أندراوس بشتة طاهر محمود

التربية على المساواة في الحقوق

رد على الظلم والتزمت

المسيحيّة والإسلام في الحوار والتعاون
سلسلة أسّسها
عادل تيودور خوري ومشير باسيل عون
ويُشرف عليها
عادل تيودور خوري
وينشرها
مركز الأبحاث في الحوار المسيحيّ الإسلاميّ
C.E.R.D.I.C.
حريصا – لبنان

٤٥

بولس الخوري
التربية على المساواة في الحقوق. ردٌّ على الظلم والتزمّت
المكتبة البولسيّة (جونيه – لبنان)، ٢٠٠٩، ٣١٢ ص.

أندراوس بشتة طاهر محمود

التّربية على المساواة في الحقوق

ردٌّ على الظّلم والتّزمّت

المكتبة البولسيّة
جونيه – لبنان
٢٠٠٩

ظهر هذا الكتاب بالألمانيّة بعنوان:

Andreas Bsteh - Tahir Mahmood (Hrsg.):
Erziehung zu Gleichberechtigung
Eine Antwort auf Ungerechtigkeit
und Intoleranz

Verlag St. Gabriel,
Mödling (Österreich) 2007, 224 S.

ساهم في نقله من الألمانيّة إلى العربيّة
البروتو إكسرخس ألكسيوس شحادة،
قام البروفسّور الدكتور عادل تيودور خوري بترجمة المقدّمة ومقاله الشخصيّ
حول «التربية تجاه التعدّديّة الدينيّة»، وبإعداد الكتاب كلّه للنشر.

طبعة أولى ٢٠٠٩
© جميع الحقوق محفوظة للمكتبة البولسيّة
المكتبة البولسيّة: جونيه – لبنان، ص. ب. ١٢٥
هاتف: ٠٩-٩١١٥٦١
فاكس: (٠٠٩٦١)-٩-٦٤٣٨٨٦
(٠٠٩٦١)-٩-٩١٨٤٤٧

مقدّمـــــة

إنّ الوضع الحاضر في عالمنا الذي يسير في ألفيّة ثالثة والتنبّه للتطوّرات الشاملة المرتقبة كانا منذ البدء حافزًا لألوان تشاورنا في إطار "الندوة المسيحيّة الإسلاميّة الدوليّة حول طاولة مستديرة" المنعقدة في فيينّا. ولقد تفحّصنا أربعة مجالات كبيرة من القضايا التي تتحدّى البشريّة في طريقها نحو المستقبل: وهي التزمّت، والعنف، والفقر، والظلم[١]. أمّا الندوة الرابعة فقد عالجت موضوع "التربية على المساواة في الحقوق"، ردًّا على المظالم الاجتماعيّة الكبيرة في العالم كلّه، بما فيه أشكال الظلم الكثيرة التي لا تزال قائمة في العلاقات بين الجنسين.

ففي هذا المجال الواسع تطرّقنا إلى سلسلة من القضايا التي لفتت انتباهنا في محاولتنا تعزيز روح التيقّظ تجاه التحدّيات المشتركة، والاستعداد لسلوك سبل جديدة لإقامة نظام عالميّ تحت شعار السلام والعدل: وهي التربية تجاه التعدّديّة الدينيّة، والحقّ بالتربية في النصوص الدينيّة وفي التشريع المعاصر، الأميّة والمداخل إلى التنشئة في المدارس

---

١ – راجع أندراوس بشته – طاهر محمود: لكي نتدبّر علامات الأزمنة – المسيحيّون والمسلمون أمام تحدّيات العصر، المكتبة البولسيّة، جونية – لبنان ٢٠٠٣؛ التزمّت والعنف: مظاهرهما، أسبابهما، مداخل إلى الحلول الممكنة، المكتبة البولسيّة، ٢٠٠٤؛ الفقر والظلم. علامات الأزمة في نظام المجتمع الحاليّ في العالم كلّه، المكتبة البولسيّة، ٢٠٠٨.

الابتدائيّة، الخطبة والتنشئة في المسيحيّة والإسلام، تلقين القيم الدينيّة في التعليم في دول الاتحاد الأوروبّي، التربية الدينيّة في آسيا الوسطى، تلقّن العدالة، التربية تحت شعار حقوق الإنسان، التنشئة سبيل إلى التغلّب على الأصوليّة. ولقد دار النقاش المفصّل حول المواضيع المفردة في عالمنا اليوم، وتطوّرت نصائح عديدة وأفكار متّجهة إلى المستقبل، واستنتاجات مختلفة عن إمكانيّة تحويل الأوضاع الراهنة إلى حال أفضل.

ولكي نقوم بخطوة حازمة إلى الأمام، دُعي المشتركون في الندوة، بمناسبة انعقادها، إلى أن يصطحبوا طلاّبًا وطالبات من جامعات ومعاهد بلادهم، فيتسنّى للجيل الصاعد أن يعرفوا ما كان حافزنا في جهودنا الحواريّة المشتركة طوال السنين العديدة. ولقد حبّذت جامعة فيينّا هذه الفكرة، وساندتها وزارة العلوم والأبحاث النمساويّة مساندة فعّالة معنويًّا وماديًّا. من هنا نشأت بعد ذلك تجربة رائدة بعنوان "المدرسة الصيفيّة للندوة المسيحيّة الإسلاميّة حول طاولة مستديرة – فيينّا". وفي نهايتها أُقيم استقبال رسميّ في جامعة فيينّا قدّمها نائب رئيس الجامعة، الدكتور أرتور متّينجر، على شرف الجماعة المشتركة في الندوة أساتذة وطلاّبًا. من هنا انفتح لمبادرتنا الحواريّة باب واسع، لكي تتمكّن في السنين القادمة من استئناف عملها على نحو جديد.

إنّ ما نختبره في طريقنا إلى الألفيّة الجديدة، هو مسيرة متتابعة إلى مشهد لم يعرفه تاريخ البشريّة حتّى الآن، وهو قيام نطاق حياة مشترك لشعوب الأرض الكثيرة، وذلك في تطوّر يبدو أنّه لا رجعة عنه ولا

مناص منه، ويدعى اليوم "العولمة". وهو يقوم في بادئ الأمر على الصعيد التقنيّ والطبيعيّ، ويجلب قربًا يزداد توثّقًا بين مختلف الأديان والثقافات والمصالح. فلكي يتطوّر بطريقة سلميّة وموفّقة، نحن بحاجة إلى عقليّة جديدة تُعِدّ عقول وقلوب جميع الشعوب والبشر على وجه الأرض، وتجعلها قابلة للتطوّر المقبل. فالقرب الجسديّ وحده بدون قرب عقليّ، بدون احترام متفهّم للآخر، بدون عون متبادل واستعداد للمشاركة، يقود بلا محالة إلى توتّرات ونزاعات لا نهاية لها، وقد تصل في النهاية إلى صراعات عالميّة.

فلكي تحمل مسيرة العولمة وعودًا إلى البشريّة، نحن بحاجة إلى حوار كحوار الزملاء، وإلى مسيرة حواريّة عالميّة بين الثقافات والأديان، بين الأفراد والجماعات، بين مختلف الطبقات الاجتماعيّة وفرق المصالح. بدون مثل هذا الحوار يظلّ الأمل في التقارب مضيعة. وفي مجال هذه المسيرة، التي لا يمكن أن تتحقّق بدون جهود مضاعفة في سبيل التنشئة والتربية، يجب أن نطوّر ثقافة الحوار، ثقافة لا تعتبر الحوار تمرينًا عقليًّا وأكاديميًّا، بل قضيّة هي مصلحة وجوديّة ولها أهميّة شاملة لمستقبل البشريّة.

ندوتنا الرابعة هذه، نريدها علاقة رجاء في عالم يتألّم من الشكاوى المتبادلة ولا يني ينصب أمام عينه الصور العدائيّة، ويبدو أنّه لا يفتأ يُدير دوّامة العنف. فعسى أن يكون هذا الكتاب مساهمة في المهمّة

المشتركة بين المسلمين والمسيحيّين لحفظ وتعزيز العدالة الاجتماعيّة، والقيم الأخلاقيّة، والسلام والحريّة لجميع البشر.

أندراوس بشته – طاهر محمود
مودلينغ – نيودلهي، تشرين الأول ٢٠٠٧

الأمّيّة والتنشئة في المدارس الابتدائيّة

صالحة محمود

"اقرأ باسم ربّك الذي خلق"
(قرآن، سورة ٩٦: ١)

مدخل

"اقرأ"، كانت هذه وصيّة الله الأولى، التي أنزلها جبرائيل على النبيّ محمّد، وهذه، أي القراءة، تشترط التنشئة. إنّ المقدرة على القراءة والكتابة مهارة رئيسيّة هامّة، تتمتّع في الوقت نفسه بتقدير كبير في التقليد الإسلاميّ. إنّ البحث عن العلم يُعتَبر واجبًا على كلّ إنسان، ولو تطلّب ذلك السفر إلى الصين (كما ورد في حديث شهير للنبي). إنّ نوعًا من التوبة أو التكفير عن "خطيئة" يراه الإسلام في تعليم شخص ما القراءة أو الكتابة. وكان أسرى الحرب يُحرّرون فورًا عند إبداء استعدادهم لتعليم آخرين صناعة القراءة والكتابة. إذًا أن يكون المرء متمكّنًا من القراءة والكتابة يعني أنّ للمعرفة والعلم قيمة في الإسلام ضمن مفهوم تقليد إيماني، يحمّل المؤمن واجبًا ثقيلاً في سبيل "القراءة"، أي العلم والفهم – وكذلك التوضيح والشرح، وحيث تتوفّر الإمكانيّة تعليم آخرين.

١. التنشئة حقّ من حقوق الإنسان

تقريبًا أربعة عشر قرنًا بعد ظهور الإسلام وافقت الأمم المتّحدة عام ١٩٤٨ على "الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان"، الذي يُقرّ في أحد فقراته أن لكلّ إنسان حقًّا أساسيًّا بالتنشئة. من هنا ينتج واجب كلّ مجتمع أن يؤمّن تعليمًا عامًّا ومجانيًّا وإلزاميًّا أساسيًّا، يضمن مقدارًا معيّنًا من التنشئة ويمكّن كلّ فرد من الحصول على المهارات التي تسهّل الاتصالات، وتعزّز الفهم وتسمح باشتراك ناجح في الحياة الاقتصاديّة والمجتمع المدنيّ.

عام ١٩٩٨ بدأت لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتّحدة بتقدير تقارير عن تطبيق فقرات متعدّدة من ضمنها فقرة الحقّ بالتنشئة. يوضح هنا جميل سَلمي (Jamil Salmi) في مقاله "العنف والديموقراطيّة والتربية: إطار تحليلي"، مسألة هامّة، عندما يكتب: "إنّ التقرير يركّز على التشريع الوطنيّ المتعلّق بالتعليم الإلزامي والحرّ، من دون أن يتطرّق إلى مدى تطبيقه. إنّ البعد المتعلّق بمساواة الفرص تتمّ معالجته فقط من وجهة نظر عدم المساواة بين الجنسين على وجه الخصوص... إنّ عدم التساوي في الحصول على التنشئة يستحقّ كذلك البحث من وجهة نظر اقتصاديّة اجتماعيّة، وإثنيّة، ولغويّة ودينيّة[١]. لكنّه من المهمّ أن نعرف حسب اليونسف أنّ ٦٠٪ من ١٣٠ مليون طفل بين الست سنوات والإحدى عشر ممّن لا يؤمّون المدرسة هم من الفتيات، وإن كان عدد الفتيات اللواتي يذهبن إلى المدارس يفوق عدد الفتيان.

---

١ - LCSD Paper Series N° 56, 2000

وفقًا للقانون المعمول به في الأمم المتّحدة ليس على الدولة فقط تأمين تعليم مدرسيّ مجّاني وعام، بل عليها أيضًا أن تقوم بذلك من دون أي شكل من أشكال العنف، تأكيدًا لذلك يسرد "سَلمي" (Salmi) معاهدة اليونسكو ضدّ التمييز في ميدان التعليم (١٩٦٠) التي تقرّ مبدأ الفرص المتساوية في التعليم بغضّ النظر عن كلّ الفروق المحليّة، والإثنيّة، والدينيّة، واللغويّة وتلك المتعلّقة بالجنسين. ثمّ إنّ المعاهدة المتعلّقة بحقوق المواطنة والحقوق السياسيّة تعترف بأهميّة احترام حريّة الأهل، "الذين يؤمنون تربية دينيّة وأخلاقيّة لأولادهم تتوافق مع قناعتهم الخاصّة" (البند ١٨، الفقرة ٤). إنّه من الهامّ أن نلاحظ أنّ هذا "الاحترام" غالبًا ما يُحرَم منه الأهل في المجتمعات الديموقراطيّة، وذلك لارتباط هذه المجتمعات بمبادئ العلمنة، التي يشعر المجتمع بأنّه ملزمًا بها تمامًا.

٢. التنشئة في أهميّتها الأساسيّة من أجل تحقيق أهداف التطوير الألفيّة

في القمّة للعام ٢٠٠٠ تبنّت الدول الأعضاء في الأمم المتّحدة إعلان الألفيّة وانطلقت في تحقيق الأهداف الثمانية الإنمائيّة للألفيّة حتى عام ٢٠١٥. هذه الأهداف هي:

- الهدف الأوّل القضاء على الجوع والفقر المفرطين: رغم أنّ أرقام الفقر تراجعت عالميًّا، إلاّ أنّ هناك اليوم أناسًا أكثر فقرًا من أيّ زمن مضى في التاريخ. كما أنّ الفقر ازداد في البلاد الأفريقيّة جنوب الصحارى، حيث التعليم فيها في أدنى مستوياته.

- الهدف الثاني ضمان التعليم الابتدائيّ لكلّ الأطفال: فيما انتشر التعليم الإلزامي في عدّة مناطق، ما زال من الضروري أمام أفريقيا جنوب الصحارى، وآسيا وجزر أوقيانيا القيام بالكثير للوصول إلى تعليم ابتدائيّ إلزامي.
- الهدف الثالث المساواة في الحقوق للنساء وتعزيز نفوذ أكبر لهنّ: إنّ الهوّة بين الجنسين في طريقها إلى الردم بسرعة أكبر في حقل التعليم ممّا هي عليه في مجال الاقتصاد. لكن زيادة فرص التعليم للمرأة سوف يوطّد وضعها في المجتمع.
- الهدف الرابع تخفيض عدد الوفيات في صفوف الأطفال: أحد عشر مليون طفل يموتون كلّ عام بسبب مرض ما، من الممكن تفاديه أو الشفاء منه. جهل الأهل وأمّيتهم، خصوصًا عند الأمهات، لهما تأثير سلبيّ على هذه الإحصائيّة.
- الهدف الخامس تحسين صحة الأمّهات: على الأقلّ نصف مليون امرأة يمتن سنويًّا خلال فترة الحمل أو أثناء الولادة. إنّ نسبة وفيات الأمّهات تقلّ مع ارتفاع مستوى التعليم للنساء. لضمان صحّة أفضل للنساء، يجب أن يُربَّين على الاعتناء بصحّتهن وصحّة عائلاتهن.
- الهدف السادس محاربة مرض الإيدز، والملاريا وأمراض أخرى: من مسبّبات الموت الرئيسيّة في بلاد كثيرة في أفريقيا جنوب الصحارى هما الإيدز والملاريا: من الممكن تفادي هذه

الأمراض وغيرها أو القضاء عليها بين الشعوب المتمتّعة بمستوى تعليمي، إذ إنّه من الممكن إعلامها بشكل أفضل وإطلاعها بفعاليّة أكبر على الإجراءات الاحتياطيّة والوقاية الصحيّة.

- الهدف السابع ضمان مستمر للبيئة: إنّ التقنيّات والطرق المؤدّية إلى إنماء مستمرّ، أي تلك التي هي مهمّة من أجل استمراريّة العيش المستقبليّ للإنسانيّة، تجد تطبيقًا فعّالاً في أواسط الشعوب المثقّفة.
- الهدف الثامن خلق تضامن عالميّ لخدمة الإنماء: إنّ الهدف، أي تحقيق تضامن عالميّ للإنماء، يتحقّق بمقدار ما يجتمع الشركاء من البلاد الصناعيّة والبلاد النامية، الذين لديهم استعداد أكبر للبذل ويتمتّعون بوعي يقظ للمسائل المتعدّدة الراهنة. هنا للتعليم دور رئيسيّ في تنظيم ناجح لمشاركات من هذا النوع.

٣. وعد لم يُقطَع البتّة قبل الآن

رأى كوفي عنان، الأمين العام للأمم المتّحدة، في أهداف الإنماء للألفيّة "وعدًا لم يُقطَع البتّة" قبل الآن، "أدلى به السياسيّون في العالم، وكان من الضروري أن يحتوي على السلام، والأمن، والإنماء، وحقوق الإنسان وحريّات أساسيّة"[٢]. ويتابع القول: "لن نُسرّ بأي إنماء في غياب الأمن، ولن نُسرّ بأيّ أمن في غياب الإنماء، ولن نُسرّ بهذا أو ذاك في

---

٢ - The Millennium Development Goals Report 2005, New York 2005

غياب احترام حقوق الإنسان. فإذا لم نفلح في الاقتراب بالتساوي من كلّ هذه العوامل، فلن نحقّق نجاحًا في أيّ منها".

رغم صعوبة هذه الأهداف، فإنّ أهميّتها تكمن في أنّها تتوجّه إلى الإنسان، في أنّها ملائمة للعصر وقابلة للتقدير؛ وأنّها مؤسّسة على مشاركة عالميّة بين الدول المتطوّرة والأقل تطوّرًا لتهتمّ معًا في تحقيق هذه الأهداف؛ إنّها تتمتّع بدعم الدولة، والمجتمع المدنيّ، والمؤسّسات الإنمائيّة، ومن الممكن التوصّل إليها. في الواقع، إذا ما تمّ تمحيص الأمر بدقّة، أصبح واضحًا، أنّ تحقيق هذه الأهداف كلّها مرتبط بطريقة مباشرة بواحد منها، أي الوصول إلى تعليم أساسيّ عام. فإنّه من الممكن عن طريق التعليم تخفيف الفقر الشديد، ورفع القدرات على القراءة والكتابة، وتشجيع المساواة بين الجنسين ودعم النساء في حقوقهن وفرصهن. زد على ذلك أنّه من المعلوم أنّ تراجع عدد الوفيات في صفوف الأطفال، وتحسّن صحّة الأمّهات، والانتصار الفعّال على مرض الإيدز وعلى أمراض محليّة أخرى، مرتبط كلّه بالتعليم. إنّ شعبًا متعلّمًا مهيّأ عمومًا بشكل أفضل لضمان الاستمراريّة في إطار الظروف البيئيّة القائمة، هو مؤهّل بمقدار أكبر للسعي إلى مشاركة عالميّة في سبيل الإنماء.

إنّ القدرة على الكتابة والقراءة ليست أمرًا مرغوبًا فيه وحسب؛ إنّه، بالنظر إلى عالم يضحي بمرور الزمن أكثر تعقيدًا ويتطوّر باستمرار بمرافقة المعلومات والاتصالات، تكون القدرة على القراءة ذات أهميّة حاسمة لضمان الأمن واستمراريّة العيش. فإنّه كيف يكون بدون ذلك ممكنًا للمرء امتلاك إمكانيّة التعلم، والحصول على المعرفة والمعلومات

كأساس رئيسيّ للقيام بواجباته الوظيفيّة بجدارة؟ وبخلاف ذلك، كيف يتمكّن المرء من تأمين المتطلّبات الضروريّة في مجال الصحة اليوميّة وتنفيذ متطلّبات حماية الجسم وأمور أخرى؟ هل كان من الممكن للمرء بدون ذلك أن يكون في وضع يسمح له في زمن المعلومات بتسجيل المواصفات والعناوين، بقراءة المصطلحات والشروط التقنيّة، بتفسير فقرات في العقود والاتفاقات... الخ؟

٤. التنشئة – الهدف والوسائل

٤-١. ما يمكنه التغلّب على الفقر...

في إطار ندوتنا المسيحيّة – الإسلاميّة الدوليّة الثانية حول طاولة مستديرة عام ٢٠٠٢، التي عُقدت تحت عنوان "التزمّت والعنف: مظاهرهما، أسبابهما، مداخل إلى الحلول الممكنة"، قلتُ إنّ الفقر هو أسوأ شكل للعنف، يقوم به إنسان ضدّ الإنسانيّة[٣]. إنّ أكثر من مليار إنسان حول العالم يعيشون في فقر شديد، وتقريبًا حوالي المليار يعانون الجوع كلّ يوم. النساء والفتيات يؤلّفن نصف مجموع السكّان العالميّ، والأولاد الذكور الربع. هكذا يعيش ثلاثة أرباع السكان في المجتمعات كلّها، في المجتمعات المتطوّرة، والأقلّ تطوّرًا، في فقر أشدّ وهم غير مؤمّنين اقتصاديًّا. إنّ الفقر المحليّ ليس مجرّد نتيجة تعنّت وتقاعس

---

٣ – صالحة محمود: التزمّت والعنف: مظاهرهما وأسبابهما، في: أندراوس بشته – طاهر محمود: التزمّت والعنف، مظاهرهما، أسبابهما، مداخل إلى الحلول الممكنة، المكتبة البولسيّة، جونية – لبنان، ٢٠٠٤، ٢٥-٤٥.

الفقراء، بل هو نتيجة جشع الأغنياء. إنّ أسبابه لا تكمن في الكوارث الطبيعيّة مثل الزلازل والفياضات والمجاعات والجفاف والتغيّر المناخي وحسب، بل هو نتيجة عدم المبالاة، والجشع، والغطرسة، التي تزيد الأغنياء غنى وتحكم على الفقراء ببقائهم فقراء. بسبب الجهل ونقص تعليم الفقراء والمعاقين تستمرّ وتتثبّت عبر الأجيال دورة الفقر إلى ما لا نهاية.

٤-٢. ... وما يؤدّي إلى الإنماء

حسب تقرير يتعلّق بالصحّة والتربية[٤] يساهم شعب متعلّم وسليم إلى حدّ كبير في رفع مستوى الإنماء الاجتماعيّ – الاقتصاديّ. أظهرت نتائج البحث العلميّ أنّ رفع مستوى التنشئة لدى القوى العاملة في السنة يزيد قيمة الدخل الاجتماعيّ القائمة بنسبة ٩٪. حسب تقديرات البنك الدوليّ تعدّ الطاقات البشريّة من أهمّ مكوّنات الرخاء في معظم البلدان[٥].

تشير الأبحاث أيضًا إلى أنّ الاستثمار في مجال الخدمات الاجتماعيّة الأساسيّة، بما فيه محو الأميّة وتشجيع التعليم الأساسيّ، يؤثّر في التطوّر البشريّ والنمو الاقتصاديّ أكثر ممّا لو تمّ الاستثمار في قطاع التعليم العالي أو كذلك في مجال المؤسّسات الطبيّة المتطوّرة جدًّا. يقدّر

٤ – EarthTrends, Rx for Health: Education (World Resources 1998-99)

٥ – أنظر:

World Bank, World Development Report 1997, Washington 1997, 5-15

برنامج الإنماء التابع للأمم المتّحدة (UNDP) أنّ نسبة العائد الاجتماعي في البلاد النامية كلّها تشكّل بمعدّلها ما مجموعه حوالي ٢٤٪ في التعليم الأساسيّ، وحوالي ١٥٪ في قطاعات التعليم المتوسّط وحوالي ١٢٪ في التعليم المبني عليها[٦].

ينبّه التقرير الصادر عن "اتجاهات الأرض" للعام ١٩٩٨ أنّ خبراء اقتصاديّين كثيرين "يعزون حاليًّا قسمًا كبيرًا من النجاح الاقتصاديّ في البلاد الناهضة إلى حكوماتهم، وفق التزامها بتوفير تكاليف التعليم الابتدائيّ من خلال معونات الدولة كأساس للإنماء". يعتمد التقرير على أمثلة مثل باكستان وجمهوريّة كوريا: كان البلدان يتمتّعان عام ١٩٦٠ بظروف إنتاجيّة متشابهة، لكنّ نسبة التسجيل في المدارس مختلفة جدًّا – ٣٠٪ في باكستان و٩٤٪ في كوريا. يتوقّع في السنين الخمس والعشرين القادمة أن تزيد قيمة الدخل الاجتماعيّ القائم للفرد في كوريا بنسبة ثلاثة أضعاف لما سيحصل في باكستان. ويُشار دومًا إلى "أنّه لو بقيت نسبة التسجيل في المدارس في كوريا منخفضة كما هو الحال في باكستان، لكانت قيمة الدخل الاجتماعي القائم للفرد أقل بـــ ٤٠٪ ممّا هي عليه حاليًّا[٧].

٤-٣. الدخول إلى المدارس

عالميًّا أظهر التطوّر الأخير في مجال الالتحاق بالمدرسة منذ ١٩٨٠

٦ – UNDP, Human Development Report 1996, New York 1996, 76

٧ – النصّ نفسه، ص ٧٦، حاشية ٦.

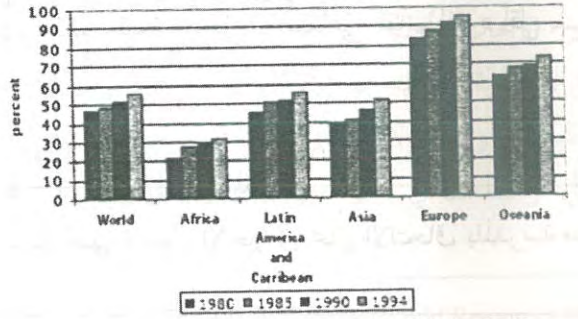
حتّى ١٩٩٤ ازديادًا في التسجيل في المدارس ذات التعليم المتوسّط، وازديادًا في نسبة من يتقنون القراءة والكتابة بين البالغين بين العامين ١٩٨٠ و١٩٩٥. حسب تقرير اليونسكو للعام ١٩٩٧ كانت نسبة

المسجّلين في المدارس المتوسّطة من ١٩٨٠ حتّى ١٩٩٥ في متوسّط عالميّ ٤٥ – ٥٥٪ من أولئك الخاضعين للتعليم الإلزامي. النسبة المئويّة الأقلّ سُجّلت في أفريقيا بين ٢٠ – ٣٠٪، والأعلى بين ٨٥ – ٩٥٪

من أولئك الذين هم في عمر التعليم المتوسّط (أنظر المخطط ١).

المخطط رقم ١: عدد أكبر من الأطفال يذهبون إلى المدرسة — التوجّه العام في مجال "المدرسة الثانويّة" بين ١٩٨٠ و١٩٩٤.

مخطط



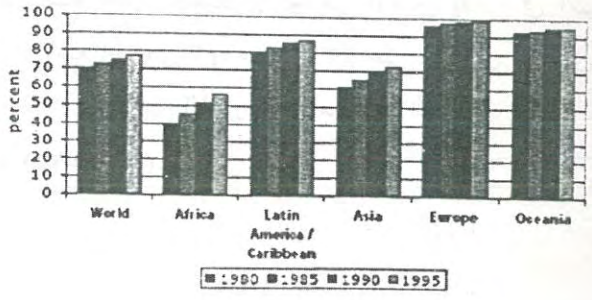
Source: UNESCO 1997; Table 2.10, pp. 2-28

٤–٤. تنشئة البالغين

أظهرت دراسة اليونسكو نفسها (١٩٩٧) أنّه أمكن تسجيل تقدّم بين البالغين، في ما يتعلّق بقدرتهم على القراءة والكتابة، ازدادت نسبته من ٧٠٪ إلى ٧٨٪. ورغم أنّ التطوّرات التصاعديّة قد حصلت في كلّ مكان، إلاّ أنّه كان لا بُدّ من مراقبة النسب الأكثر تدنّيًا في أفريقيا: هناك ٤٠–٥٥٪ من البالغين يحسنون القراءة والكتابة، فيما سُجّلت في أوروبا الدرجات الأعلى، أي حوالي ٩٥–٩٨٪ من البالغين. على كلّ حال، تبقى مشكلة القدرة العمليّة على القراءة والكتابة قائمة عند كلّ الشعوب المعنيّة.

المخطط ٢: عدد أكبر من البالغين يمكنهم القراءة — التوجّه العام في تعليم البالغين بين ١٩٨٠ — ١٩٩٥.

مخطط ٢



UNESCO 1997: Table 2.2, S. 2–9

هناك توجّه عام إيجابيّ آخر يظهر في تقرير برنامج الإنماء (UNDP)، وهو أنّ الفرق بالنسبة إلى الجنسين، بين الصبيان والبنات، والمتعلّق بتحقيق أهداف التعليم قد تدنّى كثيرًا على الأصعدة كلّها. ويشير التقرير أيضًا إلى أنّ التقدّم الأكبر في هذا الجانب يُسجّل في الدول العربيّة، يتبعها جنوب شرق آسيا وأميركا اللاتينيّة[٨].

٤–٥. الأمّيّة بين البالغين

لا شكّ أنّ العالم قد أحرز عن طريق التقدّم في مجال التكنولوجيا ونمو الصناعات الثقيلة تقدّمًا من الناحية الماديّة. إلاّ أنّ مستوى الجهل ما زال مستمرًّا في دول عديدة، إذ هو مرتبط بالأمّيّة والفقر الشديدين ويصيب كذلك الدول الأكثر غنى. ففي الولايات المتّحدة، على سبيل المثال، يعيش ٢٠٪ من الأطفال في الفقر، وهناك ٣،٥ مليون شخص من دون مأوى. من ناحية التعليم، ثمّة ٢١٪ من الأميركيّين أمّيّون عمليًّا! في أوروبا تتقدّم إيرلندا بنسبة ٣٥٪ من الأمّيّين عمليًّا تتبعها بريطانيا بنسبة ٢٥٪. العدد الأكبر من الأمّيّين يقطن في آسيا الجنوبيّة والغربيّة (راجع الجدول ١)، منهم ٣٥٪ على مستوى العالم في الهند. في الواقع يعيش ٧٥٪ من الأمّيّين على مستوى العالم في ١٢ دولة في آسيا وأفريقيا (المخطط ٣).

٨ – UNDP, Human Development Report 1996, New York 1995, 29

الجدول ١: تقدير الأمّيّين البالغين ونسب التعليم حسب المناطق والتغييرات بين ١٩٩٠ و٢٠٠٠ – ٢٠٠٤.

الجدول

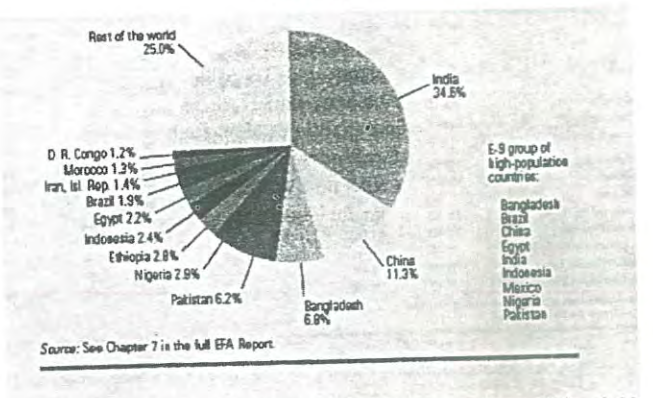
	Number of illiterates (000)		Literacy rates (%)		Change from 1990 to 2000–2004 in		
					Number of illiterates		Literacy rates
	1990	2000–2004	1990	2000–2004	(000)	(%)	(percentage points)
World	871 758	771 129	75.4	81.9	-100 621	-12	6.4
Developing countries	855 127	758 198	67.0	76.4	-96 928	-11	9.4
Developed countries	14 864	10 498	98.0	98.7	-4 365	-29	0.7
Countries in transition	1 759	1 431	99.2	99.4	-328	-19	0.2
Sub-Saharan Africa	128 988	140 544	49.5	59.7	11 564	9	9.8
Arab States	63 023	65 128	50.0	62.7	2 105	3	12.6
Central Asia	571	404	98.7	99.2	-168	-29	0.5
East Asia and the Pacific	232 256	129 922	81.8	91.4	-102 333	-44	9.6
South and West Asia	382 353	381 116	47.5	58.6	-1 237	-0.3	11.2
Latin America and the Caribbean	41 742	37 901	85.0	89.7	-3 841	-9	4.7
Central and Eastern Europe	11 508	8 374	96.2	97.4	-3 126	-27	1.2
North America and Western Europe	11 326	7 749	97.9	98.7	-3 585	-32	0.8

Note: Figures may not add up to world totals because of rounding.
Source: See Chapter 2 in the full EFA Report

UNESCO, Education for All – Literacy for Life, Summary, online verfügbar, S. 19

المخطط ٣: توزّع الأمّيّين مع عمر البلوغ على مستوى العالم بين ٢٠٠٠ – ٢٠٠٤

المخطط



UNESCO, Education for All – Literacy for Life, Summary, online verfügbar, S. 20

في الدول النامية، حصص أفريقيا من الأمّيّة (حسب تقديرات عام ٢٠٠٠) هي الأعلى. وفيما تسجّل أغلب الدول الأفريقيّة نسبة قدرها حوالي ٦٠٪، تظهر في النيجر أعلى نسبة أميّة في العالم كلّه بمقدار ٨٣٪. النسبة الوسطيّة للأمّيّة في دول أفريقيا جنوب الصحارى هي حوالي ٤٣،٢٪. الدول العربيّة تسجّل نسبة قدرها ٤٣،٤٪، أي نسبة أعلى بعض الشيء، إلاّ أنّ النسبة الأعلى توجد في منطقة معيّنة بمعدّل قدره ٤٩،٨٪ أي في جنوب أفريقيا. من جانب آخر كان المعدّل

في شرقي آسيا وأوقيانيا أقلّ بكثير بنسبة ١٧،٤٪ ، وفي أميركا اللاتينيّة كان الأقلّ من بين الدول النامية بنسبة قدرها ١٣،٤٪ من الأمّيّين[٩].

٤–٦. التنشئة من أجل الحياة ومن أجل حياة ذات معنى

إذا كانت المسألة تتعلّق بالإجابة عن السؤال: "كيف تكسر دوّامة الفقر هذه؟"، فالتنشئة هي العامل الحاسم – التنشئة "لا كوسيلة عيش وحسب، بل أيضًا في سبيل حياة ذات معنى". لكن دور التنشئة في السعي إلى القضاء على الفقر، يظهر الآن بشكل واضح، عندما نضمن تربية أطفالنا وتكيّفهم الاجتماعيّ والتعليم عن القيم الأخلاقيّة والروحيّة. فإنّه عندما نتعلّم أن نطبّق المبادئ الأخلاقيّة والأدبيّة في حياتنا وعلاقاتنا مع الناس، عندئذٍ فقط يصبح ممكنًا القضاء على الظلم القائم وكبح الجشع والأنانية، التي تُثار من خلال تنافس فاسد وصراع متوسّع باستمرار.

بما أنّنا، كما يعلّمنا تقليدنا العقائديّ، نلج إلى هذه الدنيا بأيد فارغة ونتخلّى عن كلّ شيء عند رجوعنا إلى الله، نستطيع فقط أن نسلّم أعمالنا الصالحة إلى آخرين. إنّ النجاح العالميّ مؤشّر، لكنّه ليس ضمانًا لنجاح باق وللخلاص. في الواقع يمكن أن يضحي هذا العالم للجميع أكثر إنصافًا وأطيب عيشًا، عندما نضع القيم الأدبيّة والأخلاقيّة،

---

٩ – أنظر:
International Literacy Explorer, Philadelphia, Pa., Graduate School of Education, University of Pennsylvania, 1999.

القائمة في التقاليد العقائديّة كلّها، حيز التنفيذ ونطبّقها في حياتنا. هذا أمر حاسم لبناء عالم يسود فيه السلام.

في محاضرة سابقة نصحت أن نضع على لسان "الطاولة المستديرة- المسيحيّة الإسلاميّة الدوليّة في فيينّا"، كجزء من برنامج عمل، إعلانًا توجيهيًّا، نقول فيه إنّ لبّ البرنامج للمدارس ولمؤسّسات التنشئة العالية هي مواضيع تتعلّق بالقيم وذات مضمون أخلاقيّ[١٠]. يمكن إنجاز الخطوط العريضة بالتعاون مع خبراء برامج التعليم، خصوصًا من قبل أولئك العاملين في مؤسّسات التنشئة على أساس الإيمان. يجب تعميم هذا النوع من علم التربية على كلّ نُظُم التنشئة ويجب أن تتضمنه لمواجهة أزمة القيم الناتجة عن الضياع السائد وعن ثقافة اختفت فيها القيم. إذا ما أُدخلت الآن مواضيع أخلاقيّة وأدبيّة في التعليم المدنيّ، فإنّه من الممكن خلق الأسس الضروريّة لقرارات متوازنة ومعقولة.

٥. النتيجة

لقد أقرّ الإسلام أنّ العلم هو أثمن ثروة يستطيع الفرد أن يحصل عليها والذي وأن يسلّمها أي إنسان متعلّم إلى آخرين. في فجر الإسلام ازدهرت ثقافته ومدنيّته بشكل رئيسيّ من خلال مؤسّساته التعليميّة. واستمرّ العصر الذهبيّ ما دامت مراكز التعليم هذه مزدهرة مُغنية

١٠- في المقال المذكور في الحاشية ٣.

الاقتصاد والمجتمع. بسقوط نظام التعليم ابتدأ يظهر تراجع في القطاع الاقتصاديّ والسياسيّ.

لكن إذا ما أُبرزت في حاضرنا أهميّة التنشئة والتدريب المهنيّ، فإنّه من المهمّ أن نعرف أنّ التنشئة، خصوصًا تنشئة جيل الشباب، يجب أن تكون إلى تطوير الشخص عمومًا وليس إلى تطوير مهاراته المهنيّة وإلى إنتاج علف لسوق العمل فقط. إنّ مشروع التنشئة الذي يعتبر علم التربية مجرّد إعداد للتوظيف في سوق العمل، يكون قد تجاوز نفسه مقترنًا بالتجارب الخائبة للماركسيّة والاشتراكيّة. ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان. يجب أن نحيا من قيم أعلى وأن نعالج حاجاتنا الروحيّة الأساسيّة ونشبعها.

"... يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أُوتوا العلمَ درجات. والله بما تعملون خبير" (قرآن ٥٨: ١١).

أسئلة ومداخلات

الأمّيّة هي أيضًا مشكلة للدين

خوري: الأمّيّة ليست مشكلة للدولة وللمجتمع فقط، أيضًا للدين. لأنّ الأمّي، لا يملك مدخلاً مباشرًا إلى فهم تعليم دينه. ولا يمكن له أن يستفسر متنقدًا ما يتعلّمه وما يُقدّم له من آخرين على أنّه رأيهم. لكن هذا شرط حتميّ لكي تتمكّن الأديان أيضًا خلال تاريخها أن تحقّق تقدّمًا من جيل إلى جيل. هذا أعتبره مهمًّا للإسلام، وذلك لأنّه ليس في الإسلام هيئة مركزيّة، يحقّ لها أن تنطق بالنيابة عن الأمّة كلّها وتحدّد لها أمرًا ما.

مواضيع إيمان دينيّة وقيم الدولة

أمّا ما يخصّ حقّ الأهل في تقرير تربية أولادهم حسب تصوّراتهم الدينيّة الخاصّة، فذلك قد يؤدّي أحيانًا إلى نزاع مع الدولة. مثلاً لا تريد مجموعات دينيّة صغيرة أو شيع، كما هو الحال في ألمانيا بشكل متكرّر، إرسال أولادها إلى المدارس، لأنّ الدولة هناك تريد أيضًا نقل قيمها الخاصّة التي لا يوافق عليها الأهل.

أيجهل محمّد القراءة والكتابة

في مقدّمة هذه المحاضرة وردت الكلمة "اقرأ"، ممّا جعل السيّدة صالحة تستنتج أنّ هذه الوصيّة الإلهيّة تشترط حصول التنشئة، أي القدرة

على القراءة والكتابة. كيف تُفهَم كلمة القرآن هذه بالنسبة إلى النبيّ محمّد الذي يصفه المسلمون بالنبيّ الأمّي؟

الأميّة انطلاقًا من موقف دينيّ

صالحة محمود: لا شكّ أنّ مشكلة الأمّيّة لها أهميّة خاصّة في الحقل الدينيّ أيضًا. ما استعرضته أنا بصورة رئيسيّة من وجهة نظر اجتماعيّة، رآه البروفسّور خوري على نحو مفهوم انطلاقًا من موقف دينيّ. في الواقع لا نعرف في الإسلام تراتبيّة مركزيّة. إنّ الحصول على المعرفة هو واجب كلّ فرد. انطلاقًا من ذلك فإنّ الأكثر أهميّة للمسلمين أن يكون المسلم متمكّنًا من القراءة والكتابة ليتمكّن من الحصول على المعلومات. إذ إنّه لا يمكن أحدًا أن يُلزمهم بما يجب عمله. مع أنّ النبيّ لم يكن يقرأ ولا يكتب، فإنّ الله ارتضى أن يشير إلى الأهميّة الكبيرة العائدة إلى معرفة القراءة في الواقع.

مسألة المواضيع

غبرييل: كما هو متوقّع، يجري الحديث في هذا الإطار بشكل مستمرّ عن أنّ المسألة لا تتعلّق بتنشئة شكليّة وحسب، بل هي أكثر من ذلك مسألة المحتوى، أي ماذا نريد أن نحقّق بواسطة معرفة القراءة. إنّ الأولاد لا يزالون يتعلّمون القراءة والكتابة بواسطة موادّ محدّدة. فمن الممكن أن يكون تبعًا لذلك تعليمهم من نوع دينيّ أو مدنيّ ولذا يمكن أن يقود هذا إلى التسامح أو عدم التسامح... الخ.

صالحة محمود: السؤال الهام في الواقع هو ماذا يُدرَس وكيف يُدرَس. هذا أوافق عليه من صميم قلبي. في النهاية تتعلّق المسألة دائمًا بالمواضيع، بالمقدرة على التفكير النقديّ والتحليل والتفسير. على الخصوص تتعلّق المسألة بفهم حقوق الفرد وإدراكها تمامًا. وهذا ضمن مفهوم يتناسب مع موقف الإسلام، أي أنّ المرء يلزم نفسه أن يفكّر على مسؤوليّته ويستخلص ما الذي يجب عمله. هذا من صلب الإسلام، وهو أمرٌ لم أتعمّق فيه في محاضرتي.

... ودور الجماعة

بشته: على ما يظهر لي، من غير الممكن تجاهل الجماعة هنا. من المؤكّد أنّ المسألة تتعلّق في إحدى جوانبها بتعليم الفرد ليتمكّن كلّ واحد من أن يكون مسؤولاً عن حياته وتدبيرها. من جانب آخر يُنسَب إلى الجماعة دائمًا دور هام. إذ إنّ مواضيع التعليم ما زالت تُحدَّد دائمًا بشكل حاسم من قبل الجماعة. يجب علينا، بعبارة أخرى، أن نعير انتباهًا كافيًا مسؤوليّة الجماعة – أي أن تكون ناضجة لتلقين كلّ عضو في الجماعة المواضيع الصحيحة.

"هناك حاجة إلى قرية لتربية طفل" – لكنّنا فقدنا هذه القرية

صالحة محمود: لديّ الانطباع بأنّ محاضرتي تكتمل من خلال هذه الملاحظات الصائبة. إنّ ما قيل يذكّرني بعنوان كتاب لـــ هيلاري كلينتون يعلّق على مثل أفريقي: "هناك حاجة إلى قرية لتربية طفل". في

الواقع هناك حاجة إلى جماعة، إلى قرية كاملة، للتوصّل إلى تكييف أولادنا اجتماعيًّا وتعليمهم. لكن هنا بالتحديد تكمن مشكلة أخرى في مجتمعنا الحالي: إذ إنّ هذه القرية توشك أن تفلت من أيدينا. لدينا فقط الأهل، وغالبًا طرف واحد منهم، لتربية الأطفال في ما يختصّ بتطوّر شخصيّتهم وإيصال القيم إليهم.

"جاهل" بالنسبة إلى فهم الله

بشته: لي كلمة حول الصفة التي ذكرها البروفسور خوري في البداية عن النبي، أي "الأمّي". رغم أنّني لا أشعر لنفسي بصلاحية لتفسير قول من التراث الإسلامي، إلاّ أنّني أفكّر فيه وأسأل نفسي، ألسنا كلّنا جهلة أمام الله. ألا يعني هذا المصطلح بالدرجة الأولى علاقتنا مع الله ولذا لا يلتفت إلاّ جانبيًّا، إن كان ثمّة التفات، إلى جهل ما يختصّ بالأمور الأرضيّة؛ ألسنا جميعنا مبدئيًّا جهّالاً أمام الله؟ بغض النظر عن حجم ما نعرف، نحن أمامه مستمعون ونبقى مستمعين، نعرف من خلال الاستماع.

خوري: يؤكّد هذا الرأي قول مهمّ في القرآن، حيث جاء عن النبيّ محمّد. "... ما كنتَ تدري ما الكتاب ولا الإيمان" (سورة ٤٢: ٥٢)، فيكون علمه الذي عليه التبشير به، آتيًا من الله وليس من مساعيه الخاصّة.

خطر الوقوع بين التقوى والمعرفة

غبرييل: يجب أن نرى أنّ هذه الأقوال لا تُستخدم لخلق تناقض مع العلم الواقعيّ. لكن ثمّة استراتيجيّات تسعى إلى التفرقة بين التقوى والمعرفة وإقامة فجوة بينهما، وكأنّ الإنسان التقي جاهل وغبي. هذا في نظري لا يتوافق مع المسيحيّة والإسلام، لكونهما دينين كتابيين.

بشته: في الواقع يكون من نوع الإيديولوجيات، إن أريدت التفرقة بين المبدإ الدينيّ، أي هنا "الجهل"، الذي سبق الحديث عنه، والمعرفة الحقيقيّة؛ إن تمّ الاستنتاج من ذلك: كلّما قلّت معرفتي ازددتُ تقوى.

خوري: إن ورد في عنوان هذه المحاضرة الكلام عن التعليم الابتدائيّ وحسب، فكيف يكون من أمر درجات التعليم العالي؟ أليست لهذه أهميّة من أجل تطوير المجتمع، من أجل المجتمع الدوليّ ومن أجل الأديان ... الخ؟

إنّ التعليم الأساسيّ هام، لكنّه غير كاف

صالحة محمود: كانت مهمّتي أن أتحدّث عن التعليم الابتدائيّ. هذا ما ركّزت عليه في العرض وبيّنت من خلال بعض المخطّطات أنّ التعليم الابتدائيّ هام جدًّا من الناحية الاقتصاديّة والإنمائيّة، إذ إنّه يؤمّن الأسس لإنماء الشخصيّة ولبناء نظام القيم. إنّ التعليم الابتدائيّ على وجه الإجمال

غير كافٍ طبعًا وللتعليم العالي أهميّة كبيرة خصوصًا من أجل معرفة النصوص والكتب الدينيّة.

نرى في نور الله

أمّا ما يختصّ بالمعرفة والتقوى، فمن المؤكّد أنّه لا يجب إيقاع التنازع بين الاثنين. ولأن يكون النبي قد تلقّى الكثير من المعرفة والمعلومات من دون أن يكون قادرًا على القراءة، فذلك يُظهر أنّ المعرفة من حيث المبدأ شيء إلهيّ، وأنّه لا يجوز لنا كبشر أن نفتخر بمعرفتنا وقدرتنا على اقتناء قدر من المعارف عن بعض الأمور. إذ إنّ ما نعرفه ليس هو سوى شرارة في محيط من الظلمة (قارن القرآن ٦: ٩٧). والذي لا نعرفه هو بعبارة واحدة أكثر بكثير ممّا نعرفه. في أي حال، المعرفة النهائيّة مقتصرة على المعرفة الإلهيّة. لذا علينا ألا نكون متكبّرين في موقفنا، بل متواضعين — تنشأ معرفتنا طبعًا عن مصدر إلهيّ أعلى. هذا سبب كاف من أجل إظهار تواضع في تقديرنا لذواتنا وفي تصرّفنا الإنساني.

التعليم — ومسؤوليّة الدولة

بلعربي: لديّ الشعور بأنّنا نتحدّث عن التعليم على أنّه مسؤوليّة الجماعة، هذا صحيح بالتأكيد، لكن في هذا السياق لا نتعرّض لمسؤوليّة الدولة إلاّ قليلاً. كيف يمكن جماعة فقيرة وجاهلة، تعيش في ظلّ حكومة متسلّطة، أن تكون في وضع يجعلها تشجّع التنشئة؟ هل يمكننا تجاهل

الإقرار بأنّ للدولة جزءًا كبيرًا من المسؤوليّة عن التنشئة أو في هذا السياق وضع اللوم عليها في التقصير الخطير الحاصل؟

إنّ أحدث تقرير برنامج الإنماء (UNDP) عن العالم العربيّ أثبت ثلاث نواقص: نواقص في مجال المعرفة والتنشئة، نواقص في قضيّة النساء ونواقص في الديمقراطيّة. على كلّ حال علينا أن نعي المسؤوليّة التي على الحكّام أن يتحمّلوها في قطاع التنشئة، وأن نفكّر أنّه يمكنهم أن يكونوا أكثر إنصافًا تجاه مسؤوليّة نشر التنشئة والقضاء على الأميّة. في كلّ ما نسمع عن خطوات للحصول على التنشئة والمعرفة، ورغم كلّ التأكيدات أنّ هدف الإنماء الألفيّ، أي تأمين تعليم أساسيّ لكلّ طفل حتّى العام ٢٠١٥، له الأولويّة، يتولّد اليوم الانطباع أكثر فأكثر أنّ هذا الهدف قد يتحقّق حوالي العام ٢٠٥٠. لأجل ذلك نتحمّل جميعنا المسؤوليّة. إنّ الإصغاء إلى الله يتطلّب التنشئة، أي تعليمًا أساسيًّا عامًّا وعلى وجه الخصوص تعليمًا دينيًّا أساسيًّا. إذا لم يتعلّم الناس فكيف يمكنهم أن يعرفوا الله، ويمارسوا الدين، ويدركوا تلك المبادئ التي وصلت عن طريق الدين؟

خوري: جاء ذكر المحتويات في سياق الحديث عن التنشئة، لذا يبقى السؤال: من يُحدّد هذه المحتويات ومن يقوم بإيصالها؟

صالحة محمود: لي ملاحظة فقط في هذا الشأن. لا شكّ أنّ الدولة تتحمّل مسؤوليّة في ذلك بشكل حاسم. لكن لا مفرّ من أن نلاحظ أنّ

الدول أخفقت إلى حدّ كبير في هذا المضمار؛ والذين يمكنهم أن يكمّلوا مهمّات الدولة هم المنظّمات المتعدّدة الجنسيّات والمنظّمات غير الحكوميّة. الدول عاجزة دائمًا وفي كثير من الجوانب لا أمل فيها. لقد أخفقت إلى حدّ كبير.

تلقين القِيَم الدينيّة في التعليم
في دول الاتحاد الأوروبي

ريخارد بوتس

مدخل

في قلب الخواطر التالية يحلّ طرح السؤال، إلى أي مدى يمكن الأسس القانونيّة القائمة حاليًّا في أوروبا أن تقدّم للتعليم الدينيّ الظروف المناسبة لإيصال القيم الدينيّة المشتركة[1].

يتمّ الانطلاق هنا من أنّ العلاقة بين الكنيسة – والدولة – والمدرسة تعود إلى المواضيع الكلاسيكيّة لقانون الدين الأوروبيّ. حتّى اليوم ترتبط مسائل التربية والمدارس مباشرة بشكل العلاقة بين الدولة والدين، وهذه المسائل تقع دائمًا في مركز النـــزاعات الدينيّة السياسيّة. من هنا تعدّد مستويات التنظيم الراهنة المتعلّقة بحقوق التعليم. في ما يلي أشير أوّلاً إلى المعطيات الحقوقيّة الأوروبيّة التي لا يمكن التغاضي عنها.

---

١ – أنظر:
R. Potz, Religionsunterricht in den Staaten der Europäischen Union, in: A. Rinnerthaler (Hrsg.), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts (Wissenschaft und Religion; 8), Frankfurt/M u. a. 2004, 377-394.

أشير في البداية إلى أولي الأمر في ما يتعلّق بالتعليم حسب الميثاق الأوروبي. مبدئيًّا تبقى الدول الأعضاء المنفردة مسؤولة عن نظام التعليم ومواضيع التعليم. من خلال الفقرة ١٤٩ في ميثاق تأسيس الجماعة الأوروبيّة (EGV) يوكل بالتعليم المهنيّ والعام إلى مسؤوليّة الجماعة بشكل غير مباشر: يساهم الاتحاد بتطوير تنشئة ذات نوعيّة عالية بتشجيع العمل المشترك بين الدول الأعضاء، وعند الحاجة بدعم وتكميل عملها، مع مراعاة كبيرة لمسؤوليّة الدول الأعضاء عن مواضيع التعليم وتشكيل نظام التنشئة ولتعدّد ثقافاتها ولغاتها. هذا يمكن من دون شكّ أن يكون هامًّا بالنسبة إلى المدارس الخاصّة الطائفيّة وكذلك الكليّات اللاهوتيّة، وتاليًا بالنسبة أيضًا إلى مؤسّسات إسلاميّة مماثلة.

من جانب آخر، منذ إبرام ميثاق أمستردام (١٩٩٧) ومن خلال التصريح رقم ١١، هناك ضمان للحالة الراهنة لمشاريع الدول الأعضاء المتعلّقة بالحقوق الدينيّة. لذا فالتعدّديّة إن من ناحية سياسة التعليم أو من ناحية السياسة الدينيّة هي مبدئيًّا مرغوبٌ فيها. لكن يجب دومًا أن نشير إلى أنّ هذه مادّة منتقاة، ترتبط بالمراعاة المفروضة لاهتمامات دينيّة (وعقائديّة)، بحيث إنّ حقّ الجماعة في قطاعات منظّمة من الجانب الحقوقيّ الأوروبي يبدأ على الأقلّ بأن يحلّ مكان الحقّ الدينيّ الوطنيّ. خلاصة القول: يجب حتّى ضمن إطار الشروط الشكليّة للتعليم الدينيّ في أوروبا أن نأخذ في الحسبان المستويات الأوروبيّة بمجملها التي ستؤثّر على التعدّديّة في مؤسّسات التعليم الإسلاميّة القائمة والمستقبليّة.

١. ما هي إذًا مجالات المواضيع التي يجب عرضها؟

إنّها بشكل أساسيّ ثلاثة تحدّد العلاقة الثلاثيّة بين الدولة — والدين – والتنشئة. المجالان الأوّلان يدوران حول المدارس الطائفيّة والتعليم الدينيّ، وهما يعودان إلى الحقّ الدينيّ المتوارث، فيما المجال الثالث للمواضيع، أي تنشئة البالغين والتعلّم مدى الحياة، ينال نطاق عمل اكتسب خلال السنتين الماضيتين أهميّة متزايدة.

١) المجال الأوّل: المدارس الخاصّة الطائفيّة

يتوافق الوضع في كلّ الدول الأوروبيّة على أنّ الدولة الحديثة التي ظهرت مؤخّرًا أخذت على عاتقها إلى حدّ ما مسؤوليّة حقل التربية. بشكل عام هناك اليوم حريّة للمدارس الخاصّة في أوروبا تستفيد منها عادة الجماعات الدينيّة. لذا فإنّ حقل المدارس الخاصّة مصبوغ عمليًّا بالطائفيّة في كلّ الدول الأوروبيّة. نموذجيًّا على كلّ المدارس الخاصّة تحقيق شروط قانونيّة لتتساوى مع المدارس العامّة. لكن يمكن هنا الانطلاق من شروط حقوقيّة موحّدة نسبيًّا. أيضًا في الدول، التي تتمتّع بنسبة عالية من المدارس الخاصة الطائفيّة، شدّدت الهيئة المنظّمة في الدولة على الشروط بشكل أوسع، ممّا يعني تحدّيًا معيّنًا للمدارس الخاصّة الإسلاميّة.

ثمّ إنّه تجب في هذا السياق الإشارة إلى أنّ مقياس أهميّة التعليم الدينيّ المدرسيّ يرتكز أيضًا على حصّة المدارس الطائفيّة من العرض الإجماليّ للتعليم. لم يكن مجرّد صدفة أنّ إغلاق المدارس الخاصّة الطائفيّة

والسيطرة على التربية والتنشئة في إطار أيديولوجيّة الدولة كانت من أولى إجراءات الشيوعيّين والنازيّين، بعد أن استولوا على الحكم.

لدينا إحصاء عن الأطفال الذين يذهبون إلى المدارس الخاصّة الطائفيّة في أوروبا، فهو بلا شك يكشف عن جوانب هامّة. ففي إيرلندا نجد غالبًا مدارس طائفيّة، وفي بلجيكا يذهب ٦٠٪ من الطلاّب في مراحل الدرسة العالية إلى مدارس خاصّة كاثوليكيّة. أمّا عدد الطلاّب الذين يذهبون إلى مدارس خاصّة طائفيّة في دولة علمانيّة تفصل الدين عن الدولة مثل فرنسا، فهو عال بشكل مفاجئ، في أي حال أعلى منه في النمسا[٢].

٢) أمّا ما يختصّ **بالمجال الثاني** أي التعليم الدينيّ، فهناك، كما هو معروف، أشكال متعدّدة في أوروبا. هذه الأشكال مرتبطة بالجوانب التالية:

- هل هناك تعليم دينيّ في المدرسة أم لا؟
- هل يتمّ التدريس من قبل الحكومة أو عن طريق الجماعات الدينيّة؟
- هل هو موضوع إلزامي، أو إضافي، أو حرّ؟
- كيف يتمّ إعداد أساتذة التعليم الدينيّ؟

---

٢ – قارن في هذا المعطيات عن كلّ دولة منفردة في:
G. Robbers (Hrsg.), Staat und Kirche in der Europäischen Union, Baden-Baden 2005.1

- من يوظّف أساتذة التعليم الدينيّ؟
- من يُحدّد برامج التعليم ومواد التعليم؟
- أيّة علاقة تقوم بين التعليم الدينيّ وبقيّة الموادّ؟
- أخيرًا، وهذا ليس معدوم الأهميّة: من يموّل التعليم الدينيّ؟

طبعًا كلّ هذا يؤثّر على مدى التعاون والتنسيق بين معلّمي الديانة المنتمين إلى طوائف مختلفة أو على مدى نشر القيم الدينيّة المشتركة.

٣) أودّ أن أضيف **الإطار الثالث** للمواضيع، أي تنشئة البالغين. في أنحاء أوروبا تزداد أهميّة هذا الأمر باستمرار في مجتمع دينيّ متّسع، على الأخصّ بالنظر إلى التعلّم الحياتي المرافق. اهتمّت الكنائس بهذا في وقت مبكر جدًّا، بحيث يمكن في كثير من الدول الأوروبيّة اعتبار تعليم البالغين تقريبًا حقل عمل الكنيسة. من دون أن يمكن التعمّق في ذلك، أودّ هنا أن أشير بشدّة إلى الفرص المرتبطة بمشاريع التعلّم الحياتي المرافق من أجل نشر القيم الدينيّة المشتركة، ممّا قد يكون حقل عمل يستحقّ التفكير فيه.

٢. بناء نظام حقوقيّ دينيّ والتعليم الدينيّ

إنّ تبنّي التعليم في المدارس من قبل الجهات الحكوميّة أدّى إلى نتائج مختلفة في الدول الأوروبيّة.

- في أغلب الدول اقتصر التأثير الكنسيّ في التعليم المدرسيّ على التعليم الدينيّ الذي تمتّ مبدئيًّا المحافظة عليه، فيما تمّ في الوقت نفسه تشديد المراقبة الحكوميّة.
- في نظام الفصل الشديد بين الدولة والكنيسة وصل الأمر إلى حدّ إلغاء التعليم الدينيّ من المدارس الحكوميّة.
- على قدر ما تمّت المحافظة على تشابك منتظم بين الدولة والكنيسة الرسميّة، تحمّلت الدولة مسؤوليّة التعليم الدينيّ المتوافق مع الطائفة الدينيّة للدولة.

وفي الحالة النموذجيّة تظهر العلاقة بين الدولة والكنيسة في منظّمة التعليم الدينيّ الموجّهة من قبل الكنيسة الرسميّة من خلال الدولة. ويظهر الاختلاف في قبول تعليم منظّم أو محدّد من قبل جماعة دينيّة في المدارس العامّة، ويُرى "الحلّ" في إلغاء التعليم الدينيّ من المدارس العامة.

بغضّ النظر عن هذه التقاليد المختلفة انتشرت الأشكال الأساسيّة في عشرات السنين الأخيرة من خلال ظواهر مختلفة ولكن مرتبطة بعضها ببعض.

١) مبدئيًّا يُشار إلى الفقرة ٢ من التقرير الإضافي للجنة الأوروبيّة لحقوق الإنسان (EMRK). من خلال "حقّ الاحترام" المكرّس في هذا التقرير لا ترغم الدولة على ضمان تربية متوافقة مع المعتقدات الدينيّة والعقائديّة للأهل، بل على احترام هذه المعتقدات في إطار حقل التعليم والتربية الحكومي (ضمان تعدّديّة التربية). وكما توضح أحكام هيئات

القضاء في ستراسبورغ، لا يقتصر حقّ الأهل انطلاقًا من مفهومه، على حقّ الدفاع الكلاسيكيّ المُتحرّر، بل يتضمّن التزام الدولة بإجراءات ضمان إيجابيّة، ويؤمّن تعدّديّة أنواع المدارس وكذلك التعدّديّة في المدارس. في أي حال، لا يمكن اعتبارًا من ضمان حقّ الأهل استنتاج حقّ بإنشاء مراكز تعليم مُحدّد أو مؤسّسات تربية أو نظام تعليميّ يتوافق مع معتقدات دينيّة أو عقائديّة معيّنة[٣]. إذ إنّه ممنوع على الدولة، عندما تكون عاملة في حقل التعليم والتربية، أن تمارس شحن الأذهان بالنسبة إلى الدين والمعتقدات، وذلك في إطار مواد التعليم المتضمّنة في برنامج التعليم باستعمال أساليب نفيسة.

٢) كان لتأكيد حريّة الدين الفرديّة بالارتباط مع حقّ الأهل نتائج مختلفة من حيث النوعيّة، لكنّها من دون شكّ متقاربة في مجمل الدول.

- في الدول من النوع الأوّل، المتعلّق بـــ "الكنيسة الرسميّة"، حوفظ في الحالة العاديّة على مسؤوليّة الدولة في التعليم الدينيّ. لكن بسبب الضمانات العائدة إلى حقّ الحريّات الدينيّة ثمّ الانتقال في هذا التعليم الدينيّ أيضًا إلى عرض أديان أخرى، ممّا

٣ – أنظر:

B. Schinkele, Staatskirchenrechtliche Überlegungen zur aktuellen Diskussion um Religions- und Ethikunterricht, in: Festschrift Schnizer: (244 ss.), Österreichisches Archiv für Kirchenrecht 42 (1993) 220-225; M. Göllner, Die Bildungs- und Lehraufgabe des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich (Philosophie in der Schule; 2), Münster 2002

أدّى بشكل متزايد إلى الاقتراب من تعليم أخلاقي يتعلّق بعلوم الدين. كمثال يُشار هنا إلى المملكة المتحدة، حيث المدارس "مكفولة حكوميًّا" أو مستقلّة. في كلّ مدرسة مكفولة ماديًّا يقرّ "برنامج التعليم الأساسيّ" تعليمًا دينيًّا. من حيث المبدإ هناك تعليم دينيّ مسيحيّ مُلزم. منذ منتصف ١٩٧٠ حدث تحوّل جزئيّ إلى تعليم دينيّ متعدّد، وذلك بضمّ عرض للإسلام على الأخص. لكن هذا التعليم انتُقد من قبل جهات مسيحيّة محافظة ومن قبل مسلمين، وذلك بسبب التعليل العلماني لتربية متعدّدة الثقافات، الذي وُضع كأساس لمخطّطات التعليم الدينيّ.

- في الدول من النوع الثاني، القائل بانخراط الدين في المجتمع المدني غير المنحاز دينيًّا، أُعطي حقّ التعليم الدينيّ الطائفيّ ضمن مفهوم مبدإ المساواة من حيث الحقوق الدينيّة، للجماعات الدينيّة بشكل أكبر. هذه الدول ذات صبغة كاثوليكيّة أو ثنائيّة الطوائف من الناحية التاريخيّة الاجتماعيّة. الفروق بين كلّ الدول التي من هذا النوع هي في الأساس تابعة لحجم الأقليّات غير الكاثوليكيّة أو لدرجة الطائفيّة الثنائيّة. في بعض دول هذه المجموعة، مثلاً إيطاليا، ينتج من ذلك تفضيل للتعليم الدينيّ الكاثوليكيّ.

- في الدول، التي تخطّط لتعليم دينيّ مُنفّذ طائفيًّا، تكمن مهمّة الدولة في أن يكون هذا التعليم مطابقًا للتربية الوطنيّة. بتلقين

التعليم الدينيّ الطائفيّ في المدارس العامّة تتحمّل الجماعات الدينيّة من جهتها وبشكل خاصّ المسؤوليّة في أن تحقّق في هذا التعليم أهداف التعليم المركزيّة لمجتمع منفتح وديمقراطيّ. وُضع هذا النظام بالنظر إلى الإسلام حيّز التنفيذ على الأخصّ في النمسا وبلجيكا.

- في الدول، التي تفصل بشدّة بين الدولة والكنيسة لم تحصل الآن على الأقلّ أيّة تغييرات عن هذا التطوّر، إذ بإلغاء البعد الدينيّ ظُلِم الدين بكليّته، لا الجماعات الدينيّة المفردة من خلال تعامل مختلف. في فرنسا، النموذج الأوّل لهذا النظام، أُدخل التعليم الدينيّ مبدئيًّا فقط في المدارس الخاصّة الطائفيّة التي لها تقليديًّا أهميّة حقيقيّة. لكن المدارس الخاصّة المرتبطة بعقود تسعى إلى معاملة واحدة للطلاّب من دون تمييز دينيّ أو غيره، لذا فإنّ التعليم الدينيّ في هذه المدارس ليس واجبًا. ويصحّ هنا أنّ قدرًا معيّنًا من الارتباط بأهداف التنشة العامّة مطالب به.

من المثير للاهتمام أنّه يُناقش اليوم في فرنسا إدخال تعليم دينيّ أخلاقيّ. يمكن أن تكون خلفيّة ذلك هو الاهتمام لظهور وانتشار الروابط الدينيّة. وممّا يستحقّ التفكير أيضًا أنّ السبب الرئيسيّ الأهمّ لإلغاء التعليم الدينيّ من المدارس العامّة، أي الفصل بين الدولة والكنيسة الكاثوليكيّة، يكون قد سقط في هذه التركيبة.

في هذه الدول يُقدَّم بانتظام عرض تعليم دينيّ خارج المدرسة وبعيدًا عن المراقبة الحكوميّة. وتاليًا قد يقع في خطر غياب أيّة شفافيّة هي من شأن الأحكام السياسيّة الاجتماعيّة في مجتمع منفتح.

٣) إنّ الظاهرة الثالثة التي يجب التنبّه لها هي الإصلاحات المدرسيّة والتعليميّة في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين المتعلّقة بالتعليم الدينيّ. فيها ارتبطت التطوّرات المذكورة آنفًا بإعادة صياغات المشاريع التربويّة، ممّا أوجب نشوء نزاعات مع الكنائس. فبعد أن كان التوجّه لوقت طويل إلى فهم النصوص عمومًا والكتاب المقدّس على وجه الخصوص في ضوء الحداثة، صُبَّ الاهتمام على تعليم دينيّ مُصمَّم اعتمادًا على علم الدين، عليه أن يتحاشى أي قُرب من تعبئة الأذهان معارف أساسيّة في حقل "الدين". ثمّ جاء تعليم دينيّ موجّه إلى الطلاّب، حاول وضع الطلاّب مع أسئلتهم ومشاكلهم في الصدارة وتطرّق في التعليم فقط إلى ما بدت له علاقة بحياة الطلاّب. إنّ التصوّر لأحداث التعليم الدينيّ مترابط يحاول جمع حسنات كلّ التصوّرات، بحيث يضع في المقام نفسه حياة الطلاّب وعقيدة الجماعة الدينيّة في علاقتهما المتبادلة وتأثيرهما المتبادل.

٣. ملاحظات ختاميّة

موجز القول أنّه في الدول الأوروبيّة كلّها حوفظ بوضوح نسبيّ على البُنى القديمة المتعلّقة بالحقوق الدينيّة في حقل التعليم الدينيّ والنظام المدرسيّ الطائفيّ. لكن منذ الإصلاحات في السبعينات والثمانينات من

القرن العشرين قامت مجموعة من المقاربات في الدول الأوروبيّة كلّها، يمكن تلخيصها كما يلي:

- يقود توجّه حرّ دينيًّا ومتساو الأطرف إلى التقليل من امتيازات الكنائس في التعليم الدينيّ.
- يؤدّي الاستعداد المتنامي للتعاون بين الكنائس المسيحيّة إلى توجّه مسكونيّ، يجمع من دون شكّ ضمن مسكونيّة أوسع كلّ الجماعات الدينيّة.
- الاستعداد للتعاون، وأيضًا اهتمام الدولة المعتدل دينيًّا يُحدثان توجّهًا مقارنًا مبنيًّا على علوم الدين في التعليم الدينيّ.

جميع هذه التطوّرات تكوّن تحدّيات موجّهة إلى الجماعات الدينيّة. التعليم الدينيّ ليس مجرّد اجتماع في غرفة معزولة، تحصنه من النقد. عليه أن يواجه الجو الخشن التابع للجدل النقديّ العامّ. إنّ المسألة هنا هي مصداقيّة الأديان، التي تتطلّب أن تتمكّن هذه أيضًا، تحت شروط مجتمع منفتح، من الدخول في النقاش الاجتماعي ومعه من تلقيم قِيم مشتركة.

أسئلة ومداخلات

حقّ الأهل بتأمين تربية دينيّة لأولادهم

صالحة محمود: في حال أنّي أحسنتُ فهم البرفسور بوتس، فالأهل لهم حقّ بتربية أولادهم دينيّا. من جهة أخرى الدولة غير ملزمة أن تؤمّن تعليمًا دينيًّا للأطفال. إنّ الميثاق، الذي يضمن حقّ الأهل، لا يتحدّث تبعًا لذلك عن إلزام الدولة، بل عن عدم إعاقة الأهل بأن يُولوا أولادهم تربية دينيّة.

بوتس: يقول التقرير الإضافي للميثاق الأوروبيّ الخاص بحماية حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة (١٩٥٢): على الدولة "أن تحترم حقّ الأهل بضمان التربية والتعليم بما يتوافق مع معتقداتهم الدينيّة والعقائديّة الخاصّة بهم". هذا يعني، على الدولة أن تحترم هذا الحقّ، لا ألاّ تعيقه وحسب. لا يُسمح للدولة إذًا في المدارس العامّة أن تنشر تربية عقائديّة أحاديّة الجانب أثناء التعليم.

دور المدارس الخاصّة والحكوميّة في تأمين التنشئة الدينيّة

صالحة محمود: هناك أمر آخر يستحقّ، على ما يبدو لي، أن يُذكر، وهو أنّ المدارس الخاصّة في أوروبا تميل إلى الصبغة الطائفيّة. بالمقابل فإنّ أغلب المدارس الخاصّة في الدول الإسلاميّة غير دينيّة، بل موجّهة علمانيًّا وتقدّم تربية متسامحة حديثة. غالبًا تنشر المدارس الحكوميّة في البلاد الإسلاميّة مواضيع دينيّة أكثر من المدارس الخاصّة. أي تضاد هذا!

بوتس: وراء هذا يكمن تطوّر تاريخيّ في أوروبا. لقد تبنّت الدولة ببساطة النظام المدرسيّ بطريقة مختلفة، بحيث إنّ المدارس المُسيّرة من قبل الدولة هي من نوع علمانيّ، ونظام المدارس الخاصّة في كلّ الدول الأوروبيّة في معظمه طائفيّ. من المؤكّد أنّ هذا التطوّر جدير بالملاحظة في توازيه المعاكس.

إقبال: هناك أيضًا ملاحظة على ما أشارت إليه الدكتورة صالحة محمود من أنّ المدارس الخاصّة في البلاد الإسلاميّة غالبًا ما تكون غير موجّهة دينيًّا. في الواقع ثمّة نوعان من المدارس الخاصّة: النوع الأول هو في أغلبه مدارس النخبة وتاليًا في الوقت نفسه لها الحقّ ألاّ تكون دينيّة. ثمّ هناك "المدرسات"، وهو نظام مدرسي خاصّ منتشر بكثرة: هذه غير موجّهة دينيًّا على الإطلاق. وفي حقيقة الأمر تتبع المدرسات عقائد دينيّة مختلفة، الأمر الذي يجلب معه مشاكل ليست بالسهلة.

بوتس: طبعًا هذه مشكلة في الدول الأوروبيّة كلّها. يُصاغ للمدارس الخاصّة، التي ترغب بالاعتراف بها، إطار معيّن من المعايير، التي عليها تحقيقها. على سبيل المثال تُتمّ المدارس الإسلاميّة أيضًا هذه الشروط، التي تحظى بناء عليها بالاعتراف بها حسب القانون الحكوميّ. المسألة هنا تتعلّق بالبرامج التعليميّة الحكوميّة التي يتمّ تبنّيها والتي تكمّلها هذه المدارس من خلال وحدات تعليميّة إسلاميّة، وتعليم إسلاميّ دينيّ وتعليم العربيّة... الخ. وقد تقوم مشكلة بالنظر إلى المدارس التي لا ترغب

في الاتّصال بالنظام الحكوميّ للمدارس. ولكنّها في هذا الوضع لا تُعتبر مدارس خاصّة بالمعنى القانونيّ، ونتائجها لا يُعترَف عليها من قِبل الدولة.

حقوق الأهل – وحقوق الأولاد

بلعربي: أرغب مرّة خرى في العودة إلى فقرة الميثاق الأوروبي الخاصّ بحماية حقوق الإنسان، الذي يمنح الأهل الحقّ بتربية أولادهم دينيًّا. هذا يقابله نوعًا ما "الاتفاق حول حقول الطفل" للعام ١٩٨٩، الذي يعترف للطفل بحقّ "حريّة التفكير، وحريّة الضمير وحريّة المعتقد" (الفقرة ١٨). ألسنا هنا أمام مأزق؟ من جهة للأهل إمكانيّة تربية أولادهم دينيًّا ومن جهة ثانية للأولاد إمكانيّة أن يختاروا دينهم. أعتقد أنّ هذا هو السبب في أنّ كثيرًا من الدول الإسلاميّة والعربيّة لم توقّع هذا الميثاق من دون تحفّظ.

بوتس: لقد ذكر التقرير الإضافي للميثاق الأوروبيّ الخاص بحقوق الإنسان، لأنّ الأحكام المذكورة فيه – خلافًا لمواثيق الأمم المتحدة – قابلة قانونيًّا للتطبيق في الدول الأوروبيّة التي وقّعت عليه. في الواقع تستند مجموعة من قرارات محكمة العدل في ستراسبورغ إلى هذا التقرير الإضافي.

بحقّ تحدّثت البروفسّورة بلعربي بالنسبة إلى مسألة التربية الدينيّة عن مأزق بين حقّ الأهل وحقّ الأولاد. هذا ينطبق أيضًا على النمسا،

إذ بإنهاء سن الرابعة عشرة يكون الطفل راشدًا دينيًّا، وبين الرابعة عشرة والثامنة عشرة، من دون تدقيق الكلام، يبقى تحت رعاية الأهل المحدودة. لقد أشرت في أحد المؤتمرات السابقة إلى حالة واضحة جدًّا في هذا السياق[1].

بإنهاء سنّ الرابعة عشرة يستطيع شاب في النمسا وألمانيا على سبيل المثال، أن يمارس حقًّا بالانفصال عن جماعته الدينيّة. لكن عندما يأتي إلى البيت يكون تحت رعاية معيّنة من قِبل أهله. من الصعب قانونيًّا حلّ هذا المأزق، وتاليًا يصعب أيضًا على المحاكم التغلّب على ذلك. لكن من جانب آخر ليس هناك استعداد للتحوّل عند سن الرابعة العشرة، لأنّ هناك رأيًا يقول بأنّ القرار الدينيّ قرار شخصيّ بامتياز يستطيع المرء اتخاذه بلا شكّ في وقت أبكر.

تصوّرات مختلفة للعلمانيّة تؤثّر أيضًا في نُظُم التنشئة

طاهر محمود: الشرق والغرب، كما يجب الإقرار به عمومًا، لهما تصوّراتهما الخاصّة عن العلمانيّة. هذا يؤثّر أيضًا في نُظُم التنشئة المعنيّة. فالدستور الهندي يتضمّن في حقل مؤسّسات التنشئة ثلاثة أنواع مختلفة: هناك أوّلاً تلك المؤسّسات التعليميّة التي أنشأتها الحكومة وتُموِّلها كليًّا: هذه محظور عليها أي نوع من تربية دينيّة. على العكس، المدارس التي لم تنشها الدولة، ولكنّها تدعهما ماديًّا، تستطيع أن تلقن تعليمًا دينيًّا، لكن

١ – في أندراوس بشته – طاهر محمود: **لكي نتدبّر علامات الأزمنة**، المكتبة البولسيّة، جونية – لبنان، ٢٠٠٣.

هذا يُقدَّم للطلاّب على أساس اختياري فقط؛ إلاّ أنّ قرار الموافقة الحرّة يتعلّق بالأهل. أخيرًا هناك مدارس لم تنشئها الدولة ولا تحصل على أيّة مساعدات تشجيعيّة من الدولة: إنّها حرّة تمامًا أن تعمل في حقل التعليم الدينيّ ما تراه صحيحًا.

تضمُّ الفئة الثالثة "المدرسات" التي لا عدد لها والموزّعة على أقاليم البلاد كلّها. هذا الفرق بين نظام التعليم الأساسيّ، كما أوضحه البروفسور بوتس، وذاك النظام القائم في الهند، وبشكل مشابه أيضًا في باكستان وبنغلادش، هو المُميّز للفهم المشرقيّ للعلمانيّة: الذي يعكس رغبتنا بأن نكون علمانيّين، لكن بدون فصل بين الدين والدولة.

قاعدة خاصّة في النمسا

بوتس: أنطلق من مثال: ثمّة مدرسة فرنسيّة في فيينّا، تمنح بناء على عقد بين دولتي النمسا وفرنسا شهادة تخرُّج نمساويّة وفرنسيّة، إذ إنّها أيضًا مدرسة نمساويّة. ولذا فعليها أن تدرّس الدين كموضوع إلزامي (بغضّ النظر عن أنّ هناك في فرنسا نفسها ثلاث مقاطعات كانت منضمّة إلى ألمانيا عام ١٩٠٥، فيها كذلك تعليم دينيّ).

لذا فإنّ الدولة العلمانيّة عندنا في النمسا لا تضع حاجزًا بين الدين والدولة، بل تتبنّى موقف "عدم انحياز متقبّل": يتمّ إدخال الدين كظاهرة معروفة، لكن من وجهة نظر معتدلة. هذا يعني أنّه يُقبَل كظاهرة

اجتماعيّة جوهريّة، لكن من دون أن يكون هناك تفضيل لدين معيّن أو عقيدة معيّنة.

... وفي ألمانيا

خوري: في ما يتعلّق بالتعليم المسيحيّ، لا يمكن الدولة تحديد برنامج وموضوعات التعليم، هذه مهمّة الجماعة المسيحيّة المعنيّة. بناء على ذلك هناك مشكلة في مسألة التعليم الدينيّ في ألمانيا، لأنّ المسلمين ليس لديهم شريك حوار موحّد تجاه الدولة. حسب معرفتي الحاليّة ليست هنا هيئة يمكن أن تتّخذ هذا الدور تجاه الدولة.

لكن بما نّ الدولة راغبة في إنشاء تعليم دينيّ إسلاميّ منتظم في المدارس، وضعت الدولة بمساعدة عالم بالدراسات الإسلاميّة وأستاذ تربية، وهما كلاهما مسيحيّان، برنامجًا تعليميًّا. أُرسل هذا البرنامج إلى الجهات ذوي الاختصاص في أنقرة والقاهرة فنالت منهم الموافقة. لكن بعض الجمعيّات الإسلاميّة في ألمانيا اعترضت على هذا التصرّف ورفضت البرنامج.

تخفق المدارس الخاصّة الإسلاميّة أوّلاً بسبب المسؤول عن المشروع، الذي ربّما تعتبره الدولة حسب تقديرها غير قادر على إدارة مدرسة من هذا النوع بالشكل الموافق؛ ثانيًا بسبب مضمون المنهاج الدراسيّ، إذ لا يصرّح ببعض نقاط البرنامج في هذه المدرسة؛ وثالثًا بسبب مؤهّلات المعلّمين. أنشأت الدولة الآن في ألمانيا ثلاثة معاهد تعليميّة، في جامعات هايدلبرغ ومونستر وفرانكفورت. المشكلة هنا هي

قلّة عدد الطلاّب، الذين اهتمّوا حتّى الآن بالحصول على المؤهّلات الموافقة.

تواز بين وضع الأقليّات المسيحيّة والمسلمة

صالحة محمود: لتحاقًا لتوضيحات البروفسور خوري قد يكون من الجدير بالاهتمام التعرّف على وضع التربية الدينيّة للمسيحيّين، من الكاثوليك والبروتستانت، في ألمانيا. عندما نسمع عن مشاكل الأقليّات المسلمة في ألمانيا، يجب دائمًا أن نضع نصب أعيننا أنّ هذه قادمة من بلاد مختلفة ويجب لفهمها أن يتمّ تقصّيها انطلاقًا من خلفيّة تاريخيّة غالبًا ما تكون مختلفة جدًّا: البعض منهم أقليّة بسبب اعتناقهم الإسلام، غيرهم بسبب الهجرة أو تغيير مكان الإقامة. من هنا تكون الأمور مختلفة بالنسبة إليهم. لذا قد يكون من الأهميّة بمكان معرفة المشاكل التي على العقائد المسيحيّة مواجهتها في مدارسها العقائديّة. قد يكون بعضها مختلفًا هنا والآخر متشابهًا.

بوتس: إنّ وضع المسيحيّين الأورثوذكس في النمسا هو مثال جيّد على السؤال الذي طرحته السيّدة الدكتورة صالحة محمود. هنا لا بدّ من الانطلاق من أن القسم الأكبر من المهاجرين إلى فيينا في السنين العشرين حتّى الخمس والعشرين الأخيرة لم يأتِ من تركيا، بل من صربيا والبوسنة. ويشكّل التعليم الديني الأرثوذكسي – الصربي في الواقع مشكلة كبيرة. في إحدى الحالات كان الأمر يتعلّق بألبانية يونانية

أورثوذكسية أرادت إرسال ابنتها إلى التعليم الدينيّ الأورثوذكسي. لكن عندما سمعت أنّ المعلّم صربي، أعلنت أنّ ابنتها لا دينيّة وأرسلتها طوعًا إلى التعليم الدينيّ الكاثوليكيّ، لأنّه لم يكن ممكنًا لها كألبانية التصوّر أن تولي ابنتها تعليمًا دينيًّا صربيًّا، رغم أن الطفلة منخرطة في الجماعة المسيحيّة نفسها. في النمسا إجمالاً تنظيم تعليم ديني أورثوذكسي مشترك بالنظر إلى الجنسيّات المختلفة (الصرب، الألبان، الرومان، الروس... الخ) التي تنتمي إليها العائلات، هو أصعب من تنظيم تعليم دينيّ إسلاميّ مشترك.

أسئلة فرديّة عن الوضع في الهند

غبرييل: في ختام المداخلتين الأخيرتين للأستاذ طاهر محمود يهمّني أن أسأل هل يمكن "المدرسات" في الهند إصدار شهادات تعترف بها الدولة. وفي أي سن يستطيع الأولاد في الهند أن يقرّروا بأنفسهم أي دين يريدون اتباعه؟

طاهر محمود: يلحظ القانون في الهند أنّ للشباب ببلوغ سن الرشد، أي الثامنة عشرة، الحق باختيار دينهم. الشاب الذي ما زال تحت سن الثامنة عشرة، عليه اتباع دين والده.

في الهند هناك نوعان من "المدرسات". في النوع الأول من "المدرسات" يُلقّن التعليم الدينيّ والعلماني معًا؛ هذه المدارس تعترف بها الدولة تمامًا، وفي معظم المحافظات هناك تشريع خاص ينظّم عمل

المدرسات؛ درجات وشهادات التخرّج يُعترف بها هنا. الفئة الثانية من المدرسات تُقدّم فقط تعليمًا دينيًّا. في هذه المدارس لا توجد قواعد قانونيّة للتسجيل، وليس هناك اعتراف حكوميّ بدرجاتها وشهادات التخرّج.

بوتس: لي كلمة على ما قاله البروفسور خوري في آخر مداخلته. إنّه حسنُ حظٍ تاريخيّ أن تمّت مساواة المسلمين في الحقوق في المملكة النمساويّة–المجرية عام ١٩١٢، بعد ضمّ البوسنة، وضمن هذا السياق حصلت الجماعة الدينيّة المسلمة على بنية موحّدة. لذا هناك شريك للحوار، قادر شكليًّا على التفاعل مع أمور معيّنة. هنا لا تُطرَح إشكاليّة الاختصاص، إذ بناء على القانون النمساوي لدى كلّ جماعة دينيّة معترف بها بحكم القانون الصلاحيّة أن تدير مدارس كهذه، أكانت من المسلمين، أو البوذيّين أو المُرمون.

بالمناسبة يبدأ في خريف ٢٠٠٦ في جامعة فيينا فرع للحصول على شهادة الماجستير في التعليم الدينيّ الإسلاميّ. المنطلق أن يكون الطلاّب الذين سيشاركون هنا، قد أنهوا برنامج ثلاث سنين في الأكاديميّة الإسلاميّة للتربية وحصلوا على نوع من بكالوريا من مدرسة مهنيّة عالية، ليتابعوا تنشئتهم ضمن إطار هذا الفرع في جامعة فيينا. لهذه الغاية استُحدث في جامعة فيينا منبر تعليمي عالٍ، من أجل التربية الدينيّة الإسلاميّة، مشابه لذلك الذي في مونستر أو فرانكفورت، وقد سبق الحديث عنهما.

الحقّ بالتربية
في النصوص الدينيّة والتشريع الحديث

طاهر محمود

مدخل

أعلنت الحكومة الهنديّة بداية هذا العام أنّها ستنشئ على مستوى رفيع مؤسّسات تعليميّة عامّة ومهنيّة لعدد من فئات متأخّرة اجتماعيًّا في المجتمع. بما أنّ حصّة شبيهة بذلك كانت قائمة منذ العام ١٩٥٩، قصرت على ثلاث جماعات دينيّة ومجموعات قبليّة، استهدفت بوضوح النسبة المُقترحة مؤخّرًا بصورة أساسيّة المتخلّصين في المجموعات الدينيّة الأخرى. بينما لم يستخدم أحد شيئًا من الحصّة المقترحة السابقة، حصلت اضطرابات شديدة نتيجة للاقتراح الجديد، أحدثها طلاّب المدارس المهنيّة والمتدرّبون المهنيّون. باءت كلّ الجهود التي بذلتها الحكومة لتهدئتهم بالفشل، وأضحت الاضطرابات عنيفة. أخيرًا وصل النـــزاع إلى المحكمة الدستوريّة العليا في البلاد، فدعت مثيري الفتن إلى الاعتدال، وفي الوقت نفسه طلبت من الدولة بعض الإيضاحات، هل من الممكن وإلى أيّ حدّ تبرير مخطّط الحصص الجديد وتنفيذه. بفضل سياسة المماطلة الأسطوريّة أثناء اتّخاذ قرارات في حالات قضائيّة تمّ التوصّل إلى هدنة مؤقتة. لكنّني كنت أسأل نفسي طوال الوقت، لماذا أظهر قسم من طلاّب اليوم امتعاضًا إلى هذا الحدّ في هذه القضيّة، إذا

كان غرض هذا المخطّط أن يضمن إلى حدّ معيّن المساواة في فرص التنشئة لكلّ المتخلّفين في المجتمع بغضّ النظر عن عقيدتهم الإيمانيّة وطبقتهم (الدينيّة – الاجتماعيّة). أليست الهند بلدًا يضمن دستوره حقًّا لجميع المواطنين المساواة والعدالة، ويلزم الدولة بحزم بأن تراعي بتفطّن وبدون ظلم الحاجات التعليميّة والاقتصاديّة في كلّ المجالات الأكثر ضعفًا في المجتمع؟

بينما كنتُ لا أزال في صدد البحث عن إجابة، وقعتُ على ملاحظتين صحفيّتين مقلقتين في جريدتين يوميّتين مختلفتين معروفتين في الهند، تخبران عن أحداث معيّنة في منطقة أخرى من عالمنا. أخبرت صحيفة « Times of India » قرّاءها في ٢٠٠٦/٦/١ أنّ حكومة بريطانيا، وهي بلد في غاية التطوّر لا يملّ من تأييد حقوق الإنسان الحديثة، قرّرت معاملة ما يُسمّى بأطباء "الاتحاد الأوروبي وغير الاتحاد الأوروبي" بشكل مختلف من كلّ ناحية، مع أنّ هؤلاء وأولئك يخدمون المواطنين البريطانيّين في إطار خدمة الصحة الوطنيّة. حسب تقرير الجريدة طعنت الجمعيّة البريطانيّة للأطباء من أصل هندي، غاضبة من قرار الحكومة، بهذا أمام محكمة محليّة. لقد أقلقني هذا الخبر غير المتوقّع.

الخبر الثاني الذي قُرئ في "العصر الأسيوي" لم يقلقني في وعيي، لقد هيّج نفسي. كان الخبر عن باكستان، حيث أُثبت في الدستور أنّ الإسلام دين الدولة والقرآن والسنة مبادئ موجّهة لكلّ تدابير وأعمال الحكومة. ضمن هذا المجال يُستشهد بقول لوزير التعليم بأنّ هذا البلد يتمتّع بنسبة تنشئة منخفضة أي أقلّ من ٥٠٪ وسجل حصص غياب

بنسبة عالية، أي ٤٥٪ لطلاّب المدارس، الذين يتركون مدارسهم في نصف الطريق وفي النهاية يذهب فقط ٢٪ من طلاّب المدارس إلى الجامعات.

من يقدر أن يفهم، أن يكون هذا هو مستوى الأمور في عالم اليوم، الذي فيه أقام الإسلام وأديان أخرى متنوّعة وزنًا كبيرًا للتنشئة، وأعلنت القوانين المحلّية والدوليّة طوال أكثر من مئة سنة أنّ التنشئة حقّ أساسيّ لكلّ إنسان؟

انطلاقًا من هذه الخلفيّة أريد هنا أن أوضح لمستمعيّ بإيجاز لا بدّ منه، كيف تقدِّم التعاليم الدينيّة المتداولة، والحقّ الدوليّ الحديث والدساتير المحليّة التنشئة كحقّ إنسانيّ أساسيّ وبأيّة طريقة سيّئة يتمّ التعاطي معها عالميًّا في التطبيق الواقعي.

٢. حقّ التعليم في الأحكام الدينيّة

إنّ الهندوسيّة، دين الأكثريّة في الهند، تُعير في كتبها ونصوص دينيّة أخرى أهميّة كبيرة للتعلّم. وتُكرّم سراسفاتي، إلاهة التعلّم في كثير من البيوت الهندوسيّة. وموهبة التعليم تُعتبر في الهندوسيّة أكبر عمل تقويّ يمكن أن يقوم به مثقّف تجاه المجتمع. وكذلك تعير جميع الأديان في الشرق والغرب التنشئة والتربية والتعلّم أهميّة كبيرة؛ فليس ثمّة تقليد دينيّ يرغب في أن يبقى أتباعه جهلة.

حسب التعاليم الإسلاميّة إنّه حقّ أساسيّ لكلّ فرد، رجلاً كان أم امرأة، أن يتعلّم، وفريضة مقدّسة أن يقدّم التعليم للمجتمع بكليّته

ولكلّ عضو في المجتمع. إنّ الوحي الإلهيّ الأوّل الذي نزل على نبي الإسلام في القرن السابع على جبل حِراء، بدأ بوصيّة القراءة وبإشارة إلى أهميّة القلم: "اقرأ باسم ربّك الذي خلق. خلق الإنسان من عَلق. اقرأ وربّك الأكرم الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم" (القرآن ٩٦: ١ – ٥).

بعد أن أودع بأمانة كلّ الرجال والنساء هذه الوصيّة الإلهيّة، أوضح النبي العظيم بُعَيد ذلك بإصرار: "طلب العلم فريضة على كلّ مسلم ومسلمة". هذه الفريضة ليست محصورة بالشباب، بل تشمل أيضًا ما يُسمّى اليوم تثقيف البالغين. هذا يُستنبط أيضًا من طلبه المهمّ: "اطلبوا العلم ولو في الصين". لم تكن الصين ذلك البلد الذي يطلب النبيّ من أتباعه الذهاب إليه لتعلّم علم الكلام الإسلاميّ. ليحقّق تصوّره عن التنشئة واقعيًّا، قرّر النبي بعد انتصاره المبين في معركة بدر الشهيرة، تحرير الأسرى المتعلّمين على الفور، إن كانوا أهلاً لتعليم أتباعه، الذين كانوا يجهلون القراءة والكتابة، صناعة القراءة والكتابة. وكان أي مجتمع غير مسلم قادرًا بهذه الطريقة على التعلّم إلى حدّ كاف، وكانت الخدمات حتّى من الأعداء مناسبة بشكل واف لتلقين التعليم.

رغم تعاليم الإسلام المهمّة هذه، نلاحظ أنّه لا يغيب اليوم التعليم العالي وحسب، بل لا تنتشر عمومًا صناعة القراءة والكتابة بين المسلمين في الهند وبلاد كثيرة أخرى. من المؤسف أنّ حقّ الفرد في التعلّم وفريضة الجماعة في تنشئة الفرد، وعلى كليهما تعلّق النصوص الدينيّة في الإسلام أهميّة كبرى، ينحسران لصالح تعاليم دينيّة أقل أهميّة بكثير. فعندي أنّ

هذا هو السبب الرئيسيّ للمشاكل الكثيرة التي يواجهها المسلمون، وهم يسبّبون بعضًا منها لبقيّة العالم، حتّى في القرن الحادي والعشرين. هذا فعلاً مخجل لجماعة دينها غنيّ بالمبادئ والشروط المؤيّدة للحقّ بالتنشئة ولفريضة تنشئة الآخرين.

٣. الحقّ بالتنشئة في القانون الدولي

إذا ما انتهينا إلى حقوق الإنسان الحديثة، فمن المعروف أنّه قد مضت ٥٧ سنة منذ "الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان" الذي نادى بالحاح بما يلي[١]:

- "لكلّ شخص الحقّ بالتنشئة ويجب أن يكون التعليم على الأقلّ في مراحله الأولى والابتدائيّة مجّانًا. وإنّ التعليم الأولي إلزامي. وينبغي أن يُعمّم التعليم الفنيّ والمهنيّ، وأن ييسّر الإقبال على التعليم العالي على قدم المساواة التامّة وعلى أساس الكفاءة.
- يجب أن تهدف التنشئة إلى إنماء شخصيّة الإنسان إنماءً كاملاً، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والمجموعات العنصريّة أو الدينيّة، وإلى زيادة جهود الأمم المتّحدة في سبيل الحفاظ على السلام.
- للأهل الحقّ الأوّل باختيار نوع تربية أولادهم".

١ – الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان، الفقرة ٢٦.

بعد ثماني عشرة سنة أقرّت "المعاهدة الدوليّة الخاصّة بحقوق الإنسان الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة" للعام ١٩٩٦ ما يلي: "تعترف الدول الأطراف بحقّ كلّ فرد بالتنشئة. وهي متّفقة على وجوب توجيه التنشئة إلى الإنماء الكامل للشخصيّة الإنسانيّة والوعي لكرامتها، وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة. وهي متّفقة كذلك على أنّ التنشئة يجب أن تمكّن كلّ شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حرّ، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات العرقيّة والإثنيّة والدينيّة، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتّحدة من أجل صيانة السلام"[٢].

بالنظر إلى حقّ الأولاد بالتنشئة جاء في "التصريح حول حقوق الطفل"، الذي تبنّته الأمم المتّحدة عام ١٩٥٩: "للطفل حقّ بالتنشئة، التي يجب أن تكون مجانية وإلزاميّة على الأقلّ في المرحلتين الأولى والابتدائيّة. يجب أن يحصل على تربية ترفع ثقافته العامّة وتمكّنه على أساس تكافؤ الفرص، من تنمية ملكاته وقدرته الفرديّة على التمييز وشعوره بالمسؤوليّة الأخلاقيّة والاجتماعيّة، ليصبح عضوًا مفيدًا في المجتمع. ... ويجب أن تكون مصلحة الطفل العليا هي المبدأ الذي يسترشد به المسؤولون عن تربيته وتوجيهه. وتقع هذه المسؤوليّة بالدرجة الأولى على والديه"[٣].

٢ – الفقرة ١٣.

٣ – المبدأ السابع.

بعد ثلاثة عقود أثبتت من جديد "الاتفاقيّة حول حقوق الطفل"[٤] للعام ١٩٨٩: "تعترف الدول الأطراف بحقّ الطفل بالتنشئة، وتحقيقًا لهذا الحقّ بشكل مطّرد وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلي: ... الدول الأطراف تعزّز وتشجّع التعاون الدوليّ في الأمور المتعلّقة بالتنشئة، خصوصًا في سبيل الإسهام في القضاء على الجهل والأميّة في جميع أنحاء العالم، وتيسّر الوصول إلى المعارف العلميّة والتقنيّة وإلى وسائل التعليم الحديثة. وتراعي هنا بصفة خاصّة احتياجات البلدان النامية.

توافق الدول الأطراف على أن تكون تنشئة الطفل موجّهة نحو:

١) تنمية شخصيّة الطفل، مواهبه وقدراته العقليّة والبدنيّة إلى أقصى إمكاناتها.

٢) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة والمبادئ الأساسيّة المكرّسة في ميثاق الأمم الوطنيّة.

٣) تنمية احترام الطفل لوالديه، ولهويّته الثقافيّة ولغته وقيمه الخاصّة، والقيم الوطنيّة للبلد الذي يعيش فيه، والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

٤) إعداد الطفل لحياة تشعر بالمسؤوليّة في مجتمع حرّ، بروح من التفاهم، والسلم، والتسامح، والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العرقيّة والإثنيّة والدينيّة، والأشخاص الذين ينتمون إلى السكّان الأصليّين.

٤ – مادّة ٢٨ و٢٩.

٥) تنمية احترام البيئة الطبيعيّة"

أكّد تصريح فيينّا الذي تمّ تبنّيه هنا في النمسا ضمن إطار "مؤتمر عالميّ عن حقوق الإنسان"[٥] عام ١٩٩٣:

- "الدول ملزمة بأن تضمن أن تعزّز التنشئة حقوقَ الإنسان والحريّات الأساسيّة.
- ينبغي للتنشئة أن تعزّز التفاهم والتسامح والسلام والعلاقات الوديّة بين الأمم والمجموعات الإثنيّة والدينيّة كلّها وأن تشجّع أنشطة الأمم المتّحدة في تحقيق هذه الأهداف.
- يقوم التثقيف في مجال حقوق الإنسان ونشر المعلومات المناسبة، النظريّة منها والعمليّة على السواء، بدور هام لتعزيز واحترام حقوق الإنسان في ما يتعلّق بجميع الأفراد، بلا تمييز من أي نوع، كالتمييز على أساس العرق أو الجنس أو اللغة أو الدين؛ وينبغي إدراج ذلك في سياسة التنشئة على كِلا المستويين الوطنيّ والدوليّ.
- التعليم والتدريب والإعلام العام في مجال حقوق الإنسان أمور جوهريّة لتعزيز وإقامة علاقات مستقرّة ومنسجمة بين المجتمعات المحليّة ولتوطيد التفاهم والتسامح والسلام.
- ينبغي على الدول أن تسعى جاهدة إلى استئصال الأميّة كما ينبغي لها أن توجّه التعليم نحو التنمية الكاملة لشخصيّة الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة. ويُطلب إلى

٥ – المؤتمر العالميّ عن حقوق الإنسان، إعلان وبرنامج فيينّا للعام ١٩٩٣، الجزء (د).

جميع الدول والمؤسّسات إدراج حقوق الإنسان والقانون الإنسانيّ والديموقراطيّة وسيادة القانون كمواضيع في المناهج الدراسيّة لجميع المؤسّسات التعليميّة في الأنظمة الرسميّة وغير الرسميّة.

- يجب أن تشمل التربية على حقوق الإنسان على السلام، والديموقراطيّة، والتنمية والعدالة الاجتماعيّة على النحو المبيَّن في الوثائق الدوليّة والمحليّة، بهدف الوصول إلى فهم ووعي مشتركين بالنسبة إلى تقوية الالتزام العالميّ بحقوق الإنسان".

٤. الحقّ بالتنشئة في التشريع الدوليّ

في أرجاء العالم كلّه تقرّ دساتير الدول من دون استثناء بحقّ الناس بالتنشئة وبواجب الدولة بتوفير التنشئة لهم.

تعلن الصين، وهي بلد من أغنى البلدان بالسكان في الشرق، في دستورها أنّه "واجب على المواطنين وحقّ لهم الحصول على التنشئة" وأنّ لهم حريّة "المساهمة في البحث العلميّ، والإنتاج الأدبي والفنّي وفي أعمال ثقافيّة أخرى"[٦].

أوّل ما أُوكل به الدستور الهندي إلى الحكومة عام ١٩٥٩ كمبدإ موجّه لسياسة الدولة كان ضمان تنشئة حرّة وإلزاميّة خلال عقد من

٦- الدستور الصيني للعام ١٩٩٨، الفقرة ٤٦ و٤٧.

الزمن لكلّ من الأولاد دون الرابعة عشرة[٧]. بينما لم تحقّق الحكومة هذا الهدف حتّى بعد خمسة عقود، عُدّل الدستور بعد نصف قرن ليعلن أنّ التنشئة هي حقّ أساسيّ لكلّ الأولاد في الأعمار من السادسة حتّى الرابعة عشرة[٨] وأنّه من واجبات الوالدين الأساسيّة وواجبات المسؤولين عن التربية أن يوفرّوها للأولاد[٩].

في إطار دستور جنوب أفريقيا "لكلّ شخص الحقّ (أ) بالتعليم الابتدائيّ، بما فيه التعليم الابتدائيّ للبالغين؛ و(ب) بمتابعة التثقيف، الذي على الدولة أن تؤمّنه تدريجيًّا وتجعله ممكنًا من خلال تدابير ملائمة". فضلاً عن ذلك "على الدولة أن تأخذ بعين الاعتبار كلّ إمكانات التربية وأن تهتمّ في ذلك: للموافقة، والتطبيق، والحاجة إلى تصحيح نتائج القوانين السابقة وممارسات الظلم العرقيّ"[١٠].

في مصر يعلن الدستور أنّ "التنشئة حقّ تضمنه الدولة" و"يجب اعتبار مكافحة الأميّة واجبًا وطنيًّا، يجب من أجل تحقيقه تفعيل كلّ الطاقات البشريّة"[١١].

٧- الدستور الهندي للعام ١٩٥٠، الفقرة ٤٥.

٨- في الموقع نفسه، الفقرة ١٢١ أضيف بحكم الدستور (الإصلاح ٨٦، مرسوم ٢٠٠٠.

٩- في الموقع نفسه، الفقرة ٥١ أ (ل). أضيف بحكم الدستور (الإصلاح ٨٦)، مرسوم ٢٠٠٠.

١٠- الدستور لجنوب أفريقيا للعام ١٩٩٦، الفقرة ٢٩.

١١- الدستور المصري للعام ١٩٨٠، الفقرة ١٨-٢١.

٥. وقائع أساسيّة: مخاوف وهموم عالميّة

السؤال هو هل تتحقّق فعليًّا أحكام القانون الدوليّ وضمانات الدساتير المحليّة بالنظر إلى حقّ الناس بالتنشئة، وإلى جانب الدولة بتأمين التعليم. لنلقِ نظرة على المشهد في العالم:

في مؤتمر هامّ عالميًّا، عقدته اليونسكو عام ١٩٩٠ في جومتين/تايلند، أخذت دول العالم علمًا بالأمور التالية[١٢]:

رغم جهود الدول في أرجاء الأرض لضمان الحقّ بالتنشئة لكلّ شخص، تمّ الكشف عن الوقائع التالية:

- أكثر من مئة مليون طفل، منهم على الأقل ٦٠ مليونًا من البنات، لا يحصلون على التعليم الابتدائيّ.
- أكثر من ٩٦٠ مليونًا من البالغين، والثلثان منهم نساء، أمّيون، والأميّة الوظائفيّة هي مشكلة كبيرة في كلّ الدول الصناعيّة النامية.
- أكثر من ثلثي سكّان العالم من البالغين لا يحصلون على العلم في شكله المطبوع، ولا على معارف اختصاصيّة وتقنيّات جديدة، من شأنها أن تساعد الناس على تحسين أوضاع حياتهم والمساهمة في تشكيل التحوّل الاجتماعيّ والثقافيّ والتلاؤم معه.
- أكثر من مئة مليون من الأطفال وعدد لا يُحصى من البالغين

١٢- أنظر:

UNESCO: World Declaration on Education for All, Jomtien, Thailand, 1990.

يخفقون في تحقيق الهدف الرامي إلى إتمام برامج تثقيف ابتدائيّ كامل. وهناك ملايين آخرون يفون بمتطلّبات الاكتتاب، لكنّهم لا يحصلون على معرفة ومهارة أساسيّتين".

ختامًا أصدر هذا اللقاء في جومتين "الإعلان العالميّ حول التربية". وشدّد فيه على حقّ الناس كلّهم بالتنشئة ووصف هذا الحقّ بإلحاح على أنّه "أساس تصميمنا، فرديًّا وجماعيًّا، على ضمان التنشئة للجميع". فرضت دول العالم على نفسها: "أن نعمل بالتعاون في إطار مجالات مسؤوليّاتنا، على أن نقوم بكلّ الخطوات الضروريّة لتحقيق هذه الأهداف، أهداف توفير للجميع"[١٣].

نادى هذا الإعلان العالميّ على الأخصّ بـ "عمل فعّال للتغلّب على كلّ التباينات التثقيفيّة"، وقد أشار في هذا الإطار إلى "المجموعات غير الميسورة: هي الفقراء، وأطفال الشوارع والأطفال العاملون، وسكان الأرياف والمناطق النائية، والبدو والعمّال المهاجرون، والسكّان الأصليّون، والأقليّات الإثنيّة، والعرقيّة واللغويّة، واللاجئون، ومهجرو الحرب، وسكّان المناطق المحتلّة"[١٤].

بعد بضع سنين، أي في نيسان عام ٢٠٠٠، بُذل جهد كبير، في ندوة عالميّة حول التربية (World Education Forum) في داكار/السنغال، لتقييم تأثيرات الإعلان العالميّ حول التربية. حضر هذا المنتدى عالميًّا ١١٠٠ مشترك من الجانب الحكوميّ ومن المنظّمات غير

١٣- في الموقع نفسه http://www.unesco.org/education/efa/

١٤- في الموقع نفسه، الفقرة ٣/٤.

الحكوميّة وأقرّوا "إطارًا للنشاطات". بعد أن كشفت الندوة عن تقدّم وفقًا للإعلان العالميّ، توصّلت إلى النتيجة التالية[١٥]:

"أظهر تقييم الإعلان العالميّ أنّه يمكن تسجيل تقدّم مهمّ في كثير من البلدان. لكن من غير المقبول في العام ٢٠٠٠ أن يكون ١١٣ مليون طفل ليس لديهم إمكانيّة الحصول على التعليم الابتدائيّ، وأن يكون ٨٨٠ مليون من البالغين أميّين. هناك حتّى اليوم ظلم على أساس الجنس في نظم التعليم، ونوعيّة التعليم. وكذلك بقي تعلّم القيم الإنسانيّة والتدريب على القدرات وراء كلّ ما يتوقّعه ويحتاجه الفرد والمجتمعات. هناك شباب وبالغون يُحرَمون الوصول إلى المقدرة والعلم الضروريّين لكسب العيش وتقديم النشاطات في مجتمعاتهم. من دون خطوة محرّضة في سبيل التنشئة للجميع لن تتحقّق أهداف محاربة الفقر، تلك التي رُمي إليها على المستوى المحليّ والدوليّ، وسوف تزداد باستمرار التباينات بين الدول وداخل المجتمعات".

واعترافًا بالواقع بأنّ التعليم هو مفتاح السلام والاستقرار في حياة الدول وفي العيش المشترك للأمم وفي إطار تقييم مخلص لهذه الوقائع الأساسيّة المتعلّقة بذلك، والسائدة مسبقًا في العالم على عتبة القرن الجديد، انتهت ندوة داكار في ما يتعلّق بالقضية الرئيسيّة إلى الملاحظات التالية[١٦]:

---

١٥ – أنظر:

UNESCO: Program of Action – Education, Dakar/Senegal, April 2002

١٦ – في الموقع ذاته، شرح موسع لبرنامج عمل داكار.

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml

- "تبقى الرؤية الصادرة عن جومتين مهمّة ومؤثّرة. إنّها تأتي بنظرة متقدّمة وشاملة للتنشئة وتؤكّد دورها في تقوية الأفراد وتحوّل المجتمعات. تتضمّن نقاطها الجوهريّة ومبادئها الأساسيّة الحصول العام على التنشئة، وتشير إلى المساواة وتؤكّد أهميّة نجاحات التعلّم، التي توسّع الوسائل ومجال المهمّات للتعليم الابتدائيّ، وتحسّن الشروط البيئيّة للتعلّم وتقوّي العلاقات المشتركة.
- من سوء الحظ بقي الواقع إلى حدّ كبير دون هذه الرؤية؛ إذ يُحرَم حتّى اليوم ملايين البشر من الحقّ بالتنشئة ومن الفرص الناتجة منه: أي أن يعيشوا حياة أكثر أمنًا، وأكثر صحّة، وأكثر إنتاجًا وامتلاءً.
- يُظهر تقييم الإعلان العالميّ أنّه كان من الممكن إحراز تقدّم، ويثبت أن "التنشئة للجميع" هدف واقعيّ وقابل للتحقيق. لكن يجب الاعتراف علنًا بأنّ التقدّم غير متساوٍ وبطيء جدًّا. مع بداية الألفيّة الجديدة يبيّن تقييم الإعلان ٢٠٠٠ ما يلي:

١) أقلّ من ثلث الـ ٨٠٠ مليون طفل الذي يقع عمرهم تحت ست سنوات يستفيدون بشكل ما من تنشئة الأطفال المبكرة.

٢) لا يحصل ما يقارب ١١٣ مليون طفل، بينهم ٦٠٪ من الفتيات، على أي تعليم ابتدائيّ.

٣) ٨٨٠ مليون بالغ على الأقل، أكثرهم من النساء أميّون.

هذه الأرقام تعني إهانة للكرامة البشريّة وحرمان الحقّ بالتنشئة.

إنّها عوائق ضخمة على طريق إزالة الفقر، وتحقيق تطوّر مستمر. وهي غير مقبولة على الإطلاق.

- إنّ فشلاً من هذا النوع له أسبابه: إرادة سياسيّة ضعيفة، وقلّة المال واستخدام غير مُجْدٍ للموارد المتوفّرة، وعبء الديون، وتنبّه غير كاف لحاجات تعليم الفقراء والمحرومين، ونقص في الانتباه لنوعيّة التعليم، وغياب المساهمة للتغلّب على التباينات، وعدم المساواة بين الجنسين. لا شكّ أنّ العوائق القائمة على طريق "تعليم للجميع" ضخمة ولكن من الممكن التغلّب عليها ولا بدّ من ذلك.
- يجب احترام المدارس وحمايتها كمقدّسات ومناطق سلام. يجب وضع برامج بطريقة تعزّز إنماء شخصيّة الإنسان إنماء كاملاً وتعزّز أيضًا احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة، كما وردت في الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان. على مثل هذه البرامج أن توطّد التفاهم، والتسامح والصداقات بين جميع الأمم وبين المجموعات الإثنيّة والدينيّة؛ يجب أن تتحسّس الهويّات الثقافيّة واللغويّة وتواجه باحترام الاختلاف، وعليها أن تعزّز ثقافة السلام. ليس على التعليم دعم المقدّرات وحسب، على سبيل المثال القدرة على الوقاية من النـــزاعات وحلّها سلميًّا، بل عليه أيضًا تعزيز القيم الاجتماعيّة والأخلاقيّة.
- نحن الحكومات، والمنظّمات، والوكالات، والمجموعات والاتحادات، المُمثّلين في ندوة التربية العالميّة، نُلزم أنفسنا بمعالجة

متطلّبات نظم التنشئة المضطربة بسبب النـــزاعات والكوارث الوطنيّة وعدم الاستقرار، وبتوجيه نُظم التنشئة نحو طريق ملائمة، لتعزيز التفاهم والسلام والتسامح والوقاية من اندلاع العنف والنـــزعات. لا بدّ من توفّر إرادة سياسيّة وقيادة وطنيّة قويّة لتنفيذ خطط وطنيّة بطريقة فعّالة وناجعة في كلّ هذه البلاد.

خلاصة

اليوم، بعد مضي ٨٥ سنة تقريبًا على "الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان" الذي نصّ على أنّ التنشئة هي حقّ إنسانيّ أساسيّ للجميع، لإزالة أي نوع وأي شكل من عدم المساواة بين الناس، يبقى الوضع بالنظر إلى الحقّ بالتنشئة على وجه الإجمال بعيدًا كلّ البعد عن أن يكون صحيحًا ورخيصًا. في هذا الشأن، كُرّس في وثائق الأمم المتّحدة، وفي الإعلانات المحليّة والدساتير الوطنيّة عدد كبير من الضمانات في سبيل تعليم مجاني وإلزامي لجميع الأولاد في السنّ المدرسيّ على أساس المساواة التامّة، وليس كما هو الحال على أساس ظلم مختلَق. لكن تقريبًا في نصف بلاد العالم حتّى التعليم الابتدائيّ غير مجاني. حتّى اليوم لم يتمّ بأي شكل التوصّل إلى الهدف المرجو، أي إعطاء كلّ الناس بمساعدة تعليم مناسب فرصًا متساوية، رغم أنّ كلّ هيئات حقوق الإنسان تؤكّد أنّ التنشئة حقّ إنسانيّ، وفي هذا الإطار تقدّم ضمانات قانونيّة دوليّة، وافقت عليها حكومات العالم. لكن يمكن المرء أن يراقب في منظّمات التجارة العالميّة كيف تؤيّد هذه الدول نفسها تحرير إطلاق حريّة الاتّجار

بوسائل التنشئة. لكن كيف يمكن أن تكون التنشئة كلا الأمرين: أي حقًّا إنسانيًّا من جهة، وكماليّات من جهة أخرى موضوعة في تصرّف الذين يستطيعون تأمين النفقات الضخمة؟ هذا في الواقع تضادّ غير مفرح على الإطلاق.

حرف وروح الحقّ الدوليّ الضامن لحقوق الإنسان، يطالبان أن تتوافق نظم التنشئة مع حاجات واهتمامات الأطفال، الذين هم غالبًا من أصل مختلف تمامًا. على نقيض ذلك يُجبر الأطفال على أن يختاروا بين تقاليدهم الدينيّة — الاجتماعيّة والتنشئة، أو على الأقل التنشئة الجيّدة. يجب على أتباع دين ما أن يدفعوا كثمن لتعليم جيّد الاشتراك في شعائر دين آخر. في بعض الدول تُحرم الفتيات من التعليم، عندما يرتدين الحجاب، في بلاد أخرى عندما لا يرتدينه.

عادة يُنسى أنّ الأولاد لا ينطلقون في المدرسة على قدم المساواة. إنّ القدرات المختلفة والشروط المختلفة تؤثّر في الشهادات المدرسيّة. في ما بعد يلغي هذا الوضع الوعد بـــ "تعليم" يؤدّي إلى المساواة. المدارس مولعة غالبًا بمتابعة توسيع التباينات، إذ إنّها تكافئ المحظوظين وتعاقب الأقلّ حظًّا. لقد رأى المرء تقليديًّا في التعليم طريقًا من أجل نفسه يوفّر للأفراد إمكانيّة التغلّب على التباينات الاجتماعيّة. لكن يعكس نظام التعليم التباينات التي ما زالت قائمة في المجتمع، المستقرّة على أسس مُفرّقة مثل الطبقة، والجنس، ووضع الأقليّات، والتبعيّة الإثنيّة والإعاقات، وهو ينتجها. في أيدي أُناس مستاءة ومضلّلة تتحوّل هذه التباينات بسرعة إلى نوع من الأعمال التي تنتهي إلى الظلم والتعصّب.

إنّ تنشئة مناسبة للإنسان أصبحت في أيامنا الهمّ الأكثر إلحاحًا للمجتمع الإنساني، نعم في هذا يكمن الردّ على الظلم والتعصّب، اللذين تجاوزًا حدّهما في عالم الناس. من الواجب العودة إلى النصوص الدينيّة، الضامنة للتنشئة بروح حقوق الإنسان وعلى أساسها. ومثل ذلك يجب أن تقوم به القوانين الوطنيّة والدوليّة، وذلك للتأكّد من أنّ التنشئة تؤدّي على كلّ المستويات وفي كلّ مكان من العالم إلى إنشاء ثقافة عالميّة على أساس حقوق الإنسان.

هناك اليوم حاجة ماسّة إلى النظر بنقد إلى ما يُعلَّم حاليًّا بالفعل في المدارس ومؤسّسات التنشئة العليا. يجب أن تصبح حقوق الإنسان، بدءًا من المدرسة الابتدائيّة، جزءًا كبيرًا من برنامج التعليم. يجب التأكّد من أنّ التعليم لن يُضرّ بعد أكثر ممّا يفيد. إذًا يجب أن يؤدّي التعليم إلى حلّ مشاكل الظلم والتزمّت، التي يتصارع معها عالم الإنسانيّة اليوم، بدل أن يكون حقل ألغام من المصادر والدوافع التي تسبّب هذه المشاكل. إنّ عالم الإنسانيّة بكليّته يدين بهذه المسؤوليّة لكلّ من سكّانه الحاليّين والمستقبليّين. إنّ لم تتحقّق هذه المسؤوليّة المقدّسة، بقيت كلّ الوصايا الدينيّة والأحكام التشريعيّة الحديثة التي تُعنى بالتربية والتنشئة جوفاء إلى الأبد ولا قيمة لها.

أسئلة ومداخلات

فوارق في مستوى التعليم بين الأرياف والمدينة

خيدوياتوف: طبعًا هناك حقّ أساسيّ بالتنشئة. لكنّنا نعلم أنّ ثمّة فرقًا كبيرًا بين الحقوق من جهة ووضعها حيز التنفيذ من جهة أخرى. إنّ الذي أدهشني من خلال زياراتي المتكرّرة إلى باكستان والهند كان المستوى العالي للتعليم في المدن وعلى العكس العدد الكبير من الأميّين في المناطق الريفيّة. في الوقت نفسه ترك عندي أثرًا بالغًا التقدّم في نطاق البرمجة، حسب معرفتي تشغل الهند في هذا الجانب المرتبة الثانية في العالم. أودّ أن أسأل البروفسور محمود كيف يرى التطوّر في المجال العلميّ في القرى الهنديّة. فإنّ المهاتما غاندي أولى مشكلة التعليم الأساسيّ في المناطق الريفيّة اهتمامًا خاصًّا. لا يبدو أنّ هذه مشكلة الهند فقط، بل قد تكون مشكلة تعاني منها الدول الأسيويّة كلّها. إلاّ أنّ الصينيّين واليابانيّين حقّقوا نجاحات كبيرة في القضاء على الأميّة في بلادهم. هنا يمكن رؤية مثال إيجابي جدًّا، بأنّه من الممكن للدولة أن تقوم بدور هامّ في نشر التنشئة. ربّما كان على الدولة أن تعتبر سياسة التنشئة إحدى مهمّات سياسة الدولة.

طاهر محمود: أعتبر هذه المداخلة بيانًا أكثر منها سؤالاً. لو أراد البروفسور خيدوياتوف أن يعرف هل حصل، منذ أيّام المهاتما غاندي، أبي أمتنا، حتّى اليوم تقدّم في التنشئة في المناطق الريفيّة، لأجبتُ نعم، لقد حصل من دون شكّ تقدّم كبير. في الوقت نفسه نتج تضخّم سكاني

كبير في بلدنا، في الأرياف والمدن. تعدّ الهند اليوم مليار ومئة مليون نسمة والدولة لا تملك بالنظر إلى هذا العدد الضخم من السكان، مصادر كافية لتوفّر لكلّ طفل تعليمًا إلزاميًّا مجانيًّا. لذا فهذه المشكلة تشغل باستمرار هيئاتنا السياسيّة.

المسلمون في الهند هم من الناحية التثقيفيّة في حالة صعبة

قبل عشرين سنة وافقت الحكومة على خطّة تثقيفيّة وطنيّة وبيّنت أنّ المسلمين هم الجماعة الأكثر تأخّرًا من الجانب المتعلّق بالسياسة التثقيفيّة في بلدنا. هذا كان في العام ١٩٨٦. وقد كان هذا فضيحة للمسلمين، إذ يقال في دينهم: "طلب العلم فريضة على كلّ مسلم ومسلمة". هذه وصيّة النبي. إذا لاحظت الحكومة عام ١٩٨٦ أنّ الجماعة الإسلاميّة هي أكثر تأخّرًا من سواها في بلدنا، فهذا بالتأكيد فضيحة. لا الحكومة فعلت ما يستحقّ الذكر، ولا الجماعة نفسها وظّفت مواردها. كلّ شيء بقي تقريبًا على حاله. طبعًا لا بدّ هنا من الملاحظة أنّ المشاكل الأساسيّة في الهند مختلفة عنها في باقي العالم: الأحكام المسبقة السائدة، والفقر، والتقصير على مستوى السياسة المحليّة وأمور أخرى كثيرة.

ما الذي يعيق وما الذي يشجّع التنشئة؟

خوري: إذا ما سُئل بالنظر إلى هذه الظروف غير السارّة، ما الذي يجب أن يحدث، فقد يكمن الحلّ في الانتقال إلى التطبيق العمليّ من الحقّ إلى

القانون وتطبيقه. ما هي العوامل التي تعيق هذا الانتقال، بحيث ترانا نلاحظ، في الهند وكذلك في بلاد أخرى كثيرة، هذا العجز على صعيد السياسة التثقيفيّة؟ ما هي العوامل التي يمكن أن تساعد في هذا الأمر؟

طاهر محمود: إنّه طبعًا من غير الواقعيّ في أي مكان في بلدنا الاعتماد حصرًا على الموارد والتدابير الحكوميّة. لذا أشرت في محاضرتي إلى الأحكام القانونيّة والوصايا الدينيّة. لقد حان الوقت أن لا ننظر بعد بإصرار إلى الإجراءات القانونيّة في مجال سياسة التنشئة وحسب، بل أن نولي الأحكام الدينيّة اهتمامنا: بما أنّ الجماعات الدينيّة والقادة الدينيّين يضعون هذه الأحكام الدينيّة حيّز التنفيذ ومن خلالها يحقّقون التربية الدينيّة، هم في ذلك يقومون بعمل مشترك.

في كلّ بلد يسود عدم اتفاق في الشعب المسلم. لكن على المسلمين أن يجدوا على الأقلّ في مسائل التنشئة موقفًا مشتركًا. هذا أحد الشروط الرئيسيّة لتنفيذ ما تفرضه الوصايا الدينيّة بالنظر إلى التربية الدينيّة. يجب أن يتّحدوا ليفطنوا لأن يجعلوا الوصايا الدينيّة للأديان كلّها بالنظر إلى التعليم واقعًا أساسيًّا في العالم. المسؤوليّة تثقل كاهلهم أكثر ممّا تثقل كاهل الحكومة.

دفع القادة الدينيّين إلى العمل

الحكومات لها مواردها، وهناك أموال دعم دوليّ توضع في تصرّف مختلف البلدان. إلاّ أنّ الدول، التي تستطيع أن تخصّص أموالاً

لمجال التعليم، تتعامل مع التنشئة كصفقة. الأهمّ بالنسبة لها هو الجانب التجاري للتنشئة، كما هو الحال على سبيل المثال في منظمة التجارة العالميّة في نيويورك. أعني أنّنا انتظرنا طويلاً أن تقوم الدول بعمل ما. لقد حان الوقت ألا ننتظر فقط مبادرات القادة الدينيّين، بل أن نضطرّهم إلى عمل شيء ما.

التعاون بين الأديان والدول والمجتمع الدوليّ أمر مرغوب فيه

غبريبل: هذا يحملني على طرح أمرين على النقاش. الأوّل هو الواقع بأنّ مصالح كثيرة مرتبطة دائمًا بقضيّة التنشئة، بأنّ مسألة مضمون التعليم لها هنا دور أساسيّ، بحيث إنّ هذا الأمر يؤدّي إلى نزاعات ضمن الجماعات المعنيّة. الأمر الآخر هو الجانب الماديّ، وأنا لست أكيدة تمامًا، هل يجب تركه عمليًّا إلى الجماعات الدينيّة. أليس علينا في الحالة الراهنة جمع العاملين المختلفين: الجماعات الدينيّة والحكومات والمجتمع الدولي؟ ألا يجب علينا أن نحاول بجميع الوسائل تصميم برامج للتنشئة تضمّ أفضل المحتويات، أي قيمًا إنسانيّة حقًّا، مثل السلام والعدل وسائر المواضيع التي يدور حولها نقاشنا هنا؟

تركيز برامج التنشئة على قيم إنسانيّة أساسيّة

طاهر محمود: من المؤكّد، علينا ألا نعفي الحكومة من التزاماتها القانونيّة. هذا قد يكون سوء فهم كبير. على العكس علينا ألا نكلّ من دفع الحكومة إلى القيام واقعيًّا بالتزاماتها في مجال التنشئة.

ما أريد قوله أنّه حان الوقت أيضًا بالنسبة إلى القادة الدينيّين أن يصيروا نشطين ليس فقط بالنظر إلى التنشئة الدينيّة، بل على العموم. إذا فكّرنا هنا في الإسلام من ناحية السياسة التعليميّة، فمن المؤكّد أنّ النبي لم يتوقّع أنّ المسلمين سيصلون إلى الصين ليتلقّنوا علم الكلام الإسلاميّ، وذلك عندما يطلب منهم: "اطلبوا العلم ولو بالصين". لقد أراد أن يدرس المسلمون العلوم الطبيعيّة والرياضيات هناك، لأنّ الصين كانت رائدة في هذا آنذاك. وهذا كان السبب، لماذا كان على القادة الدينيّين تعلّم ما توقّعه منهم النبي. لكن لو سألت اليوم رجل دين في باكستان أو الهند رأيه في ذلك، فإنّه سيقول بأنّ هذا الحديث غير صحيح. هذه هي المشكلة.

الوضع في الهند لا يعكس النشاطات الإسلاميّة كلّها

صالحة محمود: شكرًا. لي ملاحظتان صغيرتان على ما قيل للتو عن الحديث. الملاحظة الأولى تتعلّق بالوضع التعليميّ الخاص بالمسلمين في الهند. علينا أن نلاحظ في ذلك أنّ المسلمين في هذا البلد لا يؤلّفون إلاّ ١٢٪ من مجموع السكّان. إذًا ما قيل لا يشمل كلّ الجوانب الهامّة بالنسبة إلى المسلمين؛ لذا فهذا لا يصحّ بالنسبة إلى غالبيّة السكان المسلمين في العالم.

... وقصّة النجاح في كرالا

النقطة الثانية تتعلّق بقصّة النجاح في كرالا. ربما يمكننا أن نطّلع على أكثر من ذلك. كرالا كدولة تحتلّ بالنظر إلى مستوى التعليم أعلى مرتبة في الهند وعمومًا في آسيا. لقد تحدّث البروفسور خيدوياتوف عن الشيء الجيّد الحاصل هناك بذكره باختصار ثورة الحاسوب. وكذلك يتمتّع المسلمون في كرالا بأعلى مستوى تعليم بين المسلمين الهنود. إذًا يمكن أن تسير بعض الأشياء بشكل جيّد جدًّا.

للمسلمين في الهند أهميّة كبيرة

طاهر محمود: الإحصاء السكاني الأكثر حداثة حدّد على مستوى البلاد نسبة السكان المسلمين بـ ١٣،٤٪ وليس ١٢٪. هذا يعني ١٤٠ مليون نسمة. هنا يجب ألا ننسى أنّ المسلمين في الهند وباكستان وبنغلادش يؤلّفون معًا أغلبيّة المسلمين في العالم. لذا على المؤسّسات الدوليّة والعلماء أن يأخذوا بجديّة أكبر ما يقال من قِبَل هؤلاء المسلمين في العالم. إضافة إلى ذلك يشغل عدد مسلمي الهند المرتبة الثانية بعد عدد المسلمين في أندونيسيا، من السكان المسلمين في العالم. إنّ السكان المسلمين في الهند يفوقون عددًا مجموع السكان في إنكلترا وفرنسا معًا. إذا ما أضيف إلى هذا العدد، كما سبق ذكره، مسلمو باكستان وبنغلادش، حيث الأميّة منتشرة كما هو الحال في الهند، يكون مسلمو شبه القارة الهنديّة الجزء المسيطر من السكان المسلمين في العالم.

الحالة الخاصّة في كرالا

في ما يختصّ بالوضع في كرالا، فإنّي أعتقد أنّ الشيوعيّة هي الردّ على السؤال، كيف تمّ التوصّل إلى مستوى التعليم العالي هذا. في كرالا حكم الشيوعيّون باستمرار. ما حقّقه هذا البلد من خطوات كبيرة يعود بجزء كبير منه إلى مستوى التعليم العالي وللمعرفة بأحداث العالم، وكلاهما حقائق مرتبطة بشكل كبير بالشيوعيّة والاشتراكيّة. لكن الأمر الأكثر أهميّة برأيي هو أنّ المسلمين والمسيحيّين أقليّة في الهند، ولكنّهم يؤلّفون معًا الأغلبيّة في كرالا. صحيح أنّ الجماعة الدينيّة الهندوسيّة لها العدد الأكبر في بلدنا، لكن لا يمكنها أن تتجاهل الجزء السكاني الكبير الذي يؤلّفه المسلمون والمسيحيّون. هذا الوضع ساهم أيضًا بقدر كبير في أن تبقى كرالا الدولة الأكثر تقدّمًا في البلد.

تراجع التنشئة في ما بعد الفترة الشيوعيّة

بوتس: ثمّة سؤال يشغلني: لماذا تراجع التعليم في آسيا الوسطى إلى حدّ كبير بعد زوال الشيوعيّة. يشكو بعض الزملاء في طاجكستان من أنّ مشاركة الفتيات بُعيد زوال الشيوعيّة تراجعت بسرعة كبيرة في ميدان التنشئة في البلاد. ماذا يمكن أن تكون الأسباب الحاسمة في ذلك؟ من الواضح أنّها مشكلة إيديولوجيّة الشيوعيّة، التي لا تعني بشكل خاصّ علاقة الشيوعيّة والإسلام، بل توجد على سبيل المثال أيضًا بعلاقتها مع المسيحيّة: هناك دولة وحيدة في أمريكا اللاتينيّة لا توجد فيها أميّة وهي كوبا. ما هي أسباب ذلك؟

خيدوياتوف: بعد ثورة العام ١٩١٧ حدث تصادم بين الشيوعيّة والإسلام. كان هامًّا في نظر الشيوعيّة أن تلغي نفوذ الإسلام. لم يُقصد تحقيق هذا من خلال صراع عسكري، بل بطريق التنشئة. أوّلاً بُدلَت الأحرف العربيّة باللاتينيّة ومن ثمّ بالروسيّة. من الطبيعي أنّ هذا كان أمرًا معقّدًا. كان الهام أن يصبح التعليم في الشيوعيّة قطاعًا من السياسة الحكوميّة. فيما تكوّن ميزانيّة التعليم في بعض الدول ما يقارب ١٪ من الميزانيّة العامّة، ارتفعت هذه في الحقبة الروسيّة إلى ١٠٪. هذا يعني أنّ أموالاً ضخمة كان يجب تأمينها هنا من أجل التنشئة. في كلّ قرية أُنشئت مدارس جديدة. أن تكون متعلّمًا أصبحت مسألة جاهٍ في الشعب. من دون أن تكون متعلّمًا لم تكن تستطيع الحصول على عمل. ربّما كان الكثير قابلاً للانتقاد في الشيوعيّة، لكنّها أحرزت مكاسب كبيرة في مجالي التنشئة والتطور الثقافيّ.

مثالٌ على ذلك الصين، وعدد سكانها يبلغ مليارًا ونصف. من يصل إلى هناك، يلاحظ أنّ الجميع في هذه البلد يتقنون القراءة، بغضّ النظر عن صعوبة الأحرف الصينيّة. ماو زيدونغ كان الأكثر ثقافة في البلاد، إذ كان يتقن ٢٥٠٠ حرف، فيما يكفي بالنسبة إلى صيني ذكيّ متطوّر أن يعرف ألف حرف. وحتّى في التيبت يمكن التحقّق من تقدّم كبير. وإن كان يكرم هناك الدلاي لاما، فهذا لا يعيق أي إنسان من التثقّف والدراسة.

أبرزت الشيوعيّة المساواة بين المواطنين

طاهر محمود: إنّ الذي أحدث هذا الفرق هو أنّ الشيوعيّة كانت تؤكّد المساواة في القضايا كلّها. في أيدلوجيات أخرى غير شيوعيّة لا يقام وزن للمساواة، ولأسباب مختلفة، منها دينيّة، يُحرَم الناس من التنشئة. يُحرَم الناس من فرص تعليم متساوية باسم الدين، والله وبسبب وضع الأقليّة... الخ. حسب رأيي يعود السبب بشكل رئيسيّ إلى أنّ الشيوعيّة أكّدت المساواة بين كلّ المواطنين، بغضّ النظر عن الإيمان الدينيّ وكلّ أمر آخر، بحيث تحقّقت التنشئة في الحكومات الشيوعيّة أكثر منها في حكومات أخرى، ولم يكن ذلك من فضل أيدلوجيّة الشيوعيّة نفسها. فإنّه في ما يتعلّق بمكانة التنشئة في الإيديولوجيّات، تدّعي كلّ الدول أنّ التنشئة جزء من أيديولوجيّتها.

صالحة محمود: في الواقع انتشر التعليم عمومًا في حقبة الشيوعيّة في دول آسيا الوسطى، وكذلك في الدول التي كانت في ذلك الوقت شيوعيّة. لكن يجب ألاّ ننسى أنّه كان في الدول الشيوعيّة في ذلك الوقت تفرقة كبيرة في الجوانب الأخرى، على الأخصّ في مسألة العضويّة الحزبيّة.

نشر القيم، مهمّة مشتركة للأديان

خوري: ورد أثناء هذا النقاش الحديث عن مهمّة الأديان في نشر القيم. أعتقد أنّه يجب ألا تُترك هذه المهمّة للأديان وحدها، لكن يجب أن تُطلب منها المساهمة في ذلك. في هذا الشأن عبّرت البروفسورة غبرييل

عن ارتيابها من قدرة الدين في الواقع على نشر هذه القيم كلّها التي تدور حولها التنشئة. لكن أليست الأديان متقاربة على الأخص في مسألة القيم؟ فإن كان هناك ارتياب في هذا الشأن، أفليس له عندئذٍ أسباب أخرى؟

لا تُنشر دائمًا القيم الصحيحة

غبرييل: في مداخلتي كان يهمّني أن أشير إلى أنّ الأمر في كلّ مسائل التربية والتنشئة يتعلّق بقضيّة المحتويات، التي تنقل في هذا. لا يمكن الانطلاق من أنّ التربية تهدف بالضرورة إلى قيم مثل التسامح والإنسانيّة. فلم يكن ارتيابي تجاه الجماعات الدينيّة، بل على العموم تجاه الموقف الذي يظنّ بأنّه يتمّ دائمًا نشر المحتويات الصحيحة في حدث التنشئة.

يجب في التربية تطوير محتويات وطرق تعامل جديدة

بلعربي: أودّ بشدّة دعم مقولة البروفسورة غبرييل، إذ إنّ مسألة مضامين التنشئة له دائمًا دور حاسم جدًّا. إن فكّرنا مثلاً في أنّ هذه المحتويات يمكنها أن تنشر تصوّرات استبداديّة أو تصوّرات مجحفة تجاه الأقليّات أو قضايا الجنسين. لهذا السبب يتحتّم، على قاعدة المبادئ الدينيّة الأساسيّة، أي التسامح والتضامن والمساواة، وضع محتويات جديدة وبرامج تعليميّة جديدة للتنشئة الدينيّة. لكن الحكّام استعملوا أحيانًا التربية الدينيّة ليجعلوا الشعب قابعًا في حال الجهل والسبات، وليعيقوه عن الكفاح في

سبيل الحقوق الديموقراطيّة. إنّنا نرفض هذا النوع من التربية الدينيّة، لأنّها موجّهة ضدّ الإنسان، وضدّ الديمقراطيّة وضدّ حقوق الإنسان. إنّها موجّهة ضدّ الدين عينه.

على التربية الدينيّة أن تعتمد دائمًا القيم الحقيقية للدين

طاهر محمود: في نهاية محاضرتي تقريبًا أشرت بشدّة إلى أهمّيّة قضيّة مضامين التربية. في ما يختصّ بالتربية الدينيّة، نعلم مدى الانشقاق الكبير وكذلك الاختلاف في وجهات النظر بين المجموعات الدينيّة المختلفة وضمن الجماعات الدينيّة الفرديّة. يجب أن يكون واضحًا عندنا ما يجب على التعليم الدينيّ أن ينشره في حقيقة الأمر. على كلّ حال يجب ألاّ تتمّ التربية في تقليد الحروب الصليبيّة والجهاد، ويجب ألاّ تؤدّي إلى أن يرفع أتباع دين ما أنفسهم فوق أتباع دين آخر. في هذا كلّه يجب أن يدور الأمر حول القيم الحقيقيّة لكلّ الأديان والأخوة العالميّة بين البشر، التي تحثّ على أن يحترم الناس بعضهم بعضًا. هذا النوع من التربية الدينيّة يجب أن يكون إلزاميًّا، لا ما يعتبره بعض رجال الدين تربية دينيّة.

الخطبة والتنشئة في المسيحيّة والإسلام
نظرة أورثوذكسيّة

جورج خضر

بمثابة مدخل

أودّ في بداية هذه المحاضرة أن أحضّ على أن يُفهم تحت العنوان "الخطبة والتنشئة" أوّلاً، وعلى الأخص، ربط التصرّف الإنسانيّ بعمليّة التكييف التدريجيّة في الجماعة، التي تعي في نهاية الأمر أنّ الله محورها. إنّ الهدف الرئيسيّ للوعظ هو بعبارة أخرى التنشئة في الجماعة. يدور الأمر حول توسيع حدود جماعة المؤمنين وتجاوز الجماعة حدودها الجسديّة لتنفذ إلى نفوس الناس وإلى مواطنهم ومناطق سكنهم. إنّ رئيس الأساقفة جون (شاهوفسكوي[١]) يصوغ هذا في صورة شعريّة: "كما تُحضر النحلات عسلاً من ورود الحقل إلى القفر، هكذا يكون شأن المؤمنين: إذ يحملون بعد صلاة حقيقيّة من صلاة الجماعة حلوى سماويّة إلى سكناهم ويوزّعونها على العالم".

١- أنظر:
John (Shahovskoy), The Orthodox Pastor: Outline of Pastoral Theology (Saint Vladimir's Seminary Press) 1966, 50.

١. التبشير بالحقيقة

في ضوء نظرة مسيحيّة أورثوذكسيّة ينسكب الروح في العظة على المؤمنين، في قلوبهم، في عقولهم وإرادتهم. إنّها تعني وظيفة رعويّة، يمكنها أن تتّخذ أشكالاً ثلاثة:

- الوعظ في الكنيسة أو، بعبارة أخرى، الحقل الواسع للتفسير. إنّه يعتمد على التبشير التفسيريّ بحقيقة الإنجيل في ضوء التقليد الكنسيّ، أو على تعاليم يسوع كما نُقلَت إلينا أوّلاً في الأناجيل وفي تفاسير الواعظين الأُول، أي الرسل، وبعد ذلك في تفاسير آباء الكنيسة. ينبغي أن تكون كلمة الواعظ تبشيرًا مباشرًا وبسيطًا لحقيقة الإنجيل.
- التعليم خارج الكنيسة أو الحقل الواسع لتربية تثقيف مسيحيّين في مؤسّسات منشأة رسميًّا لذلك، مثل المدارس ومؤسّسات التعليم العالي، أو في مؤسّسات رسميّة، تقدّم نفسها كمنشآت لرفع مستوى التعليم مثل الأندية ومجموعات ضمن الرعيّة وسواها.
- تقديم شهادة في مواطن الناس، وبالطريقة نفسها في "المدينة".

لوجهة النظر المسيحيّة هذه موازيات في الإسلام:

- إنّ تقليد الخطبة الإسلاميّة أساسها في القرآن وفي سنّة النبي

محمّد، الذي يعتبره المسلمون الخطيب الأوّل المثالي[٢]. لقد ألقى محمّد خطبًا كثيرة، وترأّس اجتماعات وجمع أتباعه في المسجد الأول، في غرفة كانت متاخمة لحدود بيته في المدينة المنوّرة[٣]. لقد قام بهذه المهمّة ضمن دوره كقائد أوّل "للأمّة"، للجماعة الإسلاميّة الأولى. ضمن هذا الإطار فُهم المسجد نفسه على أنّه مركز الجماعة الحقيقيّ، أي شيء وضع في خدمة أهداف روحيّة وعمليّة. من هنا كان للجامع منذ البداية دور متعدّد الجوانب، كان يعكس مهمّة الواعظين المتعدّدة الجوانب. كما أوضح ريتشارد أنطون في كتابه "الخطيب المسلم والعالم المعاصر" كان الجامع "مكان لجوء، ومكانًا نوقشت فيه مسائل هامّة ذات شأن عام، كان مدرسة، ومكان استراحة للمسافرين ومكان صلاة"[٤].

ضمن هذا المفهوم كان دور الواعظ مزيجًا بين جانب الحياة اليوميّة في العالم ورعاية الخلاص بحدّ ذاتها، حيث يربط دوره بشدّة بين الجانبين.

---

٢ – أنظر:
R. T. Antoun, Muslim Preacher in the Modern World: A Jordanian Case Study in Comparative Perspective, Princeton 1989, 67.
اللقب خطيب يُطلق خصوصًا على الواعظ، الذي يلقي الخطبة يوم الجمعة في الجامع.

٣ – أنظر:
P. D. Gaffney, The Prophet's Pulpit: Islamic Preaching in Contemporary Egypt, Berkeley 1994, 19.

٤ – ص ٦٨ من الكتاب نفسه المذكور في الحاشية ٢.

- من هذا القبيل كان للخطبة الإسلاميّة دائمًا الدور المركزيّ في تكييف الرأي العام، وفي تشكيل منظّمات أوّليّة، وفي توفير قدر أوّلي من القوى التعليميّة في سبيل فتح مدخل شامل إسلاميّ إلى التربية والتنشئة.

- في ما يتعلّق بالشهادة، تُربَط هذه المهمّة بمفهوم الجهاد. كما يوضح غافني[٥]. إنّه من المتفّق عليه بين المسلمين أنّ كلمة جهاد، التي تعني بالعربيّة حرفيًّا "الحرب المقدّسة"، تُفهم بمعنى القيام بحرب جسديّة ضدّ غير المؤمنين". رغم أنّ هذا المفهوم صحيح، إلاّ أنّ معنى الكلمة لا يبقى محصورًا في ذلك. فإنّه يمكن دون شكّ القيام بالجهاد عن طريق التبشير بالإسلام: "أدع إلى سبيل ربّك بالحكمة والموعظة الحسنة... " (قرآن ١٦: ١٢٥).

إنّه فريضة على المسلمين أن يمارسوا الجهاد بواسطة حوار مفتوح مع غير المسلمين، وهذا بقوّة العلم والحكمة. إن مات مسلم وهو ينشر الإسلام، أمات أثناء نشر المواد في طريقه إلى الحوار، يُنظر إليه بحكم إرادة ورحمة الله على أنّه شهيد. تجدر في هذا المقام الإشارة إلى أنّ الكلمة العربيّة للشهادة، تعني أيضًا شهادة الدم.

٥ – ص ٢٨ من الكتاب المذكور في الحاشية ٣.

٢. الخطيب / الواعظ

إنّ الشكل الأكبر انتشارًا والأكبر استعمالاً طقسيًّا للخطبة يصادَف في الجوامع حيث يلقي الخطيب أو الإمام، أي بالمعنى الحرفيّ "ذلك الذي يقف في الأمام، خطبة الجمعة الرسميّة. ويكون إلقاء الخطبة الطقسيّ بشكل مباشر متوارَثًا من التقليد الذي أسّسه النبيّ، وإضافة إلى ذلك من تقليد طريقته بالتوجّه بكلامه إلى الأمّة (إلى الناس).

إنّ تطوّر مفهوم دور الخطيب مرتبط بشكل وثيق بوصيّة النبي. لكن من أجل فهم الجذور الثقافيّة والسياسيّة والاجتماعيّة لسلطة الخطيب في المجتمع الإسلاميّ والسياسة الإسلاميّة، تجب متابعة تقليد الخطيب حتّى زمن ما قبل انتشار الإسلام، عندما كان الخطيب ناطقًا باسم القبيلة أو المحدّث. كان يحمل في نشاطه العلنيّ إشارات الشرف، أي حربة أو عصا، التي كانت علامة خارجيّة ترمز إلى وظيفته كممثّل للقبيلة. في فجر الإسلام تبنّى النبي دور الخطيب لكي يتحدّث "علنًا" باحتفال وبتفويض[٦]. ثمّ إنّ الخطيب المسلم. وفي يده عصا وحربة خطيب القبيلة، كرمز إلى السلطة والكرامة، كان يوجّه كلمته إلى الجماعة المسلمة، ليس ضمن سياق حرب القبائل أو المنافسة، بل كمبشّر لمقاصد الله. ثمّ إنّ النبي كخطيب لم يقتصر على إبداء رأيه في القضايا الروحيّة، بل استعمل المنبر ليدفع إلى الأمام مشروعًا فعّالاً لإصلاحات أخلاقيّة واجتماعيّة.

٦ – The Encyclopedia of Islam, "khaṭīb"

إنّ أهميّة منبر الخطيب كمكان تتقاطع فيه السلطة الزمنيّة والروحيّة، تتأكّد من خلال علاقتها بالنبي والخلفاء الراشدين، الذين استفادوا كلّهم شخصيًّا من الخطبة بصفتهم قادة الجماعة الإسلاميّة. وتمّت المحافظة على خط الإسلام الأول والخطيب العربيّ، عندما كان الحاكم يخرج إلى الناس كخطيب، وعندما لم يكن يكتفي كخطيب من المنبر بإلقاء خطبة موعظة، بل كان يصدر أوامر، ويتّخذ القرارات ويعلن عن وجهات نظره في القضايا السياسيّة وخصوصًا في المصالح العامّة[٧].

هذا الترابط السياسيّ الواضح، الذي كان يربط الحاكم بالمنبر وبدور الخطيب، مورس لاحقًا في زمن الخلفاء الأربعة الأوائل وأثناء حكم الأمويّين وولاتهم، الذين أكّدوا حقّهم بالتمسّك بالمنبر من خلال إلقائهم خطبة العيد وإمامة صلاة الجماعة. بعد مضيّ زمن طويل على توقّف الحاكم من الظهور للناس كخطيب، تطوّر تقليد أقام فيه الخطيب الصلاة بدلاً من الحاكم جالسًا على المنبر، من أجل فلاح الحاكم. في العصر الحديث وبالتوافق مع هذا التقليد يكون ذكر اسم الحاكم أو عدم ذكره من قبل الخطيب أمام الشعب المجتمع للصلاة بمثابة إشارة لصالح أصحاب السياسة أو ضدّهم.

لتأكيد هذه المقولة يكتب غافني أنّ المنبر يمثّل سلطة عامّة وأنّ الجوامع هي "مظاهر محليّة للنظام الديني – السياسيّ، التي تميّز الجماعات

٧ – المقال نفسه.

التي تبنيها وتحصل عليها وفي الحالة المثاليّة تشغل مناصبها[٨]. من هنا يتّضح أن سلطة الخطيب لا تصدر عن الله وحسب، بل تأتي في قسم كبير منها من قِبَل الجماعة نفسها، التي تبرّر نظريًّا هذه السلطة من خلال الإجماع. أشار أنطون بحقّ أنّ الكثير من الخطباء اليوم يوظّفون الخطبة كنوع من الكلام العام، لدعم "الخط الرسميّ" المرسوم من قِبَل الحكومة. بما أنّ الخطباء وخطبهم لهم دور مركزيّ في المجتمع "المؤسلَم" عند نشر مقاييس التصرّف الأخلاقيّة، فهم قادرون على ممارسة نفوذ كبير وإظهار قدرة كبيرة على الطواعية في جماعاتهم.

إلاّ أنّ الإسلام لا يعرف الكهنوت الأسراريّ، ويمكن أن يقود إلى سوء فهم، إذا تمّت المقاربة بين الكاهن من جهة والخطيب من جهة أخرى. إلاّ أنّه لا يجوز تجاهل بعض الإشارات القليلة الهامّة:

- إنّ الراعي الروحيّ في المفهوم الأورثوذكسيّ هو إمام بمعنى أنّه مكلّف من الشعب أن يقف قدام مذبح الله أمام الرعيّة. في السيامة الكهنوتيّة تظهر أهميّة واضحة لهذا الأمر، إذ يوافق الشعب ويوضح إجماعه بإعلانه "مستحقّ!"، قبل أن يسأل الإكليريكيّ القياديّ الذي يقيم القدّاس حلول الروح القدس على المرشّح. الكهنوت في كلّ حال هو وظيفة الشعب، لذا فالشعب يؤلّف وحدة عضويّة تمثّل جسد المسيح المشترك.

٨ – ص ٢٣ من الكتاب المذكور في الحاشية ٣.

- إنّ الراعي الروحيّ ليس لاسياسيًّا أو حياديًّا، بل إنّه فوق السياسة، ويبحث عن المدينة المقبلة. لذا عليه أن يكون ملمًّا بظروف "الحياة في المدينة". من دون أن يكون شخصيًّا عضوًا في حزب ما أو أن ينجاز بشخصه إلى أو ضدّ أي حزب محدّد مستقلّ، يجب أن يدرك أنّ في رعيّته أناسًا لهم قناعات مختلفة جدًّا وينتمون إلى أحزاب معادية بعضها لبعض. مهمّته هي أن ينبّه أولئك الناس الذين يقفون بعضهم إلى جانب بعض أمام الكأس المقدّسة، أن يفسحوا بمحبّة مجالاً لروح الوحدة في حياتهم.
- الراعي الروحي ليس "خارج الحياة"، إنّه فقط خارج غرورها. إنّ مهمّته المباشرة ليست أن يخترع طرقًا جديدة لمنظّمة اجتماعيّة، بل أن يصنع الأفضل من كلّ منظمة اجتماعيّة قائمة، وذلك بأن يعلم الناس أن يكون أمناء لله. إنّه يربّي الناس على أن يكونوا أمناء في أي وضع حياتيّ وأن يتبعوا في طريق الحياة روح المسيح.
- كما هو السيّد المسيح نفسه، لا يعلّم الراعي الروحيّ الناس أيّ شكل اجتماعيّ عليهم أن يتّخذوه، بل كيف عليهم أن يتصرّفوا بعضهم مع بعض في علاقاتهم الإنسانيّة.

٣. قضية التنشئة

إنّ وظيفة التعليم في الإسلام ليست فريضة منوطة فقط بالخطباء

الذين عليهم أن يترأسوا الصلاة في الجوامع ويلقوا الخطب الرسميّة. على العكس، يمكن اعتبار الدعوة إلى اعتناق الإسلام فريضة على كلّ المؤمنين الحقيقيّين، وهي ليست بالضرورة مقتصرة على أوضاع الجامع.

إنّ الاستخدام الأول لمصطلح الدعوة في القرآن، بالنظر إلى وصيّة الله، التي تفرض على المسلمين أن ينشروا رسالة الدين الموحى من خلال قيادة الآخرين بواسطة العقل وعمل الإقناع إلى "الصراط المستقيم" صراط الله – يعني دعوة شخصيّة أو محاولة إقناع: "أُدعُ إلى سبيل ربّك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن... " (قرآن ١٦: ١٢٥).

بما أنّ القرآن يبشّر أيضًا بأن "لا إكراه في الدين" (سورة ٢: ٢٥٦) فإنّ مفهوم الدعوة كرسالة دينيّة – اجتماعيّة، يشير إلى "أسلوب عقلانيّ" أكثر منه إلى العنف والإكراه. يعترف القرآن بأنّ أناسًا عنيدين وغير قابلين للتعليم لن يجيبوا الدعوة، رغم الإلحاح وتكرار الدعوة. إلاّ أنّ القرآن يحتوي على حجّة تنادي عند ذلك بالتحلّي بالصبر بدلاً من اللجوء إلى العنف: "... إنّ ربّك هو أعلم بمن ضلّ عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين. وإنّ عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به. وإن صبرتم لَهُو خيرٌ للصابرين. واصبر وما صبرك إلاّ بالله، ولا تحزَن عليهم ولا تكُ في ضيق ممّا يمكرون" (قرآن ١٦: ١٢٥ – ١٢٧).

الدعوة تتمّ بواسطة داعٍ أو داعية، يمكن أن يكون مبدئيًّا أي مسلم، وذلك إذا كان ضليعًا من الحجج ويملك إقناعًا بليغًا ويقدّم شخصيًّا مثالاً صالحًا، ليتمكّن من الطلب من الآخرين أن يقبلوا طريقة

الحياة الإسلاميّة ويدخلوا في الأمّة في جماعة المؤمنين. هذا "البعد الاجتماعيّ" للدعوة يؤكّد من خلال المصطلح القرآني "عقد" أو "ميثاق" بين الله والمسلمين. بهذا المعنى يدخل المؤمنون في العهد من خلال إجابة دعوة الله الأساسيّة، كما نُقلت إلى الناس بواسطة نبيّه، والتي تتضمّن فريضة الدعوة كوصيّة: "تنتقل دعوة الله إلى دعوة النبي وتاليًا ينظّم محمّد من جهته أولئك الذين يجيبونه، إذ يأخذ من كلّ واحد وعدًا مُلزمًا وبذلك ينشئ أمّة تأخذ في نهاية المطاف الدعوة على عاتقها"[٩].

من المهمّ هنا الإشارة إلى أنّه يمكن فهم الدعوة أيضًا كمشروع روحيّ، أي كشيء "موجّه إلى خير المسلمين وغير المسلمين"[١٠]. جوهر الدعوة الأساسيّ هو التوحيد، تأكيد وحدة الله[١١]. لكن يمكن أن يجد المصطلح تطبيقًا فلسفيًّا واجتماعيًّا أكثر اتساعًا. يؤكّد إسماعيل الفاروقي أنّ فكرة الدعوة كامنة في قلب اختبار روحيّ وعقليّ للإسلام: هي رغبة معرفة شخصيّة وتحقيق لمخطّط إلهيّ، يهدف إلى تعبئة القدرات البشريّة: "جميع الناس ملتزمون بتحقيق المخطّط الإلهيّ في المكان والزمان. هذه المهمّة لا تنتهي أبدًا بالنسبة إلى أيّ فرد. فالمسلم بحسب هذا الافتراض هو ذاك الإنسان الذي ينطلق بعد تسلّمه العبء، لتحقيق

٩- The Oxford Encyclopedia of the Modern Isamic World, "da'wa"

١٠- أنظر:

I. Al-Faruqi, On the Nature of Islamic Da'wah, in: Christian Mission and Islamic Da'wah: Proceedings of the Chambésy Dialogue Consultation. Leicester 1982, 35

١١- في المقال نفسه.

المخطّط. على غير المسلم أن يبلغ هو أيضًا إلى تقبّل هذا التغيير. من هنا تكون الدعوة بالضرورة موجّهة إلى كليهما: إلى المسلم لمتابعة السير على طريق التحقيق، وإلى غير المسلم، لكي ينضمّ إلى صفوف الذين جعلوا تحقيق مخطّط الله هدفهم الأعلى"[١٢].

إن فُهم الأمر على هذا النحو، تكون الدعوة تعني بالدرجة نفسها مشروعًا شخصيًّا للتحقيق الذاتي كما تعني إرساليّة دينيّة. إنّ تصوّر الفاروقي للدعوة، إذ يدعو غير المسلمين إلى الانضمام إلى صفوف المسلمين في جهودهم لتحقيق مخطّط الله، يستحضر تصوّر جيش من المؤمنين، لا ضمن مفهوم جهاد عسكريّ، بل كمجتمع ملهم إلهيًّا، يسعى معًا إلى الكمال. إنّ تفسيرًا من هذا النوع يمكن أن يُدعَم بالآية القرآنيّة التالية: "ولتكن منكم أمّة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر... " (سورة ٣: ١٠٤).

الدعوة إذًا على العموم هي الوصيّة بدعم الخير ومحاربة الظلم. إنّ الآية في السورة ٣: ١٠٤ توضح معنى الدعوة كمرادف للأمّة وللصلاح[١٣].

ضمن هذا السياق لا يمكن إغفال التوقّف عند كلمات الربّ القائم من بين الأموات: "إذهبوا في العالم أجمع، واكرزوا بالإنجيل للخليقة كلّها" (مرقس ١٦: ١٥). هذه الكلمات تختصر بإيجاز كبير

١٢- ص ٣٥ من المقال نفسه.

١٣- في المقال نفسه.

المفهوم المسيحيّ للدعوة، إن صحّت تسميتها هكذا. إنّها تساعدنا، مسيحيّين ومسلمين على حدّ سواء، على دفع دعوتنا المشتركة إلى الوجهة الصحيحة. بما أنّنا نعيش بقدر متزايد في عالم يعاني من صعوبات متماثلة ويتطلّب التزامًا مشتركًا، ربّما كان من الممكن أن نكون غرباء بالنظر إلى عقائد كلّ منّا، لكن ليس أحد غريبًا في ما يتعلّق بالإنسانيّة وتجاه الله، الذي لنا علاقة به. باقترابنا منه نلاحظ أكثر فأكثر أنّه يقودنا إلى حالة مشتركة لإعطاء إجابة، إجابة علينا أن نقدّمها له ويُعبَّر عنها في الجماعة لتعطي ثمرًا. إن كلمات إجابتنا لا تحدث بالنطق، كرسالة تربويّة قيّمة، كمجرّد كلمات تطير فوق رؤوس الآخرين. هذا الكلام لا يعرف أبجديّة؛ كلّ لفظ فيه محطّة مشتركة توحّدنا في حياتنا اليوميّة.

عندما تكلّم الروحانيّون المسيحيّون والصوفيّون المسلمون عمّا تعني "التنشئة" في النهاية، كانت بالنسبة إليهم ظلمة الجهل الإلهيّة. إن فُهم الأمور على هذا النحو فلا تكمن التنشئة في الأحاديث الإيديولوجيّة المقتصرة على مصطلحات مجرّدة ومضامين تعليميّة، التي يجب تناولها في الوعظ والتعليم بها كلّ على حدة في مكان منفصل لجماعتين مغلقتين على نفسهما، لا تأخذ أيّة منهما الشريك على محمل الجدّ أو تستمع له. ظلمة الجهل الإلهيّة هذه، هي ليل الانتظار، لا لرجاء غامض، بل هي انتظار لا يتحقّق فينا ومن خلالنا إلاّ في ترابط أداء جوابنا إجابة المشترك. إنّنا ننتظر ظهورًا إلهيًّا، لا نعرف عنها شيئًا سوى المكان، والمكان يُسمّى أمّة أ و جماعة.

في الليل المشترك لانتظارنا المشترك ربّما أوشكنا أن ندرك أن الأمر لا يتعلّق بأيّة كلمة لله يمكن المرء أن يفهمها بوضوح ويدافع عنها؛ إنّ الكلمات التي بلغت إلينا تتّضح في تلاقينا البشري الواحد مقابل الآخر.

ليست ثمّة طاعة لذاك "الذي سيأتي"، من دون الولاء لخلائقه. عندئذ تظهر في الحقيقة حياة مشتركة، ليست حياة مستندة إلى مضمون إيمانيّ متماثل، بل حيات في ظلّ مشاركة عميقة في الألم والانتظار. إنّ الطريقة التي نجيب بها على هذه الحالة، تربطنا في البحث المشترك عن "ذاك الذي سيأتي".

ربّما كان أبلغ مختصر لقضيّة الوعظ والتنشئة، ما جاء في شهادة الإيمان عند النسفيّ حيث يقول: ذاك الذي عظمته عظمة كاملة، ينطق بكلام. هذا الكلام هي صفة أزليّة. ليس هو من نوع الأحرف والأصوات، هو صفة، لا تتوافق مع إرغامها على الصمت. الله، العلىّ ينطق من خلال كلمته، التي تأمر، وتنهى وتحدّث ... هي كلمة الله غير المخلوقة، التي يتردّد صداها على ألسنتنا، التي تسمعها آذاننا... والتي تحفظها قلوبنا، لكن لا كمجرّد حال عابرة فيها[١٤].

---

١٤ – أنظر:

D. Macdonald, Development of Muslim Theology: Jurisprudence and Constitutional Theory. New York 1993, 309 – 310.

أسئلة ومداخلات

إنّ الكلمة المبشّر بها تُنشئ جماعة وتدعو الأفراد إلى مسؤوليّتهم

بشته: أشكر سيادة المطران خضر جدًّا على محاضرته. ممّا قيل ينتج في نظري مجال توتّر تعيش فيه الجماعة المسيحيّة: الكلمة المبَشّر بها تُنشئ جماعة؛ إنّ الجماعة، التي تحيا من هذه الكلمة، هي في الوقت نفسه أيضًا تضمّ الناس الذين يدينون شخصيًّا لله بالحساب والمسؤوليّة. التوتّر بين العنصر النقديّ الذي لا يُستغنى عنه للفرد تجاه الجماعة وبين الكلمة المبشّر بها من جهة وأهميّة الكلمة المنشئة للجماعة من جهة أخرى، كيف تمكن إقامة علاقة جيّدة بينهما؟

إنّ انفتاح المؤمنين على الكلمة المنشئة للجماعة ومن جهة أخرى على العنصر الشخصيّ الذي لا يمكن التخلّي عنه، الذي عليه دائمًا أن ينقذ نفسه ولا يجوز له في الوقت نفسه تجاه جماعته أن يتبنّى كلّ شيء قائم فيها أو لا يزال هنا وهناك متداولاً فيها، وإن قضى عليه الزمن من دون أن يسأل أو ينتقد: في هذا أرى مجال توتّر كبير، إن أرادت الجماعة والفرد فيها أن تدبّ فيهما الحياة.

الجماعة المسيحيّة جماعة مَعَاديّة

خضر: تُعتبر الجماعة المسيحيّة جماعة مَعَاديّة، أي جماعة تحيا على الرجاء وتنتظر بشوق ظهور الله في نهاية الأزمنة، أتحقّق ذلك في مجيء المسيح الثاني، أو إذا التفتنا إلى الجماعة المسلمة، في ظهور المهدي. إنّها دائمًا في

حركة، وإذا ما تحدّثت عن الكنيسة فهي هنا وفي هذا الزمن غير مماثلة أبدًا في حيث الكمال "لجسد المسيح". إنّها تحيا في العالم، لكنّها ليست منه (قارن يوحنّا ١٥: ١٩؛ ١٧: ١٤-١٨).

بعد نقاشات طويلة بين المصلحين والكنائس الأخرى، نحن اليوم مستعدّون لنقول إنّنا "كنيسة الخطأة". ما نحن عليه، يعيش دومًا في توتّر بين جسد خاطئ، جسد عليه أن يخضع نفسه كلّ يوم لمحكمة كلمة الله، ليتجدّد دائمًا، وبين ذاك الذي ستُمسي عليه الجماعة في نهاية الأزمنة: "عروسًا زيّنت نفسها لعروسها"، "عروس الحمل" (رؤيا ٢١: ٢، ٩). الكلمة والأسرار هي بُنى الكنيسة، والأسرار هي أشكال أخرى للكلمة نفسها. لذا فنحن بذلك نقد العالم بالطاعة للكلمة، ونبحث عن أن نكون ما دُعينا إلى أن نكونه.

الأمّة – الجماعة الفُضلى، ومع ذلك خاضعة دومًا لنداء الله المقوِّم

طبعًا ليس للإسلام النظرة عينها بالنسبة إلى الأمّة؛ إذ ليس في الإسلام مفهوم تمكن مقارنته بتصوّر جسد المسيح. إلاّ أنّه جاء في القرآن: "كنتم خير أمّة أُخرِجت للناس ... " (سورة ٣: ١١٠). لا يقول المسلمون إنّ جماعتهم كما يجدونها واقعيًّا في لبنان، أو سوريا، أو السعوديّة أو أفغانستان هي الأفضل بين جميع الآخرين. بل يعتبر المسلمون أنفسهم جماعة الله، ما دامت الأمّة تُخضع نفسها مجدّدًا لنداء الله، للكلمة الموجّهة إليها، وهي مستعدّة لإصلاح نفسها. فقط بهذه

الطريقة وعلى الرجاء، في الجهاد والسعي هي في أهبة لأن تضحي الجماعة الفضلى.

فروق بين الواعظ المسيحيّ والإمام

صالحة محمود: إذا كان الأمر يتعلّق بالمفهوم المسيحيّ والإسلاميّ للتربية والتنشئة، مع مراعاة خاصّة للعظة، وجب على المرء أن يبقى واعيًا إلى أنّ مصطلح الواعظ في المسيحيّة والإسلام يميّز نوعين مختلفين من الناس. في الإسلام لا نعرف وظيفة للواعظ من هذا النوع، بعبارة أخرى لا يعادل الإمام الكاهن في الجماعة المسيحيّة. لا نعرف نظامًا طقسيًّا لرتبة الكهنوت. كيف يمكن أن يؤثّر ذلك في الفهم المختلف لتربية الواعظ، الواعظ الرسميّ في المسيحيّة والقائد غير الرسميّ في الإسلام؟

الله نفسه يقودنا بواسطة كلمته

خضر: ليست مهمّة الكاهن، كما تفهمه المسيحيّة، أن يكون وسيطًا بين الله والناس. ليس هناك وسيط بين الله والناس سوى واحد، أي الإنسان يسوع المسيح (١ تيموثاوس ٥: ٢). أي إنسان آخر ليس وسيطًا. الطريق إلى الله مفتوحة أمام الجميع. بمعنى معيّن يمكن أن يُنسَب إلى الكنيسة دور وساطي، بالمدى الذي تقدّم فيه شركة أي جماعة داخليّة وروحيّة، نختبر فيها معًا قرب الله الخلاصيّ. الله يقودنا مباشرة. وعندما يقدّم لنا كاهن حكمته الخاصّة، ليس من واجبنا أن نسمع له ويمكننا أن نصحّح ما يقوله... الخ.

... والكاهن مدعو إلى تنشئة الناس ومساعدتهم في الطريق

كان عندنا عالم جيّد، هو عبد الله العلايلي، وقد تعلّم في الأزهر. لم يكن متديّنًا بنوع خاصّ، إلاّ أنّه قد يكون في زمنه أفضل عالم باللغة العربيّة عالميًّا. قال مرّة: "أراقب بفرح أنّ المسيحيّين يعرفون رتبة الكهنوت، وأنّه لدى المسيحيّين أناس يعتنون بكلّ فرد". إذا ما أُخذ بعين الاعتبار أنّ الكنيسة ستحصل على كمالها في نهاية الأزمنة فقط، وأنّها بُعدٌ "مَعَادي"، عندئذٍ يكون المؤمنون حتّى ذلك الحين غير مقدّسين تمامًا. هنا يعني العلايلي، أنّ وظيفة الكاهن في الكنيسة هامّة، لأنّه بهذه الطريقة لا يُعنى المرء فقط بأن يسمع الناس كلمة الله وحسب، بل يُنتَبه إلى أن يقبلوا الكلمة في داخلهم ويحيوا بها. فيكون الكاهن هو من يساعدهم في الطريق كي لا يتعبوا ولكي يبلغوا إلى هدفهم. طبعًا بين الكهنة من هم مرتزقة يتركون الغنم ويهربون عندما يرون الذئب قادمًا (راجع يوحنّا ١٠: ١٢ — ١٤). أنا شخصيًّا لديّ في أبرشيّتي ٩٧ رعيّة، وتصلني دائمًا تقارير عن حال الرعايا والكهنة، هل هم معرّضون للخطر من الخارج أو الداخل... الخ. هكذا يكون الأسقف راعيًا وحارسًا، إنّه مجتهد.

كلمة الله — هل يُبشّر بها الناس؟

شبستري: كاهن يُبشّر بكلمة الله، هذا ما قيل عندما تحدّث المطران خضر عن التبشير من وجهة نظر مسيحيّة. أرغب الآن أن أسأله، ما الذي عناه بذلك بدقّة أكبر؟

الروح هو الذي يحيي

خضر: نعرف العبارة المشهورة لمارتين لوتر عن أنّ الكتاب المقدّس وحده يحوي كلمة الله. على العكس تؤكّد الكنيسة اللاتينيّة الكاثوليكيّة أنّ هناك مصدرين للإيمان: الكتاب المقدّس والتقليد. لم يوجد "تعليم مسيحيّ" بقلم مارتين لوتر في الكنيسة المسيحيّة: كان الناس يتلون الأناجيل ويشاركون في الليتورجيا. هذه كانت مصادر بناء إيمانهم.

أودّ أن أصوغ جوابي الشخصيّ عن سؤال البروفسور شبستري كما يلي: كلمة الله نجدها في كلمات المقدّس كما سُلّمَت إلينا بإجماع الآباء. لكن ما هو هذا "إجماع الآباء" بصورة أدقّ؟ لا شكّ أنّ المرء عليه أن يسأل دائمًا، أين يوجد هذا الإجماع وأين كان أحد الآباء محقًّا أو غير محقّ في مسألة ما وأين توفّر الإجماع أو غاب.

يمكن القول أيضًا إنّ هذه الكلمة أُعطيت لنا من خلال تقليد الكنيسة. ماذا يعني هذا؟ قلت مرّة: تقليد الكنيسة، هو أمانة الروح لذاته. هذا يعني بتعبير بسيط أنّ الروح القدس، خلال جميع القرون وفي مجال التبدّل على مدى الأزمنة، يلهم الحقيقة الواحدة. إذًا ليس ثمّة تعريف جسدي لكلمة الله، بل روحيّ، تعريف يفهم كلمة الله بالروح، الذي يبقى خلال تبدّل الأزمنة أمينًا، والذي يمنح كلمة الله للفرد وللجماعة.

يمكن التعرّف إلى كلمة الله انطلاقًا من تأثيرها، لا في جوهرها

شبستري: إن صحّت رؤيتي، فإنّ المسلمين يعنون بكلام الله شيئًا يختلف عمّا يعنيه المسيحيّون. نحن نفهم ما هو كلام الناس لأنّنا نحياه: نحن بشر ونعيش في مجتمع بشري، يمكننا قول شيء ما، وهذا يكون عندئذٍ كلامنا. وعندما يقول الآخرون شيئًا، يكون هذا كلامهم، الذي يعزّينا أو يؤلمنا، الذي يجعلنا نتقدّم أو نقف مكاننا أو نفعل غير ذلك. أمّا كلام الله فكيف علينا أن نفهمه، إذا كان شيئًا مختلفًا عن كلام الناس؟ إذا كان الله هو المغاير تمامًا، كما يقول كارل بارت، فعندئذٍ يكون كلامه مختلفًا تمامًا. وإذا كان كلامه مختلفًا تمامًا، فكيف يمكن عندئذٍ فهمه؟ ابن العربي، وهو متصوّف كبير في الإسلام، يقول إنّ كلام الله يُفهم انطلاقًا من تأثيره. إذًا لا يمكن لنا أن نعرفه انطلاقًا من جوهره، بل من تأثيره، لأنّ هذا التأثير وبقدر ما يكون هذا التأثير غير متوفّر في كلام البشر. هل من الممكن إيجاد فهم مماثل في المسيحيّة، أي أنّ كلام الله لا تمكن معرفته إلاّ في تأثيره الخاصّ، في تأثيره الروحيّ؟

يجب أخذ الفروق بين دينَينا مأخذ الجدّ

طاهر محمود: من جهة علينا، حسب رأيي أن نحرص على عدم الخروج عن موضوع هذا المؤتمر حول السؤال كيف يفهم المسيحيّون كلام الله وكيف يفهمه المسلمون.

من جهة أخرى أود أن أعرج على قول الدكتورة صالحة محمود أنّ الإسلام، بخلاف التقاليد الكبيرة للمسيحيّة، ليس فيه إكليروس. لا

القرآن ولا النبي الكريم أنشأا في الإسلام هرميّة كنسيّة. بناء عليه فكلمة "واعظ" كلمة غريبة عن التعليم الأصليّ في الإسلام. كان النبي مدى حياته كلّها يقول عن نفسه: "إنّما أنا بشرٌ مثلكم" (قارن قرآن ١٨: ١١٠؛ ٤١: ٦). لم يقل قط: أنا واعظ. أو: أعظ بتعاليم دينيّة، بل: "انا بشر". ثمّ إنّه قال عن نفسه: "أنا مدينة علم". لم ينسب إلى نفسه دور الواعظ و لم يُنشئ هرميّة كنسيّة كما هي في المسيحيّة.

يجب أخذ هذه الفروق الكبيرة بين المسيحيّة والإسلام مأخذ الجدّ والتعايش معها. أنا أحترم الله. وأحترم التعاليم عن الله. ولا أرى ضرورة للمقارنة بين كلّ تعليم وكلّ ميزة لهذين الدينين. نتحدّث هنا عن التربية والتنشئة، عن تعاليم الدينين العظيمين، المسيحيّة والإسلام، بالنظر إلى السؤال كيف يمكن نشر التنشئة وكيف يمكن تربية الآخرين وتعليمهم.

العظة كوسيلة للتربية

خوري: نتحدّث عن العظة هنا كوسيلة للتربية. هنا يقتحمنا السؤال: ما هو موضوع التربية في العظة؟ على كلّ حال نرغب أن نقدّم للجماعة شيئًا من تقليدنا، من ديننا الخاصّ.

هل يدور الأمر حول الأهداف الأساسيّة أو حول شروط تاريخيّة معيّنة؟

في هذا السياق يُطرح السؤال: إلى أي مدى على المسيحيّ أن يقتدي ببشارة الرسل وتصرّفهم؟ وبالتوازي مع ذلك: إلى أي مدى على المسلم أن يقتدي برسالة وتصرّف النبي محمّد؟ إنّ الإجابة عن ذلك يمكن

أن تكون مختلفة، حسبما يكون الأمر متعلّقًا بقرارات دينيّة هامّة، أو بأحداث سياسيّة واجتماعيّة عمليّة في سياق تاريخيّ معيّن حدثت في البدء ضمنه. أطرح السؤال بشكل آخر: هل يدور الأمر حول الأهداف الأساسيّة لكلا التقليدين، اللذين نتابع التبشير بهما، أم حول حلول عمليّة، حصلت في حقبة معيّنة من التاريخ، لإعطاء إجابة عن ظروف حياتيّة في ذلك الزمن؟

من الضروري أن نقرّب كلمة الله لفهم البشر

خضر: إن دُعيت صفة المتحدّث إلى الجماعة صفة الواعظ أو شيئًا آخر، على كلّ حال يتعلّق الأمر على الأقلّ في الإسلام والمسيحيّة بمن يُفسّر للبشر مقاصد الله، فينطق بهذه المضامين وينقلها. نحن لا نسبغ عليه، إذا أردتم، "أهميّة تقنيّة". هذا تقليد مسيحيّ جيّد، من دون أن نشير بنوع خاصّ إلى الإصلاح البروتستانتي. أنا أعني إذًا أنّ المسألة ليست قضية هرميّة حسب مفهوم ديونيسيوس- المنحول في بداية القرن السادس، نحن أنفسنا، المجتمعين حول المائدة المقدّسة، نحن هم الهرميّة.

أصدقائي اللاتين الكاثوليك المفضّلون لديّ، مثل الكاردينال إيف كونغار (Yves Congar)، يقولون: نحن لسنا كنيسة مبنيّة على شكل هرم. هناك إذًا نوع من الجماعة والالتئام معًا، الذي يجتمع في القسم الأول من الليتورجيا حول الكتاب المقدّس وفي القسم الثاني حول الاحتفال بسرّ الإفخارستيّا. الهرميّة في اليونانيّة تعني أن نكون موجّهين في القسم الأول من الليتورجيا إلى الكتاب وفي القسم الثاني إلى الكأس.

إذا كان تفسير الإسلام الذي وصفته صحيحًا، نكون، على ما أرى، متّفقين في عناصر كثيرة. أعتقد أنّنا نناقش في هذه المجموعة وفي أمثالها حول جوهر كلام الله. إذ إنّ المسيحيّ الحقيقيّ قد يقول أوّلاً: يسوع أو المسيح هو كلمة الله. في هذا يكمن الإيمان المسيحيّ الحقيقيّ، بأنّه يعترف: بأنّ يسوع هو نفسه كلام الله.

إذا رأى أصدقائي المسلمون أنّني في ما قلت عن الدعوة والخطبة وما شابه، أنصفت الإسلام وأنّني شرحت هذه المصطلحات بطريقة موافقة، فهذا يكون ليس سبب فرح.

طاهر محمود: كما شرحت تعاليم الإسلام هذه، كُنت منصفًا للإسلام أكثر من كثير من المسلمين.

التنشئة ودور الجنسَين

عائشة بلعربي

كثيرًا ما يدور الحديث اليوم على المستوى الدوليّ حول القول بأنّنا نعيش في قرية عالميّة. المصطلح يعني عادة الروابط والعلاقات المتبادلة وأنواع التبادل بين الأطراف، التي تنشأ عالميًّا من خلال التنوّع الكبير لتقنيّة المعلومات والاتصالات. الأسئلة التي على الكثير من الناس معالجتها تتشابه، وإرادة البحث عن حلول لهذه المشاكل على مستوى الوطن والمناطق والدول تشير إلى المقتضيات الجديدة لفهم متبادل ودعم متبادل من خلال علاقات أقوى بين الأفراد والجماعات.

إذا كان التعبير "القرية العالميّة" يتضمّن أيضًا معنى المسؤوليّة الجماعيّة، فإنّه يصف بطريقة أكثر عمليّة اندماج الأماكن الاقتصاديّة عالميًّا في نظام شامل، وتوحيد التنشئة، وإدخال شبكات واسعة للاتصال والبحث عن طرق وإمكانات جديدة لتنظيم عالمنا وتغيير بنائه.

لكن هذه القرية العالميّة الكبيرة تتّسم بعدم توازن تنظيميّ مؤثّر جدًّا بين الشمال والجنوب، بين الشرائح المختلفة، والطبقات والمجموعات الأثنيّة والرجال والنساء، بين النخبة صاحبة القرار وأولئك الذين لا سلطة لهم ولا إمكانيّة لممارسة النفوذ. إنّ هذه القرية تعطي الانطباع عن مكان لا يندر أن تكون فيه المبادئ والمعايير الديمقراطيّة محدودة بسبب عدم المساواة القائم بالنظر إلى الوصول إلى الموارد والمعلومات والتنشئة.

"التنشئة تعني التفويض؛ إنّها المفتاح لخلق وتقوية الديمقراطية، إنّها تساهم كثيرًا في تطوير يكون مستمرًّا وفي الوقت نفسه إنسانيًّا، ويساهم في سلام قائم على الاحترام المتبادل والعدالة الاجتماعيّة. في الواقع تعني التنشئة، في عالم فيه للابتكار والعلم دور يزداد أهميّة، لا أقلّ من الحقّ بالمشاركة في الحياة في عالم متطوّر"[١].

هذا الحقّ بالتعليم هو للرجال والنساء، إنّه حقّ أساسيّ أشارت إليه بوضوح الكثير من الاتفاقات والمعاهدات الدوليّة. في دول كثيرة تمّ تثبيته قانونيًّا أو هو قيد التثبيت. ليس من بلد في العالم يمكن أن يكون ناجحًا، وديمقراطيًّا ومحبًّا للنظام، إذا كانت النساء فيه لا يزلن يعشن تحت نير الأميّة، والفقر وحكومة متجبّرة.

ثمّ إنّي أودّ بإلحاح أن أشير إلى الترابط الشديد بين المؤتمرين الثالث والرابع لطاولتنا المستديرة. فبعد نقاش مستفيض لظاهر الفقر ولجذوره ولإمكانيّة تخفيف وطأته، رأينا أنّ النقص في التنشئة واحد من الأسباب الرئيسيّة للفقر. وهل من الممكن أن يكون الأمر على غير ذلك، إن نحن فطنا لأنّ للتعليم وظيفة مفصليّة بالنظر إلى تحسين الرفاهيّة الفرديّة، وإلى التطوير الاقتصاديّ والاجتماعيّ للمجتمع، وإلى تدعيم الديمقراطيّة وإلى حماية حقوق الإنسان؟ فإنّ الفقر بوجوهه المختلفة، أكثر من مجرّد دخل متواضع. إنّه يظهر أيضًا في سوء الصحّة والتنشئة،

١ – راجع:
Education for All: Achieving the Goal. The Amman Affirmation. Mid-Decade Meeting, UNESCO, 1996, 8.

وفي النقص في العلم والاتصالات، وفي عدم القدرة على ممارسة الحقوق الإنسانيّة والسياسيّة، وفي غياب الكرامة والثقة واحترام الذات[٢].

في الواقع "عندما يهدّد الفقر عائلة، فإنّ أصغر أعضائها سنًّا هم الذين يلحقهم الأذى في الغالب. إنّ حقّهم بالنجاة وبالنمو والتطوّر مهدّد. أربعة من عشرة أطفال يولدون في الدول النامية هم معرّضون لأن يعيشوا في فقر كبير"[٣].

"التربية للجميع" (EFA)، هذا برنامج يبحث عن إيصال التنشئة إلى الجميع وخصوصًا إلى الفتيات، وله أهميّة أساسيّة في النقاش حول الأسباب العميقة للفقر والتخلّف. إلاّ أنّ الرابط أصبح جليًا بين مستوى التنشئة للفتيات وبعض المؤشّرات في مجال الاقتصاد والديمقراطيّة والصحة والرفاهيّة في المجتمع.

إنّ عرضي تطرّق تكرارًا إلى مصطلحين: إلى الترابط بين التنشئة والجنس. باختياري مدخلاً طويلاً إلى أكبر حدّ، أحاول أن أصل إلى توضيح لفهمي لهذين المصطلحين وإلى تحديدهما تحديدًا أدقّ.

التنشئة والتربية

التنشئة تعني "أي حدث، رسميًّا كان أو غير رسميّ، يكيّف طاقة عضو بالغ. تنتج التنشئة غير الرسميّة من التأثّر المستمر بالبيئة المحيطة؛ لا

٢ – UNDP-Human Development Report 1997, iii
٣ – UNICEF-The State of the World's Children 2001, 32.

تمكن المبالغة في تقدير طاقتها على صياغة القيم والعادات. أمّا التنشئة الرسميّة فتقوم على سعي مقصود من قبل المجتمع الإنسانيّ لنشر المعارف وطرق التفكير التي تُعدّ مهمّة في سبيل الاندماج الاجتماعيّ. غالبًا ما تنعكس مواقف المجتمع في تقنيّات نشر التنشئة. الجماعات المتمسّكة بالسلطة تستخدم طرقًا عقائديّة، فيما تؤكّد النظم الديمقراطيّة حريّة التفكير"[٤].

حسب تصوّر العصور القديمة الكلاسيكيّة، العائدة إلى سقراط، يميل الروح المتعلّم إلى الفضيلة. هذا التصوّر لم يحصل التخلّي عنه أبدًا في الواقع، مع أنّ معايير مختلفة تستند إلى البحث عن الحقيقة، تؤثّر في سياسة التنشئة ومضامين وأساليب التربية: أي حماية حقوق الإنسان الأساسيّة، والرفاهيّة البشريّة، والغنى والازدهار.

تُفهم التنشئة عمومًا بمعنى الحصول على العلم، لأنّ العلم عامل أساسيّ في الإنتاج، وهو عنصر حاسم بالنظر إلى الإنتاج ورأس المال البشريّ: "إنّ مخزونًا ضئيلاً من العلم، خصوصًا إذا تواكب هذا مع تحصيل قليل للمعرفة أو مع عدم تحصيل لها، يحكم على بلد بأن لا تكون عنده سوى قدرة ضعيفة على الإنتاج وفرص سيّئة في التطوّر"[٥].

بيد أنّ التنشئة مصطلح أعمق. هي ليست مقصورة على فعل

٤ – HighBeam Encyclopedia: www.encyclopedia.com/1E1-educatio.html

٥ – راجع:
Arab Human Development Report 2002: Creating Opportunities for Future Generations (UNDP), New York 2002, 19.

التعلّم و التعليم، بل تذهب إلى أبعد من ذلك وتركّز على الجانب السقراطيّ لطريقة استخراج شيء ما من الآخر بواسطة أسئلة. إن فُهم الأمر على هذا النحو، لا يقوم التعليم فقط بالتلقين، بل بمساعدة المتعلّم على أن يكتشف قدراته، وأن يستخرج كنوزه الخفيّة ويطوّرها، ممّا يؤهّله لأن يكون مستقلاً حرًّا مسؤولاً عن نفسه.

بهذا المعنى يقول خليل جبران في كتابه "النبي" عن التعليم[٦]:

"المعلّم الذي يسير في ظلّ الهيكل محاطًا بأتباعه ومريديه، فهو لا يعطي شيئًا من حكمته، بل إنّما يعطي من إيمانه وعطفه ومحبّته.

لأنّه إذا كان بالحقيقة حكيمًا فإنّه لا يأمركم أن تدخلوا بيت حكمته، بل يقودكم بالأحرى إلى عتبة فكركم وحكمتكم.

فإنّ الفلكيّ يستطيع أن يقصّ عليكم شيئًا من معرفته لنظام السماء، ولكنّه لا يقدر أن يعطيكم معرفته.

والموسيقي يستطيع أن ينشدكم أجمل ما في العالم من الأناشيد والأنغام، ولكنّه لا يستطيع أن يمنحكم الأذن التي تضبط النظام في النغم ولا الصوت الذي يوجد الألفة في الألحان".

تحديد دور الجنسين

رغم أنّ المصطلحين الجنس (sex) ودور الجنس (gender) يفهمان في كثير من الكتابات بطريقة متشابهة جدًّا، إلاّ أنّ بعض المؤلّفين يميّزون بين هذين المصطلحين. في تقريرها للعام ١٩٩٢ استعملت

٦ – جبران خليل جبران: **النبيّ**، الفصل ١٨: في التعليم.

"الجمعيّة الأميركيّة للمؤسّسة التربويّة لنساء الجامعات" (American Association of University Women Educational Foundation)

المصطلح (sex) بالترابط مع الأفراد، من حيث هم إناث أم ذكور. بالمقابل استعملت المصطلح (gender)، عند الإشارة إلى مجموع التوقّعات التي يوجّهها المجتمع إلى الصبيان والبنات، وذلك لكونهم إناثًا أو ذكورًا. "الجنس" هو الشكل الذي وُلد عليه الفرد، على عكس ذلك فدور الجنس هو ما يتعلّمه الفرد حول طريقة تصرّف الجنسين.

حسب معجم أوكسفورد للمتقدّمين لعام ١٩٩٥، تشير كلمة "دور الجنس" على الظروف التي تصيّر الإنسان رجلاً أو امرأة.

ويمكن أن يُفهم دور الجنسين كنتيجة لتكييف الرجال والنساء على مدى حياتهم كلّها، لاكتساب الهويّة الأنثويّة أو الذكريّة: بتأثير العائلة، والمدرسة، والإعلام، والمجتمع المدنيّ، والمرافق السياسيّة والدينيّة والدول.

ليس النساء ولا الرجال مجموعات متجانسة؛ مفهوم الجنس لكلّ فرد يقع تحت تأثير الطبقة الاجتماعيّة، والعرق والانتماء الدينيّ، والسنّ ودور كلّ عائلة.

إنّ دور الجنسين يختلف من ثقافة إلى أخرى، ويتنوّع أيضًا مع مرور الأيّام. ليست الثقافات أشكالاً جامدة، فإنّها تحافظ أثناء تطوّرها على تقاليد معيّنة وتُطوّر أخرى جديدة.

١. كيف يؤثّر تعليم النساء في التطوّر الاقتصاديّ والاجتماعيّ

التنشئة التي يوليها المرء الفتيات لها تأثير جيّد في النموّ الاقتصاديّ والتناسل السليم، وفي فلاح الطفل والعائلة وفي التحوّل الاجتماعيّ. التنشئة لها أيضًا دور حاسم في عمليّة الديمقراطيّة، إذ هي تقدّم العلم للنساء والرجال، وتؤمّن الاستعداد الشخصيّ وتوفّر إمكانيّة التأثير في جوهر وتوجّه المجتمع. من دون التنشئة لا يقدر الأفراد أن ينموا مواهبهم أو أن يمارسوا تمامًا حقوقهم المدنيّة.

هناك نتيجة هامّة جدًّا للمجتمع الذي يستثمر في نطاق تنشئة الفتيات والنساء، ألا وهي التغييرات التي تجلبها في التصرّف والعمل في التدبير المنـــزلي. بعض هذه التغييرات تلاقي تقديرًا كبيرًا في المجتمع. يمكن على سبيل المثال أن نثبت أن تحسّن معيشة الأطفال مرتبط بقدر أكبر برفع مستوى الثقافة للأم أكثر منه للأب. هذا يصحّ في أي حال بالنظر إلى وزن الأطفال عند الولادة وإلى وفيات الأطفال، إلى التغذية وتواتر الأمراض، إلى الالتحاق بالمدرسة في سن مبكرة وإلى متابعة الذهاب إلى المدرسة.

حسنة أخرى مرتبطة بالتعليم المدرسي للنساء، تتعلّق بالتأثير في تراجع نسبة الولادات. في بعض المجتمعات، على الأخصّ في أفريقيا، يبدو أنّ السنوات الأولى للذهاب إلى المدرسة تؤثّر قليلاً جدًّا في عدد الولادات. لكن في أماكن أخرى كثيرًا ما يتمّ الربط بين التنشئة وانخفاض عدد الولادات، بحيث إنّ التراجع يشتدّ مع كلّ سنة إضافية (في المدرسة). مقابل ذلك ترتبط سنوات إضافية للتعليم المدرسيّ عند

الرجال بشكل مُثبَت بإخصاب أكبر. لذا من المهم جدًّا الاهتمام بالنساء والفتيات[٧].

الحسنات الاقتصاديّة والاجتماعيّة المرتبطة بتراجع الإخصاب واضحة جدًّا. إنّها تخفّف عبء الاتكال وترفع الاحتياطات الوطنيّة. يزداد عدد العمّال نسبة إلى السكان ومن خلال التأثيرات الإيجابيّة في سوق العمل يزداد أيضًا دخل الفرد. إنّ النتائج يمكن أن تكون هامّة بالنسبة إلى النمو الاقتصادي: بعض التقديرات تنطلق من أنّ الفضل في نمو يصل إلى ٢٪ في مجال الدخل السنويّ للفرد في دول آسيا الشرقيّة والجنوبيّة يعود إلى التأثير الديموغرافي المرتبط بتراجع الإخصاب[٨]. بذلك يكون من الممكن في الدول المعنيّة أن يساهم رفع مستوى التعليم للنساء بشكل حاسم في الانتعاش الاقتصاديّ لهذه الدول.

التنشئة هي أيضًا طريق لتجنّب الإصابة بجرثومة الإيدز. إنّ الفتيات والنساء، خصوصًا في أفريقيا، هنّ الأكثر إصابة بوباء الإيدز الذي ينتشر عالميًّا بسرعة. هناك براهين كافية على أنّ الفتيات يتركن المدرسة للعناية بأهلهنّ المرضى أو إخوتهنّ الأصغر سنًّا. على الفتيات

---

٧ – راجع:
Forum for African Women Educationalists (FAWE), Girls' Education and Poverty Eradication: FAWE's response.
عُرضت الورقة في المؤتمر الثالث للأمم المتّحدة عن الدول الأقل إنماء، بروكسل ٢٠٠١.

٨ – راجع:
D. E. Bloom – J. G. Williamson, „Demographic Transitions and Economic Miracles in Emerging Asia", in: The World Bank Economic Review, vol. 12 (1998), no. 3, 419-455.

الذهاب إلى السوق، وإنجاز العمل المنـــزلي والاهتمام بالعائلة. لكن في الوقت نفسه يجب أن يُعنَين بأنفسهن لئلا يصبن بالجرثومة القاتلة. إذا عُرفت الأساطير التي تحاك حول الحياة الجنسيّة في أفريقيا، فإنّه لا بدّ للفتيات من اكتساب المعلومات والمعرفة عن حياتهنّ الجنسيّة بمقدار مناسب والحصول على المعرفة الأساسيّة عن الإيدز وأمراض أخرى يمكنها أن تنتقل بواسطة العلاقات الجنسيّة.

أحاول في النقاط التالية أن أشير باختصار إلى مدى أهميّة التنشئة للنساء:

- التنشئة لها أهميّة خاصّة، وذلك عندما يتعلّق الأمر بتدعيم دور المرأة، وبالتوصّل إلى المساواة بين الجنسين وبإدخال تعديلات اجتماعيّة.
- حيث يرتفع مستوى التثقّف، تنخفض نسبة الولادات والنمو السكانيّ ووفيات الأطفال، ويتحسّن الوضع الصحّي للعائلة.
- ازدياد التحاق الفتيات بالمدارس العليا يؤدّي إلى مشاركة متزايدة للنساء في عالم العمل وإلى ازدياد ما يساهمن به في معيشة بيتهم وفي الدخل القوميّ.
- إنّ تزايدًا في طاقة النساء في مجال الدخل يؤثّر إيجابيًّا في تغذية الأطفال.
- الأطفال – على الأخصّ البنات – من أمّهات متعلّمات لديهم فرص أوفر للالتحاق بالمدرسة والوصول إلى درجات ثقافيّة أرفع.

- النساء المتعلّمات أكثر نشاطًا سياسيًّا واطّلاعًا على حقوقهنّ وكيفيّة استخدامها.

جميع هذه الحسنات المباشرة وغير المباشرة تظهر أنّ المجتمعات تتأذّى إذا التحقت النساء بالمدارس بأعداد أقلّ من أعداد الرجال. في هذا الوضع ليس هناك شكّ في أهميّة اتخاذ تدابير تثقيفيّة مناسبة لسدّ هوّة التعليم القائمة بين الصبيان والفتيات، وإعداد وسائل مشجّعة بقدر أكبر في سبيل تنشئة النساء.

٢. تنشئة النساء عالميًّا

مُنعَت النساء في حقب التاريخ من الالتحاق بالمدرسة، وتلقّن الكتابة والقراءة، والاستفادة من برامج التنشئة الأخرى. من خلال شبكة معقّدة من عناصر اجتماعيّة وثقافيّة واقتصاديّة وبيولوجيّة سُلبت النساء بطريقة ناجحة حقّهن الأساسيّ بالتنشئة. من هنا حصلت هوة ذات صلة بالجنس، واستمرّت، حتّى عندما ارتفعت عمومًا أعداد المسجّلين في المدارس وعند إزالة الأميّة، وكذلك عندما أمكن إنجاز خطوات في مجال تثقيف البالغين.

اليوم أنجز العالم خطوات كبيرة في سبيل تعليم الفتيات وتخفيض الأميّة بين النساء وتوصّلت كثير من الدول، خصوصًا الدول الشماليّة، إلى التحاق متكافئ بالمدارس، وأزالت إلى حدّ شبه كامل الأميّة بين النساء وأدخلت إصلاحات عديدة على برامج التعليم والكتب المدرسيّة،

للتغلّب على كلّ الأقاويل التي خفضت من مستوى النساء وأبرزت عنهنّ صورة خاطئة.

اليوم يكوّن عدم المساواة في مجال التنشئة الذي ما زال قائمًا في بلدان كثيرة، على الأخصّ الجنوبيّة منها، واحدًا من الانتهاكات الكبيرة لحقوق النساء والفتيات، وهو إلى ذلك عائق كبير في طريق التطوّر الاجتماعيّ والاقتصاديّ:

- عالميًّا هناك ٨٤٠ مليون إنسان على كوكبنا يعانون نقصًا في الغذاء و٨٨٠ مليون بالغ يعانون الأميّة. وفي معظم الأحيان هناك أناس يعانون الأمرّين معًا، هؤلاء هم على الأخصّ الفقراء في البلاد الجنوبيّة. علينا أن نضيف إلى الأميّين ١٣٠ مليون طفل لا يذهبون إلى المدرسة، بحيث إنّ عدد الأمّيّين في العالم يصل إلى المليار[٩].
- واحد من كلّ ستّة من البالغين هو أمّي في عالمنا، والثلثان من هذه الفئة من النساء.
- إنّ نسبة التسجيل في المدارس ٥٧٪ في أفريقيا جنوبي الصحراء ضئيلة جدًّا، وتبلغ في جنوب آسياء ٨٤٪.

---

٩ - راجع:
Food for Thought: Education for Rural People. FAO Workshop, 12-13 Dec. 2002.

- إجمالاً البلاد في أفريقيا جنوبي الصحراء، وفي جنوب شرق آسيا تضمّ تقريبًا ثلاثة أرباع الأطفال الذين لا يذهبون إلى المدارس في عالمنا.
- وعند دخول المدرسة، من المؤسف أنّ الفرصة بأن ينهي طفل في أفريقيا المدرسة الابتدائيّة هي واحد من ثلاثة، وتكون حالة الفتيات أكثر سوءًا.
- في البلاد العربيّة ٨ ملايين ونصف من النساء بين الخامسة عشرة والرابعة والعشرين، لا يلتحقن مطلقًا بالمدرسة، وذلك مقابل ٤ ملايين ونصف من الرجال (اليونسكو، ٢٠٠٣)[١٠].
- إنّ الأطفال من أمّهات أمّيات معرّضون لخطر الموت أو قلّة التغذية بشكل مضاعف بالنسبة إلى الأطفال من أمّهات التحقن بمدارس عليا.
- إذا ما أعطيت الفتيات سنة إضافية في التعليم المدرسيّ، فإنّ هذا يؤدّي إلى إنقاذ حياة ستين ألف طفل في بلد نام نموذجيّ يبلغ عدد سكانه ٢٠ مليون ونسبة عدد الوفيّات فيه ١٥٠ طفلاً من كلّ ألف طفل تحت عمر الخمس سنوات.
- إقبال الأطفال والشباب في عمليّة التنشئة ضعيف جدًّا في بعض الدول النامية الأكثر فقرًا. تُقدَّر النسبة المئويّة التقريبيّة للتسجيل في المدارس الابتدائيّة في سيراليون ٤١ للفتيات و٥٩ للشبان. بين السنوات١٩٩٥ و١٩٩٩ كانت نسبة التسجيل في

١٠- Save the children Report 2003

المدارس الابتدائيّة في أنغولا عند الفتيات ٨٨ وعند الشبان ٩٥، فيما كانت هذه النسبة في المدارس الابتدائيّة في نيجيريا فقط ٢٢ للفتيات و٣٦ للشبّان (اليونيسف، ٢٠٠٣).

- في المدارس ذات المستوى الأعلى يظهر الإحصاء توجّهًا أشدّ إثارة للقلق، فإنّ نسبة التسجيل في المدارس الابتدائيّة هي في سيراليون ١٣ للفتيات و٢٢ للشبّان، وفي نيجيريا ٥ للفتيات و٩ للشبّان. وفي أثيوبيا بين السنوات ١٩٩٥ و١٩٩٧ هي ١٠ للفتيات و١٤ للشبان.

الأميّة عند النساء انتهاك لحقوق الإنسان: تتراوح نسبة النساء اللواتي يقرأن ويكتبن بين ٤٤،٦٪ و٥٣،١٪، وتبلغ في أفقر البلدان النامية ٤٤،٦٪، وفي الدول العربيّة ٥٣،١٪ وفي جنوب آسيا ٤٦،٦٪ وفي البلاد جنوبي الصحراء ٥٢،٦٪. أمّا في شرق آسيا وحوض المحيط الهادي، وشرقي أميركا اللاتينيّة والكاريبي فالنسبة تبلغ حوالي ٨٨٪[١١].

بين السنوات ١٩٩٥ و١٩٩٩ كانت نسبة الذين يقرأون ويكتبون بين النساء والرجال في سيراليون ١٨٪ و٥٤٪، وفي أنغولا ٢٩٪ و٥٦٪، وفي نيجيريا ٧٪ و٢١٪ (اليونيسف، ٢٠٠١). هذه المؤشرات ذات أهميّة كبيرة جدًّا بالنسبة إلى حقل التنشئة وبالتالي أيضًا من أجل تطوير مستمرّ.

إنّ نسبة الأميّات في الشرق الأوسط وفي شمال أفريقيا عالية جدًّا

١١- UNDP-Human Development Report 2005, 130

وتبلغ ٤٢٪، فهي في العراق ٧٧٪، وفي اليمن ٧٥٪، وفي المغرب ٦٤٪، وفي مصر ٥٦٪، وفي الجزائر ٤٣٪، وفي سورية ٤٠٪، وفي تونس ٣٩٪. وهي في لبنان ٢٠٪، في فلسطين وفي الأردن ١٦٪، وفي دول الخليج تتراوح بين ١٧ و٢٠٪، وفي السعودية ٣٣٪.

توضح هذه الأرقام، لماذا لا تزال النساء يقفن خارج عمليّة العولمة. من هنا يسهل فهم انتساب الفقر إلى النساء، وكذلك واقع قلّة تمثيل النساء في المؤسّسات السياسيّة، مثل الحكومات ومجالس النواب... الخ.

٣. العوامل الحاسمة التي تؤدّي إلى عدم التحاق الفتيات بالمدارس

إذا نظرنا بدقّة أكبر إلى العوامل التي تؤثّر في عدم المساواة المرتبط بالجنس في حقل التنشئة، ثبت لدينا أنّ هذه العوامل تعود إلى ثلاث فئات:

١) عدم المساواة الاقتصادي–الاجتماعي

يُعَدّ الفقر من العوامل الأساسيّة التي تهدّد حقّ الفتيات بالتنشئة. هنا لا بُدّ من الأخذ في الحسبان أيّة تكاليف مرتبطة بإمكانيّة الذهاب إلى المدرسة. تكاليف المدرسة وتكاليف النقل واللباس والكتب تزيد الفرق بين الجنسين: إذا لم تتمكّن عائلات من إرسال أولادها كلّهم إلى المدرسة، بقيت الفتيات في البيت للقيام بالأشغال المنـــزليّة. في كثير من الدول النامية ما زال الأهل يؤيّدون عمل الفتيات المنـــزلي ومساعدة

أمّهاتهنّ. عندئذٍ لا يبقى لتلك اللواتي يذهبن إلى المدرسة إلاّ وقت قليل لأعمال المدرسة ولأشغال المنـــزل معًا.

في الاقتصاد الذي يزداد انفتاحًا وعولمة، تميل الدول ذات النسب العالية من الأميّين وألوان النقص المرتبطة بالجنس، إلى تخلّف في المنافسة في ما يتعلّق بالالتحاق بالمدارس، إذ إنّ المستثمرين الأجانب يبحثون عن عمّال مؤهّلين يكتفون بأجور منخفضة. هناك توجّهات عالميّة عديدة تضع النساء الأميّات أو ذات تعليم محدود أمام تحدّيات خاصّة. إنّ الاقتصاديّات ذات التوجّه التصديري والأهميّة المتزايدة للمصانع الصغيرة والمتوسطة تخلق فرصًا للنساء؛ إلاّ أنّ النساء بحاجة إلى تنشئة موافقة للتمكّن من الاستفادة الكاملة من هذه الفرص.

٢) تصوّرات وممارسات ثقافيّة اجتماعيّة

في مجتمعات كثيرة، خصوصًا في الدول الفقيرة، يُنظَر إلى الفتيات في دورهنّ كزوجات وأمّهات، بحيث يبقى الزواج الهدف الأعلى للفتيات: فلا يعود من الضروري لهنّ الاستفادة عدّة سنوات من التعليم الرسميّ. كثير من المجتمعات ذات التوجّه الزراعيّ تعتبر الفتيات مصدر غنى للعائلات. لكن أغلب المجتمعات تنظر ضمنيًّا إلى تأمين التنشئة للفتاة، كأنّه سقاية حديقة شخص آخر. فالفتاة تُعدّ ضيفًا على عائلتها.

إنّ عمليّة الانخراط في المجتمع تقود الفتيات إلى اعتبار الزواج الخير الأكبر في حياتهنّ. وعندما يحصلن على رجل صالح يمكنه الاهتمام بهنّ، فلا يَعُدن يرين أيّة ضرورة لأي نوع من التعليم المدرسيّ. الزواج

والحمل المبكران يقودان في السنوات المبكرة إلى نسب تغيب عالية، في السنوات التي تلتحقن فيها الفتيات بالمدرسة الابتدائيّة، وفي السنوات المبكرة لتنشئتهنّ في المدارس العالية. لا يتلقّى الشباب عادة تربية جنسيّة كافية، وإنّه من العار على الفتاة أن تتلقّى علاجًا طبيًّا ليس متوافقًا عمومًا مع عمر الشباب.

كثير من العائلات لا تعير التنشئة اهتمامًا، خصوصًا عندما لا يحصل حتّى الأولاد الذين أنهوا التعليم الجامعي، على وظيفة. فإنّ كثيرًا من الأهل غير مقتنعين إلاّ قليلاً بأهميّة التعليم، خصوصًا بالنسبة إلى الفتيات.

٣) بيئة المدرسة

في كثير من الحالات لا تبعث بيئة المدرسة على السرور في التعلّم. هذا ينطبق خصوصًا على حالة الفتيات. من المثبت أن معظم الفتيات في أيام حيضهن الشهري لا يذهبن إلى المدرسة، إذ ليس لهنّ هناك مراحض منفصلة تتوافق مع ما يحتجن إليه. بعض المراحض ليس لها أبواب وليس فيها ماء جار.

مسألة الأمان لها دور هام أثناء التحاق الفتيات بالمدرسة. معظم الفتيات لا يشعرن بالأمان على طريقهن الطويلة إلى المدرسة. هنّ وأهلهنّ يخافون من أن يُغتصبن أو يُخطفن، ويخافون في بعض الأحيان من أن يهاجمهن حيوان ما. في مناطق النـــزاعات أغلقت مدارس كثيرة. إنّ أمان الفتيات مسألة حسّاسة جدًّا ضمن المدرسة وخارجها.

توجد في كثير من الدول أحكام مسبقة كثيرة عن قضايا التعليم المتعلّقة بمسألة الجنسين. فيعامل الصبيان والفتيات معاملة مختلفة في المدارس. هذا ينطبق على تصرّف المعلمين تجاه التلاميذ أثناء الدرس، وكذلك على المواد التعليميّة والمواضيع التي يُنصَح الطلاب أن يدرسوها، وعلى التصوّرات لأدوار الجنسين في المجتمع التي تنقلها الكتب المدرسيّة ومواد أخرى. زد على ذلك أنّ تأكيد الفروق الاجتماعيّة القائمة بين الجنسين يخلق عالمين للقيم وللإيمان ولتصوّرات خاصّة بكلّ من الفتيات والصبيان، يحدّان من إمكانية الاتصال بعضهما ببعض وقبول الآخر، ويعيقان إلى حدّ كبير كلّ أشكال التفاهم والتبادل بين الجنسين كما أنّهما يقفان بذلك في طريق التحوّل الاجتماعي.

٤. التعرّض للكبت في المدرسة بسبب الجنس

على الفتيات أن يأخذن في الحسبان الإعاقات الكثيرة في المدرسة، تلك التي تضعهن على الهامش وتؤدّي بالكثير منهن إلى مغادرة المدرسة في وقت مبكر جدًّا. أودّ أن أشير إلى أربعة عوائق رئيسيّة يتمّ السكوت عنها وتشجّع على أشكال الكبت والتمييز بسبب الجنس في وصف الفتيات والنساء.

١) التحرّش الجنسي والعنف الجنسي

في العالم كلّه تحدث تحرّشات جنسيّة في مدارس عديدة. يقع التلاميذ ضحايا للاضطهاد الجنسيّ والعنف الجنسي. كثيرًا ما تتعرّض الفتيات في محيطهنّ المدرسيّ إلى إذلال فعلي، هو في جزئه الأكبر ذو

دافع جنسيّ. يقف وراء الأشكال المتعدّدة للعنف الجنسيّ تلامذة آخرون وكذلك معلّمون وموظّفون آخرون في المدارس.

إريكا جورج، كاتبة التقرير حول مراقبة حقوق الإنسان تعالج في هذا المقام زيادة التحرّش الجنسيّ والعنف الجنسيّ في النظام المدرسيّ في جنوب أفريقيا، وتصل إلى النتيجة التالية: "إنّها جزء من الحدث اليوميّ في المدارس – على طول هذا البلد وعرضه، الفتيات في جنوب أفريقيا من أي عرق وأي وضع اقتصادي معرّضات للتحرّش والعنف الجنسيّين، بطريقة تعيق ممارسة حقّهن بالتنشئة"[١٢].

بتكليف من وزارة العدل بحث فريق عمل حول إنصاف الجنسين (GETT = Gender Equity Task Team) منذ التسعينات في نظام التعليم من وجهة نظر جنسيّة. وأشار في هذا إلى جديّة مشكلة العنف والتحرّش الجنسيّين وارتباطهما بالنظام. لقد بيّن التقرير أنّه تمّ إثبات عنف وتحرّش في تصرّف أساتذة وطلاّب تجاه طلاّب آخرين، إلاّ أنّ المعطيات غير كافية عن ازدياد العنف في المدارس وعن هويّة المسؤولين عن ذلك.

في دراسة متأخّرة أنجزها عام ١٩٩٨ مؤسّسة أفريقيّة (Community Information, Empowerment and Transparency)، استخلصت هذه أنّ ثلث الفتيات في يوحناسبورغ وقعن ضحية العنف

---

١٢ – راجع:
Scared at School: Sexual violence against girls in South African schools. Human Rights Watch, New York etc. 2001, I. Preface .

الجنسيّ في المدرسة، وأنّ ٣٦٪ فقط منهنّ أخبرن عن هذه الواقعة شخصًا ما لا ينتمي من باب الضرورة إلى الشرطة[١٣].

قد يكون التقرير الأحدث الذي نشره التقرير حول حقوق الإنسان الأنسب في تقدير صحيح لحجم المشكلة اليوم. يجب النظر إلى هذه الدراسة بالترابط مع المناطق الفقيرة، حيث على التلاميذ أن يقطعوا مسافات طويلة للوصول إلى المدرسة ويستخدموا وسائل النقل العام التي يجب تصنيفها على أنّها غير آمنة وخطرة.

زد على ذلك أنّ التقرير وجد أنّه في معظم المدارس التي لم تكن حتّى ذلك الحين تحظى برعاية كافية، لم يكن هناك إلاّ مراقبة قلية جدًّا، هذا إن وجدت، بالنظر إلى ما كان يحدث في صفوف المدرسة أثناء وبعد حصص التدريس. هكذا يُغتصَب تلامذة في الحمامات وفي صفوف منعزلة غير مراقبة مطلقًا أثناء ذلك. كذلك ساهمت الإساءة في استعمال الكحول والمخدرات والوجود غير المراقب للكحول والمخدرات في الصفوف في قيام مشكلة العنف الجنسيّ.

ما هي الوسيلة المناسبة للسيطرة على هذه المشكلة؟ التنشئة. حسب "الحملة الشاملة من أجل التربية (Global Campaign for Education) لا بدّ من مجموعة شاملة من تدابير تتمّ حمايتها من خلال توجيهات سياسيّة واضحة لإيقاف عجلة الفقر هذه.

---

١٣ – http://www.rapecrisis.org.za

٢) أحكام مسبقة مرتبطة بالجنس في صفوف المدرسة

هناك التوجّه إلى منح الصبيان فرصة أكبر للتعبير عن أنفسهم ولإبراز شخصيّاتهم في المدرسة، فيما تخضع الفتيات إلى بيئة تحميهنّ بطريقة مبالغ بها وتحكم عليهنّ بالعمل بصمت. يمكن أن يُقاس هذا الفرق بحجم المجال البدنيّ واللغوي والتعليمي، الذي يشغله الصبيان في الصفوف المختلطة والمدارس: جزء كبير ممّا يحدث في المدرسة يقع تحت ظلّ جنس الذكور.

يطّلع الأطفال في تدرّجهم على مستويات التعليم المختلفة، من خلال المسؤولين والحوادث في المدرسة، على الأشكال المعياريّة للمواطن والمواطنة. إنّ الأمثلة عن المراسيم المدرسيّة (من اجتماعات، وألبسة موحّدة، واحتفال)، والأشكال المختلفة للارتباط، والعلاقة بين المعلّم والطالب وفي صفوف الطلاّب أنفسهم، ومضامين برنامج التعليم — كلّ هذا يساهم في تشكيل هويّة الطالب والطالبة.

هكذا تكون المدرسة مثل مجتمع مصغّر، مثل كونٍ صغير منطبع بالقيم والمعايير عينها، يضفي شكله على طرق التصرّف عند الطلاّب من خلال العادات الاجتماعيّة. الشكل الذي تنظّم عليه المدارس، يظهر للطلاّب مبادئ النظام الاجتماعي؛ في المدرسة تُنقَل التصوّرات المألوفة في المجتمع حول دور الرجل والمرأة.

ثمّ إنّ الأشكال المعياريّة ليس من شأنها أن تشجّع تساويًا اجتماعيًّا أوسع. الوجه الأفضل هو أن تنقل بيئة المدرسة أسسًا ديموقراطيّة ومثال المساواة.

٣) الجنس والتكنولوجيا

نظم المجتمع المحدّدة بواسطة قضيّة الجنسين تحيط بالتكنولوجيا؛ وعلى العكس لا يقلّ عنه تأثير التكنولوجيا على النظم الاجتماعيّة، بما فيه نطاق العلاقات بين الجنسين، ويغيّرها بطريقة خفيّة وأحيانًا بطريقة لم يتمّ توقّعها.

إنّ المهارة التقنيّة (التركيب والصيانة) في قسمها الأكبر أمر يختصّ بالرجال، فيما تكون المعرفة التقنية عند النساء بقدر أكبر ذات صفة عمليّة، ممّا يؤدّي توًّا إلى تصنيفها ضمن المفهوم التقنيّ على أنّها غير كافية بشكل ملائم.

إذا جاء الحديث في التصميم والانتاج، وتجارة المفرَّق واستعمال أفران الموجات القصيرة، فإنّ هذه التقديرات الخاطئة تتكرّر في أغلب الأحيان، مع تغيّرات طفيفة: عندما يتعلّق الأمر بما يعتبره المجتمع عمومًا المجال التقنيّ، إن كان ذلك السيارات أو الدراجات الهوائيّة، إن كان الأمر يتعلّق بأجهزة ما أو حتّى أجهزة أفران الموجات القصيرة.

إنّ بيئة التعليم والتعلّم لا تشجّع دائمًا على التعلّم في الفروع المتعلّقة بعلوم الطبيعة، والرياضيّات أو الدورات التقنيّة، وهذا ينطبق خصوصًا على الفتيات. فتطوّر الفتيات بطيبة خاطر مواقف تحكم وكأنّ الرياضيات والعلوم الطبيعيّة لا تعنيهن، ويحصلن من جراء هذا على نتائج سلبيّة تضرّهنّ لامتهان حرفة تتطلّب أساسًا متعلّقًا بالعلوم الطبيعيّة، مثلاً عمل المهندس.

٤) الاجحاف بحقّ المهاجرين، وعلى الأخص المهاجرات

تترك نظم التعليم في دول منظّمة التطوير والتعاون الاقتصادي (OECD) كثيرين من أطفال المهاجرين ضحيّة المجهول. هذا يبيّنه تقرير عن نظم التعليم في دول المنظّمة[١٤].

دول صناعيّة كثيرة تهمل مساعدة أطفال عائلات مهاجرة على الانخراط في المجتمع عن طريق تنشئة موافقة. حسب دراسة جديدة للمنظّمة يبقى هؤلاء الأطفال في بعض دول المنظّمة متأخرين في نجاحهم المدرسيّ أكثر من سنتين عن زملاء الدراسة المحلّيّين، ويبقى أيضًا فرق ملحوظ عندما تتمّ مراعاة العوامل الاقتصاديّة-الاجتماعيّة، خصوصًا عندما نلاحظ أنّ أعداد العاطلين عن العمل بين المهاجرين أعلى بمقدار مرتين إلى ثلاث مرّات منها بين السكان الأصليّين.

للعوامل الثقافيّة دور هامّ في التحاق فتيات العائلات المهاجرة بالمدارس. إنّ تعلّم لغة جديدة ومهمّة التأقلم في قرائن ثقافيّة غريبة،

١٤ - OECD نظم التّعليم تترك الكثيرين من أطفال المهاجرين يتخبطّون، تقرير أيار ٢٠٠٦. برنامج المنظّمة لتقييم عالمي الطلاب (PISA)، فحص الطالبات والطلاب في الخامسة عشرة من عمرهم في ٤١ بلدًا في الرياضيات، والقدرة على القراءة، والعلوم الطبيعية، وفي القدرات على حلّ المشاكل. وقد ركّز على ١٧ بلدًا، نسبة المهاجرين فيها عالية: أستراليا، بلجيكا، الدنمرك، ألمانيا، فرنسا، كندا، لوكسمبورج، هولندا، نيوزلاندا، النروج، النمسا، السويد، سويسرا والولايات المتّحدة وكذلك في ثلاث من الدول غير التابعة للمنظّمة وهي: روسيا الاتحادية، هونغ كونغ-الصين وماكاو-الصين.

والانخراط في مجتمع البلد المضيف مهمّات معقّدة، على المهاجرات القيام بها، فيما هي لا تُقبل من جانب أهلهن أو جانب المجتمعات المضيفة.

إنّ النظم المدرسيّة بالنظر إلى نتائجها على أطفال المهاجرين مختلفة جدًّا. هذا يظهره أيضًا التقرير المذكور. في بعض البلدان، على سبيل المثال في كندا وأوستراليا، يحصل أولاد المهاجرين على نتائج جيّدة مثل التلامذة المحلّيّين. لكن في بلاد أخرى، ومنها، وهذا جدير بالملاحظة في تلك التي لديها نظام تعليميّ تقليديّ، يحوزون على نجاح أقلّ بكثير.

يشير التقرير إلى أنّ ثلث أطفال المهاجرين من الجيل الثاني في النسما، وبلجكا، والدنمرك، وألمانيا، ونَروج والولايات المتّحدة، الذين قضوا فترة التعليم كلّها في البلد المضيف، يحصلون في الرياضيّات على نتائج تقع تحت خطّ مستوى معيار الدراسة المسمّاة بيزا (PISA).

ثمّ إنّ تحصيل أطفال المهاجرين من الجيل الثاني في عديد من الدول ما زال يشبه تحصيل الجيل الأوّل. من الجانب الآخر، يقترب التحصيل المدرسيّ لأطفال المهاجرين من الجيل الثاني في بعض البلاد إلى حدّ كبير من تحصيل الأطفال المحلّيّين، ويقترب أيضًا من المعدّل الوطنيّ، خصوصًا عند الفتيات. بلدان كثيرة، أي تلك الناجحة من هذا الجانب، لديها كلّها في إطار التربية المبكرة للأطفال وفي المدرسة الابتدائيّة برامج لتعزيز اللغة معدّة جيّدًا، ذات أهداف محدّدة بوضوح، وذات مستوى ونظم تقييميّة.

يلقي التقرير الضوء على التحديدات التي تواجه نُظُم التعليم، عندما تريد أن تساعد السكّان المهاجرين على اندماجهم في مجتمعات البلاد التي استضافتهم. في حال بقاء أعداد المهاجرين على حالها أو في حال ارتفاعها، فمن الضروريّ جدًّا للدول الأوروبيّة أن تستجيب بطريقة فعّالة للتعدّد الاقتصاديّ-الاجتماعيّ والثقافيّ بين الدارسين في بلادهم وأن تحقّق خطوات على طريق الوصول إلى اندماج حقيقيّ للمهاجرين، وأن تنتبه أثناء ذلك للمساواة بين الجنسين.

٥. الحقّ بالتنشئة – تدابير قانونيّة والتزامات سياسيّة

هناك التزامات قانونيّة وسياسيّة مصاغة بوضوح، تهدف إلى مساواة بين الجنسين في مسائل التنشئة، وقد مارستها العديد من الدول بمحض إرادتها. فالحقّ بالتنشئة نُصّ عليه للجميع بشكل وافٍ وهو معترف به دوليًّا.

يعترف التصريح العالميّ لحقوق الإنسان، الذي أعلنته الأمم المتّحدة في تشرين الثاني للعام ١٩٤٨، بجوهر وشموليّة حقوق الإنسان. بين هذه الحقوق يتمّ أيضًا الاعتراف بالحقّ بالتنشئة للجميع. وهو يوضح إلى ذلك أنّ التعليم الأساسيّ يجب أن يكون مجانيًّا وإلزاميًّا وأن تبقى مستويات التعليم الأعلى مفتوحة بالتساوي، أمام الجميع تبعًا لمواهبهم (الفقرة ٢٦).

وقد أدّى الجهد المبذول لتنفيذ هذه المشاريع منذ ذلك الحين إلى تحقيق الكثير وأوحى بالكثير، إذ صار جزءًا من النشاطات الدوليّة العديدة.

هذه النشاطات مضت بشكل رئيسيّ في اتجاهين:

١) يقوم الاتجاه الأول باستعمال المعاهدات وسائل لمراقبة حقوق الإنسان. على هذا النحو أُقرّت احتفاليًّا بين الأعوام ١٩٦٦ و١٩٩٠ طائفة من الاتفاقات والإعلانات الدوليّة التي خلقت أساسًا قانونيًّا شاملاً لتدابير حماية حقوق الإنسان، خصوصًا تلك المتعلّقة بالتنشئة والتربية وكذلك بالمساواة بين الجنسين.

تمّ قبول الاتفاقين الأولين من هذا النوع عام ١٩٦٦ ووُضعا حيّز التنفيذ ١٩٧٦ وهما "المعاهدة الدوليّة الخاصّة بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة" (ICESCR) و"المعاهدة الدوليّة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة" (ICCPR). هاتان المعاهدتان تتضمّنان الأحكام التي أُوضحت أوّلاً في التصريح العالميّ لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨، عن التعليم الأساسيّ الإلزامي والمجّاني وعن عدم التمييز في حقل التنشئة.

الاتفاقيّتان الأكثر حداثة هما "اتفاقيّة القضاء على جميع أشكال الإجحاف ضدّ المرأة" (CEDAW) للعام ١٩٧٩ و"اتفاقيّة حقوق الطفل" (CRC) للعام ١٩٨٩: إنّهما تتضمّنان المجموعات الأكثر شموليّة للالتزامات القانونيّة القابلة للتنفيذ، مجموعة الحقّ بالتنشئة ومجموعة الحقّ بالمساواة بين الجنسين.

قُبلت اتفاقية القضاء على جميع أشكال الإجحاف ضدّ المرأة العام ١٩٧٩ ووضعت حيّز التنفيذ عام ١٩٨١؛ وصادقت عليه ١٧٣ دولة. على خلاف الاتفاقيتين السابقتين، تمّ عند إعداد هذه الاتفاقيّة الأخذ الصريح بعين الاعتبار لمسألة الجنسين. إنّها تؤكّد الحقّ بالتنشئة في أحكام تشمل مجالات التعليم المدرسيّ الابتدائيّ والمتوسط والتنشئة العالية، وكذلك تلك العائدة إلى التعليم غير الرسميّ والتربية الرياضيّة، وتعطي معلومات عن تصميم العائلة. كما أنّها تحتوي على أحكام واسعة تهدف إلى وضع نهاية للإجحاف الجنسيّ. إنّها تُعنى بالفرص المتساوية للاستفادة من المنح، ولمتابعة طريق التنشئة، للوصول إلى تنشئة أدبيّة والرياضة والتربية البدنيّة. إنها تنهي التصوّرات المتداولة في مجال البرامج التعليميّة.

أمّا اتفاقية حقوق الطفل فقد تمّ قبولها عام ١٩٨٩، ووضعت حيز التنفيذ ١٩٩٠، وصادقت عليها ١٩٠ دولة: إنّها تضمن حقوق الطفل وتتضمّن أحكامًا تكفل حقّ التعليم. على مثال الاتفاقات السابقة، تؤكّد هذه من جديد حقوق الإنسان، في سياق لا يعرف تمييزًا على أساس الجنس. إنّها تؤكّد بشكل حاسم ضرورة التدابير التي تشجّع التعليم الابتدائيّ المجاني وتدعمه ماديًّا، وأيضًا التثقيف في مجال حقوق الإنسان والتربية الجنسيّة، وتشير معلومات عن الصحة في مجال التناسل، واستشارة تربويّة وطريق تعليم واع لحاجات الجنسين.

هذه الاتفاقيّة تثبت حقّ كلّ طفل، دون أي إجحاف، بتعليم ابتدائيّ مجّاني وإلزامي، وتؤكّد أنّ مستويات التنشئة العليا يجب أن تكون

مؤمّنة للجميع. ثمّ إنّها تحمي الطفل من الاستغلال والعمل الذي يعيق تربية الطفل[١٥].

المصادقة على هذه الاتفاقيّات ذات أهميّة كبيرة، فمن خلالها تحصل المعاهدات على اعتراف دوليّ وتلزم الدول بتنفيذ الأحكام. بعد المصادقة تلتزم أغلبيّة الدول الكبرى قانونيًّا بتطبيق الأحكام المتعلّقة بالمساواة بين الجنسين والتي تؤمّن الالتحاق العامّ بالتعليم بالطريقة الواردة في هاتين الاتفاقيتين.

٢) الخيار الآخر، أي ضمان قبول التزامات حقوق الإنسان والإيفاء بها، انحصر في إدراج إعلانات المؤتمرات الدوليّة التي دعت إليها الأمم المتّحدة كوثائق إضافيّة. المعني هنا نتائج المؤتمرات التالية:

- في العام ١٩٩٠ اتّفق القادة السياسيّون في العالم في جومتين، تايلاندا أثناء المؤتمر العالميّ للتربية للجميع على أنّ "الأولويّة الأكثر إلحاحًا هي ضمان التحاق الفتيات والنساء بالتعليم، وتحسين نوعيّة طريق تعليمهنّ، وتذليل كلّ عقبة على هذا الطريق، تمنع مشاركتهن في ذلك". وقد حُدّد وقت لذلك: لا بدّ حتّى العام ٢٠٠٠ من الوصول إلى الالتحاق العام بالتعليم الابتدائيّ وإنهائه بنجاح (اليونسكو، World Declaration on Education for all, EFA).

---

١٥ - (الفقرة ٢/١؛ a-b١/٢٨؛ ١/٣٢). صادقت كل الدول على اتفاقية حقوق الطفل، باستثناء الولايات المتّحدة والصومال.

- "إعلان فيينا وبرنامج العمل"، الذي أُقرّ في المؤتمر من أجل حقوق الإنسان العام ١٩٩٣ في فيينّا، يؤكّدان بشدّة التزام الدولة بتشجيع المساواة بين الجنسين أيضًا في حقل التعليم.
- المؤتمر الدولي للسكان والإنماء (ICPD= International Conference on Population and Development)، الذي عُقِد العام ١٩٩٤ في القاهرة: النقاط التسع عشر تشمل جميع المجالات المذكورة في الملحق الأول، وتُظهر درجة متزايدة من الحساسية حيال مسألة الجنسين.
- القمة العالمية للإنماء الاجتماعي (World Summit for Social Development، كوبنهاغن، ١٩٩٥) توصلت إلى إجماع جديد تمامًا في ما يتعلق بضرورة وضع الإنسان في الصدارة في قضايا التطوير الاجتماعي. هناك من بين قرارات هذه القمة العالمية عشرة التزامات، منها اثنان يهتمان بمسألة الجنس في التعليم، هما (أ) التكافؤ والمساواة بين الرجال والنساء و(ب) الوصول إلى حصول عام ومنصف على التعليم والصحة.
- "إعلان بكين وبرنامج عمل" للعام ١٩٩٥ ضمن مفهوم التزام يجب وضعه حيز التنفيذ، يسعى البرنامج إلى تشجيع وحماية الاستفادة من حقوق الإنسان كلها ومن الحريات الأساسية لكل النساء في كل مراحل حياتهن. في هذا الإعلان هناك ٢٢ مقولة تُعنى بمسألة الجنسين والتنشئة وتشتمل على أكثر المسائل أهمية. بطرق متنوعة وبشدة مختلفة تم مجدّدًا تأكيد أحكام كل

من هذه المقولات العائدة إلى المساواة بين الجنسين في مسألة التنشئة والتي سبق للدول أن التزمت بها من خلال اتفاقيات سابقة خاصة بحقوق الإنسان.

- "المنتدى العالمي للتعليم، ٢٠٠٠" (World Education Forum 2000)، الذي عُقِد في داكار/السنغال، وضع تحديدات زمنية جديدة: على جميع الأولاد حتى العام ٢٠١٥ إنهاء التعليم الابتدائيّ الإلزامي بنوعية جيدة. المشاركون في هذا الندوة بينوا من جديد همهم الخاص بالنظر إلى فرص التنشئة المتنوعة للجنسين، وأيّدوا ضرورة إزالة التباين حتى العام ٢٠٠٥. إضافة إلى ذلك يجب تخفيض عدد الأمّيين البالغين إلى النصف، وتقديم التعليم في الطفولة المبكرة وتقديم برامج أكثر للشباب الذين لا يذهبون إلى المدرسة، وتحسين نوعية التربية إلى حد كبير. إذا تم الحديث في هذا عن "كل الأطفال"، فمن الطبيعي أن يكون المعنيون هم الصبيان والبنات.
- ضمن إطار قمة-الألفية للأمم المتحدة وافق رؤساء الدول أيضًا على الهدفين اللاحقين من مجموع ثمانية أهداف تطويرية ألفية للتقليل من الفقر في العالم:

الهدف الثاني: التوصل إلى تعليم أساسي عام. الهدف هو التأكد حتى العام ٢٠١٥ من أنّ جميع الأولاد، الصبيان والبنات بالطريقة نفسها في العالم كله، في وضع يمكنهم من إنهاء برنامج كامل للتعليم الابتدائيّ.

الهدف الثالث: تشجيع المساواة بين الجنسين وتقوية دور المرأة في نطاق آخر، هو أحد الأهداف الرئيسيّة على طريق الألفية الجديدة. الهدف هو، حتى العام ٢٠٠٥ إن أمكن، القضاء على التباين بين الجنسين في المدرسة الابتدائية والمتوسطة، وفي جميع مستويات التنشئة في زمن لا يتعدّى العام ٢٠١٥.

- "الحملة العالمية من أجل التعليم" هي اتحاد دولي للمنظمات غير الحكومية وللنقابات، تبين "أن الهدف من تنشئة الفتيات له تأثير حجار الدومينو على كل أهداف التطوير الألفية الأخرى، لأن للتعليم أهمية كبيرة في حقل الصحة ومن أجل تحسين ظروف الدخل. إن فشلنا في ذلك، سنخطئ بكل تأكيد أهداف التطوير الألفية الأخرى".
- "المنتدى الاقتصادي العالمي"، الذي عُقِد في الأردن في أيار للعام ٢٠٠٥، ركز في واحد من أهم نتائجه على الضرورة الملحة للإصلاح التعليمي في معظم الدول وعلى إدخال تعليم مدرسي متوسط عام. في حال توجيه وسائل التنمية إلى تجهيز وإصلاح برامج التعليم في المدارس وإلى تخريج المتخرجين، المهيأين لقضايا اقتصاد عالمي، فإن ذلك يتطلب بدرجة متزايدة قدرات قائمة على معرفة كافية.

المقولات، التي التزم فيها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تعزيز قضيّة التنشئة، تمّ تأكيدها مع مر السنين في الكثير من المناسبات — كان أشدها في الستينات في إطار مجموعة من مؤتمرات اليونسكو المحلية.

الآجال الزمنية، التي لا بد من التوصل خلالها إلى تحقيق تعليم مدرسي ابتدائيّ شامل ("Universal Primary Education"/UPE)، كان قد تم إقرارها حتى العام ١٩٨٠ في معظم المناطق النامية. رغم ذلك، أضحى في العام ١٩٩٠ واضحًا أن جهودًا كبيرة ضرورية يجب بذلها للوصول إلى هذا الهدف. وقد أشار المؤتمر العالمي حول التعليم من أجل الجميع، الذي عُقِد في السنة عينها في جومتين (تايلاندا)، من أجل تحقيق هذا الهدف، إلى أنّ أمام العالم طريقًا طويلة، وأنّ عليه بذل جهود كثيرة وبناء تكافل ثابت بين الشمال والجنوب.

٦. ممارسات ناجحة في تعليم النساء ولتخفيض التباين بين الجنسين

إن الإطار القانوني، الذي يقيم مساواة بين الجنسين في مسائل التنشئة إضافة على "إطار العمل" في داكار وللإعلان الألفي للأمم المتحدة — صاغ أهداف التعليم وتلك المتعلقة بالجنس بطريقة شكليّة على الأغلب.

بناء على ذلك، أطلقت العديد من الدول، على الأخص الدول النامية ، مبادرات كثيرة لتحسين فرص التنشئة للفتيات وتشجيع المساواة بين الجنسين. أود في ما يلي التركيز على بعض المبادرات الأساسية، التي تتجاوز بشكل عام تشجيع التحاق الفتيات بالمدرسة وتحدو بهن إلى عدم إيقاف الالتحاق بالمدرسة: تحاول هذه المبادرات تطوير رؤية جديدة لما

على التنشئة أن تحققه للفتيات؛ إنها تعلن عن حقبة جديدة وتبين بدايات مناسبة للقضاء على جميع أشكال الإجحاف بين الجنسين.

١) "الفتيات النيجيريات إلى العلوم". هذه المبادرة هي برنامج عمل موجه لرفع الأداء عند الفتيات على المستوى المدرسي المتوسط في نيجيريا: إنها تهدف في الدرجة الأولى إلى إيقاظ الاهتمام بالعلوم الطبيعية عند الفتيات النيجيريات وإلى رفع مستوى أدائهن في هذا الحقل. هناك طريق سبيل لرفع مساهمة الفتيات الفعالة في نطاق العلوم الطبيعية، ولإيقاظ اهتمامهن وتقوية ثقتهن بأنفسهن، وهو الاهتمام الخاص بدراستهن. بعد ذلك قدّم المشروع اقتراحًا بتطوير مرجع بعنوان "تعلم العلوم بالعمل" مؤسس على برنامج تعليم للعلوم الطبيعية في المدارس المتوسطة. "تعلم العلوم بالعمل" هو كتاب لعلوم طبيعية مُدرجة في المدارس.

المدخل التربوي، الذي انتقاه[١٦] برنامج "تعلّم العلوم بالعمل" هذا، يشجّع على الانتقال من تعليم معروض مركزه المعلم إلى تعلم يعتمد على التعاون والعمل وتطوير القدرات الخاصة عند الطلاّب.

لقد أشارت المدارس، التي يُطبّق فيها هذا البرنامج إلى أنه ربح وفير للفتيات، لأنه وسّع عمومًا (أ) ترابطهن المتبادل، (ب) وإمكاناتهن

١٦- Girls' Education and Poverty Eradication – FAWE's Report 2003

من التأثير في البيئة، (ت) والسيطرة على مادة العلوم الطبيعية، (د) وأيضًا تطوير مواقف إيجابية تجاه العلم.

٢) "تجديد الأمل لشباب نغونغ" وهو مركز مركز تدريب للفتيات المهمشات (كينيا). سكان المستوطنات في منطقة النغونغ يعيشون تحت خط الفقر (وهو يعادل ٢٢٠ دولارًا لميزانية أسرة واحدة). بناء على سوء الأحوال الاجتماعية الكثيرة، مثل الإدمان على المخدرات، والزواج المبكر والبِغاء، فإنّ الفتيات هن الخلائق الأكثر تعرضًا للإصابة: فيحدو بهنّ غالبًا الحمل المبكر وغياب المال الضروري للمدرسة إلى الانقطاع عن الذهاب إلى المدرسة.

يحاول المركز الآن إعادة تأهيل ٢٠٠ فتاة وأم من خلال تدريبات في إطار برامج صحيّة عامة، وتربية منـــزليّة وعروض تعليميّة في مجال العدل والسلام، وكذلك من خلال التزام لصالح نشاطات تؤدي إلى الحصول على دخل خاص وإلى بناء مؤسسات صغيرة بمشاركة حكومية.

٣) برنامج تحضيري للطالبات للدراسة في كليات العلوم الطبيعية والهندسة في جامعة دار السلام/تنـــزانيا. بواسطة هذا البرنامج تقوم محاولة القضاء على التباين المتعلق بالجنس عند التسجيل في كليات العلوم الطبيعيّة والهندسة. في كلا الجامعتين كانت نسبة التسجيل في السنتين ١٩٩١ و١٩٩٦ للنساء بمعدل ١٥ و٤٪. تجاه هذه التيّارات قرّرت

اللجنة التابعة للجامعة تطوير خطط لرفع حصص الطالبات إلى ٥٠٪ من مجموع الطلاّب. وقد تم دعم البرنامج فقط لمدة سنتين من قِبَل "منتدى مربّي النساء الأفريقيّات".

أدى البرنامج ١٩٩٨/١٩٩٧ إلى زيادة عدد الطالبات في فرعي الكيمياء والبيولوجيا بنسبة ٧٠٪. كان هامًا أن يمكّن البرنامج الطلاب من الارتياح في بيئة الجامعة، حيث ساعدهم على أن يتحركوا في فناء الجامعة، وأن يستخدموا المكتبة وأن يفهموا أهداف التعليم في المحاضرات، وكذلك بشكل عام أن ينشّطوا الثقة بأنفسهم.

٤) المبادرة الأحدث للمنتدى هي إنشاء ثلاثة "مراكز للتفوّق" واحد في (AIC= Kajiado Girl's School in Kenia)، والآخر في مدرسة متوسّطة (Mgugu Secondary School) في منطقة كيلوسا في تنـــزانيا، والثالث في كيغالي، رواندا. تم تشجيع هذه المدارس سواء من الناحية التقنية أم المادية، من عروض المنح وبرامج لتشجع الفتيات على الاستفادة من إمكانية الدخول إلى هذه المراكز.

٥) تحدّ عالمي جديد: لا أقلّ من ٣٧ صراعًا مسلّحًا ثارت العام ٢٠٠٣ حول العالم. ١٢ مليون شخص أضحوا لاجئين، وخسر أكثر من الضعف، أي تقريبًا ٢٥ مليونًا، في البلاد المعنية أملاكهم ووطنهم. جزء كبير من هؤلاء الناس كانوا أطفالاً في عمر الدراسة، ففقدوا مدارسهم كنتيجة لهذه الصراعات. من هنا تنتج ضرورة اتخاذ حيطة

محددة الهدف لتوفير التعليم في حالات العوز والنـــزاع ولبرامج إعادة البناء، للتمكن من أيلاء الأطفال تربية موافقة في حالات الأزمات الشديدة.

في الواقع، أكّد المنتدى العالميّ للتربية (دكار ٢٠٠٠) التزام جماعة الدول العالميّة، في تلبية حاجات نظم التنشئة، المتأثرة بالصراعات والكوارث والاضطرابات – على شكل برامج خاصة، تشجع التفاهم المتبادل والسلام والتسامح. إن تربية موجهة على هذا النحو تقوم بها مؤسسات دولية؛ إنها تهدف إلى حماية الفتيات والنساء، بحيث تساعد على التقليل من التباين بين الجنسين. إلا أنه حتى اليوم لم تهتم إلا مؤسسات قليلة بهذا الأمر. إن المبادرة "أنقذوا الأطفال" هي في هذا المضمار دراسة هامة.

فإنّها قد أطلقت بمبادرة عالمية جديدة، تدعو إلى خلق إمكانيات تربوية وتعليمية للفتيات والصبيان، الذين قطَعوا دراستهم عنوة نتيجة للأزمات الناشئة عن الحرب والصراعات أو الكوارث الطبيعية. في بداية هذه المبادرة كان لا بد من معالجة الوضع في ثماني دول، عانت في الماضي القريب الكثير من الكوارث والصراعات، وركزت عليها المبادرة من أجل تنفيذ برامج التعليم لثلاثة ملايين طفل الذين لا يذهبون حاليا إلى المدارس في المناطق المتضررة. الدول ذات الأولوية هي أفغانستان، وأنغولا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وإندونيسيا، والنبال، وسريلانكا، والسودان وأوغندا.

في سياق هذه الجهود تأمل المبادرة أن تستطيع تجنيد جماعة الدول

العالميّة من أجل تفعيل مجموعة من النشاطات التعليمية للأطفال. تحاول المبادرة في الحصول على اعتراف بأن التعليم وسيلة تمكن من حماية الأطفال من الاستغلال والأضرار، وتقدم لهم في الوقت نفسه الإمكانية لأن يبنوا لأنفسهم مستقبلاً أفضل.

من هنا تعمل المبادرة في تعاون وثيق مع الجهات الحكومية المختصة، على سبيل المثال في إندونيسيا وسريلانكا، حيث الآلاف من الأطفال، من بينهم الكثير من الفتيات، لم يجدوا بعدُ طريقهم إلى المدرسة، وذلك بعد كارثة التسونامي في العام ٢٠٠٤، تعمل على تنشيط الذهاب إلى المدرسة في بداية الفصل الدراسي القادم للعام ٢٠٠٥ و تقديم عروض تعليمية غير رسمية لأولئك الأطفال الذين لا يمكنهم مع ذلك الذهاب إلى المدرسة.

٦) الندوة الاقتصادية العالمية الأحدث، التي أقيمت بين ٢٢ و٢٣ أيار ٢٠٠٦ في شرم الشيخ في مصر، أنشأت "المبادرة المصرية من أجل التعليم" التي اتخذت هدفًا لها تكثيف الالتحاق بالمدرسة من خلال المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا. تريد التركيز على أربعة مجالات: على التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم العالي، والتعليم مدى الحياة والتعليم بواسطة الحاسوب. في الالتحاق بنظام التعليم تتم مراعاة مسألة الجنس.

٧) يتابع برنامج اليونسكو ٢٠٠٤/٢٠٠٥، الذي يهدف إلى التعادل والتساوي بين الجنسين، تصميمًا ذات خطوط أربعة مع النشاطات الملائمة:

- الخط الأول هو تأييد هذه القضية، بحيث تُستخدَم المشاركات والشبكات من أجل الوصول إلى تفهم أكبر لتنشئة الفتيات والنساء البالغات.
- الخط الثاني يقوم في البحث والتحليل للجذور الأعمق لتوازن التعليم بين الجنسين.
- تأسيس مراكز خدمة، تتمكن من الاستجابة إلى مسائل الجنس، هو الخط الثالث: هذا يمكن أن يشمل العناية والمشورة في القضايا المدرسية، وتوجيهًا جديدًا وتدريبًا للأساتذة، والتقدير الإيجابي وتعزيز الظروف البيئية الملائمة للفتيات وتشجيع إنتاج مواد تعليمية ملائمة.
- الخط الرابع يقوم في تشجيع اختيارات واسعة النطاق للفتيات والنساء في مجال التعليم العالي يؤدي إلى السير قُدمًا في الرياضيات والعلوم الطبيعية، والهندسة والتكنولوجيا[١٧].

كل هذه الإثباتات المتعلقة بالحق بالتنشئة وكل هذه المبادرات أظهرت أنها قابلة للتطبيق على كل الناس بالطريقة نفسها — من دون

١٧- راجع:
UNESCO Report of Interworking Group in Education. Helsinki, 23, 25, Jun 2003, 50.

تفريق في الأعراق والجنس والجنسية. ولكن وإن نال التأكيد في السنوات السابقة بنوع متزايد تصور المساواة بين الجنسين، إلا أننا ما زلنا حتى الآن بعيدين جدا عن هدف تعادل حقيقي بين الجنسين في مجال التنشئة. لذا فالمساواة والتنشئة في حقل التعليم مهمّان بحد ذاتهما ضمن أحداث التصاريح الخاصة بأهداف التطوير الألفية.

٧. الانتقال من التعادل إلى المساواة

لن تكون المساواة بين الجنسين في مسائل التنشئة ممكنة من دون تغييرات اجتماعيّة واسعة في مجتمعات كثيرة.

التعادل بين الجنسين، المتعلق بالمشاركة المتساوية للجنسين في عروض مستويات التنشئة المختلفة، هو مصطلح كَمّي. إن مؤشرات هذا التعادل ذات نوع إحصائي وتقيس، على سبيل المثال، الحصة النسبية من الشابات والشباب بالنظر إلى دخولهم في حدث التعليم في نطاق المدرسة الابتدائيّة والمتوسطة أو على مستوى التعليم العالي. من الممكن أن يخدم هذا التعادل كمؤشر لنشاط التغيير ويرمز إلى الخطوات الأولى على طريق الوصول إلى النتائج عينها بالنسبة إلى الجنسين.

طبعًا ترتبط بمؤشرات التعادل بين الجنسين قيود معيّنة، حتّى عندما تكون موضوعة في الخدمة لفترة طويلة. فقد تحجب أحيانًا خطوات مختلفة، تبدو وكأنها اتّخذت من أجل التعادل، الحقيقة التي تثبت أنّه من خلالها يحدث على الأغلب تراجع في الالتحاق بالمدرسة عند البنات والصبيان، بدلاً من إحرازها زيادات إيجابيّة عند البنات

والصبيان. ثانيًا لا تخبر توازناتٌ كمية شيئًا عن الأحداث التي تمّ من خلالها التوصّل إليها؛ إنها أيضًا لا تخبر شيئًا عن التغييرات النوعية الضرورية عندما ينبغي للتعادل الجنسي أن يؤدّي إلى المساواة التامّة.

المساواة بين الجنسين تتطلّب التوصّل إلى النتائج نفسها للنساء والرجال، مع أنهم ينطلقون من مواقع ملاءمة متفاوتة وتمّ الإكراه عليها من جوانب مختلفة.

طبعًا تتميّز النساء عن الرجال سواء في الطبيعة البدنيّة أم في هويّتهم المصاغة اجتماعيًّا. والتفاوت يعود إلى نسب القوى المتباينة بين النساء والرجال وإلى الدور المختلف المنسوب إلى كلّ جنس.

لهذا السبب تتطلّب المقولات عن تقدّم في مسألة المساواة بين الجنسين، توضيحًا في شأن التغييرات الحاصلة هل هي موجَّهَة بوضوح إلى المساواة بين الجنسين وإلى تقوية دور المرأة.

إن تنمية كلّ المعايير الاجتماعيّة، التي تعتبر الرجال والنساء متباينين في مساهمتهم في حياة المجتمع وتتمسّك بأنهم لذلك متباينون في حقّهم بالمشاركة في مكاسب المجتمع، أمر حاسم للتوصّل إلى مجتمع خال من تمايز الجنسين.

بناء على ذلك تعني التنشئة أن يُقدم للفتيات والصبيان الفرص نفسها للالتحاق بالمدرسة وأن يجدوا طرق تعليميّة وبرامج تعليميّة خالية من المقولات المتناقلة، تحتوي على توجيه أكاديمي ومشورة خالية من أحكام مسبقة مختصة بالجنس. في أي حال القضية الأكثر أهميّة أن تقع

التنشئة في ظل النتائج عينها في ما يتعلّق بطول مدة المدرسة، وبهدف التعليم والمؤهلات الأكاديميّة، ثمّ في ظل فرص وظيفيّة وإمكانيّات كسب متساوية عند تساوي المؤهّلات والخبرة.

الخلاصة

المخطّطات الحاسمة في نطاق التنشئة ليست دائمًا نافعة للفتيات والنساء. أثناء تهيئة أماكن المدرسة وتجهيز المدارس، وأثناء توزيع وحصص الأساتذة يجب إيجاد طرق تحرص على وضع الجنسين لضمان ممارسة مدرسية ليس فيها إجحاف.

التنشئة للشابات تدبير هام وضروري للتغلب على الفقر. المهم الآن، والألفية الثالثة تتقدّم، هو ما نفعله — كلّ فرد شخصيًّا، وفي العائلة وعلى مستوى المجتمع الوطنيّ والعالميّ –، للاهتمام بأن لا تبقى الفتيات، اللواتي هن مستقبلاً مواطنات دول عديدة وعلى الأخص أيضًا في تلك الدول الأقل تطوّرًا، متأخرة في وقت يتقدّم فيه العالم باطّراد على طريق المكاسب في التكنولوجيا والمعلومات.

من الضروري أن تتمكن الفتيات من أن يساهمن بكلّ قوّتهنّ، لا فقط في تنظيم حياتهن وحياة عائلاتهن المستقبلية والمحافظة عليها، بل أن يكنّ في وضع كمواطنات نشيطات وأن يدعمن تطوير بلدهن ودفعه إلى الأمام. في الواقع، من الضروري أن تزال من الطريق العوامل التي تعيق مشاركتهن الكاملة وغير المقيّدة في حدث التنشئة، ذلك لرفع عدد الفتيات اللواتي يحصلن على تعليم متوسط وتعليم آخر مبني على هذا،

ويحصلن إلى ذلك على اختصاصات ملائمة في قضايا التطوّر. لإزالة هذه العقبات نحتاج من كلّ الجهات المشاركة إلى عمل واع جدًّا وإلى قرار بذل الجهود شاملة لإلغاء الفقر.

إنه هدف الرجال والنساء أن يصيروا مواطنين بالغين. وهذا لا يمكن الوصول إليه فورًا. إنّه بحاجة إلى حساسيّة عالية لكلّ المسائل، كيف يمكن تربية الرجال والنساء وما هي مضامين طريق تنشئتهم، كيف تمكنهم المشاركة في ذلك بفعالية، وكيف يمكن تشجيعهم من خلال أهداف تعليميّة. علينا أن نفسح للصبيان والفتيات المجال ليكونوا مسؤولين عن حياتهم وليساهموا في تكوين البيئة الاجتماعيّة التي يعيشون فيها.

في الواقع، يصبح الصبيان والفتيات، عندما يعون قدراتهم الشخصيّة ويتعلّمون في المدرسة، متمكّنين بحكم شخصيّتهم من إضفاء الشكل الملائم على حياتهم الخاصة، قادرين بدرجة أكبر أن يعبّروا عن أنفسهم وأن يساهموا بطريقة فاعلة في التطوير الاقتصادي والاجتماعي لمجتمعهم، في التأثير من خلال عملهم في سبيل الحدث السياسي في القرارات، وذلك عندما يكونون قد أضحوا بالغين.

هناك رؤية أخرى لما يُسمى تنشئة بالنظر إلى المستقبل، تتطلّب إعادة توجه عميقة لطرق الاستفادة التقليديّة والجرأة لسلوك طرق جديدة تمامًا من أجل تطوير الوعي والتحليل النقدي وتأييد التطوير الدائم، المرتكز على المساواة بين الجنسين وجهود طائفة واسعة من المؤسّسات والدوائر الاجتماعيّة.

إن المساواة بين الجنسين هي في الوقت عينه هدف وشرط من أجل تطوير دائم. المساواة بين الجنسين في التنشئة الرسميّة هي أيضًا من القضايا الرئيسيّة لمنظمة الأمم المتحدة، وللسياسيّين الحكوميّين ولنشاطات المنظّمات غير الحكوميّة. جميع هذه المؤسسات تُصرّ على أنّ طرق الاستفادة والمضامين الحسّاسة لهذه المسألة ضرويّة وأنّ مهمّة الساعة تتناول آفاق الجنسين في نشاطات التنشئة كلها.

أسئلة ومداخلات

كيف كان من الممكن عمومًا أن يحصل هذا الإجحاف بحقّ الفتيات والنساء؟

خضر: في خريف العام ١٩٤١ كنا في المدرسة تقريبًا ١٣٠ صبيًا وفتاة واحدة. ورغم أن الفتيات في أيّامنا هذه ممثّلات في المدارس العليا والجامعات بكثرة وناجحات، أطرح على نفسي السؤال، كيف أمكن أن يكون أبي راضيًا عن عدم إرسال أخواتي إلى الدراسة في الجامعة، بغضّ النظر عن مدى جودة أداء بناته في المدرسة العليا، رغم أنه كان قادرًا على ذلك ماديًّا. الإجابة عن هذا السؤال كانت دائمًا أنّه على الفتيات أن يتزوّجن وأنّه يكفي لهن أن يكتبن رسائل وأن يتمكّن من قراءة الكتاب المقدّس والكتب والصحف. هل كان الأمر على هذا النحو في بلاد أخرى أيضًا وكيف كان من الممكن أن يحصل ذلك؟

بلعربي: أعتقد أنه لم يُنظَر إلى الفتيات والنساء في دول كثيرة على أنهن مواطنات يتمتّعن بالحقوق نفسها. إنّهن بنات السيد فلان أو زوجة أو أم السيّد فلان، لكن لسن على الإطلاق مواطنات ذات حقوق وواجبات شخصيّة. مكانهنّ في العائلة وفي الأشغال المنـــزليّة. عندما يعملن، يُنتَظَر منهن أن يعتنين بحاجات العائلة الصغيرة — الأهل، الزوج والأولاد.

حتى لو نظرنا إلى مستوى التنشئة، إذا ما تصفّحنا الكتب التعليميّة والبرامج التعليميّة، سوف نقف على أنّه على الفتيات مساعدة

أمّاتهن وأنّ الرجال يمكنهم أن يضربوا زوجاتهن، هذا نقرأه في الكتب المدرسيّة الدينيّة، وبالنتيجة فإن الرجال قوّامون على النساء ويسيطرون عليهن. وظيفتهن العناية بصيت شخص آخر، وليست لهنّ حياة خاّصة بهنّ.

يجب أن نكون جاهزين لنغير طريقة التفكير

إن مضمون الإعلانات والمعاهدات الخاصة بمسائل التنشئة والجنس والقضاء على كلّ أشكال الإجحاف تجاه النساء، هو أن لا يُنظر إلى النساء من وجهة نظر جنسهن، بل كأشخاص بشريّة وكمواطنات. طبعًا هناك فروق متعلقة بالجنس، إلا أنه على النساء والرجال أن يعيشوا معًا باحترام الاختلاف في الجنس والتعاون للوصول إلى المساواة بين الجنسين. نحن نعي أنّ النساء كنّ في بداية القرن الماضي أقلّ تعليمًا، لكنّنا نعيش اليوم في القرن الحادي والعشرين، وعلينا أن نكون جاهزين لمراجعة وضعنا والتفكير من جديد. العولمة تغيّر أرضنا، لكن النساء ما زلن في وضع متأخر؛ إنهن يترقّبنَ عون الرجال ليساعدوهنّ على البقاء في الحياة، خصوصًا في المناطق القرويّة. فإنّه ولو كان هناك نظام جيد جدا وطبّقت مبدئيًّا الحقوق نفسها على الجميع، فإنّنا في الواقع نصطدم دائمًا باختلافات كثيرة. لكن إذا كان الأمر منوط كلّه بالرجال، فإن المرأة، وإن كانت مهندسة أو أستاذة جامعيّة أو محامية، لا يُنظَر إليها مطلقًا على أنّها متساوية مع الرجل، لمجرّد أنّها

امرأة. نحن نفتخر بأنّ نكون نساء، ونحن نقاتل من أجل المساواة، لا على الورق وحسب، بل في الواقع.

هل هناك عالميًّا تدابير عملية تغيّر الأوضاع؟

خوري: سؤالي يتصل بمرافعة البروفسورة بلعربي التي قامت بها لصالح مخطّط يدلّ على وسائل وطرق للخروج من هذه الحالة غير السارّة: هل هناك جهود ملموسة في العالم، هل هناك مجموعات أو مؤسسات تجهد في وضع هذه المشاريع وإنجازها من أجل تحسين الحالة. هل بقيت الأمور إلى الآن مجرد أمنيات أو مطالبة بمخطّط أم هناك بدايات أولى في هذا الشأن؟

المهم هو حالة التطوير الإجمالي في الدولة

بلعربي: ألاّ يبقى الأمر مجرد أمنيات ورؤى، فهذا يتعلّق بأملنا في أن تتغير الأمور فعليا لأمد طويل. على كلّ حال، إذا لم نؤيّد شخصيًّا هذا الأمر ولم نشارك في بذل هذه الجهود، فإنّه لن يتغيّر شيء. هذا يثبّته الواقع. فصحيح أن مؤتمرات دولية كثيرة أُقيمت حول موضوع المساواة، ووثائق أُقرّت، إلا أن المرء يجد نفسه يواجه في هذه المسألة حقائق مرة. على سبيل المثال نواجه على الأخص مسألة التطور العام لبلد ما، إذ إن المستوى التثقيفيّ للفتيات يتعلق بشدة بهذه القضية. المغرب مثال جيّد على ذلك، حيث كان في تسعينات القرن المنصرم ٥٦٪ من الفتيات في المناطق الريفيّة يذهبن إلى المدرسة، فيما يبلغن اليوم ٩٠٪.

المشكلة الثانية هي كيف يمكن إبقاء الفتيات في المدارس. كيف يمكن لهن فعليًّا إنهاء المدرسة الابتدائيّة وبعد ذلك المدرسة الثانويّة؟ هذا يظهر مجدّدًا على أنه مشكلة الاقتصاد والتطوّر الاجتماعيّ: عدد المدارس والأساتذة الموضوعين في التصرف، مشكلة النقل في المناطق الريفيّة ...الخ. هذا كلّه هو أيضًا مشكلة ثقافيّة. صحيح أنه من الممكن أن يدرك الأهل أن التعليم المدرسيّ للأولاد الطريق الوحيدة لإيجاد عمل، إلا أنّهم لا يأخذون ذلك بعين الاعتبار إلاّ لوقت قصير.

ضروري هو صوت النساء الناقد
وأن يسرن في هذه المسألة هنّ والرجال معًا

نتيجة الكلام أنّ مسألة التنشئة مرتبطة بحجم كبير بالتطور في بلد ما، وخصوصًا بحجم التطور الديمقراطي فيه. لكن من دون صوت النساء الناقد لن نحقّق مطلقًا المساواة الضروريّة بين الجنسين في قضايا التنشئة، لأن التنشئة حتى اليوم، كما هو الحال في أمور أخرى كثيرة، ملك الرجال. إلاّ أن المجتمع مركّب من الرجال والنساء. لذا لا بدّ من أن يشترك في المناهج الدراسيّة الملائمة، والكتب التعليميّة...الخ النساء والرجال، للتوصّل إلى رؤية مُتّفَق عليها للتنشئة، ولمستقبلنا عمومًا، وإلى توزيع عادل للسلطة بين الرجال والنساء.

سنة النبي كانت تسير في اتجاه يختلف عمّا نُقل إلينا في ما بعد

طاهر محمود: بحق أشارت البروفسورة بلعربي إلى أنّ النساء في عائلات

رجالهن يصبحن امرأة فلان، لأنهن ينحدرن من بلد مسلم تقليدي. إلاّ أن السؤال يطرح: لماذا الأمر على هذا النحو؟ ألا يعود ذلك إلى أننا من دون تبصّر تبنينا هذا من الغرب؟ هذا ليس التقليد الذي نُقل إلينا عن الرسول محمّد. من المعروف أنّ السيّدة عائشة الصديقة في بيت زوجها محمّد بعد زواجها من النبي بقيت عائشة بنت أبي بكر، ولم تصبح امرأة محمّد. وابنته فاطمة بقيت فاطمة بنت محمّد ولم تصبح بعد زواجها من علي امرأة علي. لقد تبنّينا تقليد الغرب هذا من دون تبصّر، ونحن أنفسنا مذنبون في وضعنا المتعسّر.

تم إنجاز خطوات لا يستهان بها

أخبرنا سيادة المطران خضر عن إجابة والده عن السؤال، لماذا لم يدع بناته يتعلّمن. اليوم أيضًا، بعد ٦٥ عامًا، يذهب الأهل في العالم الإسلامي وكذلك في بلاد كثيرة غير إسلامية إلى أن الفتيات سيذهبن طبعًا عاجلاً أم آجلاً إلى عائلة أخرى، ولماذا يجب على المرء عندئذٍ أن ينفق مالاً في التنشئة؟ ألا تكون في نهاية الأمر عضوًا في عائلة أخرى، ألا تُعتَبَر ضيفًا، مثل العصفور الذي سيطير إلى البعيد عندما يُفتَح له القفص؟ في الوقت نفسه من الصحيح من دون شك بأن الوضع تحسن بشكل كبير، وأنه تم إنجاز خطوات كبيرة في السنوات الماضية. هذا أصبح واضحًا في ندوتنا هنا.

إن تحولاً في العقلية ضروري

بلعربي: إن مجتمعنا يميل في الواقع بدرجة كبيرة إلى تصرّف مجحف بحقّ

النساء، لا في المغرب وحسب، بل في دول نامية كثيرة، وكذلك أيضًا في الدول الصناعيّة. لقد حان الوقت لبذل جهود حاسمة لإزالة الإجحاف تجاه النساء الذي يسيء إلى المجتمع برمته. وفقًا لطبيعتهم، لا يشعر الرجال بذلك بشدة؛ لكن بالنسبة إلينا نحن النساء، فإنّا ندركه بشدّة كبيرة في حياتنا كلها وفي علاقاتنا البشريّة مع الآخرين. كما سبق وقلت، تكون النساء في ما بعد امرأة السيد فلان، وشخصيتها في خطر أن لا تُعتَبَر شخصًا مستقلاً. طبعًا، نحن حاضرات في المجتمع، والناس يُسرّون بعض الأحيان لرؤيتنا – كما يأتي إلى مسامعي أحيانًا، كم هو جميل أن تزيّن وردة مجموعتنا، أو أن يكون لدينا عطر جديد. لكن هذا بالذات لا نريده. نحن لا نريد أن نُقارَن بالوردة والعطر، نريد الاعتراف بنا كبشر. أسوق دائمًا هذا الانتقاد على أمل أن يساهم في تحوّل ضروري ملحّ للعقليّة. في الواقع هناك يجد العالم نفسه وسط تحوّل شامل وعميق، لا نريد أن نبقى واقفين في عالم أجدادنا، بل أن نبذل جهودنا في عالم أولادنا.

فرق بين النظرية والممارسة

بوتس: لقد سبق وأثنينا على أشكال التربية في البلاد الشيوعيّة. إلاّ أنني أتذكّر كتابًا يعلّم اللغة الروسيّة، استعملته منذ أزمنة بعيدة: في هذا وُصِف الأب في إحدى الصفحات على أنّه معلم، والأمّ على أنّها مهندسة. ومتى تصفّحنا الكتاب، وجدنا العائلة في البيت: هنا يجلس الأب مع المجلّة في غرفة الجلوس، وتقف الأم في المطبخ وتحضّر الطعام –

السيّدة المهندسة. لكن الواقع على هذا الشكل لم يكن مثاليًّا إلاّ بقدر صغير.

بلعربي: في العام ١٩٧٥ كنت في اللجنة التحضيريّة "لسنة المرأة العالميّة". كان هناك احتفالان في تلك السنة. احتفال رسمي أُقيم في حزيران في المكسيك، وبالنسبة إلى الاشتراكيّين والشيوعيّين وكلّ الذين أرادوا مقاطعة الاحتفال، أُقيم في شهر تشرين الأول احتفال آخر في موسكو. للتحضير للاحتفال الثاني، دُعيتُ إلى موسكو مع مجموعة كبيرة من اتحاد النساء. عندما دُعينا أثناء هذا التحضير إلى مؤسّسات عديدة، زرت مدرسة، وفوجئت بأن أجد الصبيان في تعليم تقني والفتيات في تعليم نسوي واضح: كن يتعلمن الطبخ والخياطة. ما كنتُ أعرفه من بلدي، وما حكمتُ عليه سلبًا بشكل كبير، وجدته ثانية الآن هناك في روسيا. إذًا هي مسألة العقليّة. رغم أنّ أكثر من ٣٠ إلى ٣٥٪ من النوّاب في البرلمان الروسي في هذا الوقت كنّ نساء، إلاّ أنهن لم يغيّرن الكثير. كنّ يتصرفنّ تصرّفًا موافقًا لأوضاع السلطة لا كنساء.

على النساء أن يتحملن مسؤوليات أنفسهن

صالحة محمود: أؤيد البرفسورة بلعربي في قولها بأنّ النساء يُدفعن إلى هامش المجتمع، ونتيجة لكلّ الظروف المعاكسة التي يتعرّضن لها هناك، يتمّ الإجحاف بحقّهن. أحد أجزاء المشكلة هو أنّ النساء لا يشعرن بأنّهنّ مسؤولات عن إيجاد ما يؤمّن لهنّ الحماية ويخدم الدفاع عنهن.

مثال على ذلك تغيير اسم الكنية بعد الزواج: لماذا يجب على النسوة أن يتّخذن اسم أزواجهن، إذا كان هذا غير مفروض في الإسلام. في العائلات المسلمة بدأت الأجيال الشابّة ترفض هذا. في العالم العربي، مثلاً في السعودية، ليس من المألوف عمومًا، أن تتّخذ النساء بعد الزواج اسم الرجل، بل يحتفظن باسم أبيهن.

على العموم لسنا نحن النساء على استعداد لأن نتحمّل مسؤولية اكتشاف ما هو قائم في تقليدنا؛ إننا نميل إلى البقاء جاهلات ونترك للرجال اتخاذ القرارات الضروريّة. هناك، مثلاً، قانون إرث في الشريعة يحمينا. بينما يعتبر الرجال على الكرة الأرضية كلّها ٩٥٪ من الثروة مِلكًا لهم، يكون فقط في السعودية، التي تطبّق قانون الإرث من الشريعة، ٤٥٪ من الثروة في يد النساء، لأنّهن في مفهوم قانون الإرث المعمول به يرثن مباشرة من أبيهن وأزواجهن. إذًا هناك أحكام في القانون هي من دون شك لمصلحة النساء، لكنّها غير معروفة إلا قليلاً، ولا يتحمّل أحد المسؤوليّة في إيجاد ما تمّ تحديده في القانون لمصلحتهن. نحن شخصيًّا نعمل لحساب بقائنا جاهلات ونترك للرجال أن يقرّروا من أجلنا، بدل أن نتولّى الأمور نحن شخصيًّا. في الواقع، إنّه أيضًا من المهمّ من الناحية الاقتصاديّة الانفاق في تعليم النساء، إذ يُقال: إذا علّمت رجلاً فقد علّمت شخصًا، وإذا علّمت امرأة فقد علّمت عائلة. إذًا من الهامّ إيصال تعليم ملائم للنساء. لكن عليهن أن يعين أنفسهن إلى حد ما سبب تعاستهن الشخصيّة.

لنساء المنظمات غير الحكومية في عالمنا مهمة هامة

بلعربي: نظرًا إلى أنّ النساء يتلاءمن مع أمور كثيرة ويتقبّلن الظروف القائمة، يُعزى إلى نساء المنظّمات غير الحكومية والمنظّمات غير الحكوميّة في شأن الإنماء أهميّة كبيرة في توعية النساء بالنسبة إلى حقوقهن وواجباتهن. عليهن مساعدة النساء على أن يلتزمن أكثر في شؤون السياسة. السبب في أنّ النساء لا يؤيّدن ذلك بشكل ملائم يعود كثيرًا إلى أنهنّ يعتبرن السياسة منذ البداية ملك الرجال. مقابل هذا لا بد في كل شيء من الإلحاح على أنه ليس ثمة نطاق محفوظ للرجال أو النساء. على النساء والرجال أن يعملوا معًا في المجالات كلها لاستخراج أفضل نتيجة ممكنة.

ليس للنساء في المجتمع المكان الذي يعود إليهنّ

إقبال: بالنظر إلى عدم المساواة المستمر بين الجنسين على المرء أن لا ينسى أن الأزمنة تتغيّر بسرعة كبيرة. جزء من المشكلة، كما هو الوضع مثلاً في باكستان، هو أن أناسًا كثيرين، أكثرهم من الرجال، عندما يتعلّمون، يذهبون إلى الخارج. على العموم، يرسلون ما يكسبونه إلى بلادهم أو لا يرسلونه. إذا قاموا بذلك، فإلى الزوجة والأولاد، فيما لا يحصل الأهل على شيء. لذا يولي الأهل بناتهم تنشئة بطريقة متميّزة. إنّهم يقولون لأنفسهم: الابن ابن إلى أن يتزوّج، الابنة تبقى مدى الحياة. أعرف كثيرًا من النساء المتعلّمات يساندن ماديًّا أهلهن وعائلاتهن، حتى أخواتهن، إذ إنّ هؤلاء غالبًا ما يكونون كسالى لا يقومون بعمل مفيد.

إذًا المسألة ليست إلى حدّ كبير أن تكون النساء متعلمات، بل أنهن لا يملكن حقوقًا. إنهن متعلّمات، ويكسبن — ومكسبهن يستولي عليه أهلهن وأخواتهن، الذين عمومًا في غالب الأحيان لا يقومون بأي عمل. بدأت الدولة بتطوير مخطّطات ملائمة. في وطني يفعلون الآن ذلك على الأقل على النحو التالي إنّ مشاركة قدرها ٨٠٪ من الحصص الدراسيّة تجيز للفتاة الحصول على اثنين من اليوروات شهريًّا من الدولة. يبدو أن المبلغ قليل جدًّا، إلا أنّه في بلدي مبلغ ليس بقليل. إنّه يغطّي على الأقل مصاريف النقل، والكتب المدرسيّة وملابس المدرسة. والمدرسة تقدم الطعام للفتيات.

أمّا ما لا يزال بلا حلّ، فهو مسألة ضرب النساء. هناك في القرآن قول بأنّ الرجال قوّامون على النساء، هم حماة وحراس النساء (السورة ٤: ٣٤). الجملة اللاحقة توضح طبعًا السبب في ذلك وهو أنّ الرجال يتكفّلون بنفقات الحياة لنسائهم. لكن بما أن النساء في عصرنا هن اللواتي يكسبن، فالرجال هم الذين لا يقومون بأي عمل؛ وهم أيضًا بحاجة إلى الضرب، إن كان هناك من هو بحاجة إلى ذلك.

تغيرات واسعة في المغرب من خلال قانون العائلة الجديد

بلعربي: في كلّ ما يثيرني في هذا المقام وما لا تمكن مناقشته بكفاية، أسمح لنفسي ختامًا أن أشير إلى أنّ الذي يحدث الآن في المغرب، على الأخص في إطار قانون العائلة الجديد، تقدّميّ جدًّا. فإنّه يقرّ للرجال والنساء بالحقوق نفسها في العائلة. فهذا يعني في الواقع ثورة.

لكن كيف يمكن وضع هذا القانون حيّز التنفيذ؟ كيف يمكن دفع الرجال والنساء لفهمه فعليًّا وقبوله؟ أعتقد أنّ هذا يحتاج إلى بعض الوقت.

أخيرًا كلمة تتعلّق بالقول الذي جاء سرده: "إذا أوليتَ فتاة التعليم فإنك علّمتَ عائلة وإذا علّمتَ صبيًّا فإنك علّمتَ شخصًا واحدًا". أود إعادة صياغة هذه الجملة كما يلي: "إذا علّمت رجلاً أو إذا علّمت امرأة فإنك علّمت مجتمعًا". لا أرغب في الوقوف عند القول: إذا علّمت امرأة فإنك علّمت عائلة. ما لا أرغب فيه هو الربط بين الفتاة والعائلة. إذا علّمت فتاة فإنك علّمت مجتمعًا بكامله.

التربية الدينيّة في آسيا الوسطى

غوغا أبراروفيتش خيدوياتوف

١. الخلفيّة التاريخيّة

استولى العرب في القرن الثامن على مناطق أوزباكستان الحالية، الواقعة بين نهرَي آمودريا (جَيحون) وسيرديا (سَيحون)، وشرعوا بكلّ قوة يُدخلون شعوب المنطقة في الإسلام. طالت الحرب ضد العرب والإسلام زمنًا طويلاً، إذ مضى ٢٠٠ عام حتى تمكّن العرب من بسط سلطتهم بشكل نهائيّ على هذا البلد وإدخال الإسلام كدين سائد إلى هذه المنطقة. أضحت بخارى مركزًا لعلماء المسلمين. سُميت "بخارى العظمى" وأضحت واحدة من معاقل الإسلام الرئيسيّة. هنا تأسّست مدارس إسلاميّة متعدّدة، هنا تواجد أهمّ العلماء المسلمين. يكفي هنا أنّ نَذكر البخاري، الذي وضع مجموعة من الأحاديث التي لا تُقدَّر قيمتها ولم تخسر حتّى اليوم شيئًا من أهميّتها. عادة يمكن أن تجد في البلاد الإسلاميّة، على الأغلب في كلّ منـــزل مسلم تقيّ، طبعة لمجموعة الحديث هذه في اثني عشر مجلّدًا. إنه يُعتبَر واحدًا من أكابر العلماء المسلمين في الأزمنة كلّها.

الأمير تيمور قوّى دور الإسلام كدين رائد. فصار الإسلام أيديولوجيا لحملات فتوحاته. بدءًا من زمن تيمور صار الإسلام أكثر من مجرّد دين، فقد أصبح في آسيا الوسطى نمط حياة. كان يحقّ للعلماء

المسلمين أن يُعيَّنوا في منصب الحكّام والسادة، وبذلك أضحوا ملاّكي أراض أغنياء وأصحاب قوة سياسيّة مؤثّرة. كانت بخارى قد صارت تجسيدًا لسلطة الإسلام: في المدن أو كذلك في المناطق الريفيّة كانت آلاف الجوامع والمدارس الدينيّة تسهر على احترام الشعائر الإسلاميّة وتطبيق الأحكام القرآنيّة. في القرن الخامس عشر أنشئت طريقة جديدة للصوفيّة ساهمت في نشر الإسلام. فدخل الإسلام إلى حيّز حياة العائلة، وإلى الشعر، وإلى الموسيقى، وإلى الأدب، وإلى السياسة.

٢. الفتح الروسي والسلطة الروسية

أدّى فتح آسيا الوسطى على يد روسيا إلى تدمير الإسلام. لم تكن إدارة القيصر في سياق تقوية نفوذ سلطتها في هذه المنطقة، مستعدّة لتحمُّل منافسة قوّة أخرى. تحت ذريعة خاطئة حول خطر قد ينتج من حركة الوحدة الإسلاميّة وحركة الوحدة التركيّة، قامت الإدارة الروسيّة بقطع الموارد الماليّة التي كانت تمدّ السلطة الإسلاميّة. سُرقت الأملاك الزراعيّة العائدة للعلماء المسلمين، ممّا جعل منهم منظّمة فقيرة عاشت من إيرادات ضئيلة على أساس اختياريّ. أغلقت الإدارة القيصريّة الحدود مع الدول الآسيويّة الأخرى وأنهت علاقة المسلمين المحلّيين "بإخوانهم" الأجانب. أُنزل العلماء المسلمون عن منابرهم القديرة وأُذلّوا ليكونوا خدمًا للنظام الاستعماريّ.

بسبب مبادئها الإلحاديّة صنّفت السلطة السوفياتيّة الإسلام بأنّه عدوّها الأيديولوجي وأطلقت ضدّه حربًا بلا هوادة لإبادته نهائيًّا.

هُدمت آلاف الجوامع وحُوّلت إلى نواد للدعاية الإلحاديّة. أُغلقَت جميع المدارس الإسلاميّة ومُنع اتباع الشعائر الدينيّة. إلاّ أنّ الديكتاتور السوفياتي لم يتمكّن من الانتصار على الإسلام. كان الإسلام يعمل في الخفاء، وتحوّل إلى "دين الأسرة"، أي إلى قضية خاصّة للمواطنين. لقد نجا، وأضحى شكل حياة، وقام في الحياة الثقافيّة، التي سادت على الحياة الروحيّة في البلد، بدور مسيطر. حاول النظام السوفياتي أن يثبّت مكان الإسلام القيم السوفياتيّة العامة، أي تطوير التعليم والثقافة الأوروبيّة، وإضفاء صبغة روسيّة على الحياة الروحيّة. إلاّ أنّ الإسلام نجا وربح هذه الميئوس منها.

٣. تغييرات بعد الحرب العالميّة الثانية

غيّرت الحرب العالميّة الثانية بطريقة عنيفة موقف النظام السوفياتي تجاه الدين، وتاليًا أيضًا تجاه الإسلام. عناء سنوات الحرب، كما كان يُشعَر به على الأخص في العام ١٩٤٣، جعل مشاركة المسلمين في العمليّات العسكريّة كما على جبهة البلاد ضرورة حيويّة من أجل النجاة. في هذه الأثناء أُسست دار الإفتاء لآسيا الوسطى. وفُتحت جوامع جديدة وحصل الإسلام على قيمة هامة كمنظّم روحيّ لحركات وطنيّة للمسلمين في الحرب ضد النازيّة. أُرسل مئات الطلاب إلى الأزهر وإلى مدارس إسلاميّة أخرى، مثلاً في المغرب وعمان، لتعليم جيل جديد من العلماء الدينيّين كانوا خاضعين للنظام الروسي، سُمّوا "المُلاّه الحُمر". كانوا مسلمين مؤمنين، مزوّدين بتعليم إسلامي عال، ولكن في الوقت

نفسه في خدمة النظام السوفياتي. قاموا بدور هامّ في تقوية نفوذ الاتّحاد السوفياتي في الشرق العربي.

في العام ١٩٥٥، قبل اندلاع أزمة قناة السويس، زار الرئيس المصريّ جمال عبد الناصر أوزباكستان. لقد بُهر من عدد الجوامع، ومن جدارة العلماء ومن جمال الجوامع. محادثاته مع إسهان بوبوخام، وهو في ذلك الحين مفتي الإسلام في آسيا الوسطى، ومع ابنه ضياء الدين بوبوخام دعمت تطوير أيديولوجيا الناصريّة وجعلت من عبد الناصر دعامة للاتحاد السوفياتي. خدم الإسلامُ الاشتراكيّة السوفياتيّة كواجهة براقة. في الوقت نفسه انتشر الإسلام بسرعة كبيرة، بحيث تولّى أدوارًا جديدة في الحياة الاجتماعيّة للبلد. كان في الصعب من ذلك الحين إيقاف هذا المشروع.

٤. استقلال أوزباكستان، ونشر القيم الإسلاميّة والتوجهات لتسييس الإسلام

فتح إعلان استقلال أوزباكستان العام ١٩٩١ إمكانات ضخمة لإنماء الإسلام: لتقوية نفوذه، لا في الحياة الاجتماعيّة وحسب، بل أيضًا في الحياة السياسيّة للجمهوريّة. أصبح الرئيس الأول لأوزباكستان إسلام كاريموف، هذا يعني إسلام كريم. كان شيوعيًّا، واحدًا من الممثّلين القياديّين للجمهوريّة الشيوعيّة السابقة، إلاّ أنه اعترف بالدور الهام للدين في التجديد الروحيّ للمجتمع والدولة. مجموعة من قراراته كان هدفها استمالة الإسلام إلى دعم جهود كاريموف في تمكين الاستقلال، لتوحيد

الناس ولنشر القيم الحقيقيّة للإسلام. سنة بعد سنة وضعت الدولة طائرات وأموال دعم في التصرّف لصالح رحلات الحجّ والعمرة إلى مكّة. افتُتحت مئات المدارس الإسلاميّة لتعليم علماء مسلمين من النمط الجديد، يمكنه ربط التعليم الدنيويّ والدينيّ معًا. بُنيت آلاف الجوامع الجديدة وأُرسل العلماء المسلمون إلى البلاد الإسلاميّة. جدّدت بخارى عظمتها كمركز لعلم الكلام الإسلامي.

أُمّنت مبالغ كبيرة من أجل دراسة الإسلام وكُتبت مقالات علميّة شهدت لمساهمة أوزباكستان في تشكيل وإنماء الإسلام. للمرة الأولى احتُفل بيوبيلات العلماء المسلمين البارزين، مثلاً للنقشبندي (توفي ١٣٨٩)، والبخاري (توفي ٨٧٠) والمرغيناني (توفي ١١٩٧) الذين ساهموا في إعلاء صيت أبناء بلدهم أوزباكستان. أخيرًا فتحت الجامعة الإسلاميّة في طاشقند أبوابها، حيث يعلّم مئات المتخصّصين باللغة العربيّة وآدابها مواد إسلاميّة واللغة العربيّة والثقافة الإسلاميّة.

إلاّ أنه حدث شيء لم يكن مُنتظرًا. مجموعات متعدّدة من الناس، الذين لم يكونوا على وفاق مع النظام الحاكم، اتّخذوا المشاكل الاقتصاديّة ذريعة لاستخدام الإسلام لأهدافهم السياسيّة. أعتقد أنّ الدين في المجتمعات المتقدّمة منفصل عن الدولة وعليه أن لا يتورّط في النشاطات السياسيّة لدعم النظم الحاكمة. حركة طالبان في البلد المجاور أفغانستان ساهمت في تدخّل آخر للإسلام في المسائل السياسيّة في أوزباكستان. ظهرت منظّمات سياسيّة جديدة، زيّنت نفسها بأعلام إسلاميّة، مع أن بعض قوّادها لم يكونوا يعرفون الدين الإسلامي. لا

يصحّ أن لا نذكر كم حاولت منظّمات إسلاميّة عائدة إلى الخارج، انطلاقًا من أوزباكستان، كمركز في آسيا الوسطى، زعزعة الوضع السياسي. كان الهدف إقامة خلافة في أوزباكستان. أُنشئت في أوزباكستان أحزاب سياسيّة، مثل "حزب التحرير الإسلامي"، "إسلام تَشْكَرْلَري"، و"توبة"، "حزب النهضة الإسلاميّة" وحركات وهّابية. كانت برامجها وأهدافها أساسًا متّحذة من منظّمات سياسيّة إسلاميّة، مثل الإخوان المسلمين وحزب البعث. بين العامين ١٩٩٥ و٢٠٠٥ ساد في أوزباكستان وضع معقّد. تمّ في مخيمات الجيش في أفغانستان وباكستان تدريب أعضاء منظّمات الدعاية والمنظّمات الإرهابيّة. عرب كثيرون من الأردن وجدوا قبولاً في المدارس الإسلاميّة تحت ذرائع متعدّدة وروّجوا لفكرة إنشاء خلافة. وحصلت هجمات إرهابيّة تشبه تلك التي نعرفها حاليًّا في العراق وباكستان.

٥. أوزباكستان — بلد متعدد الأديان

أوزباكستان بلد متعدّد الأديان والنظام الحاكم يعامل الأديان كلها بالتساوي. لكلّ دين شروط ضروريّة للقيام بأحكامه من قبل المؤمنين به. هناك ١٦ دينًا تثبت وجودها حاليًّا بنشاط معيّن في بلدنا. يُعدّ من الأديان الرئيسيّة الإسلام والكنيسة الروسيّة الأورثوذكسيّة. مركزا الإسلام في طاشقند وبخارى؛ هناك تقريبًا ألفا منظّمة وإحدى عشرة مدرسة. مركز الكنيسة الروسية في طاشقند؛ هناك ٣١ منظمة محلية، ومعهد وثلاثة أديرة. بعض المدارس يديرها المسيحيّون الإنجيليّون. مركز الكنيسة اللاتينية في طاشقند، إضافة إلى أربع منظمات محلية. في

مركز طاشقند هناك بناء رائع للكنيسة اللاتينيّة البولونيّة ويُستعمل أيضًا ككنيسة تُقام فيها الطقوس الكاثوليكيّة، مثل المعموديّة والأكاليل. تمارس الكنيسة الإنجيليّة الكوريّة نفوذًا متناميًا، وتعود إليها ٦١ منظّمة محلّيّة. أخيرًا تتمتّع اليهوديّة بما مجموعه سبعة مجامع بموقع هامّ في أوزباكستان.

التسامح الدينيّ واحد من أهمّ الأسّس لكلّ دولة. لم تحصل في أوزباكستان، في أي وقت مضى، صراعات تعود إلى فروق دينيّة، الذي يهدّد التفاهم السلميّ بين ممثّلي الجماعات الدينيّة المتعدّدة هو ظهور منظّمات إسلاميّة متطرّفة تُظهر إقطاعيّة من نمط العصور الوسطى وتعصّبًا عدائيًّا. تعلُّم اللغة الأوزباكستانيّة في معاهد الكنيسة الأورثوذكسيّة إلزامي، فيما تُفرض في المدارس الإسلاميّة تعلّم الروسيّة. مادّة تعليميّة جديدة وجدت طريقها الآن إلى برنامج التعليم، تُعنى بأسئلة العلوم الدينيّة، حيث يطّلع التلامذة على الأديان المتعدّدة، على تاريخها وعلى خلفياتها وعلى دورها التي تقوم به في إطار تمدّن العالم.

إنّ مكافحة المتطرّفين الإسلاميّين لا ينبغي أن تكتفي بوسائل ردع. تنوير العقول والتعليم يجب أن يكون لهما الأهميّة المركزيّة في هذه المكافحة. أُنشئت الجامعة الإسلاميّة في طاشقند بحسب مرسوم من رئيس الجمهوريّة كاريموف في ٧ نيسان عام ١٩٩٩ وبرعاية مجلس الوزراء. هدفها الأول هو تعليم اختصاصيّين مؤهلين جدًّا في الفرع الإسلاميّ، في تاريخه وعلم الفقه. دُرّب فريق الأساتذة في الأزهر، والمغرب، ولبنان والأردن.

برنامج التعليم الجامعي يضمّ المواد التالية: علم الكلام ودراسات

إسلاميّة — علم الشريعة — علاقات اقتصاديّة دوليّة — علوم الحاسوب — علم الطبيعة — نظريّة وممارسة بناء مجتمع ديمقراطي - الفلسفة — اللغات الشرقيّة (العربيّة والفارسيّة) — الإنكليزيّة — التربية على البدنيّة.

يقدّم قسم الأبحاث الإسلاميّة العلميّة المواد التالية: القرآن وتفسيره — علم الحديث — تاريخ وفلسفة الإسلام — الشريعة — التمدّن الإسلاميّ ومساهمته في تمدّن العالم.

ثمة مكتبة غنية جدا في الجامعة تحتوي على مخطوطات إسلاميّة قديمة وقيّمة، يمكن أن تساعد الطلاب على فهم الخطوات الأولى في تطوّر الإسلام. تحتلّ نسخة حقيقيّة لقرآن عثمان دُوّنَت في القرن السابع مكان الصدارة.

انتهى الدور الأول للشهادات في العام ٢٠٠٣. حصل المتخرّجون على إمكانات عمل رائعة. وأُرسل الكثير منهم إلى الخارج للعمل كدبلوماسيّين في السفارة الأوزباكستانيّة.

أسئلة ومداخلات

من أين يأتي النشء الأكاديمي؟

شبستري: في محاضرة البروفسور خيدوياتوف الجديرة بالشكر كان الحديث عن تدريس العلوم الإسلاميّة في جامعات أوزباكستان. سؤالي الآن، من أين يأتي النشء العلميّ، أين حصل أولئك الذين يدرّسون في أوزباكستان العلوم الإسلاميّة، على تعليمهم – في البلاد أم في الخارج، وإن كان الجواب: في الجارج، ففي أيّة بلاد يتمّ تعليمهم؟

العلاقات مع دول إسلاميّة أخرى أحيانًا متوتّرة

خيدوياتوف: إنّ العلاقات مع دول إسلاميّة أخرى كانت أحيانًا متوتّرة. سبب ذلك كانت الشيوعيّة على الأخص. كنت في سنوات سابقة معلمًا في أكاديميّة دينيّة، وكان نصف الطلاب هناك من الشيشان. علينا أن نعلم أنّ الشيشان استُخدموا آنذاك، بطريقة سريّة، لنقل الشيوعيّة إلى الدول العربيّة كلّها. بهذه الطريقة استُخدم الإسلام أحيانًا كوسيلة لتحقيق هدف ما من هنا تُفهم أيضًا مقاومتنا لذلك. إلاّ أنّ أوضاع القوى كان على نحوٍ ملكت فيه موسكو القرار.

التقليد الإسلاميّ، على الأخص الحديث

من جهة أخرى كان في روسيا باحثون مسلمون لامعون. ترجموا القرآن إلى الروسيّة، ونحن حاولنا نقله إلى الأوزباكستانيّة، إلاّ أنّه ما لبث أن تبيّنا صعوبة ذلك، إذ كان من الصعب أن نجد في لغتنا طرق التعبير

الملائمة لأفكار القرآن. من هنا يُفهَم أنه في إطار الدراسات الإسلاميّة تمّت العودة إلى الأحاديث، إلى أحاديث عن عائشة، والأحاديث المجموعة عند البخاري والترمذي. هذه ساعدتنا على الولوج إلى طرق التفكير الخاصّة وإلى مضامين التقليد الإسلاميّ، لا في نقلها الحرفيّ، بل حسب المعنى.

فعلاً إنّ المعنى في القرآن والإسلام عمومًا هو الأهم. بحيث لم يكن من باب المأساة أنّنا رغم العديد من المحاولات، لم ننجح بترجمة القرآن إلى الأوزباكستانيّة، إذ في اللغة الأوزباكستانيّة الحديثة لا تجد كلّ المصطلحات التي كانت مستعملة في تقليد عثمان في القرن السابع.

التربية الدينيّة بشكل أساسي في جامعاتنا الإسلاميّة

طبعًا لدينا اليوم علاقات جيّدة كثيرة، على سبيل المثال مع السعوديّة. في سبيل المشاركة في الحجّ والعمرة تضع الحكومة طيارات مجانيّة في الخدمة. فإنه من الهام بحسب رأيي تنشئة علماء دين تعلّموا التفكير في مفاهيم حاضرنا. هذا ينطبق طبعًا على الأئمة مترئسي الصلاة الجماعيّة، وعلى الخطباء. يجب تعليم هؤلاء كلّهم في جامعاتنا الإسلاميّة ليتعلّموا كجيل جديد أن يربطوا في حياتهم بين النظرة الدنيويّة والنظرة الإلهيّة.

علاقات تاريخيّة متناقضة لروسيا مع آسيا الوسطى

خضر: أنا لست مدافعًا عن روسيا، لكن من أجل فهم أفضل للعلاقة

بين المسلمين في آسيا الوسطى والروس، يجب أن نعلم أنّ روسيا أوّلاً كانت محتلّة لمدة ٢٠٠ عام من التتار المسلمين. لم تتمكّن روسيا من الحصول على استقلالها إلاّ بعد حرب ضارية. ثانيًا يجب أن نفطن لأنّ روسيا وتركيا تحاربتا لعدّة مئات من السنين. الخلط بين "السلطنة العثمانيّة"، التي كانت مركز الخلافة، و"الإسلام" جلب معه مشاكل. لذا يمكن فهم هذه المشاعر من جانب روسيا. على العكس يجسّد الروس الغربَ بالنسبة إلى سكان آسيا الوسطى، رغم أن هذا ليس صحيحًا بالضرورة. لا يمكن أيضًا أن نتجاهل أن كاثوليكيًّا لاتينيًّا قاد السويديّين في الحرب ضدّ روسيا. من هنا نفهم أنه ليس في الشعب الروسي فقط هذه الضغينة وحسب ضد الاحتلال من قبل شعوب أخرى، بل أيضًا شعور بضرورة الدفاع.

تفسير نفسيّ لذلك من بين تفاسير أخرى ممكنة، هو أنّ الروس يشعرون بأنفسهم كأنّهم ورثة القسطنطينيّة. في هذه الأيديولوجيا تُعتَبَر موسكو روما الثالثة، فيما تعتبَر القسطنطينيّة روما الثانية. هناك إذًا مجموعة من الأحداث التاريخيّة ومشاعر مرتبطة بها، تجعل أساليب تصرف الروس السلبيّة مفهومة إلى حدّ ما.

يشعر المسيحيّون العرب بقرب شديد من المسلمين

كمسيحيّين عرب نعاني كثيرًا من عقدة التعالي عند الأمم التي كانت يومًا ما مسيحيّة، مثل فرنسا وروسيا، التي كوّنت موقفًا معاديًا للشعوب الإسلاميّة. نحن المسيحيّين العرب لا نشاطرها هذه المشاعر:

نحن لا نحمل في داخلنا مشاعر صداقة وحسب، بل مشاعر أخويّة تجاه المسلمين. إذا أتيتُ مثلاً إلى بيت أقاربي في مدينة طرابلس، مدينة سُنّيّة، لا أنظر عادة إلى ساعتي، لأن البيت قريب جدًّا من جامع، هو مسجد الدعوة، وأنا أقسم وقتي تبعًا للأذان. على هذا النحو نشعر أيضًا بشهر رمضان، الذي ننتظره بسرور، إذ إنّنا عندئذٍ نأكل والمسلمين معًا. ننتظر دعواتهم هذه وما يشابهها. أردت بهذا أن أقدّم فقط صورة شاملة، لكن لا لتبرير التصرّف الروسي.

تقليد علمي مشهور، لكن وضع غير جيّد في الممارسة

خيدوياتوف: على نحو عام، للروس علاقة جيّدة جدًّا بالإسلام، إلاّ أنّهم لا يحبّون كثيرًا اللغة الواقعيّة للقرآن لأنّها تعارض الأيديولوجيا الشيوعيّة. يملك الروس تقليدًا مدرسيًّا هامًّا ومشهورًا عالميًّا للدراسات العربيّة وعلوم الإسلام. إلا أنّهم كوّنوا طرق تعامل أخرى في العلاقات العمليّة مع الدول الإسلاميّة.

هل هبط مستوى التعليم بعد سقوط الاتحاد السوفياتي؟

إقبال: سؤالان يتعلّقان بما شُرح لنا اليوم: من جهة تولد لدي الانطباع أن مستوى التعليم قد هبط بعد سقوط الاتحاد السوفياتي واستقلال أوزباكستان. إلى أي حد هذا صحيح؟

هل هناك لغة روسية وحروف كيريليّة أم أوزباكستانيّة؟

يعتمد السؤال الثاني على معرفتي بأنّ الروس عندما استولوا على السلطة في أوزباكستان ألغوا الحروف الفارسيّة وأحلوا مكانها الأحرف الكيريليّة. بعد الحصول على الاستقلال هل الأحرف الكيريليّة ما زالت مستعملة، وما هي لغة التعليم العامة – الروسيّة أم الأوزباكستانيّة؟

البحث الطويل عن أبجديّة خاصة

خيدوياتوف: في زمن سيادة الاتحاد السوفياتي ثقّفنا العلماء في أكاديميّة العرب الميرية، حيث عملتُ كمدرّس. بما أنه لم يكن هناك في ذلك الحين إلاّ جامع واحد في كلّ منطقة، كان عدد الطلاب قليلاً جدًّا وكان الجامع يكفي. هناك الآن بخلاف ذلك ألفا مدرسة تقريبًا في البلاد كلّها.

أيّة أبجديّة هي اليوم في الاستعمال؟ يجب في هذا الشأن أن نعرف أنّ الأبجديّة العربيّة غير صالحة للغة التركيّة. في القرن التاسع عشر كان للأذربيجانيّين الرغبة في إلغاء الأبجديّة العربيّة. بعد ثورة تشرين الأول/أكتوبر رتّبت الحكومة السوفياتيّة آنذاك الاختبار التالي: بنوا في أيّ مدينة مدرستين: مدرسة بالأبجديّة العربيّة وأخرى بالأبجديّة اللاتينيّة. ٩٠٪ من الأهالي أرسلوا أولادهم إلى المدرسة التي استعملت الأبجديّة اللاتينيّة. أخيرًا ومن أجل قطع كلّ الاتصالات مع الجمعيّات الدينيّة المسلمة في الخارج، أُدخلت الأحرف الكيريليّة في العام ١٩٣٨. إلاّ أنّ الكيريليّة غريبة جدًّا عن لغتنا.

أخيرًا كُيفَت الأبجديّة اللاتينيّة للغة الأوزباكستانيّة

هكذا نقلنا كلّ شيء، مع بدء السنة ١٩٥٥ ومن هذه السنة نهائيًّا، إلى الأبجديّة اللاتينيّة. الآن تبنّت اللغة التركيّة، على الأخص في عهد مصطفى كمال أتاترك، بشكل سريع جدًّا الأبجديّة اللاتينيّة. إلاّ أنّ هذه الأبجديّة أُدخلت على اللغة العثمانيّة، فيما لدينا لغة تركيّة أخرى؛ وقد استنتجنا بسرعة كبيرة أن هذه الأبجديّة التركيّة–اللاتينيّة غير صالحة لأبجديّتنا. لذا درسنا لمدة عشر سنوات ضروب الأبجديّة اللاتينيّة لفحص فائدتها للغتنا الأوزباكستانيّة.

التقليد القديم – والدعوة إلى الحداثة

خوري: هل تربط المعاهد الإسلاميّة ويربط العلماء المسلمون الحاضر بالتقليد الهام في الزمن القديم العظيم؟ وثانيًا: هل هناك محاولات للسير في طرق جديدة، بعد السيادة الشيوعيّة، لتطبيق الشريعة كموجهة للحياة بالنظر إلى متطلّبات الحياة الحديثة في العالم اليوم؟

هل يضفي التحديث على المجتمع صبغة الإسلام أم يجعل الإسلام دنيويًّا؟

خيدوياتوف: المشكلة الكبيرة عند الإجابة عن السؤال الثاني أن البعض يقول إن عمليّة التحديث في أوزباكستان قد تكمن في إضفاء صبغة الإسلام على المجتمع الدنيوي. آخرون على العكس يقولون إنّ هذه العمليّة تجلب الدنيويّة إلى الإسلام. إذا سئل مائة شخص عن رأيهم في

هذه المسألة، نتجت مائة إجابة مختلفة على ذلك. لذا أُنشئت الجامعة الإسلاميّة.

على كلّ حال، العربيّة هي اللغة في الفروع الدراسيّة كلّها في الجامعة الإسلاميّة، هذا ساري المفعول منذ البرنامج الأول ومنذ الساعة الأولى. إذ هناك عدد كبير من مدارس اللغة العربيّة في بلدنا ويمكن قبول المرء في الجامعة الإسلاميّة عندما يتخرّج من واحدة من هذه المدارس.

بشته: لدي الانطباع أن نظرة البروفسور خيدوياتوف إلى التاريخ تشحذ نظرته إلى الحاضر وأهميّته. ووجهة الرؤية هذه تعني من دون شك إغناء كبيرًا لمناقشاتنا حول هذه الطاولة المستديرة.

مبادرات سوفياتية – كيف يتعامل الإسلام مع هذا الإرث؟

غبرييل: مرّت سبعون أو ثمانون سنة على النظام السوفياتي المروّع، ولكن كان لها أيضًا، كما سمعنا اليوم، جوانب إيجابيّة لصالح السكان، مثلاً في قطاع التنشئة أو الحقل الاجتماعي. كيف تنظرون إلى هذا الماضي الأيديولوجي؟ كمؤرخ ما هو حكمكم من جهة على هذه الحقبة التاريخيّة؟ من جهة أخرى: ماذا تقولون عن المنشآت التي تركتها الشيوعيّة في حقل التنشئة والحقل الاجتماعي؟ هل هناك مؤسّسات إسلاميّة مستعدّة لتقبّل هذا الإرث؟ يُسمع باستمرار عن بلاد كانت شيوعيّة أنّ فيها اليوم مشاكل اجتماعيّة كبيرة، مثلاً بالنظر إلى الأولاد الذين كان يُعنى بهم في إطار المؤسّسات الاجتماعيّة تحت النظام

الشيوعيّ وهم الآن متروكون في الشوارع، لأنّهم لا يهتمّ بهم أحد. كيف تتعاملون كمسلم مع إرث النظام الشيوعيّ هذا؟

الإسلام مرن ويجد طريقه في أي مجتمع

خيدوياتوف: إن الإسلام دين مرن جدًّا، ويستطيع التكيّف مع أي نظام. من الضروري أن يجد طريقه في المجتمع. وكان من المهم دائمًا بالنسبة إلى الإسلام إيجاد طريق إلى أعماق الشعب. كما قلت، لقد أضحى الإسلام في ظل النظام السوفياتي دين الأسرة. فكان والدي شيوعيًّا، لكنّه في المنـــزل كان مسلمًا. هذا جلب حالة معقّدة جدًّا.

في أي حال، واجهت الشيوعيّة في صيغتها الروسيّة للماركسيّة زمنًا طويلاً من دون مهادنة أية أيديولوجية أخرى، ولذا أيضًا الإسلام. حتى العام ١٩٤٣ حارب النظام السوفياتي الأيديولوجيا الإسلاميّة، إلاّ أن الإسلام صار بعد ذلك جزءًا ضروريًّا من الحرب الوطنيّة. وبعد نهاية الحرب العالميّة الثانية أضحى الإسلام وسيلة وطريقًا لجرّ العالم العربي تحت نفوذ الشيوعيّة. طبعًا كان هذا يعني خطرًا كبيرًا على الدول العربيّة. مثلاً درس صدام حسين في موسكو، وكان يتكلّم الروسيّة بطلاقة وكان يعرف مجموعة من عناصر المخابرات الروسيّة (KGB) في بغداد.

بالنسبة إلى الشيوعيّة كان هامًّا في ذلك الوقت توسيع مجال نفوذها في هذا الاتجاه. وهذا جلب انفتاحًا في موقفها تجاه الإسلام.

عندما كانت مسألة تأميم قناة السويس قائمة ونبذت القوى الغربيّة جمال عبد الناصر، قامت الحكومة السوفياتيّة بدعمه. وعندما التقى السفير السوفياتي الكولونيل عبد الناصر في باندونغ، غير السوفيات علاقاتهم بالإسلام – ليس في أوزباكستان وحسب، بل في العالم كلّه. هناك مركزان عالميّان للدراسات الإسلاميّة: واحد منهما جامعة أوكسفورد والآخر في موسكو. على كلّ حال، أظهر السوفيات من جهتهم مرونة كبيرة بالنظر إلى علاقاتهم مع العالم الإسلاميّ. فبينما لم يُرد القادة الشيوعيّون في البدء الاعتراف بالجنرال عبد الناصر، تحقّقوا لاحقًا أن هذا كان خطأ، وبذلك شرعوا يدعون القادة العرب إلى موسكو. لذا كان للإسلام خبرات سلبية كثيرة مع النظام السوفياتي، وخبرات أخرى إيجابيّة.

التربية الدينيّة والهويّة

محمّد مجتهد شبستري

عنوان محاضرتي هو: "التربية الدينيّة والهويّة". أودّ في سياق هذا الموضوع الإشارة إلى بعض النقاط:

١. على أي نحو يمكن تصور علاقة بين التربية الدينيّة من جهة والهوية الشخصيّة والاجتماعيّة من جهة أخرى؟ لتحليل هذا السؤال، أودّ أولاً التحدّث عن الهويّة. الهويّة هي مصطلح تاريخيّ مشروط اجتماعيًّا، ظهر في العصر الحديث. يتمّ الكلام عن هويّة مجتمع أو شخص عندما يضع المرء نصب عينيه جانبين تاريخيّين لمجتمع أو شخص ما: هذان الجانبان التاريخيّان هما الماضي والحالة الحاضرة لشخص أو مجتمع ما. مسألة الهوية هي السؤال مَن كنّا ومَن نحن اليوم.

٢. ثمة محاولة للحديث عن الهويّة عندما تتعرّض الهويّة الطبيعيّة واللاواعية لأزمة من خلال تغييرات في المجال الاجتماعيّ والشخصيّ. في هذه الحالات يحاول مجتمع أو شخص ما استحضار أقطاب آخرين ليحدّد ذاته بجدية قبالة هذه. طبعًا لا يمكن أن يحدث هذا التحديد للذات إلاّ عندما يُحدّد "الآخر" أيضًا.

٣. لكن ماذا نعني عندما نتكلّم عن التربية الدينيّة؟ يمكن أن يكون للتربية الدينيّة معنيان: يمكن فهم التربية الدينيّة كوصف للجهود

المبذولة لإقناع أولاد استنادًا إلى قوانين الإيمان ومبادئ دين ما ولتعوديهم على ممارسات دينيّة معيّنة. هذا النوع من التربية لن يتمكّن من فرض نفسه في حاضرنا وفي المجتمعات المتطوّرة وحتّى نصف المتطوّرة، لأنّه، كما يكتب برغر (Peter L. Berger) في كتابه "الإكراه على الهرطقة"[١]، في الحداثة تحصل تغييرات معرفية واجتماعية تعيق استقرار كل صياغة معيّنة لقوانين الإيمان وللمبادئ أو الفرائض، وتقود الناس باستمرار إلى تطوير تفاسير وأشكال تعبير لدينهم، يُنظَر إليها بالمقارنة مع ما كان معترفًا به قبل ذلك على أنها هرطقة. إذا ما حصلت التربية الدينيّة على الشكل الموصوف أعلاه، لا يمكن التوقّع أن تتكوّن من خلال ذلك أيّة هويّة في أشخاص ما، لأنّ استقرار شخصيّة دينيّة تبعًا لهذا التحوّل المستمرّ معرّضة دائمًا للخطر.

لكن، كما قلت، يمكن التربية الدينيّة أن تحمل معنى آخر. تمكن تربية الأولاد بأسلوب يطّلعون من خلاله على موقف روحيّ-دينيّ تجاه العالم، ويستطيعون بذلك أن ينفتحوا على الله على نحو ما كسرّ العالم، ويشعرون في أنفسهم بتعطّش داخليّ إلى الحقيقية. يمكن إطلاعَ الأولاد على تصوّر من هذا النوع، يمكن تلقينهم ما يعني أن ينفتح المرء وما يعني التعطّش إلى الحقيقة. إلاّ أنّ التفاصيل، مثلاً كيف يُتخذ القرار لصالح دين مُعيّن ولصالح اعتراف دينيّ ما...الخ، تُترك للشاب نفسه المعني بهذه التربية.

١- أنظر:

P. L. Berger, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt M. 1980.

إنّه من الطبيعي أن يستطيع الأهل، على سبيل المثال كمسلمين أو مسيحيّين، أن يظهروا في حياتهم اليوميّة كأناس متديّنين ممارسين، وأن يعطوا الأولاد دفعًا غير مباشر إلى التجربة الروحيّة التي نتحدّث عنها.

التربية الدينيّة ضمن المفهوم الموصوف أعلاه يمكن أن تقود إلى أن يختبر المرء نفسه ككائن دينيّ ويجد ضمن هذا المفهوم تناغمًا شخصيًّا داخليًّا ووحدة ويبقى محفوظًا من التمزّق. نسمّي هذا هويّة شخصيّة، عندئذ يكون "الآخر" الذي يقابل هذه الهويّة الشخصيّة، كلّ من يحيا في وجه الحريّة. لكن بما أنّه لا يمكن أحدًا أن يدّعي بأنّه يملك الحقيقة بشكل تام، لا يمكن أحدًا أن يعرف عن الآخر مئة بالمئة، أن هذا ليس له علاقة بالحقيقة. انطلاقًا من هذا لا يقابل هذه الهويّة الشخصيّة إنسان آخر أو مجموعة أخرى كـ "آخر" مغاير. هذه الهويّة لا تؤدّي إلى صراع، أو يمكن القول إن "الآخر" عند هذا الإنسان هو الله، باعتبار أن الله وحده يملك الحقيقة كلّها. هذا الفرق يخلق حدًّا بين الله والإنسان، لذا لا يُسمَح للإنسان أن يحاول أن يصير إلهًا.

٤. النقطة الرابعة الهامة، التي أود تأكيدها، هي أنّه لا تجوز محاولة التوصّل إلى هويّة اجتماعيّة-سياسيّة من خلال التربية الدينيّة. هذه النظريّة تعتمد على فكرتين:

- محاولة بناء هويّة اجتماعيّة-سياسيّة ومسألة من كُنّا ومَن نحن اليوم، تقودان إلى أن نضع الشعوب الأخرى والمجموعات الإنسانيّة الأخرى مقابلنا على أنّها "الآخرون" ونرغب في تقوية ذلك من خلال تعميق مصطلح "الآخر". إلاّ أنّ هذا

يقود إلى صراعٍ بين الشعوب والحضارات. يُضاف إلى ذلك أنّ هناك اختلافًا من وجهة نظر علميّة حول السؤال هل هناك فعليًّا هويّة اجتماعيّة-سياسيّة. يظهر البحث التاريخيّ أنّ جميع الشعوب المتحضّرة كان لها أثر بعضها في البعض وأنّه ليست هناك هويّة اجتماعيّة-سياسيّة حقيقيّة، على كلّ حال ليس بالمعنى الذي يراد فهم الأمر به للوهلة الأولى.

- إذا استُعمِل الدين كأداة للتوصّل إلى هويّة اجتماعيّة-سياسيّة، عندئذٍ يتحوّل الدين إلى أيديولوجيا سياسيّة. دين أيديولوجي كهذا يفقد دوره الروحيّ الخاصّ به، ولن يكون بعدُ قادرًا على أن يقدم معنى في حياة البشر.

دين متغَرب كهذا يؤدّي من جهة إلى العدميّة وإلى صراع سياسيّ بين شعوب العالم من جهة أخرى. باسم الله تتصرّف الشعوب عندئذٍ بعداوة بعضها تجاه بعض وتعتبر ذلك فرضًا دينيًّا.

لتجنّب سوء فهم، أود التأكيد هنا أنّ التحذير من عدم جعل الدين أيديولوجيا لا يعني أنّ على الدين أن يبقى غير مبال تجاه الأشكال الكثيرة للظلم والوحشيّة في العالم. لا بل على الدين أن يرفع صوته واعتراضه الواضح باسم الحقيقة ضدّ كلّ أشكال الظلم والوحشيّة في عالمنا. إلاّ أنّه يجب أن يُترَك للناس أن يحدّدوا في الواقع ما هو عدل وما هو ظلم، أكانوا متديّنين أم لا.

أسئلة ومداخلات

مهمّة التربية بالنظر إلى هويّة مهدّدة في مضمونها الأساسي

خوري: السؤال عن الهوية يشتمل أيضًا على حالات يتمّ التنازع فيها. إذًا يجب أن تنطلق التربية من هويّة أساسيّة مُعطاة يجب تثبيتها وتعميقها أو أيضًا الدفاع عنها في حالات معيّنة. حتى يتمكّن المسلمون في بلد غير مسلم والمسيحيّون في بيئة غير مسيحيّة من الحفاظ على هويّتهم ولكي لا يشعروا هناك باستمرار بتأنيب الضمير، يجب أن تكون التربية قادرة على حماية كلّ من هذه الهويّات في مضمونها الأساسي وعلى ضمان استمرارها في حياة الفرد والمجتمع.

أساليب مختلفة لفهم هويّة أساسيّة

شبستري: لكن ما هي هذه الهويّة الأساسيّة؟ إذ يُمكن أن تُفهَم، كما قلت في محاضرتي، على وجهين: تارة كموجز للعناصر الهامّة لدين ما ولفرائض حياته. بالنسبة إلى المسلم يمكن أن يكون ضمن ذلك على سبيل المثال الصلاة خمس مرات في اليوم. لكن ما يُفهم عن الهويّة الأساسيّة يمكن أن يكون شيئًا آخر: أن أنفتح على الله وأيضًا أن أقرّر كمسلم في ما بعد أن أصلّي خمس مرات في اليوم؛ لكن في الوقت نفسه ألا أعتبر أولئك الذين يؤمنون بالله ولا يصلّون خمس مرات في اليوم على أنهم "الآخرون". إذًا هذا أيضًا يمكنني فهمه عن الهويّة الأساسيّة: أن أصلّي إلى الله وأن أتوجّه كمسلم بأسلوبي الخاص إلى الله، لكن ليس ضمن المفهوم بأنّه لا يُسمَح بأن أقوم بذلك على وجه آخر، وبأنّي إن

صلّيت واعترفت بإيماني بنمط آخر لا يتوافق ذلك مع الحقيقة. إذًا إنّ هذا نمطي في أن أكون متديّنًا، ونمطي الذي قرّرتُ أن أكون عليه. وأنا أعلم أن أناسًا آخرين لهم نمط آخر في أن يكونوا متديّنين، لكن ألاّ أنصب هؤلاء كـ "آخرين" مقابلي.

أساليب حياة منغلقة يمكن أن تقود إلى تمزّق المجتمع

إذًا لو لم تكن تربية الأولاد المسلمين في بلادهم قائمة على فهم أسلوب حياتهم الديني بأنه نهائيّ تجاه الآخرين، بل ضمن مفهوم منفتح، مفهوم المشاركة مع الناس في أديان أخرى، لما كانت لدينا هذه الصعوبات التي نواجهها اليوم على سبيل المثال في أوروبا بالنظر إلى صورة حاسمة للمجتمع، تترك انطباع الانقسام والتمزّق عند أناس كثرين.

السؤال عمّا لا يمكن التنازل عنه هو غالبًا ضروري للحياة

خوري: ما يهمّني هنا هي الرعايا التي يعيش الناس فيها معًا، ولهم إيمان مشترك ويسألون أنفسهم، ما الذي – على خلاف أعضاء جماعات دينيّة أخرى – ينتمي إلى هويّتهم الدينيّة ولا يمكن التنازل عنه. ثمّ إنّ هذا طبعًا بطريقة خاصة سؤال يُوَجَّه إلى رؤساء الرعايا، إلى الوعّاظ وإلى معلّمي الدين المعنيّين: أي تصور لدينا يجب علينا نقله عمّا يجب أن يكون المسلم عليه؟ ما هو المسلم مثلاً في مجتمعنا المتعدّد في أوروبا؟

هذا غالبًا صعبٌ جدًّا، لأنّ الأشخاص المعنيّين ليسوا مهيّئين بقدر

كافٍ لأن يُعملوا الفكر في هذا الوضع، وأن يقدّموا لمؤمني جماعتهم إجابة ملائمة. وعامّة الناس ليسوا من اللاهوتيّين، ولا يمكنهم أن يأتوا بجواب عن أسئلة من هذا النوع، بل يترقّبون العون. والعون يأتي من العظة، يأتي من التعليم في المدارس... الخ.

يجب تقصّي الأسئلة والبحث عن طرق معاصرة

شبستري: أعرف من خلال خبرتي الشخصيّة هذه الصعوبات، إذ إنّني عشت في أوروبا تسع سنوات. لكن إذا أراد المرء حلّ هذه الصعوبات، فعليه تقصّيها والبحث عن طرق جديدة معاصرة، أي كيف يتمّ تدريب الواعظين، على الأخص أولئك الذين عليهم أن يوجّهوا الكلام إلى المسلمين في أوروبا. أودّ هنا أن أشير على سبيل المثال إلى مسألة القيام بصوم رمضان في الصيف، التي طُرِحَت علينا مرّة من قبل المؤمنين المسلمين في ألمانيا. كان السؤال أنّ المسلمين أحيانًا يصومون ١٨ ساعة في حرّ الصيف وعليهم في الوقت نفسه أن يقوموا بأعمالهم. هذا كان من دون شكّ أمرًا صعبًا. قلنا لهؤلاء الناس إنّه يمكنهم ضبط الوقت اليوميّ للصوم وفقًا للبلاد الإسلاميّة التي لديها أوقات نهاريّة وليليّة طبيعيّة، أي ١٢ ساعة لكلّ منها. يتّضح من هنا أنّه يمكن إيجاد حلول عمليّة لصعوبات تطبيقيّة.

هويّات منغلقة ومنفتحة؟

غبرييل: أليس من المفيد أن نفرّق بين الهويّة المنغلقة والمنفتحة، فلا يُتخلّى

عن مفهوم الهويّة الإجمالي، بل نفطن لأنّه يجب أن تكون الهويّة منفتحة؟ هذا لسببين: أوّلاً إنّ كلّ ممارسات التقوى نسبيّة، وهي نشأت في التاريخ وتساعد على الوصول إلى الله، إلاّ أنّها ليست لها قيمة مطلقة. إن لم يؤخَذ هذا بعين الاعتبار، فإنّ المرء – أيضًا في المسيحيّة – يقع في خطر إقامة قيمة كبيرة مُبالَغ فيها لتفاصيل مُعيّنة في تحديدات الهويّة.

من ناحية أخرى، كلّ هويّة نسبيّة من خلال الممارسة؛ والأمر لا يتعلّق في النهاية بأن أفعل هذا أو ذاك، بل بأنّ الله يقضي فينا بحسب ما عشنا كبشر وتصرّفنا تجاه الآخر.

الدين في المجال السياسيّ – الاجتماعيّ في خطر أن يلحقه التحريف

شبستري: في الإطار الشخصيّ، في إطار التربية الشخصيّة يمكن تصوّر ما ورد قوله. هنا يمكن الحديث أيضًا عن "هويّة منفتحة". لكن ما يهمّني هو المجال السياسيّ–الاجتماعيّ: لا يمكن إنشاء علاقة للدين بهذا المجال. بعبارة أخرى، لا يمكنني التصوّر أنّه من الممكن التوصّل إلى هويّة سياسيّة–اجتماعيّة عن طريق الهويّة الدينيّة – وإن كانت هذه منفتحة. وبعبارة أخرى، لا يمكنني التصوّر أنّ الدين يستطيع أن يمنح المجتمع هويّة من دون أن يُحَرَّف الدين من خلاف ذلك، عندما يتمّ تحديد المفاهيم السياسيّة والاجتماعيّة من خلال نصوص دينيّة.

إذا قيل إنّ هذا أو ذاك قائم في النصوص الدينيّة، وإذا طُبّق هذا على الحياة الاجتماعيّة، حصل من ذلك خطر، لأنّ الحياة الاجتماعيّة

مرتبطة دائمًا بالسياسة، بالإجراءات السياسيّة الخ. يستطيع الدين أن يعطي دوافع في المجتمع ودوافع غير مباشرة أيضًا للسياسة. لكن الهويّة – والهويّة المنفتحة أيضًا – لا يستطيع أن يعطيها في المجال الاجتماعي–السياسيّ، من دون أن يلحقه التحريف من جراء ذلك.

قيادة الناس إلى هويّة مرنة ومنفتحة

بلعربي: أودّ أن أشكر البروفسور شبستري على محاضرته، لأنّها كانت عميقة وأثارت فينا أسئلة كثيرة، وتتّصل بالأفكار التي عرضها البروفسور خوري في ما بعد عن أهميّة التربية من أجل بناء الهويّة. تحدّث في هذا على الأخصّ عن وضع الأقليّات المسلمة في الاغتراب والأقليّات المسيحيّة أيضًا في البلاد الإسلاميّة. أعتقد أنّنا أحيانًا نقود الناس إلى هويّة ثابتة وجامدة، وأثناء ذلك نتعرّض إلى خطر أن نغفل أنّ الهويّة تتطوّر باستمرار بدءًا من الطفولة من خلال درجات التطوّر كلّها عند الإنسان. لذا كان لا بدّ من إظهار استعداد أكبر لقيادة الناس إلى هويّة مرنة ومنفتحة. إلاّ أنّه لا يستطيع أحد إدراك هويّته الخاصّة، من دون الاعتراف بهويّة الآخرين. بهذه الصراحة وبهذا الاعتراف بالفرق بين هويّتنا الآخرين نصير قادرين على التبادل والحوار.

العالم المتطوّر بسرعة، والأديان الراكدة

في ما يلي أرغب في الإخبار عن تجربة اختبرتها في سياق عملي التعليمي: إنّ معظم الشباب يختبرون العالم كواقع يتطوّر بسرعة، وعلى

خلاف ذلك يختبرون الدين كأنّه قطب جامد. هذا يكمن في أنّ اللاهوتيّين والسلطات الدينيّة بشكل عام تمامًا لا يقرّون للناس بإمكانيّة التفكير بأنفسهم وطرح الأسئلة في ما يختصّ بالدين. وعندما يطرحون أسئلة، يوصفون بأنّهم هراطقة. وقد يسأل الشباب أنفسهم، ماذا يمكننا أن نفعل من أجل تحديث الدين وجعله أقرب إلى واقع عالمنا. من جهة أخرى يُعتبَر الإسلام قادرًا على التكييف مع القيم كلّها. لذا علينا أن نصغي إلى الناس أكثر، خصوصًا إلى الشباب، وأن نفكّر في كيفيّة تقريب الدين إليهم.

إنّ فكرة هويّة اجتماعيّة–سياسيّة موضع خلاف اليوم

شبستري: أنا موافق تمامًا أنّه لا بدّ مثلاً لإيراني أو لمصري أو لنمساوي أن تكون له هويّة اجتماعيّة–سياسيّة. إلاّ أنّني أردت الإشارة إلى نقطتين: إنّ الهويّة هي اليوم من جهة موضعُ خلاف من الناحية العلميّة، فيُسأل هل هذا ممكن حقًّا.

... على كلّ حال ينبغي عدم السعي إلى الوصول إليها عن طريق الدين

من ناحية أخرى: إذا أثبت الرأي أنّ هذا مقبول علميًّا، من هنا يمكن طبعًا محاولة بناء هويّة ملائمة من عوامل تاريخيّة متعدّدة... الخ. إلاّ أنّه لا ينبغي السعي إلى الوصول إليها عن طريق الدين. فإنّ ذلك قد يُبعد الدين عن جوهره، لأنّ محاولة كهذه قد تسلبه دوره الروحيّ. أليست العلاقة بالله جوهر الدين؟ ألا يرتبط بهذا ما هو إلهيّ؟ ألا يتحدّث عن

الله ويعلّم الناس التوجّه إلى الله؟ ما له علاقة بالله يجب أن يكون ساميًا عن الزمان والمكان، ليمكن أن يكون له دور روحيّ في حياة الإنسان.

كيف يجب أن يبدو الإصلاح في زماننا ومن أجل حاضرنا؟

ثمّ إنّه صحيح أن تتحدّث البروفسورة بلعربي عن أنّ تجديدًا مستمرًّا ممكن أيضًا في الإسلام وكذلك أنّ شرحًا جديدًا هو ضروري. وعندما يقول العلماء إنّ الإسلام يستطيع التكيّف مع كلّ زمن، فهم لا يفعلون ذلك من دون سبب. لكن كيف يجب أن يحصل الإصلاح في الواقع؟ لقد قام في التاريخ باستمرار أناس عديدون بشرح الإسلام كلّ من وجهة نظره، على الأخصّ المتصوّفون والفلاسفة ورجال الفقه. حاول الفلاسفة فهم الفلسفة انطلاقًا من القرآن، وحاول المتصوّفون فهم التصوّف انطلاقًا من القرآن، وكذلك الفقهاء بالنسبة إلى علم الفقه. كلّهم حاولوا إبراز بُعد معين وتأكيد أهميّته. فكيف علينا الآن أن نعمل من أجل حاضرنا، أيّ تفسير علينا إبرازه بشكل خاص، لنتمكّن من العيش كمسلمين في حاضرنا، بدون أن نُضطرّ على معاناة التمزّق والانشقاق اللذين تحدّث عنهما البروفسور خوري.

هويّة مستندة إلى الدين تقود إلى التأميم

بلعربي: لنَعُد مرّة أخرى إلى مسألة تحديد الهويّة. إلى جانب الدين هناك عوامل هامّة أخرى يمكنها أن تساهم في هذا التحديد: هناك مثلاً العامل الاجتماعي– الاقتصادي، والعامل الاجتماعي–الثقافيّ، وأيضًا، هذا ما

أرغب جدًّا في إبرازه، عامل المحيط الدوليّ والأفكار الدوليّة. فلو اكتفينا هنا بالتركيز على الدين، عندئذٍ قد يُستعمل بالتأكيد كأداة وتنشأ هويّة خاصّة جدًّا: هويّة جامدة، تقود بالضرورة إلى الطائفيّة، ونحن نعلم، ماذا يحصل عندما تتسلّط الطائفيّة.

تلقّن العدالة

انغبورغ غبرييل

في اللقاءات الثلاثة السابقة تأمّلنا ضمن هذه الحلقة في مسائل هامّة عن العدالة في وضعنا العالميّ الحاضر. في موضوع السنة كأنّنا نجري تبديلاً للمنظار، أي تغييرًا في وجهة الرؤية. إذ إنّ المسألة هي العدالة كمشروع تعليميّ، كأمر يمكن تلقّنه، وأمر نسعى نحن كمعلّمين أيضًا إلى تلقينه للآخرين. في هذا نحن دومًا متعلّمين ومعلّمين في الوقت نفسه.

إنّ علم تلقين العدالة، الذي نتحدّث عنه هنا، حاضر دومًا في التقاليد الكتابيّة – المسيحيّة وأيضًا في التقاليد الأخلاقيّة الكلاسيكيّة، التي أنطلق منها. يقول أرسطو في "الأخلاقيّات النيكوماخيّة" (نسبة إلى أحد الأشخاص المُسمّى نيكوماخوس، الذي يرد اسمه في هذا المؤلّف): "لا لمعرفة ما هو الصلاح، نقوم بهذا البحث، بل لنصبح صالحين. وإلاّ لكان بلا فائدة"[١]. ويتّضح أيضًا حسب الأسفار الكتابيّة أنّ المسألة ليست مجرّد معلومات عن العدالة، بل أنّ السمع والتفكير موجّه إلى العمل. لقد قدّمتُ في الفصل الدراسيّ الماضي حلقة عن هذا الموضوع، ولاحظت أنّ هذا غير وارد في الأبحاث الحديثة. فإنّ التفكير لا يرتبط بالشكل نفسه بالعمل، ويغيب السؤال عن مسار التعليم إلى حدّ كبير. بهذا

---

١ – الأخلاقيّات ١١٠٣، ب: ٢٧-٢٩.

وضحت بنية الأفكار التالية: في القسم الأول سوف أتبنّى إشارات إلى موضوع "تلقّن العدالة" من الكتاب المقدّس والفلسفة، وبعد ذلك في الخطوة التالية سأطرح السؤال، ماذا يعني هذا في الظروف القائمة للعولمة وأشكال الاتصالات غير المباشرة عن طريق وسطاء، وأيضًا لماذا يوجد في التفكير الحالي – كما أعتقد – فراغ لا تخفى مضرّته.

١. تلقّن العدالة كمهمّة حياة

تلقّن العدالة ليس هو أوّلاً تسجيلاً لمعلومات، هو شكل من التنشئة يتعلّق بالشخص كليّته.

إذا اختُصرت في جملتين القصص المتعدّدة الوجوه والغنيّة، والنبوءات وأقوال الحكمة في الأسفار الكتابيّة، عندئذٍ يعبّر فيها عن الاعتراف بالله وعبادة الله، أي بعبارة أخرى عن محبّة الله، وأيضًا عن العدالة تجاه الناس، بعبارة أخرى عن محبّة القريب. هاتان هما الوصيّتان المسيحيّتان الأساسيّتان. يمكن أن يقود مفهوم المحبّة هنا إلى ضلال، لأنّه في اللغة المتداولة اليوميّة الحالية يُستعمل بشكل ضيّق. المقصود هنا ليس شعورًا، بل عمليّة تعليميّة شخصيّة، موجّهة إلى "عدالة أكبر" في الاعتراف بنظام الله في خلقه (متى ٥: ٢٠)، وإلى نمط للعدالة يفوق مجرّد عدالة تشريعيّة.

العدالة هي القيمة الأخلاقيّة المركزيّة في جميع الأديان السماويّة. لنستشهد ببعض أبعاد هذا المفهوم الكثير التنوّع: يُكلّف الله الإنسان في قصّة الخلق "أن يسوس العالم بالقداسة والعدل" (الحكمة ٩: ٣). هذا

يعني أنّه عليه كصورة الله أن يقيم ذاك النظام العادل الذي يمكن الناس أن يعيشوا فيه معًا بسلام واتفاق. بما أنّ الواقع مختلف تمامًا عن هذا، فإنّ الصراخ ضدّ الظلم يملأ الأسفار الكتابيّة التالية. نموج لذلك هي أخبار سفر الخروج كصورة أصليّة لمساعدة الله: الله يسمع صراخ شعبه ويخرجه من الظلم. في المزامير يسأل المصلّي لله العدالة، وهذا يعني أنّه يسأله العون ضدّ من يظلمه. إلاّ أنّه يعترف أيضًا بخطيئته ويسأل الغفران. في سبع من الوصايا العشر يُذكَر نظام عادل للعلاقات بين الناس. الأنبياء يعظون بإقامة العدل ويندّدون بالظلم. أمّا "العدالة الأكبر المطلوبة في العهد الجديد في اتباع يسوع فتقتضي تخطّيًا لما هو مطلوب ومحدّد شرعًا، وذلك من أجل مساعدة الإنسان الآخر، خصوصًا ذلك الذي وقع في ضيق. وهذا يشتمل على الألم في سبيل العدالة، للتغلّب "على الشرّ بالخير" (رومة ١٢: ٢١).

العدالة كانتظار يتوجّه إلى الآخر، وكذلك أيضًا كنداء إلى تحمّل المسؤوليّة الشخصيّة، لا ترمز أوّلاً إلى حال يجب توفيره، بل إلى عمل. وهي إلى ذلك عمليّة لا تنتهي أبدًا. في هذه العمليّة يتطوّر الإنسان ويصير شخصًا. باختصار: من وجهة نظر الكتاب المقدّس العدالة مشروع تعلّم، يحوّل الإنسان إلى ما يجب أن يكون عليه كصورة الله، إنسانًا عادلاً. المسألة في جوهرها هي تمرين للقدرة والاستعداد على إنصاف الآخر كشخص، والتصرّف تجاهه بعدل. هذا الوضع مشابه لما ورد في الأخلاقيّات اليونانيّة: التحوّل يبدأ أوّلاً بمعرفة الذات (اعرف نفسك) وهدفه العدالة كفضيلة عُليا تُنال من خلال التمرين والعادة،

وتشترط شجاعة واعتدالاً وذكاء. الكلمة "فضيلة" تُشتقّ من "صالح-لشيء-ما": هدف حياة الإنسان أن يصبح ما يمكن ويجب أن يكون عليه الإنسان. هذا ينطبق أيضًا على أشياء أخرى متوفّرة في العالم عليها تمامًا أن تحقّق هدفها. توما الأكويني في القرن الثالث عشر عبّر عن هذا المنطلق لاهوتيًّا: تحظى الأخلاقيّات كتلقّن للعدالة والمحبّة بالقسم الأكبر من مؤلّفه الأساسي "الخلاصة اللاهوتيّة" (Summa theologica). مخطّطها الأساسيّ الفرديّ هو أنّ الإنسان الفرد يأتي من الله ويجول في العالم ويعود إلى الله. تُظهر هذه الصيغة المختصرة (حسب ماكس شيلر Max Seckler): "من الله خلال العالم إلى الله" مهمّة الإنسان في الحياة والعالم كعمليّة تعلّم أخلاقيّة. إنّه خُلق ليصبح إنسانًا وبذلك يكتمل التأنّس عند الله. العدالة والتعلّم، علم التربية والنمو الأخلاقيّ مرتبطان الواحد بالآخر من دون تجزّؤ. الحياة والعمل يعنيان الجهد في الحصول على العدل، أي في تلقّنه. في هذه العمليّة النشيطة يُشحَذ الضمير على ما هو عدل، وذلك كلّما اهتمّ الإنسان اهتمامًا أشدّ بالقضايا الأخلاقيّة. من هنا يُعزى للأخلاق دور عظيم جدًّا في اللاهوت أيضًا. ولقد كانت اللغة الأخلاقيّة في ذلك الزمان أغنى بكثير منها اليوم. تنوّع التعبير الملائم لفلسفة اللغة هو علامة ثقافة متطوّرة جدًّا في مجال ما. إفقار اللغة الأخلاقيّة والدقّة الضعيفة للمفاهيم الأخلاقيّة في الزمن الحاضر تشير لذلك إلى أنّنا نقيم وزنًا أقلّ لتفاصيل النظام العادل للعلاقات بين الناس، أو أنّ المعرفة هنا أقلّ دقّة.

حاليًّا كما في الماضي تواجه الحياة اليوميّة كلاًّ منّا بمجموعة

ضخمة من قضايا العدالة، التي يجب حسمها بوعي المسؤوليّة، وهذا يحتاج إلى توجيهات، ومعاير وقدوة حسنة يُحتذى بها. تلقن العدالة تجاه الله، وتجاه الآخر وتجاه نفسك هو جوهر الهويّة الشخصيّة والأخلاقيّة. وهذه تقوم بأنّ تعرف "أن تكون شخصًا مسؤولاً عن الأفعال"، وأن تقدر على التصرّف بما يلائم. هذه هي النظريّة المقنعة للفيلسوف الفرنسيّ بول ريكور (Paul Ricoeur)[٢]. لا يصحّ القول: "أنا أفكّر، لذا أنا موجود" (cogito, ergo sum)، بل "أنا أؤمن وأفعل، لذا أنا موجود" (credo et ago, ergo sum). وتكون الهويّة الدينيّة والأخلاقيّة تعاضد الواحدة منها الأخرى في علاقة تبادليّة وثيقة. بهذا ذُكر جوهر تلقّن العدالة: إنّه تلقّن اجتماعيّ، يُلزم ويطبع الشخص بكليّته، فيكون جوهره ما يدور الأمر حوله.

منظور أخير: يرتبط بهذا ارتباطًا شديدًا أنّ التعلّم الأخلاقيّ وبذلك أيضًا التعليم لهما بعدٌ يقيهما من التصرّف الحرّ. وهذا يتلاءم مع صفة الشخص نفسه. هذا يوضحه أفلاطون في نهاية "حوار مينون": كان من الممكن أن تعزى مضامين الخير إلى العدالة والتعقّل (σωφροσυνη) إلاّ أنّ التوصّل إليها هو نعمة من نعم الله[٣]. بشكل مشابه تتحدّث النصوص الكتابيّة عن غلاظة أولئك الذين يسمعون ولكنّهم لا يسمعون: أي إنّهم يدركون أنّه صحيح، ولكن لا يضعونه حيّز التنفيذ (متى ١٣: ١٣-١٤).

---

٢ - P. Ricoeur, Das Selbst als ein Anderer, Paderborn 1996, 185.

٣ - Platon, Menon 100b.

تبعًا لذلك ليس ثقل العدالة على الأطلاق مسألة إرادة وحسب، بل هو عمليّة شخصيّة ذات نمط مختلف تمامًا عن العمليّات التقنيّة والاقتصاديّة. ميّزت حنة آرندت (Hannah Ardent) في "عن الحياة الفاعلة" (Vita activa) بين الصنع والفعل، وأظهرت أن الإنسان الصانع الحديث لا يعطى الفعل مقامه الموافق. بنوع مشابه يميّز هابرماس (Jürgen Habermas) بين العقل التواصلي والعقل المعتمد على الآلة، إذ أضحى هذا الأخير في عالمنا المتأثّر بالتقنيّة وبعلوم الطبيعة ذات قدرة هائلة، وكأنّه غطّى على العقل التواصليّ الأخلاقيّ.

إلاّ أنّ العدالة الإنسانيّة تبقى في ذاتها دائمًا غير كاملة: إنّها تجد كمالها في اليوم الأخروي، أي في حقيقة الله الأخيرة. إنّها ميزة ملكوت الله وغير قابلة للتحقيق على الأرض.

٢. التعلّم الشخصيّ كتعلّم اجتماعيّ

بما أنّ تلقّن العدالة له صفة شخصيّة، فهو يتمّ اجتماعيًّا في الفِرَق والجماعات. وهذا ينطبق على العائلة، تمامًا كما ينطبق على الكنيسة أو على العبادة، وعلى المدرسة، وكذلك على الجامعة، وخصوصًا على جمهور الناس الذي تقوم فيه الصحافة بدور وساطيّ هامّ. تقوم كلّ هذه الفعاليّات الاجتماعيّة بدور هام في عمليّة التعلّم الأخلاقيّة التي يجب البحث في كلّ منها. هنا بعض التلميحات المختصرة:

العائلة هي المكان الأساسيّ للانخراط في المجتمع ولتلقّن العدالة.

من المستغرب دائمًا أن نلاحظ أنّ للأولاد إحساسًا طبيعيًّا بالعدالة. العبارة التلقائيّة: هذا ظلم! تُظهر حاجة أساسيّة إلى تنظيم وتوافق اجتماعيَّين. في العائلة تنتقل التصوّرات عن العدالة ضمن تقاليد دينيّة: "إذا سألك ابنك غدًا قائلاً: لماذا تقيمون الرسوم والقوانين والأحكام التي أمركم بها الربّ إلهنا؟ عندئذٍ عليك أن تجيب ابنك: ... " (تثنية ٦: ٢٠).

المكان الثانويّ للانخراط في المجتمع هو المدرسة التي تتولّى مجالات واسعة للتربية في مجتمعات معقّدة. ويطرح اليوم السؤال إلى أي حدّ تتولّى هذه أيضًا التربية الأخلاقيّة ويمكنها أن تتولاّها. إنّ إضعاف العائلة يؤدّي إلى توجيه الطلب إلى المدرسة أيضًا في مجال ما يُسمَّى التعلّم الاجتماعيّ: هذا يشتمل على معاملة الناس في ما بينهم التي تواجه متطلّبات أكثر من خلال وسائل الإعلام وتعدّد الثقافات.

مكان آخر لنشر العدالة هي مراسيم العبادة المسيحيّة. على الأخصّ في القراءات الدوريّة لنصوص الكتاب المقدّس في الليتورجيا تظهر صفة مميّزة لتلقّن العدالة: إنّه مؤسّس على التكرار والاستذكار. تقاليد الروايات، أي القصص والحكايات المتعدّدة الوجوه، تقدّم لكلّ شخص إمكانيّة تطبيق المسموع على وضع حياته الخاص الخاضع لمطلبه. أو كأنّه قد حصل شرح تفسيريّ للمسموع. عندما تُقرأ قصة لعازر الفقير، الملقى أمام بيت الغني، يسأل المستمع مباشرة عن تعامله مع الخيرات الماديّة. التهديد العنيف جدًّا في هذه القصّة بالعقاب في الدهر الآتي يبرز الجديّة الحازمة للمسؤوليّة التي ترافق الغنى (لوقا ١٦: ١٩-٣١). هذا النوع من النداءات إلى العدالة التي تهزّ العزم قائم في الأناجيل

كلّها. إنّها تعبير عن الميزة النبويّة النوعيّة للرسالة المسيحيّة، التي تواصل كرازة أنبياء العهد القديم. النبوّة انتقاد للبعد عن الله ولاحتقار الإنسان. إنّها تنتصب علنًا ضدّ الظلم. الأنبياء الكذبة هم الذين يمارسون نوعًا من سياسة التهدئة. ينادون: "سلام، سلام" وليس هناك من سلام ويطيّنون بالملاط كلّ شيء (حزقيال ٢٢: ٢٨). يطالب الأنبياء بالعدالة كأساس للسلطة السياسيّة وللعلاقات الاجتماعيّة. العدالة عين الحكمة (حكمة ١: ١) وقاعدة الاعتراف الدوليّ: "فإنّها حكمتكم وفهمكم لدى عيون الأمم. إذا سمعوا بهذه الرسوم يقولون: لا جرم أنّ هذا الشعب العظيم هو شعب حكيم فهيم" (تثنية ٤: ٦). ليست القوة الجسديّة، بل العدالة هي معيار التفوّق.

يتمّ تلقّنها بالكلمة والمثال. هذا يتلقّى امتيازًا في العهد الجديد الذي يصف يسوع بأنّه عين العدالة. إنّه عدل الله (٢ كورنثس ٥: ٢١). هذا يجعل العنصر الشخصيّ في التلقين بشكل جديد في المقدّمة. لا أودّ هنا الكلام عن التعليم المسيحيّ في الخلاص. الذي يهمّني أكثر هو ناحية الاقتداء بالله. إنّه من قبل في العهد القديم موضوع مهمّ. مهمّة المؤمن هي الاقتداء بالله في عدالته. في التقاليد الروحيّة المسيحيّة يُطبَّق هذا على يسوع. تلقّن العدالة يتمّ من خلال الاقتداء بالمثال الأخلاقي. فكرة القدوة تحتاج إلى بحث علميّ أعمق. ألا يتلاءم مع الخبرة الإنسانيّة الأساسيّة بأنّا لا نتعلّم في البدء بواسطة كلمات، بل بالاقتداء بعمل "آخرين مهمّين" بالنسبة إلينا، آخرين بارزين؟ المثل القائل: "الكلام يعلّم، والمثال يجرّ" (verba docent, exempla trahunt) يفي هنا

بالغرض. إذ لا تُنقَل المواقف الأخلاقيّة في البدء بواسطة الكلام، بل من خلال اتباع مقصود، وغالبًا غير مقصود، لإنسان آخر. هذا يُعتَّم عليه إلى حدّ كبير في نظريّة التعليم الحديثة، كما قيل لي. سبب ذلك أنّها في نظري موجّهة بشكل كبير إلى جانب المعرفة وتقيس المعايير على الفرد المستقلّ. إلاّ أنّ إعمال الفكر في العمل الخاصّ ومن ثمّ تدريب الضمير لا ينطلق فقط من معايير وقيم، بل أيضًا من آخرين، كالأهل والمعلّمين والإخوة، وأيضًا من أشخاص مثاليّين هامّين بالنسبة إلى ثقافة معيّنة. قد يكون من المفيد أن يكرّس لهذا بحث خاصّ. في خطوة لاحقة يكون من الممكن الاستفهام المتجدّد دائمًا الموجّه إلى المفهوم الخاصّ للعدالة، وتفسيره وإعادة تفسيره في الحالات المختلفة. هذا ينطبق، كما بيّن الفيلسوف الاجتماعيّ الأميركي مايكل والزر (Michael Walzer) لا على الأفراد فقط، بل أيضًا على الثقافات والأديان. وأيضًا حواراتنا هنا هي عمليّة تعلّم من هذا النوع.

٣. محاولة تحديث

أودّ بعد طرح هذه الأفكار العامّة، أن أسأل ماذا تحتوي عليه نظرًا إلى الظروف الحاليّة وللحياة والتعلّم.

دعوني أبدأ بشهادة من مقالة لعالم نفس مشهور من النمسا، متخصّص بالأطفال هو الدكتور ماكس فريدرخ (Dr. Max Friedrich) عن التطوّرات المستقبليّة، قرأتها في هذه الأيام: "أساليب تحديد الحكم

الأخلاقيّ، والضمير المثقّف والصوت الداخلي ينقلها إلكترونيًّا بشكل مستمرّ ممثّلو الأديان التوحيديّة التي سوف تتّحد بعد خمسين سنة بواسطة طعم سماعي مزروع (audiologisches Implantat)... أولاد العالم المستقبلي سيطلعون على عناصر ثقافيّة حاليّة مثل فن العمارة، والموسيقى وما يشابه، وكأنّها من العصور القديمة. من خلال التعجيل السريع سوف تمرّ هذه السنون الخمسون كما كانت في الماضي تمرّ القرون[٤].

هذه الشهادة أيّدتني في اقتناعي أنّ التلقن الأخلاقيّ هو قبل كلّ شيء تعلّم شخصيّ وبذلك اجتماعيّ. بغضّ النظر تمامًا عن التصوّر الغريب بعض الشيء حول اتحاد انتقائي للأديان التوحيديّة في السنوات الخمسين المقبلة، فإنّه لا يمكن تلقين العدالة آليًّا ولو في "عالم جديد جميل" أكثر تقنية. الحال يظهر على خلاف ذلك تمامًا: العائلة والجماعة الدينيّة والمدرسة سوف تزداد شأنًا بالنظر إلى ازدياد عمليّة التصنيع. كما يُبيّن الكاتب في المقال عينه، من دون إقامة علاقة بين المقولتين، تزداد مشاكل الأولاد بالنظر إلى تربيتهم العاطفيّة الناقصة ويصيرون غير قادرين على التفهّم، لأنّهم لا يمكنهم التعبير لا عن عواطفهم الخاصّة ولا عن عواطف الغير.

إنّ السؤال كيف تؤثّر الشروط التقنيّة والثقافيّة الجديدة في تلقّن العدالة، يبدو واحدًا من الأسئلة المستقبليّة المركزيّة. إذ إنّ تلقّن العدالة

---

٤ - Die Presse, 24.06.2006, 41

وبشكل عام التعليم الأخلاقيّ أصبحا اليوم أصعب وفي الوقت نفسه أهمّ ممّا كانا عليه في أي وقت مضى. لي في هذا بعض الأفكار التي لا ترمي إلى أن تكون كاملة:

١) تصنيف المجتمعات الحديثة في مجالات جزئيّة، مثل الاقتصاد والسياسة، والعلوم والقطاع الخاص يؤدّي إلى أن تسود في القطاعات الفرديّة معايير مختلفة، ويقوم الناس بأدوار مختلفة. لكنّ العدالة غير قابلة للتجزئة. إنّها تشمل المجالات كلّها ولها مطالب ممتّدة. إنّ سبب الاهتمام المتزايد بالتعليم الأخلاقيّ، حتّى إنّ هناك من يتحدّث عن "ازدهار أخلاقيّ"، يكمن تمامًا في ذلك. الدروس عن الأخلاق تلاقي اهتمامًا كبيرًا في الاقتصاد، وفي العلوم الطبيعيّة... الخ. التساؤلات عن الحقّ والخير يجب إدخالها في المجالات الجزئيّة المختلفة مع بديهيّاتها. هنا للتقاليد المسيحيّة والتقاليد الدينيّة الأخرى وظيفة هامّة، أي إنارة الوعي بأنّ العدالة قيمة إنسانيّة، من دون الوعد بحلول سريعة وواضحة، لا تتوفّر بالنظر إلى التعقيد في المشاكل كلّها. من الضروري أيضًا ذكر التوجّه المعاكس، حيث يُفترَض أنّه — كما تُظهر الشهادة أعلاه — تمّ تجاوز الأخلاق والعدالة بواسطة تقنيّة متطوّرة، وكأنّ الإنسان صار خالق نفسه وتجاوز مستوى الأخلاق غير الآمن وراءه. العدالة كقضيّة وكفاح تضحي عندئذٍ فضلة زمن دينيّ أو ماوارئيّ من الماضي، مثل الفرائض المنقوشة في الصخر "لمجموعة قوانين حمورابي" أو "الوصايا العشر". بالنظر إلى هذا التوجّه، من الضروري وضع تعلّم وتعليم العدالة كتحدٍّ أخلاقيّ مركزيّ على جدول الأعمال.

٢) حجم المعلومات المنقولة الذي يزداد تقريبًا إلى ما لا نهاية له بفضل شبكة التواصل ويرهق الإدراك بشكل واضح، يجعل مزيدًا من التنشئة العامّة والفلسفة وخصوصًا أيضًا التلقين الأخلاقيّ ضرورة حتميّة. إذ إنّ التعامل مع وسائل الإعلام يشترط قدرًا أكبر من القدرة الأخلاقيّة على التمييز. تلقّن العدالة هو برنامج تكميليّ لكيّ تتمكّن المعلومات من الاندماج في التصوّر الخاصّ للعالم، حتّى تبقى مترابطة، لأنّ هذه تبقى أساسًا للخبرة الذاتيّة للإنسان كشخص فاعل ومسؤول عن أعماله. ثمّ إنّ الإمكانيّات التقنيّة لنقل المعرفة توهم أيضًا بأنّ العدالة يمكن تلقّنها وتعلّمها بالواسطة، حتّى ولو كانت التصوّرات هنا غالبًا أقلّ تطرّفًا ممّا جاء في الشهادة أعلاه. إلى أي مدى نريد استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس؟ هل هناك عمومًا حاجة إلى أساتذة حاضرين بالجسد؟ أعتقد أنّ العلاقات الشخصيّة والتواصلات في القرائن الاجتماعيّة، مثل العائلة والمدرسة والكنيسة، ستبقى باستمرار هامّة على الأخصّ في المجال الأخلاقيّ. يجدر الكلام بدقّة أكبر على دور وسائل الأعلام التي، حسب رأيي، تؤثّر إمّا بإضفاء صبغة نسبيّة أو إيديولوجيّة، عندما لا يملك مستخدم هذه الوسائل تصوّرات واضحة، يمكن من خلال هذه الوسائل إدخال التمييز فيها وتغيير تفسيرها الخ.

٣) يمكن أن يكون الاختلاط الثقافيّ والاجتماعيّ توسّعًا في المجتمع، عندما يتحقّق توضيح استدلالي للتصوّرات المختلفة للقانون والعدالة، من أجل الوصول إلى قناعات مشتركة وطنيًّا ودوليًّا. يحتاج العلم كمكان حياة مشترك أيضًا إلى نظم حياة، هذا يعني قواعد وقوانين

وقيمًا مُعترَفًا بها عمومًا. الأمر نفسه ينطبق على المجتمعات الفرديّة. هنا أيضًا تُعزى إلى تلقّن العدالة أهميّة خاصّة. لا يخلق التعايش الواقعيّ لتوّه العيش المشترك. الخبرة التي تبيّن أنّ ثمّة تصوّرات أخرى للعدالة، تُحشر من دون تربية أخلاقيّة مرافقة إمّا في نسبيّة أخلاقيّة، أو كأنّها التفات إلى الوراء، في أصوليّة أخلاقيّة. الاثنان لا يخدمان السلام الاجتماعيّ. تتطلّب التعدّديّة قدرًا رفيعًا من القدرة الأخلاقيّة على التمييز في سبيل إقامة محادثات عامّة بتسامح وتمييز. عزل المسألة الأخلاقيّة يؤدّي في النهاية إلى أن تدخل ثانية من الباب الخلفي من دون أن تُخضع للتفكير.

دعوني في الختام أذكر المهمّات التي تتّضح في سياق تلقّن العدالة بثلاث كلمات:

- **توضيح:** إنّ تقسيم المجتمعات إلى مجالات جزئيّة، وفيضان المعلومات، وتلقين المعرفة بالوسائل التقنية، وتعدّد الثقافات، كاختبار لتصوّرات متعدّدة عن العدالة، تحدو الأديان إلى طرح المفهوم المركزي للعدالة في ساحة المناقشات العامّة، ووضع القضايا الأخلاقيّة على جدول الأعمال وتشجيع تعلّم العدالة في المجال الخاصّ. هذا ينطبق على جميع المواضيع التي عولجت حتّى الآن في حواراتنا، مثل العدالة الدوليّة والتسامح، وأيضًا على مواضيع أخرى، مثل علم البيئة، والعلاقات بين الجنسين، والتقنية البيولوجيّة وما إلى ذلك. من هنا يجب من جديد الكلام عن رسالة العدالة في الأديان التوحيديّة في إطار كلّ من القضايا العمليّة المعاصرة. هنا للتعلّم من الآخر أهميّة مركزيّة.

إلاّ أنّ الأخلاق تتطلّب أوّلاً أناسًا يدرّبون ضميرهم ويعيشون حسب المعايير الأخلاقيّة. فقد يكون أحدهم جيّدًا في التقنية، لكن إنسانًا سيّئًا. أمّا تلقّن العدالة فيتطلّب (رغم كلّ إمكانيّة الوقوع في الخطإ) الممارسة الأخلاقيّة.

- **نقد:** الإسلام والمسيحيّة دينان يرتكزان على النبوة. إلاّ أنّ النبوّة في المفهوم الحديث تعني نقد المجتمع نقدًا يحمل مسألة الإنصاف إلى الرأي العامّ. هذا أسهل في المجتمعات المتحرّرة الضامنة لحقوق الحريات منه في الدول ذات الحكم التسلّطي أو الاستبداديّ. لكن هذا يقود في الوقت نفسه إلى توقّعات صحيحة بأنّ الجماعات الدينيّة تؤيّد العدالة علنًا وتعلّم العدالة. وأنّها توضح تصوّراتها المختلفة بالحوار والتعاون. النبوة ليست بلا خطر، كما يُظهر تاريخ الأديان والفلسفة أيضًا. يُحدث النقد دفاعًا عندما يصيب اللبّ. لكي "يتعلّم عدل الله سكّان المسكونة" (أشعيا ٢٦: ٩) لا يكفي التغلّب على الأخطاء وحسب، بل تجب مواجهة الشر والعنف وفقدان الضمير.

- **ابتكار:** يتطلّب التحوّل السريع في العالم أن تؤثّر العلامات والبنى، والأقوال والأفعال، في الظروف المتجدّدة. بالنظر إلى تطرّف التحديات الجذريّة التي حاولتُ أعلاه رسم خطوطها العريضة، بحسب وجهة نظري، هناك أيضًا حاجة إلى ابتكار أخلاقيّ جذريّ يتلاءم مع ما يحدث من ابتكار في التصنيع والاقتصاد، كعزم على إضفاء صفة أكثر إنسانيّة على أشكال

التقدّم هذه. هذا يتطلّب أوّلاً وعلى الأخصّ تبديل الوجهة، فتنظر إلى العالم بعيون أخرى جيّدة، بعيون الله: أوَلا يكون العالم أكثر عدلاً لو أنّ أناسًا كثيرين، وقد يكونون قلائل، ينظرون إلى خيرات هذا العالم ليس أوّلاً على أنّها ملكهم الخاص، بل خير عام موكل إليهم، وهو في النهاية ملك لله؟ ألن يكون مكانًا آمنًا لو أنّ الكثيرين أو البعض رأوا في الآخر أوّلاً خليقة الله بإمكاناته ووعوده، وليس العدو، المنافس، غير المؤمن؟ في دراسة دوليّة لخبراء، يعبّر عن ذلك كما يلي:

"التغيير الهام الذي يستطيع الناس القيام به ولا بدّ لهم من القيام به هو الطريقة التي يرون بها العالم. يمكن لنا تبديل عملنا، وجيراننا، حتّى بلادنا وقارتنا، ولكنّا نبقى دائمًا كما نحن. لكن عندما نغيّر وجهة نظرنا، عندئذٍ يتغيّر كلّ شيء، ميولنا وقيمنا، وأحكامنا ومشاريعنا. في تاريخ الأديان كان دائمًا ظهور تصوّرات جديدة، هو الذي أتى ببداية حياة جديدة،... بتحوّل تعلّم الناس من خلاله الرؤية بعيون جديدة وتوجيه الطاقات إلى أشكال جديدة للحياة"[٥].

يتطلّب تلقّن العدالة تمامًا هذا بالذات. وأعتقد أنّ ديننا لديهما الموارد الضروريّة، التي علينا من ثمّ الاستفادة منها واثقين بالله، لتكوين التقدّم بشكل يكون معه قابلاً لأن نتحمّله بشريًّا.

---

٥ – أنظر:
The Report of the Commision on Global Governance: Our Global Neighborhood, Oxford 1995, 47.

أسئلة ومداخلات

ما هي العدالة، وهل هناك اختلافات مشروعة للمفاهيم؟

صالحة محمود: إذا عدنا إلى السؤال، كيف يمكننا تلقّن العدالة، علينا بالتأكيد أن نعرف أوّلاً ما هي العدالة. لذا أليس من الضروري في هذا المقام أن يكون هناك قبل كلّ شيء تعريف واضح لِما يعنيه العدل فعليًّا؟

غبرييل: نحن ننطلق هنا من أنّ الآخر هو شخص له حقوق وله فرص مُحدّدة في حياته. جون رولز (John Rawls) يعكف على السؤال بأسلوب تركيبـــي، عندما يطلب منّا أن نتصوّر أنّنا في مكان مُحَدّد وعندما نغادره لا نعرف من سنكون آنذاك: مزارع في أرض أفريقيّة أو امرأة في أمريكا الجنوبيّة... الخ. إذًا المهم هو أن نصمّم نظامًا نعتبره منصفًا حتّى عندما نغادر المكان الذي نسكنه.

الأمر هنا هو ذلك التغيير لوجهة النظر الذي حاولت وصفه في مقالتي: أي أن نراقب العالم ونسأل أنفسنا هل نحن في الحالات المختلفة قادرون على العيش هنا وهناك. ألا يحصل لدينا بهذه الطريقة مقياس جيّد لما يعنيه العدل؟ لديّ الانطباع أنّ الناس بلا ريب مستعدّون لغضّ النظر عن الفروق. ليس من الضروري أن يكون كلّ شخص واحدًا من أغنى الناس في عالمنا. وعلينا ألا نعتبر أنّ هذا مرغوب فيه فعليًّا على الإطلاق. إلاّ أنّ هناك، حتّى لدى الأطفال، شعورًا داخليًّا بالعدالة. لنفكّر على سبيل المثال في فرقة من الأطفال: إذا حدث أنّ أمرًا ما لا

يسير بشكل صحيح، عندئذٍ يقولون: "إنّ هذا ظلم!" نحن كلّنا لدينا هذا الحِسّ الباطن الأوّلي بالعدالة، ولذا فنحن لا نحتاج من باب الضرورة إلى أن نملك تعريفًا واضحًا، إذا انطلقنا وسألنا كيف يمكننا أن نتلقّن العدالة.

طبعًا هناك أيضًا مشاكل لم آتِ على ذكرها: إذا سألنا مثلاً ماذا تعني العدالة واقعيًّا إن ألمّ بنا ظلم. كَيف علينا أن نتصرّف في هذه الحال؟ إلى أي مدى يكون مُبَرّرًا استخدام العنف بالنظر إلى ظلم معيّن؟ حتّى وإن كنّا وفق تقليدنا المسيحيّ نختار عدم استخدام العنف، إلاّ أنّه ليس من السهل على الإطلاق أن نغلب الشرّ بالخير (قارن رومة ١٢: ٢١)، وأن نستنتج من ذلك قاعدة عامّة.

بشته: أودّ في هذا المقام أن أشير إلى ندواتنا الإيرانيّة–النمساويّة التي أقمناها منذ العام ١٩٩٦ وهي تهتمّ بهذه المجموعة من المشاكل المتعلّقة "بالعدالة". لقد أتت برؤى هامّة، وكان موضوع الندوة الأخيرة، "السلام والعدل والعوامل التي تهدّدهما في عالم اليوم" (طهران ٢٠٠٣) ونُشرَت في ما بعد بلغتي الندوة الفارسيّة والألمانيّة وكذلك بالعربيّة[١]. إذًا عشر سنوات بطولها اجتهدنا مع زملائنا الإيرانيّين في الحوار أن نوضح قضايا هامّة في نطاق موضوع "العدالة" من وجهة مسيحيّة وإسلاميّة.

١- راجع:

A. Bsteh u.a. (Hrsg), Friede, Gerechtigkeit und ihre Bedrohungen in der heutigen Welt, Mödling 2005.

(الطبعة الفارسية: طهران ٢٠٠٥، الطبعة العربية: المكتبة البولسيّة، جونيه–لبنان ٢٠٠٥).

كيف ترتبط العدالة بالمساواة؟

بلعربي: في بيئة المفاهيم هذه أودّ أن أطّلع أكثر على الترابط بين العدالة والمساواة. سبب ذلك هو أنّ هناك خلطًا كبيرًا بين هذين المفهومين. يعتقد البعض أنّ المساواة تعني تمامًا العدالة. آخرون يرون في العدالة المبدأ الأساسيّ، وانطلاقًا منه يجب تحديد ما تعنيه المساواة. قد يكون من المفيد إن تمكّنا هنا من توضيح هذين المفهومين.

غبريل: أعتقد أنّنا متّفقون على أنّه لا يمكن اعتبار المساواة والعدالة مترادفَين. إلاّ أنّ السؤال يُطرح من أي ناحية يتساوى الناس، ثمّ من أي ناحية لا يتساوون؟ وأيضًا أيّة تباينات بينهم يمكن تبريرها، وأيّها لا يمكن أن تُبَرَّر؟

بالنسبة إلى المسيحيّين والمسلمين يتساوى الناس كلّهم بكونهم خلائق الله. هذه كرامتهم الأساسيّة وهذا يسبق كلّ فروق محتمَلة. إلاّ أنّه يتمّ بحدّة الجدال حول ما يأتي أوّلاً الفرق أم التساوي إنْ في النقاش حول العلاقة بين الرجال والنساء، أو في النقاش حول الأديان. هل نحن أوّلاً متساوون أو مختلفون مثلاً بسبب اختلاف أديانّنا؟ أعتقد أنّه لا بدّ من أن يكون ثمّة خيار واضح لصالح المساواة. السؤال الآخر، إلى أي حدّ تؤدّي الفروق، ما هي الأشكال الاجتماعيّة التي يُسمح لها أن تأخذها هذا لم يُوضح في النقاش حول العدالة. إنّها في الواقع مشكلة فلسفيّة صعبة، لأنّ جميع هذه المفاهيم الأخلاقيّة من نمط مختلف تمامًا عن معرفتنا بالأمور المتعلّقة بعلوم الطبيعة. المسائل الأخلاقيّة تترك دائمًا مجالاً

للنقاش حول ما هو صحيح أو خطأ. في كثير من الأحيان لا يمكننا بدون تحفّظ أن نقول إنّ هذا يصحّ أخلاقيًّا أو ذاك لا يصحّ، إنّ هذا منصف وذاك لا.

كيف يتلقّن المرء العدالة؟

خوري: إذا علّقنا على محاضرة البروفسورة غبريل، فإنّها دارت حول تلقّن العدالة. أودّ أن أطّلع اطلاعًا أوسع عل السؤال التالي: أين وتحت أيّة شروط يحصل المرء على المدلول السديد للعدالة وعلى الشعور الصحيح متى يفي تصرّفه بمطلب العدالة. إذا فكّرت أنّ العائلة عادة بالنسبة إلى الطفل هي المكان الأوّل، الذي فيه يتلقّن ماذا تعني العدالة، عندها أرى في عمليّة التعليم هذه مستويات مختلفة: هناك يتعلّم المرء بداية ممارسة العدالة، ولو في شكلها غير المتكامل. هناك يتعلّم المرء ثانية تخطّي العدالة المجرّدة من خلال التكافل، وختامًا في خطوة ثالثة يتعلّم تخطّي العدالة والتكافل من خلال المحبّة، من خلال محبّة ناكرة للذات. هذه، كما أعتقد، الخطوات الأولى على طريق تلقّن العدالة في المجتمع وأيضًا في المجال الدوليّ.

بالنظر إلى المشاكل في العائلات والمدرسة

غبريل: عالجت هذه القضيّة في محاضرتي، لكنّني حذفت من المقطع في إلقائي الشفهيّ، بسبب ضيق الوقت، ولأنّه بالنسبة إليّ من الطبيعيّ أن يكون المكان الأساسيّ للانخراط في المجتمع هو العائلة.

ثمّ فصّلتُ عن كثب أنّ التربية على العدالة في العائلات غير الكاملة تصير اليوم دائمًا مشكلة متزايدة على الأخصّ من خلال تأثير الصحافة. عندما تفقد العائلة دورها الأساسيّ في تأهيل الأولاد للعيش في المجتمع تزول إحدى دعائم المجتمع. هذه المهمّة تنتقل عندئذٍ إلى المدرسة، إلاّ أنّ هذه لا تستطيع إلاّ بشكل محدود تولّي المهمّة، إذ ليس هناك سوى تصوّرات غامضة عن تربية اجتماعيّة. واقعيًّا ثمّة في المدرسة تصوّرات مختلفة كثيرة جدًّا عن الصحيح والخطإ، وهذا يؤدّي في التدريس إلى تفريق مؤسف جدًّا. هذا يُدعَم أيضًا مرّة أخرى من خلال تأثير وسائل الإعلام. كيف تمكن في هذا الوضع مساعدة الناس على الحصول على هويّة أخلاقيّة، هذا يعني، على هويّة منفتحة ومرنة لا تحجر على نفسها في نظام جامد من التصوّرات، بل تقدر على الدخول مع أناس آخرين في حوار عن التصوّرات الأخلاقيّة؟ هذا يبدو لي مهمّة التربية المركزيّة في سبيل تلقّن العدالة.

السعي إلى الكامل يحتاج في هذا العالم أيضًا إلى الجرأة على عدم الكامل

بشته: الحيرة في معرفة ما هو صحيح أخلاقيًّا وما هو خطأ، وكلّ المشاكل المتعلّقة بتأهيل الأطفال تأهيلاً ملائمًا للانخراط في المجتمع التي تمّ الحديث عنها في ما سبق، يمكن أن تذكّرنا مرّة أخرى بالواقع الأساسيّ بأنّنا تحت هذه الظروف الزمنيّة ما زلنا على الطريق دائمًا و لم نصل بعد إلى الهدف. في هذه الحالة نحتاج، من أجل السعي إلى الكامل،

إلى الجرأة على احتمال عدم الكامل. هذا لا يعني مطلقًا بأنّه علينا أن نقبل بعدم الكامل من هذا القبيل. إذا قمنا بذلك، فإنّنا قد نقترب من أيديولوجيا خطيرة، بحيث نحرّر أنفسنا من الالتزام بالسعي إلى ما هو كامل. لكن إن نحن اعتبرنا الكامل رؤية أمامنا أو حملناه فينا، وبعد أن نكون قد اجتهدنا بكلّ قوانا، تبيّن أنّ الجرأة على قبول عدم الكامل (بعد) وعلى قبول الناقص هي السبيل الواقعيّ الوحيد في هذا الوقت لأن نوجّه أنفسنا إلى الكامل. "فإنّ علمنا ناقص"، يقول بولس، "فمتى جاء الكامل أُبطل الناقص" (١ كورنثس ١٣: ٩-١٠). وإلاّ فقد تُحطّمنا الحقيقة، عندما ننسى أنّنا الآن في حياتنا غير كاملين بعد، وأنّنا أيضًا في حياتنا الشخصيّة نواجه دائمًا ما هو ناقص، ولذا فكلّ شيء يبقى غير كامل، رغم امتدادنا نحو الكامل.

كمسيحيّين لدينا وصيّة يسوع: "كونوا كاملين كما أنّ أباكم السماويّ كامل" (متى ٥: ٤٨). لكن كيف يمكنني أن أتمّ هذه الوصيّة، دون أن أراعي أنّني لا أحقّق هذه الوصيّة إلاّ عندما أسعى إليها؟ أليست صورة الطريق هذه هي أيضًا بالنسبة إلى الإسلام هامّة جدًّا، إذا فكّرت أنّ المسلمين يوميًّا يلتمسون من الله: "إيّاك نعبد، وإيّاك نستعين، اهدنا الصراط المستقيم" (القرآن ١: ٥-٦)، ويعترفون دائمًا: "الله واسع عليم" (سورة ٣: ٧٣)؟ فإنّ المسلم المؤمن، كما أوضحت لنا البروفسورة شيمّل (Anne-Marie Schimmel)، وخصوصًا المتصوّف، يعلم أنّ الطريق إلى الله طويلة إلى ما لا نهاية وأنّ اللانهائيّة الحقيقيّة للطريق تبدأ أوّلاً في الله. فأن يصحّ لنا أن نفهم لانهائيّة الله على أنّها رمز لطريق، فذلك أمر رائع. بعبارة أخرى، عندما ننصب الكامل كرؤية

أمام أعيننا، نحتاج كلّنا أيضًا إلى الجرأة على قبول ما هو بعد غير كامل، هذا يعني الاستعداد أن نمتدّ يومًا بعد يوم إلى ما هو كامل.

لكن هذا يجب ألا يؤخذ كذريعة لارتكاب الخطإ طوعًا

صالحة محمود: لكن علينا أن نحرص على أن لا نرتكب الأخطاء عمدًا وطوعًا، بحجّة أنّنا من طبيعتنا غير كاملين. بل علينا أن نقبل أنّه من الممكن أن نكون كاملين وقادرين على السعي إلى الكمال. ينبغي ألاّ نفتقر إلى الجرأة على أن لا نكون غير كاملين، لكن في أسوإ الأحوال يجب أن نرضى بذلك.

القدوة في عمل المعلّم

مربو: أودّ أن أضيف إلى دور المدرسة، التي ذكرتها البروفسورة غبرييل، أنّه في نظريّات التعليم يتمّ غالبًا تجاهل دور القدوة في عمل المعلّم. هذا من دون شكّ غريب، وأعتقد أنّه ينبغي متابعته باستمرار.

غبرييل: هناك مضيقان يبدوان لي نموذجين بالنسبة إلى الحالة الثقافيّة الراهنة: أوّلاً تعزى قيمة أكبر للفرد المستقلّ المفكّر ذاتيًّا، الذي من شأنه ألا يُفسح لنواح أخرى مكانًا كافيًا. بالترابط مع ذلك نراقب ثانيًا: أنّه لا يُلتفَت إلى هذه الطبيعة الديناميكيّة للتطوّر الشخصيّ، الذي سبق الحديث عنه، وأنها تحصر من ناحية معياريّة. المرء يبحث دائمًا عن معايير دقيقة فقط، تتعلّق تعلّقًا وثيقًا بمعايير العلوم الطبيعيّة. وإنّه ضروري في

الواقع أن تكون لدينا هذه المعايير في المجال التقنيّ البيولوجي، وفي مجال الموت الرحيم... الخ. إلاّ أنّه ينبغي ألا تُنسى الناحية الأخرى أو لا تُذكر في عُجالة، وهي التطوّر الشخصيّ في المجال الأخلاقيّ، ذلك التطوّر النموذجيّ جدًّا في التعلّم الدينيّ. وأعتقد أنّ في هذه الرؤية ما هو مثير وحافز، وهو أنّ المرء لا يتلافى أبدًا أنّه في حالات كثيرة ليست ثمّة حلول واضحة سارية المفعول دائمًا، بل طريق يطول مدى الحياة حتّى الوصول إلى الله، طريق لا ينتهي، ولا يفترض أن يكون سالكه كاملاً. وربّما كان بُعد القدوة الشخصيّة على الأخصّ هامًّا في حال تعدّد الثقافات والديانات.

أذكر مثلاً جيّدًا على ذلك قرأته هذه الأيام في إحدى المجلاّت: سيّدة مسنّة تهوي في الطريق. كما كتبت في مقطع رسائل القراء، كانت حتّى ذلك الحين تخاف الأجانب، لأنّهم ينطقون بلغة أجنبيّة... الخ. لكن في حال عجزها اعتنت بها عائلة تركية، فرفعتها من الأرض، وأمسكت بيدها وأعلمت مكتب الإسعاف. وأمّا الآخرون فقد مرّوا بجانبها جميعهم بدون التفاتة. هنا نجد عمليّة تعلّم أخلاقيّة من خلال التصرّف الإنسانيّ البسيط للعائلة التركية. المرأة المسنّة سوف تنظر في المستقبل إلى العالم بشكل مختلف، لأنّ هذه العائلة تصرّفت على هذا النحو. هذه وصيّة عامّة لكلّ يوم، يمكن أن تكون موضع اهتمام كبير.

التربية تحت شعار حقوق الإنسان

إرمغارد مربو

مع أنّه منذ الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨ سار مفعول معاهدات دوليّة ومحليّة كثيرة خاصّة بحقوق الإنسان وأُقرّت إعلانات وبرنامج عمل أكثر عددًا، فيها التزمت الدول بحفظ احترام حقوق الإنسان حسب القانون الدوليّ[١]، ما زال يسبّب انتهاك حقوق الإنسان المتعدّد الوجوه اليوم عالميًّا أحد المشاكل الأكثر أهميّة للإنسانيّة. بالنظر إلى هذا التناقض قال الأمين العام للأمم المتحدة كوفي عنان العام ٢٠٠١:

١- هنا تُذكَر فقط العقود السبعة الدوليّة الأكثر أهمية المتعلّقة بحقوق الإنسان: المعاهد الدوليّة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة (CCPR١٩٦٦)، المعاهد الدوليّة الخاصّة بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة (CESCR١٩٦٦)، اتفاقيّة مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة الوحشيّة، أو اللاإنسانيّة أو المهينة (CAT١٩٨٤)، الاتفاقيّة الدوليّة للقضاء على جميع أشكال الإجحاف العنصري (CERD١٩٦٦)، اتفاقيّة القضاء على جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة (CEDAW١٩٧٩)، اتفاقيّة حقوق الطفل (CRC١٩٨٩)، وعلى الأخصّ الاتفاقيّة الدوليّة لحماية حقوق العمّال المهاجرين (MWC ١٩٩٠) التي وضعت حيّز التنفيذ منذ العام ٢٠٠٣. قارن في ذلك:
M. Nowak, International Human Rights Regime, Den Haag 2003, 78. قيّم جدًّا أيضًا الاستعراض الإجمالي على صفحة الإنترنت لـــ:
UNHCR <http://www.ohchr.org/english/law/index.htm>

"المجتمع الدولي يخرج حاليًّا من طور الالتزامات. عليه التوصّل إلى مرحلة التنفيذ، بحيث يوظّف الإرادة السياسيّة ويجنّد الموارد الضروريّة للحفاظ على الوعود التي قطعها"[٢].

بالتأكيد هناك آليّات ومناهج لمراقبة الحفاظ على الحقوق المنصوص عليها في الوثائق الكثيرة لحقوق الإنسان وللمساعدة في وضعها حيّز التطبيق[٣]. النقطة الأساسيّة تكمن هنا في تقارير الدول، إذ إنّه على الدول الأطراف تقديم تقرير بشكل منتظم إلى أجهزة المراقبة المكوّنة من لجان خبراء مستقلّة، عن احترام وتطبيق الحقوق المنصوص عليها في التعاقدات[٤]. بعض التعاقدات العائدة إلى حقوق الإنسان تنصّ أيضًا على إمكانيّة رفع شكاوى فرديّة[٥] أو إجراء تحقيقات[٦]. حسب الرأي العام تُعتَبَر انتهاكات تعاقدات حقوق الإنسان، إضافة إلى ذلك،

---

٢ - اقتُبس من:
W. Benedek (ed.) Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung, Graz 2004, 47.

٣ - أنظر في هذا على الأخصّ الشرح والتحليل الممتاز:
D. Shelton, Remedies in International Human Rights Law, Oxford 1999

٤ - مرات عدّة تمّ أيضًا تعيين متحدّثين باسم اللجان، يعملون من تلقاء ذواتهم، ويضعون التقارير ويصوغون التوصيات.

٥ - مقرّرة في البرتوكولات الاختيارية الخاصة بـــ CCPR وCEDAW وكذلك في الفصل ١٤ من CERD، والفصل ٢٢ من CAT، والفصل ٧٧ من MWC. أنظر في هذا أيضًا عن كثب ص ٩٩ وما يتبع من الكتاب المذكور في الحاشية ١.

٦- قارن الفصل ٢٠ من اتفاقيّة مناهضة التعذيب، والفصل ٨ من البرتوكول لاتفاقيّة القضاء على جميع أشكال الإجحاف ضدّ المرأة.

انتهاكات للحقوق الدوليّة، التي يمكن النظر فيها أمام محكمة العدل الدوليّة[٧].

لكن الآليّات على ما يظهر غير كافية. إذ إنّه من أجل ضمان تطبيق فعّال للحقوق المُشرّعة دوليًّا، لا محيد عن مشاركة شاملة لكلّ المعنيّين ووعي عام وواسع لأهميّتها. تحصل حقوق الإنسان على فرصة وضعها حيز التنفيذ فقط عندما يتمّ تطوير "ثقافة لحقوق الإنسان" تتوجّه بالنداء إلى مسؤوليّة كلّ فرد.

١. سنوات الأمم المتّحدة العشر للتربية في مجال حقوق الإنسان

لذا أعلنت الأمم المتّحدة الفترة الزمنيّة بين العام ١٩٩٥ و٢٠٠٤ "السنوات العشر للتربية في مجال حقوق الإنسان"[٨]:

٧ – لكن بما أن بعض الدول فقط تملك الشرعيّة الفعّالة لتقديم الشكاوى ضدّ دول أخرى، لم تُستخدَم حتّى اليوم هذه الإمكانية. في أي حال إنّ دعاوى البوسنة–الهرسك وكرواتيا ضدّ يوغسلافيا السابقة هي استثناء أمام المحكمة الدولية في لاهاي، فيها يُنظَر في انتهاكات اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها ("اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية" للعام ١٩٤٨). لكن هذا يُعتَبَر حالة استثنائية، إذ إن اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية لم تُحدِّد حقوق الإنسان الفردية بحسب نموذج معيّن، بل حدَّدَت التزام الدول بمنع جريمة الإبادة الجماعية وجرائم وحشية مشابهة والمعاقبة عليها. لكن في مفهوم أوسع يمكن اعتبار اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية أيضًا معاهدة حقوق الإنسان. قارن الحالة المتعلّقة بتطبيق اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها (البوسنة–الهرسك ضدّ يوغسلافيا)، الحكم الصادر في ١١ يوليو/تموز ١٩٩٦ (الصلاحيّة) والتقدّم الحاصل حديثًا بعد الانتهاء من جلسة المحاكمات العلنية في ٩ أيار ٢٠٠٦.
<http://www.icj-cij.org/icjwww/idocket/ibhy/ibhyframe.htm>

٨ – الجمعية العامة للأمم المتّحدة، قرار ١٨٤/٤٩ بتاريخ ٢٣ ديسمبر/كانون أول ١٩٩٤.

"لكلّ شخص الحقّ بالتنشئة ... يجب أن تهدف التنشئة إلى إنماء الشخصيّة الإنسانيّة إنماءً كاملاً وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة...".

حسب برنامج العمل للأمم المتّحدة ينبغي تحديد "التربية في مجال حقوق الإنسان". بأنّها "نشر الاجتهاد والتدريب والمعلومات الهادفة إلى إنشاء ثقافة عالميّة لحقوق الإنسان من خلال تلقين المعرفة وتوفير القدرات وتكوين المواقف الموجّهة إلى:

١) تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريّات الأساسيّة؛
٢) الإنماء الكامل للشخصيّة الإنسانيّة وأهميّة كرامتها؛
٣) تشجيع التفاهم، والتسامح، والعدالة بين الجنسَين والصداقات بين الأمم كلّها، بين الشعوب الأصليّين والمجموعات العرقيّة والقوميّة والإثنيّة والدينيّة واللغويّة..."[٩].

الهدف من تثقيف مؤسّس في مجال حقوق الإنسان هو إقامة ثقافة فيها تُفهَم وتُحترَم حقوق الإنسان ويُدافع عنها[١٠]. هنا يجب أن

٩ – خطة عمل لسنوات الأمم المتّحدة العشر للتثقيف في مجال حقوق الإنسان وثيقة الأمم المتّحدة A/51/506/Add.1. في ما يتعلّق بالصعوبات لتعريف دقيق لمفهوم "التثقيف في مجال حقوق الإنسان". راجع:
N. Flowers, How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question, in: *V.B. Georgi – M. Seberich* (ed.) International Perspectives in Human Rights Education, Gütersloh 2004, 105ss.

١٠ – راجع:
B. Oliveira Kompass: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Berlin 2005, 17.

يُفطن لحاجات واهتمامات الناس وتراعي قدرات ورغبات الأفراد في بيئتهم الاجتماعيّة. لذا يمكن التثقيف في مجال حقوق الإنسان أن يتّخذ أشكالاً مختلفة في أماكن متعدّدة[١١]. الفروق يمكن أيضًا أن تنتج من القرائن التي تيحط بالتثقيف في مجال حقوق الإنسان[١٢]. المهمّ هو أن يقدّم التثقيف في مجال حقوق الإنسان وجهة نظر يمكن بواسطتها تفحّص التصرّف الشخصيّ والأحداث من حوله اعتمادًا على حقوق الإنسان[١٣].

إنّ فهم المبادئ والمناهج المتعلقة بحقوق الإنسان يبغي نقل الناس بحزم إلى وضع يشاركون فيه بالقرارات التي تُحَدد حياتهم. لذا ينبغي في إطار التثقيف في مجال حقوق الإنسان التوضيح أن المبادئ والمناهج المتعلّقة بحقوق الإنسان وسيلة نافعة للتوصّل إلى إنماء اقتصاديّ واجتماعيّ مركزه الأشخاص[١٤]. إن "ثقافة حقوق الإنسان" القائمة على هذه القاعدة ينبغي أن تمكّن الناس، أفرادًا أو مجموعات، من السعي نحو تحول اجتماعي وتحقيق كامل لحقوق الإنسان العائدة إليهم.

---

١١ – الموضع نفسه المذكور في الحاشية ١٠. هناك أمثلة على مبادرات في آسيا وجنوب أفريقيا وأميركا الجنوبيّة وألمانيا في الكتاب المذكور في الحاشية ٩، ص ٢١ وما يتبع.

١٢ – على وجه العموم يجري التفريق بين "التعليم غير الرسميّ" و"التعليم الرسميّ" و"اللارسمي" وأيضًا "التعليم خارج المدرسة: ص ٢١ من الكتاب المذكور في الحاشية ٩.

١٣ – راجع:

W. Suntinger – B. Weber, Alle Menschenrechte für alle, Wien 1999, 38.

١٤ – ص ١٥ من الكتاب المذكور في الحاشية ٢.

٢. تأسيس ثقافة سياسيّة عالميّة

احترام كرامة الإنسان له القيمة المركزيّة في الثقافات والأديان كلّها. من هنا فإنّ حماية حقوق الفرد، كما هو منصوص عليها أيضًا في مفهوم حقوق الإنسان، ليست غريبة مطلقًا عن الثقافات المتعدّدة[١٥]. المختَلَف عليه هو هو أولويّات الحقوق بالتفصيل، وتطبيقها في الحياة اليوميّة وقابليّة فرضها.

بينما وضعت الدول الصناعيّة الغربيّة منذ زمن طويل ما يُسمّى حقوق الإنسان من الفئة الأولى، أي حقوق الحريّات والحقوق الأساسيّة المدنيّة، في مركز الصدارة[١٦] عُنيت الدول النامية بالفئة الثانية لحقوق الإنسان، أي الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، وكذلك بالفئة الثالثة لحقوق الإنسان، مثل الحقّ بالإنماء الدولي والسلام وحماية البيئة. إلاّ أنّه

---

١٥ – مثلاً ما يُسمّى "القاعدة الذهبية"، التي صاغها الفيلسوف عمانوئيل كانت كمبدإ أخلاقي، متوفر في جوهره كذلك عند كونفوشيوس، والحاخام هلال، ويسوع الناصري والنبي محمد. قارن مع إثباتات أخرى:

W. Suntinger – B. Weber, Alle Menschenrechte für alle, Wien 1999, 8 .

١٦ – إنه منصوص عليها على الأخصّ في المعاهدة الدوليّة للأمم المتّحدة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة، وكذلك في المعاهدة الأوروبيّة لحقوق الإنسان من العام ١٩٥٠. مدى تطبيقها على المستوى الدولي أكثر المعاهدات انتشارًا. الدول الـ ١٠٥، التي وقعت حتّى الآن على البرتوكول الاختياري، اعترفت بحقّ إجراء الشكاوى الفرديّة. يحب على كلّ الدول، التي أصبحت أعضاء في المجلس الأوروبي، أن تقبل مع اللجنة الأوربيّة لحقوق الإنسان أيضًا اختصاص محكمة العدل الأوروبية لحقوق الإنسان، التي هي مختصّة أيضًا في شكاوى الأفراد. قارن في هذا:

C. Grabenwarter, Die Europäische Menschenrechtskonvention, Wien 2005, 15 ff; D. Gomien, A Short Guide to the European Convention on Human Rights, Strasbourg 2000, 6-7.

مع مرور الزمن، خصوصًا في المؤتمرات التي عُقدت في طهران ١٩٦٨ وفي فيينّا ١٩٩٣، تّمت محاولة التخلّي عن الفروق وخطوط التفرقة لصالح نظام عالميّ حقًّا لحقوق الإنسان. بينما أكّد المؤتمر في طهران الترابط بين الحقوق المدنيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، جرت في مؤتمر فيينّا ١٩٩٣ على الأخصّ المناقشة بين مبدإ شموليّة حقوق الإنسان وما يُسمّى نسبيّة الثقافة. هذه كانت مصبوغة بالجهود الجادّة للتوفيق بين الصلاحيّة العالميّة لحقوق الإنسان وبين الاعتراف بالخصائص الثقافيّة وميزات المجتمعات. في الفقرة الخامسة للمؤتمر العالميّ في فيينّا عن حقوق الإنسان تمّت في الختام صياغة هذا كما يلي:

"... بما أنّه يجب أن تُراعى الخواصّ القوميّة والمحليّة وكذلك الخلفيّات الدينيّة، والثقافيّة والتاريخيّة المختلفة، فإنّ من واجب الدول، بغضّ النظر عن نظمهما السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة، تشجيع وإنماء حقوق الإنسان كلّها والحريّات الأساسيّة"[١٧]. يُوضّح بهذه الطريقة أنّه لا يمكن احتمال انتهاك حقوق الإنسان من قبل الدول بفعل الإشارة إلى الخصائص الثقافيّة. بذلك ينبغي على الأخصّ إزالة سوء الاستعمال للثقافة والدين والتذرّع بهما من خلال نظم حكم قمعيّة[١٨].

١٧ – الفقرة الخامسة لإعلان فيينّا لبرنامج العمل. قارن ص ٢٥ وما بعدها من الكتاب المذكور في الحاشية ١.

١٨ – في ما يتعلّق بالممارسة السياسيّة لتقييد حقوق الإنسان بحجّة أحكام الشريعة الإسلاميّة. قارن مثلاً:

A. E. Mayer, Islam and Human Rights: Tradition and Politics, London 1995.

قاعدة الصلاحيّة العالميّة لحقوق الإنسان بشكل خاص هي رغم صدورها تحت شروط معيّنة سياسيّة واجتماعيّة ودينيّة خاصّة جدًّا بالغرب، أنّ الصراعات والمشاكل التي كانت السبب الرئيسيّ والأساس لهذا الإصدار، نجدها اليوم في أصقاع العالم كلّه[١٩]. هذا يرتبط بالدرجة الأولى بانتشار الدولة المستقلّة كشكل تنظيميّ للعيش المشترك بين الناس، وهذه الدولة فرضت نفسها عالميًّا رغم التقاليد الثقافيّة والدينيّة المختلفة.

وفي منطقة نفوذ الإسلام أيضًا لم تعد تُفهَم "الأمة" اليوم كشكل تنظيمي واقعيّ للجماعة المسلمة، بل أكثر من ذلك نشأ عدد كبير من الدول، التي تنسب إلى نفسها "الاستقلاليّة". بهذا لا ترتبط فقط الاستقلاليّة نحو الخارج كفاعل له الحقوق نفسها في العلاقات الدوليّة، بل بالدرجة الأولى أيضًا نحو الداخل كمالك لأعلى سلطة أمر ومحتكر للسلطة على الأشخاص والأشياء في منطقة نفوذه.

الوجه الآخر لاحتكار السلطة هو أنّ الدولة من خلال ذلك تكون أيضًا عاملاً لتهديد محتَمَل لوجود إنسانيّ. لذا قد يكون غير منطقيّ تمامًا قبول نموذج الدولة المستقلّة وفي الوقت عينه اتهام حقوق الإنسان، التي ظهرت كردّ على إمكانيّة العنف وعلى خبرات الألم الكثيرة المرتبطة بها، بأنّها تستعمر الثقافة، ورفضُها. التهديدات من قبل

١٩ – اسطفان هامر – غرهارد لوف: حقوق الإنسان في العلاقات بين الدول، في: أندراوس بشته – السيّد عبد المجيد ميرادمادي: العدل في العلاقات بين الدول والأديان في النظرة الإسلاميّة والمسيحيّة، المكتبة البولسيّة، جونية–لبنان ٢٠٠٢، ص ١٥٥ وما يتبع.

الدولة الحديثة وبذلك خبرات الظلم الخاصّة من هذا القبيل غير مرتبطة عالميًّا بثقافة معيّنة، مثلاً التعذيب وإلغاء حريّات أساسيّة، وتعسّف الشرطة ورفض ضمانات أساسيّة لسير الإجراءات القضائيّة[٢٠].

ثمّ إنّه كان هناك اتفاق على أنّ نظام حقوق الإنسان الدوليّة له المرونة الكافية لمعالجة الميزات الثقافيّة الخاصّة ومراعاتها. ليس هناك سوى بعض حقوق الإنسان تعدّ حقوقًا مطلقة وحتميّة. من هذه منع التعذيب، ومنع الرّقّ ومنع الأثر الرجعيّ للعقوبات الجنائيّة. العدد الطاغي جدًّا لحقوق الإنسان هو على العكس موضوع بأسلوب يسمح للدول إدخال بعض القيود المعيّنة أو ضمان تطبيقها "بالتدريج"[٢١].

القضيّة في إطار التربية في مجال حقوق الإنسان هي تقريب هذه القواعد لشريحة اوسع من الرأي العام. لا يجب فقط تلقين نشر حقوق الإنسان بذاتها، بل أيضًا إلى أكبر حدّ ممكن نشر مضمونها الواقعيّ الذي يجب تطبيقه في الممارسة وشرحها من خلال منظّمات مراقبة لحقوق الإنسان. على الأخصّ يجب أيضًا إلى أكبر حدّ ممكن توضيح الشروط

---

٢٠ – المقال نفسه، ص ١٥٧، مع الإشارة إلى:
H. Bielefeldt, Zum islamischen Menschenrechtsdiskurs – Probleme und Perspektiven, in: Zeitschrift für Rechtspolitik 25 (1992), 147.

٢١ – قارن في هذا:
H. Steiner – P. Alston, International Human Rights in Context, Oxford 2000, 323 ss.
من أجل إنماء تدريجي من هذا النوع على الأخصّ في السياق الإسلامي قارن عبد الله أحمد النعيم:
Toward an Islamic Reformation: Civil Liberties, Human Rights, and International Law, Syracuse 1990, 161 ss.

المحيطة بالقيود المباحة، لنقل المعنيّين إلى وضع يفرّقون فيه بين قيود مُباحة وسوء استعمالها.

٣. الأمن الإنساني

بالترابط مع موضوع التربية في مجال حقوق الإنسان أُبرزَت أيضًا في الزمن الحديث أهميّة حقوق الإنسان في مسألة الأمن الإنسانيّ. في تقرير عن الإنماء لبرنامج الإنماء للأمم المتّحدة (UNDP) للعام ١٩٩٤ جاء التأكيد أنّ الأمن الإنسانيّ هو عامل هامّ في الإنماء[٢٢]. من دون الأمن الإنسانيّ قد لا يوجد سلام وإنماء. في هذا الشأن حُدّد المفهوم "الأمن الإنسانيّ" بالدرجة الأولى على أنّه "التحرّر من الخوف" و"التحرّر من الفقر"[٢٣].

بالتفصيل يشمل الأمن الإنسانيّ خصوصًا الأمن الشخصيّ والأمن الاقتصاديّ والأمن البيئيّ والأمن السياسيّ. هذه النواحي تتّفق في

---

٢٢ – برنامج الإنماء للأمم المتحدة (الناشر)، تقرير الإنماء الإنساني ١٩٩٤. أبعاد جديدة للأمن الإنساني: <http: //hdr.undp.org/reports/global/1994/en/>

٢٣ – قارن في هذا أيضًا التقرير الألفي للأمين العام للأمم المتّحدة كوفي عنّان للعام ٢٠٠٠، الذي يُبرز على الأخصّ "التّحرر من العوز" و"التّحرر من الخوف" كأهم الأهداف للأمم المتّحدة مع بدء الألفية الجديدة.

الجوهر مع حقوق الإنسان القائمة[٢٤]. مشاريع الأمن الإنسانيّ، وحقوق الإنسان والإنماء الإنسانيّ تتقاطع في ما بينها وتؤيّد بعضها بعضًا[٢٥].

بعض الدول انضمّت تحت إدارة كندا إلى "شبكة الأمن الإنسانيّ" (Human Security Network) الدوليّة[٢٦]. في العام ٢٠٠١ عُيِّنت "لجنة للأمن الإنسانيّ" برئاسة ساداكو أوغاتس (Sadako Ogatas)، المفوّضة العليا للاجئين، وأمارتيا سن (Amartya Sen) حامل جائزة نوبل، لجنة عليها الإبلاغ بانتظام عن التقدّم في مجال الأمن الإنساني[٢٧].

الانتباه المتنامي الذي توليه جمعيّة دول الأمن الإنسانيّ، يضحي أيضًا ملحوظًا في إطار إجراءات الأمن الجماعيّ للأمم المتّحدة. بينما كانت سابقًا فكرة الأمن مرتبطة فقط بالدول، التي كان عليها حماية سلامة أراضيها ضدّ التهديدات الخارجيّة، صارت التهديدات ضمن نطاق سلطة الدولة تُعتبر تهديدات للأمن الدولي رأت جمعيّة الدول

٢٤ – في ما يختصّ بالفئات الثلاث لحقوق الإنسان، أنظر أعلاه تحت عنوان: تأسيس ثقافة سياسيّة عالميّة.

٢٥ – ص ١٩ من الكتاب المذكور في الحاشية ٢.

٢٦ – <www.humansecuritynetwork.org>

٢٧ – <www.humansecurity-chs.org/finalreport/index.html>

نفسها مخوّلة أن تعالجها على أساس ميثاق الأمم المتحدّة[٢٨]. طبعًا ما زالت هذه الرؤية في مرحلتها البدائيّة ولم تتمكّن الاقتراحات في نطاق "مسؤوليّة الحماية" (Responsibility to Protect)[٢٩] بعدُ مِن فرض نفسها في إطار إصلاح الأمم المتّحدة ومجلس الأمن التابع له[٣٠]. لكن كنتيجة للقاء القمّة العالميّ لمناسبة مرور ٦٠ عامًا على إنشاء الأمم المتّحدة، أُقرّ الاهتمام بشدّة أكثر سواء بحقوق الإنسان أم بالمشكلة النوعيّة لحقوق الإنسان وحقّ كلّ إنسان بالحريّة من الخوف والفقر[٣١]. تقرير الأمين العام للأمم المتحدة، الذي سبق لقاء القمّة، كان قد أبرز في العنوان أهميّة حقوق الإنسان الدوليّ والإنماء. عنوانه: "في حريّة أكبر: على طريق الإنماء والأمن وحقوق الإنسان للجميع"[٣٢].

٢٨ – اعتُبر الوضعان في الصومال ١٩٩٢ وفي كوسوفو ١٩٩٩ مثلاً "تهديدًا للأمن الدولي"، مع أن المسألة كانت قضيّة نزاعات وطنيّة داخليّة تمامًا. قارن قرار مجلس الأمن رقم ١١٩٩ (١٩٩٨) ورقم ١٢٤٤ (١٩٩٩).

٢٩ – قارن على سبيل المثال التقرير التالي:

Report of the Secretary General's High-Level Panel on Threats, Challenges and Change, A more Secure World: Our shared responsibility (2d December 2005), 203.

٣٠ – نتائج القمة الدولية ٢٠٠٥، قرار الجمعية العامة رقم ١/٦٠ (١٦ سبتمبر/أيلول ٢٠٠٥)، الفقرة ١٢١ وما بعدها والفقرة ١٥٢ وما بعدها.

٣١ – الفقرة ١٤٣ من قرار الجمعيّة العامّة نفسه.

٣٢ – تقرير الأمين العام: في حريّة أكبر: على طريق الإنماء والأمن وحقوق الإنسان للجميع. وثيقة الأمم المتّحدة A/59/2005 (٢١ مارس/آذار ٢٠٠٥).

الترابط بين حقوق الإنسان ومسائل الأمن يؤدّي في النتيجة إلى انتهاكات لحقوق الإنسان هي في الوقت نفسه أيضًا تهديدات للأمن الإنسانيّ. إنّها غالبًا أسباب أو نتيجة صراعات عسكريّة. لذا يمكن أن يُنظر إلى انتهاكات حقوق الإنسان سواء على أنّها مؤشّرات لصراعات قائمة أم أيضًا "نظام تحذير مبكر" للصراعات الوشيكة الحدوث[٣٣]. لذا تقلّ دائمًا إمكانيّة النظر إلى مسألة معاملة الدولة لمواطنيها، على أنّها قضيّة وطنيّة داخليّة وحسب، وعلى الدول الأخرى أو جمعيّة الدول بأكملها ألا تتدخّل فيها. بمساعدة التثقيف في مجال حقوق الإنسان يمكن أيضًا التنبّه لهذا البُعد الأمنيّ السياسيّ لحقوق الإنسان.

٤. حقوق فرديّة

بعض حقوق الإنسان تخضع لتوتّر قائم بينها. في إطار الحوار المسيحيّ-الإسلاميّ أودّ أن أتناول منها اثنين:

١) حريّة الرأي

حسب الفصل ١٩ الفقرة الأولى للمعاهدة الدوليّة للأمم المتّحدة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة لكلّ إنسان الحقّ بحريّة الرأي غير المُعاقة. الحقّ المضمون، حسب الفقرة الثانية، في التعبير الحرّ عن الرأي يشتمل على حريّة الحصول على المعلومات والأفكار وتسلّمها ونقلها من أي نوع كانت، المحكيّة والمقروءة والمطبوعة، عن طريق الأعمال

٣٣ – الفقرة ١٤٣ من قرار الجمعيّة العامّة نفسه.

الفنيّة أو وسائل أخرى حسب الاختيار الشخصيّ، وذلك من دون مراعاة حدود الدول[٣٤].

في هذا يميّز ميثاق الأمم المتحدة بوضوح بين الحقّ بحريّة الرأي والحقّ بالتعبير عن الرأي: بينما يُعتَبَر الأول لا حدود له، فإنّ ممارسة التعبير عن الرأي الحرّ المُصان حسب الفقرة الثانية تخضع لبعض القيود. بسبب "الالتزامات الخاصّة" و"المسؤوليّة الخاصّة"، المرتبطة بممارسة هذا الحقّ، يمكن أن يخضع لبعض القيود القانونيّة المُحدّدة مُسبقًا والضروريّة:

(١) لاحترام حقوق أو سمعة الآخرين؛

(٢) لحماية الأمن الدوليّ والنظام العام، أو الصحة العامّة أو الآداب العامّة.

مهمّة التربية في مجال حقوق الإنسان تكون ضمن هذا السياق، سواء في تلقين مضمون هذا الحقّ تمامًا أم توضيح القيود المحدّدة مُسبقًا بدقّة أكثر. بما أنّ هذه مصاغة بشكل واسع جدًّا وعام، ليس من الممكن استنتاج مضمون ملموس منها، على كلّ حال ليس بالدقّة المطلوبة التي يمكن أن تدرأ أشكال سوء الاستعمال. هنا من الضروري نشر المعلومات عن المعايير الدوليّة.

على الأخصّ بالترابط مع حريّة التعبير عن الرأي يمكن للفروق الثقافيّة أن تقوم بدور هامّ. هذا اتّضح من جديد منذ وقت قصير من

٣٤ – قارن في هذا عن كثب:

M. Nowak, U. N. Covenant on Civil and Political Rights: CCPR Commentary, Kehl ²2005, Art, 19, 437 ss .

خلال ما يُسمَّى "الجدال الدانماركي عن الصور الكريكاتوريّة"، عندما أدّى نشر صور كاركاتووريّة عن نبي الإسلام محمّد في صحيفة دانماركيّة إلى اعتراضات غاضبة في العالم الإسلامي[٣٥]. بينما ارتكز مؤيّدو النشر على حقّ التعبير الحرّ عن الرأي، رأى مسملون كثيرون أنّهم جُرحوا في أحاسيسهم الدينيّة من خلال الطريقة المبتذلة لعرض مؤسّس دينهم.

إلاّ أنّ التحديدات حول حريّة الرأي مُصاغة بمرونة كافية تتيح التفطّن لحقوق الآخرين وأيضًا لفروق ثقافيّة خاصّة في مجتمعات متعدّدة. فيكون المساس المحتمل بالمشاعر الدينيّة هنا أيضًا في الدول الصناعيّة والغربيّة من دون شكّ معيارًا مهمًّا لمراعاة شعور الآخرين. حتّى إنّ محكمة العدل الأوروبيّة لحقوق الإنسان، التي تميل على وجه الإجمال إلى التسامح في تفسير حقوق الحريّات، لم تعتبر أنّ مصادرة فيلم من قبل محكمة نمساويّة، بسبب العرض المحقّر لله ويسوع ومريم، كان انتهاكًا لحريّة الرأي[٣٦].

لكن المهمّ أن يُراعى النهج، أي بالدرجة الأولى أن يكون تقييد الحقّ قائمًا على أساس القانون، الذي يمكن تقصّي مداه في إطار إجراء دستوري ويجب أيضًا أن يكون الإجراء الملموس لتقييد حريّة الرأي قابلاً

٣٥ – أنظر في هذا الشأن مثلاً:

J. Cerone, The Danish Cartoon Row and the International Regulation of Expression, in: ASIL Insight, vol. 10, Issue 2, February 7, 2006.

٣٦ – الحكم الصادر عن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بتاريخ ٢٠ سبتمبر/أيلول ١٩٩٤. السلسلة A، الرقم ٢٩٥ Otto Preminger Institut v. Austria

للتحميص من خلال هيئات مستقلّة، أي إمّا من خلال محكمة أو لجنة مستقلّة. هنا يجب على الأخصّ تقدير ضرورة الإجراء وموافقته للموضوع.

ثمّ إنّه في المعاهدة الدوليّة للأمم المتحدة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة – خلافًا لما ورد في المعاهدة الأوروبيّة لحقوق الإنسان، التي تنصّ في هذا الشأن عن الكفّ عنها فقط، يجب على الدول أن تلاحق إيجابيًّا أشكال التعبير عن الرأي التي لا توافق حقوق الإنسان والقيم المشتركة الأخرى. فالدول، حسب الفصل ٢٠ لميثاق الأمم المتحدة، ملزمة بالقانون بمناهضة الدعاية للحرب والدعوة إلى البغض القومي والعنصريّة أو الدينيّة التي تحرّض على الإجحاف أو العداوة أو العنف[٣٧]. الاتفاقيّة الدوليّة للأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال الإجحاف العنصريّ تحتوي كذلك على التزام من هذا النوع بالتدخّل[٣٨].

في أي حال، اعتبرت محكمة العدل الأوروبيّة طرد صحفيّ أجرى مقابلة تلفزيونيّة في برنامج مع مجموعة يمينيّة متطرّفة بدرت منها

٣٧ – الفقرة ٢٠ من المعاهدة الدوليّة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة تقول: "(١) تحظّر بالقانون أية دعاية للحرب. (٢) تحظّر بالقانون أية دعوة إلى البغض القوميّ أو العنصريّ أو الدينيّ تحرّض على الإجحاف أو العداوة أو العنف".

٣٨ – حسب البند ٤ للاتفاقيّة الدوليّة للقضاء على جميع أشكال الإجحاف العنصريّ التزمت الدول الأطراف كلّها ضمن ما ألزمت نفسها، باتخاذ "التدابير الفورية الإيجابية الرامية إلى القضاء على كلّ تحريض على هذا الإجحاف وكلّ عمل من أعماله". لكن يتمّ هذا "بالمراعاة الحقة للمبادئ الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان".

تصريحات عنصريّة ومهينة للناس، انتهاكًا لحريّة الإعلام وبذلك لحريّة الرأي[٣٩]. هذا استند على الأخص إلى وصف هذا البرنامج على أنّه وثائقيّ واتّخذ زاوية رؤية ناقدة ومتحفّظة[٤٠]. إنّ نشر هذه التصريحات الصادرة في وسيلة الإعلام والتلفزيون، من دون نقد من هذا النوع أو تحفّظ لا يقع على العكس تحت حماية حريّة الرأي[٤١]

أثناء تقييم حقوق الفرد في التعبير الحرّ عن الرأي تجاه حقوق الآخرين لا يتعلّق الأمر بمعيار قابل للتطبيق في البلاد كلّها بالأسلوب نفسه، بل يتمّ تقييم الحقائق كما هي سائدة في الواقع الاجتماعيّ الملموس بمجمله لكلّ من هذه البلاد. هذا ينطبق حتّى على الدول الأوروبيّة المتجانسة ثقافيًّا ضمن أوروبا. حتّى ضمن الدولة عينها يمكن اعتبار إجراءات حكوميّة مختلفة لتقييد حريّة الرأي ضروريّة ومناسبة[٤٢].

---

٣٩ – الحكم الصادر عن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بتاريخ ٢٣ سبتمبر/أيلول ١٩٩٤. السلسلة A، الرقم ٢٩٨ Jersild v. Denmark

٤٠ – البند ٣٣ وما يتبعه من الوثيقة عينها.

٤١ – البند ٣٥ وما يتبعه من الوثيقة عينها.

٤٢ – المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، Otto Preminger Institut، المؤلّف المذكور في الحاشية ٤، البند ٥٠. بالنسبة إلى معيار الموافقة للموضوع في أحكام القضاء للمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، راجع:

C. Grabenwater, Die Europäische Menschenrechtskonvention, Wien 2005, 241 ss.

بالنسبة إلى حجم حرّية الرأي في أوروبا، قارن أيضًا:

D. Gomien, A Short Guide to the European Convention on Human Rights, Strasbourg 2000, 75ss.

هذا يعني أنّ المعايير القانونيّة نفسها في البيئات الاجتماعيّة المتعدّدة يمكن أن تؤدّي إلى نتائج قانونيّة مختلفة، من دون أن يُعتَبَر ذلك تعسّفًا.

لذا قد يكون من الهامّ في إطار التربية في مجال حقوق الإنسان نقل الوجهين لفحص حقوق الإنسان إلى مجموعات أكبر من الشعوب: من جهةٍ مضمون وحجم حريّة الرأي المُصانة حسب حقوق الإنسان ومن جهة أخرى التحديدات والمعايير القانونيّة الهامّة أثناء تقييم المساس بحقوق الإنسان من أجل حماية عامّة الجمهور، وأثناء تقييم حقوق كثيرة للإنسان متضادّة.

٢) التغلّب على الفقر

الفقر إحدى المشاكل المركزيّة التي تواجهها الإنسانيّة. الأهداف الألفيّة للأمم المتّحدة تدور كلّها تقريبًا حول كيفيّة التوصّل إلى توزيع أكثر عدلاً لركائز الحياة في هذا العالم وكيفيّة التمكّن من توفير فرص حياة كريمة للإنسان[٤٣]. من منظار حقوق الإنسان يغلب وضع التغلّب على الفقر في إطار الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة. الفصل ١١ من المعاهدة الدوليّة الخاصّة بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة ينصّ تقريبًا على ما يلي:

"(١) تعترف الدول الأطراف بحقّ كلّ شخص بالحصول على مستوى معيشيّ كافٍ له ولأسرته، يوفّر ما يفي بحاجتهم من التغذية والكساء والمأوى. وبحقّه بتحسّن متواصل لظروفه المعيشيّة. وتتعهّد

---

٤٣ – أهداف الإنماء الألفية، <www.un.org/millenniumgoals/>

الدول الأطراف باتّخاذ التدابير اللازمة لتنفيذ هذا الحقّ، معترفة في هذا الصدد بالأهمّيّة الأساسيّة للتعاون الدوليّ القائم على الموافقة الحرّة".

بسبب هذه الصياغة التي تميل إلى عدم الإلزام وبسبب عدم الوضوح حول إمكانيّة التنفيذ الواقعيّ الذي يسم الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة على وجه العموم، هناك مساع متنامية لاعتبار مطالب بسيطة محدّدة جزءًا من "الحقّ بالحياة"[٤٤]. كحقّ للإنسان من الفريق الأول قد يتيح الحقّ بالحياة إمكانيّات أفضل لوضعه حيّز التنفيذ[٤٥]، وقد يكون أقلّ خضوعًا للوضع الاقتصاديّ والماديّ للدولة المعنيّة. إلاّ أنّ هذا المدى للحقّ بالحياة لم يُقبَل بعد حتّى اليوم بشكل عام[٤٦]. إلاّ أنّ تصنيفه كحقّ صرف بالتنفيذ من قبل الدولة، خاضع بالدرجة الأولى لقدرتها الاقتصاديّة لا يفي بالمقصود، بل تنتج منه مجموعة من الالتزامات للدول.

٤٤ – ص ٢٢ وما بعدها في الكتاب المذكور في الحاشية ١٣. من أجل إمكانيّة وضع هذا الحقّ بالغذاء حيّز التنفيذ تبذل على الأخصّ المنظّمة الدوليّة غير الحكوميّة "شبكة المعلومات والنشاطات في سبيل الغذاء أوّلاً" (FIAN) ما بوسعها: "الغذاء شرط لحياة إنسانيّة ومن ثمّ ا الحقّ الإنساني الأول الذي يجب تحقيقه في العالم كلّه".
<http://www.fian.at/pdfs/statuten_fian/Folder_Fian.pdf>

٤٥ – أنظر أعلاه الحاشية ١٦، على الأخص وثيقة الشكوى الفردية.

٤٦ – في إطار اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان يأتي التأكيد أنّ هناك بالرغم من شموليّة الحقّ بالحياة واجبات الدولة بالحماية، إلاّ أنّ هذه لم تذهب إلى حدّ أن تشمل أيضًا الحقوق الاجتماعية. أنظر ص ١٣٣ من كتاب C. Grabenwarter المذكور في الحاشية ١٣.

لجنة المراقبة لمعاهدة الميثاق الأول للأمم المتّحدة أقرّت في ملاحظة عامّة الحقّ بالغذاء (رقم ١٢ للعام ١٩٩٩) أنّه انطلاقًا من حقّ الإنسان بالغذاء، وكذلك أيضًا انطلاقًا من القوانين الأخرى لحقوق الإنسان المرتبطة بذلك الحقّ، تنتج التزامات كثيرة للدول الأطراف[٤٧]، أي:

١) الالتزام "باحترام " الحقّ بالحصول على غذاء كافٍ والإقلاع عن الإجراءات التي تعقيق هذا الأمر؛
٢) الالتزام "بالحماية"، أي باتّخاذ إجراءات للتأكد من الحصول على الغذاء لا يُعاق أو يُقيَّد من قبل آخرين، أكانوا أفرادًا أو مؤسّسات؛
٣) الالتزام "بالتنفيذ"، الذي يعني أنّ على الدولة وضع الأنشطة الفاعلة لضمان حصول الناس على الموارد، وعليها تأمين أساس الحياة، مشتملاً على ضمان الغذاء؛
٤) الالتزام "بالتحصيل"، أي الالتزام بتحقيق هذا الحقّ للأفراد أو المجموعات، التي لا تستطيع الانتفاع لنفسها من الحقّ الإنسانيّ من دون أن تغرق في الدين. هذا يشمل أيضًا ضحايا الكوارث الطبيعيّة وغيرها.

بعد أن انتقدت اللجنة مدّة طويلة تقارير الدول غير الكافية، عيّنت آخر الأمر في نيسان ٢٠٠٠ متّحدّثًا خاصًّا باسم اللجنة، أعطته وكالة واضحة، وكان عليه — على الأخص من خلال زيارات للدول –

٤٧ – الحقّ بغذاء كاف (الفقرة ١١)، ملاحظة عامة ١٢، وثيقة الأمم المتّحدة E/C.12/1999/5 (١٢ أيار ١٩٩٩)، المقطع ١٥.

أن يقدّم تقارير عن قيامها بواجباتها، وأخيرًا أن يعرض اقتراحات واقعيّة من أجل تطبيق أفضل وأكثر فعاليّة[٤٨].

لذا يجب ضمن إطار التربية في مجال حقوق الإنسان أن نشير إلى أنّ الحقّ بالغذاء وأيضًا بنمط حياة مناسب هو على الأخصّ حقّ تجاه الدولة المعنيّة. المسألة ليس مجرّد مطلب سياسي لتوزيع أكثر عدلاً للثروة في هذا العالم، بل حقّ كلّ فرد بأن يلتزم على الأخصّ الوطن الأصيل أيضًا بالواجبات المذكورة.

هذا هام، إذ إنّ الدراسات العديدة عن أسباب وأسس الفقر توصّلت إلى النتيجة بأنّ المشكلة لا تكمن فقط في قلّة البضائع، خصوصًا بالنسبة إلى الغذاء، بل في أنّ المعوقات والعجز في ميزانيّات الدول غالبًا أساسيّة بشكل أكبر. لكن هذا لا يعفي الدول الصناعيّة من مسؤوليّاتها. بل ينبغي بناء على هذا الأساس تقديم اقتراحات وتوجيهات من أجل "مساعدة للإنماء" أفضل وأكثر وشموليّة.

قد تكون أحد أهمّ الإجراءات في هذا الاتجاه التطبيق الأقصى شموليّة لحقوق الإنسان الفرديّة. هذه النتيجة هي من ضمن ما توصّل إليه أمارتيا سن الهندي حامل جائزة نوبل في الاقتصاد[٤٩]. اعتمادًا على خلفيّة

---

٤٨ – الحقّ بالغذاء، لجنة حقوق الإنسان للأمم المتّحدة، القرار رقم ٢٠٠٠/١٠، وثيقة الأمم المتّحدة E/CN4/RES/2000/10، المقطع ١١؛ أنظر أيضًا صفحة الإنترنت للأمم المتحدّة Special Rapporteur on the Right to Food <http:www.righttofood.org/>

٤٩ – A. K. Sen, Development as Freedom, New York 1999, 160ss.

دراسات عديدة وأبحاث تاريخيّة يعتبر على الأخصّ الشروط التالية ضروريّة لتجنّب الفقر والجوع:

١) الحقّ بالمشاركة السياسيّة حسب مفهوم الفصل ٢٥ من المعاهدة الدوليّة للأمم المتّحدة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة.

٢) الحقّ بالتعبير الحرّ عن الرأي، حريّة الصحافة والإعلام حسب مفهوم الفصل ١٩ من المعاهدة الدوليّة للأمم المتّحدة الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة.

إنّه يعلّل ذلك بأنّ السبب الفعليّ للفقر ليس عدم توفّر البضائع أو الغذاء، بل توزيعها السيّئ على الأخصّ في الدول غير الديمقراطيّة. هذا ليس مجرّد صدفة، مثلاً لأنّ معظم الدول الديمقراطيّة تقع في مناطق مناخيّة أفضل، بل يتعلّق بمنطق نظم السيادة المطلقة. بما أنّ الفقر هو على الأخصّ مشكلة توزيع، ففي وسع الحكّام غير الديمقراطيّين على الأخصّ توزيع الموجود من دون عدل. عادة لا يعاني أيضًا على الأخصّ الحكّام من الفقر والجوع في البلاد الفقيرة. لكنّ الحكّام في نظام ديموقراطي عليهم أن يتحمّلوا أمام السكان مسؤوليّة التكفّل بتوزيع فعّال.

هكذا يُظهر سن بطريقة ملحّة إلى أي مدى تتشابك الضروب المتعدّدة لحقوق الإنسان فعليًّا بعضها ببعض.

٥. مبادرات

ضمن إطار السنوات العشر حول التربية في مجال حقوق الإنسان

أُنشئت أو دُعِمت مبادرات كثيرة. عرضت منظّمة الأمن الإنساني على سبيل المثال العام ٢٠٠٣ في مالي مرجعًا عن التربية في مجال حقوق الإنسان مترجَمًا إلى عدّة لغات، من بينها العربيّة والصينيّة والروسيّة، بعنوان:"في سبيل فهم حقوق الإنسان" (Understanding Human Rights)[٥٠]. نُسق وأُصدر هذا المرجع بإشراف مركز التدريب والأبحاث الأوروبي لحقوق الإنسان وللديمقراطيّة في غراتس / النمسا. صدرت النسخة الإنكليزيّة العام ٢٠٠٦ في الطبعة الثانية[٥١].

في النمسا اهتمّ معهد لودفيغ بولتيمان (Ludwig-Boltymann) لحقوق الإنسان القائم في جامعة فيينّا بالبحث والتعليم في مجال حقوق الإنسان[٥٢]. وهو يتعاون أيضًا مع ما يبلغ إلى ٤٠ جامعة من ٢٥ دولة في الاتحاد الأوروبي في برنامج العلوم العالية[٥٣].

بعض المبادرات بدأت بالمستويات الأكثر انخفاضًا للجماعة المنظّمة، أي على مستوى البلديّات والمدن المتوسّطة الحجم. للذكر على سبيل المثال

٥٠- راجع:
African Learning Institute for Human Rights Education (INAFAEDH/ALIHRE), Bamako, Mali.
<http://www.humansecuritynetwork.org/events-e.php>

٥١- <http://www.etc-graz.at/cms/index.php?id=510>

٥٢- < http://www.univie.ac.at/bim/>

٥٣- راجع: <http://www.hrd-euromaster.venis.it>
Postgradualen European Master's Degree in Human Rights and Democratization.

"الحركة الشعبيّة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان" (People's Movement for Human Rights Education)، إذ بناء على مبادرتها أعلنت مدن كثيرة، مثل روساريو (الأرجنتين)، تييس (السنغال)، نَغبور (الهند)، كاتي (مالي)، ديناجبور (بنغلادش)، أبرا (الفيليبيّين)، غراتس (النمسا) نفسها "مدن حقوق الإنسان" أو "بلديّات حقوق الإنسان"[٥٤]. مبادرة أخرى ظهرت العام ١٩٩٨ في سانت-دنيس، حيث أُقرّ "الميثاق الأوروبي الخاصّ بحماية حقوق الإنسان في المدينة". مع الوقت وقّعت الميثاق ٢٣٥ مدينة في ٢١ دولة، على الأخصّ أيضًا في منطقة البحر المتوسّط[٥٥]. إنّه يتضمّن التزامات سياسيّة مرتكزة على حقوق الإنسان العالميّة، وينصح بإنشاء مؤسّسات محليّة وبإجراءات لحماية حقوق الإنسان، كأن يتولّى حقوق الناس أمام الدوائر الحكوميّة ممثّلون أو مستشارون أو ما يُسمّى "أوراق تقييم حقوق الإنسان". في لقاءات دوريّة تتبادل المدن والبلديّات الأطراف الخبرات عن الممارسات الناجحة. تتمتّع استراتيجيّة تعزيز حقوق الإنسان على المستوى المحلّي بميزة، إذ إنّه من الممكن مناقشة مشاكل حقوق الإنسان يوميًّا. دورًا هامًّا يلعب هنا تدريب الأساتذة، وموظّفي الدولة، والشرطة، وموظّفي الصحة والعمل الاجتماعيّ واتحادات الجيران والمنظّمات غير الحكوميّة.

٥٤- الحركة الشعبيّة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان <http://www.pdhre.org/>

٥٥- الميثاق الأوروبي الخاصّ بحماية حقوق الإنسان في المدينة:
<http://www.menschenrechte.nuernberg.de/admin/uploads/files/chrter-engl.pdf >

في إطار التنشئة المدرسيّة، حصل تقدّم في دمج التثقيف في مجال حقوق الإنسان في مناطق متعدّدة في العالم، على الأخصّ أيضًا في آسيا وأفريقيا وأميركا اللاتينيّة[٥٦]. هنا تبيّن كم كانت لمسألة حقوق الإنسان متّصلة صلة وثيقة بالاختبارات السياسيّة في كلّ بلد. هذه الاختبارات تشارك أيضًا جوهريًّا في تحديد الشروط التي فيها يكون تعليم حقوق الإنسان ممكنًا.

٦. الخلاصة: ما الذي يمكن التوصّل إليه؟

ما هو الآن الهدف الواقعيّ من التنشئة في مجال حقوق الإنسان، ما الذي يمكن التوصّل إليه، على الأخصّ في سياق تبادل الثقافات؟ بالدرجة الأولى حمل أناس كُثر على قدر الإمكان على أن يتحسّسوا لذلك. من خلال نشر المعارف عن المفاهيم الأساسيّة، وعن قيم ومبادئ حقوق الإنسان وكذلك عن واجبات ومسؤوليّة الأفراد، يمكن الدول وجمعيّة الدول مراقبة احترام حقوق الإنسان المشرّعة عالميًّا في قرائن الحياة المتعدّدة. يُنقل الأفراد إلى وضع يعرفون فيه انتهاكات حقوق الإنسان في واقعها ويسمّونها باسمها.

بناء على ذلك يمكن السؤال عن أسباب انتهاك حقوق الإنسان. هذه غالبًا مختلفة في قرائن الحياة المتعدّدة وليس من السهل دائمًا إزالتها. إلاّ

٥٦ – أنظر في هذا أيضًا في الوقع ذاته (الملاحظة ٩)، ٢١ وما يتبعها، الـ:
Case Studies on Human Rights Education in Specific Regions or Countries“ inV. B. Georgi – Sebrich. (الناشر)

أنّ القضيّة هي إنماء الاستعداد والتكافل والبحث عن إمكانات العمل الواقعيّة. هذا يمكن أن يحدث سواء في بيئة الحياة الشخصيّة وفي التصرّف اليوميّ أم من خلال دعم المؤسّسات القوميّة والدوليّة المؤيّدة لتشجيع حقوق الإنسان. هكذا تكون مثلاً التقارير البديلة أو "تقارير الظلّ" للمنظّمات غير الحكوميّة المرفوعة إلى لجان المراقبة لحقوق الإنسان الدوليّة مصدرًا هامًّا للمعلومات. يمكن نشرها بسرعة عن طريق الإنترنت ويمكن أن تؤدّي إلى تعبئة هيئات خاصّة أو مسؤولين أو أيضًا الجمهور الدوليّ عمومًا.

بذلك تفيد التربية في مجال حقوق الإنسان في النهاية في مهمّة تذكير الحكومات باحترام الالتزامات والتنازلات التي أقرّت بها على المستوى الدولي، وفي جعلها مسؤولة عنها. بالنظر إلى قابليّة التطبيق الناقصة جزئيًّا للالتزامات حسب القانون الدوليّ، تحتاج حقوق الإنسان المُشرّعة دوليًّا بقدر كبير إلى مجتمع مدنيّ مطلع يطالب باحترامها على مستويات متعدّدة.

مشروع حقوق الإنسان نظام أخلاقيّ وسياسيّ وقانونيّ يُعنى بعدم قابليّة انتهاك الحياة، ويتمحور حول كرامة الإنسان. لذا يمكن أيضًا انطلاقًا من خلفيّة التقاليد الثقافيّة والدينيّة المتعدّدة إيجاد حلول لا تستند إلى السلطة وحسب، بل إلى قواعد عامّة معترف بها ومقبولة. تستطيع التربية في مجال حقوق الإنسان أن ترصد أدوات لحلّ النـــزاعات وفقًا مفهوم حقوق الإنسان.

أسئلة ومداخلات

من يضمن حقوق الإنسان فعليًّا؟

صالحة محمود: أنا شاكرة للدكتورة مربو هذه المحاضرة المسهبة ومتأكّدة من أنّ كثيرًا من الأسئلة المطروحة والقضايا ما زالت تتطلّب بعض التفكير. من يضمن حقوق الإنسان فعليًّا؟ من يدعمها؟ يُقال غالبًا إنّ الدولة هي التي تنشرها وتحميها. لكنّ الدول في الوقت نفسه تملك التفرّد بالسلطة. إذًا تنتج حالة من الصدام الأساسيّ، عندما يُطرَح السؤال، من يُحدّد حقوق الإنسان، من ينشرها ومن يضمن احترامها.

هل الديمقراطيّة الطريق الأفضل لإزالة الجوع والظلم؟

بالنسبة إلى تصريح أمارتيا سن (Amartya Sen) بأنّ الديمقراطيّة يجري فيها الاهتمام على أفضل وجه بإزالة الفقر والظلم، وبأنّ المجتمعات الديمقراطيّة لا تعرف الجوع، أسأل نفسي، كيف يكون عندئذٍ ممكنًا أنّ أعظم ديموقراطيّة في العالم، أي الهند، تعرف الجوع. وكيف يكون ممكنًا، أن يعاني في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وهي أغنى دولة ديمقراطيّة، ٣٥ مليون شخصًا من الجوع؟ لا يمكن إذًا أن تكون الديمقراطيّة هي الدواء الشافي. لذا علينا البحث عن حلول أخرى، إذا أردنا الحصول على إجابة عن السؤال، لماذا هناك جوع في العالم، رغم مهارة أمارتيا سن في شؤون الاقتصاد.

مربو: الاعتراض في هذا المقام على نظريّات أمارتيا سن مصيب. إلاّ أنّ

المذكور أنقص هو نفسه من صحة أقواله إلى حدّ قوله بأنّها سارية المفعول بالدرجة الأولى في كوارث الجوع، عندما يذكر الصين كمثال، كبلد حصلت فيه مرّة كارثة جوع، مات خلالها ٣٠ مليون نسمة. هذا يُفترض أن لا يحصل في بلد ديمقراطي.

جُلّ حسناته أنّه أظهر أنّ الفقر هو أساسًا مشكلة توزيع. وهذه المشكلة مهمّة في الهند، إذا تمّ التفكير بأنّ ثمّة أطنانًا من الحبوب في جزء من هذا البلد، تغيب عن جزء آخر بحيث يضطرّ الناس إلى أن يأكلوا بذور الأعشاب وحبوبًا أخرى، كان يُفترض أن تُستعمل للبذار، وإضافة إلى ذلك تلحق بهم من خلال ذلك أضرار صحيّة.

تملك الدول احتكار السلطة، لكنّها خاضعة للقانون الدوليّ

بالنسبة إلى السؤال، من يفسّر فعلاً حقوق الإنسان: لقد ألزمت الدول نفسها أن تؤدّي حسابًا أمام هيئات عليا عن كيفيّة تطبيق حقوق الإنسان واقعيًّا. من أجل كلّ واحدة من هذه المعاهدات الدوليّة عن حقوق الإنسان أُنشئت لجنة خاصّة تراقب احترام الحقوق المنصوص عليها في المعاهدة. بالنسبة إلى المعاهدة الدوليّة الخاصّة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة تستطيع اللجنة المعنيّة أيضًا اتّخاذ قرارات شبه قضائيّة، إذ إنّها مؤهّلة في إطار إجراء شكاوى الفرد قبول الشكاوى. في إجراءات من هذا النوع، صحيح أنّ تقريرًا ختاميًّا تقليديًّا لا يُعتبر حكمًا في المفهوم الدقيق لذلك؛ لكن عمومًا نرى الدول نفسها ملزَمة باتباع معلومات هذا التقرير، أي ما يُسمّى "نظرات" (views). من هذه الناحية يُعالج

هنا مبدأ مركزيّ للقانون الدوليّ: صحيح أنّ الدول تملك احتكار السلطة، أي أنّها مستقلّة، ولكنّها ليست مستقلّة بشكل مطلق، لأنّها خاضعة للقانون الدوليّ. إذًا المسألة هي استقلاليّة نسبيّة، تكون سارية المفعول على مناطق نفوذها، كقوّة سلطويّة على الأشخاص والأشياء، إلاّ أنّها ليست في أي حالة استقلاليّة تجاه القانون الدوليّ.

على الدول أن تُدخل حقوق الإنسان في القانون القومي

طاهر محمود: على إثر ما قالته الدكتورة مربو في ما سبق، أودّ إعطاء بعض الإشارات المكمّلة. إنّها تتعلّق على الأخص بأنّ الدول الأطراف في الوثائق المعنيّة بحقوق الإنسان على الأقل تُنصَح بإدخال أكبر كميّة ممكنة من حقوق الإنسان في القانون القوميّ.

أربعة حقوق للإنسان منصوص عليها في دستور الهند

تبنّت الهند في هذا الشأن دورًا قياديًّا، بحيث أدخلت كأوّل دولة أربعة حقوق أساسيّة من حقوق الإنسان في تشريعها القوميّ: الحقّ بالحياة، الحقّ بالحريّة، الحقّ بالكرامة والحقّ بالمساواة. الحقوق المذكورة أدخلتها الهند في تحديد القانون القوميّ لحقوق الإنسان. لدينا في الهند "قانون حماية حقوق الإنسان"، أقرّ من قبل البرلمان العام ١٩٩٣ بالتزامن مع إنشاء لجنة قوميّة لحقوق الإنسان. "لجنة حقوق الإنسان القوميّة" مخوّلة التدخّل بالشكل المناسب ضدّ أي انتهاك لهذه الحقوق، بغضّ النظر عن مكان وقوعها في بلدنا. في حال أنّ المعنيّين الذين تُوجّه الشكوى

ضدّهم، لم يخضعوا لأوامر اللجنة و لم ينفّذوها، يفيد حكم جدير بالذكر أن تُنقل القضية إلى المحكمة الدستوريّة العليا في الهند — وذلك من دون مراعاة في الوضع هل كانت الدعوى موجّهة ضدّ الدولة، أو ضدّ حكومة محافظة معيّنة، أو ضدّ هيئة ما، أو جمعيّة أو فرد. وعلى المحكمة الدستوريّة العليا في هذه الحالات اتّخاذ قرار خلال ثلاثة أشهر.

الحقّ بالتغلّب على الفقر جزء من الحريّات المدنيّة في الهند

مربو: الجدير بالذكر نظرًا إلى القضاء في الهند، ونادرًا ما نلقاه دوليًّا بهذا الشكل، هو أنّ التغلّب على الجوع والفقر يستند إلى الحقّ بالحياة. بهذا يكون القضاء في الهند قد أنجز من دون شكّ خطوة نحو الأمام وفسّر حقوق الإنسان في اتجاه إمكانيّة تطبيق أكثر فعالية. إنّ الحقّ بالحياة هو حقّ بشرّي أساسيّ مقبول عالميًّا، فيما الحقّ بالغذاء ما زال مرتبطًا ببعض القيود.

طاهر محمود: قرّرت المحكمة الدستوريّة العليا في الهند في أحكام كثيرة أنّ الحقّ بالحريّة الشخصيّة، الذي يضمنه الدستور الهنديّ، لا يشمل فقط مجرّد الحقّ بالحياة، بل أيضًا حقًّا أساسيًّا بحياة لائقة. لذا فإنّ الحقّ بالتغلّب على الفقر جزء من الحريّات المدنيّة كما هي مُشرّعة في الدستور الهنديّ.

لذا فإنّ التربية في مجال حقوق الإنسان هامّة جدًّا

مربو: هذا أيضًا سبب يوضح لماذا التربية في مجال حقوق الإنسان هامّة. هناك الكثير، على شاكلة هذه اللجنة القوميّة لحقوق الإنسان والقواعد القانونيّة في الهند، ممّن تُعزى له أهميّة كبيرة في سياق حقوق الإنسان، لكنّه ليس معروفًا لدى الناس إلاّ قليلاً. هذا بالذات ما تريد التربية في مجال حقوق الإنسان إزالته.

هل تجب أيضًا تربية الدول في ظلّ حقوق الإنسان؟

خضر: سؤال البسيط هو: من ينبغي أن يربّى في ظلّ حقوق الإنسان — الأفراد أم الدول، أم الفريقان؟ من المعروف عمومًا أنّه صدرت مثلاً من ٥٠ إلى ٧٠ عقوبة بحقّ دولة في الشرق الأوسط. إلاّ أنّها بقيت مثل الزهر على رأسها، وليس هناك في العالم مَن يستطيع أو يريد فعل شيء كي تُطبَّق هذه العقوبات.

سؤالي الثاني له طابع عملي بشكلٍ أشدّ: هل صحيح أنّ الأمم المتّحدة تكيل بمكيالين؟ لماذا يقبل الجميع أن تملك إسرائيل القنبلة الذريّة، وتُمنع إيران من القيام بمجرّد بحث في مجال التقنية النوويّة؟ لم يُثبَت مطلقًا أنّ إيران تريد القنبلة الذريّة — قد تريد أو لا تريد. حسب الأمم المتحدة تهدّد إيران العالم كلّه وإسرائيل لا تُهدّد أحدًا.

لا يُسمح من خلال عدم المبالاة طمس ما هو حقّ وما هو ظلم

مربو: بالنسبة إلى المشكلة المطروحة حول المكيالين. هذه هي المشكلة في

المسائل المتعلّقة بالقانون الدوليّ. أعتقد أنّه رغم ذلك علينا ألاّ نتخلّى عن أن نوضّح ما هو القانون الدوليّ وما هو انتهاكه. يجب ألا يحصل طمس لما هو حقّ وما هو انتهاك الحقّ بمجرّد عدم المبالاة. بذلك قد يتخلّى المرء عن ذاته. إنّه تمامًا من دون شكّ حقّ وواجب كلّ فرد أن يكون له رأيه الشخصيّ في هذه المسائل وأن يدافع عنه أيضًا.

يمكن توضيح المكيالين في ما يختصّ بـــ "معاهدة منع انتشار الأسلحة النوويّة" بأنّه كان هناك اتفاق تاريخيّ، حول ضرورة إيقاف تطوير القنبلة الذريّة. سباق التسلّح بعد الحرب العالميّة الثانية أخذ مدى أضحى يهدّد العالم كلّه. هكذا تمّ التوصّل إلى معاهدة عدم زيادة التسلّح التي وافقت عليها دول كثيرة. أليس حلّ هذا التعاقد في هذه القرائن أكثر خطورة من التمسّك باحترامه؟

يجب التزام الحدود بين القانون والسياسة

بالمناسبة يصحّ هنا أن أيّ انتهاك للحقّ يظلّ انتهاكًا للحقّ. لذا يجب في هذا المقام وضع الحدود بين الحقّ والسياسة واحترامها. فقد أُخذ علم ببعض الارتياح أنّ محكمة في الولايات المتحدة الأميركيّة وصفت معاملة السجناء في غوانتنامو على أنّه انتهاك للحقّ الدوليّ. هذا ممكن فقط عند الفصل الواضح بين الحقّ والسياسة. ويجب أن تبقى هذه الإمكانيّة، سواء على المستوى القوميّ أو الدوليّ.

تأييد حقوق الإنسان على أساس دنيويّ ودينيّ هو "تسابق في الخير"

غبرييل: جاء الحديث في المحاضرة عن الثقافة العالميّة لحقوق الإنسان، فأودّ في هذا المقام الإشارة إلى حالة تبدو لي في غاية الأهميّة: إنّنا نقيم طبعًا على هذه الطاولة المستديرة حوارًا دينيًّا، إلاّ أنّنا نواجه نظام قيم علمانيًّا وكأنّه يُمثّل الشريك الثالث دائمًا في حوارنا. هذا الواقع وحده وضعٌ مثير للاهتمام، إذ إنّه ليس في أي حال من الأحوال من البديهيّ إدخال المعايير العلمانيّة لحقوق الإنسان في التقاليد الدينيّة. واقعيًّا: عندما أرى عدد مجموعات حقوق الإنسان والمنظّمات غير الحكوميّة الملتزمة عالميًّا على أساس علمانيّ من أجل هذه القضيّة المُلحّة لإقامة عالم أكثر عدلاً، عندئذٍ أعتبر أنّ هذا تحدٍّ حقيقيّ للأديان، وتسابق في الخير إذا صحّ التعبير.

شكل خاص بالأخلاق، على الأديان معالجته بابتكار

بهذا تتعلّق كذلك مجموعة من أسئلة أخرى: في ما يختصّ بعالميّة حقوق الإنسان، وفي ما يختصّ بالإساءة إليها. أو إلى مدى ينبغي تطبيق حقوق الإنسان بواسطة العنف — إذًا السؤال بمجمله حول ما يُسمّى التدخّل الإنسانيّ. أين تُطبّق حقوق الإنسان هذه، وأين لا تطبّق؟ هناك أسئلة كثيرة مرتبطة بالأخلاق العلمانيّة لحقوق الإنسان — وطبعًا أيضًا بالترابط مع الأخلاق الدينيّة. لكنّ المهمّ بالنسبة إليّ هنا هو أنّ هذا حقًّا شكل خاص للأخلاق، على الأديان معالجته مرّة أخرى بابتكار.

حقوق الإنسان كإجابة على احتكار السلطة للدولة

مربو: الصورة عن الشريك الثالث، الذي يجلس معنا على طاولة الحوار، تروق لي كثيرًا. بهذا يصبح أيضًا واضحًا أنّ حقوق الإنسان قد صيغَت ردًّا على احتكار الدولة للسلطة، ويجب أن تُفهَم بالدرجة الأولى على هذا النحو.

هذا يصحّ أيضًا عندما يدور الحديث حول عالميّة حقوق الإنسان وصياغة هذه الحقوق بشكل واقعيّ تمامًا تجاه استقلاليّة الدولة. لكن هذا لا يعني أنّها أيضًا بالقدر نفسه عالميّة وصالحة بالنسبة إلى الأديان المتعدّدة من دون تحفّظ. هذه قضيّة مختلفة تمامًا. في أي حال، لها دور هام جدًّا بالنسبة إلى واقع الحياة عند المسيحيّين والمسلمين في الدول المستقلّة كما نظّمها البشر.

بالنسبة إلى مسألة "التدخّل الإنسانيّ"

أمّا مسألة التدخّل الإنسانيّ، فيجب أوّلاً التأكيد عنها بأنّ تصرّفًا من هذا النوع هو انتهاك للقانون الدوليّ. بكلمات أخرى، لا يجيز القانون الدوليّ، من دون تحفّظ، اقتحام دولة بالقوّة العسكريّة من أجل تطبيق حقوق الإنسان، وإن وُصف بأنّه هدف مشروع إذ إنّه تتمّ هناك انتهاكات منظّمة لحقوق الإنسان وتطهير عرقيّ. لا يجوز بأن يكون ثمّة ردّ فعل أحادي الجانب على ذلك. إنّ المحاولة الحاليّة لإصلاح منظّمة الأمم المتحدة تمضي في الاتجاه القائل بأنّه في حالات من هذا النوع على مجلس الأمن التابع للأمم المتّحدة أن يتدخل.

إشارات إلى حقوق الإنسان في إعلاناتها الثالثة

طاهر محمود: بعد أن تحدّثت الدكتورة ماربو في محاضرتها عن حقوق الإنسان في إعلاناتها الأولى والثانية، أتمنّى لو تقدّم لنا بعض الإشارات إلى حقوق الإنسان في إعلاناتها الثالثة. للأسف هذه لم تبلغ بعدُ تمامًا إلى الوعي العام، لكنّها تزداد انطباقًا على واقع الحال.

مربو: بينما يشتمل الفريق الأول لحقوق الإنسان على الحقوق المدنيّة والسياسيّة، أي الحريّات الأساسيّة، مثل حريّة الرأي، والديمقراطيّة، والحقّ بالحياة... الخ، يضمّ الفريق الثاني من حقوق الإنسان الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، أي تلك الحقوق، التي ينبغي أن تؤثّر في البيئة الاجتماعيّة. والفريق الثالث قائم في ظلّ التكافل والتعاون الدوليين: منه على سبيل المثال الحقّ بالسلام، وبالأمن وببيئة نظيفة. ليس هناك وثيقة خاصّة ولا ميثاق خاص بحقوق الإنسان كفريق ثالث، إلاّ أنّه يمكن رؤيتها ممثّلة ومنصوصًا عليها بالتفصيل في وثائق أخرى. وأيضًا في مسائل فرديّة من الممكن مراقبة تطوّر باتجاه قانون دوليّ ملزِم، مثلاً في مسائل الحقّ بمياه البحر أو ما يتعلّق باستعمال قاع البحر الدوليّ.

مثلاً "الحقّ بالتكافل"

يجب على الأخصّ أن يخضع المجال الأخير لنظام حكم دوليّ، بمراعاة خاصّة للدول النامية، لأنّ هذه بسبب التكاليف المرتفعة، المرتبطة بذلك، ليس لديها الإمكانات للتنقيب عن الثروات الدفينة بنفسها. إذا

كانت الدول الغنيّة قادرة على التنقيب، فيجدر إشراك الدول النامية في ذلك. بهذا بكون قد تمّ التطرّق إلى التزام ملموس، ينتج عن "حقّ بالتكافل". ما يشبه ذلك يصح في مجال البيئة، إلاّ أنّ المسألة في هذا المجال لا تتعلّق فعلاً بالحقوق في صيغة حقوق الإنسان الشخصيّة كالتي عُبّر عنها.

نحتاج إلى قاعدة ثابتة، لا إلى قاعدة مزدوجة

خيدوياتوف: إذا عدنا في السؤال عن أهميّة حقوق الإنسان من المستوى المبدئيّ إلى المستوى العمليّ حول ما يحدث كلّ يوم على أرضنا، أودّ في البدء أن أشير إلى حدث مترابط مع وضع دستور جديد في الاتحاد السوفياتي السابق عام ١٩٣٧، دستور يضمن نظامًا مثاليًّا لحقوق الإنسان. أحد هذه الحقوق كان الحقّ بانتخابات سريّة. عندما حذّر مولوتوف في هذا السياق ستالين من أنّ هذا النوع من الحقّ بانتخابات سريّة يمكن أن يكون خطيرًا، أجاب ستالين "لا تهتمّ. ليس المهمّ كيف يتفاعل الناس مع هذا الحقّ، الأكير أهميّة هو كيف سنَعُدّ نحن الأصوات". تمامًا هذا ما أعنيه الآن، عندما أقول إنّنا في عالمنا بحاجة إلى قاعدة ثابتة وليس إلى قاعدة مزدوجة. إلاّ أنّ البعض يعتقدون أنّ عليهم أن يعلّموا العالم الديمقراطيّة، ويفضحون مفهومهم للديموقراطيّة على أرضنا.

حول تعيين "مجلس حقوق الإنسان" الجديد

قبل شهرين أنشئ مثلاً في الأمم المتّحدة "مجلس حقوق الإنسان". إضافة إلى دول أخرى في المجلس هناك روسيا، والصين وكوبا، دول انتهكت حقوق الإنسان بشكل منظّم. أمّا الولايات المتّحدة المناضلة الكبيرة من أجل حقوق الإنسان في العالم، فليست ممثّلة. لماذا؟ لكن من مفاجئ بالنسبة إلينا من دون شك أنّ الرئيس رونالد ريغن (Ronald Reagan) سمّى الاتحاد السوفيتي "مملكة الشرّ"، والرئيس جورج و. بوش (George W. Bush) وسّع اليوم هذا المفهوم، عندما عنى أنّ إيران والعراق وكوريا الشماليّة دول هي "محور الشرّ". الآن امتنعت الولايات المتّحدة عن الاجتماع بالدول المذكورة أعلاه. لذا فسؤالي هو: هل يستطيع "مجلس حقوق الإنسان" الجديد أن يقوم بدور هام بعزلة عن المدافع الرئيسيّ عن الديمقراطيّة وحقوق الإنسان في عالمنا؟

طاهر محمود: ما أثاره البروفسور خيدوياتوف، يشكّل بالتأكيد تطوّرًا هامًّا جدًّا في العصر الحديث: حَلّ لجنة حقوق الإنسان للأمم المتّحدة وتعيين جمعيّة جديدة بدلاً منها، أي مجلس حقوق الإنسان التابع للأمم المتحدة، الذي أشار إليه البروفسور خيدوياتوف. دُعيت دول العالم كلّها الـ ١٩٣ الأعضاء في الأمم المتحدة، لترشّح نفسها للانتخابات في هذه الجمعيّة المؤلّفة من ٤٥ عضوًا. الولايات المتّحدة امتنعت بأسلوب قصير النظر ومتكبّر عن ترشيح نفسها، وذلك لأنّها كانت قد صوّتت سابقًا بوضوح ضدّ إنشاء هذا المجلس وإلغاء لجنة حقوق

الإنسان. من الذين انتُخبوا في مجلس حقوق الإنسان الجديد حصلت الهند على ١٧٤ صوتًا، العدد الأعلى من ١٩٣ صوت انتخابيّ. ثمّ إنّ من أعضاء هذا المجلس أيضًا باكستان وبنغلادش والسعوديّة. انتُخبوا في اقتراع سرّي مع مراعاة وضع حقوق الإنسان في الدول المعنيّة. إيران لم تُنتَخب.

على أعضاء مجلس حقوق الإنسان إنشاء إدارة مستقلّة لحقوق الإنسان

مربو: كلّ المشاريع التي قامت بها سابقًا لجنة حقوق الإنسان، تقع الآن في مجال اختصاص مجلس حقوق الإنسان. توجّه هام للجنة حقوق الإنسان السابقة، أنّها أنشأت لجنة خبراء مستقلّة لتشجيع وحماية حقوق الإنسان. سيتبيّن الآن من سيسطر على المهمّة، المرشّحون للهيئة الجديدة كممثّلين للدول أم الخبراء المستقلّون. إذا كان مجلس حقوق الإنسان خلفًا للجنة حقوق الإنسان، عندئذٍ تعود السيطرة إلى الخبراء. على النحو الذي ترشّح فيه دول معيّنة شخصيّات لمهمّات الحكمة الدستوريّة الدوليّة، فهؤلاء من حين دخول تسميتهم حيّز التنفيذ يتّخذون القرارات بشكل مستقلّ. وإلاّ يكون لنا في مجلس حقوق الإنسان الجديد جهاز سياسيّ، تقدّم فيه اعتبارات مختلفة تمامًا حول القرار هل يُحكَم على دولة ما أو لا. لا يسعنا إلاّ أن نأمل أن يؤلّف أعضاء مجلس حقوق الإنسان إدارة لحقوق الإنسان مستقلّة إلى أبعد حدّ، لا تتصرّف كممثّلة للدول.

التربية تجاه التعدّدية الدينيّة

عادل تيودور خوري

التعدّد الدينيّ في العالم واقع تجابهه الأديان جميعها. فهو يثير للمؤمنين بعض المشاكل النظريّة والعمليّة ويكوّن تحدّيًا للجهود المبذولة للحصول على تربية صحيحة في عالمنا التي يزداد تقارب أجزائه. ولا يتمكّن القول عن ضرورة الحوار والتعاون أن يزيل عدم الاطمئنان ويهدّئ ألوان الاضطراب.

أعرض هنا للنقاط التالية: كيف يمكن المؤمنين أن يتعاطوا مع تعدّد الأديان؟ كيف تنسجم الحقيقة والحوار؟ أي الأهداف يجب أن تسعى إليها التربية المناسبة؟

١. الحوار والوفاء للإيمان الخاص

كثيرون يخشون الخوض في حوار مع مؤمني الأديان الأخرى حول عقائدهم الدينيّة. فإنّهم لا يريدون أن يصلو إلى وضع يمكن تأويله أنّهم يعتبرون الحقيقة التي يؤمنون بها إيمانًا ثابتًا، نسبيّة، أي موضع الشكّ أو قابلة للتخلّي عنها. ففي وضع الحوار تتراءى لهم حقيقة الإيمان وكأنّها موضوع مساومة، مع أنّه لا مجال للمساومة فيها.

إنّ مثل هذه المخاوف يجب حملها محمل الجدّ وتقويم اتجاهها. لا شكّ أنّ الحوار يقتضي انفتاحًا حازمًا من قِبل الروح واستعدادًا كبيرًا من جهة القلب. فمن يريد الحوار عليه أن يكون قابلاً للانسلاخ من ذاته،

من ميدان حياته المسيّج ومن أمن تراثه المعتاد لكي يُقبل على الآخر. لا جرم أنّ مشاعر عدم الثقة تجاه ما هو غريب يعكّر صفاء العوائد المعروفة ويثير الشكوك في اتجاهات معايير الحياة العمليّة، تطابق الخبرة الراهنة، ولكنّها يجب التغلّب عليها.

فإنّه من الضروري في عالمنا المليء بالبغض والتغرّب، أن نجاهر بالانفتاح ونتغلّب على عدم الثقة وسوء الفهم، ونوسّع رحاب تعاطف صريح ينبت ويعزّز إرادة الفهم واستطاعة الفهم.

وهذا الانفتاح مرتكز قبل كلّ شيء على يقين الإيمان، ويحتوي على أمرين: محاولة الفهم والتمسّك بالإيمان الخاصّ.

١) يقين الإيمان

إنّ المؤمن يحيا موقنًا بأنّ ما تقبّله وأقرّ به مطابق للحقيقة. هذا خصوصًا في ما يتعلّق بعقيدة دينه الملزمة. ولذلك فإنّ من حقّه، بل من واجبه أيضًا، أن يقول بحقيقة إيمانه وأن يعترف بها ويتمسّك بها رغم كلّ امتحان وشدّة. إنّ هذه المُلزِمات لا يحلّ التصرّف بها تصرّفًا حرًّا. يمكن أن تحصل فيها زيادات مكمّلة، إذ هي الأساس الذي يقوم عليه البناء كلّه. ولكن هذا التوسيع لا يعني التراجع عن الحقيقة التي تمّت معرفتها وقام الاعتراف بها. ومثل هذا الاستكمال قد يحدث عندما تستبّ أحوال جديدة وتُطرح أسئلة جديدة تقود الإجابة عنها إلى فهم أعمق لمحتوى العقيدة وتعبير أدقّ له. إنّ غنى الحقيقة يمكنه أن يتوسّع وينبسط، ولكنّ هذا لا يعني على الإطلاق التخلّي عن الحقيقة، بل استكمالها.

هذا الموقف ليس من باب التكبّر والغطرسة، غطرسة مَن يظنّ أنّه يملك وحده الحقيقة. هذا موقف المؤمن المتواضع الذي يوقن بأنّ الحقيقة أعطيت له هبة، وأُوكل بها إليه، وبأنّ عليه أن يكون أهلاً للمهمّة العظيمة بأن يصون هذه الحقيقة، ويسعى إلى تفتّحها ويجعل مفاعيلها وثمارها تظهر يانعة في حياته وفي حياة جماعته الدينيّة.

هذا يصحّ في مؤمني الأديان المختلفة، بحيث يجب احترام الحريّة الدينيّة عند البشر، والقبول بحقّ وواجب المؤمنين، على اختلاف مذاهبهم، بأن يتمسّكوا بدينهم. ثمّ تقودنا الخطوة التالية إلى محاولة فهم تراث الآخرين الدينيّ.

٢) محاولة الفهم

إنّ على المؤمن أن يبقى مستعدًّا لمتابعة البحث، حتّى بالنسبة إلى الأديان الأخرى. محاولة الفهم تعني أن لا نقابل مُخاطبنا بألوان جهلنا وأحكامنا المسبقة المتراكمة، بل أن نحصل على معلومات موضوعيّة قدر الإمكان عن دينه، معلومات تستند إلى تعليم العلماء، وتنطلق من قلب البديهيّات التي يأخذ بها دينه، لتنفذ إلى قلب البديهيّات الدينيّة لمخاطبه، وبذلك تساعد على تفهّم هويّته الحقّة.

لا يقوم هنا نُصح بالترحيب الأعمى. فإنّ البحث الناقد عن الحقيقة لا يفقد هنا شيئًا من مبرّارته ولا من مكانته. المطلوب هو الانفتاح الناقد، وذلك حبًّا للحقيقة واحترامًا للمحاور الذي ينبغي أن يؤخذ حقًّا مأخذ الجدّ في شخصيّته وفي دينه. ذلك أنّ التوقّف الناقد

يحمي المتحاورين من الاكتفاء بتبادل مهذّب لوجهات النظر، ومن التسرّع في اكتشاف المرغوب فيه، ومن الوقوع في حلّ توفيقيّ يتساوى فيه الحقّ والباطل.

٣) الوفاء للإيمان الخاص

غير أنّ الحوار لا يعيش من انفتاح الطرفين واستعداد كلّ منهما لتقبّل الآخر فحسب، إنّما يعيش أيضًا بالقدر ذاته من الاندفاع الجدّيّ الوفيّ الذي يبديه كلّ طرف إزاء إيمانه الخاص وإزاء دينه الخاصّ. وهذا الوفاء لا يعني التعلّق الأعمى بكلّ ما يمتّ إلى التقاليد بصلة. لكنّه لا يسمح للمرء بأن يتخلّى استخفافًا عمّا يكوّن قوام التراث المأثور أو ما يعادل جوهر الدين ويمثّله. فعلى هذا الوفاء للهويّة الشخصيّة أن يتّسم بالصدق والانفتاح، وبذلك يضحي ركيزة للحوار الأصيل المثمر. وبقدر ما يكون المتحاور متعمّقًا في دينه ومقتنعًا بصحّته، نراه يزداد اندفاعه في طلب الحوار وتبادل الرأي مع الآخرين، دون أن يتخلّى بذلك عن ذاته، أو أن يخشى أن يتّخذ مواقف يتعذّر عليه بتاتًا الدفاع عنها.

فالحوار لا يقوم على إبعاد السؤال عن الحقيقة، أي على التخلّي عن الحقيقة وعن الحكم في أمر الحقيقة، بل يقوم على عكس ذلك، على الوفاء لحقيقة الإيمان الخاصّ التي يُعترف بها، وذلك من كِلا الطرفين. فإنّ طرفَي الحوار عليهما، بحقّ ذاتهما، وبحقّ جماعتهما الدينيّة وبحقّ المتحاورين، أن يُعلنا ما تقوم عليه حياة إيمانهما وما تتغذّى منه حياتهما الدينيّة.

٢. اختلافات الخبرات الدينيّة

١) الاختلاف والتوافق

إن نحن تفكّرنا أنّ الإيمان يتقبّله المؤمنون ويختبرونه في نطاق التاريخ، وجب علينا أن نتوقّع أن يظهر على صعيد الخبرة البشريّة شيء من الاختلاف.

- الاختلاف أو المغايرة لا تعني دومًا التناقض. أمّا حيث يظهر تناقض صريح تجاه تعاليم الدين الملزمة، فهناك يثبت عدم التوافق بين الموقفَين، فإنّ المقولات التي يناقض بعضها بعضًا لا يمكن أن تكون جميعها على حقّ.
- وفي حال التناقض أو الاختلاف فقط يجب أن نعلم لا ما يقوله المحاور فقط، بل يجب أن نحاول أن نفهم لماذا يفكّر فيه ويقول به، أي أنّه يجب استكشاف سبيل المؤمن الآخر إلى إقرار قناعاته الدينيّة (من مقدّمات وبراهين واستنتاجات)، لكي نفهم موقفه فهمًا حقيقيًّا. الأمر هنا يدور حول الفهم، لا حول الموافقة على ما يُقال. ولكن من يفهم ما يُقال ولماذا يُقال، يتّخذ موقفًا أشدّ عدالة تجاه طرف الحوار الآخر.
- ثمّ إنّ الاختلاف والمغايرة لا يعنيان دائمًا تناقضًا. إنّهما في كثير من الأحيان مجرّد مغايرة. فالمغايرة عند الآخرين، كما يتّضح في نطاق العلاقات البشريّة الاعتياديّ، لا تعني دومًا وفي أوّل الأمر تهجّمًا على هويّتي الشخصيّة، بل تكون شكلاً آخر من

أشكال الوجود البشريّ. هذا يعني أنّه علينا أن نتحلّى بالصبر ونثق بإمكانيّات التطوّر في المستقبل.

٢) الاختلاف والتكامل

بما أنّ الحقيقة في الدين والتطبيق العمليّ فيهما للمعرفة البشريّة والخبرة البشريّة شأن كبير، أمكن القول بتكامل المعارف الدينيّة والاختبارات الدينيّة. فإنّ كثيرًا من العناصر في الأديان المختلفة التي يُعترَف بها أنّها حقّة ومقدّسة، لا تخضع في نشأتها لتأثيرِ دينِي أنا، بل هي ثمار أصيلة لتراثها الخاصّ. وهي توضح أنّ هناك بين ديني والخبرات الدينيّة عند الجماعات الدينيّة الأخرى نوعًا من التكامل. فيكون السؤال: كيف أستطيع أنا المسيحيّ، أو أنا المسلم الخ... أن أتقبّل مثل هذه العناصر وأدرجها في إطار إيماني الخاصّ والتطبيق العمليّ لديني.

هذه الملاحظات تصحّ بالنسبة إلى نطاق العلاقات بين الأديان، وفي نطاق العلاقات داخل الأديان المختلفة. وكلاهما يجابه مشكلاته وصعوباته. ولكنّ هذا ينال ضرورته الماسّة فيهما وآمال النجاح لديهما. فإنّا إن نحن نظرنا إلى المرحلة التي لا تمسّ القرار في الحقيقة النهائيّة المُلزمة، اتّضح لنا أنّ هناك توازيًا بين الجهود في العمل على وحدة الصف في الدين الخاص والحوار المنشود بين الأديان المختلفة. فيمكن، بموازاة قبول "الوحدة في الاختلاف"، أن نقول بالنسبة إلى الحوار بين الأديان: "ينبغي الاستعداد للتقبّل عن طريق التفاهم والتقارب".

٣. التربية على التسامح

إنّ أحد الأهداف في هذا المجال هو التربية على التسامح، ولكن أي نوع من التسامح نعنيه هنا؟

١) ليس المراد التسامح العمليّ

ليس المراد في وجه التعدّديّة الدينيّة تسامح العمليّين الذي ينطلق من ضرورة العيش معًا بسلام في المجموعة العالميّة التي يزداد تقارب أجزائها.

صحيح أنّ كثرة التقاليد وأنواع المطالبة بامتلاك الحقيقة لدى الأديان تضطرّ البشر في العالم الواحد إلى البحث عن سبيل التعايش السلميّ المُفلح. وأحد هذه السبل هو ولا شكّ التسامح العمليّ المتبادل، بغضّ النظر عن مطالبة الدين الخاصّ بامتلاك الحقيقة المطلق وبصحّة قواعده. إنّ هذا التسامح العمليّ يستطيع أن يساعد على تجنّب ألوان المغالاة عند الأصوليّة الناشطة مهما كان منشأها ولونها، وعلى تعطيل العنف كأداة لحلّ الخلافات ومشاكل التعايش. ولكنّي لا أحصر همّي هنا في هذا الموقف العمليّ. سؤالي هو: هل توافق الحقيقة الدينيّة المعروفة والمعترف بها، بالرغم من يقين إيمانها، على إفساح المجال للتسامح؟ فإن كان الجواب إيجابيًّا، فالسؤال الثاني هو: كيف يمكن تبرير هذا التسامح، وحلّ التوتّر بين يقين الحقيقة والقول بنسبيّتها الذي يمكن أن يتراءى في كلّ شكل من أشكال التسامح.

٢) لا التسامح على أساس الاعتراف بفعاليّة الأديان للحصول على الخلاص

إنّ غير المسيحيّين يُفسح لهم المجال منذ القديم لاستطاعة الحصول على الخلاص. هذا أكّده مكرّرًا في نطاق الكنيسة الكاثوليكيّة المجمع المسكونيّ الفاتيكاني الثاني في وثيقته "نور الشعوب"، فقرة ١٦. هذا الحصول على الخلاص متعلّق بالحقيقة وبالإيمان الأساسيّ بالله (راجع عبرانيّين ١١: ٦)، الذي يقدّمه لهم عادة دينهم، وبعمل الخير (راجع أعمال ١٠: ٣٥، رومة ٢: ١٠؛ ١ يوحنّا ٢: ٢٦)، ذلك الخير الذي يفرضه عليهم دينهم. هذا يربطهم بنعمة الله، ويقيم علاقة بالمسيح، الذي يريد الله أن يصالح به الجميع مع نفسه (راجع كولسي ١: ٢٠).

فإذا كانت الأديان غير المسيحيّة لها أهمّيّة بالنسبة إلى الخلاص وفعاليّة بالنسبة إليه، فعندها يتراءى لبعض العمليّين أنّ للأديان حقوقًا متساوية في مجال تنظيم الحياة العمليّة في المجتمع، ممّا يقود إلى ممارسة تسامح منفتح هادئ.

٤. الحقيقة هي أساسًا متسامحة

الله هو ربّ الحقيقة، وحقيقته ليست متسامحة بمعنى أنّها قيد التصرّف وموضوع مساومة متساهلة واستنـــزال متأدّب. وبما أنّه وحده ربّ الحقيقة، فإنّ الحقيقة كما يعرفها الإنسان متسامحة، والمؤمنين سائرون نحو معرفة كاملة لكمال الحقيقة.

١) الله متعالٍ

التسامح الذي نحن بصدده هنا لا يتعلّق بحقيقة الله المطلقة. إنّه يتعلّق بالحقيقة كما يعرفها الإنسان ويعترف بها. وهذه الحقيقة في الإنسان ليست بمطلقة، بل هي نسبيّة دائمًا، أي إنّها لا تزال ناقصة بحاجة إلى الزيادة والاكتمال، وقادرة على ذلك. فإنّ الله، وإن أوحى بحقيقته، يظلّ متعاليًا، أي فوق مقدرة الإنسان على الاستيعاب وفوق المفاهيم البشريّة وكلام البشر. وقد عبّر عن هذا بولس الرسول بكلّ وضوح: "إنّ علمنا ناقص" (الرسالة الأولى إلى أهل كورنثس ١٣: ٩). "فإنّ ظنّ أحد أنّه يعلم شيئًا، فإنّه لا يعلم بعد كما ينبغي أن يعلم" (الرسالة عينها ٨: ٢). ولذلك فإنّه يُدلي بأمنيته تجاه المسيحيّين أن "تنموا في معرفة الله" (كولسي ١: ١٠). ومثل هذه الأمنية يُطالعنا في رسالة بطرس الثانية: "أن تعرفوا يسوع المسيح ربّنا معرفة أعمق" (١: ٨). "فانموا في النعمة وفي معرفة ربّنا ومخلّصنا يسوع المسيح" (في الرسالة عينها ٣: ١٨).

٢) النمو في المعرفة

إنّ جماعة المؤمنين المسيحيّين تسلك سبيل البلوغ إلى كمال معرفة ملء حقيقة المسيح. ومن وسائل هذا النموّ التنبّه لما تحتوي عليه الأديان غير المسيحيّة من حقيقة وخير. فإنّ عناصر الحقيقة والخير هذه يعتبرها المجمع الفاتيكاني الثاني من فعل العناية الإلهيّة (راجع الوثيقة في تنشئة الكهنة، Optatum Totius، فقرة ١٦).

والكنيسة تقوم بمهمّتها عندما تسعى في سبيل البلوغ إلى كمال المعرفة لملء غنى حقيقة المسيح. وقدر اكتمال هذه المعرفة يتمّ البلوغ إليه في آخر الأزمان. وحتّى ذلك الأوان يقود الروح القدس الكنيسة و"يرشدها إلى الحقيقة كلّها" (يوحنّا ١٦: ١٣).

فطالما تسير جماعة المسيحيّين على هذا الدرب لا يسعها أن تقابل الأديان غير المسيحيّة بمطالبة التفرّد بامتلاك الحقيقة وبعدم تسامح صارم؛ بل عليها بالعكس أن تقابلها بانفتاح واسع وباستعداد لاكتشاف وتقصّي أبعاد عمل روح الله في تاريخ البشر، ذلك الرّوح الذي لا تُقيّد حريّته، والذي يهبّ حيث يشاء (قابل إنجيل يوحنّا ٣: ٨). ومن ثمّ عليها أن تأخذ بعين الاعتبار الجادّ عناصر الحقيقة والخير التي يُنبتها الروح في هذه الأديان، وأن تعترف بها وتعزّزها وتتقبّلها في تراثها.

٣) فيضُ غنى الحقيقة

إنّ الله المتعالي هو موضوع الحقيقة الدينيّة الأول. من هنا عجز الإنسان عن البلوغ إلى معرفة تامّة لحقيقة الله المتسامية. وحاجته إلى أن يتّصف بالتسامح في علاقته مع الذين يؤمنون بالله ويلتمسون حقيقته. وبالنظر أيضًا إلى غور غنى حقيقة الله اللامتناهية تتّضح حدود مقدرة الإنسان على تفحّص هذه الحقيقة. فإنّه ليس أحد يقدر على سبر غور حقيقة الله "وليس أحد يعرف ما في الله إلاّ روح الله" (الرسالة الأولى إلى أهل كورنثس ٢: ١١).

إنّ حقيقة الله ليست فقط لامتناهية تعدو طاقة الإنسان على الفهم بحيث إنّ الإنسان إنّما يتنبّه لطلائع غناها أكثر من مقدرته على

إدراكها. إنّ حقيقة الله هي إلى ذلك في مضمونها الذي يعتلن للإنسان، كثيرة الجوانب، بحيث إنّ الإنسان يضطرّ إلى البحث المتكرّر دومًا للبلوغ إلى تفحّص عناصرها وفهمها فهمًا أقرب وأوضح وإلى إدراك فروعها والتعبير عن لطائفها.

فالتاريخ، كلّ التاريخ في عرضه وطوله، إنّما هو زمن صبر الله وحلمه؛ أي إنّه موطن تفتّح حقيقة الله في معرفة البشر وحياتهم، أفرادًا وجماعات.

فالواقع ليس أنّ المؤمنين يملكون الحقيقة ولهم حقّ التصرّف بها. الواقع أنّ المؤمنين يُفسح لهم في المجال لأن تمسّهم الحقيقة وأن يُنعم الله بها عليهم. فعليهم في تواضع عميق أن يُنصتوا إلى وقع خُطى الله ويتتبّعوا آثاره في إيمان جميع البشر وحياتهم. وهم يأملون أن تقود أشعّة حقيقة الله، التي يمكن الاستدلال عليها استدلالاً متكرّرًا في تراث الشعوب الدينيّ، إلى نصب جسر ثابت يربط مؤمني الجماعات كلّها بعضَهم ببعض، ويرشدهم جميعًا إلى السبيل المؤدّي إلى وحدة دينيّة أوسع.

٥. الحقيقة التي ينبغي أن تُفعَل

الحقيقة ليست هي مجرّد الحقيقة التي نؤمن بها ونعبّر عنها ونحاول إرساء البرهان عنها. الحقيقة الدينيّة هي أوّلاً الحقيقة التي ينبغي أن تُفعَل (راجع يوحنّا ٣: ١٢). لذلك يجب أن نتّخذ حقيقة ديننا وقيمه الأخلاقيّة قاعدة لإرساء علاقات ودّية مع الآخرين وتصميم تعاون مثمر بين الجماعات الدينيّة. هذا يعني ببعض التفصيل ما يلي:

- تجنّب معاملة الآخرين الظالمة.
- التغلّب على الأحكام المسبقة.
- السعي المشترك في سبيل إقامة نظام مجتمع إنسانيّ.
- التضامن الشامل بين جميع البشر بصفتهم خلائق الله.

٦. التعاون العملي

إنّ الحوار بين الأديان عليه أن يُفضي إلى تعاون عمليّ ويعزّزه. والموقف عند ذلك لا يكون موقف المتخاطبين الذين يجلسون الواحد منهم مقابل الآخر، فيتحدّثون عن علاقاتهم المتبادلة ومواضع الاختلاف والمشاركة بينهم. الموقف هو موقف المتخاطبين الذين يجلسون جنبًا إلى جنب، ويعكفون معًا على القضايا التي تهمّنا جميعًا:

- فيسأل كلّ واحد منهم نفسه وجماعته الدينيّة عن المساهمة التي يمكن أن يؤدّيها لحلّ هذه القضايا ويطالب بهذه المساهمة.
- ويسأل كلّ منهم جاره عن مساهمته ومساهمة دينه، ويطالب بهذه المساهمة.
- ويسعون كلّهم جميعًا إلى تحقيق مساهمتهم المشتركة.
- وأخيرًا يحقّقون معًا بعزم مشترك هذه المساهمة المشتركة.

٧. خاتمة

الحقيقة والتسامح والحوار والتعاون هدفها أن تفتح قلوب البشر بعضهم لبعض وتقرّبهم بعضهم من بعض، فيستطيعون أن يختبروا في العالم الواحد هذا تضامن الجميع مع الجميع والأخوّة الشاملة.

يعني هذا بالنسبة إلى أنظمتنا الثقافيّة والدينيّة المختلفة أنّ عليها أن تجدّ وتسلك الطريق المؤدّية من العداوة إلى التجاور فإلى التضامن والصداقة.

أسئلة ومداخلات

خبر وتفسير الإيمان متلازمان

شبستري: كان الحديث في محاضرة البروفسور خوري عن يقين الإيمان. ماذا يُقصد بذلك في الواقع؟ هل يُراد القول بذلك بأنّ المؤمن لا يستطيع أن يشكّ في إيمانه كما يفهمه ويعبّر عنه؟ المشكلة تطرح نفسها لأنّه ليس ثمّة خبرة إيمانيّة، من دون أن تُفسَّر من قبل المؤمن. لكن إذا كانت الخبرة وتفسير الإيمان متلازمين، دخلت في واقع الإيمان كلّ التحدّيات الفكريّة، ومعها كلّ الأسئلة، وغالبًا أيضًا تقلّبات شخصيّة. لكن هذا سيؤثّر في ما بعد باستمرار أيضًا على الصياغة الواقعيّة، على لغة الإيمان، بحيث يكون المرء في ما يختصّ بأسلوب التعبير الشخصيّ عن الإيمان دائمًا في حيرة بعض الشيء. هكذا يطرح السؤال نفسه، هل يستطيع المؤمن أن يبقى مؤمنًا رغم شكوكه العقليّة.

تستطيع الأسئلة أن ترقى بنا في فهم الإيمان

خوري: أعتقد أنّه يصحّ في هذه المسألة التفريق بين وجهتين: محتوى الإيمان، الذي تضمنه بالنسبة إلى المؤمن سلطة الله وكلمته، والواقع الذي يمكّن المرء لأسباب عديدة من طرح أسئلة حول مضمون الإيمان هذا، لكسب وضوح أشدّ، لإزالة الصعوبات ولتوسيع وتعميق الفهم الشخصيّ لمضمون الإيمان. مضمون الإيمان يكون دائمًا أيضًا موضوع تساؤلات، وإلاّ لا يتقدّم المرء في معرفة الحقيقة؛ وبذلك يمكن أن تظهر أيضًا بعض التحفّظات والشكوك، هل فهم المرء الإيمان أيضًا بشكل

جيّد، على النحو الذي فهمه حتّى الآن، أو هل هناك إصلاحات وإيضاحات محدّدة تبدو مصيبة. هذه المشاكل لا تحمل المؤمن على الشكّ بالله أو نكران ما قد أصبح مفهومًا في هذا الإيمان وما حصل عليه. إنّها لا تؤدّي بالمؤمن إلى أن يدير ظهره لله، بل تحثّه بالعكس على التوجّه إليه لالتماس المزيد من النور، كما يقول القرآن أيضًا في آية من آياته: "قل ربّي زدني علمًا" (سورة ٢٠: ١١٤).

أسئلة كثيرة ضروريّة للتحرّر من الأعباء التاريخيّة

خضر: فيلسوف الحوار الكبير هو مارتن بوبر (Martin Buber). أذكّر هنا فقط بمؤلّفه الأساسيّ "أنا وأنت" (١٩٢٣). لقد كان يرى أنّه لا يقدر على الحوار إلاّ الذي يكون وجوده موضع تساؤل. هل يمكن أن يصبح المؤمن نفسه بهذا الأسلوب موضع تساؤل؟ من وجهة مسيحيّة قد أجيب على هذا بأنّ المسيحيّ بداية سيوجّه تساؤله إلى تاريخ الكنيسة. أكثر من ذلك، سيكون رأيه أنّه يمكن بأي حال إكمال أو إعادة صياغة بعض الجوانب المرتبطة بالتاريخ. كلّ التحديدات العقائديّة، تعليمات المجامع، الخ... فكلّ ما قيل وكُتب وقتئذٍ مرّة خلال التاريخ، هل هو في هذه الصفة ضروري اليوم؟ إذا فكّرت على سبيل المثال في نزاعات كثيرة للكنائس الكبيرة، للكنائس الرومانيّة والأرثوذكسيّة، واليعاقبة والنساطرة، هل لها مبرّراتها الموضوعيّة حتّى اليوم؟ وهل كانت لها أسبابها في أي وقت؟ ألم تكن مبنيّة على مدار قرون عديدة على سوء تفاهم مريع ودمويّ؟ لم تنقضِ بعد إلاّ بعض السنين على اكتشافنا،

١٥٠٠ سنة بعد مجمع خلقيدونة، الذي فصلنا بعضنا عن بعض، أنّنا قد أضعنا وقتنا في الحصام بعضنا مع بعض. هنا يصحّ فعليًّا التساؤل عن بعض الأمور.

وتوضيح الأمور وإزالة سوء التفاهم

لذا فإنّ الهدف الأول للحوار سيكون دائمًا توضيح الأمور. إذا كنت أودّ أن أدخل في حوار مع مسلم، فلا يمكنني أن أتوهّم وعلي أن لا أتوهّم أنّه سبق لي وفهمت الإسلام تمامًا. على المسلم أن يشرح ذاته. كشخص يقرأ القرآن بلغته الأم، يمكنني أن أسأل نفسي أو مسلمًا، هل هم يؤمنون فعلاً بهذا أو بذاك ممّا يمكن أن يكون مستنكرًا. الشيء نفسه يُطبَّق على المسلمين، الذين هم طبعًا أناس روحانيّون جدًّا، عندما يرغبون في سؤالنا نحن المسيحيّين، هل نحن في الواقع مغفّلون إلى حدّ أنّنا نؤمن فعلاً بهذا أو بذاك ممّا يصعب فهمه. الذي أعنيه تمامًا هو أنّه في كلّ حوار يدور السؤال أوّلاً حول إيضاح الأمور، وإزالة سوء التفاهم وعدم اعتبار الآخر غبيًّا، إذا كان يؤمن فعلاً بهذا أو ذاك.

عمليّات التعليم ضروريّة للاقتراب الواحد من الآخر

أريد كمثال فقط أن أذكر السؤال: من هم فعلاً المسيحيّون في القرآن؟ إنّهم في الواقع النصارى (قان القرآن ٢: ٦٢، ١١١، ١١٣ وغيرها)؟ من أين تأتي هذه الكلمة؟ أتأتي من العبريّة، التي كان المرء ينطق بها في منطقة العربيّة في ذاك الوقت؟ هل هم فعلاً مسيحيّون؟

القرآن ينقلب أحيانًا على هؤلاء الناس. لذا من المهمّ أن نوضح بعضنا مع بعض، أولاً المسلم، لأنّ الأمر يتعلّق بكتابه المقدّس، ثمّ نحن أيضًا، الذين، كما أفعل أنا، يدرسون هذا الكتاب، من هم هؤلاء فعلاً، الذين يتوجّه القرآن ضدّهم. هذا مجرّد مَثَل لعمليّة هامّة في سبيل حوار حقيقيّ للاقتراب من الآخر.

الشكل الأساسيّ لإجابة الإنسان على نداء الله ليس العلم، بل الصلاة

بشته: بالنسبة إلى المؤمن، الله هو دائمًا ذلك الذي يملك المبادرة والإنسان هو من يناديه الله. الشكل الأساسيّ لإجابة بشريّة على نداء الله هذا ليس العلم، بل الصلاة التي تتضمّن أيضًا الصمت أمام عدم فهمه. يمكن أن تتّخذ هذه الصلاة أشكالاً متعدّدة: هي شكر، رجاء، تسبيح، شكوى، بحث وأيضًا تصارع، كما تصارع يعقوب والملاك (قارن تكوين ٣٢: ٢٣-٣٣). الانفتاح بالنسبة إلى إيماننا يكمن دائمًا في أنّ المبادرة هي عند الله في كلّ ما يعنيه الإيمان. إنّه الربّ الوحيد، ربّ إيماننا. لذا فإنّنا كمؤمنين لسنا أمامه بعالمين، بل مصلّين، أناسًا يسألونه: "اهدنا الصراط المستقيم، صراط الذين أنعمت عليهم" (قرآن ١: ٦-٧)، فإنّ أفكاره ليست أفكارنا ولا طرقنا طرقه (قارن شعيا ٥٥: ٨؛ متى ١٦: ٢٣). هذا يتضمّن بالنسبة إلى المؤمن دخولاً مستمرًّا في غير المنتظر وغير المفهوم، بحيث تكون أسئلة، أسئلة نقديّة وأحيانًا أيضًا مشكّكة، هل هذا أو ذاك هو فعلاً ما يريده من الله ويتلاءم مع حقيقة الله، وقفة داخليّة لطريقه الروحيّ. إنّ التوسّل: "اهدنا طرقك!"،

يشمل وجود الإنسان كلّه، وليس من شيء إنسانيّ حقًّا مستبعدًا، إنّه يعني النهار والليل، والنور والظلام.

ارتباط إيماننا أيضًا بالتاريخ

مربو: أشكر للبوفسور خوري أنّه تحدّث عن ثلاث أسباب يمكن أن تدعونا إلى أن نتوجّه بالأسئلة إلى مضامين الإيمان: إيضاح أكثر للأمور، إزالة الصعوبات وبلوغ التبسّط. في هذا المقام أسأل نفسي أيضًا، ألا يكون معينًا أن يعي المرء من أين يأتي إيمان الفرد، كم حصل منه إذا صحّ التعبير، من خلال الولادة، والتربية أو أيضًا من خلال الصدفة. كبالغين نبدأ نشعر بأنّنا مسؤولون عن من نحن وما نحن؟ إذًا لماذا لا يكون عندئذٍ من باب العون أن يُقام حساب الظروف التاريخيّة، لماذا نحن على وجه الإطلاق مؤمنون، وبالتفصيل لماذا أصبح الواحد منّا مسيحيًّا، لا مسلمًا، أو بالعكس: لماذا أصبح مسلمًا، لا مسيحيًّا؟

يُلقَّن الإيمان بواسطة الجماعة

خوري: الطريقة الأولى لتلقين الإيمان على وجه العموم هي الجماعة التي وُلد المرء فيها. فما تركّز ونما باستمرار آنذاك وفي السنين اللاحقة، يجب استيعابه عند سنوات البلوغ، حتّى نتمكّن شخصيًّا من ممارسة الإيمان كفعل تسليم للإرادة والعقل إلى كلمة الله، مع إمكانيّة طرح أسئلة أخرى، وتطوير ذلك بمساعدة التعليم الدينيّ، والجماعات التي نعيش فيها، والعظات التي تُلقى في الصلوات. طبعًا هناك أيضًا الكتب وتعليم

البالغين وكثير غيرها ممّا من شأنه أن يلقّن مضمون الإيمان ويثبّت يقين الإيمان الشخصيّ.

عن الصدفة في حياتنا والمسؤوليّة الشخصيّة

مربو: لكن أليس الإيمان إلى حدّ كبير عُرضة للصدفة، بدءًا من العائلة التي يولد فيها المرء؟

خوري: بداية الإيمان، مثل أمور كثير في حياتنا، هو فعلاً عُرضة للصدفة. من ثمّ على المرء، عندما تقتضي الحاجة مع تقدّم الحياة، مقارعة هذه "الصدفة" وتولّي المسؤوليّة الشخصيّة عنها، أي أن نجعل من الصدفة قرارًا شخصيًّا.

المؤمن هو الإنسان الذي يبحث عن الله

شبستري: أفكّر منذ وقت طويل ألاّ يكون حسنًا أن نتخلّى عن كلمة "يقين"، عندما نتحدّث عن الإيمان. ربّما علينا أن نقول إنّ الإنسان يبحث في حياته دائمًا عن اليقين، ولكن من المحتمل ألاّ يصل اليه البتّة. فيكون الإيمان عند ذلك محاولة للتوصّل إلى اليقين؛ إذ من دون أن يصل الإنسان إلى الحقيقة لا يمكنه التوصّل إلى اليقين. إنّ اليقين هو في هذه الحياة أمرٌ قد لا يتوفّر إلاّ لأفراد. إذ أردنا أن نحدّد مفهوم "الإيمان"، عندئذٍ قد يكون مناسبًا أن نقول إنّ الإنسان المؤمن هو الذي يبحث عن الله. إن كان من الصعب إيجاد يقين في الإيمان، فمن السهل أن نجد فيه

البحث. ثمّ إنّه يمكن أن يتبيّن أنّنا اليوم على الأخصّ نعيش في زمن ضاع عنه اليقين أيضًا في مجالات أخرى: في العلوم، في الفلسفة، في السياسة أو في غيرها. هكذا يظهر الإنسان اليوم كسالك على الطريق، والإنسان المؤمن هو سالك على الطريق إلى الله.

لماذا يمضي الإنسان للبحث عن الله؟

خوري: عندما يبحث أحد عن الله، فإنّ لديه يقينًا أوّليًّا بأنّ الله موجود. لكن في اليقين الإنسانيّ ثمّة درجات، يقين نام، يقين ثابت جدًّا، ويقين أقلّ ثباتًا. لكن لا بُدّ من توفّر يقين أوّلي، وإلاّ لا يبحث الإنسان عن هذا الله في هذا العالم الضائع.

ليل في الصحراء – هل نهتدي؟

شبستري: هناك متصوّفون عظماء يشبّهون عالم خبرتهم بليلة حالكة في صحراء يعيشون فيها، ويحاولون في الوقت نفسه الإفلات من هذه الحالة. على الأخصّ حافظ يتحدّث كثيرًا بهذا الأسلوب. لكنّنا لا نعرف كيف يمكنهم الخروج من هذه الصحراء، هذا هو الليل، وهو شديد الظلام. أحيانًا يتحدّثون عن أنّهم على سفينة محطّمة في بحر لا نهاية له وأمواج عاتية تهدّد حياتهم باستمرار. في هذه الحالة يفتّش المرء عن إله، لكن لا يجوز فهم الأمر هنا وفقًا لفويرباخ (Feuerbach)، ويتوق إلى أن يجده ويستطيع الذهاب إليه. لكن من الممكن أيضًا أن يبوء مثل هذا البحث بالفشل، كما هي حالة من عطش ويبحث عن

ماء، لكنّه لا يمكن أن يكون أكيدًا هل يجده بالفعل، وهل هو في متناول يده.

... وحتّى في غربتهم يتوقون إلى الله

خوري: هذا أوافق عليه. الروحانيّون يتحدّثون في الإسلام، وفي المسيحيّة وفي غيرها بأسلوب متشابه عن أنّهم يختبرون أنّهم في نفق تسوده الظلمة الحالكة. هذا اختبار التخلّي، أي التخلّي عن الله. ولكن أيضًا في هذا الاختبار يتوقون إلى إله ويقولون: "ليت هنا إلهًا، يخلّصني من هذا التخلّي"! إلاّ أنّهم يختبرون بذلك شيئًا من الانتقال من حالة التخلّي هذه إلى حالة اللقاء مع الله، انطلاقًا من يقين رجائهم أنّ نور الله يشعّ في الجانب الآخر من النفق. على هذا يعيش الروحانيّون.

على التعليم بمفهوم شامل أن يكون متأثّرًا بالحوار

بلعربي: سأكون مسرورة، لو جاءنا البروفسور خوري، الذي أشكره على كلامه، بتوضيح أشدّ لما عناه بـ "جماعة المؤمنين". في محاضرته احتلّ الحوار بين الجماعات الدينيّة مكان الصدارة. لكنّ هناك أيضًا جماعات أخرى وكثيرة لا تؤمن. فإذا كان ينبغي أن يكون التبادل والتعاون والحوار فعلاً قضيّتنا جميعًا، فعندئذٍ يجب أن يمتدّ الحوار إلى كلّ الشعوب ويشمل كلّ غير المؤمنين. بعبارة واحدة: إذا كان الحوار في عالمنا من باب الضرورة، وجب على التعليم بمعنى شامل أن يكون متأثّرًا بالحوار، أي الحوار بين الجماعات الدينيّة والثقافات والحضارات.

على التربية الدينيّة أن تؤهّل الجميع للحوار

خوري: بما أنّني تحدّثت في هذا الإطار عن التربية الدينيّة، أشرتُ بالدرجة الأولى إلى واجب الجماعات الدينيّة أن تمارس الحوار وأن تربّي على الحوار. لكن عندما يتمّ وضع هذا الأساس، أي أن يدرك الناس أنّ الحوار ضرورة مطلقة للعلاقات بين الناس بعضهم مع البعض، عندها لا يعود من المهمّ أن يكون شريكي في الحوار مؤمنًا أو "نصف مؤمن" أو غير مؤمن. عندما تتوفّر إمكانيّة الحوار، عند ذلك يجب أن تؤهّلني التربية الدينيّة لمحاورة الجميع. إذًا نحن لا نريد أن نرى الحوار والتسامح مقتصرًا على المؤمنين أو اتباع دين آخر، بل نريده مبدئيًّا مفتوحًا لكلّ الناس، للذين نعيش معهم أو بالعكس للذين يعيشون معنا. يجب ألاّ يُستبعَد أحدٌ من استعداد المؤمنين للحوار والتعاون، وكما قلت مرّة أخرى لتضامن الجميع مع الجميع.

مضمون الإيمان وقناعة الإيمان مرتبطان

صالحة محمود: لقد اغتنيتُ جدًّا بما عرضه البروفسور خوري، ولديّ الانطباع أنّ كلّ المداخلات ركّزت بصورة رئيسيّة على مفهومين: على "الإيمان" و"الحقيقة"، وعلى السؤال، كيف نتوصّل إلى الحقيقة. البروفسور شبستري قصد أنّه علينا في مقام الحديث عن الإيمان ألاّ نتحدّث عن اليقين. لكن كيف نعلم، ما هو الإيمان وما هو اليقين؟ الإيمان ليس اليقين. بل الإيمان ينمّي فينا القناعة، أنّ هذه هي الحقيقة. أمّا ما هي الحقيقة بذاتها، فذلك يظلّ من منظور الآخر موضوع خلاف. إذًا

لا يمكن فصل مضمون الإيمان وقناعة الإيمان عن الحقيقة. بما أنّ الحقيقة يمكن أن تكون على علاقة باعتراف إيمانيّ مُحدّد، فمن الممكن أن لا تكون الحقيقة هي التي يوافق كلّ واحد على أنّها الحقيقة. لكن الحقيقة تنبثق من مضمون الإيمان وقناعة الإيمان. قناعة الإيمان تؤدّي إلى الاعتراف بالإيمان، وهذا إلى الحقيقة.

مغزى الحوار يكمن في الحوار نفسه

أمّا ما يخصّ كلمة مارتن بوبر (Martin Buber) أنّنا لا نتحاور إلاّ عندما نتساءل عن خلفيّة ذاتنا، فإنّنا نتحاور فعلاً على افتراض أن الآخر غير واثق من نفسه. ألا يكمن تحدّي الحوار في أنّنا لا نفعل هذا أو ذاك، بل في أن نقوم بحوار صداق؟

... إنّهم لا يبحثون عن الله وحسب، بل سبقوا ووجدوه

بالنسبة إلى رأي البروفسور شبستري أنّ المؤمنين هم الذين يبحثون عن الله: أليس المؤمنون أولئك الذين وجدوا الله؟ أعتقد أنّهم لا يبحثون عن الله وحسب، بل إنّهم يرون على أقلّ تعديل أنّهم وجده. لذا تستند "قناعة الإيمان" و"الحقيقة" داخليًّا الواحدة إلى الأخرى.

أبحث وأجد – مدلولان لا يستبعد بل يشمل أحدهما الآخر

بشته: ألا تظهر لنا الخبرة أنّنا نصير باحثين عن الله بقدر ما نكون قد وجدنا الله؟ "البحث عن الله" و"وجود الله": ألا يصبحان في التطبيق

العمليّ مدلولان، لا يستبعد أحدهما الآخر، بل يتطوّران الواحد مع الآخر. من يستطيع أن يبحث في الواقع عن الله من دون أن يكون الله قد أمسك به، أي من دون أن يكون قد وجده من قبل؟ إنّني أعني أنّ البحث والوجود هما أمر رائع في إيماننا، قد يكون موضع لغز إلاّ أنّه يلائم الواقع.

عن لغز المحبّة

يستطيع المرء أن يرى في العلاقات الإنسانيّة صورة لاقتران متوتّر بين البحث والوجود؟ كلّما وجدتُ الآخر، مضيت في الوقت نفسه للبحث عنه. وكلّما بحثت عن الآخر بفرح، أكون قد وجدته أو يكون هو قد وجدني. "نشيد الأناشيد"، هذا السفر الرائع في الكتاب المقدّس، مليء بهذا اللغز العجيب والفاتن، لغز المحبّة.

لا نريد أن نبحث عن الله وحسب، بل أن نرضيه

صالحة محمود: إذا دار الحديث حول البحث عن الله، فينبغي ألاّ ننسى أن نتحدّث أيضًا عن أن نرضي الله. هذا هو المهمّ في الحقيقة. كلّ شيء في المؤمن يحرص على أن يرضي الله. لقد وجدناه، لكنّنا نريد أكثر، نريد أن نرضيه. إلى هذا يتوق ويسعى المؤمن.

طريق الحوار طريق طويل ويحتاج

خوري: فَلأَنْ يكون الناس في الجماعات الدينيّة المتعدّدة لديهم مضامين

إيمانيّة مختلفة، فذلك لا يكون إلاّ منطلق الاستعداد للحوار مع الآخرين. يجب أن نتحمّل هذا الاختلاف، وهذا يتطلّب صبرًا. انطلاقًا من هذا تنتج الخطوات اللاحقة كلّها: إزالة سوء التفاهم، الذي تجمّع بمرور السنين والقرون، اكتشاف العناصر المشتركة القائمة، تحديد دقيق للفروق القائمة، إذًا أين تكمن فعليًّا... الخ. إنّه طريق طويل ويحتاج إلى صبر طويل.

الكلمة الفاصلة عن تاريخنا هي عند الله

في الكتاب المقدّس يُعتبر التاريخ كلّه زمن صبر الله. هكذا يتحدّث بولس الرسول عن غنى "لطف الله وصبره وطول أناته" (رومة ٢: ٤؛ ١٥: ٥). وفي رسالة بطرس الثانية مكتوب: إنّ الربّ لا يبطئ بوعده ...؛ وإنّما يطيل أناته عليكم إذ لا يريد أن يهلك احد، بل أن يقبل الجميع إلى التوبة" (٣: ٩). إذا تمكّنا بمرور التاريخ أن نقترب بعضنا من بعض، فسيكون هذا رائعًا، وبقدر ما يكون هذا غير ممكن، علينا تحمّله. الكلمة الفاصلة عن تاريخنا لا نملكها نحن، بل هي عند الله، له يجب وينبغي أيضًا أن نترك هذه الكلمة.

الله وحده المطلق، ادعاء امتلاك الحقيقة لا يمكن التخلّي عنه

غبرييل: لي بعدُ كلمة في ضرورة التمييز بين المطالبة بالمطلقيّة والمطالبة بامتلاك الحقيقة. مهما كان من غير الممكن حسب رأيي أن تكون ثمّة مطالبة بالمطلقيّة في حيّز الخليقة، إذ إنّ الله وحده هو المطلق، فإنّه لا

يمكن التنازل عن المطالبة بامتلاك الحقيقة في الحيز الشخصيّ كما في حيز جماعاتنا، بالرغم من محدوديّتنا والنقص في كمالنا، وحدوث الخطيئة في كياننا.

صالحة محمود: لغويًّا يجب التمييز بيت المطالبة بامتلاك الحقيقة والمطالبة بامتلاك الحقيقة المطلقة.

غبرييل: أردتُ فقط أن أبيّن أنّي أرى مشكلة في كلمة "مطلق" في نطاق الأوضاع المحدودة الراهنة.

التنشئة سبيل إلى التغلّب على الأصوليّة

ناصرة إقبال

لقد ناقشنا حقّ جميع الناس بالتنشئة وتساوي الفرص. إنّه مضمون من خلال الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان ومواثيق دوليّة متعدّدة، وكذلك من خلال دستور كلّ الدول الأعضاء في الأمم المتّحدة تقريبًا. لكن في أغلب الحالات يبقى هذا الحقّ حلمًا غائبًا في البعيد، مع أنّ جميع أهداف الإنماء الثمانية للألفيّة تدور حول الحقّ بالتنشئة. المسؤوليّة في مجال التنشئة تبقى في يد الدول الأعضاء، لكن يطرح السؤال نفسه، من يتّخذ القرار عن طبيعة ومضمون التنشئة. هل التنشئة طوعيّة أم إلزاميّة؟ هل يمكن إرغام مدارس خاصّة على اتباع برامج تعليميّة موحّدة، كما تُنفذها المدارس المُسيّرة والمموّلة من قبل الدولة؟ هل يمكن قوانين الإيمان لأديان مختلفة ولمجموعات جزئيّة ضمن الأديان المتعدّدة أن تتوافق بعضها مع بعض في السعي إلى صياغة برنامج تعليميّ، يمكن عندئذٍ قبوله بعيدًا عن الحدود الجغرافيّة والأيديولوجيّة؟

إنّ أفكارًا أُسيء فهمها وتعليمًا دينيًّا مُضلّلاً تُنشئ في الأديان كلّها مجموعات من الناس، يمكن استخدامها لتقويض ذلك التناغم الاجتماعيّ في العالم، الذي عُرف عنه على مرّ القرون تقليد العيش السلميّ المشترك بين قوانين إيمان ومفاهيم مختلفة[1]. في هذا المقام علينا

١ – شهريار شاهد: ماذا يقول الإسلام؛ ما نفعل نحن؟، دَكّا، ص ١٤.

التفكير جيّدًا، أي عالم وأي نمط من الدول نعتبره مستحبًّا وكيف يمكننا أن نحقّق تطوير استراتيجيّة لوضع المثال الأعلى حيز التنفيذ. نحن نقف اليوم أمام مفترق طريق لوجودنا. هل ينبغي أن نبتعد أكثر بعضنا عن بعض باستمرار أو أن نقترب بعضنا من بعض أكثر، كأفراد فريدين، يتقاسمون بعضهم مع بعض القيم المشتركة التي تسمح لنا أن نتّحد كعائلة إنسانيّة واحدة؟[2].

الأصوليّة هي جوهريًّا من نتائج القرن العشرين. حتّى بداية الحداثة كان بالنسبة إلى اليهود والمسيحيّين والمسلمين سهلاً نسبيًّا الاعتراف بكلمات كتبهم على أنّها واضحة في ذاتها وحقيقة وموحاة من الله. لم يعد هذا هو الحال اليوم. إنّ ظهور دول جديدة مستقلّة ذات أيديولوجيّات خاصّة بها، بالارتباط مع الانتشار السريع للمعرفة والمعلومات في هذا الوقت، أدّى إلى تحوّل جذريّ في طريقة تفكير أولئك الذين يتشبّثون بمضامين إيمانهم العقائديّة، كما بممرساة في عالم سريع التبدّل. ما هو مشترك بين الأصوليّين ليس مجموعة آراء معيّنة، بل هو موقف عقليّ. إنّه الاقتناع بأنّهم توصّلوا إلى امتلاك الحقيقة المطلقة وأنّهم مدعوّون ليكونوا الحرّاس الإلهيّين لهذه الحقيقة. إنّهم يصيرون مقاتلين، وقفوا أنفسهم لحماية ونشر الحقيقة، طبعًا كما يفهمونها هم. إنّ مهمّة تفسير العقائد الدينيّة الخاصّة بأسلوب منصف للسياق الثقافيّ المتغيّر أنتجت شيعًا ومذاهب كثيرة مختلفة ضمن الجماعة الدينيّة نفسها. وهذا أدّى إلى المواقف الدينيّة المتطرّفة الحديثة للأصوليّة.

٢ – حسن بن طلال. Website: www.elhassan.org

الأصوليّة تلد عدم التسامح، لأنّها توهم الناس بأنّهم يعرفون قصد الله وإرادته في ما يختصّ بكلّ مسألة متعلّقة بهم. الأصوليّون الدينيّون يتشبّثون بآراء وممارسات معيّنة، يعتبرونها أنّها موجبة على الإطلاق ولا تتغيّر على مدى الأزمنة. إنّهم يعتبرون التسامح ضعفًا أخلاقيًّا، تسوية غير مبرّرة مع الباطل والشرّ. على العكس يؤدّي عدم التسامح بسرعة كبيرة إلى التعصّب. المتعصّبون لا يقبلون الأفكار العقليّة ولا يرتدّون عن شيء، عندما يتعلّق الأمر بتحقيق أهدافهم. وهم مقتنعون بولع بأنّها ليست أهدافهم، بل أهداف الله.

هذا يتعارض بشدّة مع التعاليم الأساسيّة للأديان كلّها، التي تؤيّد المسامحة واحترام إيمان الآخرين من دون انقطاع. المسيحيّة والإسلام يُظهران في تاريخهما تأقلمًا دائمًا مع الظروف المتغيّرة يصبّ في مصلحتهما. على عكس ذلك يخمد الأصوليّون أي ابتكار ويمنعون عن إيمانهم إمكانيّة التقدّم على طريق التطوّر كما يلائم هذا تحدّيات المعارف الجديدة[٣].

غالبًا ما تُدعَم الأصوليّة من خلال الدول القوميّة أو من خلال جهات ذات شأن في هذه الدول من أجل أن يقووا وحدتهم بهذه الطريقة أو يشجّعوا أفكارًا معصومة في نظرهم، من شأنها إقناع أتباعها أنّهم متفوّقون على الجميع. هتلر دعا إلى نمطه الخاص للأصوليّة، التي

---

٣ – أنظر:

L. Geering, Fundamentalism: The Challenge to the Secular World, Wellington 2003.

قبلها أتباعه بطاعة كاملة في أسلوب مشابه جدًّا للشكل الذي يجري فيه اليوم تبنّي الأصوليّة في أواسط المحافظين الجدد في الولايات المتّحدة الأميركيّة، إلى حدّ أنّ كثيرين منهم يعلنون أنّهم سيقاتلون في حملات صليبيّة، وأنّهم ربحوا الحرب لأنّ إلههم أقوى من إله أولئك الذين يعتبرون أنّهم انتصروا عليهم.

تستخدم بعض الدول الدين لمنع الناس من الاستفادة من التنشئة. في بعض الدول النامية يُهمَل التعليم لأنّه يحرّر الروح ويؤهّل الناس لأن يفكّروا باستقلاليّة، ولأنّه يحرّر عامّة الناس من سلطة الفئة الحاكمة. من جهة أخرى توظّف الدول الصناعيّة القويّة عقائدها الدينيّة والفلسفيّة لإقناع مواطنيها بأنّ عليهم إخضاع تلك المجموعات الدينيّة والثقافيّة والإثنيّة التي لا تلتحق بطريقة تفكيرهم، رغم أنّ البواعث الحقيقيّة خلف أفكار تسعى إلى السيطرة من هذا النمط هي من نوع اقتصادي أكثر منها دينيّ. هذا يؤدّي إلى "تصادم الحضارات"، الذي يقول به هانتينغتون (Samuel Huntington)[٤].

كيف يمكننا التوصّل إلى نوع من الحكمة يسمح لكلّ الناس بالجلوس إلى طاولة واحدة ومناقشة المشاكل المتعدّدة بصراحة كبيرة تتيح المناداة حتّى بآراء مختلفة حول قضايا متعدّدة. يُعتبَر اليوم شكل الحكومة الديمقراطيّ معزّزًا لاحترام الاختلاف، وفي الواقع هناك دول كثيرة

---

٤ – أنظر:

The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, New York 1997.

أدخلت النظم الديمقراطيّة. إلاّ أنّه لا يمكن حصر الديمقراطيّة بمجرّد إقامة انتخابات حرّة. ديمقراطيّة حقيقيّة هي ما نحتاجه كلّ يوم — في البيت، والمدرسة، وفي عائلاتنا، وفي عالم عملنا وعلى أصعدة المجتمع كلّها. لا يستطيع المجتمع المدنيّ الديمقراطيّ الحديث أن يصير مجتمعًا مستقرًّا وناجحًا وخاليًا من الصراعات، إذا لم يُقبل فيه التنوّع الدينيّ والتعدّديّة كأساليب حياة مشروعة. هذا الوعي يجب أن يُنمى في الأطفال في المنـــزل ومن خلال مؤسّسات التعليم في العالم كلّه.

الأمّة وحدها التي تعطي التنشئة الأوليّة في تخطيطها، يمكنها إحراز تقدّم. التنشئة تُنمي الفكر وتحسّن وضع الفرد والمجتمع. "الموسوعة العالميّة للعلوم الاجتماعيّة" تكتب في هذا: "يمكن فهم التنشئة على أنّها حدث يشتمل على كلّ أشكال إيصال المعرفة وصياغة القيم، لأنّها تعني التأهيل للعيش في المجتمع"[٥].

الأميّة وجهل القيم الإنسانيّة والأساسيّة قد لا تكون بشكل مباشر سببًا لسوء العيش للجميع، إلاّ أنّها بالتأكيد فاعل هام في تطوير الفرد وتأثيره في حياة المجتمع. إنّ تطوّر كلّ مجتمع، إن من جانب روحيّ، أو اجتماعيّ أو اقتصاديّ، يرتبط بنوع التنشئة التي تُوفّر للأولاد في المدرسة.

التربية على ممارسة الحقوق المدنيّة الديمقراطيّة تركّز على تزويد

---

٥ – أنظر:
International Encyclopaedic of Social Sciences, vol. 4, New York 1972, 517.

التلاميذ والطلاّب بالمعرفة عن سير شكل ديمقراطيّ للحكم، وبالمعرفة عن حقوق الإنسان وتبيان مواضيع النـــزاع وكيف تُحَلّ النـــزاعات. إنّها تشتمل على تعليم من خلال المشاركة في سير الأحداث، في تطوير المدرسة والجماعة من خلال التزام وتفاعل شخصيّ. التعليم من خلال العمل يسهل الحصول على المعرفة والفهم، ويسهل تنمية تلك القدرات والطبائع الضروريّة ليستطيع المرء كمواطن ديمقراطيّ إنجاز مهمّات محدّدة والقيام بالواجبات، من أجل حماية حقوق الإنسان والتمكّن من الترويج لها، ومن أجل التعلّم كيف يمكن حلّ النـــزاعات سلميًّا[٦].

لقد ازدادت الحياة الاجتماعيّة تعقّدًا اليوم، وعلينا معالجة مشاكل اجتماعيّة اقتصاديّة أكثر بكثير ممّا عالجته الأجيال السابقة. تتطلّب الحالة الراهنة مزيدًا من التربية المتسامحة، التي تزوّدنا بمعرفة أساسيّة عن كلّ المذاهب الدينيّة والاجتماعيّة الأكثر أهميّة، وتصرّ على احترام آراء وممارسات الآخرين. تقوم التنشئة بدور حيويّ في العزم على تقليل المشاكل الاجتماعيّة وحلّ النـــزاعات الدينيّة والثقافيّة والإثنيّة. إنّها السبيل إلى التطوّر البشريّ[٧].

من أجل دعم إنماء اجتماعيّ من هذا النوع علينا التركيز على

---

٦ – راجع:
B.L. Dean – R. Joldoshalieva – F. Sayani, Creating a Better World: Education for Citizenship, Human Rights and Conflict Resolution, Aga Khan University, Institute for Educational Development, Karachi 2006, xii .

٧ – راجع:
G. Siddiqui, „Education and Social Development“, in: Ethics, Values and Society: Social Transformation. LUMS. Conference Proceedings, April 2005, Oxford 2006, 78.

تطوير برامج تنشئة بكليّتها، تُبرز العلوم والتكنولوجيا كما تبرز القيم الأخلاقيّة. بمساعدة الصحافة المكتوبة والصحافة الإلكترونيّة يبحث الناس في الواقع عن مصادر موثوق بها، عمليّة وواقعيّة لمعرفة الدين. وسائل الإعلان تتبنّى دور الوسيط: إنّها تستطيع إعداد برامج عن وجهات إيجابيّة مشتركة بين كلّ الثقافات وتقاليد الإيمان، وتقديم الخدمة كمنبر لنقاشات عامّة، حيث تمكن معالجة مواضيع تستحقّ النقاش ضمن إطار أوسع. إضافة إلى ذلك يمكن أن تنصح بطرق يوصل اتباعها إلى تهدئة الاختلافات في الآراء بين الناس، بواسطة الإرشادات العمليّة لحياتهم اليوميّة. على كلّ حال، يحدث عن طريق التنشئة الكثير ممّا يهيّئ الناس لتوفيق أوضاعهم مع الظروف القائمة، وتشجيع الإنماء الاجتماعيّ في المجتمع[٨].

الحصول على التنشئة فريضة مقدّسة على كلّ مسلم ومسلمة، حتّى عندما يقتضي ذلك الذهاب على الصين. تمارس الجوامع في المجتمعات الإسلاميّة دور مراكز الجماعة، التي فيها أُقيمت الصلوات بطريقة تقليديّة، لكنّها استُعملت أيضًا في سبيل التعليم من أجل تقدّم اجتماعيّ وأخلاقي واقتصاديّ. حتّى إنّ القرية الصغيرة كان لها جامعها. خطبة الإمام يوم الجمعة لم يغب أثرها في نفوس المجتمعين، الذين ينحدرون من طبقات السكّان كلّها، ويكون غالبًا من بينهم نساء. هي فرصة هامّة لتلقين التعليم للمستمعين[٩]. طبعًا تتعلّق نوعيّة الخطبة إلى حدّ

٨ – في المقال نفسه، ص ٧٩.

٩ – في الكتاب المذكور في الحاشية ٧:

كبير بالقدرة الثقافيّة والتعليميّة لدى الإمام. الأئمّة هم عادة غير مثقّفين في مجال المسائل الدنيويّة، وقد حفظوا القرآن آليًّا – مع إمكانيّة محدودة للحصول على فكر فلسفيّ. مؤمنون أتقياء كثير ينظرون إلى الأقوال القرآنيّة من وجهة نظر الإمام. ببعض الجوامع أُلحقَت مدارس لتحفيظ القرآن، يرأسها إمام ويُلقن أطفال الجماعة فيها تعليمًا دينيًّا أساسيًّا، وتُلقى فيها الدروس للمرحلة الابتدائيّة.

قيود الأصوليّة تحبس تفكير أغلب الأئمّة. إنّهم متمسّكون بتعليم التقليد (التوفيق الأعمى مع التفاسير التقليديّة للفقهاء). يقول الله في القرآن: "... اليومَ أكملتُ لكم دينَكم..." (سورة ٥: ٣). بما أنّ تعاليم القرآن ملزِمة لكلّ الأزمنة، فعلى المسلمين ممارسة تعليم الاجتهاد، الاجتهاد لاكتشاف شيء جديد: إنّه ذلك المبدأ الذي يبقي على التحرّك في بنية الإسلام الاجتماعيّة.

بشكل مشابه، وإن كان بقدر أقلّ، تقوم الكنيسة في المجتمعات المسيحيّة بدور هامّ بالنظر إلى البناء الروحيّ للمسيحيّين المؤمنين وإلى تصوّراتهم حول القيم. صورة العالم عند الكاهن تطبع آراء التابعين للكاهن. أولاد كثيرون يذهبون إلى مدارس الأحد، حيث يتلقّنون مضمون الإيمان الدينيّ والأخلاقيّ. لذا تبقى الكنائس والجوامع إلى حدّ كبير خارج مدى المراقبة الحكوميّة. لكن يمكن الدولة أن تراقب الأسلوب ومضامين التعليم التي تُلقّن للأطفال، وأن تسدّدها حيث ترى

R. Zia, "Citizenship and Education in Pakistan: An Overview", 91.

حاجة إلى ذلك. على الدولة أن تضمن وصول تعليم عالي الجودة نوعيًّا إلى الأغنياء والفقراء على حدّ سواء، وأن تبقى الكنائس والجوامع والمؤسّسات الدينيّة الأخرى مُتحرّرة من السياسة. ما نحتاجه هو تعاون مكثّف وتشارك في العلم والمهارات بين الأساتذة في المدارس الدينيّة والدنيويّة. على المربّين في مراكز التعليم الدينيّة والدنيويّة أن يتمتّعوا بتدريب أساسيّ تربويّ ويفوا بالمطالب التي تُطوَّر على صعيد التوافق وتُفرَض من قِبل المرافق المركزيّة.

يجب تحمّل المسؤوليّة عن اتّخاذ القرار بتشجيع الحوارات بين التقاليد الدينيّة، الروحيّة والدنيويّة، على الصعيد الشخصيّ والعائليّ وعلى صعيد الجماعة. ينبغي أيضًا التوضيح لحكومات الدول المتعدّدة أنّ تقوية التسامح والاستعداد للتفاهم يمكن أن ينمّي نمطًا جيّدًا لمسؤوليّة الحكومة. من المهمّ بشكل خاصّ أن نؤكّد أنّ هناك مضامين إيمان مشتركة. نحن جميعًا نؤمن بإله واحد، الذي هو الإله نفسه، ومنه حصلنا على الشريعة الأخلاقيّة نفسها. الكتاب المقدّس والقرآن يحتويان على الوصايا عينها من إجلال الله وتكريم الأهل، والنواهي عينها عن القتل، والسرقة، والزنى وشهادة الزور.

علينا أن نُلزم أنفسنا بخلق سلام دينيّ في جماعاتنا وأن نفعل كلّ ما يمكن في سبيل ذلك. المشكلة الأهمّ، التي يجب التعريج عليها، تبدو أنّها عدم المساواة السائد حاليًّا بين الناس، والوعي للفقر والاستغلال والنـــزاع. للتمكّن من التغلّب على هذه المشاكل علينا أن نخلق وعيًا متنبّهًا ونشجّع التعليم حتّى يمكن أن يُمهَّد الطريق إلى العيش بكرامة من

خلال إزالة التباينات القائمة. على الدول المختلفة أن تُدخل في نظمها التعليميّة عناصر تتعلّق بمشاكل مشتركة، وأن تعالجها، ثمّ أن تدخل العناصر التي يمكنها التغلّب على الفروق القائمة بتبيان كلّ ما يربط أتباع الجماعات الدينيّة بعضها ببعض. يجب أن تحتلّ عناصر التسامح، والصداقة والاستعداد للتفاهم مكان الصدارة[١٠].

على البرامج التعليميّة في المدارس ومراكز التعليم أن تستبعد بوعي كامل ما هو متأثّر بالأحكام التاريخيّة، التي تطوّرت في العصر الحديث إلى أساطير. من دون أن ننسى التاريخ، علينا أن ننظر إلى كلّ ما هو إيجابيّ حدث في الماضي بما فيه قرون التعايش السلميّ بين المسلمين والمسيحيّين. إلى جانب إبراز الإيجابيّات في التاريخ على الكتب المدرسيّة أن تقوم بخطوات إيجابيّة، لتحويل هذا الأساس من خلال التعاون إلى بنية للتقدّم المشترك. ينبغي السماح لكلّ الأولاد بممارسة دينهم. وينبغي في المدارس، في إطار نشاطات تقع خارج برنامج التعليم، إشراك جميع الأولاد بالعادات الدينيّة والثقافيّة من أجل تشجيع احترام الاختلاف.

يجب على الأهل والأساتذة أن يوسّعوا آفاق التلاميذ والطلاّب وأن يدعموهم بالتوجيه. على أولاد المدارس أن يطلعوا على مبادئ تقاليد الإيمان العظيمة وعلى ميزاتها المشتركة، وعلى تصوّرات مآربها

---

١٠ – أنظر:

N. Iqbal , Islam, Individual and Society, How to Organize Coexistence: Muslims in the Western World: Christians in the Muslim World, in: Vienna Conference 2005 on Islam in a Pluralistic World.

والقيم التي تدعو إليها. الإشارة إلى أهميّة بناء الشخصيّة، تعني جعل الطلاّب أناسًا صالحين ومواطنين واعين لمسؤوليّتهم. على الأساتذة أن يكونوا قدوة. على التنشئة الاستناد إلى مفاهيم واضحة. وينبغي تشجيع الطلاّب على طرح الأسئلة والتعبير عن رأيهم بصراحة، بحريّة وبطريقة بنّاءة. ينبغي الاطلاع على الأفكار، ومناقشتها وتحليلها وقبولها. يجب فهم الموهبة الفرديّة للأطفال كرأس مال يمكن أن ينشئ منهم أعضاء خلاّقين للمجتمع. يجب إدخال التسامح والمفاهيم الأخلاقيّة في برامج التعليم التي يمكنها أن توفّر مقدرة موجّهة مهنيًّا وفنيًّا. الديمقراطيّة تعني حريّة التفكير والتعبير عن الرأي وحريّة القيام بعمل ما يتقنه المرء على أفضل وجه.

يمكننا اختصار التعاليم المشتركة للمسيحيّة والإسلام والجماعات الدينيّة الكبيرة عن التصرّف الإنساني كما يلي:

كُن محبًّا للحقيقة، صادقًا وصريحًا. لا تكذب ولا تكن مُرائيًا.

كُن صادقًا، لا فاسدًا.

كُن متواضعًا، لطيفًا وحذرًا في الكلام، لا بصخب ولا تكبّر.

كُن متوازنًا، حريصًا عطوفًا. لا تكن فظًّا مع الآخرين.

كُن مُحسنًا، رضيًّا ومستعدًّا للغفران. ولا تكن متعصّبًا، رافضًا للآخرين وحاقدًا عليهم.

كُن مبتهجًا، متفائلاً ومستعدًّا للمساعدة، لا تكن متكدّرًا، متهكّمًا أو متشائمًا.

كُن واثقًا وآمن برحمة الله، لا تشكّ ولا تيأس.

كُن مجتهدًا وافطن لواجباتك، لا تكن مهملاً.

كُن شاكرًا لله على صنائعه التي لا تُعدّ ولا تُحصى.

في عالم تزداد فيه العولمة، أقيمت فيه معايير عالميّة في مواثيق كثيرة ومتنوّعة من أجل المواطنين إن على الصعيد القوميّ أو الدوليّ، تبقى بموجبها الدولة بالنظر إلى تطبيق حقوق وواجبات ومسؤوليّات المواطنين الفاعل الإداريّ المركزيّ والتنفيذيّ. الهيئات الدوليّة تتبنّى بدرجة متزايدة مسؤوليّة التنبيه لممارسة الحقوق المدنيّة وفرض إجراءات تفي بمطالب واجب المحاسبة. تصديق المعاهدات وتنفيذها من خلال الحكومات لها تأثير كبير في ربط التعليم بالحقوق المدنيّة الحديثة. يواجه التعليم في كلّ بلد مهمّة صعبة، أي تلبية قضايا المواطنين، وفي الوقت نفسه مواكبة عالم متغيّر بسرعة كبيرة. ما يحتاجه حاضرنا هم مواطنون مطلّعون جيّدًا وواعون للمسؤوليّات، أي أبعد بكثير من أن يكونوا مجرّد أعضاء منفّذين واسعي الاطلاع[١١]. هذا النوع من التنشئة يشجّع على المساواة واحترام آراء وعقائد الآخرين. إنّه ردّ على الظلم وعدم التسامح، ويساعدنا على التغلّب على الأصوليّة.

التسامح ليس مجرّد مبدإ يقابل بالاحترام، إنّه أيضًا ضروريّ لصنع السلام والحصول عليه، إنّه ضروري للإنماء الاقتصاديّ والاجتماعيّ للشعوب كلّها. في هذا يطلب "الإعلان عن مبادئ التسامح"[١٢] في الفصل ٤:

---

١١ – راجع ص ٩٥ من المقال المذكور في الحاشية ٩.

١٢ – أُقِرَّ في "اليوم العالمي للتسامح"، الذي أعلنته اليونسكو في العام ١٩٩٥ بهدف تحريك وعي العامة للخطر الذي يجلبه عدم التسامح؛ يُحتفَل بهذا اليوم في ١٦ تشرين الثاني من كلّ سنة.

١) التنشئة هي الوسيلة الأكثر فعاليّة لمكافحة التعصّب. الخطوة الأولى لنشر التسامح تكمن في إطلاع الناس على حقوقهم وحريّاتهم لكي تُحترم، وتقوية العزم على حماية حقوق وحريّات الآخرين.

٢) تُعتبر التربية على التسامح من أهداف التنشئة الأكثر إلحاحًا. لذا من الضروريّ نشر أساليب تعليم منظّمة وعقلانيّة من أجل التدريس عن موضوع التسامح، والكشف عن الجذور الثقافيّة والاجتماعيّة، والاقتصاديّة والسياسيّة والدينيّة لعدم التسامح، وبذلك الكشف عن الأسباب العميقة للعنف والإبعاد. على سياسة التعليم وبرامج التعليم المساهمة في التفاهم، والتكافل والتسامح بين الأفراد وكذلك بين المجموعات الإثنيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والدينيّة واللغويّة، وبين الشعوب.

٣) يجب أن تهدف التربية على التسامح إلى منع انتشار الخوف من الآخرين ومنع توجّهات الأبعاد المرتبطة. عليها ان تساعد الشباب على تطوير قدرتهم على تقييم مستقلّ، وتفكير نقديّ وقدرة أخلاقيّة على الحكم.

٤) إنّنا نلتزم بدعم وتنفيذ برامج البحث العلميّة-الاقتصاديّة وبرامج التعليم في موضوع التسامح، وحقوق الإنسان وعدم استخدام العنف. لذا يحظى باهتمام خاصّ تحسين تدريب الأساتذة، وبرامج التعليم، ومضامين التدريس،

وكتب التعليم وكذلك مواد تعليميّة أخرى وصولاً إلى أساليب تدريس جديدة. الهدف هو تثقيف مواطنين يفكّرون تفكيرًا متضامنًا ووافيًا للمسؤوليّة، منفتحين على ثقافات أخرى، يقدّرون قيمة الحريّة، ويحترمون كرامة الإنسان وكذلك الفروق بين الناس، وهم قادرون على تجنّب النـــزاعات أو حلّها من دون عنف".

جميع الدول مدعوّة إلى تبنّي مبادئ التسامح هذه في سياستها القوميّة وتنبيه مواطنيها لهذه القيم، حتّى ينشأ هكذا مجتمع عالميّ مستمرّ وعادل. ينبغي أن نلحّ في استكشاف مستمرّ لحلول عمليّة، لتطوير مجتمع متعدّد يفسح مجالاً للتعدّد الدينيّ والعنصريّ والثقافيّ والإثنيّ في الألفيّة الثالثة، ويقوم بتأنٍّ بدعم القوى القياديّة التي تشجّع الوحدة من خلال احترام الاختلاف والتعامل الصحيح معه. علينا أن نقرّر هل نرضى بعالم أضحى ساحة للنـــزاعات أو هل نريد فتح ذهننا على رؤية جديدة وإنسانيّة لنظام عالم سلميّ، متقدّم ومتنوّر. علينا القيام بكلّ شيء ليحدث الخيار الأخير، لا في سبيل النجاة وحسب، بل أيضًا بقصد دخول جماعي إلى أفق جديد لإمكانات قيّمة غير محدودة من أجل عالم أفضل[١٣].

---

١٣ – ناصرة إقبال: مشاكل البشريّة في طريقها إلى الألفيّة الثالثة، في: أندراوس بشته – طاهر محمود: لكي نتدبّر علامات الأزمنة – المسيحيّون والمسلمون أمام تحدّيات العصر، المكتبة البولسيّة، جونية – لبنان، ٢٠٠٣، ص ١٢٠ – ١٣٥.

أسئلة ومداخلات

المشكلة الرئيسيّة أهي الأصوليّة أم الإرهاب؟

خضر: المشكلة الرئيسيّة أهي الأصوليّة أم الإرهاب؟ حسب معرفتي ليس لدينا تحديد قانونيّ أو فلسفيّ لما يعنيه بدقّة المصطلح إرهاب. يمكنني أن أتصوّر أنّ هناك مؤمنين كثيرين مقتنعين بأنّ دينهم كامل بسبب الوحي الذين حصلوا عليه. وبالنظر إلى مفهوم ملء هذا الوحي الذي وصل إليهم، يذهبون من باب الضرورة إلى أنّ الأديان الأخرى موصومة بأخطاء كبيرة أو صغيرة. وإلاّ لما كان للحوار من معنى، لأنّه عند الافتراض بأنّ جميع الناس يملكون الحقيقة، يفقد موضوعه.

أعتقد أنّنا لا نستطيع أن نشاطر الرأي بأنّ كلّ الناس على حقّ، لأنّنا جميعًا، يهودًا، أو مسيحيّين أو مسلمين، حصلنا على الحصّة عينها من الوحي. هكذا لا تستند اليهوديّة إلى العهد القديم وحسب، بل أيضًا إلى التلمود، الذي نشأ لاحقًا وهو غير موحى. علينا التفريق بين الأمانة لديننا من جهة والمحبّة من جهة أخرى. هذه الأمانة تشمل المحبّة وكلّ الفضائل الرائعة التي تحدّثت عنها السيّدة إقبال. لذا نظريتي تقول: السلام بين الأديان متوافق مع الإيمان بأنّ المرء تسلّم ملء الوحي.

إقبال: عن السؤال الأوّل: هل المشكلة بالدرجة الأولى هي الأصوليّة أم الإرهاب؟ على كلّ حال، الأصوليّة تتمسّك بالتأكيد أنّ الرؤية الخاصّة للأمور هي الوحيدة الصحيحة. بالمقابل ينطلق الإرهاب من التأكيد أنّ

رؤية الآخر لا يمكن القبول بها في أي حال وأنّه يجب فرض الموقف الخاص على الآخر بالعنف. قد يكون الإرهاب أحيانًا مجرّد ردّة فعل. فقد يكون أحدهم بالنسبة إلى شخص ما إرهابيًّا، وأن يكون في نظر شخص آخر مجاهدًا. مهما يكن من أمر إنّ الأصوليّة أحد الأسباب الرئيسيّة للإرهاب.

"لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا"

السؤال الآخر ارتكز على النظرة المسيحيّة بأنّ الوحي الذي وصل إلى المسيحيّين، كامل. المشكلة متشابهة في كلّ دين: الذين يأتون في ما بعد، هم غير مقبولين من هذا الجانب أو ذاك، فيما الذين أتوا من قبل، يمكن ترتيبهم، إذ سبق الحديث عنهم في الكتب المقدّسة، وبهذه الطريقة هم جزء من تراث الإيمان الخاصّ.

ما أؤمن به شخصيًّا، وأعتقد أنّ هذا ينبغي أن يكون إيمان المسلمين كلّهم، يرتكز ببساطة كبيرة على قول القرآن في سورة المائدة ٥: ٤٨: "... لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا ولو شاء الله لجعلكم أمّة واحدة ولكن ليبلوكم في ما آتاكم فاستبقوا الخيرات..." وسيكون الله نفسه هو الذي سيحكم في النهاية من كان الأفضل بينهم.

هكذا ليست لدي مشكلة أن ألتزم بإيماني قدر إمكاناتي، وفي الوقت نفسه، أن أكون مقتنعة أنّه بالنسبة إلى الآخر إيمانه هو الصحيح. هذا ليس مصيبًا فقط بالنسبة إلى شهادات الإيمان التوحيديّة: عندما

يؤمن المرء بشيء آخر، إذًا هذا المرء مُلزَم أن يؤمن، لأنّه هو أيضًا خليقة الله. أناس كثيرون يتقصّون إيمانهم عقليًّا، وهذا ينبغي أن يحصل. لكن إذا ولدنا في إيمان معيّن، عندئذٍ يحقّ لنا الافتراض أنّ إيماننا هو الصحيح. في الوقت نفسه يحقّ لنا الافتراض أنّ إيمان الآخر في نمطه صحيح أيضًا.

أنا سعيدة أن يُسمح لي أن أكون مقتنعة أن الناس قادرون على الوصول إلى الحقيقة على أي صراط كان. لو كان بمقدورنا العيش في مجتمع يُقبَل فيه إيمان الجميع، لكان الأمر أسهل بكثير. لذا ينبغي ألا يكون صعبًا ربط الأمانة للدين الخاص بالمحبّة.

الأصوليّة اليوم حركة سياسيّة قويّة

خيدوياتوف: علينا ألا ننسى أنّ الأصوليّة ليست سوى مركبة. في الحقيقة تقف وراءها حركة سياسيّة قديرة. هنا يمكن التمييز بين اتجاهين رئيسين: الواحد يعود إلى الوهّابيّين في السعوديّة، والآخر إلى الإسماعيليّين في أفغانستان. حتّى نهاية السبعينات من القرن الماضي لم يكن ممكنًا للأصوليّين أن يصيروا فعلاً قوّة ذات نفوذ كبير. سببان فتحا الطريق فعليًّا لهذه الحركة: الاجتياح الروسي لأفغانستان، والولايات المتّحدة التي ثأرت لخسارتها في فييتام، قتال القوتين العظمتين. أرى أنّ هذا أدّى إلى ارتقاء الأصوليّة في أيّامنا إلى حركة أيديولوجيّة وسياسية خطيرة.

استُغلّت من خلال قوى متعدّدة من أجل أهدافها السياسيّة الخاصّة

إقبال: سبق لي وقلت إنّ الأصوليّة تُستغلّ من قبل قوى متعدّدة من أجل أهدافها السياسيّة الخاصّة. لذا كان هدف هامّ للتعليم بالترابط مع السعي إلى التغلّب على الأصوليّة، هو أن نعي خطر الوقوع ضحيّة لهذا النوع من الدعاية مع أهدافها الخفيّة، ونكشف الرؤية الواقعيّة لمساعي السيطرة.

هل الحوار مع الأصوليّين ممكن؟

خوري: أودّ العودة إلى موضوع الأصوليّة الدينيّة، التي يجب على التنشئة المساعدة على تجنّبها أو على التغلّب عليها. هذا سيكون الهدف. لكن هناك أيضًا أصوليّة في العمل والعيش المشترك بين الناس. من هنا سؤالي الذي يشغلني منذ زمن: هل الحوار مع الأصوليّين ممكن، وإذا كان ممكنًا، فكيف يجب أن نقوم به؟ حتّى الآن لديّ فقط فكرة واحدة بالنسبة إلى هذا السؤال: الأصوليّون هم مؤمنون جعلوا تصوّرهم الخاصّ عن الإيمان مطلقًا. من جهة أخرى، عندما نتحدّث عن المطلق، ينبغي أن يكون واضحًا لكلّ مؤمن، أنّ الله، وهو وحده، المطلق، ولا يمكن أحدًا أن يدّعي لنفسه صفة المطلق. من هنا أسأل نفسي هل هذا سبيل إلى الدخول في حوار مع الأصوليّين، بدل التخاصم معهم.

إقبال: رغم أنّني شخصًا لا أملك إلاّ خبرة محدّدة جدًّا، إلاّ أنّه يبدو لي أنّ أناسًا كثيرين يخافون الأصوليّين، لأنّهم يعتقدون أنّ هؤلاء لديهم عقل مريض أو يحملون في ذواتهم جرثومة.

دُعيت من زمن قصير من قبل "فريق التصميم السكّاني" (Population Planing Division) التابع للحكومة الباكستانيّة إلى الحديث في اجتماع ضمّ نحو ٦٠ إلى ٧٠ إمامًا من جوامع متعدّدة، يعملون أيضًا كمدرّسين في مدارس تحفيظ القرآن. كنت قلقة بعض الشيء وأتساءل، كما قيل أعلاه، هل هؤلاء مقتنعون بأنّهم يملكون الحقيقة المطلقة. هل سيصغون إلى ما عندي لأقوله؟ لكنّني فكّرت، أنّي إن لم أذهب إلى هناك، فعليّ أن أخجل من نفسي. يجب أن أحاول الدخول في حديث معهم. إنّهم طبعًا بشر، كما نحن جميعُنا، ومعرّضون للخطإ. بالتأكيد لن يكونوا مقتنعين بأنّ الخطأ غير موجود. هكذا بدأت بتلك المسبّقات المشتركة بيننا، وبكلّ الخير الذي يعطونه؛ هم يصلون إلى أناس ليست لديهم أيّة وسيلة للحصول على معيشتهم، بحيث يقدّمون أيضًا لأولاد لا مأوى لهم، الغذاء، والثياب والمسكن، ويقدّمون لهم تعليمًا مدرسيًّا... الخ. وقد وجدتهم منفتحين جدًّا على تفكير عقليّ وحديث معتدل. ربّما نكون نحن أصوليّين، عندما نعتقد أنّ آخرين، ممّن يختلفون عنّا في التفكير، غير مؤهّلين للحوار. لكنّهم ليسوا كذلك. خلال ساعتين أو ثلاث لم تمرّ أيّة لحظة في هذا اللقاء، جعلتني أشعر أنّ النقاش سيصبح حادًّا أو أنّ مشكلة ما ستحدث. لقد أرادوا فقط تبادل الآراء، وعند الوداع عبّروا عن رغبة في إمكانيّة البقاء على اتصال.

في ظلّ الظروف السياسيّة والاقتصاديّة البائسة في بلاد كثيرة

شبستري: الأصوليّة الدينيّة ظاهرة الزمن الحديث، ربّما مضت على

ظهورها ٣٠ أو ٤٠ سنة. إنّه من الطبيعيّ أنّ يكون هناك أناس يودّون أن تدبّ الحياة في زمنهم من جديد في طرق الحياة وأشكال التفكير المعهودة، أي تمامًا على ذلك النمط الذي اتبعه آباؤهم وأجدادهم في عيشتهم وتفكيرهم. لكن لا يمكن فصل هذه الأصوليّة الدينيّة عن أي شكل آخر للأصوليّة التي تؤلّف تيارًا أساسيًّا. البحوث التي أُجريت بعد الحادي عشر من أيلول عن الأصوليّة والإرهاب، تُظهر أنّ إحياء الماضي هذا متأثّر بالوضع السياسيّ والاقتصاديّ السيّئ في تلك الدول، التي بقيت فيها للأسف كلّ حركات الإصلاح الحديثة في الحقلين الاقتصاديّ والسياسيّ من دون فعالية. لذا يريد كثير من الناس في هذه البلاد العودة إلى الماضي؛ إنّ هذا هو في الوقت نفسه اعتراضُهم على الأحوال السائدة في بلادهم. الظروف السياسيّة والاقتصاديّة السيّئة وغير الإنسانيّة في كثير من النواحي تجعلهم لا يجدون مخرجًا. لذلك يتمنّون أن يعود الماضي حيًّا في هذا الشكل أو ذاك. والأئمّة يدعمونهم في ذلك.

يمكن الآن فعليًّا محاولة التصدّي لهذه الأحوال المدمّرة أحيانًا من خلال التنشئة وإجراءات مماثلة. ولكن على كلّ حلّ دائم للمشكلة أن يغيّر الوضع الاقتصاديّ والسياسيّ في هذه البلاد في الاتجاه الجيّد. بعبارة أخرى: يمكن أن تساعد التنشئة، لكنّها لا تستطيع أن تكون ذات نفوذ كبير لحلّ المشاكل المذكورة.

أكثر تقدير سينتج من ذلك ردّ فعل سلبي. أعتقد أنّ الطريق الوحيد للانتهاء من هذا الوضع يمرّ بتضامن فعّال، يسعى المرء فيه ويدفع الآخرين إلى الارتقاء إلى مستوى المساواة، بدل الازدياد في الهبوط.

دور التعليم في التغلّب على هذا الوضع

مربو: تجب مراعاة التباينات الاقتصاديّة–الاجتماعيّة والنـــزاعات الناتجة منها، عندما يريد المرء التغلّب على الأوضاع السائدة في العالم، خصوصًا على الأصوليّة الحاليّة. لكن علينا في هذا المقام ألاّ نتجاهل دور التنشئة الهام. كما أَبرزتُ في حديثي اليوم، تحظى مسألة حصول منصف على التنشئة بأهميّة حاسمة. إذًا كيف يمكن أن يُضمَن لكلّ الناس أن يحصلوا على التنشئة والتربية؟ عندي أنّ هذه ليست مسألة المال وحسب. إنّها أحيانًا مشكلة تنطلق من الأحكام المسبقة التقليديّة، على الأخصّ حول أن يُضمن للنساء حصول متساو على التنشئة. كيف يمكن تحسين هذا الوضع؟ لأسباب عديدة تُحرم الفتيات أيضًا في بعض البلاد الغربيّة من تنشئة جيّدة بالفعل. هذا يرتبط أحيانًا أيضًا بالدين.

بدأت الظروف تتغيّر

إقبال: هذا يتعلّق فعلاً بدرجة كبيرة بالدين. إلاّ أنّ هذه ظاهرة عالميّة، قد تكون مرتبطة بضعف النساء جسديًّا تجاه الرجال. لكن من الممكن أن يتغيّر هذا مع التحوّل إلى الألفيّة الثالثة. رغم أنّ النساء كنّ مظلومات جدًّا في بلدي، إلاّ أنّني أنا متفائلة اليوم. حاليًّا تبلغ نسبة تمثيل النساء في

نقطة أخرى تبدو أنّها تستحقّ الذكر، هي الواقع أنّ الكثير من الأشخاص الذين غدوا إرهابّين، لم يكونوا يعيشون حياة دينيّة. هذا يُستنتَج من تاريخ حياتهم.

في الحقيقة إنّها مجموعة من نزاعات اقتصاديّة — اجتماعيّة

إقبال: لقد أشرت إلى الأئمّة، مدركة تمامًا أنّه لا يمكن أن نعدّ من المثقّفين سوى قسم منهم، إذ من المؤكّد أنّه لا يمكن اعتبار الجميع منهم من المثقّفين. طبعًا أوافق على أنّ مشكلة الأصوليّة والإرهاب هي إلى حدّ كبير مشكلة اقتصاديّة– اجتماعيّة أكثر منها دينيّة. لكنّني أعتقد أنّني أستطيع أن أرى لماذا يعود الناس إلى الماضي أو لماذا يصير أشخاص غير متدينين إرهابيّين: إنّهم مثل طائر النعام الذي يدفن رأسه في التراب، عندما لا يسيطر على حالة ما لا مخرج منها. إنّهم يفقهون أنّهم من الأناس المعدومين ويعتبرون الآخرين مسؤولين عن ذلك. ما يبدو للوهلة الأولى ساحة دينيّة للجهاد، هو إن نحن راقبناه عن كتب، مجموعة من نزاعات اقتصاديّة–اجتماعيّة.

ما نحتاجه هو علاقة تبني كلينا

من دون شكّ هناك في عالمنا تباينات جوهريّة. واحدة منها نجدها بوضوح في مجال التقنية النوويّة: هي تحقّ لبلد، ولا تحقّ لبلد آخر. لكن أين يكمن الفرق بين الأوّل والآخر؟ هل يشعر البلد الذي يُعتبر غير صاحب حقّ، بميل إلى تلك البلاد التي تقدّره على هذا الشكل؟ على

مجلس النواب الباكستاني حوالي ٢٠٪ وعلى مستوى الحكومات المحليّة ٣٠٪. في أغلب الأحيان قدمت النساء أفضل ما عندهنّ للوقوف بعضهنّ إلى جانب بعض ضمن مفهوم مساعدة الجوار. حيث تتوفّر وسائل النقل، تكون فرص التعليم جيّدة.

في المناطق القبليّة تطبّق قوانينها

صالحة محمود: لي أوّلاً إشارة إلى المتطلّبات التي كرّرها البروفسور خيدوياتوف، في أن نكون متيقّظين تجاه الأصوليّة وحركات معيّنة، مثل طالبان في أفغانستان. علينا ألاّ ننسى أنّ دولاً كثيرة في آسيا الوسطى مثل أفغانستان وبلوشستان، مناطق قبليّة، حيث لا يمكن تطبيق أيّ قانون مدنيّ؛ بدل ذلك يُطبّق هناك قانون القبيلة. لذا لا يمكن بسهولة مقارنة ما يحدث هناك مع أيّة ظروف أخرى. قال بروفسور يهوديّ، كان يبحث عن "أسباط إسرائيل المفقودة" أنّه وجدها في أفغانستان وبلوشستان. لقد أثبت في نطاق بحثه أنّ الأفغان الأول كانوا يعيشون في أفغانستان حسب الشريعة اليهوديّة التقليديّة؛ إنّهم سلالات أسباط إسرائيل المفقودة.

دائمًا — الازدراء بـ "الآخر"

إضافة إلى ذلك تتواجد الأصوليّة بشكل ما في الجماعات الدينيّة كلّها. هناك أناس يهتمّون بدراسة الأديان الأخرى، لأنّهم يختبرون في جماعاتهم الدينيّة الخاصّة، إلى أي مدى الجميع مصابون بالجرثومة عنها،

المسمّاة الأصوليّة. البروتستانت يقولون إنّهم يعلمون أنّ الكاثوليك سيذهبون في النهاية جميعهم إلى جهنم، والعكس. في كلّ مكان لا نجد إلاّ ارتيابًا تجاه الآخر.

التنشئة الموجّهة إلى المهنة يهمل غالبًا التوجيه إلى القيم الأساسيّة

الملاحظة الثانية تتعلّق بنظامنا التربويّ. كلّ السجايا الجميلة التي ذكرها السيّدة إقبال في محاضرها، يجب تعليمها للشباب. لكن الواقع أنّنا لا نملك وقتًا كافيًا في نظامنا التعليميّ أو أنّنا لا نسعى فعليًّا إلى تلقين هذه السجايا: أيّة مسؤوليّات تنتظرنا عندما ننشئ عائلة، كيف علينا واقعيًّا أن ننظّم الحياة العائليّة، الخ. وبوجه مشابه لا نتعلّم ماذا يعني أن نكون مواطنين صالحين في بلادنا. يُفترَض ببساطة أنّه من البديهي أنّنا سنكتسب هذا أو ذاك؛ لكنّنا لا نذهب إلى المدرسة لنتعلّم ذلك هناك. الأمر الذي نركّز عليه في نظامنا التعليميّ فعليًّا هو أن نجعل من الشباب رجال أعمال على أفضل وجه، ومصمّمين وما أشبه. المدرسة متأثّرة دائمًا بالتعليم المهنيّ، نحن نهتمّ برجال الأعمال، لكن يغيب عنّا أن ننقل إليهم قيمًا رئيسيّة ومبادئ تجعل منّا مواطنين صالحين.

الأمر يتعلّق بتعليم شامل

إقبال: طبعًا علينا أن نربّي المربّين على تلقين تربية شاملة، لا أن نعلّم الشباب فقط كيف يمكنهم أن يغدوا اختصاصيّين ورجال وسيّدات أعمال. على الشباب ألا يحرصوا على مصالحهم الشخصيّة وحسب، بل

أن ينظّموا كلّ ما يقومون به بحسب مبادئ الخلفيّات الأساسيّة والأخلاق المهنيّة.

ما هي نتائج برنامج "الطعام للجميع" (Food for All) ما الذي سيؤجّجه سوى الإرهاب؟ ولدك يموت لأنّه ليس هناك دواء أو رعاية طبيّة؛ إذا لم يتوفّر سوى ما يؤكل، فإنّ إنفاقك الاقتصادي كلّه ذهب ضياعًا. القرار يملكه في النهاية الذي يحكم في عالمنا بقوّة السلاح. هذا هو أصل مشاكلنا كلّها. لماذا لا يمكننا التفاهم على تطوير علم المنهج الذي يمكن تطبيقه في البلاد كلّها عند تدريب الأساتذة، لمصلحة أولادنا، لكي ننقل إليهم بروح التعدّدية بعض المواقف الأخلاقيّة الأساسيّة.

وضع المرأة المتدنّي يتعلّق بالدين

طاهر محمود: ما أودّ قوله قابل للتطبيق على معظم بلاد العالم، وخصوصًا على بلاد المشرق. إذا كنت حقًّا قد فهمت، فقد قيل في ما ورد سابقًا إنّ الوضع المتدنّي للمرأة لا يتعلّق بالدين. للأسف لا يمكنني أن أوافق على ذلك: إنّ الأمر يتعلّق بالتأكيد بالدين وحتّى بارتباط شديد. نعم المسألة ترتبط بشكل رئيسيّ بالدين.

طبعًا إنّ الخطباء الدينيّين، مثل الأئمّة في الجوامع، هم الذين يخلقون المشاكل ويفاقمون الوضع. لنأخذ باكستان كمثال: هناك بدأ كلّ شيء مع شخصيّات قياديّة روحيّة كبيرة، مثل فاطمة جناح

(Fatima Jinnah) إذ اعتُبرت أنّها أمّ الأمّة المولودة جديدًا. اليوم أنتج هذا البلد مختار ماي (Mukhtar Mai) وما حدث لها أهان هذا البلد أمام العالم كلّه. لكن في الوقت نفسه هناك أيضًا ناشطون كثيرون، لهم نفوذ كبير في مجال حقوق الإنسان. هذا هو الحال في بلاد كثيرة، على الأخص في الهند، حيث يوجد أناس من أنماط متعدّدة. إذًا لا يمكنني أن أوافق على أنّه لا يوجد ارتباط بين الوضع المهين للمرأة والدين في المجتمع.

متحدّثون استخلفوا أنفسهم يسبّبون مشاكل كبيرة

أليس من الصحيح مثلاً، أنّ هؤلاء المتحدّثين المستخلفين لأنفسهم، كما يجب تعيينهم خلافًا للرعاة الدينيّين، ينبّهون مستمعيهم باستمرار في خطبة الجمعة الأسبوعيّة: "إنّكم تملكون الدين الحقيقيّ الوحيد. الآخرون كلّهم على خطإ! يمكنكم أن تتسامحوا مع المؤمنين المختلفين عنكم، لكن لا تعاملوهم، في ما يختصّ بدينكم، على أنّهم مساوون لكم. وفي هذا الدين الحقيقي الوحيد ثمّة بعض الميزات، وواحدة منها هي أنّه لا يمكن أن تكون النساء على قدم المساواة مع الرجال، في نهاية الأمر ليس لهنّ مكان". هذا يظهر أيضًا في الممارسة، حيث تُمنَع النساء من الدخول إلى الجوامع؛ وفي أفضل الأحوال يعطين هناك مكانًا منفصلاً. فقط قبل وقت قصير حاولت بعض النسوة بناء جامع لأنفسهن.

أعتقد أنّه لا يمكننا قبول هذا الأمر هكذا بسهولة. الطريقة التي

تلقى فيها العظات أيام الجمعة بلغة قد لا يفهمها كثيرون على الإطلاق، الطريقة التي يعلّم فيها الأئمّة الشباب الدين الإسلاميّ في مدارس تحفيظ القرآن، حول مطالبة الإسلام بامتلاك الحقيقة كلّها، وحول وضع النساء، بما فيه الآية القرآنيّة، من أنّه يتاح للرجل أن يضرب المرأة (قارن قرآن ٤: ٣٤)، يجب أن يوصى بإيقاف كلّ ذلك.

إن كان على النساء اليوم التكفّل بإعادة امتلاك تلك الحقوق التي وضعها لهنّ الإسلام في الحقيقة في وقت لم تكن ديانات أخرى قادرة على الأقلّ أن تفكّر في ذلك؛ إذا نصبنا أمام أعيننا الحقوق التي منحها النبي محمّد، عليه السلام، للنساء، اتّضح لنا أنّه كان بذلك سابقًا لعصره بألف سنة. إلاّ أنّ هذه الألف سنة ولّت، ونحن الآن اليوم في وضع مختلف تمامًا.

لكن هناك علامات تبشّر بالخير، مثل تلك العائدة إلى مختار ماي

إقبال: لكن هناك في زماننا علامات تبشّر بالتحرّر، فلمّا اتّضح في قصة مختار ماي (Mukhtar Mai) يُطلق عليها أيضًا اسم مختاران (bibi / Mukhtaran). اغتُصبت هذه السيّدة من قبل عصابة بأمر من جمعيّة جِرغا (Girga)[1] الأمر الذي هو غير دينيّ على الإطلاق، غير إسلاميّ

١ - "جمعية تشريعية قبلية غير رسمية للبتهانيين في ما هو اليوم أفغانستان وباكستان، مؤهّلة للتدّخل وللقضاء بين الناس، على الأخصّ في نواحي الحياة الخاصة والعامة للبتهانيين". في:
The Encyclopaedia of Islam, New Edition: Glossary & Index of Terms to Volumes I-IX, Leiden u.a., 91 (حاشية الناشر).

وممنوع في الإسلام. في هذه الحال وصلت هذه الحادثة إلى الرأي العام من خلال إمام ذلك الجامع، الذي كان تعيش فيه مختار ماي، وذلك تقريبًا بالكلمات التالية: "إلى أين وصلنا؟ هل هذا فعلاً هو الدين الذي يعلّم مثل هذا، أن الجرغا أمرت لعصابة باغتصاب هذه السيدة ؟ أننظر إلى هذا التهوّر ونحن مكتوفو الأيدي"؟ هكذا صار الأمر كلّه معروفًا لدى رئيس الجمهوريّة الباكستاني والقاضي الأعلى وعولج فعليًّا.

مختار ماي رمز لحقوق المرأة

أصبحت مختار ماي مع مرور الوقت رمز الصراع من أجل حقوق المرأة. لقد تجاوزت هذه الجريمة التي اقتُرفت بحقّها. إنّها تذهب إلى كلّ مكان وتتحدّث عن وضع النساء في بلدها، لقد جمعت مالاً لتبني مدرسة للفتيات والصبيان في منطقة البلديّة التي تقطن فيها، وفكّرت في هذا المشروع أيضًا في أولاد أولئك الأشخاص الذين تجرّأوا على اقتراف هذه الجريمة، لأنّها عرفت أنّ الأمر كان حقًّا نقصًا في التنشئة أدّى إلى هذا الفعل الفظيع. افتتحت الآن مدرسة ثانويّة، وهي في صدد افتتاح كليّة جامعيّة. ينتج من هذه القصّة الكثير من الأمل؛ لقد ردّ إمام على العنف، ومختار ماي التي ذللت تنشر العلم.

من هنا يمكننا أن نعتبر مختار قدوة. لقد تغلّبت بواسطة قدرتها الداخليّة على الحالة الراهنة. لا يمكننا ولا يجب، عند الضرورة، الاستسلام أمام الأئمة، إذ يجب أن يلتزموا حدودهم. هذا ينطوي تحت ما أؤيّده، في أي مكان أقصده: يجب أن تخضع كلّ الجوامع ومدارس

تحفيظ القرآن لنظام معيّن وتكون مرتبطة ببرنامج تعليمي مُلزِم أيضًا في المدارس الدنيويّة. قد يكون هذا أصعب في الهند، لأنّ الإسلام هناك ليس دين الأغلبيّة ولكن لا أتفهّم لماذا لا يكون هذا ممكنًا في باكستان، وذلك بشرط أن يكون الأئمّة مثقّفين بشكل ملائم وأن يملكوا فهمًا أساسيًّا مناسبًا للدين، وأن تكون البرامج التعليميّة بكليّتها محدّدة بكاملها. حتّى إنّني لهذا السبب اجتهدت لأصبح عضوًا في "وفاق المدارس".

أودّ أيضًا توضيح مسألة أخرى: بالتأكيد لدينا في باكستان مدارس بنات لتحفيظ القرآن أيضًا، وذلك في البلد كلّه. عندما زرتها تبيّن لي ما يُعلّم وما لا يُعلَّم هناك: كان على الأولاد هناك أن يعرفوا أسماء الماعز والبقر، التي كان يملكها النبي الكريم، ممّا هداني إلى السؤال، ماذا يهمّ الفتيات الصغار مثل هذا؟ بدلاً من ذلك كنتُ تمنيت لو أعطين آلات خياطة ليتعلّمن الخياطة، كنت وددتُ لو عُلمّن أصول التمريض وأطلعن على الإسعافات الأوليّة... الخ. هذا ما أحاول أن أقوم به: أن أتكلّم "مع "وفاق المدارس".

المشتركون في الندوة

Dr. Aïcha BELARBI
Professeur - Chercheur, Université Mohamed V
Former Secretary of State in charge of Cooperation,
Ministère des Affaires Étrangères et de la Coopération
Souissi - Rabat, Marokko

Professor em. Dr. Andreas BSTEH SVD
Vorstand des Religionstheologischen Instituts St. Gabriel,
Moderator der Gespräche
Mödling, Österreich

Professor MMag. Dr. Ingeborg GABRIEL
Institut für Ethik und Sozialwissenschaften der
Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien
Wien, Österreich

Professor Nasira IQBAL, LL. M.
Pakistan Law College
Ret. Judge High Court & Supreme Court of Pakistan,
Lahore, Pakistan

Professor em. Dr. Goga Abrarovic KHIDOYATOV
The University of World Economy and Diplomacy,
Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Uzbekistan
Taschkent, Usbekistan

H.E. Metropolitan Archbishop Georges KHODR
Greek Orthodox Archdiocese of Byblos & Botrys (Mount Lebanon)
Broumana, Libanon

Professor em. Dr. Adel Theodor KHOURY
Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Münster/
Religionstheologisches Institut St. Gabriel
Münster, Deutschland

محتوى الكتاب

مقدّمة

أندراوس بشته — طاهر محمود ٥ - ٨

الأميّة والتنشئة في المدارس الابتدائيّة

صالحة محمود ٩ - ٢٥

أسئلة ومداخلات ٢٦-٣٣

تلقين القِيَم الدينيّة في التعليم في دول الاتحاد الأوروبي

ريخارد بوتس ٣٤ -٤٤

أسئلة ومداخلات ٤٥-٥٣

الحقّ بالتربية في النصوص الدينيّة والتشريع الحديث

طاهر محمود ٥٤-٧١

أسئلة ومداخلات ٧٢-٨٢

الخطبة والتنشئة في المسيحيّة والإسلام — نظرة أورثوذكسيّة

جورج خضر ٨٣-٩٥

أسئلة ومداخلات ٩٦-١٠٤

Professor Dr. Saleha S. MAHMOOD
Director Chief Editor, Institute of Muslim Minority Affairs
Jeddah, Saudi-Arabien

Professor Dr. Tahir MAHMOOD
Professor and Ex-Dean, Faculty of Law, University of Delhi
Former Chairman, National Commission for Minorities, India,
and Member, National Human Rights Commission of India
New Delhi, Indien

Univ.-Ass. Dr. Irmgard MARBOE
Institut für Völkerrecht und Internationale Beziehungen
an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien
Wien, Österreich

Professor Dr. Richard POTZ
Institut für Recht und Religion, Rechtswissenschaftliche Fakultät
der Universität Wien
Wien, Österreich

Professor Dr. Mohammad Modjtahed SCHABESTARI
Professor für islamische Theologie und Religionswissenschaft,
Universität Tehran,
Great Islamic Encyclopaedia Center
Tehran, Iran

التنشئة ودور الجنسَين
عائشة بلعربي ١٠٥-١٤٦
أسئلة ومداخلات ١٤٧-١٥٧

التربية الدينيّة في آسيا الوسطى
غوغا أبراروفيتش خيدوياتوف ١٥٨-١٦٥
أسئلة ومداخلات ١٦٦-١٧٤

التربية الدينيّة والهويّة
محمّد مجتهد شبستري ١٧٥-١٧٨
أسئلة ومداخلات ١٧٩-١٨٦

تلقّن العدالة
انغبورغ غبرييل ١٨٧-٢٠١
أسئلة ومداخلات ٢٠٢-٢٠٩

التربية تحت شعار حقوق الإنسان
إرمغارد مربو ٢١٠-٢٣٥
أسئلة ومداخلات ٢٣٦-٢٤٧

التربية تجاه التعدّديّة الدينيّة
عادل تيودور خوري ٢٤٨-٢٦٠
أسئلة ومداخلات ٢٦١-٢٧٣

التنشئة سبيل إلى التغلّب على الأصوليّة
ناصرة إقبال ٢٧٤-٢٨٧
أسئلة ومداخلات ٢٨٨-٣٠٢

المسيحيّة والإسلام في الحوار والتعاون

سلسلة حواريّة أسّسها ويُشرف عليها

عادل تيودور خوري

وتنشرها

المكتبة البولسيّة (جونيه – لبنان)

ظهر من هذه السلسلة

١. عادل تيودور خوري ومشير باسيل عون، **العدلُ في المسيحيّة والإسلام**، طبعة أولى ١٩٩٦، طبعة ثانية ١٩٩٨، ١٩٢ ص.

٢. بولس الخوري، **الإسلام والغرب – الإسلام والعلمانيّة**، طبعة أولى ١٩٩٦، طبعة ثانية ١٩٩٧، طبعة ثالثة ١٩٩٩، ١٦٠ ص.

٣. أندراوس بشّتِه وعادل تيودور خوري، **سلامٌ للبشر. المسيحيّةُ والإسلامُ يَنظران إلى السّلام في أُسُسه ومَشاكله وأبعاده المُقبِلة**، إعداد مشير باسيل عون، طبعة أولى ١٩٩٧، طبعة ثانية ١٩٩٨، ٣٩٢ ص.

٤. مشير باسيل عون، **بين المسيحيّة والإسلام. بحثٌ في المفاهيم الأساسيّة**، قدّم له عادل تيودور خوري، طبعة أولى ١٩٩٧، طبعة ثانية ١٩٩٩، ١٢٥ص.

٥. أندراوس بشّتِه وعادل تيودور خوري، **الإصغاءُ إلى كلام الله في المسيحيّة والإسلام**، إعداد مشير باسيل عون، طبعة أولى ١٩٩٧، طبعة ثانية ١٩٩٨، ٢٦٨ ص.

٦. عادل تيودور خوري، **الإسلامُ في عقيدته ونظامه**، تعريب عَلَم إلياس عَلَم، طبعة أولى ١٩٩٧، طبعة ثانية ١٩٩٩، ٢٦٨ ص.

٧. مشير باسيل عون، **مَقالاتٌ لاهوتيّةٌ في سبيل الحوار**، قدّم لها كيرلُّس سليم بسترس وعقّب عليها عادل تيودور خوري، طبعة أولى ١٩٩٧، طبعة ثانية ١٩٩٩، ٢٢١ ص.

٨. عادل تيودور خوري ومشير باسيل عون، **الرّحمة الإلهيّة في المسيحيّة والإسلام**، ١٩٩٩، ٢٤٧ ص.

٩. بولس الخوري، **تراثٌ وحداثةٌ – قراءةٌ للفكر العربيّ الحاليّ**، طبعة أولى ١٩٩٧، طبعة ثانية ١٩٩٩، ٢٢٣ ص.

١٠. المطران سليم بسترس، **أفكار وآراء في الحوار المسيحيّ – الإسلاميّ والعيش المشترك، الجزء الأوّل**، ١٩٩٩، ٢٤٠ ص.

١١. المطران جورج خضر، **أفكار وآراء في الحوار المسيحيّ – الإسلاميّ والعيش المشترك، الجزء الثاني**، ٢٠٠٠، ٢٣٨ ص.

١٢. أندراوس بشّتِه وعادل تيودور خوري، **عالم واحد للجميع**، ٢٠٠٠، ٥٠٤ ص.

١٣. أندراوس بشّتِه وعادل تيودور خوري، **الإسلام يُسائل المسيحيّة في الشؤون اللاهوتيّة والفلسفيّة**، ٢٠٠٠، ٥٣٢ ص.

١٤. المطران كيرلّس سليم بسترس والأب الدكتور مشير باسيل عون، **جوهر المسيحيّة ومفارقاتها. المسيحيّة على مشارف الألف الثالث**، ٢٠٠١، ٢٣٤ ص.

١٥. الدكتور محمّد منير سعد الدين، **العيش المشترك الإسلاميّ المسيحيّ في ظلّ الدولة الإسلاميّة. شهادة من التاريخ ١٤٢٢ هـ – ٢٠٠١ م**، ٢٠٠١، ١٨٤ ص.

١٦. أندراوس بشّتِه وعادل تيودور خوري، **العقيدة المسيحيّة في لقاء مع الإسلام**، ٢٠٠٢، ٥٩٢ ص.

١٧. أندراوس بشْتِه والسيّد عبد المجيد ميرداماي، **العدل في العلاقات بين الدول والأديان في النظرة الإسلاميّة والمسيحيّة**، ٢٠٠٢، ٤٧٨ ص.

١٨. بولس الخوري، **التفسير المسيحيّ للقرآن**، ٢٠٠٢، ١٧٥ص.

١٩. أندراوس بشْتِه وعادل تيودور خوري، **القيم – الحقوق – الواجبات: مسائل أساسيّة لنظام عادل للعيش المشترَك في النظرة المسيحيّة والإسلاميّة**، ٢٠٠٢، ٤٩٦ ص.

٢٠. أندراوس بشْتِه وعادل تيودور خوري، **الله في المسيحيّة والإسلام**، ٢٠٠٣، ٢٥٨ ص.

٢١. أندراوس بشْتِه وطاهر محمود، **لكيّ نتدبّر علامات الأزمنة. المسيحيّون والمسلمون أمام تحدّيات العصر**، ٢٠٠٣، ٢٦٦ ص.

٢٢. بولس الخوري، **مفهوم الدّين. المفاهيم عند المسيحيّين**، ٢٠٠٤، ٣١٣ ص.

٢٣. أندراوس بشْتِه وطاهر محمود، **التزمّت والعنف: مظاهرهما – أسبابهما – مداخل إلى الحلول الممكنة**، ٢٠٠٤، ٢٥٩ ص.

٢٤. بولس الخوري، **المصطلحات الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلات المسيحيّة الإسلاميّة في العصر الوسيط – مقدّمات**، ٢٠٠٣، ١٧٧ ص.

٢٥. بولس الخوري، **ابن رشد – ابن عدي – الإمام والمسيح**، ٢٠٠٤، ١٩٥ ص.

٢٦. الدكتور منير سعد الدين، **حقوق الإنسان والتربية على التسامح والعيش المشترك الإسلامي – المسيحي**، ٢٠٠٤، ١٧٦ ص.

٢٧. بولس الخوري، **موادّ لدراسة المجادلة المسيحيّة الإسلاميّة في العصر الوسيط – الكلمة المتجسّدة – عند المسيحيّين ١**، ٢٠٠٤، ٤٢٨ ص.

٢٨. بولس الخوري، **موادّ لدراسة المجادلة المسيحيّة الإسلاميّة في العصر الوسيط – الكلمة المتجسّدة – عند المسيحيّين ٢**، ٢٠٠٤، ٣٧٢ ص.

٢٩. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين من القرن الثامن حتّى القرن الثاني عشر – المفاهيم عند المسيحيّين – مفهوم الوحي**، ٢٠٠٥، ٤٠٠ ص.

٣٠. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين من القرن الثامن حتّى القرن الثاني عشر – المفاهيم عند المسلمين – الدين والوحي**، ٢٠٠٥، ٢٩٢ ص.

٣١. بولس الخوري، **بعض الاصطلاحات الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة المسيحيّة الإسلاميّة في العصر الوسيط**، ٢٠٠٦، ٢٢٣ ص.

٣٢. اندراوس بشْتِه والسيّد أمير أكرمي والسيّد عبد المجيد ميردامادي، **السّلام والعدل والعوامل التي تهدّدهما في عالم اليوم**، ٢٠٠٦، ٤٣٦ ص.

٣٣. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين من القرن الثامن حتّى القرن الثاني عشر – المفاهيم عند المسيحيّين – الله الواحد**، ٢٠٠٧، ٣٦٠ ص.

٣٤. عادل تيودور خوري، **مقالات في المسيحيّة والإسلام**، ٢٠٠٧، ٣١٢ ص.

٣٥. بولس الخوري، **بين الأصالة والتجديد صورة العالم العربيّ والإسلاميّ في الفكر العربيّ والغربيّ (في الستّينيّات والسبعينيّات)**، ٢٠٠٧، ٤٦٠ ص.

٣٦. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين من القرن الثامن حتّى القرن الثاني عشر – المفاهيم عند المسلمين – الله الثالوث**، ٢٠٠٧، ٢٠٨ ص.

٣٧. محمّد السمّاك، **في الحوار الإسلاميّ المسيحيّ**، ٢٠٠٧، ٣٠٤ ص.

٣٨. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين**

والمسلمين من القرن الثّامن حتّى القرن الثّاني عشر – المفاهيم عند المسلمين – التوحيد والتثليث، ٢٠٠٨، ٢٠٠ ص.

٣٩. محمّد السمّاك، **مقالات في الإسلام والحضارات**، يظهر قريبًا، ٢٠٠٨.

٤٠. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين من القرن الثّامن حتّى القرن الثّاني عشر – المفاهيم عند المسيحيّين – الكلمة المتجسّدة**، ٢٠٠٨، ١٧٦ ص.

٤١. محمّد السمّاك، **مقالاتٌ في الإسلام والحضارات**، ٢٠٠٨، ٢٥٦ ص.

٤٢. بولس الخوري، **المفاهيم الفلسفيّة واللاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين من القرن الثّامن حتّى القرن الثّاني عشر – المفاهيم عند المسلمين – الاتّحاد والمسيح**، ٢٠٠٩، ٢٧٢ ص.

٤٣. بولس الخوري، **التفسير المسيحيّ للقرآن – التوحيد والتثليث** (قيد الطبع)

٤٤. بولس الخوري، **اصطلاحات فلسفيّة ولاهوتيّة في المجادلة بين المسيحيّين والمسلمين في العصر الوسيط (٣)**، ٢٠٠٩، ٣٠٤ ص.

أنجزت المطبعة البولسيّة
جونيه – لبنان
طبع هذا الكتاب
في شهر نيسان سنة ٢٠٠٩

المسيحيَّة والإسلام في الحوار والتَّعاون

سلسلةٌ حِوارِيَّةٌ يُشرِف عليها

عادل تيودور خوري

وتنشرها

المكتبة البولسيّة (جونيه – لبنان)

٤٥ – أندراوس بشته – طاهر محمود:

التربية على المساواة في الحقوق
ردّ على الظلم والتزمّت

المؤلّفون: صالحة محمود (جدّة) – ريخارد بوتس (فيينّا) – طاهر محمود (نيودلهي) – جورج خضر (جبل لبنان) – عائشة بلعربي (الرّباط) – غوغا أبراروفيتش خيدوياتوف (تشكنت) – محمّد مجتهد شبستري (طهران) – انغبورغ غبرييل (فيينّا) – ارمغارد مربو (فيينّا) – عادل تيودور خوري (مونستر / معهد القدّيس جبرائيل) – ناصرة إقبال (لاهور).

المواضيع: الأميّة والتنشئة في المدارس الابتدائيّة – تلقين القيم الدينيّة في التعليم في دول الاتّحاد الأوروبيّ – الحقّ بالتنشئة في النصوص الدينيّة والتشريع الحديث – الخطبة والتنشئة في المسيحيّة والإسلام: وجهة نظر أرثوذكسيّة – التنشئة ودور الجنسَين – التربية الدينيّة في آسيا الوسطى – التربية الدينيّة والهويّة – تلقّن العدالة – التربية تحت شعار حقوق الإنسان – التربية تجاه التعدّديّة الدينيّة – التنشئة سبيل إلى التغلّب على الأصوليّة.