مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية
Journal of Social Sciences and Humanities
المجلد: 15/ العـدد: 02 (2025)،
ص646- 669

فكرة التحيز، كمدخل إلى فلسفة العيش المشترك

المناهج التعليمية تطبيقا

"The Concept of Bias as a Gateway to a Philosophy of Coexistence:

Educational Curricula as a Practical Framework

Bakir HADJ SAID* Yacine MECHTA

[1]- د. بكير حاج سعيد [2]- د. ياسين مشتة

[1]-أستاذ محاضر أ. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر / hadjsaid.bakir@ensb.dz

[2]-أستاذ محاضر أ. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر / mechta.yacine@ensb.dz

تاريخ الاستلام: 2025/04/22 تاريخ القبول: 2025/06/22 تاريخ النشر: 2025/12/15

الملخص:

في عالم مليء بالاحتكاكات والصراعات والتنافس الحاد، تبرز الدعوة إلى العيش المشترك كضرورة ملحّة للجميع، ومع هذه الضرورة تبرز ثنائية التميز/التماهي، وثنائية الصراع/العيش المشترك. تبحث هذه الورقة الإشكالية الآتية: ما هي فكرة التحيز وكيف يمكن أن تكون مدخلا لفلسفة العيش المشترك من خلال المناهج التعليمية؟

بمنهج استقرائي تحليلي، تستعرض الورقة مفهوم التحيز، ومفهوم العيش المشترك، ثم تتبع مواطن التحيز في المناهج التعليمية الذي يحقق التمايز، وفائدة ذلك عمليا، ثم تنقد بأسلوب علمي أفكارا "تنويرية" متعصبة متعالية رافضة لفكرة العيش المشترك، ثم تطرح أفكارا عملية فعّالة في كيفية تضمين المناهج التعليمية فكرة العيش المشترك، الذي يمنع الصراع والصدام، ويضمن المحافظة على الذات من التماهي في الآخر أيا كانت مكانته، ثم تخلص الورقة إلى جملة من النتائج؛ وهي أن فكرة التحيز فكرة بنائية لا هادمة، وأن التحيز لا يعني التعصب بقدر ما يعني تحقيق الذات دون استعلاء على الآخر أو استعدائه، وأن المناهج التعليمية هي أفضل وسيلة للحفاظ على الذات ولتحقيق العيش المشترك، بعيدا عن الصراع والصدام.

كلمات مفتاحية: التحيز، التعصب، العيش المشترك، المناهج، الهوية

* **المؤلف المرسل:** بكير حاج سعيد **الإيميل:** hadjsaid.bakir@ensb.dz

CC BY NC

Abstract:

In a world rife with friction, conflicts, and fierce competition, the call for *coexistence* emerges as an urgent necessity for all. This imperative raises dualities: *distinction/assimilation* and *conflict/coexistence*. This paper explores the following problem: *What is the concept of bias, and how can it serve as an entry point to a philosophy of coexistence through educational curricula?*

Adopting an inductive-analytical approach, the paper examines the concepts of *bias* and *coexistence*, then traces manifestations of bias in educational curricula that foster distinction; analyzing its practical utility. It critically deconstructs "enlightened" yet dogmatic, supremacist ideas that reject coexistence, and proposes actionable strategies for integrating coexistence into curricula. Such integration, the paper argues, prevents conflict and collision while preserving the *self* from assimilation into the *other*, regardless of the latter's status.

The study concludes with key findings: Bias is a *constructive* (not destructive) notion; it signifies self-actualization without supremacy or antagonism toward the *other*; and educational curricula are the optimal tool for both preserving identity and achieving coexistence; free from conflict and confrontation.

Keywords: Bias, Bigotry, Coexistence, Curricula, Identity

مقدمة:

في عالم دائم الاحتكاك بين المجتمعات والحضارات، وفي عالم متسارع في التواصل والصراع والتبادل أحيانا، يبرز التمايز الكبير بين هذه المجتمعات والحضارات كما يبرز بين الأفراد، هذا التمايز بقدر ما يدل على التنوع والاختلاف، فهو بنفس القدر يثير الكثير من المخاوف من التنافس والصراع، التنافس على السيادة وعلى الخيرات والصراع على المنافع والمصالح وعلى السيطرة، هذا التبادل الكبير بين المجتمعات والحضارات والمتسارع بفضل الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي والإعلامي.

فكما تبرز الرغبة في المشاركة والتبادل، وتبرز الرغبة في السلم والأمن للجميع، تبرز معها بكل وضوح الرغبة على الاستعلاء والسيطرة، من الأطراف القوية المستعلية ومن الدول المستعمرة سابقا ولاحقا، فتبرز معها المخاوف وتزداد من أن يكون العيش المشترك شراكا وفخا للدول المستضعفة للانصهار والذوبان في بوتقة الكبار الأقوياء المسيطرون، فهل هناك مخرج للعيش المشترك يزيل مخاوف المجتمعات والحضارات النامية الصاعدة، ويكبح مطامع الحضارات المستكبرة المستعلية؟ أم أن الأمر محتوم بالصراع الدائم.

تحاول الورقة بحث الإشكالية الآتية: ما هي فكرة التحيز وكيف يمكن أن تكون مدخلا لفلسفة العيش المشترك من خلال المناهج التعليمية؟ وذلك بالإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المقصود بفكرة التحيز؟
2. ما الفرق بين التحيز والتعصب؟
3. ما الأشكال التي يمكن أن تتجسد فيها فكرة التحيز في المناهج التعليمية؟
4. كيف يمكن أن تكون فكرة التحيز مدخلا للعيش المشترك؟

الورقة من خلال التحليل والنقد، تهدف إلى:

- أولا: توضيح مفهوم التحيز والتمييز بينه وبين التعصب
- ثانيا: الوقوف على مظاهر التحيز في المناهج التعليمية
- ثالثا: التدليل على فوائد التحيز وأهميته في المناهج التعليمية
- رابعا: الوقوف على مداخل فلسفة العيش المشترك في المنهاج التعليمي.

يريد المقال إظهار فكرة التحيز كمدخل للعيش المشترك؛ فما التحيز؟ وكيف يمكن أن يكون مدخلا للعيش المشترك؟

1. مفهوم التحيُّز

التحيز في اللغة كما في لسان العرب: "في حديث عمر رضي الله عنه قال لعائشة رضي الله عنها يوم الخَنْدَق: ما يُؤَمِّنُك أَن يكون بَلاء أَو تَحَوُّزٌ ؟ وهو من قوله تعالى: "أَو مُتَحَيِّزاً إِلى فئة"؛ أَي مُنْضمّاً إِليها، والتَّحَوُّزُ والتَّحَيُّز والانْحِياز بمعنى [واحد]، ... وحُزت الأَرض؛ إِذا أَعلَمتها وأَحييت حدودها" (ابن منظور/ 2003 / ج5 ص340)، وهي بالمعنى اللغوي مثل الانحياز أو الانضمام أو الضم أو الحيازة، وكلها تعني تملّك الشيء أو الانتماء إلى الشيء، فالإنسان إمّا يحوز الشيء؛ فهو يملكه، أو ينحاز إلى أمر ويتحيز إليه؛ فهو جزء منه ومنتم إليه وهو عكس التملُّك وكأنه ملك لذلك الشيء أيًّا كان، موقفا أو قبيلة أو عرقا أو موطنا من الأرض.

ورد مصطلح التحيز كنقيض عن الحياد في المواقف المتغيرة والمختلفة، وهو الميل إلى جهة دون أخرى أو مفهوم دون آخر أو تبني موقف دون آخر، فهو إذن الاختيار الذاتي في المواقف المطروحة، هو الاختيار الذي يُبنى على سوابق معرفية وثقافية وقيمية مرتبطة بالإنسان ذاته، فالتحيز إذن حتمية إنسانية ملتصقة بكل الناس؛ أفرادا وجماعات، فإمّا أن يكون متحيزا إلى اختيار ذاتي، أو متحيزا إلى اختيار خارجي (اختاره الآخر)، وهذه الحتمية يُرجعها المسيري إلى أمور ثلاثة:

1.1. العقل:

ويرجع هذا إلى أنّ العقل في مداركه متأثر (مجبرا) بالوسط الذي نشأ فيه، وبالبيئة التي عاش فيها؛ لذا فإنه متحيز بالواقع وبالوسائل التي يستعملها، فالعقل "لا يسجل تفاصيل الواقع كالآلة الصماء بأمانة بالغة ودون اختيار أو إبداع، فهو ليس سلبيا وإنما فعَّال؛ ولذا فهو يدرك الواقع من خلال نموذج، فيستبعد بعض التفاصيل ويُبقي بعضها الآخر، يُضخم ما تبقى ويمنحه مركزية ويهمش الباقي" (المسيري عبد الوهاب وآخرون/ 1996/ ص 19)، هذه العملية التي يقوم بها العقل أصيلة فيه ومرتبطة بقدراته وطبيعته التي تنبع من ذات الإنسان وطبيعته.

والأكثر من هذا فإنّ التحيز لا يرتبط فقط بالجانب الإنساني والعلوم الإنسانية، بل إن "تأثيره يمتد إلى العلوم الطبيعية وإن كان يظهر في الأولى بصورة أكبر، فعلم الاجتماع ينمو في بيئة معينة وهو يعبر عنها، وبالتالي فأيّ تصدير أو نقل له، ستنقل معه تحيزاته الحضارية التي نشأ فيها" (عبيكشي عبد القادر وفرقاني فتيحة / 2008/ ص5)، نجد نفس الفكرة، يشير إليها "بياجيه" عن العلاقة بين العواطف والإدراك، فكل عملية عاطفية، لا بد وأن تصاحبها عملية إدراكية، وكل عملية إدراكية لابد وأن تصاحبها مشاعر وعواطف، تساهم قسرا في الإقبال على موضوع والابتعاد عنه، وتشجع على تبني موقف أو الإعراض عنه، "لا انفصال بين الحياة العاطفية وتلك الإدراكية رغم كونها متميزة الواحدة عن الأخرى، فهي غير منفصلة لأن كل تبادل يحتم تركيبا وتقييما في الوقت نفسه، رغم كونها تبقى متميزة ... هكذا لا يمكننا التحليل، حتى رياضيا دون المعاناة في بعض المشاعر، وبالمقابل لا عاطفة أو (انفعال)، دون وجود حد أدنى من الفهم (الإدراك) أو التمييز" (جان بياجيه/ ص12)، فالعقل بكونه الموجه للإنسان في كل خياراته ومواقفه، لا نجده إلا جزءا من عواطف ذلك الإنسان، يوجهه ويستمد منه المادة الأولية لاتخاذ قراراته والفصل في خياراته.

2.1 اللغة :

بما أنّ اللغة هي الوسيلة التي يعبر بها الإنسان عن أفكاره، وهي الوسيلة التي تجعل الإنسان يتواصل مع أفكار الآخرين؛، فإنّ هذه اللغة أصلا من أسباب التحيز؛، إذ "لا توجد لغة إنسانية واحدة تحتوي على كلّ المفردات الممكنة للتعبير عن الواقع بكل مكوناته؛ أي أنّه لا بد من الاختيار" (المسيري عبد الوهاب وآخرون/ ص19) بين الألفاظ والعبارات التي تدل على الشيء المختار، وبالتالي فإن اللغة متحيزة تحيز الإنسان ذاته؛، لأنها تنبع من الوسط الذي يعيش فيه ومن التجارب التي خاضهعا، ومن القيم التي تبناها، فاللغة لصيقة بالإنسان، وهي من أسباب تحيزه، وهو يرتبط معها "بعلاقة اندماجية بدأت مع بداية الخلق، وتجلّت في أعمق صورها حين علَّم الله آدم الأسماء في قوله تعالى: "وعلَم آدم الأسماء كلها"، فالتعليم لم يكن جزئياً، وإنما جاء كلياً مؤكداً أهمية اللغة في صناعة الحضارة الإنسانية، فلا سياسة ولا اقتصاد ولا أدب ولا علم بلا لغة" (القصراوي مها حسن يوسف/2012 / ص3)؛، لهذا كان الإنسان بالقوة متحيزا تحيز لغته.

3.1 الإنسانية:

الإنسانية تعبير عن العقل وعن اللغة وعن العواطف كذلك التي تؤثر فيها كلها، فكل "ما هو إنساني يحوي على قدر من التفرد والذاتنية ومن ثم التحيز، وإذا ما حدّدنا الحضارة بأنها كل ما صنعته يد الإنسان؛ فإن الثقافي بالضرورة متحيّز" (المسيري عبد الوهاب وآخرون / ص 20)، وهذه الإنسانية تؤثر على المواقف وعلى البحث العلمي مع موضوعيته وحياديته النسبية؛ لأنه من طبيعة الإنسان ومن كينونته وخصوصياته، فالمناهج "العلمية الحالية المستعملة من قبل العلماء و الباحثين ليست محايدة تماما، بل إنها تعبر عن مجموعة من القيم التي تحدد رؤية ومسار البحث وتقرر مسبقا كثيرا من النتائج" (عبيكشي عبد القادر وفرقاني فتيحة/ص4)، وهذا ليس طعنا في الأبحاث العلمية ولكنه تأكيد على خاصية الإنسان التي تؤثر على كثير من آرائه وأفكاره وقناعاته.

الإنسان المفطور على الضعف وعلى التأثر بما هو محيط به؛ متحيز؛ لأنه إنسان ضعيف، وهو بتعبير المسيري إطار الإنسانية المشتركة المتنوعة لا الإنسانية الواحدة، فيقول: "الإنسانية المشتركة هي الاستعداد الإنساني الكامن فينا كلنا والموجود بالقوة (الفطرة)، ورغم أنّه استعداد كامن مشترك إلاّ أنّه حينما ينتقل من مرحلة الكمون إلى مرحلة التحقق والتعين والوجود بالفعل؛ فإنّ ما يتحقّق يختلف من فرد لآخر، ومن شعب لآخر ومن حضارة لأخرى" (المسيري عبد الوهاب وآخرون/ ص20).

فلا العقل يسمح للإنسان أن يكون شفّافا تصبغه كل الألوان، ولا العقل يسمح له بأن يكون حرا في إدراكاته وقراراته، ولا اللغة تسمح له بأن يتكلم ويفكر خارج حدودها، وبعيدا عن قيودها، ولا الخاصية الإنسانية تسمح له بأن يكون بعيدا عن التحيز، تحيز إلى فكرة إلى لغة إلى اتجاه معين، كما هو التحيز موجود في اللون والدم والعرق، الذي لا يمكن الانفكاك عنه .

التحيز إذن بهذا المفهوم وبهذه العلاقات اللصيقة بالإنسان، حتمية لا يمكن أن يفر منها أيّ إنسان وأيّ مجتمع مهما ادّعى الحيادية والموضوعية، بل هي ذات وجوده ودليل على إنسانيته.

2. التحيز والمناهج التعليمية

التحيز في المنظومة التربوية هو حديث عن الذات وعن الهوية، هو الاختيار بين موضوع وآخر، وبين موقف وآخر، وتفضيل وطن وهوية على آخر، إنما ينبع من ذات جماعية مقابل غيرها، وهذا التوجيه إلى الاختيار والتبني إنما ينطلق من موضوع علاقة الإيديولوجية بالتربية، "التوجيه الإيديولوجي للتربية يعني ماذا نقدّم؟ وماذا نحجب؟ وهي عملية انتقاء على وعي ومعرفة، بل إنّ أيّ منهاج في أيّ دولة يخضع لعملية توجيه، ولما كان جوهر عملية وضع المناهج في أيّ دولة هو عملية الانتقاء والاختيار، إذن فالتوجيه الإيديولوجي أن ننتقي من هذا المحيط المتسع العناصر التي تخدم اتجاهنا في إطار إنساني دون إغفال غيرها من العناصر" (الفتلاوي سهيلة وهلالي أحمد/ 2006/ ص230)، فاتجاهنا "نحن" إنما تعطي للمتعلم أن يدرك هويته الاجتماعية وذاته الجماعية، التي تظهر في شكل تحيز إنساني طبيعي منطقي في ثنايا منظومته التربوية وكتابه المدرسي ومدرسته التي يعيش فيها.

والمناهج التعليمية، كما تبين للمتعلم هويته الذاتية الفردية والجماعية، توضح له علاقته بالآخر، الإنسانية جمعاء أو الإنسانية كمجتمعات متميزة، مجاورة أو بعيدة، له معها علاقة الجوار أو علاقة التبادل، بكل أشكاله وأنواعه، تحاول أن تجيب المناهج التعليمية على أسئلة من قبيل:

- من أنا ومن نحن؟
- من هو الآخر وما موقفي منه؟
- ما العلاقات التاريخية؟
- ما مستوى الانتماءات الإقليمية والعرقية والدينية واللغوية؟
- من يمكن أن أتعامل معه ومن يمكن أن أحذر منه؟
- كيف يمكن أن يكون تعاملي مع الآخر المختلف أو المتشابه؟

يظهر التحيز في المناهج التعليمية من خلال ما يأتي:

1.2 الانسجام الهوياتي مع المنهاج

إذا كان التحيّز واجبا وواقعا بالقوة في كلّ منهاج، فإنّه يجب أن يكون واضحا من خلال صيغة الضمير المتكلم أنا أو نحن، أو ضمير المخاطب أنت أو أنتم، وهذه الصيغ تجعل المتعلّم القارئ يشعر بأنّه معنيّ بهذا الموضوع وأنه يشمله، فلا يمكن أن تكون العبارات المستعملة مبنيّة للمجهول تتحدث عن وطن غائب أو عن مواطن في المجرّة الكونية، فيكون منهاج لا هوية له ولا وطن له، فيصلح أن يكون جزائريا ويصلح أن يكون كنديا، بدعوى الموضوعية، وقد أنكر المسيري هذه الموضوعية قائلا: "الموضوعية والحيادية التي تدعو إلى إسكات الوجدان، ومن ثم دخول الذات والخبرة الشخصية في عملية الإدراك والتوصيل يُعدّ أمرا مشينا؛، ولذا يجب استخدام المبني للمجهول حتى تختفي الذات، ولكننا لا نأخذ بهذا الرأي ونرى أنّ كلّ الظواهر هي نتيجة اختيار، ومِن ثَمَّ فهي متحيّزة" (المسيري عبد الوهاب وآخرون/ ص 18)، فالصيغة المبنية للمجهول تجعل المتعلم باردا جامدا أمام المعلومات والمعارف المقدَّمة، أمّا الصيغة المُقحِمة المُتحيزة أنا، أنت، نحن، أنتم؛ فإنها تجعل المتعلم يشعر بالذاتية، وبأنه معني بالموضوع، فهو إذن موضوع النص أو موضوع الحصة؛ فينتبه؛ فالفرق كبير في تفاعل المتعلم مع العبارتين التاليتين:

- "تقع الجزائر في شمال إفريقيا "
- "يقع وطني الجزائر في شمال إفريقيا "

العبارة الأولى يتعامل معها المتعلم الجزائري وغير الجزائري بنفس العاطفة والشعور؛ لأنها لا تُشعره بالتحيز بل هي تمام الحياد، أمّا العبارة الثانية فإنها تدفعه شعوريا إلى الإحساس أن وطنه هو موضوع العبارة.

ومثال آخر حينما يتعلق الأمر بالانتماء العربي فرق بين العبارتين :

- "عالمنا العربي يمتد من آسيا إلى إفريقيا"
- "العالم العربي يمتد من آسيا إلى إفريقيا"

العبارة الأولى تدلّ على الاندماج والتشارك، والعبارة الثانية تدلّ على الحياد والسلبية، العبارة الأولى لا يمكن للمتعلم أن يمرّ عليها مرور الكرام دون أن تحرك عواطفه وانفعالاته وتدفعه دفعا إلى التشارك العاطفي، أما العبارة الثانية فهي تجعل المتعلم مخيرا بين أن يهتم بها أو يتجاوزها إلى غيرها؛ العبارة الأولى المتحيزة مختلفة في المدلول ومختلفة في الإحساس والشعور؛ لأنها متحيزة لا غير.

يورد الأستاذ علي أحمد كنعان في كتابه "أدب الأطفال والقيم التربوية"، موقف أستاذ أمريكي زار الاتحاد السوفياتي سابقا عن أهمّ ما استرعى انتباهه في النظام التربوي؛ فقال: "لقد أعجبه أنّ ضمير المتكلم (نحن) يستعمل هنا أكثر من ضمير المتكلم المفرد (أنا)" (كنعان علي أحمد/ 1999/ ص88)، فهذه العبارات الشكلية في المبنى والعميقة في المعنى هي نقطة الاختلاف الجوهرية في التحيّز وعدمه، في التفاعل والسلبية بين المتعلم وبين المعلومة المعطاة، وبين المواطن الصغير وبين وطنه.

2.2 التحيز الشعوري في المنهاج

يقصد بإصدار الأحكام إعطاء رأي الكاتب في المواقف المختلفة؛ سواء كانت أحداثا تاريخية، أو كانت إنجازات علمية، أو كانت قوانين وقرارات آنية، فلا يمكن أن تكون من باب الحيادية أو الموضوعية جافّة باردة لا طعم لها ولا لون لها، بل الواجب أن يكون الحكم واضحا بالتفضيل أو التقبيح، وهذا الحكم يوجه المتعلم إلى الوجهة التي أرادها المشرع التربوي؛، مؤلف النص أو واضع المنهاج أو معدّ الكتاب المدرسي، فصيغة التفضيل والتبجيل والتحسين تجعل المتعلم يتفاعل إيجابيا ويتواصل مع الموضوع عاطفيا معتزا ومفتخرا ومستعدا للتشارك، أمّا صيغة التقبيح والتهوين والتجريح؛ فإنها تدفع المتعلم إلى التفاعل السلبي معها، والسلبي هنا لا يعنى الحياد بل السلبي هنا يعني الكره أو النبذ أو التقبيح؛ أي أن المتعلم يتبنى الحكم الذي أعطاه صاحب النص للموضوع، ويمكن إيراد بعض الأمثلة للتوضيح.

المثال الأول: العبارتان:

- "اقتحم الجيش الفرنسيّ مدينة الجزائر"
- "اقتحم العدو الفرنسي مدينة الجزائر"

العبارة الأولى محايدة موضوعية لا تعبر عن أي تحيز ولا تحمل أي حكم، ويتفاعل معها المتعلم وكأنّ هناك مسألة أو قضية ما بين الجزائر وفرنسا اضطرت فرنسا للدخول في الجزائر، ويتفاعل معها الجزائري وغيره بنفس الطريقة، ويمكن أن تكون في الكتاب المدرسي الجزائري أو في غيره من الكتب دون حرج ولا تحيز إلى فريق دون آخر، أمّا العبارة الثانية تبيّن بشكل واضح من هو العدو ومن هو صاحب القضية والموضوع، فهي تُقحم القارئ شاء أم أبى وتجعله جزءا من الموضوع؛ لأن العبارة فيها حكم الإدانة وفيها تحيز للطرف الجزائري على حساب الطرف الفرنسي، ولا يمكن حينها أن يكون صاحب العبارة إلاّ جزائريا أو يحب الجزائر؛، لأنّ العبارة تعتبر الجزائر وطنا وتعتبر فرنسا المحتلّة عدوّا معتديا، وهي بهذا تدعو المتعلم بطريق غير مباشر إلى أن يتخذ عدوّ وطنه عدوّا له، فليس هناك حياد مع الأحكام حين تصدر.

المثال الثاني: وهو الأكثر إمكانية للورود؛ بحكم أنه لا يستعدي، ولكنه يحكم على مواقف مختلفة:

- "كان الجيش الجزائريّ مسيطرا على البحر الأبيض المتوسط"
- "استعمل العدو الفرنسيّ في الجزائر الأسلحة المحرمة دوليا"
- "قامت جمعية العلماء المسلمين بجهود عظيمة في تعليم الناس"

العبارة الأولى لا تحمل حكما قيميّا، بل تحمل حكما كيفيّا أنّ الجيش كان مسيطرا دون أن تبيّن العبارة هل هذه السيطرة كانت بحقّ أو بدون؟ حقّ هل تدلّ على الظلم والاعتداء أم تدلّ على القوّة فقط؟ أم تدلّ على الدفاع عن الحق ونصرته؟ فهي عبارة لا تحمل حكما لا بالتفضيل ولا بالتقبيح.

العبارة الثانية تحمل حكمين؛ الحكم الأول: أنّ فرنسا عدو للقارئ وهو المتعلم الجزائري، وتحمل حكما ثانيا: وهوي أن فرنساها كانت ظالمة وكانت مخالفة للقوانين الدولية، فلم تترك العبارة للمتعلم إلاّ أن يتشارك العواطف السلبية تجاه فرنسا العدو وفرنسا الظالمة و المنتهكة للقانون الدولي، ففي هذه العبارة أحكام بالتقبيح وليس حكما واحدا فقط.

العبارة الثالثة: فيها تبجيل وتعظيم للدور الذي كانت تقوم به جمعية العلماء، وفيها كذلك إشارة أخرى إلى أنها كانت تنفع الناس وتدافع عن اللغة العربية وعن العلم في الجزائر، ففيه تبجيل وتعظيم وليس فقط وصف فعل التعليم وفقط بل كان دورا عظيما، وهذه الأحكام تدفع المتعلّم إلى التحيز إلى جمعية العلماء وإلى الاعتراف بالجهود الكبيرة التي كانت تبذلها لصالح الوطن والمواطنين.

فالأحكام التي تحملها العبارات إنما هي إدانات لطرف معين بإصدار حكم سلبي تجاهه، أو هي إشادة بطرف معيّن، وبالتالي إصدار حكم إيجابي نحوه، وهذا هو التحيز الذي يظهر في العبارات من خلال الأحكام الواردة فيها، ولا يمكن أن نتصوّر منهاجا وطنيّا لا يحوي هذه العبارات وهذه الأحكام، سواء كانت في العناوين أو في الموضوع الأصليّ أو في الخاتمة والخلاصة، وأقواها في مظهر التحيز عندما يرد في العنوان أو في المقدمة؛ لأنّه يوجه القارئ إلى الحيز الذي يريده المؤلف ويستمر معه إلى نهاية الحصة التعليمية.

3. فوائد التحيز في المناهج التعليمية

بعد توضيح مفهوم التحيز، وكذا علاقته بالمناهج التعليمية، يمكن أن نسأل: ما هي الفوائد التي يمكن أن نستقيها من فكرة التحيز وعدم الحياد في المنظومة التربوية؟ إجابة على هذا السؤال نذكر الفوائد في ثلاث قضايا جوهرية وأساسية.:

1.3 إدراك الهوية الجماعية:

إدراك الهويّة الجماعية من أهمّ الفوائد التي يُثمرها التحيّز في المنظومة التربوية، خصوصا في عصر العولمة والانفتاح التي تشهدها مصادر التعلّم ومصادر المعرفة المتاحة في كلّ زمن ومكان، وإنّ من أكبر الإشكالات التي يجد المتعلم ذاته في الكتاب من خلال كثير من المظاهر، ومن أهمّها المواقف التاريخية التي يرى نفسه جزءا منها، ثم لا يجد لهذا الجزء محلاّ من الإعراب داخل الكتاب المدرسيّ الذي يدرس فيه أو داخل المنظومة التربوية التي ينتمي إليها.

فالتحيّز في المناهج التعليميّة يجعل المتعلّم يدرك هويته الجماعية ويتعلق بها ويعتز، ولا يمكن لإنسان أن يعتزّ بشيء لا يعرفه ولا يعرف إنجازاته وميزاته عن الأمم الأخرى، ومعرفته واعتزازه بهذا التحيّز الجماعي يُلبي به الإنسان شغفَه وحاجته الموجودة لدى كلّ كائن حيّ، وهي الانتماء إلى جماعة ما والاحتماء بها والعيش معها ومن أجلها والدفاع من أجلها، فليست الحياة في النهاية شهوات مادية ورغبات آنية تزول بإشباعها، بل هي حاجات معنوية نفسيّة يسعى الإنسان إلى تلبيتها ولو دفع من أجل ذلك الغالي والنفيس، هنالك يشعر الإنسان بهذه الحياة وطعمها وبالسعادة والراحة والطمأنينة.

2.3 إدراك الهوية الذاتية:

التحيز الذي نقصده في الموضوع يتحّدث عن الانتماء إلى الوطن وقيمه وعن المواطن الذي ينتمي إليه؛ وهو جزء لا يتجزّأ منه، ومعرفة تاريخ الوطن وإنجازاته هو معرفة بالمواطنين الذين يتقاسمون في ذلك الوطن كلّ عناصر الوطنية أو معظمها، وعندما يتبنّى المواطن الصغير قيمة معينة وينحاز إليها إنما يشعر بالوجود وبالغاية من وجوده، فهو يعيش بقيم معينة ولأجلها، وعند ذاك يدرك هويته الفردية كإنسان متميّز عن الآخرين، فالمدرسة كمؤسسة تربوية لا تنشئ المتعلم على المعلومات والمعارف فحسب، بل تنمي فيه القيم الحياتية التي يعيش من أجلها كإنسان، ويتميز عن سائر المخلوقات أولا وعن سائر الناس ثانيا، فتميزه كفرد؛ بلغة معينة وبتاريخ معين وبحضارة معينة يجعله يعيش إنسانيته.

فرقٌ كبير في تعاطي المتعلّم للمعلومات العلمية التي يختار منها ما يشاء ويترك ما يشاء، وبين عناصر الهوية الوطنية والتربوية التي يتعاطى معها بصفة الإلزام والالتزام التي تجعله غير مخيّر في أن ينساها أو يغفل عنها، بل هي من صميم إنسانيته ومن صميم خصائص القيم، وهي الإلزام بشطريه؛ الذاتي والاجتماعي؛، لهذا تختلف عناصر الهوية عن المعارف والمعلومات بطابعها الإلزاميّ، هذا الإلزام هو الذي يحرك الضمير فيما بعد ليتفاعل مع موضوع معين أو موقف معين، وهذا لا يمكن أن نجده أثناء التعامل مع المعلومات والمعارف، وقيم الهوية التي يتبنّاها ليست هلامية شفافة، بل هي يقينية واضحة، فالمطلوب إذن أن تزرع قيمُ الهوية اليقينَ لدى الإنسان المتعلّم منذ صغره، فهذا أحد مديري ومنظري المدارس المسيحية في لبنان في مؤتمر حول القيم في المدارس التعليمية المسيحية يوصي المنظرين والمسيرين ببُعد اليقين قائلا: "المؤسسة التربوية مدعوَّة بإلحاح لتنشئة الشاب المسيحيّ على أن يكون إنسانًا ذا يقين راسخ، وملتزمًا؛ إذ إنّ اليقين والالتزام قيمتان كلّيتان هامّتان متلازمتان، فاليقين نواة الالتزام، كما أنّ هذا الأخير هو التعبير عن اليقين" (اليسوعي سليم دكاش/2011/ ص5).

هذا البُعد الإلزاميّ في قيم الهوية الوطنية هو الذي يجعل المتعلّم يميّز ذاته عن الآخرين، ولو تهاون فيها مرّة أو مرّتين، ولكن البعد الإلزامي واليقيني هو الذي يعطيه الفرصة للعودة؛ لأنه يعلم المرجع ما هو؟ وأين هو؟ "اليقين لا يولّد في الشاب شعورًا بأنّه يعتمد على شيء ثابت ومستمرّ فقط، بل يمكّنه أيضًا من أن يفكّر ويعمّق المعلومات التي تلقّاها، ففي عالم حيث كلّ شيء غير مستقر، وحيث يفقد الإنسان

البوصلة؛، يبرز اليقين الديني والإنساني والمواطني كمَعْلَم يساعد على التقدم والدفاع عن الذات وعلى فهم الأحداث" (اليسوعي سليم دكاش/ ص5 بتصرف).

الفرق الجوهري بين قيم الهوية وبين المعارف؛، هو أنّ المعلومات يمكن للإنسان أن يتجاهلها، أمّا القيم فلا يمكن؛ لأنها جزء منه، ولا يمكن أن تكون القيم كلها متساوية عنده، فليست من الديكور أو الألوان أو الأطعمة التي يستوي فيها هذا وذاك، ويحلو اليوم هذا وغدا ذاك، القيم واضحة يقينية وهي متنوعة بين الأشخاص والأقوام، مثل: الألوان في حياتنا الطبيعية وفي الحياة اليومية لا يمكن أن يكون اللون الشفاف هو السائد والموجود؛ لأننا سنفقد حينها الكثير من الأشياء في هذا الوجود، فالألوان مع اختلافها هي التي تُعطي الوجود للأشياء وتميّزها عن بعضها البعض، كذلك التحيز إلى قيم الهوية تجعل الناس متميزين متنوعين غير متماهين ومتماثلين، فالتحيز إلى قيم الهوية يجعل المتعلم يدرك ذاته عن ذات الآخرين بالقيم التي يتحيز لها ويتبناها في حياته، فهي ذاته وهويته.

3.3 التفاعل الإيجابي:

من أهمّ فوائد التحيز في المنهاج التعليميّ أن تجعل المتعلم المواطن الصغير يتفاعل إيجابيا مع المواد الدراسية؛ لأنها بكل بساطة تمثل امتدادا لذاته، ولعلّ من أبرز صفات الحيادية أنها سلبية، ومن أبرز صفات التحيز أنها تفاعلية، وفرق واضح بَيّن في أن يتفاعل الإنسان مع المادّة التعليمية أو أن ينظر إليها نظرة الجامد المحايد.

أدبيا: التفاعل الأدبي الذي يُنتجه التحيز هو أن يتشارك المتعلم عاطفيا مع المواقف المختلفة، سواء تعلّق الأمر بالانتصارات أو الانتكاسات، فيرى ذاته من خلال هذه الأحداث التاريخية على أنها جزء منه ومن ذاكرته التي تبدأ من أصوله وتنتهي في أحفاده وفروعه، لا يمكن أبدا للمتعلم الإنسان أن يبقى جامدا أمام العديد من الأحداث التاريخية أو الآنية المختلفة وكأنها لا تعنيه، هذه السلبية والحيادية تدفع المتعلم إلى عدم الاهتمام بها وبالتالي بالمعلومات المقدَّمة، فيكون الإشكال حينها في المنهاج الذي يقدّم معلومات غير مفيدة، وفي المتعلم الذي لا ينسجم مع المنهاج الذي لا يمثله ولا يجد فيه ذاتَهُ، بل الواجب أن تدفعه المعلومات والمعارف المختلفة إلى التفاعل الإيجابيّ العاطفيّ لتبني المواقف والتفاعل معها حتى ولو كان من باب النقد؛ لأنه يشعر بالمسؤولية تجاهها.

هذا التشارك العاطفي هو الذي يُقوّي من اهتمام المتعلم بالمواد الإنسانية كالتاريخ والتربية المدنية واللغة اهتماما كبيرا؛ لأنها في حيّزه (أو حوزته)، ويهتم بالمواد العلمية التقنية؛ لأنها لا تمثل له فقط مكسبا ماديا تساعده على النجاح في الحياة، بل أكثر من ذلك؛ تمثل له امتدادا لذاته وحيّزه، وبالتالي نجاح مجتمعه ووطنه في المستقبل، فالمادة العلمية التقنية التي تتحدث عن الطبيعة أو عن الجماد هي عنده تتحدث عن وطنه وعن قومه، فالتشارك العاطفي يعطي للمادة التعليمية بُعدا أقوى وللمتعلم مددا أكبر.

ماديا: ويكون نتيجة للتشارك العاطفي الذي يظهر نتيجة للتحيز، فالتعاطف يدفع للعمل، والعمل المقصود هنا على مستوى المؤسسة التعليمية هو أن يجتهد المواطن الصغير المتحيّز إلى إثبات ذاته وانتمائه

من خلال المشاريع العملية الميدانية داخل الوسط المدرسيّ أو خارجه، المساهمة العملية الميدانية تعتبر بالنسبة للمتعلم وللمعلم تدريبات حول معارف تم تناولها، وهي كذلك بالنسبة للمتعلم مشاريع لإثبات التحيز وإظهار الفائدة العملية المباشرة للمعلومات التي تلقاها في مؤسّسته، ولا يكتفي فقط بالفائدة العملية الآنية، بل إن التحيز ذاته يدفع المتعلم إلى أخذه كعامل قوي في اختيار التخصص المستقبلي، فيختار التخصص الأدبي أو العلمي أو التقني أو المهني استنادا إلى الإمكانات التي يمتاز بها، واستناد إلى حاجات المجتمع والإنسانية، وليس فقط إلى حاجاته الذاتية، وفرق كبير بين أن يرى المتعلم إلى وظيفته المستقبلية على أنها تؤثر في حياته فقط، أو أن يرى أنّ وظيفته تؤثر في مسار المجتمع وتنجز له ما يمكن أن يجعله في مصاف الأمم المتحضرة.

هذه أهم فوائد التحيز في المنهاج التعليميّ، فكلما كان التحيز واضحا وعلميا وعمليا؛ كانت الفوائد أفضل على مستوى المتعلم المواطن الصغير، أو على مستوى المجتمع والوطن. ولا يعني التحيز إطلاقا كره الآخر ولا التحيز ضده، بل يعني بالدرجة الأولى معرفة الذات وعدم ذوبانها في الكل غير المتمايز.

التحيز يبعد الذات عن البحث عن نفسها، وبالتالي تحقق لها الحاجة إلى الشعور بالهوية والانتماء والولاء، وتبعده عن إلحاق الأذى بالغير غير العاقل أو بالآخر العاقل، هذا الإيذاء الذي لا يكون في غالب الأحيان إلا بحثا عن تحقيق ذات غائبة، لا تبرز إلا بالعنف ولا تظهر إلا على حساب الآخر المعتدى عليه، التحيز إلى الهوية والذات يشعر الإنسان بإنسانيته، في حيز من المكان والزمن والمشاعر والمعارف والخبرات، حيز من التاريخ ومن الجغرافيا يشعره بالاطمئنان على ذاته غير المتماهية في غيره، وغير المهددة بالزوال.

4. التعصّب مقابل التحيز

ليس التعصب مرادفا للتحيز إطلاقا، بل يتجلى التعصب في ذلك الحب المفرط للذات على حساب الآخر، والحب المفرط للذات فوق الآخر، ففي التعصب لا يتوقف الحب عند حدود الذات، بل وجب أن يكون هناك طرف آخر هو معيار ومقياس ذلك الحب النرجسي المتزايد المتنامي، فإذا كانت هناك مقارنة فإنه الأفضل، وإذا كانت هناك من خير فعنده لا عند الآخر، وإذا كان هناك موضوع استغلال فإنه الآخر الذي يخدم هذه الذات، وإذا كان هناك تهديد لهذه الذات الفاضلة المتفوقة فمن الآخر وأطماعه وهمجيته الفعلية أو المتوقعة، هذا هو التعصّب، بمعناه المذموم كليا، ونوضح هنا مظاهره، التي تتمثل فيما يأتي:

1.4 الاستعلاء

فكرة الاستعلاء، تمثل أسوأ مظهر من مظاهر التعصب للذات وللأفكار ولكل ما له علاقة بالأنا مقابل ما له علاقة بالآخر، فيستعلي الإنسان بالمتعصب بعرقه وبلونه وبمجتمعه وبموروثه الثقافي، وحتى بمنطقته الجغرافية، وليس هذا الاستعلاء إلا اجترار للخطيئة الأولى، ليس خطيئة آدم الذي رغب في الفاكهة واشتهاها، بل خطيئة الشيطان المخلوق من النار الذي استعلى على الآدمي المخلوق من طين، وليس الاستعلاء افتخار بتفوق في إنجاز أو استحقاق بل هو شعور باستحقاق الخيرية والفوقية على الآخرين،

بسبب لا يتعلق بالاستحقاق والإنجاز، عرق أو لغة أو دين أو لون أو غيره من صفات التمايز التي لا يملك الإنسان غالبا الاختيار فيها.

الغرب بفلسفته وفلاسفته ومرجعيّاته؛ الذي يدعو إلى الموضوعية والعلمية، نجد خطابه مليئا بالنماذج التي تتحيّز ولا تلتزم الموضوعية، بل أكثر من ذلك تنبذ الاختلاف والتنوع وتلغي النماذج الإنسانية التي تخالفها أو تنظر إليها نظرة ازدراء، تتجلّى من خلال الكتابات التي تنظر إلى التجربة الرأسمالية أنها ختام ما انتهى إليه العقل البشريّ، وهي التي يجب أن يتبنّاها كلّ إنسان، بل كلّ مجتمع يريد الفوز والسيادة، يظهر هذا من خلال كتابات "نهاية التاريخ" لـ: فوكوياما (Fukuyama) ، و"صدام الحضارات" لـ: هنتكتون (Huntington)، وعلى أنّ النموذج الغربيّ هو القدوة وهو المنقذ من التخلف، أو كتابات غوستاف لوبون الذي ينكر مبدأ المساواة أصلا ويعتبر أنّ العرق الراقي هو العرق الأنجلوسكسوني فيصفه بقوله: "في العالم لا تجد عرقا أكثر تجانسا منه مع اختلاف أصله، ... ومن الناحية الخُلقية يمتاز ذلك المزاج النفسيّ بإرادة قلَّما اتفقت لأمة خلا الرومان، وبهمة لا تقهر، وبقوة مبادرة نامية إلى الغاية، وبضبط نفس يخرج عن حد الأُنس، وبنشاط قوي وبشعور ديني وبأدب ثابت وبمعرفة جلية للواجب ... ومن الناحية الذهنية لا نرى غير ذلك التميز الصادق الذي تُدرك به ناحية الأمور العملية الإيجابية، ولا يضل به في المباحث الوهمية" (غوستاف لوبون/ 1957/ ص123)، وكأنّ المقال مقال أدبيّ ولكنه مقالةُ فيلسوف ينظر لتفوّق عرقه، ويؤسس لأفضلية قومه، تفوقا وأفضلية يرفعهم بها فوق كل الأقوام، ويشرع بذلك لأحقيتهم في السيادة ومن ثم استغلال الآخرين بل وحتى استعبادهم.

2.4 احتكار الخيرية

الاستعلاء هو اعتقاد الأفضلية والخيرية، والاحتكار لا يكون إلا نتيجة هذا الاستعلاء، وهو الاعتقاد الجاسم أن الأبيض المتفوق هو من يملك الخير لا غيره، وهو من وجب عليه أن يسود لا غيره، وهو من يملك إنقاذ الوجود لا غيره، هذا الاحتكار الذي يجسد التعصب والاستعلاء في أسوء معانيه، حين يرفض المساواة في المكانة والكرامة والاحترام، وحين فيرفض إتاحة الفرص وانتظار الخير والفرج.

لم تُتضرب المساواة بين الناس كما ضربها الفيلسوف غوستاف لوبون في الصميم حين قال: "يُسار إلى تحقيق خيال المساواة بطريق التعليم والنظم، حين نزعم تقويم ما في سُنن الطبيعة من جور بفضل التعليم والنظم، نحاول أن نصل في قالب واحد أدمغة زنوج المارتينيك والغوادلوب والسنغال وأدمغة عرب الجزائر وأدمغة سكان آسيا، ومما لا شك فيه أنّ تحقيق مثل هذا الخيال أمر متعذّر" (غوستاف لوبون/ ص123)، فهو لا يكفي بأن ينفي المساواة بين البشر، بل ويقرّ ويؤكّد بطريق "علميّته" أنّ الأجناس والعروق ليست متساوية بل متفاوتة، فيها الإنسان الأبيض الغربي المستعلي وفيها الآخر المتدنّي، ليس هذا وفقط بل الأكثر من هذا، يذهب "لوبون" إلى التأكيد أنّ أيّ عمل تربويّ لإصلاح هذا الخلل وجمع هذا التفاوت هو ضرب من الخيال، والواجب على كلّ عرق أن يعرف قدره، ويقنع ويرضى بنصيبه، وينتظر السيطرة والاستعمار من أسياده رجال أوروبا البيض؛ ليرشدوه ويأخذوا بيده عن طريق استعباده.

وهذه النظرة هي تجسيد للنظرة العنصرية الخبيثة الأهداف التي "تصور أنّ التخلف الحضاريّ كامن في الأمم المتخلّفة، فنشأت منذ ذلك الوقت أسطورة الرجل الأبيض وتفوّقه، وأنّ هذا التفوق يعطي للرجل الأبيض حق الوصاية؛، وذلك بدعوى أنّ حكومات الرجل الأبيض هي عمل حضاريّ في المقام الأول" (موسوعة الكيالي/ ج7 ص170)، وهذه النظرة كذلك تتجسد في بعض العبارات الغربية التي تعبر عن ازدراء كل ما هو غير غربي، مثل: "عبارة في الإنجليزيةspeak white :؛ أي قل كلاما أبيضا أو كلاما صادقا ذا قيمة، وقولهم بالفرنسية qu'est que ce charabia :ما هذا الخليط العربي؟؛ أي الحديث المشوش المتنافر" (لويس جان كالفي /2008/ص66).

ففكرة النظرة النرجسية المتمركزة حول الذات الغربية، التي لا تفكر إلا بلغتها ولا ترى إلا بمنظارها ولا تحكم إلا بمعاييرها، دفعت عبد الله إبراهيم إلى القول: "هذه الآلية التي وفرت اعتصاماً بالذات وتحصنا وراء أسوارها المنيعة، وإقصاء للآخر وتشويه حالته الإنسانية، هي من نتائج ثقافة التمركز حول الذات، فالتمركز نمط من التفكير المترفع الذي ينغلق على الذات، ويحصر نفسه في منهج معين، ينحبس فيه ولا يقارب الأشياء إلا عبر رؤيته ومقولاته، ويوظف كل المعطيات من أجل تأكيد صحة تلك المقولات" (عبد الله إبراهيم /2017/ ج1 . ص36)، ولا يكون الإقصاء أكثر وضوحا إلا في صورة ذلك الاحتكار ورفض الآخر، رفضه كإنسان قادر على التفكير السليم، قادر على الإبداع، قادر على الإنتاج واقتراح ما يعجز عنه ذلك المتمركز على نفسه المنتصرة المتفوقة على الآخر.

3.4 الاستغلال

وهي نتيجة حتمية لا مفر منها، من النظرة الفوقية للذات الدونية للآخر، فالآخر غير القادر على المجاراة في الإنجاز، وغير القادر على التفكير والإبداع، حري به أن يكون خادما لغيره ليستفيد من ريعه، وليعيش على الأقل مكفول الحاجات البيولوجية الأساسية، تماما مثل نظرة الأسياد إلى العبيد، أنهم غير قادرين على العمل والإنتاج ولا على التفكير والاعتماد على أنفسهم، ولا على الاستقلالية، فإذن من باب الشفقة عليهم والرحمة بهم، أن ينظر ما يصلح لهم، ولا يصلح لهم إلا العمل عند السيد الأبيض النرجسي المستعلي، فـ "فرضت فكرة السموّ الغربي نفسها في العالم نتيجة للتجربة الاستعمارية، فأمسى المسار الغربي للتقدّم نموذجاً ينبغي أن يُحتذى في كل مكان. ذلك ما سعت إليه المركزية الغربية بوجوهها السياسية والثقافية وبطانتها اللاهوتية، وحيثما وصل الغربيون أعلنوا أن هدفهم؛ إدراج العالم الخامل في سياق التاريخ الإنساني الحيوي. وترتّبت علاقات الغربي بغيره في ضوء علاقة جديدة هي علاقة المتبوع بالتابع" (عبد الله إبراهيم /ج1 . ص16).

التبعية لا تعني في شقها فقط التفوق، بل تعني أكثر من ذلك، الهيمنة والاستغلال، الاستغلال من أجل مصلحة المستغل، غير القادر ... الضعيف المنهزم، استغلال بعيد عن التبادلية التي تعني انتفاع الطرفين ببعضهما وحاجة الطرفين إلى بعضهما، بل تعني الحاجة من جهة، والتفضل والمنّ والتكرّم من جهة أخرى.

إلى هذه النظرة الاستعلائية الاستغلالية يصرح "غوستاف لوبون" ويدعو، فهو لا يرى في أبناء المستعمرات إلا استمرار للسلطة المستعمرة، واستمرار للمنفعة التي يجب أن تتحقق للحاكم المستعمر المستعلي، فالتعليم الذي يوفر لهم يجب أن لا يكون إلا بما يخدم هذه السلطة وهذه المنفعة، يقول: "وإذا حققنا النظر في أمور هذه المستعمرات عرفنا أن التعليم الأولي (الابتدائي) وحده يكفي لحاجاتها، فهي غير محتاجة إلى التعليم الثانوي والعالي بل غير قادرة على احتمالها، يجب أن تجتنب في هذه المستعمرات بنوعٍ خاص الفلسفة والحقوق والسياسة والأخلاق، يجب أن نكتفي بالتعليم الأولي وبالتعليم الفني (المهن والحرف)، بل وأن نسير في هذا التعليم الفني على حذرٍ شديد" (غوستاف لوبون/ 2012/ ص156)، فهو لم يكتف بمنعهم من التعلم، إذ إن مستواهم ومداركهم لا ترقى إلى ذلك، بل حذر من ذلك أن تعليمهم يتعارض ومصلحة الغرب المستعمر المستعلي، لهذا وجد قبل النظر إلى مصلحة المستعمرات وأبنائها، وجب النظر إلى مصلحة المستعمر، فهي المركز وهي الأولى بالتفكير.

لم يكتف "لوبون" المستعلي بذلك، بل صاغ وصفة لما ينبغي تعلمه، "هذه الأمم ليست في حاجة إلى المهندس ولا الطبيب من أبنائها وإنما هي في حاجةٍ قبل كل شيء إلى الزارع والعامل، في هذا النحو من التعليم نفعها وفيه نفعنا أيضًا. فإذا جاء الوقت وتمكنت هذه الأمم بحكم التطور البعيد الطويل من أن ترقى إلى التعليم الثانوي أو العالي فلتأخذ بنصيبها منه، يجب أن نتّقي الإسراف في كل شيء" (غوستاف لوبون/ ص158)، التعليم والتربية الذي هو مناط التطور والتحضر، هو إسراف إذا كان في خدمة الطبقات الدنيا، وهو واجب يجب تعميمه إذا كان في بيئة الطبقات العليا، وليست هذه الطبقات العليا إلا المتعصبة المتمركزة على ذاتها المستعلية، المستغلة للآخرين الذي هم ليسوا إلا مثل آلات يستعين بها المستخدم حسب الحاجة والظرف، فإذا ما انتفت الحاجة انتفى الاستعمال، مثل الدابة يعلفها سيدها لا من أجلها بل من أجل العمل الذي يجب أن تقوم به غدا، فإذا انتفت الحاجة ذبحت وأكل لحمها، هذا إذا كان قابلا للأكل وإلا فلا يصلح لحم بعض الدواب إلا طعاما للكلاب والسباع.

4.4 الاستعداء

الاستعداء هي تلك الحالة الهستيرية التي تتملك الشخص تجاه آخر، تجعل من إلحاق الضرر والأذى به هدفا معلنا وحاجة نفسية، ومعناه في اللغة قصدُ العداوة وجعله عدوّا، وفي المعجم: استعدى النَّاسَ على أخيه: استعان بهم عليه، استعدى عليه الجميع، فالتعصّب الأعمى حين يتمكن من الإنسان، فهو لا يكتفي بالاستعلاء ولا الاستغلال، بل ينتقل إلى أبعد من ذلك، وهو التلذذ بإلحاق الأذى بالآخر وإلغاء وجوده وليس الاستحواذ على مصالحه وثرواته.

أورد هنا نموذجين؛ الأول متعلق بالتربية في عصر ألمانيا النازية، وقد أوردها "أسامة أمين" في مقال له في مجلة المعارف، وهي مقتطفات مما قاله "أدولف هتلر "يوصي بها المربون ليحسنوا تعليم أبناء ألمانيا: "تبلغ الدولة العنصرية غايتها عندما يقوم المعلم والمربي بإنعاش فكرة العرق في قلوب الناشئة، بحيث لا يغادر مقعد التحصيل إلا وهو مقتنع بأن نقاء الدم هو ضرورة حيوية" وفي منقول آخر يقول: "إن الدولة

العنصرية ستربي النشء على الاقتناع بأن شعبنا متفوق على سائر الشعوب" (أسامة أمين / 2012/ ص157)، فالتربية في ألمانيا النازية إذن مبنية على الاستعلاء وعلى اعتقاد تفوق العرق وسيادته، فإذا لم يمنح الواقع السيادة إلى ذلك العرق وجب على أصحابه أن يأخذوه انتزاعا.

والثاني، متعلق بالتربية في إسرائيل، وفي هذا العصر، حيث تورد الكاتبة سمر العريفي، في مقال لها، ما يلي: "وفي كتاب مقرر للمدارس الثانوية بعنوان تحولات في جغرافيا الشرق الأوسط الصادر عام 1995 ... [ورد ما يلي] تزايد السكان المصريين يشكل عامل عداء بفعل الاحتكاك والصدام مع الإسرائيليين عند الحدود وعلى إسرائيل أن تكون يقظة لما يجري في سيناء ... وفي كتاب المرحلة المتوسطة [وبعد الإشادة بموقف مصر المسالم لإسرائيل، ورد ما يلي] مع كل هذا فمصر هي جزء من العالم العربي والإسلامي، هذا العالم المعادي لإسرائيل وعليه نحن نخشى أن تدير مصر لنا ظهرها وتعود إلى عهد المواجهات والحروب"!!! (سمر العريفي/ 2005/ ص142) هذه الإشارات هي إشارات استعداء، تطلب من المتعلمين أن يستعدوا لمعركة قريبة أو بعيدة، وأن يتوجسوا خيفة من الآخر الجار القريب أو البعيد، هذا هو خطاب الاستعداء، العمل وفق الكل عدو، والكل يستعد للحرب والكل يستعد للاعتداء، إذن وجب عليه أن يستعد لهذا ويعمل وفق هذا المعطى، وجدانيا معرفيا وسلوكيا، ليكون دائبا على أهبة الاستعداد.

والمختلف في هذا المظهر من مظاهر التعصب أنه لا يختص فقط بالطرف القوي المستعلي، بل ينسحب على الطرف الضعيف المستعلى عليه، أو المنظور إليه نظرة احتقار واستهجان، فهو يحمل هذه الروح العدائية، أحيانا انتقاما وأحيانا دفاعا عن ذاته المهددة بالزوال، لهذا لا نستغرب أن نجد في أدبيات الفئات المستضعفة من ينظر دائما إلى أن الآخر القوي والآخر الغني هو سبب كل مشاكله، وبالتالي وجب عليه أن يستخلص كل ما يريده من ذلك الذي يملك كل شيء، مقابل فقره قوته وعوزه هو، وعندما تتمكن هذه النظرة العدائية تجاه الآخر، تشتغل آلة التفكير والاستدلال لتشحذ الأدلة المبررة للاستعداء، فتكون تاريخية أحيانا، وتكون اجتماعية أحيانا، وتكون دينية أحيانا، المهم يجد هذا الإنسان المهزوم أو الذي يشعر بذلك، مجبرا نفسيا على أن يوجد ذاتا خارجة عنه، يلقي عليها كل اللوم في تخلفه وفقره وفوضاه وأزماته، هو ذاك الإنسان الذي يفقد القدرة على التخطيط والإنجاز، وعلى السعي والعلم والاجتهاد والإبداع، لا يفقد القدرة على التبرير لأعماله العدائية التي تستهدف الآخر والاستيلاء على ممتلكاته وإشباع حاجة العدائية.

5. العيش المشترك في المنهاج التعليمي

إن أبرز مظهر تظهر به إيديولوجية التربية أنها توجه الناس إلى إدراك الغاية من عيشهم ومن تربيتهم وتعليمهم، ولعل هذه ميزتها الكبرى، فهي لا تترك الإنسان يعيش بدون غايات كما لا يمكن تركه يعيش لغايات مغشوشة أو لا معنى لها ولا تحقق له إنسانيته كإنسان يعيش في مجتمع يريد تحقيق ذاته والعيش بسلام مع الآخرين، ومن جهة أخرى يأخذ المفاهيم الصحيحة عن الظواهر الحياتية؛ الإنسان، الحياة، والكون؛، لهذا يجد الفلاسفة وهم يفكرون في وضع نظام للحياة المجتمعية أنفسهم "وجها لوجه أمام

التربية كأداة لبنائها وبناء مواطنها على المبادئ والقيم والتصورات التي وضعوها لهم" (سلطان محمود السيد / ص11)، وبغض النظر عن الصحة والصواب أو السلب والإيجاب؛ فإن التربية تؤدي هذا الدور التوجيهي للمجتمع تعرفهم بالغايات وتحدد لهم الهوية، فالتربية بهذا الدور "وسيلة هامة من وسائل المجتمع والتي تتطوع لتحقيق وتجسيد كافة غايات وحاجات المجتمع تبعا لما يرسمه لها المجتمع من إطار إيديولوجي يتحتم الالتزام به في كل ما يدخل في شؤون التربية النظرية والعملية" (الرشيد حبوب محمد الحسين/ 2001 /ص 291).

فما المطلوب من المناهج التعليمية في موضوع العيش المشترك، وما الذي ينبغي أن تظهره وتفصل فيه، وما التوجهات التي وجب أن تحدّدها لتضع أبناءها المتعلمين في الاتجاه الصحيح؟

1.5 الأنا:

يبرز بقوة من منظور إيديولوجيا التعليم أول ما يبرز، موضوع الهوية في كلّ نسق فكري تعليمي، ولا حرج ولا تحفّظ إذا قيل: إن أولى الغايات في أي نظام تعليمي هو "الحرص على تأكيد القومية بدرجاتها المتفاوتة من التعصب والتحيز والاستعلاء من بين الأهداف الرئيسية (في التعليم) في أقطار العالم كلها حتى الآن، وإن اختلفت أساليب ذلك التأكيد على ذلك الولاء" (رشوان حسين عبد الحميد أحمد/ 2009/ ص179)، وهذه الوظيفية ليست من المستقبحات أو المستقذرات سياسيا أو تربويا بل هي من المطلوبات، وهي تعبر عن الانسجام الداخلي لكل بناء وطني تربوي.

أيًّا كان مستوى نجاعة البناء الفكري التربوي أو دقة المنهاج التعليمي؛ فإنه "لا جدال في وجود صيغ من الترابط والوصل بين الخطاب الإيديولوجي وخطاب المعارف المتنوعة ... في علاقتها بمختلف ألوان التحيز الإيديولوجي التي تضمرها أحيانا وتكشف عنها أخرى" (كمال عبد اللطيف/ 2010/ ص59)، فبالبحث والتنقيب في المناهج التعليمية، يتم تحديد وتَعداد الألوان الظاهرة وكشف النقاب عن الألوان الخفية التي تؤكد هذه العلاقة وترسخها؛ إذ إنّ العلم والمعرفة متحيزان للإنسان الذي اكتشف أو الذي قال أو الذي نقل أو الذي نظَّم أو الذي أنفق واستثمر.

لا عيب هنا ولا استهجان ولا استقذار في حديث المرء عن ذاته، فإن إدراك الأنا الفردية والهوية الجماعية، منطلق كل الخير وجهلها منطلق كل الشرور، فالواجب إذن على المناهج التعليمية أن تأخذ الموضوع بجدية وبدقة بالغة، فلا تتركه لعبث العابثين ولا استغلال المنتفعين، إذ إن الحديث عن الذات الفردية والجماعية وإدراكها، يحقق الآتي:

- إدراك الذات يجعل الإنسان يعيش إنسانيته، فحين نطلب من إنسان أن يعيش البعد العالمي أو الإنساني، وجب بالدرجة الأولى أن يعيش ذاته فيكون متصالحا معها ومع إنسانيته انطلاقا، ثم يربط علاقات مع الآخرين، إذ الإنسانية توجب التمايز والاختلاف، أولا ثم ربط العلاقات ثانيا، فامتزاج الألوان هو ما يعطي الجمال للوحة الفنية أما تطابقها في لون واحد وشكل واحد، إنما هو تخط للجمال الفني والتناسق الإنساني.

• إدراك الذات يشعر الإنسان بإشباع حاجاته الطبيعية الأساسية، وهي الحاجة إلى الانتماء والحاجة الثانوية وهي تحقيق الذات، وهي الحاجات التي قررها "ماسلو" في هرمه، وكلما أشبع الإنسان حاجاته كلما استقر وكان قادرا على تقديم الاستقرار للآخرين، فإدراك الذات يجعل الإنسان حريصا على حمياتها وحماية مصالح الآخرين، فذاته من ذات الآخرين تتمايز وتتواجد، وإذا فقد الإحساس بذاته لم يكن تفكيره إلا في إنهاء هذه الذات المتعبة غير الموجودة، وإلا كيف يفكر الإنسان في الانتحار إلا إذا فقد الأمل في الحياة وفقد إدراكه لذاته التي وجب أن يصونه، فإذا كان تفكيره في الانتحار ممكنا، فتفكيره في تدمير الآخر أكثر إمكانية.

• إدراك الذات يرسم لها الحدود، ويسعى إلى جلب المصالح لها ضمن تلك الحدود، وإذا غابت الحدود حضر التغوّل والانتفاخ فنظر الإنسان إلى كل ما حوله على أنه حق مستباح يمكن أن يعيث فيه استهلاكا واستغلالا ... تماما مثل الطفل المدلّل الذي يُقبل على العنف وعلى الاعتداء على الآخرين اعتقادا منه أن العالم كله ملك له، ومن حقه أن يستغله دون رقيب أو حسيب.

• إدراك الذات وحدودها يمنع الإنسان من استغلال غيره، ويمنعه أن يكون موضوع استغلال من الغير، فهذه الذات الموجودة ذات القيمة تأبى الاستغلال، وإلا كيف يمكن أن نفسر إقبال الأسر في الفلبين وأفغانستان على بيع أبنائهم إلا لعدم تقديرهم لتلك الذات، وكيف يمكن أن نفسر بيع بعض البشر لأعضائهم إلا لفقدهم للإحسان بتلك القيمة، وكيف يمكن أن نفسر مشاركة المرتزقة في حروب غيرهم مقابل المال، إلا لأن ذاتهم أصبحت لاقيمة لها إلا بالمال الذي يأتي وينثر على جثثهم، المرتزقة لا هوية لهم ويمكن لهم أن يقاتلوا ضد وطنهم.

كلما أدرك الإنسان ذاته كان أقدر على احترامها وصيانتها، وكان أقدر على معرفة حدوده ومن ثم الوقوف عندها، وكلما أدرك قيمة الذات التي يحملها، كان أقدر على معرفة قيمة ذات الآخرين، وبالتالي احترامها وصونها.

2.5 الآخر

الصورة المتمركزة على الذات فقط، تفقد شعورها بالآخر، وتفقد أصلا معرفتها بالآخر، وكأن العالم كله يسعه وحده، بل هو مركز العالم، الأنا المتعالية تفقده النظر إلى الآخر ومعرفته والتفكير فيه، فكما وجب على المناهج التعليمية الحديث عن الذات الفردية والجماعية، وجب عليها التعريف بالآخر الفردي والجماعي، ما دام يعيش الإنسانية فهي لا تكتمل إلا بمعرفة الآخر.

أول ما تظهر صورة الآخر في المناهج التعليمية، بعد ظهور صورة الذات، لأن الآخر لا يعد آخرا إلا بعد معرفة الذات وتحققها، تأتي هنا المواطنة لتُعلّم الإنسان الصغير كيف يعيش التنوع والتعدد، يورد ماركسون (markson) وهيس أن تعليم المواطنة هي: "العملية التي يتعلم من خلالها الفرد أنماط السلوك الخاصة بمجتمع، ويقوم في الوقت نفسه بتطوير الشعور بالذات" (بن حبيلس مصطفى/ 2006/ ص19)، التعريف يركّز على التعليم كعامل أساسِي في تربية المواطنة،، وموضوع التعلم؛ وهو أنماط السلوك

الخاص بالمجتمع أو المجموعة، وهي تقتضي أول ما تقتضي الاعتراف بالآخر الذي يعيش في نفس المجتمع أو الوطن، أو الآخر الذي يعيش في نفس المنطقة الإقليمية، والذي يتقاسم مع الإنسان أرضا أو إرثا تاريخيا أو ثقافة أو صفة الإنسانية، وهي بمعنى التربية المدنية éducation civique فهي "تبحث فوق ذلك وعي المواطن لحقوقه وواجباته العامة كإنسان يعيش فوق هذه الأرض، باعتبارها وطنا عاما للمخلوقات كافة" (ناصر إبراهيم عبد الله/ 2002/ ص42).

وليست المواطنة هنا إلا "شكلا من أشكال الإنتاج الثقافيّ ... [تؤطر] علاقتنا بالآخرين وبالعالم في نظام معقّد من التمثّلات والصور غالبا ما يكون متضاربا" (كارن إيفنس/ 2000/ ص9)، بهذا المفهوم لا يمكن أن نفصل المواطنة عن المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان، ولا عن الثقافة التي تسود المجتمع بطريقة تلقائية، أو بطريقة ممنهجة منظمة، وهو ما يتم فعله بواسطة الأنظمة التعليميّة .

الآخر وجب أن يبرز في المناهج التعليمية، الآخر الذي يشارك الزمن، والآخر الذي يشارك المكان، فالحقب التاريخية مستمرة غير متوقفة، وهي مقسمة بين مجتمعات ودول وحضارات، لا يمكن دراسة التاريخ إلا من خلالها، والمكان مشترك في الحدود إذ بالشرق يتحدد الغرب وبالشمال يتحدد الجنوب، والمناطق بسكانه لا بتضاريسها فقط، فوجب أن تعكس المناهج التعليمية هذا الوجود المتنوع والمتعدد.

وهذا الإحساس بالآخر عادة لا يطرح في مناهج الدول المتخلفة أو النامية، بل على الدول المستعمرة "المتحضرة" المتعالية، التي ترى أنها مركز العالم وريادة العالم، الكل يجب أن يعلم بها وليس عليها أن تجهل جزءا من العالم لا تحتاج إلى ثرواته ومقدراته، وجب أن يظهر الآخر بعد ظهور الذات، فإنه لا يفكر في العنف إلا من فقد إحساسه بالآخر، فالذي يسعى إلا إلحاق الأذى بالآخر أو الاعتداء عليه بسلوك عدواني أو إجرامي سبقته انتكاسة معرفية بعدم المعرفة، وانتكاسة وجدانية بعدم الشعور، فأصبح الآخر شيئا يمكن استهلاكه أو استغلاله أو تدميره .

3.5 الانتماءات الإقليمية:

الانتماء حاجة أساسية للإنسان؛ لأنها تحقّق له إنسانيته، ولا يتحقق وجود الجماعة إلا بمجموعة الأفراد التي ينتمون إليها، "فوجود الجماعة أو المجتمع هامّ جدّاً كعالَم ينتمي إليه الفرد، حيث يعبر عن الانتماء بالحاجة إلى التجمّع والرغبة في أن يكون الفرد مرتبطاً أو يكون في حضور الآخرين، وتبدو هذه الحاجة وكأنها عامّة بين أفراد البشر" (خضر عباس/ 2014)، فالانتماء واقع إنسانيّ باعتبار الفرد الواحد، وواقع بشريّ باعتبار المجموعة البشرية؛، لهذا نجد أنّ الانتماء حاجة من حاجات الإنسان، "فالإنسان كما يحتاج إلى الطعام والشراب يحتاج إلى الانتماء، ولا يشعر بالرضا والاطمئنان بدون الشعور برضا الجماعة عنه عندما يتمثل معاييرها وقيمها ويعمل لمصلحتها" (العناتي خاتم وطربية محمد عصام/ 2007/ ص67).

من هذا المنطلق يمكن القول إنّ الانتماء واقع وحاجة؛، واقع ينشأ من كون الإنسان ينتمي شاء أم أبى، فانتماؤه يكون بالقوة الواقعية دون اختياره تماما مثل الهوية، التي تنشأ من الانتماء، وتعود لتوكيده، وتعمل على تقويته من خلال مشاعر الولاء والإخلاص له، فالبحث عن الهوية هو البحث في وحدة

الانتماء" (خوني وريدة/ 2011 / ص88)، وهو حاجة؛ لأنَّ الإنسانَ الاجتماعيَّ بطبعه وفطرته السوية لا يمكن أن يستغنيَ عن الانتماء كما لا يمكنه أن يستغني عن الطعام والشراب، وكما لا يمكننا أن نتصور إنسانا لا يملك اسما يدعى به هذه هي قوة الواقع وقوة الحاجة.

فالانتماء الإقليمي المقصود هنا، هو الانتماء إلى وحدة لغوية أو مشترك ديني أو مشترك جغرافي، أو مشترك إيديولوجي، هذا الانتماء الإقليمي، ينقل الإنسان من إطار فردانيته وذاتيته إلى جماعته، وينقله من التفكير في التفوق الفردي أو الجماعي الضيق، إلى أفق الانتماء الواسع في أطر وجماعات أكبر، تنطلق من الوطن والجهة واللغة والدين إلى رحب الإنسانية الواسع.

هذه الأطر الانتمائية الواسعة، تجعل الفرد يتشارك مع غيره التطلعات المستقبليات المتعلقة بالأمن بكل أنواعه، وبمجابهة المخاطر التي تهدد الجميع، وتجعله كذلك يسعى إلى العيش المشترك الآمن مع هذه الأطر التي يتقاسم معها الانشغالات والمخاطر والتحديات وكذا الطموحات، فتتسع دائرة ولائه من أطر ضيقة إلى أفق واسعة، وتتسع مشاعر الود والمشاركة إلى أطر واسعة تشمل الإنسان وتتسع إلى الحيوان حتى.

هذه الانتماءات الإقليمية وجب أن تشير إليها المناهج التعليمية، وتنشئ المتعلمين عليها؛ تحسسهم بالتاريخ المشترك والمصالح المشتركة والمخاطر المشتركة، وبالأطر الجامعة المنظمة، مثل المنظمات الإقليمية أو الدولية، وتغرس فيهم شعورا مشتركا تجاه الآخر، واستعدادا مستقبلا من أجل المشاركة الفعلية ومن أجل التبادلية بشتى أنواعها الاقتصادية والسياسية والثقافية وحتى الاجتماعية والعاطفية.

4.5 الثقافة العالمية:

الثقافة بالمنظور القوميّ هي الميزة الأساسية .وليس الأولى . التي تميز مجتمعا عن غيره من المجتمعات، وفي هذا المعنى يؤكد محمد عماره أنه "جاء مبعث التمايز في الثقافات كثمرة لتميز النفس الإنسانية في كل حضارة من الحضارات؛، وذلك لتميز المكونات والمواريث والعقائد والفلسفات والعادات والأعراف التي مايزت بين البصمات الثقافية في أمم هذه الحضارات" (عمارة محمد / 1999/ص6)، فالمظهر الثقافي بتراكمه يشكل جزءا هامًّا من هوية الإنسان وهوية المجتمع، هذه الهوية التي تجعل الفرد الذي يعيش في ذلك المجتمع يدرك ذاته والمجتمع كمجتمع يدرك تمايزه عن غيره من المجتمعات، "وفي معادلة موجزة يمكن القول: إنه إذا كانت بصمات الأصابع "الفردية" تميز شخصا ما عن آخر...؛ فالثقافة الوطنية أو القومية في عمومياتها هي البصمات الخاصة التي تجعل كل أفراد هذه الأمة أو تلك يتميزون (بهويتهم الجماعية) عن غيرهم من الشعوب والأمم" (بن نعمان أحمد / 2013)، وهذا التمايز هو الذي يدفع إلى مزيد التشارك في الموروث الثقافي.

وليس المعنى المقصود هنا من الثقافة العالمية الاستهلاك لها، بل المقصود الاعتراف بها كموروث بشري إنساني مشترك، هذا الشعور بالاشتراك الثقافي يجعل الإنسان يعترف بداية بثقافة الآخرين الذي شاركوه ثقافته واستعد هو للاعتراف بثقافة الآخر واحترامها ومشاركتها، ثقافة الآخر التي تتمثل في اللغة وإنتاجها المعرفي والفني وغيره، وفي هذا المنحى نجد المنظومة التربوية الجزائرية تصرح أن من مهام المدرسة

الجزائرية: "تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق" (وزارة التربية الوطنية / 2008/ ص60)، وتصرح تبعا وتفصيلا للكثير من الغايات على أن "المناهج التربوية تسعى إلى إدراج في أهدافها المعلومات الموضوعية حول الثقافات والحضارات وتطور الحرف والمهن وسوق العمل" (وزارة التربية الوطنية / 2009/ ص15).

فالثقافة المشتركة أدعى إلى العيش المشترك، والثقافة المشتركة تعني الاعتراف بتحيزات كل مجتمع ومميزاته، ليست نظرة استعلاء أو احتقار، بل نظرة اعتراف وتشارك والاعتقاد على أنها موروث إنساني وجب على الجميع أن يسعى للحفاظ عليها حفاظا على العيش المشترك وعلى التنوع والتعدد الذي يضفي على الثقافة رونقا وجمالا.

5.5 التبادل الإنساني:

من غايات التربية الكبرى تعليم الناس طرقَ التعاون والتشارك والعيش الجماعيّ الذي هو من خصوصيات الإنسان، جاعلة فارقا واضحا بين مجتمع الإنسان ومجموع الحيوان؛، لهذا فإن "العالم الذي تحاول الإيديولوجية إبرازه وتصوره هو عالم مفعم بالقيم والأخلاق، والافتراض في كل ذلك عند معظم الأيديولوجيين هو أن الناس لو تفهموا واقعهم الفهم الصحيح؛ لاستطاعوا أن يدركوا كيف يعيشوا حياة أكثر تنظيما وسعادة" (الرشيد حبوب محمد الحسين/ ص 284)، هذا هو المنطلق الأول للتربية، كيف يعيش الناس مع بعضهم؟ كيف تتحقق السعادة لكل واحد منهم؟ كيف يستفيد كل واحد من الآخر دون استغلال أو استعلاء؟ وطبعا فإن هذه الغايات والمُثل العالية لا بد لها من وسائل واقعية عملية، هنا تبرز التربية لتؤدي هذا الدور الحضاري الإيديولوجي.

لا تقف المناهج عند حدود معرفة الآخر والاعتراف به، بل تتعدى ذلك إلى التبادلية، ولا يقصد بالتبادلية فقط تبادل المنافع المادية، فهذه خاصية يتشاركها الحيوان، إذ يقوم بذلك بدافع الغريزة ولو دون سعي منه، بل إنما المقصود بالتبادلية بأوسع مفاهيمها وأنواعها، في الثقافة والاجتماع والعواطف والاقتصاد والمنافع...، وهو ما يبحثه موضوع التبادل الاجتماعي، فهو السلوك الإنساني المنتمي إلى جماعية والذي يربط علاقة بالجماعة، يتطرق إلى التفاعل العاطفي، ويبحث المكافآت الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد من مجتمعه، ويبحث كذلك الكلفة الاجتماعية التي يتحملها الفرد مقابل اشتراكها مع الجماعة، ويبحث كذلك التنافس الذي يحدث حول المكاسب والطموحات، وحول المكانة الاجتماعية التي يحص لعليها الإنسان، دون أن ننسى المنفعة التي يحصل عليها من التبدل المدفوع عليه بسبب حاجاته ودوافعه المتزايدة والمتجددة وغير منتهية.

فالتبادلية هنا لا تنحصر في المنافع المادية بل تتعداها إلى كل ما يعيشه كإنسان مختلف في حاجاته عن الحيوان، هنا وجب الإشارة إلى المنظومة التربوية الجزائرية التي جعلت من أهم أهدافها هذه التبادلية، فهي تنص صراحة في غاياتها أنها تسعى إلى إعداد الإنسان المتبادل المتفتح، ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج ما يأتي:

- تبادل وحوار بين الثقافات والحضارات الأجنبية (وزارة التربية الوطنية/ الدليل المنهجي لإعداد المناهج / 2009 / ص34).
- يتفتح على الحضارات والثقافات الأخرى بما يمكنه من فهم ومسايرة عصره.
- يقدر دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تسيير شؤون العالم ويعي علاقتها بالحياة الوطنية تأثيرا وتأثرا
- يتقبل الاختلاف وثقافات الشعوب الأخرى والعيش مع الآخرين، ويعمل على التواصل والتعامل السلمي معها
- يستفيد من تجارب المجتمعات الإنسانية ويستخلص منها الدروس والعبر بما يمكنه من فهم عصره وحسن التصرف فيه
- يكتسب الأنماط الفكرية التي تسمح له بعقلنة النشاطات والتجارب الإنسانية في فائدة مجتمعه ومجتمعات أخرى.

فبقدر ما يحقق الإنسان ذاته في هذه التبادلية، بقدر ما يشعر بحاجته إلى العيش المشترك، وبقدر ما يفقد الشعور بهذه التبادلية ويحس فيها بالغربة، بقدر ما يشعر باستغنائه عنها لاستبعاده عنها، فالتبادلية التي أفسحت له مكانا سيفسح لها مكانا في تفكيره ووجدانه ومن ثم في سلوكه، وهذا ما تشير إليه بكل وضوح الوثيقة المرجعية للمنظومة التربوية الجزائرية: "بالإضافة إلى حفظ وتعزيز الاندماج في المجموعة المحلية والجهوية والوطنية، فإن الفرد يجب أن ينمي مواقفه وسلوكاته ليتمكن من العيش مع مواطني العالم، لذا فإن تكفل المناهج بالانشغالات المتعلقة باحترام الغير والاعتراف بحقوقه، لا سيما معرفة الحقوق الإنسانية والدفاع عنها بكل مكوناته" (وزارة التربية الوطنية/ ص16).

في الختام:

نصل في نهاية البحث إلى النتائج الآتية:

1. التحيز يعني تعرُّف الإنسان على ذاته الفردية وذاته الجماعية
2. ليس المقصود بالتحيز التعصب؛ الذي يسعى إلى الاستعلاء على الآخر وإقصائه
3. للمناهج التعليمية وظيفة أساسية في تمكين الإنسان من معرفة ذاته وإعداده للمشاركة مع الآخر
4. التحيز الإيجابي يفيد الإنسان في الاحتكاك بالآخر والتشارك معه دون خوف على ذاته وميزاته

التحيّز إلى الذات الفردية والذات الوطنية بإظهار قيمها مظهر من مظاهر تحقيق الذات في المناهج التعليمية، وبدونها لا يمكن أن يكون هناك استعداد للاعتراف بالآخر أو العيش معه، يقول المسيري: "التحيز ليس بعيب ولا نقيصة، بل على العكس يمكن أن يجرد التحيز من معانيه السلبية، ومن ثم توضع إشكالية التحيز على مستوى مختلف تماما،... فقد خلقنا الله كلّنا على فطرة واحدة، ولكنّه عز وجل شاء

ألاّ نكون شعبا واحدا؛ ولذا أصبح البشر شعوبا وقبائل لكلّ اختياراته الخاصة" (المسيري عبد الوهاب وآخرون / ص20).

هكذا يمكن أن نتناول موضوع التحيز في إطاره الإيجابي المتعلق بالهوية وبالاختلاف والتنوع، لا المرتبط بازدراء الآخر وبالدعوة إلى احتقاره، فأن تفتخر بهويتك وتدعو إليها لا يعني أن تزدري الآخر وتحتقره، وأن تحبّ أبناء قومك ووطنك لا يعني أن تكره الآخرين، وأن تدعو إلى نفع وطنك والدفاع عنه لا يعني أن تدعو إلى الإضرار بالآخر والاعتداء عليه، التحيّز لا يضرب المساواة ولا يلغيها بل يعمل على احترام الذات ومن ثم يدعو إلى احترام الآخر، الذي يعتبره في النهاية جزءا من اعتباره هو، وبالتالي العيش معه في تبادل وتشارك وسلام.

أُفضّل أن أختم هذا بالقول: إنّ التحيز لا يعني التعصب الأعمى للمواقف والظروف، بل التحيز يعني الانتماء والاختيار وهو ضدّ الحياد واللامبالاة، وضدّ الموضوعية الوهمية التي تريد سلخ الإنسان من عواطفه ووجدانه وتاريخه وتجاربه، التحيّز لا يعني الانكفاء على الذات والتقوقع عليها ورفض الآخر ومعاداته والتحيّز ضده، بل تعني الوضوح والوجود والتنوّع والاختلاف، ويدفع هذا الإنسان الوطني إلى الانفتاح على التجارب الأخرى وعلى العوالم الأخرى الأقوى منه أو الأضعف منه بغية الاستفادة، دون خوف على مميزاته وتمايزه، يأخذ من كل تجربة ومن كل موطن ومن كل عرق ومن كل قومية ويتبادل معه ويتفق معها ويختلف، إلاّ أن ينتمي إليها؛ لأن الانتماء لا يتعدّد، إنما الذي يتعدّد هي الطرق والتقنيات والمعلومات.

يقول المسيري في موضوع التحيز المتفتّح المُنتج: "النوع الجزئيّ من التحيّز هو تحيّز الشخص الواثق من نفسه ذي الهوية الواضحة الذي يدور في إطار رؤيته ويقف على أرضيتها وله تحيزاته المحددة، ثم ينظر إلى العالم ويأخذ منه ما يريد، فهو يمسك بالميزان ولا يخاف أن يستورد الأفكار والأشياء من الخارج، ولكنّه يزن ما يستورده بميزانه ويعيد صياغته بما يتّفق مع معاييره" (المسيري عبد الوهاب وآخرون/ ص: 25)، فلا ريب أنّ المواطن المتحيّز لوطنيته أولى من أيّ إنسان آخر أن يتواصل مع الحضارات الأخرى والأمم الأخرى؛ ليستفيد منها وينفع بها وطنه، فالتحيز الحق المُنتج هو الذي يدعو إلى التبادل والانفتاح على الآخر في ظل الإنسانية المختلفة المتكاملة المتنوعة.

لهذه المكانة الأساسية لموضوع الهوية في معرفة الإنسان لذاته ومعرفة المجتمعات الأخرى لذاتها؛ وجب الحديث عن الهوية قبل التبادل، ووجب التركيز على موضوع الهوية قبل التركيز على موضوع العولمة، فالعولمة أو العالمية هي تجسيد لتفاعل بين مجموعات بشرية تتشكل في أوطان أو قوميات أو أمم، وإذا تحققت لكل أمة هويتها وذاتها وقيمها؛ فإنه يمكن التفاعل ولو كان فيه تعسف، أو فيه استغلال، أو فيه استعمار، على قدر معايير الكفاءة على المنافسة والقدرة على المصارعة، أمّا إذا كان الكلام مركزا على موضوع العولمة والعالمية؛ فإنه لن يثمر إلا نتائج عكسية، في هذا الموضوع يقول علي شريعتي: "العالمية أو الإنسانية التي من مستلزماتها عدم الإيمان بالحدود العرقية والقومية والطبقية، إذا طرحت في الظروف

الحالية؛ لن تكون إلا إخفاء للمتناقضات والتضادات اللاإنسانية الموجودة ...، أما في العالم الواقعيّ ... سوف تكون خدعة وسفسطة مغرضة" (شريعتي علي/1986/ ص324)، وهذه السفسطة والخداع والتدليس لا ينبع إلاّ من باب التفاعل بين المجتمعات الثابتة والقوية، والمجتمعات التي تعرضت للإبادة الحضارية أو القيمية وليس الإبادة الجسدية العرقية، التفاعل والاحتكاك والتبادل لن يكون إلاّ بين ذوات وهويات موجودة ومعلومة، بها يمكن أن يأخذ الإنسان ويعطي مع الآخر يتبادل معه المنافع والرؤى والأفكار والثقافات وغيرها مما يتبادله الناس، وليس بين آخذ ومعطٍ، ومسلوب منهوب وآخر ناهب سالب على الدوام.

أخيرا؛ كلما شعر الإنسان بالتهديد في ذاته وكيانه كلما كان أقدر على تبني أفكار العنف ومشاعر العدوان على الآخر دفاعا عن نفسه، وكلما أشبع حاجته إلى الأمن والشعور بالانتماء كلما كان أقرب إلى التبادل ومشاركة مشاعر المودة والرحمة مع الآخرين.

المصادروالمراجع:

القرآن الكريم.

1) ابن منظور/ 2003/ لسان العرب/ لا يوجد رقم الطبعة/ القاهرة. مصر / دار الحديث.

2) الكيالي عبد الوهاب وآخرون/ لا توجد السنة / موسوعة السياسة ج7/ دون رقم الطبعة/ بيروت لبنان/ المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

3) بن حبيلس مصطفى/ 2006/ التربية على المواطنة / سلسلة من قضايا التربية العدد 43 / الجزائر/ المركز الوطني للوثائق التربوية.

4) جان بياجيه / دون سنة النشر / سيكولوجية الذكاء/ الطبعة 2/ بيروت .لبنان/ عويدات للطباعة والنشر.

5) خوني وريدة/ 2011/ دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني / مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري/ جامعة قاصدي مرباح ورقلة/ من ص72 إلى 129.

6) الرشيد حبوب محمد الحسين/ 2001 / الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي/ دون معلومات أخرى.

7) رشوان حسين عبد الحميد أحمد / 2009/ الأيديولوجيا والمجتمع/ الإسكندرية، مصر / المكتب الجامعي الحديث.

8) سمر العريفي/ 2005/ الإرهاب الإسرائيلي؛ التربية العسكرية نموذجا / مجلة شؤون الأوسط العدد 117 / نشر مركز الدراسات الاستراتيجية/ لبنان /صفحات من 136 إلى 145.

9) سلطان محمود السيد / دون ذكر السنة/ مقدمة في التربية/ الجزائر / ديوان المطبوعات الجامعية .

10) عبيكشي عبد القادر وفرقاني فتيحة/ 2008/ المنظور الحضاري للتنمية السياسية، دراسة في تحيزات المفهوم/ ملتقى: التحولات السياسية وإشكالية التنمية في الجزائر: واقع وتحديات/ جامعة حسيبة بن بوعلي شلف. الجزائر.

11) عمارة محمد / 1999/ مخاطر العولمة على الهوية الثقافية / الطبعة 1/ مصر / دار نهضة مصر.

12) العناتي خاتم وطربية محمد عصام/ 2007/ التربية الوطنية والتنشئة الأسرية / الطبعة 1/ عمان الأردن/ دار الحامد للنشر والتوزيع عمان .

13) عبد الله إبراهيم/ 2017/ المطابقة والاختلاف ج1/ الطبعة الأولى/ الرباط. المغرب / مؤسسة مؤمنون بلا حدود.

14) القصراوي مها حسن يوسف / 2002/ واقع اللغة العربية بين التفكير والتعبير وأثره في الهوية / الإمارات العربية المتحدة/ كلية التربية والتعليم العام جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا.

15) كنعان أحمد علي / 1999/ أدب الأطفال والقيم التربوية / الطبعة الثانية / دمشق سوريا / دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

16) كمال عبد اللطيف/ 2010/ في الإيديولوجية والمعرفة. مدخل عام / ندوة المعرفي والإيديولوجي في الفكر العربي المعاصر/ بيروت/ مركز دراسات الوحدة العربية.

17) كارن إيفنس/ 2000/ تشكيل المستقبليات، التعليم من أجل الكفاية والمواطنة / ترجمة خميس بن حميده مراجعة فخر الدين القلا / دمشق. سوريا/ المنظمة العربية للثقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

18) لوبون غوستاف/ 1957/ السنن النفسية لتطور الأمم/ ترجمة: زعيتر عادل/ الطبعة2/ القاهرة . مصر/ دار المعارف المصرية.

19) لوبون غوستاف / 2012/ روح التربية / ترجمة: طه حسين / القاهرة. مصر / مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

20) لويس جان كالفي/ 2008/ ترجمة: حسن حمزة / حرب اللغات والسياسات اللغوية/ بيروت . لبنان /المنظمة العربية للترجمة.

21) المسيري عبد الوهاب وآخرون/ 1996/ إشكالية التحيز/ الطبعة الثانية/ فرجينيا. الواليات المتحدة الأمريكية/ المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

22) ناصر إبراهيم عبد الله / 2002/ المواطنة / الطبعة الأولى / عمان الأردن/ دار مكتبة الرائد العلمية للنشر.

23) هلالي أحمد والفتلاوي سهيلة / 2006/ المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي/ الطبعة الأولى/ عمان الأردن /دار الشروق الطبعة.

24) وزارة التربية الوطنية، الجزائر/ 2008/ القانون التوجيهي للتربية / النشرة الرسمية للتربية الوطنية / عدد خاص.

25) وزارة التربية الوطنية، الجزائر/ 2009/ اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج.

26) وزارة التربية الوطنية/ 2009/ اللجنة الوطنية للمناهج / الدليل المنهجي لإعداد المناهج / 2009.

27) شريعتي علي/ 1986/ ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا/ العودة إلى الذات / الطبعة 1/ القاهرة. مصر/ الزهراء للإعلام العربي.

28) مجلة المعارف 19 إبريل 2012م العدد 148/ الرابط: المعارف/ الأرشيفيةhttp://www.almarefh.org :

29) خضر عباس 11/01/2014// ما بين مفهوم الانتماء والولاء/https://drabbass.wordpress.com

30) بن نعمان أحمد/ مقال في 23 أبريل 2013/ ابن باديس والهوية الوطنية (التكتيك والاستراتيجية) / موقع الشيخ عبد الحميد بن باديس الرابط / http://www.binbadis.net/research-and-studies/benbadis/540-benbadis.html :

31) اليسوعي سليم دكاش/http://dsalim.wordpress.com/2011/10/09