«سوسيولوجيا» المواطَنة أم «علم تربية» المواطَنة؟: أنماط العلاقة بين النسق الاجتماعي والنسق التربوي ضمن خصوصية «التربية على المواطَنة»

الشامي الأشهب يونس (*)

باحث في كلية الحقوق، السويسي ـ الرباط.

مدخل

تقوم الديمقراطية على مجموعة من الأسس التي تضمن ثباتها وتضمن قدرتها على استيعاب معظم التحولات الاجتماعية والسياسية بشكل خاص، كما تضمن لهذا المفهوم القدرة على تقديم تصورات متعددة عن معاني العيش المشترك؛ نجد من بين هذه الأسس: الأساس الاجتماعي للديمقراطية الذي يقابل مقولة المجتمع المدني، والأساس السياسي الذي يقابل مقولة المجتمع السياسي؛ ويضاف إلى هذين الأساسين، أساس آخر يماثلهما من حيث الأهمية، وإن اختلف عنهما من حيث مجال وطبيعة الاشتغال. لكن قيمة هذا الأساس/ القاعدة تتمثَّل في قدرته على «اختراق» الأساسين معاً : الاجتماعي والسياسي. يتعلَّق الأمر بشكل واضح بالأساس القيمي؛ على اعتبار أن الديمقراطية تقوم على مجموعة من القيم والمبادئ، كما أنها تدعو إلى التعبئة من أجل هذه القيم، لتحويلها من مقولات عامة إلى سلوك، لأن قيمة هذه المبادئ مرتبطة عضوياً بمجالين أساسين:

- مجال التمثُّل: أي تحقيق الوعي بهذه القيم والمبادئ.
- مجال الممارسة: أي تحويل هذا التمثُّل إلى سلوك.

لكن إنجاز هذه النقلة من المبادئ والقيم إلى الممارسة، يقتضي اعتماد آلية مُعيَّنة تضمن هذا التحول؛ إذ يبدو أن الآلية الأكثر قدرة على إنجاز هذه النقلة هي التربية؛ ليس بسبب خضوع الجميع لهذه الآلية ــ سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو وسائل الإعلام... ــ بل لأن هذه الأداة، وعبر مقولة التعليم تخصيصاً، هي الأقدر على تحويل هذه المبادئ إلى مشروع تربوي.

(*) البريد الإلكتروني: chami_40@hotmail.com.

ارتباطاً بذلك، فإن حاصل هذا التحول من مبادئ إلى مشروع تربوي، يعني التحول إلى مادة جديدة لن تتجاوز حد التربية على القيم إجمالاً، أو يمكن ــ تخصيصاً ــ الحديث عن أنماط فرعية أساسية من التربية، من قبيل: التربية على المواطَنة، والتربية على حقوق الإنسان...؛ أو أنماط فرعية أقل أساسية من قبيل: التربية على البيئة، والتربية على التسامح، والتربية على السلام، والتربية على التعايش، والتربية على المساواة، والتربية على التضامن، والتربية على الحرية... باعتبارها من مشمولات الأنماط الفرعية الأساسية بشكل أو بآخر.

من هذا المنطلق، فإن **التربية** تَحضُر في هذا المقام كآلية مساعدة على تحويل **القيم** إلى **ممارسة**، في أفق تجسيد مقومات **المجتمع الديمقراطي**؛ ومن ثم، فإننا عملياً أمام فصل إجرائي بين أربعة أنساق أساسية: النسق التربوي، والنسق القيمي، والنسق الاجتماعي، والنسق السياسي؛ مع مراعاة خصوصية النسق التربوي باعتبار دوره في صناعة التقاطع بين مقومات الأسس السابقة عبر استثمار الأساس القيمي كمدخل.

لكن استثمار الأساس القيمي عبر مدخل المواطَنة لن يكون ــ كما يبدو ــ محايداً اجتماعياً ؛ إذ إن «التربية على المواطَنة» لها آثار أو مآلات اجتماعية واضحة؛ فالتربية على التسامح، أو التعايش، أو المساواة، هي تربية على ممارسات خاصة بقدر ما هي تربية على قيم معيَّنة؛ لأنها تستقصد في النهاية ضبط الممارسات الاجتماعية أو توجيهها، قياساً على مبدأ العيش المشترك، وانطلاقاً من قاعدة الكرامة الإنسانية.

ارتباطاً بذلك، يُشكِّل هذا المقال محاولة لبيان دور المواطَنة كمشروع تربوي في جَسر العلاقة بين النسق التربوي والنسق الاجتماعي من أجل فهم أنماط العلاقة بين النسقين ضمن خصوصية «التربية على المواطَنة» في أفق مقاربة الإشكالية المركزية: إلى أي حد تساهم «التربية على المواطَنة» في تصريف قيمة/ قيم المواطَنة باعتبارها مجالاً للتقاطع بين المجال الاجتماعي والمجال التربوي؟ إذاً، فالغاية الأساسية للموضوع لا تتمثَّل في البحث عن مجال التقاطع بين التربية والاجتماع؛ وإلا فإن «علم اجتماع التربية» يُجسِّد إجابة معرفية بدلالة فائقة في هذا السياق.

بالإضافة إلى المقصد المباشر ــ أي فهم أنماط العلاقة بين المجال الاجتماعي والتربوي ــ يُشكِّل هذا المقال محاولة غير مباشرة لاختبار خصوصية مفهوم التنشئة السياسية كمجال مشترك بين مقولة المواطَنة ومقولة التربية ارتباطاً بمفهوم الثقافة السياسية الذي يُجسِّد مقصداً نهائياً للتنشئة السياسية.

وعليه، فإن مقاربة مبدأ المواطَنة كمشروع تربوي في أفق فهم منزلته ضمن النسق التربوي والنسق الاجتماعي من خلال منظومة «التربية على المواطَنة» تقتضي دراسة ثلاثة محاور مركزية:

أولاً : مجال التكييف: في التكييف «السياسي» للتقاطع بين المجال التربوي والاجتماعي.

ثانياً : مجال التبرير: في التبرير «السوسيولوجي» للمواطَنة كمشروع قيمي.

ثالثاً : مجال التدبير: في التدبير «البيداغوجي» للمواطَنة كمشروع تربوي.

أولاً : مجال التكييف؛ في التكييف «السياسي» للتقاطع بين المجال التربوي والمجال الاجتماعي: القيم، والتربية، والديمقراطية

تكمن أهمية القيم إجمالاً في كونها تُجسِّد الغاية الأساسية التي بحث عنها الفكر السياسي. فالديمقراطية بمعنى حكم الشعب نفسه بنفسه، لم تكن هدفاً في ذاتها عند «أفلاطون»، فالهدف هو تحقيق العدالة في المجتمع (الجابري، ١٩٩٧: ٦٩).

تدلُّ كلمة القيمة «Valeur» على اسم نوع من الفعل «قام» بمعنى وقف، واعتدل، وانتصب، وبلغ، واستوى ، وتدلُّ مجازاً على ما اتفق عليه أهل السوق وقدَّروه وروَّجوه في معاملاتهم بكونه عوضاً للمبيع؛ فهي كما يقول «الزبيدي» «ثمن الشيء بالتقويم» [..] فالقيمة إذن كالثمن ذات بُعد اقتصادي، لكن هذا لا يعني عدم وجود معاني مُشتقَّة من نفس المصدر؛ فوصف الإنسان، أو الشيء، أو العمل، أو الدين بكونه قيِّما، يعني مستقيماً (ميمون، ١٩٨٠: ٢٧).

لكن دلالة «القيمة» لم تبقَ وقفاً على الجانب الأخلاقي، فقد أَلِف الناس الإشارة إلى القيمة، حينما يتناول حديثهم الكلام على الأفضل، والأحسن، والأجمل، والأكمل من شؤون الحياة كافة؛ بل ومن مناحي اتجاههم وتصرفهم العملي يومياً ؛ فالقيمة شديدة الالتصاق بما يجب على المرء، والجماعة، والأمة النهوض به من فِعَالٍ حميدة تهدف إلى إنماء الحضارة (رزفبر، ٢٠٠١: ٥).

القيمة في الفكر المعاصر، هي بوجه أوَّلي من أوجه التعريف، كل ما له شأن في التصور وفي الفعل لدى الأفراد والجماعات، فكلمة قيمة بحسب «لوي لا فيل (L. Lavelle) أصحبت تُحدث في أناسي عصرنا سحراً يشبه سحر كلمة [وجود] التي لا تكاد تنفصل عنها» (العوا، ١٩٨٦: ٤٢ ــ ٤٣).

إن «الإكسيولوجيا» كعلم مستحدث يهتم بدراسة القيم ــ إذ يصحُّ التعبير عنه بعلم القيم، أو فلسفة القيم، أو نظرية القيم ــ تُحيل في جانبها الاشتقاقي على معنى «ما هو ثمين» أو «جدير بالثقة»، وهذا يعني أن الإكسيولوجيا علم يبحث في ما هو ثمين، بتقدير قيمته؛ وتكون الفلسفة المتصلة به فلسفة قيم، أو نظرية قيم (العوا، ١٩٨٦: ٤٣ ــ ٤٥)؛ فالقيمة بإيجاز هي الوجود من حيث كونه مرغوباً فيه، أو موضع رغبة ممكنة (رزفبر، ٢٠٠١: ٦).

إن مفهوم القيمة يختلف من مجال لآخر، فإذا كان التصور أعلاه يحيل على مضمون

فلسفي بامتياز، فإن القيمة في «علم الاقتصاد» تكتسي معنيين أساسيين:

(١) صلاحية شيء لإشباع حاجة؛ «قيمة المنفعة».

(٢) ما يساويه متاع حين يُستبدل به غيره في السوق؛ «قيمة المبادلة» (خليفة، ١٩٩٢: ٣١).

وفي «علم الاجتماع» نجدُ أن القيم ــ كما يُعرِّفها العديد من علماء الاجتماع ــ هي «مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي» (خليفة، ١٩٩٢: ٣٣).

في السياق نفسه، يُعرِّف «موريس» القيم بأنها «التوجُّه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجُّهات المتاحة»؛ أما «أدلر» فيرى بأن القيم يُمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني التالية:

(١) أنها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.

(٢) أنها متضمنة في الموضوعات، والأشياء المادية، أو غير المادية.

(٣) أنها مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبنَّاها.

(٤) أنها تساوي أو تكافئ الفعل أو السلوك (خليفة، ١٩٩٢: ٤٦).

في الموازاة، هناك من يذهب إلى أن القيم هي «الأحكام التي يُصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء، وتتمُّ هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف» (خليفة، ١٩٩٢: ٥١).

في المقابل، يذهب باحث آخر إلى تعريف القيم باعتبارها «جملة تصورات كلية تتشكَّل من جملة عناصر ومكونات تنتمي إلى مجالات معرفية، وثقافية، ودينية، وإثنية، وعملية، وغيرها، تتبلور حول موضوع ما باعتباره منتسبا إلى منظومة الثنائيات القيمية من حيث هو خير أو شر، حسن أو قبيح؛ حق أو باطل، حسب المجالات والميادين» (ربيع، ٢٠٠٧: ٢٣٠).

استناداً إلى هذه التعاريف، ومن منطلق تصنيف أنماط القيم، نجد محاولة ماكس شيلر (Max Scheler) الذي وضع سُلَّماً للقيم المطلقة وفق تصنيف ثنائي (Ortiz, 2003: 77):

١ ــ القيم الحسية

أ ــ قيم اللذة/ المتعة.

ب ــ قيم حيوية.

٢ ـ القيم الروحية

أ ـ القيم الجمالية.

ب ـ القيم الأخلاقية.

ج ـ القيم المنطقية.

د ـ القيم الدينية.

في المقابل، قام مارتن إيبانيتز (Martin Ibanes) بتصنيف القيم انطلاقاً من أبعاد الإنسان [الفرد] (Ortiz, 2003: 77-78):

١ ـ بُعد البقاء

أ ـ القيم التقنية: أو الوسائل التي يستخدمها الفرد لكي يضفي القوة على الفعل الذي يقوم به، من أجل تحويل العالم إلى منفعة ذاتية [المجال التكنولوجي].

ب ـ القيم الحيوية: التي تتضمَّن إثبات الحقيقة النفسية البيولوجية للفرد أو تأكيدها؛ أي الدوافع الأولية، والميولات، والنزوات [التربية البدنية، التربية الصحية].

٢ ـ البُعد الثقافي

أ ـ القيم الجمالية: أي القيم التي تُظهر التناسق ومحاكاة الحقيقة/الواقع [التربية التشكيلية، التربية الموسيقية، التربية الأدبية...].

ب ـ القيم الفكرية: القيم التي تبحث في بنية الأشياء انطلاقاً من الحقيقة الموضوعية [اللغة، الرياضيات، العلوم الطبيعية، المجال السوسيوثقافي..].

ج ـ **القيم الأخلاقية**: أي القيم التي تُوجِّه الإنسان ككائن فردي واجتماعي [الأخلاق، التربية المدنية].

٣ ـ بعد التعالي/التسامي

أ ـ الرؤية الكونية: أو إدراك العالم حيث يُتمِّم أو يُكمل الفرد معنى الحياة [الفلسفة].

ب ـ الدين: القيمة الأسمى التي يُمكن من خلالها الفرد إدراك الحاجة الإنسانية، ويدرك الجواب النهائي عن معنى أو مضمون العالم [التربية الدينية].

ارتباطا بسلم القيم أعلاه، يذهب موريس (Morris) إلى أن اكتساب هذه القيم[١]

---

(١) يذهب «محمد عابد الجابري» إلى أن نظام القيم يعني «جملة القيم المترابطة التي تشكّل كلّاً واحداً يضفي على كلّ جزء من أجزائه معنىً ويعطيه بُعده أو أبعاده، في إطار سلَّم معيّن تتسلسل فيه وفق منطق معيّن». (الجابري، ١٩٩٧: ٦٩).

أما عملية اكتساب القيم فهي تعني وفق ريشر (N. Risher): «العملية التي يتبنَّى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم، مقابل التخلّي عن قيم أخرى». (خليفة، ١٩٩٢: ٧٢).

يرتبط بثلاثة محددات أساسية (خليفة، ١٩٩٢: ٧٢ ــ ٧٣):

ــ الفئة الأولى : **المحددات البيئية والاجتماعية**؛ حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلافات المؤثرات البيئية والاجتماعية.

ــ الفئة الثانية: **المحددات السيكولوجية**؛ وتتضمَّن العديد من الجوانب؛ كسمات الشخصية ودورها في تحديد التوجُّهات القيمية للأفراد.

ــ الفئة الثالثة: **المحددات البيولوجية**؛ وتشتمل على الملامح أو الصفات الجسمية [الطول، الوزن]، والتغيُّرات في هذه الملامح، وما يصاحبها من تغيُّرات في القيم.

لكن عملية اكتساب القيم، يجب أن تمُرَّ حتماً عبر أداة أخرى تملك القدرة على بلورة هذه القيم في صيغة قضايا يتلقاها النشء لكي يتمثَّلها أولاً كقيم، ولكي يمارسها كسلوك؛ يتعلَّق الأمر ــ بشكل واضح ــ بالتربية التي تُحيل على «النشاط الثقافي الذي يتمُّ داخل سياق منظم قصداً من أجل نقل المعارف، والمهارات، والقيم التي يرغب الفرد فيها أو تطلبها وحدة اجتماعية»؛ هكذا، فإن كل عملية تربوية/تعليمية ترتبط بالقيم (Ortiz, 2003: 70).

ذلك أن التربية هي الوسط الأكثر ملاءمة لتكوين مواطنين أحرار، وديمقراطيين، ومسؤولين، ونقديين، بحيث يساهمون في بناء مجتمع أكثر عدلاً ومساواة؛ يسود فيه التعايش الديمقراطي، واحترام الاختلافات بين الأفراد، ودعم/تحفيز القيم مثل الاحترام، والتسامح، والتضامن، والعدالة، والمساواة، والمساعدة، والتعاون، والسلام، واحترام التنوع/التعدُّد الثقافي، والأيديولوجي، والسياسي؛ واحترام تعدُّد العادات، وعدم التمييز لأسباب اجتماعية، أو بسبب العرق، أو الدين، أو الجنس؛ بالموازاة مع تشجيع اكتساب الضوابط الاجتماعية التي تخلُق إمكانية تعايش جميع الأشخاص داخل مجتمع حر، وديمقراطي ومنفتح، ومتعدد ثقافياً (Pedro, 2009: 120).

من هذا المنطلق، فقد حظيت التربية على القيم باهتمام اجتماعي وتربوي كبير، لدرجة أن هذا النمط من التربية يحضر كمضمون خاص في المناهج الدراسية لكافة المستويات التعليمية (Ortiz, 2003: 69)؛ فالواضح أن كل مجتمع يقوم في فترة محددة من تاريخه باختيار النظام/النسق العام للقيم التي يرى أنها الأكثر ملاءمة لإرضاء أو تلبية الحاجات الاجتماعية المبتغاة (Ortiz, 2003: 70).

فإذا كان نقل القيم في المجتمعات التقليدية يُعتبر ضرورياً وأمراً حتمياً من أجل الحفاظ على التقاليد وطرق العيش السائدة، فإن التربية على القيم في المجتمعات الديمقراطية الراهنة تُعتبر أمراً ضرورياً بشكل أكبر من أجل الحفاظ على التماسك الاجتماعي (Ortiz, 2003: 70).

استناداً إلى ذلك، فإن التربية على القيم هي جزء من الصيرورة الديمقراطية ذاتها، على اعتبار أن التربية على القيم هي قبل كل شيء تربية على الحرية، والمساواة، والتعايش،

والتسامح، والتضامن، والعدالة، والسلام .(Pedro, 2009: 121)

بهذا المعنى ، تُعتبر التربية على القيم مدخلاً رئيسياً يتمُّ عبره بناء وترسيخ الأساس القيمي والسوسيوسياسي للديمقراطية، التي لا تعني إعلان مجموعة من القوانين والقبول بها فقط، بل الديمقراطية تعني التحفيز أو التشجيع على المشاركة، والتضامن، والاحترام، والتداول، والحوار (Posada, Elena y Orlanda, 2009: 133)؛ كما أن الديمقراطية في جوهرها تقُوم على مجموعة من القيم والأعراف الإنسانية؛ كالتسامح، واحترام الآخر، والحوار، والحل السلمي للخلافات، مع احترام حقوق الإنسان والاضطلاع بها كأرضية للمشاركة الفاعلة في هذه المجالات كافة (مجيدل، ٢٠٠٥: ١٥٢).

ارتباطاً بهذا التعالق الوثيق، قدَّم «آلان تورين» بعض الشروط الضرورية أو المبادئ الأساسية للديمقراطية (Maldonado, Gaitán y Cano, 2006: 8):

(١) تمثيلية الحكام.
(٢) تقييد سلطة الحكام.
(٣) حس المواطَنة.

هذه الأسس/المبادئ تؤدي إلى الأبعاد الجوهرية للديمقراطية:

(١) البُعد الاجتماعي.
(٢) البُعد الأخلاقي.
(٣) البعد المدني.

من هذا المنطلق، يُجمع «علماء السياسة» على أن للديمقراطية بُعدين متلازمين:

ـــ بُعد إجرائي: يتمثَّل في القوانين، والمؤسسات، والأساليب.

ـــ بُعد أخلاقي [قيمي]: يُشير إلى قيم واتجاهات تحكم الدولة والمجتمع؛ ويُشجِّع على الديمقراطية السليمة [الحرية، والمساواة، والاهتمام السياسي، والتسامح..] (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٣٣).

فلا حديث إذاً عن الديمقراطية بمعزل عن طبيعة القيم، والأفكار، والمفاهيم التي تحكم الثقافة السياسية؛ إذ إن الديمقراطية لا تتحقَّق بمجرد إقرارها دستورياً وقانونياً... فهي ترتبط كذلك بطبيعة الثقافة والبيئة التي تحتضنها؛ وقد أكد «آلان تورين» في كتابه **ما هي الديمقراطية؟** أن الديمقراطية لا تقوم فقط على القوانين، بل تقوم قبل كل شيء على ثقافة سياسية (أبو المجد، ٢٠١٠: ١٧).

بناء عليه، يتمُّ الإقرار غالباً بأن الهدف الأسمى للتربية هو إعداد المواطن الصالح (أبو المجد، ٢٠١٠: ١٥١)، وذلك بالرغم من الاختلاف القائم حول الآثار المترتبة عن التربية. بمعنى آخر، هل التربية أداة لتغيير الواقع أو الحفاظ عليه؟ فقد ذهب أليخاندرو مايوردومو إلى أن التربية هي قوة فعالة للتغيير الاجتماعي، ولهذا فهي مرتبطة بالسياسة والمواطَنة (Mayordomo, 2008: 218).

يتبيَّن مما سبق أن هناك علاقة وطيدة بين التربية والديمقراطية؛ فإذا كانت الديمقراطية تعني وجود بيئة حاضنة تستند إلى ثقافة سياسية داعمة لمقومات الديمقراطية، فإن الثقافة السياسية تستند في بادئ الأمر إلى مدخل التنشئة السياسية كقناة لتصريف أهم مقولات الديمقراطية، لكي تصبح جزءاً من التمثُّل الذهني للنشء.

لذلك، نجد أن المجتمع الديمقراطي هو الأكثر اهتماماً من المجتمعات الأخرى بتربية تداولية ونسقية، لأن الديمقراطية ليست شكلاً /أو نظاماً للحكم، بل هي طريقة في العيش/ نمط في العيش تُقدِّم تنوعاً أكبر من المحفزات، وتتطلَّب قدرة وأهلية قصوى تُتيح للفرد الالتزام بالمبادرة والقدرة على التكيف/ الملاءمة (Mayordomo, 2008: 217).

لكن، وإذا كانت التربية ترتبط بالديمقراطية فإن هذه الأخيرة تجد تحقُّقها في المواطَنة، فبين الديمقراطية والمواطَنة علاقة تلازم مستمرة، ذلك أن «الديمقراطية تقوم على ركيزة أساسية هي المواطَنة المتساوية؛ فحقوق المواطَنة هي الشيء الوحيد لبناء دولة القانون»، إذ من المواطَنة ينبثق كل التصور للتنظيم السياسي، وبخاصة الديمقراطية؛ أي أن الديمقراطية هي نظرية ممارسة المواطَنة (أبو المجد، ٢٠١٠: ١٨).

إن مجال المواطَنة يتفرَّع عمليا إلى **أربعة أبعاد جوهرية**: البُعد المرتبط بالحقوق، والبُعد المرتبط بالواجبات، والبُعد المرتبط بالمعارف، والبُعد المرتبط بالقيم؛ فالبُعدان الأولان لهما مرجعية قانونية ــ حقوقية غالبة، في حين أن البُعد الثالث له مرجعية معرفية غالبة، بينما تغلُب المرجعية القيمية ــ الحقوقية على البُعد الرابع.

وما من شك في أن هناك علاقة تكامل وتبادل بين هذه الأبعاد على قاعدة مفهوم الكرامة الإنسانية التي تمتدُّ حقوقياً، ومعرفياً، وقانونياً، وقيمياً ؛ بحيث تُشكِّل «الكرامة الإنسانية مدخلاً لكل القيم؛ وهي أساس كل القيم التي تُشكِّل منظومة حقوق الإنسان والمتضمنة في الحرية، والعدالة، والمساواة، والتعدُّدية السياسية أو الديمقراطية التي تتطلَّب التسامح، والمشاركة، والسلام، والمسؤولية؛ هذه القيم تُشكِّل الأساس الأخلاقي للمجتمعات الديمقراطية (Pedro, 2009: 125)؛ لكن الحديث عن الكرامة الإنسانية باعتبارها محوراً لتقاطع باقي القيم التي ينبغي أجرأتها عبر مشروع تربوي، يقتضي مقاربة أصل السؤال: ما هي مبررات اعتماد التربية على المواطَنة؟ إن مقاربة عناصر الإجابة ــ من زاوية العلاقة بين النسق التربوي والنسق الاجتماعي ــ بقدر ما ستساعد على بسط مجال التبرير، فستساعد بشكل موازٍ أو ضمني على بسط مجال الأهمية؛ أي أهمية «التربية على المواطَنة».

ثانياً : مجال التبرير؛ في التبرير «السوسيولوجي» للمواطنة كمشروع قيمي

«لقد اضطلعت التحولات الاجتماعية والثقافية الناتجة من الثورة العلمية والتقنية بدور هام في أزمة نسق قيم ومعتقدات المجتمع الراهن»، فقد أشار كومبوس (Coombs) إلى أن

«الأزمة الراهنة لنسق القيم تجد أصولها في التحول الاجتماعي الذي أنتجته الحضارة الغربية منذ القرن التاسع عشر؛ ذلك أن المجتمعات الأوروبية ومجتمعات «أمريكا اللاتينية» حتى تلك اللحظة كان مُعظمها ساكناً قروياً؛ إذ غيَّرت نمط عيشها نتيجة للتصنيع وتطور التمدين، كما أن الضبط الأخلاقي الصارم الذي مارسته الأسرة، والمدرسة، والكنيسة على الأطفال والشباب، بدأ يتراخى من دون أن يُعوِّضه أي فاعل، أو مؤسسة اجتماعية» (Ortiz, 2003: 71).

ارتباطاً بذلك، تفجَّرت أزمة نظام القيم في الستينيات، «ففي هذه المرحلة سيعرف المشهد الاجتماعي تشنُّجاً نتيجة لرياح «ثورة مايو الفرنسي» بكل ثقلها الذي هدم المجتمع والقيم التي يدعمها؛ الأمر الذي أنتج قلقاً عميقاً لدى الزعماء السياسيين في الغرب، والآباء، والمُربِّين، ورجال التعليم» (Ortiz, 2003: 72).

في هذا السياق، «لوحظ غياب بعض القيم من الحياة الاجتماعية، فأصبحت هذه المجتمعات تعيش أزمات انعكست على التربية ذاتها فأصبحت هي الأخرى مأزومة، كما لوحظ تنامي نزعات التعصب السياسية، والمذهبية، والمجتمعية التي تلغي مساحات الحوار، والتفاهم، وقبول الآخر» (مجيدل، ٢٠٠٥: ١٥٢).

وقد أشار «مؤتمر اليونسكو» ١٩٩٦ إلى أن المجتمعات والنظم التربوية تشهد مشكلات خطيرة على صعيد الاندماج الاجتماعي منها (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٨٣):

ـــ النزاعات.

ـــ تنافر الطوائف الدينية.

ـــ تدنِّي القيم الأخلاقية.

ـــ ضعف أثر المبادئ التوجيهية.

ـــ تغيُّر دور الروابط العائلية في تكييف الأطفال مع الحياة الاجتماعية.

هكذا، يمكن تلخيص دواعي تنمية المواطَنة في ما يلي:

ـــ شيوع مظاهر الخلل والاضطراب في سلوكيات الشباب.

ـــ بروز مشكلات اجتماعية سالبة ضد المجتمع والتي تتمثَّل في الإرهاب، والتطرف، والإدمان، وضعف الإرادة، واللامبالاة، واللامسؤولية، والكسل، والإهمال.

ـــ ضعف الولاء والانتماء في نفوس الشباب.

ـــ اهتزاز منظومة القيم والأخلاق بوجه عام.

ـــ تفشي ظواهر التعدي على المال العام، وإيثار المصالح الشخصية على الصالح العام (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣١٩ ـــ ٣٢٠).

ولعل العولمة ــ كصيرورة تاريخية ــ تسير في اتجاه تغيير كل الأنساق والمفاهيم التي بلورها عصر الأنوار والدولة القومية الحديثة، وهي بذلك تُهدِّد الهوية الثقافية وفق مجموعة من المسارات (الكتاني، ٢٠٠٧: ٥٣):

(١) الأخذ بمبدأ النسبية الثقافية.

(٢) اختراق القيم الأخلاقية، والدينية، والثقافية.

(٣) دفع الأجيال الحاضرة إلى مراجعة ما ورثته عن الأجيال السابقة من مفاهيم كلاسيكية.

(٤) تسريع الحراك الاجتماعي في أفق التماهي مع أنساق العولمة ومضامينها.

فإذا أخذنا بعين الاعتبار ما جاء في التقرير الخمسيني للتنمية البشرية بالمغرب، وفي مقدمة ذلك ما سجَّله من تطورات عميقة تحملها حركة العولمة «فإننا نلاحظ أن التعارض بين الهوية الوطنية بكل مقوماتها، وبين الأنساق الجديدة التي تفرضها العولمة سيضاعف من احتمال ظهور أزمات أخلاقية ونفسية غير مسبوقة من جراء تهميش الثقافة الوطنية ولغاتها، وعلمنة الدولة، وتجاوز سلطتها» (الكتاني، ٢٠٠٧: ٥٢ ــ ٥٣).

من هذا المنطلق، وارتباطاً بالنموذج المغربي، يُلاحظ أن «الهوية المغربية اليوم تُواجه أقوى التحدِّيات داخلياً وخارجياً، وأخطر من ذلك أن الواقع غدا يفرز ردود أفعال غير قابلة للاحتواء أو التحكم؛ وفي مقدمتها الحركات الأصولية الدينية بكل ألوانها، واللجوء إلى العنف [. ..]، بالإضافة إلى تفاقم مظاهر التدهور الأخلاقي» (الكتاني، ٢٠٠٧: ٥٣ ــ ٥٤).

لقد ساهمت العولمة في العديد من المشاكل [حركات الهجرة المتكاثرة، الصدام والاتصال بين جماعات بشرية لها ثقافات وذهنيات جماعية متعارضة]، كل هذه الأمور وضعت أزمة القيم في سياق جديد وخاص (Ortiz, 2003: 74)؛ ومن ثم، فالتربية على القيم تؤول في وقتنا الراهن إلى ضرورة تحقيق التعايش بين التصورات المختلفة والمتعارضة للأفراد من الناحية الأخلاقية والسياسية في كنف المجتمعات الديمقراطية (Pedro, 2009: 120).

من المعلوم في الوقت الحاضر أنه يتمُّ التسليم بأهمية الجماعة والمشترك، والتأكيد على الانسجام الوطني والسمة الهوياتية للجماعة؛ لكن، وفي مقابل ذلك، نلاحظ انتشار الفردانية، وبروز نوع من التراجع نحو الخصوصية وما هو عائلي، بحيث غدت تتطور ثقافة فردية كنتاج لنوع من «التذرية الاجتماعية» (Atomizaci Social)؛ مثل غياب مرجعيات اجتماعية، أو مثل العزوف الخطير عن التسييس/السياسة؛ أمام هذه الوضعية التي تُعتبر إحلالاً من كل ما هو عام أو اجتماعي، تبرُز ضرورة النهوض والاهتمام بالمجال المشترك، وتحفيز القابلية للحضور في الحياة الجماعية أو المشتركة (Mayordomo, 2008: 214).

يُعبِّر بطل روائي بعبارة ذات دلالة عميقة عن هذا التحول: «ولا تُحدِّثني عن الكفاح من

أجل إنقاذ بلادي، لقد كافحت من أجلها طويلاً والآن سأكافح قليلاً لإنقاذ نفسي، إن بلادي لم تعد في خطر، ولكنَّني أنا في خطر، من الآن فصاعداً لن أفكر إلا في نفسي» (دروت، ١٩٩٣: ٦، نقلاً عن: ربيع، ٢٠٠٧: ٢١٩).

بهذه العبارة البالغة في قطعيتها، وحدّة فرديتها، يُعبِّر البطل الروائي عن شدة أزمة نفسية اجتماعية تبلورت في موقف متنكر إزاء كل مطلب جماعي للتضحية في سبيل الوطن (ربيع، ٢٠٠٧: ٢١٩).

ومن المعلوم أن الفردانية تقود نحو اللاتضامن والأنانية (Gimeno, 1995: 27)؛ «ذلك أن توسيع الحقوق والحريات الفردية من قبل الدولة الليبرالية اقتضى أو استلزم رفض أو النزاع حول كل أشكال السلطة المأسسة»؛ «لقد تمَّ فقدان مضمون الامتثال للضوابط، والخضوع للواجب، وقبول المسؤولية، والقابلية لخدمة الآخرين؛ يتعلَّق الأمر بذهنية فردية تنتقد كل ما يتعلق بالضوابط، والتقاليد، والسلطة، وتشتغل فقط لإرضاء المُتعة الشخصية؛ هذا الجو حفَّز اللامبالاة الأخلاقية، والسياسية، والتربوية، وأتاح أموراً من المفترض تفاديها» (Ortiz, 2003: 72).

إن مختلف هذه المعطيات والوضعيات تؤول إلى أسباب عديدة كما سبق، لكنها ترتبط أيضاً بانحسار الأيديولوجيا مع الأزمة الهائلة للقيم، بالإضافة إلى وجود استياء أو خيبة أمل بين قطاعات واسعة من الساكنة كنتاج لوضعية أنتجها ضعف الحمولة المعيارية للديمقراطية، مقابل تفوُّق تصور أداتي لها (Mayordomo, 2008: 215).

لقد دفعت أزمة **نسق القيم** الدول الأكثر تقدماً إلى التخطيط لضرورة وضع برنامج خاص للتربية على القيم انسجاماً مع الظروف السياسية، والسوسيوتاريخية، والثقافية لكل دولة، وارتباطاً بخصوصيات اللحظة المعيشة (Ortiz, 2003: 72-73).

لكن المظاهر السلبية الواردة أعلاه ستتَّخذ بُعداً آخر حينما يتعلَّق الأمر بالواجبات التي يتعيَّن الالتزام بها في الوسط المدرسي مثلاً. «فالميثاق الوطني للتربية والتكوين» كنموذج، ينص ـــ في المحور الخاص بحقوق وواجبات الأفراد والجماعات ـــ على أن التلاميذ والطلبة ملزمون بالواجبات الآتية[٢]:

ـــ الاجتهاد في التحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه.

ـــ اجتياز الامتحانات بانضباط وجدية ونزاهة تمكِّن من التنافس الشريف.

ـــ المواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها.

ـــ العناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع.

(٢) المملكة المغربية، «وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، المادة ١٩.

ـــ الإسهام النشيط الفردي والجماعي في القسم، وفي الأنشطة الموازية.

إذا كانت **الدراسة المقارنة** أعلاه أثبتت وجود أزمة للقيم، وإذا كانت هناك واجبات ملقاة على عاتق التلاميذ والطلبة بالمقابل، فكيف نضمن الالتزام بهذه الواجبات؟

لكن السؤال الأهم يتجلَّى في ما يلي: هل يمكن مادة «التربية على المواطَنة» أن تُعالج كل هذه «المعضلات» القيمية والاجتماعية؟ أم إن «التربية على المواطَنة» لها مجالها المُحدَّد؟ إذا كانت «التربية على المواطَنة» تكفي لوضع حد لهذه الظواهر السلبية في مجملها، فهذا يعني أن مادة «التربية على المواطَنة» أشمل بكثير من أن نضع حدودها البيداغوجية، والمعرفية، والقيمية. وإذا كانت «التربية على المواطَنة» لا تكفي، فأين تبدأ «التربية على المواطَنة»؟ أو بالأحرى ، أين تنتهي حدود «التربية على المواطَنة» ويبدأ بقية المجال التربوي؟

ثالثاً : مجال التدبير؛ في التدبير «البيداغوجي» للمواطنة كمشروع تربوي

يتبدَّى بوضوح من خلال دراسة مرجعيات تبرير اعتماد التربية على المواطَنة بأن الأساس السوسيولوجي الممتد ثقافياً وقيمياً وأخلاقيا، قد جسَّد المجال المركزي لتبرير الحاجة إلى هذا النمط من التربية. في هذا المقام، يمكن طرح السؤال التالي: وفق أي استراتيجية يمكن تحقيق تدبير بيداغوجي محكم للمخرجات الاجتماعية لأزمة نسق القيم؟

إن هذا السؤال لا يفترض دراسة مدى قابلية النسق التربوي لضبط مخرجات النسق الاجتماعي فقط، بل يفترض كذلك دراسة طبيعة التصريف البيداغوجي للمواطنة كآلية أساسية لتجويد الممارسات الاجتماعية، بل والعلاقات الاجتماعية في سياق/إطار العلاقة مع الغير.

تُعرِّف **الموسوعة التربوية العالمية** «التربية الوطنية» بأنها: «ذلك الجزء من المنهاج الذي يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلي والوطني بحيث يتغيَّا تكريس الولاء للأمة، والتعرُّف إلى تاريخ المؤسسات السياسية ونظامها، وإيجاد الاتجاه الإيجابي نحو السلطات السياسية، والانصياع للأنظمة والأعراف الاجتماعية، والإيمان بقيم المجتمع الأساسية» (الشماس، ٢٠٠٨: ٥٩).

في المقابل، ذهب سالمون (Salomone) إلى تعريف «التربية المدنية» بقوله: «هي تلك التربية التي تُفرز في نفوس الصغار المعتقدات، والقيم السياسية، التي تُمثِّل حجر الأساس للنظام الديمقراطي الليبرالي» (قاسم، ٢٠٠٦: ٨٣).

وتُعرَّف «التربية على المواطَنة» كذلك بأنها: «عملية غرس مجموعة من القيم، والمبادئ، والمُثُل لدى الناشئة لتساعدهم في أن يكونوا مواطنين صالحين قادرين على

المشاركة الفعالة والنشطة في قضايا الوطن ومشكلاته كافة» (الشماس، ٢٠٠٨: ٥٩).

من خلال هذه التعاريف يتبيَّن أن للمواطنة عناصر ومكونات أساسية (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٤ ــ ٣٦):

- الانتماء: هو إحساس تجاه أمر معين، يبعث على الولاء له واستشعار الفضل تجاهه.
- الحقوق: مجموعة حقوق يتمتَّع بها المواطنون، وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع.
- الواجبات: مجموعة واجبات على الفرد الامتثال لمقتضياتها ضماناً لحقوق الآخرين.
- القيم العامة: أن يتحلَّى المواطن بمجموعة من القيم.

«فالتربية على المواطَنة» تقتضي تغليب الانتماء للوطن؛ أي الانتماء إلى الجماعة الوطنية على أي انتماء سياسي آخر. كما أن «التربية على المواطَنة» تقتضي النظر إلى جميع أعضاء الدولة على أساس أنهم متساوون أمام القانون؛ فقاعدة المساواة في الحياة المواطَنة مُنبثِقة من المساواة في الكرامة الإنسانية (نصار، ٢٠٠٥: ٤٩ ــ ٥٠).

وعليه، فإن ما يُحدِّده الدستور من حقائق معيارية أو مبدئية حول المواطن والمواطَنة، ينبغي «للتربية على المواطَنة» أن تنْقُلَه إلى مجال الحقائق المعاشة المحسوسة (نصار، ٢٠٠٥: ٦٨).

مضمون «التربية على المواطَنة» إذن هو ترسيخ «ثقافة المواطَنة»؛ أي، «الثقافة البانية للمواطنة بحيث يشعُر المواطن بالانتماء إلى وطنه، ويربط مصيره بمصيره، ويجعل من خدمة الوطن غاية يعمل لها» (القادري، ٢٠٠٧: ٢٨).

كما أن مفهوم «التربية على المواطَنة» يُحيل على صيرورة بناء أشخاص لهم وعي واضح بحقوقهم وواجباتهم، ولهم وعي بأهمية المشاركة في دينامية السياق الاجتماعي والسياسي، ويكونون قادرين على تبرير مطالبهم، ورغباتهم، وحاجاتهم الاجتماعية؛ وقادرين ــ في المقابل ــ على إدراج حجج الآخرين وطرحهم؛ أي قادرين على إدراك الاختلاف (Posada, Elena y Orlanda, 2009: 131).

من هذا المنطلق، تُشير «التربية على المواطَنة» إلى الإدماج الفعَّال والدينامي للفرد داخل مجتمع ديمقراطي (Posada, Elena y Orlanda, 2009: 132)، بحيث لا تُوجَّه هذه التربية لدعم الديمقراطية كنظام سياسي فقط، بل تُوجَّه لتنمية الديمقراطية كأسلوب أو نمط في الحياة؛ أي كأسلوب يدعم التعايش، ويُنمِّي القدرة على التصرُّف المدني والمسؤول استناداً إلى قيم العدالة، والحرية، والمسؤولية، والمساواة، والتعدد، والتسامح، والاحترام المتبادل، والمشاركة (Posada, Elena y Orlanda, 2009: 136).

١ ـ ثلاثة أبعاد

وعليه، يتبيَّن أن «التربية على المواطَنة» محكومة بثلاثة أبعاد (الشماس، ٢٠٠٨: ٦٢ ـ ٦٣):

أ ـ الناحية الفكرية: أي تزويد المواطن بالمعلومات المتعلِّقة بشؤون الوطن العامة؛ كفهم الدستور الذي يقوم عليه الحكم، والإلمام بنظام الحكم، والعلاقة بين السلط؛ والأهم، أن يعرف حقوقه وواجباته، ويدرك ما علاقته بالدولة والمواطنين الآخرين.

ب ـ الناحية العاطفية: المقصود أن يتشبَّع الفرد/المواطن بالعاطفة الصادقة نحو وطنه، ونحو باقي المواطنين الذين يشاركونه الاعتزاز بتراث الوطن وإسهاماته في الحضارة الإنسانية.

ج ـ الناحية العملية: بعد حب الوطن وتحقُّق المعرفة به، يجب ألا يقف الفرد عند حدود هذه المعرفة، بل يتعدَّاها إلى العمل في سبيل خدمة بلده، وأجرأة هذه المعرفة والقيم عمليا.

٢ ـ ثلاث مرجعيات

وهذا يعني أن «التربية على المواطَنة» ترتبط بثلاث مرجعيات (العكره، ٢٠٠٧: ٦١ ـ ٦٢):

أ ـ مرجعية القيم: وهي تستند في الأنظمة الديمقراطية إلى حقوق الإنسان كما تضمَّنتها المواثيق الدولية.

ب ـ المرجعية المعرفية: تضم جملة من المعارف المتصلة مباشرة بموضوعات المواطن، والوطن، والدولة، والمجتمع، والقوانين الدستورية ذات الصلة.

ج ـ المرجعية التطبيقية: التي تفرض وجود بنية مؤسسية في المدرسة تسمح بالتطبيق والممارسة ضمن مشروع تربوي/مواطني يتكامل مع مشروع الدولة الديمقراطية، للانتقال من الشعار إلى التجسيد.

بالنسبة إلى وزارة التربية البرتغالية ـ عبر قطاع التربية الأساسية ـ تتمثَّل مواضيع «التربية على المواطَنة» في (Galván, [n. d.]: 3):

- معرفة القضايا الجوهرية للمواطنة على المستوى السياسي ـ القانوني، والأخلاقي، والاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، مع القدرة على إبداء الرأي بصدد مشاكل العالم الراهن.
- معرفة القيم والمبادئ الأخلاقية، والقدرة على التفكير في الذات والآخرين بطريقة

واعية، وعادلة، ومسؤولة، والتصرف وفق المبادئ والقناعات، ومعرفة الحقوق والواجبات، وتحقيق الإدراك بأن المواطَنة تضمن حقوقا لكنها تفرض الالتزام باحترام قواعد العيش المشترك.

- معرفة أنماط الفعل، والتعاون، والمشاركة في مختلف الوضعيات والسياقات الاجتماعية، مع امتلاك القدرة على الإنصات، والتفكير، والنقد، والنقاش، واتخاذ القرار في لحظة المناقشة، وحل المشاكل.

أما في التجربة المغربية فإن «التربية على المواطَنة» تروم إبراز (سيناصر، ٢٠٠٧: ١٣٩):

- ردود أفعال مواطنة.
- قيم ديمقراطية كاحترام الاختلاف، والتعددية، والتسامح.
- مواقف مرتبطة بحقوق الإنسان.

«فالتربية على المواطَنة» تتلخَّص في المجهود الذي تساهم فيه المدرسة لتكوين الإنسان/ المواطن الواعي، والممارس لحقوقه وواجباته تجاه ذاته، وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها (سيناصر، ٢٠٠٧: ١٣٨ ــ ١٣٩)؛ فالهدف السامي لهذه التربية يتمثَّل في تطوير ردود أفعال إنسانية سليمة لدى المتعلمين والمتعلمات (سيناصر، ٢٠٠٧: ١٤٤).

إن «التربية على المواطَنة» لا تقف عند حد تأكيد حقوق المواطنين وواجباتهم، ولكنها تضع مستويات للسلوك الاجتماعي بوجه عام، وتُتيح فرص النشاط التي عن طريقها تُبْنَى المواطَنة الصالحة بأوسع معانيها (الشماس، ٢٠٠٨: ٦٩)؛ فهناك اتفاق عام بين المختصين على أن تحقيق المواطَنة الصالحة يُمثِّل الهدف الرئيس للنظام التربوي في كل الدول (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٢٥٦).

في سنة ٢٠٠٨ حدَّدت «وزارة التربية البرتغالية» مجموعة من المبادئ/ المقتضيات من أجل تفعيل مشروع «التكوين المدني»؛ إذ أسَّست لضرورة تنمية بعض المضامين والكفاءات في مراحل التعليم الأساسي كافة (Galván, [n. d.]: 3):

- التربية على السلام والتربية الجنسية.
- التربية البيئية.
- التربية على الاستهلاك.
- التربية على الاستدامة.
- معرفة عالم الشغل والمهن.

- التربية على حقوق الإنسان.
- التربية على المساواة في الفرص.
- التربية على التضامن.
- التربية الطرقية/المررية.
- التربية على وسائل الإعلام.
- البعد الأوروبي للوتربية.

يرتبط موضوع «التربية على المواطَنة» بطبيعة مفهوم المواطَنة؛ فإذا كانت المواطَنة في الفكر اليوناني أو في الديمقراطية الأثينية تعني «المشاركة في القضايا العامة»، فإن مفهوم المواطَنة خضع للتطور، بحيث تحوَّلت الرؤية إلى الفرد الذي أصبح يُنْظر إليه ككائن له حقوق وعليه واجبات.

هذا التحول على مستوى مفهوم المواطَنة فرض اعتماد سياسة تربوية تستند إلى الأخلاق، والقيم، والديمقراطية، وحقوق الإنسان؛ فأن تكون مواطناً يعني أن تُشكِّل جزءاً من «المدينة» (Ciudad)؛ متمتِّعاً بمجموعة من الحقوق والواجبات، مع المشاركة الفاعلة في القضايا العامة (Pedro, 2009: 124-125).

ارتباطاً بكل ما سبق، فإن «التربية على المواطَنة» تستند إلى المرجعيات/المضامين الأساسية التالية:

مضمون قانوني: يتجلى في مقولة الحقوق والواجبات [مجال «الامتياز» مقابل مجال «الالتزام»] التي تتَّخذ كمحور كونية الكرامة الإنسانية.

مضمون معرفي: يتَّخذ من المعارف الخاصة بالأفراد، والدولة، والمجتمع، والقانون، محوراً مركزياً له.

مضمون قيمي: يتمحور حول القيم الديمقراطية التي تعكس بدورها المواطَنة/حقوق الإنسان؛ يتعلَّق الأمر بـ: التعايش، والحرية، والمساواة، والتضامن، والمسؤولية، والسلام، والعدل، والتعاون..

لكن، إذا كانت الديمقراطية تُحيل على المضامين أعلاه، فاللافت هو أن المضمون القانوني له امتداد مزدوج يشمل المضمونين الآخرين لدرجة إمكانية انصهاره معهما وفقدان المجال الخاص به. فالحقوق والواجبات تتطلب تحقيق المعرفة بها [المضمون المعرفي]، كما تتطلَّب تحويلها من مجرد معطيات إلى سلوك، بحيث يلعب المجال القيمي دوراً أساسياً في هذا المقام [المضمون القيمي].

خاتمة

تُحيل دراسة أنماط التعالق بين الأنساق الخاضعة للدراسة أعلاه، على نموذج خاص ومتميِّز في آن. فالأرضية السوسيولوجية هي المجال الأساسي لتبرير الحاجة إلى «التربية على المواطَنة» عبر مدخل أزمة نسق القيم بمآلاتها أو آثارها الاجتماعية؛ بحيث تلعب العوامل الاجتماعية ــ تخصيصاً ــ دوراً بارزاً في هذه الأزمة؛ لكن الأرضية السوسيولوجية هي المجال الأساسي أيضاً لتدبير راهنية «التربية على المواطَنة» كمشروع مجتمعي؛ وعليه، فإن «التربية على المواطَنة» لا تصنع الصلة بين النسق الاجتماعي والتربوي فقط، بل تصنع العلاقة مع النسق السياسي أو السوسيوسياسي عبر خصوصية مدخل التنشئة السياسية، كمقولة أو مفهوم مركزي داخل حقل علم الاجتماع السياسي.

في هذا السياق فقط؛ أي سياق العلاقة بين النسق التربوي والنسق الاجتماعي، يمكن أن نفهم تعريف علماء الاجتماع لـ «القيم» بأنها: «مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي» (خليفة، ١٩٩٢: ٣٣)؛ كما نفهم من تعريف «القيم» بأنها: «جملة تصورات كلية تتشكَّل من جملة عناصر ومكونات تنتمي إلى مجالات معرفية، وثقافية، ودينية، وإثنية، وعملية...» (ربيع، ٢٠٠٧: ٢٣٠)؛ كذلك يمكن فهم تعريف «التربية» باعتبار إحالتها على «النشاط الثقافي الذي يتمُّ داخل سياق منظم قصداً من أجل نقل المعارف، والمهارات، والقيم التي يرغب الفرد فيها أو تطلبها وحدة اجتماعية» (Ortiz, 2003: 70).

إن أهمية التربية تكمن ــ كما تبيَّن ــ في كونها تُشجِّع على اكتساب الضوابط الاجتماعية التي تخلُق إمكانية تعايش جميع الأشخاص داخل مجتمع حر، وديمقراطي ومنفتح، ومتعدد ثقافياً ؛ وعليه، فالتربية هي وسيلة أساسية لتحقيق التماسك الاجتماعي أو الحفاظ عليه.

استناداً إلى ذلك، «فالتربية على المواطَنة» هي آلية أساسية لتجويد الممارسات والعلاقات الاجتماعية بامتياز، لأن جوهر هذا النمط من التربية يقوم على ضبط هذه العلاقات وتوجيهها في سياق التقاطع مع الغير. فالتربية على المواطَنة لا تتغيا الفرد «كوحدة» مستقلة أو محايدة اجتماعياً، بل تتغيا الفرد المنظور إليه كعضو داخل الجماعة.

لكن التصريف البيداغوجي الأمثل للمواطنة في أفق تجويد الممارسات الاجتماعية، (بل والعلاقات الاجتماعية) ــ في إطار العلاقة مع الغير ــ يعني الإحالة عملياً على قدرة «التربية على المواطَنة» على صناعة التمثُّل لدى المتلقي بمنطق الحق والواجب، بل وصناعة الوعي بمبادئ التضامن، والتعايش، والاحترام.. ؛ ومن ثم، فإن «التربية على المواطَنة» تُعتبر الجواب الأمثل عن المخرجات الاجتماعية لأزمة نسق القيم؛ على اعتبار أن مجال المواطَنة يتفرَّع إلى أربعة أبعاد جوهرية: البُعد المرتبط بالحقوق، والبُعد المرتبط بالواجبات، والبُعد المرتبط بالمعارف، والبُعد المرتبط بالقيم؛ بحيث تتعالق هذه الأبعاد على

التوالي مع المرجعية القانونية ــ الحقوقية، والمرجعية المعرفية، والمرجعية القيمية ــ الحقوقية.

إن هذا المعطى لا يؤكد أهمية «التربية على المواطَنة» فقط، بل يؤكد أنها المجال الأمثل لتمتين العلاقة بين مجال الاجتماع ومجال التربية، لأنَّها تخلق الاستعداد لدى المتلقي للتصرف مع الغير بمنطق الحق والواجب، ووفق قاعدة الاحترام، والتضامن، والتعايش...؛ بمعنى أن «التربية على المواطَنة» بقدر ما تضمن استعداد الفرد لممارسة حقوقه، تخلُق لدى الفرد القابلية أو الاستعداد لقبول ممارسة الآخر لحقوقه. ولذلك، فإن المواطَنة هي ضمانة أساسية لتوثيق العلاقة بين الديمقراطية والتربية.

المراجع

إبراهيم، رضا عطية (٢٠٠٧). **المواطَنة والانتماء وأثرهما على الدولة والمجتمع والأسرة**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب؛ مكتبة الأسرة. (سلسلة العلوم الاجتماعية)

أبو المجد، عبد الجليل (٢٠١٠). **مفهوم المواطَنة في الفكر العربي الإسلامي**. الرباط: أفريقيا الشرق.

الجابري، محمد عابد (١٩٩٧). **قضايا في الفكر المعاصر، العولمة ـ صراع الحضارات ـ العودة إلى الأخلاق ـ التسامح ـ الديمقراطية ونظام القيم ـ الفلسفة والمدنية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٢). **إرتقاء القيم: دراسة نفسية**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (عالم المعرفة؛ ١٦٠)

دروت، جيمس (١٩٩٣). **العدو** [رواية]. ترجمة صنع الله إبراهيم. الرباط: منشورات الفنك.

ربيع، مبارك (٢٠٠٧). «الوطن: سبل ترسيخ الهوية الوطنية.» ورقة قُدِّمت إلى : **الوطن والمواطَنة وآفاق التنمية البشرية**. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية؛ مطبعة المعارف الجديدة.

رزفبر، جان بول (٢٠٠١). **فلسفة القيم**. ترجمة عادل العوا. بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

سيناصر، زكية عراقي (٢٠٠٧). «التربية على المواطَنة من خلال المناهج التعليمية.» ورقة قُدِّمت إلى : **الوطن والمواطَنة وآفاق التنمية البشرية**. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية؛ مطبعة المعارف الجديدة.

الشماس، عيسى (٢٠٠٨). **المجتمع المدني: المواطَنة والديمقراطية**. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب. (سلسلة الدراسات؛ ١٨)

العكرة، أدونيس (٢٠٠٧). **التربية على المواطَنة وشروطها في الدول المتجهة نحو الديمقراطية**. بيروت: دار الطليعة.

العوا، عادل (١٩٨٦). **العمدة في فلسفة القيم**. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

القادري، أبو بكر (٢٠٠٦). «الوطن والمواطَنة وآفاق التنمية البشرية.» ورقة قُدِّمت إلى : **الوطن والمواطَنة وآفاق التنمية البشرية**. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية؛ مطبعة المعارف الجديدة.

قاسم، مصطفى (٢٠٠٦). **التعليم والمواطَنة: واقع التربية في المدرسة المصرية**. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان. (سلسلة أطروحات جامعية؛ ٦)

الكتاني، محمد (٢٠٠٧). «الهوية الوطنية والتنمية: تحديات ومساءلات. » ورقة قُدِّمت إلى : **الوطن والمواطَنة وآفاق التنمية البشرية**. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية؛ مطبعة المعارف الجديدة.

مجيدل، عبد الله (٢٠٠٥). «التربية المدنية: دراسة في أزمة الانتماء والمواطَنة في التربية العربية. » **الفكر السياسي**: السنة ٨، العدد ٢١، شتاء.

ميمون، الربيع (١٩٨٠). **نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية**. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. (سلسة الدراسات الكبرى)

نصار، ناصيف (٢٠٠٥). **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطناً؟**. ط ٢. بيروت: دار الطليعة.

Galvn, Beatriz Souto ([n. d.]). «Educación Para La Ciudadania: Un Estudio Comparado Entre Los Ordinamientos Espay Portugues.» < http: //www. unam. edu. ar > .

Gimeno, Alvaro Buj (1995). «La Constitución Española Como Fundamento Teórico de la Educación Civica.» *Pedagogia Social*, no. 10.

Maldonado, Nelly Bogoya, Carlota Santana Gaitán y Edilberto Hernández Cano (2006). «Educación Cuidadana y Democratica; Un Acercamiento Desde la Filosofia a la Pedagogia.» *Revista de Filosofia*: vol. 2, no. 1.

Mayordomo, Alejandro (2008). «El Sentido Politico de La Educación Civica, Libertad, Participación y Ciudadnia.» *Revista Iberoamericna de Educación*: no. 47.

Ortiz, José Maria Parra (2003). «La Educación en Valores y su Practica en el Aula.» *Tendencias Pédagógicas*: no. 8.

Pedro, Gallardo Vzquez (2009). «Educación Ciudadana y Convivencia Democratica.» *Pedagogia Social*: no. 16, marzo.

Posada, Quiroz, Ruth Elena y Jaramillo Orlanda (2009). «FormaciCiudadania y Educaci-Civica? Cuestion de Actualidad o de Resignificaci» *Revista de Teoria y Didactica de las Sciencias Sociales*: no. 14, Enero-Junio.