ALLIANCE OF CIVILIZATIONS

تحالف الحضارات

الاجتماع الثاني للمجموعة الرفيعة المستوى

الدوحة، قطر
٢٦-٢٨ شباط/فبراير ٢٠٠٦

تقرير عن التعليم

التعليم وتحالف الحضارات

١- إذا أريدَ الوفاء بمفهوم تحالف الحضارات وفاءً تاماً فإن التعليم عنصر يجب معالجته على مستويات عديدة. وأكثر مستويات التعليم التي يجب النظر فيها بداهةً هي الجهود التي تستعيض عن الجهل **بالآخر** بمعرفة **الآخر**، ووضع الفهم والتسامح محل سوء الفهم والتعصب. والتعليم أيضاً مفهوم موحِّد بين مختلف أنشطة الشباب، ووسائط الإعلام، والهجرة واندماج مجموعات سكانية منوَّعة، والتفاعل الفعّال بين المجتمعات المعاصرة، التي يتولّى تَحالُف الحضارات مهمة تحليلها. ويستدعي تعقُّد الحياة الحديثة وتواصلها اتخاذ موقف كلي تجاه المعرفة وإدراك أهمية كل فرد وكرامته ومسؤوليته في السياق الإجمالي للإنسانية. ويحتاج أيضاً إلى أمن التعليم على نحو تصبح معه العدالة الإقليمية والطبقية والجنسانية والعُمرية في توفير فرص التعليم أهدافاً حيوية لتعزيز الكفاح الاجتماعي البنّاء ضد العنف. وإن اكتساب الجميع للمعرفة هدف حيوي لأن أفعّال الأفراد في كل مكان يمكن أن تؤثر تأثيراً سلبياً أو إيجابياً في الوضع الجماعي على الصعيد المحلي والوطني والإقليمي والعالمي.

٢- يقصد بالتقرير الأولي عن التعليم الوارد وصفه هنا جمعُ المعلومات واقتراحُ نهوج للنشاط التعليمي والتغيير اللذين يُعتبران ذَوَي صلة بتعزيز أهداف تحالف الحضارات. ويمكن تصنيف القضايا التعليمية التي تحتاج إلى دراسةٍ تأييداً لهذا المشروع بطريقتين رئيسيتين: تتصلان بـ **(١) القضايا الهيكلية في التعليم**، و (٢) **القضايا التعليمية التي تتصل بالمَنهج والمضمون وعلم أصول التدريس.** وكل بند مسبوق برقم في القائمة التالية يمثل طريقاً للاستفسار ينبغي فيه جمع معلومات موضوعية إضافية، بقصد تعريف المشاكل التي يمكن أن تعالج بمقترحات عملية محددة تبني على جهود جارية في مواقع محلية ووطنية ودولية مختلفة. وتقترح الأجزاء المناظرة من التقرير الكامل إطاراً لمناقشة خطط البحث التي ستنهض بأهداف مشروع تحالف الحضارات، بالإضافة إلى عدة أمثلة لجهود جارية في هذه المجالات. وفي كل جزء من التقرير الكامل ترد توضيحات لبرامج ومبادرات مصحوبة بشروح تعطي روابط وموارد لمزيد من الدراسة. ومن المأمول أن تصحح مداولات ومساهمات أعضاء المجموعة الرفيعة المستوى والخبراء المدعوّين أي حذف، وتختار مجالاتٍ لتركيز خاص وتقدم إرشاداً للبحث أثناء تقدُّمه.

قضايا التعليم الهيكلية

٣- أبسط قضية، بل ربما تكون أصعب قضية هي **حصول الجميع على التعليم**. وتبين الأرقام التي قدمتها اليونسكو عن الإلمام بالقراءة والكتابة، ونسبة الالتحاق بالمدارس، في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي، أن نصف قرن من الجهود التي بذلها كثير من الحكومات والوكالات لم تحقق حصول الجميع على التعليم الأساسي. وإن **قلة الحصول على التعليم بالقدر الكافي والمناسب**، مقرونةً بالبطالة والعجز عن تلبية الحاجات الأساسية، يمكن أن تساهم في إشاعة جو العداء بنفس المقدار الذي تساهم به أية قضية أيديولوجية أو فكرية مقصورة على فئة معينة. وفي البلدان التي يكاد حصول الجميع على التعليم أن يكون متاحاً ربما تمنع قضايا أقلُّ

وضوحاً إمكانية الحصول على التعليم، كالحواجز اللغوية، والتفاوت في الحصول على الخدمات - مما يعكس انقسامات طبقية أو إثنية، والتفاوت في إمكانيات الحصول على فرص التعليم الثانوي أو الجامعي. أوجه الإجحاف هذه تعوق الاندماج الاجتماعي والاقتصادي الفعّال داخل المجتمع الواحد وفيما بين المجتمعات. وربما تتضمن القضايا الهيكلية في الحصول على التعليم على مختلف المستويات ممارسات أو تحامُلات ثقافية أيضاً قائمة منذ أمد بعيد. وأكثر القضايا وضوحاً هي قضية التفاوت بين الجنسين في إمكانيات الوصول إلى مستويات التعليم العليا، لكن التحيُّز للتعليم الفني يمكن أيضاً أن يعوق خياراً أوسع نطاقاً للمهن، ومن شأن ذلك أن يخلق اختلالات في توازن التنمية الاجتماعية. وربما تكون أوجه إجحاف أخرى وتحيُّزات في تركيب القوة العاملة قد دخلت في تركيبة التخطيط الوطني للتنمية قبل عقود من الزمن، فهي تؤثر في إمكانيات دخول الطلبة مرحلة التعليم العالي حتى الوقت الحاضر.

٤- تهدف **جهود إصلاح التعليم العالي** إلى توسيع إمكانيات الوصول إلى مرحلة التعليم الثالثة (الجامعية) كدعم مُلِحٍّ للتنمية، يعطي صلة أفضل بين سوقَي العمل الوطنية والدولية وبرامج الدرجات الجامعية المتاحة. وقد يسفر التقييم الجاري لأنواع الدرجات الجامعية وطول الوقت اللازم للحصول عليها عن إعادة صياغة البرامج مع إجراء تقديرات لمعدلات القبول والإنجاز، ودراسات طويلة الأجل للمعلومات عن وظائف الخرّيجين. وتشمل الجهود الابتكارية تقديم فرص تدريب أكثر مرونة، كالتعليم بواسطة الحاسوب على الشبكة العالمية، بدلاً من حصر التعليم في غرف الدرس، وفرص تعلُّم الكبار مدى الحياة. وتحسين نوعية التعليم العام وسعته وكذلك إنشاء برامج ديناميكية تعجِّلُ التخصُّصَ في الميادين اللازمة.

قضايا المَنهج ومضمون التعليم

٥- الجهد المبذول لتحسين **فهم ثقافات وديانات محددة وتراث محدد** بواسطة التعليم جهدٌ على جانب من الأهمية. وثمة أسباب جيدة عديدة لتعليم المواطنين ثقافتهم وتاريخهم، وثمة أسباب لا تقل عنها أهمية لتعليم الناس عن مجموعات سكانية أخرى تعيش في البلد وفي الخارج. أمّا كيف يمكن إدراج هذا المضمون في مَنهج التعليم في المدارس فذلك مسألة قد تصبح مسألةً خلافيةً تهزم القصد من ورائها وتضع مجموعات من الناس في مواجهة بعضها بعضاً، أو ربما تصبح موضوع توافق عام في الآراء في المجتمع. والجهود التعليمية الرامية إلى نشر معلومات عادلة ودقيقة ومتوازنة في مجال المدارس النظامية بُحِثَت من حيث سياقها التاريخي وتقدُّمها عبر نماذج مختلفة أثناء العقود القليلة الماضية. ويعطينا الجزء خطوطاً عريضة للأسس المنطقية لهذه البرامج ويقترح معايير لتنويع التعليم على نحو يتفق مع الأهداف الأكاديمية، التي يمكن التوصُّل إلى اتفاق عام بشأنها.

٦- تعليم الناس عن العالم في إطار المدارس النظامية محور تركيز هام لأي تحالف لأغراض تفهم شامل لثقافات عدة. وتَدرُس هذه الورقة **مكان التعليم العالمي وإدراجه في برامج الدراسات الاجتماعية، وتسلط الأضواء على استطلاع دراسي جديد لتاريخ العالم**، ذي قيمة عالية أكاديمياً وتدريسياً، وفي الوقت نفسه تقدم طريقةً تتجاوز تعدد الثقافات إلى دراسةٍ لتاريخ العالم تتركز على

البشرية نفسها، يمكن تطبيقها على عملية إصلاح مَنهج الدراسات الاجتماعية وإدخالها في هذه العملية نفسها على صعيد دولي.

٧- مناقشة **التطبيق الناجح لإطار تربية وطنية للتعليم عن الدين** تقدم موضوعاً عليه اتفاق جماهيري واسع وتنفيذُهُ جارٍ في الولايات المتحدة، وهو يصف المبادئ التوجيهية للتربية المدنية لإدخال الدين في التعليم العمومي، ويبين كيف أُدخل الدين بالفعل في المعايير الأكاديمية والكتب المدرسية ومواد التعليم وتدريب المعلمين على نطاق واسع. وإذ يربطه الجزء بتعليم تاريخ العالم أو التعليم العالمي بصورة أعرض قاعدةً يناقش الجهود المستمرة لتطبيق هذا النموذج بغية الوصول إلى تعلُّم دقيق ومنصف ومتوازن عن "أعمق الخلافات" بين الناس الذين يشتركون في المجتمع المدني في العالم اليوم.

٨- تلقّى التعليم من أجل المجتمع المدني أو التربية الوطنية دَفعةً كبيرةً إلى الأمام خلال العقدين الماضيين، لا سيما في الديمقراطيات الناشئة، وتلقّي هذا الجهد دَفعةً أخرى إلى الأمام منذ ١١ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١. يصف التقرير إطاراً منهجياً يلقى تقديراً واسع النطاق للتربية الوطنية وكذلك يعطي خطوطاً عريضة لمشاريع محددة جارية الآن في بلدان كثيرة، ويشير إلى خصال أساسية يمكن أن تعمل على تحقيق نجاحها.

٩- **الطريقة التي يُقدَّمُ بها التعليم الديني ومقاصدُه ونطاقه** في مختلف المجتمعات مسألة حساسة تتصل بهذا المجهود، لكنها مسألة بالغة التعقيد تعكس منظوراً من الأغراض والأوضاع في ساحات التعليم في مجتمعات مختلفة، ويجب فحصها من عدة منظورات تأخذ في الحسبان التراث الثقافي المحترم للمجتمع ومساهماته في إقامة المجتمعات المعاصرة. بعبارة أخرى، ربما يكون التعليم الديني جزءاً من المشكلة أو جزءاً من الحل. وتذكر الورقة سلسلة منوَّعة من الجهود المشتركة بين الأديان، والجهود المذهبية والدراسية والمهنية لتعليم مختلف المجموعات عن الدين وفي حدود التقاليد الدينية. وفي جو تسوده الاتهامات والاتهامات المضادة لا يمكن لشيء غير البحث الموضوعي أن يشير إلى إصلاح بنّاء وتعاوني للتعليم الديني.

١٠- **تهدف جهود إصلاح التعليم إلى تحسين العلاقة بين المتعلِّم والخبرة التعليمية بتغيير منهجيتها**. وتلتمس جميع مستويات إصلاح التعليم **طرقاً لدعم عملية التعلُّم بالتكنولوجيا**، بما في ذلك الشراكات الدولية، في القطاعين العام والخاص كليهما. ويوجد توافُق ناشئ في الآراء على أن نُظُم التعليم السلطوية يمكن أن تعود بدرجات عالية في امتحانات، وربما تحقق أهدافها بترقية المبرِّزين من الطلبة إلى مرحلتي التعليم الثانوي والعالي، لكن النظم التي تركز على المتعلِّم يمكن أن تسفر عن خرّيجين أقدر على مواصلة التعلُّم مدى الحياة، وتقييم المسائل بفعّالية واستقلال أكثر، وربما تنجح في جعل قطاع أكبر من المجتمع مبرِّزين.

١١- يتناول **تكامل المَنهج الدراسي** مواضيع المدرسة من عدة منظورات تخصُّصية، فيحسِّن الكفاءة في تغطية أهداف المضمون بتقليل تمزُّق التعليم وتعميق الفهم بواسطة مهام التعلُّم المتصلة بعضها ببعض. فالتقسيم بين الدراسات الإنسانية والعلوم وكذلك الحدود المصطنعة التي تفصل

بين التخصُّصات واجهت تحدِّياً من أوجه النجاح المشتركة بين مختلف التخصُّصات في البحوث، التي تقتضي من المدارس أن تعيد التفكير في منهجية التعلُّم المفتَّت. والفوائد الأكثر دقة لكنها حاسمة لإيجاد خبرات في التعلُّم أكثر كليةً للجيل القادم من الطلبة، ربما تؤدي إلى تخفيض اختلالات التوازن والافتراق اللذين يمكن أن يؤديا إلى تعزيز الاغتراب الشخصي وتمنعا العمل الاجتماعي البنّاء.

يرجى الرجوع إلى التقرير الكامل لإلقاء نظرة عامة على موارد البحوث والجهود المستمرة في المجالات التي أبرزناها أعلاه، وكل واحدة منها ترافقها إشارات إلى المراجع للحصول على مزيد من المعلومات. وسوف تؤدي نتيجة المناقشات مع المجموعة الرفيعة المستوى والخبراء المدعوّين إلى تقوية تركيز هذا البحث واقتراح مجالات إضافية من شأنها أن تمكّن العملية من تقديم توصيات موضوعية وعملية.

النص الكامل

التعليم وتحالف الحضارات

الصفحة

مقدمة ٦
نظرة عامة على المسائل الهيكلية ومسائل المضمون ٧
مسائل التعليم الهيكلية لتحالف الحضارات ٩
إتاحة الفرص التعليمية ١٠
البنية الأساسية ١٠
اللغـة ١١
الحصول على التعليم العالي والتدريب المهني ١٢
المسائل الهيكلية وتنازع الحضارات ١٣
مسائل المضمون في التعليم من أجل تحالف الحضارات ١٤
تعليم منوَّع أو تعليم عالمي ١٤
المَنهج الدراسي: حيز لدراسة الأمة والعالم ١٦
التعليم المنوَّع: من إصلاح الضرر إلى الامتياز الأكاديمي ١٦
ما هو الخطأ الذي وقع في تعليم التاريخ؟ ٢٠
نموذج شمولي للتعليم عن العالم ٢١
تطبيق نموذج تاريخ العالم في التعليم الدولي ٢٣
التعليم عن الدين والمبادئ التوجيهية للتربية الوطنية لدراسته أكاديمياً ٢٣
تعليم الدين والتعليم الديني: مناقشة أوَّليَّة ٢٧
التعليم الديني والسياسة الدينية المدعومان من الدولة..... ٣٠
مجهودات التربية الوطنية ٣٢
تقاطع طرق قضايا الهيكل والمضمون: إصلاح التعليم العالي وتكامل المَنهج ٣٥
ملاحظة ختامية ٣٨
تذييل ٣٩

مقدمة

لدى تحديد طرقٍ لتحقيق إقامة تحالف بين الحضارات تحقيقاً عملياً، يشكل التعليم عنصراً يجب معالجته على مستويات عديدة. والتعليم بالمعنى التحليلي لأصول الكلمات وتاريخها يعني أن تُخرج المرء من حالة سابقة، وأن تقود الإنسان إلى حالة أفضل. وأوضح جانب من جوانب التعليم ينبغي النظر فيه، في سياق تحالف الحضارات، هو الجهود الرامية إلى الاستعاضة عن الجهل بالآخر بمعرفة الآخر، والعمل على وضع الفهم والتسامح محل سوء الفهم والتعصب. والتعليم أيضاً مفهوم

موحِّدٌ بين مختلف أنواع عمل الشباب ووسائط الإعلام ودمج مجموعات السكان المتنوعة، والتفاعل الفعّال بين المجتمعات المعاصرة التي يتكفل تحالف الحضارات بمهمة تحليلها.

ويستدعي تعقُّدُ الحياة الحديثة وتَواصُلُها تعليماً من أجل الفهم أكثر من مجرد إعطاء دروس لتحقيق فهم شامل للثقافات. إنه يتطلب موقفاً كلياً تجاه المعرفة وإدراك أهمية كل فرد وكرامته ومسؤوليته في سياق الإنسانية الشامل. إنه يتطلب ما يمكن أن يسمى بأمن التعليم، الذي يصبح فيه الإنصاف الإقليمي والطبقي والجنساني والعمري في فرص التعليم أهدافاً حيوية لتعزيز العمل الجماعي البنّاء على مكافحة العنف. ويجب أيضاً أن يُعتبر اكتساب المعرفة هدفاً حيوياً للجميع لأن أعمال الأفراد في كل مكان يمكن أن تؤثر إيجاباً أو سلباً في الوضع الجماعي على الصعيد المحلي والوطني والإقليمي والعالمي. وتعطي الأزمة الراهنة حول الرسوم الكاريكاتورية مثلاً ممتازاً للطرق التي يمكن بها لكَمٍّ هائلٍ من القرارات والأعمال الفردية أن يؤثر في المجتمع العالمي بطرق بعيدة المدى. ويمكن تصنيف المسائل التعليمية التي تتطلب الدراسة - تأييداً لهذا المشروع - بطريقتين كبيرتين، هما: الأمور المتصلة بالمسائل الهيكلية للتعليم والأمور المتصلة بالمادة أو المضمون وإيصاله إلى المتعلّم.

نظرة عامة على المسائل الهيكلية ومسائل المضمون

إن أبسط مسألة، وربما تكون الأصعب مَنالاً، هي **حصول الجميع على التعليم.** وإن الأرقام التي نشرتها اليونسكو عن الإلمام بالقراءة والكتابة، ونسب الالتحاق بالمدارس، في المراحل الابتدائية والثانوية والثالثة (الجامعية) تفيد بأن نصف قرن من الجهود التي بذلتها حكوماتٌ ووكالاتٌ كثيرة لم تحقق حصول الجميع حتى على التعليم الأساسي.

يمكن أن يساهم **عدم الحصول على تعليمٍ كافٍ وملائم،** إذا اقترن بالبطالة والعجز عن تلبية الحاجات الأساسية، في إيجاد جو من العداء يعادل ما تساهم به أي مجموعة من الأسباب الأيديولوجية والفكرية التي تقتصر على فئة معينة. وفي البلدان التي يكاد الحصول على التعليم فيها أن يكون متاحاً للجميع، ربما تؤدي مسائل أقل وضوحاً إلى إعاقة الحصول على التعليم، منها، مثلاً، الحواجز اللغوية، والتفاوت في إمكانيات الحصول على الخدمات، مما يعكس انقسامات طبقية وإثنية، والتفاوت في الحصول على فرص التعليم الثانوي والجامعي. وإن أوجه الإجحاف هذه تعوق التفاعل الاجتماعي والاقتصادي الفعّال داخل المجتمع الواحد وفيما بين المجتمعات.

يمكن أيضاً أن تنطوي المسائل الهيكلية في الحصول على التعليم على مختلف المستويات على ممارسات وتحاملات ثقافية قائمة منذ زمن بعيد. وأكثر المسائل بداهة هي مسألة الإجحاف في الفرص المتاحة للجنسين للحصول على مستويات التعليم العليا، لكن التحيز للتعليم الفني يمكن أيضاً أن يعوق اختياراتٍ أعرضَ قاعدةً للوظائف، مما يؤدي إلى اختلالات في توازن التنمية الاجتماعية. وربما تكون أوجه إجحاف أخرى وتحيُّزات في القوى العاملة قد أصبحت جزءاً أساسياً من تخطيط التنمية الوطنية قبل عقود من الزمن، تؤثر في قبول الطلبة في مراحل التعليم العليا حتى الوقت الحاضر.

القضايا المتعلقة بمضمون التعليم – المَنهج والمنهجية المستخدمة لإيصال المَنهج إلى المتعلّم هي أوضح محاور تركيز البرنامج الرامي إلى جبر الصدع بين الثقافات والحضارات، لكن **تحسين نوعية ومقدار المعلومات المقدمة من خلال التعليم** ينطويان على عملية أكثر تعقيداً وبعيدة المدى.

وما الجهد المبذول **لتحسين الفهم من خلال التعليم عن ثقافات وديانات محددة وتراث محدد** إلا جزء صغير من ذلك الجهد، وإن كان جزءاً هاماً جداً. قبل أن تستطيع الجهود التعليمية تغيير الطريقة التي ينظر بها الناس إلى الآخرين وثقافتهم، من الضروري أن نتحدى الطريقة التي ينظرون بها إلى أنفسهم وظروفهم الثقافية. وثمة أسباب جيدة كثيرة لتعليم المواطنين عن ثقافتهم وتاريخهم، وثمة أسباب لا تقل عنها أهمية لتعليمهم عن مجموعات أخرى تعيش داخل البلد وخارجه. كيف يمكن إدخال هذا المضمون في مَنهج المدارس؟ هذه مسألة ربما تصبح موضوع تَوافُق عريض في الرأي داخل المجتمع. وينبغي تنفيذ الجهود التعليمية الرامية إلى نشر معلومات منصفة ودقيقة ومتوازنة في ساحة التعليم النظامي للأطفال الصغار، ولطلاب المرحلة المتوسطة والعليا، وفي مجهودات التعليم غير النظامي لأفراد الجمهور، كأعضاء في المجتمع المدني على وجه العموم، وكمهنيين عليهم مسؤوليات عن أنواع متخصصة من التفاعل مع المجتمعات الأخرى. والمبادرات التي يشارك فيها الشباب ستمسُّ الأشخاص الذين ما زالوا مشاركين في التعليم النظامي، أو الذين أتموا دراستهم.

التدريب التعليمي للمهنيين أثناء الخدمة وقبل الخدمة يشمل الجهود الرامية إلى تحسين المعرفة الثقافية والدينية لدى موظفي الحكومة والموظفين المدنيين والمسؤولين المنتخبين وكبار مسؤولي الشركات والمديرين، ويجب أن يشمل هذا التدريب الزعماء الدينيين أيضاً ومربّي الصغار. ويشمل تعليمُ المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة معلمي المدارس العمومية والخاصة في المجموعات السكانية المتنوعة والمتجانسة على السواء، أو على وجه التحديد المعلمين المكلفين بتدريس التاريخ أو الجغرافيا أو مواضيع تقتضي منهم أن ينقلوا إلى طلابهم معلومات عن الثقافات أو الديانات التاريخية والمعاصرة.

إن الطريقة التي يقدم بها التعليم الديني ومقاصده ونطاقه في مختلف المجتمعات مسألة حساسة تتصل بهذا المجهود، لكنها مسألة بالغة التعقيد تعكس مجموعة كبيرة من المقاصد والأوضاع في الساحات التعليمية لمختلف المجتمعات، ويجب دراستها من جوانب مختلفة دراسةً تأخذ في الحسبان تراثها الثقافي المحترم ومساهمتها في المجتمعات المعاصرة. وربما يكون التعليم الديني بأنواعه المختلفة، بعبارة أخرى، جزءاً من المشكلة أو جزءاً من الحل.

التعليم من أجل المشاركة في المجتمع المدني له آثار وطنية وعالمية، ولدى اقترانه ببرامج الشباب يكون له أثر هائل كنوعٍ نشط من التعليم يتقاطع مع تعلُّم الخدمة، ويمكن أن يساهم مساهمة مباشرة في الرفاه الاجتماعي. وهو غير مقتصر على الشباب، وإنما يمكن أن يشمل الكبار والأطفال الصغار أيضاً.

مجهودات إصلاح التعليم العالي تهدف إلى زيادة فائدة التعليم الجامعي في تنمية البلد، إذ تُقدم علاقةً أفضل بين أسواق العمل الوطنية والدولية وبرامج الشهادات الجامعية المتاحة. وقد يسفر التقييم

المستمر لأنواع الشهادات وطول الوقت اللازم للحصول عليها عن إعادة صياغة البرامج إلى جانب تقديرات نسب القبول ونسب الطلاب الذين يكملون دراستهم حتى الحصول على الشهادة، والدراسات الطويلة الأجل للمعلومات عن الحياة المهنية للخريجين. وتشمل الجهود الابتكارية إدخال فرص تدريب أكثر مرونة، كالتعلُّم بواسطة الحاسوب على الشبكة الدولية، دون الاقتصار على غرف الدرس، وفرص التعلُّم مدى الحياة المتاحة للبالغين. وتحسين نوعية التعليم العام واتساع نطاقه، وكذلك وضع برامج ديناميكية تعجِّل التخصص في الميادين اللازمة. هذه المهام باهظة بالفعل وتحتاج إلى تنفيذ بنّاء يبني على الهياكل القائمة، لكنه لا يتقيد بها.

وثمة مسألة أكثر دقةً وهي **العلاقة بين الخبرة التعليمية التي تُقدَّم نتيجة للمنهجية** المستخدمة. فنظم التعليم السلطوية ربما تنتج علامات كافية في الامتحانات، وربما تحقق أهدافها بإيصال المبرِّزين من طلبة هذا النوع من التعلُّم إلى التعليم الثانوي والعالي، لكن النظم التي تركّز أكثر على المتعلِّم قد تؤدي إلى تخريج أشخاص أقدر على ممارسة التعلُّم مدى الحياة وتقييم المسائل بفعّالية واستقلال أكثر، وربما تنجح في جعل قطاع أكبر من المجتمع مبرزين. ومن زاوية مضمون الخبرة التعليمية، يمكن **لتكامل المَنهج** أن يجعل التعليم أكثر معنى بتناوله المواضيع من عدة منظورات تخصُّصية، وتحسين الكفاءة في تغطية أهداف المضمون بالحد من تفكُّك التعليم المدرسي وتعميقُ الفهم بصرف المزيد من الوقت على مهام التعلُّم ذات الصلة. وقد لقيت طاعةُ المدارس الهيكليةُ للانقسام الزائف بين الدراسات الإنسانية والعلوم، وكذلك الاحترام المفرط للحدود المصطنعة بين التخصُّصات تحدياً يتمثل في أوجه النجاح التي حققتها البحوث المشتركة بين عدة تخصُّصات، مما اقتضى من المدارس أن تعيد تفكيرها في المنهجية الأساسية للتعلُّم المفتَّت. وربما تؤدي الفوائد الخفيَّة لكنها حاسمة، الناتجة عن خبرات تعلُّمية أكثر كليةً للجيل القادم من الطلبة، إلى تقليل اختلالات التوازن وأشكال التشوُّش التي تشجع كره المدرسة وتمنع العمل الاجتماعي البنّاء.

فيما يلي موجز لمجالات النشاط والتغيير التعليمي التي يمكن أن تعتبر ملائمة للعمل على تحقيق أهداف تحالف الحضارات. وكل جزء يضع الخطوط العريضة لمسار استطلاع يجب فيه جمع معلومات فنية بغية تعريف المشاكل التي يمكن تناولها بمقترحات عملية تبني على الجهود الجارية في مختلف الساحات المحلية والوطنية والدولية. وهذا التقرير إطارٌ لمناقشة خطط البحث التي ستسير قدماً بأهداف مشروع تَحالُف الحضارات. ومن المأمول أن تؤدي مداولات المجموعة الرفيعة المستوى والخبراء المدعوّين ومساهماتهم إلى تصحيح أي حذف، واختيار مجالات يُركَّز عليها بوجه خاص، وتقديم إرشاد للبحث أثناء تقدمه.

مسائل التعليم الهيكلية لتَحالُف الحضارات

الحصول على التعليم الابتدائي والثانوي والعالي والمهني سلعة عمومية معترف بها عالمياً، ولها أولوية عالية بين الأهداف الإنمائية للألفية. فتحقيق معرفة القراءة والكتابة لجماهير الناس في كل المجتمعات حلم لم يمكن تحقيقه إلا في العصر الحديث. إنه تحدٍّ صعبٌ، وافتراضُهُ الرئيسي هو أن كل فرد تقريباً ليس قادراً على التعلُّم فحسب، وإنما عليه واجب أن يتعلم – عليه واجب تجاه نفسه وتجاه أسرته وتجاه مجتمعه أو أمته. وطلب المعرفة – من وجهة النظر الدينية – حق، وفي الوقت نفسه

واجب فردي وجماعي. ومن المؤكد، من وجهة النظر العالمية والعَلمانية، أنه لا يوجد أي اختلاف في ضرورة إعطاء الأولوية العليا للتعليم، وأنه يجب تعيين العقبات والتغلب عليها.

إتاحة الفرص التعليمية

إن توفير وسائلَ لِحصول الجميع على التعليم يظل تحدِّياً لأغنى الأمم من حيث تخصيص الموارد بإنصاف لهذه السلعة العمومية بين قطاعات سكانها. أما توفير حكومات أفقر الأمم التعليم للجميع فغالباً ما يبدو تحدِّياً كؤوداً أمام الحاجات الأساسية كالتغذية والمسكن والعناية الصحية التي ما زالت دون تلبية؛ وإن التفاوت الجغرافي وتفاوت البنى الأساسية يعوقان حصول جميع سكانها على التعليم على قدم المساواة.[1] في بضع مناطق إقليمية من العالم، يشكل المسلمون أغلبية سكانها أو أقلياتٍ كبيرةً من سكانها، يتراوح معدل معرفة القراءة والكتابة بين الرجال من ٦٨% إلى ٧٥%، وبين النساء يساوي ٥٠% تقريباً. أما في أكثر مناطق العالم تقدُّماً فيبلغ المعدل الرسمي لمعرفة القراءة والكتابة ١٠٠% تقريباً، لكنه يخفي معدلات أعلى للأمية الوظيفية في بعض قطاعات المجتمع وتفاوتاً في توزيع موارد التعليم بين المناطق المحلية، مما يشير إلى إجحاف في المعاملة بين سكان المناطق الريفية وسكان المناطق الحضرية، وتفاوت في خدمة المناطق الجغرافية، وبين أحياء الطبقتين العليا والدنيا في المدن، وربما يتصل ذلك بوجود جيوب إثنية. غير أنه أصبح من الواضح بصورة متزايدة، علاوة على ضرورة ضمان التعليم الأساسي، أن الأمم التي لا يعم التعليم سكانها بصورة أوسع تفتقر إلى الوسائل اللازمة لمواجهة تحديات التنمية الداخلية والقدرة على المنافسة الخارجية، وستقع في وضعٍ أكثرَ تخلفاً عن بقية الأمم. وإن توفير إمكانيات الوصول إلى أعلى مستوى من التعليم يستطيع المواطن تحقيقه مسألةٌ تتعلق برفاهية الأمة، بل ببقائها. وإن مرافق التعليم القائمة والافتراضات التقليدية لن تكون كافية لتلبية هذه الحاجات.

البنية الأساسية

ربما تكون الأسباب الهيكلية لأوجُهِ الإجحاف هذه بسيطةً إلى حد ما، لكنها أثبتت أن من المستحيل التغلُّبَ عليها. وتشير البحوث في بلدان متفاوتة الأوضاع، ومعدلات التعليم فيها منخفضة، إلى أن المناطق الريفية تفتقر إلى المدارس الابتدائية الكافية، وأن المدارس الموجودة ربما تكون بعيدة جداً، أو أنَّ تزويدها بالمدرسين ولوازم التعليم أقل كثيراً مما يلزم، أو أنها مزدحمة ازدحاماً شديداً. وربما تتخلف البنات عن الالتحاق بالمدرسة لأسباب منها عدم وجود مراحيض، أو عدم توفُّر الأمن أو واسطة النقل. ويرى الناس أن المَنهج لا يلبي حاجات الطلاب، ولا ينتج هذا التعليم مرشحين قادرين على المنافسة للحصول على وظائف بمرتبات مُجْزية. وبينما يمكن أن يجد أطفال الريف عملاً بديلاً في الاقتصاد الريفي، فربما لا يجد أطفال فقراء المدن بدائل تُذكَر تمكّنهم من أن يعولوا أسرة في المستقبل، لكن انخفاض عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس ونسبة من يُتِمّون الدراسة منهم تشير إلى

[1] انظر معهد اليونسكو للإحصاءات، صحيفة حقائق يوم التعلُّم الدولي ٢٠٠٥، أنزلت في ١٠ شباط/فبراير ٢٠٠٦ من الموقع: http://www.uis.unesco.org/file_download.php?URL_ID=6264&filename=11287105911UIS_factsheet_06_EN.pdf&filetype=application%2Fpdf&filesize=38892&name=UIS_factsheet_06_EN.pdf&location=user-S/

ضرورة إجراء إصلاح شامل.[٢] وإن عمل الأطفال ينافس المدرسة وربما كان من الضروري إيجاد طرق بديلة لتحديد مواعيد المدرسة لزيادة احتمال التحاق الأطفال بها، هذا بالإضافة إلى مسائل السلامة. وجدير بالذكر أيضاً أن مواعيد العمل الزراعي ما زالت تؤثر في مواعيد المدارس في البلدان الصناعية، وإن كانت التقاليد فقط هي التي حلت محل الأسباب الأصلية لهذا التأثير.

ويمكن للمرء أن يتصور سد الفجوة الحاصلة في إمكانيات الوصول إلى المدرسة بواسطة مزيج من التدابير القائمة على تكنولوجيا عالية وأخرى قائمة على تكنولوجية منخفضة. ففي المناطق النائية، يمكن استخدام الاتصالات عن طريق الأقمار الصناعية لإذاعة برامج تعليمية للكبار، وروابط اتصال بغرف الدرس عن بعد للأطفال الذين هم في سن الدراسة. ويمكن تعيين مدرسين محليين لمساعدة الطلاب المحليين، وإن لم يكن هؤلاء المدرسون في حاجة إلى أن يكونوا على جانب رفيع من المعرفة كالمدرسين الذين يذيعون البرامج التعليمية عن بعد. في المناطق الريفية من الولايات المتحدة تُستخدم غرف التدريس عن بعد هذه، التي تقوم على استعمال الحاسوب، للتعويض عن قلة المدرسين في المناطق الريفية، ولتوفير برامج تعليمية جيدة للطلاب المتفرقين في مناطق نائية.[٣] وأصبح الآن في الإمكان، باستخدام التكنولوجيا الموجودة، الاتصال في الاتجاهين – ذهاباً وإياباً – بين الطلاب والمدرسين الذين تفصل بينهم مسافات بعيدة، بما في ذلك تقديم الطالب عمله بواسطة الإنترنت إلى مدرِّسه، وإرسال المدرِّس مواد التعليم إلى طلابه، وتبادل المعلومات المرتجعة بين الطرفين. هذه البرامج يمكن أن تساهم في سد الفجوة القائمة في إمكانيات الحصول على التعليم الابتدائي، لكنها يمكن أن تُستخدم أيضاً لزيادة إمكانيات الحصول على التعليم الثانوي، وتحسين تعليم الكبار، وأنواع أخرى كثيرة من التدريب. وإن محاولة مواجهة التحدي المتمثل في إتاحة فرص حصول الجميع على التعليم بواسطة تنمية الطوب والإسمنت فقط، داخل إطار تنمية ملحٍّ جداً، محاولة غير كافية، ولا يرجح أن تسفر عن توفير التعليم الجيد على أي مستوى.

اللـغة

في البلدان المتقدمة النمو، حيث يشكل السكان المهاجرون تحديات لغوية لنظام التعليم، يجب تنفيذ برامج لتحسين إمكانيات معرفة لغة البلد المضيف باعتبارها قضية حصول على التعليم. وإن تعليم اللغة السائدة لمن يتكلمون لغات أخرى، في الولايات المتحدة ومعظم البلدان المتقدمة النمو الأخرى، أمر إلزامي بموجب القانون لمن يريدون التعلُّم في المدارس العمومية، وتتخذ تدابير مؤقتة في البداية أيضاً. وكمسألة قدرة على المنافسة الاقتصادية في العالم، تُبذل الآن جهود مَزيدة لتشجيع

---

[2] انظر، مثلاً، فريق الأزمات الدولي، "باكستان: إصلاح قطاع التعليم،" تقرير آسيا رقم ٨٤، إسلام أباد/بروكسيل، ٧ تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠٠٤.

[3] قامت مجموعة من المدارس العمومية في ولاية داكوتا الجنوبية، مثلاً، بوضع برنامج تعليمي افتراضي يتيح الوصول إلى فرص تعليمية ممتازة في المناطق التي تنقصها الخدمات في الولاية الواقعة في غرب الولايات المتحدة. تم إنزاله في ١١ شباط/فبراير ٢٠٠٦ من الموقع:
http://www.sddial.org/ilc/vschool/ . وقامت منظمات التعليم في المنزل أيضاً بربط الطلاب مبادرات خاصة لتوفير التعليم بواسطة شبكة الإنترنت باستخدام الحاسوب. وتستخدم المدارس العمومية والخاصة بشكل روتيني فرص التعليم بواسطة شبكة الإنترنت، كروابط للاتصال بالأنشطة العلمية وغير العلمية ، مثل مشروع جاسون، الذي يمكن الاتصال به على الموقع:
http://www.jasonproject.org/ .

الطلاب الأمريكيين على دراسة لغات أجنبية والتعلُّم عن العالم.[4] ولتعليم الكبار تُقدم مؤسسات دينية كثيرة وبرامج مجتمعية لتعليم الكبار تعليماً أساساً على الأقل للغة الإنجليزية، وتُقدم برامج الإرشاد العام وكليات المجتمع برامج لتحسين اللغة تُعِدُّ الطلاب المقْدِمين على الالتحاق بالكليات لاجتياز امتحان اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الذي يشار إليه اختصاراً بكلمة توفل (TOEFL). وفي أوروبا مشكلة تعليم اللغة مشكلة أكثر تعقيداً. ويكافح الأوروبيون في الوقت نفسه للحفاظ على تراثهم اللغوي، وجَمع بلدان أوروبا معاً، على اختلاف لغاتها، واكتساب القدرة على التكلُّم باللغات الهامة عالمياً، ودمج مجموعات السكان المهاجرين لغوياً في بلدانهم. إنها مهمة شاقة جداً، وتسعى برامج ابتكارية، مثل التعلُّم المتكامل للمضمون واللغة مع التدريس بلغتين أو أكثر في المناطق التي يوجد فيها هذا النظام، إلى تحقيق تعلُّم اللغة عبر المَنهج.[5] ومن بين المسائل اللغوية التي تؤثر في إمكانيات الحصول على التعليم وكذلك تسبب صعوباتٍ اقتصاديةً وخلافاً بين الدول والأقليات السكانية، قمعُ لغاتٍ معينة أو رفعُ مستواها بواسطة نظام التعليم، فهذا يشكِّل مصدرَ مرارة كبيرة ويعزز أوجُهَ الإجحاف أيضاً ويساهم في زيادة تعقُّد النزاعات التي تغلي بهدوء منذ وقت طويل.

الحصول على التعليم العالي والتدريب المهني

لا يوجد حتى الآن توافق عالمي في الرأي حول الحق في التعليم العالي، وتفيد الإحصاءات بأن التعليم في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية، على السواء، فيما بعد مرحلة التعليم الإلزامي – أو فيما بعد الثانوية في البلدان الأكثر تقدُّماً – مسألة تناقُص في نسب الطلاب الملتحقين بالتعليم كلَّما ارتفع مستوى التعليم. وقد صممت نظم التعليم التقليدية في معظم البلدان لتكون بمثابة مصفاة تتدرج خروقها في الصغر بحيث تسمح لأعدادٍ من الطلاب أصغر فأصغر للانتقال إلى مستوى أعلى من مستويات التعليم. وقد كانت نظم التعليم فعّالة، سواءٌ أكان ذلك عن قصد أم لا، في ضمان وصول نسبة مئوية صغيرة من الطلاب إلى التعليم العالي، وضمان أن يقسَّم الذين يصلون إلى هذه المرحلة العليا بين ميادين دراسة وفقاً لمبادئ توزيع معينة. وفي فترات التنمية التي تتم بقيادة الدولة لها، في البلدان النامية، كان هذا يتم بواسطة امتحانات خروج. كان الطلاب يُقبلون في كليات الطب، مثلاً، أو كليات الآداب، بناء على ما يُرى من حاجة الاقتصاد، وعلى أساس درجاتهم. وكذلك الطلاب الذين لا يستطيعون إثبات قدرتهم بالحصول على درجات عالية في المرحلة الثانوية المبكرة، لم يسمح لهم حتى بدخول برامج التعليم التي تؤهلهم لدخول الجامعة. وفي أكثر نظم التعليم سخاءً، كان هؤلاء الطلاب يوجَّهون إلى فرص التدريب المهني، انتظاراً لخروجهم من المدرسة. وفي الظروف الأسوأ كان تعليمهم الذي تموِّله الدولة ينتهي عند هذا الحد.

---

[4] أنشأت دائرة التعليم في جمعية آسيا، الائتلاف القومي بشأن آسيا والتعليم الدولي، في المدارس كائتلاف غير رسمي عريض القاعدة من مجموعات قيادية تشارك في اهتمام عميق بتشجيع إقامة صلات وثيقة بين الشؤون الدولية والتفاهم بين الثقافات المتعددة والتنمية الاقتصادية وإصلاح التعليم، ويعتبر تعليم اللغات في ذلك هدفاً رئيسياً؛ أنزلت في ١١ شباط/فبراير ٢٠٠٦ من الموقع: http://www.internationaled.org/national.htm .

[5] انظر يوريدايس (Eurydice): شبكة المعلومات بشأن التعليم في أوروبا، "التعليم المتكامل للمضمون واللغة في المدرسة في أوروبا". أنزلت في ١٠ شباط/فبراير ٢٠٠٦ من الموقع: http://www.eurydice.org/accueil_menu/en/frameset_menu.html .

أدى مجيء العصر الرقمي وعولمة الاقتصاد إلى تغيير هذا الحساب وإعلان دعوات إلى توسيع إمكانيات الوصول إلى فرص التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية. ولم يعد الطلاب مرغمين على قبول دحرهم إلى مهن تُحَدَّدُ على أساس الدرجات التي أحرزوها في الامتحان وعلى أساس قرارات بيروقراطية. فالحاجة إلى معرفة العلم الرقمي لدى العمال العاديين والمواطنين، والطلب العالمي على قوة عمل أكثر تنوُّعاً ومرونةً تحفز الناس على إعادة التفكير في التعليم العالي، من أرقى المؤسسات التعليمية تقليدياً إلى جميع مراتب تدريب وتنمية القوة العاملة. ونشرت فرقة العمل التي دعتها اليونسكو والبنك الدولي إلى الاجتماع تقريرها المعنون: *التعليم العالي في البلدان النامية: الخطر والوعد* (البنك الدولي للإنشاء والتعمير، ٢٠٠٠)[٦]. وقدم هذا التقرير توصيات تؤكد ضرورة تقديم التمويل وتحسين الإدارة وإصلاح محور تركيز التعليم على التعليم العالي في البلدان النامية. وإن وضع القدم في الحذاء الخطأ، وتشوُّش الاقتصاد وانخفاض أعداد الطبقة الوسطى في البلدان المتقدمة النمو أحداثٌ تضع هي أيضاً ضغوطاً على قدرة الطلاب الأكفاء على الحصول على فرص التعليم العالي؛ كما أن التعليم المهني يواجه أيضاً تأخيراً في تقديم تدريبٍ مناسبٍ للطبيعة المتغيرة لمكان العمل، والتغيُّرات الحاصلة في الطلب في جميع القطاعات الهامة من اقتصادها.

في أوروبا الغربية، تراوحت أرقام التعليم العالي لدى قياسها بنطاق عام ١٩٩٥ بين ٣٥% و ٥٠%، أو أكثر من مجموع الطلاب المسجلين في التعليم العالي في الجامعات. وتراوحت أرقام شمال إفريقيا والبلدان العربية بين ٥% و٣٥%، وكانت النسب في أغلبية بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تتراوح بين ١٥% و٣٥%. وفي جنوب آسيا كانت الأرقام أقل من ذلك، إذ تراوحت بين ١٥% وأقل من ٥% (باكستان وأفغانستان)، وكانت في كل بلدان إفريقيا الواقعة جنوبي الصحراء الكبرى، ما عدا الجنوب الإفريقي، أقل من ٥%، وفي معظم بلدان أوروبا الشرقية معادلة لأرقام البلدان العربية الغنية.[٧]

المسائل الهيكلية وتنازُع الحضارات

تنشأ النزاعات، تاريخياً، من عدة أسباب، وبينما يقضي المؤرخون حياتهم المهنية وهم يبحثون عن العوامل التي أدت إلى هذه النزاعات، تقتضي عملية تجنب النزاع انتباهاً أسرع للعناصر التي يُحتمل أن تؤدي إلى نزاع. وإن الشعور بانعدام الأمن الذي يسود البلدان الغربية المتقدمة النمو والبلدان النامية المسلمة على حد سواء يقوم على معلومات مستمدة فقط من شعور بالانزعاج الثقافي رداً على عوامل أخرى. فالناس الذين يخشَون على بقائهم الاقتصادي والوطني، ويخشَون من كارثة عالمية تفوق التصوُّر، سواء من حرب أو من كارثة إيكولوجية، سيتطلعون إلى مجموعات أخرى بين ظهرانيهم أو خارج كيانهم، ويرون فيها تحقُّقاً لمخاوفهم. والتعليم عن هذه المجموعات يمكنه أن يصل إلى حدٍّ معيَّنٍ فقط في تناوله للنزاع. وربما يكون في الإمكان، إلى حد موثوق، معرفة أن الأسباب الجذرية للانزعاج تنبع مما يرونه تهديداً يحيق بوجودهم وطريقة حياتهم. فالناس الذي يهرعون إلى الشوارع بعنفٍ ضد رسومات تُنشر في صحيفة بعيدة عنهم قوم لا يمكن للمراقبين المطَّلعين افتراض

[6] يمكن تنزيل التقرير من الموقع: http://www.tfhe.net/report/downloads/download_report.htm .
[7] التعليم العالي في البلدان النامية: الخطر والوعد (البنك الدولي للإنشاء التعمير، ٢٠٠٠) والصفحتان ١٢-١٣.

أنهم تصرفوا كردٍّ فعل فقط على حادث، دون وجود مسائل أخرى يرون أنها تهددهم. وقياساً على ذلك، قد تتمنى الجماهير في البلدان الغربية أن يخرج هؤلاء الأجانب المقيمون بين ظهرانيهم مخافة تهديدات أخرى يشعرون بأنها تهدد مستقبلهم. وبقدر ما يعتبر تحسين التعليم جزءاً من الحل، فإن تحسن إمكانيات الحصول على التعليم على جميع المستويات – في البلدان النامية والمتقدمة النمو على السواء – شرط ضروري لحل المسائل الأكثر أساسية، التي غالباً ما تظهر متخفية في لباس نزاع ثقافي. من المؤكد أنه ليس المثقفون في المجتمع هم الذين يُهرعون إلى الشوارع في احتجاجات عنيفة، حتى وإن كان من المؤكد أن بعض الآباء المثقفين لهذه الحوادث من الجانبين ربما يكونون في عداد النُّخَب المحظوظة والمثقفة.

مسائل المضمون في التعليم من أجل تحالف الحضارات

يناقش الجزء التالي النماذج القائمة والمقترحة للتعليم المنوَّع، لا سيما في سياق المَنهج القائم بالفعل لتعليم تاريخ العالم وجغرافيته، اللذين يُقدَّمان في جميع المدارس العمومية والخاصة في معظم بلدان العالم، وإن كان مقدار التدريس الموجَّه إلى هذه الغاية ربما لا يكون كافياً. يصف هذا الجزء دراسة الحالة التاريخية للتعدد الثقافي كما تطورت في مدارس الولايات المتحدة خلال العقود القليلة الماضية، ونموذجاً لجعل عملية التعليم العالمي الشامل والصحيح أكاديمياً أقل مثاراً للجدل وأكثر دقة من الناحية التاريخية، وفعّالاً من الناحية التدريسية. يتعلق الجزء التالي بنهوج مختلفة لشمول الدين في المَنهج الدراسي وبرامج تعليمية أخرى، من بينها الدراسة الأكاديمية للدين في تاريخ العالم، والتاريخ الوطني والجغرافيا الوطنية، وكذلك نقاشاً أوَّلياً للتعليم الديني بأبعاده المذهبية والمتصلة بالعلاقات بين الأديان. والجوانب النهائية للتعليم، التي تناقش في هذا التقرير الأولي، هي التربية الوطنية وتعلُّم الخدمات.

تعليم منوَّع أم تعليم عالمي

تعليم الطلاب في مختلف أنحاء العالم عن التنوُّع الهائل في تاريخ البشرية والمجتمع المعاصر مهمة بدأت مع الشعور بالإعجاب الذي أثارته اللقاءات التي جعلت الناس يدركون ذلك التنوُّع. وقد كان تاريخ المجتمعات وهي تتعلم بعضُها عن بعض، تاريخاً متناقضاً، لأن ازدياد المعرفة لم يمنع وقوع مجابهات عنيفة، واحتلال، وحتى دمار. وإن تعميق المعرفة لدى بعض أفراد المجتمعات التي اتصل بعضها بعض لم يقض على الجهل لدى عامَّة الجمهور، الذين لا توجد لديهم أية خبرة مباشرة **بالآخر**. ومن سخريات القدر أن تكون واحدة من الوسائل لفهم الثقافات الأخرى فهماً أعمق وأوسع نطاقاً في المجتمعات الغربية هي الاحتلال الغربي لهذه المجتمعات. فقد تعايش الاقتتال والعدوان مع فترات وحالات فردية من الفهم العميق والتقدير. وإن التناقض بين الحاجة إلى تأييد الجماهير للاحتلال أو ضم الأراضي، وامتداداً لذلك – لمجابهة مقاومة هذا الاحتلال، ضد الدافع نحو الاعتراف بأخوَّة الآخر، كانت مظهراً من مظاهر التفاعل التاريخي بين الثقافات. وكانت هذه التناقضات أكثر تفشِّياً وعلانية أثناء الخمسمائة عام الماضية منذ تَصادَفَ بدءُ الطباعة مع عصر الاكتشافات الأوروبية.

لقد ذُكِر هذا التحذير الوارد أعلاه لتجنُّب الظن بأنه مَرَّ وقت كان فيه التعليم عن الآخر لأجل الخير فقط، غير ملوث بنزاعٍ جارٍ. غير أن المرء يستطيع أيضاً أن يذكر أمثلة متكررة في التاريخ لشعوبٍ منوعة تعيش جنباً إلى جنب في ازدهار وفي تفاعل سلمي نسبياً، سواء في الإمبراطوريات العظمى المتعددة الثقافات، من الإمبراطورية الفارسية القديمة حتى الدولة الإسلامية في القرون الوسطى، أو في مناطق التفاعل المتعددة الثقافات والمتعددة الديانات كحوض المحيط الهندي، لفترة نحو ألفي سنة قبل دخول البرتغاليين إلى المحيط الهندي. فبواسطة إقامة علاقات غير رسمية، وتجارة بين الثقافات المختلفة، والزواج بين الأعراق والثقافات المختلفة، حدث قسط وافر من التفاعل الرسمي وغير الرسمي، وتنمية توفيقية بين الأديان دون أي مجهود تقوده الدولة للتعليم المتعدد الثقافات من النوع الذي نعتبره اليوم أساسياً.

وإن الدولة-الأمَّة الحديثة، بحدودها المحددة بوضوح تام والمطالب التي تطلبها من مواطنيها لدعم روح الدولة ونظامها السياسي وشهرتها في امتلاكها الوسائل الكفيلة بتوفير متطلبات الصالح العام، قد استوعبت بداخلها مجموعات متنوعة من السكان يجب عليهم جميعاً أن يلبّوا طلبات المواطنة. وإن هذه الدول، التي كانت هي نفسها نتاج مجابهات عالمية، وجدت نفسها مأهولة بمجموعات من البشر متنوعة في أعراقها وإثنياتها ودياناتها ولغاتها، ويجب على هذه المجموعات أن تعيش جنباً إلى جنب وتشترك في ثروات الدولة-الأمة. ونظراً إلى أنه لا يمكن تحقيق الازدهار عندما يكون أفراد المجتمع في حالة مستمرة من الكراهية والنزاع بعضهم مع بعض، بدا من المناسب أن تقوم نُظُمُ التعليم العمومية، مستعينةً بحسن نية أفراد متراحمين متجاورين في مجتمع شامل، بتعليم أبناء المجتمع كيف يعترف كل واحد منهم بالآخر كإخوان في قضية مشتركة.

وقد أسفر التمييز، سواءٌ أكان ضمنياً أم صريحاً تدعمه قوانين وسياسات، عن تحركات للتصحيح وإقامة العدالة الاجتماعية التي يجب أن تصاحبها جهود تعليمية للتغلب على التحامل. وما تعليم الحقوق المدنية في الولايات المتحدة فيما يتعلق بالأعراق إلا مثال في العالم الحديث لم يحقق إلا نجاحاً جزئياً على مدى قرن من الزمان. ويعطي التعليم عن المحرقة في أوروبا مثالاً دراماتياً آخر، وقد نُقِلَ إلى المسرح العالمي بصورة فعّالة، بواسطة وسائط الإعلام والتشريعات وجهود المؤسسات على نطاق واسع. واعتُرِفَ أيضاً بأن التعليم لتحقيق تفاعُل فعّال مع مجتمعات خارج حدود الدولة-الأمة مفيد لتحقيق ازدهار الأمة، حتى عندما تعتبر هذه المجتمعات منافسة أو حتى أعداءً في بعض الأحيان. وفي زماننا الحاضر، ساهمت ظاهرةُ العمالة المتعددة الجنسيات، والمشترياتُ العالمية لتلبية الحاجات والرغبات في تشكيل توافق في الرأي على أن المواطنين يحتاجون إلى معرفة العالم. وفكرة أن المواطنين المتمتعين بالحقوق السياسية يجب أن يتعلموا لكي يساعدوا في اتخاذ قرارات السياسة الخارجية تشكل عاملاً ربما لا تؤكده الحكومات القوية بالضبط، لكنَّ دعاة التمكين السياسي للمواطنين يظلون يطرحونه في محادثاتهم العادية. ويمكن القول باختصار إن التعليم عن العالم مشروع أساسي من مشاريع التربية الوطنية في وقتنا الحاضر، في كل مكان من العالم، بغية زيادة احتمالات السلام، وتعزيز التعاون على حل المشاكل المستعصية التي تضر بكل واحد منا.

المَنهج الدراسي: حيز لدراسة الأمة والعالم

من بين المواضيع التي هي على جدول أعمال بحوث تحالُف الحضارات دراسةٌ استقصائية للمَنهج الدراسي في التاريخ وعلم الاجتماع في الولايات المتحدة وأوروبا والبلدان الإسلامية، وفي العالم أجمع. كم سنة من دراسة التاريخ (بالإضافة إلى التاريخ المحلي والإقليمي وتاريخ الولاية أو المقاطعة) يقدم المَنهج الدراسي، وكم من الفرص يتاح للطلبة فيها أن يتعلموا شيئاً عن العالم؟ وإن إعطاء المواطنين المثقفين أو عدم إعطائهم أثناء دراستهم نظرةً عامةً على تاريخ العالم وجغرافيته، يُحدِثُ فرقاً كبيراً في مواقفهم وفي قدرتهم على تقدير المعلومات الواردة من المسرح الدولي. وإذا لم تقدَّم هذه المعلومات في شكل شامل، يمكن أن نتوقع من المواطنين أن يواجهوا آثار العولمة بموقف قصير النظر إن لم يكن موقفَ خوفٍ من الأجانب. ومن جهة أخرى، يتحقق منظور أكثر سخاءً من معرفة تراث البشرية ومنجزاتها الثقافية والعلمية، التي نشارك فيها كلنا، ومعرفة التحديات التي نواجهها في عصرنا الحديث وكذلك معرفة القيم الإنسانية المشتركة. ويمكن تخفيف حدة المواقف الناجمة عن الشعور بكون المرء ضحية عدوان بمعرفة الظروف التي رَسَّخَ فيها الاستعمارُ جذوره، ومعرفة ما حدث قبله، ومعرفة الكفاح الذي خاضه الواقعون تحت الاستعمار للتغلب عليه ودحره. والشيء المثالي هو أن يتم تعلُّم تاريخ العالم وجغرافيته إلى جانب دراسة الفنون والآداب، والحياة اليومية، وكذلك الاقتصاد والتربية الوطنية. ولا حاجة بدراسة التاريخ الرسمية لأن تكون مجرد سرد جامد يُمَجِّدُ الانتصارات السياسية والعسكرية والأسر الحاكمة فقط. وفي كثير من الأماكن، التي تمر الآن بحركة إصلاح تربوي، يتصور مدرِّسو التاريخ نهجاً متعدد التخصُّصات يقترن بالاستقصاء بدلاً من الحفظ الصَّم. ومن سوء الحظ أن الجهود الرامية إلى الإسراع في إصلاح نظام التعليم تفرط في توكيد تحسين الدرجات التي يحرزها الطلاب في الرياضيات والعلوم واللغة على حساب الدراسات الإنسانية. وإذا أريد لبني البشر أن يتفاعلوا بشكل بنّاء في أوضاع اجتماعية فلا غنىً لهم عن دراسة المجتمعات الإنسانية.

التعليم المنوَّع: من إصلاح الضرر إلى الامتياز الأكاديمي

تعطي الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية مثلاً لكيفية تطوُّر التعليم عن العالم في دولة كبيرة متعددة الإثنيات. ففي الخمسينات من القرن العشرين كان تعليم الدراسات الاجتماعية (التي تشمل التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والتربية الوطنية وغيرها من العلوم الاجتماعية) يتألف معظمها من دراسة أولية وابتدائية للمجتمع المحلي والولاية، فضلاً عن دورات في التاريخ الأمريكي والحضارة الغربية. وفي الستينات تجسَّدت في ثلاث دورات هي تكرار للتاريخ الأمريكي، ودورة أو اثنتان في تاريخ العالم، وتغطيته تؤكد التاريخ الأوروبي (أو الحضارة الغربية)، وهي عبارة عن استعراض للعالم المعاصر. وبعد الحرب العالمية الأولى اختار تدريس الدراسات الاجتماعية تركيزاً معاصراً كان هدفه تطوير دمج إيجابي اجتماعي ومدني ومعالجة مشاكل العالم المعاصرة، وحل ذلك محل التاريخ التقليدي والجغرافيا التقليدية إلى حد ما.[٨] والنقد الكبير الذي يوجَّهُ إلى هذا النهج هو قلة

[8] Nash, Crabtree and Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past* (ناش وكرابتريي ودُنّ، محاكمة التاريخ: الحروب الثقافية وتعليم الماضي. (ألفرد أ. نوبف، ١٩٩٧) يصف التطور التاريخي لتدريس التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع في القرن العشرين في الولايات المتحدة. وللاطلاع على وجهة نظر بديلة، انظر التقرير بنصه

قوته وعدم كفاية تركيزه على الخلفية التاريخية. وفي العقد الماضي كان ثمة تحرُّك نحو كتابة معايير أكاديمية لكل دولة، وتقارير مفصلة عما يتعلمه الطلاب في الدراسات الاجتماعية (واليوم يزداد التركيز على التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والاقتصاد). وقد خصصت الدولة ما يتراوح بين سنتين وأربع سنين لدراسة العالم. ويدفع الأكاديميون باتجاه دورات في تاريخ الولايات المتحدة في سياق أكثر عالميةً. وإن إدخال تغييرات على التاريخ الوطني وإدخال شيء عن العالم في مضمونه، بالإضافة إلى تاريخ محلي أو إقليمي، يشكّل مَنهج علم الاجتماع في معظم البلدان الحديثة، لكن من الأهمية بمكان أن نقدِّر مدى اطّلاع الطلاب على الصورة العالمية الأوسع من خلال مناهج الدراسة الوطنية.[9] ومسألة التوازن بين العلمي والوطني في المَنهج ليست هي كمسألة التعليم المنوَّع في أي مستوى من مستويات الدراسة. فالتعليم العالمي يمثل اطّلاعاً أو عدم اطّلاع على جزء هائل من حقيقة البشرية مقابل مضمون علاجي في العادة للتعلُّم عن التنوُّع في بيئة الطلاب المحلية والوطنية. فإعطاء الطلاب معرفةً منهجيةً عن العالم ككل محورُ تركيزٍ صحيح للتعليم الحديث، ومشروع وطني هام جداً في الداخل والخارج.

بينما تتولى الحكومة المركزية في كثير من الدول السيطرة على المَنهج الدراسي والكتب المدرسية، أو تكلف جهات معينة مباشرةً بكتابة هذه الكتب، فإن الكتب التي تُنتج تجارياً في الولايات المتحدة وتعتمدها الولاية، والمواد الإضافية التي يختارها المعلم أو المقاطعة، توسِّع نطاق المواد التي تدخل في المَنهج. ويتمتع المعلمون بقسط وافر من الاستقلال الذاتي في اختيار المواد. وإذا أرادت الشركات أن تبيع كتباً إلى الولايات فيجب عليها أن تمر بعملية اعتماد. غير أنه فيما وراء التوافق الأساسي مع المَنهج الدراسي، يوجد مجال واسع للابتكار في الصور والنصوص والرسومات، والتنافس بين الشركات القليلة التي تقدم ذلك تنافُس شديد. لكن المواد التكميلية، من جهة أخرى، مُتاحة على نطاق واسع في المؤتمرات المهنية وعلى شبكة الإنترنت. ويشتري المعلمون في مدارس الولايات المتحدة العمومية والخاصة هذه المواد إما من قوائم تُوافق عليها الولاية أو يدفعون ثمنها من جيوبهم هم أنفسهم. وتتراوح المنظمات التي تُنتج مواد تكميلية من المؤسسات الحكومية، مثل الإدارة الوطنية للطيران والفضاء، والمكتبات الوطنية والمتاحف في مختلف أنحاء العالم، والمجموعات الداعية إلى التعليم على اختلاف ميولها. وتتراوح المواد من حيث جودتها من الممتاز إلى غير المقبول، وإن جدارة المعلمين هنا وحسن تقديرهم على جانب من الأهمية. ويثير الآباء والأمهات والمديرون أحياناً بعض الاعتراضات، وأقيمت دعاوى قانونية أحياناً حول المواد التكميلية.

من الناحية التاريخية، بدأت خبرة الولايات المتحدة في التعليم المنوَّع في المدارس العمومية كإجراء تصحيحي لتعليم غير متوازن للتاريخ الأمريكي لطلاب بينهم أمريكيون أفارقة ومهاجرون وأولادُهم، بالإضافة إلى السكان "البيض" الذين يشكلون الأغلبية. وتوجد بعض المجتمعات الحضرية

الكامل على شبكة الإنترنت، بقلم جيمس ليمينغ وآخرين: أين وقع الخطأ في الدراسات الاجتماعية؟ (معهد توماس ب. فوردهام، ٢٠٠٣)، أنزل من الموقع:
. http://www.edexcellence.net/institute/publication/publication.cfm?id=317

[9] Eurydice Network Databases, "Eurybase 2005: Eurydice Database on Education Systems in Europe," معلومات وصفية لنظم التعليم في أوروبا لكل بلد على حدة. أنزل بتاريخ ١٣ شباط/فبراير ٢٠٠٦ امن الموقع:
. http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

الآن في الولايات المتحدة يطلق علها اسم "الأقلية الأغلبية"، ومعنى ذلك أنه لا توجد مجموعة لديها أكثر من تفوُّق عددي ديمغرافي. وإن طلبات الناس للشمول كانت – جزئياً – دافعاً وراء التعليم المتعدد الثقافات، لكن المربّين أيَّدوا هذه الطلبات على جميع المستويات. وفي مَنهج الثقافات والحضارات العالمية جاءت الحملة التصحيحية من دعاة التعليم الدولي والعالمي رداً على منافسة الاتحاد السوفياتي أثناء الحرب الباردة، وكذلك من المهاجرين ومجموعات السكان الأصليين، الذين يودّون أن يروا تمثيلاً لثقافاتهم في المَنهج وفي الكتب المدرسية. وهم جادلوا وما زالوا يصرّون على القول إن وصف الحضارة الغربية ناقص لأنه يهمل مناطق واسعة من العالم، وهو غير صحيح إذ يعزو معظم الفضل في تقدم البشرية إلى المنجزات الأوروبية. وفيما بين الستينات والتسعينات من القرن العشرين أدخلت تغطية تاريخ الولايات المتحدة لا مجرد قدر كبير من المضمون عن الأمريكيين غير البيض، وإنما في دروس التاريخ العالمي والجغرافيا العالمية، ازداد عدد الثقافات أو الحضارات غير الغربية (تسمية مطعون فيها) التي غطتها الدروس والكتب المدرسية المنتجة تجارياً زيادة هائلة. فلم يقف الأمر عند ذكر ثقافات أكثر، وإنما أُنتجت فصول متعددة عن الحضارات الكبيرة كحضارات الهند والصين وتابعت تطورها التدريجي عبر الأزمان من العصور القديمة إلى العصر الحديث. وفي أواخر الثمانينات من القرن العشرين بدأ النقاد يدَّعون أن قصة الحضارة الغربية ضاعت في هذه القصة المكبرة للتاريخ العالمي. غير أن التاريخ الأوروبي، خلافاً لما يدَّعيه النُّقّاد، مازال يحتل موقعاً مسيطراً، ويكاد يحتكر الفترة التي أعقبت عام ١٥٠٠ للميلاد. وبينما أضافت التنقيحات اللاحقة لبرامج التاريخ العالمي حضارات ومناطق أخرى (كالإسلام، وإفريقيا، وأمريكا قبل عهد كولمبس، وجنوب شرقي آسيا، والشرق الأقصى، ووسط آسيا)، أعرب النقاد عن خشيتهم من ألاّ يعود الطلاب قادرين على تقدير المساهمة الفريدة التي ساهمت بها الحضارة الغربية في العالم. ومن هذه الزاوية نفسها لم يكن دعاة التعدد الثقافي راضين لأن تغطية الثقافات غير الغربية كانت في الغالب ضحلة وشكلية.

في معارك حرب الثقافات في الدراسات الاجتماعية لم يكن أحد راضياً. فمفهوم المَنهج المفكك، بسبب المواد المتعددة الثقافات التي أدخلت فيه، يعطي دراسة بالأوامر للمشاكل المتأصلة في تقرير ما يجب أن يدرسه الطلاب عن العالم ولماذا يدرسونه. ويمثل نموذج التعليم المتعدد الثقافات الذي وُصِفَ أعلاه تصحيحاً للنموذج الحصري الذي سبقه ومرحلة انتقال من ذلك النموذج. ويشير دفق الانتقادات من جانبي مناقشة تعدد الثقافات إلى أنه لا يمكن أن ينظر إليه على أنه نموذج مستقر وله مستقبَل. فالتعدد الثقافي، بوصفه مجرد نموذج إضافي، يصبح لعبة مجموعها صفر حول تقاسم وقت المَنهج الدراسي، والانتباه الرسمي، والموارد التعليمية النادرة. والتعدد الثقافي بوصفه نموذجاً تحويلياً يتعلم فيه الطلاب نصوصاً مختلفة للتاريخ من منظورات متعددة الثقافات، فيه من التعقيد والمنازعات ما يجعله غير قابل للحياة.

لا يوجد أي أساس منطقي متَّفَق عليه يبرر مقداراً معيَّناً أو توزيعاً معيَّناً للمضمون المتعدد الثقافات في منهج مدرسة ما، أو مقاطعة ما، أو ولاية ما، أو مَنهج وطني ما. وإذا كان الأساس المنطقي يستند إلى السماح للطلاب بأن "يروا أنفسهم" في دراسة العالم كحافز على أن يتعلموا بفعّالية أكبر، فللناقدين أن يسألوا لماذا يكون من الضروري للآخرين أن يروا أنفسهم هناك في الوقت نفسه. وتصر الحجج المتعددة الثقافات على القول إن التنوُّع الديموغرافي في مجتمع ما يشير إلى حاجة

الناس إلى أن يعيشوا معاً في تسامح بتعلُّمهم لثقافات بعضهم البعض. هذا الأساس المنطقي صحيحٌ إلى حدٍّ ما، لكنه يقصر عن معالجة مسألتين رئيسيتين: الأولى، هل ينبغي للصفوف المتجانسة ديمغرافياً أن تتعلم أقلَّ عن الثقافات الأخرى؟ وإن لم يكن الأمر كذلك، فأي أساس منطقي أكاديمي يمكن الاحتجاج به لتعلُّم ثقافات العالم والمجتمعات المحلية المنوَّعة داخل البلد؟ من المؤكد أن أفضل سبب لدراسة الثقافات الأخرى هو (١) لأنها تشكل معظم سكان العالم، و (٢) لأن دراسة تاريخ العالم لا معنى لها دون دراسة وفهم المناطق التي تقع خارج حوض البحر الأبيض المتوسط وأوروبا. حتى تاريخ أوروبا لا معنى له من دون هذه المناطق.

علاوة على دراسة العالم والأمة، تمارس ألمانيا ودول أخرى نموذجاً بديلاً للتعليم المنوَّع، يسمح فيه للطلاب بأن يتلقَّوا التعليم بلغاتهم الأصلية، بما في ذلك دراسة تراثهم وتاريخهم. غير أن من الصعب تقديم تغطية لكل السكان الذين ينتمون إلى إثنيات مختلفة ولهم لغات مختلفة، وهم يقيمون في ألمانيا، ومن المؤكد أن ذلك لا يتوفر في المجتمع الحضري العادي في الولايات المتحدة، مثلاً. وهذا لا يصلح إلا عندما تكون الطائفة صغيرة وتتركز في مدرسة معينة. وإن إطّلاع كل مجموعة على ثقافات مختلفة في معزل، من جهة أخرى، لا يواجه تحدِّيَ فهم التعدد الثقافي فهماً فعّالاً. وإنما هو مجرد نوع آخر من النماذج الإضافية، نموذج يجب أن يحدَّ بقوةٍ عدد من يستطيع خدمتهم من الطلاب والمجموعات، وهذا فيه تبايُنٌ كبير في مختلف أنحاء ألمانيا وأية دولة غيرها.

لقد تحولت الحروب على تعليم الدراسات الاجتماعية إلى سباق بين من يعتقدون بأنه لا يمكن ضمان سلامة المجتمع ووحدة الثقافة إلا بضمان تركيز انتباه الطلاب على الثقافة السائدة أو المضيفة في الدولة-الأمة المعنية، ومن يعتقدون بأن الطريقة الوحيدة لضمان المشاركة الاجتماعية الفعّالة عبر المجتمع هي تقديم كميات ذات شأن من المضمون عن كل مجموعة من المجموعات التي تشكل المجتمع. وبقدر ما كانت المنازعات بين الجماعات هي التي شكلت الماضي الوطني، فإن إفساح مجال لمنظورات متعددة يصبح أكثر مثاراً للاختلاف بكثير. وكلما ازداد عدد المجموعات المراد تمثيلها يسفر الشعور بأن المَنهج يُقسَّم إلى قِطَعٍ أصغر فأصغر عن احتجاج كبير جداً، من جانب مَن تُركوا خارج اللعبة وكذلك من يشعرون بأن القصة الوطنية توشك أن تُفقد. وإذ حُشر الناس في لعبة مُحَصِّلَتُها صفر لا أحد راضٍ عن النتيجة. وبما أنه يُستبعد أن يسيطر النقّاد على نظام التعليم العمومي للعودة إلى ما كان سائداً قبل التعدد الثقافي، وهو التركيز الموحَّد على التراث المشترك لثقافة سائدة، توجد حاجة ظاهرة إلى نموذج للتعليم المنوَّع يكون أكثر فعّالية. وتدعو الحاجة إلى نموذج اندماجي - لا نموذج إضافي – نموذج يوظف قصةً تمثل تنوُّع الخبرة الإنسانية، لكنه يقوم على أساس منطقي أكاديمي صحيح. وإن علم التاريخ الراهن يعطينا هذا الأساس المنطقي الصحيح كأساس للشمول: إذا شُمِل موضوع أو إقليم فسبب شموله هو أن تاريخ العالم ككل لا يمكن فَهمُهُ فهماً كاملاً إلا بشمول ذلك الموضوع أو الإقليم. لكن الدراسة التاريخية لموضوع معين من ناحية أخرى، ربما لا تكون حاسمة بنفس المقدار من ناحية تاريخية، غير أن كون الموضوع فريداً أو ذا أهمية محلية يجعل دراسته مستحبة لمعرفة كيف تكتشف قصة الإنسان وكيف تُروى. فمثل هذا النموذج يعزز تغطية كل الثقافات التي يغطيها في نفس الوقت، ويساهم في فهم عام لتنوُّع تاريخ الإنسان ومنجزاته الإنسانية المشتركة. وإن تعليم تاريخ العالم لم يواكب علم التاريخ. ويعود جزء من السبب في ذلك إلى أن الأسس المنطقية

التي استُخدِمت لطلب تغطية أكثر إتقاناً لم تكن أسساً أكاديمية. غير أن من الواضح أن آراء المؤرخين في تاريخ العالم قد زادت باستمرار توسيع تغطية وفهم الأدوار التي أدتها الحضارات الكبرى والمجتمعات الأخرى. (انظر التذييل، الشكل ١) وحتى وقت قريب لم تكن الفجوة بين الثقافة وتعليم التاريخ قد ترجمت التقدم الحاصل في البحوث والنظرية إلى نموذج لتاريخ العالم يمكن تعليمه. وإنما سيشمل التحدي الهيكلَ والمضمونَ معاً.

ما هو الخطأ الذي وقع في تعليم التاريخ؟

نظم المؤرخون بوجه عام دورات استقصائية، وإلى حد ما نظموا ميدان التحقيق التاريخي حول حضارات غير مترابطة، دُرِسَت في تسلسل خطي. وقد تتبع السرد الأصلي لتاريخ العالم، الذي ظهر في القرن الماضي أو نحو ذلك، جذور الحضارة الغربية من أصولها التوراتية والكلاسيكية عبر العصور الوسطى والفترات قبل الحديثة والحديثة. وتوسَّعَ هذا التسلسل عبر الزمن ليشمل حضارات غير غربية، كالحضارات التي وجدت في الهند والصين وأمريكا قبل كولمبس وإفريقيا وجنوب غرب آسيا. وحتى هذا اليوم ما زال التشعُّب بين الثقافات "الغربية" و"غير الغربية" مستمراً في مناقشات المَنهج الدراسي، الذي يركز على تقويم مقدار المضمون الذي يجب إدخاله في الدورة الدراسية عن كل واحدة من هذه الثقافات. وبرزت مشكلة ذات صلة لأن المبدأ المنظِّم للدورة الدراسية كان "الحضارة"؛ فما لم يمكن تصنيف مجتمع إقليمي بأنه حضارة، لا يمكنه أن يجد له مكاناً في الدورة الدراسية. وأدت المناقشات حول جدارة المجتمع الإفريقي، أو مجتمع جنوب-شرقي آسيا، أو المجتمع الأسترالي، أو البولينيسي أن يحمل هذا اللقب، إلى مناقشة لاذعة. وكانت ثمة مشكلة أخرى خطيرة وهي صعوبة ترتيب تغطية الحضارات في قائمة محتويات الكتاب المدرسي. واختير بوجهٍ عامٍّ ترتيبٌ تسلسلي زمني ظل فيه تسلسل الحضارة الغربية سالماً لم يُمَسّ، بينما كان إدخال الحضارات غير الغربية عشوائياً. فقد وصل سرد التاريخ الأوروبي إلى العصور الوسطى في بعض الكتب المدرسية، حين جاء إدخال الفصل الوحيد عن التاريخ الإفريقي فجأة فعاد بالطلاب إلى آلاف السنين قبل الميلاد. غير أن التسلسل الزمني الخطّي أعطى التلاميذ الصغار انطباعاً بأن التسلسل الذي ورد فيه ترتيب فصول الكتاب هو الترتيب الذي حدث فيه التاريخ. وكانت المفارقات التي جاءت في الكتاب مثل تغطية الحروب الصليبية قبل أن يتعلم الطلاب شيئاً عن الإسلام، أو تغطية فتح العثمانيين للقسطنطينية قبل الهجرات التركية، جعلت رحلة الطلاب عبر تاريخ العالم رحلة وعرة المسالك. ومن الطريف أن التغطية الأكثر اتّساقاً في التسلسل الزمني، وتفصيلاً، وتماسكاً في هذه الكتب المدرسية والدورات الدراسية كانت سرد قصة الحضارة الغربية. أما الحضارات غير الغربية، وإن أدخلت بصورة تدريجية، فلم يكن إدخالها فعّالاً أو دقيقاً. ومن ناحية علم التدريس، كانت الممارسة المتمثلة في تعليم التسلسل الزمني بواسطة تتابع خطّي لحضارات منفصلة غير مترابطة خطأً في أفضل الأحوال. علاوةً على ذلك، لم يكن ثمة متسع يُذكر لتعليم التفاعلات بين الحضارات التي وجدت في نفس الفترة الزمنية. (انظر التذييل، الشكل ٢).

وكان أهم خطأ في هذه التغطية الخطّية القائمة بذاتها للحضارات، هو إهمالها التسلسل الزمني الدقيق والشمول الجغرافي، أي أنها – باختصار – أساءت تعليم المهارات التاريخية. وكان من أثرها أيضاً رفع مستوى الحضارة الغربية فوق حضارات كل المجموعات الأخرى. ربما لم يكن هذا

مقصوداً، لكنه نبع من حقيقة أن المعيار القياسي للتعليم عن العالم ظهر في عملية تدريجية تصحيحية إضافية لم تدمج بقية ثقافات العالم وحضاراته في السرد دمجاً تاماً. فكان ذلك رداءة في علم التدريس ورداءة في التعليم المنوَّع، لأن النموذج لم يكن مرضياً لا للنقّاد ولا لدعاة التعدد الثقافي، ولا للمؤرخين والجغرافيين المهتمين بتعليم هذه التخصُّصات تعليماً فعّالاً.

نموذج شمولي للتعليم عن العالم

ظهر خلال الخمسة عشر عاماً الماضية نموذج بديل لتعليم تاريخ العالم وبدأ تنفيذه في المدارس العمومية والخاصة في الولايات المتحدة. واشتمل البحث عن نموذج جديد أيضاً على العودة بالتاريخ والجغرافيا إلى المركز المسيطر في برامج الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة. واشتمل أيضاً على إعادة تشكيل دورات التاريخ الوطني ودورات التاريخ العالمي والجغرافيا العالمية. وقد برز هذا النموذج من بحوث المؤرخين المحترفين في تاريخ العالم والدراسات الاستقصائية التي أجرتها كليات التعليم في تاريخ العالم. وبرز نموذج تاريخ العالم الجديد مع تمديد البحوث التاريخية إلى ما وراء تخصُّصات المؤرخين التقليدية الضيقة، حين بدأ يتناول مسائل أكبر ذات أهمية تاريخية عالمية. وازدادت الحاجة إلى نموذج تدريسي جديد من توسُّع هذا الميدان.[10] وقد طعن أساتذة تاريخ العالم منذ زمن بعيد في الصحة التاريخية للحضارات كأبرز وحدة للتحقيق، وبحثوا عن مبدأ آخر للتنظيم. وتوسعت دراسة تاريخ العالم نفسها إلى أُطُرٍ مختلفة في موازين مختلفة من الزمان والمكان. غير أنه لأغراض دورات استقصاء تاريخ العالم كانت الوحدة الجديدة التي برزت هي العصر العالمي (انظر الرسم البياني). وقد قُسِّمَت دورة الاستقصاء ذاتها زمنياً إلى ثمانية أو تسعة عصور – تَقصُرُ كل واحدة عن سابقتها تدريجياً كلما اقتربت من الوقت الحاضر. وقد تميزت هذه العصور بمواضيع معينة ذات أهمية لتاريخ العالم، مثل ظهور المجتمعات الزراعية والرعوية، والحضارات الكلاسيكية، والتفاعلات المكثفة بين نصفي الكرة الأرضية، وظهور العصر العالمي الأول، مثلاً.

هذا الهيكل الجديد لدورات استقصاء العالم هيكل ذو أهمية بالغة كإطار وطني للتعليم عن العالم. إنه هيكل صارم أكاديمياً لدراسة التاريخ، وصحيح تدريسياً لاكتساب مهارات التفكير التاريخي. ومن منظور مدني عالمي، يوفر إطاراً محايداً يتركز على الإنسان لدراسة التاريخ في المدارس، ويجمع بين السهولة والجمال بالإضافة إلى شموله من حيث الجغرافيا والتسلسل الزمني. فهو لا يضع حضارات فوق الحضارات الأخرى، ولا يتطلب تصنيف أي مجتمع مشمول في الفئة المريبة - فئة "الحضارة" - أو شيء غير ذلك. وفي إطار العصور العالمية هذا يمكن دمج المواضيع في المَنهج القياسي دمجاً فعّالاً في تدريس وحدات تستند إلى تغطية مجتمعات وحضارات منفردة وعمليات تاريخية رئيسية منفردة كالهجرات والتجارة والتغير البيئي. أما العمليات التي لا يمكن دراستها في الإطار الضيِّق – إطار ثقافة واحدة أو حضارة إقليمية واحدة – كانتشار الديانات، فيمكن دراستها في سياقها الجغرافي

[10] نُشرت مؤخراً ثلاثة كتب تعطي نظرة عامة على التطورات العلمية في تاريخ العالم: إدموند بيرك الحفيد، محرر، مارشال ج. س. هوجسون: إعادة التفكير في تاريخ العالم: مقالات عن أوروبا والإسلام وتاريخ العالم (مطبعة جامعة كمبرج، ١٩٩٣)؛ روسّ إي.دونّ، تاريخ العالم الجديد: مُرافق المعلم (بدفورد/سانت مارتِن، ٢٠٠٠)؛ باتريك مانينغ، الإبحار في تاريخ العالم: المؤرخون يخلقون ماضياً عالمياً (بَلغريف ماكميلان، ٢٠٠٣)، بالإضافة إلى عشرات الكتيبات التي تستطلع مسائل محددة في تاريخ العالم، وعدد متزايد من الكتب الدراسية لتدريس تاريخ العالم في الكليات والمرحلة السابقة للكليات.

أو التسلسلي-الزمني الأوسع نطاقاً. وكذلك المنجزات الإنسانية، وهي من أبرز معالم الحملة الرامية إلى الاعتراف بالمساهمات الثقافية المنوَّعة في التاريخ، يمكن تغطيتها في سياق التفاعلات بين الثقافات على مرِّ الزمن. وبناءً على الأدلة التاريخية للانتشار، يمكن تتبع جذور منجزات كالكتابة والطباعة والمعرفة العلمية في الفلك والرياضيات والطب، مثلاً، وردِّها إلى الثقافات المتعددة التي ساهمت في تطويرها ونقلها في أزمنة مختلفة. وهذا يختلف عن العملية المتنازع فيها، التي تعزو هذه المنجزات حصراً إلى حضارة أو أخرى. ويوفر سرد قصة التبادل بين الحضارات إطاراً أدقَّ من الناحية التاريخية لفهم كيفية حصول أوجه التقدم الكبرى في زيادات متتابعة على مرِّ الزمن، وكيف نُشرت بواسطة عملية المواجهات الثقافية المتعددة الأنواع. هذا التعليم المنوَّع ليس مدفوعاً بالسياسة، وإنما بتقديم الأدلة التاريخية.

إن دراسة تاريخ العالم تمر بمرحلة نهضة تشمل العالم بأسره، نهضة تعيد صياغة الأسئلة وتفحص التاريخ البشري والطبيعي على نطاق أوسع، وكذلك تكشف تفاعلات على مستوى دقيق من التفصيل، وتضيف عمقاً لقصة نقل العلوم والتكنولوجيا عبر الزمان والمكان، وتعطي أشكال السرد هذه تعقيداً ليس أكثر شمولاً فحسب، وإنما يدعو إلى الفضول الذي يولِّدُ التعلُّم المستمر مدى الحياة وينمّي كذلك المهارات الأكاديمية. وكانت دراسة تاريخ العالم مصدر تعليم لكتابة المَنهج المتوسط والثانوي، وأتت بتعاون جديد بين مؤرخي العالم وجغرافييه والمعلمين في المدارس الأولية والابتدائية والثانوية. ومن غير المألوف أن تشق حركة دراسية كهذه طريقها في المدارس في فترة زمنية قصيرة نسبياً، وإنما يمكن توثيق أن هذه العملية ماضية في طريقها. ويوجد مؤشران لهذا التقدم، وهما نشر كتاب المعايير الوطنية للتاريخ ،[11] ومقدمة لوضع دورة متقدمة في تاريخ العالم تمهيداً لدخول الكلية، تُحسَب لها ساعات معتمدة في الكليات بواسطة برنامج امتحان مجلس الكليات. وقد عمل مجلس الكليات في أواخر التسعينات من القرن العشرين مع مؤرخين لكتابة البرنامج الجديد على وضع دورة متقدمة في تاريخ العالم، صيغت على غرار[البرنامج] الذي تميَّز بأسرع نمو في الإقبال على الدراسة شهده مجلس الكليات على الإطلاق.[12] في السنوات التي أعقبت نشر كتاب المعايير الوطنية للتاريخ، اعتمد عدد من الولايات معايير للتاريخ تشمل إما نفس إطار التسلسل الزمني للعصور العالمية أو نصاً معدلاً له. وهذا تطوُّر على جانب كبير من الأهمية نظراً إلى النقد اللاذع الذي تعرضت له المعايير الوطنية لتاريخ الولايات المتحدة في وسائط الإعلام. بهذا النموذج الأكثر شمولاً والأكثر تركيزاً على الإنسان لتعليم التلاميذ الصغار عن العالم في العملية الجاري تنفيذها بواسطة تطوير الموارد التعليمية والتمارين العملية في غرف الدرس، يجب النظر في نشره على المدارس في كل أنحاء العالم.

[11] يمكن الاطلاع على المعايير الوطنية للتاريخ بنصه الكامل في المركز الوطني للتاريخ في المدارس في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجليس، على الموقع الذي يشمل موارد التعليم، وروابط أخرى في الموقع http://nchs.ucla.edu/standards/world-standards5-12.html .

[12] انظر: http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_worldhist.html?worldhist للاطلاع على وصف الدورة وعلى أسماء أعضاء مجلس الكليات.

تطبيق نموذج تاريخ العالم في التعليم الدولي

لقد أظهرنا كيف يمكن أن تكون المعارك ضارية على المضمون الثقافي للمَنهج الدراسي. فالضغط السياسي أو التنوع الثقافي وحده لا يشكل أساساً منطقياً مقبولاً بلا جدال. وفي المقابل، إذا كان في وسع المرء أن يجادل ويقول إن نموذج تاريخ العالم الجديد يجب أن يحل محل النموذج الذي يركّز على الحضارات، الذي كان سائداً قبل عقود لأنه أدقُّ منه من الناحية التاريخية، وأشمل من الناحية الجغرافية، وأكثر عمليةً من حيث علم التدريس، لأنه ينمّي المهارات والتفكير الناقد، ولذلك يجب أن تكون العقبات التي تعترض سبيل تنفيذه أقلَّ عدداً. وإن التنازع على تصميم برامج تعليم منوعة حول طلبات التعدد الثقافي وسياسة الناخبين، كما بَيَّـنّا أعلاه، لا يصلح تاريخياً ولا ديمغرافياً معياراً لتصميم المَنهج الدراسي. فقبل بضعة عقود، أدخلت دورات تعليم الحضارات الغربية بدعوى أن هذا هو تاريخ العالم، فكانت جزءاً من نشر نظم التعليم الاستعماري كالبريطاني والفرنسي. وكان الردُّ النموذجي على سيطرة دورات التاريخ المتركزة على أوروبا طلب الاستعاضة عنها بمناهج تركّز على حضارات بديلة. فالتركيز على الحضارة الإفريقية، وعلى الحضارة الإسلامية، وعلى الحضارة الصينية بدائل تاريخية تعكس نموذجاً بديلاً للتعليم عن العالم. وهذه النماذج، نظراً إلى كونها حصرية، لا تصلح حتى لأن تكون نموذجاً إضافياً. ومن جهة أخرى، كان الدور المسيطر لدورات التاريخ الوطني المتسلسلة والمتكررة في مناهج الدراسات الاجتماعية لمعظم الدول-الأمم مجرد إدامةٍ للتعليم قصير النظر للأجيال المتعاقبة. ولا حاجة إلى الاستعاضة عن تعليم الطلاب عن الأمة تعليماً دقيقاً وكاملاً بتعليم صحيح وشامل عن العالم. بل على العكس، فالدروس التي تقدَّم في مرحلتي التعليم الوسطى والثانوية لتعليم الطلاب عن ترابط الثقافات البشرية – بناء على الأدلة الغالبة والمدهشة، المستمدة من البحوث التاريخية في مختلف أنحاء الكرة الأرضية - يمكن أن تعطي صورة أتمَّ لكل ثقافة بعينها وللعالم ككل.

تدريب المعلمين وتطوير المَنهج عنصران هامّان من عناصر إدخال تعليم صحيح وشامل عن تاريخ العالم. غير أن أهم مكسب يستفاد من عملية وضع مَنهج فعّال لكل مجهود تبذله أمة لإصلاح مَنهجها الدراسي هو التعاون بين أساتذة التاريخ – الذين عليهم أن يتعلموا كثيراً عن طرق التدريس - ومعلمي أطفال المراحل الأولية والابتدائية والثانوية – الذين عليهم أن يتعلموا كثيراً عن مضمون التاريخ المدهش وينشروا حماسهم، الذي يسهل نشره، على زملائهم وطلابهم.[١٣]

التعليم عن الدين والمبادئ التوجيهية للتربية الوطنية لدراسته أكاديمياً

التعليم عن الديانات في التاريخ الإنساني موضوع يستفيد كثيراً من الإطار الجديد لتاريخ العالم، وهو إطار العصور العالمية. في النموذج التقليدي كان يُنظرُ إلى الديانات نظرة ضيقة باعتبارها نتاجَ حضارةٍ أو أخرى. وهذا أثر جانبي لطريقة عفّى عليها الزمن للنظر إلى تاريخ العالم من خلال عدسة

[13] ثمة مجهود طريف لنشر تعليم المواد والخبرات، وهو منظمة "معلمون عبر الحدود" (http://www.teachersacrossborders.org/index.htm) ، وهي منظمة خيرية أسسها هايدي روبّ، الرئيس السابق لجمعية تاريخ العالم (www.theWHA.org ، المرتبطة بالجمعية التاريخية الأمريكية)، وهو من كبار مؤيدي تعليم تاريخ العالم ودراسته، التي أخذت تنتشر انتشاراً واسعاً بواسطة المؤتمرات والجمعيات المرتبطة.

الحضارات وحدها. فمن ناحية تاريخية، لا يمكن شمول الديانات العالمية الكبرى بدراسة ارتباطها بنهضة الحضارات أو سقوطها هي أو إمبراطورياتها الإقليمية، أو تاريخ أسرها الحاكمة. فانتشار الديانات العالمية، كالبوذية والهندوسية على طول طرق التجارة في آسيا، وانتشار اليهودية بواسطة الهجرة عبر منطقة كبيرة من نصف الكرة الشرقي ثم نصفها الغربي، وانتشار المسيحية والإسلام إلى أوروبا وآسيا وإفريقيا، ثم استمرارهما إلى الأمريكتين بعد عام ١٥٠٠، عملية ذات أهمية تاريخية عالمية بالغة، وموضع اهتمام تاريخي عالمي بالغ، لا يمكن شمولها في أية حالة كانت بالتركيز فقط على الإمبراطوريات الإقليمية أو الدول التي خلفتها أو منابع الثقافة المرتبطة بها. فنموذج تاريخ العالم، الوارد وصفه أعلاه، يسمح بدراسة المجتمعات والفراغات التي بينها، في غرفة الدرس، كدراسة أماكن وأشخاص وحرف (كالهندسة والكتب والفنون والتأثيرات) وكذلك دراسة ممارسات إنسانية (كالحج والدراسة ونشرها) تعطي أدلة على تفاعلات مستمرة بين المجتمعات.

من بين المجالات التي يمكن العثور على توافق في الآراء بشأنها بين المربّين ودوائر سياسة التعليم العمومي حقيقة أن الديانة موضوع هام للدراسة، لفهم تاريخ وثقافة الأمة والعالم سواء بسواء. وهي باختصار جزء متفق عليه من التاريخ. وإذا عدنا إلى الولايات المتحدة كدراسةِ حالةٍ نجد أن هذا لم يكن دائماً موضع توافق في الرأي يسهل التوصل إليه. ففي الخمسينات من القرن العشرين لم تكن الديانة موضوعاً يناقش بسهولة في المدارس. فالدستور الأمريكي ينص بوضوح، في "بند التأسيس"، التعديل الأول (قانون الحقوق)، على أنه "لن يسن الكونغرس قانوناً يحترم تأسيس ديانة أو يمنع ممارستها بحرية ...". وفُهِمَ هذا في بعض الأحيان بأنه يعني أن المدارس يجب أن تتجنب الموضوع، ومن المؤكد أنه لا يمكّن المعلمين من مناقشتها في الصف. غير أنه حصل في العهد نفسه، في جيوب منتشرة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة، أن إقامة الصلوات في المدرسة كانت شيئاً عادياً، وأنها كانت في كثير من الأحيان مِلّيَّـةً، لا مَسكونِيَّة، في طبيعتها. وكانت المدارس تقيم احتفالات مسيحية وتحتفل بأعياد الديانة المسيحية كأمر عادي. ورفعت منظمات الحريات المدنية دعاوى في المحاكم أقامها آباء وأمهات يعترضون على تأسيس الديانة بحكم الأمر الواقع في المدرسة، وعبر العقود المتتالية أوضحت هذه القضايا أنه يصح دستورياً إدخال الديانة بطريقة ملائمة في المَنهج الدراسي وأن ثمة أدواراً صحيحة لممارسات دينية خصوصية وتطوعية، وأنه يمكن قبول الممارسة الدينية الخصوصية والتطوعية في المدرسة.

هذا النهج المؤلف من طبقتين إزاء الإذن الدستوري بإشراك الديانة في الحيِّز العلماني المدني قد تطور وانتشر على مدى العقود الخمسة الماضية، وأسفر عن تطوير سياسة وتطبيق عملي وسابقة أصبحت الآن راسخة في المدارس العمومية في الولايات المتحدة. الطبقة الأولى من هذا الأمر الواقع الجديد هي تطوير مبادئ توجيهية دستورية للتعليم عن الديانة في المدارس. وكانت هذه المبادئ التوجيهية من صنع علماء لاهوت بالتعاون مع محامين دستوريين أدرجت أعمالهم في سلسلة من الوثائق التوافقية، وقّعتها مؤسسات دينية ووطنية وتعليمية مختلفة تحت رعاية مركز التعديل الأول وأسلافه.[١٤] والطبقة الثانية من الأمر الواقع في موضوع الديانة في التعليم العمومي هي مسألة قبول

[14] يمكن إلقاء نظرة عامة على المسائل والمعالم البارزة في هذا التطوُّر من منشورات مركز التعديل الأول، التي تصف التاريخ بتفاصيله، وتعطي خطوطاً عريضة للحجج التي استخدمت لإدخاله، وحالة نشره وتنفيذه في المدارس، وتصف أيضاً

الديانة في المدارس، وهذا يشمل مسائل مثل السماح للطلاب بإجازة للأعياد الدينية، ولبس ملابس تقتضيها ديانتهم، وإعطائهم وقتاً ومكاناً لأداء الصلاة التطوعية، وتأسيس نوادٍ دينية خارج المَنهج الدراسي، وإشراك المعتقدات الدينية في تقييم أعمال الطالب المدرسية. وكثير من المدارس التي تضم بين جدرانها طلاباً مختلفي الديانات وضعت سياسات نموذجية لهذا القبول.[١٥] يبين المقطع المقتبس أدناه الخطوط العريضة للمبادئ التوجيهية الأساسية للمضمون المتعلق بالدين في سياق "الشمول الطبيعي"، بمعنى أنه يمكن شمول دراسة الديانات حيثما كانت تتصل بموضوع يشكّل جزءاً من المَنهج الدراسي المطلوب. وحالما أُدخلت الديانة تكون المبادئ التوجيهية لمناقشتها والأنشطة المتعلقة بها في غرفة الدرس والقراءات المتعلقة بها (بما في ذلك مصادرها الأساسية كالكتب المقدسة) على النحو التالي:

مقتطفات من كتاب تشارلس سي. هاينز، وعنوانه: *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools* (دليل المعلم بشأن الديانة في المدارس العمومية) (مركز التعديل الأول، ١٩٩٩)، وزعت وزارة التعليم في الولايات المتحدة في عهد الرئيس كلينتون نسخاً منه على مديري المدارس والمشرفين على التعليم في كل أنحاء الولايات المتحدة، بالإضافة إلى توزيعها بواسطة مختلف الأنشطة التربوية والمهنية والتعليمية.

"بدأت المدارس العمومية الآن، وقد تشجعت بالتوافق الجديد في الآراء، تُدرجُ مزيداً من التعليم عن الدين في مَنهجها. ففي الدراسات الاجتماعية بوجه خاص، لم يعد السؤال هو "هل يجب أن أعلّم عن الدين؟" وإنما "كيف يجب أن أفعل ذلك؟" والجواب على السؤال الذي يبدأ بـ "كيف" يبدأ بفهم واضح للفرق الأساسي بين تعليم *الدين* (أي تلقينه أو تشريبه) والتعليم *عن الدين*. ويوجزُ كتاب "الديانة في مَنهج المدارس العمومية"، الذي أصدرته ١٧ منظمة دينية وتعليمية، هذا الفرق كما يلي:

- نهج المدرسة إزاء الديانة نهج أكاديمي وليس *تَعَبُّدِيًّا*.
- تجاهد المدرسة لتعريف الطلاب بالديانات، لكنها لا تضغط على الطالب *لقبول* أي ديانة.
- تتبنى المدرسة *الدراسة* عن الدين، لكنها لا تتبنى *ممارسة* الدين.
- يمكن للمدرسة أن *تُطلع* الطلاب على وجهات نظر دينية منوَّعة، لكن لا يجوز لها أن *تفرض* أية وجهة نظر بعينها.
- المدرسة *تعلّم* عن جميع الديانات؛ ولا *تشجّع* أو *تشوّه سمعة* أية ديانة.
- المدرسة *تخبر* الطلاب عن مختلف المعتقدات؛ ولا تسعى إلى *امتثال* الطلاب لأي معتقد بعينه."

وتقرر المبادئ التوجيهية نفسها للمعلمين والمديرين والوالدين بشأن سلسلة من المسائل، بما في ذلك مضمونها وقبولها الممارسة الدينية التطوعية في المدارس. يمكن قراءة هذه المنشورات بنصها الكامل على الإنترنت تحت العنوان "الحرية الدينية" في الموقع: http://www.fac.org/about.aspx?item=FAC_publications . وأشمل وثائق المجموعة كلها وثيقة عنوانها: Finding Common Ground (إيجاد موقف مشترك)، وهي دليل قيِّم في الديانة وقبول الديانة في المدارس العمومية، يصف أيضاً تاريخ العملية ويورد وثائق أساسية مختلفة في مسائل التعديل الأول.

[15] من وثائق السياسة النموذجية في هذا المجال، وهي كثيرة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة، وثيقة صادرة عن مديرية المدارس العمومية في محافظة فيرفاكس بشمال ولاية فرجينيا، وعنوانها: " Guidelines for Religious Activities for Students" (مبادئ توجيهية للنشاط الديني للطلاب)، وهي تشمل سياسات تسمح بالملابس والإجازات وتعديلات ملابس الرياضة البدنية وأنشطتها، والصلاة. يمكن الحصول على الوثيقة على الإنترنت من الموقع التالي: http://www.fcps.edu/DHR/oec/relguide.htm .

هذه المبادئ الأساسية مصوغة في كتب دليلية مفصلة أنتجها مركز التعديل الأول. وإن العمل الدؤوب، الرحيم، القوي الذي قام به تشارلز هاينز ومركز التعديل الأول، بناءً على معرفة مباشرة على مدى أكثر من عقدين من الزمن، أسفر عن نشر هذه التوجيهات والمبادئ وفهمها على نطاق واسع في المسرح المدني والتعليمي، ويمكن توثيقها بحضور سياسات النظام المدرسي، ومواقف المنظمات التعليمية المهنية، والمعايير الأكاديمية في كل أنحاء الولايات المتحدة.[١٦] والعمل مع المنظمات المدنية، ومراجعة الكتب المدرسية، ومشاريع تدريب المعلمين، وحل المنازعات في المجتمعات المحلية التي تثور فيها قضايا، والعمل مع الهيئات القانونية – هذه كلها ساهمت في التوصل إلى تفاهم بنّاء بشأن الديانة في الحياة العمومية في الولايات المتحدة.

والعمل الذي ما زال في حاجة إلى عمل يقع في مجالين اثنين: (١) إيجاد "منطقة راحة" للمعلمين ليتعاملوا مع الطلاب في التعلُّم عن الديانة بإتاحة المعرفة بالموضوع وطرق تدريسه لهم؛ (٢) العمل مع الشركات والمنظمات التي تنتج موارد التدريس عن أديان العالم لرفع مستوى الدقة والدراسة المنعكستين في الكتب المدرسية. إن زبدة الأمر في التعليم عن الديانة هي عرض معتقدات هذه الأديان وممارساتها وتقاليدها كما يفهمها أتباعها. وإن مفتاح تحقيق هذه المهمة العظيمة دون الادعاء بالحقيقة هو نَصُّ الحديث إلى أهله، كأن تقول (يعتقد المسيحيون بأن ...)، فهذا يقيم جداراً يفصل بين القارئ والمؤمن. غير أنه يمكن، بناءً على نفس المقياس، أن نتعامل مع "أعمق اختلافاتنا" على أساسٍ وُدِّيٍّ ودقيق بواسطة هذه الآلية البسيطة. ويقطع هذا أيضاً شوطاً بعيداً نحو حل المعضلة التي تنشأ عندما يعتمد المعلمون أو مؤلفو الكتب المدرسية على نموذجٍ للعلمانية الأكاديمية وكأنه صوت محايد. فالعلمانية الأكاديمية، في نموذج المبادئ التوجيهية، هي نفسها وجهة نظر أو فلسفة، وهي غالباً ما تفعل "لاختزال" الدين باختزال أنثروبولوجي واجتماعي أكثر مما تمثل المعتقدات التاريخية والمعاصرة التي تُلهب حماس معتنقيها. ويحدث في كثير من الأحيان أن يكون ما يسفر عنه العمل، دون إشراك أتباع الديانات المعنية في تطوير هذه المواد أو مراجعتها شيئاً لا يكاد يعرفه أتباع هذه الديانات. وإن تغطية الإسلام في الكتب المدرسية غالباً ما تضم تقارير مضحكة أو هزيلة مبنية على ما كتبه المستشرقون من جانب واحد وقد عفّى عليه الزمن. وحتى وقت قريب كانت فرق مؤلفي الكتب المدرسية تتجاهل أوجه التقدم الكبيرة في الدراسات التي ظهرت باللغة الإنجليزية. وقد تحسَّن الوضع تدريجياً خلال العقد المنصرم أو نحو ذلك، لكنه أصيب بتدهور كبير منذ ١١ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١. ويوجد الآن في الولايات المتحدة قدر كبير من مراجعة الطريقة التي كانت الهندوسية تدرَّس بها في الكتب المدرسية، بناءً على حَثٍّ من بعض أعضاء الجالية الهندوسية وبعض الأساتذة، وإن كانت العملية قد أثبتت أنها محل نزاع داخلي كبير. وإن بين المبادئ التوجيهية التي جاء وصفها أعلاه وصيغت في وثائق إضافية مختلفة، وبين الانتباه لتعليم التاريخ تعليماً صحيحاً واللجوء إلى المعلومية

[16] انظر أيضاً: Teaching About Religion in National and State Social Studies Standards, (مجلس التعليم الإسلامي، مركز التعديل الأول، ٢٠٠٠) وبيانات الموقف الصادرة عن مجلس الدراسات الاجتماعية من الموقع http://www.socialstudies.org/positions/religion/ ، وجمعية الإشراف وتطوير المَنهج الدراسي تحت عنوان "الديانة" في ورقة موقف الجمعية المعنونة " *What We Believe* " (ما الذي نعتقد به) من الموقع: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/newsandissues/What%20We%20Believe/WhatWeBelieve.pdf .

الجيدة، يمكن تناول هذه المشاكل بإنصاف وتوازن. ومن الأهمية بمكان أن يذكر المرء أن معلم الثانوية المتوسط يمكن أن يلقي نظرة على صفوف المقاعد التي أمامه فيجد خمس أو ست ديانات عالمية ممثلة في الطلاب الجالسين عليها. وإن جزءاً متخصصاً من العمل على التأليف بين الأديان يشتمل على دعوة متكلمين ضيوفاً إلى غرف الدرس وبرامج لتدريب المعلمين تدعمها مدارس عمومية ومدارس خاصة ومنظمات مهنية، وبرامج مساعدة من الجامعات.[١٧]

تعليم الدين والتعليم الديني: مناقشة أولية

إن مسألة التعليم الديني في إطار التقاليد المِلِّيَّة تقع في صميم الجهد الرامي إلى بناء جسور عبر الانقسامات الثقافية اليوم. ويحصل التعليم الديني من منظور مِلِّيٍّ اليوم في أوضاع مختلفة في كل أنحاء العالم، وليس – على الرغم من توصيفات وسائط الإعلام منذ ١١ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١ – مجرد مشكلة تعليم الدين الإسلامي. ولا يعطي تعليم الدين الإسلامي صورة واحدة متشابهة أكثر مما يعطيه تعليم المسيحية أو اليهودية أو الهندوسية أو البوذية، أو تعليم أية مجموعة دينية أخرى لأتباعها وأبنائهم. وكذلك يجب أن يأخذ تحليل "مشكلة" التعليم الديني هذه الاختلافات في الحسبان. وأخيراً ينطبق القول المأثور القديم "إنك تستطيع أن تقبض على عدد من الذباب باستخدام العسل أكثر من العدد الذي تستطيع أن تقبض عليه باستعمال الخل" ينطبق هنا، لأن الإقناع أرجح أن يعود بنتيجة إيجابية للتغيير مما تعود به محاولات الإكراه، أياً كان الدين السماوي المعني.

في هذه المرحلة الأولية من مجهود البحث لتحالف الحضارات، لا يمكننا إلا وصف بعض الأوضاع التي يحدث فيها التعليم الديني، لكي نبيِّنَ الاتجاهات التي يمكن توثيقها بمزيد من البحوث، ونقترح نهوجاً يمكن أن تتحرك في اتجاه هدف اعتراف أتباع الديانات العالمية المتبادل فيما بينهم. وسيُترك الأمر للمراحل القادمة من البحوث لتقديم مسح شامل واقتراح توصيات.

والغرض من التعليم الديني من وجهة النظر الملّيَّة هو إعادة إنتاج المعرفة الأساسية والمتقدمة لمعتقدات الدين وممارساته وتقاليده ومبادئه الأخلاقية وقوانينه وقيمه، بطريقة تجتذب أتباعه وتبقيهم داخل الملّة. وهذه يمكن أن تكون مهمة شاقة إلى حد ما، ويتوقف ذلك على المكان الذي يتم فيه التعليم. ففي المدن الكبرى أو الأوضاع العلمانية أو في الأماكن التي تتبع أغلبية الموجودين فيها ديناً مختلفاً أو لا تتبع أي دين على الإطلاق، يأخذ هذا التعليم شكلاً مختلفاً عن الأوضاع الريفية المتدينة والمتجانسة، حيث يتصل الطلاب بأتباع دينهم بأواصر عائلية وتقليدية. وفي الأوضاع التي يكون فيها صراع ديني قائماً أو أنه ترك في الآونة الأخيرة جراحاً بادية، ربما يأخذ التعليم الديني نوعية معارضة. وكذلك يوجد فرق أيضاً بين أن يكون المعلمون يتلقَّون رواتبهم من تبرعات خاصة أو من الولاية، وبين أن

---

[17] من بين المؤسسات المعنية بهذا المجهود مشروع التعددية في جامعة هارفارد (www.pluralism.org)، الذي توجد له مؤسسات تابعة في كثير من الولايات، وبرنامج الدين والتعليم الثانوي في هارفارد وبضع كليات أخرى تقدم برامج لإعطاء شهادة معلم في الدراسات الدينية؛ وترد قائمة ببرامج المعلمين في صفحة الأكاديمية الأمريكية للدين في الموقع: http://www.aarweb.org/teaching/ris/training.asp ؛ ويقدم مجلس التعليم الإسلامي، فاونتين فالي،كاليفورنيا (www.cie.org) ، معلومات وتدريباً وموارد تعليمية في موضوع الدين، باستخدام إطار يستند إلى بحوث تاريخية والمبادئ التوجيهية والمعايير الأكاديمية لمركز التعديل الأول.

يجري التعليم في مدرسة عمومية أو مدرسة خاصة، أو في بيت من بيوت العبادة. وكذلك الازدهار النسبي والمستوى التعليمي للمجتمع المحلي الذي يجري التعليم فيه ولمصلحته يشكل عاملاً في المسألة؛ وفي حالة تعليم دين أقليةٍ يكون أتباعه فقراء في وسط أغلبية غنية تتبع ديناً آخر، هو دين الأغلبية، ستكون لهجة التعليم مختلفة عنها عندما يكون المتعلمون أبناء مهاجرين مزدهرين أو أتباعاً جدداً تحوَّلوا عن دين الأغلبية ويكونون جالسين في صفوف تعليم ديني. فالبيئة السياسية والاجتماعية المحيطة بمركز التعليم عامل حاسم إلى حد أنها قد تقوم بدور قمعي سياسياً وثقافياً، أو متسامحةً إلى حدٍّ كافٍ فتكون حرية العبادة مكفولة بالقانون، أو تكون حرية مؤقتة وتعاني توتُّراً.

من الضروري أن يوضع هذا الطَّيف من التصوُّرات موضع التنفيذ قبل صياغة الأهداف والغايات المتصلة بالأشكال المثالية من التعليم الديني الملّيِّ، أو النظر في إصلاحات محددة يمكن بدون ذلك أن تطبَّق خطأً كما لو كان ثمة حجم واحد يمكن جعله مناسباً لكل الحالات. أمّا وقد وضعنا سلسلة عريضة من التصوُّرات، ربما أمكننا أن نذكر بضعة أهداف من شأنها أن تكون صفاتٍ مرغوباً فيها للتعليم الديني في كل الأوضاع، سواء أكان تحقيقها سهلاً أم لا. الهدف الأول هو أن يكون معلمو الدين – سواءٌ أكانوا يعملون بأجر أو متطوعين، وسواءٌ أكانوا من عامة الناس أو قادةً مدربين – مثقفين جيداً في أركان دينهم، وأن يكونوا أيضاً متمكنين من المعرفة العامة. وربما يتمنى المرء أيضاً أن يكونوا قد وُهِبوا الحكمة والفطرة السليمة والرأفة بطلابهم، ناهيك عن القول أن يكون لديهم توجه نحو التفاؤل. والهدف الثاني هو أن يكون معلمو الدين على قدر من المعرفة العملية بالقيم المشتركة والمعتقدات المختلفة. أمّا وقد وصفنا أعلاه تنوُّع الأوضاع التي يجري فيها تعليم الدين، ربما يبدو من شبه المستحيل تحقيق هذين الهدفين، لكن من المؤكد أنهما جديران بالعمل على تحقيقهما.

سيكون من المفيد، لدى النظر في تحسين التعليم الديني بين المجموعات الدينية أن نذكر أمثلة على أفضل الممارسات والاتجاهات والجهود التي تبذلها المجموعات الدينية. ولا يكفي أن نشير بأصبع الاتهام إلى أية مجموعة بعينها ونتهمها بأنها تتعمد تعليم الكراهية والتعصب في تأكيدها إيمانها. ومع الاعتراف بوجود مشاعر معادية للدين أو معادية لرجال الدين بوجهٍ عامٍّ، وأنه لا مراء في وجود خوف من الإسلام ومعاداة للسامية (ويجب أن نذكر هنا أن اليهودية والمسيحية والإسلام كلها من أصل سامي) ومعاداة للمسيحية، فإن هذه التوجُّهات والأقوال تعود في جذورها – إلى حدٍّ ما على الأقل – إلى خطأ في تفكير المعلم أو فشل في التعليم.

ويُلتَمَسُ أملٌ في تحسين هذا الوضع من العمل على التأليف بين الأديان، وهو عمل جارٍ حيثما سكن أشخاص متدينون ذوو عقل وحكمة متجاورين عن قرب. في البلدان الغربية توجد مجالس التأليف بين الأديان في معظم المدن الكبيرة، وتوجد أيضاً مبادراتٌ أصغر حجماً وعملٌ مشتركٌ بين الملل. وإن انتشار هذه المنظمات والتعاون بين الأديان الجاري على الصعيد الدولي، يهيئ المناخ لمشاركة القيادة الدينية لجميع المجموعات الدينية. وسوف تنعكس مشاركة الشباب والمدارس في الحوارات بين الأديان وأنشطة الخدمات المجتمعية في لهجة أنشطة التعليم الديني ومضمونه أيضاً.[18]

[18] يمكن الاطلاع على قائمة طويلة بالمنظمات المشتركة بين الأديان في المجلس الدولي للتأليف بين الأديان، ومقره في المملكة المتحدة، على صفحة موارد المنظمة على الإنترنت: http://www.interfaith-center.org/resource.htm . توجد لدى

كما هو الأمر في السياسة، ربما يكون سطوع الشمس أفضل دواء. ولا ينبغي أن يكون عرض النصوص المستخدمة في تعليم الأطفال عن دينهم مسألة اتهاماتٍ مظلمة ضد مجموعة أو أخرى، وإنما يجب أن يكون جهداً متضافراً من جانب القادة الدينيين المهتمين من جميع الأديان لإعادة النظر في الأساليب والمواد المستعملة في تعليم الصغار عن دينهم ودين غيرهم، وتقدير إن كانت هذه الأساليب والمواد تخدم مصالح طلابهم ومجتمعهم وقضية التفاهم العالمي. ويجب على القادة الدينيين في مؤتمرات التأليف بين الأديان أن ينظروا في تدريب معلمي الدين عن أديانهم وإدراج تعليمٍ عن القيم المشتركة وكذلك مناقشة الاختلافات المذهبية مناقشة قائمة على الاحترام والدقة.

كان مضمون التعليم الديني مسألة نقاش مستمر بين أتباع الأديان لفترة من الزمن. وإن واحداً من أسباب هذا النقاش هو التحدي الاستثنائي الذي يتمثل في إبقاء الشباب في دائرة الدين، في مواجهة ما يصدهم عنه من الأشياء المادية والغريزية التي تُعَرِّضُهُم لها الدعاية التجارية المصمَّمة بكثافة متزايدة. وفي المقابل، غالباً ما اتُّهم التعليم الديني بأنه لا صلة له بالأوضاع القائمة وأنه مفرط في التركيز على شكليات العبادة والتشدُّد في حفظ ما يجب فعله وما يجب الابتعاد عنه (لا سيما ما يجب الابتعاد عنه في نظر كثير من الشباب). وتحت ضغط التنافس على اجتذاب الانتباه، ربما يكون بعض معلّمي الدين غير مؤهلين لإلهام طلابهم، وربما يبحثون عن أهداف يُلقون عليها اللوم، ويوجهون اتهامات قاسية لمن يتصورون أنهم أعداؤهم. هذه الحجج السلبية والخارجية ربما تُلقى، كما تُلقى الحبال المهترئة عبر نهر، في محاولة لإقامة جسر عبر الاختلاف مع أتباعهم. لكن النداءات الذكية القائمة على معرفةٍ أحسنَ بالدين، في المقابل، تؤكد الأعمال الإيجابية وربما تشجع على ضم الأيدي داخل الحدود بين الأديان وعبرها، بدلاً من الإشارة بأصابع الاتهام.

كما هو الحال فيما يسمى بالتعليم العلماني، أخذ معلّمو الدين في مختلف الأديان، بما في ذلك الإسلام، بالفعل يحاولون استخدام منهجيات تعليم محسَّنة، لتشغيل الطلاب بالاستفسار والتفكير الناقد بدلاً من الحفظ الصَّم الذي اعتادوا عليه لعقودٍ أو أكثر. إن للحفظ غيباً مكانةً في نقل مصادر الدين والكتب المقدسة، لكن ثمة توافقاً في الآراء بدأ في الظهور على أن الطلاب يجب أن يفهموا معنى ما يحفظونه غيباً وأن يتعمقوا في تفسيره. ويمكن الاطلاع على أدلة على هذا النقاش بين القادة الدينيين أتباع كثير من الأديان فيما يتعلق بالالتزام وبأتباعهم، والحاجة إلى تعليمهم، في التغيرات التي طرأت على طراز خدمات الوعظ والعبادة، والخدمات الاجتماعية وجهود المساعدة التي يبذلها المجتمع المحلي، منذ عهد المبشرين والخطباء المتجولين في آسيا قبل فترة طويلة من الزمن بين البوذيين والصوفيين على طرق الحرير، وفي أوائل عهد الولايات المتحدة مع المبشرين الميثوديين المتجولين، ولنكتفِ بذكر مَثَلَيْن بعيدين. والآن برز المبشرون المتجولون في كل الأديان بواسطة شبكة الإنترنت.

في الجالية الإسلامية، لنذكر مثلاً واحداً من أمثلة كثيرة، ما زالت الجهود مستمرة منذ عقود بغية إصلاح التعليم الديني (غالباً ما يسمى الدراسات الإسلامية) لجعله أكثر صلة بحاجات الشباب الحديث ولإيجاد توازنٍ قابل للتحقيق بين أساليب التعليم التقليدية والابتكارية. وقد تم القيام بكثير من هذا العمل

شبكة المنظمات المشتركة بين الأديان في أمريكا الشمالية http://www.nain.org/links/interfaith.htm قائمة موارد مشابهة وبعضها مكرر. وتشتمل أيضاً على الندوة الشعبية على الإنترنت: www.beliefnet.com .

بين المسلمين الذين هاجروا إلى البلدان الغربية بعد الحرب العالمية الثانية. والأمثلة هي المؤسسة الإسلامية (www.islamic-foundation.org.uk/) التي أنشئت في عام ١٩٧٣، ومؤسسة 'إقرأ' التعليمية الدولية، التي أنشئت في عام ١٩٨٣، والمجلس الدولي للبحوث والموارد التعليمية (www.iberr.org)، الذي انبثق عن سلسلة من المؤتمرات الدولية المنعقدة فيما بين عامي ١٩٧٧ و١٩٨٧ لتحسين تعليم الدين، بغية إيجاد مَنهج ومواد تعليمية لشباب المسلمين. واليوم يقوم عدد منوَّع من الباعة على شبكة الإنترنت بعرض منتجات مختلفة للأسر وللبرامج المدرسية سهلة المنال. وتنتج المواد الصناعية في الدراسات الإسلامية والتاريخ والتراث واللغة العربية "والتسلية الهادفة" وتُسَوَّقُ على صعيد دولي. وإنَّ وجود موزِّعي وسائط الإعلام منذ أكثر من عقد من الزمن شاهدٌ على الطلب على هذه المنتجات من المسلمين كوسائل للتعليم، دون أي ادعاء بتجانس نوعية هذه الموارد، لكن من المؤكد أنه يشهد بوجودها وإتاحتها لكل الناس الذين يحبون أن يبحثوا في مضمونها. [١٩]

التعليم الديني والسياسة الدينية المدعومان من الدولة

المسائل المتعلقة بتعليم الدين كجزء من المناهج الوطنية تختلف اختلافاً كبيراً عن جهود السوق الحرة والجهود التطوعية والتي تقوم بها المؤسسات الخيرية بين المهاجرين والسكان الأصليين أو الذين اعتنقوا الإسلام من سكان البلدان الغربية. من المهم أن نلاحظ أن تعليم الدين تاريخياً لم يصبح وظيفة تحت مراقبة الدولة أو إشرافها حتى الفترة الحديثة. وقبل ذلك، مع فترة الانتقال تحت الحكم الاستعماري كانت المؤسسات الدينية الخيرية أو الأوقاف التي يديرها العلماء هي مصدر تمويل المدارس والجوامع، من التعليم الأساسي حتى التعليم الديني العالي. [٢٠] وبإقامة نُظُم التعليم الوطني بعد الاستقلال أنشئت برامج الدراسات الإسلامية إلى جانب بقية المَنهج في جو مشحون اشتمل على دعوات ملحَّة إلى التطوُّر، وكانت النُظُمُ التعليمية العلمانية رأس حربة لهذه الدعوات، ومفاهيم مفادها أن النزعة التقليدية الدينية كانت عاملاً من عوامل تأخر التقدم الاجتماعي للمسلمين، وكانت المهمة العاجلة تدعيم الشعب الوطني داخل حدود لم تكن في بعض الأحيان مريحة، بينما يضمن أن يؤيد نظامُ التعليم أنظمة الحكم القائمة أو على الأقل ألاّ يقوِّضها. مع هذا المزيج العنيد، وُزِّعَ مضمون التعليم الديني بين مختلف فروع المعرفة والمواضيع الأساسية للمَنهج الدراسي، ومن بينها آداب اللغة العربية (قراءات في التراث الأدبي)، والعلوم الاجتماعية (التاريخ الإسلامي)، والدراسات الدينية الرسمية (العقيدة والفقه وتاريخ الأنبياء، والسنة النبوية وحفظ القرآن وتفسيره).

بينما أجريت بعض البحوث في مضمون المَنهج الوطني في البلدان الإسلامية، بالإضافة إلى قدر كبير من تكهن وسائط الإعلام، واختيار مواضيع معينة لدراسة الحالات الإفرادية بعد ١١/٩، ما

---

[19] من بين هؤلاء الموزعين نورارت (www.noorart.com)، ووسائط الاسطرلاب الإسلامية (www.astrolabe.com)، وساوند فيجين (www.soundvision.com) ويوجد لدى رابطة الطلاب المسلمين مجموعة من باعة الكتب الإسلامية (http://www.msa-natl.org/resources/Bookstores.htm) .

[20] تشهد الدراسات التاريخية للأقاليم الإسلامية على نطاق واسع بهذه الظاهرة وبوضع نظام الأوقاف تحت سيطرة الدولة أثناء القرنين التاسع عشر والعشرين، لكن ثمة دراستين تمثيليتين باللغة الإنجليزية، وهما: Marshall G.S. Hodgson, *The Venture of Islam*, vols. 2 &3 (University of Chicago Press, 1974) and Francis Robinson, "Knowledge, Its Transmission, and the Making of Muslim Societies," in Robinson, ed. *Cambridge Illustrated History of the Islamic World* (Cambridge University Press, 1996).

زالت ثمة حاجة إلى إجراء بحوث كثيرة قبل أن نحاول إصدار تقييم منصف، مبني على دراسة المواد التعليمية، وتدريب المعلمين وممارساتهم، وسياسات المَناهج. وثمة عينة من الانتباه التحليلي الذي أولِيَ للكتب المدرسية في تركيا والمملكة العربية السعودية وفلسطين وباكستان وإندونيسيا ومصر تبيِّنُ اتساع المسائل ووجهات النظر في هذه المسائل المعقدة ومداها الجغرافي والثقافي.[٢١]

تختلف العلاقة بين التعليم الديني والدول الوطنية اختلافاً كبيراً إلى حدٍّ تستعصي معه على تقسيمها إلى فئات. ففي مدارس الولايات المتحدة،كما وُصف أعلاه، لا يسمح الدستور بالتعليم الديني الملّيِّ في المدارس؛ فذلك من اختصاص المؤسسات الدينية فقط، وليس للولاية أي رقابة على مضمونه. أما في البلدان الأوروبية، خلافاً لذلك، فالتعليم الديني يُعطى وقتاً في مَنهج المدرسة، لكن الهيئات الدينية التي تعترف بها الدولة مسؤولة عن المضمون. هذا هو الحال في ألمانيا، فالحكومة الوطنية تجمع الضرائب نيابة عن المؤسسات الدينية. وفي المملكة المتحدة، مثلاً، يحسب قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨ حساب التعليم الديني والعبادة اليومية معاً. ولا يشكل مضمون التعليم الديني جزءاً من المَنهج الوطني، وإن وضع أحكام لمختلف الديانات والمذاهب، وكذلك وجود أحكام تسمح للوالدين والطلاب بأن يختاروا عدم اتّباع أي دين إنما توجِدُ حقيقةً متنوعةً عرضةً للنقد. وقد أجريت بحوث مقارنة حول التعليم الديني في عشرين بلداً أوروبياً، في إطار اللجنة الأوروبية المشتركة المعنية بالكنيسة والمدرسة، كشفت عن خليط "متعدد الطبقات" من التعليم "في الدين، والتعليم عن الدين، والتعلُّم من الدين"، وتقدم معظم المدارس واحداً من هذه الأنواع أو تقدمها كلها ضمن التعليم العمومي.[٢٢] في البلدان التي كانت من قبل تحت الحكم السوفياتي، يشكل تراث قمع الدولة للدين أو تنيها الناس عن الدين عاملاً يؤثر في مواقف الناس من التعليم الديني ومضمون هذا التعليم في الوقت الحاضر. وتضم هذه المجموعة بلدان آسيا الوسطى ذات الأغلبية المسلمة من سكانها وكذلك بلدان شرق أوروبا التي يوجد فيها سكان مسلمون. وإن محاولات تقييم المواد التعليمية المستخدمة في هذه المدارس تقييماً ذا معنىً يجب أن تأخذ هذه العوامل في الحسبان لكي تقترب من أي استنتاجات تستند إلى أهداف أكثر عموماً.

---

[21] تشمل المقالات عدداً من الورقات التي قدمت إلى مكتبة الكونغرس، مؤتمر ٢٠٠٢ ما يلي:
"Teaching the Other: Muslims, Non-Muslims and the Stories They Teach," on Egyptian, Pakistani, Indonesian and Jordanian textbooks and instruction, retrieved at http://www.loc.gov/loc/lcib/0212/textbooks.html;
Ayse Gul Altinay, Sabanci University, "Who is a good Turk?: The 'Ideal' Student according to Textbooks" International Human Rights Education and Textbook Research Symposium, Istanbul, 4/2004 retrieved at http://www.bianet.org/2004/05/01_eng/news33248.htm; Suparto, "Reforming Pesantren," *Inside Indonesia* (January-March 2004) retrieved at http://www.insideindonesia.org/edit77/p22-23suparto.html, Saleem H. Ali, "Islamic Education and Conflict: *Understanding the Madrassahs of Pakistan,"* University of Vermont and Brown University, USA, submitted for consideration to Oxford University Press, 8/2005, retrieved at http://www.uvm.edu/~envprog/madrassah/Ali-Madrassah-draft-8-15-05.pdf ; Nathan Brown, George Washington University, "Study of Palestinian Textbooks," (Foundation for Middle East Peace, Nov. 1, 2001), retrieved at http://www.fmep.org/analysis/palestinian_policy.html.

[22] قدم بيتر شراينر التابع لمعهد كومينيوس/ألمانيا الورقة المعنونة: التعليم الديني في أوروبا، في جامعة أوسلو في ٨ أيلول/سبتمبر ٢٠٠٥. أنزلت في ١٥شباط/فبراير ٢٠٠٦ من الموقع: http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf .

مجهودات التربية الوطنية

بدءاً ربما بسقوط الاتحاد السوفياتي، واستمراراً خلال أزمات أخرى حتى الوقت الحاضر، تزايد الاهتمام ببرامج التعليم التي كان هدفها تربية مواطنين أكفاء ومسؤولين في نظم سياسية ديمقراطية. وتمتد هذه البرامج من المستوى الابتدائي حتى مستوى الكلية، وإلى التعليم المجتمعي وتعليم الكبار. وتستند هذه البرامج إلى الاعتراف، في الديمقراطيات الراسخة والناشئة، بأنه لا يمكن توطيد الديمقراطية إلا بجهود مستمرة لغرس قيمها في النفوس والمحافظة على المهارات لدعم ثقافة سياسية مناسبة للديمقراطية.

بينما كانت التربية الوطنية جزءاً من المناهج الوطنية في الماضي، بدأت شبكات من المربّين تتبادل الخبرات وتتعاون لتشجيع ممارسة أكثر فعّالية على جميع المستويات. وتزايد تأييد الحكومات للبرامج الدولية أثناء العقد الماضي، وبزيادة الوعي بالحاجة إلى توسيع نطاق الديمقراطية لتشمل مناطق كانت محرومة منها أو تُركت دون تنشئة، وَسَّعَت عدة برامج نطاقها إلى آسيا الوسطى وجنوب شرقي آسيا والشرق الأوسط وكذلك إلى أمريكا اللاتينية.

في أوروبا الغربية، للمركز الاتحادي الألماني للتربية الوطنية سجل حافل بالجهود لتشجيع التعليم من أجل الديمقراطية كجزء من جهوده لتوحيد ألمانيا. وامتدت جهوده أيضاً إلى بلدان أخرى في أوروبا الغربية وفي أوروبا الشرقية والدول الأخرى الحديثة الاستقلال. وشارك في هذه الشبكة مركز التربية الوطنية (المركز)، الذي كتب المعايير الوطنية للبلديات والحكومة في الولايات المتحدة. وَدَعَمَ هذه البرامجَ كلٌّ من الاتحاد الأوروبي، ومجلس أوروبا، ووكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة، والبنك الدولي، ومؤسسة سوروس. ومن أوسع البرامج انتشاراً في هذا المجال سيفيتاس إنترناشيونال، المرتبط بالمركز، ويتلقّى تمويله من وكالة الولايات المتحدة للمعلومات، وهي ذراع لوزارة الخارجية الأمريكية، وهو الذي وضع سيفيتاس: إطار للتربية المدنية، وهو مورد للمربّين في مجال التربية الوطنية في الولايات المتحدة يُستخدم على الصعيد الدولي أيضاً. وساعد سيفيتاس على إنشاء ٩٠ مركزاً في مختلف أنحاء العالم كأعضاء في سيفيتاس إنترناشيونال، ولها شبكة على الإنترنت بعنوان سيفنت (www.cevnet.org)، تصل بين المربّين في مجال التربية الوطنية في مختلف أنحاء العالم. وتقوم وزارة التعليم الأمريكية بتمويل برنامجها الدولي لتبادل المعلومات في مجال التربية الوطنية، وذلك بالتعاون مع وزارة الخارجية الأمريكية.

وضع السيد جون باتريك، المدير التنفيذي لمركز تطوير الدراسات الاجتماعية في جامعة إنديانا بمدينة بلومنغتون، وهو جزء من شبكة برنامج تبادل المعلومات التابع لمركز سيفيتاس، إطاراً للتأثير في التربية الوطنية في الديمقراطيات الدستورية. باختصار، فيما يلي عدد من الاتجاهات في التربية الوطنية التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من مشاريع سيفيتاس في مختلف أنحاء العالم:[٢٣]

---

[23] تشارلز ن. كويغلي، "الاتجاهات العالمية في التربية الوطنية" قدم البحث في الحلقة الدراسية من أجل احتياجات التربية الوطنية الإندونيسية الجديدة، مركز التربية الوطنية الإندونيسية، آذار/مارس ٢٠٠٠، في باندونغ، إندونيسيا. أنزلت من المواقع: http://www.civiced.org/articles_indonesia.html.

- تَستند التربية الوطنية إلى عناصر المعرفة الوطنية، والمهارات الوطنية، والفضائل الوطنية وهي عناصر مترابطة.

- تُشكل المفاهيم الأساسية المضمون المنهجي للتربية الوطنية، بما في ذلك السيادة الشعبية، والحقوق الفردية، والصالح العام، والسلطة، والعدل، والحرية، والنظام الدستوري، وحكم القانون، والديمقراطية التمثيلية.

- تُستخدم دراسة الحالات الإفرادية لبعث الحياة في هذه المفاهيم الأساسية بواسطة تطبيقها على أوضاع مألوفة وتحليلها لدعم تطوير مهارات اتخاذ القرارات، ومساعدة الطلاب على تعريف المسائل، ودراسة الخيارات البديلة وعواقبها، ولتعيين مواقفهم هم أنفسهم.

- يساعد التحليل المقارن والدولي للحكم والمواطنة على تعميق فهم الطلاب لمؤسساتهم الديمقراطية، بينما يوسِّعون معرفتهم بالمبادئ الديمقراطية. وتقلل المقارنة أيضاً من التركيز على الجماعات الإثنية، وتمكّنهم من النظر في نماذج مؤسسية مختلفة.

- تؤيد أنشطة التعلُّم التعاوني تطوير المهارات التشاركية والفضائل المدنية، بما في ذلك القدرات القيادية، وحل المنازعات، والحل الوسط، والتفاوض، والنقد البنّاء، بينما يمارس المرء التسامح والحضارة وبناء الثقة.

- يساعد استعمال الأدب أو رواية القصص على الاهتمام بالمفاهيم والفضائل التي هي أهداف التعلُّم للبرنامج، ويشير إلى النماذج التي هي قدوةٌ يُقتدى بها، ويساعد الطلاب على فهم معنى الأخلاق وأهيمتها في الحياة الوطنية.

- التعليم الفعّال، لا الحفظُ الصَّمُّ للتسلسل الهرمي للمؤسسات، هو الذي يشرك الطلاب في اكتساب المعرفة والمهارات والفضائل وممارسة مهارات المواطَنَة اللازمة لجعل الديمقراطية الدستورية تؤدي عملها.

- يدمج المضمون والعملية معاً في تعليم وتعلُّم المعرفة والمهارات والفضائل الوطنية لبلوغ الأهداف الفكرية والتشاركية، لكي يمارس الطلاب التفكير الناقد وصنع نماذج للعمل الفعّال، استناداً إلى الاستجابة الفاضلة للمسائل العمومية، وترجيحها بواسطة عملية اتخاذ القرارات.

منذ ٩/١١ ركزت وزارة الخارجية الأمريكية تركيزاً خاصاً على عملية نشر الديمقراطية في البلدان الإسلامية. فبموجب مبادرة الشراكة الشرق-أوسطية، يشمل "الركن التعليمي" دعم البرامج الهادفة إلى إصلاح النوعية الإجمالية والمضمون الإجمالي لنظم التعليم الوطنية في الشرق الأوسط، واصبح يشمل مشاريع التربية المدنية. وقد أنشأ مركز التربية الوطنية وشبكة سيفيتاس العربية برنامجاً شاملاً للمنطقة بأسرها يهدف إلى إدخال تعليم المواطنة الفعّالة كجزء من إصلاح التعليم في المدارس. وقد تمت ترجمة المواد التعليمية التي تستخدم الإطار المذكور أعلاه وتم تكييفها للبلدان المشاركة.

ويجري الآن تنفيذ برنامج نموذجي من قبل مركز دراسة الإسلام **والديمقراطية** و مؤسسة قانون الشارع، في مشروع بعنوان الإسلام والديمقراطية .وتساهم وزارة الخارجية الأمريكية في تمويل برنامج الإسلام والديمقراطية الذي يأخذ إطار التربية الوطنية من مجال التدريس المحض ويدرجه في عملية بناء توافق آراء في المجتمع المدني. وقامت المؤسسة الشريكة للمركز، وهي مؤسسة قانون الشارع بتنفيذ تعليم تشاركي في القانون، والديمقراطية، وحقوق الإنسان لمدة تزيد عن ثلاثين سنة، بادئةً برنامجها الدولي بالمشاركة في وضع نص لحقوق الإنسان في جنوب إفريقيا بعنوان "الديمقراطية للجميع"، مع أنشطة في مجالّي حقوق الإنسان والديمقراطية في أكثر من ٣٠ بلداً.[٢٤] والفرق الحاسم في البرنامج النموذجي لتعليم الإسلام والديمقراطية هو أنه لم يُبنَ على أساس ترجمة وتكييف مواد من الولايات المتحدة أو أوروبا وإدخالها باردة في البيئة الوطنية. وبدلاً من ذلك، أنتج الشركاء مواد لتعليم التربية الوطنية كتبها مؤلفون عرب، بواسطة مشاركة وحوار عريضين بين مختلف أصحاب المصالح في المجتمع العربي. وقد اختيرت أربعة بلدان – المغرب والجزائر والأردن ومصر – وبواسطة شبكة من الاتصالات أُدخِلت سلسلة واسعة من المجموعات الإسلامية والعلمانية، والمنظمات المهنية (نقابات المحامين والمهندسين، إلخ)، والمجموعات النسائية، ومجموعات الكشافة والمرشدات، ومنظمات التعليم الديني، وغيرها، في برنامج تدريب ومنتدى فكري إقليمي شامل هدفه بناء جسور بين فئات المجتمع المدني العربي وتحقيق توافق في الآراء حول مصالح ومفاهيم مشتركة وتوافق في الأفكار بين المواقف العلمانية، وبناء الوعي بالتلاقي بين المبادئ الإسلامية والديمقراطية. وكانت حلقات عمل التربية الوطنية أنشطة تشاركية هامة في حد ذاتها، اشترك فيها عشرات الزعماء الوطنيين الذين يمكن أن يعملوا مع منظماتهم لتدريب الآخرين. وأسفرت العملية أيضاً عن اختيار فريق يضم ثمانية مؤلفين شاركوا في المنتدى ويستخدمون إطار التربية الوطنية لإنتاج دليل تدريب باللغة العربية بعنوان الإسلام والديمقراطية: نحو مواطنية فعّالية. والمؤلفون الثمانية زعماء معترف بهم وناشطون وأساتذة في حد ذاتهم، وتضيف عملية اختيارهم وزناً للناتج النهائي، وتساعد على ضمان أن تحقق المراحل اللاحقة من هذا العمل بروزاً واضحاً. ثلاثة منهم، مثلاً، أعضاء برلمان من المغرب والجزائر والأردن. والهدف الطويل الأجل هو استخدام هذه المواد التعليمية كجزء من حلقات عمل تشاركية لاحقة في البلدان الإسلامية لمواصلة عملية تعليم المواطنية في البلدان العربية وما وراءها، بناءً على مجموعة المتدربين البالغ عددهم نحو مائة متدرب في المنطقة.[٢٥]

يتضح من هوية ممولي مبادرات المجتمع المدني هذه ونطاقها الدولي أنها تمثل منتدىً هاماً لتبادل الأفكار والجهود التربوية في المدارس وما وراءها. غير أن من الأهمية بمكان أن تظل ذات صلة بالمجتمعات التي زُرِعَت فيها، وأن تأخذ في الحسبان الأحوال المحلية والعناصر الثقافية والدينية والسياق السياسي إذا ما أريدَ لها النجاح.

---

[24] يرد وصف لبرامج مؤسسة قانون الشارع في الموقع: http://www.streetlaw.org/ .

[25] أنزلت صفحة مركز دراسة الإسلام والديمقراطية التي تصف مشروع التربية الوطنية هذا من الموقع: http://www.csidonline.org/index.php?option=com_content&task=view&id=139&Itemid=1

تقاطع طرق قضايا الهيكل والمضمون: إصلاح التعليم العالي وتكامل المنهج

من السمات المميزة للمنجزات الأخيرة في العلم العالمي نجاح الدراسات المشتركة بين التخصُّصات في تحقيق تقدم في أوجه المعرفة. وكانت ثمة سمة مشتركة بين البحوث على مدى السنين الخمسين الماضية، وهي الربط بين ميادين دراسة كانت في الماضي منفصلة. وأشارت جهود إصلاح المنهج أيضاً إلى لزوم تعليم المواضيع الأساسية، وتخصُّصات داخل المواضيع الأساسية، بطرق أقل عزلة. وأثار إصلاح المنهج على مستويات عديدة من نظام التعليم نقاشاً ليس فقط على تقصير الوقت اللازم لدمج المعارف الجديدة في غرف الدرس، وإنما أيضاً تخفيف حجم المعلومات الجديدة بإعادة تشكيل هيكل تعليم المواضيع لتيسير الاستعلام وإيجاد معنى للمتعلِّم. وثمة عبارة بسيطة تعبر بإيجاز عن هذا الهدف وهي: "إقامة صلات بين أجزاء المنهج". وقد وجدت أفكار كثيرة من هذه الأفكار طريقها إلى جهود إصلاح التعليم التي تشجع المتعلم على المشاركة، واستخدام موارد التعليم العالية التقنية، ومهارات التفكير الناقد/التحليلي كجزء من اكتساب المعرفة.

قبل بضعة عقود من السنين كانت العادة أن يقسم تدريس العلوم، مثلاً، إلى أجزاء منفصلة، وتوزع هذه الأجزاء على طول المنهج الدراسي, فيمكن لطالب المرحلة الوسطى من التعليم، مثلاً، أن يأخذ قليلاً من الأحياء يوم الاثنين، ومن الفيزياء يوم الثلاثاء، ومن الكيمياء يوم الأربعاء، وهكذا. وقُسِّمت الرياضيات، مثلاً، إلى حساب، وجبر، وهندسة، وحساب مثلثات. وتجاوزت هذه الممارسة حدودها إلى تدريس اللغة: فانقسمت إلى خط وإملاء وقراءة وكتابة، أو كانت مترابطة ترابطاً رخواً في برامج مستقلة. حتى الدراسات الإسلامية قُدِّمت إلى الطلاب على شكل كتيبات بنصوص منفصلة للعقيدة والحديث والقرآن والفقه. وفي نُظُم المدارس التي تميزت بتعدد الامتحانات يمكن أن يسفر هذا عن سباق ماراثون على مراحل متعددة نحو الامتحانات. وأدت امتحانات الدخول التي تقرر تقدُّم الطالب في النظام ومنه إلى فرص الدراسة المهنية أو الجامعية إلى تقليل عدد الطلاب الذين يثابرون على السير في الطريق حتى نهايته، مقابل الطلاب المحرومين أو المقاومين الذين يئسوا وانسحبوا من النظام. وإن إعادة التفكير في قائمة محتويات المضمون المؤدي إلى الإتقان تقتضي اليوم من الطالب أن يكافح من أجل الدمج كأداة لزيادة الكفاءة. وبدلاً من التخصُّصات الشديدة الانفصال، تشير هياكل المنهج في الغالب إلى "فروع" تدمج معاً منذ الصفوف الأولى وتسير قُدُماً. ويمكن في هذا النموذج تعليم مفاهيم الجبر لطلاب روضة الأطفال على مستوى بسيط، ثم البناء على هذه الأفكار حتى مرحلة الدراسة النظامية للجبر. وينظر الآن بصورة متزايدة إلى تدريس فنون اللغة لا كموضوع مدرسي في حد ذاته، وإنما كصندوق أدوات لتدريس المضمون. ويمكن للطلاب أن يكتسبوا القراءة من أجل الفهم واستخدام المفردات لتوضيح المفاهيم كتابةً أو شفهياً (مهارات العرض)، وتجهيزها ونقدها (الاستماع والتحليل الناقد) في أي مجال من مجالات المضمون، كالعلوم أو التاريخ أو الأدب، ويمكن أن يُرى الطلاب أنهم اكتسبوا معرفة جيدة بالمادة تقوم على أساس الأداء. ويمكن أن تجري عملية تعلُّم المضمون هذه بلغة واحدة أو أكثر في الوقت نفسه. ويمكن أن تجمع أمثلة أخرى على التعلُّم بالتجربة ودمج آداب اللغة بين جميع المواضيع المدرسية.

إن مبادرات إصلاح التعليم جارية في كل بلد كجزء من التقييم المستمر للحاجات الوطنية التي يمكن أن تتأثر بالتغيرات في نظام التعليم. ففي أوروبا تشمل جوانب القلق هذه مناقشات حول التوفيق

بين سوق العمل التي سيواجهها المتخرجون من نظام التعليم، وبين تكلفة التعليم وتمويله، وقضايا دمج قطاعَي السكان الأصليين والمهاجرين معاً. وتأتي إعادة تقييم الاحتياجات التعليمية، بالنظر إلى تقدم التكنولوجيا وتغيُّرها، على رأس جداول أعمال المناقشات، وضمان تحقيق التعليم والتعلُّم مستوياتٍ عاليةً بما فيه الكفاية.[٢٦] وتتصل دواعي القلق على إصلاح نظام التعليم في أوروبا بالتوازن بين الإدارة التقليدية والابتكار في تمويل وتغيرات البرنامج لكي يظل النظام سابقاً لتقدم التكنولوجيات وإعداد الطلاب للعمل وتُلتمَس الشراكة بين القطاعين العام والخاص في معاهد التعليم العالي بغية التعجيل بدمج البحوث والتكنولوجيا في التعليم، وكذلك تمرير برامج التعليم في قنوات لمواءمتها مع الضرورات الاقتصادية وأسواق العمل العالمية.[٢٧] يضاف إلى ذلك أن تقرير المفوضية الأوروبية المعنون "دمج جميع الشباب في المجتمع بواسطة التعليم والتدريب" يتناول الشباب من السكان الأصليين والمهاجرين في البلدان الأوروبية، ويبين الخطوط العريضة للمبادرات لكل بلد وللبرامج الدولية.

يتناول تقرير فرقة العمل المعنية بالتعليم العالي، المعنون: التعليم العالي في البلدان النامية: الخطر والوعد [٢٨] كامل سلسلة المسائل المتصلة بتحسين نظم التعليم العالي في البلدان النامية القائمة منذ نيلها الاستقلال، وهي عاجزة عن الوفاء برسالاتها. وقد سبق بحث المسائل وإمكانيات الحصول على التعليم في مواقع سابقة من هذه الورقة. وأن ما هو الأكثر صلة بإعادة دمج المساقات الأكاديمية هو الدعوات إلى تغيير متطلبات التخرُّج للسماح بتعليم عام (ليبرالي) أوسع قاعدة بدلاً من حشر الطلاب في محور تركيز مهني أو فني ضيق، وزيادة إمكانيات الحصول على تكنولوجيات جديدة ونماذج تدريب ابتكارية، بما في ذلك تقصير الوقت اللازم لاكتساب مستويات متفاوتة من الدرجات. فالتعليم لتلبية الاحتياجات المحلية يتطلب أنواعاً مرنة من البرامج، توضع في نموذج لـ "جامعات التنمية". وما ذِكرُ فُرص التعلُّم مدى الحياة في التقرير إلا دليل آخر على وجود تفكير أكثر تكاملاً يطبَّق على الطلبة في الجامعة وعلى الذين أتموا برامج درجاتهم.

في إطار مبادرة المشاركة الشرق-أوسطية يشمل "ركن التعليم" دعم برامج موجَّهة إلى إصلاح النوعية العمومية لنظم التعليم الوطنية في الشرق الأوسط.[٢٩] وتشمل هذه المبادرات المبادرة التعليمية

---

[26] تحتوي قاعدة بيانات المعلومات التربوية في أوروبا، المسماة "يوريبيس"، لكل بلد أوصافاً للمناقشات المستمرة في ميدان التعليم، ويمكن تنـزيلها من الموقع: http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html .

[27] ثمة منشوران يعرضان مقدمة في شكل نظرة عامة على قضايا إصلاح التعليم العالي من منظور دولي، وهما:
Hans N. Weiler, Stanford University, "How well do reforms travel? U.S. and European higher education and the international traffic of reform ideas," Introductory Paper for a Symposium at the 2003 Meetings of the Comparative and International Education Society, New Orleans, LA, March 13, 2003, and the European Commission paper "Integrating all young people into society through education and training," vols 1 & 2 (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000).

[28] نزّل التقرير عن الموقع http://www.tfhe.net/report/downloads/download_report.htm .

[29] أوردت صفحة مبادرة الشراكة الشرق-أوسطية في موقع وزارة الخارجية، المعنية بالتعليم، ثمانية عشر برنامجَ إصلاح تعليمي جارياً، تشترك فيها منظمات خيرية، ومنظمات غير حكومية، وشركات تكنولوجيا عالية عالمية، ومؤسسات استشارية، وجامعات أمريكية، ووزارات التربية والتعليم في بلدان الشرق الأدنى وشمال إفريقيا، وهيئات أخرى. يمكن تنـزيلها عن الموقع: http://mepi.state.gov/c10172.htm .

الأردنية، وبرنامج مدارس الشراكة وغيرهما في مختلف أنحاء المنطقة التي توصف بأنها شراكات عمومية/خصوصية وتستند إلى الجامعة، وإدخال أدوات التعليم وأساليبه العالية التكنولوجيا في المنطقة، وعمليات تبادل المعلّمين ومنحهم منحاً دراسية بقصد التدريب، وتقديم برامج لتحسين دراسة اللغة. وفي الخليج توجد برامج عديدة لإصلاح التعليم تنطوي على مشاركات عمومية/خصوصية بقيادة الدولة، توجِدُ جهودَ إصلاح معجَّلة بسرعة ملحوظة، وثمة برامج جارية عديدة تعكس الأولوية العليا التي أعطيت لهذه المسألة على أعلى مستويات المجتمع والحكومة.[30] وقد ظهرت مدارس خصوصية في مختلف البلدان الإسلامية، يحاول كثير منها إدراج ثقافة تعلُّم مختلفة تسفر عن تعليم أكثر كليةً. والمقاصد هي ضمان تمكين الطلاب في هذه البلدان من المنافسة في الاقتصاد العالمي، لكن كثيراً من مصلحي التعليم يتكلمون أيضاً عن تربية أفراد ناجحين وقادة اجتماعيين وأفراد في أسر سليمة. وبينما يركز بعض هذه البرامج المدرسية على التعليم العلماني، وتشدد بوجه خاص على الرياضيات والعلوم ودمج التكنولوجيا، تسعى جهود أخرى كثيرة إلى دمج تعليم القِيَم المتكامل مع التعليم الديني الصحيح والفعّال.

يوجد اعتراف متزايد بأن تجنب حوار الصُمّ عبر انقسام الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية، والميادين التكنولوجية والعلمية، سيفيد جهود الإصلاح التعليمي الشاملة وتطورات المستقبل في هذه المجتمعات. وإن تزايد الانتباه للوعي البيئي، والعمل الوطني، والتنمية الاجتماعية عوامل ذُكِرَت في منشورات ومقالات مؤسسية متعددة عن التعليم الجديد من أجل التنمية. وإن النقد الذي وُجِّهَ لنماذج التحديث السابقة، التي جاهد الخبراء الغربيون في تسويقها واتَّبعهم قادة البلدان النامية، بأنها تتحمل مسؤولية كبيرة عن اختلالات التوازن الكثيرة التي برزت على مدى العقود الماضية. وأوجُهُ النقد هذه تكذِّبُ الفكرة القائلة إن رفض التحديث أو الحداثة نفسه هو سبب أوجه القصور عن التقدم. وعلى العكس من ذلك، ربما تكون النماذج قد اتُّبِعَت اتّباعاً دقيقاً، بل بإفراط، وأن الحل ربما يكمن في العودة إلى قيمة أكثر كليةً، بالتضامن مع معانقة التكنولوجيات التي تُعَجِّلُ في تدفق المعرفة والأفكار، وتعزز قدرة أعداد أكبر من الناس على الاتصال والحصول على التعليم.

لقد آذنت رياح التغيير بفترة تصحيحية في إصلاح التعليم تميل نحو إعادة تجميع ما انكسر وانتثر بفعل الممارسات والتحيُّزات السابقة. وإذا عُلِّمَت العلوم أو الرياضيات أو اللغة أو الدراسات الاجتماعية كلاً على حدة بطرق أكثر معنىً وأكثر تركيزاً على المتعلِّم، فمما يساوي ذلك في الأهمية أن يُنظَرَ في جمع نصفَي المنهج اللذين فُصِلا بعضهما عن بعض: الدراسات الإنسانية والمساقات التقنية/العلمية. ربما يبدو من الغرابة أن يُعزى تفتُّتُ هذه الميادين من المعرفة الإنسانية في التعليم إلى رداءة نتائج التدريس، وإلى تقصير التنمية في البلدان النامية عن النجاح، وإلى عدم كفاية التكامل الاجتماعي والسياسي. وربما يتبين أن الأحوال التي تم فيها تنفيذ هذا التشعُّب في نُظُم التعليم الحديثة له آثار ضارة بعيدة المدى. والفصل المصطنع بين التخصُّصات والتخصُّصات الفرعية ربما يكون في الوقت نفسه ظاهرةً وسبباً فيما هو معروف من عدم فعّالية التعلُّم بالحفظ صماً بدلاً من التعلُّم الإبداعي

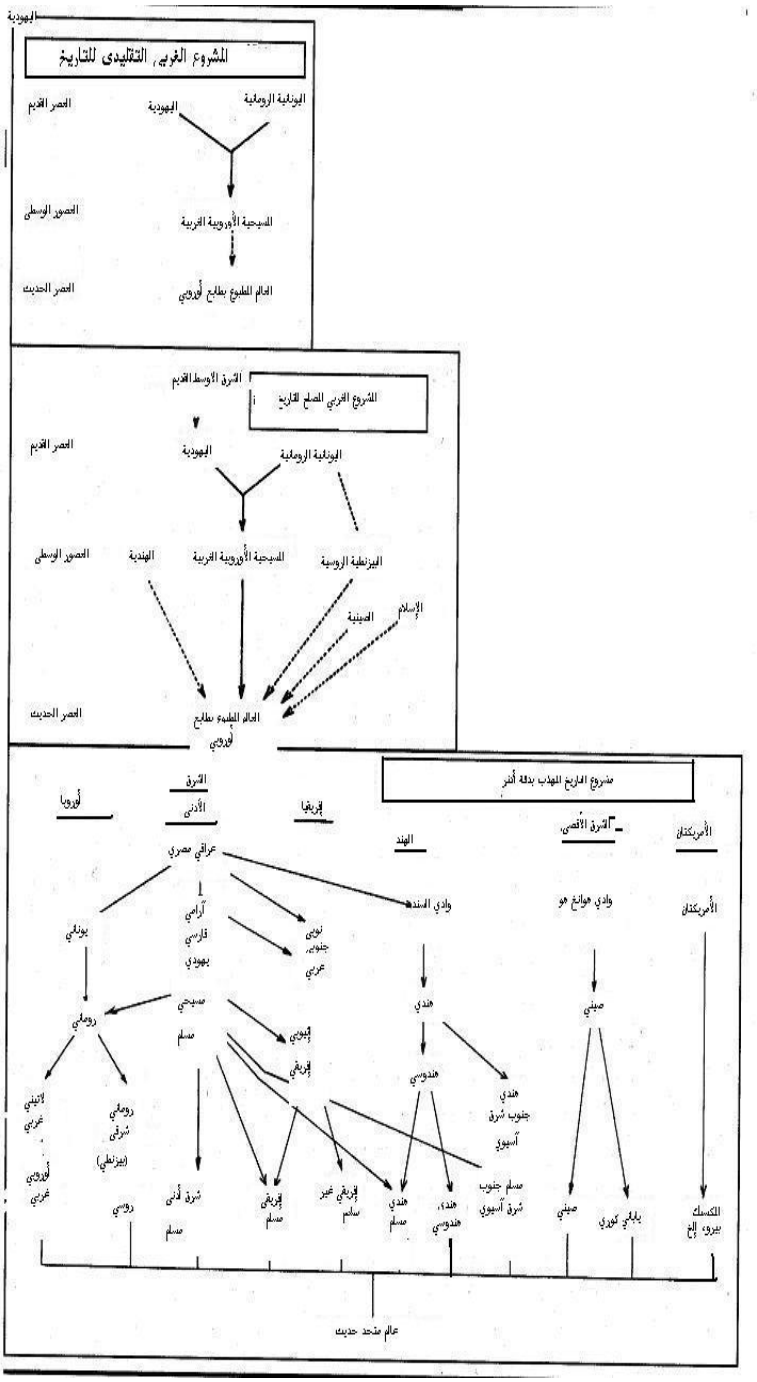
[30] مبادرة إصلاح التعليم القطرية، المؤسسة القطرية في الموقع: http://www.qf.edu.qa/output/page307.asp ويقدم موقع مجلس التعليم العالي على شبكة الإنترنت معلومات عن البرامج في قطر في الموقع: http://www.english.education.gov.qa/section/sec/، ومبادرات في دول مجلس التعاون الخليجي الأخرى.

المستند إلى التحرّي. وربما يكون تقسيم التخصُّصات إلى شعبتين قد أعاق قدرة خرّيجي المدارس والجامعات إعاقة خطيرة عن معالجة المشاكل بطرق ابتكارية تستدعي معرفة اجتماعية وتكنولوجية معاً. بل ربما يقول المرء إن الطفل – ولداً كان أو بنتاً - الذي عُزِل في مرحلة مبكرة من حياته الدراسية عن معاينة المعرفة في الطرف الآخر من هذا الصدع الفاصل بين الدراسات الإنسانية من جهة، والعلوم والتكنولوجيا من جهة أخرى، أكثر احتمالاً لأن يعاني من البطالة أو الفشل المهني. وعند اقترانه مع التعليم الديني الخارج عن طبيعته، الذي يقدم ضمن مناهج تقررها الدولة، والانقسامات المصطنعة المتأصلة في مناهج وطرق تدريسٍ مُعَلْمَنَة، ربما يُستدَلُّ منه على أن جذور التطرُّف الديني في المجتمعات المسلمة يمكن أن توجد في الفجوة الفاصلة بين الصلات المنقطعة مع التقاليد الصارمة في التعلُّم الديني، وإعادة بروز أشخاص علَّموا أنفسهم وعيَّنوا أنفسَهُم مفسِّرين لعلل المجتمع الحديث، معبِّرين عن تفسيراتهم بمصطلحات دينية مُساءٍ فَهمُها.

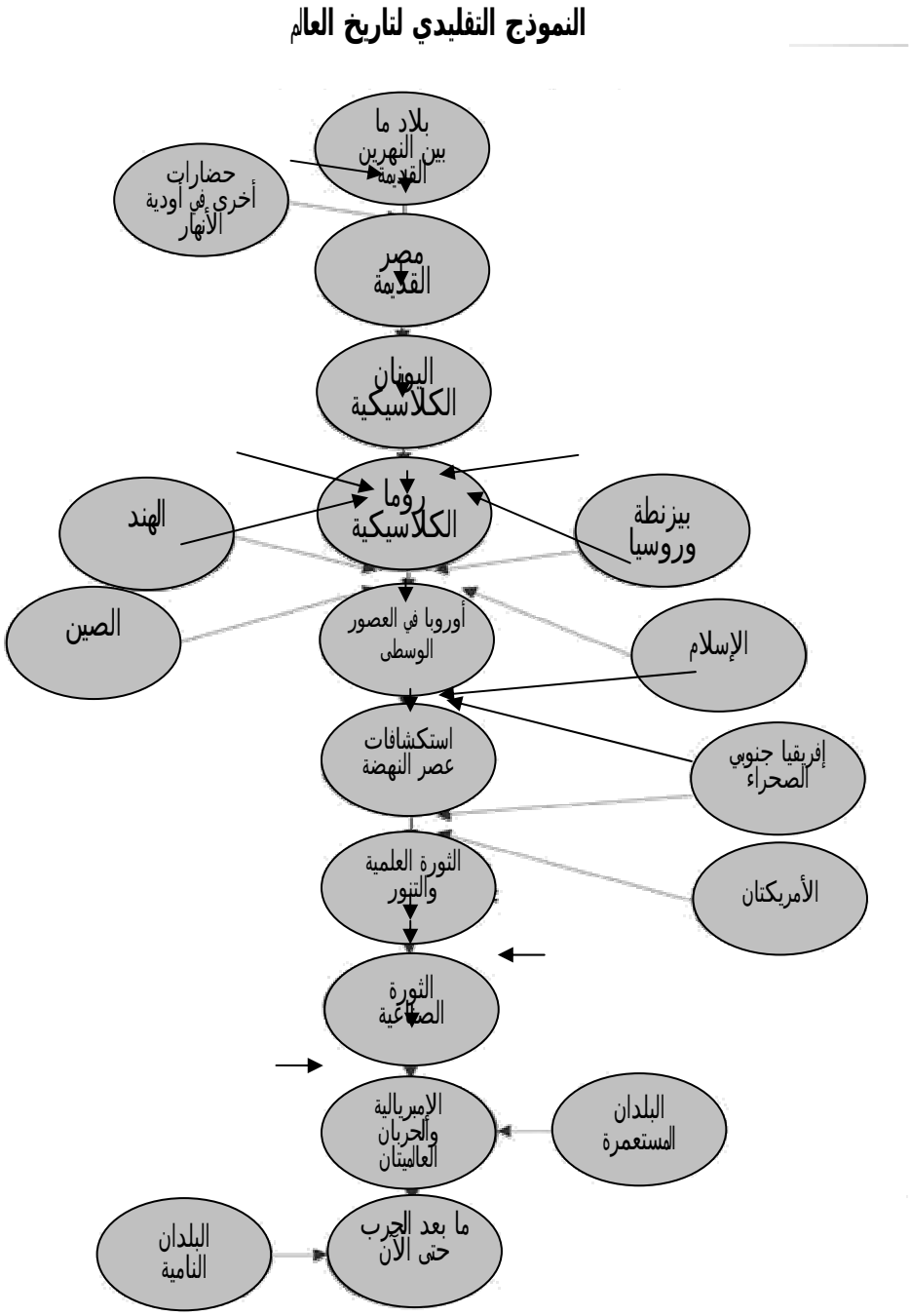
ملاحظة ختامية

من المأمول به أن يتصور المرء ضخامة التغيير الذي يمكن أن تجيء به الجهود التعليمية، الوارد وصفها في هذه النظرة العامة، إلى المجتمعات التي تطبق فيها. هذا الاستقصاء المؤقت يضع المسؤولية عن التعرض للنقد والرغبة في التغيير على جميع الأطراف في هذا التحالف المحتمل. وإن المجموعات المتباينة من المشاكل والحلول الممكنة تتطلب تعاوناً مبنياً على تفكير عميق بين أصحاب المصالح، من السلطات المسؤولة والمواطنين الذي سيستفيدون منها. ومن المأمول أن يؤدي النقاش مع كبار الشخصيات التي وافقت على تقديم درايتها وخبرتها لهذه الجهود في إقامة تحالف بين الحضارات من شأنه أن يشدد التركيز على مهام البحوث المقبلة، وتضيف نظرات متعمقة تفتح الأبواب أمام التحرّي وتمكِّنُ هذه المبادرة من النجاح.

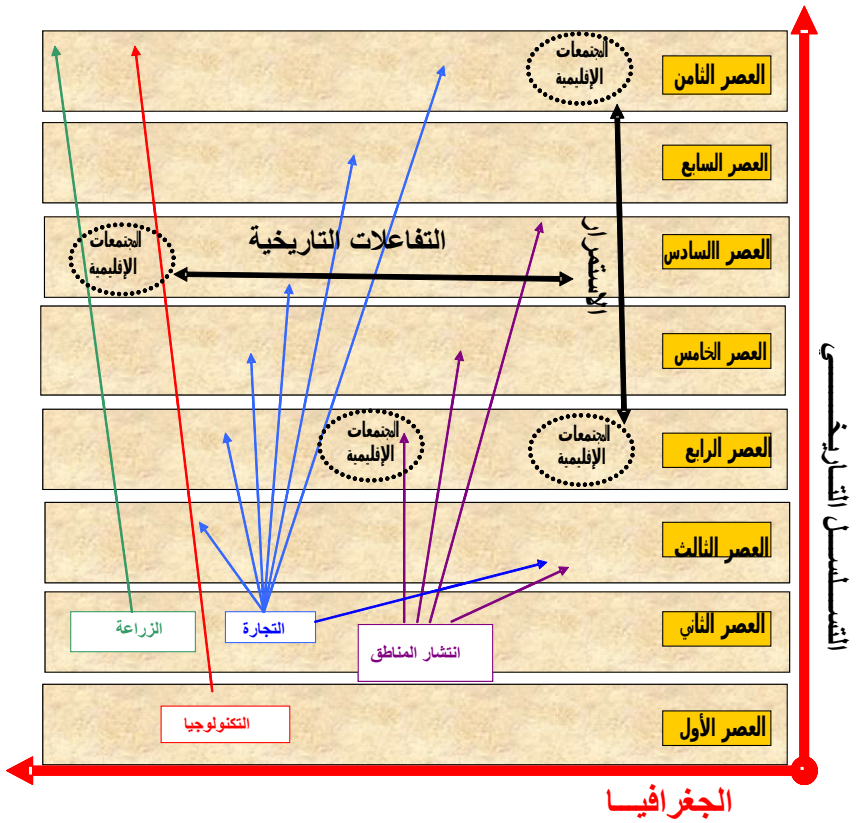
تذييل



الشكل ١: من كتاب دوغلاس، استراتيجيات وهياكل تعليم تاريخ العالم (منشورات أمانا، ١٩٩٤)، الصفحة ٢٥. Douglass, *Strategies and Structures for Teaching World History* (Amana Publications, 1994)



الشكل ٢: التنظيم العادي للكتب التقليدية في حضارات العالم، التي يمكن أن تشمل مدخلات متعددة من المجموعات الحضارية الواردة في القائمة



الشكل ٣: نموذج جديد لتاريخ العالم، وحدته التنظيمية هي العصر العالمي، ويمكن في داخلها تغطية الثقافات والمجتمعات الفردية في سياق تفاعلها وطول بقائها.