الثقافات المحلية وتعليم أبنائها في العالم المعاصر: إطار نظري

إعداد

خديجة محمد كمال سعد الشاذلي

إشـــــــــــراف

أ.د. أسامة محمود قرني

أستاذ ورئيس قسم الإدارة التعليمية والتربية المقارنة
بكلية التربية جامعة بني سويف

أ.د. عبد الناصر محمد رشاد

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ووكيل الدراسات العليا والبحوث بكلية التربية جامعة عين شمس

مستخلص

التعليم بمفهومه التربوي العام سلاح الأمة بأفرادها وجماعاتها ومؤسساتها وسائر كياناتها ضد التخلف والاضمحلال والفناء. وسقوط فرد أو جماعة من منظومة التعليم التربوي إيذان بفناء وشيك أو نذيرُ خطر محدق. ذلك أن التعليم باعث ومجدد وحياة. وبالرغم من ذلك فقط عاشت جماعات لا تعرف التعليم بمفهومه الحالي حتى وقتنا الحاضر ولا يُخاف عليها إلا من ثمة تشريد فكري أو تهجير من أرض. فهل عاشت هذه الجماعات دون تعليم؟ أم أن أدوات تعليمها وثقافتها مختلفة باختلاف مقاصدها ومشروعاتها التنموية. وعليه فثمة تمييز وتفنيد لأدوات التعليم يهتم به البحث في سياق تعليم أبناء الثقافات لا سيما المحلية منها بغية الوصول إلى تعليم داعم للثقافات يأخذ منها ليضيف إليها الأنسب لها ولأفرادها في سياق التماسك القومي من جهة وحفظ الهويات من جهة أخرى. ومن أجل الوقوف على ماهية الثقافات المحلية وتعليم أبنائها في العالم المعاصر تناول البحث الأسس النظرية للثقافات المحلية وتعليم أبنائها، وأهم سياسات تعليم أبناء الثقافات المحلية، وقدم بعضا من أهم الاستخلاصات النظرية حول الثقافات المحلية وتعليم أبنائها في العالم المعاصر. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي عملاً على وصف الظاهرة البحثية موضوع البحث، وتحليل العلاقات المتشابكة والمكونة لنسيجها.

الكلمات المفتاحية: الثقافات المحلية، التعليم ثنائي اللغة، السكان الأصليين

مقدمة:

التعليم بمفهومه التربوي العام سلاح الأمة بأفرادها وجماعاتها ومؤسساتها وسائر كياناتها ضد التخلف والاضمحلال والفناء. وسقوط فرد أو جماعة من منظومة التعليم التربوي إيذان بفناء وشيك أو نذيرُ خطر محدق. ذلك أن التعليم باعث ومجدد وحياة. وبالرغم من ذلك فقط عاشت جماعات لا تعرف التعليم بمفهومه الحالي حتى وقتنا الحاضر ولا يُخاف عليها إلا من ثمة تشريد فكري أو تهجير من أرض. فهل عاشت هذه الجماعات دون تعليم؟ أم أن أدوات تعليمها وثقافتها مختلفة باختلاف مقاصدها ومشروعاتها التنموية. وهل يمكن وصف كل الأميين بالجهلاء؟ وهل كل متعلم واع؟ أم أن استخدام الأدوات التعليمية في سياقاتها المطلوبة أو غيابها عن سياقات استخدامها هو ما يصنع الوعي أو يتسبب في الجهل؟ وعليه فثمة تمييز وتفنيد لأدوات التعليم يهتم به البحث الراهن في سياق تعليم أبناء الثقافات لا سيما المحلية منها بغية الوصول إلى تعليم داعم للثقافات يأخذ منها ليضيف إليها الأنسب لها ولأفرادها في سياق التماسك القومي من جهة وحفظ الهويات من جهة أخرى.

ومن أجل الوقوف على ماهية الثقافات المحلية وتعليم أبنائها في العالم المعاصر يعمل البحث الراهن على الإجابة عن **الأسئلة التالية:**

١. ما الأسس النظرية للثقافات المحلية بالعالم المعاصر؟
٢. ما الأسس النظرية لتعليم أبناء الثقافات المحلية بالعالم المعاصر؟
٣. ما أهم سياسات تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر؟
٤. ما أهم الاستخلاصات النظرية حول الثقافات المحلية وتعليم أبنائها 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 **أربعة محاور رئيسة**؛ أولها يتعلق بالثقافات المحلية في العالم المعاصر، والثاني يهتم بتعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر، والثالث يدور حول سياسات تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر، والرابع يتوصل إلى أهم الاستخلاصات النظرية حول الثقافات المحلية وتعليم أبنائها في العالم المعاصر. وفيما يلي معالجة تفصيلية لهذه المحاور.

أولاً: ماهية الثقافات المحلية في العالم المعاصر

لمعالجة إلى الأسس النظرية للثقافات المحلية في العالم المعاصر يتطرق البحث للمحاور الفرعية التالية:

١. مفهوم الثقافات المحلية في العالم المعاصر

تعد الثقافة المحلية مجموع ما يقوم به جماعة ما داخل حدود الوطن من ممارسات تشكل تراثاً ثقافياً خاصاً يميزها ويتجلى بوضوح في لغة أو لكنة خاصة، وفنون، وممارسات اجتماعية وطقوس واحتفالات، ومعارف تعكس تفاعلها مع تاريخها في بقعة خاصة من أرض الوطن، والثقافة المحلية في ذلك مشكل رئيس لثقافة الوطن الواحد يتأثر بها وتؤثر فيه. وتُعَد معظم البلاد في العالم المعاصر بلداناً متعددة الأعراق multiethnic، تكونت من مجموعات إثنية متعددة من المهاجرين والسكان الأصليين وغيرهم. وحتى في حالات الدول التي يغلب عليها تاريخيا طابع الثقافة الواحدة مثل اليابان وكوريا الجنوبية وهولندا والسويد (باستثناء العرق سامي The Sámi) فقد أدى الحضور الطاغي لحركة العولمة – وما تسببت فيه من حركة الشعوب خارج أراضيها، وكذا رأس المال – إلى مواجهة التعددية الثقافية والتعامل معها داخل بقاعها ولو بشكل اضطراري، منها ما كان لتمثيل الطلاب باختلاف أطيافهم المجتمعية داخل الأروقة التعليمية من ضرورة التوجه نحو صياغة سياسية وطنية فعلية معبرة عن هذا التنوع.[١] ولعله من المفيد في هذا السياق التطرق إلى بعض المفاهيم المرتبطة بالمفهوم الرئيس للبحث الراهن والمكونة له:

أ. **العولمة:** أخذت العولمة في الظهور من خلال صورتين رئيستين: تطور وسائل الإعلام وثورة الاتصالات الإلكترونية وبزوغ تصورات جديدة للعلاقات الاقتصادية العالمية. فعلى إثر إلغاء الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون Richard Nixon سنة ١٩٧٣ لاتفاقية بريتون وودز Bretton Woods Agreement، ترسخت نظم بعينها للتبادل المالي والتجارة الدولية تزامنت مع النمو غير المسبوق لتكنولوجيا الكمبيوتر، الأمر الذي أدى بدوره إلى صعود أنظمة ليبرالية جديدة إلى سلطة العالم الرأسمالي التي دعت بقوة إلى التجارة الحرة والتسويق والخصخصة مما دفع الحكومات مثل حكومات الولايات المتحدة والمملكة المتحدة إلى إعادة صياغة اتفاقيات في التجارة الإقليمية والعالمية وهو ما رسخ لقوة جديدة لبعض الوكالات الدولية كمنظمة التجارة العالمية

والبنك الدولي وصندوق النقد الدولي. فكان من إحدى نتائج هذه التغييرات التحول الجذري في سوق العمل إذ لم تعد للحكومات القومية نفس السيطرة، ولجأت الشركات التصنيعية إلى دول العالم النامي بصفته الأرخص والأربح والأسهل استغلالا، مما جعل من العولمة سياسة تدفع القرارات الحكومية إلى تغيير البنية التحتية الاقتصادية والتكنولوجية. ووسط كل هذا تلقي العولمة بظلالها على الممارسات الثقافية المتبادلة بين التيارات التجارية وسط الحضور الطاغي للمجتمع الاستهلاكي الغربي بوصفه المعيار المواكب للحياة الاجتماعية المعاصرة وهو ما أدى إلى عولمة الثقافة.(٢)

ب. **الإمبريالية الثقافية:** فعلى إثر العولمة ظهرت مصطلحات جديدة كالإمبريالية الثقافية التي تُعرَّف على أنها مجموعة من العمليات التي تنطوي على هيمنة ثقافة بعينها على أخرى وهو ما يتماشى مع الهيمنة العالمية فيما يسمى الرأسمالية الاستهلاكية Consumer Capitalism. وهو ما يؤدي بطبيعة الحال إلى فقدان الاستقلالية الثقافية للأمة المُهَيْمَن عليها والسير نحو تجانس أو بالأحرى تماثل عالمي ثقافي. وتعد الشركات عابرة الحدود Transnational Corporations – وبخاصة الأمريكيَّ منها – من العوامل الرئيسة التي أدت إلى نمو ذلك التوجه نحو التماثل العالمي الثقافي. وعليه تعد الإمبريالية الثقافية بصفتها هيمنة نتيجة لمجموعة من العمليات الاقتصادية والثقافية المضطلعة بإعادة إنتاج الرأسمالية العالمية.(٣)

ج. **المادية الثقافية** Cultural Materialism: وهو مفهوم لصيق مَعْنيّ بالبحث في المعاني والتصورات المكوِّنة لمفهوم الثقافة والتي تتولد من خلال العمليات المادية في ظل ظروف مادية واجتماعية معينة. وبالتالي فإن ميدان المادية الثقافية استكشاف الأسئلة المتعلقة بكيفية تدوين المعاني في لحظة تكوينها وأسبابها. أي أن المادية الثقافية تستكشف دلالات الممارسات الثقافية من وسائل وظروف أثناء عملية بنائها وتكوينها وهو ما يؤدى بطبيعة الحال إلى إنشاء الروابط بين الممارسات الثقافية والاقتصاد السياسي بشكل يتعدى الاقتصار على المعنى الحرفي للاقتصاد السياسي.(٤)

مما سبق يمكن فهم الأطر التي تلقي بظلالها على مفهوم الثقافة المحلية في العالم المعاصر وتُعمِّقه فجعلت منها تلك المنظومة الفكرية التي تجمع أبناء مجتمع واحد صغير متمايز عن الثقافة السائدة التي تنتمي لها، والتي برغم تشاركها في الأرض مع الثقافة السائدة إلا أنها في الغالب الأقدم والأعرق من حيث العمق التاريخي والجغرافي، ويمكن من خلالها

تفسير تاريخ شعبٍ وفهم حضارته. ولكن الثقافات المحلية آخذة في التضاؤل في العالم المعاصر بسبب هيمنة الثقافة السائدة – المتأثرة في الغالب بالإمبريالية الثقافية – من جهة، والعولمة بشقيها الثقافي والاقتصادي من جهة أخرى. وهو ما يجعل الاهتمام بها والمحافظة عليها، بل وتنميتها أمر ملح للمحافظة على الموروث الثقافي للتاريخ البشري بصفة عامة، إذ أنه من الجزء المتأصل بجذوره الضاربة في عمق الأرض والتاريخ يمكن فهم الكل. هذا بالإضافة إلى أن تنمية الثقافات المحلية في العالم المعاصر يعد إثراءً للتنوع المعرفي للثقافات بخصائصها المتباينة عن الثقافة السائدة وربط للماضي بالحاضر.

٢. خصائص الثقافات المحلية في العالم المعاصر

للثقافات المحلية العديد من السمات التي ربما تخصها دون غيرها، ومنها:

أ. الشفهية Orality / الأمية Non-literacy

والشفهية عند الثقافات المحلية منظومة فكرية لها أدواتها، وهي موقف في كثير من الحالات تجاه الدولة وسلطتها.

وشفهية الثقافة في الأدبيات ليست مثلها مثل الجهل بالقراءة والكتابة illiteracy، بل هي وسيلة مغايرة لحياة ثقافية إيجابية. والشفهية بذلك لا يسومها نقص أو تعروها سلبية. فقد عاشت الشعوب أمية Nonliterate في كتلة جنوب شرق آسيا على سبيل المثال لأكثر من ألفي عام، واتصلت مع دولة أو أكثر بالجوار بصفة مستقلة، وذلك من خلال أقلية صغيرة متعلمة بينها مهمتها كتابة النصوص والسجلات التي تحفظ العلاقات البينية مع الدول/الحضارات المتاخمة. وظل عدد الأفراد المتعلمين حتى وقت قريب في دول الوادي جنوب شرق آسيا أقلية صغيرة من إجمالي السكان. وعليه عاشت الغالبية العظمى حتى في تلك الدول في ظل ثقافة شفهية رغم معرفتها بالكتابة والنصوص وامتزاجها مع الثقافات والدول المتاخمة.(٥)

ويلفت البحث الراهن النظر إلى أن ثقافة العرب قديما كغيرها من الثقافات القديمة اعتمدت على الشفهية برغم فصاحتها وبلاغتها في أنديتها الثقافية التي يذكرها التاريخ مثل سوق عكاظ. وقد سمى الله تعالى العرب "الأميون" من باب الوصف والتمييز عن "أهل الكتاب" وليس من باب الذم؛ فيقول الله تعالى في محكم تنزيله في الآية ٦٢ من سورة الجمعة: {هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا

مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ}. فالعرب كما ورد في الآية الكريمة أميون والرسول صلى الله عليه وآله وسلم أمي منهم. ولكنه صلى الله عليه وآله وسلم الأمي الذي علمهم جميعاً بأميِّهم وقارئهم وكاتبهم وردهم جميعا عن الضلال. وفي هذا يُذَكِّر البحث الراهن بأن العرب مثلهم مثل ثقافة جنوب شرق آسيا كان من بينهم القارئ الكاتب مثل أبو بكر وعمر وعثمان وعلي، وذلك من قبل بعثة النبي لهم. إذن فالقراءة والكتابة لا تكسب صاحبها بالضرورة الهداية ونور العلم. فالأمية لم تمنع رسول الله عن أن يكون هو المعلم الذي يزكي ويعلم الكتاب. وفي هذا السياق يقول الله تعالى في القرآن الكريم في الآيتين ١٥٧ و ١٥٨ من سورة الأعراف: {الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَآئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالأَغْلاَلَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ، فَالَّذِينَ آمَنُواْ بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُواْ النُّورَ الَّذِيَ أُنزِلَ مَعَهُ أُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ. قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلاَّ هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ، فَآمِنُواْ بِاللّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ}. وكما هو واضح من الآيات نعْتُ النبي الخاتم بالأمية جاء في سياق إيجابي مكرِّم لأنه اقترن بالإيمان بالله وكلماته، وكلمات الله هي أصل المعرفة، وفي اتباع النبي الأمي هداية.

وعلى النقيض نجد أيضاً في القرآن الكريم في سياق التحدث عن أهل الكتاب في الآية ٧٨ من سورة البقرة {وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّآ أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ}. والأمية في هذا السياق جاءت مقترنة بمن يعلمون الكتاب بشكل سطحي أو "أماني"! أي أنهم يقرؤون ويكتبون، بل ويعلمون الكتاب، لكنهم لا يفقهونه، ويعلمونه بالظن كما هو حال الأميين وليس بالمعرفة كما هو حال العالِمين، ولهذا سماهم الله تعالى "أميون" في مطلع الآية الكريمة. أي أنهم برغم تعلمهم للقراءة والكتابة، أميون لم يستنيروا بنور المعرفة، بل يظنون ويخمنون، وهي سمة من سمات الأمية؛ تأويل الرموز بالظن وليست بالعلم والمعرفة اليقينية.

وبالرجوع إلى قواميس اللغة العربية تُعرَّف الأمِّيَّة في المعجم المنجد في اللغة والأعلام والمعجم الوجيز على أنها الجهل بالقراءة والكتابة، ويعرف الأمِّيُّ في المعجم الوسيط والرائد والغني وقاموس اللغة العربية المعاصر بمن لا يقرأ ولا يكتب. وعليه فالأمية في المفهوم القرآني ليست إلا سمة لشعب، قد تؤدي بهم إلى الضلال كما فعلت القراءة والكتابة مع أهل الكتاب؛ مهارة بغير نور. وعليه يستخلص البحث الراهن ما يلي:

١. الأمية والجهل مصطلحين لا يرادف أحدهما الآخر بالضرورة. فالرسول أمي مستنير بنور الله ومعلم للبشرية كلها؛ بالماهر منهم بالقراءة والكتابة وغير الماهر.
٢. الأمية ليست مانعا للتقدم الحضاري، بل هي نمط في نقل المعارف الثقافية اعتمدتها الكثير من الشعوب القديمة معتمدة على البراعة في استخدام اللغة بشكل عفوي تلقائي يبرز حكمة القائل وعمق خبراته ونقلها شفهيا من جيل إلى جيل باستخدام القصص الشعبي والشعر الموزون، وهي لا تهتم بالحقائق بالقدر الذي تهتم فيه بالغايات.
٣. الظن وتأويل الرموز والمشاهدات الحسية أحد سمات الشعب الأمي، لكنها لا تقتصر عليه.
٤. يعتمد العالم المعاصر على نقل العلوم والمعارف من جيل إلى جيل باستخدام التدوين في الكتب ولهذا يُعلي العالم المعاصر من شأن القراءة والكتابة. وتكتسب العلوم في العالم المعاصر أهميتها بارتكازها على كل ما يمكن إثباته بالطرق العلمية الحديثة المبنية على الحقائق التجريبية في الأغلب، وذلك برغم أن الحقيقة لا يتوصل إليها بالعلم التجريبي المبني على الحسيات وحده، بل يتعداه إلى ما يمكن التوصل إليه بالمنطق والتعقل والتأمل والتدبر.
٥. القارئ الكاتب قد يوصم بالأمية عندما يعلم ويتعلم بالظن وليس بالعلم اليقيني. وفي حقه تكون الأمية جهل ونقص.
٦. الأمية سمة والجهل نقص، والقراءة والكتابة آلة؛ مهارة وميزة تساعد صاحبها على الاستنارة بنور الهدى لكنها لا تعصمه من الضلال.
٧. التعلم مقترن بالمعرفة، والتعلم قد يأتي من طريقين: الموروث الشفهي (مثل الشعر للأميين)، أو الموروث الكتابي (مثل صحف أهل الكتاب). أي أن الأمية والقراءة والكتابة أسلوبين من أساليب التعلم. وعليه فالمعرفة قد تكون ظنية، وقد تكون يقينية، بناء على مرجعيتها لا بناء على وسيلتها.

وعليه، يشير البحث الراهن للشفهية Orality – الأمية Non-literacy – بصفتها الحيادية كسمة، ويستخلص نتيجة مفادها أن أمية أغلب الشعوب القديمة لا تعني افتقارها للعلم والمعرفة، وأن ثقافات الشعوب الأصلية لها من الأدوات ما يمكّن صاحبها من التعلم واكتساب

المعارف. ولهذا فالتعليم الموجَّه لتلك الثقافات ينبغي أن يهتم بأدواتهم ولا يغفلها أو يهمشها أو يستحقرها لأنها قد تكون سبيلا أسرع في تحصيل المعرفة عند من يمتلك تلك الأدوات، كما أن فيها تكريم واحترام للثقافات يؤدي بالضرورة إلى تناغم وانسجام أفضل بين نسيج الأمة الواحدة بشعوبها المختلفة.

ب. الاهتمام بالتعليم

وهي سمة غالبة في الشعوب الأصلية والثقافات المحلية، إذ تطمح أغلب عائلاتهم المشتغلة بالمهن اليدوية كالصيد والزراعة للترقي بمستواها المعيشي.

ومثال ذلك العائلات المشتغلة بالزراعة في الفلبين في إقليم كورديليرا[٦*] Cordillera region – بحسب العديد من الدراسات في المنطقة – الذين يعمدون إلى تعليم أبنائهم بالجامعة حتى وإن تكبدوا المشاق وبذلوا النفيس في سبيل ذلك. فغالباً ما يضطر العديد من عائلات الفلاحين إلى بيع قطعة أرض أو إرث ثمين لدفع مصاريف المدرسة لأبنائهم، وهو ما يعني بالضرورة التضحية بالإنفاق على الإنتاج الزراعي في سبيل تعليم أفضل. وتعد الشهادة الجامعية لأبناء هؤلاء الأسر بمثابة جواز سفر للخروج خارج الإقليم وذلك بحسب رأي العديد من المشاركين في الدراسات من أبناء الإقليم. وتشير هذه النتيجة إلى أن تحقيق حياة أفضل – بالنسبة لفلاحي هذه القرى – يقع خارج حدود قريتهم. ولهذا تعد الهجرة إلى الخارج ظاهرة شائعة في جميع أنحاء كورديليرا.[٧] ويمكن رؤية المثال متكرراً في مختلف الثقافات المحلية في كثير من البلاد.

ج. قدسية الأرض

إذ يسود اعتقاد بين عائلات الثقافات المحلية عموما والسكان الأصليين بشكل خاص بأن الأرض وطن وأن الحفاظ عليها عقيدة.

ففي الفلبين على سبيل المثال يعتقد السكان الأصليون أن الأرض هبة ربانية عهد بها الخالق للجميع لتسخيرها وزراعتها والحفاظ عليها والعيش في خيرها. وهذا المفهوم مُعَبَّر عنه بقوة في جَماعية collectivism ترفض فكرة الملكية الخاصة للأرض. فلا يوجد للأفراد سوى حق الانتفاع وهو ما لا يمكن فصله عن الشراكة الجماعية. وعلى الرغم من وجود أشكال مختلفة لملكية الأراضي اليوم تتراوح بين الملكية الاشتراكية وشبه الاشتراكية إلى الملكية الخاصة، فعادة ما تحكم القوانين العرفية الآخذة في التطور ملكية الأرض والسيطرة على الموارد. وينظر العديد من الشعوب الأصلية إلى الأرض على أنها مقدسة وميراث جماعي

يجب عليهم حمايته، لا سيما حال مواجهتهم لخطر فقدان السيطرة على أوطانهم. ويمكن تلخيص عقيدة الكثيرين من السكان الأصليين تجاه الأرض فيما أورده أربع عشرةَ مجموعة من السكان الأصليين من ميندناو Mindanao بالفلبين سنة ١٩٧٧ في حوار لهم مع بعض العاملين في الكنيسة هناك كجزء من الدراسات التي أجريت هنالك، إذ أيدت الشعوب الأصلية الآراء التالية:(٨)

١. الأرض ومواردها الطبيعية مصدر رزقهم الرئيس. والأرض هبة من الله. وهي مصدر الحياة ومصدر كل ما يحتاجون إليه.
٢. الأرض مقدسة، ولها صلواتهم ودعاؤهم. من الأرض أتوا وإليها يعودون وفيها دُفِن أسلافهم، وهو ما يقوي صلتهم وارتباطهم بالأرض.
٣. الأرض ملك الله وهي أب وأم. وغاية ما يمكن للبشر فعله مع الأرض هو رعايتها وإصلاحها، ويمكن بيع ثمارها، لكن الأرض لا تباع ولا تشترى.

ومن هنا يمكن تفسير معاناة أغلب الثقافات المحلية والشعوب الأصلية من المشاكل والنزاعات حول الأرض التي يعيشون عليها ويقتاتون منها، إذ يستخدم بعض ذوي الهيمنة الاقتصادية والتِّجارية وبعض مؤسسات الدولة– بقوانينها وشرطتها وقضائها وجيشها – قوّتهم للسيطرة على أراضي الشعوب الأصلية والثقافات المحلية ومواردهم. كما وقد تستخدم جهات خاصة الجماعات المسلحة للاستيلاء على أراضيهم للوصول إلى المعادن والأخشاب والموارد الأخرى. بل وتحتل الجماعات الإيديولوجية المسلحة غير الحكومية في كثير من الأحيان هذه الأراضي. مثال ذلك ما قام به جيش الشعب الجديد New People’s Army وهو الجناح المسلح للحزب الشيوعي الفلبيني Communist Party of the Philippines من استيلاء على أرض السكان الأصليين وتجنيدهم في حربهم المسلحة على أرضهم. ولأنهم بعيدون عن حماية مؤسسات الدولة، فقد اكتسب جيش الشعب الجديد موطئ قدم في تلك المناطق. ومن هذا المنطلق ترى القوات المسلحة التابعة للدولة الشعوب الأصلية هناك داعمين للمتمردين الشيوعيين، وعليه يواجه السكان الأصليون العديد من المضايقات والتهديدات والانتهاكات. ويمكن تفسير الصراع الدائر على الأرض هناك على خلفية أعمق تعكس التوجهات حول الأرض من وجهات نظر عالمية.(٩)

مما سبق يتضح مدى تمسك الشعوب الأصلية بأرضها وهو شأن لا بد وأن يرسخه التعليم الموَجَّه لأبنائهم إلا أنه ينبغي أن يرشَّد ويهذَّب بنفس القدر من خلال التعليم الموجه

لأبناء الثقافات المحلية. فالأرض مقدسة لكن النفس البشرية أقدس، وتعليمها ورشدها أولوية. وعليه فثمة توازن بين قيمة الأرض وقيمة النفس ينبغي أن يرسخها تعليم الثقافات المحلية. ولكن على الصعيد الآخر، على الحكومات الانتباه لمشاكل أراضي السكان الأصليين؛ إذ هي حق، وتَدخُّل الحكومات للانتفاع بها لصالح المجتمع ينبغي ألا يكون على حساب أصحابها. وعليه فثمة سياسات ينبغي أن تُصاغ لحماية الحقوق لضمان تعايش سلمي وتماسك قومي وحفاظ على التاريخ والتراث.

د. الحفاظ على الهوية

تحافظ الشعوب الأصلية على هويتها من خلال استراتيجياتها الخاصة التي تشمل تجارب حياتية ثقافية/اجتماعية تُدمِج فيها بيداجوجيات تعليمية كما يراها اللغوي وعالم الأنثروبولوجيا الإسباني البراجواي ميليا Bartomeu Melià Lliteres؛ فهو يرى أن التعليم الذي دأبت الشعوب الأصلية على تطويره يعمل على أن يظل الشعب على طبيعته محافظاً على نقل ثقافاته من جيل لآخر. وفي هذا تعد اللغة والقرابة والاقتصاد دوائر تشكيل الثقافة. ويترتب تعليم شعب ما من خلال نظام العلاقات الناشئ بينهم والذي يسمح للعمل التربوي التقليدي بنقله إلى الصغار إذ يُنظَر للتعليم على أنه مسؤولية جماعية. وهناك لحظات حاسمة في دورة حياة الأفراد في مجتمعات الشعوب الأصلية يتعلمون فيها من خلال إجراءات تربوية يتشارك فيها كل أفراد المجتمع تقريباً. فالتعليم عملية تتطور على طول الحياة، وعليه يُفتَرض في الفرد أنه دائم التعلم، يتطور من خلال المشاركة في الحياة والتعاون بين الأفراد داخل الجماعة، والوقوف على ملاحظة الكبار في إنجازه لأعمال الحياة اليومية. ومهمة الكبار في هذا تحفيز الشباب، وتعليمهم بالقدوة، وتقديم النصح لهم، وتقدير الأفعال المتوقعة، وتوبيخ الأفعال المرفوضة دون إساءات. وتطوير الأفراد عن طريق خدمة المجتمع هو أرضية مشتركة بين مختلف الأعراق الأصلية، لكن الطريقة التي يتم بها تحقيق ذلك تختلف باختلاف كل ثقافة.(١٠)

إذا، يتسم أبناء الثقافات المحلية والسكان الأصليون في عموم الأرض بعدة سمات لعل أهمها الشفهية – الطابعة لهم بالأمية – والاهتمام بالتعليم، وتقديس الأرض، والحفاظ على الهوية.

٣. علاقة الثقافات المحلية بالدولة المعاصرة

تشكل القيم والمعتقدات، والأعراف التابعة لها عنصر الأساس في أي ثقافة. ويظن بعض المتخصصين في ثقافات الشعوب أن تلك القيم والمعتقدات منشأها موروث بشكل طبيعي؛ فنظرة شعب ما للأشياء وشعوره بها وتفاعله معها يفسره احتياجاته البيولوجية. ويذهب البعض الآخر إلى أن الشعوب يدفع بعضها بعضاً مؤثرين ومتأثرين. ووفقًا لهذا الرأي تعد الثقافة قوة، ولهذا يبحث هؤلاء في العمليات الثقافية التي تكسو معتقدات شعب ما بمظهر طبيعي ومدى ارتباطها بأشكال من الهيمنة والتبعية الاجتماعية social domination and subordination. وعليه يفسر بعض المتخصصين العلاقة بين الثقافة والقوة من خلال بعض النظريات الفكرية لعل من أهمها الماركسية الثقافية Cultural Marxism والدراسات الثقافية Cultural Studies وما بعد البنيوية Poststructuralism ونظرية ما بعد الاحتلال Postcolonial Theory.(١١) وفيما يلي نبذة عن منظور كل نظرية للعلاقة بين الثقافة والقوة، وهو ما يطرح تفسيرات لعلاقة الثقافات المحلية بالدولة المعاصرة ممثل القوة في البحث الراهن.

أ. الماركسية الثقافية Cultural Marxism والمدرسة الفرانكفورتية The Frankfurt School

يعد غرامشي Gramsci أول من كتب في الماركسية الثقافية وهو ماركسي إيطالي سجنه موسوليني فكتب جملة عمله الرائد والمسمى بـ مذكرات المَحبَس The Prison Notebooks أثناء فترة سجنه والذي سجل فيه رؤيته عن الثقافة والقوة إذ يرى غرامشي أن الثقافة الحقة لابد وأن تنعكس على فَهمٍ أعمقَ للذات، وهو ما سماه بـ الحس السليم good sense. حيث رأى أن النخبة الاقتصادية الحاكمة في أي مجتمع تخفي قوتها وقمعها لأفراد الطبقة الدنيا مستخدمة في ذلك أيديولوجيا يروِّج لها مفكرون يعملون لصالح الطبقة المهيمنة، مهمتهم إرساء ما سماه بـ المُسلَّمات المُمَنطَقة commonsense لإضفاء طابع شرعي طبيعي على الاستغلال والهيمنة المُمَارَسة hegemony. وبهذا يتحقق هيمنة مجموعة على أخرى بالتراضي الفكري بدلاً من القوة المادية أو الإكراه الجسدي. وفي هذا تتسامح الطبقة المهيمنة مع وجود العديد من الأفكار ووجهات النظر طالما أنها لم تتحدَّ سلطتها تحدياً حقيقياً، فوجود تلك الأفكار يظهر الهيمنة بمظهر أنيق عادل ويجعل من مجتمعاتها سخية كريمة. وهذه الحقيقة المهيمنة المعبَّر عنها في أيديولوجية أنيقة هو ما يجعلها مقبولة منطقية عند الطبقات الدنيا والمتوسطة. وعليه رأى جرامشي أن الشعوب في حاجة ماسة إلى نظرة تفحصية نقدية دقيقة لا تتأتى إلا بواسطة تربيةٍ وتعليمٍ حر يدرب العامة على التفحص والتدقيق والتشكك فيما

يُقدَّم لهم من حسٍ مُنطَق، وتنمية الحس السليم. فقد أدرك غرامشي أن الحفاظ على الهيمنة يجري بواسطة السيطرة على الموارد الاقتصادية والسياسية والتصرف فيهما بما يخدم مصلحة المجموعة المهيمنة، وهو ما يفسر اهتمام الدول بنظم التعليم ووسائل الإعلام، إذ تكرس أدواتهما لإضفاء الشرعية على أيديولوجية الهيمنة بين طبقات مجتمعاتها الدنيا والمتوسطة، ومن ثم التماهي مع **المُسلَّمات المُمَنطَقة** بشكل تلقائي. وفي ذلك ينبه جرامشي في عمله مذكرات المَحبَس إلى أن الثروة الاقتصادية أساس القوة في المجتمعات وهي تسعى لتشويه الثقافة والتعليم وتستخدمهما لإرساء **مُسلَّمات مُمَنطَقة** لتحقيق مكاسبها الخاصة عوضاً عن الاهتمام بتنمية **الحس السليم**.(١٢)

وفي هذا تتفق المدرسة الفرانكفورتية مع كتابات غرامشي، إذ أضافت إلى ذلك في أيقونتها ديالكتيك/جدلية التنوير Dialectic of Enlightenment ملاحظاتها فيما عاينه كثير من مفكريها عند هروبهم من ألمانيا إلى الولايات المتحدة عند تولى الحزب النازي السلطة؛ فما رصده غالبيتهم من ضآلة مساحة الديمقراطية والحرية على أرض الواقع – في أرض الحريات land of the freeكما كان يروَّج عن الولايات المتحدة آنذاك – أصابهم بالصدمة، فسجلوا ما رأوه من ديكتاتورية شموليةtotalitarian dictatorships مقنَّعة ومعسكرات إبادة، ورصدوا ما سموه بـ صناعات الثقافة culture industries المتمثلة في صناعة الأفلام وصناعة الموسيقى وصناعة الدعاية التجارية والتي تعمل جميعها على إماتة عقول العامة وتقييض تطلعاتهم نحو تغيير اجتماعي حقيقي ودفعهم نحو دوامة النزعة الاستهلاكية التي يجدون فيها مهرباً وعزاءً وعوضاً عن شعورهم بالضياع لعدم وجود سبب واضح للكون والخلق – كما تروج صناعات الثقافة، فضلاً عن قطع صلاتهم بالطبيعة من جهة وتفسيخ الروابط فيما بينهم من جهة أخرى باسم فردية زائفة pseudo–individualism وحرية كاذبة pseudo–freedom.(١٣)

ب. الدراسات الثقافية Cultural Studies

برغم انخراطها مع الماركسية إلا أن الرواد الأوائل لمدرسة الدراسات الثقافية – والتي تشعبت دائرة اهتماماتها الفكرية فيما بعد – سعوا إلى فهم الطرق التي تصوغ بها الطبقات العاملة أسلوب حياتهم والمعاني الملحقة بها والتي تخالف أسلوب العيش الذي تعتمده الطبقة المهيمنة ومن حالفها. وفي هذا كان أصحاب هذه المدرسة أكثر تعاطفاً مع الثقافة الشعبية

وتعاطياً معها عن أصحاب المدرسة الفرانكفورتية، إذ اهتم باحثو الدراسات الثقافية بكيفية تفاعل الطبقة العاملة مع الأشكال الثقافية السائدة كشكل من أشكال مقاومة القوة المُهيمنة. وفي هذا أنشأ أحد مفكريها ستيوارت هول Stuart Hall نظرية في فهم الروابط المنشأة بين الثقافة والعرق ووسائل الإعلام والسلطة فهما دقيقاً ومعقداً متأثراً في ذلك بغرامشي وفوكو Foucault(*١٤)، فرصد الكيفية التي ذكَّت بها وسائل الإعلام النزعة العنصرية من خلال التقارير المتعاقبة التي تبثها عن الجرائم، ونوه عن محاولات الحركات السياسية المحافظة مثل التاتشرية Thatcherism(*١٥) لفرض قيم ثقافية بعينها وتقديمها في صورة طبيعية مقبولة في كافة أنحاء العالم بهدف الحفاظ على هيمنة النخبة من الأثرياء.(١٦)

ج. ما بعد البنيوية Poststructuralism

رأى رواد هذه المدرسة، كميشيل فوكو Michel Foucault وجاك دريدا Jacques Derrida(*١٧)، أن للقوة حضور في كل مكان، وأن التمايز في المجتمعات يستند إلى أنواع عديدة من علاقات القوة لا إلى العلاقات الطبقية وحدها والتي تجعل من السلطة حكراً على الطبقة المهيمنة على القوة الاقتصادية. فللآباء سلطة على أبنائهم، وللمعلم سطوة على طلابه. وفي ذلك يرى رواد هذه المدرسة أن الثقافة والمعرفة هما القلب النابض للقوة والمحرك لها. وعليه فما هو صحيح أو خطأ متباين بتباين الثقافات المختلفة، وادعاء إحدى الثقافات معرفة الحقيقة يكسبها قوة وسطوة؛ سطوة المعرفة وقوتها. فاكتساب المعرفة يعني بالضرورة اكتساب القوة، ولا يمكن بلوغ القوة إلا بامتلاك المعرفة. وتمنح أنظمة المعرفة المختلفة قوة لأفرادها؛ فللأطباء سلطة على مرضاهم لأنهم يعرفون ما لا يعرفه مرضاهم. ولهذا تعتمد القوة على التحكم في المعرفة المتخصصة التي تعمل على استبعاد أشكال معرفية أخرى.(١٨)

وفي محاولتها للإشارة إلى ما تتضمنه الثقافة من معان وتشير إليه، يرى دريدا – بصفته أحد رواد هذه المدرسة – أن معاني المصطلحات تتعدى حدودها اللغوية إلى ما تشير إليه من معان مرتبطة بالعالم الذي نعيشه ونصفه ونفكر فيه. ولكن يمكن في نفس الوقت تحديد معنى مصطلح ما بالإشارة إلى مصطلحات أخرى متعلقة به. وعليه فالمعنى غير مستقر بطبيعته، ويمكن أن يتحمل معان إضافية لا نهائية. ويرى أن الطموح لتبيان المعنى مرة واحدة بشكل قاطع هو صناعة بعض الممارسات الثقافية الغربية التي تلجأ إلى إيجاد قطبيات ثنائية كالفطرة nature والتربية culture، والفوضى chaos والنظام order، والرجل والمرأة،

والعاطفة emotions والعقل reason، وما يحكمها من قواعد تقضي بغياب أحد القطبين في حضور الآخر. ويرى ضرورة تفكيك هذه المتعارضات أو القطبيات لاستكشاف الطريقة التي يمكن بها جمعهما مرة أخرى، وهو في هذا يسعى إلى إبراز الامتيازات القائمة لكل من المفاهيم المتقابلة وإظهار كيفية اعتماد بعضهم على بعض وارتباطهم بأضدادهم. وعليه فالمعاني ليست نقية تماماً كما أنها غير مستقرة.(١٩)

د. نظرية ما بعد الاحتلال Postcolonial Theory

تفترض نظرية ما بعد الاحتلال أن الشعوب نالت حريتها في الوقت الحالي بعد اندحار السطوة العسكرية على أي أرض محتلة، وعلى هذا الأساس بُنيَت نظريات ما بعد الاحتلال. وعلى الرغم من اختلاف البحث الراهن مع منطلق هذه النظرية، إذ يرى البحث الراهن أن الاحتلال قائم بأشكاله الثقافية والاقتصادية بل والعسكرية وإن كانت بشكل مخالف عما خَبِرته البشرية في بدايات القرن العشرين ومنتصفه، ألا أن لمنظورها في مسألة العلاقة بين الثقافات المحلية والسكان الأصليين بالدولة إسهام هام في تفسير العلاقة الشائكة القائمة حاليا. ويمكن رؤية ذلك بوضوح من خلال أبرز الأمثلة القائمة على وجه الأرض اليوم وهو الولايات المتحدة وسكانها الأصليون ممن يطلق عليهم حاليا الأمريكيون الهنودAmerican Indians.

فلطالما عاش السكان الأصليون في الأمريكتين على أرضها لآلاف السنين. وتنبثق الكثير من معارفهم من تلك العلاقة الناشئة عن ارتباطهم بالأراضي والمياه التي طالما عاشوا حولها وسكنوها. ويعد مصطلح الوأد المعرفي epistemicide وصف دقيق للجهود المستمرة لفصل الشعوب الأصلية عن التعليم التقليدي traditional education والمعارف التقليدية traditional knowledges لهذه الشعوب. فعلى سبيل المثال، بدأت ممارسات الوأد المعرفي للسكان الأصليين في الأمريكتين مع احتلال أراضيهم ومياههم وهو مستمر حتى اليوم. ويمكن البرهنة على ذلك من معظم المتخصصين في تاريخ الشعوب الأصلية والمطلعين على تجاربهم الحالية فقد أصبح لديهم الوعي الكافي والمعرفة بالطرق العديدة التي عمد بها الاحتلال للسيطرة على السكان الأصليين جسداً وفكراً بعد تعريضهم للعنف والقتل. بل ويصف العديد من المطلعين على تاريخ الشعوب الأصلية أن ما حدث للشعوب الأصلية في الأمريكتين يعد إبادة جماعية عمد قوى الاحتلال فيها من خلال تشريد وقلع الشعوب الأصلية من أراضيهم ومياههم إلى قطع روابطهم بالمصادر الهامة لمعارفهم التقليدية، وهذا ما يدركه اليوم العديد من المتخصصين ويسمونه الوأد المعرفي.(٢٠)

مما سبق يستخلص البحث الراهن ما يلي فيما يتعلق بعلاقة الثقافات المحلية بالدولة المعاصرة:

أ. يؤثر شكل الدولة في صيغتها المعاصرة سلبا على الثقافات المحلية بكل ما تميل له من نزعة براغماتية/نفعية مادية يجعل من الصعوبة بمكان إبقاء الموروث الثقافي وحفظه قائما، فضلا عن تنميته.

ب. العلاقة بين الدولة المعاصرة وأبناء الثقافات المحلية والسكان الأصليين تحوطها الكثير من المتاعب التي لا بد من تفنيدها ومراجعتها حسب حالة كل دولة وطبيعة ثقافاتها المحلية.[٢١*] فالدولة المعاصرة تعمل على ضم الأراضي التي يقطنها أبناء الثقافات المحلية منذ مئات السنين في زمرة أراضيها هادفة بذلك النفع الاقتصادي الذي غالباً ما يكون لصالح أصحاب القوى الاقتصادية الكبرى في البلاد. ولَمّا كان عائد تلك الأراضي التي امتلكها يوما أبناء الثقافات المحلية والسكان الأصليين لا يعود عليهم بنفع ذي بال مواز لحجم الاستثمارات فيها والمنافع منها – وهم فئة مُستضعَفة أو أقلية عددية – فعلاقة أبناء الثقافات المحلية والسكان الأصليين بالدولة تنطوي على كثير من الصراعات وفقد الثقة.

ج. إذا ما أرادت الدول الحفاظ على ثقافاتها المحلية وتنميتها بشكل عميق يحقق الاستقرار فلا بد لها من إعادة النظر في سعي الدولة لفهم أبناء ثقافاتها المحلية وسكان أراضيها الأصليين بما يحقق للأبناء الثقافات المحلية والسكان الأصليين منافع ملموسة قريبة وبعيدة، وهو ما لن يتحقق دون تدخل من هيئات أكاديمية وبحثية تعمل على بناء جسور بين الدولة وحكوماتها من جهة، وأبناء ثقافاتها المحلية من جهة أخرى بهدف إعادة الثقة ورأب الصدع.

ثانياً: الأسس النظرية لتعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر

يعالج المحور الراهن تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر من خلال إلقاء الضوء على فلسفه تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر وأهدافه، وسياسته، وصيغه، وفيما يلي بيانها.

١. فلسفة تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر وأهدافه

قد يُنظر إلى فلسفة الثقافات المحلية والسكان الأصليين على أنها مجموع فلسفات الشعوب الأصلية في العالم، تلك الشعوب التي طالما اختبرت فكرة الوحدة مع أماكنها التي سكنتها عبر العصور. وهذا الرابط القوي بالمكان هو ما يجعل من فلسفات المجتمعات الأصلية فلسفات متميزة على تباينها. فكلها يشترك في الارتكاز على ثلاثة عوالم رئيسة: العالم المادي the physical world، والعالم البشريthe human world، والعالم المقدس the sacred world. ويتمثل العالم المادي في الأرض التي لا تباع ولا تمتلك من أجل تحقيق مكاسب مادية، في حين يتمثل العالم البشري في ربط الأفراد بعضهم ببعض بطرق العيش والقدرة على التغيير وإقامة الاحتفالات، أما العالم الروحاني المقدس فلا يعد ميتافيزيقي الوجود بشكل كامل إذ هو أساس العالم المادي وبه تُتَوارث الحكمة المنقولة من الأجداد في تراث شفهي. والعلاقة بين العوالم الثلاث متشابكة ديناميكية سلسة. وعليه، فثقافات السكان الأصليين ليست مستقرة أو ثابتة، وذلك على الرغم من رسوخها. وتتحدد طبيعة تشابك العوالم بناء على تاريخ الثقافات وجغرافياتها.(٢٢)

وثمة فرق جوهري قدمه اللغوي وعالم الأنثروبولوجيا بارتوميو ميليا وليتيريس(*٢٣) Bartomeu Melià Lliteres في استخدام مصطلحي التربية Education والتعليم المدرسي School Education. فكنتيجة لتماهي المجتمعات الوطنية مع المؤسسة المدرسية بوصفها مكانا لتدريب المواطنين، ومع تواجد الشعوب الأصلية وحضورهم في العديد من البلاد مشكلين للتعدد الثقافي، كان من الضروري التفريق بين المفهومين. فالتربية Education عملية تعنى بإضفاء الطابع الثقافي على التنشئة الاجتماعية، أما التعليم المدرسي فهو نقل المعلومات والمعرفة من المجتمع المحيط إلى الفضاء المدرسي. وفي هذا يُلاحَظ أن مفاهيم التعليم النظامي Formal Education والتعلم غير النظامي وغير الرسمي Informal & Learning Non-formal كما هو منصوص عليها في وثائق المنظمات الدولية يقلل من الدور الذي تلعبه الجذور الثقافية في مسألة تعليم السكان الأصليين إذ لا ينظر إلى تلك المسألة إلا من خلال عدسة التعلم غير الرسمي.(٢٤)

ويرى البحث الراهن أن فلسفة تعليم أبناء الثقافات المحلية وهدفه الرئيس في العالم المعاصر يدور حول ادماجهم في المنظومة الحضارية المعتمَدَة مع بدايات القرن العشرين. وهي منظومة تعتمد كثيراً على العلوم المادية والاقتصادية والتجريبية وتنحية العلوم الفلسفية

والأيديولوجية والثقافية أو تحييدها حتى لا تُعارض التوجهات العالمية الاقتصادية المرتكزة على المادية النفعية.

وهذا ما يمكن رؤيته جلياً على سبيل المثال في دول جنوب شرق آسيا؛ فهذه الأهداف في حد ذاتها هي الدافع وراء رغبة الكثير من السكان الأصليين للانفراد بنمط معيشتهم والاستقلال بها عن الدولة والحكومات حتى على المستوى التعليمي.(٢٥)

ولهذا فأهداف تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر لا بد لها وأن تتحول من النظر لهم كعائق إلى النظر لهم كشريك استراتيجي في قوى الدولة الناعمة وداعم ثقافي لها في سياساتها الخارجية، وهو ما قد سيدفع أصحاب السياسات العليا إلى توجيه السياسات التعليمية الخاصة بأبناء الثقافات المحلية إلى النظر بعين الاعتبار إلى نمط تعليم أبناء الثقافات المحلية التقليدي ومحاولة الاستفادة منه والإضافة له والتفاعل معه عوضاً عن استبداله بنمط آخر لا يتناسب مع عمق ثقافتهم وتنوع خبراتهم الحياتية الضاربة بجذورها في عمق التاريخ الإنساني.

٢. السياسة التعليمية للدولة المعاصرة في تعليم أبناء الثقافات المحلية

تُعد السياسات التعليمية صدى لفلسفة وأهداف تعليم الدولة والمنبثقة من السياسة العليا للدولة وتوجهها في تحديد هوية أفرادها.

ففي نيوزيلاندا على سبيل المثال وتحديداً سنة ١٨٤٠ أُبرِمت معاهدة وايتانغي The Treaty of Waitangi وهي اتفاقية طرفاها التاج البريطاني – بصفته الممثل للحكومة النيوزيلاندية – من جهة، ورؤساء الماوْري من جهة أخرى. وتعد هذه المعاهدة وثيقة دستورية تحدد علاقة الحكومة النيوزيلاندية بالماوريين وتوجهها. فعلى سبيل المثال تحدد المادة الثالثة من المعاهدة الحق في المساواة بين النيوزيلانديين وأبناء الماوريين أمام القانون. كما أن ذات الحق مكفول كذلك بموجب قانون الحقوق النيوزيلندي New Zealand Bill of Rights Act وقانون حقوق الإنسان Human Rights Act. هذا بالإضافة إلى ما وقعته نيوزيلندا على العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية International Covenant on Civil and Political Rights، وهو قانون دولي لحماية حقوق الأقليات. وهناك أيضاً حق آخر للماوريين بموجب قانون أبرم سنة ١٩٧٥ تابع لمعاهدة وايتانغي ينص على حق الماوريين في رفع دعوى أمام المحكمة حال تضررهم بسبب أي تشريع أو سياسة أو ممارسة للتاج منذ عام ١٨٤٠. وبحق هذا القانون تتمتع محكمة وايتانغي بسلطة تقديم توصيات إلى الحكومة تتم من

خلالها في الغالب تسوية الخروقات التاريخية للمعاهدات عن طريق مفاوضات مع الحكومة من خلال مكتب تسوية المعاهدات Office of Treaty Settlements.(٢٦)

ويتضح من هذا أن التزام نيوزيلاندا تجاه حقوق ثقافاتها المحلية يعد التزاما دولياً بالإضافة إلى كونه إلزامٌ وطني. كما يعني أيضاً احتفاظ الحكومة النيوزيلاندية بحق تنفيذ القوانين الدولية على الوجه الأصلح داخل ربوعها بما يحقق التوازن بين أهداف الدولة في حماية الهوية النيوزيلاندية الوطنية من جهة ويحفظ هويات ثقافاتها المحلية من جهة أخرى.

ومن هنا تتضح أهمية إنزال السياسة العامة للدولة إلى سياسات ملزمة خاصة بكل مؤسسة تعمل على دعم الثقافات المحلية داخل الدولة وتحقيق رؤية الدولة للهوية الثقافية العامة في مؤسساتها كافة. وهو ما يلزم القائمين على التعليم بالتبعية بدعم الثقافات المحلية من خلال رسم سياسات تعليمية خاصة تعمل على تحقيق التوجه العام للدولة.

٣. صيغ تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر

إن استقراء الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بتعليم أبناء الثقافات المحلية وصيغه؛ أفضى إلى وجود صيغتين في شأن تعليم أبناء تلك الثقافات؛ أولاهما تعوِّل على دمج أبناء الثقافات المحلية في المؤسسات التعليمية بالدولة، والأخرى تذهب إلى إنشاء مدارس مستقلة لأبناء ثقافاتها المحلية. وفيما يلي نبذة مختصرة عن هاتين الصيغتين.

أ. دمج أبناء الثقافات المحلية في المؤسسات التعليمية للدولة

إن الحديث عن التنوع وصلته الوثيقة بالدمج يسبق التفكير التربوي المعاصر. فقد عرف البشر من قديم الأزل أهمية الاتصال مع أشخاص يختلفون عنهم في أنماط التفكير والعمل بخلاف المألوف لديهم إذ هو أحد ركائز التقدم في أي مجتمع ومنه كان التفكير المبكر فيما يتبعه من المساواة والعدالة الاجتماعية بين الفئات المتباينة نظرا لما يحققه ذلك الاختلاف والدمج من نفع ومزايا على الأفراد والمجتمعات والسياسات. أما في عالمنا المعاصر، فللتنوع والدمج أبعادٌ أساس في جميع البيئات التجارية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية يصمَّم لها سياسات بعينها لتحقيقها.(٢٧)

وعلى الصعيد التربوي التعليمي، يعد الدمج في التعليم inclusive education نظام يشمل جميع الطلاب ويرحب بهم ويدعم تعلمهم أيا كانت قدراتهم ومتطلباتهم. وهو ما يعني تعليم جميع الطلاب باختلافاتهم في نفس المدارس. وهذا يعني مناسبة كل من طرق التدريس والمناهج والمباني المدرسية والفصول الدراسية ومناطق اللعب وحتى دورات المياه لجميع

الطلاب على جميع المستويات.[٢٨] ويشمل الدمج تطوير علاقات مستدامة متبادلة بين المدارس والمجتمعات المحيطة بها. ويعمل الدمج على زيادة مشاركة المتعلمين – الأطفال منهم والبالغين – في مجتمعاتهم المحيطة وإزالة العوائق التي تحول دون تعلمهم ومشاركتهم. ويَنظُر الدمج إلى الاختلافات النوعية للمتعلمين كمصدر للتعلم. ولهذا توجَّه المدارس في العالم المعاصر لتصبح أكثر استجابة لتنوع خلفيات الطلاب واهتماماتهم وخبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم.[٢٩]

ومع هذا يواجِه معظم الطلاب عددًا من الحواجز – عند انضمامهم إلى المدارس – تتسبب في تعرقل التعلم والمشاركة المجتمعية. إذ يجدون أنفسهم في أوضاع غير مواتية قد تتسبب في كثير من الأحيان في ظاهرة التسرب المدرسي. ويتفاقم الوضع عند تواجد تلك الحواجز خارج المدرسة داخل العائلات والمجتمعات. وهو ما يلفت النظر إلى الحاجة لخلق بيئة شاملة من خلال تحديد الاحتياجات التعليمية وإدخال إصلاحات منهجية داخل الفصول الدراسية وخارجها لجميع الطلاب المتعرضين للقمع والتهميش والتمييز والاستبعاد من الفرص التعليمية لتمكينهم من الوصول إلى فرص تعليمية وتعلمية موازية لأقرانهم تعمل على تحقيق التقدم عند انضمامهم إلى أعمالهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم من ذوي الظروف الطبيعية.[٣٠]

وعلى صعيد التنوعات الثقافية ودمجها بالتعليم، فدمج أبناء الثقافات المحلية في المؤسسات التعليمية للدولة قد يسفر عن التمييز السلبي Discrimination الذي ما يزال قائماً كواحد من أكثر التجارب إيلاماً للطلاب من السكان الأصليين في الفلبين على سبيل المثال والتي يَخبُرونها في مدارسهم في تعاملاتهم مع أفراد المنظومة التعليمية ومع نظام التعليم نفسه. وربما عكس ذلك بوضوح عدد التقارير التي تعكس تحيز المعلمين/المعلمات ضد طلابهم من السكان الأصليين والتي تفوق عدد التقارير التي تعكس إنصاف بعض المعلمين لهم والتعامل معهم باتساع أفق وذلك حسب ما توصلت إليه مؤسسة اللجنة الأسقفية للشعوب الأصلية The Episcopal Commission on Indigenous Peoples في تقريرها المعنون بـ مركز معلومات حقوق الإنسان في آسيا والمحيط الهادئ Asia-Pacific Human Rights Information Center. وهي ذات التجربة التي يوردها الطلاب من السكان الأصليين عن زملاء الدراسة والتي تنمُّ عن تمييز سلبي متعمَّد لا يُحَدُّ بقرار تأديبي أو تصحيح في معظم الأحيان، بل يُغَضّ الطرف عنه، وهو ما يُقِر مثل تلك الممارسات السلبية من طريق غير مباشر. وهناك بُعد آخر للتمييز يتعلق بجوانب أخرى من الحياة المدرسية عُبِّرَ عنه مؤخراً.

فاشتراط ارتداء الزي الرسمي والأحذية يعد من الأمور التي تتجاوز القدرة المالية للعديد من مجتمعات السكان الأصليين في الفلبين على سبيل المثال. ويعد الميل إلى تصنيف الطلاب من السكان الأصليين على أنهم بطيئو التعلم مثال آخر للتمييز السلبي وهي سمة تلحَق بهم بسبب استغراقهم وقتًا أطول في تعلم الكفاءات المرتبطة بـ"محو الأمية"[٣١*]. والسبب في ذلك يرجع إلى شفهية أنماط التواصل وتوليد المعرفة عند مجتمعات السكان الأصليين، وعليه فمن الطبيعي استغراقهم المزيد من الوقت للتكيف مع ديناميكيات التواصل ونمط التفكير السائد المعترف به في النظام التعليمي في المدارس. فالشفهية كنظام معرفي للتواصل والتفكير لها ديناميكيات مختلفة عن ديناميكيات المعرفة من خلال القراءة والكتابة. فالشفهية تغذي الذكاء اللغوي، والتفكير الترابطي[٣٢*]Integrative Thinking من بين أمور أخرى، كما أنها تشحذ الذاكرة بأشكال عدة طوعية، ولا إرادية، وإبداعية، وضمنية، ودلالية، ورمزية، وموسيقية. وهي ديناميكيات لا يهتم بها نظام التعليم المعاصر إلا بالقدر اليسير. وعليه وبدلاً من فهم حاجة الطلاب من السكان الأصليين إلى مرحلة انتقالية تهيؤهم للانتقال من نمط معرفي وتواصلي إلى آخر، يوصم الطلاب من السكان الأصليين ببطء التعلم. ومما يذكره الطلاب من السكان الأصليين عن خبراتهم في المدارس ما كان يُشار إليه من رجعية أسلوب حياتهم وانتماءها للماضي، ومناقشة معارفهم ومهاراتهم على أنها متقادمة وغير صالحة عند مقارنتها بالمعارف والمهارات الحديثة، مع الميل إلى تقديم حياة الشعوب الأصلية بشكل محرَّف مُجتزَأ. ففي الحالات التي يتم فيها تضمين ثقافة الشعوب الأصلية في المناقشات، فإن تسليط الضوء غالباً ما يكون على القطع الأثرية والممارسات الفلكلورية بأشكالها من غناء وأزياء وما إلى ذلك، بحيث يقتصر فهم الثقافة على معنى سطحي تربط القبيلة بالأشياء بدلاً من ربطها بالأشخاص. وينتج عن هذا فهم ضحل للشعوب الأصلية بصفتهم كِيان، وثقافتهم بصفتها عملية، فتظل هوية الشعوب الأصلية مقصورة على الانتماء إلى الدم بدلاً من تضمينها في التراث الثقافي وتاريخ المجتمع. وهو ما قد يؤدي إلى إساءة فهم ثقافة الشعوب الأصلية وتفسيرها على نحو يتسبب في تحيز سائد. وتُظهر كل هذه التجارب فشل نظام التعليم السائد في تقديم تعليم متناسب مع سياق المجتمعات الأصلية.[٣٣]

ب. مدارس مستقلة لأبناء الثقافات المحلية

في سياق صيغة المدارس المستقلة لأبناء الثقافات المحلية قسم بوليفانت[٣٤*] Brian M. Bullivant في كتابه التعددية: صيانة الموروث الثقافي وتطور مفهوم التعدد

الثقافي Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution المعرفة التربوية educational knowledge إلى معارف عملية instrumental ومعارف تعبيرية expressive. أما المعارف التربوية العملية فهي تلك التي تُعنى بتمكن الأفراد من المشاركة في السلوك الاجتماعي واكتساب مهارات العمل، أي تلك المرتبطة بإدراك الفرد لفرص الحياة واغتنامها. أما المعرفة التربوية التعبيرية فتُعنى بالمساعي الجمالية والإبداعية والقيم الاجتماعية/الثقافية بما يتبعها من آثار. وبالرغم من التداخل الواضح في العلاقة بين هذين النوعين من المعارف التربوية – إذ يلعب التبادل المعرفي التعبيري دورًا واضحاً في السلوك الاجتماعي والتفاعلي على سبيل المثال – إلا أن تقسيم المعرفة التربوية على هذا النحو قد يفيد في تحديد التوجه الثقافي لمحتوى المنهج في صلته بمدارس الأقليات والثقافات المحلية؛ فالمعرفة العملية تحتاج إلى الاصطباغ بصِبغة الثقافة السائدة، بينما تحتاج المعرفة التعبيرية إلى الاصطباغ بصِبغة الثقافة المحلية.(٣٥)

ومع هذا فمن الصعب تقدير القوة الفعلية لدور المدرسة في العملية التنموية الكاملة للمتعلمين. فعلى الرغم من أن الوقت الذي يمضيه الطالب في المدرسة لا يعدو بضع ساعات مقارنة بمجمل الساعات التي يقضيها خارجها، إلا أن قوة تأثير الممارسات المدرسية هي الأهم وخاصة في حالة تلاميذ الأقليات أو الثقافات المحلية الأقل عدداً في مجتمع ما، حيث يتأثر تلاميذ الثقافات المحلية بشكل أقوى إذ أن شعورهم بالاختلاف يتزايد عند التحاقهم بالمدارس خاصة العامة، وفي هذا يتعاظم تأثر التلاميذ بالثقافة المُتَبناه من قبل المدرسة وإدارتها تجاه التنوع إيجاباً وسلباً.(٣٦)

وعليه يعد التعليم الموجه للشعوب الأصلية والثقافات المحلية أحد أهم الوسائل التي تعمل على نقل الممارسات الثقافية واللغات المحلية والقيم الموروثة من جيل إلى آخر، وهو ما يتطلب بالتبعية إعطاءهم الحق بدرجة أو بأخرى في التدخل في صياغة القيم والأهداف التربوية وتحديد المحتوى التعليمي ولغة التدريس وأساليب تدريس التعليم الموجه لهم بما يكفل حماية موروثهم الثقافي وتطورِه بشكل طبيعي. وهو ما صاغته الأمم المتحدة في المادة ٤ من إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية، والتي تقضي لهم – من جملة ما تقضي – بالحق في الحكم الذاتي في المسائل المتصلة بشؤونهم الداخلية والمحلية، وهو ما يكفل لشعوب تلك الثقافات الحق في التعليم المستقل ويشمل ذلك الحق إنشاء وإدارة المؤسسات التعليمية ونظم التعليم.(٣٧)

لكن هذا الحق الذي كفلته الأمم المتحدة للثقافات المحلية والشعوب الأصلية كان لا بد وأن يقابَل من دول العالم المعاصر بالاهتمام بصبغ الثقافات المحلية والشعوب الأصلية بصبغة قومية تكفل انخراط كل فرد من أفراد الوطن الواحد في نسيج مجتمعي مشترك بما يكفل التماسك القومي. وبهذا يتحقق التوازن بين تأصيل الهوية القومية من جهة وحماية الموروثات الثقافية الناشئة عن تنوع الثقافات المحلية من جهة أخرى. وفي هذا صاغت بعض الدول قوانينَ خاصة بالشعوب الأصلية والثقافات المحلية وكفلت تمثيلهم القانوني والتعليمي في شكل توصيات تُلزِمها بدرجة لا تُخِل بحقها في تحقيق التماسك القومي.

وتعد مدارس الميثاق Charter School أحد أبرز الصيغ التي استخدمتها الولايات المتحدة الأمريكية لمعالجة المشاكل الناشئة عن دمج ثقافاتها من الملونين في مؤسسات الدولة التعليمية العامة. "فلقد كانت السمات الديموجرافية لطلاب مدارس الميثاق هي الفكرة الأساسية والاهتمام الأكبر لدى المهتمين بالإصلاح التربوي،" فلقد حاولت قوانينها السبعة أن "تقاوم العنصرية، وتحقق التوازن القيمي والعرقي" جنباً إلى جنبٍ مع تحقيق النظام، وتقديم تعليم متميز لأبنائها من الثقافات غير السائدة من غير البيض. فبالرغم مما تقره السياسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية من المساواة بين أعراقها، بتنوعاتهم كافة، إلا أن حقيقة الأمر على أرض الواقع تعكس تمييزاً وتحيزاً سلبياً ضد أبناء السكان الأصليين وثقافات الملوَّنين.[٣٨] وتضم مدارس الميثاق جميع التنوعات الثقافية للشعب لكن نسبة البيض المنتمين إلى مدارس الميثاق لا تتعدى نسبة ٣٢% من جملة الطلاب الملتحقين من ذوي الأصول الإسبانية والأفريقية والآسيوية والسكان الأصليين[٣٩] وذلك حسب إحصائية عام ٢٠٢٢ للمركز الوطني لإحصاءات التعليم National center for Education Statistics (NCES) بالولايات المتحدة.[٤٠]

وتقدر الإحصاءات زيادة الالتحاق بمدارس الميثاق بأكثر من الضعف بين ٢٠١٠ و ٢٠٢١، وذلك بزيادة إجمالية قدرها ١,٩ مليون طالب. وفي المقابل، انخفض عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس العامة (التقليدية) بنسبة ٤% وهو ما يعادل ٢ مليون طالب، خلال نفس الفترة (من ٤٧,٤ مليون إلى ٤٥,٤ مليون طالب). وبالإضافة إلى ذلك، فقد زادت النسبة المئوية للطلاب المحولين من المدارس العامة إلى مدارس الميثاق من ٤% إلى ٧% بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠٢١.[٤١]

وفي هذا يلاحظ ارتفاع نسبة التحاق الطلاب من الثقافات المحلية بمدارس الميثاق، وذلك بالرغم من انخفاض نسبة التحاق الطلاب من السكان الأصليين بالمقارنة والتي لا تتعدى

الـ١%. وارتفاع نسبة التحاق الثقافات المحلية والسكان الأصليين بمدارس الميثاق يعني نجاح المدارس المستقلة في تلبية احتياجات الطلاب المعرفية منها والتعبيرية على حد سواء. كما أن وجود طلاب بيض في هذه المدارس يعني نجاح هذا النوع من المدارس في تحقيق مخرجات تعليمية شجعت أقرانهم من البيض على الالتحاق بها.

ثالثاً: بعض سياسات تعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر

يركز البحث الراهن على سياستين أساس لتعليم أبناء الثقافات المحلية في العالم المعاصر متضمنة سياسات المناهج الدراسية وإدارة المدرسة الداعمة لتعليم أبناء الثقافات المحلية بصفتهما من السياسات الأكثر ارتباطا بتعليم أبناء الثقافات المحلية وفيما يلي بيانها.

١. سياسات المناهج الدراسية الداعمة لتعليم أبناء الثقافات المحلية

تعد المناهج الدراسية الرسمية – كالمؤسسات السياسية/الاجتماعية المنتجة لها – أدوات للدولة للمعاصرة. فالتعليم هو أحد أساسات الدولة. وعلى الرغم من أن الدولة فاعل بارز في تكوين الهوية الجماعية، إلا أنها ليست وحدها المنوطة بتكوين الهوية الجماعية لشعب ما. وبالرغم من ذلك فدور الدولة في تشكيل وصياغة الهوية الجماعية لشعب ما يظل الأبرز نظراً لدورها المركزي في توفير التعليم وتنظيم المناهج وإعدادها وتأهيل المواطنين. وعليه فحضور الدول ورؤيتها في صياغة الهويات دائم الحضور على طاولة الأبحاث التربوية والاجتماعية حتى في حالة الصمت وعدم الاعتراف به. وفي هذا تشير الأدبيات إلى أهمية الالتفات إلى ما يقدمه محتوى المناهج الدراسية متمثلا في الغالب في الكتب المدرسية من روايات رسمية أو شبه رسمية عن تأسيس الدولة وتطورها وهو ما يلعب دوراً تكوينياً رئيساً في بناء الذاكرة الجماعية للأمة. وغالبا ما تقوم المرجعية السياسية للكتب المدرسية على قومية الأفراد؛ ويندر طرح المواطنة العالمية أو أخذها محمل الجد كمرجعية في صياغة الهويات. وتوضح الأدبيات في هذا الصدد دور المناهج الدراسية بصفتها مشاريع اجتماعية مختلفة:[٤٢]

أ. فبعضها مهمته استيعابية assimilationist، حيث تصوِّر بعض المناهج الدراسية المجتمع بثراء تنوعاته وتمايزها على أرض الواقع على أنها جميعها تعمل في ظل قيم المجموعة المهيمنة وتتشارك فيها.

ب. والبعض الآخر من المناهج الدراسية مهمته تعددية pluralist، يعمل على إبراز تنوعات المجموعات الثقافية والاعتراف بالاختلافات القائمة بينها. وقد تأخذ التعددية

شكل التعددية المحافظة conservative pluralism والتي تؤكد على وجود قواسم مشتركة بين المجموعات الثقافية المختلفة في الميادين العامة تاركة تناول الاختلافات القائمة لميادين مخصوصة، وهي في ذلك – أي التعددية المحافظة – تشير إلى الاختلافات، ولكنها تقلل من شأنها لصالح القواسم المشتركة.

ج. وهناك من المناهج الدراسية ما مهمتها دعم التعددية الليبرالية liberal pluralism، حيث تعمل على تأطير الخصائص الثقافية الفريدة للمجموعات المكونة للجماعة الثقافية، والتأكيد على الهويات المتنوعة للمجموعات، والاحتفاء بسماتها الثقافية الخاصة مساهَمة منها في إثراء تنوعات الأمة.

د. أما المناهج الدراسية التي تنظر للتنوعات القائمة من منظور التعددية النقدية critical pluralism، فمحط اهتمامها الأول هو ابراز سمات المجموعات في ضوء الاختلافات القائمة بينها في المكانة والامتيازات والسلطات الممنوحة بالإضافة إلى التمايزات الثقافية. وهذا النوع من المشاريع يَعُد العدالة الاجتماعية هدفاً رئيساً للتعليم.(٤٣)

أي أن سياسة دعم منظور الهوية القومية والتعددية الثقافية – التي تتراوح ما بين الاستيعاب ودعم التعددية على تنوعها – تعد السياسة الأساس لتحديد سياسات المناهج الدراسية الداعمة لرؤية الدولة للهوية القومية لأفرادها فيما يرتبط برؤيتها لتنوعاتها الثقافية، وعلاقة مكوناتها العرقية واللغوية والدينية ببعضها البعض من ناحية، وبالتكوين الجمعي الذي تنشده الدولة من ناحية أخرى.

ففي نيوزيلاندا إذ يشكل السكان مجتمعاً متعدد الثقافات بالإضافة إلى ثقافة الماوري الأصلية اتخذت الدولة الثنائية الثقافية سياسة على نطاق واسع. إذ ينصَبّ اهتمام الدولة على العلاقة بين الماوريين Māori من السكان الأصليين للبلاد والمنحدرين من الأصول الأوروبية – لا سيما البريطانيين – والمعروفين باسم باكيه(٤٤*) Pākeh والتي تُوِّجت من خلال معاهدة وايتانجي Treaty of Waitangi. فقبل التنفيذ المنهجي للنموذج ثنائي الثقافة في نيوزيلندا، دأب العرق الماوري على السعي لحقب طويلة في التاريخ النيوزيلاندي الحديث ليحظى بالقبول والاحترام والمشاركة في مجتمع اعتاد طيلة القرن التاسع عشر وحتى أواخر القرن العشرين نهجاً أحادي الثقافة معتمداً سياسات استيعاب تروج للنهج الأوروبي.(٤٥)

وفي هذا تسير المناهج الدراسية وطرق تقييمها مسترشدة بالسياسات الوطنية، كما هو الحال في المدارس العامة في أوتياروا/نيوزيلندا(٤٦*). فتطبيقاً لتوجه الدولة النيوزيلاندية، وإنزالاً

لسياستها العامة على أرض الواقع عن طريق رسم سياسات خاصة بتعليم أبناء ثقافاتها المحلية، فهناك نوعان من المناهج الدراسية في أوتياروا/نيوزيلندا أحدهما خاص بثقافة الماوْري الأصلية.(٤٧) وفي هذا أبرمت وثيقة تيفاريكي(*٤٨) Te Whāriki سنة ١٩٩٦ والمعنية بمنهاج تربوي للطفولة المبكرة طبقاً لوزارة التربية والتعليم النيوزيلاندية. وحيث إن نيوزيلندا دولة متعددة الثقافات من جهات عدة إذ تزايدت الهجرات إليها في الآونة الأخيرة، فقد عمدت الوزارة إلى تجديد الوثيقة سنة ٢٠١٧ لتشمل جميع المهاجرين إلى نيوزيلندا في إطار الترحيب بهم بصفتهم شركاء الوطن. وهو ما دعا العاملين في قطاع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى مواكبة التغير الطارئ على المشهد الديموجرافي للدولة وتقدير الثقافات المختلفة الممثلة في بيئاتهم ودعمها.(٤٩) فكان من ثمار هذا العمل استحداث مسار خاص بثقافة الماوْري Te Kōhanga Reo يعمل على غمر الأطفال في ثقافة الماوْري في العمليات اليومية،(٥٠) هذا بالإضافة إلى مجموعات اللعب المجتمعية Parent-led Playgroups services التي يديرها أولياء الأمور والمتطوعون من مجتمعات السكان الأصليين. وبالرغم من أن مجموعات اللعب تلك غير معتمَدة، إلا أنه يمكن اعتمادها لتلقي تمويل حكومي. كما توفر وزارة التربية الدعم والمعلومات والتدريب للآباء والأمهات المسؤولون عن إدارة هذه المجموعات.(٥١)

وفي ظل نموذج البلد ثنائي الثقافة، تدعم سياسات التعليم في نيوزيلندا النظام المزدوج. وتوفر مدارس كاوبابا ماوري Kura kaupapa Māori نظامًا تعليميًا في المدارس الإبتدائية يغذي الأطفال بلغة وثقافة الماوري. ويتوافق مع هذا منهجان يشكلان مع بعضهما البعض المنهج الوطني، مما يجعل نيوزيلندا الدولة الأولى التي ينتهج نظامها التعليمي هذا النهج منتجاً منهجين وطنيين ليسا مجرد ترجمة مباشرة لبعضهما البعض. وبالرغم من أن ثقل المدارس المتوسطة الإنجليزية وانتشارها ما يزال الأوسع، فإن مدارس كاوبابا ماوري Kura Kaupapa Māori تعد حيوية لمتعلمي الماوريين في نيوزيلاندا على وجه الخصوص. وبالرغم مما يُشاع عن تأخر الماوريين عن الدراسة مقارنة بنظرائهم من الباكيهاتو – أو النيوزيلانديين من العرق الأوروبي – والتحاقهم ببرامج التعليم الخاص بسبب المشاكل السلوكية المتعلقة في الغالب باختلاف خلفياتهم الثقافية بالإضافة إلى التحديات التي تواجههم في القراءة والكتابة والحساب، فقد عمدت الدولة النيوزيلاندية إلى البحث تاريخياً في فهم الأسباب الكامنة وراء إخفاقات إنجازات بعض الماوريين. وقد أدى ذلك إلى الدعوة إلى مدارس آمنة ثقافيًا خاصةٍ بالماوريين،

مع توجيه انتقاد لعدم شمول المدارس القائمة لأصوات وقيم وثقافات جميع المتعلمين من خلفيات متنوعة.(٥٢)

وهكذا تعد سياسة دعم ثنائية اللغة لأبناء الثقافات المحلية – من خلال وضع مناهج ثنائية اللغة وتنفيذها– أحد أهم السياسات ذات العلاقة بالمناهج الدراسية الداعمة لتعليم أبناء الثقافات المحلية والتي تعمل على إنزال السياسة العامة للدولة في دعم الثقافات المحلية وتحقيق رؤية الدولة للهوية الثقافية العامة في مؤسساتها كافة.

وثمة علاقة بين سياسات الدول في دعمها لتنوعاتها الثقافية والمنظور الذي تُكتَب به مقرراتها التعليمية للتاريخ والجغرافيا بشكل خاص. إذ تميل الأساليب التقليدية في تدريس التاريخ في المدارس إلى نقل المعرفة عن طريق الحفظ والاستذكار. وتميل في عرضها للتاريخ إلى تمجيد القادة وتسجيل الانتصارات في الحروب وتقديمها بمنظور الحقيقة الوحيدة وتجاهل الروايات المضادة لنفس الحدث التاريخي والتقليل من عرض النكبات التاريخية للأمة أو تقديمها بصورة الهزائم النبيلة، كما تعتني الأساليب التقليدية في تدريس التاريخ بالأحداث التاريخية معتمدة على سرد غني يعتمد على المسح الكرونولوجي content-rich chronological survey وهو ما يجعل من المحتوى مادة خصبة في تعزيز الحس الوطني لأطياف المجتمع كافة. لكنه من منظور التنوع يعمد إلى سياسة استيعابية تميل إلى صهر تاريخ المجتمعات الثقافية واللغوية المختلفة داخل المجتمع في بوتقة الثقافة المهيمنة، وتتجاهل تمايُزات الثقافات المحلية وتاريخها أو تصويرها بشكل مجتزأ من خلال العدسة الحضارية للثقافة المهيمنة.(٥٣)

وهكذا تكون المادة التاريخية المقدمة في المقررات الدراسية ميداناً خصباً لتأجيج المشاعر الإيجابية منها والسلبية دون فحص وتدقيق أو مُشاكَلة نقدية. وعليه قد تعمل المقررات على خلق مُشاكلات مع بعض الشعوب على أساس القوميات، لا على أساس منظور العدالة والتفكير النقدي وهو ما يمكن رصده لا في مناهج التاريخ الخاصة بالدول المستقلة حديثاً وحدها، بل وفي طبيعة السرد التاريخي لمناهج التاريخ في الدول العظمى التي احتلتها. فنظرة المحتل الدونية للشعوب التي احتلها تنعكس بشكل أو بآخر على نظرة الثقافة المهيمنة للثقافات المحلية في دول الاستقلال إذ هي نتاج ما ورَّثته دول الاحتلال من تقليل الاهتمام بتاريخ السكان الأصليين والأنماط العرقية والثقافية والاجتماعية للثقافات المحلية. فتحت وطأة الشعور الراسخ بالتهديد في عصر ما بعد الاحتلال تميل الدول المستقلة سياسياً إلى إضفاء طابع

المثالية على انجازاتها وتفوقها على الآخر. كما تميل مقررات التاريخ في الدول العظمى إلى طرح مصوغات سياسية وتاريخية تبرر بها أسباب احتلالها للدول المستقلة عنها حالياً.

وفي هذا يمكن الرجوع إلى مقررات التاريخ للدول الأوروبية التي استقلت سياسياً عن الاتحاد السوفيتي والدول الإفريقية التي استقلت عن دول الاحتلال الغربي بأشكاله. كما يمكن بنفس القدر رصد الصورة المثالية التي رسمتها مقررات التاريخ في الولايات المتحدة على سبيل المثال لهوية الأمريكيين خلال الحرب الباردة إذا ما قورنت بالكتب المدرسية لطلاب الولايات المتحدة خلال الحرب العالمية الثانية.(٥٤) كما يمكن أيضاً رصد الصورة التي أملتها مقررات التاريخ في الولايات المتحدة الأمريكية عن احتلال العراق.

فبالرغم من أن مقررات التاريخ في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة تعمد بشكل استثنائي – مقارنة بالعديد من الدول – إلى تمثيل تنوعاتها الثقافية داخل المجتمع الأمريكي إذ تسلط الكتب المدرسية الحديثة الضوء على مساهمات الأمريكيين الأصليين والأفارقة والآسيويين في خوض الحروب، إلا أنها تميل في ذلك إلى تقديم سرديات ضمنية تصور الظلم العنصري الذي تعرضت له العديد من المجموعات الثقافية داخل الولايات المتحدة على أنه شيء من الماضي تم تجاوزه، متجاهلة في ذلك إلى حد بعيد السبل التي يظل فيها العرق جزءًا لا يتجزأ من الناحية الهيكلية والفعلية للمجتمع الأمريكي الحالي.(٥٥)

وعليه فلدعم تعليم أبناء الثقافات المحلية ثمة سياسة لا بد أن ترسمها التشريعات التعليمية داخل الدولة تقضي بمراجعة المنظور الذي كتبت به مقررات التاريخ – وكذا المقررات ذات العلاقة بذات المحتوى– والتدقيق فيها وفحص دلالاتها من جهة، وطرح الرؤى المختلفة لنفس الحدث التاريخي بما يمكِّن الطلاب بخفياتهم الثقافية المتنوعة من توسيع مداركهم، وفهم اختلافاتهم، وتقليل الفجوة الاجتماعية بينهم من جهة أخرى.

٢. سياسات إدارة المدرسة الداعمة لتعليم أبناء الثقافات المحلية

تزخر الأدبيات بالمناقشات حول التنوع وكيفية إدارته. ويعتمد كل نموذج من نماذج الإدارة المختلفة على وجهة نظر المدير أو تصوره حول التنوع وكيفية التعامل معه. فقد يتعامل بعض المديرين مع التنوع من منظور تعليم الاستثنائيين أو من يختلفون ثقافيًا perspective of teaching the exceptional or the culturally different، والبعض الآخر يتناول التنوع من منظور تنمية رأس المال البشري وتعزيز العلاقات الإنسانية الجيدة، والبعض يتعامل مع التنوع من منظور المجموعة الواحدة single-group، والبعض الآخر من منظور إعادة

البناء الاجتماعي social reconstructionist، وآخرون من منظور الاحتفاء الثقافي بإقامة المناسبات التي تعرِّف باحتفالاتهم وطعامهم وملبسهم، وآخرون من منظور لغوي، وآخرون من منظور طبقي class perspective. فما يتشاركه الأشخاص والجماعات على السواء من تنوع وخصوصية وفردية من جهة، أو عالمية وقواسم مشتركة وعمومية من جهة أخرى تعد كلها عوامل يتعين على الشخص إدارتها توجيهاً وحُكماً وقيادة. ولذلك تعد إدارة التنوع أحد أصعب التحديات التي يمكن أن تواجهها إدارة المدرسة. فالتنوع بصفة عامة حقيقة واقعة لابد وأن توضع دوما في الحسبان، وفي حالة التنوعات البشرية فالأمر ينطوي على تقلبات الطبيعة البشرية التي لا بد أن يؤخذ لها التدابير اللازمة تربوياً وتعليمياً وإدارياً.(٥٦)

وفي هذا ينبغي على المديرين تحديد القيم المشتركة والبناء عليها. وهو ما يتطلب الوحدة والتعاون أو الأداء التعاوني تحت راية مجموعة من الأسس والقيم المشتركة. فالاتفاق على القيم المشتركة هو نقطة الانطلاق نحو بناء أرضية مشتركة. لكن تفعيل القيم بالممارسة يزيد من الإحساس بالقيمة والانتماء. وحيث يأخذ العاملون حذوهم من مديريهم، يتوجب على المديرين ممارسة التنوع في أساليب الإدارة؛ كالسماح للمعلمين بتنفيذ الحلول المقترحة وتقييمها بشكل جماعي. فعندما يظهر الفريق تقدير الاختلافات القائمة فيما بينهم من خلال مناقشاتهم وقراراتهم وأفعالهم، يصبح ذلك دليلاً على فعالية الفريق، وتقدير للتنوع ومكافأة للفريق. فاستخدام ما يتعلمه المدير ممن تختلف قاعدة قيمهم وخبراتهم عن خبراته يبعث رسالة قوية مفادها تقدير المدير للتنوع بالممارسة العملية. وهي واحدة من أفضل الاستراتيجيات لخلق مناخ إيجابي يرغِّب العاملين – موظفين ومعلمين – في التعلم من المدير وهو ما يفضي إلى علاقة أفضل واحترام متبادل. وعليه يمكن للمؤسسات النظر في إدخال مؤشر للتنوع يشير إلى مدى احترام المديرين لفريق العمل واتباع سياسات التنوع الخاصة بالمؤسسة.(٥٧)

وتصف بعض أدبيات التنوع إدارة أشكال التنوع البشري داخل المدارس، ومنها القيادة الشاملة التي تعزز التعليم الإبداعي والذي بدوره يعزز التعلم بمفهومه الواسع العميق. وتسمي هذه الأدبيات هذا النوع من التنوع **النوع الأول** وترى نموه ضرورة تنظيمية واجتماعية طويلة المدى، كما ترى الاعتراف به كحق أساسي من حقوق الإنسان. أما **النوع الثاني** فهو إدارة للتنوع آخذة في التنامي بشكل ملحوظ في التعليم العام تستند على إدارة التنوع من منظور ديموجرافي. وهو برغم ما ترصده الأدبيات من انتشاره على نطاق واسع في التعليم العام، إلا أن تعزيز التنوع والحفاظ عليه كقيمة اجتماعية ومهنية من خلاله أمر متجاهل، حيث يتعاطى

التعليم العام مع إدارة التنوع بمظهره الديموجرافي فيعمل على تضييق الفجوات القابلة للقياس بين الفئات العرقية وتوحيد المعايير المهنية للمعلم وسن المعايير الثابتة لاختبارات عملية التعلم في مناهج تقوم على الثقافة الأحادية وهو ما يؤدي بطبيعة الحال إلى الإقصاء وإنكار الاختلافات الثقافية ويحد من النمو المستدام والتماسك الاجتماعي بسبب النطاق المحدود للممارسات المشروعة التي يعترف بها. وفي هذا يعد سن معايير أحادية الثقافة monocultural standardization هو أقصى ما أقرته السياسات التعليمية في العديد من الدول الأنجلو أمريكية على وجه الخصوص والتي اقتصرت إداراتها على الاهتمام بتحقيق أهداف المدرسة والنظام في مجالات مقصورة على محو الأمية(*) تقوم على تقييمات تقليدية للقراءة والكتابة والرياضيات والمواد التقليدية في المرحلة الثانوية، وهو ما يؤدي بدوره من الناحية العملية إلى إنكار مؤسسي نسبي للتنوع.(٥٨)

وثمة شواهد على أن هذه السياسة العامة تتجلى على مستوى إدارة المدرسة. وفي هذا رصدت إحدى الدراسات النوعية qualitative study(٥٩) النمط السائد في التعامل مع التنوع في المدارس، إذ بات على قادة المدارس في ولاية بنسيلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية التعامل مع احتياجات الطلاب المتعلمين للغة الإنجليزية بشكل متنام، وذلك نظراً لزيادة عدد طلاب الأقليات اللغوية في المناطق التعليمية عبر ولاية بنسلفانيا. ووفقا للدراسة فقد أشارت دراسات سابقة عليها إلى إخفاق الدولة في تلبية احتياجات الطلاب من خلال الاقتصار على عمليات الاستيعاب assimilation. ولهذا عمدت تلك الدراسة إلى إجراء فحص نقدي لكل من السلوك الأخلاقي ethical behavior ومستوى الكفاءة الثقافية cultural proficiency لخمسة مديرين لمدارس ابتدائية تلقوا تدريباً في كيفية تفعيل الممارسات العادلة وتطويرها داخل مدارسهم. وقد خلصت الدراسة إلى ثمة تقدير مفرط للتنوع يفتقر للممارسات الثقافية المتقَنة، ومما يدلل على ذلك عزل مجلس المدرسة لأحد المشرفين بسبب توجهه نحو خلق بيئة مدرسية أكثر إنصافًا. وثمة دليل آخر على مستوى الطلاب، إذ لم يذكر الطالب بيل Bell وهو أحد أهم وأبرز الطلاب البيض المشاركين أي إشارة لعدم المساواة القائم في المدارس بين البيض والسود ولم يتحدث عن الفجوات المجتمعية بين المجموعات العرقية، في حين حدد إيدينز Eddins وهو أحد أهم وأبرز المشاركين من الطلاب من ذوي الأصول الإفريقية وسائل بعينها لتحري العدالة، كما أقر باختلال توازن القوى بين أصحاب المصلحة من البيض ونظرائهم من

الأقليات. وسجلت الدراسة مقدار وعي المشاركين الذي تراوح بين عمى ثقافي إلى متمرس ثقافياً.

وتلفت هذه الدراسة النظر إلى الهوة القائمة بين المبادئ التي ترددها القيادات ويدرَّبون عليها، وبين الممارسات العملية المُفضِية إلى احترام الثقافات المحلية والتنوعات القائمة بين أفراد المجتمع داخل المدرسة وخارجها، وهو ما يجعل من سياسة إدراج الممارسات العملية في برامج تدريب القيادات المدرسية ركناً رئيساً.

فعندما تُكلف مدرسة مقيَّد بها عدد ليس بالقليل من السكان الأصليين بمهمة رفع درجات محو الأمية، يتعين على قادتها ألا تقتصر مشاريعهم على مزيد من التدريبات وإجراء الاختبارات والقراءة الجهرية، بل بتطوير القدرات اللغوية الأساسية في ثقافة محرومة من حقوقها الطبيعية؛ في لغتها التراثية الخاصة بثقافتها وفي تمييزها سلبياً عن لغة الأغلبية من اللغة الإنجليزية كمثال. ففي مثل هذه الحالة، يجب على القادة التركيز على تطوير الهوية الثقافية والثقة بالنفس بين الطلاب الأصليين، ومعلميهم في القدرة على رفع مستوى الإنجاز. وعندما يكون أداء مدرسة ثانوية ذات أغلبية سكانية من الأقليات ضعيفًا للغاية، وتكون الممارسة الأسهل هي نسخ استراتيجيات تتسم بالأداء الضعيف، يصبح تتبع كل طفل على حدة ومراقبته بشكل دقيق والتدخل في عملية تطويره بشكل مكثف ضمن منهج حالي قرارا جريئا لقادة مبدعين يعملون على تشجيع المعلمين على ملاءمة المنهج الدراسي لهؤلاء التلاميذ ويطورون برنامجًا يعتمد على التعلم البصري والحركي، حتى في العلوم والرياضيات، مما يرفع الأداء بشكل ملحوظ على مر السنين.[٦٠] وهو ما يجعل من سياسة الخروج عن الأطر التقليدية وتشجيع مرونة المناهج الدراسية سياسة ينبغي للإدارات اتخاذها لتعزيز التنوع داخل المدرسة.

رابعاً: استخلاصات نظرية حول الثقافات المحلية وتعليم أبنائها

باستقراء ما تقدم في البحث الراهن بشأن الثقافات المحلية وتعليم أبنائها بصفة عامة، وبشأن السياسات المتعلقة بالمناهج الدراسية وإدارة التنوع المدرسي بصفة خاصة يمكن استخلاص ما يلي:

١. أهمية السياسة العامة للدولة في توجيه النظام التعليمي نحو انتهاج سياسات تربوية بعينها، بل ومتابعتها وتوجيهها والبحث في إشكالياتها ليترجَم إلى ممارسات عميقة

في صلب العملية التعليمية، خاصة في مجالات المناهج الدراسية وإدارة التنوع المدرسي.

٢. أهمية إنزال السياسة العامة للدولة إلى سياسات ملزمة خاصة بكل مؤسسة تعمل على دعم الثقافات المحلية داخل الدولة وتحقيق رؤية الدولة للهوية الثقافية العامة في مؤسساتها كافة ومؤسساتها التربوية والتعليمية والمدرسية بصفة خاصة. وهو ما يلزم القائمين على التعليم بالتبعية بدعم الثقافات المحلية من خلال رسم سياسات تعليمية خاصة تعمل على تحقيق التوجه العام للدولة.

٣. إن سياسة دعم منظور الهوية القومية والتعددية الثقافية تعد السياسة الأساس لتحديد سياسات المناهج الدراسية الداعمة لرؤية الدولة للهوية القومية لأفرادها فيما يرتبط برؤيتها لتنوعاتها الثقافية، وعلاقة مكوناتها العرقية واللغوية والدينية ببعضها البعض من ناحية، وبالتكوين الجمعي الذي تنشده الدولة من ناحية أخرى.

٤. تعد سياسة دعم ثنائية اللغة لأبناء الثقافات المحلية – من خلال وضع مناهج ثنائية اللغة وتنفيذها– أحد أهم السياسات ذات العلاقة بالمناهج الدراسية الداعمة لتعليم أبناء الثقافات المحلية والتي تعمل على تنفيذ السياسة العامة للدولة في دعم الثقافات المحلية وتحقيق رؤية الدولة للهوية الثقافية العامة في مؤسساتها كافة.

٥. الخروج عن الإطارات التقليدية وتشجيع مرونة المناهج الدراسية سياسة ينبغي للإدارات اتخاذها لتعزيز التنوع داخل المدرسة.

٦. ضرورة إدخال مؤشر للتنوع يشير إلى مدى احترام المديرين لفريق العمل واتباع سياسات التنوع الخاصة بالمؤسسة.

٧. إن إدراج الممارسات العملية في برامج تدريب القيادات المدرسية يعد ركنا رئيسا في احترام الثقافات المحلية والتنوعات القائمة بين أفراد المجتمع داخل المدرسة وخارجها.

قائمة الهوامش والشروحات

(١) James H. Williams, "Identity, School Textbooks, and Rebuilding Memory", in James A. Banks, Encyclopedia of Diversity in Education, (SAGE Publications: Thousand Oaks USA, 2012), pp. 1119-1122.

(٢) آين آنغ، "التعددية الثقافية"، في: طوني بينيت ولورانس غروسبيرغ وميغان موريس (محررون)، مفاتيح إصلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠١٠)، ص ص ٥١٣ – ٥١٩.

(٣) Chris Barker, The SAGE Dictionary of Cultural Studies, (SAGE Publications: London, 2004), P.38.

(٤) Ibid., P.39.

(٥) James C. Scott, The Art of Not Being Governed: An Anarchist History of Upland Southeast Asia, (New Haven & London: Yale University Press, 2009), pp.220-221.

(*٦) يعد إقليم كورديليرا منطقة إدارية في الفلبين في جزيرة لوزون Luzon وهي موطن للعديد من الإثنيات العرقية الأصلية مثل شعب الإغوروت.

(٧) Asian Development Bank, Indigenous Peoples/Ethnic Minorities and Poverty Reduction: Philippines, (Manila, Philippines: Asian Development Bank, June 2002), P.3.

(٨) Agnes m. Brazal, A Theology of Southeast Asia: Liberation-Postcolonial Ethics in the Philippines, (New York: Orbis Books, 2019), pp.85-86

(٩) Ibid., pp.85-86

(١٠) Roseli R. Mello, Marcondy M. de Sousa, & Thaís J. Palomino, "Indigenous School Education in Brazil", in Oxford Research Encyclopedia, (education.oxfordre.com: Oxford University Press USA, 2016), P.2

(١١) Ben Wadham, Culture and Education, (Flinders University of South Australia-Flinders Academic Commons, 2007), pp. 21-23.

(١٢) Ibid., P. 21-23.

(١٣) Ibid., P. 21-23.

(*١٤)ميشيل فوكو Michel Foucault (١٩٢٦–١٩٨٤) مؤرخ وفيلسوف فرنسي ارتبط اسمه بالحركات البنيوية structuralism وما بعد البنيوية post-structuralism، ولكتاباته أثر عميق لا في الفلسفة وحدها، بل تعدتها إلى مجموعة واسعة من التخصصات العلمية الإنسانية والاجتماعية. وللمزيد عنه:

Gary Gutting & Johanna Oksala, "Michel Foucault", Stanford Encyclopedia of Philosophy, Department of Philosophy at Stanford University Library of Congress Catalog Data, May 2018, Available at: https://plato.stanford.edu/entries/foucault/, Accessed: 04/03/2024.

(*١٥)التاتشرية نسبة إلى مارجريت تاتشر Margaret Thatcher رئيسة الوزراء البريطانية الأشهر في تاريخ المملكة المتحدة (١٩٧٩ – ١٩٩٠) والملقبة بالسيدة الحديدية Iron Lady والتي كان لها بالغ الأثر في تغيير الحياة في بريطانيا من أوجه عديدة. دعت التاتشرية إلى التوجه نحو الأسواق الحرة وتحجيم دور الدولة. وترى اقتصار مهمة الحكومة على الدفاع عن المملكة وعملتها، وتنحية الطريق للأفراد في تخطيط الأعمال وتنظيم حياتهم الخاصة.

BBC News, What is Thatcherism?, April 2013, Available at: https://www.bbc.com/news/uk-politics-22079683, Accessed: 04/03/2024.

(١٦) Ibid., P. 21-23.

(*١٧) جاك دريدا (١٩٣٠ - ٢٠٠٤) فيلسوف فرنسي من أصل جزائري ، أثارت انتقاداته للفلسفة الغربية وتحليلاته لطبيعة اللغة والكتابة والمعنى الكثير من الجدل، ولها تأثير كبير في عالم الفكر في أواخر القرن العشرين.

The Editors of Encyclopaedi Britannica, "Jacques Derrida", in: Encyclopedia Britannica, Feb. 2024. Available at: https://www.britannica.com/biography/Jacques-Derrida, Accessed: 04/03/2024.

(١٨) Ibid., P. 21-23.

(١٩) Ibid., P. 21-23.

(٢٠) Alex Wilson & Marie Laing, "Queering Indigenous Education", in Linda Tuhiwai Smith, Eve Tuck & K. Wayne Yang (Eds.), Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View, (New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019), P. 133

(*٢١)يمكن الرجوع في هذا إلى الكثير من المراجع منها:

Cordillera Peoples Alliance (CPA) & Pacos Trust, Indigenous Peoples and Local Government: Experiences from Malaysia and the Philippines, (Copenhagen-Document No. 13: Cordillera Peoples Alliance & IWGIA, 2005), pp.118-124.

(٢٢) Lesley Le Grange and Carl Mika, "What Is Indigenous Philosophy and What Are Its Implications for Education", in P. Smeyers (Ed.), International Handbook of Philosophy of Education, p. 499.

(*٢٣)بارتوميو ميليا وليتيريس (١٩٣٢-٢٠١٩)عالم أنثروبولوجيا أسباني استوطن باراجواي. عاش مع مجتمعات السكان الأصلية في غابات الأمازون في البرازيل وباراجواي والأرجنتين وبوليفيا، وأجرى العديد من التحقيقات في التاريخ العرقي واللغويات العرقية لمختلف المجتمعات الأصلية.

Enciclopedia.cat, "Bartomeu Melià i Lliteres", Grup Enciclopedia, Barcelona, N.D. Available at: https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/bartomeu-melia-i-lliteres , Accessed: 04/03/2024.

(٢٤) Roseli R. Mello, Marcondy M. de Sousa, & Thaís J. Palomino, "Indigenous School Education in Brazil", in Oxford Research Encyclopedia, (education.oxfordre.com: Oxford University Press USA, 2016), P.2

(٢٥) James C. Scott, The Art of Not Being Governed: An Anarchist History of Upland Southeast Asia, (New Haven & London: Yale University Press, 2009), pp.220-221.

(٢٦) New Zealand, The Ministry of Justice, Treaty of Waitangi, justice.govt.nz, 11th March 2020. Available at: https://www.justice.govt.nz/about/learn-about-the-justice-system/how-the-justice-system-works/the-basis-for-all-law/treaty-of-waitangi/, Accessed on 21st July 2022.

(٢٧) Marisol De Lafuente Duff & Tony Duff, "Experiential Learning as The Key to Achieving a Flourishing and Enduring Diversity and Inclusion Environment", in Fawzia Reza (Ed.), Diversity and Inclusion in Educational Institutions, (Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2022), P. 81.

(٢٨) UNICEF, Inclusive Education: Including Children with Disabilities in Quality Learning: What Needs to be Done?, September 2017.

(٢٩) Shveta Uppal (Ed.), Inclusion in Education: A Manual for School Management Committee, National Council of Educational Research and Training, First Ed., Dec. 2020, New Delhi, P.7.

(٣٠) Ibid., P.7.

(*٣١) يستخدم البحث الراهن مصطلح "محو الأمية" بصفته لفظا دارجا في الأوساط العلمية والثقافية، ويرى البحث الراهن استبداله بـ "تعليم القراءة والكتابة"، لأن مصطلح محو الأمية لفظ فيه استعلاء على نمط من أنماط تناقل المعرفة – الأمية - وانتقاص منه وجهل به. كما أن إلصاق مفهوم محو الأمية بالثقافات المحلية والسكان الأصليين يساهم بشكل أو بآخر في رسم صورة محددة عنهم قد تضعهم في مربع الجهلة والبدائيين.

(*٣٢) التفكير الترابطي هو نوع من التفكير اللاواعي السريع الذي يربط مفهومًا بمفهوم آخر. وفي ذلك يمكن أن تتضمن الأفكار ذكريات وعواطف وأحاسيس يستشعرها الجسد.

(٣٣) Paulyn Dela Reyna, "Indigenous Peoples Education: From Alienation to Rootedness": Consolidated Report by The Episcopal Commission on Indigenous Peoples", in Asia-Pacific Human Rights Information Center, Human Rights Education in Asian Schools – Volume XI, (Asia-Pacific Human Rights Information Center: Osaka Japan, 2008), pp.115-116. Available at:https://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/section1/2008/03/volume.html, Accessed 1/8/2022.

(*٣٤) براين بوليفانت Brian M. Bullivant: محاضر في كلية التربية بجامعة موناش Monash University في استراليا منذ عام ١٩٦٩ في مجالات أنثروبولوجيا التعليم ومنهجية البحث وتعليم المهاجرين والإثنيين، كما كان نائباً سابقاً لمركز دراسات المهاجرين Centre for Migrant Studies.

(٣٥) Brian M. Bullivant, Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution, (Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1984), P.51.

(٣٦) Michael S. Byram, Minority Education and Ethnic Survival: Case Study of a German School in Denmark, (Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1986), P. 156.

(٣٧) مشروع الحق في التعليم، الأقليات والشعوب الأصلية، right-to-education.org. يمكن الوصول إليه في https://www.right-to-education.org/ar/issue-page/marginalised-groups-0، تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٨/١.

(٣٨) عبد الناصر محمد رشاد عبد الناصر، "مدرسة المستقبل: دراسة مقارنة لبعض صيغها العالمية وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة التربية جامعة بني سويف، سبتمبر ٢٠٠٨، العدد ١٤، الجزء الأول، ص ٩٩.

(٣٩) USA ed.gov-National Charter School Resource Center, What is a Charter School, Available at: https://charterschoolcenter.ed.gov/what-charter-school, Accessed: 20/05/2023.

(٤٠) USA ed.gov-National Charter School Resource Center, Public Charter School Enrollment, Available at: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgb , Accessed: 10/01/2024.

(٤١) USA ed.gov, The Condition of Education 2023: Public Charter School Enrollment, National Charter School Resource Center, 2022, P. 2.

(٤٢) Ibid., pp. 1119-1122.

(٤٣) Ibid., pp. 1119-1122.

(*٤٤) الباكيه Pākeh كلمة تعني باللغة الماورية سكان نيوزيلاندا البيض.

(٤٥) Neda Salahshour, "A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education", New Zealand Journal of Educational Studies, 2020, P.3.

(*٤٦) أوتياروا Aotearoa هو اسم نيوزيلاندا باللغة الماورية Māori وهي لغة السكان الأصليين بنيوزيلندا.

(٤٧) ds.), The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education, (London: SAGE Publications Ltd, 2019), P.3.

(*٤٨) تيفاريكي Te Whāriki هي كلمة نيوزيلاندية باللغة الماورية الأصلية وتعني السجادة المنسوجة أو النسيج.

(٤٩) New Zealand, Ministry of Education, Te Whāriki: Early Childhood Curriculum, (Wellington: New Zealand Government, 2017), P. 3.

(٥٠) New Zealand, Ministry of Education, Education in New Zealand, education.govt.nz, 20 September 2023, Available at https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/#Early, Accessed 10/01/2024.

(٥١) New Zealand, Ministry of Education, For Parents and Whanau, education.govt.nz, 14 April 2022. Available at https://parents.education.govt.nz/early-learning/early-childhood-education/different-kinds-of-early-childhood-education/, Accessed 10/01/2024.

(٥٢) Neda Salahshour, "A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education", New Zealand Journal of Educational Studies, 2020, P.3.

(٥٣) James H. Williams, "Identity, School Textbooks, and Rebuilding Memory", in James A. Banks, Encyclopedia of Diversity in Education, (SAGE Publications: Thousand Oaks USA, 2012), pp. 1119-1122.

(٥٤) Ibid., pp. 1119-1122.

(٥٥) Ibid., pp. 1119-1122.

(٥٦) Herman J. van Vuuren and Others, "The Management of Diversity in Schools — A Balancing Act", International Journal of Educational Development, 2012, Vol. 32, P. 157.

(٥٧) Ibid., P. 158.

(٥٨) Andy Hargreaves & Allison Skerrett, "School Leadership for Diversity", in James A. Banks' Encyclopedia of Diversity in Education, (Thousand Oaks: Sage Publications, 2012), P.2.

(٥٩) Thomas A. Buonanno, "School Leadership for a Diverse Society", Dissertation Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Temple University Graduate School, Philadelphia USA, 2020, p.2.

(٦٠) Andy Hargreaves & Allison Skerrett, Op.cit., P. 3.