أهميّة المناهج الدراسيّة في غرس القِيَم الدينيّة السويّة

جورج ن. نحاس
جامعة البلمند
تشرين الأوّل ٢٠١٠

مدخل

في إطار الحديث عن القِيَم لا بدّ من وضع هذا التعبير في السياق الحضاريّ المعاصر. الكلام على القِيَم (valeurs – values) كأفهوم قائم بحدِّ ذاته (concept) حديث العهد نسبيًّا، بينما المجتمعات المختلفة، عرفت الأخلاق كجزء لا يتجزّأ من الثقافة الخاصّة بكلّ منها. ولأنّ الدِين هو عامل أساسيّ في صياغة الثقافة المحلّيّة، كان من الطبيعيّ أن نتساءل اليوم عن العلاقة بين أخلاقيّات نرثها في ثقافة محلّيّة وقِيَم تأخذ تدريجيًّا صفة "العالميّة". كما أنّه من الطبيعيّ أن نفتّش عن جعل أنظومة القِيَم هذه جزءًا من الجهد التربويّ المتمثّل بالمدارس والجامعات ومناهجها، وذلك نظرًا لتطوّر الدور الذي تلعبه المؤسّسات التربويّة في بناء المجتمعات.

في السعي لتوضيح العلاقة بين الأخلاق والقِيَم يعتبر FALL أنّ الأخلاق نسبيّة بسبب ارتباطها بواقع اجتماعيّ ودينيّ واقتصاديّ محدّد، أمّا القِيَم فمُطلَقة بسبب شموليّتها وقبولها مبدئيًّا من قبل المجتمعات كافّة[١]. هذا لا يعني طبعًا أنّه من السّهل توضيح الفرق بين هذه وتلك، لا على صعيد التّعابير، ولا على صعيد ترجمة القِيَم في الواقع، من هنا ضرورة تسليط الضّوء على تكامل هذَين الوجهَين في التّنشئة المجتمعيّة على أشكالها كافّة، وخاصّة التّربويّة منها.

نشهد اليوم في بعض المجتمعات غلبة للتّقنين الأخلاقيّ على رحابة الأفاهيم القِيميَّة فتُحَدّ هذه الأخيرة في أنظومة الأخلاق (بمعناها المتحجِّر) ويتمكّن إذاك الهوى المُتَطَيِّف (دينيًّا) أوالمؤَدلج (سياسيًّا) أن يجرفها في أيّة لحظة[٢]. هل هذا يعني أنّ تعليمًا ما حول التّناغم بين القِيَم والأخلاق يجب أن يُعْتَمَد؟ وهل هذا يتحقّق بتبنٍّ مقاربة تعليميّة تشدّد على القِيَم ليس فقط انطلاقًا من دين معيَّن بل بالاستناد أيضًا إلى غنى الخبرة الإنسانيّة

---

[١] هذا ما لم يفهمه المستعمر في القرون الغابرة فكانت لموافقته آثارها الإنسانية السلبية التي لا نزال ندفع ثمنها اليوم في التعاطي بين الشعوب.

[٢] قد أتى في اجتماع مالطة سنة ١٩٩٧ ما يلي: "لذلك نحن نشدد على ضرورة وعي سوء استعمال الدوافع الدينية كما نشدد على ضرورة التحذير من مضاعفات هكذا استعمال المؤذية للغاية" Déclaration de Malte الصفحة ٢، البند السابع. ومن سوء الاستعمال الممكن هو في بعض الأحيان التعتيم على القيم باسم الدين.

المسكوبة في تعدّديّة سمحة؟ أخيرًا وليس آخرًا كيف يُنْظَر إلى التناغم بين تصرّف الأفراد ومواقف المجموعات؟[٣]

تكمن أهمِّيَّة أسئلة كهذه في الدّور الهامّ الذي تلعبه التّربية بشكل عامّ في بلورة التّعبير عن ثقافة معيّنة في السّياق الحضاريّ العامّ. للتّربية اليوم دور حضاريّ يتعدَّى الجهد التّعليميّ بمعناه الضيِّق ليطال عمليّة تأهيل الفرد في تواصله مع الآخر مهما اختلف عنه ثقافيًّا.

في ما يلي، وبعد تلمّس هذا الواقع ووضعه في إطار حضاريّ عامّ، سأسعى لصوغ طرح يتطلّع إلى تفعيلٍ للتّربية، من خلال المناهج الدّراسيَة، يقوم على اكتساب أفاهيم تلامس نوعيّة العلاقات التي لا بدّ أن يكتسبها الإنسان لتكون القِيَم عنده أبعد من مجرَّد تعامل سطحيّ، نسبيّ وآنيّ مع الأخلاقيّات[٤].

تطوّر أنظومة القيم

ليس من السّهل تتبّع تطوّر المفاهيمالّتي تقوم عليها القِيَم اليوم لأنّها تأثّرت بعدد من العوامل المستقاة من تداخل الموروثات بين الأديان والحضارات المتعاقبة. فديمقراطيّةآثينا، وشريعة حمورابي، والإرث التّوحيديّ المشرقيّ، كما الدّيانات الفرعونيّة والآسيويّة ساهمت بشكل من الأشكال ببلورة تدريجيّة لرؤية الإنسان والمجتمع، ولأفهومَيْ الذّكورة والأنوثة، ولارتباط الحرّيّات بالواجبات في عدد من المجتمعات.

أتى عصر النّهضة في أوروبا وتطوّر الفكر النّقديّ والعلميّ فيها ليطرح على الفكر البشريّ إمكانيّة تجريد المعطيات الإنسانيّة على شكل قِيَم لها مدلولات عابرة للثّقافات، ما أسمته الثّورة الفرنسيّة "القِيَم الجمهوريّة"(Valeurs républicaines).

استمرّت هذه المفاهيم بالتطوّر مع طروحات فلسفيّة متنوّعة خاصّة في القرنين التاسع عشر والعشرين، ودخل في التداول بُعَيد الحرب العالميّة الأولى وبعد الحرب العالميّة الثانية بشكل أخصّ، التّعامل الدّوليّ مع القِيَم بشكل مواثيق دوليّة تتعامل مع أفاهيم مطلقةلم تكن مطروحة بهذه الطّريقة على الثّقافات المختلفة، كالجندرة، والطّفولة، والعمّال إلخ...[٥]

---

[٣] من المستغرب هنا كيف أنّ جماعات معينة تسمح باعتماد سياسات قهرية (عسكرية أو اقتصادية لا فرق) لجماعات أخرى وترفض هذا الحق للأشخاص الذين ينتمون إليها. كما لو أنّ "قيمة" الإنسان في مجموعة معينة تفوق قيمته في مجموعة أخرى.

[٤] في لبنان لا يشدد القيمون على التربية الدينية في مختلف الطوائف على القيم العامة الجامعة (transreligious) بل بالعكس يؤكّدون على الأوجه التي تظهر الفوارق العقائدية كما لو أنّ الأخلاق هي جزء لا يتجزأ من العقيدة.

[٥] فعلى سبيل المثال لا الحصر، كيف يعبر فعليا من قبل الدول الغنية عن قناعتها بحقوق الطفل في البلدان الفقيرة وهي تستغلّ هذه الدول إنتاجيا واستهلاكيا منذ القرون؟

أخيرًا وليس آخرًا، جاءت العولمة وتقنيّات الاتّصال لتطرح فكرة القِيَم كأساس للتّعامل بين الشّعوب ولو اختلفت ثقافاتها وخياراتها السّابقة، فدخل العالم القرن الجديد بواقع حضاريّ يختلف جذريًّا عمّا كان عليه منذ مئة عام. لا يمكن لأحد اليوم تجاهل هذا الواقع، وعليه أن يسأل كيف تحضّر المؤسّسات التربويّة نفسها، خاصّة من خلال مناهجها، لتحافظ على أصالتها الثقافيّة من جهة وتحضّر طلاّبها لحضارة منفتحة وسمحة من جهة أخرى.

ركائز أنظومة القِيَم

تقوم أنظومة القِيَم المتداولة اليوم على مجموعة من التّعابير التي اكتسبت مع الوقت مدلولات تتخطّى المصطلحات المعهودة تاريخيًّا. هذا لا يعني أنّ هذه المدلولات نهائيّة أو حتّى مقبولة من الجميع بنفس القوّة. لكنّها تشكّل من دون شكّ أرضيّة النّقاش الذي يدور حول القِيَم. تكمن أيضًا أهمّيّة هذه التّعابير في ارتباطها الوثيق بالموروثات الدّينيّة ممّا يضفي عليها طابعًا مزدوجًا لا بدّ من التوقف عنده لما يمكن أن يكون لذلك من مردود على صعيد الاستعمال التّربويّ.

أهمّ هذه التّعابير هي كلمة "الإنسان" وما رافقها تاريخيًّا من تطوّر حضاريّ، وما يرافقها اليوم من نُظُم دوليَّة ومحلّيّة تسعى إلى ربط القِيَم التي تعود إلى الإنسان بمواثيق وشرائع. في الوقت عينه، هذا الاهتمام يشكّل مجال اختلافات عميقة بسبب بعض الموروثات الدّينيّة أو الثّقافيّة من جهة، أو بسبب المفارقات بين المعطيات السّياسيّة من جهة أخرى. لذلك لا يبدو اليوم أنّ التعامل مع "الإنسان" من وجهة نظر قِيميّة هو تعامل مع "مطلق"، لكن يشكو الأمر من نسبيّة ظرفيّة واستنسابيّة تنعكس سلبًا على باقي المعطيات القِيميّة[٦]. يخلّف هذا الأمر بشكل طبيعيّ فقدان توازن بين قِيَم نريدها عامّة وتصرّفات تناقضها بحجّة ملامستها لواقع موروث. هنا تكمن أهمّيّة سؤال كالتّالي: ما هي حقيقة دلالة كلمة "إنسان" في تعليمنا حول القِيَم مدنيًّا ودينيًّا؟

تعبير آخر يشكّل اليوم ركيزة في التّداول حول القِيَم هو كلمة "الحرِّيَة" أو "الحُرِّيَّات" حسب الوضعيّة قيد النّقاش. تداول الفلاسفة ومن بعدهم علماء الاجتماع وعلماء السياسة في مدلول هذا التّعبير لقرون. لكن لم يكن هذا الهمّ الحضاريّ ليمنعالإقتتال الطّائفيّ ولا القمع البوليسيّ. كما لو أنّ الحرّيّة هي على قياس الإنسان الذي سيتمتّع بها. فعلى أيّة حرِّيَّة، أو حرِّيَّات نتكلّم؟ وما علاقة هذا التّعبير بفهمنا القِيَم الإنسانيّة المعلَنَة والتي نربّي عليها دينيًّا ومدنيًّا؟

تعبير ثالث يجدر التوقف عنده هو كلمة "حقوق". مع تعدّدالوثائق التي تتكلّم على

---

[٦] مثالاً على ذلم اعتبار المواطنين المنتمين إلى عقيدة دينية مختلفة في الدول الدينية، مواطنين من درجة ثانية. والعالم يقبل بذلك لمصالح سياسية أو اقتصادية.

الحقوق لفئات بشريّة (كالأطفال والنساء)، أو في مجالات معيّنة (كما في التّربية والتّعليم)، يبدو أن أفهوم "الحقوق" بدأ يأخذ وجودًا مستقلاً يفصله عن تعبير آخر ملازم له قانونًا، وهو تعبير "الواجبات". فيتعامل العالم اليوم مع "الحقوق" كقيمة إنسانيّة ولا يعطي "للواجبات" الأهمّيّة نفسها. على سبيل المثال لا الحصر، ووفق النّظام السياسيّ الحاكم، لا يتم التعامل مع حقوق الأكثريّات والأقلّيّات وواجباتها بالطريقة نفسها ولا تتم تقاربتها بالتّوجّه القِيميّ نفسه.

بذلك، أصبح الكلام على الحقوق سلاحًا ماضيًا بيد المتنفّذين أحيانًا أو بأيدي الإرهاب أحيانًا أخرى بعيدًا عن المضمون القِيميّ للتّعبير الأساس ألا وهو الإنسان، حتّى يحكم هذا الأخير في كلّ ما يعود إلى التّعامل بين الإنسان وأخيه الإنسان، بين الإنسان والنّظم الحاكمة في الدُّول، كما بين الدُّول نفسها. من هنا السّؤال حول مسؤوليّة التّنشئة الدّينيّة على القِيَم في إطار مُلْهِم للسّياسة حتّى لا تتحكّم السّياسة والسّياسيِّين بالمعطيات القِيميّة السّمحة التي تبشّر بها الأديان.

موقع التّربية في التّنشئة وبناء الأوطان

تقيم العلوم التّربويّة المعاصرة فرقًا بين التّربية والتّعليم بشكل عامّ. والمتخصِّصون في هذا المجال يدركون تمامًا أبعاد هذا الفرق وترجمته الميدانيّة في مجالات التّنشئة، من هنا إنّ المقاربات التّربويّة الحديثةتُثمِّن التّربيةجاعلةمن الشّقّ التّعليميّ وجهًامن وجوهها ليس إلاّ. ليس هنا المجال للغوص في خصوصيّة المدارس التّربويّةفي مقاربة هذاالأمر. لكن لا بدّ وأن أؤكّد أن هذا الأمر ينسحب أيضًا على التّنشئة الدّينيّة التي لا يمكن اختصارها بالشّقّ الشّعائريّ لأنّ الوحي الإلهيّ الذي تستند إليه الأديان هو أرحب من هذا البعد الطّقسيّ على أهمّيّته. فلا يمكن أن تُحْصَر المُسَلَّمة الإيمانيّة التي هي في أساس الدِّين بأي بُعْدٍ شكليّ. من هنا لا بدّ، من وجهة نظر تربويّة، من الوعي بأن التّسليم الإيمانيّ ليس مرادفًا لاستقالة العقل، بل هو دعوة لاستنارة العقل بمعنى أنّ العقل يفحص كلّ شيء على ضوء الإيمان حتّى لا تُسْلَب من المؤمن إنسانيّته بل ليكتشف رحابة الإيمان المسكوبة في القِيَم الأساسيّة التي نحن بصددها.

من هنا إنّ التّربية بشكل عام، والتّربية الدّينيّة بشكل خاصّ، هي معرفة تُطْلِق العقل وتقيم تناغمًا بين علم يُكْتَسب، وموروث ثقافي يُفْحَص باستمرار، ومعطى إيماني يكون بمثابة المُلْهِم. تواجه التّربية بشكل عام، والتّنشئة الدّينيّة بشكل خاصّ تحدّيًا يقوم على السّؤال التّالي: ما هو مقدار التّجاوب الذي يمكن أن توفّره تربية حديثة مع مقاربة تقوم على التّناغم بين التّعلّم والحياة؟ وبشكل أخصّ، ما هو المتوقّع من تنشئة دينيّة لا تحصر نفسها بالأخلاقيّات والتّعابير الشّكليّة لتصل إلى رحابة القِيَم التي هي في صلب الإيمان

هدف الوحي الإلهيّ؟

ما يقودني في نهاية هذه المداخلة إلى البحث في العلاقة بين التّنشئة الدينيّة ووجهة نظر سلوكيّة تكون بمثابة المِحَكّ لمصداقية التّعاطي مع القِيَم. ونظرًا لمحوريّة المناهج في رؤية تربويّة حديثة سأسعى لطرح بعض الخطوط العريضة حول المناهج من حيث الأهداف، والمحتوى، وآليّات التّنفيذ.

السّلوك والقِيَم

تعتمد السّلوكيّات في كثير من الأحيان على البُعْد الثّقافيّ وموروثاته من دينيّة ومجتمعيّة. قليلاً ما توضع هذه السّلوكيّات على محكّ التّقويم من حيث علاقتها بالقِيَم المطلقة[٧]. فعلى سبيل المثال كيف ينعكس أفهوم الحرّيّة على السّلوك؟ هل يتغيّر هذا المعطى مع الوضعيّات المحيطة به؟ هل يمكن أن تقارب إشكاليّة الحرّيّات الدّينيّة مثلاً بطريقة مختلفة بين منطقة ومنطقة أو علينا أن نعي أنّ هذا المنطق هو منطق عام لا بدّ أن ينسحب على كلّ المجتمعات، فلا نقبل بسلوك منفتح في مكان وبسلوك رافض في مكان آخر؟

وبالوقت عينه ما الذي يحدّد حدود ممارسة الحرّيّة الفرديّة حتّى لا تقع بالإنفلاش؟ وهل السّلوك القائم على التّرهيب هو الحلّ أو التّربية على المسؤوليّة المكمّلة للحرّيّة هي الحلّ؟ وما النّفع من اعتماد سلوك ضاغط إذا لم يكن واحدًا للجميع وإذا ميّز بين فئة وأخرى من حيث الجنس، أو العرق، أو الدّين؟ هذا الكلام يدعونا للتفكّر بالعلاقة مع الآخر، أيًا كان هذا الآخر.

العلاقة مع الآخَر

في مجال الكلام الطّوباويّ والخطاب العامّ يبدو أنّ الكلام على الآخر كلامًا معسولاً في كثير من الأحيان. الواقع مختلف تمامًا، سواء كان ذلك على صعيد الأفراد أو على صعيد المجموعات. يشهد العالم اليوم تعاملاً مع الأفراد وبين المجموعات لا يمتّ إلى رحابة القِيَم بصلة. ففي أحسن الأحوال نتكلّم على المسامحة وكأنّها حلٌّ قيمِيّ غير مدركين البعد الفوقيّ لهذا التّعبير. فالقِيَم لا تطالبنا بمبدأ المسامحة بل بمبدأ قبول الآخر كما هو ومعاملته معاملة النّدّ للنّدّ من حيث الحقوق والواجبات ضمن نظام المواطنيّة التي ترعى الحرّيّات، ولا تفرّق بين إنسان وآخر من حيث الجنس، أو الدّين، أو العرق.

فالتذرّع بالمعطى الإيمانيّ للدّفاع عن التّفرقة بين إنسان وآخر هو تقديم للإرث

---

[٧] لنأخذ مثلاً موضوع الثّأر أو تحصيل الشرف أو القوانين العائدة لبعض المسائل المتعلّقة بالتصرف الشخصي. فلا بد من توجه مبني على القيم أن يسائل كثيرا من التصرفات المجتمعية وحتى بعض القوانين المعمول بها منا وهنالك.

الثّقافيّ على المكتسبات القِيميّة التي هي في أصول الدّعوة الدينيّة. والخوف اليوم من بعض المنزلقات المتطرّفة، في ما يُعتّبَر تنشئة دينيّة، هو من اعتماد خطاب مزدوج ولغة خشبيّة تكون القِيَم ضحيّتها الفعليّة، ويدفع الإنسان ثمنها. لذلك تصبح العلاقة مع الآخر محكًّا لإشكاليّة وعينا لأبعاد القِيَم ومستلزمات ممارستها[٨]. من هنا كانت أهمّيّة تركيز المناهج التعليميّة على وضعيّات حياتيّة توضح المعنى البعيد لما توصي به الأديان بعيدًا عن الفئويّة التي تغلب في مجتمعاتنا اليوم[٩].

المناهج في أهدافها ومحتوياتها

اجتمع في مالطة، بين ٢٠ و٢٢ حزيران ١٩٩٧، ممثّلون عن مختلف الأديان في العالم وتداولوا بشأن "سبل الإيمان". صدر عن المجتمعين بيان عُرِف بـ"إعلان مالطة" جاء فيه:

وفي مجال التّربية يوصي المشتركون الطوائف الدّينيّة بالاضطلاع بما يلي، بدعم من الأونسكو:

(أ) تشجيع إجراء دراسات عن صورة "الآخر" في النّصوص الدّينيّة وكيف يُدْرَك من خلالها. وتحديد توجّهات، على هذا الأساس، لعرض معتقدات الطّوائف الدّينية الأخرى في إطار النّظم التّعليميّة لكلّ من هذه الطّوائف أو الرّابطات التي تعمل من أجل تحقيق التّقارب بين النّاس

(ب) النّهوض بالبحوث عن الطّرائق التي اسْتَخْدَمت فيها الطّوائف النّصوص الدّينيّة لتبرير الصّراعات، والقيام في الوقت نفسه بنشر مراجع مقدَّسة أخرى تدعو إلى التّسامح والاحترام المتبادل.

(ج) نشر المطبوعات ذات الأهمّيّة المشتركة التي تصدر في الدّول الأعضاء في الأونسكو"

رغم مضيّ سنوات على هذا الإعلان إلاّ أنّه يبقى اليوم مصدر إلهام بالنسبة لكلّ ما له صلة بالتّنشئة في بيئات تعدّديّة. يتطلّب هذا الأمر:

١- قناعة مجتمعيّة مشتركة بضرورة وأولويّة معرفة الآخر على حقيقته، فيتخطّى الكلام في هذا المجال التّمنّيات والخطاب الخشبيّ ليدخل حيّز التّنفيذ.

٢- وضع أطر تربويّة من شأنها أن تبني التّنشئة العامّة والدّينيّة على أسس تحترم الإنسان وعقله، وتنمّي قدرات، وتضعه في حوار نقديّ مع نفسه ومع الآخرين انطلاقًا من موقف محبّ ومنفتح.

---

[٨] لذلك فللإيمان مسلّمات مطلقة، تصلح لتكون مجال فحص للقيم. أما ما ليس من صلب الإيمان فهو ظرفي وقابل لامتحان العقل على ضوء المتغيرات المجتمعية والحضارية. ومن شأن مسعى البعض في نسب كل شيء للإيمان أن يضع الدين في تضاد مع تحقيق الإنسان لإنسانيته على حسب مقتضيات القصد الإلهي كما أعلنت عنه الأديان نفسها.

[٩] نقول برفض التعصب الطائفي مثلاً وتتمسك بكلّ ما يجعل الجسم الاجتماعي الديني يحلّ محلّ المجموعة المؤمنة. فإذا ما أشير إلى خطأ ارتكبه مسيحي أم مسلم، يحوله الخطاب الديني إلى تهجم على المسيحية أو الإسلام.

٣- ربط المناهج العامّة والدينيّة بالأفاهيم القِيميّة الآنفة الذكر.

ماذا يعني هذا عمليًّا؟
يهمّنافيالقسم الأخير من هذا الطّرحالتّساؤل حول سبل التّنفيذ على صعيد المناهج. طبعًا، كلّ من يعمل في الميدان التّربويّ يعي الصّعوبات التي تواجه أي تغيير. فللتّغيير متطلّبات قسريّة لا بدّ من احترامها وتأمين تضافر الجهود لإنجاحه والمنهاج ليس مجرّد سرد لمحتويات بل هو أهداف، ومخرجات تعلّميّة، ومحتوى، وسبل تعلّم وتقويم، وهيئة تعليميّة قادرة على نقل المرتجى من هذا التّغيير.

١ - من حيث الأهداف

انطلاقًا ممّا سبق، من الواضح أنّه على مجتمعاتنا أن تعيد اكتشاف البُعْد الإنسانيّ في كلّ منهاج من دون أن يمسّ ذلك قيمته العلميّة واتّساع أفق الموادّ المدرجة فيه. بل على العكس ينبغي في كلّ منهاج عصريّ، يدّعي الإنفتاح على الأديان وعلى الآخرين، أن يهدف إلى:

أ- الاطّلاع على العلوم على أنواعها، من بحتة، وتطبيقيّة، وإنسانيّة، واجتماعيّة. في هذا الاطّلاع تسبيحٌ للخالق باتّساع نطاق المعرفة الإنسانيّة فنشكر الله على نعمه المسكوبة في الخليقة بأسرها. والأديان لا تتنكّر للعقل ولا للعلم، بل تدعوهما للسّير بمقتضى ما يرضي الله وقصده في الكون.

ب - التّركيز على الإنسان، وعلى خدمته، وعلى المساواة بين البشر من دون تفرقة لا في العرق، ولا في الجنس، ولا في الدّين، لأنّ كلّ خلق الله سواسية. فإذا أرتضى الله بحكمته اللامتناهيّة أن نكون مختلفين، فلنا أن نهدف إلى التّنشئة على احترام هذا الاختلاف وحسن التّعامل معه. وهذا يفترض طبعًا إعادة النّظر برويّة، وتصبّر ببعض الموروثات الثّقافيّة التي تشجّع هنا وهنالك على التّفرقة، والتّمييز في الحقوق والواجبات.

ج - الاطلاع على فكر الآخر كما يعبّر عنه هو بعيدًا عن كلّ فوقيّة تقوم على مبدأ امتلاك كامل للحقيقة من طرف واحد. فقبول الآخر لا يقوم على قبوله الجسديّ من باب التّسامح والتّنازل، بل يكون قبولاً كاملاً على مبدأ المساواة، والحرّية، وحسن دراية الاختلاف، وإدارة مفاعيله.

٢ - من حيث المخرجات التّعلّميّة

هذا التّوجّه في الأهداف يستتبع عمليًّا تحديد مخرجات تعلّميّة يتمكّن منها الإنسان طيلة فترة دراساته، أكانت ابتدائيّة، أم ثانويّة، أم جامعيّة. وتتطوّر هذه المخرجات

التعلّميّة مع السّنّ وفق النّضوج الإدراكيّ عند المتعلّم. لذلك فمن المتوقع، وحتّى يستطيع الإنسان أن يعي أبعاد القِيَم التي هو مدعو إلى ممارستها، أن يصبح المتعلّم قادرًا على:

أ - اتخاذِ موقف نقديّ مما يقرأه، أو يسمعه ليشكّل قناعاته الخاصّة فلا ينجرّ عاطفيًّا إلى اعتماد مواقف تتناقض ومبادئ القِيَم التي يفترض أن يكون قد أُنْشِئ عليها.

ب - تحليلِ المعطيات التي بين يديه تحليلاً قِيميًا بالرجوع إلى الأسس التي تقوم عليها القِيَم فيميّز بين ما هو في الجوهر وما هو في الشكل، لتكون علاقاته مع الآخرين سويّة.

ج - التّفتيش عن المعلومات الصّحيحة التي تخصّه كما تخصّ الآخر، فيحترم الإيمان كمصدر إلهام لسلوكه، ويحترم العقل كأداة تفاعل مع العالم ومستجدّات العلم.

د - تطوير مواقفه الحياتيّة من الآخرين فيسلك تجاههم على وحي القِيَم التي هو مقتنع بها خاصّة في ما يعود إلى المحبّة، والخدمة، واحترام الاختلاف.

ه - إعادة النّظر ببعض المعطيات الثّقافيّة المحلّية إذا ما اقتضى ذلك المضيُ بمستلزمات احترام القِيَم السّمحة. وإعادة النّظر هذه لا تكون بخلق جوّ من التّوتّر بل بقبول مبدأ الإرتقاء في مستوى المواءمة بين ما هو موروث ومتطلّبات التّطوّر الحضاريّ المؤسَّس على الأبعاد القِيميّة.

٣ - من حيث محتوى المناهج

يأتي محتوى المناهج ليؤمّن مستلزمات تلبية أهداف المنهاج ومخرجتاه التعلّميّة. ففي رؤية تربويّة حديثة، يشكّل محتوى المنهاج وسيلة ليس إلا. لذلك يمكن للمحتوى أن يتبدّل حسب المعطيات الإجتماعيّة، والبيئة، والزّمن، مع المحافظة على الأهداف المعلنة، والسّعي لتحقيق المخرجات التّعلّميّة. من هنا، أنه ليس من الممكن تحديد محتوى للمناهج يمكن اعتباره نهائيًّا. أما في الحالة التي نحن بصددها، فيُتَوَقَّع من محتوى المناهج، على سبيل المثال لا الحصر، ما يلي:

أ - في مجال العلوم الاجتماعيّة، يبدو لي أنّ مراجعة جدّيّة لموادّ التّاريخ، والجغرافيا، والتّربية المدنيّة، أمر بغاية الأهمّيّة. فمع مراعاة الدّقة العلميّة، ينبغي لمحتوى مناهج هذه الموادّ أن تبتعد عن كلّ ما يثير التّفرقة، ويشجّع على العنف، ويؤكّد على عدم المساواة والتّفرقة بين البشر (أكان ذلك على أساس الدّين، أو العرق، أو الجنس).

ب - في مجال العلوم الإنسانيّة، لا بدّ لمادّتي اللغة، والأدب وما يتفرّع عنهما من لعب دور الجسر بين الشّعوب. فيمكن لمحتوى مناهج هاتين المادّتين

والكتب العائدة لها من تجنب الكثير من الصّور عن الآخر التي ليست في مصلحة التّنشئة على القِيَم. فالرّوايات الشّعبية أثرت سلبًا على الصّور التي تتناقلها الشّعوب بعضها عن بعض محرّضة على البغضاء وروح الانتقام[١٠]. يمكن للمناهج أن تتبنّى مواقف نقديّة من توجهّات كهذه مؤكّدة على تعلّم اللّغات كسبيل من سبل التّعرّف على الآخر، وقبوله، ومعاملته بمقتضى منظومة القِيَم.

ج - في مجال العلوم، لا بدّ من أن يؤكّد محتوى المناهج على وجه الاستمراريّة الحضاريّة في تقصّي الحقيقة واكتشافها. لا بدّ للمتعلّم أن يعي، انطلاقًا من إرثه التّاريخيّ، أهمّيّة مساهمته في تطوّر العلوم (النّظريّة منها والتّطبيقيّة). هذه المساهمة هي السّبيل حتّى يقوم التّطوّر العلميّ تحت مظلّة القِيَم المحترِمَة للإنسان، والطبيعة، والكون بشكل عام. أيّة استقالة عن مواكبة تطوير المعرفة هي بحدّ ذاتها تنكّر للعلم، والعقل، كقيمة أرادها الله لنا وخصّ بها الإنسان.

د - يشكّل محتوى مناهج التّنشئة الدّينيّة أحد أهمّ عوامل نقل هذه القِيَم إلى النّاشئة. فمع ضرورة اكتساب كلّ ما من شأنه أن يجعل المتعلّم مطّلعًا على خصوصيّة إيمانه، ومعالم طقوسه الدّينيّة، لا بدّ من الحذر من الوقوع في المنحى التّكفيريّ الذي يتنافى والأبعاد القِيميّة التي تحترم الآخر مع اختلافه. بل على العكس، ينبغي لمحتوى المناهج أن تفتح المجال للتّعرّف على الآخر على أسس التّعايش معه، وعلى مبدأ المساواة والتّكامل.

ه - أخيرًا وليس آخرًا، لا بدّ من وضع نماذج لمحتوى مناهج كهذه مع ما يستلزم ذلك من أبحاث، ووسائل إيضاح، وكتب، وتقانات تعلّميّة.

٤ - من حيث سبل التعلّم والتّقويم

تشكّل حاليًّا وسائل التعلّم والتّقويم إحدى الأسس الأهم في المناهج اليوم بسبب المقاربة المعرفيّة المعمول بها مع تطوّر العلوم التّربويّة. ليس من الممكن أن ندخل هنا في التوسّع بهذه النّقطة، لكن لا بدّ من قول ما يلي:

أ - المعرفة ليس بتراكم المعلومات. لذلك ليس من اكتساب للمعرفة إلاّ من خلال وضعيّات واقعيّة يتدرّب فيها المتعلّم على ربط خبرته بالاستنتاجات النّظريّة التي تشكّل أسس المعرفة.

ب - على المسؤولين التّربويّين تأمين مستلزمات مقاربة كهذه فلا يكون

[١٠] أظهرت دراسة مقارنة للأدب الشعبي قدمت في إطار مؤتمر حول "لقاء الحضارات" عقد في البلمند وفي تولوز عن مدى تأثّرنا بالأدب الشعبي التشابه والذي يجهد في تشويه الآخر لأغراض دعائية وفي ظلّ حروب وضغوطات سياسة معينة.

المتعلّم غريبًا عن الحياة المدعوّ إليها. ومن المستحسن أن يُعطَى المتعلّم الفرصة ليحلّل وينقد التحوّلات المجتمعيّة لكي يعرف كيف يحكم بين ما هو متناسق مع القِيَم ومع ما هو في تضادّ معها.

ج - يمكن أن يكون لتأمين سبل التّعرّف على الآخر في وضعيّات حياته أحد السّبل الأهمّ حتّى يتمكّن المتعلّم من تخطّي الصّور الزّائفة التي يمكن أن تكون رسخت بذهنه. فالإنسان عدوّ ما يجهل ولا بدّ من اعتماد سبل للتّعلّم تفسح المجال أمام لقاء الحياة مع الآخر (عرقًا، جنسًا، ودينًا)، فتعطى الأنظومة القِيميّة المجال لتعبّر عن نفسها "بالفعل" لا بالقول فقط.

٥ - من حيث الهيئة التّعليميّة

أخيرًا وليس آخرًا يشكّل تحضير الهيئة التّعليميّة المناسبة لحمل مناهج كهذه إحدى أهمّ وأصعب المهمّات. فالمجتمع التّربويّ بحاجة إلى نظرة نقديّة لنفسه بسبب تراكم تقنيّات تعليميّة مرّ عليها الزّمن، وبسبب التّأثّر بخطاب فئويّ لا يتناغم مع مقاربة تقوم على أولويّة احترام الأسس التي تقوم عليها القِيَم. من هنا:

أ - ضرورة تحضير الأرضيّات اللاّزمة، نظريًّا، وتقنيًّا، وسياسيًّا، حتّى يكون تطبيق هذه المناهج ممكنًا.

ب - ضرورة قيام دورات تدريبيّة مختلطة للمسؤولين التّربويّين ليصبحوا مستقبلاً أداة تنفيذ هذه المناهج والعمل على تخطّي الصّعوبات التي لا بدّ وأن تعترض طريق التّنفيذ.

ج - ضرورة تدريب أعضاء الهيئات التّعليميّة في وضعيّات حيّة ليعوا أهمّيّة هذا التّحوّل من كلّ جوانبه.

د - ضرورة خلق سيرورة استمرار حتّى يكون من الممكن رصد إيجابيّات هذا العمل، ومراقبة الأخطاء التي ترتكب ليتمّ تداركها.

ه - ضرورة فسح المجال للاطّلاع على الخبرات الفذّة هنا وهنالك في العالم، لتعميم الفائدة، وإطلاق الحوار الهادئ والمسؤول حول هذا الموضوع.

في الختام

لا بدّ لي هنا من شكر الهيئة التي أشرفت على تنظيم هذه الحلقة الدّراسيّة لأنّها فسحت لي الفرصة كمربّ وكمؤمّن أن أدلو بدلوي في سياق الخبرة المجتمعيّة التي عشتها كلبنانيّ، وكعربيّ. كلّي أمل، بأنّ جهود كهذه، متى تضافرت وتكاثرت، تستطيع

أن تتخطّى كلّ الحواجز الزّائفة التي تبعد الإنسان عن أخيه الإنسان، وأن تبني المستقبل على قاعدة القِيَم المشتركة التي تجمعنا، فنستطيع أن ننقل للعالم غنى ثقافاتنا ونساهم في ركب التّطوّر الحضاريّ الذي ينتظرنا.