

PROSPECTS

مستقبليات

مجلة فصلية
للتربية المقارنة

العدد رقم م ١٢٦ - ١٢٦
مائة وستة وعشرين

الملف المفتوح

التعليم والدين :
طرق إلى التسامح

مكتب التربية الدولي - جنيف
المجلد ٣٣ ، العدد ٢ ، يونية/ حزيران ٢٠٠٣

المجلد ٣٣ ، العدد ٢ ، يونية/ حزيران ٢٠٠٣

كلمة التحرير

- المدارس اليوم: أنقص في المدرسين
أم قصور في المحتوى؟
سيسيليا براسلافسكى

وجهات نظر/ مناظرات

- أين ذهب كل المدرسين؟
الأزمة الصامتة
ريتشارد هالبرين وبيل راتيرى

الملف المفتوح: التعليم والدين:

طرق إلى التسامح

- تفسير الاتجاهات الكوكبية من منظور
المجتمع المتعدد الثقافات في أمريكا اللاتينية
خوان إستبان بيلدرين
- التعليم الرسمي للدين في إسرائيل:
ما بين التقاليد والحداثة
زيهافيت جروس
- الدين والتعليم في باكستان: نظرة عامة
روكسانا ضياء
- تعليم الدين في النظام التعليمي الفرنسي
ميرى استيفاليزيه
- تقلب اللاهوت العلماني في الاتحاد الروسي
ألكسندر سولداتوف
- التعليم من أجل حوار فيما بين الثقافات
والمعتقدات: مبادرة جديدة لمجلس أوروبا
جيمس ويمبرلى
- الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية
في الجداول الدراسية الرسمية
جان-فرانسوا ريفارد،
وماسيمو أماديو

اتجاهات / حالات

- تعليم السلام في بيئة ما بعد الصراع:
ديان بريترون،
وحين وستون، وثيك زيدبار
حالة سيراليون

من أعلام التربية

- سوامى فيفكاناندا (١٨٦٣ - ١٩٠٢)
سوامى برابهاناندا

ISSN 0204-119-X

المجلد ٣٣، العدد ٢، يونية/ حزيران ٢٠٠٣

الفهرس

كلمة التحرير

- المدارس اليوم: أنقص فى المدرسين

سيسيليا براسلافسكى

أم قصور فى المحتوى؟

وجهات نظر/ مناظرات

- أين ذهب كل المدرسين؟

ريتشارد هالبرين وبيل راتيرى

الأزمة الصامتة

الملف المفتوح: التعليم والدين:

طرق إلى التسامح

- تفسير الاتجاهات الكوكبية من

منظور المجتمع المتعدد الثقافات

فى أمريكا اللاتينية

خوان إستبان بيلدين

- التعليم الرسمى للدين فى إسرائيل:

ما بين التقاليد والحدثة

زيهافيت جروس

- الدين والتعليم فى باكستان: نظرة عامة

روكسانا ضياء

- تعليم الدين فى النظام التعليمى الفرنسى

ميرى استيفاليزيه

- تقلب اللاهوت العلمانى فى الاتحاد الروسى

ألكسندر سولدايوف

- التعليم من أجل حوار فيما بين الثقافات

جيمس ويمبرلى

والمعتقدات: مبادرة جديدة لمجلس أوروبا

جان-فرانسوا ريفارد،

- الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية

وماسيمو أماديو

فى الجداول الدراسية الرسمية

اتجاهات / حالات

- تعليم السلام فى بيئة ما بعد الصراع:

ديان بريترون،

حالة سيراليون

وجين وستون، وفيك زيدبار

من أعلام التربية

- سوامى فيفكاناندا (١٨٦٣ - ١٩٠٢)

سوامى برابهاناندا

كلمة التحرير

المدارس اليوم: أنقص فى

المدرسين أم قصور فى المحتوى؟

الموضوع الرئيسى الذى يتضمنه الملف المفتوح من هذا العدد من مجلة مستقبلات هو «الدين والتعليم: مداخل للتسامح»، ويبدأ العدد تحت فصل بعنوان «وجهات نظر/ مناظرات» بعرض وجهة نظر كاتبين مرموقين، هما ريتشارد هلبيرن وبيل راتيرى، واللذان قدما دراسة توضيحية حول السؤال: أين ذهب المعلمون؟! وذلك من وجهة نظر اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية.

والسؤال بصورة أخرى: لماذا يحجم البعض عن العمل بالتدريس اليوم رغم ندرة فرص العمل المتاحة فى غيره من المجالات؟.

فيرى الكاتبان أن واحدا من تلك الأسباب يكمن فى العلاقة بين عدد سنوات الدراسة اللازمة للإعداد لمهنة التدريس، ومرتببات العاملين فى تلك المهنة بالمقارنة بالمهن الأخرى، سبب آخر هو المشكلات التى يواجهها المعلمون اليوم ويضطرون للتعامل معها، مثل العنف داخل المدرسة وخارجها، والتباين الكبير فى مجال العمل التربوى، والتفكك والانقسام الاجتماعى، وعدم الإنصاف، والقضايا الأخلاقية. وفى هذه المقدمة يجب أن نضع أمام أنظارنا إجابات أخرى ممكنة للسؤال الذى طرحه كل من هالبيرن وراتيرى، وربما يكون أحد أسباب القصور أو النقص فى المدرسين اليوم راجعا إلى شعورهم بعدم الرضى، وبعدم وجود معنى أو مغزى لما يقومون به من عمل.

وهذا ما دفع الكثيرين إلى البحث عن أحد العناصر المشتركة فى كل من المناهج الدراسية من جهة، وحياتنا اليومية من جهة أخرى، والتى يمكن أن توفر أو تتيح معنى للعالم الذى يعيشون فيه، وعن دورهم فى هذا العالم، وقد ظهر هذا العنصر – من وجهة نظر السياسة التعليمية – فى تربية المواطنة، باعتبارها عنصرا تربويا هاما فى المجال التربوى، فهناك ثلاث مراحل لتعليم المواطنة: أولها: تعليم الحقوق والواجبات للفرد من خلال المجتمع والعلاقات الاجتماعية. وثانيها: السلوك النموذجى للمواطنة، الذى يجب ممارسته من خلال المشاركة، ومن خلال ممارسة مضمون المناهج الدراسية والأنشطة التربوية

ترجمة: د. أحمد عطية – المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

بالمدرسة، وثالثها، يتمثل في تدعيم وتثبيت القيم بالفهم، وكذا من خلال السياق العام للبيئة المدرسية، والذي يمهد لقبول التلاميذ لأدوارهم المتوقعة منهم كمواطنين في المجتمع العام والأوسع.

وهكذا، فإن تربية المواطنة إنما تتدعم عندما يتفهم التلاميذ جوانب الذاتية أو الأنانية لدى البشر أو الأفراد بعيدا عن مبادئ وأسس العقلانية، واتساقا مع ما سبق، فإن الأهداف التربوية تؤكد في عصرنا الحاضر على التنوير. وربما يقول البعض إن التنوير فلسفة ترجع إلى القرن الثامن عشر، غير أن المتعلمين - وقتها - لم يكونوا أصحاب دور فاعل في العملية التعليمية.. إنهم لم يكونوا أكثر من مجرد أوعية يملؤها المعلمون بالأنوار!! في حين أن التربية في القرن العشرين - وفي المستقبل المنظور - تحاول أن تحدث توازنا بين النزعات العاطفية من جهة، والاتجاهات العقلانية من جهة أخرى، وهكذا تعمل جاهدة على تأكيد المعنى أو المغزى - كفلسفة قائمة على التنوير وإعمال العقل - في حياة التلاميذ.

ومع بزوغ الكوكبية، ومواجهة الصراعات غير المسبوقة، والتي تؤثر على العالم بأكمله، فإن التربية أصبح لها مكانها المتميز في تعزيز القيم الهامة والضرورية، مثل التسامح والسلام، واحترام حقوق الإنسان، واعتبار هذه القيم موضوعات محورية ضمن السياسات التعليمية. وهذا ما أكدته الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في الفقرة الثانية من المادة السادسة والعشرين. والتي تنص على أن التعليم سوف يتم توجيهه لإحداث التطوير الشامل للشخصية الإنسانية، والتأكيد على احترام حقوق الإنسان، وحياته الأساسية، كما ستعمل على تطوير التفاهم، والتسامح، والصداقة بين الأمم، والأعراق، والجماعات الدينية المتباينة، إضافة إلى أنشطة الأمم المتحدة لتعزيز السلام العالمي.

وثمة اتجاه جديد في التربية الدينية، خاصة في تلك الأنظمة التي يُعد الدين فيها أمرا ثانويا يتم تجاهله، حيث تدور مناقشات حول تضمين الاتجاه الديني السائد ضمن المناهج الدراسية. ويقوم متخذو القرارات التربوية بمراجعة نظريات التربية الدينية، ليؤكدوا من خلال هذه المراجعة على العلاقة القوية بين الدين والتسامح، علاوة على علاقة الدين الوثيقة بمختلف الشعوب والثقافات، ومن ثم خلصوا إلى ضرورة العودة لتدريس تاريخ العقائد والديانات، وكذا الرموز الدينية في مجال العلوم الاجتماعية. وفي جميع الحالات، يبدو أن التربويين - مثلهم في ذلك مثل التلاميذ - يريدون أن يكونوا قادرين على تحويل المعاني التي تعلموها بالمدارس إلى سلوك حياتي يمارسونه خارج جدران المدرسة. وهذا ليس هو البحث الوحيد للمعنى المتجدد الذي بدأ في اتخاذ موقعه أو مكانه في النظام التعليمي، ولكنه البحث الأول من نوعه الذي يقدمه هذا العدد من مجلة مستقبلات إلى المجتمع التعليمي على نطاق العالم.

ويطرح الكاتبان سؤالا هاما: هل يرجع النقص الملحوظ في المناهج الدراسية أو المضمون التعليمي فيما تقدمه المدرسة للمتعلمين من موضوعات، إلى القصور أو العجز الحالي في المعلمين؟.

كلمة التحرير

هذا سؤال محوري ضمن أسئلة كثيرة مثارة للنقاش، حيث تعد المعاني المتضمنة فيما يتم تدريسه من موضوعات مرتبط بإعادة الاعتبار للموضوعات ذات الطابع الديني، والتي يمكن تزويد المناهج الدراسية بها، حيث يمكن اعتبار تدريس هذه الموضوعات مقدمة ضرورية لتحقيق حالة من السلم بين المجتمعات، خاصة تلك التي تنتشر فيها الصراعات الطائفية مثل سيراليون، الأمر الذي يقدمه هذا العدد. وعلى ذلك، فقد يكون هناك الآن أسئلة كثيرة تفوق ما يقدم من إجابات، وهناك كذلك صلات وروابط بين الاتجاهات التي يمكن أن نراها في هذا العدد حسبما نعمل جميعا نحو تقديم نوعية جيدة من التعليم لكل ما ينهض بالفرد في جميع جوانبه في سياق العالم الذي نعيش فيه اليوم.

نحن بالفعل محظوظون للاستفادة من هذا العدد من المقال الافتتاحي للملف المفتوح الذي كتبه عن هذه القضايا التي أثارها هذا الملف، والذي ساهم فيه كذلك خوان استبان بلدين.

وهذا الملف يحتوى على مقالات عديدة ومتنوعة تدور حول معالجة موضوع التربية الدينية في المدارس، بدءا من النظم التربوية القائمة على الدين أو العقيدة، وحتى التربية الأخلاقية القائمة على أساس علماني أو لاديني. كما أننا سعداء لوجود العديد من الكتاب والمفكرين من بلدان كثيرة مثل: فرنسا، وإسرائيل، وباكستان، وروسيا الاتحادية، والمجلس الأوروبي، والمكتب الدولي للتربية، والذين ساهموا إسهاما طيبا في هذا الملف.

وسوف نتعرف من خلال فصل «الاتجاهات» على العملية المستخدمة لإيجاد نموذج عملي محدد تماما للمعلمين لتعليم السلام في سيراليون من خلال المقال الذي شارك في كتابته كل من: ديان بريترون، وجين وستون، وثيك زديبار، والذي يعكس - في مجمله - التحديات الحقيقية، واحتمالات انعكاسات التعليم في مجتمع ما بعد الصراعات. ولقد تم اختتام هذا العدد بمقال كتبه سوامي براهاناندا في الجزء الخاص بعنوان «أعلام التربية» حول المفكر الأخلاقي الهندي الرائد سوامي فيفكاناندا، والذي تشكل مبادئه في التربية إطارا هاما في إيجاد وتطوير الشخصية الإنسانية من خلال المدخل البوذي، والذي - نراه - مناسبا حتى الآن.

سيسيليا براسلافسكي

وجهات نظر / مناظرات

أين ذهب كل المدرسين؟

الأزمة الصامتة^(١)

ريتشارد هالبرين وبييل راتيرى Richard Halperin & Bill Ratteree

ثمة أزمة صامتة تواجه- إن لم تكن تطارد- كل الأسر فى العالم، وأعنى بها ذلك النقص المتسارع لدرجة كبيرة فى المدرسين المؤهلين والمدرسين على نطاق العالم للتدريس للأجيال الحالية والقادمة من الأطفال. وهذه الظاهرة تستثنى بلادا قليلة- سواء كانت غنية أو فقيرة- ولكنها تضرب بشدة الدول النامية. وقد نشرت منظمة العمل الدولية، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) فى الفترة الأخيرة بحثا تحت عنوان «صورة إحصائية لمهنة التدريس» (عام ٢٠٠٢)، ويوضح البحث أنه من التقدم الكبير فى حشد مدرسين جدد منذ عام ١٩٩٠، فإن الضغوط السكانية (الديموجرافية)، والحاجة إلى التقليل من المعدل العالى للتسرب فى تلاميذ المدارس الابتدائية، تجعلان الوضع المزمن أكثر سوءا فى كثير من الدول النامية. وقد نشرت اليونسكو حديثا مذكرة حول سياسة البحوث، جاء فيها، إننا سنكون بحاجة إلى ما يتراوح بين خمسة عشر مليونا وثلاثين مليونا من المدرسين الإضافيين للمدارس الابتدائية مع قدوم عام ٢٠١٥، من بينهم ثلاثة ملايين لإفريقيا جنوب الصحراء وحدها.

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ريتشارد هالبرين

رئيس قسم التعليم الثانوى بإدارة التعليم العالى بمنظمة اليونسكو بباريس.

بييل راتيرى

أخصائى بقطاع التعليم، بمنظمة العمل الدولية بجنيف.

ترجمة: د. مجدى مهدى علي - كلية التربية، جامعة عين شمس - القاهرة

وهكذا، فإن نواحي النقص هذه تهدد الأهداف الطموحة لتحقيق مبدأ «التعليم للجميع» فى كل الدول بحلول عام ٢٠١٥.

وهناك دول قليلة جدا فى العالم هى التى تفلت من المشكلة التى فرضها الهروب الشامل من هذه المهنة على مستوى الكوكب من جانب المدرسين، وأولئك الذين كان يتم تأهيلهم لكى يصبحوا مدرسين. ومن بين الأسباب العميقة الجذور لتجنب ما كان يعتبر فى يوم من الأيام من بين أفضل وأنبل المهن، وأرفعها قدرا، تبرز أربعة منظورات. ويتمثل المنظور الأول فى أن الأزمة صامتة إلى حد ما، لأن هناك خرافات شعبية مفادها أن أى فرد يمكن أن يقوم بالتدريس على أساس الخبرات الحياتية المختلفة التى يكون قد مارسها كأب أو كعامل، أو أنه سيكون هناك دائما من الناس من يستطيعون أن يقوموا بالتدريس. وهناك أعداد كبيرة من الناس لا يعرفون مدى القدر الكبير من التدريب الذى تتطلبه مهنة التدريس، وكذلك المستويات المهنية الضرورية لتحقيق تعليم حقيقى ذى نوعية رفيعة. والأسوأ من ذلك أن بعض المنظمات الدولية قد روجت لبرامج تقدم مستويات أدنى من التدريب، وتقوم باستخدام الطلبة الجامعيين تحت مسمى متطوعين، فى الوقت الذى لا يتمتعون فيه إلا بقدر ضئيل من الإعداد، ثم تدفع لهم نصف أو أقل من نصف المرتبات التى يحصل عليها المدرسون المحترفون، وهذا يحدث فى عدد متزايد من الدول الإفريقية.

والحق أن المستويات المهنية، والصلاحيات، والمهارات، يجب أن تتحدد باستمرار من خلال التطوير المتواصل فى المهنة، بمعنى المعرفة والتعليم مدى الحياة للمدرسين. ولكن مثل هذه الاستعدادات المسبقة فيما يتعلق بالمدرسين لا تجد التمويل الكافى من الناحية التعليمية فى كل مكان فى العالم، وهى ليست يسيرة المنال على المستوى العالمى، وعلى الأخص فى الدول الأكثر فقرا. وهكذا يؤدى نقص الاستثمار الحقيقى فى تأهيل المدرسين إلى إفراز مدرسين لم يتم إعدادهم جيدا، وبدرجة كافية. بل إن أعدادا كثيرة منهم لا يكونون متمتعين بالصلاحيات الضرورية، أو بالالتزام المهنى، والتطلع إلى مستويات أعلى وأرفع، ومن بينها المستويات الأخلاقية. فلا مجال للدهشة إذن من أن يؤدى هذا القصور أو الضعف إلى حركة ارتجالية تنتج عن الصورة السلبية للمدرس فى كثير من الدول النامية، الأمر الذى يضعف التأييد والدعم للتعليم المجانى الشامل الذى يموله الشعب، والذى يتسم بالنوعية الرفيعة. وفى بعض الأحيان قد تخطئ النيات الحسنة للحكومات. ولنأخذ مثالا لذلك حالة جمهورية تنزانيا المتحدة، التى تبنت برنامجا رئيسيا للتعليم الابتدائى الشامل فى أواخر سبعينيات القرن العشرين، يقوم على أساس استخدام أعداد كبيرة من خريجي المدارس الثانوية كمدرسين: وبعد جيل من الزمان

لا تزال البلاد تكافح النوعية الرديئة للتعليم التى نتجت عن هذه السياسة. وفى كل مكان تقريبا، يطالب الآباء بالتعليم ذى النوعية الجيدة الرفيعة. ومع ذلك فإن الضغط العام على السلطات التعليمية على المستوى الوطنى، والمحلى، والمجتمعى، ليس من القوة بدرجة كافية، بحيث يعجل بإعادة النظر فى العوامل التى يمكن أن تجتذب المرشحين المحتملين لهذه المهنة، أو يمكن أن تحركهم حتى لا يبتعد المدرسون أو يتخلون عن هذه المهنة، وتتمثل هذه العوامل فى المكانة، وتطوير الحياة العملية، والاستقلالية المهنية، والمرتب، وظروف العمل، والأمن الاجتماعى. وهذا هو السبب الرئيسى الذى حدا برؤساء اليونسكو، ومنظمة العمل الدولية، وصندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف)، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، أن يبدأوا رسالتهم المشتركة بمناسبة اليوم العالمى للمدرس فى الخامس من أكتوبر عام ٢٠٠٢ بقولهم: إذا لم تكن مدرسا فترث لبعض الوقت اليوم لتفكر فى السبب الذى جعلك لا تنخرط فى هذه المهنة. وما هو المطلوب من بلدك حتى تجتذب وتعد شخصا مثلك لمثل هذا الالتزام والتعهد؟

والمنظور الثانى هو أن المهنة تعاني من الافتقار المتزايد للمكانة فى المجتمعات التى يتعادل فيها النجاح فى كل دروب الحياة على نحو متزايد مع كسب الأجور والدخول الكبيرة من المال، والتدريس الذى هو خدمة عامة إلى حد كبير لا يستطيع أن يتنافس مع المجالات الأكبر ربحا وكسبا. ولكن الأمر الخطير يتمثل فى أنها تتخلف على نحو ثابت عن الوظائف التى تتطلب مؤهلات مهنية مماثلة، كما أوضح ذلك التقرير الأخير لمنظمة العمل الدولية، ومنظمة اليونسكو. وهذه الظاهرة، وهى الفجوة بين المرتبات المأمولة، والواقع، تسود على نحو متزايد فى الدول النامية. والوضع الاقتصادى الصعب لكثير من دول العالم الثالث، إضافة إلى مشكلات الأجور المنخفضة، الأمر الذى يجعل المدرسين كثيرا ما يضطرون إلى شغل وظيفتين أو ثلاث وظائف لمواجهة احتياجاتهم الضرورية، ناهيك عن المدرسين الذين ينتظرون شهورا من أجل مرتبات غير مدفوعة عندما تكون ميزانيات الحكومة فى وضع حرج أو متأزم، أو أولئك الذين يضطرون إلى ترك المدارس الريفية لتحصيل مرتبات غير مدفوعة من مراكز إدارية بعيدة، وهذا وضع نادر ما يجد التقييم المناسب، ولكنه ليس غير شائع فى المناطق البعيدة أو النائية لبعض البلاد. ومن هنا يمكن أن نرى كيف يمكن أن تكون مهنة التدريس غير جذابة. وعندما يرتبط ذلك بضعف حوافز التدريس الأخرى، والتى كان يعوض عنها من قبل بمرتبات أقل نسبيا فى كثير من البلاد، مثل الارتياح والمتعة برسالة التدريس ذاتها، أو الرضا عن بيئة التدريس والتعليم، فإن الأثر السلبي الذى يقاس بالهروب من مهنة التدريس، أو رفض القيام بها، أمر تستشعره كل المجتمعات بشكل متزايد.

ويتمثل المنظور الثالث فى أن مدرسى الفصول الدراسية يجب أن يعملوا أكثر وأكثر على التغلب على المشكلات الاجتماعية العصبية التى يواجهها تلاميذهم، والآباء، والمجتمع الذى تقع فيه المدرسة، ومن بينها مشكلات تعاطى المخدرات، والعنف، وانتشار الإيدز. وكثيرا ما يجد المدرسون أنفسهم - بسبب نقص التدريب، وبسبب المطالب المتعددة التى تستغل وقتهم وتشغله، أو بسببها معا - أنهم لا يستطيعون كمعلمين أن يتناولوا هذه المشكلات على نحو موثم، إذ أنها مشكلات تختلف نوعيا عن التحديات التعليمية التى اجتذبتهم إلى مجال التدريس فى المقام الأول.

ونعود مع المنظور الرابع إلى موضوع الفرضيات الصامته، ونقول: إن الكثيرين من الناس، ومن بينهم مدرسى المستقبل، والمدرسين الحاليين، يعتقدون أن ما جرى فى حجرات الدراسة اليوم يجب أن يضاعف بشكل أساسى من خبراتهم الخاصة فى فترات الدراسة عندما كانوا هم أنفسهم تلاميذ، وعندما يجد المدرسون أن تلاميذهم وحجرات الدراسة فى عالم مختلف تماما - بمعنى مواقف اجتماعية جديدة، ومنهجيات وتقنيات جديدة - فإنهم يشعرون بشرخ فى مسار تواصلهم الأكاديمى، ومن ثم فإن القليل من التدريس قبل الخدمة وأثناءها يمكن أن يعدهم لكيفية استعادة هذا التواصل الأكاديمى. وليست المشكلات، كما هو واضح، واحدة فى كل البلاد، ومع ذلك، وبشكل عام، فإن عدم الجاذبية النسبية للتدريس للشباب - مقارنة بالحرف ذات الأجر الأفضل، والتوتر الأقل فى كثير من المجتمعات - مرتبطة بالمعدلات المتزايدة لترك المهنة، بعد ما يتراوح بين ثلاث وخمس سنوات لهؤلاء الذين يختارون الدخول فى مهنة التدريس، الأمر الذى يعتبر من الأسباب الكبيرة لنقص المدرسين، وقد حذرت تقارير اللجنة المشتركة من خبراء منظمة العمل الدولية، ومنظمة اليونسكو، حول تطبيق التوصيات التى تتعلق بهيئة التدريس، من هذه النتائج لسنوات طويلة (انظر تقارير أعوام ١٩٩٤، ١٩٩٧، ٢٠٠٠).

وفى الدول المتنامية اقتصاديا، أو الدول التى تكون فيها التنمية فى وضع حرج، أدى النقص المزمن فى المدرسين، إضافة إلى القصور فى الشروط الأساسية للتدريس والتعلم، ولعقود كثيرة، إلى حجرات دراسية كبيرة بشكل مفرط، وبمعدلات تسرب عالية، وعدم تيسير القبول بالمدارس بحده الأدنى، وخصوصا بالنسبة للفتيات. كما أدى كذلك إلى نوعية ضعيفة بشكل عام. ومعدلات النمو السكانى المرتفعة مستمرة فى كثير من هذه الدول بصورة تجاوزت معدلات حشد المدرسين وتعبئتهم. يضاف إلى ذلك أنه عندما لا يستطيع كثير من أولئك الذين تم تعيينهم حديثا أن يحققوا أدنى قدر من مستويات التأهيل، فعندئذ تتفاقم ظروف التدريس والتعليم الواهنة.

ثم إن الانتشار الحالى لمرض الإيدز فى كثير من الدول جنوب الصحراء، وبقوة فى

دول فقيرة أخرى، أو مناطق من الدول فى السنوات القادمة، سوف يزيد دون شك من تخريب التعليم ومهنة التدريس. وتشير التقديرات التى تتعلق ببعض الدول الإفريقية إلى معدل للوفيات بين المدرسين أعلى مما تخرجه إجمالاً مؤسسات إعداد وتدريب المدرسين. ففى زامبيا، على سبيل المثال، مات ما يقدر عددهم بثمانى مائة وخمسة عشر من مدرسى المدارس الابتدائية بسبب الإيدز خلال عام ٢٠٠٠، أى ما يعادل ٤٥٪ من مجموع المدرسين الذين جرى تدريبهم فى تلك السنة. ويشعر بهذه النتيجة أيضاً، وبدرجة كبيرة، الأطفال الذين فقدوا واحداً من الآباء أو كليهما بسبب الإيدز. وتوضح التقديرات فيما يتعلق بإفريقيا جنوبى الصحراء - حيث يعيش ٧٠٪ من الذين يعانون من مرض الإيدز - أنه مع حلول عام ٢٠١٠ سيكون هناك عشرون مليوناً من الأطفال - أى حوالى ٦٪ تقريباً من أطفال إفريقيا - من اليتامى إذا استمرت هذه المعدلات. ومن ثم، فإن هؤلاء الذين يلتحقون بالمدارس سوف يتطلبون اهتماماً خاصاً من المدرسين الذين يديرون بالفعل فصلاً دراسية كبيرة.

كذلك فإن هذا النقص فى المدرسين على مستوى الكوكب يثير مشكلات وصعوبات أخرى للدول النامية فى شكل «هجرة أو استنزاف العقول» من المدرسين ذوى الخبرة للتدريس أو المهن الأخرى فى داخل بلادهم أو خارجها.

ولا يتردد هؤلاء الذين يعملون فى الدول الأكثر غنى على حشد المدرسين وتعبئتهم فى أن يجتذبوا أفضل المؤهلين للتدريس من الدول الفقيرة أو المتوسطة الدخل لسد ما لديهم من فراغات. وتعبئة المدرسين ذوى الكفاءات الأفضل، وأولئك الذين يمكن أن يجدوا بالفعل وظائف أخرى، يعتبر تحدياً صعباً. فالمدرسون من أصحاب الكفاءات والمؤهلات الجيدة فى الرياضيات، والعلوم، والمهارات التقنية، مطلوبون لدى أصحاب الأعمال الأخرى. وفى الوقت نفسه، فإن كل الدول النامية تقريباً قد حددت لنفسها هدفاً يتمثل فى تحقيق التعليم الابتدائى الشامل مع حلول عام ٢٠١٥، وهو هدف يصبح مع الزمن غير واقعى مع تضاعف النقص فى المدرسين. ومن بين القضايا الكبيرة التى يجب مواجهتها فى هذه البلاد، وضع وتحقيق المعايير المهنية للتعليم الأولى للمدرس، وتوفير الحد الأدنى من التدريب أثناء الخدمة، مع التطوير المهنى على امتداد الحياة العملية، ورفع المرتبات حالياً التى تعبر عن مستويات الفقر، وذلك لاجتذاب مرشحين أفضل للتدريس، وتقديم أوجه نشاط بديلة توفر دخلاً عندما تقتضى الضرورة ذلك فى سياق القيود المالية الشديدة، والقيود التى تتعلق بالميزانية العامة من أجل النهوض بالحد الأدنى من البنية الأساسية لإعانة مهنة التدريس، والتغلب على التفاوتات بين الجنسين التى تقلل من الفرص التعليمية أمام البنات، ثم مواجهة الآثار التخريبية للإيدز.

وبالنظر إلى ظروف التدريس والتعليم، قد يوجه الفرد هذا السؤال الأساسي: لماذا يريد أى فرد أن يجد ظروفًا أفضل للعمل من أن يكون مدرسا؟. إن نسبة تلاميذ المدارس الابتدائية إلى المدرسين تظل أعلى ثلاثة أضعاف في الدول الأقل تطورا من الدول المتقدمة. ففي بلاد إفريقية مثل: «بنين»، وجمهورية وسط إفريقيا، وتشاد، والكونغو، والجابون، ومالاوى، ومالي، وموزمبيق، والسنغال مثلا تشير الدراسة الأخيرة لمنظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو إلى أن هناك أكثر من خمسين تلميذا في سن المرحلة الابتدائية، بل وأكثر من سبعين تلميذا في المتوسط لكل مدرس في المجموع الكلى للسكان. وهذه متوسطات قومية يجب أن نفرق بينها وبين حجم حجات الدراسة. وتعنى هذه النسبة (سبعون إلى واحد) أن حجات الدراسة التى تضم أكثر من مائة من الأطفال ليست غير عادية. وهذا يضاهى ستة عشر تلميذا في المتوسط لكل مدرس في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. ففي الدانمرك على سبيل المثال ١٠,٦ من تلاميذ المرحلة الابتدائية لكل مدرس، وفي المجر ١٠,٩ ، وفي إيطاليا ١١,٣ ، وفي لوكسمبرج ١٢,٥ ، والنرويج ١٢,٦.

وحتى يتضاعف التحدى ويتفاقم، يميل المدرسون في الدول النامية إلى أن يكونوا صغار السن وغير ذى خبرة، حيث نجد فى كثير من هذه الدول أن ٣٠٪ من المدرسين تحت سن الثلاثين: ففي إندونيسيا يمثل هؤلاء المدرسون الذين تحت سن الثلاثين أكثر من ٥٢٪ من مدرسى المدارس الابتدائية. وبالرغم من أن معظم المدرسين لديهم المؤهلات الأكاديمية الوطنية التى تمكنهم من أداء وظيفتهم، إلا أن هذه المؤهلات تتباين بشكل كبير، وفي كثير من الدول الأقل تقدما نجد أن أغلبية المدرسين فى المرحلة الابتدائية حاصلون على مؤهلات المدرسة الثانوية على الأكثر، وكثيرا ما لا يكون هناك تدريب مهنى بالمرة، وهذا هو الحال بالنسبة لخمسين بالمائة على الأقل لمدرسى أوغندا، وأربعين بالمائة لمدرسى توجو، وخمسة وثلاثين بالمائة من المدرسين فى جزر الرأس الأخضر.

وتلعب قضايا الجنسين دورها أيضا. ويشير تقرير منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو إلى أن عدد المدرسات قد زاد على مدى تسعينيات القرن العشرين، ويضيف التقرير أنهن مازلن أقل قليلا من خمسين بالمائة من مجموع المدرسين فى كثير من البلاد الإفريقية جنوبى الصحراء، وفى جنوب آسيا كذلك، حيث يساعد وجود عدد أكبر من المدرسات على إتاحة الفرص أمام الفتيات للثقافة المدرسية. وفى الحقيقة، فإن نسبة المدرسات تتناقص فى المدارس الثانوية فى إفريقيا جنوبى الصحراء. يضاف إلى ذلك أن المرأة لا يتم تمثيلها فى مواقع الإدارة التعليمية، مما يقدم دليلا آخر على أن السقف

الزجاجي، وهو الحد الذي لا يمكن أن تتخطاه، وخاصة فيما يتعلق بتحسين الوضع في العمل - لا يزال واقعا في مجال التعليم.

هذا، ويتطلب مواجهة هذه التحديات الهائلة إرادة سياسية، وعملا فرديا وجماعيا لتغيير السياسات، والتشريعات، والظروف المادية، والمعنوية، الأمر الذي سوف يعيد الوضع الاجتماعي والمادي الذي كان موجودا منذ عقود مضت في الأغلبية العظمى من الدول، وخاصة الأشد فقرا منها. وفي غمار هذا كله، تبرز قضية عامة مشتركة فيما بين الدول مع اختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية، وهي كيف نصف الطابع المؤسسي على الحوار الاجتماعي المقيد بين السلطات التعليمية العامة والخاصة وبين اتحادات المعلمين، وهو ما يمكن أن يعمل على تيسير وتشجيع الإصلاحات الإيجابية في التعليم. ومن المؤلف أن نقول إن التعليم يجب أن يصل إلى المستبعدين، ولكن في كثير من المجتمعات على امتداد العالم، نجد أن المدرسين هم المستبعدون، أي المستبعدين من المشاركة الإيجابية المفيدة في إصلاحات التعليم، التي يجب عليهم في نهاية اليوم أن ينجزوها. وعدم المشاركة هذه - وهو أمر مزمن - تمتد جذوره إلى أزمنة قديمة تعتبر واحدة من البواعث الأساسية لتطوير توصية منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو لعام ١٩٦٦، بخصوص وضع المعلمين، والتي تبنتها الدول الأعضاء في كلتا المنظميتين، والتي تشتمل على مائة وخمسة وأربعين من التوصيات، والخطوط الإرشادية التي تعتبر غير ملزمة، ولكنها ذات قيمة عملية لمساعدة السلطات التعليمية الوطنية على وضع معايير ومقاييس للتعامل مع المدرسين. ومع ذلك، فإن الكثير من هذه النصوص لم يأبه بها أحد بعد، وخاصة تلك التي تتعلق بالتشاور مع تنظيمات المدرسين حول موضوعات مثل سياسة التعليم، وتنظيم المدرسة، والتطورات الجديدة في الخدمة التعليمية، وكذلك العلاقات بين المدرسين والآباء والطلبة.

وهناك - على المستوى الدولي - برنامج للعمل جرى اقتراحه في منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونسكو لمواجهة هذه القضايا، ومساعدة الدول الأعضاء والشركاء في المجال الاجتماعي، لتحسين الجاذبية إلى العمل بالتدريس، وتحقيق أهداف النوعية التعليمية الجيدة. ويتطلب البرنامج إجراء البحوث، وتنظيم منتديات الحوار الاجتماعي. والتقارير العالمية الذي يجري إعداده على مدى السنوات الثلاث القادمة. وهناك منظمات دولية أخرى نهضت من سباستها الذي فرضته برامج المواءمة الهيكلية ذات الباعث الاقتصادي في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، وبدأت تعترف بالحاجة الملحة لتحسين وضع المدرس، بالرغم من أننا لا نزال نواجه بداءات لوضع حدود على تدريب المدرسين ومرتباتهم من أجل «فعالية التكلفة».

وعلى ذلك، فإن تغيير التركيز قد يساعد على إلقاء الضوء على التغييرات الضرورية في السياسة، والتي إن ساعدت، ولو بدرجة قليلة، على مواجهة التحديات الهائلة لحشد المدرسين، فإن الروح المعنوية، والاختصاصات المهنية، التي تواجه أغلبية دول العالم لاتزال قضية ملحة. ومع ذلك الاعتراف بهذه المسائل، والقضايا، والعمل على معالجتها، سوف يتحدد بدرجة كبيرة ما إذا كانت هذه الأزمة الصامتة التي تخيم على كل من الدول الغنية والفقيرة على السواء، سيتم حلها على نحو إيجابي من أجل الأجيال القادمة.

الهوامش

التعليم والدين : طرق إلى التسامح

تفسير الاتجاهات الكوكبية

من منظور المجتمع المتعدد الثقافات

في أمريكا اللاتينية

خوان إستبان بيلدرين Juan Esteban Belderrain

«لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقول البشر أيضا يجب أن تبنى دفاعات وحصون السلام»، ولأننا منغمسون في تعقيدات وشكوك الحاضر، فإنه يسهل علينا أن نغفل هذه الحقيقة الأساسية البسيطة، التي جاءت ضمن ديباجة دستور منظمة اليونسكو^(١).

والحق أن سرعة التغييرات التي تحدث في العالم تجبرنا أن نعيد النظر في المنافسات القديمة مرة بعد أخرى. ولكنها انتظمت الآن في داخل مقاييس ومعايير جديدة، لانستطيع معها أن نواصل التفكير على أساس الأنماط القديمة، فالأوضاع التي أعقبت الحرب العالمية الثانية، والتي أدت إلى نشأة منظمة اليونسكو قد تغيرت جذريا. ولكن الاهتمام

اللغة الأصلية: الإسبانية

خوان إستبان بيلدرين (الأرجنتين)

أستاذ الفلسفة بجامعة سان مارتين الوطنية، وكان فيما بين عامي ١٩٩٥ و١٩٩٩، منسقا لقسم التربية الوطنية والتدريب الأخلاقي في برنامج تغيير المناهج الذي تشرف عليه وزارة التعليم الوطنية بالأرجنتين، وكان مسؤولا عن كتابة محتويات البرنامج الأساسي لإصلاح مناهج التعليم في جميع أنحاء البلاد. ويعمل مستشارا لدى منظمة الدول الأمريكية لتعليم القيم والمواطنة. وقد أسهم في المجالات الدولية، كما شارك في العديد من المؤتمرات الدولية. ومن أهم كتبه «التعليم من أجل حقوق الإنسان»، و«التغيير في مجال التعليم» (١٩٩٩).

ترجمة: د. مجدى مهدى علي - كلية التربية، جامعة عين شمس - القاهرة

لا يزال كما هو لم يتغير، وهو إيجاد جو من السلام والتفاهم فيما بين كل الشعوب. ولا تزال الأديان والمعتقدات اليوم كما كانت عليه بالأمس، عوامل ثقافية ذات تأثير قوى جدا على ممارسات البشر، وعلى مؤسساتهم. وقد استطعنا فى الفترات الأخيرة، أن نرى كيف أن هذه القوة الهائلة يمكن أن تستخدم بفعالية من أجل السلام، ومن أجل الحرب، لذلك فإنه يكون من المناسب أن تكون الظروف التى تعمل من خلالها الأديان موجهة إلى كل من الاتجاهين، وكيف يسهم التعليم والثقافة فى استمرارها.

أهمية القضية

لقد كنا فى العقود الأخيرة، شهودا على التغييرات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية العميقة، على المستويين الدولى والوطنى. والتى أحدثت تأثيرها فى جزء كبير من العالم، فالكوكبية الاقتصادية، والتكنولوجية، وانفتاح الأسواق على بعضها البعض، والوحدة الإقليمية، والبطالة، ومرونة العمالة، قد أعادت جميعها تحديد الأدوار التقليدية للدول القومية، والأسواق، والمجالات الوطنية الفرعية، وما فوق القومية. وقد أسهمت هذه العمليات فى خلق أساليب مختلفة من الرأسمالية، التى أصبحت هى نفسها مشوشة، وغير منظمة، ومع ذلك فهى مهيمنة إذا ما قورنت بأشكال أخرى من التنظيم الاجتماعى والاقتصادى.

وقد أثبتت هذه الأنماط الجديدة أنها ذات تأثير كبير فى زيادة الإنتاج، وفى توسيع نطاق التفاوت وعدم المساواة - سواء بين الدول أو الجماعات أو الأفراد، حيث يوجد فى كل ذلك نموذج من تكديس الثروة والنفوذ أو القوى، التى تجعل من الغنى أكثر غنى، والفقير أكثر فقرا، الأمر الذى يسود على نطاق الكوكب. فالرجال والنساء، بل وشعوب بأسرها قد تخلفت عن الاقتصاد الحديث، وتم استبعادها وحرمانها من ثمار الرفاهية، وممارسة حقوقها السياسية كمواطنين.

لذلك، فإن التاريخ الحديث، الذى يفرز فى بعض المناطق تيارات من التقدم الديمقراطى، والنضال من أجل حقوق الإنسان، ومن أجل حقوق اجتماعية جديدة، يظهر أيضا، وعلى نحو متزايد خلا عميقا فى التوازن بين تكتلات الدول، والجماعات، والمجموعات العرقية، وكذلك الطبقات الاجتماعية، بالإضافة إلى انبعاث كراهية الأجانب، ومشاعر التزمت. وليس هناك شك فى أن الحادى عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١ يعتبر معلما مهما فى تاريخ البشرية، وإن كان من الصعب حتى الآن أن نحدد بدقة مغزى، ونطاق التغييرات التى شكلها هذا الحدث. والذى قد رآه البعض على أنه مظهر من مسألة «حرب الحضارات أو صراع الحضارات» التى تنمو بأشكال مختلفة، وتتخفى وراء

عملية الكوكبية الداعمة للسيطرة المستفحلة لثقافة رأسمالية علمانية غريبة معينة. ولكننا فى الحقيقة، يمكن أن نقول بمفاهيم أكثر دقة: إن الصراع ليس بين الحضارات، بل ضد أشكال من «إزالة الطابور الحضارى» (ليفى، ٢٠٠١؛ إلياس، ١٩٨٧)، تهيمن على نحو مستمر على مناطق هامة من العالم. ولكنها تظهر أيضا فى المناطق الحضرية للدول المتقدمة (الجيتو- الأحياء الفقيرة- وتجمعات ساكنى الأكواخ.. وهكذا)، وهى مناطق يحدث فيها ارتداد إلى أشكال العلاقات الإنسانية التى لا تتأسس على العمل، أو الإنتاج، أو المؤسسات العامة، وحيث توجد أكثر مظاهر الإزعاج للقضايا الاجتماعية المعاصرة، وهى فقدان الهوية، والاستبعاد الاجتماعى، والعنف، وعدم الأمان. (كاستيل، ١٩٩٦).

وقد أثارت هذه العمليات والتطورات مرة أخرى- فى المناقشات السياسية والأكاديمية- مشكلات السلام، والترابط الاجتماعى، التى استبدلت بها مشكلات أخرى خلال تسعينيات القرن العشرين بسبب تخفيف حدة التوتر فى أعقاب انهيار الكتلة السوفيتية. واليوم يصر أصحاب النظريات المهيمنة على أن المجتمعات جميعها تجتاز عمليات متزايدة من إزالة الطابع المؤسستى للأطر الجماعية التى تشكل الهوية الاجتماعية والفردية (الأسرة، المدرسة، التقاليد، الدين، الطبقات الاجتماعية، المؤسسات الوسيطة)، ويقترحون تصنيفات جديدة لمحاولة تفسير القالب الاجتماعى الجديد، ومثال ذلك «الحداثة المتأخرة» (جيدنز، ١٩٩٥)، و«مجتمع المخاطرة» (بيك، ١٩٩٦)، و«مجتمع الشبكات» (كاسلزن، ١٩٩٧)، أو «المجتمع العالمى» (لومان، ١٩٩٨)، والخصائص النموذجية للنمط الجديد للمجتمع عند هذه التصنيفات يتمثل فى تفكيك أطر التنظيم الجماعى، والانتشار الكوكبى لأشكال جديدة من التنظيم الاجتماعى.

ولا شك أن الدين، سواء جرى إقراره أو إنكاره، قد قام، ولا يزال يقوم بدور جوهري فى هذه العمليات، فنرى فى طليعة رأى العام مظاهر للتزمت الدينى، تنشأ وتؤثر على أعنف الصراعات. وكرد فعل لاحتكارية العنف العضوى المادى، أو العنف الرمضى، من خلال الاتجاهات الكوكبية، تقوم جماعات عديدة من السكان الذين استبعدوا حضاريا على تحطيم أو تعزيز أسس هويتهم، ومن ثم يتصرفون بعنف على الرغم من قوتهم غير المتكافئة.

ولكن إنكار الدين يلعب أيضا دورا هاما ورياديا فيما يحدث اليوم من توترات بسبب العلمانية المتطورة التى تصاحب بالضرورة ظاهرة الكوكبية الرأسمالية. وهذه ظاهرة متكافئة الأضداد، لأنها من جهة، نشأت كرد فعل للتجارب الشمولية والجماعية والمهنية السابقة، ذات القاعدة الدينية، وذلك بتحديد قيمة وكرامة وحقوق الفرد. ولكن يبدو، فى الوقت نفسه، أنه لم يوجد بعد البديل القوى بما فيه الكفاية للإبقاء على الترابط

الاجتماعى حول هوية جماعية، ومجموعة من القيم، لذلك فإن عددا غير قليل من المفكرين، حتى ممن يحملون تراثا علمانيا، يرون أن جزءا كبيرا من صعوبات بناء وتكوين هويات جماعية، وروابط التماسك الاجتماعى، يكمن فى «نسيان الله» (ديبراى، ٢٠٠٢: كاشيارى، ١٩٩٩). والآن، وكما لم يحدث من قبل، فإن عدم أهمية الممارسات المؤسسية والرمزية يتطلب بحثا متجددا عن عوالم مشتركة للمدلول والمعنى. وعبر التاريخ، وحتى اليوم، فإن أى رأى دينى عن العالم يحمل فى داخله نموذجا أخلاقيا وأنثروبولوجيا، وميلا إلى إيجاد قيم تعطى معنى الحياة، وتوفر الإطار السليم لا للحاضر فحسب، بل أيضا لمستقبل كل فرد، والبشرية كلها.

وهكذا، فإن الدين يلعب بذلك دورا رئيسيا فى انهيار الحداثة الكوكبية الأخيرة، إما بسبب مبالغتها فى توكيد ذاتها، وإما بسبب الحنين إلى الماضى.

والنظم التعليمية، وقد استغرقها هذا السياق، تتأثر بشكل مضاعف بمشكلات الترابط أو التماسك الاجتماعى. فالمدرسة- جنبا إلى جنب مع الأسرة، ولكنها أداة تقليدية لإضفاء الطابع الاجتماعى على الفرد- تعاني من فقدان سلطة التحديد والترابط، التى كانت تتمتع بها فى الماضى. وثانيا، لأنه من الصعب فى مجتمع ممزق أن تكون مدلول واحد لمؤسسة يقع على عاتقها مطالب متغيرة. ويقول عالم الاجتماع الأرجنتي «خوان كارلوس تيدسكو»، (١٩٩٧): إن الأزمة الحالية للمدرسة لم تعد تبدو كظاهرة للاستياء الاجتماعى بسبب عدم قدرة التعليم على الاستجابة لمجموعة من المطالب التى يريدها المجتمع، كما كان الحال دائما، ولكن كتعبير معين عن أزمة المجالات المختلفة التى تشكل البناء الاجتماعى، بدءا من سوق العمالة، والنظام الإدارى، إلى النظام السياسى، والأسرة، ونظام القيم، والمعتقدات. لذلك، فإن الأزمة لا تنشأ ببساطة عن المسلك الضعيف للتعليم فى إرضاء الآمال الاجتماعية وإشباعها، بل- وهذا أكثر خطورة- من الصعوبة فى تحديد الأهداف التى يجب أن يحققها التعليم، وإلى أين يمكن أن يوجه أنشطة على أرض الواقع.

فالمظاهر المختلفة لوجود أو غياب الدين فى نظم التعليم فى الدول المختلفة، وحتى فى داخل بعض الدول، هى انعكاس صادق لهذه المواقف والعمليات المتغيرة.

ولهذه الأسباب جميعا، وفى داخل إطار الأعمال والبرامج الذى يطوره مكتب اليونسكو الدولى للتربية لتعزيز مضمون التدريس فى سياق «الكوكبية»، وتعلم «العيش معا»، كان من الضروري توفير هذه المساحة من الحوار حول «التعليم والدين» بمحاولة إنشاء معارف من التحليل المقارن للمواقف المتنوعة. وتحقيقا لهذه الغاية، نعرض هنا مجموعة من المقالات التى تُولف معا عددا مهما على الأقل من المواقف حول هذا

الموضوع.

وعلى ذلك، يمكن أن نجرى تقييما للحالة السائدة للجدل فى مجموعة من الدول المختلفة، والمتنوعة للغاية، فى المقال الذى كتبه زيهافيت جروس عن الوضع فى إسرائيل، والمقال الذى كتبته «روكسانا ضياء» عن الوضع فى باكستان، يمكن أن نرى ما يحدث فى بلدين يحتل فيهما الدين موضع الفاعلية بالنسبة لثقافتيهما ونظمهما التعليمية. ومن جهة أخرى، فإن المقال الذى كتبته ميرى استيفاليزيه عن فرنسا، والمقال الذى كتبه «ألكسندر سولداتوف» عن وضع الاتحاد الفيدرالى الروسى يوضحان التطور والمناقشات فى السنوات الأخيرة فى بلاد لديها تراث علمانى قوى فى مختلف مجالات التعليم.

أما كيف تأتلف هذه الاختلافات وتتعارض فى عملية من التكامل أو الاندماج الإقليمى، مثل الاتحاد الأوروبى، فهذا هو جوهر التحليل الذى قام به «جيمس ويمبرلى». وأخيرا يأتى المقال الذى كتبه «ماسيمو أماديو»، و«جان-فرانسوا ريفارد» عن الثقل النسبى للتعليم الدينى فى المناهج الدراسية الرسمية فى العالم، والذى يوضح مدى أهمية هذا الوزن الدينى.

مقدمات منهجية: العمليات والحقوق التاريخية

لعله من الصعب تحليل قضية التعليم والدين خارج نطاق العمليات التاريخية الكبيرة، التى أوجدت نظم التعليم، والتى تؤثر اليوم فى نطاق هذه النظم وتطورها. وقد وضع هذه المقدمة المنهجية- التى تشترك فيها معظم المقالات- جروس فى مقاله عن إسرائيل، وهذا المقال الذى يدعونا إلى أن نتفهم كيف أن العمليات التى تحدث فى المدارس تعتمد على عمليات اجتماعية أعمق، تتشكل فى المجتمع ككل. والأحداث التى تقع فى الحاضر- مثل تلك التى ذكرناها بالنسبة لفقدان التماسك الاجتماعى، وأزمة المؤسسات- لا تقوم كأحداث منعزلة فى فراغ تاريخى، ولكن لها سابقات ونتائج تحتاج إلى أن نعرفها، حيث يمكن أن نفهم الأحداث الاجتماعية بشكل أفضل إذا نظرنا إليها كعمليات ذات آفاق طويلة الأمد. والنشاط الفكرى، يتكون فى دقة، نتيجة ترسيخ هذه الروابط التاريخية الهيكلية.

وبهذا المعنى، وفى محاولة إعادة تشكيل تاريخ هيكلى للعلاقة بين التعليم والدين، يجب أن نعترف بأن معظم نظم التعليم قد نشأت وتطورت فى ظل المؤسسات الدينية، وكانت تمثل جزءا جوهريا من رسالتها وطبيعتها، ولا تزال تحتفظ بهذا الدور فى بعض أجزاء من العالم. على حين تطورت المدرسة فى معظم بلاد العالم الغربى، وبشكل مستمر،

كمؤسسة علمانية. وفى واحدة من الدراسات الشاملة حول هذا الموضوع يصف إميل دوركايم، ميلاد المدرسة فى ظل هذا الشد والجذب فيقول: منذ بدايتها والمدرسة تحمل فى داخلها بذرة «أوجرثومة» هذا الصراع الكبير بين ما هو مقدس، وما هو دنيوى. وبين ما هو علمانى، وما هو دينى (دوركايم، ١٩٩٠)، ولكن المدرسة هى فى أقوى أشكالها العلمانية لاتستطيع أن تتخلص من السمة المميزة لأصلها الدينى الذى يتضح فى منطقتها العميق، المتمثل فى فكرة «التحول أو الاهتداء». وبسبب التفويضات الاجتماعية السائدة، فإن المدرسة يمكن أن تستغنى عن الأطر الدينية للمرجعيات، ولكنها لا تستطيع أن تفقد هذا المنطق للاهتداء، الذى يعتبر جزءاً من طبيعتها، والآمال الاجتماعية الكامنة فيها: بمعنى أن تحدث أو تثير تغييراً فى «المواد»، أو الموقف، أو المبدأ الذى يغير بالتالى رؤاها ونظرتها تجاه العالم.

وجنباً إلى جنب مع العمليات التاريخية، يأتى الإطار المنهجى الآخر للمرجعيات فيما يتعلق بالمقالات، من المبادئ الأخلاقية، والقانونية، التى تنشأ عن الإعلان العالمى لحقوق الإنسان. فهذه الحقوق تعبر عن أعظم اتفاق أخلاقى عالمى تحقق على مدى التاريخ، ولذلك فإنها تمثل - بالنسبة لمجتمع ممزق مثل مجتمعنا - إمكانية إعادة صياغة معنى الحضارة والتعليم. ومن هنا، فإن العمليات التاريخية - باعتبارها دالة على هذا الإطار للمرجعيات - يمكن تقييمها بمدى إسهامها أو إعاقته فى تنفيذ هذه الحقوق وفرضها.

وتنص المادة السادسة والعشرون، الفقرة الثانية، من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان على أن التعليم سوف يتجه إلى التنمية الكاملة للشخصية البشرية، ودعم احترام حقوق الإنسان، والحريات الأساسية، وسوف يعزز التفاهم، والتسامح، والصداقة، فيما بين كل الدول، والجماعات العنصرية أو الدينية^(٢)، ومثل هذه الأهداف الجوهرية لا يمكن أن تتحقق بمعزل عن المعرفة المتبادلة، وتقدير، واحترام التنوع، والاختلافات.

وفى عام ١٩٧٤، وعلى ذات الدرب، اتخذ المؤتمر العام لليونسكو «توصية حول التعليم من أجل التفاهم، والتعاون، والسلام الدولى، والتعليم الذى يتصل بحقوق الإنسان، والحريات الأساسية. وهنا يوصف التعليم بأنه «العملية الكاملة أو الكلية للحياة الاجتماعية التى يتعلم الأفراد والجماعات الاجتماعية عن طريقها أن يتطوروا عن وعى منهم، ومن أجل صالحهم، فى إطار المجتمعات القومية والدولية، وكذلك مجموع قدراتهم الشخصية، والمواقف، والميول، والمعرفة».

وفيما يتعلق بالمعتقدات الدينية تذكر المادة الخامسة، الفقرة الثانية من الإعلان العالمى حول إزالة كل أشكال التعصب والتفرقة، التى تقوم على أساس الدين أو العقيدة،

أن «كل طفل يجب أن يتمتع بالحق فى أن يتاح له التعليم فى موضوع الدين أو العقيدة حسب رغبات آبائه، أو إذا اقتضت الحالة، أو الأوصياء القانونيين، فكل ما يخدم مصلحة الطفل، يمثل المبدأ والأساس التوجيهى أو الإرشادى للطفل». وتضيف المادة ذاتها فى الفقرة الثالثة منها «تتم حماية الطفل من أى شكل من أشكال التفرقة أو التمييز على أساس الدين أو العقيدة: إذ يجب أن يتم تنشئة الطفل فى روح من التفاهم والتسامح والصدقة، فيما بين الشعوب، فى إطار من روح السلام والأخوة العالمية، واحترام حرية اعتناق الآخرين للدين أو العقيدة، وأن يكرس طاقته ومواهبه بكامل وعيه وحرية لخدمة غيره من بنى البشر»^(٤).

وفى داخل هذا الإطار، يمكن أن تتحدد الأسئلة الجوهرية حول التعليم والدين حسب مفاهيم الحقوق على النحو التالى: هل يسهم وجود التعليم الدينى فى العمليات التعليمية- أم لا يسهم- فى التنمية المتكاملة للبشر فى داخل المجتمع القومى أو المجتمع الدولى؟ وما هى أنسب الأشكال للتعليم الدينى لضمان تنفيذ حقوق الإنسان؟. ويمكن الرد على هذه الأسئلة من وجهات نظر مختلفة. فمن وجهة نظر أمريكا اللاتينية، تتميز بجذورها فى المجتمعات المتعددة الثقافات، والمتعددة الأعراق، والتى تنحو إلى توكيد التنوع.

ويتضح من التجارب التى عرضت فى هذا العدد، أنه يمكن استنتاج أن هناك مجموعة كبيرة من المداخل التى نستطيع عن طريقها الإجابة على هذه الأسئلة، ولعله من المناسب أن نقدم اقتراحاً من أجل وجود نماذج أو أنماط مثالية تساعد على التفكير فى وجود الكثير من المواقف الحقيقية المختلفة. ويبدو أن هناك ثلاثة نماذج مثالية مهمة جداً، وشبه نمطية، تتمثل فى الآتى:

- وفى أحد الأطراف يكون التدريس الإيجابى لدين مفرد، كمحور للمقرر الدراسى بأكمله، مع استبعاد كل الأديان الأخرى، أو وجهات النظر اللادينية.
- وفى الطرف الآخر، الغياب المطلق للمقررات الدينية.
- وفيما بين هذين الطرفين نجد نموذجاً مختلطاً بمجموعة مهمة من الإمكانيات تتباين بثلاثة متغيرات: الطبيعة الإيجابية أو غيرها، للتعليم الدينى، وإمكانية اختيار الدين الذى يود الفرد أن يتعلمه، أو بعض الاختيارات غير الدينية، ثم توفير التمويل من جانب الدولة أو غير ذلك، لضمان الممارسة الفعالة لهذا الحق.

وهذه النماذج المثالية، والمتغيرات التى تستخدم لوصف التعليم والدين، لا يمكن تقييمها فى ذاتها، إذا قورنت فقط بمبادئ التسامح والتكاملية الفردية. ويمكن أن تحقق التوازن الصحيح بدراستها كنتائج للعمليات التاريخية التى تحدد التقدم أو النكوص

بالنسبة للموقف السابق. وسوف يستطيع قراء المقالات المتنوعة من هذا الملف المفتوح أن يحددوا تقييهم الخاص بهم حول المواقف المختلفة المطروحة فيها. وعلى الطرف الآخر تعتبر المناقشات فى أوروبا، وفى فرنسا على وجه الخصوص، حول كيفية التغلب على أى نظام علمانى يفتقد كل مضمون دينى تعبيرا واضحا عن التحرك فى الاتجاه المضاد. أما حالة الاتحاد الفيدرالى الروسى، فنقدم نموذجا خاصا للتغيير الجذرى من نمط مثالى، أو نمط شبه نموذجى، إلى نمط آخر. وهذا المثال يختلف عن المساعى الأخرى لتحديد مجال لتكوين الأنماط المثالية التى طرحت فى هذا الملف المفتوح.

عمليات الشد والجذب

وبغض النظر عن الوضع الذى يتخذه نظام التعليم فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم والدين، أو التعليم الدينى، تسهم مجموعة من عمليات الشد والجذب فى تحديد هذه العلاقة.

وأولى هذه العمليات يمكن أن نطلق عليها «هيكلية» أو «سياسية»، وتظهر عندما تتداخل مجموعة من المحتويات أو المضامين التعليمية فى العمليات التى تحدد الهوية القومية أو الإقليمية. والمدرسة- كمؤسسة مسؤولة عن حماية تلك الهوية- تشعر بشئ من الشد والجذب، إذ يجب عليها أن تفعل ذلك، على حين تبقى فى الوقت نفسه على الحيادية المفترضة، واحترام الاختلافات.

أما ثانى هذه العمليات، فيمكن أن نطلق عليها «مؤسسية»، وهناك تفويض متأصل فى كل الأديان بأن ينشر الفرد عقيدته، ويكتسب أتباعا جديدا، وهذا فى حد ذاته يحدث صراعات فى المؤسسات الدينية التى تستهدف أن تكون محايدة. ويمكن فى الواقع حل هذا الصراع فقط بخلق ظروف تساعد على وجود كل الأديان فى المؤسسة. ولكننا نعرف أن هذا أمر يصعب تحقيقه.

وثمة نمط آخر من عمليات الشد والجذب المؤسسية قد يحدث بمجرد مراعاة المبادئ الدينية، أو الممارسات الدينية. وهذا يحدث عندما تكون نظم التعليم الرسمية غير قادرة على دمج القيم والممارسات التى تتعلق بجماعة دينية معينة، مثل تحديد العطلات فى البيئات متعددة الأديان، ومراعاة شعائر دينية معينة، أو التقاليد الخاصة بالملابس.

وثالث هذه العمليات يحدث فيما بين المشاركين: فالمدرس فى المدرسة الحكومية العلمانية، الذى يؤمن بعقيدة دينية معينة، يجتاز فى نفسه، أو نفسها، حالة من التناقض بين الحيادية التى تفرضها المؤسسة التعليمية، والواجب المنوط به فى نشر الرسالة

المتأصلة فى العقيدة. وهذا التناقض - فى محتويات المناهج الدراسية المحايدة بطبيعتها - لا تأثير له. ولكن ما أن توضع المحتويات الدينية، فى صيغتها الفاعلة، أو بمفهومها الدينى الدقيق، حتى يصبح الصراع خطيرا (تربيللا، ١٩٩٥)، وهناك حالة معينة ذات مغزى وأهمية، تكون عندما يحدث الصراع حول تطبيق المبادئ الدينية على المشكلات الأخلاقية أو المعنوية، مثل الشؤون الجنسية، والإجهاض. وعلى العموم، فإن السياسات التعليمية قد تجاهلت هذه العملة من الشد والجذب، حتى تعود مرة أخرى إلى مجال الممارسة، حيث يجب بذل المحاولات محل الصراع. وتتعرف الوثائق الدولية التى تبنتها منظمة اليونسكو مرارا بعدم كفاية تدريب المدرس لىواجه تحديات الحاضر، وتوصى بإيجاد تدريب نوعى خاص، وبرامج تبادل دولية لسد هذه الثغرة.

وأخيرا، يوجد هناك نمطان للشد والجذب على مستوى المحتوى أو المضمون، وأشهرهما ما يتعلق بمحتويات التدريس التى يمكن أن تكون مثار جدل من الجانب الدينى. فتعليم الجنس، وبعض الممارسات الرياضية أو الفنية، قد لا تتطابق مع معتقدات بعض الجماعات الدينية. وفى حالة تعليم الجنس يمكن للصراع أن يتسبب فى معضلات عندما يتعارض واجب حماية الحق الأساسى فى الصحة والحياة، مع الحق فى الحرية الدينية.

ولكن أعمق هذه العمليات من الشد والجذب يتعلق بالاختيار بين تدريس الدين كحقيقة ثقافية وتاريخية، وبين تدريس الممارسة الدينية فى حد ذاتها، والفرق كبير. وبطريقة مماثلة يمكن أن نقدر الاختلاف بين معرفة التاريخ والقواعد والمعنى الثقافى لأية رياضة أو فن، وبين ممارسة ذلك فى الواقع. ويطالب الإعلان العالمى لحقوق الإنسان التعليم بأن ينظر إلى الكائن البشرى ككل متكامل، ولتحقيق هذا المطلب، هل يكفى أن نجعل الدين معروفا؟ أم لابد من توفير الفرص لوضعه موضع التنفيذ.

ويبدو أن المادة ١٨، والفقرة ٤ من الميثاق الدولى لعام ١٩٩٤، حول الحقوق المدنية والسياسية، تبقى على هذا الوضع الثانى عندما توصى: بأن «تتعهد أطراف الدول بأن تحترم حرية الآباء والأوصياء القانونيين فى أن يضمنوا حرية التعليم الدينى والأخلاقى لأطفالهم بالتطابق مع معتقداتهم»^(٥). ومع ذلك، فإن مفوض الأمم المتحدة، أو المندوب السامى حول حقوق الإنسان فى التعليق العام على المادة ٢٢ الفقرة ٥. يؤيد الوضع الأول، فالمادة ١٨، الفقرة ٤ تسمح للمدارس العامة بأن تقوم بتدريس مواد أو موضوعات، مثل التاريخ العام للأديان، والأخلاقيات، إذا تم تدريسها بطريقة محايدة وموضوعية^(٦). وتضيف: إن «التعليم العام الذى يتضمن التدريس لدين معين أو عقيدة معينة لا يكون متوافقا مع المادة ١٨، الفقرة ٤، ما لم تكن هناك نصوص لاستثناءات، أو

بدائل لتمييزية ترضى رغبات الآباء أو الأوصياء. ومن الصعب ضمان مثل هذه الاستثناءات والإمكانات فى الواقع، بينما يمكن دائما إخفاء الآليات التمييزية الماكرة. وعلى أية حال، من الحكمة أن نكون على حذر حتى لا تؤدي هذه الصعوبات العملية إلى إخفاء الفشل فى التعرف على الهوية والطبيعة الخاصة للمعتقدات، والحاجة إلى معرفة نوعية معينة، وممارسة معينة لتعلمها.

خاتمة

إن أول نتيجة ذات صلة وثيقة بالموضوع فيما يتعلق بأمريكا اللاتينية، بناء على تحليل الاتجاهات الدولية، هى أن الموضوع لم يعد يتعلق كثيرا- كما كان فى الماضى- بأن نقول نعم أو لا للتعليم الدينى فى المدارس العامة، بل يتعلق بالأحرى بأنماط التعليم الدينى أو العلمانى لبناء الجسور للتماسك والترابط الاجتماعى، والتقدم نحو الاحترام الكامل لحقوق الإنسان. وفى هذه المنطقة، حيث تهيمن المسيحية، وحيث تطور نظام التعليم متماشيا أو متعارضا مع مؤسساته، نجد أن المناقشة الملحة المستمرة حول الثقافة المدرسية العلمانية فى مواجهة الثقافة الدينية، قد سدت الطريق أمام المناقشة الحقيقية حول مدى الإسهام فى تنمية المواطنة «الديمقراطية والهويات الجماعية». وتحقيقا لهذه الغاية نحتاج إلى أن نتجاوز المناقشة بين وجهات النظر الدينية والعلمانية، لا من أجل الاعتراف بمشروعية الاختلافات فحسب، بل أيضا من أجل إضفاء قيمة على هذه الاختلافات.

وفى السنوات القليلة الماضية، حققت الأديان تقدما مهما فى القطاعات الإقليمية، والمؤتمر العالمى حول الدين والسلام، ومجلس الكنائس العالمى، نماذج للكيانات فيما بين الأديان التى تتقاسم الأهداف والنشاطات. ولذلك، تتمثل الأسباب الجذرية فى الاعتراف المستمر بالأخلاقيات الأساسية المشتركة، والميل لاحترام الكرامة الإنسانية التى جرى التعبير عنها فيما يسمى «بالحكم الذهبى»، الذى يساوى بين الكرامة الأساسية لكل البشر، ولكن الأكثر أهمية هى الإيماءات، مثل الصلاة المسكونية لاجتماع السلام فى «أسيس»، أو المبادرات الأخرى التى تثبت- على الأقل فيما بين الأديان الكبرى- ليس فحسب إمكانية التعاون والتمتع بأخلاقيات مشتركة، بل أيضا اقتسام الحقيقة الجوهرية للدين، وهى الترابط، بمعنى العلاقة مع الآخر المتسامى. والمشاركة فى الطقوس، وأماكن اجتماعات الصلاة، يتضمن الاعتراف المتبادل بوحدة أساسية، والاعتراف فى الوقت نفسه بمشروعية التنوع. وهذه الإيماءات- التى لم يكن أحد يتصورها، أو يفكر فيها منذ فترة- تظهر تغييرا فى النموذج فى الأديان، حيث لا يأتى الاعتراف بالآخر المختلف من

الإذعان أمام مجتمع علمانى مفتوح، متعدد الثقافات، بل يأتى كتعبير عن عقيدته ومبدئه. ونموذج الصداقة والتكافل. أمر وارد فى جميع الأديان والمعتقدات. والأصوات التقدمية للعالم العلمانى فى هذه المنطقة تردد الدعوة، لا من أجل معرفة ماهية الدين فحسب، بل أيضا من أجل تقدير قيمته فى بناء الهويات الاجتماعية، وإمكانيات الترابط الاجتماعى أو المحافظة على القيم المتأصلة فى الأديان. وفى كل من المجالات الدينية والعلمانية، مايزال الأمل فى الاهتداء الذى يمكن أن تثيره المدارس بصورة سليمة، بمعنى إمكانية نشر المعرفة، والممارسات، بالتوافق مع القيم الديمقراطية للتضامن والتسامح والتفاهم، وتقدير الاختلافات. وهنا يكون من الضرورى- وصولا إلى هذه الغاية- أن تتطور برامج التعليم والثقافة بحيث تؤدى إلى مكافحة التمييز، والنماذج الأصلية التى تميل إلى إزالة الأشكال المختلفة للتمييز التى من شأنها أن تهدم النسيج الاجتماعى. وحقيقة، كما ذكرنا فى بداية هذه الدراسة، أن الحروب والتعصب قد تتولد فى عقول الإنسان، ولكن الحقيقى أيضا أن السلام والصداقة اللذين تستطيع الكيانات البشرية أن تحققهما، إنما يتجذران كذلك فى نفس المكان، أى فى عقول البشر، أما ما يحدث من هذين الشيئين، أو يترتب عليهما، فهذا يعتمد بشكل كبير على ما يحدث كل يوم، فى كل مدرسة.

الهوامش

التعليم والدين: طرق إلى التسامح

التعليم الرسمي للدين في إسرائيل

ما بين التقاليد والحداثة

زيهافيت جروس Zehavit Gross

مقدمة

التعليم الرسمي للدين: إدماج الدولة مع الدين
يعتبر نظام التعليم الرسمي للدين في إسرائيل (والذي يشار إليه فيما بعد باختصار بـ "SRE")، أحد أكثر المخترعات ثورية في تاريخ الحضارة الحديثة، حيث إنه يعكس مواجهة تربوية لليهود المتدينين مع تحديات الحداثة.
يشكل نظام التعليم الرسمي للدين جزءاً هاماً ورئيسياً داخل نظام التعليم الرسمي في إسرائيل. وتتلخص وظيفته في تقديم خدمات تعليمية إلى شعب مهتم بكلا التعليمين:

اللغة الأصلية: الإنجليزية

زيهافيت جروس (إسرائيل)

تشغل منصب محاضر في مدرسة التعليم بجامعة بار إيلان. وقد كتبت المقالات في مجال التعليم الديني والهوية الدينية والعلمانية. كما قامت حديثاً بعمل دراسة مقارنة شاملة على التآلف الديني، والمدني، والأنثوي، وكذلك الصهيوني للفتيات البالغات في إسرائيل. كما اشتركت في دراسة دولية تعالج مسائل التدين، والقيم، وآراء العالم حول البالغين، وخاصة بين التلاميذ العرب واليهود. (المسلمين، والمسيحيين، والدروز، والأرمن). وقد نشرت كتابها الأول «اليهودية وأطفال مستعمرات الكيبوتز، صلة محتملة» باللغة العبرية عام ١٩٩٥. وقد نالت عدة جوائز، منها جائزة «بيرل ربتور» (١٩٩٤)، وجائزة شوييف (١٩٩٧)، وجائزة شنتزر (عام ٢٠٠٠)، وجائزة فرانكفورت (٢٠٠٢).

ترجمة: د. حمدي الزيات - المركز القومي للبحوث - القاهرة

الدينى والعلمانى. وقد تم تحديد نظام التعليم الرسمى للدين بشكل قانونى عام ١٩٥٣، كما سنرى فيما بعد. وأصبح مستقلا إداريا ومذهبيا من ناحية، مع إخضاعه لإجراءات نظام التعليم الرسمى من ناحية أخرى، (جولد شميت عام ١٩٨٤). ولهذا فقد تمتع ذلك التعليم الدينى (SRE)، بقدر كبير من الاستقلالية فى تشكيل أسلوب الحياة والمناخ العام فى المدارس، من حيث اختيار المناهج، وطاقم التدريس، والتلاميذ ذوى المواصفات الخاصة، من ناحية السلوك الدينى.

السياسة التعليمية لنظام التعليم الرسمى للدين "SRE"

لا تخضع سياسة التعليم الدينى لنظام قائم على فلسفة منهجية، وليس لها تطبيق عملى إجبارى (جولد شميت عام ١٩٨٤). وهنا يقع فى نظرى، كل من قوة وضعف ذلك النظام الحيوى الذى صيغت مبادئه وتطورت تبعا للظروف المتغيرة، والاحتياجات الواقعية. ونستطيع معرفة الكثير عن الخطوط العريضة لهذه السياسة من النشرات الدورية لنظار التعليم الدينى المنشورة بصفة دورية بواسطة إدارة التعليم الدينى، ومن خلال وثيقة تسمى «الخطوط العريضة فى تشكيل فلسفة التعليم الدينى ١٩٩٢»، والتى وضعها المديرون السابقون للتعليم الدينى، والتى يبدو أنها سوف تتغير، وتتبدل، تبعا للمديرين القادمين مستقبلا.

وتعتمد المبادئ النظرية والعملية للتعليم الدينى على ربط كل من القيم التقليدية للتعليم التلمودى، الذى كان يمثل دائما جزءا من الشعب اليهودى، والمرتكز على تدريس الموضوعات الدينية فقط، بالتعليم اليهودى الحديث المتطور أساسا فى ألمانيا تحت تأثير حركة الاستنارة اليهودية (Haskalah)، (فاينر عام ٢٠٠٢، وشفائيد عام ٢٠٠٢)، وكذلك بتعليم التوراة فى حركة الحاخام سامسون رفائيل هيرش «التوراة فى الطريق المقدس» (انظر: آيالون ويوجيث عام ١٩٩٨، وبروير عام ١٩٩٦، وتلاينبرجر عام ١٩٩٩)، والتى جمعت ما بين تدريس الموضوعات العلمانية، والدراسات اليهودية.

ويقوم نظام التعليم الرسمى للدين على ثلاث ركائز (كيل، عام ١٩٧٧):

١- التعليم الدينى المحض: وهو تعليم يهودى دينى تقليدى يشتمل على تدريس الاعتقاد فى الله، وأصل الوصايا والدراسة المتعمقة للنصوص المقدسة، مثل: الإنجيل، والقانون اليهودى، ودراسات التلمود، وكتابات الأحرار، أو المفكرين اليهود الذين شكلوا التراث الروحى للشعب اليهودى لأجيال طويلة.

٢- التعليم الحديث: الذى يتطلب تدريس المهارات الأساسية للتلاميذ ليصبحوا مواطنين صالحين، ويعيشوا حياة بناءة، كما هو مطلوب من كل أعضاء أى مجتمع حديث

بصفة عامة، ودولة علمانية ديمقراطية بصفة خاصة. ولهذا فقد خصص التعليم الدينى مجموعة من المناهج الإلجبارية، تتضمن موضوعات علمانية، ومواد دراسية (الرياضة، والفيزياء، واللغة الإنجليزية.. إلخ)، لكى تسمح للتلاميذ باجتياز اختبارات التسجيل الوطنية، وبالاستمرار فى تعليمهم بعد انتهاء هذه المرحلة، أو بالعثور على عمل يهيئ لهم إعالة أنفسهم، والمساهمة فى إثراء المجتمع.

٣- التعليم الوطنى: يستهدف هذا التعليم ذو المنظور الصهيونى، أن يحافظ على وحدة كل قطاعات الشعب اليهودى (مثل العلمانيين، والمتدينين، وكذلك يهود الشتات)، وأن يتعرف على مشاعر المشاركة والانتماء لديهم نحو أرض إسرائيل (والتي ينظر إليها على أساس أنها إقليم ذو أهمية دينية). كما يعمل على دعم إحساسهم بالولاء والإخلاص لدولة إسرائيل وقوانينها (والتي يعتبر إنشاؤها الخطوة الأولى نحو استعادة مجد اليهود). ويشجع التعليم الدينى على إنشاء مستوطنات فى كل البلاد، وعلى المساهمة فى بناء الوطن من خلال الخدمة العسكرية فى صفوف الوحدات العسكرية. ويشترط التعليم الدينى الرسمى علاوة على ذلك، الامتثال لتقاليد للدولة فى الاحتفال بالأعياد الوطنية، مثل عيد الاستقلال، وعيد القدس، (على النقيض من الجماعات الأصولية المتشددة التى لا تحتفل بهذه الأعياد)، ويعتبر نموذج الخريج الحاصل على ذلك التعليم، هو الشخص الذى تنطلق كل أنشطته فى المجالين العام والخاص من منظور مؤسس على الدراسات اليهودية المكثفة. وهو ما يترجم فى صورة سلوك، وأسلوب حياة متوافق مع القانون اليهودى من ناحية، ويتكامل مع الحياة الحديثة، ويطبق المعرفة العلمانية العامة المتحصل عليها من خلال الدراسة من ناحية أخرى (داجان، عام ١٩٩٩). وتزداد قوة هذا التكامل بين التقاليد والحداثة فى إطار المسؤوليات المدنية المطلوبة من خريج التعليم الدينى الرسمى، الذى أدرك خلال تعليمه أن تأسيس دولة إسرائيل هو بداية لاستعادة أمجاد اليهود، وبالتالي أصبحت التزاماته الدينية، والمدنية واضحة. وحتى يستطيع المرء فهم أساس المنهجية المستخدمة فى نظام التعليم الدينى، فإن هذا المقال سوف يقدم ملخصاً عاماً لتاريخ ذلك التعليم، والمعضلات التى تواجهه، وإنجازاته.

تاريخ نظام التعليم الرسمى للدين

مقدمة

يمكننا تحليل نظام التعليم الرسمى للدين من الوجهة الظاهرية (بايلن عام ١٩٨٢) عن طريق إعادة تكوين الإطار التاريخى الذى وجد من خلاله ذلك النظام، وتقديمه على

أساس أنه جزء متكامل فى تطور المجتمع الدينى الصهيونى^(١). ويعتمد هذا المدخل على المنهج البيئى للبحوث التعليمية (كريمين، عام ١٩٨٠)، والتى تنص على أن ما يحدث فى المدرسة من عمليات هو رمز لعمليات أعمق فى المجتمع ككل. ولهذا فإن تطور المدارس الدينية يعكس العمليات والتغيرات التى مرت على المجتمع الصهيونى الدينى خلال فترات تاريخية متنوعة.

التعليم الدينى الرسمى من منظور تاريخى واجتماعى

سوف يتم عرض تاريخ التعليم الدينى الصهيونى فى هذا المقال، باتباع المنهج النظرى الذى طوره ليفسلى وماكنزى (١٩٨٣) بخصوص العلاج النفسى (جروس عام ٢٠٠٣ - أ). وطبقا لذلك المنهج، يمكن تحديد النظام الاجتماعى من خلال قواعد وأنماط التبادلات بين أجزائه. وقد تعرف ليفسلى وماكنزى على أربع قواعد اجتماعية مبدئية وضرورية لبناء أى مجتمع. وهى بداية الدور الاجتماعى. ولاعبو ذلك الدور هم الذين يشعرون بمسؤوليتهم تجاه وحدة الجماعة. ثم القاعدة الثانية، وهى الخاصة بالدور الذى المهمة المحددة، وأشخاص ذلك الدور هم الذين يشعرون بمسؤوليتهم تجاه بلورة وتحقيق أهداف الجماعة. وفى المقام الثالث، هناك دور كبش الفداء، ويلعبه الأشخاص الذين يعتبرهم المرء مسؤولين عن كل شرور المجتمع، حيث يحاول إثناءه عن مواجهة مشكلاته الحقيقية. والدور الرابع هو ذلك المتعلق بالمناوئين أو المعارضين للنظام، ولاعبو ذلك الدور هم المعارضون للمجتمع، وما يحدث به عن طريق تأكيد ذاتيتهم، أى بوضع حدود خاصة بهم.

وسوف يستخدم هذا المنهج التصنيفى المؤسس أو القوائم على الأدوار، كقاعدة لوصف مراحل تطور القطاع الصهيونى الدينى. وسوف تتعرض وظائف النظام التعليمى الفريد للتحليل فى ذلك الإطار.

وتشتمل عملية الجدول الزمنى للتعليم الصهيونى الدينى على أربع فترات تاريخية، تتوازى مع الأدوار السابق ذكرها^(٢).

الفترة من عام ١٩٠٢ وحتى عام ١٩٦٧: وهى التى تبدأ من تأسيس حركة مزراحى (الحزب الدينى فى الحركة الصهيونية) عام ١٩٠٢، حتى حرب الأيام الستة، حيث لعب المجتمع الدينى والتعليم الدينى الدور الاجتماعى، وذلك طبقا لمنهج ليفسلى وماكنزى (عام ١٩٨٣).

وقد أقيمت بالفعل أول مدرسة صهيونية دينية عام ١٩٠٤ (والتي سوف نشير إليها لاحقا)، وحتى يمكننا إدراك مغزى هذا الأمر، علينا أن نستوعب حادثة وقعت عام ١٩٠٢،

والتي كانت حاسمة بالنسبة للصهيونية الدينية، والتي يجب أيضا تحليلها فى إطار واسع. وفى واقع الأمر، فإن المكونات الإقليمية، والعرقية، والدينية قد استقرت داخل عالم اليهود كمفاهيم توحيدية unifying مرتبطة ببعضها البعض، واستمر ذلك حتى فترة التحرر الذاتى. وقد رسخت رياح الحداثة والتحرر التى هبت على يهود غرب أوروبا فى القرن التاسع عشر الاتجاهات العلمانية فى المجتمع اليهودى، وأضعفت تدريجيا من العرقية والدين كمفاهيم توحيدية، (بارليف وكيديم، عام ١٩٨٦). وقد عمل تأسيس الحركة الصهيونية عام ١٨٩٧ - المتسمة بأنها حركة يهودية وطنية، قائمة على خلفية علمانية، بواسطة أشخاص علمانيين، مثل باقى الحركات الوطنية فى ذلك الوقت - كعامل حافز على خلق هوية مختلفة لليهودى فى عالمه الخاص، حيث يمكن تضمين المكون الدينى أيضا كاختيار يهودى شرعى، وبديل (جروس عام ١٩٩٧، و٢٠٠١). ولذلك، لم يكن مستغربا، أن تعتبر غالبية الجمهور الدينى هذه الحركة بأنها هرطقة، وأن ترفضها. وقد قام تيودور هرتزل، فى الواقع، وهو مؤسس الحركة الصهيونية، الذى أراد أن تعبر الحركة اليهودية الوطنية عن كل فصائل الشعب اليهودى، قام بإقناع الجمهور الدينى بأن ينضم إلى صفوفه، واعد فى صراحة بأن يحاول إيجاد حل سياسى للشعب اليهودى الذى كان حتى هذه اللحظة من التاريخ بلا بؤرة سياسية. وعلى أى حال، ففي عام ١٩٠٢، وعقب مقترحات «إهاد حا آم»، قررت الصهيونية مد أنشطتها إلى المجال الثقافى والروحى (جروس، عام ٢٠٠٢ - ب). وقد سبب هذا القرار المعروف باسم المسألة الثقافية (بات - يهوذا عام ١٩٨٢) بعض الانزعاج فى الفرع الدينى للحركة الصهيونية، لأنه تضمن موضوع تعبير الرأى العام عن الصهيونية بشكل إجمالى، وعن السمات الثقافية والتعليمية المرغوبة بشكل خاص (البويم - درور - عام ١٩٨٦). ولهذا فقد قرر الحاخام ياكوف إتراك رسميا عام ١٩٠٢، الانضمام إلى الحركة الصهيونية، وتأسيس جماعة صهيونية دينية بها، وهو ما يعرف باسم «حركة مزراحى»، من أجل توفير الجهود لتأسيس نظام تعليم دينى فى الدولة بجانب التعليم العلمانى. ومنذ انبعث هذه الحركة، وهى تعتبر نفسها مسؤولة عن التعليم الدينى الروحى للشعب، من أجل المساهمة فى استعادة الروح الوطنية فى أرضها، بالاستناد إلى مبادئ التوراة (الكتابات المقدسة) وتقاليدها (كيل، عام ١٩٩٧).

ويمكن تقسيم هذه الفترة إلى أربعة أجزاء (بارليف وكاتز عام ١٩٩١، وكاتز عام ٢٠٠٣)، كما يلى:

من عام ١٩٠٤ حتى عام ١٩١٩: وهى الفترة التى سادتها جهود فردية أساسا، بناء على مبادرات الآباء، وبالشراكة مع حركة مزراحى لتأسيس مدارس دينية

(«تاشكمنى» فى يافا، وبتزاش إسرائيل فى بيت تكفا)، تهدف إلى تغيير الإطار التقليدى للتعليم اليهودى.

من عام ١٩٢٠ حتى عام ١٩٤٨: وتم فيها تأسيس المدارس الدينية من خلال المجلس القومى اليهودى، والتى كانت مرتبطة مذهبيا، وتنظيميا، واقتصاديا بالحركة الصهيونية الدينية (مزراحى) وخاضعة لها.

من عام ١٩٤٨ حتى عام ١٩٥٣: حيث تأسست المدارس الدينية المتنافسة عبر كل من التيار الدينى المتشدد (فرع لتنظيم «أجودات إسرائيل»)، والتيار العلمانى (زاميريه، عامى ١٩٩٢ و١٩٩٧).

من عام ١٩٥٣ حتى عام ١٩٦٧: قام دافيد بن جوريون رئيس وزراء إسرائيل فى هذه الفترة، بإلغاء المسارات التعليمية المتعددة، وذلك لفصلها عن توجهات الحزب السياسية، فى محاولة منه لخلق بوتقة واحدة، من خلال نظام تعليمى رسمى متجانس، وغير سياسى. ولهذا فقد تم إصدار قانون التعليم الرسمى، والذى تم بمقتضاه منح نظام التعليم الصهيونى الدينى، كما جاء قبلا، استقلالية تنظيمية ونظرية. وقد قبل التعليم الدينى خلال هذه الفترة كل التلاميذ الذين أعلن آبائهم عن رغبتهم فى تزويد أبنائهم بتعليم دينى مؤسس على سياسة واضحة حسب مبدأ «كفالة التعليم الدينى للجميع».

ويجب أن يذكر المرء أن سياسة الانفتاح، و«التعليم الدينى للجميع»، أدت فى أوائل عقد الأربعينيات السابق^(٣)، إلى قيام الآباء من الأسر المتدينة والميسورة اقتصاديا، من ذوى الأصول الغرب أوروبية، بتأسيس مدارس عليا خاصة دينية بديلة لأبنائهم، ومتأثرة بنظم التعليم الدينى فى غرب أوروبا، بهدف منح أبنائهم تعليما دينيا راقيا (بارليف، عام ١٩٧٧). وقد فرضت هذه المدارس (الخاصة بالذكر) الانتقائية رسوما عالية، وكانت تعرف باسم «مدارس يشيفا العليا». وأقيمت فيما بعد مؤسسات موازية للبنات باسم «أولبانا» (كاتز عام ١٩٩٩)^(٤). وعلى ذلك فقد نشأت من خلال إطار «اليشيفا والأولبانا» علاقة ما بين الرغبة فى التميز الدينى، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى العالى، وبين الطائفية. وكانت هذه العملية هى بداية صفوة الصهيونية الدينية.

وبدأت هجرة الأعداد الغفيرة إلى إسرائيل فى أعوام الخمسينيات. وقد غير هؤلاء المهاجرون من التركيبة السكانية الاجتماعية للبلاد، من نواحى العدد، والنوعية المرتبطة بالهوية. وقد حافظ هؤلاء المهاجرون، وعلى الأخص القادمين من البلاد الإسلامية، على واجباتهم الدينية بشكل أو بآخر، كما رغبوا فى منح أبنائهم تعليما دينيا. وقد اتبع المسؤولون عن حركة مزراحى سياسة تقريب اليهود من الهدف المشترك،

وتقديم تعليم ديني لأي فرد يطلب ذلك، أى استيعاب كل أبناء المهاجرين المهممين بالانضمام إلى صفوف الحركة.

وقد ازداد هذا الاتجاه غير الانتقائي بشكل كان من شأنه دعم نظام للتعليم الدينى، ويمكن من بناء مدارس دينية فى مناطق نائية كثيرة. ومن ناحية أخرى، فقد نتج عن هذه الاستراتيجية الحط من قدر المستوى التعليمى والسمة الدينية للتعليم الدينى الرسمى، كما أدى إلى اهتزاز صورته أمام أعين كل من الآباء والتلاميذ (شفارتز فالد، ١٩٩٠). ويلاحظ المرء أن الإنجاز الدراسى للتلاميذ النابعين من هذه الفئات (يهود الدول الإسلامية والمعروفين باسم «إدوت- هامزراح»، وذوى الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المتدنية)، كان أقل من تلاميذ اليهود الغربيين (منكوفيش وباشى، ١٩٨٠، وشفارتز فالد، عام ١٩٩٠). ومنذ فتح باب التعليم الرسمى للدين أمام التلاميذ الشرقيين من طائفة «إدوت- هامزراح» فى أعداد تزيد عن حجم استيعابه، زادت نسبة التلاميذ من فئة «ذوى الرعاية الأقل» فى نهاية أعوام الستينيات إلى أكثر من سبعين بالمائة (شفارتز فالد، عام ١٩٩٠). وقد اكتسب نظام تعليم الدين ذاتية متواضعة بتأثير الواقع، وذلك فى الجوانب المدرسية والدينية. وتشكلت علاقة ظاهرية بين التخلف والتدين، والانتساب الطائفى (جروس، عام ١٩٩٧، وشفارتز فالد، عام ١٩٩٠). ولهذا فإن التخلف الموضوعى للتعليم الرسمى للدين، كما سبق ذكره، كان السبب فى اعتبار الحركة الصهيونية الدينية آنذاك، بمثابة «جماعة هامشية خالية من التأثير»، ويراها المرء فى وضعية هامشية، لأن الدولة ومؤسساتها قد أقيمت وأديرت بواسطة القطاع العلمانى. ولم يتمتع الجمهور الصهيونى الدينى فى ذلك الوقت بنظرة تعتبره جزءا ظاهرا ومعنويا من هذه الأنشطة (روبينشتاين، ١٩٨٢).

الفترة من عام ١٩٦٧ حتى عام ١٩٨١: وهى فترة الدور ذى الوظيفة المحددة، والتى بدأت عام ١٩٦٧، عندما حدث تحول معنوى فى السياسة الإسرائيلية على وجه عام، وفى وضعية المجتمع الدينى بوجه خاص، وبدلا من أن يظل الصهاينة المتدينون على الهامش، فإن الأنظار تطلعت إليهم على أساس أنهم رواد وقادة آخذين على عاتقهم الدور ذى المهمة المحددة بالحفاظ على هذه الجاذبية المتعلقة بالجانب المذهبى للمجتمع. ويتعلق ذلك الجانب بالدفاع عن المجتمع الإسرائيلى ضد التضخم المتزايد للمؤسسات والبيروقراطية التى تهدد بانهيار المجهود الصهيونى، وتهز قواعده.

ويعد المجتمع الإسرائيلى، طبقا للكاتبين هورويتز، وليساك (عام ١٩٩٠)، مجتمعا مذهبيا مؤسسا على مبادئ عقيدته، ويستهدف تحقيق أغراض الصهيونية المذهبية. ومع إقامة الدولة، وتحقيق الحلم والرؤية، فإن الصهيونية العلمانية عانت من أزمة حقيقية،

واشتدت الأزمة وتضخمت كنتيجة للتحويل من الإصرار الجماعى على الجانب الروحانى والأخلاقى إلى نظام مبنى على قيم الفردية، والإشباع الذاتى. وحينما كانت الصفوة الصهيونية العلمانية تمر بأزمة أخلاقية جادة، شهد المجتمع الإسرائيلى بروز صفوة رائدة نشيطة بديلة من داخل الصهيونية الدينية.

ووقعت ذروة هذه العملية فى عام ١٩٦٧، عندما اضطرت دولة إسرائيل للدخول، رغما عنها، فى حرب مفروضة عليها من طرف الجيوش العربية. وقامت إسرائيل بعدها بالاستيلاء على يهوذا والسامرة، وقطاع غزة، ومرتفعات الجولان. وقد أثارت حرب الأيام الستة والعودة إلى الأماكن المقدسة (فى القدس، وحبرون، وبيت لحم، وشيشم) نعمة دينية فى كل من القطاعات الدينية والعلمانية من السكان. ونتيجة لذلك، فقد حدث تغير فى علاقة السكان العلمانيين بالدين والتقاليد، حيث تحولوا من موقف اختياري أو معارض للدين إلى موقف آخر أكثر ميلا لإعادة تفسير الدين (جروس عام ١٩٩٧). وإلى جوار القطاع العلماني، فقد شعر القطاع المتدين من السكان بالحاجة القوية لإنعاش الدين، وذلك للتعجيل أو الإسراع باستعادة الأمجاد. وقد ترك هذا التيار أثره فى أعوام السبعينيات على المجتمع كى يدعم المدارس الدينية، التى كانت تعتبر باهتة دينيا، وسطحية للأسباب المذكورة التى سبقت الإشارة إليها. ونشأ عن الأحداث التاريخية شعور بأن استعادة الأمجاد أصبح فى متناول اليد، وعلى الأخص فى ضوء استعادة السيطرة على الأماكن المقدسة فى الضفة الغربية. ومن أجل تحقيق ذلك، ساد إحساس بضرورة وجود شبكة تعليمية دينية ممتازة، تصبح ملائمة لتحقيق هذه المهمة. ويجب القول - كما هو موضح - بأن الحاجة لتأسيس مدارس بديلة لمدارس التعليم الدينى الرسمى، قد بدأت بالفعل فى أعوام الأربعينيات، مع إنشاء مدارس يشيفا العليا. وعلى ضوء ما حدث من تغيرات جغرافية وسياسية عام ١٩٦٧، فقد برز شعور عام فى أعوام السبعينيات، بضرورة وقوع تغير جذرى واسع فى مؤسسات التعليم الرسمى الدينى، والذى تم تحديده بالحاجة للانتقال من «التعليم الدينى إلى تعليم التوراة، (أى تعليم دينى أكثر عمقا)»، (فيلبر، عام ١٩٧٣).

وعلى ضوء تعريف ذلك التوجه الجديد لدى جمهور الصهيونية الدينى، تم إقامة شبكة تعليمية حديثة للمنافسة مع نظام التعليم الرسمى للدين، باسم «نوام» للأولاد، وتبعتها شبكة أخرى للبنات باسم «زفيا». وتتطلب هذه المدارس تدريس موضوعات يهودية مستفيضة، مع فصل تام بين الأولاد والبنات فى ظل عوامل إدارة متشددة على التلاميذ والمدرسين فيما يخص السلوك الدينى. وعلى ذلك، فقد هجر العديد من العائلات المتدينة، وعلى الأخص ذوى الأصول الأوروبية، نظام التعليم الرسمى للدين "SRE"، مبدئين رغبة

واضحة نحو هذه المدارس الانتقائية والخاصة بالصفوة، والمقامة حديثا. وقد أصابت هذه العملية النظام الرسمى بدرجة كبيرة من الوهن، ولكن من ناحية أخرى، فإن النزيف الكبير بين صفوفها، أجبر هذه المدارس الرسمية على إعادة تنظيم شؤونها، وتقييم أنشطتها الدينية، والتعليمية، وإدخال بعض التحسينات عليها.

وقد حدث فى نفس الوقت، وبناء على مبادرة جمهور الصهيونية الدينى، وبتشجيع التعليم الرسمى للدين، أن بدأت موجة استيطانية كبيرة خلال منتصف أعوام السبعينيات، فى مناطق يهوذا والسامرة، وقطاع غزة. وبدأ هذا الجمهور فى الانتقال بعيدا عن المدن الكبرى إلى المستوطنات فى الضفة الغربية. وقد نتج عن هذه الظاهرة، إفراغ المدارس الدينية الرسمية فى المدن، وتغير طبيعتها. واعتبر الرأى العام أن جمهور الصهيونية الدينى هو رمز للنشاط الصهيونى المتجدد، وارتفع بذلك تقدير الجمهور العام له، باعتبار أنه الصفوة المنتجة بشكل ملحوظ.

الفترة من عام ١٩٨٢ وحتى عام ١٩٩٦: دور كبش الفداء: شكل الانسحاب من شبه جزيرة سيناء عام ١٩٨٢، وكذلك إعادة المستوطنات اليهودية فى منطقة ياميت إلى مصر، أحد الأزمات الكبرى التى تعرضت لها الحركة الصهيونية الدينية. وشعرت حركة الصهيونية الدينية، باضطراب شديد، وهى التى اعتبرت نفسها عام ١٩٦٧، بمثابة منقذ للأقاليم اليهودية فى جزء كبير من عملية كبرى، لإرضاء الذات الوطنية، والرفعة القومية. لقد خلق الانسحاب المادى من المناطق المحتلة تهديدا بالتراجع المعنوى والمذهبى عن مفهوم بداية استعادة الأمجاد.

وقد خلفت أصوات وأضواء الانسحاب من سيناء وياميت وراءها، نوعا من الفراغ، بل إنها أدت إلى وجود سلوك حزبى، وحوار وأنماط حديثة كانت غير معروفة من قبل، فى مجرى الحياة الإسرائيلية العامة. وقد ساد اعتقاد بأن محاولات الصهيونيين الدينيين لإفشال معاهدة السلام مع مصر، قد تركت تأثيرا ضارا على الأحلام الوطنية. وبدءا من هذه الفترة، بدأت شرعية القطاع الصهيونى الدينى لدى الرأى العام فى التآكل، بسبب سياساتها ومظاهراتها المعارضة للحكومة. وعقب الانسحاب من سيناء، أخذ الاتجاه نحو إقامة المستوطنات الشرعية وغير الشرعية فى الازدهار فى الضفة الغربية، بناء على حجج وقوانين يهودية. وعلاوة على ذلك، فقد ظهرت سلسلة من الاحتجاجات ضد عملية السلام والحكومة التى جعلت من الجمهور الصهيونى الدينى كبش الفداء. ونتج عما سبق، اتهام القطاع الصهيونى اليهودى بتهديد اقتصاد الدولة وسلامتها.

وبدءا من هذه النقطة فصاعدا، ظهر تيار مكتسح لنزع شرعية الجمهور الصهيونى المتدين. وتم توجيه اللوم إلى التعليم الدينى باعتباره المصدر الرئيسى لهذه العمليات

الهدامة. وغير ذلك من المشاركة بفاعلية فى كل أنشطة المعارضة، فى ظل تشجيع نظام التعليم الدينى. وفى نفس الوقت تركزت العملية التعليمية فى مدارس التعليم الدينى الرسمى على الحاجة لترسيخ مفهوم الاستيطان فى إسرائيل، وتغذية الاتجاهات الصهيونية القريبة من اليمين السياسى، والتي ينظر إليها كمواقف دينية (جروس عام ٢٠٠٢ - ب). ووصل هذا الاتجاه إلى ذروته باكتشاف حركات سرية يهودية، ضمت فى عضويتها بعض خريجي النظام التعليمى للصهيونية الدينية، وكذلك القيام بعملية اغتيال رئيس الوزراء إسحاق رابين، فيما بعد عام ١٩٩٥، بيد إيجال عامير، والذي عرف بانتمائه إلى المعسكر الصهيونى الدينى، والتعليم الدينى، على الرغم من أنه لم يكن رسمياً أحد تلامذته. ويجب أن يذكر المرء أن كلا من أعضاء الحركة السرية اليهودية وإيجال عامير، من المتشددين الدينيين، الذين تصدر أفعالهم بشكل مباشر عن ارتباط مصيرى بين الاعتبارات اليهودية المحضة، ونشاط جماعة المهدي المنتظر. (دون - يشيا، عامى ١٩٩٣، ١٩٩٨). ويعد كلا الطرفين معاد لمؤسسة السلطة، ويتصرف بشكل فردى، وقد ألصق بهم تحديداً لقب «البذور الفاسدة». ولكن حقيقة انتمائهم إلى القطاع الصهيونى الدينى قد حددت انتسابهم إلى مدارس التعليم الرسمى للدين "SRE"، الفترة من عامى ١٩٩٧ وحتى وقتنا الحاضر: دور الآخر - أصدرت الإدارة الدينية النشرة الدورية الأولى فى مارس عام ١٩٩٧، لكى تهز وتغير رسمياً دور «كبش الفداء» عن طريق الإشارة إلى إسهام خريجي مدارسها فى المجتمع الإسرائيلى:

أولاً: يقع على عاتقنا فى البداية أن نرفض الاتهامات العمومية، والتي تروق لسوء الحظ، لهؤلاء الأعضاء السابقين فى الحكومة، والمعتادين على إسهام نظام التعليم الدينى. وتكرر الطريقة التى يتم بها وضع اللوم على الضحية للمأساة التى لحقت به. كما أن ذلك يستدعى إلى الذاكرة آراء عنصرية أخرى.. وتعتبر المحاولات الهادفة إلى اتهام فلسفة نظام التعليم الدينى بسبب بعض الإيضاحات الاستثنائية الخاصة، نوعاً من الجهل أو الشرور، لأنها تستبعد نجاحات وإسهامات غالبية خريجي التعليم الرسمى للدين فى كل مجالات الحياة فى إسرائيل (صفحة ١ إلى ٥).

وتطالب النشرة بالتحديد الدقيق لهذه الاستثناءات، التى أدت إلى إنكفاء روح الحماس، وبوضع برامج عاجلة لمنع ظاهرة الأصولية والتطرف. وبدءاً من هذه النشرة فصاعداً يمكن أن نلمح أن النشرات القادمة من الإدارة الدينية والمعبرة عن الموقف الرسمى لسلطة التعليم الدينى، تعالج مسألة حدود الصهيونية الدينية، ومسألة العلاقة بين المجتمع

الصهيوني الديني، وسيادة الدولة، وكذلك حالة القوانين في البلاد. وعلاوة على ذلك، فقد وضعت عدة توضيحات حول نوعية وطبيعة الصلة بين اليهودية والديمقراطية، وأيهما تأتي قبل الأخرى. وفي الواقع، فإن الاغتيال الأليم لرئيس الوزراء الإسرائيلي إسحاق رابين، قد شد انتباه النظام التعليمي بأكمله في إسرائيل نحو الحاجة إلى التدريس المكثف لقيم التسامح، وقبول الآخر المغاير، بمعنى قبول ذوى الآراء المختلفة، وذلك كشرط لقيام مجتمع صحي. وكان هناك إحساس سائد لدى نظام التعليم الديني الرسمي - نتيجة لاتجاهه المذهبي الواضح - ينم عن عدم تشجيعه للمواقف الجماعية التي تقبل الاختلاف كاختيار شرعى أمام دارسيه. ومن المدهش أنه في نفس الفترة، بدأ ظهور عدة مؤسسات تعليمية دينية جديدة ومختلفة، شجعت على إبراز الجوانب المختلفة للشخصية الإنسانية. وقد تأسست المدارس الدينية الرسمية، ومدارس يشيفا بحيث تتوجه بشكل أكبر نحو العلوم والتكنولوجيا، والزراعة، والفن.. إلخ. وقد اكتسبت هذه العملية المتعلقة بنشوء مؤسسات مختلفة، مزيداً من قوة الدفع، مع زيادة الانفتاح نحو «الآخر» أو «المغاير»، وقد أدى هذا الاتجاه إلى بحث ومناقشة الحاجة للانفتاح على مجموعة متنوعة من أنماط السلوك الديني في نظام التعليم الرسمي للدين "SRE".

وتمثل هذه الأدوار الأربعة سאלفة الذكر باختصار المراحل الأربع لتطور نظام تعليم الدين الرسمي، حيث تضمنت كل مرحلة واقعة تاريخية شديدة الأثر، تركت بصماتها، وأجبرت ذلك النظام على إعادة تنظيم وإعداد نفسه طبقاً لها. أما عن ماهية التطور القادم للنظام، فالوقت وحده هو الذى سيفصح عنها.

ولكن الخيط المشترك الذى يشق طريقه وسط كل هذه الفترات التاريخية الأربع المذكورة، فهو هذه السلسلة من العضلات والقضايا التى صاحبت نظام التعليم الرسمي للدين، منذ بداية تخطيطه، وحتى هذه اللحظة من الزمن، وسوف يظهر تفصيل ذلك كما يلى.

المعضلات الكبرى أمام نظام التعليم الديني الرسمي

وضعية الدراسات العلمانية فى نظام التعليم الديني

يعتبر أحد ابتكارات نظام التعليم الديني الرسمي "SRE"، ما يطلق عليه إقرار الدراسات العلمانية شرعياً فى نظام التعليم الرسمي للدين، وذلك كجزء مكمل من فلسفة ذلك التعليم، ومبدئه الخاص به. وقد استلهم ذلك المبدأ من الاتجاه التعليمي لدى حركة «التوراة فى الطريق المقدس»، والتى أسسها د. سامسون رافائيل هيرش. ويعتبر الغرض الأساسى لهذا الاتجاه، هو تمكين عملية الالتحام الكاملة لخريجي نظام التعليم الرسمي

للدين، بأي مجال عمل في البلاد. وفي الحقيقة، تقوم مدارس هذا النظام بالبحث والتدبر في هذه القضايا، لمعرفة ما هو القدر المناسب من هذه الدراسات المتعلقة بالديانة اليهودية، عندما يتعين تدريس موضوعاتها (في الفترة الصباحية عندما يكون التلاميذ أكثر يقظة، أم بعد الظهر)، وحجم الموارد المخصصة لكل من هذه المجالات، (آيالون، ويوجيف، عام ١٩٩٨). وتتعلق هذه المعضلة بالأمال المتعارضة لنظام التعليم الديني من حيث رغبته في الانفتاح على العالم الحديث من ناحية، وانغلاقه داخل عالم الدين والقانون اليهودي من ناحية أخرى. وعلاوة على ذلك، فإن هذه المسألة على علاقة بمشكلة كيفية الانسجام مع قيم وأساليب الحياة بالعالم الغربي وثقافته، مع الحرص على أسلوب حياة ديني كامل (داجان، عام ١٩٩٩).

النموذج التعليمي المثالي

هل يتعين على نظام التعليم الديني أن يكون نموذجا تعليميا مثاليا، مع رؤية واضحة لا لبس فيها (شريم، عام ١٩٨٥)، وذات صفات دينية مؤسسة على وجهة نظر أشكنازي-أوروبية؟ أو أنه من اليسير تبني عدة أنماط بديلة، وشرعية أيضا لنظام التعليم الديني؟. وهل يستمر اعتبار النظام التقليدي (الدارس الديني)، أو «تالميد شاشام» هو المثالي، أو أن هناك نظاما آخر حديثا و«رائدا» ليخرج مهندسا، أو طيارا، أو عالما يهوديا متدينا، (لاحظ أيضا روزناك، عام ١٩٩٦)؟.

ويعتبر ذلك السؤال وثيق الصلة بمعرفة ما إذا كان النظام المثالي المقترح من جانب نظام التعليم الرسمي يستهدف إعداد الخريجين لمغادرة المناخ المغلق بالمدرسة، ويدخل بنجاح في الحياة المدنية والعسكرية. هل يمكن لتلاميذ وخريجي نظام التعليم الرسمي أن يعيشوا بواقعية تحت ذلك النظام التعليمي المثالي الهائل المقدم لهم في المدرسة، أو أنهم عندما يخرجون إلى الحياة الواقعية، يتصرفون على عكس ما يفرضه ذلك النظام المثالي (جروس، ٢٠٠٢، ب)؟.

الانتقاء الديني في مقابل التعليم للجميع

تتلخص أحد المعضلات التي تواجه نظام تعليم الدين الرسمي في معرفة ما إذا كان من المتعين فتحه أمام كل من يرغب فيه، أو في خضوعه للانتقاء الديني (جروس ٢٠٠٣- ب). وكما ذكر من قبل، يتصف المقبلون على نظام التعليم الديني بالجماعية الدينية، حيث يمثلون طائفة عريضة من السلوك الديني، بدءا من هؤلاء المتمسكين بأداء كل الفرائض المذكورة في القانون اليهودي (هالاشا)، وحتى هؤلاء القانونيين باتباع

جزئى، أو حتى رمزى لقواعد اليهودية، ولكنهم يرغبون فى أن يصبح أبناؤهم جزءا من الإطار الدينى. ولهذا يثور التساؤل حول كيفية حفاظ نظام التعليم الدينى الرسمى على تفرد، وعلى قاعدته الدينية المتماسكة من ناحية، بينما يظل مخلصا لأهداف الدولة والتزاماتها التى تؤيد المساواة والتكامل من ناحية أخرى. وعلى كل حال، فإن بإمكاننا أن نتساءل، على المستوى العملى، إذا ما كان بإمكانية نظام التعليم الدينى الاستمرار فى أداء وظائفه على المدى الطويل فى ظل الحقيقة الاجتماعية الغربية، التى تفيد بأن القطاع السكانى الضعيف اقتصاديا، وما يتضمنه من مجموعة أفراد أقل تدينا، هم الأغلبية (أدلر- عام ٢٠٠٢).

الموقف أو الاتجاه نحو الدولة ومؤسساتها

كيف يجب على نظام التعليم الدينى أن ينظر إلى دولة إسرائيل، ونظامها الديمقراطى العلمانى، والقوانين المؤسسة على الشرعية العلمانية؟ وهى معضلة معقدة، لأن التوراة والقانون اليهودى (هالاشا) الذى يتصرف بمقتضاه اليهودى المتدين، يعالج سلوك الناس فى حياتهم الخاصة والجماعية، ولكنه لا يتعامل مع حياتهم السياسية (أدلر عام ٢٠٠٢، وداجان عام ١٩٩٩). ولا تناقش مراجع القانون اليهودى (هالاشا) قضايا خاصة بالعلاقات الخارجية، وإدارة البلاد (أو الاقتصاد)، أو خاصة بنظام ديمقراطى علمانى يهودى، لأن اليهود من الناحية التاريخية، قد عاشوا فى المنفى لمدة ألفى عام تحت حكم أجنبى، ولم يكن لأنشطتهم المدنية وزن بالنسبة للإطار الدينى اليهودى خلال تاريخهم الطويل.

ونلاحظ فى الواقع، ومع قيام السيادة اليهودية فى أرض إسرائيل حاليا، أن المشاركة الكاملة فى الحياة السياسية تعنى قبول المسؤولية المشتركة، ومنح الشرعية للقرارات العامة ذات الطبيعة العلمانية، والتى قد تتعارض مع القانون اليهودى. ولهذا فإن نظام التعليم الرسمى للدين يعتبر دولة إسرائيل، والصهيونية، والقومية اليهودية، مجرد مراحل فى التطور نحو استعادة الأمجاد القديمة، وأن «نظام التعليم الدينى مكلف بمهمة توضيح إمكانية الحياة كيهودى فى مجتمع ديمقراطى» (أدلر، عام ٢٠٠٢). وفى الواقع، تشكل المشاركة العملية مع العناصر العلمانية فى هذه الدولة، مشكلة دينية ومذهبية جديدة، (انظر كذلك سيلفرمان- كيلر، عام ٢٠٠٠).

التركيب التنظيمى

هل ينبغى على نظام تعليم الدين الرسمى أن يظل تحت رعاية الدولة التنظيمية، أو

يجب عليه تأسيس إطار تعليمي منفصل، ذي طبيعة دينية غالبية؟. وعلى أرض الواقع، فإنه على الرغم من صدور قانون الدولة للتعليم عام ١٩٥٣، إلا أن نظام التعليم العلماني لا يأخذ في اعتباره دائما الاحتياجات الخاصة للتعليم الديني (على سبيل المثال، الحاجة لوظائف إضافية بسبب الفصل بين الجنسين لأسباب دينية في مدارس التعليم الرسمي الديني). وفي بعض الأحيان كانت رغبة نظام التعليم الرسمي في المساواة والتجانس (في الموارد المخصصة مثلا) تتسبب في إلحاق بعض الضرر لجماعة الأقلية. ويجب على المرء ملاحظة أن قرار البقاء تحت رعاية الدولة، كان دائما، إجراء مذهبيا، وليس تنظيميا بسبب المغزى الديني الذي يعنيه التعليم الديني في علاقته بمبدأ السيادة. وتتعلق كل هذه المعضلات، في الإطار العملي، بسؤال محوري، طالما شغل بال الصهيونية الدينية منذ نشأتها حتى الوقت الحالي، وهو السؤال الخاص بالطبيعة اليهودية، وسمة دولة إسرائيل. وفي كلمات مغايرة، يثور تساؤل حول المدى الذي تذهب إليه دولة إسرائيل في التمتع بصفات يهودية بحتة (كدولة يهودية)، أو بصفة دولة علمانية (أي دولة لكل مواطنيها). وتؤثر حلول هذه المعضلة بشكل مباشر على سياسات وأنشطة نظام التعليم الرسمي للدين. كما أن هذا السؤال يتعلق بالطريقة التي يتكيف بها الشخص المتدين، والمؤسسة الحاكمة، مع ظاهرة العلمانية. ومنذ فترة الاستنارة اليهودية صارت العلمانية ألد أعداء الشعب اليهودي. ويرتبط ظهور الصهيونية الحديثة إلى حد كبير بظاهرة العلمانية (جروس، عام ٢٠٠٣)، لأن هذه العملية تشير إلى تحرر الإنسان الحديث من النظرة العمومية لسيادة الإله، وتؤكد على مسؤولية الفرد الشخصية عن أفعاله. وتحمل الصهيونية العلمانية معنى تحرر اليهود من فكرة استعادة الأمجاد الوطنية بمساعدة الله، والتحول إلى حقيقة أخرى هي استعادة المجد الوطني بإرادة الفرد نفسه، وتحت مسؤوليته الكاملة (دون - يحيى، عام ١٩٩٩)، وما قام به اتجاه الصهيونية من تجديد، على عكس الاتجاه الأصولي المتشدد، هو أنه أضفى على العلمانية صفة الشرعية (ساجي، عام ٢٠٠٠، وشفارتز، عام ١٩٩٦، ١٩٩٩)، واعتبرها «شرا لا بد منه»، وحقيقة مؤقتة وضرورية لإنجاز وتحقيق المجد اليهودي الكامل. ومن الجدير بالذكر أن ليبمان (١٩٨٢)، يقترح أربعة مداخل رئيسية لاعتناق الحداثة، وهي الاستيعاب، والفصل، والتجزئة، والتوسع. ويدعى ليبمان أن الصهيونية الدينية، اتبعت استراتيجية التوسع في علاقتها مع الحداثة. وتتضح الترجمة العملية لذلك في تقديس عمليتي التحديث والعلمانية، وهما كما سبق القول، شرط ضروري، طبقا لذلك المنهج، لاستعادة المجد اليهودي الكامل. ولهذا فقد أضفى المرء على الجانب العلماني للسيادة السياسية، ومؤسسات الدولة، مغزى وقبولا دينيا. وعلاوة على ذلك، فإن هذه المعضلات تعكس الوضعية المذهبية للحركة

الصهيونية الدينية، والتي اتسعت منذ بدايتها لتضم عالَمين منقسمين داخل المجتمع اليهودى. فهناك قيادة الصهيونية الدينية التي رفضت التقاليد اليهودية والدين كجزء من عملية خلق هوية صهيونية وطنية جديدة، وكذلك عالم الأصولية التقليدى والمشتد الذى يرى فى الحركة الصهيونية، وخلق هوية وطنية يهودية، نوعاً من الهرطقة. وكان الموقف الفريد لحركة الصهيونية الدينية منذ نشأتها، وحتى هذه اللحظة، هو مصدر قوتها وضعفها، لأنه كان يأمل فى أن يصبح جزءاً متكاملًا من كلا العالمين (العلماني والأصولي المتشدد)، ولا يصبح بالتالى جزءاً من أى منهما (جروس، عام ٢٠٠٣-أ). ويعد إدراك أساس ذلك المنطق، أمراً هاماً لفهم المعضلات والصعوبات الفعلية التى يعمل من خلالها النظام الرسمى لتعليم الدين.

وعلى الرغم مما يواجهه نظام تعليم الدين من معضلات فعلية، وربما يكون بسببها، قد حاز نجاحاً ملحوظاً، وحقق إنجازات عديدة، كما هو موضح.

إنجازات نظام تعليم الدين الرسمى

يمكن أن تتلخص إنجازات نظام التعليم الصهيونى الدينى فى ثلاثة مجالات، كما يلى:

فى المجال الاجتماعى

احتل خريجو نظام التعليم الرسمى الدينى المناصب الرئيسية فى كل مجالات العمل فى إسرائيل، بينما حافظوا علناً، واستمروا فى أسلوب حياتهم المتدين، ويمكن أن نعثر على خريجى ذلك النظام فى كل مجالات الحياة، والأنشطة الحديثة للدولة - سواء تعلقت بالاقتصاد، أو الصناعة، أو العلوم والتكنولوجيا، أو الأمن والقانون. وأصبح نظام التعليم الرسمى للدين أحد مؤسسات إسرائيل الرسمية الهامة، العاملة على استيعاب المهاجرين الجدد. وبسبب سياساته التى تأخذ بمبدأ «الإتاحة للجميع»، والذى كلفه، كما ذكر، ثمنًا تربوياً باهظاً، فقد استوعب ذلك النظام عبر السنين مهاجرين جدداً، قدم معظمهم من بيئات اجتماعية واقتصادية محرومة. ويتعين على المرء دراسة واتباع عمليات استيعاب المهاجرين، ودعمهم فى المدارس، وعلى الأخص اليهود القادمين من دول إسلامية خلال أعوام الخمسينيات، والمهاجرين اليهود من أثيوبيا والاتحاد السوفييتى السابق فى أعوام الثمانينيات والتسعينيات، واندماج هؤلاء المهاجرين الناجح فى المجتمع الإسرائيلى.

فى المجال المدرسى

يمكن للنظام الرسمى لتعليم الدين أن يفخر بهذه النسبة العالية (ستة وستون بالمائة)

من خريجيه، القابلة للتسجيل فى الدراسة الجامعية^(٦). ويمكن ملاحظة ذلك النجاح فى امتحانات التسجيل فى المواد العامة (الرياضيات، واللغة الإنجليزية.. إلخ)، وكذلك فى الدراسات اليهودية. وتجدر الإشارة إلى ما حققه التعليم الدينى الرسمى من نجاح كبير بين فئات التلاميذ المحرومين، والذين قدموا من مدارس فاشلة. وقد اتخذ السيد ماتى داجان رئيس إدارة التعليم الدينى عام ١٩٩٥، قرارا شجاعا، عندما قرر إلغاء كل الدراسات المهنية (والتي لم تدرب الطلبة على خوض امتحانات التسجيل الرسمية) فى المدارس الدينية الشاملة، وقام بتحويل كل مدارس نظام التعليم الرسمى للدين إلى مدارس أكاديمية، تعمل على تدريب الطلبة لكى يتلقوا شهادات مؤهلة للتسجيل. ونتيجة لذلك، فقد تحسنت الأحوال المدرسية والتعليمية للمدارس العليا فى الضواحي، واستمرت نسبة نجاح التلاميذ من الفئات الضعيفة فى التحسن المستمر^(٧).

فى المجال الدينى

وقد حافظ معظم خريجي نظام التعليم الرسمى للدين (حوالى سبعين بالمائة) على الشعائر الدينية بدرجات متفاوتة، حتى بعد استكمال التخصص الدراسى (لسيلاو، وريش، عام ١٩٩٩). وعلاوة على ذلك، فإن مدارس يشيفا العليا، والأكاديمية المقامة فى إسرائيل، والتي تضم خريجين من نظام التعليم الرسمى، تعتبر بمثابة نواة لإحياء المراكز الدينية واليهودية فى إسرائيل عقب تدمير وهدم مراكز الحياة اليهودية الدينية فى أوروبا خلال أعوام الاضطهاد (الحرب العالمية الثانية)، كما ذكر (جروس عام ٢٠٠٣ - أ). ويشكل إحياء القطاع اليهودى الدينى فى إسرائيل كجزء من دولة علمانية وديمقراطية حرة، نموذجا جديدا للتدين، والذى يستوعب جوانب الحداثة والسيادة. ويعتبر ذلك الاتجاه خلقا دينيا جديدا، يتطلب دراسة وبحثا أطول.

ويجب أن نذكر فى الخلاصة: إنه على الرغم من تزايد العلمانية فى المجتمع الإسرائيلى من ناحية، والاتجاهات الانعزالية للتطرف الدينى التى نمت وسط نخبة متدينة، وتهددت بتفتت المجتمع الصهيونى الدينى من ناحية أخرى، إلا أن نظام التعليم الرسمى للدين قد نجح فى الحفاظ على أعداد مستقرة من التلاميذ^(٨)، وفى إدارة نظام شامل لمؤسسات عديدة، بدءا من الحضانة، وحتى مؤسسات تدريب المعلمين^(٩). ويقوم ذلك النظام بخدمة حوالى عشرين بالمائة من كل التلاميذ فى نظام التعليم الرسمى فى إسرائيل.

ويجدر ذكر هذه الأرقام، وعلى الأخص عند التدبر فى حقيقة مفادها أن عملية الالتحاق بمؤسسات التعليم الرسمى للدين ليست إجبارية طبقا لقانون التعليم الإجبارى،

ولكنها قرار واع ومدرس من طرف الآباء والتلاميذ لصالح التعليم الصهيونى الدينى، على أساس أنه اختيارهم التعليمى المفضل. ويعود الفضل فى نجاح ذلك النظام التعليمى بالرغم من كل الصعوبات، إلى ارتباط مكون من المحافظة على عدة مبادئ دينية أساسية، والمرونة الفائقة، والانفتاح على الحاجات المتغيرة للعالم المنفتح، والحديث، والجماعى، الذى نحيا فيه.

الهوامش

التعليم والدين : طرق إلى التسامح

التعليم والدين في

باكستان: نظرة عامة

روكسانا ضياء Rukhsana Zia

مقدمة

نشأت باكستان عام ١٩٤٧، استجابة لمطالبة القوميين الإسلاميين بإقامة دولة مستقلة لمسلمي شبه القارة الهندية. وفي عام ١٩٧٣، صدر دستور الدولة الثالث ليعلن رسمياً أن باكستان دولة إسلامية. ويدين بالإسلام ٩٧٪ من السكان، وإن كانت هذه الدولة تتكون من تجانس عرقي ولغوي كبير. فمن الناحية الثقافية، يظهر بالدولة تنوع كبير دون وجود نمط واحد محدد. ويتعرض الدين - في بعض الأحيان - إلى تفسيرات مختلفة تعود إلى حد بعيد إلى الجهل السائد، والأمية المنتشرة، وتترسخ هذه التفسيرات في بعض الحالات باعتبارها معايير اجتماعية/ ثقافية مقبولة (UNESCAP, 1997, p.3)، أو ممارسات اجتماعية/ ثقافية مقبولة، مثل جرائم الشرف (Zia, 2000). ويمكن

اللغة الأصلية: الإنجليزية

روكسانا ضياء (باكستان)

تعمل حالياً في مكتب مفوضية اليونسكو بباكستان، وكانت تقوم بالتدريس في التعليم العالي منذ عام ١٩٧٤. وهي متخصصة في التنمية المهنية المستمرة للأكاديميين العاملين بالتعليم العالي. تهتم بشكل أساسي بقضايا التعليم والنوع، وانشغلت بهذه المجالات من خلال عملية صنع السياسات على المستوى المحلي، والقومي، والدولي. مثلت باكستان في الأمم المتحدة، وفي المحافل الدولية في مناسبات عديدة. ولها عدة مقالات منشورة عن التعليم العالي، والمرأة والنوع، والتنمية المهنية. وقامت بإجراء دراسات عديدة عن محو الأمية، والرعاية المبكرة للطفولة والتعليم، وحراك المجتمع المحلي.

ترجمة: د. أحمد عطية أحمد - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

تلمس التأثير الهندى والبريطانى الكبير، هذا التأثير الذى يتمثل مثلاً فى عادات الزواج، والمهور، والطلاق. ومن هنا، فإنه من الصعب الحديث عن ثقافة باكستانية واحدة، أو حتى ثقافة إسلامية واحدة. ومنذ العقد الماضى بدأ يظهر - بشكل متزايد - تحديد متميز لأيدولوجيا إسلامية فى كافة جوانب المجتمع، مثل القانون، والتقاليد الثقافية، والتعليم، بل وحتى فى الممارسات الاقتصادية. وعلى الرغم من الادعاءات الخطابية لدى البعض بعكس ذلك، فإنه ليس مما يجانب الصواب القول بأن جزءاً كبيراً من قانون الدولة - الدستورى والجنائى - يأخذ شكلاً، ومحتوى، ومضموناً علمانياً إلى حد كبير (Hassan, 2002, p. 294). ومع مؤشرات التنمية البشرية المنخفضة (Haq, 1977, pp. 25-51; SPDC, 2000)، ومؤشرات تنمية النوع gender الأكثر انخفاضاً (Zia, 1998)، يواجه نظام التعليم فى الدولة تحديات هائلة فى بناء الوطن. ويهتم هذا البحث بتتبع اتجاهات صناعة سياسة التعليم الدينى التى تتضمنها الخطط والسياسات التعليمية فى الدولة، غير أنه لا يتقدم ببحث كيفية تنفيذ الأهداف المحددة فى نظام التعليم الرسمى. كما يقدم وصفاً لدور المساجد، والمدارس الملحقة بها، والمدرسة والكتاتيب من منظور تاريخى، وخاصة فى ضوء مبادرات الحكومة فى التعليم الدينى. وعلى الرغم من أن الورقة تتعرض لمفهوم التعليم فى الإسلام، فإنها لا تتعمق فى تأثير ترجمة هذا المفهوم، أو تقويمه فى استراتيجيات التدريس والتعلم داخل الفصل الدراسى أو خارجه. ووعياً بخلفيات الأحداث الأخيرة المفجعة فى العالم، تحاول هذه الورقة أيضاً أن تتلمس مدى ازدياد التطرف الدينى فى النظام التعليمى فى هذه الدولة، ولكنها مع ذلك لا تتعرض للأسباب المحتملة وراء هذه الظاهرة.

النظام التعليمى

يقر دستور الدولة بأن التعليم الابتدائى مجانى وإلزامى لكل الأطفال، بيد أن هذا الهدف لم يتحقق حتى الآن. وتشهد مراحل التعليم المختلفة نمواً متفاوتاً أدى إلى بنية «هرمية مقلوبة» (Zia & Williams, 1997, p.124)، بمعنى أن التعليم العالى أكثر عدداً مقارنة بالتعليم الابتدائى. أما معدل محو الأمية فمخفض جداً (٤٧٪) ويسهم فى تنمية النظام التعليمى إسهاماً ضئيلاً. ويزداد هذا الوضع سوءاً عند النظر إلى حالة النظام، وفرص الالتحاق به، واستفادة الطبقات الاجتماعية منه (الأغنياء مقابل الفقراء)، وإتاحته فى المناطق المختلفة (الحضر مقابل الريف)، والمساواة بين النوعين (الذكور مقابل الإناث). ويتفاقم الوضع سوءاً مع المخصصات الحكومية المنخفضة للتعليم (حوالى ٣٪ من صافى الناتج القومى)، ومعدل المواليد السريع الارتفاع، بحيث يظل التعليم

الابتدائى العام هدفا بعيد المنال فى المستقبل القريب. وبالإضافة إلى ذلك هناك تمايزات حادة فى نوعية المؤسسات التعليمية، فهناك فجوة واضحة بين التعليم الخاص والتعليم العام، والأول منهما متاح فقط أمام القلة، ويقدم تقريبا تعليما غربيا للنخبة القادرة. ويؤدى هذا بدوره إلى فجوة واضحة فى عدم تكافؤ الفرص التعليمية، وبالتالي فى الحصول على وظائف، وفى نوعية حياة خريجى النظامين (Zia, 1999, p.120). وفى الواقع تعنى الحكومة- منذ عام ١٩٧٠- بوجود ثلاثة أنواع من المؤسسات التعليمية (مدارس عامة، ومدارس خاصة، ومدارس دينية تسمى بصفة عامة المدرسة/ المكتب أى الكُتَّاب)، تقدم أنواعا مختلفة، ومستويات متباينة من التعليم (GoP, 1970 a, p.155). ومع محاولة القطاع العام اليائسة اللحاق بمعدلات النمو السكانى المتسارع، ومعدلات التسرب العالية، تضطر الحكومة إلى الإذعان- بل إلى تشجيع- دور القطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية، ومنظمات المجتمع المدنى، لتحمل مسؤولية التعليم. وفى مثل هذا المناخ، فإن مدارس المساجد (وهى المدارس التى تنتمى إلى المساجد)، والمدارس الدينية الأخرى مثل المكتب «الكُتَّاب» (وهى مدارس على مستوى المرحلة الابتدائية)، والمدارس التى تسمى «المدرسة» (وهى مدارس دينية على مستوى المرحلة الثانوية والمراحل الأعلى)، بدأت تنمو ببطء، ولكن بشكل ثابت، حتى وصلت إلى حجم هائل. وتمثل لغة التعليم مشكلة غير قابلة للحل مع مرور السنوات، ويعزز ذلك تأرجح الحكومة بين استخدام اللغة الإنجليزية واللغة الأردية، فهذه اللغة الأخيرة تستخدم فى مؤسسات التعليم العام، فى حين تستخدم اللغة الإنجليزية فى مؤسسات التعليم الخاصة، ومن ثم حدثت- عبر السنين- فجوة طبقية أخرى.

وقد وضعت لجنة التخطيط بالحكومة الباكستانية خططا سنوية خمسية توصى بالاتجاه العام لمختلف القطاعات الاقتصادية، وما يرتبط بمخصصات الموارد. ومن أجل تنفيذ هذه الخطط تعتبر مسؤولية التعليم من مسؤوليات المقاطعات. وفى حين أن السياسات التعليمية، والمناهج، وأهداف المناهج، تظل ضمن المسؤولية الفيدرالية، فعلى المقاطعات تطوير مقرراتها الخاصة، ومخططات مناهجها، وكتبها المدرسية، مسترشدة فى ذلك بالخطوط العامة للمناهج. أما مؤسسات التعليم الخاصة، والنظام غير الرسمى فى التعليم الذى تديره فى معظم الحالات منظمات المجتمع المدنى، والمنظمات غير الحكومية، فإنها تدعم نظام التعليم العام الرسمى. فالتعليم الدينى، والتعليم الإسلامى إلزامى فى النظام التعليم الرسمى حتى مرحلة البكالوريوس، ويقوم على حفظ القرآن فى المرحلة الابتدائية، وعلى تفسير القرآن فى المرحلة الثانوية. ومع ذلك، فإن الدور الأكبر فى هذا التعليم الدينى تقوم به الأسرة، والمجتمع المحلى (سواء بشكل رسمى أو غير

رسمى). وقد أكدت الحكومة على التعليم الدينى أساسا باعتباره قوة توحيد لبناء «مجتمع ديمقراطى، متسامح، عادل، وفقا للتصور الباكستانى» (GoP, 1970 a, p.15). وحددت الورقة السياسية الصادرة عام ١٩٧٠، بوضوح الرغبة فى وضع «ترتيبات مناسبة لأطفال الأقليات غير المسلمة لتلقى تعليما دينيا خاصا بهم» (المرجع السابق، ص ١٥). غير أن هذا الوضع غير متاح فى النظام التعليمى العام، بدعوى نقص المعلمين، أو العدد غير الكافى من الطلاب، وبدلا من هذا النوع من التعليم الدينى الخاص بغير المسلمين، يتلقى هؤلاء الأطفال مقررًا إلزاميا فى الدراسات الباكستانية.

مفهوم التعليم فى الإسلام

كلمة «إسلام» تعنى «الخشوع والاستسلام» لإرادة الله. وفى الحقيقة لا يعتبر مصطلح الديانة religion مصطلحا ملائما للإسلام، فكلمة «الدين» deen (وهى تعنى مناهج الحياة) هى المصطلح المفضل (Council of Europe, 1972, p.54). ومن هنا، فإن الإسلام عقيدة إيمانية، كما أنه منهج كامل للسلوك، بدون وجود فاصل بين الشؤون الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. وهذا يعنى أن كافة الأنشطة المتعلقة بالتقوى- وليست الدنيوية الزائفة- فى الحياة اليومية، سواء كانت من أجل الذات، أو من أجل الأسرة، أو من أجل المجتمع، أفعال تعتبر فى الواقع من العبادات، ولكل منها جزاء. ومن المفهوم أن معظم الفلاسفة يفرقون بين التعليم الإسلامى التقليدى والتعليم العلمانى. ومما يناقض اعتقاد الفلاسفة الغربيين تناقضا مباشرا- الذين يرون الدين على أنه أمر شخصى- موقف الإسلام المناقض بقوة لهذا الزعم. فالإيمان هو محور الحياة، والدين هو محل الاهتمام العام أيا كان مجال التعلم (Al-Jamali, 1998, p.167). فكل تعليم إسلامى عليه أن يبدأ من فهم المضامين التربوية المعروضة آنفا. ومفهوم التعليم- كغيره من المفاهيم الأخرى- موجود فى القرآن، وتمثله سيرة حياة النبى صلى الله عليه وسلم (السنة)، وفى أقواله وأعماله (الحديث).

وتجد المعرفة، ويجد التعلم، مكانة رفيعة فى القرآن، فالله هو المعلم الأول، والمرجع النهائى. ويحظى البشر بمكانة تسمى مكانة سائر مخلوقات الله بسبب قدرتهم على المعرفة. والقراءة والكتابة فرض على المسلمين، مما يعنى عدم وجود مكان للأمية فى أى مجتمع مسلم. ومن هنا فإن إقامة أى نظام تعليمى تعتبر جزءا كامنا ومكملا للمجتمع الإسلامى (Ahmad, 1997, p.238). وبالتركيز على فلسفة الحياة المتكاملة، والمتسقة، والمتطورة، فإن جوهر التعليم الإسلامى يجب أن يسعى للتمييز فى الجوانب الروحية، والخلقية، والاجتماعية، والعقلية. ويمكن إيجاز الأهداف الأساسية للتعليم

الإسلامى فيما يلى:

وضع الإنسان (الفرد) فى مكانه بين الخليقة، ومعرفة مسؤولياته الفردية فى الحياة، ووضع الإنسان فى العلاقات الاجتماعية، وتحديد مسؤولياته فى إطار النظام الاجتماعى الإنسانى، ووضع الإنسان فى الخليقة (الطبيعة)، ومساعدته على فهم حكمة الخالق كما تتبدى فى خلقه هو نفسه، وتمكين الإنسان من تطوير الطبيعة، والاستفادة منها، ووضع الإنسان أمام خالق الطبيعة، وإقناعه بعبادة الخالق (Al-Jamali, 1998, p.140).

ووفقا لما جاء فى القرآن، تم اقتراح عدة نماذج تعليمية مختلفة، مما يتيح تنوع الطرق الملائمة والفعالة، ومثال ذلك: التعلم بالمشاركة والفعل، التعلم بالملاحظة والبحث، التعلم بالمثال والصدقة، التعلم من التاريخ، التعلم بالحوار العقلى، التدريس عن طريق طرح الأسئلة، استخدام الأمثال السائرة والحكايات، تقديم العروض بشكل خطابى، الثواب والعقاب، التوبة والغفران.

السياسات القومية القائمة على التعليم الدينى

تبين الفقرات التالية اتجاهات السنوات الماضية، كما أوضحتها الخطط والسياسات الحكومية المختلفة، ابتداء من تقرير لجنة التعليم القومى عام ١٩٥٩. فقد حدد هذا التقرير دور التعليم الدينى باعتباره «إنسانى الطابع» (MoE, 1959, p.209)، واضعا أهدافا مثل: «نشر التسامح»، «إزالة الحواجز بين الإنسان وأخيه الإنسان»، «السعى للوصول فى النهاية إلى الأخوة فى الإنسانية عالميا». أما التركيز فى التعليم الإسلامى، فهو على تنمية البعدين الخلقى والروحى فى الكائن البشرى، وتزويده بما يسهم فى بناء «الأخوة الإنسانية» (المرجع السابق، ص ٢٠٩). والتحديد الواضح للدين على أنه عامل توحيد سياسى واجتماعى، يفضل أن يكون التعليم الإسلامى إلزاميا على كل الطلاب المسلمين منذ مرحلة التعليم الأساسى، بحيث يمهّد الأرضية لكافة مواد التعليم الرسمى.

التعليم الدينى فى الخطط الخمسية

وضعت الدولة منذ عام ١٩٥٥، تسع خطط خمسية، باستثناء بعض السنوات فى الفترة من ١٩٧٥-١٩٧٨. وفى حين تناولت أول خطتين التعليم والتدريب تحت عنوانين منفصلين فى عدد محدود من الصفحات، فقد زاد هذا الحيز إلى أن وصل إلى باب كامل فى الخطة الثالثة (١٩٦٥-١٩٧٠)، وما تلاها من خطط. وتمشيا مع الأهداف التعليمية

الخاصة بالنمو القومى، أكدت الخطة الخمسية الثالثة على الحاجة إلى «جعل التراث الروحى والثقافى للدولة فى انسجام مع العالم المعاصر» (GoP, 1965, p. 211) غير أن الدولة لم تعمل على تحقيق هذا.

أما الخطة الخمسية الرابعة (١٩٧٠ - ١٩٧٥)، ربما كانت أول خطة تذكر وتحدد بوضوح فئات المؤسسات التعليمية الثلاث القائمة بالدولة، وتلقى الضوء على الفروق الكبيرة بين تلك الفئات. كما كانت أول مرة يأتى فيها ذكر المقاييس والتوصية باستخدامها (GoP, 1970b, p.155)، لتضييق الفجوة بين أنواع المدارس المختلفة، بل أكثر من ذلك لضمان حراك أوسع للطلاب من نوع إلى آخر. وقدمت تلك الخطة توصيات واضحة بالتعليم الإسلامى فى المدارس. أما بالنسبة لغير المسلمين، فقد أوصت الخطة بإنشاء مؤسسات لتقديم تعليم دينى خاص بهم. كما طالبت الخطة بدمج أقسام الدراسات الإسلامية فى الجامعات، حتى تستطيع تقديم نمط «صحيح» من القيادة الساعية لوحدة الدولة وتطورها. غير أن تفسير كلمة «صحيح» وترجمتها فى الممارسة، لا يتضحان من وثائق الخطة.

وكررت الخطة الخمسية الخامسة (١٩٧٨ - ١٩٨٣) الأهداف العامة للتعليم التى جاء ذكرها فى الخطط السابقة، وأشارت إلى قصور تنفيذ الخطط السابقة، واعتبار ذلك التقصير بمثابة السبب وراء عدم تحقيق الأهداف. ومن أجل التوسع الكمى فى التعليم الابتدائى، خصصت هذه الخطة أيضا أموالا لفتح مدارس تابعة للمساجد.

والباب الخاص بالتعليم فى الخطة الخمسية السادسة (١٩٨٣ - ١٩٨٨) يبدأ بتقويم متشائم لإنجازات السنوات الثلاثين الماضية، مستشهدا بتنفيذ الخطط المبكرة - باستثناء الخطة الثانية - على أنه كان تنفيذا «قاصرا قصورا تاما» (GoP, 1983, p.301). وعلاجا لنسبة القيد المنخفضة فى مرحلة التعليم الابتدائى، تم اقتراح الاستفادة من مدارس المساجد كاستراتيجية تجديدية. أما بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوى، فقد أكدت الخطة بوضوح - ضمن ما أكدت عليه - على الفهم «الصحيح» للمبادئ الإسلامية، غير أنها لم تبين كيف يمكن ترجمة ذلك فى المقررات الدراسية.

وأشارت الخطة الخمسية السابعة (١٩٨٨ - ١٩٩٣) إلى القصور الحاد فى نسبة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وأعادت التأكيد على الحاجة إلى المشاركة الفعالة من جانب القطاع الخاص. وجاء فى الخطة طموح فحواه: إنه «بحلول العام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣ سيجد كل طفل فى الخامسة من عمره أو أكثر مكانا فى المدرسة الابتدائية أو مدرسة المسجد» (GoP, 1988, p.182). وهناك تأكيد على التعليم الإسلامى فى كافة جوانب التعليم من أجل «تقوية الإيمان بالإسلام...» (المرجع السابق، ص ١٩٩)، وذلك

بالتأكيد الواضح على الطريقة الإسلامية فى الحياة. وأكدت الخطة الخمسية الثامنة (١٩٩٣-١٩٩٨) - كالخطط السابقة - على الرغبة فى توفير التعليم الابتدائى لكافة الأطفال، وأوصت باستخدام مدارس المساجد، ومدارس المنظمات غير الحكومية، ودعت للتعليم غير الرسمى كمعين على حل مشكلة معدل محو الأمية المتهاافت فى الدولة (GoP, 1994, p.307).

التعليم الدينى والسياسات التعليمية

فى مارس من عام ١٩٧٠، أصدرت الحكومة وثيقة «السياسة التعليمية الجديدة». وفى هذه الوثيقة اعتراف بدور المكتب (أى الكتاب) والمدرسة فى توفير التعليم، كما قامت بتقدير عدد المكاتب (الكتاتيب) والمدارس بنحو «٧٠٠ مؤسسة من نوع المكتب، ومدارس قليلة للمستوى الأعلى» (GoP, 1970a, p.14). فى المنطقة التى كانت تسمى حينئذ بغرب باكستان. واعتبرت الوثيقة أن تعليم المدرسة والتعليم الدينى منفصلان، موضحة السمات المميزة لكل نوع. أما بالنسبة للتعليم العالى، فقد اقترحت الوثيقة تقوية أقسام التعليم الإسلامى حتى تتمكن من تخريج خريجين «متمكنين تماما من الدين، ولكنهم أيضا مستعدون تماما لتحديات العالم المعاصر» (المرجع السابق، ص ١٥). ومع نهضة الدولة فى عام ١٩٧١، كانت هناك ضرورة لصياغة سياسة تعليمية أخرى. فجاءت السياسة التعليمية لفترة ١٩٧٢-١٩٨٠ علامة بارزة تؤكد على أن «الوضع القائم سيظل قائما فيما يتعلق بالمؤسسات التى تقدم تعليمًا دينيًا- مثل المكتب (الكتاب) والمدرسة وغيرها- يديرها مسلمون، وهناك مؤسسات أخرى يديرها أصحاب الديانات الأخرى» (GoP, 1972, p.37). ومن هنا أخضعت هذه السياسة كافة المؤسسات الدينية (الخاصة بالمسلمين وغير المسلمين) للعمل وفق إرشادات الحكومة المتعلقة بالمؤسسات الخاصة. وحملت هذه السياسة الآباء والتعليم فى المنازل مسؤولية تطوير الاتجاهات الدينية الملائمة. ومن الواضح بشكل أساسى أن هذه السياسة كانت علمانية الاتجاه من الناحية العملية، أكثر مما كانت عليه السياسات الحكومية السابقة. وباستخدام وسائل الإعلام (الإذاعة والتليفزيون) لإذاعة القرآن مصحوبا بالترجمة، يتضح الوعى بالحاجة إلى تعليم الجماهير التى تعتمد أساسا على قراءة وحفظ القرآن باللغة العربية، دون فهم لمحتواه أو معناه الحقيقى. غير أنه لسوء الحظ، أهملت هذه السياسة صلاحية المدارس الدينية الخاصة فى وضع معايير مقننة لمسارات النظام التعليمى المختلفة، والتى كانت هناك حاجة شديدة لها. وأعادت سياسة التعليم القومية، وبرنامج التنفيذ عام ١٩٧٩، التأكيد على دور

مدارس المساجد. واهتمت هذه السياسة بالحاجة إلى فهم العربية كلغة، وجعل معانى القرآن متاحة للجماهير المتعلمة. وانتشر تأسيس مراكز تعليم اللغة العربية فى مدن مختلفة فى أنحاء الدولة (٣٠ مركزاً) بوعد بتمويل من «الدول الإسلامية الصديقة» (GoP, 1979, p.49). لتلك المراكز، وتمويل المواد التعليمية. كما أظهرت هذه السياسة وعياً بقضايا كامنّة فى الوصول إلى توعية بالمناهج التى قام بتعديلها علماء الدولة (المعلمون الدينيون)، ومجلس الأيديولوجيا الإسلامية، لأنه لم يعد من غير المؤلف للطوائف المختلفة تقديم وجهات نظر متباينة فى قضايا معينة. وتحسنت حالة المكتب (الكتاب) والمدرسة، وتم تطوير درجات متكافئة خاصة بالنسبة للصفوف العليا، مثل مؤهلات درجة الماجستير.

أما وثيقة السياسة التعليمية القومية لعام ١٩٩٢-، والتى تحتوى على باب خاص عن «التعليم الدينى والخلقى»- فقد أشارت بوضوح إلى التأكيد على التعليم الإسلامى، ودلالة هذا التعليم فى غرس القيم الخلقية والأخلاقية (GoP, 1992, p.13). وتعتبر هذه الوثيقة أول وثيقة حكومية تعبر عن عدم الرضا بالنظرة العالمية الضيقة التى تعرضها العلوم والتكنولوجيا، وتحكم عليها بأنها نظرة غير كافية للنمو العقلى والخلقى الكامل للشباب. وأوضحت أن الإسلام هو السبيل لتكوين مجتمع مسلم عادل حقيقى. غير أن تلك السياسة لم تدع إلى إهمال الفلسفات والأفكار الأخرى، والحيلولة دون تطوير التعليم الإسلامى. كما أوضحت التركيز على الأنماط غير الرسمية من التعليم، مثل وسائل الإعلام (التلفزيون والوسائط الإلكترونية) ودورها خارج الفصل الدراسى فى التأكيد على بناء الشخصية، وتنمية القيم الخلقية السامية، والقيم الاجتماعية القائمة على تعاليم القرآن والسنة.

واتفاقاً مع السياسة السابقة، أشارت السياسة التعليمية القومية (اقراً) ١٩٩٨- ٢٠١٠ بوضوح إلى صورة الأيديولوجيا الإسلامية فى مقابل أيديولوجيا «الأخر». وفى الوقت ذاته، استخدمت آيات من القرآن للإشارة إلى طريقة المعرفة وأسلوب التفكير النقدى، بالحسنى، واللين، والمودة (GoP, 1998, p.11). وركزت هذه السياسة أيضاً على الحاجة إلى التكامل بين المدارس الدينية والمدارس الحديثة. وهذا التكامل بمثابة خطوة هامة، ومن ثم تم اتخاذ قرار بضرورة إنشاء مجلس منفصل، يعمل على تكامل كل المؤسسات الراغبة فى تقديم هذه الخدمة فى نظام تعليمى عام موحد. ويقوم هذا المجلس بتوفير وتقديم حوافز من الموارد المالية، وطباعة الكتب المدرسية، وتدريب المعلمين، وإتاحة فرص التعليم العالى، والتساوى فى الشهادات، وتوفير الخدمات، والتسهيلات، والامتيازات للطلاب.. إلخ، لكافة المدارس الراغبة فى هذا التكامل.

دور المساجد، والمدرسة/ المكتب (الكتاب)، ومدارس المساجد

منذ وقت طويل جداً، والمسجد مكان للعبادة والتعليم. فقد استخدم النبى صلى الله عليه وسلم المسجد الأول فى المدينة لتعليم صحابته. فكانت المؤسسة التعليمية بالمسجد- بالاتفاق- أول ما ساعد على تحويل المجتمع العربى من حالته الجاهلية- التى كان التراث الشفوى هو السائد فيها- إلى مرحلة متقدمة تقوم على النصوص المكتوبة (Nashabi, 1980, p.67). وبمرور القرون استمرت المساجد فى القيام بدور المؤسسة التعليمية، مع دخول بعض البنى الأخرى الموازية التى تقدم تعليمياً ابتدائياً، ومع بدايات القرن الثامن عشر تأسست المدرسة فى جميع أنحاء الشرق الأوسط. وألحقت كل المؤسسات الأخرى بالمساجد، وكان من الملاحظ تحمل الدولة مسؤولية تعليم الناس بشكل كبير. ويمكن القول: إن المكتب (الكتاب) كان بمثابة المدرسة الابتدائية، والمدرسة بمثابة المدرسة الوسطى، والمسجد يأتى على قمة النظام التعليمى بما يقارب الجامعة الخاصة بتعليم المسلمين (Al-Attas, 1979). وفى شبه القارة الهندية حافظت المساجد على دورها التقليدى (UNESCO, 1993) أثناء وقبل حكم المغول. وهناك من يزعم أن شبه القارة قبل الحكم البريطانى كانت تتمتع بمعدل عال من محو الأمية، فيذكر البعض أن هذا المعدل كان يصل إلى ٩٠٪ (Khan, 1981, pp. 38-39). غير أن الدور التعليمى الذى كان يقوم به المسجد تراجع أثناء الفترة الاستعمارية (المرجع السابق، ص ٢٥، GoP, 1979, p.8; Al-Jamali, 1998, p.179)، وانحدر معدل محو الأمية فى شبه القارة الهندية. ومن نتائج الحكم البريطانى تغيرت خصائص العملية المدرسية للعديد من المدارس، من تعليم أكثر حرية، إلى مذهب مناهض للغرب، مما أدى إلى رفض كافة الدراسات غير الدينية (ICG, 2002, p.5)، والذى قد يكون مستمرا حتى الآن فى مؤسسات معينة.

ولقد تصور دستور باكستان المسجد على أنه موقع للتعليم، ودافع عن دوره بوصفه منارة إصلاح اجتماعى، وخلقى، واقتصادى للمجتمع. والمساجد منتشرة فى كل جزء من الدولة، وفى كل تجمع بها. ومن الممارسات المعتادة الحرص على أن يتعلم كل طفل قراءة القرآن فى المنزل أو فى المسجد، وفى أغلب الأحيان على يد إمام المسجد (وهو الشخص المسؤول عن المسجد). بيد أن هناك عائقاً أساسياً فى تعلم قراءة القرآن، ويتضح هذا العائق بصفة خاصة إذا كان الغرض هو تعليم الدين والقيم الدينية. فالقرآن يتم تعلمه باللغة العربية، وفى حين أن معظم الأطفال والكبار فى هذه الدولة يتعلمون كيفية التعرف على النص وحفظه، لكنهم لا يفهمون معانيه. ومن هنا لا توجد أية إمكانية لتلقين القيم الدينية، سواء عن طريق حفظ القرآن أو قراءته. وللمسجد إمكانية هائلة كمنازة اجتماعية، فصلاة الجمعة تضم كافة المراهقين والراشدين من الذكور فى المنطقة

(فى حين أن المساجد فى معظم الدول الأخرى تخصص أماكن للذكور، وأماكن خاصة للإناث). وتشكل خطبة إمام المسجد قبل صلاة الجمعة أساسا فرصة للحديث عن جانب من جوانب الدين. ويعتمد محتوى ونوعية الخطبة على مهارات الإمام العقلية، ومهارات التواصل لديه. وهذا الإمام فى الغالب شخص ليس لديه معرفة واسعة بالموضوعات غير الدينية، فهو يستطيع قراءة وحفظ القرآن - حفظا صما فى معظم الحالات - دون تمكن من اللغة العربية، أو دراية بالنص القرآنى من حيث السياق. ومن هنا، فإن معظم أفراد الشعب لا يجدون سبيلا لفهم الأوامر القرآنية إلا من وجهة نظر الإمام.

وبإدراك القدرة الكامنة للمساجد فى الحملة العالمية لمحو الأمية، قامت الدولة فى أواخر السبعينيات بالتشجيع على افتتاح مدارس جديدة تابعة للمساجد، وتعزيز مدارس المساجد القائمة فى الدولة. وكانت الفكرة من وراء تلك المدارس الاستفادة مما بها من تسهيلات أساسية، ومن ثم فهذه ميزة لا يستهان بها، ومن تلك التسهيلات: وجود المكان، والمباني، والزملاء، والمياه الصالحة للشرب، والمعلم الذي هو الإمام، ورغبة الوالدين فى إرسال أبنائهم إليه (ذكورا وإناثا)، وغير ذلك. ومع ذلك فقد لاقت هذه الفكرة بعض الجدل أحيانا، مثل الحديث عن انتهاك حرمة المسجد، وقبول أطفال من أصول مختلفة، والزحام، والتشويش على المصلين أثناء الصلاة.. إلخ. واستهدفت سياسة ١٩٧٩ افتتاح مدارس المساجد فى المناطق التى لا توجد بها مدارس ابتدائية، وفى نهاية التسعينيات كانت هناك زيادة ملحوظة فى عدد مدارس المساجد فى القطاع العام (NEMIS, n. d., p.1). وتحملت المحليات الحكومية مسؤولية إنشاء تلك المدارس، وكانت هذه هى الخطوة الأولى التى تقدم خطوطا إرشادية إدارية وتربوية شاملة، مع مخصصات للموارد لمدارس المساجد، وسمحت للطلاب الناجحين بالالتحاق بالنظام التعليمى الرسمى فى المرحلة الثانوية. كما أكدت الخطوة أيضا على اعتبار المساجد مراكز للتعليم طوال الحياة، وذلك باقتراح تقديم مقررات للشباب والكبار غير الملتحقين بالمدرسة. وتنبأت الخطوة - بدرجة كبيرة من الحماس - بإمكانية ازدهار الحركة التطوعية فى المجتمع، وبدعم المتعلمين لهذه الجهود الحكومية.

أما المكتب (الكتاب) والمدرسة فقد وضع كلاهما أيضا - كمدارس المساجد - فى وثائق الخطط والسياسات على أنهما من وسائل تحسين الحالة التعليمية فى الدولة. وفى بداية الستينيات، بدأ نظام المكتب فى ثلاث مقاطعات بغرب باكستان، وهى أماكن لا توجد بها مدارس. وعلى الرغم من أن التقارير الأولية قد أوضحت نتائج مبشرة، فلم يسمح لهذه التجربة بالاستمرار بعد عام ١٩٧٢، ولا توجد تقارير تقييمية متاحة عنها. وشهادة المدرسة تكافئ درجة البكالوريوس أو الماجستير، غير أن تعلم الموضوعات غير

الدينية ليس من ضمن الإجراءات المقننة. ومن العيوب الأساسية الأخرى لتعليم المدرسة أن كل مدرسة تقوم بالتعليم وفق مبادئ خاصة بها، تقوم على أساس مدرستها الفكرية، مستبعدة تماما كل المدارس الفكرية الأخرى (Ahmad, 1997, p.257). ولسوء الحظ، هناك فروق أساسية في تفسير بعض التعاليم الإسلامية، وذلك وفقا للمدارس الفكرية المختلفة، وما تصل إليه درجة الاختلاف بينها إلى حد الصدام، وفي بعض الأحيان إلى حد التناقض. ويمكن أن يتحول هذا الوضع إلى التعصب ضد أنساق الآخرين الإيمانية، كما يمكن أن يغرس ثقافة التطرف في عقول الطلاب (ICG, 2002, p.2).

وشهد عقد الثمانينيات تغيرا في السياق الاجتماعي السياسي الباكستاني (ويرجع أساسا إلى الحرب الباردة بين الزعماء الدينيين). ويرى بعض المراقبين هذه الفترة على أنها بداية حركة نهضة الجهاد الراديكالي (أي الحرب أو الكفاح باسم الإسلام، بنديا وروحيا) (Singer, 2001, p.1)، ويرى البعض أن جذور ثقافة الجهاد الراديكالي «تورطت في الحرب الأهلية الأفغانية في الثمانينيات، عندما أقامت الولايات المتحدة معسكرات في باكستان للمجاهدين (وهم محاربو جماعة الجهاد) لمحاربة القوات السوفيتية في أفغانستان» (Stern, 2001, p. 44)، ومولت ودربت هؤلاء المجاهدين. ازدادت قوة رسالة الجهاد المناهضة للشيوعية في الثمانينيات في ظل المشروع الضخم لهيئة المعونة الأمريكية، بتصميم كتب مدرسية خاصة، وتوزيعها على معسكرات اللاجئين الأفغان، والمدارس الباكستانية (ICG, 2002, p.13)، أدت إلى نشر قيم الجهاد والتدريب العسكري (وهي الكتب التي استخدمتها فيما بعد حركة طالبان في أفغانستان، ولم تلغ في المدارس الأفغانية إلا مؤخرا). وفي الوقت ذاته، انتقل النظام العسكري في باكستان إلى التوجه نحو تدعيم الجماعات الدينية في الدولة. ومع سياسة الحكومة المشجعة للقطاع الخاص على تدعيم المدارس العامة، والتغيرات السياسية المواتية في هذه الفترة، تم افتتاح عدد كبير من المدارس الجديدة بتمويل من الجمعيات الإسلامية الخيرية، وفي بعض الأحيان كان هذا التمويل يأتي من دول أخرى. وقد أدى ذلك إلى زيادة عدد المدارس من بضعة مئات عام ١٩٧٠ (GoP, 1970a, p.14) إلى عدة آلاف عام ٢٠٠٠ (يقدرها «سينجر» Singer, 2001, p.2، بأنها حوالي ٤٥ ألفا، في حين يقدرها «أحمد» Ahmad, 1997, p.257، بحوالي ٥ آلاف). وتختلف هذه المدارس عن بعضها البعض من حيث شروط إلحاق الطلاب، والمناهج، والمقررات أو الدراسات، والتسهيلات المقدمة للطلاب، وجوانب أخرى. وعلى الرغم من عدم توفر بيانات بحثية، فمن المفترض أن تركيز التعليم في معظم هذه المؤسسات منصب على حفظ القرآن، مع وجود بعض أشكال الدراسات الدينية في بعض الحالات. وهناك عدد قليل للغاية من تلك المؤسسات يقدم تعليمًا لمقررات حديثة (Stern,

(2001, p.42). ونظرا لأن الموارد المتاحة للتعليم العام غير كافية بالنسبة لاحتياجات الدولة (IPS, 2002, p.4)، يلجأ الطلاب إلى المكتب (الكتاب) والمدرسة. وفي بعض الحالات، توفر هذه المؤسسات مكانا للإقامة، وطعاما، وملابس، وكتباً، بل حتى تدفع نقودا للأسرة، مما يزيد من رغبة الأسر في إلحاق أبنائها بها. ومع ذلك، فهناك من يرى أن عددا قليلا جدا من تلك المؤسسات - من ١٠-١٥٪ - تعمل على ترويج أيديولوجيا التطرف (Singer, 2001, p.3; Stren, 2001, p.42). وعلى الرغم من أن البعض يرى أن تلك المدارس تخرج أفرادا قابلين للوقوع بسهولة في براثن التعصب وجماعة الجهاد (ICG, 2002, p.i)، فإن أهمية دورها في الحياة الدينية والاجتماعية بالدولة لا يمكن إنكارها. ومن ثم هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات لإثبات الزعم القائل بأن تأثير المؤسسات الأكثر راديكالية تأثير متزايد (Singer, 2001, p.3). فالنظام الحالي يعزز المقاييس الفورية لتنظيم نظام المدارس بأسره، ووضع معايير مقننة لها بشكل أساسي بتنظيم عملية التسجيل والقيود بها، والمراجعة المنتظمة لها، وتنظيم المناهج والمقررات الدراسية بها، وتجريم التدريب على الأسلحة، وتقديم ما يكافئ التعليم الرسمي، والاعتراف بالشهادات والدرجات العلمية التي تمنحها، وتحريم التمويل الأجنبي، وكذلك قيد الطلاب والمعلمين الأجانب الذين لا يحملون أوراقا رسمية سليمة.. إلخ. والهدف من وراء ذلك كله تنشئة شباب يتمسك بالقيم الإسلامية النبيلة، ويكون لديه المعرفة المعاصرة اللازمة لتوجيه مسيرة الدولة في طريق التنمية.

ملاحظات ختامية ومقترحات بدراسات

كان الدين هو المبرر وراء تخصيص موطن للمسلمين في شبه القارة الهندية. وقد قام هذا المبرر على أساس الفكرة القائلة إن الإسلام - خلافا للأديان الأخرى - ليس مجرد مجموعة من الشعائر، بل هو منهاج كامل للحياة، يشمل كافة جوانب القيم الخلقية، والروحية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والقانونية. فمنذ البداية، تؤكد كل البيانات العامة للقادة الباكستانيين - من سياسيين وغيرهم - على حكم الدولة وفقا لتعاليم القرآن، وأقوال وحياة النبي محمد، عليه الصلاة والسلام (كما جاء في الحديث والسنة). وتعكس الخطط والسياسات التعليمية المختلفة إلى حد كبير جدا هذا الالتزام. وبعد فترة الثمانينيات، أصبحت الخطط والسياسات أكثر تأكيدا على الرؤية العالمية الشاملة للإسلام، مقارنة بالرؤية المحدودة السائدة في الدول الغربية والرأسمالية، والتي يتم التعبير عنها في نظمهم التعليمية بـ «العلمانية». ولا زالت هناك بعض الجماعات في باكستان ترى أن دور الإسلام دور مثير للجدل، خاصة في المجال

السياسى والثقافى، مع تأكيد البعض على أن الإسلام عامل توحيد، فى حين يرى آخرون أنه يعزل الجماعات الدينية، وينخر فى الوحدة القومية. فهناك جدل كبير حول ما إذا كان منهاج الإسلام قد تم استخدامه بالفعل من قبل، ويجب استخدامه دائماً فى السياسة والحكم. وعبر السنين تتردد حجة تقول إن الحكومات المختلفة ركزت على «إضافة الطابع الإسلامى» بشكل متزايد على الدولة، ربما كمؤامرة لتحويل انتباه الجماهير عن الانحرافات، كالفساد، أو عدم كفاءة الحكومة، أو سوء الإدارة، أو الحالة الاقتصادية المتردية، وغير ذلك. وأياً كان السبب، فهذه رؤية نمطية فى المجتمعات متعددة الأعراق، حيث تعتبر التقاليد العرقية (مثل اللغات الأصلية، والديانة القومية، والفنون التقليدية، والفنون الشعبية) عاملاً من عوامل التوحيد، واستراتيجية للحفاظ على وضع النخبة فى الدولة (Cummins et al., 1988, p.6). ومن الواضح أن الإسلام يضع كلا من المعرفة وإمكانية المعرفة فى مكانة مقدسة ومرموقة، غير أنه على الرغم من تأكيد التربويين الإسلاميين المتكرر فى جميع أنحاء العالم على ذلك، فإنه لا يزال من المطلوب توضيح ما إذا كانت أهداف ومرامى ومحتوى التعليم - كما تكمن فى القرآن والسنة - قد تم ترجمتها بنجاح إلى نظم تعليمية فى دول إسلامية كباكستان أم لا.

كان تعليم الدين وغرس القيم الدينية فى باكستان - إلى حد كبير - مسؤولية الأسرة، بمساندة المجتمع المحلى والمسجد المجاور. ولقد قامت المساجد بدور خطير فى التعليم الدينى للأطفال، والشباب، والراشدين فى المجتمع. وتعليم النص القرآنى وتفسيره فى خطبة الجمعة، ذلك التعليم الذى يقوم به إمام المسجد، فرصة مثالية للتعليم الدينى. غير أن الواقع يقول إن القوائم بهذه الواجبات والمهام شخص هو أساساً على غير علم بالموضوعات غير الدينية، مما يضع هذا الشكل من التعليم موضع الشك والتساؤل. وبالنظر إلى عدم وجود متطلبات إلزامية - من بين أشياء أخرى - بمؤهلات تعليمية، ولا وجود لمعايير محددة، لى يصبح الإمام إماماً، ومع عدم وجود أى ضوابط قانونية، أو من أى شكل (ولا حتى إجراءات تنظيمية) لهذه المناسبة الدينية، فمن الواضح إذا أن للصدفة والتخبط دوراً كبيراً. وهذه قضية تحتاج إلى اهتمام جاد من قبل الحكومة، خاصة إذا كان المطلوب هو الوصول إلى التأثير الأمثل للمسجد، وبصفة خاصة إذا كان المطلوب تحقيق تعلم الكبار. فما يقدمه المسجد إمكانية التعلم غير الرسمى للتعليم الدينى للجماهير، وما فى ذلك من اتساق لمبدأ التعلم مدى الحياة. غير أنه لا توجد مبادرة حكومية فى هذا الشأن، ولكن مطلوب أولاً دراسة عميقة قبل إطلاق أى تأكيد يتعلق بجدوى وفعالية هذا النوع من التعلم.

وعلى الرغم من أن للأسرة والمجتمع المحلى دوراً تقليدياً فى التعليم الدينى، فمن

الملاحظ أن الدولة منذ بداية السبعينيات بدأت تتخلى عن مسؤوليتها حيال التعليم الدينى. وفى أواخر السبعينيات- وفى محاولة يائسة لزيادة معدل محو الأمية فى الدولة- ركزت الحكومة على دور المدارس الدينية التقليدية، ليتأزر مع دور النظام التعليمى الرسمى. وسعى للترابط لتحقيق هذه المهمة الشاقة، شجعت الحكومة القطاع الخاص أيضا، وزاد هذا الاتجاه فى الثمانينيات والتسعينيات. وكأى اختيار آخر، فالاعتماد على المدارس الدينية له مزايا وعيوب. وقد كان- ولا يزال- من مسؤولية الحكومة تحديد شروط التعاون بين النماذج التقليدية والنماذج الحديثة فى التعليم، لضمان تقديم تعليم من مستوى متقارب لكل فرد. غير أن الإجراءات التنظيمية وإجراءات المتابعة لم توضع حتى الآن. وهناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث لقياس مستوى فعالية التعليم الدينى على ضوء الأهداف المحددة فى الخطة والسياسة الحكومية التعليمية. وإذا أثبتت البحوث أن هناك فشلا فى تحقيق الأهداف المقررة للتعليم الدينى، فلا يجب أن يثير ذلك الدهشة، نظرا للانتقادات المتكررة الموجهة لسياسات وخطط الحكومة المختلفة بأنها عاجزة عن توفير ما يحقق معظم الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

وبالقدر الذى تحتاج فيه الدولة بشدة إلى توفير التعليم الابتدائى لكل أبناء الشعب، فقد فشلت فى بلوغ هذا الهدف حتى بعد مرور خمسين عاما على الاستقلال. ولقد كان استخدام المدارس الدينية من المحاولات المتكررة التى قامت بها الحكومات المتعاقبة، فى محاولة للاستفادة القصوى من البنية التحتية المتوافرة فيها، ومن هنا يمكن فهم تلك المحاولات. ومن الجانب الاستراتيجى، تهدف الحكومة إلى السيطرة على قضية التعليم بإحياء المؤسسات والبنى الأهلية. ومن الملاحظ بوضوح أن المجتمعات المحلية والجماعات المختلفة- بشكل أو بآخر- قد أنشأت تلك المؤسسات بمبادرات خاصة منها، وتمشيا مع السياسة الرسمية الداعية لمشاركة المجتمعات المحلية. فليس من قبيل المصادفة أن الطالب الراغب فى تعلم القرآن يمكنه أن يقرأ أيضا ورقة مكتوبة باللغة الأردية، لأن كلا من اللغة العربية واللغة الأردية (اللغة القومية) لهما حروف هجائية وطريقة نطق متشابهة. وفى محاولة الحكومة اليائسة لزيادة أعداد المقيدين بالمدارس، حاولت منذ عام ١٩٧٥، تشجيع المشاركة الفعالة للقطاع الخاص فى تقديم التعليم فى كافة مستوياته. وكانت فكرة استخدام مدارس المساجد لزيادة معدل التعليم ومحو الأمية فكرة جيدة، غير أن هناك حاجة إلى أبحاث جادة لتحديد المشكلات الكامنة، وتحديد الأساليب الفعالة لعلاج تلك المشكلات. فالمناهج جيدة الإعداد، وطرق التدريس، والمعلمون المدربون تدريباً جيداً، ونظام التقويم، والتكافؤ مع النظام التعليمى الرسمى، مع مشاركة المجتمع المحلى، كلها من الملامح الهامة التى تضمن نجاح هذا النظام. ثم

هناك جوانب من الاهتمام كالمساواة، والملاءمة، وفعالية التكلفة، والاقتصاديات، وملكية المجتمع المحلى، والتعلم مدى الحياة - من بين أشياء أخرى - يجب على المدرسة أن تحدها بوضوح. ولقد كانت الحكومة على وعى بالتباين الموجود فى البنية التعليمية التى تتشكل من أنماط متعددة من المؤسسات التعليمية (مدارس عامة، وخاصة، ودينية)، ومع ذلك فقد فشلت فى وضع إجراءات موحدة للمتابعة المستمرة والتقويم المستمر لتلك المؤسسات. ونوعية التعليم فى المدارس الدينية توضح أن هناك الكثير مما ينقص تلك المدارس، وليس فى هذا مدعاة للدهشة، لأن نوعية التعليم الذى يقدمه النظام المدرسى الرسمى بصفة عامة يعتبر دائما بمثابة تحد يواجهه كل خطة وكل سياسية تعليمية تضعها الحكومة.

إن مدارس المساجد، والمدرسة، والمكتب (الكتاب)، وفى الحقيقة كل المدارس الدينية، لها جذور تاريخية قديمة، وهى جزء من التراث النبيل للتعليم المدرسى الإسلامى. فقد خرجت هذه المدارس إلى حيز الوجود منذ الأيام الأولى للإسلام، وظلت باقية طوال قرون عديدة، تواجه الأزمان والظروف المتغيرة. وفى شبه القارة الهندية، ومع ضعف المسجد التقليدى، ونظام المدرسة التعليمى، بسبب سياسات معينة تحت الاحتلال البريطانى، فإن المساجد والمدارس التى ظلت قائمة تشبعت - ربما - بروح الحرية. وفى الواقع، من المعروف جيدا أن علماء الدين (القادة/ المعلمون الدينيين) قد قاموا بدور متميز فى حركة الاستقلال فى شبه القارة. وقد يكون هذا من الأسباب الأساسية وراء الحماسة الدينية لدى بعض تلك المؤسسات التقليدية التى ظلت باقية حتى يومنا هذا، غير أن هذا الافتراض بحاجة إلى مزيد من الأبحاث للتأكد من صحته أو عدمها.

وتعرف فترة الثمانينيات بأنها الفترة التى سعى فيها النظام العسكرى للتمتع بالشرعية، مستخدما الدين أحيانا كوسيلة لفرض رؤيته ونظامه السياسى. ومن المحتمل جدا أن عوامل عديدة داخلية (مثل الأمية المتفشية، وعجز الحكومة عن تحسين التعليم مما أدى إلى الترحيب بالمدارس الخاصة)، وعوامل أخرى خارجية (كالهزبة الباردة فى هذه المنطقة) قد اتحدت سويا بحيث أدت إلى تغيير روح المدرسة فى هذه الدولة. فتقليديا لم تكن مقولات جماعة الجهاد والتطرف جزءا من مناهج المدرسة العادية على الإطلاق (ICG, 2002, p. 13)، بيد أن عوامل متعددة (داخلية وخارجية) قد تداخلت فى المؤسسة الحيوية، رغم أنف أصحابها. ومن هنا تأتى الحاجة الكبيرة إلى دراسة تحدد الأسباب والأعراض المتعلقة بهذه القضية تحديدا دقيقا. ومع الزيادة الرهيبة فى أعداد تلك المؤسسات (وزيادة نفوذها) مع غياب إشراف الدولة، فمن الممكن القول إن هذه المؤسسات لديها القدرة على التأثير السلبي فى الجانب الاجتماعى، كما يقول «شتيرن»

(Stern, 2002): (أى بتشجيع صورة جامدة، وضيقة، ومتحجرة للإسلام، وبأن تصبح أرضاً خصبة للعنف، وبإيجاد نظام خدمة اجتماعى موزن، أقل تعاطفاً مع جهات الدولة، أو أقل رضا عنها، بل حتى بالحلل محل تأثير الحكومة والولاء للدولة، وبالتأثير السلبي على الحالة الاقتصادية للدولة بتعليم أفراد غير مؤهلين للتعامل مع عالم العمل الحقيقى). ومن الواضح أن المدارس الدينية مراكز جذب للإحسان الفردى والتعاونى فى باكستان، وهى تقوم بأدوار اجتماعية مفيدة عديدة (ICG, 2002, p.3)، غير أن نوعية التعليم ومحتواه الذى تقدمه تلك المؤسسات هو محل الاهتمام الأساسى. فيظل السؤال: هل إضافة الموضوعات غير الدينية ستحقق النتائج المرغوب فيها، كزيادة التسامح، والأخوة العالمية مثلاً؟ هل المدارس الدينية بصفة عامة، أو التعليم الدينى فى ذاته هو المسؤول عن الاتجاهات المتطرفة بين جمهور الطلاب؟ من الواضح أن هذه القضايا بحاجة إلى مزيد من التأمل، وإلى النظر إليها فى إطار أوسع. ومن نافلة القول إن البيانات المتراكمة الواقعية والصادقة هى نقطة البداية. والحكومة على وعى اليوم بالتحديات الهائلة التى تواجهها، ومن بينها تلك التحديات المذكورة هنا. ومع التركيز العالمى المتزايد على مؤسسات الدولة التعليمية الدينية، يجب استخدام مقاييس صارمة تحت إشراف ومتابعة الحكومة. وعلى الرغم من أن الحكومة قد حاولت القيام بذلك من قبل دون نجاح يذكر، فإن الخطة الجديدة تحت على التمويل العام، وتدريب المعلم. وهنا يجب الاعتراف بأن بعض مناطق الدولة (مثل مناطق القبائل) سيكون من الصعب القيام بعملية التنظيم والمتابعة فيها. غير أن الإرادة السياسية القوية، والضغط المستمر، يجب الحفاظ عليهما لتجسيد كل ما سبق. كما يجب تبنى مدخل تجديدى متعدد الجوانب (تتبناه الحكومة، والمنظمات والمؤسسات غير الحكومية) يعمل على التكامل بين التعليم الإسلامى والتعليم المعاصر. ومن نافلة القول إن هذا المدخل يجب أن يكون مدخلاً بعيد الأجل، كما يجب أن يتماشى مع روح الشعب الباكستانى.

وهناك اهتمام عبرت عنه دوائر عديدة يتمثل فى أن التركيز على التعليم الدينى بصفة عامة، وعلى التعليم الإسلامى فى باكستان بصفة خاصة، قد يكون وراء إيجاد أشخاص غير متسامحين دينياً وثقافياً، نظراً لجهلهم بالديانات الأخرى. وكما أوضحت الفقرات السابقة، قد يكون هذا الزعم أبسط من اللازم، كما يمكن استخدام هذا القول نفسه فى بعض المجتمعات العلمانية، لإثبات أن التعليم العلمانى يخرج أفراداً غير متسامحين، لأنهم لم يتعلموا تعليمياً دينياً (Azria, 1991, p.88). وهذه القضايا بحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث المقارنة قبل التوصل إلى أية أحكام. ومع ذلك، وفى مستوى آخر - حتى لو كانت هذه الظاهرة مقبولة بشكلها المتطرف - فإن التعليم الإسلامى لا يؤدى

بالضرورة إلى نسق قيمى غريب عن عالم اليوم. فمعظم الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والاقتصادية، والقانونية، التى يوصى بها المسلمون، تشبه - إلى حد كبير - تلك التى تشجع عليها المجتمعات العلمانية. والاختلاف الوحيد فى الحالتين أنه بينما تطالب الدولة العلمانية بجعل تلك القيم بمثابة واجبات، ومسؤوليات، وحقوق، والتزامات على الأفراد والمجتمع، يعد الإسلام بالثواب (فيما بعد) على هذه الأفعال نفسها، ولكنه يطالب بالقيام بها بشكل أساسى على أنها طاعة خالصة لوجه الله ورضاه. وهذه إضافة حقيقية لبعد روحى يسمو بهذه الواجبات، والحقوق، والمسؤوليات المتوقعة من الفرد فى المجتمع العلمانى. ويمكن القول إن التعليم الدينى الإسلامى والتعليم العلمانى ليسا فى حالة تناقض مع بعضهما البعض من حيث الممارسة، ولكن الفرق بينهما فى الروح، أو النية من وراء القيام بعمل ما. وهذا مجال آخر يجب الاستفادة منه لإجراء بحوث شاملة، ودراسات أكثر تفصيلاً.

المراجع

روکسانا ضیاء

التعليم والدين : طرق إلى التسامح

تعليم الدين في

النظام التعليمي الفرنسي

ميرى استيفاليزيه Mireille Estivalézes

تتميز فرنسا- من بين الدول الأوروبية الأخرى- بأنها لا تقدم تعليماً دينياً في مدارسها. فما إن تم تبني القوانين العلمانية في التعليم مع نهاية القرن التاسع عشر، لم يعد من الممكن تقديم تعليم ديني أثناء اليوم الدراسي، ولأمن خلال الموضوعات المدرسية. ومع ذلك، فبعد حوالي ١٠٠ عام من تطبيق تلك القوانين، نرى بدايات جدل اجتماعي حول نقص المعرفة الدينية بين الشباب، وحول الوسائل الكفيلة بتصحيح هذا الوضع. وعلى الرغم من أن هذا لا يستلزم إعادة تقديم التعليم الديني، فهناك حاجة ماسة لتزويد الطلاب بمعلومات أفضل عن الأديان، تساعد على التعلم، وتدعم حياتهم كمواطنين.

وقبل المضي قدماً في حديثنا، يجب توضيح وتحديد مصطلح «تعليم الدين»، وهو مصطلح بدأ يستخدم بشكل متزايد في الجدل الاجتماعي، وأصبح من المصطلحات الشائعة المقبولة. وهذا المصطلح يشير إلى موضوع اجتماعي، وواقع إنساني، في سياق

اللغة الأصلية: الفرنسية

ميرى استيفاليزيه (فرنسا)

مؤرخة ومتخصصة في علم اجتماع الدين، وهي طالبة دكتوراه في المدرسة العملية للدراسات العليا، حيث تقوم بإعداد رسالتها للدكتوراه عن تعليم الدين في نظام التعليم الفرنسي العلماني. وهي عضو في مجموعة علم الاجتماع الديني والديني (EPHE-CNRS)، وعضو في الجامعة الكاثوليكية بـ «ليل». ساهمت في العمل الجماعي المعنون: «هل استنفذت العلمانية أغراضها؟ تعليم الأديان في المدرسة» (٢٠٠١). نشرت بالاشتراك مع «كريستيان ديفيفر» Christian Defebvre: «حكم وأديان العالم: تمارين عملية للصف السادس» (٢٠٠١)، و«الإجازات الدينية: تمارين عملية للصف الخامس» (٢٠٠١).

ترجمة: د. أحمد عطية أحمد - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

تاريخي وجغرافي، ولكنه أيضا يشير إلى العلم، بمعنى أنه موضوع دراسي أكاديمي. ومن هنا، فإن تعليم الدين موضوع معرفي، ووسيلة من وسائل فهم الحضارات والمجتمعات. وما يتميز به هذا الموضوع هو أنه يحدد ذاته فيما يمكن ملاحظته: فالحقائق نقطة بداية لا يمكن إنكارها. فوصول البوذية إلى اليابان في القرن الثامن عشر حقيقة. واعتقاد المسلمين أن محمدا (صلى الله عليه وسلم) رسول أرسله الله، وأن القرآن لم يخلقه بشر، حقائق أيضا^(١). وأخيرا، يتميز هذا الموضوع بأنه يشكل جزءا من الثقافة، ومن ثم يمكن تعلمه داخل مجال الموضوعات الدراسية القائمة بالفعل.

وقبل توضيح نظرة النظام التعليمي الفرنسي للدين، ورصد المشكلات المحتملة لتدريس هذا الموضوع، من الجدير بالذكر أن نتحدث عن السياق الفرنسي العلماني من جهة، والمراحل الكبرى الخاصة بالتأمل والتفكير في هذه القضية من جهة أخرى، ذلك التفكير والتأمل الذي تزايد في السنوات الخمس عشرة الأخيرة.

السياق الفرنسي

أثناء عملية البناء التاريخي للعلمانية^(٢)، كان إضفاء الطابع العلماني على التعليم من أول مظاهر الإرادة السياسية للجمهورية الفرنسية الثالثة، ورغبتها في إضفاء الطابع العلماني على المجتمع المدني، وقد سبق ذلك سنوات من فصل الكنسية عن الدولة وفقا للقانون الصادر في الثاني عشر من ديسمبر عام ١٩٠٥.

وقد تمت هذه العلمانية التعليمية على مرحلتين، وعلى مستويين: على مستوى البرامج، وعلى مستوى العاملين في هذا الميدان. فعندما كان «جوليه فيري» Jules Ferry، وزيرا للتعليم العام، أصدر قانون ١٦ يونية عام ١٨٨١، الذي أصبح التعليم الابتدائي بمقتضاه تعليما مجانيا، ثم أصدر قانون ٢٨ مارس عام ١٨٨٢، الذي جعل به هذا التعليم تعليما علمانية وإلزاميا. ومن ثم تم استبعاد التعليم الديني من المناهج، وأصبح هذا التعليم يقدم منذئذ خارج الأوقات المدرسية، وخارج الموضوعات المدرسية. غير أنه كان هناك يوم في الأسبوع مخصص لتعليم الأطفال التعاليم الدينية. أما داخل المدرسة فقد حلت محل التعليم الديني دروس عن الأخلاق، والتربية المدنية.

وقرر قانون ٣٠ أكتوبر عام ١٨٨٦، أن التدريس في التعليم الابتدائي «يقوم به علمانيون». ومن هنا تم التأكيد على الحياد الديني في محتوى التدريس، وكذلك حياد المعلمين أنفسهم. وأصبح معلمو المرحلة الابتدائية والثانوية مضطرين للحيادية في الفلسفة، والدين، والسياسة، ولا يستطيعون لامدح ولاقدح الدين، ولكن عليهم احترام حرية معتقدات الطالب.

وأصبح التعليم الدينى، الذى يعتبر موضوعا خاصا، من مسئوليات القساوسة والأسرة. فقد كانت القوانين السابق ذكرها غير معادية للدين، لأن من اهتمامات «جوليه فيرى» تمكين الأطفال وأبائهم من ممارسة حريتهم الدينية، على أن يتم ذلك خارج السياق المدرسى، لأن الهدف هو الفصل بين العالم العام، والعالم الخاص.

وعلى الرغم من أن العلمانية حصرت المعتقدات الدينية فى العالم الخاص، والأسرة، والكنيسة، فإنها لم تمنع مناقشة القضايا الدينية داخل سياق الموضوعات المدرسية. فقد كان يبدو أنه من المستحيل دراسة تاريخ المجتمعات والحضارات، أو الاقتراب من نصوص القراءة الكبرى، دون التطرق لموضوع الدين.

وفضلا عن ذلك، فمنذ عام ١٩٠٨، أراد أحد زملاء «جوليه فيرى» المقربين - وهو «فيرديناند بويسون» Ferdinand Buisson - تدريس تاريخ الأديان فى الجامعات الفرنسية، وبصفة خاصة للطلاب الباحثين. وتم السماح بذلك فيما بعد داخل المدارس، لتمكين الطلاب من التوصل إلى فهم أفضل لتاريخ الحضارات، وتشجيعا لـ «صدقة واسعة، واحترام ومحبة كافة مظاهر الفكر والإيمان»، وأيضا لمحاربة الازدراء وعدم التسامح^(٣).

وعلى أية حال، يجب الإشارة إلى أن فرنسا قد شهدت بعض الاضطرابات الكبرى فى الثلاثين عاما الماضية، وفى مقدمتها ما حدث فى مجال التعليم، حيث لمس المعلمون أزمة فى العلوم الإنسانية التى تقدم - بجانب الثقافة اليونانية - اللاتينية الكلاسيكية، والثقافة الأدبية - معرفة عن الأديان، أو بعبارة أوسع شعروا بانحدار فى رسالة التعليم العام. وهناك ثانيا - وفى سياق الدين أيضا - أزمة فى الأطر الاجتماعية من حيث رسالة الدين (انحدار فى الممارسات الدينية، ونقص فى عدد الأطفال الذين يواظبون على الدروس الخاصة بالتعاليم الدينية، وضعف تعليم الدين داخل الأسرة)، مما أدى إلى انخفاض المستوى الثقافى الدينى فى المجتمع الفرنسى. وهاتان الأزماتان معا مسؤولتان إلى حد كبير عن غياب الثقافة الدينية بين الشباب.

تاريخ هذا الجدل

لا أهتم هنا بالوصف التفصيلى لهذه القضية، بل اهتمامى منصب فقط على بعض العلامات البارزة فى هذا الجدل الدائر حول تعليم الدين فى المدارس.

فأثناء ثمانينيات القرن العشرين، ومن خلال الصحافة على وجه التحديد، ظهرت أصوات مختلفة تعبر عن الاهتمام الجاد بالنظام التعليمى، ونقص الثقافة الدينية بين الطلاب. فقد وجد المعلمون بصفة خاصة، أنه من المستحيل القيام بالتدريس حين يكون

على طلابهم التعرف على موضوعات تتعلق بالثقافة، والتاريخ، والفلسفة، والفنون، لأن هؤلاء الطلاب لا يمتلكون المرجعية الثقافية الضرورية. فغياب الثقافة الدينية - والذى يبدو أنه غياب عميق - يؤثر فى الشباب، وفى انتمائهم الدينى، أيا كان مستواهم التعليمى، وأيا كان مستوى العملية المدرسية - منخفضا أو مرتفعا - بل حتى بين طلاب البحث - وبين المؤمنين وغير المؤمنين كذلك. كما يشهد بانتشار هذا الجهل أيضا القادة الدينيون.

وببساطة تامة، أصبح من الصعب على المعلمين أكثر وأكثر العمل مع طلابهم. فكيف يمكن لأى شخص أن يقرأ - فى الموضوعات الأدبية - «باسكال» Pascal، و«راسين» Racine، و«تارتوف ودون جوان» لـ «موليير» Molière، و«فيكتور هوجو» Victor Hugo، و«كلوديل» Claudel، و«هجوم» «فولتير» Voltaire على الكنيسة، وشعر «بودلير» Baudelaire، أو شعر «فيرلين» Verlaine، دون أن تكون لديه معرفة أساسية بالدين؟ وكيف يفهم أى شخص التاريخ بدون التعرض للدين فى التاريخ، ومن ثم دون فهم أسس الأديان الكبرى؟ وما معنى الحديث عن الجماعات الكهنوتية فى العصور الوسطى، والطالب لا يعرف رسالة المسيحية؟ وكيف يمكن لأى طالب فهم اتساع رقعة الإسلام، إذا لم يكن يعرف شيئا عن مبادئ الإسلام الأساسية؟ وكيف يمكن لأى معلم أن يقوم بتدريس الميتافيزيقا فى الفلسفة إذا كان طلابه لا يعرفون معنى كلمات مثل: «اللفظ الإلهى»، أو «الإيمان»، أو «الخلاص»؟. كيف يمكن الحديث معهم عن «ديكارت» Descartes، أو «كانط» Kant؟.

وفيما يتعلق بتاريخ الفنون الأوروبية، فإنه من الصعب تقدير تلك الفنون - على الأقل حتى القرن الثامن عشر - دون توافر الحد الأدنى من الثقافة الدينية - سواء كان هذا يستلزم فهم فن التصوير فى العصور الوسطى - الانفعالات الكاملة، والبعث، والعذراء، والمعجزات، والخطيئة - أو البناء المعماري للكاتدرائيات، أو تقدير الموسيقى الدينية التى وضعها «موتسارت» Mozart، أو «باخ» Bach مثلا.

وتم إجراء عدة استطلاعات للرأى، كما تم عقد لقاءات علمية ومناظرات، ونشرت أعمالها فى هذه الفترة، وكشفت عن نقص الثقافة الدينية، وأن هذا النقص لم يعد قاصرا على الشباب وحدهم، بل لدى الراشدين كذلك، بمن فيهم المعلمين^(٤).

ففى نهاية الثمانينيات كان هناك حوالى ٦٥٪ من الفرنسيين يناصرون تعليم تاريخ الأديان، ولكن أهدافهم من وراء هذا التعليم مختلفة، وكذلك معناه. فالبعض منهم يرى أن هدف هذا التعليم هدف أخلاقى فى الأساس (التأكيد على إكساب قيم الأمانة، والإخلاص.. إلخ)، فى حين رأى ٤٢٪ منهم أن هذا التعليم سيساعد فى تنمية روح

التسامح بين الشباب. ويرى آخرون أن الهدف من هذا التعليم إنما يتمثل فى التعرف على مكانة هذا المجتمع فى السياق التاريخى والاجتماعى الأوسع، ومن ثم - وبدقة - فى السياق الثقافى الأوسع، ورأى ٣٥٪ منهم أن هذا التعليم سيعمل على تعزيز تنمية الثقافة العامة، فى حين رأى ٢٦٪ أنه من المهم بالنسبة للشباب معرفة جذورهم.

وفى هذا العام نفسه، طلبت وزارة التعليم القومى من المؤرخ «فيليب جوتار» Philippe Joutard، مراجعة الموضوعات الدراسية فى مجالات التاريخ، والجغرافيا، والعلوم الاجتماعية. وجاء فى التقرير الذى قدمه: إن هناك حاجة لإصلاح ما نجم عن غياب الثقافة الدينية، ويمكن أن يتم ذلك بإبراز تاريخ الأديان فى الموضوعات الدراسية فى مجال التاريخ، والجغرافيا، والأدب، وبإظهار «أهمية تعليم الدين ضمن موضوعات التاريخ، ومدى تواجده فى المجتمع المعاصر»، وكذلك بإضافة «الدين للحياة الثقافية، وحضارة الحياة اليومية»^(٥).

وفى نوفمبر من عام ١٩٩١، تم عقد ندوة علمية كبرى فى «بيسانسون» Besançon، عن «مدخل علمانى لتعليم تاريخ الأديان»، جمعت مفكرين بارزين فى المجتمع، وأعضاء هيئات تدريس من الجامعات، وخبراء فى التعليم، ومعلمين من القطاع الخاص. وكان هدف هذه الندوة هو إدارة حوار حول الأساليب العملية لمثل هذا التعليم. ونتج عن هذه الندوة، رفض قيام متخصص بوضع مقرر خاص لتعليم تاريخ الأديان - وكان هذا اقتراح بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعيين - يتبنى مدخلا أكاديميا علمانيا لموضوع الدين، يشبه إلى حد كبير المدخل الذى تتبناه «المدرسة العملية للدراسات العليا». غير أن هذا الاقتراح لم يحظ بموافقة الجميع لأسباب عملية وأيديولوجية، وبدلاً منه تم التأكيد على اكتساب المعرفة الدينية من خلال الموضوعات الدراسية القائمة بالفعل، وإثراء مقررات التاريخ بتخصيص وقت أطول لتاريخ الأديان. وتم تنفيذ ذلك فى سياق إصلاح المناهج التى كان سيتم تقديمها للمدرسة الثانوية مع بداية العام الدراسى لعام ١٩٩٦. وفى عام ٢٠٠٠، أوضح استطلاع للرأى قامت به مجلة «لوموند نوتر هيستوار»، أن ٥٧٪ ممن استجابوا لهذا الاستطلاع كانوا فى صف تعليم تاريخ الدين (ويلاحظ نقص هذه النسبة بمقدار ٨٪ عن استطلاعات عام ١٩٨٨). ومن هؤلاء حوالى ٧٤٪ يعتقدون أن هذا التعليم سيحسن من المستوى العام لتعليم الطلاب، و٦٩٪ يرون أنه سيقوى روح التسامح (وهنا نلاحظ زيادة دالة مقارنة بعام ١٩٨٨). ومع ذلك أظهر هذا الاستطلاع أن ٥١٪ يخشون أن يودى ذلك إلى اضطراب فى منطق العملية المدرسية، و٤٦٪ يعتقدون أن مثل هذا المقرر قد يهدد روح العلمانية.

وكان لأحداث الحادى عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١، تأثير فوري على المدارس وعلى

المعلمين، تمثل فى فيض من الأسئلة التى أثارها الطلاب عن الأديان، والمذاهب الأصولية. فعهدت وزارة التعليم القومى للفيلسوف «ريجى ديبراى» Régis Debray، بمهمة دراسة قضية تعليم الدين فى النظام المدرسى العلمانى، بهدف الإلمام بالموقف، وتقديم بعض المقترحات. وقدم ما انتهت إليه دراساته فى مارس عام ٢٠٠٢، وبمراجعته للتقارير الخاصة بغياب الثقافة الدينية، والأزمة الواضحة فى الثقافة الكلاسيكية والعلوم الإنسانية، رأى أنه من الضرورى - تجاوزا لمفهوم التراث - توفير وسائل لفهم العالم المعاصر. كما رأى أن معلمى هذه المواد المعنية - أى التاريخ، والأدب، والفلسفة، واللغات - بحاجة إلى تدريب أفضل، ومعلومات أكثر على المستوى الأكاديمى والثقافى، وطرق التدريس. وقد أكد على الفرق بين الدين كمؤثر ثقافى «يقع ضمن مسؤوليات التعليم العام الذى عليه معرفة مدى إسهام الأديان المختلفة فى التعليم المجرد للإنسانية»، والدين بوصفه موضوع عبادة «يتطلب فعلا إراديا شخصا، فى سياق من الارتباطات الخاصة»^(٦). كما دعا أيضا إلى «علمانية عدم الأهلية» (بمعنى أن الدين لا يهمننا) لتصبح علمانية الثقافة (بمعنى أنه من واجبنا أن نفهم الدين)^(٧). ثم قدم ١٢ توصية، منها وضع نموذج للمعلمين أثناء تدريبهم المبكر عن «فلسفة العلمانية وتعليم الدين». كما نادى بتحسين تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإنشاء معهد أوروبى للدراسات الدينية.

قضايا تعليم الدين

هناك إجماع حول الأهداف الرئيسية لتحسين حالة تدريس الدين فى المدارس، وهى أهداف ظلت بشكل أو بآخر متشابهة منذ بداية هذا الجدل الاجتماعى.

إتاحة التراث الثقافى ومعناه الرمضى

علاجاً لغياب الثقافة الدينية الذى أشرنا إليه من قبل، يجب إتاحة المعلومات لفهم أفضل للأديان، وكما ينطبق هذا على المباني الدينية - الكنائس، الكاتدرائيات، الأديرة، المعابد، المساجد - ينطبق أيضا على التصوير، والنحت، والنوافذ الزجاجية الملونة، والموسيقى الجنازية. فالمجتمع الفرنسى يحمل آثار الماضى المسيحى بعمق، ويتبدى ذلك بصفة خاصة فى التعبيرات الفنية (المعمار، التصوير، الموسيقى، الأدب.. إلخ)، وأيضا من خلال نقاط مرجعية للحياة فى المجتمع (التقويم، الإجازات العامة.. إلخ). ولكن الشباب الآن لم يعد مدركا إلى حد كبير هذا البعد الدينى والرمضى لهذا الموروث الثقافى.

ويمكن أن تقوم المدرسة بدور هام فى إتاحة هذا الموروث الثقافى الغربى للشباب المعاصر، وذلك بتقديم المفاتيح الأساسية لفهمه. ولأن الأديان مليئة بالرموز، فإن هذا يستلزم أيضا مساعدة الطلاب على التفكير فى ضوء هذه الرموز، وهو أمر غير مألوف بالنسبة إليهم بصفة عامة.

تنمية تعلم التسامح

يتسم المجتمع الفرنسى بالتعددية الثقافية، وتعدد العقائد. ويمثل الإسلام المكانة الثانية من حيث عدد المؤمنين به، كما توجد جماعات يهودية كبيرة ٦٠٠ ألف، وبوذيين (٥٠٠ ألف تابع، ومليون مساند). وفى أغلب الأحيان لا نفهم هذا الوضع فى أفضل الأحوال، أو لسنا على علم به فى أسوأ الأحوال، فننتقد أو نسيء فهم الذين لا نألفهم. ومع كل ذلك، فعلى المدرسة أن تزيد من ترحابها- ويقدر واحد- بكل الأطفال من مختلف الخلفيات الثقافية، والدينية، والأيدولوجية. فهى أفضل مكان لتعلم الاحترام المتبادل، بداية من تبادل المعارف- إعمالا للمادة رقم ٢٦- ٢ من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الصادر عام ١٩٤٨، والذى جاء فيه: «(إن التعليم) سيعمل على نشر التفاهم، والتسامح، والصداقة بين كل الأمم، والأعراق، والجماعات الدينية».

ويبدو أن على المدرسة دورا هاما لمواجهة خطر عدم التسامح. فهى تستطيع نزع فتيل القضايا الدينية، وتعزيز فهم أكبر وأفضل، ومن ثم تعلم التسامح باستخدام مدخل ثقافى واجتماعى للأديان، وخاصة المسيحية، واليهودية، والإسلام، والبوذية. وسيساعد هذا كثيرا فى إحداث تكامل أكبر بين الأقليات، وتخفيف التوترات، وتعزيز احترام الاتفاق والاختلاف، وتقوية الاجتماع والحوار. كما يتمشى هذا مع أولوية أساسية من أولويات وزارة التعليم القومية الفرنسية، ألا وهى إعادة التأكيد على أهمية التربية الوطنية.

تعزيز فهم العالم المعاصر

من التحديات الأخرى، إنه لكى نفهم بشكل أفضل ما يحدث فى العالم اليوم، وهو ما يرجع فى الأساس فى عصرنا الحالى إلى العولمة، ووسائل الإعلام، فإن الأمر لا يقتصر على فهم ما يحدث حولنا فقط، فأحداث الحادى عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١، ونتائجها مثال حديث على ذلك.

إننا نتذكر بانتظام- إذا لم يكن كل يوم- مدى أهمية الأديان فى شؤون العالم، وبصفة خاصة فى مجال الجغرافيا السياسية. ومع ذلك، ففى معظم الأحيان نتحدث

وسائل الإعلام عن الأديان من حيث المعمار، وفي أغلب الأحيان من حيث أحداث العنف (الصراع بين إسرائيل والفلسطينيين، إرهاب الأصوليين الإسلاميين، المواجهات بين الهندوس والمسلمين، اضطرابات أيرلندا الشمالية) بما يشوه السياق التاريخي والثقافي، وهذا لا يساعدنا في الغالب على فهم تلك الأحداث.

ويمكن للمدرسة أن تزيد من فهم العالم، وفهم مجتمعاتنا. فعلى سبيل المثال، إن تاريخ الشعب اليهودي، وبعض أسفار الإنجيل، قد تلقى الضوء على بعض القضايا الدينية في الصراع الإسرائيلي- الفلسطيني. وإذا قدمت المدرسة للطلاب بعض التفاصيل عن الصراع القديم بين السنيين والشيعة، قد يقدرّون بشكل أفضل مدى تعقد عالم المسلمين اليوم، وهو العالم البعيد عن الوحدة. وإذا تم شرح التاريخ الديني للولايات المتحدة الأمريكية، يمكننا أن نفهم بشكل أفضل طرق تفكير الأمريكيين.

تعليم الدين في برامج المرحلة الثانوية

هناك بعض الأمور المرتبطة بتعليم الدين تعرضها مناهج المرحلة الثانوية الفرنسية، في مادة التاريخ بصفة خاصة، وفي الأدب والفلسفة. وأهداف مناهج التاريخ، هي كما يلي:

- عقليا: الإسهام في طريقة التعلم.
- مدنيا: المساعدة في تنمية المواطنة بتشجيع معرفة وفهم العالم المعاصر.
- من حيث التراث والثقافة: بناء تراث يرثه المعاصرون، وفي الوقت نفسه يمكنهم من الانتماء إلى ثقافة ما.

وتشمل مناهج المدرسة الثانوية الدنيا- باستثناء دراسة الأساطير المصرية واليونانية- العبرانيين كشعب مذكور في الإنجيل، وكذلك كأصل للمسيحية. ويتم تعزيز الارتباط ببرامج اللغة الفرنسية عن طريق دراسة النصوص الأصلية (الأوديسا، العهد القديم، والعهد الجديد، والإنيادا). وتشمل الدراسات الأخرى: المسيحية الأرثوذكسية، العالم الإسلامي، مسيحية العصور الوسطى الغربية (بما فيها دور الكنيسة)، حركة الإصلاح البروتستانتي والكاثوليكية، الفرق بين الكاثوليك والبروتستانت في أوروبا المسيحية، عصر التنوير، عولمة المجتمعات.

وأُسئلتنا ليست أسئلة جديدة، لأنها موجودة بالفعل في البرامج المبكرة، ولكنها مصحوبة بتوصيات تؤكد فيها على الحاجة إلى أن يوضع في الاعتبار البعد التاريخي للدين اليهودي، والدين المسيحي، ودراسة النصوص التراثية، سواء في شكلها المكتوب (كالإنجيل أو أعمال هوميروس)، أو المعمارى (كالكاتدرائيات والمساجد)، أو الفني

(كالتصوير)، وألا يقتصر استخدامها على اعتبارها مجرد أمثلة توضيحية، بل على أنها أجزاء متكاملة مع المنهج.

أما فى المدرسة الثانوية العليا- حيث من أهداف تدريس التاريخ التكامل الحضرى- فإن البرنامج الخاص بمن هم فى سن الخامسة عشر والسادسة عشر مخصص لدراسة ست فترات تاريخية فاصلة فى نمو الحضارة المعاصرة- التى ورثناها- وتشمل: نشأة المسيحية وانتشارها، حوض البحر المتوسط فى القرن الثانى عشر، مفترق طرق الحضارات الثلاث (المسيحية الغربية، والإمبراطورية البيزنطية، والإسلام)، وموضوع هدفه السياسى هو توضيح أنه «من المستبعد حدوث التطور فى عزلة، فثراء الحضارات يأتى مما تواجهه، ومما تتبادلله مع الحضارات الأخرى»، وموضوعات عن المذهب الإنسانى وعصر النهضة، وتأثير الحركات الإصلاحية. أما المنهج فى العامين التاليين فمخصص للتاريخ المعاصر، ويؤكد على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية أكثر مما يؤكد على البعد الدينى فى التاريخ. وتضم هذه المناهج نماذج من الحياة الدينية فى أوروبا وأمريكا الشمالية، والعلاقة بين الكنيسة والعالم المعاصر من منتصف القرن التاسع عشر حتى عام ١٩٣٩، وكذلك نمو المعتقدات فى فرنسا منذ عام ١٩٤٥.

وعند فحص تلك البرامج، يمكن ذكر التعليقات التالية. أولاً، يمكن أن نرى أن السياق- القديم أو سياق العصور الوسطى- الذى تطورت فيه الأديان- يأخذ وزناً أكبر، وأن الأديان غائبة- بشكل يدعو للاستغراب- من التاريخ المعاصر، وهذا يؤذى اليهودية بصفة خاصة، ويقلل من تاريخ العبرانيين، وكذلك الإسلام، ويحصر ذكرهم فى قرونهم الأولى. فهل المقصود هنا هو أن نفكر فى الأديان (فقط) عندما تكون مرتبطة بالمجتمعات فى الماضى؟. إن خطورة ذلك تتمثل فى إسقاط نموذج المجتمع الغربى العلمانى على بقية المجتمعات الإنسانية. وفضلاً عن ذلك، فإن الأديان المذكورة فى تلك البرامج، ومن ثم الموجودة فى الكتب المدرسية، هى أساساً تلك الأديان المعروفة بأنها «وحدانية». وعلى الرغم من أن ذلك غير مفهوم على المستوى التاريخى- مع الاعتراف بأهميتها فى ماضينا- فإنه من المؤسف جداً عدم ذكر أى نظام دينى من الأديان الآسيوية، كالهندوسية، والبوذية، وغيرها من نظم روحية. وهذه النظم الدينية هامة بالنسبة للطلاب ذوى الأصول الآسيوية، حتى لو كانوا يمثلون أقلية فى فرنسا. كما أن هناك فتنة وسحر فى ممارسة بعض شعائر هذه التقاليد الروحية، مثل بوذية التبت، وأخيراً هناك الدور الهام للغاية الذى تقوم به تلك الأديان فى عديد من المجتمعات.

وعند النظر فى مناهج الأدب، فإنها تتضمن بوضوح تعليمًا للدين من خلال المقدمة للإنجيل كنص من النصوص الأصلية. وتشمل تلك النصوص كذلك أعمالاً كالأوديسا

لهوميروس، والإنياذة لفرجيل، ومسوخ أوفيد، والتي تهدف إلى زيادة الوعي «بالمصادر الثقافية للتراث القديم» - سواء اليهودى المسيحى، أو اليونانى اللاتينى - مما يمثل التجديد الأساسى. وتتيح تلك البرامج - بشكل ضمنى - تفاعلا كبيرا مع الظاهرة الدينية. فجانب كبير من الأدب الفرنسى مطعم بمفكرين دينيين، فهناك مثلاً: «رونسار»، و«أجريبيا دوجين»، و«باسكال»، و«راسين»، وفلاسفة عصر التنوير، مثل «فولتير»، وكذلك أعمال «نيرفال»، و«بودلير»، و«مالارميه».

أما فى منهج الفلسفة، فهناك أفكار فلسفية - مثل «الدين»، و«الحقيقة والظن»، و«الخرافة، والعلم، والفلسفة» - تتعرض للقضايا الدينية. فمن قائمة الفلاسفة الذين تشملهم تلك الدراسة نجد: «القديس أغوستين»، و«أفيروس»، و«القديس توما الأكوينى»، وهناك أيضاً: «ديكارت»، و«باسكال»، و«اسبينوزا»، وغيرهم.

من خلال هذه النظرة العامة الموجزة، يمكن أن نرى أن تعليم الدين ليس غائباً عن برامج المدرسة الثانوية، وأن هناك إرادة لمناقشة القضايا الدينية مناقشة جادة، مع احترام العلمانية، غير أن كل هذا يتطلب تدريب المعلم تدريباً مناسباً.

تدريب المعلمين

إذا اتجهنا الآن إلى القرار الذى أخذته فرنسا بعدم الاستعانة بمتخصصى تاريخ الأديان، والاعتماد على معلمى المواد المعنية بهذا الموضوع - أى معلمى التاريخ، والأدب، والفلسفة بشكل أساسى - فإننا نرى أن قضية تدريب المعلمين من أهم القضايا ذات الصلة بهذا القرار. فكيف يمكن تقديم موضوع الأديان على أفضل نحو كموضوع للدراسة فى سياق المناهج؟ وبأى أدوات؟ وهل مثل هذا التدريب هو أفضل تدريب يتم تقديمه أثناء التدريب الأولى فى الجامعة مثلاً؟ وفى حالة المعلم أثناء الخدمة، هل الدورات التدريبية الخاصة بالأديان هى التى ستمكنه من تحديث معارفه؟ لقد قدم لنا استطلاع للرأى القومى الذى قمنا به حول هذا الموضوع إجابات دقيقة عن تلك الأسئلة^(٨).

وبدون الدخول فى تفاصيل، يمكن القول - مادام موضوع التدريب الأولى للطلاب فى الجامعات هو محل الاهتمام - فإنه من الممكن بالنسبة لكثير من معلمى المستقبل - فى بعض الجامعات - تلقى مقررات فى تاريخ الأديان قام بوضعها مؤرخون، على الرغم من أن هذه المقررات فى أغلب الأحيان تكون اختيارية. كما يمكنهم التعرف على تاريخ الأديان، والمدخل الأنثروبولوجى فى دراسة الدين. وتضم قائمة الأديان التى يدرسونها كلا من: اليهودية، والمسيحية، والإسلام، والبوذية. ومن الممكن بالقدر نفسه - لبعض

المتخصصين فى محو الأمية- دراسة مقررات، إما فى النصوص الإنجيلية- من العهد القديم أو العهد الجديد- أو محو الأمية الإنجيلية، غير أن هذا أو ذاك من المقررات الاختيارية.

ويختار الطلاب تلك المقررات لأسباب عديدة مختلفة. فقد يكون السبب هو الاهتمام بالجانب الثقافى لموضوع ما يعرفون عنه القليل، أو اهتمام أنثروبولوجى يتعلق بفهم النوع البشرى، وعلاقته بالمقدسات، ولكن أحيانا يكون السبب شخصى: فالبعض يختار هذا المقرر أو ذاك ليتعرف بشكل أفضل على ما يؤمن به، لأنه من المؤمنين بدين ما. ويتضح من هذا أن كل المقررات الخاصة بالأديان من المقررات الاختيارية، ويقرر الطالب بحرية كاملة أن يدرسها أو لا. وهذا يعنى أن الطلاب يدرسون تلك المقررات لأنهم يرغبون فى ذلك، وعلى أساس اختيارى تطوعى. فضلا عن ذلك، ترتبط إتاحة تلك المقررات الخاصة بالأديان فى الجامعات الفرنسية بشكل أساسى بالكفاءة المهنية للمعلمين. فهذه المقررات موجودة فقط، لأن هيئة التدريس التى تقوم بتدريسها تتسم بالكفاءة والإرادة.

وبصفة أعم، هناك أيضا مسألة مكانة تاريخ الأديان، أو الدراسات الدينية والاعتراف بها فى رحاب الجامعات الفرنسية، وهى مكانة غير هامة حتى الآن.

ولتدريب معلمين فعالين، هناك عدة مبادرات فى هذا الخصوص، هى:

- جلسات التدريب القومية أو الإقليمية، والتى تستمر أحيانا لعدة سنوات، للمعلمين فى نظام التعليم العام.

- الفصل الصيفى الجامعى موجه لموضوع عن تعليم الأديان: المسيحية، واليهودية، والإسلام، والبوذية، والمذهب البروتستانتى، وهناك أيضا عن العلمانية وعلم الاجتماع الدينى.

- جلسات تدريب قومية لمعلمى النظام الخاص (وفيه المقررات نفسها الموجودة فى النظام العام، ولكن لديه إمكانية تقديم أنشطة دينية) فى الأديان التوحيدية الثلاثة، وفى الدين والأدب، وفى المسيحية والحدثاء.. إلخ.

وعلى أية حال، فمرة أخرى نقول: إن قرار الالتحاق بهذه الدورات التدريبية يتطلب التزاما شخسيا من جانب المعلمين أنفسهم.

ويمكن مشاهدة هذا الاهتمام بالتدريب المستمر من خلال نشر عدد معين من أدلة التعليم، مثل سلسلة «تاريخ الأديان» التى أنشأها عام ١٩٨٩، المركز التعليمى الإقليمى «فرانش- كومتيه»، وهو دليل تم تصميمه خصيصا للمعلمين، ويحتوى على تركيبة من المعرفة الجامعية، والوثائق، وكذلك اقتراحات بطرق التدريس. وهناك مطبوعات أخرى

تقدم أعمالاً فكرية عن نشأة المسيحية، والمذهب البروتستانتي، والإسلام، والديانات الأولى فى تاريخ البشرية، والأديان فى العالم المعاصر، والعلمانية، وقدر من الكتب المقدسة الخاصة بالأديان الكبرى.

وبعيداً عن موضوع تدريب المعلم، هناك بعض الصعوبات النظرية والعملية فى تدريس تاريخ الأديان. فليس من السهل دائماً الحديث عن الأديان مع الطلاب، لأن الأديان مجال معرفى من المجالات الرمزية والمعقدة، وهم على غير ألفة بتلك المجالات. وفضلاً عن ذلك، يمس الحديث عن الأديان جانباً شخصياً، ومعتقدات خاصة. غير أن المعلم مضطر - فى إطار النظام المدرسى العلمانى - لاحترام حرية عقيدة الطلاب، وعليه أن يحجم عن مشاركتهم معتقداتهم الدينية أو الفلسفية. كما عليه أن يهين الظروف الملائمة للحوار مع طلابه، والحوار فيما بينهم، ويساعدهم فى الوصول إلى مستوى معين من التسامح المتبادل. وهذا المدخل ليس سهلاً بالنسبة لكل معلم، فهو يتطلب تأملاً ذاتياً فى مواقفه الخاصة هو شخصياً، وفى قواعد تنفيذ هذا المدخل لدى المعلمين الآخرين.

إن ما يحدث أحياناً عندما يثار موضوع الأديان هو نوع من عدم الراحة العام. فبعض المعلمين فى أنشطتهم المدرسية اليومية - إذا كانوا من المؤمنين - ينتابهم القلق عند التعامل مع القضايا الدينية المطروحة فى المقررات التى بين أيديهم، خوفاً من عدم قدرتهم على الفصل بين معتقداتهم الشخصية والمدخل الأكاديمى المضطرين إلى تبنيه. إنهم هنا يمارسون نوعاً من الرقابة الذاتية، خوفاً من عدم القدرة على احترام فكرة العلمانية التى تصرف النظر عن كل الأديان. أما المعلمون الذين من المحتمل أن يشعروا بالراحة فى مثل هذه المواقف، فهم المعلمون غير المؤمنين.

وتبين خبرات المعلمين وتقاريرهم أن الحديث عن النظم الدينية القديمة - مثل المصرية، أو اليونانية، أو الرومانية - أسهل بكثير فى الغالب، لأنها تنتمى إلى علوم الماضى، ولا تثير نفس المشكلات التى تثيرها الأديان المعاصرة. وهنا نواجه خطرين: خطر ربط الأديان بالمتاحف، أو خطر الاستخفاف بالأديان، واعتبارها أشياء تنتمى إلى الماضى.

ومع ذلك، فمن الهام التعرف على الأديان القديمة، ليس باعتبارها مجموعة من الآلهة السماوية والأساطير فحسب، بل باعتبارها نظاماً كان لها معناها عند معاصريها. ومن الواضح - حتى عند التعامل مع الديانات الحية - مدى تواجدها فى كتب التاريخ المدرسية مرتبطة بجذورها، وهو موقف له ما يبرره من وجهة نظر تاريخية. غير أنها تأتى فى الغالب ضمن تاريخ مثالى، كما تضر فى بعض الأحيان بماضيها القريب. وإذا كان من غير السهل على المعلمين التعامل مع هذه القضايا، فما بالنا بالطلاب.

لقد تحدث كثيرون عن غياب الثقافة الدينية عن عالم الشباب، ولكن هناك مشكلة من نوع آخر تفرض نفسها، ألا وهى مشكلة الأطفال الذين يؤمنون بدين معين، ويشعرون معه بإحساس قوى من الهوية، وفى حاجة إلى التعبير عن معتقداتهم، ولكن لديهم فى أغلب الأحيان معلومات بسيطة أو غير صحيحة عن دينهم هم أنفسهم. ويثير هذا فى أغلب الأحيان موقفا يثير فيه الطلاب قضية «مدى حق المعلم» فى الحديث عن الدين الذى لا يؤمنون به هم أنفسهم. فمطلوب بعض الأنشطة المعرفية فى هذا الشأن، منها أولا مبدأ أن الحديث عن الأديان لا يقتصر على الذين يؤمنون بها، وثانيا نوع المدخل التاريخى، أو التعليمى الملائم بأفضل درجة ممكنة للمناقشة داخل الفصل الدراسى حول المصادر، والمعتقدات، والشعائر، والنصوص، والقيم التى ينطوى عليها هذا النظام الدينى أو ذاك، وأخيرا قيم النظام المدرسى العلمانى الشائعة لدى كل الطلاب، التى تتيح مساحة للمناظرات غير الدينية عن الأديان.

وعلى أية، يبدو أن المدخل الأكاديمى يحصر نفسه فى جوانب معينة من الخبرة الدينية التى يتم تحليلها بأدوات منهجية ملائمة. فإذا أردنا احترام حرية العقيدة للجميع، فإنه من الواجب عدم فرض معتقدات البعض على الآخرين جميعا. والحل الأساسى والأمثل لكل تلك الصعوبات هو المطالبة بتفكير أكاديمى متخصص فى موضوع الأديان. ويمكن أن يحدث هذا فقط، إذا تم تدريب المعلمين تدريباً مناسباً، إما بتوفير مقررات، أو - وهذا حتمى - بالتدريب الذاتى، والتعلم الذاتى المعتمد على القراءة والعمل الفردى.

ويعتبر تقرير «ديبراى» المذكور فيما سبق دليلاً على الوعى السياسى لمدى أهمية التدريب الجيد للمعلمين. ويمكن أن نأمل أنه فى الشهور المقبلة سيرى هذا المشروع النور.

خاتمة

فرنسا دولة فريدة فيما يتعلق بالمكانة المخصصة للأديان فى مدارسها. صحيح أنه لا توجد حصص مخصصة بالكامل للأديان، مقارنة بالدول الأوروبية الأخرى، حيث هناك اختلافات كبيرة فى هذا الشأن من دولة لأخرى، وهذا يرتبط بعمق بطبيعة العلاقة بين الدولة والكنيسة. ففى ألمانيا على سبيل المثال، توجد مقررات عقائدية فى الميدان النظرى، ولكن فى الواقع، فالأمر أكثر تعقيداً، نظراً لاختلاف وضع كل إقليم عن الآخر. وفى إسبانيا أو إيطاليا، نجد الحصص الدينية اختيارية، وتقدم بلجيكا حصصاً عن الأخلاق لكل الطلاب الذين لا يرغبون فى دراسة مقررات عقائدية. وما يمكن رؤيته من ذلك هو أنه على الرغم من تعدد النماذج فى الدول المختلفة، فإن معظم هذه الدول تسعى

إلى بدائل جديدة، نتيجة لمطالبة الطلاب المتزايدة بالإعفاء من هذه الدروس، وأيضا لتلبية الحاجات الثقافية والمدنية الجديدة مثل التى ذكرناها آنفا، ولكنها لا تخص فرنسا وحدها. وعلى الرغم من أنه ليس من الممكن، ولا من المرغوب فيه تصور نموذج عام- نظرا للخصائص الفردية لكل دولة من حيث علاقتها بتاريخها، ونوعية العلاقة بينها وبين الكنيسة، وعلاقة الأديان بالنظم التعليمية فيها على وجه الخصوص- فإنه من المثير مع ذلك مقارنة التفكير فى مكانة الأديان فى كل مدارس كل دولة، وكذلك نتائج المشروع الرائد الحالى بإيجابياته وصعوباته. إن الجدل الاجتماعى الثرى الدائر فى فرنسا حول تعليم الدين يمكن أن يسهم فى عملية المراجعة الأوروبية المشتركة.

الهوامش

التعليم والدين : طرق إلى التسامح

تقلب اللاهوت العلماني

في الاتحاد الروسي

ألكسندر سولداتوف Alexander Soldatov

لقد اتضح أن التعقيد إلى درجة ما، هو سمة مصير المعيار التربوي القومي فيما يتصل بمؤهل اللاهوت الذي كانت ذريعة إدخاله في مؤسسات التعليم العالي العلماني بروسيا مسألة نزاعات قامت بين اللاهوتيين وخصومهم الكبار - وهم المثقفون المتدينون العلمانيون - لأكثر من عشر سنوات. وقد بدأ الأمر برمته عام ١٩٩٢، مع ظهور منهج أطلق عليه مسمى اللاهوت في التصنيف القومي لمجالات ومؤهلات التعليم بالاتحاد الروسي، كما صدق عليها وزير التربية والتعليم الروسي. وتحتوي مفردات اللغة الروسية كلمة مترادف لمصطلح اللاهوت وهي bogosloviye، إلا أن المؤلفين اختاروا النظير اليوناني اللاتيني له، وهدفهم بوضوح هو إضفاء جانب العلمانية على هذا النهج، والذي لم يكن معروفا بالمدارس الروسية العليا حتى وقت قريب. وكان فلاديمير فوروبيف كبير الكهنة هو أبرز رواد معهد سانت تيمون لللاهوت

اللغة الأصلية: الروسية

ألكسندر سولداتوف (الاتحاد الروسي)

هو خريج قسم الصحافة بجامعة موسكو. ويعمل صحفياً ومؤيداً للقضايا الدينية. وقد نُشر عدد من مقالاته في تقويم ديا لوجوس Dia- Logos، ودائرة معارف الحياة الدينية في روسيا، والمجلة الروسية.. إلخ. وهو محرر مقيم لوكالة الاستعلامات الدينية «بلاجوفست إنفو»، ومعلق ديني للصحيفة الأسبوعية «أنباء موسكو» Moscow News، ودائرة بحثه تقع في التاريخ الحديث للكنيسة الأرثوذكسية الروسية، والأرثوذكسية البديلة.

ترجمة: أ. منى عبدالظاهر

الأرثوذكسى بموسكو من بين ممثلى الكنيسة الأرثوذكسية الروسية، الذين صاروا أنشط مؤيدى إدخال علم اللاهوت كأحد المواد الدراسية بمؤسسات التعليم العالى العلمانية. ومنذ عام ١٩٩٣، ظل هذا المعلم الأرثوذكسى العمل على يعرض بانتظام التماسات عاجلة للتسجيل بوضع المعيار التربوى لدراسة اللاهوت وتنفيذه. ومن ثم فلا عجب فى أن العنصر الأرثوذكسى من المعيار التربوى لللاهوت قد عهد به أخيرا إلى معهد سانت تيخون. ولكن صار من المعروف فيما بعد أن أعضاء الكلية لهذا المعهد الملى، لعبوا أكثر الأدوار نشاطا فى وضع الجزء العقائدى العام من ذلك المعيار أيضا. ومن ثم، فإن النقاش الدائر بشأن مشكلة وسيلة تدريس اللاهوت فى مؤسسات التعليم العالى العلمانية الروسية قد تحول إلى مناظرة حول حدود الحضور المقبول للكنيسة «المهيمنة» فى نظام التعليم العلمانى، وحول «النسبة بين الأرثوذكسية والتعليم» (أو اتساعا بين الدين والتعليم) فى روسيا.

وقد برزت مسألة إدخال اللاهوت فى التعليم إلى المقدمة إبان عملية التحول الديمقراطى التى كانت واضحة للعيان بروسيا فى نهاية الثمانينيات، وفى بداية التسعينيات من القرن العشرين، عندما بدت شرعية «ترميم» أشكال الحياة الثقافية والروحية، التى إما كانت محظورة تماما، أو محدودة بشكل بالغ الصرامة فى عهد الحكم الشمولى. وكان الدين هو أحد الأشكال المباحة للتنظيم الاجتماعى الذى لم يكن متصلا اتصالا مباشرا بالأيديولوجية الشيوعية فى اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية. وقد كانت المنظمات الدينية بالطبع، وفى المقام الأول الكنيسة الأرثوذكسية كمؤسسة أكثر من غيرها تقليدية ومنا، هى وجهة عقول المفكرين - الذين أصيبوا بالإحباط من جراء المثل الشيوعية. وقام المفكرون بدورهم بفتح أعين العامة على اتساعها عن طريق الكشف عن الحقيقة المتصلة بالاشتراكية، وإسقاط حصونها واحدا تلو الآخر فى عهد البيروسترويك.

وكان إلحاد الدولة هو أحد حصون الأيديولوجية الشيوعية السوفياتية. وكانت قواعده موضوعات إلزامية فى المدارس، ومؤسسات التعليم العالى، حيث كانت الأيديولوجية الإلحادية تعتبر نظاما خاصا أطلق عليه مسمى «الإلحاد العلمى». وقد وضعت كلاسيكيات الماركسية واللينينية - ماركس وإنجلز ولينين - أصول هذا «العلم»، التى عبروا عنها فى أعمالهم. وقد كان الإلحاد العلمى منحصرا عمليا فى دراسة كتاباتهم، وفى نقد الأشكال القائمة من الدين.

وقد تولد بالفعل عن الإلحاد العلمى، وعن المجموعة الكاملة للنظم الأيديولوجية، رفضا مفهوما بين غالبية طلاب المدارس والجامعات السوفياتية. ولكن لم يكن لدى

غالبية الشعب السوفييتي بديلا واضحا لإلحاد الدولة، حيث كانت الزيارات للكنائس، أو الاجتماعات الدينية تعنى أن يتم تعقب الشخص القائم بتلك الزيارات، أو المشترك في تلك الاجتماعات، فيطرده من مدرسته أو عمله. ولم تكن أية مهنة، ليس فقط الوظائف السياسية، وإنما الإدارية والعلمية كذلك، متوافقة على الإطلاق مع الممارسات الملوية. ومن ثم فقد كان الدين هو دائرة المسنين المحالين إلى التقاعد (وهي الشريحة الفرعية الاجتماعية الوحيدة من المجتمع السوفييتي التي كان يستطيع ممثلوها زيارة الكنائس دون خوف من الانتقام)، وكذلك المثقفين المنشقين الذين استطاعوا وفقا لما أملته عليهم ضمائرهم الحية أن يتحدوا النظام، ويتعرضوا لمختلف أشكال القمع.

وقد وجدت الرؤية غير المتوافقة مع النظام عن العالم، والتي روج لها هؤلاء المثقفون المنشقون موضعا لها في فترة البيروسترويكا عندما تطلب الأمر فجأة ملء الفراغات الأيديولوجية التي ظهرت عقب الرفض الرسمي للاحتكار الذي تمتع به فيما سبق النظام الشيوعي. وكان أول أعمال الإصلاح للفلسفة الدينية - بينما كان اتحاد الجمهوريات السوفييتية الروسية مازال موجودا - هو الاحتفال واسع النطاق بالذكرى الألفية لتنصير روسيا، والذي أطلق عليه باللغة الرسمية العلمانية مسمى «الذكرى الألفية لقبول المسيحية في روسيا». ولم يكن ذلك اليوبيل، الذي احتفل به عام ١٩٨٨، يتميز بالمهرجانات الكنسية فحسب، وإنما كان يتميز كذلك بانعقاد المؤتمرات العلمية، وإقامة المعارض، وصدور المطبوعات الصحفية، والذي كان أغلبها شديد القبول لدى الكنيسة - وهو شيء لم يكن ليخطر ببال أحد قبل سنوات قلائل. وقد أدار الاحتفال بالذكرى الألفية لتنصير روسيا عجلة العملية الكبرى لإعادة الأديرة وأماكن العبادة إلى الكنيسة، وهي عملية مستمرة حتى يومنا هذا (وقد وصلت هذه العملية إلى ذروتها في أعوام ١٩٩٠ - ١٩٩٢، وهناك اليوم أماكن عبادة كانت قد أغلقت في العهد السوفييتي ولم يتم إعادة فتحها إلى الكنيسة). فإذا كان واحد فقط من بين عشرة أماكن تاريخية للعبادة يمارس أنشطته، قبل عام ١٩٨٩، فإن أكثر من ٩٠٪ من الأماكن التاريخية للعبادة قد أعيد حاليا إلى الكنيسة. وقد تحولت تماما الآن نسبة الكنائس التي تمارس أنشطتها إلى نسبة الكنائس التي لا تقوم بممارسة أنشطتها.

وقد بدأ العديد من المثقفين، الذين اتخذوا بالفعل لأنفسهم عقائد دينية في العهد السوفييتي، حملة صريحة لتأييد المذهب الأرثوذكسي، وانتقاد إلحاد الدولة في الصحافة مع بداية حقبة التسعينيات.

ولكن بدأ العد التنازلي في الاهتمام الجماهيري بالدين منذ بداية التسعينيات نتيجة للربط المباشر والواضح أكثر مما ينبغي بين هيئة الكهنوت الكنسي العليا والسلطة

السياسية فى روسيا، والتحول التجارى الكامل لحياة الكنيسة، وغياب المنافسة الروحية الحقيقية. ولكن «الازدهار الدينى» الذى تنبأ به بعض المحللين قبل خمسة عشر عاما لم ير النور على الإطلاق لعدم جاذبية ذلك النوع من الدين الرسمى، والشكلى، والتجارى، الذى قدمته إلى المجتمع الكنيسة الأرثوذكسية الروسية، والذى كان شديد الاتصال أكثر مما ينبغى بالسلطة. ولأزلت غالبية الشعب الروسى تقبل الكنيسة على أنها أحد عناصر الثقافة القومية، وكأحد موروثة الآباء والأجداد، دون الغوص فى الكثير من التفاصيل، فيما يتصل بالمحتوى العقائدى لها. ومن ثم فليس من المدهش، حسب نتائج العديد من الدراسات الاجتماعية، أن عدد الأشخاص الذين قد يطلق عليهم مسمى أرثوذكسى يفوق عدد من يطلق عليهم مسمى «مؤمنين».

وعندما أدركت الكنيسة الأرثوذكسية الروسية أن فرص تحويل غالبية الشعب الروسى إلى الأرثوذكسية قد صارت شديدة الضآلة، خرجت بمشروع واسع النطاق لتدريس أصول المذهب الأرثوذكسى فى المدارس. وأنشأت الكنيسة هيئة استشارية مشتركة مع وزارة التعليم، فتم وضع عدد من المناهج والكتب الدراسية، فيما يتصل بالموضوع، وأطلق عليه تلطفاً مسمى «أصول الثقافة الأرثوذكسية»، والتى تم بالفعل إدخالها ضمن برامج التعليم الإلزامى فى عدد من أقاليم روسيا. بالإضافة إلى ذلك، يتم إنشاء المزيد والمزيد من المدارس الثانوية الأرثوذكسية، التى يطلق عليها غالبا مسمى ليسيوم، أو جيمناسيا فى المدن والبلديات الكبرى، ومن المعروف عموماً أن مستوى التدريس فى هذه المدارس يعد أعلى منه فى المدارس العلمانية العادية. ولا يطمح ممثلو الملل الأخرى إلى مثل هذا التمثيل الواسع فى مؤسسات التعليم العلمانية. وإنما قاموا هم الآخرون بإنشاء المدارس الخاصة بهم.

وتعتبر الكنيسة الأرثوذكسية الروسية تقليدياً فى المجتمع العلمانى أهم المؤسسات التى تدل على الهوية القومية والثقافية لروسيا وشعبها الرئيسى «المكون للأمة». وسيكون من العسير ألا نعترف بإنصاف بذلك الرأى، واضعين فى الاعتبار الخبرة التاريخية القديمة ذات الألف عام التى تتمتع بها الكنيسة الأرثوذكسية الروسية. وحتى فيما يتصل بالقرن العاشر، عندما تم تنصير روسيا، فإنه يمكننا الحديث عن ظهور ثقافة معينة، وظاهرة تاريخية - الأرثوذكسية الروسية. وقد ظهرت هذه الظاهرة نتيجة انصهار العرف الثقافى البيزنطى، الذى كان كامل النصرانية فى ذلك الوقت، مع الثقافة العتيقة لسلاف الشرق. ومن الناحية العملية تتصل جميع الذكريات التاريخية للشعب الروسى بتاريخه المسيحى. والكنيسة الأرثوذكسية الروسية هى التى قامت بصياغة غالبية الرموز والطرز الثقافية لشعب روسيا، وصمدت هذه الرموز والطرز فى وجه التأثير المدمر

للإلحاد السوفييتي. وتمثل في حقيقة الأمر الرأسمال الرمزي الذي يقع بين راحتي الكنيسة الأرثوذكسية الروسية، والذي يعد المصدر الأساسي لنفوذها الاجتماعي والسياسي في روسيا المعاصرة.

ولم تقم المسيحية أو الأرثوذكسية بتشكيل رأس المال الرمزي بوجه عام، وإنما ما شكلته هو «أرثوذكيتنا» القومية. ومن هنا جاءت عدم القابلية للانقسام الذي تميزت بها أيديولوجية الكنيسة الأرثوذكسية الروسية الحديثة، فيما يتصل بمفاهيم مثل «القومية» و«الدينية»، ومن ثم الانضمام المفترض داخل الكنيسة لشتى سكان كمونويلث الجمهوريات المستقلة، وبلاد البلطيق، الذين «يضرّبون بجذور عميقة في أرض الأرثوذكسية». وتؤكد الكنيسة الأرثوذكسية الروسية، عند تقديم نفسها للمجتمع العلماني، في المقام الأول، على أنها تجمع بين ٨٠ و ١٠٠ مليون مواطن روسي، أي ثلثي سكان الاتحاد الروسي. وبناء على هذا الإعلان، تطالب الكنيسة بمشاركة «متناسبة مع حجمها» في كبرى المؤسسات الاجتماعية والسياسية بالاتحاد الروسي، وينفذ «يتناسب مع حجمها» في العمليات الاجتماعية والسياسية. كيف تسنى لها تحديد ذلك الرقم الفلكي؟ فحتى عندما نقوم بعملية ضرب بسيطة فنضرب عدد الكنائس التابعة للكنيسة الأرثوذكسية الروسية بروسيا (٨٥٠٠ × ١٠٠٠) (رغم أنه ليست كل كنيسة كبيرة بما يكفي لتضم مثل هذا الحجم من الرعايا)، فإن حاصل الضرب يكون رقماً بالغ التواضع، وهو ٨,٥ مليون نسمة. وقد قام أرباب مذهب الكنيسة الأرثوذكسية الروسية بعرض حجة لم تكن معروفة من قبل لدى الكنيسة الأرثوذكسية - أي مفهوم «الأرثوذكسيون بالمولد». من المفترض أن غالبية المائة مليون رعية للكنيسة الأرثوذكسية الروسية لا يرتادون أماكن العبادة التابعة لها، ولا يشاركون في الحياة الكنسية، ولا يؤمنون «حقاً» بالله (حسب المعتقدات الأرثوذكسية). ورغم ذلك، فإنه يتم الربط بين الأصل الوراثي لهؤلاء الرعايا غير الممارسين للعبادة، وتحديد هويتهم الثقافية والقومية، وبين تلك الطرز الثقافية التي تشكل، كما لاحظنا آنفاً، «رأس المال الرمزي» للكنيسة الأرثوذكسية الروسية. وبما أن ذلك الرأسمال الرمزي يقع في حوزتها وحدها منفردة (وهو رأي الكنيسة الأرثوذكسية الروسية على الأقل)، فإن جميع الأرثوذكس بالميلاد هم رعاياها.

ولكن المنهج المدرسي الجديد المسمى «أصول الثقافة الأرثوذكسية» الذي أدخله بنشاط إداريو المؤسسات التعليمية للاتحاد الروسي، ليس موجهاً فحسب إلى «الأرثوذكس بالميلاد»، وإنما هو موجه كذلك إلى شتى مواطني روسيا من الشباب. وهذا الموضوع في جوهره نظام أيديولوجي، لأن اسمه البراق يخفي محتوى دينياً مؤكداً تماماً، وهو بذلك

قد وضع ليصير تعبيراً عن النهج الدينى الجديد لروسيا، والذي تمت صياغته حديثاً على أيدي مطران كريل (جونداييف)، أى أن: «روسيا بلد أرثوذكسى ذو عدة أقليات ملية- عرقية». ولذا، فإن معرفة القانون الأرثوذكسى بشريعة الله، أى أصول الثقافة الأرثوذكسية، تعد ملزمة لجميع مواطنى روسيا.

ولكن «أصول الثقافة الأرثوذكسية» ليست إعادة صياغة حرفية لقانون الله السابق على الثورة البلشفية. فقد مر هذا القانون الربانى بعملية ترشيح من خلال مصفاة التجربة السوفييتية لتدريس وتعلم العلوم الاجتماعية الأيديولوجية، وعلى ذلك فإن بريق اسم الموضوع الجديد، وحقيقة أنه قد تم اختراقه من قبل مادية مقنعة، يؤكد أن الأرثوذكسية تعتبر أساساً للثقافة القومية، وشعاراً أيديولوجياً جديداً، وفكرة قومية، وليست نهجاً دينياً.

والمشكلة هى أن روسيا لا تمتلك خبرة الوجود فى شكل دولة علمانية، وليس لديها نموذج مقبول لإنشاء نموذج من أديان ذات ملل مختلفة بوجه عام، وفى دائرة التعليم بوجه خاص. بادئ ذى بدء، كانت هناك امبراطورية أرثوذكسية قديمة عمرها ألف عام، أعقبتها أيديوقراطية (ideocrata) سوفييتية (وليست دولة علمانية قانونية بالتأكيد)، ثم شعور مؤلم بانحلال دولة عظمى، وغياب فكرة قومية يصبح الإنسان الروسى بدونها كما يعتقد شخصاً ثملاً، فاقدًا لاتزانته، ويكبر الأطفال «دون أن يفهموا تاريخهم بأى حال». وقد اتضح أن محاولات روسيا للعثور على هويتها فى الغرب (نحن جزء من أوروبا!) تعد محاولات مثمرة، لأنه اتضح أن مثل هذه الهوية يمكن أن يكون لها مزايا اقتصادية معينة. وقد أدى هجران تلك الهوية إلى التخلي عن النموذج الغربى للعلاقات بين الكنيسة والدولة.

وينبغى أن يصير اللاهوت استمراراً لمسيرة «أصول الثقافة الأرثوذكسية» فى المدارس العليا. والصدام الأكاديمى الرئيسى المرتبط بإدخال ذلك النظام فى مؤسسات التعليم العالى الروسية قد تحدد بوجود موضوع مشابه هو- علم الديانات - بدءاً بأواخر الثمانينيات فى التصنيف القومى للجوانب التعليمية. ويؤكد معظم المتخصصين فى علم الديانات أن هدف هذه الدراسات يتزامن عملياً مع ما يقوم اللاهوتيون العلمانيون بدراسته. وحجم المعرفة الذى يتم توجيهه للطلاب الروس فى إطار منهج علم الديانات لا يقل عن ذلك المنهج المتصور توجيهه بالنسبة للمستوى الخاص باللاهوت. ويوافق على ذلك جزئياً المعارضون الأرثوذكس (وكذلك العناصر المسلمة واليهودية المتعاطفة معهم) لمختصى علم الأديان. ولكن حجتهم الأساسية فى صالح إدخال علم اللاهوت فى المدارس العليا العلمانية لا تتصل بأى حال من الأحوال بمحتوى المادة التى يتم

تدريسها، ولكن - ويا له من شيء بالغ الغرابة - بشخصيات المدرسين. أى أن المختصين الأرثوذكس يزعمون أن علم اللاهوت ينبغي إدراجه، لأن علم الأديان يتم تدريسه عمليا فى كل مكان على أيدي الملحنين العلميين السابقين، وأن هؤلاء الملحنين يقومون، تحت قناع المعرفة الموضوعية عن الدين، بدفع طلابهم إلى فهم إلحادى للخبرة الدينية. بالإضافة إلى ذلك، يؤكد المختصون الأرثوذكس أن البرنامجين المتصلين بعلمى الديانات واللاهوت يتم تفسيرهما كلية تقريبا عن طريق حقيقة أن كلا البرنامجين قد وضعاً بأيدي العلماء العلمانيين (أى «الملحنين العلمانيين»)، دون أية مشاركة من ممثلى الملة الدينية.

وينقسم المعيار الخاص بتخصص «اللاهوت» إلى جزأين متساويين تقريبا هما: «الملى العام»، و«الملى» (أى مسيحى ومسلم.. إلخ). ويبين ذلك الهيكل الصدام المؤلم الثانى داخل ذلك الموضوع: وهو السمة الدينية الأصلية لللاهوت. ويصف علم الأديان الأحوال والظواهر الدينية من منطلق المعرفة العلمانية الوضعية باستخدام أساليب علمية بحتة، والمحافظة على مسافة متساوية من كل عرف وظاهرة، إلا أن اللاهوت يختلف، فهو يتناول بشكل أساسى صياغة معتقد دينى، أى الجزء الداخلى الجوهرى من كل دين - فهو يحاول التعبير عن العقيدة من حيث المنطق. ومن ثم، فإن المقصود بالجزء «الملى العام» من اللاهوت المقترح تدريسه للطلاب فى السنوات الثلاث الأولى هو علم الأديان نفسه، ولكنه محرر من تأثير «الملحنين العلمانيين». ومن المفترض هنا أن يتعلم الطلاب القواعد العامة لللاهوت، التى تعد بشكل ما مشتركة بين شتى الأديان، وعليه فإن تدريسها يفترض مسبقا مسافة متساوية من كل هذه الأعراف. ولكن اقترح بالنسبة للجزء «الملى» الثانى تدريس لاهوت محدد تماما - الأرثوذكسى، أو المعمودى، أو الإسلامى، أو اليهودى.. إلخ، والذى ستكون دراسته مستحيلة إن انفصلت عن العقيدة.

إن اللاهوت لا ينفصل عن العقيدة، لأن أساس كل بناء لاهوتى هو حقيقة من الوحي الإلهى، أى معلومات معينة يوصلها الله للبشر بطريقة أو بأخرى (ويكون ذلك عادة عن طريق الرسل، والأنبياء، والأولياء). وينعكس الوحي الإلهى فى الكتب الرمزية الرئيسية التى تشكل أساس ذلك العرف الدينى أو ذاك، ويتم قبوله على أساس العقيدة (وهذه هى طبيعة الدين)، ويقارن الانعكاس اللاهوتى نفسه باستمرار بهذه الكتب مجاهدا لئلا يتخطى بأى حال حدود الاستقامة أو الوحي الإلهى. وإلا فإن ذلك الانعكاس سيصير إما غير قويم، أى مهرطق، فيؤدى إلى ظهور كتب رمزية جديدة بين مناصريه وتابعيه، وإلى نشأة عرف دينى جديد على أساس العرف القديم الذى تم «إيضاحه» أو تحديثه، وإما أن يفقد الانعكاس كلية سمته اللاهوتية، ويصير فلسفيا على سبيل المثال.

ولا شك أن المناصرين الأساسيين لتدريس اللاهوت «العلماني» فى المدارس العلمانية العليا، سيواجهون - عاجلاً أم آجلاً على أساس الوحدة الكاملة للنيات الحسنة - مشكلة ما إذا كان العلم العلماني (منفصلاً عن العرف الدينى) يستطيع أن يضمن أصالة قضية كذا أو كذا، كالفقه الأرثوذكسى، أو الإسلامى، على سبيل المثال؟. وكانت هذه القضية - قضية ضمان تطابق الموضوع الذى يتم تدريسه مع الفقه القويم لملة معينة - هى ما وقف لفترة طويلة للغاية عائقاً فى سبيل إدراج المعيار الخاص باللاهوت فى المدارس العليا. وقد اقترح ممثلى الملل، الذين شاركوا فى وضع الجزء الملى من المعيار، جعله إلزامياً لمدرسى اللاهوت، حتى يحصلوا على ترخيص من تلك الملل التى سيقومون بتدريس الفقه الخاص بها، وهو ما من شأنه توثيق تطابق تصوراتهم الفقهية مع الفقه القويم لملة ما. ولذا فإن مناصرى تدريس الفقه فى مؤسسات التعليم العالى العلمانية كانوا مضطرين إلى الاعتراف صراحة بأن ذلك الموضوع لا يمكن له أن يكون علمانياً. وسيكون من المفيد أن نذكر هنا - فى شىء من التفصيل - أن ذلك قد تأكد من رئيس قسم التعليم الدينى والتلقين ببطيريركية موسكو، الأب سوبيريور إيوان (إيكونومتسيف) عندما قال: «إن الخط الفاصل بين اللاهوت وعلم الأديان يسير مع خط الاعتقاد فى الله».

ويعد مثل ذلك التواجد الواضح لمنهج ملى فى مؤسسات التعليم العالى العلمانية مستحيلاً على الإطلاق فى ظل النظام القانونى الحالى للاتحاد الروسى، الذى يقر انفصال الكنيسة عن الدولة، والمدرسة عن الكنيسة. ولهذا السبب، فإن أنصار المعيار الخاص باللاهوت آخذون فى الدعوة إلى تعديل ذلك النظام القانونى حتى يتلاءم مع مهمتهم - إدخال اللاهوت فى المدارس العلمانية بشتى السبل. ومن ثم فهم يقترحون، بين أشياء أخرى، إدخال فكرة «دين تقليدى» فى التشريع الروسى، حتى يجعلوا الدولة تعترف بدور معين لمؤسسات دينية مستقلة كبرى، وأكثر نفوذاً فى بنية الدولة والحياة الاجتماعية.

وقد كانت الكنيسة الأرثوذكسية الروسية هى التى استهلت مجلس الأديان الروسى الذى يضم، بالإضافة إلى الكنيسة الأرثوذكسية، رؤساء المؤسسات الإسلامية واليهودية والبوذية. و«تمثل» الكنيسة الأرثوذكسية الروسية نيابة عنهم جميع «الملل التقليدية» عند التعامل مع السلطات الحكومية. وتعتبر غالبية الملل الأخرى، التى تضم بلا شك الكاثوليك «التقليديين»، قوى معادية للدولة الروسية بشكل مباشر أو غير مباشر.

ومن المهم أن نلاحظ أن أنصار تدريس اللاهوت فى مؤسسات التعليم العالى العلمانية، ليست لديهم القدرة على استنفار التجربة التاريخية الروسية. وكانت الكنيسة الأرثوذكسية إبان عهد الإمبراطورية الروسية كنيسة قومية، وعندئذ لم يكن اللاهوت يدرس فى الجامعات! نعم، كان هناك ما يسمى «قانون الرب» الذى كان يتم تدريسه فى

المدارس الابتدائية والثانوية، ووجدت كذلك مؤسسات تعليمية دينية تمولها الدولة، ولكن اللاهوت لم يكن يدرس في مؤسسات التعليم العالي العلمانية. ويتفادى أنصار تدريس اللاهوت ذكر هذا السهو المثير للضيق في التعليم العالي بروسيا، ويشيرون إلى مثال دول أوروبا الغربية، حيث توجد أقسام للاهوت في العديد من الجامعات العريقة. ولكنني أرى أن التجربة الغربية تعد في حالتنا هذه بالتحديد غير ملائمة بالمرّة للأصالة الروسية. وقد أنشئت العديد من الجامعات الأوروبية العريقة في القرون الوسطى، وكانت لذلك تعد مؤسسات تعليم دينية في المقام الأول، حيث كانت العلوم العلمانية في خدمة اللاهوت. وربما كان النظر الروسي لجامعات أوروبا في العصور الوسطى هو أكاديمية سلافية-يونانية-لاتينية، أنشئت في موسكو في العصور الحديثة. ولكن تلك الأكاديمية لم تعمر طويلاً، وتم تقسيمها لاحقاً إلى جامعة موسكو، وأكاديمية موسكو الروحية، اللتين ورثتا العنصرين العلماني والديني للتعليم على التوالي.

ومنذ فترة غير طويلة نشرت صحيفة «كومسومولسكايا برافدا» (بتاريخ ٢٠ نوفمبر سنة ٢٠٠٢) آراء عدد من الزعماء السياسيين والدينيين الروس المشاهير حول الرغبة في تدريس «أصول الثقافة الأرثوذكسية» في المدارس العلمانية. ويكفي تماماً أن نورد عدداً من هذه الآراء حتى نرى مدى قبول المجتمع الروسي المعاصر لهذه المسألة المعقدة بحق.

جينادي زايجانوف، زعيم الحزب الشيوعي للاتحاد الروسي:

يقف ذلك الاقتراح للكنيسة الأرثوذكسية الروسية والعديد من المؤسسات الفكرية على أرض صلبة. إن الثقافة الأرثوذكسية هي أساس تطوير بلادنا، ولا خطر على الملل الأخرى.

ألكسندر شيشلوف، رئيس لجنة الدوما للتربية والعلوم:

يجوز إدخال أصول الثقافة الأرثوذكسية، وكذلك أصول الثقافات الدينية ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية أو الفنون. ولكن ليس من المقبول إدخال عملية تدريس إجبارية للأطفال تحت قناع منهج دراسي جديد، حيث يتعارض ذلك مع قانون التعليم، ومع الدستور.

القس ميخائيل دولكو، قسم العلاقات الخارجية الكنسية التابع لبطيركية موسكو:

إنني أؤيد إدخال «أصول الأرثوذكسية» في المدارس. فمن المحال فهم روسيا دون اكتساب معرفة حول الثقافة الأرثوذكسية، وهذا هو السبب في أن الأجانب يحاولون

التعرف على العمارة الكنسية، ورسومات الأيقونات فى المقام الأول عند حضورهم إلى بلادنا. وسيكون من الممكن فى بعض الجمهوريات، كجمهورية تترستان مثلا، أن يتم إدخال «أصول الثقافة الإسلامية» إلى المدارس.

بورج جورين، اتحاد الجماعات اليهودية فى روسيا:

إننا نعارض التدريس الإجبارى لأصول الأرثوذكسية. والسبب فى ذلك أولا، أن الطلاب يحرمون من حقهم فى الاختيار. وثانيا، إننى لست متيقنا من أن ذلك ستكون له أى فائدة ترجى بالنسبة لهم. وقد كان قانون الرب يدرس فى المدارس قبل الثورة، ولكن الشعب لم يصبح أكثر تدينا لهذا السبب. ثالثا، سيتطلب ذلك اعتمادات مالية ضخمة، بالإضافة إلى الافتقار إلى المعلمين الأكفاء لأية ملة على أى حال.

ألكسندر جافريلوف، إدارة التربية والتعليم بموسكو:

إننا على قناعة تامة بأن المدارس العامة ينبغي فصلها عن الكنيسة. فليست هناك مناهج دينية فى مؤسسات التعليم بموسكو، ولسنا نخطط لإنشائها. وهناك مدارس غير مملوكة للحكومة تنتمى إلى مختلف الملل. وإذا أراد أولياء الأمور لأبنائهم تلقى التعليم الدينى بجانب التعليم العام، فعليهم إلحاق أبنائهم بهذه المدارس.

فانداس سافويلين، نائب بمجلس الدوما:

كما هى العادة، ألقىت مبادرة جيدة فى حيز السخف. فالدين تنبغى دراسته فى المؤسسات الدينية. فإن كان سيتم فرضه على تلاميذ التعليم العام، فسيمثل ذلك خرقا لثلاث من مواد الدستور.

جالينا إرشوفا، مديرة مدرسة ن ٥٨٩، موسكو:

إننى أؤيد تدريس الأرثوذكسية كثقافة، إن هذه هى أعز أمنياتى كمديرة لمدرسة. ولكننا لا نستطيع العثور على المعلمين الملائمين لذلك. بل إننا قد اتصلنا بالكنيسة، ولكنهم لم يستطيعوا معاونتنا. وقد زار بعض مسؤولى الكنيسة مدرستنا، ولكنهم اعتبروا التلاميذ كمرشحين ليصبحوا رهبانا. ولا يناسبنا ذلك التوجه.

وختاما، أود أن أذكر أن سمة تدريس «أصول الثقافة الأرثوذكسية». لم يتم الاتفاق عليها حتى الآن. وقد أدخلت فى بعض المناهج الخاصة بالاتحاد الروسى كمادة إجبارية

بالفعل، رغم شعور وزارة التعليم بوجوب كونها اختيارية. وفي المناطق التي أدخلت فيها هذه المناهج بالفعل (كمناطق قورونيز وكورسك وأوبلاست) يضطر التلاميذ المتبعين للأديان الأخرى إلى دراسة تلك المناهج. ويرى المؤيدون لذلك التوجه أن العقيدة الدينية ليست الهدف من الدراسة، ولكن الذي تتم دراسته هو ثقافة ينبغي أن تكون معلومة لدى جميع المتعلمين، بغض النظر عن عقائدهم. إن إدخال اللاهوت في مؤسسات التعليم العالي العلمانية قد يمثل خطراً أكبر على الدراسات الدينية، يفوق خطر السمة العلمانية للمدارس العليا بالبلاد. وستؤدي علمنة المعرفة اللاهوتية بالضرورة إلى الانتقاص من قيمة الحياة الروحية الدينية الملائمة للكنيسة، وإلى المزيد من تسييسها. ومن ثم فإن المناقشات الدائرة حول المعيار التربوي لللاهوت تعد مناقشات سياسية محضة، وتميل إلى إخفاء رغبة بعض الدوائر الكنسية في إحداث تغيير جذري في أدوارها الاجتماعية، ومراكزها القانونية.

ملحوظة

تم نشر الطبعة الأولى لهذا المقال في المجلة الروسية التي تحمل عنوان "Otecestvennie Zapiski" في روسيا، العدد ١، عام ٢٠٠٢، الصفحات من ١٥٠ - ١٥٧.

التعليم والدين : طرق إلى التسامح

التعليم من أجل حوار

فيما بين الثقافات والمعتقدات:

مبادرة جديدة لمجلس أوروبا

جيمس ويمبرلي James Wimberley

أصول

عمل مبكر

إن موضوع العلاقة فيما بين الثقافات موضوع قديم قدم الحضارة الإنسانية على أقل تقدير. ويعرض سفر التكوين القديم القصة المقنعة لمقتل هابيل الذي يزرع الأرض على يد أخيه قابيل راعي الغنم في فجر التاريخ، ويشير دليل علم الآثار، والدراسة العلمية لسلوك الحيوان إلى أن الصراع فيما بين الجماعة أقدم زمنًا، حتى قبل عصر الإنسان. وكان التركيب الأوروبي، الذي أوجد مجالًا عظيمًا للسلام، والحركة الحرة للبشر، والبضائع، ورأس المال، والأفكار، نتيجة خطة خيالية لتحطيم نمط ألف سنة للشقاق

اللغة الأصلية: الإنجليزية

جيمس ويمبرلي

رئيس قسم السياسات التربوية والبعد الأوروبي في مديرية التعليم النظامي، وغير النظامي والتعليم العالي، بالمديرية العامة الرابعة بالمجلس الأوروبي، ستراسبورج. والآراء الواردة بالمقال لا تعكس بالضرورة الأوضاع الرسمية لمجلس أوروبا.

ترجمة: أ. حسن حسين شكرى

والنزاع العنيف. ويواجه هذا المشروع الطموح تحديات ثلاثة:

- أن نحدد حدا أدنى للقيم المشتركة، الواقعة فى بداية العقيدة العلمانية لحقوق الإنسان المشروعة قانونا فى الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان.
- أن نؤسس ونقنن مؤسسات سياسية واقتصادية قوية مشتركة، والتي تمت تدريجيا فى أول الأمر من خلال «المجلس الأوروبى»، ثم من خلال الاتحاد الأوروبى.
- أخيرا أن نغرس القيم المشتركة فى الحياة اليومية للمواطنين بصورة جذرية أو عميقة. ويمثل التحدى الأخير المذكور آنفا مهمة كبرى، لأن أوروبا الحديثة كانت وستبقى تجمعا من رقع ثقافية متنوعة، حيث إنها وجدت هويتها بدرجة كبيرة فى التنوع. وبعيدا عن استخدام مصطلح بعينه، كان التعاون الأوروبى بحكم الضرورة تعاونا ثقافيا بينا بصفة جوهرية: مستهدفا الاتصال، والتفاهم المتبادل بين شعوب ذات ثقافات مختلفة. وهذه الفلسفة واضحة تماما فى الاتفاقية الثقافية الأوروبية لسنة ١٩٥٤، فى الميثاق التأسيسى لعمل مجلس أوروبا فى مجال السياسة الثقافية، والتعليم، والشباب والرياضة. والنمط الأول، والذي لا يزال يمثل أهمية كبيرة، والمهم للغاية بالنسبة لمعالجة التنوع الثقافى، كان موضوع «القومى أو الوطنى» (the national)، حيث كانت القومية هى لب الصراعات والحروب فى القرن الماضى، وقد اتخذ المجلس الأوروبى - بوصفه اتحادا دوليا لحكومات قومية - من التاريخ، واللغات الحديثة، وانتقال الطلاب، وتعاون الشباب فى المقام الأول، كأدوات للتبادل الثقافى عبر الحدود القومية. وفى العقد السابع للقرن العشرين، أدت الهجرة داخل أوروبا من البحر المتوسط إلى الشمال الأكثر ثراء، إلى مواصلة العمل فى التعليم من أجل المهاجرين، وفى العلاقات بين المهاجر والمجتمعات المضيفة - على الرغم من أن الهجرة والمجتمعات الثقافية المتعددة قد تواصلت، فى واقع الأمر، طيلة التاريخ الأوروبى، وما قبل التاريخ. واعتبارا من عام ١٩٩٠ فصاعدا، دعا تكامل الديمقراطيات الجديدة، الناشئ من رماد الامبراطورية الشيوعية، المجلس إلى أن يضع مقاييس للمعاملة العادلة للأقليات القومية، وثقافات الدياسبورا (diaspora)، أى الأقليات وجماعات الشتات، مثل جماعة Roma.

وإذا كان الدين يمثل بعدا رئيسيا للتنوع الثقافى، فلم يكن إذا موضع مخاطبة طوال عقود طويلة من الزمان؟ وثمة مصدران لهذه الحساسية. الأول هو التقاليد: حيث إن مناقشة الدين فى تعاون بين الحكومات يمثل خرق الاتفاقية طويلة الأمد، ويعكس احتراما عميقا لحرية الضمير والدين، بالإضافة إلى التأييد الجماعى للاعترافات التاريخية للمثل الأعلى الأوروبى. والثانى هو أن مجلس أوروبا ليس سوى هيئة عامة، وبكونه هكذا، فإنه يبقى محايدا على نحو ثابت فى المناظرة داخل وبين الديانات حول

الحقائق النهائية. حقا إن رسالته الخاصة لحقوق الإنسان والديمقراطية تعكس على نحو مباشر قيم الاستنارة، بما فى ذلك الفصل بين الدولة والدين، والذي يرجع إلى أصل ديني^(١) على نحو متناقض ظاهريا. وعلى أية حال، فإن كفاءة المجلس مقصورة على عمل الدولة، وهيئات عامة أخرى، لحماية حقوق الأفراد، والمصلحة العامة.

ولكن ليس ثمة نزاع فى أن الدين كحقيقة ثقافية يؤثر فى هذه الهموم، وهو إلى ذلك الحد، هم مشروع للسياسة العامة. وهناك على سبيل المثال، اهتمام عام بكفالة التعليم المتوازن مرتفع الجودة لجميع الأطفال، وتوفير بيئة اجتماعية جيدة، يسودها الخير العام، والعلاقات الطيبة بين أفرادها، مع السيطرة على العوامل التى تؤدى إلى النزاع والعنف. وبهذه الروح ناقشت الجمعية البرلمانية لمجلس أوروبا، مرارا وتكرارا منذ العقد التاسع للقرن العشرين، مسائل السياسة الناشئة من الدين، وأقرت نصوصا عديدة خاصة بالدين فى المجتمع الديمقراطى^(٢)، ومساهمة المعتقدات فى الثقافة الأوروبية.

الحدث السياسى

تدفق التغيير فى السياسة مباشرة بعد الأعمال الوحشية فى ١١ سبتمبر/ أيلول عام ٢٠٠١. وقد حملت هذه الأعمال المجتمع الدولى على الحركة فى استجابة ذات مستويات كثيرة. وقد قرر مجلس أوروبا أن مساهمته الخاصة يجب أن تكمن فى مجالات ثلاثة: تقوية التعاون القانونى لمكافحة الإرهاب، حماية القيم الأساسية فى القتال ضد الإرهاب، الكفاح «لقيام ديمقراطيات قوية لاحترام التنوع، ودعم العدالة الاجتماعية بشكل أكبر»، وهكذا، «تضعف العوامل التى يتغذى عليها الإرهاب». وأكدت أن الإرهاب (...) لا يمكن أن يكون مرتبطا بأية ثقافة معينة، وقررت أن «تعزيز الحوار المشترك فيما بين الثقافات والديانات، تتيح لمجتمعاتنا أن تجد تماسكا أعظم، وتقلل مخاطر سوء الفهم»^(٣).

وفى الهدف الثالث هذا، بصرف النظر عن الضرورة الماسة، فإن الجودة الوحيدة تكمن فى التعرف على البعد الدينى للسياسة الاجتماعية. وتعكس نوعا معينا من الغموض فى اللغة - «الحوار المشترك فيما بين الثقافات والديانات» - الشك على نطاق واسع حول النظير الحقيقى للإرهاب الجديد، وحول ذلك الإرهاب الذى كان له أصل قومى أو عرقى. ومن نافلة القول، إن كل الديانات الأساسية فى العالم ترفض الإرهاب - (دون قيد أو شرط) - على أنه أسلوب سياسى مشروع لأسلوب التصرف^(٤). وزعمت أعمال ١١ سبتمبر/ أيلول، الوحشية عقوبة دينية لأعمالها، ولكن المذاهب الطائفية المتطرفة التى طرأت فى ديانات كثيرة، قد تعززت على نحو واضح بالصراعات السياسية، والتوزيع الاجتماعى،

وفقدان الأمان الشخصى^(٥).

وعلى أى حال، فإن جذور الإرهاب فى هذا الحادث تكمن بوضوح خارج أوروبا، وليس ثمة إجراءات اجتماعية- ثقافية داخل أوروبا، يحتمل أن يكون لها أثر وقائى مباشر أكثر. ومن الأفضل أن نرى العلاقة على أنها «نوبة صحيان» لتناول ما هو مختلف تماما، وحاد بدرجة أقل، ولكنه لايزال واسع الانتشار وخطيرا، أعنى مشكلات علاقة المجتمع الفقير داخل أوروبا. ويأخذ فقدان الثقة المتبادل، وعدم التسامح، وأحداث التمييز والتفرقة العنصرية، شكلا عرقيا أساسا، وقد تكون دينية أحيانا. ولذلك فإن الأولوية الجديدة هى امتداد للجهود السابقة لمكافحة العنصرية، وتعزيز المواطنة الديمقراطية، والتي فرضت فى قمة فيينا عام ١٩٩٣^(٦)، ومنذ إعادة توكيدها فى مناسبات عديدة.

خطوات تم اتخاذها

لقد كان مسار مجلس أوروبا منذ ١١ سبتمبر/ أيلول، مسارا برجماتيا: يقوى العمل لتعزيز التفاهم فيما بين الثقافات بوجه عام، ويواجه فى هذا الإطار القضايا المحددة التى تثار حول الدين. وقد بين الأمين العام أن الحوار بين الثقافات، والإيمان المشترك، سوف يصبحان أحد المحاور الرئيسية لتطوير المجلس. وبالنسبة لبرنامج العمل، فإن الأنشطة القائمة تم التعجيل بها فى عام ٢٠٠٢، وسوف تصبح الأولوية واضحة بدرجة أكثر فى عام ٢٠٠٣. ومن بين عدد من المبادرات التى تم اتخاذها، هناك مبادرتان جديرتان بالذكر بوجه خاص: إحداهما مشروع عن «الحوار فيما بين الثقافات ومنع النزاع»^(٧)، وهى تستهدف صياغة ميثاق ملائم لاستراتيجية التعاون الثقافى الأوروبى كأسلوب لمنع النزاعات من خلال العمل الثقافى، ومشروع جديد متكامل عن العنف فى الحياة اليومية، والذى عقد مؤتمر رئيسى له من ٢- ٥ ديسمبر/ كانون أول عام ٢٠٠٢، عن الاستراتيجيات القائمة على المجتمع لمنع العنف فى المدارس.

وتكمن نقطة البداية فى قطاع التعليم فى التقرير الأساسى الذى قدمه الأمين العام إلى لجنة الوزراء^(٨)، شارحا الخطوط العريضة لمسالك العمل فى عناوين الموضوعات الثلاثة. وبوجه خاص، اقترح «إجراء ما لتعزيز تفاهم أفضل بين المجتمعات ذات الثقافة المحلية، و/أو الدينية من التعليم المدرسى على أساس من مبادئ المشاركة لعلم الأخلاق والمواطنة الديمقراطية». وفيما بعد «إقرار على الهدف التعليمى الذى يخول للأفراد الأوروبيين الدخول فى حوار يقوم على التسامح والتفاهم المتبادل فيما يتعلق بالأمور المتعلقة بالدين»، ولاحظ أن هذا الهدف يتطلب الانتباه إلى جوانب ثلاثة للممارسات

الدينية للآخرين، والمشاركة الوجدانية مع التوجيهات الدينية المختلفة والتصرف، بما يتفق مع الأصول المقبولة في المناظرة والحياة المدرسية.

والخطوات اللاحقة تقليدية من الناحية الإجرائية. فقد تم تكوين فريق عمل في مطلع عام ٢٠٠٢، ليعد مشروعاً جديداً، تمت مناقشته والموافقة عليه في منتدى اللجنة التوجيهية للتعليم في ٣٠ سبتمبر/ أيلول، حيث تم ضم الأعضاء المنتظمين من وزارات التعليم مع عدد من الخبراء الممثلين لتقاليد مختلفة في التعليم الديني، والتعليم بين الثقافى بوجه عام^(٩). وعلى أساس دراسات أولية شاملة لكلا الجانبين، بدأت اللجنة مشروعاً جديداً يهدف إلى إنتاج مواد صالحة للاستخدام لكل من صناع السياسة والممارسين، مثل المدرسين بنهاية عام ٢٠٠٤.

وبانتهاء إعداد برنامج العمل سوف يتضمن بالتالى مستويين من العمل، فعلى مدى الجانب العملى، سوف ينصب الاهتمام الأساسى على ورش إعداد المعلم، والتي تهدف أولاً إلى صياغة خلاصة شاملة واسعة المدى للأمثلة، وثانياً وثيقة إرشادية قائمة على هاتين الأداتين، وعلى ورش تدريبية للمعلمين. وعلى جبهة السياسة، سوف يكون المنتج الأول إسهاماً مفاهيمياً للجلسة الحادية والعشرين لمؤتمر وزراء التعليم الأوروبيين الدائم في نوفمبر/ تشرين ثان عام ٢٠٠٣، فى أثينا، وموضوعه الرئيسى هو « التعليم فيما بين الثقافات»، وسوف يتم إعداده بالتعاون مع منظمة اليونسكو. وفى مرحلة لاحقة، سوف يتم اتخاذ اللازم لتعميق النتائج التى توصل إليها الوزراء فى سياق البعد الدينى، بدءاً من أعمال مؤتمر المعنيين من أصحاب الاهتمام أو المصلحة، والتى سيعقد فى ديسمبر/ كانون أول عام ٢٠٠٣.

وكقاعدة عامة مشتركة، فإن المشروع سوف يلتزم باحترام تنوع المؤسسات فى الدول الأعضاء، وبخاصة المسألة الحساسة الخاصة بموضوع تعليم الدين فى المدارس. وفى الوقت نفسه، تم الاعتراف بأن البلاد الأوروبية تواجه تحديات مماثلة فى منع النزاع الذى يرجع إلى اختلاف الوجهات الثقافية من خلال تعليم يعد الشباب للعيش مع التنوع. وكانت المشكلة الأساسية فى تعريف المشروع، فى الواقع، هى كيف يتكامل الإعداد للحوار الدينى المشترك فى مدخل شامل للتعليم فيما بين الثقافات. وقد أعيد التوازن للمشروع إلى حد ما فى الاتجاه فيما بين الثقافات، وتمت الموافقة على الحل الوسط العملى، ولكن كثيراً من المسائل الأساسية لاتزال مفتوحة. والأقسام التالية من هذا المقال سوف تناقش بعض المسائل القائمة، قبل محاولة توفير نقطة الالتقاء لحقوق الطفل.

تساؤلات حول الدين في المدرسة

لأسباب التي أوجزناها، أهمل برنامج المجلس مسائل الدين والحوار الديني في المدارس. وقد كانت هناك مهمة مبكرة يجب إنجازها، تتمثل في إعداد مسح سريع للموقف في أوروبا، وكذلك عن الأسئلة المحددة والقضايا الخاصة بمسائل السياسة التعليمية، وعن الإدارة والتطبيق التي يجب أن تبحث قبل إدخالها ضمن المفهوم العام والشامل فيما بين الثقافات.

والتركيبة السكانية لأوروبا متنوعة للغاية من الناحية الدينية. ويجب تخصيص مزيد من الوقت للنوعية غير الوافية من البيانات السكانية، حيث إن ما يقرب من نصف الدول الأعضاء تقريباً لديهم بيانات عن حالة الانتماءات إلى جماعة عرقية بعينها، أو عن الدين في الإحصاءات السكانية^(١٠)، وفي بعض هذه الدول لا يتم عمل ذلك كمسألة مبدأ، وحيث توجد بيانات التعداد، فإنها لا تؤدي إلا إلى معرفة الانتساب الرسمي وحده، ويمكن أن يتم السعي للحصول على بيانات عن المعتقد الشخصي من الدراسات وحدها. وقد قيل إن هناك مصادر ديموجرافية أساسية عديدة للتنوع الديني، تتمثل في:

- أنماط تاريخية- مناطق حيث كانت الطائفة السائدة كاثوليكية، وبروتستانتية، أو مسيحية أرثوذكسية، أو إسلامية سنية لعدة قرون^(١١). مع أقليات دينية راسخة، بما في ذلك يهود الشتات «الدياسبورا».

- الهجرة التفاضلية الحالية المؤدية على سبيل المثال إلى استقرار جالية مسلمة تتحدث التركية في ألمانيا، وجالية مسلمة تتحدث العربية في فرنسا، وجاليات تتحدث الأوردية أو الهندية من المسلمين، والهندوس، والسيخ في المملكة المتحدة.

- الزواج المشترك بين الجاليات، يؤدي إلى أعداد متزايدة من الشباب ذوي انتسابات ثقافية متعددة، على الرغم من أن المعاني الضمنية غير واضحة بالنسبة للدين.

ولقد كان لسقوط الشيوعية آثار بعيدة المدى على الممارسة الدينية في الدول الأعضاء الجدد، التي تكون نصف مجموع الأعضاء^(١٢). ومع أن النمط غير واضح، إلا أن التعليم الديني أخذ بشكل أو آخر في العودة إلى مدارس كثيرة في المنطقة^(١٣). وبعبارة التنوع، ربما كان للعداوة الماركسية المتسقة لجميع الأديان أثر في تجميد الأنماط التاريخية للانتساب. وقد اتخذت الهجرة منذ عام ١٩٩٠، في بعض الأحيان شكلاً حاداً للتطهير العرقي في خطوط عرقية- دينية، كما هو الحال في البوسنة والهرسك، أو كما هو في تدفقات الفارين من النزاعات، كما في جنوب القوقاز.

وثمة نمط أساسي آخر للتنوع، هو النمط المؤسسي أو القانوني، الذي يعكس العقد الكبير، والتاريخ الحافل بالصراع والنزاعات في العلاقة بين الدين والدولة. وكان الفصل

بينهما قد سبق التنبئية فى ظل الازدواجية أو الثنائية، ما خلا نظام الكنيسة- الدولة التنافسى لأوروبا الغربية فى العصور الوسطى. وقد وصل مداه العصرى الكامل فى الاراضى المنخفضة (هولندا)، وفى المستعمرات الإنجليزية بأمريكا الشمالية فى القرن السابع عشر، وأصبح معيارا عاما لاحقا لعصر الاستنارة والثورة الفرنسية. ويتضمن المفهوم التأسيسى لمجلس أوروبا، ما يتعلق بالديمقراطية، والهيئات الدينية حقا، مهما كانت مؤثرة، لكنها لا تمارس سلطة سياسية مباشرة مهمة، أو اختصاصا قانونيا فى الدول الأعضاء.

ولأن عملية الفصل بين الدين والدولة كانت ثورية، فلا يزال الكثير من الدول الأعضاء يقوم بإنشاء الكنائس، كما أن بإمكان طائفة بعينها الحصول على مكانة قانونية واجتماعية مميزة (وضع الكرسى البابوى كدولة، تتمتع عضويته بحقوق الاتفاقية الثقافية الأوروبية، وهو «نسيج وحده»). وقد حددت هذه المواقف بالتالى إلى حد كبير ما إذا كان التعليم الدينى يتم تدريسه فى المدارس الحكومية أم لا. والمصطلح مستخدم هنا بالمعنى الرحيب لأى منهج يختص بالدين بالتحديد، وليس بمعنى التعليم الدينى، والذى هو على أى حال ليس مهمة المدرسة الحكومية. وحيث يوجد التعليم الدينى، فإن بعض البلاد قد اعترفت بتنوعها الدينى الأعظم عن طريق إدخال منهج دينى متعدد المعتقدات. والترتيبات الحالية عن التعليم الدينى فى المدارس الحكومية فى كثير من الدول الأعضاء ملخصة فى جدول أعده Peter Schreiner من Cogree كوثيقة عملية للمجلس^(١٤). ويشير هذا الجدول إلى دراسة الرموز (المبسطة إلى حد الإبهام):

- بلاد بدون تعليم دينى حكومى (فرنسا، باستثناء منطقة الإلزاس- لورين).
- بلاد ذات اعتقاد متعدد، منهج مقارن للتعليم الدينى (النرويج، رومانيا، تركيا، المملكة المتحدة).
- بلاد ذات تعليم دينى طائفى- متدرج من نظم طائفية متعددة موازية (ألمانيا، منطقة الإلزاس- لورين بفرنسا) إلى ترتيبات طائفية أحادية بصفة جوهرية (اليونان، إيرلندا). ولكن هذه التفرقة ديموجرافية، وليست بنيوية.

كما يختلف المدى الذى يتكامل فيه التعليم الدينى فى المنهج. والتعليم الدينى المقارن إجبارى على نحو نمطى: وتقررت مستويات وقومت بالطريقة العادية، ونفذ التعليم مدرسون مؤهلون بشكل عادى، وفى خطة كهذه، ربما تعامل على أنها مكون للتعليم من أجل المواطنة (المملكة المتحدة). وعلى الخطط الطائفية أن تتخذ التدابير لرفض الاشتراك على أسس الضمير، وربما يصبح التعليم الدينى نشاطا منهجيا إضافيا تقريبا، مع فئة خاصة من المدرسين المختارين من جماعات الإيمان. والتفرقة بين

التعليم الدينى (المعرفة حول)، والتدريس الدينى (معرفة التطبيق)، ربما تكون على نحو متناظر بوجه عام مرسومة بحدة، وفى مدارس خاصة قائمة على الاعتقاد، ربما تختفى بالإجمال.

وثمة تنوع أخير يجب أن يذكر، هو الطابع سريع التشكل للاعتقاد الدينى نفسه، وفى تناقض ملحوظ لعلامات ثقافية أخرى مثل اللغة. وثمة اهتمامات رئيسية مختلفة للغاية حتى فى الأشكال التقليدية للدين: بعكس التوكيد المسيحى على المذهب والعبادة العامة، مع توكيد اليهودى والمسلم على الممارسة الفردية، والبوذى على التنمية الروحية الشخصية. ولكن التمسك بالتقاليد آخذ فى الضعف، هو وأوجه يقين قديمة كثيرة (الجحيم، ووحدة البروليتاريا) قد تفككت أيضا. وألوان الانتساب القانونى هى دليل سيئ للممارسة الشخصية^(١٥). وتتغير أوجه الاقتناع الدينية والدينية طيلة حيوات الأفراد، ويمكن أن تتطور أوجه اقتناع الجماعات تلك تماما وبسرعة (على سبيل المثال عن مكانة النساء). ووجهات النظر الدينية شمولية ضخمة، بدرجة أكثر من وجهات النظر الدينية. وقد عزز وصول جاليات كبيرة جديدة بأديانها التقليدية الخاصة «المربعة» ليس إلا، وطابع الاعتقاد المتعددة للمجتمعات الأوروبية العصرية، وهذا التنوع منعكس الآن فى قاعة الدرس النمطية.

ويواجه تنوع نظم التعليم عندئذ تحديا مشتركا من التنوع الجديد للاعتقاد المعبر عنه فى بيئات مختلفة. وجميع البلاد الأوروبية مدعوة إلى تكييف سياساته، وأمامها الكثير الذى يجب أن يتعلمه إحداها من الأخرى، ومن الحوار مع متسلمى الرهان ذوى الصلة.

تساؤلات حول التعليم بين الثقافى بوجه عام

بينما عززت فكرة التفاهم بين الثقافى العمل الأوروبى من البداية، فإن التصور الجلى للنزعة بين الثقافى حديث العهد بدرجة أكثر. ويظهر نص معيارى لمجلس أوروبا على أن يكون توصية الـ (٨٤) ١٨ عن إعداد المعلمين فى التعليم المرتبط بالتفاهم بين الثقافى^(١٦)، وتقرير perotti لسنة ١٩٩٤، وذروة كثير من العمل اللاحق عن تعليم المهاجرين والأقليات قد استنتجت على نحو ممل أن «المشكلات الداخلة فى مراعاة المذهب بين الثقافى، تحل فى التطبيق بصورة أفضل غالبا مما تحل بمداخل نظرية»^(١٧). وبتابع هذا المدخل لم تعد توصية إضافية للسياسة، وكان للعمل اللاحق بؤرة تركيز عملية. ويوضح عدد من المشروعات الحالية هذا المذهب البرجماتى:

- تجسد توصية حديثة العهد عن تدريس التاريخ^(١٨) فلسفة بين ثقافية. وهى تتابع بأنشطة متكاملة مستمرة فى الدول الأعضاء الجدد عن إصلاح تعليم التاريخ، وفى

- «اليوم السنوى لذكرى «الهولوكست» أى المحرقة، ولمنع اقتراح الجرائم ضد البشرية».
- حدد مشروع عن تعليم المواطنة الديمقراطية (EDC) نماذج طيبة لقاعة الدرس، والتطبيق خارج المدرسة، يؤكد الآن تطوير وتنفيذ السياسات القومية لتعليم المواطنة الديمقراطية (EDC)، وقد اتخذت لجنة الوزراء توصية عن الموضوع توا^(١٩).
- سوف يتركز مشروع جديد عن التعليم من أجل أطفال جماعتي Gypsy/Roma على التنفيذ العملى للتوصية حديثة العهد عن الموضوع، والتي تغطى فرصة التحاق متساوية، إضافة إلى التسامح.
- كما يؤكد برنامج اللغة العصرية سياسات اللغة، بما فى ذلك جدارة اللغة للاتصال بين الثقافى داخل مجتمعات متعددة اللغات، علاوة على وظيفتها التقليدية للاتصال الدولى. كما يؤكد المركز الأوروبى للغات العصرية فى Graz هذه المسائل فى تطبيق قاعة الدرس.
- وبرنامج التدريب فى أثناء الخدمة للهيئة التعليمية، هو أداة المجلس العملية الأخرى لنشر التطبيق التعليمى الجيد، قد يكون لها الآن أولوية بين ثقافية قوية بالفعل. وتتركز الدورات التدريبية فى عام ٢٠٠٢ على تعليم المواطنة الديمقراطية (EDC)، والتاريخ، والمجالات المناظرة للأولويات المتشابهة: الجماعات المحرومة، ومنع العنف فى المدرسة. وتناولت حلقة دراسية أوروبية فى Donaueschingen (مايو/آيار عام ٢٠٠٢) «وضع النساء فى ديانات العالم».
- وباتباع نصيحة تقرير Perotti لسنة ١٩٩٤، تحاول هذه البرامج أن تضع المذهب بين الثقافى موضع التطبيق بطريقة برجماتية ومتنوعة. ولكن، ثمة افتقار إلى تصور بين ثقافى شامل، وتعكس الاستراتيجية أو النص المعيارى حديث العهد التفاهم الحالى بين الخبراء، أو فى الدول الأعضاء. وسوف تواجه جلسة أثينا القادمة لوزراء التعليم الأوروبيين فى شهر نوفمبر/تشرين ثان عام ٢٠٠٣، هذه الثغرة.
- ولكن، الحجم العظيم للعمل الأقدم زمنا، والنصوص التى تبنتها منظمات عديدة بما فيها منظمة اليونسكو، يوحى بأن تصور المذهب بين الثقافى يحتاج إلى أن يجعل عصريا، وبالأحرى إلى إعادة تفكير أساسية. ولأغراض تعليمية نتحدث بعبارة تقريبية عن تزويد الأفراد بكفاءات واتجاهات مطلوبة، فى مجتمع بين ثقافى بحذاء أبعاد عديدة، ليشاركوا فى حوار خصوصى وعمومى متمدين مع آخرين من خلفيات مختلفة، وهكذا ليثرى أحدهم الآخر عبر مشاركة وجدانية حاسمة. وفى جوهر جانب واحد لهدف Delors Commission «التعليم للعيش معا» الذى يغطى كل جوانب الاختلاف، وقد حظى من عهد حديث بإجماع يجعله نقطة بداية ممتازة.

والمشكلة تحدد الهدف بدرجة أقل مما تحدد هوية الاستراتيجيات الفعالة فى قاعة الدرس، والمدرسة، وسياسات التعليم القومية، والبرامج الأوروبية. وثمة سؤال للوزراء، هو: كيف نجعل مثل هذه الأهداف «اليسيرة» عملية بحق فى صنع السياسة، ومنحها مكانة مساوية للأهداف «العسيرة» لمعرفة القراءة والكتابة، والمقدرة الحسابية، والمعرفة العلمية^(٢١): لأن هذا يحتاج إلى أهداف ملائمة، وأدوات للتقويم، مثل المؤشرات الموضوعية^(٢٢). والتعليم الدينى التقليدى وهو- معرفة «عن» الدين- تفى بالغرض، مثل كفاءة اللغة، بسهولة أكثر بالنسبة إلى تكامل كهذا، مما تفعله متغيرات متكلفة، مثل المشاركة الوجدانية.

ويتضمن الهدف عددا من الأهداف الفرعية ذات طابع جنسى (خاص بجنس ما): التربية الأخلاقية للطفل ليحترم حقوق الأقوام الأخرى، حتى تلك المختلفة عنه- أو عنها- أشد الاختلاف، وزرع المشاركة الوجدانية مع مواقفهم ومشاعرهم، وتوصيل وجهات نظر المرء وعواطفه الخاصة، والتحكم فى الغضب، والمنافسة والنزاع، اللذين هما جزءان متأصلان للحالة البشرية. كل هذا منسوج فى التطبيق اليومى، والتربية الوالدية، والتدريس، وأنه ليس من السهل أن تخص هذا التطبيق باستراتيجيات تربوية معينة. وثمة روح الجماعة المدرسية الإيجابية القائمة على أساس العمل والاحترام المتبادل، هى واحدة منها، والأخرى هى سياسات تأديبية جيدة لمنع النزاع بين التلاميذ، والتحكم فيه. (وقد تبنى مجلس أوروبا مسألة منع العنف فى المدرسة داخل مشروع تأديبى عن العنف فى الحياة اليومية)^(٢٣). وعلى المدارس أن تتحكم فى مشكلات عملية كثيرة، مثل المطالبة بنوع خاص من المأكل، والملبس، والتغذية، والعطلات، التى تنشأ من التنوع الثقافى، وبعضها من الدين، وبعضها من اللغة، وتصفى كلها عبر اختيارات شخصية. ومن نافلة القول، إن المدرسين مطلوبون لكى يضربوا مثلا للتسامح والاستقامة، علاوة على الاحترافية.

ولكن مثل هذا التصور يترك التساؤل المهم مفتوحا عن المدى الذى تكون فيه قضايا التعليم بين الثقافى، وفن التربية، محددة أيضا لأساليب التنوع الثقافى المختلفة، وبناء على ذلك، تتطلب أشكالا متميزة لفن التربية. ويفترض المذهب بين الثقافى قولا أن الأفراد لديهم نقطة انطلاق ثقافية لتعليمهم الأوديسة، مع أنها تتطلب مجموعة من الكفاءات العملية للاتصال والمعرفة. وحتى فى ظل أشد أنواع الانفصال حزما للكنيسة والدولة، يكون من المستحيل بوضوح لمدرس ما، ولمدرسة أو لنظام تعليم، أن يحقق أهدافا تربوية عريضة، مع تجاهل حقيقة الدين تماما^(٢٤). ولكن كيف يحتاج الدين إلى الاعتراف بوجوده؟

يجب ألا يكون الجدل فى هذه النقطة الأساسية منساقاً بالأحداث الجارية، والتوترات الاجتماعية، ولكن بالمبادئ التربوية. ويمكن أن يبدأ باعتراف بالأساليب الكثيرة التى يكون فيها الدين مرتبطاً على نحو وثيق فى التعليم بأبعاد أخرى للثقافة والشخصية:

- الطابع الشخصى والعاطفى للتوجه الدينى (سواء أكان إيماناً أم كفراً)، وارتباطه المباشر بإحساس الطفل بالذات، وجدارة الذات لا أن نذكر طبائع المدرس.
- الجوهر المعيارى للدين الذى يربط المرء جالساً بإحكام بأسئلة الصواب والخطأ، مراعيًا على نحو شامل، وكجزء متكامل من الذات، وعلى النقيض، يجذب التعليم للمواطنة إلى تنفيذ الحد الأدنى للقيم المشتركة فى إجراءات جمعية، ويسعى التاريخ إلى فصل الحكم عن الحقيقة، وتدريس اللغة المحايد القيمة بوجه عام.
- دمج الدين فى التراث الثقافى، وبالتالي نفاذه أو نقله عبر تدريس التاريخ، الأدب، الموسيقى، والفن.
- الطمر المعقد بالمثل للانتساب الدينى فى المجتمع الذى يجب أن يشق فيه الطفل، وأسرته الطفل، والمدرسة طريقهم على سبيل المثال، حيث يواجه هويات ثقافية أخرى، ويكون بوسعهم أن يعزز التكافل عبر الثقافى داخل أو وراء مجتمع للإيمان، علاوة على التمرکز السلالى، والفصل والنزاع بين الجماعات.

يمكن أن تقرأ هذه الحقائق فى مساندة لأوضاع مختلفة جداً. وقد يستشهد ببعض المعلمين من ذوى التوجه الدنيوى والدينى على السواء، كأسباب كثيرة لتصور جمعى للتعليم، ومضاد لمنهج محدد. وآخرون بما فيهم كاتب هذا المقال، قد يدللون أكثر على أنهم يوضحون سبلاً مهمة، يكون فيها الدين فى المدارس مختلفاً عن اللغة والمواطنة أو التاريخ مثلاً، وهكذا يكون موضوعاً محدداً ومهماً للبحث، سواء أكان أم لم يكن، لكنه مجسد فى منهج واضح المعالم.

وهذه الاختلافات التربوية معززة باختلافات قانونية تنشأ من التاريخ ومبادئ حقوق الإنسان. ولذلك، فإننى أتنبأ بأن نتيجة المشروع سوف تقر الدين فى المدرسة كـ مجال متميز للسياسة داخل إطار بين ثقافى مشترك. والثقل النسبى للمداخل المتميزة والجنسية (الخاصة بجنس ما) للمذهب بين الثقافى يحتمل أن يكون هو المسألة النظرية التى سوف يحتاج المشروع إلى أن يواجهها تماماً، مثلما ستكون المسألة العملية الأساسية هى تحديد هوية المسائل والحلول المشتركة فى المنهج، وإعداد المعلم والإدارة المدرسية.

حقوق الطفل

لابد لتنوع المواقف، والتقاليد، وحيرة التمييز، أن تثير الشك حول قابلية مشروع ما

للتنفيذ، وهو مخصص للعثور على إجابات مشتركة، أو على أقل تقدير على مداخل على المستوى الأوروبي. ولذلك يجب أن نؤكد أن الدول الأوروبية تشارك إلى حد ما ببعض نقاط انطلاق مشتركة. أولاها هو الالتزام المشترك بالحقوق الأساسية المعبر عنها في الوسائل الشاملة، والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان. وبوجه خاص، فإن الدول الأعضاء ملتزمة بـ:

- حرية الفكر، الضمير والدين (الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، مادة ٩).
- تعليم الأطفال احترام أوجه الإقناع الدينية والفلسفية للآباء (المرجع نفسه، بروتوكول رقم ١، ومادة ٢).
- تعليم الأطفال احترام تكاملهم البدني والأخلاقي، وقدرتهم على التطور (اتفاقية الأمم المتحدة عن حقوق الطفل).

ولهذه المهمات أو التعهدات دلائل مباشرة للسياسة. ويحظر المبدأ الأول والثاني الإكراه في التعليم الديني - وقد جرى الندم على أن ECHR يبدو أنه يعطي إرضاء ضمير الآباء أولوية على تلك الخاصة بالطفل. ونتيجة لذلك، قد يحتاجون على ما يحتمل إلى الانسحاب من المتغيرات الطائفية للتعليم الديني، والذي يرسم على نحو مباشر خطوطا فاصلة له كمادة دراسية ذات منهج خاص. والحق في أن تنسحب من المنهج العام للاعتقاد المتعدد محل نزاع، وكان ثمة قضية ينظرها القضاء من عهد قريب في النرويج عن أسس حقوق الإنسان.

ويخلق المبدأ الثاني دون شك حقا للآباء في أن ينشئوا المدارس، أو يستفيدوا من المدارس القائمة على عقيدة خاصة، بينما يؤسس المبدأ الثالث واجبا ذا علاقة متبادلة للدولة، لكي تنظم مثل هذه المدارس من أجل مصالح الأطفال. وهذا مجال دقيق مشين للسياسة العامة. وتشمل المسائل:

- كيف يمكن للحق في إقامة مدارس مؤسسة على عقيدة خاصة (خاضعة لأساليب تحكم نوعية) أن تتوافق مع الحاجة إلى تحاشي الفصل بين المجتمعات؟.
- كيف يمكن للمستويات العصرية لتأمين الكيفية والتقويم أن تنطبق على التعليم عميق الجذور في ثقافات وتطبيقات مختلفة أشد الاختلاف، على تلك الخاصة بالمجتمعات المضيفة؟.

- كيف يمكن للمدارس المقامة حديثا من أجل المجتمعات الدينية المؤسسة من عهد قريب في الدول الأعضاء (الإسلامية، الهندوكية، البوذية) أن تعامل بالعدل والإنصاف - وعلى سبيل المثال، فوق التمويل العام - مقارنة بالمدارس العديدة بدرجة أكثر من المجتمعات الأقدم زمنا أعنى المسيحية (الكاثوليكية، البروتستانتية، والأرثوذكسية،

واليهودية أيضا)؟.

وأمر ثان، ومهم بدرجة أكثر، دلالة مفاده أن كل المدارس يجب أن تحترم شخص الطفل، من خلال تعليم يلائم كل احتياجاته / احتياجاتها التنموية. وتقرير Delors^(٢٥)، قد وضع موجزا لهذه الاحتياجات التي حظيت بالإجماع: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم للعيش معا، وتعلم لتبقى. والأمر الثالث من هذه الأمور هو هدف التعليم بين الثقافى - لكنه لا يستطيع أن يكون منفصلا - مطلقا عن الأمرين الأول والثانى، وعن اكتساب الكفاءات العملية، ولا عن الأمر الرابع بوجه خاص، وهو نمو الطفل الشخصى. ولا يستطيع التعليم بين الثقافى أن يكون مجرد حلقة أنيقة مثبتة فوق مدخل مدرسة غير متغيرة بطريقة أخرى، إنه مطلب عميق وعسير بعمق يدمج فى النفس مسرحية العالم الآخذة أطرافه المتنازعة فى التصالح.

الهوامش

التعليم والدين : مداخل للتسامح

الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية

فى الجداول الدراسية الرسمية

جان- فرانسوا ريفارد وماسيمو أماديو
Jean-François Rivard and Massimo Amadio

يمثل النص الحالى نصا وصفيا فى واقع الأمر، فهو يُصيغ نظرة عامة شاملة لمقدار الزمن المخصص للتربية الدينية فى نظم التعليم العامة لعدد ١٤٢ بلدا. وتتيح البيانات المقدمة هنا تقديرا للثقل النسبى للتربية الدينية فى جداول الدراسة الرسمية فى بلاد ممثلة لكل مناطق العالم. ومن أجل أغراض الدراسة الحالية ركزنا أساسا على جداول الدراسة لنظم التعليم العامة.

وتقوم النظرة الشاملة المقدمة هنا، أساسا على معلومات مرتبطة بالمنهج، تشملها قاعدة البيانات الخاصة بمكتب التربية الدولى، والتي تم تحديثها فى عام ٢٠٠٢. وهذه البيانات مأخوذة من وثائق رسمية تحدد السياسة المرتبطة بالمنهج فى المدارس الحكومية. وتأتى المعلومات المستخدمة هنا من الطبعة الرابعة للمطبوع الذى يصدره

اللغة الأصلية: الفرنسية

جان- فرانسوا ريفارد (كندا)
حاصل على درجة الماجستير فى الإدارة التعليمية والتقييم التربوى - كما قام بالدراسة لبعض الوقت فى «المكتب الدولى للتربية» (IBE) الذى تشرف عليه وزارة الشؤون الدولية، فى كويبك بكندا.

ماسيمو أماديو (إيطاليا)
انضم إلى «المكتب الدولى للتربية» (IBE) فى عام ١٩٩٦، كأخصائى برامج. ومنسق مشارك لبنك الموارد للمكتب الدولى للتربية. ومشرف على برنامج اتجاهات التربية.

ترجمة: أ. حسن حسين شكرى

المكتب تحت عنوان: "World data on education" (IBE, 2001)، وسلسلة التقارير القومية عن تطوير التعليم (طبعة ٢٠٠١)، بالإضافة إلى عدد من التقارير الحديثة التي نشرتها وزارات التعليم والمعاهد القومية على مستوى العالم، إلى جانب عدد من المؤسسات والمرافق المسؤولة عن المناهج الدراسية. وهدف التحليل الذي يشمل هذا النص هو موقف التربية الدينية داخل الجداول الدراسية. وفي المصطلحات العامة، فإن «الجداول الدراسية» تعني «برنامجاً تخطيطياً يتضمن وضع المواد الدراسية في قائمة»، لكي يتم تدريسها في كل مستوى من المستويات الدراسية. والعدد المقرر أو الملتزم به «للفترات» الأسبوعية أو الساعات التدريسية المحددة لكل مادة دراسية (Benavot & Meyer, 1996, PP. 121-122). ولكن يجب أن نؤكد أنه ربما يكون ثمة اختلاف بين التوجيهات الرسمية وتطبيقها الفعلي في قاعة الدرس.

وحتى يمكننا تقدير المقصود من عدد الساعات، والنسبة المئوية للزمن المخصص لكل مادة دراسية موضحة في الجدول الزمني، وعدد فترات التدريس، وطول هذه الفترات، ومعدل طول السنة الدراسية التي استخدمت لحساب الوقت المكرس للتربية الدينية. ولكي نحدد هوية المقررات الدراسية في الجداول الزمنية التي تشير إلى التربية الدينية، فقد نظرنا مباشرة إلى عناوين هذه المقررات الدراسية التي تشير إلى الدين بطريقة عامة، علاوة على تلك التي تشير إلى ديانة بعينها (على سبيل المثال: «التربية الدينية»، و«الدين والأخلاق»، و«التربية الإسلامية»، و«الحركات الدينية والأيدولوجية»، أو حتى «التربية الدينية والأخلاق»).

وحسب نوعية وكمية المعلومات المتوافرة في الجداول الزمنية لعدد ١٤٢ بلداً في العينة التي اتخذناها أساساً لدراستنا هذه، كان في إمكاننا أن نقرر أنه في ثلاث وسبعين بلداً منها (٥١,٤٪)، تظهر التربية الدينية في الجداول الزمنية في مناسبة واحدة على أقل تقدير خلال السنوات التسع الأولى للتعليم – سواء كمقرر إجباري أو اختياري. وفي أغلبية كبيرة من هذه البلاد تظهر التربية الدينية كمادة دراسية إجبارية في الجدول الزمني الرسمي. وبالنسبة للبلاد التسع والستين الأخرى (٤٨,٦٪)، لا تظهر التربية الدينية في الجدول الزمني – سواء كمادة إجبارية أو اختيارية. ولكن لا بد للمرء أن ينظر بعين الاعتبار إلى حقيقة أن عدم وجود التربية الدينية في الجداول الزمنية لا يعني بالضرورة أنه ليس ثمة محتويات دينية تدرس في المنهج المدرسي كله.

فضلاً عن ذلك، من المهم أن نلاحظ أنه في البلاد الفيدرالية مثل: سويسرا، ألمانيا، كندا، أو البرازيل، فإن إمكانية صنع القرار في مجال التربية في هذه البلاد مكفول للمحليات، وهكذا، يمكن أن تظهر التربية الدينية في جداول زمنية رسمية في مناطق إدارية معينة لهذه البلاد، بينما لا تظهر في مناطق أخرى منها. ولا تشمل الأمثلة المختارة

هنا لسويسرا وألمانيا، تربية دينية فى جداولها الزمنية للدروس - بينما تشملها مناطق أخرى لهذه البلاد نفسها.

ومن بين ثلاث وسبعين بلدا حيث تظهر التربية الدينية فى الجدول، فقد كان من الممكن أن نقدر كمية الوقت المخصص لهذه المادة الدراسية خلال السنوات الست الأولى للتعليم فى أربع وخمسين بلدا منها. ويوضح (الجدول ١) أن هذه البلاد تقدم معدلا قدره ٣٣٨,٤ ساعة من الزمن التعليمى خلال السنوات الست الأولى للتعليم الرسمى، والذي يوازى ٨,١٪ تقريبا من الوقت التعليمى الكلى.

ومن هذه البلاد الأربع والأربعين، يمكن أن تميز أربعة نظم للتربية بالأهمية النسبية التى تعطىها للتربية الدينية. والبلدان الأوليان، المملكة العربية السعودية (١,٤٥٨ ساعة، أو ٣١٪ من الوقت الإجمالى للتعليم)، واليمن (١,١٠٤ ساعة أو ٢٨,٢٪) تخصص نسبة مئوية كبيرة من الزمن للتربية الدينية. ولأغراض المقارنة الخاصة بالمعدل، يخصص هاتان البلدتان تقريبا ثلاثة أضعاف الزمن التعليمى للتربية الدينية فى جداولها الزمنية أكثر من بلاد أخرى. وبالنسبة إلى سلوفاكيا وجمهورية الدومينكان، يمكن أن تلاحظ ظاهرة مناقضة إلى حد ما. حيث تخصص هاتان البلدتان على التوالى حسب الترتيب خمسا وتسعين، وثلاثا وستين ساعة للتربية الدينية خلال السنوات الست الأولى للتعليم الرسمى.

ولكى يتوازن أثر هذه البيانات المتطرفة، فإن معدل الوقت المخصص للتربية الدينية - علاوة على النسبة التى يشغلها فى الجدول الزمنى - قد حسبت بعد استبعاد البيانات من هذه البلاد الأربع. وما أن نستبعد البيانات المذكورة أعلاه، يتناقص معدل الزمن المخصص للتربية الدينية من ٣٣٨,٤ إلى ٣٦٥,٨ ساعة، وتنتقل النسب المئوية المقابلة من ٨,١٪ إلى ٧,٦٪ من وقت التعليم الإجمالى. وبينما تظهر هذه الأرقام ذات دلالة كبيرة، فإنها تؤكد أن المملكة العربية السعودية واليمن تشكلان استثناء واضحا فيما يتعلق بالمكان المخصص للدين فى الجداول الزمنية الرسمية.

وقد أتاحت لنا البيانات المرتبطة بالجدول الزمنى للدروس كذلك أن نحسب الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية خلال السنوات التسع الأولى للتعليم. وهكذا كان ممكنا أن نقدر عدد الساعات والنسبة المئوية للزمن التعليمى المخصص للتربية الدينية لأربعة وأربعين نظاما تعليميا، حيث تكون هذه المادة الدراسية مدرجة فى جداول زمنية رسمية. وتبين المعلومات المقارنة للساعات المخصصة للتربية الدينية خلال السنوات التسع الأولى للتعليم الرسمى صورة مماثلة للصورة التى يقدمها (جدول ١). والواقع أن واحدا وأربعين من أربعة وأربعين نظاما مدرسيا موضوعة فى الحسبان تظهر أيضا فى الحساب المرتبط بالسنوات الست الأولى للتعليم. والبلاد الجديدة الثلاث هى: كرواتيا، وقبرص،

والنيجر. ولا تظهر هذه البلاد فى (جدول ١)، لأنها لم تقدم معلومات عن الصفوف الدراسية المخصصة للدين خلال السنوات الست الأولى للتعليم. ولكن، على الرغم من النتائج المماثلة لكلا الجدولين، تتيح لنا بعض الاختلافات أن نفسر المعلومات الإضافية بطريقة مقيدة بدرجة أكثر (انظر جدول ٢).

ومقدار معدل الزمن التعليمى المخصص فى (جدول ٢) مشابه بوضوح لما نجده فى (جدول ١). ولو وضعنا فى الاعتبار بطريقة تراكمية السنوات التسع الأولى للتعليم، نلاحظ أن نظم التعليم المدرجة فى القائمة تخصص معدلا قدره ٥٥٣,٧ ساعة للدين، أى ما يوازى ٧,٧٪ من الوقت الإجمالى للتعليم.

وحين نقارن البيانات التراكمية للسنوات التسع الأولى للتعليم بتلك المرتبطة بالسنوات الست الأولى، من الممكن أن نلاحظ إذا ما كانت السلطات التعليمية تخصص زمنا أكثر للتربية الدينية فى بداية التعليم، أم أنها تعطى تركيزا أكثر لهذه المادة الدراسية خلال السنوات الثلاث الأخيرة لمستوى التعليم الذى يهمننا (السنوات السابعة، والثامنة، والتاسعة). ولذلك، فإنه بوضع البلاد الأربع والأربعين وحدها فى الاعتبار، حيث تكون هذه المعلومات متوافرة، فإن البيانات المرتبطة بالجدول الزمنية، توضح أن ثلاث عشرة بلدا من الأربع والأربعين بلدا تخصص لهذه المادة الدراسية زمنا أكثر فى جداولها الزمنية خلال السنة السابعة والثامنة والتاسعة، زمنا أكثر مما تخصصه خلال السنوات الست الأولى للتعليم. ومن بين هذه البلاد، يجب أن نتذكر أن ثلاثا منها لاتخصص أى وقت تعليمى لهذه المادة الدراسية على الإطلاق خلال السنوات الست الأولى للتعليم. وعلى النقيض، يبدو أن تسعا وعشرين بلدا أخرى تخصص زمنا أكثر للتربية الدينية فى جداولها الزمنية خلال السنوات الست الأولى للتعليم. وبالنسبة إلى بلدين، تكون نسبة الزمن المخصص لهذه المادة الدراسية ثابتة خلال السنوات التسع كلها للتعليم التى تعطىها هذه الدراسة. وقدر من البحث الذى تولاه منذ عشر سنوات مضت، كل من (Meyer, Wong, Cha, 1992)، ناقش على نحو تجريبى المسار الذى اتبعته التربية الأخلاقية، والتربية الدينية، وعلوم التربية المدنية والاجتماعية فيما بين ١٩٢٠ و١٩٨٦. بالإضافة إلى ذلك، كان هذا البحث قائما على فرضيات مرتبطة بالخصائص التاريخية، والسياسية، والدينية المميزة للبلاد المعنية.

وبعض النتائج التى تم الحصول عليها من هذه الأبحاث مثيرة للاهتمام، لأنها توفر خطوطا للتأمل يمكن أن تكون مفيدة للتوازن الذى نحاول أن نحققه بالنسبة للبيانات التى قد استخدمناها نحن أنفسنا. ويصفة خاصة، لاحظ هؤلاء المؤلفون فيما بين الفترات ١٩٢٠ - ١٩٤٤، و ١٩٤٥ - ١٩٦٩، أن نسبة البلاد التى تظهر لها تربية دينية فى الجداول الزمنية فى المستوى الابتدائى كانت ثابتة عند ٥٧٪. وعلى نفس المنوال،

الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية

جدول (١): عدد الساعات والنسبة المئوية المخصصة للتربية الدينية خلال السنوات الست الأولى للتعليم النظامي.

البلد	المقدار الإجمالي من الساعات (السنوات الست)	معدل % للزمن
المملكة العربية السعودية	١٤٥٨	٣١,٨
اليمن	١١٠٤	٢٨,٢
قطر	٨١٠	١٥,٥
الجمهورية العربية الليبية	٥٥٨	١٤,٣
جمهورية إيران الإسلامية	٥٤٢	١٣,٩
عمان	٧٩٢	١٣,٨
العراق	٦٤٨	١٣,٦
ماليزيا	٦٨٩	١٢,٩
مراكش	٦٦٠	١١,٩
أيرلندا	٥٤٠	١٠,٩
سانت لوسيا	٥٨٥	١٠,٥
بولندا	٤٥٦	١٠,٣
الأردن	٥١٣	١٠,٢
لوكسمبرج	٥٦٢	١٠,٠
مالطة	٤٨٠	٩,٩
الكويت	٤٤١	٩,٧
السلطة الفلسطينية	٤٧٣	٩,٥
كينيا	٤٤٩	٩,٤
غانا	٥٠٠	٩,٣
الإمارات العربية المتحدة	٤٠٥	٩,١
البحرين	٤٣٨	٩,٠
النرويج	٣٣٢	٨,٧
الجمهورية العربية السورية	٣٨٤	٨,٣
النمسا	٣٨٠	٨,٢
مصر	٤٥٩	٨,١
إندونيسيا	٢٩٨	٧,٨
بلجيكا (جالية فرنسية)	٣٦٠	٦,٩
بوليفيا	٣٦٠	٦,٧
موريتانيا	×	٦,٥
ناميبيا	٣٦٤	٦,٥
شيلي	٣٤٢	٦,٥
فنلندا	٢٢٨	٦,١
بنما	٢٨٨	٥,٩
تونس	٢٨٥	٥,٨
جمهورية تنزانيا المتحدة	٢٧١	٥,٦
الجزائر	٢٧٠	٥,٦
الدانمارك	٢٤٠	٥,٦
المملكة المتحدة (انجلترا)	٢٤٣	٥,٠
البرازيل	٢٤٠	٥,٠
أيسلندا	٢٠٩	٥,٠

تابع جدول (١)

البلد	المقدار الإجمالي من الساعات (السنوات الست)	معدل ٪ للزمن
اليونان	٢١٠	٤,٨
رومانيا	١٧٠	٤,٣
ليتوانيا	١٤٣	٣,٨
جمهورية الكونغو الديمقراطية	x	٣,٤
موريشيوس	١٩٥	٣,٤
إسبانيا (بلنسية)	١٥٨	٣,٣
السويد	١٤٨	٣,٣
تركيا	١٤٤	٣,٣
كندا (كوبيك)	١٤٤	٢,٩
رواندا	١٠٨	٢,٧
بوروندي	١٢٣	٢,٥
جرانادا	١١٤	٢,٤
سلوفاكيا	٥٩	١,٤
جمهورية الدومينيكان	٦٣	١,٣
المتوسط	٣٨٨,٤	٨,١
الانحراف العياري	٢٥٧,٤	٥,٦

ملحوظة: مرتب من المعدل الأعلى إلى الأدنى للنسبة المئوية للزمن.
(x) بالنسبة إلى موريتانيا وجمهورية الكونغو الديمقراطية، يمكن أن تعلن النسبة المئوية للزمن المعطى للتربية الدينية وحدها رسمياً وبدقة. وفي هاتين البلدتين، حسب المتوسط العددي للساعات من تقدير لعدد الساعات المخصصة.

لعينة أخرى من البلاد فإنه بالنسبة للفترات ١٩٤٥-١٩٦٩، و١٩٧٠-١٩٨٦، ظلت النسبة نفسها ثابتة عند ٦٢٪ أو ٦٣٪. وحين نطن أن البيانات المتراكمة منذ نهاية العقد الأخير للقرن العشرين فيما يتعلق بعينة لعدد ١٤٢ نظاماً للتعليم، يظهر كما لو أن سبعة منهن (٤٩,٣٪) تخصص بعض الوقت للتربية الدينية في الجداول الزمنية للسنوات الست الأولى للتعليم. ولكن لا نستطيع أن نفترض مسبقاً مرادفاً للعينات التي نحسبها هنا. وحين درس هؤلاء الباحثون كمية الوقت المخصص لتدريس الدين، لاحظوا أن البلاد التي قد قورنت للفترة ١٩٢٠-١٩٤٤، والفترة ١٩٤٥-١٩٦٩، قد تناقص فيها معدل النسبة المخصصة للتربية الدينية من ٥,٤٪ إلى ٤,٣٪. وحين نقارن الفترات ١٩٤٥-١٩٦٩، و١٩٧٠-١٩٨٦، نلاحظ أن نسبة الوقت تنحدر من ٥,٢٪ إلى ٤,٢٪. وتدل كل من هاتين المقارنتين على أنه كان هناك تقليل لكمية الزمن المخصص للتربية الدينية. ولكن طبقاً للبيانات الحالية التي تشير إلى نهاية العقد الأخير للقرن العشرين، فإن معدل

الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية

جدول (٢): عدد الساعات والنسبة المئوية لزمان التدريس المخصص للتربية الدينية خلال السنوات التسع الأولى للتعليم النظامي.

البلد	المقدار الإجمالي من الساعات (السنوات التسع)	معدل ٪ للزمن
المملكة العربية السعودية	١٧٥٥	٢٨,٢
اليمن	١٦٧١	٢٥,٧
عمان	٩٨١	١٦,٥
قطر	٦٣٠	١٤,٩
العراق	٩٩٩	١٢,٥
ماليزيا	٩٨٨	١١,٩
الجمهورية العربية الليبية	٧٦٧	١١,٩
مراكش	٨٥٨	٩,٩
الأردن	٧٧٠	٩,٨
السلطة الفلسطينية	٧٠٩	٩,١
الكويت	٥٥٩	٩,١
بولندا	٦٢٧	٩,٠
الإمارات العربية المتحدة	٦٠٨	٨,٨
ايرلندا	٦٨٣	٨,٧
غانا	٧٢٠	٨,٥
مالطة	٦٢٤	٨,٥
النرويج	٥٢٢	٨,٣
البحرين	٥٦٧	٨,٢
النمسا	٥٧٠	٧,٦
الجمهورية العربية السورية	٥٤٤	٧,٤
مصر	٦١٢	٧,١
موريتانيا	٧٢٠	٧,٠
شيلي	٥١٣	٦,٣
بنما	٤٣٢	٦,٠
إسبانيا (بلنسية)	٤٥٥	٥,٧
تونس	٤٢٠	٥,٥
اليونان	٣٦٨	٥,٢
إندونيسيا	٤٥٠	٥,١
أيسلندا	٣٢٨	٥,٠
فنلندا	٣١٤	٥,٠
ناميبيا	٣١٦	٤,٩
البرازيل	٣٦٠	٤,٩
الجزائر	٣٦٠	٤,٦
الدانمارك	٣٠٠	٤,٣
كندا (كوبيك)	٣٦٠	٤,١
تركيا	٢٦٤	٤,٠
ليتوانيا	٢٤٨	٣,٩
النيجر (x)	٢٤٣	٣,٥
السويد	٢٢١	٣,١
رواندا	١٩٨	٢,٧
بوروندي	٢١٧	٢,٦
قبرص (x)	١٦٢	٢,١
سلوفاكيا	١٤٣	٢,١
كرواتيا (x)	٦٨	١,٠
المتوسط	٥٥٣,٧	٧,٧
الانحراف المعياري	٣٤٥,٨	٥,٤

ملحوظة: مرتب من المعدل الأعلى إلى الأدنى للنسبة المئوية للزمن.
(x) تبدأ النيجر وقبرص تقديم التربية الدينية في الصف السابع، وتقدمها كرواتيا من الصف التاسع.

جدول (٣): عدد الساعات ومعدل النسبة المئوية لزمان التدريس المخصص للتربية الدينية في الجداول الزمنية للسنوات الست والتسع الأولى للتعليم النظامي.

التربية الدينية	عدد الساعات (المعدل)	الانحراف المعياري (الساعات)	متوسط النسبة المئوية	الانحراف المعياري (%)
السنوات ٦-١ (ن = ٥٤)	٣٨٨,٤	٢٥٧,٤	٨,١	٥,٦
السنوات ٩-١ (ن = ٤٤)	٥٥٣,٧	٣٤٥,٨	٧,٧	٥,٤

الزمن المخصص لهذه المادة الدراسية قد وصل الآن إلى ٨,١٪. (جدول ٣) ومرة أخرى، من المهم أن نفسر هذه الزيادة المنظورة مع تدبير احتياطي لأن العينتين ليستا قابلتين للمقارنة.

وأخيراً، يجب أن تحسب المعلومات المقدمة في هذا النص، على أنها نقطة انطلاق إلى تأمل أرحب في المكان الذي تحتله التربية الدينية في نظم التعليم. والواقع، أن دراسة للجداول الزمنية الرسمية لاتوضح لنا كل شيء عن الأهمية المنسوبة إلى الدين في المنهج. والأهداف التي يتم مراعاتها في المنهج علاوة على مناهج البحث المستخدمة خلال نقل هذه المحتويات تشكل عناصر أساسية في تفكير عالمي في هذه المادة الدراسية. وكل هذا صادق إلى أبعد حد، حيث إن مثل هذا التفكير منصب بشكل متزايد على الاهتمام الحالي، لأن مجتمعات كثيرة آخذة في الطريق إلى أن تصبح متعددة الأعراق، ومتعددة طائفاً أكثر وأكثر.

ببليوجرافيا

اتجاهات / حالات

تعليم السلام في بيئة

ما بعد الصراع :

حالة سيراليون

ديان بيريترون، وجين وستون، وفيك زيدبار

Diane Bretherton, Jane Weston and Vic Zbar

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ديان بيريترون (أستراليا)

مديرة المركز الدولي لتسوية الصراع، ومدرسة علم السلوكيات بجامعة ملبورن، وهي حاصلة على درجات علمية في الآداب والتربية، والدكتوراه من جامعة كيلي بالمملكة المتحدة، كانت فيما قبل مديرة لتطوير مشروع ثقافة السلام وعدم العنف في المؤسسات التعليمية فيما بين الأقاليم في المركز الرئيسي لليونسكو بباريس، وهي خبيرة معترف بها في تسوية الصراعات، وتشتمل مطبوعاتها على فصل حديث في المصالحة بين السود والبيض في أستراليا، ودور الذاكرة الاجتماعية في بيانات الصراع (٢٠٠٣).

جين وستون (أستراليا)

المدير الأعلى لمشروع اتحاد المناهج، والمدير الأسبق لمشروع تعليم السلام، وهي حاصلة على درجات علمية شرفية في الآداب، ومؤهلات دراسات عليا في التربية وعلم المكتبات، وقد عملت كمعلمة وأخصائية تربوية على المستويين الإقليمي والمركزي في أستراليا، ولها خلفية عريضة في التعليم الوطني، وغيره من المشروعات المرتبطة بالحقوق القانونية، مثل الطلاب المتخلفين في المدرسة.

فيك زيدبار (أستراليا)

مستشار تربوي ومؤلف، عمل في عدد من مشروعات البنك الدولي في غرب إفريقيا، وجنوب شرق آسيا، حصل على بكالوريوس ودبلوم في التربية، وعمل معلما ومسؤولا عن اتحاد المعلمين، وقد شغل منصبا حكوميا كبيرا قبل إنشاء مؤسسته الاستشارية عام ١٩٩٣، ومطبوعاته منشورة على نطاق واسع في الشؤون التربوية، وهو كذلك مؤلف لكتاب التعامل مع قضايا المستقبل (١٩٩٥)، وكتاب مفاهيم أساسية في الإدارة (١٩٩٦). وكتابه المقبل هو توجيه الحوار التربوي.

ترجمة: د. محمد كمال لطفى، كلية التربية، جامعة القاهرة، الفيوم

خرجت سيراليون حديثاً من حرب دامت عشر سنوات، أحدثت تمزقاً شاملاً في الدولة. وقد أصابت السكان المدنيين بصدمة عصبية، وشردت أناساً، وأحدثت خسائر في الأرواح، ودمرت البنية الحكومية التحتية بعنف، هذا هو حال سيراليون فيما بعد الصراع، ومنذ عام ١٩٩١ أزهقت أرواح أكثر من عشرين ألفاً، كنتيجة مباشرة للصراع، وما يرتبط به من عدم استقرار، أدى إلى تشريد حوالي ١,٢ مليون نسمة من سكان البلاد، يشكلون حوالي ٢٥٪ من المجموع الكلي للسكان. وتقدر منظمة الصحة العالمية أن أكثر من ٥٠٠ ألف نفس تحولوا إما إلى لاجئين، أو باحثين عن مأوى آمن، أو تم تهجيرهم داخليا (البنك الدولي، ٢٠٠٢، ص ٩).

وقد استجابت هيئة المعونة الدولية لهذه الكوارث الإنسانية بتوفير الخبرات الفنية في مختلف الميادين الاجتماعية بطريقة شاملة، بالإضافة إلى الانتخابات الديمقراطية التي تمت بنجاح في مايو/ أيار عام ٢٠٠٢، وتوفير أكبر قوة دولية لحفظ السلام في العالم، والفرصة قائمة لصيانة السلام بحق في سيراليون، ولتعليم السلام دور أساسى يلعبه في هذا المجال، وبصفة خاصة عندما يتعلق الأمر بالمحافظة على السلام على المدى الطويل. ويرسم هذا المقال مشروعاً لتطوير منهج مواد السلام، وما يرتبط بهذه المواد من أصول التربية لمعلمي الطلاب في الصفوف من الأول إلى التاسع. وقد تولى إدارة اتحاد المناهج شركة بارزة للنشر في مجال التربية- نيابة عن البنك الدولي- لوزارة التربية للعلوم والتكنولوجيا في سيراليون.

مفهومنا للسلام

إن كلمة السلام في اللغة الإنجليزية مشتقة من الكلمة اللاتينية Pax، وكان السلام في الامبراطورية الرومانية يعنى وقف القتال، وكذلك حكم الأجnas من الرعايا، وهناك بديل مماثل حديث في تعريفات السلام عن طريق الردع. ويصف هذا التعريف السلام بمفهوم ما ليس فيه (أى ما لا يتسم به) أكثر مما يصفه بما هو فيه. فقد يرسم الطفل تخطيطاً للسلام السلبي عن طريق رسم سلاح للحرب، مثل صاروخ أو قنبلة، ثم يضع علامة ممنوع عليها، وتحديدًا لهذا الاتجاه، فإنه رغم عدم ظهور اعتداءات مسلحة، إلا أن بذور الحرب القادمة ربما تكون قد تمت زراعتها. وعلى سبيل المثال، فإن الاتجاهات العسكرية، وصناعة السلاح، وتمجيد الانتصارات البطولية التاريخية، واستخدام الصور الرمزية للعدو، أو تجريده من الصفات الإنسانية في المقالات، قد توفر أرضاً خصبة لصراع أكبر في المستقبل.

وقد أشار باحثو السلام، مثل جالتونج عام ١٩٩٦، إلى الحاجة إلى تحديد إيجابى

يصف السلام فى حد ذاته حسب الظروف القائمة عندما تقوم حالة السلام، ويتم دعمها، ولاستنباط هذا المفهوم عن السلام من الأطفال، يجب على المعلم أن يطلب منهم التفكير فى السلام، وأن يحسوا به، وأن صور السلام التى قد تنتج من مثل هذا التمرين يمكن أن تشمل أناسا يلتقون ويقومون بأنشطة اجتماعية معا فى البيئة الطبيعية. ويمكن أن يتم تمثيل السلام الإيجابى على سبيل المثال بنزهة عائلية على شاطئ بحيرة. وقد يتطلب السلام الإيجابى اختفاء التسليح، وكذلك ما أطلق عليه جالتونج اختفاء العنف البنائى أو الإنشائى، مثل عدم المساواة، والاستثناءات التى تتضمنها الأنظمة الاجتماعية. ويمكن أن تتحول نزهة أسرتنا الخلوية على شاطئ البحيرة إلى صورة للحرب عن طريق العزل الاجتماعى، أو الفشل فى مشاركة أحد أفراد الأسرة طعامها. وقد ركز بولدنج عام ١٩٩٦، على الألفة بين الحرب والسلام، لا من ناحية بحثها فى مؤتمرات قمة الزعماء السياسيين فحسب، بل فى البيئة الشاملة للعلاقات الاجتماعية: العائلة، المدرسة، والجيران، وكذلك بين الدول ومعها.

وقد ركزت المبادرات الحديثة للأمم المتحدة على فكرة ثقافة السلام، بوصفها تعبر عن صور معانٍ وقيم مشتركة، والتمايز بين شعوب العالم المختلفة، وكذلك تخلق مجالاً للتفكير فى السلام، وأن مجاله ليس للسياسة والعسكريين فقط، ولكن أيضاً للناس العاديين، وليس السلام الذى تمت المحافظة عليه فقط، بل السلام الذى تم إيجاده. وتتعدى فكرة ثقافة السلام ثنائية السلام الخارجى والداخلى، بالتركيز على المعنى الفطرى الموروث من الخبرة والوساطات فى مجال الأحداث الخارجية.

وتخلق وجهات النظر الأوسع مجالاً للتفكير فى السلام، لا فى لغة السياسة والعسكريين فحسب، بل فى لغات الحياة، ويمكن النظر إلى الاحتفالات التقليدية، والمراسم، والعادات، وكذلك الاتصالات الإلكترونية المعاصرة، كوكالات قائمة للسلام، وعلى ذلك لا تصبح مباحثات السلام مجرد مؤتمرات للقيمة فقط، ولكنها تقوم بعمليات، مثل التوفيق بالوساطة، والمشاورات بين المجتمع، والحوار بين الأديان والمؤسسات الوطنية، من أجل الحق، والمصالحة.

وفى نطاق وجهة النظر الأوسع عن السلام يمكن إدراك ثلاثة مداخل رئيسية. فالمحافظة على السلام تتضمن نشر القوات المسلحة للتأكد من انتهاء الاعتداءات، كما تتطلب اتخاذ الإجراءات اللازمة للتأكد من توقف الأعمال العدوانية، وتنفيذ التزامات السلام، ورغم ذلك فإن المحافظة على السلام لا تتمثل فى وجود قوات الأمم المتحدة لحفظ السلام، ولكن فى استئناف الحياة العادية، وعلى المدى القريب، إعادة افتتاح المدارس والمتاجر، واستئناف خدمات النقل، وإلغاء نقاط التفتيش، وتوفير فرص العمل، وعودة

المبشرين، وإمكان ازدهار السياحة كمظهر إيجابي للسلام، وعلى المدى البعيد، فإن بناء مجتمع مزقته الحرب ببساطة ليس كافياً، كما أن السياسات والممارسات التي أدت بالدرجة الأولى إلى الحرب يجب مراعاتها عند إعادة البناء، وهو التزام لوضع أسس مجتمع أكثر أمناً، وهذا ما يعرف ببناء السلام. ولا يحتاج هذا الاتجاه إلى البناء فقط، ولكنه أيضاً يحتاج إلى بناء السلام، وبالتالي إلى الالتزام الحالى فى المجتمع الدولى لبناء قدرات وتعليم السلام فى مجتمعات ما بعد الصراع.

تعليم السلام

يمكن إدخال السلام كموضوع منفصل موزع خلال المنهج الدراسى، أو تدريسه كموضوع مدرسى شامل، بينما يفضل تدريسه كموضوع يعالج النفس والجسم معاً، وإن نقص الالتزام المدرسى الشامل لا يجب أن يمنع الأفراد من عمل ما يستطيعونه لجعل المدرسة مكاناً أكثر أمناً، وكذلك من الأفضل أن يكون هناك موضوع خاص بالدرجة الأولى، وهكذا يستطيع المعلمون والأطفال أن يشعروا بالحاجة إلى المهارات الخاصة، والمعرفة، والخبرة المطلوبة.

ويهدف تعليم السلام إلى حفز وإثراء، وتعميق تفكير الشباب عن مفهوم السلام. والدرس الذى يجب عليهم تعلمه لا يقتصر على محتوى المفهوم فقط، بل يتضمن التشريع والتنفيذ، وهذا هو الأسلوب المنهجى للسلام، ومادام السلام فعالاً ونشطاً، فإن علم أصول تعليم السلام يصبح هاماً بدرجة كبيرة، وليس السلام هو ما تم أدائه فقط، ولكنه كذلك نوع الطريقة التى تم بها. وبينما تكون النصوص هامة، فإن منهج تعليم السلام سيكون له دور يلعبه فى مشروعات التعلم المشتركة، وتوفر الأنشطة الجماعية الفرص للتعرف على المفاوضات، والتعاون، وعمل الفريق.

ويحذر جالتونج (١٩٩٦) من فكرة قدرة المعلمين على توصيل ثقافة السلام، حيث إن القليل منهم - إن وجد - قد تتوفر لديهم المعرفة، والاعتقاد بثقافة للسلام. وعلينا أن نميز بين ثقافة السلام الكامنة التى لم تدخل عقولنا، وتشكلها، والسلام الحقيقى الذى تم تشريعه. وإذا ما حاول المربون توصيل الثقافة عن هذا الطريق، عندئذ يمكن للتعليم فى حد ذاته الإسهام فى توسيع الفجوة بين الحديث البلاغى، والوصف، والواقع. والمعلم الذى يحاول أن ينقل ثقافة السلام دون شىء من الممارسة، بما فى ذلك العمل السلمى، يشبه الشرير عديم الأخلاق، الذى يسند إليه تدريس الأخلاق.

وللمعلم دور هام كقدوة فى السلوك السلمى، وتعتبر صلته أوصلتها بالطلاب سمة قوية لعملية التعلم، وعن طريق تطبيق قيم السلام فى العلاقة مع المعلم يمكن للطلاب أن

يتذوقوا ثقافة سلام حقيقية.

وتعمق الحوارات والمناقشات عن أنشطة التفاهم فيما بين الأفراد، كما أنها تعطى معنى أعظم لهذه المفاهيم، وسوف يساعد تكرار الأنشطة التعاونية على بناء الثقة، والاستمتاع بها، ولكنه فى حد ذاته لن يعمق مفاهيم الأطفال عن السلام، وسيعتمد إنكفاء قدرات الطلاب على التحليل وتعميق تفهمهم على الاستخدام الأكثر للأنشطة التربوية، ويمكن للمعلمين على سبيل المثال، استخلاص الملاحظات عن طريق لعب أو تمثيل الأدوار، والرجوع عن هذا الدور، وتحدى تشكيل الأطفال لنهايات مختلفة، أو طرح أسئلة قانونية عن شعور شخصيات أخرى. ويمكن فى الغالب عند استخلاص النشاط، واتباع المناقشة التى يمكن عن طريقها تحقيق المعنى الشامل، وارتباط المفاهيم، مثل استخدام طرق تعلم فعالة، يحتاج المعلم إلى أن يكون مؤثرا فى التحكم فى الأحوال العاطفية، ويحدث التعلم فى جو من الثقة، يبنى الحرية من أجل التحدى والاعتراض.

وهناك دور هام للمعلمين، وهو الذى يناقش آثار الأمراض النفسية، والأضرار، والأسلحة. وإن الإنكار غير الواقعى للجانب المظلم من الحياة سيؤدى إلى خطورة مصداقية البرنامج، ورغم ذلك، فهناك حاجة إلى حساسية خاصة للتأكد من ملائمة المادة لسن الأطفال. وعندما أدخل تعليم السلام فى المدارس الاسترالية فى ثمانينيات القرن العشرين، كانت هناك شكوك حول القيم الأخلاقية عند مناقشة الحرب والعنف مع الأطفال، ورغم أن هذا الموضوع كان يعتمد على افتراض إمكانية حماية الأطفال من معرفة أخبار الحرب، فإن معظم الناس اليوم يقبلون كون حقيقة المعلومات عن الحرب والعنف متاحة للأطفال عن طريق التليفزيون، زيادة على أن الكثير من الأطفال فى أنحاء العالم يعرفون الكثير عن الصراع المسلح من تجربتهم المباشرة، حتى فى المجتمعات التى يسود فيها السلام، فإن تحركات اللاجئين فى أنحاء العالم، تزيد من احتمال تعرف الأطفال عن طريق الآخرين الذين تعرضوا لتجربة مباشرة عن أخبار الحرب، وعلى ذلك، فإن الحديث عن الحرب والصراع لا يمكن اعتباره مقدمة للحرب والعنف، ولكنه فرصة لمناقشة، وتوضيح، وتصحيح ما هو معروف فعلا، ويمكن أن تهوّن المناقشة مع الكبار من الآثار الضارة للنظر إلى العنف، وأن المشكلة بالنسبة لعرض مادة تتعلق بالجانب المظلم للسلام، ليست فى احتمال تعرض الأطفال للصدمة، فإن هناك افتنانا أصيلا، واهتماما بالعنف والأسلحة. والأطفال - وخاصة الذكور منهم - شغوفون بمعرفة قدرات التسليح، حتى أنه عندما يكون الحديث عن تعليم السلام، فإن الواقع يمكن أن يصبح حديثا عن تعليم الحرب.

التعليم فى أوضاع ما بعد الصراع

من المحتمل أن يواجه النظام التعليمى أثناء الصراع العنيف عددا من المشكلات، مثل سوء أماكن إقامة الأطفال والمعلمين، والأضرار المادية التى تلحق بالمدارس، وتحطيم البنية التحتية، مما يؤدى إلى عدم دفع مرتبات المعلمين، وعلى ذلك فإن برامج تعليم ما بعد الصراع تحتاج إلى أن تضع فى اعتبارها أن الأطفال قد لا يكونون فى مدرسة على الإطلاق، وأن يكونوا من التنوع إلى الحد الذى يجعلهم يعملون فى أوضاع مختلفة مع الحد الأدنى من الإمكانيات المادية. وستكون الأحوال الاجتماعية، وكذلك الطبيعية فى حاجة إلى الإصلاح، وأن تكون البرامج فى حاجة إلى تأييد بناء الثقة، وأن تراعى أن المساهمين قد يأتون من أماكن معارضة فى الصراع. وفى سيراليون، من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن تجد طفلا لم ير، أو يسمع، أو يسهم فى الفظائع التى تم ارتكابها أثناء الحرب، أو أن يكون ليس له أقارب قد تأثروا بها (بيسون، ٢٠٠٢، ص ١٦).

ويضيف بيسون، ٢٠٠٢، حالة سعيد كمارا، وكان فى الحادية عشرة من عمره، ويبدو كضحية أكثر من كونه قاتلا، فقد انتزعتة الجبهة الثورية المتحدة من داره، ولكنه استطاع أن يهرب بعد سبعة أشهر. يقول: «أمرت أن أقتل سيدة عجوزا، وعندما رفضت أوثقونى وضربونى، وهددت بإطلاق النار علىّ بدلا من ذلك، عندئذ قمت بعمل شئ ما بالنسبة لها، ويواجه الأطفال المجندون تحديات كبيرة فى التسامح مع الألم الذى عانوا منه، والذى حدث لآخرين. وقد يواجه أولئك الذين يرغبون فى إعادة التكامل مع المجتمع بالرفض، وتصبح هناك حاجة إلى جهد كبير لكسر حلقة العنف. وهناك مظهر هام للصراع فى سيراليون، وهو نقص الأيديولوجية. فليس هناك سبب سياسى يدعو إلى التمرد، والناس فى العالم لا يفهمون أسباب الصراع، أو دورهم فيه، ولهذا مغزى هام فى تعليم السلام، وينظر إلى الحرب على أنها خارجة عن سيطرة الإنسان، وقد عبر أحد المشتركين فى برنامجنا عن هذه الأحاسيس بقوله: «كان لدينا سلام، ثم قامت الحرب، إن شاء الله سيتحقق السلام من جديد».

وقد كان من الظاهرات الشديدة الإزعاج للصراع استخدام عملية بتر الأطراف لإرهاب الناس، وقد مات معظم الضحايا، ولكن كان بين من عاشوا كثيرون فقدوا أطرافهم. ومن أصعب الحالات التى تدمى القلب فى رحلتنا الأولى، ذلك الطفل الذى فقد كفيه وهو يستجدى النقود، وعلى ذلك، فإن التعامل مع الصدمة النفسية هو محور الموضوع فى أى برنامج لتعليم السلام فى سيراليون، ويجب على المعلمين أن يلعبوا دورا متوازنا بين أسس وضع برنامجهم، والواقع المؤلم فى مجتمع مخيف يعمل على إعادة البناء لمجتمع مثالى، متطلعا إلى الأمل، وقد لا يجد الناس الذين تعرضوا للصدمة النفسية عملا جماعيا

يدعمهم، وقد يجدون فى الاستماع لمتاعب الآخرين مزيدا من الأمل، زيادة على كونه مشاركة فيما يحسون من آلام التجربة، وقد تأخذ الأنشطة المرحلة أو التسلية فى وقت السلم مظهرا أعمق منه فى فترة الحب، فعلى سبيل المثال، فإن لعبة «الاستغماية» قد تثير صور نقاط التفتيش، وأخذ الرهائن.

وإن مسألة مدى إمكانية تحويل منهج تعليم السلام من موضوع أو ثقافة إلى أخرى، هو موضوع جوهري، كما كانت العلاقة بين فريقنا وبين السكان المحليين، ومعنى ذلك وجود بعض الاستفسارات عن مدى ملائمة التجربة الاسترالية، ولكن طريقة الإسهام فى المعلومات حول الوضع فى كثير من الدول لقيت الاستحسان بسرعة، وكان هدفنا هو توفير برنامج يناسب الأحوال المحلية، ويتمشى مع ما تم تعلمه من التجربة الدولية، والطريقة التى تم اتباعها- والمستمدة من عمل الوكالات المحلية والمعلمين من أجل السلام- هى طريقة تعاونية أكثر منها مفروضة على يد خبراء أجانب.

الفلسفة وراء ما نكتب

تمشيا مع وجهة النظر الإيجابية التى بينهاها من قبل، فإن الكتابة عن آلية تعليم السلام لسيراليون تستند إلى المقدمات المنطقية التالية:

- يمكن تعلم السلام بطرق كثيرة ومتنوعة، والأهم من ذلك أن السلام يمكن تعلمه، ويمكن تعلم أنواع السلوك السلمى عندما تتاح الفرصة للأطفال لتطويرها وممارستها عن طريق وحدات وأعمال معدة بطريقة جيدة، وعندما يرون نماذج هذه السلوكيات يمارسها الآخرون من حولهم.
- من المفضل اتباع الاتجاهات الثلاثة التى تمت مناقشتها فيما قبل لتعليم السلام، وهى تعليم السلام كموضوع منفصل فى المنهج، أو موزع فى ثناياه، أو كموضوع مدرسى شامل، بدلا من الدفاع عن أحد هذه الاتجاهات.
- تحتاج آلية تعليم السلام كى تحقق السلام، إلى تدريس جيد، وبصورة أكثر تحديدا أن يتم تزويد الوحدات التى يتم تدريسها بنظام للتعليم يشغل الطلاب فى أنشطة جديرة بالاهتمام، تتيح لهم الفرصة لاكتساب اتجاهات جديدة، وأن يتعلموا سلوكيات ومهارات جديدة، وهذا يتطلب بالتالى ربط المنهج أو المحتوى التعليمى بأصول التربية والتعليم، الأمر الذى سوف نتناوله بالتفصيل فيما بعد.
- يجب الاعتراف بالصدمة النفسية، وسيحتاج المعلمون إلى إظهار الشعور الوجدانى والصبر مع الأطفال الذين أصابتهم الحرب بالصدمة، وتشجيعهم على الحديث بصراحة عن تجاربهم، كجزء من مساعدتهم على التعامل مع آثارها، حيث إن المعلمين أنفسهم

ربما يكونون قد تأثروا بالحرب، وقد يحتاجون إلى الاعتراف بصدمتهم الخاصة، ويتعاملون معها. كذلك فإن بعض الأساليب التي أثبتت فعاليتها في التعامل مع الصدمة النفسية، والتي تتضمنها آلية المعالجة، عبارة عن الألعاب والفنون، والاستجمام، والأنشطة الجماعية، وزيادة على ذلك - وبغض النظر عن الأساليب المتبعة - فإن أهم شيء هو حث المعلمين على إظهار الحب والرعاية، وتوفير الأمن لكل طفل، بتحديد وقت لهم للتعبير عن أنفسهم، وأن يشعروهم بأنهم لقوا من يستمع إليهم. • وكذلك، فإنه من المهم إشراك المجتمع على حد سواء، ويمكن أن يسهم تعليم السلام في المدارس في خلق مجتمع في سيراليون أكثر أمناً، وبنفس الطريقة يمكن بناء مدارس أكثر أمناً، وأن تتم إعانتها في نطاق مجتمع أكثر أمناً، وهكذا، فإن هناك تركيزاً هاماً في الآلية أو الوسيلة للعمل على زيادة الروابط القوية بين المدرسة والمجتمع، وبصفة خاصة عن طريق إشراك الآباء في تربية أطفالهم، إلى جانب الحياة المدرسية.

آلية أو أداة سيراليون

لقد كان التركيز الرئيسي للمدخل الذي تم إقراره يدور حول إيجاد آلية أو أداة تتفق مع أحوال سيراليون، فضلاً عن كونها مبدأ عاماً لتعليم السلام. وعلي ذلك توجه إلى فريتاون (عاصمة سيراليون) مستشاران للمشروعات في يناير عام ٢٠٠٢، للالتقاء بالعاملين المختصين بوزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا، وغيرهم من المسؤولين، والحصول على صور المواد المستخدمة في حالات مختلفة في سيراليون، وقد نبهتنا هذه التجربة كذلك إلى مجموعة من قضايا التعليم والمجتمع المتصلة بتطوير مواد تعليم السلام للعمل بها، وبصفة خاصة فيما يتعلق بـ: قضايا المعلم: يختلف الوضع عنه في استراليا، إذ أن عدداً كبيراً من المعلمين غير مدرب، ويزيد هذا العدد كلما ابتعد الإنسان عن العاصمة فريتاون، وخاصة في مرحلة السنوات الأولى من الدراسة الابتدائية، وهذا يعني أن لغة الآلية أو الأداة يجب أن تكون بسيطة وسهلة الفهم قدر الإمكان حتى يمكن فهمها، وأن تكون جميع توجيهات أصول التربية واضحة بصفة خاصة، وأن تكون بنية هذه الآلية متاحة بدرجة كبيرة وسهلة الاستعمال.

الموارد والتسهيلات: عانت المدارس كغيرها من عناصر البنية التحتية من الحرب في سيراليون بشكل واضح، وقد دمرت كثير من المباني المدرسية، أو خربت تماماً، بالإضافة إلى أن سيراليون تعد أفقر دولة من الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، وبدون المعونة الخارجية التي تقدم لها لدعم واستمرار عملية السلام، لأصبحت المدارس ناقصة الموارد

والإمكانيات إلى حد كبير، وهذا ينطبق على متطلبات التدريس والتعلم. ونتيجة لذلك فإن الطلاب لديهم فرص محدودة جدا فى الحصول على الكتب الدراسية، كما أن المدرسين ليس لديهم سوى فرص قليلة للغاية إن وجدت لأية مواد أو وسائل إيضاح. ورغم ذلك فهذا يوفر فرصة تعتبر رسالة واضحة من المعلمين الذين تمت زيارتهم فى الريف، وهى أن المواد والوسائل التعليمية سوف تستخدم إذا سلمت لهم. والرأى الآخر يعنى أنه رغم عدم إمكانية افتراض الحصول على الموارد، فإن الوحدات التى تشتمل عليها حقيبة الوسائل أو الأداة التعليمية يمكن أن توفر الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية.

الحاجة إلى الارتباط بالثقافة المحلية: يبدو ذلك كبديهية مسلم بها، ولكنه يتم إغفاله من الناحية العملية. وقد كان المعلمون وغيرهم ممن اشتركوا فى بعثة جمع المادة فى يناير/ كانون ثان عام ٢٠٠٢، واضحين فى نصائحهم بأن تكون الأسماء والتقاليد، وغير ذلك، مما يجب أن تتضمنه الحقيبة التعليمية المعدة لسيراليون، مستقاة من سيراليون ذاتها، وليست من دول أو أقاليم أخرى، سواء فى إفريقيا أو غيرها، وبالنسبة لهذا الوضع فمن المهم أن نلاحظ أن الإنترنت فى أحسن الأحوال كان مصدرا شبه متوفر، وأن المادة الضرورية يمكن جمعها بطريقة فعالة بزيارة واقعية للريف.

الحاجة إلى ارتباط المنهج التعليمى فى سيراليون، مع العمل فى نفس الوقت على إيجاد منظور أوسع حول السلام: لقد تمت كتابة الكثير حول تعليم السلام دون الرجوع إلى المنهج التعليمى، وتقدير احتياجات القرى المعنية، ونتيجة لذلك يتم اعتبار هذه الكتابات بمثابة إضافة فى أحسن الأحوال، بحيث تلغى من المنهج بمجرد ظهور متطلبات جديدة، فى حين تتضح الحاجة إلى منهج مشترك مقبول، يرتبط بصفة خاصة بالموضوعات المحورية للتعامل مع الصدمة النفسية التى سبق التحدث عنها، وتحقيق غطاء ثابت لمواد تعليم السلام فى المدارس، يعتمد على ربطها بمجالات المحور فى إطار المنهج القائم فى سيراليون.

الحاجة إلى دعم هيئات المعلمين والطلاب: سيراليون دولة عميقة التدين، وهذا يتيح فرصة للتركيز على موضوعات السلام والإنسانية، وهذا فى حد ذاته يمثل مشكلة للتركيز على موضوعات السلام والإنسانية فى الميل إلى ترك الأمور لمشئئة الله، بمعزل عن تحمل المسؤولية، وعلى ذلك، فإن الآلية أو الأداة التعليمية تميل إلى تكوين هيئة أو وكالة تعنى بالمعلمين والطلاب عن طريق المضمون نفسه، أو بالأحرى تقديم النصح والتوجيه حول كيفية التعليم والتدريس.

وقد أدى كل ذلك إلى حقيبة تعليمية تتضمن:

- مقدمة تناقش الكثير من الفلسفة التى سبق تحديدها.

- مجموعة من وحدات المناهج المشتركة تغطي موضوعات أوسع، قد يحتاج إليها المعلمون لتنفيذها في جهودهم لدعم السلام في سيراليون.
- وحدات منهج معين تقسم طبقاً لمختلف مجالات الموضوع، ومختلف أعمار الطلاب، خاصة اللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية، والصحة، والتربية البدنية، والآداب للطلاب في الفرق من الصف الأول إلى السادس الابتدائي، ثم من السابع إلى التاسع من المرحلة المتوسطة من التعليم.
- أنشطة المدرسة الشاملة والمجتمع التي تهدف إلى بناء مدرسة ومجتمع أكثر أماناً. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الحقيبة التعليمية يجب أن تشتمل على المحتوى وأصول التربية، وهي تتعلق بالموضوعات المحورية التي تتجاوز مجالات التعليم الخاصة، وتسهم في خلق مدرسة ومجتمع أكثر أماناً. وقد تم بالفعل اكتشاف وتدارك كل من هذه النقاط بشكل موجز.

ربط المحتوى بأصول التربية

قادتنا عوامل ثلاثة بصفة خاصة للرأى الذى احتجنا إليه لإيجاد آلية أو وسيلة تتمشى وتتوافق فى نفس الوقت مع ما يجب تدريسه، ومع كيفية تدريسه، وهذه العوامل هى:

- الإيمان القوى الذى يؤدى إلى إيجاد مدارس ومجتمعات أكثر أماناً فى سيراليون، كما يؤدى إلى مساعدة الشباب فى التصرف بوسائل سلمية على أيدي معلمين تدريبوا على ما يدرسون. إذ أنه ليست هناك جدوى من وجود أنشطة وآراء ممتازة فى آلية ووسيلة ما إذا ما تمت الحالات الفردية بطرق استبدادية أو غير آمنة، وعلى ذلك يجب أن يكون التركيز الهام فى الآلية أو الوسيلة على توفير معلمين لديهم خبرة بأصول التربية، ولديهم تدريب تدريجى يتم خطوة خطوة، حتى يتمشى تدريسه مع رسالة السلام، وقد تم إحاطة المعلمين بصفة خاصة بأن استخدام الآلية أو الوسيلة التعليمية بطريقة مجدية، يتطلب منهم أن يعرفوا طلابهم جيداً، وأن يستمعوا إلى تلاميذهم، وأن يستخدموا مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، وأن يؤسّسوا تدريسهم بطريقة بنائية، فمتى يدعم تعلم الطلاب، ويشجع إسهامهم فى التعليم، ومشاركتهم فى الأنشطة التعليمية الهادفة، مع عدم معاقبة الأطفال بدنياً على الإطلاق، إلى جانب إقامة ارتباطات مع المجتمع.
- يتمثل العامل الثانى فى نقص تدريب الكثير من المعلمين العاملين بالمناطق النائية والقرى فى المراحل الأولى من المشروع، وهذا يعنى أن مجرد توفير المعلمين فقط،

والمادة التى يعلمونها، ليس كافيا، وما لم يتلق المعلمون إرشادات مفصلة عن كيفية تدريس هذه المادة بلغة بسيطة وسهلة، فإنه يكون من المتوقع ألا يستخدموها، والأكثر من ذلك، فإننا إذا وضعنا النقاط السابقة الخاصة بأصول التربية فى الاعتبار، فإن المادة المكتوبة بهذه الطريقة يمكن أن تصبح بالفعل أداة واقعية وأكثر فائدة للتطور المهنى، ولإدخال الأصول التربوية فى الفصول المدرسية، مثل المناقشة، وإشراك الطلاب، والعمل الجماعى، وحل المشكلات، وما شابه ذلك.

إن التجربة التى تنشأ من تكرار الآلية أو الوسيلة التى تقدم للمعلمين، تحتوى على كتب منفصلة لمجموعات الطلاب، وإرشادات للمعلمين، ومواد للتدريس، تجعل من المادة التعليمية التى يرونها ذات قيمة تعليمية صعبة المنال، وصعبة الاستعمال. وهى ليست معينة للمعلمين بصفة خاصة كى يتنقلوا بين كتاب إرشادات للمعلم من ناحية، وكتاب أنشطة الطالب من ناحية أخرى، وبين مجموعة من المواد الشكلية من ناحية ثالثة، حتى يستطيعوا تجميع دروسهم فى مجال خاص، ومن هنا فنحن نرى ضرورة إنشاء حقيبة تعليمية يجد فيها المعلم كل شئ فى متناول اليد، وفى أداة واحدة، وعلى ذلك، فإن كل وحدة، تتضمن احتياجات الطالب والأنشطة المرتبطة بها، مثل القصص التى يجب قراءتها، والإرشادات عن كيفية تدريسها، دون أية حاجة لمادة أخرى. وقد تكون مزودة بملحق إضافى بالمعلومات حول المادة، قد تزكى تدريس الوحدة دون الحاجة الضرورية إلى ذلك، وبالتالي فإن كل وحدة يمكن أن تعتمد على نفسها كلية حتى ولو كانت تتكامل وتزدهر بارتباطها بوحدات أخرى يتم توفيرها.

ومع وضع كل ذلك فى الاعتبار، فإن كل واحد من الدروس التى توفرها الآلية أو الوسيلة يتضمن إرشادات خاصة عن:

- الوقت الذى يخصص لها.
 - أهداف الدرس.
 - كيف يحتاج المعلم للاستعداد لتدريسها.
 - ما هى المواد المطلوبة، كالتبشير، أو قصة للقراءة بصوت مرتفع.
 - الطريقة التى يجب أن يتم إعطاء الدرس بها.
 - كيفية التدريس، وأنواع الأشياء التى قد يطلب من الطلاب أدائها.
 - كيفية إنهاء الدرس، والاقتراحات الإضافية لمزيد من الأنشطة للطلاب.
 - أى تقييم قد يكون مفيدا.
 - الدروس أو الأنشطة الأخرى التى قد يحتاج المعلمون إلى أدائها فيما بعد.
- وبالطبع فإنه يتوقف على المعلمين أنفسهم أن يستنتجوا أفضل استخدام للوحدات فى

مدارسهم ومجتمعاتهم، الأمر الذى يوفر أساسا لما يتم اتباعه.

مفاهيم محورية للسلام

هناك عدد من الإجراءات الشاملة التى يجب أن تتخذ فى أوضاع ما بعد الصراع قد تحتاج إلى أن توجه إلى كل مجالات التعليم، بدلا من اقتصرها على مجال واحد فقط. وإن الموضوعات الرئيسية التى شعرنا بالحاجة إليها، وتحتاج إلى التركيز على وحدات المنهج المختلط التى تشملها الآلية أو الوسيلة هى:

- التعامل مع الصدمة النفسية.
- الاتصالات.
- إدارة الصراع.
- حقوق الإنسان والديمقراطية.

وبينما يدخل كل واحد من هذه الموضوعات فى مجال وحدات التعلم المتوفرة، شعرنا أنه من الضروري لتوجيهها بوضوح أن يتم تزويد المعلمين بوحدات ودروس لأدائها فى أى مجال من مجالات التعلم على أى مستوى، ويمكن أن تدرس كل الوحدات التى تم توفيرها مثل:

- مجموعة واضحة من الدروس كموضوع ضمن البرنامج المدرسى، ويستطيع المعلم على سبيل المثال أن يجنب عددا من الدورات لأيام متتالية فى حدود أسبوع معين لتنمية مهارات الطلاب فى إدارة الصراع.
- الدروس أو الأنشطة التى تشتمل عليها كجزء من موضوعات دراسية أخرى يتم تعلمها، وقد يحتاج المعلم على سبيل المثال إلى إدخال نشاط أو أكثر لعلاج الصدمة النفسية فى مجال موضوع معين، حيث يتعرض الطلاب للإزعاج، وتتوقف الطريقة على المعلم المختص، ولا يمكن فى الغالب أن يتفادى الطلاب وجود هذه الموضوعات الأربعة، لأنها من الأهمية بحيث لا يمكن تجاهلها.

خلق مدرسة ومجتمع أكثر أمنا

يتعلق السلام بالطبع بالعلاقات بين الناس، وإذا كان المطلوب هو دعم السلام فى سيراليون، فهناك حاجة لبناء علاقات إيجابية تشجع التعاون بين الناس فى تعاملاتهم مع الخلاف والصراع بوسائل غير عنيفة. ويمكن أن تسهم المدارس فى ذلك بأن تكون هى نفسها أماكن أكثر أمنا، وتلعب دورا نشيطا فى تنميط ودعم السلام فى مجتمعاتها المحلية.

ومع وضع ذلك فى الاعتبار، فإن الآلية أو الوسيلة تشتمل على قسم مكرس بصفة خاصة لأنشطة المدرسة الشاملة والمجتمع، التى يمكن أن ينتج عنها علاقات سلمية وإيجابية فى داخل المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع، وفى نطاق المجتمع ككل، وتركز الوحدات التى تعتمد عليها المدرسة على المجالات الأربعة التالية:

- سلوك ونظام يقوم على النتائج المنطقية، يرتبط مباشرة بالسلوك القائم الذى يعرف الجميع مبادئه مقدما، ويلقى احترام الطفل وغيره ممن يتصلون به.
- فحص كل الموضوعات كوسيلة لتشغيل مزيد من المعلمين فى العملية، والتأكيد على أن اتجاهاتهم ورسالاتهم تتفق مع جعل سيراليون أكثر أمنا.
- دعم إسهام الطلاب فى المدرسة فى داخل الفصول الدراسية، وعلى مستوى أوسع، يتضمن خلق مجالس تمثل الطلاب.
- اتباع أساليب تدريس مناسبة، يشترك فيها الطلاب الذين تشملهم، وتدعوهم إلى الإسهام فيها.

وقد عرضت سلسلة من الأفكار لربط المدرسة بمجتمعها، والمجتمع بالمدرسة، وتقديم قائمة للمراجعة لمساعدة المدارس فى تحديد أفضل مكان للبدء فى تنفيذ الخطة المستهدفة.

العودة من جديد إلى سيراليون

عاد المستشارون فى يونيو/ حزيران عام ٢٠٠٢ إلى فريتاون ومعهم مجموعة كاملة من الأفكار الأولية للمواد. ومن ملامح الزيارة: إقامة ورشة عمل لمدة يومين، ضمت مجموعة أولية للانطلاق من فريق المستشارين، ومؤسسات إعداد المعلمين من أنحاء الريف، وكذلك جمع أفكار للمواد، وهدف هذه الورشة هو تنمية بعض أنشطة توضيح القيم التى تدعم «الآلية أو الوسيلة» وتستنتج من المساهمين كيف يمكنهم استخدام المواد استراتيجيا فى مجالاتهم وأدوارهم المختلفة، وعلى سبيل المثال، كليات إعداد المعلمين يجب أن تضع خطة لاستخدام المواد فى مجال برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، بحيث تتولى وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا تنفيذ «هذه الآلية أو الوسيلة» فى بيئة تتوفر بها مبادرات أكثر لإعداد المعلمين. وعلى المعلمين أن يخططوا كيف يستخدمون هذه الآلية أو الوسيلة على مستوى المدرسة أو الكلية.

ومما أسعدنا جدا أن التغذية الشاملة التى تم الحصول عليها كانت إيجابية بحق، واقترحت أن تكون بنية ومحتويات «الآلية» مفيدة ومناسبة للأحوال فى سيراليون. وكانت نسبة التعديلات على الخطة محدودة للغاية، وبالتالي تم تقديم الخطة إلى البنك

- الدولى، وعلى ذلك، فإن البعثة تحققت من أن:
- هناك حاجة واضحة لمثل هذه «الآلية أو الوسيلة» فى المدارس وغيرها من المؤسسات التربوية.
 - إنه من الصواب توجيه هذه الآلية للمعلمين وغيرهم من المساعدين لتزويدهم بالتوجيه الواضح عن كيفية تنفيذ أنشطة الطلاب.
 - إن الافتراضات التى وضعتها الآلية عن قدرات الطلاب ومواد التدريس مناسبة.
 - إن مواد تعليم السلام التى تم تزويد المعلمين وغيرهم من المساعدين بها سوف تستخدم فى بيئة تتصف بالعجز فى احتياجات التدريس.
- وعن هذا القول قد لاحظنا حاجة لتدريب كل من المعلمين الحاليين والجدد للتأكد من أنهم مؤهلون بدرجة مناسبة لتنفيذ الأسس التربوية التى تتضمنها الآلية أو الوسيلة لحسم المشكلات النسبية المرتبطة بهذه الآلية، وكان ذلك موضوع التوصيات التى تضمنها تقرير البعثة.
- ورغم ذلك فقد تلقينا ثناء رقيقاً بعد سفر البعثة بعدة أسابيع عندما أرسل إلينا أحد المعلمين مع بعض زملائه فى إحدى المدارس، يقول: «بالاستعراض التدريجى «آلية ووسيلة» تعليم السلام فى سيراليون مع التلاميذ، تبين أن الوحدات جيدة جداً، خاصة ما جاء فى صفحة E4 حول معرفتنا وثقتنا فى بعضنا البعض فى مجال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية. إن المدارس الآن فى عطلة، ولكنها لازالت تحاول وتجرب ذلك فى مجتمعى».
- إنها تمثل قاعدة قوية يمكن أن نبني عليها.

ملاحظة

يعتمد هذا المقال على محاضرة مشتركة قدمت فى المؤتمر السنوى للـ (IDP) للتعليم باستراليا فى هوبارت، بتسمانيا عام ٢٠٠٢، وقد نوقش مشروع تعليم السلام فى هذا المقال وفق مبادرة وإشراف أدريانا جاراميللو من البنك الدولى، ويود الكتاب التعريف بأن غيرهم من الكتاب الذين اشتركوا فى إعداد «آلية أو وسيلة» تعليم السلام بسيراليون هم: دافيد براون، آن بارى، تريثور بولتنى، لندى ستيرلنج، وكذلك كان البرت دوجينى من وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا هو الذى قدم لنا الدعم الرئيسى، كما كان إيسترلين بالمر هو مستشارنا المحلى فى سيراليون.

من أعلام التربية

سوامى فيفكاناندا

١٨٦٣ - ١٩٠٢

سوامى برابهاناندا Swami Prabhananda

سوامى فيفكاناندا، هذا الوجه الملكى الشامخ، ذو الحضور الأمر، والرؤية العليمة الثاقبة، لم يكن عمره إلا ثلاثين سنة عندما أحدث ضجة فى البرلمان العالمى للأديان فى شيكاغو سنة ١٨٩٣. وبعد أن عاد لوطنه الهند بثلاثة أعوام ونصف العام، كان صوته صرحا للقوة، والجرأة، والثقة، والحب، والرجولة - كان تجسيدا للمثل الأعلى فى التعليم الذى يستهدف «تشكيل الإنسان وبناء الشخصية»، الذى كان له ناشرا.

لقد كان اسم سوامى فيفكاناندا عندما ولد فى الثانى عشر من يناير سنة ١٨٦٣، فى كالكتا، هو «نارندرانات داتا»، وكان من أسرة تنتمى للطبقة المتوسطة. وكان أبوه، فيسواناث ذاتا، محاميا، ومحبيا للفنون والآداب. وبالرغم من عقلية أبيه المتحررة، فإنه كان ذا تشكك فى الممارسات الدينية. وعلى الطرف الآخر كانت أمه، بوبانشوارى ديفى، سيدة متدينة، رقيقة القلب، مخلصه للتقاليد الهندوسية. وكان تأثير كل من الأبوين على نارندرانات مختلفا، ومع ذلك فقد وفرا له معا مناخا معرفيا مواتيا، لكى يصبح هذا

اللغة الأصلية: الإنجليزية

سوامى برابهاناندا (الهند)

أكمل دراسته الجامعية سنة ١٩٥٦، وأقسم القسم الديرى النهائى مع جماعة الراماكريشنا سنة ١٩٦٦. خدم فى العديد من المؤسسات التعليمية التى تديرها جماعة طقوس الراماكريشنا كأستاذ ومدير وسكرتير عام، إلى جانب قيامه ببعض أعمال التنمية الريفية. وفى سنة ١٩٨٣، أصبح السوامى من مستشارى جماعة الراماكريشنا، وهو الآن رئيس معهد إرسالية الراماكريشنا للثقافة فى كالكتا؛ ولأبحاثه فى عقيدة الراماكريشنا، وتاريخ الجماعة، شهرة واسعة. وقد ألف أربعة عشر كتابا بالبنجالية، وثلاثة بالإنجليزية، بالإضافة إلى إسهامه بالعديد من المقالات فى مختلف المجالات.

ترجمة: أ. عثمان مصطفى عثمان - محاضر بكلية الآداب، جامعة القاهرة

الصبى الذى نضج مبكرا شابا ممتلئ الحيوية، يتمتع بالمثل العليا. وخلال سنوات التكوين هذه تكونت لديه ملكات ذهنية هائلة، لم يفهمها البعض على وجهها الصحيح، أو قابلوها بالتجاهل، فى حين لقيت التقدير لدى البعض الآخر، واعتبروها علامات على شخصية رائعة. فقد كان من أحب اللعب له فى صغره التأمل الذى كان يستغرقه بسهولة. وحدث ذات مرة عندما كان فى جلسة تأمل مع بعض أصدقائه أن ظهر فجأة ثعبان كوبرا يتلوى على الأرض، ففزع منه كل الصغار فى الحجرة باستثناء نارندرانات، الذى ظل مستغرقا فى تأمله.

لقد كانت قدرة نارندرانات على التركيز- تركيز عقله فى شىء واحد، وإفراغه من كل ما سواه- قدرة ملحوظة. وفى فترة تالية من حياته قام ذات مرة بإطلاق النار على اثنتى عشرة قشرة بيض تعلو وتهبط فى الماء متتالية، بالرغم من أنه لم يكن قد استخدم المسدس من قبل. وسيطرته على نفسه لا تقل إدهاشا لنا، فقد كان يظل هادئا لا يكدّر صفوه شىء أيا كانت مأساوية الوضع الذى يجد نفسه فيه.

كان نارندرانات منذ نعومة أظفاره يكن إعجابا شديدا بالنسك المتجولين، وكان يأنس لفكرة أنه سيصبح واحدا منهم فى يوم ما. على أن طموحه هذا لم يتضح بجلاء إلا خلال سنوات دراسته فى كلية الكنيسة الأسكتلندية. فقد بدأ يفتش عن الدارسين والزعماء الروحيين لي طرح عليهم أسئلته، بيد أن أحدا منهم لم يشف غليله. ثم سمع لأول مرة عن سرى راماكريشنا، قديس داكشينسوار، من مدير كليته ويليام هاستى. وكان لقائهم بسرى راماكريشنا فى نوفمبر عام ١٨٨١، نقطة تحول فى حياته. ويقول نارندرانات عن هذا اللقاء:

كان يبدو (أى سرى راماكريشنا) كأى رجل عادى، ليس فيه ما يشد الانتباه. وكان يستخدم أبسط لغة ممكنة، وقلت لنفسى «هل يمكن أن يكون هذا الرجل معلما عظيما؟». وتسلفت إلى جواره وطرحت عليه السؤال الذى طالما طرحته على آخرين طوال حياتى : «هل تعتقد يا سيدى فى وجود إله؟». قال «نعم». «هل تستطيع يا سيدى أن تثبت ذلك؟». «نعم». «كيف؟» «لأننى أراه تماما كما أراك، ولكن بمعنى أكثر عمقا»، وقد أثر ذلك فى بشكل مباشر (...). وبدأت أتردد على هذا الرجل يوما بعد يوم، وعرفت بالفعل أن الدين يمكن أن يعطى لمسة أو لمحة واحدة يمكن أن تغير حياة بأكملها (CW, vol. IV, p. 179).

لقد كانت حياة راماكريشنا نفسه تجربة وإنجازا روحيين، كما أنه اكتشف أيضا بعض الحقائق ذات الدلالة الاجتماعية العظيمة. وفى ذلك يقول راماكريشنا:

لقد مارست كل الأديان - الهندوسية، والإسلام، والمسيحية - واتبعت طرق فرق هندوسية مختلفة، ووجدت أن هناك إلها واحدا يتوجه الجميع إليه بخطاهم، ولكن من طرق مختلفة (Gospel, 35).

وفى عناية، أخذ سرى راماكريشنا بيد نارندرانات وجماعة من الشباب المريد المخلصين، واختار الأستاذ نارندرانات ليكون زعيم تلك المجموعة. وبعد وفاة أستاذهم اجتمع هؤلاء الشباب فى منزل متداع فى بارانجور، وهى ضاحية شمالية فى كالكتا، وأصبح هذا المنزل أول مركز لجماعة راماكريشنا. وتحمل هؤلاء الشباب حرمانا لا يصدق، ووهبوا أنفسهم للممارسة الروحية فى لفظ منهم تام للممتلكات المادية، والتزام لا يتزعزع بتعاليم أستاذهم.

وجاب نارندرانات طول الهند وعرضها مترجلا فى معظم الأحيان فى محاولة منه لأن يجد لحياته هدفا. وكثيرا ما واجه الجوع فى ترحاله، وافتقد المأوى. وكان ذلك عنده فرصة لدراسة الهند واحتياجاتها بشكل مباشر. وقد لاحظ أن بلاده تمتلك ميراثا روحيا لا يقدر بثمن، ولكنها فشلت فى الاستفادة منه. ووجد أن نقاط الضعف هى الفقر، والطبقات الاجتماعية الهندية، وإهمال العامة، وقمع النساء، ونظام التعليم الظالم. كيف للهند إذن أن تنهض؟ وتوصل إلى أنه:

علينا أن نعيد للأمة شخصيتها المفقودة، وأن ننهض بالعامّة (...). وهنا أيضا يجب أن نتبع القوة التى ستمكن من النهوض من الداخل (CW, vol. VI p. 255).

كان اسم نارندرانات داتا قد تحول فى ذلك الوقت إلى سوامى فيفكاناندا، واكتشف رسالته فى الحياة. وإذا ألقينا نظرة شاملة على الفترة المبكرة من حياته، فسوف نستطيع أن نرى أنه كانت هناك أربعة مؤثرات شكلت شخصيته وفلسفته:

١- كانت الهند آنذاك تحت الحكم البريطانى، وكانت تشهد ثورة فى حياتها الثقافية. فالحكم البريطانى أدخل الهند فى المجتمع العالمى، كما حمل التعليم الإنجليزى والتحديث آمالا جديدة. ومع ذلك فقد تأمل فيفكاناندا فى النتائج الفعلية لكل ذلك، ثم قال «بضع مئات من الرجال المتمدنين، أنصاف المتعلمين، المتنكرين لقوميتهم هو كل ما هنالك لإظهار وجه الهند الإنجليزية الحديثة - ولا شىء غير ذلك (CW, vol. VIII, p. 476). وفى شبابه «افتتن نارندرانات بنظرية التطور لهربرت سبنسر»، وترجم كتاب سبنسر عن التعليم إلى البنجالية لصالح ناشره جوروداس شاتوبادهيايا

(Datta, 1993, pp. 88, 286). ويقال أيضا إن نارندرانان تبادلات المراسلات مع هيربرت سبنسر لفترة من الزمن (gambhirananda, 1996, vol. I, p. 74). وإلى جانب دراسته لسبنسر وغيره من فلاسفة غربيين تبحر أيضا فى الكتب السنسكريتية الهندية المقدسة.

٢- كان لسرى راماكريشنا (قديس داكشينسوار) تأثير عميق على معاصريه الذين اعتبروا بناء الهند الحديثة. وقد كان أميا، ويتحدث بلهجة ريفية، ومع ذلك فقد أعجب بعمقه الروحي وقوة تعاليمه جهابذة الفكر، من أمثال فريدريك ماكس مولر. وفى تقدير سوامى فيفكاناندا فقد نجح أستاذه فى إحداث انسجام تام بين العناصر الفكرية، والعاطفية، والأخلاقية، والروحية للإنسان، وكان مثالا أعلى للمستقبل.

٣- كذلك فقد وفرت له أسرته أساسا أخلاقيا وثقافيا قويا لحياته. وقد لعبت تنشئته دورا كبيرا فى جعل ذوقه انتقائيا، واهتماماته واسعة. والحقيقة أن الرغبة التى اكتسبها فى صغره لتحصيل المعرفة دفعته فيما بعد للحصول منها على أكثر ما يستطيع أيا كان مكانه، سواء فى الهند، أو فى الغرب.

٤- وعلى نفس القدر من الأهمية، إن لم يكن أكثر، تأتى معرفته بالهند، اعتمادا على تجربته المباشرة التى اكتسبها خلال ترحاله عبر البلاد. فقد أحدثت فيه رحلات حجه تحولاً كبيراً، فأصبح محبا حقيقيا للإنسانية^(١).

وتقريبا فى نفس الفترة التى أتم فيها فيفكاناندا رحلته عبر الهند طلب منه أن يمثل الهندوسية فى برلمان العالم للأديان، الذى كان من المقرر أن ينعقد فى تلك السنة (عام ١٨٩٣) فى شيكاغو. وقد شعر فيفكاناندا أن ذلك قد يمنحه أيضا الفرصة ليفعل شيئا من أجل بلاده، فوافق على الذهاب. وعندما انعقد برلمان الأديان فى سبتمبر عام ١٨٩٣، ترك فيفكاناندا تأثيرا عميقا. فبينما تحدث الآخرون كل عن عقائده ومذهبه، تحدث فيفكاناندا عن إله الجميع، مصدر وجوهر كل إيمان. وقد لقيت دعوته لتناغم الأديان، وقبولها جميعا، ترحيبا واسعا. وبعد انتهاء انعقاد البرلمان، طاف فى رحلة فى الغرب الأوسط، والساحل الشرقى للولايات المتحدة، لإلقاء محاضراته. وكان الجمهور، خاصة المثقفين منهم، يتوافدون بأعداد كبيرة لسماع حديثه أينما حل، فتحققت بذلك نبوءة أستاذه بأنه سوف يصبح يوما ما «معلم العالم».

لقد كان لجولة فيفكاناندا فى الولايات المتحدة أثرا إحيائيا فى الهند أيضا. فقد دأب من سبقوه فى الأسفار من الهند إلى الغرب على الاعتذار عن أحوال بلادهم، ولكنه هو لم يكن كذلك. فقد كان دائما ما يتحدث عن بلاده بافتخار واحترام. ولذلك غرس عمله فى الغرب احتراما للذات فى النفسية الهندية، وثقة فى النفس، وساعد الهند فى بحثها عن

هويتها. كذلك ساعدت أعماله على تخطى المقولات الشائعة، والأحكام المسبقة الراسخة حول الهند فى العقول الغربية.

وبعد أن انتهى من جولة محاضراته، بدأ سوامى فى تدريس لفصول مجانية فى الفيدانتا واليوجا فى نيويورك. وأثمر ذلك فى تأسيس جمعية الفيدانتا فى نيويورك. وفى صيف ١٨٩٥، أبحر إلى إنجلترا بدعوة من «إى. تى. ستاردى» E. T. Sturdy، وهنرييتا مولر Henrietta Muller، ولقيت محاضراته هناك نجاحا باهرا. وفى ديسمبر عام ١٨٩٥، عاد فيفكاناندا إلى الولايات المتحدة، حيث عاود تدريسه فى نيويورك، كما حاضر فى مدن أخرى، ثم عاد إلى أوروبا مرة ثانية فى أبريل عام ١٨٩٦. وفى مايو عام ١٨٩٦، التقى سوامى بماكس مولر وزوجته فى أكسفورد. وفى أواخر ديسمبر عام ١٨٩٦، أبحر فيفكاناندا من أوروبا إلى الهند.

وعندما حملت الأخبار نبأ عودة سوامى فيفكاناندا إلى الهند استعد الناس من جميع أنحاء البلاد لاستقباله استقبال الأبطال. ووصل سوامى إلى جنوب الهند فى يناير عام ١٨٩٧، مصحوبا بثلاثة من تلاميذه الغربيين. وأينما حل الرجل كانت عبارات الترحيب فى استقباله، وجموع الناس تتلهف لرؤيته. وفى رده على تلك التحية كان يشير إلى أنه لديه خطة للنهوض بالعامية. والواقع أنه كان قد كتب فى الرابع والعشرين من ديسمبر عام ١٨٩٤، فى إحدى خطابات «إن حلمى الوحيد فى الحياة هو أن أطلق نظاما يستطيع أن يقدم الأفكار النبيلة للجميع، ثم يتيح للرجال والنساء أن يحددوا مصيرهم بأنفسهم» (CW. vol. V, p. 29).

وفى الأول من مايو عام ١٨٩٧، أى بعد عودته إلى كلكتا ببضعة شهور، بدأ السوامى فى تنفيذ خطته عندما أنشأ إرسالية راماكريشنا. وكان ذلك بمثابة بداية حركة منظمة لمساعدة الجماهير المطحونة من خلال الأعمال التعليمية، والثقافية، والطبية، وأعمال المعونة. وبعد بضعة أسابيع من تأسيس إرسالية راماكريشنا، كان أحد أخوة سوامى فيفكاناندا، وهو المريد سوامى أخانداناندا، يمر بمدينة مرشد آباد بالبنجال، فهالته الحالة المذرية التى وجد الناس عليها هناك، حيث كانوا يعانون من المجاعة. وعلى الفور بدأ فى العمل على تخفيف معاناتهم، ومنذ ذلك الحين استمرت إرسالية راماكريشنا فى مساعدة المصابين بالكوارث الطبيعية، أو تلك التى صنعها الإنسان. وقد لا أكون خارجا عن موضوعنا إذا ذكرت أن مدير عام اليونسكو، فيديريكو مايور، ذكر فى كلمة ألقاها سنة ١٩٩٣:

لقد هالنى بالفعل هذا التشابه الواضح بين الدستور الذى وضعه فيفكاناندا لإرسالية

راماكريشنا فى فترة مبكرة سنة ١٨٩٧، وذلك الذى أقرته اليونسكو سنة ١٩٤٥. فكليهما يضع الإنسان فى محور جهوده الرامية للتنمية. وكليهما يضع التسامح على قمة أولوياته من أجل بناء السلام والديمقراطية. وكليهما يعترف بتنوع الثقافات والمجتمعات الإنسانية كجانب أساسى من التراث المشترك^(٢).

وبعد سنتين من عودة فيفكاناندا إلى الهند كان المركز الذى أداره إخوته المريدون أثناء وجوده فى الغرب، قد تحول إلى قطعة أرض واسعة فى بيلور على الجانب الآخر من النهر أمام كالكتا. وتحول هذا المركز إلى مقر إرسالية راماكريشنا. وقد أكد فيفكاناندا على أن هدف الإرسالية هو «إعداد الإنسان»، وقد أراد بالفعل أن تنشئ الإرسالية جامعة كجزء من رسالتها. وفى نفس هذه الفترة تقريبا تلقى سوامى رسالة تطلب منه أن يتأسس معهد بحوث العلوم الذى أنشأه السير جامشدجى تاتا، ولكنه اعتذر عن هذا العرض لتعارضه مع اهتماماته الروحية^(٣).

وفى يونيو عام ١٨٩٩، عاد إلى أوروبا مع أحد الإخوة المريدين، والأخت نيفديتا، ومريد إيرلندى. وبعد أن مكث فترة قصيرة فى لندن، أبحر فيفكاناندا قاصدا نيويورك. وبعد ذلك ببضعة شهور رحل عنها إلى كاليفورنيا، حيث أسفرت سلسلة المحاضرات والدروس التى ألقاها عن إنشاء جمعية فيدانتا فى سان فرانسيسكو. وعاد بعد ذلك إلى نيويورك، ولكنه توجه فى يوليو عام ١٩٠٠، إلى باريس حيث مكث بها ثلاثة أشهر. وخلال تلك الفترة اشترك فى مؤتمر تاريخ الأديان الذى عقد بمناسبة المعرض الدولى. وعاد سوامى إلى كالكتا فى التاسع من ديسمبر عام ١٩٠٠، حيث أمضى أواخر أيامه فى مركز بيلور يعلم الشباب من أتباعه، وكان يتوقع من أتباعه أن يكونوا نموذجا للإنسان المثالى، وكان يثير إلهامهم بقوله:

قل لى ماذا فعلت. ألم تستطع أن تجود بحياة واحدة لتربح حيوات أخرى؟ (...) لترسل هذا الجسد فى خدمة الآخرين، وعندها سأعرف أنك لم تلجأ إلى سدى! (Rolland, 1992, p. 166).

وفى الرابع من يوليو سنة ١٩٠٢، كان سوامى أكثر حيوية مما كان عليه منذ فترة طويلة، وانهمك فى العديد من الأنشطة المختلفة. وفى المساء جلس يفكر ويتأمل، وفارقت روحه الحياة على نحو ما تنبأ به هو نفسه عندما كان فى حالة سامية من حالات اليوجا. وكان عمره ٣٩ سنة فقط.

التعليم - ماذا يعنى

كانت الأخت نيفديتا تقول إن من عرفوا سوامى فيفكاناندا كانوا يعرفون أنه رجل قد خبر فى حياته كل الحقائق التى تحدث عنها. وينطبق ذلك أيضا عليه عندما كان يتحدث عن موضوع التعليم. فالتعليم عنده يلعب دورا حيويا فى الشفاء من شرور المجتمع، كما أن له دورا حاسما فى تشكيل مستقبل الإنسانية. وبالرغم من أن فيفكاناندا لم يؤلف كتابا عن التعليم، فإنه استطاع أن يساهم بأفكار قيمة فى الموضوع، لا تزال مهمة وصالحة حتى اليوم. وحتى نستطيع أن نفهم أفكاره علينا أن نتدبر أولا تعريفه للتعليم، والذي كثيرا ما تم ترديده على الألسنة: «التعليم هو إظهار الكمال الكامن بالفعل فى الإنسان». (CW, vol. IV, p. 358).

وطبقا لفلسفة فيفكاناندا، فالمعرفة كامنة فى الإنسان كمون الومضة فى حجر الصوان، وكل ما نحتاجه هو ضربة الاستفزاز التى تستنفرها. و«الإظهار» يعنى النمو التلقائى مع إزالة المعوقات إن وجدت.

ويأتى فى المرتبة التالية فى الأهمية فى تعريف سوامى للتعليم قوله «الكامن بالفعل فى الإنسان». فهو يشير بذلك إلى إمكانيات الإنسان، والتى هى عبارة عن مجموعة القدرات والمواهب، المعروفة أو غير المعروفة، التى يولد بها. و«الإمكانيات» تشير على إمكانية إيقاظ شىء موجود ولكنه نائم. وقد أشار إسرائيل شيفلر فى كتابه "of human potential"^(٤)، إلى ثلاثة جوانب فى هذا الصدد، وهى الأهلية، والاستعداد، والقدرة. (أ) الأهلية لاكتساب صفة معينة، أو لأن يتحول الإنسان إلى شخص يمتلك تلك الصفة. فنستطيع القول على سبيل المثال: إن «أمل لديه الإمكانية لأن يصبح مارادونا، لاعب الكرة ذا الشهرة العالمية»؛ (ب) الاستعداد، وهو صفة تشير إلى ما يتوقع أن يفعله الإنسان لو أتاحت أمامه الفرصة، وتوفرت له حرية الاختيار. وهى تشير إلى شىء يتعلق أيضا بالدافعية الشخصية. فعلى سبيل المثال، يشير استعداد رابندرانات طاغور الذى عبر عنه فى مؤلفه جيتانجالى إلى طموحه الكبير لاكتشاف المعجزة الكامنة وراء هذا الخلق؛ (ج) القدرة، أى الدافعية والكفاءة الشخصية، التى تمكن من العمل فى اتجاه تحقيق هدف مبتغى. وهى تشير إلى شىء أكبر من مجرد أهلية الفرد للقيام بعمل ما. فهى بالأحرى قوة وقدرة الإنسان على تخطى العقبات التى تقف فى سبيل تعلمه، مثل قلة الدافعية، أو المعوقات المتواجدة فى بيئته.

وهكذا فتلك المفاهيم الثلاثة، الأهلية، والاستعداد، والقدرة، تبرز ثلاثة جوانب من التعليم، وهى على الترتيب: (أ) ما يجعل التعليم ممكنا، (ب) تطور التعلم، (ج) التطوير الذاتى، أو التقوية الذاتية.

فالطفل لديه العديد من الإمكانيات المختلفة فى قيمتها، والتي قد تخلق صراعا ذهنيا بداخله. لذلك فعليه أن يتعلم أيها يجب أن يختار تعلمه وتطويره، وأيها يجب أن يقلل منها، أو يتصدى لها، أو يتجاهلها. ثم عندما تبدأ إمكانياته التى اختارها فى الكشف والظهور، يجب أن يتعهدا بالرعاية حتى تنمو بشكل متجانس وهادف.

إن كلمة «الكمال» فى تعريف السوامى للتعليم لها أيضا دلالتها البالغة. فنحن نستطيع أن نلاحظ أن كل فعل مرتبط بالتعليم والتدريب، وغير ذلك، هو جزء من عملية هادفة. وكلمة «كامل» perfect فى الإنجليزية تنطوى على معنى التمام أو الشمول. وكلمة teleics اليونانية تترجم فى الإنجليزية perfect، وتنطوى على فكرة تحقيق هدف أو غاية. وبناء على هذا المعنى نستطيع أن نخلص إلى أن الكمال فى مصطلح التعليم يتمثل فى هدف يحقق أقصى إمكانيات الإنسان.

إن هدف التعليم - العام أو النهائى - يحدده المجتمع بشكل أساسى، وبالتالي فهو يختلف من مجتمع لآخر. وحتى فى ظل محاولة كل مجتمع أن يساير ركب العالم المعاصر، فهناك مجتمعات تتمتع بتقاليد راسخة وقديمة، تتعلق ببعض الأهداف الأسمى ذات القيمة الخالدة. وفى إطار التجربة العريضة للحضارة الهندية علينا أن ننظر إلى استخدام فيفكاناندا لكلمة «الكمال» على مستويين:

١- «الكمال» بالمعنى الميتافيزيقى ينطوى على تحقق كمال الروح الكامن فى طبيعتها. ففلسفة الفيدانتا تقول بأن الإنسان لم يولد خطأ، كما أنه ليس بالضرورة ضحية للظروف، وأن السبب الرئيسى لمعاناته يكمن فى جهله بطبيعته الحقيقية. وقد شرح فيفكاناندا دلالة ذلك ذات مرة بقوله:

إن النور الإلهى الداخلى معتم عليه عند معظم الناس. فهو كمصباح وضع فى برميل حديدى، فلا يستطيع أى وميض أن يبعث بضوئه من خلاله. ولكننا نستطيع تدريجيا، بالنقاء والإيثار، أن نقلل من كثافة هذا الوسيط المعتم شيئا فشيئا، حتى يصبح فى النهاية شفافا كالزجاج.
(CW, vol. VII, p. 21).

٢- على المستوى التجريبي يصبح على مفهوم «الكمال» أن يتعامل مع مختلف المشاكل التى يواجهها بنو البشر فى المجتمع. فكما قال فيفكاناندا:

إن التعليم الذى لا يساعد عامة الناس على أن يسلحوا أنفسهم للكفاح فى الحياة، والذى لا يستخرج قوة الشخصية، وروح البذل والعطاء للبشر، وشجاعة الضرغام، مثل هذا التعليم

لا يستحق اسمه؟ إن التعليم الحقيقى هو ذلك التعليم الذى يمكن المرء من أن يقف على قدميه (CW, vol. VII, pp. 147- 148).

إن التعليم، كما يقول، يجب أن يوفر «بناء الحياة، وبناء الإنسان، وبناء الشخصية، واستيعاب الأفكار». (CW, vol. III, p. 302). ويمكن أن يتمثل الهدف الأسمى لهذا النوع من التعليم فى خلق إنسان متكامل، أى إنسان تعلم كيف يحسن من فكره، وينقى مشاعره، ويقف بصلاية فى جانب القيم الأخلاقية والإيثارية.

وهناك مستويان من القيم التى تتحدث عنها النصوص الهندية القديمة هما: (القيم الروحية)، و(القيم العلمانية). والتقسيم هنا لمجرد الملاءمة العملية، ولكن فيما عدا ذلك فكلمة vidya، أو التعليم، هى استمرارية تؤدى بالإنسان إلى الهدف الأسمى، والذى يتمثل عند فيفكاناندا فى التحرر الكامل للروح.

وقد أشار فيفكاناندا إلى أن التعليم، لو كان له أن يخدم الإنسان ككل فى كل أبعاده، فإن طلب المعرفة يجب أن يكون عملية تستمر طوال العمر. بل إن شخصية لامعة مثل سرى رامكريشنا قال من واقع تجربته: «طالما أنا حى فلازلت أتعلم». وعلى المستوى العملى، فالانفجار المعرفى الذى نشهده اليوم يمكن أن يبقى الناس منغمسين فيه طوال حياتهم. لذلك يجب أن ينظر إلى التعليم على أنه عملية مستمرة، وتستغرق العمر كله.

إن مناقشتنا لأفكار فيفكاناندا حتى الآن لم تتعد التحليل المبسط الذى يدور حول تعريفه للتعليم. بيد أن ذلك لا يوفى بعض أفكاره الأخرى حقها، وهى تلك الخاصة ببعض القضايا المرتبطة بالتعليم، مثل العلاقة بين التعليم والمجتمع، وبين التعليم والمدرس، وبين الأهداف المعلنة للتعليم والأهداف التى تحققت بالفعل، وهكذا. وعلى ذلك فمن الواضح أن اهتمام فيفكاناندا العميق بالعدالة الاجتماعية لم يتضح بعد فى تعريفنا.

ونستطيع، لهذا الغرض، أن نتعمق أكثر فى تعبيرى «إظهار» و«الكامن بالفعل فى الإنسان»، وفى أذهاننا الوضع فى الهند فى تلك الأيام. وفى شرحه لمعنى تعبير «إظهار» اقتبس السوامى جزءاً من قول مأثور فى اليوجا لباتانجالى (كاتب أحد النصوص الهندية المقدسة القديمة - ٤، ٣) - Tadah kshetrikavat (لهذا كانت هناك عوائق) - بمعنى أنه كما يفتح الفلاح حواجز القنوات أمام تيار الماء فتتدفق المياه بعد ذلك بقوتها لتروى حقوله، كذلك قوة الإنسان الكامنة فيه، سوف تظهر نفسها تلقائياً عندما يزول المدرسون أو نظام التعليم أى معوقات إن وجدت، خارجية كانت أم داخلية، فى الوقت المناسب. وهناك أنواع مختلفة من مثل تلك المعوقات. فقد تأخذ المعوقات الخارجية شكل التوزيع غير العادل للموارد، وفرص التعليم، وعدم المساواة فى التنمية الاقتصادية، وعدم الاستقرار

الاجتماعى - السياسى، بينما قد تتعلق المعوقات الداخلية بديناميات نظام التعليم، مثل العلاقة بين المدرس والطالب، وقدرة الطالب على إصدار أحكام شخصية، أو على التأقلم مع التغيرات، وقدرة الطالب الذهنية أو الجسمانية.

وحتى يستطيع نظام التعليم أن يتعامل مع تلك المعوقات عليه أن يضطلع بمسؤوليتين: ١) أن يساعد الفرد على تكوين إطار ذهنى صحى وديناميكى، يمكنه من التعامل الإيجابى مع تحديات الحياة، ٢) أن يحاول أن يتحاشى أى شروء مستقبلية فى الأفراد والمجتمع من شأنها أن تزيد تعقيد مشاكل البشر، وذلك من خلال التدريب المناسب للتلاميذ الحاليين. ومع ذلك، فيجب على التلاميذ، ومصممي نظم التعليم، أن يتذكروا دائما فكرة الفيدانتيك القائلة بأنه سواء أكانت الانطباعات التى يستقبلها العقل طيبة أو سيئة، فإن الإنسان نقى وإلهى فى الأساس، ومستودع لإمكانات هائلة.

وفى رأى فيفكاناندا، أن الأمور التعليمية المتعلقة بتفاعل الإنسان مع مجتمعه يجب أن تحظى بالاهتمام الذى تستحقه. فهدف المجتمع هو المساعدة فى تأمين صلاح حال البشر. بيد أن البشر، فى واقع الأمر، كثيرا ما يجدون أنفسهم أسرى مجتمع يهدد حريتهم، تلك الحرية التى تعتبر أساسا لنموهم التعليمى. والمجتمع المثالى فى رأى فيفكاناندا يجب أن يوفر الموارد، وكذلك الفرص لكل أعضائه، حتى يستطيعوا أن يطوروا إمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة. فالتعليم يجب أن يعم كل المجتمع، مع إيلاء اهتمام خاص للأكثر احتياجا له من أعضائه، ولأولئك الذين لا يستطيعون، لسبب أو لآخر، أن ينتفعوا بالتسهيلات الموجودة بالفعل.

تدريب الذهن

اتفق فيفكاناندا مع معاصريه من المفكرين عندما أكد أن العقل - الأداة الرئيسية للتعلم - يستحق اهتماما أكبر مما لقيه فى السابق. فتدريب العقل يجب أن يحظى بأولوية الطالب المطلقة، وليس تجميع، واستظهار، وترديد الحقائق فقط. فعلى المدى الطويل، يؤدى حشو العقل بالمعلومات، والمهارات التقنية، والتوافه عديمة الجدوى، إلى خلق المزيد من المشاكل إذا لم تتم تغذية العقل وتقويته، وجعله صحيا. وبالرغم من ذلك فتدريب العقل بكل جوانبه غائب بشكل ملفت للنظر فى نظام التعليم الحالى.

وقد كان تعلم التركيز الذهنى هو مناط نظام سوامى فى التعليم. فقد كان يقول: «إن جوهر التعليم عندى هو تركيز الذهن، وليس جمع الحقائق» (CW. vol. VI, p. 38). كلما زادت قوة التركيز عند القيام بأى عمل، كالتفكير، أو القيام بعمل يدوى.. إلخ. كلما كانت النتيجة أفضل. وهذه القدرة على الاحتفاظ بتركيز الذهن يمكن تحسينها. فتدريب الذهن

على التركيز فى موضوع محدد يمر بعدة مراحل، أولها تعلم استجماع الذهن، ومنعه من التشتت هنا وهناك. فيدرب الطالب ذهنه على الانتباه أكثر، وعلى أن يكون أكثر «انتباها».

بعد ذلك يتعلم الطالب كيف ينفصل بذهنه عن كل تشويش يفرض نفسه عليه. ثم عليه، بشكل متزامن مع ذلك، أن يوجه ذهنه إلى الموضوع المراد، ويركز كل قوى ذهنه فيه. على سبيل المثال: تجمع العدسة المحدبة أشعة الشمس وتركزها فى نقطة واحدة حتى أن تلك الأشعة تستطيع أن تحرق قطعة من الورق. وبالمثل عندما يصبح الذهن مركزا يكتسب قوة هائلة، فيتمكن من أن يجلى غوامض الموضوع الذى يركز فيه. وبالمثل، أراد سوامى أن ينمى التلاميذ قوة الإرادة. فقوة الإرادة عنده تنمو عندما «تتم السيطرة على تيار الإرادة والتعبير عنها فتصبح مثمرة». (CW, vol. IV, p. 490). وقوة الإرادة ضرورية، ليس فقط لأداء عملية التعلم، ولكن أيضا لتقوية شخصية المرء.

الثقافة والتعليم – المدرس والتلميذ

لكل مجتمع مظهر خارجى يسمى «الحضارة»، وكذلك له مظهر داخلى يسمى «الثقافة». وفى كليهما يتشكل الطفل، ويتعلم، وتنتقل إليه معتقدات وممارسات أسلافه، فلا يطويها النسيان. ومع ذلك يقول فيفكاناندا:

إن الثقافة هى التى تقف فى وجه الصدمات، وليس مجرد ركام المعرفة (...) فالمعرفة لا يخترق عمقها الجلد كما تفعل الحضارة، وبمجرد خدش بسيط يخرج الهمجى القديم, (CW, vol. III, p. 291).

إن المجتمع فى حالة إضافة دائمة لتعلمه وثقافته. فالتعليم لم يكن بالنسبة لعقلية عبقرية مثل عقلية «تى. إس. إليوت» إلا إظهارا للثقافة. وقد قال: «إن هدف التعليم على ما يبدو هو نقل الثقافة، وعلى ذلك فالثقافة تميل لأن تكون محدودة بما يمكن نقله عن طريق التعليم»^(٥).

وقد لاحظ فيفكاناندا أن الطفل، من خلال التعليم، يتعلم ثقافة، ويتشكل سلوكه تبعا لذلك، فيتجه بذلك نحو دوره المنتظر فى المجتمع، ويساعده فى هذه العملية أطراف متعددة مثل: الأهل، والأقران، والمدرسون. ولكن فى أيامنا هذه، ومع تحول التعليم الرسمى إلى شكل أكثر مؤسساتى، فيتوقع من المدرسين أن يلعبوا دورا أكبر. فالمدرس عليه أن يساعد التلميذ ليتعلم كيف يفكر، وفيم يفكر، وكيف يميز بين الأشياء وقيمها. إن

ذلك ليس مجرد ألعاب ذهنية، ولكنه نوع من التدريس الذى يتطلب قناعة أخلاقية، وجرأة فى مواصلة المرء السير فى طريقه مهما كانت التكلفة. فالمدرس لا يجب أن يمتلك فقط المعرفة التى سينقلها للتلميذ، ولكن عليه أيضا أن يعرف كيف ينقلها. وبالإضافة لمحتوى التدريس، فإن ما يعطيه أو ينقله المدرس يجب أن ينطوى على عناصر أخرى حتى تكون فعالة. فعلى سبيل المثال، يجب أن يزرع المدرس فى التلميذ الاقتناع بأنه وإياه روح واحدة، وينمى فى نفس الوقت لدى التلميذ الشعور بالكرامة، واحترام الذات^(٦). فكما يقول فيفكاناندا:

المدرس الحقيقى الوحيد هو ذلك المدرس الذى يستطيع أن ينزل مباشرة لمستوى التلميذ، وأن ينقل روحه لروح التلميذ، وأن يرى من خلال عيني التلميذ، ويسمع بأذنيه، ويفهم بعقله. مثل هذا المدرس يستطيع بالفعل أن يدرس، ولا أحد غيره (CW, vol. IV, p. 183).

وفى جو ملائم مثل هذا تجرى «عملية اكتشاف» شرور الجهل بسلاسة (CW, vol. I, p. 28).

أما التلميذ فعليه من جانبه، حتى يسهل ظهور قوته ومعرفته الفطرية، أن ينمى روح «الشرادها»، أى الإيمان بنفسه، والتواضع، والخضوع لأستاذه، وتبجيله. وهو أمر ضرورى أيضا لخلق بيئة مناسبة للتعلم. تقول تعاليم التايتيريا أوبانيشاد Taittiriya Upanishad (وهى نص هندى مقدس قديم): Acharyadevo bhava – لتجعل المدرس الديفا deva، الخاص بك (أى الشخص المناسب للتقديس، ولعظيم التبجيل). إن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ عندما تكون مبنية على الاحترام والثقة المتبادلة، تصبح حجر الزاوية فى صرح نظام فيفكاناندا للتعليم. وقد دعت الأوبانيشاد أيضا لذلك. فقبل أن يبدأ المدرس كان على المدرس والتلاميذ أن يصلوا معا، حتى يستفيد كل منهم من الآخر، وتقويهم على عملية التعليم والتعلم.

بناء الشخصية بالتعليم والقيم العالمية

كان سرى راماكريشنا، وهو أستاذ فيفكاناندا يقول: إن المانوش manush، يحتاج لأن يصبح مان – هوش man- hush. أى أن الإنسان يحتاج أن يصبح إنسانا حقيقيا. وكان يقول: «الإنسان الذى يعتبر إنسانا حقا هو من تيقظ وعيه الروحى» (Gospel, 851). وقد سار فيفكاناندا على نهج أستاذه، فأكد على أن «الهدف الأسمى فى أى تعلم أو تدريب، يجب أن يكون هو صناعة الإنسان». وكان يتحسر على نظام التعليم السائد بقوله:

ولكننا بدلا من ذلك نحاول دائما أن نطلى الخارج. وماذا يجدى طلاء الخارج عندما لا يكون هناك داخل؟ إن غرض وهدف كل تدريب هو تنمية الإنسان (CW, vol. II, p. 15).

وحتى يتم إصلاح عيوب النظام القائم يجب إعادة النظر فى نظرة الإنسان المحدودة لنفسه، والتي يقوم عليها نظام التعليم الحالى. فالإنسان ليس مجرد مركب من جسد وعقل، ولكنه شئ أكبر من ذلك. وطبقا لفلسفة الفيدانتا، للإنسان خمسة أعماد أو أغلفة: الغمد المادى، والغمد الحيوى، والغمد الذهنى، والغمد الفكرى، وغمد النعيم الفردوسى. ونظام التعليم الحالى يمس الأعماد الأربعة الأولى على أفضل تقدير، ولكنه لا يمس الأخير. والمعرفة الدنيوية، والمهارات، والقيم الأخلاقية، قد تحفل بالأعماد الأربعة الأولى، ولكن المعرفة الروحية أساسية للغمد الخامس. أضف إلى ذلك أننا يجب أن نلاحظ أن الغمد الخامس هو مستودع النعيم، والمعرفة، والقوة، وكل الأعماد الأخرى يحركها ويفعلها الغمد الخامس.

ولا شك أن التعليم الحالى يهمل تدريب العقل فى كل جوانبه، بل ويهمل أيضا الجانب الروحى للإنسان. إن عقول الناس ليست موجهة إلى الأهداف الكبرى فى الحياة، وبالتالي فلا تظهر إمكاناتها الكامنة. فإذا ما ظهرت بوضوح الحكمة، والسلام، والقوة، والإيثار، والاهتمام بالآخرين بحب، والفضائل الأخرى، فعندها فقط يتحول الإنسان من كائن حسى إلى كائن إنسانى حقيقى. إن الانفجار المعرفى الهائل الخاوى من حكمة مقابلة له، مضافا إليه قوة جبارة لا يكبح جماحها حسن التمييز، جعلت من التعليم اليوم مصدرا محتملا للخطر. إنها مشكلة حقيقية تلوح بقوة فى أفق الإنسانية. وكما أشار فيفكاناندا:

لقد تم تثقيف الفكر، فنتج عن ذلك اكتشاف مئات العلوم، وكان من أثرها أن تمكنت القلة من استعباد الأغلبية، هذا هو كل الذى حدث. لقد وجدت احتياجات مصطنعة، فأصبح كل فقير، سواء امتلك المال أم لا، يرغب فى إشباع تلك الاحتياجات، وعندما تضيق به السبل، يصارع من أجلها، ويلقى حتفه فى هذا الصراع (CW, vol. I, p. 414).

ومن أجل موازنة هذا التفاوت فى التطور، أوصى فيفكاناندا بشدة بتبنى «ثقافة روحية وأخلاقية»، ونظر إلى «الدين بوصفه الجوهر الأعمق للتعليم» (CW, vol. III, p. 182; vol. V, p. 231). ولكنه لم يكن يعنى «بالدين» ديانة بعينها. فالدين عنده يعنى المبادئ الأبدية الحقيقية التى تلهم كل دين. فهذا هو ما يمس القلب، ويملك القدرة على

إحداث التغييرات المطلوبة فى دوافع المرء. وهو أيضا ما يعطى القوة الذهنية، وسعة الأفق. وفى معرض مناقشته، ذات مرة، للأثار العملية للالتزام الأخلاقى، قال سوامى فيفكاناندا: «ماذا يعنى الالتزام بالأخلاق؟ إنه يعنى جعل الموضوع قويا بربطه بالملق، فتتوقف الطبيعة المتناهية عن السيطرة علينا» (CW, vol. II, p. 137).

وحتى يكون التعليم مجديا وفعالا، يجب أن تمتد جذوره فى الدين، أو بتعبير أدق فى علم الروحانيات، وليس فى الدوجما بالطبع.

لقد كان بناء الشخصية أساسيا فى نظام فيفكاناندا التعليمى، على النقيض من التوجه المهنى الذى يحتل مكان الصدارة فى التعليم اليوم. فالإنسان صنيعة أفكاره. وقد فسر سوامى ذلك بقوله: «إن كل فكرة هى ضربة صغيرة لمطرقة على كتلة حديد، هى أجسادنا، تصنع ما نريدها أن تكون عليه» (CW, vol. VII, p. 20). ولذلك نجد أن تركيز أفكار سوامى التعليمية كان على استيعاب أفكار صناعة الإنسان، وبناء الشخصية.

فكل شئ يفعله المرء، وكل فكرة، وكل حركة تترك انطبعا فى الذهن، وحتى عندما لا يكون هذا الانطباع باديا فى الظاهر، فهو من القوة بمكان، حتى أنه يعمل عمله بالفعل تحت السطح. وشخصية المرء تتحدد من مجموع تلك الانطباعات. وعندما يجتمع عدد كبير من تلك الانطباعات مع بعضه بعضا تتشكل العادة. ثم تصبح تلك العادة قوة شديدة، فالشخصية ليست إلا عادات متكررة. ولهذا السبب يمكن أن تتم إعادة تشكيل شخصية المرء من خلال اكتساب العادات المبتغاة، وتكرارها.

الأشخاص الذين يرتبط المرء بهم، خيارا كانوا أم أشرارا، يسهمون كثيرا فى تطور شخصيته. والواقع أن تأثيرهم أكبر من تأثير التعليم التلقينى. ولهذا كان سوامى فيفكاناندا يقول: «إن الكلمات، وحتى الأفكار تسهم فقط، بثلاث التأثير فى إحداث الانطباع، بينما يسهم الإنسان بالثلثين» (CW, vol. II, p. 14). ولذلك كانت لديه رغبة فى أن تكون حياة المعلم وشخصيته مثل النار المتقدة، التى تستطيع أن تؤثر إيجابيا على التلاميذ الذين يتعهدهم برعايته. فالتعرض لنماذج المثل الأعلى، خاصة عندما يكونون معلمين، وأيضا لمواد دراسية مفيدة، تزرع فى الصغير القيمة الثقافية المعتبرة فى المجتمع، هى أمور حاسمة فى بناء الشخصية عن طريق التعليم.

إن التعليم الذى يهدف إلى بناء الشخصية قد يركز على تعليم الصواب والخطأ، ولكنه يجب أيضا أن يعلم، بالتوازي، أو بدلا من ذلك، كيف نحدد الصواب والخطأ. وقد كان البعض محقا فى الذهاب إلى أن الاشتراك فى نقاش حول الالتزام الأخلاقى له أثر تعليمى أكبر من مجرد السماع عن هذا الالتزام الأخلاقى. وفى كل الأحوال، يجب أن يكون المعلمون مثلا عليا فى الأخلاق، لو أريد للفصل الدراسى والمدرسة أن تكونا محافل

لتعليم الأخلاق. فعند ذلك سيكتسب التلاميذ خبرة أن يكونوا جزءا من جماعة من الناس، تأخذ القيم الأخلاقية على محمل الجد، وهو ما يساعدهم على تشرب القيم الأخلاقية بشكل تلقائى.

لقد ركز نظام التعليم الحالى بشكل مبالغ فيه على تربية العقل على حساب الصلاح العام لأمر البشرية. ومن أجل كبح هذا الاتجاه الخطير أوصى فيفكاناندا بشدة باتباع أسلوب التنمية الشاملة للإنسان. وقد عبر فى إحدى محاضراته عن رغبته فى أن «يألف كل الناس بحيث تتمثل فى أذهانهم بشكل تام ومتساو كل هذه العناصر من فلسفة، وتصوف، ومشاعر، وعمل! وهذا هو النموذج المثالى من وجهة نظرى للإنسان الكامل. (CW, vol. II, p. 388).

وقد توقع سوامى أن يتم تصميم نظم التعليم بشكل مناسب لإفراز مثل هذا الإنسان الصالح. ومن المثير أن نعلم أن تقرير اليونسكو حول مستقبل التعليم، والذى نشر سنة ١٩٧٢، عندما عرّف هدف التعليم كان يرجع صدى نفس هذه الفكرة. فقد جاء فيه بالنص: «إن التكامل الجسمانى، والفكرى، والشعورى، والأخلاقى للفرد حتى يصبح إنسانا كاملا، هو تعريف واسع للهدف الأساسى للتعليم»^(٧).

نظام التعليم والفقراء

لقد تناولنا التعليم بشكل أساسى، حتى الآن، فى سياق المجتمع الذى يستفيد من التعليم بالفعل. بيد أن فيفكاناندا كان الصديق الأمثل للفقراء، والضعفاء، وخاصة العامة الذين لا حول لهم ولا قوة فى الهند، وكان أول زعيم هندى يبحث عن حل لمشاكلهم من خلال التعليم. وقد ذهب إلى أن تقدم الأمة يقاس بمدى وصول التعليم والثقافة للجماهير الغفيرة. فما لم يكن هناك تدفق متجانس للدماء الوطنية فى الجسد كله، لن تستطيع الأمة أن تنهض. وكان يصر على أن واجب الطبقات العليا، التى تلقت تعليمها على حساب الفقراء، أن تتقدم وتأخذ بيد الفقير لترفعه من خلال التعليم وغيره من الوسائل. لقد كانت رسالة سوامى فى حياته موجهة للفقراء. وقد قال ذات مرة «يجب أن تكون هناك فرص متساوية للجميع، أو لو كانت هناك فرص أكبر للبعض، وأقل للبعض الآخر، فيجب أن يحظى الأضعف بفرص أكبر من القوى. (Letters, 255).

لقد كان التوجه العام فى السنوات الأخيرة يتجه نحو نقل مسؤولية التعليم من الأسرة، والمؤسسات الدينية، والمؤسسات الخيرية الخاصة، وما إلى ذلك، إلى السلطات العامة، وخاصة الدولة. وبالرغم من هذا الانتقال إلى الدولة، إلا أن التعليم لم يصل كثيرا إلى الأكثر حرمانا. فنظرا لأن هؤلاء هم عادة من ضحايا سوء التغذية، والظروف الصحية

السيئة، والمساكن المزدحمة، فقلما يستطيعون الاستفادة من أى فرصة تقدم لهم بفتور. لقد كان فيفكاناندا يشعر بأن أى تحول من أى نوع عن الجماهير الغفيرة فى المجتمع، والذين هم من الفقراء فى معظمهم - سواء أكان ابتعادا عن طريق التعليم، أو عن طريق الثروة، أو من خلال القوة المسلحة - يضعف الزعامة فى البلاد. لذلك فمن أجل إيجاد تجديد مستمر فى الهند، ولو لم يكن لأى سبب آخر، يجب أن تولى الأولوية المطلقة لتعليم العامة، ورد تفردهم الضائع إليهم. فلا يجب أن يقدم لهم فقط التعليم الذى يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم، ولكن أيضا الأفكار، والتدريب الأخلاقى، والفهم لوضعهم التاريخى، حتى يتمكنوا من العمل على خلاص أنفسهم. والأكثر من ذلك يجب أن تقدم لهم الثقافة اللازمة التى لن يكون لهم بدونها أمل فى التقدم على المدى الطويل.

لقد كان لدى سوامى قلق خاص من انحطاط المرأة فى الهند. وكان يشدد على أن المرأة يجب أن تتعلم، لأنه كان يعتقد أن المرأة هى التى تشكل الجيل اللاحق، وبالتالي جل سكان البلاد. لقد كان النهوض بالمرأة، وبالعامة، يلقى الأولوية المطلقة فى برنامج فيفكاناندا التعليمى للهند، وكانت أفكاره قريبة من مفهوم Conscientization عند باولو فريرى^(٨).

الخلاصة

لقد شهد مجال التعليم العديد من التغيرات منذ وفاة سوامى فيفكاناندا منذ مائة عام، ولكنها ليست بمثل الكثرة التى شهدتها مجالات أخرى فى المجتمع. أحد هذه التغيرات الملحوظة فى التعليم يتمثل فى أنه ضالع اليوم فى إعداد الإنسان لنوع جديد من المجتمعات، وفى أنه يحاول أن يخلق نوعا جديدا من البشر الملائمين لهذه المجتمعات. ومن المثير أن نعلم أن سوامى فيفكاناندا كان يحلم بمجتمع ينتمى إليه نوع جديد من البشر الذين تألفت لديهم المعرفة، والحركة، والعمل، والتركيز على نحو متجانس، وأنه اقترح نوعا جديدا من التعليم لتحقيق ذلك.

إن حق التعليم للجميع الذى كفله دستور الهند كان هو حلم فيفكاناندا، ولكنه لا يزال بعيدا عن التحقق. بيد أن فكرته المتعلقة بالتعليم المستمر، أو التعليم مدى الحياة، قد تبنتها العديد من البلدان بالفعل. أضف إلى ذلك أنه بسبب تطبيق التعليم المستمر فى تلك البلدان، فقد تغيرت فكرتنا عما يمثل نجاحا أو فشلا، مما يعطى أملا جديدا للقطاعات الضعيفة والمحرومة من تلك المجتمعات - وهم بالذات أولئك الذين لم يستطيعوا استكمال تعليمهم لأى سبب كان عندما كانوا صغارا. إن صيحة فيفكاناندا للنهوض بالجموع المسحوقة، وخاصة المرأة التى طال تجاهلها، قد لقيت استجابة مناسبة من مختلف

الجهات، بيد أن المجتمعات تصمم أنظمة تعليمها بما يكفل الوفاء باحتياجاتها، وعادة ما يؤدي ذلك إلى سلب الضعفاء حريتهم في تقرير مصيرهم. وما لم تحدث تغيرات جذرية في كل المجتمعات، فلن يستطيع الفقير أبدا أن ينهض بنفسه. وقد كان ذلك من أكثر ما شغل السوامى.

- ومن المثير حقا هذا التشابه الشديد بين أفكار فيفكاناندا والأعمال التى تمت على مدى القرن الماضى، والاهتمامات الحالية لليونسكو، والتى تمثلت فى:
- التزامه تجاه القيم العالمية والتسامح، وانتمائه العملى للإنسانية ككل.
 - الكفاح من أجل الفقير والمحروم، ومن أجل تقليص الفقر، وإلغاء التمييز ضد المرأة، والوصول بذلك لمن لم يتم الوصول إليه من قبل.
 - رؤيته للتعليم، والعلم، والثقافة كأدوات أساسية للتنمية البشرية.
 - رؤيته للتعليم بأن يكون عملية تستغرق العمر كله.
 - الحاجة للابتعاد عن التعليم التلقينى.

ولقد أشار فيفكاناندا- الذى كان ثاقب الرؤية، ومفكرا أصيلا- فى محاضراته العامة الأولى فى آسيا فى الخامس عشر من يناير عام ١٨٩٧، إلى أن «التعليم يحتاج أن يشمل العالم والحضارة، والحضارة لم تبدأ فى أى مكان بعد». (CW, vol. III, p. 114). وهذا حقيقى. فلو اعتبرنا أن الحضارة هى التجلى الإلهى فى الإنسان، كما رآها فيفكاناندا، فإن أيا من التعليم فى المجتمعات القائمة لم يحرز تقدما كبيرا حتى الآن. الرقة، واللفظ، والصبر، والتسامح، والتعاطف، وما إلى ذلك من علامات على الحضارة السليمة لم يضرب جذوره فى أى مجتمع على نطاق ملحوظ، بالرغم من أننا نتغنى، قبل الأوان، بالقرية الكونية. إن نقص الحاجات الأساسية بين المحرومين فى جميع أنحاء العالم لا يقل خطورة عن الافتقار للأخلاق بين المتعلمين من المحظوظين منهم. وقد وصف فيفكاناندا علاجا للمواجهة الناجعة لهذا التحدى الهائل، يتمثل فى «صناعة الإنسان، والتعليم من أجل بناء الشخصية»^(٩). ولهذا السبب، إن لم يكن لأى سبب آخر، يجب أن تعاد اليوم دراسة أفكار فيفكاناندا حول التعليم بشكل جدى.

الهوامش