بسم الله الرحمن الرحيم

التعليم متعدد الثقافات بين النمذجة التنظيرية واشكالية الممارسات

دراسة مقارنة بين مصر وفرنسا واليابان.

د/ أحمد نجم الدين عيداروس د/ محمد أحمد عوض(*)

مقدمة :

أشـــار تقريـــر التنمية البشرية للعام ٢٠٠٤م، والمعنون بـــ " الحرية الثقافية فى عـــالم اليـــوم المتسم بالتعددية " إلى أن تقبـــُل التعددية الثقافية يمكن أن يحول دون وقـــوع الـــنزاعات ويشـــجع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فالسياسات التي تعترف بالهويـــة الـــثقافية وتشـــجع التعددية على الازدهار لا تسبب التجزئة أو أنظمة الحكم الاســـتبدادية، وإن مثل هذه السياسات قادرة على الاستمرارية، وهي ضرورية أيضا، لأن قمـــع المجموعـــات ذات الهويـــة الـــثقافية المحددة هو الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى التوتر" (ساكيكو فوكودا، ٢٠٠٤) ، وهذا يحمل على تركيز الانتباه على مفهـــوم كـــان بمثابة القلب فى تأسيس النظم التعليمية إنه مفهوم التعليم بين القومية والـــتعددية الـــثقافية(بيير، ٢٠٠٢، ١٣٧-١٣٩) وأياً كان الأمر فربما تكون التعددية الـــثقافية هى المجال الأكثر حساسية لتأثيرات العولمة، التى هى بلا شك وسيلة قوية تجـــتذب الـــناس كـــلها معاً، إلا أنها لا يجب أن تُفضِى إلى قولبة العالم ثقافياً، أو إلى ســـيطرة ثقافة أو أكثر على سائر الثقافات، إنها على العكس يجب أن تشجع التعددية الثقافية، مقرونة برؤية للاتصال والحوار والإثراء والنفع المتبادل. (ماتسورا، ٢٠٠٠ ، ٤٨٦)

ويلاحظ فى هذا السياق أنه قد تنامى الاهتمام العالمي بالتعددية الثقافية منذ الربع الأخيـــر مـــن القـــرن العشرين، جسدته المؤتمرات الدولية على مستوى الحكومات، لدراســـة الجوانـــب المؤسسية والمالية والإدارية لسياسات التنمية الثقافية في كل من أوروبا وآسيا وأفريقيا ودول أمريكا اللاتينية وجزر الكاريبي، وذلك بدءاً من هلسنكي عـــام ١٩٧٢م وجاكارتـــا عـــام ١٩٧٣م، وكذلك فى أكـــرا عام ١٩٧٥م (اليونسكو،

(*)– المدرسان بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية – جامعة الزقازيق.

١٩٨٣، ٥) ،إذ يعد نجاح مسيرة التنمية بكافة أبعادها مشروطاً بمساندة البعد الثقافى لهـا، بحيث يصبح النسق الثقافى السائد مُقدمة ضرورية ومتلازمة ليس فقط للنسق التـنموي، بل مسايرة لعصر العولمة الثقافية، مما أدى معه إلى تنامى الاهتمام بسبل التـنمية الـثقافية والـتعددية وإعطائها الأولوية، واعتبارها شرطاً ضرورياً للانتماء للعصر.(إيسسكو، ٢٠٠١، ٢٥)

ومعـه ، فقـد أعـلن أن الهـدف الأساسى للعقد العالمي للتنمية الثقافية (٨٨-١٩٩٧م) هـو الاعتراف بالبعد الثقافى لعمليات التنمية وتعزيزها، انطلاقاً من تعريف جديـد للـثقافة ينسجم مع أهداف التنمية(اليونسكو، ٢٠٠٠، ١- ٢) ، ولذا تضمن بـرنامج العمـل عدة مبادئ أساسية أكدت على ضرورة مراعاة البعد الثقافي للتنمية، وتـأكيد القوميـات الثقافية وإنمائها، وزيادة المشاركات، والنهوض بالتعاون الثقافى الـدولى " (UNESCO,1997) ، ومـن ثم طلبت الجمعية العامة للأمم المتحدة من مـنظمة اليونسـكو أن يكـون عام ٢٠٠١م عاماً يدعو الدول والشعوب للحوار بين الثقافات والحضارات. (حنا، ١٩٩٩، ٧) ، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ديسـمبر ٢٠٠٠، ٢٢٨) ، وأكـدت قمة بيروت المنعقدة خلال الفترة من ١٨ وحتى ٢٠ أكـتوبر عـام ٢٠٠٢م. عـلى ضـرورة صياغة اتفاقية دولية تتعلق بالتعددية الـثقافية، تكـرس حـق الـدول والحكومات في وضع وتطوير عدة سياسات مساندة للـتعددية الـثقافية، ففـي ختام مؤتمر لوزان الوزاري المنعقدة خلال الفترة من ١٢ وحـتى ١٣ ديسـمبر عـام ٢٠٠٢م. تم تشكيل مجموعة عمل للمساهمة في النقاش الدولـي الدائـر رسمياً فى المؤتمر العام لمنظمة التجارة العالمية المنعقد بباريس في خـريف عـام ٢٠٠٣م ، لـكى تعرب الدول عن رأيها بصدد شكل هذه المبادرة من مـنظور الإقـرار النهائي لنصوص لهذه الاتفاقية إبان المؤتمر العام المزمع عقده في العام الحالى ٢٠٠٥م.

أمـا عـلى المسـتوى العربى فقد واكب هذا الاهتمام العالمي عقد مؤتمر عمان ١٩٧٦م والـذى أصدر بياناً تضمن ترسيخاً لمفهوم الثقافة العربية، وتحديداً لمعالم الشخصـية الثقافية فى عالمنا العربي، ودعا إلى ضرورة وضع سياسة ثقافية عربية، ، ومؤتمـر بغداد ١٩٨١م والدعوة إلى ثقافة عربية واحدة وموحدة، ومؤتمر الجزائر

١٩٨٣م عن الأمن الثقافي، ومؤتمر تونس ١٩٨٥م الذي أقر بالخطة الشاملة للتنمية الثقافية، ومؤتمر الخرطوم ١٩٨٧م الذي دعى إلى ضرورة وضع استراتيجية للثقافة العربية، ومؤتمر طرابلس ١٩٨٧م لدراسة مستلزمات الخطة الثقافية، وفي مؤتمر دمشق الاستثنائي عام ١٩٨٠م عن الغزو الثقافى ومؤتمر عام ١٩٨٧ م لدراسة الثقافة العربية في بعدها العالمي، بمنطلقاتها وأهدافها ووسائلها ، وأخيرا مؤتمر مراكش مع نهاية العام ٢٠٠٤م تحت عنوان " العرب بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة ".

مشكلة الدراسة :

إن التعددية الثقافية باتت تُشكِّل مشكلة رئيسة ذات بعد محلى مُلحّ وذات نطاق عالمى أيضا ، فما يخبئه المستقبل بالفعل قد يكون مواجهات بين أمم وطوائف أو جماعات شكّلتها ثقافات مختلفة، تُظهِر مشاعر بالتعالى والازدراء بسبب أزمات قد تكون داخلية تسبب انعدام اليقين فى الآخر، أو ضغوط خارجية كمتطلب عولمى لقوى الهيمنة الثقافية. (بيير، ٢٠٠٢، ١٣٧) ، وهذا ما تؤكده الاتجاهات التعليمية الراهنة حيث إن سياسات وتطبيقات التعليم متعدد الثقافات أصبحت ضرورة ملحة مع امتداداتها البين ثقافية وما تتضمنه من تداخلية ثقافية.

وتجدر الإشارة إلى أنه فى ظل تأزم بعض مظاهر الواقع الثقافي والطائفى المصرى، وما تتعرض له الوحدة الوطنية المصرية وقبول الآخر إلى خطر الانتكاسة من حين لآخر،تثار بعض إشكاليات مُعيقة للتنمية الشاملة بمختلف أبعادها، والتى ترجع فى حالات كثيرة منها إلى طبيعة السياسات التطبيقية القائمة فى مدارسنا المصرية باكتفائها بتدريس حقوق الإنسان دون الممارسة، وتصادمية بين البنى المعرفية والثقافية داخلها(البيلاوى،١٩٩٣، ١٤٤) وسيطرة المنهج الخفى لهذه البنى المعرفية وتقليديتها، واستمرار الذهنية المتخلفة بها (القوصى، د.ت،٩٧) والقصور فى تعليم ممارسات حق الرأى والاختلاف داخلها وخارجها نتيجة لضعف ديمقراطية البنية الاجتماعية (على،١٩٩٨) وطرائقنا التسلطية، والتى تنتج ما لا نريده بدون وعى وأحياناً بوعى، فأصبحت تشكل آليات خفية هى المنهج الفعلى الذى

لا يمكـــن أن يتسق أو يتكامل أو أن يصبح جزءاً من عملية حوار ثقافى ونقاش فعال يهدف إلى تقبل الآخر والعيش معه فى سلام وتسامح.

وفى هـــذا الشـــأن تـــتزايد أهمية دراسة التفاعلات الجدلية بين ثنائيات وتعددية النســـق الثقافى المصرى وسبل النسق التربوى والتعليمى، من خلال البحث فى سمات وخصـــائص نظـــم التعـــليم فى ظـــل فكرة التعددية الثقافية، وما تؤدى إليه من تعليم متداخل الثقافات، ومن ثم الوقوف على الملامح الأكثر بروزاً فى نظمنا التعليمية، مع طـــرح لـــنظامى التعـــليم فى كل من فرنسا واليابان بين الرؤى التحديثية وتعددية أو تداخـــلية الثقافات، ومحاولة الحصول على معطيات مقارنة قابلة للتحليل، وذات علاقة بمســـتقبل التعـــليم المصـــرى فى ظل التعددية الثقافية، وفي ضوء هذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الراهنة فى الأسئلة التالية :

١) ما المقصود بالتعددية الثقافية ونظرياتها ونماذجها التطبيقية ؟.
٢) ما أهم نماذج التعليم متعدد الثقافات وتطبيقاتها؟.
٣) ما واقع سياسات التعليم متعدد الثقافات فى كل من فرنسا واليابان ومصر؟.
٤) ما أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة الثلاث ؟.
٥) ما التصور المقترح لنسق التعليم متعدد الثقافات فى مصر فى ضوء الدراسة المقارنة والأطر النظرية والتطبيقية لسياسات التعليم متعدد الثقافات؟.

أهداف الدراسة :

إنـــه لمـــن المفيـــد أن نستعرض جذور ونشأة إشكالية التعددية الثقافية، وكذلك السياسات التعليمية التى واكبتها فى دول المقارنة الثلاث، لنرى إلى أى حد تسهم فى تحقيـــق ومـــراعاة قضـــية التعددية الثقافية بالنسبة لمجموع السكان من حيث العيش والـــتعايش معاً، وبما يشير معه إلى التداخلية الثقافية والبينثقافية وما تطمح إليه من الانصـــهار والاندمـــاج، أو الســـماح بالـــتعددية والخصوصية، وفى ضوء هذا تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- رصـــد لماهيـــة الـــتعددية الثقافية من حيث الجذور والأهمية والاعتراف بها ونظرياتها المتنوعة مع بدايات القرن الحادى والعشرين.

- رصد للآثار والانعكاسات التعليمية للتعددية الثقافية والنماذج التطبيقية للتعليم متعدد الثقافات.
- دراسة جذور التعددية الثقافية وسياسات التعليم متعدد الثقافات فى دولتى فرنسا واليابان للاسترشاد بنهجهما وبما يتسق مع طبيعة المجتمع المصرى لتطبيق ما تفرضه علينا العولمة الثقافية من اجراءات اختيارية أو إجبارية.
- تحديد أبرز الإشكاليات المتجذرة في الثقافة المصرية ومن بينها الثنائيات الثقافية وتعدديتها على اختلاف مجالاتها التاريخية والجغرافية والسياسية والدينية ومردودها المجتمعى انعكاساتها التعليمية المطلوبة.
- التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين سياسات النظم التعليمية الثلاث.
- طرح تصور مقترح للتعليم متعدد الثقافات يتلاءم وطبيعة المجتمع المصرى.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تتناوله ، حيث تمثل التعددية الثقافية مطلباً مجتمعياً بوصفها الضمان الأول لنجاح التنمية الشاملة وتحويلها من مجرد خطط شكلية إلى عمليات حضارية واعية ، والدليل على ذلك أن منظمة اليونسكو أعادت التركيز مرة أخرى على حقوق الإنسان فى سياسات للتعليم متداخل الثقافات والتعليم متعدد الثقافات، منذ أن قامت بمراجعة توصية عام ١٩٧٤م للتعليم متداخل الثقافات، كما توصل المجلس العام للأمم المتحدة إلى الإشارة إلى أن السنوات العشر من ١٩٩٥م حتى عام ٢٠٠٤م بوصفها عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان، ودعت كل دولة إلى أن تصيغ برامج تعليمية فعلية محددة لهذا العقد، والتطورات التى حدثت فى التعليم متداخل الثقافات، (بليدرين،٢٠٠٣، ١٨٢-١٨٣)

كما أن التعددية الثقافية أصبحت تمثل ضرورة عصرية تفرض ضرورة وضع خطط مستقبلية للتعليم متعدد الثقافات والتعليم متداخل الثقافات ، من أجل التعامل مع التحديات والمستجدات والتحولات الثقافية التي يشهدها العصر الراهن إذ توصف الألفية الثالثة بأنها ألفية ثقافات وديانات.

ومـــن ثـــم تتمـــثل الأهميـــة التطبيقية للدراسة الحالية فيما تسعى إليه من رصد لجوانـــب التعددية الثقافية ودراسة واقع إشكالياتها التعليمية فى مصر، والاستفادة من الكيفيـــة الـــتى عـــالجت بها بعض دول العالم المتقدم هذه القضية، خاصة فى دولتى فرنســـا واليابان ، وذلك فى إطار نموذجى لتصور مقترح لتلك القضية يتم وضعه أمام راســـمى السياســـات التعليمية بمصر يعالجون من خلاله غياب الآليات التربوية لتلك السياســـات التعليمية والتى يجب أن تنزل من فضاء التنظير والتخطيط إلى واقع العمل المدرســـى والممارسات الإجرائية من خلال ما تبثه من برامج تزيد الوعى بالآخر فى سياق اجتماعى/ثقافى.

منهج الدراسة :

تســـتخدم الدراسة الحالية المنهج المقارن، فتتناول بالرصد والتحليل التعليم متعدد الـــثقافات وعلاقـــته بالأنســـاق الـــثقافية فى مجتمعات دول ثلاث هى فرنسا واليابان ومصـــر، ســـواء ما يتعلق منها بإشكاليات بنية التعددية الثقافية نفسها، أو ما يتعلق بالـــتحديات والضغوط الخارجية والتي تمثل المحيط الثقافى العالمى المعاصر، وتحليل الـــتفاعل الجـــدلى بيـــن الثـــنائيات التي تعبر عن نسق التعددية الثقافة ذاتها والنسق التعليمى القائم، كما تتناول بالتحليل المقارن أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة الـــثلاث من حيث مفهوم التعددية الثقافية والسياسات التعليمية المواكبة له، ومحاولة اســـتخلاص بعـــض المؤشرات الدالة على الاهتمام العالمى بالتعليم المتعدد الثقافات، بُغيـــــة طرح تصور مقترح لهذا النمط التعليمى، وبما يسهم فى تعديل ثقافة المواطن المصـــرى لتـــتلاءم وجوهـــر الســـياق الثقافى العالمى بشأن السماح وإتاحة التعددية الـــثقافية فى عـــالم متـــنوع، وتغيـــراتها المرحـــلية فى عالم متغير، وبهدف تجديد الممارســـات التعليمية بما يسمح بالتعليم والتعلم من أجل التسامح والتعايش والعيش معاً، وقبول الآخر والوفاق معه.

مصطلحات الدراسة :

تعددت وتنوعت المصطلحات المتعلقة بموضوع الدراسة الراهنة كما يلى:

- التعددية الثقافية:

يقصد بالتعددية الثقافية : " تلك المشكلة التى تتعلق بوجود أجناس متعددة وقوميات مختلفة، مما أثر على التركيب الاجتماعى، وأسفر عن العديد من التعقيدات الخاصة بكل من الجانب الاقتصادى والثقافى والتربوى وكذلك الجانب اللغوى ". (Hoffman, 2004, 33-36)

- التعليم متعدد الثقافات :

يعرف بأنه : " التعليم الذى يعتنى بالحفاظ على القواعد المشتركة بين جماعة بشرية ما وصيانتها، والتمتع بآليات وأساليب تعليمية تستند إلى جذورها المتأصلة ثقافياً والمتعلقة بالتنظيم الذاتى الاجتماعى لها، واحترام الفوارق والاختلافات الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية، والالتزام بقواعد معالجتها بما يحقق قبول الآخر والتسامح إزاءه "(موكيوس، ٢٠٠٢، ٣١) أى أنه شبكة من العمليات التربوية والتعليمية – بما فى ذلك أسسها وعملياتها ونتائجها– تؤدى أولا وأخيراً إلى القبول والتعايش بين ثقافتين أو عدة ثقافات.(ميتر، ٣٦)

الدراسات السابقة :

تعددت وتنوعت الدراسات والأبحاث التى أجريت فى مجال التعددية الثقافية وتأثر عالم التربية ونظم التعليم بها أى التعليم متعدد الثقافات كما يلى :

– إسهام التربية في التنمية الثقافية : (اليونسكو، سبتمبر ١٩٩٢) والتي أكدت على أن التربية في معظم بلدان العالم تهتم بتنمية المعرفة والعلوم أكثر من اهتمامها بالتربية الأخلاقية والقيمية والفنية والجمالية، مما حدا بالمؤتمر الدولي للتربية في دورته الثالثة والأربعين إلى إصدار توجيهات تؤكد ضرورة توسيع أفق المدرسة لاستيعاب التنمية والتعددية الثقافية، وما تتضمنه من تنشيط لملكة الإبداع الفني والتذوق الجمالي، وتأكيد القيم الخلقية والتنشئة المدنية، كما دعت المسؤولين عن

رسم السياسات التربوية إلى مراعاة البعد الثقافي من خلال التركيز على مراعاة التعددية الثقافية (اللغوية – العلمية – الاجتماعية – الفنية – الجمالية – الأخلاقية والروحية)، واستفادت الدراسة الراهنة منها فى أهمية مراعاة بعد التعددية الثقافية فى السياسات التربوية.

– تربية متعددة فى عالم متغير : (مستقبليات، ٨١، ٨٢، ١٩٩٢) حيث قام مكتب التربية الدولى فى جنيف وعبر عددين مستقلين من أعداد مجلة مستقبليات بتناول قضية التعددية الثقافية والذاتية كمدخل للأنثروبولوجيا الثقافية، والتربية التعددية من منظور متداخل التخصصات، مشيرة إلى اللغات الأم ولهجات التداول، فقامت بدراسة حالة التعددية الثقافية وأثرها على إشكالية التماسك الاجتماعى فى مجتمع ديمقراطى كالولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتقلت إلى تناول هذه القضية فى بعض دول العالم النامى مثل دول أفريقيا جنوب الصحراء وفى دولة المغرب من حيث أثر التعددية الثقافية على التربية، وكذلك بعض دول أميركا اللاتينية، وما تواجهه من مشكلات وطرح للتطلعات فى الهند، وأخيراً عبر أفق عقد التسعينيات طرحت تصور للتربية والتعددية فى دول أوربا الغربية والوسطى والشرقية قبل التوحيد، واستفادت الدراسة الراهنة منها فى الوقوف على مصطلح التعددية الثقافية، فضلا عن كونها شكلت مرشدا للباحثين فى تتبع بعض من صور التعددية الثقافية لمجتمع الدراسة المصرى لجدة المفهوم على واقع التربية والثقافة السائد عندنا نتيجة للنظرة للغير/الآخر.

– مواجهة تحديات التعليم متعدد الثقافات : (Nettles,1994) شكلت هذه الدراسة التقرير الثالث من تقارير تقييم برنامج التعليم متعدد الثقافات الذى طبق فى مدينة بتسبرج بولاية بنسلفانيا، فتضمنت سرداً للجهود الكبيرة التى بذلت لمراعاة التنوع كل من الإثنى والعرقى فى المدارس الإعدادية بمنطقة بتسبرج التعليمية، فتناول الجزء الأول من التقرير تحركات التعليم متعدد الثقافات وأهداف البرنامج فى بتسبرج، وتناول الجزء الثانى وصفاً لأشكال التحديات والصعوبات التى واجهها البرنامج، فقدم معلومات عن البرنامج والموضوعة على أساس اشتقاقها من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور من المشاركين فى إدارة البرنامج، أما الجزء الثالث وصف

مستويات التضمينات والتحديات التى يواجهها برنامج التعليم متعدد الثقافات وهى : فك الاشتباك، والوعى الثقافى، وأساليب وأنماط التدريس والتعلم، والتعلم التعاونى، ومنهاج التعددية الثقافية، ومدى مشاركة الأباء والمجتمع، وتحديد المسارات، وأخيراً وجد أن هناك نتائج مختلطة بين رؤية مركز التعليم متعدد الثقافات بجامعة بتسبرج وبين المدارس التى تضمنها البرنامج، فيما يتعلق بضرورة إعادة بناء المدرسة، وسبل تحقيق الاندماج الاجتماعى فى مدارس المدن، وشكل هذا التقرير صورة حية لأحد النماذج التى تم تطبيقها خلال القرن الماضى، واستفادت الدراسة الراهنة منها فى معرفة الصعوبات التى قد تواجه برامج التعليم المتعدد ثقافياً.

- التعليم من أجل العيش معاً : (مستقبليات(١٢١)، مارس ٢٠٠٢) تناولت رؤية نخبة من المفكرين تدور حول فكرة العيش معاً، واعتبارهم أن التعايش هو توافق بين القانون والأخلاق والثقافة، مشيرة إلى جزئية الاستعداد لدى الشباب لتحقيق هذا المفهوم، وطرحت نموذجا لتعلم العيش معا فى دول غانا وغرب إفريقيا وطرحت بعض من المشكلات فى هذه القضية والحول، ثم تناولت اعتبار أن التعلم من اجل العيش معاً مكمل لتعليم المواطنة، وأخيرا قامت بعرض بعض الخبرات المحلية والتأملات العالمية حول بناء السلام والتعليم من اجل السلام، واستفادت الدراسة الراهنة منها فى الوقوف على مفهوم التعلم من أجل العيش معا واستكمال جوانب المواطنة فى عصر العولمة الثقافية.

-التعليم متعدد الثقافات فى الولايات المتحدة الأمريكية واليابان:(Hideo, 2002) قامت هذه الدراسة بتحليل التعليم متعدد الثقافات من منظور إثنى فى الولايات المتحدة الأمريكية، الدولة ذات تاريخ طويل للهجرة وهى دولة متعددة ذات خلفيات سلالية متنوعة، وفى اليابان الدولة ذات سلالة واحدة مع عدد قليل من التعايشات للكوريين وأبناء أقلية الأينو، ففى الولايات المتحدة يقدم من رياض الأطفال وحتى الصف الثانى عشر منهاجاً متعدد ثقافياً بصفة عامة، أما فى المدارس اليابانية فقد وُجد أن المنهاج يحدد الاختلاف بين المدارس تبعا للتعددية الثقافية، ففى مدارس الولايات المتحدة يستطيع الطلاب دراسة ثقافات مختلفة عبر الأحداث الإثنية لتهذيب الوعى الثقافى، أما فى اليابان فقد قامت وزارة التربية والتعليم فقط بوضع دليل إرشادى

للتعـليم اليابانى عبر الأمة اليابانية، علاوة على أنها تتيح الفرص للطلاب للتعلم عن الثقافة الكورية أو ثقافة الأينو، وتحدثت هذه الورقة عن البرامج اللغوية وبخاصة فى مـدارس شـيكاغو بمقاطعـة إلينوى بالولايات المتحدة، وناقشت أيضا التعليم العالى وخـريطة الـتعددية الـثقافية، وتعتـبر هـذه الورقة أنه من الضرورى التغلب على المشـكلات التى يواجهها التعليم متعدد الثقافات فى الوقت الحاضر والمستقبل، وذلك لتيسير عالم التدويل، ولقد شكلت هذه الورقة أحد المراجع الهامة التى استفادت منها الدراسة الراهنة فى الوقوف على نموذج دولة اليابان.

-<u>التعليم متعدد الثقافات: أهدافه ودور الفروض المعرفية الأولية</u>:(Yeong,2004)

قـامت هذه الدراسة باختبار الفروض الأولية للمعرفة وتأثيرها على مفاهيم الغرضية، وكيـف أن لهـا دورا فى الـتحول وتفادى التصادم لأغراض التعليم متعدد الثقافات، فتـناولت كـل مـن الغرضية للتعليم فى ظل التعددية الإثنية والتعددية الثقافية وذلك كوظيفـة هامـة عـبر الفـروض المنطقية الأولية، وذلك للفهم الهام لهذه الغرضية الخاصـة، وتـناولت الدراسـة هذه النقطة بالإشارة إلى كيف أن المنشأ الواحد لهذه الفـروض تمـثل مـن خلال التعليم الإثنى والتعليم المتعدد ثقافيا، وتناولت فى الجزء الأول مـنها مفهـوم الغرضـية، وناقشـت التميز بين الاعتبارات المعرفية المنطقية والاعتـبارات لهـذا للمصطلح كظاهرة، ثم شرحت بعد ذلك الفروض الإبستمولولجية الأوليـة وقـامت بطـرح أمثلة لشجرة هذه الفروض، والتى تم تقديمها عند كل من العـالمين بلاتـو و هيرفى سيجال، وفى الجزء الثالث من الدراسة تم طرح كيف أن الفـروض الأوليـة عند هذين العالمين أدت إلى الوقوف على مفهوم الغرضية والتى تضـاربت مع اعتباراتها المعرفية، واستفادت الدراسة الراهنة منها فى الوقوف على أغراض ومصطلح التعليم المتعدد ثقافيا والوقوف عليه كظاهرة راهنة فى دول العالم.

✤ التعليق على الدراسات السابقة :

يتضـح مـن العـرض السابق أن نتائج بعض الدراسات أكدت على دور التربية والتعـليم فى مراعاة التعددية الثقافية والتنمية الثقافية عموماً، فالتنشئة الثقافية تزداد أهميـتها وخطورتها في ظل التداعيات الثقافية المتزايدة بفعل الهيمنة وثورة الإعلام

والغـزو الـثقافي، فضلاً عما يعانيه واقع الثقافة عندنا من التعددية والثنائيات والذي يـنعكس مضـمونه عـلى بـنية الوعي الثقافي للمجتمع المصرى عموماً والمدرسى خصوصـاً، فدلـت نـتائج هذه الدراسات على أهمية الدور الثقافي وضرورة مراعاة الـتعددية الثقافية والبين ثقافية وكذلك التخصصية فى داخل المؤسسات التعليمية فى عـالم اليوم، وعلى الرغم من الاهتمام المشترك في مجال البحث الذي يجمع بين هذه الدراسـات السابقة والدراسة الحالية إلا أنها تختلف عنها من حيث المنهج والأدوات حيث تركز الدراسة الحالية على :

- تحديد ماهية التعددية الثقافية وآثارها التربوية، من حيث إنشاء بنى ومفاهيم تـربوية تـتفق وصيغة التعليم متعدد الثقافات، وتهدف لقبول الآخر والحوار معه ومحققة للتعايش والتسامح إزاءه.
- الـتعرف على بعض السياسات التعليمية المعاصرة فى مجال التعددية الثقافية وأبعادها الاجتماعية، وبخاصة فى دولتى فرنسا واليابان.
- رصـد لواقع تجربة التعددية الثقافية فى المجتمع المصرى وأبعادها التعليمية، من حيث جوانبها المختلفة ومدى قبول الآخر، ومعايير العيش والتعايش معاً، وأهـم الـتحديات التي تواجهها فى عصر العولمة الثقافية، والتى تشكل أحد جـدر الأمـن ضد التدخل الخارجى والهيمنة السياسية والاقتصادية والثقافية الراهنة.
- الهـدف الـنهائى للدراسـة والمتمثل فى طرح رؤية وصيغة مقترحة للتعليم متعدد الثقافات تتناسب والثنائيات الثقافية المصرية.

❖ خطوات الدراسة :

تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية :

- الخطـوة الأولى : وهى تشـكل الإطار النظرى حيث تدور حول التعرف على ماهية التعددية الثقافية وأهميتها ونماذجها .... الخ.
- الخطـوة الـثانية : وهى تشـمل الآثار التعليمية للتعدية الثقافية وتطبيقاتها المختلفة.

- الخطـــوة الثالـــثة : وفيها يتم التعرف على تجربتى التعددية الثقافية وأبعادها الـــتربوية فى دولتى فرنسا واليابان، وذلك من حيث تناول تاريخ ظهور قضية التعددية الثقافية وسياسات وطرق معالجتها في التعليم.
- الخطـــوة الرابعة : وفيها يتم رصد تاريخ و واقع تجربة التعددية الثقافية فى المجـــتمع المصـــرى، وخصوصـــية هذا المجتمع عبر تاريخه الطويل، وأهم الاســـهامات الـــتى أسهم من خلالها نظام التعليم المصرى فى هذا الشان من خـــلال مضامينه ومحتوى مناهجه ومقرراته الدراسية، فضلاً عن طرح لأهم التحديات الراهنة التى تواجهه فى عصر العولمة الثقافية.
- الخطـــوة الخامســـة : القيـــام بإجـــراء تحليل مقارن بين السياسات التعليمية المتبعة فى دول المقارنة الثلاث.
- الخطـــوة السادســـة : وفيهـــا يـــتم طرح لآليات وسبل مراعاة أبعاد وجوانب الـــتعددية والثـــنائية الثقافية بجوانبها المختلفة فى نظم التعليم المصرى، بما يسهم فى بناء بنية تعليمية تراعى قبول الآخر وتحقيق التسامح والعيش معاً.

أولا : التعددية الثقافية

إن ثقافـــة أى مجـــتمع مـــا هى نســـق تـــاريخي المنشأ، يضم مخططات الحياة الصـــريحة والضمنية، ويشترك فيها جميع أفراد المجتمع أو أفراد قطاع معين(يلز و هويجـــر، ١٩٧٦، ١٣٧-١٣٩) ، إذ إن المجتمع لا تشكله السياسة أو الاقتصاد بقدر ما تُشكله نظم التواصل والحوار وأنماط العلاقات السائدة بين الأفراد والجماعات عبر المؤسسات التربوية، لتظل الثقافة ذلك الغائـــر في العادات وأنماط السلوك التي تؤخذ عـــادة كقضـــايا مســـلم بهـــا (Frinklesten,1998,9) والتى ينشأ حولها الصراع وبـــــؤر التناقضـــات المحـــتدمة بيـــن الأمـــم وداخل المجتمعات، وتتسم بعدة ذاتيات محلية.(كارنوى، ١٠٩)

وإذا كـــان بعـــض الباحثين يرون أن ثقافة العولمة ضرب من الإمبريالية الثقافية يـــتوازى مع صنوف الإمبريالية الاقتصادية والسياسية في دول العالم الثالث، من أجل إنـــتاج وإعادة تشكيل المؤسسات الاجتماعية فيها، لتناسب وتشجع انتشار قيم النظام

الرأسمالي، وتركز على الدور الحاسم للقوى والمؤسسات الخارجية، وتهمل العوامل ومؤسسات التنشئة المحلية في إنتاج الثقافة والوعى الثقافى، أى بقاء وارتباط إنتاج الثقافة بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والبنيوية الذاتية في هذه المجتمعات، وتحويلها إلى ضحية مستسلمة لإرادة قوى خارجية.(البياتى، ٢٠٠٢، ٦٥) فهذا كله يشير إلى ما تناله الممارسات الثقافية من أهمية محورية تنعكس على النظم التربوية حيث إن : (على٢، ٢٠٠١، ١٢٦-١٢٧)

- الثقافة كنسق اجتماعي : قوامها القيم والمعتقدات والمعارف والفنون والعادات والممارسات الاجتماعية والأنماط المعيشية، والثقافة كأيديولوجيا : بصفتها المنظار الذي يرى الفرد من خلال ذاته ومجتمعه وبصفتها أيضا معيار الحكم على الأمور .

- الثقافة بوصفها انتماء : حيث تعبر عن التراث والهوية القومية، والثقافة بوصفها تواصلاً : من خلال نقل أنماط العلاقات والمعاني والخبرات بين الأجيال .

- الثقافة بصفتها دافعاً إلى الابتكار والإبداع والنضال ضد القهر والتصدي لصنوف الظلم والمطالبة بعدالة توزيع الدخول والثروات وفرص العمل، والتأكيد على الحقوق الرمزية للجماعات التي تتحدث باسمها.

(أ)- التيارات الثقافية والاتجاهات العالمية الراهنة :

إن العمليات المتسارعة للعولمة الثقافية والتفاعل المتزايد بين الثقافات يتضمن تحدياً غير مسبوق، يتمثل فيما يسمى بالثقافات المتحركة Moving Cultures وثمة سؤال يطرح نفسه هو: هل سيظل العمل التعليمى فى المستقبل محكوماً بمبدأ الثنائيات الثقافية ؟ وذلك كما كان فى الماضى، مثل الفردية فى مقابل الجماعية، والاستقلالية فى مقابل الاعتماد المتبادل، أم لابد من التحول إلى مجالات جديدة، وعلى رأسها الاهتمام بمناطق التماس بين الثقافات Contact Zones ومتغيرات الذات والهوية، مع التوجه طوال الوقت بمبدأ عدم اليقين.(حطب، ١٩٩٩، ٦) وفى هذا الشأن تتعدد وتتنوع التيارات والاتجاهات الثقافية التى يمكن رصدها كما يلى :

١. الخوف على الهوية القومية وتعميقها :

من المعروف أن الانتصار المبدئى لكرامة كل الثقافات لا يلغى على أهميته إشكالية سيطرة النموذج الثقافى الغربي، وتعامل بعض دول العالم مع هذه الثقافة المهيمنة من موقع الضعف والتبعية، حيث تواجهها هذه الوضعية بتحد وليس بمأزق، إذ يجب رفض مبدأ خوف بعض " الخصوصين " على ذوبان هويتهم واندثارها، وكأن ذوبان الهوية الحضارية لمجموعة إنسانية بحجم وعراقة مثل الأمة العربية مثلاً أو غيرها أمر بسيط. (المرزوقى، ٥٦) نعم لا تذوب الهوية، وإنما تتغير باستمرار، والخوف من التغيير للحفاظ على نقاوة جامدة، إذ لا يقل خوف بعض الخصوصين على السيادة غرابة من خوفهم على هذه النقاوة، لأن القانون الدولي يدعم السيادة الوطنية ولا ينقضها، ويكون مصدر هذه الاضافات المتعددة ما اكتسبته الخصوصيات الأخرى من تجربة في الميدان، إذ ثمة مبادلة دائمة معها فى المواد والتنظيمات والمعلومات والقيم وغيرها.

ولذا فالأمر الضمنى والصريح لمن يريد لنفسه أن يكون عالمياً فى عصر العولمة الثقافية ليس هو : تقمص قيم وثقافات وعادات المنتصرين، وإنما تعميق الهوية الذاتية والعمل على تطويرها، مع تقبل وقبول النتاج الثقافي للآخرين، بحيث يتبادل معهم ما تنتجه من قيم وعلوم وفنون وتنظيم بروح الإخاء والتسامح والبذل، مع العلم أن كل ثقافات الأرض ملك مشاع نغرف منها ونضيف إليها (عبد الجواد،٢٠٠٥، ١-٩).

٢. الخصوصية الثقافية فى مقابل تصفية الثنائيات الثقافية :

ينبه بعض الباحثين الى ضرورة الحذر من الثنائيات الثقافية وما تحمله في طياتها من تناقض مفتعل و حكم قيمي مُسبق، وما يمكن أن تولده من اشكاليات مغلوطة(المرزوقى، د.ت، ٣٠-٤٨) لتكون هذه القاعدة أمام كل ثنائية لانطلاق من فرضيات ثرية منها أنه لا وجود لطرف المعادلة إلا كمصطلحات في اللغة ، أنه لا وجود للتناقض وأنه لا معنى للتفاضل إذ إنهما وجهان لعملة واحدة، ولا أسهل من التدليل على الفراغ النظري لثنائياتنا هذه التي أصبحت فى السنين الأخيرة محل جدل واسع الاضطراب. ولهذا فالخصوصية الثقافية هى بداهة الاسم الآخر للهوية

الحضارية، حيث تفترض هذه الهوية الحضارية وجود جملة من المعطيات، من أهمها وجود مجموعات بشرية ذات تجربة مشتركة ملتصقة بأرض معينة، و متلاحمة حول جملة من القيم والعادات والتقاليد تشكل اللغة و/ أو الدين عمودها الفقرى(سركاتى، ١٩٩٢، ٢٩-٣٠)

ومن هنا يجوز منطقياً أن نقارن وأن نفاضل وأن نصنف التناقضات بين الخصوصيات الثقافية المختلفة، بكونها كيانات متشابهة في تركيباتها و إن اختلفت في الجزئيات.

ولهذا كله، فإنه يبدو لمن الضروري التأكيد على أن تكامل القاعدة الأخلاقية لمختلف الأعراف والتقاليد يسهل من أعمال المتكيف الثقافى التى تتوافق فيها، بحيث ينسج الأواصر والعلاقات، ويعمل على تماسكها، و ييسر عمليات الاعتراف بعناصره مؤكداً وحدة الإنسان فى التعدد فى التشكيلة البالغة التنوع لتعددية التقاليد والنماذج، ومرسخاً نوعاً من القوة الأخلاقية الموحدة والكاملة للجنس البشرى. (موكيوس، ٢٠٠٢، ٤٨) ولهذا تبدو المعرفة المتبادلة شرطاً لجعل تعايش ما هو متنوع ثقافيا شيئا أكثر قابلية للنماء والخصب المثمر.

٣. <u>التعايش المدنى والتسامح الثقافى إزاء الآخر (الاعتراف بالذاتيات والتباينات الثقافية):</u>

يقصد بالتعايش Co-existence " التوفيق بين عمليات نتاج وتكاثر اقتصادى ومعرفى وثقافى جديد "، وبمعنى آخر : " التعايش يعنى الحفاظ على قواعد مشتركة وصيانتها، والتمتع بآليات ذات جذور متأصلة ثقافيا للتنظيم الذاتى الاجتماعى، واحترام الفوارق والاختلافات، والالتزام بقواعد معالجتها " (موكيوس، ٢٠٠٢، ٣٠ - ٣١) ، وهو يستخدم لوصف أناس يعيشون جنباً إلى جنب فى سلام ولاسيما كنتيجة لاختيار مقصود ومتعمد، كما يعنى أيضا التوصل إلى اتفاقات والالتزام بها وتعديلها، أما التسامح فهو : " تحول الهويات، وكيفية تكاثرها لكى تكتسب هوية أقوى، أو للحفاظ عليها " (موكيوس، ٢٠٠٢، ٣٠) ، وهو " فضيلة أساسية أو اتجاها فكرياً، وهو مجال لأنواع مختلفة من السلوك ذات القيمة فى التوجيه أو العمل الثقافى " (ويدينفيلد، ٢٠٠٢، ١٣٠) فلم يعد لزاماً أو ضرورياً إنكار هوية الآخر، أو

استبعاده، بل يجب قبول الآخر كما هو، ومن ثم اتباع ثقافة اللاعنف إزاءه، وذلك وفقاً لقواعد متقاسمة أو متبنّاه على نحو مستقل.

وقصارى القول ، فإنه لكى يكون التسامح إزاء التنوع حيوياً وقابلا للنماء ولكى يتم استبعاد العنف فإن الأمر يقتضى : (موكيوس، ٢٠٠٢، ٣١) أولا : ضرورة وجود بعض القواعد الثقافية المشتركة التى يسهم فيها الكل، وضرورة توافر إطار مؤسسى وقانونى تتبناه الجماعة على نحو واضح وصريح ضمن أعراف دولية، وثانيا:ضرورة أن تتقاسم الأغلبية القدرة والاستعداد للوصول إلى اتفاقات والالتزام بها. واعتبار ذلك هو المفتاح الرئيسى للتعايش معا، تعايش يمكن أن نطلق عليه نتيجة للصلة التاريخية بأنه تعايش مدنى. Civic Co-existence

(ب)- نظريات ونماذج التعددية الثقافية :

لقد أوضح تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠٠٤م أن هناك خمس نظريات ونماذج شائعة بشأن ممارسات التعددية الثقافية كما يلى : (شافر، يوليو ٢٠٠٤)

- النظرية الأولى : المقايضة بين التعددية ووحدة الأمة : إن هوية الناس الإثنية تنافس ارتباطهم بالدولة، مما يخلق مقايضة بين الاعتراف بالتعددية وتوحيد الدولة. إذ لا يوجد أي إثبات تجريبي قطعي قائم على ملاحظة الواقع لا على النظريات، ويدعم الزعم بأن هناك مقايضة بين وحدة الدولة والتعددية الثقافية ، فالأفراد يستطيعون حمل هويات متعددة مكملة لبعضها البعض عرقية ولغوية ودينية وإنهم ينتمون بالفعل إلى هذه الهويات المتعددة.
- النظرية الثانية : احترام التعددية والمحافظة على السلام : إن المجموعات الإثنية تميل إلى النزاع العنيف مع بعضها بعضاً في صراع على القيم ، وهناك بالتالي مقايضة بين احترام التعددية والمحافظة على السلام، فى حين أن النزاعات العنيفة بين المجموعات العرقية موجودة حقا، إلا أن الاختلافات الثقافية ليست العامل ذا الصلة المؤثرة في هذا الموضوع، وإنما الصراعات على السلطة السياسية والأرض وغيرها من الثروات الاقتصادية، وهذا يشير إلى أن الهوية الثقافية تلعب دوراً ما في هذه النزاعات، ليس كمسبب لها وإنما كحافز على التعبئة السياسية، فالزعماء يستنجدون بهوية واحدة وبرموزها وبسجل تظلماتها لتعبئة القوات، ولذا يمكن أن يؤدي انعدام الاعتراف الثقافي إلى إثارة حشد عنيف، ولهذا فمن الضروري إدارة

سياســـات الهوية بحيث لا يتم التفكير بأنه يمكن حل مشكلة عدم المساواة الاقتصادية والسياسية عن طريق اللجوء إلى استخدام العنف.

• الـنظرية الثالـثة : الحـرية الثقافية وزيادة الخيارات الفردية : حيث تتطلب الحـرية الـثقافية الدفـاع عـن الممارسات التقليدية ، ويمكن بالتالي أن تكون هناك مقايضة بين الاعتراف بالتعددية الثقافية وأولويات التنمية البشرية، كإحراز التقدم في مجـالات حقـوق الإنسـان والتنمية والديمقراطية، فالثقافة ليست ثابتة غير متغيرة، والحـرية الثقافية تتعلق بزيادة الخيارات الفردية لا بالمحافظة على القيم والممارسات كغايـة بحـد ذاتهـا، ومـن هـنا لا ينبغي استخدام الثقافة والتقاليد كأسباب تسمح بالممارسات التي تحرم وتعيق الأفراد عن التمتع بحقوق الإنسان.

• الـنظرية الـرابعة : احـترام الـتعددية وتعزيز التنمية : إن الدول المتعددة الإثـنيات أقـل قدرة على النمو ، فهناك بالتالي مقايضة بين احترام التعددية وتعزيز التنمية .

• النظرية الخامسة : انتهاء عصر الحتمية الثقافية : هناك بعض الثقافات التي يـرجح تحقيقهـا التقدم التنموي أكثر من غيرها، وبعض الثقافات مجبولة على القيم الديمقـراطية المتأصـلة فيهـا، في حين أن هناك ثقافات أخرى ليست كذلك، وهناك بالـتالي مقايضـة بين مسايرة ثقافات معينة وتعزيز التنمية والديمقراطية والتشجيع عـليهما" إذ لا يوجـد أي مقياس اقتصادي أو تحليل تاريخي يدعم الفكرة القائلة بأن ثقافـة جماعة ما توضح سبب تأديتها الاقتصادية وتقدم الديمقراطية، فالحجج القائلة بـــ"الحـتمية الـثقافية" يمكـن أن تغذي وتدعم السياسات القومية التي تقوم بقمع الثقافات، وتقف عائقاً في طريق الوحدة الوطنية والديمقراطية والتنمية.

ومـن هـذا كلـه تتضـح المعالم الرئيسة لهذه النظريات التي تتضمنتها نماذج الممارسـات المختـلفة التى تنتهجها العديد من دول العالم فيما يتعلق بقضية التعددية والسـماح بالخصوصـيات الـثقافية، ولقد نتجت عن كل ذلك عدة تحولات اجتماعية وسياسـية عميقـة وسريعة جدا لا سابق لها فى التاريخ، مردها إلى ثورة الاتصالات الـبعدية وإلى حركية السكان المتزايدة، واتصالهم اليومى بوسائل الإعلام التى تزداد توحـداً يومـاً بعـد يوم، وقد باتت تغطى العالم أجمع، ففى ظل هذه الشروط يفترض انـتهاج سياسـات تعدديـة للتربية(ماكى، ١٩٩٢، ٤٧) والتى انعكست بالطبع على الخطـط والممارسات التربوية المتنوعة في كل منها، كما يتضح من خلال التطبيقات التعليمية التالية.

ثانيا : التعليم متعدد الثقافات بين الانعكاسات التربوية والنمذجة التطبيقية:

لم تكن المؤسسات التعليمية بمعزل عن محيط إدارة هذا الصراع والتناقض وصيانة المصالح، إذ تذهب بعض الدراسات إلى أن المؤسسات التعليمية وما تقوم به من عمليات الانتقاء الاجتماعي المؤسس على معايير ثقافية عتيقة تفرض وتمارس عنفاً ثقافياً رمزياً، يكرّس قيم الصفوة بصفتها قيماً مشروعة، ويفرض معانٍ ثقافية بعينها، ويُوظف أدواتها لفرض هذه المعانى، من خلال تزييف إدراك الشروط التي بها ومن خلالها يصبح النسق الثقافى السائد في المجتمع سلطة تقرر الميل نحو الإبقاء والمحافظة على المجتمع وعلاقات السيطرة القائمة فيه، فالثقافة وسط يتم فيه ومن خلاله إنتاج بيئة تسهم فى حدوث التفاوت الثقافى (البيلاوى،١١٩،١٩٨٦-١٦٠) (هيبرن،١٩٩٢، ٩٤-٩٧) ليظل السؤال يتردد حول مدى حيادية أنظمة التعليم في نشر القيم الثقافية وتنمية الوعى وفى عدالة توزيع منافعها وعلاقة ذلك بالخبرات الاجتماعية والثقافية.

(أ)-بعض الآثار التربوية والتعليمية للتعددية الثقافية :

إن تخطيط التعليم التعددي يمر بفهم الكلمات المستعملة للتعبير عن المفاهيم الثاوية وراء السياسات التعليمية المنتهجة فى هذا المضمار، فالكثير من المصطلحات له معان ومدلولات تختلف باختلاف البلدان وتعدد الثقافات، وتنبثق معظمها من سياقات مختلفة كلياً عن السياقات الحاضرة، إننا نكتسب اليوم لغة من اللغات فى إطار تجمعات ثقافية أو سياسية يحكمها اتجاهان متعارضان هما : الاتجاه فوق الوطنى الشمولى من جانب العولمة الثقافية، واتجاه النزعة الإثنية أو القومية المحلية من جانب آخر، وهذا يدعونا إلى تناول بعض الانعكاسات والممارسات التعليمية العالمية المعاصرة والمرتبطة بإشكالية التعددية الثقافية كما يلى :

١. استناد السياسات التعليمية إلى السياقات القومية والثقافية :

إن ما يعيق البحث عن سياسات تعددية واقعية لتعليم متعدد الثقافات هو نقص المصطلحات المشتركة لوصف سياقات اللغة خصوصاً ووظائفها المتعددة والمتنوعة للتعبير عن التفسيرات المتباينة التى تُعطىَ للمصطلحات الحالية، ويعود هذا النقص

إلى كون المفردات النادرة الموجودة حاليا قد ولدت فى الدول الأمم الأقل حاجة إليها، إذ لـم تكـن سـمة حاجـة إلى مصـطلحات قومية تميز بين مختلف أنماط الأوضاع والوظـائف، ولقـد جـرت محاولات عديدة لإجراء التمييز العلمى بين اللغة القومية واللهجة المحلية، سعت جميعها إلى فصل المصطلحات الدارجة عن السياقات الثقافية والقومية والعاطفية الخاصة بنظم القيم، إذ أن المدلولات المرتبطة باللغة واللسان فى كل نظام مفاهيمى أو قيمي، قد تم تحديدها ثقافياً، وهذا يعنى أننا نؤكد المسلمة القائلة بـأن المجـتمع التعددى ملزم باستعمال لغة واحدة لجميع وظائفه، مع محافظته على المفـاهيم والمصـطلحات الـتى فرضـتها عـليه منذ زمن بعيد الشعوب المسيطرة وثقافاتها..(ماكى، ٥٧)

ومن المعترف به أن العنف الطائفى والصراع السياسى الذى نشاهده اليوم يرجعه الـبعض جـزئيا إن لـم يكن كلياً إلى السياسات التعليمية الماضية، والتى اتجهت إلى اهمـال الـبعد الإنسـانى، كذلـك تـرددنا فى الجبهة الإيكولوجية، وطغيان الجوانب الاقتصـادية فى حياتـنا على أحوالنا الاجتماعية والبيئية، ونسيان الحقيقة الأساسية الـتى تؤكـد على أن الثقافات ليست مجرد عبارة عن جمع للأجزاء معاً، ولكنها كلاً مـتكاملاً، وأن أيـة تغيـرات يـتم إدخالها على أى أجزاء فى هذا النظام لها بلا شك مـردودها الاجـتماعى، وآثارها التى لا يمكن تجنبها على بقية النظام، وبهذا فنحن مازلـنا نستمر فى خطأ معاملة الممارسات التربوية والتعليمية كنظام مغلق مشوهين أشـكالهما فى دنيـا العمـل وحقائق الثقافة ونظم الاتصال والتواصل الثقافى. (أتال، ٢٠٠١، ٢١) ولـذا يـلزم عـلى مؤسسات التعليم أن تخبر أهل اليوم صغارا وكبارا بـتوقعات عـالم الغد، بالإضافة إلى تقديم صورة طيبة عن الإنسانية والتآخى وصور الحوار وتقبل الاخر ومد يد العون له عند الضرورة.

٢. <u>الاستناد إلى مدارس التعليم الوطنى لتحقيق الاندماج :</u>

كـان نجـاح السياسات التعليمية يفترض بالطبع تحقيق قدر من التجانس الإثنى القـائم على وجود أكثرية مسيطرة الدولة / الأمة وعلى قبول الأقليات الإثنية – ولو ضـمنياً – بمبدأ الذاتية القومية، ففى كل مرة رفضت فيها الدولة الانفتاح على التعدد الإثـنى فى مجـالات الاتصـال العـام والرسمى عموما، وفى المجال التربوى بوجه الخصوص، أو ترددت فى ذلك أدى الأمر إلى انكفاء عرقى، يصيب الأقليات ويطال فى الـنهاية الدولـة / الأمة المسيطرة بالذات. ولذا فمن جهتها حاولت الدول التى ولدت عن تفكك الإمبراطوريات تكييف المؤسسات التعليمية مع هذه المشكلة والتى يطرحها

وجـــود أقـــليات إثنية غير مسيطرة فى داخلها ولكنها قامت باستيعابها دون الاكتراث لميولها وطموحاتها.

وبمـــا أن الـــدول / الأمـــم قـــد حاولت من جهة ثانية أن تجعل من نظام التربية والتعـــليم المركـــزى قاعدة الأيديولوجيا الوطنية، فقد طالبت الأقليات الإثنية باستقلال ذاتى تـــام فى المجـــال الـــثقافى والـــتربوى، واستطاعت فى بعض الحالات أن تنشئ مدارســـها الخاصـــة التى تعمل كمؤسسات أهلية. (موكيوس، ٣٦) ففى أفريقيا وآسيا تحولـــت الـــنزعة العـــرقية إلى أداة كفاح ضد مفهوم الدولة المنافس، والذى يندرج بامـــتداد الإدارة الاستعمارية، والقبول بالحدود التى رسمها المستعمر، ولذا فقد أقيمت نظـــم تربية وتعليم وطنية فى هذه الدول للعمل على ضمان الاندماج والانصهار، فمن المنطقى أن نرى الحركات العرقية، فى سعيها على الأخص إلى صون ذاتيتها القومية تولى أهمية كبرى لإنشاء مدارس وطنية قومية مهمتها نشر أفكارها وقيمها.

٣. <u>شيوع نظم التعليم البين ثقافية لصهر الأقليات مع الأكثرية المسيطرة :</u>

بـــدأت اليونســـكو مداولات دولية على نطاق واسع وبدأت مجموعة من الخبراء اجـــتماعاتها مـــنذ العام ٢٠٠٠م من أجل التهيئة لدعم التعددية الثقافية، وعلى نفس الصعيد تعد اليونسكو لصياغة " ميثاق حماية التراث العالمى غير المادى " على غرار الميثاق القائم بالفعل لحماية التراث المادى، والذى أثبت جدواه وأهميته الخاصة، نعم إن الإقـــرار بالتـــنوع الـــثقافى العالمى لن يقود فقط إلى اعتراف وتقدير أكبر لثقافة الآخـــر، بـــل إن أيضـــا إلى تـــبين تاريخ الروابط بين الثقافات بما فيه من إسهامات واستعارات متبادلة (ماتسورا، ٤٨٦) وهذا الشعور بالانتماء وإن يكن تعددياً سوف ييسر لقهر التجاهل المتبادل وسوء الفهم الراهن.

ولـــذا كان فى وسع السياسات التعليمية أن تشدد على الخصائص المقبولة عموما لـــلذاتية الإثنية أو القومية، وأن تستند إلى العادات ونظم القيم السائدة فى مجتمعاتها، ولكـــن يجـــب ألا نتجاهل صعوبة هذه المهمة، لا سيما فى زمن تشهد فيه العديد من المناطق والبلدان تحولات وانقلابات داخلية حقيقية، إذ أن لهذه التغيرات وعلى اتساع حجمها، بعداً أحادى الإثنية أو أحادى القومية يسمح إلى حد ما بتوقع ما سيكون عليه تخطيط التعليم ومناهجه. وتزداد هذه المهمة تعقيدا عندما يتعين على أناس من إثنيات مختلفة أن يتعايشوا معاً على أرض واحدة، خاصة إذا كان هنالك اختلافات صريحة أو ضمنية فى الوضع السياسى بين الأكثريات المسيطرة والأقليات التى تحتويها.

٤. <u>تعزيز التعليم من أجل التعددية فى مقابل التعليم المتعدد والبينثقافية :</u>

وهـذا تيار معاكس للتيار السابق أعلاه، إذ ثمة مشكلة مشتركة ينبغى حلها وهى تتصـل بالبعد العالمى للتعليم متعدد الثقافات، ومهما كان تنفيذ هذه المهمة معقداً من حيـث أنهـا تسهم فى التعايش السلمى، فلا يسعنا التصدى لها ما لم ننظر إليها على أنهـا السـبيل المـؤدى إلى التعليم البيثقافي، هذا التعليم الذى يشدد هو الآخر على معايير الإثنية والقومية، فالتعليم متعدد الثقافات يكتفى بتدابير هدفها السماح بالتعايش - بالمعـنى الحرفى للكلمة- بينما تركز البيثقافية **Intercultural** على نشر وتعميم مبادئ التعاون والعمل المشترك، عبر تربية إنسية تشدد على وجوب الاعتراف بالقيم الأساسـية وتفتحها مثل حقوق الإنسان والحرية والديموقراطية والتضامن، وهو بهذا المعنى وثيق الارتباط بالتعليم من أجل التعددية التى ينبغى تعزيزها بممارسة ودينامية لـتعايش الشـعوب والأمم، ثم إنه يفرض تهيئة الأجيال الطالعة للتوفيق بين مختلف المنظورات الثقافية فى نموهم وحياتهم الشخصية. (Mitter,1985,23-25)

وهـنا ثمـة أمـر يـدور حـول كيفية التعايش مع الآخر، ولذا تؤكد السياسات التعـليمية على أن التعددية الثقافية باتت تشكل مشكلة ثقافية رئيسية ذات بعد محلى تربوى وتعليمى وآخر عالمى، فالتعليم متعدد الثقافات أصبح ضرورة اليوم، أما ردود الفعـل الممكنة على هذه المشكلة فنوعان هما: إما أن نتجاهلها ونغض الطرف عنها مـع كـل ما يترتب على ذلك من عواقب، وإما أن نختار تحليلها ودراستها باستعمال مـناهج مختلفة نظرية ترتبط بالأفضلية بمبادرات فى مجال البحث، ويمكن أن تفضى نتائج هذا البحث بصورة مباشرة إلى صياغة توصيات ومبادئ عمل. (ميتر، ٤٢) .

وأخيـرا يمكن القول أن التعددية الثقافية قد أثرت على النظم التعليمية ولكنها فى الوقـت ذاتـه ولـدت عـدد من الإشكاليات فى كل من الدول المتقدمة والنامية على السـواء، وهذا لن يكون على الإطلاق بلا عواقب فيما يختص بالحوار بين الثقافات، فإذا ما أريد إقامة حوار حقيقى، فإنه يجب أولا أن يكون هناك تدفق منسجم ومتكافئ ومـتعدد الاتجاهـات للخدمات الثقافية والتعليمية من مصادر عديدة ومختلفة، بحيث يمكنـنا مـن خـلال روح الحـوار بيـن الثقافات والقوميات، أن نبتكر استراتيجيات وسياسـات تعليمية من أجل ضمان أن تعمل سياسات التعددية الثقافية لصالح الجميع سواء فى القطر الواحد أو العالم ككل، وبخاصة المستبعدون منها فى الوقت الحاضر. (ماتسـورا، ٢٠٠٠، ٤٨٧) ولـذا فقـد رافقـت كـل هذه الأشكال من الانعكاسات والـتوجهات التعـليمية العليا ظهور نماذج وتطبيقات متنوعة ومختلفة للتعليم متعدد الـثقافات تبعاً لاختلاف حالة كل دولة، وفق ما انتهجهته من تطبيقات أسهمت وتسهم

فى مـــراعاة هذه التعددية تارة عبر التداخلية أو الاستيعاب أو البينثقافية أو الاندماج والانصهار كما يظهر من النماذج والتطبيقات التالية.

(ب)- نماذج وتطبيقات للتعليم متعدد الثقافات :

إن هـــناك عـــدداً مـــن النماذج والأنماط التطبيقية والممارسات التى تراوحت بين أفكـــار عـــدة تضـــمنت تارة الاستقلالية وأخرى الاستلاب وثالثة استنساخ للمضمون وتهجيـــن لكـــل من المحتوى والبنى التعليمية بما يؤدى للاستيعاب وتحقيق الاندماج والانصهار معاً فى بوتقة واحدة كما يلى :

١. نموذج البنى أحادية الثقافة والتعليم :

لقـــد جـــذب التطور الاقتصادى فى البلدان الصناعية الأكثر تقدما بأوربا وأمريكا الشمالية وبعض دول شرق آسيا هجرات فردية وأخرى جماعية متنوعة، تكوّنت معها أقـــليات جديـــدة، فى تـــلك البـــلدان والتى كانت تتميز حتى ذلك الحين بالبنى أحادية الـــثقافة، أو كانت تعتبر على الأقل كيانات أحادية الثقافة وبصورة جوهرية، ومن أجل فهـــم هـــذه الظاهرة فهماً حسناً ينبغى أن نأخذ فى الاعتبار سبب ومدة إقامة القادمين الجـــدد ووضعهم السياسى، إذ يجب ألا نخلط بين المهاجرين الذين يبحثون عن وطن جديـــد، ويحصلون بوجه عام على جميع الحقوق المدنية بعد فترة إقامة قصيرة نسبياً تـــبعاً للقوانين المرعية الإجراء، وبين الذين تعتبر إقامتهم مؤقتة بنظر البلد المضيف فى الكـــثير مـــن الحالات، وبنظر بلدهم الأصلى أيضا، مما يبقيهم فى وضع الأجانب، وفى مـــا يتعـــلق بهـــذه الفئة الثانية من المهاجرين ، فإن بلدهم الأصلى يجابه كذلك ظاهـــرة التعددية الثقافية ويفرض نظم تربية وتعليم متعددة الثقافات حين يتعين عليه إعـــادة اســـتيعاب رعايـــاه العائدين إلى وطنهم.(Mitter,1984,55) كما سنرى فى نموذج دولة اليابان بالدراسة الراهنة.

٢. نموذج الاستلاب الثقافى:

عندما يتخذ الكفاح المسلح من أجل التعددية الثقافية شكلاً خاصاً فى المستعمرات الآســـيوية والإفـــريقية السابقة والتى أصبحت مستقلة منذ فترة، ويتمحور هذا الكفاح حول مهمتين رئيسيتين هما : التغلب على ظاهرة الاستلاب الثقافى الناجمة عن تربية وتعليم مستنسخ على الطريقة الغربية التى تطال أساساً النخبة الفكرية والسياسية من جهة، والتوفيق بين التماسك الإثنى والوحدة الوطنية فى داخل حدود رسمتها اعتباطاً الســـلطة الاســـتعمارية السابقة، وإن الطريقة التى تستعمل فيها اللغات كوسيلة لتأكيد الذاتيـــة فى الـــتربية والإدارة، لـــذات دلالة واضحة على الأساليب والطرق المختلفة

المتـــنازع فيها فى الغالب، والتى تُعتمد لتحقيق هاتين المهمتين(ميتر، ٤١) (متولى، ١٩٨٣،٤٦-٤٩) وذلـــك كما هو الحال بالنسبة لدول شمال غرب أفريقيا وما طرحته مـــن اتجاهات نحو التعريب فى مقابل ما تم صبغه من فرنسة ونجلزة وأمركة لبرامج وسياسات التعليم بثقافة الدولة المحتلة.

٣. نموذج التعددية التعليمية اللغوية لتكييف أبناء المهاجرين :

فيمـــا يتعـــلق بجماعات المهاجرين أو النازحين يمكننا أن نميز بين اتجاهين فى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وفرنسا، إذ لم تكن السلطات العامة ترى فـــائدة مـــن تنظيم تعليم بلغة غير الانجليزية أو الفرنسية، فمعظم المهاجرين إلى تلك البلدان هم على استعداد أو يفترض للقبول بلغة البلد المضيف كلغة تعليم، بحيث يبدو الوضـــع فى الممارســـات العملية أقل تعقيدا مما توحى به الصورة العامة، وفى وسع بـــاريس أو لندن الادعاء بأن المهاجرين إلى ديارهم يتعاطفون تاريخيا مع الإنجليزية أو الفرنســـية بفعـــل وجـــود ثـــم تصـــفية الامبراطوريات الاستعمارية البريطانية أو الفرنسية، ولكن ليست تلك حالة ألمانيا أو السويد أو هولندا، حيث أن المهاجرين من الجيـــل الأول يحملون معهم لغة بلدهم الأصلي، وليسوا على استعداد قط للتخلى عنها لصـــالح لغـــة البلد المضيف، ومن هذا المنطلق يمكن تصور عدة طرق لتكييف أبناء المهاجـــرين لغويـــاً مع الشروط المدرسية السائدة فى بلدان اغترابهم بدءً من إنشاء صـــفوف وطـــنية خاصة بهم، وصولاً إلى الدمج الفورى للقادمين الجدد فى الصفوف العادية، كما هو الحال بكل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا.

٤. نموذج الاندماج والاستيعاب (نموذج الأكثرية الثقافية) :

يهـــدف التعـــليم البيْـــثقافي فى ســـياق وطـــنى إلى تحقيـــق مفهـــوم الاندمـــاج Integration وتطـــبيقه عـــلى واقـــع الاتصال والتعايش بين الأشخاص والإثنيات، فعملية الاندماج ينبغى أن ينظر إليها الآن نظرة شمولية، خاصة وأن ظهور مجتمعات مـــتعددة الـــثقافات فى داخـــل الحدود الوطنية، وما وراءها أصبح يُهـــدِّد أكثر فأكثر تماسك الكيانات الوطنية وفوق الوطنية، ولذا فقد أصبحت كلمة الاندماج فى العديد من المناقشـــات الوطـــنية والدوليـــة شـــعاراً يرمى دوماً إلى إثارة ردود فعل حادة ودعم حماســـى من جهة وأحيانا موقف تهجمى من جهة أخرى، وثمة تفسير تبسيطى غالبا مـــا يخلط بين الدمج والاستيعاب Assimilation. إلا أنه يقصد بالاستيعاب فى مقابل التمييز إجراء التصحيح والتغيير من جانب واحد، فالأقلية الإثنية إما أن تتكيف تعليميا وثقافيـــاً، وإمـــا أن تُرغم على التكيف مع المعايير الثقافية للأكثرية، فتتخلى بذلك عن ذاتيـــتها الإثـــنية أو القوميـــة، أما الدمج فيعتبر على العكس من ذلك حيث أنه عملية

متعددة الأبعاد والجوانب، تمتد إلى نظام القيم الذى يحتاج إليه كل نظام اجتماعى أو سياسى ليبقى ويستمر ويترسخ ويتقدم.

وبهذا فعملية الدمج فى معناها الأوسع تشدد على انصهار وتوحد مجموعتين أو أكثر تكون فى وضع متساو على الصعيد الاجتماعى والسياسى.(ميتر، ٤٣) كما هو الحال بأغلب الدول وبخاصة العربية التى يحتضن فيها المسلمين المسيحيين، ومنها نموذج دولة مصر، إذ أن الدمج لا يؤدى إلى استيعاب الأكثرية للأقلية بل إلى ظهور ثقافة جديدة، وقد يفضى الاندماج أحيانا إلى تكون أمة مؤلفة من إثنيات مختلفة استمرت كل واحدة منها فى استعمال لغتها الخاصة حتى عند أعلى دوائر النشاط السياسى والفكرى ومعنى هذا أن يكون هدف الاندماج هو التعايش ومبدأه لا يعنى نكران حق الأقليات على اختلاف أنواعها فى التمسك بذاتيتها ضمن الإطار الدستورى والقانونى الموضوع للمجتمع الوطنى أو فوق الوطنى برمته، وتشير بعض الأمثلة أن نموذج الأكثرية الثقافية بوجه العموم هو الذى يفرض نفسه فى آخر المطاف، غير أن ذلك لا يستبعد نجاح عملية الاندماج، وعلى أية حال فإن التعايش الذى نسميه اندماجاً هو ذاك الذى يتميز بدرجة عالية من التفاهم والتسامح بين واحدة أو أكثر من المجموعات الإثنية أو القومية، وينطوى على أكبر قدر من إمكانات النهوض بثقافة جديدة، وهذا ما يميز الاندماج عن مفهومى الاستيعاب والتمييز.

٥. <u>نموذج التعليم البين ثقافى (الانصهار الثقافى) :</u>

يمكن أن يتم الاندماج عبر سبل شتى منذ أن تصبح القيم الأساسية معترفاً بها ومحترمة من قبل جميع الأفراد والمجموعات ذات العلاقة فى داخل المؤسسة التعليمية، فاعتناق القيم يجب أن يترافق مع القبول بلغة اتصال وحيدة فى داخل وحدة مدرسية تجسد الدولة عموماً، وفى معظم الأحيان تكون هذه اللغة هى لغة الأكثرية، مع وجود بعض الاستثناءات على هذه القاعدة، وعلى أى حال فإن القبول بلغة واحدة كلغة تداول ينبغى أن يقابلها الحق المشروع لدى الأقليات الإثنية فى استعمال لغتها الخاصة، وينبغى بالطبع أن نأخذ فى الاعتبار بعض الحدود العملية المرتبطة مثلا بالأهمية النسبية لتلك الإثنيات بمستواها التعليمى، كما بقدرة كل لغة على التكيف مع متطلبات العصر الحديث، ومن جهة أخرى تفترض تهيئة الأجيال الطالعة للتوفيق بين مختلف المنظورات الثقافية فى نموهم وحياتهم الشخصية. (Mitter and Swift,1985, 34-37)

وتجد هذه النظرية ونموذجها مسوّغها فى العنصر البيشخصى Interpersonal للتلاحم الإثنى والقومى، وفى القبول بالقيم الأساسية بما فيها حق الأفراد فى تحديد

ذاتيـــتهم الإثنية وذاتيتهم الثقافية بوجه أعم، وحرية الاختيار هذه ضرورية أكثر أيضا بالنســـبة إلى العنصر الداخلى Interapersonal ولكن يتعين على التعليم المدرسي أن يســـاعد الفرد فى إجراء خيارات دون أن يخفى عليه ثمن بعض القرارات اليومية الـــتى يمكـــن أن تولد العزلة والارتباك وغيرها من الصعوبات الأخرى، علماً بأن هذا الـــثمن يمكـــن أن يعوض بما يجنيه كل فريق من تقاسم ثقافتين أو أكثر..(ميتر،٤٤) ومـــن الصحيح أن الملاحظة حول تكلفة الاندماج ومنافعه لا يمكن فصلها عن السياق الاجتماعى الثقافى والسياسى ككل، ويتغير الوضع كلياً حسبما تتم عملية الاندماج فى مـــناخ مـــن التســـامح أو العداء، ومن هنا تأتى أهمية إسهام أصحاب القرار وسائر الأشـــخاص الذين يؤثرون فى الرأى العام (وبخاصة وسائل الإعلام) فى حل مشكلات الانصـــهار الثقافى والتربية البيثقافية، وإن آثار مثل هذه السياسة التعليمية لا تنعكس عـــلى الأجانب وحدهم، بل تطال بوجه أشمل السكان المحليين أنفسهم، كما يتضح من نموذجى التعليم متعدد الثقافات فى فرنسا واليابان.

ثالثاً : التعددية الثقافية وأثرها على السياسات التعليمية فى فرنسا:

يقصـــد بالتعددية الثقافية فى المجتمع الفرنسى : تلك المشكلة التى تتعلق بوجود أجـــناس متعددة وقوميات مختلفة، مما أثر على التركيب الاجتماعى وأسفر عن العديد مـــن التعقيدات الخاصة بالجانب الاقتصادى والثقافى والجانب اللغوى (Hoffman, 2004, 33-36) ولكن لابد عند الحديث عن التعليم متعدد الثقافات فى فرنسا من ذكر بعـــض الجوانـــب والســـمات لنظام التعليم القومى الفرنسى من جهة، وكذلك لابد من الإشـــارة إلى الـــتركيب الاجـــتماعى مـــن جهـــة أخرى، وأولا وقبل كل شئ لابد من التصـــريح بأنه حتى عهد قريب كان نظام التعليم الفرنسى غير مؤهل لأن يكون ناجحاً فى مراعاة مشكلة التعددية الثقافية بالدرجة الكافية، فلم تكن هناك إلزامية فى التعليم، بـــل كـــان التعـــليم اختيارى وكان ذو محورين هما : التعليم الابتدائى للعامة والتعليم الـــثانوى للصـــفوة، ومنذ العام ١٩٦٠م تغير هذا النظام التعليمى وأصبح التعليم فيه متاح للجميع على اختلاف ثقافاتهم وجنسياتهم.

(أ)- الجذور التاريخية للتعددية الثقافية الفرنسية ومضمونها :

بعد الهزيمة من بروسيا فى العام ١٨٧١م تم تغيير السياسة التعليمية القومية الفرنسية، فنتيجة لهذه الهزيمة أُشيع أن المُعلم البروسى هو الذى كسب الحرب، ومن هنا أصبح تعليم العامة ذو أهمية قصوى فى فرنسا، وكانت السياسات التعليمية للدولة ذات أهمية عظيمة للأمة الفرنسية حيث تضمن دستور التعليم الفرنسى فى هذه الفترة عدة اعتبارات منها شكل العلاقة بين التعليم والكنيسة ومدارسها (استفاليزيه، ٢٠٠٣، ٢٢٨) ففى أثناء الثورة الفرنسية كان هناك تبنى لفكرة " أن المدرسة هى أداة تحقيق وحدة الوطن والحفاظ على الهوية الثقافية " وذلك لأن المدرسة تتيح تعليماً موحداً للجميع، تعليماً يؤكد على ترسيخ القيم الأخلاقية والمبادئ الوطنية (Citak,2004,22-25) ولكنه ثمة تساؤل يدور حول : المقصود بمصطلحى (الوطن) و(الجميع) فى المجتمع الفرنسى ؟.

إن هذه الكلمات لها معنىً هام ومغزى بدءً من العام ١٨٨٠م بل كانت لها دلالة وذات مضمون خاص فى بث ونشر الروح الوطنية، والتى كانت وليدة للروح الفرنسية آنذاك، وكونها هكذا جعلت الكثير من المناطق والبيئات الجغرافية المنتمية للامبراطورية الفرنسية، والتى لم تكن فرنسية الأصل ولكنها فرنسية الطبع تلتحق بالهيكل والإطار العام للدولة الفرنسية، واعتبارها جزء من الوطن الفرنسى، وقد حدث هذا منذ العام ١٩١٨م.

ومن هذا المنطلق تم استبعاد معظم العادات والتقاليد المحلية لسكان هذه المناطق، بل واللغات الأخرى غير اللغة الفرنسية من المدارس القائمة بها، وأصبحت اللغات المتداولة بين شعوبها لغات اختيارية لكنها لا تستخدم فى التدريس، ومن ثم حاولت فرنسا مبكراً استيعاب ودمج الأقليات اللغوية عبر فرنسة داخلية من جهة ، ومن جهة أخرى استيعاب ثقافة ما استعمرته من دول فى أنحاء كثيرة من العالم، من منطلق أن هذا واجب فرنسا نحو نفسها ونحو الآخرين، ولهذا كانت تتوسع فى المستعمرات لنشر صور ومظاهر الحضارة المدنية، واستخدمت فى الوقت ذاته المدارس واعتبرتها الأداة الرئيسية لنقل هذه الحضارة إلى شعوب وسكان المستعمرات الفرنسية، ولهذا كانت فرنسا تؤكد باستمرار على مسألة استيعاب غيرها من اللغات الأخرى، وتشجيعاً لهذه السياسة كان كل من يتعلم الفرنسية من أبناء هذه

المستعمرات يحصل على إعانة شهرية، ويمكن القول أنه قد تعددت الأسباب لهذه الظاهرة فمنها ما هو تاريخى ومنها ما هو متعلق بالتركيب السكانى كما يلى :

١. العامل التاريخى وظهور المشكلة قديماً :

أثر التاريخ الفرنسى تأثيراً كبيراً فى بروز ظاهرة التعددية الثقافية إلى السطح كمشكلة اجتماعية وتعليمية، حيث انضمت بعض المقاطعات إلى فرنسا كجزء من الدولة الفرنسية، على الرغم من أنها تحمل طابعاً قومياً مختلفاً تماماً عن القومية الفرنسية، وذلك فى مقاطعة جبال الألب والأجزاء المحيطة بنهر اللورين، وقد أدى هذا بالطبع إلى أن هذه المقاطعات أصبحت تندرج من الناحية السياسية تحت حكم فرنسا، ولكنها تختلف عنها فى اللغة وعناصر النسق الثقافى، أى ظهرت مشكلة التعددية الثقافية الفرنسية، وكذلك أثرت السياسات الاستعمارية التى انتهجتها فرنسا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على التركيب السكانى فى البلاد، حيث أدى هذا إلى وجود أقليات مهاجرة إليها متعددة الثقافات، ذات تركيبات وبنى ثقافية ودينية ولغوية متباينة.(Elayyadi, 2004, 13)

٢. تغير بنية التركيب السكانى :

يمكن القول أنه ثمة عدد من التغيرات التى أثرت على البنية السكانية حيث :

- تأثر التركيب السكانى فى فرنسا بضم مقاطعات جبال الألب والأجزاء المحيطة بنهر اللورين إلى الجمهورية الفرنسية، والذى أوجد تعدداً لغوياً، واختلافاً ثقافياً كان قائماً بين سكان تلك المقاطعات وبين الشعب الفرنسى الأصلى.
- عملت الهجرة المستمرة من دول العالم الثالث إلى فرنسا على وجود أقليات لغوية وعرقية كثيرة غير متجانسة ثقافياً، فظهرت مشكلة التعددية الثقافية، وأثر هذا بالطبع على نظام التعليم الفرنسى، وسياساته التى انتهجها للتغلب على هذه المشكلة فى ظل فكرة العلمانية الفرنسية ومضمونها التعليمى.
- استمرار الهجرة التفاضليةُ الحالية المؤدية إلى استقرار جالية مسلمة كبيرة تتحدث اللغة العربية فى فرنسا.(ويمبرلى، ٢٠٠٣، ٢٦٠)
- تزايد حالات الزواج المشترك بين أبناء الجاليات المختلفة على الأرض الفرنسية، والذى أدى إلى إنجاب أعداد متزايدة من الأطفال والشباب ذوى الانتسابات الثقافية المتعددة، على الرغم من عدم وضوح المعانى الضمنية المتعلقة بالأديان،

وخاصـــة فى دولـــة مثل فرنسا والتى تتمتع بالتعليم الحكومى العلمانى، أى بدون أى مـــن مظاهـــر للتعـــليم الديـــنى الرسمى فى مدارس الدولة، باستثناء منطقتى الإلزاس واللورين.(ويمبرلى، ٢٠٠٣، ٢٦١)

(ب) – إشكاليات الممارسات الثقافية والتعليمية ومردودها المجتمعى :

لقد تعددت وتنوعت المبادئ التى رسخها العامل التاريخى فى السياسات التعليمية الفرنســـية ومـــا تبعـــتها من إشكاليات نتيجة لعدد من الأمور والاعتبارات كما يلى : (Heneton, 1998)

١. إتاحة التعليم الفرنسى الخالص لتحقيق الهوية القومية :

بعـــد الهزيمة أشيع أن المعلم البروسى قد كسب المعركة وهذا أدى إلى : شعور الشـــعب الفرنســـى بضـــرورة وأهمية التعليم الفرنسى الخالص كأداة لتحقيق الهوية القومية الفرنسية الموحدة، وبالتالى وبعد انضمام المقاطعات السابق ذكرها إلى الحكم الفرنســـى عـــام ١٩١٨م ســـعت الدولة عبر سياساتها إلى الاستبعاد لعدد من اللغات والعـــادات المحـــلية من مناهج التعليم التى كانت قائمة بها، وذلك للحفاظ على الهوية الواحدة للشعب الفرنسى، فعملت على استنساخ نفس المناهج الفرنسية بهذه المناطق الجغرافية.

٢. إرساء مبادئ الثورة الفرنسية وسيطرة عصر العقل بمضمونه التعليمى :

لقـــد ارســـت الـــثورة الفرنســـية بعـــض المبادئ الهامة التى أثرت فى مضمون ومحـــتوى مـــناهج التعليم الفرنسى والتى من بينها مبادئ الإخاء والحرية والمساواة بيـــن جميـــع أفـــراد الشعب، وهذا أدى إلى ضرورة العمل على وجود وترسيخ صور للتكافؤ فى الفرص التعليمية بين جميع السكان، ومن ثم كانت هذه الفلسفة شائعة منذ عهد الثورة الفرنسية، وهى تستند إلى فكرة " أن العقل هو أساس الحكم على الأشياء " The age of reason وبمـــا أن جميـــع البشر لديهم عقل، فلابد من إتاحة فرص تعـــليم هذا العقل عند الجميع، حتى يستطيع الإنسان أن يحكم على الأشياء بصورتها

الصحيحة، فوجود هذا العقل فى رؤوس الجميع يُثبِت أحقيتهم فى التعليم بغض النظر عن قومياتهم وخلفياتهم الثقافية المختلفة.

٣. انتهاج السياسات الاستعمارية ونقل مظاهر التمدين والحضارة :

كان من نتيجة السياسات التعليمية الاستعمارية التى انتهجتها فرنسا ذلك الدور العظيم الأثر على التعليم للدولة الأم / فرنسا، حيث هدف الاستعمار الفرنسى إلى نقل مظاهر الحضارة والمدنية الفرنسية للبلدان المتخلفة، وبالتالى كان لابد فى الوقت ذاته من استيعاب الحضارات الأخرى، مع العمل على توفير فرص للتعليم المدنى والمتقدم بهذه البلاد، إلا أن السياسات التعليمية المنتهجة فى مجال التعليم بالمستعمرات الفرنسية على اختلافها كانت خاطئة حيث عملت على فرنسة هذه الدول المُستعمَرة، عبر ما قدمته من استنساخ تعليمى أثر على شعوب هذه البلدان وثقافاتها.

٤. ترسيخ المبادئ الديمقراطية العلمانية ومضمونها :

أدى الصراع مع الكنيسة إلى اعتناق الجمهورية الفرنسية المبادئ الديمقراطية العلمانية، وإلى ترسيخ بعض المبادئ الأخلاقية، وبالتالى لم يكن هناك حاجة إلى مضمون التعليم الدينى فى المدرسة، حيث أن الإنسانية جمعاء تعتنق هذه المبادئ الديمقراطية، وبالتالى عملت الدولة الفرنسية جاهدة على توفير تعليم موحد للجميع، مع استيعاب أغلب الثقافات الدخيلة على الثقافة الفرنسية فى هذا التعليم الموحد، وذلك حتى لا تخل بمبدأ الوحدة القومية وتكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أفراد الشعب أو بين سكان المقاطعات المنضمة لها.

٥. حيادية تعليم الدين ودروس الأخلاق :

فى أثناء عملية البناء التاريخى للعلمانية كان إضفاء الطابع العلمانى على التعليم من أول مظاهر الإدارة السياسية الفرنسية الثالثة، ورغبتها فى إضفاء الطابع العلمانى على المجتمع المدنى كله، وقد بدأ ذلك منذ سنوات بدء فصل الكنسية عن الدولة ووفقا لقانون الثانى من ديسمبر فى العام ١٩٠٥ م. (Bauberot, 1990) وقد تمت هذه العلمانية التعليمية على مرحلتين وعلى مستويين : المستوى الأول بالنسبة للبرنامج التعليمى، والثانى على مستوى العاملين فى هذا الميدان، فعندما كان (جوليه فيرى) Jules Ferry وزيراً للتعليم العام، أصدر قانون رقم(١٦) فى يونيه

١٨٨١ م، الذى أصبح التعليم الابتدائى بمقتضاه تعليما مجانيا، ثم أصدر قانون (٢٨) فى مارس عام ١٨٨٢م، الذى جعل به هذا التعليم تعليما علمانيا وإلزاميا، ومن ثم تم استبعاد التعليم الدينى من المناهج، وأصبح هذا التعليم يقدم منذئذ خارج الأوقات المدرسية، وخارج الموضوعات المدرسية، غير أنه كان هناك يوم فى الأسبوع مخصص لتعليم الأطفال التعاليم الدينية، أما داخل المدرسة فقد حلت محل حصص التعليم الدينى دروس تدور حول الأخلاق، والتربية المدنية.

وفوق هذا فقد قرر القانون رقم (٣٠) فى أكتوبر من العام ١٨٨٦م، أن التدريس فى التعليم الابتدائى يقوم به علمانيون، ومن هنا تم التأكيد على الحياد الدينى فى محتوى التدريس، وكذلك حياد المعلمين أنفسهم، وأصبح معلمو المرحلة الابتدائية والثانوية مضطرين للحيادية فى الفلسفة، والدين، والسياسة، ولا يستطيعون لا مدح ولا قدح الدين، ولكن عليهم احترام حرية معتقدات الطلاب، وأصبح التعليم الدينى منذ ذلك الحين يعتبر موضوعا خاصاً ومن مسئوليات القساوسة والأسرة، فقد كانت القوانين ذكرها غير معادية للدين، لأن من اهتمامات جوليه فيرى ضرورة تمكين الاطفال وآبائهم من ممارسة حرياتهم الدينية، على أن يتم ذلك خارج السياق المدرسى، لأن الهدف الأساسى هو : الفصل بين العالم العام والعالم الخاص.

٦. تبنى سياسة تعليمية عصرية تتيح حق التعليم للجميع :

تم استيعاب الحضارات الأخرى من قبل الدولة الفرنسية المستعمرة، وكان هذا هو جوهر السياسات الاستعمارية التى انتهجتها، وأيضا كان محور المُثل الديمقراطية التى تبناها مؤسسو نظام التعليم الفرنسى (Agnani, 2004, 54) فقد كان سائدا فى ذلك الحين أن الثورة الفرنسية قد جاءت لإصلاح جميع الأوضاع فى المجتمع، وكان لابد من تغيير المجتمع لتبنى سياسة تعليمية عصرية جديدة، وكان مبدأ مدارس للجميع Schooling for All أحد المحاور الهامة التى تضمنها هذا العصر، وتبنتها فرنسا كدولة رائدة فى هذا الشأن، فكلمة الجميع هنا يقصد بها كل الشعب الفرنسى، وكان أحد أسباب تبنى هذا المبدأ هو أن جميع البشر يملكون عقلا يفكرون به، وبالتالى فإن حق التعليم لابد وأن يكون أحد الحقوق الأساسية لهم.

(ج)- خطوات وجهود الحد من التعددية الثقافية فى المجتمع الفرنسى :

مـــع نهاية القرن التاسع عشر أصبح هناك اقتناع تام بأن العقل المتعلم لا يساهم فى تقـــدم العـــلم والتكـــنولوجيا فقـــط، بل كان له دورٌ كبير أيضا فى ترسيخ المبادئ الأخلاقيـــة والمحافظة عليها فى المجتمع الفرنسى، وكانت هناك عدة نتائج لمضمون ومحتوى هذا التعليم :

- إذ لـــم تكـــن هـــناك حاجة للتعليم الدينى فى المدارس الفرنسية، حيث كان تعليم المبادئ الأخلاقية متوفراً فى المدارس العلمانية.(استيفاليزيه، ٢٠٠٣، ٢٢٨-٢٢٩) من خلال عدد من القيم والمثل المشتركة.
- تهـــدف الجهـــود والسياســـات إلى جعـــل المبادئ الأخلاقية التى يرسخها العقل العـــلمانى فى أذهان الجميع لأن تكون ذات صبغة عالمية، بحيث تتبناها الإنسانية جمعـــاء، إذ لا يـــتوقع أحد من شعب يتبنى هذه الأفكار أن يتجه نحو تعليم متعدد الثقافة بما يتضمنه من قيم نسبية مشتركة، بل إلى الاندماج والبينثقافية.

وفضـــلاً عـــن ذلك فقد تبنت الدولة الفرنسية المبادئ التالية : مبدأ تكافؤ الفرص التعـــليمية، ومبدأ ترسيخ قيم الولاء فى نفوس الطلاب ، ومبدأ توحيد اللغة فى القطر الفرنســـى، وذلـــك لصـــهر جميـــع الجنســـيات المختلفة فى بوتقة المجتمع الفرنسى (Agnani, 2004, 12) ولهـــذا عمـــلت الدولة على تحقيق هذه الأهداف عن طريق توفير تعليم واحد فى القطر الفرنسى كله بغض النظر عن الجنسية أو اللغة أو الثقافة (Elayyadi، ٢٠٠٤، ٤٩) وكـــانت آنذاك هذه الخطوة هى أولى خطوات استيعاب الأقليات اللغوية فى فرنسا، وتلتها عدة خطوات كما يلى :

١. إصدار وثيقة المدارس والاستنساخ اللغوى والثقافى لأبناء المهاجرين :

مـــازال هـــذا الاعـــتقاد سائدا حتى الآن وخاصة بين الأوساط المختصة بالتعليم، وعـــلى هذا الأساس أُسّس نظام التعليم الفرنسى على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميـــع الطـــلاب، وذلك بهدف جعلهم يتحدثون لغة واحدة - الاستنساخ اللغوى- مع ترســـيخ لقيـــم الـــولاء والخيـــر لفرنســـا فى نفوسهم، وبالتالى يصبحون مواطنون صـــالحون، ففى أثناء كتابة وتوقيع وثيقة المدارس فى سبتمبر من العام ١٩٩٤م أكد

وزيـــر التعليم الفرنسى على ضرورة محاربة جميع صور عدم تكافؤ الفرص التعليمية (Le Ministre de L `education de la France, 1994)

ولـــذا نجد أن هذه الوثيقة لم تفحص طبيعة التباين بين أفراد الشعب من قريب أو من بعيد، وخاصة فيما يتعلق بالاختلافات العرقية واللغوية، ولكنها أرجعت هذا التباين إلى وجود أشكال متنوعة من المدارس تعمل فى المجتمع الفرنسى، والتى نشأت لكى تـــفى بمتطلبات وحاجات ومشكلات التلاميذ المتنوعة، وكما وضح لا توجد أى إشارة فى هـــذه الوثيقـــة إلى اخـــتلاف العادات والتقاليد الثقافية لأطفال المدارس وتنوعهم ثقافيـــاً، إلا أنـــه وفى العام نفسه وقبل توقيع هذه الوثيقة بقليل تم نشر تقرير رسمى عـــن الأطفال أبناء المهاجرين (Archibald, 2001, 43) والذى أكد على ضرورة اســـتيعاب جميع هؤلاء الأطفال وإلحاقهم بالمدارس الفرنسية، وذلك كما فعلت فرنسا مـــن قـــبل مـــع الأطفـــال ذوى الأصول البريطانية والإيطالية وغيرهم من القادمين والـــنازحين مـــن جـــبال الألب، بل أكد هذا التقرير على ضرورة صهرهم واندماجهم بالأمـــة الفرنســـية، ليس فقط من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بل أيضا لابـــد وأن يتعلم ويتشرب جميع هؤلاء الأطفال القيم والمبادئ الثقافية التى يتمتع بها المجتمع الفرنسى بحيث تتوطن وتترسخ فى عقولهم.

٢. <u>التوجه نحو تعليم أبناء المهاجرين عبر فصول التهيئة والتجهيز :</u>

لقد أشار تقرير بوكيت إلى المليون طفل الذين لا يحملون الجنسية الفرنسية، وفى الحقيقـــة هـــذا العـــدد أقـــل بكثير من تلك الأقليات العرقية التى يحمل معظم أفرادها الجنسية الفرنسية نظراً لأنهم ولدوا فى فرنسا، وهؤلاء لا يمكن إحصاؤهم من الناحية العدديـــة، حيـــث لا يمكن التمييز بينهم وبين الأطفال الفرنسيين أصحاب الأرض، ولذا كـــان من الضرورى إطالة النظر والتفكير فى نوعية ومحتوى مناهج التعليم الفرنسى المقـــدم لأطفـــال المهاجرين، للوقوف على مدى استيفائه لحاجاتهم ومتطلباتهم، مما أعقـــبه اتخـــاذ الخطـــوة الأولى منذ العام ١٩٧٠م، تمشياً مع مبدأ أن هؤلاء الأطفال بحاجـــة ماسة إلى ترتيبات تربوية وثقافية خاصة من قبل السلطات التعليمية، وكانت هـــذه هى المـــرة الأولى من نوعها المتعلقة بهذا الشأن، إذ بدأت فرنسا فى الاهتمام بهـــؤلاء الأطفـــال بعد أن تغلبت على مشكلة غلاء المعيشة التى تلت الحرب العالمية الـــثانية، ومن ثم كانت الخطوة الإيجابية نحو حل هذه المشكلة هى العمل على إنشاء

فصـــول تعـــليمية خاصـــة بأطفال المهاجرين تكون ملحقة بالمدارس العادية لتسريع وتجويد تعليمهم اللغة الفرنسية، وهى كانت على نوعين هما :(Heneton, 1998, 31)

١.الفصول الأولية CLIN فى المدارس الابتدائية، أغلقت فيما بعد.

٢.فصـــول التهيئة CLAD والخاصة بالمدارس الثانوية، والتى مازالت تعمل حتى يومنا هذا،

وخطـــط لهذه الفصول هدفا أساسياً هو تعليم هؤلاء الأطفال اللغة الفرنسية حتى يصلوا إلى مستوى مناسب يسمح لهم بالالتحاق بفصول التعليم فى المدارس الفرنسية العامـــة، ومـــن المـــثير للانتباه أن الدراسة بهذه الفصول تسير على عكس توجهات السياسة التعليمية الفرنسية، وهى المساواة بين الجميع فى المعاملات التعليمية، حيث تعمـــل هذه الفصول على انفصال هؤلاء الأطفال عن أقرانهم الفرنسيين فى المدارس، ولكـــن هـــذا الأمـــر تم التغاضى عنه، خاصة وأن الأطفال الملتحقين بكل من فصول CLIN أو CLAD مسـجّلين فى المـــراحل الدراســـية المختـــلفة التى يلتحق بها نظـــرائهم من ابناء الأصول الفرنسية، وهم يشكلون فقط جزءً من فصول التأهيل لكى يتم تأهيلهم تربوياً للالتحاق بأقرانهم فيما بعد.

وقـــد ألـــقى هـــذا التقرير بالنقد واللوم على التلاميذ الذين أنشأت من أجلهم هذه الفصول، وأيضا إلى سياسة إنشاء الفصول الملحقة، وما وقعت فيه السياسة التعليمية الفرنســـية مـــن أخطـــاء، حيـــث يحصل الأطفال الفرنسيين على التعليم الأفضل ويتم احـــتوائهم، بيـــنما يظل الآخرين من أبناء المهاجرين حبيسى سياسة تعليمية منفصلة بهذه الفصول، وكأننا نعود بهم إلى سياسة الجيتو الانعزالية. أى أنه ثمة نقد لكل من هـــذه الفصـــول، حيث لم تحقق فصول CLIN أو CLAD ما كان مرجواً منها، بل لوحظ معها انعزال الأطفال المهاجرين عن أقرانهم الفرنسيين فى الفصول.

ونـــتيجة لهـــذا لم يستطع هؤلاء الأطفال الاندماج فى المجتمع الفرنسى بعد ذلك، وكذلـــك الحـــال بالنسبة لفصول ELCO حيث يتعارض هذا النوع من الفصول مع مبادئ الدولة من ضرورة توفير التعليم العام والموحد للجميع، حتى لأولئك المنحدرين مـــن ذوى الأصـــول الـــثقافية المختلفة، وكذلك صعوبة تحديد هؤلاء الأطفال من بين الأطفال الفرنسيين العاديين، ومن ثم لم تفى هذه الفصول بحاجة الأطفال ذوى الأصول

الأجنـــبية، وبالرغم من هذه العيوب فمازالت هذه النظم معمولاً بها، وسارية المفعول حـــتى يومـــنا هـــذا جنـــباً إلى جـــنب مـــع نظـــام لاحـــق يعرف بأولوية المناطق. (Heneton, 1998, 41,42)

٣. تطوير المحتوى وتنمية تعلّم وممارسة التسامح والاحترام المتبادل :

يتســـم المجـــتمع الفرنسى بالتعددية الثقافية وتعدد العقائد، ويمثل الإسلام المكانة الثانية من حيث عدد المؤمنين به فى المجتمع الفرنسى (ما يقرب من خمسة ملايين نسمة) كما توجد جماعات يهودية كبيرة تصل على ما يقرب من (٦٠٠ ألف) وكذلك بوذيين حوالى (٥٠٠ ألف تابع فضلا عن مليون مساند) وفى أغلب الأحيان لا يُفهَم هـــذا الوضـــع فى أفضـــل الأحـــوال، فقـــد يُنتقد أو يُساء فهم هؤلاء ممن لم يألفهم الفرنســـيين من قبل، ومع كل ذلك فعلى المدرسة الفرنسية أن تزيد من ترحابها بهم، وبقـــدر واحـــد ولجميع الأطفال من مختلف الخلفيات الثقافية والدينية والأيديولوجية، فالمدرســـة أفضل مكان لتعلم الاحترام المتبادل، بداية من تبادل المعارف والمعلومات، وانتهاءً بالأديان والثقافات. (اسيتفاليزيه، ٢٠٠٣، ٢٣٣)

وإعمـــالا للمادة رقم (٢٦- ٢) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الصادر فى عـــام ١٩٤٨م والـــذى جـــاء فيه : " أن التعليم سيعمل على نشر التفاهم، والتسامح والصـــداقة بيـــن كـــل الأمم والأعراق والجماعات الدينية ". (UNESCO, 1997)) وبينما عززت فكرة التفاهم بين الثقافات العمل الأوربى من البداية، فإن التصور الهام للـــنزعة بيـــن الثقافية حديثة العهد وبدرجة كبيرة فى المجتمع الفرنسى، حيث يظهر النص المعيارى لمجلس دول الاتحاد الأوربى على أن تكون التوصية رقم (٨٤) / ١٨ عـــن إعـــداد المعـــلمين فى دول الاتحاد الأوربى مرتبطة بتحقيق التفاهم بين الثقافى وتقريـــر بيروتى للعام ١٩٩٤م، وذروة الكثير من العمل اللاحق عن تعليم المهاجرين والأقـــليات قد استنتجت على نحو يشير إلى أن المشكلات الداخلة فى مراعاة المذهب البين ثقافى يجب أن تحل عبر التطبيق والممارسات بصورة أفضل غالباً مما تقدم معه بمداخل ونصائح نظرية. (Perotti, 1994, 139)

٤. استحداث مدخل ثقافى واجتماعى لتعزيز الحوار والتسامح :

تـــم اتخـــاذ خطـــوة إيجابية نحو مراعاة التعددية الثقافية، وكان ذلك فى محاولة الفصـــل بيـــن مصـــطلحى : الـــتعددية الـــثقافية Multicultural، والـــبين ثقافية

Intercultural ولكنها باءت بالفشل نظرا لأن هذين المصطلحين لهما نفس المعنى فى أذهـان الجميـع فى المجتمع الفرنسى. (Turner and Adams, 1992, 34) ويـبدو أن عـلى المدرسـة الفرنسـية دوراً هاماً لمواجهة خطر عدم التسامح فهى تسـتطيع نـزع فتيل القضايا الدينية، وتعزيز فهم أكبر وأفضل للآخرين، ومن ثم تعلم وممارسـة التسامح باستخدام مدخل ثقافى واجتماعى للأديان (اسيتفاليزيه، ٢٠٠٣، ٢٣٣) وخاصـة الإسلام والمسيحية واليهودية والبوذية، وذلك كمقترح سوف يساعد كـثيراً على إحداث تكامل أكبر بين الأقليات، والتخفيف من التوترات الناجمة عن هذه الاخـتلافات، وتعزيـز احـترام صـور وأشكال الاتفاق والاختلاف، وتقوية الجوانب الاجـتماعية، والعمل على تأكيد أهمية الحوار والنقاش الديمقراطى، كما أنه يتماشى- فى الوقت ذاته- مع أولوية أساسية من أولويات وزارة التربية والتعليم الفرنسية، ألا وهى إعادة التأكيد على أهمية التربية الوطنية الفرنسية.

غيـر أن المُعـلم الفرنسى مضطر فى إطار ومضمون النظام المدرسى العلمانى، لاحـترام وتقدير حرية العقائد عند جميع الطلاب، بل وعليه أن يحجم عن مشاركتهم فى معتقداتهم الدينية أو الفلسفية، كما أن عليه أن يهيئ عدداً من الظروف والأنشطة الملائمـة لـلحوار الـثقافى مع طلابه، والحوار فيما بينهم البعض، لمساعدتهم على الوصول إلى مستوى معين من التسامح والفهم الثقافى المتبادل، وإن كان هذا المدخل ليـس سـهلا بالنسـبة لكـل معلم فرنسى، فهو يتطلب أولا : تأملا ذاتياً فى مواقفه الخاصـة هـو شخصـياً، وثانياً :فى قواعد تنفيذ هذا المدخل مع غيره من المعلمين الآخرين.

٥. إبرام الاتفاقيات التعليمية الثنائية مع دول المهاجرين الأصلية :

ثمـة تغييـر وجهد سياسى تعليمى آخر، ألا وهو تأسيس فصول حكومية خاصة بتعليم أبناء المهاجرين اللغة الفرنسية ELCO تكون هذه الفصول خاضعة لاتفاقيات ثـنائية الجـانب بين فرنسا والدول التى هاجر منها آباء هؤلاء الأطفال، ولكى يلتحق هـؤلاء الأطفـال بهـذه الفصـول لابـد وأن تساهم كل من الدول المشاركة فى هذه الاتفاقيـات : وهى الـبرتغال ١٩٧٣م، إيطاليـا وتونس ١٩٧٤م، أسبانيا والمغرب ١٩٧٥م، يوغسـلافيا ١٩٧٧م، تركيا ١٩٧٨م، والجزائر ١٩٨١م. (Heneton, 1998, 44) ويحـدد البـند الخاص بالجنسيات عدد الأطفال الذين يجب أن يلتحقوا

بهـذه الفصـول، نظرا لأن هؤلاء الذين ولدوا فى فرنسا يكتسبون الجنسية الفرنسية تلقائياً، وليس من الضرورى أن يرثوا جنسية آبائهم.

والمسـئول عـن تحمل نفقات هذا النوع من التعليم ELCO هو قنصليات تلك الـدول المشـاركة فى هذه الاتفاقيات، ولذا فإن لهذه القنصليات لها الحق فى اختيار جنسـية المعـلمين العامـلين بها: فرنسيين كانوا أم لا، وكذلك للقنصليات الحق فى اخـتيار المـناهج الدراسية، ويطبق هذا النظام على تلاميذ المدارس الابتدائية بمعدل ثلاث ساعات أسبوعيا، وهذه الفصول تشارك فيها بالبرامج التعليمية عند وجود العدد الكـافى مـن الـتلاميذ ذوى الأصـول الواحدة، وتنطبق هذه الترتيبات أيضا بالنسبة للمدارس الثانوية، حيث تقدم ثلاث ساعات أسبوعيا بعد ساعات الدراسة كحد أقصى، وقـد أشـار تقريـر بوكـيت إلى اللغة التى تستخدم فى هذه الفصول، وهى اللغة الرسـمية فى البلد التابع لها الفصل، وليست إحدى اللغات المحلية المنتشرة فى نفس البلدة

٦. <u>أولوية المناطق فى الحق التعليمى (ZEP):</u>

هـذا النوع من التعليم ELCO استمر موجودا لفترة طويلة جنباً إلى جنب مع نظـام ZEP أو أولويـة المناطق الجغرافية فى التعليم، والتفسير المقنع لهذا هو أن فرنسا تطبق وصايا الاتحاد الأوربى بحذافيرها، والخاصة بنوعية التعليم المقدم لأبناء المهاجـرين. حـتى عـلى الـرغم من اختلاف ذلك مع مبادئها التعليمية الداعية إلى المسـاواة التعليمية بين الجميع، إلا أنه منذ العام ١٩٨٠م توقف انتشار نظام التعليم المعـروف بـ ELCO وظهـر نظـام آخر هو ZEP وهو يعنى أولوية المناطق الجغـرافية فى الحـق التعليمى، حيث تحول الاهتمام إلى تلك المناطق الجغرافية التى تحقـق نـتائج تعـليمية متميزة بغض النظر عن أصول التلاميذ الثقافية وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

ولهذا نجد أن هذا النظام التعليمى يحوى بداخله مجموعات كبيرة من الأطفال من أبـناء المهاجـرين الذين ينتمون إلى الطبقات الفقيرة، والذين تختلف لغتهم الأم التى يـتحدثون بهـا فى مـنازلهم عن اللغة الفرنسية التى يمارسونها فى حياتهم العملية. وعـليه فقـد اختفت المشكلة القديمة الخاصة بتعليم أبناء المهاجرين وظهرت مشكلة أخـرى هى : كيف يمكن صهر أبناء الأقليات المختلفة فى بوتقة المجتمع الفرنسى ؟

حيث توجد هذه المناطق الفقيرة فى ضواحى المدن الصناعية، وهم ينتمون إلى أصول بريطانية وإيطالية ومن مقاطعة الألب (Jones, 2004, 19) والفائدة التى يجنيها من هـذا الـنظام أو نظـام ZEP هى إتاحة وتوفير فرص عمل متزايدة لأبناء الطبقات الوسطى وحماية الأطفال واستمرار المعلمين، وإن كان هذا الأمر متصل اتصالا وثيقاً بميـزانية الدولة، وبما يساعد بصورة أساسية على دمج وصهر الأقليات المختلفة فى بوتقة المجتمع الفرنسى وتشربهم لغته وثقافته.(Heneton, 1998, 42)

٧. توصيات الاتحاد الأوربى وتعليم الشباب الفرنسى ذوى الأصول الأجنبية :

اسـتطاع نظام التعليم الفرنسى تبنى سياسة تتصل اتصالا وثيقا بمبادئه الأساسية Schooling for All التعـليم لـلجميع، ولكـن مـازالت هناك مشكلة تكمن فى أن اسـتيعاب الحضـارات الأخـرى قد انتهت، والتى استهدت منها مشكلة تعليم الأقليات شـرعيتها و تأثيـرها على الساحة الفرنسية، فلا يستطيع أى سياسى فرنسى مبادرة القـول بـأن أفضـل سياسـة يمكـن أن تحـدث هى فرنسة تلك القوميات المختلفة (Archibald, 2001, 38) وأن هذا هو مبدأ تأسيس نظام التعليم القومى الفرنسى، بـل عـلى العكس تم تصنيف توجيهات الاتحاد الأوربى فى مجال تعليم أطفال العمال المهاجـرون بضـرورة تعـليم هؤلاء الأطفال لغتهم الأصلية، وكذلك إكسابهم الأنماط والعادات والتقاليد الثقافية المرتبطة ببلادهم (Turner and Adams, 1992) وإن كـانت هذه التوجهات تتعارض مع مبادئ التعليم الفرنسى، وهى توفير التعليم للجميع بغض النظر عن أصولهم الثقافية .

ولقـد جاءت التوصيات الأوربية نتيجة تغير نظرة المجتمعات الأوربية إلى هؤلاء العمـال، فكونهم أعضاء فى المجتمع الأوربى فذلك يعطى لهم حق الحياة فيه، وليس بكونهم عمال جاءوا من دول العالم الثالث (Hoffman, 2004, 27) ولكن فى فرنسا الأمـر يختـلف، فالفرد إما أن يكون فرنسياً أو أجنبياً ولا يوجد ثالث، وبالتالى ينتمى هؤلاء المهاجرين وبعض أبنائهم إلى فئة الأجانب، أما أطفالهم الذين ولدوا فى فرنسا فهـم يحملون الجنسية الفرنسية، وبالتالى لا ينتمون إلى الأجانب، ونتيجة لهذا ظهر مؤخـراً لفـظ الشـباب الفرنسـى ذوى الأصـل الأجنـبى Jenues issus de L`immigration فى الصـحف الفرنسـية، وهـذا يشير من بعيد إلى انتمائهم إلى أصول عرقية وثقافية مختلفة (Hoffman, 2004, 29) ولكن هذه القضية لم تؤخذ

فى الاعتبار عند المناقشات الرسمية للسياسات التعليمية، حيث أن هؤلاء الشباب فى نظر الاتحاد الأوربى وكذلك تبعاً لقانون الجنسيات فرنسيون أولا وأخيراً.

٨. غياب الثقافة الدينية ومحاربة الازدراء وعدم التسامح :

تتميز فرنسا ــ من بين الدول الأوربية الأخرى ــ بأنها لا تقدم تعليماً دينياً فى مدارسها، فما إن تم تبنى قوانين العلمانية فى التعليم مع أواخر القرن التاسع عشر، لم يعد من الممكن تقديم أى تعليم دينى أثناء اليوم الدراسى، ولا حتى من خلال الموضوعات المدرسية، ومع ذلك فبعد حوالى مائة عام من تطبيق تلك القوانين، نرى بدايات جدل اجتماعى حول نقص المعرفة الدينية بين الشباب الفرنسى، ونحو الوسائل التعليمية الكفيلة بتصحيح هذا الوضع، وعلى الرغم من أن هذا لا يستلزم إعادة تقديم التعليم الدينى، إلا أن هناك حاجة ماسة راهنة لتزويد الطلاب بمعلومات أفضل عن الأديان، تساعدهم على التعلم، وتدعم فى حياتهم كمواطنين.(استفاليزيه، ٢٠٠٣، ٢٢٧)

وحاليا بدأ مصطلح تعليم الدين يستخدم بشكل متزايد فى الجدل الاجتماعى الدائر فى فرنسا، بل أصبح من المصطلحات الشائعة والمقبولة، وهذا المصطلح يشير أنه موضوع دراسى أكاديمى هجين، إذ أن تعليم الدين موضوع معرفى، ووسيلة من وسائل فهم الحضارات والمجتمعات الأخرى، وعلى الرغم من أن العلمانية حرصت على أن تكون المعتقدات الدينية فى العالم الخاص بالأسرة والكنيسة، فإنها لم تمنع مناقشة القضايا الدينية داخل سياق الموضوعات المدرسية، فمن المستحيل دراسة تاريخ المجتمعات والحضارات الأخرى، أو الاقتراب من نصوص القراءة الكبرى دون التطرق لموضوع الدين، وفضلا عن ذلك ظهر توجه لتدريس تاريخ الأديان فى الجامعات الفرنسية، وبصفة خاصة للطلاب الباحثين وهذا ما تم السماح به بعد ذلك في داخل المدارس العلمانية، لتمكين الطلاب من التوصّل إلى فهم أفضل لتاريخ الحضارات والثقافات، وتشجيعاً لصداقة واسعة، واحترام كافة مظاهر الفكر والإيمان، وأيضا لمحاربة الازدراء وعدم التسامح. (Gauthier, 1991, 17)

وبهذا فقد شهدت فرنسا بعض الاضطرابات الكبرى فى الثلاثين من عاما الماضية، وفى مقدمتها ما حدث فى مجال التعليم، حيث لمس المعلمون أزمة فى العلوم الانسانية التى تقدم ــ بجانب الثقافة اليونانية ــ اللاتينية الكلاسيكية، والثقافة

الأدبية ــ معرفة عن الأديان، أو بعبارة أوسع شعروا بانحدار فى رسالة التعليم العام، وهــناك ثانيا ــ وفى سياق الدين أيضا ــ أزمة فى الأطر الاجتماعية من حيث رسالة الديــن متمثــلة فى الانحــدار فى الممارسات الدينية، والنقص فى عدد الأطفال الذين يواظــبون عــلى الدروس الخاصة بالتعاليم الدينية، وضعف تعليم الدين داخل الأسرة، ممــا أدى معــه إلى انخفــاض المستوى الثقافى الدينى فى داخل المجتمع الفرنسى، وهاتــان الأزمــتان معاً مسؤولتان إلى حد كبير عن غياب الثقافة الدينية بين الشباب الفرنسى.

٩. تدنى النسق الثقافى للشباب ذوى الأصول الأجنبية:

يقــف التعــليم الفرنسى فى مفترق الطرق، بل إن البعض يقولون إنه على حافة الهاويــة، ففى الوقت الذى يؤكد فيه نظام التعليم بالتمسك بمبادئه الأساسية من إتاحة التعــليم للجميع ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وكذلك نظام الترقى فى السلم التعليمى على أساس من القدرات و وفقاً للفروق الفردية، مازالت هناك بعض المبادئ القديمة الراســخة، على الرغم من تلك المحاولات المضنية لإضافة بعض القيم الأساسية، إلا أن معظــم هــذه المحــاولات بــلا جــدوى، نظرا لوجود خلل خطير فى نظام التعليم الفرنســى، إذ مــازال هؤلاء الشباب الفرنسيين ذوى الأصول الأجنبية يمثلون الجزء الأعظــم مــن المتســربين من التعليم على اختلاف المراحل التعليمية، وكذلك ينتمى معظمهــم إلى فئات ذوى التحصيل المنخفض، ولكن هل يمكن أن نعزى هذا إلى البيئة الاجتماعية دون الأخذ فى الاعتبار إلى الاختلافات الثقافية والعرقية والدينية ؟

فمــنذ القــرن التاسع عشر كانت هناك بعض الاعتقادات بأن هناك ثقافات مختلفة يجــب عليها أن تخدم الثقافات الأخرى(ذوى الدم الأزرق) (Agnani, 2004, 79) وذلك من أجل النهوض بفرنسا ورفعتها، ولأن هذا الاعتقاد غير مقبول بشكل أو بآخر فى الحقــبة المعاصــرة فإننا لا يمكننا أن نعزى فشل هؤلاء الشباب فى الدراسة إلى الأصــول الــثقافية، والــذى يعنى تدنى النسق الثقافى لهم، ولكن يجب أن نعزى هذا الفشــل الدراســى إلى تــدنى الطبقة الاجتماعية والاقتصادية لهؤلاء الشباب، فالقول المقبول هو أن أبناء الطبقات العاملة يحتاجون دوماً إلى مساعدات مكثفة عن أولئك الذين ينتمون للطبقات الوسطى فى المجتمع.

ويختلف الموقف الآن نوعاً ما عما كان عليه الحال من قبل، إذ أن الشباب ذوى الأصول الأجنبية يعتبرون أنفسهم فرنسيين من ناحية الجنسية، ولكنهم من الناحية الاجتماعية يعتبرون أنفسهم مختلفين عن جملة الفرنسيين، وبالتالى لهم الأساليب الخاصة للتعبير عن أنفسهم مثل المظاهرات وإثارة الشغب، ويؤكد هذا الأمر أنهم ينتمون إلى شباب الضواحى Jeunes des Banlieux أى أن أصل المشكلة يرجع إلى الأسباب الاجتماعية والجغرافية، ومن ثم كان رد الفعل الطبيعى على تلك المشكلات الاجتماعية، والتى أدت إلى هذه الاضطرابات هو إنشاء نظام الأولوية للمناطق فى التعليم لـــ ZEPوهكذا فإن قضية التعليم متعدد الثقافات مرتبطة بالعديد من المشكلات الاجتماعية لدى بعض المناطق.

١٠. <u>جوهر فلسفة الجمهورية وتدريس المبادئ السامية :</u>

يتم تدريس المبادئ السامية والخاصة بسمو الفرد فى المدارس الفرنسية العلمانية، حيث أن هذا هو جوهر الفلسفة الجمهورية، أما الأخلاقيات على وجه العموم والدين على وجه الخصوص فلها قبول نوعاً ما، ولكنها لابد وأن تدمج فى جوهر المبادئ السامية، وهكذا فإن وجود تعليم متعدد الثقافات سوف يُدمر تلك القيم التى تعتنقها الدولة الفرنسية، أى أن الانتساب لثقافة معينة غير مسموح به إلا فى حدود قيم المجتمع الفرنسى، وإذا تعد الأمر هذه الحدود فهذا هو الخطأ بعينه وسوف ينظر له حينذاك على أنه شئ غير مقبول فى مجتمع متقدم. (Henton, 1998, 39-40)

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن نظام التعليم الفرنسى محل نقاش حاد فى الآونة الأخيرة، خاصة تلك الثمار التى يمكن أن يجنيها، إذ أن هناك بعض من القيم التى ينبغى غرسها فى نفوس الأطفال، وهذه القيم تحددها الدولة وليس الآخرين، حيث يجب أن تظل فرنسا دولة ديمقراطية بعيدة عن الصراعات الدينية والسياسية ونوعا ما عن الصراعات الأخلاقية، حيث أن هناك بعض القيم الأخلاقية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالجمهورية، فالدولة لا تستطيع تجاهل التساؤلات الخاصة بالاختلافات العرقية وقضية المساواة بين الأجناس، كما أنه ليس هناك داعٍ للحديث عن العادات الثقافية حيث أن هذا سيضع الدولة الفرنسية فى قلب الصراع الذى تؤكد دوماً أنها بعيدة كل البعد عنه.

وخلاصة القول إن مشكلة التعددية الثقافية فى فرنسا مشكلة تتعلق بوجود أجناس متعددة وقوميات مختلفة، مما أثر على التركيب الاجتماعى وأسفر عن العديد من التعقيدات الخاصة بالجانب الاقتصادى والجانب اللغوى، وإلى حد ما فى الجانب التعليمى.

(د)- رؤية مستقبلية لسياسات مراعاة التعددية الثقافية تعليمياً :

بعد هذا كيف يمكن تخيل التعليم متداخل الثقافات فى فرنسا ؟ هل يوجد بالفعل أم أن السلطات الفرنسية حاولت الحدّ منه، حقيقة أنه عندما تطلب مجموعة بعينها تعليما خاصا بها، فهى تتهم بالرغبة فى التميز الثقافى وخلق اتجاه جديد نحو تعليم الخاصة Parti-culturalisme وبالطبع سمع الجميع عن تلك العاصفة التى أثارتها الفتيات المسلمات فى المدارس الفرنسية، واللائى رغبن فى ارتداء الحجاب الإسلامى فى حجرات الدراسة، وقد رفضن خلعه، حتى أن السلطات الفرنسية قد أجبرتهم على الدراسة فى منازلهن بعد أن حرمتهن من التعليم فى المدارس العامة.(استفاليزيه، ٢٠٠٣، ٢٣٠-٢٣٣)

ومن هنا يمكن القول أن فرنسا لا تحظى بتعليم متعدد الثقافات على الإطلاق، ولكنها بها نظام تعليمى منفرد باستثناء بعض الحالات، فالأطفال ذوى التحصيل الدراسى المنخفض معظمهم يفضل الالتحاق بالمدارس الخاصة، و لا يوجد سبب واضح لهذا التغيير سوى رفض النظام التعليمى رؤية أى طفل يقف أمامه حاجز القدرة حائلا دون التعليم وفرصه، وقد أصبح الآن النظام التعليمى القديم مرفوض تماماً، حيث أنه يميل إلى الانقسام نحو تعليم العامة وتعليم الخاصة، وكذلك تعليم الذكور دون الإناث، وعلى هذا الأساس لا يمكن تفسير أى اتجاه يسود فى النظام التعليمى الحالى بأنه رجعى، ولكن اعتبار المهاجرين غير مختلفين عن الفرنسيين، وبالتالى لا يوجد حاجة إلى نمط تعليمى خاص بهم لكى يلاحقوا المجتمع الفرنسى، فهذا اتجاه خاطئ بكل ما تحمله الكلمة من معان.

وفوق هذا قام الحزب الجمهوري الحاكم بإعادة تأكيد العلمانية للعامة، ومفهوم الفرنسية الجديد، واستبداله بالحق فى الاختلاف كنموذج حكومى للمواطنة الفرنسية، وأوضح مدى انسجام التعددية الثقافية ومشاركتها مع ديمقراطية الحزب الجمهورى،

وقـام برسـم للمصـادر الاجتماعية لسياسات المواطنة الفرنسية الجديدة، وذلك عبر نمـوذج المشاركة الحزبية للتعددية الثقافية، الناجح فى إدارة قيم الحرية مع استمرار الـتزود بالتـنوير والنمو الأخلاقى للمواطنين، واستمرار الترابط بين التعددية الثقافية والحزب الجمهورى لإعادة تأسيس كل من التوحد للنظرية السياسية والرؤية الحديثة الفرنسية. (Hoffman,2004, 43)

وثمـة تسـاؤل يطرح نفسه: هل نجحت الدولة الفرنسية فى التخلص من ظاهرة التعددية الثقافية ؟ يشير واقع الحال إلى أنه على الرغم من تلك الجهود المضنية التى بذلـتها الدولـة للتخـلص من هذه المشكلة عبر التعليم الفرنسى، إلا أنها لم تستطع القضـاء عـليهما نهائيـاً، فلم ينجح نظام ZEP إلا فى توفير تعليم متساوى لأبناء المهاجـرين مـع التعليم الفرنسى العام، لكنه فى الوقت نفسه لم يستطع صهر جميع أبـناء هـؤلاء المهاجرين فى المجتمع الفرنسى، فنجد الشباب الفرنسى ذوى الأصول الأجنـبية لا ينتمون فكرياً إلى المجتمع الفرنسى، ويحاولون التعبير عن عدم رضاهم عـن هـذا المجتمع بإثارة الشغب والمظاهرات.(Hoffman, 2004, 197) كما أن هـؤلاء الشـباب يمثـلون الجزء الأعظم من ظاهرة التسرب بل والتحصيل الدراسى المـنخفض، ويرجع هذا بالطبع إلى اختلاف الأصول العرقية والثقافية، فضلا عن أن هـذه الـتفرقة العنصـرية غير مقبولة فى فرنسا، ولكن يمكن القول أن هذا قد يكون بسـبب الـتواجد لأبـناء هـؤلاء المهاجـرين فى أماكن وبيئات متدنية من النواحى الاجتماعية وكذلك البيئات الجغرافية الفقيرة.

ولقـد تم أخيراً تحديد عدد من القيم التى ينبغى غرسها فى نفوس الناشئة بغض الـنظر عـن أصـولهم الثقافية والعرقية وذلك لتحقيق الوحدة القومية عبر المدرسة وممارساتها، وهى كالتالى : (Heneton, 1998, 43)

- غرس قيمة حق الفرد فى التعليم كإنسان له قدرات وميول واستعدادات.
- تبنى المبادئ الديمقراطية التى تعتنقها الدولة مثل الحرية والإخاء والمساواة.
- السـماح للأطفال بالانتساب إلى ثقافات أخرى مختلفة عن ثقافة الوطن، على أن يكـون هذا فى حدود مبادئ الوطن وقيمه، وإذا تعدى الأمر هذه المبادئ سيكون من غير المقبول فى هذا المجتمع المتقدم.
- فصل التعليم عن الصراعات الدينية والسياسية التى تحدث بين الأقلية والأغلبية.

وإذا كـــان هـــذا هو الحال بالنسبة للتعددية الثقافية وسياسات التعليم فى المجتمع الفرنســـى، ودوره فى عمـــليات إدمـــاج ومحاولات صهر أبناء الأقليات والمهاجرين وأتـــباع الديانـــات المختلفة فى تداخلية ثقافية فرنسية، فماذا عن التعددية الثقافية فى المجـــتمع اليابـــانى، ومـــا هى السياسات التعليمية التى انتهجتها الحكومات اليابانية للتغـــلب عـــلى هـــذه المشـــكلة عبر تاريخها والتى شكلت بالفعل نمطاً تعليمياً متعدد الثقافات.

✤ رابعاً : التعليم متعدد الثقافات والتربية متداخلة الثقافات فى اليابان

مـــن العوامـــل الحاســـمة التى أثرت وتؤثر فى بلورة طبيعة نظام التعليم اليابانى ظاهـــرة الـــتجانس والتماثل والتوحد فى التكوين القومى، الذى لا يعانى من تعدديات وتناقضـــات فـــئوية Ethnic فى تركيـــبه العرقى أو الطائفى أو اللغوى، وبالتالى لم يـــتعرض لتعدد وتناقض الولاءات الناجمة عن ذلك، وعندما مثل التبشير المسيحى فى القرن السادس عشر خطراً على الوحدة القومية اليابانية، تم منع التبشير بحزم وأعيد اليابـــانيون الذيـــن اعتـــنقوا المسيحية وأظهروا ولاء للأوربيين، اعيدوا إلى الحظيرة العامـــة للشـــعب اليابانى بأقصى درجات الحسم، ومنع بعض اليابانيين من السفر إلى الخـــارج كى لا يحـــتكوا ويتأثروا بالمبشرين (Christopher,1984,40) وظاهرة التجانس هذه ورثتها اليابان بحكم موقعها الجغرافى المنعزل فى أقصى آسيا فحافظت عـــليها فيما بعد بوعى وتصميم، ولذا عادة ما كانت تعتبر اليابان دولة أحادية السلالة والثقافة، حيث أنها تحتوى بداخلها سلالة واحدة، ولغة واحدة، وثقافة واحدة، ومعظم اليابـــانيين يؤمنون بهذا ويقرون به، وغالباً ما كان يرجـــع البعض سر نجاح اليابان اقتصادياً إلى أحادية الثقافة هذه.

كمـــا أن اليابـــان لم تشهد مدارس للإرساليات والأقليات والطوائف تعلم مذاهبها المختـــلفة ولغاتهـــا الأجنبية الخاصة بها وتخلق ولاءاتها باتجاه الخارج (الأنصارى، ١٩٨٧،٢٩) ولكـــن اليـــوم تغيـــرت هذه النظرة حيث تزايدت نسبة الأجانب إلى عدد السكان الكلى بمقدار ١,٣ % ففى العام ١٩٩٥م كان عدد الأجانب قد وصل ١,٦٤ مـــليون نســـمة، مـــنهم ٠,٧٢ مليون كورى، ٠,٢٧ ،مليون صينى، ٠,١٦ مليون

برازيلى ، ٠,١٣ مليون فلبينى وآخرون وهى نسبة قليلة بالمقارنة مع أعداد الأجانب فى الـدول الأخرى، ولكن على الرغم من ذلك نجد أن اليابان الآن تعد من المجتمعات مـتعددة السلالات والثقافات، ويرجع السبب فى ذلك إلى أن عدد الأجانب قد تضاعف تقريـبا خـلال الفترة الزمنية الممتدة بين ١٩٨٤- ٢٠٠٠م من ٠,٣٨ مليون نسمة إلى ٢,٦٤ مـليون نسمة، وإلى جانب هذه الأعداد من الأجانب هناك عدد من الأقليات الأخرى مهمة مثل أقليتى البوراكو Buraku والآينو Ainu (Ikeda, 2001, (9 و (Hideo,2002) ويبـلغ عددهـم نحو ٢٠٠ ألف نسمة تقريباً، وهم يقطنون جزيـرة هوكـايدو بشكل دائم.(Ministry of education; Tokyo, 1997, 16) وفيمـا يلى سوف يتم الوقوف على الجذور التاريخية للتعددية الثقافية فى اليابان مع تحـليل لإشـكالياتها والجهـود الـرامية للتغلب عليها تحت منظومة التربية متداخلة الثقافات والتعليم متعدد الثقافات.

(أ)- الجذور التاريخية للتعددية الثقافية فى اليابان ومضمونها :

تميـز اليابانيون عن غيرهم بالتخلص من عقدة الاستعلاء الثقافى والأخلاقى تجاه الحضـارات الأخرى فجاء انفتاحهم عليها صحيحاً ومثمراً، خاصة فى ظل ترسخ روح التـلمذة الجـادة فى الأمة اليابانية بعامة عبر مراحلها وتاريخها الطويل التى جعلتها تقـف موقـف التلميذ المجد من الحضارات والنماذج الغربية المتقدمة، دون عقدة أو اسـتعلاء من ناحية، ودون التفريط فى ثوابت ومقومات الشخصية اليابانية من ناحية أخـرى، وهذه سمة بارزة فى السلوك اليابانى، فالعالم كله بالنسبة لليابانى ما هو إلا مدرسـة واسعة، مدرسة لا تفرض مناهجها وأفكارها على الطالب، وإنما الطالب أى اليابانى هو الذى يختار ويغربل من علومها ومعارفها وتجاربها ما يشاء وكيف يشاء. (الأنصارى،٢٨، ١٩٨٧-٢٩)

وتشـير الخطط الطموحة للتعليم الحديث فى اليابان قديماً إلى ظهور قانون التعليم العـام فى عام ١٨٧٢م، حيث أصبح التعليم يشكل هدفا هاما من أهداف الدولة، ولذا وضعت الحكومة اليابانية آنذاك فى اعتبارها أن إنشاء دولة قوية يتطلب الاستفادة من مـا وصـلت إليـه الحضـارة الغربية، والعمل على وجود مواطنين يابانيين مثقفين ومتحضـرين، وفى ضوء هذا قامت الحكومة اليابانية بوضع مبادئ لنظامها التعليمى

الحديث تمثلت فى تأكيد أن الهدف من التعليم هو تحقيق التنوير الثقافى، وإتاحة الفرص التعليمية المتكافئة لكل أفراد الشعب وفى مختلف المناطق، مع كفالة النفقات والرسوم التعليمية لجميع أفراد الشعب(Linciome, 1995, 19) وتحقيقا لهذا تم إدخال تطبيقات لهذه المبادئ التربوية عبر طرق التدريس الغربية فى المدارس بجميع أنحاء الأمة اليابانية، وذلك جنباً إلى جنب مع المعارف القومية التقليدية، من الممكن تقليل ذلك من خلال النقاط التالية:

١. نظام التعليم الليبرالى الحديث :

كانت الكتب الدراسية بالمدارس اليابانية تشمل كل من الكتب المترجمة من الأمريكية إلى اليابانية وغيرها من الكتب اليابانية أساساً، ولهذا لم يكن الشعب اليابانى من مختلف المجتمعات الريفية مقتنع بهذا النوع من التعليم، لأنه كان عديم الصلة بأسلوب حياتهم فى جوانب كثيرة منه، بل كانت تقوم أفراد العائلة اليابانية بتحمل تكاليفه، إذ كان بمصروفات. فقام الشعب اليابانى بحركة سياسية ضد الحكومة، نادت بضرورة إنشاء مجلس تشريعى يابانى وتشكيل دستور ديمقراطى.

وأصرت هذه الحركة على ضرورة الاعتراف بكافة الحقوق الانسانية للفرد اليابانى، وتعديل المعاهدات التى تُوقِع الظلم على اليابانيين وتخفيض الضرائب، وقد شارك فى هذه الحركة العديد من القطاعات المختلفة من الشعب اليابانى، ومن جانب آخر فقد تبنت هذه الحركة أيضا حرية التعليم خاصة بعد اعتراف الحكومة بالقصور التعليمى، فاتجهت الحكومة نحو إحداث تغييرات جذرية فى التعليم، حيث أتاح النظام التعليمى الجديد والمسمى بالتعليم الليبرالى وجود إدارة وحكم محلى للتعليم، وذلك على غرار النموذج الأمريكى، وتم تقليص عدد سنوات التعليم الإلزامى لأربع سنوات فقط، وتركت إدارة المدارس للنواب المحليين، وعلى الرغم من أن معدل الحضور والانتظام للتلاميذ كان ضئيلا بها إلا أن التنوير انتشر بالقرى المختلفة، كما انعكس ذلك على نجاح تجربة وفكرة المدارس الأهلية الخاصة والتى أتاحت نوعاً من التعليم الثانوى الجديد فى بعض المناطق.

ولقد تم إدخال منهج التربية الأخلاقية بالمرحلة الابتدائية، فضلا عن ضرورة اعتماد القرارات المدرسية من قبل وزارة التعليم، حيث قامت الوزارة بوضع ضوابط للسلوك والأفكار التى يبثها المعلمون لتلاميذهم، وعلى الرغم من ذلك ، فقد أُلغِىَ

نظـــام التعليم الليبرالى بعد سنة واحدة فقط من تشريعه، حيث هاجم النقاد هذه النزعة التعـــليمية الغربية التى تتخذها الحكومة اليابانية فى سياساتها التعليمية، واتفقوا على أن تكـــون القيـــم والمـــبادئ اليابانية الكونفوشية التقليدية جزء أساسياً من الفلسفة التعليمية للدولة (Kuroha,1993,106) ولقد حاولت الحكومة إضعاف التأثير لهذه الحـــركات الأهـــلية، فـــفى العام ١٨٨٠م مُنِع كل من المعلمين والتلاميذ من حضور الاجـــتماعات السياسية، وتم حظر تداول بعض الكتب التى اعتبرتها الحكومة آنذاك لا تتوافق وسياسة الدولة اليابانية.

٢. خطة موري وإنشاء نظام التعليم القومى :

اعتـــباراً مـــن العام ١٨٨٦م تم إنشاء نظام تعليمى قومى متعدد الممارسات، وتم إصـــدار العديـــد مـــن القوانيـــن مثل : قانون الجامعات الإمبريالية، وقانون المدارس الإعداديـــة، وقـــانون المدارس الابتدائية، وقانون مدارس المعلمين، حيث سعت خطة مـــوري التعـــليمية إلى وجود نظام تعليمى قومى ينافس القوى الغربية، ويتغلب على الحـــركات الأهـــلية المتمردة، ويسعى لإتاحة الفرص لتدريس المواد المتعلقة بالثقافة الامبريالية.

وفى ضوء هذا أصبح يتلقى العامة من الشعب الياباني تعليماً عادياً يكتسبون فيه كـــل مـــن التربية الأخلاقية والكتابة والحساب عبر ما تقدمه المدارس الابتدائية، أما مضمون الدراسة بكل من المدارس الاعدادية والثانوية فيدور حول تجهيز الملتحقين بهمـــا مـــن متابعة الدراسة الأكاديمية فى الجامعات، والتى تشكل متطلباً هاماً للأفراد الذيـــن ستتكون منهم قيادات الأمة اليابانية، فضلا عن ارتفاع مكانة مدارس المعلمين بصـــورة متميزة، حيث اهتمت ببناء شخصية المعلم، فقدمت لها الحكومة المساعدات الماليـــة اللازمـــة، وإن اتـــبعت الـــنظام العسكرى فى التعليم والتدريب وسبل الإدارة والتنظيم بها.((Harayama, 1998, 70

٣. تدريس المذهب الأخلاقى الكونفوشى والعمل على ترابط الأمة اليابانية :

اكـــتمل نظام التعليم القومى بصدور القرار الإمبراطورى بشأن التعليم، والذى أقر بالمـــنزلة الدينية الرفيعة للامبراطور بالاضافة إلى حقه الشرعى فى الحكم الذى منحه إيـــاه الدســـتور الإمبريالى، وظل يمثل الأيديولوجية العامة للدولة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، وقد نادى هذا القرار بالمذهب الأخلاقى الكونفوشى الذى يَحُـــثّ على

الترابط الأسرى، وعلى ترابط الأفراد داخل الأمة لتحقيق الصالح العام، مع التزام الأفراد بأداء واجباتهم فى ضوء التشريع القومى للقوانين والعمل على اتحاد كل أفراد الدولة تحت مبدأ واحد هو : التضحية بالأفراد لصالح رفعة الامبراطورية اليابانية. ولذا فقد اندمجت فى شخصيات اليابانيين مبكراً شخصية المجدد والمحافظ، شخصية العصرى والسلفى فى تكوين واحد، بحيث كان فرد النخبة الحضارية اليابانية عصريا مجددا فى مجال التحديث والتقنية، ومحافظاً سلفياً فى ميدان الأصالة والقيم.(الأنصارى، ١٩٨٧،٣٠)

فقد ألزم القانون على مستوى المدارس الخاصة بضرورة الاهتمام بالتربية الأخلاقية، وبعض الخصائص الاجتماعية والسلوكية التى تنفرد بها اليابان، وتم توزيع نسخة من هذا القرار الامبراطورى على جميع المدارس، مما أدى معه إلى تأسيس سمات قومية مشتركة للشعب اليابانى، وإلى ترسيخ مبدأ أن التعليم من أجل الامبراطورية أكثر من كونه تعليماً لصالح الأفراد - وذلك فى ذهن كل من الآباء والمعلمين والتلاميذ معا - كما ان أى قصور فى تنفيذ هذا القانون سوف يُعاقب عليه بصورة رسمية.وبعد انتشار تطبيق هذا القانون زادت سيطرة وزارة التربية والتعليم على المناهج الدراسية وعلى طرق إعدادها، وأصدرت الوزارة فى العام ١٩٠٣م عدداً من الكتب فى مجالات التربية الأخلاقية واللغة اليابانية والتاريخ والجغرافيا. وذلك لتنشئة جيل ياباني جديد موحد فى تكوينه وتعليمه وثقافته وأفكاره ولغته وانتمائه، وبما يؤدى على تجنب التمزق والتصدع الاجتماعى والصراع الفكرى. (الأنصارى،١٩٨٧، ٢٩)

(ب) إشكاليات الممارسات الثقافية والتعليمية ومردودها المجتمعى :

بعد اعتلاء الامبراطور تايشو الحكم اليابانى اتجهت الديمقراطية اليابانية صوب الاتجاهات السياسية الليبرالية، مما أدى إلى ظهور العديد من الحركات الأهلية التى نادت بضرورة أن يكون للعامة مساهمات أكبر فى مجال السياسات ولذا فقد عملت الدولة على تقييد الحريات المتعلقة بالفكر وكذلك بالعقائد، وبالرغم من هذا كله ظل العمال والمزارعين يسعون إلى الانضمام للتنظيمات القومية التى تساند مبادئهم وآرائهم. وفى ضوء هذا تم تأسيس اللجنة الوطنية الخاصة بشئون التعليم فى العام

١٩١٧م لكى تفى بالاحتياجات الجديدة للمجتمع اليابانى المتغير، وافترضت هذه اللجنة خطتين لتغيير الوضع التعليمى القائم : هما تجديد النظام التعليمى القائم لكى يفى باحتياجات الطبقة الصناعية النامية، مع التأكيد المتزايد على أهمية التعليم العسكرى.

وابتكرت الحكومة اليابانية بعض من الاجراءات التى تساعدها على استخدام وتوظيف التعليم فى الأمور السياسية وتحقيق أغراضها الثقافية، ففى المرحلة الابتدائية تم التركيز على التربية الأخلاقية، وزيدت مدة الخدمة العسكرية بدور المعلمين من ستة أسابيع على سنة كاملة، مع رفع مرتبات المعلمين فى مقابل أن يتخلى المعلمين عن القيام بواجبهم القومى والقيام بتدريس المواد الامبريالية، فاستخدمت برامج تعليمية شاملة لغرس القيم البطريركية وأيديولوجية التعليم الإمبريالى أملا فى الحد من تأثير الحركات الأهلية، ثم أنشئ بعد ذلك معهد تدريب الشباب على العمل فى المدارس الابتدائية، والذى أكد أيضا على أهمية التدريب العسكرى. (Okano, 1990, 22) ، وأعقب ذلك عدد من التوجهات الليبرالية للتغلب على الإشكاليات القائمة كما يلى :

١. حركات الإصلاح واستعارة المعارف الغربية :

نتيجة لحركات الإصلاح الليبرالية لـ تايشو تبنى التربويين مفهوم التعليم الحديث، وأدخلوا العديد من النظريات والتجارب التربوية الغربية الحديثة، فاتجه التعليم الحديث إلى الاتساق والتوافق بين العمليات التربوية والتركيز على عمليات الإعداد الجيدة، بل وانتهج النقل الآلى والحرفى لبعض المعارف الغربية كما هى، وآمن المنادين بالتعليم الحديث بالفطرة وخيرية الأطفال، ومن ثم طالبوا باحترام الشخصية الذاتية للطفل، وضرورة تنمية القدرات الابداعية لديهم، وتبنت أعداد كبيرة من المدارس هذا الاتجاه الحديث فى التربية أى أنه تأثرت فلسفة المدارس اليابانية بدرجة كبيرة بحركة التعليم الحديث، فأنشأت العديد من المدارس التجريبية، وأسس بعض التربويين منظمة تعرف بالعهد التعليمى وكان مركز اهتمام هذه المنظمة هو دراسة نتائج ومردود التعليم الليبرالى وبخاصة التعليم الابتدائى فى مختلف القرى، ومع انتشار هذه الفلسفات التعليمية الحديثة تطور تعليم الإناث، وأقدمت المدارس

عـلى الـتأكيد على أهمية طرق التدريس الحديثة، والحرية التعليمية والتعليم الذاتى، والاعتماد على النفس.

٢. إنشاء نقابة للمعلمين واعتبار حق التعليم مهمة مجتمعية :

عـلى الـرغم مـن هـذه التحديثات إلا أنه قد ضعف تأثير حركة التعليم الحديث بصورة كبيرة فى بعض المدارس الخاصة والمدارس الحكومية والتى لم تكن تقبل إلا أبـناء بعـض فئات المجتمع والطبقات الثرية للالتحاق بها، إذ لم تعترض هذه الفئات عـلى سـيطرة الدولـة على التعليم، وأنشئت نقابة للمعلمين طالبت بتأسيس برلمان حديث، وضرورة رفع أجور ومرتبات المعلمين، فكـون المعلمون فروع للنقابات على امـتداد البلاد، نادت بأربع مبادئ جديدة لإصلاح حال التعليم اليابنى وهى : استقلالية التعـليم، وتعميـم فرص الالتحاق به، وتكافؤ الفرص التعليمية، و دينامية التنظيمات التعليمية. (Okano, 1990, 24)

وبمـرور الوقـت أقرت هذه النقابة بأن حق التعليم هو حق إنسانى، ليس بكونه مهمـة فـردية بـل باعتـباره مهمة مجتمعية، وأكدت كذلك على الأخذ بمبدأ الفرص التعـليمية المتكافئة، كما طالبت بالتمويل الحكومي للتعليم بدءً من المرحلة الابتدائية وحـتى المرحـلة الثانوية، واعتباره مسئولية قومية من مسئوليات الحكومة، وأيدت النقابة كذلك مبدأ فتح أبواب الجامعات لعامة الشعب، والأخذ بمبدأ تعليم المرأة، ومبدأ ديمقـراطية إدارة المدارس، واعترضت كذلك على مبدأ التعليم الامبراطورى، أى أنها أقـرت بديمقـراطية التعـليم، وبـالحقوق الانسانية للمعلمين على الرغم من أن هذه النقابات كانت تعانى أساساً من الضعف المؤسسى.

٣. عسكرة نظام التعليم الليبرالى للحفاظ على الذاتية اليابانية:

أصدر المكتب الثقافى الذى أنشأته وزارة التعليم فى العام ١٩٣٤م المبادئ العامة للسياسة القومية للتعليم اليابانى، والتى اتجهت للحفاظ على الذاتية اليابانية، و رُفعت سياسـة التجـنيد القومية الدينية والتى اتخذتها الوزارة بديلا عن التركيز على أهمية التعـليم العسـكرى فى المـدارس، ولكـن الليبرالية انتشرت سريعاً من خلال التعليم المدرسى وعبر مؤسسات تعليم الكبار، والتى تخلت عن الهيمنة العسكرية فى وظيفة الـوزارة، مـن حيث تصميم المناهج الدراسية فأدى هذا إلى تهجين واحتواء المناهج الدراسية على تطبيق لمبادئ وسياسة الامبراطورية والعلوم العسكرية الأساسية.

ولهـذا أصـبح الـتدريب العسكرى إجبارى منذ بداية المرحلة الابتدائية وحتى الجامعـة، حيث حلت المدارس القومية محل المدارس الابتدائية، وكانت هذه المدارس القوميـة تهـدف إلى إتاحة التعليم للعامة، مع تقديم تجريب تعليمى يتمشى مع طرق وأساليب الامبراطورية، ومن ثم تركز محتوى المناهج الدراسية المهجنة على النزعة والفلسـفة الامـبريالية، وتهذيـب الصفات الشخصية للرعية، فكانت الكتب الدراسية تزخـر بـالعديد مـن الموضوعات والأحداث الوطنية وحاجات المجتمع المدنى للأمن القومى، حتى أن أغلب كتب الموسيقى مثلا تحتوى على أغانى عسكرية، وظهر أيضا مـدى تأثيـر الـتربية الأخلاقيـة فى المـناهج الدراسـية مـن حيث غرس الولاء للامـبراطورية بيـن الشـباب اليابـانى، حيث نجحت فى منع الأفراد من التعبير عن اعتراضهم على السياسات التى انتهجتها الدولة.

٤. تشجيع الروح النقدية وكتابة المقال :

نـتيجة لأنه لم تستطع كل المجهودات التى بذلت من أجل نشر الفلسفة التعليمية الرسمية أن تقضى على كل المعارضين لها، ظهرت حركات متنوعة من بينها حركة " تعليم كتابة المقال " فى العام ١٩٣٠م، وكانت حركة متنوعة الأسس والمبادئ، حيث استغلت مشكلة عدم وجود كتب مدرسية رسمية لتعليم اللغة اليابانية فى كتابة المقال، وتحـول الاهـتمام مـن النمطية إلى الابداع، ومن ثم شجع المعلمون تلاميذهم على الكـتابة عـن واقـع حياتهم، وعلى ضرورة تناول وفهم الواقع المعاصر من منظور نقـدى، مما عمل على تنمية مهاراتهم الكتابية، ورفع مستوى قدراتهم العملية، وجعل حيـاتهم اليوميـة ثرية بمعرفة الأحداث الهامة. ولتشجيع هذه الروح النقدية للمناهج الدراسـية تحـدت هـذه الحـركة التعليم المستبد والموحد الذى تفرضه الدولة على الشـعب، حيـث تـركت الدولة هذه الحركات تمارس نشاطها وترسخت مبادئها حتى أحست الدولة بخطورتها.

٥. تجنيد الطلبة والانتقال من فكرة رعايا الامبراطورية إلى المواطنة :

مع العام ١٩٤٢م تم الاعلان عن سياسة تعليمية جديدة هدفت إلى تحويل جميع السـكان باليابـان – مـن يابانيين وأجانب مثل الكوريين وغيرهم من مواطنى شرق آسـيا– إلى مواطـنين مخلصـين يسعون جميعاً إلى بناء عالم يسوده الرخاء فى كل

أنحـــاء شـــرق آسيا، كما اقترحت تلك السياسة العديد من الطرق والأساليب الواقعية لإعـــداد القـــوى العاملة التى يتطلبها الدفاع الوطنى والصناعات المرتبطة به، ونتيجة لظروف الحرب تم تخريج أكبر عدد ممكن من الطلاب ذوى التعليم المتوسط فى أقصر فـــترة زمـــنية ممكنة، حيث كان أهم شئ هو تدريبهم على الخدمة العسكرية، ومن ثم استمرت ظاهرة تجنيد الطلبة، و زادت ساعات العمل للطلبة العاملين إلى (١٢) ساعة نهارية، أما الطلبة ممن تعدوا عمر (١٦) عاماً فكانوا يعملون لفترات ليلية، وبعد ذلك فى مـــايو مـــن العام ١٩٤٥م أعلنت الحكومة عن قانون التعليم وقت الحرب، والذى حث كل مدرسة على أن تقوم بتنظيم وحدة قتالية.

٦. <u>هزيمة التعليم الامبريالى وتغيير السياسات العسكرية :</u>

مـــع إلقـــاء القنبلة النووية على كل من هيروشيما ونجازاكى تم استسلام اليابان بـــدون أى قيـــود أو شروط، و وضح للشعب اليابانى أن الهزيمة ليست هزيمة للنظام العســـكرى الامـــبراطورى، بل أيضا هزيمة لنظام التعليم الامبريالى. وبعد الحرب بدأ التعـــليم اليابـــانى وســـط فوضـــى اجـــتماعية، فكانت المدن ممتلئة بالأطفال اليتامى المشـــردين، أما الأطفال الذين حالفهم الحظ واحتفظوا بعائلاتهم فكانوا مهددين بخطر المجاعات، فضلا عن أن كثيرا من المدارس كانت قد تحطمت مبانيها، وكانت الوزارة يائســـة من أن تستعيد نظامها التعليمى مرة أخرى، فظهرت فى منتصف سبتمبر من العـــام ١٩٤٥م سياسة تعليمية جديدة تؤيد دوام السياسة القومية وتسعى لإنشاء أمة يابانية يسودها السلام.

وأعلـــنت قـــوات الاحـــتلال عـــن تغييرات تعليمية سريعة، فقامت بإلغاء كل من الفلســـفات العســـكرية والوطنية من مناهج الدراسة، وتم تدريس مبادئ جديدة تدور حول السلام العالمى وحقوق الإنسان وحرية الفكر والعقيدة واللغة، كما أقالت الوزارة جميـــع مدرســـى الـــتربية العسكرية والوطنية من مهنة التدريس، وفى الحال توقفت المـــدارس عـــن تدريـــس التربية الدينية وتاريخ وجغرافية اليابان، وأعطت الوزارة تعـــليمات بـــأن تُكـــتب بعض من صفحات الكتب الدراسية باللون الأسود، لأن الكتب الملونة كانت ترمز إلى الهزيمة فى الحرب عند كل من التلاميذ والمعلمين، كما ترمز إلى التغيير السريع الذى طرأ على التعليم. (Harayama, 1998, 69)

(ج) – جهود السياسات التعليمية فى مجال التعليم متعدد الثقافات :

فى مارس من العام ١٩٤٦م أرسلت الولايات المتحدة الأمريكية بعثة تعليمية إلى اليابان لتصحيح النظام التعليمى، فأصدرت تقريراً قام برصد جميع مشاكل التعليم منها : المركزية المتطرفة، وتعليم الصفوة، والإدارة الاستبدادية البيروقراطية، ونظام الكتابة المعقد باللغة اليابانية، وطرق التدريس التقليدية، والمعارف المحددة، وأوصى هذا التقرير بعدد من السياسات التعليمية، وفيما يلى عرض للجهود والاجراءات المتعلقة بالتعليم متداخل الثقافات :

١. تعزيز الديمقراطية التعليمية وتفعيل دور النواب المحليين :

رحب المعلمون والمهتمون بأمور التربية والتعليم بالمبادئ الديمقراطية الواردة بالتقرير الأمريكى، وتقديم بنى تربوية متنوعة تتناسب مع كل من يرغب فى أن يكمل تعليمه الجامعى، و تضمنت هذه الاتجاهات : (Okano, 1990, 30- 31)

- احترام ذاتية الأطفال، وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة لهم، وإزالة الطبقية.
- تدريس الأبجدية الصوتية اليابانية فى المدارس بجانب الأبجدية الرومانية.
- التأكيد على تعليم عامة الشعب بإلغاء نفقات التعليم واتباع لوائح تعليمية جديدة.
- اتباع طرق التدريس الحديثة وإدخال مادة دراسية جديدة تسمى الدراسات الاجتماعية لتعزيز البناء الاجتماعى للأطفال.
- تعليم وتدريب المعلمين بالجامعات ومنحهم الحرية فى تشكيل المنظمات والنقابات الخاصة بهم.

وكان لهذه الظاهرة الأثر الكبير على سير العمل بالنظام التعليمى اليابانى، حيث ساندت لجنة المهتمين بشئون التربية معظم هذه الآراء، وفى ضوء هذا قامت وزارة التربية والتعليم بنشر وثيقة جديدة تحت عنوان : اتجاهات جديدة للتعليم، اعترفت فيها بالقصور التعليمى الذى كان موجوداً قبل الحرب، وسعت عبرها إلى تحقيق احترام للإنسانية وللذاتية اليابانية والديمقراطية التعليمية، ولقد ساند المعلمون هذا النهج والاتجاه الجديد للوزارة.

وسعت الوزارة لإنشاء مجلس خاص مهمته القيام بإصلاح التعليم ومساعدة رئيس الوزراء فى هذا الشأن، وقد شارك فى هذا المجلس أعضاء من لجنة المهتمين

بشـــئون الـــتربية، والـــذى قام بتقديم عدد (٣٥) تقريرا مفصلا، فضلا عن وصيتان أصـــبحتا فيمـــا بعد الأساس للكثير من التشريعات المركزية الخاصة بالتعليم، ومن ثم صـــدر قانون التعليم بالمدارس فى العام ١٩٤٧م محدداً مساراً موحداً للتعليم اليابانى، مـــع فـــتح الفـــرص لـــلوائح المحلية التعليمية بأن توضع من قبل النواب المحليين، واختصاصهم بالقرارات المتعلقة بفعالية المدارس، ومدى الحضور اليومى، وسياسات القبول والتعيين للمعلمين.

٢. <u>حرية المعلم وتطبيع الشباب بمبادئ المجتمع الديمقراطي :</u>

قدمـــت الـــوزارة نظاماً جديداً للدراسة يحدد وبوضوح الأهداف والمحتويات التى ســـوف يغطيهـــا المعـــلم أثـــناء قيامه بالشرح، مشجعة على حرية المعلم فى تخطيط وشـــرح الـــدروس، وكـــان من الطبيعى أن يتم تنظيم المنهج الدراسى ليلائم كل من المجتمع المحلى وطبيعة الأطفال، فقادت هذه المحاولات إلى تطوير خطط التعليم على المســـتوى المحلى، وكانت المادة الدراسية الجديدة التى جذبت الانتباه مادة الدراسات الاجـــتماعية والـــتى قدمت للمرة الأولى عام ١٩٤٧م، ومن ثم أصبح التعليم اليابانى يســـتخدم كوســـيلة لتحقيق التغيير الجذرى فى المجتمع اليابانى بأكمله، وعمل التعليم أيضـــا على تأكيد المبادئ الديمقراطية، وعلى تطبيع الشباب اليابانى بسمات المجتمع الديمقراطى.

وبذلك نال جميع أفراد المجتمع المعرفة الأساسية المشتركة المساهمة فى الحوار مـــع الآخـــر، من خلال التوسع فى فترة التعليم الإلزامى إلى تسع سنوات، وتم تغيير الاهـــتمام وانتقال التركيز على نشر المعرفة واختيار العناصر البشرية المؤهلة وذات الكفاءة الفعلية لتلبية متطلبات واحتياجات الاقتصاد اليابانى النامى آنذاك، واستمر ذلك حـــتى يومـــنا هـــذا، حيـــث أصبح التعليم يركز اهتمامه على نوعية المعرفة المقدمة لـــلطلاب، والعلوم التى يجب تدريسها، وأنماط العناصر البشرية اللازمة لتحقيق البناء الاقتصـــادى الجديد، ولمواجهة آثار العولمة الثقافية، حيث ظهرت آراء قومية جديدة تؤكـــد عـــلى احترام التعددية الثقافية، إلا أنها فى الوقت ذاته كانت تصر على احترام القيـــم والســـمات والخصـــائص اليابانيـــة تأكيداً للحفاظ على الهوية القومية للشعب اليابانى. (Speaker and Kawada, 1998, 23)

٣. التغير الديموجرافى لليابان و دمج القادمين الجدد من أعالى البحار :

حتى عهد قريب كانت أغلبية الأجانب من الكوريين، يمثلون أكثر من٨٢ % من تعداد المواطنين غير اليابانيين، وهم من نسل الكوريين الذين أحضرتهم اليابان إلى أرضها بالقوة أثناء احتلالها لدولة كوريا فى مطلع القرن العشرين تحت الحكم العسكرى اليابانى (Takako Ota,1998, 17) وكان الكوريون مُجبَرين على التحدث باليابانية وانتحال الأسماء واكتساب العادات اليابانية، أما بعد الحرب العالمية الثانية فقد جُرّد الكوريون من الجنسية اليابانية، إلا أن الظروف تطلبت بقاء نسبة كبيرة منهم فى اليابان للعمل كمواطنين ولكن من الدرجة الثانية، أما الجيل الثانى والثالث من أبناء هؤلاء الكوريون فقد ولدوا وكبروا باليابان، وهم يتحدثون بطلاقة اللغة اليابانية، ويلتحقون بالمدارس اليابانية، ويعملون ويتزوجون ويدفعون الضرائب مثلهم مثل اليابانيين، ولكنهم غير قادرين على التمتع بالحقوق الأساسية مثل منحهم الجنسية اليابانية.

ولذا فقد واجه هؤلاء الكوريين مشكلة التفرقة والتمييز فى العديد من الأمور كالزواج والتوظيف والإسكان وغيرها من النواحى الاجتماعية الأخرى، بل ويعاملون على أنهم عناصر فئة منشقة غير خارجة عن المجتمع، لأنهم بالنسبة لأغلبية اليابانيين أجانب شأنهم شأن الأوربيين والأمريكيين (TakakoOta,1998,18) مع فارق بسيط أنهم شبيهين باليابانيين، ومختلفين عنهم فى الجنسية وهم على هامش المجتمع اليابانى، ومنذ فترة الثمانينيات تغير شكل ووضع الأجانب بعامة فى اليابان، وذلك بسبب بدء وصول من يطلق عليهم القادمين الجدد من أعالى البحار إلى اليابان- جذب الاقتصاد اليابانى للأيدى العاملة - من دول جنوب شرق آسيا وغيرها من المناطق الأخرى، فقدم الآسيويين من دول كالفلبين وتايلاند وماليزيا وبنجلاديش إلى اليابان للعمل والضيافة.(Hirasawa, 1997, 132)

ومن جانب آخر أصبح هناك أمريكيين ينحدرون من أصول يابانية أمريكية جنوبية مثل أبناء البرازيل والبيرو، والمنتشرين فى المناطق الصناعية بالعديد من أرجاء اليابان، وذلك نتيجة لقانون الهجرة اليابانى المعدل فى العام ١٩٩٠م والذى قام بمنحهم رخص العمل والتوطين، فتضاعف عدد اليابانيين من أصول برازيلية، ومن الأصل البيرو بمقدار (٦٨) ضعفاً، وكذلك الحال بالنسبة للفلبينيين الذين ازداد

عددهـم ثلاثة أضعاف، ونتيجة لذلك يمثل الكوريون الآن فى اليابان ما يقرب من ٤٤ % فقط من تعداد السكان غير اليابانيين، حيث وصل عددهم إلى ٠.مايقرب من مليون نسـمة مـن أجمـالى عـدد الأجـانب الكلى البالغ ١,٦٤ مليون نسمة، وهذا التغير الديموجـرافى مـا هـو إلا نتيجة لانفتاح اليابان السريع على العالم الخارجى، ولهذا أصـبحت اليابان مُجبرة على التحلى بعدم التعصب واحترام تنوع الجنسيات، وإلا فلن يمكـنها الـبقاء فى عالم اليوم المتعدد ثقافيا الذى نجده داخل وخارج اليابان فى ظل عصر العولمة الثقافية.

٤. سياسات تدويل التعليم والتفكير الثقافى العولمى :

أعيـدت صـياغة سياسات التعليم اليابانى فى عقد التسعينيات، حيث حدد مجلس رئيس الوزراء لإصلاح التعليم اليابانى عدة أمور أساسية شكلت توصيات سعت لجعل التعـليم تعليماً دولياً وتمثلت فى : إشباع حاجات أبناء اليابانيين العائدين من الخارج وأطفـال الأجانب بشكل فعال، وتحسين ترتيبات استقبال الطلاب التباديين الأجانب فى اليابان، وتحسين تعليم اللغة اليابانية، وإصلاح تعليم اللغات الأجنبية، وإصلاح التعليم العالى اليابانى من منظور عالمى، وإتاحة حرية الآراء والرؤى المترابطة بين الطلاب اليابـانيين والأجـانب. (Hirasawa, 1997, 133) و (Hideo,2002) وقد حدد المجلس سياسات إجرائية لهذه التوصيات مثل :

- جعـل المـدارس عموميـة عـلى مستوى دولى، و ذلك لزيادة الاهتمام بمختلف الجنسـيات وإشـاعة التسامح وعدم التعصب معها، ومن أمثلة ذلك : الاستقبال الإيجـابى لـلعائدين والأطفـال مـن ذوى غير اليابانيين، والاستفادة الفعالة من المعـلمين ذوى الخـبرات الأجنبية، وتوظيف معلمين من غير اليابانيين، وإقامة مـدارس دوليـة جديـدة، والاعـتراف بالشـهادات التى تمنحها المدارس العليا الأجنبية.
- تعـليم الطـلاب التباديين من منظور الموارد البشرية الغير قومية، مثل : إتاحة الفرصـة لـلطلاب اليابـانيين للدراسـة فى الخارج، وتوفير المعلومات والإقامة المريحة للطلاب الأجانب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالى اليابانى.

- تـنمية مهـارات لغة التواصل مثل : تحسين طرق التدريس وأساليب تعليم اللغة الأجنـبية (خاصـة اللغة الإنجليزية) وتدريس بعض اللغات الآسيوية، والارتقاء بأساليب تعليم اللغة اليابانية إلى المستوى العالمى.
- تـنمية التنظيم الذاتى للمدارس : فى ضوء الاحتياجات، وطرق التفكير والتواصل عبر التعرف على الثقافة اليابانية، والتأكيد على المنظورات غير الثقافية، وتنمية المهارات الاجتماعية عند الطلاب.

وتـم تقديـم هـذه التطبيقات أساساً من أجل تعليم الأفراد اليابانيين كيف يكونوا قادرين على التفكير والتفاعل الإيجابى وبشكل عالمى، وهذه الأفكار تتناسب مع حاجة اليابـان إلى التكيف مع البيئات الاقتصادية والثقافية العالمية الجديدة ومتطلبات عصر العولمـة الثقافية، فاليابان ليست مجرد قوة اقتصادية فحسب، وإنما دولة تساهم أيضا فى تحقيـق السـلام العـالمى ورخائه، خاصة وأنها عنصر فعال ونشط فى المجتمع الدولى.

٥. <u>الاستجابة لحاجات أبناء العائدين من الخارج :</u>

تطـور الاهـتمام بالتعـليم مـتداخل الثقافات منذ البداية فى الاهتمام بتعليم أبناء العائدين اليابانيين من الدول الأجنبية، وقد ُولد هؤلاء الأطفال العائدين فى بلاد أخرى، أو ذهـبوا إليهـا لأن آبائهم كان عليهم مغادرة اليابان عادة نتيجة لعملهم فى خارج الـبلاد، وتشير الإحصائيات إلى أن هناك حوالى ١٣ ألف طالب من هؤلاء هم الأطفال العـائدين سـنويا، والذين وصل عددهم فيما بعد إلى ما يقرب من ٥٠,٠٠٠ طالب سـنويا يلـتحقون بـالمدارس الابتدائية وما قبلها وكذلك بالمدارس الاعدادية. ومن الجديـر بالذكـر أنه كان يشار من قبل لأولئك الأطفال على أنهم " أنصاف يابانيين " يعامـلون غالـباً كغرباء، فطريقتهم فى التفكير والتحدث والتصرف كانت مثار نبذ من قـبل الآخـرين، وهـؤلاء الأطفال كانوا ُمجبَرين على التكيف اجتماعياً مع المجتمع الياباتى بالتخلى عن ذاتيتهم الثقافية.

واسـتلفت هـذا الموقف انتباه المعلمين وغيرهم ممن يحاولون جعل اليابان أكثر انفـتاحا عـلى العالم ثقافياً، فقد أكدوا أن الأطفال العائدين لديهم مميزات ليست لدى أغـلب الأطفـال ذوى الأصول اليابانية، مثل التفوق فى اللغات الأجنبية، والقدرة على التواصـل مـع الآخـرين، والقـدرة على التعبير عن أنفسهم بحرية، والتجاوب مع

المجتمع اليابانى، وامتثال صور التفكير العالمى(Amano, 1995, 116) فهذه السمات الفريدة يجب الاستفادة منها بشكل إيجابى بداخل كل من المدارس والمجتمع اليابانى بدلا من تهميش هذه الفئة وازدرائها، وعليه فقد أخذ النظام التعليمى اليابانى فى الاستجابة لحاجات هؤلاء، فعمل على إقامة مراكز بحوث تربوية واستشارية توفر لهم عدداً من الخدمات الاستشارية، مع تخصيص عدد من المدارس اليابانية موزعة فى جميع أنحاء الدولة تتناسب مع احتياجاتهم وتعمل على تحسين أشكال التعليم متداخل الثقافات لأغلبية اليابانيين.

٦. <u>انتهاج سبل للتداخل الثقافى مع طلاب التبادل من الأجانب :</u>

مع نهاية عقد التسعينيات زادت نسبة الطلاب الأجانب ممن هم من وراء البحار فى المعاهد اليابانية العليا : بالجامعات والكليات التجهيزية والكليات التقنية والمهنية، حيث اتخذ رئيس الوزراء"أناكاسون" قراراً بزيادة عدد هؤلاء الطلاب إلى ١٠٠,٠٠٠ طالب مع بداية القرن الحادى والعشرين، وبالطبع كان أكثر من ٩٠ % من هؤلاء الطلاب قادمون من دول آسيوية، وبخاصة من الصين، وكوريا، وتايوان، وهم يمثلون ٧٨ % من مجموع عدد الطلاب الكلى (Takako Ota,1998, 19) ، ويواجه هؤلاء الطلاب مشاكل عدة، مثل: قلة تسهيلات الإقامة، والقصور فى مهارات التعامل باللغة اليابانية، فضلا عن مشكلة التحيز ضد الآسيويين، وصعوبة الحصول على درجات عليا من الجامعات اليابانية. (Osaki, 1997, 151)

وقد أصبح هؤلاء الطلاب الأجانب مُعارضين للثقافة* اليابانية ومُخالفين لها بسبب تجارب إقامتهم الشاقة من قبل، وعدم احترام وتقدير خلفياتهم الثقافية، ولذا قامت الوزارة بعمليات إصلاح متنوعة فأنشأت لهم عدداً من المراكز الخاصة بهم " مراكز الطلاب الدوليين" فى العديد من الجامعات اليابانية الكبرى، وفوق هذا ففى بعض المجتمعات المحلية اليابانية اندمج هؤلاء الطلاب التباديين بشكل فعال فى عمليات تبادل وزيارات ثقافية متنوعة، عبر الزيارات المدرسية والزيارات المنزلية، حيث تفقدوا أحوال اليابانيين وعاداتهم وتقاليدهم وطرق معيشتهم فى المناطق المجاورة للمؤسسات التعليمية(Osaki, 1997, 151) ولقد أتاحت برامج وعمليات التبادل والزيارات هذه فرصاً عظيمة لتحسين أشكال التعليم متداخل الثقافات وتطويره تطويراً جذرياً فى المجتمع اليابانى ككل.

٧. تأسيس جمعية التعليم متداخل الثقافات :

اعتباراً من العام ١٩٨١م تم تأسيس جمعية التعليم متداخل الثقافات، والتى هدفت إلى دراسة مشاكل التعليم المتنوعة والناتجة عن الانفتاح اليابانى على العالم، وذلك من منظور الدراسات متعددة الثقافات، وركزت هذه الجمعية اهتمامها فى البداية على تعليم العائدين من الأجانب وتعليم طلاب التبادل، بالإضافة إلى تعليم اللغة اليابانية واللغات الأجنبية، فى ظل اتجاه وتيار التعليم من أجل تحقيق التفاهم العالمى، وتطورت بعد ذلك دراسات التعليم متداخل الثقافات التى تطلبت المشاركة المتنوعة بين عدد من التخصصات: مثل علوم التربية المقارنة وعلم اجتماعيات التعليم، وعلم السلالات البشرية (الأنثولوجيا) وعلم التاريخ الطبيعى والثقافى للأجناس البشرية (الأنثروبولوجيا) واللغويات والدين وعلوم السياسة والاقتصاديات والعلاقات الدولية، ومع ذلك يعتبر تأسيس التعليم متداخل التخصصات بحد ذاته تخصصاً أكاديمياً قائما بذاته. (Ebuchi, 1994, 69)

ولقد أصبحت سياسات التعليم متداخل الثقافات هى بؤرة الاهتمام بالنسبة لهذه الجمعية فى اليابان، حيث أن النشرة التى تصدرها هذه الجمعية إلى جانب غيرها من التقارير التى تتناول هذا النوع من التعليم ترسم ملامح وصور التعليم متداخل الثقافات وبرامج تعليم أبناء غير اليابانيين، من خلال ما تقدمه من منشورات دورية لموضوعات التعليم متداخل الثقافات مثل : تدويل التعليم، والتفاهم الدولى، والتواصل اللغوى والثقافى، وتعليم اليابانية كلغة أجنبية لغير اليابانيين، وتبادل الطلاب الأجانب، والاتصالات عبر الثقافية(Ebuchi,1994,99) وفى هذا إشارة كبيرة إلى مدى تطور اهتمامات نظام التعليم اليابانى فى كل من مؤسسات التعليم قبل الجامعى والتعليم الجامعى بقضية التعددية الثقافية، وانتهجت نهجاً كبيراً فى تناول مدى التداخل بين الثقافات المختلفة بُغية تحقيق الاندماج بين كافة المواطنين اليابانيين وغير اليابانيين من الأجانب ممن هم يعيشون معاً على الأرض اليابانية، وتلك كلها صور وأشكال تعليمية متنوعة من الاتصالات عبر الثقافية والبين ثقافية والمتداخلة ثقافيا.

٨. السياسات متداخلة الثقافات والاهتمام بالتعددية اللغوية :

استحوذ التعليم متداخل الثقافات على اهتمام المعلمين اليابانيين وكذلك المهتمين بتعليم أطفال الأقليات القادمين من كوريا و أبناء البوراكو(Ikeda, 2001,6) وبدأ فعلا هذا النوع من التعليم يتطور، إلا أنه بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة قررت

الحكومـــة اليابانية ألا تعتمد على المدارس الحكومية وحدها " كالمدارس المعرفة فى قـــانون تعليم المدارس "، فتم تسجيل أسماء أكثر من ٩٠% من الأطفال أبناء الكوريين فى مـــدارس حكومية يابانية، إلا أن الجنس الكورى وثقافته لم يكن يلقى احتراماً كما يجب فى المدارس اليابانية، وعلى الصعيد الآخر قام الكوريون وأجانب آخرون بحركة عرفت بـــ "الحقوق المدنية" مطالبين فيها باحترام حقوقهم الإنسانية الأساسية، وكفالة حـــق جميـــع الأجانب المقيمين على الأرض اليابانية فى الانتخاب، وحقهم فى العمل كموظفين حكوميين، واحترام ثقافاتهم وهوياتهم الذاتية.

ولـــذا فقد أعلنت كل من مقاطعة " كوشى" ومدينة " أوساكا " سياستها الجديدة فى حـــذف بـــند الجنســـية الخاص باختيار الموظفين الحكوميين المحليين، وهذه الحركة تعارضـــت تماماً مع سياسة الحكومة المركزية وقراراتها الإدارية للحكومات المحلية بعـــدم تعيين غير اليابانيين كموظفين حكوميين، لأن مثل هذه الوظيفة وتبعا للحكومة المركـــزية يمكـــن أن تـــتيح للأجانب الاشتراك فى عمليات اتخاذ القرارات، ولكن هذه التوجيهات الجديدة ما هى إلا دليل على زيادة الوعى بتعدد الثقافات فى داخل المجتمع اليابـــانى، وإشـــارة إلى كيفيـــة بدء حكومات المقاطعات المحلية فى اتخاذ الخطوات الأولية لوضع سياسات تعليمية متداخلة الثقافات. (Hirasawa, 1997, 136)

وفى مـــنطقة " أوســـاكا " توسعت برامج ما بعد المدرسة باللغة الكورية، وأيضا توسعت برامج الأنشطة الثقافية بدعم من المؤسسات المحلية، وتتابعت كذلك عمليات تطويـــر مـــناهج التعليم التى تدور حول العلاقات التاريخية والثقافية بين دولتى كوريا واليابـــان، والـــتجارب الكوريـــة فى اليابان، وعلاوة على ذلك فإن عددا متزايدا من الأطفـــال غيـــر المتحدثين باليابانية قد تم تسجيل أسماؤهم فى مدارس حكومية، حيث وصـــل عدد الطلاب الكلى إلى عشرة ملايين وأربعمائة وخمسين ألف طالب فى جميع أنحـــاء اليابـــان لآبـــاء من أصول أجنبية أى غير الأصول اليابانية. (Hirasawa, 1997, 136) ولقـــد عـــاش هؤلاء الطلاب مع آبائهم الذين استقروا فى اليابان إما مهاجـــرين أو عمـــال أو لاجئين أو عائدين من الصين، فكان أن أصبحت كل مدرسة تضـــم أطفالا غير يابانيين مهتمة بمراعاة ظروف حياتهم المختلفة، واحترام ثقافاتهم، وتعليم اللغة والعادات اليابانية، واتبعت طرق وطبقت وسائل جديدة لحفز عمليات دمج الأطفـــال وتفاعلهم البين ثقافى، فقامت سياسات التعليم متداخل الثقافات بالتوفيق بين الأهداف والاجراءات.

٩. توظيف نظام تعليم Dowa من منظور تداخل الثقافات :

تبنى تعليم أطفال أقلية البوراكو المسمى بتعليم Dowa منظور تداخل الثقافات (Ikeda,2001,5) بالإضافة إلى عدم التفرقة، وتعتبر أقلية البوراكو من أكبر الأقليات اليابانية، إذ يصل تعدادها نحو ثلاثة ملايين نسمة ولقد واجه أفرادها التفرقة الشديدة بما يشبه العنصرية بسبب اختلافهم عن اليابانيين فى الجنس واللغة والدين، وفوق هذا توجد حوالى ستة آلاف جماعة / طائفة من البوراكو، يقطن ثلثيهم فى غرب اليابان، وبالرغم من أن قرار العتق الذى أصدرته حكومة الميجى عام ١٨٧١م قد ألغى النظام القائم، إلا أنه كان ما يزال هناك العديد من أبناء البوراكو ممن يواجهون بهذه التفرقة (Ikeda, 2001,7) ولقد بلغت نسبة الأطفال البوراكيين المقيمين ما يقرب من نصف إجمالى الطلاب أبناء الأقليات أى حوالى ٤٥ % ، ونتيجة للآثار الثقافية التراكمية عبر العصور الماضية من التفرقة، فقد اكتسب أفراد البوراكو موقفاً متناقضاً وأحيانا عدائياً نحو التدريس اليابانى عموماً.

وغالبا ما كان المعلمون يقرءون رسائل من أهل البوراكو تحثهم على ضرورة جعل المدارس اليابانية أكثر تلبية نحو الوفاء باحتياجات أبنائهم، وأكثر حرية فى مقاومة ممارسات الاحباط والتثبيط التى يتعرضون لها دوماً، وأكثر قوة نحو اتاحة حرية التعددية الثقافية، حيث أدى هذا كله إلى توظيف تعليم Dowa من منظور التعليم متداخل الثقافات (Hirasawa and Nobeshimo, 1995, 75) ولقد اقتبس نظام تعليم Dowa من التعليم متداخلّ الثقافات عدداً من المفاهيم مثل إعلاء طاقات وجهود المعلمين ذوى الأصول غير اليابانية، وسد حاجات وأساليب التعليم المختلفة، واليوم تقود حركة تعليم Dowa الخطوات الأولى التى يقوم بها اتحاد اليابان لتعليم حقوق الإنسان، ورؤية الأقليات، ومفهوم السلطة لدى المعلمين من ذوى الثقافات المتداخلة. (Hirasawa and Nobeshimo, 1995, 81)

وبهذا يمكن القول أن مفهوم تداخل الثقافات لا يقتصر فى تطبيقه بين الدول فقط، وإنما بين الجماعات الثقافية أيضا، فالثقافة تعطى معنىً لسبب وكيفية تفكيرهم وشعورهم وتعبيراتهم وتعاملاتهم الاجتماعية. أى أن التعليم متداخل الثقافات له أهمية كبرى فى حالة اليابان لأنه أتاح الفرصة للتفكير وإعادة فحص الواجبات

والمسئوليات، واكتساب العديد من الرؤى المتعددة للتعرف على قيمة ومعنى الاختلافات الثقافية وتقديرها. ومن الواضح أن الهدف الأساسى بالنسبة للتعليم متداخل الثقافات الذى انتهجته اليابان هو تحقيق معالجة ولو جزئية للتعددية الثقافية على الأرض اليابانية، وتمثل ذلك فى : خلق بيئة من التسامح والتغلب على صور التعصب، والاحترام المتبادل وبذل الجهود التعاونية، والتعايش السلمى بين مختلف الجماعات والأفراد، خاصة وأن مفهوم تداخل الثقافات يحتاج إلى ضرورة التجدد والتطور للتآلف والترابط بين عدة عوامل مختلفة عن بعضها البعض مثل السلالة والجنس والنوع والعمر والدين وغيرها من النواحى الأخرى التى تتعلق بتشكيل الهوية الإنسانية عموما.

١٠. نشر الوعى بتعدد الثقافات فى المجتمع خارج أسوار المدارس :

لم يقتصر التعليم متداخل الثقافات داخل المدارس فحسب، وإنما امتد أيضا إلى التعلّم فى المنازل، وفى الجماعات المختلفة، وفى أماكن العمل، بل فى المجتمع اليابانى بأكمله، فبعد أن كان موضوع التعليم متداخل الثقافات محل نقاش داخلى بالنسبة للمدارس فقط، أصبح مَثار حوار ونقاش بين جميع طوائف المجتمع اليابانى، ومن ثم ظهرت عدة كتب تتعرض لهذا الموضوع تحمل عناوين مثل : " الجماعات الغير يابانية وحياة الفصل" وأيضا " دليل الحكومات المحلية لتوفير خدمات فعالة للجماعات غير اليابانية " و" التواصل مع الجيران الغير يابانيين " و" حقوق الغير يابانيين فى التعليم"، وهذا كله يعكس أنه قد أصبحت هناك فرصا عديدة ومتزايدة لتفاعل المواطنين غير اليابانيين داخل المجتمع اليابانى، فقامت بعض الحكومات والإدارات المحلية بتوفير برامج وخدمات لسد حاجات المقيمين غير اليابانيين، للعمل على زيادة الوعى المجتمعى بتداخل الثقافات فتنوعت هذه البرامج واشتملت على : (Hirasawa, 1997, 139)

- نشر كتب مختصرة بلغات متعددة فى مجال الخدمات الطبية (أسبانى، إيرانى، برتغالى، صينى، إنجليزى) فى كل المؤسسات الطبية بمقاطعة جنما.

- نشر رسائل للمقيمين من الغير يابانيين بخمس لغات (أسبانى، كورى، برتغالى، صـينى، إنجليزى) وهى تقدم معلومات عن الخدمات الإدارية اليابانية وما تقوم به المجموعات التطوعية وذلك بمقاطعة كاناجاوا.
- إصـدار كـتيب عـن " الكوريين فى اليابان " لزيادة الوعى عن هذه الجالية بين المتحدثين باللغة اليابانية بمدينة كوب فى مقاطعة هيوجو.
- تـناول قوائـم تغذية بالمدارس ذات ثقافات متعددة : والتى تم أخذها من عدد من الـدول المجـاورة (الصـين، روسيا، الولايات المتحدة الأمريكية، البرازيل) فى المدارس الابتدائية وما قبلها بمقاطعة تورياما.
- نشـر مجموعـات من المعلومات الضرورية : مثل دليل المشاهدة، وخرائط عن المـناطق المحـلية، وتقديم كتب مختصرة عن الحياة اليومية اليابانية يتم تزويد الأجـانب بهـا عند قيدهم فى مكتبة المدينة التى يقيمون بها وذلك كما هو الحال بمدينة ساباء بمقاطعة فوكيرى (Hideo,2002)

وفى السنوات الأخيرة تم إنجاز العديد من مثل هذه البرامج وغيرها من الخدمات الأخـرى، إذ يُعيـر المعلمون الكبار الآن اهتماماً أكبر بهذه التطورات الجديدة، حيث نشـرت "جمعيـة اليابـان للتعلم الاجتماعى" كتاباً يحمل عنوان : نحو مجتمع متعدد الثقافات ومساعدة الجنسيات، وآخر تحت عنوان التعليم مدى الحياة، اهتمت فيه هذه الجمعيـة أيضـا بـالعديد مـن القضـايا على غرار معرفة القراءة والكتابة، وتداخل الـثقافات، وحقوق الانسان، والأقليات، ومشاركة الدول النامية، بالإضافة إلى التعليم مدى الحياة وتعليم الكبار. (Duke, 1999, 102)

وبالـرغم مـن أن هذه الجمعية لم تستخدم مصطلح التعليم متداخل الثقافات عن عمـد وقصـد فـإن ما تمت مناقشته بالفعل فى نشراتها وكتبها كان يدور حول ذلك الأمـر، فالكـتب التى أصدرتها تحمل عناوين : دراسات مسحية عن تعليم الكبار فى مجتمع متعدد الجنسيات، أنشطة تطوعية لتعليم اللغة اليابانية، تشكيل الهوية القومية بيـن الكوريـين القـدامى، وأيضـا تقدم بعض الكتب موضوعات عن التعليم متداخل

الثقافات من دول أخرى، مثل التعليم متداخل الثقافات فى المتاحف، تعليم المهاجر فى ألمانيا، العائلات البنجلاديشية، وتعليم المرأة فى المملكة المتحدة.

(د)- رؤية مستقبلية لجهود وسياسات مراعاة التعددية الثقافية تعليمياً:

ومن خلال ما سبق وضح كيف كانت الأقليات تعانى من التفرقة العنصرية والتحيز ضدهم فى كل نواحى الحياة، ثم بعد ذلك وبسبب انفتاح اليابان على العالم، وإدراكها لأهمية التفاهم الدولى الذى لابد منه للتواصل مع الآخرين، غيرت الحكومات اليابانية معاملاتها التعليمية مع هذه الجاليات والأقليات، فندرت صور وأشكال التفرقة التعليمية السابقة، وانخراط أبناء الأجانب والمقيمين من مختلف السلالات والأجناس فى المدرسة اليابانية، وتم تطوير سياسات تعليم الأقليات، وظهر الاهتمام بالتعليم متداخل الثقافات، فلقد كانت هناك تعددية فى الأجناس وفى الثقافات، وكان لكل فئة تعليمها الخاص بها والمنعزل على نفسه، لذلك بدأت الحكومة اليابانية فى تفاعل وتوافق بين هذه الثقافات المتعددة بصورة متجانسة ومترابطة، فيما يسمى بصيغة التعليم متداخل الثقافات، مُسايرة لركب التقدم والتنوع الثقافى فى العالم.

وهذا يشير إلى أنه أصبح هناك اهتماماً كبيراً بالتعليم متداخل الثقافات ساعد معه على إنشاء جمعية التعليم متداخل الثقافات ذات شبكة واسعة ومدعومة تقوم بالعديد من الدراسات حول موضوع التعليم متداخل الثقافات، وفضلا عن هذا تأسست جمعية علمية أخرى هى الجمعية اليابانية للتعليم المجتمعى والتى اهتمت بتعليم الفئات الهامشية، وبالجمع بين هاتين المبادرتين بالإضافة إلى جهود أخرى يعتقد أن هناك صورة زاهرة للتعليم متعدد الثقافات تتضمن عدداً كبيراً من العلماء اليابانيين يشتركون فى دراسة مجالات التعليم متداخل الثقافات.

وعلى الرغم من هذا كله، إلا أن الواقع الفعلى يشير إلى أن الدراسات المتداخلة الثقافات والأنظمة والتى تدور حول التعليم متداخل الثقافات فى حاجة ماسة إلى تطوير جذرى، وهى حقيقة لابد من الإشارة إليها، حيث أن الدراسات والأبحاث متداخلة الثقافات التى تناولت التعليم متداخل الثقافات فى اليابان تشير إلى أنه تحتاج

إلى المزيد من التطوير، حيث يجب على العلماء والمعلمين والمربين من التخصصات المختلفة وذوى الخبرات والمجالات المختلفة يجب عليهم أن يتكاتفوا ويتعاونوا لتنمية شبكة أوسع من حركات التعليم متداخل الثقافات التى لابد وأن يكون لها وسائلها وموضوعاتها الأساسية للاهتمام بالفئات الهامشية ولتنمية ثقافة حقوق الإنسان، ولتأسيس ووضع حجر الأساس فى تخصص أكاديمى محدد يدور حول التعليم متداخل الثقافات.

ونتيجة لكل هذه التطورات المحلية فى اليابان بدأ اهتمام المنظمات العالمية يزداد بالتعليم متداخل الثقافات، حيث ظهر اهتمام منظمة اليونسكو وغيرها من منظمات الأمم المتحدة والمنظمات الإقليمية بالاهتمام بثقافة حقوق الإنسان، وتنمية التواصل الثقافى الدولى، وحوار الحضارات، وعدم العنصرية، واحترام السلالات، وغيرها من الأيديولوجيات التى تساعد على تنمية التعرف على ثقافة الإنسان واحترام ذاتيته أينما كان. ومسايرة لهذا كله بدأ هناك علم أكاديمى متخصص فى دراسات التعليم متداخل الثقافات، وهو علم متداخل التخصصات، وبدأت كل المؤسسات التعليمية بكل أنواعها وضع التعليم متداخل الثقافات فى أجندة أعمالها للارتقاء بمستوى التعليم فيها.

وبهذا يمكن القول على الخلفية المجتمعية لليابان، أنها أصبحت دولة غير وحيدة السلالة كما كانت فى الماضى، وإنما بها الآن العديد من السلالات، وذلك نتيجة أسباب تاريخية منها الحرب العالمية الثانية واحتلال اليابان لكوريا فى مطلع القرن العشرين، وأيضا أسباب اقتصادية مثل قلة الأيدى العاملة فى اليابان، وهذه الأسباب جميعها أدت إلى وجود أجانب فى اليابان سواء كانوا من العائدين إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية أو من الصينيين الذين نزحوا إلى اليابان، وأيضا أولئك الذين قدموا من الفلبين وبنجلاديش والبرازيل وبيرو للعمل فى اليابان، وفضلا عن ذلك توجد أقليات فى اليابان، وأكبر هذه الأقليات هى أقلية البوراكو.

❖ خامساً : التعليم المصرى بين الثنائيات والتعددية والانصهار الثقافى

إذا كانت التعددية فى مصر فى المجال السياسى ما زالت تتعثر فى تثبيت أقدامها، رغم بعض الانجازات التى تحققت على الصعيدين الثقافى والتربوى، إلا أن التعددية الثقافية المصرية لابد وأن تفرض نفسها بنفسها ليس بالضرورة على النظام التعليمى، بل- وهنا وجه المفارقة - كنتيجة لتربية متشبعة متنوعة ناجمة إما عن تراث تاريخى مشترك، وإما عن تفاوتات اجتماعية ودينية، غير أن المراقب غير المنتبه قد ينظر إلى هذه التعددية من مناظر مُشوّهة تقود أحيانا إلى أخطاء فى التقدير، وغالباً ما تكون وخيمة العواقب فى كل تحليل متسرع يقف عند حد الثنائيات الثقافية، ولذا يبدو أنه لمن المفيد ضرورة إلقاء نظرة متأنية على هذا الواقع الثقافى والتربوى المُعاش، مُتوسّلين مختلف المعطيات التى تقدمها لنا العلوم الاجتماعية.

(أ) - الجذور التاريخية للتعددية الثقافية فى السياق المصرى :

أن الإنسان المصرى هو نتاج الزمان والمكان، فعبر الزمان تراكم لدى المصرى آثار رقائق من الحضارات المختلفة، أو الأعمدة التى تتالت على مصر، وهى الفرعونية واليونانية الرومانية والقبطية المسيحية والإسلام بكل رقائقه الداخلية، وبمقتضى المكان أى الجغرافيا فإن مصر قلب العالم العربى، وتطل على البحر الأبيض المتوسط، وجزء من إفريقيا (حنا، ١٩٩٩، ١٥) ، فالتعددية الثقافية فى السياق المصرى تتميز بالتتابع والتزامن بعدّة أبعاد ثقافية تتخطى بثباتها التفاوتات الثقافية وهى : الفرعونية والمسيحية والإسلامية والعروبة والمصرية، وهذه العناصر التكوينية الخمسة يمكن أن تتكامل أو تتعارض فيما بينها، على الرغم من أنها مترابطة أبداً، ودون تراكب فى ما بينها، ودون أن يُستأثر لأحدها فى تحديد الذاتية المصرية ، ويمكن بيانها بإيجاز فيما يلى ، فالفرعونية مفهوم ثقافى قبل أى شئ آخر، إنها تختلف عن النزعة الفرعونية السيئة الذكر التى توسلها الحاكم من قبل لتطبيق سياسة العصا فالفرعونية الحق قد جسدت ومازالت تُجسد بعداً من أبعاد الكيان المصرى، كما عكست ومازالت تعكس جانباً هاماً من جوانب الخصوصية المصرية، حتى فى يومنا هذا لم تلعب الثقافة الفرعونية مثلاً يوما ما دوراً سلبياً

خلافـاً لما يوحى به البعض- لعنة الفراعنة- ولقد عبرت هذه الفرعونية عن نفسها مـن خلال تنظيم ثقافى تاريخى واجتماعى وجغرافى ومعمارى متميز، مازالت شاهدة على عظمة الحضارة الفرعونية القديمة.

ثـم تـأتى المسـيحية ، وقد بدأت منذ القرن الأول الميلادى وظلت مستمرة حتى يومـنا هـذا، أى أن تـاريخ المسيحية المصرية يعود إلى عشرين قرناً من الزمان. (حنا، ١٩٩٩، ١٧١) وفى إطار المسيحية المصرية توجد الكاثوليكية والأرثوذكسية كروافد أساسية، وكذلك الطائفة الإنجيلية، وداخل كل رافد من كل منها توجد تفريعات كـثيرة أفرزها التاريخ خلال الألفيتين الأولى والثانية، وآثار عدد من الجروح القديمة والـتى غالـباً ما تكون أحد أسباب العنف والكراهية الحالية، والتى آن لها أن تدخل مـتاحف الـتاريخ لأن الانتماء الدينى مَبنِى على مُسلمات تؤخذ كما هى، وهو الأمر الـذى يطـلق عليه المذهب الكاثوليكى عبارة الدوجما Dogma أى عقيدة ومبدأ، أو إيمان بحقائق يقينية تؤخذ كما هى، ولا تناقش عقلياً أو منطقياً.

أمـا الإسلامية ، والتى يمكن اعتبارها على أنها موقف اجتماعى ثقافى - فردى أو جمـاعى - قوامـه تسوية دائمة بين الشقين : الروحى والزمانى للفكر الإسلامى، فالإسلامية المصرية سارت بنفس النهج الذى سار عليه الإسلام العربى، إذ جابه منذ ولادتـه ثقافـات مختلفة، ومن المعروف أن علاقات الإسلام بالثقافات الأخرى لم تكن حياديـة يومـاً، بل كانت تصادمية حيناً وتعايشية حيناً آخر، وهذا يعنى أن الإسلامية المصـرية لـم تكـن هى المحددة الوحيدة للذاتيات الفردية، على أن استيعابها لتنوع غيـرها من الثقافات لم يكن إقفاراً لها، بل شكل على العكس من ذلك كله ثروة كبرى غالـبا مـا أعانـتها على تخطى المحن والمصاعب عبر الفترات التاريخية المختلفة. (معتصم، ١٩٩٢، ٢٠٤)

وهـذا يوضـح جغـرافياً كون أن الإسلامية المصرية قد أفادت بمقدار واسع من بلوغ الإسلام أوج عظمته، وكونها صمدت بالمقابل فى وجه محنه، وقد استمرت تلك المحـن مـع اكتشاف قارة أمريكا، والتى كان من نتائجها انتقال مراكز الاهتمام بعيداً عن المتوسط الأوربى، وتفاقمت تلك الآثار مع مجىء المستعمر البريطانى الذى أوقف خطـوط الاتصال الثقافى التى كانت تنطلق فى السابق من القاهرة عبر جزر المتوسط

وصـــولا إلى فرنســـا وإيطاليـــا وأسبانيا. وكسبب لتلك التقلبات فى موازين القوى أو كنـــتيجة لهـــا، ارتقت الإسلامية الثقافية المصرية إلى مرتبة متقدمة، ولهذه الأسباب بقيـــت الإســـلامية المصرية رغم خصوصيتها العربية، وربما بسببها مرتبطة تاريخيا بالإســـلام المتوسطى، تعيش على وتيرته وتستوعب تقلباته ومحنه منذ القرن الثامن، وأســـهمت أخيـــراً فى نهضـــته الحديـــثة منذ عهد محمد على، لتبقى فى صميم أزمة الضـــمير الإســـلامى الـــتى تهز الإسلام فى شمال إفريقيا بل والمتوسطى برمته عبر أزهرها الممتد إلى ما يزيد على ألف عام.

كمـــا تجـــدر الإشـــارة إلى أنه من السمات الأخرى المميزة للثقافة المصرية أنها تحقـــق توليفة بين المصرية والعروبة، فالعروبة هى طريقة كينونة قبل أى شئ آخر، وهى تختـــلف بذلـــك عـــن النزعة القومية العربية التى هى مفهوم سياسى (معتصم، ١٩٩٢، ٢٠٤) إنهـــا السمة الرابعة للتعددية الثقافة المصرية، تعبر عن خصوصيتها الأصـــيلة وعن شموليتها، وهى تستند أساساً إلى لغة مكتوبة ذات قواعد صارمة هى العـــربية الكلاسيكية، وإلى نظم تعليمية عريقة فى القدم، وإلى محتوى ثقافى وعلمى وعالمى.

هذه النقلة الحضارية اللغوية الكبرى لم يكن سندها الوحيد القرآن الكريم وحسب، بل أيضا وعلى الأخص نظام تعليمى دينامى لعله الأكثر تطوراً يومئذ، إنه نظام التعليم بالمسجد الجامع الأزهر وغيره من المساجد المصرية الكبرى والكتاتيب الملحقة بها، كـــان هـــذا الـــنظام يربط بين الاعداد المستديم مدى الحياة والإعداد المتناوب للطلاب الشـــباب والكـــبار الحـــرفيون والـــتجاريون المصـــريون والعرب من جميع الأجناس والطوائـــف والمذاهب، بصرف النظر عن أوطانهم، يجتمعون فى الغالب طلباً للعلم من المهـــد إلى اللحد، فنتيجة لاحتكاك المسلمين بغيرهم من الأمم والشعوب الأخرى، وما عـــرفوه مـــنهم من ثقافات، وما وقفوا عليه من أوجه ونظم تعليمية، أنشئ شكل آخر للمؤسسة التربوية فيها عناصر الاشتراك مع غيرنا من الشعوب الأخرى وكانت بحق حلقة اتصال بين الثقافات عبر المدرسة الإسلامية كمؤسسة تعليمية ظهرت منذ القرن الرابع الهجرى. (على، ١٩٧٨، ١٣١- ١٣٨)

وفيمـــا يتعـــلق بالمصرية أخيراً فهى الأولى والأخيرة تاريخياً فى مكونات الذاتية والتعددية الثقافية المصرية(نور الدين، ٢٠٠٣) تعكس الدينامية العربية والمتوسطية والإفريقية والعالمية إياها، رغم ما تعرضت له ومازالت من تقلبات ومحن، إنها أولى الواصلين تاريخيا، إذ أن مصرية مصر فى مدلولها الحالى هى أيضا أخر الواصلين.

وقـــد اتخـــذت المصرية مظاهر مختلفة تبعاً لطبيعة الناظم المستعمر الذى أعطى بشـــكل مـــتفاوت لبعض من المناطق المختلفة فى الدولة المصرية بغرض استيعابها، وتـــبعا لدرجـــة الصـــرامة الـــتى خضعت لها، والتى انعكست على ندرة فى الفرص التعـــليمية المتاحة آنذاك، بل وتضييق مختلف صور التثقيف، فالتعليم الذى أدخل فى البداية كان منسوخاً كلياً عن التعليم الفرنسى، مستبعداً بالتالى كل إمكانية ولو جزئية لانـــبعاث التعليم الدينى الإسلامى أو حتى المسيحى كذلك، هذا التراث الثقافى كان أحد المستهدفات الرئيسية للمستعمر، فعمل على طمس الشخصية الوطنية بل و تجسد فى إقفـــال المـــدارس الـــتابعة له، وإنشاء المدارس المدنية الحديثة على النمط الغربى ـ المـــدارس الأولية والمدارس التجهيزية/ الثانوية- أما الكتاتيب والتعليم فى المساجد الكـــبرى، فقـــد هجر، وهدمت بنيته وهياكله كبيوت للثقافة والتعليم، واقتصرت نسبة كـــبيرة مـــنها عـــلى اعتـــبارها مراكز تعبدية فقط، وحصر التعليم فيها بتلاوة وحفظ القرآن.

وفى مواجهـــة هذا الوضع تنظم الرفض فى مختلف مناطق الدولة المصرية، وقد تجـــلى على مستوى السكان بأمية معارضة للاحتلال، أى بنوع من الرفض للمدرسة الاســـتعمارية، وأخيـــرا بفضل استمرارية التعليم الأزهرى الإسلامى الأصيل بكتاتيبه، غير أن المقاومة الثقافية الداخلية هذه لم تهمل الإسهام الفكرى الذى قدمته المدارس المدنية الحديثة، والتى كان لها الفضل فى تكوين طبقة حاكمة بعد مغامرات عدة لتقود البلاد نحو الاستقلال. كما أن الحداثة المستنسخة لم تستبعد مخاطر الجنوح نحو نزعة عصـــرية مقيـــدة، ولعـــل هـــذا ما يفسر حالات الالتباس الحالية، وما ينجم عنها من توترات حتى الآن – بين الأصالة والمعاصرة.

(ب) – إشكاليات الممارسات الثقافية والتعليمية ومردودها المجتمعى :

ثمـــة عدد من الأمور التى يشير إليها واقع التعددية الثقافية بثنائياته وانعكاساتها التعليمية على المجتمع المصرى كما يلى :

١.وحدة اللغة والتجانس الثقافى المتعدد (التسامح) :

هـذه الأمـة المصـرية بلد لغتها الرسمية اللغة العربية، ودينها الرسمى الإسلام حسـبما تـنص المـادة الرابعة من الدستور المصرى الدائم، يتعايش فيها المصريين جميعـاً – مسـلمين ومسيحيين- فى حرية ومساواة، وهنا يمكن أن نشاهد نوعا من العيـش معـا، تأسـس تاريخياً على اللغة، وهى وسيلة قوية للوحدة وتحديد الهوية وضمان للخصوصية الثقافية لمصر.

أمـا المبادئ الأخرى التى أعلنت منذ ثورة يوليو ١٩٥٢م، وهى الحرية والإخاء والمسـاواة والـتعايش، فـهى تساعد على إظهار أمن الدولة أو الأمة، وهى تجسد نموذجـاً للتـنوع والتسـامح، يتم تحقيقه فى نطاق أرض إقليمية تمارس فيها سيادة الدولـة، وتنقسم هذه الأراضى إلى أماكن للتعايش، أماكن للعيش معا، بطرق متميزة فى كـثير من الحالات، والكينونة، وخصوصا فى القرى الريفية والنجوع حيث تتميز مجـالات العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين جميع المصريين بروابط وثيقة جداً من الاسـتقلالية : الأوليـة مـن حيث علاقات الدم والقرابة، والثانوية من حيث علاقات الجيـران بين المدنيين والقرويين / الفلاحين، الساحليين والبدويين. وعلى هذا النحو تظهـر مصر على أنها أمة واعدة متماسكة لا تنقسم، تتألف من مساحات للعيش معاً فى تقارب، وحيث الاختلافات بين التقاليد والعادات المحلية ليست مستحبة، ذلك لأنها تـثرى التنوع الاجتماعى للبلاد : وكل مساحة للعيش معا هى رابطة متينة تنظمها كلا من الدولة ابتداء من العاصمة القاهرة وشبكات سلطات الأسرة العائلة أو القبيلة.

٢.التناقضات الحادة بين الثنائيات الثقافية المتنوعة :

تتعدد وتتنوع صور الثنائيات مُشكِّلة تعددية ثقافية فريدة كما يلى :

- ثـنائية الأصـالة والمعاصرة : لقد أنتجت تلك الثنائية ثلاث رؤى : تتمثل الرؤية الأولى فى أنصـار الأصـالة، وتسعى الرؤية الثالثة لما يسمى بالاتجاه التوفيقي الـذى يدعـو إلى الأخـذ مـن الثقافة الغربية أفضل ما فيها والأخذ من الثقافة التقليدية قيمها ومبادئها وملامحها الإنسانية.(على ، ٢٠٠٢، ٣٩)
- هيمنة الماضوية على الخطابين الثقافى والتعليمى : وتشير تلك الثنائية وما يدور حولها من جدل إلى أن الرؤى الثلاث أعلاه لم تحقق عملية التفاعل بين الأطراف

الأساسية للمعادلة المتمثلة في الثقافة الموروثة والمتطلبات الثقافية لمجتمع مصرى متطور باستمرار والمناخ الثقافي المعاصر في العالم، وهى تعكس نوعاً من التمزق فى الوعى أساسه هيمنة الماضى على الحاضر، وتناقض المستقبل مع الماضى، مما يشكل معه أزمة تنعكس على منظومة التعليم، من حيث استناد الخطاب التعليمى إلى الماضى، وإعادته إلى المقدمة حتى لو كان منتكساً.

- تناقض المثالية والواقعية : تعبر هذه الثنائية عن الخلل الموجود بين الممكن والواجب، بين التطلع والإمكانات المتاحة، وغياب الانسجام بين ما يطرح من مشاريع تربوية وتردى الظروف المدرسية الواقعية، سواء على المستوى الفكرى الفردى أو الجماعى الممارس- إدارة وتعليماً- حيث تتحكم الأمانى في الذهن، وتؤسس وضعاً نفسياً يقوم على الرفض المطلق للواقع الذي يعيشه الإنسان المصرى، لأن ما يتمناه يعتبر مطلقاً متعالياً على الظروف، وما يعيشه نسبياً وخاضعاً لظروف الزمان والمكان، فتغيب حالة التوازن الواعية بين المثالية والواقعية (محفوظ، ١٩٩٩، ١٠٣-١٠٤)
- استفحال الفردية وغياب الجماعية : تعاني ثقافة الأفراد من اختزال للحياة الاجتماعية والثقافية بثرائها المتعدد ضمن أطر ضيقة قد لا تتعدى شخصاً واحداً، إذ تختزل الساحة الثقافية والفكرية والتربوية فى مجموعة من الرموز، وحياتنا السياسية في مجموعة من الزعامات، مما يؤدى معه إلى استفحال ظاهرة الفردية، وغياب التعددية.
- ثنائية الخرافية والواقعية : الإنسان المصرى المعاصر ما زال يعانى من التفكير الأسطورى الذي يعبر عن منهجية بدائية في التفكير وتفسير الكون، فالتفكير الخرافى يتناقض مع الواقع، ويتنافر مع المنطق، ويقوم على إنكار العلم، ورفض مناهجه، وتتحكم هذه الخرافية فى العديد من مفاهيم ووعى الإنسان المصرى وتظهر ممارساته على مختلف المستويات التعليمية والفئات، وتضرب فى مختلف المجالات، وتؤدى لغياب الروح النقدية والعلمية لتصبح إشكالية لا تعوق فقط الإبداعات، وإنما تكرس أنماطاً من الوعى مناهضة للتعددية الثقافية.(زكريا، ١٩٩٢، ٥٦-٥٧)

- ثـنائية الـتفـرد والأحادية : على الرغم من أن الجانب الأسطورى قابع في كل ثقافـات الأمـم إلا أن ثقافتـنا الراهنة تتميز بميلها إلى تصوير الوقائع التاريخية بشـكل أسـطورى أكـبر، خاصة في أعقاب عصور الانحطاط، فالثقافة المصرية والعـربية هى الأعـلى عـلى ما عداها، كما يبدو من الخطب السياسية، والدينية والطائفية، وكذلك في الخطاب التربوى، حيث تظهر انعكاساتها فى كل الممارسات التعـليمية، ومحاولـة صـياغة المجتمع على الشكل الذى تريده السلطة الحاكمة دومـاً، نافية كل تعددية ممكنة، كما لا تسمح بأى درجة ملائمة من الاختلاف أو التنوع.

إن الـتهجين بيـن الـثقافات والمذاهـب أصـبح القـاعدة المهيمـنة منذ زمن بعيـد.(يونس،٢٠٠٤) حيث اتجه التكوين الثقافى السائد بين أطراف الشعب المصرى للتفاعلات والمعايشة والتسامح بين الجميع فى سياقات أو بيئات مختلفة مع الأخذ فى الاعتبار أن المجال العام يعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية هذه التفاعلات، فلقد تحددت أهـداف تلقائية للثقافة المدنية غير معلنة بصفة رسمية، لكنها كانت ومازالت معمولاً بهـا وتعـد لها الأولوية القصوى، وهى عصب الحياة المدنية فى المجتمع المصرى وليسـت نتاجاً لخطة تعليمية مدنية، حيث تهدف الأسر والعائلات إلى : تنمية الالتزام بقواعـد الـتعايش والتسامح والترابط الاجتماعى، وتنمية قدرة أبناء المواطنين على تشجيع الآخرين نحو الالتزام السلمى بالقواعد والمحبة، وتحسين القدرة على الاتفاق والحـل السلمى للصراعات بين المواطنين، وتنمية مهارات المواطنين فى الاتصال و التواصل.

٣.تيارات الانشطار الثقافى ومحاولات استنساخ وتنميط المصرى :

تـلقى فكرة القولبة وتنميط الجمهور المصرى عموماً والنشء خصوصاً اهتماماً خاصـاً مـن قبل القائمين على التعليم في الوقت الراهن، باعتبارهما الوجه الضمنى لأيديولوجيـا الدولة التي تروج من خلال الإعلام والفلسفة التي توجهه بشكل مباشر وغيـر مباشـر بهدف بناء رؤية عن الذات المصرية، وما يرتبط بها من قيم وأنماط حيـاة وسلوكيات، حيث تجاوزت الثنائيات قيمنا الثقافية وانتقلت إلى الوقوع في دائرة الاضـطراب والتحلل من كثير من القيم، وشل الإرادة، والعجز عن الإقدام، والقصور

فـــي مواجهـــة الواقـــع وأحداثه في هيئة قوى اجتماعية ذات أهداف مشتركة وسعي مـــتكامل ومتناســـق (عمار، ٢٠٠١، ١٢) حيث تعد هذه الثنائية من أهم الإشكاليات الـــتى تكشـــفت عنها ملامح المشهد الثقافى والتعليمى الراهن، وتتجسد مظاهرها في ثنائية العلاقة بين الدين والدولة، وثنائية الفكر والسلوك، وثنائية العلاقة والتعامل بين الحضارة العربية وتقاليدها والحضارة الغربية ومستلزماتها، والثنائية في العلاقة بين الـــلغة العامية والعربية الفصحى، والثنائية بين ما تقدمه أجهزة الإعلام والمؤسسات التعـــليمية، وفي هذا السياق تعاني نظم التربية والتعليم من إشكالية الانشطار الثقافي الذى يتمثل طرفاه فيما يلي :

- <u>الطـــرف الأول :</u> سيطرة ثقافة الصورة وما تسعى إليه من التنميط الراهن للشباب المصـــرى عالميـــاً وتجاوزهـــا لحـــدود الـــزمان والمكان، عبر إمكاناتها المادية والتقـــنيّة، ويتجســـد ذلـــك من خلال المظهر والسلوكيات التى انتشرت لدى فئة الشـــباب، وهذا التنميط مكون أساسي من ملامح وسمات صورة للشباب تمارس ضـــغوطاً متـــنوعة عـــلى الأجيال الناشئة، لأنها تقدم باعتبارها النموذج للشباب المعاصر.
- <u>الطـــرف الـــثاني :</u> ويتمـــثل فى الـــثقافة الأصـــولية التي تحل فيها العقيدة محل الأيديولوجيـــا لتشـــكل المبادئ الموجهة لسلوك الجماعات الأصولية وأعضائها، والأهـــداف الـــتي ينـــبغي العمل على تحقيقها ووسائل الوصول إليها، عبر نظرة معياريـــة انـــتقائية تأويـــلية، يتخير فيها المرء الأشياء، ويُـــؤوّل الوقائع بكيفية تظهرها دائماً مطابقة لما يعتقد أنه الأصح والحق والواجب المطلوب الالتزام به.(حجازى، ١٩٨٨، ١٢-١٣)

ولهذا تتعدد نتائج وأشكال الانشطار والتمزق الثقافى لدى الشباب المصرى بوجه عام ممثلة في حركة الرفض النسبي للحقيقة ورصيدها الإنساني، ورفض إثبات صحة التفســـيرات، ورفـــض الإقرار بالواقع والتأكيد على فساده، ورفض تفسيرات الفقهاء والمتصـــوفة ورفض الاجتهاد، والهروب بالتمسك بسلوك متشدد مع الذات يصل لحد التزمت في التعاليم والشعائر وممارساتها، ووجوب الدعوة والثورة وصولاً إلى تغيير الواقـــع الثقافى والسياسي الراهن.(موصلى، ١٩٨٨، ٣٦) بل والعصبية، مما يؤدى معـــه إلى عـــدم تقبل الاخر، فثقافة الصورة أو الأصولية المتشددة لا تنحو أى منهما

نحـــو تأسيس واقع جديد أو إبداع طور جديد مستقبلى، بل تسعى لترسيخ أو استعادة حالـــة مستنســـخة أو ســـابقة كما يتراءى مأزق الثقافة الأصولية من خلال الانكفاء والتقوقع على الذات.

٤ .ثقافة الاصطفائية ونقد / جلد الذات :

تطالعنا رؤيتان في قراءة الواقع التعددى الثقافي المصرى مختلفتان بحسب البنية الأيديولوجيـــة التى ننظر منها حيث تنطلق الرؤية الأولى من نظرة إصطفائية لقومها، و تفســـر الأزمـــة المعاصرة للأمة المصرية باعتبارها وليدة المؤامرات والمخططات الخارجيـــة / الأجنـــبية التي تسعى باستمرار إلى إجهاض مشاريع التنمية، وتدمير ما يـــتوافر لديها من إمكانات وقدرات، وكأن التجزئة والتشتت والتخلف بكل أنواعه بما فيه التخلف الثقافى من صنع العوامل الخارجية وحدها، وتختفى وفقاً لهذه القراءة كل العوامـــل الداخـــلية / الذاتية المضادة لمشاريع التنمية الثقافية، وتؤجج بعض رموز التعددية الثقافية.

وتنطـــلق الرؤية الثانية من ممارسات عملية لنقد وجلد الذات وتاريخها ومجالها الحضـــارى والـــثقافى، وتفســـر جذور أزمة الأمة المصرية، والمشكلات التي يعانيها الواقـــع بـــالعوامل الداخـــلية / الذاتيـــة، فالفشل الذي نواجهه فى مشروعاتنا الكبرى والاســـتراتيجية هـــو جزء من الذاتية وفضائها الثقافى الثنائى الذي يحارب التنوير، ويقف موقفاً مضاداً من قيم التحديث (محفوظ، ١٩٩٩، ١٢) وفى هذا السياق تتعدد وتتـــنوع الـــتحديات الداخلية التى تواجه الثقافة التربوية والتعليمية ومن تنعكس على صور قبول الآخر والتعامل معه ومنها :

- اعتـــبار الثقافة مجرد معطيات ذهنية يجري إنتاجها من قبل نخبة، وليست رصيداً قـــابلاً للـــتوزيع والـــتداول والممارسة الوظيفية، بحيث يكسبها وظيفة التأثير في المحيط الاجتماعي وتطوير وعى المتلقى.(مصطفى، ٢٠٠٣، ١٦٣-١٦٦)
- عوائـــق وتحديات تشريعية تتمثل في مجموعة القوانين النظرية التي تتحكم باسم الوطـــنية فـــي مسيرة ابداع أشكال التعددية، فضلاً عن عوائق وتحديات إدارية وماليـــة تتمـــثل في مجموعة التدابير التي تتخذ من حين لآخر وتقف حائلاً دون التدفق والتنوع الثقافى والتعليمى.

- إسراف قطاع الدولة فى الاهتمام بالوجه الدعائى للثقافة التى تتفق مع سياساتها، وإسراف القطاع الخاص في الاهتمام بالربح المادى، فضلاً عن ضعف الصناعات الثقافية التى تؤثر على مستوى الإنتاج الثقافى كماً وكيفاً.
- خلق إمكانات واسعة لسيادة الولاء للآخر، وهيمنة الفكر الامتثالى، واختزال الذات فى عنصر هامشى، واستبعاد المكونات القابلة للتطور، وتفجير الحراك الاجتماعى بصورة فوضوية وانهيار بعض الأنساق الثقافية.(إبراهيم، ١٩٩٩، ٩)
- تحديات سياسية تتمثل في إخضاع التعددية الثقافية للأهواء السياسية للقيادة الحاكمة، وعدم رسم بنى ثقافية ثابتة ومدعمة من قبل الهيئات والمؤسسات الثقافية الكبرى وقلة التنسيق فيما بينها.

٥.<u>ضعف الممارسات الديمقراطية وندرة احترام حقوق الإنسان :</u>

ان مئات المواثيق والاعلانات و المعاهدات التي سنتها الأمم المتحدة لتحدد للدول علاقاتها بمواطنيها وببعضها البعض هي وليدة الخيار الفكري السياسي الذي انطلق منذ إعلان الأمم المتحدة، والذي تحددت مبادئه العامة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ثم جاءت ابتداء من ستينات القرن العشرين العهود والمواثيق والاعلانات لتحدد وتتعمق وتركز على هذا المبدأ أو ذاك ضد التعذيب وحقوق الطفل وحقوق المرأة وحقوق الأقليات ...الخ، وكلها إلى آخر المطاف الأغصان التي تولدت من جذع واحد هو الإعلان، وبالرغم من هذا لا زال أمام الإنسان المصرى الكثير من العقبات والعراقيل قبل أن يتمكن – إذا تمكن – من ترويض الدولة، وجعلها في خدمة المجتمع وليس العكس، وقبل أن ينتقل الناس من وضعية الرعايا إلى وضعية المواطنين، وقبل أن يصبح بديهياً للكل أن لكل مواطن الحق في الرأي المخالف، وفي عضوية التنظيم السلمي(المرزوقى، ٣٥) وفي اختيار من يحكمه بالاقتراع المباشر.

ولقد أصبح اليوم المطلب الديمقراطي وهو الجزء السياسي المحض لحقوق الإنسان يشكل تياراً قوياً داخل المجتمع المصرى والدولة نفسها وأصبحت تتجمع حوله قوى فاعلة، وأخرى مؤثرة داخل المجتمع نفسه، سواء أكان ذلك في شكل نقابات أو أحزاب أو تنظيمات مهنية أو إنسانية أو مؤسسات المجتمع المدنى من الجمعيات الأهلية وغيرها، تسعى للإصلاح السياسى للتغلب على السلطوية السياسة والسلطوية الاجتماعية والسلطوية الثقافية(يس، ٢٠٠٥) بحيث لا يكون مجموع

العـلماء والمثقفين نخباً معزولة متغربة، فالمجتمع المصرى هو الذي أفرزها، كنخب جديـدة لتمده بالأفكار والمشاريع الجديدة وللتأقلم مع التغيرات الهائلة التي أحدثها في عمقه انتشار الإعلام المفتوح وتنوع سبل التعليم والتعلم فى عصر العولمة والاحتكاك الـثقافى بالشـعوب والثقافات الأخرى، ويعبر عن هذه الإشكالية تدني نسبة الحضور الكافى للمثقفين والأكاديميين في إنتاج المشروع المجتمعى المتعدد ثقافياً، وفشلهم في إقامـة الـتحالفات الـتي تحدد مضمون إستراتيجيات التنمية الشاملة، وعجزهم عن الـتأثير فـي محيطهـم السياسى والاجتماعى، ومن ثم تطوير ثقافة المجتمع.(أمين، ١٩٨٩، ٧٢-٨٠) ، (موصـلى و صافى، ٢٠٠٢، ٩٦- ٩٧) وتدنى التأثير الفاعل فـي تصـحيح حركة وممارسات التعددية الثقافية، وعدم القدرة على تحقيق الالتحام العضوى بين العطاء الثقافى المتعدد ومطالب المجتمع المصرى العصرية.

٦.<u>التهديد بالذوبان والاستنساخ الثقافى :</u>

لقـد اختـلفت استعمالات المصريين لمصطلح العولمة الثقافية والموقف منها، ما بين مؤيد لها باعتبارها تعمل على تكامل البناء الثقافى للإنسانية مع البناء الاقتصادي المعلوماتى، ورافض لها باعتبارها ذوباناً ثقافياً وتهديداً للهوية والتراث، واتجاه ثالث يـنظر إليهـا مـن زاوية التفاعل الإيجابي بين الثقافات الذى يرسخ معه قيماً ثقافية رئيسـة مشتركة بحيث تصبح ثقافتنا الوطنية مزيجاً من ثقافة دولية تخدم المعاصرة وثقافـة محـلية تحـافظ على الأصول والمنابع. (غليون و أمين، ٢٠٠٢، ٤- ٨) فضـلاً عـن ازدياد محاولات فرض النموذج الثقافي التقني المتقدم الواحد مما يسلب الخصوصـية المصـرية مقوماتها من نهج في المعرفة أو في القيم أو في غيرها من سـبل المُعايشـة والتعايش معاً، ويوقف الذاتية الثقافية عن الإبداع والتطور، ويؤدى إلى الـتهميش الحضـارى والـثقافى للمجتمع.(خليل، ٢٠٠١، ٥٦)(السحمرانى، ٢٠٠٢، ٨٢-٨٥)

وعـلى الـرغم من التأكيد على أن الغاية الأساسية للعولمة الثقافية هى تركيب عـالم مـتجانس ثقافياً، تَحلّ فيه وحدة القيم والتصورات والغايات والرؤى والأهداف محـلّ التشـتت والتمزق والفرقة وتقاطع الأنساق الثقافية، إلا أنها تختزل العالم إلى مفهوم بدلاً من التعامل معه على أنه تشكيل متنوع من القوى والانتماءات والتعدد فى

الـثقافات والتطـلعات، وأن الوحدة المزعومة التي لا تقر بالتنوع ستؤدى إلى تفجير نـزعات التعصـب المغـلقة، والمطالبة بالخصوصيات الضيقة، إذ أن هيمنة النموذج الـثقافي، واسـتبعاد التشكيلات الثقافية الأصلية لا تؤدى إلى حل المشكلات الخاصة بالهويـة، وإنما ستؤدى إلى ظهور أيديولوجيات تضخ مفاهيم جديدة حول نقاء الأصل وصفاء الهوية(مخدوم، ٢٠٠١، ٤٧-٤٩) فى عالمنا الراهن خاصة فى ظل :

- فرض صيغ سياسية وأيديولوجية فى حدود الدولة تحرم فئات عريضة من أسس اسـتيفاء حياة التعددية الثقافية، وبما يؤدى إلى إعادة إنتاج نفسها، حيث يصبح الديـن والتعـليم فى هذه الحالة أداة لتوطين الحداثة الكونية واستهلاكها من قبل الفئات المحرومة اقتصادياً.
- عجـز مؤسساتنا التعليمية عن تلبية المطالب المتجددة لسوق العمل، بفعل جمود التـنظيم، وقـلة الموارد وارتفاع الكلفة العالية لتكنولوجيا التعليم، وعدم تطابق بـرامج التعـليم فـي كثير من الحالات مع حاجات المجتمع المصرى وتطورات العصر، ولا مع تشكيل عقل نقدى ديمقراطى.
- تفاقم التبعية الفكرية والإبداعية والتكنولوجية من المعمار حتى النقد الأدبي، ومن منهاج التربية حتى تعريب ونسخ البرامج التعليمية.
- عـدم إقامـة البـنى التحتية لطرق المعلومات فائقة السرعة، مما يؤدى معه إلى استمرار بقائنا في دائرة المتلقي السلبي، وازدياد تزييف عقول أبنائنا عن بعد.
- تقـلص سـيادة الـنظام الحـاكم على الحدود بفعل العولمة ومؤسساتها المتعددة الجنسيات والمنظمات الدولية المساندة لها.
- وجـود فجـوة لغويـة حادة تفصل بين لغتنا العربية ولغات العالم المتقدم، تشمل التـنظير والمعـاجم وسبل تعلم اللغة واستخدامها وتوثيقها، وربما يؤدى ذلك فى النهاية إلى انتكاس ونسخ تعليمنا كسابق عهده مرتداً إلى اللغات الأجنبية.
- تمـادى إسـرائيل فـي تشـويه صورة ثقافتنا العربية والإسلامية على الانترنت مسـتغلة فى ذلـك شـبكة تحالفاتهـا مع المراكز الأكاديمية والتنظيمات الثقافية والديـنية عـبر العـالم، ومن جهة أخرى ما تسلبه من نصوصنا وتراثنا ونتاج إبداعاتنا تحت دعوى مزج الثقافات وحوار الحضارات. (على ٢، ٢٠٠١، ٥٧-٥٨)

ويمكـــن القول أخيراً أنه على الرغم من أن العولمة تميل إلى توحيد العالم بالفعل عـــلى المســـتوى الاقتصـــادى، إلا أن الدعـــوة إلى التعددية قد تصاحبها آليات تفكيك للـــثقافات الوطـــنية عـــبر المحاور والنزاعات الإثنية والدينية والإقليمية حتى يتأجج الصـــراع والعراك ذا المصادر الثقافية داخل بعض المجتمعات، فكلما تزايدت الضغوط تزايدت حدة الصراع الثقافى، وهذا وراد بالنسبة لمصر فى الظروف العالمية الراهنة، وفى هـــذا الشأن تم بذل عدد من الجهود والسياسات التعليمية كما يتضح من العنصر التالى.

(ج) – جهود السياسات التعليمية فى صهر التعددية الثقافية المصرية :

تميـــز النصف الثانى من القرن العشرين فى تاريخ المجتمع المصرى الذى ضعف الآن وتشـــظىّ وتمـــزق بنتائج كثير من الحروب القومية والإقليمية والدولية، ولكنه رغـــم هذا استمر فى إعادة بناء نفسه، وبذل العديد من الجهود من أجل إعادة البناء بمـــنهجية وسياق ذو شقين : الأول هو السياق القومى الذى يتميز بالرغبة فى تحديد الهويـــة المصـــرية لمجتمع ذى جذور ثقافية متعددة، والثانى هو السياق المفرط فى القوميـــة، لـــلعمل عـــلى مواكـــبة الاتجاهات نحو الإقليمية والعولمة الثقافية ظواهر الاستبعاد والتفاوت المتزايد فى الدول النامية، حيث تستمر الصراعات الدينية والقبلية والسياســـية. (روســـى،٢٠٠٢، ١٠٧-١٠٩) وفى هـــذا الشأن تعددت المحاولات والسياســـات التعـــليمية المـــراعية لمختلف الثنائيات الثقافية والتعددية المصرية بما يسمح بصهرها معاً، ويجعلها غير منكفئة على الذات، منفتحة على كل الثقافات، وبما يســـهم فى إيجابيـــتها، بحيث لا تكون ظلاً لغيرها أو أثراً لسواها، ولهذا يشير الواقع إلى التطبيقات التالية :

١.تدعيم المناهج الدراسية بنصوص تدور حول حقوق الإنسان :

إذا كـــان المـــثل الأعلى التربوى لعصر ما هو ما يعبر عن حالة المجتمع فى هذا العصـــر، فبناء على ذلك يصبح من المشروع أن نتساءل عما يستشعره حاضرنا بقوة من ضرورة وضع حقوق العيش معاً فى أولوياته التعليمية، خاصة وأنه لم تكن هناك ضـــرورة للتنشـــئة الاجـــتماعية الديمقراطية لأطفال المدارس مثلما هى عليه اليوم،

لدرجـــة أن البعض يعتبرها شرطاً مسبقا لنجاح المدرسة فى القيام بمهامها الأساسية، فـــإذا اســـتطعنا أن نعـــلم أســـباب هذه المطالبة سنصبح قادرين على فهم مضامينها، ومســـاعدة المدرســـة على رؤية طريقها، لتصل إلى حلول ملائمة لقضية التعددية (روســـى،٢٠٠٢، ١٠٦) فالمدرسة ليست مخصصة لنقل المعلومات فقط، وإنما لتعليم السلوكيات والتصرفات التي يحتاجها مجتمع ما في إطار خيار حضاري ثقافي سياسي مسبق واضح أو ضمني.

وثمـــة ســـؤال يطـــرح نفسه :هل يمكن للتنظيم التعليمى المصرى بصفته الشكل المكـــتمل لمحاولـــة صياغة أجيال مصرية جديدة حلّ الحلقة المفرغة لكي ترفع أولى وأهم المقاومات فى عصر العولمة : التعددية الثقافية ؟ وليكن تعريفنا للثقافة هنا أنها الـــتغييرات الطفيفـــة والمميـــزة والمتطورة التي تتخذها المواقف والتصرفات القارة والعامـــة عند هذه الخصوصية أو تلك. ولكن الفرضية الساذجة تكون أحيانا وبصريح العـــبارة ممثـــلة فى أن إدماج بعض نصوص حقوق الانسان في برامج التعليم يؤدي بصـــفة أو بأخـــرى إلى خـــلق وتكويـــن مواطـــن مصـــرى يعمل بالأوامر والنواهي المنصوص عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

٢.<u>تهجين المحتوى فى المناهج الدراسية الحديثة :</u>

تـــتحدث الخطب الرسمية اليوم فى مصر عن العولمة الثقافية، وفى الوقت نفسه ارتفعت أصوات المطالب القومية والحزبية والطائفية، كما أن النزعة الفردية والرغبة فى تحديـــد الهويـــة واقترانها بأصول معينة قد أجج العواطف والانفعالات، وزاد من الاختلاف بشكل مبالغ فيه وثمة عدد من التساؤلات المتعلقة بمحتوى الكتب الدراسية ومـــا تقدمه من معرفة لأبنائنا : فهل تقوم بنقل الواجب والقدرة أو الرغبة فى العيش معـــاً ؟ وهـــل تنشر القيم التى تتأسس على مبادئ المعرفة، وتقبل الآخر، والتسامح والتفهم والانفتاح عليه ؟ وهل يجب أن يتعامل المحتوى مع الشكوك التى تحوم حول العولمـــة فى عالمـــنا الحاضر مع انتشار الصراعات، ومع الذاكرة الجماعية القومية، ومـــع الهويـــات المتداخلة والمهجنة والجزئية والمتعددة؟.(أندريه، ١٩٩٨، ٢٠٩-٢١١) حيـــث يشـــير واقع الحال إلى التعامل مع هذه الأسئلة بمنهجين على امتداد تاريخ التعليم المدنى هما :

- المـــنهج الأول : ويتضـــمن المعـــرفة الواضحة : المعرفة التى تنقلها أو تحملها الكـــتب المدرسية، وبخاصة فى مناهج التاريخ والجغرافيا والتربية الدينية، فهذه المعـــرفة ذات البـــناء المحكم والرسمية والمعيارية تقترب بالمتعلمين من الذاكرة الجماعيـــة المقـــبولة لدى المجتمع المصرى، وهدفها صياغة بل وخلق مواطنين مصريين يحملون شعوراً بالانتماء إلى طائفة أو إقليم / محافظة أو الدولة كهوية واســـعة الـــنطاق، ولذا فقد تنوع المحتوى الدراسى المُقدم فى المناهج المدرسية المصـــرية ليعكس تنوعاً فى النظم التى نعيش فيها، كما أنه يحمل طرائق لتحقيق الكيـــان والعمـــل للعيش معاً، وبهذه الطريقة كان ومازال أداة للتآلف الاجتماعى والـــتكامل والاندماج، تحت شعار رفعته الدولة مبكراً : الدين لله والوطن للجميع، أو على العكس أسلوباً للتعبير عن الذاتية المصرية ومن ثم الكشف عن التوترات الكامنة.
- المـــنهج الـــثانى : ويتضمن المعرفة المستترة : فالعوامل الضمنية التى تأتى من المجـــتمع خـــارج أسوار المدرسة، لا ترتبط بالمعرفة الواضحة التى يتم تدريسها فيهـــا، والحـــق أن التلاميذ ليسوا أوعية جوفاء، فهم يأتون إلى المدرسة بمعرفة ضـــمنية أو تـــلقائية، أو بمعنى آخر بأشياء تم اكتسابها من خلال حياتهم اليومية فى المجتمع خارج المدرسة، وعلى هذا يكون النهج الثانى يتعلق بالمتعلم كعضو فى جماعة،أسرة، قبيلة، حزب، إقليم، وعملية الانتماء تتجه بدورها إلى استنساخ الذاكـــرة الجماعيـــة والمعتقدات والقيم والتقاليد التى تتعلق بالجماعة حتى يتكون فرد يمكن تقبله.

وعـــلى أيـــة حـــال فـــإن المعرفة الواضحة أو المستترة تتيح لكل من المدرسين والـــتلاميذ أن يوضـــحوا العناصر الأساسية للانتماء للمجتمع المصرى، ومع ذلك فإذا كـــان التعـــليم الرسمى يرسخ مبادئ القومية والحدود الوطنية ووجود الأمة المصرية وعلاقتها مع الشبكات الدولية العربية والعالمية، فإن التعلُم المكتسب يتميز من جانبه بالعودة إلى القيم الأسرية والطائفية التى تخص جماعة ما بعينها.

٣. تكريس المواطنة و واجب العيش معاً عبر مضمون الكتب المدرسية :

لقد استوجب الواقع الراهن قيام ممارسات التعددية الثقافية فى المدرسة المصرية على عدة مفاهيم مثل : الواجب والقدرة والرغبة، وكلها تتشكل حول فكرة (التعايش

والعيـــش معاً)، وهنا ثمة سؤال آخر حول الفكرة التى تتصرف بها الدولة المصرية كـــأداة لتوصـــيل فكرة (واجب العيش معاً) كفكرة تختلف عن كل من : القدرة على العيـــش معاً، والرغبة فى العيش معاً، كما يعبر عنها المدرسون والتلاميذ، حيث تظل الكـــتب المدرســـية هى الوســـائط الـــتى يتم عن طريقها نقل واقع البلاد الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والمؤسساتى، والثقافى والجغرافى والدينى.

وعمومـــاً يُواجـــه مضـــمون الكتب المدرسية فى مصر بمطلبين : أحدهما مطلب مجـــتمعى، يتعـــلق بالطائفـــة أو الجماعة ذات المصالح المشتركة والتنظيم المشترك، وهـــو يســـعى إلى تدريـــس تـــنوع المجـــتمع المصرى والهوية القومية، والعلاقات المتناســـقة بين عناصره الاجتماعية المختلفة، أما المطلب الآخر مطلب سياسى وهو مـــا يتعلق بالدولة، فيهدف عن طريق نظام التعليم الأساسى/الإلزامى إلى خلق مجتمع غيـــر طـــائفى حيـــث يكـــون لـــلعمل الجمـــاعى الأســـبقية عـــلى تـــنمية الفـــرد (Durkheim,1992,33-37). وقـــد أدى هذا التنوع فى الكتب المدرسية إلى صعوبة فى اخـــتيار وسائط التحليل، إذ أنه بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية والتربية القومية والـــتاريخ والجغرافياوبدراســـة المعـــرفة التى من المفروض أن يتقاسمها أبناء كل المصريين، بمعنى ارتباط هذه المعرفة بطبيعتهم الحقيقية تجاه تحقيق تعليم المواطنة، الـــذى يهدف إلى تشكيل التلاميذ وتنميطهم فى القالب الواحد لأنه من الضرورى لهم أن يشـــعروا بـــأنهم مواطنون كاملون فى مصر، وليسوا مواطنين مصريين منعزلين، ومـــع ذلـــك هـــل يمكن لتشكيلهم فى القالب الواحد دمج هويات الجماعات والطوائف الدينية والأحزاب المتنوعة فى هوية مفردة أكثر شبهاً بالمواطنة.

٤.<u>استنساخ المضمون فى بنية التعليم المدنى المصرى :</u>

مـــن المفارقـــات التى تستحق التسجيل أن التعليم المدنى المصرى المؤسس على النمط الغربى الحديث منذ نشأته تفترض أنه عنوان التقدم وبشير النهضة، والذى بُذر فى مصـــر منذ أوائل القرن التاسع عشر بأساليب تقوم على القهر، وفى مناخ يسوده الاســـتبداد الثقافى والفكرى والسياسى، بينما كان التعليم التقليدى القائم، وهو عنوان تخـــلّف ومظهر جمود على العكس من ذلك، حيث القيم الديمقراطية، فلم يكن التلاميذ يـــأتون إلى المـــدارس الحديثة طواعية واختياراً وإنما جبراً واضطراراً ولم تكن لهم

حـــرية اختيار المدرسة، ولا نوع التعليم أو التخصص، بينما كان للطالب إزاء التعليم التقليدى حرية اختيار الكتاب والمعلم ومواصلة التعليم أو الانقطاع عنه والانتقال لعالم العمل والحياة المتناوبة وفقا لما تعلم أو وفقا لغيره. (على، ١٩٩٨، ١)

وبـــناء عـــلى تحـــليل الاتجاهات الدولية الراهنة، يلاحظ أن أول نتيجة ذات صلة بموضـــوع التعـــليم والدين مثلاً فى مصر، هى أن الموضوع لم يعد يتعلق كثيراً بأن نقـــول نعـــم أو لا للتعـــليم الدينى فى مدارس التعليم العام، بل يتعلق بالأحرى بأنماط التعـــليم الدينى أو العلمانى لبناء الجسور للتماسك والترابط الاجتماعى عبر استنساخ المضـــمون، والتقدم نحو الاحترام الكامل لحقوق الإنسان المصرى، حيث يتطور نظام التعـــليم متماشـــياً أو متعارضاً مع مؤسساته، ولذا نجد أن المناقشة الملحّة المستمرة حـــول الـــثقافة المدرســـية العلمانية فى مواجهة الثقافة الدينية قد سدّت الطريق أمام المناقشـــة الحقيقـــة حـــول مـــدى الاسهام فى تنمية المواطنة الديمقراطية والهويات الجماعيـــة المـــتعددة ثقافياً، وتحقيقاً لهذه الغاية نحتاج إلى أن نتجاوز المناقشة بين وجهـــات النظر الثنائية الدينية والعلمانية، لا من أجل الاعتراف بمشروعية الاختلافات فحسب، بل أيضا من أجل إضفاء قيمة على هذه الاختلافات.(بيلدرين، ٢٠٠٣، ١٨٧) ومن ثم إدراك قيمة وأهمية التعددية الثقافية لمصر والمصريين.

٥.<u>انتهاج نموذج الأكثرية وعمليات الشد والجذب المؤسساتية :</u>

إن اعتـــناق قيـــم مثل الاندماج والتسامح والتفاهم هو ما حاولت الدولة المصرية تحقيقـــه مـــنذ مـــا يـــزيد على قرن ونصف ونجحت فيه إلى حد كبير عبر مستويات ومـــراحل التعـــليم قبل الجامعى والجامعى، أسهمت وتسهم فيه مجموعة من عمليات الشد والجذب فى داخل المؤسسات التعليمية: (بيلدرين، ٢٠٠٣، ١٨٤-١٨٥)

- أولى هـــذه العمـــليات : يمكـــن أن نطلق عليها " هيكلية " أو " سياسية " وتظهر عـــندما تتداخل مجموعة من المحتويات أو المضامين التعليمية فى العمليات التى تحـــدد الهوية القومية أو الإقليمية، والمدرسة كمؤسسة مسئولة عن حماية تلك الهويـــة، تشـــعر بشىء من الشد والجذب، إذ يجب عليها أن تفعل ذلك على حين تـــبقى فى الوقت نفسه على الحيادية المفترضة، وتحترم كل الاختلافات والتعددية الدينية والثقافية، ولقد انتهجت مصر هذا النهج.

- ثـــانى هذه العمليات : يمكن أن نطلق عليها " مؤسساتية " فهناك تفويض متأصل فى كـــل الأديان بأن ينشر الفرد عقيدته، ويكتسب أتباعها جددا، وهذا فى حد ذاته يحـــدث صراعات فى المؤسسات التعليمية التى تستهدف أن تكون محايدة، ويمكن حل هذا الصراع بخلق ظروف تربوية تساعد على وجود كل الأديان فى المدرسة كما هو الحال بنموذج التسامح المصرى.
- وثمـــة نمط ثالث هو التهجين ومراعاة المبادئ والممارسات الدينية، وهذا يحدث عـــندما تكـــون نظم التعليم الرسمية غير قادرة على دمج القيم والممارسات التى تتعلق بجماعة دينية معينة، مثل حالات تحديد العطلات فى البيئات متعددة الأديان ومراعاة شعائر دينية معينة، أو التقاليد الخاصة بالملابس.

٦. توحيد الأمة ثقافياً والحفاظ على لغتها القومية مع تأكيد للذاتية المصرية:

إن توحيد الأمة المصرية وجمع شتات أقاليمها وفئاتها وطبقاتها فى إطار ثقافى/ قومى متماسك يعد من الأبعاد الاجتماعية المعاصرة، ونتيجة موضوعية أولى لتطور الميديا الحديثة، وترتبط بهذه النتيجة - التوحيد أو التماسك الوطنى والقومى - النتيجة المقابلة فيما يكون خطاً مستقيما، أى يلزم تمكين المكونات الاجتماعية والثقافية للأمة الموحدة عبر مؤسساتها التعليمية كالمدارس والجامعات من تطوير رموزها ومفاهيمها الثقافية، والتعبير عن آرائها ومعتقداتها ومصالحها واختلافاتها، ثم إتاحة الفرص لتلك المكونات الاجتماعية والثقافية التى تتكون منها الأمة الموحدة للمشاركة فى صياغة أسس التماسك الاجتماعى الثقافى والقومى، وفى صياغة الأفكار والتصورات التى تؤدى إلى إقرار السياسات الخاصة بإدارة شئون الأمة، والمشاركة فى تطبيق تلك السياسات، أو تنفيذها بالأسلوب الذى تتوصل إليه الثقافة العامة. (خشبة،٢٠٠٢، ١٣)

وفرض ذلك على المدرسة المصرية أدواراً متعددة، تحققها عبر برامجها التعليمية والتثقيفية لتوحيد الأمة ثقافياً، عبر البيئة والمناخ المدرسي القائم على الحب والمودة، وعلى التعاون بين أعضائه من تلاميذ وأساتذة يشكلون القدوة الصالحة لهم، فالتنمية الكاملة للطالب المصرى كمواطن يعيش فى المجتمع ليس هدف المدرسة فقط، ولكنه يعتبر هدفاً أساسياً وجوهرياً بالنسبة للنظام الاجتماعى

والسياسى المصرى نفسه ، ويأتى تأكيد الهوية الثقافية كنتيجة موضوعية لترسيخ استخدام اللغة القومية فى التعامل فى كافة شئون الحياة، ولقد أدى هذا كله إلى إنضاج الخصوصيات الثقافية للأمة المصرية، من إدراك لتاريخ مشترك، إلى الولاء لرموز ثقافية وسياسية واحدة إلى وعى بالانتماء للكيان الاجتماعى والسياسى والثقافى الذى تمثله تلك الرموز، وهذه هى المكونات الثقافية والنفسية لما نسميه بالهوية القومية، وليست هناك أداة اجتماعية أخرى قادرة على التوحيد الفكرى والنفسى، وإشاعة الشعور بالتنوع الاجتماعى الثقافى والعملى فى إطار الوحدة الوطنية أكثر من هذه الأداة التى نبت فى ظلها الانتماء إلى هوية وطنية واحدة متمايزة عن غيرها.(خشبة، ٢٠٠٢، ١٤) و (مخدوم، ٢٠٠١، ٥٩)

(د)- رؤية مستقبلية للسياسات التعليمية فى مجال التعددية الثقافية :

من المتفق عليه في أدبيات الثقافة والتربية أن المعرفة التي تمثل خلاصة الممارسات العقلية للإنسان تتشكل ضمن أطر ثقافية وحضارية محددة، وتدخل فى علاقات التثاقف مع أطر ثقافية وحضارية أخرى بسبب الحاجة أو بفعل عوامل الاتصال، ومن ثم فالمعرفة تنتج أجهزة اصطلاحية سواء على صعيد التنظير أو الممارسة اليومية، ويترتب على ذلك نوعاً من المواءمة أو التأصيل حول المصطلحات والمفاهيم بما يتفق والبنية الثقافية والتربوية من ناحية، وشروط حقل المعرفة من ناحية ثانية، وحاجات التلقى والاتصال بالثقافات الأخرى من ناحية ثالثة، وفى هذا الشأن ثمة عدد من سلبيات الممارسات التربوية فى مدارسنا المصرية لها مردود مجتمعى وتربوى يؤثر على جميع طوائف وفئات المجتمع المصرى كما يلى :

١. الاكتفاء بتدريس حقوق الإنسان دون الممارسات الحقيقية :

فى المدرسة المصرية يلاحظ أن اختلاط الأولاد والبنات يرسخ مبدأ المساواة بين الجنسين، لكن الإطار السلطوي الذي يتطور داخله المجتمع المدرسي مجعول بالأساس لتعليم الطاعة، والانضواء تحت الرأي السائد وقبول الأوامر، وتنفيذها بدون تردد، والبحث عن الغلبة على الآخر، وغرس قيم اللا مساواة العملية، مما يمكن معه فى النهاية من بلورة نوع من " العنصرية الثقافية " لا يكون فيها الضعيف أو المرأة

أو المنتمي إلى الأقلية الدينية أو الثقافية هو المهضوم الكرامة، وإنما " الكسول" أو " الغبي " أى عادة الطفل الذي لم تمكنه هذه المدرسة بنواقضها الراهنة من تنمية مواهب أخرى قد تتعلق بالفن أو بالموسيقى، أى بالتصرفات التي لا ترغب فيها أيديولوجية المدرسة.

نحن إذن أمام نظام تعليمي مزدوج التأثير من الناحية الثقافية، بل من الممكن القول أنه من حيث يدري أو لا يدري يُرسِّخ تصرفات منافية لحقوق الإنسان، تؤدي في آخر المطاف إلى تحويرات جذرية هامة لا داخله فحسب، وإنما فى المجتمع نفسه الذي تشكل مرآته الصادقة، أضف إلى هذا التناقض الجذري الآخر بين ما يتعلمه الطفل نظرياً، وبين ما يُمارس عليه ويُمارس أمامه خارج المدرسة.

و قد تبدو هذه القراءة متشائمة، إلا أنها لا تعني مطلقا أن علينا عدم تدريس قيمنا، التى هى قيم حقوق الإنسان، وتطعيمها فى المقررات الدراسية المصرية، بل هي دعوة لتقييم أعمق لدور المدرسة المصرية في نشرها بعض المواقف والتصرفات الإدارية والإشرافية والسلوكية بطريقة غير مباشرة ومناهضة فى الوقت نفسه لمبادئ حقوق الإنسان، ودعوة إلى إعادة النظر في هياكلها وطرق عملها ككل، وعدم الاكتفاء بعلاجات فوقية وسطحية، لنستنجد مرة أخرى بالخيط الرفيع الذي بدونه نضيع في دهاليز المسكوت عنه، والذى قد يكون فى يوم ما ذريعة للتدخل الأجنبى فى ظل قوى العولمة الثقافية بإعادة تغيير مناهجنا طبقاً لرؤية تعددية خارجية.

٢. <u>المنهج الخفى للبنية المعرفية التقليدية واستمرار الذهنية المتخلفة :</u>

لقد انتهى الصراع بين هذه النظم المعرفية بانتصار التقدير، كنظام معرفى مؤسس لأيديولوجيا سياسية أو دينية تريد تبرير أو تكريس واقع سياسي وتربوى معين، وكبديل لكل نظام معرفى آخر، فأسهم ذلك كله فى إيجاد بيئة تربوية وتعليمية خصبة لتسويق الشعارات التي تقدم الحلول دون معاناة فى التفكير، وكرّس أهمية العلاقات الشخصية فى التقدير والحكم والتصرف فى الأمور (عمار، ٢٠٠١، ١٥) وبحكم ارتباط الثقافة المصرية الحديثة منذ بداية تشكلها بالسياسة، أصبحت السياسة فيها لا العلم هى العنصر المحرك، مما جعلها تخضع باستمرار لتقلبات السياسة، وتتأثر بنجاحها وإخفاقها، وكذلك الحال بالنسبة للسياسات التعليمية، ولذا نجد أنه إذا

كانت مؤسسات التعليم عندنا قد حققت تقدماً نسبياً فى السنوات الأخيرة، فإنها مازالت تعانى من عدد من المسائل فى البنى المعرفية التى تشكل عائقاً معانداً لمراعاة التعددية الثقافية أو حتى البين ثقافية منها: (القوصى، ٩٠-١٠١)، (البيلاوى، ١٩٩٣، ١٤٤-١٤٥)

- تقليدية البنى المعرفية : فالتعليم بمدارسنا مغرق فى الشكلية واللفظية، أكثر من الاهتمام بالنواحى الاجتماعية والعملية والتجريبية والجمالية.
- تقليدية أساليب التربية : فالتركيز على تحصيل المعارف التامة الانتاج والمطلقة الصحة، والتعليم بمدارسنا عملية نقل، مما يعيق معه التفكير وممارسة النهج الديمقراطى السليم.
- ندرة مواكبة التوسع الكمى مع التغير الكيفى فى البنية المعرفية: فانحرف هذا التعليم التقليدى اللفظى بالأجيال المتعاقبة من الواقعية إلى اللا واقعية، و الوقوف عقبة فى سبيل تنمية بعض الخصائص اللازمة للفحص الشامل للمواقف والمشكلات، وإصدار الأحكام على أسس سليمة.
- تشجيع روح الاتباع والاتكالية : فالتلميذ يظل معها أسيراً للكلمة المكتوبة وأحرف الطباعة وما سمعه من مدرسيه وما تلقاه عنهم، أى متكلاً على ما يسمعه، أى أننا نغرس فيهم ألوانا غير علمية من التفكير بجميع جوانبه ونقضى على قدراتهم على الحوار والمناقشة.
- غرس خصلة الانفرادية : والتى تبتعد بأبنائنا عن روح الفريق و روح العمل الجماعى التعاونى، إذ يتعامل التلميذ وكأنه ليس له صلة بالآخرين من قريب أو من بعيد، فتقتل المدرسة - بتقاليدها العتيقة- لديه الدافعية والإيمان بأهمية المشاركة والقدرة عليها، وتقطع علاقاته بغيره وإحساسه بهم وانتمائه إليهم، مما يؤدى إلى بعض حالات التصادم.
- عدم مناقشة سلطة المعلم :حتى أخطاءه لا يسمح بإثارتها من قبل التلاميذ وليس من الوارد الاعتراف بها ، فما على التلميذ إلا الطاعة العمياء والامتثال لما يملى عليه من أعلى.

- التركيز على العلاقة الترويضية : التى تمنع التلميذ من التعقل والتفكير العلمى الجاد، كما تمنعه من التمرس بالسيطرة على شئونه مصيره، ومن ثم تُفضى إلى عدم قبول الآخر أو التعددية أو التسامح، بل تؤدى إلى استمرار الذهنية المتخلفة.(حجازى، ١٩٨٦، ٧٥- ٧٨)

وهذا كله يرسخ نظما تعليمية ذات بنية معرفية تقليدية لا تتفق والتعددية الثقافية أو حتى البين ثقافية، حيث لا تغرس المدرسة بصورتها الراهنة إلا خصال الاتكالية، والفردية، والسطحية فى أبنائنا، بل تغرس ما هو أخطر من هذا كله، إنها تغرس فيهم الخوف وتستدخل فيهم قهر السلطة، فالبنية المعرفية الراهنة بمثابة منهج خفى يعمل بشكل مخالف لما ننشده ونهدف إليه، ولما نعلنه فى أدبنا التربوى عن إعداد الشخصية المستقلة الناهضة والواعية، إذ أن أقوالنا وأفعالنا المعلنة شئ، وممارستنا الفعلية فى المدرسة شئ آخر، إنها طرائقنا التسلطية، والتى تنتج ما لا نريده بدون وعى وأحياناً بوعى، فأصبحت تشكل آليات خفية هى المنهج الفعلى الذى لا يمكن أن يتسق أو يتكامل أو يصبح جزءً من عملية حوار ثقافى ونقاش فعال يهدف إلى تقبل الآخر والعيش معه فى سلام وتسامح.

٣. <u>القصور فى تعليم ممارسات حق الرأى والاختلاف داخل المدرسة :</u>

لا يكفي إذا أردنا تنشئة الأطفال فعلاً على السلوك الديمقراطي وقبول الآخر بتعليمهم قواعد النظام الديمقراطي، وإنما جعلهم يعايشون هذا التسيير الديمقراطي في المدرسة، بانتخاب ممثليهم في مجالس مدرسية هى نفسها تكون ديمقراطية، فإذا أردنا أن نعلمهم حق الرأى والاختلاف وممارسة حق الانضمام إلى التنظيمات الجماعية واللجان المختلفة، فلابد من تشجيع التأطير الذاتي للتلاميذ، وتشجيع الصحف المدرسية المتنوعة، وتنظيم الندوات والنقاشات الحرة وتعويدهم منذ الصغر على المنهجية العلمية وممارسة الديمقراطية الحقة وليست الشعارات المعلنة، والتى يدرك التلاميذ كنهها قبل المعلمين ومديرى المدارس.

أما الفكرة القائلة بأن حقن برامج التعليم بنصوص تدور حول حقوق الإنسان في المدرسة المصرية كفيل بتنشئة جيل ديمقراطي، ومؤمن بهذه المبادئ، كالقول بأن تعليم مبادئ الإسلام في مكة في ظل حكم الجاهلية هو الذي أدى إلى انتصار الإسلام،

فـــالعكس تمامـــاً هو الذي حدث، أى أن انتصار الإسلام ثقافيا وعسكريا غير المجتمع المدرسى فلم تفعل المدارس والكتاتيب آنذاك إلا تلقين الصغار مواقف وتصرفات الدين المنتصـــر، ونحـــن اليوم فى عصر العولمة الثقافية مواجهون بنفس المفارقة، ولكن يـــبقى السؤال قائما : كيف نمكن قيم حقوق الإنسان من التوغل داخل أفراد المجتمع المدرســـى أولا – بين الإداريين، والمعلمين، وموجهى المواد والأنشطة، والتلاميذ – لـــتعمّ المواقـــف والتصرفات التي حددها الاعلان فى المناخ المدرسى، فتعليم ممارسة حقـــوق الانســـان فى الواقع المدرسى شرط ضروري وهام لكنه غير كاف لأنه نقطة النهاية وليس نقطة البداية.

٤. <u>ضعف ديمقراطية البنية الاجتماعية للمناخ المدرسي السائد :</u>

يقصـــد بالبـــنية الاجتماعية هنا مجمل العلاقات الاجتماعية والثقافية التى تتم من خـــلال العمليات التربوية التعليمية، فالبنية الاجتماعية فى أى نظام تعليمى هى بمثابة الشـــروط البنيوية الموضوعية التى يتم بها ومن خلالها العمليات التربوية والتعليمية، أى أنهـــا بمـــثابة الآليـــات اللازمة لإعادة انتاج أوضاع التفاوت الاجتماعى والتعددية الـــثقافية فى أى نظام تعليمى(Bourdieu and Passeron, 1977, 5) McNeal, 2004, 122-124), وكلما تزايدت أوضاع التفاوت الاجتماعى والتعددية الثقافية حـــدة فى مجـــتمع ما تزايد وضوح هذه الآليات فى المدرسة، وما تقوم به من أدوار وفعاليـــات فى إعادة إنتاج هذه الأوضاع وترسيخها، ولذا تلعب البنية الاجتماعية فى نظمنا التعليمية أدواراً خطيرة فى اتجاه معاكس لجهود الاصلاح التربوى والاجتماعى نحو الديمقراطية والتعددية الثقافية، ومن ثم ينبغى الاهتمام بفهمها وكشف عناصرها ودراســـة ديناميتها، ثم إعادة بنائها وتوجيهها وجهة ديمقراطية إذ إن الواقع الحالى يشير إلى :

- <u>العلاقـــات المتزمتة داخل المدرسة :</u> فالمناخ الاجتماعى السائد فى مدارسنا يعبر عـــن طـــبيعة ونمط شبكة العلاقات الانسانية والاجتماعية القائمة بين المدرسين والإدارة المدرســـية، والـــتلاميذ وبعضـــهم البعض، وهو مناخ اجتماعى وتربوى مُتزمّت تعوزه الديمقراطية فى كثير من الأحيان، يتسم فى مجمله بتسلسل السلطة وتمركـــزها، والاعتماد على قوانين وقواعد شكلية، يتعلم من خلالها أبنائنا الكثير

مـــن المعايير والقيم والاتجاهات غير الديمقراطية، عبر الممارسة والمعايشة لهذا المـــناخ الاجـــتماعى بعلاقاتـــه داخـــل المدرسة والفصل، مما يفقد معه التلاميذ الإحساس بالتعددية والتنوع.(عبد العزيز، ١٩٨٩، ١٨٩)

- <u>الممارســـة والمعايشة الضمنية لا الشفافية :</u> إن المعايير والقيم والاتجاهات التى يكتســـبها التلاميذ إنما يتم الجانب الأكبر والأكثر أهمية منها من خلال تأثير أنماط العلاقات الاجتماعية والمناخ الاجتماعى السائد فى المدرسة لا من خلال المحتوى الرســـمى للمـــناهج والمقـــررات الدراســـية فقـــط، والذى يتم نقله داخل الفصل الدراســـى، بـــل إن مـــا يتعلمه التلاميذ من خلال الممارسة وسلوكيات المعايشة اليومية ضمنياً، وفى الخفاء، ودون كلمات تقال، هو التعليم الأكثر فاعلية والأكثر ثـــباتاً، والأكـــثر خطورة من ذلك الذى يتم من خلال المحتوى والمنهاج المدرسى الرسمى.

وتأسيســـا على ذلك ، فإنه من الخطأ الحديث عن تعليم متعدد ثقافيا دون ممارسة ديمقـــراطية فى التعليم المصرى تراعى أبعاد وجوانب التعددية الثقافة والبين ثقافية، أو دون التفكير فى ديمقراطية البنية المعرفية، أو دون التفكير فى ديمقراطية العلاقات الاجتماعية السائدة بالمدرسة وخارجها، أو دون التفكير فى ديمقراطية توزيع الفرص التعـــليمية، أو دون الـــتفكير فى وظيفية الانتقاء الاجتماعى، فضلاً عن القضاء على تشعيب وتحديث نظم الامتحانات والتقويم فى تحجيم الحديث عن ديمقراطية التعليم فى دائـــرة المفـــاهيم الكميـــة(الـــبيلاوى، ١٩٩٣، ١٥٠-١٥١) وذلك كما نسمع مراراً وتكـــراراً مـــن الســـادة وزراء التعليم فهو حديث مُضلّل، يضر أول ما يضر بمسيرتنا التنموية والتربوية المنشودة فى عالم التعددية الثقافية والبين ثقافية.

<u>سادساً : التحليل المقارن:</u>

إن فهـــم أى نظـــام تعليمى فى أى مجتمع من المجتمعات لا يتحقق إلا من خلال الـــتعرف عـــلى الظهير الثقافى له، والوقوف على الأطر والأنساق الثقافية وعلاقاتها الـــتأثيرية المتبادلة، مثل العقيدة الدينية لأبنائه ومعرفة المنحى السياسى والاجتماعى والاقتصـــادى الذى يوجه برامجه وأوجه نشاطها الثقافى، ومن هنا تأتى صحة القول بـــأن الفهـــم الســـليم لأى نظام تعليمى لا يتحقق إلا ضمن الاطار الاجتماعى والسياق

الـــثقافى الـــذى نشـــأ فيه(متولى،١٩٨٣، ٢١-٥٢) وما من شك أن نظامى التعليم الفرنسى والياباتى ذاخرين بالعديد من المظاهر والصور فيما يتعلق بسياسات وجهود مـــراعاة التعددية الثقافية واحترام التداخلية والبين ثقافية لجميع الأفراد المقيمين على أرض الدولـــة سواء الفرنسية او اليابانية، ولكن هذه الصور قد تتفق وقد تختلف مع ما هو قائم بالفعل فى البيئة الاجتماعية والتعليمية المصرية كما يلى :

❖ <u>أوجه الشبه بين دول المقارنة الثلاث :</u>

يتشـــابه واقع وسياسات التعليم متعدد الثقافات فى دول المقارنة الثلاث فى بعض الجوانب كما يلى :

• <u>تعميق الهوية الثقافية مع التعاون الثقافى :</u>

الأمر الضمنى والصريح لمن يريد لنفسه أن يكون عالمياً فى عصر العولمة ليس هـــو : تقمـــص قيم وثقافات وعادات المنتصرين، وإنما تعميق الهوية الذاتية والعمل عـــلى تطويـــرها، مـــع تقـــبل وقبول النتاج الثقافي للآخرين، مع العلم أن كل ثقافات الأرض تـــراث مشـــترك ومـــلك مشـــاع نغرف منها و نضيف إليها، وفى هذا الشأن تشـــابهت كل من مصر واليابان وكذلك فرنسا، حيث كانت هذه الآراء والاتجاهات ما هى إلا رد عـــلى مواقف معاكسة أبقيت مبهمة لفترة طويلة فى تاريخ الشعوب، وهى بوضوح ضد كل ثقافة تعتقد أن لها كرامة خاصة، و ضد كل دعوة إلى تجاوز التنوع والخصـــوبة فـــي الـــثقافات وســـيادة النموذج الواحد، وهى جميعها ترفض أن يكون الـــتعاون الـــثقافي في اتجاه واحد أو أن يقتصر التقدم العلمي على أمة دون أخرى أو أن لا يسمح للثقافات " الدنيوية " بالمحافظة على قيمها وتكيفها وإثرائها.

• <u>تأثر السياسات التعليمية بالقومية :</u>

مـــن أجـــل ضـــمان الحـــد الأعلى من التماسك والتجانس السياسى، عمدت دول المقارنة الثلاث إلى إقامة نظمها الخاصة للتربية والتعليم الوطنية، ويمكن غض النظر عـــن بعـــض خصوصـــياتها، مثل تبنى نظام الإدارة المركزية أو اللامركزية، فبحسب مـــبادئ الـــلغة القومية الوحيدة المستعملة بصورة مطلقة أو بالأفضلية على أية لغة أخـــرى فى الاتصـــالات العامـــة بين الجماهير والرسمية، فإن نظم التعليم هذه كانت ومازالت تستند إلى تعليم موحَّـــد، وكان هذا الاحتكار للغة الوطنية يتعزز و يترسخ عن طريق نقل نماذج تسهم فى جعل التلاميذ والطلاب يتبنون ما حدد على أنه الذاتية

القوميـــة، والنـــتائج الـــتى تحققـــت اعتمدت بشكل كبير جدا على النصيب المؤسسى والاجـــتماعى مـــن فكرة الثقافة المدنية ذاتها، وفى هذا الشأن تشابهت دول المقارنة الثلاث.

• انتهاج نموذج الأكثرية الثقافية :

هـــو الـــذى فـــرض نفسه فى دول المقارنة الثلاث، غير أن ذلك لا يستبعد نجاح عمـــلية الاندمـــاج، ومن جهة أخرى لا يتوقع حدوث الاندماج فى أمد قصير، أياً يكن الأثـــر التســـريعى للاتجاهـــات التكنولوجية، وعلى أية حال فإن التعايش الذى نسميه اندماجا هو ذاك الذى يتميز بدرجة عالية من التفاهم والتسامح بين واحدة أو أكثر من المجموعات الإثنية أو القومية فى النموذج المصرى الفريد، أما فى النمطين الفرنسى واليابـــانى فينطوى كلاهما على أكبر قدر من إمكانات النهوض بثقافة جديدة، وهذا ما يميـــز الاندمـــاج عـــن مفهومى الاستيعاب والتمييز فى هاتين الدولتين بالمقارنة مع مصر.

• تطبيع الشباب بمبادئ الديمقراطية :

قدمـــت وزارة التعـــليم اليابانيـــة نظامـــا الدراسة الذى يحدد بوضوح المضمون والمحـــتوى الـــذى ســـوف يغطيـــه المعلم أثناء شرحه مشجعة على حرية المعلم فى تخطيـــط وشـــرح الـــدروس، وقـــادت هـــذه المحاولات إلى تطوير خطط التعليم على المســـتوى المحـــلى، وجذبت الانتباه مادة الدراسات الاجتماعية وأصبح معها التعليم اليابـــانى يستخدم كوسيلة لتحقيق التغيير الجذرى فى المجتمع اليابانى بأكمله، وعمل التعـــليم أيضـــا على تأكيد المبادئ الديمقراطية، وعلى تطبيع الشباب اليابانى بسمات المجـــتمع الديمقـــراطى لمقابـــلة احتياجات أبناء الأقليات والعائدين، وهذا ما انتهجته فرنســـا، أمـــا التعـــليم المصرى فمازال نظرياً – إلى حد ما– فى تأكيد وممارسة هذه المـــبادئ، خاصة وأنه لم تتضح الجوانب الحقيقية للمجتمع الديمقراطى خارج أسوار المدرسة المصرية فتأثر الداخل بها.

• تغير البنى أحادية الثقافة وانتهاج نظم تعليمية مقابلة :

جـــذب التطور الاقتصادى فى البلدان والمناطق الصناعية الأكثر تقدما فى كل من فرنســـا واليابـــان أقليات جديدة نحوهما، وكانتا حتى ذلك الحين تتميز كل منهما ببنى أحاديـــة الثقافة أو كانت تعتبر على الأقل كيانات أحادية الثقافة بصورة جوهرية، ومن أجـــل فهم هذه الظاهرة فهما حسنا، أخذ فى الاعتبار سبب ومدة إقامة القادمين الجدد

ووضـــعهم السياســـى، إذ يجب ألا نخلط بين المهاجرين الذين يبحثون عن وطن جديد ويحصـــلون بوجـــه عام على جميع الحقوق المدنية بعد فترة إقامة قصيرة نسبيا تبعا لـــلقوانين المـــرعية الإجـــراء، وبين الذين تعتبر إقامتهم مؤقتة بنظر البلد المضيف وبـــنظر بلدهم الأصلى أيضا، مما يبقيهم فى وضع الأجانب، وفى ما يتعلق بهذه الفئة الثانية من المهاجرين، فإن بلدهم الأصلى يجابه كذلك ظاهرة التعددية الثقافية والتعليم مـــتعدد الثقافات حين يتعين عليه إعادة استيعاب رعاياه العائدين إلى وطنهم، وتتشابه دول المقارنة الثلاث بهذا الأمر وإن كانت تتم بصورة واضحة فى التعليم اليابانى عن كل من فرنسا ومصر.

• <u>استخدام اللغة القومية فى التعليم بالمدارس :</u>

تتشـــابه دول المقارنة الثلاث فى ذلك الأمر، أما فيما يخص الأقليات الأصلية فإن درجـــة قـــبول الأكـــثرية المســـيطرة بالمدارس التى تستعمل اللغات المحلية ودرجة تشـــجيعها أو رفضها، شكلت مؤشراً دالاً على مواقف الأكثرية حيال التغيير السياسى، فبصـــرف الـــنظر عـــن تكـــافؤ الفـــرص التعليمية هناك تشكيلة واسعة من الحالات والأوضـــاع داخـــل الـــدول الأمم تراوحت بين رفض السلطات السماح بفتح مدارس تســـتعمل لغات الأقليات المحلية، كما هو الحال بكل من فرنسا واليابان وعقد اتفاقات عـــلى أســـاس تشريعات خاصة حول الاستقلالية الثقافية، مثل تلك الترتيبات يمكن أن تـــندرج فى حـــل سياســـى شامل أو تتناول حصراً النظام التعليمى استنادا للجمهورية الفرنسية ومبادئها، وإن كانت لا تعانى مصر من هذه المشكلة نظرا لعدم وجود أقليات بها.

• <u>العيش معاً استناداً إلى اللغة وليس إلى الدين :</u>

الأمـــة المصرية يتعايش فيها المصريين جميعا – مسلمين ومسيحيين– فى حرية ومساواة، وهنا يمكن أن نشاهد نوعا من العيش معا، تأسس تاريخياً على اللغة، وهى وســـيلة قويـــة للوحدة وتحديد الهوية وضمان للخصوصية الثقافية للبلاد، أى القبول بلغة اتصال وحيدة فى داخل وحدة اجتماعية وسياسية وتربوية مؤسسية تجسد الدولة عمومـــاً، أمـــا المبادئ الأخرى التى أعلنتها ثورة يوليو فهى تساعد على إظهار أمن الدولـــة، وتجسد نموذجا للتنوع والتسامح تم تحقيقه فى نطاق أرض إقليمية تمارس فيهـــا سيادة الدولة، انتقلت فيه من التعايش إلى شراكة، وهذا يتشابه إلى حد ما مع فرنســـا مـــن حيث تنمية تعلم التسامح والتفاهم البين ثقافى واحترام الحوار بين أتباع

الديانـــات المختـــلفة، مـــع الاستناد إلى اللغة الفرنسية وفرنسة الشباب ذوى الأصول الأجنـــبية، أما فى اليابان فقد تم عبر الاتصالات عبر الثقافية والبين ثقافية والمتداخلة ثقافيا، مع نشر رسائل للمقيمين غير اليابانيين بخمس لغات.

• دور العائلات مع المؤسسات التعليمية فى تعزيز مفهوم الثقافة المدنية:

إن مفهوم الثقافة المدنية نفسه كان يسعى إلى تعزيز التشجيع والتنظيم الذاتى فى العلاقات بين الأشخاص والجماعات، ومن ثم اتجه التكوين الثقافى السائد بين أطراف الشـــعب المصـــرى للتفاعلات والمعايشة والتسامح بين الجميع فى سياقات أو بيئات مختلفة، كما أكد أيضا واقع التنظيم الثقافى على التفاعلات بين الأفراد والحكومة، مع الأخـــذ فى الاعتـــبار أن المجال العام اعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية هذه التفاعلات، وتحـــددت أهداف للثقافة المدنية غير معلنة بصفة رسمية، وهى عصب الحياة المدنية فى المجـــتمع المصرى وليست نتاج لخطة تعليمية مدنية، بحيث تهدف لتنمية الالتزام بقواعـــد الـــتعايش والـــترابط الاجتماعى، وتنمية قدرة أبناء المواطنين على تشجيع الالـــتزام السلمى بالمحبة، وتنمية مهارات المواطنين فى الاتصال والتواصل من خلال الفـــن، والثقافة، والترفيه، والرياضة، وهذا يتفق مع اليابان من حيث ترسيخ المذهب الأخـــلاقى الكونفوشى وترابط الأمة اليابانية، وإلزام المدارس بالتربية الأخلاقية، فى حيـــن أنـــه عكس فرنسا حيث كان الدور المدنى للتعليم العلمانى والسياسات التعليمية هو الأوضح وليس طبيعة فى الشعب الفرنسى.

• إبرام الاتفاقيات التعليمية مع دول المهاجرين الأصلية :

تـــم تأسيس فصول لتعليم أبناء المهاجرين اللغة الفرنسية خاضعة لاتفاقيات ثنائية الجـــانب بين فرنسا والدول التى هاجر منها الأطفال، وهذا يتشابه مع التعليم اليابانى حيـــث اســـتحوذ التعـــليم متداخل الثقافات على اهتمام المعلمين اليابانيين والمهتمين بتعـــليم أطفـــال الأقـــليات، فقررت الحكومة ألا تعتمد على المدارس الحكومية وحدها كـــالمدارس المعرفة فى قانون تعليم المدارس، وتم تسجيل الأطفال أبناء الكوريين فى مـــدارس حكوميـــة يابانية، وعلى الصعيد الآخر قام الكوريون وأجانب آخرون بحركة عرفت بـــ "الحقوق المدنية" مطالبين فيها باحترام حقوقهم الإنسانية الأساسية، وكفالة حـــق جميـــع الأجانب على الأرض اليابانية فى الانتخاب، وحقهم فى العمل كموظفين

حكوميين، واحترام ثقافاتهم وهوياتهم، ولا توجد هذه المشكلة بالنسبة للتعليم المصرى.

• التغير الديموجرافى وتشرب ثقافة المجتمع المُضيف :

فى فرنسا ظهرت مشكلة كيفية صهر الأقليات المختلفة فى بوتقة المجتمع، وهى توجد فى المناطق الفقيرة بضواحى المدن الصناعية، واستطاع نظام التعليم الفرنسى تبنى سياسة تتصل اتصالا وثيقا بمبادئه الأساسية التعليم للجميع، ولكن مازالت هناك مشكلة تكمن فى مشكلة استيعاب الحضارات الأخرى، والتى استهدت منها مشكلة تعليم الأقليات شرعيتها وتأثيرها على الساحة، فلا يمكن أن تحدث فرنسة لكل تلك القوميات، مع أن هذا هو مبدأ تأسيس نظام التعليم القومى الفرنسى، بل على العكس تمت الاستجابة لتوجيهات الاتحاد الأوربى فى مجال تعليم أطفال العمال المهاجرون لغتهم الأم وإكسابهم الأنماط الثقافية لبلادهم، على الرغم من أن هذه التوجهات تتعارض مع مبادئ التعليم الفرنسى بضرورة توفير التعليم للجميع بغض النظر عن أصولهم الثقافية، إلا أنها تتشابه مع نمط التعليم اليابانى من حيث احترام التعددية الثقافية تبعاً للتغير الديموجرافى وتنمية مهارات لغة التواصل، فنتيجة لانفتاح اليابان السريع على العالم الخارجى، أصبحت اليابان مجبرة على التحلى بعدم التعصب واحترام تنوع الجنسيات فى عالم اليوم المتعدد ثقافيا، وإن كانت مصر لا تعانى من هذه المشكلة نظرا للتوحد والانصهار الثقافى، فضلا عن عدم الهجرة إلى مصر، بل فى اتجاه واحد صوب الخارج.

• هيمنة واجب العيش معاً (المواطنة) على مضمون الكتب والعيش معا :

عموما يواجه مضمون الكتب المدرسية فى مصر بمطلبين : أحدهما مطلب مجتمعى، يتعلق بالطائفة أو الجماعة ذات المصالح المشتركة والتنظيم المشترك، بدراسة المعرفة التى من المفروض أن يتقاسمها كل المصريين، وارتباط هذه المعرفة بطبيعتهم الحقيقية تجاه تحقيق تعليم المواطنة، وتشكيل التلاميذ وتنميطهم فى القالب الواحد، ومع ذلك فإن تشكيلهم قد لا يؤدى لدمج هويات الجماعات والطوائف الدينية والأحزاب المتنوعة فى هوية مفردة أكثر شبها بالمواطنة تكون قادرة على أن تدعم مبدأ العيش معا، أما المطلب الآخر سياسى وهو ما يتعلق بالدولة، فيهدف عن طريق

نظـــام التعـــليم الأساســـى/ الإلـــزامى إلى خلق مجتمع غير طائفى حيث يكون للعمل الجمـــاعى الأسبقية على تنمية الفرد كما هو الحال بالنمط العلمانى الفرنسى، والنمط اليابانى.

- تثقيف وتعليم أبناء العائدين من الخارج :

لقـــد تطـــور الاهتمام بالتعليم متداخل الثقافات منذ البداية فى الاهتمام بتعليم أبناء العائدين اليابانيين من الدول الأجنبية، وقد وُلد هؤلاء الأطفال العائدين فى بلاد أخرى، أو ذهـــبوا إليهـــا مـــع آبـــائهم نتيجة لعملهم فى الخارج، وكان يشار من قبل لأولئك الأطفـــال العائدين فى المجتمع الياباني على أنهم" أنصاف يابانيين" ويعاملون كغرباء، فطريقـــتهم فى الـــتفكير والـــتحدث، والتصرف كانت مثار نبذ من قبل الآخرين، وهذا يتشـــابه مـــع كـــل مـــن نظامى التعليم المصرى فى إتاحة فرص التعليم على مختلف المســـتويات لأبـــناء العاملين والعائدين من الخارج دون مصروفات، وكما هو الحال أيضا بنظام التعليم الفرنسى.

- التداخل الثقافى لطلاب التبادل من الأجانب :

أصـــبح الطـــلاب الأجـــانب بدلا من كونهم معارضين للثقافة اليابانية مُحالفين لها بســـبب قيـــام الـــوزارة بعمليات إصلاح متنوعة، فأنشأت لهم مراكز الطلاب الدوليين المـــلحقة بالجامعـــات اليابانية الكبرى، وعملت على تحسين نوعية الخدمة والبرامج المقدمة لهم، واندماج هؤلاء الطلاب ممن هم من وراء البحار بشكل فعال فى عمليات تبادل وزيارات ثقافية مدرسية وأخرى منزلية، ولقد أتاحت عمليات التبادل والزيارات هـــذه فرصـــاً عظيمة لتحسين تداخلية الثقافات وتطويرها جذريا فى المجتمع اليابانى، ويحـــدث هـــذا الأمـــر بالنسبة للتعليم الفرنسى وكذلك الحال بالنسبة للطلاب الأجانب والعرب والأفارقة والآسيويين الملتحقين بالجامعات المصرية، وإن لم تكن هناك خطة تعليمية رسمية واضحة فى مسألة الزيارات المدرسية والمنزلية، بل تتم بصورة غير رسمية نظرا للطبيعة الشعب المصرى المِضياف.

- الاهتمام بالتداخلية الثقافية :

التعـــليم مـــتداخل الـــثقافات ذو أهمية كبيرة فى حالتى اليابان وفرنسا لأنه أتاح الفـــرص للتفكير، وإعادة فحص الفروض واكتساب العديد من الرؤى المتعددة للتعرف

عـلى قيمة الاختلافات الثقافية وتقديرها، فالهدف الأساسى الذى انتهجه نظام التعليم فى كـل منهما بشأن معالجة جزئية التعددية الثقافية على الأرض هو : خلق التسامح والتغـلب على صور التعصب، والاحترام المتبادل، وبذل الجهود التعاونية، والتعايش السـلمى بين الجماعات والأفراد المختلفة، ومعه تجدد مفهوم تداخل الثقافات وتطور ليؤلف بين عدة عوامل مختلفة مثل السلالة والجنس والنوع والعمر والدين والنواحى الأخـرى الـتى تتعلق بتشكيل الهوية الإنسانية عموما، وهذا يتفق أيضا مع ما تقره وتعلنه السياسات التعليمية المصرية ولكن دون ممارسات واقعية.

❖ <u>أوجه الاختلاف بين دول المقارنة الثلاث :</u>

يمكـن القـول أنـه توجد بالفعل تجربة يابانية فى التعليم متعدد الثقافات، تجربة شـاملة قـام فيه نظام التعليم اليابانى بتعديل سياساته وممارساته لمراعاة ما عرف بالتداخـلية أو البين ثقافية، وأخرى فرنسية عبارة عن سياسات وجهود تعليمية كانت انعكـاس للتعددية التى تكونت حديثا فى صورة مناهضة للمبادئ الفرنسية، وإن كانت لاتشـكل نظامـا للتعـليم متعدد الثقافات بالمعنى المقصود، ولكن كلاً منهما ذو أبعاد متـنوعة بعضها كان سياسياً، وبعضها كان اقتصادياً واجتماعياً، والبعض الآخر كان تعـليمياً ثقافيـاً، وهمـا فى هذا يتسمان بالعديد من السمات والأساليب والآليات التى ميـزتهما عن تلك المحاولات التى تمت فى واقع التربية والتعليم المصرى ذى الجذور المتـنوعة والثـنائيات العصـرية عـلى الـرغم من الانصهار الثقافى بين المسلمين والمسيحيين، وفيما يلى سوف توضيح لأوجه وجوانب الاختلاف هذه :

• <u>انتهاج سياسات تعددية لنظم وبرامج التعليم :</u>

لقـد نتجت عدة تحولات اجتماعية وسياسية عميقة وسريعة جدا لا سابق لها فى الـتاريخ، مردها إلى ثورة الاتصالات البعدية وإلى حركية السكان المتزايدة، انتهجت معهـا كـل مـن فرنسـا واليابان سياسات تعليمية تعددية، وأعيد النظر فى المفاهيم الأساسية المتعلقة بنظم التعليم وباللغة القومية والتدريس، وبثقافة الأقليات، وباللغات الدوليـة، ودعى كـلا مـنهما إلى إعادة تناول الأهمية المحورية للتعددية الثقافية فى البنى التعليمية فى عصر العولمة والخصوصيات الثقافة، وسياسات مراعاتها تعليمياً،

فى حيــن أن مصــر ما زالت بعيدة فى هذا المجال، وإن كانت تستند فيه على تاريخ التعايش والعيش والانصهار التاريخى معاً لمجموع أفراد الشعب المصرى.

• احترام الذاتية الثقافية للمتعلمين وتعزيز الديمقراطية التعليمية :

وُضــعت اتجاهات تربوية يابانية جديدة سعت لبناء نظام تعليمى عصرى، وإنشاء أوضــاع ومجــالات تــربوية مختلفة تناسب كل من يرغب فى أن يكمل التعليم، وهذه الاتجاهــات تضــمنت عــدة أمور منها احترام المدارس للثقافات والعمل على توفير الفــرص التعــليمية المتكافــئة، واتــباع لوائح تعليمية تناسب عامة الشعب اليابانى، وإدخــال مادة الدراسات الاجتماعية، وتشجيع تعليم الكبار بفتح الجامعات لابوابها لكل الراغــبين، وهــذا هو ما لم ينجح فيه نظام التعليم المصرى لأسباب سياسية وأخرى دينية، على الرغم من تعدد صور حقن المناهج واستنساخ بعض محتوياتها، وإن كان هــذا الأمــر يختــلف مــع عــلمانية التعليم الفرنسى، باعتبار أن هدفه نشر التفاهم والتسامح والصداقة بين كل الأمم والأعراق والجماعات والأقليات الدينية القائمة على الأرض الفرنسية.

• وضع استراتيجيات تعليمية تتغلب على تنازع القيم وتصادمها :

تــدل الــتجربة الفرنســية معززة بالوثائق التاريخية أن مفهومى الأمة والشعب وتعارضهما غالبا ما يخلط بينهما لا سيما فى الجدل السياسى، وفى مثل هذه الظروف قــام التعــليم بمهمــة شــاقة استندت إلى وضع استراتيجيات وسياسات فى برامجه وممارســاته، تسمح بالتغلب على تنازع القيم وتصادمها، أو على الأقل بالتخفيف من حدتها بما يجعلها مقبولة من قبل الشعوب والمجموعات المعنية، وانتهجت فرنسا فى ذلــك نظام تعليمى علمانى منذ قرنين من الزمان، وهذا نهج يختلف كلية عن التجربة المصــرية فى الحفــاظ عــلى كل من التعليم الدينى الإسلامى والمسيحى بالمدارس، وكذلك الحال باليابان فى التعاليم الكونفوشية.

• الانفصال بين التعليم الدينى والتعليم المدنى :

وقفت اليابان موقف التلميذ من الحضارة الغربية، وتميز اليابانيون بالتخلص من عقــدة الاســتعلاء الــثقافى والأخلاقى تجاه الحضارات الأخرى فجاء انفتاحهم عليها صــحيحا ومــثمراً، كمــا أنها لم تشهد مدارس للإرساليات والأقليات والطوائف تعلم

مذاهبها المختلفة ولغاتها الأجنبية الخاصة بها وتخلق ولاءاتها باتجاه الخارج، فلم تسمح بأى شئ من ذلك كما حدث مع مجتمع النهضة المصرى الحديث، والذى خلّف لدينا نظاما تعليميا دينيا وآخر تعليميا مدنيا مستنسخ على الصورة الحديثة، فى ظل الثنائيات الثقافية المصرية مما أدى معه إلى التمزق والتصدع الاجتماعى والصراع الفكرى الذى شهده المجتمع المصرى الحديث وما يزال بين شخصيات المجددين والمحافظين وبين اليسار واليمين ثم بين فئات اليسار واليمين المتعدد، أما بالنسبة لفرنسا فقد كانت هناك أهمية بالغة استمرت ومازالت لوحدة النظام التعليمى العلمانى.

- انتهاج نمط تعليمى بين ثقافى من أجل التغلب على التعددية :

شدد التعليم على مراعاة معايير الإثنية والقومية واكتفى بتدابير هدفها السماح بالتعايش والعيش معاً - بالمعنى الحرفى للكلمة- كما هو الحال بنموذج مصر، بينما ركزت التربية البيثقافية Intercultural على مبادئ التعاون والعمل المشترك كما هو الحال بنموذجى فرنسا واليابان، عبر تربية إنسانية تشدد على وجوب الاعتراف بالقيم الأساسية وتفتحها من مثل حقوق الإنسان والحرية والديموقراطية والتضامن، وهى بهذا المعنى وثيقة الارتباط بالتعليم من أجل التعددية وتم تعزيزه بممارسة فاعلة وديناميةلتعايش الشعوب، لتهيئة الأجيال الطالعة للتوفيق بين مختلف المنظورات الثقافية فى نموهم وحياتهم الشخصية، وذلك كما هو الحال بالأقليات المهاجرة إلى فرنسا من المغاربة والجزائريين وغيرهم من بقايا الامبراطورية الفرنسية، وكذلك الحال بالنسبة إلى اليابان من الكوريين والصينيين وغيرهم.

- التعددية التعليمية اللغوية وتكيف أبناء المهاجرين :

فيما يتعلق بتعليم أبناء جماعات المهاجرين أو النازحين يمكننا أن نميز بين اتجاهين فى فرنسا واليابان، إذ لم تكن السلطات العامة ترى فائدة من تنظيم تعليم بلغة غير الفرنسية، فمعظم المهاجرين إليها هم على استعداد أو يُفترض للقبول بلغة البلد المضيف كلغة تعليم، بحيث يبدو الوضع فى الممارسة التعليمية أقل تعقيدا مما توحى به الصورة العامة، ولذا فى وسع باريس أو طوكيو الادعاء بأن المهاجرين إلى ديارهم يتعاطفون تاريخيا مع الفرنسية أو الكورية والصينية بفعل وجود ثم تصفية الامبراطوريات الاستعمارية الفرنسية واليابانية، حيث مهاجرون الجيل الأول يحملون

معهـم لغة بلدهم الأصلي وعلى استعداد للتخلى عنها لصالح لغة البلد المضيف، ومن هـذا المنطلق يمكن تصور عدة طرق لتكييف أبناء المهاجرين مع الشروط المدرسية السائدة فى بلدان اغترابهم بدءً من إنشاء صفوف وطنية خاصة كحالة فرنسا CLIN & CLAD وصولاً إلى الدمج الفورى للقادمين الجدد فى صفوف عادية مثل اليابان، أما مصر فلا تعانى من هذه المشكلة بالمرة بسبب افتقارها لعوامل الجذب الاقتصادى.

• تعليم أبناء المهاجرين والعائدين :

يبدو أن الكثير من المناقشات والمداولات لا تعير الجانب النفسى الاهتمام الكافى، ولا تطرح هذه المشكلة فقط بالنسبة إلى الذين يعيشون كأجانب فى البلد المضيف، بل تطـال أيضا أولئك الذين يعودون إلى الينابيع، أى إلى ما كان يمثل ثقافة آبائهم التى ليسـت هى ثقافـتهم، الذين يتعين عليهم التوفيق بين العناصر المحلية والغربية من تعـليمهم وأسـلوب عيشـهم، وهذا ما يتخطى البعد الدينى أو القومى ويطال الذاتية الـثقافية برمـتها، وفى ضوء هذا تجلى التعليم متعدد الثقافات فى فرنسا واليابان فى حيـن لا توجد هذه المشكلة إلا بقدر ضئيل ومحلى فيما يتعلق بتعليم العائدين من دول الخـليج والـنازحين من الريف إلى المدن المصرية، ومن ثم اكتساب ثقافات وعادات وسـلوكيات جديدة أثرت على التراكيب والبنى الاجتماعية السائدة لدى شريحة كبيرة جدا منهم، وتنعكس على مدى تمسكهم بالقيم فى مواجهة رياح العولمة الثقافية.

• يقظة وحركات الإثنيات واللاجئين تعليمياً :

تـزداد المشكلة تعقيداً بفعل التدفق المتزايد من اللاجئين الذين يطالبون باللجوء السياسى أو يهربون من حالات البؤس والفقر التى يفرضها عليهم الوضع الاقتصادى فى بلدهم، وأثارت هذه المشكلة فى كل من فرنسا واليابان مجادلات حادة جدا بالتمييز بيـن اللاجئين السياسيين واللاجئين الاقتصاديين، والتى اشتد تأثيرها من خلال ترابط العمليات ذاتها فى داخل حركة فكرية مبنية تشير إلى النزعة التاريخية الحديثة ليقظة الإثـنيات، إذ يكـفى أن ندرس تاريخ الإمبراطوريات قبل القومية الفرنسية واليابانية لـكى نكتشـف اخـتلافات عديدة يمكن مقارنتها مع الوضع الحاضر ومشكلاته، حيث توجـد سـوابق للـتعددية الثقافية المركبة التى يبشر بها اليوم إنشاء كيانات متعددة القوميـات أو فوق وطنية كالمجموعة الأوربية، وهذا يختلف كلية عن مصر حيث لا توجـد أقليات إثنية فضلا عن الضعف والتردى الاقتصادى وعدم قدرته على جذب أىٍّ من أنماط الهجرة للبلاد بل العكس هو الذى يحدث.

• الاستيعاب فى مقابل الدمج والانصهار :

يشير الاستيعاب إلى أنه على الأقلية إما أن تتكيف وإما أن تُرغم على التكيف مع المعايير الثقافية للأكثرية، فتتخلى بذلك عن ذاتيتها الإثنية أو القومية، كما هو الحال بكل من فرنسا واليابان، أما الدمج فيشدد على انصهار وتوحد مجموعتين أو أكثر فى وضع متساوٍ على الصعيدين الاجتماعى والسياسى كما هو الحال بنموذج مصر، والذى أدى إلى ظهور المصرية، وأفضى الاندماج إلى تكوُّن أمة مؤلفة من إثنيات مختلفة، استمرت كل واحدة منها على دينها، ولكن دون استعمال لغتها الخاصة فى دوائر النشاط السياسى أو الفكرى، حيث كان هدف الاندماج المصرى هدف التعايش والمعايشة، ومبدأه لا يعنى نكران حق الغير فى التمسك بذاتيته ضمن الإطار الدستورى والقانونى الموضوع للمجتمع الوطنى برمته، فأصبحت معه القيم الأساسية معترفاً بها ومحترمة من قبل جميع الأفراد والمجموعات.

• الانصهار فى مقابل الاندماج وواجب العيش معاً :

يتعين على التعليم أن يساعد الفرد فى إجراء خيارات دون أن يخفى عليه ثمن بعض القرارات اليومية التى يمكن أن تولد العزلة وصعوبات أخرى، علماً بأن هذا الثمن يمكن أن يعوض بما يجنيه كل فريق من تقاسم ثقافتين أو أكثر/ كما هو الحال بالنموذج المصرى. ففى مصر توجد ديانتان هما الإسلام والمسيحية، يعيش أتباع كل منها جنباً إلى جنب، فأصبح معه الانتماء الوطنى هو الوقود لحركات التحرر، بل إن توفر المودة ورسوخ ثقافة وفكر قبول الآخر المصرى هى التى أثمرت تحول " قبول الآخر " إلى " الانصهار فى الآخر " دون تدخل من نظام التعليم، وهذا يختلف كُليةً عن قبول الآخر فى فرنسا فهو من منطلق الحق فى التعليم، مع حيادية فى تعليم الدين وعلمانية المدارس والمعلمون، أما فى اليابان فقد اتجه الأمر إلى انتهاج سياسات التعددية.

• حقن المناهج الدراسية بنصوص تدور حول حقوق الإنسان :

هل يمكن للتنظيم التعليمى بصفته الشكل المكتمل لمحاولة صياغة أجيال جديدة حلّ الحلقة المفرغة فى عصر العولمة الثقافية ألا وهى التعددية الثقافية، ومراعاة التغييرات الطفيفة والمميزة والمتطورة التي تتخذها المواقف والتصرفات القارة والعامة عند هذه الخصوصية أو تلك، وليس الاكتفاء بدمج بعض نصوص حقوق الانسان في برامج التعليم وكأنها سوف تؤدي بصفة أو بأخرى إلى خلق وتكوين مواطن يعمل بالأوامر والنواهي المنصوص عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كما هو الحال يتناقض نظام التعليم المصرى مع نفسه، وهذا يرجع أيضا لافتقاد المجتمع المصرى أساساً للديمقراطية الحقيقية واستمرار العمل بقانون

الطـوارئ ومـنع المظاهـرات، فى صورة مختلفة كلية عن الممارسات الديمقراطية الفرنسية واليابانية فى المدارس والمجتمعات.

• ممارسة حقوق الإنسان واحترام الآخر والقبول به :

لا غـرابة أن تتساهل المدرسة في ميدان المعلومات، لكنها لا تتساهل مطلقا مع كـل مـن لا ينضـبط بالتصرفات المفروضة، لأنها الهدف الحقيقي لكل نظام تعليمي، ولكـن لا تتماشـى السلوكيات والتصرفات والممارسات التي يتعلمها الطفل المصرى فـي المدرسة مع فلسفة وممارسة مبادئ حقوق الانسان- إلى حد ما- وهذا يختلف عـن كـل مـن النمطين الفرنسى واليابانى من حيث ممارسة احترام الآخر وحقوق الإنسان والقبول والتسامح إزاءه.

• الشد والجذب بين استنساخ المضمون وتهجين المحتوى :

تعددت وتنوعت صور الاستنساخ والتهجين فى المحتويات التعليمية كما يلى :

- الـنمط الأول : هيكـلي / سياسـي عـندما تداخلت مجموعة من المحتويات أو المضـامين التعليمية فى العمليات التى تحدد الهوية القومية أو الإقليمية، واعتبار المدرسـة مسـئولة عـن حمايـة تلك الهوية، فى وقت يجب أن تبقى فيه على الحياديـة المفترضة، وتحترم كل الاختلافات الدينية والثقافية، ولقد انتهجت مصر هـذا الـنهج مـع تعـليم الدين فى المدارس، أما بالنسبة لفرنسا فقد تم بطريقة مختلفة كلية حيث كان المنطلق علمانى بحت والتأكيد على التربية الوطنية.
- الـنمط الـثانى : مؤسسـاتي، بالتفويض المتأصل فى كل الأديان بأن ينشر الفرد عقيدته، ويكتسب أتباعها جددا، وهذا فى حد ذاته يحدث صراعات فى المؤسسات التعـليمية الـتى تسـتهدف أن تكون محايدة، وتم حل هذا الصراع بخلق ظروف تسـاعد عـلى وجود كل الأديان فى المؤسسة التعليمية / المدرسة كما هو الحال بنموذج التسامح والتعايش المصرى، والتعليم اليابانى.
- والـنمط الـثالث : بمـراعاة المبادئ والأخلاق السامية، وذلك عندما تكون نظم التعليم الرسمية غير قادرة على دمج القيم والممارسات التى تتعلق بجماعة دينية معينة، مثل عدم تحديد العطلات فى المجتمعات متعددة الأديان، أو مراعاة الشعائر الدينية أو التقاليد الخاصة بالملابس كما هو الحال بالنمط الفرنسى العلمانى، ففى أثـناء عمـليات البناء التاريخى للعلمانية كان إضفاء الطابع العلمانى على التعليم مـن أول مظاهـر الإدارة السياسية الفرنسية الثالثة، ورغبتها فى إضفاء الطابع العـلمانى عـلى المجـتمع المـدنى، وهـذا يختلف عن نظامى التعليم المصرى واليابانى.

• تدريس الدين والمذهب الأخلاقى فى مقابل المبادئ السامية :

يحافظ نظام التعليم القومى اليابانى على المذهب الأخلاقى الكونفوشى، فيحث على الترابط الأسرى وعلى ترابط الأفراد داخل الأمة لتحقيق الصالح العام، والتزام الأفراد بواجباتهم والتشريع القومى للقوانين، مع العمل على اتحاد كل أفراد الدولة تحت مبدأ واحد هو التضحية بالأفراد لصالح رفعة الأمة، فاندمجت فى شخصياتهم شخصية المجدد والمحافظ، شخصية العصرى والسلفى فى تكوين واحد فى ميدان الأصالة والقيم اليابانية، وهذا يختلف إلى حد كبير مع نظام التعليم المصرى الحديث الذى فشل فى تكوين الشخصية العصرية المحافظة والسلفية فى الوقت ذاته، نظرا للثنائيات الثقافية، فمنذ بداية النهضة والتعددية تخلق لدينا وفى أعماق نفوسنا ولاءات وهويات متناقضة، وهذا بعكس ما حدث فى عطاء التجربة اليابانية، ويختلف تماما مع علمانية النظام الفرنسى الذى رأى فى مبادئ الثورة الفرنسية علمانية فى التعليم تؤكد فصل الدولة عن الدين، بتدريس المبادئ السامية بدلا من المذهب الأخلاقى أو الدين وهذا هو جوهر الفلسفة الجمهورية، فدمجت الأخلاقيات على وجه العموم والدين على وجه الخصوص فى جوهر المبادئ السامية، واعتبر أن أى تعليم متعدد الثقافات سوف يدمر تلك القيم التى تعتنقها الدولة الفرنسية، فالانتساب لثقافة معينة غير مسموح به إلا فى حدود قيم المجتمع الفرنسى.

• انتهاج سياسات تدويل للتعليم وعالمية التفكير :

تم إعادة صياغة سياسات التعليم اليابانى فى التسعينيات من القرن الماضى، حيث حددت عدة أمور أساسية شكلت توصيات روعيت لجعل التعليم اليابانى تعليما دوليا، وذلك مثل إشباع حاجات أبناء اليابانيين العائدين من الخارج وأطفال الأجانب بشكل فعال، وإقامة مدارس عمومية على مستوى دولى، وتحسين مرتبات استقبال الطلاب التبادليين الأجانب فى اليابان، وتحسين تعليم اللغة اليابانية، وإصلاح تعليم اللغات الأجنبية، وإصلاح التعليم العالى اليابانى من منظور عالمى، والرؤى المترابطة بين الطلاب اليابانيين والطلاب الأجانب، وتنمية التنظيم الذاتى فى المدارس النابع من النفس، وطرق التفكير المترابط مثل : التعرف على الثقافة اليابانية، والتأكيد على المنظورات غير الثقافية، وتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب، وفى هذا تقليد لما سبق وان أنجزه التعليم الفرنسى منذ فترات طويلة، ومطالبة به نظم التعليم المصرية فى الوقت الراهن.

• تأسيس جمعية خاصة بالتعليم متداخل الثقافات :

تم تأسيس جمعية التعليم متداخل الثقافات هدفت إلى دراسة مشاكل التعليم الناتجة عن الانفتاح اليابانى على العالم، وذلك من منظور الدراسات متعددة الثقافات، وركزت

الجمعيـــة اهـــتمامها فى الـــبداية على تعليم العائدين من الأجانب وتعليم طلاب التبادل بالإضـــافة إلى تعليم اللغة والتعليم من أجل تحقيق التفاهم العالمى. وتطورت بعد ذلك دراســـات التعـــليم متداخل الثقافات كعملية متداخلة التخصصات حيث تطلبت مشاركة متنوعة بين عدد من التخصصات مثل علوم التربية المقارنة وعلم اجتماعيات التعليم، وعلم السلالات البشرية، وعلم التاريخ الطبيعى والثقافى للأجناس البشرية، واللغويات والديـــن وعـــلوم السياسة والاقتصاديات والعلاقات الدولية، ثم أصبح التعليم متداخل الـــثقافات هو بؤرة الاهتمام بالنسبة لجمعية التعليم متداخل الثقافات فى اليابان، ولكن لم تنشأ جمعية مثلها سواء فى فرنسا أو مصر.

• <u>تنمية الوعى المجتمعى خارج جدران المدرسة بتعدد الثقافات :</u>

بعـــد أن كـــان موضوع التعليم متداخل الثقافات محل نقاش داخلى فى المدارس فقـــط، أصـــبح مثار نقاش فى كل المجتمع اليابانى، من وثم ظهرت كتب تتعرض لهذا الموضـــوع، وهذا يعكس أنه أصبحت هناك فرصاً متزايدة لتفاعل الغير يابانيين داخل المجـــتمع اليابانى، تقوم عبرها بعض الحكومات والإدارات المحلية الآن بتوفير برامج وخدمـــات لســـد حاجات الغير يابانيين، ولزيادة الوعى بتداخل الثقافات بين اليابانيين وغيرهم من المقيمين، وهذه ترجمة للتوجهات السياسية منذ عقد الثمانينيات، إلا أنه لاتقـــدم كـــلا من فرنسا ومصر صورة لنشر هذا الوعى خارج أسوار المدرسة، وإن كـــانت الدولـــة الفرنسية تقوم بتقديم ونشر مجموعات من المعلومات الضرورية عبر الكتيـــبات الـــتى يتم تزويد الأجانب بها عند قيدهم فى مكتبات المدن التى يقيمون بها وذلك كما هو الحال باليابان، فى صورة متميزة عن نظام التعليم المصرى.

• <u>اختلاف الخلفية المجتمعية والسكانية:</u>

اليوم يمكن القول على الخلفية المجتمعية لليابان، أنها لم تعد دولة وحيدة السلالة كمـــا كانت، وإنما بها العديد من السلالات نتيجة أسباب تاريخية منها الحرب العالمية الثانية واحتلال اليابان لكوريا فى مطلع القرن العشرين، وأيضا لأسباب اقتصادية مثل هجرة الأيدى العاملة لليابان، وهذه الأسباب جميعها أدت إلى وجود أجانب فى اليابان سواء كانوا من العائدين إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية أو من الصينيين الذين نزحوا إلى اليابان، وأيضا أولئك الذين قدموا من الفلبين وبنجلاديش والبرازيل وبيرو لـــلعمل، كذلـــك الحـــال بالنسبة للدولة الفرنسية حيث توجد أقليات مهاجرة ومتنوعة قادمـــة مـــن كل من البرتغال وإيطاليا وتونس وأسبانيا والمغرب ويوغسلافيا وتركيا والجزائر، فى حين تبقى الخلفية السكانية المصرية كما هى منذ قرنين من الزمان.

❖ سابعاً : نحو تعليم مصرى متعدد الثقافات

عـلى الـرغم من المحاولات المتكررة والجهود المبذولة على مسارات التخطيط وبناء السياسات التعليمية كتوطئة ضرورية لتحقيق التنمية بمفهومها الشامل، ورؤاها التحديـثية التي طالما سعت إليها مصرُنا، إلا أنها لم تُحدث تغييراً حاسماً في أوضاع الإنسـان المصرى، ففي حالات كثيرة جاءت مُخيبة للآمال بسبب عدم الالتفات الكافي إلى دور الطاقة البشرية والمعنوية في التنمية والتفاعل فيما بينها، ويفسر معه حالات الـتدني فـي معـدلات التـنمية، ويؤكد على تجاهل هذه السياسات التعليمية للتعددية الثقافية التى تساند وتدعم خططها.

وهـذا يـبرر ما يعانيه الواقع المصرى من أزمة تعبر عن عجزه في تفاعله مع نفسـه بخصوصـيات وثنائيات ثقافته فى التعاطي مع ثقافة الأخر، وتعطيل لمشاريع الإصلاح المنشودة، مما يثير معه تساؤلات حول جدوى هذه الجهود ما لم تترجم إلى بـرامج تعـليمية وآليات عمل تمتد إلى عمق الوسائط التربوية والمؤسسات التعليمية بكافـة أبعادها لصياغة أنماط تعليمية عصرية تراعى متطلبات هذه التعددية، وتتجاوز إشـكاليات الواقع المحلى بثنائياته الثقافية، وتجيد التعاطي مع تحديات الألفية الثالثة. وفى ضوء هذا ثمة رؤية تتضمن عدداً من المقترحات تشكل فيما بينها محاولة لرسم معـالم وسـمات عامـة لـنظام تربوى وتعليمى مصرى متعدد الثقافات يقبل بالبينية والتداخلية الثقافية، ويُسهم فى استمرار الانصهار والاندماج الثقافى كما يلى :

أولا : مؤشرات الواقع

إن تفـاعل الـتعددية الثقافية وغيرها من صور الثنائيات الثقافية التى يتسم بها واقـع الـثقافة المصـرية المعاصرة مع التحديات والمتغيرات العصرية تمثل المناخ الـثقافي السـائد فى المجتمع المصرى، وتنعكس على كافة المؤسسات الموجودة في المجـتمع بمـا فيها مدارس التعليم ودور التنشئة الاجتماعية، وبحكم ما بين التربية والثقافة من وشائج الترابط والتداخل يتم تبادل التأثير بينهما سلباً وإيجابا، ففى الوقت الـذى يمـثل فيه التعليم العامل الموجه للتعددية الثقافية، وتعزيز الذاتية الثقافية فى عصـر العولمـة، تغـذي التيارات والثنائيات الثقافية فى الوقت نفسه عالم الحياة فى المـدارس وآليات الفعل التربوى والتعليمي، فتشكل قوامها الفكرى والخلقى فى رسم سياسـتها وصياغة أهدافها وتحديد محتواها ومضامينها وإجراءاتها وممارساتها، بل والمبادئ التي يمكن أن يسترشد بها، وهذا كله يطرح عدداً من التساؤلات الملحة في هذا الشأن :

إلى أى مـــدى انعكست ملامح تعددية وثنائية المناخ الثقافى السائدة فى المجتمع المصرى على نظم التنشئة عامة والتعليم خاصة فى مدى قبول الآخر ؟ وإلى أى مدى تكـــرس المدرسة المصرية التعددية الثقافية وتحقق الحرية الثقافية لدى النشء ؟ وما أثـــر ذلـــك عـــلى حـــركة الاعتراف بالتباينات الثقافية والممارسة والمعايشة ؟ حيث انعكســـت الـــتعددية وصور الثنائيات الثقافية على صورة تفاعلات تربوية متنوعة فى مدارســـنا أدت معهـــا إلى ضـــعف المردود المجتمعى - فى حالات كثيرة- نحو قبول الآخر حيث أدت إلى ما يلى :

١. إيجـــاد شخصـــية مصـــرية خيالية : فهى نتاج ثقافى تربوى يميل إلى الاهتمام بالخيـــالات وإهمال الواقع القائم، شخصية تفرض الفكر على الواقع، وتميل إلى الارتجـــال، مما أثر ويؤثر معه على جوانب التعامل والحوار بين ومع الجماعات والطوائف الدينية والسياسية والحزبية.
٢. تميل الشخصية المصرية إلى شخصنة الأفكار والمبالغة في إبراز الذات، والغلو فـــي اتهـــام الآخر، والتسرع فى إبرام الأحكام على الآخرين، ويشيع في نمطها العـــام توهـــم الـــتعرض بين الدين والعقل، وغياب المعايير التي وفقاً لها يمكن الحكم على ما يقبل أو يرفض. (عبد الحليم، ١٢)
٣. يوصف التعليم المصري الحالي بأنه عاجز عن ترسيخ مطالب المواطنة للإنسان المصـــرى المـــتعدد ثقافياً، والقادر على توفير مقومات البقاء والرخاء والنماء، فالممارســـات التعـــليمية تعتمد على التلقين وتقتصر على كفاءة الذاكرة، وتُقيد فرص الإبداع المتنوع والتعبير الذاتى.(على، ١٩٩٨)
٤. يكـــرس التعليم المصرى ثنائية الأصالة والمعاصرة :من خلال نموذجين رئيسين هما النموذج الغربى المستنسخ : الذي تمثله المدارس المدنية الحديثة والأجنبية عـــلى تفاوت درجاتها، والنموذج الإسلامي القديم / التقليدى الذي تمثله المعاهد الأزهـــرية، فالمواد الدراسية التي تلقن سواء منها ما ينتمى إلى التراث أو إلى العـــلم الحديـــث معارف مستنسخة لا تتفق مع البيئة المحلية غالباً، وغير معدة لـــلغرس والاســـتنبات فـــي المجتمع(الجابرى، ١٩٩٠، ٧٠) مما يفرز تفاوتاً وتشـــعباً يصل إلى حد الانقسام والتشتت في التوجهات الفكرية والحياة الثقافية والانتماءات الاجتماعية.
٥. الكـــتب المدرســـية تدرس التاريخ الثقافى على أنه تاريخ فرق وطبقات، تاريخ مجـــزأ، يعكـــس الانفصال والتجزئة والاختلاف في الرأى، وليس تاريخ الذاتية المصـــرية، فمحـــتوى الكتب يصور ما كان نتاجاً لظروف خاصة، ويتعامل معه

وكأنه حقيقة مطلقة، مما يؤدي معه إلى عدم اكتشاف الكل المصرى الذي يحمل فعلاً التنوع والثراء الثقافى فى ظل وحدة مصرية.

٦. تعاني المؤسسات التعليمية سواء المدنية أو الدينية أو الأجنبية من مجموعة من التوترات الناشئة عن المحيط الثقافى العالمى، من أهمها ما تضمنه تقرير اليونسكو: التوتر بين العالمى والمحلى، والتوتر بين الحداثة والتقاليد ، والتوتر بين الكلى والخصوصى ، والتوتر بين التوسع الهائل للمعارف وقدرة الإنسان المصرى على استيعابها، والتوتر بين ما هو روحى وما هو مادى .(الإيسسكو، ٢٠٠٠، ٣٥-٣٦) ، (المعرفة، ٢٠٠١، ٣٢-٣٤)

٧. تسعى مؤسسات التربية والتعليم عموماً لإنتاج مواطن مصرى يبقى في أيام السلم سجين ثقافة الصمت والتلقين وتنفيذ الأوامر، والعزلة عن الأحداث والجرى وراء الانتماءات العصبية والحزبية، وفي أيام الأزمات والتحديات يتسم بالانفعال، وردود الفعل التلفيقية، وينشغل بمظاهر الأزمة عن جذورها الممتدة في المعتقدات والتقاليد والعادات والعلاقات السائدة.(الكيلانى، ١٤١٨، ٦)

٨. غلبة التقليد: عبر ما يسود الواقع الثقافى والمدرسى معاً من تناقض وفوضى وتسلط وفساد، حيث أصبح التقليد والمحاكاة لمظاهر الحياة الغربية نمطاً اجتماعياً سائداً لدى الشباب في حياتهم اليومية وسلوكاً متحضراً في عمليات التمدرس والتثقيف.(حنوش، ١٩٩٥، ٤٦)

٩. أن أحوال محتوى وموضوعات التعليم قد تجسدت في بعض المشكلات التى أدت إلى تباين الرؤى فى معالجة قضايا التعددية الثقافية، وتوزعت الفئات الاجتماعية بين تيارات وتوجهات متنافرة : بين غلبة الحرص على قيم التماسك والتواصل الاجتماعى، والمشاركة الإيجابية في حركة الحياة، وبين قيم الأثرة و التمحور حول الذات، والسعي إلى الخلاص الفردى أو العائلى أو الفئوى أو الإقليمى من ناحية أخرى، ونمو قيم العنف والاغتراب، والانسحاب والانكفاء وعدم المبالاة والتواكل، وفقدان المواجهة الجادة والصائبة لمطالب التغيير والتجديد والتقدم، ومجابهة التحديات فى عالمنا المعاصر.

١٠. أن مختلف صور التعددية والثنائيات الثقافية المصرية تشوهها لاتدعمها مؤسسات التربية والتعليم بمناهجها وأساليبها ففيها يعمل المنهج المستتر على إرضاع الناشئة في سن مبكرة اتجاهات العصبية الدينية والطائفية والقبلية، واختلافاتها ومنازعاتها، وأشعارها التي أذكت هذه المنازعات بالفخر والهجاء، وفيها يبدأ تدريس تاريخ منازعات الأسر وحروبها من أجل الجاه، والنفوذ فى كل من العصرين الجاهلى والإسلامى، وفيها تلقن التقسيمات العرقية التي

قسمت المجتمع إلى سادة وعبيد في العصر الجاهلى، وإلى عرب وموالى ومماليك وإماء في العصر الإسلامى، وفيها تلقن الحقيقة الواحدة المطلقة، والصواب المطلق، والعدل المطلق الواحد فى جانب، ومن ثم تجرى قولبة وتنميط العقول.(شبكة، ١٩٩٨، ١٦) ، (الكيلانى، ١٤١٨، ٩٧) والتى لا تسمح فى حالات كثيرة بقبول الآخر، بل بالتصادم معه.

١١. أن الانشطار الثقافى يدعمه ويتفاعل معه نوع من الانشطار التعليمى الذي أقام حاجزاً بين الدين والدنيا، وهى قسمة تعيد إنتاج ثقافتين متباينتين متباعدتين داخل المجتمع المصرى الواحد، إحداهما تتعامل مع الدنيا بمختلف مجالاتها، والثانية تتعامل مع الآخرة بتنوع أبوابها، وهو ما اعتبر بحق ضربة قاسمة لكل من الثقافة الإسلامية والثقافة المسيحية بل والدين نفسه، إذ أبعدت الدين ومعاملاته عن الحياة، والحياة عن الدين.(على، ١٩٩٨، ٢٣)

١٢. تنعكس إشكالية المصطلح التي تعاني منها الثقافة العربية على المؤسسات التعليمية في تدنى التكوين اللغوى، وتدهور مستوى الفصحى بين المتعلمين، حيث يغلب على الفرد المصرى المتعلم الشعور بالاستحياء والرهبة والتوتر النفسى عند دعوته للتحدث بالفصحى، مما يدعو إلى شرعية طرح قضية الأمن اللغوى في عالمنا المصرى.(الزواوى، ٢٠٠٢، ٣٥)

١٣. تسلط التربية وسبل التنشئة الاجتماعية فى المدرسة : إذ أنها بأنظمتها الإدارية القمعية تمثل تسلطاً على تزييف الواقع الثقافى التعددى، وتشويه الوعى الثقافى، وقتل الروح النقدية، وحصار العقل، وقهر الوجود الإنسانى المصرى بصورة عامة، واعتبار أن الطاعة العمياء هي القيمة العليا التي تأخذ طابعاً مقدساً.(وطفة، ١٩٩٩، ٢٤) فى المنزل والمدرسة.

ويمكن القول فى النهاية أنه تنعكس مجمل إشكاليات التعددية والثنائيات الثقافية على نظم التربية والتعليم عندنا بشكل عام، وتسعى معه إلى تزييف الوعى الثقافى المتعدد بشكل خاص، فى اختزالية تنميطية، سلبية وسالبة، جامدة متعصبة، انتقائية نخبوية، تتحكم فيها توجهات السياسة، كما تتسم بالانعزالية(العطار، ١٩٩٩، ٥٦ – ٥٧) هذا على الرغم من أشكال وصور الانصهار والاندماج المختلفة بين المصريين جميعهم مسلمين ومسيحيين من ذوى الطوائف الثقافية والسياسية والاجتماعية، والبيئات والأقاليم الجغرافية المختلفة فى شمال مصر وصعيدها، فمثل هذه الروح قد وجدت تلقائياً فى شعوب المجتمعات المصرية، والتى استقرت منذ مئات السنين.

ثانياً : منطلقات و ضرورات

إذا كان الشعب المصرى يتكون من كيان دينى ثنائى، فأرضيته المشتركة هذه زرعت فيه اتجاهاً قديماً جديداً، فالحضارات المختلفة التى تراكمت عليه تركت بصماتها لا محالة، على الوعى الثقافى الجماعى لسكانه، فالفرعونية والمسيحية والإسلام والعروبة كلها قد أثرت التراث الحضارى له، إلا أنه فى الحقبة الراهنة تتعرض الوحدة الوطنية المصرية وقبول الآخر إلى خطر الانتكاسة، لذا يلزم العودة للأصول التاريخية التى تؤكد الثقافة المشتركة والموحدة للشعب المصرى، وهو أمر ينبغى أن يعلن على السطح حتى يعرفه الشباب والأطفال من خلال البرامج المدرسية، وليتأكد كل طفل مسلم أن زميله المسيحى / القبطى هو شريكه فى الوطن عبر القرون الطويلة وكذلك كل طفل مسيحى، إذ أنه كما دخلت المسيحية مصر فى القرن الأول الميلادى، كذلك فإن مصر عاشت وتعيش الإسلام منذ بدء فتح مصر فى عهد أمير المؤمنين الخليفة عمر بن الخطاب على يد عمرو بن العاص، خاصة وأن التسامح والتعايش المصرى لهما جذور تاريخية ضاربة، وحتى لا نهتم بالشوفينية.

أكثر من هذا فإن مصر لم تقدم للعالم خبرة فريدة فى مجال التعددية الثقافية والبين ثقافية والتسامح الدينى فقط، وإنما قدمت أيضا الشىء الكثير فى مجال التسامح الفكرى والفلسفى....والأيديولوجى حديثاً، ومثلما كانت ثورة ١٩١٩م ذروة التعبير عن النماذج الوطنية الدينية المصرية، فإن حقبة الليبرالية قبل ١٩٥٢م بلورت بشكل عام نموذجاً للتعايش بين التيارات اليمينية (الدستورية أو الليبرالية) والتيارات اليسارية، والتيارات المنبثقة من الدين أو من الثنائيات الثقافية المصرية، ودار الحوار والنقاش بين الجميع دون نفى للآخر أو اغتيال معنوى له. على أن الاستناد إلى الماضى وحده لا يكفى، بل ينبغى أن يمتد قبول الآخر إلى الحاضر أيضا، بحيث يكون امتدادا لذلك النضال المشترك فى الحركة الوطنية فى الحقبة من عام ١٩١٩م حتى عام١٩٥٢ م .

فقد كانت الوحدة الوطنية فى أزهى عصورها لانتعاش المعايشة والانصهار بين المسلمين والأقباط، وما زلنا نسمع ونستمع لصدى الصوت يؤذن ويرن فى آذاننا منذ تلك الحقبة، ولكنه سيختفى مع زمن الهيمنة والعولمة الثقافية ليتحول من حاضر حى إلى تاريخ منسى، خاصة وأن العمليات المتسارعة للعولمة الثقافية والتفاعل المتزايد بين الثقافات، يتضمن تحدياً غير مسبوق يتمثل فيما يسمى بالثقافات المتحركة Moving Cultures والسؤال الذى يطرح نفسه : هل سيظل العمل التربوى فى المستقبل المصرى محكوماً بمبدأ الثنائيات الثقافية؟ وذلك مثل المثالية فى

مقـابل الواقعيـة، والأصـالة فى مقـابل المعاصـرة، والفردية فى مقابل الجماعية، والاسـتقلالية فى مقـابل الاعـتماد المتـبادل، وغلبة الماضى على الخطاب الثقافى والخطـاب التربوى، مما أدى معه إلى الانشطار والتمزق الثقافى، أم لابد من التحول إلى مجـالات جديـدة على رأسها الاهتمام بمناطق التماس بين الثقافات Contact Zones ومـتغيرات الـذات والهوية القومية، مع التوجه طوال الوقت بمبدأ التعايش الديـنى والتسامح، وتوخي النفع المتبادل وتنظيم المبادلات بروح السماحة في العطاء المتـبادل والخصوصية، فأهم ما يميز شعب ما هو الذاكرة والثقافة، فالتجربة المميزة هى قـوام الشخصـية، وهـذه الـتجربة هـي الذاكـرة، وذاكرة الشعوب شخصيتها وخصوصيتها الثقافية وتجربتها الفريدة.

وإذا كانت الهوية القومية تقوم على أسس أربعة هى : مفهوم الأمة، وخصوصية الـثقافة، والذاكـرة الوطنية، والحدود الجغرافية، فهل تعنى العولمة الثقافية القضاء عـلى ذلـك كلـه ؟ يبدو لنا أن ذلك مستحيل، والبديل هو بناء منظومة من الهويات التراتيـبية أو الهيـراركة، ومـن ذلـك دوائـر الانتماء المتعددة لمصر (الفرعونية، المسـيحية، الإسلامية، العربية، الإفريقية، المتوسطية، العالمية) والتى تحقق للتعددية الـثقافية فى مصر تنوعها الإبداعى وتميزها الخلاق، مع تعظم دور اللغة القومية إذ أن الـتعددية الـثقافية ليسـت تجريداً خالصاً يقود إليه التأمل المجرد عن الواقع أو المـتعالي عـليه، وإن حركة الأنساق الثقافية هذه وتأثيرها الشخصي والعام تأتى فى إطـار ثقافة معينة في لحظة تاريخية معينة، وتمثل استجابة للضرورات الموضوعية ذات العلاقة المباشرة بالحاضر الراهن والمستقبل القريب.

وعـليه تصـبح الـتعددية الـثقافية المصرية وما تسعى إليه من تجاوز حالتها الراهـنة، وتحقيـق مشـاريع النهضة والتنمية رهن بقراءة الواقع الثقافى المعاصر بـتحولاته الكـبرى، وما تمثله من تحديات آنية ومستقبلية، تنعكس آثارها على نظم التربية والتعليم بشكل يجعل تجاهل قراءة هذا الواقع والتعاطي معه خروجاً من حركة التاريخ، وهروباً من الواقع والممارسات، وانزواءً عن متطلبات اللحظة التاريخية، إذ ثمـة تحـولات وقضـايا ثقافية كبرى يموج بها العالم اليوم والغد تؤدى إلى ضرورة التغيير والتغير التربوى والتعليمى :

١. انطلاقاً من ما يضطرب به عالم اليوم والغد من متغيرات وعواصف العولمة ومستجداتها السياسية والاقتصادية والثقافية، وتدفق ما تفرزه من الأفكار والرؤى والمصالح وهيمنة مصادر القوى، وتناقض توجهاتها بين آثارها العولمية والثقافية الطاغية التي تكتسح كل أرجاء "القرية الكونية" من ناحية،

وبين ما تفرضه من الضرورات الوطنية في التواؤم والتكيف، والإفادة والمقاومة، حفاظاً على مقومات الشعب المصرى،

٢. وإدراكا لما ارتبط بالظاهرة العولمية من الثورات المعرفية، والعلمية، والتكنولوجية، والمعلوماتية، والاتصالية، ولما أحدثته من تحولات هائلة في قيمة التعددية الثقافية في مختلف جوانب النشاط الإنساني، نشراً وإنتاجا وتوظيفاً، من أجل إقامة نظام تعليمى متعدد الثقافات أو متداخل الثقافات،

٣. وإيمانا بقدرة مجتمعنا المصرى على تطوير أوضاعه ومؤسساته التعليمية من خلال ثروته البشرية والاستغلال الأمثل لموارده المادية، والتكامل والتعاون في مسيرة أقاليمه التنموية، مستهدفة تعايش أفضل وأكرم لكل إنسان مصرى، وأفضل وأقوى للمجتمع المصرى ككل، وهى متحسبة لما تزخر به "فضائيات المعرفة" من فرص واعدة ومن تحديات ثقافية ضاغطة

٤. وتحسباً لما تفرضه قوى السوق العالمية وثقافتها وما تطرحه من مستويات ومواصفات عالمية في الخدمات وعلى رأسها نظم التربية والتعليم، ولما يتطلبه ذلك من نشر مضامين التعددية الثقافية والبين ثقافية والتداخلية الثقافية واستيعاب كل منها، وتوظيف آلياتها،

٥. ومواجهة صريحة وأمينة لقصور مؤسساتنا التعليمية، في الاستجابة للوعد والوعيد من تلك المتغيرات الثقافية العالمية، ومطالب النهضة الإنمائية فى مجال التعددية الثقافية، ومع كل ما أنجزته من تحسين وإصلاح لتلك المؤسسات، إلا أن ما نعيشه اليوم من التدفق المذهل والمتواصل من الموارد المعرفية والتحولات الثقافية والسياسية والاجتماعية، يمثل ظاهرة غير مسبوقة لم تعهدها مؤسساتنا التربوية من قبل، مما يحتم عليها التفاعل الرشيد الناقد والخلاق أخذاً وعطاءً، تقبلاً ودفاعاً نحو نظم للتربية متعددة الثقافات وأخرى بين ثقافية أو متداخلة الثقافات.

ثالثاً : المبادئ والمرتكزات

تتنوع الأسباب الجذرية المصرية فى ضرورة الاعتراف المستمر بالأخلاقيات الأساسية المشتركة، والميل لاحترام الكرامة الإنسانية، ليس فحسب لإمكانية التعاون والتمتع بأخلاقيات مشتركة، بل أيضا لاقتسام الحقيقة الجوهرية للدين الإسلامى، وهى الترابط والتكاتف معاً بمعنى حسن العلاقة مع الآخر، والذى يتضمن الاعتراف المتبادل بوحدة أساسية، والاعتراف فى الوقت نفسه بمشروعية التنوع، وهذه الإيماءات التى لم يكن أحد يتصورها أو يفكر فيها منذ فترة تُظهِر تغييراً فى النموذج

فى تعايش الثقافات والأديان المختلفة، حيث لا يتأتى الاعتراف بالآخر من الإذعان أمام مجتمع علمانى مفتوح كما هو الحال بالنمط الفرنسى، بل يأتى كتعبير عن عقيدته ومبدئه، ونموذج الصداقة والوفاق المصرى، وهو أمر وارد من فهم جميع الأديان والمعتقدات السماوية، وبخاصة ما ينص عليه الدين الإسلامى صراحة فى هذا الشأن.

خاصة وأننا دوماً نسمع عدداً من الأصوات التقدمية فى منطقتنا تردد هذه الدعوة بصورة مستمرة، لا من أجل المعرفة لماهية الدين فحسب، بل أيضا من أجل تقدير قيمته فى بناء هويتنا الثقافية والاجتماعية وإمكانية الترابط الاجتماعى و المحافظة على القيم المشتركة والمتأصلة فى الأديان، وانطلاقا من ذلك التفهّم الواعي بتلك المتغيرات والتحديات الثقافية العالمية وبأهداف النهضة الإنمائية لمجتمعنا المصرى، تقترح الدراسة الراهنة عدداً من المبادئ والمرتكزات التى يرتكز عليها نظام التعليم المتعدد ثقافياً :

١. حتمية السعي الجاد والحثيث إلى ضرورة تغيير مؤسساتنا التعليمية ما قبل الجامعية تغييراً جوهرياً في توجهاتها ومقاصدها وبنيتها ومضامينها الثقافية وطرق وإداراتها، فلا مناص من تغييرها نحو فلسفة التعددية الثقافية وقبول الآخر دون إبطاء أو تأجيل، إذ لم يعد التغيير المنشود مجرد إدخال بعض من النصوص أو المحتويات التعليمية أو إدخال وسائط التعليم الإلكترونية أو إجراء بعض التعديلات الإدارية.
٢. إظهار الأهمية البالغة في تحديد المضمون ووضوحه لما يُراد من المدارس على اختلاف تبعية مؤسساتها : الحكومية والأزهرية والخاصة والأجنبية في إطار توجهات التعليم متعدد الثقافات، ومهتدية بما تتعرض له من نقد في مسيرتها الحالية، وبما ترسخ فيها من تقاليد ومسلمات تعوق انطلاقتها نحو ذلك المستقبل. ويبدأ التغيير بتشخيص الرؤية ومقوماتها من داخل المدرسة لكي يقوم المدرسون بالحوار المنظم والهادف نحو تحديد الرؤية الكلية للمعايشة والعيش معاً من منطلق المسئولية والواجب نحو تقبل الآخر.
٣. التأكيد على أن المدرسة المصرية مؤسسة تحتضن وتمارس رسالة وطنية ودينية، حيث تتجسد هذه الرسالة في دور المدرسة في الحفاظ على ثقافة مجتمعها ومستقبله، وهنا يتجلى التشديد على اعتبار عمليات التعليم والتعلم عمليات متكاملة متشابكة تستهدف التأثير في ثقافة المجتمع بمختلف أنشطته الإنمائية.

٤. إشاعة الاستنارة والعقلانية وتجهيز وإعداد شباب متسامح ومتعايش، ومؤهل مقتدر للإسهام في تنمية وتنوير مجتمعه، وعلى مواجهة مشكلاته الداخلية أولا وتحدياته الثقافية الخارجية ثانيا، وهذا كله يعنى أن تكون مدارسنا المصرية رائدة فى المنطقة لا أن تكون تابعة لتوجهات ثقافية فوقية تفرضها ظروف سياسية آنية ومتغيرة.

٥. ضرورة الحذر من الثنائيات الثقافية وما تحمله في طياتها من تناقض مفتعل وحكم قيمي مسبق، وما يمكن أن تولده من اشكاليات مغلوطة، لتكن هذه القاعدة أمام كل ثنائية ثقافية مصرية لانطلاق من فرضيات ثرية منها أنه لا وجود لطرف المعادلة إلا كمصطلحات في اللغة، وأنه لا وجود للتناقض، وأنه لا معنى للتفاضل، إذ أنهما وجهان لعملة واحدة، ولا أسهل من التدليل على الفراغ النظري لثنائياتنا الثقافية هذه والتي أصبحت فى السنين الأخيرة محل جدل واسع الاضطراب.

٦. السعى لتنمية القيم الروحية والأخلاقية، دون افراط أو تفريط في رؤية المدرسة المصرية فى القرن الحادى والعشرين ورسالتها ومدى التسامح الذى يسود مناخها الثقافى فى ظل مفهوم التعددية الثقافية، كما تبنى من خلالها مقومات المواطنة المصرية- الحقيقة والواجب- وتترسخ عبرها روابط الانتماء القومي المصرى والعربي الإسلامى ودواعيها.

٧. تكوين العقل المصرى العلمي الناقد المنفتح والذى يجد القيم الديمقراطية وممارستها فى قبول الآخر منطقه الرشيد في سيادة الصالح العام للمجتمع المصرى ككل، ولكى يُعـدّ هذا العقل منطلقاً أساسياً لتأسيس قاعدة المجتمع الراسخة ودرعها الواقي من ضغوط هيمنة السوق وثقافتها، وما تحمله رياحها من نذر تخلخل فى نسيج التماسك الوطني، وإثارة النَعَـرات الطائفية والإقليمية والحزبية، ومن مخاطر اقتلاع الفرد المصرى من جذوره لتصبه في قالب عالم بلا هوية إلا هوية السوق الثقافى العولمي وقيمه.

٨. الحرص الدائم والصارم على تحقيق رؤية مفاهيم التعددية الثقافية والتداخلية والبين ثقافية في رسالة المدرسة المصرية بكل ما تتطلبه مستويات التسامح والتعايش وقبول الآخر، وروح المثابرة والالتزام العلمي والمهني والأخلاقي والثقافى في تكوين قيادات إدارية واعية لها، من أجل نجاح أبعاد الذاتية المصرية التي تكون قادرة على مواجهة مستويات التنافس الثقافى، ويستلزم ذلك إيجاد التفاعل الخصب بين عمليات التعليم والتعلم وتشابكاتها الفعالة مع غيرها من قطاعات الإعلام والميديا.

رابعاً : الاجراءات وآليات البناء

تأسيساً على ما سبق من الضغوط والتحديات الداخلية والخارجية والمبادئ والمرتكزات التى تفرض ضرورة التغيير في المناخ الثقافى السائد بالمدرسة المصرية، بحيث يقوم التعليم بها بالدور الحاسم فى تحول المجتمع، والحفاظ على معتقداته وقيمه، وفهمه أفضل لجوانب الحياة المتعددة، بما فى ذلك قضايا الصراع والسلام، وهناك أيضا المزيد مما يمكن القيام به لزيادة الوعى بدور المدرسة فى نقل الرسائل التى تؤدى إلى إضعاف أو تقوية قدرتنا على العيش معاً، وفى هذا الشأن يقترح عمل ما يلى :

- **بشأن البنى التعليمية :**

١. توفير الفرص التعليمية المتكافئة للجميع كأحد الأركان الأساسية فى إرساء دعائم التعددية الثقافية وديمقراطية التعليم، كما هو الحال بكل من التعليم الفرنسى واليابانى، ومن ثم ينبغى القضاء على أى تمايز أو تفاوت فى توزيع الفرص في التعليم بين جميع أبناء الوطن، إذ لا يمكن إرساء ديمقراطية بلا عدالة، فهما معاً من الأسس الهامة فى مشروع التنوع والتعددية الثقافية، ومن أهم معايير التقدم الاجتماعى وفرص الحوار التى تؤدى إلى قبول عالم من التنوع ومن ثم المعايشة.
٢. إنشاء ودعم القائم من مراكز ومؤسسات تطوير التعليم قبل الجامعي، واستحداث مراكز للدراسات التعليمية المستقبلية، ومراكز تحقيق الجودة بوزارة التربية والتعليم لتكون داعمة لعمليات التطوير المستمرة في خطة المدرسة المصرية مستقبلاً، وراصدة ومقيمة لخطوات الإنجاز، ومتابعة الأداء ومقتضيات مرونته نتيجة لسرعة التغيرات الثقافية والمجتمعية، مع إنشاء جمعية خاصة بالتعليم متداخل الثقافات تكون ذات دور بارز فى صياغة المناهج والمقررات الدراسية كما هو الحال باليابان.
٣. وضع تصورات لنموذج مدرسة التعددية الثقافية تمثل رؤية جديدة للتحول من النموذج الثقافى الراهن في ضوء الرسالة المنشودة التي ينبغي أن تحققها في ريادة مجتمعها وإنمائه ثقافيا، وفى إطار الفرص الواعدة والتحديات الضاغطة لثورات المعرفة الرقمية، ويقتضي ذلك عقد ندوات ومؤتمرات مكثفة وملتقيات بغية الاتفاق على وضع مشروع خطة استراتيجية توضح أولويات التغيير وآلياته ومراحله فيما يتعلق بالتعليم متعدد الثقافات.
٤. تنمية وإثراء المكتبات المدرسية بحيث تعتبر مصدراً رئيسيا للتعليم والتعلم عن مختلف الثقافات والأديان والمجتمعات، وبحيث تعتبر ذخائرها من الكتب والمجلات

الثقافية والعلمية في انتظامها جزء لا يتجزأ من البنية الأساسية لمرافق المدرسة التعليمية والعلمية والثقافية.

٥. إن موضوع الانتقال والتنقل يثير فكرة البحث عن العمل وعن الأجور المرتفعة والمعرفة، ويجرى تقييمها بطرق مختلفة، فعندما تعنى الفرار من الريف المصرى، يتم النظر إليها بشكل سلبى، فالنازحين من الريف إلى المدن قد يصعب بل ويستحيل اندماجهم فى المجتمعات المضيفة لهم، وأسباب ذلك موجودة فى الآراء التى تشبه القوالب، والتى تعزى إلى هؤلاء النازحين وهى الفقر والأمية، وممارسة الحياة الريفية فى وسط حضرى، وصعوبة التكيف مع الاتجاهات الفردية، والعلاقات الاجتماعية التجارية التى تتميز بها حياة المدينة، ومع ذلك فإن النزوح يتم تقييمه فيما يتعلق بالناس والشباب بشكل عام، الذين يسعون إلى المعرفة وارتفاع المستوى.. وليس هناك ما يذكر عن عيشتهم الفقيرة وظروف أعمالهم، والصعوبة فى التواؤم مع المجتمعات المدنية، ومن ثم يتم عرضها كعامل يدعم العيش والتعايش معاً بروح الود والصداقة والتسامح والاحترام المتبادل. كوجه استفادة من نموذج التعايش الفرنسى.

- <u>بشأن الأهداف والمضمون :</u>

١. الالتزام بتعزيز القيم الإنسانية وحقوق الشعوب في تقرير مصيرها، والحفاظ على سيادتها الوطنية التي أقرتها مواثيق الأمم المتحدة والشرعية الدولية، وغيرها من حقوق الإنسان الثقافية والدينية وغيرها فى المدرسة المصرية، حيث يعتبر ذلك الالتزام بالوعي اليقظ بدور المدرسة المصرية حاضراً ومستقبلاً في مواجهة ما تنذر به تيارات العولمة من تقليص مسئوليات الدولة وتآكل سيادتها وفرض هيمنة أقطاب محور العولمة الثقافية على مقدرات الأمة المصرية ومصالحها الوطنية كما هو الحال بالنمط الفرنسى.

٢. التركيز على العلاقة العضوية بين رسالة المدرسة المصرية ووظائفها من ناحية وبين أولويات عصر التعددية الثقافية، مما يستدعى معه قيام "آلية تنظيمية" تحكم وتنسق جوانب العيش والتعايش معاً، وتنتهج التعليم من أجل أشكال جديدة من المواطنة، بحيث يغذى كل منها الآخر، كما ورد بالتجربة الفرنسية، فضلاً عن تنويع الصيغ في إنشاء المدارس الجديدة ومواطن إقامتها، بحيث تتوافر إمكانات إقامتها في المناطق الحضرية الجديدة ذات الإمكانات الاقتصادية الواعدة، وبحيث تصبح المدارس مراكز استقطاب للعمران البشرى، تمنع التكدس بالعواصم ومدن المحافظات الكبرى، وتتيح معه فرص الحوار والابداع

الثقافى المتنوع والمتميز لكل منطقة ومما تتمتع به من بيئة مختلفة كما هو الحال بالنمط الفرنسى.

٣. إن ما ينبغى أن نسعى إليه هو تأسيس بنية تعددية ثقافية / تربوية تنمى فى الأفراد والجماعات – مدرسين وتلاميذ– القدرة على التعايش مع الآخر، وتعليم الذات، ونقد الذات وتقييمها ومراجعتها أو التطلع المتحمس إلى تجديد هذه الذات، لتصبح المسألة التربوية هى: كيف نعلم الفرد أن يصبح قادراً على الحوار والنقاش الديمقراطى، وتجديد ذاته الثقافية.

٤. أن تكون البنية المعرفية للنظام التربوى المصرى قائمة على فلسفة السماح والقبول بالتعددية الثقافية، تلك الفلسفة التى تكسر الحواجز الرأسية التى تميز العلاقات التقليدية بين المعلم والتلاميذ، وتدعو إلى إنشاء علاقات قائمة على الحوار الأفقى، إذ لا يمكن لأحد أن يعلّم شخصاً آخر رغماً عنه متجاهلاً طبيعته وحاجاته الثقافية والدينية، و لا أحد يتعلم بمفرده، بل يتعلم الناس سوياً، ويتصرفون ويصرفون شئون عالمهم سوياً فى مجتمع متنوع كاستفادة من اليابان وما قامت به من ممارسات توعوية خارج أسوار المدارس.

٥. أن تسعى برامج ومناهج التعليم إلى تعلم واجب العيش معاً، والذى يتحاشى كل شئ يشير إلى السمات المُميزة أو المُتغايرات التى تميز طوائف المجتمع المصرى، لذا فإنه من المهم أن تُرسّخ فى نفوس التلاميذ القدرة على العيش معا مع تقبل الاختلافات الثقافية والدينية، والتى تجعل التلاميذ يدركون مدى تنوع الطوائف، والانصهار والاندماج القائم بين أتباعها من مسلمين ومسيحيين.

٦. تكوين العقل المصرى بما تتطلبه ثنائياته الثقافية والعلمية والإنسانية والدينية، والتي تتضمن قيماً متطورة في الانفتاح على سياقات الثقافات المختلفة، والمعرفة المتجددة، وعلى مختلف الخبرات الثقافية لغيرنا من الأمم الأخرى، دون تعقد أو تعصب، مع استلهام المشاعل المضيئة في تراثنا الثقافى، دون انكفاء عليه أو هروب إلى مناهج تعليمية رومانسية ماضوية، وبما يثري عقلية جميع أفراد المجتمع المصرى من خلال ما تقدمه وتسعى إلى تشكيله من مكونات ثقافية متعددة للعقل المصرى الناقد والمتحرر، فتنميه المدرسة المصرية كمحور رئيسي تتهيأ له آفاق الإبداع والابتكار والتحديث والتجديد الثقافى فى عصر العولمة الثقافية.

٧. التعامل مع مضامين مختلف المناهج والمقررات الدراسية بما يعتبر تنمية للتفكير بمختلف أشكاله والإلمام بحوار الأنا وآداب الحوار مع الآخر، فضلاً عن

تضمين المعرفة والقيم الروحية الموجهة لحركات النضال التي شكلت المنظومة الديمقراطية في الحكم، وفي إقرار حقوق الإنسان، باعتبارها أفضل المسارات التي تمخض عنها تاريخ الثقافات والحضارات الإنسانية، وما ارتبط بتلك المنظومة من مبادئ المشاركة واحترام التعددية، وتكافؤ الفرص والقبول بالحريات العامة والنوعية، وما يعترض تحقيق تلك المسيرة من عوامل المد والجزر داخلياً وخارجياً.

- **بشأن محتوى المناهج والمقررات :**

فى كل المجالات ما يزال الأمل فى الاهتداء الثقافى الذى يمكن أن تحققه المدارس المصرية بصورة سليمة، بمعنى إمكانية نشر الثقافات المختلفة والممارسات الدينية بالتوافق مع القيم الديمقراطية للتضامن والتسامح والتفاهم مع الآخر وقبوله، وتقدير الاختلافات، وهنا يكون من الضرورى- وصولا إلى هذه الغاية- أن تتطور محتويات المناهج الدراسية بما تحويه من ثقافة دينية ومعرفية بحيث تؤدى إلى مكافحة التمييز والتعصب، وطرح النماذج المصرية الأصلية التى تميل إلى إزالة كافة الأشكال المختلفة للتمييز والطائفية وصراعاتها التى من شأنها أن تهدم النسيج المجتمعى المصرى، وذلك من خلال :

١. مراجعة محتوى المقررات والمناهج الدراسية الحالية، وإدخال مقررات جديدة حول حقوق الإنسان لاستيعاب مضامين التعددية والتداخلية الثقافية، والثورة المعرفية المتجددة، بحيث تتأسس وتسعى لترسيخ مبادئ المعرفة وقيم الإخاء والمساواة والتسامح وقبول الآخر.
٢. تعميق محتوى التخصصات الثقافية إلى جانب ارتباطها بالتخصصات ذات العلاقة بالتعددية فيما يعرف "بالدراسات البين ثقافية" "وعبر الثقافية" مع اقتران التخصصات العلمية بقاعدة من الدراسات الاجتماعية والإنسانية، واقتران هذه بدراسات علمية تسمح بالتعددية الثقافية وقبولها من أجل إيجاد ذهنية يتكامل فيها الفهم والتفسير والفعل الصحيح والبعد عن التزمت والتطرف، كما ورد فى السياسات التعليمية اليابانية.
٣. إجراء دراسة تقويمية شاملة لمحتويات المناهج الدراسية وبخاصة مناهج الدراسات الاجتماعية والجغرافيا والتاريخ والتربية القومية، تستهدف التعرف على مدى كفايتها وفاعليتها في إكساب المواطنة المصرية، والحفاظ على الهوية الذاتية، وتقوم بتشخيص مواطن القصور مستعينة باستطلاع رأى لأعضاء هيئة التدريس بها من إداريين ومشرفين وموجهى المواد والمدرسين

والتلاميذ فيها حول مدى قدرتها على إعداد التلميذ ليكون مواطنا لبلده ومدينته وإقليمه ودولته، مواطناً ديمقراطياً يقبل بالآخر ويتعامل ويتعايش معه فى تسامح وقبول.

٤. الاهتمام بتدريس مختلف مناحي المقاربات الدينية والعلمية والتنظيرية والتفسيرية، وتنمية ذهنية التلميذ المنفتحة على تعدد الأديان والثقافات، إلى جانب توفير مساحات واسعة للحوار بين أتباع الديانات والنقد وتصور السياقات التاريخية والاجتماعية للنظريات والآراء والمواقف، سعياً نحو عالم يتسم بقبول التنوع والاندماج ومن ثم المعايشة، كما هو الحال باليابان، مع القيام بوضع مقررات ثقافية خاصة بتكوين التوجه الثقافى والمعرفي المتعدد المنهجية.

٥. إن مناهج الجغرافيا تتعرض لما يدور من أفكار حول الحدود والصراع، والهوية الثقافية، أما فى التاريخ فإن الحدود وسيلة أو أداة، وهى تعتبر محيط الدولة تلك التى تتحدد بها المنطقة التى تمارس فيها سيادتها، وتعتبر كذلك عامل من عوامل الشد والجذب والتوتر والحروب بين الدول، وقصارى القول فإن الحدود والصراعات مفاهيم يرتبط كلا منها بالآخر، ولذا يجب أن تُعالج بطرق وأساليب مناسبة فى الكتب المدرسية، ذلك أنها تمثل مجالات للخلاف فى العيش معاً، وبحيث يشار إلى التعددية الثقافية المصرية فى كل من التاريخ والجغرافيا، وبما يسمح بحرية أكبر فى المجال السياسى والممارسات التعليمية والدينية.

٦. يجب أن تركز مناهج الدراسات الاجتماعية والإنسانية كثيراً على النمط العقلانى والإثنى الطائفى المعتدل وما يتأسس عليه، أى اللهجات واللغات وسماحة الأديان والتقاليد وأساليب الحياة المقبولة، بحيث يكون المنهج الذى يتم انتهاجه فى دراسة الهويات الثقافية له سمات أنثروبولوجية وأنثولوجية (أنثروبولوجيا وصفية) وعرقية تُسلّط الأضواء على مختلف المواقف، كما ورد بشأن وضع الأقليات والعائدين من الخارج باليابان، وهذا يساعد على تفهم التلاميذ للثروة الثقافية لبعض السكان وبخاصة فى سيناء والنوبة، ومن ثم يتضح لهم أنهم يعيشون فى ربوع مصر المتعددة الثقافات، وبحيث لا يتم التفسير الخاطئ للتفاوت بين الثقافات بل التداخل والتقارب، ويصبح هذا التفاوت تنوعاً مباشراً ذا قيمة، ويشكل قوة حقيقة للمجتمع المصرى ككل، كما وضح من النمط الفرنسى وتعامله مع أبناء المهاجرين.

• بشأن المعلمين وأدوارهم :

١. توثيق الصلة بين وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات المسئولة عن إنشاء مدارس للتعليم قبل الجامعى من خلال المشاركة في وضع معايير تعليم عصر التعددية الثقافية، وفى كليات التربية لإعداد المعلم الراغب فى تطوير المجتمع، وغيرها من مجالات المشاركة والتعاون في كل ما يربط بينهما من مدخلات ومخرجات، تؤثر فى البنى المعرفية والثقافية للمجتمع المصرى. وبحيث يتم بذل الجهد المتواصل في إعداد المعلم من حيث احترام التعددية الثقافية، ذو قدرة متميزة في مهارات التواصل والتخاطب والحوار خلال عمليات التعليم والتعلم، كما هو الحال بكل من فرنسا واليابان.

٢. العمل على تنمية القدرات اللغوية والعلمية والمهنية للمعلمين العاملين في الميدان، وتشجيع مشاركاتهم في المؤتمرات العلمية في الداخل والخارج، فضلاً عن إتاحة فرص البعثات الخارجية للاطلاع والإفادة من تجارب الدول الأخرى في مجال التربية والتعليم متعدد الثقافات بالغرب الفرنسى وفى الشرق الآسيوي اليابانى.

٣. إذا كانت الأفكار والآراء التى تدور حول الحدود والصراع والهوية الثقافية والهجرة تحمل فى مضمونها قيماً مثل القوة والدفاع عن الأرض والهوية، والتقدم والثروة الثقافية والإثراء، فهى نادراً ما تحوى العيش معاً فى سلام، لذلك فنحن مدفوعون لأن نسأل دوماً عن محتوى مناهج التاريخ والجغرافيا وكتب التربية الدينية والوطنية عندنا، فهل يتوافق هذا المحتوى مع أهداف محددة ؟ وهل يحترمه المدرسون ؟ وإن لم يكونوا يحترمونه، فما هى التحسينات أو التعديلات التى يرون أنها من الضرورى إدخالها على هذه المحتويات ؟.

٤. إذا كانت البنية الثقافية التقليدية فى نظمنا التعليمية هى أحد عناصر المنهج الخفى الذى يعمل بشكل معاكس – أحيانا– لبناء الشخصية المصرية القادرة على التعايش السلمى والانصهار معاً، وكذلك الحال بالنسبة للمناخ الاجتماعى السائد فى مدارسنا وبخاصة التعليمى والإدارى داخل الفصل، ينبغى أن نهتم ببناء علاقات اجتماعية أكثر ديمقراطية فى فصولنا، وبالطبع لن يتم ذلك إلا بتوسع المعلم فى قاعدة الحوار والتدرب على قبول الآخر والمشاركة معه فى تسطير مصير المجتمع، مع إتاحة الفرص لممارسة حقوق الإنسان ونهج

العلاقات الديمقراطية السليمة، وتقليل حدة الهرمية والبيروقراطية والتسلطية داخل أسوار المدرسة.

٥. وضع آليات للنظام التدريسى الديمقراطي في شتى مجالات ومستويات التعليم المدرسي، ليصبح الرأى والرأى المخالف أداة تحقيق التغييرات الجذرية والنازلة إلى أعماق المجتمع المصرى، وبالحرية التي يجب أن تفرضها الديمقراطية السياسية، لتنطلق قوى الاصلاح والتغيير التعليمى، ليتحرر المجتمع من قيوده، ويفرز تعليم الحرية وفكر الحرية وفن الحرية، إذ تأتى الأزمات وهى أساساً بيداجوجية / تعليمية على مستوى واسع لتنضج وتسارع بالتغييرات الاجتماعية والسلوكية، ورويداً رويداً يتشبع المجتمع المصرى بالقيم الجديدة / القديمة فى ثقافتنا، وتتغير المواقف والتصرفات التى تسمح بقبول الآخر والتعايش معه.

٦. عمل مسح لمدرسى التاريخ والجغرافيا، حتى نحدد قيم وممارسات العيش معاً التى تتضمنها الكتب المدرسية، والطريقة التى تصل بها إلى التلاميذ، بمواءمتها أو عدم مواءمتها مع الاتجاهات الثقافية العالمية الحالية، فدور المدرسين هو أن يقدموا معنىً لما يجب أن يتعلمه التلاميذ.

● **بشأن الإدارة المدرسية :**

وأخيراً في مواجهة هذه العواصف العاتية، على المدرسة المصرية أن تتصدى كقوة مجتمعية مع قوي المجتمع الواعية الأخرى لمسئولياتها العلمية والقومية والثقافية في استمرار تنمية أبناء وشباب مجتمعنا معرفياً وحضارياً ودينياً وثقافياً، ليكون داعماً وسنداً لحقوق شعوب أمتنا على اختلاف طوائفها وخلفياتها الدينية والثقافية وأماكن تواجدها في إصلاح أحوالها، وفي قدرتها على اختيار أنماط تنميتها مدعومة بنظام إدارة وحكم ديمقراطي، داعية فيه إلى تكتل وانصهار ثقافى قادر على مواجهة كل التحديات الراهنة والمستقبلية، ومدركة لكشف الزيف والمعايير المزدوجة وذلك من خلال :

١. مراجعة تشكيل هياكل المنظومة المدرسية والعلاقات بين وحداتها، وتسلسل السلطات فيما بينها، والتخفف من تعدد الإجراءات الإدارية، إلى غير ذلك من القيود والممارسات السلطوية الراهنة، وقد يقتضي ذلك إعادة النظر في قوانين تنظيم عمل المدرسة انطلاقاً من تصور الرؤية الجديدة لرسالة المدرسة المصرية فى القبول بالتعددية الثقافية.

٢.التأكيد على ترسيخ السياق الديمقراطي في إدارة المدرسة المصرية وفي قدرتها على اختيار قياداتها المحلية، بحيث تمتد روح النهج الديمقراطي في المشاركة والعمل الجماعي بين كل من الإداريين والمدرسين والتلاميذ، كما تشيع في أسس اختيار أنشطتها الثقافية والاجتماعية والدينية من خلال تعليم وممارسة احترام الرأى والرأى الآخر دون عنف أو تطرف، وتحقيق التكامل الأفقي والرأسي في ترسيخ النهج الديمقراطي في أدائها بما يتضمنه ذلك من الالتزام باقتران الحق والواجب بين مختلف أطرافها، والحرص على صيانة استقلالها، والدفاع عن رسالتها وكيانها في فضاء الثنائيات الثقافية، كما هو الحال بنمط التعليم الياباني.

٣.الابتعاد قدر الإمكان عن علاقات التسلط والقهر القابعة فى ثنايا العملية الإدارية والتربوية فى مدارسنا، فبدلا من أسلوب الحفظ والتلقين والترويض، السعى دوماً لتقديم الخبرة التعليمية الديمقراطية للتلميذ لتكوين فرص التحليل الواعى والناقد لكل ما يعيشونه، ومن ثم تعميق إدراكاتهم الشخصية لأزمات مجتمعاتهم الثقافية، وبناء عنصر الثقة فى القدرات الذاتية والعمل والنشاط لتصبح الخبرة على هذا النحو هى جزء من عملية كبيرة تقتضى تكوين القيم وتطوير العقول لتؤدى فى النهاية إلى التعايش مع الآخر وتقبله..

٤.ضرورة حرص المدرسة المصرية على التعاون والإفادة من كل مصادر المعرفة والقيم والمنجزات الإنسانية في سياق تطور أنماط مجتمع عالمي – لا عوالمي– تحكم مقوماته آيات العدل والتآخي والاحترام والتسامح وقبول الآخر، وبحيث تسودها علاقات البر والرشد والمحبة والتعايش والعيش معاً بين جميع مواطنيه من مسلمين ومسيحيين، ومدنيين وريفيين، وبدويين وقبليين، وبحريين وصعيديين، وصحراويين وساحليين، المقيمين والعائدين من الخارج، وكذلك الضيوف من أبناء الوافدين والطلاب العرب والأفارقة فى جميع مؤسسات ومعاهد التعليم.

مراجع الدراسة

(أ) – المراجع العربية :

١) أحمد زيد : عولمة الحداثة وتفكيك الثقافات الوطنية، فى : عالم الفكر، المجلد رقم ٣٢، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يوليو/ سبتمبر ٢٠٠٣م.

٢) أحمد معتصم : التعددية الثقافية والتربية فى المغرب، فى : مستقبليات (٨٢)، المجلد الثانى والعشرون، العدد الثانى، ١٩٩٢.

٣) أحمد المهدي عبد الحليم : التحديات التربوية للأمة العربية (ملخص)، فى : مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو ١٩٩٥.

٤) أحمد موصلى و لؤوى صافى : جذور أزمة المثقف فى الوطن العربى، حوارات القرن الجديد، الطبعة الأولى، دار الفكر المعاصر، بيروت، ٢٠٠٢م.

٥) أحمد موصلى : الأصولية الإسلامية، فى : الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الثانى، معهد الإنماء العربى، بيروت، ١٩٨٨.

٦) أبو المحاسن (جمال الدين يوسف بن تغرى بردى) : النجوم الزاهرة فى ملوك مصر والقاهرة، تحقيق محمد فهيم شلتوت، طبعة دار الكتب، الجزء الرابع، ١٩٧٠.

٧) الأزهر ، مجمع البحوث الإسلامية: الأزهر جامعا وجامعة، أو مصر فى ألف عام، سلسلة البحوث الإسلامية، الكتاب الرابع، السنة ١٧، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٤٠٦ هـ ١٩٨٦م.

٨) أسامة عبد الرحمن : المثقفون والبحث عن مسار ، فى : سلسلة الثقافة القومية (٩)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٧.

٩) أسعد السحمرانى: ويلات العولمة على الدين واللغة والثقافة، الطبعة الأولى، دار النفائس، بيروت– لبنان، ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م.

١٠) أناتاس موكيوس : التعايش كتوافق بين القانون والأخلاق والثقافة، فى: مستقبليات (١٢١)، المجلد الثانى والثلاثون، العدد الأول، مارس ٢٠٠٢.

١١) برهان غليون وسمير أمين : ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، الطبعة الثانية، دار الفكر المعاصر، بيروت، ٢٠٠٢ .

١٢) بودون وبوريكو : المعجم النقدي لعلم الاجتماع ، ترجمة سليم حداد ، بيروت ، ١٩٨٦م

١٣) بيفز أندريه : العالم والأرض : التاريخ والجغرافيا لنتعلم أن نعيش معا، فى : مستقبليات (١٠٦)، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثانى، يونيه ١٩٩٨م.

١٤) جمال عبد الجواد : التسامح، من منشورات مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ٢٠٠٥م.

١٥) جيمس ويمبرلى : التعليم من أجل حوار فيما بين الثقافات والمعتقدات : مبادرة جديدة لمجلس أوربا، فى : مستقبليات(١٢٦)، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الثانى، يونيه / حزيران ٢٠٠٣ .

١٦) حامد خليل : الحوار والصدام فى الثقافة العربية، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، ٢٠٠١م

١٧) حامد عمار : حول الشخصية العربية في الإطار الثقافي ، فى : مجلة الخدمة الاجتماعية في الوطن العربي ، بنغازي ، السنة الأولى ، العدد الثاني ، ديسمبر ، ١٩٨٠م .

١٨) حـــامد عمار : دراسات فى التربية والثقافة (٤)، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، رمضان ١٤١٨ هـ يناير ١٩٩٨م.
١٩) حامد عمار : إشكالية توظيف الثقافة والتعليم، فى : دراسات فى التربية والثقافة (٧)، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، رمضان ١٤١٨ هـ يناير ١٩٩٨م.
٢٠) حـــبيب عـــبد الله : إطلاق قناة تربوية : خيار استراتيجى فى ظل الهيمنة الغربية والاستنساخ العربى ، فى : جريدة الوطن السعودية، ١٤٢٥/٨/١٤هـ.
٢١) حسن البيلاوي : التربية وبنية التفاوت الطبقي ، دراسة نقدية في فكر بوردو ، فى : دراسات تربوية – كتاب غير دوري، الجزء الثالث، عالم الكتب ، القاهرة ، يوليو ١٩٨٦.
٢٢) حســـن البيلاوى : تربية متكاملة لتنمية متكاملة : رؤية فى إصلاح التعليم فى ضوء متغيرات القرن الحادى والعشرين، فى : التربية والتنمية، السنة الثانية، العدد الثانى، يناير ١٩٩٣م.
٢٣) حسين شبكة : النزعة الفردية والتنمية ، فى : الفكر العربي، العدد (٥٤) معهد الإنماء العربي ، ١٩٩٨.
٢٤) خـــوان إستيان بيلدرين : تفسير الاتجاهات الكوكبية من منظور المجتمع المتعدد الثقافات فى أمـــريكا اللاتيـــنية، فى : مستقبليات(١٢٦) ، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الثانى، يونيه / حزيران ٢٠٠٣.
٢٥) رالـــف بيـــلز وهـــاري هويجر : مقدمة في الأنثروبولوجيا العامة ، الجزء الأول ، القاهرة ، ١٩٧٦م.
٢٦) رونالد روبرتسون : العولمة، النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية، ترجمة أحمد محمد محمود ونورا الأمين، مراجعة وتقديم محمد حافظ دياب، المشروع القومى للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨م.
٢٧) زكي حنوش : أزمة الشباب العربي بين التغيير والإرهاب وصراع القيم ،فى : الفكر العربي ، السنة (١٦) العدد (٨٠)، ربيع الأول ١٩٩٥م.
٢٨) الســـيد أحمد مصطفى : إعلام العولمة وتأثيره على المستهلك، فى : العولمة وتداعياتها على الوطـــن العـــربى، سلسـلة المستقبل العربى (٢٤)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٣م.[1]
٢٩) السيد يسين : تحديات الإصلاح السياسى العربى، فى : جريدة الأهرام، ٢٠٠٥/٥/١٢م.
٣٠) ســـامى خشـــبة : فى مؤتمـــر هافانا الثانى عن الثقافة والتنمية : الخطاب المتشدد والانفتاح التحتى، فى : جريدة الأهرام، ملحق الجمعة، غرة ربيع الآخر ١٤٢٢هـ ٢٢ يونيو ٢٠٠١م.
٣١) ســـاكيكو فوكـــودا- بار : تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠٠٤، ترجمة غسان غصن، الطبعة الأولى، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى UNDP ، ٢٠٠٤م.
٣٢) سعيد إسماعيل على : معاهد التعليم الإسلامى، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨.
٣٣) سعيد إسماعيل على : ديمقراطية التعليم ودورها فى التنمية الثقافية، فى : التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨.
٣٤) ســـعيد اســـماعيل على : مركزية القضية التربوية فى فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، فى : إسلامية المعرفة، السنة الثامنة، العدد التاسع والعشرين، المعهد العالمى للفكر الإسلامى،صيف ١٤٢٣هـ٢٠٠٢م

٣٥) سـمير أمين : نحو نظرية للثقافة، نقد التمركز الأوربى والتمركز الأوربى المعكوس، الطبعة الأولى، معهد الإنماء العربى، ١٩٨٩م.
٣٦) شاكر محمد فتحى أحمد : الأصول المنهجية، فى : شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون : التربية المقارنـة، الأصـول المنهجية ..والتعليم فى أوربا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر، بيت الحكمة لإعلام والنشر والتوزيع، القاهرة، ٩٧-١٩٩٨م.
٣٧) صـفاء محمـود عـبد العزيز : بنية التنظيم الاجتماعى للمدرسة المصرية وعلاقتها بظاهرة الاغتراب لدى طلابها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٨٩.
٣٨) عبد الله إبراهيم : الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، تداخل الأنساق والمفاهيم ورهانات العولمة، الطبعة الأولى، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، ١٩٩٩م.
٣٩) عـبد الإلـه بـلقيز : الـنظام الإعلامي السمعي - البصري العربي والاختراق الثقافي ، نحو اسـتراتيجيات جديـدة لـلدفاع الذاتي : في إشكالية العلاقة الثقافية مع الغرب ، فى : بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها المجمع العلمي العراقي ، الطبعة الأولى ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٧٧
٤٠) عـبد الخـالق عبد الله : التبعية الثقافية ، مناقشة نظرية ، في : الثقافة والمثقف في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٩٢.
٤١) عـبد العزيـز القوصـى : التعـليم فى البلاد العربية- نقد ذاتى، فى : تعليم الكبار والتنمية، اليونسكو، د.ت.
٤٢) عبد الكريم موزون : من الواجب إلى الحاجة للعيش معا فى لبنان، فى : مستقبليات (١٠٦)، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثانى، يونيه ١٩٩٨.
٤٣) عـلى زيعـور : التحليل النفسى للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٧
٤٤) فـؤاد أبو حطب : العولمة والتعليم بين عولمة التعليم وتعليم العولمة، فى : العولمة ومناهج التعـليم، كـتاب المؤتمـر القومى السنوى الحادى عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ديسمبر ١٩٩٩
٤٥) فؤاد زكريا : التفكير العلمى، دار مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٩٢.
٤٦) كوتشـيرا ماتسورا : عولمة الاقتصاد هل ترسى قيم حضارية جديدة، فى : مستقبليات، العدد رقم(١١٦)، المجلد ٣٠، العدد الرابع، ديسمبر ٢٠٠٠.
٤٧) مـاجد عرسـان الكيلاني : التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند المسلم المعاصر ، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع ، مكة المكرمة ، ١٤١٨هـ.
٤٨) مـارتن كـارنوى : العولمة وإصلاح التعليم، ما يجب أن يعرفه المخططون ؟، ترجمة محمد جمال نوير، العربى للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣م.
٤٩) محمـد جابـر الأنصـارى : جذور التربية اليابانية وخصائصها المميزة، مع مقارنتها ببعض الـبدايات العـربية- مدخـل لدراسة مقارنة- فى : رسالة الخليج العربى، العدد ٢١، السنة السابعة، ١٤٠٧ هـ ١٩٨٧م.
٥٠) محمـد عـابد الجابرى : بنية العقل العربى: دراسة تحليلية لنظم المعرفة فى الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٦.

٥١) محمد عابد الجابري : إشكاليات الفكر العربي المعاصر، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، ١٩٩٠م.
٥٢) محمـــد محفوظ : الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٩م.
٥٣) محمد متولي غنيمة : سياسات وبرامج المعلم العربي وبنيته العملية التعليمية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ١٩٩٦م.
٥٤) محمـــد سبيلا و عبد السلام بنعبد العالي : دفاتر فلسفيه(٢)الطبيعة والثقافة، الطبعة الثانية، دار نتويتال للنشر، الدار البيضاء، ١٩٩٦ م.
٥٥) محمد منير مرسى : المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م.
٥٦) مســـارع حسن الراوي : إشكالية الفكر والثقافة العربية . التربية وسيلة لمعالجة الإشكالية ، فـــي : قضايا إشكالية في الفكر العربي المعاصر ، الطبعة الثانية ، بحوث الندوة الفكرية التي نظمها المجلس العلمي العراقي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، ١٩٩٥م.
٥٧) مصطفى متولى : القوى المؤثرة في النظم التعليمية : دراسة مقارنة، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية، ١٩٨٣.
٥٨) مصـــطفى حجـــازى : التخـــلف الاجتماعى : مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور ، معهد الإنماء العربى، بيروت، ١٩٨٦
٥٩) مصـــطفى حجـــازى : ثقافـــة الطفـــل العربى بين التغريب والأصالة، المجلس القومى للثقافة العربية، الرباط، ١٩٨٨.
٦٠) مصـــطفى حجازى : حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية، الطبعة الأولى، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، ١٩٩٨م.
٦١) مصـــطفى مخـــدوم : العولمـــة والخصوصـــيات الثقافية، الطبعة الأولى، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة، ١٤٢٢هـــ ٢٠٠١م.
٦٢) محمـــود الـــزواوي : التخلف الآخر ، عولمة أزمة الهويات الثقافية في الوطن العربي والعالم الثالث، الأطلسية للنشر، تونس، ٢٠٠٢.
٦٣) منصـــف المرزوقى: حقوق الإنسان " الرؤية الجديدة "، تقديم بهاء الدين حسن، مركز حقوق الإنسان بالقاهرة، القاهرة، د.ت.
٦٤) موســـيه روســـىّ: نعـــلم العيش معاً : جزء مكمل لتعليم المواطنة، فى : مستقبليات (١٢١)، المجلد الثانى والثلاثون، العدد الأول، مارس ٢٠٠٢.
٦٥) ميرى استفاليزيه : تعليم الدين فى النظام التعليمى الفرنسى، فى : مستقبليات (١٢٦)، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الثانى، يونيه / حزيران ٢٠٠٣.
٦٦) ميـــرى أ. هيبرن: التعددية الثقافية والتماسك الاجتماعى فى مجتمع ديمقراطى، حالة الولايات المتحدة الأمريكية، فى : مستقبليات (٨١) ، المجلد الثانى والعشرون، العدد الأول، ١٩٩٢.
٦٧) ميهـــالى ســـركاتى:الـــتحديث والـــتعددية الـــثقافية والذاتيـــة: مدخل الأنثروبولوجيا الثقافية، فى:مستقبليات(٨١)، المجلد الثانى والعشرون، العدد الأول، ١٩٩٢.
٦٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(الإيسسكو) : الثقافة العربية وثقافات العالم ، حوار الأنداد ، تونس ، ١٩٩٦.

٦٩) المـــنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : عرض لمؤلفات حامد عمار عن التنمية العربية ، فى : المجـــلة العربية للتربية ، المجلد العشرون ، العدد الثاني ، شوال ١٤٢١هـــ ، ديسمبر ٢٠٠٠ م.
٧٠) المـــنظمة العـــربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية : مدرسة المستقبل ، فى : المجلة العربية للتربية ، المجلد (٢٠) ، العدد الثاني ، ديسمبر ٢٠٠٠م.
٧١) المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسسكو) : الإستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامي، الطبعة الثالثة، ١٤٢٢هـــ / ٢٠٠١م.
٧٢) منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) : التنمية الثقافية : تجارب إقليمية ، تـــرجمة سليم مكسور ، مراجعة عيده وازن ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، ١٩٨٣م.
٧٣) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) : إسهام التربية في التنمية الثقافية ، الدورة (٤٣) مكتب التربية الدولي ، ١٤-١٩ أيلول سبتمبر ١٩٩٢م.
٧٤) منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) : البعد الثقافي للتنمية، نحو مدخل جديد، ترجمة محمد أحمد عبد الدايم، الطبعة الأولى، الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠.
٧٥) ميـــلاد حـــنا : الأعمدة السبعة للشخصية المصرية، الطبعة الخامسة، دار نهضة مصر، يناير ١٩٩٩.
٧٦) ميلاد حنا : قبول الآخر، الطبعة الثانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م.
٧٧) نازلى صالح و عبد الغنى عبود : فى التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤.
٧٨) نبيل علي : الثقافة العربية وعصر المعلومات : رؤية لمستقبل الخطاب الثقافى العربى، فى : سلسلة عالم المعرفة، عدد خاص (٢٦٥)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير ٢٠٠١م.
٧٩) نـــواف يونـــس: الـــتهجين بيـــن الثقافات والمذاهب أصبح القاعدة المهيمنة، رابطة أدبيات الإمارات، على الموقع الإليكترونى :
/http://www.alrabetta.ae/content/view/777/33
٨٠) هربـــرت شـــيلر : المتلاعـــبون بالعقول، سلسلة عالم المعرفة، الكتاب رقم (١٠٦)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٦.
٨١) هـــــ س. ويرنـــر ويدنفيـــلد : صـــراعات بناءة : تعليم التسامح كأساس للديمقراطية، فى : مستقبليات (١٢١) المجلد الثانى والثلاثون، العدد الأول، مارس ٢٠٠٢.
٨٢) وزارة المعارف: موضوع الغلاف : التربويون العرب يكتبون وثيقتهم : مدرسة المستقبل، فى : المعرفة، العدد (٦٤)، الرياض، رجب ١٤٢١هـــ أكتوبر ٢٠٠١م.
٨٣) ولفغانغ ميتر : التربية التعددية من منظور متداخل التخصصات، فى: مستقبليات (٨١)، المجلد ٢٢، العدد الأول، ١٩٩٢.
٨٤) وليـــم ف ماكى : اللغات الأم واللغات الأخرى ولغات التداول : مفاهيمها فى عالم متغير، فى : مستقبليات (٨١)، المجلد الثانى والعشرون، العدد الأول، ١٩٩٢.
٨٥) ويـــلي فـــان بيير : صخب وهمس حول التعددية الثقافية : اعتبارات نظرية ومنهجية، ترجمة معصومة حبيب، مراجعة محمد الأسعد، فى : مجلة الثقافة العالمية، العدد(١١٢)، ٢٠٠٢.

٨٦) ياسـر خضـير البياتي : ثقافة الشباب العربي وسلطة الصورة ، الغزو الإعلامي والانحراف الاجتماعي ، فى : مجلة شئون عربية، العدد (١١٢) ، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٢.

٨٧) يوجش أتال : التعليم فى بيئة متغيرة، وظائف اجتماعية جديدة، فى: مستقبليات(١١٧)، المجلد الحادى والثلاثين، العدد الأول، مارس ٢٠٠١م.

٨٨) اليونسـكو : المـلف : تربية متعددة فى عالم متغير (١-٢)، فى : مستقبليات (٨١، ٨٢) ، اليونسكو، المجلد الثانى والعشرون، العدد الأول والعدد الثانى، ١٩٩٢.

٨٩) اليونسـكو : المـلف المفـتوح : التعلم للعيش معا، فى : مستقبليات (١١٩)، المجاد الحادى والثلاثون، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٠١.

٩٠) اليونسـكو : المـلف المفتوح : التعليم من أجل العيش معا، فى : مستقبليات (١٢١)، المجاد الثانى والثلاثون، العدد الأول، سبتمبر ٢٠٠١

(ب) - المراجع الانجليزية :

1. Agnani, Sunil M.; Enlightenment Universalism and Colonial Knowledge : Denis Diderot and Edmund Burke, 1770-1800, , Non-published phD, Columbia University, 2004.
2. Amano, Ikuo; Education and Examination in Modern Japan, Tokyo University Press, Tokyo, 1995.
3. Annuli lauriala ؛ The Role of Practicum Contexts Enhancing Change in Student Teacher professional Beliefs, in; European Journal of Teacher Education, v.20, n.3.1997.
4. Archibald, James; Immigrant Integration : The Ongoing Process of reform in France and Quebec, in ; Baker, Steven J.(Ed); Language Policy : Lessons from Global Models, 1st , Monterey , California, September 2001.
5. Bell, Edwin d . & Munn, Geraldine C ; Preparing Teachers for Diverse Classrooms: Report An Action Research Project, in; Journal Announcement RIMAR 97 , U. S .North Carolina , 1996.
6. Bourdieu, P and Passeron, J; Reproduction in Education, Society and Culture, Sage Publications, London, 1977.
7. Christopher, R.; The Japanese Mind, Pan London, 1984.
8. Dror, Youval . Fostering School Autonomy in Israel with partnership between Academic and the field international ,in ; Journal of educational reform , v.6 , n3, Jul 1997.
9. Duke, Benjamin; The Great Educators of Modern Japan, Tokyo University Press, Tokyo, 1999.
10. Ebuchi, K; An International to Intercultural Education, Kyushu University Press, Fukuoka, 1994, p. 69.
11. Elayyadi, Abdeljalil; Post- Colonial Immigration in France : History, Memory and Space, Non-published MA, Miami University, 2004
12. Finkelsten, Barbara et al; Discovering in Education, An Approach to Cultural Education Program Evaluation, Clearinghouse on Assessment and Education , U S A, 1998.

13. Grant, Carl A.(Ed); Toward Education That Is Multicultural, Proceeding of The Annual Meeting of the National Association for Multicultural Education (1st, February 15-17, 1991), USA, 1992.
14. Harayama, Yuko; The University System in Japan, in; Higher Education management, v. 10, n. 1, 1998.
15. Heneton, Oliver; Intercultural Education in France,1998.
16. Hideo, Nagai; Multicultural Education in the United States and Japan, Ed471101, 2002.
17. Hirasawa, Y. and Nobeshimo, Y,; Dowa Education: Education Challenge Toward a Discrimination- Free Japan, Buraku Liberation Research Institute (BLRI), Osaka, 1995.
18. Hirasawa, Yasumasa; Intercultural Education in Japan, in; Colby, David et al (Eds); Intercultural Education, World Yearbook of Education, Kogan Press, London, 1997.
19. Hoffman, Charles M.; Discourses of Citizenship in Contemporary France : Multiculturalism and Neo-republicanism Since 1981, Non-published phD, Indiana University, 2004.
20. Ikeda, Hiroshi; Buraku Students and Cultural Identity: The Case of Japanese Minority, in Shimahara, N. Ken et al (Eds); Ethnicity, Race, and Nationality in Education: A Global Perspective, The Rutgers Invitational Symposium on Education Series, RIE press, USA, 2001.
21. Jakson, Andrew Sr.; James A. Banks' Contributions to the Introduction of Multicultural Education for Educators: Implications for Teacher Educators and Curriculum Development, Non-published phD, The Pennsylvania State University, 2004.
22. Jones, Emily Lena; Broad – spectrum Diets and The European Rabbit (Oryctolagus Cuniculus) : Dietary Change during the Pleistocene-Holocene Transition in the Dordogne, Southwestern France, Non-published phD, University of Washington, 2004.
23. Kuroha, R.; Development of Postwar Higher Education Policy, Tamagawa University Press, Tokyo, 1993.
24. Linciome, Mark; Principles, Practices and the Politics of Educational Reform in Meiji Japan, Hawaii University Press, Honolulu, 1995.
25. McNeal, Kezia; What Difference does it make/ The Influence of an Urban Multicultural Teacher Education Program on Novice Teachers' Multicultural Classrooms, Unpublished phD, Emory University, Irvine, 2004.
26. Ministry of education; Statistical Data on Education, Tokyo, 1997.
27. Nettles, Saundra Murray et al; Meeting the Challenges of Multicultural Education, The Third Report from the Evaluation of Pittsburgh's Multicultural Education Center, School of Education, Pittsburgh University, 1994.
28. Okano, Kaori and Tsuchiga, Motonori; Education in Contemporary Japan, Inequality and Diversity, Cambridge University Press, U.K, 1990.

29. Osaki, Hitoshi; The Structure of University Administration in Japan, in; The International Journal of Higher Education and Educational Planning, v. 34,1999.
30. Perotti, Antonio; The Case for Intercultural Education, Council of Europe Press, 1994.
31. UNESCO; A Practical Guide to world Decade for Cultural Development (1988-1997), Paris, 1997.
32. Rogers, Rebecca ; Schools , Discipline and Community : Diary - writing and School Girl Culture in late Nineteenth – Century France . in; Women's History Review, v.4; n. 4, 1995.
33. Shimahara, N. Ken et al (Eds); Ethnicity, Race, and Nationality in Education: A Global Perspective, The Rutgers Invitational Symposium on Education Series, RIE press, USA, 2001.
34. Smith, A.D.; The Ethnic Revival, Cambridge, Mass., University Press 1981.
35. Smolicz, J.J.; Culture and Education in a Plural Society, Curriculum Development Center, Canberra, 1997.
36. Speaker, Richard B. and Kawada, Louise Myers (Eds); Japan Studies Association Journal, v. 2, 1998,.
37. Takako Ota, McCrann; Japanese Enough? A Korean's Journey to Japanese Identity, in; Multicultural Education, v.5, n. 4, Sum 1998.
38. Tomoda, Yaumasa; Politics and Moral Education in Japan, in; Revival of Values Education in Asia and the West, Tokyo, 1999.
39. Turner and Adams Report, 1992.
40. Wright, Moira Von; Student Teachers Beliefs and Changing Teacher Role ,in; European Journal of Teacher Education , v. 20 , n . 3 , 1997.
41. Yeong, Ann Ying En; Multicultural Education and Objectivity: The Role of Epistemological Presuppositions, Non-published MA, University of Toronto, Canada, 2004.

(ج) – المراجع الفرنسية :

1. Bauberot, Jean; Vers un nouveau (Toward a new Lay Pact), Editions du Seuil, Paris, 1990.
2. Durkheim, E; Education et Sciologie, Paris, Presses Univeritaires de France, 1992
3. Gauthier, Guy; Les religions au Lycee : Le Loup dans La bergerie (Religions at Secondary School : The Wolf in the Sheepfold), En; Panoramiques, Courbevoie, France, n. 2, 1991, p. 17.
4. Mitter, W.; L, education Pour tous, Paris, UNESCO, Bureau international d'education, Annuaire international de l'education,n. 36, 1984, p.p. 54 -66.
5. Mitter, W. et Swift, J.; L,education dans la diversite des cultures. Erziehung und die Vielfat der Kulturen, 2 volumes, Cologone, Bohlau. 1985.