

العنوان:	التربية والمواطنة : دراسة تحليلية
المصدر:	مستقبل التربية العربية -مصر
المؤلف الرئيسي:	فرج، هانى عبدالستار
المجلد/العدد:	مج 10, ع 35
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2004
الشهر:	أكتوبر
الصفحات:	37 - 9
رقم MD:	21563
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, EduSearch
مواضيع:	المدرسة والمجتمع، التربية الوطنية، المواطنة، السياسة التعليمية، الأهداف التربوية، تنمية الموارد البشرية، دور الأسرة، تربية الأطفال، القيم الاجتماعية، التنوع الثقافي، فلسفة التربية، سمات الشخصية، الفضائل، الأخلاق، المشاركة السياسية، الأقليات، التفاعل الاجتماعي، الفردية، اللغة، الهوية الوطنية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/21563



التربية والمواطنة دراسة تحليلية

د. هاني عبد الستار فرج^(١)

لعله ليس من قبيل القول المكرر تأكيد أن الغاية الرئيسة من التعليم المدرسي - أو التمدرس *schooling* حسب الاصطلاح الشائع - هي إعداد الأجيال المتعاقبة من أبناء المجتمع للاضطلاع بمسئولياتهم كمواطنين ، إلى الحد الذي يمكن القول : إن أحد الأسباب المهمة التي تقف وراء بناء نظام للتعليم العام فضلاً عن الاهتمام به - في كافة المجتمعات - هو الحاجة الماسة إلى بناء وتنمية المواطنة المستتيرة والواعية والمسئولة في آن معاً ، ومن أجل ذلك - أيضاً - كان الالتزام والحرص على تطبيق مبدأ إلزامية التعليم ، والعمل على تمديد سنوات الإلزام كلما كان ذلك مستطاعاً .

وإذا كانت التربية من أجل المواطنة تتضمن - بطبيعة الحال - دراسة لمحتوى معرفي في حقوق المواطنة وواجباتها ، إلا أنها تتعدى ذلك وتتجاوزه إلى حد بعيد . فالتربية من أجل المواطنة لا تتوقف على مجرد تعلم الحقائق الأساسية المتعلقة بمؤسسات الدولة وديناميات الحياة السياسية فيها فحسب ، وإنما تتضمن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميول والاتجاهات والفضائل والولاءات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بممارسة الفرد لأدوار المواطنة . إن الأطفال لا يكتسبون تلك الفضائل والولاءات من مجرد دراسة مقرر في التربية الوطنية ، وإنما يتعين أن تكون تلك الفضائل والولاءات حاضرة وفاعلة ومؤثرة من خلال النظام التعليمي بأسره (McLaughlin , 2000 - Heater , 1999) . بعبارة أخرى ، إن التربية من أجل المواطنة تتأثر بالعديد من العوامل التي يأتي في مقدمتها : ما الذي يتعلمه الطفل بصفة عامة ، وكيف يتعلمه ، وطبيعة بيئة التعليم داخل الفصل ، والمناخ المدرسي المعيش ... إلى ما سوى ذلك من عوامل تتعدى مجرد الدراسة " التقليدية " لمقرر دراسي هنا ، أو وحدة دراسية في مقرر هناك . بهذا المعنى ؛ فإن التربية من أجل المواطنة لا تمثل - ولا ينبغي أن تمثل - مكوناً مستقلاً في صورة مادة دراسية فقط ، وإنما

^(١) كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

يتعين النظر إليها والتعامل معها بحسبانها إحدى الغايات أو المبادئ التي تشكل المنهج الدراسي بأكمله .

وعليه ، تسعى هذه الدراسة إلى تناول جملة القضايا الكبرى في هذا الموضوع ، تناولاً تحليلياً فلسفياً ، علماً في نهاية المطاف نصل إلى "قدر لا بأس به من الصدق " حسب تعبير "أرسطو" ، ويمكن صياغة تلك القضايا على الشكل التالي :

- ١ - ما الذي تعنيه المواطنة في المجتمعات الديمقراطية المعاصرة ؟ .
- ٢ - ما الذي تتطلبه التربية من أجل المواطنة من ميول وقدرات وفضائل ؟
- ٣ - لماذا يتعين على المدرسة أن تلعب دوراً في التربية من أجل المواطنة ؟. وهنا أود تأكيد أنه من غير المنطقي أن نلقى بمسئولية إكساب الصغار لمهارات وفضائل المواطنة على المدرسة بمفردها ، فنحن لا نتعلم لنكون مواطنين مسؤولين وملتزمين في المدرسة فحسب ، وإنما نتعلم ذلك أيضاً في الأسرة ، وفي دور العبادة ، وفي الأندية ، وفي وسائل الإعلام.... إلى غير ذلك من الأوساط التربوية . فالمدارس ليست فقط ، وربما ليست في الأساس ، هي المكان الذي نتعلم فيه المواطنة ، ولكنها - أي المدارس - تلعب دوراً لا يمكن الاستغناء عنه أو التفريط فيه ؛ ذلك لأن الأوساط التربوية تكمل دور المدرسة ولا تقوم بديلاً عنها .
- ٤ - وهذه هي القضية المعقدة المركبة الخلافية ، والتي عادة - كما تشير الأدبيات - تتضمن ثلاث قضايا فرعية هي :
(أ) هل التربية من أجل المواطنة تتطلب بالضرورة وجود نظام تعليمي عام موحد لكل أطفال المجتمع ؟
(ب) هل تشكيل وتنمية المواطنة المسؤولة يتطلب تنمية استقلال الذات *autonomy* لدى المتعلم ؟
(ج) هل تشكيل وتنمية الهوية الوطنية *civic identity* يتطلب تعليم قيم ومبادئ أساسية مشتركة ، أو يتطلب إلى جانب ذلك بناء وتنمية هوية وطنية وثقافية حين يكون المجتمع متعدد الثقافات ؟

إن هذه القضايا الفرعية الثلاث لا تشمل كل المسائل الخلافية المتصلة بالقضية الأم (التربية من أجل المواطنة) ، ولكنها تبرز بوضوح الطابع الجوهرى والمركزي الذي تلعبه التربية من أجل المواطنة في كل من العلوم السياسية ، وفلسفة التربية .

مفهوم المواطنة : الطبيعة والأهمية

تشير الأدبيات إلى أن مفهوم المواطنة قد لقي اهتماماً كبيراً من قبل المفكرين والمنظرين والفلاسفة في ميدان العلوم السياسية ، إلى الحد الذي ذهب معه البعض إلى القول بأنه " مع نهاية عقد السبعينيات من القرن العشرين أضحت الحديث عن المواطنة من المسائل التقليدية والمكررة بين مفكرى العلوم السياسية (9 : 1978 , van Gunsteren) . على أن اللافت للانتباه - كما تؤكد الأدبيات - أن مفهوم المواطنة قد عاد مرة أخرى إلى بؤرة الاهتمام لدرجة أضحت معها لفظ المواطنة هو " الكلمة الرنانة " *the buzz word* بين مفكرى ودارسى العلوم السياسية على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم (293 : 1990 , Heater) ، ويعزى هذا الاهتمام " المتجدد " بالمفهوم إلى العديد من الأحداث والتطورات السياسية التي شهدتها العالم مؤخراً ، فضلاً عن بروز بعض التوجهات السياسية الجديدة ، والتي يمكن إجمالها - باختصار - فى : الزيادة المطردة في عزوف المواطنين عن المشاركة في الانتخابات الأمريكية فيما أصبح يعرف بظاهرة " لامبالاة الناخبين " ، والاعتماد المتزايد من قبل المواطنين الأمريكيين على الدولة من خلال نظام التكافل الاجتماعى الذي توفره الدولة للعاطلين عن العمل ، وبداية إحياء وانبعاث الحركات القومية في أوروبا الشرقية ، والتحديات الجديدة الناجمة عن ظاهرة التعدد الثقافى والتنوع العرقى للسكان في أوروبا الغربية ، وفشل السياسات البيئية في بلدان عديدة لاعتمادها على العمل التطوعى التعاونى من قبل المواطنين ... إلى ما سوى ذلك من المتغيرات والعوامل .

إن هذه المتغيرات - وغيرها - قد أبانت بوضوح أن سلامة واستقرار الديمقراطية لا يعتمد على توافر العدالة التي ترتكز عليها بنية النظام الديمقراطى فحسب ، وإنما يعتمد كذلك على نوعية المواطنين واتجاهاتهم ومدى إدراكهم للهوية ، وقدرتهم على التسامح مع الآخر ، وقدرتهم على قبول الآخر والعيش معه ، ورغبتهم في المشاركة السياسية بهدف تحقيق الصالح العام من ناحية ومراقبة السلطات السياسية ومحاسبتهم من ناحية ثانية ، وقدرتهم على ضبط النفس أمام الضغوط والأزمات الاقتصادية وإيداء أعلى درجات المسئولية ، وأخيراً قدرتهم على

ضبط النفس فيما يقومون به من أفعال تلحق الضرر بالصحة والبيئة . حين لا يتوافر في المجتمع - أي مجتمع - مواطنون بهذه النوعية وتلك الاتجاهات ؛ فإن تحقيق الديمقراطية يصبح صعب المنال ، أو تصبح الديمقراطية القائمة غير مستقرة على أقل تقدير (Rawls , 1993 : 257) .

ورغمًا عن ذلك ، فالأدبيات تشير إلى أن بعض المفكرين السياسيين أصحاب الاتجاه الليبرالي يعتقدون أن الديمقراطية "الليبرالية" يمكن تواجدها فضلاً عن قيامها بأدوارها ووظائفها بدرجة عالية من الكفاءة حتى في حال غياب تلك النوعية التي تتحلّى بخصائص وفضائل المواطنة وذلك من خلال تبني بعض الآليات الإجرائية والمؤسسية لعل من أبرزها الأخذ بمبدأ الفصل بين السلطات ، وتثبيت دعائم دولة المؤسسات ، وإقامة مجلسين تشريعيين ... إلى غير ذلك من الآليات التي تسد الطريق أمام أي استبداد محتمل الوقوع (وبالطبع فإن النموذج الذي يُقدّم للتدليل على صحة هذا التصور هو تجربة الولايات المتحدة الأمريكية) . ومما يلفت الانتباه أن أنصار هذا التصور يوظفون بكثافة وإلحاح ما ذهب إليه " كانت " Kant في مقولته الشهيرة بأن أي حكومة جيدة يمكنها التعامل مع كل مشاكلها والتغلب عليها حتى لو كان الشعب " جنساً من الأشرار " *race of devils* (Galston , 1991 : 215) .

على كل حال ، فلقد أضحي جلياً - كما تؤكد الأدبيات - أن تلك الآليات الإجرائية والمؤسسية - على أهميتها - ليست كافية لتحقيق التوازن المنشود في المصالح والاهتمامات داخل المجتمع ، ومن ثم فإن الحاجة إلى توافر بعض مراتب ومستويات الفضائل الوطنية يعدّ أمراً ضرورياً وملحاً . فالمتمأل للسياسة العامة لأي دولة يجد أنها تعتمد - في المقام الأساسي - على نمط الحياة الذي يمارسه المواطنون ، فضلاً عن أولوياتهم ، وما يترتب عليها من قرارات ؛ فالدولة لا تستطيع أن تكفل الرعاية الصحية المطلوبة للمواطنين إذا كانوا هم في الأصل لا يعبأون بأحوالهم الصحية ، والدولة لا تستطيع أن تحمي البيئة من التلوث إذا كان المواطنون في الأساس لا يعبأون بنظافة بيئتهم ... وهكذا في العديد من مجالات السياسة العامة ؛ وعليه فإن لم يتعاون المواطنون مع الدولة ، وإن لم يظهروا قدراً كافياً من ضبط النفس في العديد من المسائل " فإن قدرة المجتمع على أن يضطلع - بنجاح - بوظائفه و مسؤولياته سوف تتلاشى تدريجياً " (Galston , 1991 : 220) . في عبارة واحدة : إن الدولة - أي دولة - تحتاج إلى المواطنة الواعية بأدوارها عن فهم ، والممارسة لواجباتها ومسؤولياتها عن قناعة .

مما تقدم ، يصبح من الضروري توافر جملة من الخصائص والفضائل التي يتعين أن يتمتع بها المواطن في أي نظام سياسي سواء كان ديمقراطياً ليبرالياً أم كان غير ذلك . وإن قراءة متأنية مدققة للأدبيات تشير إلى ضرورة أن يتحلى المواطن بالفضائل الآتية :

١. مشاعر الإقدام والجسارة *sense of spiritedness* ، بمعنى أن يتحلى المواطن بالشجاعة والجرأة التي تمكنه من تقييم أداء من يتقلدون الوظائف العامة ، وأن يشارك - عن قناعة ورغبة - في مناقشة القضايا العامة ، وأن يكون له رأى ورؤية في كل ما يجرى ، بعبارة أدق : أن يمارس المواطن حرية التفكير ، وحرية التعبير ، وحرية الحركة والفعل .

٢. مشاعر العدل والإنصاف *sense of justice* ، تلك التي تمكنه من أن يدرك ويتبين حقوق الآخرين ويحترمها ويقدرها ، ومن ثم لا يغالي ولا يبالغ في حقوقه ومصالحه.

٣. مشاعر التحضر والكياسة والتسامح *sense of civility and tolerance* ، تلك التي تتبدى واضحة جليلة فيما يصدر عنه من قول أو فعل حيال كل المواقف ، وعلى وجه الخصوص في علاقته بالآخرين .

٤. مشاعر التضامن والولاء *sense of solidarity and loyalty* بمعنى أن يُبدى أعلى درجات التآزر والتآخي مع الآخرين ، بما ينطوي عليه ذلك من إحساس بالانتماء للوطن والمواطنين ، فهو واحد منهم ومعهم ولهم (Kymlicka, 1999: 81 - 117) . Enslin , 2001

ومما تجدر الإشارة إليه - في سياق الحديث عن فضائل المواطنة - أن بعض المنظرين يرون أن الفضيلة الأخيرة (مشاعر التضامن والولاء) يصعب تطبيقها من ناحية ، فضلاً عن كونها فضيلة موجودة "ضمنياً" في ثنايا الفضائل الثلاث الأخرى ، فما الولاء - في حقيقة الأمر كما يقولون - إلا شكل من أشكال الالتزام بالمبادئ المشار إليها في الفضائل الأخرى ، ويقصدون بذلك تحديداً مبادئ الجسارة ، والعدل ، والكياسة والتسامح . إلا أن قولاً كهذا ليس بالضرورة صحيحاً ، ويحتاج نظرة تحليلية مدققة ، الأمر الذي سوف نعرض له لاحقاً - منعاً للتكرار - عند تناول قضية الهوية الوطنية . وعليه ، دعنا نكتفي - مبدئياً - بتوضيح وتجليه الفضائل الثلاث الأخرى المتفق عليها .

أمّا عن الفضيلة الأولى (مشاعر الإقدام والجسارة) ، فإنها تتضمن أن يتوافر لدى المواطن " القدرة " و " الرغبة " في المشاركة في المناقشات العامة الدائرة حول السياسة العامة للدولة في كافة جوانبها ، وأن يكون له صوت مسموع في مساءلة المسؤولين . إن هذه الفضيلة ليست قاصرة على المواطن في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية فحسب - كما قد يتصور البعض - ، وإنما هي الصفة الفارقة التي تميز "المواطنين" *citizens* في النظم الديمقراطية عن "التابعين أو المرعوسين" *subjects* في النظم الاستبدادية (Heater , 1999) . فالحاجة إلى مساءلة المسؤولين ترجع في الأساس إلى أن المواطن في النظم الديمقراطية النيابية هو الذي انتخب أولئك النواب الذي يمارسون السلطة باسمه ، ومن ثم يصبح من واجبات المواطن أن يراقب أداء نواب الشعب ، وأن يقيم ما يقومون به من مهام وأفعال . أما فيما يتعلق بضرورة مشاركة المواطن في مناقشة القضايا العامة ، فإنها تقتضي ضرورة انتهاز الدولة لمبدأ " الشفافية" ، فالقرارات التي تتخذها الحكومة لا بد أن تكون معلنة ، والبيانات التي تقدمها لا بد أن تكون صحيحة ، ومن ثم فهي عرضة للنقاش الحر المفتوح .

على أن فضيلة الإقدام والجسارة لا تعني " الرغبة " في المشاركة السياسية فحسب ، ولا تعني أن يصبح صوت المواطن مسموعاً لدى المسؤولين فحسب ، وإنما تعني فضلاً عن هذا وذاك أن تكون لدى المواطن " الرغبة في أن يستمع بجدية إلى كل الآراء والاجتهادات بما فيها تلك المخالفة والمناقضة لما يراه ، وأن تكون لديه القدرة على صياغة أفكاره وطرحها بذكاء ولطف ترسيخاً لسياسة الحوار والإقناع بدلاً من سياسة المناورة ولىّ الذراع" (Galston , 1991) .

227 كما يتعين على المواطن أن يتمتع بفضيلة " الحصافة والتعقل " *public reasonableness* (Macedo , 1990) تلك التي تعني تقديم المبررات العقلانية التي تشفع لمطالبه وألاً يكتفي بمجرد تقديمها والتهديد والوعيد في حال عدم تلبيةها ، كما يجب أن تعكس تلك المبررات العقلانية اعتبارات الصالح العام وليس المصالح الشخصية ، الأمر الذي يجعلها تلقى قبولاً وتأييداً من المواطنين على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم ، كما يجب صياغتها (المبررات العقلانية) بأسلوب يتيح للآخرين فهمها ، وبمنطق وحجة تساعد على قبولها دون أن يجدوا في ذلك انتقاصاً من شأنهم أو تنازلاً من جانبهم . بعبارة أشد وضوحاً . إنه يتعين ألا تركز المبررات العقلانية على توجهات أيديولوجية بعينها ، وألاً تعكس وجهة نظر أو موقف عقائدي معين .

وعلى هذا النحو ، فإن فضيلة الصحافة والتعقل سوف لا تروق أولئك الذين لا يجدون في أنفسهم ميلاً للمشاركة السياسية ، فمن الطبيعي أن نجد في أي مجتمع بعض المواطنين ممن لهم اهتمام محدود بالأنشطة السياسية ، بل إن البعض منهم قد ينعدم لديه هذا الاهتمام كلياً ، حيث هم في المقابل يجدون سعادة ومتعة ورضاً في مجالات أخرى كالاهتمامات الدينية لدى البعض ، والاهتمامات الفنية لدى البعض الآخر ، وهكذا مع بقية الاهتمامات . يقيناً إن احترام موقف ورؤية هذه الجماعات واجب وضروري في المجتمع الديمقراطي . على أن ما أود التأكيد عليه - في هذا السياق - هو أن فضيلة الصحافة والتعقل سوف لن يكون لها تلك الأهمية المنشودة .

ومما يلفت الانتباه في هذا السياق أن بعض المفكرين السياسيين يرون أن معظم الناس في الديمقراطيات المعاصرة سوف ينطبق عليهم ذلك التوصيف السابق ، على أساس أن المشاركة السياسية " الفاعلة والهادفة " تكون دوماً قاصرة على النخبة ، وعليه يصبح من الضروري التمييز بين مفهوم المواطنة " في حدّه الأدنى " *minimal citizenship* ، ومفهوم المواطنة " في حدّه الأقصى " *maximal citizenship* : فالمواطنة - في حدودها الدنيا - تعنى في المقام الأساسي لدى معظم الناس احترام القوانين ، ولا تعنى الممارسة الفعالة لحقوقهم السياسية . على النقيض من ذلك ، فالمواطنة - في حدودها القصوى - تعنى الإصرار على أن تحقيق الديمقراطية الحقّة - أو قل تحقيق العدالة السياسية - لا يكون إلا من خلال توسيع وتعميق المشاركة السياسية (*McLaughlin, 1992 a and 2000*) . وعليه ، فإن العدالة السياسية تقتضي ضرورة أن تتاح الفرصة لكل من يرغب في ممارسة المواطنة النشيطة والفاعلة - إذا ما اختار ذلك - الأمر الذي يفرض على الدولة العمل على إزالة كافة المعوقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن أن تقف عائقاً أمام مشاركته في الشأن العام . أمّا فيما يتعلق بما إذا كان من الواجب على الدولة أن تحت مواطنيها على المشاركة السياسية ، أو ما إذا كان يتعين على الدولة أن تشجع الناشطين منهم على المزيد من المشاركة ، فإن هذين أمران مختلفان تماماً ، لأنهما يرتبطان بالفضيلة الثانية من فضائل المواطنة ألا وهي " مشاعر العدل والإنصاف " ، الأمر الذي سوف نتناوله الآن بالتحليل .

إننا حين نقول : إنه يتعين على المواطن أن يتحلى بفضيلة " العدل والإنصاف " فإن هذا لا يعنى - بالطبع - أن يكون الإنسان مسالماً أو خائفاً لا يصدر عنه ما يخيف الآخرين ويردعهم ويمنع أذاهم ، وإنما يعنى أن يستشعر المواطن أن من واجبه أن يتصدى للظلم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، وأن يحول دون وقوعه . وعليه ، فحين ترتكب في المجتمع مظالم

خطيرة من ذلك النوع الذي لا يمكن رده إلا من خلال المقاومة السياسية ، فإن المواطن يستشعر نوعاً من الالتزام للاحتجاج ضد هذه المظالم . أمّا إذا تعطلت الحياة السياسية ولم تعد المؤسسات تمارس أدوارها - بسبب التسبب أو اللامبالاة ، أو بسبب سوء استخدام السلطة - فإن المواطن يصبح مطالباً بأن يعمل على حماية مؤسسات الدولة من خلال التصدي لأولئك الذين يعثرون بمقدرات الوطن والمواطنين . فإذا ما اختار أن يؤثر السلامة ، وأن يلوذ بصمت الحملان ، في وقت يُرتكب فيه الظلم وتنتهك فيه القوانين واللوائح ، أملاً أن يتولى الآخرون مهمة التصدي والمقاومة ، فإنه لم يعد مواطناً ، وإنما أضحي " عالية " على المجتمع (: Kymlicka , 1999) 83 . بعبارة أدق ، يجب على كل مواطن أن يشارك في إقامة وترسيخ دولة المؤسسات ، وأن يكون له دور في الحفاظ عليها وحمايتها .

كما إنه من الضروري - في هذا السياق - أن نؤكد أن مظاهر الظلم ومده ، وصور التجاوزات والخروقات ، تختلف من مجتمع لآخر ، بل وتختلف من زمان لآخر في المجتمع الواحد ، ومن ثم فإن التزام المواطن بالعدالة وواجباته حيالها لا يفرضان عليه في بعض الظروف والأحوال ضرورة المشاركة السياسية الفعالة . بعبارة أشد وضوحاً يمكن القول : إنه في بعض النظم السياسية ، وفي بعض الأوقات والظروف ، تكون المواطنة " في حدودها الدنيا " هي كل ما يقدر عليه المواطن ، ومن ثم فليس من الإنصاف أن نطالبه أو أن نتوقع منه ما هو أكثر من ذلك أو أبعد منه ، وعليه فإن التزامات المواطنة في مثل هذه الأحوال تعني احترام القوانين والالتزام بعدم مخالفتها ، وعدم إلحاق الأذى بالآخرين ، وعدم تقييد أو مصادرة حقوق الآخرين وحرياتهم ، وأخيراً - فإنها تعني ببساطة - عدم التدخل في شئون الآخرين .

على أن التشخيص السابق يغفل أو يتجاهل واحداً من أهم متطلبات ومواصفات المواطنة ونعني بذلك تحديداً " فضيلة التحضر والكياسة " *civility* ، وهي الفضيلة التي يتعين تعلّمها حتى من قبل المواطن عند أدنى حدود المواطنة ، وذلك لسبب بسيط هو أن التحضر والكياسة ليست صفة ينبغي أن تتجلى في الأنشطة السياسية فحسب ، وإنما - وهذا هو الأساس - هي صفة يتعين أن تظهر بوضوح في كل ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال في جميع المواقف الحياتية اليومية . فالتحضر والكياسة - في أدق معانيها - تشير إلى الأسلوب أو الطريقة التي نعامل أو نتعامل بها مع أولئك الذين لا تربطنا بهم ألفة أو مودة أو صداقة حميمة . ولعله من المفيد لتعميق فهم هذه الفضيلة أن ننظر إليها في علاقتها بأحد محدداتها وهو المساواة وعدم التمييز .

ففي المجتمعات الديمقراطية المعاصرة نلاحظ كيف أن القوانين والسياسات التي كانت تفصل بين الناس وتميز فيما بينهم على أساس من اللون أو الجنس أو النوع أصبحت أثراً من بعد عين ، لأنها كانت تنتهك أبسط حقوق الإنسان في المساواة وتكافؤ الفرص . كما نلاحظ أيضاً كيف انتقلت سياسة المساواة وعدم التمييز في تلك المجتمعات من مؤسسات الدولة إلى مؤسسات المجتمع المدني ليصبح الالتزام بمعاملة الناس بحسبانهم " مواطنين متساوين " هو الأساس الذي تقوم عليه كافة مناشط الحياة اليومية ، فلم يعد مسموحاً لأحد - أياً كان موقعه - أن يفرق بين الناس على أساس من اللون أو الجنس أو النوع ، كما لم يعد مسموحاً لأحد أن يتجاهل حقوق هذه الفئات ومصالحها ، ولم يعد مسموحاً لأحد أن يتعامل معهم بطريقة غليظة ، على الرغم من أن كل ذلك ليس منصوباً عليه في قانون . لقد أضحي الناس يعاملون تلك الأقليات بتحضر وكمياسة .

وبناءً على ذلك يمكن القول إن " التحضر والكمياسة " في هذه الحالة هي الامتداد المنطقي لسياسة عدم التمييز العنصري ، فالمواطنون يملكون " الفرصة نفسها " للمشاركة السياسية في المجتمع المدني . تلك الحقيقة أضحت راسخة ومستقرة في عقول المواطنين وضمايرهم . وإذا كان تحرير وترسيخ فضيلة " التحضر والكمياسة " في الواقع المعيش عن طريق سن القوانين أو التشريعات يبدو أمراً محدوداً للغاية ، إلا أنه في بعض الظروف والأحوال يتحتم على الدولة أن تصدر من القوانين والضوابط ما يضمن الحفاظ على درجة ومستوى " التحضر والكمياسة " في القول والسلوك (كما حدث ذلك بعد انتشار ظاهرة التحرش الجنسي في بعض مؤسسات المجتمع الأمريكي بصفة عامة وفي المدارس على وجه الخصوص ، بما ينطوي عليه ذلك من ألفاظ كريمة مهينة أو من تهديد جسماني) . ومع كل ذلك ، وفوق كل ذلك ، تبقى الحقيقة التي لا مفر منها : إننا لا نستطيع أن نجبر الناس على أن يتحلوا بالتحضر والكمياسة في القول والفعل ، إنَّ الله في خلقه شئون ، ومع ذلك يبقى التحضر والكمياسة مظهراً من مظاهر المواطنة ومتطلباً لها.

التربية من أجل المواطنة : أهي ضرورة حقاً ؟

وهكذا انتهى بنا التحليل السابق إلى أن المواطنة - حتى في حدودها الدنيا - تتطلب ضرورة توافر قدر كبير من الفضائل ، وأن هذه الفضائل تفرض حتمية أن يُنشأ الفرد عليها وأن يتعلمها كيما يكون قادراً على الاضطلاع بها وممارستها . وهنا يثار - منطقياً - السؤال التالي : هل المدارس هي المكان المناسب والملائم لتعليم تلك الفضائل ؟ وهذا السؤال ينطوي ضمناً

على "مأزق" قد يضعه البعض في صورة تساؤل منطقي : ألا يتضمن تعليم فضائل المواطنة غرس وتنمية العديد من المبادئ الخلقية التي قد تثير جدلاً أو اختلافاً ؟

بدايةً ، ودون تردد ، يمكن القول : إن للتعليم - المدارس - دوراً محورياً لا يمكن تجاهله أو الاستغناء عنه في بناء المواطن ، وأنه يستحيل على أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع أن تقوم بديلاً عنه ، وأن الأوساط التربوية المختلفة يمكن - بل ويجب - أن تلعب دوراً رديفاً ومسانداً للتعليم في غرس وتنمية فضائل المواطنة . تلك هي الحقيقة التي أريد التأكيد عليها بوضوح قبيل الشروع في تناول القضية بالتحليل .

لعلّه من المفيد في هذا السياق أن أذكر - والذكرى دوماً نافعة - أن حقبة الثمانينيات من القرن العشرين قد شهدت بزوغ مفهوم " آليات السوق " الذي صار من فرط استخدامه - فضلاً عن سوء استخدامه - وهماً جديداً من أوهام العقل يضاف إلى أوهام " بيكون " *Bacon* الشهيرة ! . هذا المفهوم - كما هو معلوم - هو الابن الشرعي لسياسات الإصلاح الاقتصادي - في ذلك الوقت - التي تبنتها الحكومات المحافظة في الغرب (حكومة " ثاتشر " في بريطانيا ، وحكومة " ريجان " في الولايات المتحدة) ، والمفهوم يشير - فيما يشير إليه من معانٍ ومضامين - إلى توسيع وتعميق هيمنة السوق على حيوات الناس (وذلك من خلال التجارة الحرة - خفض الضرائب - الحد من الضوابط والقيود - إضعاف الاتحادات التجارية إلى ما سوى ذلك من إجراءات) ، وذلك كيما يتعلم الناس فضائل الاعتماد على الذات والمبادأة . وهكذا أضحي السوق لدى منظري هذه السياسات " مدرسة للفضيلة " *a school of virtue* ، فالسوق سوف يعزز ويرسخ فضيلة " التحضر والكياسة " طالما أن الشركات التي تتبنى سياسات عنصرية معادية لبعض الفئات في المجتمع سوف تضار جراء انتهاجها لتلك السياسات وفقاً لآلية المنافسة .

على أن مقولة " السوق مدرسة للفضيلة " تحتاج إلى تدقيق وفحص ، فالسوق يعلم الناس المبادأة - هذا حق - ، ولكنه لا يعلمهم إيّاها في إطار من العدالة أو المسؤولية الاجتماعية (*Mulgan , 1991 : 39*) ، فضلاً عن ذلك فطالما كان هنالك عدد من رجال الأعمال ممن يضمرون تحيزاً لجماعات وتعصباً ضد أخرى ، فإنه من الطبيعي أن يكون لديهم حافزاً اقتصادياً لخدمة أغراض السوق على حساب تلك الجماعات (في الولايات المتحدة ، لوحظ أن الشركات العاملة في مجال الاستثمار العقاري لديها دوافعها الاقتصادية الخاصة مثل تحقيق الربحية المرتفعة ؛ للإبقاء على سياسة الفصل العنصري في مجال الإسكان !) ، وعليه فإن

السوق لم - ولا يستطيع أن - يعلم هؤلاء أي من فضائل المواطنة وفي مقدمتها فضيلة " الحصافة والتعقل " . أكثر من ذلك ، وحتى لو افترضنا أن السوق يعلم أي فضيلة مدنية ، فإن الاقتصاد الرأسمالي الحر يتناقض مع - إن لم يكن ينتهك - مبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع كما يكونوا مواطنين فاعلين (Fierlbeck , 1991 : 579) .

بعد هذا الاستطراد التاريخي نعود إلى الفكرة الرئيسة وهي التربية من أجل المواطنة ، حيث تشير الأدبيات إلى أن عدداً من المنظرين قد تبناوا العديد من الأفكار التي أرساها كل من "روسو" Rousseau و "مل" Mill ، حين أكدوا على أن المشاركة السياسية في حد ذاتها كفيلة بأن تعلم الناس فضائل المواطنة ، وذلك بحسبانها " الوسيلة التي من خلالها قد يعتاد الناس ممارسة واجبات وأدوار المواطنة ، كما أن المشاركة السياسية تعمل على توسيع عقول الأفراد ، وتجعلهم أكثر ألفة وتبصراً بالمصالح التي تكمن وراء الوضع الحالي للإنسان وما يحيط به ، وتحثهم على التسليم والاعتراف بان الاهتمامات والقضايا العامة هي التي يتعين الالتفات إليها والاهتمام بها " (Oldfield , 1990 : 184) .

على أن هذا الاعتقاد بوجود ثمة وظيفة تربوية للمشاركة يبدو مفرطاً في التفاؤل ، فالتأكيد على الممارسة وما يمكن أن تلعبه من دور لا يوضح السبيل الذي يضمن لنا أن المواطنين سوف يشاركون بمسؤولية بمعنى أنهم سوف يسلكون وفق روح الجماعة وليس تبعاً لمصالحهم واهتماماتهم الشخصية (Mulgan , 1991 : 40-41) . فالإنسان حين يؤتي السلطة أو حين يمكن له سياسياً فإنه " قد يستخدم تلك السلطة بطريقة غير مسؤولة لتحقيق منافع ومكاسب لم يكن ليقدّر عليها من قبل " (Fierlbeck , 1991 : 592) . إن المشاركة السياسية السليمة والناجحة هي التي تتطلب قدرة عالية على بناء التحالفات التي تركز على - فضلاً عن كونها تعزز - فضيلتي العدالة والحصافة والتعقل ، فليس بمقدور إنسان أن ينجح في حياته السياسية ما لم يبذل جهداً في الاستماع إلى حاجات الآخرين ووجهات نظرهم محاولاً التوفيق بينها .

وهكذا يؤكد منظرو المجتمع المدني على أهمية وقيمة التحضر والكياسة فضلاً عن ضبط النفس في تحقيق الديمقراطية السليمة ، في الوقت الذي يرفضون فيه فكرة أن السوق والمشاركة السياسية كفيلا بتعليم تلك القيم ، ومن ثم فإنهم يؤكدون أن مؤسسات المجتمع المدني بحسبانها تنظييمات تقوم على العمل التطوعي ، هي المكان الأنسب الذي من خلاله نتعلم فضائل الالتزام

المتبادل ، " ففضيلة التحضر والكرامة التي تتيح إمكانية قيام النظام السياسي الديمقراطي المنشود ، يمكن فقط أن نتعلمها من خلال منظمات المجتمع المدني " (Walzer , 1992 : 104) . ولما كانت هذه المنظمات تقوم على العمل التطوعي ، فإن أي إخفاق في أن تسلك وفق المسؤوليات والأدوار المنوطة بها سوف لا يقابل بأي عقوبة قانونية ، وإنما سوف يقابل ببساطة بنوع من الاستنكار أو الاستهجان . وبالطبع فإن الاستنكار سوف يصدر عن قطاعات متنوعة في المجتمع ، الأمر الذي يعطيه قوة وزخماً ليمثل حافزاً للعمل بمسؤولية والتزام ، تفوق العقوبة القانونية من قبل الدولة . في هذا المناخ - مؤسسات المجتمع المدني - تتشكل الشخصية الإنسانية ، والكفاءة ، والقابلية للمواطنة ، حين تتبطن داخل الفرد مبادئ المسؤولية الذاتية ، والالتزام المتبادل ، وضبط النفس بطريقة طوعية ، وتلك جميعاً مبادئ أساسية للمواطنة المسؤولة .

وعلى هذا النحو يروق لمنظري المجتمع المدني القول بأنه يمثل " التربية التي تنشأ وتنمو فيها الفضائل المدنية " (Glendon , 1991 : 109) . إلا أن قولاً كهذا يظل تصوراً نظرياً يعكس قناعة أصحابه على الرغم من افتقارنا لأي دليل - صغر أم كبر - يؤيده ويعضده ، إلى الحد الذي ذهب معه البعض إلى القول : إن هذا التصور " يمثل وجهة نظر مألوفة ومهيبة في آن معاً ، ولكنها ليست صادقة " (Kymlicka , 1999 : 87) ، أو ليست الأسرة كوسيط تربوي يمكن أن تكون " مدرسة للاستبداد " حين ترسخ وتعمق في نفوس أبنائها غلبة وهيمنة الذكور على الإناث (Okin , 1992 : 65) . في حال كهذه - كما يؤكد منظرو المجتمع المدني - فإنه حين تكون ممارسات بعض المؤسسات ضيقة الأفق ، ومنحازة ، واصطفائية ، حينئذ تصبح هذه المؤسسات في حاجة إلى إصلاح سياسي يجعلها منسجمة ومتوافقة مع مبادئ المواطنة (Walzer, 1992 : 107) على أن يمثل هذا التصور ينطوي على مخاطر جمة تهدد مبادئ المجتمع المدني ومبادئ الديمقراطية ومبادئ المواطنة ، لأنه يفسح المجال أمام تدخل الدولة : فهل مطلوب من الدولة أن تتدخل فيما يجري داخل دور العبادة من ممارسات لتجعلها أكثر ديمقراطية؟ أم هل تتدخل الدولة لتضمن أن الناس يتعلمون داخلها فضائل المواطنة ؟ وهل مطلوب أن يحدث ذلك مع النقابات والاتحادات وكافة مؤسسات المجتمع المدني ؟ ألا يقوض ذلك العمود الفقري لمفهوم المجتمع المدني بحسابه عملاً اختيارياً وتطوعياً ؟ ثم كيف يمكن بعد كل هذا القول بأن المجتمع المدني هو التربية التي تنشأ وتنمو فيها الفضائل المدنية ؟ (Kymlicka , 1999 , 87)

وعليه يمكن القول : إن منظري المجتمع المدني يطالبون تلك التنظيمات التطوعية ، ويتوقعون منها ، أن تقوم بأكثر وأبعد مما تستطيع القيام به كيما تكون - كما تصوروها - المدرسة " الأساسية " لتعليم المواطنة الديمقراطية . إن مؤسسات المجتمع المدني قد تُعلم الناس الفضائل المدنية ، فهذا أمر يمكن تصوره وتقبله منطقياً ، على ألا يفهم من ذلك أن هذا هو سبب أو مبرر وجودها ، فما أقيمت تلك المؤسسات - في الأصل - إلا لإعلاء بعض القيم ولتحقيق بعض المنافع الإنسانية ... إلى ما سوي ذلك من مبررات وغايات ومقاصد قد يكون لها علاقة ضعيفة بتنمية المواطنة .

نخلص من التحليل السابق إلى نتيجة منطقية مؤداها أننا لا نستطيع أن نركن إلى " السوق " ونعتمد عليه في تعليم الفضائل المدنية ، كما لا نستطيع أن نعتمد على مؤسسات المجتمع المدني - وكذا الأسرة - لتحقيق نفس الغاية . فالناس لن يتعلموا تلقائياً كيف ينظمون أنفسهم ، ولن يتعلموا تلقائياً كيف يمارسون حقوقهم ، ولن يتعلموا تلقائياً كيف يشاركون في المناقشات والحوارات العامة . وبالمثل فإنهم لن يتعلموا عفوية كيف يقيمون أداء المسؤولين وكيف يحاسبونهم ، من خلال تواجدهم ومشاركتهم في هذه المؤسسات . إن قولاً كهذا يعني بوضوح أنه يجب على المدارس أن تُعلم الصغار كل الفضائل اللازمة والضرورية لبناء وتنمية المواطنة ، وهذا - كما سبقت الإشارة - هو أحد المبررات الأساسية لانتهاج الدول لسياسة الإلزام في التعليم ، فضلاً عن العمل لتمديد سنوات الإلزام . على أن توظيف المدرسة لغرس وتنمية الفضائل المدنية من شأنه أن يثير العديد من التساؤلات والقضايا الخلافية ، والتي سوف نتناول بالتحليل الفلسفي ثلاثاً منها ، وتلك تحديداً هي : المواطنة ومدارس الجاليات أو الطوائف ، و المواطنة واستقلال الذات ، وأخيراً المواطنة والهوية الوطنية .

- المواطنة ومدارس الجاليات أو الطوائف :

هذه القضية الخلافية عادة ما تنثار في المجتمعات التي توجد بها مدارس للجاليات أو للطوائف المختلفة ، تحديداً المدارس الدينية الخاصة ببعض الديانات أو العقائد (وهذه ظاهرة موجودة في العديد من الدول ولكن بأشكال ودرجات متفاوتة) ، فالحاجة إلى التربية من أجل المواطنة ، والتأكيد على دور المدرسة ومسئولياتها حيال ذلك ، يقفان وراء الجدل المثار حول هذه القضية . ففي العديد من المجتمعات يتجه أتباع بعض الديانات إلى إقامة مدارس خاصة بهم بهدف تعليم أبنائهم مبادئ وتعاليم آداب ديانتهم من ناحية ، فضلاً عن الحد من تعرض أطفالهم لأي مؤثرات قد تتعارض مع ديانتهم من ناحية ثانية . إن مثل هذه الصيغة التعليمية أضحت اليوم

مقبولة في معظم المجتمعات لما تتطوي عليه من احترام لحقوق الإنسان فضلاً عن تأكيد حرية العبادة ، شريطة أن تلتزم هذه المدارس بتعليم الصغار ، " جذعاً مشتركاً " من المواد الدراسية بما في ذلك التربية من أجل المواطنة .

وتشير الأدبيات إلى أن هذه الصيغة (مدارس منفصلة ومواد مشتركة) قد أثير بشأنها جدل واسع يدور حول ما إذا كانت هذه المدارس تقدم قدراً كفيّاً من التربية من أجل المواطنة ، فهي - أي مدارس الجاليات أو الطوائف - قادرة على تعليم المفاهيم والحقائق الأساسية المتعلقة بالدولة وبالمجتمع ، ولكن التربية من أجل المواطنة - كما سبق التأكيد - ليست فقط مجرد تحصيل معارف ومعلومات عن المؤسسات السياسية أو المبادئ الدستورية ، ولكنها في المقام الأساسي تتعلق بالكيفية التي نفكر بها في الشؤون والقضايا العامة ، والكيفية التي يتعامل بها بعضنا البعض خاصة مع أولئك الذين يختلفون عنا في الجنس أو الديانة أو المذهب أو الطبقة الاجتماعية الاقتصادية إلى غير ذلك من فئات أو جماعات . إن المواطنة - كما سبق التأكيد - تتطلب تنمية العديد من الفضائل بالإضافة إلى تنمية عادة ومهارة الحصافة والتعقل *reasonableness* في تعاملنا وتفاعلنا مع الآخرين (هذه المهارة هي البؤرة التي يتمركز حولها الجدل) ، الأمر الذي يفرض على المدرسة أن تغرسها وتنميها في عقول الصغار وضماثرهم ، لأنه من غير المتوقع أن يتعلموا ذلك في أماكن أخرى .

وهنا يثار السؤال : هل بوسع مدارس الجاليات أو الطوائف - على تنوعها - أن تزود الصغار بما يكفي من فضائل المواطنة ؟ ، فالفضائل - أيّاً كان نوعها - لا يمكن تعلمها من خلال مقرر دراسي محدّد ، كما أن الصغار - في مدارس التعليم العام - لا يتعلمون عادة ومهارة " الحصافة والتعقل " من خلال تلقينهم ضرورة أن يتعاملوا مع الآخرين بلطف ، ولكنهم يتعلمونها حين يتفاعلون بلطف مع أقرانهم داخل المدرسة ممن يختلفون عنهم في الجنس أو الديانة أو المذهب وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية . إنه ليس كافياً أن نقول للصغار - في مدرسة قاصرة على أبناء ديانة ما - أن هناك جماعات أخرى في المجتمع - أو حتى في العالم - ممن يختلفون عنا في الديانة أو المذهب ، طالما أن ذلك الصنير لا يتفاعل ولا يتواصل إلا مع أقران يشاركونه نفس الديانة أو المذهب . وعليه ، أفلا يمكن أن يؤدي وضعاً كهذا - كما يتساءل البعض - إلى احتمال بزوغ اعتقاد لدى الطفل الصغير بأن كل من يختلف معه في الديانة أو المذهب لفي ضلالٍ مبين . إن غرس وتنمية عادة ومهارة الحصافة و التعقل في عقول الصغار وضماثرهم يتطلب - إذن - ضرورة أن يعيشوا وأن يتفاعلوا وأن يتواصلوا

مع آخرين ممن لا ينتمون إلى نفس ديانتهم أو مذهبهم ، ليروا بأعينهم كيف أنهم عقلاء ومهذبون ويحملون بين ثنايا أرواحهم مشاعر إنسانية نبيلة وفياضة . تلك هي الطريقة - فقط - التي يمكن أن يتعلم الصغير من خلالها أين يضع الحد الفاصل بين عقيدته من ناحية ، والحصافة والتعقل من ناحية ثانية ، ومن ثم فإن مثل هذا النوع من التعليم يتطلب ويقتضي ضرورة أن يتواجد الطفل في فصل دراسي متعدد ومتنوع الخلفيات العرقية والدينية والثقافية (Callan, 1995) أو في عبارة واحدة يمكن القول : إن قدرة مدارس الجاليات أو الطوائف الدينية على توفير نمط التربية من أجل المواطنة بالشكل المطلوب والكافي تُعدُّ قدرة محدودة ، على أنه لا ينبغي أن يُفهم من هذا أن مدارس التعليم العام - بما تعانیه من قصور - هي المكان الأمثل للتربية من أجل المواطنة .

وفى هذا السياق ، يرى بعض المفكرين التربويين ضرورة التمييز بين الفصل " المؤقت أو الانتقالي " ، والفصل " الدائم " في نوعية المدارس ، وذلك انطلاقاً من أن متطلبات المواطنة تشير إلى أن إلحاق الصغار بمدارس التعليم العام يُعدُّ أمراً ضرورياً أو مرغوباً على أقل تقدير ، على أنه ليس بالضرورة أن يكون ذلك طيلة سنوات التعليم العام بمراحله المختلفة ، " حيث توجد أسباب قوية تدعو إلى الاعتقاد بأنه من الأفضل لبعض الأطفال أن يتلقوا تعليمهم خاصة في مراحله الأولى في مدارس منفصلة مع أقرانهم الذين يشاركونهم في نفس الظروف والخلفيات ، وذلك قبل أن ينتقلوا إلى المدارس العامة فيما بعد " (McLaughlin , 1992 b : 122) . فالتلميذ - بشكل عام - في نظام تعليمي ذات طابع ديني أو عرقي أو ثقافي قد يتيح للصغار أن يتعلموا من الفضائل ما لا يتواجد في مدارس التعليم العام من خلال ما يتيح من بيئة مناسبة لتنمية القدرة على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة وبدرجة عالية من الاندماج ، الأمر الذي يفضي في نهاية المطاف إلى تنمية وتعزيز مشاعر الالتزام والولاء حيال تلك الأنشطة وحيال العلاقات والتفاعلات المتداخلة فيها (McLaughlin , 1992 b : 123 - Callan, 1995 : 256) .

وهكذا يفضي بنا التحليل السابق - كما تشير الأدبيات - إلى إثارة سؤال منطقي : هل يُفهم مما تقدّم ضرورة تدخل الدولة - باسم تعليم المواطنة - لتفرض على الجميع نظاماً تعليمياً عاماً موحداً ؟ . هذا هو السؤال المطروح الآن بإلحاح في المجتمعات الغربية في ظل العديد من المتغيرات الدينية والثقافية والعرقية الأخذة في التنامي بشكل ملحوظ في تلك المجتمعات وما تفرضه من تحديات لم تكن موجودة من قبل . لعله من اللافت للانتباه

أن فلاسفة التربية ومنظريها - لدى تناولهم لهذه القضية - يؤكدون ضرورة الفصل والتمييز بين نوعين من الجماعات الدينية تسعى كل منها إلى إعفاء أبنائها من الالتحاق بمدراس التعليم العام ، ومن ثم إلحاقهم بمدارسهم " المنفصلة " الخاصة بهم .

أمّا فيما يتعلق بالنوع الأول ، فإن أبرز ممثل لها هم جماعة " الأميش " *Amish* الذين يسكنون ولاية " بنسلفانيا " بالولايات المتحدة الأمريكية . هذه الجماعة - لأسباب ومعتقدات وقناعات خاصة بها - اختارت طوعية أن تتأى بنفسها عن نمط الحياة في المجتمع الأمريكي ، وأن تعيش في عزلة وألاً تشارك في كافة مجالات ومناشط الحياة المجتمعية ، وألاً يكون لها صلة أو علاقة بمؤسسات المجتمع المدني ، وألاً يكون لهم على المجتمع حق أو مطلب أو مصلحة سوى شيء واحد فقط هو : دعونا وشأننا ، دعونا نعيش بمفردنا ، لكم حياتكم ولنا حياتنا . وبناءً على ذلك ، فطالما أن هذه الجماعة لا تشارك في الحياة السياسية ، ولا في مؤسسات المجتمع المدني ، فإن تعلمهم لفضائل المواطنة يصبح أمراً غير ملح أو غير ضروري ، إنهم - كما وصفهم البعض - " أنصاف مواطنين لأنهم قد تخلوا عن حقهم في المشاركة ، ومن ثم فهم في حلٍ من المسؤوليات والواجبات المترتبة على ذلك الحق ، بما في ذلك مسؤولية أن يتعلموا فضائل المواطنة " (*Spinner, 1994 : 98*) . ولعلّه من المفيد هنا الإشارة إلى تلك " القضية القانونية " الشهيرة الخاصة بجماعة " الأميش " والتي نظرتها " المحكمة العليا " للولايات المتحدة الأمريكية ، لتصدر حكمها القاضي بإجازة نظامهم التعليمي الخاص بهم على أساس أنه يُعدّ أطفالهم ليكونوا مواطنين صالحين ، طالما أنه يزودهم بما يمكنهم من ممارسة أدوارهم ومسؤولياتهم كأعضاء منتجين ومسالمين في مجتمع " الأميش " (*) إن هذا النوع من الجماعات الدينية بما فرضه على نفسه طوعية من عزلة ، لا يمثل تهديداً للمجتمع بشكل عام ، ولا يمثل تهديداً لممارسة المواطنة في المجتمع على وجه الخصوص .

(*) أثناء دراستي بالولايات المتحدة الأمريكية ، كان من بين المواد التي درستها في مرحلة الماجستير مادة بعنوان " المحكمة العليا والتعليم " ، وكانت تتناول بالتحليل الأبعاد التاريخية والاجتماعية والفلسفية للقضايا التعليمية التي نظرتها المحكمة العليا . وبالطبع كانت قضية " الأميش " من أهم تلك القضايا وهي المعروفة حسب الاصطلاح القانوني باسم " *Wisconsin vs. Yoder - 1972* " (ويسكونين ضد يودر - ١٩٧٢) ، وكيف أن المشرعين والمنظرين والفلاسفة قد اختلفوا فيما بينهم حيال حكم المحكمة العليا في هذه القضية ، ولا يزال الاختلاف قائماً إلى اليوم .

أمّا النوع الثاني من الجماعات الدينية ، فهي الأخرى تسعى جاهدة إلى عدم إلحاق أبنائها بمدارس التعليم العام ، إلا أنها تختلف كلياً وجوهرياً عن الجماعة الأولى ، فهم - أي أفراد الجماعة الثانية - يشاركون بجد وفاعلية في مؤسسات المجتمع المدني ، وكذا في الحياة السياسية ، بل إنهم - في بعض الأحوال - يشكلون " جماعة ضغط " تمارس نفوذاً منظماً ومقصوداً على صناع القرار ، ومن ثم فإنهم يؤثرون على وجهة نظر ومسار السياسات العامة بالدولة . ولعل أبرز من يمثل هذه الجماعات الآن - على سبيل المثال لا الحصر - في المجتمعات الغربية : اليهود في الدول التي يتواجدون بها ، وما يعرف بالأصولية المسيحية في الولايات المتحدة ، والجالية الإسلامية في الولايات المتحدة وفي أوروبا . وبالرجوع إلى طبيعة تواجد هذه الجماعات ، فإنه يمكن القول إن أفرادها قد اختاروا أن يمارسوا كافة حقوقهم المدنية كمواطنين كاملين الأهلية ، ومن ثم فإنه يتعين عليهم أن يقبلوا شكل التعليم الذي يكفل بناء المواطنة وتميئتها بما يتضمنه ذلك - بالضرورة - من الالتزام بإلحاق أبنائهم بمدارس التعليم العام في بعض مراحله على أقل تقدير كما سبقت الإشارة .

(Halstead , 1990 -McLaughlin 1992 a and 1992 b - Callan , 1995 -Kymlicka , 1995)

- المواطنة واستقلال الذات :

يرتبط بالقضية السابقة ويتكامل معها سؤال حظي باهتمام المنظرين وفلاسفة التربية ، ذلك هو : هل يتعين على المدارس - العامة ومدارس الجاليات أو الطوائف - أن تعمل على غرس وتنمية استقلال الذات لدى المتعلم ؟ . يقيناً إن مفهوم " الاستقلال " *autonomy* ليس له معنى واحد وإنما " عائلة من المعاني " - حسب تعبير ' فتجنستين ' - ومن ثم فإنه من المتوقع أن يختلف الناس في فهمه والوقوف على دلالاته ؛ وعليه يصبح من الضروري أن نحدد بدقة المعنى المقصود للمفهوم في هذا السياق تحديداً . يشير مفهوم " الاستقلال " - في هذا السياق - إلى قدرة الفرد على أن ينظر ويتدبر في الأمور الحياتية ، وأن يتخذ لنفسه رأياً وموقفاً حيالها ، مع إمكانية إعادة النظر في موقفه وتعديله ، إنه بذلك يمثل نوعاً من الانبعاث الداخلي للفرد بمعنى أن يصنّر الإنسان عن نفسه بعد الدراسة والتدبر . فالإنسان المستقل - إذن - هو القادر على أن يتأمل ويتدبر ويُقيّم أهدافه وغاياته في الحياة ليرى ما إذا كانت تستحق أن تثبت ويستمر عليها ، أو أنها في حاجة إلى مراجعة وتعديل . وعليه ، فإن استقلال الذات بهذا المعنى ينطوي على مفارقة : فهو - من زاوية - يبدو عملية متسقة ومتناغمة حين يمارسه

الإنسان في تأمل وتدبر نمط حياته التقليدي الموروث في مقابل أنماط أخرى بديلة ، فينتهي به الاختيار إلى تركية نمط حياته ، إلا أنه - من زاوية أخرى - يبدو عملية صعبة ومعقدة حين يحاول الإنسان ممارسته حيال أفكار وآراء يعتنقها ويؤمن بها إلى حد لا يرقى إليه الشك ، في مقابل أفكار وآراء أخرى مناقضة لها ، في مثل هذه الحالة تصبح ممارسة الاختيار عملية صعبة أو قل بالأحرى مستحيلة (*) .

ولعل هذه المفارقة هي التي حدث بالمنظرين وفلاسفة التربية إلى عدم إدراج " استقلالية الذات " ضمن فضائل المواطنة بحسبانها ليست ضرورية أو ليست لازمة لممارسة المواطنة الديمقراطية (91 : 1999 , Kymlicka) على ألا يفهم من ذلك أن استقلالية الذات لا علاقة لها بالمواطنة ، بل على النقيض من ذلك تماماً " فإنه يوجد من الأسباب القوية ما يدعو إلى الاعتقاد أن استقلال الذات سوف ينمو بطريق غير مباشر من خلال التربية من أجل المواطنة ، طالما أن استقلال الذات مرتبط بشدة - مفاهيمياً وإنمائياً - بالعديد من الفضائل المدنية " (51 : 1987 , Gutmann) . فإذا كانت المواطنة المسئولة تتطلب من الإنسان أن يكون لديه الإرادة والرغبة في مسائلتي القيادات السياسية ، فإنه يتعين على المدارس - إذن - أن تعلم الأطفال كيف يمارسون التفكير بطريقة ناقدة في أفعال وأقوال القيادات التي تمارس السلطة باسمهم ، وأن تنمي لدى الأطفال الوعي بالمخاطر التي تنجم عن سوء استخدام السلطة سواء أكان ذلك على الفرد أم المجتمع ، وأن تحرك في الصغار الوعي والعزم على ضرورة العمل من أجل صون المثل الديمقراطية والدفاع عنها وفي مقدمة مشاركة المواطن في السيادة السياسية للدولة ، " فالناس حين يحكمون بالسلطان وبالتقاليد فقط . فإنهم بذلك قد سلبوا القدرة على إقامة مجتمع من المواطنين ذوى السيادة " (51 : 1987 , Gutmann) . فالمواطنة - إذن - تقتضى أن يُتاح للإنسان ممارسة سيادته في وطنه : حين يتمتع بالحرية التي تكفل له أن يحيا بإرادته ، والتي تكفل له أن يصندر عن نفسه دون خوف أو تردد ، والتي تكفل له أن يكون مستقلاً في رأيه ليس بتابع أو إمعة .

(*) إن هذا التصور يختلف - من زاوية فلسفية - عن وجهة نظر " كانت " *Kant* التي ترى إن ممارسة الاختيار " في حد ذاته " تُعدّ عملية قيمة في جوهرها بحسبانها أكثر الصفات تمييزاً للإنسان . كما يختلف عن وجهة نظر " مل " *Mill* التي ترى أن ممارسة الاختيار تُعدّ عملية قيمة بقدر ما تفضي إلى تعميق الفردية والاعلاء من شأنها ، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى رفض الطرائق التقليدية في ممارسة الحياة ، والعمل على تبني طرائق جديدة وفريدة .

إن مجال ممارسة المساءلة كقيمة ديمقراطية هو الحياة العامة ، وعليه فإن تنمية هذه القيمة لا تعنى أن نشجع الصغار على ممارستها في أمور الحياة الخاصة مع الوالدين على سبيل المثال . إن مثل هذا التصور يبدو غير واقعي - إن لم يكن مسرفاً في المثالية - وذلك لأنه ليس من اليسير أن تنمى المدرسة لدى الصغار الإرادة والرغبة في المساءلة السياسية دون أن يؤدي ذلك إلى زعزعة و تقويض الاعتقاد الراسخ لدى الطفل بصحة أقوال وأفعال والديه ، فالطفل سوف يمارس المساءلة ولكن بطريقة "جوانية" على أقل تقدير (Galston, 1991 - Emler and Reicher, 1978) وعلى ذلك ، فالتربية من أجل المواطنة لا تتضمن تنمية بعض الاتجاهات الناقدة حيال السلطة فحسب ، وإنما تتضمن كذلك تنمية مشاعر التحضر والكياسة ، فضلاً عن تنمية القدرة على ممارسة الحصافة والتعقل . إن هذه القيم مجتمعة من شأنها أن تنمى لدى المتعلم مفهوم استقلال الذات بطريق غير مباشر ، لأنها تحث المتعلم وتشجعه على أن يتفاعل ويتواصل مع الآخرين ، وأن يفهم - بحصافة وتعقل - نمط وأسلوب حياتهم ، وأن يضع - بتحضر وكياسة - حداً فاصلاً بين موروثه الثقافي وما ينتهجه الآخرون في حياتهم (Aspin 1997 : 248) .

وهكذا فإن شيوع مشاعر التحضر والكياسة بين المواطنين من شأنه أن يصون حقوق الجماعات العرقية والدينية والمذهبية وينأى بهم عن أي تعصب أو تمييز عنصري ، فضلاً عن تفعيل وتعزيز التفاعل والتواصل بين الجماعات المختلفة داخل المجتمع بما سوف يؤدي إلى تحقيق نوع التشرب الثقافي المتبادل بين الجميع ، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق التجانس الاجتماعي والوحدة الوطنية . وهنا يبرز دور المدرسة في تعليم وممارسة التحضر والكياسة حين تمزج بين أطفال المجتمع - على اختلافهم - في بيئة واحدة ، فتسقط بذلك كافة الحواجز والفوارق الثقافية بينهم . يضاف إلى ذلك ، أننا في كثير من الأحيان نرى الصغار يمارسون نفس عادات الآخرين وأنماط سلوكهم كشكل من أشكال تقليد أقرانهم من جماعة الرفاق، وليس تعبيراً عن مفهوم استقلال الذات .

إن دور المدرسة في غرس وتنمية الحصافة والتعقل لا يعنى أن الأطفال مطالبون بإبداء إعجابهم أو تأييدهم لثقافة الآخر ، وإنما يعنى - بل ويحتّم - أن يتفاعل الصغار ويتواصلون مع ثقافات وأفكار أخرى مختلفة - وفي بعض الأحيان منافسة أو مخالفة - عما يتبنونه هم في حياتهم، وأن تنمى المدرسة لديهم القدرة على التعامل مع تلك الثقافات بحسبانها نتاج وإسهام أناس عقلاء مخلصين لهم قيمهم ومثلهم العليا التي تجعلهم يتمسكون بثقافتهم بصدق وإخلاص .

لكل هذه الاعتبارات ، تصبح التربية من أجل المواطنة أمراً واجباً وملزماً - وإن كان ذلك بطريق غير مباشر - لتنمية استقلال الذات لدى المتعلم . فمن خلال التربية من أجل المواطنة ينمى لدى الأطفال الوعي بالثقافات والأفكار والمعتقدات المختلفة والمغايرة ، كما تنمى لديهم المهارات العقلية اللازمة والضرورية لفهم الآخرين وتقديرهم . في عبارة واحدة يمكن القول : إذا كانت المواطنة تختلف عن استقلال الذات ، فإن بينهما من التداخلات والتأثيرات المتبادلة ما يدعو إلى التدقيق والتبصر .

على أنه من اللافت للانتباه - في هذا السياق - أن الأدبيات تشير إلى وجود محددين يقيدان العلاقة بين المواطنة واستقلال الذات . أمّا المحدد الأول فيؤكد على أن التربية من أجل المواطنة - من زاوية تاريخية - كانت في أغلب الأحيان لا تحبذ ولا تشجع فكرة تنمية استقلال الذات لدى المتعلم . فالغاية من التربية من أجل المواطنة - كما كان شائعاً في الماضي - هو تنمية ذلك النوع من الوطنية التي لا تقبل منازعة أو تشكيكاً ، وطنية تُعظّم الأمجاد التاريخية للوطن ، وتُجدّد النظام السياسي القائم ، وتحط من قدر كل معارض للنظام ، وتسفّه من شأنه ، يستوي في ذلك أكان معارضاً سياسياً في الداخل أم كان من أعداء الوطن في الخارج (Nelson 1980) وبطبيعة الحال ، فإن هذه الرؤية أضحت مرفوضة اليوم من قبل فلاسفة السياسة ومنظريها ، ومع ذلك فمن المثير للدهشة والأسى في أن معاً أن نجد بعض الأنظمة السياسية لم تزل تتبنى هذا التصور ، وأن نجد من المفكرين - مع الأسف - من يناصره ويؤيده .

أمّا عن المحدد الثاني ، فإنه يتعلق بالفكرة القائلة أن تنمية استقلال الذات يتعين النظر إليه بحسبانه نتيجة غير مباشرة للتربية من أجل المواطنة ، كما أنه ليس هدفاً مباشراً وصريحاً لها . على أن قولاً كهذا لا ينفي أن تنمية استقلال الذات لدى المتعلم تمثل مكوناً أساسياً لأي نظام تعليمي في وقتنا الراهن انطلاقاً من أنه إذا كان استقلال الذات ليس شرطاً للوفاء بالدور الاجتماعي للمواطنة ، فإنه يُعدّ أمراً أساسياً ومطلوباً كيما يمارس الإنسان حياته ويستمتع بها ، من ثم يصبح للصغار " الحق " في نمط من التعليم ينمى لديهم استقلال الذات .

خلاصة القضية توجز على النحو التالي : إذا كان من الواجب - بل ومن الضروري - على التعليم أن ينمى لدى المتعلم استقلال الذات ، فإنه من الخطأ أن نؤسس على ذلك أن استقلال الذات يمثل شرطاً مسبقاً للتربية من أجل المواطنة . فاستقلال الفرد يمثل قيمة في حدّ ذاته - تلك

حقيقة لا ينكرها أحد - ليس لأنه السبيل لأن يكون هذا الفرد مواطناً على نحو أرقى وأفضل ، وإنما لأنه يعين الفرد على أن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقاً وإمتاعاً .

المواطنة والهوية الوطنية

تشير الأدبيات إلى أن بعض المنظرين يرون أن الوحدة الوطنية في المجتمعات الديمقراطية لا تقوم على أساس من الهوية المشتركة ، وإنما تقوم بالأحرى على أساس من الولاء المشترك للمبادئ السياسية للدولة ، فحين يكون النظام الاجتماعي في دولة ما مستقراً وراسخاً رغم وجود تعددية ثقافية وعرقية ودينية ومذهبية ، فإن ذلك يشير إلى وجود وفاق اجتماعي حول قضايا العدالة السياسية والاجتماعية ، الأمر الذي يقوى من أواصر العلاقات الاجتماعية ، ومن ثم يصون الوحدة الوطنية (8 : 1994 ، strike) . وبناءً على ذلك ، فإن تعليم بعض المبادئ السياسية المشتركة (مبادئ العدالة - التسامح - التحضر والكرامة إلى ما سوى ذلك من مبادئ) من شأنه أن يجعل التربية من أجل المواطنة أساساً لتحقيق الوحدة الوطنية .

كما تشير الأدبيات إلى وجود معارضة حادة لوجهة النظر السابقة مفادها أنه على الرغم من التسليم بأهمية المبادئ السياسية المشتركة بين أفراد المجتمع في تحقيق الوحدة الوطنية ، حيث تشير كافة الدلائل إلى أن الاختلاف والتصارع حول تلك المبادئ يمكن أن يؤدي إلى نشوب الفتن أو الحروب الأهلية ، إلا أن الحقيقة التي يؤكدون عليها - مع التسليم بما تقدّم - هي أن المبادئ المشتركة ليست كافية لتحقيق الوحدة الوطنية . وبالطبع فإن أنصار هذا الاتجاه يضربون العديد من الأمثلة لمجتمعات معاصرة تعزز وتؤيد وجهة نظرهم من ناحية ، وتقوض وتدحض وجهة النظر الأولى من ناحية ثانية ، أفلا يتفق المواطنون الكنديون الناطقون بالإنجليزية (الأنجلوفون) مع بنى وطنهم من الناطقين بالفرنسية (الفرانكوفون) في إقليم " كيبك " Quebec في القيم الخلقية ومبادئ المساواة والعدالة وحقوق الإنسان .. إلى غير ذلك من المبادئ السياسية المشتركة ، ومع ذلك فإن المشاعر الوطنية لدى سكان " كيبك " في الانفصال عن الدولة آخذة في التنامي والتسارع . وعليه ، فإن حقيقة اشتراك سكان " كندا " في المبادئ السياسية لا يمثل عاملاً قوياً للحفاظ على الوحدة الوطنية القائمة ، علاوة على ذلك فإن سكان " كيبك " يؤكدون احترامهم للمبادئ التي يقوم عليها المجتمع الكندي ، ويؤكدون على تمسكهم بها وتطبيقها في دولتهم الجديدة بعد الانفصال . إن وضعا كهذا يمثل " مفارقة " في أوضح صورها ، والمفارقة تشير إلى واقع مكرر في أماكن عديدة من العالم (تأمل على سبيل المثال لا الحصر جماعة " الباسك ")

Basques في أسبانيا - وجماعة " الفليمش " *Flemish* في بلجيكا - وجماعة " الأمازيغ " في الجزائر - وجماعة " الأكراد " في تركيا والعراق وهكذا تطول القائمة) .

وبناءً على ما تقدّم ، فإنه ليس من العسير - إذن - أن نتبين أن مجرد وجود مبادئ سياسية مشتركة بين أفراد المجتمع لا يُعدّ كافياً لتحقيق الوحدة الوطنية وصونها . إن مجرد اشتراك جماعتين من الناس في مبادئ العدالة والحرية والمساواة وما سواها ، لا يُشكل مبرراً قوياً أو سبباً كافياً لبقائهم معاً بدلاً من انقسامهم وانفصالهم إلى كيانين مستقلين - (*Paris , 1991*)
(*Norman , 1995*)

فالوحدة الوطنية إذن - لا تقوم على أساس من الولاء المشترك للمبادئ السياسية للدولة فحسب ، وإنما تتطلب قبل ذلك وبعده أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر العضوية " *sense of membership* ، وأن تكون هذه المشاعر عامة ومشتركة بين الجميع ، الأمر الذي يقتضي ضرورة أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر الانتماء " *sense of belonging* للوطن الواحد الموحد ، وأن يكون لديهم رغبة " أصيلة " ومشتركة لأن يستمروا في العيش معاً . إن الوحدة الوطنية - ببساطة ويسر - تُحتمّ على كل مواطن أن ينظر إلى الآخر بحسبانه " واحداً منا " ، و" صنواً لنا " ، ومن ثم تتبلور صيغة جديدة " للهوية الوطنية المشتركة " والتي بمقتضاها يشعر المواطنون على اختلاف ثقافتهم وأجناسهم وأديانهم ومذاهبهم أنهم " أعضاء " في وطن واحد ، وأنهم " ينتمون " جميعاً إلى هذا الوطن ، وأن تنوعهم يمثل سنة من سنن الله في خلقه ، فضلاً عن كونه مصدراً للتميز والغنى الثقافي والحضاري ؛ وعليه فإن سيادة مشاعر الهوية الوطنية المشتركة سوف تؤدي حتماً إلى تدعيم وتقوية علاقات الثقة والتضامن التي يحتاج إليها المواطنون للاضطلاع بأدوارهم ومسئوليتهم (*Miller , 1995*) .

إن الحاجة إلى بناء وترسيخ هذه الهوية الوطنية المشتركة يتطلب ضرورة أن يكون بين أبناء المجتمع قواسم مشتركة من التاريخ واللغة ، الأمر الذي يطرح العديد من التساؤلات المرتبطة بالتربية من أجل المواطنة ، لعل من أبرزها وأكثرها إلحاحاً ما يتعلق بتعليم اللغة وتعليم التاريخ بحسبانها يمثلان أهم القواسم المشتركة المطلوبة لتحقيق الهوية الوطنية المنشودة . وعليه ، فإن السؤال الذي عادة ما يثار قبل ما سواه من الأسئلة هو : ما الذي يتعين أن تكون عليه لغة التعليم في المدارس ؟

تؤكد الأدبيات أن الحاجة إلى بناء وترسيخ هوية وطنية مشتركة يُحتم على الدولة أن تعتمد لغة موحدة للتعليم ، وأن تفرض هذه اللغة على جميع أبناء الوطن . بالطبع فإن مثل هذه السياسة سوف تلقى إعتراضاً ورفضاً بل ومقاومة - كما هو حاصل بالفعل - من قبل الجماعات الانفصالية التي أشرنا إليها سلفاً . في هذا السياق - واعتماداً على بعض المفاهيم والحقائق في ميدان العلوم السياسية - يمكن النظر إلى الدول التي تعاني من مشكلات الجماعات الانفصالية بحسبانها دولاً متعددة القوميات (وليست دولاً قومية) ، وعليه فإن فرض لغة موحدة للتعليم المدرسي على تلك الأقليات من شأنه أن يضعف الوحدة الوطنية بأكثر مما يدعمها ويرسخها . ولعل هذا هو ما يفسر الرأي المستقر في أدبيات الفكر السياسي بأن صيغة الفيدرالية هي أنسب الصيغ لمثل تلك الدول متعددة القوميات ، بحيث يكون لكل قومية منها سلطة الحكم الذاتي ، ومن ثم تنتسب إلى تاريخها الذي تفخر به ، وإلى لغتها القومية التي تعتر بها .

وعلى هذا الأساس ، فإن التربية من أجل المواطنة في المجتمعات متعددة القوميات يصبح لها وظيفة مزدوجة : (١) أن تعمل على تنمية وترسيخ الهوية الوطنية لكل قومية على حدة اعتماداً على التاريخ الخاص بها ، وعلى اللغة المشتركة بين أبنائها ، (٢) وأن تعمل - في الوقت نفسه - على تنمية نوع من الهوية الوطنية المشتركة التي تتجاوز حدود القوميات المتعددة *transnational identity* لتجمع هذه القوميات في رباط وطني واحد . إن مثل هذا التصور يبدو من الناحية التنظيرية يسيراً - إن لم يكن مغرقاً في المثالية - ، لأن الأحداث التي شهدتها العالم في السنوات القليلة الماضية من اقتتال وتصفية عرقية - ربما غير مسبوقة في تاريخ البشرية - بين القوميات المختلفة في يوجوسلافيا " السابقة " وما أسفرت عنه من تفنيت وانفصال لجمهورياتها ، وما شهدناه من انفصال " سلمى متحضر " بين التشيك والسلوفاك فيما كان يعرف من قبل " بجمهورية تشيكوسلوفاكيا " ، ناهيك عما شهدناه اليوم من احتقان سياسي متأزم في كندا وبلجيكا ، ومن اقتتال وأعمال عنف في أماكن عديدة كل ذلك يؤشر بما لا يدع مجالاً للشك على صعوبة - وربما استحالة - بناء وتنمية الهوية الوطنية المنشودة المجاوزة للقوميات المتعددة . وبناءً على ذلك ، يمكن القول : إن التربية سوف تظل قاصرة عن تحقيق ذلك الحلم في الدول متعددة القوميات .

إن ما تقدّم من تحليل - رغم ما يتمتع به من واقعية ودقة - يسبب " إرباكاً " - كما تشير الأدبيات - لكل من النظرية السياسية والنظرية التربوية ، فكما سبق التأكيد على أن الهوية الوطنية لا تقتضي وجود مبادئ سياسية مشتركة بين المواطنين فحسب ، وإنما تقتضي - قبل

ذلك وبعده - أن يكون لدى أبناء المجتمع " مشاعر العضوية " ، و أن يجمع بينهم رباط من التاريخ واللغة ، وهنا يكمن مصدر " الإرباك " حين نجد أن تلك الضوابط والمحددات المكونة للهوية الوطنية لا تنطبق على بعض الدول ، الأمر الذي معه نعجز - أو بالأحرى نحار - في تفسير الوحدة الوطنية التي تنعم بها هذه الدول متعددة القوميات (بالطبع فإن نموذج الولايات المتحدة الأمريكية هو الذي يستحوذ على اهتمام المنظرين ، فهي ليست دولة متعددة القوميات فحسب ، وإنما يمكن القول : إن " التعددية " في كل شيء هي السمة الغالبة والمميزة) (٩).

فإذا ما انتقلنا إلى المكون الثاني الذي يركز عليه بناء وتنمية الهوية الوطنية المنشودة وهو التاريخ المشترك ، الأمر الذي يثير جدلاً حول قضية تعليم التاريخ . فالتاريخ - كما يؤكد الفلاسفة - يوحد عقول وأجساد ومشاعر المواطنين ليتركوها سوياً ، وليندمجوا في الحياة مشاركة وتشكياً وإسهاماً بدلاً من أن يعيشوها ، وكأنهم غرباء ، أو بدلاً من أن يحكم عليهم بالاغتراب التاريخي . والتاريخ يصنع ذلك من خلال معرفتنا ووعينا بتلك " الأصوات العظيمة " التي أخرجت في الماضي ، وفرضت عليها العزلة ، وحُكم عليها بالاغتراب ، وأن نُعيد الحديث عن ذلك " الصمت " الذي حصل في الماضي ، ولأ نسمح للصمت أن يُفرض علينا مرة أخرى في الحاضر . على أن التاريخ - بحكم طبيعته وكما يؤكد الفلاسفة - لم يكن يوماً من الأيام - ولن يكون - مدينة فاضلة مثالية ، وإنما هو بالأحرى " غابة " ، فكما أن فيه صفحات زاهية بالمجد والكبرياء والفخر ، فإن به من الصفحات ما هو ملطخ بالسواد ومغمم بالانكسار وحافل بمشاعر الخزي ، الأمر الذي يصبح معه التاريخ وكأنه كابوس نحاول الاستيقاظ منه " على حد ديدالوس " *Dedalus* : أولم تكن النكسة العربية عام ١٩٦٧م كابوساً أرهق الضمير العربي حاول الاستيقاظ منه وتجاوز آثاره وبيداعياته ، أولم تصبح حرب فيتنام كابوساً " مزماً ومرضياً " يصارعه الضمير الأمريكي محاولاً الاستيقاظ منه والتحرر من عقاله وقيوده إلى اليوم (١٠).

(٩) في محاولة لبناء " الهوية الوطنية " ، انتهج الأمريكيون ما عرف بسياسة " بوتقة الانصهار " *melting pot* بمعنى أن التعليم هو البوتقة التي فيها وعن طريقها يتم " تذويب " كل تلك التعدديات وتشكيلها في نمط واحد ، ولكنهم سرعان ما تبينوا عجز هذه السياسة وفشلها في تحقيق المراد . وهكذا جرت محاولات أخرى عديدة ، ليصل الأمريكيون في نهاية المطاف إلى قناعة مؤداها أنهم " أمة متعددة الأمم " *a nation of nations* وإنه إذا كان التاريخ لا يسعفهم لبناء " هوية التاريخ " ، فإن المستقبل بما ينطوي عليه من ضرورات الرباط وما يتضمنه من مقتضيات البقاء يصبح أساساً " لصناعة " الهوية المنشودة (من الأمور التي تحتاج تدقيقاً وتظهيراً ما نراه من مظاهر وما نلمسه من مشاعر عقب أحداث ١١/٩/٢٠٠١) .

(١٠) لمزيد من التفاصيل و " المتعة العقلية " بموضوع فلسفة التاريخ ، يمكن الرجوع إلى الكتاب " الخالد " :

وهكذا تطرح طبيعة التاريخ سؤالاً دقيقاً يتعلق بقضية التربية من أجل المواطنة : أي صفحات التاريخ - إذن - هي التي سوف نعلمها لأبنائنا في المدارس ؟ . يرى بعض المفكرين أن التاريخ يلعب دوراً هاماً وخطيراً في بناء المواطنة وتنميتها حين يُقدّم للمتعلم " بشكل يثير في النفس مشاعر المهابة والنبيل ، ويتفسير يضيفي أو يخلع عليه الصفة الأخلاقية ، وكأن التاريخ أشبه ما يكون " بمتحف " لأبطال وزعماء الأمة الذين ناضلوا من أجل الشرعية والسيادة في كل مناحي الحياة ، ومن ثم فإنهم الأحق والأجدر بالاعتداء والتأسي " (Galston , 1991 : 244) وهكذا - باختصار شديد - يصبح للتاريخ دوراً في بناء وتنمية وترسيخ المواطنة حين يتم تعليمه للصغار بحسبانه الركيزة والأساس لتنمية مشاعر الكبرياء والفخر واستثارة الوجدان الوطني لدى المتعلم .

وفي مقابل ذلك التصور ، هناك من يرى أن تقديم التاريخ للصغار - على النحو السابق - ما هو إلا " تزيف للتاريخ " لاقتصاره على وجه واحد فقط ، مع الإغفال المتعمد لتلك الصفحات المجللة بالانكسار والخزي ، ومن ثم فإنهم يرون ضرورة أن يتضمن تعليم التاريخ تقديم الوجه الآخر مهما كان محتواه - ومهما كانت قساوته - صوناً للذاكرة الوطنية ، وتعميقاً لمسئوليات المواطنة ، وذلك انطلاقاً من حكمة التاريخ البليغة التي تقول إن من لا يتعلم من أحداث ووقائع التاريخ محكوم عليه أن يعيدها مرة أخرى ، وأن ما يصنعه جيل من الأجيال قد يضيعه الجيل الذي يليه ، حسب توصيف فيلسوف التاريخ الأشهر " توينبي " *Toynbee* . على أنه من الأمانة هنا أن نشير إلى أن أصحاب الاتجاه الأول لا يغفلون ولا ينكرون ذلك الوجه " القبيح " للتاريخ ، إلا أنهم يصرون على ضرورة وأهمية أن يتعلم الصغار ذلك الوجه " المشرق " كأساس وكبداية لبناء وتنمية وترسيخ المواطنة والهوية الوطنية المرجوة ، وذلك قبل أن ندفع به ليغوص في تلك الصفحات " القبيحة " .

إن هذا الجدل الدائر حول تعليم التاريخ من شأنه أن يُلقي بظلاله - حتماً - على موضوع التربية من أجل المواطنة . ومن ثم فلو أخذنا بوجهة النظر الأولى ، فإن تعليم التاريخ كأساس لبناء وتنمية المواطنة والهوية الوطنية قد يزعزع ويقوض أحد أهداف التربية من أجل المواطنة ونعني به تنمية قدرة المتعلم على التفكير المستقل والناقد في أحوال المجتمع وقضاياها . علاوة على ذلك ، فإن التنمية الصحيحة لفضائل المواطنة تحتم ضرورة أن نبرر بصراحة وأمانة كيف كانت تلك الفضائل غائبة أو مغيبة في فترات من تاريخنا الوطني ، كما أن تعلم الأطفال للمعنى الحقيقي لمشاعر التحضر والكياسة ، وكذا مشاعر

الحصافة والتعقل (بعض مقومات المواطنة)، ليبدو بعيد المنال حين نُقدّم لأطفالنا نماذج من الرموز التاريخية ممن لم يكن لهم موقف من الظلم والاستبداد على زمانهم ، ونقدمهم كنماذج يقتدي بها في مجال الحقوق والفضائل المدنية (Callan , 1993) فضلاً عما تقدم ، فإن تعليم التاريخ بحسبانه " مُتحفاً " لأبطال وزعماء الأمة في الدول متعددة القوميات مع إغفال وتجاهل تلك الصفحات " القبيحة " التي تعرضت لها بعض الأقليات في فترات تاريخية سابقة (ما حدث مع الهنود الحمر ، ومع السود في الولايات المتحدة مثلاً) من شأنه أن يُحدث نتائج عكسية ، ونعني بذلك زعزعة وتقويض الوحدة الوطنية ، حيث يشعر أبناء تلك الجاليات أو الأقليات بالمهانة جراء الإغفال - إن لم يكن التشويه - المتعمد لمعاناتهم ولنضالهم الوطني في كتب التاريخ التي يتعلمها الصغار في المدارس .

لكل تلك الاعتبارات ، فإنه يصبح من الواجب والضروري في آنٍ معاً أن يكون تعليم التاريخ كركيزة وكسبيل لبناء وتنمية المواطنة والهوية الوطنية المنشودة وترسيخهما ، قائماً على الصدق والموضوعية والنزاهة ، حينئذٍ - فقط حينئذٍ - سوف تنمو لدى الصغار مشاعر الاعتزاز والفخر بالمنجزات التي تحققت والأمجاد التي سُطرت ، كما سينمو لديهم - في ذات الوقت - مشاعر الأسى والخجل من تلك الكبوات والإخفاقات التي شهدتها تاريخهم . عندها - فقط - سوف " يتوحد " الطفل مع تاريخ أمته ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق نوع من السلام الاجتماعي ومن ثم الوحدة الوطنية المنشودة .

وهكذا يصل بنا التحليل إلى ذروة الأمر وسنামه ، لأعيد التأكيد على أن التربية من أجل المواطنة لا تعني - ولا ينبغي أن يتصور أحد أنها تعني - مجرد تعليم الأطفال الحقائق الأساسية المتعلقة بمؤسسات الدولة فضلاً عن المبادئ والقواعد الدستورية المنظمة والحاكمة لكل مناشط الحياة ، أو أن نلقنهم دروساً في المواطنة وأدوارها وواجباتها ، أو أن نشرح لهم أهمية وقيمة التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية... إلى ما سوى ذلك من موضوعات ، ولكن التربية من أجل المواطنة تعني - في الأساس وقبل كل شيء - أن نغرس وننمي ونعمق في عقول ووجدان أبنائنا تلك الفضائل والعادات والمهارات والاتجاهات الضرورية لبناء المواطن . فالمسألة - إذن - أكبر وأعمق وأوسع من مجرد تعليم الصغار مادة دراسية هنا ، أو جزءاً من مادة دراسية هناك .

أمّا بعد ...

فإن ما تقدم يمثل محاولة للنظر العقلي في قضية هي أخطر وأهم القضايا على الإطلاق : قضية إعداد وبناء المواطن ، الذي هو أساس وركيزة أمن الوطن وسلامته حاضراً ومستقبلاً . وعليه ، فقد كان من الضروري " ملامسة " العديد من المفاهيم والأفكار الحساسة والبالغة الأهمية ، والتي يأتي في مقدمتها " مفهوم المواطنة " ، ما الذي يعنيه ، وما الذي يتطلبه ، وما الضرورات التي يتعين الانتباه إليها ، ذلك أننا إن عجزنا عن تقدير كل ذلك فضلاً عن الوفاء به ، فإننا نغامر بمستقبل الوطن . إن تناول " الصحيح " و " الأمين " لمفهوم المواطنة حتمَّ ضرورة النظر العقلي في مسألتين هما " جوهر المواطنة وصميمها " ، أعنى بذلك مسألة " الهوية الوطنية " التي إن تأكلت أو سقطت - لا قدر الله - فماذا يبقى بعد ؟ وما قيمته وما جدواه ؟ ، ومسألة " الوحدة الوطنية " التي هي صمام الأمان لحاضر يستعصي على التهديد ، ومستقبل آمن من شُرور المتربصين والطامعين .

ولم تكن التربية بعيدة خلال محاولة النظر العقلي تلك ، معاذ الله أن يكون ذلك ، فدورها مركزي ومحوري ، حيث لا يمكن الاستغناء عنه أو التفریط فيه ، كما لا يمكن تجاهله أو إغفاله ، ولا يمكن تغييبه أو التجرؤ على تهميشه ، وإلاّ لأصبحنا - لا قدر الله - كمن حكم على نفسه بالموت والفناء !. إن التربية - في أدق مضامينها - هي مفتاح الأمن الوطني .

ومع التسليم بكل شيء ، فلسوف يبقى لدى سؤال " حائر " : ترى هل سيكون لهذه الرؤية من صدق ؟!

المراجع

- 1- **Aspin, D.** "Autonomy And Education". In *Education, Autonomy And Democratic Citizenship: philosophy in a changing world* . edited by D. Bridges . London : Routledge , 1997 .
- 2- **Callan, E.** "Beyond Sentimental Civic Education". *American Journal of Education* 102 (1993) : 190 – 221 .
- 3- **Callan, E.** "Common School for Common Education". *Canadian Journal of Education* 20 (1995) : 251 – 271 .
- 4- **Emler, N. and S. Reicher** "Orientations to Institutional Authority in Adolescents". *Journal of Moral Education* . 16, no.2 (1987) : 108 – 116.

- 5- Enslin, P.; S. pendlebury ; and M. Tjiattas .“ Deliberative Democracy. Diversity and the Challenge of Citizenship”. *Journal of Philosophy of Education* 35, no.1 (2001): 115 – 130 .
- 6- Fierlbeck, K. “Redefining Responsibilities: The Politics of Citizenship in the United Kingdom”. *Canadian Journal of Political Science* 24 , no. 3 (1991): 575 – 583 .
- 7- Galston, W. *Liberal Purposes: Goods, Virtues , and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991 .
- 8- Glendon, M. *Rights Take: The Impoverishment of Political Discourse* . New York : Free Press , 1991.
- 9- Gutmann, A. *Democratic Education* . Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987 .
- 10- Halstead, J. “ Muslim Schools and the Ideal of Autonomy ”. *Ethics in Education* 9, no.4 (1990): 4 - 6 .
- 11- Heater, D. *Citizenship : The Civic Ideal in World History Politics and Education* . London : Longman, 1990 .
- 12- Heater , D . *What Is Citizenship ?* London : Polity Press , 1999.
- 13- Kymlicka, W. *Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights*. London: Oxford University Press, 1995.
- 14- Kymlicka. W. “Education For Citizenship”. In *Education in Morality*. edited by J. M. Halstead and T. McLaughlin. New York : Routledge , 1999.
- 15- Macedo, S. *Liberal Virtues : Citizenship, Virtue and Community* London : Oxford University Press , 1990 .
- 16- McLaughlin, T. H. “Citizenship, Diversity and Education”. *Journal of Moral Education* 21 no.3 (1992 a) : 235 – 250.
- 17- McLaughlin, T. H. “The Ethics of Separate Schools ”. In *Ethics. Ethnicity and Education*, edited by M. Leicester and M. Taylor. London : Kogan Page , 1992 b.
- 18- McLaughlin, T. H. “Citizenship Education in England : The Crick Report and Beyond”. *Journal of Philosophy of Education* 34, no.4 (2000) : 541 – 570 .
- 19- Miller, D. *On Nationality* . London : Oxford University Press, 1995.

- 20- **Mulgan, G.** "Citizens and Responsibilities". In *Citizenship*, edited by G. Andrews. London: Lawrence and Wishart, 1991 .
- 21- **Nelson, J.** "The Uncomfortable Relationship Between Moral Education and Citizenship Instruction ". In *Moral Development and Politics*, edited by R. Wilson and G. Schochet . New York : Praeger , 1980 .
- 22- **Norman, W.** "The Ideology of Shared Values". In *Is Quebec Nationalism Just?*, edited by J. Garsen. Montreal: Mc Gill – Queen's University Press, 1995.
- 23- **Okin, S.** "Women , Equality and Citizenship". *Queen's Quarterly* 99, no.1 (1992): 56 – 71.
- 24- **Oldfield, A.** "Citizenship: An Unnatural Practice". *Political Quarterly* 61 (1990) : 177 - 187 .
- 25- **Paris, D.** " Moral Education and the ' Tie that Binds' in Liberal Political Theory". *American Political Science Review* 85, no.3 (1991) : 875-901.
- 26- **Rawls, J.** *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press, 1993.
- 27- **Spinner, J.** *The Boundaries of Citizenship : Race , Ethnicity and Nationality in the Liberal State*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1994 .
- 28- **Strike, K.** "On the Construction of Public Speech : Pluralism and Public Reason" *Educational Theory* 44, no.1 (Winter 1994):1– 26.
- 29- **van Gunsteren, H.** "Notes towards a theory of citizenship". In *From Contract to Community*, edited by F. Dallmayr . New York : Marcel Decker, 1978 .
- 30- **Walzer, M.** "The Civil Society Argument" In *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*, edited by C. Mouffe. London : Routledge, 1992.