

مجلة فصلية
للتربية المقارنة
العدد رقم ١٢٨ - ١٢٨ - ١٢٨
مائة وثمانية وعشرين

الملف المفتوح الحوار الأوروبي - العربي

جسر تعليمي

مكتب التربية الدولي - جنيف

المجلد ٣٣، العدد ٤، ديسمبر/كانون أول ٢٠٠٣

وجهات نظر/ مناظرات

تطوير سياسة تعليمية للتنمية الدائمة
من أجل نوعية أفضل من البشر
أرياف راشمان

الملف المفتوح: الحوار الأوروبي - العربي جسر تعليمي

مقدمة للملف المفتوح
استراتيجية إقليمية «تعلم العيش معا»:
مبادرة تسير في تقدم
ماهو دور التعليم
تاريخ الدراسات العربية في المجر
تقاليد التعليم الطبي العربي
وعلاقتها بالتقاليد الأوروبية
الإسلام في الكتب المدرسية الألمانية:
أمثلة من كتب الجغرافيا والتاريخ
التعليم الفني في الحوار الأوروبي العربي
عزير حسبي
فاطمة ترهوني
وتروجوت شوفتهالر
أكاري عبد الجليل
ماروث ميكولوس
يعقوب أحمد الشراح
نيس إختيار
ك.إ. شو

اتجاهات/ حالات

مشاكل أطفال المهاجرين في أوروبا:
حالة الأطفال الأتراك
القومية، والتعليم والصلاحيات الأساس
على عراييسي
جوم سارامونا لوبيز

من أعلام التربية

هيلدا تابا (١٩٠٢ - ١٩٦٧)
إدجار كروول

ISSN: 0204-119-X

المجلد ٣٣، العدد ٤، ديسمبر/كانون أول ٢٠٠٣

مستقبلات

١٢٨

مجلة فصلية للتربية المقارنة

المجلد الثالث والثلاثون، العدد ٤، ديسمبر/كانون أول ٢٠٠٣

وجهات نظر/ مناظرات

- ٤٥٩ آريف راشمان تطوير سياسة تعليمية للتنمية الدائمة
من أجل نوعية أفضل من البشر

الملف المفتوح: الحوار الأوروبي - العربي جسر تعليمي

- ٤٦٧ عزيز حسبي مقدمة للملف المفتوح
٤٧٧ فاطمة ترهوني استراتيجية إقليمية «تعلم العيش معا»:
و تروجوت شوفتهالر مبادرة تسير في تقدم
٤٨٩ أكارى عبد الجليل ماهو دور التعليم
٤٩٧ ماروث ميكولوس تاريخ الدراسات العربية في المجر
٥٠٧ يعقوب أحمد الشراح تقاليد التعليم الطبى العربى
وعلاقتها بالتقاليد الأوروبية
٥٢٣ نيس إختيار الإسلام فى الكتب المدرسية الألمانية:
أمثلة من كتب الجغرافيا والتاريخ
٥٣٧ ك.إ. شو التعليم الفنى فى الحوار الأوروبي العربى

اتجاهات/ حالات

- ٥٥٣ على عراييسى مشاكل أطفال المهاجرين فى أوروبا
٥٦٩ جوم سارامونا لوبيز حالة الأطفال الأتراك
القومية، والتعليم والصلاحيات الأساسية

من أعلام التربية

- ٥٨٣ إدجار كروول هيلدا تابا (١٩٠٢ - ١٩٦٧)

وجهات نظر/مناظرات

تطوير سياسة تعليمية

للتنمية الدائمة من أجل

نوعية أفضل من البشر

آريف راشمان Arief Rachman

إن ما نعينه بالتنمية الدائمة أو المتواصلة للسياسة التعليمية فى هذا المقال القصير، هو تلك النظرة إلى التعليم باعتباره جزءاً من فلسفة تربوية، تقدم للأفراد والجماعات كل القيم الإنسانية التى تتفق مع احتياجاتهم فى بيئاتهم الثقافية الحقيقية، وهى تستخدم خبراتهم الخاصة، وتفكيرهم المنطقى حسب مستوياتهم من النضج عن طريق المؤسسات التعليمية القائمة بطريقة متكاملة ومتوازنة من أجل تحقيق هدف نهائى للوصول إلى حياة سعيدة.

علاقة البشر ببيئتهم

كل ما هو حى جزء من عالم متكامل، وتعتمد كل الكائنات الحية بعضها على البعض الآخر من أجل تحقيق التنمية، وحياة أفضل. وفيما يختص بالتنمية، فإن الناس لهم بيئاتهم الطبيعية الداخلية، التى تتفاعل مع البيئات الاجتماعية والكوكبية، والتعليم أداة فعالة لتحسين البيئة، كى ترفع مستوى الناس، وتبين للبشر كيفية المحافظة على علاقات متوافقة مع البيئة، وعلى ذلك، فإن التعليم يجب أن يرسخ فى الأذهان قيماً أخلاقية نحو البيئة.

اللغة الأصلية: الإنجليزية

آريف راشمان (إندونيسيا)

الرئيس التنفيذى للجنة الوطنية الإندونيسية لليونسكو. محاضر بقسم اللغة الإنجليزية فى الجامعة الحكومية بجاكرتا، مقدم برامج تليفزيونية، مساعد لوزير التربية الوطنى لمشكلات الشباب. ليسانس آداب من جامعة فيكتوريا بنيوزيلندا. ماجستير ودكتوراه فى التربية من الجامعة الحكومية بجاكرتا. مدرب معلمين، عضو بمجلس النواب، محاضر فى أكاديمية الشرطة، وعضو مساهم فى العديد من اللقاءات الوطنية، ومحرر فى العديد من الصحف فى الشؤون التعليمية، والثقافة، والسلام.

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

الهدف من التربية الشاملة والمتواصلة

تهدف التربية الشاملة فى هذا المجال إلى تنمية الأعضاء فى العديد من الجماعات، مثل الأسرة، والمجتمع، والعالم، وتجعل منهم قادة أكفاء، كما أشارت إلى ذلك كل الديانات، من أجل المحافظة على الكون حتى يصبح مكانا أفضل للحياة.

تطبيق وجهة نظر شاملة فى التربية

إن وجهة النظر الشاملة فى التربية يمكن أن تعمل على تشجيع الأفراد على العيش فى توافق وانسجام مع الطبيعة، كى يحققوا تكاملا أوثق مع البيئة، وذلك ينطبق أيضا على المجتمع ككل، ولا يمكن أن ينفصل الناس عن بيئاتهم، ويجب أن يتلاءم التعليم مع الطبيعة البشرية، وطبيعة الكون ككل، وعلى ذلك، فإن الأعمال التى تضر بالبيئة سوف تؤثر علينا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أيضا. وهى لماذا يجب أن نكون مسؤولين عن حماية البيئة. ويجب أن تقودنا صلتنا بها إلى إصلاح الخلل البيئى الذى يحدثه الإنسان، وأن يتأكد الناس من تحقيق التوازن فى النظام البيئى، وعلى ذلك، فإن هذا النوع من التربية يجب أن يكون شاملا، وأن يتبع منهجا نشطا يوجه للإنسان لمساعدته فى المحافظة على التوافق بين الحواس، والمشاعر، والعقل، والبدنية. وفى هذا المجال يجب ألا تتعارض التربية مع نوع التعليم الذى يركز على المعرفة، وسيظهر لنا الاتجاه الشامل كيف أن كل وضع يوفر لنا الفرصة لمعرفة التعلم الذاتى وتنميته، وسيلقى المضمون الكوكبى والخاص اهتمامين متساويين.

ويجب أن يركز مضمون التربية الشاملة على البساطة، والتعاون، والقيم الإنسانية، والمعلومات العامة قبل المعلومات المتخصصة، وأن ينظر للأمور كأشياء يجب أن تستخدم لخدمة القيم الأساسية. وهكذا، فإن الاتجاه الشامل يهدف إلى إيقاظ وتنمية البديهيّات والأحاسيس بقوة المنطق.

وتهدف التربية الشاملة لتحقيق التوازن بين هذه الوظائف الشديدة الحساسية، وهى تختص بالصحة البدنية، بالإضافة إلى التوازن العاطفى والعقلى. وإحياء القيم الإنسانية، والمحافظة عليها. وبقدر ما يتعلق الأمر بالتفكير العقلى، فإن ذلك قد يرتبط بالتوازن بين نصفى الكرة الأرضية الأيمن والأيسر. وثمة دعم آخر للاتجاه الشامل يتمثل فى المحافظة على التوازن بين معايير الذكورة والأنوثة.

بعض العوامل الثقافية التى تؤثر فى التربية

التعليم جزء من الثقافة، وعلى ذلك، فإن تنمية السياسات التربوية فى أية دولة يجب أن توضع فى الاعتبار، وهى تلك العناصر التى تراعى التوفيق المستمر، مثل:

- احتياجات وآمال الناس.
- المعرفة وطريقتها.
- الإبداع والقدرة.
- لغات التحدث.
- أنماط الهجرة.
- التغييرات البيئية.
- انتقال التكنولوجيا والاتصالات بين الثقافات.
- نظام القيم.
- المعايير الروحية والأخلاقية.
- أنماط الحياة.
- طرق التفكير.
- التقاليد.
- العادات.
- الإبداع الجمالى.
- الاحتفالات الدينية والتاريخية.
- بعض أشكال التراث غير المادى.

المؤسسات المسؤولة عن التعليم

يلعب التعليم دوراً له معناه عندما يرتبط بإشباع الاحتياجات التعليمية بالمتطلبات الاجتماعية، وعندما يكون التدريس ملائماً، ويتم تقبله بالكامل، وعندما يكون متكاملًا ومتواصلًا. وفي مثل هذا الوضع، فإن الدارسين ينظر إليهم كمهندسين وبناءة لعمليات تعلمهم الخاصة، وأنهم يعرفون فائدة الانتفاع بالمهارات العملية أثناء حياتهم اليومية. والتعليم فى هذا المجال ليس مدرسياً فحسب، فهو يسمح بوجود أشكال أخرى من المؤسسات التربوية. وهناك ثلاث مؤسسات مدرسية مسؤولة عن التعليم، هى: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع. فعليهم أن يعملوا سوياً بطريقة متكاملة.

الأسرة كمؤسسة تربوية فعالة

على كل طفل فى أى مجتمع أن يتعلم أن يتوافق بدرجة أو بأخرى بمجموعة من المعايير والآراء الثقافية عن الحسن والسيئ لما يجده، أو تجده، مقبولا، أو غير مقبول لدى الكبار فى

الأسرة فى السنوات الأولى من العمر. فالسنوات الخمس أو العشر الأولى من النمو هى البيئة الأكبر أثرا فى الطفل فى الأسرة. فعن طريق العائلة يمكن تحقيق كثير من الأهداف التربوية، حيث إن الذكاء يرتبط بصورة أو بأخرى بأحوال المنزل، ويتم كثير من التعلم فى المؤسسات التى لا يعتبرها الأبوان تعليمية فى العادة. والتعلم كوكبى أو عالمى، وكل خبرات الطفل تربوية وتعليمية، ويجب أن يقوم التوازن بين العمليات الطبيعية والتطبيقية فى نطاق الأسرة.

ولكل طفل قدراته التى يولد بها، والتى تختلف قوتها من فرد إلى آخر، وبعضها طبع، بينما يبدو البعض الآخر أكثر مقاومة للمؤثرات البيئية. ويتشكل الذكاء حسب المعرفة والمهارات بالبيئة المنزلية، وبعد ذلك بطريقة أكثر رسمية فى المدرسة، ويحتاج الطفل إلى دعم قوى من الآباء لاتباع التوافق الكبير الذى يجب تحقيقه. وإذا ماتم اتباعها بطريقة جيدة، فإن مثل هذا الدعم يساعد الأطفال على تنمية مهارات إيجابية وناجحة فى الحياة، توفر لهم أساليب إيجابية وناجحة أثناء حياتهم. وإذا لم يتلق الطفل مثل هذا الدعم، وإذا كانت البيئة شديدة التحفظ أو الحرص على الطفل، أو كان ما توفره من تعلم دون مستوى النضج، فعندئذ قد يميل ذلك إلى تعجيز الفرد فى مواجهة التحديات التى تقابله فى أيام حياته التالية.

المدارس كأفضل مؤسسة تعليمية

للمدرسة دور حاسم تلعبه لا يمكن الاستغناء عنه فى توفير التعليم، فإن مايتضمنه التعليم من أثر على القيم الإنسانية يجب تأكيده، والتركيز على موضوعات أخلاقية كما بينها الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، والذى يتضمن ثلاثة عناصر من التعليم الأخلاقى يمكن أن تتحقق فى المدرسة:

- التعليم الأخلاقى كتلقين أو نقل مجموعة من القيم، والاتجاهات، والعقائد، والعادات، والمهارات، والتنظيمات.
- التربية الأخلاقية كنوع من الخبرة القائمة التى تحدث فى أنواع معينة من البيئات.
- التربية الأخلاقية كمجموعة من الاتجاهات أو الأدوات الهادفة إلى مساعدة الشباب على التعامل مع الأحوال الأخلاقية (التفكير النقدى، الاستعلام الأخلاقى، الأهداف والرغبات).

يجب أن يتم التعليم الأخلاقى فى كل من البيت والبيئة المدرسية، ويجب أن تتضمن المناهج المدرسية موضوعات ترتبط بالقيم الأخلاقية، واحترام القواعد، والعقائد، والتنظيمات، كما يجب كذلك أن تشتمل على قوانين ونظريات علمية، وأعمال فى الأدب والفن.. إلخ. ويجب أن تدمج الخبرات فى الدروس اليومية التى تسمح للطلاب بالحصول على خبرة كوكلاء أخلاقيين، بقدر ماتدمج موضوعات فى الدروس التى تتيح لهم الحصول على خبرات فنية لتنفيذ عمليات رياضية.. إلخ، زد على ذلك، فإنها يجب أن تعد الطلاب وتدعمهم

للتفكير فى القيم الأخلاقية، ليربطوا مايفكرون فيه، ويؤمنون به بما يقولون ويفعلون. وأن يمارسوا الاستعلام الأخلاقى إلى جانب الاستعلام الفنى والعلمى.. إلخ، ويجب أن تزود الثقافة المدرسية بما يمكنها من أن تصبح عنصرا هاما فى صيانة التنمية البشرية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المدارس هى أفضل المؤسسات التى توفر ملجأ آمنا للتعلم، ليس من أجل التنمية الأكاديمية فحسب، بل وكذلك التنمية النفسية والاجتماعية، وأن يتم التعليم فى نطاق العائلة، ويجب ألا تتعارض المدارس مع القيم التعليمية فى نطاق الأسرة وثقافة المجتمع، وإذا ما قبلنا الدور الهام الذى يمكن أن تلعبه المدرسة فى مساعدة التنمية الشخصية، وفى تحقيق المهارات من أجل حياة صحية، والحصول على مهارات الحياة. فلا بد من بذل جهود جديدة لتحسين التعليم على مستوى المدارس.

أعمال مكملة للمنزل، والمدرسة والمجتمع

المنزل، والمدرسة، والمجتمع هى المؤسسات التعليمية الثلاث التى تكمل بعضها البعض فى التربية من أجل التنمية الذاتية، وتتفاعل البيئة المنزلية مع البيئة المدرسية، وما يتم فى إحدهما سيؤثر فيما يجرى فى الأخرى. وعلى ذلك، فإن البيت والمدرسة يجب أن يتعاونوا، ويجب أن يتضامنا سويا فى أداء وظائفهم المتممة لبعضها عن طريق جمعيات الآباء والمعلمين على سبيل المثال، وفى هذا المجال يجب على المعلمين والآباء القيام بأدوار مختلفة لكن متكاملة: فهناك ارتباط وثيق بين الآباء، والأمهات، وأطفالهم، وعلاقة وثيقة بالأطفال، فهم أكثر قربا لهم من ارتباطهم بالمعلمين، لأنهم أكثر معرفة بهم، ولديهم معرفة أكثر بتطورهم منذ الصغر، وعلى المعلمين الذين يجب أن يكونوا على علم بنفسية الأطفال أن يكونوا قادرين على النظر الموضوعى للطفل، وأن يضعوا كل طفل حسب منظور خبراتهم الأوسع، وستحتل المدرسة - باعتبارها المؤسسة الاجتماعية والجيدة، التى تعنى بالأطفال وعائلاتهم - مركزا أساسيا فى المجتمع، وهو مركز يجب الاستفادة منه وتطويره، والمدرسة نفسها كمجتمع للكبار والأطفال الذين تقوم بينهم علاقات متنوعة، ويجب أن تمتد هذه الخبرات للمجتمع المحيط عن طريق تكامل المدرسة مع مجتمعتها.

استراتيجيات لتحسين السياسة التعليمية فى المستقبل

علينا أن نعرف التحديات التى تواجه التعليم حاليا قبل أن نتفق على استراتيجيات تحسين التعليم فى المستقبل، والتى تؤثر فى الشباب، مثل الاستبعاد، والتهميش، وضغط العولمة، واستخدام تكنولوجيات إعلام جديدة، والتوسع فيها، وأثر التحضر، وعدم المساواة بين النوعين، وعدم توفر العدالة على مستوى القوى السياسية، ومرض نقص المناعة/ الإيدز، وصراعات المجتمع، والأدب المكشوف.. إلخ. وهكذا، فإن التعليم من أجل المستقبل يجب أن

يعاون الشباب فى مجتمعاتهم المختلفة بوضع الأمور التالية موضع الاعتبار: الاقتصاد (غنى وفقر)، الأحوال الجغرافية (حضرى، ريفى، مناطق بعيدة)، المساواة بين النوعين (أولاد - بنات)، على أن نضع فى اعتبارنا الأحوال القومية والدولية، وقد تساعد الاستراتيجيات التالية فى جعل المدارس أكثر استجابة لاحتياجات الشباب فى المستقبل:

- ١ - توضيح ماذا يعنى التعليم الناجح (العملية الطبيعية، وكذلك عملية التربية لخلق شخصية قوية روحيا، وعاطفيا، وذهنيا، واجتماعيا.
- ٢ - تحديد، وتنمية، وبث نماذج من المدارس تزيد المعرفة، والمهارات، والقيم الأساسية المناسبة للأحوال المحلية، والتحديات العامة التى تواجه المجتمع.
- ٣ - تحسين الروابط بين المدرسة، والآباء، والمجتمع من أجل سيطرة أفراد المجتمع على تربية أطفالهم.
- ٤ - تأكيد اشتمال التدريب المهنى على مهارات الحياة التى تتفق مع اهتمامات الطلاب المناسبة، واحتياجاتهم من أجل البقاء، والتطور السليم.
- ٥ - تحسين التدريب ونظم دعم المعلمين من أجل بناء قدراتهم كمربين، ودورهم فى مساعدة الطلاب.
- ٦ - توفير تعليم متوازن للطلاب - سواء كانوا يعيشون فى مناطق ريفية أو حضرية، بعيدة عن مجتمعات غنية وفقرية، أو من الجماعات المعوقة.
- ٧ - أن يهدف لإنهاء العزل الاجتماعى عن طريق احتواء الشباب الذين يعانون من مأس، أو يعيشون فى ظروف قاسية، عن طريق توفير فرص تعلم متجددة لمن غادروا المدارس فى سن مبكرة، وتوفير تعلم مدى الحياة، وفرص تدريب للشباب العاملين وغير العاملين.
- ٨ - تحسين المستوى العلمى والمالى للمعلمين.
- ٩ - تحسين محتوى المنهج، والكتب المدرسية، ومواد التعلم المتاحة.

التعاون بين الأطراف الأخرى المشتركة فى العملية التعليمية

يجب أن يكون هناك تعاون مع مختلف الأنظمة القائمة حتى يتم تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية، مثل الحكومة، والوكالات المعنية فى الأمم المتحدة، والمنظمات الدولية، والمنظمات غير الحكومية.

دور الحكومة

على الحكومة أن تضع أولوية لتحسين سياسات التعليم التى تهدف إلى تحسين نوعية الإنسان، وعلى ذلك فإن التطوير التربوى يجب أن يتكامل مع كل أنواع التنمية، ويجب ألا

ينفصل تطوير التعليم عن فلسفة التربية أو ثقافة الإنسان، لأن أى تنمية مسألة بشرية تشمل الفرد والجماعة فى كل أنحاء العالم، ولتحسين التنمية الدائمة من أجل حياة أفضل للإنسان يجب أن تتضمن معايير ثقافية، ولهذا الغرض لا يمكن لأية دولة أن تعمل منفردة، ومن المتوقع أن يساعد وجود كثير من المنظمات الدولية، وغيرها من وكالات الأمم المتحدة، الدول فى مختلف مراحل التنمية.

دور الوكالات الدولية

إن إحدى رسالات منظمة الأمم المتحدة، كما ينص ميثاقها، هى تشجيع التعاون الدولى فى حل المشكلات الدولية ذات الطابع الاقتصادى، والاجتماعى، والثقافى، والإنسانى، ومن بين رسالتها أيضا تشجيع التقدم الاقتصادى الاجتماعى على المستوى العالمى، لأن التنمية فى أجزاء مختلفة من العالم ليست متكافئة، وعلى ذلك، فعليها أن تقوم بدور الريادة فى تحسين كل أنواع التنمية، بما فى ذلك التربوية فى كل من الدول النامية والأقل نموا.

دور اليونسكو

اليونسكو من بين وكالات الأمم المتحدة التى تعترف بأهمية دور الثقافة فى التنمية. وهى تركز على أهمية الاشتغال على معايير ثقافية فى التنمية، ويعد العقد العالمى للتنمية الثقافية، الذى أعلنته الأمم المتحدة، وتشكيل لجنة دولية للثقافة والتنمية من مبادرات اليونسكو، واليونسكو إحدى وكالات الأمم المتحدة التى خصصت معظم عنايتها للتنمية التربوية. وقد ساعدت اليونسكو الدول الأعضاء فى توجيه تنمية سياساتهم التربوية عن طريق التعاون الفكرى، إلا أن اليونسكو يجب أن تعمل بالتعاون الوثيق مع الدول الأعضاء على المستوى الميدانى عن طريق اللجان الوطنية التى تعمل كهيئات للتنسيق على مستوى الدول، حتى يزيد الاعتراف بعملها، والثناء عليه.

دور المنظمات غير الحكومية

يجب أن تسهم المنظمات غير الحكومية فى عمل الحكومات لتحسين التطور التربوى، وعلى ذلك يجب الاعتراف بوجودها، ويجب أن تسهم فى الأنشطة التعاونية وأن تكون لها سياسة واضحة الاتجاه فى تحسين التنمية التربوية فى وطنها، وفى هذه الحالة يجب على المنظمات غير الحكومية أن تعمل بالتعاون مع الحكومات على تشجيع إسهام كل الناس، خاصة من هم على مستوى القواعد الشعبية، للإسهام فى التنمية التربوية، وعليهم أن يقوموا بما يلى:

- ١ - تحقيق معرفة المنطقة التى يعملون بها.
- ٢ - فهم مستوى معرفة المجتمع، والدور الاجتماعى للرجال والنساء فى هذا المجتمع، والأشكال المحلية لإسهاماتهم.
- ٣ - أن يخططوا بالاشتراك مع السلطات المحلية فى إقامة بيئة تعليمية.
- ٤ - كسب ثقة الناس عن طريق إقامة علاقات إنسانية متميزة.
- ٥ - عقد مناقشات عميقة مع الناس، والاستماع إلى آرائهم، وانتقاداتهم، وإخبارهم بنتيجة ملاحظاتهم.
- ٦ - العمل على مراحل مع المجتمعات المحلية فى تصميم وتنفيذ المشروعات.

الخاتمة

يجب القيام بأعمال تعاونية دائمة بين المشتركين فى العملية التربوية عند وضع سياسة تربوية دائمة، ويجب التعرف على الأعمال التربوية، والأعمال والمسؤوليات التربوية بينهم وفق مجالاتهم، ويجب البحث عن الموارد المالية لدعم برنامج الأنشطة الذى تم وضعه، وأن تكون هناك إدارة للتنسيق والتعاون بمساعدة وكالات الأمم وغيرها من المنظمات الدولية المعنية بالتربية، ويجب أن يكون الاهتمام بالتعليم شاملاً، مع وضع المتعلمين كوكلاء نشطين فى مراكزهم الاجتماعية والطبيعية، والتوفيق بينهم وبين احتياجاتهم، واستخدام الاتجاهات التنظيمية والمناهج المتنوعة، ويجب أن يكون التعليم الأخلاقى المحور فى وضع أى برنامج تربوى، ومسؤولية المدرسة فى تدريس التربية الأخلاقية التى يجب أن يتم التركيز عليها عن طريق أمثلة السلوك الأخلاقى بين المعلمين، والطلاب والإداريين بالمدارس، ويجب أن يكون المعلمون نماذج للسلوك الطيب على مستوى المدرسة.

المراجع

الحوار الأوروبي - العربي

جسر تعليمي

مقدمة

الملف المفتوح

عزيز حسبي Aziz Hasbi

يسرنا نشر المقال التالي لعزيز حسبي، رئيس مجلس مكتب التربية الدولي (IBE) كبديل للمقال الذي يتم نشره تحت عنوان «كلمة التحرير» ضمن مقالات مجلة مستقبلات، وهذا المقال يعد مقالا افتتاحيا، ومقدمة للملف المفتوح في هذا العدد من المجلة.

ويعد الوقت الحالي وقتا مناسباً لبدء الحديث من جديد حول «الحوار»، حتى وإن كانت الأصوات الحالية المتعارضة تبدو كما لو كانت تضيء بعض الصدق أو الصحة لصدام كوكبي للحضارات على نحو استقطابي (هونتجتون، ١٩٩٧). والحوار في الحقيقة لم يتوقف، ولم يحظ مطلقاً بالمناخ الذي يحتاج إليه ليؤدي مهمته التي تغيرت بمرور الوقت. وهنا يأتي السؤال، ألم نكن دائماً راغبين حقاً، أو قادرين على تحديد أهداف ووسائل الحوار، إلا في ظروف معينة، أو من أجل تحقيق أهداف من جانب واحد؟.

هل كنا مطلقاً راغبين حقاً في مناقشة الموضوعات بعدالة، كي نجد حلولاً دائمة لجميع المشكلات التي تدل على فشل الحوار في الماضي، وأن قبول هذا الفشل أمر عادي؟. إلا أن هناك حاجة عاجلة للحوار إذا لم يكن عالماً بثقافته الرفيعة قادراً على توزيع مزايا التقدم على جميع سكانه، وسيسمح على الأقل بالحياة، وتفادي الأعمال البربرية، والرعب الذي أصبح جزءاً من حياتنا اليومية الآن، التي أدت التكنولوجيا إلى تقريبها من بعضها، وهذا غير قابل للرجوع عنه، وأن التقارب المتزايد الواضح، وتغطية وسائل

اللغة الأصلية: الفرنسية

عزيز حسبي (المغرب)

وزير سابق، وممثل دائم (سابق) للمملكة المغربية في الأمم المتحدة بنيويورك، وعميد سابق لجامعة الملك حسن الثاني بعين شوك، بالدار البيضاء. ويعمل حالياً أستاذاً في جامعة الملك محمد الخامس بكلية الحقوق بالرباط، كما يشغل منصب رئيس مجلس مكتب التربية الدولي.

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

الإعلام للمظالم، وعدم العدالة فى توزيع ماديّات الحياة فى العالم يثير التخيلات، والاستياء. وعالم الوفرة مرغوب ومكروه لمواصلة الجهود التى يعتبرونها موضوع اهتمامهم القومى. ويجب أن تقوم إزالة التهميش الاجتماعى والاقتصادى على حق الاعتراف الذى يجب أن يخلص العلاقات بين شعوب المنطقة من عقدهم، وإعادة تكاملهم، على قدم المساواة، احتراماً لتراث آبائهم المشتركين.

إقامة أساس سليم للحوار

لا يستطيع أى إنسان أن ينكر معقولة الحاجة إلى الحوار لخلق الظروف للتعايش الدائم بين العالمين العربى والأوروبى، والحوار مرغوب بحق بين كل الحضارات، وهو ضرورى وممكن بسبب التدهور الجغرافى السياسى (geopolitical) لأوروبا (لكليرك، ٢٠٠٠)، ومنافستها للولايات المتحدة الأمريكية فى حوض البحر المتوسط، والعالم أجمع. ويجب أن يتكفل الحوار الجوهري بمعنى الاهتمامات الأساسية المشتركة، ويجب أن يكون عملياً بدرجة كافية، كى تكون نتيجته واقعية، وممكنة التنفيذ، وأن يتجنب شراك الوعظ الذى لامعنى له، كما يجب أن يلغى الإحساس المتبادل بعدم الثقة فى العصور الوسطى، الذى شكلته جغرافية البربرية، وعدم الثقة فى الحضارات أو الدين، واعتقاد كل منهما بأنه الأفضل (لويس ٢٠٠٢، ص ٩)، حيث إن كلا منهما يمر بدورات للتقدم والكساد بالقوة والضعف، بالسمو والانحطاط، والاستنارة، وانتشار الجهل، والانتصارات التى كان يعتقد بأنها حاسمة ونهائية، والهزائم التى لوحظ أنها نهائية، وتستعصى على العلاج، ولم تنشأ المعرفة والتكنولوجيات التى تعد تراثاً مشتركاً للإنسانية من العدم، بل قامت نتيجة عملية تراكم طويلة، أسهمت فيها كل الشعوب، وتبذل الجهود الآن لإعطاء الغرب ميزة الاتصاف بالعقلانية الفريدة والمطلقة، والإبداع الذى يعتبر من نفس طبيعتها (لكليرك، ٢٠٠٢)، وببساطة التدليل على فقدان الذاكرة، والتعصب العرقى. وكى نقيم حواراً على أسس سليمة، يجب أن نتحلى بالعقل الذى يفضل التوافق مع الظروف على التفاخر بالانتصار الذى أدى إلى ضرر كبير.

ويجب على الحوار الذى يهدف إلى خلق الظروف الملائمة للتعايش الدائم أن يتجنب التفاهات المبتذلة، والترهات الدائرة منذ وقت طويل، ويجب على العالمين العربى والأوروبى أن يتحملوا مسؤولية تاريخهم المشترك فى الحرب والسلام، والكراهية المتبادلة، التى يزكّيها تعصب الجانبين، الذى لم تضعفه العلمنة. إلا أن هناك عصوراً من الاتصالات بين الطرفين شهدت قفزات عملاقة من التقدم البشرى، وقد ورث العالمان العربى والأوروبى حضارات وتاريخاً للمعاناة بسبب منافسة الأجداد فى المجالات الاقتصادية والدينية، وكثيراً من الميادين الأخرى، وكانت معلوماتهما عن بعضهما

البعض تتم في الغالب من أجل أهداف خاطئة (اعرف عدوك لتقهره، ولتحيط خططه من أجل السيطرة)، وقد تم تشويه رأييهما عن بعضهما البعض بوسائل مختلفة، ولم تضعف هذه التشوهات مع مرور الزمن، وقد أدى التقارب الجغرافى إلى خلق حوارات للجذب والطرء، كانت تغذية الذكريات المؤلمة، التى اختزنها كل من الطرفين، وخوفهما من بعضهما البعض بصفة دائمة، وقد خلق هذا التقارب تخيلات لدى كل من الجانبين سيظل لها وزنها على أية محاولة للتقارب بينهما حتى يتم التعرف عليها وإزالتها.

إن قراءة التاريخ، والوصول إلى اتفاق بشأنه، تعنى تصحيح الآثار السلبية لدى كل من الجانبين، واختيار الحقائق التاريخية الملائمة من أجل إسعاد النفس، وهذا يعنى أيضا أن نكون على دراسة بأن المواقف التى نتجت من الانتصار الحاسم لإحدى الحضارتين على الأخرى معرضة للطعن، لأن الامتيازات التى تعطى للقوة تولد إحساسا سيئا لا يمكن إزالته من عقل المهزوم، ورغبته فى الانتقام من المنتصر، وعلينا أن نحاول مع التعلم من دروس التاريخ، وأن نرفض الوسائل السابقة لتناسى العصور التى كان الاستياء إبانها يعتمل فى الأذهان إبان الغزو الصليبي، وغيره من أشكال الانتقام المتعصب غير المقبول فى زمن العولمة، لأن التكنولوجيا، والإغراق فى الإعلام المثير، قد يدفع الإنسانية لارتكاب ما لا يمكن إصلاحه، ولا يمكن توقع سيطرة سياسية تبقى إلى الأبد فى عالم اليوم المستنير. وإذا لم نستطع أن نكون أخوة، فعلينا أن نتعلم على الأقل أن نحيا جنبا إلى جنب بخلافاتنا، وأن نتدبر أمر هذا الكوكب بالحكمة بقدر الإمكان، أو ننهى خسارة كل ما نملك بطريقة أو بأخرى. والحنكة هنا، ولكن لازال هناك دليل ضعيف على الفطنة والبصيرة. إن التعليم الذى يضع هذه العوامل فى الاعتبار يجب أن يعمل كهمزة وصل، وأن يشجع الحوار.

دور الرابطة التعليمية فى التفاهم المتبادل

يوضح تاريخ المنطقة أن جهود التعرف على ثقافات الغير سبق أن أدت إلى محاولة تذكارية فى مجال الترجمة عندما ترجم العرب/المسلمون أعمال الإغريق، والفرس، والسيان إلى العربية، وقد استفاد الأوروبيون من هذا التراث، وأضافوا إليه، وقد ساعد تدفق نشاط الترجمة على إظهار نهضة الإصلاحيين العرب المسلمين (بعث اليقظة) إبان القرن التاسع عشر، تلك النهضة التى ما انبعثت إلا وانقطعت عدة مرات على يد الامبراطورية العثمانية، التى أصبحت منذ القرن السابع عشر على علم بالمخترعات التكنولوجية الأوروبية فى ميدان المعركة، ونتائجها المؤلمة (لويس ٢٠٠٢).

ورغم أن ردود الفعل الأولية لهذه المواجهات، وحملة نابليون على مصر عام ١٧٩٨ بصفة خاصة، كانت ساذجة إلى حد ما، إلا أن الشعوب العربية والإسلامية رأت أن

التحديث كان موضوعاً فنياً خالصاً، وأن من الممكن تحقيقه عن طريق استعارة التكنولوجيا، كما أن هذه الجهود لم تكن على الدوام بريئة من الأهداف الخفية.

ورغم أن التكنولوجيا التي تقدمت على يد أوروبا لم تواجه عدم القبول بسبب ارتباطها بالعالم المسيحي، إلا أن الحماس لها قد تضاعف بسبب الأسلوب السيئ المتعجرف للغزاة، ورغبتهم في فرض سيطرة الحضارة الغازية، وجعل الهزيمة والحساسية الشديدة للمهزومين مقتصرة على الداخل، وعلى أي حال، فقد تم تأثر منهج الإصلاح بالهزيمة العسكرية على يد أوروبا، وتم تحييدها بسبب المنافسة بين القوى الأوروبية التي كانت جميعها تحاول أن تبدأ بنفسها، كي تحول دون وقوع الدولة المهزومة تحت نفوذ القوى المنافسة، ولذلك لم يؤد منهج الإصلاح إلى نتيجة، ووقع بالتدريج فريسة للتحفظات، ثم لمعارضة المتمسكين بالعقيدة، الذين ناصروا حركة الدفاع ضد العودة إلى التقاليد لمواجهة هذا الغزو الغربي الوقح، الذي أدى انتهاجه لإعادة القهر، بسبب الاستياء الديني الشديد في العالم العربي الإسلامي، إلى المحافظة على النهضة، وعلى الإصلاح، وعصر التنوير دون أن يصيبه الضعف.

ويجب أن يأخذ تطوير وسائل التنمية عن طريق التربية هذه الأسبقيات في الاعتبار، وأن يعمل على خلق جو يؤدي إلى تصحيح الأداء المشبع بالكراهية، الذي يزكّيه انتصار الأصولية لدى كل من الجانبين، والتركيز على التحولات المتداعية للغير، وتجاهل الملامح الإيجابية التي جعلت الإنسانية كيانا شاملاً، ومصدراً للإبداع، ويجب أن تجعلنا هذه العملية نفكر في وسائل فعالة لدعم التسامح الذي لا نبالغ إذا ما وصفناه بكونه معياراً للتحضر (لويس ٢٠٠٢).

ويجب أن تشتمل معرفة الحاجة إلى العلمنة على العلاقات بين الحضارتين، وعلى شعوبهما أن يقرروا أن العلمانية في الدول العربية محل مناقشة في هذا الوقت، وزيادة على ذلك، فهذا الحوار معقد بسبب تطور المشكلات التي تعرضت لها هذه الدول، وماعانته من إرهاب على يد الدول المتقدمة، ولا يستطيع أحد أن يدعى بأن الروحانية مناقضة للتنمية، أو أنها العقبة الحقيقية للتعايش السلمي بين أصحاب القيم المتعددة (لكيرك، ٢٠٠٠). إن الروحانية الحقّة المتسامحة نعمة، والمشكلة تكمن في المعالجة السياسية للروحانية التي تغرس جذورها في التربة الخصبة للفقر والتهميش، وإنهاء الإهانات والمظالم والجرائم التي ارتكبت باسم الدين هي التي سببت معظم الأضرار إبان التاريخ البشري. إن التعلم الذي يدرك الصعوبات هو الذي يحدد لنفسه أهدافاً واضحة، وبرنامجاً لعمل معين لإحياء المبادئ النبيلة التي تزخر بها الإعلانات المشتركة، يمكن أن يجري الحوار الذي يمكن العقل من الانتصار على الرفض المتبادل.

ويجب أن تنعكس هذه الاعتبارات على التعليم...

أى نوع من التعليم؟

هل من الواجب أن يكون هنا نوع من الحملة لخلق الوعى تشمل المجتمع كله، مثل الإعلانات التليفزيونية، التى تدعو لنوع من الواجب الوطنى؟. أو أن من الواجب علينا أن نبثكر برامج خاصة للمدارس، كما حدث فى مناسبة تدريس حقوق الإنسان، والموضوعات البيئية؟. أو هل نحتاج إلى كليهما معا؟. وعلى أية حال، فإن معرفة المشكلات هو الخطوة الأولى لاقتراح حل لها، وليس صحيحا أن تدريس اللغات الأجنبية أو العلوم ليس له مكان فى الدول العربية، إذ أن اتجاهه نحو العلوم والتكنولوجيا الحديثة للتدريب والإعلام واضح فى هذا المجال، وأن مانريد أن نتعرف عليه هو المشكلات التى مر بها ميدان التعلم التى تمت معالجتها عن طريق تبدل وضع طرق التدريس الخارجية ومحتوياتها من المناهج الأجنبية، والأجنبية تعنى أنه شىء ليس من إنتاج شعوب المنطقة.

والتعليم فى دول جنوب وشرق البحر المتوسط - إذا أردنا أن نتحدث عن المجالات المتعلقة بهذا المقال - قد تعرض للإعاقة بثنائية تأخذ أشكالا متعددة، وهى تضع الدارس على قمة المشكلة، ويتمثل الاختيار بين تعليم الجماهير الذى يعانى من الشلل بسبب عجز الميزانيات، وتعليم الصفوة على النظام الغربى المتاح للأقلية فقط، الذين لديهم القدرة على تحمل نفقات التعليم الخاص، أو يغادرون البلاد لتلقى العلم فى الخارج، وتؤدى هذه الثنائية إلى عدة أنواع من الحلول غير المقبولة، تتناول تعليما مزدوج المسار، يؤدى أحد مساريه إلى استنزاف العقول، ويؤدى الآخر إلى توطن البطالة، التى تؤدى إلى ظهور الإحباط، وهى فريسة لكل أنواع التلاعب، ويتعقد الوضع فى بعض الأحيان بإعادة وضع التدريب الغربى، وقطع الاتصال بالحقائق المحلية، ودعم الانطباع بأن أنظمة التعليم المحلى فاسدة، ودعنا نكون واضحين بالنسبة لذلك، والفكرة هى ألا نرفض كل الإسهامات الخارجية دون تردد، ولكن توضيح المشكلات التى يمكن أن تعوق أى مبادرة تهدف إلى التقريب بين المجتمعين عن طريق التعليم، وافترض أن مثل هذه المبادرة لن ترى الضوء.

وتعرف كل شعوب المنطقة فى الحقيقة أهمية المعرفة، وبناء عليه، فإن التعليم يشجع الاحتكاك بالثقافات الأخرى، وقد استمدت أوروبا قوتها من دراسة وتركيب خبرة الشعوب الأخرى، والعالم العربى ملزم بالبحث عن المعرفة لدى الشعوب الأخرى، حتى البعيدة جدا، وقد آمن النبى (صلى الله عليه وسلم) نفسه إيمانا قويا بهذه الوسيلة، ورغم أن التعليم يهدف إلى تبادل المعرفة والإدراك، بالإضافة إلى التعرف على الضعف والفقر لدى الجانب الآخر، الذى يتعارض مع الوفرة والغنى لدى الفرد، كى نزيد من عوامل الجذب لأساليب معينة من الحياة، وقد أدى الإصرار الزائد فى بعض الأحيان على اتباع مناهج

غربية إلى كره الأجانب، لذلك فعلينا أن نجد وسيلة لتجنب نقل المناهج، وأن نكون على حذر من وصفات العلاج التي يعطيها خبراء دوليون، قد تكون طرائقهم متأثرة بالسيطرة العرقية، وأن الحلول السابقة التي قدمتها المؤسسات المالية الدولية لدول الجنوب لم تكن موفقة على الدوام، ويجب أن تتخذ منها العبرة. ولا يمكن على الإطلاق تفريغ التعليم بنقله بالجملة من دولة أو حضارة إلى أخرى.

وهكذا، فإن التعليم ينقل معه بذورا متضادة، ولا يجب أن يكلف بشكل نظامي بالمهام التي قد لا يكون بالضرورة قادرا على تنفيذها. والتعليم بالضرورة أداة في خدمة مثل أعلى. بناء عليه، فإن الحاجة لخلق ظروف تؤدي إلى تعايش بناء بين الشعوب المعنية لمساعدتها على الحياة المشتركة في سلام.

ويعترف كل فرد في الدول العربية زيادة على ذلك بأهمية تعلم اللغات الأجنبية، إلا أننا كذلك يجب أن نحول دون استخدام اللغة لفرض كراهية الأجانب، أو سيطرة آراء سياسية تكون لها ردود أفعال من الرفض والمقاومة، تشيع الكراهية، وتثير الرجعية بمختلف أنواعها.

ويجب أن يشجع التعليم خلق وسائل وسيطة للتعايش في أنحاء العالم، مشبعة باعتزاز كل جماعة بثقافتها الخاصة، وزرع الإحساس بالتوافق والتسامح والاحترام لذاتية الغير، وقد يبدو هذا مثل التفكير المرغوب ولكنه ضرورة أيضا، وإذا كان على عملية التعليم أن تنتج مثل هذه الوسائل الوسيطة، فإن أنواع الفكر، التي عليها أن تعمل على إيقاف ذلك، يجب أن تختبر جيدا، وكذلك الحال بالنسبة لأولئك الذين يمكن أن يشكلوا مضمون تعليم من أجل التعايش.

استخدام فكر معاصر سائد لخلق مظاهر للتعايش

لقد أدت الادعاءات الأيديولوجية المتمركزة على العرقية دون جدال إلى جعل الاتصالات بين الحضارات أكثر صعوبة، إذ أن تغيير الآراء بالنسبة لأفكار أو مؤسسات معينة من حضارة إلى أخرى، كما تم تخيلها بغباء، قد تساعد الدول النامية على تعويض الوقت الضائع، كانت عائقا للتنمية، أكثر من كونها معينة لها، وقد تم التخلي عن فكرة اللحاق بالأقطار المتقدمة منذ وقت مضى، وقد اعترف البنك الدولي منذ عام ١٩٧٩ أنه في حالة توقف الدول المتقدمة عن مسيرتها، وإذا ضاعفت الدول النامية معدلات النمو، فإنها ستحتاج إلى قرن من الزمان لتلحق بالدول المتقدمة، وعلى أية حال فإن المبادئ السياسية والاجتماعية الحديثة، التي اتبعتها معظم الدول في الجنوب، ليس لها نفس الأثر الذي تحدثه مثيلاتها الغربية.

كيف يمكن أن يساعد الحوار على حل العقبات التي تعوق الصلات بين الثقافات؟ وهنا

تتمثل المشكلة الحقيقية، فهل هناك طريقة ما يمكن أن نوفرها لتتلاءم مع الثقافات المختلفة، وقيم الحضارات والتكنولوجيات بصورة إيجابية؟ هل يؤدي توفير التعليم الذي يعتمد على تلك الطريقة المستعرضة إلى تمكين الجانبين أخيراً من الاعتراف بإسهاماتهم المتبادلة، ويعترف كل منهما بالآخر كمساهم في التقدم العلمى والتكنولوجى الذى يتميز به العالم اليوم؟.

ليس من السهل الإجابة على هذه الأسئلة، لكن أية محاولة لتحقيق ذلك يجب أن تتضمن جهوداً لتوفير ما يشير إليه بعض الناس كلغة مشتركة، وللإجابة على التساؤل عن كيفية إجبار كلا الطرفين على الجلوس جنباً إلى جنب لتسوية خلافاتهما، للتغلب على خوفهم من أن تؤدى حياتهما معا إلى فقدان شخصياتهما. ويجب على ذلك عز الدين جويلوز فيقول: هناك حل واحد فقط، وهو اكتشاف لغة مشتركة (شيفالير جويلوز، ميكويل ١٩٩١). ويجب أن تتضمن هذه اللغة المشتركة عدة مفاهيم، هى التى تسبب المتاعب فى الوقت الحالى، وسيرد الحديث عن بعضها فيما بعد.

وعلى سبيل المثال، فإن الحديث عن العالمية فى بؤرة اهتماماتنا، وهو مفهوم أدى إلى بعض الارتباك، وقد كانت هناك رغبة للتخلى عن فكرة العالمية، لأنها يمكن أن ترتبط بسيطرة الحضارة الغربية بكل مظاهرها الدينية والثقافية، وترجع جذور هذه الشبهة إلى تاريخ العلاقات بين الغرب وبقية أنحاء العالم إذ أن الإمبريالية والاستعمار قد تخفوا وراء التنوير الأوروبى، ومزايا التقدم كما ادعته القوى الغربية، ولم تنجح الجهود لخلق عالمية أصيلة، تؤدى إلى التقارب بين الثقافات، لأنها تجمع بين التسامح، والمنافسة، وقبول التعايش، والتنافس السلمى القائم على آراء ومزايا ثقافية فى مقابل العالميات الزائفة (الأوربة، التغريب، المواطنة العالمية) التى تقوم على العنف والأعيب القوة (لكليكرك ٢٠٠٠)، لم تنجح فى إعادة تحسين هذا المفهوم فى عيون الشعوب التى تعرضت لمؤثرات سلبية.

الكوكبية

تتحمل عبء ارتباطها بانتشار الحضارة الغربية، ولا نقول الأمريكية بعد سقوط المجموعة السوفييتية، وقد رأى بعض الحكماء أن العالم يتحرك دون رحمة فى اتجاه جحيم الأحادية التامة دون بديل للغرب المتجبر وقيمه، التحررية، والديمقراطية التقدمية (فوكوياما ١٩٩٢). وفى سياق ظاهرة الكوكبية قدمت الحرية على أنها انتصار للنموذج الغربى التقدمى على كل من الشيوعية والعالم الثالث، فضلاً عن كونها تدعم مبدءاً لإيجاد طريقة جديدة لتقليل التفاوت فى التنمية الداخلية والدولية، مع المحافظة على الكرامة، واحترام التباين الثقافى.

تؤدي هذه الادعاءات إلى رفض البعض لمفهوم الكوكبية، مفضلين التعولم الذي يعتبرونه مضادا للتغريب (لكليك ٢٠٠٠). وقد اتبعت نفس الطريقة فيما يتعلق بمفهوم الحضارة الذي يواجه ادعاءات التركيز العرقي بتفسير في صالح الشخصية (زكريا ١٩٩١). وهناك مثال آخر هو المناقشة الخاصة بعالمية الدولة، وبتزايدها في المجتمع المدني، وما يمكننا ملاحظته فيما يتعلق بادعاءات الكوكبية، وما عرض على أنه تقدم لا يمكن تجنبه للبيرالية، وهو إضعاف الحكومة، وتقوية المجتمع المدني، وهي تأثير مشكلات لدول الجنوب، ذلك لأن الكوكبية الشاملة تخلق وضعاً يحتمل أن يزيد فيه الفقر والتهميش في غياب أى بديل لنظام الدولة. وعلى الرغم من جميع هذه الإخفاقات للدول في تلك الأقطار، وفي الحقيقة لا يمكن استبدال تدخل الدولة بقطاع خاص، يكاد ألا يكون له وجود بهيئات المجتمع المدني، التي تؤدي تجمعها إلى زيادة الضغط على الحكومة، التي يتزايد إضعافها عن طريق الضغط الشعبي من أسفل، والإلزام الدولي من أعلى، دون أن تكون لديها في الحقيقة الوسائل للاستجابة لأى منهما، وعند مواجهة البنك الدولي لهذا الوضع، وهو من أكثر المدافعين المتحمسين للتقدمية، طالب في تقريره عام ١٩٩٧ عن التنمية العالمية برد الاعتبار لهذا الدور للدولة بغرض تحدى التناقضات الاجتماعية مع مناهج جديدة للحماية الاجتماعية.

وكما أن مفهوم التحديث عنصر في العلاقات بين الغرب وبقية العالم، وبصفة خاصة العالم العربي الإسلامي، فهو مرتبط بالحوار العربي الأوروبي، وقد أدى الكساد في العالم الإسلامي فيما يتعلق بالتطور إلى تطبيق الحداثة ضد التقاليد، وأن يعرض التناقض بين الغرب الحديث، وبصفة جوهرية الإسلام المحافظ، ويرفض لكليك هذا التفسير، وينادى بدلا من ذلك بعملية التحديث الخارجى التي مرت بها الدول العربية الإسلامية بين غيرها من الدول (لكليك ٢٠٠٠). ويندر التفريق بين المعاصرة والتحديث، وعلى الرغم من أن كتابا معينين يربطون التحديث بالمزايا التقنية والتكنولوجية والمعاصرة بالثقافة والحضارة، إلا أن هذا التمييز لم يقنع من يستخدمون المفهومين بصفة دائمة، الذى يظهر أنه لا زال متبلبلا. ويحاول كتاب آخرون التخفيف من قسوة السيطرة التي يشعرون بأنها مسؤولة عن الحداثة بتوضيح أن جميع الحضارات السائدة قد فرضت في أوجها حداثتها على غيرها (لويس ٢٠٠٠).

ونحن نواجه اليوم عند التطبيق معادلة صعبة، إذ ينظر إلى الحداثة في كل من العالم الغربى وخارجه كنوع من التغريب (لكليك ٢٠٠٠). وقلب المشكلة هو خطورة التغريب، وهو خطر حقيقى يسيطر عليه الأوصياء، سواء قاموا بذلك بصفة خاصة أو رسميا، وفي نفس الوقت فقد أصبح التحديث التكنولوجى ظاهرة يجرى السعى إليها في الحياة اليومية على الأقل، مع وضع تساوى الفرص المتاحة للسلع المادية التي ينتجها في الاعتبار، ولكن ثبتت صعوبة جعلها متاحة للجميع بهذا الوضع، وهذه الصعوبة بصفة خاصة هي

التي لقيت أفضل الجهود لإقامة النظام الاقتصادي الدولي الجديد. وقد ثبت أن الحصول على هذه السلع مرتفع التكاليف، وأن دولا قليلة غير الغرب تمتلك الوسائل أو القدرة على دفع الثمن، ويجب أن يناقش أى حوار الوسائل العملية لإزالة التوتر من هذه العلاقات المحيطة.

إن موضوع التمدن والتحديث يرتبط ارتباطا وثيقا بالعلمانية، التي ترى بين ماتراه من أمور أخرى، الدين عاملا لرفض الحداثة. هذا رغم أن آخرين أشاروا إلى أن العودة إلى الطهارة الدينية التي وعد بها البروتستانت أثناء الإصلاح وضعت أسس التنمية في الغرب. وفى الحقيقة، فإن مناقشة التنمية لاتضع فى اعتبارها الجوانب الدينية، فإذا كانت دول الجنوب، بما فيها دول أمريكا اللاتينية، تعاني من مشكلات بسبب نقص أو عدم كفاية نقل التكنولوجيا، فلا يجب أن يلقي اللوم على الدين. وقد يؤدى الحوار إلى خدمة بعض الأغراض إذا عاقنا عن التركيز على الربط بين الدين والتقاليد والحداثة، التي ينظر إليها على أنها ضد غياب العلمانية، وأنها ستساعدنا على تخيل العلمانية كوسيلة للتعايش، وعلى أية حال، فإن العلمانية التي يتمسك بها الغرب كمثال تلقى المساندة من المعتقدات الدينية أو الأيديولوجية التي ينظر لها على أنها متفوقة على تقاليد روحية أخرى، تتهم عندئذ بأنه معادية للتقدم، وعلى ذلك، فإن شعوبا بعينها تصبح رهينة لبعض ردود أفعال الرفض المبالغ فيها أحيانا، إذ أنها سياسية، وتنسحب إلى التقاليد التي تنظر إلى الداخل دفاعا عن النفس.

وعلى ذلك فإن المفاهيم المسيطرة على الفكر المعاصر، يمكن أن تساعد على إزالة الحواجز لتحقيق عملية تقارب هادئة بين الشعوب، وعلى ذلك، فإن من المهم تحديثها وتخليصها من الإحساس بالتركز العرقي وتكييفها. ويجب علينا أن نبدى الحاجة إلى التقارب مع الثقافات الأخرى الأكثر اعتدالا، وإلى التضامن الحصري معها، بدلا من صدام الحضارات، الذي ستكون الحضارة هي الخاسر فيه.

ولن يمكننا أن نقيم حوارا له معناه إلا عن طريق فلسفة عمل تقوم على الاعتراف المتبادل بإنسانية كل عضو فى الجنس البشرى، ويقصر عمر فترات التقدم والغنى. هذا الحوار العربى الأوروبى، الذى تعوقه ذكريات التاريخ المشترك، والجوار الجغرافى، والتعليم وسيط وهمزة وصل، يمكن أن يساعد على التقارب بقوة، شريطة أن يقوم على أسس واقعية لهذا التراث المشترك.

المراجع

الحوار الأوروبي - العربي جسر تعليمي

استراتيجية إقليمية

«تعلم العيش معا»:

مبادرة تسير في تقدم

فاطمة ترهوني وتروجوت شوفتهالر Fatma Tarhouni and Traugott Schöfthaler

مقدمة

كان من بين التطورات الأخيرة التي ساعدت على تكوين روابط جديدة بين أوروبا والعالم العربي، التأكيد الدولي على تحسين نوعية التعليم، وما تلقاه ذلك من قوة دفع جديدة في عام ٢٠٠١ بتجديد «عام الأمم المتحدة للحوار بين الحضارات».

لقد فتحت اللجان الوطنية لليونسكو في الدول الأوروبية والعربية نافذة للأمل. فقد أنشأوا قوة عمل تتكون من ثمانية عشر عضوا، يكونون ثمانى لجان وطنية من كل منطقة، تقوم بالتنسيق بينها اللجنتين الوطنيتين التونسية والألمانية.

وقد أعدت قوة العمل استراتيجية إقليمية - «تعلم العيش معا» - مرتبطة بالأهداف الاستراتيجية لاستراتيجية اليونسكو المتوسطة الأجل، ٢٠٠٢ - ٢٠٠٧، وبرامج واستراتيجيات المنظمات الحكومية الإقليمية، وبالذات منظمة الجامعة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)، والمجلس الأوروبي. وقد قدمت كل المنظمات الثلاث معونة مالية وفنية لهذه المبادرة.

اللغة الأصلية:

فاطمة ترهوني (تونس)

سكرتير عام اللجنة الوطنية التونسية للتربية والعلوم والثقافة، وهي مسؤولة عن الاتصالات مع منظمات: الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

تروجوت شوفتهالر (ألمانيا)

سكرتير عام اللجنة الوطنية الألمانية لليونسكو، بون.

ترجمة: سعاد الطويل

وقد صدّق على هذه الاستراتيجية فى الاجتماعات القانونية اللجان الوطنية للدول العربية (الرباط، ٣ - ٨ يونية/حزيران عام ٢٠٠٢)، ومنطقة أوروبا (بودابست، ١٤ - ١٨ يونية/حزيران عام ٢٠٠٢). وتسعى هذه الاستراتيجية لتحقيق هدف مزدوج: - إنشاء منبر أوروبى عربى للتعاون، مفتوح لكل اللجان الوطنية فى المنطقتين، ومن خلالهم للمجتمعات المدنية فى بلدانهم.

- تدعيم التعاون بين المنظمات الحكومية الإقليمية فى كل من الدول الأوروبية والعربية، وخاصة فى تنفيذ توصيات «اللجنة الدولية حول التعليم فى القرن الواحد والعشرين» (ديلور وآخرون، ١٩٩٦). وتهدف الاستراتيجية المشتركة لليونسكو، والألكسو، والمجلس الأوروبى أيضا إلى إشراك منظمات حكومية أخرى نشيطة فى هذه المجالات، مثل الجامعة العربية، و«منظمة المؤتمر الإسلامى» (OIC)، والاتحاد الأوروبى.

وقد بدأت عملية اتخاذ القرارات الخاصة بهذه الاستراتيجية بواسطة الهيئات الموجهة لليونسكو، والألكسو، والمجلس الأوروبى فى الربع الأخير من عام ٢٠٠٢، وسيتم إكمالها بنهاية عام ٢٠٠٣ فى سياق القرارات التى تتخذ حول البرامج والميزانيات للعامين القادمين ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥. والمفاوضات الدائرة حول مذكرة للتعاون بين ألكسو والمجلس الأوروبى هى عامل هام، والذى على الأرجح سيعطى وزنا أكبر لاتفاقيات التعاون القائمة بالفعل بين هاتين المنظميتين الإقليميتين واليونسكو.

الإطار الفكرى للتعاون الأوروبى العربى المدعم

كانت قد أنشئت لجنّتان دوليتان، إحداهما حول «الثقافة والتنمية» (يرأسها سكرتير عام الأمم المتحدة السابق بيريز دى كويلار)، والأخرى حول «التعليم فى القرن الواحد والعشرين» (ويرأسها جاك ديلور، رئيس اللجنة الأوروبية السابق)، وقد فعلت اللجنّتان أكثر كثيرا من استعراض تطور السياسات التعليمية والثقافية. وتقريراهما، اللذان قدما لليونسكو وللأمم المتحدة فى عام ١٩٩٥ و١٩٩٦ تحت عنوانى «تنوعنا الخلاق» و«التعلم: ذلك الكنز المكنون»، يستخلصان نتائج من مناقشات جوهرية حول الحالة الإنسانية منذ عصر التنوير حتى عقود التنمية فى نهاية القرن العشرين.

وكلا التقريرين يقدمان عددا كبيرا بدرجة مدهشة من الأفكار المتقاربة التى تتناول مسائل هامة للتماسك الكونى. ويستطيع الحوار الأوروبى العربى أن يستفيد فائدة كبيرة من الآراء المتوافقة فى الحوار حول العالمية، والنسبية الثقافية، وحول المعانى المتضمنة التى تربط بين الثقافة والأمة، وحول حقوق الإنسان، والتنوع الثقافى والتعددية. ويوفر التقريران إطارا ثقافيا يمكن زيادة تطويره، وهو جاهز للاستخدام للتغلب على التحيز المتبادل بين أوروبا والعالم العربى، والذى تمتد جذوره عميقا فى تاريخ طويل من المواجهات، ولخلق

مناخ من حسن الجوار، مبنى على الاحترام المتبادل، والاهتمام كل بالآخر.

لقد أصبح التنوير مسألة كلية الوجود فى اللقاءات الفكرية بين أوروبا والعرب. إلا أنه فى كثير من الأحيان تؤدي المناقشات إلى نتائج متكررة، تصف التنوير باعتباره ظاهرة أوروبية لم تصل - أو لم تصل بعد - إلى العالم العربى. ويعبر التقريران الدوليان عن معارضتهما الأكيدة لمثل هذه النظرات الاختزالية، استنادا إلى حقيقة أن التفكير الكونى قد أسىء استخدامه على نطاق واسع لأغراض أيديولوجية. وفى أوروبا، ساعد تطور الفكر - مثل التنمية فى خط واحد، أو حتى الثورة الغائية - على تمهيد الطريق لانتصار مفاهيم ساذجة جدا، مثل «التقدم» الذى يسير بعيدا عن نوايا التنوير. وقد خلقت الدول الأمم الإمبريالية الصاعدة فى القرن التاسع عشر إطارا لتحويل التنوير الفكرى إلى شوفينية، أو تعصب وطنى. ويستند التقريران أيضا إلى بضعة أمثلة قليلة للنقد الذاتى المتنور الذى يقترح منظورا كونيا يدعو للتخلى عن النظرة المتركزة على أوروبا فى المناقشات حول التأخر الزمنى، والثغرات فى التنمية الثقافية. ويقترح تقرير بيريز دى كويار، فى فصله الثانى المعنون: «أى ثقافة ليست جزيرة معزولة»، طريقة جديدة للجمع بين العالمية والنسبية:

«ليس هناك مجال لتأكيد النسبية فى عالم تكون فيه النسبية حقيقية. إن النسبية المعرفية هراء، والنسبية الأخلاقية مأساة. وبدون التأكيد على المعايير المطلقة، لا يمكن تحقيق أى توصية من هذه اللجنة.. دعونا نستمتع بالتنوع، بينما نحافظ فى نفس الوقت على المعايير المطلقة للحكم على ما هو صحيح، وجيد، وحقيقى» (بيريز دى كويار، ١٩٩٥، ص ٥٥).

وبنفس الروح، ينتهى تقرير ديلور:

«بين الحدين القصويين للتجريد من ناحية، والمبالغة فى تبسيط العالمية والنسبية من ناحية أخرى، واللذين لا يذهبان أبعد من أفق كل ثقافة معينة على حدة، يحتاج المرء لتأكيد كل من الحق فى الاختلاف، وفى الاستعداد لتقبل القيم العالمية» (ديلور وآخرون، ١٩٩٦، ص ٥٩).

ونقطة أخرى للالتقاء تتعلق بالمعاني المتضمنة التى تربط بين «الثقافة» و«الأمة»، وهو تراث من القرن التاسع عشر مرتبط جوهرى بالجهود المقصود بها ضمان التماسك الاجتماعى أثناء عملية بناء الأمة. والتقريران يؤيدان المبادئ الجمهورية المبنية على «التعليم من أجل مواطنة ديمقراطية»، ويدعمان «هويات ثقافية متنوعة ومتعددة» (ديلور). وفى نهاية الفصل الثانى الذى ذكرناه آنفا، يرى تقرير بيريز دى كويار أن:

«المحاولات لبناء الأمة عن طريق جعل كل الجماعات متجانسة، هى أمر غير مرغوب فيه ولا عملى.. إن الطريقة الأكثر استدامة للتوفيق بين الأعراق المتنوعة، هى خلق روح للأمة كمجتمع مدنى، يستند إلى القيم المغروسة التى يمكن أن تشارك فيها كل المكونات العرقية للمجتمع الوطنى. إن روح المجتمع هذه تتحقق بأفضل شكل إذا تم تحرير مفهوم «الأمة» من أى دلالات على التمييز العرقى» (ص ٧٤).

وبالتالى، فإن الفهم التقليدى للحوار بين الثقافات باعتباره «حوار ثقافة وطنية وثقافات أجنبية» يجب أن يتحول إلى صياغة أكثر ملاءمة، مثل «مشاركة الأمة أو البلد فى حوار بين ثقافات وحضارات». والمسألة ليست مجرد مسألة صياغة، ولكنها تتعلق بجوهر المفهوم الجديد «للتنوع الثقافى»، وهو من بين القيم التى تنقاسمها اليونسكو والألكسو والمجلس الأوروبى.

لقد عززت اليونسكو دائما مبدأ عدم التمييز، باعتباره القاسم المشترك فى كل أدوات حقوق الإنسان الدولية المعيارية. وهناك موقف متماسك تم تطويره من «الحق فى الاختلاف» (الإعلان حول العنصر والتحيز العنصرى، ١٩٧٨) إلى التأكيد على أولوية الحريات الأساسية على الأصول الثقافية فى «الإعلان العالمى حول التنوع الثقافى» (٢٠٠١)، والذى يستحق الاعتراف به وتطبيقه على نطاق أوسع. إن وجهة نظر حقوق الإنسان، هى بمقتضى مفهومها ذاته، تتعارض مع تحديد الالتزامات للأفراد تبعاً لأصلهم أو خلفيتهم الثقافية. ونقتبس من المادة ٢ من «الإعلان العالمى للتنوع الثقافى»: «فى مجتمعاتنا المتزايدة التنوع، من الضرورى ضمان التفاعل المتناغم بين الشعوب والجماعات ذات الهويات الثقافية المتعددة المتنوعة، والديناميكية، وكذا استعدادهم للعيش معا».

تعلم العيش معا، وهو واحد من الأعمدة الأربعة للتعليم فى القرن الواحد والعشرين التى حددتها اللجنة الدولية التى رأسها جاك ديلور، هو فى الأساس «تعليم من أجل التعددية». إن تقرير ديلور يتبنى الفكرة الجوهرية للتعليم من أجل التحرير، التى اقترحها باولو فريرى فى البرازيل، والتى يبدو أنها تنسجم تماما مع المفهوم الحديث للتعليم العالمى، والتى توجه التحول الجارى فى أنظمة التعليم الرسمية التى كانت تركز على التدريس، إلى مجتمعات التعلم الحديث، التى تركز على التعلم مدى الحياة. وجزء من هذه العملية هو تحول دور مهنة المدرسين إلى ميسرين لعملية التعلم. فى الفصل السادس «الأطفال والشباب»، يقترح تقرير بيريز دى كويار استراتيجيات تكميلية شبيهة تماما بذلك. ويقدم تقرير ديلور رؤية جديدة للمدارس، باعتبارها تيسر «الممارسة اليومية للتسامح بمساعدة الطلبة على السماح بوجهة نظر الآخرين». لقد أصبح تعدد المنظور هدفا مهما للتعليم فى القرن الواحد والعشرين، بمساعدة المراهقين على تكوين طريقة تفكيرهم وقيمهم بحرية من خلال «شرح للشباب الخلفية التاريخية، والثقافية، والدينية لمختلف الأيديولوجيات التى تتنافس على الحصول على اهتمامهم فى المجتمع حولهم، أو فى المدرسة والفصل» (ديلور وآخرون، ١٩٩٦، ص ٦٠).

لقد توسع العالم النفسى السويسرى العظيم جان بياجيه فى أعوام ١٩٢٠، فى شرح نظرية التطور الإنسانى، مبنية على عالمية ملموسة وكونية. طبقا لبياجيه، تتكون عمليات التعلم من الموازنة بين التكيف والاستيعاب فى العلاقات بين الفرد وبيئته. ومثل هذه

الموازنة التي تأخذ في التقدم تنطبق على التطور المعرفي، وكذا الأخلاقي. وعلى هذه الخلفية، يلح تقرير ديلور على أن «الرغبة في فرض قيم محددة مسبقا من الخارج تنتهي في النهاية إلى نفى هذه القيم. طالما أن القيم لا يكون لها أي معنى إلا إذا اختارها الفرد بحرية». إن التعليم على القيم بروح ديمقراطية، كما يقول ديلور: «لا يمكن الاكتفاء فيه بشكل ضئيل من التسامح، والذي يتكون من مجرد تحمل الآخر». إن علينا، طبقا لديلور، أن نخلق مساحة أكبر كثيرا تسمح للنمو الأخلاقي بأن يكتسب قيما ديمقراطية: «إن تدريس التاريخ، يجب على كل حال، أن يتجاوز السياق الوطني، ويجب أن يشمل بعدا اجتماعيا وثقافيا، حتى يمكن أن تؤدي معرفة الماضي إلى فهم أفضل، وتقدير أصح للحاضر» (ديلور وآخرون، ١٩٩٦، ص ٦٠ - ٦١). وبروح شبيهة، يقترح تقرير بيريز دي كويار تفاعلا منتظما بين المدارس وأماكن التعلم اليومي غير الرسمي، لمساعدة الفرد على اكتساب المهارات المطلوبة للتعلم مدى الحياة.

الاستراتيجية الأوروبية العربية «تعلم العيش معا»

استراتيجية اليونسكو المتوسطة الأجل، ٢٠٠٢ - ٢٠٠٧ (المعروفة باختصار ٣١ سى ٤ المصدق عليها) تقدم إطارا لبرنامج الاستراتيجية الأوروبية العربية، وبشكل خاص بالأهداف الاستراتيجية التالية:

- تعزيز التعليم باعتباره حقا أساسيا،
 - تحسين نوعية التعليم،
 - تعزيز التجارب والابتكار، ونشر المشاركة في المعلومات،
 - حماية التنوع الثقافي، وتشجيع الحوار بين الثقافات والحضارات،
 - تحسين فرص التعلم من خلال إتاحة المضامين المتنوعة، وأنظمة التوصيل.
- وتشمل النتائج المتوقعة للاستراتيجية الأوروبية العربية، كما صدقت عليها اللجان الوطنية للدول الأوروبية والعربية في يونية/حزيران عام ٢٠٠٢:
- نشر واسع وتعزيزا لتقرير ديلور ولنتائج الدورة السادسة والأربعين للمؤتمر الدولي حول التعليم (ICE) فيما بين وزارات التعليم، ومعاهد تدريب المدرسين، ومراكز تطوير المناهج، وتنظيم تبادلات بين الممارسين، وصناع السياسة، ووضع مؤسسات تدريب المدرسين على الإنترنت في كل من المنطقتين.
 - تقديم المساندة للدول الأعضاء، ولجانها الوطنية، من أجل تبادل الشباب، خاصة من خلال ترتيبات التوأمة بين المدارس من كلتا المنطقتين المشاركة في مشروع اليونسكو للمدارس المتحدة.

- تحليلًا مقارنةً للمناهج والكتب المدرسية في عدة بلدان من كلتا المنطقتين.
- تدعيم التعليم من أجل المواطنة الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والسلام والحوار بين الثقافات والحضارات، من خلال تنفيذ المشروعات الملموسة، مثل المرشد العملي، وورش التدريب على مهنة التدريس.
- دعماً لخطة أرابيا، إنشاء شبكة من معاهد التعليم العالي التي تتخصص في التدريس والأبحاث حول التنوع الثقافي في العالم العربي (بما في ذلك تلك الموجودة خارج الدول العربية والأوروبية).
- تشجيع التعاون بين الجامعات بين المنطقتين، وبالأخص من خلال مشروعات الأبحاث المشتركة، والمشاركة في شبكة كراسي اليونسكو.
- مساندة المهرجانات الثقافية، والمعارض، ومنتديات المعلومات الثقافية، التي تنمى وتعزز الحوار العربي الأوروبي.
- إظهار تأثير أنظمة التوصيل البديلة على قاعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال مشروعات رائدة، مثل خوادم اليونسكو التعليمية لحقوق الإنسان، والديمقراطية المتعددة اللغات، والاستفادة من تقييم الخادم الحالي في المنطقة الأوروبية (سرايفو) لإقامة خدمات شبيهة لمنطقة الدول العربية.
- جمع أفضل الممارسات لنشر المعرفة في المنطقة الأخرى في وسائل الإعلام من خلال ورش عمل تنظم بالتعاون مع الصحفيين، وجمعياتهم المهنية، والمسابقات، وتشجيع التعاون والتبادل بين وسائل الإعلام في المنطقتين.

المبادرة تسير سيرا حسنا

بناءً على مبادرة من اللجنة الألمانية، ولجنة اليونسكو الوطنية التونسية، تمت دعوة اللجان الوطنية من الدول العربية وأوروبا إلى اجتماع غير رسمي أثناء انعقاد «المؤتمر الدولي حول التعليم» (ICE) في جنيف في ٧ سبتمبر/أيلول عام ٢٠٠١. وبالإضافة إلى ممثلي سبع عشرة لجنة وطنية، والأعضاء الآخرين من وفود بلادهم الذين كانوا موجودين في جنيف، شاركت المنظمات الحكومية التالية: الجامعة العربية، والمجلس الأوروبي، واليونسكو. وفي هذه المناسبة، تم توزيع صور من النسخة العربية لتقرير ديلور (التعلم: ذلك الكنز المكنون)، ووصل المشاركون إلى إجماع حول عدد من الأنشطة التي يمكن بحثها في أي متابعة لهذا الاجتماع الأول، وحول نتائج وخطة العمل لاستراتيجية «تعلم العيش معا» التي أقرها «المؤتمر الدولي للتعليم» السادس والأربعون.

وقد استمد اجتماع جنيف وحيه من عدد كبير من الأفكار والاقتراحات لتدعيم التعاون

بين المنطقتين، يركز معظمها على بلدان حول البحر المتوسط. وفي هذا السياق، كان هناك مشروع طموح جدير بالذكر بشكل خاص، هو «إعداد مؤتمر أوروبي عربي حول التعليم من أجل التعددية» يهدف إلى تعزيز الاستخدام الحقيقي لتقرير ديلور، ومشروع المجلس الأوروبي «التعليم من أجل مواطنة ديمقراطية» بواسطة معاهد تدريب المدرسين في كلتا المنطقتين. وفي إطار عملية السلام في الشرق الأوسط، التي بدأت باتفاقات أوسلو، وساندتها جهود إضافية من جانب الاتحاد الأوروبي واليونسكو (ما يطلق عليه عملية برشلونة) تم الاتفاق على عقد المؤتمر في مارس/آذار عام ٢٠٠١ في القدس. وكان مخططاً أن يتبع الشكل المتوازن لمشاركة الفلسطينيين والإسرائيليين في استضافة الاجتماع الذي كان قد استخدم في مؤتمر عام ١٩٩٩ حول «الفلسفة الأخلاقية للتعليم»، والذي كان قد نظم بالاشتراك بين الجامعة العبرية، وجامعة القدس المفتوحة، بمساندة من اليونسكو. وكانت اليونسكو والمجلس الأوروبي قد أنشأ لجنة استشارية للمؤتمر الجديد، الذي ساهم فيه سكرتير وعموم اللجان الألمانية، والإسرائيلية، والفلسطينية لليونسكو باقتسام تجاربهم في تعاون ثلاثي مع المنظمين. وقد منع الصراع الإسرائيلي الفلسطيني الجديد اللجنة الاستشارية من عقد اجتماعها النهائي في أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠٠، الذي كان متوقعا في حجرات المؤتمر، والذي كان قد تم بالفعل الاتفاق عليه بين المنظمين المحليين (مركز فلسطيني لتدريب المدرسين في القدس الشرقية، ومركز إسرائيلي لتدريب المدرسين في القدس الغربية).

بعد بحث تقرير اجتماع ٧ سبتمبر/أيلول، عينت اللجان الوطنية للدول العربية والمنطقة الأوروبية، في اجتماعاتهم الإقليمية أثناء الدورة الواحدة والثلاثين للمؤتمر العام، وأثناء مشاورات تالية، سكرتيري عموم اللجان الوطنية التالية كأعضاء في قوة عمل أوروبية - عربية «تعلم العيش معا»، يتم تنسيقها بواسطة اللجنتين الوطنيتين الألمانية والتونسية، عهد إليها بتكليف إعداد ورقة عمل للاجتماعات الإقليمية القانونية التالية (رباط وبودابست):

الدول العربية: مصر، الكويت، لبنان، المغرب، عمان، قطر، جمهورية سوريا العربية، تونس، الإمارات العربية المتحدة. (وبناء على دعوة من المنسقين انضمت الجماهيرية الليبية العربية إلى المجموعة في مارس/آذار عام ٢٠٠٣).

المنطقة الأوروبية: كندا، فرنسا، ألمانيا، المجر، هولندا، سلوفينيا، تركيا، أوكرانيا، المملكة المتحدة. (بعد الحل المؤقت للجنة الوطنية للمملكة المتحدة في مارس/آذار عام ٢٠٠٣، وافقت الدانمرك على الانضمام للمجموعة في مايو/أيار عام ٢٠٠٣).

وقد عقدت قوة العمل أول اجتماع لها في ٢٥ أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠١ في المركز الرئيسي لليونسكو في باريس، بمشاركة ١٣ عضواً، وثلاثة ممثلين لقطاع التعليم في اليونسكو. وقد أشير إلى أن المقترحات التي قدمت في اجتماع جنيف تشكل أساساً صالحاً

للتعاون أثناء العامين القادمين. إلا أنه اقترح التركيز أولاً على عدد محدود من الأنشطة والمشروعات ذات الأولوية، وعلى دعوة اليونسكو، والألكسو، والمجلس الأوروبي لحضور اجتماعات قوة العمل.

وعقد الاجتماع الثاني لقوة العلم من ١٠ إلى ١٣ أبريل/نيسان عام ٢٠٠٢ فى أبى ظبى، بناء على دعوة من اللجنة الوطنية لدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد وافقت المجموعة على الحاجة إلى إعداد استراتيجية كونية، تعتبر إطاراً للعمل بالنسبة للعدد المتزايد من الأفكار والاقتراحات.

وكان على المجموعة أن تضع فى حساباتها الأحداث خارج اليونسكو (بالذات احتلال فلسطين، وأحداث ١١ سبتمبر/أيلول عام ٢٠٠١)، وداخل اليونسكو (على الأخص إقرار الإعلان العالمى حول التنوع الثقافى فى الدورة الواحدة والثلاثين للمؤتمر العام، فى أكتوبر/تشرين أول - نوفمبر/تشرين ثان عام ٢٠٠١). وفى وجود هذه الخلفية، جرت المناقشات حول الطرق والأساليب لتقدم التعاون العملى. وبذلك السماح بالتعاون بين اللجان الوطنية الإقليمية. وتشمل مجالات الاهتمام الأولى تعزيز التنوع الثقافى، وتدريب المدرسين، مع التأكيد بشكل خاص على شبكة اليونسكو للمدارس المتحدة، كشكل مفيد لعمل المشروع. إلا أن الحوار العربى الأوروبى يمكن أن يكون ذا نطاق أوسع كثيراً، فيشمل مجالات مثل العلوم، والعلوم الاجتماعية، والإعلام. وقد تمت الإشارة إلى أن تقرير ديلور، الذى يعزز المنظور الذى يجمع بين القطاعات، يجب مع ذلك أن يظل بؤرة التركيز فى الحوار العربى الأوروبى. والشركاء الأساسيين والمؤثرين يجب أن يشملوا منظمات حكومية (IGOs)، ومنظمات غير حكومية (NGOs)، والمجتمع الأكاديمى، والبرلمانيين.

والهدف النهائى لهذا الحوار هو حشد كل الفاعلين الاجتماعيين (المجتمع المدنى) لمساندة أهداف اليونسكو فى التعليم، والعلوم، والثقافة، والاتصالات، من خلال شكل التعاون بين الأقاليم بين اللجان الوطنية للدول العربية، والمنطقة الأوروبية، وفى إطار برنامج ناشئ بين الوكالات للحوار العربى الأوروبى لليونسكو، والألكسو، والمجلس الأوروبى، والمنظمات الحكومية الأخرى المهمة.

وقد تم تجديد تكليف قوة العمل فى الاجتماعات القانونية للجان الوطنية للمنطقتين فى الرباط (٣ - يونية/حزيران عام ٢٠٠٢)، وبودابست (١٤ - ١٨ يونية/حزيران عام ٢٠٠٢). ولأول مرة، تمت دعوة اللجان الوطنية للمنطقتين لبحث وثيقة عمل مشتركة. وقد وافقوا على استراتيجية أوروبية عربية، أعدتها قوة العمل. وأوصت اللجان الوطنية بأن يقوم مدير عام اليونسكو بدمج هذه الاستراتيجية فى الاستراتيجيات الإقليمية، التى كان قد أعدها لمنطقتى أوروبا والدول العربية. وقد قدمت الاستراتيجيات الإقليمية الجديدة، بعد إدماج هاتين الاستراتيجيتين، إلى المجلس التنفيذى لليونسكو فى أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠٢. وفى

دورته العادية رقم ١٦٦ فى أبريل/نيسان عام ٢٠٠٣، اعترف المجلس التنفيذى رسميا بالاستراتيجية الأوروبية العربية كاستراتيجية بين الأقاليم. وفى توصياته الخاصة ببرنامج وميزانية اليونسكو لعام ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥، التى قُدمت للمؤتمر العام المنعقد فى سبتمبر/أيلول - أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠٣، دعا المجلس التنفيذى المدير العام لتنفيذ الاستراتيجية الأوروبية العربية من خلال خطط العمل التى ستعد للعامين القادمين.

وكان إدماج الاستراتيجية فى برامج المجلس الأوروبى وألكسو هو الموضوع الرئيسى للدورتين الثالثة والرابعة لقوة العمل التى نظمها المجلس الأوروبى بالاشتراك مع اليونسكو فى ٢٨ - ٢٩ أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠٢ فى ستراسبورج، وبواسطة ألكسو فى ١٨ - ١٩ يونية/حزيران عام ٢٠٠٣ فى القاهرة.

إن تقديم البرامج الجارية والمخططة لكلتا المنطقتين، وكذا أنشطتها المعينة الخاصة بالتعاون الأوروبى العربى، قد يسر إعداد عدد من المشروعات المشتركة بين ألكسو، والمجلس الأوروبى، واليونسكو، واللجان الوطنية. وقد أدى أيضا إلى تعاون أوثق بين ألكسو والمجلس الأوروبى، بما فى ذلك مذكرة أولى حول التعاون. وتشمل الأنشطة الناتجة عن اجتماعى ستراسبورج والقاهرة نشاطا يعتبر شكلا جديدا من تدريب المدرسين للمنطقتين. وقد قرر المجلس الأوروبى دعوة مدرسين عرب بشكل منظم، للمشاركة فى حلقات دراسية منظمة فى أوروبا. وقد انعقدت الحلقتان الدراسيتان من هذا النوع الجديد فى مايو/أيار عام ٢٠٠٣ حول موضوعات، مثل «العنف فى المدارس»، و«حوار بين ثقافات وحضارات». واقترح دعوة مدرسين أوروبيين للمشاركة فى حلقات دراسية عربية لتدريب المدرسين يستحق الدراسة أيضا.

وعلى نفس المنوال، ستخلق الدعوة للمشاركة فى مشروع «خطة أرابيا»، التى تنفذها اليونسكو وألكسو، الموجهة للخبراء الأوروبية، ومعاهد البحث المتخصصة فى الحضارة العربية، فرصا جديدة للتعاون الأوروبى العربى الثقافى والعلمى. وتهدف «خطة أرابيا» إلى تعزيز فهم أفضل «للتنوع الخلاق» للحضارة العربية فى مناطق أخرى من العالم. وهذا المشروع يمكن أن يخلق أداة مهمة للتغلب على التحيزات ضد العرب فى داخل المجتمعات الأوروبية.

والاجتماعان فى ستراسبورج والقاهرة مرتبطان بشكل وثيق، وقد نتج عنهما عدد من التوصيات الموجهة للثلاث منظمات بشأن برامج التعليم، والعلوم، والثقافة، والاتصالات. وكانت نتائج مسح أُجرى بين اللجان الوطنية لكل من المنطقتين حول الأنشطة والاقتراحات تتفق مع النتائج المتوقعة للاستراتيجية. وقد قدمت وأدت إلى التعرف على سلسلة من المشروعات الملموسة. وكان بعضها قد نفذ بالفعل، أو بدأ خلال عام ٢٠٠٣. واقترح أعضاء قوة العمل أيضا قيام اللجان الوطنية من كلتا المنطقتين بتنظيم أنشطة مشتركة استعدادا

للجزء الثانى من «قمة العالم حول مجتمع المعلومات» (WSIS)، الذى سينعقد فى تونس فى نوفمبر/تشرين ثان عام ٢٠٠٥. ومع الأخذ فى الاعتبار أن تكليف قوة العمل ينتهى فى نهاية أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠٣، فقد تم إكمال الاستراتيجية بإعداد آليات للتنفيذ.

واليونسكو، والألكسو، والمجلس الأوروبى مدعوون لإنشاء لجنة استشارية مشتركة لتعزيز التعاون الأوروبى العربى فى مجالات اختصاصهم. ومثل هذه اللجنة يجب أن تجمع نقاط التركيز الأوروبية العربية، التى ستقرر فى سكرتاريات المنظمات الثلاث مع خبراء من المنطقتين. ويجب أن تشمل مهامها تعزيز التعاون بين الوكالات، والذى يمكن أن يضم أيضا منظمات أخرى مهتمة، وإشراك اللجان الوطنية فى الأنشطة والبرامج الأوروبية العربية، وإنشاء موقع على الشبكة، وقاعدة بيانات، والتى يجب أن تقدم أيضا معلومات عملية حول تمويل مشروعات أوروبية عربية، وإنشاء خدمات استشارية، وتوفير معونة فنية تتعلق باقتراحات وتطبيقات لمشروعات للتمويل، تقدم للجنة الأوروبية، أو أى مصادر أخرى يمكن أن تقوم بالتمويل.

احتمالات مستقبلية

خلال العامين الماضيين ، تضمن عدد متزايد من الأحداث والمشروعات تعاوننا أوروبا عربيا. والحدثان الآتيان لهما أهمية خاصة بالنسبة للاستراتيجية الأوروبية العربية:

بناء على دعوة من ألكسو، التقى ممثلون للمجلس الأوروبى مع مفكرين من عشرين بلدا عربيا وأوروبا فى ١٥-١٦ يوليو/تموز عام ٢٠٠٢ لعقد مؤتمر حول الحوار بين الثقافات والحضارات، نظمه معهد العالم العربى فى باريس. وقد أوصى المشاركون، من بين أمور أخرى، بضرورة مضاعفة الاتصالات، وقنوات التبادل بين المنطقتين، وتشجيع ترجمة الأدب والمطبوعات التعليمية والعلمية إلى اللغة العربية، ومنها، تبادل بعثات من العاملين فى التعليم، وأن يُعطى تعلم اللغة العربية فى أوروبا اهتماما أكبر كثيرا، بهدف جعله فى نفس المستوى الذى تتمتع به اللغات الأوروبية فى العالم العربى.

ونظمت اللجنتان الوطنيتان الفرنسية والمغربية مؤتمرا دوليا فى الرباط فى ١٠ إلى ١٤ مارس/آذار حول «تعلم العيش معا: أى نوع من التعليم لأى مجتمع»، كمساهمة مهمة فى تنفيذ الاستراتيجية الأوروبية العربية. وقد مهد مؤتمر الرباط، من بين أمور أخرى، الطريق لإجراء أبحاث مقارنة حول الكتب المدرسية فى المنطقتين.

وبعد توسيع الاتحاد الأوروبى فى عام ٢٠٠٤، وإتمام اتفاقيات محددة مع الدول الأوروبية غير الأعضاء فى الاتحاد الأوروبى، ستتحول برامج الاتحاد الأوروبى للبحر المتوسط مباشرة إلى أطر عمل للتعاون بين كل المنطقتين فعليا. لذلك يبدو من الضرورى للاستراتيجية المشتركة بين اليونسكو، والألكسو، والمجلس الأوروبى أن تسعى لتنفيذ

الأنشطة بالتنسيق مع الاتحاد الأوروبي.

وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضا اعتبار الاستراتيجيات الإقليمية الجديدة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) كإطار هام للاستراتيجية الأوروبية العربية. إن متابعة أول تقرير حول التنمية البشرية العربية لعام ٢٠٠٢، الصادر من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، يستحق أن يربط بأنشطة الأمم المتحدة، و UNDP المتعلقة بنفس الموضوع.

وقد قدم رئيس مؤتمر اليونسكو العام، ورئيس الوفد الدائم لجمهورية إيران الإسلامية في اليونسكو، أحمد جلالى، مساندته للمشروع الاستراتيجى الأوروبى العربى «تعليم العيش معا». وشارك فى الاجتماعات الرسمية للجان الوطنية لكلا المنطقتين فى يونية/حزيران عام ٢٠٠٢. وكانت فلسفته وحكمته مفيدة جدا فى التوافق الأوروبى العربى فى الحوارات التى جرت فى الرباط وبودابست. وتشمل نصائحه توجيهها هاما لاستراتيجية المتابعة:

«طبقا للتفسير التاريخى، الحوار بين الحضارات ليس جديدا تماما، بل بالأحرى إنه عملية موجودة دائما. لقد انهمكت الحضارات دائما فى حوار مع بعضها البعض، ولكن لسوء الحظ، كان التاريخ، ينظر إليه فى كثير من الأحيان على أنه قائمة من العداوات والحروب، وهذا الجانب هو الذى منح أكبر أهمية. ولتغيير هذا الموقف، مطلوب تغييرين منهجيين: الأول، تغيير المدخل من الصراع إلى الحوار، والبحث فى التاريخ عن عناصر للحوار، ومحاولة إعادة كتابة التاريخ كتاريخ للحوار. والثانى، الانتقال من مفهوم عرقى للثقافة والحضارة إلى مفهوم يحتل فيه النقل والأخذ والعطاء المقدمة.

فى النظرة العرقية لتطور الثقافات والحضارات، من المفترض أن ينمو الاثنان فى بيئة مغلقة تقريبا، تحدها الحدود الوطنية أو العرقية. والتدخلات الخارجية، وفوق كل شئ الحروب والغزو تدمر نموها العضوى، وتعرض وجودها ذاته للخطر. على ذلك فإن مشكلتنا هى تعريف الثقافات والحضارات على أنها أنظمة مفتوحة بطريقة تجعل النقل، والتبادل، والأخذ، والعطاء، والحوار يدخل فى قلب تعريفها ذاته (أحمد جلالى، بودابست، ١٥ يونية/حزيران عام ٢٠٠٢).

وستقدم قوة العمل الأوروبية العربية تقريرها النهائى للاجتماعات الإقليمية للجان الوطنية العربية والوطنية، التى ستنعقد فى سياق الدورة الثانية والثلاثين للمؤتمر العام لليونسكو (٢٩ سبتمبر/أيلول إلى ١٧ أكتوبر/تشرين أول عام ٢٠٠٣). وسيشمل التقرير قائمة بالأنشطة المشتركة للجان الوطنية لكل من الدول العربية والأوروبية.

المراجع

الحوار الأوروبي - العربي جسر تعليمي

ما هو دور التعليم

عبد الجليل أكارى Abdeljalil Akkari

الاتصال بالآخرين يعنى وضع الهوية موضع التساؤل

يمكن تحديد الهوية الثقافية لحضارة ما - مثلها في ذلك مثل هوية الأفراد - من خلال الاتصال بالآخرين فقط. وخصوصية فحص العلاقة بين أوروبا والعرب تتمثل بدقة في مدى ترابط هذه الصلة منظورا إليها في سياق تلك الفجوة العميقة النابعة من الافتتان والرفض. والبحث عن هوية الشخص من خلال مفهوم «الآخر»، أو صورة «الآخر»، لا يقتصر على الحوار الأوروبي - العربي. فأى اتصال بين الثقافات تصاحبه عملية إعادة تقويم للهوية. والشائع عن الثقافة العربية كحضارة عظيمة - وهو ما لا يتفق مع قصورها الحالي - هو أنها تتسامح مع صعوبة مراقبة الآخرين لها (Labib, 1999). ومن هنا، فإن اتجاه المثقفين العرب نحو أوروبا يتسم بالازدواجية منذ نشأته: الكراهية، والإعجاب. وتنبع الكراهية من فترة الاستعمار، ومابعد الاستعمار، ويصاحبها إعجاب بالثقافة، والعلوم، والتقدم التكنولوجي الغربي، مقارنة بفترة الركود الطويلة التي عاشها العرب (Laroui, 1967). فقد أثار الاستعمار - كما أوضح (لبيب، ١٩٩٩) - هذه الصورة المزدوجة للغرب حتى أصبحت صورة للعدو المسيطر: فهذه الصورة المزدوجة كانت داخلنا دائما منذ النهضة، حتى لو ساد عنصر منهما على

اللغة الأصلية: الفرنسية

عبد الجليل أكارى (تونس/سويسرا)

حاصل على دكتوراه العلوم التربوية من جامعة جنيف. يعمل حاليا منسقا للبحوث في مدرسة برنيه - جورا - نيوشاتل العليا للتعليم Haute École Pédagogique Berne - Jura - Neuchâtel. منذ عام ١٩٩٢، وهو مسؤول عن المقررات الخاصة بالتعليم بين الثقافى بجامعة فريبورج. عمل أستاذا زائرا في الفترة من عام ١٩٩٦ إلى عام ١٩٩٨ بجامعة ميريلاند في بالتيمور. تتعلق مجالات اهتمامه الأساسية في البحوث بتعليم الأقليات الثقافية، وتحليل مظاهر عدم المساواة التعليمية، والتعاون الدولي في البحوث التعليمية.

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

الآخر لظروف مختلفة. ثم احتل مفهوم «التخلف التاريخي» الصدارة، وأصبح العرب محاصرين بين واقعين متعارضين: واقع تراثهم وهو فى حالة كسوف، وواقع هذا الآخر (The Western-p. 125).

وكان البحر المتوسط - كحد طبيعى بين العالم العربى وأوروبا - منطقة صراع من جهة، وسوقا من جهة أخرى. وعلى مدار آلاف السنين، كان يعتقد أن هذا البحر هو قلب العالم، أما اليوم فلم يعد يُنظر إليه على أنه مكان يتسم بالاستقرار والثروة. فلقد نشبت معارك عديدة، وأثرت فى المنطقة كلها ضغوط هائلة ومتعددة. ويعلن حطام سفن المهاجرين غير الشرعيين على الحدود الجنوبية لأوروبا عن مدى الحاجة إلى النظر فى مستقبل هذا البحر الفاصل بينهما.

كما أوضحت أحداث الحادى عشر من سبتمبر/أيلول عام ٢٠٠١ - والإجماع الدولى على إدانتها - مع أحداث أخرى شهدت القارة الأوروبية والعالم العربى، مدى أهمية إقامة حوار أوروبى - عربى، ومدى الحاجة العاجلة إليه. فقد كشفت هذه الأحداث عن الاهتمامات الخاصة بالسبيل التى يجب أن تسير فيه العلاقة بين الثقافات والحضارات المختلفة. فالبديل الوحيد لمقولة «هونتيجتون» Huntington عن «الصراع بين الحضارات»، هو «الحوار الثقافى».

ومع هذا، يبدو الحوار الأوروبى - العربى حوارا صعبا، خاصة لأنه يبدو أن الأنماط الشائعة، والمفاهيم المشتركة، قد أصبحت ثابتة. فالاستعداد للاتصال الحضارى، وفرصة حدوث تبادل ثقافى استعداد ضعيف، وفرصة قليلة. فأى حوار سيكون فورا ضحية لعدم التوازن، وعدم التوازن هذا ليس مجرد عدم توازن اقتصادى أو ثقافى وحسب بين العالم العربى وأوروبا، بل هو عدم توازن سياسى أيضا. فالدول الأوروبية كوحدة سياسية تتجمع سريعا، فى حين أن المواقف السياسية فى العالم العربى تزداد تباعدا. وتكفى مقارنة معدلات محو الأمية، والميزانيات المخصصة للبحوث العلمية، بل حتى انتهاك حقوق الإنسان فى المنطقتين، لتوضيح مدى سعة الهوة بينهما.

ولقد نشر برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (UNDP) مؤخرا تقريرا مثيرا للغاية عن «التنمية البشرية فى العالم العربى»، فحوالى ١,٥٪ فقط من سكان هذه المنطقة يستخدمون الكمبيوتر، و٠,٦٪ يستخدمون الإنترنت، الوسيلة الأساسية للمعلومات، والاتصال، ونتائج البحوث. وهناك فقط حوالى ٣٠٠ كتاب مترجم سنويا فى المنطقة، وهو ما يمثل حوالى خمس الترجمة السنوية فى دولة كاليفورنيا. أما الإنفاق على البحوث والتنمية، فيظل إنفاقا هامشيا، ويصل إلى سبع المعدل العالمى. فالعالم العربى - بما لديه من أعلى نسبة من نسب الشباب فى العالم، وما يصل إلى ٣٨٪ من سكانه تحت سن الرابعة عشرة - يجب أن يتيح - وفقا لهذا التقرير - فرصا أفضل لتلك الشريحة العمرية.

ولكن المستقبل يبدو محدودا، وهذا يعود إلى: البطالة (ونسبتها ١٥٪، وهي أعلى نسبة في العالم النامي)، وضعف الاتصال بالعالم بسبب الفجوة التكنولوجية، وقلة الحرية، حيث نشهد أمواجا من الشباب العربى المؤهل تعمل فى الدول الصناعية. وفى هذا الصدد يكشف تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائى عن حقيقة أن العالم العربى - الذى قدم فى الماضى أسس العلوم للغرب - يعاني من هجرة العقول، وهجرة المهارات العلمية التى تعمل فقط على تقدم الغرب، وليس تقدم أوطانها.

وفى مجال التعليم، يشير التقرير إلى انخفاض الإنفاق نتيجة التطبيق السيئ لسياسات التكيف الهيكلى، التى أولت اهتماما ضعيفا بالتنمية البشرية. ويوضح التقرير مدى الفجوة التى يسببها نظام التعليم ثنائى المسار (فهناك التعليم الخاص ذو الجودة العالية للأقلية الثرية، والتعليم الحكومى العادى للغالبية)، وهى الفجوة التى تحول دون قيام التعليم بدوره فى الحراك الاجتماعى، مما يعمل على بقاء الفقر، والطبقية الاجتماعية. وبالنسبة للتعليم فى حد ذاته، فالإنفاق منخفض، حيث يصل إلى ٠.٥٪ من صافى الناتج القومى (مقارنة بإنفاق كوبا البالغ ١.٢٦٪، واليابان ٢.٩٪ عام ١٩٩٥). ولعبور هذه الفجوة - فيما يذكر التقرير - لابد من تشجيع الاتجاهات الاجتماعية نحو التجديد والابتكار، ومعاودة الاتصال بالعرب المغتربين بنية تشجيعهم على العودة إلى أوطانهم (UNDP, 2002).

لقد وقعت أحداث ١١ سبتمبر فى وقت كانت تعمل فيه الدورة الواهنة من الأفكار، والقنوات الجديدة للتبادل على توسيع الفجوة بين العرب وبقية العالم، وأوروبا بصفة خاصة، وهما منطقتان مرتبطتان ببعضهما البعض ارتباطا تاريخيا وثيقا بحركات الهجرة الكبرى، كارتباطهما اليوم بالاقتصاد المتبادل.

وقد يكون من المفيد لو تذكرنا أن الحوار الأوروبى - العربى لم يحدث كمبادرة حديثة، ففى الواقع قام رئيس الجزائر، ورئيس تونس بعد أزمة البترول الأولى عام ١٩٧٣ بمبادرة لتحويل البحر المتوسط إلى «بحيرة سلام». غير أن الحوار الأوروبى - العربى الذى بدأ فى هذه الفترة لم يحقق أهدافه بسبب المصالح الاقتصادية الأساسية لدى الأوروبيين الذين كانوا فى قلق على مصادر تزويدهم بالبترول، والمصالح السياسية للعالم العربى التى يحكمها الصراع مع إسرائيل.

أما فى الفترة الحالية، ومع التأثر بالعولمة، وأزمات الهوية، والأصوليات الدينية، يتجه العالم العربى إلى أوروبا باعتبارها مؤثرا وسيطا، حيث تحترم حقوق الإنسان، ويتم الاعتراف بالتنوعية الثقافية. ومن الآن فصاعدا، من المتوقع أن تقيم أوروبا صلات بين الحضارتين، التى تواجه كل منهما الأخرى فى مناطق أخرى من العالم. ودون الإقلال من أهمية الحوار السياسى الأوروبى - العربى، يبدو من المفيد التركيز فى هذه الورقة على مايمكن للتعليم القيام به فى هذا الحوار.

التعليم العربى: بين التقليد، والحدأة، والانفتاح

على الرغم من الروح العدائية بين الإسلام والعالم المسيحى، هناك رأى قوى يقول: إن الجامعات الأوروبية قد لجأت إلى الكتابات العلمية، والطبية، والفلسفية التى كتبها المثقفون المسلمون، مثل ابن سينا، وابن رشد على سبيل المثال لا الحصر. وهناك أدلة تاريخية كثيرة على أنه يجب البحث فى فترة العصور الوسطى الإسلامية عن أصول نشأة الجامعة نفسها (Caradailac, 1991).

فقد كانت أشهر المراكز الثقافية الإسلامية تعمل منذ مايزيد عن قرن عندما تم تأسيس الجامعات الأولى فى أوروبا. فقد تم إنشاء جامعة/جامع القيروان فى فيز (بالمغرب) عام ٨٥٩، وجامعة قرطبة فى بداية القرن العاشر، وجامعة /الجامع الأزهر بالقاهرة عام ٩٧٢. أما فى أوروبا، فيعود تاريخ أول مراكز للتعليم العالى لزمان متأخر عن هذا بكثير، فجامعات بولونا، وباريس، ومونتيلير لم يكن لها وجود قبل القرن العشرين (Vernet, 1985).

وبعد هذا العصر الذهبى، دخل العالم العربى فى فترة من الانحدار والركود حتى منتصف القرن التاسع عشر. وأثناء الفترة السابقة مباشرة للسيطرة الاستعمارية، أصبح المثقفون والسياسيون المستنيرون - أمثال خير الدين التونسي، ومحمد على بمصر - على وعى بالفجوة العلمية الهائلة، وبضرورة تحديث المجتمع والدول العربية، مبتدئين بالنظم التعليمية. كما كانوا على وعى أيضا بأن التحديث يتضمن كذلك عملية مؤلمة، تتمثل فى الفحص النقدى لتراث الماضى، والتخلّى عن التقاليد البالية.

ومن هنا كانت الجامعات العربية فى قلب عملية الفصل/الوصل بين الماضى والمستقبل. غير أن مسألة الوصل أو الفصل بين الموروث الدينى، والعقلانية المنبثقة من الكشوف العملية، كانت مسألة من الصعب القيام بها فى العالم العربى.

ففى بعض الأحيان، كانت بعض المؤسسات ذات الطابع الدينى منفصلة عن تلك المؤسسات التى تقدم تعليما علمانيا. واختلفت دقة وسرعة حدوث هذا الفصل من بلد إلى آخر. ففى تونس تخصصت جامعة الزيتونة فى التعليم الدينى.

وتعتبر الجامعة الحديثة اليوم عنوانا لكل المجتمعات المعاصرة، والدول العربية ليست استثناء، فقد تجاوزت تلك الفترة التى كانت تسيطر فيها نظريات التنمية على السياسات، تلك النظريات التى تنظر إلى الطلاب والخريجين على أنهم أساسا جنود فى خدمة الاستقلال والتنمية القومية، وتبنت مداخل أكثر نفعية وانتقائية تتسم بالأفكار الاقتصادية الجديدة لليبرالية الجديدة. كما ابتعدنا عن الفترة التى كانت فيها الدول العربية - فترة الخمسينيات والستينيات والسبعينيات - تفتقر إلى أصحاب الياقات البيضاء، والفنيين ذوى المستويات العليا، وهى تلك الفترة التى كانت الدول الأوروبية تقدم فيها نصيبا من المحاضرات الجامعية. فإذا أخذنا المغرب وتونس كأمثلة، فإن دولا عربية كثيرة لاتستطيع الآن أن توفر

وظائف دائمة لخريجي جامعاتها (Moatassime 2000).

ويمكن أن نلاحظ أن الفترة التالية مباشرة للاستقلال كانت فترة إثارة ثقافية، تمثلت في التبادل بين الجامعات الأوروبية والعربية. فيمكن أن نلاحظ - على سبيل المثال - أن عددا من الأكاديميين الفرنسيين قد بدأوا مستقبلهم المهني في شمال إفريقيا قبل أن يكون لهم صيتهم على المستوى العالمي. ويمكن أن نذكر في هذا السياق إقامة عالم الاجتماع بيير بورديو Pierre Bourdieu في الجزائر، والفيلسوف ميشيل فوكو Michel Foucault في تونس.

أما الموقف الراهن فعلى العكس من ذلك، فهو يتسم بامتناع الباحثين الأوروبيين عن العمل في العالم العربي. فالبطالة ذات المعدل العالي، وندرة العمل بين الأكاديميين العرب المدربين في هذه المنطقة، والمستوى المنخفض من العائد الذي يحظى به المتعلمون منهم في أوروبا، كلها من المؤشرات التي تدعو إلى الإسراع بإجراء الحوار. وفي حين يمكن وصف هذا الموقف وصفا جيدا بأنه «هجرة عقول»، إلا أن وجود عدد كبير من الأكاديميين من المنطقة العربية بأوروبا يمكن أن يتيح لهم فرصة القيام بدور الوسيط الثقافي في الحوار الأوروبي - العربي (انظر جدول ١).

ففي فرنسا - بين المحاضرين الجامعيين، وبين الطلاب بالقدر نفسه - يحتل أبناء شمال إفريقيا المكانة الأولى، بنسبة ٣٠٪ من الأجانب، تليها المملكة المتحدة، فألمانيا، فالولايات المتحدة. ومع ذلك، فإن الأكاديميين الغربيين يأخذون المناصب الأعلى، في حين أن أمثالهم من شمال إفريقيا يشغلون مناصب أقل شأنًا.

وإذا كان وجود الباحثين العرب مفيدا لأوروبا، فإن هجرة العقول لاتقدم شيئا من حيث تمكين الدول العربية من إقامة خدمات بحثية ناضجة فيها، وإحداث تقدمها التكنولوجي بشكل مستقل. ويقدر الهدر في الموارد البشرية بما يصل إلى ٢٥٠.٠٠٠ شخص على مدى خمس وعشرين سنة في شمال إفريقيا وحدها، أي حوالي ١٠.٠٠٠ مهاجر كل عام، أصول أكثر من نصفهم من الجزائر وحدها (Moatassime, 2000; UNDP, 20002).

جدول (١): الدول الأساسية التي يأتي منها المحاضرون الجامعيون الأجانب العاملون في فرنسا، ١٩٩٣

الدولة	العدد	الدولة	العدد
المغرب	٢٦٩	إسبانيا	٨٩
الجزائر	٢٥٨	إيطاليا	٧٤
المملكة المتحدة	٢١٣	لبنان	٦٧
ألمانيا	١٥٧	الصين	٦٤
الولايات المتحدة الأمريكية	١٣٩	بولندا	٦٣
تونس	١٠٨	بلجيكا	٦٠

المصدر: Hatary, 1994.

كما أظهرت بعض الدراسات أن الباحثين الأوروبيين اليوم لازالوا مهتمين بالعالم العربى. فيمكن أن نشير على سبيل المثال إلى الدراسة المسحية الحديثة (CSA, 2001) التى تمت على عينة من ٧٢٤ طالبا فرنسيا، تم اختيارهم بحيث يمثلون عينة ممثلة (أى من أنواع مختلفة من الكليات، ومن أجزاء مختلفة من الدولة)، ومن السنة الأخيرة من كليتى التجارة والهندسة، ومن السنة الثالثة من مقررات الإدارة أو القانون أو العلوم. واختار أصحاب الياقات البيضاء - فى المستقبل القريب - شمال إفريقيا والشرق الأوسط كمكان للعمل أكثر من اختيارهم الصين، أو روسيا، أو أوروبا الوسطى أو الشرقية، أو حتى اليابان.

ومن هنا، فإن التعاون بين الجامعات الأوروبية والعربية يجب تشجيعه، بل يمكن أن يصبح أكثر أشكال التعاون غير الحكومى، والأكثر فائدة بين شمال وجنوب البحر المتوسط. ويجب تنمية هذا التعاون فى كافة مجالات المعرفة بصفة عامة، وفى الحوار الثقافى بصفة خاصة. فربط المشروعات البحثية المشتركة المتعلقة بالهجرة - على سبيل المثال - ستجد فى الجامعات أفضل بيئة ملائمة لإجراء البحوث بشكل يتمتع بالاستقلالية. وفى هذا الصدد نذكر ذلك العمل الذى قام به معهد الجامعة الأوروبية فى فلورنسا، حيث نظم عدة فعاليات (لقاءات، منشورات... إلخ) جمع بها عددا هائلا من الباحثين من كل أطراف البحر المتوسط.

كما سيسمح أيضا الافتتاح الجديد لبرنامج TEMPUS لدول البحر المتوسط - Tempus Meda - للجامعات الأوروبية والعربية العمل معا، كما سيسمح بلقاء الأساتذة، والباحثين، والطلاب للاستفادة من تعليم ومعرفة زملائهم الأجانب، وبوضع آليات التعاون التى تجعل من الممكن عمل المتخصصين التربويين معا (منح السفريات، قواعد البيانات، الشبكات المهنية)، فإن هذا البرنامج الأوروبى سيقدم للمسؤولين عن التعليم فرصا ووسائل للتعرف على بعضهم البعض، ولإجراء بحوث ومشروعات مشتركة.

اللقاء والتفاهم لتعزيز الحوار

إن الاتصال الثقافى الحقيقى بين شمال وجنوب البحر المتوسط سيحدث فقط من خلال فحص الذات المزدوج. ففي العالم العربى يجب النظر إلى عملية الفحص النقدى على أنها عملية تجديد الموروث الاجتماعى الثقافى، وتحديد العناصر والجوانب الإيجابية فيه. فالخطوة الحيوية التى على العالم العربى أن يخطوها، هى إعادة تقويم صورة الذات مع تجنب مدخل تشويه المنظور الشرقى (Saïd, 1994). كما سيؤدى التحليل الجاد للركود العربى إلى نتائج إيجابية. وهناك ثلاثة عوامل أساسية لا يجب تجاهلها: نقص الحرية، الوضع المتردى للمرأة، ونقص المعرفة بالعالم العربى (UNDP, 2002).

أما فى أوروبا، فالمدخل النقدى المشابه لهذا المدخل ضرورى أيضا فيما يتعلق بشكل معين من المركزية الأوروبية التى تنكر على الحضارات الأخرى إسهاماتها فى إقامة الحضارة

والمعرفة. فاعتبار الإسلام مخالفا للحدثة، واستبعاده من العالم الثقافى الأوروبى، اتجاه يعيق الإنجاز. وفى هذا الصدد من المفيد كسر حاجز الصمت الطويل المضروب حول إسهام الحضارة العربية للإنسانية.

إن تنمية مناخ الثقة بين هذين الشريكين لا يمكن أن تتم بإصدار قرار، بل ستتراكم ببطء وبصبر من خلال الاستمرار فى الأنشطة العملية التى تضم كافة الشركاء الاجتماعيين الثقافيين، وبصفة خاصة المهتمين بالتعليم. ولن تستطيع منطقة حوض البحر المتوسط أن تسير فى اتجاه إيجابى، وتصبح بحرا للسلام والتفاهم إلا إذا قام حوار ثقافى حقيقى ومثابر، يتغلب على «صراع الحضارات». فمعرفة الآخر، والفهم المتبادل، يمكن أن يكونا «تركيبة مبدعة» بين المقاييس التى تم تصميمها لإعادة صياغة أصول الكائن البشرى - ذلك الكائن الثقافى - واستعداده لتقبل الخليط العرقى والعالمية.

المراجع

الحوار الأوروبي - العربي جسر تعليمي

تاريخ الدراسات العربية في المجر

ماروث ميكلوس Maróth Miklós

يمكن بسهولة أن يقتنع الفرد عندما يزور المكتبات في المجر بأن معرفة اللغة العربية كانت قائمة في المجر منذ قرون، وكان هناك من الناحية التاريخية مجالان رئيسيان لعبت فيهما اللغة العربية دورا هاما.

المجال الأول هو اللاهوت المسيحي، ولا يمكن لأي فرد أثناء الندوات الدراسية في اللاهوت المسيحي أن يتجاهل حقيقة كتابة الإنجيل في العهد القديم بالعبرية كأحد اللغات السامية. وقد كان الاهتمام العام باللغات السامية في حلقات الدراسة والبحث هو الدافع لما أجرى من دراسات في اللغة العربية.

وفي نفس الوقت، احتوت جميع الأناجيل المعروفة المكتوبة بعدة لغات على ترجمات عربية، بالإضافة إلى النصوص الإغريقية، واللاتينية، والعبرية، والآرامية، والسريانية، ومن أجل فهم أفضل للإنجيل عمل بعض اللاهوتيين على دراسة اللغة العربية لتحقيق هذه الغاية.

وتشهد الأناجيل المكتوبة باللغات العديدة في المكتبات القديمة والأديرة على معرفة الرهبان الكاثوليك للغة العربية، وأن العدد القليل نسبيا، والمعرفة السطحية للنحو العربي الذي استخدمه اللاهوتيون المجريون (مثال ماكتبه Dertsik) يدل على أن اهتمامهم بالعربية كان أقل كثيرا من اهتمامهم بالآرامية والسريانية، بينما درس كثير من

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ماروث ميكلوس (المجر)

أستاذ وعميد سابق في جامعة بيتر بازمانى الكاثوليكية Peter Pazmany في بودابست، مدير معهد ابن سينا للدراسات الشرق أوسطية الذى أسسته الحكومة المجرية عام ٢٠٠١.

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

الرهبان، الذين كانوا يعرفون اللغة العربية فى الأديرة المجرية، وقضى عدد طيب منهم بعض الوقت فى روما قبل الذهاب للعمل فى الدول الإسلامية.

وكانت السياسة الخارجية هى المجال الثانى، فقد كانت المجر أثناء وبعد الحروب التركية (بين القرنين السادس عشر والثامن عشر) تشترك فى الحدود مع العالم الإسلامى، وعلى ذلك كانت المجر نفسها، والمجر كجزء من مملكة «الهابسبورج»، تربطها علاقات دبلوماسية، وتجارية، واقتصادية مع الدول الشرقية، وتوضح هذه العلاقات السياسية والاقتصادية الهامة لماذا كانت هناك فى فيينا عاصمة النمسا، وكذلك فى زمن المجر، مدرسة شهيرة للدبلوماسية هى مدرسة SPRACHKNABEN، ولم تكن متخصصة فى اللغات الغربية فحسب، بل وفى اللغات الشرقية كذلك، وقد جمع أساتذة المدرسة، الذين كانوا ينتمون لدول مختلفة، قواعد النحو والكتب الدراسية، وظل بعضها غير معروف فى أقطار أخرى على الرغم من الشهرة الواسعة التى كانت تحظى بها.

ولم يكن من الممكن مقارنة مستوى التعليم فى الأديرة أو فى «المدرسة الدبلوماسية للغات» بنظيره فى أفضل الجامعات فى أقطار أوروبية أخرى، فقد تم تخصيص كراس للدراسات العربية والإسلامية فى أكسفورد، وكمبردج، وليدن منذ قرون، وتضم هذه الجامعات أقدم النصوص الطبية لابن سينا وابن رشد، وقد أصبحت دراسة الأدب الدينى أخيراً (بما فى ذلك القرآن والإنجيل) محل الاهتمام، وقد جمعت الدول ذات الاتصالات الخاصة بالعالم العربى، مثل إسبانيا، والبرتغال مجموعات كبيرة من النصوص العربية، وأوفدت طلابها إلى الجامعات العربية، مثل بطرس الإسبانى الذى أوفد إلى جامعة القرويين فى المغرب منذ القرن الثالث عشر، وجمع أول دراسات للنحو العربى، ومفردات اللغة العربية باللاتينية، وليست هناك فى تاريخ الزمالة الدراسية المجرية أية آثار لجهود علمية مقارنة.

وقد بدأ الوضع فى التغير مع إصلاح جامعات النمسا والمجر عام ١٨٥٥، ففى هذا العام تحولت هذه الجامعات من الطراز البائد فى العصور الوسطى إلى النمط الألمانى الحديث للتعليم العالى. وقد كان كل فرد فى نظام العصور الوسطى مجبراً لإتمام الدراسة التمهيدية فى البداية فى كلية الآداب، وبعد إتمامها بنجاح يستطيع الطلاب الانتقال، إما لدراسة القانون والطب، أو العلوم بصفة عامة، وقد قامت المدرسة الثانوية فى النظام الجديد بالعمل السابق لكلية الآداب، وقد بدأ الطلاب فى كلية العلوم التخصص فى الفيزياء، أو الكيمياء، أو أى موضوع، بدلاً من دراسة جميع العلوم كما كان الوضع سابقاً.

ولكى يتم القيام بمثل هذه المسؤوليات الجديدة، فقد احتاجت المدارس الثانوية إلى معلمين متخصصين فى المواد التى ستدرس، وقد تمت إقامة كليات جديدة للآداب لمواجهة هذا الطلب، تختلف عن الكليات السابقة. ولم يكن الهدف فى هذه الكليات الجديدة

إعداد الطلاب للدراسات الجامعية، بل كانت لتدريب المعلمين البدلاء لهؤلاء الذين كانوا متخصصين في المواد التي كانت تعلم في المدارس الثانوية، مثل اللغة المجرية، والأدب، والتاريخ، واللغات الأجنبية.. إلخ.

وكان لابد من تخصيص كراس مختلفة في كليات الدراسات الإنسانية، التي تم إنشاؤها حديثاً، وعند قراءة الكتب السنوية القديمة للجامعة يمكن للفرد أن يعرف أن الكراسي الأولى كانت مخصصة للتاريخ، والأدب، والفلسفة القديمة، واللغات الإيطالية والروسية، ورغم ذلك فقد كان من الممكن للطلاب - الراغبين - الالتحاق بدراسة برامج خاصة، تشتمل على اللغات الشرقية، وعلى سبيل المثال فقد انتظم جولدزيهر ١٨٥٠ - ١٩٢١، الشاب الواعد، بالدراسة الثانوية في دراسة اللغات الفارسية والتركية بتصريح خاص، كما درس اللغة العربية في كلية الروم الكاثوليك، ودرس اللاهوت مع J. Ruzicska.

ونتيجة لنجاحه واهتمامه فقد اختار Jozsef Eötvös وزير التعليم (الذي وهب نفسه للإصلاح الجامعي، وكان يبحث عن شباب موهوبين لإرسالهم إلى الجامعات الألمانية، آملاً أن يعينوا كأساتذة) هذا الشاب ذا الثمانية عشر عاماً لمنحة ولأستاذية في المستقبل لكرسي اللغات السامية، الذي لم يكن قد تم إنشاؤه بعد. ولسوء الحظ بينما واصل جولدزيهر دراساته في دمشق والقاهرة أقر مجلس الفاتيكان مبدأ تنزه البابا عن الخطأ عام ١٨٧٠، ولما كان P. Hatala الذي كان أستاذا لدراسات العهدين القديم والجديد في كلية اللاهوت لم يقبل بهذا المبدأ، وتم اعتباره بالتالي كافراً، فقد كان عليه أن يتخلى عن منصبه. ولما كانت السلطات العليا لا تريد أن تجعل منه شهيداً، فقد تم نقله لكلية الآداب، وتم تعيين جولدزيهر بدلاً منه أستاذاً للغات السامية.

وقد أعطى كرسي اللغات السامية الذي أنشئ عام ١٨٧٠ الفرصة الأولى في المجر للقيام بأول بحوث علمية في مجال الدراسات العربية، إلا أن أستاذاً لللاهوت من الطراز القديم كان قد شغل هذا الكرسي، ولم يكن مؤهلاً لدراسة اللغة العربية، وعلى ذلك فقد واصل تقاليد اللاهوتيين الكاثوليك. وقد جمع هاتالا قواعد النحو العربي بالمجرية، وحاضر في اللغة العربية، رغم أنه ظل في الحقيقة الأساسية أستاذاً للغة العبرية في العهد القديم، والإغريقية في العهد الجديد.

بدأ جولدزيهر عمله كمدرس خصوصي دون أجر، وكان قد تخطى مرحلة الشباب عندما أصبح أستاذاً بعد اعتزال هاتالا عام ١٩٠٥، وجرباً على نفس التقاليد التي أرساها هاتالا، حاضر جولدزيهر في عديد من اللغات السامية وآدابها، كالعبرية والآرامية.. إلخ، إلا أنه أدخل في نفس الوقت برامج خاصة لدراسة اللغة العربية والإسلام. وبدأ في إلقاء محاضرات في تاريخ الفلسفة الإسلامية.

وقد انتظم فى محاضرات هاتالا كما تدل حوليات الجامعة بين خمسة أو ستة طلاب. وكان هناك بعض الطلاب فى كلية الفلسفة (كلية الآداب) فى ذلك الوقت، وهكذا فإن هذا العدد يوضح أن البرامج الدراسية لهاتالا كانت محبوبة نسبيا، وليس لدينا علم بعدد الطلاب الذين انتظموا فى محاضرات جولدزيهر، إلا أننا نعرف أن عددهم كان كبيرا، ليس من المجر فحسب، بل من دول البلقان الأخرى كذلك. وقد جاء هؤلاء الطلاب من مجتمعات إسلامية مختلفة تعيش فى امبراطورية النمسا والمجر، أو فى دول أخرى. وقد لقي جولدزيهر قبولا وإعجابا من زملائه الأساتذة فى أنحاء العالم، وكذلك من طلابه المسلمين، وتلقى هذه الحقيقة ضوءا جديدا على بيان أ. سعيد الذى يؤكد أن الهدف من الدراسات الشرقية فى الدول الأوروبية كان فى خدمة الاستعمار ضد شعوب الشرق الأوسط. وفى عام ١٩١١ حضر إلى بودابست أحمد فؤاد، أحد أفراد الأسرة الملكية فى مصر (ملك مصر بعد ذلك)، ليقدم منحة زمالة الأستاذية فى الفلسفة العربية بجامعة القاهرة لجولدزيهر، ورغم أن السلطات المجرية النمساوية رأت فى ذلك فرصة لقبول الدعوة، إلا أن جولدزيهر اعترض، وكان اعتراضه سياسيا، وقد تأثر الاستشراق المجرى إلى حد كبير بهذا الاتجاه منذ ذلك الوقت، ولم يكن الدافع لدراسة اللغات الشرقية فى المجر يرجع إلى مطامع سياسية قومية، لأن المجر لم تكن لديها قط رغبة لغزو الشرق، والعكس صحيح، لأن المجر نفسها كانت عرضة لاعتداءات إسلامية. وقد شجعت هذه الحقيقة التاريخية إضافة إلى معرفة المجرين بأصول تاريخهم الشرقى الرعوي على الاتجاه نحو الثقافات الشرقية.

توفى جولدزيهر دون أن يخلفه أى من طلابه الذين كان يمكنهم أن يرثوا مركزه، وبيعت مكتبته للقدس، وكان هو أول أستاذ حطم التعاليم التقليدية العملية للاهوتيين، وعاد إلى تقاليد مدارس الإرساليات والدبلوماسية فى روما وفيينا، ووضع نفسه مع التقاليد اللغوية الأوروبية، وخاصة الألمانية، ولم يواصل عمله على نفس المستوى فى الجامعة فى بودابست أى إنسان آخر.

واتباعا للتقاليد فإن أستاذ اللغة العربية الذى خلفه كان متخصصا فى الدراسات السامية كذلك، وهو M. Kmosko ١٨٧٦ - ١٩٣١ وقد قدم من إصلاحية القساوسة الكاثوليك، إلا أنه كان قد تلقى تدريباً لغويا جيدا، وهب حياته لكتابات آباء الكنيسة الشرقية بالسريانية، وأعد طبعة من عدة مجلدات عن الأسفار السريانية والعربية، تضمنتها شرقيات Migne Patrologia. وكأستاذ فى اللغة العربية، فقد فحص الأسفار العربية والسريانية التى تتحدث عن تاريخ الشعوب المجرية الرحل فيما قبل التاريخ، ثم اتجه بعد ذلك لدراسة الجغرافية العربية (وهو الذى أبرز أن الكاتب غير المعروف بالعربية فى الجغرافية ابن دسما مماثل للكاتب ابن رستا المشهور. وقد خصص دراساته للأسفار العربية، للتمييز بينها وبين نصوص الطبقات السريانية، كما تحدث عن كتابات

الجغرافيا بالمجرية، التي ظلت دون طباعة، وهكذا، فإن إنجازاته في مجال الدراسات العربية غير متوفر لعالم المعرفة.

جمع Kmosko كميات كبيرة من المادة، وكتب مسودة أعماله في دفاتر نسخت بالمجرية، إلا أن كل ما جمعه ظل دون أن يطبع، ولا تزال نسخ ما جمع محفوظ في مكتبة الأكاديمية المجرية للعلوم، وقد بدأت مجموعة من الباحثين في جامعة Szeged في طبع تراثه المكتوب بالمجرية في السنوات الأخيرة من حياته، ولا زال المشروع يتقدم، ولكن نظرا لأنها مكتوبة بالمجرية فليس من المحتمل أن تؤدي إلى انتشار اسمه في العالم.

ورغم أن Kmosko من رجال اللاهوت كسابقيه، إلا أنه كان يمتلك قدرة لغوية فائقة. وبعد جولدزهر لم يستطيع أحد أن يكتب في موضوعات شرقية دون الحصول على المؤهلات المتاحة في كلية الآداب فقط، وفي المجر حيث كانت الدراسات الشرقية مدفوعة باهتمام المجتمع المجرى بالأصول الشرقية، وتاريخ الشعب المجرى فيما قبل التاريخ، فإن البحث في تاريخ شعوب آسيا الوسطى وسهول شرق أوروبا كان واجبا محتوما على الأساتذة. وقد أدى كوموسكو - كأستاذ للغة العربية - واجبه في هذا الصدد، إلا أن وفاته المبكرة، والظروف التي سبق ذكرها، أدت إلى أن يظل اسمه غير معروف في الخارج، وربما يستمر كذلك.

وقبل الحرب العالمية الثانية بدأ وزير التعليم K.Kleibelsberg حركة الإصلاح كما فعل سلفه J. Eötvös في القرن السابق، مما أدى إلى إصلاح عام للجامعة ١٨٥٥. وقد عزم هو أيضا على إرسال كثير من الشباب الموهوبين للدراسة في أفضل جامعات غرب أوروبا، وبالتالي فقد أوفد شباب اللاهوتيين في الكنيسة الإصلاحية إلى الأراضي المنخفضة (هولندا)، وكان من بينهم K. Czeplédy (وهو ابن S. Czeplédy ، الذي أعد ترجمة للعهد القديم). والذي ذهب إلى أوترخت حيث درس العربية كتلميذ لـ Goeje الشهير، وعند عودته إلى المجر شغل كرسى الدراسات العربية الذي كان شاغرا بعد الحرب العالمية الثانية، ولما كان هو الأستاذ الوحيد للغة العربية لمدة عقود في النصف الثاني من القرن العشرين، فقد صار أستاذا لجميع أساتذة اللغة العربية المجرين الأحياء، الذين يعتبرون أنفسهم من خريجي المدرسة الهولندية للدراسات الشرقية.

واصل Czeplédy ١٩١٤ - ١٩٩٦ ما بدأه Kmosko، ووهب حياته للدراسة والبحث في تاريخ سهول أوروبا الشرقية، وبدأ بقراءة اللاتينية، واليونانية، والسريانية، والمصادر العربية، وأخيرا عندما كان في الثلاثينيات درس الأرمنية والفارسية في العصور الوسطى والحديثة، وعندما كان في الأربعينيات درس اللغة التركية، وفي الخمسينيات درس الصينية، وعندما وصل إلى الستين كان مستعدا لطبع أول كتبه بالمجرية بعنوان: Nomadok Vándorlása Napkeletre Napnyugatra (هجرة الرعاة من الشرق إلى الغرب،

بودابست ١٩٦٩).

وفى هذا الكتاب حلل أكثر المسائل صعوبة فى تاريخ السهول، مثل تاريخ الهون، ومشكلة الـ Hephtalites.. إلخ، ويشير ذلك إلى أنه رغم شغله لوظيفة أستاذ كرسى اللغة العربية، إلا أنه لم يهتم بالضرورة بالموضوعات العربية، فلم يكن أستاذا للعربية بالمعنى الصحيح، ولكن يمكن اعتباره بدلا من ذلك مستشرقاً، وبسبب هذه الحقيقة ظل غير معروف فى الخارج.

ورغم كونه أستاذا للغة العربية، إلا أنه نقل ما تعلمه فى شبابه فى الأراضى المنخفضة للأجيال التالية، ويعتبر نشاطه فى هذا المجال نقطة تحول فى تاريخه بالنسبة للدراسات العربية بالمجر. وقد مثل جولدزيهر من قبله بداية زمالة الدراسات العربية للمجر، إلا أنه لم يكن له ما يخلفه، وكان على Kmosko أن يضع أسسا جديدة، ومات كموسوكو دون أن يكون له ما يخلفه، وهكذا كان على Gzegledy بانتمائه التعليمى لهولندا أن يبدأ من جديد إعادة زمالة الدراسات العربية للمجر، ولكنه نجح فى هذه المرة فى إقامة مدرسة كبيرة تضم العديد من الأساتذة. واحتل أبناء الجيل الجديد أماكنهم فى الجامعات فى نهاية ستينيات القرن العشرين، وشغل (ألكسندر فودور ١٩٤١ -) وظيفة مساعد كرسى الدراسات العربية، وتركز اهتمامه على الملابس الشعبية، والسحر والموضوعات المرتبطة به، وقد درس المعتقدات الشعبية لعامة الناس الذين يعيشون فى الدول الإسلامية، خاصة فى مصر، واستنتج أن العقائد المصرية القديمة، وملابس المسلمين أثناء حياتهم اليومية، تمثل جزءا من التراث المصرى.

والمساعد الذى تلاه هو T. Ivanyi، درس العربية واللغويات العامة فى الجامعة، وهكذا أصبح قادرا على التخصص فى تاريخ اللغويات العربية فى سبعينيات القرن العشرين، وقد انضم I. Ormos لأعضاء هيئة التدريس، وكان ميدان دراسته هو تاريخ الطب العربى، وبعد اعتزال Czeglédy شغل فودور منصب أستاذ اللغة العربية.

* * *

وبينما كانت الجامعة فى بودابست بصفة دائمة هى مقر الدراسات اللغوية، فقد ظهرت أخيرا معاهد أخرى. وكانت أكاديمية الدراسات الشرقية للتجارة قائمة فى النصف الأول من القرن العشرين، وتلتها وريثتها القانونية: كلية كارل ماركس للاقتصاديات، ثم مدرسة بودابست للاقتصاديات، والآن الكلية الاقتصادية بجامعة بودابست، وكانت هذه هى كراسى الدراسات الأخرى للمعرفة عن اللغات الشرقية، وكانت اللغة العربية لاتزال هى إحدى اللغات الشرقية التى تدرس فى المجر لأسباب عملية.

وفى هذه الكلية يوجد قسم لدراسة العلاقات الأجنبية، ويمكن لطلاب هذا القسم الذين

درسوا العربية مع التخصص فى دراسات الشرق الأوسط، أن يصبحوا خبراء عن العالم العربى مع معرفة عملية جيدة للغات. وكانت معلمتهم K. Devenyi أستاذة نشطا فى كلية الآداب، وكان مجال تخصصها هو اللغويات العربية.

والمعهد الثالث هو كلية التجارة، والفندقة وإعداد الوجبات الغذائية، حيث كان الطلاب يستطيعون أن يتعلموا العربية. وقد ساعد العدد الكبير من المستعربين، الذين تخرجوا من كلية الآداب، على توفير معلمين أكفاء للغة المدرسية، وقد كانت اللغات الغربية فقط هى التى تدرس فيما قبل، والهدف من التدريب هنا يشبه مايجرى فى كلية الاقتصاد. ويحقق طلاب هذه الكلية فى العادة معرفة عملية جيدة للتحدث بالعربية الحديثة، إلا أن الهدف الرئيسى لهذا البرنامج هو إعدادهم للمهن التجارية.

* * *

وبعد تغير النظام السياسى عام ١٩٩٠، وتأسس جامعة Pazmany Peter الكاثوليكية عام ١٩٩٢، وفى هذه الجامعة الدينية، أصبحت الحركة الدينية، والعقائد، ودراسات العصور الوسطى، محط أنظار برامج البحوث، وظهرت الحضارة الأوروبية إلى حيز الوجود، وقامت فى شمال حوض البحر المتوسط، وفى نفس الوقت كان شرق البحر المتوسط موطن ظهور ديانات التوحيد الثلاث (اليهودية، المسيحية، والإسلام) ونتيجة لذلك أسست كلية الآداب فى Piliscsaba على بعد ثمانية كيلو مترات من بودابست كرسيًا لدراسات العصور الوسطى للعبرية، مع تركيز على العهد القديم، واللغة العربية.

وقد قطع كرسي اللغة العربية صلته بالدراسات السامية فى جامعة الدولة ببودابست، لأن الإسلام كدين يقع فى بؤرة برنامج بحوثها، وقد أدى هذا الاختلاف بين الأوضاع السامية والإسلامية فى اختلاف إجراءات التدريب، وكذلك كان هناك موضوع اللغات الإلجبارية القليلة فى جامعة الدولة هى العبرية والسريانية فى الجامعة الكاثوليكية التركية. وتوفر جامعة الدولة عددا كبيرا من برامج الدراسة عن اللغويات العربية، بينما تعطى الجامعة الكاثوليكية مزيدا من الاهتمام للفلسفة الإسلامية، والموضوعات الدينية، مثل أدب الحديث، اللاهوت (علم الكلام، العقيدة، والفقه.. إلخ).

وقد ظهرت الأكاديمية العلمية الثانية لدراسة قواعد اللغة العربية إلى حيز الوجود عام ١٩٩٣ على أساس أنشطة Czeglédy، حيث كان عضوان من الأعضاء الثلاثة فى القسم طلابا سابقين له، وكان الثالث تلميذا لـ Czeglédy، ثم شغل M. Maroth (١٩٤٣ -) وما بعدها كرسي القسم، وكان مجاله الرئيسى هو فلسفة اللغة العربية، مع اهتمام خاص بدراسات اللاهوت الإسلامى (علم الكلام، والفقه)، وكانت أعمال I. Tuske تختص بالنصوص الأدبية، وخاصة النقد الأدبى، وأصغر تلاميذ Czeglédy هو B. Major، الذى

تخصص فى دراسة التاريخ، وخاصة اللغة العربية فى العصور الوسطى، والتاريخ الإسلامى، مع التركيز على عصر الصليبيين.

وبالإضافة إلى كلية الآداب يمكن للطلاب أن يدرسوا اللغة العربية فى أكثر الأماكن التقليدية لهذه الدراسة، وهى كلية اللاهوت، وكان Cy Fodor (١٩٤٧ -) أستاذا للغات الإنجيلية، وهو يدرس العبرية وغيرها من اللغات القديمة، ونظرا لكونه مستعربا بالخبرة، فإنه يواصل تدريس برامج اللغة العربية جيدا، كما كان الحال فى قرون الدراسات التقليدية القديمة، ولم تكن العربية من مجموعة الموضوعات الإجبارية فى كلية اللاهوت.

* * *

وآخر أكاديميات الدراسات العربية هى معهد ابن سينا، لدراسات الشرق الأوسط الذى أقامته الحكومة المجرية عام ٢٠٠١ فى Piliscaba. وقد وافقت هيئة الأوصياء، التى تتكون من خمسة أساتذة، على برنامج بحوث الأكاديمية، وقد اختار المدير المعين M. Maroth وكيلين للأكاديمية، أحدهما للغة الفارسية من الجامعة الحكومية، والآخر للتركية من معهد بحوث أكاديمية العلوم. وقد وضعوا برنامجا علميا، واختاروا الأعضاء الأصغر فى المعهد.

وللمعهد نشاط داخلى، وآخر دولى، وبالنسبة للنشاط الداخلى، فإن المعهد هو معهد للبحوث يوفر فرص عمل للباحثين من الشباب أساسا الذين يعدون أطروحاتهم للحصول على درجة الدكتوراه، وهؤلاء الذين انتهوا من كتابة رسائلهم، ويقوم الدارسون من الشباب بتنفيذ برامج البحوث بالاشتراك مع أساتذتهم فى المجالات المختلفة فى الأدب، التاريخ، الفلسفة، واللغويات، وقد أدى تنفيذ هذه البرامج إلى وضع سلسلة من الكتب الدراسية باللغات الأجنبية، فضلا عن عرض الإنجازات الثقافية والعلمية للدول الإسلامية المكتوبة باللغة المجرية.

وينظم المعهد مؤتمرات محلية ودولية، وندوات تناقش مختلف الموضوعات، وسيناقش الاجتماع التالى فى فبراير/شباط عام ٢٠٠٣ التطورات الإسلامية المتوقعة فى الشرق الأوسط، وأثرها على العلاقات العربية الأوروبية، كما يدعم البرامج الجامعية، وقد التقى باحثو الدراسات الشرقية العاملون فى متاحف مختلفة فى سلسلة محاضرات فى الجامعة الحكومية، واشتملت المحاضرات على مشكلات هندسة البناء، ونماذج الفخار والسجاد، وبسط الجدران، وستطبع هذه المحاضرات فى مجلد - تحت الإعداد - وسيعرض التراث الإسلامى فى هذه المجلة.

وعلى المستوى الدولى، فإن العمل الأساسى للمعهد هو (بالإضافة إلى فلسفة البحث التقليدية) يتمثل فى إيجاد نقط لقاء بين المسلمين والمسيحيين، العالم العربى وأوروبا..

إلخ، ويمكن الوصول إلى هذا الهدف عن طريق الاتصالات الشخصية بالأساتذة العرب، والجامعات التى تقوم ببرامج علمية مشتركة. ومن الوسائل الأخرى لتحقيق هذه الأهداف دعوة العلماء الشباب للحصول على منح قصيرة أو طويلة، ودعوة أساتذة من كل من العالمين العربى والأوروبى فى عصور زمنية مختلفة، للقيام بالبحوث، أو إلقاء محاضرات فى مختلف الموضوعات (وسوف يدعى أول الأساتذة من جامعة القرويين بالمغرب لإلقاء محاضرات فى الحديث فى المستقبل القريب).

ويشبه برنامج البحوث بالمعهد برامج Pazmany Peter بالجامعة الكاثوليكية. ومع وضع البرنامج المشابه فى الاعتبار، وكرسى الدراسات العامة، فإن كلا من كلية الآداب فى الجامعة والمعهد تعملان فى جانبين متقابلين من نفس الطريق، وقد عبرا عن الرغبة فى الوصول إلى اتفاقية خاصة للتعاون.

فإذا استطاعا أن يحققا ذلك، وينجحا فى توحيد القوى، فسوف يؤدى ذلك إلى ظهور مركز مهم للدراسات العربية فى المجر.

الحوار الأوروبي - العربي جسر تعليمي

تقاليد التعليم

الطب العربي وعلاقتها بالتقاليد الأوروبية

يعقوب أحمد الشراح^(١) Yaqoub Ahmed Al - Sharrah

تعريف الطب الإسلامي: الإشكالية

يصف مصطلح العلم العربي، أو ما يمكننا تسميته بالإسلامي، في موقعه الزمني، الأنشطة العلمية للأفراد الذين عاشوا فيما بين القرن الثامن الميلادي، وحتى بداية عصرنا الحديث. وقد امتدت هذه المنطقة جغرافيا، من شبه جزيرة أيبيريا وشمال إفريقيا، حتى وادي الهند، ومن جنوب شبه الجزيرة العربية حتى بحر قزوين. وتغطي هذه المنطقة أساسا، ما يمكننا أن نطلق عليه الحضارة الإسلامية، حيث سادت اللغة العربية^(٢). وسوف نستعرض في هذا المقال عدة مراجع عن الطب الإسلامي، ونصل إلى الاستنتاج الذي نشعر أنه أنسب تعريف لهذا العلم، بالإضافة إلى مناقشة التأثيرات الناتجة من الطب الغربي، الواقعة عليه.

طب المجتمع الإسلامي المبكر

لقد حظيت إنجازات الحضارة الإسلامية في كل المجالات، ومنها الطب، بكل فخر واعتزاز، بدءا من القرن الخامس عشر. وقد توجهت نسبة كبيرة من التقارير المقدمة للمؤتمر

اللغة الأصلية: الإنجليزية

يعقوب أحمد الشراح (الكويت)

حصل على درجة الدكتوراه في التربية من جامعة عين شمس في مصر. وهو سكرتير عام مركز تعريب علوم الطب في الكويت. كما حصل د. الشراح على درجة البكالوريوس في البيولوجيا من الولايات المتحدة الأمريكية، وعلى درجة عليا في التعليم من جامعة ليدز بالمملكة المتحدة. وقد احتل عدة مناصب هامة في الفترة مابين عام ١٩٦٤ و ١٩٩٤، في وزارة التعليم بالكويت. كما أنه عضو في مجلس إدارة عدة منظمات ولجان مسؤولة عن التعليم والصحة والبيئة.

ترجمة: د. حمدي الزيات، المركز القومي للبحوث

الدولى الأول، وكذلك المؤتمر الثانى للطب الإسلامى بالكويت، عامى ١٩٨١، و١٩٨٢، نحو دراسة تاريخ الطب^(٣). وقد خصصت ندوات معينة - سواء كانت منفصلة أو على هامش المؤتمرات الطبية، لتخليد ذكرى الأطباء المسلمين الأوائل، مثل ابن النفيس، والزهرأوى.. وغيرهم^(٤). وقد طالب بعض المؤلفين بالاعتراف بقدر الإسهامات الإسلامية فى الطب الغربى، والتى ربما قد تجاهلها الغرب^(٥). ومع ذلك، فقد حدثت مبالغات من جانب بعض الدعاوى حول إسهامات إسلامية مبكرة، مثل القول بأن الزهرأوى كان أول جراح فى العالم مثلاً.

وقد اعتبر البعض أن الطب الذى زاوله المسلمون فى الفترة الذهبية للحضارة الإسلامية (فى القرن العاشر حتى الثانى عشر الميلادى) كان هو الطب الأمثل للبشر. وقد وضع سيد حسين نصر وآخرون^(٦) الطب الإسلامى، بين الإنجازات التاريخية للأطباء العرب والمسلمين. وقد ظل الموضوع التاريخى يشد إليه كل الأطباء المسلمين الذين كتبوا عن الطب الإسلامى وتعليمه. ويشعر المرء عندما يقرأ كتاباتهم، أنه سيصل لا محالة إلى استنتاج مفاده أن التاريخ يشكل الإلهام، وكذلك التحدى للجيل الحالى. وقد قدمت الحجج للقول بأن الرؤية التاريخية لايمكنها وحدها تحديد مبدأ إسلامى للطب. ولكنها قد تستخدم حالياً بصورة سالبة كآلية دفاع نفسية لتبرير فشل الأجيال الحالية بالمقارنة بالأقدمين. كما أن هذه القضية قابلة للنقاش. وهل يمكن إطلاق لقب طب إسلامى على ماتحقق تاريخياً فى ذلك المجال؟. ونلاحظ أن ملكية مثل ذلك الطب هو أمر خاضع للمناقشة. فلم يكن الناس والظروف دائماً فى تطابق مع النظرة الشاملة للإسلام. وقد تعلم المسلمون الطب من الإغريق، ثم طوروه بعد ذلك. أما فى الهند، فإن المسلمين لم يغيروا حتى الاسم، واستمروا فى إطلاق مصطلح «طب يونانى» عليه. ولذلك، فإن المطالب التى تدعى بأن مثل هذا الطب يعبر عن التفرد الإسلامى هو أمر يصعب الدفاع عنه.

ولقد كانت هناك بعض الجهود لإحياء الطب التقليدى الإسلامى فى قالب جديد بواسطة دراسات علمية، تشتمل على دراسات إكلينيكية للمراجعة والتحقق، لكى توضح فاعليتها العلاجية، ودراسة الجوانب الأخرى المتعلقة بالناحية الصيدلانية. وقد كرس المؤتمران الدوليان الأول والثانى للطب الإسلامى، الكثير من الوقت لإحياء هذه العلاجات القديمة، فى ظل تفاؤل كبير بجدواها فى المستقبل. وتنشغل مؤسسة هاوارد فى باكستان بإجراء البحوث حول العلاج التقليدى بالأعشاب. وعلى كل حال، لم تلق هذه الجهود متابعة قوية ومستمرة فى البلدان الأخرى.

عوامل الحكم على الطب الإسلامى

قدم أحمد القاضى بحثاً فى المؤتمر الدولى الأول للطب الإسلامى المنعقد فى الكويت فى

يناير/كانون ثان عام ١٩٨٠، حيث اقترح تمييز ستة عوامل حاکمة للطب الإسلامى. وقد قدم الحجج مستعينا بالإحصائيات والخبرة الطبية فى الولايات المتحدة الأمريكية، ليستدل على أن الطب الغربى لم يتصف بعدة صفات. وهى فى البداية، الجودة والتقدم، وثانيا، الاعتماد على الإيمان والأخلاقيات الروحية، وثالثا، الإرشاد والتوجيه مثل التناغم والمنطقية. والنقطة الرابعة هى الشمولية مع التركيز على كل من الجسد والنفس (الفرد والمجتمع)، والخامسة هى العالمية، باستخدام كل المصادر المفيدة، وتقديم الخدمات لكل البشرية، والأخيرة هى الناحية العلمية. وهناك عاملان من المذكورين، بحاجة إلى إعادة نظر. فالعامل الأول لا يجب اعتباره فى صفته المطلقة، أى تعتبر جودة أى نظام طبى وتقدمه، بمثابة تقييم نسبى قائم على المعرفة، والمصادر المتاحة فى وقت معين، ومكان محدد. فالأنظمة الطبية تتحسن باستمرار، مما يجعل من المستحيل تصنيفها على أساس الجودة فى وقت معين. وكذلك العامل الأخير الخاص باتصاف الطب بالصفة العلمية، حيث من الأفضل تحديده بالاعتماد على البحث الموضوعى الذى يستخدم كل مصادر المعرفة المتاحة. لقد أسىء استخدام كلمات «علمى» و«طريقة عملية» باعتبارها تمثل الموضوعية. ونحن نعلم حاليا أن هناك العديد من حالات الانحياز الدائمة فى البحث الطبى، والتى تعكس آراء وفلسفات ذات صفة تقديرية، وكذلك آراء عالمية. هذا بالإضافة إلى حالات الغش وانعدام الكفاءة المذكورة فى الصحف.

علامات وأرقام هامة^(٧)

انتشر الإسلام، وبرز معه انهماك المسلمين فى جمع المخطوطات والكتب القديمة التى كانت متاحة آنذاك. وعندما انتهت مرحلة الفتوحات الكبيرة، وجه العرب جهودهم إلى مختلف أوجه العلم بكل حماسة. وقاموا بترجمة كل ماتقع عليه أيديهم من مخطوطات إغريقية، وفارسية، وهندية. ولعب المسيحيون واليهود دورا فى إنجاز ذلك العمل.

وبعد مرور قرن ونصف من ظهور الإسلام، أصبحت كل من مدينتى بغداد فى ظل العباسيين، وقرطبة الخاضعة للأمويين، مركزا تعليميا عالميا، وبالذات للطب. ونجد من بين مشاهير الأطباء فى عهود الأمويين، ابن وصال، وأبو الحكم الدمشقى. كان ابن وصال مسيحيا وطببا للخليفة الأموى الأول «معاوية». وكان بارعا فى علم السموم، وخلال عهد معاوية، مات العديد من العظماء والأمراء بطريقة غامضة. ولقى ابن وصال حتفه فيما بعد، فى حادث انتقامى. وكذلك كان أبو الحكم الدمشقى طببا مسيحيا بارعا فى العقاقير، وحكيما للخليفة الأموى يزيد.

وبدأت الترجمة إلى اللغة العربية، فى فترة الأمير خالد بن يزيد بالعهد الأموى. كان خالد مهتما بالكيمياء القديمة، واستغل خدمات الفلاسفة اليونانيين الذين عاشوا فى مصر. وقد

أجزل لهم العطاء، حيث انكبوا على ترجمة كتب الإغريق والمصريين عن الكيمياء، والطب، والفلك. وقد عاصر جابر بن حيان، أحد عظماء العرب فى الكيمياء، فترة الأمير خالد. ويرجع تاريخ ميلاده إلى عام ٧٠٥ ميلادية، ووفاته بعد ذلك بأربع وستين عاما. وكان ذلك العالم خبيرا بالعمليات الكيميائية، وهو أول من اكتشف الزئبق.

وكانت إقامة مستشفى لعلاج الجذام، هى إنجاز طبي آخر لعهد الأمويين، حيث شيدت فى دمشق لعلاج المرضى. وكان ذلك العمل هو الأول من نوعه، وقد تمتع بهبات كثيرة. ويتناقض ذلك مع الممارسات الأوروبية، والتي حتى بعد مرور ستة قرون، كانت تعاقب مرضى الجذام بالحرق حتى الموت، بناء على منشور ملكى.

واستمر حكم الخلافة الأموية خلال هذه الفترة، من الصين شرقا، وحتى إسبانيا غربا. وبدأ نقل الكتب العلمية إلى اللغة العربية، ولكن سرعة ذلك النقل ازدادت فى عصر العباسيين الذين خلفوا الأمويين. وكانت مرونة اللغة العربية وثراؤها فى المصطلحات، وقدراتها التعبيرية، من بين العوامل الهامة التى سهلت أعمال الترجمة.

وأصبحت بغداد، التى اتخذها الخليفة العباسى الأول المنصور عاصمة لملكه، مركزا للفنون والعلوم. ويعتبر عصر الخليفة هارون الرشيد بالقرن التاسع، والمشهور فى الليالى العربية، أزهى العصور التاريخية.

ويقال إن الخليفة العباسى طلب من طبيبه ابن يوسف، إعداد اختبار كفاءة لمزاولة الأطباء للمهنة. ويتم حرمان هؤلاء الذين لايمكنهم اجتياز ذلك الاختبار من ممارسة الطب. وقد نجح حوالى ثمانمائة وستون رجلا فى ذلك الاختبار، بينما طرد المئات من الأعدىء من هذه المهنة.

وقد دعى الخليفة المنصور، الطبيب السورى جرجس بن جبريل، ورئيس مستشفى جنديسابور ليعمل طبيبا شخصيا له. وينتمى ذلك الرجل إلى عائلة أنجبت مشاهير الأطباء على مر الأجيال. وقد خدموا فى البلاط العباسى لفترة ثلاثة قرون، حيث بلغوا أعلى المناصب، وجمعوا الثروات، وربما جاوز قدرهم الأمراء والوزراء. وكان بعضهم مترجمين للنصوص العلمية، ومؤلفى كتب عن الطب.

وكان يوحنا بن مصوع طبيبا فى عهد الخليفة هارون الرشيد. وقام - بناء على طلب الخليفة - بترجمة كتب طبية إغريقية بعد شرائها من بيزنطة. وكان هو نفسه مؤلفا لعدة كتب عن الحميات، والتغذية، والصداع، وعقم النساء. واهتم المعتصم، خليفة الرشيد، بأعمال يوحنا عن التشريح، حتى أنه أفرد غرفة خاصة لذلك، وجلب القروء من النوبة بإفريقيا لذلك الغرض. وربما كان يوحنا بن إسحق أعظم مترجم فى التاريخ العربى. وكانت لديه معرفة كبيرة باللغات السريانية، واليونانية، والعربية. ونفذ ترجمات كثيرة للكتب العلمية، والفلسفية، الإغريقية إلى العربية. وقد شملت هذه الأعمال كتب أبو قراط، وجالينوس. وبعد

وفاته، استمر تلامذته، وابن أخيه «حبيب» فى العمل فى حقل الترجمة. وقد كتب هذا الأخير عدة كتب عن الطب، ومن بينها عجالة عن التغذية.

وقد اشتهر عدد آخر من المترجمين كمؤلفين وفلاسفة. وقد كتب ثابت بن قرة عدة كتب حول مجموعة من الموضوعات الطبية، والفلسفة، والفلك. وترجم قسطا بن لوقا، وهو معاصر للكندى، من اللغة السانسكريتية (الهندية) إلى العربية. وترجم عجالة عن السموم من تأليف الطبيب الهندى شاناق.

ولم يكن اهتمام الخلفاء العباسيين منصبا على الترجمة فقط، ولكن امتد أيضا إلى الصحة العامة. وكان الوزير العباسى على بن عيسى، هو الذى طلب من طبيب البلاط سنان ابن ثابت، تنظيم زيارات دورية من أخصائى الصحة إلى السجون. وقد أقام هارون الرشيد أول مستشفى فى الامبراطورية الإسلامية، فى بغداد، خلال القرن التاسع. وشيدت عدة مستشفيات بعد ذلك فى العالم الإسلامى. وقد أقيمت أول مستشفى فى مصر، فى عهد حاكم مصر، ابن طولون، حوالى عام ٨٧٢ ميلادية. وتمتعت هذه المستشفيات بتصميم متقدم، لأنها احتوت على صيدليات، ومكتبات، وغرف قراءة لطلبة الطب، وأجنحة منفصلة للرجال والنساء.

وقد مهد عصر الترجمة، الطريق إلى التأليف والابتكار. وتعد الفترة الشاملة على النصف الثانى من القرن التاسع والقرن العاشر، من أخصب فترات تاريخ العلوم الإسلامية والتعليم. وقد عمل ابن الطبرى طبيبا لاثنتين من الخلفاء العباسيين، وكتب عملا موسوعيا عن الطب، والفلسفة، وعلم الحيوان، والفلك، وتأثر بشدة بكتابات أرسطو، وجالينوس.

أما الرازى، الذى عاش فيما بين عامى ٨٦٥ م، و٩٢٥ م فقد كان فارسيا، وتلميذا للطبرى. ويعتبر أحد أعظم الأطباء المسلمين، ومن أغزر المؤلفين إنتاجا. وكان لديه اهتمام عظيم بالكيمياء، ويقال إنه استطاع تحضير الكحول النقى من السكريات المتخمرة، وكذلك اختراع تدريج لقياس الثقل النوعى للسوائل. ولكن شهرته العريضة، قد قامت على قدراته الفائقة فى تشخيص الأمراض. ويعتبر وصفه الإكلينيكي للعديد من الأمراض، أمرا غير مسبوق. وقد قام بوصف أمراض النساء والولادة، والأمراض الوراثية، وأمراض العيون. وكتب مقالا عن الجدرى والحصبة، وألف كتابا عن الكيمياء والصيدلانيات، ولكن أشهر كتبه هو الحاوى. وهو موسوعة شاملة عن الطب فى أربعة وعشرين جزءا، وترجم إلى اللغة اللاتينية، وقد ترك أثرا عظيما على التفكير الأوروبى فى الطب.

وهناك طبيب آخر هو «المجوسى»، المولود أيضا فى فارس، وقد ألف كتابا يسمى «المالكى»، والمعروف باسم "Liber Regius" فى الترجمة اللاتينية. وكان يستخدم بشكل واسع كمرجع فى القرون الوسطى. والمجوسى هو أول طبيب ينكر أن الجنين لا يترك المبيض من تلقاء نفسه، ولكن يتم طرده بواسطة انقباضات المبيض.

ولد ابن سينا (أفيسينا) عام ٩٨٠ ميلادية، ومات في الثالثة والخمسين من العمر. وقد كتب بغزارة عن عدة موضوعات، ولكن أكثر كتبه شهرة هو «مدفع الطب». وهو عمل موسوعي في أربعة عشر جزءا، ويربط ما بين الأنظمة الطبية الإغريقية والعربية، مع إضافة خبرته الشخصية. ويتعامل ذلك المرجع مع الأمراض وتصنيفها، ووصفها، وأسبابها. كما يصف العقاقير، ويصنف العلاجات البسيطة والمركبة، وكذلك الصحة، ووظائف أجزاء الجسم، ويتطرق إلى موضوعات أخرى. وقد لاحظ ابن سينا بصفة خاصة، حقيقة انتشار مرض السل الرئوي بالعدوى، واعتقد أنه ينتشر بالاحتكاك بالتربة والماء. وقد وصف بدقة أعراض مرض السل، وبعض مضاعفاته. وقد كان مهتما بشدة بمعرفة تأثير العقل على الجسم، وكتب قدرا كبيرا عن الاضطرابات النفسية. وقد ترجم كتاب المدفع إلى اللاتينية، ونشر عدة مرات. وكان له أعظم الأثر على التفكير الأوروبي خلال العصور الوسطى، واتخذ كمؤلف مرجعي في الجامعات في القرن السابع عشر.

كانت قرطبة في إسبانيا، هي المركز الثقافي الرئيسي الآخر في العالم الإسلامي. واشتهرت مكتبتها باحتوائها على أكثر من ستمائة ألف كتاب. ويعد أبو القاسم الزهراوي من بين أعظم الرجال الذين أنجبهم إسبانيا. وهو مولود في الزهراء بإسبانيا، في حوالي ٩٣٦م. وينظر إليه باعتباره أشهر الجراحين العرب، كما أنه كان بارعا في استخدام العلاجات البسيطة والمركبة، ولهذا كان يلقب أحيانا «بالجراح الصيدلاني»^(٩). وقد ألف المرجع الشهير عن الجراحة، والمعروف باسم «التصريف». وعلى الرغم من احتوائه أيضا على فصول خاصة لتحضير جرعات العقاقير، وعلى التغذية، والصحة العامة، والتشريح الدقيق. فقد وضعت رسوم توضيحية لحوالي مائة آلة جراحية في الفصول الخاصة بالتشريح. وهناك أوصاف لطرق إجراء عمليات للتخفيف من بعض الظروف المرضية، بما في ذلك بتر الأرجل، وإزالة الأجسام الغريبة، وتحطيم حصوات المثانة. وقد اخترع العديد من الأجهزة المذكورة في كتابه، واستطاع على الأخص تصميم ملاقط تستخدم في التوليد. وكان الزهراوي طبيب أسنان أيضا، ويقال إنه أجرى عمليات تجميل لتصحيح أوضاع الأسنان. وأصبح كتابه مشهورا في جامعات أوروبا في العصور الوسطى. وقد نقل ذلك الكتاب إلى اللغة اللاتينية بواسطة جيرارد من كريمونا عام ١١٨٧م. وأصبح مصدر العمل الرئيسي للجراحة في جامعات إيطاليا وفرنسا.

وبرز ابن رشد كفيلسوف، وطبيب، وفلكي بمدينة قرطبة في القرن الثاني عشر. وكان مهتما أساسا بالفلسفة، وكتب تعليقا مطولا على أعمال أرسطو الفلسفية. ولكنه مارس الطب أيضا، وألف كتابا طبيا أسماه «الكليات»، والذي أصبح معروفا في الغرب اللاتيني باسم كوليجيت "Colliget". ومن بين إسهاماته الفريدة، ملاحظاته حول إصابة المرء مرة واحدة فقط بمرض الحصبة.

وقد أنجبت أسرة ابن زهر عددا من مشاهير الأطباء، رجالا ونساء، عبر ستة أجيال

متعاقبة. ويعتبر ابن مروان بن زهر (Avenzoar) أكثرهم شهرة، وهو معاصر لابن رشد، وكان إكلينيكيًا بارعًا. ويعد كتابه «التيسير» من بين هذه الكتب المترجمة إلى اللاتينية، ولذلك فقد دخل فى التعليم الأوروبى.

وهناك طبيبان آخران جديران بالذكر، لا ينتميان لأى من بغداد أو قرطبة. الأول هو ابن أبي عصبية، الذى ولد فى سوريا، ومارس الطب لفترة فى القاهرة. ويتمثل إسهامه الطبى الأساسى فى كتاب السيرة الذاتية الضخم، الذى ذكر فيه سيرة الأطباء السابقين له. أما الثانى، فهو ابن النفيس المولود فى سوريا أيضًا، والذى مارس الطب فى القاهرة. وقد أوضح خطأ ما ذكره جالينوس من مرور الدم خلال ثقب غير مرئية فى الجدار الفاصل بين الأذين الأيمن والأيسر للقلب. وقد وصف الدورة الدموية الصغرى لأول مرة فى التاريخ، قبل الإنجليزى هارفى. ومن المؤسف أن هذا الإنجاز الرائع لم يلق سوى القليل من الانتباه، وحظيت آراؤه بالتجاهل لقرون طويلة.

ويجب أن نقر فى النهاية، أن الغرب لم ينصف حجم التأثير الإسلامى على التطور التاريخى للطب. ولم يلق الكتاب الغربيين الضوء الكافى على الإسهامات العلمية والثقافية الإسلامية فى هذا المجال. ومع ذلك، فقد حمل المسلمون شعلة العلوم والفكر فى عصر لم تكن فيه أى حضارة أخرى قادرة على فعل ذلك. وقد كان التعليم آنذاك بمثابة هرطقة، واضطهدت الكنيسة الشرقية كل العلماء. وهؤلاء الذين هربوا من الاضطهاد، وجدوا الأمن فى الامبراطورية الإسلامية التى احتضنتهم، وأخذت عنهم التراث العلمى لذلك الوقت. وكان المسلمون الذين عملوا على توفير الجو المريح لهم، ليعملوا ويتعلموا، يكتون لهم احترامًا كبيرًا. وكانت تلك هى بداية ثورة ثقافية عالمية، أضاءت ذلك العالم القديم، وهو ما تبعه الغرب فيما بعد، حيث ورث عن المسلمين منجزاتهم العلمية والثقافية^(٨).

التعليم الطبى فى العالم الإسلامى

يجب على الذين يدرسون الطب ويتعلمونه، ويمارسونه كمهنة، أن يزاولوا العمل فى المستشفيات للحصول على الخبرة، تحت إشراف علماء كبار. ويقول فون جرون باوم، عن ضرورة زيارات المستشفى لطلبة الطب ما يلى:

ينبغى على طلبة الطب دائما زيارة المستشفيات، مع إبداء الحرص الشديد لظروف ومواقف الأشخاص الموجودين فيها، بينما يصاحبهم أساتذة الطب ذوى الذكاء الكبير. وينبغى عليهم أيضا إلقاء الأسئلة عن حالات المرضى والأعراض، وتذكر ما قرأوه عن التغيرات ومغزاها، سواء كانت حسنة أو سيئة. وإذا فهم الطالب كل هذه الأمور، فإنه سيصل إلى مرتبة عالية فى هذه المهنة^(٩).

ولهذا، فمن المؤكد، اعتماد التعليم الطبى فى ذلك الوقت على المعرفة والممارسة فى

البيمارستانات أو المستشفيات. وحتى يمكننا التعرف على قواعد التدريس الطبى التى سادت العالم الإسلامى، علينا أولاً دراسة أصل نشأة البيمارستانات وتطويرها. ويقول ابن أبى عصبية ما يلى:

«اعتنى أبو قراط بشدة بالمرضى ويعالجهم. ويقال إنه أول من اخترع وشيد البيمارستان، وأول من جدد فيها، حيث منح جزءاً من حديقته بجوار منزله للمرضى، مع تخصيص بعض الخدم لإنجاز أعمال العلاج. وقد أطلق على ذلك المكان اسم أكساندوكين "Akssendokin"، أو مجمع للمرضى، كما أن كلمة بيمارستان ذات الأصل الفارسي، تحمل نفس المعنى. تعنى كلمة «بیمار» فى الفارسية (المرض)، أما «مار» فهى مكان أو موقع، أى مكان الأمراض^(١٠).

وهذا مانجده فى كتاب «عيون الأنباء»، الذى ألفه ابن أبى عصبية، وشرح فيه التطور التاريخى للبيمارستانات أو المستشفيات. ولكن يذكر ماكس مايرهوف^(١١) أن أول مستشفى أقيمت فى العالم الإسلامى، كانت فى بغداد، بناء على أمر هارون الرشيد. وبعد ذلك أقيمت المستشفيات فى كل مكان. هل رأى مايرهوف صحيح أم أن الأمر غير ذلك؟.

اهتم بن قتيبة الدينورى فى كتابه «الإمارة والسياسة»^(١٢) ببعض الأمور المتعلقة بالتاريخ الإسلامى، وذكر أن أول بيمارستان أو مستشفى، قد أقيم عندما حوضر عبد الله بن الزبير فى مكة، وأقام خيمة على أحد جوانب المسجد حتى يمكن علاج الجرحى فيها، بواسطة أفراد مهرة. وهذا هو البيمارستان العربى.

نظام البيمارستان

ونلاحظ أن الأشخاص المهتمين بإقامة أى مؤسسة، ينشئون إدارة أو نظاماً فنياً لها. وقد أنشأ الأطباء فى العالم الإسلامى نظاماً دقيقاً داخل المستشفيات، بالاعتماد على المعرفة الأكاديمية، لتحقيق هدفين: الأول: هو تحقيق رفاهية المرضى طبقاً لأحدث قواعد العلاج الطبى. أما الثانى: فهو استخدام البيمارستانات لتدريس الطب لحديثى العهد من الأطباء من أجل علاج المرضى بنجاح. ولهذا فقد اتبعت البيمارستانات فى العالم الإسلامى كل الطرق الفنية التى تسمح بتحقيق هذين الهدفين.

وقد راقب ابن جبير^(١٣) العمل داخل المستشفيات. كما ذكر كل من أحمد عيسى بك فى كتابه «البيمارستانات فى الإسلام»^(١٤)، وأمين أسد خير الله فى «ملخص الإنجازات العربية»^(١٥)، ونوشروى فى «البيمارستانات الإسلامية فى العصور الوسطى»، جميعاً التنظيم الإدارى الفنى، والتدريس القائم فى المستشفيات فى هذه الفترة.

وفيما يخص اختيار الموقع، فقد حاولوا انتقاء أفضل مكان طبقاً للظروف الصحية. وكانوا يفضلون بناء البيمارستانات فوق التلال، أو بجوار الأنهار. ويعتبر بيمارستان «العضدى» هو مثال جيد على ذلك، حيث شيده عضد الدولة البوهى^(١٦) فى بغداد، بجوار نهر

دجلة. وكانت مياه النهر تنساب خلال حوش المستشفى والصالات، قبل أن تصل إلى دجلة مرة ثانية.

أما بخصوص التنظيم الداخلى، فقد كان طبيعياً أن يقسم الأطباء البيمارستان إلى قسمين، واحد للرجال، والثانى للنساء. ويستقل كل قسم بما يحتويه من أجنحة واسعة للمرضى. ويضم كل جناح طبيباً واحداً على الأقل. وفى كل قسم، هناك رئيس لكل مجموعة من الأطباء وقد تخصصت الأقسام. فهناك قسم للأمراض الباطنية، وآخر لكسور العظام، وثالث لأمراض العيون، ورابع للتوليد، كما توجد عدة غرف أخرى للأمراض المعدية.

وقد وصف ابن أبى عصبية فى كتابه «عيون الأنباء»^(١٧) أجنحة الأمراض الباطنية بالمستشفى، والتي كانت تشمل عادة قسماً للمرضى المصابين بالحمى، وقسماً آخر لذوى الأمراض العقلية. وقد زودت أقسام البيمارستان بالتجهيزات اللازمة لمزاولة الطبيب عمله. وقد أخبرنا ابن أبى عصبية، أن عضد الدولة عقد اختباراً لمائة طبيب، عندما قرر بناء البيمارستان العضدى فى الناحية الغربية من بغداد. وقد انتقى أربعاً وعشرين طبيباً من بين مائة للعمل فيه. وكان رئيس الأطباء فى المستشفى يسمى الصاور. وقد اعتمدت الأنظمة الإدارية والطبية فى المستشفى على استخدام الأولاد الصغار كعمال ومساعدى صحيين، وعمال ارتداء ملابس. وكان بعضهم خدماً، ويقوم بتنظيف البيمارستان، ويعتنى بالمرضى عند الضرورة.

وكان البيمارستان ينجز وظيفته الطبية بناء على ذلك النظام، من منطلق الكشف على المريض، وتحديد المرض، ووصف العلاج. وعلاوة على ذلك، فقد أدركوا ضرورة وجود صيدلية فى البيمارستان لتقديم العقاقير بناء على تذكرة طبية. وكانت الصيدلية تسمى «الشراى خانة». وكما هو الحال اليوم، كان البيمارستان، خاضعاً للتفتيش. وكانت هذه المسئولية ملقاة على عاتق عامل معين من قبل الوزير أو الخليفة، وله سلطة الدخول إلى المستشفى للتعرف على حالة المرضى، والرعاية المقدمة لهم، وكذلك الطعام، علاوة على معرفة مدى قيام الأولاد بخدماتهم. وهل الطبيب ينجز عمله على الوجه الأكمل؟ لقد ضمن ذلك النظام دوام سير العمل فى البيمارستان على أعلى درجة من الكفاءة الفنية، والعلمية، والإدارية.

ومن الجدير بالذكر، أنه قد خصص لكل مريض بطاقة، يقوم الطبيب بتسجيل ملاحظاته عليها أثناء العلاج. كما كان لكل طبيب دفتره الخاص ليسجل فيه ملاحظاته حول الأمراض التى يعالجها. ويجرى الطبيب تجاربه واختبارات طبعاً لملاحظاته. ولو واجه الطبيب أى مشكلة فى تشخيص المرض، فإنه يستعين برئيس القسم، أو كبير الأطباء. وعادة ماكان الأطباء يعقدون الاجتماعات لمناقشة الحالات المرضية. وقد كانت هذه المناقشات والاجتماعات، بلا شك، معادلة للمؤتمرات الحالية العلمية المصغرة للأطباء. ونحن لانزال

نتبع ذلك الأسلوب حالياً.

ونلاحظ أن مؤرخى الطب العربى، قد وصفوا فى إسهاب نظام العمل فى المستشفيات. وكانت هناك ورديات عمل للأطباء، فالبعض يعمل نهاراً، والبعض الآخر ليلاً. أو قد يعمل البعض بعض الوقت فى الصباح، ويعمل فترة أخرى فى الليل. كما كان يسمح لهم براحة مناسبة للاستمرار فى العمل فى بیمارستان. والإشراف على نظام العلاج والرعاية الطبية للمرضى.

وقد ذكر المقرئى فى مذكراته^(١٨) أنه عند قبول المرضى بالمستشفيات فقد كانوا يخلعون ملابسهم، وتحفظ أموالهم لدى أحد الحراس، ويتسلمون ملابس نظيفة، ويتناولون العقاقير والطعام مجاناً تحت رعاية الأطباء حتى يتم شفاؤهم.

ويصف ابن الأحقوة فى كتابه «الحسبة» دخول المريض إلى العيادة الخارجية لى يستشير الطبيب. ويصف فى نص ذى أهمية كبيرة، ذلك الأمر بقوله:

«يسأل الطبيب المريض عن سبب مرضه، وعما يشعر به من آلام. ويعد المحاليل والعقاقير الأخرى للمريض. ويكتب نسخة من تذكرة الدواء للأسرة، التى تنتظر المريض. ويعيد فحص المريض فى اليوم التالى، وينظر إلى الأدوية والعقاقير، ويسأله إذا ما كان يشعر بتحسن من عدمه، ويقدم النصح طبقاً لحالته. وتتكرر هذه العملية لليوم الثالث والرابع، حتى يتعافى المريض، أو يموت. وإذا تم شفاء المريض، فإن الطبيب يتسلم أجراً عن ذلك.

وإذا توفى المريض، يذهب أهله إلى كبير الأطباء، ويقدمون له تذاكر الدواء التى كتبها الطبيب. وإذا ما أصدر رئيس الأطباء حكمه بأن الطبيب قد أنجز عمله بلا إهمال، فإنه يخبر الأهل بأن الوفاة طبيعية. أما إذا كان حكمه مغايراً لذلك، فإنه يخبرهم كما يلى: «عليكم طلب تعويض عن وفاة المريض المنتمى لأسرتكم من الطبيب. لقد قتله نتيجة قلة كفاءته وإهماله». وبهذه الطريقة المشرفة يمكن للناس التأكد من أن ممارسة الطب، كانت تتم بواسطة أفراد مدربين تدريباً جيداً، وذوى خبرة عالية.

وكان معروفاً منذ فترة مبكرة، أن بیمارستانات لها أشكال وأغراض مختلفة. فإقامة بیمارستان لخدمة جرحى المعارك، كان أمراً مختلفاً عن بیمارستان الخاص بذوى الأمراض العقلية، أو لخدمة أعضاء القوافل التجارية، أو لصالح الحجيج إلى الكعبة.. وهكذا.

التجمعات التعليمية الطبية

انتشرت التجمعات التعليمية فى العالم الإسلامى عبر نظام منهجى. وكانت أحياناً ماتخضع لرعاية المهنة، ولكنها عادة تحت إشراف الدولة. وكان ذلك هو الأمر السائد باستمرار. ونحن نعرف أن العالم Scientist يصبح معروفاً بواسطة تابعين، وتأثيره على تلامذته، ولهذا فقد كان العلماء حريصين دائماً على تعليم تلامذتهم فى تجمعاتهم بطريقة

مختلفة عما يفعله المدرسون الآخرون. وتميزت طريقة تدريس الأطباء العرب بصفات خاصة بها. وربما كان أبو بكر الرازى أحد أفضل أطباء زمانه، الذين حفظوا لنا كتابة الأساسيات التى يجب أن يعلمها جيداً أى طبيب، والتى يجب على المدرسين أن يحفروها فى أذهان تلاميذهم. ولم تكن هذه الدروس مجرد معلومات نظرية، ولكنها نابعة عن الخبرة والممارسة. واشتهر أبو بكر الرازى بأنه أفضل طبيب إكلينيكي فى عصره، وكذلك أفضل معلم للطب، ومؤلف لكتبه. ويعتبر كتابه المرشد أو «الفصول» مثالا حيا على ذلك. وكان التلاميذ يلتفون حوله فى حلقات حسب مكانتهم أثناء إلقائه للدروس. واعتاد ابن الرازى على تقديم المرضى إلى التلاميذ لإعطائهم الفرصة كي يسألوهم عن الأمراض فى محاولة منهم لتشخيصها، وإذا فشلوا، فإنه يتدخل، ويلقى بالقول الفصل حول المرض^(١٩).

قيم وأخلاقيات الطب الإسلامى

كان المرء ينظر إلى استعمال القيم والأخلاقيات كصفات محددة، على أساس أنها تطوير لتعريف الطب الإسلامى باستخدام محددات عملية. ومن الصعب قياس هذه المحددات ومقارنتها بأنظمة الطب المختلفة. وقد ذكر عمر حسن كازولة فى تقرير مقدم للمؤتمر الطبى الأول فى الكويت، أنه يمكن تعريف الطب الإسلامى على أساس من القيم والأخلاقيات فقط، وليس على أساس أى إجراءات طبية أو وسائل علاجية. ويسمح هذا التعريف للطب الإسلامى بأن يصبح مفهوما عالميا، ويتجاوز حدود أى زمان. ولكن ذلك التحديد المبني على القيم فقط، يتسم بأنه شديد العمومية، لدرجة يصعب معه استخدامه عمليا. فالقيم تخضع للتقدير الشخصى، ومن الصعب تحديدها بدقة. ويمكن تدعيم هذه الجزئية، بواسطة بعض الاقتباسات المنقولة عن عظماء الدارسين فى الماضى والحاضر، كما يلى:

لايستطيع أى دارس تاريخى لثقافة أوروبا الغربية، أن يعيد بنفسه تشكيل القيم الثقافية للصور الوسطى المتأخرة، إذا لم يمتلك إداركا حيا بالإسلام المتألى فى هذه الخلفية التاريخية^(٢٠).

لقد ترك العربى بصمة ثقافية على أوروبا، كما سوف تقر بذلك المسيحية يوما ما، فقد نقش (ذلك العربى) على السموات، مثلما يرى أى شخص بإمكانه قراءة أسماء النجوم على قبة سماوية مشتركة^(٢١).

بسبب ماقامت به أوروبا من رد فعل تجاه الإسلام، فهى قد حطت من تأثير المسلمين، وبالغت فى القول باعتمادهم على التراث الإغريقى والرومانى. ولهذا فأمامنا مهمة كبيرة، وهى تصحيح هذا التأكيد الزائف، والاعتراف الكامل بما ندين به للعالم العربى والإسلامى^(٢٢).

إن أحد العلامات الأساسية للرجل المتحضر هى معرفة التاريخ، بما فى ذلك تاريخ

الآخرين، والذين احتكت ثقافتهم بثقافة المرء بشكل متكرر ومثمر، أو بتاريخ أى جماعة ساهمت فى تحرير الإنسان. ولكن الغرب يجهل العرب إلى درجة كبيرة. وظل العرب ضحايا للجهل، والمعلومات الخاطئة، كما تم تشويه ثقافتهم إلى حد بعيد^(٢٣).

كانت النظرة إلى العلم فى العالم العربى غالبا، ليست أكثر من أنه عملية حيازة. وكان الإنسان يرى الساحة (ساحة الحضارة) على أساس أنها مخزن ضخم يضم النتائج العلمية المكتشفة سابقا، والتي ينبغى الحفاظ عليها حتى تنقل إلى الغرب لاستعمالها. ولكن ذلك يحمل بالطبع بعض التجنى على الحقيقة. فقد ورث العرب بالتأكيد علوم اليونان، وبعض علوم الهند والصين، ثم نقلوه إلى الغرب. ولكن ذلك لا يمثل كل ما فعله العرب^(٢٤).

ويتعقب جورج سارتون، أحد أبرز الدارسين فى منتصف القرن العشرين، جذور التطور الثقافى الغربى، حتى يصل إلى التقاليد العربية التى «كانت الرافد الأساسى، وظلت حتى القرن الرابع عشر أحد الروافد الكبرى للفكر فى العصور الوسطى» ويستمر قائلا: «لقد استعان العرب بسابقيهم من اليونانيين، كما استعان الأمريكيون بالأوروبيين. وليس هناك خطأ فى ذلك.

وينتقد سارتون هؤلاء ذوى الردود الجاهزة، والمدعين بأن العرب لم يفعلوا سوى ترجمة كتب اليونانيين، وأنهم كانوا مقلدين مجتهدين. ويرد عليهم قائلا: «إن هذا أمر صحيح بالقطع، ولكنه جزء صغير من الحقيقة، وعندما نعرض ذلك الجزء وحده، فإنه يصبح أسوأ من أى كذبة»^(٢٥).

الجماعية فى التعليم الطبى العربى الحديث

كانت اللغة العربية هى لغة الدراسات العلمية والطبية لأكثر من أربعة عشر قرنا، وتغير ذلك الوضع عندما خضعت الدول العربية للاحتلال من طرف القوى الاستعمارية فى القرن التاسع عشر، وعندما أدخل المستعمر لغته قسرا فى كل نواحي الحياة، بما فى ذلك التعليم الطبى. وجاء فى دراسة نشرتها منظمة الصحة العالمية عام ١٩٨٨، بخصوص لغات التعليم الطبى عبر العالم، أن الدول التى خضعت للاحتلال الأجنبى، يجرى فيها التعليم الطبى بلغة المستعمر. وخير مثال على ذلك هى الدول العربية، حيث اتبعت دول المغرب العربى (المغرب، الجزائر، تونس، وموريتانيا) اللغة الفرنسية للتعليم الطبى، بينما تستخدم معظم الدول العربية الأخرى، بما فى ذلك مصر، والعراق، والأردن، ودول الخليج، اللغة الإنجليزية فى ذلك التعليم. أما الصومال فهى تستخدم الإيطالية. وتعتبر سوريا الاستثناء الوحيد، حيث يجرى التعليم الطبى باللغة العربية.

وتتميز اللغة العربية بالمرونة الكبيرة، بحيث يمكنها استيعاب كل مفهوم جديد فى الطب، وفى العلوم الحديثة الأخرى. ولهذا فإن تعليم ودراسة الطب وعلوم الصحة باللغة العربية هى

خطوة فى الاتجاه الصحيح للتخلص من الموقف الشاذ الذى يشهده العالم العربى حالياً. ويتم تدريس الطب فى كل دول العالم تقريباً بلغة الدولة نفسها، ويشمل ذلك الدول ذات التعداد السكانى الصغير مثل أيسلندا، ورومانيا، والسويد. وسوف يستعيد العرب مكانتهم كرواد للعلوم والطب، عندما يعودون إلى التدريس بلغتهم الأصلية، أى العربية.

إن دراسة الطب باللغة العربية له منافع عديدة للدارسين، بما فى ذلك زيادة القدرة على الاستيعاب، مع قصر الوقت اللازم لذلك. كما أن هذه العملية تعود بعدة منافع على المجتمع بصفة إجمالية، لأن اللغة هى رمز لكرامة الأمة وعزتها. وهناك أيضاً مكاسب اقتصادية، من بينها توفير نفقات شراء المراجع الأجنبية المكلفة، وتوفير مرتبات الأساتذة الأجانب. كما سوف تتحسن بشدة العلاقة بين الطبيب والمريض، عندما يتحدث الأطباء نفس لغة المرضى، بدلاً من أن يتحدثوا إليهم، كما لو كانوا قادمين من كوكب آخر.

وتدعو كل تلك الأسباب المذكورة، وغيرها، إلى محاولة سد الثغرة اللغوية فى دراسة الطب وعلوم الصحة. ومن ذلك المنطلق نشأت فكرة قيام مركز تعريب علوم الصحة، كما هو موضح فى النبذة القصيرة التالية:

استخدام اللغة العربية فى الطب

تعتبر ترجمة الإنتاج العلمى والتكنولوجى فى العالم، إلى اللغة العربية، أمراً أساسياً، وملحاً، وخطوة هامة نحو تطوير البرامج الطبية العربية فى إطار التعليم الطبى، أو عمليات البحوث والتطوير. وتهدف هذه العملية إلى التركيز على دور اللغة العربية فى العلوم الطبية. وحتى يمكن التحكم بكفاءة فى نقل التكنولوجيا، فإنه يجب أن تصبح اللغة العربية هى الوسط العلمى والفنى للتفكير والكتابة لكل الأطباء العرب.

وينبغى على أى منظمة عربية مهتمة بتطوير وتقديم العلوم والتكنولوجيا أن تمنح أولوية مطلقة للترجمة الفنية إلى اللغة العربية. ونلاحظ أن قواعد التفكير المنطقى والعلمى خلال القرنين السادس والسابع الميلادى، كانت متاحة من خلال اللغة العربية فقط، بفضل جهود العلماء العرب والمترجمين. كما أنهم قدموا مساهمات أصلية لمختلف فروع المعرفة العلمية، ولهذا أصبحت اللغة العربية فى ذلك الوقت هى المحور الرئيسى للتطور العلمى.

وقد وضع برنامج منتظم فى القرن الثانى عشر الميلادى، لإنجاز عملية ترجمة ضخمة من اللغة العربية إلى اللاتينية، فى مجالات الطب، والرياضيات، والبصريات، والكيمياء، والمجالات العلمية الأخرى. وقد أدى ذلك بشكل قوى، إلى استلهاهم ووضع أساس التقدم العظيم للعلم الغربى. والتكنولوجيا، والعديد من المصطلحات المستخدمة فى التسمية العلمية الأوروبية، مستقاة أساساً من اللغة العربية.

ويدفعنا المثال المذكور من قبل إلى قلب اتجاه التيار، ومحاولة نقل التطورات العلمية

والتكنولوجية الكبرى إلى اللغة العربية، مرة أخرى. ويدعونا هذا الأمر إلى القيام بجهود ذات تنظيم جيد على كل المستويات لجمع المعلومات الطبية الحديثة، ودراستها، وترجمتها، ونشرها باللغة العربية. وهذا الموضوع ذو أهمية قصوى للتعاون العربى.

ويستطيع مركز تعريب العلوم الطبية، إلى حد ما، أن يساعد فى بلوغ هذا الهدف. ولهذا فمن المقترح أن تشمل برامج هذا المركز خدمات ترجمة، وتصديق، وتوحيد المصطلحات. ويمكن أن تتم هذه العملية بالوسائل الآتية:

- ١ - وضع خطة شاملة للتأليف باللغة العربية فى المجالات الطبية. وينبغى تحديد الموضوعات ومعايير التأليف من خلال طلب العون من الخبراء العرب القادرين على إنجاز الأعمال المهمة.
- ٢ - وضع خطة تعريب شاملة للمراجع الطبية الإنجليزية الهامة، وعلى الأخص الكتب المدرسية التى قد تساهم فى إدخال اللغة العربية إلى هذا المجال، وكذلك تعريب بعض التخصصات الطبية التى هى بحاجة للتعريب.
- ٣ - وضع خطة تعريب شاملة للمسميات الطبية الأجنبية، ونشرها باللغة العربية، مع التحديد الدقيق للمفاهيم، والمعانى، ونشر القواميس والمصطلحات المعنية.
- ٤ - نشر موسوعات طبية عربية، تمثل تطور الطب الإسلامى عبر القرون الماضية.
- ٥ - تقديم خطة لمختلف الوسائل التعليمية الطبية، والنماذج المستعملة فى التدريس الطبى، من أجل الإسراع بإدخال المفاهيم العربية فى التدريس الطبى.

الملاحظات

الحوار الأوروبي - العربى جسر تعليمى

الإسلام فى الكتب المدرسية الألمانية:

أمثلة من كتب

الجغرافيا والتاريخ

نيس إختيار Nese İhtiyar

على امتداد فترة التسعينيات أولت وسائل الإعلام اهتماما متزايدا بالاختلافات الدينية والثقافية بين «العالم الإسلامى» و«العالم الغربى». وكانت هجمات الحادى عشر من سبتمبر/أيلول عام ٢٠٠١ تعنى أن هذه القضية قد وجدت طريقها إلى وعى الجمهور العام. كما أن الحرب فى العراق والموقف الفلسطينى /الإسرائيلى قد عملا على تعزيز رؤية الإسلام كمشكلة. ومن حقنا أن نسأل عما إذا كان الإسلام يعتبر خطرا من جانب العالم الغربى، والعكس بالعكس، أى ما إذا كانت المسيحية أو القيم الغربية تعتبر من جانب العالم الإسلامى خطرا كذلك.

وهذا السؤال على جانب كبير من الأهمية، لأن عددا كبيرا من المهاجرين (النازحين) المسلمين - والبعض منهم يمثل الجيل الثالث حاليا - يعيشون، ويذهبون إلى المدارس - فى ألمانيا، وكذلك فى المجتمعات الأوروبية الأخرى. ومن ثم يكون التحليل النقدى للإسلام، والثقافة الغربية، أكثر ضرورة من أى وقت مضى من أجل التفاهم المتبادل. ولا يمكن التحدى، عند تناول هذا الموضوع فقط - فى توكيد الاختلافات فحسب - وهى موجودة بكل تأكيد، ويجب تحديدها - بل أيضا - وهذا أكثر أهمية - فى التركيز على السمات المشتركة،

اللغة الأصلية: الألمانية

نيس إختيار (ألمانيا/تركيا)

تخرجت من جامعة «بوكوم». وفى عام ٢٠٠٢ التحقت بمعهد جورج - إيكيرت للبحوث الدولية فى الكتب المدرسية. وقد عملت لسنوات كثيرة فى مجال الثقافة المدرسية للمهاجرين، والارتفاع بالوعى اللغوى للأطفال المهاجرين (النازحين). وقد قدمت الكثير من المقالات للمؤتمرات، وكذلك نشرت مطبوعات حول القضايا الثقافية والدينية.

ترجمة: أ. بهجت عبد الفتاح عبده، وكيل وزارة الإعلام سابقا

ونقاط الالتقاء والاتصال.

والبحث في الكتب المدرسية - كرد فعل للموقف السائد - يرتبط بمهمة تحليل الطريقة التي يجب أن تصور بها الكتب المدرسية العلاقات بين الثقافات، وبين الأديان، حتى لاتتم رؤيتها في المقام الأول من منظور يتأسس على الصراع، ومن ثم يجب، بالمقابلة مع خلفية الهجرة، والاتجاهات الكوكبية، أن تتم دراسة الكتب المدرسية في كلا الجانبين، من أجل مجموعة كبيرة مختلفة من الأسباب. والمدخل للحوار بين الثقافات يجب أن يرد على هذين السؤالين:

١ - هل يتم تقديم الإسلام، والثقافات الإسلامية، والدول الإسلامية في الكتب المدرسية في الغرب بطريقة مناسبة، يكون من المرجح معها أن تثير حوارا نقديا؟.

٢ - كيف يتم تقديم أو عرض المسيحية/الغرب في الكتب المدرسية في الدول الإسلامية، أو الدول التي تغلب فيها الثقافة الإسلامية؟.

وقد اضطلع معهد «جورج ايكرت» للبحوث الدولية في الكتب المدرسية، في «برونزويك» بهذه المهمة، وبدأ عمله في صيف عام ٢٠٠٢ في مشروع «العالم الغربي والعالم الإسلامي: مظاهر الفهم المتبادل كما تنعكس في كتبهما المدرسية».

وهذا المشروع يهتم بالجزء الأول من المهمة، وهو يبحث في صورة الإسلام في الكتب المدرسية الألمانية. ويشمل التحليل الكتب المدرسية التي تتعلق بالجغرافيا، والتاريخ، والدراسات الحديثة، والسياسات الحديثة، والتعاليم والأخلاقيات الدينية عند البروتستانت والكاثوليك. والكتب موضوع البحث تستخدم في نماذج مختلفة من المدارس، وفي السنوات الدراسية المختلفة.

وحتى نضمن تحقيق المنهج النوعي، فإن التحليل يتأسس ويدور حول الأسئلة التالية:

١ - ماهي الموضوعات الغالبة أو السائدة فيما يتعلق بالإسلام؟. وهل يتضمن هذا الصور النمطية، أو التي تتخذ شكل القالب (المقولة)، مثل وضع المرأة في الإسلام؟.

٢ - في أي نوع من السياقات تتم رؤية الإسلام؟. هل هي موضوعات تتعلق بالصراع (الصراع في الشرق الأوسط)، أم أن هناك عنصرا أجنبيا؟. وإذا نظرنا إلى الموضوع من زاوية أخرى، فيجب أيضا أن نسأل: ماهي الموضوعات التي جرت تنحيها جانبا، و/أو جرى إهمالها وتجاهلها؟. إنه من المهم - بشكل خاص - أن نبحت فيما إذا كان أي تفسير يتأسس على الرؤية الإسلامية لذاتها، أو فيما إذا كان هناك منظور متعدد الجوانب يسهم في تفكيك الأنماط أو القوالب الموجودة.

كذلك من الضروري إجراء تحليل للغة الكتاب المدرسي. فهل تستخدم هذه الكتب المدرسية أسلوبا معرفيا (إخباريا) واقعيًا، أم أنها - من الأرجح - تنقل المشاعر والمعاني فحسب؟. يضاف إلى ذلك أن أي تحليل نقدي يجب أن يتضمن أيضا المادة المختارة لأغراض التفسير والإيضاح.

ويجب أن نتوقع من الكتب المدرسية أن تعكس واقع الوقت الحاضر. وإذا كان لابد من تحقيق هذا المطلب، فلا بد من تحليل آخر لتحديد ما إذا كان أى وصف أو تصور للموقف الراهن يقدم الصورة الواقعية أم لا - وليست هذه دائما هي القضية الأساسية.

أخيرا، يجب أن نبحث أيضا وضع التلاميذ المسلمين، سواء كانوا من الإناث أو الذكور. فهل هم قادرون على أن يتطابقوا مع صورتهم كما يتم تقديمها وعرضها (في الكتب المدرسية؟). وكيف يظهرون في أثناء الأعمال التي تتم في الحجرة الدراسية؟. وهل يعملون «كمعينات مرئية على الدراسة»، أم مجرد خبراء في الشؤون الإسلامية؟. وهل جرى بالفعل حوار للتعاون مع التلاميذ بدلا من الاعتماد على التسلسل الهرمي الاجتماعي؟.

والكتب المدرسية التي خضعت للدراسة تتناول الإسلام بطرق مختلفة، وسيرا لأعماق مختلفة. وتُظهر النتائج أن الكتب المدرسية التي جرى دراستها وتفحصها في مجال علم الجغرافيا، وعلم التاريخ، تضم عرضا إيجابيا ومعقولا للإسلام. ومع ذلك، فهناك أيضا تصور يتراوح فيما بين تلك العروض التي تتطلب مزيدا من التنقية، إلى تلك العروض التي تعتبر غير مقبولة. وبالرغم من تغيير اللهجة إلى مزيد من التمييز والتفاضل، والنماذج التي جرت تركيبتها، والتي يمكن السير على منوالها على نحو أكبر، فإن هناك الكثير من جوانب القصور التي لا يزال من الممكن تحديدها^(١). وبجانب الأخطاء الفعلية، يبرز ويتضح الإخفاق في تفهم الطريقة التي يرى بها الإسلام ذاته، بالإضافة إلى العروض والصور الضارة - وبالتحديد استخدام مدلول «نا» (نحن في صيغة المفعول به)، ومدلول «هم»، أو «الأجانب».

وعلى المستوى الموضوعي، نجد أن الإشارة إلى العالم المعاصر موجودة في كل النصوص تقريبا. ومع ذلك، فإن هذا لا يتطابق دائما مع الواقع. وهذا يتضح عندما تجرى مواجهة موضوع المسلمين في ألمانيا، حيث يعتبرون من الأجانب؛ أما الأتراك فيتم النظر إليهم كنموذج أصلي للأجنبي والمسلم. وهذا أمر تكتنفه المشكلات، لأن الأتراك ليسوا مجموعة متجانسة، وليس كل الأتراك بالتأكيد مسلمين؛ علاوة على ذلك، فإنهم لا ينتمون بالضرورة إلى طائفة واحدة (السنينيون - العلويون). يضاف إلى ذلك أن مدلول أجنبي (ولا تزال كلمة Gastarbeiter بمعنى الضيف أو العامل الأجنبي تستخدم من حين إلى آخر) لا يمكن أن ينطبق على الناس الذين هم بالفعل الجيل الثالث من المهاجرين في ألمانيا، والذين، مع ذلك، يتمتعون بالمواطنة الألمانية (حق المواطنة في ألمانيا). ومهما يكن من أمر، فإن ثمة نهجا مفيدا يتم تقديمه بأسلوب متعدد الجوانب، ويعمل من خلال نقاط الالتقاء، ومجالات التداخل أو التراكب في الدين والتاريخ.

وتتضمن كتب «الجغرافيا» موضوع البحث والدراسة إشارات إلى حقائق وعناصر أساسية في العقيدة الإسلامية، إذ أن الثقافة والدين على درجة كبيرة من الأهمية، ويؤثران في المجالات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وفي المجتمع المدني كذلك.

وغالبا جدا، ما يتم تناول الإسلام كموضوع فى سياق «الشرق الأوسط»، الذى عن طريقه يتم تغطيته (أى الموضوع) فى نطاق المناطق/الصحارى القاحلة، والحضارات القديمة للنيل، والفرات، ودجلة، والمكان الذى خرجت منه (أو موطن) الأديان الثلاثة العالمية، والذى يزخم باحتياطات البترول، ويعتبر النقطة البؤرية أو المركزية للسياسة العالمية. وفى سياق الهجرات التى تحدث على نطاق العالم، تتم دراسة الإسلام بالنسبة لهجرات العمال إلى ألمانيا.

وفى تناول الشرق الأوسط على وجه الخصوص - فيما يتعلق بالمجتمعات الحضرية، أو طرائق الحياة التقليدية - مثل حياة البدو (الرحل) أو الفلاحين - نرى الكثير من الدلالات على أن رؤية الشرق (الإسلامى) لاتزال تتأثر، وبقوة، «بحكايات ألف ليلة وليلة»، التى تخلو من أية مشروعية معاصرة، أو تتطابق مع الواقع، ومن ثم لاتوفر أى أساس للتلاميذ المسلمين حتى يرتبطوا بها، أو يتمثلوا معها.

وبين طرفى «الشرق الأوسط»، و«الهجرة» يمكن تحديد مجموع الموضوعات التالية التى تتداخل إلى حد ما:

- تتناول «مدنية الشرق الأوسط» خصائص الحياة الحضرية (القاهرة - تونس - دمشق)، وتبحث أيضا التحولات الاجتماعية، والمشكلات المرتبطة بها، مثل الازدحام.
 - طرائق الحياة التقليدية.. ويستخدم هذا العنوان لوصف حياة البدو، أو بدو الصحراء، والفلاحين المصريين. وأية إشارة إلى الإسلام ليست واضحة على وجه الخصوص، وحينما توجد تكون ذات طبيعة مشكوك فيها جدا، وغير مؤكدة.
 - الإسلام فى العصر الحديث يقدم نماذج للدول الإسلامية التى تتمزق بين العالم التقليدى والعالم الحديث. والأمثلة على ذلك تشمل دول البترول فى الخليج، وتركيا كرأس جسر بين الشرق والغرب. وغالبا ما يتم تناول منطقة جنوب شرق آسيا فى سياق «الدول النمر» - ولكن هنا يتم تجاهل الإسلام تماما كقوة تشكل العالم.
 - الإسلام فى ألمانيا مهتم بهجرة العمال، والأسباب التى تكمن وراءها. واستنادا إلى تجربة منقولة غير مباشرة (حافلة بالكثير من الحقائق) تتضمن الموضوعات والأفكار التى تدور حول العودة إلى بلد المنشأ، والاندماج، والمشكلات المتصلة للتلاميذ المسلمين من كلا الجنسين.
 - الإسلام كدين يغطى مجالات جذور الإسلام وأصوله، ومحمد (صلى الله عليه وسلم)، والأعمدة الخمسة للإسلام، والمرأة فى الإسلام، والقدرية، والشريعة الإسلامية.
 - الإسلام كعامل سياسى يشتمل على الموضوعات التى تتعلق بصراع الشرق الأوسط، والإرهاب، والسلفية (الأصولية)، والجهاد.
- ولاتزال كتب التاريخ تشير إلى موضوعات يتم فيها تصوير الحرب والعنف على أنها

العوامل الغالبة فى العلاقة بين الإسلام والمسيحية: الحروب الصليبية - الأندلس - صراع الشرق الأوسط، ومع ذلك، فإننا يمكن أن نكتشف الابتعاد عن المنظور الذى يقوم على المسيحية، والتركيز على أوروبا عندما ننقل مثلاً، عن المصادر الإسلامية، والمؤلفين المسلمين (بما فى ذلك المصادر الإسلامية البحتة، والأكاديمية البحتة).

وفى كتب التاريخ يتم، من فترة إلى أخرى، تقديم تحليلات تفصيلية عن المسلمين فى ألمانيا. كما يتم البحث - وبعمق شديد - فى مشكلة «الحياة بين عالمين»، وهو الوضع الذى يعيشه الأطفال المسلمون (ومرة أخرى نستند إلى الأطفال الأتراك، وأطفال العرق التركى). وقد برزت الموضوعات التالية فى داخل هذه السياقات:

- تتناول أصول الإسلام حتى العصر الأموى الجزيرة العربية فيما قبل الإسلام، وحياة محمد (صلى الله عليه وسلم)، والتوسع فى ظل الخلفاء الراشدين الأربعة.
- الإسلام كدين يشمل القرآن، وأعمدة الإسلام الخمسة، والقدرية، والتصوف، والسنة/الشيعية (على الأقل بطريقة تجريدية)، ومقارنات بالمسيحية، واليهودية.
- تأثير الإسلام على التجربة اليومية، والثقافة، والعلوم، يهتم بالتراث الثقافى الإسلامى العربى فى أوروبا^(٢)، والتجارة، وقواعد الغذاء، والتعليم، والمرأة فى الإسلام.
- الإسلام كعامل سياسى يشمل مفاتيح الحل لإعادة الطابع الإسلامى، والسلفية، والشريعة، وصراع الشرق الأوسط، وجمهورية إيران الإسلامية.
- يغطى الإسلام فى ألمانيا موضوع هجرة العمال، والمشكلات والفرص على طريق التعايش السلمى.
- يبحث الإسلام فى السياق التاريخى، الحروب الصليبية، والأندلس، وفى بعض الأحيان الامبراطورية العثمانية، وتأسيس (قيام) جمهورية تركيا.
- والأقسام التالية مقتطفة من تحليلنا لكتب علم الجغرافيا^(٣). وكثير من النتائج التى أفرزتها الموضوعات المنتقاة، وهى: الإسلام كدين - الإسلام كعامل سياسى - الإسلام فى ألمانيا - مهام العمل، تعتبر صالحة أيضاً لكتب التاريخ.

الإسلام ديننا

إن أى بحث فى الإسلام كدين، غالباً ما تجده فى الفصل الذى يحمل عنوان «الإسلام فى ألمانيا»، وعادة ما يتم تقديم المعرفة الأساسية عن الإسلام فى صفحة أو صفحتين. وبما أن كتب الجغرافيا ليس لها الحق فى أن تقدم تحليلاً تفصيلياً عن الأديان على المستوى الفقهى، فإنه يتم عادة تقديم تفسير المفاهيم الأساسية للإسلام وحقائقه. وهذا يصل إلى درجة وصف المفردات، ورسمها، وعرض مختصر لنشوء الإسلام، ومن ثم محمد (صلى الله عليه

وسلم)، والأعمدة الخمسة للإسلام. ومن الأمور الجديرة بالملاحظة على وجه الخصوص حقيقة أن هناك غالباً قسماً إضافياً مخصصاً لوضع المرأة في الإسلام. والرسالة الأساسية التي يحاول هذا القسم نقلها هي أن المرأة، بشكل خاص، تعاني بسبب صرامة الإسلام، وأن الإسلام يسمح بتعدد الزوجات، ومعرفة أن تعدد الزوجات استثناء وليس قاعدة، وأن عبارة «الإسلام يسمح للرجل بأن يتزوج بأربع نساء» قد تركت مطلقة بلا حدود، تخلق صورة مشوهة جداً عن العلاقة بين الذكر والأنثى في الإسلام، ويكون الهدف من مثل هذه الدعاوى أحادية الجانب، غير واضح تماماً. وعلى أية حال، فإن هذه خواطر حول المضمون الذي نواجهه كثيراً في وسائل الإعلام في السنوات القليلة الماضية.

ومن سوء الحظ، فإن النظرة الكلية الشاملة تقول: إنه يمكن تحديد - وبشكل بارز - عدد كبير من الأخطاء الفعلية. وهذا دليل على أن الطريقة التي يرى بها الإسلام ذاته لا تلقى الاهتمام الكافي، كما لم يتم الاحتكام إلى المصادر الإسلامية، والعلماء المسلمين. فمن الأمور المهمة الأولية ضرورة تحسين الصورة عن حياة محمد (صلى الله عليه وسلم). فمما يتناقض مع أي مفهوم إسلامي عن الموضوع أن يوصف محمد (صلى الله عليه وسلم) على أنه «مؤسس» أو «راع» للإسلام، وأن تتحول رسالته الموحى بها، إلى «رؤيا». وتخفق هذه النظرة في الاعتراف بدور محمد (صلى الله عليه وسلم) النبي، ورسول الله. وحتى ننصف نظرة الإسلام إلى ذاته، يجب تحاشي صيغة «الملكية» حيثما أمكن ذلك. فالأفضل أن تستخدم عبارات مثل: «إن العقيدة الإسلامية تقول إن «محمدًا» (صلى الله عليه وسلم) تلقى الوحي من جبريل كبير الملائكة». وفي هذا الصدد غالباً ما يسود الادعاء بأن «محمدًا» (صلى الله عليه وسلم) نفسه، قام بتسجيل الوحي وتدوينه على الورق. وهذا خطأ أولى مثل عبارة إن «القرآن يتضمن وصايا وتعليمات محمد (صلى الله عليه وسلم)». وتعتبر منافية للعقل، وغريبة على وجه الخصوص، عندما تأتي الكلمات التالية على لسان أحد المسلمين: «إن القرآن يتضمن موجز تعليمات محمد (صلى الله عليه وسلم)» (ديرك إيردكند السنة السابعة والثامنة - نيدر ساشن ١٩٩٥ ص ٢٢٤)^(٤). وأنه لأمر مخيب للآمال، ودليل على الفشل والإخفاق أن نواجه مادة لا يزال يستخدم فيها مصطلح «المحمديين» - وخصوصاً عندما يضيف المؤلف «إن المحمديين يطلق عليهم أيضاً مسلمون» (GEOS ١٩٩٧ ص ١١٨). وقد رفض المسلمون على نحو حاسم مصطلح «المحمديين»، وهذه حقيقة تأكدت في الكتابات المتخصصة لفترة طويلة من الزمن.

وقد جرى تقديم القليل جداً من المعلومات عن حياة محمد (صلى الله عليه وسلم). فبعد طفولة احتواها الفقر، جرى الزعم بأن له «رؤى»، والادعاء بأنه «هرب» من مكة عام ٦٢٢ ميلادية. وحسب المفهوم الإسلامي، يجب أن نفهم كلمة «الهجرة» على أنها «نزوح»، وليست «هروبا». وهناك سطور قليلة جرى تخصيصها لحياة محمد (صلى الله عليه وسلم)، وسياسة التوسع فيما بعد ذلك. وفي هذا المقام يظهر مصطلح الجهاد، الذي يتم تأويله على

أنه «الحرب المقدسة ضد الكفار». وليس هناك مزيد من التفسير لمصطلح الجهاد. وكما يحدث في المناقشات التي تجرى في وسائل الإعلام والسياسة، يتم تعريف الجهاد بأنه عدوان حربي قضى به «الله» ضد الأشخاص ذوى العقيدة المختلفة. وهنا لا يستشهد بالمصادر الإسلامية بالمرّة، أو يحتكم إليها. ومن ثم يتجاهلون حقيقة أن هناك «جهادا» أصغر، و«جهادا» أكبر، وأن الجهاد الأصغر فقط هو الذى يتضمن الأعمال الحربية - بل إنه هنا للدفاع عن النفس فقط. وبدون هذه الخلفية من المعلومات والمعرفة تكون العبارة (التي تعتبر زائفة أيضا) - التي مفادها أن الجهاد يعتبر أحد عناصر الأعمدة الخمسة، أو بمعنى آخر، أن الشهادة - تتعدّل ليكون للمسلم الحق الآن فى أن يدافع وينافح عن عقيدته (ايردكند السنة الثامنة - أولدنبورج ١٩٩٧) - تتخذ صفة مختلفة تماما، وهى أيضا مضللة.

وتجرى تغطية الأعمدة الخمسة على نحو مختصر نسبيا. والمهم فى هذا المجال حقيقة أن المصطلحات الإسلامية الخاصة ترد أيضا؛ كما يرد تفسير الأعمدة الخمسة فى جملة أو جملتين أو ثلاث لكل منها، وغالبا ماتكون فى إطار (صندوق) يصاحب النص. كما تدرج الآيات القرآنية ذات الصلة بالأعمدة الخمسة. ومع ذلك، فإن تأثير هذه المقدمة للمصادر الأولية الإسلامية يتضاءل فى بعض الأحيان بسبب المراجع الناقصة للفصول والآيات، وبسبب المقتطفات المختصرة. ثم إن الترجمة المستخدمة للقرآن يجب أن تكون صحيحة، ودقيقة، ومعترفا بها، مثل ترجمة «خورى»، و«عبد الله»، التي تعتبر قوية أكاديميا، ومتاحة بسهولة.

ومن التفسير الخاطئ، تماما أن نزع أن الأعمدة الخمسة يجب تأديتها علنا، وعلى الملأ. وهذا، بوضوح، لا يمكن تجنبه أو تحاشيه فى أثناء الحج، وبالتأكيد فى أثناء الصلاة العامة. فممارسة الأعمدة الخمسة، وأداؤها، فى الأساس، تجربة خاصة جدا، وروحية جدا، لا تتطلب بأى حال من الأحوال أن تتم على الملأ، بالرغم من أنها تستهدف تقوية الروح المجتمعية. وعلى العكس، فإن تقديم الصدقات علنا غير مستحب بالمرّة. وتكثر المزاعم بأن الحج يتم تكريما لمحمد (صلى الله عليه وسلم)، وأن الصدقات تستخدم لصيانة المساجد، وأن الصيام يسبب شيئا من التدهور الاقتصادى. وعلى أساس هذه النماذج، التي تتعلق بالعناصر الأساسية للإسلام، يتضح أنه لم تجر أية محاولة للرجوع إلى أى من المصادر الفكرية العقلانية أو الإسلامية، التي - مع ذلك - تتاح من الأكاديميات التي تتحدث الألمانية. وتظهر النماذج التي حددناها من قبل أن المبدأ أو المفهوم الأساسى للتوحيد فى الإسلام لم يتم فهمه أو إدراكه على نحو واضح، أو يؤخذ فى الاعتبار بأى حال من الأحوال.

ونادرا جدا ما يتم إغفال «صرامة» الإسلام؛ فلأن قطع الأيدي، أو الجلد يتحددان باستمرار كنماذج للشرعية الإسلامية، فإن الشريعة الإسلامية تصبح وقد اختزلت إلى هذه العقوبات، أو تمحورت حولها. وعلاوة على ذلك، فإن التلاميذ لم يعرفوا أبدا - مالم يكن مدرّسهم على وعى وإدراك بالشرعية الإسلامية - أن مثل هذه العقوبات (قطع الأيدي) توقع فقط على

الجرائم المتكررة، وفي كل الحالات، بعد شهادة العديد من الشهود (والحكم يختلف بشكل طفيف بين المدارس المختلفة للقانون - أي المذاهب المختلفة في الشريعة). وبهذا التبسيط في التفسيرات يجرى عرض الهيكل (البنية) القانوني الإسلامي المعقد جدا على أنه نظام قاس غير إنساني.

وفي كثير من الحالات يكون هناك قسم مستقل مخصص للمرأة. والرسوم التوضيحية، والنصوص، والتقارير (الزائفة) التي تقوم على الخبرة، تثير الانطباع بأن المرأة يمكن فقط أن تكون مسلمة إذا ارتدت غطاء الرأس، أو، بمعنى آخر، يكون غطاء الرأس معيارا لقياس قوة الاتجاه الديني لدى المرأة! والجدل حول غطاء الرأس مستمر وشديد في كل من وسائل الإعلام الغربية، ووسائل الإعلام ذات التوجه الإسلامي (في تركيا مثلا). لذلك يجب على الكتاب المدرسي أن يتناول الموضوع بطريقة تتيح الفرصة للمناقشة والجدل حول هذه الأمور. ومثال ذلك أن عنوانا لا يقوم على التمييز أو المفاضلة، مثل «الحياة خلف الحجاب (الخمار)» (دييرل ايردكند - شيليزفيج - هولشتين ١٩٩٩) مرفق به - لتأكيد نية المؤلف وقصده - صورة لرجل تتبعه عدة نساء محجبات، لا يمكن، بكل تأكيد، أن تساعد على الحوار المثمر. ثم إن مقتطفات قصيرة من القرآن، والتقرير المشكوك فيه عن تجارب زوجة ثانية، تؤكد الصورة النمطية للغرب المتحرر، وإسلام العصور الوسطى. وفي مثل هذه الحالات يجب أن يتاح للمرأة المسلمة، وعلى الأخص المرأة الأكاديمية، أن تعبر عن آراء النسوة جميعا.

والشرح القائم على المفاضلة والتمييز، والذي يفتح مجال الحوار، يلقي الموافقة القوية (جيوجرافى، سيدليتز ١٩٩٦ ص ١١٦). ومع استخدام الصور للمرأة المحجبة، والمرأة غير المحجبة في المجتمعات المختلفة، مصحوبة بمصدر يقوم على نص محدد، يصبح واضحا لطلبة المدارس أنه ليس هناك شيء يسمى «المرأة الإسلامية». ويمكن التعبير عن هذا الرأي بوضوح بأن للرجل والمرأة حقوقا والتزامات في الإسلام، وإذا كان وضع المرأة غير موات أو مناسب - وهو ما يتطابق، للأسف، مع الواقع - فإن هذا لا يمكن بشكل آلى أن ينسب إلى الإسلام، ويقال إنه كاره للنساء. وهنا تندرج نقطة مهمة جدا في هذا التحليل الشامل، ألا وهى الاختلاف بين الدين وبين القانون التراثي، أو القانون غير المكتوب القائم على العرف والعادات، والذي يتضمن عددا كبيرا من العناصر غير الإسلامية، أو اللاإسلامية.

الإسلام كعامل سياسى (عاملا سياسيا)

عندما يتناول العالم الموضوعات المثيرة للفتنة، يظهر الإسلام كعنصر مثير للمتعاب: فيفسرون الأزمات بالعودة المتزايدة للاتجاهات الإسلامية، ويستخدمون صور المسلمين القديرين (أي المؤمنين بالقضاء والقدر أو الجبرية) الذين يؤيدون العنف. لذلك تكون العبارات التي مفادها أنه ليس كل المسلمين يعتبرون القرآن سجلا للقوانين (ايردكند،

أولدنبرج ١٩٩٧) ذات أهمية كبيرة، لتظهر لطلبة المدارس الاختلاف أو الفرق بين الإسلام كدين وبين الإسلام الذى يتم تسييسه. وتظهر كلمة «الجهاد» المثيرة للعواطف فى مناسبات نادرة فقط، وعندما تظهر، فلا تكون هناك أية إشارة إلى المقصود بها: أهو الجهاد الأكبر، أم الجهاد الأصغر.

والتفسير الذى ينحو إلى التبسيط، لتعاليم الإسلام على أنها خضوع واستسلام لإرادة الله، يكفى وحده لتعزيز الانطباع بالإسلام الجبرى. وهنا يجب أن يتاح للمسلمين أن يتحدثوا بصوت عال عن كيف يتم تفسير الإسلام، وما إذا كان يجب اعتبار الخضوع بمعناه الدينى شيئاً سلبياً بأى حال من الأحوال.

وتتضح تشكيلات المسلمين (العرب) الإرهابيين، على وجه الخصوص، فى الفصول التى تتعلق بإسرائيل وفلسطين. والتقارير التى ترد من المستوطنين الإسرائيليين تخلق الانطباع بأن العرب يضايقون المستوطنين، ويغيرون عليهم، ولا يقلعون عن الهجمات الإرهابية (ايردكند، جيمنازيوم، أولدنبرج ١٩٩٧ ص ١٧٥). وهذا الموضوع غالباً ما ينظر إليه من منظور إسرائيلى. وحتى يكون الطلبة على علم بهذا الصراع بطريقة تتيح الفرصة للجدل والمناقشة حول القضايا، يجب أن يوصف الموقف العربى بالدرجة ذاتها، وعلى المستوى ذاته: بمعنى أن إسرائيل قوة محتلة، وأن على كلا الجانبين أن يبذلا الجهد لتحقيق السلام.

ثم إن التقارير التى تذكر كيف أن العرب فى العربية السعودية يخشون أن تكون للسياحة تأثير سلبى على الدين - دون تقديم أية تفسيرات أخرى (ديريك ايردكند السنة السابعة - بادن وورتمبرج - ويسترمان ١٩٩٦ ص ٧٥) - تخلق الانطباع بالإسلام المنعزل، الذى ليس مستعداً للحوار.

وتشير الكتب إلى مصر كنموذج لعملية العودة إلى الاتجاهات الإسلامية. والرموز والإرشادات لهذه العملية ملأت - على نحو ادعائى - مدارس القرآن (تيرا ايردكند - المدرسة الواقعية السنة السابعة - بادن وورتمبرج - كلت ٢٠٠٠). وكذلك استخدام الحجاب من جانب المرأة المسلمة. (ديريك ايردكند السنة السابعة والثامنة - نيدر شاسن - ويسترمان ١٩٩٧). وكتب قليلة فقط هى التى تحلل الأسباب والتطور التاريخى للصراعات التى تجرى هذه الأيام. وثمة تنويه إلى تفسير ما يشير إلى عمليات الشد وال جذب بين ثلاث جماعات عرقية - هى العرب والأتراك والإيرانيون - والقوى الاستعمارية (جيوس السنة السابعة والثامنة - فولك وفيسين ١٩٩٧). وحتى تتحقق متطلبات الكتاب المدرسى تماماً، وتقدم للطلبة صورة حديثة عن الصراعات، فلا بد أن تدخل المناقشة، وعلى نحو متزايد، الأحداث السياسية العالمية فى السنوات القليلة الماضية. ومن المعقول - بكل تأكيد - أن نتوقع اشتراك الطلبة الكبار فى المدرسة فى المناقشات موضوع الجدل حول حرب الخليج، وآثارها السياسية الجغرافية. وتذكر هذه الكتب أيضاً أن الإسلام عامل مثير فى مناطق النزاع الأخرى، مثل السودان

وأفغانستان. ونادرا - وإن حدث ففي شكل مختصر جدا - ما توصف السلفية (الأصولية) الإسلامية كرد فعل سياسى للفترات الاستعمارية والتغريب، أو أن الإسلام كدين، لا يشكل أى خطر أو تهديد.

ومناقشة الإسلام كعامل فى السياقات السابقة تؤدى عادة إلى التركيز على الاختلافات، وليس على السمات والملامح المشتركة. وثمة تركيز على حقيقة أن كثيرين من المسلمين يرفضون طريقة الحياة الغربية، وكذلك القيم الغربية، على أساس أنها تتضمن شيئا يمثل خطرا أو تهديدا. وبغض النظر عن حقيقة أن المسلمين يسهمون بقيم هي أيضا إنسانية واجتماعية، فإنه من الضروري، وعلى نحو متزايد، تغطية السمات والملامح المشتركة على مستوى اقتصادى وثقافى.

الإسلام فى ألمانيا

عندما تتم مناقشة الهجرة على مستوى العالم فى سياق ألمانيا، تكون الموضوعات تتضمن تدفق النازحين من «مناطق الحرب»، وأيضا هجرة العمال. وهنا، يصبح الأتراك، بذاتهم، الممثلين للأجانب والمسلمين، الأمر الذى يقترن بالعديد من الصور الإيضاحية والإحصائيات. والواضح أنه عندما يتم عرض الأجانب، وتقديهم فى رسوم إيضاحية، فإن الأطفال الذين نحن بصدهم يعتبرون، بالفعل جزءا من الجيل الثالث من النازحين أو المهاجرين. والأرجح أن يكونوا قد ولدوا كمواطنين ألمان. والرسالة الممكنة الوحيدة هنا هي: إن التلميذ من المهاجرين يظل غريبا - أو أجنبيا.

وإذا عدنا إلى ستينيات القرن الماضى يكون مصطلح Gastarbeiter بمعنى الضيف أو العامل الأجنبى، له ما يبرره. ومع ذلك، فمنذ ثمانينيات القرن الماضى، تم التخلي عن أفكار العودة إلى الوطن؛ ولهذا السبب يستحسن استخدام مصطلح العامل النازح (المهاجر)، أو «الألماني الذى ترجع جذوره إلى المهاجرين». والضواحي التى تكون أغلبية المقيمين فيها من الأتراك تخضع وبسرعة للوصف والتحديد: فهناك محل البقالة التركى، ومكاتب السفر، وأكشاك الكباب، والمسجد، ومدرسة للقرآن. وكثيرا ماتكون هناك أيضا صورة لرجل الأعمال الشاب الذى يعتبر من دافعى الضرائب الملتزمين. ويمكن أيضا أن نجد بيانات جريئة، ومثال ذلك أن هناك أجانب فى ألمانيا يعملون حتى فى مجال الطب (تيرا ايردكند السنة الخامسة - بادن ووتمبرج - كليت ٢٠٠٠ ص ١٤٤).

وتبدو الأماكن التى يفترض أن يعمل فيها الأجانب نتيجة واردة أو حتمية، لأن نقطة الانطلاق والبداية الجديدة توضح ذلك (ديبرك ايردكند السنة الثانية، NRW، ويستمران ١٩٩٥ ص ١١٧). وحسب هذا التصور، لابد أن تكون هناك نقطة انطلاق جديدة عندما يكون الأجانب قد تركوا ألمانيا، وترفض المصانع والمناجم، التجمع، ولا تعود مواقع البناء تعمل.

وهذا يتضمن أن الأجانب قادرون فحسب على العمل الثقيل الشاق غير المريح، وغير المستساغ. ومن جهة أخرى، فإن النصوص أيضا تؤكد أن وجود الأجانب يثرى الحياة في ألمانيا، حيث يجب أن نلاحظ أن صور المطاعم التركية وحوانيت الأكلات الخفيفة (المقاصف) تخلق الانطباع بأن هذا فحسب يؤثر في عملية التفنن في المأكولات.

وفى التقارير التي يصف فيها الأطفال والشباب الذين ينحدرون من أصول تركية تجربتهم كمسلمين، يجرى تقديم هؤلاء الأطفال على أنهم خبراء في الدين (علماء). فمثلا يقول Ayse وهو في الثانية عشرة من العمر: إن المسلمين المتشددين يؤدون الصلاة، ويذهبون «لصلوات المساء» يوم الجمعة. وبصرف النظر عن حقيقة أن الصرامة أو التشدد لا علاقة لها بالصلاة، فإنه يجب أن نشير على الأقل إلى أن صلاة الجمعة المذكورة تؤدي في منتصف النهار.

ولكن الشيء الذي يصبح واضحا بشكل جلي، هو المشاعر التي ينفعل بها الشباب الذين يعيشون في عالمين، الأمر الذي يتضح مثلا في قصيدة بالألمانية كتبها «اليف تيكيناى». فالصراع يرجع سببه، من جهة، إلى ظروف الحياة الصعبة في تركيا، حيث (كما تقول الكتب) لا توجد مياه نقية كافية أو كهرباء، كما أن الظروف الصحية قاسية، وحيث يدعى بأنه فرض على المرأة أن ترتدى الحجاب (وهذا في تركيا العلمانية، حيث يحظر ارتداء الحجاب بشكل متميز). ويخرج التلاميذ بانطباع بأن الحياة في تركيا حياة فقر وشقاء، وضعف الثقافة. وتدعم هذه النظرة، بطريقة غبية، صورة فتاة في العاشرة من عمرها ترتدى ثيابا رثة مهلهلة (ربما عن عمد)، والتي تقضى أجازة لها في تركيا موطنها الأصلي. وبالمصادفة نجد أن هذه الصورة للفتاة ذاتها يعرضها كتاب آخر، على أنها ابنة فلاح مصري. ومن جهة أخرى، فإن الشباب المسلم في ألمانيا يناضلون ضد النظام الأبوى الصارم، الذي يتناقض مع طريقة الحياة وأسلوبها في ألمانيا. وعلاوة على ذلك، فإن الكتب تذكر مشكلة انزوائية الألمان على المستوى الإنساني. والاحتفالات والمهرجانات المشتركة يجب أن تساعد على التفاوت بين الثقافات المختلفة.

مهام العمل

لمهام العمل في داخل الوحدات المحددة التي تتناول الإسلام عناصر تسعى إلى المعرفة، وكذلك خصائص تتعلق بالثقافات، ومثيرة للحوار. والأسئلة التي تقوم على النص الذي يركز على تكرار الحقائق، ومسائل الفهم والإدراك، أقل فائدة من التمارين التي تتطلب المقارنة، وفهم الاختلافات، والعناصر المشتركة بين الإسلام والمسيحية. وهذا النوع من التمارين يمكن أن نجده أساسا في مجموع الموضوعات التي تتعلق بالإسلام كدين، وتلك التي تتأسس على الواقع الحالي، وذات أهمية معاصرة وحديثة للتلاميذ (المسلمين في ألمانيا).

وغالبا ما يطلب من التلاميذ أن ينجزوا بحوثهم بالنسبة للحياة الإسلامية فى بيئتهم التى يعيشون فيها.

ولأن نسبة التلاميذ المسلمين فى بعض المدارس مرتفعة (ويستفاليا شمال الراين) تقدم مثالا طيبا على ذلك، ودائما مايتزايدون، فإن الاهتمام بدأ يتحول إلى وضع التلاميذ المسلمين. وقد أدمجت الكتب المدرسية - من ويستفاليا شمالى الراين - التلاميذ المسلمين فى النصوص، وفى مهام العمل أيضا.

وقد ظهر التلميذ المسلم، فى التمارين والتدريبات، حتى الآن، كغريب أو أجنبى يعمل «كخبير» أو هدف للاستجواب بالنسبة للدين. ومن سوء الحظ أن هذا الاتجاه لايزال مستمرا. وعندما يقوم التلاميذ المسلمون بهذا الدور، فإنهم لايعودون يشكلون جزءا من وحدة الفصل، إذ أنه أصبح الآن غريبا ومختلفا. وعندما يسألون الطفل المسلم عن الحياة الدينية اليومية، فإنهم لايتجاهلون الأسئلة حول حياته أو حياتها الخاصة، وربما عن حياته أو حياتها داخل الأسرة. ويمكن طرح أسئلة مؤذية، وإن يكن بدون قصد (الكاتبة هنا تتحدث من خلال خبرتها وتجربتها). وهناك خطر من أن تتحول مثل هذه الأسئلة إلى استجواب منتظم، ومن ثم لا تعود تخدم الهدف، أى تعزيز التفاهم وتقويته.

وبالمثل فليس من المفيد أن تضافى على التلميذ صفة خبير فى الإسلام. فغلام فى الخامسة عشرة من عمره مثلا، لابد وأن يكون دون المستوى إذا كان عليه أن يفسر دور المرأة أو الجهاد. والسبيل الوحيد أمام هذا الموقف المحرج فى القدرة أو عدم القدرة على الإجابة على مثل هذه الأسئلة أن يكون لدى التلميذ معرفة عن القانون الإسلامى - وهذا أمر غير محتمل. فالتلميذ يكون دون المستوى عندما يطلب منه أو منها أن يعلق على التاريخ الإسلامى، أو أن يحكى شيئا عن بلده الأم.

ومن سوء الحظ أن تقسيم وحدة الفصل المدرسى إلى هم (المفعول)، و«نا» يتزايد بشكل واضح. والتمارين التى تقوم على «اسأل زملاءك من المسلمين» تعتبر متحيزة فى أعماقها. فالفصل المدرسى (حجرة الدراسة) يجب ألا تنقسم إلى مسلمين ومسيحيين، وإذا حدث هذا التقسيم، فهناك خطر من أن يقوى ويتدعم خارج حجرة الدراسة. يضاف إلى ذلك أن هذا يؤدي إلى تقوية الهياكل الهرمية، الأمر الذى يجعل التعاش السلمى مستحيلا. وعندما تنحصر المهمة فى التعرف على حياة المسلم فى المدينة، ودراسة الأحوال المعيشية للمسلمين. فليس من البديهي أن ينخرط التلاميذ المسلمون فى المناقشة.

وعلى النقيض من ذلك، نجد أن التمارين التى تتطلب من كل التلاميذ أن يجمعوا معلومات عن الإسلام والمسيحية، دون تقسيم الفصل المدرسى إلى جماعات مسيحية ومسلمة، يعتبر شيئا نموذجيا. وبالتبادل، فإنه عند مناقشة أسباب الهجرة، لابد فى الوقت نفسه من دراسة التقارير التى ترد من الأشخاص المتضررين.

وثمة نظرة غير مستنيرة يتخللها الطابع الرومانسي الخيالي عن طريقة الحياة الإسلامية /الشرق أوسطية يمكن أن توجد في التمارين العملية. والتلميحات والإشارة إلى مصباح علاء الدين، وقصص ألف ليلة وليلة في غمرة المناقشة حول طرق الحياة الإسلامية (ديريك ايردكند ٣ - الفصل المدرسي السابع ١٩٩٩) تصل إلى درجة الإهانة، دون أن يكون لها أية صلة بالواقع، كما أنها لا تشجع على التحليل النقدي. وهذا ينطبق أيضا على المشروعات. وفي الجانب الإيجابي نجد أن الدعوة إلى الاحتفالات والمهرجانات العامة غالبا ما يتم الاستجابة لها. ومع ذلك، فإن شعارا مثل إقامة حفل للتلاميذ المسلمين (تيرا ايردكند - السنة الخامسة - المدرسة الواقعية - بادن وويرتمبرج - كليت ٢٠٠٠) يثير سؤالا مهما، ألا وهو لماذا لا تكون لكل فرد؟. كما أنه مما يثير التساؤل أيضا ما إذا كان التعاون يجد مساندة وتعزiza في أثناء أيام مشروع الشرق الأوسط (ديريك ايردكند - السنة الثامنة - بادن وويرتمبرج ١٩٩٧). ومن بين صور أيام المشروع هذه صورة تظهر عالما غريبا متعدد الألوان مع راقصات وموسيقى ورقص، بالإضافة إلى تدخين النارجيلة - وهنا نجد بوضوح أن أفكار الغرب عن الشرق الأوسط لاتزال تتأسس على قصص ألف ليلة وليلة. والتلاميذ المسلمون لا يستطيعون أن يتعرفوا بأي حال من الأحوال على هذه التصورات، أو يتماثلوا معها.

الخاتمة

إن هدف هذا المشروع هو تقديم توصية من أجل كيفية كتابة الكتب المدرسية. وقد نوقش الشكل الواقعي العملي الذي يمكن أن تتخذه هذه الكتابة في أثناء مؤتمر عقد في معهد جورج - ايكريت في برونزويك (مارس/آذار عام ٢٠٠٣) مع وجود خبراء من كل مجالات المعرفة، ومع وجود المسلمين وغير المسلمين. وفي مارس/آذار عام ٢٠٠٣، وفي ندوة في مؤتمر «فايمر» تحت عنوان «رابطة التعلم: نظام التعليم الألماني والحوار مع المسلمين»، في أثناء اجتماع وزراء الدولة للتعليم والفنون، جرى عرض مسألة التقييم النقدي لتصور الإسلام في المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وتم تقديم مقترحات للتصديق على مثل هذه الإجراءات، وقد وافق الجميع بالإجماع على أن «عرض الأديان والثقافات يجب أن يسترشد بمبدأ الحوار بين الأديان» (هانز رولف)، لأن هذا يعلم طلبة المدارس على أن يفكروا فيما يتعلمون.

كما تعرضت المبادئ التي تؤدي إلى «نا» (الدالة على الفاعلين)، و«الآخرين» أو «الأجانب» للتحليل الأساسي. ومما يستحق البحث هو إلى أي مدى يعتبر الأطفال المسلمون الذين يتمتعون بالجنسية الألمانية، والذين جاء أجدادهم إلى ألمانيا كعمال مهاجرين، جزءا من «نا» في ألمانيا، أم لا يزالون يعتبرون «مختلفين»؟. ومن ثم يجب أن يتحدد هدف جديد للمستقبل، بمعنى ضرورة أن تعلم المدارس الألمان العقيدة الإسلامية (أحمد آريس) الأمر الذي يعني أن خلفية (جذور) هجرة الأطفال المسلمين لن تعود هي الاعتبار الأول.

وهناك خطوة نحو المزيد من التمييز فى تناول الإسلام تتمثل فى دمج المصادر الإسلامية، والكتاب المسلمين فى النصوص، وكذلك المشاركة النشيطة للخبراء المسلمين الذين يعيشون فى ألمانيا، الأمر الذى يتحقق من خلال تنقيح النصوص والتشاور.

وحتى نؤكد حقيقة أن المسلمين جزء من جوهر المجتمع الألمانى، وليسوا جماعة هامشية، يجب أن تدمج التقارير الأكثر صحة وتوثيقا من المسلمين فى الكتب المدرسية. ومن المهم جدا فى هذا الصدد أن تؤخذ النماذج الإيجابية فى الاعتبار - ويمكن أن يتحقق هذا بالإشارة إلى الشخصيات المسلمة فى عالم الرياضة، والسياسة، والموسيقى، والتلفزيون.

ويجب، مهما تكلف الأمر، تجنب البيانات الشاملة والتعميمات، إذ أنها تؤدى إلى وجود صور مشوهة. وفى هذا الصدد يجب التركيز، على نحو أكبر، على الاختلاف بين الدين والتراث (التقاليد والعادات).

كذلك، فإن التنوع المتزايد فى داخل شمولية الإسلام، يدخل أيضا فى إطار المناقشة، فهذا - من جهة - قائم على قصر الإسلام على الهلال الخصيب؛ على حين لا يذكر تماما وجود الإسلام فى جنوب شرق آسيا أو أوروبا. ومن جهة أخرى فإن المفكرين المسلمين، والباحثين فى المعارف المختلفة من العصور الوسطى حتى العصر الحديث، والذين كان لهم تأثيرهم الحاسم على الفكر الأوروبى، يتم التغاضى عنهم فى صمت. يضاف إلى ذلك أن المذاهب فى داخل نطاق الإسلام - مثل السنة والشيعة - لا تكاد تناقش.

ومع القيام بهذا الاختيار للتوصيات، لا يمكن أن ننسى أن الكتب المدرسية فى الواقع عرضة لآليات السوق التى تؤثر فى سياسات دور النشر. كذلك يجب أن نبحث أيضا المدى الذى يستطيع عنده طلبة المدارس أن ينخرطوا فى الانتقائية الدينية وتعتقدها.

ومع ذلك ففى مقدمة مانفكر فيه هو مطالبة المجتمع بأن يتخلى عن طرائق الفكر التى تدور حول الأجانب و«نا»، وأن يغير من منظوره. كما لابد من البدء فى خطاب جديد فى المجتمع من أجل التعايش السلمى، وعليه أن يشق طريقه فى المناهج الدراسية، والكتب المدرسية، عن طريق المفاهيم الابتكارية، والمداخل إلى القضية ذاتها.

الحوار الأوروبي - العربي

جسر تعليمي

التعليم الفني في

الحوار الأوروبي العربي

ك. إي. شو K.E. Shaw

مقدمة

تشترك معظم الدول الأوروبية والعربية في المعاناة من المشكلات الواضحة في التعليم الفني والمهني. وهذه المشكلات هي قضايا المدرسة الشاملة، والقضايا المنبثقة منها. ويعني هذا بوضوح أكثر أن بنية المدرسة الثانوية هي في هذا الوضع، ألا وهو أنه لكي يستمر التعليم الفني والمهني، فعلى معظم الطلاب ترك التعليم العام أو الأكاديمي للدخول في مسار آخر. فالتعليم الأكاديمي العام يجذب الغالبية العظمى من الطلاب حتى سن إنهاء المرحلة الإلزامية. ويصدق هذا أيضا على أولئك الذين يبقون في العملية المدرسية وقتا كاملا، على الرغم من أنه لا يستفيد منه كل الطلاب. فهذا المسار هو الذي يؤدي إلى الحصول على درجات عالية توصل إلى التعليم العالي، والأعمال التي تتطلب ذوى الياقات البيضاء. ويحظى هذا النوع من التعليم بصفة عامة بقبول اجتماعي عال، خاصة من قبل الآباء ذوى المنزل والامتيازات. كما أصبح هذا التعليم مفتوحا أمام الفتيات مثلما هو مفتوح أمام البنين، حتى في معظم الدول العربية. وينظر أصحاب الطموح إليه على أنه الاختيار السائد والواضح، وهو الاختيار الذي يستحق تكريس الجهود، وتخصيص الموارد. كما تنتشر المعلومات عنه بشكل واسع، ويحظى بفهم اجتماعي، وغالبا ما يكون موضوعا للمناقشة الحامية بين الآباء في المحافل الاجتماعية. ومع كل ذلك، يواجه هذا النوع من التعليم نقدا شديدا من أصحاب العمل، لأنه على الرغم من أنه يتجه نحو تطوير وتنمية مهارات معرفية عالية، ويمنح

اللغة الأصلية: الإنجليزية

ك. إي. شو (المملكة المتحدة)

دكتور باحث جامعي في مجال التعليم، جامعة إكستير. وتتركز اهتماماته البحثية في مجال التعليم الثانوي والعالي، وإدارتهما. له اهتمام خاص بالشرق الأوسط، ونشر الكثير في هذه المجالات. أحدث أعماله تناولت نقل تكنولوجيا التعليم وتراكم الموارد البشرية في هذه المنطقة.

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

شهادات معترفا بها، فإنه يخفق باستمرار فى تنمية مهارات حياتية لدى الطلاب. أما الطلاب الذين درسوا الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا، فيستطيعون الالتحاق بمعاهد فنية ذات مكانة عالية فى التعليم العالى، مثل الكليات الفنية العليا فى الخليج، والجامعات المتخصصة فى المملكة العربية السعودية، والجامعات التكنولوجية فى ألمانيا، والمدارس العليا Écoles Grandes فى فرنسا، وMIT فى الولايات المتحدة الأمريكية، وماشابه ذلك. بيد أن هذه المعاهد متاحة أمام صفوة قليلة العدد إلى حد ما. وحتى لو أدخلنا ضمن هذا الهندسة، فإن طلابها أقل بكثير من الطلاب الذين يدرسون القانون، أو العلوم الإنسانية، أو الاجتماعية، أو إدارة الأعمال، أو الفنون، أو الدراسات الإسلامية. كما أن المرأة تمثل نسبة هزيلة فى المقررات الفنية المتقدمة.

وإذا خرج الطالب عن مسار التعليم العام هذا، فإن طريقه فى المستقبل يصبح أقل وضوحا إلى حد بعيد. ففى كل من العالم العربى والعالم الغربى، فإن كثيرا ممن يفعلون ذلك - سواء باختيارهم أو نتيجة ضغوط من المؤسسات التعليمية - تجدهم طلابا أقل نجاحا، وأقل دافعية، وتجدهم من منازل أقل تميزا. فهم يدخلون عادة فى طريق أقل مكانة إلى حد كبير، توصلهم إلى كليات أقل مكانة، لا تؤدى بهم إلى الدراسات الجامعية، وتهيئ لهم فى النهاية عملا يدويا يتطلب مهارات غير مفضلة، أو عملا كتابيا ذا مستوى منخفض. وأعلى مستوى يمكن أن يصلوا إليه فى الغالب هو مستوى الفنى أو المشرف، ويعتمد هذا فى الغالب على الحظ الذى يتمثل فى إتاحة التدريب أثناء العمل. وفى الشرق الأوسط - حيث هناك عديد من المهرة الخبراء - يقترح غالبا أن يتم تقديم مثل هذا التدريب لدائى الشكوى، وعبر عوائق لغوية فى الغالب، وعلى الرغم من الخطابية عالية النبوة دون مساندة حكومية حقيقية (Al-Mugbali, 2002). ومن الواضح أن الوظائف مع التدريب تحظى بمقابل أعلى فى الغرب لمن هم فى المستوى الثالث من القدرات بين خريجي المدارس. ولعله من الطريف أن نعرف كم شابا عربيا يدرك هذا الموقف.

ومن حيث المشروعات التى تمكّن طلاب التعليم الفنى والمهنى من البقاء فى المسار العام طوال مستقبلهم المدرسى، فإنها تعاني من هذه البنية المزدوجة. ففى العقود الماضية، كان الاتجاه العام فى التعليم الثانوى فى القطاع الحكومى ينحو نحو تجميع الشباب مختلفى القدرات تحت سقف مدرسة واحدة. غير أن مدارس المملكة المتحدة كانت تلقى تشجيعا متزايدا لى تخصص فى مجالات مختلفة، وتختار جزءا من الملتحقين بها. ومع حدوث هذا، تحولت قضية المدرسة الشاملة إلى مشكلة فى المناهج. فأى طلاب عليهم تلقى عناصر التعليم الفنى والمهنى فى دراساتهم، وبدءا من أى سن، ومن أجل الحصول على أى نوعية من الشهادات فى النهاية؟ وبعد سن الرابعة عشرة بصفة خاصة، هناك قلة من الطلاب تصبح نافرة، ولم تعد تستفد كثيرا من المناهج الأكاديمية العامة، وينخفض أداؤها فى الاختبارات التحريرية المتعارف عليها. وإذا تم تحويل هذه المجموعة من الطلاب إلى

شكل من أشكال المسار الفنى والمهنى، فإن تكلفة ذلك فى العادة تكون أكبر من تكلفة المواد الأكاديمية، لما يستلزمه هذا المسار من مواد ومعدات. كما أنه مسار يحظى بتقدير منخفض، وغير محبوب لدى الآباء.

ورد الفعل العام على هذا هو محاولة تقديم دراسات ترتبط بالتعليم الفنى والمهنى لكل الطلاب فى المدرسة الثانوية، واختراع مدى واسع من شهادات التخرج - مثلما الحال فى فرنسا، أو الولايات المتحدة - تتيح لكل الطلاب المتخرجين تحقيق قدر من النجاح. وقد حققت الولايات المتحدة نجاحا أكبر مما حققت الدول الأخرى - مثل المملكة المتحدة - فى تمكين كثير من الطلاب من الحصول على فرصة ثانية أو ثالثة للحصول على الشهادة، وإعادة الالتحاق بالتعليم عن طريق كليات المجتمع المحلى، ثم العودة مرة أخرى للمسار العام. أما فى أوروبا والعالم العربى فيبدو أنه من غير المرجح للخريج الحصول على فرصة ثانية إذا ركب، أو اختار المسار «الخطأ».

ومن الأساليب الواقعية والمعروفة لمعالجة هذا الموقف فى الغرب ما قدمته «مجيلد» Mjelde (١٩٩٧) و«سولتانا» Sultana (١٩٩٧). فمجيلد - الباحثة النرويجية - تسلم بأن كثيرا من طلاب المرحلة الثانوية يرون أن المدرسة الثانوية تجعل من عملية التعلم عملية إشكالية، بل حتى تحول دون حدوثها. وتقتصر الاستفادة أكثر من التعليم داخل الورش، حتى يقوم هذا النوع المختلف من التعليم بدوره، بجوار المنهج الموحد. وتتسم أعمالها بالتنوع الكبير، وبأن لها رؤية ممتازة. أما إسهام الأستاذ «سولتانا» فقوى جدا، ويقدم نظرة ثاقبة لواقع التعليم الفنى والمهنى، والمشكلات التى أثارها حجج «مجيلد». وقد أوضحت هذه المناقشة الراقية، والتى تتسم بأرضية صلبة من المعلومات بشكل خاص، أمرين آخرين يجب أن يكونا فى قلب أى حوار عربى/أوروبى فى هذا الصدد. وهذا الأمران هما: الأول: آثار العوامل الثقافية فى إدراك وتقويم العملية المدرسية والمناهج، والثانى: هو علاقة التعليم بالتوظيف، والاقتصاد، والتنمية القومية.

العولمة، واختيارات التوظيف، والتدريب

هناك مناقشة هامة لهذه العلاقة المعقدة قدمها «براون» Brown (١٩٩٩) ساعتمد عليها كثيرا فى هذا الجزء من الورقة. فقد أشار إلى أن: «العولمة جعلت من قضية كيف تقوم الأمم بتنظيم تشكيل خبراتها فى سياق المنافسة الجديدة قضية بحثية عاجلة» (ص ٢٣٣). فبان انتقال الأمم إلى اقتصاد المعرفة المكثف، والاقتصاد القائم على المعرفة - كما فى الغرب، وشرق آسيا، والهند... وغيرها - أى الانتقال بعيدا عن مذهب فورد Fordism، إنما تواجه أسئلة صعبة تتعلق بمدي مسؤولية الأفراد عن قدرتها على إيجاد وظائف لنفسها. فإلى أى مدى يمكن للأفراد الاعتماد على الحكومة للتدخل فى الاقتصاد، وتوفير الوظائف بخلق فرص

العمل، وتنظيم التعليم والتدريب؟ وتظهر هذه القضايا ظهوراً خاصاً في الشرق الأوسط ذي معدل المواليد المرتفع، بحيث أصبح معظم السكان في سن الشباب، وأصبح توظيف المرأة - نصف السكان - مشكلة خطيرة. وفضلاً عن ذلك، فإن معظم الأعمال (وليست كلها لا تتطلب مهارات) تقدم على أساس تعاقد مؤقت، فسوق العمل ليس كاملاً، وهناك بطالة، وبطالة مقنعة كبيرة. وبالإضافة إلى ذلك، ندرك أن تعلم المهارات، والاستفادة من المهارات في الوظائف لا يتم التعامل معهما بدقة في الغرب - وفي غيره من الأماكن - من خلال المدخل التقليدي الجديد، الذي يفصل بين الاقتصاد وبين السياق الاجتماعي والثقافي، والسياسي. فهناك عامل قوى يتمثل في البنية الاجتماعية لفكرة المهارات، ومفهوم رأس المال الاجتماعي. والطريقة التي يسلك الناس وفقاً لها في هذا الصدد لا يجب فهمها ببساطة على أنها استجابات للسوق، فهناك عوامل أخرى تحكم اختياراتهم أكثر بكثير من الإغراء الاقتصادي مثل: الرواتب، مستقبل المهنة، ظروف العمل.. وغيرها (Hodkinson, Sparkes & Bloomer & Hodkinson, 1997).

والجهود التي تحاول جعل سوق العمل أفضل مما هو عليه لا يمكنها بمفردها أن تكون الحل. فقرار الفرد بالالتحاق بوظيفة، أو الاختيار بين القطاع العام والقطاع الخاص، أو الالتحاق بالتعليم والتدريب، أو رفض ذلك، قرار محمل بالسياق الاجتماعي، ومحل اعتبارات ثقافية هامة، وعلاقات اجتماعية معينة. وهناك أيضاً اعتبارات سياسية هامة، تتعلق بما إذا كان على الحكومة التدخل للعمل على استقرار الأسواق أو لا، وإذا كان عليها تشجيع أو عدم تشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر، وإذا كان عليها القيام بتغيير المناهج الدراسية، أو تحويل التمويل إلى التعليم الفني والمهني بعد مرحلة المدرسة، أو تبديل الجهات التي تقوم بإدارة هذا التعليم. ولقد أظهرت الدراسات الميدانية في المملكة المتحدة، التي قام بها الأساتذة المذكورون من قبل، مدى تعقد شبكة العوامل التي تدخل في قرارات الشباب في هذا الصدد. فهذا «كولمان، براون» (١٩٩٩) يؤكد على أن المعايير، والثقة المتبادلة بين الأشخاص، والشبكات الاجتماعية، والتنظيم الاجتماعي - ويمكن أن تمتد القائمة إلى أكثر من ذلك - لا يمكن تجاهلها إذا أردنا فهم الطرق التي يتخذها الشباب في الدخول في عمل، والقرارات التي يتخذونها حيال التدريب. فكيف لكل هذا أن يأخذ مكانه في الشبكة المعقدة من العلاقات بين الأشخاص، والقيم الثقافية المشتركة بينهم في عصر يمكن فيه للعرب والأوروبيين التعاون معاً، من أجل فائدة متبادلة، وتنوير متبادل، مع وجود الفروق الثقافية التي يمكن أن تساعد على حدة الإدراك، وتوسيع التفسير. إنها تعود إلى خبرات عميقة في الأسرة، وممارسات رعاية الطفل، وجماعة الأقران، وزملاء المدرسة، بل حتى التعامل مع الجيران، وكلها يمكن أن تتضح بالمقارنة والتقابل.

ومن أوضح الملامح في عديد من الدول العربية - خاصة الدول الغنية بالبتترول - عدم رغبة العديد من الشباب في العمل في القطاع الخاص، بينما هناك أمل - ولو ضعيف - في

الحصول على وظيفة فى الحكومة، أو القطاع العام. ويرى «ملاحى» Mellahi و«الهنائى» Al-Hinai (٢٠٠٠) أن العوامل الأساسية وراء هذا الوضع ليست هى تفضيلات أصحاب العمل، أو رغبة الباحثين عن عمل، بل هى ضغوط العائلات الكبيرة، التى تنظر إلى العمل فى القطاع الخاص على أنه درجة ثانية، ويحط من مكانتهم المحلية. والمدخل المقارن للتخطيط والإدارة العامة بين الباحثين الشركاء من العرب والأوروبيين له قيمته لكل منهما.

المهارات

لم يعد يستطيع الأوروبيون الأثرياء، ولا الدول العربية الغنية، الإبقاء على معادلة مهارة منخفضة/مقابل منخفض لمواطنيها دون الوقوع فى مخاطرة الاضطراب. فكثير من الشركات ستتخلى عن أعمالها فى الدول العربية إذا اضطرت إلى توظيف مواطنيها مقابل الأجور التى يتوقعونها. إنه من الصعب رؤية ما ستصبح عليه الآثار بعيدة الأجل للاعتماد الكبير على العمل المؤقت فى ظل ظروف السوق العالمى، ولكنها ستفجر مشكلات اجتماعية، من بينها التأثير المفترض على أخلاقيات العمل لدى المواطنين. أما معادلة أجر مرتفع/مهارات عالية، فهى هدف سياسى هام للدول العربية، وهى كذلك بالتأكيد بالنسبة للدول الصغيرة، والغنية بالبترو، ذات الأعداد الكبيرة من العاملين بعقود. وهذا يعنى أن المهارات العالية لا يجب أن تكون حكرًا على صفوة متعلمة فى الجامعة قليلة العدد. بل على العكس، يجب دفع اكتساب مهارات عالية، وتوفير فرص استخدامها فى العمل إلى أبعد ما يكون فى قاعدة الهرم الوظيفى بقدر الإمكان.

غير أن هناك أدلة كثيرة على أن مثل هذه السياسات تواجه صعوبات جمة. فالصورة السائدة فى المملكة المتحدة - كما أوضح «كيب» Keep (٢٠٠٢) - ولعلها منتشرة كذلك فى الغرب بصفة عامة، هى إثبات جانب الدعم الذى توفره فنيات الإدارة، مثل تحديد الأهداف، وآليات التخطيط، والتمويل، والحوافز. وفى المملكة المتحدة ظهر واختفى نجاح أكثر من عشر مؤسسات على المستوى القومى (وهى المعروفة باسم Quangos) فى العشرين سنة الماضية، وتمثلت ذروتها فى «أم كل الكوانجوس» Mother of all Quangos - مجلس التعلم والمهارات. ووفر هذا المجلس للتعليم قبل الجامعى، وكليات التعليم العالى، ومجموعات التدريب، سبعا وأربعين خطة استراتيجية محلية. ويقول «كيب» أيضا: إن أكثر من ثلث العاملين فى المملكة المتحدة من أصحاب المؤهلات العالية تفوق مؤهلاتهم متطلبات العمل الذى يقومون به.

والتفسير الرسمى لذلك هو ببساطة فشل السوق. غير أن البديل - وهو بديل هام للدول العربية، كما هو هام لغيرها من الدول - ينبع من إدراك أن الاقتصاد هو الذى يحدد المهارات عن طريق المشاركة والتدريب أثناء العمل، أكثر مما تحدد مخرجات التعليم الفنى والمهنى النجاح الاقتصادى. ومحاولة تلبية حاجة العمل من المهارات تتطلب مع ظهورها سياسات

قصيرة الأجل، وعشوائية، وتتخذ شكل رد الفعل، وهذا ما أظهرت السنوات العشرون الماضية عدم نجاحه إلى حد كبير في المملكة المتحدة، وفي غيرها من دول العالم. وهناك دليل من «النموذج الصغيرة» بالشرق الأقصى، يبين أن هناك حاجة إلى بذل الجهود لجعل الحكومة تقوم بدور الفاعل الاقتصادي في السوق. وبعبارة «كيب»: على الشركات أن تحول أسواقها نحو المنتجات ذات القيمة الأعلى، التي تتطلب مهارات أعلى في كافة المستويات، بما في ذلك المستوى الإداري. فعليها تطوير قدرات مؤسسية عن طريق التعلم، حتى تصبح الوظائف في المستقبل، وما تتطلبه تلك الوظائف - وهو ما يتحقق بالتدريب أثناء العمل وفي المنزل - تحول قوة العمل بشكل ثابت. وتوضح الجامعات المتعاونة التي تديرها مؤسسات ضخمة ومتعددة الجنسيات أن ما هو أكثر من التدريب البسيط، وتحديث المهارات الخاصة بالعمليات، يعتبر استثمارا يستحق بذل الجهود.

وبإيجاز، أرى أن الحكومات - في كل من العالم العربي والغرب - تحت تهديد المنافسة العالمية، في حاجة إلى إعادة التفكير فيما تقدمه من تدريب وتعليم مهني على مستوى أكثر أصالة، ويمكنها أن تتعلم من بعضها البعض أثناء هذه العملية. ويحتاج كل منهما إلى تطوير القدرة على تجاوز ما أطلق عليه «كيب»: «القفص الأيديولوجي»، أي الرؤية الاقتصادية التي ترى أن توفير عاملين أكثر تدريباً يدفع المؤسسات - بطريقة أو بأخرى - إلى معادلة المهارة المنخفضة. فيجب النظر إلى تدريب وتحديث مهارات العاملين في كافة مستويات المؤسسة على أنه عنصر متكامل وأساسي من النشاط الاقتصادي. وبالنسبة إلى الدول العربية، قد ينسجم هذا مع مزيد من التكامل والتوطين السريع للقوى العاملة. ولكي يتم هذا يجب أن تكون الحكومات قادرة على وضع رؤى نابعة من أبحاث جيدة عن الآثار الاجتماعية والثقافية للاختيار والدافعية، وتعمل وفقاً لهذه الرؤى، أكثر من أن تثق في الأيديولوجيات الاقتصادية المفرطة التبسيط. وليس هناك تعارض بين هذه الرؤية والإسلام (Al-Owaidi, 2001).

تنمية الموارد البشرية

لنتجه الآن إلى التركيز أكثر على التعليم الفني في الدول العربية. ومن الجدير بالذكر بادئ ذي بدء أنه بينما هناك الآن أدبيات بحثية معقولة ونامية عن التعليم في المنطقة يمكن الحصول عليها في الغرب، وكثير منها باللغة العربية، فإن التعليم الفني والمهني في هذه المنطقة يمثل مجالاً بحثياً مهملاً (Al-Owaidi, 2000). ومن حيث مدى إسهام هذا التعليم في التنمية والنمو، فهناك القليل جداً من الأبحاث الميدانية. وقد يرجع هذا جزئياً إلى أنه يتم وضع خطة البحوث في الغرب، والكتب والدوريات التي تتعامل مع التنمية - على الرغم من وجود عدد كبير منها - فإنها نادراً ما تشغل نفسها بالخليج، والشرق الأوسط، وشمال إفريقيا.

وبمراجعة الدوريات الرائدة - مثل «المجلة العالمية للتطوير التربوي»، أو «التنمية العالمية» - في العقد الماضي سيتضح أنه ليست هناك بحوث كثيرة تتعلق بهذه المنطقة. وهذا يوضح مدى أهمية بناء معرفة تتعلق بالتكنولوجيا والتنمية في المنطقة، وخاصة الدراسات الميدانية التي يقوم بها مواطنو هذه المنطقة.

ويعود الاهتمام البحثي بتنمية الموارد البشرية - وتخصيص الموارد البشرية على نحو أقل - إلى فترة الستينيات، عندما كان هناك إدراك متزايد للحاجة إلى قوى عاملة ماهرة وفقا لإعادة الهيكلة في فترة ما بعد الحرب. وفي العقود التالية، تطور هذا الموضوع بتحقيق رؤى أعمق لمضامينه (Shaw, 2000). ومن الصعب أن نلاحظ هنا أن هذا الموضوع قد تخلص من أصوله المبكرة، المتمثلة في تفكير اقتصادي مباشر إلى حد ما، يتعلق بتعزيز النمو، لأنه تم بالتدريج إدراك أهمية التنمية الأكثر توازنا. وقد شمل هذا مجالات، مثل الشؤون الصحية، والتحويلات الاجتماعية والثقافية، والتعليم العام، بل حتى السياسة. وباختصار، حظيت تنمية الموارد البشرية بأهميتها باتصالها بقضايا أوسع في الدراسات التنموية.

ومع تقبل إعادة صياغة النظرية (Kossaifi, 1998) اتضحت التغيرات في طبيعة وحجم التوظيف المرتبط بالتطور التكنولوجي في عدد هائل من المجتمعات. وقد ارتبط هذا بظهور الأسواق الرأسمالية العالمية، بما فيها سوق العمل، وتأثير كل هذا على التعليم الفني والمهني. وعلى الرغم من أن هذه التغيرات قد تمت دراستها في علاقتها بالشباب، وخريجي المدارس، فإن الأهمية المتزايدة إلى إعادة التدريب والتعلم مدى الحياة للقوى العاملة ظهرت أيضا. وبالكاد وجدت مشكلة البطالة، والبطالة المقنعة في الشرق الأوسط تأكيدا عليها، ولكنها تذكرنا بأنه حتى مواطني الدول العربية الغنية بالبترول عليهم الانتظار فترات طويلة للحصول على وظيفة حكومية. كما أن هناك صعوبات كبيرة جدا أيضا في تلك الدول في تحقيق التعاون في سياسات التنمية بين الوزارات المختلفة، ويرجع ذلك جزئيا إلى ضعف آليات العمل الإداري (Badri, 1997; Al-Saeed, 1999). وقد تكون البداية الجيدة هي تكريس البحوث المحلية، والتخطيط، لبذل الجهد للمجانسة بين خلق فرص العمل، والمخرجات المتوقعة من العاملين المؤهلين في كافة المستويات (ولكل من الجنسين). ومع ذلك، فكما رأينا، إن هذا كله لا يكفي.

ففي الدول العربية هناك سلسلة متشابكة من العوامل التي تعمل بطرق معقدة، تؤثر على كيفية جعل الناس تتخذ قرارا بتقبل التعليم الفني والمهني، والالتحاق بعمل. وهذه العوامل ثقافية أكثر مما هو الحال في الغرب، لأنها ترتبط بالأسرة، والمشاعر القبلية، والمشاعر الشخصية حيال المكانة واحترام الذات. والبحوث الميدانية التفصيلية - التي يمكن أن يقوم بها بشكل واقعي مواطنون مدربون فقط - مطلوبة لتعزيز وإرشاد السياسات. كما يجب توليد الإرادة السياسية أيضا لتنفيذها. أما ثمن عدم القيام بهذا فلن يكون إهدار الموارد البشرية، وتأخير التنمية وحسب، بل أيضا السخط، أو حتى القلاقل في المجتمع.

التنمية القومية والعولمة فى الدول العربية

تشير كافة المؤشرات الحالية إلى أن القوميات الفردية أو الجماعية - كالاتحاد الأوروبى - غارقة فى السوق الرأسمالية العالمية، وينطبق هذا على الدول العربية. ويثير هذا قضايا هامة أمام التنمية. ويدعى التقرير الحديث لـ OECD «التعليم فى لمحّة» (٢٠٠١) أن السؤال الأساسى الذى نواجهه جميعا فى تنمية هذه الشروط هو: ما الذى نستثمره فيما هو أكثر فعالية؟ والإجابة تتعلق بوضوح بكل استراتيجيات تغيير السياسات الاقتصادية، بما فى ذلك تلك السياسات التى تتبناها الدول العربية. ولا نعرف الإجابة، ومع ذلك لا يجب علينا أن نستغل هذا كعذر لعدم القيام بأى عمل، ونكتفى بالانتظار. فمن الحقائق الأساسية - سواء بالنسبة لرجال السياسة أو المديرين - أن عليهم اتخاذ قرارات فى ظل ظروف المعلومات غير الكاملة، ومعايشة نتائجها. وبالنسبة إلى التنمية - بالتأكيد - ليست المسألة فى العادة مسألة مدى خطورة القرار، بل المسألة بالنسبة لكثيرين هى مسألة العمل وفق سياسة واضحة. فيمكننا التصرف بحصافة، وليس بتهور، ولا بناء على أيديولوجيا (على الرغم من أن الإيمان والأيديولوجيا غالبا ما يكونان هما كل ما نملك لنقيم ثقتنا). إننى أتحذّر بصفة خاصة عن البنك الدولى، وعن IMF باعتمادهما الكبير على الإيمان الأيديولوجى بالليبرالية الجديدة، والسوق الحرة. وقد أدى هذا فى أغلب الأحيان إلى تحطيم الرفاهية بشكل سيئ، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم فى دول الشرق الأوسط، التى تشهد التكيف الهيكلى. ولا نستطيع إلا أن نأمل فقط فى صدور قرارات جيدة أكثر من صدور قرارات سيئة. وقصدى هنا هو اقتراح أن هناك قرارا استثماريا واحدا على الأقل معقولا وأمنا، وأعنى به تخصيص المزيد من الموارد للارتقاء بجودة التعليم الفنى والمهنى على كافة المستويات. غير أن ذلك يمكن أن يحدث فقط إذا تحقق أمران آخران مصاحبان، وهما خلق فرص العمل، والتدريب أثناء العمل، وإلا سيتفاقم الوضع الذى يؤثر حاليا فى مصر، وفى المملكة المتحدة، أى الدعم المفرط لمؤهلات غير مطلوبة فى سوق العمل القائم.

وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات (فالولايات المتحدة على سبيل المثال حالة استثنائية)، فمن المقبول الآن بشكل عام أن هناك صلة (على الرغم من أنها ليست بسيطة ولا مباشرة) بين الاستثمار فى التعليم، والنجاح الاقتصادى. وترى وثيقة الـ OECD المشار إليها أن حوالى نصف فى المائة من معدل النمو السنوى فى المملكة المتحدة فى التسعينيات يرجع إلى الحصول على التعليم، كما يقاس بعدد سنوات التمدرس فى كل مستوى. وقد سمعنا جميعا الحجة القائلة: إن الاستثمار فى التعليم، الذى قامت به اقتصاديات «النمور الصغيرة» فى الشرق الأقصى، كان هو العامل الأساسى فى تعزيز النجاح الاقتصادى، وذلك فى جزء منه، لتأكيدهما على العلوم والتكنولوجيا. وقد كان هناك حتى وقت قريب رأى فى الغرب يرى أن فوائد توسيع التعليم الفنى والمهنى تعود على الفرد أكثر مما تعود على الاقتصاد. غير أن السلطات المركزية الآن أكثر استعدادا للنظر إلى فوائد الاستثمار فى التعليم الفنى والمهنى

على أنها تعود على الحكومات بقدر ما تعود على الأفراد، ومن هنا فهذا الاستثمار يستحق التركيز عليه. أما فيما يتعلق بماهية هذه الاستثمارات على وجه الدقة، فهذا ما على البحوث المحلية إقراره. والمفهوم المحورى هنا هو تراكم رأس المال البشرى، وببساطة يعنى هذا بناء قوى عاملة ماهرة متكيفة، تدعم الأداء الاقتصادى القومى فى السوق العالمية التى تحكمها الشروط التنافسية. وستعتمد على المهارات العالية، والأجور المرتفعة، للتنافس على العمل منخفض التكلفة فى الدول الأقل تقدما.

وفى ظل هذه الظروف على الدول العربية مراجعة سياساتها التنموية. ولايكفى أن تكون سياسات جيدة التنسيق وحسب. وهذه النقطة سأعود إليها فيما بعد. بل عليها أيضا أن تضع فى حساباتها الظروف التنافسية العالمية. وبرؤية هذا الموقف على هذا النحو، تثير اختيارات التخطيط والتنمية صعوبات معينة، ولكن لأن التعليم العالى الآن فى وضع جيد، فأمامنا فرص كبيرة لإجراء البحوث التى يقوم بها المواطنون فى أوطانهم، أكثر من إجرائها من الخارج، ولعمل المفكرين فى هذه القضايا الضاغطة. فبناء ثقافة بحثية واقعية ونشطة، تهتم بقضايا سياسة التنمية وتنفيذها - داخل وخارج الجامعة - أمر فى غاية الأهمية. ومن الهام الأساسى أن تتوجه تلك الثقافة أساسا لدراسة المشكلات الملحة واليومية. والحركة السريعة فى هذا الاتجاه تدفع بقوة إلى أن تضع المؤسسات فى اعتبارها تطوير المزيد من برامج الماجستير والدكتوراه. ويتطلب هذا - بطبيعة الحال - حكومة ونظاما إداريا قادرين على الإنصات، وعلى تنفيذ السياسات القائمة على نصائح مبنية على المعلومات.

إننى على علم بأن ما أقوله لا يحمل جديدا حين أوصى الدول العربية بأن عليها إعطاء الأولوية لتوفير التعليم الشامل لمزيد من مواطنيها، بما فيهم الكبار. ولكنه يجب أيضا أن يكون تعليمًا يحتوى على محتوى فنى ومهنى مفهوم بالمعنى الأوسع والأحدث، ومدعم بأبحاث محلية دقيقة، تستفيد من المعرفة من كافة مصادرها. ومما له قيمته الآن بشكل سائد، أنه لى يتم تنفيذ هذه السياسة، فإن الأمر يتطلب أكثر من مجرد تغيير ترتيب أولويات الإجراءات. إنه يتطلب تعديل الاتجاهات الثقافية المحلية. ويحدث هذا فقط نتيجة للشروط الاقتصادية المزعجة، والعمل على التخلص من مظاهر عدم العدالة بين السكان بصفة عامة، فيما يتعلق بأنواع معينة من الوظائف المتاحة أمام المواطنين. والاستمرار فى اتباع هذا البرنامج لن يضيع سدى إذا ساعد فى المدى البعيد على خلق وعى شعبى نتيجة الضغط النابع من تغيير شروط سوق العمل. إن ما أقصده هنا هو إلقاء بعض الضوء على أسس اقتراح يعتبر أكثر من مجرد شعار. فما هى على الأقل بعض نتائج مثل هذه الحركة؟.

من الواضح تماما أن اتباع النمط الغربى القديم، أى الصناعة التقليدية، ليس الاختيار المطلوب. فمع وجود استثناءات قليلة - ومنها جمهورية إيران الإسلامية - فإن دول المنطقة تعاني من قصور فى المواد الخام، ومواردها من المياه الصالحة للشرب محدودة، وفى بعض الحالات مواردها الرأسمالية محدودة. ولكن هناك حاجة للوظائف. وفيما يسمى

باقتصاد «المعرفة»، أو اقتصاد «المعلومات»، يصبح توفر المواد الخام أقل أهمية كعامل من عوامل النجاح، والمسألة الهامة هنا، هي وفرة العمال ذوي المهارات العالية، وامتلاك القدرة التنافسية التي تؤدي إلى توليد الثروة بتلبية حاجات الاقتصاد الحديث. فيجب أن يكون هؤلاء العمال على قدر من المرونة، ويتلقون تدريباً مستمراً أثناء العمل، وتحديثاً لمهاراتهم، كما أنهم في حاجة إلى العمل في ظروف تمكنهم من استخدام مهاراتهم بما يعود بالنفع عليهم كأفراد، وعلى المؤسسة التي يعملون فيها، وعلى الدولة. ويثير كل هذا قضايا خاصة بالعلاقة بين التعليم الفني والمهني، والحكومات التي تسعى للتنمية الاقتصادية. فهناك على الأقل قضيتان تظهران على الفور. أولاهما: هي أنه على الرغم من أنه على التعليم إعداد الناس للعمل (لأنه لو لم يكن يفعل ذلك واقعيًا، فسيفقد الدعم الاجتماعي، خاصة من الآباء)، فإن له أهدافاً أخرى على نفس الأهمية، إن لم تكن أكثر أهمية، منها بناء الأمة، ونقل التقاليد الثقافية العظيمة، والارتقاء بالأخلاق، وتنوير العقول، وغير ذلك كثير. وكيفية تحقيق تلك المهام الاجتماعية والثقافية مع الإعداد الفعال للعمل في الظروف الحالية إنما هي المشكلة التي تواجهها أمم كثيرة، وهي المشكلة التي لم تنجح في حلها دول كثيرة نجاحاً ملحوظاً. أما القضية الثانية فهي تتعلق برجال التخطيط، أي هي - وهنا أكرر القول - ضعف العائد من الاستثمار في التعليم الفني والمهني الموجه للتوظيف إذا لم تكن هناك وظائف تستوعب خريجيه. كما يجب توفير التدريب أثناء اكتسابهم الخبرات، ومع تغير الظروف.

هاتان القضيتان وحدهما تكفيان لبيان أن التعليم والعمل مرتبطان بعمق بالسياق الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي، حيث الاختلاف في المعتقدات والآراء أمر عادي، وحيث تعارض المصالح أمر وارد. والأفراد الأكثر تعليماً هم الأكثر دقة في اختياراتهم الخاصة بالعمل، وبنمط الحياة. وحيث هناك افتراضات مفرطة البساطة حول التعليم الفني والمهني، افترضتها الجماعات الحاكمة - في كل من الدول المتقدمة والدول النامية - كانت النتائج في معظم الحالات مخيبة للآمال. فمن الشائع في الدول العربية عدم الانسجام بين التعليم الفني والمهني، والتوظيف. وأبطأت البنى التكنولوجية القديمة عملية التجديد (Maghreb International Conference, Sfax, 1994, Reported in Science Technology and Development, Winter, 1995) ، وفي كل من دول الخليج والدول الأخرى يؤكد الخبراء المحليون (Al-Saeed, 1999; Badri, 1997; Djeflat, 1995; Zawdie, 1995) ضعف الإدارة، والحاجة الملحة لتخطيط أفضل، وأنشطة أكثر انتظاماً تقوم بها الحكومات. كما هناك حاجة إلى تحسين تدريب المسؤولين، حتى يمكن المساعدة في تحسين التنسيق بين الوزارات، والتنسيق بين السياسات الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا، والتوظيف، والتعليم الفني والمهني، والتنمية القومية والإقليمية بصفة عامة. فلقد لجأت دول هذه المنطقة لفترات طويلة للبنك الدولي، ولوكالات التمويل الدولي، للمساعدة في سياسات التكيف الهيكلي،

لتصحيح الخلل فى اقتصادياتها. والنصيحة التى تلقتها تلك الدول فى معظم الحالات هى التركيز على التعليم والتدريب، وكان هذا هو الحال بصفة خاصة عند الحديث عن المعلمين الأكفاء المدربين تدريباً عالياً.

وتقرير الـ OECD على حق حين جاء فيه: إننا لانعرف كيف نستثمر بالشكل الأمثل، ولكننا نعرف على الأقل أن الاستثمار الأجنبى المباشر هام للتدريب أثناء العمل، والتبنى العميق للاستعانة بالتكنولوجيا الأجنبية.

والاستثمار الأجنبى المباشر عامل هام فى التأثير على القرارات الخاصة بالتعليم المهنى فى وجود مساعدات دقيقة فى الدول المضيفة. ومن هنا، فإنه من الأمور الحاسمة بالنسبة للدول النامية - خاصة فى سياق التنافس المتزايد على الاستثمار الأجنبى المباشر - أن تقوم بوضع سياسات تعمل على تحسين المهارات المحلية، وتبنى قدرات مواردها البشرية (Noorbakhsh, Paloni & Yousef, 2001, p.1603).

نظرية رأس المال البشرى والدول العربية

شهدت تسعينيات القرن العشرين فقط مضامين عميقة لنظرية رأس المال البشرى فى الغرب. وعلى الدول العربية أن تضع هذه المضامين فى الحسبان تماماً، لأن تشوه سوق العمل بها الذى أحدثه القطاع الخاص قد زاد كثيراً على يد المغتربين، والتوظيف الحكومى الكثيف للمواطنين. إن اهتمامى منصب على أن التوطين المتزايد للقوى العاملة - وهو أمر أساسى لأسباب اجتماعية تتساوى أهميتها مع الأسباب الاقتصادية - يعتمد إلى حد بعيد على اكتشاف كيفية الاستفادة من التعليم الفنى والمهنى فى توطيد القدرات التكنولوجية. ففى عدد هائل من الوظائف، تتيح إمكانية تعلم أكثر القدرات دقة أثناء العمل الفرصة للمواطنين القيام بذلك. ويمكن رؤية ذلك فى الصناعة الكيماوية العمانية (Al-Mugbali, 2002). غير أن التقدم على المدى البعيد يعتمد على فهم التكنولوجيا على أنها معرفة، وليست مجرد قدرات عملية، أى معرفة يمكن توسيعها، وإعادة إنتاجها، وتطبيقها، واستخدامها، وضمان تبنيتها بعمق للتكنولوجيا الأجنبية المستوردة (Shaw, 2001, 2002). وهذا وذاك يحتاج إلى الاستثمار فى التعليم الفنى والمهنى، ولكن الأخير يحتاج إلى مزيد من الانتباه. فمع الاستثمار الأجنبى المباشر، تحتاج الدول العربية للتكنولوجيا المستوردة، لتجنب التخلف. وهى تحتاج إلى ذلك أكثر من مجرد التبنى السلبي الاستهلاكي، فكل منها يعمل على زيادة التبعية. فالتكنولوجيا ليست محايدة ثقافياً، لأنها تقدم تفسيرات ورؤى جديدة لكيفية التعامل مع الواقع. فهى تؤثر فى كيفية استخدام الطاقة، والكفاءة، والمعرفة اليقينية، وتدفع العمالة المهاجرة، والعلاقات مع الاقتصاد العالمى. وتطوير التكنولوجيا باعتبارها معرفة يتطلب تعليماً فنياً ومهنياً دقيقاً، حتى يستطيع المتحقيقون الجدد من المواطنين بسوق العمل

تقدير السياق الذى نشأت فيه، مثل القضايا الخاصة بعلاقات العمل، والتسويق، والتكيف مع الظروف المحلية، والضبط السياسى، والأسواق الرأسمالية.

فهناك حاجة للجهات المسؤولة عن التخطيط لإعادة النظر فى القضايا الأعم فى سياقها التاريخى، والجغرافى، والثقافى فى الوطن العربى، وخاصة تلك الجوانب التى لها تأثيرها على اختيار العمل. ولا يمكن ترك كل هذا للسوق غير المستقرة، فالحكومات هنا فاعل استراتيجى.

الاهتمام بالاتجاهات المحلية فى التوظيف

تحتاج مشكلة اتجاهات المواطنين الخاصة بالتوظيف فى القطاع الخاص إلى اهتمام خاص. فقضية تكلفة الأجور، مقارنة بمستوى أجور المغتربين، يمكن مواجهتها إلى حد ما باستثمارات الأجر العالى/التكنولوجيا العالية، إذا كان التعليم الفنى والمهنى ناجحاً. غير أن معظم الذكور من المواطنين لازالوا حتى الآن فى سعى لوظيفة فى الحكومة، مع الحديث عن المكانة والفوائد أكثر أو أقل من الحديث عن حق المواطن. ولعل الأكثر أهمية مساندة الأسرة الممتدة، وأعضاء القبيلة لهذه الروح، لدرجة أن سلسلة خاصة من العوامل الاجتماعية والعائلية والثقافية تدخل فى القرارات الخاصة باختيار التعليم الفنى والمهنى، واختيار الوظيفة. وهناك حاجة إلى مزيد من البحوث لتوضيح المطلوب تعزيزه سياسياً فى هذا الصدد. فقد قدم «ملاحى» و«الهيئى» (٢٠٠٠) دراسة عن المديرين فى القطاع الخاص فى كل من السعودية وعمان، وعلى الرغم من قيمة هذه الدراسة - رغم محدوديتها - فقد أثبتت - على عكس المتوقع - أن إحجام هؤلاء المديرين عن توظيف المواطنين لا يرجع إلى نقص مهاراتهم، أو صعوبة ضبطهم، بل يرجع إلى اتجاهات أسرية وثقافية محلية منتشرة فى المنطقة كلها.

ولا يضعف هذا (كما يقول ملاحى والهيئى) من الأهمية الكبيرة لتطوير المهارات، ولكنه يؤكد على أن الاستفادة من الموارد البشرية أمر هام، أهمية تنمية تلك الموارد البشرية. وتلبية احتياجات الاقتصاد من حيث العمال المهرة لا يمكن قياسه بدقة بجودة المهارات المكتسبة وحسب، بل أيضاً يعتمد أساساً على مدى استخدام تلك المهارات المكتسبة فى العمل. فتنمية الموارد البشرية ليست هدفاً فى حد ذاتها، ومن ثم، فإذا لم يتم استخدام هذه المهارات فى العمل، فإن كل الجهود التى بذلت قد ضاعت هباء. ومن هنا يبدو من الهام المزيد من التأكيد على إعداد المجتمع، وتغيير اتجاهات المجتمع السلبية نحو العمل فى القطاع الخاص، وخاصة فى الأعمال اليدوية، أكثر من مجرد التركيز على إكساب المعلومات، والمهارات، وبناء التسهيلات التدريبية (ص ١٨٧).

وهناك حاجة إلى مزيد من الدراسات الخاصة بالعمل لاختبار تلك النتائج، وتوضيح

العوامل الفعالة، وكيفية تغيير الاتجاهات. وقد يساعد فى ذلك تخفيض القلق الاجتماعى إلى أقصى درجة حىال ترك أمر حل هذه المشكلة لقوى السوق القاسية، وفى النهاية يثور العاطلون عن العمل من المواطنين. كما لا يجب أن ننسى أيضا أن التعليم العالى يجب تقديمه بطريقة تؤدى إلى تطبيق المعرفة التى تم تحصيلها، وأن يكون قادرا على تحويل وإعداد المواطنين على المدى البعيد على المرونة والتعلم أثناء العمل. وتوحى خبرة الغرب بأن هذه التغيرات تستغرق وقتا طويلا، فليس هناك حلول سهلة، أو سريعة.

إن السلطات المركزية ستكون حكيمة إذا هى طلبت من المواطنين إجراء بحوث عما يحكم قرارات الناس بالدخول فى قطاعات معينة من سوق العمل، سواء سعوا إلى التعليم الفنى والمهنى واستخدامه قبل التوظيف أو بعد الالتحاق به، واضعين فى الاعتبار التعلم مدى الحياة، وتحديث المهارات، والحاجة إلى المرونة. فهناك حاجة إلى دراسة مفصلة لنظرية أكثر دقة عن تراكم رأس المال البشرى فى السياق العربى، وهى نظرية يجب أن تكون دقيقة من حيث الجوانب النفسية، والدوافع الإنسانية، والوعى بالضغوط الاجتماعية والثقافية عند اختيار الوظيفة. وهى نظرية يجب الإصغاء إليها، واستخدامها فى إرشاد السياسة، وإجراء البحوث المستمرة. وهذه السياسات تتطلب بذل الجهود فى مجالات البحث التالية على الأقل:

- ١ - جهود مستمرة أكثر لاكتشاف كيفية جعل التعليم المهنى والفنى على كل المستويات أكثر تقبلا فى الظروف المحلية، والمعتقدات الثقافية، أكثر من مجرد اعتباره «سبيلا» غير ناضج للتعليم العام. والهدف بعيد المدى هو التعليم العام الشامل للجميع.
- ٢ - تقدير أكثر انتشارا بين المخططين، ومتخذى القرار، للظروف المعروفة للسوق الرأسمالى العالمى، ونمط منظمات العمل فيما بعد نمط «فورد». فالعاملون يعتبرون الآن متخذى قرار خاص بالعمل فى ظروف اجتماعية وثقافية معقدة إلى حد بعيد، أكثر من مجرد اعتبارهم رافضين للتعليم الفنى والمهنى، وأنواع معينة من الوظائف.
- ٣ - يحتاج التعليم والتدريب إلى مزيد من التمويل الأفضل، باعتبارهما استثمارا فى التنمية القومية. ويحتاج النظام إلى تحديث سريع، وإلى تزويده بالتعلم مدى الحياة، وإلى تحديث منتظم للناس فى النشاط الاقتصادى على كافة المستويات. كما يحتاج إلى التوجيه نحو تطوير الاقتصاد القائم على المهارات العالية التى يمتلكها مزيد من المواطنين الواثقين من معرفتهم، والمزودين بأخلاق عمل متينة. فالتعليم الفنى والمهنى يجب أن يحول الأفراد واختياراتهم الوظيفية، ويجعلهم كذلك قادرين على الاستجابة للمتغيرات.
- ٤ - التنسيق بين مخرجات الأشخاص المهرة، وذوى الدافعية وفرص التوظيف أمر حاسم، فإذا لم يتحقق هذا بدرجة كبيرة، سيكون التعليم الفنى والمهنى جزءا من المشكلة، وليس عاملا من عوامل مواجهة تحديات التنمية.

٥ - نقل التكنولوجيا الناجحة، والتبنى العميق لكل من عتادها، ومنتجاتها، أمر حيوى، ويعتمد هذا على عمليات التعلم الطويلة والعميقة، والتي تمكن من تطوير التجديد التكنولوجى محليا على المدى البعيد. واقتصاد المعرفة جزء من المجتمع القائم على المعرفة مع فهم حقيقى، وليس مجرد مجموعة من الفنيين ذوى الكفاءة العالية قليلى العدد. وتحقيق ذلك يعنى أن يحل محل التعليم من أجل الشهادة المعتمدة، واعتباره وسيلة للانتقاء الاجتماعى والوظيفى، تعلم ذو جودة مدى الحياة له معنى خارج حجرة الدراسة، ويلقى تمويلا مناسباً.

وإجمالاً: إن القابلية للتوظيف لاتعنى ضمان عثور الفرد على وظيفة مناسبة. فالدولة عامل ضرورى فى سوق العمل بتدخلها المتعمد، كما فى حالة سنغافورة. غير أن ذلك يحتاج إلى المعلومات الضرورية، والإرادة للقيام بذلك. والبحوث العلمية مفتاح أساسى. غير أن إمكانية جلب الرزق أو الدخل اليوم تتسم بشكل متزايد بقدرة الفرد على التفاعل مع التكنولوجيا والأفكار الجديدة. ومن الواضح أن هذه الإمكانية تمثل قدرة من قدرات وظائف رأس المال البشرى المتجسد فى سوق العمل (Wright, 1997).

وفى الوضع الحالى للتعليم العالى فى دول الخليج، تعتبر الكليات والجامعات الرائدة مؤسسات تعليمية ناضجة. فهناك الآن منظور واسع لتطورها نحو المرحلة التالية، ألا وهى خلق ثقافة بحثية قوية التركيز، والتنسيق. وهى ثقافة يجب أن تعمل مع الصناعة والإدارة المحلية، وراغبة فى التعلم، والاستعارة، والتطبيق، وكذلك الاستثمار، وموجهة نحو تحسين النمو الاقتصادى المحلى، والتنمية القومية. فالسبب وراء كون النمو فى القرن العشرين لم يكن مسبوقاً هو المخزون الكبير من رأس المال البشرى، والدافع للاستفادة منه. فعلى دول الخليج تحسين بنوكها من المفكرين. وإذا عجزت عن ذلك، فيمكنها على الأقل استئجار منتجات رأس المال البشرى واستخدامه، خاصة فى مجال التكنولوجيا.

خاتمة

لقد تعلم العالم العربى الكثير من أوروبا، عند إقامته التعليم الفنى والمهنى، كما يتضح من الكليات البوليتكنيكية والفنية العليا، والجامعات التكنولوجية السعودية. وقد تعلموا واستفادوا أقل من ذلك على مستوى المدرسة الثانوية. وفى مجال التعليم، كافحت أوروبا طويلاً حتى نجحت فى تقديم ونشر مثل هذا التعليم، وتوفير التوظيف لخريجيه. وعلى الدول العربية والغربية أن تتعلم معاً كيفية ترجمة معانى بناء الموارد البشرية فى ظروف الاقتصاد القائم على المعرفة والمنافسة العالمية. وقد تتعلم أوروبا من العرب مرة أخرى أنه فى حين يقوم التعليم بالإعداد للعمل، فإن له أدواراً ثقافية وإنسانية أخرى، مثل الحفاظ على التقاليد العظيمة. لقد حاولت أن أقدم بعض عناصر الخريطة البحثية التى يمكن للعرب

والأوروبيين العمل وفقا لها فى إطار حوار بناء مشترك. ويمكن أن ينجح العمل البحثى والتقصى عن مدى فعالية التعليم الفنى والمهنى - فى نمط تعليم أكثر شمولية - فى مجتمع لا زال يتمسك بعوامل تقليدية كثيرة، ولكنها مهمة صعبة بقدر ما هى ضرورية. والخطوات التالية فى أوروبا لجعل التعليم الفنى والمهنى متاحا، بعد سلسلة من التجارب التى يمكن وصفها بشكل منصف بأنها كانت «فاشلة فشلا ذريعا»، يجب أن يتبعها الباحثون فى الدول العربية بشكل واع. ومن المرجو ألا تؤدى التوترات التى يشهدها الشرق الأوسط إلى إعاقة الحوار البناء، الذى بدأ بالفعل فى المؤتمرات واللقاءات فى هذا المجال، والذى يبشر المستقبل باتساع مداه.

المراجع

مشاكل أطفال المهاجرين

فى أوروبا

حالة الأطفال الأتراك

على عرايىسى Ali Arayici

تواجه معظم البلدان الأوروبية فى الوقت الحالى صعوبات يتعذر التغلب عليها فى مجال تعليم الأطفال المهاجرين. فهناك الحاجة إلى توفير مناخ التعليم والتدريب على القراءة، والكتابة، والدراسة لأطفال المهاجرين، وتدريب المدرسين على اتخاذ موقف بين الثقافات المتداخلة أو المتعددة، وتعليم لغة وثقافة الأصل، وزيادة الدقة والإحكام فى العملية التعليمية للتعامل مع الزيادة فى عدد السكان من أصل أجنبى (عرايىسى، ١٩٩٨، ص ٤٤ - ٤٥، ١٠٥ - ١٠٦، ١٧٣ - ١٧٥، و ٢٠٠ - ٢٠٢).

وتشير كل الدلائل إلى أن المهاجرين يجب أن يبدوا بعض الاستعداد للاندماج فى البلد الذى يعملون فيه إذا كانوا يرغبون فى أن تسير حياتهم فى يسر. أما إذا لم يفعلوا ذلك، فإنهم حتما سيستمررون معزولين، ويعانون من النتائج النفسية لعزلتهم هذه. ولسوء الحظ أن الجيل الأول من المهاجرين الذين يقيمون فى أوروبا هم دائما تقريبا غير متجاوبين مع ثقافة البلد المضيف. وباعتبارهم أناسا تقليديين، فإن هدفهم الرئيسى هو الحصول

اللغة الأصلية: الفرنسية

على عرايىسى (تركيا)

دكتوراه فى العلوم الإنسانية (متخصص فى العلوم التربوية) وأستاذ، عمل من عام ١٩٨٧، إلى عام ١٩٩٨ فى مجالات مختلفة فى التعليم فى جامعة باريس ٨، وفى CNRS (المركز القومى للأبحاث العلمية)، وفى OECD (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادى والتنمية)، وفى اليونسكو. وتغطى أبحاثه التعليم المقارن، وأنشطة تعليم القراءة والكتابة، وتدريب المدرسين، وتدرىس امتزاج الثقافات، وتعليم الأقليات، ومشاكل اللغة. وقد ألف واشترك فى تأليف ١٥ كتابا، وأكثر من ٢٥٠ مقالة، وعشرة تقارير تتناول مجالا واسعا من الموضوعات حول التعليم. وأحدث كتاب له عنوانه «المجتمع التركى واندماجه فى أوروبا» (٢٠٠٢).

ترجمة: أ. سعاد الطويل

على المال، حتى يستطيعوا شراء أرض أو بيت فى بلدهم الأصلي، وهم لا يدركون دائما الحاجة للتعايش والاندماج فى البلد الأجنبى الذى يعيشون ويعملون فيه.

وأولئك الذين يأتون إلى أوروبا هم أساسا من الطبقات الاجتماعية الدنيا، ولا يتمتعون بتعليم جيد. إن قدراتهم الضعيفة فى القراءة والكتابة، وانعدام الثقافة والمعرفة العامة لديهم، لا تساعد على تكيفهم واندماجهم فى البلد المضيف. وهناك اعتراف الآن بأهمية عامل التعليم فى عملية الاندماج. ويواجه الجيلان الثانى والثالث، على الرغم من أنهما أكثر اندماجا من آبائهما فى البلد المضيف، مشاكل متعلقة بالتعرف على ثقافتهم ومبادئ تعليمهم القومى. ويواجهون أيضا مشاكل أخرى ذات طبيعة اجتماعية. وفى الحقيقة، إن هذه المشاكل مرتبطة بالتعرف على ثقافتهم الأصلية.

مشكلة مرتبطة بما يتعلمه الأطفال بالمدرسة

المواجهات بين أطفال العمال المهاجرين وآبائهم فى تزايد، وهى مرتبطة فى كثير من الأحوال بمسائل اللغة. ورغبة فى التعرف على الأسباب الكامنة لهذه المواجهات - واقتناعا بأن هذا سيساعدنا فى دراستنا - حاولنا الإجابة على الأسئلة التالية: ماهو الدور الذى يمكن أن يلعبه الحوار بين الأسرة والمدرسة، وبين الأسرة والطالب فى حل الصعوبات التى يواجهها الطفل فى المدرسة؟. ماهو الموقف الذى يجب أن يتخذه الآباء بالنسبة لمشاكل الدراسة لأطفالهم؟. كيف يمكن للآباء أن يؤثروا على مستقبل أبنائهم، ويساعدوهم على توجيه أنفسهم؟. وكيف يستطيعون المشاركة فى القرارات التى تتخذ فى اجتماعات الآباء والمدرسين؟. هل توجيه صغار المهاجرين نحو التعليم المهنى ضرورى لمساعدتهم على الحصول على عمل؟. هل تؤثر المشاكل الداخلية فى نظام التعليم الوطنى فى البلد المضيف، وفى بلد الأصل على شباب المهاجرين، وإذا كان الأمر كذلك، فعلى أى مستوى؟.

كيف يمكن أن نستخلص العوامل الكامنة التى تجعل العمال المهاجرين وأبناءهم يظلون على الهامش، ومتفرجين سلبيين على مايجرى من أحداث اجتماعية، وثقافية، وتعليمية، وردود الأفعال عليها فى الحياة اليومية؟. هل هناك إجابات على كل هذه الأسئلة؟. وما الذى يمكن عمله بالنسبة لمشاكل المنح، والتدريس، واللغة، والاندماج، والعنصرية، التى يواجهها كل يوم أولئك الذين يذهبون إلى المدرسة فى بلد مضيف؟.

إن مشكلة تعليم الأطفال المهاجرين بشكل عام قد نوقشت كثيرا على مدى السنين، وبلاشك أنها ستستمر موضوعا للمناقشة فى السنوات القادمة. والنتيجة أنه تم التوصل لعدد من الاستنتاجات، ووضعت أهداف، فى محاولة لإيجاد حلول عملية. ومن التعليقات

الأولى التى يمكن أن تخطر على البال، هى أنه إذا كان العمال المهاجرون مدرّكين حقيقة لهذه المشكلة، فإنهم لا يبدون أى إشارة تدل على ذلك فى حياتهم الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية. ولذلك، فإن أول خطوة يجب أن تكون جعل المهاجرين أكثر إدراكا ووعيا بأهمية تعليم أبنائهم. وهذا اعتبار حيوى.

صعوبات اللغة

إن صعوبات اللغة، وملاءمة الدورات الدراسية التى تقدم، والمشاكل بين الأبناء وأسرهم، هى الأسباب الرئيسية لضعف الأداء فى المدرسة من جانب الجيل الثانى والثالث من أطفال المهاجرين. ويتخذ «ليبون» موقفا مؤيدا لذلك عندما يقول: إنه بغرض «تحليل أداء الأطفال الذين عند عودتهم مع ذويهم إلى بلدهم الأم (خاصة مهارتهم فى اللغة)، والذين اندمجوا مرة أخرى فى نظام التعليم فى بلدانهم الأصلية، يكون من المفيد جدا معرفة عدد الذين استطاعوا منهم الالتحاق بفصل طبيعى، وعدد الذين احتاجوا لدروس إضافية، وكيف يمكن مقارنة ذلك مع متغير انتظامهم فى دروس لغتهم الأم أثناء فترة وجودهم فى البلد المضيف» (ليبون، ١٩٨٤، ص ١٠ - ٢٣).

ليس من العسير فهم الصعوبات التى يواجهها أولئك الذين اقتلعوا من جذورهم من بيئتهم الأصلية، والذين يتميزون باستمرار بين ثقافتين، تلك التى تركوها وراءهم، وتلك التى فرضت عليهم، ولكن التى لا يجدون أنفسهم فيها دائما. عندما سألتناهم^(١): «ماهى الصعوبات التى قابلتكم عند حضوركم المدرسة فى فرنسا؟». ذكر ٣٣ فى المائة من الأطفال صعوبات مرتبطة باللغة، وأشار ٣٥ فى المائة منهم إلى مشاكل تتعلق بمضمون المنهج، بينما أجاب ١١ فى المائة أن التدريس لم يكن متمشيا مع ثقافتهم الأم، و٩ فى المائة عبروا عن أسفهم لغياب التعليم الدينى. وهكذا، فإنه توجد فجوة فى اللغة - والتى تعوق الاندماج بالفعل - بين اللغة المفروضة من ناحية (لغة البلد المضيف التى يجب على العمال استخدامها إذا استطاعوا، رغم عدم تطابقهم معها) من ناحية، ولغتهم الأم الأكثر يسرا، والتى يبحثون فيها عما يذكرهم ببلدهم الذى تركوه وراءهم من ناحية أخرى.

وفى واقع الأمر، إن هذه المشاكل تتعلق بالقدرة على التعبير عن الذات أكثر مما تتعلق بلغة الحياة اليومية. وأيزى، التى تبلغ من العمر ١٨ عاما، وتدرس فى كلية فنية، لديها تعليقات هامة على هذا الموضوع، خاصة عندما تقول: «إن لدى مشاكل فى اللغة الفرنسية لأننى تركت المدرسة المتوسطة فى تركيا (الموازية للمستوى الثانوى الأدنى فى فرنسا) حتى أستمّر فى دراساتي فى فرنسا مع والداى. وقد عشت هنا منذ أربع سنوات. وعندما توجه لى أسئلة، لا أفهمها فى بعض الأحوال. وأنا أتكلم اللغة التركية مع والداى فى المنزل فقط. وعلى الفور أخلط بين اللغتين، ولهذا السبب أنا أرغب فى العودة إلى تركيا: أنا لا يجب

أن أنسى اللغة التركية».

ويقول حسن الذى ولد فى فرنسا، إن التحدث بلغة والديه هو مشكلة حقيقية بالنسبة له: «لقد ولدت ونشأت فى فرنسا، وعمري الآن خمسة عشر عاما. وأنا أتكلم الفرنسية بشكل جيد، ولكنى لاأتكلم التركية. وسيعود والداى إلى تركيا بعد بضعة أعوام قليلة. فماذا سأفعل عندئذ؟ أنا لا أتكلم ولا أكتب اللغة التركية. أنا لا أجيد الكلام بها مع والداى فى المنزل. وقد ذهبت لتركيا ثلاث مرات، ولم تعجبني طريقة حياة الناس هناك. لذلك فأنا سأبقى فى فرنسا لأكسب عيشي. ولن أعود لتركيا مع والداى».

إنجاز متدن

ينص إعلان اليونسكو فى إطار العمل من أجل التعليم للجميع، فى الفقرة ٢٠ على أن «الشروط الضرورية لنوعية جيدة من التعليم، والعدالة، والكفاءة ترسخ فى سنوات الطفولة المبكرة، مما يجعل الاهتمام بالرعاية فى سنوات الطفولة والنمو الأولى أمرا جوهريا لتحقيق أهداف التعليم الأساسية» (اليونسكو، ١٩٩٧ ص ٣ و ٣٣).

إن حالة الإنجاز المتدنى كثيرا ما تؤدى إلى أن يعتبر الأطفال حضورهم فى المدرسة التزاما محبطا، وبالتالي يرفضون مايقدمه لهم. ويقول مانيجاند حول هذه المشكلة المعقدة: «إن الإنجاز المتدنى من جانب الطفل، سواء كان أجنبيا أو لم يكن كذلك، يفسر من وجهة نظرنا بالتفاعلات فيما بين الطفل، والأسرة، والمدرسة، حيث إن المستوى النفسى الاجتماعى للطفل يتوقف على هذه التفاعلات. وفقط عندما تستطيع الأسرة المهاجرة أن تحل مشاكلها فى البلد المضيف، عندئذ يمكن مقارنة أطفالها بأطفال البلد المضيف عن نفس الخلفية الاجتماعية» (مانيجاند، ١٩٩٥).

أما بالنسبة لفرنسا، ونسبة الأطفال المتعثرين فيها، فإننا يجب أن نعترف أن أغلب الصعوبات التى تقابلهم تدور حول فهمهم للغة الفرنسية. ومن الواضح أن المشاكل التى يواجهها الأطفال المهاجرون تنبع أساسا من اللغة المختلفة، والدين، والعادات، والثقافة التى يجدونها فى البلد المضيف. وبالإضافة إلى ذلك، فإن نسبة كبيرة جدا من شباب الأتراك يحققون إنجازا متدنيا، إذ أن نسبة ٤٨ فى المائة منهم تعيد على الأقل سنة دراسية واحدة. وأغلب الأطفال الأتراك لا يواصلون دراستهم فى بلدهم ذاته بعد المدرسة الابتدائية. وعدد ضئيل جدا منهم يلتحق بالمدرسة الثانوية، إذ أن الحصول المتكافئ على التعليم بعيد جدا عن أن يتحقق فى تركيا. وأطفال العائلات الثرية فقط هم الذين يستطيعون مواصلة دراساتهم بسهولة، لأنه كما فى بلدان أخرى، تلعب الطبقة الاجتماعية دورا حاسما. ويمكن تفسير تدنى الإنجاز فى المدارس الفرنسية من جانب الأطفال الذين ولدوا فى تركيا بالأسباب الآتية:

- ١ - انعدام المعرفة باللغة الفرنسية عند الدخول في المدرسة الابتدائية أو المدرسة الثانوية من المستوى الأدنى،
- ٢ - عدم اهتمام الوالدين بدراسة أبنائهم،
- ٣ - المستوى الثقافي للوالدين، الذي يلعب أيضا دورا أساسيا.

وبشكل عام، أطفال المهاجرين الأتراك في فرنسا متخلفون بشكل واضح، وأولئك الذين ولدوا في تركيا أكثر تخلفا من أولئك الذين ولدوا في فرنسا. إلا أن التخلف بين الفتيات أكثر وضوحا من التخلف لدى الفتيان، نظرا لأن بعض العائلات التي تعيش في تركيا تقرر، لأسباب مختلفة، أن تبعد بناتها عن المدرسة. والمسح الذي أجراه أندريه لافالوا بين الأطفال الأتراك الذين يعيشون في منطقة الإلزاس قد ألقى الضوء على عدد من العقبات التي تؤدي إلى التخلف في الدراسة بين الأطفال الأتراك. وهو يلاحظ بشكل خاص أن «الاختلافات في الأداء تعطي ميزة طفيفة للفتيات في المدرسة الابتدائية (من الجائز أن الدخول المتأخر قليلا في السنوات التحضيرية هو ما يجب ملاحظته). ولكن العامل الحاسم الوحيد يبدو أنه مكان ولادة الأطفال. وعموما، التخلف أكثر وضوحا بدرجة كبيرة في التعليم الثانوي، ويرجع هذا بشكل كبير إلى أن أغلبية هؤلاء الأطفال ولدوا في تركيا» (لافالوا ١٩٨٨).

النتائج الأكاديمية المترتبة على ذلك والنزاعات الأسرية

العلاقات بين الوالدين والعاملين في المدرسة والأطفال، وأيضا بشكل أوسع، التدابير التي تهدف إلى تحسينها، والتي تخضع للموارد التي تقدمها هيئات البلد المضيف، والمساهمات المحتملة من بلدان الأصل، هي أمور هامة جدا. إن بعض الأسر الأجنبية المقيمة في أوروبا صارمة جدا فيما يتعلق بمراعاة تقاليدها ودينها، وتجد من الصعب جدا السماح لبناتها بمصاحبة الفتيان.

والحقيقة هي أن التربية المفروضة على الفتيات لا تترك لهم سوى حرية قليلة جدا. وقد أخبرنا العمال الذين سألناهم عن فكرتهم عن تعليم الفتيات والنساء أن الفتيات في تركيا كثيرا ما يحتجن في المنزل لرعاية أشقائهن وشقيقاتهن، ولمساعدة والديهن في أعمال كثيرة متنوعة. وهن لا يتركن المنزل قبل زواجهن إلا نادرا. لهذا السبب أعرب عدد كبير من العمال عن صدمتهم في البداية عندما وجدوا الفتيات في البلدان الأوروبية أحرارا في عمل أي شيء يريدونه، وأنهن يبدأن في الخروج مع الرجال بدءا من سن ١٤ سنة. وهم يقولون إن هذا النوع من السلوك ليس مقبولا في بلدهم. إلا أن فاساف يبدى الملاحظة الآتية: «إن أغلب العائلات التركية تعيش هنا (في هولندا) في البيئة شبه الإقطاعية التي جلبوها معهم من بلدهم الأم. وكل تصرف، وكل تفكير يجب أن يصاغ على ضوء معيار واحد - وهو

وحدة الأسرة. وأقل تهديد لهذه الوحدة ينتج رد فعل أكثر عنفا مما يمكن توقعه فى تركيا» (فاساف، ١٩٩٠).

إلا أن الأطفال المهاجرين يبعدون أنفسهم حتما عن لغتهم وثقافتهم الأصلية، على وجه الخصوص أثناء فترة المراهقة والبلوغ المبكر. وينتج عن هذا سوء تفاهم متبادل يمكن أن يولد صراعا مكشوفاً فى داخل الأسرة. وهذا سبب جيد آخر للبدء فى عمل مناقشة حول المسائل المذكورة من قبل. إلا أنه يبدو من الواضح أن عملية جماعية فقط، لاتشمل الآباء والأطفال فحسب، بل تشمل أيضا ممثلين للنظام المدرسى، هى التى يمكن أن تساعد على تحسين الوضع.

الأطفال الذين يتركون المنزل والمدرسة

لقد اكتشفنا أن العديد من الأطفال الأجانب الذين يعيشون فى بلدان أوروبية مختلفة يتركون المنزل نتيجة لنزاعات مع والديهم. وليس من السهل دائما التيقن من الأسباب التى تجعل الأطفال يتركون منازلهم. ولا يمكن إنكار أن مثل هذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها بسهولة، إذ أنها تتعلق بأكثر المجالات خصوصية فى الحياة اليومية، والتى يندر التحدث عنها، بل والأكثر ندرة الكتابة عنها. وهذه المناطق الغامضة تجبرنا على تقديم مجموعة من الافتراضات. ولكن حتى لو اقتصرنا على العموميات، فإن بعض المؤشرات الواضحة تظهر مع ذلك من الدراسات حول الوالدين، فرفضهم خروج أبنائهم، وانعدام الحرية والثقة الممنوحة لهم، هى دوافع واضحة يجب أخذها فى الاعتبار.

والموقف القمعى من الآباء تجاه بناتهم هو أمر غير مرغوب فيه فى سياق الرأى الواسع الانتشار من أن الفتيات يجب أن يتمتعن بنفس الحقوق مثل الفتيان. ويبدو من الواضح أن أى تمييز، أو عدم إعطاء فرص متساوية على أساس معيار الجنس يجب معارضته بشدة. لذلك فإن أى شكوى للأطفال فى هذا المجال يجب أن تنال اهتماما جادا جدا. ويحلل فاساف مشكلة هروب الأطفال كما يلى:

«إن مسألة هروب الطفل من عدمه تتوقف على نوع الأسرة: فالأطفال الأقل احتمالا للهروب، أو بتعبير أكثر دقة، أولئك الذين لا يهربون أبدا، هم أطفال الأسر المغلقة الذين نادرا ما يخرجون إلى الشارع حتى رغم وجودهم فى أوروبا. إن حياتهم هادئة، لأنه ليس هناك تحد للقيم التقليدية، لأنهم لم يواجهوا بأى تناقض مع البيئة الخارجية. والفتيات لا يرسلن إلى المدرسة. وفكرة تعليمهن لغة أجنبية فكرة مستبعدة. وهن لا يعرفن القراءة والكتابة باللغة التركية. ولا يسمح لهن بالخروج إلى الشوارع. وهن يساعدن أمهاتهن فى الأعمال المنزلية، ومن المحتمل أنهن يعتنين بأشقائهن وشقيقاتهن الصغار (فاساف، ١٩٨٩)».

فى فرنسا، كما فى أماكن أخرى فى أوروبا، يهرب العديد من الأطفال من منازلهم كل يوم. وحالة فاطوماتا كوبا، وهى طالبة من أصل سنغالى تدرس لامتحانها الأخير فى العلوم فى ليسيه كولبير فى باريس، هى مثال جيد على ذلك. ولحسن الحظ أن قصتها تنتهى نهاية سعيدة. وقد قالت لنا مديرة مدرسة الليسيه التى تدرس فيها: إن فاطوماتا سيسمح لها بالتأكد بدخول المدرسة الإعدادية التى تؤهلها للالتحاق بجامعة من الجامعات المحترمة. ويقول شيخ فاديجا (وهو مشرف اجتماعى فى أو - دى - سين) إنه : «عندما يكون الوالدين أميين، ومؤمنين متشددين، تكون طرق الهروب قليلة» (جروسجين، ٢٠٠٠).

وقد لاحظنا أيضا الدور النفسى السلبى الذى يلعبه بعد الآباء عن أطفالهم الذين يحتاجون لحبهم. ففى أحوال كثيرة يكون إما الأب أو الأم غائبا، إن لم يكونا غائبين هما الاثنان. وهذا البعد بين الآباء وأطفالهم يؤدى إلى فقدان السلطة والاحترام الأبوى، مما يزيد من تعقيد وضع الأبناء المحفوف بالمخاطر بالفعل، والذين يتمزقون بين ثقافتين، ولغتين، وهويتين، والمتورطين فى صراع بين الأجيال. كما لوحظ أيضا أن «الوضع يصبح أكثر تعقيدا إذا ما ذهب الأطفال الذين قام بتربيتهم أجدادهم أو أقارب آخرين لهم ليلحقوا بأبائهم أو والديهم فى فرنسا. فالسلطة الأبوية التى كانت منعقدة على مدى سنوات طويلة، يمكن فجأة إعادة تأكيدها من جانب الآباء الذين، فى رغبتهم الشديدة للتعويض عن الوقت المفقود، يفرضون مثلهم فى لحظة تكون فى أغلب الأحيان غير مناسبة على الإطلاق» (برجيه، ١٩٨٣).

آثار إعادة السنوات الدراسية والتخلف عن الدراسة

إن تعليم الجيل الثانى والثالث من الأطفال يثير مشكلة خطيرة تتعلق بالاندماج فى البلد المضيف، ثم إعادة الاندماج فى بلد الأصل. وعلى الرغم من الجهود التى تبذلها كل من البلد المضيف للمهاجرين وبلدانهم الأصلية، فإن هذه المشكلة مازالت قائمة، خاصة بالنسبة للجيلين الثانى والثالث. وبلاشك أن المدرسة هى الحلقة الحيوية فى هذا التسلسل الذى يؤدى إلى الاندماج الناجح، إذ أنه فى المدرسة يجب على الشباب من الوطنيين ومن المهاجرين أن يتعلموا أن يعيشوا معا، ويعملوا معا، ويتقبلوا الاختلافات بينهم. وكما أشار جاك ديلور: إنه «على الرغم من أن التعليم يبدأ فى البيت، إلا أن التعليم الأساسى يقدم الفرصة الأولى للتعامل مع مشكلة الفرص غير المتكافئة» (ديلور وآخرون، ١٩٩٦، ص ٣٥ و ٩٩-١٠٥).

والإعادة، مثلها مثل التخلف عن الدراسة، هى شكل من أشكال تبديد المدرسة. إن أعداد الأطفال الذين يعيدون السنوات الدراسية، سواء كانوا من الوطنيين أو من المهاجرين، فى

تزايد. وفى البلدان النامية على الأخص، تكون الإعادة مقدمة للتخلف عن الدراسة كلية. وقد لاحظت اليونسكو أن هناك دولا مختلفة تطبق سياسات مختلفة بالنسبة للصعوبات التى يمر بها الطلبة الذين يفشلون فى الوصول إلى المستويات الموضوعة للسنة الدراسية التى يكونون فيها. وفى أغلب البلدان، «تعتبر الإعادة علاجا لبطيئ التعلم. وتطبق هذه الممارسة فى العادة فى السنة الأولى، اقتناعا بأن من المهم أن يبدأ الطلبة بداية طيبة فى أول تعليمهم» (اليونسكو، ١٩٩٨، ص ١٧ و ٢١).

وأطفال العمال المهاجرين من الجيلين الثانى والثالث فى أوروبا ليس من المحتمل أن يتلقوا التعليم الثانوى، نظرا للمعدل العالى لأدائهم المتدنى فى المدرسة الابتدائية. وقد وجدنا أنه فى بعض الحالات لا يرسل الآباء الأتراك أبناءهم إلى مدرسة فرنسية، ولا إلى فصول فى لغة الأم، خاصة إذا كانوا فتيات. وفى فرنسا، على الرغم من أن التعليم إجبارى، فإن هناك العديد من الأطفال الأتراك الذين لا يستطيعون مواصلة دراستهم، أساسا بسبب تدنى مستوى إنجازهم. وطبقا للمسح الذى أجريناه، تبين أن ٤٨ فى المائة من مثل هؤلاء الطلبة أعادوا على الأقل سنة دراسية واحدة، والتحاقهم بالمدرسة الثانوية ضئيل. إن أطفال المهاجرين المولودين فى تركيا لا ينجحون فى نظام التعليم الفرنسى بشكل جيد، إذ أن القليل منهم يستمر فى التعليم بعد المدرسة الثانوية، وعدد كبير منهم لم يحضروا الدراسة.

عدم المساواة بين الفتيات والفتيان

فى الوقت الحالى، هناك عدم مساواة واضحة بين الفتيات والفتيان فيما يتعلق بالإعادة والتخلف عن المدرسة. وهذا أمر نمطى تتميز به البلدان الفقيرة، والبلدان المسلمة الديانة. حقيقة أن أطفال العمال المهاجرين يجدون أنفسهم فى وضع عدم استقرار، كما رأينا، من أطفال الوطنيين. ووضع الأطفال الذين ولدوا فى بلدهم الأصلى ثم جاءوا فيما بعد إلى البلد المضيف هو أكثر عدم استقرار. وكما رأينا من قبل، فإن موقف بعض العائلات يزيد من خطورة الوضع (على سبيل المثال، عدم الاهتمام بالتعليم من جانب مجتمع هو ذاته فى كثير من الحالات أمى، والرغبة فى أن يساهم الأطفال مساهمة مالية لسد احتياجات الأسرة، ورفض السماح بتحرير الفتيات).

والمعدل الضعيف لالتحاق الفتيات بالمدارس فى بلدان مختلفة فى العالم من الواضح أنه يعرض مستقبل الإنسانية بشكل خطير، إذ أنه، كما أشار بيان اليونسكو حول مساهمة النساء فى ثقافة للسلام:

«إن المساواة فى التعليم هى مفتاح تحقيق المتطلبات الأخرى من أجل ثقافة للسلام. وهذه المتطلبات تشمل الاحترام الكامل لحقوق الإنسان للنساء، وإطلاق واستخدام إمكانيات

النساء الخلافة فى كل مجالات الحياة، والمشاركة فى السلطة، والمشاركة المتساوية فى صنع القرار من جانب النساء والرجال، وإعادة توجيه السياسات الاجتماعية والاقتصادية لتصبح الفرص متساوية، ولإيجاد أشكال أكثر عدالة للعلاقة بين الجنسين مما يفترض مقدما إصلاحا جذريا للهياكل والعمليات الاجتماعية» (اليونسكو، ١٩٩٩، ص ٢).

لذلك فإن مسألة تعليم هؤلاء الأطفال، كما فى بلدان أخرى فى الاتحاد الأوروبى، هى مقلفة بشكل خاص فى هذا السياق. إن عمل تريبالات (Tribalat) حول المجتمعات التركية فى فرنسا عمل رائع. وإحدى اكتشافاته هى:

«إن طموحات الأسر التركية بالنسبة لتعليم أبنائهم تبدو، على الأقل بالنسبة للشباب الذين أتوا إلى فرنسا عندما كانوا أطفال، متواضعة نسبيا. وكثيرا ماتم التضحية بالفتيات أكثر من الفتيان. والأكثر احتمالا أن أول تجربة لهم فى المدارس كانت فى فرنسا، وهم يتركون المدرسة بسرعة أكبر كثيرا. وعند بلوغ سن ١٧ عاما، يستمر مايقرب من ثلث الفتيات اللاتى وصلن قبل سن ١٠ فى الدراسة، فى مقابل ثلثين للفتيان (فى ذلك السن يكون ثلاثة أرباع الأطفال الفرنسيين مازالوا يواصلون الدراسة)» (تريبالات، ١٩٩٩).

مشكلة الهوية والمخاوف من المستقبل

يمكننا أن نتصور بسهولة الدور الذى تلعبه المدرسة فى استيعاب ثقافة ما، وفى عملية الاندماج فى مجتمع مضيف. وتجرى الآن عدد من الدراسات فى بلدان أوروبية معينة حول المشاكل المتعلقة بتعليم أطفال المهاجرين. فالسلطات الهولندية، والفرنسية، والألمانية، على سبيل المثال، قد قررت اتخاذ تدابير محددة لإدماج أطفال المهاجرين فى أنظمتهم التعليمية بشكل أكثر فاعلية.

وأطفال المهاجرين من الجيلين الثانى والثالث كثيرا مايجدون صعوبة فى اكتشاف اتجاهاتهم. ونحن نعتقد أنه يجب السماح لهم بما يكفى من الاستقلال، لتمكينهم من تكوين وجهات نظرهم وشخصياتهم الخاصة. إن الآباء المستبدين، والذين يتدخلون أكثر من اللازم فى حياتهم، يمكن أن يجعلوهم أكثر عدوانية، وعدم استقرار نفسى. وقد لاحظنا أمثلة كثيرة من حالات سوء التفاهم بين الآباء والجيل الأول، وبين الأبناء والجيل الثانى.

إن المشاكل الاجتماعية الثقافية والتعليمية التى يواجهها أبناء الجيل الثانى والثالث هى صعوبات فى الاندماج فى البلد المضيف، وفى نفس الوقت فى الحفاظ على هويتهم الثقافية واللغوية، نظرا لإمكانية عودتهم لبلدهم الأصلى. وإتقان لغة أجنبية هو مكون أساسى فى الحياة اليومية، سواء فى المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والتعليمية، أو السياسية.

فقدان الهوية الثقافية والوطنية

المهارات المحسنة فى لغة البلد المضيف، ولغة بلد المنشأ، والتي هى شرط للاندماج فى البلد المضيف، والاندماج فى البلد الأصلي، تساعد أيضا فى التعرف على هوية وطنية وثقافية. وحتى يمكن الحفاظ على الهوية الوطنية والثقافية للمهاجرين الأتراك، ومن أماكن أخرى، يجب الاهتمام بشكل دائم بلغتهم وثقافتهم الأصلية، والتي من الواضح أنها يجب أن تترك للأجيال القادمة. وهذا يعنى أن المدرسين الذين هم فى وضع القيام بهذه الوظيفة عليهم دور هام يجب أن يطلعوا به. ونحن نلاحظ فى الوقت الحالى، خاصة بين شباب الجيلين الثانى والثالث من الأتراك، الذين ولدوا ونشأوا فى بلدان مضيضة، مثل فرنسا، وألمانيا، زيادة فى مواقف النزاع والتهميش النابعة من الهوية المزدوجة، وفى الصعوبات المرتبطة بالتكيف الاجتماعى الثقافى (مشاكل اللغة، والدين، والهوية الوطنية الثقافية، والاندماج السياسى). لذلك فإن الاندماج الناجح لأطفال المهاجرين فى نظام التعليم فى البلد المضيف أمر ملح بأقصى درجة بالتداف مع التعليم الفعال للغة وثقافة الأصل، نظرا لاحتمال العودة لبلدهم الأم.

ويتعرض المهاجرون للاتحاد الأوروبى من الجيلين الثانى والثالث لخطر فقدان الاتصال بمؤسسات هويتهم الوطنية والثقافية المعينة، أى بثقافتهم الأصلية. ويتحول هذا الخوف إلى هاجس يتسلط عليهم، مما يتسبب فى العديد من ردود الأفعال الارتدادية إلى داخل حدود المجتمع الأجنبى فى أوروبا. ورد الفعل هذا، الذى يرتبط بغريزة حب البقاء، يعزز نشوء وتنمية شعور التعاطف مع الأصولية الإسلامية، والقومية التركية ذات النزعة الفاشية من ناحية، ومن الناحية الأخرى القومية الكردية، فضلا عن مفهوم «الأطروحة الإسلامية التركية»^(٢)، التى تتمتع الآن بتأييد واسع النطاق فى تركيا.

وفى المناطق الألمانية المختلفة، لا يذهب العديد من الأطفال إلى مدارس البلد المضيف، ولا إلى دراسات بلغتهم وثقافتهم الأصلية. وتلحقهم أسرهم فقط بفصول دينية ينظمها الأصوليون، والجمعيات ذات النزعة الفاشية، الأمر الذى يكون تأثيره واضحا فى الصعوبات فى الاندماج الاجتماعى الثقافى والتعليمى التى يعانى منها أطفال الأتراك المهاجرين التى تثير اهتمامنا. ويبين انتاكيالى، مشيرا إلى مخاطر موقف الدفاع عن النفس والتقوقع فى الداخل، إن هذا الخطر يتزايد على مر السنين لأن الجيل الثالث الذى يظهر الآن فى ألمانيا هو المحتمل أن يستوعب بسهولة فى العالم الأوروبى. وفى مدارس الحضانة يربى الأطفال الأتراك على التقاليد المسيحية. ولا يسمعون أبدا عن بلدهم ولا عن الإسلام (...). وإذا لم نعمل سريع لحماية هذا الجيل، فإنه سيستوعب (المدرس التركى، كولتور أوكاجى، برول، البيت التركى، برول) (انتاكيالى، ١٩٩٢).

الحاجة إلى تعليم لغة وثقافة الأصل

نظرا للصعوبات التي يواجهها أطفال المهاجرين (الإنجاز المتدنى في المدارس، والإعدادات المتكررة للسنوات الدراسية، وعدم التكيف، ومشاكل الاندماج في حياة البلد المضيف)، فإنهم يتجهون عن طيب خاطر نحو التعليم المهني والفني. إن إدخال تدريس لغة وثقافة الأصل في مناهج مدرسة البلد المضيف في مرحلة مبكرة بقدر الإمكان يكون عملا جيدا، بشرط أن لا يتم ذلك، كما هو الحال الآن، في الوقت المخصص للأنشطة الثقافية العامة.

إن أهمية تدريس لغة وثقافة الأصل للأطفال المهاجرين له أهمية ليست محل شك من حيث إنه يمكنهم من إعادة ترسيخ هويتهم الوطنية والثقافية. إن المسألة الأساسية هي بناء هوية وطنية وثقافية. وطالما أن تعليم الطلبة الأجانب في ألمانيا (وفي فرنسا) لا يتم بلغتهم الأم، سواء في الفصول التي تستقبلهم، أو الفصول المزدوجة اللغة، فإن تدريسها إضافيا (يتراوح بين أربع إلى خمس ساعات في الأسبوع) للغتهم وثقافتهم الأصلية يمكن توفيره بواسطة مدرس من بلد الأصل أثناء ساعات الدراسة أو خارجها. ومن الجائز أن هذا قد يجعل إرسال الأطفال الأجانب إلى فصول متخصصة (سوندر شولي) للأطفال الذين لديهم إعاقات جسدية أو نفسية أقل انتشارا.

في عام ٢٠٠١، كان المدرس التركي لأطفال المهاجرين مسؤولا عن حوالي ١٦٠ طالبا في المتوسط، ويعمل ٢٠ ساعة في الأسبوع، ويسافر إلى مناطق مختلفة في فرنسا. والعديد من الآباء يرغبون في أن يكونوا قادرين على إرسال أبنائهم إلى مدارس يستطيعون أن يتعلموا فيها لغتهم الأم وثقافتهم الأصلية. لذلك، ففي المسح الذي أجريناه، سألنا الطلبة الصغار المعنيين بشكل مباشر، والذين يقابلون هذه الصعوبات كل يوم، عما يرغبون أن تقوم به الحكومة الفرنسية لتيسير كل من اندماجهم في البلد المضيف، وإعادة اندماجهم في بلدهم الأصلي. وقد أجاب ٤٢ في المائة من الطلبة إنهم يشعرون أن الحكومة الفرنسية يجب أن تضمن لهم أن المدرسين يعرفون اللغة والثقافة التركية، وأجاب ٢٩ في المائة منهم أن دروس لغة وثقافة الأصل يجب إدخالها في منهج المدرسة الفرنسية، بينما أجاب ٢٣ في المائة منهم أنه يجب أن تتاح لهم نفس فرص النجاح الأكاديمي المتاحة للأطفال الفرنسيين.

وأثناء قيامنا بأبحاثنا^(٣)، أتاحت لنا الفرصة للاتصال بمدرسين للغة والثقافة التركية، والذين عرضوا علينا بعض آرائهم حول المشاكل التي تؤثر على الجيلين الثاني والثالث. قالت سيلال، التي شغلت وظيفتها لسنوات عديدة: إن جمعيات الأصوليين تلعب دورا أساسيا في تعليم الجيل الثاني، الذين لم يكن لديهم عمليا أي معرفة حقيقية بلغتهم وثقافتهم الأصلية، كما أنها لم تكن خبيرة تماما في القراءة والكتابة باللغة الألمانية.

ثلاثة جوانب لتأملاتنا

إن دمج أطفال المهاجرين فى النظام التعليمى للبلدان المضيفة هو جانب حيوى فى مسألة الهجرة، وكذلك الحاجة لمعرفة لغة وثقافة الأصل، نظرا لاحتمال العودة فى نهاية المطاف إلى البلد الأم. ويمكن بحث المشاكل الاجتماعية التعليمية والثقافية التى تؤثر على أطفال المهاجرين من الجيلين الثانى والثالث على ثلاث مستويات، طبقا لما توصل إليه المسح الذى أجريناه على المشاكل الاجتماعية الثقافية والتعليمية لأطفال المهاجرين من تركيا (عراييسى، ٢٠٠٢):

- ١ - الأطفال الذين يولدون فى البلد المضيف، وبالتالي يلتحقون بالمدرسة فيه منذ البداية ليس من المفروض نظريا أن يواجهوا بصعوبات خطيرة فى المدرسة، إذ أنهم يتكلمون بالفعل لغة البلد المضيف. وليس هذا هو الحال بالنسبة للأطفال الذين يولدون فى تركيا، ثم يصلون كوافدين جدد لمواصلة دراستهم فى بلد أجنبى. إلا أننا نميل إلى الاعتقاد بأن الأول يواجهون نفس المشاكل الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والتمييز العنصرى مثل هؤلاء الوافدين الجدد. ولكن أهمية اللغة من أجل التواصل والاندماج فى البلد المضيف قد تم إثباتها مرارا وتكرارا.
- ٢ - وبالنسبة للأطفال الذين ولدوا فى تركيا، والذين بدأوا دورة الدراسة الابتدائية فى بلدهم الأم، ثم يواصلون تعليمهم فى بلد مضيف، فيمكن أن نميز بين نوعين من الأساليب:
- إنهم يحضرون فصولا حول اللغة والثقافة التركية، تنظمها حكومة تركيا، وتترك الموضوعات التعليمية الأساسية (اللغة، والرياضة، والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم.. إلخ) لمدرسين من البلد المضيف.
- عندما لا تكون هناك فصول تركية متاحة، يلتحق الأطفال فى «فصول إعدادية» لتعلم لغة البلد المضيف قبل أن يستمروا فى تعليمهم فى مدارس البلد المضيف.
- ٣ - فى بعض الحالات، لاترغب الأسر التركية فى إرسال أبنائها إلى المدارس لأسباب مختلفة. والأمثلة الثلاث الأكثر شيوعا هى كما يلى:
- الأطفال الذين يتركون المدرسة الابتدائية فى تركيا لا يجدون، عندما يستقرون فى بلد مضيف، مدارس تقدم دروسا فى اللغة والثقافة التركية، ولا فصولا إعدادية لتعلم لغة البلد المضيف. وهذا الوضع يجبرهم بالفعل على إنهاء دراستهم.
- هناك عدد من الأطفال، الذين رغم أنهم ولدوا فى البلد المضيف، أو كانوا يعيشون فيه بالفعل عندما بلغوا سن دخول المدرسة، لا يذهبون للمدرسة، بل يتدربون على صناعة، أو يساعدون أسرهم فى المنزل، وهذا الخيار الأخير ينتشر بشكل خاص

بين الفتيات. والأطفال فى هذه النوعية أغلبهم:

■ أطفال أتراك مولودون فى فرنسا (أو فى بلد مضيف آخر)، والذين يتعلمون اللغة الفرنسية ولغتهم الأصلية فى نفس الوقت، يصلون إلى سن المدرسة (فى سن السادسة أو بعد ذلك)، ويتعلمون إلى جانب الأطفال الفرنسيين، وطبقا لمبادئ التعليم الوطنى الفرنسى بدلا من التعليم التركى الوطنى، والذى يحرمون منه،

■ أطفال يأتون إلى فرنسا بعد إنهاء دراستهم فى تركيا، وهم أكثر عددا. وهم يواصلون دراستهم فى البلد المضيف، وفى نفس الوقت يحضرون فصولا تركية تنظمها حكومة تركيا،

■ يجب التأكيد على أن بعض الأسر التركية ترغب فى تعليم أبنائها طبقا لثقافة ومبادئ التعليم الفرنسى . ولهذا السبب فهم يقررون عدم إرسالهم لفصول تركية منظمة فى فرنسا.

- وبالعكس تفرض بعض الأسر السماح لأطفالها بتلقى تعليم طبقا للمبادئ الفرنسية، أو أن يستوعبوا الثقافة الفرنسية. وهذا الموقف يتمشى مع الموقف الذى شرحناه من قبل، والذى بمقتضاه يعتبر الآباء أن أبناءهم يجب أن يبدأوا فى العمل فى سن مبكرة جدا، حتى يساهموا فى ميزانية الأسرة. وبدلا من التفكير فى مستقبل أبنائهم، فهم يهتمون أكثر بالمصالح العاجلة لوحدة الأسرة.

بعض المؤشرات القليلة للاستجابة لمشاكل الأطفال

المشاكل الاجتماعية الثقافية والتعليمية التى يواجهها هؤلاء الأطفال تتعلق بمسألة الاندماج فى البلد المضيف، التى يضاف إليها الحاجة لحماية هوية ثقافية ولغوية حتى يمكن التغلب على مشاكل إعادة الاندماج فى بلد الأصل عند الضرورة. لذلك هناك محاولات تبذل لتقليل الخسارة، وتدنى الإنجاز لدى الجيلين الثانى والثالث من المهاجرين، الذين لاتتاح لهم نفس الفرص فى الحصول على الوظائف، أو فى التقدم المهنى.

والتعاون والتضامن بين البلدان المضيضة المعنية وتركيا (أو أى بلد أصل آخر) أمران ضروريان حتى يمكن:

- تيسير تقييم مشاكل اندماج العمال المهاجرين فى حياة العمل،
- تقييم احتمالات دمج نظام التعليم فى البلد الأم فى البلد المضيف،
- تقييم الاندماج فى الثقافة السائدة، والالتزام بثقافة الأصل، والحفاظ عليها، وأيضا

المشاكل النفسية والاجتماعية التى يقابلها الأطفال. إن الصعوبات الرئيسية تحدث فى النظام المدرسى فى وقت التحاق الأطفال بالمدرسة. وهكذا، فإن دراسة المشاكل التى تتضمن تطوير ثقافتهم وهويتهم الحقيقية تحتاج للعمل فى داخل سياق الأسرة. ويمكن أن نضيف: إن المشاكل التى يقابلها الجيل الأول، وكذا الجيلين الثانى والثالث مازالت موجودة. ولكى نفهم عملية اندماج الجيل الثانى الذى يتمزق بين ثقافتين، يجب أن نطلب من المهتمين أن يتحدثوا عن وجهات نظرهم، وعن خططهم للمستقبل، وعن الحلول التى يودون أن تطبق على مجال واسع من المشاكل. وهذا سيزودنا بمؤشرات مفيدة للغاية.

وفى الحقيقة، إن وعى الآباء الجديد بهذه المشكلة هو خطوة أولى نحو حلها. لذلك من الضرورى عمل حملة واسعة لرفع الوعى بالصعوبات العملية التى يواجهها أطفال الجيلين الثانى والثالث فى حياتهم اليومية بينما يتقدمون فى النظام المدرسى. إلا أننا لا يجب أن ننسى أن الآباء كثيرا ما يجدون صعوبة فى التعبير عن أنفسهم بلغة البلد المضيف، الأمر الذى يعوق بلاشك التواصل مع المدرسين، والإدارة، وجمعيات الآباء، والمدرسين. إنهم يجدون صعوبة فى الاشتراك فى حديث، وفى فهم وقراءة المعلومات التى ترسل لهم بخصوص تعليم أبنائهم (عراييسى، ١٩٩٩).

خاتمة

باختصار، إن أسلوبنا يجب أن يكون تدعيم التوسع فى توفير التعليم لأطفال المهاجرين، والتركيز فى سياق المدرسة على «العيش معا مع اختلافاتنا». إننا جميعا ملتزمون بواجب تدعيم هذا الأسلوب إذا كنا نرغب فى حماية مستقبل الجيل الجديد (عراييسى، ٢٠٠٢، ص ٢٣٥ - ٢٣٧).

وعلاوة على ذلك، لا يجب أن ننسى الدور الذى يمكن أن تلعبه المنظمات الدولية (مثل اليونسكو، والمنظمة الدولية للتعاون الاقتصادى والتنمية (OECD)، والاتحاد الأوروبى، ومجلس أوروبا، ومنظمة العمل الدولية) فى التعامل مع المشاكل المرتبطة بالتعليم، ومحو الأمية، واندماج وإعادة اندماج المهاجرين. وكما أشار توماس «المنظمات الدولية، وخاصة اليونسكو، يجب أن تلعب دورا حيويا بتعزيز وتمويل البحث الميدانى الذى يجب أن يعهد به إلى بحاث وطنيين» (توماس، ١٩٨٤).

وكما يتكرر كثيرا فى التوصيات الصادرة من المؤتمرات الدولية حول التعليم، إن أفضل أسلوب، وله الأولوية، توفير حد أدنى من التعليم لكل الأطفال الذين يعيشون فى البلاد الذين وصلوا إلى سن دخول المدرسة فيها. ومن الواضح تماما أنه، إلى جانب هذه الاستثمارات السياسية، واللغوية، والتعليمية، الاستثمار المالى هو أيضا عامل مهم جدا

فى الهجرة إلى أوروبا. وهنا أيضا تصبح الحاجة إلى البحوث التى تهدف إلى إنشاء وتحديد مدى حجم المشاكل أمرا حيويا. ولكى نستطيع المساعدة، يجب أولا أن تكون لدينا صورة واضحة للعيوب التى نود إصلاحها.

وبشكل عام جدا، وهذا يبدو لنا مفتاح التعامل مع الصعوبات اليومية التى يواجهها المهاجرون، يبدو من الواضح أن الرغبة فى الاندماج تظل هى الشرط الذى لاغنى عنه لأي تحسين فى ظروف حياة هذا المجتمع. لقد أكدنا على دور المدرسة كأداة للتأهيل للمجتمع، ولكننا لاحظنا أيضا أن هناك عدم رغبة من جانب الجيل الأول من المهاجرين فى الاندماج، والتى يمكن وصفها تقريبا بالكسل. ويمكن تقديم أسباب عديدة لهذا الخمول، أكثرها وضوحا هو رغبة أغلب المهاجرين فى العودة يوما ما إلى البلد الذى تنتظرهم فيه زوجاتهم، وأبنائهم، أو أسرهم (المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادى والتنمية، ١٩٩٦، ص ١٦-١٧).

ملاحظات

المراجع

اتجاهات/حالات

القومية والتعليم

والصلاحيات الأساسية

جوم سارامونا لوبيز Jaime Sarramona López

من بين العواقب غير المستحبة للاتجاهات الكوكبية ذلك الخطر الذى يتمثل فى فقدان الهوية، والذى يتسلط على هؤلاء الناس الذين لا يتمتعون بالسلطة الاقتصادية والسياسية القوية. لذلك يمكن أن نلاحظ النهوض الجديد للقومية كحركة احتجاج من جانب هؤلاء الذين يناصرون المحافظة على الهويات الوطنية، سواء كانت تتوافق مع الحدود السياسية للدولة أولا. وهناك - كثقل معادل للأخطار المحتملة للنزعات القومية - فرصة التعاون مع الآخرين على أساس الهوية الخاصة بالأمة، سعيا إلى ما يعمل على الوحدة، بدلا مما يعمل على التفرقة. ومن بين النقاط الممكنة للوحدة - فى مجال التعليم - تلك الصلاحيات الأساسية (الكفاءات والقدرات) التى تعد التلاميذ لمواجهة حياتهم الحالية، والمستقبلية المباشرة، والتى تخص كل التلاميذ فى بلد واحد، أو فى مجموعة من الدول. وكثالونيا مثال لشعب اللادولة non - state nation الذى يرغب فى التعاون بدون أن يفقد هويته، والتى قامت بتحديد وتقييم الصلاحيات والاختصاصات التى تعود إلى فترة التعليم المدرسى الإلجبارى، والتى تقدم خبرة إيجابية فى هذا المجال.

اللغة الأصلية: الإسبانية

جوم سارامونا لوبيز (إسبانيا)

أستاذ كرسى علم التربية وأصول التدريس فى جامعة برشلونة المستقلة. وقد قام بالبحث فى مجالات التعلم عن بعد، وتقنيات التعليم والتربية، والصلاحيات الأساسية، والمشاركة فى النظام التعليمى والتدريب على العمل. وقد شارك فى مشروعات التدريب والتنمية فى معظم دول أمريكا اللاتينية. وقد كان رئيسا لمجلس مدارس «كتالونيا»، وهو الآن رئيس المجلس العالى للتقييم فى الجهاز التعليمى والتربوى فى «كتالونيا»، وتتضمن أعماله كتباً عن «نظرية التربية والتعليم» (٢٠٠٠) - التحديات التى تواجهها المدرسة فى القرن الحادى والعشرين (٢٠٠٢) - التدريب السائد للعمل (٢٠٠٢).

ترجمة: بهجت عبد الفتاح عبده - وكيل وزارة الإعلام سابقا.

الاتجاهات الكوكبية - سمة من سمات العصر

يتفق المحللون الذين حاولوا أن يحددوا الملامح الاجتماعية التي تتميز بها بواكير القرن الحادى والعشرين على أن بعض هذه الملامح تتأرجح بين قطبين من الشد والجذب. وهذا هو حال الاتجاهات الكوكبية، من جهة، والأهمية المتجددة التي تولى لما هو لصيق بنا، من اجهة أخرى، كما هو حال اللامبالاة السياسية المتزايدة، والمطلب الذى ليس أقل تزايدا من أجل المشاركة الاجتماعية، وأيضا حال التفسخ غير المسؤول للطبيعة، والوعى البيئى الكبير، هذا بالإضافة إلى تناقضات أخرى. وهذه الأقطاب التي ذكرناها آنفا قد تظهر أحيانا فى أماكن مختلفة على هذا الكوكب، ولكنها، فى مناسبات أخرى، تظهر فى داخل البلد الواحد، حتى تكون هناك تناقضات. ويمكن أن يقال إننا - فى النهاية - نواجه بالثنائيات ذاتها، كما هو الحال دائما، ولكن النظرة المتفائلة التي نتمنى أن نتبناها تؤدى بنا إلى الاعتقاد بأن مزيدا من التقدم قد تم فيما يتعلق بالبعد الثانى للمتناقضات التي عرضنا لها. وفى هذه الدراسة سوف نركز على أول قطب فى هذا الشد والجذب، ثم نورد ما يتصل به من تقييمات من وجهة نظر التربية والتعليم.

وليس هناك حاجة إلى أن نركز هنا على مفهوم الاتجاهات الكوكبية، فهو مألوف جدا، ويتعرض بالفعل للتحليل من وجهات نظر كثيرة: الاقتصادية والسياسية، ومايتعلق بالاتصالات، والثقافة، والاستهلاك، وتداول السلع، وانتقال الأفراد.. وهكذا. وقد برزت اعتبارات لا حصر لها فيما يتعلق بعواقب الاتجاهات الكوكبية - الإيجابية منها والسلبية - ومن ثم يكون من الصعب جدا إضافة أى شىء جديد. ويمكن أن نخلص إلى أن الاتجاهات الكوكبية، اليوم، تبدو حتمية، وربما ضرورية، لتعزيز التقدم، ولكنها تعتبر أيضا شيئا يجب تعويضه أو معادلتها باحتياطات وحلول هيكلية، لتحاشى النتائج الضارة التي يمكن أن تحدثها، والتي أحدثتها بالفعل، فى الحقيقة، والتي ليس أقلها أهمية فقدان الهوية الثقافية للشعوب الأقلية.

وهذا الخطر الذى يتمثل فى فقدان الهوية هو بالضبط، الذى أثار ظهور المشاعر الوطنية من جديد. بالرغم من أن الكثير من القضايا يمكن أن يختفى وراء هذا المسمى، والذى يتراوح من تقوية الهوية الثقافية على نحو صارم، إلى تعزيز، بل وتفاقم، المشاعر والمضامين الدينية، والسياسية، والعرقية.. وهكذا. ويمكن أن نضيف إلى هذا حقيقة أنه إذا كانت الاتجاهات الكوكبية تثير المقاومة أو المعارضة، فى بعض القطاعات - إلى درجة ظهور حركة عامة معادية للاتجاهات الكوكبية - فإن الشىء نفسه يحدث بالنسبة لفكرة القومية، وهى معارضة ومقاومة نتجت عن سابقات كانت مأساوية فى تاريخ البشرية. وليس هذا - باسم نوع معين من القومية - كراهية للأجانب، أو تمييزا، أو إجحافا وظلما فحسب، بل أيضا إبادة لهؤلاء الذين كانوا يعتبرون مختلفين. ويمكن أن نجد أمثلة لذلك فى جميع القارات،

ولكن تلك التى أدت بأوروبا إلى الحرب وإفناء غير مسبوق، لاتزال حية ونشطة. وإذا كنا ندين، بوضوح، هذه العواقب الوخيمة، فدعنا نعود إلى الملابس التى تهمنا.

ويكتسب مفهوم القومية الكثير من المعانى المختلفة، استنادا إلى المكان الذى يكشف فيه عن نفسه، وكذلك التنظيم السياسى القائم. ففى حالة شعب «كويشيوا»، مثلا، تكون هذه حقيقة تاريخية وثقافية، تمتد اليوم على مساحة الأراضى، وتضم العديد من الكيانات السياسية فى أمريكا الجنوبية، أما شعب البرتغال فهو - من جانبه ومن الناحية العملية، يرتبط بحدود تنظيم سياسى لدولة مفردة، على حين يرتبط شعب كويبك بمقاطعة - أى مساحة محدودة - فى كندا. وكذلك فإن مصطلحات الدولة والأمة (الشعب) لايمكن أن تعتبر مترادفات، حتى إذا كان المصطلح الرسمى فى كثير من الحالات يجعلهما يتطابقان، وذلك مع تطور مصطلح مايسمى بالدول القومية. ولأن العناصر والمقومات التى تتميز بها أية أمة (شعب) هى فى الأساس - وعلى نحو دقيق - ثقافية، وتاريخية، وعاطفية، فإن الدول القومية تناضل من أجل توحيد كل الأراضى التى تضمها حول ثقافة ما - يتم التعبير عنها على وجه الخصوص بلغة ما - أى حول تاريخ، ودين، وتشريع، وبعض الرموز، وبعض المشاعر المتفردة. وعلى هذا الأساس يمكن تفسير ظهور دول فرنسا، وألمانيا، وإيطاليا، وإسبانيا، والمملكة المتحدة، ودول أخرى كثيرة. وتكون النتائج مختلفة بسبب النظم السياسية والمقاومة فى الأمم المعنية. وتنعكس هذه النتائج المتنوعة الآن فى الدرجات المختلفة للتخفف من المركزية السياسية فى هذه الدول، وكذلك فى الدرجات المختلفة من استيعاب الشعوب الأقلية فى داخل هذه الدول: وتكون بلجيكا، وإسبانيا، والمملكة المتحدة دولا متقدمة بهذا المعنى، على حين أن فرنسا قد بدأت بالكاد، وفى قليل من التحمس، عملية تخفيف أو تقليص المركزية السياسية، دونما أى اعتراف رسمى بالثقافات المتنوعة فى داخل أراضيه. ولسنا فى هذا المكان بصدد الإقدام على تقييم سياسى للدول الأوروبية المختلفة، أو للدول الأخرى فى أمريكا، وإفريقيا، وآسيا، التى يمكن الاستشهاد بها، ولكننا هنا بصدد تحديد الاختلافات فى هذا المجال بين الدول التى تشكل «الاتحاد الأوروبى»، وهو اتحاد يتقدم بسبب «الصوت» (الرأى) الخاص تقريبا للدول ذات الحضور (الوجود) الرسمى فى الهيئات السياسية صانعة القرار. وقد تعارض الاقتراح بإنشاء «أوروبا المناطق» (الأقاليم) - الذى يتماشى بشكل أوثق مع تنوع الشعوب (الأمم) الموجودة - مع الدول ذات التراث الذى يتسم بالمركزية الشديدة، مع تلك (الدول) التى تخشى (مثل إسبانيا) تقوية الخلافات (الاختلافات) القومية فى داخلها.

هل للقومية معنى فى التربية والتعليم

لقد أشرنا، لتونا، إلى الحذر المطلوب فى مواجهة المشاعر الوطنية (القومية)، بسبب نتائجها الممكنة غير المرغوب فيها، ولكن يجب أن نلاحظ أيضا أن هذا يصدق عندما يتلاقى

مفهوم الأمة مع الدولة، كما يصدق عندما تكون أمة بدون دولة خاصة بها، إما لأنها منقسمة بين دول مختلفة، وإما أنها جزء من دولة متعددة القوميات^(١). وحينئذ يمكن أن نذكر القضية الأساسية على هذا النحو: هل يعنى استثمار الشعور الوطنى (القومى) - وهذا يفترض، مع كل شىء، النظر إلى تحديد الهوية بثقافة خاصة معينة - شيئاً فى عالم كوكبى، حيث تتداعى حواجز الحدود السياسية، والثقافية؟. فإذا كنا نريد إعداد مواطنين للعالم، ألا يكون من الضرورى أن نتغلب على حدود الارتباط بثقافات الأقلية - أو المحلية كما قد يقول البعض - لصالح وجهات نظر آراء أكثر انفتاحاً؟.

وقبل الإجابة على هذا السؤال، يكون من الحكمة أن نذكر مثالا أوليا واضحا إلى حد ما. وتثور الشكوك التى تتعلق بمعقولية تعزيز القومية، فوق كل شىء، عندما تفتقد الأمة دولتها، ذلك لأن القليلين الذين يجسرون على أن يقولوا علنا بمعقولية التوقف عن أن يكون الإنسان بريطانيا، أو دانمرشيا، أو فرنسيا، أو يونانيا، أو إسبانيا، حتى يكون الإنسان أكثر عالمية. ومن ثم، يكون الجدل يتركز على أهمية أن يكون الإنسان أم لا، من كورسيكا، أو اسكتلندا، أو كتالونيا، أو الباسك. وقليلون فقط من المؤلفين - مثل «بوير»^(٢) - هم الذين أعلنوا أنهم ضد النظرتين. والحقيقة تتمثل فى أنه عندما يتم الحديث عن القومية، تتعلق النقطة الأساسية للمناقشة بالحدود الإقليمية التى لا تمثل أية مشكلات، إذا تطابقت هذه الحدود مع حدود الدولة المعترف بها، فى حين أنه لو حدث العكس، فإن الخوف من الاستقلال السياسى بهدف إنشاء أو إقامة دولة جديدة، يفجر كل أنواع المقاومة، فى داخل الدولة التى تكون بصدها، وخارجها، ثم إننا نتجاهل عن وعى أن حدود كل الدول تكون نتيجة لمجموعة من الظروف التاريخية، كثير منها اعتباطى (كيفما اتفق) تماما، أما الظروف الأخرى فموضع إدانة بشكل واضح، الأمر الذى لا يمكن اعتباره أبدا دائما أو غير متغير. وبالنسبة لما يعيننا، فإننا سوف نتحدث عن القومية، بغض النظر عما إذا كانت تتوافق أم لا، مع الجهاز السياسى المستقل، أى الدولة، بالرغم من أنه من الواضح أن المقترحات التى نصوغها لا تتمتع بفرص متساوية، تتيح لها التنفيذ فى كلتا الحالتين.

وإذا عدنا إلى الأسئلة التى تتعلق بالتناقض الممكن بين القومية والكوكبية، تجدر الإشارة إلى أنهما ليسا مطلقا من الخيارات القصورية، فهؤلاء الذين - لكى يتغلبوا على الحواجز والتحاملات - يطلقون على أنفسهم «مواطنين للعالم» بلا روابط مع الأرض، أو الإقليم، أو تاريخ، أو ثقافة خاصة، لا يحتمل أن يعملوا على تنمية اتجاهات التفاهم والاحترام تجاه الهويات المختلفة المتنوعة؛ وفى النهاية - ولأن كل فرد فى الواقع يتبنى نماذج ثقافية معينة ملموسة إلى حد كبير من الآخر - فإن ماسوف يحدث هو أنهم سوف يظلون فى داخل الثقافات الغالبة المهيمنة، التى لا تتطلب توكيدا موضوعيا أو إيجابيا، لأنها تفرض نفسها بنفوذها وقوتها. والشخص الذى يشعر بروابط مع الهوية القومية هو، فقط، الذى يمكن أن يتفهم هؤلاء الذين يشتركون فى هذه المشاعر بالنسبة لأمتهم أو شعبهم، الأمر الذى يعمل كثيرا على تيسير عملية

التفاهم، والاحترام المتبادل، والتعاون، والتضامن. والشعور بالانتماء لمجتمع ما يجب ألا يستبعد هؤلاء الذين ينتمون إلى مجتمعات أخرى. فالأحرى أن يكون العكس. والحق أن قراءة أخرى في سفر القومية يجب أن تتم. وبما أن كل ارتباط بهوية أية جماعة يتضمن دائما التفرقة والتمييز بالنسبة للآخرين، فإن القومية تسبر غور ما هو مختلف. ولكن إدراك الفرد لما هو عليه من اختلاف يفترض - من ناحية المبدأ، إدراك ما عليه الآخرون من اختلاف، ونتيجة الأحداث التاريخية المختلفة، والأصول أو الجذور الجينية أو الوراثية، دون أن يتضمن ذلك بالضرورة أحكاما خاصة بالقيمة؛ فالأفراد يختلفون في ملامحهم، ولون بشرتهم، وطولهم، وبنيانهم الجسدي، واللغة الأم، والقدرات، والاهتمامات، والمهارات.. وهكذا، ولكن شيئا من هذا لا يمكن أن يتيح السلطة لمهاجمة حقوقهم الأساسية. والشئ نفسه يمكن أن يقال عن الشعوب. وملاحظة الاختلافات بين الشعوب، سبيل لملاحظة ثروتهم الثقافية.

وإذا كنا في البداية، قد وضعنا القومية والكوكبية في مواجهة كل منهما مع الآخر، ذلك لأن هناك، لمصلحة الكوكبية، خطرا من اندثار الأقليات الثقافية، أى هؤلاء الذين يفتقدون القوة السياسية، أو الاقتصادية، أو العسكرية، حتى يحتلوا مكانا في المنتديات الدولية، وخصوصا إذا كانوا يفتقدون الدولة الخاصة بهم^(٣). وليس هراء أن نتحدث عن «فكر المسار الواحد»، حتى نعكس رجحان أحد المفاهيم الاجتماعية أو الثقافية المفروضة عبر وسائل الاتصال، والإعلام، والسلع الاستهلاكية، والنفوذ السياسى. فوجود عالم يعيش «فكر المسار الواحد»، وربما ثقافة واحدة، سوف يودى ولا شك إلى إفقار البشرية، ويشكل نوعا آخر من السيطرة من جانب بعض الشعوب على الأخرى، لأن الثقافة المهيمنة، فى الواقع، تحمل «اسم أو لقب» دولة معينة، أو مجموعة معينة، أو مجموعة من الدول^(٤).

ويمكن، كمثال، الاستشهاد بحالة اللغات. فالواقع أن هناك بالفعل لغة مختلطة أو مشتركة للعلاقات الدولية - وهى الإنجليزية - وعلى الأخص فى العلاقات بين الشعوب المتباعدة جغرافيا. وما يمكن أن نتفهمه - مبدئيا - كميزة كبيرة للاتصال، ينطوى أيضا على فرض نموذج للثقافة - وهو نموذج الدول المتحدة بالإنجليزية - مع ماتتضمنه هذه السيطرة الواضحة على المتحاذين الآخرين. ولأنه من الصعوبة أن يحاول الإنسان أن يتقن لغة أخرى بالدرجة التى يتقنها صاحبها (مع وجود استثناءات بالطبع)، فإن عمق المبادلات تتسم بالتعامل، بكل ما يتضمنه ذلك، بمعنى عدم القدرة على نقل ظلال المعنى، والتدخل بطلاقة فى المناقشات.. وهكذا.

ومن جهة يجب ألا ننسى أن اللغة تعتبر أكبر من مجرد أداة أو وسيلة للاتصال: فهى، فوق كل شئ وسيلة لرؤية الواقع وتشكيله، وثمره التاريخ المتراكم حقبا وراء الأخرى. فإذا فقد الشعب لغته، فإنه يفقد معها أهم سمة متفردة للهوية. فالواقع - أو حدود الواقع - والرغبة فى

الانفتاح على الآخرين يفرضان علينا أن نكون متعددى اللغات، ولكن هذا الالتزام يجب أن يحدث تأثيره فى كل فرد، ولايحول بتاتا دون أن يحتفظ الفرد بلغته: وهذا دليل واضح على الهوية الفردية والجماعية^(٥).

وقد ظهرت العلاقة بين القومية والتعليم (التربية) من الحاجة إلى نقل التدريس أو التعليم من الواقع الذى يكون قريبا، والمعروف والمفهوم لما يتحدد غالبا بالحاجة إلى التداخلية (السياقية)، و«التعلم للمواقف».. أما الواقع البعيد جدا فيتم التوصل إليه على نحو متدرج، مع اتخاذ الأقرب كمرجع وسند، بالطريقة التى تتشكل بها المعرفة العامة والعلمية أساسا من خلال عملية الاستدلال، التى تمضى من الخاص والملموس إلى المجرد والعام، ومن ثم تعمل حينئذ على تفسير الحقائق (الوقائع) الملموسة الأخرى.

وهذا الواقع القريب، الذى تجرى ممارسته، يكون فى مساحة من الأرض (إقليم)، وينعكس فى لغة بعينها، وفى بعض العادات والتقاليد، وفى تاريخ تغلف آثاره الفرد ذاته. وباختصار يعتبر الواقع المباشر اليومى هو «أمة» بأكملها بالنسبة للمتعلم. وهكذا، فإن الصراع التعليمى قد يظهر عندما يسكن الفرد ويعيش فى دولة تفرض، بشكل رسمى، ثقافة أمة أخرى (إما لأن هذه الثقافة تمثل الأغلبية فى هذا البلد، وتتمتع بقوة سياسية، وإما لأن ثقافة الفرد تتوافق مع بلد آخر مختلف عن ذلك البلد الذى يعيش فيه).

وبالرغم من أن هذا ليس هو الوقت الذى نجرى فيه تحليلا لهذه المواقف، فإننا يجب أن نتذكر الحاجة إلى المحافظة على ثقافات الأقليات فى تعايش للثقافات مجتمعة، وكذلك دعم الترابط الاجتماعى، مع الاحتياط بألا يتم الحكم على ثقافة ما بأن تحيا كمنطقة متداخلة (مع مناطق أخرى) فى داخل بيئة، هى - من ناحية المبدأ - غريبة عنها. والقول (الفتوى) فى هذا قد تكون متنوعة جدا، ولا بد من إيجاد حل مناسب لكل حالة وموقف، مع تذكر المبادئ المشار إليها بشكل دائم.

الصلاحيات (الاختصاصات) الأساسية كهدف لمدرسة اليوم

لانبالغ إذا قلنا إن إحدى الصعوبات الكبيرة التى تواجه النظام التعليمى اليوم - على كل مستوياته - تتمثل فى الاختيار المناسب لمحتويات المناهج الدراسية، مع الأخذ فى الاعتبار الحشد الهائل من المعلومات التى تتراكم فى كل ميادين المعرفة، ومجالاتها.

والواضح أن المدارس لايمكن أن تواصل تعليم كل شىء، وخصوصا عندما تكون المعرفة والمفاهيم فى تغيير مستمر، وسريع، وعندما تكون المعلومات الجديدة متاحة، ويمكن الحصول عليها من خلال القنوات المختلفة الكثيرة، ومن مصادر متاحة، ويمكن الوصول إليها، بشكل متزايد. ومن جهة أخرى، فإن الحاجة إلى التعلم مدى الحياة تعتبر واقعا حتميا لامفر منه.

والنتيجة المنطقية لهذا الوضع هو العودة إلى المعرفة والصلاحيات الأساسية التى يجب

على المدرسة محاولة تنميتها فى كل فرد، إذ أن ذلك هو أفضل ضمان لما يعقب ذلك من تعلم على امتداد أجل الفرد. وهذا يفسر - مثلاً - الأهمية التى يوليها الجميع أخيراً فى كل البلاد، وفى الهيئات الدولية، مثل منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية^(٦)، لإتقان القراءة، والكتابة، والرياضيات الأساسية - فإتقان بعض الاختصاصات الأساسية، والتفوق فيها من جانب كل التلاميذ فى أثناء الدراسة المدرسية الإجبارية، ليس فحسب ضرورة أساسية لتفهم عالم اليوم، بل أيضاً ضماناً للإنصاف والمساواة فى داخل النظام ذاته.

ومبدأ الصلاحيات أو القدرات الأساسية له مدلولاته التربوية (التعليمية)، والسيكولوجية، والاجتماعية، لأنه ذو صلة كبيرة بالتعليم المتكامل، الذى يشمل المعرفة، والمهارات، والاتجاهات (المواقف) التى تتعلق بالمجالات المختلفة للمناهج الدراسية: ومن ثم فإنه يوصف أيضاً بالتعلم (التعليم) المستعرض، أو التعليم المتداخل المعارف، مع القاسم المشترك لكونه مفيد فى حل معظم المشكلات المشتركة التى يواجهها الفرد فى حياته اليومية.

فما هى العلاقة التى يمكن إقرارها بين التعليم ذى الأسس القومية (الوطنية)، وبين الصلاحيات (القدرات) الأساسية؟ ألا يتعارضان فى الواقع؟. إننا سوف نحاول الآن أن نفسر وجهة نظرنا فى هذا الصدد.

إن التفوق (أو إتقان) بعض الصلاحيات أو القدرات الأساسية، يجعل من الممكن تفهم العالم القريب المباشر، وأيضاً العالم البعيد، وذلك بسبب طبيعتهما المتحولة. ولأن التركيز لا يكون على محتويات معينة - ولكن على المهارات وحسم المواقف - فإن أسلوب الاعتراف بالقدرات، والصلاحيات الأساسية، يمكن تطبيقه على المحتويات، واللغات المختلفة. وهذا يبرر الدراسات الدولية التى تجرى، مثل PISA - الذى ورد ذكره - والدراسات المماثلة الأخرى، حيث يمكن لكل شعب أو إقليم أن يوائم هذه البنود مع واقعه اللغوى والبيئى. ونتيجة لذلك، فإن إتقان القدرات والصلاحيات الأساسية يحقق المطلب المزدوج بسياقية عمليات التعلم وعموميتها. والاهتمام بتحقيق مثل هذه الصلاحيات والقدرات يوجد على نحو متكافئ فى الدول منفردة، وفى الأجهزة الدولية.

حالة كتالونيا

تقع كتالونيا - وهى واحدة من الشعوب الأوروبية التى بلا دولة - فى الشمال الشرقى من شبه جزيرة أيبيريا وهى، سياسياً، جزء من دولة إسبانيا - ولغتها، وتاريخها، وثقافتها ترجع إلى قرون كثيرة، كما أن خصائصها الاجتماعية، والاقتصادية، والبشرية قد جعلتها قادرة على البقاء كأمة (شعب) منفصلة، بالرغم من افتقاد قوتها السياسية منذ بداية القرن الثامن عشر، كما عانت من فترات الاضطهاد، ومحاولات محو سماتها المتميزة، بالمقارنة بثقافة

الأغلبية فى الدولة (إسبانيا).

والآن، بعد عودة الديمقراطية عقب النظام الديكتاتورى للجنرال فرانكو، بعد وفاته فى عام ١٩٧٥، تتمتع كاتالونيا بدرجة معينة من الحكم الذاتى، جعلتها قادرة على أن تستعيد لغتها - وتستخدمها بشكل طبيعى فى الجهاز التعليمى، وفى الحياة العامة - وكذلك تستعيد بعض قوانينها وعاداتها. ومع ذلك، فإن عليها الآن - كأقلية ثقافية تفتقد السلطة السياسية المستقلة - أن تواجه كلا من الاتجاهات الكوكبية العامة فى عصرنا، وهيمنة المنظمات التى تعلقو على الدول، والتى مثل الاتحاد الأوروبى لاتعترف بالشعوب (الأمم) التى بلا دولة. هذا بالإضافة إلى أن هناك عوامل كثيرة أخرى - مثل المعدل المنخفض للمواليد - والهجرة الكبيرة منذ منتصف القرن العشرين، وافتقاد الحساسية فى الدولة الإسبانية ككل للاعتراف بدرجة أكبر بالاستقلال الذاتى، وحق استثمار هويتها - تعمل باستمرار على تعريض بقائها كشعب - للخطر. وسوف يقول التاريخ ما إذا كان هذا البقاء ممكناً أم لا، بالرغم من أنه من الصدق بمكان أنه لا يوجد شعب يمكن أن يعيش فى جمود، بل عن طريق إدماج قادمين جدد، والتكيف مع المقاييس الاجتماعية الجديدة التى تسفر عنها الأزمنة المتغيرة.

وحسب التشريعات الحالية، فإن كاتالونيا - مثل المجتمعات المستقلة ذاتياً التى انتظمت فى الدولة الإسبانية - لها «الصلاحية الكاملة» فى التعليم الذى يجعلها قادرة على أن تدير الجهاز التعليمى فى أراضيها، مع قدر معين من الاستقلالية الذاتية^(٧). وهذه الاستقلالية الذاتية تبدو، مثلاً، فى إمكانية تطوير برامجها التعليمية الخاصة فى مدارسها - مع إدخال أو إدماج خطة الدراسة العامة فى الدولة - واتخاذ مبادرات فيما يتعلق بالتنفيذ والتقييم، ويمكن أن يوضع فى هذا الإطار من مبادراتها، العمل فى تحديد القدرات والصلاحيات الأساسية، وتقييمها.

وقد أجرت كاتالونيا، دراسة بالتعاون مع مجتمعات جزر «بالياريك»، وجزر كنارى فى داخل إطار المؤسسة الإقليمية الأوروبية للبحث والتعليم والتدريب - الأمر الذى جعل من الممكن تحديد القدرات والصلاحيات الأساسية بالنسبة لنهاية الدراسة المدرسية الإلزامية (سن ١٦) فى مجالات اللغة، والرياضيات، والتعليم الفنى والعلمى، والموضوعات الاجتماعية التى تتعلق بالعمل^(٨). ونتيجة لذلك، فإن القدرات والصلاحيات التى تتجدد تتدرج حسب المستويات المختلفة للتعليم الابتدائى والثانوى، ويجرى استعراضها مرات ومرات، وتجميعها فى هياكل أكثر عمومية^(٩). نضيف إلى هذا أنه فى أثناء عام ٢٠٠٣ كنا نتوقع نتائج الدراسة التى بدأت بالفعل فى تعريف وتحديد الصلاحيات والقدرات الأساسية فى المجالات التالية: استخدام تقنيات الاتصال والمعلومات - وتدریس الفنون - والتربية الرياضية. وجدول (١) يعرض للقدرات والصلاحيات التى تحددت بالفعل للمجالات التى جرى تناولها، فى مستواها العام، ولكن بدون تدرج بين الابتدائى والثانوى.

جدول (١): العلاقة بين الإمكانيات والقدرات العامة في نهاية المرحلة المدرسية الإلزامية

مجال اللغة			
المجال (الموضوع): الكتابة	المجال (الموضوع): القراءة	المجال (الموضوع): الاستماع	المجال (الموضوع): الكلام والاستماع
<p>١٠ - اكتب الكلمات بشكل صحيح.</p> <p>١١ - تفهم النص المكتوب بشكل صحيح.</p> <p>١٢ - اكتب النصوص برموز مختلفة.</p> <p>١٣ - انهمك في الكتابة.</p>	<p>٦ - مارس المهارات الضرورية للقراءة التعبيرية الصحيحة.</p> <p>٧ - تفهم ما تقرأ.</p> <p>٨ - اقرأ النصوص في النماذج الشخصية والرموز.</p> <p>٩ - انهمك بنشاط في القراءة.</p>	<p>١ - التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات وتفهّمها.</p> <p>٢ - مواءمة الكلام مع نمط الاتصال الذي يتطلبه الموقف.</p> <p>٣ - استخدام الأشكال المختلفة للخطاب في الاتصال.</p> <p>٤ - اشترك بنشاط في المحادثات، واتخذ موقفاً في الحوار.</p> <p>٥ - تعلم أن تتحدث بلغات مختلفة، وأعمل على تقييم استخدامها وإتقانها.</p>	<p>المجال (الموضوع): الأعداد والحسابات</p>
مجال الرياضيات			
المجال (الموضوع): القياسات	المجال (الموضوع): حل المشكلات	المجال (الموضوع): الأعداد والحسابات	
<p>٩ - قم مباشرة بقياس الأبعاد (الأطوال) الأساسية مستخدماً الأدوات المناسبة، والوحدات ذات الصلة بكل موقف.</p> <p>١٠ - قم بتقديرات معقولة للأبعاد العادية، وحاول أن تقدر على نحو نقدي نتائج القياسات التي حصلت عليها.</p> <p>١١ - استخدم الطرائق الأولية لحساب المسافات، والمحيطات، والأسطح، والكتل في المواقف التي تتطلب ذلك.</p>	<p>٥ - ضع خطة واستخدم الاستراتيجيات للتعامل مع المواقف المشككة مع إظهار الثقة في قدراتهم الخاصة.</p> <p>٦ - اعرض بطريقة واضحة مرتبة العملية التي يجب أن تتبع، والطول التي تم الحصول عليها عند حل المشكلة.</p> <p>٧ - اقدم على حل المشكلات التي تنطوي على حسابات النسبة (VAT - سعر الفائدة.. وهكذا) التي تتعلق بإدارة دخل الفرد.</p> <p>٨ - ادمج المعرفة الرياضية مع المعرفة من الموضوعات الأخرى لتفهم وتحسم المواقف.</p>	<p>١ - استخدم وأعمل على تفسير لغة الرياضيات في وصف المواقف المختلفة، وحاول أن تجري تقييمات نقدية لكل ما حصلت عليه من معلومات.</p> <p>٢ - طبق العمليات الخاصة بالرياضيات لتتعامل مع المظاهر الكمية للواقع، وأعمل على تقييم الحاجة إلى نتائج دقيقة أو تقريبية.</p> <p>٣ - قرر المنهج المناسب للعمليات الحسابية (العقلية - اللوغاريتمية - الوسائل التكنولوجية) في موقف محدد، وطبقه بكفاءة.</p> <p>٤ - طبق النسب المباشرة أو العكسية لحل المواقف العادية التي تتطلب ذلك.</p>	<p>المجال (الموضوع): الأعداد والحسابات</p>

المجال (الموضوع): الهندسة	المجال (الموضوع): التعامل مع المعلومات	المجال (الموضوع): الجغرافية
<p>١٢ - استخدم المعرفة بالأشكال الهندسية، والعلاقات الهندسية، لوصف وحل المواقف اليومية التي تتطلب ذلك.</p> <p>١٣ - استخدم النظم التقليدية للتصوير المكاني (النماذج التقليدية - الخطط - الخرائط - وهكذا) للحصول على المعلومات أو الاتصال.</p>	<p>١٤ - تفسير وعرض المعلومات باستخدام الجداول والرسوم البيانية، والمقاييس الإحصائية، وتقدير استعمالها في المجتمع.</p>	<p>١٥ - الاعتراف بالمواقف المألوفة والظواهر التي تتضمن الاحتمالات، وتكون قادرة على الوصول إلى تكهنات معقولة.</p>
المجال (الموضوع): البيئة	المجال (الموضوع): الصحة	المجال (الموضوع): الاستهلاك
<p>١ - معرفة وتقييم عوامل المجازفة التي تنشأ عن استخدام الآلات المختلفة، والأدوات المنزلية، وما يتصل بذلك من وسائل للحماية.</p> <p>٢ - جمع المعلومات، وتطبيق المعرفة التكنولوجية الأساسية لحل المشكلات البسيطة.</p>	<p>٣ - معرفة أسباب الطبيعة الخطرة المحتملة لبعض المنتجات الكيميائية التي توجد بانتظام في البيت.</p> <p>٤ - الشرح - مع بعض المعايير العلمية - لبعض التغيرات الملحوظة التي يمكن أن تحدث في الطبيعة.</p> <p>٥ - محاولة معرفة العناصر الأساسية التي تتكون منها الآلة للحصول على الطاقة، وتحويلها، وإنتاج العمل المفيد.</p>	<p>٦ - تقدير العلاقة بين النوع/السعر/الحاجة للاستهلاك.</p>
<p>٧ - ترسيخ خصائص بعض المواد، وتكوينها الأساسي، وتقدير إمكانية إعادة تدويرها.</p> <p>٨ - معرفة مصادر الطاقة المتجددة الرئيسية.</p> <p>٩ - تفهم كيف يتفاعل البشر مع بعضهم البعض، ومع البيئة، وتقدير تأثير أعمال الإنسان على الطبيعة.</p>	<p>١٠ - حاول أن تعرف أساليب الوقاية من بعض الأمراض، والآثار الضارة لبعض المواد.</p> <p>١١ - تحديد وتقدير الجوانب الأساسية للنزعة الجنسية البشرية.</p> <p>١٢ - محاولة معرفة المظاهر الأساسية للتغذية السليمة، وتقييم أهميتها للصحة العامة.</p>	

المجال الاجتماعي			
المجال (الموضوع): التفكير الاجتماعي	المجال (الموضوع): المجتمع والمسؤولية المدنية	المجال (الموضوع): المهارات الاجتماعية والاستقلالية	
١٣ - تقبل حقيقة أنه يمكن أن تكون هناك نقاط مختلفة للرأي حول الحدث الواحد، أو الظاهرة الواحدة، أو المشكلة الواحدة.	٩٠ - حدد الخصائص الأساسية للمجتمع. ٩١ - حاول أن تقيم علاقات وأن تتعايش بطريقة مشاركة في مجتمع ديمقراطي متغير ومتعدد.	١٠ - انصت باهتمام، ولكن راغباً في دعم الحوار.	١١ - احرص على إقامة علاقات ودودة طيبة سارة مع الآخرين.
١٤ - تعرف على النيات والأسباب والنتائج لتفسير الأحداث والمشكلات الاجتماعية.	١١ - تصرف على نحو ملائم حسب المكان والزمان.	١٢ - اتخذ موقفاً إيجابياً تجاه الحياة.	١٣ - حاول أن تعرف نفسك.
١٥ - استخدم النقد كوسيلة إيجابية.	١٢ - احترم ودافع عن ميراثك الثقافي، والتاريخي، والفني، والبيئي.	١٤ - تعايش مواقف المشكلات في الحياة اليومية.	١٥ - تعايش مواقف المشكلات في الحياة اليومية.
		١٦ - تعود على حل المشكلات في استقلالية.	١٧ - تعود على حل المشكلات في استقلالية.
		١٨ - عمل الفريق.	١٩ - اتخذ القرار.
			٢٠ - اتخذ القرار.
مجال العمل			
المجال (الموضوع): النوعية	المجال (الموضوع): الحقوق والالتزامات	المجال (الموضوع): المهارات الشخصية واختيار مكان العمل	
٨ - اعترف بالعمل الجيد، وأعمل على تقديره.	٦ - اعرف حقوق العمال والالتزاماتهم	١٠ - اعرف واحرص على مهاراتك في علاقتك مع عالم العمل.	١١ - اعرف كيف تقرأ طلبات الوظيفة
٩ - اعرف كيف تقدم قطعة العمل التي انتهيت منها على نحو طيب.	٧ - اعرف ما يتعلق بالصحة في مجال العمل وكذلك معايير الأمن.	١٢ - اكتب النصوص للتقدم للوظيفة (سير حياتك).	١٣ - اكتب النصوص للتقدم للوظيفة (سير حياتك).
١٠ - حاول تقدير الابتكارات التي يمكن أن تعمل على تحسين الوسائل التي يتم بها العمل.		١٤ - اعرف كيف تقدم نفسك عندما تبحث عن وظيفة.	١٥ - اعرف كيف تقدم نفسك عندما تبحث عن وظيفة.
			١٦ - حلل ظروف العمل.
المجال (الموضوع): التقدير أو التقييم			
١٣ - اعمل على تقدير عرض الفرد لأهدافه المهنية متوسطة الأمد، وطويلة الأمد.		١١ - اعمل على تقدير عمله.	١٢ - اعمل على تقدير العمل كفريق.

وثمة ملمح خاص للإجراء الذى اتبعته كتالونيا من أجل تحديد وتعريف القدرات الأساسية، يتمثل فى الرجوع إلى المنظمات الاجتماعية الرئيسية المرتبطة بالتعلم، وليس بالمدرسين أو خبراء التدريس فحسب. وكانت نقطة البداية المبدأ الذى مفاده أن المجتمع ككل هو الذى يجب أن يقر الأهداف الرئيسية للتعليم الإجبارى، لأنه مسؤول عن محصلات النظام التعليمى، كما أنه هو الذى يتلقاها، كما يجب ألا يكون لآراء المدرسين والخبراء فحسب الأولوية الخالصة عندما تتدرج القدرات التى تتحدد.

وتعريف القدرات والصلاحيات الأساسية وتحديد لها آثاره المباشرة على سياسة التعليم فى كتالونيا، لدرجة أنه أصبح واحدا من خطوطها الإرشادية. وقد بدأت إدارة التعليم فى كتالونيا فى عام ٢٠٠١ برنامجا لتقييم القدرات والصلاحيات الأساسية لكل التلاميذ فى السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية (عشر سنوات)، والذى استمر فى العام التالى بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوى الإجبارى (١٤ سنة).

وهذا برنامج ثلاثى الأبعاد، بمعنى أنه برنامج للتقييم الداخلى والخارجى للمدارس، وفى الوقت نفسه للنظام التعليمى ككل. والحقيقة التى مفادها أن الإدارة التعليمية فى الحكومة ذات الاستقلال الذاتى فى كتالونيا، وكذلك قواعد التقييم والتعليمات الخاصة بتطبيقها على التلاميذ، وأن المدارس يجب أن تدخل نتائجها فى قاعدة البيانات التى تتعلق بالإدارة ذاتها - حتى يمكن لهذه الأخيرة أن تتعرف عليها بشكل مباشر وخاص - قد جعلت من الممكن أن نرى إلى أى مدى يعتبر هذا تقييما خارجيا للمؤسسات التعليمية.

ولكن إدارة الاختبارات والتصحيح تتم من جانب المدارس نفسها، والتى عندئذ تكون قادرة على أن تقارن نتائجها بالمعايير العامة للجهاز التعليمى، ومن ثم تقوم بعملية استعراض داخلى يسمح لها بتحديد مدى نقاط القوة والضعف فيها. ونتائج الاختبار ليست لها عواقب بالنسبة لتقييم التلاميذ. فالمدارس - من جانبها - تتمتع بكفالة الإدارة (الحكومة) بألا تنشر نتائجها، وبهذه الطريقة - وعلى عكس ما يحدث فى دول أخرى (فرنسا - المملكة المتحدة - الولايات المتحدة) - لا يكون هناك جدول للفرق المدرسية؛ فالتحسين يجب أن يكون من مبادرات كل مدرسة على أساس من مشروع للتقييم الداخلى، بالرغم من أنه سيكون هناك تفتيش من الجهاز التعليمى لدفع هذه العملية إلى الأمام.

والمجلس الأعلى لتقييم نظام التعليم يتولى تقييم النظام ككل، من خلال إدارة خارجية للاختبارات، وما يرتبط بها من تقييم العينات التى تمثل المدارس الأخرى. والمعطيات التى يتم الحصول عليها من هذه العينة تجعل من الممكن ترسيخ المقاييس العامة للنظام فى كل من القدرات والصلاحيات الأساسية التى يتم تقييمها، والمعايير التى يتم طرحها بشكل مختلف، استنادا إلى حجم السكان، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى للمدرسة. وعلى هذا يمكن لكل مدرسة أن تقارن بالمدارس الأخرى ذات السمات المماثلة فى داخل كتالونيا ككل.

وهذا البرنامج لتقييم القدرات والصلاحيات الأساسية غير مسبوق في دولة إسبانيا كلها، وهو تجربة ذات قيمة كبيرة لإدخال ثقافة التقييم بشكل تقدمي في مدارس التعليم الابتدائي والثانوي في بلد ليس له موروث كبير في هذا الصدد. ولهذا السبب لا يزال هناك بعض الخوف فيما بين المدرسين والنظار بالنسبة للنتائج المحتملة. وحسب اللوائح الحالية ليس هناك أى نوع من التقييم الخارجى لنتائج المدارس، فى التعليم المدرسى الإجبارى كله. وكما قلنا من قبل، ليس لنتائج هذه الاختبارات أى تأثير على تقييم التلاميذ، لأنها لا تشمل كل المناهج الدراسية المدرسية، بل فقط مجموعة منتقاة من القدرات والصلاحيات يستحسن أن يتقنها التلاميذ. والتكرار السنوى لهذه التقييمات - وللتقييمات الأخرى التى قد يرى إقرارها فى المستقبل لمقررات أخرى - سيجعل من الممكن وجود نقاط مرجعية متاحة، توضح مدى التقدم والتراجع فى المجالات التى تمت دراستها.

وتضاف نتائج تقييم القدرات والصلاحيات الأساسية إلى تلك التى يتم الحصول عليها فى البرامج الخاصة بالدولة، وبرامج التقييم الدولية التى تشارك فيها كتالونيا، إما كجزء من دولة إسبانيا (برنامج PISA التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مثلاً)، أو كجهاز مستقل ذاتي (SITES-2 مثلاً الذى يتبع IAE). ومن التحليلات الخاصة، ومقارنات النتائج، يمكن الحصول على معلومات كثيرة ومناسبة لتحليل وتشريح النظام التعليمي، الأمر الذى، على أساسه، يمكن أن تتخذ القرارات ذات الأسس القوية لمواجهة مدى التحسينات أو التعديلات الممكنة. والتعليم النوعى هدف لا يمكن تحقيقه بشكل كامل، والذى يمكن أن تتوجه إليه كل الجهود لكل قطاعات المجتمع التعليمي.

على سبيل الخاتمة

وكما أوضحنا فى البداية، فإن مجتمعاتنا تعبر عن متناقضات بين الأهداف المتطورة، والراسخة تقليدياً، والتى قد تعتبر معادلة للصراع بين النظريات والنماذج فى المجال العلمى الذى أشار إليه «كون»^(١٠). ومع ذلك، نميل إلى التفاؤل، طالما أن صوت الأقوى هو الذى يسمع، وطالما أن المجتمعات الصغيرة يمكن أن تعزز شخصيتها، وتضيف إسهامات إلى الجهود المشتركة للمجتمع المتنامى المباشر، والذى يتنامى باستمرار، اعتماداً على الحوار والتعاون. وقد عرضنا هنا لعينة مما أسهمت به كتالونيا فى مجال التعليم، والذى يمكن أن يكون مرجعاً للدول الأخرى - سواء كانت دولة أو لا دولة - وإذا كنا لانتعبر أن كل ما هو صغير يعتبر جيملاً، فإن ذلك ولا شك منهج يجب أن يؤخذ فى الاعتبار، إذا كنا لانريد أن يتم ابتلاعنا كلية بمبدأ «السمك الكبير يأكل السمك الصغير» الذى يفترض أن قانون الغاب هو الذى يتحكم.

من أعلام التربية

هيلدا تابا

(١٩٠٢ - ١٩٦٧)

إدجار كرول Edgar Krull

على الرغم من أن أرنست همنجواي ذكر ذات يوم أن المرء يستطيع أن يقابل شخصا «أستونيا» في كل مرفأ من مرفأ العالم، وأنه لحدث نادر حين يكون وجود وإنجازات الشخصيات العظيمة الناشئة أصلا من هذه الأمة القوية، البالغ عددها مليون نسمة، مرتبطا ببلدهم الأصلي وأمتهم في أذهان زملائهم الأجانب. وهيلدا تابا ليست استثناء. فهي معروفة في كل أنحاء العالم كمربية أمريكية بارزة، ومنظرة للمنهج، ولكن القليل هم الذين يعرفون أنها ولدت، وترعرعت، وتعلمت في «أستونيا» (إحدى جمهوريات الاتحاد السوفييتي السابق). ومن المحتمل، أن الأمر المذهل بدرجة أكثر هو حقيقة أن تابا المنتمية إلى قائمة المربين البارزين إلى أقصى حد للقرن العشرين، الذين بلغ عملهم الأكاديمي ذروته بنشر دراسة بعنوان: Curriculum development: theory and practice «تطوير المنهج: النظرية والتطبيق» (١٩٦٢)، قد ظلت مجهولة في بلدها الأصلي عقودا عديدة من الزمان. وهكذا، وعلى الرغم من حقيقة أن مدخل تابا لتصميم المنهج قد انتشر في كل أنحاء العالم، واحتلت دراستها مكانا جديرا بالتكريم على أرفف مكتبات علم التربية الأوروبية في سبعينيات القرن العشرين، ووصلت أفكارها التربوية إلى المعلمين الأستونيين في نهاية تسعينيات القرن العشرين فحسب.

والحالة المذكورة آنفا هي إحدى الجوانب الكثيرة المثيرة للجدل في حياة تابا، وقامت

اللغة الأصلية: الإنجليزية

إدجار كرول (أستونيا)

أستاذ علم التربية، ورئيس قسم التربية العامة بجامعة تارتو. حاصل على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (١٩٨٧). وقد تركزت دراسته الرئيسية حول موضوع علم النفس التربوي، وبحوث المناهج، وتقييم مهارات التدريس. وقد تناول الجزء الأوسع من دراساته مجال التنمية المهنية للمعلمين.

ترجمة: حسن حسين شكرى

بدور مهم بوضوح فى تطورها كعالمية، وأعطت تكوينا فريدا لأفكارها التربوية. وثمة جدل آخر، يقوم بدور أعظم دون شك، فى تكوين أفكار تابا النظرية، تمثل فى التصادم بين التقاليد التربوية الألمانية والأمريكية، التى اختبرتها فى دراساتها لعلم أصول التدريس. وعلى سبيل المثال، كان للإعداد التربوى للمرحلة الجامعية الأولى الذى تلقته فى جامعة تارتو، ميل قوى حيال فن التعليم الألمانى والفلسفة التربوية^(١). ولكن دراساتها العليا اللاحقة فى الولايات المتحدة الأمريكية كانت متأثرة بقوة بأفكار التربوية التقدمية، التى أفضت إلى أن تعجب بها، والتى أصبحت حجر الزاوية لفكرها التربوى.

ويبقى مجهولا ما إذا كانت تابا قد حلمت ذات يوم بمواصلة حياتها الأكاديمية العملية فى الولايات المتحدة، أم بالعودة إلى أستونيا بعد دراساتها بالخارج. ولكن حقيقة أنها نافست من أجل منصب الأستاذية فى علم التربية فى جامعة تارتو فى عام ١٩٣١، تشير إلى حد ما إلى قصدها بأن تربط سيرتها العملية وحياتها بموطنها الأصلى أستونيا. ولم تحدث هذه الخطط؛ لأنه لم يتم اختيارها لهذا المنصب. ولكن ماكان مذهلا بدرجة أكثر هو أنها لم تستطع أن تجد وظيفة أخرى جديرة بمؤهلاتها فى أستونيا. وهكذا، قررت مؤلفة الرسالة الجامعية The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought «ديناميات علم التربية: علم مناهج البحث للفكر التربوى التقدمى» (١٩٣٢)، والتى حظيت لاحقا باعتراف واسع النطاق بين المربين، أن تعود إلى أمريكا الشمالية. وقد تسبب هذا التغيير غير المتوقع فى خططها، والانتقال اللاحق لها، فى أن تعاني تابا مصاعب خطيرة، وألوانا شتى من البؤس فى بداية حياتها العملية. وكان طريق هيلدا تابا إلى التفوق فى بعض النواحي يرجع إلى المصادفة، وإلى رغبتها الهائلة فى أن تنجح، وإلى الظروف المواتية للبحث التربوى فى الولايات المتحدة، حيث أصبحت واحدة من ألمع النجوم فى الكوكبة التربوية لسبعينيات القرن العشرين. وفى أيامنا هذه، ينتمى عملها فى مجال تصميم المنهج، بجانب عمل رالف و. تايلر، إلى كلاسيكيات فن التعليم. ولا يزال مؤلفون معاصرون عديدون يشيرون إلى أفكار هيلدا تابا، ويؤسسون عملهم فى مجال نظرية وتطبيق المنهج على مفاهيمها التى بسطت منذ عقود مضت من الزمان (انظر على سبيل المثال، مقالات فى الكتيبات التى حررها شافر، ١٩٩١؛ وليوى، ١٩٩١؛ وفى مجلات أكاديمية كتب فيها كلارين، ١٩٩٢؛ وفرينكل، ١٩٩٤؛ وبارى، ٢٠٠٠). وثمة ما يربو على مائة مقالة ودراسة حديثة العهد تشير إلى عمل تابا فى قاعدة بيانات ERIC. زيادة على ذلك، ثمة إشارات لاتحصى عددا إلى اسم تابا، وأفكارها التربوية على شبكة الإنترنت، تعد دليلا إضافيا ذا قيمة دائمة على إسهاماتها فى علم التربية.

ويمكن أن نجد بعض الأفكار عن هيلدا تابا كشخص فى مقالة إليزابيث هـ. برادى التذكارية (١٩٩٢). فقد كتبت برادى، وهى إحدى زميلات الحميمات خلال أيام

مشروعات علم التربية فيما بين الجماعات Intergroup education (التي تهدف إلى تنمية التفاهم، وإزالة الأحقاد بين الأفراد والجماعات) من (١٩٤٥ - ١٩٥١): «كانت تابا تتمتع بطاقة هائلة، ومتحمسة، ونشطة، لاتعرف معنى للتعب على ما يبدو؛ وعاشت الحياة بإيقاع أدى أحيانا إلى ألوان من سوء الفهم، غالبا ما أرهقت الأصدقاء، وهيئة التدريس. وكانت ضئيلة في بنية الجسم، أنيقة في السلوكيات، وفي الملبس، ومصممة دائما على الشيء التالي (برادى، ١٩٩٢، ص ٩).

طفولة هيلدا تابا ودراساتها الجامعية

ولدت هيلدا تابا المربية البارزة المقبلة في Kooraste «كوراستي»، وهي قرية صغيرة في إقليم pilva الحالى، في جنوب شرق أستراليا، في السابع من ديسمبر/كانون أول عام ١٩٠٢. وكانت الأولى من بين تسعة أطفال لروبرت تابا، ناظر مدرسة. وتلقت هيلدا تعليمها أول الأمر في مدرسة أبيها الأولية، وبعدئذ في مدرسة الإبراشية المحلية.

وفى عام ١٩٢١، بعد التخرج في مدرسة فيرو الثانوية للبنات Viru High School for Girls، قررت أن تصبح معلمة بالمرحلة الأولية. وفى خريف السنة نفسها اجتازت هيلدا امتحان شهادة المعلمين الأولية في «الحلقة الدراسية التوجيهية» لإقليم تارتو Didactic Seminar of Tartu، ولكنها لم تبدأ العمل في المدرسة الابتدائية. وبدلا من ذلك، أصبحت طالبة لعلم الاقتصاد في جامعة تارتو. ولكن علم الاقتصاد لم يكن جذابا لتابا، وبعد عام واحد تقدمت بالتماس تطلب فيه أن تحول إلى كلية الفلسفة، حيث تخصصت في التاريخ وعلم التربية. ولأن دخل والدها ناظر المدرسة كان متواضعا جدا بالنسبة لإعالة أسرة كبيرة، ومساندة دراسات هيلدا، أصبح التعليم الخصوصي للطلاب نشاطها الرئيسى بعد المدرسة، ومصدرا لدخلها. وثمة إهداء منها في رسالتها الجامعية إلى ماريما رودسيب، وهي تلميذة دربتها في أثناء دراسات الجامعية في تارتو، يخلد ذكرى هذا الجانب في سيرة حياة تابا.

وبعد التخرج في جامعة تارتو في عام ١٩٢٦، كان لدى تابا فرصة لكى تشرع في دراسات العليا في الولايات المتحدة، وتدعمها منحة من مؤسسة روكفلر. وقد مكنتها معرفتها الممتازة بالمواد الدراسية التربوية التى حصلت عليها في جامعة تارتو من أن تكمل دراستها لدرجة الماجستير في «كلية برين ماور» Bryn Mawr College في سنة واحدة. وفى أثناء دراسات في هذه الكلية، بدأت تزور المدارس التقديمية، وأصبحت مهتمة بتطبيق خطة دالتون Dalton (كلارين، ١٩٨٩). وبدراسة المؤلفات التربوية الأمريكية، اكتشفت تابا كتاب بويد هـ. بود المسمى Fundamentals of education «أساسيات علم التربية» (١٩٢١)، الذى كان وقتئذ مؤلفا ومربيا معروفا في الولايات المتحدة على نطاق واسع. وكانت تابا

متأثرة بمنهج بويد (١٨٧٣ - ١٩٥٣)، وغدت مهتمة بفلسفة علم التربية التقدمية. واستمتعت بوجه خاص، بالتمركز حول الطفل، وجدة ومرونة هذا المنهج التربوي.

وفى عام ١٩٢٧ انصرفت إلى دراسات درجة الدكتوراه فى الفلسفة التربوية فى جامعة كولومبيا. وخلال السنوات الخمس التالية للدراسات، قابلت تابا علماء أمريكيين مشهورين عالميا، من بينهم عالم علم النفس إ. ل. ثورنديك (١٨٧٤ - ١٩٤٩)، والمربى والمؤرخ ب. مونروى (١٨٦٩ - ١٩٤٧)، وعالم علم الاجتماع ج. س. جوانتس، ومؤسس خطة وينيتكا، س. واشبورن (١٨٨٩ - ١٩٦٨). ومع ذلك، فإن الشخص الذى كان له تأثير شديد على تفكير هيلدا تابا التربوى هو جون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢). - الفيلسوف والمربى صاحب الشهرة العالمية، وأحد المبادرين بالحركة التربوية التقدمية، والذى حضرت محاضراته، ودرست كتاباته بعناية (إيشام، ١٩٨٢؛ وتابا، ١٩٣٢، ص ٧). وقد أصبح الموجه الرئيسى لعملها فى رسالة الدكتوراه، هو وليام كيلباتريك (١٨٧١ - ١٩٦٥)، أحد زملاء جون ديوى، وعرف فى تاريخ علم التربية بأنه البادئ لمنهج المشروع. واختتم كيلباتريك مقدمته لرسالة تابا الجامعية بكلمات تنبئية عن مؤلفتها ذاكرا: «أنه سيكون صعبا على القارئ أن يسر، ويسبق تفكيره السابق الذى لا يترك هذا الكتاب شاعرا أنه مدين بوضوح لمؤلفته البارعة للغاية» (كيلباتريك، ١٩٣٢). وكان كيلباتريك محقا فى تقدير قيمة هذا العمل، وثبتت صحة رأيه بحقيقة أنه بعد حوالى خمسين سنة لاحقة أعادت دار Telegraph Books طبع الدراسة فى عام ١٩٨٠.

وفى عام ١٩٣١، بعد أن أكملت أطروحتها لدرجة الدكتوراه، عادت هيلدا تابا إلى أستونيا لى تشغل منصب الأستاذ الجامعى الذى ترك خاليا بالموت السابق لأوانه للبروفيسير بيتر بيلد، أستاذها فى علم التربية حين درست فى جامعة تارتو. ومن سوء الحظ، لم يتم اختيار تابا، وأحست بالخذلان على نحو سيئ. وعلى الرغم من أنها وجدت وظيفة فى كلية لعلم اقتصاد التدبير المنزلى فى أستونيا، إلا أنها قررت بعد فترة وجيزة أن تعود إلى الولايات المتحدة.

حياة تابا العلمية فى الولايات المتحدة

ما إن عادت هيلدا تابا إلى الولايات المتحدة حتى عانت مشقات بالغة. وفى البداية لم تجد أية وظيفة ملائمة لمؤهلاتها، وهكذا كان عليها أن تتولى وظائف عارضة. وفيما بعد عملت لأسرة أمريكية ثرية بإعطاء أطفالها دروسا خصوصية - وهو نشاط كانت متعوده عليه بالفعل فى أستونيا. بالإضافة إلى أن إقامتها فى الولايات المتحدة كانت معقدة بحقيقة أنها لم تكن حاصلة على حق المواطنة الأمريكية، وبسبب هذا، كانت مهددة بصفة دائمة بترحيل إدارة الهجرة لها. وأخيرا، فى ١٩٣٣، عينت تابا فى وظيفة كمدرسة للغة

الألمانية، وأصبحت فيما بعد، مديرة للمنهج في «مدرسة دالتون» Dalton School^(٢)، في ولاية أوهيو.

ولعله من الأهمية أن نشير إلى أن هيلدا تابا أصبحت مندمجة في البحث التربوي بمصادفة سعيدة الحظ. عندما تم الاستعانة بها في بداية دراسة «السنوات الثمانية»^(٣) التي كانت مدرسة «دالتون» معنية بها بصورة جادة. وقد جمعت مشاركة تابا في الدراسة بينها وبين رالف تايلور، الذي كان رئيساً لهيئة التقييم الميداني للدراسة.

وكان تايلور متأثراً بتفانيها في البحث العلمي، وبفهمها العميق للعمليات التربوية، حيث قام تايلور بالاستعانة بتابا لتكون جزءاً من هيئة التقييم (التي كان مكانها واقعا في جامعة أوهيو)، كمنسقة لمنهج الدراسات الاجتماعية. وقد أصبحت تابا مديرة لمختبر المنهج، الذي رأسه حتى عام ١٩٤٥ عندما حولت هيئة التقييم إلى جامعة شيكاغو في عام ١٩٣٩.

وبحلول منتصف خمسينيات القرن العشرين، كانت قد أصبحت متمكنة تربوياً، ومعترفاً بها على نطاق واسع كباحثة تربوية. وبدأت، وصممت، وأدارت مشروعات بحثية، عديدة، تركزت حول موضوعين كبيرين: علم التربية فيما بين الجماعات (١٩٤٥ - ١٩٥١)؛ وإعادة تنظيم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ولاية كاليفورنيا (١٩٥١ - ١٩٦٧). وعملت هيلدا تابا كمستشارة أيضاً لمؤسسات محلية ومناطق تعليمية كثيرة، وشاركت في حلقات دراسية لمنظمة اليونسكو في باريس والبرازيل (هارشبرجر، ١٩٧٨).

دراسات في مجال علم التربية الجماعية أو فيما بين الجماعات

لقد أصبح علم التربية فيما بين الجماعات Intergroup education ذا أهمية معاصرة في الولايات المتحدة عقب الحرب العالمية الثانية. وقد تسببت إعادة تنظيم الصناعة الأمريكية من أجل احتياجات الحرب في هجرة لها دلالتها للعمال من مناطق ريفية إلى المدن. ونتيجة لهذا، حدثت تغييرات كبيرة في أسلوب حياة الناس، وفي تركيب مجاوراتهم، وساهمت هذه التغييرات في إحداث توتر متنام. وفي عام ١٩٤٤، نشبت أعمال شغب خطيرة تماماً بين أجناس بشرية مختلفة في ديترويت. وكانت هذه هي القطرة التي جعلت الكأس تفيض، حيث أقيمت أكثر من ٤٠٠ مؤسسة عامة في الولايات المتحدة استجابة لهذه الأحداث (كلارين، ١٩٨٩). وقدمت مجموعة تابا البحثية إلى المجلس الأمريكي للتربية اقتراحاً، من بين اقتراحات كثيرة، استهدفت تمحيص الاحتمالات التي تزيد مستوى التسامح بين الطلاب ذوي الخلفيات العرقية والثقافية المختلفة. وقد قبل مشروع علم التربية فيما بين الجماعات، وبدأ في نيويورك سيتي في عام ١٩٤٥. وأصبحت هيلدا تابا مديرة له. وأدى نجاح المشروع التجريبي إلى تأسيس

مركز علم التربية فيما بين الجماعات فى جامعة شيكاغو، والذى تولت تابا رئاسته (١٩٤٨ - ١٩٥١).

وبدأت الدراسة ببحث مكثف للقضايا الاجتماعية - السيكولوجية للتوترات فيما بين الجماعات، وانتهى إلى تبني مناهج تعليمية لتربية التسامح فيما بين الجماعات بين الطلاب. وتركزت هذه المناهج على القضايا الرئيسية الأربع المرتبطة بالحياة الاجتماعية التى ثبت أنها جوهرية فى تكوين قوالب نمطية، وألوان من التحيز: (١) اختلافات فى حياة الأسرة؛ (٢) اختلافات فى أساليب حياة المجتمعات المحلية؛ (٣) الجهل بالثقافة الأمريكية؛ (٤) تنمية العلاقات السلمية بين الأفراد (تابا وآخرون، ١٩٥٢). ولكى نحتضن معرفة، وفهما، واتجاهات أفضل فى مجالات الحياة هذه، طورت برامج تربوية خاصة. وعلى سبيل المثال، برنامج علم التربية الهادف إلى تطوير العلاقات الشخصية، وتعليم الأطفال كيف يعالجون المنازعات دون اللجوء إلى العنف. ومن منظور اليوم الحالى، يمكن اعتبار التربية فيما بين الجماعات رائدا للتربية فيما بين الثقافات، والمتعددة الثقافات. وحين ننظر نظرة أقرب إلى عمل تابا فى التربية فيما بين الجماعات، نجد من الصعب أن نرفض تعليق إيلزابيث هـ. برادى، الذى تقول فيه: «إن أحد إسهامات تابا الكبيرة، كان عليه أن يعترف بأن العلم الاجتماعى يمكن أن يوفر أساسا قويا لعلم التربية مع علم الاجتماع، وفن التعليم الاجتماعى، والأنثروبولوجيا الثقافية فى قضايا تنويرية خاصة فى علم تربية العلاقات الإنسانية» (برادى، ١٩٩٢، ص ٨).

تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية

بدأت الفترة الثانية والأخيرة فى مسيرة هيلدا تابا العلمية المستقلة فى عام ١٩٥١ حين قبلت اقتراحا من أجل إعادة تنظيم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية فى إقليم كونترا كوستا، فى منطقة خليج سان فرانسيسكو. وفى الوقت نفسه، أصبحت أستاذة لعلم التربية فى جامعة سان فرانسيسكو الحكومية. وكانت هذه هى الفترة التى أكسبتها خبرتها فى مجالات تصميم المنهج، وعلم التربية فيما بين الجماعات، وتطوير العمليات المعرفية، وبالتالي الاعتراف بها دوليا.

وتصف مارى دوركين (١٩٩٣، ص ٩)، المنسقة السابقة لدراسات المنهج الاجتماعى للإقليم، بداية بحث تابا وطابعه فى كونترا كوستا على النحو التالى:

لقد كانت مصادفة سعيدة الحظ أن انضمت الدكتورة هيلدا تابا إلى هيئة التدريس بجامعة سان فرانسيسكو الحكومية، وفى الوقت نفسه كمديرة للمنهج بقسم علم التربية بإقليم كونترا كوستا فى كاليفورنيا، الذى كان يبحث عن مستشار يكون أسلوب تفكيره متوافقا

مع أسلوب تفكير هيئة التدريس، ليكتب دليلاً للمدرس في الدراسات الاجتماعية.

وقد وفرت لجنة إقليم كونترا كوستا لعلم التربوية فترة فسيحة من الوقت عن طريق عدم تحديد أجل محدد لإنهاء الأدلة. وتم قضاء سبع سنوات في دراستين عن تفكير الأطفال والأدلة.

وبدورها، رأت تابا (١٩٦٢، ص ٤٨٢) المشكلات المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية، وأسباب اختيار استراتيجية محددة لتطوير المنهج بهذه الطريقة:

تتطلب تحليل المشكلات تغييراً في المنهج والمدخل لجعل هذا التغيير موضوعاً بواسطة هيئة الإقليم للمنهج مع نظار المدارس. وقد أوصى هذا التحليل بأن المساعي العادية - المعاهد، المحاضرات، احتاجت إلى حضور الفصول الدراسية للكلية - لم تنتج عبر فترة من السنين تحسناً كبيراً للمنهج، ولم تبد مبشرة بالخير لإحداث تغييرات في بنية المنهج. بالإضافة إلى ذلك، ولأن هيئة التدريس بالإقليم كانت مسؤولة عن تطوير مؤشرات وأدلة المنهج ووحداته، فقد مال المدرسون في المناطق العديدة إلى أن يعدوا الإقليم مستبدًا، وكان من الصعب أن يبعثوا من جديد مبادراتهم لتحسين المنهج. ولهذه الأسباب، كانت هيئة التدريس بالإقليم تبحث عن نوع من مدخل القاعدة الشعبية المحلية، على أمل أن يبشر بمشاركة وانهماك أكبر في عملية تحسين المنهج كلها، وفي الوقت نفسه، تحسن العلاقات الإنسانية بين المدارس، ومكتب الإقليم.

وهكذا، كانت بداية الدراسة مهتمة بدرجة كبيرة بتحديد هوية المدرسين، وتحليل مشكلاتهم في مجال الدراسات الاجتماعية. والمدرسون بعد أن حددوا هوية المنافسات السيئة في المناهج التي كانوا يستخدمونها مع توقعاتهم فيها، طلب منهم أن يطوروا وحداتهم للتدريس. وبما أن خبرة المدرسين لم تكن كافية لتطوير المنهج، نظمت حلقات دراسية، وجلسات استشارية. ووفر أعضاء فريق البحث في المقام الأول هذا النوع من التدريب في أثناء الخدمة للمدرسين المتعاونين. وفيما بعد، تولت هيئة التدريس بالإقليم هذه الوظيفة بالتدريج، بينما تزايدت خبرتهم من خلال التدريب في أثناء الخدمة الذي نظم لهم خصيصاً. وقد لاحظها المدرسون الذين طوروا وحدات التدريس/التعلم الجديدة أول الأمر في التطبيق المدرسي. ثم خضعت لمراجعة انتقادية، وأعيد اختبارها مرة ثانية، ولكن هذه المرة بواسطة عدد أكبر من المدرسين. وقد طبق هذا الإجراء مرات كثيرة، حتى حققت النتائج احتياجات المدرسين في المدارس المختلفة. وعادة، ما شمل منهج صف دراسي كامل من خمس إلى ثمانى وحدات.

وكان تخطيط الخطوات العامة، وإجراءات تطوير المنهج، هو مسؤولية فريق بحث تابا في بداية الدراسة. وبعدئذ، وعلى نحو مماثل لتطوير قدرات الإرشاد للمدرس، تولت هذه الوظيفة بالتدريج هيئة تدريس المنهج بالإقليم، حينما زادت خبرتها. وبالتالي، كان هدف برنامج البحث هو إعادة تعليم هيئة التدريس كلها، وإنتاج نماذج رائدة لتطوير

المنهج والتدريس (تابا، ١٩٦٢، ص ٤٨٢ - ٤٩٣).

وكان الغرض الأساسى للدراسة هو أن توفر نموذجاً مرناً لتجديد المنهج، قائماً على جهود مرتبطة بالمدرسين الممارسين، والإداريين التربويين المسؤولين عن المناهج المدرسية. ومن المهم أن نذكر أن أفكاراً كثيرة تبرز نموذج منهج تابا، مثل فكرة المنهج الحلزوني، واستراتيجيات التدريس الاستقرائية لتطوير المفاهيم، والتعميمات، والتطبيقات، وتنظيم المحتوى على ثلاث مستويات - أفكار رئيسية، أفكار وحقائق تنظيمية - وقد أثرت استراتيجيتها العامة لتطوير الفكر عبر منهج الدراسات الاجتماعية، فى مطورى المنهج على نحو مهم من سبعينيات وأوائل ثمانينيات القرن العشرين. وتنتمى كثير من المبادئ والأفكار العامة لتصميم المنهج التى وضعتها هيلدا تابا، إلى أسس النظريات الحديثة للمنهج، ويشير إليها مؤلفون كثيرون آخرون بإشارات كثيرة.

ويمكن النظر إلى كثير من أفكار تابا عن تصميم المنهج على أنها تطوير إضافى لمبادئ رالف تايلور السيكلوجية إلى حدما، ناسبة إليها طبيعة تعليمية تربوية وتطبيقية أكثر. وهذا واضح تماما، بإعادة النظر إلى معنى وطبيعة عقلانية تصميم المنهج عند تايلور (١٩٦٩): (١) تبين الأهداف التربوية؛ (٢) واختيار، (٣) وتنظيم خبرات التعليم؛ (٤) وتقييم تحقيق الأهداف. وفى نسختها المعدلة، قدمت تابا أفكاراً ذات أهداف تربوية متعددة، وأربع فئات متميزة لأغراض هى: (المعرفة الأساسية، مهارات التفكير، الاتجاهات، والمهارات الأكاديمية). وقد أتاح هذا المدخل لهيلدا تابا أن تربط استراتيجيات التدريس/التعلم بكل فئة من الأغراض. وبهذا المعنى، فإن لتصنيفها للأهداف التربوية بعض التماثلات لنظام جانييه (١٩٨٥) لنتائج التعلم، وأحوال التعلم التى تفسر طرق التوصل إلى النتائج المرجوة. كما أتاح هذا التصنيف المعقد للأهداف التربوية، لتابا أن تضيف على فكرة تايلور لخبرات التعلم معنى عمليا محددا بدرجة أكثر، بالنظر على نحو منفصل إلى اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي، واستراتيجيات التعلم. وكما أوضحت هيلدا تابا فى كتيبها للمدرس، الخاص بالدراسات الاجتماعية الأولية:

ينفذ اختيار وتنظيم المحتوى واحدا من المجالات الأربعة للأهداف - أعنى الخاصة بالمعرفة وحسب. ولايطور اختيار المحتوى الأساليب الفنية والمهارات من أجل التفكير، وتغيير أنماط الاتجاهات والمشاعر، أو ينتج مهارات أكاديمية واجتماعية. ويمكن أن تتحقق هذه الأهداف وحسب، بالطريقة التى تكون فيها خبرات التعلم مخططة ومنفذة فى قاعة الدرس (...). ويعتمد إنجاز ثلاث من فئات الأهداف الأربعة على طبيعة خبرات التعلم، أكثر مما يعتمد على المضمون (تابا، ١٩٦٧، ص ١١).

وقد وافت المنية هيلدا تابا فجأة فى ٦ يوليو/تموز عام ١٩٦٧، وهى فى أوج قدراتها وقوتها الأكاديمية.

بعض أفكار تابا الفلسفية عن تطوير المنهج

ثمة أبحاث أكاديمية كثيرة فى اللغة الإنجليزية، وفى اللغة الأسستونية تصف أفكار وبحث هيلدا تابا فى مجالات محددة لعلم التربية. وهناك كتابات أقل عن مبادئ ومعتقدات تابا العامة فيما يتعلق بالبحث وعلم التربية، اللذين جعلها عملها فريدا، ومبدعا، ومبتكرا. وقد ظلت كثير من الأفكار، التى جعلت عالم تابا مشهورا، متنامية ومتطورة بالتدريج طيلة مسيرتها العملية. ويوحى تحليل مبدئى، ولذلك فإنه غير كامل، لتراثها العلمى، بأن ثمة أربعة مبادئ على أقل تقدير، يبدو أنها تحكم رؤيتها لنظرية المنهج وتطويره (كرول وكروم، ١٩٩٦، ص ١١ - ١٢):

- ١ - عمليات اجتماعية، تشمل التنشئة الاجتماعية للكائنات البشرية، ليست خطية، ولا يمكن أن تعدل قوالبها من خلال التخطيط الخطى. وبعبارة أخرى، فإن تعليم وتطوير الشخصية لا يمكن أن ينظر إليهما على أنهما عمليات فى اتجاه واحد لتوطيد الأهداف التربوية، واشتقاق أهداف محددة من مثل أعلى لعلم التربية المعلم، أو المتخيل بواسطة سلطة ما.
- ٢ - مؤسسات اجتماعية، ومن بينها المناهج والبرامج المدرسية، يحتمل بدرجة أكثر أن تكون منظمة بشكل فعال، لو أمكن، بدلا من الطريقة الشائعة لإعادة التنظيم الإدارى - من أعلى إلى أسفل - استخدام نظام متسق للتطوير من أسفل إلى أعلى.
- ٣ - يكون تطوير مناهج وبرامج جديدة فعالا بدرجة أكثر لو أقيم على مبادئ التوجيه الديمقراطي، وعلى التوزيع المؤسس جيدا للعمل. وأن يكون التوكيد على المشاركة القائمة على الكفاءة، وليس الإدارة.
- ٤ - لا يكون تحديث المناهج والبرامج مسعى قصير الأمد، بل عملية طويلة ودائمة لسنوات.

ومبدأ اعتبار العمليات الاجتماعية عمليات غير خطية، هو أهم مبدأ، وربما هو الذى يحكم عمل هيلدا تابا التربوى كله. وقد أشارت تابا بالفعل فى رسالتها للدكتوراه إلى أن «الوسائل والغايات، كما هى فى الحياة الواقعية نادرا ما تقدم ذاتها على أنها وحدات بسيطة وقابلة للفهم ببسر» (١٩٣٢، ص ١٤٢) ولذلك، «فإن إجراء هادفا يجب أن ينظر إليه فى المقام الأول كنتيجة إضافية لنشاط سابق، وليس كوحدة مستقلة للانطلاق والتنشيط، لأن وسيلة معينة، أو غاية تطالب بصخب بإضفاء الواقعية (١٩٣٢، ص ١٤٣). ويتطبيق المبدأ على تصميم المنهج يعنى هذا، أنه غير حقيقى ومستحيل أن

نضع أهدافا جامدة للأهداف العامة لعلم التربية تكون خاضعة أيضا للتعديل، لكي تصبح ملائمة للظروف الحقيقية، حيث تكون مستقلة بوجه عام فى محتوى وطابع الخطوة التربوية المخططة.

ويوحى المبدأ الثانى لكفاءة مدخل النظام المتسق للتطوير من أسفل إلى أعلى، بأنه الطريقة المريحة إلى أقصى حد لمساعدة الأفراد والمؤسسات الاجتماعية الإنسانية على أن تقبل وتتبنى مواقف وأفكارا جديدة. ويمكن أن يفسر رأى تابا تماما فى ضوء مفهوم دونالد شون للنزعة الدينامية المحافظة (شون، ١٩٨٧)، الذى يعبر عن ميل الأفراد والمنظمات الاجتماعية إلى معارضة التغييرات بنشاط، لدرجة محيرة تسمى إلى أوجه اقتناعهم، وإلى ألوان فهمهم، ببناء هياكل تنظيمية، وآليات سوف تتضارب مع هذه التغييرات. وسوف تحدث التغييرات المتوقعة فى الأفراد أو فى الوعى الاجتماعى وحسب، لو كان الأفراد أو الجماعات، تحت ضغط لتقدم هذه التغييرات، وتحفظ أو تكتسب القدرة على التعلم. وهكذا، تحدث التغييرات والتعلم اللذان يبرزانها بسهولة أكثر، وتواجه معارضة أقل، إن لم تكن مفروضة من مؤسسات مركزية، وبدأت فى المحيط الخارجى، وانتشرت بالتدريج فى كل أنحاء البناء.

ويبرز المبدأ الثالث والرابع الضرورة إلى التوجيه الديمقراطي لتطوير المنهج، والطبيعة طويلة الأجل لهذه العملية، التى تكون مشتقة أساسا من المبدأين الأولين. وقد شرحت هذه الضرورة بوضوح فى وصف المنظمة لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية المستخدم فى إقليم كوستا كونترا (انظر تابا، ١٩٦٢، ص ٤٨٢ - ٤٨٩).

ومن المحتمل أن الصفة المميزة إلى أقصى حد لتفكير هيلدا تابا التربوى، كانت هى القدرة على أن ترى الغابة من أجل الأشجار، مشيرة إلى قدرتها على التمييز بين ماهو جوهرى، وماهو غير جوهرى، أو بين ماهو مهم، وماهو غير مهم. ولم يخدمها ذات يوم البريق الخارجى لفكرة ما، حتى تواجه المستحدثات التربوية المتقدمة إلى أقصى حد للعصر، ومحصلتها بصفة دائمة من أجل التوصل إلى أغراضها أو قيمتها التربوية. وثمة حدث موصوف فى مقالة الذكرى بقلم: أ.ل. كوستا، و.ر.أ. لوفيل (٢٠٠٢) يعد شاهدا طيبا فى هذا الشأن لفكر تابا، وهى تزور جامعة أمريكية مميزة فى سبعينيات القرن العشرين، ووجهت إلى مركز للحاسب الآلى، حيث كان ثمة إطار رئيسى ضخّم لهذا الحاسب مستخدما لتطوير واحدة من أولى آلات التدريس. وكان حكمها على قيمة هذا المشروع سريعا ومخيبا للآمال إلى حد ما، إذ علقت بقولها: «آلة بمليون دولار، وفكرة بعشرة سنوات» (كوستا ولوفيل، ٢٠٠٢ ص ٦١).

بعض الملاحظات الختامية

ثمة قول شعبى مأثور، هو «لا كرامة لنبي فى وطنه». وهيلدا تابا ليست استثناء، بل كان الوقت متأخرا عشرين سنة وحسب، بعد وفاتها، حين بدأت فى أن تصبح معروفة، ومعتزفا بها كمربية بارزة فى وطنها الأصلي. وقد تفتحت موهبة هيلدا تابا التربوية فى الولايات المتحدة، حيث تكون مربية أمريكية بارزة بالتأكيد. وثمة مقالة واحدة ليس إلا، معروفة بعنوان: «الاتجاهات الحاكمة فى التربية الأمريكية» (تابا، ١٩٣١) - نشرت فى مجلة أستونية للتربية اسمها Kasvatus فى عام ١٩٣١. ومن ذلك الحين بقيت هيلدا تابا مجهولة عمليا للمربين الأستونيين عدة عقود من السنين. وحين أصبحت تابا معروفة فى كل أنحاء العالم، أغفل النظام السوفييتى تسرب أفكارها إلى أستونيا (من عام ١٩٤٠ إلى عام ١٩٩١)، والذى كان معاديا لأية أفكار تربوية غربية. بينما كان التعويض عما عانته هيلدا تابا من ظلم، هو عقد مؤتمرات دوليين للمنهج لتكريمها فى عيدها السنوى التسعين، وعيدها المئوى، فى جامعة تارتو فى عام ١٩٩٢، و٢٠٠٢.

وعلى المسرح الدولى، استحققت هيلدا تابا موقعا ممتازا بين مربين بارزين آخرين للقرن العشرين، ويعد تراثها العلمى فى مجال الفلسفة التربوية، وعلم التربية فيما بين الجماعات، وتطوير المنهج، تراثا عظيم الشأن، ويوفر الصرح الشامخ للمعرفة التربوية مع مجمع بنايات له قيمة باقية. وقد أصبح كثير من أفكار تابا عن تصميم المنهج، مثل تنظيم المحتوى، وتصنيف الأهداف التربوية، والاستراتيجيات الاستقرائية لتكوين المفهوم والتدريس، من كلاسيكيات فن التعليم. وقدم مدخلها الاستقرائى للتدريس كنمط أصلى فى ست طبقات لاحقة لكتاب Models of teaching «نماذج للتدريس» (جويس، وقيل وكالهن، ٢٠٠٠).

وقد أثبتت شخصية هيلدا تابا وسيرتها الأكاديمية العملية الإعجازية فى الولايات المتحدة الاقتناع بأن تآزر النفس المغامرة، والموهبة الحققة، والرغبة العارمة للإنجاز، مع المثابرة والاجتهاد، يمكن أن تنتج حين تمتزج معا فى شخص واحد.

ملاحظات

١ - لقد تسبب هذا بتأثير فكرى وسياسى قوى لنبيلى ألمانى من ملاك الأراضى، كان قد استقر فى أستونيا من القرن الثالث عشر فصاعدا. وعلى الرغم من دمج أستونيا فى الامبراطورية الروسية فى بداية القرن الثامن عشر، بيد أن السيطرة القوية لطبقة النبلاء فى الحياة العامة قد استمرت حتى بداية الحرب العالمية الأولى، وبدأت تضعف بعد إعلان أستونيا الاستقلال، فى عام ١٩١٨.

٢ - إن خطة دالتون هى نظام تربوى يقبل فيه الطلاب كتعاقدات فردية، العمل المخصص لهم. وهذه

التعاقدات فى واقع الأمر، هى واجبات شهرية. ويعمل الطلاب وفق أحوالهم الخاصة، ولا يعتمدون على التوجيه الدقيق لمدرسيهم، على الرغم من أنهم يتشاورون معهم على نحو فردى. والخطة مسماة باسم مدرسة دالتون، ماساشويست، حيث ابتكرتها هيلين باركهريست، ومن عام ١٩١٣، أكملتها (خطة دالتون، ١٩٩٣).

٣ - كانت دراسة الثمانى سنوات تحقيقا واسع النطاق فى الولايات المتحدة، وكان المقصود بها، هو مقارنة الفاعلية التربوية لثلاثين مدرسة ثانوية، كانت أعمالها قائمة على مبادئ التربية التقدمية التى نشرها جون ديوى، ووليم كيلباتريك، بالنتائج التربوية التى حققتها المدارس المستخدمة للبرامج والطرق التقليدية (انظر ليندجرن، ١٩٧٢، ص ٣١٠ - ٣١١).

كتب أساسية قامت هيلدا بتأليفها أو المشاركة فى تأليفها

مراجع وبلیو جرافیا

فهرس

المجلد الثالث والثلاثون، ٢٠٠٣

- العدد ١، مارس/آذار ٢٠٠٣، ص ١ - ١٦٠
العدد ٢، يونية/حزيران ٢٠٠٣، ص ١٦٥ - ٣١١
العدد ٣، سبتمبر/أيلول ٢٠٠٣، ص ٣١٥ - ٤٥٥
العدد ٤، ديسمبر/كانون أول ٢٠٠٣، ص ٤٥٩ - ٥٩٧

- الشراح، ع. ع. تقاليد التعليم الطبى العربى
وعلاقتها بالتقاليد الأوروبية ٥٠٧
- عكارى، أ. ماهودور التعليم ٤٨٩
- عرايىسى، ع. مشاكل أطفال المهاجرين
فى أوروبا: حالة الأطفال الأتراك ٥٥٣
- بابر، ر.؛ دى كلارك، أ.؛ ووكر، س. التربية البيئية
ودورها فى محمية المجال الحيوى
بووتريبرج بجنوب إفريقيا ٣٥٧
- بيجر، م.؛ بولين س. تطوير المناهج من أجل
التضامن الاجتماعى فى السويد ٧١
- بيلدرين، ج. أ. تفسير الاتجاهات الكوكبية من
منظور المجتمع المتعدد الثقافات فى أمريكا
اللاتينية ١٧٧
- براسلافسكى، س. التعليم من أجل التنمية
للمعاش وحياة المجتمعات المحلية فى
القرن الحادى والعشرين ٣١٥
- براسلافسكى، س. التربية، العولمة، الحركة
الدولية ٧
- براسلافسكى، س. المدارس اليوم: أنقص فى
المدرسين أم قصور فى المحتوى؟ ١٦٥
- بريتيرون، د.؛ وستون، ج.؛ زديبار، ف.
تعليم السلام فى بيئة ما بعد
الصراع: حالة سيراليون ٢٧٧
- استيفاليزيه، م. تعلم الدين فى النظام التعليمى
الفرنسى ٢٢٧
- فاسوكون، ت. و. إليو بابتونند فافونوا
(١٩٢٣ -) ١٤٣
- فريزر، ر.؛ جاميسون، ج. التعليم البيئى
المجتمعى: تحديات فى داخل مفهوم المجال
الأحيائى ٣٦٧
- فريحة، ن. التعليم والترابط الاجتماعى
فى لبنان ١٠١
- فروهوالد، و. ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟
حول الأيديولوجية الجديدة للجامعة ١٣١
- جروس، ز. التعليم الرسمى للدين فى
إسرائيل ١٨٩
- جوديناس، ب. التعليم والشمول الاجتماعى فى
ليتوانيا ٨٥
- هالبرين، د.؛ راتيرى، ب. أين ذهب كل
المدرسين؟ الأزمة الصامتة ١٦٩
- حسبى، أ. مقدمة للملف المفتوح ٤٦٧
- هاينمان، س. ما يجب أن تتعلمه الولايات
المتحدة من منظمة اليونسكو ١٧
- هولسنجر، د. ب. مشكلة منهج المدرسة الثانوية
فى فيتنام: ما الذى يجب تعليمه ٤٢٣
- هيوبرتا، ج. م. الطبيعة والتعليم البيئى فى
أوردابايى ٣٩٣
- اختيار، ن. الإسلام فى الكتب المدرسية الألمانية:
أمثلة من كتب الجغرافيا والتاريخ ٥٢٣

- كام، ب. د. ؛ سانو، أ. عمليات إصلاح وتطوير المناهج فى بوركينافاسو ٤٥
- كرول، أ. هيلدا تابا (١٩٠٢ - ١٩٦٧) ٥٨٣
- لوبيز، ج.س. القومية، والتعليم والصلاحيات الأساسية ٥٦٩
- ماريث، م. إجابة وزير البيئة بدولة كمبوديا على الاستبيان ٣٤٧
- ميكلوس، م. تاريخ الدراسات العربية فى المجر ٤٩٧
- مو، ج. م.؛ هوارد، م.؛ ديلجادو، س.م.؛ تابت، س. تعزيز التنمية من أجل المعاييش: دراسة حالة لمحمية سيفلاور الحيوية ٣٨١
- أوراماس، م.س. تحليل أو تشخيص التدريس، والمناهج الدراسية، ونوعية التعليم ٣١
- براهاناندا، س. سوامى فيفكاناندا (١٨٦٣ - ١٩٠٢) ٢٩٣
- برينوريوس، س.ج.؛ أكيسو، ي. ك. التعليم العالى والتحول من الصفوة إلى العامة: منظور صيني ١١٥
- راشمان، أ. تطوير سياسة تعليمية للتنمية الدائمة من أجل نوعية أفضل من البشر ٤٥٩
- ريمرز، ف. الحرب، والتعليم، والسلام ١١
- ريفارد، ج.، ف.؛ أماديو، م. الوقت المخصص لتدريس التربية الدينية
- فى الجداول الدراسية الرسمية ٢٦٩
- روز، أ.ه.؛ بريدجوتر، ب. مداخل جديدة يحتاجها التعليم البيئى والوعى العام ٣٣٥
- روبريه، ف.، ل. العولمة والتعليم ٣١٩
- شو، ك.، أ. التعليم الفنى فى الحوار الأوروبى العربى ٥٣٧
- سولداتوف، أ. تقلب اللاهوت العلمانى فى الاتحاد الروسى ٢٤٣
- سبرنجويل، أ.؛ بلال، أ.، أ. محمية وادى العلاقى للمجال الأحيائى ٤٠٧
- تارهنوى، ف.؛ شوفتهولر، ت. استراتيجية إقليمية «تعلم العيش معا»: مبادرة تسير فى تقدم ٤٧٧
- الطويل، ص. مقدمة للملف المفتوح ٢١
- تراورى، م. ت. إجابة وزير التعليم بدولة مالى على الاستبيان ٣٥١
- ويمبرلى، ج. التعليم من أجل حوار فيما بين الثقافات والمعتقدات: مبادرة جديدة لمجلس أوروبا ٢٥٥
- فوينار، أ. مورييس ديبس (١٩٠٣ - ١٩٩٨) ٤٤١
- ضيا، ر. الدين والتعليم فى باكستان: نظرة عامة ٢٠٩
- زين، س.، م. إصلاح منهج العلوم والتكنولوجيا: مبادرة المدرسة الزكية فى ماليزيا ٥٧