المدرسة والتحوّل الديموقراطي: التربية على المواطنة

د. محمد بالراشد

أعاد الحــراك الاجتماعي الكبيــر الذي عرفتــه المنطقة العربية مسألة الديموقراطية إلى الواجهة تماماً مثلما كان الاســتقلال دافعاً بالتنمية واللحاق بالــدول المتقدمة إلى صدارة اهتمامات النُخب السياســية التي تولت قيادة البلدان العربية بعد المرحلة الكولونيالية. لقد بدا من الواضح أن تغيّرات كبرى حدثت وهزّت العقد الاجتماعي الذي حكم العلاقة بين مكونات المجتمع الواحد. فالعقد الذي كان ســائداً ـ منذ بروز الدولة الوطنية في المنطقة العربية ـ شابته عيوب جوهرية جعلته يخدم مصالح فئات محــدودة العدد ويهمش الأغلبية التي صــارت بعيدة كل البُعد عن عمليات اتخاذ القرار والمساءلة والمراقبة.

ومما لا شك فيه أن نجاح عملية التحول الجديدة نحو نموذج ديموقراطي ـ يقوم لا فقــط على التعددية السياســية والتداول الســلمي على الســلطة وإنما على نمط حياتــي يؤطّر الاختلاف والتنوع والحوار ويحــثُّ على الحل الســلمي للنزاعات ونبذ كل ضروب التعصّب والتطرّف ـ يستدعي إرساء المواطنة كهوية مدنية

باحث ومتفقد أول للتعليم الثانوي ـ تونس.

باعتبار المواطنة جوهر الديموقراطية، إذ لا مجال للحديث عن الديموقراطية في غيابها.

ويقتضي إرساء المواطنة كهوية مدنية أولاً تأسيس عقد اجتماعي يتعالى عن الانتماءات الأولية les appartenances élémentaires من قبيل الجهة والجنس والقبيلة والعرش والطائفة... إلخ، والانتصار للوطن. وثانياً إحداث تغيير عميق وجوهري في بُنى وآليات عمل مؤسسات المجتمع المختلفة وتطويعها للمرحلة الجديدة. ومن بين هذه المؤسسات المدرسة التي تؤدي دوراً مهماً في التأسيس للنموذج الديموقراطي لاعتبارات عدّة منها تنوّع الوافدين إليها وحجم الزمن الذي يقضونه بين جدرانها وطبيعة ووتيرة العمل بها ونوعية العلاقات والروابط التي تشدّ أفرادها بعضهم لبعض. إن هذا التوجه يقتضي من المدرسة التعامل مع التربية على المواطنة كمكوّن رئيسي للفلسفة التربوية وكحاجة ملحة لا تقلّ أهمية عن الملاءمة بين ملامح خريجيها وسوق الشغل.

1 ـ الديموقراطية والمواطنة

أ) الديموقراطية في ما هي أبعد من النظام السياسي:

من المهم التأكيد على أن الديموقراطية لا يمكن أن تختزل في نظام سياسي له خصائصه الجوهرية المميزة له (التعددية السياسية، الانتخابات الدورية، التداول السلمي على السلطة...). بل هي صيغة الحياة السياسية التي تزوّد العدد الأكبر بأكبر قسط من الحرية. والنظام الديموقراطي هو الصيغة التي تحمي أوسع تنوّع ممكن وتعترف به[1]. فهي ليست بالمجالس والاستفتاءات (...) جوهرها السياسي الآن يتلخص في حق الفرد والمجتمع في اختيار شكل النظام ورموزه والحق أخيراً في تعديله أو تغييره[2]. فالديموقراطية بهذا المعنى وسيلة لنموّ المجتمع وتقدّمه من حيث إنّها تعقلن الصراعات

1 ـ آلان تورين، ما هي الديموقراطية؟ حكم الأكثرية أم ضمانات الأقلية، ترجمة حسن قبيسي، بيروت، دار الساقي، 1995م، ص 21.

2 ـ عبد الرحمن منيف، الديموقراطية أولاً، الديموقراطية دائماً، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1992، ص 26.

المجتمعية بين مكوّناته وتوجّهها نحو حالة من تنوّع إيجابي بالنسبة لحركية الحياة فيه[1]، وهي بذلك ولذلك أداة للسلام المدني على حد قول غسان سلامة[2]، وذلك نظراً لأنّها وقاية للمجتمع من كل خراب يمكن أن يصيب التعاقد الأساسي، حين تدفع هذا الخطر وحين تعقلن التّنوع وتهدئ الاختلافات فإنّها تكون وسيلة للتعايش ولتحقيق أهداف النموّ والتقدّم المشتركة[3] وبهذا المعنى فقط هي تتميّز بالخصائص الآتية[4]:

- الديموقراطية ترمي إلى معاملة الناس جميعاً على قدم المساواة.
- الحكومة الديموقراطية يرجح لها أكثر من أي شكلٍ آخر من أشكال الحكم أن تفي باحتياجات عامة الناس.
- الديموقراطية ترتكز على الحوار الصريح والإقناع والسعي إلى حلول وسط.
- الديموقراطية تكفل الحريات الأساسية.
- الديموقراطية تسمح بتجديد قوى المجتمع.

الديموقراطية هي صيغة الحياة السياسية التي تزوّد العدد الأكبر بأكبر قسطٍ من الحرية. والنظام الديموقراطي هو الصيغة التي تحمي أوسع تنوع ممكن، وتعترف به.

وبهذا المعنى فقط أيضاً تكون الثورات العربية الحالية تدشّن موجة جديدة من الديموقراطية هي الموجة الرابعة[5]. وتسليماً بأنّ الديموقراطية أسلوب للتعايش المشترك يقوم على احترام الحريات والتعدّد وعقلنة الصراعات وهي إلى جانب ذلك ضمانة للعقد الاجتماعي الذي يسهم فيه كل فرد بصفة طوعية وإرادية، فإن تحققها يقتضي توافر شرط المواطنة، فالمواطن لوحده ولا أحد

---

1 ـ محمد وقيدي، البعد الديموقراطي، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1997م، ص35.

2 ـ غسان سلامة (معد)، ديموقراطية من دون ديموقراطيين، سياسات الانفتاح في العالم العربي/ الإسلامي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، ص107ز

3 ـ محمد وقيدي، المرجع السابق، ص36.

4 ـ داڤيد بيتهام+كيفين بويل، الديموقراطية: أسئلة وأجوبة، اليونسكو، 1996.

5 ـ لقد تحدّث صمويل هنتغتون Sammuel Huntington عن ثلاث موجات للديموقراطية: الموجة الأولى 1828 - 1926، الموجة الثانية 1943 - 1964م، الموجة الثالثة 1974 - 1990م. أنظر عائشة المري، ديموقراطية الموجة الرابعة، الاتحاد، 23 ماي 2011م.

غيره قادر على الانخراط في ذلك العقد بصفة إرادية وتلقائية. فأن يكون المرء مواطناً معناه أن يشعر بالمسؤولية عن حسن سير المؤسسات التي تراعي حقوق الإنسان وتسمح بتمثيل الأفكار والمصالح[1]. وعليه فمبدأ المواطنة الكاملة مفهوم سياسي معاصر، صاحب بروز الدولة الحديثة وشكّل حجر الزاوية في عملية بناء أنظمة الحكم الراهنة[2].

ب) المواطنة: تحولات مفهوم

لا جديد إن قلنا إن المواطنة يونانية المنشأ، شأنها في ذلك شأن الديموقراطية، والمفهومان على صلة وثيقة بمفاهيم رسّختها الحركة الدستورية في أثينا القديمة وهي:

- **المساواة في الإنسانية** isotes
- **المساواة أمام القانون** isonomy

حرية التعبير isegoria، وقد استعمل هيرودوت هذا المصطلح أول مرة[3]. ولكن المفهوم الذي برز مع اليونانيين قطع مسافة من المدينة ـ الدولة إلى القرية العالمية، أي من مواطنة المدينة اليونانية إلى المواطنة العالمية التي استفادت من انتشار ثقافة حقوق الإنسان من ناحية والحركية التي أوجدتها العولمة خاصة في بعدها التكنولوجي (تكنولوجيات الإعلام والاتصال).

اقتفاء لأثر هذا المفهوم يكون من المفيد تقديم بعض التحديدات له التي من شأنها أن تعكس جوانب مختلفة منه.

• تعطي القواميس الأجنبية لمعنى Citizenship أو Citoyen أي «عضو المدينة» معنى الانتماء إلى المدينة la Cité، وتعبير المدينة يفيد في الاصطلاح اليوناني واللاتيني القديم معنى التنظيم السياسي في منطقة،

---

1 ـ آلان توران، نقد الحداثة، ج1، ص162.

2 ـ علي خليفة الكواري، المكانة المركزية لمبدأ المواطنة في التحول الديموقراطي، دراسات عربية عدد 6/5 السنة السادسة والثلاثون، آذار/ نيسان ـ مارس/أبريل 2000م، ص25.

3 ـ محمد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق، بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية، 2006م، ص69.

فالمدينة (Cité) قبل أن تكون أرضاً (أي مدينة وريفاً مجاوراً) هي هيئة جماعية (Un Organisme Collectif) تجمع بين أعضائها وحدة تاريخية ونمط من العبادات والشعائر (Culte) والمنتمي إلى هذه الهيئة هو ما يسمى عضو المدينة أي Citoyen، فثمة علاقة حميمية بين الهيئة والعضو فيها: المدينة الحقة تنتخب العضو الحق[1].

• المواطنة هي المشاركة العضوية الكاملة في دولة لها حدود إقليمية، ويتضمن المصطلح في طياته أساساً شاملاً، فالمواطنون هم إما جميع البالغين، إما بعض الفئات العامة منهم (الذكور وأصحاب الملكية) والمصطلح في أغلبه مفهوم غربي نشأ في اليونان وروما وجرى استخدامه في الدول المدينة الصغيرة في أوروبا في العصور الوسطى، ثم امتد استخدامه بشكلٍ هائلٍ في المجتمعات الرأسمالية في القرنين 19 - 20م[2].

إنّ تحقق الديموقراطية يقتضي توافر شرط المواطنة. فالمواطن لوحده ولا أحد غيره، قادر على الانخراط في العقد الاجتماعي بصفة إرادية وتلقائية.

• إن مبدأ المواطنة الكاملة مفهوم سياسي معاصر، صاحب بروز الدولة الحديثة وشكّل حجر الزاوية في عملية بناء أنظمة الحكم الديموقراطية الراهنة. وينطلق مبدأ المواطنة من اعتبار رابطة الشراكة في الوطن من دون غيرها من الروابط الإنسانية المهمة الأخرى مثل الأخوة في الدين، أو المذهب أو الرابطة القومية مصدر حقوق المواطن ومناط واجباته في الدولة الوطنية الواحدة. ويؤكّد مبدأ المواطنة في الدرجة الأولى على المساواة السياسية بين المواطنين وأهليتهم الدستورية لتقلّد

1 ـ وجيه كوثراني، المواطنة: المفهوم والمسار التاريخي، التسامح، العدد 15، صيف 1427هـ/2006م، ص 44 - 45.

2 ـ ميشيل مان: موسوعة العلوم الاجتماعية، ترجمة عادل مختار الهواري وسعيد عبد العزيز مصلوم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1999م، ص ص 110 - 111، ورد عند صونية العيدي، المجتمع المدني... المواطنة والديموقراطية، جدلية المفهوم والممارسة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العددان الثاني والثالث، جانفي ـ جوان 2008.

المناصب العامة. ويبدأ العمل بمبدأ المواطنة عندما يتم الاعتراف به للكثرة Polarchy بعيداً عن أي تمييز ديني أو عنصري[1].

إن المواطنة كمبدأ تمثل حجر الزاوية في بناء الدولة الديموقراطية الحديثة، وهي المدخل الرئيسي إلى إرساء الديموقراطية كأسلوب في الحياة. وقد مر هذا المبدأ عبر الزمان بمحطات تاريخية تطور فيها حتى وصل إلى دلالته المعاصرة التي تتمثل في حق المشاركة في الحياة الاقتصادية والتمتع بثمرتها وحق المشاركة في الحياة الجماعية وتولي المناصب العامة والمساواة أمام القانون. إن تاريخ المواطنة هو تاريخ سعي الإنسان من أجل الإنصاف والعدل والمساواة[2].

- وهكذا نصل إلى المواطنية. وهي تحدّد علاقة الفرد ليس بفرد آخر (كما هي الحال بالنسبة إلى الأنظمة الإقطاعية والملكية الاستبدادية) ولا بمجموعة (كما في القومية) ولكن بفكرة الدولة بشكلٍ رئيس. والهوية المدنية مصونة بالحقوق التي تسبغها الدولة وبالواجبات التي يؤديها المواطنون الذين هم أشخاص مستقلون ومتساوون في أوضاعهم الشرعية. فالمواطنون الصالحون هم الذين يشعرون بالولاء للدولة، ويدفعهم الإحساس بالمسؤولية إلى تأدية واجبهم. وبالتالي فهم يحتاجون إلى المهارات المناسبة لهذه المشاركة المدنية[3].

- تحتل المواطنة مكاناً مركزياً في النظام الديموقراطي بما يخوله هذا النظام من حقوق، وما يستلزمه من واجبات. وفي الغالب الأعم يكون للمواطنة الأثر الحاسم في اللحظات التي تطرأ فيها التحولات والانتقالات من نظام غير ديموقراطي إلى نظام ديموقراطي[4].

---

1 ـ علي خليفة الكواري، المرجع السابق، ص25 (ملاحظة، التشديد في الأصل).

2 ـ عبد الله جناحي، العقلية الريعية وتعارضها مع مقومات الديموقراطية، المستقبل العربي، عدد 2003/2، ص63.

3 ـ ديريك هيتر، تاريخ موجز للمواطنية، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، بيروت، دار الساقي، 2004، ص14.

4 ـ محمد مصطفى القباج، مدارات المواطنة المعاصرة: نحو مفهوم جديد للمواطنة في عهد التكتلات الكبرى والنظام العالمي؛ ضمن جماعي: الدولة ومواطنوها؛ المسؤوليات الجديدة وإعادة توزيع الأدوار، تونس، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون ـ بيت الحكمة ـ 2006م، ص40.

ودون مزيد الإطناب في عرض تحديدات المواطنة والتي هي عديدة[1]، يكون من المفيد التوقف عند بعض النقاط التي تشد الانتباه ألا وهي:

إنّ المواطنة ليست مقولةً مجردةً، ولا هي واقعة جامدة أو خلقة طبيعية معطاة بكيفية نهائية. بل هي فعل إنساني مستمر البحث عن حقيقته.

- اقترنت المواطنة بصفة المواطن، أن تكون مواطناً يعني...، وفي ذلك دلالةٍ واضحة وصريحة على أن المواطنة ليست غاية في حد ذاتها، وهي ليست منعزلة عن المواطن أي عمن يمارسها ويحولها إلى أعمال وأفعال قصدية. وعلى هذا الأساس يمكن القول إن المواطنة «ليست مقولة مجردة، ولا هي واقعة جامدة أو خلقة طبيعية معطاة بكيفية نهائية. إنها فعل إنساني مستمر البحث عن حقيقته في مسار تحققه الوجودي بصورة دائمة التجدد»[2]. ومن هذا المنطلق يمكن أن نفهم

1 ـ الحديث اليوم عن مواطنات لا عن مواطنة، فقد أورد سعيد الصديقي في دراسة له حملت عنوان: الهجرة العالمية و«حقوق المواطنة» عدداً من «المواطنات» منها المواطنة الثقافية التي تضم حق المجموعات الاجتماعية القائمة على أسس العرق، النوع (ذكر أو أنثى) والسن في المشاركة الثقافية الكاملة في مجتمعاتهم. ومواطنة الانتقال التي تشمل حقوق الانضمام إلى مجتمع آخر، ومن ثم البقاء داخل هذا المجتمع والتمتع بالحقوق وأداء الواجبات. ومواطنة بيئية/ أيكولوجية وتتضمن حقوق وواجبات المواطن تجاه الأرض. وللحقوق المرتبطة بهذا الصنف ثلاثة انطلاقات مهمة وهي أجيال المستقبل والحيوانات والأشياء الطبيعية. وتتضمن هذه المواطنة بدورها مجموعة من الحقوق والواجبات. من حقوقها العدالة المعقولة في المياه والهواء ومن واجباتها عد استهلاك الكلوروفلروكربونات (CFCs). ويورد الصديقي عدداً آخر من المواطنات، مواطنة عالمية ومواطنة استهلاكية ومواطنة تحركية... الخ. للمزيد الرجوع إلى سعيد الصديقي، الهجرة العالمية و«حقوق المواطنة»، السياسة الدولية العدد 168 أبريل 2007م، المجلد 42. وفي نفس الاتجاه يضيف محمود الذوادي ما أسماه بالمواطنة اللغوية «أطرح هنا مصطلح المواطنة اللغوية كمفهوم جديد، ويعني هذا المفهوم عندي أن المجتمع وأفراده يتصفون بالوطنية اللغوية الكاملة متى كانت اللغة الوطنية تحتل المكانة الأولى في قلوب المواطنين وفي السمعة الاجتماعية في مجتمعها وفي الاستعمال اليومي فيه لدى الأفراد. وفي المؤسسات والقطاعات المجتمعية المختلفة». للمزيد في هذا المجال يرجى الرجوع إلى محمود الذوادي، المواطنة في ميزان العقل والنقل ونظرية الرموز الثقافية، الحياة الثقافية، العدد 225، نوفمبر 2011م، ص 5 - 16.

2 ـ أدونيس العكرة، التربية على المواطنة وشروطها في الدول المتجهة نحو الديموقراطية، بيروت، دار الطليعة 2007م، ص 23.

لماذا أقر مجلس أوروبا بأنه لا يوجد تعريف للمواطنة[1]. إن المواطنة كانت دوماً حالة يعيشها المواطن.

- المواطنة كمبدأ، وهي تعني في هذه الحالة أنها أحد الأُسس التي ارتكزت عليها الدولة الديموقراطية. وأن هذا المبدأ يعني ـ من بين ما يعني ـ المساواة والتعالي على كل الانتماءات الأخرى غير الانتماء للوطن الواحد وعلى المشاركة في مختلف أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. والاستناد إلى المواطنة كمبدأ هو الذي يساعد على التحول من نظام استبدادي تسلطي إلى نظام ديموقراطي وذلك بإتاحته الفرصة لجميع المواطنين للمشاركة وبتمسكه برابطة الشراكة في الوطن دون غيرها.

ومهما يكن من أمر فإن تنوع دلالات المواطنة وتحديداتها ليس إلا دليلاً على حيوية المفهوم وتطوره وتكيّفه مع التغيّرات المختلفة على الأصعدة الوطنية والإقليمية (من ذلك الحديث اليوم عن المواطنة الأوروبية) والعالمية (كالقول بالمواطنة الكونية). ولكن هذا التطور الذي عرفه مفهوم المواطنة لم يفقده جوهره القائم على أربعة مفاهيم محورية تمثل نقطة البدء الضرورية في بحث هذا الموضوع والحد اللازم لتوفير مقومات المواطنة وهذه المفاهيم هي[2]:

- **الحرية:** حق المواطن في حرية الفكر والتعبير والاعتقاد وإبداء الرأي والصحافة وتكوين الجمعيات الأهلية والنقابات والأحزاب السياسية وحق التجمع والتنقل وتوفير الحماية الشخصية اللازمة لممارسة هذه الحرية.

- **المساواة والعدالة:** أي الالتزام بالعدالة والحق والإنصاف بين المواطنين في الحصول على فرص الحياة والتمتع بالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية وحقوق الأمن والبقاء، وفيما يترتب لهم من واجبات والتزامات

---

1 ـ O'SHEA (K), Comprendre pour mieux se comprendre; Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique, Strasbourg? Conseil de l'Europe, DGI/EDU/CIT, 2003, p. 7.

2 ـ كمال نجيب؛ المواطنة وثقافة المدرسة في المجتمع المصري، كراسات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، خارج السلسلة، عدد 4، 2005م، ص 142.

عامة وحق الحماية من التمييز بسبب الأصل والدين أو النوع أو الموقف الفكري في توزيع هذه الحقوق والواجبات.

- **المشاركة:** أي حق المواطن في المشاركة في الحياة السياسية والنضالية الوطنية بما في ذلك حق المشاركة في صناعة القرارات السياسية التي تنظم الحياة الوطنية والقوانين والبنى المجتمعية الأساسية والرقابة على الممارسات الحكومية.

- **الديموقراطية:** (...) ومن ثم فلا يمكن تحقيق مبادئ الحرية والعدالة والمساواة والمشاركة ولا تحديد معانيها إلا في ظل نظام ديموقراطي يؤكد المساواة في الحقوق ومبدأ السيادة الشعبية.

يتضمن مصطلح المواطنة أربعة مفاهيم أساسية: الحرية، والمساواة والعدالة، والمشاركة، والديموقراطية.

إن المواطنة بأسسها هذه ليست «مصطلحاً جزافاً»[1]. إنها مفهوم مضاد لمفهوم الرعية، فإذا كانت المواطنة تتجسد عبر الحرية والمساواة والعدالة فضلاً عن المشاركة والديموقراطية فإن الرعية تقوم على النقيض من ذلك على تبعية المحكوم للحاكم وعلى خضوعه الكامل له. ولعله من المهم التأكيد على أن تجسيم مكونات المواطنة الأربعة إنما يغطي مجالات مختلفة هي ما يصطلح عليه بأبعاد المواطنة. وهي على التوالي:

البُعد السياسي:

ويتجسّد هذا البعد من خلال المشاركة في الحياة السياسية التي تعني «كل الأنشطة الإرادية التي يقوم بها أفراد مجتمع معين بغية اختيار حكامهم والمساهمة في صنع السياسة العامة سواء بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشر»[2]. فهي

1 ـ شراف شناف، الإنسان التداولي والمواطنة الافتراضية، **المستقبل العربي**، كانون الأول (ديسمبر) 2011م العدد 394، ص 82.

2 ـ عن الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية، ورد عند سيف أبو ضيف أحمد، المشاركة في الفِقه السياسي المعاصر، عالم الفكر، العدد 3، المجلد 30، يناير ـ مارس 2002م، ص 152.

مشـــاركة المواطنين في الحياة السياســـية سواء على مســـتوى رسم السياسة العامة أو صنع القرار واتخاذه وتنفيذه[1].

وتتم المشاركة السياسية عبر قنوات عديدة منها التصويت في الانتخابات ومنها الترشـــح لتحمل المســـؤوليات وتولي المناصب العامــة، ومنها كذلك عضوية التنظيمات السياسية والاشتراك في اتخاذ القرار السياسي بالمناقشة وإبداء الرأي. إن مدار البُعد السياسي للمواطنة هو الإجابة عن السؤال الآتي: كيف نحكم ونحكم بطريقة ديموقراطية؟[2]

البعد القانوني:

يتجسّـم هذا البعد من خلال ممارســة المواطنين لمختلف الحقوق التي يضمنها لهم القانون مقابل القيام بواجباتهم التي حددها لهم وألزمهم بالقيام بها. ومن بين هذه الحقوق الحق في التعليم وفي التعبير عن الرأي والحق في الانتظام... الخ. ومن الواجبات التي يفرضها القانون واجب الدفاع عن الوطن بالمعنى الشامل (زمن السلم وزمن الحرب) وأداء الضرائب والتكاليف العامة وواجب احترام القانون.

ولتضمن القوانين الموازنة الفعلية بين الحــق والواجب لا بد أن توضع بطريقة ديموقراطية، أي لا يجب أن تكون منحة أو هبة من الحاكم. فلا معنى لدستور مثلاً لم يشارك المواطنون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في وضعه. فالدستور الممنوح من قبل الحاكم شأن دستور 1861م بتونس لا يمكن أن يكون إلا ضمن منطــق الحاكــم والرعية لا منطق المواطن والســلطة السياســية المنتخبة. إن مساهمة المواطن في وضع القوانين تجعله لا يخشاها بل يحبها. والحب هو الذي يضمن استمرارية احترامها لا الخوف. فالخوف من القوانين سمة من سمات علاقة المواطن في المنطقة العربية بها وهي مؤشر على توتر

1 - عبد المنعم المشــاط؛ العســكريون والتنمية السياســية في العالم الثالث، **السياسة الدولية**، العدد 92، أبريل 1998، ص85، ورد عند سيف أبو ضيف أحمد، المرجع السابق، ص152.

2 - XYPAS (C); LA Citoyenneté scolaire, in XYPAS& alt.; Les Citoyennetés Scolaires, Paris, PUf, 2003, p. 281.

مستمر يشعر من خلاله المواطن أنه مستهدف بطريقة قانونية. فالقوانين عنوان للتسلط. وعموماً يمكن إجمال البعد القانوني بالقول: إنه احترام القوانين والدفاع عن العدل والإنصاف.[1]

البُعد الأخلاقي:

يتمثل هذا البُعد أساساً في الانتصار للمصلحة العامة على حساب المصلحة الخاصة والشخصية بحيث تعطى الأولوية لخدمة الصالح العام. ويعلن هذا البعد عن ذاته من خلال الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم والتفاعل إيجابياً معها. وفي حقيقة الأمر يعني الانفتاح على الآخر الإقرار بنسبية الحقيقة ومن ثمة إمكانية الخطأ. بلغة مغايرة لا أحد معصوم من الخطأ.

لكي تضمن القوانين الموازنة الفعلية بين الحق والواجب لا بد أن توضع بطريقة ديموقراطية... فلا معنى لدستور مثلاً لم يشارك المواطنون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في وضعه.

ومن تجليات هذا البعد أيضاً الاحتكام إلى الكفاءة ومبدأ المناظرة وتجنب الطرق غير المشروعة القائمة على المحسوبية والرشوة والتي هي تجسيم لتغليب المصالح الذاتية والشخصية الضيقة على المصلحة العامة. ويمكن تلخيص هذا المبدأ في التساؤلات الآتية: كيف نغلب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة؟ وكيف أحول قيماً أخلاقية إلى قيم مدنية؟ فأحترمك مثلاً لا تعني فقط ألا أتفوه تجاهك بعبارات غير لائقة ولا أشتمك وإنما تعني أيضاً وبالضرورة أن أقبل أن أتنافس معك وفق ما تحدده القوانين وفي كنف العدالة والمساواة. وكيف يكون الانفتاح على الآخر اعترافاً بقصور الذات مهما ادعت من الكمال؟

البُعد العاطفي:

يتعلّق الأمر في هذا البعد الرئيسي للمواطنة بالرغبة في العيش المشترك أو في العيش معاً le désir de vivre ensemble التي تتجسّم عبر الشعور بالانتماء

1 - Ibid.; p. 281.

الفعلي للوطن مع نبذ كل أشكال العنصرية والكراهية وكل ضروب التمييز المختلفة والمتنوعة.

ولا يتحقق هذا البعد بحسب بياجيه Piaget إلا من خلال التربية على الوطنية الطاهرة Le Patriotisme Sain[1] أي تربية على وطنية قادرة على استيعاب مختلف أبناء الوطن الواحد على اختلاف رؤاهم ومذاهبهم الفكرية والسياسية وبغضّ النظر عن انتماءاتهم الاجتماعية والمناطقية. بمعنى تربية تحول دون التعصب مهما كان مبرره بما في ذلك رفض التعصب ضد الأجانب.

إن اهتزاز البعد العاطفي من شأنه أن يؤثر سلباً على لحمة المجتمع الواحد، بل قد يؤدي إلى الارتداد إلى الانتماءات والولاءات الأولية كالقبيلة والطائفة والعرش والجهة (المنطقة) ويكفي في هذا السياق تأمل الأوضاع بالمنطقة العربية. ويمكن إجمال هذا البُعد في السؤال التالي: كيف يمكن بناء وطنية خالصة من كل شوائب التعصب والتطرف؟

البُعد الإداري

يتجسّد هذا البعد في علاقة المواطن بالإدارة، باعتبار هذه الأخيرة طرفاً مباشراً وفاعلاً مؤثراً في حياة المواطنين اليومية، بل هي في حالات عديدة المسؤول المباشر عن تمتع الإنسان بحقوقه التي كفلها له القانون. وفي المقابل فإن المواطن مسؤول عن حسن سير الإدارة بالقدر نفسه الذي هي فيه مسؤولة عن توفير الخدمات له. ولذلك فإن المواطن مدعو إلى المساهمة بجدية في الاستبيانات الإدارية الهادفة إلى جمع المعلومات وذلك تسهيلاً منه لوضع المخططات التنموية. بمعنى إذا أراد المواطن من الإدارة خططاً واضحة فعليه مثلاً أن يقدم معلومات صادقة وموثوقاً بها خلال التعداد العام للسكان والسكنى أو عبر المساهمة في الاستفتاءات الإدارية والخدمات التي تحرص الإدارة على تقديمها[2].

1 - PIAGET (J); Le développement de l'idée de la patrie et l'apparition de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, in XYPAS (C), op cit, p. 290.

2 - GADDES (Ch); La Citoyenneté, texte non publié, p. 12.

إن التعامل المبني على عدم الثقة بين المواطن والإدارة هو الذي يجعل من الحذر حد التخوف هو المسيطر على العلاقة بينهما. فالمواطن يختزل صورة الإدارة في إدارة الضرائب، والمرتبطة في تونس على سبيل الذكر لا الحصر بسياسة المجبى التي كان البايات يقومون بها بشكل تعسفي أدى في عديد الحالات إلى رفض القبائل البعيدة عن المركز لتلك الضرائب والدخول في مواجهة مع جيش الباي. لذلك ظل الإفصاح عن الممتلكات الخاصة إلى اليوم مشوباً بالحذر من السلطات وبمنأى عن مساهمة ذلك في خدمة الصالح العام. بلغة مغايرة إن التعامل الواعي مع الإدارة يمنعها ولو إلى حد من الوقوع في تجاوزات تجعلها تقدم الخدمات والمرافق العامة لا كحقوق للمواطنين وإنما كامتيازات تمنحها لمن تراهم جديرين بها. ولذلك فهي لا تتردد في أن تحجبها عن فئة واسعة من المواطنين مقابل توفيرها لأقلية منهم.

إنّ المواطن مسؤول عن حُسْن سير الإدارة بالقدر نفسه الذي هي مسؤولة عن توفير الخدمات له. ولذلك فإنّ المواطن مدعو إلى المساهمة بجدية في الاستبيانات الإدارية الهادفة إلى جمع المعلومات من أجل وضع المخططات التنموية.

ومهما يكن من أمر فإن للبُعد الإداري للمواطنة أهميةً خاصةً يمكن أن نجملها في التساؤل التالي: كيف يمكن بناء عقد ثقة بين المواطن والإدارة؟

وعموماً ترتكز المواطنة على هذه الأبعاد المترابطة والمتكاملة والتي هي فقط قادرة على نقل المواطنة من التجريد أو من النصوص القانونية التي تقرّها إلى ممارسة عملية ويومية وتجعلها بذلك بعيدة عن الاختزال في الانتخاب فقط[1]. وهذه الأبعاد تجسد أيضاً فضاء لاشتغال مؤسسات عديدة ترنو إلى ترسيخ المواطنة قيمة وسلوكاً لدى أفراد أي مجتمع وفي مقدمة هذه المؤسسات المدرسة أو المؤسسة التربوية.

1 - AUDIGIER (F); L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, Revue Internationale de l'Education, Sevres, n. 44, 2007, p. 29.

2 ـ التربية على المواطنة:

للتعريف بالتربية على المواطنة نورد بعض التعريفات:

«التربية على المواطنة هي مجموعة المعارف والقيم والكفايات الاجتماعية Les Compétences Sociales والممارسات التي تستخدم للوصول بالشباب إلى مواطنة واعية وناقدة ونشيطة»[1].

«وبالتدقيق يعود إلى التربية على المواطنة تحديداً تنمية وتدعيم ـ وبدون توقف ـ هذه القدرة المواطنية وذلك عبر تمكين الفرد من المعارف والمعلومات والمبادئ والقيم التي تساعده على التدخل بشكلٍ واعٍ ومستقل ومسؤول في تسيير الشؤون اليومية للمدينة وذلك حتى تظل هذه الأخيرة منسجمة مع مبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية والتضامن واحترام الآخر والمصلحة العامة والسلم المدني»[2].

هي تلك «التربية التي تهدف إلى تمكين الشباب من القدرة على المساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيشون فيه كمواطنين مسؤولين وفاعلين»[3].

و«للتربية على المواطنة ثلاثة أبعاد هي: (أ) ثقافة سياسية، (ب) فكر نقدي وبعض القيم والمواقف، (ج) مشاركة فاعلة»[4].

من خلال ما تقدم يمكننا القول إن التربية على المواطنة تنشد تمكين الشباب من الآليات التي تخول لهم المشاركة في الشأن اليومي لمجتمعاتهم بثقة في النفس وبروح المسؤولية. ولذلك هي تجمع بين تمكين الناشئة من المعارف والمعلومات وبين إكسابهم قيم العيش المشترك وبين تمكينهم من ممارسة ذلك في حياتهم اليومية. فالتربية على المواطنة أشمل من أن تختزل في معارف وأبعد ما يكون عن قيم لقنت تلقيناً ومبادئ فرضت فرضاً وممارسات

1 ـ Confejes; Guide francophone d’éducation de la jeunesse à la citoyenneté et de promotion de la culture de la paix, Dakar- Sénégal 2007, p. 21.

2 ـ المرجع السابق نفسه.

3 ـ EURYDICE; L’éducation à la citoyenneté à l’école en Europe, Bruxelles, Eurydice, 2005, p. 120.

4 ـ المرجع السابق، ص 10.

اكتسبت بالعادة والعرف. إنها تربية هادفة وقصدية تنشد تجاوز الصيغ التقليدية للفعل التربوي أي تلك الصيغ التي من الفضاء المدرسي مجالاً للمعارف لا غير، ومن المعلومات التي لا يتجاوز تأثيرها الامتحانات هدفاً مركزياً لها فاختزلت بذلك ضروب التقويم المختلفة في التقويم الجزائي لا غير ومن الممارسات طموحا أو ما يحث المعلم المتعلمين على القيام به دون أن يكون ملزماً هو بذلك. وبعبارة أخرى إن التربية على المواطنة فعل عقلاني بالمعنى الذي يعطيه ماكس فيبر لذلك الفعل. وهي فعل تواصلي أي تفاعلي بالمعنى الإيجابي للتفاعل بين مختلف أقطاب العملية التربوية من ناحية وبين فضاء المدرسة والمجال العام من ناحية أخرى. وضمن هذه المعادلة الشمولية فقط يمكن فهم أهمية التربية على المواطنة وفهم التوجه العالمي للتركيز عليها من ذلك مثلاً أن بلدان الاتحاد الأوروبي خصصت سنة 2005م للتربية على المواطنة.

التربية على المواطنة هي مجموعة المعارف والقيم والكفايات الاجتماعية والممارسات التي تُستخدمُ للوصول بالشباب إلى مواطنة واعية وناقدة ونشيطة.

تتسم التربية على المواطنة بهذا الجمع بين المعارف والقيم والمبادئ والممارسات ولذلك فهي تهدف إلى السماح للشاب بـ[1]:

- معرفة حقوقه وواجباته وحقوق الآخرين وواجباتهم واحترامها والعمل على جعلهم يحترمونها.
- معرفة قواعد الديموقراطية وممارستها وبناء قواعد أخرى بحسب الحاجة.
- المساهمة الفاعلة في القرارات التي تهمه.
- تنمية حسّه النقدي بغاية أن يكون ملتزماً مستقلاً وناجعاً.
- تنمية روح المسؤولية لديه.
- تقوية شعوره وافتخاره بالانخراط الفردي والجماعي وبكونه فاعلاً أو عامل تغيير واعٍ وحر ومسؤول.

1 - CONFEJES, op cit, p. 22.

- تنمية استقلاليته وإبداعيته.
- ممارسة رقابة المواطن بالتساوي مع بقية المواطنين، والمشاركة المستنيرة والفاعلة في اتخاذ القرارات.
- تعلم حل الخلافات بطريقة شرعية وسلمية وبناءة ومبدعة.

قد يبدو أمر كثافة الأهداف التي تعمل التربية على المواطنة على تحقيقها ملفتاً للنظر، فتعدد هذه الأهداف إنما يجعلها مسألة معقدة لا سيما إذا أضفنا إلى ذلك صعوبات أخرى ستعترضها من قبيل طغيان النزعة الاقتصادوية على الممارسة التربوية حتى إن هم القادمين إلى المدرسة في مراحلها المختلفة ينحصر في الحصول على شغل والانخراط في الحياة العملية بالمعنى الاقتصادي فقط. وفي واقع الأمر يبدو هذا التوجه النفعي مبرراً ولو إلى حد باعتبار النظرة التي جعلت المدرسة عنوان الحراك الاجتماعي. وإلى جانب هذا العائق يمكن أن نضيف ضعف التكوين الأساسي للمعلمين في مسألة التربية على المواطنة من دون أن ننسى أن عدداً منهم ولا سيما معلمو المواد العلمية لا يرونها من صلب اهتماماتهم. وإلى جانب ذلك كله لا بد من الإشارة إلى طريقة تسيير المؤسسة التربوية التي كثيراً ما كانت على النقيض تماماً من التربية على المواطنة حيث تسود العلاقات العمودية وتطغى لهجة الأمر على منطق المشاركة في اتخاذ القرارات. ولا تغيب عنا كذلك تلك القطيعة الكبيرة والهوة التي يتزايد اتساعها بين المدرسة ومحيطها أو بين المدرسة وبقية الأطراف ذات العلاقة بالشأن التربوي وهذه القطيعة تُعدُّ عائقاً كبيراً لأن التربية على المواطنة ومثلما سبقت الإشارة إلى ذلك لا بد أن تدمج المعارف والمواقف في الممارسة اليومية إنها عملية دربة. وهنا يبدو من الوجيه طرح التساؤل الآتي: كيف السبيل إذا للتربية على المواطنة؟

مما لا شك فيه أن الإجابة عن هذا السؤال تجسّد تحدياً كبيراً. ولكن قبل السعي إلى البحث عن تلك الإجابة يكون من المفيد التأكيد أن التربية على المواطنة ليست ترفاً لا سيما في المنطقة العربية أين تبدو الحاجة إليها أكثر من أكيدة خاصة في فترة الانتقال الديموقراطي التي تعيشها دول ما

يعرف بالربيع العربي. فالمعلوم أن المواطنة كانت الغائب الأكبر عن النسيج الاجتماعي للمنطقة العربية وحتى الدول التي أقرتها قانونياً لم تحولها إلى واقع فعلي، وعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن الرجوع إلى مثالي تونس ومصر[1]. فقد نص دستورا البلدين على المواطنة ولكنها ظلت مواطنة بدون مواطنين. وفي الواقع تساوت الأنظمة السياسية العربية الجمهورية والملكية على حد سواء في جعل الأفراد رعايا لا مواطنين. إن تجاهل تلك الأنظمة السياسية لمرحلة ما بعد الاستقلال بالمنطقة العربية لحقوق الإنسان بتعلّاتٍ مختلفة منها الوحدة الوطنية ـ التي كانت هاجساً للدول العربية التعددية كما المتجانسة[2] ـ ومنها تحقيق التنمية ومنها الانصراف إلى

تعني التربية على المواطنة تعريف المواطن بحقوقه وواجباته، والمساهمة الفاعلة في القرارات التي تهمه، وتنمية استقلاليته، والإقدار على ممارسة الرقابة، وتعلُّم حل الخلافات بطرائق شرعية وسلمية.

---

1 ـ جاء في دستور جمهورية مصر العربية في المادة الأولى «جمهورية مصر العربية نظامها ديموقراطي يقوم على أساس المواطنة...». أما في توطئة دستور الجمهورية التونسية الصادر في 1 جوان 1959 فقد جاء ما يلي: «... إن النظام الجمهوري خير كفيل لحقوق الإنسان وإقرار المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات ولتوفير أسباب الرفاهية بتنمية الاقتصاد واستخدام ثروة البلاد لفائدة الشعب وأنجع أداة لرعاية الأُسرة وحق المواطنين في العمل والصحة والتعليم».

2 ـ بالنسبة إلى تصنيف الدول العربية إلى تعددية ومتجانسة، يقول عبد الخالق عبد الله: «وتتفاوت الدول العربية في عدم تجانسها الاجتماعي أشد التجانس. فقلة قليلة من الدول في الوطن العربي متجانسة كل التجانس. ويمكن تقسيم الدول العربية بحسب التجانس الاجتماعي والسكاني إلى ثلاث مجموعات من الدول. تتسم الأولى بدرجة معقولة من التجانس الديني واللغوي والعرقي تتراوح بين 80 و90 بالمائة، وتضم خمس دول هي: مصر والسعودية وليبيا وتونس وقطر. أما المجموعة الثانية التي تضم خمس دول عربية أخرى هي الأردن والبحرين والكويت وعُمان واليمن فإنها تتميز بدرجة مقبولة من التجانس اللغوي والديني والعرقي والثقافي تتراوح بين 60 و80 بالمائة. أما بقية الدول العربية البالغ عددها 12 دولة فإنها تتميز بدرجة متدنية من التجانس الاجتماعي والسكاني حيث تشكل الأقليات العرقية واللغوية والدينية والقومية نسبة مهمة من السكان في الوقت الذي تعاني فيه من التهميش السياسي والاضطهاد الاجتماعي والعزل الاقتصادي وبلغت في بعض الدول حد مطالبة الأقليات بالحكم الذاتي والاستقلال السياسي واندلاع حروب أهلية... لمزيد التوسع يرجى الرجوع إلى عبد الخالق عبد الله؛ حكاية السياسة، بيروت، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، 2006م، =

المعركة الكبرى معركة تحرير فلسطين أفقد المواطنة جوهرها ألا وهو للمواطن حقوق لا يمكن المساس بها. ورغم أن هذه التبريرات لم تثبت صحتها بل على العكس من ذلك تماماً أثبتت فشلها بدليل أن التنمية لم تتحقق وأن الوحدة الوطنية حتى في الدول العربية التي تصنف متجانسة ليست راسخة بالقدر الذي يمنع الارتداد إلى الانتماءات الأولية من قبيل القبيلة والطائفة والعرش والمنطقة[1]. بل في حالات عديدة كانت النزاعات العنيفة هي الفيصل بين مكونات المجتمع الواحد والأمر يزداد سوءًا عندما نكون في حالات مجتمعات متعددة حتى إن السودان لم يستطع المحافظة على وحدته وحتى إن العراقيين أصحاب أقدم القوانين الوضعية (قانون حمورابي) لم يجدوا بديلاً عن المحاصصة الطائفية لإدارة شأنهم العام. إن النسيج الاجتماعي للمنطقة العربية يحتاج فعلاً إلى عقد اجتماعي جديد[2]، وهذا العقد لا بد أن يتمحور حول المواطنة في مكوناتها المختلفة أو في أبعادها التي سبق تحديدها، والتي لا بد أن تسهم فيها المؤسسات الاجتماعية المختلفة ومنها طبعاً المدرسة. لأن «تفعيل فكرة المواطنة مسألة لا تقبل التأجيل في العالم العربي اليوم خاصة وأن النظم السابقة نجحت في خلق فزاعات وميليشيات وساهمت في إضعاف الشعور بالمواطنة حيث تحول المجتمع المتجانس إلى

= ص 240 - 241 - 242. وغير بعيد عن ذلك يقسم حليم بركات المجتمعات العربية من حيث درجة تجانسها إلى مجتمعات متجانسة (مصر، تونس، ليبيا...) ومجتمعات تعددية (المغرب، الجزائر، سوريا...) ومجتمعات فسيفسائية (السودان، لبنان...). للمزيد أنظر حليم بركات؛ المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغيّر الأحوال والعلاقات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2000م، ص 25

1 - ويكفي في هذا السياق أن نورد الأحداث المختلفة التي عرفتها تونس بعد الثورة وذلك على الرغم من أن المجتمع التونسي يصنف ضمن المجتمعات العربية المتجانسة فإن أحداثاً حدثت في جهات مختلفة وخاصة في الجنوب الغربي وبعض الجهات في الوسط جعلت من الانتماء الوطني في مرتبة ثانية فهذه منطقة تطالب بتشغيل أبنائها فقط وأخرى تطالب بأن تكون الموارد الطبيعية المتوفرة لها ملكاً لسكانها فقط، وهؤلاء شباب لا يترددون في القيام بالعنف تحت راية العرش... صحيح أن المسألة تحتاج لفهم أعمق ولكن لا يمكن التقليل من شأنها والقول بأنها عرضية.

2 - في الواقع كان غسان سلامة سبّاقاً إلى هذه الدعوة. أنظر غسان سلامة.

طوائف وملل ونحل متصارعة. وضاعت معالم الانتماء الوطني في ظل العولمة وتصاعد النعرات والانتماءات ما قبل وطنية (الطائفية، التقاتل الديني، الانتماءات القبلية والجهوية...)»[1]. ولكن لا بد من لفت النظر إلى مسألة مهمة وهي أن المدرسة اليوم بدورها تعرف من الظواهر ما يجعلها تحتاج إلى عقد مواطنة يحكم العلاقات بين أطرافها. فالعنف في الوسط المدرسي اليوم صار ظاهرة شبه مألوفة وهو يشمل العنف اللفظي كما العنف البدني كما العنف ضد أثاث المؤسسة التربوية. ففي دراسة على سبيل المثال أنجزتها اليونيسف في تونس الكبرى في المناطق المسماة غير محظوظة Défavorisées تبيّن أن المؤسسة التربوية التونسية تعرف ثلاثة أنواع من العنف[2]. أما في مصر فقد نشرت جريدة الأهرام في أحد أعدادها[3] أن ثلاثين بالمائة من طلاب المدارس الابتدائية قد مارسوا العنف.

إنّ المدرسة اليوم تعرف من الظواهر ما يجعلها تحتاج إلى عقد مواطنة يحكم العلاقات بين أطرافها. فالعنف في الوسط المدرسي صار ظاهرةً شبه مألوفة، وهو يشمل العنف اللفظي كما العنف البدني والعنف ضد أثاث المدرسة.

ولما كانت التربية على المواطنة حاجة وليست ترفاً، فإنها بالضرورة من غائيات النظام التربوي ولهذا السبب نص القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (جويلية 2002) في تونس في فصله الثامن على ما يلي «تعمل المدرسة في إطار وظيفتها التربوية، بالتعاون مع الأولياء وفي تكامل مع الأُسرة، على تربية الناشئة على الأخلاق الحميدة والسلوك القويم وروح المسؤولية والمبادرة. وهي تضطلع على هذا الأساس بتنمية الحس المدني لدى الناشئة وتربيتها على قِيَم المواطنة وترسيخ الإدراك لديها بالتلازم بين الحرية والمسؤولية، وإعدادهم للإسهام في دعم

1 ـ سامي الشايب، المواطنة الإيجابية صمام الأمان وعماد بناء الثقة، الحياة الثقافية، العدد 225، ص 28.

2 ـ PAYET (J.P); Etude qualitative sur la violence scolaire dans huit établissements défavorisés du grand Tunis, Rapport de ission 2 Avril-15 Novembre 2004 pour l'UNICEF Tunis.

3 ـ الأهرام 15/8/ 2010م: ثلاثون بالمائة من طلاب المدارس يمارسون كل أنواع العنف.

أُسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات (...) بتنشئة التلميذ على احترام القيم الجماعية وقواعد العيش معاً». وفي نفس الاتجاه أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999م) بالمغرب الأقصى في البند الثاني من القسم الأول (المبادئ الأساسية) على ما يأتي: «يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، عليها يربى المواطنون متشبعين بالرغبة في المشاركة في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم (...) متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديموقراطية في ظل دولة الحق والقانون». لكن التنصيص على أن المواطنة من غائيات المنظومة التربوية ـ ومثلما سبقت الإشارة إليه ـ أمر مهم وغير كاف. مهم لأنه يوفر الأرضية القانونية والشرعية القانونية لفعل تربوي هادف إلى بناء المواطن أي لفعل تربوي يكون فيه بعد المواطنة مركزياً في العملية التربوية. فمثلما تجتهد المؤسسة التربوية في إكساب المتعلمين المعارف وآليات اكتساب المعارف فإنها تعمل على تمكينهم من آليات العيش المشترك وتدربهم على العيش الجماعي. وهو غير كاف لأنه مرة أخرى يعيد إلى الواجهة سؤال الكيف: كيف نحقق غائيات النظام التربوي المتصلة ببعد المواطنة؟ أو بعبارة أكثر وضوحاً: كيف تستطيع المؤسسة التربوية أن تربي على المواطنة؟ وللسؤال فروع أخرى لأن التربية على المواطنة متعددة الأبعاد.

أ ـ التربية على المواطنة وملامح المتخرج من المؤسسة التربوية:

من أهم أولويات التربية على المواطنة تحديد ملامح المتخرج من المؤسسة التربوية وتحديداً تلك المتصلة بالبعد الشخصي وبالبعد المدني. فدون رسم تلك الملامح يظل الفعل التربوي تائهاً بين متطلبات التربية على المواطنة وضغوط واقع التشغيل وتمثلات الرأي العام حول المدرسة... الخ. والتي هي مجملها ضاغطات على المهتمين بالشأن التربوي تحد من هامش المبادرة لديهم ـ وهي مسألة تحتاج إلى تعمق لا يبدو الإطار الحالي مناسباً له ـ.

لتحديد ملامح المتخرج المتصلة بالتربية على المواطنة تم اعتماد المثال التونسي كما تضمنته وثيقة برنامج البرامج الصادرة عن وزارة التربية وعن إدارة التكوين والبرامج[1]. فقد حددت هذه الوثيقة ملامح المتخرج من المدرسة التونسية والتي يمكن الاستفادة منها في تحديد البعدين المتصلين بشخصية المتعلم وبالبعد المدني ويمكن إجمال ما قدمته الوثيقة حول البعدين في الجدول الآتي:

البعد	مؤشراته
البعد الشخصي	الثقة في النفس الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن القدرة على التفاعل مع محيطه الاستقلالية في التفكير وفي القرار القدرة على الإبداع والابتكار الالتزام باحترام الحريات العامة والخاصة
البعد المدني	احترام الغير الموازنة بين الحق والواجب التسامح فكراً وسلوكاً التضامن التحلي بروح المسؤولية قبول النقد احترام القانون والالتزام به القدرة على التواصل التفتح على الآخر

1 ـ الجمهورية التونسية، وزارة التربية، برنامج البرامج، سبتمبر 2002م، ص 20 - 24.

ويقودنا تحديد ملامح المتخرج من المؤسسة التربوية إلى البحث في حضورها في الأبعاد المكونة للمواطنة أو إن شئنا إلى الأسئلة والأجوبة التربوية المتصلة بأبعاد المواطنة.

ب ـ التربية على المواطنة: أسئلة وأجوبة تربوية لأبعاد المواطنة

مثلما سبقت الإشارة إليه فإن التربية على المواطنة تقتضي ملامسة أبعاد المواطن في إطار سعيها وعملها على تحقيق ملامح المتخرج من المؤسسة التربوية. إن عملية الإدماج هذه تشكل خارطة طريق تربوية باعتبارها تقف عند الأسئلة الجوهرية وكذلك عند المعارف المترتبة الضرورية والمواقف والاتجاهات التي ترنو التربية على المواطنة إلى تحقيقها. لأن هذه الأخيرة وباعتبارها «تربية ترتكز على المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان والديموقراطية والتعددية وعلوية القانون (...) وكتربية تسعى إلى مقاومة العنف، وكره الأجانب والعنصرية والقومية العدائية وعدم التسامح»[1]. مدعوة إلى أن تأخذ بعين الاعتبار مكونات ثلاثة تتضافر فيما بينها[2]:

- المكون المعرفي: ويتجسد في اطلاع التلميذ على الحقوق والواجبات. فـ«لمنح المواطنين وسيلة قوية للدفاع عن حقوقهم، يجب تزويدهم بالمعرفة وطرق اكتسابها»[3].
- المكون المهاراتي والمنهجي: ويظهر في إقدار التلميذ على تجاوز الوضعيات ـ المشكلات. وهو تنمية الممارسة ومواجهة الصعوبات القمينة بتكوين تلميذ مستقل وفاعل إيجابي.

---

1 ـ MIKKELSEN (M.R), Etude paneuropéenne des politiques d’Education à la Citoyenneté Démocratique (ECD), Etude régionale, Région d’Europe du Nord, Conseil de l’Europe, 2004, p. 5.

2 ـ لحسن بو تكلاي، التربية على المواطنة من نقل المعارف إلى باء الكفايات (مرجع رقمي).
http://arabeag2.site.voila.fr/pdf/bouteklaya4.pdf

3 ـ محمد بوبكري، قضايا تربوية، الدار البيضاء، دار الثقافة، 2003م، ص 112، ورد عند لحسن بوتكلاي، المرجع السابق.

- المكون المتصل بالموقف: ويتجلى في غـرس قيم ومواقف إيجابية لدى التلميـذ كالرغبـة فـي المشـاركة، الإصغاء للآخـر واحتـرام الرأي المخالف... وغيرها.

إن التربية على المواطنة عملية مركبة ومتعددة الأبعاد وسنحاول في هذا الجدول تقديم ملخص لها يأخذ بعين الاعتبار مكوناتها وأبعاد المواطنة التي سبق تحديدها في الجدول التالي.

البعد	السؤال المركزي	المعارف المطلوبة	المواقف المنشودة
السياسي	**كيف نحكم ونحكم بطريقة ديموقراطية؟ كيف نربي على علاقات ديموقراطية في الحكم؟**	• أنواع الأنظمة السياسية. • الأنظمة السياسية الديموقراطية. • أسس الأنظمة الديموقراطية (حقوق الإنسان، سيادة الشعب، مكانة الفرد...).	• تثمين الأنظمة السياسية الديموقراطية. • الاستعداد للمشاركة في الحياة السياسية. • احترام القواعد المنظمة للحياة السياسية. • نبذ الأنظمة التسلطية.
القانوني	**كيف نحترم القانون وندافع عن العدل والإنصاف؟ كيف نحب القانون ولا نخشاه؟ كيف نربي على احترام القانون؟**	• القانون/ القواعد القانونية. • الطرائق الديموقراطية لوضع القوانين. • دور المواطن في وضع القانون.	• احترام القانون. • تثمين الطرائق الديموقراطية في وضع القوانين. • الاستعداد للمشاركة في وضع القوانين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. • المساهمة في وضع القانون الداخلي للمؤسسة التربوية.

البعد	السؤال المركزي	المعارف المطلوبة	المواقف المنشودة
الأخلاقي	كيف تصبح المصلحة العامة ذات أولوية مطلقة؟ كيف نربي على تجاوز المصالح الضيقة وتغليب المصلحة العامة؟	• المصلحة العامة/ الصالح العام. • دور وأهمية المصلحة العامة في تحقيق المصلحة الشخصية.	• نبذ الأنانية. • الاستعداد للتضحية من أجل المصلحة العامة. • حماية المؤسسات العمومية. • التطوع/ التضامن/ الشعور بالمسؤولية. • المحافظة على أثاث المؤسسة التربوية.
العاطفي	كيف ننمي الرغبة في العيش المشترك؟ كيف تستطيع التربية تنمية الرغبة في العيش المشترك؟ كيف نربي على وطنية طاهرة؟	• الوطنية. • العنصرية. • التعصب. • التطرّف. • الكراهية. • التعايش. • التسامح. • التفاهم. • الحوار.	• حب الوطنية (الوطنية الخالية من التعصب). • نبذ كل أشكال التمييز (الجنسي/العرقي/ اللغوي/الديني). • الانفتاح على الآخر. • قبول الرأي المخالف. • التسامح. • التسليم بإمكانية خطأ الذات.
الإداري	كيف نبني علاقة ثقة بين المواطن والإدارة؟ كيف نربي على التفاعل الايجابي بين الإدارة والتلاميذ؟	• الإدارة. • الموظف العمومي. • الإدارة المدرسية.	• القيام بالواجبات الإدارية. • التمسك بالحقوق الإدارية (جودة الخدمة، سرعة الخدمات...). • نبذ السلوكيات التي تجعل الإدارة تنحرف إلى الفساد (الرشوة، الزبونية، المحسوبية). • القبول بمبدأ المساءلة. • التفاعل الإيجابي مع الإدارة المدرسية.

تقتضي التربية على المواطنة ملامسة هذه الأبعاد المختلفة في مكوناتها المعرفية والقيمية وعليه فهي تربية تسمو على تقديم معارف تماماً مثلما تتجاوز المادة المدرسية الواحدة. ولما كانت التربية متعددة الأبعاد فإنها تقتضي مقاربة بيداغوجية خاصة.

ج ـ التربية على المواطنة: نحو بيداغوجيا نشيطة تجعل التلميذ محور العملية التربوية

تتضمن التربية على المواطنة التشجيع على المشاركة الاجتماعية، والاجتهاد في فهم مشاعر الآخرين، وتقبل الآخرين على قدم المساواة.

أي مقاربة بيداغوجية للتربية على المواطنة؟ هذا السؤال نقدر أنه السؤال المركزي في التربية على المواطنة بعد تحديد ملامح المتخرج من ناحية ومكونات التربية على المواطنة من ناحية أخرى. إن طبيعة المقاربة البيداغوجية تحدد شكل الممارسة التربوية. وطالما أن التربية على المواطنة تهدف إلى التأسيس للممارسة الديموقراطية وللسلوك الديموقراطي المتسم بعدد من الخصائص أهمها[1]:

- المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة.
- الاجتهاد في فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم.
- أن يتقبّل الأفراد الآخرون على أنهم متساوون معه.
- إذا حدث صراع بين فرد وآخر فلا يصل هذا الصراع إلى طريق العنف.
- أن يتقبّل الفرد الصراع الذي قد يكون محتوماً في بعض الأحيان.

فإنها (التربية على المواطنة) مدعوة إلى اعتماد مقاربات بيداغوجية تنسجم وجوهرها الهادف إلى احترام ذات الفرد والإقرار بأهمية دوره في

1 ـ مصطفى أحمد تركي، السلوك الديموقراطي، عالم الفكر، المجلد الثاني والعشرون ـ العدد الثاني، أكتوبر ـ نوفمبر ـ ديسمبر 1993م، ص 117 - 118.

الحياة العامة. ولذل فإن البيداغوجيا النشـيطة la pédagogie active «التي تشجع على المشـاركة والتعاون واحترام وجهات النظر واحترام قدرات أي كان والتي توفر وضعيـات تتيح الاقتـراح والمحاججة واتخـاذ القرار في الشؤون المختلفة»[1] هي السند القوي لأي تربية على المواطنة.

إن الانتصار للبيداغوجيا النشيطة انتصار لأساليب وطرق بيداغوجية تعمل على «تكوين الكائن الفردي وتسعى إلى اكتماله من ناحية وتجتهد في جعله قادراً على التفاعل الإيجابي والبناء مع محيطه بكل ثقة في الذات ولكن أيضاً بثقة في إمكانيات الآخر وقدراته لأن المدرسة ليست فقط الفضاء الذي نتعلم فيه «مواد» مدرسـية ولكنها كذلك الفضاء الذي نعيـش فيه معاً ونتعلم فيه العيش سوياً»[2]. وبما أن المقاربات البيداغوجية الكلاسيكية عملت دائماً على أن يكون المعلم هو الأداة الفاعلة والمشـرفة على التعليم والتلقين فإنها لن تكون مجدية للتربية على المواطنة. فأن تربى على المساواة فهذا يقتضي منك تجسيدها في الممارسة اليومية في الفصل وفي خارجه أي في أنشطة التعلم وفي أنشطة الحياة المدرسية Les Activités de la Vie Scolaire. وأن تربى على المشاركة فمعناه أن تقبل بالعمل التشاركي مبدأ ومنهجاً. مبدأ في العمل مع المتعلـم ومع بقيـة الفاعليـن بالحقل التربـوي، ومنهجاً من حيـث الإعداد والإنجاز. بتعبير مغاير لن تكون البيداغوجيا القائمة على سـلطة الشيخ على مريديه ناجعة وناجحة في التربية على المواطنة لأن هذه الأخيرة تحتاج إلى إدماج استقلالية الفاعل التربوي مع العمل ضمن فرق. بمعنى أن البيداغوجيا النشيطة التي توجه الاهتمام أكثر إلى جماعة المتعلمين هي الأنسب للتربية على المواطنة وذلك لأنها صيرت «العمل التعليمي نشاطاً جماعياً تتدخل فيه قوى مختلفة تتألف من المدرس والمتعلمين الذين لا يكتفون بالدور السـلبي

1 ـ SAINTE-PIERRE (C), Education interculturelle et Education à la citoyenneté: le rôle de l'école, Revue québécoise de droit international 1999, 12.1, p. 22.

2 ـ كريستين دولوري موميرجي، التدريس وتعلم التنوع، الرهانات التربوية والسياسية، ضمن فتحي التريكي وآخرون؛ التربية والديموقراطية، أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور، تونس ـ بيروت، الدار المتوسطية للنشر، 2010م، ص27.

الذي ألفوه في أنساق التلقين القديم، وإنما صاروا يقومون بصنع المعرفة في أعمال المجموعات والحوارات النشيطة التي يتبادلون فيها الآراء مع زملائهم ومع المدرس»[1]. فالتربية على المواطنة تأبى «إلا أن تتيح للمتعلمين فرصة الاشتراك في وضع الدرس كموضوع وكمواقف وكانفعال وفعل»[2].

ومهما يكن من أمر فإن المقاربات البيداغوجية التي يجب أن تنتصر إليها المؤسسة التربوية في ترسيخها للمواطنة قيماً وسلوكاً لا بد أن تقوم على قناعة مفادها أن «تعددية المواجهة في القسم بين المتعلم وزملائه وبين طائفة المتعلمين والمدرس تكون ملكات مختلفة لدى المتعلمين أهمها الإحساس بالذات ثم الثقة في النفس والانطلاق والحماس والمنافسة الشريفة وغيرها من ملكات التعلم التي لا تساعد الوسائل العتيقة على تعلمها وامتلاكها نظراً لمركزية دور المدرس فيها من جهة والطابع التلقيني من جهة أخرى»[3].

إنّ القطع مع التلقين ومع المركزية أي اعتماد براديغم التعلم بدلاً من التعليم هو الأساس البيداغوجي للتربية على المواطنة.

إن القطع مع التلقين ومع المركزية المفرطة لدور المدرس أي اعتماد براديغم التعلم بدلاً من براديغم التعليم هو الأساس البيداغوجي للتربية على المواطنة. فضمن ذلك البراديغم فقط يصير التعاقد[4] سيد العلاقة بين أطراف العملية التربوية.

1 ـ محمد أديوان، المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2001، ص 6.

2 ـ المرجع السابق نفسه.

3 ـ المرجع السابق نفسه.

4 ـ يعتبر محمد شرقي أنه لا يمكن للمدرس أن ينجح في المهمة التي رسمها لنفسه دون وجود تعاقد بيداغوجي بينه وبين التلميذ أو الفئة المستهدفة. وفي بعض الحالات يمكن أن يتسع مجال التعاقد ليشمل الوالدين والأسرة حتى تكون على بينة بالمستوى الحقيقي لابنها والصعوبات التي تعترضه وحتى تساهم هي الأخرى، بهذه الطريقة أو تلك، في تجاوز التعثرات الملاحظة لأن هذه التعثرات قد يكون سببها خارجياً Extrapédagogique مرتبطاً بالمحيط الذي يعيش فيه التلميذ. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ـ دراسة سوسيوبيداغوجية ـ الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2010م، ص 110.

فلـكل حقوق وواجبات[1]، ولكل مهمات ومسـؤوليات وما عليـه إلا الالتزام بالعقد. تتحول العملية التربوية إلى التزام متبادل، الكل فيه يؤثر ويتأثر. والعلاقة أفقية متعددة مسارات التواصل، فلمسار المتعلم ـ المتعلم نفس الأهمية التي يحتلها مسار المعلم ـ المتعلم. ولكن القطع مع أسلوب الصم والتلقين[2] ليس كافياً لوحده لترسيخ دعائم البيداغوجيا النشيطة. فجميع المدرسـين اليوم يصرحون ويعلنـون أنهم بصدد تكوين متعلم مسـتقل، متضامن ملتزم بواجباته وواع بحقوقه رغم أن الممارسة البيداغوجية لدى العديدين منهم لا تؤدي إلى تحقيق وتجسـيم ما تمَّ التصريح به، ولنقل إن ذلـك عائد إلـى عوامل لعل من أهمهـا غياب الاسـتفادة من الخطأ والنظر إليه على أنه إثم وكذلك إلى غياب تفريد التعلم. فلحد اليوم لا تفصح الممارسـة البيداغوجية عن وعي بالفوارق بين المتعلمين علماً بأنّ الوعي بهذه الفوارق بين المتعلمين هو الذي يسمح فعلياً بتحول المعلم إلى معلم رفيق Maitre Compagon. وأن يكون المعلم كذلك على معرفة دقيقة بنماذج المتعلمين الذين يختلفون من حيث القدرات والميول والاستعدادات علماً بأنّ الدراسات حددت ثلاث فئات على الأقل من المتعلمين وهي على النحو التالي[3]:

1 ـ من بين الحقوق نذكر بالنسـبة إلى المتعلم الحق في الصحة (مركز صحي، مطعم مدرسـي)، الحق في العمل في إطار من الهدوء ، حق التعبيـر عن الرأي في كنف احترام الآخرين، الحق في الزيارات الميدانية التربوية لتجاوز الطابع النظري للدروس ولإثراء التجربة الشـخصية... ومن الواجبات التي يتحتم على المتعلم الالتزام بها احترام النظام الداخلي للمؤسسة التربوية، احترام الكهول، الاحترام المتبادل مع بقية المتعلمين، الحفاظ على أثاث المؤسسة، عدم التفوه بعبـارات عنصرية، إرسـاء مناخ مـن الثقة مـع الكهول (عـدم الكـذب)، القيـام بالواجبات المدرسية.... الخ. للمزيد يمكن الرجوع إلى:
EVELAY (M); Donner du sens à l’école, Issy - les - Moulinex, ESF éditeur, 1996, p. 79.

2 ـ لمزيد التوسـع في هذا الأسـلوب يرجى الرجوع إلى خلدون حسـن النقيب، المشـكل التربوي والثورة الصامتة، دراسـة في سوسـيولوجيا الثقافة، ضمن كتابه: في البـدء كان الصراع جدل الدين والإثنية، الأمة والطبقة عند العرب، بيروت، دار الساقي، 1997، ص 284 وما بعدها.

3 ـ التوفيق التضميني، أهم أدوار المدرس وتقنيات التنشيط في بيداغوجيا الكفايات على الموقع:
www.ampei.org/DID/dosdedac/D115.pdf

1- **المتعلمون البصريون:** وهم أولئك الذين يعتمدون بالدرجة الأولى في تعلمهم على حاسة البصر، وما يشاهدونه عياناً كالمكتوب، والمصور، والخرائط (...) ويأتي المسموع والملموس في المراتب الموالية، وهذا النموذج هو السائد ويشمل نسبة كبيرة من المتعلمين.

2- **المتعلمون السمعيون:** وهم الذين يكون اعتمادهم على السمع وبشكل كبير في اكتساب جل المعارف المقدمة لهم، ويشكل البصر واللمس والحركة معينات تأتي في مرتبة موالية من الترتيب من حيث الأهمية وتشكل هذه الفئة نسبة أقل من سابقتها من المتعلمين.

3- **المتعلمون اللمسيون:** ويعتمدون في اكتساب معارفهم وخبراتهم على اللمس أو التذوق أي التعلم عن طريق وضع اليد في العجين كما يقال، وهم يشكلون بطبيعة الحال قلة من بين المتعلمين عموماً.

4- ويضيف بعض الدارسين، الأشخاص الذين يحصل التعلم لديهم عن طريق الحركة، حيث تشكل حركة الجسم جزءًا أساسياً من عملية التعلم عندهم، وذلك أخذاً بعين الاعتبار طبعاً لمستويات النمو الفسيولوجي والمستويات العمرية والعقلية.

> **يصرّح المدرّسون اليوم أنهم بصدد تكوين متعلم مستقل متضامن ملتزم بواجباته وواعٍ بحقوقه، رغم أنّ الممارسة البيداغوجية لدى العديدين منهم لا تؤدي إلى تحقيق ما تمَّ التصريح به.**

من دون معرفة خصائص المتعلمين يصعب كثيراً مرافقتهم والعمل معهم سواء كفرادى أو كمجموعات. وفي مادة تنشد حماية حق الاختلاف، فمن المنطقي جدا أن يهتم معلمها بالاختلافات الموجودة في القسم ويعمل على الاستفادة منها. بمعنى أن المرافقة تعني مسايرة المعلم للمتعلم بما يسمح بالاستفادة من إمكانياته وتطويرها.

تقتضي البيداغوجيا النشيطة أولاً وعياً بالفوارق بين المتعلمين، وثانياً بأهمية دور المعلم الرفيق / المرافق وثالثاً بتعدد ذكاءات المتعلمين. فليس

للذكاء بعد واحد مثلما أبرز ذلك هاوارد غاردنر[1] Gardner. وعليه فالمقاربة البيداغوجية المؤسسة للتربية على المواطنة ومن خلال ذلك للممارسة الديموقراطية هي ممارسة تنظر إلى المتعلمين في نفس الوقت كذوات مستقلة ولكن متعددة الجوانب، وأيضاً كقدرات وإمكانيات مختلفة. فالمتعلم ذات متعددة الأبعاد يصعب اختزالها في نمط واحد يقوم على فكرة: فصل واحد، محتوى واحد وزمن واحد. فمثلما تأخذ الديموقراطية بتنوع أفراد المجتمع وتعدد توجهاتهم ورؤاهم فإن التربية على المواطنة تستدعي الأخذ بعين الاعتبار لاختلافات المتعلمين وتباين وجهات نظرهم وإمكانياتهم. إنها تؤسس لحفظ التنوع ودعمه في إطار منهج ديموقراطي يقوم على احترام ذات المتعلم من ناحية وعلى التعاقد بين الفاعلين التربويين في الوسط المدرسي من ناحية أخرى. غير أن البيداغوجيا النشيطة القائمة على التعلم التعاوني وعلى بيداغوجيا المشروع وعلى بيداغوجيا الخطأ تحتاج إلى ممارسة تقييمية من جنس الممارسة البيداغوجية حتى لا يختزل الفعل التربوي في بعد واحد هو الامتحان. إن سيطرة هاجس الامتحان على الممارسة التربوية يجعل التربية على المواطنة منقوصة ومحدودة التأثير في الناشئة.

إن كل مقاربة بيداغوجية لا تولي المتعلم مكانة مركزية ولا تجعل النظرة متعددة الزوايا أساساً للفعل التربوي توشك أن تحول التربية على المواطنة من عمل جاد وهادف ينشد إحداث تغيير عميق في الذهنيات إلى

1 ـ لقد حدد غاردنر سبعة أنواع للذكاء في الصورة الأولى من النظرية العام 1983 ثم أضاف إليها نوعاً جديداً هو الذكاء الطبيعي في مراجعته للنظرية العام 1999. وعلى هذا تصبح أنواع الذكاء في نظرية الذكاء المتعدد ثمانية وهي على النحو التالي: الذكاء اللغوي Linguistic الذكاء المنطقي الرياضي Logico-Mathematical الذكاء المكاني Spatial الذكاء الموسيقي musical الذكاء الجسمي ـ الحركي bodily-kinesthetic ذكاء العلاقات مع الآخرين Interpersonal ذكاء فهم الذات Intrapersonal الذكاء الطبيعي Natural... لمزيد التوسع في ماهية كل أنواع الذكاء عند غاردنر يمكن الرجوع إلى محمد طه، الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد 330، أغسطس 2006، ص 229 - 246.

مادة مدرسية لا يتعدى تأثيرها الامتحان. فنجاح المقاربة البيداغوجية في ترسيخ المواطنة قيماً وسلوكاً أو ثقافة وممارسة يومية إنما يمر عبر تجاوز نظرة البعد الواحد: الفصل الواحد، المستوى الواحد، الذكاء الواحد، المعرفة الواحدة... إلى الاستفادة من تنوع المتعلمين وإلى التركيز على المساواة بينهم في الحقوق والواجبات حتى وإن أدى ذلك إلى اعتماد مبدأ التمييز الإيجابي principe de discrimination positive . ولكن هذا التوجه إنما يحتاج إلى معلم يربي على المواطنة بالمواطنة.

إذا كانت التربية على المواطنة تتجاوز تقديم المعارف إلى إكساب المتعلم مواقف واتجاهات فإنها نتيجةً لذلك تعتمد على بيداغوجيا نشطة. وهذه الأخيرة تحتاج إلى وجود معلِّم يقطع مع ما يسمى بالتسلط التربوي.

د ـ أي معلم للتربية على المواطنة؟

إذا كانت التربية على المواطنة تتجاوز تقديم المعارف إلى إكساب المتعلم مواقف واتجاهات فإنها نتيجة لذلك تعتمد على بيداغوجيا نشطة وهذه الأخيرة تحتاج إلى وجود معلم يقطع مع ما يسمى بالتسلط التربوي في أشكاله المختلفة والتي كثيراً ما حكمت علاقة المعلم بالمتعلمين. علماً أن هذا التسلط التربوي كان في حالات عديدة يهدف إلى السيطرة على الفصل (القسم) لكنه كثيراً ما انتهى إلى «مصادرة حرية التعبير والنقاش واقتصار دور الطالب على الاستماع وتلقي ما يلقنه المعلم»[1].

لقد جعل التسلط التربوي طريقة التدريس تختزل في ما سماه بولو فيريري بـ«التعليم البنكي» الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعونه من دون أن يتعمقوا في مضمونه، واستقبال المعلومات وتخزينها من دون وعي فيتحوّلون إلى أوانٍ فارغة يصب فيها المعلم كلماته ويصبح التعليم نوعاً من الإيداع حيث يكون الطلاب هم

1 ـ يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، عدد 362، أبريل 2009م، ص 60.

البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها»[1]. إن خطر التسلط التربوي لا يقتصر على تحويل التلميذ إلى مجرد مردد لما تم تلقينه إياه وإنما يتجاوز ذلك إلى إكسابه سلوكاً لا ينسجم مع قيم المواطنة ولا مع السلوك الديموقراطي. لقد كان ابن خلدون سباقاً لوصف ذلك السلوك حين كتب «ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرّن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين...»[2].

قد يبدو من الوجيه جداً إذا طرح السؤال الآتي: كيف يقطع المعلم مع الأسلوب التسلطي؟ وهنا يعاد مرة أخرى سؤال كيف؟ كيف نربي على المواطنة؟ كيف تكون التربية على المواطنة سبيلاً للتأسيس للديموقراطية قيماً وممارسةً يومية؟ وطبعاً كيف يستطيع المربي أن يربي على المواطنة وهو الذي نشأ في مناخ معاد للمواطنة؟ إن سؤال التربية على المواطنة سؤال «الكيف» بامتياز. لذلك جاز لنا القول إن رهان المدرسة في التربية على المواطنة رهان كيفي وكأننا بالجودة في التربية لها مدخل آخر غير المداخل التقليدية مثل قلة الهدر، والنجاح في المسابقات العالمية... وذلك على أهمية هذه المحددات.

لتكسب المدرسة رهان «الكيف» وتربي على المواطنة يكون على المعلم ـ وهو أحد الفعلين التربويين الأساسيين ـ أن يفكر ملياً في معنى التربية

1 ـ يزيد عيسى السورطي، ورد عند أسعد وطفة في بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2000، ص 40.

2 ـ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، بيروت، دار الجيل، د/ ت، ص 597.

على المواطنة لأن وضوح المعنى يحدد جنس الممارسة التربوية. فالانتصار للبيداغوجيا النشيطة والقطع مع التسلط التربوي يستدعي بدءًا وضوح المعنى ودقة الهدف وبالتالي التكوين الأساسي. إن تكويناً أساسياً خالياً من الثقافة الحقوقية لا يساعد بالمرة على التربية على المواطنة. بلغة مغايرة يقتضي وضوح معنى التربية على المواطنة تكويناً أساسياً صلباً في مكونات ثقافة المواطنة وفي مقدمتها التشبع بحقوق الإنسان قولاً وفعلاً. ويمهد وضوح التربية على المواطنة فعلاً للقطع مع التسلط التربوي مما يجعل «التدريس ثقافة وليس إجراءً روتينياً. فلقد أصبح الإلمام بمقاصد المؤسسة وبالمحيط الذي توجد فيه والقيم التي تحكم المؤسسة متطلبات صريحة في مهنة التدريس لا تقل أهميةً عن التكوين الأساسي في مادة الاختصاص والدراية البيداغوجية التي تحول المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسة»[1]. وتأسيساً على ذلك صار المعلم مدعواً أولاً إلى تجاوز الفكرة التي ترى المدرسة فضاءً مستقلاً بذاته عن محيطه. وبالتالي لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار توجهات المجتمع وثانياً إلى التخلي عن الرؤية التي تختزل العملية التربوية في بعدين هما «تعلم لتعرف» و«تعلم لتعمل»، فهما بُعدان لعملية أشمل تتجاوزهما إلى تعلم التعايش مع الآخرين «الذي يثمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع وإزالة الصراع وتسوية الخلافات والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلام»[2]، فضلًا عن تركيزه عما يعبر عنه بتعلم لتكون «والذي يعني أن

تقتضي التربية على المواطنة أن يتحول التدريس إلى ثقافة وليس إجراءً روتينياً. فلقد أصبح الإلمام بمقاصد المؤسسة وبالمحيط الذي توجد فيه والقيم التي تحكم المؤسسة متطلبات صريحة في مهنة التدريس.

1 ـ محمد نجيب عبد المولى، ورد عند عبد الله عطية، المدرس والاحتراف، ضمن سالم لبيض (إشراف)، المهن، تونس، المغاربية لباعة إشهار الكتب، نشر اللجنة الثقافية المحلية بجرجيس، 2009م، ص 238.

2 ـ نازم محمود ملكاوي+ عبد السلام نجادات، تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين =

تفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل وأن لا تغفل التربية (...) أي طاقة من طاقات الفرد بما فيها الذاكرة والاستدلال والتفكير والحس الجمالي والقدرات البدنية والقدرة على التواصل...»[1].

وحتى يستطيع المعلم الاشتغال على هذه الأبعاد بما يجعلها تؤهل وتساعد المتعلم على اكتساب ثقافة المواطنة وممارستها لا بد له من تكوين ينمي لديه[2]:

- المهارات الإنسانية: التعاون، احترام الآخر المختلف، التسامح، تحمل المسؤولية، الصبر، سعة الأفق، الحوار العقلاني الموضوعي، الجماعية، الابتعاد عن العنف وتخفيف حدة التوتر عند التلميذ، القدرة على التواصل والاتصال الإنساني المستمر مع التلاميذ، معرفة الفروق بين التلاميذ ومراعاتها في التعامل.
- مهارات اتخاذ القرارات: التي تمكّنه من تغيير المواقف واختيار البدائل: الاستجابة للأسئلة وتنقيتها، العلاقة الطيبة بالتلاميذ، علاقة السيطرة دونما قهر أو ضغط، تحديد الأدوار والتوقعات، تحديد المسؤوليات وتوزيعها، تحديد القضايا والاهتمامات وتحديد نقاط الصراع والاهتمام بالمشاكل وحصر الإجابات الصحيحة، التفاعل مع مشاكل الآخرين باهتمام وحسن تحديد الطرق ومصادر الحصول على المعلومات.

= وأثرها في تحديد معلم المستقبل، مجلة علوم الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4، العدد 2، جمادى الأولى 1428هـ/يوينو 2007م، ص 149.

1 - المرجع السابق نفسه، علماً بأن هذه المبادئ الأربعة: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتشارك الآخرين، تعلم لتكون هي المبادئ التي حددتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) للمدرسة. أنظر في هذا المجال؛ اليونسكو، التعليم ذلك الكنز المكنون، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، 1999م.

2 - إلهام عبد الحميد فرج، برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديموقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي، ضمن كتاب جماعي: الديموقراطية والتربية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 2000.

- مهارات التفاعل الاجتماعي: مهارة الاستماع، مهارة النقد، مهارة النقد الذاتي، مهارة الاتصال والتواصل، مهارة العمل الجماعي، مهارة التعبير عن الذات، مهارة المشاركة، مهارة الاختلاف ودونما تعصب.

طرق التدريس التي تحقق التفاعل الاجتماعي:

طريقة الحوار، طريقة حل المشكلات، طريقة المناقشة المفتوحة، تمثيل الأدوار، على أن تستند تلك الطرق إلى الحرية والموضوعية والتفاعل والمشاركة الإيجابية.

إنّ التربية على المواطنة تقتضي أيضاً شعور المعلّم بمواطنته، وهو ما لا يتم إلّا بإصلاح أوضاع المعلِّمين.

وبناءً عليه يمكن القول إن هذه المهارات لازمة لأنه بتملكها فقط يستطيع المعلم أن يربي على المواطنة بالمواطنة. إذ لا يعقل ألا ينصت المعلم إلى آراء المتعلمين ويدعوهم إلى الإنصات إلى بعضهم البعض. كما لا يعقل أن يدعوهم إلى الالتزام بمبدأ المساواة في معاملاتهم اليومية ويمارس التمييز ضدهم لأي سبب كان. ووجوبية تملك هذه المهارات متأتية من كونها هي التي تؤهله لاعتماد البيداغوجيا النشيطة. ولكن من الضروري الإقرار بأن تمكين المعلم من القدرات والمهارات سالفة الذكر سيصطدم بعوائق منها المكانة الاجتماعية المدنية التي صار عليها المعلم الذي فقد مكانته فلم يعد قدوةً للناشئة ـ وهو ما يعسّر من عملية التواصل مع المتعلمين لا سيما بالنسبة إلى مسألة القيم التي يودون ترسيخها ثقافةً وسلوكاً لدى المتعلمين ـ هذا فضلاً على أن العديدين ممن انضموا إلى سلك المعلمين بدرجاته المختلفة كانوا مكرهين على ذلك. فقد دفعت بهم البطالة وظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية إلى البحث عن شغل وإن كان في قطاع التربية. وبلغة مغايرة إن التربية على المواطنة تقتضي أيضاً شعور المعلم بمواطنته وهو ما لا يتم إلا بإصلاح

أوضاع المعلمين وهو ما يستلزم أموراً عدة «أولها تحسين أوضاعهم الاقتصادية ومنحهم قدراً كافياً من الحريات لتوظيف المحتوى الدراسي الملائم مع الأهداف المرسومة والسياسات العامة المتبعة والمناهج المحددة»[1]. ومما لا جدال فيه أن هامش الحرية الذي يترك للمعلم يسمح له بالابتكار والتجديد وهما من عوامل تطور لا التربية على المواطنة فقط وإنما المنظومة التربوية بمجملها. على أنه من الضروري الإشارة إلى أن إصلاح أوضاع المعلمين يمر أيضاً عبر إعادة النظر في معايير اختيارهم لهذه المهنة[2]. ذلك أنه من الغريب أن يكون نصيب المؤسسات الأخرى من مخرجات المدرسة هو الأفضل قياساً بنصيب المؤسسة التربوية التي يكاد لا يؤمه من خريجيها إلا من اضطر اضطراراً.

إن التربية على المواطنة كمدخل لبناء الديموقراطية يبين بوضوح أن الديموقراطية ليست مجرد آليات وعمليات فنية مثلما يتم تصويرها. بل هي ثقافة أي قيم استبطنت فحولت إلى ممارسة يومية. فـ«الديموقراطية الحقيقية ليست وصفة جاهزة تتطلب من خبراء مختصين ولا تقليد النماذج مطبقة أو قراراً فوقياً لسلطة متنفذة اجتماعياً، أو إملاءً خارجياً لجهات أو مراكز قرار مهيمنة على المستوى الدولي. وإنما هي ثقافة (culture) بالمعنى السوسيو انثروبولوجي لمفهوم الثقافة. إنها منظومة متكاملة من القيم والمرموز والمعايير والاتجاهات والمواقف والتصورات ورؤى العالم يستلزم بناؤها، ضرورة استنباتها ذاتياً أي جعلها ضمن سيرورة ممنهجة إرادية، قصدية مخططة وهادفة من التربية والتعليم والتنشئة السياسية والثقافية والاجتماعية تنبث من خصوصيات الذات»[3]، وهي نتيجة لذلك حصيلة عملية تنشئة تسهم فيها مؤسسات التنشئة المختلفة وفي مقدمتها

1 - عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دمشق، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، 2004م، ص447.

2 - المرجع السابق نفسه.

3 - مصطفى محسن، التربية ومهمات الانتقال الديموقراطي في الوطن العربي، مصاعب الحاضر ومطالب المستقبل؛ **المستقبل العربي**، عدد 294، 2003/8م، ص40.

المؤسسة التربوية التي يجب أن تكون ديموقراطية حتى تستطيع القيام بدورها. بَيْدَ أن فعالية أداء هذه المؤسسة تستمد أولاً من نوعية المعلمين ومن طبيعة المقاربات البيداغوجية المعتمدة وكذلك مع تكامل جهودها مع المؤسسات المجتمعية المختلفة. فالانفتاح على المحيط ـ والذي قد يتخذ طرقاً وأشكالاً مختلفة منها الزيارات الميدانية التربوية التي لا بد أن تكون ضمن توزيعية التلاميذ الخاصة بكل موسم دراسي أو عبر حضور هياكل المجتمع المدني ومؤسساته عبر أنشطة مختلفة تنجزها في الوسط المدرسي... إلخ ـ أمر ضروري.

إنّ هامش الحرية الذي يُتركُ للمعلم يسمح له بالابتكار والتجديد وهما من عوامل تطور التربية على المواطنة، وتطور المنظومة التربوية بمجملها.

إن هشاشة الأرضية العربية (ضعف الحضور الحزبي والجمعياتي وغياب تقاليد العمل السياسي القائم على تنافس البرامج بعيداً..) تجعل من التحول الديموقراطي عملاً عسيراً، وتفرض على مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها المؤسسة التربوية تجديد آليات عملها بما ينسجم مع وجهة المجتمعات العربية التي عبرت في الفترة الأخيرة عن رغبة لم يسبق لها مثيل في القطع مع الاستبداد. وما التربية على المواطنة إلا جزء من إستراتيجية عمل أوسع تهدف إلى تبيئة الديموقراطية في المنطقة العربية.

ملاحظات ختامية:

- الديموقراطية مطلب ملح اليوم في المنطقة العربية.
- الديموقراطية ليست وصفة جاهزة وآليات لا غير يمكن استيرادها.
- الديموقراطية ذهنية تترجم إلى سلوك يؤمن بالاختلاف ويثمنه ويعقلن الصراعات داخل المجتمع الواحد فيحول دون العودة إلى العنف لحل النزاعات.

- المواطنة جوهر الديموقراطية ومن دون مواطنة لا يمكن الحديث عن ديموقراطية.
- التربية على المواطنة مدخل رئيسي لبناء الديموقراطية.
- نجاعة التربية على المواطنة مستمدة من ديموقراطية المؤسسة التربوية التي هي رهينة قدرات ومهارات المعلـم أولاً والمقاربات البيداغوجية وثانياً وانفتاح المؤسسة التربوية على محيطها ثالثاً.
- التربية على المواطنة تفرض على المؤسسة التربوية لا فقط العمل على جسـر الهوة بين المعارف والسـلوكيات وإنما أيضاً البحث عن جودة التربية بمقاييس ومؤشرات جديدة مختلفة عن المعايير التقليدية.