

# التربية على المواطنة وبناء ثقافة التسامح



محمد بالراشد  
باحث تونسي

مؤمنون بلا حدود  
Mominoun Without Borders  
للدراسات والأبحاث [www.mominoun.com](http://www.mominoun.com)

## التربية على المواطنة وبناء ثقافة التسامح<sup>(1)</sup>

---

1- نشر في إطار المشروع البحثي "التسامح في الثقافة العربية: دراسة نقدية"، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

## ملخص:

إنّ التسامح كموقف إيجابي من الآخر المختلف لا يمكن أن يُبنى ويُبنى من خلال نصوص قانونية فقط، ولا من خلال دعوات من منابر مختلفة (دينية وسياسية...) فحسب -رغم أهميّة كلّ ذلك-، وإنما يُبنى من خلال ثقافة تسهم في بنائها المكونات السابقة ومكوّنات أخرى في طليعتها المكوّن التربوي. وعلى هذا الأساس ينشد هذا البحث الوقوف عند مدى مشروعية المدخل التربوي ووجاهته لبناء ثقافة التسامح، وهو يروم الإجابة عن سؤال محوري هو: كيف تكون التربية على المواطنة مدخلاً ناجعاً لبناء ثقافة التسامح؟ وتقتضي الإجابة عن هذا التساؤل البحث في مرحلة أولى في مدلولات الكلمات المفاتيح (التربية/المواطنة / التربية على المواطنة/ الثقافة / ثقافة التسامح)، وفي مرحلة ثانية في السياق العام الذي تتصاعد فيه الدعوات المطالبة بإرساء ثقافة التسامح ومشروعية المدخل التربوي ووجاهته. وفي مرحلة ثالثة في السبيل التي من خلالها تستطيع التربية على المواطنة المساهمة في بناء ثقافة التسامح.

## مقدمة:

في خضم الواقع الذي يعيشه العالم عامّة، والمنطقة العربيّة خاصّة، والذي يتّسم بالتنامي غير المسبوق لنزعات التمرّكز المفرط حول الذات والنظر إلى الآخر نظرة تراوح بين الحذر والريبة والكره والاحتقار وبين الازدراء والتعنيف (الذي يتخذ أشكالاً ماديّة ورمزيّة)، يكون من الحكمة التفكير في سبل تنمية ثقافة التسامح ونشرها بين أوسع عدد ممكن من الناس، وذلك حتى يمكن للبشريّة تفادي اللّاتسامح في أوجهه المختلفة والمتنوّعة.

إنّ التسامح كموقف إيجابي من الآخر المختلف لا يمكن أن يُبنى ويُنمّى من خلال نصوص قانونيّة فقط، ولا من خلال دعوات من منابر مختلفة (دينيّة وسياسيّة...) فحسب - رغم أهميّة كلّ ذلك -، وإنما يُبنى من خلال ثقافة تسهم في بنائها المكوّنات السابقة ومكوّنات أخرى في طليعتها المكوّن التربوي. وعلى هذا الأساس ينشّد هذا البحث الوقوف عند مدى مشروعيّة المدخل التربوي ووجاهته لبناء ثقافة التسامح، وهو يروم الإجابة عن سؤال محوري هو: كيف تكون التربية على المواطنة مدخلاً ناجعاً لبناء ثقافة التسامح؟ وتقتضي الإجابة عن هذا التساؤل البحث في مرحلة أولى في مدلولات الكلمات المفاتيح (التربية / المواطنة / التربية على المواطنة / الثقافة / ثقافة التسامح)، وفي مرحلة ثانية في السياق العام الذي تتصاعد فيه الدعوات المطالبة بإرساء ثقافة التسامح ومشروعيّة المدخل التربوي ووجاهته. وفي مرحلة ثالثة في السبيل التي من خلالها تستطيع التربية على المواطنة المساهمة في بناء ثقافة التسامح.

## أولاً: مفاهيم البحث

## 1. التربية:

للتربية تعريفات عديدة، من بينها أنّها «عمل إنساني يهدف إلى التنشئة الاجتماعيّة على ما يجعل أعضاء المجتمع يقومون بوظائف، ويلعبون أدوارهم الاجتماعيّة المحدّدة لهم»<sup>1</sup>. وهو ما يعني أنّها عمليّة تنشئة اجتماعيّة يؤهّل المجتمع من خلالها الأفراد للقيام بأدوارهم الاجتماعيّة، ولذلك يستخدم علماء الاجتماع التربية بمعنيين: «معنى واسع يشمل أيّة هيئة أو مؤسسة أو نظام يمكن الفرد من أن يسيطر على بيئته الطبيعيّة والاجتماعيّة، وأن يكتيف نفسه للمطالب المفروضة عليه من المجتمع الذي هو عضو فيه...، هنا يصبح المفهوم مرادفاً للتنشئة الاجتماعيّة، ومعنى آخر أكثر تحديداً يشمل التعليم الرسمي المقصود formal

1- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم الاجتماع التربويّة، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة، 1995، ص 9.

Intend Education الذي تقوم به المؤسسات التعليمية التي أنشأها المجتمع لهذا الغرض كالمدارس والكليات والجامعات».<sup>2</sup>

إنّ التربية، بناء على ما تقدّم، عملية تنشئة وإعداد للفرد حتى يؤدي دوره المنتظر منه في المجتمع على الوجه الأكمل. ولكنّ للتربية تعريفات أخرى، منها ذلك الذي أوردته الموسوعة البريطانية، والذي ينصّ على اعتبار التربية «عملية تحويل ونقل لثقافة المجتمع ومعارفه المتراكمة من جيل إلى جيل آخر».<sup>3</sup> بما يشير إلى أنّ التربية عملية يضمن المجتمع من خلالها استمرار ثقافته وخبراته ومعارفه بين الأجيال، فهي على هذا الأساس ضمان استمرارية الوجود المادي والرمزي للمجتمع.

ودون الإطناب في التعريفات العديدة للتربية والتي تختلف من حقل معرفي إلى حقل آخر، نشدّد على أنّنا نستعمل التربية في هذا البحث بالمعنى الآتي: التربية هي «جميع العمليات التي يتمّ بواسطتها تنمية قدرات الشخص واتجاهاته وأشكال سلوكه الأخرى، وتنمية القيم الإيجابية التي يؤكّد عليها المجتمع الذي ينتمي إليه».<sup>4</sup> بمعنى أنّ التربية لا يمكن اختزالها في إعداد الفرد لأدوار مستقبلية سيؤديها في مجتمعه بشكل آلي، إنّها تتجاوز ذلك إلى بناء اتجاهات الأفراد ومواقفهم وسلوكياتهم بما ينسجم والقيم الإيجابية التي يؤكّد عليها المجتمع أولاً والإنسانية ثانياً، وهي بذلك توفر لهم مجالاً لترجمة تلك المواقف والاتجاهات إلى ممارسة فعلية في حياتهم اليومية. بتعبير ثانٍ: إنّ للتربية غاية مركزية، ألا وهي إكساب الناشئة مواقف إيجابية من العيش معاً في أبعاده المختلفة، ولا سيّما منها ما يتعلق بالتضامن وقبول الاختلاف واحترام حقوق الإنسان، وبهذا تكون التربية أعمق وأشمل وأدق من عملية نقل إرث ثقافي من جيل إلى آخر، وأيضاً من إعداد الفرد لدور معيّن. فهي عملية قصديّة وهادفة، تأخذ بعين الاعتبار قدرات الأفراد وإمكاناتهم واتجاهاتهم وسلوكهم. وضمن هذا السياق تنتزّل التربية على المواطنة التي سنأتي على تحديدها لاحقاً. وهي كترربية على التسامح «تهدف إلى درء التأثيرات المولدة للشعور بالخوف من الآخرين واستبعادهم، والتركيز على مساعدة الشباب في تطوير قدراتهم لإصدار الأحكام المستقلة وتحفيز التأمل الناقد والتفكير الأخلاقي لتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي لديهم. وهذا من شأنه أن ينتج صوراً لأعمال خيرة كالوفاء والأمانة والعدل والإحسان والتواضع والتعاون والعفو والتآلف».<sup>5</sup>

2- المرجع نفسه، ص 9-10.

3- ورد بالمرجع نفسه، ص 10.

4- ورد بالمرجع نفسه، ص 14.

5- قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني ومحمد ملحم، أثر الاستراتيجية (JisgawII) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، 2016، ص 210.

## 2. المواطنة

وتُعرف أيضاً بالمواطنة، ونسترعي «اهتمام القارئ إلى أننا فضّلنا استخدام عبارة المواطنة على عبارة المواطنة لأنها أكثر استعمالاً في الأدبيات العربيّة. ويوافق هذه العبارة La citoyenneté في الفرنسيّة، وCitizenship في الإنجليزيّة»<sup>6</sup>. وهي تحظى اليوم باهتمام متزايد في مختلف أرجاء العالم. ويمكن القول إنّ الاحتجاجات الشعبيّة التي يعيشها العالم اليوم تتلخص في مجملها في مطلب وحيد هو التمتع بالمواطنة بما تعنيه من مساواة في الحقوق والواجبات، وخاصّة من قدرة على المشاركة الفاعلة في صنع السياسة العامّة، وهو ما يعني كسر حالة احتكار صنع السياسة العامّة من قبل أقليّات وتحت مبرّرات مختلفة. والمواطنة من «المفاهيم ذات الطبيعة الحركيّة والمرنة والمتعدّدة الأبعاد والقيم والمداخل الحضاريّة، ما يجعل من ضبطها والاتفاق على دلالة موحدة لها من الأمور الصعبة نظرياً وعملياً»<sup>7</sup>. ونتيجة لذلك تعدّدت تعريفات المواطنة، ومنها نسوق تعريفين:

المواطنة «علاقة نظريّة بين طرفين: شخص طبيعي (الفرد)، وكيان سياسي يُعرف بالدولة، بحيث يدين الأوّل بالولاء ويشعر بالانتماء إلى الثاني، ويلتزم الثاني بتوفير الحماية والأمن للأوّل بموجب شرعة أو دستور (عقد).

- يحدّد بموجب الحقوق والواجبات المترتبة على الطرفين، عملاً بمبدأ المساواة أمام القانون (الشخصيّة القانونيّة للمواطن كنموذج مغرب للإنسان alienate).

- تتحقّق المواطنة للشخص الكامل الأهليّة (الشخص البالغ الراشد) من خلال مشاركته في الجماعة الوطنيّة.

- يعرف المواطن حقوقه وواجباته عن طريق التنشئة الاجتماعيّة والمشاركة في حياة الجماعة والتربية الوطنيّة (السياسة)<sup>8</sup>.

ويشدّ هذا التعريف الانتباه من خلال تركيزه على اعتبار المواطنة علاقة انتماء مبنية على الحق والواجب والمساواة والمشاركة في الحياة العامّة. وعلى أنّ التربية تلعب دوراً مهمّاً في تعريف المواطن بحقوقه وواجباته. فالمواطنة ليست معطى طبيعياً، إنّها حصيلة تربية وتنشئة، أي حصيلة ثقافة تسهم التربية في ترسيخها.

6- شكري مامي، مفهوم المواطنة في السياق العربي الإسلامي، المجلة العربيّة لحقوق الإنسان، عدد 07/2000، ص 42.

7- منير مباركيّة، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطيّة المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، بيروت مركز دراسات الوحدة العربيّة، 2013، ص 69.

8- خلدون حسن النقيب، آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة بيروت، دار الساقى، الطبعة الثانية 2008، ص 44-45.



أمّا التعريف الثاني، والذي نقدر أنّه ينسجم أكثر مع جوهر هذا البحث، فهو ذلك الذي اقترحه محمّد عثمان الخشت والذي عرف فيه المواطنة بـ«الانتماء إلى الوطن... انتماء يتمتع المواطن فيه بالعضوية الكاملة الأهلية على نحو يتساوى فيه مع الآخرين، أي الذين يعيشون في الوطن نفسه، مساواة كاملة في الحقوق والواجبات وأمام القانون، دون أيّ تمييز بينهم على أساس اللون أو العرق أو الدين أو الفكر أو الموقف المالي أو الانتماء السياسي، ويحترم كلّ مواطن المواطن الآخر، كما يتسامح الجميع تجاه بعضهم بعضاً رغم التنوّع والاختلاف بينهم»<sup>9</sup>. ولعل أهمية هذا التعريف متأتية بالأساس من تعالي المواطنة عن كلّ ضروب التمييز، وإقرارها بتسامح الجميع إزاء بعضهم بعضاً في إطار الاختلاف والتنوع، فهي سبيل المحافظة على التنوّع.

### 3. التربية على المواطنة:

ازداد الاهتمام بالتربية على المواطنة في مطلع الألفية الثالثة، حتى أنّ بلدان الاتحاد الأوروبي جعلت من سنة 2005 سنة التربية على المواطنة. وعرفت التربية على المواطنة بالعديد من التعريفات التي أفضت إلى بروز توجهين؛ حيث تعتبر التربية على المواطنة في نظر مفكري التوجّه الأوّل مثل غاليشيه Galichet جهاز رقابة اجتماعية لسلوكيات الشباب لأجل تسوية المشاكل الاجتماعية. وعلى النقيض من هذا التوجّه يرى بعض من رواد التوجّه الثاني التربية على المواطنة كوسيلة للمؤسسة المدرسية لتنمية تكيّف الشباب مع متطلبات الديمقراطية الحديثة المركزة على مقاربات نشيطة. وتشدّد هذه الأخيرة على المشاركة والمبادرة والنقاش والتفكير الناقد.<sup>10</sup> وضمن هذا التوجّه الثاني وانسجاماً مع روح البحث نستعمل التعريف الذي قدّمه المجلس الأعلى للتربية في كندا (1998)، الذي حدّد فيه التربية على المواطنة بالتربية على الديمقراطية والتعددية والالتزام الجماعي.<sup>11</sup> وتعني التربية على الديمقراطية تعليم ونقل مجموعة من المعارف تتصل بالقوانين وحقوق الأفراد وتنمية المشاركة الفاعلة والمستتيرة. وتشير التربية على التعددية إلى تنمية القدرة على الانفتاح على الآخر واحترامه وقبول الاختلافات بين الأشخاص وبين الثقافات عبر اكتساب المعارف وتنمية المواقف والانخراط في اتصالات عابرة للثقافات وعبر بناء هوية شخصية بما فيه الكفاية للحدّ من عدم الثقة في الاختلافات. وبذلك تكون التربية على المواطنة تربية على العيش معاً، بما يعنيه ذلك من حقوق ومسؤوليات وعلاقات تفاعل مع الآخر بغضّ النظر عن الاختلافات في الجنس واللغة والدين والعرق والثقافة. وهي من هذا المنطلق تربية تهدف إلى بناء المواقف والاتجاهات الإيجابية لدى الناشئة بما يؤهلها

9- محمد عثمان الخشت، تطوّر المواطنة في الفكر السياسي الغربي، التسامح، العدد 20، خريف 2007، ص 45.

10- للمزيد يرجى الرجوع إلى:

Pilote (Ch); L'Education à la citoyenneté et les adolescents: comparaison de trois programmes d'établissement; Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Département des Etudes sur l'Enseignement et l'Apprentissage, juin 2006, p10.

11. Ibid, p10.

مستقبلاً لعيش جماعي طاهر من التعصب والغلو والتطرف. وبهذا التحديد تكون التربية على المواطنة تربية على القيم والمواقف التي يتمّ الاشتغال عليها ضمن ما يُعرف ببيداغوجيا المجال الوجداني.<sup>12</sup>

#### 4. التسامح:

دون الدخول في تفاصيل التعريفات اللغويّة للتسامح، سنكتفي بإيراد ما يأتي من التعريفات، وذلك اقتناعاً بأنّها الأكثر تناعماً وانسجاماً مع جوهر الإشكاليّة المطروحة. ومن هذه التعريفات ذلك الذي تضمّنه معجم هاشيت Dictionnaire Hachette والذي يحدّد التسامح باعتباره «موقفاً يقضي باحترام الآخر وطرق تفكيره وسلوكه وآرائه ومعتقداته».<sup>13</sup> والنظر إلى التسامح على أنّه «موقف فكري أو قاعدة سلوكيّة تتجلى في ترك الحرية لكلّ واحد في التعبير عن آرائه، حتى وإن لم يشاطره الرأي فيها».<sup>14</sup> وهذا التوجّه إلى اعتبار التسامح موقفاً نقف عليه كذلك في الفقرة الثانية من المادة الأولى لإعلان مبادئ بشأن التسامح (1995)، حيث نصّت على أنّ التسامح «لا يعني المساواة أو التنازل أو التساهل، بل هو قبل كلّ شيء اتخاذ موقف إيجابي فيه إقرار بحقّ الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحياته الأساسيّة المعترف بها عالمياً. ولا يجوز بأيّ حال الاحتجاج بالتسامح لتبرير المساس بهذه القيم الأساسيّة...». فالتسامح يعني موقفاً إيجابياً من حقّ الآخر في التمتع بحقوق الإنسان وحياته الأساسيّة، وفي طليعتها حقه في الاختلاف والمغايرة. فالتسامح بهذا المعنى موقف إيجابي من حقّ الاختلاف، ومن حقّ الآخر في أن يكون ما هو عليه، وعليه فإنّ مهمّة التربية هي تنمية هذه المواقف والاتجاهات وتعزيزها سواء عند الأفراد أو الجماعات.

#### 5. ثقافة التسامح

يُعرف الإنسان بأنّه كائن ثقافي، بمعنى أنّ الثقافة هي من «خواصّ الإنسان دون غيره من الكائنات الأخرى، وعلى هذا الأساس فإنّ الثقافة ترتبط بعالم الإنسان، وتنتمي إلى محيطه».<sup>15</sup> وبهذا تكون الثقافة مكتسبة، والمقصود بالاكْتِسَاب أنّ «الثقافة لا تورث عبر العناصر والجينات الطبيعيّة والبيولوجيّة، أو عبر المؤثرات الفطريّة والغريزيّة، وإنّما هي تكتسب بوسائل وطرائق التنشئة والتربية والتعليم، ومن خلال عمليات التفاعل الاجتماعي المستمر».<sup>16</sup> أي «أنّ الثقافة هي عمليّة اكتساب عبر وسائط التربية والتعليم والتنشئة، وعبر جميع طرائق التفاعل الاجتماعي، وليست عمليّة انتقال فطري أو غريزي، أو عبر طرائق

12- للمزيد حول بيداغوجيا المجال الوجداني يرجى الرجوع إلى محمّد آيت موحى - عبد اللطيف الفاربي، القيم والمواقف: بيداغوجيا المجال الوجداني، الرباط، الشركة المغربيّة للطباعة والنشر، 1992.

13- محمّد بهاوي، المدرسة والتربية على قيم التسامح، عالم التربية، العدد 21، 2012 ص 274.

14- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

15- زكي الميلاد، الثقافة والإنترنتولوجيا: قراءة في نظريّة الانترنتولوجيين؛ الإيمان، 1-2، ربيع وصيف 1437هـ -2016م، ص 348.

16- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.



المورثات البيولوجية...»<sup>17</sup> بهذا المعنى يغدو التسامح حصيلة التوعية والتثقيف، «فالعنصر التثقيفي في جوهره تسميح، أي تدريب يومي للذات على اللين وقيم السماحة والمثل العليا، وتمييز ما يطلب في تحقيق سلوك منفتح متسامح معترف بالآخر اعترافه بالذات...، لذلك يبدو التسامح في هذا المقام ضرورياً لدفع ما لدى البشر من استعداد للعداوة والتنافر والتعصب والكرهية»<sup>18</sup>، ومن ثم تكون ثقافة التسامح عملية هادفة «تطمح إلى خلق أجواء لا تسمح بانقلاب الاختلاف إلى معارك دامية، وإنما تبقى وجهات النظر في احترام القانون وحرية التعبير والرأي»<sup>19</sup>. وبعبارة أخرى: إن ثقافة التسامح تعني إكساب البشر وخاصة الناشئة مهارات الحياة التي تخولهم للعيش معاً في مساواة واختلاف، ولذلك فهي تروم تمكين الناشئة من اكتساب المهارات الحياتية التي تخول لهم:

- نبذ العنف أسلوباً لحلّ الخلافات؛

- رفض التسلط والانفراد بالرأي وفرضه على الآخر؛

- رفض الحقائق المطلقة والتسليم بنسبية الحقيقة؛

- الانتصار للحوار والنقاش أسلوباً في التعامل مع الآخر المختلف والمغاير.

## ثانياً: مفارقات السياق ووجهة المدخل التربوي

في تناوله للمعرفة السادسة الضرورية لتربية المستقبل، وهي الفهم *la compréhension*، انطلق إدغار موران من ملاحظة عبّر عنها بما يأتي: «إنّها وضعية مفارقة تلك التي نعيش عليها في أرضنا، فالترابطات تضاعفت، والتواصل ازدهر، إذ تمّ اختراق الكوكب بشبكات الفاكس، والهواتف النقالة، والمحطات الصوتية، والإنترنت. لقد تنامي الوعي بضرورة تضامن الناس في حياتهم ومماتهم، ورغم ذلك فقد أصبح اللاتفاهم عملة سائدة. بالتأكيد حصل تقدّم بأشكال كبيرة متنوّعة في مجال الفهم، لكن بالموازاة مع ذلك يبدو أنّ اللّافهم لا زال يعرف تقدّماً كبيراً»<sup>20</sup>. ويقودنا كلام إدغار موران هذا إلى القول إنّ ما ينطبق على الفهم ينطبق كذلك على التسامح. ففي الوقت الذي تتعالى فيه الأصوات من منابر مختلفة (سياسية، دينية، عرقية، ثقافية،... إلخ) من غرب الكرة الأرضية ومن شرقها منادية بالتسامح كأرضية للعيش معاً وفي

17- المرجع نفسه، ص 340.

18- محسن الزراعي، الإنسانية وثقافة التسامح، ضمن عمل جماعي، التنوير والتسامح وتجديد الفكر العربي، قرطاج، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون "بيت الحكمة"، 2007، ص 422.

19- ماجد الغرباوي، التسامح منابع اللاتسامح: مقارنة تمهيدية، ضمن مجموعة من المفكرين، التسامح ليس مئة أو هبة، 2006، ص 154.

20- إدغار موران، تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، باريس، اليونسكو، 2002، ص 87.

سلام على مختلف الأصعدة (المحليّة والوطنية والدولية) يكتسح اللاتسامح أوجه الحياة المختلفة وفي مختلف أرجاء الكرة الأرضية، فراضاً تساؤلاً بلوره عالم الاجتماع الفرنسي آلان توران ببلاغة كبيرة: «هل يمكننا أن نعيش معاً متساوين ومختلفين؟»<sup>21</sup>

بتعبير مغاير في سياق تزايد الدعوات إلى التسامح وإلى بناء ثقافة الاختلاف، لا يبدو الواقع اليومي للبشر مستجيباً لتلك الدعوات؛ فقد تنامت نزعات الخوف من الآخر، وتصاعد العنف المترتب عن تلك النزعات التي ترى الآخر خطراً مُهدداً للذات في بُعديها الفردي والجماعي، وهو ما يعني نوعاً من النكوص في حركة التفاعل البشري التي برزت للوجود مع نهاية القرن العشرين، فقد «كان من أهم المميزات التي طبعت العقدين الأخيرين من القرن العشرين تراجع الاتجاهات الفكرية والسياسية الأحادية التي تقترن بالوثوقية والدوغمائية، وتغلق باب الاجتهاد، ولا تسمح بالاختلاف، وتمارس الاستبداد وإقصاء الآخر، وفي مقابل ذلك اتسع الإقرار بالتعدّد وانتشرت ثقافة الحوار والمشاركة التي هي أساس كلّ بناء ديمقراطي سليم»<sup>22</sup> وهو ما يعني أنّ تفاعلاً ساد العالم في نهاية القرن العشرين بانتشار ثقافة العيش معاً، أي ثقافة التسامح القائمة على احترام التنوع والاختلاف. لكنّ هذا الأمل سرعان ما تبدّد أو بدأ في التبدّد والتلاشي، حيث نمت بشكل غير مسبوق نزعات التقوقع على الذات، ونزعات التمرّكز على الذات التي أعاققت الفهم والتفاهم بين البشر، ومن ثمّ قلصت من مساحة التسامح. فانتشرت نتيجة لذلك أعراض les symptômes اللاتسامح في مختلف أرجاء المعمورة متخذة أشكالاً مختلفة؛ منها على سبيل الذكر لا الحصر: اختزال الهوية في مكوّن واحد (العرق/ اللغة/ القبيلة/ المذهب...)، بناء جدران تمنع قدوم الآخر وتقف حائلة دون اقتحامه الفضاء الخاص، توظيف التكنولوجيات الحديثة في نشر التعصّب والغلو وكره الآخر. وعلى هذا الأساس غدا «الحديث عن التسامح ليس مجرد رفاهية فكرية، وإنّما معالجة لقضية تمدين المجتمع، إذ يعتبر التسامح من بين أهم القيم التي يتمحور حولها التنظيم الاجتماعي والسياسي الحديث»<sup>23</sup>. وهكذا لم يعد الخوض في بناء ثقافة التسامح من باب الترف الفكري والسياسي، بل أمسى ضرورة حيوية، لا سيّما في العالمين العربي والإسلامي، حيث «لم يبقَ أمام الشعوب الإسلامية خيار للحدّ من ثقافة الموت والاحتراب والعداء والإقصاء في كلّ مكان سوى قيم التسامح والعفو والرحمة والأخوة والسلام لنزع فتيل التوتر وتحويل نقاط الخلاف إلى مساحة للحوار والتفاهم بدل الاقتتال والتناحر»<sup>24</sup>. وممّا لا شكّ فيه أنّ هذه المنطقة من العالم لا تنفرد بذلك، والدليل تنامي نزعات التعصّب والغلو والتطرّف والعنف في مختلف أرجاء العالم بشكل غير متوقع (وصعود اليمين

21. Touraine (A) ; Pourrons- nous vivre ensemble égaux et différents? Paris, Fayard 1997.

22- صالح شقير وساطع نسيب رمضان، تفعيل مفهوم التسامح فلسفياً، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (36)، العدد (5)، 2014، ص 137.

23- ناجي البكوش، التسامح عماد حقوق الإنسان، ضمن ناجي البكوش - محمّد الطالبي - عبد الفتاح عمر، دراسات في التسامح، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان، المجمع التونسي للآداب والفنون، بيت الحكمة، 1995، ص 7.

24- ماجد الغرابوي، التسامح ومناخ اللاتسامح: مقارنة تمهيدية، ضمن مجموعة من المفكرين: التسامح ليس مئة أو هبة، بيروت، دار الهادي، 2006، ص 152.

المتطرف في مجتمعات ذات تقاليد ديمقراطية أكبر دليل على ذلك)، وكأنَّ التقارب الذي صار عليه العالم اليوم بفضل التقانة الحديثة وخاصةً بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصال قد أفضى إلى تنامي نزعات مضادةً للتي كان من المفترض أن تنمو وتزدهر بعد انهيار المعسكر الذي كان يقوده الاتحاد السوفياتي.

تصاعدت نزعات اللاتسامح متخذة أشكالاً مختلفة من الرفض للآخر، والتعصب الشديد للذات وخصوصيتها مترجمة تبني الكثيرين في العالم من أفراد وجماعات لما كان أمارتيا صن عبّر عنه بـ«المقاربة الانعزالية»<sup>25</sup>، التي تعني أنَّ «الناس في هذا العالم يمكن أن يصنّفوا وفقاً لنظام فصل انفرادي شامل»<sup>26</sup>. وهو ما يؤدي إلى «مقاربة انعزالية للهوية الإنسانية، ترى الكائنات البشرية كأعضاء في جماعة واحدة بالضبط»<sup>27</sup>. ويمكن أن تكون هذه المقاربة الانعزالية «طريقة جيّدة لإساءة فهم كلّ شخص تقريباً في العالم»<sup>28</sup>.

تؤدي المقاربة الانعزالية إلى التمرکز حول الذات واختزال هذه الأخيرة في بُعد واحد، بما يفضي إلى خلق حواجز متنوعة تمنع التفاعل والتواصل مع الآخر ومن ثمّ فهمه، بحيث تصبح صورته محكومة بقوالب جاهزة. الأمر الذي قد يفضي في نهاية المطاف إلى الصدام مع الآخر الذي لن يتردّد بدوره في التوقع على ذاته عامداً إلى تصنيف الآخر بالمعايير ذاتها. وقد يكون من الوجهة أن يتمّ التطرّق إلى بعض مظهرات هذه المقاربة الانعزالية على الصعيد العالمي من ناحية، وعلى صعيد المنطقة العربية من ناحية أخرى.

### 1. على الصعيد العالمي: من التمييز المفضي إلى صعوبة الاندماج إلى بناء الجدران العازلة

ممّا لا شك فيه أنَّ حركة الهجرة بين دول العالم قد تضاعفت مرّات كثيرة، لا سيّما الهجرة من البلدان النامية إلى بلدان أوروبا وأمريكا الشماليّة. غير أنَّ هؤلاء المهاجرين الذين اضطرتهم عوامل عديدة من بينها الأوضاع الاقتصادية وتفشي اللاتسامح في بلدانهم الأصليّة، لم يكونوا دوماً موضع ترحيب، بل في حالات كثيرة كانوا ضحية تمييز عنصري ضدهم، لا سيّما من قبل التيارات اليمينية المتطرفة التي كثيراً ما صورتهم على أنَّهم خطر شامل، بمعنى خطر أمني وخطر اقتصادي (يتهدّد الفئات الشابة لمجتمعات الاستقبال الباحثة عن الشغل)، وقد عزّز ذلك من شعور تلك الفئات بالخطر الذي يمثله قدوم هؤلاء المهاجرين الذين أصبحوا محكومين بنظرة سلبية سلفاً تقوم على اعتبارهم مصدر تهديد لرزق أولئك الباحثين عن شغل من السكان الأصليين. وبذلك لم يعد هناك مجال للتواصل بين الطرفين، لأنّ من شأن ذلك التواصل أن يؤدي إلى الحوار والتفاعل فالإى الفهم المتبادل والتفاهم الذي هو تجسيم للتسامح، أليس «التسامح طرقاتاً للباب،

25- أمارتيا صن؛ العنف والهوية: وهم مصير الحتمي، ترجمة سحر توفيق، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2008، ص 8.

26- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

27 - المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

28- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

أليس التفاهم دخولاً في المنزل، والتسامح بداية والتفاهم نهاية، والتسامح وسيلة والتفاهم غاية؟<sup>29</sup> «لقد أدت الصورة النمطية التي غدا عليها المهاجرون إلى نوع من رهاب الأجانب la xénophobie التي صارت تقف حاجزاً أمام ما يُسمّى بآثار التواصل les effets de contact التي أثّرت في أعمال مدرسة شيكاغو، وتمّ تطويرها في إطار علم النفس الاجتماعي، ومفادها أنّ الاتصال بين أفراد مجموعات مختلفة يؤدي إلى إنتاج مستويات منخفضة من المواقف السلبية تجاه أعضاء الفرق الأخرى.<sup>30</sup> بمعنى أنّ الصورة النمطية التي يختزل فيها المهاجرون تسبق اللقاء والاتصال بينهم وبين السكان الأصليين. ولعلّ الغريب في الأمر أنّ تسويق هذه الصورة النمطية أدّى إلى ما يُعرف بآثار المنافسة les effets de compétition، ومفادها أنّه في سياق عام تشخّ فيه الموارد يدخل المهاجرون في تنافس مع مواطني تلك البلدان للوصول إلى الموارد. وهذه المنافسة هي الخطوة الأولى في دورة العلاقات العنصرية.<sup>31</sup>

لقد نجم عن اختزال صورة المهاجرين الوافدين في منافسين على موارد شحيحة أصلاً، إلى اتساع الهوة بين الطرفين، ومن ثمّ إلى انكفاء المهاجرين إلى أحياء خاصّة بهم، بقدر ما عبّرت عن هشاشة وضعهم، عبّرت عن عسر الاندماج في هذه المجتمعات التي وصلوا إليها. وهكذا لننّ أتاحنا الهجرة للشباب العربي على سبيل المثال «فرصاً جديدة للتعلّم وللتعرّف على مجتمعات وثقافات متنوعة».<sup>32</sup> فإنّها في المقابل «جعلت منهم ضحية العنصرية وسياسات التهميش (مشكلة الضواحي الباريسية 2005) وصعوبة الاندماج (قضية الحجاب في فرنسا) ومواجهة تغيير منظومة القيم الاجتماعية والثقافية...».<sup>33</sup> وبتعبير مغاير لقد أفرزت الصورة النمطية المروّجة عن المهاجرين وخطورتهم إلى تعرض هؤلاء إلى أعراض من اللاتسامح، حيث «تكرّرت أحداث الاعتداء على المسلمين والمسلمات في فرنسا (على سبيل المثال) من قبل أفراد المجتمع الفرنسي، ففي شهر شباط (فبراير من سنة 2010) تعرّضت سائحة إماراتية منقبة في إحدى الأسواق الفرنسية إلى تهجم من قبل معلمة فرنسية مسنة حاولت نزع نقابها بعد أن انهالت عليها ضرباً».<sup>34</sup> لقد أضحت اندماج المهاجرين في المجتمعات التي وصلوا إليها عسيراً.

وقد غدّت حادثة 11 سبتمبر 2001 حالة الرفض هذه بتعزيزها للصورة النمطية والقوالب الجاهزة التي تختزل صورة العرب المسلمين في الإرهاب، وهو ما دعم التعصب ضدّهم، حتى وإن كان ذلك التمييز ليس

29- حسن حنفي، من التسامح إلى التفاهم: تحليل فينومينولوجي، التفاهم عدد 31، السنة التاسعة، شتاء 2011م / 1432 هـ، ص 22..

30. François (A) & Berton (R. M); les dimensions contextuelles de la tolérance à l'égard des immigrés en France: effets de contact et de compétition ; Revue française de sociologie 54-1, 2013, p55.

31. Ibid, p 56.

32- طلال عتريسي، الشباب العربي بين هجرتين، شؤون عربية، عدد 132، شتاء 2007، ص 73.

33- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

34- محمّد سيف حيدر، العلمانية القلقة: حالة فرنسا إزاء مسلميها، الوسط (البحرين)، ورد عند منير مباركية، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة ...، مرجع سابق، ص 148.

صادراً عن كبار المختصين. وقد عبّر عن ذلك بوضوح أمارتيا صن بقوله: «في أعقاب 11 سبتمبر جاء تنميط المسلمين غالباً من أناس ليسوا من كبار المتخصصين في الموضوع... إنَّ تعهد نظريّة ورعايتها يمكن أن يدعم تعصباً أعمى صريحاً».<sup>35</sup> «ولعله يجوز القول إنَّ حادثة 11 سبتمبر مثلت نقطة مفصلية في تنامي نزعات تنميط الآخر، وفي تراجع التسامح، حيث نمت النزعة الانعزالية لدى أطراف عديدة لتبلغ أوجها في تشييد الجدران المحصنة للذات من الآخر المخيف. لقد اعتقد العالم أنَّ انهيار جدار برلين كان يرمز إلى نهاية الجدران بمختلف أصنافها المادية (الإسمنتية...) والرمزية (الثقافية) التي تمنع البشر من التواصل والتعايش، والذهاب إلى الآخر. لقد عبّر أحد الصحفيين سنة 2016 عن خيبة الأمل هذه قائلاً: «حين تهاوى جدار برلين معلناً انتصار المعسكر الرأسمالي، لم تتوقف تباشير الانفتاح ونهاية الاستقطاب الدولي وتحول العالم قرية صغيرة، ومدّ الجسور بدلاً للجدران العازلة... زال جدار برلين، لكنّ الجسور لم تدم، وأقيمت جدران متعدّدة تفصل بين دول الشمال الغنيّة ودول الجنوب الفقيرة، كما أقيمت جدران ثقافية، واشتعلت أزمة الهويّات».<sup>36</sup>

ضمن هذا السياق نقف على اتجاه الاتحاد الأوروبي إلى تمويل «إنشاء جدار بين بلغاريا وتركيا، لمنع تدفق المهاجرين إلى أوروبا،<sup>37</sup> ونقف كذلك عند تهديد الولايات المتحدة ببناء جدار مع المكسيك،<sup>38</sup> كما لا يمكن غضّ النظر عن الجدار الذي بنته إسرائيل ليدمر حياة الفلسطينيين، وليقضي على حلّ الدولتين الذي تروّج له قرارات الأمم المتحدة ومبادرات السلام المختلفة التي تهدف بطريقة أو بأخرى إلى إرساء التسامح. وضمن الإطار نفسه، نقول إنَّ بناء الجدران العازلة بهدف منع تسلل المهاجرين يحمل في طياته أكثر من دلالة، لعلّ في مقدمتها رفض الآخر، وتحصين الذات من خطر محقق يمثله قدوم الآخر. إنّها مفارقة صارخة، ففي الوقت الذي تقاربت فيه البشرية حتى صارت الكرة الأرضية أشبه بقرية كونية، ظهرت الجدران العازلة الهادفة إلى تحصين الذات من الآخر. لقد طغت صورة نمطية مفادها أنَّ وصول الآخر يهدّد الذات في مكوناتها المختلفة ومنها مكون الهوية. لقد بات العالم مهدداً فعلاً بما عبّر عنه أمين معلوف بالهويّات القتالة. بمعنى آخر لقد أضيفت الحواجز إلى أزمة الاندماج التي يعاني منها المهاجرون، حيث يشتكي «رجال سياسة وإعلام أوروبيون من فشل المهاجرين وأبنائهم في الاندماج في المجتمعات الأوروبية

35- أمارتيا صن، المرجع السابق، ص 75.

36- بدر الإبراهيم، جدران تقضح العولمة، العربي الجديد، 4 أبريل 2016. وفي السياق ذاته جاء في إحدى الصحف الأخرى: "سيكون لدى أوروبا في المرحلة المقبلة المزيد من الحواجز المادية على حدود بلدانها أكثر ممّا كانت عليه أيام الحرب الباردة. في هذا العام ظهرت أزمة اللاجئين، جنباً إلى جنب مع الصراع المستمر بين أوكرانيا وروسيا، وشهد كذلك بدء التخطيط لبناء الجدران والأسوار الأمنية على الحدود في دول البحر المتوسط وأوروبا الشرقية. في منتصف هذا الشهر أكملت المجر بناء سياج على طول حدودها مع صربيا، وهي نقطة رئيسة لدخول اللاجئين القاصدين بلدان الاتحاد الأوروبي هذا العام..." (جريدة وطني المصرية يوم الخميس 26 يناير 2017).

37- بدر الإبراهيم، المرجع نفسه.

38- لا مناص في هذا السياق من الحديث عن جدار من الأسلاك الشائكة بين الولايات المتحدة والمكسيك يبلغ طوله ألفي كيلومتر، بدأ الأمريكيون في إنشائه منتصف التسعينات.

بسبب ممانعتهم المتعددة الأشكال»<sup>39</sup>، كما يشتكي المهاجرون وأبناءؤهم من «ظلم المجتمع المضيف واحتقاره وتهميشه لهم».<sup>40</sup> وبذلك أصبحت «مواضع التماس بين الشعوب عنوان هذه الأزمة، حيث يتخذ الخوف المتبادل وتوقع الشر من الطرف الآخر طابعاً قانونياً ومؤسسياً يتجلى في إجراءات عدم الثقة التي نلاحظها في المطارات ومراكز العبور وتجمعات المهاجرين، ويتجسّد مادياً في الجدران والمناطق العازلة المقامة بهدف الفصل ومنع الاتصال».<sup>41</sup>

لقد عبّرت الجدران عن نزعة انكفاء الذات على نفسها، وبالتالي عن رفض المغايرة والاختلاف. ولكنها لن تكون الأداة الوحيدة المجسدة لتراجع التسامح بما يعنيه من موقف إيجابي من الآخر وقبولة والتعاطف معه. حيث ستعزّزها أداة أخرى هي التكنولوجيات الحديثة التي وإن «أدت إلى خفض تكاليف النقل وزيادة تدفقات التجارة ورؤوس الأموال بين البلدان»<sup>42</sup>، فإنها أسهمت في تنامي الأعمال العنيفة الناجمة في غالب الأحيان - عن تبنٍّ أعمى لمقاربة الانعزالية التي تختزل الهوية في مكّون وحيد، الأمر الذي يدعم الأحكام المسبقة والقوالب الجاهزة في النظرة إلى الآخر. وهكذا فإن «التكنولوجيا نفسها التي عزّزت النمو الاقتصادي الدولي، سمحت أيضاً بانتشار الإرهاب بسهولة بين البلدان التي أصبحت مصالحها تتشابك بإحكام. ولم يعد الإرهاب مجرد قضية محلية، فالإرهابيون يستطيعون ضرب أهدافهم على بُعد آلاف الأميال وإحداث دمار هائل».<sup>43</sup> وهو ما يعني أنّ حواجز نفسية سوف تُبنى وتعزّز الحواجز المادية بسبب تقانة وجدت في الأصل لكسر الحواجز المادية والنفسية على حد سواء.

بتعزيزها للمقاربة الانعزالية حادت التقانة الحديثة عن دورها، حيث غدت توظف في تجنيد الشباب ليلتحق بالمنظمات العنيفة. كتب أحد الباحثين السعوديين قائلاً: «بعد أن كان أرباب التنظيمات الضالة يركزون أنشطتهم في العوالم المادية ويبحثون عمّن يتعاطف معهم في المساجد والمدارس والأحياء وغيرها. كما في المناسبات والفعاليات المختلفة والرحلات الصيفية وبسبب صعوبة التجنيد من خلال تلك الأماكن وخطورته، وقلة جدواه في الوقت نفسه، ومع ظهور الأنترنت كأداة إعلامية متنوعة سهلة الاستخدام، ورخيصة التكلفة، تساعد على التخفي وفي الوقت نفسه تصل إلى المستهدفين في كلّ مكان. كلّ ذلك شجّع التنظيمات الضالة

39- محمد بوهلال، هل شعوب العالم مستعدة للتعايش، ضمن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الزيتونة، مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، ندوة: نحو ميثاق للتعايش والاحترام المتبادل في الثقافات المعاصرة (سبل التأسيس ومسالك التكريس، أيام 20-21-22 نوفمبر 2006)، تونس، منشورات مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، 2008، ص 200.

40- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

41- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

42- سوجاهيو بانديو بادي وتود ساندلو وجافيدد يونس، تكلفة الإرهاب، التمويل والتنمية، يونيو 2015، ص 26.

43- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.



على نقل عملياتها إلى العوالم الافتراضية»<sup>44</sup> لقد كسرت تكنولوجيات الاتصال المتطورة الحواجز التقليدية لتنشئ حواجز نفسية بين الذات بين الآخر القريب والبعيد على حد سواء، بمعنى أن هذه الحواجز التي أنشأها استعمال التكنولوجيات الحديثة، خلقت جداراً أخرى من طبيعة مغايرة لتلك التي أنشئت بين الدول، ولعلّ الجدران النفسية التي خلقتها الصور التي بثها تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام (داعش) لأحد أتباعه حاملاً خنجره ومهدداً ضحاياه تعبير صريح عن توظيف تلك التقنية في تنمية اللاتسامح من جهة، وعن سمك الجدران النفسية التي يمكن لتلك التقنية تشييدها، والحال أنّها وجدت في الأصل لإزالة الحواجز بما فيها النفسية. وهو ما يجعلنا نخلص إلى القول إنّ التسامح في وضعية تراجع على الرغم من وضعية التقارب غير المسبوقة التي صارت عليها البشرية. فلم ينجح التقارب الذي أفرزته التكنولوجيات المختلفة في منع بناء الجدران المادية والثقافية. إنّها مفارقة سياق يعيشها العالم، حيث «تتعالى الأصوات وتتردد على الألسن مصطلحات الحوار، العيش المشترك، التعددية الأقلية والأكثرية، نحن والآخر، التسامح وحقوق الإنسان»<sup>45</sup>. وفي المقابل تنتشر الممارسات المغذية لللاتسامح في مختلف أرجاء المعمورة. وقد دفعت هذه المفارقة البعض إلى التساؤل: «هل يمكن أن يتحقق السلام والتسامح في زمن العولمة»؟<sup>46</sup> أو بعبارة ثانية: «ما إمكانات الحديث عن قيم السلام والتسامح في عصر العولمة»؟<sup>47</sup> وهو ما يشير إلى تعثر كبير في إرساء التسامح كقيمة للتعايش بين المختلفين. ولعلّ السؤال الذي يفرض نفسه هو: إذا كان وضع التسامح على درجة من الهشاشة في العالم، فكيف هو شأنه في المنطقة العربية؟

## 2. المنطقة العربية في مواجهة التعصب

لا يبدو أن وضع التسامح في المنطقة العربية أفضل حالاً ممّا هو عليه في العالم، فهذه المنطقة وشأنها شأن الكثير من المناطق- تعرف في السنوات الأخيرة تصاعداً في ظاهرة التعصب بمختلف مظهراتها القبلية والجهوية والدينية والسياسية وحتى القطاعية. فالتعصب الذي لم يخلُ تاريخ البشرية الطويل منه عاد ليغطي على الواجهة في المنطقة العربية متخذاً مظهراً قُبلياً (عروشياً) طوراً، وطابعاً مناطقياً (جهوياً) طوراً آخر، وطابعاً دينياً وسياسياً وحتى قطاعياً أطواراً أخرى. وفي كلّ هذه الحالات يترجم التعصب انتصاراً لمقاربة انعزالية تختزل الانتماء في مكوّن وحيد يعطى الحظوة على حساب مكونات أخرى، وعليه تصير للطائفة والقبيلة والعرش والجهة الأولوية على حساب الانتماء الوطني. تشكّل الوضعية المتفجرة التي

44. فهد بن عبد العزيز الغفيلي، الإعلام الرقمي: أدوات تواصل متنوعة ومخاطر أمنية متعدّدة عن الموقع [www.article15.com](http://www.article15.com). وفي الاتجاه نفسه جاء في صحيفة الاتحاد الإماراتية تحت عنوان: «الإعلام الجديد... مدخل للإرهاب ونشر الفتن والشائعات» أنّ الإعلام الجديد استغلته أيضاً المنظمات الإرهابية لتطلّع علينا بوجهها الأسود وأفعالها الإجرامية لتستهدف شباب العالم ببث سمومها المتطرّفة وإغراءاتها الهدامة. الاتحاد الإماراتية، السبت 4 ربيع الأول 1438 هـ.

45. محمد منير سعد الدين، نحو عيش مشترك في مجتمع تعددي، الغدير، العدد 58، ربيع 2012، ص 29.

46. أحمد زايد، العولمة وقيم التسامح: الفرص والتحديات، الثقافة عدد 37، السنة العاشرة، صيف 2012م/ 1433هـ، ص 144.

47. المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

تعيّشها المنطقة العربيّة في المشرق والمغرب تجسّماً لنزعة التعصّب التي بلغت في حالات كثيرة مرحلة العنف بأشكاله المختلفة (العنف الديني/ العنف السياسي...). وقد يبدو الانقسام الفلسطيني - على الرغم من وطأة الاحتلال وتكلفته الباهظة على جميع الأصعدة بالنسبة إلى الشعب الفلسطيني - وكذلك تهجير الأقليات المختلفة، من قبيل الأقباط في مصر واليزيديّة والمسيحيين في دول المشرق العربي، المشهد الأكثر تعبيراً عن مدى انتشار التعصّب في المنطقة العربيّة وعن تراجع مفرع للتسامح فيها.

ما لا جدال فيه أنّ تزايد التعصّب في المنطقة العربيّة ظاهرة مركّبة لا يمكن تفسيرها بمعطى واحد مثل استبداد الأنظمة السياسيّة في المنطقة العربيّة (وهي في أغلبها أنظمة تسلطيّة استبداديّة)، وإن كان لذلك دور مهم في تعزيز نزعات التعصّب على مستويات الانتماء المختلفة، وليس أيضاً في التدخل الأجنبي الذي تروّج له نخب سياسيّة كثيرة كلما حدثت أزمة في المجتمعات العربيّة، كما لا يمكن أيضاً تفسير التعصّب المتنامي بعجز مؤسّسة المدرسة عن ترسيخ قيم العيش سوياً لدى الناشئة، فالمسألة معقدة ومركّبة يختلط فيها الثقافي والتربوي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، ولا يتّسع المجال هنا للتفصيل فيها.

عرفت أجزاء عديدة في المنطقة العربيّة التعصب، وكان ظاهراً وعلنياً في حالات كثيرة، وكان مستتراً وخفياً في حالات عديدة. عبّر التعصب الظاهر عن حضوره بعنف ظاهر وفظيع في الحرب الأهليّة اللبنانيّة، وفي جزائر التسعينات، واليوم في ليبيا والعراق وسورية والصومال واليمن. انتصرت الفئات المتقاتلة بعنف لجماعات أوليّة وانتماءات ضيقة رغبة في حماية المصالح الخاصّة على حساب المصالحة العامّة الوطنيّة.

أمّا التعصب المستتر فلا يقلّ قيمة عن الأوّل، وقد تجلّى في الانتصار إلى الأقارب والعمل بكلّ الطرق على أن يكون لهم موقع خاص في أوساط القرار، وفي منح الأقربين امتيازات في الشغل والمناصب السياسيّة، وهو ما يعكس موقفاً متعصباً ومستتراً للأقارب، بمعنى أنّه في الوقت الذي يرفع فيه شعار الكفاءة والجدارة يتمّ الانتصار للأقارب والمقرّبين في إسناد الوظائف، وحتى المؤسّسات الحداثيّة من قبيل الأحزاب السياسيّة والجمعيات لم تسلم من هذا التعصّب المستتر.

### 3. في مشروعيّة المدخل التربوي

أمام تنامي نزعة اللاتسامح في العالم، بدا واضحاً أنّ الإنسانية «بحاجة إلى منظومة قيميّة تحلّ محلّ النسق القيمي القديم تنتج لنا عقلاً متسامحاً رافضاً للعنف، وقادراً على العيش المشترك مع الآخر دون إقصاء أو تهميش»<sup>48</sup>. ويكون من العبث التفكير في بناء هذه المنظومة القيميّة دون دور محوري ومركزي للمؤسّسة

48- ماجد الغرابوي، التسامح ومنابع اللاتسامح...، مرجع سابق، ص 163.

التربويّة - دون أن تدّعي المدرسة احتكار هذا الدور - وذلك على الرّغم من الصّعوبات التي تعترض هذه المؤسّسة في أداء دورها في عالم سريع التّغير.

ليست المدرسة «فقط الفضاء الذي نتعلم فيه» «مواد» الدراسة، ولكنّها كذلك الفضاء الذي نعيش فيه معاً ونتعلم العيش سوياً».<sup>49</sup> وهذا يعني بوضوح خطأ اختزال دور المؤسّسة التربويّة في تعليم التلاميذ معارف فحسب أو في إعدادهم لسوق الشغل لا غير، لأنّ من شأن ذلك أن يهمّش جانباً كبيراً من مهامها، ألا وهو تدريب الناشئة على العيش سوياً، حيث تكون فضاء للتفاعل والتشارك والتعاون والتضامن والتسامح. وبتعبير مغاير إنّ كلّ رؤية اختزاليّة لدور المدرسة تحدّده في تكوين يد عاملة إنّما تؤثر سلباً على مهمّة أساسيّة لمؤسّسة التربية، ألا وهي «إحياء الإنسان في الإنسان»<sup>50</sup>، التي تعني أنّها «تتحمل مسؤوليّة تحقيق التواصل بين الناس ضمن دائرة رفض العنف».<sup>51</sup>

إنّ التركيز على التربية باعتبارها مدخلاً وجيهاً لإرساء ثقافة التسامح يبدو منطقياً ووجيهاً، لاسيّما أنّ الأمم والدول «أدركت أنّ التربية على التسامح وقيمه وتأسيس معانيه سيوفر عليها الجهود الكبيرة في مواجهة العنف والتطرّف والإرهاب، ولن تكون الدولة بصدد دفع الفواتير الغالية جداً لاستخدام العنف في مواجهة العنف عينه من أجل الأمن وللمحافظة على الأمن العام والسلم الاجتماعي».<sup>52</sup>

تطرح اليوم في مختلف أنحاء العالم على المدرسة مهام التربية على حقوق الإنسان، والتربية على البيئية المستدامة، والتربية على المواطنة، والتربية على الديمقراطية كنمط حياة يقوم على نبذ التعصب والعنف، والالتزام بحلّ الخلافات بطرق سلميّة، وهي كلها مهام على صلة وطيدة بترسيخ ثقافة التسامح بما تعنيه من احترام لمبدأ الغيريّة الذي يفترض «العمل على تحقيق سعادة الآخرين وتفضيل المصلحة المشتركة، وعلى هذا المبدأ تتأسّس كلّ قوانين المجتمع»<sup>53</sup> علماً أنّ أموراً كثيرة تندرج ضمن هذا المبدأ «كعدم إلحاق الضرر بالآخرين قولاً وفعلاً، وإصلاح الأضرار التي كُنّا سبباً فيها، والصدق في القول والإخلاص في العمل والوفاء بالوعد ومراعاة العهد، والرحمة واللفظ والكرم وتقدير الآخرين».<sup>54</sup> وهكذا فإنّ التربية على التسامح تجد لنفسها أرضيّة في هذه الأهداف التربويّة التي تروم المدرسة من خلالها إكساب الناشئة قيم العيش معاً، وتمكينهم من المهارات الحياتيّة اللازمة للعيش سوياً، وفي مقدمتها التواصل الفعّال، والتفاوض

49- كريستين دولوري مومبرجي، التدريس وتعلم التنوع: الرهانات التربويّة والسياسيّة، ضمن فتحي التريكي، كريستوف فولف، جاك بولان، التربية والديمقراطيّة: أقطار عربيّة ومسلمة وأوروبيّة تتحاور، بيروت- تونس، الدار المتوسّطيّة للنشر، 2010م - 1431هـ، ص 419.

50- فيليب ميريوي، ورد عند علي أسعد وطفة، التربية على التسامح في مواجهة التطرف، شؤون عربيّة، عدد 124 شتاء 2005، ص 89.

51- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

52- علي أسعد وطفة، التربية على قيم التسامح، التسامح العدد 11، صيف 1426هـ / 2005م، ص 213.

53- زهير اليعكوبي، حقوق الإنسان بين التأسيس والنقد، الفكر العربي المعاصر، العددان 171-170، ص 57.

54- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

وحلّ الخلافات بطرق سلمية بعيدة عن العنف. وبناء على ذلك يكون من الوجهة التساؤل عن المرجعية التي تستند إليها المدرسة في أدائها لرسالتها تلك والمتمثلة في بناء ثقافة التسامح ونشرها بين الناشئة، وهنا أيضاً يكون من المهم التشديد على تداخل عدّة أبعاد تكون مرجعية التربية على التسامح، وهي البعد الحقوقي والبعد السوسيو-تربوي والبعد البيداغوجي.

### أ. البعد الحقوقي

يتعلق الأمر هنا بالتسامح كغاية للتربية أو للثقافة مثلما نصّت على ذلك المواثيق الدولية الضامنة لحقوق الإنسان، وفي طليعتها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي نصّ في مادته 26 على أنّ من بين «أهداف التربية تنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية».<sup>55</sup> بمعنى أنّ التربية مدعوة إلى تنمية المواقف والاتجاهات الإيجابية من التسامح والتفاهم لدى الأطفال- المتعلمين. وضمن السياق ذاته جاء في المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أنّ «الدول الأطراف في ذلك العهد متفقة على أن تستهدف التربية والتعليم توثيق أو اصرار التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السكانية أو الاثنية أو الدينية».

تبدو، إذن، غايات التربية والتعليم كما حدّتها الشرعة الدولية لحقوق الإنسان ممثلة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية متمحورة حول تكوين الإنسان المتسامح والقادر على التفاهم مع غيره، وهو أمر يتطلب من المدرسة توفير المناخ الملائم لاكتساب قيمة التسامح، وهو مناخ يشترط فعلاً تربوياً واعياً وقصدياً يتجاوز تقديم المعارف عن التسامح إلى توفير الفرص المناسبة لممارسة التسامح في الفصل وفي أنشطة الحياة المدرسية.

وجاءت اتفاقية حقوق الطفل (1989) لتدعم هذا التوجّه بتأكيدتها على ضرورة:

1- توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو:

إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الاثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين.

55- نصّت المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (10/12/1948) على: 1- لكلّ شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمّم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول بالتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

فالتعليم بناء على اتفاقية حقوق الطفل ينشد بناء الإنسان المتسامح المؤمن والمدافع عن السلم والمساواة بين الجنسين والصداقة بين الشعوب والجماعات. أي أنّ هذه الاتفاقية ثبتت ما ذهبت إليه الشريعة الدولية لحقوق الإنسان، وبالتالي أوجب على مخططي برامج التربية والتعليم ومنفذي السياسات التربوية ومختلف الفاعلين المشتغلين في الحقل التربوي الأخذ في الحسبان توجيه الفعل التربوي نحو تجذير ثقافة التسامح ونشرها بين أطفال العالم. وممّا لا جدال فيه أنّ ما نصّ عليه الميثاق التأسيسي لليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم) من أنّه «لما كانت الحروب تولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام» ما هو إلا تعبير صريح عن ضرورة توجّه المدرسة إلى بناء ثقافة التسامح حتى تتمكن من تجنب الإنسانية الحرب والعنف.

وتأسيساً على ما تقدّم، يكون من الممكن القول إنّ المدخل التربوي على التسامح يجد في النصوص الدولية الضامنة لحقوق الإنسان عامّة ولحقوق الطفل خاصّة مكوّنات مرجعية التي تؤسّس لدور محوري للمدرسة في بناء ثقافة التسامح، لا سيّما أنّ صدى هذه النصوص الدولية سيكون حاضراً في نصوص إقليمية ووطنية من قبيل مجلة حماية الطفل التونسية (نوفمبر 1995) التي أكّدت في فصلها الأول على أنّها تهدف إلى «... إبعاد الطفل لحياة حرّة مسؤولة في مجتمع مدني متضامن قائم على التلازم بين الوعي بالحقوق والالتزام بالواجبات، وتسوده قيم المساواة والتسامح والاعتدال»، بما يعني أنّها ترمي إلى تنشئة الطفل التونسي على قيم منها التسامح، وذلك حتى يسود السلام في المجتمع، فتحلّ الخلافات بأساليب سلمية ويكون الحوار والتضامن والتفاهم قيماً توجّه مواقف الأفراد وتحكم سلوكياتهم. ولم يتوقف الأمر عند حدّ النصوص التشريعية الموجهة لحماية الطفل بالأساس، بل تعدّاه إلى النصوص التشريعية المنظمة للعملية التربوية، حيث ورد على سبيل المثال في القسم الأول من الميثاق الوطني للتربية بالمملكة المغربية<sup>56</sup> ما يلي: «يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتّصف بالاستقامة والصلاح، المتّمسّ بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقها، والمتوقّد للاطلاع والإبداع والمطبوع بروح المبادرة والإنتاج النافع». وهذا التشديد على التسامح والقيم الحافّة به من قبيل الاعتدال نقف عليه أيضاً في القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي بتونس<sup>57</sup> الذي شدّد في الفقرة 2 من الفصل الثالث على أنّ التربية «تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيون من قيم تتعقّد على تتمين العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال...». والهدف ذاته نصّت عليه وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة لبناء المناهج الدراسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية

56- ظهر الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، وبدأ التنفيذ للإجراءات التي نصّ على تطبيقها في أفق الدخول المدرسي سبتمبر 2000 وفقاً لما جاء في النقطة (ب) من خاتمة الميثاق.

57- القانون عدد 80/2002 مؤرخ في 23 جويلية 2002.

لدول الخليج العربي (1423هـ/2003م) عند تحديدها للسمات الرئيسة للتربية في دول الخليج العربي، حيث نقرأ ما يأتي:

(...) 2- تنشئة الأفراد على قيم التسامح، ونبذ العصبية والتعصب سعيًا وراء إيجاد مجتمع مدني يقوم على قيم مشتركة بين أفرادها على أساس من العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والتساوي في الحقوق والواجبات، في إطار المواطنة المنظمة وفق القانون». وهذا يبرز بوضوح كيف أن التسامح كقيمة ضمنيتها النصوص والمعاهدات الدولية ذات الصلة بالطفولة والتربية وبحقوق الإنسان بشكل عام، وجدت لها صدى في النصوص الوطنية والإقليمية. وبغض النظر عن العوامل والدوافع التي كانت وراء هذا الحضور، فإن هذا الأخير يعطي التربية على التسامح مشروعية ويوفر لها مرجعية تجعلها هدفاً صريحاً للمناهج التربوي، بمعنى أن التربية على التسامح وتقبل الآخر وقبول التنوع والتعدد غدت هدفاً مركزياً لعمل المؤسسة التربوية لا يقل قيمة وأهمية عن توطين العلم معرفة ومنهجاً.

ومهما يكن من أمر فإن هذا البعد الحقوقي يُعدُّ مكوناً أساسياً من مكونات مرجعية التربية على التسامح أو مرجعية الفعل التربوي الهادف إلى تكوين الإنسان المتسامح المعتدل في مواقفه واتجاهاته، القادر على التواصل مع غيره بعيداً عن الأحكام المسبقة والقوالب الجاهزة. ولكن هذا البعد ليس المكون الوحيد للمرجعية التي توظف التربية على التسامح، فإلى جانبه نجد أيضاً البعد السوسيو-تربوي والبعد البيداغوجي.

### ب. البعد السوسيو- تربوي

كثيراً ما يختزل دور التربية أو بالأحرى دور المؤسسة التربوية اليوم خاصّة في ظلّ تنامي الاهتمام بالأدوار الاقتصادية لتلك المؤسسة (المدرسة والجامعة) في تكوين الناشئة وإعدادها للاندماج في عالم الشغل الأمر الذي «وُلد في بعض مجتمعاتنا العربية والثالثة ما يمكن وصفه بمنظور اقتصادي أو حتى مقاولاتي يكاد يحصر وظائف المؤسسة التربوية في دور اقتصادي ضيق ومحدود»<sup>58</sup>، الأمر الذي يترتب عنه تناسي دور المدرسة التربوي المتمثل في إكساب المتعلمين قيم العيش معاً.

لم يعد مقبولاً اختزال مهام المدرسة في إعداد التلاميذ لأدوار الراشدين مستقبلاً وللولوج إلى سوق الشغل، فهي أشمل من مجرد ورشة ومن مجرد فصل يقدم معارف ويحتضن عمليات تقييم لتملك تلك المعارف، لأنّ من شأن ذلك أن يجعل تلك المدرسة تساعد على مواجهة بعض التحديات لا غير التي تواجهها المجتمعات الإنسانية، ولا تساعد على مواجهة التصدّعات التي أصابت العلاقات الإنسانية على مستويات مختلفة، والذي يستدعي من المدرسة اهتماماً دقيقاً بالتربية على قيم العيش معاً. ولكن هذا الأمر ليس هيناً.

58- مصطفى محسن، إشكالية التربية على حقوق الإنسان ضمن مجموعة من المؤلفين، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص ص 25-26.



تطرح مسألة التربية على قيم العيش معاً وتنمية المهارات الحياتية التي تخوّل للفرد التواصل مع غيره بفكر ناقد، وبقدرة على التفاوض ونبذ اللجوء إلى العنف في حلّ الخلافات، تطرح تحديات على مدرسة استكانت إلى دور ألقته وأصبح يُختصر في تقديم معارف وبطريقة تلقينية في غالب الأحيان بعيداً عن المناقشة وتبادل الرأي وتنسيب الحقيقة، وهذا جوهر التحدي الذي بات على المدرسة مواجهته اليوم.

يشدّد البعد السوسيو - تربوي على أن للمدرسة غايات متعدّدة منها إكساب الناشئة قواعد العيش معاً، وكذلك على أن المدرسة ليست فقط فضاء للتعريف بقيم العيش سوياً، وإنّما هي فضاء مناسب للتدرّب على ممارستها لأنّ هذه القيم لا تكتسب بمجرد درس نظري أو بمجرد دعوات كثيراً ما تتراوح بين التهديد والوعيد والوعظ والإرشاد. وبهذا يؤكد البعد السوسيو - تربوي على مجموعة من المبادئ منها:

- تبني استراتيجيات تعلم تساعد المتعلمين على التفاعل، وعلى التعاون في إنجاز المهام الموكولة إليهم (التعلم التعاوني...).

- اعتماد مقاربات بيداغوجية تتيح تغذية راجعة موثوق فيها ولو إلى حدّ - عن مدى اكتساب المتعلمين لمبادئ العيش معاً (مقاربة بالمهارات الحياتية...).

- اعتماد تقييم أصلي authentique يتعالى عن التقييم الكلاسيكي الذي لا يتعدّى تقييم المعارف.

يحتّم، إذن، البعد السوسيو - تربوي على المدرسة أن «تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحياً ومعرفياً وسلوكياً وبدنياً وأخلاقياً ومهنياً، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة، والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة، وهي بذلك ليست أداة أو وسيلة من أجل الحياة، بل هي الحياة عينها».<sup>59</sup>

أن تكون المدرسة هي الحياة عينها فهذا يعني أنّ من مهامها الرئيسة تنشئة الأطفال - المتعلمين على قيم العيش معاً، وإتاحة الفرص الكافية لهم لممارستها، وهي بذلك لم تعد «محضاً لبث العلم فحسب، بل هي نسيج معقد من العلاقات خاصّة للطفل الصغير، ففيها تتوسّع الدائرة الاجتماعية للطفل بأطفال جدد وجماعات جديدة، فيتعلم الطفل من جوّها المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل نظم، كما يتعلم أدواراً اجتماعية جديدة، فهو يتعلم الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجته وحاجات الغير، ويتعلم التعاون، ويتعلم الانضباط السلوكي، ومن هذا المنطلق يمكن أن تسهم التربية في تنمية العلاقات الاجتماعية وفي تعزيز اتجاهات الانفتاح والتفاعل، أي اتجاهات القبول بالآخر والعمل معه لتكون بذلك

59- عبد العزيز قريش، الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل (من أجل اندماج اجتماعي منذ الصغر)، مجلة علوم التربية العدد التاسع والأربعون، أكتوبر 2011، ص 66.

التربية عملية مستمرة هدفها تنمية الفرد وإعداد المواطن وضمان طفولة أسعد للناشئة، كما تعمل على تكوين قاعدة مشتركة للتعاقد»<sup>60</sup>.

ومهما يكن من أمر فإنّ البعد السيوسيو- تربوي يجسّد مكوّنات أساسية لمرجعية التربية على التسامح باعتباره يتعالى عن اختزال دور المدرسة في تكوين العمال وتلبية حاجيات سوق العمل ليشدّد على تمكين الناشئة من كفايات العيش معاً، أي بناء الإنسان. وهكذا تغدو المدرسة على سبيل المثال مدعوة إلى تمكين المتعلمين مهارات التواصل الفعّال التي تيسر الذهاب إلى الآخر والتواصل معه بمرونة، وهو ما يبيّن كيف ينبغي أن تكون المدرسة مدرسة تواصل بالمعنى الذي تحدده آلان توران، أي تلك المدرسة التي ينبغي أن تولي أهمية خاصة للقدرة على التعبير شفويّاً أو كتابيّاً، وكذلك للقدرة على فهم الرسائل الشفوية والمكتوبة. حيث لا يمكن النظر إلى الآخر أو فهمه عبر التعاطف معه، وإنّما من خلال فهم ما يقول، وما يفكر فيه وما يحسّ به ومن خلال القدرة على التحدث إليه ومعه»<sup>61</sup>، وهو ما يتطلب من المؤسسة التربوية تبني بيداغوجيا تساعد على تنمية مهارات التواصل مع الآخر. وهنا نكون إزاء بُعد بيداغوجي ضروري ورئيس لبناء مرجعية التربية على التسامح.

### ج. البعد البيداغوجي

تعتبر البيداغوجيا جوهر الفعل التربوي، وهي تعني كلّ «نشاط يقوم به شخص لتنمية تعلّات محدّدة عند الآخر»<sup>62</sup>. ويبدو «البيداغوجي كممارس يهتم أولاً بنجاعة فعله. فهو رجل ميدان، وعلى هذا الأساس فهو يعمل باستمرار على إيجاد حلّ لمشاكل تعترض عملية التعليم والتعلم»<sup>63</sup>. ونظراً لأهمية البيداغوجيا، ليس في العملية التعليمية فقط، وإنّما في العملية التربوية الشاملة، فإنّها تُعدّ مكوّنات أساسية لمرجعية التربية على التسامح، لا سيّما وأنّ تحولاً مهماً عرفته البيداغوجيا، تمثل بالأساس في القطع مع النظر للطفل «على أن يكون مجرد صورة مختزلة للراشد، وأصبح كائناً مزوداً ببنيات حسية وحركية وذهنية قابلة للتطور بفعل تفاعله مع البيئة»<sup>64</sup>. بمعنى أنّ البيداغوجيا المعاصرة اعترفت بخصوصية الطفل، ومن ثمّ بأهمية مرحلة الطفولة، وعليه احتكمت هذه البيداغوجيا إلى جملة من المبادئ، يمكن إجمالها فيما يأتي:

60- ليستر سميث، التعليم: بحث تمهيدي، ورد عند حمدي علي أحمد، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص 14.

61. Touraine (A); Pourrons- Nous...; op. cit, p467

62. Raynal (F) + Rieunier (A); Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation et psychologie cognitive, Paris, ESF éditeur 1997, p263

63. Ibid, p 263-264

64- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2007، ص 19/20.

- احترام الذات الإنسانية عموماً: ومن هنا تتعامل البيداغوجيا المعاصرة مع الطفل باعتباره كائناً مستقلاً له منظومة رموز وتمثيلات خاصّة به، وكذلك ردود أفعال خاصّة تجاه ما يحيط به. وعموماً للطفل «إيقاعه الخاص في الحركة والإدراك والنمو والمعرفة الذي يظلّ مشروطاً بحاجاته وتعبيراته عن الجسد واندماجه داخل البيئة وممارسته لقدرته. وليس من الضروري أن يكون هذا الإيقاع ملحوظاً، بل هو في أغلبه عميق وخفي، وينبغي أن يفهم من طرف المربي والمدرس على حد سواء».<sup>65</sup> ويقتضي هذا المبدأ على المستوى البيداغوجي «اعتبار التلميذ ذاتاً فاعلة في العمل التربوي، وينبغي التعامل معها انطلاقاً من بيداغوجيا تقييم ذاتها على أساس التشارك والتفاعل والتواصل داخل «مدرسة فعالة» يتعلم فيها الطفل ذاتياً باختياريه قدر الإمكان ما يتعلمه وطرق تعلمه عوض اكتفائه بالإنصات والتقليد».<sup>66</sup> فالبيداغوجيا المعاصرة اتّجهت إلى القطع مع أساليب من قبيل أسلوب «الصم والتلقين» الذي يتعلم التلميذ بناء عليه «الطاعة المطلقة أولاً...، ومن خلال الطاعة المطلقة بحسب تعليمات المدرسة المتشدّدة، مثل تنظيم أوقات الدوام وأوقات النوم وأوقات الفراغ، وقواعد السلوك وقوائم الممنوعات الطويلة، يتعلم التلميذ شيئاً إضافياً هو المحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي ترسخ الوضع القائم»<sup>67</sup>، بما يبين أنّ جزءاً كبيراً ممّا يتعلمه التلميذ، «ليس له علاقة بمحتويات الدروس، إنّما يقصد طلب الطاعة المطلقة وجعله يستهلك استهلاكاً سلبياً passive consumption كلّ التحيزات الدينيّة والقيميّة والإيديولوجيّة التي يزخر بها أي مجتمع»<sup>68</sup> وأسلوب «التعليم المبرمج» المستمدّ من صندوق سكر «الذي يعطي الطالب المعلومات على دفعات، مبرمجة محسوبة، على فرض أنّ اكتمالها يعني اكتمال الحقائق المجزأة»<sup>69</sup>، فمثل هذه الأساليب تعكس «مراحل لتطوّر الرقابة، رقابة النخبة على الشعب، وتطوّر أساليب السيطرة على وعي المواطنين وثقافتهم».<sup>70</sup>

- عدم الخلط بين عمليات التدريس وأنشطة التعلم، وربط هذه الأنشطة الأخيرة بتنمية المهارات والقدرات العقليّة والمواقف الوجدانيّة بغرض الاندماج الاجتماعي.<sup>71</sup> فأنشطة التعلم لم تعد مقتصرة على تقديم المعارف، وإنّما صارت تتجه إلى بناء القدرات العقليّة بالتوازي مع تنمية المواقف الوجدانيّة التي تيسر الاندماج الاجتماعي.

65- المرجع نفسه، ص 23.

66- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

67- خلدون حسن النقيب، في البدء كان الصراع: جدل الدين والاثنيّة، الأمّة والطبقة عند العرب، بيروت، دار الساقى، 1997، ص 285.

68- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

69- المرجع نفسه، ص 296.

70- المرجع نفسه، ص 296-297.

71- عبد الحق منصف، المرجع السابق، ص 23.

- انفتاح المجال المدرسي على البيئة الطبيعية والاجتماعية...، تركّز البيداغوجيا المعاصرة على انفتاح شخصية الطفل على باقي أشكال التعبير والتواصل لدى الأطفال الآخرين، لكنّها تركّز بموازاة ذلك على انفتاح شخصية الطفل على الواقع الخارجي، فلم تعد علاقة الطفل بالبيئة الطبيعية والاجتماعية تمرّ عبر وساطة المدرّس الذي يقدّم نماذج وبنيات مجردة لفهم الواقع (...)، لم يعد يشتغل على تمارين يطبق عليها ما سبق أن حصله من دروس تلقاها من المدرس (...)، هنا أيضاً تكون الجماعة هي التي تسمح لكلّ طفل بالتقدّم في فهم الواقع. فكلّ طفل يقارن بحوثه وأفكاره وآراءه بما يقدّمه غيره من أطفال الجماعة الفصلية من بحوث وأفكار وآراء. وهكذا تتأسّس داخل هذه الجماعة شبكة من علاقات التبادل التي تخدم النمو والتطوّر لكلّ طفل.<sup>72</sup> فالبيداغوجيا الحديثة نظرت إلى التلميذ على أنّه طفل - متعلم ينتمي إلى جماعة تربويّة بما تعنيه الجماعة من تفاعل وتقاسم وتشارك، وخاصّة من تسامح بين أعضاء تلك الجماعة. وبتعبير مغاير: إنّ توطّين مفهوم الطفل - المتعلم يتمّ ضمن الجماعة التربويّة، أي ضمن التفاعل والتعاون مع الآخر، ومن ثمّ القطع مع عقلية التنافس التي حكمت منطق اشتغال المؤسسة التربويّة، الأمر الذي حوّلها إلى مؤسسة تعيد إنتاج المجتمع بلغة بورديو.

وهكذا اتّجهت البيداغوجيا المعاصرة إلى توطّين مفهوم الطفل - المتعلم وعدم الاكتفاء بالتعامل معه على أنّه تلميذ أتى إلى المدرسة مريداً لشيخ حتى يتسنى له اكتساب المعارف الضرورية. فهو وفقاً لهذه النظرة الجديدة فاعل ونشيط ومشارك ومنفتح على الأطفال الآخرين، وما على المدرسة إلا أن تنمّي هذه المهارات لديه، وتمكّن من اكتساب الكفايات التي تيسّر له إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تعترضه في حياته اليومية.

تتيح البيداغوجيا المعاصرة، من حيث المبدأ، فرصة للطفل - المتعلّم للتفاعل والتواصل مع نظرائه، وهذا هو التحوّل في البيداغوجيا المعاصرة، باعتباره يتيح المجال لتنمية المواقف والاتجاهات، ويدعم قدرات الأطفال المتعلمين على العيش واحترام الاختلاف. وقد تدعّم توجّه البيداغوجيا المعاصرة هذا من خلال تبني مقاربات حملت عناوين مختلفة مثل البيداغوجيا الفارقة وبيداغوجيا الخطأ...، وهي مقاربات، وإن لم تصرّح باستهدافها ترسيخ التسامح ونشرها بين الأطفال - المتعلمين، فإنّها في عمقها تؤسّس لاحترام الاختلاف والعمل على الاستفادة منه، ومن ثمّ إرساء ثقافة التسامح. فهذه المقاربات تؤسّس للقطيعة مع الصورة النمطية للمتعلّمين المتجانسين التي تغيب الاختلافات بينهم. وبشيء من التفصيل يمكن التوقف عند خصوصية هاتين المقاربتين:

72- المرجع نفسه، ص 30.

## ● البيداغوجيا الفارقيّة:

تعرف بكونها «مقاربة تربويّة تكون فيها الأنشطة التعليميّة وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعيّة التعلم والتي قد تكون معرفيّة أو وجدانيّة أو سوسيو ثقافيّة، وبذلك فهي بيداغوجيا تشكّل إطاراً تربوياً مرناً وقابلاً للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين».<sup>73</sup> بمعنى أنّ البيداغوجيا الفارقيّة تقرّ بأنّ الأطفال - المتعلمين ليسوا كلاً متجانساً، وأنّ النجاح الحقيقي للمؤسسة التربويّة يكمن في الارتقاء بمهاراتهم في إطار الاختلاف، وبذلك يمكن القول إنّ هذه المقاربة ترى أنّ «شعار التوحيد، بما فيه توحيد الفصل الدراسي، وتوحيد المدرّس، وتوحيد المقرّرات الدراسيّة كان شعاراً سياسياً محضاً، أكثر ممّا كان شعاراً علمياً وتربوياً يحتكم إلى مقاييس علم النفس المعرفي والفارقي، وتوجّهات علم الاجتماع وتصورات علماء البيداغوجيا والديداكتيك، لأنّ هذا التوجّه لا يراعي خصوصيّات المتعلم الفرديّة وذكاءاته المتعدّدة».<sup>74</sup>

ترفض هذه المقاربة البيداغوجيّة نزعة التوحيد، وفي ذلك إقرار بالاختلاف والتنوّع والتعدّد، الأمر الذي يجعلها أرضيّة مناسبة وملائمة لترسيخ ثقافة الاختلاف والتسامح. وهي بذلك تعبّر عن تحوّل نوعي في رؤية المؤسسة التربويّة للمتعلّمين، باعتبارها «تروم تحقيق ثلاثة أهداف كبرى ترى أنّها تشكّل غايات التعلم ومقاصده، وهي كالتالي: تحسين العلاقة دارسين - مدرّسين، إغناء التفاعل الاجتماعي، تعليم الاستقلال الذاتي».<sup>75</sup>

تستوقفنا في هذه الأهداف مصطلحات العلاقة والتفاعل الاجتماعي والاستقلال الذاتي، فهي على علاقة وطيدة بالعيش معاً، وبالتالي فهي على صلة بالتسامح الذي يقوم في جوهره على الاختلاف والتنوّع والتعدّد. وعليه فإنّ البيداغوجيا المعاصرة انتصرت بتبنيها للبيداغوجيا الفارقيّة إلى عالم التنوّع والتعدّد في التربية، أي إلى مستقبل متنوّع يتعايش فيه الجميع بحريّة ومسؤوليّة ومساواة. فالتربية على الاختلاف والتنوّع تبدأ بالفصل ولا تنتهي عنده.

## ● بيداغوجيا الخطأ

تمثّل «بيداغوجيا الخطأ مقارنة جديدة لفعل التعليم والتعلم، تقوم على تصوّر جديد للخطأ لا ينظر إليه انطلاقاً من معيار مضاد هو معيار الحقيقة والصواب، كما كان الشأن في الإبتستيمات الميتافيزيقية السابقة التي ظلت أسيرة أزواج ميتافيزيقية تنظر منها إلى العلم وتطلّ عليه، بل تصوّر ينهل من الإبتستيمولوجيا المعاصرة التي تماهي بين الحقيقة والخطأ، وتعتبر الثاني مدخلاً طبيعياً وضرورياً للوصول إلى مرحلة

73- الصديق الصادق العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق 2015، ص 88.

74- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقيّة، عن موقع (مكتبة المتّقين) <http://almothaqaf>

75- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجيّة: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير - دراسة سوسيو تربويّة، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق 2010، ص 107.

الحقيقة التي لا بدّ منها هي نفسها، وبحكم الصيرورة التاريخية أن تصبح خطأ يلزم احتواؤه وتجاوزه وهكذا دواليك».<sup>76</sup> وبذلك تكون بيداغوجيا الخطأ - هي بدورها - نقلة نوعيّة في منطق اشتغال المدرسة باعتبارها لا تنظر إلى الخطأ على أنه إثم يستدعي العقاب، بل تراه من باب نسيئة الحقيقة وتعدّد مداخل الوصول إليها.

بناء على هذه المقاربة، لم يعد الخطأ عنوان فشل، بل غدا منطلقاً لتصحيح مسار التعليم والتعلم، فهي من هذا المنطلق تصوّر جديد يقوم على نسيئة الحقيقة، وعلى أهميّة الاجتهاد في الوصول إليها. إنّ الخطأ إنساني، وهو ليس إثمًا ولا يستوجب العقاب، بل يستوجب الفهم والتفهم، وهذا جوهر التسامح الذي يقوم على نسيئة الحقيقة، أي على تعايش المصيبين والمخطئين، وعلى التفاعل بينهم. وترتكز بيداغوجيا الخطأ على مبادئ أهمها: <sup>77</sup>

- الخطأ تعبير عن معرفة يتم الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة.

- استحالة تفادي الخطأ في سيرة التعلم.

- التعلم الذي يرتكب في وضعيات التعلم نادراً ما يتكرّر في وضعيات حقيقية.

- الخطأ خاصيّة إنسانيّة، وبالتالي فهو حقّ للمتعلم.

- الخطأ ذو قيمة تشخيصيّة.

أن يكون الخطأ خاصيّة إنسانيّة فهذا يعني أنّنا في حاجة إلى ترسيخ هذه الخاصيّة لدى الأطفال- المتعلمين، وأنّ الهدف من ترسيخها هو إرساء ثقافة تنسيب الحقيقة، بحيث لا أحد يحتكر الصواب. وإذا ما نجحت المدرسة في كسب هذا الرهان، فإنّها ستنتج في بناء ثقافة السلام والتسامح، أو ليس التسامح عنوان نسيئة الحقيقة؟

ولمّا كان جوهر العمليّة التربويّة هو الممارسة البيداغوجيّة، فإنّ تبني مقاربة تقوم على الاستفادة من الخطأ بدل تأنيمه وإنزال العقوبة بصاحبه يؤسّس لممارسة بيداغوجيّة مغايرة للفعل التربوي التقليدي، ولممارسة بيداغوجيّة تنسب الحقائق وترسي التعاون سبيلاً للتغلب على الصعوبات التي قد تقف حجرة عثرة في وجه الأطفال المتعلمين، وتقطع مع المقارنة والانتقائيّة والتنافس، وهي عوامل كثيراً ما خلقت آثاراً نفسيّة لدى أولئك الأطفال المخطئين تكون سبباً في توقعهم على ذواتهم ورفض الآخر. وبتعبير ثانٍ ليست

76- المرجع نفسه، ص 128.

77- الصادق الصديق العماري؛ المرجع السابق، ص 191.



بيداغوجيا الخطأ إلا تدريباً على تنسيب الحقائق والاعتراف بقصر الذات وبعدم كمالها، وهذه أَرْضِيَّة مناسبة لإرساء ثقافة التسامح.

إنَّ الفعل التربوي الذي يستمدُّ مرجعيته من الأبعاد الثلاثة - التي سبقت الإشارة إليها - يمكنه أن يسهم بطريقة فعالة في إرساء ثقافة التسامح، تلك الثقافة التي تقوم على جملة من المبادئ من أبرزها:

- التسامح ليس معطى طبيعياً، إنَّه حصيلة ثقافة، تماماً كالتعصب والغلو والتشدد والتطرف.

- من حقِّ الطفل أن يربَّى على التسامح، بمعنى أن يتبين معانيه، ولكن أيضاً أن يجد الفضاء المناسب لممارسته، سواء داخل الفصل (أنشطة التعليم والتعلم) أو خارجه (أنشطة الحياة المدرسيَّة)، وعليه فإنَّ المدرسة مدعوَّة إلى القطع بين النظري والعملي، والفصل بين الحياة المدرسيَّة والحياة العامَّة...إلخ.

- الانتصار إلى البيداغوجيا النشيطة التي تتيح للمتعلمين المشاركة الفاعلة في مختلف أنشطة التعليم والتعلم، وتتيح للمربين تنويع مسارات التواصل. إنَّ المدرسة مدعوَّة إلى تجاوز تلك الصورة النمطيَّة التي غدت سجيئة لها، والمتمثلة في إعداد المتعلمين لأدوار حياتيَّة في المستقبل (دور العامل، دور الأب، دور الأم...) دون أن تولي اهتماماً لمواقفهم الشخصيَّة ولآرائهم، وخاصَّة لعلاقاتهم ببعضهم بعضاً، ولقدرتهم على التواصل والتشارك والتعاون والتضامن ورفض العنف والكرهية وعدم اللجوء إلى العنف في حلِّ الخلافات. بمعنى آخر؛ إنَّ مختلف الأبعاد التي تمَّ التطرُّق إليها توفر مرجعيَّة لدور فعَّال للمدرسة في بناء ثقافة التسامح. وللتوسُّع في هذا الدور. وسنركِّز على التربية على المواطنة كمدخل وجيه لبناء ثقافة التسامح.

### ثالثاً: التربية على المواطنة وبناء ثقافة التسامح

سبقت الإشارة في معرض تحديد معنى التربية على المواطنة أنَّ هذه الأخيرة ليست مادَّة دراسيَّة بحدِّ ذاتها، وأنَّ مختلف المواد الدراسيَّة معنيَّة بها. ومن هذا المنطلق يكون من المفيد التأكيد على أنَّ التربية على المواطنة تلك التربية التي تقدِّم أجوبة تربويَّة لأسئلة تتَّصل بأبعاد المواطنة. وفي هذا المجال يكون من المهم التأكيد على أنَّ المدخل المناسب لتقديم تلك الأجوبة يظلُّ المهارات الحياتيَّة: les aptitudes à la vie

#### 1. التربية على المواطنة: الأبعاد

تتَّجه التربية على المواطنة إلى تكوين المواطن الواثق من نفسه، القادر على التواصل مع غيره، والعمل لصنع السياسة العامَّة أو للتأثير فيها بغاية تعديلها أو تغييرها، وهو ما يستدعي من المؤسَّسة التربوية تقديم أجوبة تربويَّة عن أسئلة تلامس مختلف أبعاد المواطنة. وفي هذا السياق تمَّ اعتماد الجدول الآتي المستوحى

من عمل قدّمه قسطنطين كسيبا C. Xypas، وعاد فيه إلى أعمال مجموعة من المفكرين، من قبيل: كورت لوين K. Lewin وفرويد Freud وبياجيه Piaget. وقد حدّد كسيبا أربعة أبعاد للمواطنة، وهي: البعد السياسي والقانوني والأخلاقي والعاطفي.<sup>78</sup> ويمكن اعتبار ما قدّمه كسيبا في هذا المجال بمثابة نموذج مثالي بالمعنى الفيري للكلمة. وعليه فقد اعتمدنا هذا النموذج على النحو الذي بناه كسيبا، وحولناه في مرحلة أولى إلى تساؤلات ذات طبيعة تربويّة، ودعمناه بالمعارف والمواقف المنشودة التي تطمح التربية على المواطنة إلى بنائها وتنميتها عند الأطفال المتعلمين. ويمكن إجمال ذلك في الجدول الآتي:

| البعد    | الخصائص                                                                                                                                                                                              | المعارف ذات العلاقة                                                                                                                              | المواقف والاتجاهات المنشودة                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| السياسي  | أن نحكم ونحكم بطريقة ديمقراطيّة<br>كيف نربي على الحكم الديمقراطي؟                                                                                                                                    | - أنواع الأنظمة السياسيّة<br>- الأنظمة السياسيّة الديمقراطيّة<br>- أسس النظام السياسي الديمقراطي (حقوق الإنسان/ التعدد/ التنوع/ حق الاختلاف/...) | - تثمين الأنظمة السياسيّة الديمقراطيّة<br>- تثمين حق الاختلاف باعتباره جوهر الديمقراطية<br>- الاستعداد للمشاركة في تدبير الشأن العام، والمبادرة للمساهمة في صنع السياسة العامّة.<br>- تبني حق الاختلاف والدفاع عنه سلمياً                                                                           |
| القانوني | أن نحترم القانون وندافع عن الحق والإنصاف.<br>كيف نربي على حب القانون؟<br>كيف نجعل الأطفال المتعلمين يحبون القانون ولا يخشونه؟                                                                        | - القانون<br>- طرق سنّ القوانين<br>- الطرق الديمقراطيّة لوضع القانون<br>- القانون المدرسي                                                        | - تثمين أهميّة القانون في تنظيم العلاقات الاجتماعيّة<br>- تثمين الطرق الديمقراطيّة في وضع القانون<br>- تبني الطرق الديمقراطيّة في سنّ القانون.<br>- الاستعداد للمساهمة في وضع القانون المدرسي (قانون المؤسسة / ميثاق الفصل...)                                                                      |
| الأخلاقي | - تغليب المصلحة العامة<br>- الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم من خلال النقاش<br>- كيف نربي على الانتصار للمصلحة العامة على حساب المصلحة الشخصية؟<br>- كيف ننمي مهارات النقاش لدى الأطفال المتعلمين؟ | - المصلحة العامة<br>- الانفتاح على الآخر<br>- النقاش<br>- التواصل مع الآخر                                                                       | - نبذ الأنانيّة والتمركز المفرط حول الذات.<br>- الاستعداد للتضحية من أجل المصلحة العامّة.<br>- حماية المرفق العام.<br>- المبادرة والتطوع لحماية المؤسسة التربوية والمحافظة على أثارها.<br>- القدرة على الإنصات للآخر.<br>- احترام رأي الآخر حتى وإن كان مناقضاً لآرائنا.<br>- رفض فكرة الرأي الواحد |

78- للتوسّع في النموذج الذي أعده قسطنطين كسيبا يمكن الرجوع إلى:

Xypas (C) (direct); Les Citoyennetés Scolaires, Paris, PUF, 2003, p 281-325.

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| العاطفي | <ul style="list-style-type: none"> <li>- الرغبة في العيش معاً</li> <li>- الشعور بالانتماء</li> <li>- كيف نربي على</li> <li>وطنيّة طاهرة خالية من</li> <li>كل شوائب التعصب</li> <li>والغلو والتطرّف وكره</li> <li>الآخر؟</li> <li>- كيف نربي على</li> <li>العيش معاً متساوين</li> <li>ومختلفين؟</li> <li>كيف ننمي شعور</li> <li>الانتماء لدى الأطفال</li> <li>المتعلمين؟</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- الوطنيّة</li> <li>- العنصريّة</li> <li>- التعصّب</li> <li>- التطرف</li> <li>- الغلو</li> <li>- التمييز</li> <li>- الكراهية</li> <li>- التعايش</li> <li>- الفهم/ التفاهم</li> <li>- التسامح</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- حبّ الوطن</li> <li>- نبذ كل أشكال التمييز (العرق/ الدين/ الجنس/ اللغة/...)</li> <li>- الانفتاح على الآخر والتواصل معه</li> <li>- تنمية الفهم والتفاهم المتبادل.</li> <li>- تبني التسامح قاعدة في التعامل مع</li> <li>حق الاختلاف.</li> </ul> |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

تسمح لنا الملاحظة البسيطة بالقول إنّ مجمل الأبعاد التي تشغل التربية على المواطنة على تنميتها لدى الأطفال المتعلمين تلامس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ثقافة التسامح، على الرغم من أنّ البعد العاطفي يعتبر الأكثر التصاقاً بثقافة التسامح، باعتباره يتمحور حول الإجابة التربويّة عن سؤال مركزي؛ ألا وهو كيف نربي على مواطنة طاهرة خالية من كلّ ضروب التمييز والتعصّب وكراهية الآخر؟ ولنجاعة هذا المدخل في ترسيخ هذه الأبعاد التي تعمل على تكريس قواعد العيش معاً يكون من المهمّ اعتماد مدخل المهارات الحياتيّة.

## 2. تنمية المهارات الحياتيّة مدخل التربية على المواطنة لبناء ثقافة التسامح

بما أنّ التربية على المواطنة تتعالى عن الاختزال في مادة دراسيّة، وبالتالي فإنّها تنتصر إلى مقاربة عابرة للمواد وللأنشطة التربويّة، سواء منها أنشطة التعليم والتعلم أو أنشطة الحياة المدرسيّة (أنشطة النوادي الثقافيّة والرياضيّة والفنيّة...)، فإنّه من المهمّ اعتماد مدخل المهارات الحياتيّة لتنمية ثقافة التسامح باعتباره يسمح بملازمة مختلف الأبعاد المذكورة سلفاً.

عرّفت منظمة الصحة العالميّة (1993) المهارات الحياتيّة بأنّها «قدرة شخص ما على الاستجابة بفعاليّة لمتطلبات الحياة اليوميّة وتحدياتها».<sup>79</sup> وتصنف هذه المهارات إلى ثلاثة أصناف هي: المهارات الاجتماعيّة A. Sociales والمهارات الإدراكيّة A. Cognitives والمهارات العاطفيّة A. Emotionnelles ويشتمل كلّ صنف على مجموعة من المهارات.

79. Gherissi (A) + Melliti (I) ; développer les aptitudes à la vie quotidienne chez les adolescents et jeunes tunisiens: un investissement d'avenir, Tunis, UNICEF- Ministère de la santé 2014, p38.

### \* المهارات الاجتماعية (مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص)<sup>80</sup>، وتضم:

- مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي والإنصات الفعال والتعبير عن المشاعر والقدرة على العطاء والاستفادة من التغذية الراجعة.

- مهارة المقاومة والتفاوض وإدارة الاختلاف وإثبات الذات والقدرة على مقاومة ضغوط الآخرين.

- مهارة التعاطف والقدرة على الإنصات للغير وتفهم حاجياته ووجهات نظره والتعبير عملياً عن ذلك التفهم.

- مهارة التعاون والعمل ضمن فريق.

- مهارات كسب التأييد التي تركز على مهارات الإقناع والتأثير.

### \* المهارات الإدراكية: تشتمل على:<sup>81</sup>

- مهارات اتخاذ القرار وحلّ المشكلات.

- مهارات التفكير الناقد والتقييم الذاتي (القدرة على تحليل تأثير وسائل الإعلام والأقران) والوعي بالقيم والمواقف والمعايير والمعتقدات والعوامل التي تؤثر في الأفراد، والقدرة على تحديد مصادر المعلومات الملائمة.

### \* المهارات العاطفية: تحتوي على:<sup>82</sup>

- مهارات تعديل المشاعر régulation émotionnelle وهي التحكم في الغضب والقلق والقدرة على مواجهة الخسارة وسوء المعاملة والصدمات.

- مهارات مقاومة الضغط التي تنطوي على التحكم في الوقت، والتفكير الإيجابي وتقنيات الاسترخاء.

- مهارات تعزيز الثقة في النفس وتقدير الذات والتقييم الذاتي والتعديل الذاتي.

80. Lamboy (B) & al ; Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, La Santé en Action, Mars 2015/N°431, p10

81. Ibid, p10.

82. Ibid, p10.

وتغطي المهارات الحياتية مجالات مختلفة من حياة الإنسان، وقد تضمن أحد الأدلة<sup>83</sup> تفصيلاً لتلك المجالات التي تتضمنها الكفايات النفسية الاجتماعية، حيث شملت العمل والعمل التطوعي وحقوق الطفل والوعي القانوني... إلخ. وانسجاماً مع روح البحث نقتبس من هذا التفصيل ما يلي:<sup>84</sup>

| المجموعات | المهارات المناسبة/ القيم المتداخلة معها                                                                                                                                                        |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5         | ضبط المشاعر/ التحكم في الانفعالات/ سعة الصدر والتسامح/ السلام مع النفس/ تقدير مشاعر الآخرين/ المرونة والقدرة على التكيف/ قبول الآخر/ التعامل مع العواطف/ التعامل مع الضغوط/ السلام مع البيئة   |
| 11        | القدرة على التفاوض والحوار/ المشاركة/ التعاون/ تقبل الآخرين/ التعامل مع المعلومات/ التعامل مع النظم/ الاعتزاز ببلده.<br>القيم المتداخلة معها: الأمانة / الولاء والانتماء/ الحب/ تحمل المسؤولية |

ومما لا نقاش فيه أن تنمية هذه المهارات المتصلة بالتسامح وبالمواطنة تتصل ببناء مواقف واتجاهات أكثر منه بمعارف ومعلومات. ولكن المسألة ليست بالهينة لعدة اعتبارات، منها على سبيل الذكر الاعتبار الثقافي التي تجعل من المواقف مسائل شخصية لا ينبغي الإفصاح عنها للعموم، ومنها كذلك أن بناء المواقف والاتجاهات يستدعي زمناً طويلاً قد لا تغطيه سنة دراسية ولا حتى مرحلة دراسية واحدة. وعليه فإن مساهمة التربية على المواطنة في بناء ثقافة التسامح تقتضي توفر جملة من المتطلبات التي يمكن تحديد أبرزها في العنصر الآتي:

### 3. متطلبات تنمية المهارات الحياتية كمدخل لبناء ثقافة التسامح

لكي يكون مدخل المهارات الحياتية ناجحاً في إرساء ثقافة التسامح، لا بد أن تستجيب التربية على المواطنة الحاملة لهذه المهارات لجملة من الشروط وهي:

#### أ. التربية على المواطنة تربية على السلوك الديمقراطي

يتسم السلوك الديمقراطي بعدد من الخصائص منها:<sup>85</sup>

83- الدليل المرجعي للقضايا العالمية والمهارات الحياتية في المناهج الدراسية، عن الموقع: [www.moe.gov.eg/ccimd](http://www.moe.gov.eg/ccimd)

84- المرجع نفسه.

85- مصطفى أحمد تركي، السلوك الديمقراطي، عالم الفكر المجلد الثاني والعشرون، العدد الثاني أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر 1993، ص 117-118.

- المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة؛

- الاجتهاد في فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم؛

- أن يتقبل الفرد الأفراد الآخرين على أنهم متساوون معه؛

- إذا حصل صراع بين فرد وآخر فلا يصل إلى طريق العنف؛

- أن يتقبل الفرد الصراع الذي قد يكون محتوماً في بعض الأحيان.

وتبرز محدّدات السلوك الديمقراطي كيف أنّ اكتساب المهارات الحياتيّة لا بدّ أن يترجم في الممارسات والسلوكيات اليومية التي تعبّر عن تقبّله للآخر وفهم مشاعره، وهو ما يستلزم بالضرورة التغلب على عوائق الفهم الداخليّة والخارجيّة مثلما يصنفها إدغار موران.<sup>86</sup> وذلك أنّه لكي يتبنّى المتعلمون السلوك الديمقراطي ويتّربّون من خلاله مواقف إيجابيّة من الآخر ومن الاختلاف والتنوّع والتعدّد؛ لا بدّ أنّ التربية على المواطنة مدعوة إلى توعيتهم بتحيّزاتهم، ومن ثمّ مساعدتهم على التخلص منها، ومن بين تلك التحيّزات التي «رصدها العلماء واضحة عند الأفراد: التمرّكز حول الذات، والتمرّكز حول الجماعة، والتمرّكز حول الأصل العرقي، وهي تمنع الأفراد من أن يحكموا على الآخرين بموضوعيّة. فقد أوضحت بحوث عديدة أنّ الناس متحيّزون في معلوماتهم التي يجمعونها، وفي الطريقة التي يحكمون بها على المعلومات التي يحصلون عليها، وفي المضمون الذي يخرجون به من المعلومات عن سلوكهم وسلوك الآخرين. إنّ الأفراد لا يستخدمون المنطق نفسه في تعليل أفعالهم الخاصّة في مقابل تلك التي للآخرين. وهناك أدلة كثيرة على أنّ الناس يرون في سلوكهم الخاص انعكاساً لحكم منطقي في مواقف محدّدة، في الوقت الذي يعزّون دوافع عرضيّة لسلوك الآخرين».<sup>87</sup> وتقتضي التربية على السلوك الديمقراطي تجاوز النزعة النظرية إلى تمكين الأطفال المتعلمين من ممارسة السلوك الديمقراطي في الوسط المدرسي نفسه. بمعنى أنّ تنمية المواقف والاتجاهات الديمقراطية عند الأفراد والتي تقوم على قبول المختلف ونبذ العنف تستلزم القطع مع الدروس النظرية التي كثيراً ما تقدّم حول الديمقراطية، وخاصّة في بلاد لم تعرف الديمقراطية إلا في الكتب المدرسيّة وفي الإعلام. وتبدو التربية على السلوك الديمقراطي تحدياً بالنسبة إلى المدرسة عامّة والمدرسة العربيّة خاصّة، باعتبار واقع التسلط التربوي الذي يحكم العلاقات التربويّة، الذي يفقد الأطفال المتعلمين كلّ حقوقهم بالمدرسة، وبتعبير مغاير يقتضي توطين السلوك الديمقراطي تربية مبنية على حقوق الطفل وتبنيّة مصطلح الطفل المتعلم.

86- يصنّف إدغار موران عوائق التواصل إلى عوامل خارجيّة مثل الضجيج...، وأخرى داخلية تشمل التمرّكز حول الذات والتمرّكز حول العرق وحول المجتمع وكذلك التفكير الاختزالي... للمزيد يرجى الرجوع إلى إدغار موران، تربية المستقبل...، مرجع سابق (المعرفة السادسة: تعليم الفهم).

87- مصطفى أحمد تركي، المرجع السابق، ص 126-127.



## ب. تربية مبنية على حقوق الطفل

حتى تكون التربية على المواطنة فاعلة في إرساء ثقافة التسامح ونشرها بين الأطفال المتعلمين، فإنَّ من الضروري أن ترسي هذه التربية على حقوق الطفل، وخاصة على المبادئ الكبرى المتمثلة في مبدأ عدم التمييز، ومبدأ مصلحة الطفل الفضلى، ومبدأ المشاركة، ومبدأ الحماية. فاحترام حقوق الطفل والمبادئ التي بنيت عليها من شأنه أن يخوّل للمتعلمين الانخراط في الفعل التربوي بكلّ ثقة في النفس وفي الآخرين، لأنَّ احترام حقوق الطفل من شأنه أن يجعل المتعلمين يحافظون على طفولتهم التي كثيراً ما نزعت منهم عند دخول المدرسة.

يعني احترام حقوق الطفل والالتزام بها مبدأ للممارسة التربوية تحوّلًا في واقع المتعلم بالمدرسة. فبعد أن كان المتعلم يؤدي واجباً فقط، صارت له حقوق وواجبات، ولهذا التحوّل وقع خاص على نفسيّة المتعلم خلال وجوده بالمدرسة وخارجها. بمعنى آخر إنّ إحساس المتعلم بأنَّ له حقوقاً، يجعله يثق في نفسه، ويبادر إلى الاندماج مع أقرانه، ولا يتردّد في الدفاع بأسلوب مدني عن تلك الحقوق، الأمر الذي يجعله يبحث عن إرساء قواعد مشتركة للعيش معاً يحتكم الجميع إليها، فيتّم الحدّ من العنف ومن النزاع، وهذا يُعتبر من المداخل المهمّة لإرساء ثقافة التسامح. بمعنى أنّه في غياب احترام حقوق الطفل في الوسط المدرسي لا يمكن إرساء ثقافة التسامح. فمن نشأ على الخوف، وعلى الطاعة المطلقة وعلى الامتثال لا يمكن أن يكون متسامحاً مع غيره. وقد بين ابن خلدون كيف أنّ من «كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه...»<sup>88</sup> وهكذا تكون حقوق الطفل أفضيّة صلبة لا لنشر السلوك الديمقراطي فقط، وإنّما في إكساب الأطفال المتعلمين مهارات حلّ النزاعات بطرق سلميّة، والتي تخوّل لهم عدم التعصب وعدم الركون إلى العنف في تسوية النزاعات.

## ج. التربية على المواطنة: تربية على حلّ النزاعات بطرق سلميّة

إنّ غاية التسامح هي إرساء السلام الذي يتطلب حسن التعاطي مع النزاعات، بمعنى حسن إدارتها والقدرة على حلها سلمياً ودون اللجوء إلى العنف. وبناء على ذلك لا مناص للتربية على المواطنة -باعتبارها تربية تنشد تنمية المهارات الحياتيّة عند الأطفال المتعلمين- من أن تكون تدريباً فعلياً على حلّ النزاعات بطرق سلميّة، أي أنّها تربية «تسعى إلى تمكين الطلاب من حلّ نزاعاتهم بطرق آمنة وسليمة وبعيدة عن العنف من خلال طيف من المعارف ومهارات الحياة والممارسات التي تستخدم التواصل الفعال والتفكير

88 - عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، بيروت، دار الجيل، د/ت، ص 597.

التحليلي لتعليم الأفراد كيفية منع النزاعات وإدارتها وحلها بسلام وتحويلها إلى علاقات إيجابية لإقامة مدارس ومجتمعات تتسم بالسلامة والأمن والأمان».<sup>89</sup>

يؤدي العجز عن حلّ النزاعات بطرق سلمية إلى العنف وإلى النكمة والحقد، ومن ثمّ إلى الكراهية ورفض الآخر، ممّا يعزّز كلّ ضروب اللاتسامح. وعليه فإنّ تنمية مهارات حلّ النزاعات بطرق سلمية من شأنها أن تحفزهم على تبني التسامح والحوار والتفاوض والوساطة والتعاون. وتحتاج المدرسة لتنمية هذه المهارات إلى اعتماد وضعيات دالة، وإلى تنويع مسارات التواصل وتدريب الأطفال المتعلمين على التفكير الجماعي، فضلاً عن تدريبهم على إبداء الرأي وتحليل الخطاب.

تعتبر التربية على المواطنة مدخلاً ملائماً لإكساب المتعلمين مهارة حلّ الخلافات بطرق سلمية، لأنها تتيح لهم معرفة بالقانون وبدوره في تنظيم حياة الجماعة، ولأنّها تسمح لهم بالتشبع بثقافة حقوق الإنسان التي تقف في وجه استخدام العنف وبالتالي اللجوء إلى طرق الحوار والنقاش والتواصل الفعال لإيجاد الحلول السلمية والمناسبة للخلافات، فهذه الأخيرة تقتضي فضلاً عن التواصل الفعّال (الإنصات الجيد/ التفهم/ المحاجة...) إلى تنازل كلّ فرد (طرف) عن بعض من حقوقه، حتى يتمّ التوصل إلى حلول للخلافات دون الركون إلى استخدام القوة. هكذا تكون اللغة وسيلة حلّ الخلافات باعتبارها «تجعل العلاقة بين المتحاورين ممكنة، وتسمح بتبادل المعارف والمعلومات بينهم، وتحقق التواصل بين جميع الفرقاء، لأنّه حتى في حالة اندلاع النزاع والصراع بين مجموعة من الأطراف فإنّ اللغة تظلّ في قلب الحدث وتبقى الوسيلة الوحيدة لإجراء مفاوضات للخروج بتسويات ظرفية واتفاقات مرضية لكلّ الأطراف».<sup>90</sup> فالتربية على المواطنة من هذا الجانب مدعوة إلى تنمية الزاد اللغوي للمتعلمين الذي هو مكّون أساسي للتواصل الفعّال، بما يعنيه ذلك من مرونة في استعمال ذلك الزاد. فتتمة مهارات حلّ الخلافات بطرق سلمية يستوجب فضلاً عن الثقة بالنفس القدرة على الذهاب إلى الآخر والتواصل معه ومفاوضته، ومن ثمّ القدرة على استعمال اللغة التي هي جوهر الحوار الذي هو «كلّ خطاب يتوخّى تجاوب متلقّ معيّن، ويأخذ رده في الاعتبار من أجل تكوين موقف في نقطة غير معيّنة سلفاً بين المتحاورين، قريبة من هذا الطرف أو ذاك، أو في منتصف الطرق بينهما».<sup>91</sup> «إنّ الهدف من تنمية مهارات حلّ الخلافات بالطرق السلمية يتأتى في إطار توعية الأطفال

89- يزيد عيسى السورطي؛ حل النزاعات في التربية العربية، المستقبل العربي، السنة الثامنة والثلاثون، العدد 44، تشرين الثاني، نوفمبر 2015، ص 48.

90- محمد بكاي؛ أخلاقيات التعامل مع الآخر: تأملات في فلسفة الغيرية عند ايمانويل ليفانس، التفاهم السنة الثانية عشرة، خريف 2014م/ 1435هـ، ص 295.

91- محمّد العمري، دائرة الحوار ومزالق العنف: كشف أساليب الإغاثات والمغالطات مساهمة في تخليق الخطاب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2002، ص 53.

المتعلمين بأنه «عندما يجتمع رجالان، فلهم الاختيار بين أن يتصارعا ويتقاتلا وبين أن يتكلما ويتحاورا. في الحالة الأولى أحدهما سيلقى حتفه، وفي الحالة الثانية سيتم التوصل إلى حل وسط ويستمر الحوار».<sup>92</sup>

تبدو الحاجة ملحة لتنمية مهارات حل الخلافات بطرق سلمية، لا سيما بالنسبة إلى المراهقين، لأنّ تعرّض هؤلاء الأطفال المتعلمين «في مرحلة المراهقة للأحداث الحياتية الضاغطة بشكل مستمر يسبب تدنياً في مستوى سلوكهم التعاوني، ويضعف تفاعلهم الاجتماعي، ويدخلهم في نزاعات وصراعات مع الآخرين كونهم غير ناضجين انفعالياً...».<sup>93</sup> ومن هنا يكون من المهم اعتماد استراتيجية التعلم التعاوني باعتبار هذا الأخير «طريقة تدريس تسعى إلى تعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب لكي لا يلجؤوا إلى التنافس الذي كثيراً ما يتحوّل إلى صراع وعداوة وفرقة من خلال مشاركة الطلاب في التعلم عبر تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يقوم فيها كل فرد بدوره، وتعمل تحت إشراف المعلم بشكل تعاوني لتحقيق أهداف مشتركة وجماعية يتمّ تحديدها بدقة مسبقاً».<sup>94</sup> بمعنى أنّ تنمية مهارات حل الخلافات بطرق سلمية تمرّ عبر تنمية مهارة العمل ضمن فريق التي تجسّد التعلم التعاوني الذي «يزيد من مرونة الفرد في الأخذ بوجهات نظر الآخرين ويحقق لديه احتراماً للذات».<sup>95</sup> وبتعبير آخر: إنّ «التعلم التعاوني مركب أساسي يتمّ من خلال مهارات اجتماعية كالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة والتعاطف وحسن الاستماع لبعضهم بعضاً، وضبط النفس، وتقبّل الآخر، وتقديم المساعدة والتسامح معه ومشاركته مناسباته، وأن يرى الفرد أنّ نجاحه مرتبط بنجاح المجموعة مكتسباً بذلك أخلاقيات ومهارات اجتماعية ذات طبيعة تسامحية».<sup>96</sup>

لا يمكن اختزال تنمية مهارات حل الخلافات في العمل التعاوني فهي تتطلب، إضافة إلى ما تقدّم، الاشتغال على تمثيلات المتعلمين، وذلك أنّه في حالات كثيرة كانت هذه التمثيلات سبباً في الخلافات وفي اعتماد القوة لحلها. فمثلاً «حينما يركز المجتمع إلى العنف في تسوية الخلافات وانتزاع الحقوق فإنّ الاحتكام إلى العقل والتسامح يصبح جبناً وعاراً تنهار معه قيمته الاجتماعية، ومن ثمّ يشار إلى جنبه بالبنان».<sup>97</sup>

ينتزّل الاشتغال على تمثيلات الأطفال المتعلمين في أنّ جزءاً من مواقفهم واتجاهاتهم وميولاتهم محكوم بتصوراتهم، ومن هنا تتأتى أهمية عملية الاشتغال عليها. والتمثيلات «مفهوم ظهر في مجال التربية والتعليم على يد الفاعلين في ميدان التكوين المستمر، إذ أنّهم لاحظوا بطريقة براغماتية أنّ فئة الكبار الذين كانوا

92. Guillot (G); Autorité, respect et tolérance, les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol, 42, n°3, 2009, p37.

93. قاسم خزعلي...، أثر استراتيجية...، مرجع سابق، ص 210.

94. يزيد عيسى السورطي، المرجع السابق، ص 53.

95. قاسم خزعلي...، المرجع السابق، ص 210.

96. المرجع نفسه، ص 211.

97. ماجد الغرباوي، المرجع السابق، ص 173.

يوجّهون إليهم خطاباتهم يحملون معارف قبلية تشكل نظاماً تفسيرياً يجعلهم يؤثرون سلباً أو إيجاباً على العملية التواصلية. وقد أطلق هؤلاء المكوّنون اسم «تمثّلات» على هذا المنتج الثقافي والذهني الذي هو حصيلة لتاريخ شخصي، وتجارب مهنية ينبغي العمل على فكّ شفرتها إذا أراد المدرّس تحقيق التواصل بينه وبين المجموعة التي يوجد معها في وضعية تواصلية. لقد ألحّ جان ميني J.Migne على ضرورة «انطلاق التعليم من تمثّلات التلاميذ، وضرورة تغيير دور الأستاذ من مرسل للمعارف إلى منشط للمجموعة التي تتكوّن منه ومن تلاميذه».<sup>98</sup>

تتطلب عملية الاشتغال على تمثّلات الأطفال المتعلمين مجهودات كبيرة من المعلمين بشكل خاص، لأنّ تغيير التمثّلات ليس أمراً هيناً، فالعملية تتعلق إمّا بدعم تمثّلات أو تعديلها أو حتى تغييرها، ولكن كيف لطفل نشأ في محيط يؤمن بالشجاعة والقوة أن يدير ظهره لذلك ويتبنّى الحلول السلمية للخلافات؟ أليس ذلك تعبيراً عن عجز؟ بمعنى أنّ دوراً مهماً ينتظر المعلمين لكي يستطيعوا إكساب الأطفال المتعلمين مواقف إيجابية من الحلول السلمية للخلافات. وهنا لا مناص للمعلم من أن يكون قائداً ديمقراطياً.

### د. التربية على المواطنة تستوجب معلماً قائداً ديمقراطياً

إنّ النجاح في تنمية المهارات الحياتية لدى الطفل المتعلم يتمّ من ناحية عبر ممارسة المواطنة المدرسية، تلك المواطنة التي تحتم على المدرسة أن «تجعل تلاميذها يفهمون القضايا المحيطة بهم، ويفهمون على أساس من الممارسة وحلّ المشكلات ما هي حقوقهم، وما هي واجباتهم. ويأتي ذلك من خلال كتابة لائحة المجتمع المدرسي أو إنشاء برلمانات للتلاميذ، ولعب الأدوار التي تحاكي المؤسسات الديمقراطية، وإعداد صفح مدرسية وممارسة تمرينات في حلّ الصراعات».<sup>99</sup> ومن ناحية أخرى عبر الدور المميز الذي ينبغي أن يؤديه المعلم. فحتى يندمج الطفل المتعلم في المواطنة المدرسية المشار إليها ينبغي للمدرس أن «يخلق جواً تربوياً ونفسياً سليماً في حجرة الدراسة، وذلك من خلال العلاقة التفاعلية بينه وبين التلاميذ بعضهم ببعض».<sup>100</sup>

مما لا نقاش فيه أنّ «وظيفة المعلم متعدّدة الجوانب والغايات، عظيمة الأهمية وشديدة الأثر في المساهمة في تكوين شخصيات التلاميذ، والكشف عن مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم الشخصية مع الحرص على تكوين الصفات والعادات الحميدة والأخلاق الكريمة وترسيخ روح التسامح والمودة والتعؤد على تبادل الآراء والأخذ بأفضلها، دون التعصب للرأي الشخصي، والتعاون مع زملائه بروح المحبة وتأكيد الصالح

98- العربي اسليماني، التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 2005، ص 124.

99- إلهام عبد الحميد فرج؛ برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي، ضمن جماعي؛ الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، ببيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 2001، ص 306.

100- فاطمة الجربوعي؛ دور المدرسة في الإدماج الاجتماعي، ضمن عز الدين دخيل (جمع وتنسيق)؛ الإدماج والاندماج... الرهانات والاستراتيجيات والمرجعيات، أعمال الندوة العلمية الدولية، تونس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا، د/ت، ص 107

العام»<sup>101</sup>، وهذه المهام تحتم على المعلم القطع مع الممارسات التقليدية القائمة على ثنائية الشيخ والمريد، بحيث دور الطفل المتعلم يختزل في تقبل ما يلقي والاستظهار به يوم الامتحان.

يقتضي بناء المواطن المتسامح من المعلم أن يتسم بسلوك يقطع مع ما يُعرف بالتسلط التربوي في أشكاله المختلفة التي كثيراً ما كانت معيقة، لا لكسب الثقة في النفس فحسب، وإنما للتواصل مع الآخر نظراً لأنها كثيراً ما تؤدي إلى «مصادرة حرية التعبير والنقاش، واقتصار دور الطالب على الاستماع وتلقي ما يلقيه المعلم».<sup>102</sup> لكن الانتصار إلى القطع مع التسلط قد يواجه واقعاً مدرسياً منه العنف، وعدم الانضباط والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر، حتى أن المجتمع بات يتأرجح بين التسلط من جهة والتسامح من جهة أخرى، الأمر الذي دفع بالبعض إلى مفهوم جديد هو سلطة المعاملة الحسنة *l'autorité de bienveillance*<sup>103</sup> وبذلك نكون أمام سؤال جوهري ألا وهو: كيف يقطع المعلم مع الأسلوب التسلطي؟ وبلغة مغايرة كيف يكون قائداً ديمقراطياً؟ وقدوة للمتعلمين؟

يعتبر فرانسوا ديبه F.Dubet أن «كاريزما المعلم لا تقوم على تماهيه مع القيم المقدسة للمؤسسة، ولكن على كفايته وقدرته النفسية على انتزاع موافقة الآخر. ليس المعلم شرعياً لأنه يجسد مسبقاً العقل والأمة، وإنما لأنه قادر على أن يكون محبوباً ومحترماً من تلاميذه وفعالاً في عمله».<sup>104</sup> وعلى هذا الأساس يبدو المعلم في حاجة إلى أن يكون قائداً ديمقراطياً، يتواصل ويتفاعل مع الأطفال المتعلمين ويتفهم انتظاراتهم واحتياجاتهم ويعمل على ترجمتها إلى واقع وممارسة عملية.

ولما كان الأسلوب الديمقراطي للقيادة يقوم على احترام «المبادئ الديمقراطية، ووسائل الحياة الديمقراطية، وقيمة الفرد وكرامته وحقه الطبيعي في الحياة والحرية والبحث عن السعادة»<sup>105</sup>، فإن المعلم القائد الديمقراطي مدعو إلى تنمية المهارات الآتية لدى تلاميذه:<sup>106</sup>

- المشاركة: بمعنى أن يستطيعوا الاشتراك بفطنة في أنواع النشاط الذي يتعلق بهم؛

- تقبل المسؤولية: أن يصبحوا قادرين على تقبل المسؤولية بالنسبة إلى ما يقومون به من أعمال وبالنسبة إلى الالتزامات التي يفرضها عليهم المجتمع الذي يعيشون فيه.

101- ماهر الجويني؛ المعلم ودوره في التنشئة الاجتماعية، أبحاث ودراسات تربوية، العدد الثالث، السنة الثانية، صيف 2016م / 1437 هـ، ص 173.

102- يزيد عيسى السورطي؛ السلطوية في التربية العربية، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة عدد 362، 2009، ص 40.

103. Guillot (G); Autorité, respect et tolérance..., op. cit, p35.

104. Dubet (F); La Citoyenneté à l'école: mutations croisées, in Fournier (M)& Troger (V); Les Mutations de l'école: Le regard des sociologies, Editions sciences humaines, 2005; op. cit, p147.

105- ماهر الجويني، المرجع السابق، ص 182.

106- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

- التعاون: أن يستطيعوا مدّ يد المساعدة ومعاونة الآخرين على إبداء آرائهم فيما يدور حولهم؛

- فهم الغير: أن يحسّوا بالمشاكل التي تواجه الآخرين وينظروا إليها بروح من التفاهم والرغبة الأكيدة في العون والمساعدة؛

- حلّ المشكلات: أن يتمكنوا من إدراك المشكلات، وأن يُعدّوا الخطط التي تؤدي إلى حلها؛

- الحصول على المعلومات: أن يتعلموا كيفية الحصول على البيانات والمعلومات التي تساعدهم في حياتهم اليومية، وأن يكون لديهم منها ما يكفي لتأييد عقائدهم وآرائهم، وتوسيع أفق تفكيرهم وإدراكهم وتمكينهم من حلّ ما يصادفهم من مشكلات، وإتقان هذه المهارات يمكن أن يؤدي إلى تنشئة مواطنين بارزين في المجتمع في مختلف الميادين.

وتأسيساً على ذلك صار المعلم مدعواً أولاً إلى تجاوز التصوّر الذي يعتبر المدرسة فضاء مستقلاً بذاته، وبالتالي لا بدّ أن يستبطن في ممارساته التربويّة والبيداغوجيّة انتظارات المجتمع من المدرسة وانتظارات الأطفال المتعلمين من المدرسة، ولذلك فإنّ المدرسة مطالبة بتجاوز بُعدي «تعلم لتعرف» و«تعلم لتعمل»<sup>107</sup> وملامسة بعد آخر في غاية الأهميّة؛ ألا وهو «تعلم لتشارك الآخرين»، أو بعبارة أخرى لتعيش مع الآخرين، وهو بعد «يثمّن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحلّ النزاع وإزالة الصراع وتسوية الخلافات والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلام»<sup>108</sup>. والمعلم مطالب كذلك بإيلاء بعد «تعلم لتكون» الذي يشير إلى «تفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل وألا تغفل التربية (...) أي طاقة من طاقات الفرد بما فيها الذاكرة والاستدلال والتفكير والحس الجمالي والقدرات البدنية والقدرة على التواصل»<sup>109</sup>.

لن يتسنى للمدرسة إنجاز مهامها تلك دون أن ترسي مقولة الجماعة التربويّة التي يقتصر دور المعلم فيها «على التوجيه وإدارة نشاط الجماعة وأعمالها»<sup>110</sup> بمعنى أنّ سلطة المعلم في الجماعة التربويّة لا تقوم على «الضبط وإملاء الأوامر، والإخضاع والإرغام على القيام بنشاطات مختلفة. وإنّما انحصرت في

107- هذه الأبعاد حددها اليونسكو في تقرير ديلور المعنون التعليم ذلك الكنز المكنون، وقد تضمّن التقرير أربعة أبعاد هي: «تعلم لتعرف»، و«تعلم لتكون»، و«تعلم لتشارك الآخرين»، و«تعلم لتعمل». للمزيد يرجى الرجوع إلى اليونسكو: التعليم ذلك الكنز المكنون، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو 1999.

108- نازم محمود ملكوي وعبد السلام نجادات، تحديات التربية العربيّة في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد معلم المستقبل، مجلة الشارقة للعلوم الشرعيّة والإنسانيّة، المجلد 4، جمادي الأول 1428 هـ / يونيو 2007م، ص 149.

109- المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

110- محمّد أديوان؛ المدخل إلى ديناميّة الجماعة التربويّة، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، 2001، ص 65.



التوجيه واقتراح الحلول دون إرغام الآخرين على تبنيها».<sup>111</sup> وليتسنى للمعلم أداء دور القائد الديمقراطي من الضروري أن يتسم تكوينه الأساسي بالجودة، وأن يمكنه من اكتسابه من المهارات الآتية:

- المهارات الإنسانية: التعاون، احترام الآخر المختلف، التسامح، تحمل المسؤولية، الصبر، سعة الأفق، الحوار العقلاني الموضوعي، الروح الجماعية، نبد العنف، القدرة على تخفيف التوتر، التواصل بمرونة مع التلاميذ، القدرة على التعامل مع الفروق بين المتعلمين.

- مهارات اتخاذ القرار: القدرة على حلّ المشاكل، المبادرة، التفكير النقدي، التفكير الإبداعي (ابتكار الحلول للمشاكل المستجدة).

- مهارة التفاعل الاجتماعي: مهارة الاستماع، النقد، النقد الذاتي، الاتصال والتواصل، التعبير عن الذات، المشاركة، الاختلاف دون تعصّب.

إنّ اكتساب ثقافة التسامح لا يمرّ عبر تقديم المعارف فقط، بل عبر تنمية المهارات الحياتية التي تخوّل الأطفال المتعلمين لتوظيف معارفهم في إيجاد الحلول للمشاكل التي تعترضهم في الحياة اليومية، فالأمر يتعلق ببناء المواطن المتسامح القادر على التعايش مع غيره في إطار من الاختلاف والتنوع والتعدّد. وبالتالي فإنّ التربية على المواطنة تكون سبيلاً ناجعاً لتكوين المواطن المتسامح المنفتح على الآخر، القادر على التغلب على القوالب الجاهزة التي كثيراً ما انتهت إلى تحقيق الآخر وازدراؤه ومن ثمّ إلى التصادم معه.

### ملاحظات ختامية:

● في عالم تتزايد فيه الجدران المادية والنفسية بين البشر، يغدو التسامح مطلباً ملحاً، فالتقارب الذي صارت إليه البشرية اليوم لم يشفع بانتشار التسامح، فأعراض اللاتسامح تنتشر اليوم في مختلف أرجاء العالم متخذةً مظهرات مختلفة.

● التسامح موقف أو اتجاه يُبنى ويُنمّى، بمعنى أنّ لمؤسسات التنشئة الاجتماعية دوراً مركزياً في بناء هذا الموقف المؤمن بالاختلاف والتنوع والرافض للتعصب والكرهية. وتأتي المدرسة في طليعة تلك المؤسسات، ذلك أنّ هذه المؤسسة وجدت لغايات مختلفة من أبرزها تدبير المشترك وإدارة الاختلاف.

● تقوم مرجعية المقاربة التربوية لبناء ثقافة التسامح وتنميتها على ثلاثة أبعاد متداخلة ومتكاملة، وهي البعد الحقوقي، والبعد السوسيو تربوي، والبعد البيداغوجي.

111- المرجع نفسه، ص 66.

- التربية على المواطنة كتربية تنشد إكساب الناشئة المهارات الحياتيّة (التفكير الناقد / التفكير الإبداعي / التفاوض / ...)، يمكن أن تكون مدخل المؤسسة التربويّة لبناء ثقافة التسامح متى توفرت مجموعة من المتطلبات.
- تشكّل عمليّة بناء ثقافة التسامح أَرْضِيّة، لا لتكوين الإنسان المتسامح فقط، وإنّما أَرْضِيّة لممارسة تربويّة تجسّم توجّهات بيداغوجية كثيراً ما ظلت مسائل نظريّة من قبيل بيداغوجيا الخطأ والبيداغوجيا الفارقة.
- نجاعة المدرسة في التربية على التسامح مرتبطة بعوامل عدّة؛ منها تكوين المعلمين (التكوين الأساسي والمستمر)، ومنها الانفتاح على المحيط بطريقة تتيح التفاعل بين المؤسسة التربويّة ومجتمعها... إلخ.

## المراجع

### باللغة العربيّة

- ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدّمة، بيروت، دار الجيل، د/ت.
- أحمد (حمدي علي)، مقدّمة في علم الاجتماع التربوية، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعية، 1995.
- أديوان (محمد)، الجماعة التربويّة: المدخل إلى ديناميّة الجماعة التربويّة، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2001.
- اسليماني (العربي)، التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 2005.
- البكوش (ناجي) - الطالب (محمد) - عمر (عبد الفتاح)، دراسات في التسامح، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان- المجمع التونسي للأدب والفنون، بيت الحكمة، 1995.
- التركي (فتحي)، فولف (كريستوف)، بولان (جاءك)، التربية والديمقراطيّة: أقطار عربيّة ومسلمة وأوروبيّة تتحوّل، بيروت- تونس، الدار المتوسّطيّة للنشر، 2010م - 1431هـ.
- الجويني (ماهر)، المعلم ودوره في التنشئة الاجتماعيّة، أبحاث ودراسات تربويّة، العدد الثالث، السنة الثانية، صيف 2016م/ 1437 هـ.
- الخشت (محمد عثمان)، تطوّر المواطنة في الفكر السياسي الغربي، التسامح، العدد 20، خريف 2007.
- السوري (يزيد عيسى)، السلطويّة في التربية العربيّة، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة عدد 362، 2009.
- حل النزاعات في التربية العربيّة، المستقبل العربي، السنة الثامنة والثلاثون، العدد 44، تشرين الثاني، نوفمبر 2015.
- العمري (الصادق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق 2015.
- العمري (محمد)، دائرة الحوار ومزالق العنف: كشف أساليب الإغاثات والمغالطات مساهمة في تخليق الخطاب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2002.
- الغفيلي (فهد بن عبد العزيز)، الإعلام الرقمي: أدوات تواصل متنوعة ومخاطر أمنية متعددة عن الموقع [www.article15.com](http://www.article15.com)
- الميلاد (زكي)، الثقافة والانتروبولوجيا: قراءة في نظريّة الانتروبولوجيين، الإيمان، 2-1، ربيع وصيف 1437 هـ - 2016م.
- النقيب (خلدون حسن)، في البدء كان الصراع: جدل الدين والاثنيّة، الأمّة والطبقة عند العرب، بيروت، دار الساقي، 1997.
- آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة بيروت، دار الساقي، الطبعة الثانية 2008.
- البعكوبي (زهير)، حقوق الإنسان بين التأسيس والنقد، الفكر العربي المعاصر، العددان 171-170.
- آيت موحى (محمد) والفاربي (عبد اللطيف)، القيم والمواقف: بيداغوجيا المجال الوجداني مبادؤها النظرية، تطبيقاتها في القسم، الرباط الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1992
- بانديو بادي (سوجاهايو) وساندلو (تود) ويوناس (جافيد)، تكلفة الإرهاب، التمويل والتنمية، يونيو 2015.
- بكاي (محمّد)، أخلاقيات التعامل مع الآخر: تأملات في فلسفة الغيرية عند إيمانويل ليفانس، التفاهم السنة الثانية عشرة، خريف 2014م/ 1435 هـ.

- بهاي (محَمَّد)، المدرسة والتربية على قيم التسامح، عالم التربية العدد 21، 2012.
- بوهلال (محَمَّد)، هل شعوب العالم مستعدة للتعايش، ضمن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الزيتونة، مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، ندوة: نحو ميثاق للتعايش والاحترام المتبادل في الثقافات المعاصرة (سبل التأسيس ومسالك التكريس، أيام 21-22-20 نوفمبر 2006)، تونس، منشورات مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، 2008.
- تركي (مصطفى أحمد)، السلوك الديمقراطي، عالم الفكر المجلد الثاني والعشرون، العدد الثاني أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر 1993.
- جماعي، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 2001.
- حمداوي (جميل)، البيداغوجيا الفارقيّة عن موقع (مكتبة المثقفين) <http://almothaqaf>
- حنفي (حسن)، من التسامح إلى التفاهم: تحليل فينومينولوجي، التفاهم عدد 31 السنة التاسعة شتاء 2011م / 1432هـ.
- خزعلي (قاسم) ومومني (عبد اللطيف) وملحم (محَمَّد)، أثر استراتيجيّة (JisgawII) في التعلم التعاوني في تنمية التسامح الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد، المجلة الأردنية في العلوم التربويّة، مجلد 12، 2016.
- زايد (أحمد)، العولمة وقيم التسامح: الفرص والتحديات، التفاهم عدد 37، السنة العاشرة، صيف 2012م / 1433هـ.
- سعد الدين (محَمَّد منير)، نحو عيش مشترك في مجتمع تعددي، الغدير العدد 58، ربيع 2012.
- شرقي (محَمَّد)، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير - دراسة سوسيو تربويّة، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق 2010.
- شقير (صالح) ورمضان (ساطع نسيب)، تفعيل مفهوم التسامح فلسفياً، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلد (36)، العدد (5)، 2014.
- صن (أمارتيا)، العنف والهويّة: وهم مصير الحتمي، ترجمة سحر توفيق، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2008.
- عتريسي (طلال)، الشباب العربي بين هجرتين، شؤون عربيّة عدد 132، شتاء 2007.
- عز الدين دخيل (جمع وتنسيق)، الإدماج والاندماج... الرهانات والاستراتيجيات والمرجعيات، أعمال الندوة العلميّة الدوليّة، تونس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا، د/ت.
- عمل جماعي، التنوير والتسامح وتجديد الفكر العربي: فعاليات الندوة المهداة إلى روح المفكر العربي هشام شرابي (قرطاج 8-11 فيفري 2005)، قرطاج، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون - بيت الحكمة - 2007.
- قريش (عبد العزيز)، الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل (من أجل اندماج اجتماعي منذ الصغر)، مجلة علوم التربية العدد التاسع والأربعون، أكتوبر 2011.
- مامني (شكري)، مفهوم المواطنة في السياق العربي الإسلامي، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد 2000/07.
- مباركية (منير)، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2013.
- مجموعة من المفكرين: التسامح ليس منّة أو هبة، بيروت، دار الهادي، 2006.

- محسن (مصطفى)، إشكالية التربية على حقوق الإنسان ضمن مجموعة من المؤلفين، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.
- ملكاوي (نازم محمود) ونجادات (عبد السلام)، تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد معلم المستقبل، مجلة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 4، جمادي الأول 1428 هـ / يونيو 2007م.
- منصف (عبد الحق)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2007.
- موران (إدغار)، تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، باريس، اليونسكو، 2002.
- وطفة (علي أسعد)، التربية على التسامح في مواجهة التطرف، شؤون عربية عدد 124، شتاء 2005.
- وطفة (علي أسعد)، التربية على قيم التسامح، التسامح العدد 11، صيف 1426 هـ / 2005م.

### باللغة الفرنسية

- Pilote (Ch) ; L'Education à la citoyenneté et les adolescents: comparaison de trois programmes d'établissement ; Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Département des Etudes sur l'Enseignement et l'Apprentissage, juin 2006
- Fournier (M) & Troger (V) ; Les Mutations de l'école: Le regard des sociologies, Editions sciences humaines 2005
- François (A) + Berton (R. M) ; les dimensions contextuelles de la tolérance à l'égard des immigrés en France: effets de contact et de compétition ; Revue française de sociologie 54-1, 2013
- Gherissi (A) + Melliti (I) ; développer les aptitudes à la vie quotidienne chez les adolescents et jeunes tunisiens: un investissement d'avenir, Tunis, UNICEF- Ministère de la santé 2014
- Guillot (G) ; Autorité, respect et tolérance, les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol, 42, n°3, 2009
- Lamboy (B) & al ; Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, La Santé en Action, Mars 2015/N°431
- Raynal (F) + Rieunier (A) ; Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation et psychologie cognitive, Paris, ESF éditeur 1997
- Touraine (A) ; Pourrons- nous vivre ensemble égaux et différents ? Paris, Fayard 1997
- Xypas (C) (direct) ; Les Citoyennetés Scolaires, Paris, PUF, 2003.

MominounWithoutBorders



Mominoun



@ Mominoun\_sm



مؤمنون بلا حدود  
Mominoun Without Borders  
للدراسات والأبحاث [www.mominoun.com](http://www.mominoun.com)

الرباط - أكادال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : +212 537 77 99 54

الفاكس : +212 537 77 88 27

[info@mominoun.com](mailto:info@mominoun.com)

[www.mominoun.com](http://www.mominoun.com)