التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر

إعداد. خديجة محمد كمال سعد الشاذلي

إشـــــــــــراف

أ.د. عبد الناصر محمد رشاد
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس

د. محمود محمد المهدي سالم
مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس

مستخلص

يعد التنوع الثقافي أحد المواضيع التي انشغلت بها السياسات الدولية والمنظمات العالمية في الآونة الأخيرة. وقد كان لهذا الاهتمام صدى خاصاً في بعض الدول المتقدمة لِمَا وجدت في تطبيقاتها لبعض آليات تعزيز التنوع الثقافي من إثراء لرأس مالها البشري وميزة تنافسية استطاعت به نشر نفوذها ثقافياً بالقوة الناعمة. ومن أجل الوقوف على ماهية التنوع الثقافي في العالم المعاصر وآليات تعزيزه في التعليم قبل الجامعي يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي عملاً على وصف الظاهرة البحثية موضوع البحث، وتحليل العلاقات المتشابكة والمكونة لنسيجها، وعليه تتوزع المعالجة البحثية في هذا البحث على ثلاثة محاور رئيسة؛ أولها يتعلق بالتنوع الثقافي بالمجتمعات المعاصرة، والثاني يدور حول أهم آليات تعزيز التنوع الثقافي بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر، والثالث يتوصل إلى أهم الاستخلاصات النظرية حول التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر.

وقد توصل البحث إلى عدد من الاستخلاصات لعل من أهمها صعوبة افتراض وجود نظام موحد يمثل النظام الأمثل في مسألة تعزيز التنوع الثقافي إذ أن في ذلك احتكار لمفهوم التنوع ذاته وخرق له، وأن التعزيز الحقيقي للتنوع الثقافي يحتاج إلى حراك سياسي مجتمعي تربوي تعليمي مدرسي شامل، وأن العناصر الثلاثة– الإدارة والمعلم والمقرر الدراسي– الأبرز في قيادة أي تطوير للنظم التعليمية الرامية لتعزيز التنوع الثقافي، وأن نماذج التعليم ثنائي اللغة ذات الطابع الإضافي الأمثل في تعزيز التنوع الثقافي خاصة في الدول التي تهدف سياساتها إلى صيانة ثقافات شعوبها الأصلية، وأنه ينبغي أن تتجاوز إدارة المدرسة دورها الإداري إلى دورها القيادي، وأنه منوط بقيادة المدرسة بشكل رئيس التحرك بإيجابية نحو أشكال التحيز.

Cultural Diversity and Mechanisms to Reinforce it in Pre-University Education

Khadijah Mohammad Kamal Saad Al-Shazly

Abstract

Cultural diversity is one of the topics that international politics, global organisations and some developed countries have been concerned with recently as means of enrichment to its soft power. To understand cultural diversity in the contemporary world and mechanisms to reinforce it in pre-university education, this research followed a descriptive analytical approach. The research is divided into three main sections: Cultural diversity in the contemporary world, mechanisms to enhance cultural diversity in pre-university education, and important theoretical conclusions on cultural diversity and mechanisms to reinforce it in pre-university education.

The research reached several conclusions; some of which are: first, the difficulty of assuming the existence of a one sole system that represents the optimum in reinforcing cultural diversity; and second, the need to move politically, socially, and educationally to enhance cultural diversity in schools. One other important conclusion is that diversity management, teacher, and curriculum can be regarded as the three leading factors affecting the development of any educational system aiming at the enhancement of cultural diversity. On the level of language of instruction, additive bilingual education models can be considered the optimum for countries aiming at preserving the culture of its indigenous peoples. School administration, however, should shift into leadership to reinforce cultural diversity and put other mechanism into practice.

مقدمة:

يعد التنوع الثقافي أحد المواضيع التي انشغلت بها السياسات الدولية والمنظمات العالمية في الآونة الأخيرة نتيجة اختلاف الجغرافيا السياسية للعالم بعد الحرب العالمية الثانية من جهة، ونتيجة لما آلت إليه الأمور في الآونة الأخيرة بسبب ما اصطلح عليه بـ«ثورات الربيع العربي» من تهجيرِ المتضررين ولجوءِ العديد من أبناء المنطقة العربية والإسلامية للعديد من الدول من جهة أخرى. وقد كان لهذا الاهتمام صدى خاصاً في بعض الدول المتقدمة لِمَا وجدت في تطبيقاتها لبعض آليات تعزيز التنوع الثقافي من إثراء لرأس مالها البشري وميزة تنافسية استطاعت به نشر نفوذها ثقافياً بالقوة الناعمة.

ومن أجل الوقوف على ماهية التنوع الثقافي في العالم المعاصر وآليات تعزيزه في التعليم قبل الجامعي يعمل البحث الراهن على الإجابة عن **الأسئلة التالية:**

١. ما الأسس النظرية للتنوع الثقافي بالمجتمعات المعاصرة؟
٢. ما أهم آليات تعزيز التنوع الثقافي بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر؟
٣. ما أهم الاستخلاصات النظرية حول التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر؟

وفي هذا يعتمد البحث الحالي على **المنهج الوصفي التحليلي** عملاً على وصف الظاهرة البحثية موضوع البحث، وتحليل العلاقات المتشابكة والمكونة لنسيجها، وعليه تتوزع المعالجة البحثية في هذا البحث على **ثلاثة محاور رئيسة**؛ أولها يتعلق بالتنوع الثقافي بالمجتمعات المعاصرة، والثاني يدور حول أهم آليات تعزيز التنوع الثقافي بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر، والثالث يتوصل إلى أهم الاستخلاصات النظرية حول التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر. وفيما يلي معالجة تفصيلية لهذه المحاور.

أولا: التنوع الثقافي بالمجتمعات المعاصرة

يعمل هذا المحور على معالجة التنوع الثقافي بالمجتمعات المعاصرة من خلال تناول ماهية التنوع الثقافي: تأصيل مفهومه ومستوياته، وجهود اليونسكو في تعزيز التنوع الثقافي، ثم أنماط العلاقة بين الدولة المعاصرة والتنوع الثقافي بدءاً من الهيمنة الثقافية ثم التعددية الثقافية وصولاً إلى التفاعلية الثقافية. وفيما يلي تفصيل لتلك النقاط.

١. ماهية التنوع الثقافي

لشرح ماهية التنوع الثقافي ينبغي تأصيل مفهومه وتحليل مستوياته، ثم تناول أشكاله الرئيسة. وفيما يلي تناول هذا المحور بالتفصيل.

أ. تأصيل مفهومه ومستوياته

يعد مفهوم التنوع الثقافي Cultural Diversity من أهم المفاهيم المركبة والمبنية على كلمتي التنوع والثقافة. **أما التنوع** Diversity فهو سمة كونية شاخصة في كل زمان في كل بقعة من بقاع الأرض؛ ذلك أنه سنة من سنن الخالق في كونه، أقرها عز وجل في كتابه حين قال في سورة الحجرات: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ» الآية ١٣.

وعليه فكلام رب العزة في مطلع الآية الكريمة تضمَّن بشكل صريح تنوعات عديدة كالنوع والعرق واللون – وما قد يتبعها من تنوع ثقافي واجتماعي واقتصادي وسياسي. ليس هذا فحسب، بل جعل الله لهذا التنوع هدفا أقره في كلمة «لتعارفوا». ثم جاء تذييل الآية الكريمة متناولا مسألةَ التفضيل بين تلك التنوعات، فجعل معيار الحكم فيه مناطُه له وحده، وذلك في قوله تعالى: «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ».

وعليه فالبشر متنوعون، وفي تنوعهم ثراء معرفي منوط بهم دراسته والحفاظ عليه، وهم كذلك متساوون في الحقوق والواجبات، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها فيحكم بيننا بمعيار التقوى.

وثمة اقتراب من الأدبيات نحو هذا الطرح القرآني للتنوع فيما يتعلق بتثمين الفروقات والتشابهات الموجودة بين البشر. ويشمل التنوع بذلك العديد من الخصائص البشرية المختلفة مثل العرق والعمر والعقيدة والأصل القومي والدين والعرق والنوع الاجتماعي.(١)

وتحدد الأدبيات ثلاثة مداخل للتنوع؛ المدخل الوظيفي المعني بدراسة تأثير التنوعات داخل المؤسسات وكيفية إدارتها لتحقيق مزايا اقتصادية، والمدخل الخطابي ضد التمييز المعني بدراسة التنوع على المستوى السياسي والقضائي لحماية الأفراد أو الجماعات، والمدخل النقدي لقوة السلطة وهيمنتها. كما تشير الأدبيات في ذلك إلى أهمية النظر إلى التنوع Diversity بدِلالتي التنوع variety والاختلاف difference وذلك حتى يتسنى تناوله بعمق في ظل العولمة. ذلك أن التنوع لا يؤدي بالضرورة إلى عواقب اجتماعية سياسية معينة، بينما قد يؤدي الاختلاف الاجتماعي والثقافي إلى الحاجة إلى إدارة سياسية محنكة.(٢)

أما الثقافة Culture فيمكن تعريفها بأنها ذا الكل المركب الذي يشمل المعرفة، والعقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل ما اكتسبه الإنسان من قدرات وعادات أخرى بصفته عضوا في المجتمع. كما تشتمل الثقافة على مجموع العادات والقيم والمعتقدات المشتركة التي تميز جماعة اجتماعية بعينها، والتي تنتقل من جيل إلى جيل.(٣) وتتخذ الثقافة طبقاً لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) "أشكالا متنوعة عبر المكان والزمان. ويتجلى هذا التنوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعات والمجتمعات التي تتألف منها

الإنسانية".(٤) ولهذا يمكن القول كذلك بأن الثقافة طريقة مشتركة لمجموعة ما في التفكير والشعور والعمل والتواصل مما يشكل بالتبعية وجودها. وأن أعمق مستويات الثقافة هو جوهر قيمها الحياتية الناشئة من منظور كلي متأثر بتعاملات الأشخاص مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية الخاصة. ولهذا لا تُدرَك الثقافة في الغالب بشكل واع، بل تُعاش وتُدرَك بشكل لا واعٍ. وعليه، فالمؤسسة الاجتماعية/التربوية التي ترعى أنماطاً ثابتة من السلوك – في استجابة مجموعة ما لاحتياجات الحياة – هو طريقها لإضفاء طابع خارجي على منظورها الكلي.(٥)

وتتعدد معالجات مستويات التنوع الثقافي والأبعاد المنبثقة عنها في البحوث والدراسات المختلفة. فالتنوع يشمل أبعاداً تصل في بعض الأدبيات إلى ٣٨ بعداً محتملاً، يمكن تقسيمها إلى ثلاث مستويات: الأوليّ الظاهر، والثانويّ المحسوس، والأصليّ المتجذر، ولكل مستوى أبعاده. ويندرج تحت **المستوى الأوليّ** primary dimension أبعاد السلالة، والأصل العرقي، والنوع، والعمر، والإعاقة وغيرها مما يمكن ملاحظته بالعين المجردة. ويعد هذا المستوى المشكّل الرئيس لصورتنا الذهنية عن ذواتنا وكيفية تصورنا للعالم، وله التأثير الأقوى على جماعات العمل والمجتمع. أما **المستوى الثانويّ** secondary dimension فيشمل بعد الدين والثقافة والمستوى الاجتماعي والتعليم والجنسية وغيرها مما يمكن أن يُدرَك، ويؤثر هذا البعد على تقديرنا لأنفسنا وتعريفنا لذواتنا. وأخيرا يشتمل **المستوى الجذريّ** tertiary dimension على كل ما هو سبب أصيل لأبعاد المستويين الأوليّ والثانويّ من معتقدات وقيم ومدركات ومشاعر. وتتداخل هذه الأبعاد وتتمازج فيما بينها وتؤثر في بعضها البعض وتظهر بشكل مختلف في سياقات وبيئات وظروف مختلفة. فقد يكون لمسألة العرق في وضع اجتماعي معين أهمية كبرى تفوق السن مثلاً، ولكن هيمنته قد تتضاءل في سياق التعليم والعمل. ولهذا فإن هيمنة بُعد على آخر يعد أمراً ديناميكياً وهو ما يجعل أمر التنوع أكثر تعقيداً. (٦)

لكن وبغض النظر عن كل تلك المستويات وأبعادها فإن ثمة اهتمام بثلاثة أشكال رئيسة تعكسها الأدبيات وتشير إليها الآية الكريمة سالفة الذكر وترتكز عليها التنوعات الثقافية لبني البشر، وهي الجنس والعرق والإثنية. وفي هذا ثمة حاجة ملحة لتوضيح الفروقات بين مفاهيم الجنس والعرق والإثنية.

ب. الأشكال الرئيسة للتنوع الثقافي

يشتمل التنوع الثقافي على ثلاثة أشكال رئيسة؛ الجنس والعرق والإثنية. أما تنوع **الجنس** فيشير إلى الفروقات بين الذكر والأنثى. وتعدد المفاهيم المرتبطة بهذا الشكل من التنوع؛ فتارة يشار إليه بالجنس Sex، وتارة بالنوع الاجتماعي Gender، وقد يُقتصَر على استخدام الكلمة المُعَرَّبة "جندر" أو مصطلح "الجنوسة" للدلالة عليه في بعض الأدبيات المعاصرة.(٧) وسوف يقتصر البحث لاحقاً عند الإشارة إلى الذكر والأنثى، بصفتهما أحد أشكال التنوع، إلى استخدام

مصطلح «النوع الاجتماعي» بغض النظر عن الجدلية الدائرة حول تلك المفاهيم وانعكاساتها الفكرية والأيديولوجية على الثقافة والمجتمع.

وأما **العرق**، فبالرغم مما تبدو عليه كلمة "عرقيّ" من حيادية مبنية على الأصل البيولوجي إلا أن ذات المفهوم يعد عند علماء الاجتماع والأحياء مفهوماً شائكاً مثيراً للجدل والخلاف نظراً لاختلاف مدلولاته منذ نشأة المصطلح والتي غالباً ما ارتبطت بالتمييز العنصري. ويمكن تعريف العرق بأنه تجمع ذو طابع اجتماعي social grouping لمجموعة تمتاز بخصائص جسدية أو اجتماعية متماثلة وهو ما يجعل منها في نظر المجتمع عموماً مجموعة مميزة. وهناك أربع دلالات رئيسة تميز أي عرق.(٨)

أولاها، أن استخدام أبناء العرق الواحد للرموز ينبع من بيئتهم الاجتماعية لخلق معنى لكينونتهم. وهو ما يعني أن العرق ليس جزءاً جوهرياً من الإنسان أو البيئة، بل هو هوية تنشأ باستخدام الرموز التي تعمل على إثبات معنى ما لهم في ثقافة أو مجتمع يعيشون فيه.

وثانيها، تميُّز العرق إلى حد ما بسمات بيولوجية مثل لون البشرة، وملامح الوجه، أو نسيج الشعر. وعلى الرغم من أن الخصائص البيولوجية تشكل جزءاً من مفهوم العرق، إلا أن عملية تمييز العرق تُبنَى في عمومها على أساس اجتماعي غير بيولوجي. وهو ما يعني قيام بعض البشر بتكوين صورة ذهنية يقومون على أساسها بإنشاء وسم لفئة عرقية ما بناء على بعض الخصائص البيولوجية بغض النظر عما إذا كانت لتلك الخصائص انعكاسات بيولوجية جوهرية.

وثالثها، تميُّز العرق بتاريخ مشترك، كما يتميز بنمط كلام محدد وعادات وتقاليد بعينها، لكن ذلك لا يشمل بالضرورة كل أفراد العرق.

وآخرها، نشأة الفئات العرقية في إطار زخم تاريخي يُكسبها الشرعية من خلال عمل سياسي مناهض. وكثيراً ما تتشكل الفئات العرقية ويُعاد تشكيلها من خلال مجموعات عرقية سائدة تمارس السلطة على مجموعات عرقية تشكل أقلية.

ولهذا يشكل العرق مجالاً مستقلاً بذاته في الصراع الاجتماعي، والتنظيم السياسي، والمعنى الثقافي/ الأيديولوجي. وهو بذلك يعد بناءً اجتماعياً دائم التغير حسب الظروف والهيئات المعنية بتحديد هوية أعضاءها وتعريف ذواتهم.(٩)

وبنفس قدر إشكالية مفهوم العرق يستشكل مفهوم **الإثنية** علمياً ووجدانياً. فلطالما ارتبط مفهوم الإثنية منذ نشأته في اليونان الإغريقية بـ"الآخر"، وهو ما يفسر المنظور الفكري المعاصر للإثنية على أنها نتيجة لعملية اجتماعية.(١٠) وقد استخدم المصطلح لأول مرة ڤاتشر دي لا بوغ Vacher de la Pouge سنة ١٨٩٦ لوصف الخصائص الثقافية والنفسية والاجتماعية لجمع ما. وفي سنة ١٩٢٢ عرف ماكس ڤيبر Max Weber المجموعة الإثنية على أنها تلك المجموعة

التي تتميز باعتقاد أصيل راسخ بتشارك أفرادها في أصل واحد، ويستند هذا الاعتقاد إلى التشابه البادي بينهم في العادات والتقاليد وما يجمعهم من ذكريات الهجرة أو الاستعمار مما يساهم في خلق روح المجتمع بغض النظر عن وجود روابط الدم. ويرى ڤيبر أن مفهوم الإثنية ينطوي على ثلاثة عناصر: عضوية تنطوي على وجود «نحن» و «هم»، وهو ما يستدعي بالتبعية ظهور مفهوم «الآخر»؛ ومن ثم البحث عن هوية مشتركة من جانب أعضاء المجموعة لنفسها؛ ثم ملاحظة وإدراك قالب نمطي محدد لتلك المجموعة الإثنية من جانب مجموعات أخرى. فالفهم الأعمق لمعنى المفردات «الشعبية» و «الإثنية» يمتد ليشمل كل تلك الأشكال الثقافية التي تنتمي بشكل خاص إلى مجموعة معينة في سياق محدد، بما في ذلك فلكلورها الذي يشير إلى جميع التعبيرات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتقاليدها الشعبية. ومع ذلك، فاستخدام هذه التعريفات منوط بإدراك أنها مفاهيم مجردة نسبية تختلف باختلاف السياقات والأغراض.(١١)

مما سبق يتضح التداخل بين مفهومي العرقية والإثنية. وفي ذلك يرى دي لا بوغ أن مفهوم العرق يشير إلى سلسلة من الخصائص الجسدية البيولوجية لمجموعة ما، بينما تشير الإثنية إلى الخصائص النفسية والاجتماعية لتلك المجموعة. ووفقا لتعريف دي لا بوغ، يمكن أن تشمل مجموعة إثنية واحدة أفرادا من أجناس مختلفة تجمعهم عوامل تاريخية واحدة. أما ويبر، فيرى أن مفهوم العرق مؤسَّسٌ على أصل نشأة مجتمع ما Community of Origin، بينما يرى الإثنية اعتقاداً ذاتياً جمعياً في أصول مشتركة.(١٢) وبشكل عام، توجد ثلاثة مداخل في التعامل مع الفرق بين العرق والإثنية، يخلط أولها بينهما لكن هذا النهج آخذ في التراجع منذ النصف الثاني من القرن العشرين. أما المدخل الثاني في التعامل مع المفهومين فيعد حديثاً نسبياً؛ حيث يرى ثمة تمايز مفاهيمي بين المصطلحين. ويذهب أصحاب هذه الرؤية إلى أن تكوين الهوية العرقية والإثنية يرجع لأنماط تاريخية تحتاج إلى تقديم تفسيرات نظرية متباينة. أما المدخل الثالث فيرى تمايزاً واضحاً بين العرق والإثنية لا يخلو من خلط مفاهيمي يرجع إلى رفع المجموعات الإثنية والعرقية الشعارات نفسها وهو ما يعني بالضرورة أن ثمة تداخل حتمي بين المفهومين عند تناولهما من الناحية النظرية. كما يرى أصحاب هذا النهج أن الفعاليات التاريخية ساهمت في صناعة تصنيفات عرقية وإثنية مختلفة وأن المجتمعات تعمل على تصنيف الأفراد بناء على أسس متعددة.(١٣)

من كل ما سبق يمكن استنباط الآتي:

أولاً، تنشأ المجموعة العرقية بناء على أساس بيولوجي في الغالب يستتبعه كل ما يرتبط بهذا العرق من عادات ورموز تعكس سماته المميزة له، بينما تقوم الجماعة الإثنية في الأساس على الخبرات المشتركة التاريخية بين أفرادها والتي تشكِّلها وتميزها ثقافياً. ويمكن توضيح ذلك

باستدعاء مثال العرق الإفريقي الممتد في الولايات المتحدة الأمريكية. فالإشارة إلى سواد البشرة يدل على العرق، أما وصفهم بجماعة إثنية فيعكس ما يتشاركونه من ثقافة وفلكلور جمعي يحكي تاريخهم في التهجير القسري والاستعباد والتمييز العنصري وما إلى ذلك مما يشكل وجدانهم.

ثانياً، يصعب الفصل في الوقت الراهن بين ما هو عرقي وإثني مع تباين الأزمنة والأمكنة. فبينما يستند الاضطهاد والتمييز في الولايات المتحدة على أصل عرقي في الغالب، فإن ركيزة الأمر في أوروبا إثنية مبنية على مشاركة أقلياتها ظروفاً اجتماعية واقتصادية وربما تاريخية متشابهة، لكنها في أغلب الأحوال اختيارية. ومثال ذلك الجماعات المهاجرة من البلاد العربية للمملكة المتحدة أو فرنسا. فأغلب تلك الهجرات كان اختيارياً وإن تم تحت وطأة ظروف اقتصادية واجتماعية ملحة. وهذا الاختلاف يعكس بوضوح الفرق بين ظروف التمييز في الولايات المتحدة وأوروبا.

ثالثاً، فيما يتعلق بانسحاب ذلك على العرقيات والإثنيات في الدول العربية، يرى البحث أن السبب الرئيس وراء ظروف العرقيات والإثنيات في المنطقة العربية يرجع إلى عوامل تاريخية سياسية نشأت تحت وطأة تقسيم أراضي المنطقة مع انهيار الدولة العثمانية بعد الحرب العالمية الأولى والاحتلال وما تلا ذلك من نزاعات حدودية وغيرها مما جعل للهاجس الأمني الصوت الأعلى. وهو أمر لم يؤثر فحسب على الجماعات العرقية والإثنية، بل شمل عامة الشعوب في المنطقة بدرجات وأشكال متفاوتة لا يؤبه لها في الغالب في ظل إعلاء شعارات الوحدة، ونبذ الاحتلال بأشكاله، والخوف من زعزعة الأمن الداخلي والخارجي. وهو ما أدى بالتبعية إلى صهر العديد من التمايزات الثقافية العرقية والإثنية في بوتقة الوحدة والقوميات للحد الذي قد يشكل تهديداً لبعضها بالاضمحلال والزوال.

من كل ما سبق، وبعد استعراض الأشكال الثلاثة الأساس في التنوعات الثقافية للبشر، يمكن القول بأن التنوع الثقافي هو التراث المشترك للإنسانية، وينبغي الاعتراف به والتأكيد عليه لصالح الأجيال الحالية والأجيال القادمة.(١٤)

ولهذا كان التنوع الثقافي محط اهتمام العديد من المنظمات والدول والمؤسسات البحثية والأكاديميات التي عرَّفته بطرق عدة والذي يراه البحث الراهن إثر استقراء عدد ليس بالقليل من التعريفات المفاهيمية على أنه: تمثيل الهويات الثقافية بمعارفها ومهاراتها وإبداعاتها المتمايزة في إطار وحدة قومية تعمل على تماسك تلك الكيانات داخل هوية أكبر تسعى إلى الحفاظ على أبعاد تكويناتها وسلامة تراثها من خطر الاندثار ونماء معارفها ومهاراتها وضمانة حيوية إبداعاتها من خلال آليات التعدد الثقافي وتفاعله بهدف إثراء الشخصية القومية من جهة وتحقيقا للتعايش السلمي والتكامل بين تلك الكيانات من جهة ثانية وضمانة لتحقيق الكرامة الإنسانية والحفاظ على التنوع البشري من جهة ثالثة. وفي هذا يلعب التعليم دوراً بارزاً في تعزيز ذلك

التنوع بما يدعم التماسك القومي للمجتمعات معتمداً في ذلك على آليات عدة لعل من أهمها لغة التدريس والمقررات الدراسية والأنشطة والمعلم وإدارة التنوع المدرسي، وهو ما يفرد البحث له محورا خاصا به.

غير أن الأمر يحتاج قبل تناول تلك الآليات التعليمية بالشرح والتفصيل تسليط الضوء على بعض الجهود الدولية في تعزيز التنوع الثقافي والمتمثلة بشكل كبير في دور الأمم المتحدة واليونسكو التابعة لها بصفتها اليد المعنية بالتربية والعلوم والثقافة، وهو ما يتناوله البحث في المحور الفرعي التالي.

٢. اليونسكو وتعزيز التنوع الثقافي

تُظهر الأبحاث مدى انعكاس شكل العولمة والليبرالية الجديدة[١٥] على دول العالم كله، بيد أن ثمة اهتماماً خاصاً توليه الأبحاث على تأثير العولمة والليبرالية الجديدة على الدول النامية بشكل خاص، وهو ما قد يرجع إلى المشاكل الاقتصادية والاجتماعية الثقافية في تلك البلاد. وتلعب المنظمات الدولية دوراً هاماً في تلك الدول من خلال جداول أعمالها وبرامجها وممارساتها المتعلقة بالسياسات التعليمية. ولهذا يرى الباحثون والمتخصصون أن انتشار التعليم في تلك الدول يعمل على إسراع عمليات التنمية، بل ويجعلها أكثر ارتباطاً بمتطلبات الشعوب. وهو ما يشير إلى حتمية استجابة السياسات الوطنية لتطوير التعليم في تلك الدول النامية وتنفيذها لجداول أعمال السياسة العالمية إذا ما أرادت الوصول إلى التنمية المستدامة في عصر العولمة.[١٦]

وفي سعي الأمم المتحدة لتحقيق التنمية المستدامة لعالمنا بحلول عام ٢٠٣٠ صاغت ١٧ غاية في مختلف مناحي الحياة واحتل (التعليم الجيد) رابع هذه الغايات. ونحو تحقيق تلك الغاية نظّمت اليونسكو، بالتعاون مع جهات عديدة، **المنتدى العالمي للتربية لعام ٢٠١٥** في إنشيون بكوريا الجنوبية ووضعت لذلك شعار «نحو التعليم الجيد المنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع»، فكان مما أوردته في هذا "ضمان الشمول والإنصاف في التعليم وتحقيق الإدماج والإنصاف ... والتصدّي لكل أشكال الاستبعاد والتهميش ولكل أوجه انعدام التكافؤ والمساواة في مجال الانتفاع بفرص التعلّم والتعليم والمشاركة ولكل أوجه التفاوت في نتائج التعلّم" وتعهدت اليونسكو: بمواصلة الاضطلاع بالدور المنوط بها فيما يخصّ ريادة وتنسيق جدول أعمال التعليم حتى عام ٢٠٣٠ عن طريق القيام على وجه الخصوص بما يلي: الدعوة والمناصرة من أجل المحافظة على الالتزام السياسي، وتيسير الحوار بشأن السياسات وتيسير تشاطر المعارف ووضع المعايير، ورصد التقدّم المحرز على صعيد السعي إلى بلوغ غايات التعليم، وجمع الأطراف العالمية والإقليمية والوطنية المعنية من أجل توجيه عملية تنفيذ جدول الأعمال، والقيام بدور جهة التنسيق المعنية بالتعليم في إطار البنية العامة لتنسيق المساعي الخاصة بأهداف التنمية المستدامة.[١٧]

ولفهم معطيات ما تعهدت به اليونسكو – بصفتها أبرز المنظمات الدولية الحكومية المعنية بالتربية والثقافة – فإنه يتعين على الباحثين الرجوع إلى الجهود الحثيثة التي سبقت **إعلان**

إنشيون. فقد لعبت اليونسكو دوراً هاماً في بلورة مفهوم التنوع الثقافي وتطوير أدوات تعزيزه على المستوى الدولي والإقليمي في شكل اتفاقيات أو إعلانات أو توصيات. وفي ذلك يمكن رصد بعض جهودها المبكرة إزاء حماية الموروث الثقافي فيما تَعُدُّه تعزيزاً غير مباشر للتنوع الثقافي؛ منها **إعلان مبادئ التعاون الثقافي الدولي** سنة ١٩٦٦، و**اتفاقية حماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي** سنة ١٩٧٢، و**توصيتها بشأن صون الفولكلور** سنة ١٩٨٩.(١٨)

غير أن جهود اليونسكو الداعمة بشكل مباشر لتعزيز التنوع الثقافي لم تتبلوَر على نحو واضح إلا في مطلع القرن الواحد والعشرين في **إعلانها العالمي بشأن التنوع الثقافي** سنة ٢٠٠١. فكان مما أقرته في مادتها الثانية أنه لا بد "من ضمان التفاعل المنسجم" بين الهويات الثقافية المتعددة، وعليه، فـ"التعددية الثقافية هي الرد السياسي على واقع التنوع الثقافي" وهو ما لا يمكن فصله عن "إطار ديمقراطي" يعمل على تيسير "المبادلات الثقافية وازدهار القدرات الإبداعية التي تغذي الحياة العامة".(١٧)

ثم تلا ذلك **اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي** سنة ٢٠٠٥ والتي اشتملت أهدافها على "تجديد التأكيد على أهمية الصلة بين الثقافة والتنمية بالنسبة لجميع البلدان وبالأخص للبلدان النامية ومساندة الأنشطة المضطلعة بهذا على الصعيدين الوطني والدولي لضمان الاعتراف بالقيمة الحقيقية لهذه الصلة"، كما تضمنت الاتفاقية في مادتها الرابعة تحديداً لمفهوم التنوع الثقافي ومضمونه.(١٨)

ثم جاء تقرير اليونسكو العالمي مفصلاً ومحدداً حول **الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات** سنة ٢٠٠٧ فتَضَمَّن ثمانية فصول وتوصيات عشر. فكان في الفصل الأول، المعنون بـ (التنوع الثقافي)، الإقرار "بأنه يتعين ألا نهمل الآثار السلبية لقوى العولمة على تنوع الممارسات الثقافية". وعرّف الفصل الثاني، تحت عنوان (الحوار بين الثقافات)، كفاءات التعامل بين الثقافات بأنها "مجموعة القدرات اللازمة للتفاعل بصورة مناسبة مع أولئك المختلفين عنك" وهي قدرات "تتعلق بالتواصل أساسا". ثم جاء في الفصل الثالث الخاص بـ (اللغات) بأن "حفظ اللغات الصغيرة يصب في مصلحة مجتمعات الأكثرية والأقلية على حد سواء" إذ لا تعد اللغات "مجرد أداة للاتصال"، بل هي "الحامل للهوية والقيم". وقد أفرد التقرير لـ (التعليم) الفصل الرابع، وجاء في توصياته بأن ثمة "حاجة للترويج لكفاءات التعامل بين الثقافات... بغية تحسين المناهج التربوية إزاء العلاقات بين الثقافات" وكان مما أورده التقرير في التدابير المنصوص عليها بغية تحقيق ذلك "إجراء دراسة استقصائية عالمية مقارنة للمضامين والمناهج التعليمية" و "تكييف طرائق التدريس... مع الدعم اللازم من جانب صناع السياسات التعليمية والمربين المتخصصين"، و"وضع مبادئ توجيهية دولية للترويج للحوار بين الثقافات".(١٩)

وفيما يتعلق باللغات والتنوع الثقافي، صاغت اليونسكو في مارس من سنة ٢٠٠٣ وثيقة "**حيوية اللغات وخطر تعرضها للاندثار**" بعد اجتماع خبراءها الدوليين وكان من أهم أهداف هذه الوثيقة صياغة تعريف لمفهوم تعرض اللغات لخطر الاندثار ووضع معايير لتقييم هذا الخطر وتحديد دور اليونسكو في هذا الصدد. ويأتي اهتمام اليونسكو باللغات في إطار ما أوردته في وثيقتها من أن "معرفة أي لغة قد يشكل المفتاح للإجابة عن الأسئلة الأساسية التي يطرحها المستقبل" وعليه فإن في انقراض أي منها خسارة معرفية ثقافية تاريخية بيئية لا تعوض. هذا بالإضافة إلى أنه في خسارة لغة ما خسارة لهوية عرقية وثقافية أصلية.[٢٠] وفي هذا الإطار أطلقت اليونسكو مشروعها بالتعاون مع وزارة الخارجية النرويجية– المموِّلة للمشروع–**أطلس لغات العالم المهددة بالاندثار** الذي أُصدِر بثلاث لغات؛ الإنجليزية والفرنسية والإسبانية وكان آخر تعديلاته سنة 2010 كما أن له نسخة إلكترونية تفاعلية على موقعها محدثة لسنة ٢٠١٧.[٢١]

وفي إطار التحرك الدولي و"وفقاً لمبادئ العدالة والديمقراطية واحترام حقوق الإنسان والمساواة وعدم التمييز" أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة **إعلاناً بشأن حقوق الشعوب الأصلية** سنة ٢٠٠٧ أقر في مادته الثامنة ما للشعوب الأصلية من "حق في عدم التعرض للدمج القسري أو لتدمير ثقافتهم"، كما قضت مادة ١٠ بعدم جواز ترحيلهم قسراً عن أراضيهم دون موافقتهم "الحرة والمسبقة والمستنيرة وبعد الاتفاق على تعويض منصف وعادل"، وأقرت المادة ١١ و ١٣ حقهم في ممارسة تقاليدهم والحفاظ على مظاهر ثقافتهم "وإحياء واستخدام وتطوير" تاريخهم ولغاتهم بما يضمن انتقالها إلى الأجيال القادمة. وكان مما أقره الإعلان كذلك في المادة ١٥ حق الشعوب الأصلية في "أن يعبر التعليم والإعلام تعبيراً صحيحاً عن جلال وتنوع ثقافاتها وتقاليدها وتاريخها وتطلعاتها"، كما كفلت المادة ٣١ حق الشعوب الأصلية في "الحفاظ والسيطرة على تراثها الثقافي" وحمايته وتطويره بما يتضمنه من "معارف وتعبيرات ثقافية تقليدية".[٢٢]

كل تلك الجهود الدولية ساهمت بشكل كبير في تطوير الأطر النظرية لتعزيز التنوعات الثقافية بأشكالها وحماية اللغات المعبرة عنها من الاندثار والتأثير على صناعة القرار في الدول المختلفة، وبخاصة النامية منها. وقد أسفرت جهود اليونسكو الحثيثة في تعزيز التنوع الثقافي عن الكثير من المشاريع الدولية والإقليمية وعبر الثقافية لإنزال رؤاها على أرض الواقع.

ففي سبيل تحقيق اليونسكو لمساعيها على صعيد عملي تطبيقي أنشأت **صندوق اليونسكو الدولي للتنوع الثقافي** UNESCO International Fund for Cultural Diversity (IFCD)، وهو صندوق يموله عدد من المانحين، أنشأته اتفاقية اليونسكو لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي (٢٠٠٥) لدعم تنفيذه في البلدان النامية. ويُعنى هذا الصندوق بدعم المشاريع التي تستهدف صياغة السياسات والإستراتيجيات التي تعمل على تعزيز التنوع الثقافي،

مع المساهمة في تحقيق نتائج ملموسة ومستدامة بإدخال تغييرات في البنية التحتية والهيكلية للمؤسسات وتعزيز القدرات البشرية والمؤسسية للقطاع العام ومنظمات المجتمع المدني. وقدم الصندوق في ذلك منذ سنة ٢٠١٠ التمويل لحوالي ١٠٠ مشروع في ما يزيد عن ٥٠ دولة نامية في أفريقيا وأمريكا اللاتينية وأوروبا الشرقية والمنطقة العربية.(٢٣)

وتعد القمة التاريخية التي أُطلِق عليها منتدى آسيا وأوروبا **Asia–Europe Meeting (ASEM)** والتي جمعت قادة ٢٥ دولة آسيوية وأوروبية مع المفوضية الأوروبية في مارس ١٩٩٦ في بانكوك تايلاند إحدى الاستجابات الدولية لجهود الأمم المتحدة إذ مهدت الطريق لإنشاء مؤسسة آسيا–أوروبا **Asia–Europe Foundation (ASEF)** سنة ١٩٩٧، وهي المؤسسة الوحيدة الممثلة لما يمكن ترجمته برابطة منتدى آسيا–أوروبا **The Asia–Europe Meeting (ASEM)** ويتم تمويلها من خلال تبرعات الحكومات الأعضاء، كما تتقاسم المؤسسة تمويل مشاريعها مع شركائها من المجتمع المدني الآسيوي والأوروبي. وتعمل المؤسسة على تعزيز التفاهم المتبادل بين آسيا وأوروبا من خلال التبادلات الفكرية والثقافية والشعبية. وتدير المؤسسة سنويًا أكثر من ٢٥ مشروعًا، ونفذت أكثر من ٦٥٠ مشروعًا، ويشارك في أنشطة المشاريع التي تقوم بها المؤسسة أكثر من ٣٠٠٠ مشارك مباشر من الآسيويين والأوروبيين بالتعاون مع حوالي ١٢٥ منظمة؛ وذلك بهدف الوصول إلى أوسع قاعدة جماهيرية في آسيا وأوروبا من خلال مختلف الأحداث والشبكات والبوابات الإلكترونية.(٢٤) ويعد مشروع الثقافة ٣٦٠ لمؤسسة آسيا–أوروبا **ASEF Culture360** أحد المشاريع التي أطلقتها المؤسسة منذ ٢٠٠٥ وهي بوابة إلكترونية تعمل على تعزيز المشاركة الثقافية بين آسيا وأوروبا من خلال:(٢٥)

أ. توفير المعلومات وإتاحة ما يمكن مشاركته من أخبار وأحداث وفرص وموارد بشكل أسبوعي
ب. إصدار مجلة تتميز بعمق ما تقدمه من محتوى سواء كان في هيئة مقالات أو ملفات أو مقابلات وذلك لتمكين الأفراد والمنظمات من التواصل الإلكتروني.
ج. إطلاع الممارسين من صناع السياسة والحكومات والمثقفين والفنانين على آخر مستجدات الفنون والثقافة في آسيا وأوروبا
د. إتاحة فرص التواصل بين المتخصصين في مجال الثقافة والفنون
هـ. تعزيز الحوار الثقافي بين الدول الأعضاء في المنطقة
و. استضافة موقع شبكة متحف آسيا–أوروبا Asia–Europe Museum Network (ASEMUS) منذ سنة ٢٠١١.

وكصدى لكل تلك الجهود، عَدّت اليونسكو بوابة **ASEF Culture360** أداة فعالة في تبادل المعلومات حول تنوع أشكال التعبير الثقافي، خاصة في "جمع المعلومات والبيانات وأفضل

الممارسات: الآليات القائمة والأدوات" Collecting Information, Data, Best Practices: Existing Mechanisms and Tools، وذلك سنة ٢٠١٠. كما سلط الاتحاد الأوروبي الضوء بشكل خاص سنة ٢٠١٤ على **ASEF Culture360** إذ عدّه "نموذجًا ممتازًا للتعاون الثقافي وتبادل المعلومات بين آسيا وأوروبا" – وذلك في تقريره[٢٦] بشأن دور الثقافة في العلاقات الخارجية للاتحاد الأوروبي – كما عدته اليونسكو نموذجاً يستحق المحاكاة في علاقات أوروبا مع المناطق الأخرى.[٢٧] وعليه يبدو هذا في إطار دعم التعاون الدولي في دعم واحترام ثقافات الشعوب المختلفة بما يعزز التنوع الثقافي داخل المجتمعات وبين الشعوب.

وعلى الصعيد الإقليمي، انعكست جهود اليونسكو على العديد من المشاريع التي تعمل على تعزيز التنوع الثقافي؛ منها على سبيل المثال مشروع **تعزيز تنوع الثقافة والفنون للتراث الثقافي الأوروبي** Promotion of Diversity in Culture and Arts Within European Cultural Heritage الذي يسعى إلى تعزيز التنوع الثقافي والفني في عشر دول أوروبية،[٢٨] وذلك بنشر الوعي وتعزيز الهوية الثقافية للأفراد وتوثيق التاريخ الثقافي.[٢٩] ويعد هذا البرنامج أحد برامج مؤسسة مِنَح المنطقة الاقتصادية الأوروبية The European Economic Area (EEA) التي تعمل بشكل رئيس بتمويل كل من النرويج وآيسلاندا وليختنشتاين Liechtenstein بناء على اتفاقية EEA لسنة ١٩٩٤. وتهدف المنح المساهَمة في تقليل التباينات الاقتصادية والاجتماعية وتعزيز العلاقات الثنائية مع ١٥ دولة من دول الاتحاد الأوروبي في وسط أوروبا وجنوبها ودول البلطيق، كما تساهم في مجالات مهمة أخرى مثل البحث والابتكار والتعليم والثقافة والبيئة. وتُمنَح للدول والمحليات، وكذا المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات الخاصة والعامة والمؤسسات التعليمية والبحثية والطلاب وأعضاء هيئة التدريس والشركاء الاجتماعيين.[٣٠]

أما على المستوى القومي، فاستجابة للجهود الدولية، قامت بعض الدول باستخدام العديد من المفاهيم التربوية لدعم تنوعاتها الثقافية طبقاً لما يتناسب مع سياقاتها الثقافية. منها على سبيل المثال دولة أوزباكستان التي استخدمت صيغة مراكز التعلم المجتمعي Community Leaning Centres (CLC) بهدف حفظ تراثها الثقافي المحلي من الضياع.[٣١] كذلك استخدمت الولايات المتحدة الأمريكية صيغة مراكز خدمة المجتمع تحت مسمى Settlement Houses واتخذتها وسيلة لتعليم أبناء جماعاتها قيمة احترام الآخر، بالإضافة إلى المشاركة في تحقيق تناغم بين أفرادها مع اختلاف أيديولوجياتهم.[٣٢]

وعلى الصعيد السياسي والتعليمي، فقد ظهرت مفاهيم عديدة ترتب عليها أنماط مختلفة للدول والمجتمعات في إدارة تنوعاتها، منها الجمعية Pluralism والتي تعني التعايش بين

ثقافات متعددة في مكان ما بشكل لا واعٍ مع وجود ثقافة مهيمنة، وهو ما اصطُلح عليه سياسياً تحت مفهوم الهيمنة الثقافية Monoculturalism.(٣٣) ثم ظهر مفهوم التعددية الثقافية Multiculturalism حيث تُعنَى السياسات بتنمية حس الوعي بوجود كيانات ثقافية مكونة لثقافة كبرى، وتسخير النظام التعليمي في إطار ما اصطُلِحَ عليه بتعليم متعدد الثقافات Multicultural Education.(٣٤) وأخيراً ظهر مفهوم التفاعلية الثقافية Interculturalism وظهيره التربوي الذي يرى تسخير آليات النظم التعليمية لإثراء التفاعل بين الكيانات الثقافية وتنمية حس التعايش السلمي بينها جميعاً تربوياً في ضوء ما يسمى بتعليم التفاعل بين الثقافات Intercultural Education.(٣٥) وسيتم تناول هذه الأنماط بالتفصيل في المحور التالي.

٣. أنماط العلاقة بين الدولة المعاصرة والتنوع الثقافي وانعكاساتها تعليمياً

لما كانت الدول الحديثة المستقلة عن أحضان حضارات ودول وأمم كبرى تسبقها من أكثر المجتمعات تعدداً وتنوعاً بما اشتملت عليه تلك الحضارات والدول والأمم من زخم ديني ولغوي وثقافي وعرقي تطور عبر الظروف التاريخية والجغرافية والسياسية،(٣٦) فقد صار التنوع في سياق تلك الدول الناشئة من الشأن بمكان، فصارت عملية تشكيل الهوية وانتماء المواطن أمراً شائكاً يكتنفه الكثير من التعقيد مما يجعل من أمر إدارتها شأناً سياسياً واجتماعياً وتربوياً غاية في الأهمية.

ولعل الدول العربية مثال جيد لهذا الطرح حيث قامت على أنقاض الدول الإسلامية المتعاقبة – وآخرها الدولة العثمانية – والتي امتدت يوماً ما من الهند شرقاً وحتى الأندلس غرباً. واستقلال تلك الدول مؤخراً جعل هوية أفرادها تتباين بين تقارب وتباعد فيما بينها بحسب العوامل الاقتصادية والسياسية، مما شكل في الكثير من الأحيان تحدياً أمام الدول وحكوماتها بما يستدعي ضرورة النظر عن كثَب إلى تلك المسألة، وتناولها بطريقة جِذرية جادة على المستويين السياسي والتربوي.

وفي هذا تتخذ العديد من الدول المعاصرة أنماطاً مختلفة في تناولها لمسألة التنوع الثقافي؛ فما بين هيمنة ثقافية لا تُعنى بالحفاظ على كينونات أقلياتها الثقافية، وتعددية ثقافية تعزز التعايش السلمي بينها، وتفاعل ثقافي متواصل، تتمايز سياسات الدول في تناولاتها للتنوع الثقافي داخل ربوعها.

وللشروع في هذه الأنماط ينبغي التطرق بداية إلى علاقة المواطن بالدولة. فللمواطن بحسب نظرية العقد الاجتماعي لجان جاك روسو حقوق إنسانية ينبغي أن تؤدَّى إليه، كما أن عليه تحمل مجموعة من المسؤوليات الاجتماعية بصفتها فروض انتمائه لوطنه؛ ومجموع ذلك كله يشكل مفهوم المواطنة الذي ينبثق عنه مفهوم «المواطن الفعال» الذي يَعني مشاركة المواطن بشكل رسمي وطوعي على حد سواء في خدمة وطنه، إعلاء لمستواه الحضاري.(٣٧)

والانتماء مفهوم ذو طبيعة نفسية واجتماعية فلسفية ناتج عن عملية جدلية تبادلية بين الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه سواء كان ذلك المجتمع كبيراً أو صغيراً. ويشار لمجتمع الانتماء هذا بـ«الجماعة المرجعية»، إذ أنها تشكل معياراً يستطيع الفرد من خلاله تقدير ذاته وتقويم أهدافه الشخصية. ولهذا تلعب قناعة الفرد وثقته في معايير مجتمعه ومبادئه دوراً كبيراً في التزامه بنظمه ونصرته له والذود عنه، إذ تمثل له معاييرُه وأهدافُه حمايتَه وأمنَه وسندَه. وفي هذا يمكن تصنيف الانتماء إلى انتماء حقيقي ومزيف. أما الأول فيعني وعي المواطن بظروف وطنه ومواقفه الداخلية منها والخارجية، مدركاً لمشكلاته وقضاياه، مغلِّباً المصلحة العامة، عاملاً من أجلها. أما الانتماء الزائف فيأتي نتيجة عمل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية على بناء وعي زائف غير معبر عن حقيقة الواقع في عقول مواطنيها، مما يعمل على تشويه معنى الانتماء ذاته بحيث يصير انتماء الفرد للجزء لا للكل، وهو ما قد ينتهي بالأوطان إلى تفكيك بنية مجتمعاتها وصراعٍ بين فئاتها.(٣٨)

وقد حظيت قضية التنوع على اهتمام متصاعد في الآونة الأخيرة لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية. فإذ ينشأ عن التنوع انتماء حقيقي أو انتماء مزيف، فإن إدارته بفعالية بين أفراد الدولة الواحدة وداخل جماعاتها الفرعية المعبرة عن هذا التنوع يعد عنصراً أساسياً في دفع عجلة التنمية وتقدم الأمم.(٣٩)

وإذ تلعب الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية دوراً كبيراً في تعزيز الشعور بالانتماء للوطن أو ضعفه بناء على مدى تحقيق الدولة للعدالة الاجتماعية بين أفراد الوطن وفئاته في ظل تلك الظروف، فقد باتت ممارسة الديمقراطية ضرورة ملحة. إلا أن ممارسة الديمقراطية بما لا يتعدى العملية الانتخابية لا يكفي وحده لتلبية حاجات مجتمع متنوع الثقافات والفئات. فالديمقراطية برغم ما قد تحققه للأغلبية من عدالة، إلا أنها لا تضمن حفظ حقوق الكيانات الثقافية الصغيرة والمتعارف عليها بالأقليات أو المجتمعات المحلية، إذ أنها لا تملك سلطةً أو قدرةً في التأثير على الغالبية المشكِّلة لمجتمع ما. وعليه، فقد يؤدي إخفاق الدولة في توفير حاجات مواطني تلك المجتمعات المحلية/الأقليات إلى شعورهم بالعزلة والاغتراب، وهو ما قد يؤدي بطبيعة الحال إلى لجوء الفرد إلى مجتمع بديل يشعر نحوه بالفخر والولاء، وهو ما يشكل خطراً حقيقياً محدقاً بأي وطن.(٤٠)

ولهذا فإن القضية الأساسية وراء التمثيل السياسي لأطياف المجتمع والمشاركة النشطة في صناعة السياسة الوطنية والمحلية تتمحور حول ضمان وصول جميع الأصوات والاستماع إليها جميعاً بنفس القدر، مما يمكِّن من تقدير وتحقيق حقوقٍ ومسؤولياتٍ وقيمٍ مدنية متساوية بين أفراد الأمة وجماعاتها.(٤١) وهذا التمثيل السياسي لا بد وأن يقابَل بجهد تربوي موازٍ يحقق

بعناية جل الأهداف السياسية المرسومة وهو ما يقود إلى الأنماط الثلاثة الكبرى في مسألة التنوع الثقافي وعلاقته بالدولة المعاصرة والمتمثلة في الهيمنة والتعددية والتفاعلية الثقافية. وفيما يلي بيان لتلك الأنماط:

أ. الهيمنة الثقافية

تنظر بعض الدول المعاصرة إلى كياناتها الثقافية المتنوعة باعتبارها كياناً واحداً أحادي الثقافة واللغة. وهو ما يعني تبنى نمط الهيمنة الثقافية **Monoculturalism** مفهومًا ثابتاً للثقافة، لا تقبل فيها إلا ثقافة واحدة تمثل الدولة وتحكم رؤيتها الشعب بطوائفه. وبالتالي، يتعين على الأفراد المنتمين لكيانات متباينة ثقافياً داخل الدولة الواحدة تنحية خصائص موروثهم الثقافي جانباً لتبني الثقافة الوطنية المراد لها أن تهيمن على الجميع إذا ما أرادوا أن يصبحوا جزءاً من مجتمع الدولة "المتجانس"،[٤٢] وهي بذلك تسعى لإقامة كيانها الثقافي المتفرد وتفترض بذلك أنها تحمي نفسها من أي تغييرات محتمَلة تتسبب فيها قوىً داخلية أو خارجية.

وفي سبيل تحقيق تلك الرؤية، وبالإضافة إلى مقاومة قوى العولمة والتغريب[٤٣]، رسَّخت سياسات الدول لمفهومي "الدولة" و"الأمة"[٤٤] بوصفهما مفهومين مترادفين؛ وذلك للحفاظ على سيادة الدولة الحديثة وتأمينها.

وبالرغم من التبادل الثقافي الناتج عن ثقافة العولمة، تواصل تلك الدول ممارساتها في التأكيد على هويات وطنية محدودة المنظور، وذلك من خلال بناء تجانس ثقافي وعرقي مصطنع، وتعتمد الدولة في الترويج لما يمكن تسميته بـ"الإمبريالية الثقافية الداخلية"[٤٥] هذه – أو الاستنساخ الثقافي– ضمن ما تعتمد على مؤسساتها التعليمية والمناهج الدراسية، وذلك لتقديم نفسها بصورة تبدو فيها كأمة متماسكة على المستويين الثقافي واللغوي، وغالباً ما تتناغم رؤية الدولة هذه مع نموذج الهيمنة الثقافية أو "التعددية الثقافية المحافظة" في استجابتها لمتطلبات تنوعها الثقافي.[٤٦]

ومثال ذلك فرنسا التي تبنت نموذج الجمهورية المهيمنة في تناولها لتنوعاتها الثقافية، حيث ترفض الدولة الاعتراف بالأقليات[٤٧]، وتعمل على "استيعابهم" ثقافياً داخل ثقافة سائدة تؤكد على إبراز أوجه التشابه والتقارب فيما بينهم، مقيمة على ذلك الحجج والبراهين فيما تفضي إليه تلك السياسة من مزيد تضامن بين أبناء الشعب الفرنسي. وهو ما ينتقده بشدة مركز شباب أوروبا European Youth Centre التابع لمجلس أوروبا[٤٨] Council Europe، حيث يَعُد التعليم في إطار هذا النموذج آلية تعمل على المحافظة على الثقافة السائدة وحدها دون غيرها وفرضها على الكيانات الثقافية الأخرى، وهي بذلك تعمل على تهميشها ومن ثم تدميرها. وتقع هذه الجهود ضمن فلسفة المشروع الاستيعابي Assimilation الذي تتبناه بعض الدول الأوروبية والذي يعرّفه لوتنبرغ Luchtenberg على أنه الإهمال القسري لثقافة المهاجرين والأقليات ولغتهم السابقة.[٤٩]

من هنا يمكن إنشاءُ رابطة ما بين مفهومي الهيمنة الثقافية والعولمة وما لهما من أثر بالغ على التعليم جعل منهما – أي العولمة والهيمنة الثقافية – محورَ الكثير من الأبحاث التربوية. فالقلق من ثقافة العولمة بصفتها «ثقافة عالمية مهيمنة»، وما لها من تأثير على أيديولوجيات القوميات، بما يؤثر سلباً على معالجة المجتمعات للتنوع الثقافي بين مكوناتها في ظل انغماس تلك المجتمعات في التعامل مع الثقافة المُعوْلَمة لربما ينسحب على تأثير الثقافة المهيمنة لبلد ما على مكوناتها الثقافية الصغيرة المكونة لمجموعها. مثال ذلك تأثير الثقافة المدنية القاهرية المهيمنة بمكوناتها اللغوية وغيرها على ثقافات المحليات والعرقيات كالبدو والصعيد والنوبة والأمازيغ. وهكذا فكلاهما (هيمنة ثقافة العولمة وهيمنة الثقافة السائدة) يحتاج إلى تدخل تربوي يعالجه بشكل يَحُد من تأثير الثقافة المهيمنة على الثقافات القومية ومن ثم المحلية بما لا يشكل ضررا على أيديولوجياتها من جهة، وبما لا يعزل المجتمعات عن الثقافة والحراك العالميّ من جهة أخرى.(٥٠)

وربما ينطبق ذات الأمر على المجتمع الإسلامي الذي يفترض انتماء أفراده جميعاً لثقافة عربية واحدة مهيمنة، لها سماتها التي أثرت بشكل كبير على بقية ثقافات المنطقة، الأمر الذي حدا بالبعض إلى النظر إلى الثقافات الأخرى غير العربية – كبر حجمها أو صغر – بشيء من الدونية، وذلك بسبب عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية وتربوية عديدة. وربما يعود ذلك إلى ربط الثقافة الإسلامية بالثقافة العربية بشكل رئيس، حيث إن القرآن الكريم نزل بلسان عربي مبين. لكن الباحث في تاريخ الحضارة الإسلامية يجد أن لغير العرب من المسلمين من الإسهامات ما فاق أحياناً ميراث العرب وإسهاماتهم في ثقافتهم ذاتها، وهو ما قد يستدعي التوقف عند هذه الثقافات والتدقيق فيها وفهمها بصفتها مؤثر فاعل ومتأثر بالثقافة العربية من جهة، ومشكل للحضارة الإسلامية التي ينتمي إليها المسلمون باختلاف ثقافاتهم وانتماءاتهم الأيديولوجية من جهة أخرى. وعليه فقد يكون من ثمار التوقف عليها تربوياً اتساق أكبر على المستوى المحليّ والإقليميّ وربما الدوليّ.

وتجانس مجتمع ما لا يعني غناه عن تناول التنوع الثقافي في نظامه التعليمي، إذ أن أحد أهم أسباب الاهتمام بالتنوع الثقافي من الزاوية التربوية هو أن يغيب "شبح القومية حادة النبرة" التي تعمل على تقسيم الشعوب بدلاً من توحيد صفها. فبينما يمكن أن تكون التعددية الثقافية – على سبيل المثال – مدخلاً ذكياً تستهدف بعض الحكومات من خلاله تجنب وحدة الشعب في المطالبة بالعدل والمساواة، فإنه يمكن أيضاً من خلاله تفتيت الأوطان تحت مسمى القوميات وحقوق الأقاليم. لكن ومن أجل إبطال مثل هذه المشاريع التدميرية فإن ثمة خطوات عملية ينبغي أن تُتّخَذ لضم أبناء الشعب الواحد تحت مظلة كبرى تسع الجميع، وفي ذلك لا بد للدولة

من تسخير قواها الناعمة وعلى رأسها التعليم للعمل على ترسيخ قيم الوطنية والمواطنة، وعدم الاكتفاء بتفعيل قوة القانون والقوة العسكرية لمجابهة مخاطر سياسة «فرّق تسد».(٥١)

مما سبق يتضح سبب طرح أهمية الانتقال في التعامل مع إدارة التنوع الثقافي من مستوى مفهوم الهيمنة الثقافية إلى مستوى مفهوم التعددية الثقافية الذي سيتناوله البحث في المحور الفرعي التالي.

ب. التعددية الثقافية

تكشف إحصاءات اليونسكو بشأن الواقع اللغوي في العالم أنه يوجد نحو **ستة آلاف** لغة في عالمنا المعاصر، يتحدث حوالي ٩٦% من سكان العالم بـ٤% فحسب من تلك اللغات، وهو ما يهدد قرابة نصفها بالانقراض بحسب تقديرات "أطلس لغات العالم في خطر".(٥٢) وليس أدل على ذلك مما توصل له بعض علماء الأنثروبولوجيا(٥٣) حيث وجدوا أنه في جزيرة غينيا الجديدة وحدها(٥٤) أكثر من ٨٠٠ لغة حية، العديد منها آخذ في الانقراض، الأمر الذي حدى بالكثير من فلاسفة السياسة في الغرب الدفاع عن الأقليات وحقوقها وتبني مفهوم التعددية الثقافية **Multiculturalism** لتحقيق مفهومي العدالة والمساواة،(٥٥) إذ تعترف التعددية الثقافية – بمعناها الواسع – بالاختلافات الثقافية القائمة بين المجتمعات وترى أدبياتها أنه يمكن لجميع الثقافات أن تتعايش في بيئة اجتماعية معينة.(٥٦)

وتعد التعددية الثقافية فكرةً إصلاحية قدم لها چيمس بانكس James Banks في حديثه عن "المساواة في الفرص التعليمية" في أوائل ثمانينيات القرن العشرين. والهدف الأول من هذه الفكرة الإصلاحية هو إتاحة الفرص التعليمية ذاتها لجميع الطلاب بغض النظر عن اختلاف نوعهم الاجتماعي وعرقياتهم وتعدد ثقافاتهم وخلفياتهم الدينية أو الاجتماعية الاقتصادية، فجعل ذلك جوهر مفهوم التعددية الثقافية. ولهذا تتطلب التعددية الثقافية إدخال تغييرات في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية وطرق التعليم والتعلم، بالإضافة إلى تغيير تصورات المعلمين والإداريين وسلوكياتهم، وتغيير الأهداف والأعراف المدرسية والثقافية.(٥٧)

وفي هذا السياق نشأ ما اصطُلِح عليه بالتعليم متعدد الثقافات والذي يرى بانكس أنه مفهوم، وعملية، وحركة إصلاح تربوية:(٥٨)

أما **المفهوم** فيتبنى التعليم متعدد الثقافات فكرة أنه لا بد وأن يتاح لجميع الطلاب فرص متساوية للتعليم والتعلم في المدرسة، وذلك بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي والطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها وصفاتهم العرقية والإثنية وخصائصهم الثقافية المتوارثة، وهو ما يعني أن مفهوم التعليم متعدد الثقافات ينطوي على الوعي بوجود فرص تعليمية أفضل في المدارس لبعض الطلاب دون غيرهم في الوقت الراهن.

كما يعد التعليم متعدد الثقافات **عملية** يصعب حصر أهدافها إذ هي وثيقة الصلة بقيمتي العدل والحرية المرتبطتين بمفهوم المساواة في التعليم Educational Equality. فأشكال التمييز بأنواعها تظل قائمة مهما بُذِل من جهد في التعامل معها والقضاء عليها. فقد وُجِد أنه عند التعامل مع إحدى أشكال التمييز ومعالجتها فإنه إما أن يتخذ هذا الشكل في التمييز هيئة مغايرة عن تلك التي تم التعامل معها، أو أنه ينتقل إلى شكل آخر من أشكال التمييز. فمع التصنيف يحدث التمييز بحيث تفضل المجموعة المصَنَّفة أعضاءها عن بقية أعضاء المجتمع غير المنتمين إليها، وهو ما قد يحدث بشكل تلقائي دون أن يكون هناك تاريخ لصراع، أو أسبقية لعداء، بل وقد يحدث مع غياب ما قد يميز تلك المجموعة شكلا؛ وهو ما يطلق عليه علماء النفس الاجتماعي نظرية الهوية الاجتماعية[٥٩] Social Identity Theory.

والتعليم متعدد الثقافات **حركة إصلاحية** حيث يعمل على تغيير المدرسة والمؤسسة التعليمية بحيث يعطى كل الطلاب حقوقاً متساوية دون تفرقة نوعية أو عرقية أو دينية واجتماعية أو لغوية. ولا يقتصر ذلك على المناهج الدراسية بل يشمل البيئة المدرسية بكليتها.

ويرى بانكس أنه يمكن تجسيد التعليم متعدد الثقافات في خمسة أبعاد تتمثل في العمليات التربوية التالية: **محتوىً متكامل** يحمل بين طياته تدريس مختلف الثقافات، و**بنية معرفية** تعتمد على منظور كل ثقافة، **والحد من التحيزات**، و**تمكين ثقافة المدرسة**، و**تحقيق العدالة البِداجوجية**[٦٠] من خلال إدراج/إدخال التعديلات المناسبة في تدريس الطلاب ذوي العرقيات والثقافات والخلفيات الاجتماعية المختلفة.[٦١]

أما **تكامل المحتوى** فيعني استخدام أمثلة من الخلفيات الثقافية كافة في تدريس المفاهيم الأساس والمبادئ الرئيسة، إضافة إلى التعميمات والنظريات لمجال معرفي أو مادة دراسية ما. وتعني عملية **بناء المعرفة** العمل على مساعدة الطلاب في فَهم كيفية تأثير المفاهيم الثقافية الضمنية[٦٢]، والأطر المرجعية[٦٣]، ووجهات النظر، والتحيزات في إطار قواعد سلوكية بعينها[٦٤]، كيف يؤثر كل ذلك في كيفية تشكيل المعرفة داخلها. بل وتتعدى عملية بناء المعرفة مجرد الفهم إلى التحقق من ذلك كله وتحديده بوضوح. وتتطلب **العدالة البِداجوجية** إدخال تعديلات جوهرية في التدريس من أجل تلبية احتياجات الطلاب بتنوعاتهم الثقافية والاجتماعية. ويشير بُعدا **تمكين الثقافة المدرسية** والعدالة البِداجوجية إلى عملية إعادة هيكلة ثقافة المدرسة وتنظيمها من أجل تمكين جميع الطلاب بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والإثنية والاجتماعية المتنوعة بغية تحقيق المساواة بينهم وتمكينهم جميعاً ثقافياً. ولهذا يرى أنه من الضروري إعادة صياغة دور المدرسة كنظام اجتماعي يسعى لتنفيذ رؤية التعليم متعدد الثقافات وتحقيق أهدافه

بنجاح. وأخيراً، تهدف عملية **الحد من التحيزات المسبقة** إلى مساعدة الطلاب على تطوير مواقف أكثر إيجابية تجاه التنوع أيا كانت ماهيته ثقافية أو نوعية أو عرقية.(٦٥)

إلا أن النظرة المثالية التي يتحدث عنها بانكس في كتابه لا تعدو كونها خطاباً نظرياً تطور فيما بعد لما أُطلق عليه «التعددية الثقافية الفعالة» أو «التفاعلية الثقافية». أما تطبيقات التعددية الثقافية على أرض الواقع فهو أمر ربما يكون مخالفاً. ولفهم تلك الهوة وإدراك أبعادها لا بد من الرجوع إلى أسباب ظهور التعددية الثقافية وتاريخها.

تشير الأدبيات إلى أن بدايات ظهور التعددية الثقافية كمصطلح كانت في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي في كل من كندا وأستراليا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. ففي **كندا**، أثار قانون ثنائية الثقافة وثنائية اللغة Official Languages Act لسنة ١٩٦٩ مسألة الأقليات الأخرى في كندا، الأمر الذي كان من تبعاته صدور قانون التعددية الثقافية سنة ١٩٨٨. وفيما يتعلق **بأستراليا**، فقد انتهجت سياسة التعددية الثقافية بعد اعتراف رسمي منها سنة ١٩٧١ بالحاجة إلى استيعاب غير البيض من المهاجرين إلى أرضها والحد من العنصرية ضدهم، الأمر الذي كان صدور قانون تقييد الهجرة أحد أسبابه، "وقد حُثَّ المهاجرون على «الاندماج» بدلًا من مطالبتهم بالخضوع للاستيعاب ... واعتُبِرت جمعيات الجاليات العرقية وسيطًا مهماً" لتحقيق ذلك الاندماج، وهو ما عنى بالضرورة السماح للأقليات والمهاجرين بالاحتفاظ ببعض مكونات «ثقافتهم الوطنية». وأما **بريطانيا**، فقد شكل خطاب روي جنكنز Roy Jenkins وزير الداخلية الإنجليزي Home Secretary عام ١٩٦٦ – في إطار ما أطلق عليه «مجتمعاً متحضراً» a civilised society– "إطاراً عاماً لتضمين جاليات المهاجرين الجدد ودمجها في الثقافة والتكوين السياسي القومي لبريطانيا" من خلال سياسة الدمج الذي صرح بأنه "ليس عمليّةً تسطيحية تهدف إلى التجانس، بل إلى التنوع الثقافي، الذي يصحبه تكافؤ الفرص في ظل مناخ من التسامح المتبادل". وأما **الولايات المتحدة**، "فلم تدخل التعددية الثقافية قاموس المفردات العام إلا في تسعينيات القرن العشرين مصحوبةً بمطالبات الجماعات العرقية غير البيضاء بالاعتراف الثقافي بها في مناهج المدارس والجامعات".(٦٦)

وثمة صلة راسخة بين التعددية الثقافية ومسألة العرقية منذ ظهورها؛ إذ قامت التعددية الثقافية على إثر الاستجابة للعرقيات التي ظهرت في أوروبا والولايات المتحدة والتي اتسمت النظرة إليها عادة بالدونية. مثال ذلك نضال الأمريكيين الأفارقة ومن تبعهم من الأمريكيين ذوي الأصول المكسيكية والسكان الأصليين – الملقبين خطأً بالهنود – كان نضال هؤلاء جميعاً ضد التمييز العرقي في الولايات المتحدة المحرك الرئيس في "منحهم اعترافًا ثقافياً معلَناً بوصفهم مجموعات عرقية مميَّزة منفصلة عن المزيج الأنجلو أوروبي الأبيض السائد الذي بات يحدد

الهُوية الأمريكية". ولهذا تعد مسألة "العرق" وما يصاحبها من قضية عدم المساواة أحد أهم المشكلات الكبرى المسكوت عنها في أوروبا الغربية والتي عادة ما يُعبَّر عنها بشكل ضمني في الهجوم على «التعددية الثقافية» في وسائل الإعلام غير الرسمية، أي أنها تُعَد تعبيراً مخفَّفاً يعكس موقف الثقافة الشعبية المناهض لـ«المهاجرين الملوَّنين»، الأمر الذي جعل من مفهوم "متعدد الثقافات" Multicultural مرادفاً لمفهوم "متعدد الأعراق" Multi-ethnic/Multiracial في بريطانيا على سبيل المثال. ولربما كان أحد أهم أسباب هذا الموقف السلبي الشعبي إدراك العامة صعوبة «استيعاب» تلك العرقيات في الثقافة العامة المهيمنة إذ ترفض تلك المجموعات العرقية التخلي عن خصوصية ثقافتها لغةً وديناً، لكنها مع ذلك تضاهي "الشعوب المضيفة بطريقة أو بأخرى في جميع النواحي الثقافية".[٦٧] وهذا الأمر من شأنه أن يحول التنوع الثقافي من مصدر للإثراء وملهم للتقارب والتفاهم إلى موقِد لحرب مستترة بين أبناء الشعب الواحد. فبينما ترى الأقليات ضرورة تمسكها بتفردها الثقافي تأكيداً على هوياتها الممتدة خارج حدود دولتها، وحاجتها المطالبة بالمزيد من القوانين والتشريعات التي تضمن حقوقها، لا يرى عامة الشعب في ذلك أكثر من تعدٍّ على حقوقهم بحق تشريعي يميز تلك الأقليات ويمنحهم ميزة تنافسية تشوبها العدائية بل والكراهية في بعض الأحيان. وهو أمر يمكن تفسيره من جانب الأقليات في إطار التاريخ الطويل لنضالها المرير – الدامي أحياناً – للفوز بأبسط حقوقها.

ولهذا تخلص بعض الأدبيات في جدالها الدائر حول جدوى التعددية الثقافية إلى أن "الجواب الصحيح في مسألة الاختلاف هو أن يكون لكل جماعة ثقافية سياسات عامة مصممة لتلبية مطالبها الخاصة. ومن المعقول أن يكون الأمر قابلا للتحقيق فقط من خلال ضمان قدرة الأفراد المنتسبين إلى الأقليات الثقافية على التحكم في السياسات العامة التي تؤثر فيهم، إما من خلال امتلاك سلطة سياسية تُنقَل إليهم، وإما عن طريق منحهم مكانة خاصة من نوع ما فيما يتعلق بالعملية التي توضع على أساسها السياسات."[٦٨] وعلى أية حال، فإن هذه الفجوة لا يمكن أن يسُدّها انتهاج تلك الدول لسياسة التعددية الثقافية من جهةٍ تشريعية أو قانونية أو تنظيرات أكاديمية فحسب، بل ينبغي أن يتسرب إلى الثقافة العامة للشعوب والأقليات على حد سواء.

فبالرغم من أنه في مواصلة اتباع سياسات التعددية الثقافية مع وجود درجة عالية من العداء العام دليل دامغ على فعالية النخب التي بادرت بتشريعها، لكنه أيضاً برهان ساطع يشير إلى أن في مناهضة تلك التشريعات للأغلبية بشكل قوي ما يسبب فشلها على أرض الواقع. "فقد كانت جوهرة تاج التعددية الثقافية في الولايات المتحدة هي التعليم ثنائي الثقافة/ثنائي اللغة"[٦٩] Bilingual Education، وهو أمر "يميل إلى كونه نتاجاً للتعاون بين جماعات الصفوة الداعية إليها والقضاة وموظفي دواوين التعليم، وليس نتيجة لدعم شعبي واسع النطاق." كما أنه

وفقاً لإحدى الدراسات التي أجراها مكتب المحاسبة في الكونجرس عام ١٩٧٤، وُجِدَ أن ٨٧% من البرامج التي دعا إليها "قانون التعليم ثنائي الثقافة الصادر في يناير من العام ١٩٦٨ تحت مسمى الباب السابع من قانون التعليم الابتدائي والثانوي" قد خُصِّصَت للحفاظ على لغات الأقليات وهو ما لم تكن تلك البرامج في الأصل مصممة لأجله، إذ أن موافقة الكونجرس كانت على أساس أنها برامج مخصصة لتمكين الطلاب من الانتقال إلى بيئة تدرس بالإنجليزية لاستكمال تعليمهم.[٧٠] وفي هذين المثالين ما يعكس ضبابية الرؤية السياسية وتخبطٌ في التنفيذ من جهة. كما أنه من جهة أخرى يشي بأن النتائج المرجوة من هذه السياسة لن تؤتي ثمارها إذ هي مجرد قوانين مشرَّعة من سلطات عليا، نصيب الشعب منها لا يتعدى مجرد المعرفة بها، لا التفاعل معها أو حتى تفهمها.

ومع دخول عصر العولمة شكك العديد في مدى قدرة التعددية الثقافية على تعزيز قيمتي العدالة الاجتماعية والمساواة التعليمية، ووجَّه لها في ذلك صناع السياسة والتربويون والأكاديميون والباحثون انتقادات لاذعة؛ إذ يرون أن غاية ما قدمته التعددية الثقافية على أرض الواقع لا يعدو أكثر من احتفال بالتعددية من خلال "الاعتراف" بوجود أكثر من ثقافة و"إضفاء الشرعية" على ذلك التنوع. وهو ما حدا بالعديد من الدول للعودة إلى سياساتها القديمة المرتكزة على هيمنة الثقافة السائدة حفظاً لتجانسها ووحدة صف مجتمعاتها، بينما فضلت دول أخرى تناول تنوعاتها الثقافية بشكل سطحي.[٧١]

وهو ما يدلل على مسألتين: أُولاهما أن تناول التنوع الثقافي ودمج الأقليات يحتاج لما هو أكثر من سياسة التعددية الثقافية. أما الأخرى فهي قوة التأثير الشعبي على الجانب التطبيقي من السياسة التي تقررها الدول وتشرعها، وأن هذا التأثير قد يضر بالمصلحة العامة للدول وتماسكها داخلياً. ولهذا فلا بد من مواجهة قوة تأثير الأغلبية بفهم عميق لجوهر سياسة التعددية الثقافية إذا ما أرادت الدول بحقٍ الانتفاع من التنوعات الثقافية داخل حدود أراضيها، وذلك حتى ينتهي الأمر إلى ممارسات فعالة.

وتشير الدراسات إلى أنه بينما تتبنى دول مثل الولايات المتحدة وكندا وأستراليا نمط التعددية الثقافية إذ لعبت الهجرة دوراً مهماً في تكوينها الثقافي، تظهر في المقابل دول أوروبا ما بعد الاحتلال[٧٢]، مثل أيرلندا وقبرص، منتهجة لأيديولوجية التفاعلية الثقافية جنباً إلى جنب مع دولٍ أوروبية أخرى، مثل ألمانيا واليونان، كاستراتيجية لدمج الأقليات في ثقافاتها الغالبة.[٧٣]

وبصفة عامة فإن مقارنة التعددية الثقافية بالتفاعلية الثقافية أمر يحتاج لمزيد من البحث والدراسة على حد تعبير جوندارا Gundara في كتابه Interculturalism, Education and Inclusion أو ما يمكن ترجمته بـ **تعليم التفاعلية الثقافية** وتضمينها،[٧٤] وهو موضوع البحث في المحور الفرعي التالي.

ج. التفاعلية الثقافية

غالباً ما يُستخدَم مفهوم التفاعلية الثقافية Interculturalism خطأً كمرادف للتعددية الثقافية. ويختلف استخدام المفهوم تبعاً لاختلاف المنطقة الجغرافية. ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال، يتبع المصطلح استخداماته في علم الأنثروبولوجيا اللغوية والاتصالات بين-العرقية Interethnic Communications بينما يشير في فرنسا إلى التقاربات بين المداخل متعددة التخصص. أما في الحقل التربوي، فتعكس التفاعلية الثقافية ما للتعليم من قيمة تكوينية غاية في الأهمية؛ إذ يتعلق الأمر بهوية المتعلِّم. ولهذا ينبغي أن تستند هذه العملية التكوينية إلى تواصل فعّال مع الآخر (الشعوب المغايرة) بما يتناسب مع توجهاته ويناسب طبيعته.(٧٥)

وتشير الأدبيات إلى أن التحول من التعددية الثقافية إلى التفاعلية الثقافية أخذ مساره منذ عام ١٩٨٠، وقد تزامن ذلك التحول مع الهجوم المتكرر على التعليم متعدد الثقافات من اتجاهين رئيسين. أولهما، الاهتمام القومي المُتعارَف عليه والذي يقضي بأنْ تُوجه الممارسات والمعارف المدرسية لتجسيد ممارسات الدولة وحدها من حيث لغتها/لغاتها ودينها وثقافتها وقيمها، وفقاً للسياق. أما ثانيها، والذي يأتي من زاوية التعددية، فينطلق من قصور التعليم متعدد الثقافات في معالجة قضايا العنصرية بشكل واضح، إذ لم يقدِّم سوى فهمٍ رمزي لمعارف الثقافات غير المهيمنة، وهو الأمر الذي أدى بالتبعية إلى تشويه الرمزيات الثقافية للأقليات.(٧٦)

وتُعَد بعض خبرات كل من هولندا والولايات المتحدة وبريطانيا نماذج رائدة يمكن من خلالها رؤية التفاعلية الثقافية في ثوب عملي تربوي.(٧٧) ففي دولة كالولايات المتحدة الأمريكية، توجد بعض البرامج البحثية المستندة إلى مفهـوم التعليـم الثقافي المتبادل Cross-cultural Education وهو نوع من البرامج المستقاة من منظور التفاعل الثقافي الذي يسعى إلى استكشاف العوالم المختلفة بثقافاتها المتعددة، ويراها أداة حيوية لأي طالب ومكونًا ضروريًا للنجاح التربوي. ويعمل هذا على قبول "الآخر" وتكسير الحواجز التي من شأنها إعاقة عمليات التواصل الفعال، كما تتيح مثل تلك البرامج للطلاب الوصول إلى فهم أكثر توازناً للتفاعل بين الثقافات في العالم الحديث وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب من ثقافات مختلفة داخل النظام التعليمي الواحد.(٧٨)

وتعد فنلندا نموذجا آخراً في تطبيق التفاعل الثقافي. ففي فنلندا، تعد اللغة السويدية اللغة الأجنبية الإلزامية الأولى First Compulsory Foreign Language وهو ما يعكس سياسياً وجود الناطقين بها في جزر أولاند(٧٩) Aaland Islands وغيرها في فنلندا. وفي إلزام الدولة للطلاب بتعلم تلك اللغة انعكاس واضح لسياستها التي تعمل على إتاحة التفاعل بين ثقافاتها والتأكيد على أهمية العرقيتين الفنلندلية والأولاندية في تشكيل القومية الفنلندية.(٨٠)

ولكن من جهة أخرى، لا تشكل لغة السامي Saami لمتحدثيها في شمال ومدن فنلندا بأي حال جزءًا من المنهج الإلزامي لمتحدثي الفنلندية أو السويدية، كما لا تتمتع لغات المهاجرين الروس وثقافاتهم بأي حظ من ذلك كله. ذلك أن تاريخ الاحتلال والحرب بين البلدين من شأنه أن يؤدي إلى بعض التدابير المعقدة عند اتخاذ قرار ما بشأن منهج يضم ذلك كله، ولسوف يحتاج هذا إلى قدر كبير من وقت الفصل الدراسي للتعامل معه بالجدية التي تناسبه بما لا يشكل تهديداً على الثقافات الأخرى في منطقة البلطيق،(٨١) الأمر الذي يستدعي التدقيق في مدى واقعية الفرضيات التي يقدمها تعليم التفاعل بين الثقافات.(٨٢)

فالفرضيات المثالية المعيارية التي تنادي بها التفاعلية الثقافية غير واقعية بالمرة وهذا بحد ذاته أحد نقاط الضعف النظرية الأساسية لتعليم التفاعل بين الثقافات Intercultural Education. أحد هذه الفرضيات، على سبيل المثال، تعنت صانعي السياسة في تنفيذ السياسة التعليمية "اللازمة" والمناهج "المعروفة" لتطبيق التفاعل الثقافي في بلادهم. وبشيء من قراءة الواقع يمكن القول ببساطة هذا الفرض وسذاجته. فصياغة سياسة تعليمية في بلد شديد التنوع لأمر إشكالي يتطلب ما هو أكثر من الحث على ما ينبغي القيام به،(٨٣) وذلك لما يمثله هذا النوع من التعليم من تحدٍ للنماذج التعليمية التقليدية للدول إذ يشكل تهديداً بتقويض المثل الأساس التي ترتكز عليها الأمم والدول، فهو يقسمها إلى مجموعات ثقافية وعرقية. كما أن المبادئ التي يطرحها تعليم التفاعل بين الثقافات تشكك في الاعتقاد الراسخ بثمة «تراث فكري مشترك» ثابت، والذي يجب أن يشكل جزءًا من مرجعية كل الأشخاص المتعلمين في دولة ما، وهو ذات الأمر الذي ينتقده العديد من المدافعين عن تعليم التفاعل بين الثقافات.(٨٤)

الأمر إذن يحتاج إلى رؤية متعمقة وحوار واسع شامل يهدف إلى تحديد ماهية الهوية الجمعية للدولة وما تشمله من عرقيات أصيلة داخلها – أثرت فيها وتأثرت بها – للوصول إلى تحقيق التوازن بين التماسك القومي وصون الثقافات العرقية من خطر اندثارها واضمحلالها، وذلك بالتوازي مع ضمان احترام ثقافة الآخر داخل البلاد وخارجها. ففي مثال فنلندا السابق ذكره، لا يمكن تجاهل صعوبة ضم الثقافة الروسية لمجموع الهويات العرقية المشكلة للقومية الفنلندية. لكن لربما جاز القول بإتاحة تعلم اللغة الروسية في التعليم الأساسي بصفتها لغة غير إلزامية، مع صناعة مقررات تهدف إلى فهم الثقافة الروسية وتاريخ الصراع بين البلدين في مراحل دراسية متقدمة تسمح بحوار أعمق حول تفسيرات تاريخية للأحداث.

مأخذ آخر يؤخذ على تعليم التفاعل بين الثقافات هو ذلك الإطار الذي يتم من خلاله عادة ترجمة مبادئ التفاعلية الثقافية، إذ هو لا يستجيب بشكل فعال لاحتياجات المجتمع. ويمكن رؤية ذلك بوضوح – على سبيل المثال – في قصور ترجمة برامج تربية المعلم إلى

ممارسات مدرسية، وهو ما يسوَّغُ غالبا بافتقاد التوافق بين النظريات والرأي العام، الأمر الذي يحيد بها نحو انتهاج نفس المنحى الاحتفالي الذي انتهجته ممارسات التعددية الثقافية من قبل مما يبرز الاختلاف بدلاً من معالجته. واستجابة لهذا القصور المستمر في تحقيق ممارسات فعالة في تناول التنوع الثقافي يبتكر الباحثون والممارسون وسائل جديدة للوصول إلى أهداف تعليم التفاعل بين الثقافات بما يحقق أعلى كفاءة مفردين لذلك كل ما يمكن طرحه من أهداف ونماذج رائدة ومناقشات حول منظور المعلم أثناء التدريب والخدمة في تعليم وتعلم التفاعلية الثقافية.(٨٥)

وتعد الأطروحة البحثية لمايا لاناس Maija Lanas، الأستاذ المساعد بقسم العلوم التربوية وتربية المعلم بجامعة أولو بفنلندا، أحد أحدث الأطروحات في تناول تعليم التفاعل بين الثقافات، إذ تقدم رؤية مفادها نقله من عالم الأداء واكتساب الكفاءات–performative instrumentalist realmإلى عالم من الحب a realm of love الذي يسمح بتطوير ردود أخلاقية جديدة في الممارسات التربوية. فطبقاً لبحثها المنشور في دورية Intercultural Education ترى لاناس أن التركيز على أداء وكفاءة المعلم والطلاب معنيّ في الأدبيات بالمعرفة التي غالباً ما تخلو من العاطفة حتى أصبحت المعايير والضوابط هدف المعلم والطلاب على السواء. والحب، في رؤيتها يستلزم ستة أوجه: الحب كعاطفة love as an emotion، والحب كخيار love as choice، والحب كرد فعل love as response، والحب كعلاقة love as relational، الحب كسياسة love as political، والحب كممارسة تطبيقية love as praxis. وعليه فالحب من منظورها البحثي مستحضِر للأسئلة، ومفتاح للعقول، والسبيل الموفر لطرق دقيقة متبصرة في فهم العالم، وهو عمل طوعي يشمل الاهتمام والمسؤولية والاحترام والمعرفة. أي أنه ليس مجرد عاطفة تخلو من العقلانية، بل هو سبيل يساعد الباحثين في مجال تربية المعلم على إيجاد بدائل للضغوطات ولهذا ينبغي تعليمه وتعلمه، فهو كالعضل يحتاج إلى تدريب مستمر.(٨٦)

وهذا الطرح على غرابته إلا أنه يذكر بشكل أو بآخر بما أوجبه الخالق – العليم الخبير– على عباده في أديانه من تسامح يشمل الخلق جميعهم. وقد يكون في ربط مايا بين الحب والمعرفة ما يذكر باللّفظ القرآني "تعارفوا" في الآية الكريمة (١٣) من سورة الحجرات: «**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**». فالمعرفة في تراث الفكر الإسلامي شأن عقلي متصل بالقلب إذ هو منوط به العقيدة ومعرفة الله جل وعلا، وربما أيضا يكون في تلك الأطروحة ما يذكّر بقول المولى عز وجل في الآية ١٧٩ من سورة الأعراف « **لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا**»، في إشارة واضحة لربط القلب السليم بالفهم السليم. فإذا كان الحب أمراً قلبياً والمعرفة شأن قلبي عقلي، فالحب بالضرورة له جانب عقلي.

وفي طرح البحث للأطروحة الأخيرة إشارة مؤداها أن للتربية جانباً أخلاقياً لا يعد ركيزة النظم التعليمية في شكلها الحالي. فالنظم التعليمية على وجهها الحالي تركز في المقام الأول على العلوم والمعارف من جانبها العقلي. أما تناولها للجانب الوجداني والأخلاقي فيأتي بصفته مكون إضافي مهم في إثراء الشخصية يتم غالباً من خلال الأنشطة المدرسية، بينما تشغل العلوم والمعارف الحيز الأكبر في العملية التعليمية. وهذا الطرح التربوي يأتي عكس الطرح القرآني المشار إليه في الآية الثانية من سورة الجمعة « **هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ**»؛ فكما هو واضح في الآية الكريمة جاء ذكر الله للتزكية قبل التعليم، وهو ما قد يفسر الحلقة الناقصة في كل الأطروحات التي تناولت تعزيز التنوع الثقافي. فالسياسات والمقررات لا بد وأن تجد صداها في القلوب والأذهان حتى يمكن تنفيذها بشكل فعال على أرض الواقع.

من كل ما سبق يمكن الوصول إلى أن التنوع الثقافي واقع إنساني قائم في كل أمصار العالم بدرجات وأشكال متفاوتة. وأن عملية تعزيزه على النحو الذي يحقق التوازن بين الحفاظ على الموروثات الثقافية المشكلة لدولة ما والتماسك القومي بين أطيافها عملية ديناميكية تتغير بتغير ظروف الدولة بما يتوائم مع رؤية سياسية مستبصرة شاملة بتاريخها وحاضرها وغايتها، وهو ما يجعل من أمر التنقل بحرّية بين الأنماط الأدبية المطروحة بين هيمنة وتعددية وتفاعلية ثقافية أمراً ضرورياً. وهذه الرؤية السياسية لا بد من إنزالها على أرض الواقع ومشاركتها في إطار حراك مجتمعي واعٍ تسخر له الدولة إمكاناتها جميعاً بما يضمن وصولها إلى القيم والمبادئ الراسخة المشتركة. ولهذا يتطلب تعزيز التنوع الثقافي تخطيطاً تربوياً عملياً يشمل النظم التعليمية بمكوناتها، وهو موضوع المحور الثاني.

ثانياً: آليات تعزيز التنوع الثقافي بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر

أثبتت الدراسات بأن نجاح الطالب وفشله غالباً ما يفسَّر في ضوء محدِّدات بعينها. وتُعَد الثقافة العرقية/الإثنية للطالب(ة) أحد أهم هذه المحددات. فقد رصدت العديد من الدراسات المعنية بالتنوع الثقافي العرقي في دول مثل كندا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا أنه يتعين على طلابهم غير المنتمين إلى المجموعة الثقافية الإثنية المهيمنة – وهي الأنجلو في هذه الحالة – يتعين عليهم باستمرار مواجهة العديد من العوائق[٨٧] إذا ما أرادوا تحقيق النجاح في المؤسسات التعليمية في هذه البلدان. بل يذهب بعض التربويين والمتخصصين إلى حد القول بأن العامل الرئيس في ضعف أداء تلاميذ الأقليات العرقية في المدارس يرجع إلى اختلافهم عرقياً/إثنياً. وبالرغم من الحضور الدائم للتنوعات الثقافية داخل المدارس والمؤسسات التعليمية بين الطلاب والمعلمين، إلا أن مسألة الاهتمام بإدارة ذلك التنوع آخذة في الازدياد

بسبب كثرة الهجرات في الآونة الأخيرة من جهة، والالتفات الدولي إلى قيمة التنوع الثقافي وأهمية الحفاظ عليه من جهة أخرى.(٨٨)

ولهذا تتجه النظم التعليمية إلى تفعيل إدارة التنوع الثقافي من خلال توظيف آليات النظم التعليمية نفسها. ويقتصر البحث الراهن على خمس آليات يراها الأساس، إذ هي محور اهتمام الأدبيات عند تناول التنوعات الثقافية في الدول المختلفة، ابتداءً بلغة التدريس والمقررات والأنشطة، بصفتها أهم مكونات المنهج الدراسي، وصولاً إلى المعلم، وانتهاءً بتحقيق إدارة التنوع بالمدرسة ومن ثم تعزيز التنوع الثقافي بالمجتمع. وفيما يلي بيان تفصيلي لتلك الآليات.

١. لغة التدريس

تعد قضية لغة التدريس من أهم القضايا المتناوَلة في تطور التعليم، إذ هي الوسيلة التي "تنتقل عبرها العلوم والمعارف إلى المتعلمين" ومن ثم فهي القناة التي يُعبِّر من خلالها المتعلمون عن فهمهم، والأداة التي تُمكِّنهم من التعبير عن آرائهم فيما تعلموه ودرسوه، وأخيراً هي الوسيلة التي يُقَاس بها مدى نجاح الطلاب في استيعاب دقائق ما تعلموه في مختلف المقررات.(٨٩)

ويعد التعليم ثنائي اللغة Bilingual Education أحد أبرز القنوات التي تُمكِّن النظم التعليمية من تعزيز التنوع الثقافي. لكن ثمة حاجة إلى توضيح مصطلح التعليم ثنائي اللغة، إذ أن استخدام المصطلح في الغالب يأتي مخالفاً لما يشكله بالفعل مثل هذا التعليم. أحد هذه المغالطات على سبيل المثال وصف البعض لأي نهج تربوي موجه للطلاب ثنائيّي اللغة bilingual students – وهم الطلاب القادرين على التحدث والكتابة بلغتين بصفتهما اللغة الأولى/الأم(٩٠) – بأنه تعليم ثنائيّ اللغةBilingual Education، وذلك دون إمعان النظر فيما إذا كان الهدف خاصاً بتعزيز ثنائية اللغة، أم بتعزيز إحدى اللغتين وحدها، أم بدعم دور اللغة الأولى(٩١) L1، أم بدعم دور اللغة الثانية(٩٢) L2 كلغة تدريس. أي أنهم يَعُدُّون مجرد وجود طلاب ثنائيئ اللغة في الفصل الدراسي كافياً لتصنيف البرنامج المقدم لهم على أنه تعليم ثنائي اللغة. لكن وعلى الطرف الآخر، هناك من يميز بوضوح بين برامج ثنائية اللغة وغير ثنائية اللغة، وكذا من يفرق بين البرامج القوية منها والضعيفة. ويمكن تعريف التعليم ثنائي اللغة بأنه ذلك التعليم الذي يتضمن التدريس بلغتين، مما يعني على الفور استثناء البرامج التي تدرس الطلاب ثنائيي اللغة بلغة واحدة، وأبرزها بشكل واضح **برامج الغمر بلغة الأغلبية** Submersion Majority Language Programs، حيث يتم تعليم الطلاب بلغة الأغلبية فقط بصرف النظر عن خلفيتهم اللغوية. وكذلك تُستبعَد البرامج التي يتم فيها تدريس اللغة الثانية L2 كمادة فقط، ومن أمثلتها تلك المناهج المنتشرة بنطاق واسع في الولايات المتحدة(٩٣) والتي يطلق عليها **مناهج التدريس** (باللغة الرسمية للبلد) **لحماية الأقليات** (من الانعزال عن المجتمع)

Sheltered Instruction والتي تتضمن دروساً خاصة باللغة الإنجليزية كلغة ثانية English as a Second Language (ESL). مثل هذه المناهج وغيرها من مما يطلق عليها مناهج الغمس Submersion Programmes يمكن وصفها بوضوح بأنها برامج غير ثنائية اللغة Nonbilingual Programmes.(٩٤)

أما البرامج ثنائية اللغة فهي تلك التي تَعمَدُ إلى استخدام كلتا اللغتين كوسيلة للتدريس وتقديم محتوى المناهج الدراسية. وعلى هذا الأساس، يُعَد نموذج الغمر Immersion Models الذي يقوم فيه المعلم بتدريس طلاب الأغلبية باستخدام لغة الأقليات – مثل برامج الغمر الفرنسيةFrench–immersion Programmes في كندا أو برامج الغمر الماوري Maori Immersion Programmes(٩٥) في نيوزيلندا – يعد هذا النموذج أحد برامج التعليم ثنائي اللغة، إذ يتخذ من لغة الأغلبية – وهي الإنجليزية في الحالتين – لغة للتدريس في مرحلةٍ ما قبل نهاية هذا البرنامج. وثمة أمر إضافي له نفس الأهمية عند تعريف برامج ثنائية اللغة ووصفها: وهو فلسفتها وأهدافها التربوية المنشودة؛ فهل يهدف البرنامج إلى تعزيز التعددية اللغوية للطلاب وهو ما تطلِق عليه الأدبيات **ثنائية اللغة ذات الطابع الإضافي** Additive Bilingualism؟ أم أنه يهدف إلى تحويل الطلاب من التعددية اللغوية إلى الاقتصار على اللغة السائدة أو استبدال لغة بأخرى وهي العملية التي تصفها الأدبيات بـ **ثنائية اللغة ذات الطابع الطرحي** Subtractive Bilingualism؟ وعلى أية حال فاستخدام أيٍ من هذين النموذجين يعتمد في الأساس على التوجهات الأيديولوجية في التعامل مع التعددية اللغوية والتنوع الثقافي لمجتمع ما.(٩٦)

وتهتم الدراسات المعنية بتعليم الثنائية اللغوية بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة، حيث تُقَدِّم تلك المدارس هذا النمط من التعليم من مرحلةِ ما قبل المدرسة وحتى نهاية الدراسة بالمدرسة الثانوية العليا، حيث يتعلم الطلاب باللغتين الإسبانية والإنجليزية. ويُدَرِّس البعض الآخر من هذه البرامج اللغة الإنجليزية بجانب لغات أخرى مثل الماندرين Mandarin أو الفرنسية أو الكريولية الهايتية Haitian–Creole أو الروسية أو العربية أو الكورية أو اليديشية Yiddish أو العبرية أو لغة الإشارة الأمريكية American Sign Language (لغات السكان الأصليين). وقد تختلف سياسات التعليم ثنائيّ اللغة اختلافًا كبيرًا، من ولاية إلى ولاية ومن مدرسة إلى أخرى، ولهذا غالباً ما يرتكز البحث على مدرسة بعينها أو منطقة محددة أو ولاية بمفردها دون سائر الولايات الأمريكية الأخرى.(٩٧)

لكن بحوث تعليم الثنائية اللغوية لا تقتصر على سياق الولايات المتحدة الأمريكية، بل تتعداها إلى سياق الكندي، في المدارس الفرنسية–الإنجليزية French–English schools،

وكذا سياق المدارس الأوروبية متعددة اللغات multilingual European schools، مثل مدارس إقليم الباسك country Basque في إسبانيا أو تلك التي تقع في الألزاس Alsace على الحدود الفرنسية الألمانية، حيث تعد جميعها محوراً لأبحاث تعليم الثنائية اللغوية على مستوى المحتوى content والتعلم بالتكامل اللغوي Language Integrated Learning وبرامج ثنائية اللغوية التطويرية Developmental Bilingual Programmes. وأما البرامج التي تهدف إلى إحياء اللغات التراثية Revitalization /Heritage Language Programmes فغالباً ما تُفَعَّل في حال تدريس اللغات الأصلية أو لغات الاحتلال (الإنجليزية أو الإسبانية أو الفرنسية) وهي محور العديد من دراسات تعليم الثنائية اللغوية في مدارس الماوري في نيوزيلندا، وتعليم لغة المايا في مدارس غواتيمالا، وغيرها.[٩٨]

وبصفة عامة هناك أربعة تصنيفات عريضة لنماذج التعليم الثنائي اللغة؛ وتتضمن النماذج الانتقالية Transitional Models، ونماذج الصيانة Maintenance Models، ونماذج الإثراء Enrichment Models، والنماذج التراثية Heritage Models والتي غالبًا ما ترتبط بمبادرات تعليم اللغة الأصلية Indigenous Language Education مثل برامج تعليم اللغة الكيشوا[٩٩] Quechua Language في بيرو.[١٠٠]

أما النموذج الانتقالي Transitional Model للتعليم ثنائي اللغة فيعمد إلى استخدام اللغة الأولى/الأم L1 لطلاب لغة الأقليات في المراحل المبكرة من الدراسة، ولكنه يهدف إلى إبعاد الطلاب عن استخدام تلك اللغة بأسرع ما يمكن متجهاً بهم نحو استخدام اللغة المهيمنة بشكل أكبر، وذلك سعياً نحو تحقيق التأقلم الأكاديمي والاندماج في التعليم العام. ووفقاً لذلك، فإن معظم البرامج الانتقالية هي أيضًا برامج «خروج سريع» Early-exit Programmes، حيث يتم استخدام اللغة الأم لمدة تتراوح من سنة إلى سنتين فقط، وذلك قبل استبدالها باللغة الثانية L2 المهيمنة. وبهذا يتخذ هذا النموذج طابعاً طرحياً subtractive، بل ويعد نموذجاً لبرامج ثنائية اللغة المُتَّسِمة بالضعف، إذ أنها تعكس توجهاً سياسياً لا يرى في ثنائية اللغة بحد ذاتها أي نفع عائد على الفرد أو المجتمع. ويعد هذا النهج الانتقالي الأكثر شيوعاً في السابق والأبرز من بين النماذج كلها، وهو ما يمكن رؤيته جلياً في الولايات المتحدة في برامج ثنائية اللغة الانتقالية للمتحدثين باللغة الإسبانية كلغة أولى (L1) منذ سبعينيات القرن الماضي.[١٠١]

وعلى صعيد آخر، تختلف نماذج صيانة الثنائية اللغوية Maintenance Models اختلافاً جوهرياً عن النموذج الانتقالي إذ تهدف إلى الحفاظ على لغة الأقلية وتعزيز شعور الطلاب بهويتهم الثقافية، وتأكيد حقوقهم اللغوية الفردية والجماعية. وعليه تتسم مثل تلك النماذج بطابع إضافي additive، وتعد أحد أكثر برامج ثنائية اللغة قوة. وبطبيعة الحال فإن أغلب

الملتحقين بمثل تلك البرامج أقليات قومية تتحدث بلغاتها مثل الويلزية في بريطانيا، والكاتالونية في إسبانيا، والفرنسية الكندية في كندا، واللاتينية في الولايات المتحدة. وبالرغم من أن حاجة هؤلاء الطلاب للقراءة والكتابة بلغتهم الأصلية لا يمت في الغالب بصلة إلى تقدمهم في بلادهم مهنياً وعلمياً وأكاديمياً، إلا أن لغة التدريس في تلك البرامج تعمد إلى استخدام لغتهم الأم كآلية للتعليم بنسبةٍ لا تقل عن الـ ٥٠٪ بحيث تتحقق الكفاءة اللغوية الأكاديمية باستخدام اللغة الأولى (الأم) جنباً إلى جنب مع اللغة الثانية (المهيمنة)، وهو ما يسهّل بدوره عملية اكتساب معرفة القراءة والكتابة باللغة الثانية على أساس مبدأ الترابط التنموي Developmental Interdependence Principle. وبهذا تعد أكثر برامج نموذج صيانة ثنائية اللغة برامج «خروج متأخر» Late-exit Programmes إذ يستمر استخدام اللغة الأم كلغة للتدريس لمدة لا تقل عن أربع سنوات، أو أكثر.(١٠٢)

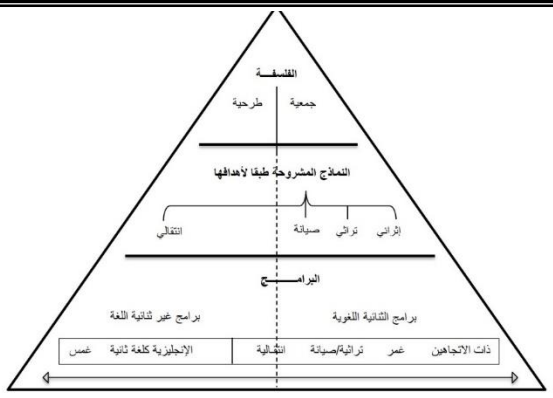
وترتبط برامج ثنائية اللغة الإثرائية Enrichment Programmes ببرامج صيانة ثنائية اللغة ارتباطاً وثيقاً. فإذا كان توجه برامج صيانة ثنائية اللغة موجهاً نحو تمكين طلاب الأقليات من الحفاظ على لغتهم الأم، فإن توجُّه برامج ثنائية اللغة الإثرائية يستهدف بشكل رئيس تعليم طلاب الأغلبية لغة الأقلية. وتعد برامج الغمر باللغة الفرنسية Immersion French في كندا والمدارس الويلزية Welsh-medium schools أبرز تلك البرامج، حيث يُعَد أكثر طلابها من الطبقة المتوسطة الناطقة باللغة الإنجليزية بصفتها لغتهم الأم. كما تعد كذلك برامج ثنائية اللغة النخبوية Elite Bilingual Programmes – ضمن حركة المدارس الأوروبية European Schools Movement – برامج إثرائية. ولا يقتصر الحال في برامج الإثراء على تحقيق التعددية اللغوية للطلاب بصفتهم الفردية أو صون لغة الأقلية في المجتمع الأوسع للدولة، بل يتعدى هدف تلك البرامج ليشمل السعي الدؤوب نحو تطوير وانتشار لغة الأقلية تحقيقاً لمبادئ التعددية الثقافية في ظل مجتمع وطني متجانس قائم على استقلالية مجموعاته الثقافية. وبهذا يقدم هذا النموذج أحد أقوى برامج ثنائية اللغة ذات الطابع الإضافي Additive Bilingual Basis إذ يحوي أكبر قدر من الفرص والإمكانات التي تعمل بنجاح على تعليم الطلاب جميعاً على حد سواء، والحد من التفاوتات الاجتماعية واللغوية التي تعاني منها الأقليات.(١٠٣)

وبالرغم من وضوح الفرق بين برامج صيانة الثنائية اللغوية وبرامج إثرائها على أساس تحديد اللغة الأم لطلابها إلا أن تحديد الفرق بين نموذج صيانة الثنائية اللغوية ونموذج اللغة التراثية/الأصلية Heritage Language Model في التعليم ثنائي اللغة يعد أمراً شائكاً إلى حد ما، فكلاهما يستهدف طلاب الأقليات. لكن برامج اللغة التراثية يميل إلى ما يمكن الإشارة إليه على أنه استصلاح للغة أصلية Indigenous Language Revitalisation لم يعد

يَتَحدث بها أهلها بصفتها لغتهم الأم، وهو ما يعني تعليم طلاب الأقليات لغتهم الأصلية كلغة ثانية. مثال ذلك برامج تعليم لغة السامي Sa´mi الأصلية في مقاطعة فينمارك Finnmark شرقيّ النرويج. وبالرغم من أن بعض طلاب هذه البرامج ممن لا يزالون يتحدثون باللغة الأصلية كلغتهم الأم، مما يجعل من تلك البرامج برامج لصيانة الثنائية اللغوية، إلا أن العديد من برامج اللغة الأصلية تلبي في الأصل احتياجات طلاب يتحدثون بمزيج من اللغتين الأم (الأصلية) والثانية (المهيمنة) مثل برامج لغة الماوري Maori في نيوزيلندا. كما ينضم البعض لهذه البرامج كمتعلمين للغة الأصلية بصفتها لغة ثانية لهم مثل الحال في بعض برامج تطوير لغة السكان الأصليين في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة وهو ما يجعلها أقرب إلى نموذج الإثراء. وعليه، تتخذ برامج التراث نهجاً إضافياً قوياً Additive and Strong Bilingual Approach ولكنها تقع في مكان ما بين نماذج الصيانة والإثراء من حيث حالة اللغة الأصلية عند طلابها. وعلى الرغم من ذلك الجهد، فالملاحَظُ تحوّلِ غالبية طلاب هذه البرامج في النهاية إلى التحدث باللغة المهيمنة كلغة أولى وفقدان لغة التراث الأصلية. فعلى سبيل المثال، يتحدث ٥٠٪ فقط من السكان الأصليين بلغة ناڤاهو الأصلية وذلك على الرغم من أن برنامج لغة ناڤاهو[١٠٤] التراثية Navajo Heritage Language Programmes تعد أحد أقوى برامج تعزيز اللغة الأصلية في الولايات المتحدة الأمريكية وأطولها، إلا أن أعداد المتحدثين بتلك اللغة في تناقص متزايد كل عام. وكذلك الحال في التعليم الماوري Maori–medium Education في نيوزيلندا حيث يتحدث الغالبية الساحقة من الطلاب باللغة الإنجليزية.[١٠٥]

وبصفة عامة يمكن استخلاص أن التمييز الأساس بين برامج الصيانة والإثراء والتراث يكمن في تمييز هوية الطلاب الدارسين بشكل كبير. فالطلاب الدارسين ببرامج الثنائية اللغوية التراثية أقلية عرقية أصلية أصيلة في بلد ما Indigenous مثل من يطلق عليهم خطأً الهنود الحمر في الولايات المتحدة، والأمازيغ في دول الشمال الأفريقي، والنوبيون في مصر. إلا أن الدارسين في برامج إحياء اللغة الأصلية يتعلمون لغتهم الأصلية بصفتها لغة ثانية بعد أن هيمنت اللغة الوطنية السائدة على لغتهم الأصلية. أما دارسي برامج صيانة الثنائية اللغوية فهم في الأغلب من الأقليات المهاجرة من الحدود المتاخمة للدولة والتي استقرت فيها منذ زمن بحيث صارت جزءاً من مكونها الثقافي مثل الصينيين والهنود في ماليزيا، والعرب في فرنسا وإسبانيا، والمكسيكيين في الولايات المتحدة الأمريكية. أما طلاب برامج الإثراء فهم من أغلبية وعموم سكان دولة ما ممن يرغبون في تعلم لغة الأقليات كلغة ثانية.

ويمكن عرض كل ما سبق باختصار بشكل مبسط في الشكل رقم (١).[١٠٦]



شكل ١: النموذج الأساسي لتعليم ثنائية اللغة

وتعد آلية لغة التدريس بالتحديد محور اهتمام البحث الراهن إذ هي الأساس في عملية تطوير أي نظام تعليمي معني بالتنوع الثقافي العرقي لوطن ما، خاصة إذا ما شمل التنوع العرقي ثقافة شعوب أصلية ولغاتها. لكن هذه الآلية لا يمكن أن تعمل إلا في إطار منهج دراسي شامل.

٢. المقررات الدراسية

قبل البدء في تناول آلية المقررات الدراسية ثمة حاجة إلى إزالة اللبس بين بعض المفاهيم المتعلقة والتي كثيرا ما يلتبس بعضها ببعض. فكثيراً ما تُستخدَم مصطلحات **المنهج** Curriculum و**المقرر** Syllabus و**المحتوى** Content و**الكتاب المدرسي** Textbook خطأً كمترادفات.

أما **المنهج Curriculum**، فيُعَد أشملها، لكنه قد يُعَرَّف على أنه محتوى ومواصفات المقرر الدراسي أو برنامج الدراسة مثل مقرر التاريخ. لكن المنهج بمعناه الواسع يعني مجمل الفرص التعليمية المتاحة في مؤسسة تعليمية بعينها كمقرر المدرسة/الكلية. أما المنهج بالمعنى الشمولي الأوسع فيعرَّف على أنه ذلك البرنامج التعليمي الذي يلتزم به جميع تلاميذ الدولة كالمناهج القومية National Curriculum،[١٠٧] أو هو "الخبرات التعليمية للتلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية".[١٠٨]

وبذلك المعنى الأخير يتكون المنهج الدراسي من عناصر رئيسة تتضمن الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم و استراتيجيات التعليم والتعلم.[١٠٩] ومع نهايات القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين تغير مفهوم المناهج الدراسية تأثراً بفلسفات ما بعد الحداثة فظهرت مفاهيم المناهج المسكوت عنها والخفية والتحويلية.[١١٠]

يشير المنهج المسكوت عنه Null Curriculum إلى ما لا يتم تدريسه من وجهات نظر معينة أو أحداث تاريخية أو تفسيرات دقيقة لأحداث بعينها. ويُقيِّد المنهج المسكوت عنه نطاق وجهات النظر التي تُقَدَّم للطلاب وغالباً ما يكون نتاجاً للخلفية التعليمية للمعلم والتي غالباً ما تخضع للموقف السياسي السائد للمنطقة التي يتم تدريس المناهج الدراسية فيها. أما المنهج الخفي Hidden Curriculum فيشير إلى التجارب غير اللفظية التي يشعر بها الطلاب إذ أنها تُنقَل لهم عن طريق أفعال غير معلن عنها لفظاً. ويمكن استشعار المنهج الخفي في عدم المساواة بين جميع الطلاب في المعاملة والفرص التعليمية، وكذلك في تنفيذ سياسات الانضباط بطريقة غير متكافئة بين الطلاب وهو ما يتعارض بشكل مباشر مع الاعتقاد بضرورة توفير المدارس لفرص متساوية بين جميع طلابها. وأخيرا يشير المنهج التحويلي Transformative Curriculum إلى ذلك النمط التعليمي الذي يشجع الطلاب على دوام إمعان النظر فيما يتدارسونه، واستخدام المعلومات أو المهارات المكتسبة حديثاً لإحداث تغيير حقيقي على مستوى الإدراك والممارسة.(١١١)

أما **المقرر الدراسي** فيشير إلى مصطلحي Course و Syllabus الدالان على **مضمون** المقرر ذاته Course و **إطار مجال الدراسة** Syllabus في فترة زمنية محددة باسم ورمز رقمي – في العادة– يحددان المستوى التعليمي في نظام بعينه، وغالباً ما يشاركه المعلم(ة) مع طلابه(ا) في بداية العام الدراسي.(١١٢) ويُعَد المحتوى Content المظلة التي تشمل بجوار المقرر – بدلالتيه – الكتب الدراسية textbooks.

وطبقا للأدبيات، يقضي الطلاب من ٨٠% إلى ٩٥% من وقت الفصل الدراسي في استخدام الكتب المدرسية، كما يتَّخِذ المعلمون غالبية قراراتهم التعليمية بناءً على هذه النصوص الدراسية. وهو ما يعني حتمية تأثر الطلاب بدلالات ما تحويه تلك المقررات وما لا تحويه أيضاً. وعليه، فخلو الكتب الدراسية من أدوار فعالة للأقليات والنساء، في التاريخ على سبيل المثال، أو تقديم أي منهم في صورة نمطية، لهو أمر من شأنه أن يرسّخ في أذهان الطلاب/الطالبات اقتصار أدوار هؤلاء على صورة نمطية بعينها. والعكس بالعكس؛ فعندما يقرأ الأطفال عن النساء والأقليات في التاريخ، يترسخ في أذهانهم صورة ذهنية تقضي بأهمية هذه المجموعات نظراً لما قدمته من مساهمات فعالة للبلاد. من أجل هذا، أصدرت شركات إنتاج الكتب المدرسية والجمعيات المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي إرشادات توضح كيفية تضمين مجموعاتٍ مختلفة من المجموعات الأقل حظاً – كالنساء والأقليات ومتحدي الإعاقة – وتصويرهم بشكل عادل في المناهج، مما جعل الكتب المدرسية أكثر توازناً في وصفها للمجموعات المُمثَّلة.(١١٣)

وعلى الرغم من ذلك، فلا تزال التحيزات قائمة بشكل خفي مستتر. ولهذا طرحت الأدبيات **سبعة أشكال من التحيز** تظهر في نصوص المقررات الدراسية؛ لمساعدة المعلم والطالب على كشف تلك التحيزات والتعامل معها، ومعرفة هذه الأشكال من التحيز يعمل على تطوير مهارة القراءة النقدية للنصوص. وهذه الأشكال هي:(١١٤)

١. الإغفال؛ فما لا يُمثَّل في المقررات يصعب تصوره ذهنياً.

Invisibility: What You Don't See Makes a Lasting Impression

ويتضح هذا الشكل عند غياب مجموعات أو أحداث بعينها عن المقررات بحيث تصبح جزءاً من المنهج المسكوت عنه. فعلى سبيل المثال، أغفلت الكتب المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية قبل ستينيات القرن الماضي الأمريكيين الأفارقة، والأمريكيين من أصول لاتينية وآسيوية.

٢. الصور النمطية واختزال الأدوار.

Stereotyping: Glib Shortcuts

ويتضح ذلك في تعيين أدوار أو سمات بعينها لجميع أعضاء مجموعة ما، مما يولد الصور النمطية stereotypes التي تشكل عائقاً أمام تلك المجموعات الأمر الذي قد يحول دون تميزها في مجالات محددة وتحقيقها لإسهامات فعالة في ميادين متعددة. ومن الأمثلة على ذلك تصوير جميع الأميركيين الأفارقة كرياضيين، والمكسيكيين الأمريكيين كعمال، واقتصار تصوير النساء على أدوارهم الأسرية.

٣. عدم تحقيق التوازن بين الآراء والانتقائية في تقديم وجهات النظر:طرح نصف الرواية.

Imbalance and Selectivity: A Tale Half Told

يقدم المقرر في بعض الأحيان تفسيراً واحداً فقط لمسألة أو موقف ما أو رؤية أحادية الجانب لمجموعة من الأشخاص، وتبسيط القضايا وتسطيحها أو تقديم صورة مشوهة أو مشوشة للقضايا المعقدة عن طريق حذف وجهات النظر المختلفة عنها. فعلى سبيل المثال، عند الحديث عن حق المرأة في الاقتراع والتصويت والاكتفاء بالقول في المقررات أنها "مُنِحَته" "given" فإن هناك إهمال لكل الجهود والتضحيات والإيذاء الجسدي الذي تعرضت له النسوة من أجل الوصول إلى هذا الحق.

٤. المثاليات غير الواقعية: النظّارات وردية اللون.

Unreality: Rose-Colored Glasses

فغالباً ما ترسم المقررات الدراسية صورة براقة للأمة. وغالبا ما يتجاهل التاريخ المنصوص عليه في المقررات الاختلافات الطبقية، ونقص الرعاية الصحية الأساسية لعشرات

الملايين، واستمرار التمييز النوعي. فعند وصف "أسرة صغيرة" – على سبيل المثال – على أنها مجرد أب وأم وطفل، فثمة صورة ذهنية رومانسية غير واقعية بالمرة ترتسم في أذهان الطلاب مغفلة جملة المعلومات التي سوف يحتاجون إليها لاحقاً لمواجهة التحديات الاجتماعية الحقيقية وحلها.

٥. **عرض الانجازات بصفتها شذرات تسترعي النظر.**

Fragmentation: An Interesting Sideshow

تركز المقررات في هذا الشكل على عرض نماذج بعينها بصفتها طفرة استثنائية، مثل قول: "عشر نساء يحققن نجاحاً في العلوم" أو "نماذج ناجحة لمتحدي الإعاقة" أو "أفارقة حصلوا على جائزة نوبل". وغاية ما تقدمه مثل هذه العناوين وغيرها من الأطروحات المشابهة هي أن إسهامات تلك الفئات لا تشكل التيار الرئيسي للتاريخ أو الأدب أو العلوم، وأنها استثناء لا أصل.

٦. **التحيز اللغوي: فالكلمات لها مدلولها.**

Linguistic Bias: Words Count

فاللغة ناقلٌ صارخ للتحيز الخفي بدءاً من الاستخدام الحصري للمصطلحات إلى الاقتصار على الضمائر الذكورية. فكلمات «أجدادنا» و«رجل أعمال» يعكس غياباً لمشاركة المرأة في كل الأحداث والاعتراف بأهمية دورها على مدار التاريخ.

٧. **التجميل المصطنع والاكتفاء بالصورة.**

Cosmetic Bias: Pretty Wrapping

فإبراز الكتب لعالم أفريقي على صورة غلافها قد يُعَد "وهم إنصاف" إذ لا يحمل أغلب هذه الكتب سرداً حقيقياً للإسهامات العلمية للعرقيات المختلفة.

ويمكن تقليص أثر الكثير من صور التحيزات الخفية في المقررات الدراسية في حال التزام كل من المعلمين/المعلمات وأولياء الأمور باستكمال الأجزاء المنقوصة أحياناً والمسكوت عنها أحياناً أخرى في المقررات بوسائل إبداعية غير تقليدية، منها على سبيل المثال توفير كتب مثيرة للأطفال مكتوبة بعناية، تطرح إسهامات الثقافات المختلفة، وتتناول الأبعاد المتشعبة للمسائل الدينية بالشرح والتحليل، وتسرد حكايا الطبقات الاجتماعية المختلفة من وجهتي نظر الجنسين، بالإضافة إلى الاهتمام بالتعليمات التي يقدمها المعلم(ة) داخل البيئة المدرسية من أجل خلق بيئة تربوية منصفة للتنوعات البشرية الثقافية منها وغيرها.

وثمة استراتيجيات تربوية من شأنها تقليل التحيزات السلبية في المقررات الدراسية بصفة عامة، وهي تقع في أربعة تصنيفات: تحسين التواصل الاجتماعي والعلاقات البينية للفئات،

والاهتمام بالتطور المعرفي، وتنمية احترام الذات وتقدير الطلاب لذواتهم Self-esteem، وزيادة التعاطف والتآلف والتفاهم مع الفئات الأخرى.(١١٥) ويمكن إنزال هذه التصنيفات الأربعة من خلال الآتي:(١١٦)

١. توفير مساحات للعمل الجماعي بين الفئات المختلفة في المقررات الدراسية، وبخاصة مع:
   أ. توفير الفصول ثنائية اللغة.
   ب. إتاحة مدارس ومساكن تشترك فيها هذه الفئات.
   ج. تنظيم برامج لإدارة الصراع وفض النزاعات التي تنشب بين الطلاب/الطالبات.
   د. تنظيم برامج للمعسكرات الصيفية والتي من شأنها أن توفر بيئة خصبة لإنزال المبادئ التي يتعلمها الطلاب/الطالبات في المقررات منزل الممارسة والتطبيق.
٢. الاعتراف في جميع المقررات الدراسية بالتراث الثقافي لمختلف المجموعات العرقية من خلال تنويع الأمثلة والشروحات وتمثيلها لشرائح المجتمع كافة وتنوعاته الثقافية بشكل متساو.
٣. بناء الجسور بين المنزل والمجتمع والمدرسة لتوفير قنوات تعمل على رصد التحيزات داخل المقررات الدراسية وطرح حلول عملية بديلة يمكن للمعلم(ة) أو المَدرَسة تطبيقها.
٤. تضمين المقررات الدراسية كافةً محتوى ذا توجهات متعددة وموارد مختلفة ودمج بعضها ببعض.

لكن الدور المنوط بالمقررات الدراسية في تعزيز التنوع الثقافي لا يمكن أن يكتمل دون تصميم أنشطة تعمل على إثراء خبرة الطلاب/الطالبات واختبارهم العملي للمثل والقيم المدروسة في الكتب الدراسية من خلال أنشطة تنمي مهاراتهم العقلية والعاطفية المتعلقة بفهم الآخر واحترامه.

٣. الأنشطة

تعرف الأنشطة على أنها "كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو يدوية أو عملية تعود على الطالب بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة." والنشاط المدرسي طبقاً لذات المصدر نوعان: نشاط يتم داخل الصف الدراسي ويخدم بشكل مباشر المقررات الدراسية ويطلق عليه نشاط صفي، أو نشاط يقع خارج الصف الدراسي ويطلق عليه نشاط لا صفي مثل الأنشطة الرياضية والفنية الواقعة داخل حدود المدرسة وخارجها.(١١٧) وعلى ذلك فالأنشطة المدرسية صفية كانت أو لا صفية هي بمثابة الجهد العقلي والبدني المنظم الذي يبذله الطلاب مساهمة في تحقيق أهداف المنهج المدرسي بصفة خاصة وفي تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم بصفة عامة بما يساعده على قبول التنوع الثقافي واحترامه وتعزيزه داخل المدرسة وخارجها.

ويعتقد جون ديوي أن خوض التجارب examining experience يعد مفتاح التعليم. وهو ما يقود بالتبعية إلى الحاجة إلى توسيع دائرة التعليم بحيث تتعدى حدود المدرسة. وطبقا

لتلك الرؤية، يعد التعليم موطناً للخبرة التي تعمل على تنمية قدرات الفرد وتقويتها لتمكينها من التعامل مع تحديات الحياة كافة. وعلى الرغم من أهمية اجتياز مثل تلك الخبرات داخل حدود المدرسة، إلا أن أهم الخبرات المعرفية عادة ما تحدث خارجها.(١١٨) ولذا فإن ثمة أهمية توليها الأدبيات المعاصرة لمسألة تمكين الطلاب كافة من الحصول على جميع الامتيازات التي تقدمها المدرسة، وذلك عن طريق تشجيع مشاركتهم في الأنشطة اللاصفية، والتركيز على الطلاب الأقل مشاركة في مثل تلك الأنشطة مثل طلاب الأقليات العرقية، والفتيات، والطلاب/الطالبات من أصحاب المستويات الاجتماعية الأدنى، أو متحدي الإعاقات، إذ تعمل تلك المشاركات على تعزيز المبادئ ذات الصلة بتحقيق التناغم بين التنوعات الثقافية المختلفة داخل المجتمع الواحد.

فعلى سبيل المثال، يعد تحقيق مفهوم المساواة من الصعوبة بمكان. ففي إحدى التجارب على مجموعتين من الطلاب خرجتا للمعسكر الصيفي، وُجِد أنه كان من السهل خلق عداوة بين المجموعتين، إلا أنه كان من الصعب إعادة تجميعهما مرة أخرى كفريق تعاوني أكبر. لكن كلتا المجموعتين عادتا للوحدة بعد افتعال حادث وقعت فيه الحافلة التي تقلهما في الوحل وهما في الطريق إلى نزهة في المعسكر. ولكي تستمر الحافلة في طريقها، ولكي يستمر الشباب في نزهتهم، كان على الجميع العمل معاً لدفع الحافلة مرة أخرى إلى الطريق. فلم يكن لهذا أن يتحقق ما لم يعمل الجميع كفريق واحد لتحقيق الهدف. ويطلق على هذه الاستراتيجية **استراتيجية الأهداف الكبرى** Superordinate Goal. ومثل تلك «الأهداف الكبرى» يمكن أن تتوافر داخل حدود المدرسة أيضاً في شكل رياضات جماعية وإنتاج درامي وعروض موسيقية. كذلك يمكن لتلك الأهداف الكبرى أن تتحقق من خلال أنشطة التعلم التعاوني التي يمكن دمجها بسهولة في إعداد الفصول الدراسية.(١١٩)

وفي إطار معرفة الآخر، يفضل التربويون الأنشطة المدرسية اللاصفية خلال اليوم الدراسي أو في عطلة نهاية الأسبوع، حيث يمكن وضع الطلاب في مجموعات مختلفة غير متجانسة لتمكينهم من التعرف على بعضهم البعض على أساس شخصي، وهو الأمر الذي من شأنه إذابة الفوارق بين الفئات المختلفة.(١٢٠) فاختبار معاناة الآخر في الحياة اليومية من خلال مشاركة خبراتهم الحياتية من شأنه تعزيز التنوع الثقافي وتقديره بين الطلاب لا بصفته فلكلوراً شعبياً فحسب، بل بصفته مؤثر بالسلب والإيجاب على الحياة بصفة عامة. فعلى سبيل المثال، مشاركة طالبة في سيوة بعض الخبرات – مثل كيفية الوصول إلى المدرسة في مرسى مطروح – يمكن أن يقدم تفسيراً معقولاً لأقرانها عن سبب أحقيتها في الحصول على منحة دراسية مميزة أو جائزة تقديرية.

وعلى أيه حال، فليس كل الفوارق يسهل إذابتها والتعامل معها خاصة إذا تلازمت بعض الفوارق مع بعضها لبعض، كوجود ارتباط شديد بين بعض العرقيات ومستوى اجتماعي أو تعليمي متدنٍ. هنا يصبح من الصعوبة بمكان نقل الخبرات الجيدة ومبادئ المساواة المُتعلَّمة داخل الصف الدراسي خارج حدود المدرسة حيث العودة إلى الفوارق الاجتماعية وما لها من أثر على حياة الطلاب. وفي نفس الوقت رصدت الأدبيات تدني مستوى الطلاب في تحصيلهم لمفاهيم العلوم الاجتماعية الرئيسة عند وجود الطلاب في بيئة متجانسة تخلو من الفوارق الاجتماعية أو الثقافية، فقدرة الطلاب حينئذ على فهم واستيعاب معنى الاختلاف وتبعاته تتضاءل بشدة.[١٢١] وهو ما ينبه إلى أهمية تشكيل الفصول الدراسية من خلفيات عدة متجانسة وغير متجانسة ثقافياً واجتماعياً حتى يتسنى للطلاب فهم واستيعاب المبادئ والقيم التي تتضمنها المقررات الدراسية.

ولا تقتصر مهمة الأنشطة المدرسية على إعمال الفكر والعقل في المواقف الحرجة والآراء المخالفة المُستَهجَنة، بل تتجاوزها إلى إعمال العواطف والمشاعر الإنسانية بهدف تفهم معاناة «الآخر» وتقديم المساندة والدعم بما يعزز الانسجام بين أطياف المجتمع. وفي ذلك ترصد الأدبيات أهمية الدراما والتمثيل المسرحي والاسكتشات، وسرد الحكايات، وأنشطة المحاكاة (مثل نشاط Bafa Bafa[١٢٢])، وكلها وسائل يختبر بها الطلاب المواقف الدقيقة التي تعيشها الأقليات الثقافية والعرقية – النائية منها خاصة – عند التعامل في بيئة الثقافة السائدة، ويمكن من خلالها تزكية مشاعر التآخي بين الفئات المختلفة.[١٢٣]

ولا تقف كذلك مهمة الأنشطة المدرسية في تعزيز التنوع الثقافي على الانفتاح على الآخر، بل يجب أن تهتم بتنمية احترام الذات وتقدير الطلاب لذواتهم self-esteem حيث ثمة تأكيد على أنه كلما زادت ثقة المرء في نفسه واحترامه لذاته، قل تأثره بالتحيزات، والعكس بالعكس. ولهذا تؤكد الأدبيات على أهمية تنمية ذلك الشعور في الطلاب كافة بغض النظر عن عرقياتهم ومستوياتهم الاجتماعية والثقافية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير بيئة مدرسية آمنة يشعر فيها الطلاب بالتقبل مهما كانت خلفياتهم الاجتماعية والثقافية. كذلك تعمل المشاركة الفعالة في شتى الأنشطة على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم. وأخيراً فإنه من المهم أن يرى الطلاب أنفسهم ممثلين في الدروس التي يتعلمونها بطرق متنوعة؛[١٢٤] كأن تمثِّل الصور المعروضة في حوائط المدرسة تعدد خلفيات الطلاب الثقافية، أو أن تُذكَر بلادهم في الأمثلة والشروحات المقدَّمة في المقررات، أو أن يُمثَّل التنوع الثقافي والعرقي والاجتماعي في تنوع خلفيات معلمي/معلمات المدرسة بحيث يمكن للطلاب رؤية أنفسهم في أساتذتهم/هن إذ يرون فيهم القدوة والمثل الأعلى، وهم حجر الأساس في نجاح المنهج بمقرراته وأنشطته في تعزيز التنوع الثقافي وترسيخ مبادئه في وجدانهم.

٤. المعلم

إذا كان منهج المدرسة – بما يشمله من مقررات وأنشطة – هو ما يكتسب به المتعلمون المعرفة، إذ هو السبيل لفهم وتطوير مهاراتهم وتغيير مواقفهم وتعميق قيمهم تحت إشراف المدرسة، فإن ثمة رابطة شديدة الصلة بين المقررات الدراسية وكيفية تدريسها وبين القائمين على التدريس من معلمين ومعلمات بوصفهم مربّين في الأساس.[١٢٥] فبالرغم من أن مسؤولية إزالة الفوارق بين الفئات والمجموعات داخل الفصل الدراسي هو في الأصل مسؤولية إدارة المدرسة، إلا أن ثمة تأكيد على أهمية الدور الذي قد يلعبه معلم واحد في إحداث تغيير إيجابي لثقافة صف بأكمله.[١٢٦] ومهمة المعلم – طبقاً للأدبيات المعاصرة – لا ينبغي لها ولا يصح أن تكون مجرد نقل للحقائق – كما يراها المعلم – إلى أذهان المتعلمين، بل ينبغي أن ترتكز مهمته على مساعدة طلابه في بناء حقائقهم الخاصة التي تشكلها مجتمعاتهم وثقافاتهم.[١٢٧]

ومن أجل تحقيق ذلك، فإنه ينبغي على برامج إعداد المعلم وتنميته مهنياً أن تعزز مبادئ العدالة الاجتماعية وممارساتها وتعمل على تطوير خصائص العلاقات ومهارات التواصل من خلال تعريف المعلمين بذواتهم ومحيطهم، والاهتمام بتفاعلاتهم كمعلمين ومتعلمين بمعلمين ومتعلمين آخرين من ثقافات مختلفة، بالإضافة إلى صقل المعتقدات والممارسات التي تدعم قيم العدالة والنزاهة وفهم أبعاد معانٍ دقيقة كالقوة وعدم المساواة والتهميش. فبرامج إعداد المعلمين/المعلمات وتنميتهم مهنياً هي الوسيلة التي بواسطتها يُعَدّ المعلِّم قبل الخدمة وأثنائها لفهم التحديات والفرص الموجودة داخل الفصول الدراسية بتنوعاتها بما يؤدي إلى ضمان ممارسةٍ عملية لعملية إدراك المعلم لحق كل طالب في الفصل من الاستفادة بجميع المزايا والفرص والموارد بصرف النظر عن نوعهم الاجتماعي ومستواهم الاقتصادي وأصلهم العرقي بما يحقق احترام التنوع. وباختصار، يجب أن توفر برامج إعداد المعلم وتنميتهم مهنياً فرصاً لبناء معتقداتهم وهوياتهم فيما يتعلق بقضايا العدالة والإنصاف وديناميكيات القوة.[١٢٨]

وفي دراسة حديثة[١٢٩] عملت على تحليل ٣٦ مقالة ونقدها بهدف مراجعة أثر تدريبات معلمي ما قبل الخدمة على معتقداتهم فيما يتعلق بالتنوع الثقافي والتعليم، أشارت الدلائل إلى أهمية المكون التجريبي experiential component مثل التدريب الميداني field experience وخبرات تعلم الخدمة المجتمعية service-learning community experience في تغيير المعتقدات بشكل إيجابي بما يدعم التنوع الثقافي، ودعت إلى دمج النظريات النفسية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وذلك جنباً إلى جنب مع النظريات التربوية الداعمة للتعليم متعدد الثقافات بشكل خاص.

ورصدت الدراسة النظريات المستخدمة في العديد من برامج إعداد المعلم الموجهة بصدد تعزيز التنوع الثقافي. فكان من أبرزها نظريات خاصة بالتعليم والتعلم مثل التعليم بالاستجابة الثقافية[١٣٠] Culturally Responsive Teaching، والتعليم المتعلق بالثقافة[١٣١]Culturally Relevant Teaching، والعدالة الباداجوجية[١٣٢] Equity Pedagogy، بالإضافة إلى عدد من النظريات الخاصة بالعدالة الاجتماعية Social Justice Theories مثل الباداجوجية النقدية[١٣٣] Critical Pedagogy والتعلم التحولي[١٣٤] Transformative Learning. لكن تلك النظريات لا تُطرَح في تلك البرامج بشكل مباشر – كما رصدت الدراسة– بل تمثِّل فقط الأسس النظرية التي تُبنَى عليها تلك البرامج، وهو الأمر الذي توصي الدراسة بتجنبه في المستقبل إذ ترى ضرورة تزويد المعلمين الطلاب واطلاعهم على تلك الأسس النظرية بشكل مباشر لترسيخ المبادئ الداعمة للعدالة والمساواة نظرياً، وهو ما ينسحب بالضرورة على برامج تنمية المعلمين مهنياً.

وثمة أوجه قصور أخرى رصدتها ذات الدراسة في أغلب برامج تربية المعلم منها اقتصار البرامج على تضمين أحد المقررات للتعددية الثقافية، أو استبدال ذلك المقرر بخبرة ميدانية قصيرة، أو الجمع بينهما. لكنها رصدت في نسبة ضئيلة منها تكريسها لمبادئ العدالة الاجتماعية بما يعزز التنوع الثقافي من خلال منهج شامل وهو ما كانت فائدته جمة على كل من المعلمين والطلاب كما رصدت الدراسة. وفي الوقت الذي تكتفي فيه أغلب برامج التدريب الميداني على مدة قصيرة تتراوح بين أسبوع إلى ثلاثة أشهر، تؤكد الدراسة على أهمية إطالة مدة التدريب التي يقضيها الطلاب المعلمون في بيئة مدرسية متنوعة ثقافياً بحيث لا تقل المدة عن سنة، ويمكن أن تمتد إلى سنتين، حيث وُجِدَ أن لذلك أثراً بالغاً في تمكين المعلم من تغيير ثقافة الطلاب إيجابياً فيما يعزز التنوع الثقافي.

وترصد الأبحاث في طبيعة المعرفة التي يحتاجها المعلم لتعزيز التعددية الثقافية معارف ثلاثة أساس وهي: المعرفة بأصول التدريس Pedagogies وممارساتها، ومعرفة الطلاب، ومعرفة الذات. وترى الأبحاث ارتباط معرفة الذات بمعرفة «الآخر» لأهميتهما في تطوير طرائق تدريس التعليم متعدد الثقافات وتحسين الممارسات الفعالة في الفصول الدراسية،[١٣٥] بما يحقق تنمية المهارات الثقافية والفكرية للطلاب.

وتعد تنمية المهارات الثقافية والفكرية للطلاب من أهم ما يمكن للمعلم القيام به في عملية تعزيز التنوع الثقافي. وتشير عملية تنمية التطور المعرفي لدى الطلاب إلى الدرجة التي يمكن من خلالها إنشاء روابط بين الأشياء والأحداث بعد تحليلها وتفنيدها. وترصد الأدبيات أهمية هذه المهارات في تنشئة طلاب ذوي فكر متفتح وعقلية متكيفة مع تغيرات الظروف، بما

يمكِّنهم من إخضـــاع قراراتهم لمعايير عقلية بما يمنعهم من الانجراف مع العواطف الجياشـــة التي قد تزيد الأمر سوءاً في المواقف الحرجة. ويقع على كاهل المعلمـ(ـة) العبء الأكبر في تنمية تلك المهارات الفكرية. ومن أهم تلك المهارات مهارة التفكير النقدي Critical Thinking والتي تعمل ضـــمن ما تعمل على معالجة التعصـــب للأفكار والانتصـــار لثقافات بعينها دون إمعان النظر في محتوى تلك الأفكار. ومن أجل تحقيق ذلك، فإنه يتعين على المعلمـ(ـــــة) توفير بيئـــــة صفية تعمـــــل كمجتمع للتعلم Learning Community يتمكن فيها جميع الطلاب من إيجاد إجابات عديدة للأسئلة التي تطرحها متطلبات الحياة اليومية خارج المدرسة. وفي هذا يتعين على المعلمين – بوصـــفهم مرَبّين في المقام الأول – النظر إلى الأمور من زواياها المختلفة لافتين نظر الطلاب إلى أنه قد لا توجد حلول قاطعة أو إجابة واحدة لحل أغلب المشـكلات التي تواجههم/تواجههن في الحياة. من أجل ذلك، فإن ثمة توازناً لا بد له أن يكون بين مقدار حديث المعلمـ(ـة)teacher's talk وحديث الطلاب student's talk. بل إنه من الأهمية بمكان أن يُشعِر المربون/المربيات طلابهم بأهمية مشاركة اقتراحاتهم وطرحها للنقد والتفنيد والتحليل، سامحين لأكبر عدد من الطلاب المشاركة في هذه النقاشات بما يحقق التوازن بين الآراء، مشـــددين على أهمية طرح مســـوغات عقلية وأســـباب منطقية لأي من مشاركاتهم/هن. وتشير الأدبيات في ذلك إلى أنه منوط بالمعلمـ(ـة) شحذ الطلاب وتشجيعهم للتفكير في الأفكار وهي العملية المعروفة بـــ **ما وراء الإدراك**[١٣٦] أو Metacognition بما يعزز قدرات الطلاب على اتخاذ القرارات باســـتقلالية وانضـــباط. وهذا الأمر ذاته لا ينبغي توجيهه فقط لآراء بعضـهم البعض، بل ينبغي أن يشجع المعلمـــون طلابهم على نقد الكتاب المدرسي بعلمية وموضوعية كلما كان ذلك ممكناً.[١٣٧]

وأخيراً، فإن إدراك الأكاديميين التربويين لمدى تعقيد عملية تأهيل المعلمين للتنوع الثقافي يبدو جانباً مهماً عند تصـميمهم لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم. فالجوانب الدقيقة سالفة الذكر ينبغي أن تؤخـذ بعين الاعتبـار عنـد تـأهيـل المعلمين لتعزيز التنوع الثقـافي قبـل الخـدمـة وأثنائها،[١٣٨] إذ أن إهمال تلك الجوانب من شـــأنه أن يضـــعف العملية التعليمية بأســـرها لأن المعلم هو المحرك الأساس لجملة المبادئ والقيم في البيئة المدرسية.

وبعد ما رصـــدته الأدبيات من مشـــاهدات متكررة تدل على أهمية دور المعلمين/المعلمات في تغيير ثقافة صـــفوف بأكملها برغم حجم القيود التي قد تفرضـــها المقررات من جهة والنمط الإداري للمدرسة من جهة أخرى، تشير الأدبيات إلى أهمية التوثيق الدقيق لعمليات المراجعة Reflectionsالتي يقوم بها المعلمون/المعلمات أثناء ممارســـاتهم الصـــفية وما أفضـــت إليه تعديلاتهم/تعديلاتهن على المناهج من نتائج لسد أي ثغرة من شأنها التأثير على تحقيق مبادئ

المساواة وتكافؤ الفرص. والهدف من ذلك هو إضفاء الطابع المؤسسي على تلك التعديلات القيمة بغرض توسيع دائرة تلك الخبرات بعد إعادة صياغتها بما يحقق نتائج أفضل،(١٣٩) وهو الأمر الذي تتكفل به إدارة المدرسة في المقام الأول ويعينها على ذلك نمطها الإداري السائد.

٥. إدارة التنوع المدرسي

تواجه المؤسسات التعليمية التي تتألف من مجموعة تختلف ثقافاتهم ومعتقداتهم وأوضاعهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية العديد من المشكلات، وهو أمر تعده الأدبيات المعاصرة طبيعياً، لكنه يحتاج إلى معالجة دقيقة فعالة، وهذا ما تشهده الكثير من المؤسسات التي تعمل على إدارة تنوعاتها وحل المشكلات الناشئة عن تلك التنوعات استناداً إلى سياسات التمازج والتماسكConsolidation and Cohesion Policies بدلاً من سياسة الاستيعاب Assimilation Policy، وهو ما اصطُلح عليه في العلوم الإدارية بإدارة التنوع Diversity Management. وتعرَّف إدارة التنوع بأنها الاعتراف بالاختلافات القائمة بين أعضاء مجتمع المؤسسة والعمل على تقبلها واحترامها واستخدامها لصالح المؤسسة بهدف إنشاء بيئة عمل إيجابية تعمل على تطوير أداء المؤسسة وأفرادها على حد سواء.(١٤٠)

وتؤكد الأدبيات أن أهم ما في مسألة إدارة التنوع يكمن في الاعتراف بالتنوع الثقافي في البيئة الكبرى، ومن ثم تصوره داخل المؤسسة وتقييمه، حتى يتسنى أخذ كل تلك المشاهدات بعين الاعتبار عند إدارة المؤسسة لتنوعاتها وتشكيل ثقافة تنظيمية صحية مناسبة لها تتفوق فيها القيم المشترَكة بين تعدداياتها الثقافية على القيم الفردية الخاصة بالثقافة المهيمنة، وهي المسؤولية التي تحملها القيادة المدرسية على عاتقها، إذ منوط بها خلق بيئة تعمل على استفادة جميع الأفراد من بيئة المدرسة وتطوير ثقافتها.(١٤١)

وتظهر الأبحاث ما لمديري المدارس من تأثير كبير في الحد من الممارسات السلبية الخاصة بالتنوعات الثقافية في المدارس. لكن ذلك كله منوط هو الآخر باعترافهم بالمشكلات المتعلقة بالتنوع الثقافي في مدارسهم، وهو أمر يشكل صعوبة جمة كما تشير المشاهَدات حيث تشير الدراسات إلى سببين رئيسين يحدوان بقيادة المدرسة إلى عدم الاعتراف بتلك المشكلات. الأول تصنيفها لتلك المشكلات على أنها حوادث فردية وليست ظاهرة عامة تستحق الوقوف والمعالجة، والآخر وهو الأعقد قناعتها باقتصار وظيفتها على حفظ النظام وتقديم الدعم اللازم للوصول إلى ذلك.(١٤٢)

وبالرغم من تغير النظرة في الآونة الأخيرة لمدراء المدرسة بصفتهم/هن أداة مهمة من أدوات التغيير، إلا أنه طالما ارتبطت ممارساتهم/هن بالنظام الذي يعدون أنفسهم/هن مسؤولين/مسؤولات عنه بشكل رئيسي. فهم يسعون جاهدين لإيجاد طرق من شأنها أن تعمل على الْتِفاف الجميع حول أهداف ومقاصد مشتركة. وبهذا تعزز النظم المدرسية الوحدة عوضاً

عن التنوع، الأمر الذي يجعل من خروج المديرين/المديرات عن هذه المنظومة أمراً صعباً. وتُعِينُ على ذلك الثقافات المحافظة التي تعمل في أطر نظم بيروقراطية باعتبارها أفضل وسيلة لتنظيم مجموعات كبيرة من الناس لتحقيق أهدافَ مشتركة. وفي السعي لتحقيق هذه الغايات، تعزز المدارس في الواقع الأشكال التوافقية للتفكير، وتعمل على مصادرة التعبير عن الاختلافات الاجتماعية والثقافية. وحتى عند تطَلُّعِ الإدارة المدرسية على المستوى الظاهري لتعزيز قيم الديمقراطية والإبداع والتنوع، فإنها تعمل أيضاً في ظل ظروف تكرس قيم الطاعة والامتثال والروتين والتوافق والتجانس.(١٤٣) لذلك ترصد الأبحاث ما لبعض الأنماط القيادية من أهمية بالغة في مسألة إدارة التنوع.

فثمة علاقة إيجابية رصدتها دراسات عديدة بين اتّباع المديرين/المديرات نمط القيادة التحويلية(١٤٤) Transformational Leadership Style وإدارة التنوع Management of Diversity، فكلما زاد انتهاج المديرين لسلوكيات القيادة التحويلية، كلما زاد ذلك من قدرتهم على إدارة التنوع بشكل فعال، ذلك أن القيادة التحويلية تعمل على تنمية الوعي في أذهان المعلمين/المعلمات عن طريق تكريس القيم والمثل العليا الخاصة بالحرية والإنصاف والسلام والمساواة. وهو ما يمكن تحقيقه – كما تكشف الدراسات – من خلال قضاء مديري المدارس مدةً أطول مع المعلمين والسعي بجد نحو تطويرهم وتوجيههم، وتذكيرهم بقيمة المدرسة وأهدافها، ومناقشة ما لقرارات المعلمين/المعلمات من أثر بالغ على سلوكيات الطلاب الأخلاقية. وتُلفِت الأبحاث هنا إلى أهمية أن ينظر قائد المدرسة إلى المعلم كطرف شريك مستفيد stakeholder ساعياً نحو تطوير الجوانب الأكثر فعالية في شخصيته ومهاراته. أي أن تشكيل مُناخ من العمل الدؤوب، والثقة المتبادلة، وحرية التعبير، واحترام الجميع دون تحيزات منوط في الأساس بسلوك المدير(ة) بصفته(ها) قائداً/قائدة يـ/تزكي القيم المثالية ويـ/تعمل على نشرها بين المعلمين/المعلمات فتنتقل بدورها من المعلمين إلى الطلاب.(١٤٥)

وللوصول إلى ذلك يجب تزويد القيادات التعليمية والمدرسية بفرص للتعلم النقدي تساعدهم في فهم طبيعة الاختلافات الثقافية والعرقية ونتائجها عن طريق التفكير الناقد والتجربة المباشرةFirst-hand Experience، ويجب أن تكون هذه الفرص جزءاً من برامج الإعداد والتعليم التنموي ومن ثم تأهيلهم. وفي ذلك يقع العبء على كاهل الجامعات من خلال برامج إعداد القادة التربويين/ات إلى التوعية بقضايا التنوع والمساواة. لكن الأدبيات تشير إلى ندرة هذه البرامج على أرض الواقع. ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال ومن بين ٥٠٥ برنامجاً جامعياً في الإدارة التربوية، يمكن رصد القليل من البرامج التي تعالج قضايا التعددية الثقافية بطريقة مجدية. وعلى الرغم من قلة عدد مثل تلك البرامج، إلا أن هناك برامج مختصة بهذه

المسألة دون سواها تتميز بالعمل الميداني المتعمق In-depth Fieldwork ومنح التدريب الداخلي Internships والمحاكاة الواقعية Real-life Simulations مما يعمل على تزويد قادة المدارس بخبرات واسعة في التنوعات كافة. ولتعميم الفائدة من خبرات رائدة مثل هذه لا بد من تضافر جهود الجامعات مع المناطق التعليمية المختلفة والتعاون معها بشكل فعال.(١٤٦)

وتتطلب مثل تلك الأنشطة التنموية والفرص المتاحة من المسؤولين في سبيل تحقيق الممارسة الفعلية لإدارة التنوع بفعالية اتخاذ تدابير وإجراءات من جانب السلطات التعليمية من جهة والمجتمعات المحلية من جهة أخرى. ويلعب الأمناء وأعضاء مجلس الإدارة وأعضاء مجالس المدارس والمحافظون وموظفو المكاتب المركزية وغيرهم في هذا الصدد دوراً رئيساً، حيث منوط بهم إتاحة فرص تعليمية للتربويين/ات عموماً والقيادات التعليمية والمدرسية بوجه خاص داخل منطقة بأكمها أو مجتمع بأسره، وهو ما يمكن تحقيقه بشكل أفضل عند الشروع في تعزيز ثقافة التعلم المستمر بين التربويين/ات والقيادات في المقاطعات والمجتمعات المحلية المختلفة. وينبغي أن تتميز أنشطة هذا النوع من التعلم المستمر عند تخطيطها بطابع نقدي تأملي يطرح الكثير من الأسئلة، واستكمال ذلك الجهد بممارسات أخرى تعمل على تشجيع المخاطرة بالتجريب. كما يمكن للمناطق التعليمية عند الترويج لهذه الممارسات التأكيد عليها عن طريق تقييم أداء القيادات وخطط تطوير المدارس بناء على تعزيزها لقضايا التنوع الثقافي. وعليه، فحريٌّ بالمناطق التعليمية والمجتمعات المحلية حال ذاك منح قياداتها الحرية اللازمة وأدوات التصرف بشكل حاسم مع الظواهر السلبية. وهو ما يشكل تحدياً لقادة المدارس إذ ينطوي على عمل دؤوب مع المعلمين/ات بصفتهم/هن مؤثرين فاعلين داخل الفصول الدراسية في عملية تحدي العقبات والعمل على تغيير الأنظمة.(١٤٧)

وختاماً، فتعزيز التنوع الثقافي في التعليم لا يقتصر على اختيار النموذج الأمثل للغة تدريس المقررات، أو إقرار كتب دراسية تمثل جميع فئات المجتمع بين طياتها بشكل عادل، أو تقديم أنشطة تُعمِل الفكر وتنمي عواطف التآخي والشعور بالآخر، بل تمتد لتشمل المعلم إعداداً وتنميةً بشكل مكثفٍ عميق نظرياً ومهنياً لتتضافر تلك الجهود جميعها وتعمل في ظل بيئة مدرسية آمنة تسوسها قيادة تعمل كأداة تغيير داعمة مقوِّمة للمعلمين والطلاب على حد سواء بهدف خلق مجتمع ركائزه العدل والمساواة بين أطيافه الثقافية كافة.

ثالثاً: استخلاصات نظرية بشأن التنوع الثقافي وآليات تعزيزه في المجتمعات المعاصرة

تناول البحث في محوريْه الأول والثاني التنوع الثقافي في العالم المعاصر وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي؛ حيث تناول البحث في محوره الأول ماهية التنوع الثقافي بتأصيل مفهومه وعرض مستوياته وأشكاله الرئيسة وجهود اليونسكو في تعزيزه دولياً وإقليمياً. ثم تناول أنماط

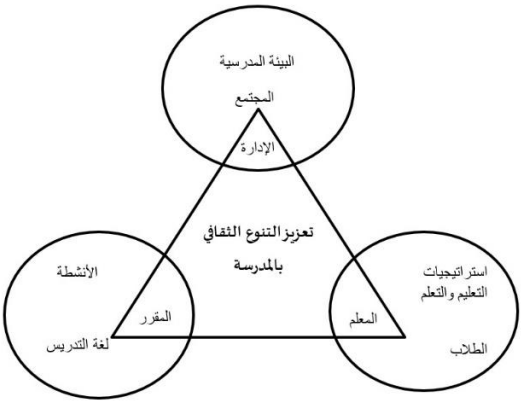
العلاقة بين الدولة المعاصرة والتنوع الثقافي وانعكاساتها تعليمياً متطرقاً للهيمنة الثقافية والتعددية الثقافية والتفاعلية الثقافية بشيء من التفصيل.

ثم تناول البحث في محوره الثاني أبرز آليات تعزيز التنوع الثقافي بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر مبتدئاً بلغة التدريس ثم المقررات الدراسية والأنشطة والمعلم وانتهاءً بإدارة التنوع المدرسي بما يعمل في مجموعه على تعزيز التنوع الثقافي بالمجتمع.

ومن كل ما سبق توصل البحث إلى الاستخلاصات التالي ذكرها:

١. إن الفهم النظري لأهمية التنوع الثقافي لا يكفي وحده لإقامة الجسور بين عرقيات الدولة وثقافاتها.
٢. قد يؤدي تناول التنوع الثقافي بشكل سطحي إلى مزيد من الفرقة بين أبناء الوطن الواحد؛ الأمر الذي يدفع بعض الدول إلى تبني الهيمنة الثقافية للحفاظ على سيادتها ولحمايتها من النزاعات المحتملة.
٣. ربما احتاجت الدول لإعادة منظورها عن هويتها إذا ما أرادت تعزيز التنوع الثقافي داخلها وصناعة سياسة داعمة لتفاعل حقيقي بين ثقافاتها بما يضمن وحدة نسيجها.
٤. تشكل التفاعلية الثقافية تطوراً نوعياً في تطبيق المفهوم العميق للتعددية الثقافية، لكن تطبيقاتها ما زالت محدودة.
٥. يحتاج تعليم التفاعل بين الثقافات إلى إعادة النظر في النظام التعليمي برمته. وأي تطوير في أحد مكونات النظام لا بد أن يواكبه تطور في بقية المكونات.
٦. يتفق البحث مع أحد التوصيات التي خلصت إليها دراسة عبد الله العتيبي والتي مفادها صعوبة افتراض وجود نظام موحد يمثل النظام الأمثل في مسألة تعزيز التنوع الثقافي، إذ أن في ذلك احتكار لمفهوم التنوع ذاته وخرق له. ولكن يمكن وضع تصورات عدة لنماذج مختلفة "تشمل طرقًا وأساليب متنوعة للتعامل مع التنوع والاختلاف بين البشر، وهذه النماذج تتشكل بحسب نوع الاختلافات الموجودة أو الصراعات القائمة، وعليه فإن كل حالة تصادم أو صراع بين تنوعات أو فئات هي حالة فريدة ينبغي أن تعالج وفق خصائصها وظروفها التي نشأت وتكونت فيها، ويَصِحّ أن تختلف أساليب ومناهج التعامل مع التنوع وفقًا للظروف والوضع القائم".(١٤٨)
٧. التعزيز الحقيقي للتنوع الثقافي يحتاج إلى حراك سياسي مجتمعي تربوي تعليمي مدرسي شامل. فالسياسات والنظم التعليمية لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع إذا ما واجهت صدّاً شعبياً. ولا بد لهذا الحراك من أن يرتكز على جانب وجداني أخلاقي يصل إلى صلب القيم والمعتقدات التي تؤمن بها الشعوب.

٨. تعد العناصر الثلاثة، الإدارة والمعلم والمقرر الدراسي، الأبرز في قيادة أي تطوير للنظم التعليمية الرامية لتعزيز التنوع الثقافي. ويشكل ثلاثتهم في عملية تطوير النظام التعليمي مثلثا متساوي الأضلاع حيث لا سيطرة لعنصر على الآخر، بل توافق وانسجام على المستوى الفكري والوجداني. انظر الشكل رقم (٢).



الشكل (2): الركائز الأساس في تعزيز التنوع الثقافي بالمدرسة

الشكل من إعداد الباحثة

٩. تعد نماذج التعليم ثنائي اللغة ذات الطابع الإضافي الأمثل في تعزيز التنوع الثقافي خاصة في الدول التي تهدف سياساتها إلى صيانة ثقافات شعوبها الأصلية، إذ تسعى برامجها الإثرائية والتراثية وبرامج الصيانة لتعزيز اللغتين الأصلية والسائدة وتنميتهما جنباً إلى جنباً لا لشعوبها الأصلية وحدها، بل تتجاوزهم لتصل إلى عموم الشعب، وهو ما يجعل من الدولة طرفاً يقف بشكل حيادي على مسافات متساوية من كل الأطياف المشكلة لعموم ثقافتها وهو ما يحقق المعادلة الصعبة في تماسك الأمة وسيادة الدولة وتعزيز الثقافات.

١٠. المقررات الدراسية ولغة تدريسها هي صدى لسياسة الدولة بصفة عامة والسياسات التعليمية بصفة خاصة في التعامل مع تنوعاتها الثقافية. والانتباه لأشكال التحيز في المقررات الدراسية مسؤولية المعلم(ة) الذي/التي ينبغي بدوره(ا) أن ي/تشجع طلابه(ا) على إمعان النظر فيها وفحصها ونقدها لتعميق وترسيخ مبادئ المساواة وتكافؤ الفرص.

١١. تمثل الأنشطة بنوعيها–الصفية واللاصفية–بيئة ذهنية محاكية لحياة الطلاب/الطالبات خارج المدرسة يمكن من خلالها قياس مدى استيعابهم/هن لجملة

مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة التي تعلموها بشكل نظري في المقررات الدراسية، ومن ثم احترامهم للتنوع الثقافي داخل المدرسة وخارجها.

١٢. تعد عملية تربية المعلم لفهم أبعاد المبادئ التربوية التي ترتكز عليها عملية تعزيز التنوع الثقافي عملية دقيقة تحتاج في الغالب إلى تضمينها في برامج شاملة ترتكز على نظريات تربوية ونفسية يتدارسها الطلاب المعلمون أكاديمياً ويختبرونها عملياً في تدريبات ميدانية مكثفة قبل وأثناء ممارستهم المهنية، تمكّنهم من إدراك دورهم في عملية تعزيز مبادئ العدالة الاجتماعية بين الطلاب وتحقيق تغيير إيجابي في إدراك الطلاب لأبعاد هويتهم الثقافية وهوية «الآخر».

١٣. ينبغي أن تتجاوز إدارة المدرسة دورها الإداري إلى دورها القيادي، وتحقيق ذلك منوط في الأغلب باتباع نمط قيادي داعم لقيم إدارة التنوع بالمدرسة، ومن ثم الديمقراطية ومبادئها، يدرَّب عليه التربويون المسؤولون. وتعد القيادة التحويلية من أبرز الأنماط القيادية التي تعزز التنوع الثقافي.

١٤. منوط بقيادة المدرسة بشكل رئيس التحرك بإيجابية نحو أشكال التحيز، مع أخذ ملاحظات المعلمين/المعلمات مأخذ الجد والاهتمام بمراجعاتهم Reflections والعمل على تعميم التجارب الناجحة لتصبح البيئة المدرسية صدى للمبادئ والتوجهات المعزّزة للتنوع الثقافي وترجمة لها على أرض الواقع.

قائمة الهوامش والشروحات

(١) Washington, The Concept of Diversity, (Durham-England: Washington & Company, 2008), P.3.

(٢) Zvi Bekerman & Thomas Geisen (Eds.), International Handbook f Migration, Minorities, and Education: Understanding Cultural and Socail Differences in Processes of Learning, (New York: Springer, 2012), pp.103- 104.

(٣) Sandro Gindro, "Culture", Guido Bolaffi & Others (Eds.), Dictionary of Race, Ethnicity & Culture, (London: Sage Publications, 2003), P.61.

(٤) اليونسكو، إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي، المعتمد في المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية والثلاثين، ٢ نوفمبر ٢٠٠١، باريس، اليونسكو، ٢٠٠١، المادة ١، ص ٣.

(٥) Mina M. Ramirez, "Cultural Diversity and Education in an Increasingly Globalizing World: from the Perspective of a 'Developing Country'", Globalization and Education, Pontifical Academy of Sciences, Extra Series 28, 2006, P. 193.

(٦) Barbara Mazur, "Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice", Journal of Intercultural Management, Vol.2, No.2, November 2010, pp.6-7.

(٧) يختلف مفهوم "الجنس" عن "النوع الاجتماعي" أو "الجندر" أو "الجنوسة"؛ فبينما يدلل الأول على الفروق البيولوجية الطبيعية بين الأنثى والذكر، تشير بقية المصطلحات إلى الذكر والأنثى من حيث الفروقات في الأدوار المتوقعة من كل منهما نتيجة اختلاف التكوين النفسي والذي يتخذ الثقافة والمجتمع مرجعية له. وهو ما يشار إليه غالبا بجدلية Nature vs Nurture أو ما يمكن ترجمته بـ "الطبيعة في مقابل التربية".* وقد تناول البحث التنوع الثقافي النوعي بالاختصار حتى يتيح المجال لتناول التنوع الثقافي العرقي والإثني بشيء من التفصيل إذ أنه محور اهتمام البحث.

* Chris Barker, The SAGE Dictionary of Cultural Studies, (London: SAGE publications, 2004), pp. 73-74, 182-183.

وللمزيد حول الجدلية القائمة بين مفاهيم النوع الاجتماعي يمكن الرجوع إلى:

- رشيد لبيض، النوع الاجتماعي: مفهومه، نظرياته، وتمثلاته، الحوار المتمدن، العدد ٤٢٠٥، سبتمبر ٢٠١٣، متاح على: http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=376387&r=0. تاريخ الدخول: ٢٠١٨/١٢/٢٢.
- هاني جرجس عياد، فهم النوع الاجتماعي «الجندر»، مجلة العلوم الاجتماعية، مايو ٢٠١٥، متاح على: http://www.swmsa.net/art/s/2391/فهمالنوعالاجتماعي-الجندر/. تاريخ الدخول: ٢٠١٨/١٢/٢٢.
- يمن الحماقي ومحمود البتانوني وأمين مرعي، مفهوم النوع الاجتماعي والقضايا المرتبطة به، قسم الاقتصاد كلية التجارة جامعة عين شمس، متاح على: http://www.mof.gov.eg/equality-finallweb/systempages/wrshafiles/m1.pdf. تاريخ الدخول: ٢٠١٨/١٢/٢٢.
- Penelope Eckert & Sally McConnellGinet, Language and Gender, (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), pp. 9-51.
- Tim Newman, Sex and Gender: What is the Difference?, MedicalNewsToday, February 2018, Available at: https://www.medicalnewstoday.com/articles/232363.php. Accessed: 22/12/2018.
- Wilma Guez & John Allen (Eds.), Gender Sensitivity, Guidance and Counselling for School-age Girls in Africa, Module 5: Zambia, (Paris: UNESCO, February 2000).

(٨) John Barnshaw, "Race", Richard T. Schaefer (Ed.), Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society, (California: SAGE Publications, 2008), P. 1091.

(٩) Matthew Oware & David R. James, "Ethnicity and Race", in: Guido Bolaffi & Others (Eds.), Dictionary of Race, Ethnicity & Culture, (London: Sage Publications, 2003), P.101.

(١٠) Duško Sekulic´, "Ethnic Group", in: Richard T. Schaefer (Ed.), Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society, (California: SAGE Publications, 2008), P. 456.

(١١) Sandro Gindro, "Ethnicity", in: Guido Bolaffi & Others (Eds.), Dictionary of Race, Ethnicity & Culture, (London: Sage Publications, 2003), P.94, 96.

(١٢) Ibid., P.94.

(١٣) Ali Rattansi, "Race", in: Guido Bolaffi & Others (Eds.), Dictionary of Race, Ethnicity & Culture, (London: Sage Publications, 2003), pp.240-241.

(١٤) مكتب المفوضية السامي لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة، مرجع سابق، المادة ١.

(١٥) الليبرالية الجديدة هي مجموعة من المعتقدات السياسية المرسومة بشكل فضفاض والتي تقضي بشكل واضح ونموذجي باقتصار الدور الشرعي الأوحد للدولة على حماية حقوق الفرد، التِّجاريّ منها خاصة، وحقوق الملكية الخاصة. وعادةً ما تعكس هذه القناعة تقلصاً كبيراً في حجم الدولة وقوتها، إذ يُعَد أي تجاوز من جانب الدولة لغرضها الشرعي الوحيد هذا أمرا غير مقبول. وهذا المعتقد بدوره يزحف على المستوى الدولي أيضًا، حيث يترتب عليه تطبيق نظام للأسواق الحرة والتجارة الحرة. وعليه، فالسبب الوحيد المقبول لتنظيم التجارة الدولية هو حماية الحرية التجارية والحقوق الملكية التي يجب إعمالها على المستوى الوطني.

Amund Lie, What is Neoliberalism?, Department of Political &Dag Einar Thorsen Science University of Oslo, Oslo, N.D., P. 14.

(١٦) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, The Globalisation of Intercultural Education: The Politics of Macro-Micro Integration, (London: Palgrave Macmillan, 2016), pp. 15 -16.

(١٧) اليونسكو، إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي، مرجع سابق، مادة ٢. ص ٣.

(١٨) اليونسكو، اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التنوع الثقافي، (باريس: الأمم المتحدة، أكتوبر ٢٠٠٥)، ص ص ٣،٤.

(١٩) اليونسكو، تقرير اليونسكو العالمي بشأن الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات: موجز تنفيذي، (باريس: اليونسكو، ٢٠٠٩)، ص ص ٦، ٩، ١٣، ٣٤-٣٥.

(٢٠) فريق خبراء اليونسكو الخاص المعني باللغات المهددة بالاندثـــار، حيوية اللغات وتعرضها للاندثار، (باريس: يونكسو، ٢٠٠٢)، ص ص ٢،٤.

(٢١) UNESCO, Endangered Languages, UNESCO Atlas of Languages in Danger, Available at: http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/.Accessed: 30/12/2018.

(٢٢) الجمعية العامة للأمم المتحدة، إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية، ، الجلسة العامة ١٠٧ سبتمبر ٢٠٠٧، (نيويورك: الأمم المتحدة، مارس ٢٠٠٨)، مواد ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ٣١.

(٢٣) UNESCO, Section for Diversity of Cultural Expressions, What is the IFCD?, Available at: https://en.unesco.org/creativity/ifcd/what-is. Accessed: 12/01/2019.

(٢٤) European Union, Asia-Europe Foundation ASEF, The History, Available at: http://www.asef.org/about/history. Accessed: 12/01/2019.

(٢٥) European Union, Asia-Europe Foundation ASEF, Culture 360.ASEF.org, About us, Available at: https://culture360.asef.org/about-us/. Accessed: 21/12/2019.

(٢٦) Please check:

- European Union, Asia-Europe Foundation ASEF, Culture 360.ASEF.org, culture360.org Identified as Best Practice on Cultural Diversity, 11 November 2010, Available at: https://culture360.asef.org/news-events/culture360org-identified-best-practice-cultural-diversity/. Accessed: 21/12/2019.
- European Union, Eropean Commission, Preparatory Action: Culture in EU External Relations: Engaging the World: Towards Global Cultural Citizenship, (Brussels: European Union, 2014).

(٢٧) European Union, Asia-Europe Foundation ASEF, Culture 360.ASEF.org, About us, Op.Cit. Accessed: 21/12/2019.

(٢٨) European Economic Area (EEA) Grants & Norway Grants, Promotion of Diversity in Culture and Arts Within European Cultural Heritage, Available at: https://eeagrants.org/What-we-do/Programme-areas/Protecting-cultural-

heritage/Promotion-of-diversity-in-culture-and-arts-within-European-cultural-heritage. Accessed: 12/01/2019.

(٢٩) European Economic Area (EEA) Grants & Norway Grants, Programme areas 2009-2014, Ministry of Foreign Affairs of Iceland, Government of the Principality of Liechtenstein, Norwegian Ministry of Foreign Affairs, December 2010, Programme area no. 17.

(٣٠) European Economic Area EEA Grants & Norway Grants, About Us, Available at: https://eeagrants.org/Who-we-are. Accessed: 15/01/2019.

(٣١) UNESCO, Community Learning Centres: Country Report from Asia, (Bangkok: Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2008), P.94.

(٣٢) , in: Janice L. Reiff & Others (Eds.), "Settlement Houses"Louise Carroll Wade, Encyclopedia of Chicago, Chicago History Museum, The Newberry Library, Northwestern University, 2005, Available at: http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/1135.html. Accessed: 21/12/2019.

(٣٣) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., pp. 37-38.

(٣٤) Will Ross, "Diversity vs Multiculturalism: Do you know the difference?", Serving Multicultural Perspectives, Association for Multicultural Affairs in Transplantation, March 2014.

(٣٥) Gunilla Holm & Harriet Zilliacus, "Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference?", in: M. Talib & Others (Eds.), Dialogues on Diversity and Global Education, (Berlin: Peter Lang, 2009), pp. 11-12.

(٣٦) وريدة دالي خيلية، وريدة دالي خيلية، "مفهوم المواطنة في ظل ثورات الربيع العربي"، مجلة الفكر السياسي، العدد ٦١، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ٢٠١٧، ص٩٩.

(٣٧) المرجع السابق، ص٩١.

(٣٨) المرجع السابق، ص ص ٩٢-٩٥.

(٣٩) Barbara Mazur, Op.Cit., pp. 5-6.

(٤٠) المرجع السابق، ص ص ٩٧-٩٨.

(٤١) J. S. Gundara, Interculturalism, Education and Inclusion, (London: Paul Chapman Publishing Ltd., 2000), P.129.

(٤٢) Panayiotis Angelides, Op.Cit., P. 40.&Christina Hajisoteriou

(٤٣) للمزيد حول الهوية والعولمة والتغريب يمكن الرجوع إلى:

- ماجد صالح السامرائي، "تساؤلات طه حسين: التحديث، التغريب، الفكر الاستشراقي"، المستقبل العربي، العدد ٤٤٩، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يوليو ٢٠١٦، ص ص ١٢٠-١٢٨.
- سعود عبد العزيز الدوسري، "التغريب في العالم الإسلامي: مخططاته وآثاره وكيفية مواجهته دعوياً"، مجلة الدراسات الاجتماعيـــــة، العدد ٣٢، ٢٠١١، ص ص ١٦٧ – ٢٢٦.
- يزيد عيسى الشورطي، التغريب الثقافي وانعكاساته التربوية والتعليمية في الوطن العربي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء-الأردن، بد.ت.

(٤٤) يسبق مفهوم الأمة مفهوم الدولة حيث تشير الأمة إلى مجموعة من البشر تجمعهم - وعلى مدى زمني طويل - روابط متينة تشمل الأرض والتاريخ والعرق واللغة والأنشطة الاقتصادية، وحتى في الشعور بالقهر إذ لا يمكنهم تحمُّل الخضوع لأشخاص لا تربطهم بهم نفس تلك الروابط، ولهذا فهم يتشاركون التطلعات السياسية نفسها، وعليه فمفهوم الجنسية هو تطور ثقافي واعٍ بهذه الوحدة. أما مفهوم الدولة في العلوم السياسية فيشير إلى مجتمع إقليمي تتحدد العلاقات بين أفراده من خلال ممارسات قوة عليا تسيطر على شؤونه الداخلية والخارجية، وتتضمن الدولة عناصر أربعة رئيسة: الأرض والشعب والسلطة والسيادة. ويمكن القول بأنه غالباً ما تتضمن الدولة أكثر من أمة وهو ما قد يشار إليه بالشعب.

N.N., Individual and The State, pp. 14-23. Available at: http://download.nos.org/srsec317newE/317EL2.pdf. Accessed: 9/12/2019.

ويمكن القول بأنه مع التقسيمات السياسية الحديثة للحدود تفككت كثير من الأمم وانقسمت إلى دول صغيرة، فاحتوت هذه الدول مجموعات من الأمم السابقة فأصبحت مجموعات عرقية داخل الدولة الواحدة. وللمزيد حول هذه الجدلية واللبس الناشئ عنها يمكن الرجوع إلى:

- إدريس هاني، الأمة والدولة، هسبريس، ١٦ نوفمبر ٢٠٠٩، متاح على: https://www.hespress.com/writers/16657.html. تاريخ الدخول: ٢٠١٩/٠١/١٦.
- السيد عمر، "حول مفهوم الأمة في قرن: نقد تراكمي مقارن"، حولية أمتي في العالم، العدد ٣، ٢٠١٣، ص ص ٩٥-١٥٧.
- نجمان ياسين، "الأمة: المفهوم والتطور التاريخي"، مجلة الفكر السياسي، اتحاد كتاب العرب، دمشق، بد.ت.، ص ص ٥٥ – ٦٣.

(٤٥) يعرّف إدوارد سعيد الإمبريالية الثقافية بأنها قمع ثقافي متعدد الأطراف نتيجة لقيام الثقافة المهيمنة باتباع وإخضاع جميع مظاهر الثقافة الثانوية لنفسها من كل وجه: من السلطات العليا إلى المحلية، ومما هو شخصي إلى ما هو عام، ومن نظام القيم لمصالح المستهلك، ومن الرموز والطقوس قبل تحويرها إلى فن جماهيري.
Luliia Gudova, "Concept of *a Cultural Imperialism* and Its Media and Communication Embodiment Today", International E-Journal of Advances in Social Sciences IJASOS, Vol. 4, Issue 10, 2018, P. 166.
وللمزيد يمكن الرجوع إلى:
Edward W. Said, Culture and Imperialism, (New York: Vintage Books, 1994).

(٤٦) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., P. 39.
(٤٧) تتشكل فرنسا في الأصل من عدة عرقيات تشمل البريطان Breton، والكورسيك Corsican، والكاتالون Catalan، والباسك Basque، والأوكيتان Occitan، والفلمنك Flemish وغيرها. ويرجع تاريخ تهميش لغات الأقليات إلى الثورة الفرنسية التي كانت تسعى آنذاك إلى بناء دولة فرنسية قوية موحدة.* فبالرغم من أن اللغة الفرنسية كانت لغة السياسة إبان اندلاع الثورة سنة ١٧٨٩ إلا أنها لم تكن لغة أغلب سكان فرنسا الذين كانوا يتحدثون بلغات عدة، لكنها بالمقارنة آنذاك كانت اللغة الأكثر انتشارا إذا ما قورنت بكل لغة على حدة. كما أن الفرنسية كانت قد اتخذت مكانتها بصفتها لغة العقل والتنوير. فكان على الجمعية التأسيسية وقتئذ مهمة توحيد لسان سكان فرنسا الذين لم يكن لستة ملايين منهم دراية باللغة الفرنسية.**
van Dongera & Others, Research for CULT Committee-Minority Languages and * Education: Best Practices and Pitfalls, (Brussel: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, 2017), P.49.
Francis Jaureguiberry, "The Basque Language in the French State", Universite de ** Pau, 2008, P. 222.

(٤٨) تأسس مجلس أوروبا سنة ١٩٤٩ ويعد المجلس المنظمة الرائدة في مجال حقوق الإنسان في القارة الأوروبية. ويشمل أعضاؤه ٤٧ دولة، ٢٨ منها أعضاء الاتحاد الأوروبي. وقد وقعت جميع الدول الأعضاء في مجلس أوروبا على الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، وهي معاهدة تهدف إلى حماية حقوق الإنسان والديمقراطية وسيادة القانون. وتشرف المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان على تنفيذ الاتفاقية في الدول الأعضاء.
Council of Europe, Who We Are. Available at: https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are. Accessed: 18/01/2019.

(٤٩) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., P. 40.

(٥٠) للمزيد عن العولمة والتعليم يمكن الرجوع إلى:

- بيتر إل بيرغر وساموبل بي هنتنغون، عولمات كثيرة: التنوع الثقافي في العالم المعاصر، تعريب فاضل جكتر، (الرياض ونيويورك: مكتبة العبيكان ومطابع جامعة أكسفورد، ٢٠٠٤).
- Barbara Theresia Schröttner, "The effects of Globalization Phenomena on Educational Concepts", US-China Education Review, Volume 7, No. 8, USA, August 2010.
- ~~Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., pp.11-33.~~
- Mina M. Ramirez, Op.Cit., P. 195.

(٥١) بريان باري، الثقافة والمساواة: نقد مساواتي للتعددية الثقافية، ترجمة كمـــال المصري، الجزء ١، عالم المعرفة، العدد ٣٨٢، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، نوفمبر ٢٠١١)، ص ص ١٦، ٣٠.

(٥٢) UNESCO, Atlas of the World's Languages in Danger, (Paris: UNESCO & Norwegian Ministry of Foreign Affairs, 2011), pp. 4, 6.

يعرف الأنثروبولوجيون الأمريكيون الأنثروبولوجيا على أنها "دراسة الإنسان العضوية (الجانب العضوي أو الحيوي للإنسان) والثقافية (النواحي الاجتماعية والثقافية لحياة الإنسان) على حد سواء". ويعرفها العلماء الأوروبيون على أنها "دراسة التاريخ الطبيعي للإنسان وما تشمله من الدراسات المقارنة بين الإنسان والحيوان ودراسة تنوع السلالات البشرية والخصائص الوراثية للشعوب والدراسات المقارنة بين الإناث والذكور من حيث الصفات التشريحية والعمليات البيولوجية وصلة ذلك بتحديد الوظائف أو الأدوار الاجتماعية لكل نوع".* * حسين فهيم، قصة الأنثروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، عالم المعرفة، العدد ٩٨، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٦)، ص ص ١٤-١ ٥.

(٥٤) تقع جزيرة غينيا الجديدة في غرب المحيط الهادئ شمال أستراليا، وتُعد ثاني أكبر جزيرة في العالم بعد جزيرة جرينلاند، مقسمة سياسياً بين إندونيسيا شرقاً وبابوا غينيا الجديدة غرباً. ويسكن الجزيرة حوالي سبعة ملايين نسمة تقريباً، يعيش أكثرهم حياة بدائية على الكفاف غرباً في بابوا غينيا الجديدة.* وينحدر سكان غينيا الجديدة الأصليون من أكثر من ألف مجموعة عرقية مختلفة ويتحدثون مئات اللغات مما يصعب حصره حيث أن معظم أراضي الجزيرة لم تستكشف بعد؛ وتُعد اللغة الإندونيسية شرق الجزيرة واللغة الإنجليزية غربها اللغتان الرسميتان في غينيا الجديدة.

New World Encyclopedia, New Guinea, November 2018, Available at: https://www.newworldencyclopedia.org/entry/New_Guinea. Accessed: 20/01/2019.

وللمزيد حول تأثير التعليم على التنوع اللغوي في بابوا غينيا الجديدة يمكن الرجوع إلى:

UNESCO, "Papua New Guinea's Vernacular Language Preschool Programme", UNESCO Policy Brief on Early Childhood, N °7, October 2002.

(٥٥) ويل كاموليكا، أوديسا التعددية الثقافيـــة: سبر السياسات الدوليـــة الجديدة في التنوع، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، الجزء ١، عالم المعرفة، العدد ٣٧٧، ٢٠١١، ص ١٠.

(٥٦) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., P. 41.

(٥٧) Ibid, P. 37.

(٥٨) James A. Banks, "Multicultural Education: Characteristics and Goals", in: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), Multicultural Education: Issues and Perspectives, 9th edition, (Washington: Wiley, 2016), pp. 2-3.

(٥٩) نظرية لهنري تاجفل Henri Tajfel ترصد إحساس الفرد بهويته على أساس انتمائه لمجموعته وأنها مصدر فخره واحترامه لذاته. ويرى تاجفل بأنه من أجل تعزيز صورة جماعة ما لذاتها فإنها عادة ما تلجأ إلى تمييز أفرادها ضد الجماعات الأخرى.

Saul A. McLeod, Social Identity Theory, Simply Psychology, 2019, Available at: https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html. Accessed: 20/01/2019.

(٦٠) البِداجوچي Pedagogy– هو علم أصول التدريس.

(٦١) C.A. McGee Banks (Eds.), Multicultural Education: Issues and &J.A. Banks, Perspectives, 7th edition, (Hoboken, New Jersey: Wiley, 2010), P. 1.

(٦٢) مثال على المفاهيم الثقافية الضمنية في الثقافة العربية ما يشكله السِّن كعامل أساس عند اختيار المرجعيات.

(٦٣) مثال الأطر المرجعية في الثقافة المصرية الأطر الدينية الإسلامية أو المسيحية عند أغلب المصريين.

(٦٤) مثال ذلك تحيز الثقافة الأمريكية ضد كل من ينكر الهولوكوست أو التحيز ضد مسألة غطاء الرأس أو معها في بعض المجتمعات. وللمزيد عن أشكال التحيزات، يرجى مطالعة أشكال التحيز السبعة التي سترد في الجزء الخاص بالمقررات الدراسية من هذا البحث.

(٦٥) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., P. 37.

(٦٦) علي راتانسي، التعددية الثقافية، ترجمة لبنى عماد تركي، (القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٣)، ص ص ١٧-٢٠.

(٦٧) المرجع السابق، ص ص ١٩-٢٠.

(٦٨) بريان باري، الثقافة والمساواة: نقد مساواتي للتعددية الثقافية، ترجمة كمال المصري، الجزء ٢، عالم المعرفة، العدد ٣٨٣، ديسمبر ٢٠١١، ص ٢٤٠.
(٦٩) برجاء مطالعة الجزء الخاص بتعريف التعليم ثنائي اللغة في لغة التدريس بالمحور الرئيس الثاني للبحث.
(٧٠) بريان باري، مرجع سابق، ص ص ٢٣٦، ٢٣٧، ٢٣٩.
(٧١) Christina Hajisoteriou & Panayiotis Angelides, Op.Cit., pp. 37-38.
(٧٢) استبدلت الباحثة مصطلحي "المستعمر" و"الاستعمار" بمصطلحي "المحتل" و"الاحتلال" في جميع النقل عن جميع المصادر وذلك من باب عدم الاتفاق مع ما تسوقه المصادر الغربية عموماً والإنجليزية بوجه خاص.
(٧٣) Panayiotis Angelides, Op.Cit., P. 36.&Christina Hajisoteriou
(٧٤) J. S. Gundara, Interculturalism, Education and Inclusion, (London: Paul Chapman Publishing Ltd., 2000).
(٧٥) Arturo Casoni & Sandro Gindro, "Interculturalism", Guido Bolaffi and others (Eds.), Dictionary of Race, Ethnicity & Culture, (London: Sage Publications, 2003), P. 153.
(٧٦) David Coulby, "Intercultural Education: Theory and Practice", Intercultural Education, Vol. 17, Issue 3, 20 November 2006, pp. 246-247.
(٧٧) Ibid., P. 248.
(٧٨) Available at: Paper Masters, Cross Cultural Education, https://www.papermasters.com/cross-cultural-education.html. Accessed: 22/01/2019.
(٧٩) تقع مقاطعة جزر أولاند المتمتعة بالحكم الذاتي قبالة الساحل الجنوبي الغربي لفنلندا. أولاند هي منطقة تتمتع بالحكم الذاتي، منزوعة السلاح، ناطقة بالفنلندية. تتكون جزيرة أولاند من أكثر من ٦٧٠٠ جزيرة، لكن عدد السكان الحالي البالغ ٢٨٠٠٠ نسمة يعيشون في ٦٥ جزيرة فقط. يعيش أكثر من ٤٠% من السكان في المدينة الوحيدة، ماريهامن، التي تعد واحدة من ١٦ بلدية في أولاند. كانت أولاند، إلى جانب فنلندا، جزءًا من مملكة السويد ولكنها أصبحت جزءًا من دوقية فنلندا الكبرى في عام ١٨٠٩ عندما أجبرت السويد على التخلي عن كل من فنلندا وأولاند إلى الإمبراطورية الروسية. ومع حصول فنلندا على استقلالها سنة ١٩١٧ قرر ممثلو بلديات أولاند السعي للم الشمل مع السويد. لكن فنلندا رفضت مطالب الأولانديين وحاول البرلمان حل المشكلة من خلال اعتماد قانون "الحكم الذاتي لأولاند" سنة ١٩٢٠ لكن الأولنديين رفضوا قبولها. وبما أن مسألة وضع أولاند كادت أن تؤدي إلى نزاع مفتوح بين فنلندا والسويد، فقد تمت إحالتها إلى عصبة الأمم المشكلة حديثًا آنذاك. فمنحت عصبة الأمم فنلندا السيادة على أولاند سنة ١٩٢١، ووضعت فنلندا تحت التزام يضمن لسكان الجزر ثقافتهم السويدية ولغتهم وعاداتهم المحلية ونظام حكم ذاتي.
Finland, Ministry for Foreign Affairs, The Special Status of the Åland Islands, Available at: https://um.fi/the-special-status-of-the-aland-islands#brief. Accessed: 22/01/2019.
(٨٠) David Coulby, Op.Cit., P. 247.
(٨١) الدول المطلة على بحر البلطيق وتشمل الدنمارك وإستونيا ولاتفيا وفنلندا وألمانيا ولتوانيا وبولندا وروسيا والسويد.
(٨٢) Ibid., pp. 247-248.
(٨٣) Ibid., P. 248.
(٨٤) Paper Masters, Op.Cit.
(٨٥) Maija Lanas, "An Argument for Love in Intercultural Education for Teacher Education", Intercultural Education, Vol. 28, Issue 6, 06 November 2017, pp. 1-2.
(٨٦) Ibid., pp. 8,11.
(٨٧) يشير المصدر هنا إلى ما يتعرض له الطلاب/الطالبات من إيذاء نفسي من بعض أقرانهم، وربما معلّميهم، ومن ذلك: المناداة بأسماء غير محببة بدرجاته المتفاوتة، والتفكه عليهم بوضعهم في قوالب نمطية، أو عدم الترحيب بهم والإشارة في الصراعات بين الطلاب إلى عدم انتمائهم إلى المجموعة وعودتهم من حيث أتوا. يشير المصدر إلى أن لذلك الإيذاء النفسي أثر بالغ في شعور الطلاب بالدونية وفقدانهم الثقة في أنفسهم وانخفاض تقديرهم لذواتهم. ولهذا فإنه يتعين عليهم بالتحديد تخطي كل ذلك والتغلب عليه إذا ما أردوا النجاح والتميُّز.
(٨٨) James Ryan, "Educational Administrators' Perceptions of Racism in Diverse School Contexts", Race Ethnicity and Education, Vol. 6, Issue 2, July 2003, P. 154.

(٨٩) جمال بلبكاي، "أثر ما بحد الحداثة في التربية"، من بحوث المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي، المنعقد في طرابلس لبنان، في الفترة من ٢١ - ٢٣ مايو ٢٠١٥، الإتحاد العالمي للمؤسسات العلمية ومركز جيل البحث العلمي، ٢٠١٥، ص ٨.

(٩٠) Diane Ravitch, EdSpeak: A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon, (Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007), P. 32.

(٩١) اللغة الأولى أو L1 هي اللغة التي يتعلمها الطفل ويستخدمها مع أسرته.**

(٩٢) اللغة الثانية أو L2 هي اللغة التي يتعلمها الشخص في طفولته أو عند بلوغه فيما بعد.**

(٩٣) على عكس معظم برامج التعليم ثنائي اللغة في دول العالم، يعد التعليم ثنائي اللغة في الولايات المتحدة برنامجاً يهدف إلى تعليم اللغة الإنجليزية في المقام الأول وذلك بدلاً من تطوير مهارات كلتا اللغتين الأصلية والانجليزية. فقد صُممت الغالبية العظمى من برامج الولايات المتحدة الأمريكية ثنائية اللغة للطلاب الذين يتحدثون بلغات أصلية أو محلية عوضاً عن الإنجليزية. وعليه تستهدف تلك البرامج تعليمهم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

Patricia Gándara & Kathy Escamilla, "Bilingual Education in the United States", in: Ofelia Garcia & Others (Eds.), Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education, (Cham, Switzerland: Springer, 2017), P.443.

(٩٤)** S May, "Curriculum and the Education of Cultural and Linguistic Minorities", in: Penelope Peterson & Others (Eds.), International Encyclopedia of Education, 3rd Edition, (Oxford: Elsevier & Academic Press, 2010), pp.293-294.

(٩٥) الماوريون هم السكان الأصليون لنيوزيلندا أوتياروا. وتُعَد تي ريو Te Reo أو لغة الماوري لغة رسمية - إلى جانب اللغة الإنجليزية - في نيوزيلندا. وطبقاً لتعداد نيوزيلندا لسنة ٢٠١٣ هناك ما يقرب من 70.000 نيوزيلندي من أصل ماوري، أي أكثر من واحد من كل سبعة، يقطن أغلبهم في منطقة أوكلاند.

New Zealand, New Zealand Immigration: New Zealand Now, Māori culture, Available at: https://www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/settling-in/maori-culture. Accessed: 31/01/2019.

(٩٦)** S May, Op.Cit. pp.293-294.

(٩٧) Heather H. Woodley, "Bilingual Education, Research on", in Bruce B. Frey (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation, (California: SAGE Publications, 2018), P.196.

(٩٨) Ibid., P.196.

(٩٩) تعد لغة الكيشوا اللغة الأصلية الأكثر انتشارًا في الأمريكتين يستخدمها حوالي ١٠ مليون ناطق أصلي يتركزون في الإكوادور وبيرو وبوليفيا. وكانت لغة شفهية غير مكتوبة قبل وصول الإسبان. ثم أُنشِأت أبجدية لها على غرار الأبجدية الإسبانية من قبل المبشرين الكاثوليك الذين سعوا لنشر المسيحية بين السكان الأصليين من خلال ترجمة الكتاب المقدس.

Nina Kinti-Moss & Jonathan Perkins, Imanalla: An Introduction to Kechwa, (California: University of Kansas & Creative Commons, 2012), Preface page.

(١٠٠)** S May, Op.Cit., P.294.

(١٠١) Ibid., P.294.

(١٠٢) Ibid., P.294-295.

(١٠٣) Ibid., P.295.

(١٠٤) لغة شعب النافاهو The Navajo Nation، وهي ثاني أكبر قبائل السكان الأصليين لأمريكا الشمالية.

The Navajo Nation Government, History, Available at: http://www.navajo-nsn.gov/history.htm. Accessed: 31/01/2019.

(١٠٥) S May, Op.Cit., P.295.

(١٠٦) Stephen May, "Bilingual Education: What the Research Tells Us", in: Ofelia García & Others (Eds.), Bilingual and Multilingual Education, 3rd Edition, (Cham, Switzerland: Springer, 2017), P. 89.

(١٠٧) Susan Wallace, A Dictionary of Education, 2nd Edition, (Oxford: Oxford University Press, 2015), P. 69.

(١٠٨)محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، (الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلـــوم، ٢٠١١)، ص ٨٤.
(١٠٩) فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، (المنصورة: عامر للطباعة والنشر، ٢٠٠١)، ص ٢٤٩.
(١١٠) Linda S. Behar-Horenstein, "Curriculum", in Bruce B. Frey (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation, (California: SAGE Publications, 2018), P.445.
(١١١) Ibid., P.445.
(١١٢) حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣)، ص ٢٨٨.
(١١٣) David Sadker & Karen Zittleman, "Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom", in: James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), Multicultural Education: Issues and Perspectives, 7th Edition, (Hoboken, New Jersey: Wiley, 2010), pp.142-145.
(١١٤) Ibid., pp.142-145.
(١١٥) Kenneth H. Cushner & Others, Human Diversity in Education: An Intercultural Approach, (New York: McGraw Hill Education, 2019), P. 185.
(١١٦) Ibid., pp. 185-186.
(١١٧)حسن شحاتة وزينب النجار، مرجع سابق، ص ص ٦٢-٦٣.
(١١٨) Shijing Xu, Cross Cultural Schooling Experience of Chinese Immigrant Families: In Search of Home in Times and Transition, (Cham, Switzerland: Springer Nature & Palgrave Macmillan, 2017), P. 220.
(١١٩) Kenneth H. Cushner & Others, Op.Cit., P. 186.
(١٢٠) Ibid., p. 187.
(١٢١) Ibid., pp. 187-188.
(122) هي محاكاة تمثيلية ينقسم فيها الطلاب إلى مجموعتين في مكانين منفصلين، يمثل كل منها ثقافة مغايرة. يتعين على كل مجموعة أن تفهم منطلقات ثقافتها جيدا ثم الاختلاط بثقافة الآخر في مجموعات متتالية تعود إلى مكانها لتحكي مشاعرها وانطباعاتها عن الثقافة الأخرى.
European Commission, Intercultural Learning, Bafa Bafa, Available at: http://intercultural-learning.eu/Portfolio-Item/bafa-bafa/. Accessed: 02/02/2019.
(١٢٣) Kenneth H. Cushner & Others, Op.Cit., pp. 190-191.
(١٢٤) Ibid., P. 190.
(١٢٥) Carmel Roofe & Christopher Bezzina (Eds.), Intercultural Studies of Curriculum: Theory, Policy and Practice, (Cham, Switzerland: Palgrave McMillan, 2018), pp. 10, 17.٩
(١٢٦) Kenneth H. Cushner & Others, Op.Cit., P. 187.
(١٢٧) جمال بلبكاي، مرجع سابق، ص ٥.
(١٢٨) Carmel Roofe & Christopher Bezzina (Eds.), Op.Cit., pp. 9,17,10.
(١٢٩) Sauro Civitillo & Others, "Challenging Beliefs about Cultural Diversity in Education: A Synthesis and Critical Review of Trainings with Pre-Service Teachers", in Educational Research Review, Volume 24, June 2018, pp. 2, 13, 14, 17, 21.
(١٣٠)يعد التعليم بالاستجابة الثقافية حركة إصلاح تربوية تسعى إلى رفع مستوى مشاركة طلاب العرقيات في المجتمع ورفع دافعيتهم، ويعمل التعليم بالاستجابة الثقافية بشكل أكثر تحديدا على دمج ثقافة هؤلاء الطلاب داخل المناهج الدراسية ونشرها لخلق روابط داعمة مع ثقافة المجتمع المهيمنة. ويهدف التعليم بالاستجابة الثقافية إلى المساعدة في تمكين الطلاب من الأطفال والشباب عن طريق استخدام الروابط الثقافية ذات الدلالة لنقل المعرفة والمواقف الأكاديمية والاجتماعية.
Michael Vavrus, "Culturally Responsive Teaching", in: T.L. Good (Ed.), 21st Century Education: A Reference Handbook, Vol.2, (Thousand Oaks California: SAGE Publising, 2008), P. 49.

(١٣١)التعليم المتعلق بالثقافة هو مصطلح أنشأته غلوريا لادسون- بيلينغز Gloria Ladson-Billings سنة ١٩٩٤ لوصف بيداجوجيا تمكِّن الطلاب فكرياً واجتماعياً وعاطفياً وسياسياً من استخدام مراجعياتهم الثقافية لنقل المعرفة والمهارات والمواقف من خلال المعلمين/ـات المسؤولين في الأساس عن بناء الجسور بين حياة الطلاب في المنزل والمدرسة، وذلك جنباً إلى جنب مع تلبية توقعات متطلبات المناهج التعليمية في الولاية أوالمقاطعة ..إلخ.

Heather Coffey, Culturally Relevant Teaching, Teaching Latin America through film, University of North Carolina at Chapell Hill, Consortium on Latin American and Caribbean Studies, 2008, P. 1.

(١٣٢)تُعرَّف العدالة الباداجوجية بأنها إستراتيجيات التدريس teaching strategies وبيئة الصف الدراسي classroom environments التي تعمل على إنشاء مجتمع عادل إنساني ديمقراطي من خلال مساعدة طلاب الأقليات العرقية والإثنية والثقافية المختلفة على اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف اللازمة للعمل بفعالية داخل المجتمع.

Alfred C. Ncube & Lincoln Hlatywayo, "Equity Pedagogy: The Effects of Distribution of Learning Resources for Learners with Disabilities in Zimbabwe", Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS), Vol. 4, Issue 3, 2013, P. 466.

(١٣٣) الباداجوجية النقدية هي حركة تهتم بالعلاقات في عملية التعليم والتعلم وتهدف إلى اكتساب الطلاب الوعي الذاتي النقدي critical self-consciousness والوعي الاجتماعي social awareness والوقوف بحكمة أمام أي توجه قمعي.

Getahun Yacob Abraham, "Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences", Karlstads Universitet Pedagogisk Tidskrift (KAPET), Vol. 10, Karlstads Universitet, Sweden, January 2014, P. 4.

(١٣٤) التعلم التحولي هو نظرية طورها جاك ميزيرو Mezirow Jack وتهدف إلى إحداث تغيير عميق أو تحول في الأطر المرجعية المكتسبة ضمنياً والتي عادة ما تتكوّن من مجموعة من الافتراضات المسلم بها مسبقاً والتي قد تعمل على تشويه الفكر والوجدان وتُأثّر في عملية صنع القرار.

Clifford Baden & Hal F. Smith, "Informative Learning", in: John W. Collins III & Nancy Patricia O'Brien (Eds.), The Greenwood Dictionary of Education, 2nd Edition, (California: Greenwood, 2011), P. 474.

(١٣٥) Ninetta Santoro, "Teaching in Culturally Diverse Contexts: What Knowledge about 'Self' and 'Others' Do Teachers Need?", Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, Vol.35, No.1, 2009, pp .35-36.

(١٣٦)تعرف عملية ما وراء الإدراك بأنها وعي الفرد بعمليات تفكيره، أو هي تنظيم الفرد لعملية تعلمه من خلال مراجعة معارفه وطرق حل المشكلات.* وترتبط عملية ما وراء الإدراك في سياق البحث التربوي بالعمليات التي يمكن للطلاب من خلالها فهم وتعديل إستراتيجيات التفكير والتعلم لتوسيع حدود معرفتهم الآنية. وتهدف الممارسات التعليمية لعملية ما وراء إلى هدفين: الوعي الذاتي Self-awareness والتنظيم الذاتي Self-regulation، ويمكن تطبيق كليهما بشكل عملي في مجموعة من السياقات الأكاديمية.**

* Diane Ravitch, EdSpeak: A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon, (Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007), P.145.

** Mira B. Kaufman & Marc H. Bornstein, "Metacognition", in: Bruce B. Frey (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation, (California: SAGE Publications, 2018), P. 1055.

(١٣٧) Kenneth H. Cushner, Averil McClelland & Philip Safford, Op.Cit., P. 188-189.

(١٣٨) Sauro Civitillo & Others, Op.Cit., P. 22.

(١٣٩) Kenneth H. Cushner & Others, Op.Cit., P. 187.

(١٤٠) Veysel OKÇU, "Relation between Secondary School Administrators' Transformational and Transactional Leadership Style and Skills to Diversity Management in the School", Educational Sciences: Theory & Practice, Vol. 14, Issue 6, 2014, pp.2165-2166.

(١٤١) Ibid., pp.2165-2166.
(١٤٢) James Ryan, Op.Cit., pp. 158-159.
(١٤٣) Ibid, P. 159.
(١٤٤) يُعرّف المصدر القيادة التحويلية بأنها العملية التي يرفع فيها القائد مرؤوسيه إلي مستويات عليا بدوافع أخلاقية. ويرتكز هذا النوع من القيادة على الابتكار والتغيير والإصلاح. فالقائد التحويلي شخص يدرك أحلام مرؤوسيه ومستقبلهم. ويرتكن على أربعة أبعاد رئيسة: أثر المثالية idealized influence، والتحفيز الفكري intellectual stimulation، والتشجيع بالإلهام inspirational motivation، والاعتناء بالأفراد بصفتهم الشخصية individualized consideration،* بما يعمل في مجموعه على انتشار العمل القيادي في أرجاء المؤسسة كافة وبين جميع أعضائه.
* Veysel OKÇU, Op.Cit., P.2164.
(١٤٥) Ibid., pp.2169-2170.
(١٤٦) James Ryan, Op.Cit., pp.161-162.
(١٤٧) Ibid., pp.161-162.
(١٤٨) عبد الله عايض العتيبي، التعددية الثقافية من منظور التربية الإسلامية: دراسة تحليلية، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص التربية الإسلامية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٥/٢٠١٤، ص ١٤٨.