

التربية على المواطنة

كاتريزينا تواروج

ترجمة: أحمد محمد بكر

Citizenship Education: Cultivating a Critical Capacity to Implement Universal Values
Nationally
Katarzyna Twarog
Social Education - 2017, 5, (1)

التربية على المواطنة:

غرس قدرة نقدية على تطبيق القيم العالمية محلياً

الخلاصة

تواجه المواطنة والتربية عليها تحديات تعود إلى العوامل المعولمة التي تؤثر في الدول الديمقراطية الليبرالية الحديثة، وقد سعى العلماء إلى إبداع فهم أشمل للمواطنة أكثر شمولاً للتنوع، معترضين على النماذج السابقة للمواطنة التي تستند إلى الاستيعاب في المجتمع المهيمن. ويتناول هذا البحث أعمال مارثا نوسباوم Martha Nussbaum وجيمس بانكس James Banks اللذين يقدمان إكسبانتين للتربية على المواطنة: الوطنية النقدية (نوسباوم) والتربية التحويلية على المواطنة (بانكس). ومن خلال النظر في القيم والهوية والسرد الوطني، يقارن هذا البحث بين وجهتي نظرهما فيما يتعلق بتلك الموضوعات وكذلك يقدم أفكاراً مؤيدة ومعارضة لعلماء آخرين. ويختتم البحث ببيان أن هذين الكاتبين يتقاسمان التزاماً مشتركاً بالحاجة إلى ثقافة مدنية نقدية، تتطلب بدورها استعداداً وانفتاحاً من جانب جميع المواطنين لاستعمال خيالهم والمساعدة على تعزيز قدرة نقدية على التفكير بشكل جديد، وبهذه الطريقة، يمكن أن يتغير النقاش الثنائي التقليدي حول المواطنة والقيم والهوية في نطاق الأمة والعالم. وباستخدام ما يشير إليه باولو فيريري Paulo Freire بالحوار التداولي، نستطيع تعزيز حلولٍ إبداعية لضمان ألا تكون القيم العالمية للعدالة والتسامح والاعتراف والمساواة مجرد مُثلٍ عليا ديمقراطية، وإنما تُمارس بوساطة جميع الأفراد والمؤسسات. وعلاوة على ذلك، يتناول هذا البحث الحاجة إلى برنامج لتدريب المعلمين، يعلمهم كيفية تعزيز

ثقافة نقدية وتبنيها من خلال الحوار داخل الفصول الدراسية وخلق مواطنين قادرين على استعمال خيالهم وتفكيرهم النقدي للعمل بشكل تعاوني داخل مجتمع متعدد الثقافات.

كلمات مفتاحية: المواطنة، التربية على المواطنة، التعددية الثقافية، القيم، الهوية، السرد الوطني، القدرة النقدية، الخيال، الحوار، الديمقراطية الليبرالية.

1- مقدمة:

إن التربية على المواطنة "ظاهرة شائعة وخلافة" في المجتمعات الليبرالية (Sundstöm & Fernández, 2013, p. 103). وذلك بسبب التحديات المختلفة التي تواجهها التربية على المواطنة نتيجة للعولمة، والهجرة المتزايدة، وصعود الحركات القومية، والهجمات الإرهابية (Banks, 2008b)، وحظيت العوامل المعولمة جنبًا إلى جنب مع زيادة لامبالاة الناخبين (Kymlicka, 2002) باهتمام متزايد من المنظرين السياسيين، وكذلك العلماء في مجالات الفلسفة (Nussbaum, 2008, 2012) والتربية متعددة الثقافات (Banks, 1993a, 1993b, 1993c, 2008a, 2008b). إن الفكرة الاستيعابية الليبرالية القديمة للمواطنة - حيث ينبغي للأفراد من المجموعات المختلفة التنازل عن ثقافتهم ولغتهم المحليتين من أجل "المشاركة بفاعلية في الثقافة المدنية الوطنية" (Banks, 2008b, p.129) - لم تعد مقبولة في مجتمع تعددي. ووضح بانكس (2008b) أن هذه الطريقة قد نجحت بالنسبة لمعظم المجموعات العرقية البيضاء؛ ولكنها لم تنجح بالنسبة لمجموعات الملونين. ويعزى هذا الفشل إلى نضالهم المستمر من أجل تحقيق الإدماج الهيكلي حتى بعدما اندمجوا ثقافيًا. وعلاوة على ذلك، تتغير ديمغرافية المهاجرين من بلدان أوروبية بصفة أساسية إلى بلدان آسيوية، وأفريقية، وشرق أوسطية، وأمريكية جنوبية (في حالة الهجرة الأمريكية)؛ ولذلك، فقد راعى العلماء إخفاقات النماذج السابقة للمواطنة والتربية عليها،

ويعملون الآن على إبداع فهم أشمل للمواطنة. والمواطنة فكرة معقدة ومتعددة الأوجه تحتاج إلى معالجة العناصر الثقافية والسياسية والاجتماعية لمعنى أن تكون مواطناً (Banks, 2008b).

ويقول كيميلكا (2002) "لا تتوقف سلامة الديمقراطية الحديثة واستقرارها على عدالة مؤسساتها الأساسية فحسب، وإنما أيضاً على صفات مواطنيها ومواقفهم: مثل إحساسهم بالهوية، وكيف ينظرون إلى الأشكال المتنافسة المحتملة للهويات الوطنية أو الإقليمية أو العرقية أو الدينية، وقدرتهم على التسامح والعمل سويةً مع الذين يختلفون عنهم، وورغبتهم في المشاركة في العملية السياسية من أجل تعزيز الصالح العام وإخضاع السلطات السياسية للمساءلة، واستعدادهم لإظهار ضبط النفس وممارسة المسؤولية الشخصية في مطالبهم الاقتصادية، وفي الخيارات الشخصية التي تؤثر في سلامتهم والبيئة. فبدون المواطنين الذين يمتلكون هذه الصفات؛ يصبح من الصعب حكم الدول الديمقراطية، بل وتصير غير مستقرة" (p. 285).

والسؤال بعد ذلك هو، ماذا يجب على المدارس تعليمه للتلاميذ لتعزيز القيم القادرة على توحيد أعضاء مجتمع متنوع؟ إن الهدف الرئيس للتربية على المواطنة هو إيجاد مجموعة متماسكة وموحدة من المواطنين مع السماح لهم بالحفاظ على معتقداتهم وأنماط حياتهم ولغتهم وهوياتهم الثقافية المتنوعة، خاصة في عالم معولم (Banks, 2008b). وقد ثبت أن تحقيق هذا الهدف صعب؛ لأن تحقيق التوازن بين القيم الخاصة للأمة والقيم العالمية للجميع يتطلب موازنة دقيقة. وتستند النظريات المتعلقة بكيفية غرس الأخلاق والقيم المطلوبة إلى خلق مواطنين صالحين للمشاركة على الصعيدين الوطني والعالمي معاً على مفاهيم نظرية أوسع. ويتناول العديد من المنظرين الآن المواطنة من خلفيات مختلفة بما في ذلك مثلاً لا حصراً: الكونية (Nussbaum, 2008, 2012; Tan, 2004)، والتعددية الثقافية (1993c, 1995, Banks, 1993a, 1993b)، والبيداغوجيا النقدية (Weiner, 2007) (Bartolemé, 2007; Freire, 2000).

مقدمين إمكانيات متنوعة لكيفية معالجة التربية على المواطنة من أجل تعليم "طلاب متنوعين ثقافيًا ولغويًا بازدياد" (Bartolemé, 2007, p. 263).

يتناول هذا البحث أفكار مارثا نوسباوم وجيمس بانكس، اللذين يقدمان إمكائيتين للتربية على المواطنة. تكتب نوسباوم بصفة أساسية في مجال الفلسفة، على الرغم من كتابتها في موضوع التربية، في حين يركز بانكس خصوصًا على التربية متعددة الثقافات. وسيركز هذا البحث على أعمالهما حول المواطنة والتربية عليهما، وكيف حاولا التصدي لتحديات التنوع في عالم معولم. انطلقت نوسباوم مؤخرًا (2008, 2012) من موقفها الكوني للترويج لما تسميه "الوطنية النقية" التي تدعم أخلاقيًا شكلاً من أشكال الليبرالية السياسية الراولزية (Nussbaum, 2008). وهي تحاول إيضاح كيف يمكن لتعليم "الوطنية أن يكون ملهمًا، ويجعل الأمة موضوعًا للحب، في حين ينشط الملكات العقلية بدلًا من إسكاتهما" (Nussbaum, 2012, p. 244). ويرتبط انطلاقها من الكونية بفكرتها التي مؤداها أن المواطنين بحاجة إلى شعور بحب الأمة قبل أن يتمكنوا من معالجة أي ظلم داخلها، ثم على الصعيد العالمي. ومن ناحية أخرى، يروج بانكس "التربية التحويلية على المواطنة" التي "تتضمن أعمالاً مدنية تهدف إلى تفعيل قيم ومبادئ أخلاقية ومُثل عليا تتجاوز تلك التي للقوانين والاتفاقيات القائمة" (Banks, 2008b, p. 136). ويهدف هذا العمل التحويلي، مثل الوطنية النقية عند نوسباوم، إلى توحيد المواطنين تحت راية العمل المدني من أجل الصالح العام. ومع ذلك، يرى بانكس أن هذا التوحيد يمكن تحقيقه من خلال التركيز على المثل الكونية، التي هي أساس القيم الديمقراطية للمساواة المدنية والتسامح والاعتراف. ويرى أنه ينبغي للمواطنين أولاً فهم القيم العالمية للعدالة والمساواة والتسامح من أجل استعمالها كأساس للتقييم النقدي لمعتقداتهم وقيمهم الثقافية وتجاربهم الخاصة داخل الأمة.

على الرغم من أن كلاً من نوسباوم وبانكس يتناولان التربية على المواطنة وتحقيق المواطنة الصالحة بشكل مختلف؛ إلا أنهما يضعان قيمة كبيرة لتنمية قدرة نقدية للأفراد. وكلاهما يرى أن

القدرة النقدية لتقييم الواقع من وجهات نظر متنوعة تستلزم مخيلة للتفكير بشكل جديد، تفكير يتطلب إرادة وانفتاحًا من المواطنين لتحقيق النجاح. وسنتناول أدناه الأفكار حول كيف ينبغي تناول المواطنة والتربية عليهما في مجتمع متنوع، مع حجج معارضة ومؤيدة لعلماء متنوعين، وسنستفيد من علماء عاملين في مجال البيداغوجيا النقدية من أجل دعم إضافي لحجج نوسباوم وبانكس، تلك الحجج التي تقول إنه ينبغي للتربية على المواطنة تعزيز ثقافة نقدية عامة تكون تأملية ومنفتحة وراغبة في التعاون داخل مجتمع متنوع (على الصعيدين الوطني والعالمي)، وتعزز العدالة والمساواة والتسامح وتدافع عنها.

ينقسم هذا البحث إلى خمسة أقسام تتناول: القيم، والهوية، والسرد الوطني، والتدريب التربوي للمعلمين، وتتبعها خاتمة. وستحاول هذه الأقسام التي تتناول أعمال نوسباوم وبانكس كشف تعقد المواطنة والتربية عليهما في عصر عالمي. ولا يمكن لهذا البحث، باعتباره تحليلًا نظريًا لأعمال الكاتبين حول التربية على المواطنة، أن يكون تحليلًا شاملاً لجميع الجوانب المتعلقة بالتربية على المواطنة. وبالإضافة إلى ذلك، لمّا كان هذا البحث يتعامل مع نوسباوم وبانكس، وكلاهما عالمان أمريكيًا؛ فإن العديد من الأمثلة المقدمة في البحث تأتي في سياقات أمريكية وأوروبية، ومع ذلك، ولجعل هذا البحث أكثر ملاءمةً للنشر في مجلة التربية الاجتماعية وأفضل للتواصل مع القارئ التشيكي، أضفنا العديد من الحواشي طوال البحث لربط بعض النقاط الرئيسية في متن هذا البحث بأمثلة تشيكية.

2 – القيم: القيم الخاصة مقابل القيم العالمية:

يعد النقاش حول أيّ القيم التي ينبغي للطلاب تبنيها كمواطنين أحد أكثر موضوعات المواطنة والتربية عليها جدلية (Sundstöm & Fernández, 2013). وسيناقش هذا القسم الجدل حول القيم، وبخصوصية أكثر سيقارن الأدبيات التي تدعم القيم الوطنية بتلك التي تؤكد القيم

العالمية كأساس للتربية على المواطنة. وسيناقش أيضًا آثار كلا النموذجين فيما يتعلق بدولة قومية متنوعة. وهذه المناقشة وثيقة الصلة بالعديد من الدول الديمقراطية الغربية التي شهدت تغيرات في ديموغرافيتها بسبب الهجرة، وبدأت تتساءل عن القيم التي ينبغي غرسها في المواطنين (Banks, 2008a, 2008b; Kymlicka, 2002). وينصب تركيز الجدل السياسي على القيم الجماعية التي ينبغي للمجتمع دعمها وإعادة إنتاجها، وفي الوقت نفسه إتاحة مجال للتنوع (Sundstöm & Fernández, 2013). وفي الدول الديمقراطية الليبرالية، تركز الحرية والمساواة الليبراليتان على الحقوق الفردية؛ ما قد يقوض ممارسات المجموعات الثقافية المتميزة. ففي داخل الديمقراطيات الليبرالية، "تعد حقوق المجموعات ثانوية فيما يتعلق بالحقوق الفردية ... (وهذه الطريقة) فإن التمايز الثقافي مرغوب فيه فقط إلى الحد الذي لا يقوض معايير الليبرالية وقيمها" (Gressgård, 2010, p. 3). ويخلق هذا توترًا مستمرًا بين احترام الفرد واحترام المجموعات داخل الديمقراطيات الليبرالية؛ وذلك لأن حقوق مجموعات الأقليات لا تعد مقبولة ومحترمة إلا إذا التزمت تلك الجماعات بالقيم العالمية للمساواة الفردية. (1) ويقول بانكس (2004) إنه ينبغي الاعتراف بالتنوع داخل الأمة؛ ولكنه يقول كذلك: "يجب على كل دولة قومية الاهتمام بالوحدة وبمجموعة من القيم المشتركة التي تربط الكومنولث" (p.3). وغالبًا ما تُختار القيم العالمية المرتبطة بالديمقراطية الليبرالية (2) لتوحيد الأمة لأنها تعزز التسامح والاعتراف بالاختلافات الثقافية (Gutmann, 2004) و"تحمي حقوق المجموعات الثقافية، والعرقية، واللغوية، والدينية" (Banks, 2008a, p. 19). ويشعر بعض السياسيين بالحاجة إلى التركيز على القيم التي تربط الناس، مثل: "الديمقراطية، وحرية التعبير، والمساواة" (Osler, 2009, p. 89) مع التركيز على التقاليد المشتركة. وتنبع هذه الأفكار من الخوف من أن تؤدي التعددية الثقافية إلى الانعزال إذا لم تشجع المثل العليا المشتركة؛ ولذلك، ترى بعض الشخصيات البارزة مثل غوردن براون ضرورة

التركيز على القيم الخاصة للأمة، التي تقوم على "المثل العليا المستقرة" (p. 89) التي تشكل القيم الوطنية، "وتؤثر بدورها على طريقة تطور مؤسساتنا" (ibid.).

يعتقد بعضهم أن أفضل طريقة لتعليم القيم للمواطنين هي التركيز على القيم الوطنية أكثر من القيم العالمية. وترى نوسباوم (2008) أن أفضل طريقة لتوحيد الأمة تكون من خلال "الوطنية النقية": يقوم حبُّ الأمة على مبادئ أخلاقية تدعم المفاهيم السياسية، وفي حالتنا هذه المفاهيم السياسية للدول الديمقراطية الليبرالية. ويُروَّج لهذا الحب عبر القصص الوطنية للمعارضة، التي تغرس القيم اللازمة لتكوين "مواطن صالح" راغب في التحرك وحماية حقوق جميع المواطنين. ويقول تان (2004) إن بعض العلماء، مثل شيفلر وشو، قلقون من وضع قيمة كبيرة جدًا على الوطنية. وهم يخشون أن يعطي ذلك أولوية لحقوق المواطنين على حقوق الغرباء. ويشعر كل من نوسباوم (2008, 2012) وتان (2004) أنه يجب ألا يحدث ذلك. فإذا اكتسب المواطنون ما تسميه نوسباوم "الوطنية النقية" (التي لا تمجد أمة واحدة فوق جميع الأمم الأخرى) أو ما يسميه تان "الوطنية المقيدة" (التي تهتم بالعلاقة بين العدالة والمساوي الشخصية في سياقات أكثر شيوعًا) (Tan, 2004, p. 140): فعندئذ لن توضع حقوق المواطنين فوق حقوق الآخرين. ويرى تان (2004) أن الوطنية ضرورية وقد تكون "فضيلة سياسية"، (p. 137) ينبغي وجودها من أجل أداء المواطنة الديمقراطية دورها. وتوافق نوسباوم على وجوب شعور المواطنين بالحب تجاه وطنهم قبل أن يتمكنوا من الدفاع عنه أو انتقاده. ويواصل تان القول إن القيم الخاصة يمكنها التعايش مع القيم العالمية مثل تلك القيم التي تروجها الكوزموبوليتانية، وهو يستند إلى غودين الذي يقول "إن تقسيم واجباتنا على أساس الانتماءات الوطنية هو أحد الطرق الفعالة لتنسيق واجباتنا العالمية العامة تجاه الأفراد جميعًا وتوزيعها" (Tan, 2004, p. 144). وبالإضافة إلى ذلك، يشير تان إلى عمل نوسباوم السابق، التي تتفق فيه مع غودين على أن "الاهتمامات المنحازة تنهك المبادئ الكوزموبوليتانية الأكثر أساسية، فالاهتمامات المنحازة تفتقد

الأساس الأخلاقي" (Tan, 2004, p. 145)؛ ولذلك، يجب على القيم الخاصة للدولة القومية الالتزام إلى حد ما بقيم عالمية معينة إذا ما أريد لها أن تبقى أخلاقية وعادلة. وتؤكد نوسباوم (2008, 2012) ومعها بانكس (1995, 2008a, 2008b) على الحاجة المستمرة إلى التأمل في القيم الخاصة للدولة القومية، باستخدام القدرات النقدية للمواطنين لتقييم ما إذا كانت قيمًا وطنية معينة تعزز القيم العالمية للعدالة والمساواة والتسامح أو تضعفها.

ولكي تظل القيم الخاصة خيارًا قابلاً للتطبيق من أجل التربية على المواطنة في دول قومية تتميز بالتنوع؛ ينبغي لها الالتزام بمثل عليا عالمية معينة تحمي المواطنين وتلقى دعمهم جميعًا. والأهم من ذلك، أن المناقشات الأخيرة حول القيم الوطنية، "القيم البريطانية" (Osler, 2009) و"القيم الهولندية" (Doppen, 2007) مثلًا، لا يمكنها اتخاذ موقف مستقر بشأن ما هي هذه المثل العليا؛ ولكن ينبغي إعادة التقييم باستمرار لهذه المثل بوساطة قدرة نقدية لمعالجة التحول الديموغرافي للدول. وبالإضافة إلى ذلك، والأكثر أهمية، ضرورة تطبيق القيم التي يُطلب من المواطنين الالتزام بها عمليًا في الجوانب السياسية والثقافية والمدنية والاجتماعية للحياة اليومية (Banks, 2008b). ويتعين على المجتمعات المتعددة ثقافيًا أن تعي أن التنوع ليس مجرد حقيقة ديمغرافية، وإنما يجب أن يصبح قيمةً يحترمها المواطنون ويمارسونها، ويبين المثل المستخدم في بداية هذا القسم كيف يؤكد السياسيون في بريطانيا على الالتزام بقيم بريطانيا وتقاليدها. وجاء ذلك كرد على الهجمات الإرهابية في 11 سبتمبر 2001 والتفجيرات الإرهابية في لندن في 7 يوليو 2005. وقد زادت المناقشات بشكل هائل حول إدماج المهاجرين، وكذلك دور المهاجرين في مراعاة القيم البريطانية والموافقة عليها بعد هذه الهجمات (Osler, 2009, p. 92). وبدأت بريطانيا بالتساؤل عما إذا كانت المواطنة متعددة الثقافات قابلة للتطبيق، وأشار تريفور فيليبس رئيس لجنة المساواة العرقية إلى أن التعددية الثقافية وسيلة "لتوجيه الناس للعيش حياة منعزلة" وصرح بأن البريطانيين "يسرون وهم نيام في طريق الانعزال... ويصبح بعضهم إلى بعض غرباء، و... يتكون

جماعات منبوذة خارج التيار العام" (Osler, 2009, p. 89). وتصبح أهداف النقاش تحديد الطرق التي تُمكن النظام التربوي من تعزيز القيم البريطانية (أو البرطنة) وتحقيق التماسك الاجتماعي بهوية وطنية.

لقد تصاعد التوتر والعنصرية الموجودان فعلاً داخل المجتمع البريطاني ومؤسساته (Osler, 2009). واقترحت إصلاحات لمعالجة العنصرية المؤسسية، بما في ذلك الشرطة والتعليم؛ ولكن هذه الإصلاحات لم تنفذ بالكامل. إن شواغل فيليبس من ترك جماعات خارج التيار العام هي مخاوف حقيقية. ومع ذلك، وكما يقول بانكس (2008b)، فإن المفاهيم الشاملة للمواطنة التي تتطلب من المواطنين "التخلي عن لغتهم وثقافتهم الأصليتين ليصبحوا مشاركين تمامًا في المجتمع المدني للدولة القومية" (p. 129) تستند إلى قيم استيعابية والتي لم تعد هذه قابلة للتطبيق في أمة متعددة الثقافات. ويشدد بانكس على أهمية "الديمقراطية الثقافية" التي تتعايش مع القيم الديمقراطية السياسية والاقتصادية. وينبغي أن تكون الجماعات المهاجرة والعرقية قادرة على الاحتفاظ بعناصر ثقافتها الخاصة في أثناء المشاركة في الثقافة المدنية الوطنية، فعلى سبيل المثال، إذا طورت بريطانيا رؤيتها الوطنية لما يعنيه أن تكون بريطانيًا، وضمت جوانب من التجارب والثقافات واللغات الموجودة داخل حدودها؛ فيمكن لهذه الإجراءات إثراء الثقافة السائدة أيضًا (Banks, 2008b). ومع ذلك، يبدو أن الأفكار الاستيعابية حول المواطنة، التي انتشرت في خمسينيات القرن الماضي لا تزال حاضرة في الدول الأوروبية اليوم. فيعتقد بعض السياسيين أنهم يستطيعون التحكم بالاختلاف (Castles, 2004) ومنع التنوع الإثني من تغيير المجتمع، وبدلاً من النظر إلى المهاجرين كوسيلة للإثراء، يعدونهم "مشكلة للدولة القومية؛ لأنهم يهددون أيديولوجيات التجانس الثقافي" (Castles, 2004). وفي هذا الصدد، تقوض المخاوف والأساليب التقليدية التماسك الاجتماعي، ولا تغرس القدرة النقدية على التفكير بشكل جديد (Roth & Rönnström, 2015)، وهذه القدرة هي مهارة ضرورية لدعم ديموغرافية الدول التي تتغير

باستمرار. وتمكن هذه القدرة من التفكير بشكل جديد، وذلك باستخدام خيالنا الذي تعتقد نوسباوم (2012) أنه سيساعد المواطنين على الاعتراف بالمجموعات المهمشة، الذين ينظر إليهم على أنهم دون البشر، على أنهم بشر كاملون، وبالتالي تساعد على حماية حقوقهم العالمية ضمن الإطار الخاص للدولة القومية.

تحدث المشكلات المرتبطة بضعف التماهي مع الدولة القومية عندما لا تشعر مجموعات الأقليات أن "آمالها، وأحلامها، ورؤيتها، وإمكاناتها" (Banks, 2008b, p. 133) ظاهرة ومحمية ضمن القيم الوطنية. ويواصل بانكس القول (2008b) إن الرجال المسؤولين عن تفجيرات لندن من آباء مهاجرين ولكنهم مواطنون بريطانيون، إنهم "كما يبدو لم يكونوا مندمجين هيكلًا في مجتمع الأغلبية البريطاني، وكان لديهم تماهٍ ضعيف بالدولة القومية وبالمواطنين البريطانيين الآخرين" (ibid.). وهذه ليست ظاهرة غير مألوفة بين المواطنين المهاجرين والأقليات؛ وهذا بدوره يمكن أن يخلق "صدام ثقافات" (Castles, 2004, p. 25) بين الأغلبية من السكان والأقليات الإثنية؛ حيث لا يمكن لأي مجموعة التماهي مع الأخرى. ويشير بانكس إلى دراسات أجريت في الولايات المتحدة تشير إلى أن الشباب المهاجرين لا يحددون هويتهم الوطنية كأمركيين، بل يرون أنفسهم "فلسطينيين، أو فيتناميين، أو باكستانيين" (ibid.). وذلك على الرغم من اعترافهم بالجميل لمواطنتهم الأمريكية حيث "يقدرّون الوضع القانوني المتميز والفرص الأخرى التي تمنحها لهم هذه المواطنة" (Banks, 2008b, p. 134). إنهم يفرقون بين الهوية الوطنية والمواطنة، وعلى الرغم من أنهم يعدّون أنفسهم مواطنين أمريكيين؛ إلا أنهم لا يرون أنفسهم أمريكيين؛ وهذا نتيجة للسرد الذي دُرّس لهم، الذي جعلهم ينظرون إلى "أمريكي" على أنه يتطلب أن يكون الفرد أبيضًا ومنتميًا إلى الأغلبية (Banks, 2008b, p. 134). وهذا هو خطر تعليم القيم الوطنية المتجذرة بصرامة بالغة في التاريخ التقليدي كنسيج للهوية والقيم الوطنيتين. ومع ازدياد الهجرة والتنوع داخل الأمة (بدلاً من التناقص)، فالأكثر أهمية ليست القيم التي تدرس في المدارس

فحسب، وإنما أيضًا أن يشمل السرد المستخدم في تدريس هذه القيم تواريخ مواطني الأمة المتنوعين ومنظوراتهم وثقافتهم ولغاتهم.

ولا تستطيع فكرة المواطنة عند نوسباوم، المتجذرة في قيم أخلاقية معينة، أن تؤدي دورها في مجتمع متعدد الثقافات إلا في حال وجود "مجال اجتماعي للتواصل والتوافق بين الثقافات" (Castles, 2004, p. 25). ولا تكفي الوطنية الضعيفة التي تحترم العدالة العالمية لضمان تمثيل جميع مواطني الأمة؛ ولذلك ينبغي أن تشمل قيم المواطنة المبادئ العالمية لحقوق الإنسان، العدالة والتسامح والاحترام كأساس للتطبيق الوطني. وكما ناقشنا أعلاه، يبدو أن جميع الدول الديمقراطية الليبرالية توافق على هذه المبادئ؛ لأنها أساس القيم الديمقراطية أيضًا. وفي حين ينبغي للدولة تطبيق القيم العالمية، يجب عليها وضعها في سياقها ضمن الديمغرافية المتنوعة لمواطنيها، وأن تجعل القيم الوطنية أكثر عدالة فيما يتعلق بتنوع العرق والثقافة والنوع واللغة. وبهذه الطريقة وحدها، فإن أفكارًا مثل التعددية الثقافية والاندماج ستتحول من كونها سياسات جيدة نظريًا إلى ممارسة جيدة في المجتمع، ويحدث ذلك في حال احترام التنوع وإدماجه هيكليًا في المجتمع (Banks, 2008b) عبر المداولات، التي عليها بدورها إبراز التفاهم. ولا يمكن للدولة توقع تحقق الإخلاص لها من جميع مواطنيها إلا حين يحقق الناس داخل الأمة الاحترام المتبادل عبر ما يسميه فيريري (2000) "نظرية الحوار" (p. 167)؛ وذلك لأن القيم لا يمكن فرضها؛ بل يجب أن تكون جزءًا من الحوار الذي هو أساس التعاون (Freire, 2000) (Banks, 2008b)؛ وبذلك، فإن المواطنين الذين رأوا أنفسهم كمواطنين للدولة من أجل القيم التي جلبتها لهم فحسب، سيبدأون الثقة بالدولة معتبرين أن قيمها تشملهم أيضًا. ولا يمكن للمواطنين اختيار أن يكونوا وطنيين للدولة، اختيارًا حرًا وليس قسرًا، إلا عند حدوث المداولات التي تستخدم القدرة النقدية للتفكير في القيم الفردية (وكذلك القيم الوطنية جماعيًا). وهذه مهمة صعبة؛ لأنها تكلف المواطنين بالتعامل مع الواقع بشكل نقدي بدلًا من تمجيد الدولة.

إن فكرة التحليل النقدي للأمة وقيمتها اتفق عليها العديد من العلماء (Banks, 2014; Apple, 2014; Nussbaum, 2008, 2012; Kymlicka, 2002; 2008a, 2008b) الذين يعتقدون أن المواطنين يحتاجون إلى امتلاك قدرة نقدية لتحليل الأمة كما هي عليه بدلاً من النسخة المثالية. ويقول أبل (2014) إن القدرة النقدية لا تعني "إيجاد أخطاء،... ولكن تعني فهم مجموعة الظروف الطارئة تاريخياً وعلاقات القوة المتناقضة التي تهيئ الظروف التي نعيش فيها" (5) (p. ويقول سوندرستام وفرنانديز (2013) إنه ينبغي للمواطنين في المجتمع الديمقراطي امتلاك القدرة على التفكير نقدياً وتشكيل آرائهم الخاصة بناءً على المعرفة الواقعية التي تحصلوا عليها حول تاريخ مجتمعهم وبنيتها. (3) وتضع نوسباوم (2008, 2012) أهمية كبيرة على "ثقافة نقدية نشطة" (Nussbaum, 2008, p. 83) تضمن عدم تحقق المواطنة عبر الإكراه وإنما عبر التفكير النقدي.

وترى نوسباوم (2012) أن المواطنين لا يمكن أن يكونوا "معارضين جيدين للدولة أو ناقلين أذكيا لها ما لم يعتنوا أولاً بالأمة وتاريخها (p. 245). وهي تأمل أن يرتبط هذا الحب بالقيم الحسنة منذ البداية ليصبح "أساساً لنقد القيم السيئة" (ibid.) بعد ذلك. وتعتقد نوسباوم أن الحكايات الخاصة للأمة ستؤدي إلى تفكير نقدي، سيؤدي حتى إلى نقد السرد الوطني نفسه. وتضع نوسباوم أهمية على التعلق الخاص قبل القدرة النقدية اللازمة لتحليل تطبيق القيم العالمية. ومن ناحية أخرى، يشعر بانكس (2008a) أن التعلق الوطني "قوي وعنيد في معظم الأمم" (p. 29) - خصوصاً بين مواطني الأغلبية - والمهم هو مساعدة الطلاب على تطوير تمارين عالمي. وبالإضافة إلى ذلك، "قد يمنع التعلق الثقافي غير التأملية وغير المفحوص تطوير أمة متماسكة محددة الأهداف والسياسات الوطنية بوضوح. وعلى الرغم من حاجتنا إلى مساعدة الطلاب على تطوير تمارين ثقافي تأملي واضح؛ إلا أنه يجب مساعدتهم أيضاً على استيضاح تمارينهم مع دولهم القومية" (Banks, 2008a, p. 28)؛ ولذلك تأتي القدرة النقدية على النقد والتأمل أولاً، وذلك قبل أن يتمكن الفرد من توضيح تعلقه بهوية وطنية أو عالمية. وعلى عكس نوسباوم (2008, 2012)،

يشعر (2008a) بانكس أن المطلوب أولاً هو القدرة النقدية المتجذرة في القيم العالمية وفكرة الولاء العالمي "لمجتمع البشر في جميع أنحاء العالم" (p. 27). وعلاوة على ذلك، يبين بانكس أن "التركيز على القومية قد يمنع الطلاب من تطوير التزامهم بالقيم الكوزموبوليتانية مثل حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية، تلك القيم التي تتجاوز الحدود الوطنية والثقافات والأزمان" (ibid.). وعلى عكس نوسباوم، يعتقد بانكس أن التعلق الخاص ينبغي أن يأتي بعد أن يتوصل الفرد إلى فهم تأملي لما هي القيم العالمية وكيف تنفذ على المستوى الوطني.

3- الهوية: إبداع مشترك وترايط مشترك:

إن قيم الديمقراطية القائمة على المساواة والتسامح والاحترام المتبادل هي أساس المثل العليا للمواطنة. وهذه القيم متجذرة في التنوير، وعبر التاريخ لم تكن متاحة دائماً لجميع المواطنين. وعلى الرغم من دفاع أنصار التعددية الثقافية والنسويين عن الاختلافات الإثنية والعرقية والنوعية، لا تزال بقايا من النزعات الاستيعادية موجودة داخل المجتمعات الديمقراطية الغربية ومؤسستها. وناقشنا في القسم السابق كيف يمكن لمجموعات مهمشة من مواطني دولة ما ألا يشعروا بالانتماء لتلك الدولة، وهذا واضح من المثل الذي أعطاه بانكس للطلاب الفيتنامي الذي يعرف نفسه كمواطن أمريكي ولكن ليس كأمركي، لأن كلمة أمريكي تعني "الأبيض والمنتمي إلى الأغلبية" (Banks, 2008b, p. 134). ويسبب هذا الشكل الضعيف من التماهي مع الأمة العديد من المشكلات، وكما يظهر مثال مفجري لندن: رجال يحملون المواطنة البريطانية ارتكبوا جرائم مروعة ضد إخوانهم المواطنين (Banks, 2008b). ويرجع ذلك إلى الانقسام بين المفهوم النظري للمواطنة باعتبارها جامعة، والتطبيق العملي الذي يجعل أفراد الأقليات يشعرون بالاستبعاد والتميش (Ladson-Billings, 2004).

وقد ركز الجزء الأكبر من مفهوم المواطنة والتربية عليها على "المساواة بين الأفراد أمام القانون، في حين تتداخل المواطنة بشدة مع مفهوم المجتمع الأخلاقي والثقافي" (Mannitz, 2011, p. 316). وتمتعت الدول القومية تقليدياً بمستوى معين من التجانس الثقافي الذي حل مشكلة المواطنة والولاء. سواء أحيقياً كان هذا التجانس أم مجرد تصور لا يجري مناقشته؛ ومع ذلك "كان المثل الأعلى هو تهيئة جماعة من المواطنين ذوي سمات ثقافية مشتركة بحيث يكون ولاؤهم النهائي للدولة" (Oommen, 2004, p. 334). واليوم تُعالج هويات المجموعات المتنوعة في المجتمعات الديمقراطية متعددة الثقافات. ولم يكن من السهل على الدول القومية الموازنة بين دمج تنوع المواطنين في وقت تحافظ فيه على مجموعة جامعة من القيم المشتركة (Banks, 2008a). وجرت محاولات لمحورة المواطنة حول مجموعة من القيم الديمقراطية التي يمكن أن يدعمها المواطنون جميعهم ويخلصون لها. ومع ذلك، لا يعني دعم القيم التي هي الأعمدة السياسية للأمة والإخلاص لها بالضرورة التماهي مع الأمة والتعلق بها والانتماء لها. وهكذا يبقى السؤال: كيف يمكن للدول القومية "الاعتراف بالاختلاف وشرعنته ومع ذلك تتبنى هوية وطنية جامعة تدمج أصوات المجموعات المتنوعة وتجاربهم وآمالهم" (Banks, 2008b, p. 133)؟

يقول بانكس (2008b) إن التربية على المواطنة ينبغي أن تساعد الطلاب على إدراك أنه "لا يمكن لأي ولاء محلي تبرير نسيان أن على كل إنسان مسؤوليات تجاه البشر الآخرين جميعاً" (p. 134). وهو يرى إمكانية تحقيق ذلك باستخدام الأفكار الكوزموبوليتانية، لتعليم الطلاب التماهي مع البشرية جميعاً والتعلق بها. وبما أن ذلك لن يحل مشكلة الهوية الوطنية، يجب تعليم المواطنين أن الهوية متعددة الوجوه ومعقدة ومتطورة. ويجادل بانكس (2008a) بوجود تعليم الطلاب كيفية تطوير "توازن دقيق بين التماهيات والولاءات الثقافية والوطنية والإقليمية والعالمية" (p. 28) من أجل "اكتساب المعارف والمواقف والمهارات اللازمة للعمل داخل المجموعات المتنوعة وعبرها والالتزام بجعل دولهم والعالم أكثر عدالة وإنسانية" (p. 29). فالتصور متعدد

الثقافات للهوية هو أن المواطنين الذين يمكنهم امتلاك تعلق واضح ومدروس بثقافة مجتمعهم وقيمه سيكونون قادرين بشكل أفضل على تطوير التماهيات التأملية مع دولتهم القومية (Banks, 2008a). وهذا بدوره يشكل مواطنين أكثر ديمقراطية من الناحية الثقافية يمكنهم الالتزام بالقيام بأعمال تستطيع تغيير المجتمع محلياً ووطنياً وعالمياً.

وفي حين يرى بانكس أهمية النظر نحو الخارج باستخدام الكوزموبوليتانية، فقد نددت نوسبام في الفترة الأخيرة بهذه النظرة، وهي تعتقد أن الشعور الوطني هو الذي سيحل مشكلة الهوية. فبالنسبة لنوسبام (2012, 2008)، تحدث العاطفة الوطنية "عندما يتبنى المواطنون بعضهم بعضاً كأسرة من أنواع مختلفة، يتقاسمون أهدافاً مشتركة؛ وهكذا يتغلب الخيال والحب على الوصم (لوقت على الأقل) (Nussbaum, 2012, p. 223). فالوطنية حب خاص تعتقد نوسبام بضرورة ربطه بالليبرالية السياسية. وبعبارة راولز فإن الليبرالية السياسية ستكون بمثابة معيار رقيق وضيق المدى، ولن يستخدم مفاهيم دينية أو ميتافيزيقية حتى "يمكن المواطنين من ضم الليبرالية السياسية إلى مذاهبهم الشاملة الخاصة؛ وبالتالي يتشكل ما يسميه راولز "إجماع متداخل" (Nussbaum, 2015, p. 70). ولأن الليبرالية السياسية في حد ذاتها ليست كافية لتوحيد الناس، تعتقد نوسبام أن إضافة شعور معنوي بالتعاطف تجاه الأمة سيوحد مواطنيها، وترى نوسبام أن هذه الخصوصية هي ما نحتاج إليه؛ لأن خيال الناس محدود جداً بما لا يهتم بمفهوم مجرد مثل "البشرية جمعاء". وهي تعتقد أن لدى الأفراد، مثل الحيوانات، قدرة محدودة على الشعور بالاهتمام الغيري الصادق خارج نطاق مجموعة محدودة؛ وبالتالي تمدد الأمة بالفعل الخيال الأخلاقي البشري للمواطنين. وترى نوسبام أن الأمة هي أكبر مجموعة يمكن للأفراد الشعور بالتعلق بها. وهي ترى أن ذلك يتحقق عبر تعليم "قصص محنة شخص آخر" (Nussbaum, 2012, p. 220) ضمن سرد وطني؛ وهذا من شأنه إثارة عاطفة الإيثار، وبالتالي حب الأمة.

الهوية ليست فقط مسألة كيفية وصول مواطني مجموعة الأقلية إلى إثبات هوية الدولة والشعور بالتعلق بها. إنها ليست مجرد كيف ينظر مواطنو الأقليات إلى أنفسهم، ولكن أيضًا كيف ينظر إليهم الآخرون من الجماعة المهيمنة. فغالبًا ما يشك أعضاء الجماعة المهيمنة في وطنية الأقليات الإثنية والعرقية، وهو سيناريو يضع عقبات أمام شعور أعضاء الأقليات بالتعلق بالهوية الوطنية. ويعد كل من بانكس ونوسباوم هذه المسألة مشكلةً تواجه المواطنة. ويشير بانكس (2008a) إلى برودكين الذي يميز بين "التعريف الإثني العرقي والهوية الإثنية العرقية" (p.22). وتصف هذه المصطلحات العلاقة بين الطريقة التي يعرف بها الغرباء أفراد مجموعات معينة والطريقة التي يعرف بها هؤلاء الأفراد أنفسهم. (4) وترى نوسباوم (2012) وجوب تعليم قصص المعاناة والمعارضة لمكافحة التقسيم. ويجب أن تشمل هذه القصص "المجموعات المشوهة كجزء من "نحن" الذين عانينا معًا في الماضي، وعلى هذه القصص الإشارة إلى أننا نخطط معًا من أجل مستقبل النضال، والأمل أيضًا" (p. 223). ويقول بانكس (2008b) (2008a) إن أفراد المجموعات المهمشة يحتاجون إلى الإدماج المؤسسي قبل الاعتراف بهم كمواطنين كاملين. ويجب معالجة التوزيع غير العادل للسلطة: يجب "وضع السلطة على الطاولة، والتفاوض عليها، وتشاركتها" (Banks, 2008a, p. 106). وبمجرد تحقيق ذلك، يحتاج المربون إلى تطبيق إستراتيجيات للحد من التحيز، التي تساعد على تفكيك أسطورة التجانس الغربي. ويقول بانكس إنه يجب إعطاء الأمريكيين من الأغلبية فرصة لمواجهة "افتراضاتهم الثقافية ومعتقداتهم وقيمهم ومنظوراتهم؛ لأن الثقافة المدرسية عادة ما تعزز تلك التي تعلموها في منزلهم وجماعتهم" (Banks, 2008a, p. 110). إن غياب التفكير – وغياب الفرصة للتفكير – هو الذي يؤدي إلى افتراضات ثقافية "أحادية الثقافة، تقلل من قيمة الثقافات الإفريقية، والآسيوية وغيرهما، وتعطي صورة نمطية للملونين والفقراء أو المظلومين بأشكال أخرى" (ibid.). هذه الافتراضات الثقافية نفسها، التي تحميها المدارس تجعل مجموعات الأقليات من الملونين يشعرون أن الوطنية دائمًا بعيدة

المنال. (5) وهذا يعطي دليلاً على أن التربية متعددة الثقافات ليست للملونين فقط، بل لها الأهمية نفسها بالنسبة للطلاب من الثقافة المهيمنة وذلك لفهم نضالات الآخرين، والانضمام إليهم في إجراء تغييرات.

إن فكرة نوسباوم التي تطالب بتضمين محتوى دراسي حول المجموعات العرقية والإثنية والجنسانية واللغوية المتنوعة هي بداية، ولكنها ليست كافية. وما تقترحه نوسباوم هي "طريقة يستخدم فيها المعلمون أمثلة وبيانات ومعلومات من ثقافات ومجموعات متنوعة لتوضيح المفاهيم والمبادئ والتعميمات والنظريات" (Banks, 1993a, p. 5). ويمكن ربط فكرة نوسباوم حول تضمين "الأخر" في "نحن" بأحد أبعاد بانكس – تمكين الثقافة المدرسية – ولكن فقط إذا كانت هذه القصص تحدد علاقات السلطة داخل المجتمع وتعمل على إعادة هيكلة هذه العلاقات. فعندما يتشارك الطلاب السلطة بالتساوي، يسمح ذلك بحوار المراكز المتساوية. ويشمل هذا تحويل الفصول الدراسية بحيث تركز على خلق "المواطنين العميقين" Banks (136) (2008b, p.). ويستخدم بانكس (2008b) تعريف كلارك للمواطنة العميقة، التي تعني اكتساب المعرفة والقيم والمهارات لجعل الطلاب يدركون أن "هوية الذات وهوية الآخر مرتبطتان معا ومبدعتان معاً" (p. 136). وينطوي هذا على عملية تأملية تتناول كيف تؤثر هويتنا الخاصة (سواء أهوية جنسانية كانت أم عضوية مهنة أم جماعة) في قدرتنا على النظر إلى أنفسنا وإلى الآخرين كجزء من الدولة. إن هذه الهويات الخاصة التي يفرضها الأفراد على أنفسهم وعلى الآخرين هي إبداع مشترك وترابط مشترك، ويجب معالجتها من أجل فهم نقدي لكيفية تشكلها في خيال الأفراد. وسيساعد هذا المواطنين على فهم كيفية ترويج هذه الهويات أو كبتها عبر التاريخ الوطني والمؤسسات الوطنية مثل المدارس، وكذلك تساعدهم على إيجاد حلول مبتكرة لإعادة تشكيل هويات لأنفسهم ولمن حولهم بطريقة تدعم القيم والعدالة العالميتين.

يناقش القسم التالي آثار أفكار نوسباوم وبانكس التي عرضناها أعلاه وذلك في سياق تدريس التاريخ الوطني. وسواء سُي سردًا (Nussbaum, 2008) أم سفرًا (Banks, 2008a)، فإن أساس التربية على المواطنة يستند إلى مقاييس معينة "وهي معيار لتحديد المعارف في المناهج الدراسية للمدارس والجامعات داخل الدولة واختيارها وتقييمها" (133) (Banks, 2008a, p.). إنها طريقة تُسرد من خلالها القصة الوطنية، وتحاول في مجال التربية تعليم القيم والهوية الوطنيتين.

4- السرد الوطني: تعليم العالمي عبر الخاص:

إن تعليم التاريخ الوطني عنصرٌ لا غنى عنه في التربية على المواطنة. فالتربية "أداة مهمة لتنمية الهوية الوطنية" (Castles, 2004, p. 31) ولغرس القيم الوطنية. فالتاريخ الوطني خاص لأنه يركز على القيم والقصص والهويات الخاصة داخل الدولة القومية. ولا يمكن تجاهل العنصر الخاص للتاريخ الوطني، ولكن يمكن إجراء تغييرات من أجل معالجة نقدية لمصدر اشتقاق القيم والمعرفة الخاصتين، وكيف تتضمنان تجارب المجموعات المتنوعة أو تستبعدانها. ويفهم المواطنون القيم والهوية الوطنيتين من خلال قصة الدولة، التي تُسرد من أجل تعليم المجتمع ما يُفترض أن يعيدوا إنتاجه ويدافعوا عنه (Sundström & Fernández, 2013). وتوافق نوسباوم على هذه النقطة وتقول إن "قصة الماضي يجب أن تخبر الناس بما يستحق القتال من أجله في المستقبل" (Nussbaum, 2012, p. 221). ويتم ذلك في الدول الغربية بصورة تقليدية من خلال سرد القصة من منظور معرفي واحد، يرى أن "تاريخ الغرب وآدابه وثقافته" (Banks, 1993c, p. 4) الأكثر أهمية، وغالبًا ما يضع هذا المنظور إنجاز الذكر الأوربي فوق كل إنجاز آخر. وأولئك الذين يعتقدون أن هذه هي أفضل طريقة لتعليم قيم الوطن وهويته هم التقليديون؛ إلا أن الجماعات العرقية والإثنية والجنسانية المهمشة والمهاجرين الجدد قد بدأوا على نحو متزايد بالمطالبة بالاعتراف بدورهم في بناء الدولة. ومع حركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة بدءًا من ستينيات

القرن العشرين وسبعينياته، "طالب أنصار التعددية الثقافية بنسخة أكثر صدقًا وتركيبًا وتنوعًا للغرب تدرس في المدارس" (Banks, 2008a, p. 107). ويقول بانكس (1993a, 2008a) لقد دشّن هذا حوارًا مستقطبًا بين التقليديين والتعدديين الثقافيين حول "إلى أي مدى ينبغي إدماج تواريخ النساء والملونين وثقافتهم ضمن دراسة الحضارة الغربية في مدارس الدولة وكلياتها وجامعاتها" (6) (Banks, 1993a, p. 4). وبسط هذا الحوار المستقطب حول تكامل المحتوى - الذي نبه بانكس إلى أنه أكثر وجهات نظر التعدديين الثقافيين شيوعًا وخطأً - ضلالًا على الهدف الأسى: فهم بناء المعرفة، واتخاذ إجراءات تحويلية.

كيف يمكن إذن الاعتراف بالأقليات في سرد التاريخ الوطني؟ ترى نوسباوم أن الإجابة تكمن في تطوير سرد وطني يشبك (7) الناس "من خلال سمات ملموسة عديدة: على سبيل المثال، أشخاص بعينهم (مؤسسون، أبطال)، الخصائص الطبيعية (سمات البيئة الطبيعية، والصور، والاستعارات الواضحة)، وقبل كل شيء، قصص النضال التي تشتمل على المعاناة والأمل" (Nussbaum, 2012, p. 220). وتبين نوسباوم أن هذا السرد يُختار من تاريخ الدولة، وتحديدًا قصص النضال والمعارضة، التي من شأنها توحيد الدولة للعمل نحو المستقبل من أجل الصالح العام. وهي ترى أن شخصيات مثل مارتين لوتر كينج يمكنها "إبراز مثل عليا عامة قيمة من الماضي ويمكن استخدام تلك الشخصيات في العثور على خطأ واقع ظالم" (p. 233). ويستخدم بانكس (2008b) أيضًا الشخصية التاريخية روزا بانكس ورفضها التخلي عن مقعدها في الحافلة لرجل أبيض، وهو حدث حاسم أدى إلى إنهاء الفصل في وسائل النقل في الجنوب الأمريكي. لقد كان تصرفها جزءًا من المواطنة التحويلية، حيث "تصرفت من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، على الرغم من أن ما فعلته غير شرعي، ويعد تحديًا للقوانين والعادات القائمة" (p.137). وتستطيع قصص المعارضة مساعدة الطلاب على فهم أنه بالرغم من إيمان الدول الديمقراطية الغربية

بالقيم العالمية للمساواة والعدالة والتسامح؛ إلا أن هذه الحقوق الأساسية لا تقدم لجميع المواطنين بشكل دائم.

ومع ذلك، فإن قصص مقاومة القمع والمعاناة داخل الدولة هي إشكالية في حد ذاتها؛ لأنها لا تستخرج بالضرورة مشاعر التضامن من أولئك الذين لم يعانون مع المظلومين أو الذين يجدون أنفسهم هم المضطهدون في قصص المعارضة. وتعرف نوسباوم (2012) وكذلك فريري (2000) بهذا كمشكلة للتضامن. ويقول فريري "قد يؤدي اكتشاف الشخص أنه ظالم إلى ألم كبير؛ لكنه لا يؤدي بالضرورة إلى التضامن مع المظلوم" (p. 49). وعلاوة على ذلك، يوافق بانكس (2008b) على هذه النتيجة الإشكالية مشيرًا إلى كوهين وزملائها الذين "وجدوا باستمرار أن الاتصال بين المجموعات المختلفة بدون تدخلات مدروسة لزيادة حالة المساواة والتفاعل الإيجابي فيما بينهم يزيد التوتر بين المجموعات بدلاً من الحد منه" (p. 136). ويشير ويت (2016) إلى "إستراتيجيات الابتعاد"، وهي آلية يستخدمها الطلاب لإبعاد أنفسهم عن الاشتراك في مناقشة الظلم المنهجي. ومع ذلك، يقول ويت إن هذا مفهوم ضيق للغاية؛ لأنه ينظر إلى المسؤولية الفردية فحسب. فليس الأمر ببساطة أن "الابتعاد يمنع الطلاب من الفهم الصحيح للظلم؛ ولكنه يمنع الطلاب من الحصول على المعرفة والتعلم بطريقة جيدة" (Whitt, 2016, p. 428). ويستمر ويت في القول إن السبب في هذا هو أن الابتعاد "نوع من مقاومة التفكير النقدي، ومن الناحية البيداغوجية، فإن الابتعاد خطراً أكثر مما في الرفض غير التأملي للاشتراك في جريمة" (ibid.). وبالنسبة للفرع الجديد الناشئ من فروع الفلسفة الذي يطلق عليه إبستمولوجيا الجهل، يقول ويت إن هذا ليس مجرد حالة فردية، بل هي أيضاً حالة سياسية "بقدر ما تميل المواقف الاجتماعية المختلفة وعلاقات القوة إلى تشجيع أنماط مختلفة من المعرفة والتجاهل والكشف والإخفاء" (p. 431). وعلاوة على ذلك، فإن إضافة محتوى دراسي عن الأشخاص المهمشين ونضالهم ضد الاضطهاد لا يكفي. ويقول بانكس (2008a) إن هدف التربية متعددة الثقافات هو "تغيير المناهج الدراسية بما

يسمح للطلاب بتطوير فهم لكيفية بناء المعرفة وإلى أي مدى تتأثر بالتجارب الشخصية والاجتماعية والثقافية والجنسانية لمنتجها" (p. 89).

إذن، ما الحل الذي يخلق التضامن بين جميع المواطنين، ويزيد تطبيق القيم العالمية في الممارسة بدلاً من كونها مجرد مُثل عليا، الحل الذي لا يؤدي إلى التوتر أو الابتعاد؟ وتتساءل نوسباوم (2002) في عمل سابق لها "أينبغي أن تكون التربية الليبرالية (8) تناقياً للقيم العريقة للثقافة الخاصة للمرء؟ أم ينبغي عليها اتباع سقراط، الذي يرى أن الحياة المجربة هي أفضل إعداد للمواطنة؟" (p. 290). ولا يزال هذا الجدل سائداً اليوم بين التقليديين والتعدديين الثقافيين. ومع ذلك، فقد أظهرت الأقسام السابقة أن السرديات الفردية الاستيعابية لا تشمل الأقليات في بناء المعرفة؛ ولا يكفي تكامل المحتوى الدراسي لفهم بناء المعرفة والطرق المختلفة إلى هذه المعرفة؛ وبالتالي لكي تكون التربية على المواطنة ناجحة، يجب أن تركز على خلق ثقافة عامة نقدية لا تتمسك بقيم العدالة والمساواة والتسامح كمثل عليا فحسب، ولكن تمتلك الأدوات لتطبيق هذه القيم في مواقف الناس ومعتقداتهم وأفعالهم. ويقول روث ورونستروم (2015) إن هذا يتطلب "رغبة في تغيير طريقة أو طرق فهم أنفسنا والآخرين والعالم، وإيجاد طرق جديدة للتفكير والفهم" (p. 706). وهذا يستلزم دراسة إبستمولوجية لإدراك "أن المعرفة تحتوي على عناصر ذاتية وموضوعية... وفيما يتعلق بالمعرفة ينتج الموقع الاجتماعي ذاتية ويؤثر في بناء المعرفة، التي يجب أن نكون واعين بها من أجل مساءلة المعارف الراسخة التي تسهم في عداء المجموعات المهمشة والمجني عليها" (Banks, 1995, p. 15). وكما تقول نوسباوم، فإن الإكراه يتعارض مع القيم الديمقراطية الليبرالية؛ ما يعني ضرورة أن تكون هذه الإرادة طوعية من قبل المواطنين الذين يستخدمون قدرتهم النقدية من أجل معرفة الظلم والسعي إلى تغيير الوضع. وكاستجابة للقيم العالمية للعدالة والمساواة للجميع، يجب على الأفراد استخدام خيالهم ليكونوا

منفتحي العقل ويتصدوا باستمرار لقيمهم الخاصة، التي تحد من قدرتهم الإبداعية على التفكير بشكل جديد.

ومن ثم، فالتفكير النقدي هو العنصر المفقود في التربية على المواطنة المعاصرة، وهو عنصر يمكنه المساعدة على تعزيز الشعور اللازم لتحقيق القيم العالمية. وعن طريق الطلب من المواطنين أن يكونوا ناقدين تاملين للممارسات التقليدية وهيكل السلطة يمكنهم تغيير مواقفهم ومعتقداتهم. ويجب على التربية على المواطنة مساعدة الطلاب على إدراك أن قيم الأفراد الخاصة تتأثر بالمعرفة التي يتلقونها من المناهج الدراسية والمجتمع وثقافتهم وتجاربهم الشخصية. وترى نوسباوم (2002) أنه بالنسبة للطلاب، يمكن للفلسفة أن تكون وسيلة رائعة لاكتساب القدرة على "الفحص النقدي لذات المرء ولتقاليد" (p. 293). وتتوافق إضافة ثقافة نقدية إلى القصة الوطنية وتحليل الأصول الإبيستيمولوجية لمعرفتنا مع فكرة بانكس (2008a) حول المناهج الدراسية التحويلية ومع حجج نوسباوم (2002, 2012) (في عملها السابق: التربية من أجل المواطنة في عصر اتصال عالمي). وينبغي تصميم التربية بحيث تساعد الطلاب على "استعراض مفاهيم وأحداث وأوضاع من منظورات عرقية وإثنية وجنسانية وطبقات اجتماعية متنوعة. وتساعد المناهج الدراسية التحويلية الطلاب أيضًا على بناء تفسيراتهم الخاصة للماضي والحاضر والمستقبل" (Banks, 2008a, p.136). ومن خلال النظر النقدي في القصة الوطنية من وجهات نظر متنوعة، يكون الأفراد أفضل إعدادًا لابتكار طرق إبداعية لحل المشكلات المرتبطة بمجتمع تعددي. ولن تكون هذه عملية بسيطة وستتطلب الكثير من العمل. وعلى المواطنين الاشتراك في حوار بناء حول المواطنة والتربية، وهاتان القضيتان مستقطبتان جدًا في الوقت الحاضر. ويجري هذا الحوار في كثير من الأحيان في وسائل الإعلام والمناظرات السياسية، حيث تُبسط هذه القضايا في هذه الساحات. وتركز هذه المناظرات على "ثنائيات مستقطبة ومطاعن غير نقدية لخطاب التجربة" (Freire & Macedo, 1995, p. 381).

حيث يركز كل جانب أكثر من اللازم على "عرض تقارير ثم حشد الأدلة لدعم موقفه" (Banks, 1993a, p. 4). ويقول بانكس (1993a, 2008a) إن هذا قد سبب من المشكلات أكثر مما حفز أي تبادل للأفكار يمكنه إيجاد حلول إبداعية. وتوافق نوسباوم (2002) على أنه في كثير من الأحيان "يمكن العثور على المنطق الجيد على كلا الجانبين، على مستويات عديدة. ولكن كثيرًا ما يكون الشاغل المهيمن على الصحفيين والسياسيين هو كيفية عرض الأشياء، من أجل الالتفاف، بدلاً من جودة الأفكار والحجج" (p. 293).

إن إيجاد ثقافة نقدية بين المواطنين هو العمل الصعب الذي ينبغي للتربية على المواطنة القيام به، ليس فقط لتعليم القيم العالمية للتسامح والاحترام والعدالة، ولكن أيضًا لخلق المواقف والمعتقدات التأملية المطلوبة للتحرك في وجه الظلم، على المستويين الوطني والدولي. ويتطلب هذا إجراء تغييرات في المناهج الدراسية الحالية من أجل التركيز أكثر على المداولات والحوار بدلاً من المناظرة، التي تعرض حقائق ودفاعات بسيطة. وتقول نوسباوم (2002) إنه ينبغي للمواطنين أن يحترموا ذكاءهم الخاص وذكاء الآخرين، ويجب أن يهتموا بالعملية التداولية حتى يتمكنوا من التنقل عبر الألغام الأرضية للمعلومات التبسيطية. كما أنهم يحتاجون أيضًا إلى القدرة على التفكير بشكل جديد والرغبة فيه، والوصول إلى قيمهم الشخصية بطريقة نقدية والفهم التأملي لهويتهم وهوية الآخرين ذوي الثقافات والأعراق والجنسانيات المختلفة، والقدرة على التداول مع بعضهم بعضًا على قدم المساواة. وهذه هي أهم القدرات العالمية المطلوبة في الدول القومية الديمقراطية. فإذا كان لدى المواطنين احترام عالمي للتفكير النقدي، فسيكونون أفضل إعدادًا للمناقشة المنفتحة للتطبيق الخاص للقيم داخل دولهم، وستكون لديهم القدرة على الدفاع عن القيم العالمية على مستوى العالم.

وعندما يتعلم المواطنون الدخول في حوار تداولي بدلاً من تبادل حقائق ذاتية، سيكونون قادرين على إيجاد حلول إبداعية لدعم مجتمع متنوع. ويشير بولو فيري إلى ذلك كعمل حوار،

"حوار لا يفرض ولا يتلاعب ولا يسيطر ولا يرفع شعارات" (Freire, 2000, p. 168). ولكي يشعر المواطنون "بمحببة الوطن" الخاصة أو "بمحببة البشرية جمعاء" العالمية، عليهم أولاً التمسك بإخلاص بقدرتهم النقدية والمشاركة في التواصل بين الناس، وهي عملية يقوم فيها الواقع بدور الوسيط (ibid.). فعندما يُثَقَّف الناس حول واقع العالم من حولهم (المنظورات الثقافية والعرقية واللغوية والجنسانية) سينشؤون بثقون بأنفسهم ويثقون بأولئك الذين يشاركونهم الدولة والعالم. وتقول نوسباوم (2002) "يمكن أن يسير التداول السياسي بشكل جيد في مجتمع تعددي، إذا كان لدى المواطنين الاحترام الكافي لتفكيرهم الخاص، وكانوا يهتمون حقاً بمضمون الأفكار وبنية الحجج. وتقع مسؤولية غرس هذه القيم على مؤسسات التعليم العالي" (p. 294). إن تعزيز القدرة النقدية على تقييم القيم الخاصة وكيف تدعم هذه القيم تحقيق القيم العالمية للعدالة أو عرقلتها هي مسعى مفتوح. إنها إعادة فحص وتأمل متواصلين للأحداث والأوضاع الجارية من أجل وضع حل وسط يدعم الحقوق المدنية والثقافية والسياسية لجميع المواطنين. ينظر القسم التالي باختصار في كيف تستطيع برامج تدريب المعلمين إعدادهم بشكل أفضل من أجل فصل دراسي تداولي يعزز التفكير النقدي. وبمساعدة من حوار بين فريري وماسيدو (1995) ومناقشتهما لدور المعلم، وسيعرض هذا القسم كيف يمكن وضع أفكار نوسباوم وبانكس موضع التنفيذ. وسيتناول قضية إعداد المعلمين لأداء دورهم كمربين، ويعرض طرقاً يمكن للمعلمين عبرها معالجة مكانتهم في الفصل الدراسي لتوفير مساحة ملائمة من أجل الاطلاع على القيم والمواقف والمعتقدات داخل الدولة القومية وعالمياً.

5- برامج تدريب المعلمين: صقل المعلمين النقديين:

"إن المعلم الذي يجرؤ على التدريس يجب عليه تحفيز المتعلمين على عيش وجود واعي

بشكل نقدي في العملية البيداغوجية والتاريخية" (Freire & Macedo, 1995, p. 379).

ناقشنا أعلاه التحديات العالمية التي تواجه المواطنة والتحديات التي يفرضها التنوع على نظام التعليم الذي يشجع المواطنين ليكونوا ناقدين وتأمليين وراغبين في العمل نحو جعل دولهم القومية والعالم مكانًا أكثر عدلاً للجميع. إن التنفيذ الناجح للتغييرات الضرورية في التربية على المواطنة، وفي التربية على نطاق أوسع، هي مسؤولية المعلمين الذين يفسرون المناهج الدراسية الوطنية ويطبقونها في الممارسة. ويتمتع المعلمون بعلاقة شخصية مع طلابهم؛ ما يضعهم في مكانة قوية ومهمة تؤثر في مواقف طلابهم وقيمهم وهوياتهم، سواء بشكل إيجابي أم سلبي. وينبغي لهذه البرامج التدريبية أن تدرس للمعلمين كيفية إعداد الطلاب الذين ينتمون إلى خلفيات إثنية ودينية وعرقية وجنسانية متنوعة لأدوارهم كمواطنين. (9) ولكي يغرس المعلمون في طلابهم قدرة نقدية مطلوبة من أجل اتخاذ إجراءات تحويلية، يحتاجون هم أنفسهم إلى امتلاك هذه القدرة. ومع ذلك، لما كان هناك اختلاف ديموغرافي بين قطاع المعلمين (مكون بشكل أساسي من نساء من ثقافة الأغلبية) والطلاب الذين يعلمونهم (Banks, 2008a)، فهناك حاجة أكبر إلى أن يمتلك المعلمون الوضوح الأيديولوجي.

إن الوضوح الأيديولوجي، كما يوضح بارتولومي (2007)، هو "العملية التي يناضل من خلالها الأفراد لتحديد تفسيراتهم الخاصة للهرمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة ومقارنتها بتفسيرات الجماعة المهيمنة. ويجب أن يساعد تراص الأيديولوجيات الطلاب على فهم أفضل إذا كانت معتقداتهم تعكس بصورة غير نقدية معتقدات الجماعة المهيمنة؛ وبالتالي إبقاء أوضاع اللامساواة غير المقبولة التي يعانيها الكثير من الطلاب بشكل يومي" (p.264). وكما أن الفحص النقدي لمعتقدات الشخص ومواقفه عمل صعب بالنسبة للمواطنين، فهو عمل صعب كذلك

بالنسبة للمعلمين. ولا تلقى افتراضات المعلمين الخاصة بقيمتهم ومعتقداتهم سوى قدر ضئيل من الاهتمام في الوقت الحاضر، وكذلك لا تلقى سوى القدر نفسه من الطريقة التي يشكلون عبرها عاداتهم التعليمية. (10)

وفي مجتمع قائم على المعرفة، ينتظر التعليم في المجتمعات الديمقراطية الليبرالية من الطلاب أن يكونوا مجددين ومبدعين لكي يكونوا مؤهلين للعمل، على الصعيدين الوطني والدولي. ومع ذلك، تتحرك هذه الأهداف بقوة "عبر المصالح الاقتصادية وليس بالضرورة عبر الاهتمام بتهيئة الطلاب ليكونوا أشخاصًا كوزمبوليتانيين ومواطنين عالميين" (Rönnström, 2015, p. 706) (Roth & وبالتالي تحتاج برامج تدريب المعلمين إلى تخصيص مزيد من الوقت لاستكشاف القيم والمواقف والمعتقدات من أجل تزويد المعلمين بالقدرات النقدية للتطابق مع وضوحهم الأيديولوجي الخاص لإيجاد طرق جديدة ومبتكرة لغرس القيم الأخلاقية للطلاب للعمل في مجتمع متنوع. وحالما يتمكن المعلمون من "تحديد قيمهم واستيضاحها"، يمكنهم "اتخاذ خيارات أخلاقية تأملية" (Banks, 2008a, p. 87) في ممارساتهم التعليمية، وغرس القدرات نفسها في طلابهم.

ويرى فريري وماسيدو (1995) أنه لكي ينجح ذلك، لا بد أن يأخذ المعلمون دور المربي وليس الميسر، وبينما أصبح الميسر مصطلحًا جديدًا لتعريف المعلمين، يبين فريري وبانكس أنه مصطلح "غير صادق، ويقوض القوة التي تتضمنها مكانتهم، وهي قوة مطلوبة لكي يكونوا "جذريين بيداغوجيًا ونقديًا" (p. 379). وينبغي للمربين "الاضطلاع بسلطتهم كمعلمين يتضمن توجيههم التربوي مساعدة الطلاب على المشاركة في تخطيط التعليم، ومساعدتهم على تكوين قدرة نقدية على التفكير في توجيه التربية وأحلامها والمشاركة فيهما، بدلًا من مجرد الاتباع الأعمى" (ibid.). وهذه ليست عملية سهلة؛ لأنها تتطلب من المعلمين المحافظة على موقع سلطة وفي الوقت نفسه ألا يطغوا على "الحضور المحب للاستطلاع" لطلابهم (ibid.)، ولا يسمحوا لطلابهم بأن يحجبوا أنفسهم عن هذا الحضور الاستطلاعي الخاص بهم. ويجب عليهم استخدام الحوار ليس كوسيلة مبسطة للمحادثة

تركز على "التجارب الحياتية للفرد، التي تظل داخل المجال النفسي" (p. 381)؛ بل بالأحرى "عملية تعلم ومعرفة" (ibid.)، عملية "تعترف بالطابع الاجتماعي وليس فقط الفردي لعملية المعرفة" (p. 379). وتتطلب هذه العمليات قدرًا كبيرًا من الانفتاح وإرادة قبول أفكار مؤثرة (Banks, 2008a)، ومعالجتها من الناحيتين النظرية والعملية. ويشير فريري وماسيدو (1995) إلى أنه لكي يكون المعلمون "مربين حواريين" (p. 384) يتطلب الأمر من "كل من الطلاب والمعلمين الانخراط في استقصاء المعرفة المحصلة بالفعل حتى يتمكنوا من تبني وضع الحوار كرد على تشوشهم الإستمولوجي الذي يجبر على مراجعة ما هو معروف بالفعل حتى يتمكنوا من معرفته بشكل أفضل" (p. 383).

تناولنا في هذا البحث عملية التعلم بشكل جديد، والتحليل النقدي لقيم المرء ومعتقداته وهويته. ويجب أن يأخذ هذا المسعى في اعتباره البنى السياسية والاجتماعية التي تمكن الأفراد من التمسك بمثل هذا الموقف من المعرفة. ويبدو أن فريري وماسيدو يفسران هذه العملية على أفضل وجه؛ لذلك استخدمنا كلماتهم على نطاق واسع في هذا القسم لتحديد ما يحتاج إليه المعلم لخلق ثقافة نقدية على الصعيد الاجتماعي. إن التعليم ليس مهمة سهلة، خصوصًا في عالم دائم التنوع. وتحتاج برامج تدريب المعلمين إلى قضاء المزيد من الوقت الموجه إلى المعلمين وقدراتهم النقدية حتى يُعهد إليهم هذه المكانة القوية في إطار تنفيذ المناهج الدراسية. ولجعل هذه المكانة القوية تنطوي على جذب المعلمين، ينبغي أن تلقى هذه المكانة الاحترام الاجتماعي والاقتصادي معًا. وينبغي أن يرغب المعلمون في أداء هذا الدور المهم، ويجب أن يوفر لهم برنامجهم التدريبي الأدوات اللازمة لأداء أدوارهم كمربين في دولة قومية متنوعة تأخذ في اعتبارها دائمًا القيم العالمية التي يجب أن يحميها ويدعمها المواطنون جميعهم، على الصعيدين الوطني والعالمي.

العالم يتغير. وتزيد العوامل العالمية التنوع داخل الدولة القومية بأسرع من أي وقت مضى بسبب تأثير الهجرة والنزوح ونمو الأقليات الوطنية. ولا بد للنظم التربوية في الدول القومية من العمل بالسرعة نفسها لإحداث تغييرات لمواجهة المشكلات عميقة الجذور، مثل التمرکز الإثني والعنصرية، تلك المشكلات التي "تشوه قيمة ثقافة الأقليات من أجل تحديث أيديولوجيات بناء الأمة التي تعلي التوحيد والتجانس على حساب التنوع" (Kymlicka, 2004, p. 13). ويمكن لهذه المشكلات إن لم تُواجه، أن تؤدي إلى زيادة أكبر في الحركات القومية والهجمات الإرهابية. إن مجرد إضافة محتوى دراسي حول المجموعات المتنوعة إلى منهج المواطنة لا يكفي. وتجب معالجة القيم والمواقف والمعتقدات التي يتمسك بها الأفراد فيما يتعلق بمواقفهم الاجتماعية والسياسية والثقافية والمدنية داخل المجتمع. ويتفق كل من بانكس ونوسباوم على حاجة هذا إلى استعداد الأفراد وانفتاحهم لاستخدام خيالهم وقدرتهم النقدية على التفكير بشكل جديد. ويتطلب هذا حلولاً إبداعية تضمن ألا تكون القيم العالمية للعدالة والتسامح والمساواة مجرد مثل عليا للدول القومية الديمقراطية وإنما ممارسات فعلية للأفراد ذوي الخلفيات الإثنية والعرقية واللغوية والجنسانية المتنوعة داخل مؤسسات الدول القومية الديمقراطية. ولا يتطلب هذا استخدام التربية متعددة الثقافة فحسب؛ ولكن يتطلب أيضاً استخدام البيداغوجيا النقدية، وفي حال إدماج الاثنين، تنشأ "التعددية الثقافية النقدية" (Sleeter & Delego Bernal, 2004, p. 241). وتستخدم التعددية الثقافية النقدية (أو ما يسميه فريري التعددية الثقافية التحويلية) لغة التربية متعددة الثقافة، وتتناول أيضاً مفهوم فريري للحوار، الذي يتعامل بشكل نقدي مع أفكار القوة والصوت والثقافة. وهذا مهم لتطوير التربية على المواطنة، وللإقرار بأن أفراداً أو مجموعات من خلفيات إثنية وثقافية معينة قد همشوا أو استُبعدوا تماماً في أثناء صياغة السرديات الوطنية. إن تطوير قدرة نقدية في برامج تدريب المعلمين ليس مفيداً للطلاب المتنوعين فحسب؛ وإنما مفيد أيضاً للمعلمين الجدد؛ وذلك لأن التربية متعددة الثقافة وحدها لا تتصدى

بقوة للأيديولوجيا التي "تكون وعي الأفراد في المجتمع، وخاصة وعيهم حول كيفية سير هذا المجتمع" (Apple, cited) (in Sleeter & Delego Bernal, 2004, p. 242). وبالنسبة للمعلمين، الذين هم في الغالب أعضاء المجموعة المجتمعية المهيمنة، تمدهم هذه البرامج التدريبية بفهم أعمق لكيفية سير مجتمعهم، وكيف يؤثر المجتمع في عقائدهم ومواقفهم وقيمهم، وتمدهم بالقدرة على رؤية أعضاء المجتمع المتنوعين كمواطنين كاملين، حتى حال تهميش أصواتهم وثقافتهم. وهذا عنصر حاسم في عملية التفكير بشكل جديد. ومن الضروري إجراء تحليل عميق لعلاقات القوة داخل المجتمع وتحقيق الوضوح الأيديولوجي الشخصي للدخول في حوار مع الآخرين، ثم لإجراء تغييرات على مفهوم المواطنة والتربية عليهما؛ وبالتالي، ينبغي للتربية على المواطنة دعم المواطنين الراغبين في التفكير بشكل جديد واتخاذ إجراءات لدعم القيم العالمية للعدالة والتسامح والمساواة والدفاع عن هذه القيم؛ ويجب على التربية على المواطنة الاعتراف بجميع المواطنين من أجل دعم التنوع وفي الوقت نفسه تعزيز الوحدة القائمة على أساس الاحترام المتبادل.

الهوامش

(١) على الرغم من خروج "مناقشة الخصوصية الثقافية لمفاهيم مثل الحقوق والمساواة" عن نطاق هذا البحث (Gressgård, 2010, p. 4)، من المهم ملاحظة أن القيم العالمية التي نناقشها متمركزة إثنياً؛ لأنها نشأت في الدول الديمقراطية الليبرالية الغربية. ويتناول كتاب جريسجارد (2010) "الحوار متعدد الثقافة: إشكاليات ومفارقات وصراعات" قضايا الخصوصية الثقافية لمفاهيم وقضايا مرتبطة بالتعددية الثقافية كمذهب سياسي. ويناقش مفاهيم مثل التعددية المخططة، والقواعد الممركزة إثنياً، والنسبية الثقافية، والحوار متعدد الثقافة.

(٢) يقول أونديج هوراك (2015) إن للجمهورية التشيكية تراثاً طويلاً في مجال التربية على المواطنة، يستند أساساً إلى القيم الديمقراطية. ومع ذلك، أفقدت تأثيرات النظام الشيوعي التشيكيين الثقة في هدف التربية على المواطنة: فقد عدّها الكثيرون دعاية وتلقيناً سياسياً. ولسوء الحظ احتاجت هذه الوصمة المرتبطة بالتربية على المواطنة إلى عقود من الزمن لإزالتها ولم تختف هذه الوصمة تمامًا حتى الآن. وعلى الرغم من تبني التربية على المواطنة في عام 1919؛ إلا أنها لا تلقى في الوقت الحاضر الدعم المطلوب من الحكومة لضمان تطبيقها الجيد في المدارس. وبالإضافة إلى هذا الكتاب المختصر لهوراك، نشرت إيليسكا أوربانوفا (2016) مقالاً في دورية البيداغوجيا الاجتماعية يتناول التربية على المواطنة في السياق التشيكي تحديداً. وتجد العديد من أفكارها صدى في مقالي هذا، وقراءة هذا المقال لازمة لكل مهتم بتاريخ التربية على المواطنة والنضال من أجلها في الجمهورية التشيكية. فقد ناقشت الكاتبة خلفيات التربية على المواطنة في السياسات التشيكية والأسباب التي جعلت من الصعب تنفيذها عملياً.

(٣) إن تعريف التربية على المواطنة الذي يقدمه هوراك (2015) (على الرغم من كونه ليس تعريفاً رسمياً في الجمهورية التشيكية) مستمد من مركز التربية الوطني، الذي يقول: "تمكن التربية على المواطنة الأفراد من الانخراط بفاعلية في الشؤون العامة والإسهام في تطوير مجتمع ديمقراطي بطريقة مستنيرة ومسؤولة" (p. 2). ويتناسب هذا التعريف العملي للتربية على المواطنة مع رؤى العلماء المذكورين في هذا القسم، وخصوصاً الحاجة إلى تفكير نقدي وفهم أعمق للشؤون العامة.

(٤) يقدم بحث تانا صوغوفا (2015): "الأقلية الأوكرانية في برنو: بحث نوعي عن الهوية الإثنية" (Součová, 2015) المنظور الأوكراني للهوية الإثنية ويقدم وجهات نظر متنوعة من المواطنين التشيكيين. وتظهر نتائج الدراسة وجود تباين بين تصورات التشيكيين للهوية الأوكرانية. وتقول صوغوفا إن لدى التشيكيين بصفة عامة نظرة سلبية للأوكرانيين ويميلون إلى ربط أوكرانيا بروسيا. وبالإضافة إلى ذلك تشير صوغوفا إلى أن المواطنين التشيكيين الذين قابلتهم أظهروا عدم الاهتمام بتكوين تصور للأقلية الأوكرانية. وقد سمح عدم الاهتمام بالهوية الأوكرانية والتعامل المحدود مع الأوكرانيين بسوء فهم الثقافة والهوية الإثنية الأوكرانيتين. ويقدم هذا البحث مفهوم الهوية كإبداع مشترك وترابط مشترك في السياق التشيكي.

(٥) يناقش باراني (2002) كيف ينطبق هذا أيضاً على العجر في شرق أوروبا؛ فالغالبية العظمى تنظر إليهم نظرة سلبية (كغرياء) على الرغم من تاريخهم الممتد إلى قرون في مختلف الدول القومية.

(٦) إذا عُرض تاريخ المجموعات المهمشة وثقافتها بشكل ضيق، يخاطر هذا العرض المحدود بالتسبب في ضرر أكثر من النفع. ويوجد في استعراض منظمة العفو الدولية المعنون: "تجب المحاولة بجد: التمييز العرقي ضد الأطفال العجريين في المدارس التشيكية" (2015)

مثال من السياق التشيكي لخطر السرد المحدود للأقليات. فقد عرض التقرير كتاباً مدرسياً للصف الثامن حول التربية المدنية من مدرسة عملية (التي تستوعب في الغالب نسبة عالية من أطفال الغجر) قدم ملخصاً عن أقليات إثنية تعيش في جمهورية التشيك: اليهود والغجر. ووصف هذا الكتاب المدرسي الغجر بأنهم "جاءوا من الهند منذ مئات السنين، عندما بدأوا رحلتهم حول العالم. ومع استغلال الخيل في جر العربات، تحركوا من مكان إلى آخر، ونظرًا لاختلافهم عن الأوروبيين بسبب لون البشرة ونمط الحياة؛ فقد نظر إليهم الأوروبيون بعدم ثقة وعداء" (p. 32). ويتناقض هذا الوصف المحدود للغجر بشدة مع الوصف المقدم للأقلية اليهودية "أقلية أسهمت في ثقافة البلد وعلومه وفنونه... وكانوا ضحايا المحرقة النازية" (ibid.). فهناك تناقض حاد في وصف تلك المجموعات؛ فيقدم الوصف قصة محدودة عن الغجر، ويسلط الضوء على وجهات النظر السلبية عن المجموعة. وهذه الصورة للغجر توجهها بقوة قصص سلبية إلى حد كبير في وسائل الإعلام. وكما يقول باراني (2002) فإن هذا يضر الغجر والمجتمع "لأن اندماج الغجر سيكون صعب التحقق في مجتمع يفتقر إلى التسامح مع الأقلية المهمشة والتضامن معها" (p.350). ولكي يشارك الغجر كمواطنين كاملين في الجمهورية التشيكية، ينبغي للحكومة، ووسائل الإعلام، والنظم التربوية تغيير النظرة السلبية إلى الغجر بنظرة أخرى عميقة وشاملة، لإعلام المجتمع "بالعقود الطويلة من التهميش والاضطهاد التي أذاقتها الدول والمجتمعات للغجر؛ لكي يكونوا قادرين على فهم مأزق الغجر الحالي" (Barany, 2002, p.350). ويمضي باراني قائلًا إن هذه العملية ستستغرق وقتًا، ومن غير المرجح أن يحب المواطنون التشيكيون الأقليات الغجرية فجأة، ولكن ينبغي لهم الاعتراف بهم كمواطنين ومعاملتهم بقيم التسامح العالمية، وضمان تلقيهم فرصًا عادلة ومتساوية كمواطنين. ويعد كتاب باراني "غجر أوروبا الشرقية: تغيير النظام، والتهميش، والسياسات العرقية" مصدرًا

جيدًا للمعلومات من أجل فهم أعمق لتاريخ الشعب الغجري. وهناك مقال آخر يتعامل مع معاداة العجرية في الجمهورية التشيكية هو "معاداة العجرية في الجمهورية التشيكية: صور التشيك للعجر في الصور النمطية الثقافية" (2014) للكاتبة ريناتا وينروفا. وبالإضافة إلى ذلك يخصص متحف الثقافة العجرية في برنو موظفين وموارد يمكن استخدامها من قبل المدرسين المتطلعين إلى جعل فصولهم الدراسية أكثر شمولًا لجميع المواطنين. وهذا مهم خصوصًا أن الجمهورية التشيكية شرعت في إصلاح تعليمي (2015)؛ ما سيعني إدراج العديد من الطلاب العجر المهمشين الذين يتعلمون في المدارس العملية في الفصول الدراسية العادية.

(٧) استعملت نوسباوم (2012) هذه الكلمة بالتحديد لوصف ما ينبغي للسرد فعله.

(٨) تستخدم نوسباوم (2002) مصطلح التربية الليبرالية للإشارة إلى تعريف سينيكيا للمصطلح "لا تكون التربية ليبرالية إلا إذا حررت عقل الطالب، وشجعته على اتخاذ تصرفات نابعة من تفكيره الخاص تقوده إلى الحياة المجربة السقراطية، ويصبح ناقدًا تأمليًا للممارسات التقليدية" (p. 290).

(٩) يعد كتاب جيمس بانكس "مدخل إلى التربية متعدد الثقافة" (2008b) نقطة بداية جيدة للمعلمين المتطلعين إلى الاستفادة من التربية والمنظورات متعددة الثقافة في فصولهم الدراسية. وعلى الرغم من عرض بانكس أمثلة من السياق الأمريكي؛ إلا أن الكتاب به الكثير من الإلهام، ويمكن تبني أفكار معينة تصلح للسياق التشيكي، خصوصًا الفصل السادس "التعليم بوساطة أفكار قوية" الذي يعطي أمثلة عملية لكيفية تدريس التاريخ والرياضيات من منظور متعدد الثقافة.

(١٠) أجرى دوين (2007) دراسة في هولندا لتحديد تصورات المعلمين حول قضايا معينة مرتبطة بالتنوع الاجتماعي، وطلب من المشاركين في هذه الدراسة تعريف "التربية

المدنية"، فقال نصف المشاركين إن تعليم القيم الديمقراطية يتضمن أيضًا ماذا يعني أن تكون هولنديًا. وعلى الرغم من موافقة جميع المشاركين على أهمية التربية المدنية؛ فإن نصفهم تحفظ على تدريسها لأنها تذكرهم بالقومية، وألمانيا النازية، وروسيا الستالينية. وعما إذا كان المشاركون يتناولون أحداثًا معينة في فصولهم، مثل الحادي عشر من سبتمبر 2011، قال جميع المعلمين إنهم خصصوا قليلًا أو كثيرًا من الوقت لمناقشة هذا الحدث مع طلابهم. وذكر المعلمون أن الطلاب المسلمين تساءلوا بعد معرفتهم بهذا الحدث عن كيفية تصور وجودهم في هولندا. ومع ذلك حين سئل المعلمون عن التربية متعددة الثقافة، ومعرفة طلابهم بالإسلام، أجابوا بالإجماع أن طلابهم الهولنديين ليس لديهم فهم حقيقي بالإسلام، وحتى طلابهم المسلمون لديهم معرفة محدودة بالإسلام. وعما إذا كانوا يخصصون وقتًا معينًا لتعريف طلابهم بالإسلام، أقرروا أن لديهم معرفة محدودة به، وقال بعضهم إنهم لا يشعرون أن للموضوع أهمية. وهذا مثال للمعلمين الذين يفتقرون إلى الوضوح الأيديولوجي، وتنقصهم المعرفة، والمواقف، والمعتقدات المطلوبة لتربية طلاب من خلفيات متنوعة. وبين هذا المثال خطر انعدام رغبة المعلمين في التعلم ويثبت أن نقص فهمهم لأحداث تاريخية معينة يمكن أن يؤثر في البناء الاجتماعي للهوية عند الطلاب سواء هويتهم الخاصة أو هوية الآخرين. وبدون هذه المهارات الأساسية والقدرات النقدية على مناقشة موضوع الإسلام مع طلابهم، يتجاهل المعلمون عنصرًا مهمًا لفهم طلابهم للهوية؛ وبالتالي يدعمون التجاهل الاجتماعي. ويمكن سد هذه الفجوة في الفهم والمعرفة عن طريق التعاون مع الجهات الفاعلة المتنوعة في المجتمع. وباستخدام معرفة الخبراء وتجاربيهم يستطيع المعلمون توفير تصورات متنوعة لبناء المعرفة والثقافة، ويعمقون معارفهم الخاصة إلى جانب معارف طلابهم، وهذا يتطلب ببساطة من المعلمين أن يكونوا منفتحين وراغبين في إدماج ذلك كتقنية في ممارساتهم اليومية.



References

- Amnesty International. (2015, April 23). Must Try Harder: ethnic discrimination of Romani children in the Czech schools. Retrieved from <http://www.amnestyusa.org/research/reports/must-try-harder-ethnic-discrimination-of-romani-children-in-czech-schools>
- Apple, M. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1#page_scan_tab_contents
- Banks, J. A. (1993b). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20405019?seq=1#page_scan_tab_contents
- Banks, J. A. (1993c). The Canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Education Researcher*, 22(5), 4–14. doi:10.3102/0013189X022005004
- Banks, J. A. (1995). The Historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Education Researcher*, 24(2), 15–25. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1176421?seq=1#page_scan_tab_contents
- Banks, J. A. (2004). Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3–15) San Francisco: Jossey-Bass Publishing.





Banks, J. A. (2008a). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (2008b). *Diversity, group identity, and citizenship education in a global age*.

Educational Researcher, 37(3), 129–139. doi:10.3102/0013189X08317501

Barany, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime change, marginality, and ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartolomé, L. I. (2007). *Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers*. In P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 263–286). New York: Peter Lang Publishing.

Castles, S. (2004). *Migration, citizenship, and education*. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 17–48). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Doppen, F. H. (2007). *Now what? Rethinking civic education in the Netherlands*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 103–118. doi:10.1177/1746197907077043

Freire, P., & Macedo, D. (1995). *A dialogue: Culture, language, and race*. *Harvard Education Review*, 65(3), 377–403. doi:10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing.

Gressgård, R. (2010). *Multicultural dialogue: Dilemmas, paradoxes, conflicts*. New York: Berghahn Books.

Gutmann, A. (2004). *Unity and diversity in democratic multicultural education*. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 71–96). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.





Horák, O. (2015, May 5). Citizenship education in the Czech Republic. Retrieved from <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/206031/citizenship-education-in-the-czech-republic>

Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction*. New York: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2004). Forward. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 13–18). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Ladson-Billings, G. (2004). Culture versus citizenship, the challenges of racialized citizenship in the United States. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 99–126). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Mannitz, S. (2011). Public' negotiations of cultural difference, identity management and discursive assimilation. In G. Baumann, & S. Vertovec (Eds.), *Multiculturalism* (pp. 316–380). New York: Routledge.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies of Philosophy and Education*, 21, 289–303. doi:10.1023/A:1019837105053

Nussbaum, M. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137(3), 78–93. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/40543800?seq=1#page_scan_tab_contents

Nussbaum, M. (2012). Teaching patriotism: Love and critical freedom. *The University of Chicago Law Review*, 79, 213–250. Retrieved from https://lawreview.uchicago.edu/sites/lawreview.uchicago.edu/files/uploads/79_1/09%20Nussbaum%20SYMP.pdf





Nussbaum, M. (2015). Political liberalism and global justice. *Journal of Global Ethics*, 11, 68–79. doi:10.1080/17449626.2015.1015081

Oommen, T. K. (2004). Crisis of citizenship education in the Indian Republic, contestation between cultural monists and pluralists. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 333–354). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Osler, A. (2009). Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history. *Education Review*, 61, 85–100. doi:10.1080/00131910802684813

Roth, K., & RÖnnström, N. (2015). Teacher education and the work of teachers in an age of globalization and cosmopolitization – The case in Sweden. *Policy Futures in Education*, 13(6), 705–711. doi:0.1177/1478210315595170

Sleeter, C. E., & Delgado Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracial education: Implications for multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 240–258). San Francisco: Jossey-Bass.

Součková, T. (2015). The Ukrainian minority in Brno: A qualitative research on ethnic identity. *Ethnologia Actualis*, 15(2), 66–80. doi:10.1515/eas-2015-0017

Sundström, M., & Fernández, Ch. (2013). Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 103–117. doi:0.1177/1746197913483635

Tan, C. (2004). *Justice without borders: Cosmopolitanism, nationalism and patriotism*. Cambridge: Cambridge University Press.





Urbanová, E. (2016). Citizenship education in the Czech Republic with focus on participation of children at schools. *Pedagogika Społeczna*, 60(2), 111–131. Retrieved from

[http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%202%20\(2016\)%20111-131.pdf](http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/content/abstrakt/SP%202%20(2016)%20111-131.pdf)

Weiner, E. J. (2007) *Critical pedagogy and the crisis of imagination*. In P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 57–77). New York: Peter Lang Publishing.

Weinerova, R. (2014). Anti-gypsyism in the Czech Republic: Czechs' perception of Roma cultural stereotypes. *Acta Ethnographica Hungarica*, 59(1), 211–221.

doi:10.1556/AEthn.59.2014.1.10

Whitt, M. S. (2016). Other people's problem: Student distancing, epistemic responsibility, and injustice. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 427–444. Retrieved from

<http://link.springer.com/article/10.1007/s11217-015-9484-1>

