان في مجتمعاتنا العربية والانخراط في القيم الحضارية المعاصرة يقتضي – رغم كل المثبطات – أن نجعل من ثقافة التسامح أحد الأهداف الإستراتيجية التي ينبغي أن تعد الخطط على المدى القريب والمتوسط لبلوغها.

فالوقاية من اللاتسامح وتأصيل ثقافة التسامح في المجتمعات العربية يحتاج لإستراتيجية مندمجة تحقيقا للتنمية المستدامة الشاملة. ولاشك أن قطاع التربية والتكوين سيكون أحد أهم القطاعات التي ستتناولها هذه الإستراتيجية . وهناك مهام تطرح في هذا الإطار منها :

ـ تأصيل منهج التسامح في الثقافة العربية والإسلامية، وإعادة قراءة التراث من منظور عقلاني وحداثي.

ـ مراجعة المناهج والبرامج والكتب المدرسية في ضوء ثقافة حقوق الإنسان والتسامح وقبول التنوع الثقافي.

ـ تطوير التنمية المهنية للمدرسين وتحسين كفاياتهم في مجال التربية على المواطنة والتسامح.

ـ خلق أنشطة تربوية تطبيقية تمكن التلاميذ اليافعين والمراهقين من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح وحقوق الإنسان والتعبير عن مواقفهم واتجاهاتهم تجاه التسامح واللاتسامح.

ـ إقصاء كل المظاهر والسلوكات التي تمارس داخل المدارس والثانويات المنافية لثقافة التسامح والحوار وللعلاقة التربوية السليمة.

4ـ الحوار وقبول الرأي الآخر

لقد تزامن الولوج للألفية الثالثة مع ظهور عولمة الاتصال والتواصل، حيث يتم القضاء التدريجي على الحواجز والحدود، ويتم تداول وتناقل المعارف والمعلومات والقيم ونماذج السلوك والبضائع بسرعة مذهلة. ويفترض ذلك توفر آليات واستراتيجيات جديدة تتيح تفتح الثقافات والحضارات على بعضها البعض، وتواصل الأفراد والجماعات ببعضها بواسطة الحوار والتفتح على الرأي الآخر.

وهكذا أصبح قبول الآخر والحوار معه مطلبا مجتمعيا وكونيا، لأنه يساهم، من جهة، في بناء مواطنة منفتحة على الذات وعلى الآخر، كما يستجيب من جهة أخرى لمستلزمات المثاقفة الكونية. وقد كان "جاك دولور" مصيبا حينما اعتبر أن أهداف العملية التعليمية لم تعد قاصرة على تعلم المعرفة وتعلم التطبيق وتعلم الوجود، بل أصبحت تشمل بعدا رابعا هو تعلم كيف نعيش مع الآخرين.

لقد فرضت التحولات المتسارعة على الصعيد العالمي إجراء تغييرات على صعيد القيم والأخلاقيات. فقد بين التقارب بين الثقافات أنها ليست أنساقا مغلقة تتربص الفرص للإجهاز على بعضها البعض (نظرية الحروب بين الحضارات "لهانتنغتون"). فليس من الضروري أن يؤدي التنوع الثقافي والديني والجنسي إلى عداء أو كراهية وحقد، بل بالعكس يمكن أن يكون هذا التنوع والاختلاف حافزا للتكامل والحوار والرغبة في معرفة الآخر. فليس من الحتمي أن يؤدي الاختلاف إلى الخلاف، بل إنه تعبير عن غنى التجربة الإنسانية وتنوعها. لذلك فإن تدبير هذا الاختلاف يقتضي تفعيل آليات الحوار والتفاهم.

يعود تهافت أطروحات "صمويل هانتنغتون"[25] حول الصراع الثقافي والحروب الحضارية القادمة، لكونها تتصور أن الثقافات هي أنساق مغلقة دوغمائية، لا يمكنها أن تكون رؤية إيجابية لبعضها البعض. كما يعود قصور هذا التصور أيضا إلى اعتماده على فرضية الفكر الأوحد، وعجزه عن تصور تعايش وتثاقف بين الأنساق في إطار تعدد ثقافي. إن الحديث اليوم عن ثقافة الحوار وعن الحوار بين الأديان والتقارب بين

الثقافات ليس ترفا فكريا، بل هو رهان جديد للألفية الثالثة، لذلك اعتبر "فيديركو مايور" أن عالم الغد ينبغي أن يكون مختلفا بعمق عن العالم الذي نعرفه اليوم.[26] ويرتبط الوعي بصدقية وحتمية هذا الرهان بتجاوز النزعات الدوغمائية المغلقة والانفتاح على فضاء أرحب، غني بتنوعه.

ونشير في هذا السياق إلى أن المركزية الثقافية الأوروبية، التي كانت مرتبطة بأوهام الحداثة، لم تعد تجد ما يبررها مع انبثاق ما بعد الحداثة. فمهما كانت طبيعة الحقائق فإنها تبقى نسبية، ولا يمكن لأي كان أن يدعي أنه يمتلك وحده اليقين المطلق. إن كل الثقافات والحضارات الموجودة على الأرض تمتلك جزءا من الحقيقة وتحيط بمجال محدد. ولا يمكن لطرف واحد أن يتحكم في كل الحقائق، أو أن يدعي أن ما يتحكم فيه هو اليقين المطلق. ويقودنا ذلك للحديث عن تكافؤ الثقافات، وهو ما يفتح بدوره الباب أمام التثاقف وتعلم الثقافات من بعضها وتكاملها. وبناء على ذلك فإن الاعتراف بقيمة الآخر وقدرته يصبح جزءا من أخلاقيات التفاهم الدولي وبناء أسس التعايش السلمي.

يعني قبول الرأي الآخر، ليس فقط معرفة الآخر، بل إن الأمر يفترض توفر معرفة متناظرة: معرفة الذات والآخر بشكل تبادلي، أي معرفة الخصائص ومجالات الإبداع الخاصة بالأنا وبالآخر. إن "الأخروية" ليست جحيما، بل بالعكس إنها حافز للتفاهم. إن اكتشاف الآخر هو فعل إيجابي، إنه اكتشاف لعلاقة وليس اكتشافا لعائق، وبالتالي فهو حافز لبناء جسر للتواصل والحوار.

وغني عن البيان أنه لا يمكن لقبول الرأي الآخر والحوار أن ينمو ويثمر إلا في مناخ ديمقراطي، لأن جوهر الديمقراطية يقوم على قبول الأفكار التي تتعارض مع ما لدينا من قناعات، وعلى احترام حق الآخرين في التعبير عن أفكارهم[27]. فالفكر الديمقراطي يفترض الحوار والإنصات والتفتح على الآخر ونبذ الفكر الأوحد.

إن نشر ثقافة الحوار وقبول الرأي الآخر مرتبط، إذن، بترسيخ الديمقراطية كمرجعية للتفكير وكنظام سياسي واجتماعي، وكمرجعية لمسلكيات الأفراد في مختلف المؤسسات الاجتماعية. ومواكبة لذلك يمكن للمنظومة التربوية والتعليمية أن تلعب أدوارا مهمة في ترسيخ المبادئ والقيم الإنسانية والحضارية المعاصرة، ومن بينها الحوار وقبول الرأي الآخر. فكما اعتبر ذلك ميثاق اليونسكو إن الحروب والكراهية تنشأ أولا في عقول البشر، قبل أن تنفذ. وينبغي أن نعمل على انتزاعها من هذه العقول بواسطة التربية والتواصل والإعلام.

ينبغي، إذن، للتفتح على الآخر والحوار أن يبدأ من التربية الأسرية، وخصوصا من المدرسة، شريطة تأهيل المدرسة للقيام بأدوار نشر القيم والمبادئ الإنسانية والحضارية المعاصرة. وبذلك تصبح التربية سندا لبناء المشروع الديمقراطي، ونواة للمشروع المجتمعي برمته وللتفاهم والحوار بين الثقافات. ويقتضي ذلك تغيير الثقافة المدرسية الحالية وإعادة بناء ثقافة مدرسية جديدة عن طريق مراجعة مناهج التعليم وآليات اشتغال المدرسة برمتها.

5 - واقع المفاهيم الإنسانية والحضارية المعاصرة في المدرسة الثانوية العربية

لقد حقق المجتمع الدولي خلال العقود الأخيرة نقلة نوعية كبيرة، حينما بذل جهودا حثيثة لتعميم ثقافة حقوق الإنسان والدفاع عن قيم التربية الدولية وأخلاقيات التعايش السلمي والتسامح وقبول التنوع الثقافي. وهكذا توالت دعوات المنظمات الدولية في العديد من المؤتمرات والمناسبات إلى الدول الأعضاء في الأمم المتحدة لإدماج مفاهيم ثقافة حقوق الإنسان والتربية على المواطنة العالمية ضمن مناهجها الدراسية، واتخاذ الخطوات البيداغوجية لتدريس هذه المفاهيم الجديدة في المقررات الدراسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية.

غير أن تأثير هذه الدينامية الدولية على البلدان العربية لايزال متواضعا، إذ أن مصادقة بعض البلدان العربية على الاتفاقيات الدولية في هذا الباب والأخذ بها في بعض الدساتير لم يكن كافيا لترسيخ ثقافة حقوق الإنسان أو شرطا لممارستها على أرض الواقع. فإقرار تعليم مادة حقوق الإنسان في بعض الدول العربية لا يعني بالضرورة إرساءها كسلوك. إن التوجه السياسي السائد يميل إلى إبراز واجبات المواطن أكثر من حقوقه، وهو الأمر الذي ينعكس سلبا على المؤسسات التربوية، ويقيد من حركة حقوق الإنسان. وفي هذا الإطار نجد أن التلميذ العربي يعاني من تناقض بين ما يحتمل أن يتعلمه من ثقافة حقوق الإنسان وما يعيشه فعليا في مجتمعه من ممارسات تنتهك تلك الحقوق، ابتداءا من أسرته، ثم في مدرسته وبيئته بصفة عامة. ومن المؤكد أن عدم تطابق المدرك الذهني مع الممارسة الواقعية هو العامل المسؤول عن ظاهرة "الانفصام" بين الخطاب الإيديولوجي والممارسة الفعلية، التي تظهر لدى شريحة واسعة من المثقفين المدافعين عن حقوق الإنسان، خصوصا عندما يتعلق الأمر بحقوق المرأة وإنصافها[28].

أما فيما يخص التربية على المواطنة العالمية والتسامح والحق في الاختلاف، فإنها لاتزال قابعة ضمن المسكوت عنه. كما أن المواطن العربي لايزال يعاني من قيود تكبله وتعيق تفتحه على الحداثة وعلى مستجدات العولمة وعلى قيم التواصل الدولي. إن الإيديولوجيا التي تبرر ظواهر العنف والكراهية والتعصب الأعمى كانت انعكاسا لجدلية العنف الأسري والمجتمعي والسياسي وللهشاشة الإجتماعية الناتجة عن الفقر والأمية والبطالة واليأس. يضاف إلى كل ذلك تقلص الاجتهاد والسعي نحو التحديث مع رفض الحداثة، وهو ما أدى بالبعض إلى إعلان مقاومة لكل تغيير في القيم بدعوى الخصوصية الثقافية.

أما النظام التعليمي السائد فلا يزودنا بمنهجية فعالة لتجاوز تلك القيود والولوج إلى المواطنة العالمية. وفي هذا الإطار نلاحظ أن ثقافة قيم التسامح والتنوع الثقافي والمواطنة العالمية مغيبة بشكل تام عن المناهج الدراسية، بل إننا غالبا ما نجد إما الترويج لثقافة أخرى تقع في الطرف المناقض لها تماما. أو أحيانا أخرى الترويج لمفاهيم تربية وطنية تقليدية ترسخ لفكرة القومية. كما نلاحظ غياب تلك الثقافة أيضا في مشروع تحديث إستراتيجية تطوير التربية العربية الصادر عن الألكسو[29]، وخلوه تماما من مفاهيم المواطنة والتسامح وقبول التعدد الثقافي.

لا أحد ينكر اليوم أن الأنظمة التعليمية العربية تعاني، بصفة عامة، من مشكلات تتعلق بغياب فلسفة تربوية واضحة تحدد غايات ومرامي المشروع التربوي وترسم استراتيجية عقلانية للنهوض به. فرغم كل الجهود التي

بذلت على مستوى تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التعليمية، لم تستطع البلدان العربية تحقيق أهدافها المعلنة في هذا الباب . فرغم توسع التعليم في كل مستوياته لم تكن مخرجاته في مستوى التكلفة المادية التي صرفت. كما لم تكن في مستوى التوقعات والجودة المطلوبة. فالتعليم السائد اليوم في الوطن العربي حسب "عابد الجابري" هو" إما تعليم تقاني يضع عقولا قانونية دوغمائية ، وإما تعليم ميثولوجي تلقيني يصنع عقولا راكدة أسطورية، والقاسم المشترك بينهما هو غياب السؤال النقدي".[30]

واعتبارا لهذه الوضعية، وأخذا بعين الاعتبار العلاقة الجدلية بين المجتمع وفلسفة التربية، سنجد أنفسنا أمام سؤال إشكالي هو: هل بالإمكان أن ينتج مجتمع لاتزال تتفاعل فيه عوامل التخلف تربية متقدمة؟

ويمكن القول هنا أن كل مجتمع يولد تناقضاته، وبالتالي يمكن أن تظهر حركات تعمل على خلخلة حصون الدغمائية والتقليد الأعمى، ومباشرة التحول والتغيير المفضي لإنتاج نماذج قيمية جديدة. وهنا تأتي أدوار النخب الحداثية والفئات المتنورة وأدوار المجتمع المدني. فالنظام التربوي الذي سوف يكون قاطرة للتغيير المجتمعي هو النظام الذي يستوعب أولا عملية التأصيل الثقافي للعقلانية وللحداثة وللقيم الحضارية المعاصرة، فمن الخطأ الاعتقاد أنه يمكن غرس قيم الحداثة الإيجابية في أنظمتنا التعليمية بمجرد نقلها الميكانيكي إليها. وهنا ينبغي تجنب تكرار التجارب السابقة، حيث تم نقل قيم الحداثة إلى المجتمع العربي، وهي العملية التي بدأت منذ قرن أو يزيد، نقلا ميكانيكيا بدون تأصيل، وهو ما جعل حضورها فيه يعاني مما نلاحظه اليوم من نكوص وانتكاس.[31] ففي المجتمعات الغربية نفسها لم تترسخ قيم الحداثة في نسقها الثقافي، إلا بعد أن تم ربطها بأصول كشف عنها هذا النسق نفسه، ثم نقلت إلى المدرسة لاحقا.

وفي هذا الإطار وبشكل مواكب لعملية التأصيل يمكن لآليات التربية والتعليم والتكوين أن تكون الدعامة الأساسية لنشر قيم الحداثة وبناء المشروع المجتمعي والحضاري الجديد.

لكن ، يطرح سؤال حول إمكانية تجاوز الأوضاع التربوية المأزومة في وطننا العربي، وكيف نتمكن من تأهيل نظمنا التعليمية وتحديثها وإصلاحها لتكون سندا للتربية على القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة وللتحديث الشامل؟. ثم كيف نجعل من التربية الرهان الأساسي الذي سيؤهلنا للتفاعل الإيجابي على المستوى الدولي؟. إن الأمر يفترض مساهمة الجميع في بناء القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة لنجعل منها قيما كونية حقا منفتحة على الأخذ والعطاء والحوار والتفاهم الدولي.

يقتضي إذن تأهيل الأنظمة التعليمية العربية لتلعب أدوارها التحديثية في هذه المرحلة التي تشهد زخما غير مسبوق من التحولات والتغييرات على المستوى الداخلي والدولي:

أ ـ تجديد المدرسة العربية وإصلاح الأنظمة التربوية وإعادة النظر دوريا في الغايات والمرامي المتوخاة من التعليم الثانوي، والإيمان بأن الإصلاح هو ضرورة وطنية يستجيب لحاجات ذاتية للتنمية، وليس فقط رد فعل لضغوط وإملاءات خارجية.

ب ـ مراجعة المناهج التربوية وفق منهجية ومداخل جديدة تجعل المناهج التعليمية تخدم التنمية

والتحديث، الذي يباشر حاليا في المجتمعات العربية، وتؤسس لمشروع الحداثة المنشود. وهنا لابد من إبراز النماذج الفكرية والسلوكية في التراث العربي والإسلامي، التي تدعم ثقافة المواطنة الإيجابية والتسامح والحوار.

حـ ـ إعادة تأسيس للعلاقة التربوية داخل المدرسة الثانوية العربية، وفق مبادئ الدمقراطية والحوار والشراكة، وإقصاء العلاقة السلطوية والطرق والوسائل البيداغوجية التي تخدمها ، والتفتح على محيط المدرسة الثانوية، خصوصا على المؤسسات الحقوقية والدمقراطية وعلى المجتمع المدني.

د ـ تأهيل المدرسين وتدريبهم في أوراش تربوية للتمكن من أفضل الطرق البيداغوجية لتكوين القيم لدى الناشئة وتعديلها، خصوصا تعليم حقوق الإنسان والمواطنة الإيجابية والتسامح والحوار.

هـ ـ وأخيرا إذا كان تحديث المؤسسة المدرسية مدخلا للتنمية ولنشر ثقافة القيم الإنسانية والحضارية المعاصرة، فإنها لايمكن أن تؤدي أدوارها التحديثية إلا إذا كان ذلك في إطار مشروع مجتمعي تحديثي شمولي.

قائمة بالمراجع العربية والفرنسية

ـ محمد عابد الجابري (1997) الدمقراطية وحقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ـ كارل بوبر (1992) في التسامح بين شرق وغرب، ترجمة ابراهيم العريس، دار الساقي، بيروت.

ـ ادغار موران (2002) تربية المستقبل ، (المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل) ، ترجمة لزرق والحجوجي ، دار توبقال للنشر، البيضاء.

ـ جاك دريدا وآخرون (2005) المصالحة والتسامح وسياسات الذاكرة، ترجمة العمراني، دار توبقال للنشر، البيضاء.

ـ محمد مصطفى القباج (1998) حوار الثقافات وحقوق الإنسان في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للجميع العدد 30، منشورات رمسيس ، الرباط.

- Galichet, F., (1998) L'éducation à la citoyenneté , Paris, Anthropos.

- Ballion, R., (1998) La démocratie au lycée, Paris, ESF.

- Cremieux , C., (1998) la citoyenneté à l'école , Paris , Syros.

- Mougniotte, A., (1999) pour une éducation au politique au collège et au lycée, Paris , L'Harmattan.

- Roche , G., (1998) Quelle école pour quelle citoyenneté, Paris , ESF

- Schnapper, D., et Bachelier , C., (2000) Qu'est-ce que la citoyenneté ?, Paris, Gallimard.

- Chelikani, R., (1995) Quelques réflexions sur la tolérance , Paris, UNESCO.

الهوامش:

1 – Guillot, G. (1999) Citoyenneté et école, in les Sciences de l'Education, vol 32 N° 2 Université de Caen, p.31.

2 – Touraine, A. (1992) Critique de la modernité, Fayard, p.35.

3 – Habermas, J., (1981) La modernité , un projet inachevé, critique, p.33.

4 – صمويل هنتغتون (1994) هل هو صدام بين الحضارات؟ ورد ضمن كتاب الغرب والإسلام، تقديم وتحليل منى ياسين، دار جهاد للنشر والتوزيع ، القاهرة .

5 – محمد عابد الجابري (2005) حقوق الإنسان ثقافة أم إيديولوجيا؟ سلسلة مواقف رقم 38، دار النشر المغربية، البيضاء، ص ص .14/11.

6 – محمد عابد الجابري (1997) التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي ، المجلة العربية للتربية (الألكسو)، المجلد17 ، العدد الأول، ص ص .147/148.

7 – نفس المرجع، ص 147.

8 – حيدر ابراهيم علي (2000) دور التربية : حدود العام والخاص في مبادئ حقوق الإنسان، ورقة مقدمة للندوة الدولية حول : " إسهامات الحضارات الإنسانية في الارتقاء بقيم حقوق الإنسان"، من تنظيم منظمة العفو الدولية بالمغرب، الرباط 27/ 25 فبراير.

9 – Galichet, F. (2002) La citoyenneté comme pédagogie : réflexion sur l'éducation à la citoyenneté, in Revue des sciences de l'éducation, Vol.28, n°1, Montréal, pp.105-125.

10 – Guillot, G (1999) Citoyenneté et école, in les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,

vol.32 n°2, université de Caen, p.27.

11 – Galichet, op. cit, p. 106-107.

12 – Guillot, G. (1999) op.cit, p.37.

13 – Ibid, p. 37.

14 – المواطنة أم الوطنية (2005) عدد خاص من مجلة المعرفة، العدد 120، أبريل، وزارة التربية والتعليم، الرياض، ص.11.

15 – Le pors, A. (1999) La citoyenneté, que sais-je ?, Paris, p.109.

16 – صالح النصار وراشد العبد الكريم (2005) دراسة تحليلية مقارنة للتربية الوطنية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، الرياض ، ص .58.

17 – Le pors, A. (1999) op .cit, p.97.

18 – عبد السلام السعيدي (2001) تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية ، دار الثقافة، البيضاء، ص.54.

19 – قررت الجمعية العامة للأمم المتحدة إعلان سنة 1995 سنة دولية للتسامح، كما قامت اليونسكو بوضع وثيقة إعلان
حول التسامح.

20 – ناجي البكوش (1995) التسامح عماد حقوق الإنسان، المجلة العربية لحقوق الإنسان، السنة الثانية، العدد2، ص 23.

21 – ادغار موران (2002) تربية المستقبل، مترجم، توبقال، البيضاء، ص.96.

22 – جاك دريدا وآخرون (2005) المصالحة والتسامح وسياسات الذاكرة، ترجمة حسن العمراني، دار توبقال ، البيضاء ، ص 7.

23 – محمد أركون (1996) التسامح واللاتسامح في التراث الإسلامي، المجلة العربية لحقوق الإنسان، تونس ، ص .13.

24 – المرجع نفسه، ص .13.

25 – خميس الشماري (1995) التسامح غاية صعبة المنال، المجلة العربية لحقوق الإنسان، السنة الثانية، تونس، عدد 2، ص. 46.

26 – صمويل هانتنغتون (1999) صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي، ترجمة مالك عبيد أبو شهيوة ومحمد محمد خلف، الدار الجماهيرية للنشر، طرابلس.

27 – انظر مقدمة فيديركو مايور لكتاب ادغار موران تربية المستقبل، ذكر سابقا.

28 – ادغار موران (2002) ذكر سابقا، ص .95.

29 – فيوليت داغر (2000) في التربية التسلطية والتربية الحقوق إنسانية: مقاربة نفسية ـ اجتماعية للوضع في العالم العربي، مداخلة في الندوة الدولية حول إسهامات الحضارات الإنسانية في الارتقاء بقيم حقوق الإنسان، الرباط، ص.10.

30 – المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (2004) مشروع تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية (رؤى وآفاق جديدة)، تونس، ص ص . 66/96.

31 – محمد عابد الجابري (1997) التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي، ذكر سابقا ص.135.

32 – المرجع نفسه، ص 146.