تربية المواطنة–الديمقراطية–العولمة أية علاقة؟

المنظومة التربوية الجزائرية نموذجا

Citizenship Education - Democracy - Globalization Any relationship
The Algerian educational system as model

د. العربي فرحاتي

قسم علم النفس–جامعة باتنة

الملخص:

المواطنة قضية مركزية من قضايا الدولة الوطنية الحديثة القائمة على الديمقراطية، فهي مطلب اجتماعي قومي للدولة تتكفل به التربية بوصفها الآلية الأولى في تأهيل الأجيال وترقيتهم للشراكة الاجتماعية أو ممارسة العقد الاجتماعي عن وعي، ومن ثمة فالمواطنة هي محور السياسات التربوية وهدفها، من حيث هي إنتاج تمثلات للهوية الوطنية بكل أبعادها عبر تربية الدمج الاجتماعي للأفراد، في حيز اجتماعي ديمغرافي معين وايكولوجي جغرافي محدد، وهي في ذلك تبدو– وإن ادعى تكامل– في حالة صدام من جهة بالديمقراطية من حيث هي خطاب بيداغوجي يتضمن الحرية، وفي صدام من جهة ثانية بالعولمة من حيث هي خطاب بيداغوجي بلا هوية، وتلك هي الإشكالية التي سنتناولها بالتفصيل في هذه المداخلة في محاور أهمها.

1–بحث مفاهيم المداخلة بوصفها الكلمات المفتاحية (تربية المواطنة–خطاب الديمقراطية في التربية، تحديات العولمة).

2–العلاقة بين المفاهيم المذكورة في الواقع الإجرائي للمنظومة التربوية الجزائرية.

3–تصور أولي للخروج من حالة التناقض.

Abstract :

Citizenship is a central matter of the modern national state based on democracy. It is a national social demand of the state, which is guaranteed by education as the primary mechanism for the rehabilitation of generations and their promotion of social partnership or the social contract. Consciousness is the main focus of educational policies. Of national identity in all its dimensions through the social integration of individuals in a specific socio-demographic and geo-ecological space. In this case, it may seem that, in the case of Saddam, he demanded to be democratic in terms of a pedagogic discourse that included freedom and on the other hand In terms of the pedagogical discourse without an identity, and that is the problem that will be defined in detail in this intervention in the most important axes.

1 - Research concepts of intervention as key words (citizenship education - the discourse of democracy in education, the challenges of globalization).

2 - The relationship between the concepts mentioned in the practical reality of the Algerian educational system.

3 - A primary conception out of the state of contradiction.

أولا–مقاربة تاريخية للعلاقة:

1 . مدخل أنثروبولوجي وأسطوري للكشف عن العلاقة:

تعدّ مفاهيم الوطنية والديمقراطية والعولمة من المفاهيم القديمة الجديدة، حيث تمتد في قدمها من الناحية الإجرائية قدم ممارسة الإنسان للعلاقات الاجتماعية، ولم تتبلور في الفكر الإنساني الاجتماعي كمفاهيم مجردة لها مرجعياتها وفلسفاتها وأنماطها، إلا بعد نشوء الدولة الوطنية وما تضمنته من الحقوق المدنية والسياسية واحترام الحريات الفردية والجماعية، وهي أي المواطنة والديمقراطية والعولمة –من حيث هي مفاهيم أو صيغ– كما تعكسها الدراسات الأنثروبولوجيا، لم تستقر على دلالة واحدة فهي متغيرة باستمرار وتتعالق إيجابا وسلبا في كل تجلياتها، وتتحدد سلبيتها وإيجابيتها تلك– كما تبدوا إجرائيا– بتطور العلاقات الاجتماعية والإنسانية ونوعية الخطاب التربوي وأساليبه.

فالمواطنة من حيث هي تركيز بالتربية لانتماء الفرد في حيز ما، جغرافي أو فكري أو عقيدي أو عرقي أو طبقي...الخ هي خطاب الهوية (الـ نحن الوجودية) بالدرجة الأولى، والتي غالبا ما تكون مشبعة بمضامين المنظومة الرمزية لجماعة، مما يجعل الانتماء إليها شديدا بصورة غير قابلة أو مستعصية للتداول والتفكيك، لاسيما في المجتمعات النمطية المغلقة، مما يستعصي استكشاف تكاملها بالمفاهيم من مثل الديمقراطية والعولمة. وصبغة الهوية المركزة في المواطنة هذه، قد شهدتها الإنسانية في تجربتها الحضارية المتنوعة بعدة صيغ، فهي قضية وجودية للفرد ابتداء، يحددها مجال أو حيز الانتماء من جهة، ويحددها من جهة أخرى نوعية الوجود الفردي في السياق الاجتماعي التطوري وما ينتجه من علاقات تضاد أو تكامل بين الفرد والمجتمع (النحن الثقافية).

وهو ما يجعلها بالضرورة في علاقة ما بالديمقراطية بوصفها شكل من أشكال العلاقة الاجتماعية التي طورها الإنسان الغربي خاصة منذ العهد اليوناني، تقوم على مبادئ أخلاقية كالتسامح والتعاون، ومبادئ وجودية كالحرية في الاختيار وتكافؤ الفرص في المشاركة الاجتماعية، (النحن المدنية) كما يجعلها في علاقة بالعولمة بوصفها المجال الأوسع للهيمنة والاندماج في الانتماء للنحن العالمية الأوحادية، والثقافة

المنتصرة، وهو انتماء يصطدم ويتضاد بالضرورة بالهوية والخصوصيات الثقافية في كل السياسات ذات التمركز الدوغمائي في المسألة الوطنية والقومية في مشاريعها التربوية والاجتماعية.

ومن ثمة فالمواطنة من حيث هي ممارسة أو رابطة وجدانية إيجابية لحيز الانتماء (الجغرافي والرمزي المجتمعي)، فهي مسألة تربوية بالدرجة الأولى، تتحقق عبر تمثل الأفراد للقيم المشتركة الجامعة في كل أبعدها كحاجة نفسية ابتداء، إذ كشفت الدراسات الأنثروبولوجية التربوية أن التربية قد اهتمت بتركيز الشخصية الإنتمائية في نطاق ذلك الحيز أو المجال الحيوي الذي ينتمي إليه الفرد فيزيقيا وإيكولوجيا واجتماعيا، كحاجة من الحاجات الإنسانية، واجهت الفرد وتواجهه على مستوى الوجود؛ ذلك أن وجود الفرد من حيث الانتماء منذ القديم، كما تؤكده بحوث إريك فروم، هو تعبير بشكل أو بآخر عن أزمة وجودية سيكولوجية تتعلق بحالة الشعور بالوحدة والانعزالية التي عاشها الإنسان البدائي بعد أن اكتشف تميزه وانفصاله عن مفردات الوجود الطبيعية الأخرى، فانخرط في البحث عن إشباع حاجة الانتماء لمجموع نوعه بغرض الخلاص من حالة اللاإنتماء (1 : 64)♣ فحالة التوحد مع الطبيعة التي عاشها الإنسان البدائي تراجعت باكتشاف الإنسان تساميه عن مفردات الوجود المادي للعالم الطبيعي، واصطفائه على المخلوقات الأخرى، وحالة انفصاله التي تعبر عن تفوقه أستشعر معها ضعفه الطبيعي كفرد، فقفزت حاجته للانتماء للجماعة للصدارة، وشكلت تلك الحاجة بحسب دراسات " أدلر" نوع من التعويض يتمظهر في سعي الإنسان لتحقيق انتماءه وتوحده بالآخرين والتعاون معهم لإثبات اجتماعيته: أي تكوين " النحن " التي يستمد منها فرديته ويحققها، بأشكال شتى من الصيغ التربوية التي جاد بها الفكر التربوي الإنساني على مر التاريخ، وبذلك فالفرد كما يتصوره أدلر، لا يصير فردا إلا في متن المجتمع (1: 64).

وعليه يمكن القول بأن الأصل في العلاقات الإنسانية هو التعاون وليس الصراع كما يتصوره البعض، وهو حاجة فردية قبل أن تكون حاجة اجتماعية. فالبعد الميتافيزيقي للإنسان أوجد منظومة رمزية كاللغة والدين والأسطورة والخرافة والثقافة والعلوم، كانت بمثابة الأفكار الجامعة، نمت وتطورت في نطاق جماعة تعاونية وتبلورت في شكل مرجعيات ملزمة، تنتج العقد الاجتماعي الذي يحدد العلاقات

♣ يشير الرقم الأول داخل القوسين إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، والرقم الثاني وما بعده يشير إلى رقم الصفحة في نفس المرجع ، وترتيب المراجع في قائمة المراجع بحسب ظهور المرجع في متن المقال.

بين أفراد الجماعة الواحدة، ويوحدها في نمط معيشي متميز عن الآخرين، وبذلك كانت الرمزية على مر العصور بمنزلة موطن أو أوطان تجريدية حدد الإنسان انتماءه إليها بشكل قدسي ووجداني يتماهى معها في معظم الحالات، بانفعالية شديدة وذات مضامين اجتماعية أخلاقية هي بمنزلة المرجعية في تنظيم العلاقات. وبهذا يكون الانتماء للرمزية الواحدة، هو ما ينمي المشاعر الايجابية التضامنية بين الأفراد، مهما باعدت الجغرافيا بينهم، وتلك هي صورة للمواطنة التي عرفتها الإنسانية في القديم، وهي صيغة للمواطنة من الصيغ التي تتخطى الجغرافيا وتسمح بالتعالق الايجابي بمضامين الديمقراطية التسامحية والعالمية في بعدها الإنساني.

ويستند هذا التفسير للانتماء، بوصفه توطين للشخصية، في نطاق جماعة ذات رمزية، وحيز جغرافي، على الدراسات القائمة على الأسطورة الافتراضية التي تفسر بداية السلوك الثقافي المنضبط للأفراد وفق الاتفاق الجماعي، بتحريم الزواج من الرهط البدائي، بدل الإشباع الجنسي الفوضوي، وتقديس الأب في صيغة الطوطم بعد قتله، كتعبير عن الشعور بالذنب، وتلك هي الميكانزمات النفسية التي أتاحت دخول الفرد في علاقات اجتماعية تضبط سلوكه مع إخوانه، عن طواعية من غير إكراه كما في صيغة الأب، كما تعد هي الصورة الأولى لتكون المجتمع وإنتاج منظومته الرمزية التي ينتمي إليها أفراده بقدسية خاصة، وذلك عبر إنتاج العلاقات والاتفاقات الملزمة للأفراد. ويعد قانون التحريم أول تشريع اجتماعي جماعي أنتج الثقافة اللازمة لتطور الإنسان من حالته البيولوجية إلى حالته الثقافية، وبقتل الأب والتحريم، تحرر الإنسان من العزلة وتواصل مع الآخر وانفتح عليه، لإشباع حاجته من النساء، في الوقت الذي أدمج الأب في الذات كقوة رمزية داخلية، كما صار قانون التحريم وتمثل الفرد له طواعية، مرجعية ذاتية تحرك السلوك في اتجاه التوافق الاجتماعي، والحفاظ على الرهط " النحن ". وبهذا فسر علم النفس ظاهرة اتساع وتمدد مجال انتماء الفرد باتساع مجاله الحيوي النفسي والاجتماعي، وتأسيس التاريخ الفردي والاجتماعي المنفتح، بديلا عن التاريخ المنغلق، والتمثل الحر وعن طواعية للمثل والقيم الجماعية بدل إكراه الأب.

غير أن الصورة التي تظهر فيها المواطنة بوصفها انتماء للجماعة كما لو كانت تكيف ومساعدة وتعويض عن النقص وإشباع للحاجة وتمثل للقوانين عن طواعية ودفاع عن الرهط في نطاق حيز الانتماء الرمزي، هي صورة إيجابية تكاملية، إلا أن شدة الانتماء وتضييق دائرته كما تظهر عليها صيغة المواطنة

بالتربية الموغلة في الدمجية كحالة الصين والتربية البوذية تعد إيذاء شديدا للفردية والحرية وتنمحي فيها صور الديمقراطية فضلا عن العولمة. وهو ما نجد له تفسيرا في ما أفادنا به لفي ربول في دراساته الأنثروبولوجية بإقراره وإثباته للإكراه الذي تعرض له العقل الفردي جراء الأفكار الجامعة، (2 :42) فقد أبرزت دراساته شكلا آخر من سيرورة العلاقات البدائية القائمة على إكراه الجماعة للفرد وتنميطه، من غير إرادته، فال " نحن " المشكلة عن طواعية في المحتوى النفسي للفرد مهما استوعبت وأشبعت الحاجات الفردية، إلا أنها تبقى صورة إكراهية إدماجية للانتماء للزمرة؛ لأنها إيمانية لم ينتجها العقل، وهو ما يتعارض مع الحرية والمشاركة في الإنتاج بطواعية وعن إرادة حقيقية، كما أراد أصحاب الأسطورة المفترضة أن يؤكدوه. ذلك ما يجعلنا أمام القول بأن الفرد يستشعر اتساع حريته كلما اتسع مجاله الحيوي نتيجة الانخراط الطوعي الحر في الرهط والجماعة والأفكار.الخ، ويستشعر وحدته وانعزاله كلما ضاق مجاله الحيوي وتواصله مع الآخر نتيجة الإكراه أو الانعزال أو الاختزال أو التعصب أو رفض الآخر.

والمتتبع لتطور تجليات معاني المواطنة يجد أنه تطور ارتدادي وليس تصاعدي تقدمي، فقد تراوحت المواطنة بين عدة صيغ ودلالات تتقدم حينا نحو الارتقاء لإلى أفضل الصيغ وتتراجع حينا أخرى، وفقا للمعيار التربوي، مما جعلها أكثر المفاهيم تشبعا بحمولة من المعاني المتباينة، وبالتالي تعرضا لتأويلات دينية وفلسفية واجتماعية مفتوحة (3: 244) فقد تجلى في صيغة انتماء الفرد للنوع الإنساني في مرحلة توحده مع الطبيعة كوجود مجرد لا حدود له، كما تصوره الأنثروبولوجيين قبل نشوء التجمعات البشرية، ثم ظهرت المواطنة في صيغة الانتماء للقرابة البيولوجية كما في أول التجمعات البشرية، ثم في صورة الانتماء إلى الأفكار الجامعة والقبيلة والعشيرة كما في المجتمعات الزراعية والأسر الفرعونية المصرية القديمة، ثم تجلت الوطنية في شكل الانتماء للكهنوتية والرمزية الأسطورية كما هي في المجتمع الهندي البوذي وغيره، والانتماء إلى الرجل الأعلى وممارسة الفضائل الاجتماعية والأخلاقية في الثقافة التربوية للكنفوشيوسية (4: 69- 79) ثم تطورت في صيغة الانتماء الطبقي للفرد كما هو في فلسفة أفلاطون، والانتماء الديمقراطي كما هو في صيغ الديمقراطية الأثينية عند بريكلز وميلاد ما يسمى بالمجتمع المدني، وفكرة المواطنين الأحرار أو حق المواطنة في أثينا كما تصورها الفلاسفة اليونانيين عموما (4 :151-157) ثم في صيغة الانتماء الديني حيث أن مساحة الوطن تتمدد بتمدد انتشار الدين وملازمة له، كما هي في الثقافة الدينية ذات الصبغة العالمية. فهذه الصور من صيغ المواطنة كهدف من أهداف التربية، ليست

صيغ ارتقائية أو سلمية أو تعاقبية، وليست منفصلة عن بعضها البعض، فالتجلي الوجودي لإحداها، في زمن ما، لا يعني انعدام الصيغ الأخرى، وتركيزها في حيز ما على مستوى أسري أو مستوى اجتماعي أو الإنساني عام أو أيديولوجي عقيدي أو عولمي، لا يلغي ولا يعدم الصور الأخرى، ومن ثمة فهي متداخلة ومتضمنة لبعضها البعض، وهو ما يوحي بعدم تناقضها بالضرورة بل يوحي بوجودها التكاملي. غير أن تكاملها يتوقف على الصيغ التربوية ووعي الفرد بمجاله الحيوي الذي يتفانى في الدفاع عنه وحمايته، حتى ولو وصل الأمر إلى شن حروب.

فالدراسات النمائية المتعلقة بنشأة النوع (الفيلوجينيا) وتاريخ الثقافة أو نشأة الفرد (الأنتوجينيا) والميكروجينيا (تاريخ الخبرة المعاشة) تحاول- بتحيز واضح للاتجاه التطوري- أنْ تُبرز وتشيع الثقافة الأبوية الطبيعية لشعوب أوربا تجاه غيرها من الشعوب، فتدرج قدرة الجماعات المتكيفة (المتحضرة) على اضطهاد وطرد الجماعات الأدنى أو حتى إبادتها، كما لو كانت حالة طبيعية ومشروعة (2: 44) وهي المشروعية التي بها يضطهد الفرد أو الشعوب حتى الآن، ولا يمكن أن تكون إلا تعبيرا عن الموقف اللاديمقراطي في التعاون الاجتماعي بين الشعوب أو بين الأفراد، ورثتها أوربا والغرب بصفة عامة عن وصف هيرودوت للشعوب المجاورة لأثينا بالبرابرة، وهي ثقافة تمييز عرقي وجنسي حقير، تطورت إلى تصنيف الشعوب والأفراد إلى متحضرين وغير متحضرين، وهو التصنيف نفسه الذي تطور عند المتعصبين إلى صيغة الإنساني وغير الإنساني، وأنتجت علاقات السيد والعبيد قديما والقوي والضعيف في الحالات الاستعمارية، والخبير المتفوق من غير المتفوق في المجتمعات الصناعية والديمقراطي من غير الديمقراطي في المجتمعات الحداثية... الخ، وهو ما يتنافى والمبدأ المسيحي ذاته القائل بالقطبية والوحدة. كما يتنافى والمبدأ الفلسفي القاضي بأنه لا يقبل التربية إلا الإنسان.

وهذه الصورة هي الصورة الموغلة في تربية علاقات التضاد (السلبية) بين ما هو محلي وما هو إنساني وعالمي، أو ببين ضعيف وقوي، أعاقت في كل العصور انبثاق النحن الإنسانية المتخطية لنطاق الايكولوجيا إلى الاركيولوجيا على مستوى الممارسة الثقافية، والمتخطية للأيديولوجيا إلى الابستمولوجيا على المستوى الميتودولوجي، والتخطية للبرجماتية، إلى الإحسان على المستوى الأخلاقي. وتجليات العلاقة الضدية بين المواطنة والديمقراطية والعولمة، تميزت بديمومة نسبية في مسيرة حياة المجتمعات الغربية؛ إذ أن صورها ما زالت تتولد وتتغذى من علاقات القوة ونزعة الاستعباد والاستعمار والتحيز، حتى بعد ما

شاعت قيم عصر الأنوار والنهضة واكتسبت صفة العالمية، مما يدل على أنها قيم أصلية مبثوثة في الرمزية الغربية، مثلما تظهر قيم التسامح والإنسانية مبثوثة فيها أيضا. التجربة الديمقراطية الحديثة وإن اهتمت بفكرة المواطنة وارتقت بها إلى صورتها المعيارية في ضمان الحقوق الفردية والجماعية، إلا أنها تركت الفرد أو المواطن رهن المصالح المتضاربة والتكتلات الأيديولوجية والصعوبات الاقتصادية أعاقت كثيرا انتفاع الفرد وعيشه الحياة الديمقراطية في صورتها المعيارية.

2–التأصيل الابستمولوجي للعلاقة بين المفاهيم الثلاثة:

تعود فكرة المواطنة كقضية إبستمولوجية في الثقافة الغربية إلى إدراج المواطنة كما لو كانت ذات وجود بالقوة؛ لأن الإنسان يولد مواطنا بالقوة، وما دامت "الإنسانية" في الفكر الغربي شرط للتربية، وفقا للمبدأ الفلسفي القائل بأنه " لا يقبل التربية إلا الإنسان" (5: 110) فإن التربية هي الوسيلة التي تحول الوجود بالقوة إلى الوجود أو الميلاد بالفعل، وهي الوسيلة أيضا لتحويل المبادئ الوطنية المجردة إلى المواطنة بالفعل، ويعود تركيز هذه الابستيمولوجية إلى نشوء الدولة الوطنية التي يؤرخ لظهورها عادة بحلول عصر النهضة الأوربية، وبدايات تفكك الإمبراطورية الرومانية، ونشوء الدول القومية على الديمقراطية والحرية السياسية والعلمنة، كإيطاليا وفرنسا وألمانيا...الخ.

والاهتمام بفكرة التربية على المواطنة يعود من الناحية الفكرية إلى تراجع انتماء الأفراد وتبعيته للكنيسة والدين بصفة عامة، لصالح المجتمع والدولة، بحكم حسم النزاع التاريخي بين الكنيسة والسلطة المدنية لصالح هذه الأخيرة، وقد كان النزاع في حد ذاته بمنزلة المناخ السياسي والثقافي المناسب لتسريع وتيرة اضمحلال فكرة الخطيئة السرمدية الأزلية الأصلية المستلزمة تربويا التعجيل بالترويض وأنسنة الإنسان، ولذلك كان مفكرو القرن الثامن عشر في كتاباتهم يبشرون بعصر حداثي جديد للتربية مستقل عن هيمنة الكنيسة وثنائية الخير والشر، والإنسان الغيبي الميتافيزيقي، وخال من الترويض والضرب المتكرر، وحشو الذهن بغايات ميتافيزيقية وكهنوتية وحتى صورية، وبدأ يؤسس للانتماء للإنسانية تأسيا بحفريات الثقافة الهلستينية القديمة والتبشير بالإنسان العالمي في فلسفة لوك وروسو الطبيعي، اللذين أهلا الفكر الإنساني لإعادة تأسيس الحرية والديمقراطية في الفكر الغربي ومنه التربوي خصوصا، على ما يشبه الوطنية الأثينية القائمة في بعض أوجهها البارزة على مضامين الاستمتاع بالجمال والفن والعلم والثقافة.

وهو ما أدى في ما بعد إلى تعبئة الجهود العلمية التربوية من أجل تحرير إنسانية الإنسان وإعادة الاعتبار للعقل. فولد في الثقافة الأوربية خصوصا " اللوغوس " وهو خطاب العقلانية الذي أنتج الثقافة الصناعية والجمعنة والتي فرضت على التربية أهدافا تتعلق بمطالب المؤسسة الصناعية من التعلم والتدريب والخبرة وثقافة التمدن والمدنية، كشروط لتربية المواطنة، وهي مرحلة أعادت صياغة الانتماء ليتشكل في ضوء المدنية والمجتمع المدني وقيم التسامح والعدل واحترام الإنسان لأخيه الإنسان، بدل اللاهوتية والمجتمع الكنسي كما أشرنا.

3-التأصيل السيكوسوسيولوجي للعلاقة:

بدا للمفكرين التربويين أن الهدف الإنساني أو العالمي الذي بشر به روسو وكل الفلاسفة الطبيعيين والإنسانيين كشكل من أشكال الانتماء الإيجابي الأوسع للإنسان، كان طوباويا، ولم يعد عقلانيا ولا واقعيا أمام تصاعد الفكر القوي والدولة الوطنية، وبداية انحصار الأنساق اللاهوتية وتصاعد الأنساق الاجتماعية وتكوين المؤسسات الصناعية والجمعنة السياسية، والاهتمام بإنتاج القوة، كما بدا شرط الإنسانية للتربية والمشتق من المبدأ الفلسفي القائل بـ " أنه لا يقبل التربية إلا الإنسان" في وضعية ارتطام عنيف بتأسيس الإنسانية الخاصة أي في نطاق الأمة واللغة والقيم، (5: 110) حيث أصبح خطاب التشكيل والتنميط الاجتماعي للفرد في نطاق المعايير القومية والوطنية المتميزة، أقوى هيمنة وسلطة على الأنظمة التربوية الأوروبية في ما بعد الامبراطورية، بل أقوى في خطاب التنشئة الاجتماعية والأسرية كذلك. حيث كانت ألمانيا – وهي الدولة الأولى التي احتكرت التربية- تنمط التربية وفقا للأهداف القومية العليا وخصوصيات الجنس الجرماني (6: 88) وانتشرت في ما بعد كفلسفة قومية إيجابية تسيطر على التربية في الدول الأوربية كلها، وهي فلسفة ترجمت إلى ما يشبه ميثاق اجتماعي يظهر في الدساتير الوطنية، بحيث يركز مفهوم المواطنة في بعدها الايكولوجي والابستمولوجي والاجتماعي المؤسساتي، بشكل يفقدها بعدها الإنساني العالمي، وتتضمن فسح المجال للفرد في المشاركة الفعلية في النشاط الوطني، بحيث تصبح الوطنية ظاهرة نفسية اجتماعية تعبر عن حب الوطن والتفاني في العمل من أجل خدمته والحفاظ عن ازدهاره ووحدته، وتصبح المواطنة هي المشاركة في الجماعة الوطنية في نطاق دولة وفق قواعد تؤمن الحقوق وتحدد الواجبات الفردية والجماعية، وتصبح التربية على المواطنة أو المواطنية

قضية دستورية اجتماعية، تلزم المدرسة بالاعتناء بتربية الشعور بالانتماء للوطن لكل الأفراد بشكل متساو، وتؤمن لهم حقوقهم التعليمية، بما يضمن لهم المشاركة الفعالة في الإنتاج والتسيير والاستثمار في جميع الحقول المعرفية (السياسية والاقتصادية والاجتماعية).

وهذا المفهوم المدني التربوي للمواطنة يستبطن استبعاد كل سلطة عسكرية أو أيديولوجية في تنظيم التربية، مما يجعلها قضية مستقلة تنتمي إلى المجتمع المدني بتعدده وتنوعه، وترتبط بالبعد السياسي والعلاقات الاجتماعية العضوية. ومن ثمة فهو مفهوم يستبعد كل تقسيم للجماعة الوطنية أو تصنيف للأفراد على أساس ديني أو طبقي أو عرقي، ويركز على حرية الاعتقاد والحرية السياسية وتكافؤ الفرص، وهي الأساسيات التي ينطلق منها مشروع التلميذ المواطن، ويبدأ من إنماء الشعور بالانتماء للوطن والجماعة كوجود إيكولوجي ورمزي، إلى تربية الحرية السياسية في المشاركة في إنتاج المنظومة السياسية وقوانين تسيير الدولة وتنظيم الجماعة (7: 13)

وعليه فالمواطنة بارتباطها بالحقوق والواجبات واللاتمييز التربوي، أصبحت أكثر القضايا التصاقا بالديمقراطية من حيث هي حكم الشعب بالشعب بكل حيثياته كالمساواة واللامركزية وحق الانتخاب والعزل والمشاركة...الخ. وبالتالي فهما مفهومان يتوقف وجودهما الفعلي على مدى تحولهما إلى قيمتين سوسيولوجيتين تؤثران على التفكير والوجدان والسلوك (3: 245). ومن المنطقي أن ذلك لا يتم بمجرد وضع ترسانة من القوانين ونصوص دستورية ومؤسسات، بل لابد –لاستمراريتهما كثقافة مجتمعية–من تأسيسهما كمشروع تربوي يحول المبادئ والقرارات إلى شعور ومشاعر وجدانية ناظمة للإرادة الكلية (3: 246).

ولعل هذا ما جعل " دانيال واينستوك " يحدد ثلاثة أبعاد للوطنية وهي (الوضع القانوني في الحقوق والواجبات، وبعد المشاركة في المؤسسات، وبعد الهوية الوجودية وقيمة الفرد) وتجربة كيبك التربوية هي محاولة جادة لاستيعاب هذه الأبعاد من أجل الحصول على صيغة تكاملية بين الوطنية والديمقراطية والعولمة، حيث تقوم تجربتها التربوية على احترام خصوصيات الآخرين والتعايش المشترك بهوية خاصة والوعي بالحقوق والواجبات (8: 325).

ولعل تأسيس المواطنة على الحرية جعل التربية من أجل المواطنة متنوعة سوسيولوجيا في برامجها فلا يوجد برنامج واحد أو صيغة واحدة لتربية الشعور بالانتماء للوطن، فلكل دولة لها مشروعها وبرنامجها

وطرقها البيداغوجية الخاصة لذلك، تبعا لمنظومتها الرمزية وأنساقها المعرفية المحلية وللهامش الممنوح للحرية والديمقراطية، فنجد دول تنمي ذلك من خلال التربية المدنية والأخرى بالتربية الدينية والبعض بالتربية السياسية...الخ.

وكما ارتبطت المواطنة بالسياسة والقانون والحرية والانتماء المدني، وحق الانتخاب في مشروع التنوير الغربي، ارتبطت أيضا بعالم الشغل؛ ذلك أن المواطنة في رأي ميد (1986) تعني إجرائيا تعلم الفرد ما يكفي ليكون قابلا للتشغيل (11: 19) وعليه فالمواطنة بوصفها عقد اجتماعي يسري على كل المواطنين تلتزم المدرسة بإنجازه كمشروع، فإنه يتوقف على دخول الناس في علاقات عمل خصوصية، ذلك أن تحقيق المواطنة بمعناها إنتاج الهوية في الفرد، يتوقف على مدى إنتاج الجماعة أو الزمرة أو الأمة أو الدولة للعلاقات الاجتماعية وشروط تأمين الحياة الديمقراطية، وهي الشروط التي تستوعب حاجات الفرد وإفساحه المجال لإرادته الحرة في المشاركة الجماعية والإرادة الكلية في الشغل والسياسة والقانون والأخلاق، ومنع أي ممانعة للعيش في كرامة؛ وبذلك أخذت التربية على المواطنة بعدا آخر يتعلق بالمساهمة الفعلية في النشاط الوطني وتحقيق المجتمع الديمقراطي، وفي هذا السياق يدرج " فيليب بيرنو " ضرورة التزام التربية بتأمين كفايات المواطنة بالتساوي على كل الأفراد الذين هم في عقد اجتماعي من أجل المساهمة في تسيير المجتمع، وذلك بتأمين ما يسميه بالكفايات الممتدة، وهي الكفايات التي تمكن الأفراد من الولوج إلى كل الحقول المعرفية المختلفة وقطاعات الحياة المتنوعة، مما يجعل التربية على المواطنة لا تقتصر على مادة دون أخرى ولا تقتصر على مادة بعينها، فهي تربية مدمجة في كل المعارف والأنشطة التعليمية الممتدة العابرة إلى كل المواد(8 :328- 330) تؤمن الكفاءة في التواصل والشغل والعلاقات الاجتماعية والمهنية...الخ ويمكن رؤيتها في محاولات بعض المشاريع التربوية كصيغ البيداغوجيا اللاتوجيهية الفعالة والمشاركة بالحوار، ومقاومة الأحكام المسبقة، والمساهمة في وضع القوانين وإشاعة الأمن والحب والتعاون والتواصل داخل القسم، وتنمية الإحساس بالمسؤولية الأخلاقية والعدالة(8: 323).

غير أن هذه الصورة الوردية لتربية المواطنة الحديثة في ظل المأسسة، وإن أدت إلى تركيز التعايش معا في الإطار الاثني والسياسي، وأنتجت القوة في التماسك والانتماء، قد أدت من جهة أخرى إلى التصادم بعنف مع كونية مبدأ قابلية كل إنسان للتربية، كما تأسس عند الفلاسفة الغربيين (5: 110) باستبعادها لغير المنتمين للإطار الاثني أو الأيديولوجي أو الرمزي القيمي للأمة، حين خصخصة الإنسان واختزلته

في نطاقه الايكولوجي والرمزي الضيق، فمارست التربية على المواطنة إقصاء، وأنتجت شوفينية قاتمة تضيق إلى أضيق حلقات الانتماء، وساهمت كثيرا في تنمية الاعتزاز بالأنا والنرجسية للأفراد،(الحرية الفردية) وكرست ظاهرة الفرز الطبقي والأيديولوجي في الدولة الوطنية (الجمعنة الصناعية والسياسية) والقوة (الهتلرية والموسولينية في الديكتاتورية) التي شرعت الاعتداء على الآخر بشرعية التفوق في القوة والعلم(الاحتكار) وضرورة تفريغ أو تسويق أو تصدير فائض القوة خارج الأنا. (الظاهرة الاستعمارية واستعباد شعوب لشعوب أخرى). وهي مرحلة إرتدادية للوطنية إلى مفهومها الاسبرطي ركزت علاقة الإنسان بالإنسان في علاقات التنافس والقوة المفضية بالضرورة إلى الاستعباد والتبعية إن على مستوى الأفراد وإن على مستوى الشعوب.

ونستخلص من ذلك كله أن المواطنة شأن تربوي يتضاد مرة ويتوافق أخرى-بحسب الصيغ التربوية-بكل من الديمقراطية بوصفها بيداغوجيا المشاركة الجماعية الحرة، في نطاق الدولة الوطنية والأمة المميزة، والعولمة بوصفها توحيد أو تأحيد أساليب العيش العالمية وكسر حواجز الثقافات المحلية والإقليمية (تفكيك الهوية) وإنتاج الإقصاء والحرب. فالمواطنة في المنظور الفلسفي تكون كونية إذا كان منطلقها في مفهوم الإنسانية بوصفه شرط للتربية كوني، وتكون تربية المواطنة إقصائية بالضرورة إذا كانت مبنية على مفهوم الإنسان الخصوصي (في نطاق أمة ولغة وقيم) (5 :110)

4-التأصيل البيداغوجي للعلاقة بين المفاهيم الثلاثة:

العلاقة بين المواطنة والديمقراطية والعولمة في الخطاب البيداغوجي علاقة متشابكة كما تبدوا عليها الممارسة البيداغوجية، فمشروع المواطنة كما هو شأن من شؤون التربية، هو أيضا شأن من شؤون المشروع السياسي، والديمقراطية بوصفها شكل من أشكال النظام السياسي، فهي كذلك نمط من أنماط التربية، والعولمة كصيغة من صيغ العلاقة بين المحلي والكوني، أو هي صيغة تتويجية لتطور النظام الديمقراطي، قد أصبحت هي الأخرى هم من هموم المشروع الديمقراطي على المستوى السياسي، وقضية من قضايا المواطنة على المستوى البيداغوجي.

وهذا الاهتمام المشترك بين المفاهيم الثلاثة بوصفها مشاريع مجتمعية، جعلها أكثر القضايا الاجتماعية تضاربا وخلافا في السياسات التربوية الحديثة، حيث أن العلاقات بينها كمشاريع تتحدد

بالدرجة الأولى في ضوء العلاقة بين النظام التربوي والنظام السياسي والاجتماعي، فكما تكون درجة استقلالية هذه النظم عن بعضها البعض، تكون الممارسة البيداغوجية كذلك من حيث درجة الحرية، ذلك أن التربية من حيث هي إعداد وتشكيل للشخصية، فإن هذا التشكل والإعداد يرتبط بقوة بالنمط الثقافي الاجتماعي والسياسي والاقتصادي المهيمن بحيث تصبح أهدافا للتربية، فقد يكون هذا النمط مشبعا بقيم الدمج وإخضاع الفرد وإدماجه لسلطة الأنساق الثقافية الميتافيزيقية أو اللاهوتية أو الفلسفية أو حتى الحزبية ضيقة، فينعكس ذلك على التربية وإعداد النشء بممارسة بيداغوجية لتربية الطاعة والولاء ونكران الذات والانتصار للقيم، فتصبح المواطنة في التربية تعني إنتاج الهوية الاجتماعية في الفرد، أو ما يسمى بأدلجة التربية، وهو ما قد يتعارض مع قيم الحرية والاستقلالية وتربية الشخصية الناقدة، وبالتالي يتضاد مع الديمقراطية بوصفها النمط الأكثر احتراما للحرية الفردية، كما سيتعارض حتما واتجاهات العولمة، بوصفها انصياعا للقيم الإنسانية العالمية المنتصرة، على الهوية والأنساق الثقافية المحلية الوطنية.

والخطاب الاجتماعي النافذ في المشروع التربوي بصفة حتمية سلطوية كما يحلله بورديو، ويؤكد عليه ذوي النزعة الاجتماعية عموما، نجده ماثلا في نموذج دوركايم الدمجي الذي يتأسس على مبدأ القوة والسلطة، حيث ينطلق من أن السلطة توجد أساسا في أصل الفعل التربوي ولا يمكن تصوره بدون سلطة، وبالتالي فالسلطة شرعية وضرورية لحيوية الفعل التربوي، وبهذا المدخل السلطوي للتربية يشرعن دوركايم لتأسيس التربية على القسر الاجتماعي وتأثير الأجيال الناضجة على الأجيال التي لم تنضج بعد، وهو مدخل إبستمولوجي تأسس على مقارنة تأثير الفعل الفزيائي على الإنسان، أو على مقارنته بفعل التنويم المغناطيسي الذي يجعل الإنسان في حالة من السلبية الوجدانية، إذ أن الفعل التربوي المتضمن للسلطة، يشحن بطاقة انفعالية إيحائية تجعل التلميذ في حالة انقيادية طوعية، لتيسير دمجه وانخراطه في سلك الحياة الاجتماعية ذلك هو ما تمارسه الأنا الجمعية أو الأفكار الجامعة على الذات الفردية، لتربية المواطنة، وهي ممارسة شرعية طبيعية وحتمية لا تؤدي بالضرورة في نظر الدوركايميين إلى حالات العصاب كما يعتقد أنصار التحليل النفسي، إلا إذا مورست السلطة المجتمعية بشكل سادي تسلطي (8: 192).

غير أن هذا المشهد السلطوي الدمجي الذي تتأسس عليه التربية، لا سيما التربية على المواطنة هو مشهد إقصائي كما يتجلى في تاريخ التربية؛ يتعارض مع الديمقراطية التي ترفض التأثير السلطوي

الخارجي، كما يعتقد جون ديوي (6: 81) إذ نجد المواطنة كهدف للتربية في النماذج الشمولية، للمجتمعات الأفلاطونية المنقسمة على ذاتها إلى طبقات حديدية، كانت تعني تركيز الانتماء الطبقي والعرقي، والتمييز الشديد بين الأثيني وغير الأثيني، فالكل برابرة وهمج خارج نطاق الأثيني، الأمر الذي يشرع لمشروعية الإقصاء والاستعباد وإخضاع الآخر غير الأثيني وحرمانه من الحقوق المدنية والتربوية، فلا يتمتع بالمواطنة وحقوقها إلا من هو أثيني الأصل، ولا يتمتع بالتربية الراقية إلا طبقة الفلاسفة، ولا يحق للتربية إلا تكرار المجتمع الطبقي واستمراريته بمثله وقيمه، فهذا المشهد تكرر في التاريخ بعدة صيغ، قديما وحديثا، فقديما تكرر بصيغة الدمج والفناء في الذات الكلية أو في الأنساق الرمزية الأسطورية كما هو في الفرعونية والبوذية والكنفوشيوسية والاسبرطية والمسيحية، وحديثا ومنذ دوركايم، أخذ الدمج صورة التمثل الكامل للقيم الاجتماعية المؤسسية والاندماج فيها كلية، وقد بلغ الدمج الاجتماعي ذروته بشكل يسيء إلى إنسانية الإنسان وخصوصياته الفردية في ما تعرضت له شعوب الشرق ككوريا والصين واليابان وروسيا لإكراه أيديولوجي قاسي حيث يربى الطفل على الولاء للامبراطور والقيصر والرئيس ورب العمل بشكل رهيب تكاد تكون شبيهة بعبادة وتأليه أسلافهم للأشخاص وشبيه بتلك التربية، ما تمارسه الدول العربية اليوم من دمج في ظل السياسة القومية والوطنية الحديثة.

وعليه ففي كل صيغ الدمج التربوي– مع بعض التباينات– تقاس المواطنة بدرجة ممارسة الفرد وتمثله لـ "نعم " من حيث هي تعبير عن الامتثال اللامشروط لقيم (الولاء والسمع الطاعة) وهي النافية للأنا أو لكل شعور ديمقراطي على حد تعبير مالك بن نبي بحيث لا تعير التربية أدنى اهتمام للحرية الفردية وتربية المبادرة واحترام الآخر، وهي أساسيات لتربية الشعور الديمقراطي بمفهومها الغربي، وبوجوهها الثلاثة (شعور نحو الأنا، ونحو الآخرين، ونحو الشروط الاجتماعية والسياسية اللازمة لذلك الشعور) (10 :63- 68) فالديمقراطية هي في نظر المربي الأمريكي الكبير جون ديوي، ليست شكلا من أشكال الحكومة بقدر ما هي أسلوب في ممارسة الحياة أي في البيداغوجيا المدرسية والأسرة، والمجتمع (6 : 81) وفي نظر مالك بن نبي هي ضمير اجتماعي قبل أن تكون شكل من أشكال الدستور (10: 71).

وإذا كانت التجربة السياسية الغربية قد استطاعت في ظل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن ترتقي بالوجود الاجتماعي للفرد في استدعائها للديمقراطية الأثينية وتأطيرها بقيم العلمنة ليصبح الفرد الخادم في وضعية المواطن في التجربة اللبرالية، وموجيك (المزارع) في وضعية الرفيق، في التجربة الشيوعية

استجابة لمطالب المجتمع المدني والمشروع الديمقراطي، فإنها أغرقت التربية في الإفراط والتفريط على حد تعبير "ماكلافن " حيث انخرطت بقوة في تصميم نماذج للتربية على المواطنة تستجيب لحرية الإنسان، في النماذج التربوية المنحدرة من أفكار روسو وتحميها من حصار الأنساق الدينية وحتى الاجتماعية، وأغرقت من جهة أخرى في الجماعية الموغلة في الانخراط في الدمج الاجتماعي، تقوم على عناصر مدنية وسياسية واجتماعية خاصة في النموذج الدوركايمي، وهو جعل ماكلافن يرى هذه النماذج والصيغ المتناقضة في تربية المواطنة متمركزة في قطبي الإفراط والتفريط، مما يجعلها محل خلاف وغموض (11: 8-9).

5-تحفظات مبدئية حول المفاهيم الثلاثة:

تأسست التربية على المواطنة والديمقراطية في المنظومات التربوية الحديثة على مرجعية غربية تعود إلى أدبيات عصر التنوير والنهضة والعلمنة، وقد أضفت عليهما صبغة العالمية، حين أدرجتهما ضمن إطار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وصارا يعنيان بأيديولوجية الحق المدني والسياسي والمشاركة والحرية والواجب في ضوء علمنة الدولة والحياة، وهو ما ننظر إليه بعين الريبة والشك، ذلك أن الميثاق العالمي لحقوق الإنسان لا يمكن استيعاب حياديته وموضوعيته في ظل ما أفرزته السياسات المنتجة له إجرائيا، من استعمار واستغلال وفرز طبقي واجتماعي وأيديولوجيات قمعية، وللاتكافؤ في الفرص التعليمية والحراك الاجتماعي، بل صار المشروع التربوي في ظل أدوات الفرز يكرس بعمق الطبقية والتمييز في الحظوظ. لم يبق من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان إلا صورته المعولمة والمختصرة في أمركة العالم، وهي الصورة التي تدرج الحديث عن الوطنية هو حديث عن الماضي انقرض مع انقراض زمن الحداثة وأساطيرها في العدالة والمساواة والتنمية الوطنية.

والعولمة بوصفها تتويجا للديمقراطية الغربية ونهاية للتاريخ وصورة للانتصار الأبدي لقيم الحرية كما يجتهد الشماليين في نعتها، فإننا نراها بجلاء عودة للنمط الأسبرطي القائم على القوة وإخضاع الشعوب وإنتاج القوة الجسمية للممارسة السطو على الآخرين، فتفاني المواطن الاسبرطي في الاعتداء وقتل الآخرين هي القيم السامية للمواطنة التي تستمر التربية في تكرار إنتاجه.

فالعولمة كما نراها ليست إلا هذه الصورة المجسدة في كل إكراهات وإملاءات الأحادية القطبية (الأمركة) وهي في صورتها هذه، ابتعدت كثيرا عن البعد الإنساني أو العالمية كما بشرت به الأديان من قبل، أو حتى كما بشرت به الحداثة، فالبعد الإنساني للتربية على المواطنة كقيمة إنسانية إيجابية، كانت تعني من بين ما تعنيه التسامح والتعايش العالمي والتعاون المشترك واحترام الإنسان لأخيه الإنسان، قد اختزلت في تعميم وتعويم ثقافة واحدة وقيم واحدة وسلوكات واحدة ونمط معيشي واحد، وهي أحادية عالمية تضرب التنوع في الرأي والفكر والثقافة والذكاء في الصميم، بحجة نهاية التاريخ (صراع الأيديولوجيات والاثنيات والأعراق والمصالح) وبحجة العمل على انبعاث المواطنة العالمية والسلوك الكوني والانتماء للذات المتفردة كما بشر بذلك الفلاسفة أمثال كانط وحناآرندت (12: 102- 108)

واندفعت أمام هذه الاكراهات كل الوطنيات الضعيفة تهرول نحو الخضوع لاكراهات العولمة، حتى تحتل موقعا لها في الخريطة التربوية والسياسية العالمية وصارت المواطنة تعدل من صيغها التقليدية القابعة في الانتماء للأنساق المؤسساتية؛ لتتجاوزها وتسقط هويتها، وتندمج في هذه الهوية الأحادية العالمية الجديدة (الأمركة).

وأبرز مثال على ذلك نجده في ما أبدته هولندا من الامتثال والتمثل لهذه العولمة في إدراجها للبعد العولمي للتربية كالتعاون وقبول الاختلاف والتفكير النقدي والدفاع عن حقوق الإنسان وحل النزاعات وتسويتها بالتفاوض والمشاركة في الحياة السياسية والبعد العالمي للمشكلات الوطنية (8: 326)

6–العلاقة بين المفاهيم الثلاثة في الاستعارة الثقافية:

تأسيا بمبدأ المقايسة الذي طبع الفكر العربي الحداثي في بناء الدولة الوطنية على الديمقراطية الاجتماعية، استعارت المنظومات التربوية المواطنة كقضية مركزية في تنشئة الأطفال على حب الوطن باختزاله في السكان ذوي الجنسية الواحدة والرقعة الجغرافية الواحدة الموروثة عن العهد الاستعماري، فمما لا شك فيه أن كل دساتير الدول العربية تحث على المواطنة واحترام حقوق الإنسان الفردية والجماعية، ومن هذه الدساتير اشتقت السياسات التربوية قوانينها الخاصة بالوطنية والمواطنة واحترام حرية الطفل وشخصيته وسن القوانين تحمي كرامته وتضمن مشاركته في القسم، كما تضمن تكافؤ الفرص التعليمية وتحارب التمييز بين المواطنين في التمدرس...الخ فكل ذلك لا غبار عليه، ويوحي بترقية التربية لتضمن

تحقيق المواطن الصالح وتنمي الشعور الوطني والتسامح والتضامن ونشر الوعي بالحقوق والواجبات بين أبناء الوطن الواحد من خلال مضامين معرفية تجسدها مواد تعليمية كالتربية الوطنية والجغرافية والتاريخ والتربية السياسية والدينية والأخلاقية واللغوية...الخ.

غير أن المتفحص للسياسات التربوية العربية عموما يجد أن المواطنة والديمقراطية والعولمة بوصفها قضايا تربوية معاصرة، ما زالت تراوح مكانها من الناحية الإجرائية؛ فعلى الرغم من الإقرار بحقوق الإنسان التربوية على نطاق واسع وصياغة مبادئ وصدور تشريعات مدرسية بيداغوجية تعزز كلها ميثاق حقوق الإنسان في المواطنة والديمقراطية والاعتراف بالرأي الآخر وتضمين المنظومات التربوية الوطنية بعدها الإنساني، إلا أن القراءة السوسيوتربوية للفعل التربوي تكشف عن الثقل الكبير لقيم الطاعة والولاء والاستعباد والتمييز والعنف، والتحيز الأيديولوجي وفقر ثقافة التواصل وضبابية شديدة في الحقوق والواجبات وإقصاء الآخر، كلها مظاهر وممارسات تعمل بعمق في اتجاه مضاد للمواطنة والديمقراطية والعولمة وحتى للإقليمية في ظل تجزئة الجغرافيا والتاريخ والثقافة وحتى اللغة في الأوطان العربية.

ونماذج التحديث التربوي التي تسن ترسانة من القوانين تعزز المنظور الحداثي للوطنية والديمقراطية، وفي الوقت نفسه تعيق ـ بممارسات بيداغوجية وفرز بيرقراطي أيديولوجي ـ أي تقدم نحو الارتقاء بالوطنية والسلوك الاجتماعي الديمقراطي، وإشاعة الثقافة الديمقراطية هي نماذج كثيرة تكاد تكون حالة معممة لا يسمح المقام لسردها.

ففي الجزائر وفي ضوء استمرار المشروع التربوي الحداثي لجون فيري ـ الذي بدئ في الجزائر المستعمرة ـ ومن غير الإعلان عن ذلك، استمرت مدارس الجزائر المستقلة في تكريس قيم الحداثة المؤطرة للمواطنة، من خلال مبادئ (الجزأرة، والتعريب، والتكنلجة، وتكافؤ الفرص، والإلزامية والمجانية والتعميم) وهي منابع وجدانية ومعرفية للمواطنة، بوصفها انبعاث للهوية المعتدى عليها زمن الاستعمار، فقد كانت ذات حضور مكثف في البرامج التربوية على مستوى الابتدائي والثانوي منذ الاستقلال، تتجسد من خلال التربية المدنية والدينية والتاريخ والجغرافيا واللغة ...الخ .

فكانت هذه المبادئ والمواد تعمل على إنهاء الأمية وثقافة السيطرة والاستعباد التي مني بها الشعب الجزائري زمن الاستعمار، وتنقل شعوره نحو استشعار الحرية وتمثل قيمها في مشروع الوطنية والتربية على المواطنة والتعايش السلمي. وكما هو مشروع لترسيخ الانتماء الوطني وترقية الشعور بالانتماء للنحن

المدنية، فهو مشروع من أجل توليد المجتمع الديمقراطي بتربية الوعي بالحقوق والواجبات وتحمل المسؤليات وحماية الوطن كملكية جماعية وترقية ثقافة المؤسسات والمشاركة الجماعية في الإنتاج الوطني. ولا سيما في ما يلقن للتلاميذ من ثقافة مدنية وديمقراطية بشكل مكثف مبكرا (منذ السنة الثالثة ابتدائي) من خلال مادة التربية المدنية، وهو ما يتناغم مع المشروع الديمقراطي التربوي بمفهوم الديمقراطية الاجتماعية؛ ولإعطاء التربية على المواطنة بعدها العملي الوظيفي أدمج التعليم منذ 1970 دمجا كليا على مستوى الهياكل والتكوين والأمة لا سيما زمن الاشتراكية من أجل المساهمة في الإنتاج والتثاقف الاجتماعي (13: 21- 27).

وقد تم تتويج الإصلاحات الدمجية في الأيديولوجية الاشتراكية بصدور المرسوم الأمري (16 أفريل 1976) المتعلق بإصلاح التربية والتكوين والقاضي بتوحيده للتعليم من حيث نمطه ولغته وإدارته ومركزيته، وهو ما سمح- في نظرنا- بأدلجة المبادئ والمحتويات التعليمية، وممارسة الإقصاء الثقافي، وأعاد مفهوم المواطنة لتمارس كما لو كانت ولاء للسلطة الأيديولوجية الاشتراكية، وهي السلطة التي اختزلت التربية على المواطنة في استرجاع الثقافة الوطنية واستحضار رموز التاريخ بشكل أيديولوجي مبهم (14 :247-255) وهو ما ساعد النخبة الحداثية على ممارسة الفرز الأيديولوجي واللغوي بقوة باسم الوطنية والوحدة، وهو ما يتعارض مع المشروع الديمقراطي بوصفها المشاركة الجماعية، وتكافؤ الفرص وتأمين الحقوق والواجبات والتنوع الثقافي . وقد كان ذلك له أثره البارز في التمايز الطبقي والإقصاء الثقافي ونمو الإحساس بالتهميش لفئة عريضة من المجتمع، فمارس الممانعة بكل ما يستطيع، بما في ذلك استعمال العنف.

فعلى الرغم من أن وضعية المجتمع الجزائري الثقافية بعد الاستقلال لا تتجاوب ولا تستجيب لمشاريع التحديث المعلمنة.إلا أن الدولة الوطنية مارست العلمنة والمواطنة في صيغتهما العلمانية بالعنف الحداثي الأيديولوجي(15: 161) بشرعية إتفاقيات إفيان، وأسست مبادئ التعليم وصاغت محتوياته بشكل يتعارض مع ثقافة المجتمع وأبعادها الإنسانية، فالتعريب أفرغ من محتواه الثقافي، والتاريخ مجزأ ومجرد أحداث حربية، وحضور للرموز الوطنية وجغرافيا إيكولوجية، والإسلام دين وعادات أخلاقية، وانتصار الثورة مجرد فرحة لحظة للتذكير، والمحتويات التعليمية مجرد نقل لتاريخ العلوم وفتوحات عصر النهضة، حتى بدت مشاريع التربية الوطنية وكأنها أكثر ارتباطا بالثقافة الاستعمارية وأكثر انفصالا وفصلا عن

الثقافة الأصلية؛ لاستمرارها في تركيز قيم التبعية وعقدة الغالب المنتصر، وهو ما جعلها في محل تناقض رهيب يهدد وحدة الأمة ككيان روحي والدولة ككيان سياسي، فثقافة اللاتسامح التي مارستها السياسة التربوية الحداثية في المدرسة والثانوية والجامعة على الثقافة الأصلية بإقصاء علومها ولغتها وثقافتها، كانت تعمل بعمق في اتجاه نقض القيم الديمقراطية التي تسعى لتحقيقها في مشروعها الحداثي.

ذلك أن التعليم القائم على العنف الحداثي لا يمكن أن يكون إلا أيديولوجية تحويل الشعب قسرا عن قيمه وثقافته ولغته، وهو ما يؤسس لتوترات ممانعة التحديث، والتعليم الذي يوصف في مجمله بالتعليم البنكي المحاصر للعقل والمعقولية والقائم على التبليغ والاسترجاع والتشكل والتنميط والهيمنة الأيديولوجية والفصل والانفصال عن الخبرة الاجتماعية والتراثية، هو بالضرورة يقوم على التسلط، وإن ادعى الحوار فهو حوار سقراطي تسلطي لا ينتج إلا حرية الحمار كما يسميها ساطع الحصري، لأنه حوار محاصر ببرمجة المعلم في ما يقوله، وببرمجة التلميذ في ردود أفعاله، كما هو جار في مدارسنا الأساسية، فهي بيداغوجيا تقمع النقد والرفض وحرية الرأي بنعته تشويش وتمرد، وتكرس ثقافة نعم أو الموافقة الدائمة التي تفقد العقل حجاجه. ففقر التواصل والحوار بين المؤسسات التربوية والاجتماعية وبين المعلم وتلاميذه وبين أفراد الأسرة الواحدة، تجعل مبادئنا وهياكلنا الديمقراطية بدون ديمقراطيين ومبادئنا وهياكلنا الوطنية بدون وطنيين وأبعادنا الإنسانية وسياستنا المنفتحة على الآخر، بدون إنسانيين.

ومن ثمة فيمكن القول بأنه إذا كان الحديث عن الوطنية أو المواطنة في المشاريع التربوية العالمية الغربية، هو حديث عن الماضي في ظل سيطرة ثقافة العولمة والمابعد الحداثة، فإنه في الوطن العربي حديث عن المستقبل البعيد في ظل هيمنة الأيديولوجيا وثقافة الإقصاء الاجتماعي والثقافي.

فالسياسات التربوية في الغرب المدني تقوم بخطى حثيثة لمواءمة نفسها لتستوعب أطروحات العولمة المختصرة في تأهيل المجتمعات والأفراد للتوحيد في الثقافة والتخلي عن الفردانية والخصوصية الثقافية في الوطنية التي أسستها زمن الحداثة، والاندماج في الحياة المماثلة والمشتركة عالميا لضمان حضورها حاضرا ومستقبلا في الإنتاج والاستثمار والاستهلاك العالمي، أما وضع مواطنتنا وديمقراطيتنا فلا يمكن رؤيتهما إلا في صورتهما المتردية القابعة في التنميط الشكلي للشخصية بالإكراه التربوي المدرسي، وهو ما لا يسمح لنا بالحديث عن ثقافة العولمة المتخطية للوطنية بعولمة تربيتنا وسياستنا واقتصادياتنا، وهذه المسافة الكبيرة بيننا وبين أطروحات وإملاءات العولمة، تجعلنا غير واثقين من وعود وآمال العولمة وتطمينها

بتوحيد الظروف المعيشية والثقافية بالتساوي على العالم، ومساعدتنا على تأهيل أنفسنا في اقتصادياتنا وسياساتنا وتربيتنا على المشاركة المتكافئة في الاستهلاك والاستثمار والإنتاج.

كما تسعى المجتمعات الغربية وغيرها من المتحفظين في إنتاج التعديل المستمر لظروفها التربوية، لتستوعب عن وعي إملاءات العولمة، ومنها التعديل والإصلاح الذي يقترحه جاك حلاق للدول المتحفظة والذي يحدده في تربية تهدف إلى إعادة صياغة الروابط الاجتماعية بمفهوم القرية الكونية وتفتح الذات والكفاءة والجودة ونهاية احتكار الدولة والاستقلالية والعمل بوسائط الاتصال الحديثة والشراكة المتكافئة...الخ (16 :91 -108) ونحن غير مؤمنين من حيف واضطهاد الوضع اللامتكافئ للعالم في القدرات العلمية والتكنولوجية خاصة ودمجنا بالإكراه كمستهلكين لا غير، ولهذه التحفظات المنطقية والعادلة، يجعلنا نتمركز تمركزا واعيا حول هويتنا، ويفرض علينا ذلك مواجهة الصعوبة في إعادة التأسيس للعلاقة بشكل آخر مغاير، بين ما هو محلي وما هو إقليمي وما هو عالمي من منظور إسلامي جديد.

إعادة التأسيس:

وإعادة التأسيس للعلاقة بين تربية المواطنة والديمقراطية والعولمة، ليس بمنظور غربي أو كما تواجه المنظومات الغربية بصفة عامة كما لو كانت مشكلة تقنية تتطلب مواءمة التربية لتستجيب والمنظور العالمي الجديد للحياة، وهي الحياة التي تتأسس الآن في المابعد بالإنسان الميديائي العولمي المتجاوز لذاته ولوطنيته والإنسان الآلي والمجتمعات المعرفية والمعلوماتية، والافتراضية، ذلك مثلما توائم الشركات الاقتصادية والتجارية المحلية نفسها، لتتكيف مع ميكانزمات السوق العالمية الجديدة التي تفرضها الشركات العابرة للقارات والمتعددة الجنسيات.

فليست مشكلتنا التربوية في المواطنة هي في إعادة تعريفها لتتواءم ومفهوم العولمة والديمقراطية الليبرالية، والتي تقتضي منا بعدئذ تفكيك أنساقنا الثقافية والدينية والاجتماعية وإضعاف نفوذ دولتنا على الأفراد والجماعات والجامعات والشركات لتيسير الاندماج العولمي، والتخلص من هويتنا المنتجة للإرهاب والعداء للسامية كما تراه أمريكا، وهو ما يحدث الآن في كثير من البلدان العربية في تنقية البرامج التربوية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تتعارض مع الشعور الديمقراطي، وتكرس العداء للسامية والعولمة، وهو ما يجري أيضا على المستوى الاجتماعي من إنهاء لمظاهر المجتمع

الخيري والمؤسسات الخيرية المحلية لمنافستها للمجتمع المدني ومؤسساته المفروضة، بل امتد الأمر في ذلك إلى إضعاف انتمائنا الوجداني والجغرافي لدولنا الوطنية، والبحث عن صيغ الممانعة لنفوذ وطنيتنا وهويتنا إلى أنفسنا ومشاعرنا، بتعديلها والسماح للأخر باحتلال جزء منها أو كلها. بأشكال التعليم عن بعد والحكومات والجامعات والمدارس الافتراضية. انطلاقا من أن زمن الوطنيات المستعارة أصلا من ثقافته، قد ولى وأصبح من الماضي لا يستجيب للعولمة. فالوطنية ثقافة متمركزة حول الذات والهوية والأنا وهي تمركزات تمانع بشدة معطيات العولمة.

وإعادة التأسيس المقصودة ليست أيضا استعارة من الماضي الثقافي المجيد لمفاهيم ما يشبه الوطنية والعولمة والديمقراطية ومحاولة بعثها ضمن سياقاتنا الثقافية الحاضرة ومواءمتها بعدئذ بمعطيات العصر، فهذه مفاهيم ومصطلحات مستعارة ودخيلة أصلا عن ثقافتنا ولا تقبل حتى الاستنبات، ومن ثمة فهي لا تعنينا في مشروعنا الذاتي كثقافة إلا من حيث البعد البرجماتي الخالص، ومن ثمة فإن ما نعنيه من إعادة التأسيس هو إنتاج أصالتنا وإعادة تركيب وبناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية والحقوق الفردية والجماعية وفق المنظور الكوني القرآني، وهو المنظور الذي يبعث فينا هويتنا في الأخوة العالمية الكونية ويقينا من التمركز الذاتي السلبي في الوطنية الايكولوجية، بوجوب تمددنا كثقافة متميزة من مركزنا نحو دوائر الوجود الاجتماعي والمحيط الإنساني، لممارسة الإحسان والأخوة في تعاملنا مع الأخر، وجلب المنفعة والخبرة من المحيط الكوني في اتجاه مركز الهوية، ذلك هو المنظور الإسلامي العام الذي ينظم العلاقة بين ما هو وطني وإقليمي وعالمي، بغرض تحقيق إنسان الاستخلاف في الأرض، وفي الوقت نفسه يحمي هويتنا في نطاقنا الجغرافي والثقافي، من هيمنة الآخر واعتداءاته المحتملة، وقد قدم لنا مالك بن نبي محاولة في تصور هذا التمدد والتمركز للكومنولث إسلامي (17: 44- 45) الذي ينطلق في التواصل من المركز إلى المحيط في سياق الدعوة، ومن المحيط إلى المركز في جلب المنفعة، والإنسان الاستخلافي-إن صح التعبير- هو متمركز حول وجوده كما هو محدد في القرآن، وممتد ليشمل الدائرة الاقليمية والعالمية (17: 68) بمنطق الكونية في الاتصال والتواصل بفلسفة الإحسان والأخوة المانعة للاعتداء والحرية المانعة للإكراه. لا بمنطق الهيمنة والاستحواذ واكتساب القوة للاعتداء كما هو في الأمركة.

وفي ضوء هذه التأسيسات- وهي تأسيسات مبدئية ممكنة غير نهائية- يمكن أن نجعلها منطلقا لتنظير العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الإنسان وأخيه الإنسان، في دوائر الوجود الاجتماعي

والإنساني (الإقليمي والعالمي) وبذلك نتمكن من توفير الإطار المعرفي والشروط الإجرائية لإدراج منظوماتنا التربوية، في سياقها المنطقي والكوني، ونرتقي بالإنسان واستجاباته نحو محيطه الاجتماعي والبيئي بناء على المفهوم الكوني للوجود الذي يتسع باتساع إمكانياتنا وقدراتنا، ذلك حتى لا يتكرر التاريخ الاستلابي، ونعيد مشاريع الانسلاخ والاستنساخ، فهذه ليست طوباويات أو يوتوبيات، لأنه بإمكاننا- وحين توفر الإرادة الجماعية والسياسية- أن نحول هذه التأسيسات إلى برامج عمل تضامنية في المعامل وتعاونية خيرية، ومناهج تربوية في المدرسة، ومشاريع بحث في المخابر الجامعية العلمية بالهدوء الأكاديمي، وبذلك فقط يمكن أن تتأسس عندنا نهاية العولمة المعتدية، بالتربية الكونية الاستخلافية، ونستأنف التاريخ المنتهي عند فوكوياما. بالأخوة والمرحمة، وليس بصراع الحضارات كما يريده هنتنغتون أو بالمواطنة العالمية القابعة في الممارسة السياسية والفردية الذاتية كما هي عند "حنا ".

المراجع:

1-دراسات نفسية.

2-مايكل كول، علم النفس الثقافي، ماضيه ومستقبله، ترجمة كمال شاهين وعادل مصطفى، دار النهضة العربية، بيروت، 2002.

3-مصطفى محسن، " إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الانسان بين الفضاء المؤسسي والحيط الاجتماعي" عالم التربية، عدد 2004/15، الجديدة، المغرب.

4-العربي فرحاتي، تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد (دراسة أنثروبولوجية للفكر الثقافي والتربوي) منشورات عالم التربية، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004.

5 -مصطفى شباك، "الإنسانية والتربية"، ترجمة محمد أسليم، في مجلة علوم التربية (دورية مغربية) المجلد الثاني، العدد الثامن عشر، 2000.

6 -جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة نظمي لوقا مكتبة الأنجلو المصرية، 1978.

7-ناصيف نصار، في التربية والسياسة (متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنا) دار الطليعة، بيروت، 2000

8-لحسن بوتكلاي، "التربية على المواطنة من نقل المعارف إلى بناء الكفايات" عالم التربية، العدد 15، 2004، النجاح الجديدة، المغرب.

9-علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، الطبعة الثانية، 2000، مركز دراسات الوحدة العربية، بير وت، 2000.

10-مالك بن نبي، تأملات، دار الفكر، بيروت، طبعة .1979

11-كارن إيفانس، تشكيل المستقبليات (التعلم من أجل الكفاية والمواطنة) ترجمة خميس بنحميد، المنظمة العربية للتربية والثقافة، دمشق، .2000

12-ديكور وآخرون، في الترجمة والفلسفة والسياسة والأخلاقية، ترجمة عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، .2004

13-مراد بن أشنهو، نحو الجامعة الجزائرية، تأملات حول مخطط جامعي، ترجمة عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .1981

14-العربي فرحاتي، "تجربة العالم العربي في التجديد التربوي، الجزائر نموذجا" مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 5، 1996، جامعة باتنة، الجزائر.

15-العربي فرحاتي، العنف وجه آخر للحداثة في (العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة) أعمال الملتقى الدولي الثاني (9 -10 مارس 2003) جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

16-جاك حلاق، "التربية والعولمة" ترجمة حسين سيومي، في مجلة علوم التربية (دورية مغربية نصف شهرية) عدد 20، 2001، مطبعة النجاح، المغرب.

17-مالك بن نبي، فكرة كومنويلث إسلامي، ترجمة الطيب الشريف، الطبعة الثانية، دار الفكر المعاصر بيروت، 2000.