معالم – السياسة والممارسة في التعليم المتناول الأديان والرؤى غير الدينية للعالم في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات

"روبرت جاكسون"

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

معالم –
السياسة والممارسة
في تدريس الأديان
والرؤى غير الدينية للعالم
في التعليم القائم على
التفاعل بين الثقافات

"روبرت جاكسون"

مجلس أوروبا

النسخة العربية
معالم -
السياسة و الممارسة
في تدريس الأديان
و الرؤى غير الدينية للعالم
في التعليم القائم على
التفاعل بين الثقافات

الآراء المعبر عنها في هذا العمل هي من مسؤولية المؤلف أو المؤلفين، و لا تعكس بالضرورة السياسة الرسمية لمجلس اوروبا.

تعرض جميع الطلبات المتعلقة بنسخ أو ترجمة الوثيقة او جزء منها الى مديرية التواصل لمجلس أوروبا (F – 67075 Strasbourg Cedex أو publishing@coe.int)

توجه جميع المراسلات المتعلقة بالوثيقة الى ادارة التعليم التابعة لمجلس أوروبا
الغلاف و التصميم: إدارة إصدار الوثائق و المنشورات التابعة لمجلس اوروبا

Documents and Publications
Production Department (SPDP)
Council of Europe
الصورة : ©Shutterstock

المحتويات

توطئة	**5**
مقدمة	**7**
شكر وتقدير	**11**
1. التوصية: الخلفية، القضايا، التحديات	**13**
2. تقديم *معالم* ومواضيعها المفتاحية	**21**
3. المصطلحات المقترنة بتدريس الأديان والمعتقدات	**27**
4. الكفاءة وتقنيات التدريس لفهم الأديان	**33**
5. الصف مساحةٌ آمنة	**49**
6. تصوير الأديان في وسائط الإعلام	**61**
7. المعتقدات غير الدينية ورؤى العالم	**69**
8. قضايا حقوق الإنسان	**79**
9. نسج الروابط بين المدرسة و المجتمع المحلي والمنظمات على أوسع نطاق	**89**
10. تعزيز المزيد من المناقشة والعمل	**101**
المراجع	**105**
1. النص الكامل للتوصية	125
2. فريق التنفيذ المشترك: العضوية والاجتماعات	133
3. مساهمات الخبراء المدعوين في المواضيع الهامة لتطوير الوثيقة	137

توطئة

تشكل التوصية CM/Rec(2008)12 الموجهة من لجنة الوزراء إلى الدول الأعضاء بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، مَعلماً في تاريخ العمل التعليمي في مجلس أوروبا. قبل 2002، لم يكن يشمل العمل على التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، الدين. وكان يُنظر إلى الدين كمسألة تنتمي إلى مجال الحياة الخاصة. وقد بدأ الدين بالظهور تدريجياً كشاغل أيضاً في المجال العام. وتجسدت هذه النظرة في أحداث 11 أيلول/سبتمبر 2001 في الولايات المتحدة وما تلاها من تحاليل ونقاشات علنية عبر العالم. وتوافقت الآراء على ضرورة ادراج فهم الاديان و المعتقدات في تعليم الشباب. وهكذا، في 2002، بدأ مجلس أوروبا أول مشروع له حول البُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، تحت إشراف اللجنة التوجيهية للتعليم. ولاحقاً، في 2007، نُشر كتاب مرجعي حول هذا الموضوع، ليُستعمل كأداة من قبل المعلمين في كل أنحاء أوروبا. وشهدت سنة 2008 نقاشات إضافية ساهمت في وضع الكتاب الأبيض الصادر عن مجلس أوروبا بعنوان *White Paper on Intercultural Dialogue-Living together as equals in dignity (الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات – العيش سوياً كمتساوين في الكرامة)*. وفي نفس السنة، جمع مجلس أوروبا ممثلين عن القادة الدينيين ومنظمات إنسانية بشركاء مؤسسيين ضمن مجلس أوروبا ومن عدة منظمات دولية غير حكومية. وكان بذلك أول "تبادل" في مجلس أوروبا شارك فيه ممثلون عن قادة دينيين ومنظمات المجتمع المدني في أوروبا، لمناقشة قضايا تعليمية متصلة بتغير الأجواء في موضوع الدين في المجال العام. ومنذ ذلك الحين، تحصل تبادلات شبيهة هامة سنوياً، وهذا النص يعكس طبيعتها التشاورية والتعاونية. وفي 2008 أيضاً، أصدرت لجنة الوزراء توصيتها بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات.

ويسرنا هنا نشر وثيقة تهدف إلى مساعدة صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين – إضافة إلى جهات أخرى عاملة في مجال التعليم- على استعمال التوصية في سياقاتهم الوطنية والإقليمية والمحلية. ويأتي عنوان الوثيقة *معالم* متلائماً بشكل خاص، كون القصد منها هو تسهيل النقاش والعمل على المستخدمين في الدول الأعضاء، وهم بحاجة إلى معالجة مجموعة من القضايا في نطاقاتهم الخاصة. ونحن ممتنون جداً لأعضاء فريق التنفيذ المشترك الذي انشأه مجلس أوروبا ومركز فِرغلاند الأوروبي، اللذين بَلوروا الأفكار في *معالم* وناقشا مواد المسودة وقد بدآ أولاً بالعمل معاً في 2010. ونحن ممتنون خاصة لـ"غَبريِيلي مازّا" الذي تولى بعد إطلاقه هذا المشروع بصفته مدير التعليم في مجلس أوروبا، رئاسة مجموعة التنفيذ المشتركة لتوجيه المشروع على السكة الصحيحة. كما أننا ممتنون للبروفسور "روبرت جاكسون" نائب رئيس ومقرر مجموعة الخبراء الذي كتب النص نيابة عن زملائه واستعمل عدة مسودات من الوثيقة في اجتماعات تشاورية بالمستخدمين المحتملين في أنحاء مختلفة من أوروبا منذ 2011. وقد شارك البروفسور جاكسون في كل مشاريع مجلس أوروبا المتعلقة بالتنوع الديني والتعليم منذ 2002، وكان نشطاً في هذا المجال من خلال دوره في مركز فِرغلاند الأوروبي كما في مركزه الأساس في جامعة وارويك.

والخطوة التالية هي أن تُستعمل معالم كأداة للمداولات و العمل من قبل صناع السياسة،و مدربي المعلمين و التلاميذ، و كافة الجمعيات المهنية المعنية دوليا و أوربيا. ويمكن استعمال كل الوثيقة أو أبواب خاصة منها تتناول مواضيع معيّنة، كنقاط تركيز للنقاش أو الدراسة.

وكلني أمل في أن تُستعمل *معالم* على صعيد واسع في أوروبا وبموازاة توصية مجلس أوروبا.

إني أوصيكم بـ*معالم*.

سنيزانا ساماردیتش-ماركوفيتش
المديرة العامة للديموقراطية

مقدمة

أ لهدف من *معالم* هو المساعدة على تطبيق التوصية CM/Rec(2008)12 بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات في الدول الأعضاء. كيف يمكن لتوصية ناتجة عن مجهود كبير في التعاون بين الحكومات، أن تفشل من خلال فقدها لأي شكل معاين من أشكال التطبيق، وأي أثر مرئي في السياقات الوطنية؟ من الأجوبة الأكثر تكراراً، وسهولة، على هذا السؤال، أن مجلس أوروبا لا يمكنه الاعتماد على جيش لحماية قيمه وفرض احترام قواعده ومعاييره، خاصة متى اتسمت بليونة الـ"توصيات" غير الملزمة. إن ضمان وأكثر منه تقييم أثر بعض أنواع مبادرات وتصريحات مجلس أوروبا، بما فيه التوصيات، يشكلان عمليتين شاقتين ومتوقفتين على مجموعة معقدة من الشروط والظروف. ومن بين هذه الأخيرة، إدراك صواب تدبير معيّن والحاجة الملحة إليه، ومحيطه الاجتماعي السياسي المتنوع، وعزم وقدرة نظام السياسة والحكم في الوطن المعني على خوض اختبار خارجي المنبع وجماعي، واستخلاص الدروس منه.

ولسنوات عدة خلت، فالتوفر، غير الكافي أحياناً، على المستوى الوطني، للإرادة السياسية في أخذ العلم بالتصريحات الدولية والتصرف بموجبها، كان يؤجج الحديث دولياً عن الحاجة إلى سد "الفجوة" بين النظرية والعمل، والسياسة والممارسة، وهذا ما يشهد اليوم حيوية كبيرة. وبالوسع هنا قياس مدى الصعوبات المترتبة على ذلك ومستوى الإحباط الذي يمكن أن ينتج عنه لدى العديد من المعنيين بالتعاون السياسي، والناشطين في مجموعة من الميادين، لا سيما التعليم منها. إحباط يزيده الإدراك أن الإرادة السياسية، مع التعميم والتشجيع المناسَبين على المستوى الوطني، تمكّن الجهود المشتركة المبذولة دولياً من أن تؤتي ثمارها.

أسس مجلس أوروبا والسلطات النرويجية مركز فِرغلاند الأوروبي (EWC) المعني بالتنشئة على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان والوعي بين الثقافات، وذلك تحديداً لسد الفجوة بين السياسة والممارسة. إن هذه المبادرة المشتركة بين الجهتين والهادفة إلى تحسين حظوظ تطبيق التوصية CM/Rec(2008)12 التي تشكل مصدر *معالم*، تستحق التنويه والإشادة بها.

ومن الأنشطة الحكومية الدولية التي قادت إلى التوصية CM/Rec(2008)12، ومن بلورة التوصية بالذات، والآن نشر *معالم*، يظهر التزام متواصل بإدراج دراسات القناعات الدينية في التعليم، وذلك لخمسة أسباب على الأقل. أولاً، الأدوار المتلاقية للجمعية البرلمانية ومفوض حقوق الإنسان وآليات التعاون الحكومي الدولي في المجلس والأمانة، لإبراز "إشكالية" البُعد الديني في الحوار والتفاهم بين الثقافات. وثانياً، السرعة والفعالية التي أجريت بها العملية بين الحكومات، ما أدى إلى اعتماد لجنة الوزراء التوصية CM/Rec(2008)12 في الوقت المناسب. وثالثاً، مثابرة نائبي لجنة الوزراء فيما بعد وعلى امتداد عقد من الزمن، على مواصلة مشاركتهم المباشرة في هذا المجال المواضيعي المتعدد الأوجه، عبر تنظيم أحداث هامة ذات صلة – "التبادل"- في الدول الأعضاء. ورابعاً، الدور النشط الذي اضطلعت به أمانة المجلس بمعية مركز فِرغلاند الأوروبي ليس فقط في إطلاق مجمل هذه العملية، لكن أيضاً في إدامتها حتى اليوم بإنتاج وثيقة، وثيقة *معالم*، هادفة تحديداً إلى مواصلة بذل قصارى الجهود لإنتاج التوصية، وتسحين حظوظ تطبيقها بشكل انتقائي ومدروس في الدول الأعضاء. وأخيراً، فلنكن مدركين أنه ما كان لـ*معالم* أن تبصر النور دون التعاون المنوه به آنفاً بين مجلس أوروبا ومركز فِرغلاند الأوروبي في أوسلو. وفي الواقع، فمركز فِرغلاند بالذات هو النتيجة العيانية لمبادرة تعاونية رائعة، أطلقها المجلس والسلطات النرويجية للمساعدة على مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين من حيث المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات في أوروبا. والنجاح المدوي لهذه المؤسسة مدعى مشروع للشعور بالرضا لدى من كان لهم دور مؤثر في إنشائها، وذلك في كل من أوسلو وستراسبورغ، ناهيك عن أمانة مجلس أوروبا. وتدين وثيقة *معالم* بوجودها لأحد عناصر القوة المعترف به لمجلس أوروبا، ألا وهو القدرة على تتبع القضايا عبر أنشطة متماسكة ممتدة على فترات كافية، مع تجنب المبادرات العابرة وتطبيق مجموعة كاملة من طرق العمل المختبَرة جيداً والإبداعية. وعبر نجاح مشروعين ناجحين، وإنتاج توصية طليعية، واليوم، وثيقة *معالم*، يتموضع المجلس مرة أخرى كشاقّ للدرب وحامل للبيرق، في ميدان بالغ الحساسية لمستقبل أوروبا السياسي والاجتماعي والتعليمي.

إن التحدي المقبل كما أشرنا إليه، يكمن في النجاح في بلوغ مستويات أعلى من التفعيل العملاني في الدول الأعضاء. وهذا لا يمكن تحقيقه بتطبيق وصفة أحادية جاهزة للاستعمال، وهي غير موجودة، بل بالأحرى باستغلال التوصية و*معالم* لإطلاق عملية تعميم أوسع والنقاش والرد إلى السياق والاختبار والسعي إلى البحث العملي المستهدِف بشكل جيد. وقد سبق أن تحقق الكثير على يد فريق الخبراء المسؤول عن المرحلة الأولى من متابعة التوصية، بما فيه أول إطار تربوي مشترك للممارسة في الصف في المدرسة، وتبديد الغموض اللغوي والدلالي المتواصل، وأول استكشاف للآصرة بين التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات من جهة، وظاهرة المعتقدات ونُظم القيم القائمة على الإيمان وتلك القائمة على عدمه، المتلازمتان من جهة أخرى. بيد أن ما زال هناك الكثير من العمل خاصة في مجال تعليم البالغين والتعليم خارج المدرسة، والمَفصَلة الضرورية مع تعلم مدى الحياة أكثر قوة، ومنظور اجتماعي ثقافي وتطوري مجتمعي، والآثار على التدريب الأولي وخلال الخدمة للمعلمين وسائر المتخصصين.

إن فريق الخبراء، الذي كان لي شرف ترأسه، يعي طابع "عمل قيد الانجاز" الذي تتسم به *معالم*، وحجم التحدي الذي تصدى له البروفسور جاكسون بكل جدارة، كمقرر، بإضفاء طابع

التماسك الشامل على ما تحتويه من أفكار. يبد أن هذا العمل لا يزال في بدايته، ويبقى على المرحلة التالية توظيف المزيد من المحادثات مع المزيد من الأشخاص الفاعلين والجهات المعنية، بما فيه الأسر ووسائط الإعلام والمؤسسات الدينية والدنياوية، والجمعيات والخبراء، بالإضافة إلى المعلمين ومدربي المعلمين. لكن بالرغم من ان الفريق يمثل مجموعة واسعة من الخلفيات والحساسيات، لا سيما المؤمنين وغير المؤمنين (وربما من هم "بين بين"...)، فإن أعضاءه قد تقاسموا جميعاً نفس الإيمان بقيمة التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، بإنتاج تفهم تشاعري أكبر للنقاط المشتركة وتلك المختلفة فيما بينهم، ونفس المعتقد من حيث الحاجة إلى مضاعفة طرق ووسائل التعامل مع البُعد المتمثل في الرؤى الدينية وغير الدينية للعالم، ونفس الثقة في قدرة مجلس أوروبا على قيادة هذا المجهود.

تصوب *معالم* نحو المستقبل وتساهم بقوة في أولويات المجلس ككتلة أساس للإطار المفهومي والعملاني الأوسع الذي ما زال يُنتظر بناءه (شبيه بالاطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات)، وحيث يمكن معاينة الكفاءات الديمقراطية والمدنية (بما فيه المهارات المتعددة الثقافات) وجعلها تساهم في تنشئة الثقافة الديمقراطية. ويبني مجلس أوروبا عمله على قوة قيمه ونوعية محاججاته وسداد خبرته، لإلهام الرجال والنساء ذوي النوايا الحسنة في سعيهم اللامتناهي للمعنى وللمزيد من أشكال التعايش الإنساني المحقق. وتشكل المساعدة على الانتقال من التقدم الإنساني المحض إلى الانتقال الخيّر فعلاً (مع تجنب التراجع)، واحدة من مهمات التعليم عموماً والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات خصوصاً. ليس لدى مجلس أوروبا جيش، لكنه يستمد قوته من قدرته على أن يكون في خدمة مجهود تاريخي وطويل الأمد لتعزيز الثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان، والتنمية الشخصية والإنسانية المشتركة. علّ *معالم* تثبت أنها مساهمة أصيلة في هذه المهمة الطموحة.

"غَبرييلي مازّا"
رئيس فريق الخبراء المشترك بين مجلس أوروبا ومركز فِرغلاند

شكر وتقدير

يتقدم كل من الرئيس والمؤلف وسائر أعضاء فريق التنفيذ المشترك، لـ"أنا بيرونا فيلشتات"، مديرة مركز فِرغلاند الأوروبي، على مشاركتها في الفريق وتشجيعها له، ولكل الطاقم العامل في المركز، وخاصة "غونار مانت" على مساهمته المتواصلة، و"أورنيلا باروس" لمساعدتها على إعداد المخطوط للنشر. وتعابير الشكر أيضاً للدكتورة "ماندي روبينز" من جامعة غلينڈُر، على التحليل الذي تقدمت به للاستبيان، و"إزابيل لاكور"، على مشورتها ودعمها القيمين ول"سيور بيرغان" رئيس إدارة التعليم في مجلس أوروبا. وشكراً خاصاً لـ"أولوف أولافسدوتير" التي تقاعدت في 2013 من منصب مديرة المواطنة الديمقراطية و المشاركة في مجلس أوروبا، على تحمسها لهذا المشروع وتشجيعها، ولـ"فيلانو كيريازي" رئيس قسم السياسة التعليمية، على دعمه اللامنقطع لهذا المشروع والمشاريع السابقة ذات الصلة، وللدكتورة "كلاوديا لِنز" رئيسة البحوث في مركز فِرغلاند الأوروبي، على مساهمتها في سير الفريق قدماً بأفكارها ومؤازرتها التنظيمية.

كل الامتنان أيضاً للضيوف المتكلمين في الاجتماعات العدة لفريق التنفيذ المشترك (أنظر/ أنظري الملحق 2)، ولأعضاء لجنة التعليم في مجلس أوروبا على تكرمهم بالإشراف على الاستبيان ودعمه، وخاصة من أجاب منهم على الاستبيان على الإنترنت، وللباحثين ومدربي المعلمين والتلاميذ الذين وفروا المواد للأمثلة التوضيحية عن أنشطة معيّنة، وللباحثين من مختلف أنحاء أوروبا الذين قدموا معلومات عن عملهم، وللمعلمين ومدربي المعلمين وصناع السياسة والمرشدين الذين أدوا تغذية راجعة للمحاضرات والاجتماعات (التي انعقدت بين 2011 و2013 في النمسا وبلجيكا وإنجلترا وإستونيا وفرنسا وآيسلندا و أيرلندا وهولندا والنرويج والسويد) حيث تكلم البروفسور جاكسون عن تطور الوثيقة.

الفصل الأول

التوصية: الخلفية، القضايا، التحديات

التوصية

في كانون الأول/ديسمبر 2008، وزع مجلس أوروبا توصية هامة من لجنة الوزراء على الدول الاعضاء، بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات (Council of Europe 2008a). وانبثقت التوصية من العمل المنجز في هذا المجال في مجلس أوروبا منذ 2002 والمبني على العمل السابق في مجال التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات والمجالات ذات الصلة. وتوفر التوصية إمكانيات مثيرة للنقاش والعمل في الدول الأعضاء، فيما يتعلق بدراسات الأديان والرؤى غير الدينية للعالم في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات.

وُضع هذا الإصدار – *معالم* – لتسهيل النقاش والتفكير والعمل. وكان موجهاً أصلاً لصناع السياسة على كل المستويات، وللمدارس (بما فيه المعلمون وكبار المسؤولين والمقررون فيها)، وللذين يعملون في مجال تدريب المعلمين في كافة أنحاء أوروبا. والقصد منه التشجيع والمساعدة على مناقشة توصية مجلس أوروبا واستعمالها ملياً وعملياً.

الدين والمدارس في أوروبا

فيما يخص الدين، وجزئياً بسبب تنوع العلاقات التاريخية القائمة بين الدين و الدولة و الاختلافات الثقافية، هناك مقاربات مختلفة لمكانة الدين في البرامج المدرسية في بلدان أوروبا، ومواقف ومواقف المعنيين المتنوعة، لا سيما صناع السياسة والمدارس ومدربي المعلمين، والآباء والأولاد. وكل الدول تتأثر احتمالاً بعوامل كالعلمنة وتأثيرات متجاوزة نطاق الولاية الوطنية أو ذات طابع عالمي، لا سيما حركات الهجرة. وكثيرة الدول التي سارت في عمليات تغيير في العقود الأخيرة المنصرمة.

وتقليدياً، اعتمدت بعض الدول الأوروبية كإسبانيا وإيطاليا، حيث يوجد مذهب ديني غالب متصل بالدولة، تعليماً او تعليماً قائماً فقط على معتقدات وقيم دين الأكثرية. وفي دول أخرى حيث توجد تقاليد مختلفة من حيث علاقة الدولة بالكنيسة، يتناول التعليم مجموعة متنوعة من الأديان، كما في إنجلترا والويلز مثلاً حيث يوفَّر هذا التعليم لكل التلاميذ في المدارس. كما أن دولاً مثل فرنسا وألبانيا، لم تدرّس سوى القليل من مادة الدين، مع تعتبر المنزل أو المدارس الدينية الخاصة كالمكان الملائم لتلقينها، ودولاً أو قوميات أخرى كالنرويج وإسكتلندا تجمع بين تعليم الأديان وتعليم الفلسفات غير الدينية أو المقاربات الأخلاقية أو مواضيع اختيارية أخرى. وهناك بعض الدول مثل ألمانيا، لديها تشريع على المستوى الوطني، لكنها تُحيل اتخاذ القرار وتنظيم السياسة والممارسة في مجال الدين والتعليم (والمواضيع ذات الصلة) إلى السلطات الإقليمية. وطبعاً، هناك دول أخرى بعد لا ينطبق عليها أي من هذه النماذج المعممة (Kuyk *et al.* 2007؛ Jackson *et al.* 2007؛ Davis and Miroshnikova 2012). وتبين المساهمات في الكتب الصادرة عن مشروع التعليم الديني في المدارس في أوروبا (REL-EDU) المنجز في جامعة فيينا، أن في البلدان المشمولة حتى الآن، تبقى مسألة مكانة الدين في التعليم موضع نقاش، لكن كل الدول وبطرق عدة متنوعة، تستجيب للقضايا المتجاوزة "نطاق الولاية الوطنية" المتمثلة في التنوع والعولمة والعلمنة (Jäggle, Rothgangel and Rothgangel, Jackson ؛Jäggle, Schlag and Rothgangel 2014 ؛Schlag 2013 and Jäggle 2014؛ Rothgangel, Skeie and Jäggle 2014).[1]

وقبل 2002، لم يكن هناك مشاريع معيّنة لمجلس أوروبا تربط مختلف البلدان الأوروبية لخوض التفكير في قضايا متعلقة بالدين والتعليم العام. فلماذا حصل التغيير؟ يتعلق جزء من الجواب بأوجه متنوعة من العولمة، بما فيه حركة الهجرة، والتحسن الهائل في التواصل بالإنترنت. ويخضع كل من الدول للعديد من التأثيرات من جميع أنحاء العالم. وفي الشؤون العالمية، أصبح الدين موضوع نقاش عام، وذلك لأسباب إيجابية وسلبية معاً. ويُنقل كلام القادة الروحيين كالبابا أو دالاي لاما عالمياً، في حين تتواصل أصداء تداعيات أحداث سلبية كتلك المتصلة بالحادي عشر من سبتمبر 2001 في الولايات المتحدة عالمياً، ويبلَّغ عنها على نطاق واسع في وسائط الإعلام.

ويُختبر التنوع الثقافي والديني في كل بلد. ولا دولة متجانسة ثقافياً. تضم بعض البلدان أقليات إثنية ودينية راسخة فيها وغالباً ذات تواريخ عريقة جداً وأحياناً سابقة لتكوّن الدولة، وللعديد من الدول أقليات كهذه نتيجة الهجرة من بلدان أخرى ضمن أوروبا ومن وراء حدودها، أساساً في القرنين العشرين والحالي. والتنوع ضمن الدول معقد ومرتبط بقضايا عالمية بقدر ما هي إقليمية ووطنية ومحلية. وتقترن كل هذه العوامل بوجهة نظر آخذة في التوسع ألا و هي أن

1. المجلدات الستة في سلسلة REL-EDU هي: **المجلد الأول – أوروبا الوسطى**، النمسا، كرواتيا، جمهورية التشيك، ألمانيا، هنغاريا، بولندا، إمارة ليختنشتاين، سلوفاكيا، سلوفينيا، سويسرا. **المجلد الثاني - أوروبا الشمالية**، الدانمارك، إستونيا، لاتفيا، ليتوانيا، فنلندا، آيسلندا (جزر فارو)، النرويج، السويد. **المجلد الثالث – أوروبا الغربية**، بلجيكا، إنجلترا، فرنسا، أيرلندا، لوكسمبورغ، هولندا، إسكتلندا، الويلز. **المجلد الرابع – أوروبا الجنوبية**، أندورا، قبرص، اليونان، إيطاليا، مالطا، موناكو، البرتغال، سان مارينو، إسبانيا. **المجلد الخامس – جنوب شرق أوروبا**، ألبانيا، البوسنة والهرسك، بلغاريا، كوسوفو، مقدونيا، مونتينيغرو، رومانيا، صربيا، تركيا. **المجلد السادس – أوروبا الشرقية**، أرمينيا، أذربيجان، جورجيا، مولدوفا، روسيا، أوكرانيا، بيلاروس. ستُنشر المجلدات الأول إلى الثالث بالإنجليزية في 2014؛ ونُشر المجلد الأول بالألمانية في 2013؛ والمجلدات الرابع إلى السادس قيد الإعداد. أنظر/ أنظري أيضاً Bråten 2013, 2014a and b للاطلاع على منهجية مقارنة "التعليم الديني" في مختلف الدول.

الدين والمعتقد ليسا محض قضيتين خاصتين ويجب أن يكونا جزءاً من النقاش والحوار في المجال العام.

نقاشات تدور إذاً عن الدين والتعليم في عدة دول. وقد خلص مجلس أوروبا إلى أن تدريس الاديان من منظور واسع أمر مرغوب فيه لكل تلاميذ المدارس وبصرف النظر عن الخلفية الدينية أو غير الدينية، وذلك لمكافحة التحيز أو التعصب وتعزيز التفهم المتبادل والمواطنة الديمقراطية. إلا أن أحداث الحادي عشر من سبتمبر كانت حافزاً للتغيير. وقد بدأ اول مشروع هام لمجلس أوروبا في مجال الدين والتعليم في 2002. وكان التركيز كلياً في تلك المرحلة على الفكرة الجديدة القائمة على إدراج الدين كوجه من أوجه التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. وفي مرحلة لاحقة ومن باب الشمول، أضيف مصطلح "قناعات غير دينية" إلى الأديان. وسيتم النظر بشكل خاص في تفسير مصطلح "قناعات غير دينية" والتعابير المعادلة له في الفصل السابع أدناه.

منظور مجلس أوروبا لتدريس الاديان و القناعات غير الدينية

لأفكار مجلس أوروبا عن تدريس الأديان والقناعات غير الدينية صلة وثيقة بعمله في مجالات التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات والتربية على حقوق الإنسان والمواطنة الديمقراطية. ويُنظر إلى فهم الأديان والقناعات غير الدينية كوجه أساسي من أوجه التفاهم بين الثقافات. كما يُنظر إلى فهم التنوع الثقافي كبُعد من أبعاد التربية على المواطنة الديمقراطية و حقوق الإنسان المترابطَين بشكل وثيق والمتداعمَين.

وبشكل خاص، وكما جاء في *White Paper on Intercultural Dialogue-Living together as equals in dignity (الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات – العيش سوياً كمتساوين في الكرامة)* الذي صدر عن مجلس أوروبا في 2008، يساهم فهم الأديان والقناعات غير الدينية في الحوار بين الثقافات، من باب أنه "تبادل لوجهات النظر بانفتاح واحترام، بين أفراد ومجموعات بخلفيات اثنية و ثقافية ودينية و لغوية مختلفة، على أساس التفهم والاحترام المتبادلين" (Council of Europe 2008b: 10-11).

ويتم التشديد أيضاً في ميثاق مجلس أوروبا للتربية على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان، على الإرتباط بهذه التربية، كما على الحاجة إلى تطوير التفاهم بين الثقافات، وجزئياً عبر زيادة المعرفة والتشجيع على الحوار، لكن أيضاً عبر تقدير الاختلافات بين المجموعات الإيمانية (Council of Europe 2010).

روح التوصية

إن عمل مجلس أوروبا في مجال تدريس الأديان والقناعات غير الدينية بُعد هام للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. ويشكل هذا الأخير مع تعزيز الحوار بين الثقافات عنصرين هامين و مترابطين بشكل وثيق من التربية على حقوق الإنسان و المواطنة الديمقراطية. وتؤكد

التوصية على قيمتي التسامح والتضامن المكتسبتين من خلال تفهم الآخرين، اللتين تدعمان عمل مجلس أوروبا في مجال التعليم.

وتتسم روح التوصية بطابع جامع وديمقراطي. و تسعى الى توفير تدريس للاديان والقناعات غير الدينية مختلف عن أشكال التعليم الديني الهادف خصيصاً إلى تنشئة الأطفال والشباب على مذهب ديني خاص. لكن باتباع مضمون التوصية، يكون شكل التعليم المقترح القائم على التفاعل بين الثقافات مكملاً للعديد من أشكال التعليم الديني كما يمكن تكييفه مع العديد من السياقات الدينية و"المتطلعة إلى الخارج".

وتعترف التوصية بالتنوع والتعقيد على المستويات المحلي والإقليمي والدولي، وتشجع على إقامة الاتصالات فيما بين "المحلي" و"العالمي". كما أنها تدعو الى استكشاف قضايا متعلقة بالدين والهوية وتنمية علاقات إيجابية مع الآباء والجماعات الدينية، إضافة إلى المنظمات ذات الصلة بالفلسفات غير الدينية. والقصد من السياسات المدرسية الشاملة ومن المنهج الدراسي، تعريف الشباب على تعددية المواقف والنقاشات وسط جو من التسامح المتبادل.

الشمول والملاءمة

يمكن تطبيق التوصية في السياسات المدرسية الشاملة و في الدروس في الصف. وتعتبر أن السياق التعلمي المثالي يكون عبر توفير منتدى أو مساحة تعلم آمنين يستطيع الشباب فيهما الانخراط في حوار ومناقشة يديرهما معلمون ذوو معرفة مخصصة ومهارات تسهيلية ملائمة. وتقدَّم أمثلة عن الطرق التدريسية التي تكون "منفتحة" و"شاملة" و"غير متحيزة"، وتعترف بخلفيات المشاركين المختلفة وتحترمها، وتساند قيم حقوق الإنسان.

وليس هناك ما يوحي في التوصية بوجوب أن تشتمل على كل موقف ديني أو غير ديني، بل يجب أن يكون المحتوى المعرفي انتقائياً وذا صلة بالسياق، وإن جزئياً. والقضية المفتاحية هي كشف طرق لتحقيق توازن مناسب بين المهارات والمواقف والمعرفة. ويتم التشديد على تطوير الكفاءة، لا سيما المعرفة المنتقاة بشكل جيد، مع المهارات والمواقف الملائمة التي تسهل التفاهم بين الثقافات والأديان. تدعوالتوصية الى توفير المعرفة، و تنمية الإحساس والمبادلة والتشاعر، ومكافحة التحيز والتعصب والتزمت والعنصرية. وتقر التوصية بأن هذا البند بحاجة إلى دعم متمثل بجودة نوعية تدريب المعلمين، وموارد متنوعة وغنية، وبحث وتقييم متواصلين.

التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، وتحدي التنوع الديني والحوار في أوروبا

كما أشير إليه أعلاه، العمل الجديد الذي يقوم به مجلس أوروبا في مجال الدين ليس حديث العهد بتاتا، بل هو ذو صلة وثيقة بمواضيع تعليمية مفتاحية سبق وأن استُكشفت من قبل، كالتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، والتربية على المواطنة الديمقراطية، وعلى حقوق الإنسان. وقد نُظر إليه

كمساهم بشكل ملحوظ في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، سواء أكان الأخير موضوعاً منفصلاً أم عنصراً في اطار مواد اخرى أخرى من البرنامج الدراسي. وبالتالي، فقد اختيرت للمشروع تسمية "التعليم المتعدد الثقافات وتحدي التنوع الديني والحوار في أوروبا". والأساس المنطقي لإدراج التنوع الديني كموضوع ضمن التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، موقف خاص من العلاقة بين الدين والثقافة، متصل بالعمل السابق لمجلس أوروبا في مجال هذا النوع من التعليم. وسيتم تناول هذا الأساس المنطقي بالمزيد فيما بعد. وما يجب الإشارة إليه الآن، أنه لم يُقصد النظر إلى الدين كمجرد وجه من أوجه ثقافة الإنسان، حيث يمكن النظر إلى التعليم الواسع المقترح في موضوع الأديان، كمكمل لأشكال متنوعة من التعليم الديني.

ومن ثمار المشروع، محاضرة نظمها مجلس أوروبا والنرويج، وكتاب يجمع أوراق المحاضرة (Council of Europe 2004)، وكتاب مرجعي للمدارس وُزع على نطاق واسع (Keast 2007). وأدى عمل المشروع إلى توصية هامة من لجنة الوزراء (وزراء خارجية كل الدول الأعضاء، ممثلين كلاً دولته)، وُزعت على كل الدول الأعضاء في 2008. وأيد كل وزراء الخارجية الـ47 مضامين التوصية. وتتماشى روح التوصية مع هدف مجلس أوروبا، أي تعزيز الوعي بهوية أوروبا الثقافية وتنوعها، وتطويرها. وبعبارة أخرى، فالقصد من التوصية توفير أداة لمساعدة المعنيين في الدول الأعضاء على مراجعة قضايا الدين والتعليم قي المدارس بطرق تنم عن اهتمام بتواريخها وتقاليدها. وليس المقصود من التوصية أن تكون منهجاً دراسياً ثابتاً، بل أن تُستعمل بمرونة في سياقات مختلفة لتلبية احتياجات صناع السياسة والمتعاطين بالشأن التعليمي في كل دولة على حدة.

ورغم أن مشروع 2002 تناول "التنوع الديني و الحوار في أوروبا"، فقد ارتأت لجنة الوزراء في 2008 وجوب توسيع صلاحيات التوصية لتشمل "القناعات غير الدينية" كما الأديان. وتم التسليم بإنه إلى جانب انتماء العديد من الناس إلى مذاهب دينية مصدر إلهام وقيم، ثمة الكثير ضمن المجتمعات الأوروبية ممن لا تقوم قيمهم على الأديان. ويعكس هذا التوسيع النقاشات الدولية وأيضاً السياسات التعليمية المتغيرة في بعض البلدان الأوروبية (أنظر/أنظري الفصل السابع).

لقاءات تبادل الآراء حول موضوع البُعد الديني للحوار بين الثقافات

تمت مناقشة قضايا البُعد الديني للحوار والتعليم القائمين على التفاعل بين الثقافات، وفهم الأديان والقناعات غير الدينية، في سلسلة من اللقاءات التبادلية ينظمها مجلس أوروبا سنوياً منذ 2008. وعلى سبيل المثال، أشرك لقاء 2008 ممثلين عن الأديان الرئ يسية في أوروبا ومنظمات إنسانية، مع ممثلين عن الشركاء المؤسسيين ضمن مجلس أوروبا (كالجمعية البرلمانية، والمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، ومفوض حقوق الإنسان)، وآخرين عن مجموعة متنوعة من المنظمات الدولية غير الحكومية، ومنها المقترنة بالأديان الرئيسية، ومجموعة أخرى معنية خاصة بالأطفال والنساء والتعليم. وكان أول لقاء ينظمه مجلس أوروبا مع ممثلين عن القادة الدينيين وغيرهم من المجتمع المدني في أوروبا، لمناقشة القضايا التعليمية من زاوية المناخ المتغير في أوروبا في موضوع الدين في المجال العام. وواصل تبادل 2009 الذي انعقد أيضاً في ستراسبورغ النقاش حول تدريس الأديان والقناعات غير الدينية، كمساهمة في التربية على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان

والحوار بين الثقافات. وجرى لقاء 2010 في أوخريد في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، حيث استكشف "دور وسائط الإعلام في احتضان الحوار بين الثقافات والتسامح والتفهم المتبادل: حرية تعبير الإعلام واحترام التنوع الثقافي والديني". وتواصلت هذه المناقشة الهامة في اجتماع 2011 في لوكسمبورغ. وفي 2012، استضافت دُراس في ألبانيا التبادل وتركز النقاش فيه على موضوع "تولي المسؤولية لأوروبا الغد: دور الشباب في البُعد الديني للحوار بين الثقافات"، في حين تركز النقاش في لقاء 2013 الذي جرى في يريفان في أرمينيا على "حرية الدين في عالم اليوم: التحديات والضمانات".

وجمعت كل هذه اللقاءات التي أديرت بروح الحوار بين الثقافات، كما أورده الكتاب الأبيض الصادر عن مجلس أوروبا في 2008، ممثلين عن الأديان والجماعات الدينية مع آخرين عن جماعات من المجتمع المدني، ومنها البعض المهتم بالفلسفات غير الدينية. وسُنحت للجميع فرصة مناقشة العمل الجاري في مجلس أوروبا في هذا المجال والقضايا المثارة فيه. ونالت هذه المساهمات تقدير الذين يسيرون قدماً بأنشطة مجلس أوروبا المعنية بدور الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. وقد وُضعت هذه الوثيقة أيضاً مستوحية روح الحوار بين الثقافات التي يعبر عنها الكتاب الأبيض الصادر عن مجلس أوروبا في 2008.

توصية مجلس أوروبا

صدرت توصية مجلس أوروبا بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات (Council of Europe 2008a) في كانون الأول/ديسمبر 2008، بعد صدور *White Paper on Intercultural Dialogue-Living together as equals in dignity (Council of Europe 2008b) (الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات – العيش سوياً كمتساوين في الكرامة)*، وبضعة أشهر بعد انعقاد أول لقاء لتبادل الآراء في مجلس أوروبا.

وتتعلق الوثيقة بالتوصيات المختلفة الصادرة عن الجمعية البرلمانية لمجلس أوروبا، مع ارتباطات بالكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات، وحجته أن التنوع الثقافي ينبغي أن يشتمل على معرفة وفهم الأديان الرئيسية والقناعات غير الدينية للعالم، ودورها في المجتمع.

وتنم التوصية عن اهتمام بالأنظمة والممارسات التعليمية السارية في الدول الاعضاء، وتلفت الانتباه إلى "أفضل الممارسات القائمة قبل الآن في الدول الأعضاء المعنية". ونصها نص مرجعي قابل للتكييف، وليس بإطار متصلب. وتبدي أيضاً مراعاتها للحاجة إلى مقاربات مختلفة باختلاف أعمار الشباب، آخذة "في الحسبان عمر التلاميذ ونضجهم".

معالم

في 2011، أنشأ مجلس أوروبا بمشاركة مركز فِرغلاند الأوروبي لجنة خبراء (فريق التنفيذ المشترك) لإسداء المشورة بخصوص تطبيق التوصية في الدول الأعضاء. والنتيجة *معالم*، التي تعكس تفكير اللجنة. وتركز التوصية على التعليم العام، مع الإشارة بشكل خاص إلى

المدارس، إلا أننا نأمل أن تكون الوثيقة مفيدة أيضاً للعاملين في مجالات التعليم غير النظامي وغير الرسمي والتدريس خارج المناهج الدراسية.[2]

ونأمل أن تُستعمل *معالم* بشكل بناء ومفيد في بعض السياقات التعليمية المختلفة جداً، بما فيه تلك التي يبدو فيها الدين أو الجمع بين الدين والرؤى الأخلاقية و/أو غير الدينية في الحياة، موضوعاً مستقلاً، وتلك التي لا يتم بتاتاً التعاطي فيها لتدريس الأديان، بشكل مباشر في المناهج الدراسية. ونأمل أن تكون *معالم* مفيدة لكم وأن تساعدكم على إنعاش النقاش ومراجعة السياسة والممارسة في بلدكم. ويمكن استعمال مجمل الوثيقة أو فصول معيّنة منها متناولة مواضيع خاصة، في النقاشات المؤدية إلى تطوير السياسة، كأداة للعاملين في المدارس، و كوسيلة مساعدة في التدريب، سواء أكان أولياً للمعلمين أو مهنياً متواصلاً لهم ولغيرهم في المدارس، وكمحفز لبحث إضافي قائم على التدريس في الصفوف.

2 . كمثل عن التدريس خارج المناهج التدريسية، ويشتمل على هدف "تجاوز الأفكار النمطية والتحيز فيما يتصل بالأصل الإثني والديني والثقافي"، لدينا "نموذج نانسِن للتعليم المتكامل" Nansen Model for Integrated Education (NMIE) في المدرسة الابتدائية، المستعمل حالياً لمشروع تعليم متكامل في بلدية بتروفِتس قرب سكوبيه في في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة. ويضم المشروع تلاميذ ومعلمين وآباء من الجماعتين الإثنيتين المقدونية والألبانية (http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality، آخر تصفح في 23 حزيران/يونيو 2014).

الفصل الثاني

تقديم *معالم* ومواضيعها المفتاحية

معالم أداة مساعدة على التفكير في قضايا تدريس الأديان والرؤى غير الدينية للعالم في سياقات وطنية مختلفة، المثارة في التوصية. واختيرت تسمية معالم للتشديد على طابعها المرن. وهي أداة يمكن المعلمين وغيرهم من المعنيين في الدول الأعضاء استعمالها، في بلورة سياساتهم ومقارباتهم الخاصة للتعليم والتعلم في مجال الأديان والمعتقدات في السياقات الخاصة بهم، لكن مع الأخذ بالحسبان بشكل وثيق المبادئ والقيم والأفكار التي تعبر عنها التوصية.

الدين والثقافة و التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات

أثناء النقاشات التي جرت حول التوصية في الاجتماعات والمحاضرات، طُرح سؤال ما إذا كانت هذه الوثيقة تحصر الدين، وبتعقيداته الجمة، في نطاق الثقافة. لم تقصد التوصية ذلك. وبتصنيف الدين كظاهرة ثقافية، كان يربط مجلس أوروبا "فهم الأديان والمعتقدات" بعمله في مجال فهم الأوجه الأخرى للثقافة الذاتية ولثقافة الآخر". وتبين النقاشات بين محرري التوصية وضمن مجلس أوروبا أن ذلك لا يعني تصوير الدين كمجرد تعبير ثقافي (من الواضح أنه أكثر من ذلك بالنسبة للمؤمنين المتدينين)، بل بالأحرى كشف الوسائل التي يستطيع بها التلاميذ، على اختلاف خلفياتهم، أن يفهموا قدر الإمكان لغة الذين يتبوأون مناصب دينية ومعتقداتهم وحججهم، أو المواقف غير الدينية ضمن المجتمع. وبعبارة أخرى، وفيما يتعلق بالأديان تحديداً، فالمقصود استعمال طرق تمكن المتعلم من فهم اللغة الدينية من منظور العارفين. وهذا يتطلب التصور والتشاعر، و هذا متميز منطقياً عن الحث على احتضان منظور ديني خاص.

وفيما يخص الأديان، لا يكفي تدريس تاريخ الأديان أو الظواهر الخارجية للأديان، فالدين لا ينحد بالممارسات والمشغولات الرمزية والمباني، و من الضروري أيضاً محاولة فهم معنى اللغة الدينية كما يستعملها المؤمنون المتدينون، بما فيه تعابير معتقداتهم وقيمهم و مشاعرهم. وهذا الفهم لايتطلب المعرفة فقط، بل أيضاً بعض المواقف والمهارات التي تنمي الوعي بالذات والوعي والفهم لمعتقدات الغير وقيمهم كما للقيم التي تثبت كرامة الإنسان.

وعمل مجلس أوروبا في مجال كفاءة التفاعل بين الثقافات متلائم جداً مع تطوير هذين الفهم والوعي. إلا أن ثمة مصادر إضافية في مجالي التعليم الديني والحوار بين الأديان، يمكن الاستقاء منها لتطوير الكفاءة في فهم معتقدات الآخرين وقيمهم. فالاولوية الكبرى هي تحديد العناصر التي تساهم في كفاءة فهم المتعلم للمنظور الديني الخاص بالآخر، و البحث عن سبل تطويرها. لكن في المقام الأول، من الضروري التمييز بين مختلف أنماط الفهم فيما يتعلق بالأديان.

فهم الأديان والفهم الديني

لقد ميز بعض المؤلفين "فهم الدين (الأديان)" عن "الفهم الديني" (مثلاً Cox 1983). وبحسب بعض المتدينين، لا يمكن اكتساب الفهم إلا عبر اكتشاف نهج ديني في الحياة. ومن هذا المنظور، لا يمكن تحقيق "الفهم" إلا عبر التنشئة الدينية التي تقتضي انخراطاً مباشراً في الممارسة والتعلم الدينيين. وقد يلائم هذا الشكل من التعليم الديني (يمكننا تسميته تطوير "الفهم الديني"، وهو طريقة فهم دينية بشكل مميز) شباباً من أسر متدينة ضمن مذهب ديني خاص. إلا أنه قد لا يكون ملاءماً، كجزء من التعليم العام المتاح لكل التلاميذ بخلفياتهم المتنوعة جداً، الدينية و غير الدينية.

يرى المتخصصون في دراسة الأديان، أن الجميع يتوفر على درجة ما من الفهم (فهم الاديان)، بصرف النظر عن الالتزام الديني. و أن ثمة أدوات من عدة مواد أكاديمية مختلفة تمكن التلاميذ من تطوير فهم للأديان ولوجهات نظر المتدينين. وتشمل هذه المواد مثلاً التاريخ والفنون والمسرح والدراسات الأدبية والنصية وعلم الأعراق والسيكولوجيا ودراسة (متعددة) الثقافات. ولا تتطلب التقنيات المستخدمة اكتساب المعرفة فحسب، بل أيضاً تطوير المهارات وتنمية المواقف الملائمة و المتنوعة. ولا تُستخدم هذه التقنيات لمحاولة فهم لغة و تجارب الآخرين فحسب، بل أيضاً لتطوير الوعي بالذات لدى التلاميذ فيما يتعلق بمسلماتهم وقيمهم الذاتية القائمة.

ومن المهم من وجهة النظر المنهجية، عدم التمييز بشكل قاطع بين التقنيات المستعملة من المؤمنين المتدينين/الممارسين في تطوير "الفهم الديني" وتلك المستعملة من طرف منهم بعيدين عن الدين في محاولة "فهم الأديان". وعلى سبيل المثال، يستقي كل من مجالي اللاهوت والدراسات الدينية من نفس التقنيات والمقتضيات، كالمواقف والمهارت والمعرفة المقترنة بعملية "الحوار".

فمن أجل فهم منظور ديني يجب التواجه والتفاعل مع المؤمنين المتدينين و/أو نصوصهم ورواياتهم وممارساتهم ومذاهبهم إلخ... وفضلاً عن ذلك، فمن المرجح أن تضم الصفوف التعددية في المدارس العامة شباباً من خلفيات دينية وغير دينية معاً. وبالنسبة للبعض، قد يثير تطوير فهم موقف ديني مختلف، أسئلة دينية أو لاهوتية. وهكذا وبالنسبة لبعض المتعلمين، قد يؤدي فهم الأديان إلى حد ما ألى تطوير "الفهم الديني".

القناعات غير الدينية

تشمل التوصية فهم القناعات غير الدينية كما فهم الأديان. إلا أنها لا تعرّف القناعات غير الدينية ولا تتناول علاقتها بالأديان. سيتطرق الفصل السابع خصيصاً إلى قضايا دمج دراسات القناعات غير الدينية مع دراسات الدين، ويعرض للمفاهيم ذات الصلة/ كـ"فلسفة الحياة" و"الرؤية للعالم".

تعميم التوصية

نُشرت التوصية في كانون الأول/ديسمبر 2008 ووُزعت على الدول الأعضاء. وفي 2011، و من أجل تشجيع المعنيين على مناقشة التوصية و استعمالها، أوكل فريق التنفيذ المشترك مهمة إنتاج وثيقة تمكن المستخدمين من الانخراط في التوصية في سياقاتهم الذاتية الخاصة، الوطنية أو الإقليمية. ومعالم نتيجة هذا المجهود.

ولمساعدة المستخدمين في مهمتهم، قرر فريق التنفيذ المشترك:

- الترتيب لاستبيان مع أعضاء لجنة التعليم في مجلس أوروبا
- استشارة المعنيين المحتملين عبر محاضرات واجتماعات نُظمت في مختلف أنحاء أوروبا
- الأخذ في الحسبان البحوث الأوروبية والدولية الأخيرة ذات الصلة بتدريس و تعلم الأديان والقناعات غير الدينية.

الاستبيان

كان من أولى مهمات فريق التنفيذ المشترك وضع استبيان على الإنترنت، سُلم في نهاية 2011 إلى لجنة التعليم في مجلس أوروبا التي تضم ممثلين عن كل الدول الأعضاء. وكان الهدف المفتاحي تحديد القضايا المثارة عبر تطبيق أفكار مأخوذة من التوصية في السياقات الوطنية الخاصة. و كانت نسبة الاستجابة للاستبيان عالية، مع دعم ساحق للتوسع في مناقشة التوصية.[1] و أشارت بعض الاجابات الى الصعوبة التي واجهتها في الكتابة من وجهة نظر وطنية، نظراً لتحويل السياسة التعليمية إلى السلطات الإقليمية. ومع ذلك، بانت بعض النقاط العامة الهامة من كل الإجابات وأخذتها لجنة الخبراء بعين الاعتبار.

واتضح من الإجابات حصول التباس بسبب ضبابية المعنى المعطى لمصطلحات كـ"تعليم ديني" و"قناعات غير دينية" في بلدان مختلفة وأحياناً داخل نفس البلد. وتشمل هذه القضية مناقشة العلاقة بين التعليم الديني المنظور إليه كوسيلة لتعميق فهم الشباب للدين (للأديان) وعلى اختلاف خلفياتهم، وبين التعليم الديني المفهوم كتمريس للشباب على نهج ديني خاص في الحياة.

وأُشير إلى قضية نوعية التعليم مراراً، وهي نقطة ذات آثار على تطوير الطرق التربوية والتدريسية كما تدريب المعلمين. وبرز أيضاً شاغل عام بشان طريقة تعريف وإدراج أو معالجة القناعات غير الدينية جنباً إلى جنب مع الأديان، أو حتى (في بعض الحالات القليلة) بشأن تلاءم معالجة هذا الميدان جنباً إلى جنب مع الدين.

ومن الشواغل المعبر عنها عموماً أيضاً طريقة تصوير وسائط الإعلام للأديان (في التلفزة والإنترنت والكتب المدرسية مثلاً)، وكيفية التعاطي معها بطريقة تقدية في الصف. وفضلاً

1 . تولت الدكتورة "ماندي روبينز" تحليل البيانات (Robbins 2012).

عن ذلك، أشارت بعض الاجابات إلى قضايا حقوق الإنسان، كحرية التعبير وحقوق التلاميذ المنتمين إلى أقليات (بما فيه ارتداء الرموز الدينية).

و أشير أيضا إلى وجوب عدم النظر إلى التوصية من حيث صلتها بالصف فقط، بل أيضاً بسياسات شاملة للمدرسة، متعلقة بالتنوع (المساهمة في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات) والاتصال بالجماعات المحلية وما أبعد، مساهمة في في التربية على المواطنة الديمقراطية، وبمدارس أخرى. ونُظر إلى التوصية على أنها ذات صلة بروح المدارس وليس فقط بمواضيع المنهج الدراسي.

تغذية راجعة أخرى من المعنيين

صدرت تغذية راجعة من مجموعة متنوعة من المعنيين، وذلك أثناء تصريحاتهم في المحاضرات والاجتماعات في مختلف بلدان أوروبا بين 2011 و2013. وكان العديد من الاستفسارات صدى لإجابات الاستبيان، والبعض توسع في النقاط الواردة في التوصية. وعلى سبيل المثال، لوحِظ أن التوصية بحاجة إلى تطبيق ليّن في بعض السياقات المختلفة إلى حد ما، ومنه في البلدان ذات التواريخ المختلفة نوعاً ما في العلاقة بين الدين والدولة. وبالمثل، فقد أثيرت قضية انتقاء المعرفة، وكشف المبادئ الملائمة في هذا الصدد، إضافة الى اقامة توازن بين المعرفة والمهارات والمواقف، في بعض السياقات الوطنية والدينية المختلفة.

وتتعلق احدى القضايا التي أثيرت في مجموعة متنوعة من البلدان، بالمصالح المتكاملة بين التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات و اشكال متنوعة من التعليم القائم على الدين. وعبر العديد من المربين العاملين في سياقات قائمة على الدين عن اهتمامهم الكبير بمقاربة لقضايا التنوع الديني (وغير الديني) تتوافق مع توصية مجلس أوروبا، بهدف تطوير التفاهم المتبادل وتعزيز ثقافة الحوار والعيش سوياً بسلام في المجتمع.

البحوث

المقصود من *معالم* أن تكون وثيقة مفيدة عملياً. و على هذا الاساس فقد وُضعت خصيصاً لصناع السياسة وللمدارس ومدربي المعلمين. وبما أن بعض البحوث الأوروبية والدولية الأخيرة في مواضيع ذات اهمية خاصة بالنسبة لتطوير السياسة والممارسة وتدريب المعلمين، سيشار إليها في النص الآتي. وستلخَّص نتائج البحوث ذات الصلة وتُقرن باحتياجات المستخدمين.

أمثلة توضيحية عن الممارسة والسياسة والبحوث

لقد سبق لبعض الدول الأعضاء والدول التي لها مركز المراقب أن طورت سياسات، كما طور بعض الممارسين ومدربي المعلمين أفكاراً ومقاربات متوافقة مع جوانب متنوعة من التوصية، وذلك في أنظمتهم التعليمية الذاتية. ستقدَّم ملخصات لبعضها كأمثلة توضيحية، بما فيه أمثلة معيّنة عن الممارسة والبحوث. ولا يُقصد منها أن تكون نماذج معيارية للدول الأخرى، بل

تصويراً توضيحياً للطرق التي يحاول بها صناع السياسة والمعلمون وتلاميذ المدارس ومدربو المعلمين والباحثون معالجة قضايا مماثلة لتلك التي يواجهها مستخدمو توصية مجلس أوروبا، وذلك في سياقاتهم الوطنية أو الإقليمية الذاتية.

تصميم معالم ومحتوياتها

حُددت سلسلة من القضايا المفتاحية المنبثقة من الاستبيان واستشارات أخرى بغية مواصلة استكشافها. وقد أوحت هذه القضايا، مع نص التوصية، المواضيع التي تغطيها *معالم* من الفصلين الثالث إلى التاسع. وتمثل كل من هذه القضايا (المدرجة أدناه) مجالاً للنقاش، حيث يمكن لمختلف المعنيين الوصول إلى نتائج مختلفة، خاصة إذا كانوا يعملون في سياقات حالات وطنية مختلفة. وفضلاً عن ذلك، تتطلب بعض القضايا المزيد من البحوث. فالهدف هو مساعدة صناع السياسة، والمدارس (بما فيه المعلمون وكبار مسؤولي الإدارة) ومدربي المعلمين، على تفسير التوصية واستعمالها ضمن سياقاتهم الخاصة. فيما يلي القضايا المفتاحية المحددة والمناقشة في فصول منفصلة:

- **المصطلحات** (الفصل الثالث): مناقشة مختلف الألفاظ ومعانيها المختلفة في سياقات خاصة، ما يسمح بالتقليل من سوء الفهم وبمساعدة المستخدمين على تثبيت مفردات واضحة ومتفق عليها للتعامل بها في مجال تدريس الاديان والقناعات غير الدينية.
- **الكفاءة وتقنيات التدريس** (الفصل الرابع): إيلاء الاهتمام لتطوير الكفاءة (المعرفة والمهارات والمواقف الملائمة)، لتطوير فهم الأديان والقناعات غير الدينية المنتقاة. أمثلة توضيحية عن مقاربات تدريسية يمكن أن يستعملها المعلمون ومدربو المعلمين.
- **الصف كـ"مساحة آمنة" للحوار بين التلاميذ داخل المدرسة** (الفصل الخامس): النظر في مجموعة متنوعة من القضايا، بما فيه القواعد الأساسية للحوار، ودور المعلم كميسّر للحوار ومشرف عليه. إبراز نتائج البحوث الأخيرة ذات الصلة بالصف كمساحة آمنة، والملائمة لصناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين.
- **تحليل الطرق التي تصوَّر بها الأديان في وسائط البث والإنترنت والكتب المدرسية** (الفصل السادس): إيلاء الاهتمام للـ"تنوع الداخلي للأديان" ولمساعدة المعلمين على تطوير استجابتهم للشباب مختلفي الخلفيات في صفوفهم. وبالإشارة إلى بحوث أخيرة، يولى اهتمام خاص للطرق التي يمكن أن يحلل بها المعلمين والتلاميذ الصور التي تعطيها وسائط الإعلام عن الأديان.
- تحديد **القضايا المعنية بتصنيف "القناعات غير الدينية" وبوصفها ودمجها** (الفصل السابع) في هذا المجال، ومناقشتها وتوضيحها بأمثلة مأخوذة من المناقشة والبحوث والسياسة الأخيرة.
- النظر في **القضايا والنقاشات المتعلقة بحقوق الإنسان** (الفصل الثامن)، من خلال صلتها بتدريس الاديان والقناعات غير الدينية.
- توفير **الإرشاد في تطوير السياسة والممارسة فيما يتعلق بنسج الروابط بين المدارس والمجتمعات والمنظمات المحلية**، وتطوير الاتصالات المحلية والوطنية والدولية بمدارس أخرى (الفصل التاسع). وتقديم أمثلة عن حسن الممارسة، بما فيه نتائج دراسات البحوث.

◄**تعزيز المزيد من المناقشة والعمل** (الفصل العاشر): أخيراً، اقتراح بعض الأفكار لتعزيز المناقشة على المستويين الوطني والإقليمي، إضافة إلى آليات لتوفير التغذية الراجعة لمجلس أوروبا ومركز فِرغلاند الأوروبي.

خلاصة

نأمل أن تحفز *معالم* المناقشة البناءة لتوصية مجلس أوروبا وأن تساهم فيها، وكذلك النقاش حول صنع السياسة والممارسة في الصف و روابط المدرسة بالمجتمع المحلي وتدريب المعلمين في كافة أنحاء أوروبا وربما خارجها.

وتبني التوصية على العمل السابق الذي قاده مجلس أوروبا في مجال تعدد الثقافات، وهي متصلة بأنشطته في مجالَي التربية على حقوق الإنسان و التربية على المواطنة الديمقراطية. وبتقديم مجال الدراسة كفرع من التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، فالهدف تعزيز فهم لغة وممارسات المؤمنين المتدينين. و"القناعات غير الدينية" مشمولة أيضاً وستطرح قضية تكاملها مع الأديان للنقاش. كما مُيز "فهم الأديان" عن "الفهم الديني"، و توافقت الآراء على أن تدريس بُعد الأديان والقناعات غير الدينية ضمن تعليم قائم على التفاعل بين الثقافات، يمكنه مبدئياً المساهمة في الإثنين.

ولتطوير كفاءة المعلمين والتلاميذ في هذا المجال أهمية قصوى، وهذا يشمل تحديد المعرفة والمهارات والمواقف الملائمة، والطرق التدريسية الفعالة لتطوير الكفاءة. وليس المقصود شمل كل أوجه المعرفة. وعلى مستعملي التوصية تحقيق توازن ملائم في مواد التدريس وفقاً لسياقاتهم الذاتية الخاصة وأعمار تلاميذهم و مؤهلاتهم.

وتم تحديد شكل *معالم* ومضمونها بالتشاور مع ممثلي مختلف البلدان ضمن لجنة التعليم في مجلس أوروبا، وذلك عبر استبيان ومع مجموعة من أصحاب العلاقة والخبراء في إطار محاضرات واجتماعات في بلدان أوروبية مختلفة، كما مع باحثين في مجال تدريس الاديان والمعتقدات في المدارس في أوروبا.

الفصل الثالث

المصطلحات المقترنة بتدريس الأديان والمعتقدات

اتّضح من كل من الاستبيان والاستشارات أثناء تقديم المحاضرات، ومراجعة البحوث الأخيرة وذات الصلة، أن غموض الألفاظ التقنية مصدر محتمل لسوء الفهم والتنازع. وللوضوح في استعمال المصطلحات أهمية كبيرة.

المصطلحات في النصوص الاحترافية والأكاديمية

تطرح ترجمة المصطلحات التعليمية عدة مشاكل. فعلى سبيل المثال، يُستعمل مصطلح "(pedagogikk) "pedagogy (علم التربية، أو بيداغوجيا) في البلدان الشمالية كمصطلح عام يعني "التربية" ويشمل نظريات التنشئة الاجتماعية والتعلم بمعنى أوسع من التدريس. وللفظ "(didaktikk) "didactics (تقنيات التدريس) دلالة على ذاك الجزء من المادة التربوية المتناولة تحديداً التدريس. إلا أن "education" (التربية) (educazione) بالإيطالية يدل بشكل حصري أكثر على ممارسة التعليم ونتائجه، في حين يعني "(pedagogia) "pedagogy نظرية التعليم. وفي الإنجليزية، يجوز استعمال "education" (التربية) للدلالة على النظرية أو الممارسة، و"pedagogy" غالباً للدلالة على طرق أو مقاربات التدريس. وهذا ما لا يخلو من الالتباس، كون ما يسمى غالباً pedagogy في المملكة المتحدة (كما في Grimmitt 2000 مثلاً) يسمى عادة didactics (أو ما يعادله) في لغات أوروبية مختلفة أخرى. وفي السياق الألماني، يدل مصطلح Bildung ليس فقط على المعرفة والفهم، بل أيضاً على آثار التعلم في التطور الشخصي.

ويشكل مجال الأديان والمعتقدات حقل ألغام مصطلحياً خاصاً. فالألفظ المفتاحية كـ"religion" (دين)، "religions" (أديان)، "religious" (ديني)، "religious diversity" (تنوع ديني)، "dimension of religions" (بُعد الأديان)، "religious dimension" (بُعد ديني)، "faith" (إيمان)، "non-religious" (غير ديني)، "Theist" (مؤمن بوحدانية الله)، "atheist" (ملحد)، "agnostic" (لأدريّ)، "secular" (دنياوي)"، "secularity" (دنياوية)، "secularism" (علمانية)، "belief " (معتقد)، "conviction" (قناعة)، "spirituality" (روحانية)، "world view" (رؤية العالم)، "life stance" (فلسفة الحياة)، "multicultural education" (تعليم متعدد الثقافات)، "intercultural education" (تعليم قائم على التفاعل بين الثقافات) "intercultural dialogue" (حوار بين الثقافات)، "religious literacy" (إلمام بالدين)، إلخ...، لها معان ومقترَنات مختلفة حسب اللغات والسياقات. و في بعض الأحيان، تكون هذه السياقات متصلة بحالات وطنية خاصة. وفي أحيان أخرى، تكون متصلة برؤى خاصة داخل البلدان وخارجها. وعلى سبيل المثال، قد يعترض البعض على التمييز بين لفظي "ديني" و"روحي". وقد يرى البعض الآخر أن تقاليد مثل الطاوية والكونفشيوسية وبعض أشكال البوذية إنما هي رؤى غير دينية للعالم، في حين يصنفها آخرون كأديان أو حركات روحية.

كما أن مصطلح " تنوع ديني" يشوبه الغموض ويُستعمل بعدة طرق، حيث يمكن أن يشير إلى التنوع الداخلي في دين ما، أو المجموعة المتنوعة من العلاقات التي قد يقيمها الأفراد مع مذهب ديني موروث أو مع عدة أديان ممارسة (والأرجح بمجموعة متنوعة من الطرق) ضمن نفس المساحة الجغرافية (Akkari 2012).

وفي بعض اللغات، كالإنجليزية مثلاً، يمكن استعمال لفظَي "إيمان" و"دين" كأنهما مترادفان، وذلك مع أن مجموعة المعاني الملازمة لكل منهما لا تتطابق بشكل دقيق، حيث يفضل بعض المؤلفين استعمال "faith tradition" (مذهب إيماني) أو "religious tradition" (مذهب ديني) بدل "ايمان" أو "دين"، محاولةً منهم الإيحاء بشيء أقل تقييداً ومادية (Akkari 2012). وتميز اللغة الألمانية بوضوح بين لفظَي Glaube (إيمان) الدال على المنظور الفردي وReligion (الدين) الدال على المنظور المؤسساتي.

ويمكن استعمال "دنياوي" للدلالة على فكرة نقيضة للـ"ديني"، كما في التعبير "التنوع الديني والدنياوي". وفي سياق روسي، مثلاً، تنزع دلالة "دنياوي" إلى اقترانها بالإلحاد واللادين. إلا أنه وفي عدة سياقات، يُستعمل لفظ "دنياوي" بمعنى غير لاهوتي، دال على أسلوب الحكم أكثر منه على موقف ملحد. ومن هذا القبيل، من المهم التمييز بين "دنياوي" و"علماني"، حيث أن نظام التعليم الديناوي قد يحتمل شكلاً من التعليم الديني الذي يسمح بحرية الدين أو المعتقد. وهذا أمر مختلف تماماً عن برنامج علماني يسعى إلى إزالة دراسة الدين أو إلى تفسيره كلياً بطريقة اختزالية. وفضلاً عن ذلك، فالاستعمالات الوصفية لألفاظ (دنياوية- تعدد، حداثة/ما بعد الحداثة، إلخ...) بحاجة إلى تمييزها من الاستعمالات المعيارية (علمانية، تعددية، حداثية/ ما بعد الحداثية) (Skeie 1995, 2002).

ويشير عبد الجليل أكاري (2012) إلى نقاط في ترجمة لفظ laïcité الفرنسي، الذي يُترجم إلى العربية بعدة طرق، كـ"مدني" (يعيش في المدينة، وحضري)، أو "علمانية" وأصله

الاشتقاقي كلمة "عالم"، ولمفهومه عموماً دلالات سلبية، مقرونة بالإلحاد أو بالشعور المعادي للدين. وسعياً للحيادية وتجنب الالتباس في المصطلحات، اقترح "ريجيس دوبري" مصطلح fait religieux ("واقع ديني") (Debray 2002). إلا ان عند الترجمة إلى الإنجليزية، مثلاً، فحتى هذا المصطلح يظهر مشحوناً بالغموض. فهل هو يعني فقط "المعلومات عن الأديان" أم أن يوحي ببعض التطور في فهم اللغة الدينية؟

ويُستعمل لفظ "معتقد" في مدونات حقوق الإنسان (كما في "حرية الدين أو المعتقد") للدلالة على رؤى العالم أو الفلسفات غير الدينية بطبيعتها (كالانسانية العلمانية)، لكنه غالباً ما يدل في سياقات أخرى على المعتقد الديني. وقد تؤدي هذه المجموعة المتنوعة من أوجه الغموض إلى سوء الفهم وسوء التفسير لمعاني النصوص الرسمية أو الأكاديمية. وفي الفصل السابع، تناقَش قضية إدراج دراسات القناعات أو المعتقدات غير الدينية في في دراسات الدين أو الأديان. المهم الآن الإشارة إلى النقاش الدائر حول مصطلح "لا دين"، الذي اقتُرح كمصطلح شامل، مع استعمال "إلحاد"، "علمانية"، إلخ... بدلالات أكثر تخصيصاً في هذا المجال (Lee 2012).

و بالتحديد في دراسة الدين (الأديان) في المدارس، تتسبب مصطلحات الموضوع بالشكل التي تُستعمل فيه دولياً بكمّ كبير من الالتباس. وعلى سبيل المثال لا الحصر، فما يسمى عادة في الولايات المتحدة وأيرلندا بالـ"التعليم الديني"، يسمى في غالب الأحيان في إنجلترا بالـ"تنشئة الدينية" أو "التثقيف الديني".

وما يسمى في إنجلترا بالـ"التعليم الديني" ويُنظر إليه عموماً كدراسة غير متحيزة للأديان في المدارس الممولة من الدولة، يسمى بـ"تعليم الدين" في الولايات المتحدة وجنوب أفريقيا. وفي فرنسا حيث ما زال هناك بعض الإشكال في التعليم العام بخصوص مكان دراسات الدين، استُعمل مصطلح Le fait religieux (الواقع الديني) للدلالة على المواضيع "المتعلقة بالاديان" المدرّسة عبر مجموعة متنوعة من المواضيع، بدل أن تُدرس كمادة دراسية منفصلة. وغالباً ما تُرجم مصطلح Le fait religieux إلى الإنجليزية بـ"التعليم المتناول الوقائع الدينية"، لكن حسب مصدر من مجلس أوروبا، يمكن تأدية معنى التعبير ووفقاً للسياق، بـ"الدين والمعتقدات" و"الأديان والمعتقدات" (كلا اللفظين في صيغة الجمع) و"الأديان وأنظمة المعتقدات" (بمعنى أنظمة المعتقدات غير القائمة على الإيمان) (مجلس أوروبا 2009).

ما هي الأديان؟

تطرح المناقشة أعلاه سؤال "ما هي الأديان؟". يشكل مفهومي الـ"دين" والـ"أديان" في ميدان دراسة الأديان موضوع نقاش حامٍ. في أحد طرفَي الطيف، يُنظر إلى الأديان كظواهر معرّفة ومنفصلة بوضوح، مع مزاعمها الخاصة بحيازة الحقيقة (مثلاً Wright 2008). وفي الطرف الآخر، "يتم تفكيك" الدين والأديان ويُنظر إليها كعناصر ثقافة لا أكثر (مثلاً Fitzgerald 2000). وهناك موقف وسطي ينظر إلى الأديان على أنها قابلة للتعريف بوضوح، لكن لكل واحد منها درجة من التنوع الداخلي والحدود المتنازع عليها، وهو ذو صلة بالأديان الأخرى من باب "الشبه العائلي" (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). ومن هذا المنظور،

"الأديان" تعبيرات ظاهرة عن الثقافة، لكنها لا تُختزل بثقافة الإنسان. ولديها مرجعية متسامية (غالباً وليس دائماً إيمانية إلهية)، وتركز على القضايا الوجودية وتعترف بالتأثير المعاصر والقوي للعولمة والأقلمة، بما فيه التحرك نحو مواقف فردانية من جهة، والمواقف السلطوية (مثلاً الأصولية) من الجهة الأخرى.

الروحانية والروحي

ثمة تعقيد آخر ينشأ من استعمال مصطلحات ك "التربية الروحية" أو "التثقيف في مجال الروحانية" مثلاً. ويمكن استعمالها فيما يتصل بمضامين الفهم التقليدية للدين والأديان، كما يمكن استعمال مصطلحات كـ"روحانية مسيحية" أو "روحانية بوذية". ويعتبر بعض المؤلفين أن الروحانية ضرورية للدين، فيما الدين ليس ضرورياً للروحانية (Fry *et al.* 2005). وبالنسبة لمؤلفين آخرين، تقترن الروحانية بالتجربة الشخصية للمتسامي، في حين أن "التدين" يرتبط بالمؤسسات الدينية وبالعقائد والطقوس المنصوص عليها (Zinnbauer *et al.* 1997). وغالباً ما يُستعمل لفظ "روحانية" بدلالة أكثر "ما بعد الحديثة" للإشارة أحياناً إلى مضامين فهم غير تقليدية للأديان (مثلاً التزام موقف فلسفي إنساني، مقرون بأخلاقيات مؤسسة على المسيحية)، أو إلى تجميع من الأفكار والقيم المنتمية الى العديد المذاهب الدينية، أو أشكال من الروحانية "غير الدينية" والخالية من الإشارة المباشرة إلى الأديان.

تفسير الحياة: *livsåskådning* (فلسفة الحياة)

يربط بعض المؤلفين وخاصة من أوروبا الشمالية بين "الدين" ورؤى العالم الدنياوية، عبر استعمالهم مصطلحات يُسبقونها بكلمة life (حياة) [التي ملحَقة بالعربية على شكل] : مسائل الحياة، اتجاه الحياة، فلسفة الحياة، تفسير الحياة. وثمة تقاليد متميزة إسكندينافية في مجال البحوث، ترقى إلى "أندرز جِفنر" الذي استعمل كلمة (Jeffner 1981) *livsåskådning*، وقد كان له تأثير ذائع في البلدان الشمالية منذ سبعينات القرن المنصرم عبر مجموعة من الدراسات النظرية والتجريبية (أنظر/أنظري الفصل السابع).

الإلمام الديني

استُعمل مصطلح "إلمام ديني" في النصوص بثلاث طرق مختلفة جداً على الأقل وذات صلة بـ:

- التعلم في مجال الأديان، بما فيه تطوير فهم للاستعمالات الدينية للغة، وذلك بطريقة منفتحة وغير متحيزة (Moore 2007)؛
- دراسة الأديان وبلورة أحكام بشأنها بواسطة نظرة خاصة إلى المعرفة والحقيقة (Wright 1998)؛
- التعلم بطريقة دينية (Ferlderhof 2012).

في السياق الراهن، الطريقة الأولى هي الأقرب إلى دراسة الأديان والمعتقدات المتوخاة والأوثق صلة بها، فيما يتعلق بالتعليم في المدارس العامة الممولة من الدولة والمفتوحة أمام الجميع.

المصطلحات المعنية بـ"الفهم"

في الفصل السابق، يتم التمييز بين "فهم الدين (الأديان)" و"الفهم الديني" (Cox 1983). و"فهم الأديان" قدرة يتقاسمها احتمالاً كل المواطنين بدرجات مختلفة، في حين أن "الفهم الديني" قدرة يمكن أن يطورها كل المؤمنين والممارسين. وهاتان القدرتان مترابطتان. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يساهم فهم دين غير الدين الذاتي الخاص في فهم هذا الأخير. وبالمثل، قد يساعد الفهم الديني عند شخص من مذهب معيّن على فهم موقف ديني مختلف. وهذه النظرة ملازمة في المقاربات الحوارية أو بين الأديان لفهم الأديان. إلا أن ليس من الضروري أن يكون المرء مؤمناً وممارساً دينياً كي يطور بعض الفهم للأديان.

التعليم المتعدد الثقافات والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات

استُعمل كل من مصطلحَي "تعليم متعدد الثقافات" و"تعليم قائم على التفاعل بين الثقافات" بطرق متنوعة، وأحياناً بصورة متبادلة. وفي حين أن مصطلح "متعدد الثقافات" قد استعمله بعض المؤلفين – في الأنثروبولوجيا الثقافية مثلاً – بطريقة مرنة جداً وغير ماهَوية (مثلاً Goodenough 1976)، صورت بعض الرؤى المبكرة للتعليم المتعدد الثقافات الأديان والثقافات ككيانات محدودة (مناقشة في Jackson 1997, 2004, 2011a). وفي التعليم المتعدد الثقافات، غالباً ما صُوّرت الثقافة كنظام مغلق، مع فهم ثابت و متشدد للإثنية. وقد تجنب هذا النوع من التعليم المتعدد الثقافات إيلاء الاهتمام للتراتبيات في السلطة ضمن مختلف المجموعات الثقافية، وأهمل أيضاً النقاش الأكاديمي عن طبيعة الثقافات. وفي سياق رفض هذه الرؤية المغلقة للثقافات، عمد بعض المؤلفين الى استعمال مصطلحات كـ"نقدية" (May 1999:33) أو "تعددية ثقافية تفكيرية" (Rattansi 1999:77)، للإشارة إلى المقاربات التي تنتقد الرؤى الماهوية للثقافة، وإقرار التنوع الداخلي ودور علاقات السلطة في تكوّن الثقافة. وتعزز هذا الفهم بالدليل التجريبي الذي يبين أن التعددية الثقافية ناتجة عن مفاوضات جماعية وصراعات مستمرة على السلطة بين الاختلافات الثقافية والإثنية والعرقية (مثلاً Baumann 1996, 1999).

ورغم الاستعمالات الأكثر انتقاداً ودقة لمصطلح "متعدد الثقافات"، فهو ما زال مستعملاً غالباً – وبشكل متزايد في السياق السياسي – بمعنى سلبي، يفترض ضمناً بشكل متواصل فكرة ثقافات منفصلة محدودة تعيش جنباً إلى جنب ضمن المجتمع. وفي الخطاب السياسي، غالباً ما تُماثَل "التعددية الثقافية" بسياسات تديم هذه الفكرة (Vertovec and Wessendorf 2010). وجزئياً كردة فعل على هذا النقاش الدائر عن التعددية الثقافية، راج مصطلح "بين الثقافات" حيث يُستعمل في مناقشات مجلس أوروبا ونصوصه (Barrett 2013). وتكمن النقطة المفتحاية في أن مقاربات دراسة الأديان والقناعات غير الدينية التي تؤيدها توصية مجلس أوروبا، تجد صداها في أفكار التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، التي تولي وثيق الاهتمام للتحليل البصير للثقافة والدين، ولأوجه التعقيد في صنع الثقافة في حياة الأفراد، بما فيهم تلاميذ المدارس. ويجب إعطاء هذا التفسير الدقيق أيضاً للفظ "تنوع".

خلاصة

تشير هذه المناقشة إلى الحاجة إلى الوضوح في استعمال المصطلحات من لدن صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين، وكذلك في رسم الأهداف والغايات. وعلى حد كلام عبد الجليل أكاري:

> إن الانتقال من لغة إلى لغة أخرى ليس مشحوناً بالصعوبة فحسب فيما يخص العديد من الألفاظ، بل إن الدلالات التاريخية والسياسية تختلف أيضاً حسب السياق الوطني. ولا يساعد هذا الالتباس المصطلحي على إدراج التعليم المتناول التنوع الديني في الصف وفي المناهج الدراسية. وهو يتطلب مجهوداً خاصاً لتحديد الألفاظ الشائعة وتحليل الطريقة التي ينظر بها المعنيون إلى مختلف الألفاظ في سياق مدرسي. (Akkari 2012).

بالتالي، و من حيق النصائح العملية، يوصى صناع السياسة، والمدارس ومدربو المعلمين وغيرهم بـ:

- تفسير معنى الألفاظ المفتاحية المستعملة في التوثيق كالوثائق السياسية والبرامج. وفي بعض الوثائق، قد يساعد إدراج مسرد حيث تعرَّف الألفاظ؛
- التمييز بوضوح بين المعنيين الوصفي والمعياري عند استعمال ألفاظ خاصة. على سبيل المثال، يستعمل العديد من المؤلفين ألفاظاً كـ"دنياوية" و"تعدد" و"حداثة" و"ما بعد الحداثة" بمعنى وصفي بحت، بينما تُستعمل الألفاظ المعادلة لها – علمانية، تعددية، حداثية وما بعد الحداثية – كألفاظ معيارية؛
- تقديم سبب منطقي لدراسة الأديان والرؤى غير الدينية للعالم، مع الإشارة إلى الأهداف العامة والغايات الخاصة عند الاقتضاء؛
- استشارة المعنيين الرئيسيين في عملية وضع الوثائق السياسية والبرامج الدراسية والسعي للاتفاق على استعمال ألفاظ معينة؛
- تشجيع التلاميذ على استكشاف المعاني المختلفة للألفاظ التقنية.

الفصل الرابع

الكفاءة وتقنيات التدريس لفهم الأديان

مدخل

أشار الاستبيان إلى شاغل بشأن قضايا تطوير كفاءة التلاميذ والمعلمين المترابطة، فيما يتعلق بفهم الأديان وتحسين نوعية التعليم. ويتناول هذا الفصل تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات للمعلمين والتلاميذ، مع الإشارة إلى مناقشة هذا الموضوع وقت إعداد النص على يد الخبراء في مجلس أوروبا. والمناقشة مرتبطة بالمقاربات التدريسية التي تم تطويرها لتعزيز فهم الأديان. ويقدم الفصل مقاربتين توضيحيتين تدريسيتين لدراسة الأديان على المستوى المدرسي، مشار إليهما في التوصية ومتماسكتين مع رؤية كفاءة التواصل بين الثقافات المقدمة أدناه. ويمكن تكييف كل منهما مع حالات واحتياجات خاصة، والجمع بينهما وبين مقاربات أخرى. وثمة مقاربات إضافية مقدمة في Grimmitt (2000) و Keast (2007). وبالإضافة إلى ذلك، ثمة مقاربة سياقية جديرة بالاهتمام، وقد طُورت في النرويج وتتطابق مع التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات (Leganger-Krogstad 2011).

ويناقَش دمج دراسة القناعات غير الدينية مع دراسة الأديان، بشكل خاص في الفصل السابع الذي يتضمن مقترحات وجيزة عن طريقة تكييف المقاربات التوضيحية الدراسية المقدمة أدناه وفقاً لذلك. ويشار أيضاً في الفصل السابع إلى قضايا متعلقة باحتياجات تدريب المعلمين، من حيث إعدادهم لتدريس جمع من الرؤى الدينية والرؤى غير الدينية للعالم.

والغرض أو الهدف الأساسي للبُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات هو تطوير فهم للأديان. ويتم هذا الأخير عبر كسب الكفاءة، الذي يشمل المعرفة المنتقاة وتطوير المهارات ذات الصلة وتطبيقها، وتنمية المواقف الملائمة، على خلفية التمسك بقيم معيّنة، لا سيما التسامح واحترام حق الآخرين في اتخاذ موقف ديني أو غير ديني، وكرامة الإنسان وروح المواطنة.

وهنا، يُرتأى أن درجة ما من فهم الأديان، بما فيه وجهات نظر المؤمنين/الممارسين الدينيين، هي في متناول كل شخص مبدئياً، وتستقي من المناقشة الجارية ضمن مجلس أوروبا حول كفاءة التواصل بين الثقافات. وحسب الوارد آنفاً، وفي حالة المؤمنين الدينيين، غالباً ما يمكن للكفاءة في "الفهم الديني" أن تكمل "فهم الأديان" وتساهم فيه.

كفاءة التواصل بين الثقافات لدى التلاميذ وفهم الأديان

التوصية واضحة في خطوطها العامة بشأن جوانب الكفاءة المتوقع تطويرها لدى التلاميذ الذي يدرسون القناعات الدينية وغير الدينية. وينبغي تطوير الكفاءة عبر:

- تطوير موقف متسامح واحترام لحق اعتناق معتقد خاص ومواقف قائمة على الاعتراف بالكرامة الملازمة لكل إنسان وحقوقه الأساسية؛
- تنمية مراعاة تنوع الأديان والقناعات غير الدينية كعنصر مساهم في غنى أوروبا؛
- التأكد من أن التدريس المتناول تنوع الأديان والقناعات غير الدينية يتوافق مع أهداف التربية على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان واحترام المساواة في الكرامة بين كل الأفراد؛
- تعزيز التواصل والحوار بين ناس من خلفيات ثقافية ودينية وغير دينية مختلفة؛
- تعزيز روح المواطنة والاعتدال في التعبير عن الهوية؛
- توفير الفرص لإيجاد مساحات للحوار بين الثقافات، لمنع الانقسامات الدينية أو الثقافية؛
- تعزيز معرفة مختلف جوانب (الرموز والممارسات إلخ...) التنوع الديني؛
- التصدي للقضايا الحساسة أو الخلافية التي قد يثيرها تنوع الأديان والقناعات غير الدينية؛
- تطوير مهارات التقييم والتفكير النقديين فيما يتعلق بفهم وجهات النظر وطريقة الحياة الخاصة بمختلف الأديان والقناعات غير الدينية؛
- مكافحة التحيز والأفكار النمطية تجاه من أو ما يختلف، والتي تشكل حائلاً دون الحوار بين الثقافات، والتربية على المساواة في الكرامة بين كل الأفراد؛
- تنشئة القدرة على التحليل والتفسير بشكل غير متحيز، للمعلومات المتنوعة المتصلة بتنوع الأديان والقناعات غير الدينية، مع مراعاة ضرورة احترام قناعات التلاميذ الدينية أوغير الدينية، والتعليم الديني خارج المجال العام (Council of Europe 2008a).

ويقدم منشور لمجلس أوروبا بعنوان "تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات عبر التعليم" (Barrett *et al.* 2013) كفاءة التواصل بين الثقافات كجمع بين المعرفة والمهارات والمواقف التي تمكن المتعلمين من:

- فهم واحترام الناس الذين ينظر إليهم على أنهم ذوو انتماءات ثقافية مختلفة؛
- الإجابة بالشكل الملائم وبفعالية واحترام في سياق التفاعل والتواصل معهم؛

◄إقامة علاقات إيجابية وبناءة معهم.

◄فهم الذات والانتماءات الثقافية المتعددة الخاصة بها عبر اللقاءات مع "الاختلاف" الثقافي.

وتحدد الوثيقة المهارات والمواقف ذات الصلة وتقدم العديد من الأفكار المتصلة بتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات في مختلف النطاقات التعليمية. في ما يلي، بعض الأفكار المفتاحية المتعلقة بتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات والمقرونة بأمثلة توضيحية عن فن تدريس "فهم الأديان". ويركز منشور *تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات عبر التعليم* على فهم الآخرين في سياقاتهم الثقافية الخاصة والمعقدة غالباً. ويطوَّر الفهم جزئياً بتعلم كيفية التواصل مع الآخرين. كما تؤكد الوثيقة على أن التفكير في هذا الفهم يمكنه أيضاً أن يساعد المتعلمين على فهم ذاتهم ومختلف التأثيرات فيهم. وثمة بُعد قيَمي ضمني، وهو على حد وصف أحد المؤلفين معرفة مرتكزة على "روح و اخلاقيات المواطنة"، تدعو إلى *التفكير والعمل المسؤولَين* بالإضافة إلى المعرفة والمهارات والمواقف" (Poulter 2013). وتؤثر هذه القيم الضمنية في تصرفات الشباب أثناء المناقشات، و هي جزء من المناقشة الجارية ضمن مجلس أوروبا عن كفاءة التواصل بين الثقافات (أنظر/أنظري الفصل الخامس "الصف كمساحة آمنة" والفصل الثامن المتناول قضايا حقوق الإنسان).

مقاربات تعليمية توضيحية

و على سبيل التوضيح، سيُستعمل مثلان مذكوران في التوصية، عن المقاربات التعليمية للبُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. وفي كل من الحالتين، تفسَّر الطريقة التي يمكن بها استعمال المقاربة الخاصة، لتطوير المعرفة والمهارات والمواقف التي تشكل كفاءة التواصل بين الثقافات. ويقدَّم المثلان للتوضيح وقصد تكييفهما للاستعمال في سياقات مختلفة. وهما المقاربة التفسيرية (Jackson 1997, 2004: Chapter 6, 2011b) والمقاربة الحوارية (مثلاً Ipgrave 2001, 2003, 2013). وتشجع المقاربتان على مشاركة التلاميذ بشكل نشط في عملية التعلم وحتى في المساهمة في تصميم طرق الدراسة ومراجعتها.

"تشجع المقاربة التفسيرية على فهم مرن للأديان والقناعات غير الدينية، وتتجنب جعلها في إطار جامد محدد مسبقاً" (Council of Europe 2008a). ويمكن استعمالها مع صفوف متنوعة دينياً أو لا دينياً، كما في حالات أقل تعددية من حيث تكوين الصف).

وللمقاربة الحوارية التي تمكن التلاميذ من "الدخول في الحوار مع أشخاص آخرين ذوي قيم وأفكار مختلفة" (Council of Europe 2008a) فائدة خاصة في الصفوف المتنوعة دينياً وثقافياً، ويمكن تكييفها مع حالات مختلفة.

وتهدف المقاربتان إلى خلق جو من "المساحة الآمنة" في الصف (أنظر/أنظري الفصل الخامس). وبالطبع، يمكن ربط مقاربات تربوية وتدريسية أخرى بفكرة الكفاءة المقدمة في وثيقة مجلس أوروبا. ويشجَّع المستخدمون على تكييف أو تطوير المنهجيات وفقاً لسياقاتهم واحتياجاتهم الخاصة.

المقاربة التفسيرية

تركز المقاربة التفسيرية على العلاقة الديناميكية بين الأديان والمجموعات المتنوعة الأصناف التي تشكلها والأفراد الذين يتماهون مع هذه المجموعات. وتهدف إلى تجنب القولبة، بالاعتراف بأن الأفراد ذوي خلفية دينية خاصة قد يعيشون ويفهمون ويقدمون دينهم بطرق مختلفة من بعض الجوانب عما يرد من تعميمات في الكتب المدرسية مثلاً. وتهتم المقاربة التفسيرية بنتائج البحوث التي تبين أن بعض الشباب يشعرون بأن بعض الموارد المستعملة في المدارس لا تمثل خلفيتهم الدينية الخاصة بشكل عادل أو دقيق (مثلاً Jackson *et al.* 2010؛ Moulin 2011).

وتضع المقاربة التفسيرية الأفراد في إطار المجموعات المتنوعة، وغالباً الدينية، التي ينتمون إليها. ويرتبط فهم هذه المجموعات بتطوير فهم واسع للدين الخاص الذي ينتمي إليه الأفراد. ويمكن أن تتبع عملية التعلم وجهات مختلفة. وقد تكون نقطة الانطلاق فرد معيّن أو مجموعة دينية ما (ربما جماعة دينية أو طائفة)، أو أيضاً دين يُنظر إليه بصورة عامة كالمسيحية أو الإسلام أو الهندوسية. وتكمن النقطة المفتاحية في أن الفهم يزداد عبر فحص العلاقة بين الأفراد والمجموعات والأديان الأوسع.

كما أن هناك تركيز على محاولة تفسير اللغة والرموز الدينية. تحث هذه المقاربة التلاميذعلى تسخير عناصر الفهم الراهنة لدى التلاميذ، للانطلاق بمخيلتهم لمحاولة تلقف معاني أديان الآخرين.

وبعد، وكما أن منشور مجلس أوروبا المعَنوَن *تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات عبر التعليم* يرى في تفكرات التلاميذ في تعلمهم وسيلة لفهم الذات. تتبنى المقاربة التفسيرية رؤية مماثلة، مشددة على فكرة التفكير.

وتركز المقاربة التفسيرية على ثلاثة مبادئ مفتاحية ذات صلة بتدريس الأديان:

- كيف تصوَّر أو تمثَّل الأديان للمتعلمين (التصوير)؛
- كيف يفسر المتعلمون اللغة والرموز الدينية (التفسير)؛
- كيف يستجيب المتعلمون لتعلمهم المتناول الأديان (التفكير).

يمكن مدربي المعلمين وللمعلمين أن يستعملوا هذه المبادئ الثلاثة بشكل خلاُق، مصممين إستراتيجياتهم الخاصة لتلبية احتياجات تلاميذهم. يمكن الاطلاع على بعض الأمثلة عن الإستراتيجيات المتنوعة التي يستعملها المعلمون (غالباً بالعمل الوثيق مع التلاميذ) و مدربو المعلمين بتطبيقهم مبادئ المقاربة التفسيرية، في مؤلفات Ipgrave, Jackson and O'Grady (2009) و Miller, O'Grady and McKenna (2013).

التصوير

فيما يتعلق بتصوير الأديان، تستعمل المقاربة التفسيرية ثلاثة "مستويات" مترابطة.

الأفراد

كل فرد فريد من نوعه. وعلى هذا المستوى تحديداً، يمكننا أن نُقدّر بنحو أفضل الوجه الإنساني للدين بالاستماع للروايات الشخصية التي تكسر الأفكار النمطية. وقد تكون لشخصيات دولية متميزة، أو لأناس محليين، أو للتلاميذ. وكما ذُكر أعلاه، لقد بينت مشاريع بحثية متنوعة ان التلاميذ يشعرون أحياناً أن تصويرات أديانهم في العديد من الكتب والموارد لا تتطابق مع معرفتهم الخاصة وخبرتهم كأفراد يعيشون ضمن مجموعات ومذاهب خاصة (مثلاً، Jackson *et al.* 2010؛ Moulin 2011). وتهدف المقاربة التفسيرية إلى إعطاء الكلمة للشباب في هذا الصدد.

المجموعات

والمستوى التالي مستوى "المجموعة". وقد تكون هذه الأخيرة جماعة دينية أو مجموعة طائفية أو مزيج ما من هذه ومن أنواع أخرى من المجموعات، كالمجموعات الإثنية. وقد يكون مشروع أو عمل ما قائم على أسرة ذات خلفية إسلامية أو على كنيسة محلية مثلاً، مصدر معلومات عن المجموعات، ويؤثر على فهمنا للدين الأوسع ويغنيه.

الأديان

المستوى الأوسع هو الدين أو "المذهب الديني". وهكذا، فـ"المسيحية" تشمل كل تمظهراتها الطائفية والثقافية. ويتضح فوراً أنه قد يكون مستحيلاً لأي فرد أن يتلقف ذلك كلياً. وبعد، قد يكون لداخليين وخارجيين مختلفين رؤى مختلفة لنطاق المذهب. ولا أهمية لذلك، حيث يمكن لكل واحد منا (معلماً أو تلميذاً) تكوين فكرته الذاتية عن الأديان والعلاقة فيما بينها. وكل مرة نتعلم شيئاً جديداً، يوضع فهمنا السابق على المحك وقد يُعدّل. إن هذا المستوى هو الانسب لمناقشة المفاهيم المفتاحية و تحليلها. ويوفر فهم مؤقت للمفاهيم المفتاحية إطاراً لفهم يمكن تعديله مع التقدم في التعلم.

والقصد من استعمال هذه المستويات ليس شرذمة الأديان، حيث العلاقة بين الأفراد والمجموعات والمذهب معاً هي الكفيلة بتوفير الاستبصار في الدين كما يعيشه و يمارسه الناس،بما فيهم التلاميذ. ويمكن أن تقدم أيضاً المستويات الثلاثة نقاط انطلاق مختلفة لاستكشاف الأديان: المنظور الديني لفرد معيّن، مثل مارتن لوثر كينغ أو دالاي لاما، أو منظور مجتمع أو جماعة دينية ضمن دين معين (أنظر/أنظري الفصل التاسع لأمثلة عن مواضيع تشمل روابط مع مجتمعات خارج المدرسة)، أو دراسة نص مركزي بالنسبة لمذهب ديني بكليّته.

التفسير

الفكرة المركزية هنا هي المحاولة الصادقة لفهم معنى اللغة الدينية لشخص آخر، وذلك إلى أبعد حد ممكن. ولا يكون ذلك بإلغاء الفهم الذاتي الراهن سعياً للتشاعر مع شخص آخر، بل

بالأحرى بمحاولة استعمال الفهم الذاتي الراهن كنقطة انطلاق لقفزة خيالية لتلقف ما يفسره الآخر، وحتى وإن كانت رؤية المتعلم مختلفة جداً عن رؤية الشخص أو المجموعة أو المذهب قيد الدراسة. وعلى سبيل المثال، يمكن للتلاميذ ان يستعملوا فهمهم الشخصي للفظ "معاناة"، كنقطة انطلاق لتلقف فكرة dukha البوذية المُركّبة، التي غالباً ما تترجَم بمعاناة أو قلق أو ضغط أوعدم الرضا.

وتأخذ هذه المقاربة أيضاً بعين الاعتبار أن أشخاصا متدينين مختلفين يستعملون اللغة الدينية بطرق مختلفة. وقد يستعملها البعض حرفياً على الدوام، والبعض الآخر مجازياً في بعض السياقات، حيث يختلف المعنى المعبر عنه نوعاً ما عن الفهم الحرفي للكلمات. وثمة مقاربة أخرى عبر استعمال المقابلات، حيث يُطلب من الناس تفسير ما يعنونه عند استعمالهم اللغة الدينية (أنظر/أنظري الفصل التاسع).

التفكير

تهتم المقاربة التفسيرية بمحاولة فهم معنى اللغة والرموز وطرق الحياة الدينية، لكنها تستبق أيضاً مناقشة مسائل الحقيقة وعلاقة المعنى بالحقيقة (مثلاً، عندما تزعم أنك تمتلك الحقيقة، ماذا تعني بالضبط؟).

ويشمل التفكير إتاحة الفرص للتلاميذ للنظر في مضامين فهمهم وفي قيمهم فيما يتعلق بما تعلموه. ولا يقتضي ذلك تبني الآراء التي تمت دراستها، بل استعمال الفهم الجديد للوعي بالذات وإجراء فحص نقدي لافتراضاتهم. ويبدو لفظ Bildung الألماني ملائماً هنا، حيث لا يشمل المعرفة والفهم فحسب، بل أيضاً بُعداً تفكيرياً.

ويشمل التفكير أيضاً توفير فرص للنقد الموضوعي والبناء، للمواد المدروسة. ويمكن ترجمة وجهَي التفكير المختلفين – الاقتراب من المادة للتعاطف قدر الإمكان مع الآخرين، والنأي بالذات عن المادة لاستعمال القدرات النقدية الذاتية – إلى مجموعة متنوعة من الأنشطة الممكنة، بما فيه:

- **الوعي بالذات:** التوعية بالرؤى والتحيزات الذاتية الراهنة، وتعلم كيفية فحصها ووضعها على المحك (للنظر في التأثيرات التي قد تكون شكلتها).
- **القيم المقرونة بأديان أخرى:** مناقشة وتدوين القيم التي عبر عنها الأفراد/المجموعات/الدين موضوع الدرس، والمتجذرة في المذهب الديني، ومقارنتها بالقيم الذاتية لإجلاء نقاط التشابه والتضاد. ويشمل ذلك كشف القيم المتقاسمة التي قد تكون متجذرة في طرق الحياة المختلفة، أو ربما القيم التي قد تتداخل مع القيم الذاتية لكن غير المماثلة لها (أظر/ أنظري الفصل الثامن المتناول حقوق الإنسان).
- **التعلم من قيم الآخرين:** النظر في كيفية تلاءم القيم المعبر عنها من قبل الأفراد/ المجموعات/المذهب موضوع الدرس، مع القيم الاجتماعية كالمواطنة، أو إمكان مساهمتها فيها. ويطرح هذا التفحص تساؤلات عن التسامح مع رؤى الآخرين للعالم، أو

احترامها، أو عن كيفية تصرف الأفراد في طرق الحياة الخاصة بهم (هل يستدعي هذا الموقف احترامي؟)، والإقرار بأن قيم أو أعمال بعض الأفراد والمجموعات قد يعترف بها المجتمع الأوسع كعامل مساهم إيجابياً في التناغم الاجتماعي.

- **أوجه التشابه والاختلاف مع المعتقدات والقيم الذاتية:** النظر في أوجه اختلاف معتقدات الأفراد في سياق مجموعاتهم ومذهبهم، عن المعتقدات الذاتية، أو تشابهها أو تداخلها معها.
- **تحسين طرق الدراسة:** التفكير في الطرق المستعملة إلى الآن في الدراسة، واقتراح سبل تحسينها لتحقيق فهم أفضل وأعمق للآخرين.

تكييف الأنشطة التفكيرية مع سياقات وطنية مختلفة

في بعض السياقات الوطنية، قد تكون كل الأنشطة التفكيرية كالمذكورة أعلاه ممكنة، إذا ما أدارها وسهلها المعلمون بشكل جيد في مساحة الصف الآمنة، ومع احترام قواعد اللياقة الاساسية. وفي بعض السياقات الوطنية الأخرى، قد تُعتبر مناقشة الرؤى الشخصية غير مناسبة. وفي هذه الظروف، يمكن الاقتصار فحص الآثار المترتبة على المعتقدات والقيم الصادرة من سياق معين على القيم الاجتماعية (بدلاً من الشخصية) داخل المجتمع – كالقضايا ذات الصلة بالمواطنة والتحيز والتفاهم بين الثقافات وبين الأديان. تناول "بروس غريلي" تطبيق ذلك فيما يتعلق بالسياق الأميركي (Grelle 2006).

كفاءة التواصل بين الثقافات والمقاربة التفسيرية

كيف يمكن استعمال المقاربة التفسيرية بهدف تنمية كفاءة التواصل بين الثقافات؟ يمكن التعبير عن المبادئ المفتاحية للمقاربة التفسيرية من خلال المعرفة والمهارات والمواقف المطلوبة لتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات، كما ورد في منشور *تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات عبر التعليم* الصادر عن مجلس أوروبا. وعلى سبيل المثال،

يتطلب **التصوير** :

معرفة وفهم:

- المفاهيم المفتاحية المقرونة بدين/مذهب ديني معيّن؛
- رؤى المجموعات وممارساتها ومعتقداتها ضمن دين معيّن؛
- أمثلة عن النصوص المفتاحية الاحداث التاريخية ذات الصلة، إلخ...؛
- أمثلة تُظهر تنوع المعتقد والممارسة ضمن الأديان.

مهارات كـ:

- الإصغاء إلى أشخاص من أديان أخرى؛
- التفاعل مع أشخاص من أديان أخرى؛

- جمع معلومات موثوق بها عن أديان أخرى؛
- تسهيل تبادل الآراء بخصوص الاديان.

مواقف كـ**:**

- احترام حق الشخص في اعتناق وجهة نظر دينية أو غير دينية خاصة به؛
- الانفتاح على أشخاص من أديان وثقافات مختلفة؛
- الانفتاح على التعلم المتناول أديان مختلفة؛
- الاستعداد لتعليق إطلاق الحكم؛
- الاستعداد لتحمل الغموض؛
- تثمين التنوع الديني والثقافي.

ويتطلب **التفسير:**

معرفة وفهم:

- المفاهيم المفتاحية المقرونة بدين معيّن؛
- رؤى المجموعات وممارساتها ومعتقداتها ضمن دين معيّن.

مهارات كـ:

- التشاعر؛
- النظر الى الامور من زوايا مختلفة؛
- القدرة على التفاعل مع أشخاص من أديان مختلفة والإصغاء إليهم؛
- مهارات المناقشة.

مواقف كـ:

- الانفتاح على أشخاص من أديان مختلفة و من طوائف غير طائفتنا؛
- الاستعداد لتعليق إطلاق الحكم أو تحمل الغموض؛
- تثمين التنوع الديني والثقافي؛
- المرونة في السلوك الثقافي والتواصلي.

ويتطلب **التفكير:**

معرفة وفهم:

- المفاهيم المفتاحية المقرونة بدين/مذهب ديني معيّن؛
- رؤى المجموعات وممارساتها ومعتقداتها ضمن دين معيّن؛
- الوعي بالرؤى و الافتراضات الشخصية؛

مهارات كـ:

- الإصغاء إلى أشخاص من أديان/مجموعات دينية أخرى؛
- التفاعل مع أشخاص من أديان/مجموعات دينية أخرى؛
- التشاعر؛
- النظر الى الامور من زوايا مختلفة؛
- تقييم رؤى دينية/غير دينية مختلفة بما فيه الذاتية؛
- الوعي بالتحيز والأحكام الذاتية؛
- المرونة والتكيفية في السلوك الثقافي والتواصلي.

مواقف كـ:

- الانفتاح على التفكير في المعتقدات والمزاعم الذاتية؛
- الاستعداد للتعلم من الآخرين؛
- الاستعداد لإجراء نقد موضوعي و متوازن لمواقف دينية وغير دينية مختلفة.

يبين المثل أدناه كيف يمكن للمعلمين استعمال المفاهيم المفتاحية للمقاربة التفسيرية بشكل خلاق مع التلاميذ. لقد عمل "كيفن أوغريدي" المدرس في المرحلة الثانوية مع تلاميذ ضعيفي الاندفاع (بادئ الأمر) وتتراوح أعمارهم بين 12 و13 سنة، وذلك في مدرسته الرسمية "البيضاء" بشكل رئيسي، و الواقعة في المجال الحضري، في شمال إنجلترا. ولم يكن في الصف تلاميذ من أسر مسلمة.

مثل توضيحي – البحث العملي والمقاربة التفسيرية

- "صممت مشروع بحث عملي تم تنفيذه مع صف في المدرسة لمدة 12 أسبوعاً. وتم فيه استعمال المراقبة ومقابلات جماعية وتحليل لليوميات التي دونها التلاميذ. وقد ساهموا في البحث بتحديد مواضيع اهتمامهم وتفضيلاتهم. وساعدت مساهماتهم في التخطيط لعملنا حول الاسلام. وسجل التلاميذ أفكارهم وتقييماتهم للعمل الجاري في اليوميات. كما سجلوا إجاباتهم على أسئلتي المطروحة في المقابلات الجماعية.

- حللت مدونات اليوميات وعدلت برنامج الدراسة لأخذ أفكار التلاميذ في الحسبان. و أدّت أفكارهم المدونة في اليوميات إلى مقاربة لدراسة الإسلام موصولة بالمواضيع المهمة في نظرهم.

- وانتقلت من اهتمام التلاميذ بالزي والموضة (موضوع شائع في اليوميات) إلى أسئلتهم عن الزي الإسلامي، باستعمال أمثلة من روايات منتقاة من وسائط الإعلام وربطها بالإسلام بشكل أوسع. إن اهتمام التلاميذ بالزي الإسلامي مرده إلى اهتمامهم بالمعنى الرمزي للملابس وجاذبية الموضة. وأُدرجت هذه المواضيع في خطط دروسنا، ومن ضمنها مواقف التلاميذ من الملابس والمقارنة بالرموز الإسلامية. وكان الهدف ككل هو حث التلاميذ من خلال دراسة مواضيع إسلامية على إعادة تقييم مواقفهم الشخصية، سواء كانت تجاه الملابس أو الحياة العائلية أو أي مسائل أثاروها.

- و اعتبر التلاميذ الفن والكتابة الخلاقة ومناقشة مقاطع الفيديو أنشطة هامة، لكن المسرح كان أكثر الأنشطة شعبية لاستكشاف القضايا المتعلقة بالسلام. وتناولت التساؤلات المثارة الإسلام (المسلمون، والمعتقدات والمفاهيم الإسلامية) والأفراد والمجتمع معاً (تساؤلات شخصية ودينية وعن المجتمع والعالم الأوسع).

- وقد أكدت مدونات يوميات التلاميذ وسجل ملاحظاتي، الأهمية التي أولاها التلاميذ للتعلم عن ذاتهم كما عن الإسلام. وأثاروا أيضا تساؤلات عن العرق والهوية الإثنية، وانتُهزت فرصة لاستكشافها، ما ساهم في تربيتهم على التواصل بين الثقافات وعلى المواطنة، كما في دراستهم للاديان.

- ومن بين الأنشطة الإبداعية التي اختارها التلاميذ – في الزي الإسلامي مثلاً – تحليل العلاقة بين الاستقواء والزي، والبحث عن رموز الزي الإسلامي، واستعمال المسرح لاستكشاف شعور المرء عندما يمنع من ارتداء الزي الديني في المدرسة. وكان ما يثلج الصدر هو الدرجة العالية من النضج التي أظهرها التلاميذ في المناقشات عقب هذه الأنشطة.

- ونوقشت قضايا تصوير الإسلام كدين وكأفراد مسلمين معاً، في سياقات المدرسة والأسرة ووسائط الإعلام. وتم النظر في قضايا التفسير، عبر مناقشة معنى المفاهيم والرموز المفتاحية (بما فيه الزي). و تمت تغطية قضايا التفكير، عبر التنقل ذهاباً إياباً بين اهتمامات التلاميذ الشخصية وشواغلهم، وبين ما يعادلها في الأمثلة المأخوذة عن الإسلام التي كانت موضع الدراسة."

- يمكن الاطلاع على المزيد من أعمال "كيفن أوغريدي" في O'Grady 2008, 2009, 2013.

مقاربة حوارية

تم تطوير عدة مقاربات بيداغوجية لدراسة الأديان ومرتكزة على الحوار، لاستعمالها مع الأطفال والشباب (Castelli 2012؛ Ipgrave 2013؛ Jackson 2014، الفصل السابع؛ Keast 2007؛ Leganger-Krogstad 2011؛ Weisse and Knauth 1997). كما أن بعض البحوث التي أجريت في إطار مشروع REDCo (الدين في التعليم: مساهمة في الحوار أو عامل نزاع في تحول مجتمعات البلدان الأوروبية)، والمناقشة تحديداً في الفصل الخامس وموضوعها "المساحة الآمنة"، هي على صلة وثيقة بالحوار كمقاربة بيداغوجية (مثلاً عمل Knauth,von der Lippe, Kozyrev and Shihalejev). يتطلب الحوار مواقف ومهارات ملائمة للمشاركة بأفكار وطرق تفكير غير تلك الخاصة بنا. ويستلزم القدرة "على المساءلة والإصغاء والتفكير والتفكر والتفسير والتنظير واستكشاف الأفكار؛ على تحليل المسائل وصوغ الفرضيات وبلورة الحلول؛ والمناقشة والمحاججة وفحص الأدلة والدفاع والسبر وتقييم الحجج"

(Alexander 2006: 5). وتدمج مقاربة "كاستيلي" التي يسميها "حوار الإيمان" استكشافاً لرؤى العالم الدينية وغير الدينية، بهدف تطوير مهارات ومواقف تعلم التلاميذ التجاوب مع معتقدات الآخرين وتطوير القدرة على الإعراب عن معتقداتهم الذاتية معاً (Castelli 2012).

كان لمقاربة "إيبغريف" للحوار – التي سنأخذها مثلاً هنا- أداء جيد في المدارس ذات التلاميذ المتعددي الأديان والثقافات. و هي تستغل جهوزية الأطفال للخوض في المسائل الدينية وقدرتهم على استعمال اللغة الدينية التي عليهم التعامل معها لدى تفاعلهم مع نظرائهم في المدرسة والمدارس المشاركة. وقد تبلور عمل "إيبغريف" بتعاونها مع تلاميذ المرحلة الابتدائية المتراوحة أعمارهم بين 8 سنوات و11 سنة، لكن بالامكان تكييفه للاستعمال مع تلاميذ أكبر سناً (Ipgrave 2003, 2013).

ومع هذه المقاربة، غالباً ما يضطلع المعلم بدور الميسّر، مثيراً الأسئلة وموضحاً إياها، معطياً الكثير من حرية التقدير للتلاميذ الذين يُنظر إليهم على أنهم معاونون في التعليم والتعلم. ومما تبين من هذه الطريقة، أنها تنمي الثقة بالنفس عند التلاميذ وتوفر فرص تطوير المهارات الرئيسية وتمكن المقصرين من الافصاح عن آرائهم وتخلق مناخاً من الجدية الأخلاقية. كما تمت مساعدة التلاميذ على التعامل مع أفكار ومفاهيم من مذاهب دينية مختلفة، واعتماد التفكير في مساهماتهم وتبرير آرائهم الشخصية. وناقش أيضاً التلاميذ الطريقة التي وصلوا بها إلى خلاصاتهم، وتم تشجيعهم على الاعتراف بوجود وجهات نظر بديلة والانفتاح على حجج الآخرين.

ولدى تجربة هذه المقاربة، تبين أن الاختبار المباشر للتعدد الديني (أو الاتصال غير المباشر عبر المراسلة الإلكترونية) حث الأطفال على استكشاف القضايا الدينية. وفضلاً عن ذلك، لوحظ أن الأطفال لم يذهبوا إلى مواقف تنسيبية قائلة بتساوي كل الأديان في الصحيح (أو الخاطئ). ولمقاربة الحوار عدة عناصر:

- أولها قبول التنوع والاختلاف والتغيير – عبر التواجه بصورة منتظمة مع وجهات نظر ومضامين فهم وأفكار مختلفة. وهنا تتم الاستفادة من التجارب والتأثيرت المختلفة في خلفيات الأطفال الاجتماعية.
- وثانيها الانفتاح على الاختلاف والاستجابة إيجابياً له. ويُنظر إلى تبادل وجهات النظر على أنه مفيد لكل المشاركين. و يتعزز هذا سياسة مدرسية تثمن التنوع (ضمن الحدود المناقشة أدناه في الفصل الخامس وموضوعه "المساحة الآمنة" والفصل الثامن المتناول حقوق الإنسان). وقد صاغ التلاميذ بأنفسهم قواعد أساسية لدراسة الأديان. وحدد الأطفال أفكاراً كالاحترام المتبادل لدين الآخر، والتكلم والتفكير بجدية في موضوع الاختلافات، والجهوزية لتعلم أشياء جديدة، بما فيه عن دينهم الخاص. وتم تشجيع التلاميذ على صوغ أسئلتهم الخاصة عندما يتعاملون مع مواقف مختلفة من الدين، ومن بينها الأسئلة التي ستُطرح على المتكلمين الزائرين (أنظر/أنظري الفصل التاسع).
- وثالثها المناقشة والنقاش. وتستعمل محفزات مختلفة لطرح الأسئلة والقضايا للمناقشة، بما فيها الروايات وغيرها من النصوص، ودراسة الحالات، والأقوال المعبرة عن وجهات نظر مختلفة وصور ومقتطفات من مقاطع فيديو وأمثلة عن تعاليم من أديان مختلفة. ويعرَّف أيضاً التلاميذ على قضايا الأخلاقيات (كمزايا و مساوئ استخدام العنف أو قتل حيوان) أو المعتقد (كوجود حياة بعد الموت أو عدمه).

تطبيق النموذج

في سياق اختبار النموذج الحواري بداية عبر بحث عملي في مدرسة ابتدائية حضرية، كان التنوع المتوفّر في المدرسة ذاتها هو المورد الاول مقروناً بتجربة الأطفال في المدارس الابتدائية المحلية الأخرى الذين كان يتواصل معهم التلاميذ عير البريد الإلكتروني وأُدخلت أصوات أخرى إلى المناقشة في الصف عبر:

- أقوال أشخاص معتنقين مجموعة متنوعة من المعتقدات أو وجهات النظر أو متخذين مواقف مختلفة من القضايا الأخلاقية موضوع النقاش بين الأطفال؛
- مواد للمناقشة مأخوذة من المذاهب الدينية بما فيه مقتطفات أو مقتبسات من النصوص.

و طيلة التجربة تم تشجيع التلاميذ على الاهتمام الشخصي بأفكار ومفاهيم من مذاهب دينية مختلفة (كيف تتصل هذه الفكرة مع رؤايَ؟).

وتم تشجيع الأطفال على:

- اعتماد التفكير في مساهماتهم وتبرير آرائهم الخاصة (ما هي أسباب اعتقادك بذلك؟)؛
- النظر في الطريقة التي وصلوا بها إلى استنتاجاتهم (كيف وصلت إلى هذا الجواب؟)؛
- الاعتراف بوجود وجهات نظر بديلة؛
- الانفتاح على وجهات نطر الآخرين (هلا يمكنك التفكير بالأسباب التي قد تجعل بعض الناس لا يوافقون على ما قلته؟).

واستُعمل لعب الأدوار لمساعدة الأطفال على التعامل مع وجهات نظر مختلفة، حيث كان عليهم (كأفراد أو ضمن مجموعات) المحاججة في قضية من وجهة نظر مجموعة مصالح معيّنة. وعلى سبيل المثال، لعب أطفال في السن التاسعة أدوار الشخص المحافظ، والسائح، والموظف الحكومي، والأب المفجوع في مناقشة ما إذا كان ينبغي صيد نمر آكل البشر وقتله. ويساعد هذا النشاط الأطفال على تحديد القيم من خلفيتهم الذاتية التي قد لا تكون مماثلة لقيم أطفال آخرين – لكن قد تكون مع ذلك متداخلة بشكل كبير معها ومع قيم حقوق الإنسان المعبر عنها تقليدياً (أنظر/أنظري الفصل الثامن أدناه).

وتُدخل هذه المقاربة الحوارية الأطفال كمشاركين فاعلين، وهم يتناقشون حول مجموعة متنوعة من الافكار النابعة من تجاربهم في المنزل والمجتمع والمدرسة، ويلجؤون إلى تجاربهم و معارفهم و فهمهم للتعلم في الصف. ويُنظر هنا إلى الأطفال كمعاونين في التعليم والتعلم. ويزيد التدريس من مساهمة التلاميذ بأفضل نسبة ممكنة، و يلعب المعلم الحاثّ والمدير والمشرف على المقابلة والأسئلة، و الموفر للمعلومات.

كفاءة التواصل بين الثقافات والمقاربة الحوارية

كيف يمكن استعمال المقاربة الحوارية بهدف زيادة كفاءة التواصل بين الثقافات؟ يمكن التعبير عن المبادئ المفتاحية لمقاربة "إيبغريف" الحوارية من خلال المعرفة والمهارات والمواقف

المطلوبة لتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات، كما تبينه المناقشة الموردة في منشور *تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات عبر التعليم* الصادر عن مجلس أوروبا.

وعلى سبيل المثال، يتوقف الحوار الناجح على تطوير مواقف كـ:

- احترام حق شخص في اعتناق وجهة نظر دينية أو غير دينية خاصة به؛
- تثمين التنوع الديني والثقافي.
- الانفتاح على أشخاص من أديان وثقافات مختلفة؛
- الانفتاح على التعلم المتناول أديان مختلفة؛
- الاستعداد لتعليق إطلاق الحكم؛
- الاستعداد لتحمل الغموض؛

يجب ان تنعكس هذه المواقف في سياسة شاملة للمدرسة وفي أخلاقيات تبادل الآراء داخل الصفوف، كما في مساهمات كل تلمنذ.

وتشمل المهارات الضرورية:

- القدرة على تقييم وجهات النظر الدينية/غير الدينية الأخرى، بما فيه الذاتية؛
- الوعي بالتحيز والأحكام الذاتية؛
- الإصغاء إلى أشخاص من أديان/مجموعات دينية أخرى؛
- التفاعل مع أشخاص من أديان/مجموعات دينية أخرى؛
- التشاعر؛
- النظر الى الامور من زوايا مختلفة
- تقييم رؤى دينية/غير دينية مختلفة بما فيه الذاتية؛

و تستفيد هذه المقاربة من خبرة الأطفال ومعرفتهم السابقتين. وتطوَّر المعرفة بشكل أعمق بالإشارة إلى مجموعة من المصادر، منها:

- تقاسم معرفة الآخرين وخبرتهم في الصف (بما فيه استعمالهم المصطلحات الدينية، وتقدير تنوع المعرفة والخبرة)؛
- المزيد من المعلومات السياقية من المعلم، كأمثلة عن مفاهيم مفتاحية، والنظر في نصوص مفتاحية، وتعاليم وتاريخ ذي الصلة، واقوال من وجهات نظر وختلفة، والاستعمال النقدي لموارد بصرية وغيرها (أنظر/أنظري الفصل السادس أدناه).

تشكيلات خلاقة من المقاربات الحوارية

يأخذ البعض من مدربي المعلمين والمعلمين مزيجاً خلاقاً من الأفكار من مقاربات تدريسية مختلفة، كمشروع سان بترسبرغ في روسيا الاتحادية، الذي استعمل أفكاراً من المقاربتين التفسيرية والحوارية وغيرهما:

مقاربتنا تفسيرية... فمثلاً نميز... ثلاث مراحل في العملية التعليمية: التصوير، التفسير والتفكير/ التشييد. وتتكرر الدورة الصغرى التي تشكلها هذه المراحل كل مرة مع موضوع جديد، وأولاً في إطار درس في الصف، ثم على صعيد أوسع عند اختتام سلسلة من الدروس المترابطة مواضيعياً بدرس "تلخيصي" خاص... ونركز أيضاً على التفاعل داخل صفوفنا... على أنشطة التلاميذ التفسيرية. ويمثل البحث عن معاني النصوص والروايات قيد الدراسة نشاطاً رئيسياً للمتعلم. ونتيجة لذلك تكتسب مقاربتنا نوعية *حوارية*، لأن المشاركة في المناقشات تصبح عنصراً طبيعياً من تقاسم المعاني... وننظر إلى متعلمينا كباحثين مهتمين بالفهم والتعامل مع ما نقدم لهم (Kozyrev 2012: 75).

كفاءة المعلم

تؤكد التوصية على أهمية توفير تدريب رفيع وخلال الخدمة لزيادة كفاءة المعلم في هذا المجال. وتشير إلى تطوير الكفاءة في مقاربات تدريسية ملائمة. وترى أن المعلمين بحاجة إلى:

- تمكينهم من توفير موارد تدريسية غنية ومتنوعة.
- فرص لتبادل الموارد والاختبارات الناجحة، وأن يكونوا قادرين على تقييمها.

ويوصى أيضاً بإيجاد فرص للتبادل والحوار بين تلاميذ من بيئات ثقافية مختلفة (أنظر/أنظري الأمثلة ذات الصلة في الفصل التاسع)، وبالاهتمام بالطابع المحلي والعالمي للحوار بين الثقافات.

يشتمل تحليل "شيهالييف" للحوار في الصف والتفاعل بين المعلم والتلميذ في إستونيا في إطار مشروع REDCo (مع تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 14 و16 سنة)، على بعض الملاحظات عن دور المعلم:

- إن الدعم الإيجابي لأجوبة التلاميذ دون مناقشة لا يساهم في الحوار، ويترك الانطباع بأن الجواب "الصحيح" قد تم إعطاءه بشكل مسبق.
- تدخُّل الاستاذ بشكل قوي و مفرط كميسّر يدفع التلاميذ إلى العدول عن التعمق في الموضوع. إذا لعب المعلم دور الميسّر بشكل أقوى من اللزوم. و الاتكال على حجج المعلم أو بكل بساطة الامتناع عن المشاركة (Schihalejev 2010: 166-67).

إن تكوين المعلمين بحاجة، على الأقل، إلى مد المعلم المتدرب بخبرة في نفس الطرق وفرص التعلم التي قد يختبرها التلاميذ، وذلك لمساعدته على التطور كموفر كفوء للمعلومات، وميسّر للحوار ومشرف عليه.

وبخصوص تقنيات التدريس، تشجَّع مشاركة التلاميذ الفاعلة في الصف (كما في المقاربتين التفسيرية والحوارية). فالخبرة إذاً والتدرب على استعمال طرق فاعلة للتعلم مفيدان جداً للمعلمين، من ناحية تطوير المهارات والمواقف المشار إليها أعلاه، وشمل قضية "انتقاء المضمون" المعقدة.

تمثل المعرفة المتخصصة للأديان ميزة قوية. إلا أن الخبرة قد بينت أن المعلمين الذين يهتمون بالتنوع الداخلي للأديان، وباحتمال اختلاف التعابير الفردية والجماعية للأديان، بطرق متنوعة،

عن العديد من التصويرات الواردة في الكتب المدرسية، قادرون على بناء قاعدة معرفتهم أثناء التعليم إذا ما توفر الدعم لهم. ومن المفيد بشكل خاص وصول المعلمين إلى أشخاص ذوي معرفة أكثر تخصصاً واستشارتهم بالشكل الملائم. ولا حاجة إلى القول إن توفير دروس تدريبية اولية وخلال الخدمة للمعلمين سيرتقي بجودة نوعية التعليم ويحسنها.

وتذكر توصية مجلس أوروبا تحديداً خلق "مساحة آمنة" لتفاعل التلاميذ وحوارهم. وتُناقش القضايا ذات الصلة (بما فيه النقاط المتعلقة بكفاءة المعلم) في الفصل التالي. أنظر/أنظري أيضاً الفصل السادس فيما يتعلق بالتحليل النقدي لتصويرات وسائط الإعلام للأديان، والفصل التاسع لمناقشة إقامة علاقات إيجابية مع الآباء وأعضاء مختلف الجماعات، بما فيه الترتيب لزيارات خارج المدرسة وبناء علاقات مع تلاميذ في المدارس الأخرى. ويجب أن يتم تدريب المعلمين في إطار قيم حقوق الإنسان التي تعزز كرامة الإنسان والمواطنة الديمقراطية (أنظر/ أنظري الفصل الثامن).

خلاصة

نوقش مصطلح "كفاءة" فيما يتعلق بالبُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، مع إشارة خاصة إلى التلاميذ. وتم النظر في و توضيح نموذج كفاءة مطور ومناقش في مجلس أوروبا، من خلال مقاربتين بيداغوجيتين للتعلم المتناول الأديان. وكان الهدف من المثلين المبينين كشف بعض القضايا المفتاحية في تدريس التنوع الديني و التحفيز على تطوير طرق ملائمة لسياقات وطنية و اقليمية خاصة. ورغم بعض الفروق في المثلين المستعملين، فإنهما يتقاسمان المواقف من تحليل المواد الثقافية والدينية، وبشأن حرية التقدير المتروكة للتلاميذ، تماشيا مع روح عمل مجلس أوروبا في مجال التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات و التربية على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان (Council of Europe 2010).

ووردت بعض الملاحظات عن تطوير كفاءات المعلمين و ضرورة توفير تكوين أولي و مستمر جيد للمعلمين (على النحو المحدد في التوصية). وينظر الفصل التالي في القضايا ذات الصلة بجعل الصف "مساحة آمنة" لتحقيق التعلم الفاعل، كالتي نوقشت أعلاه، و في تدريس قضايا خلافية. وستعالَج القضايا المتعلقة بتدريس القناعات غير الدينية في الفصل السابع.

الفصل الخامس

الصف مساحةً آمنة

مدخل

تقترح توصية مجلس أوروبا في نظرتها إلى الشروط المسبقة التعليمية لاستكشاف تنوع الأديان والقناعات غير الدينية في المدارس، "توفير مساحة تعلمية آمنة للتشجيع على التعبير عن الرأي دون خوف من استثارة الاحكام أو السخرية" (7.1). وفي هذا الصدد، تتوافق التوصية مع عمل المجلس في مجال حقوق الإنسان والتربية على المواطنة الديمقراطية والحوار بين الثقافات (Council of Europe 2008b, 2010). وتعني قضية "المساحة الآمنة" صناع السياسة كما المجتمعات المدرسية والمعلمين ومدربي المعلمين. وقد ينطوي التشجيع على أشكال التعلم الفاعلة، القائمة على درجة هامة من التفاعل والتبادل بين التلاميذ، على قرارات على المستوى السياسي.

ويتطلب توفير "مساحة آمنة" لاستكشاف التنوع، الذي يبدي اهتماماً بمواقف التلاميذ الشخصية المتعلقة بالمعتقدات والقيم، الاعتراف بـ "التنوع الداخلي" وبالطابع الشخصي للأديان ورؤى العالم غير الدينية (أنظر/أنظري الفصل السابع). وكما تورده "فرانشسكا غوبو":

> يدعونا التركيز على الأديان والقناعات غير الدينية داخل التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، إلى (أو يتطلب منا) النظر في التنوع ليس فقط من الخارج، بل أيضاً في التنوع من الداخل ("التنوع الداخلي")، علماً بأن الهوية الثقافية واللغوية والوطنية (أو الإثنية) الدينية المتجانسة غالباً ما تكون "اختراعاً" تاريخياً أكثر منه واقعاً تاريخياً، فيما تتغاضى عن (أو تنجح في استصغار أو إلغاء) "الذاكرات المختلفة" التي يعيش الأفراد و/أو الجماعات حياتهم وفقها (Gobbo 2012).

وتحتج البروفسورة "غوبو" بأن الصف بحاجة إلى الاعتراف بهذا التنوع الداخلي واحترامه، وإتاحة استعماله كمورد من كافة المعنيين. وتهدف المقاربتان البيداغوجيتان التفسيرية والحوارية المشار إليهما أعلاه، إلى تعزيز هذا الجو المنفتح والمتسم بالاحترام لتبادل الآراء في الصف. إلا أن جو المساحة الآمنة بحاجة إلى أن يُنمّى ليس فقط في الصف بل في السياسة الشاملة للمدرسة ، وفي العلاقات بين المدرسة والمجتمع الأوسع (أنظر/أنظري الفصل التاسع).

المساحة الآمنة في الصف

في هذا الفصل، تركز المناقشة على الصف. وقد أصبح مصطلح "المساحة الآمنة" مصطلحاً مختزِلاً للجو المرغوب فيه في الصف. وفي مساحة آمنة في الصف، يمكن للتلاميذ أن يعبروا عن آرائهم وموافقهم علناً وحتى وإن كانت تختلف عن آراء المعلم أو النظراء. إلا أن ثمة حاجة إلى وجود قواعد أساسية يجب على كل المشاركين أن يفهموها ويوافقوا عليها، من حيث الكياسة و الحساسية، بما يضمن جمع الآخرين واحترامهم.

إن نتائج البحوث في مجال القيم، ذات الصلة بالتربية على المواطنة والتعليم الديني، وبمجالات أخرى من التعليم المتخصص جد مهمة لتنظيم وتسيير المناقشات المتعلقة بالأديان والقناعات غير الدينية التي يحضى فيها التلاميذ بنسبة مشاركة عالية، بينما يقوم المعلمون بدور الميسّرين وموفري المعرفة ذات الصلة.

من المهم التشديد على أن المقاربات التي تشجع على تحاور التلاميذ والتي تسند الى المعلم دور الميسّر، لا تقلل من أهمية توفر المعلم على معرفة عالية الجودة ومعمقة بالموضوع و المحافظة عليها.

تتناول البحوث في مجال "المساحة الآمنة" بشكل رئيسي آراء التلاميذ وتفاعلاتهم، و قضايا ومسائل يمكن أن يواجهها المعلمون في إشرافهم على المناقشة المفتوحة في الصف. ستعرض بعض النقاط المأخوذة من البحوث ذات الصلة، مع بعض الملاحظات والمقترحات من طرف المعنيين.

بحوث في ميدان العمل الاجتماعي

أجريت بعض البحوث في الولايات المتحدة مع طلبة العمل الاجتماعي، وغالبهم في العقد الثاني من العمر (Holley and Steiner 2005). وقد حدد هؤلاء الطلبة الصفات التالية التي يجب ان تتوفر في الصف حتى يصبح "مساحة آمنة":

- ينبغي أن يكون المعلمون غير مطلقين للأحكام، وغير متحيزين، وأن يضعوا قواعد مناسبة للمشاركة، ويجيدوا إدارة النزاعات، ويبدوا الدعم والاحترام.
- ينبغي أن يبدي النظراء مهارات جيدة في المناقشة، وأن يتقاسموا الأفكار/الآراء/الوقائع بأمانة، وألا يطلقوا الأحكام، وأن يكونوا منفتحين على الأفكار الجديدة ويتقاسموا الإحساس الاجتماعي.
- الطلبة ذاتهم: ينبغي أن يكون الطلبة منفتحين، وأن يشاركوا بشكل فاعل، وأن يبدوا الدعم والاحترام للآخرين.

◄البيئة: ينبغي أن يسمح ترتيب المقاعد للجميع في الصف برؤية الجميع، وأن تكون القاعة ذات حجم مناسب.

وحدد الطلبة أيضاً الصفات التالية للصفوف التي وجدوها غير آمنة للحوار المفتوح والتبادل:

◄كان المعلمون المنتقدون لتدخلات الطلبة متحيزين ومطلقي الأحكام.
◄كان النظراء الذين لم يتكلموا مطلقي الأحكام ومنغلقين و/أو لا مبالين.
◄الطلبة ذاتهم: شعر الطلبة بالخوف والقلق والترهيب وانعدام الأمان والثقة.
◄البيئة: اعتُبر الجلوس في صفوف غير مؤات للمناقشة والحوار المفتوحين.

ورأت الأغلبية الساحقة من المجيبين بأنه من الهام جداً خلق مساحة آمنة في الصفوف، وبأنهم اكتسبوا المزيد فيها من حيث التعلم. وقالوا إن المساحة الآمنة أشعرتهم بتحد أكاديمي وحثتهم على مواجهته، إضافة إلى تحد آخر متمثل بالنمو والوعي الشخصيين. وأفاد الطلبة بأن المساحة الآمنة جعلتهم أكثر انفتاحا على معرفة الاخرين، لتوسيع آفاق وجهات نظرهم وزيادة وعيهم بالذات وتطويرمهارات تواصلية فعالة. وأفادوا أيضاً بأن المضمون كان "واقعياً" و"عملياً" و"اختبارياً" أكثر وسط المساحة الآمنة.

ولم تبين نتائج الدراسة أي فروق هامة من حيث الجنس أو العرق/الإثنية بخصوص تحديد الصفات الضرورية لخلق المساحة الآمنة. وأوكل الطلبة غالب المسؤولية عن المساحة الآمنة إلى المعلمين، ولم يكونوا دائماً واعين بدورهم الخاص في خلق أو إعاقة المساحات الآمنة.

واستخلص المسؤولون عن الدراسة انه من غير الواقعي أن نتوقع أن يكون أي صف مساحة آمنة كلياً لجميع الطلبة. وأفضل ما يمكن السعي إليه هو خلق مساحة أكثر أمناً. ويوصي هؤلاء المسؤولون بدفع الطلبة الى وضع مبادئ توجيهية للمناقشات في الصف، كي يتعلموا السلوكيات والمواقف المتوقعة منهم.

البحوث في مجال التربية على المواطنة

فيما يتعلق بالبحوث في مجال التربية على المواطنة، بيّن استعراض قام به "ديكين كريك" لسبع دراسات دولية، الأثر الإيجابي للمناقشة و الحوار الموجهين، على تعلم التلاميذ وإنجازهم:

◄إن المقاربات التي تستعمل النقاش والحوار فعالة خاصة من حيث تحسين التعلم و تعزيز دافعية التلاميذ ومشاركتهم.
◄يقود الوسط التعلمي التعاوني الذي يمكّن التلميذ، إلى زيادة الثقة بالنفس والاتكال على النفس والسلوك الإيجابي.
◄تزداد مشاركة التلاميذ عندما يكون مضمون الدرس متصلاً بتجاربم الشخصية.
◄بكسب الوعي بحالات الآخرين، يستطيع التلاميذ تحليل وقائعهم بتجاربهم الشخصية

- المناقشة والحوار المتعلقان بالقيم المتقاسمة وحقوق الإنسان وقضايا العدالة والمساواة، شكّلا طرقاً تعلمية فعالة.
- نوعية المناقشة عامل مفتاحي في التعلم.
- الانشطة التشاركية و الحوارية تحافظ على ضمان استدامة الانجازات.
- يشارك التلاميذ فعلاً عندما يكون الاختبار متحدياً وقابلاً للتحقق وعلى صلة بحياتهم بالذات.

ننتقل الآن إلى البحوث التي أنجزت تحديداً في مجالي تدريس و دراسة الأديان والمعتقدات في المدرسة، مع التركيز خاصة على البحث في مجال تفاعل الصف.

مشروع REDCo

في إطار مشروع المفوضية الأوروبية REDCo (Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html)، تناولت بحوث آراء تلاميذ تراوحت أعمارهم بين 14 و16 سنة، في ثمانية بلدان أوروبية (إنجلترا، إستونيا، فرنسا، ألمانيا، هولندا، النرويج، روسيا الاتحادية، إسبانيا)، وذلك في تدريس و دراسة التنوع الديني. ورغم أن الدراسات جرت في بلدان تختلف سياساتها نوعاً ما في مجالي التعليم الديني و تدريس الأديان في المدارس، فقد برزت بعض المواضيع المشتركة في الإجابات في البلدان الثمانية، لا سيما فكرة بيئة الصف الآمن:

- يتمنى التلاميذ تعايشاً سلمياً يتجاوز الاختلافات، ويعتقدونه أمراً ممكناً.
- بالنسبة للتلاميذ، يتوقف التعايش على معرفة أديان الآخرين ورؤاهم للعالم، وتقاسم الاهتمامات المشتركة كما القيام باعمال مشتركة.
- التلاميذ الذين يدرسون التنوع الديني في المدرسة هم أكثر استعداداً ممن لا يدرسونه، للتحاور عن الأديان/المعتقدات مع تلاميذ من خلفيات أخرى.
- يتمنى التلاميذ تجنب النزاعات: يشعر بعض التلاميذ الملتزمين دينياً بأنهم مستهدفين.
- يريد التلاميذ أن يجري الدرس في بيئة آمنة، حيث توجد إجراءت موافق عليها للتعبير والمناقشة.
- تفضل أكثرية التلاميذ أن تكون المدرسة الممولة من الدولة مكاناً لدراسة الأديان/رؤى العالم المختلفة، لا لتعليم دين/رؤية للعالم معيّنين (Jackson 2012b: 7-8).

وشملت دراسات REDCo الشديدة التنوع تحليلاً للتفاعلات في الصف في البلدان المشاركة الثمانية. وكانت غالبية هذه الدراسات تحاليل لدروس مسجلة بالفيديو.[1] وتولى البروفسور "ثورستن كناوث" تنسيق تحليل الدروس التي ظهر فيها المعلمون والتلاميذ وهم يعملون معاً في بلدان مختلفة. وركزت المناقشات على قضايا النزاع المتعلق بالأديان. وبيّن البحث أن التلاميذ ما بين الـ14 والـ16 سنة من العمر كانوا يميلون إلى دعم فرص الحوار

1 . في مدارس بلدين، استحال تسجيل التفاعلات في الصف بالفيديو لأسباب أخلاقية متنوعة. في هذه الحالات، سُجلت صوتياً وحُللت نسخ عن التسجيل.

المستدام في الصف أثناء دراسة الأديان. وتبين أن المناقشات عن الدين ضمن مجموعات مختلطة دينياً خارج الصف كانت نادرة، إضافة إلى إمكان وجود "حواجز خفية" بين مختلف المجموعات أثناء الحوار الموجه داخل الصف، خاصة عندما يلتقي تلاميذ من خلفيات مختلفة لأول مرة.

كما بيّن بحث REDCo أن آراء المعلمين في كيفية مقاربة التعليم الديني المتنوع في الصف، تتوقف على عدمة عوامل مترابطة، منها مثلاً:

- أسلوب التعليم الخاص بالمعلم؛
- اهتمام المعلم و قيمه (van der Want *et al.* 2009)؛
- معرفة المعلم بالموضوع التي يمكن أن تلعب دوراً هاماً في تفاعل الصف في موضوع الدين والقيم. والمعلمون المطلعون جيداً أقدر على التعامل مع تدخلات التلاميذ (von der Lippe 2010).

وبيَن أيضاً بحث "فون در ليبي" الذي أجرته في مدارس نرويجية، الأثر السلبي لتصويرات وسائط الإعلام لبعض المواد الدينية، على دينامية الصف. وقد اقترح طرقاً للتعامل مع ذلك (في الفصل السادس، مثل توضيحي لبحثها المتناول تفسير الشباب لمضامين وسائل الاعلام).

و استخلصت "شيهاليف" من بحوثها في مجال التفاعل داخل الصفوف و من مقابلاتها مع التلاميذ و المعلمين في أستونيا أن التلاميذ "مهتمون عادة بآراء زملائهم في الصف، التي يمكن استعمالها لتحسين الدافعية وتطوير فهم ظاهرة بشكل أعمق وأكثر تشعباً" (Schihalejev 2010: 177). وعلى المعلمين مساعدة التلاميذ على "تفريغ جعبة" إجاباتهم بدل الاكتفاء بتأكيدها، وإلا تولّد لديهم الانطباع بأن "إجابة مُرضية" قد أعطيت مسبقاً. وإذا ساهم المعلم بشكل مفرط، مال التلاميذ إلى الاتكال على حججه أو التزام الصمت (Schihalejev 2009: 287). وفيما يتعلق بدينامية الحوار، تشير "شيهالييف" إلى أن:

> يُنظر إلى الحوار على أنه أداة قيمة لفهم الذات والآخرين والمفاهيم قيد الدراسة. والتلاميذ مستعدون لمواجهة تحدي الحوار. وإذا شعر التلميذ بأن الامان متوفر والثقة قد تم بناءها، فسيخاطر أو ستخاطر في التطرق لمواضيع حساسة أو خلافية بدل تجنبها واستعمال طرق غير مسيطر عليها للتعامل معها (Schihalejev 2010: 177).

إلا أنها لاحظت أيضاً أن "الابتعاد"، أي مناقشة قضايا عن بُعد عن تجارب التلاميذ الذاتية، قد يشكل تقنية مفيدة في البداية لتكوين جو آمن يمكن فيه حينئذ للتلاميذ الاستقاء مباشرة من خبرتهم الذاتية (Schihalejev 2010: 164).

وكشف بحث REDCo أن المدرسة، بالنسبة لغالبية الشباب موضوع الدراسة، مساحة آمنة محتملة للحوار في موضوع الأديان. ولم يعتبروا أن مجموعة النظراء أو الأسرة قد تكونان مناسبتين أو ممكّنتين لحصول هذا النوع من التبادل فعلياً. وكانوا حريصين على تجنب تحول الدين إلى قضية نزاع. وعبر التلاميذ عن تمنيهم أن يتم تدريس الاديان في بيئة صف آمن تحكمها إجراءات موافق عليها للتعبير والمناقشة.

وأبرزت دراسات تفاعل المعلمين والتلاميذ في الصف الحاجة إلى أن يكون الأخير "مساحة آمنة" للتواصل بصراحة في موضوع التنوع. وكمعيار "للصف الآمن"، ذكر التلاميذ بشكل خاص عدم التعرض للسخرية أو التهميش بسبب الدين أو المعتقد (ter Avest *et al.* 2009).

وأشارت "فون در ليبي" إلى أن بعض التلاميذ الملتزمين دينياً وخاصة المسلمي والمسيحيي الكايرزميي الخلفية كانوا قلقين من أن يقود الحوار في موضوع الأديان إلى نزاع، متخوفين خاصة من إمكان تعرض معتقداتهم للانتقاد، واضطرارهم شخصياً إلى الإجابة عن التصويرات النمطية لإيمانهم (von der Lippe 2012). وتؤكد نتيجة البحث الحاجة إلى درجة عالية من الإحساس في تطوير المقاربات التي يكشف فيها التلاميذ عن مواقفهم الشخصية.

ورغم إعلان بعض التلاميذ عن رغبتهم في تجنب النزاع، ثمة رأي مستند إلى استعراض عام لبحث REDCo يقول بإمكان استعمال "النزاع" بشكل بناء في التعليم والتعلم (Skeie 2008). وتعطي مقاربة "أوغريدي" للصف حيث يُستعمل المسرح ولعب الأدوار، أمثلة عن التعامل الناجح مع قضايا النزاعات في الصف (O'Grady 2013). ووصل "فيدور كوزيريف" العامل ضمن فريق REDCo إلى استنتاج مماثل، حيث سجل بالفيديو وحلل أمثلة عن تفاعل الصف في مواضيع تخص الدين، وكلها تتناول قضايا نزاعات محتملة، في مدارس مختلفة في سان بطرسبرغ. وتبين له أن في تداخل الحوار والنزاع، النزاع يأتي أولاً، فيما يعمل الحوار كوسيلة لحله أو تجنبه. وكان دور المعلم تسهيل الحوار. وفي ملاحظات "كوزيريف":

- **شخصية احترافية المعلم مهمان جداً.** يتوقف كلياً على المعلم "أن يكون التفاعل ذا طبيعة أكثر انغلاقاً أم أكثر انفتاحاً، وأن يكون مركزاً على المعلم وثنائي الأطراف (المعلم-التلاميذ) أم متعددها، داعياً التلاميذ المختلفي الاراء إلى الحوار، ومركزاً على الاختلافات الموجودة داخل مجموعات النظراء وفاتحاً إياها للنقاش."
- **ثمة عامل مفتاحي في نوعية الحوار، و هو العلاقة بين المعلم والتلاميذ كما صيغت في عمل سابق.** "إن مستوى الثقة والاحترام المتبادلين، والتوترات والمشاكل الطويلة الأمد بين الأشخاص، والتزامات المعلم وإدراكها من جانب التلاميذ، كلها تشكل مكوناً عضوياً للتفاعل ويساهم بشكل جوهري في نوعيته ومساره."
- **يصبح الحوار طبيعياً أكثر ويزداد كثافة وإنتاجية، عندما يخاطب المعلم التلاميذ شخصياً.** "يبدو أن هذا العنصر بين الشخصي في التفاعل بين المعلم والتلميذ، يشكل شرطاً اساسيا للحوار، سواء أكان في إطار ديني أم لا." (Kozyrev 2009: 215).

لوعي المعلم بدينامية تفاعل الصف أهميته. بيّن البحث الذي أجراه "كناوث" وزملاءه (مثلاً Knauth 2009) إمكان وجود حواجز داخل الأديان، مثلاً بين تلاميذ مسلمين شديدي التديّن وآخرين أكثر تأثراً بقيم ومواقف نابعة من ثقافة الشباب العامة، مع احتفاظهم بهوية إسلامية. وفي هذا السياق، وفر حوار الصف فرصة للتلاميذ كي يختبروا أفكارهم ويواجهوا تحديها.

يقدم "ثورستن كناوث" أدناه ملخصاً عن عمله في هامبورغ.

حوار الصف في مساحة آمنة

▬ "في إطار مشروع البحث الأوروبي REDCo، نسقتُ تحليل دروس مسجلة بالفيديو تُظهر تلاميذ ومعلمين يتناقشون، وذلك في بلدان مختلفة. ركّزت المناقشات على قضايا النزاعات ذات صلة بالأديان. وفي عملي الخاص في هامبورغ، اتضح لي عدد من المبادئ المفتاحية المتعلقة بالصف كـ"مساحة آمنة" ملائمة للحوار.

▬ جرى الحوار بشكل أفضل عند تقديم المعلم موضوعاً على شكل مسألة مفتوحة، بدل اتخاذه موقفاً معيّناً. وكان من المهم فعلاً وجود قواعد أساسية، خاصة من حيث السماح لكل تلميذ بالتكلم دون مقاطعة. كما كان أيضاً لموقف المعلم غير المطلق للأحكام أهميته. وسمح لتلاميذ من خلفيات مختلفة بالمشاركة بهذه الطريقة، مع إمكانية الاختبار والتغيير أو التأكيد أو الإفصاح مجدداً عن موقف معيّنة، أو التموضع في مواقف "وسطيّة". وشكل هذا الحوار تحدياً وتضمّن عناصر خطر. وتطلب إشرافاً كفوءاً ودقيقاً من المعلمين.

▬ جرى البحث في هامبورغ في صفوف في مدارس مختلفة. واستضافت بعض المناقشات تلاميذ ملتزمين دينياً. وكانت هناك أيضاً سياق دنياوي لكن متعدد الثقافات، تضمّن تلاميذ أكثر ابتعاداً عن الدين. وفي هذا السياق، حافظ التلاميذ على منظور 'خارجي مهتم' نتج عنه حوار عن الأديان، بدل 'حوار بين الأديان' حصل في بيئات أخرى.

▬ شارك أغلب التلاميذ بذهنية منفتحة، متقاسمين اهتماماً كبيراً بالتنوع الديني، ومهتمين بشكل خاص عندما كان يتصل الموضوع الديني بقضايا أخلاقية وسياسية. وبيّنت هذه الحوارات الحاجة إلى تطوير الإلمام بالاديان لدى التلاميذ وكذلك القدرة على تحليل دور الدين في الحياة الاجتماعية، بما في ذلك تصويرات وسائط الإعلام للأديان.

▬ **مثلاً توضيحياً-** كشف البحث عن بعض النماذج المختلفة المشكّلة العلاقة بين الحوار والنزاع: كانت هناك *نزعة لتجنب النزاع* للحفاظ على الانسجام داخل المجموعة. وحصلت أحياناً نزاعات 'مخفية' متصلة ببنى القوة في الصف. وكانت الأخيرة مقرونة باختلاف مستويات القدرة على التواصل لدى التلاميذ وكذلك مستوى الثقة بالنفس. وكانت الثقة بالنفس متصلة بقبول المعنيين والاعتراف بهم في الصف. وقد تكون أيضاً العلاقة بين جماعات الأقلية والاكثرية متصلة بمهارات التواصل والثقة بالنفس. وفي دور المشرفين، كان على المعلمين الحيلولة دون سيطرة التلاميذ الأكثر ثقة بأنفسهم و الأكثر بلاغة على الحوار، بما يؤمن صوتاً لمن هم اقل قدرة و رغبة في التعبير عن ارائهم.

▬ في الخلاصة، يتوقف النجاح على:

- ◄جو تواصلي في الصف حيث القواعد الأساسية مفهومة جيداً؛
- ◄كفاءة المعلم في الإشراف على المناقشة بشكل يتسم بالإحساس والفعالية؛
- ◄ثقة التلميذ، التي يجب تنميتها بصبر أثناء الممارسة المستدامة للحوار."

(للاطلاع على المزيد من بحوث "ثورستن كناوث"، أنظر/أنظري Knauth 2006, 2008 و Jozsa, Knauth and Weisse 2009).

وتبيّن معطيات من مجموعة من دراسات REDCo وبما فيه تلك المأخوذة من إستونيا وإنجلترا والنرويج وفرنسا وهولندا، مستوى منخفض من الدافعية عند العديد من التلاميذ "الدنياويين"، للخوض مباشرة في المفردات الدينية. إلا أن التسامح برز كقيمة هامة عند أكثرية التلاميذ، وعبر المشروع ككل. وبما أن معظم الشباب شعروا بأن تدريس الأديان في المدرسة ضروري لتعزيز التسامح في المجتمعات التعددية، يمكن لصناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين اعتبار تطوير المناقشات عن تقبل الاختلاف الديني كجسر إلى - لا كبديل عن - الانخراط في دراسة اللغة الدينية الخاصة بالآخرين.

بحوث أوروبية أخرى

بيّن بحث نوعي أجري في السويد في مجال تدريس الأديان أن بعض المعلمين يحاولون تجنب الحوار بين التلاميذ في موضوع المعتقدات والقيم، وذلك لأنهم لا يستطيعون ضمان جو من الاحترام في الصف (Osbeck 2009). وفضلاً عن ذلك، فقد بيّنت دراسات نوعية في النرويج وإنجلترا كيف تتحول نوايا الحوار في موضوع المعتقدات والقيم في الصف، إلى مناقشات عديمة الاحترام تمس الى درجة ما الأقليات الدينية (Lied 2011؛ Moulin 2011).

وقد توجد أيضاً حالات من عدم الاحترام داخل الدين الواحد، وحتى من الاستقواء، حيث يسيء شباب من مجموعة اجتماعية ذات مذهب ديني معيّن، التصرف مع تلاميذ من مجموعة اجتماعية أخرى ومن نفس الدين، وخاصة إذا كان المعلم غير مدرك لقضايا معيّنة ومستنداً إلى معلومات من نصوص مدرسية فائقة التبسيط (Nesbit 2013).

وفيما يتعلق تحديداً بتدريس الأديان، قدم بحث لـ"إيبغيرف" و"ماكينا" في إنجلترا مع الأطفال الأكبر سناً في المرحلة الابتدائية، أمثلة عن كيفية تنمية الاحترام والتسامح والتفاعلات والتماسك الاجتماعي، عندما يعطى تلاميذ من معتقدات مختلفة فرصة التحاور (مثلاً Ipgrave and McKenna 2007). ويبيّن بحث "إيبغريف" العملي كيف تمكّن بعض الطرق والإستراتيجيات حصول الحوار بين التلاميذ في الصف. وهذا البحث واحد من البحوث الدولية القليلة التي أُجريت في مجال الحوار بين تلميذ وتلميذ مع الأطفال الأكبر سناً في المرحلة الابتدائية (9-11 سنة) بدل المراهقين (Ipgrave 2013). ويعطي "كاستيلي" أمثلة من بحوثه وممارسته الخاصة عن استعماله مقاربة حوارية مع تلاميذ المرحلة الثانوية لاستكشاف الرؤى الدينية و غير الدينية للعالم قي الصف (Castelli 2012).

وتشدد "جويس ميلر" في عملها على الحاجة إلى تطوير أساس تعليمي ونظري متين لمعالجة قضايا حسّاسة جدّا في الصف، بما في ذلك التطرف الديني. وتقترح أساسين ممكنين: تعزيز التطور الأخلاقي عند التلميذ عبر قضايا متعلقة بحقوق الإنسان (Miller 2013a)؛ واستعمال المقاربتين الحوارية والتأويلية لتطوير فهم التلاميذ للنصوص والرموز والطقوس والتعامل معها (Miller 2013b).

ملاحظات

وتتفق نتائج البحوث في مجال الدين في المدارس مع البحوث في مجال الحوار بين التلاميذ وفي الصف كمساحة آمنة. ويبيّن استعراض "ديكين كريك" للبحوث في مجال التربية على المواطنة في أوروبا، أن النشاط التشاركي والحواري يدعم النجاح، وأن التلاميذ يصبحون مهتمين عندما يشكل الاختبار تحديا ويكون قابلاً للتحقق وذا صلة بحياتهم بالذات (Deakin Crick 2005). ويوضح بحث "هولي وشتاينر" المتعلق بطلبة العمل الاجتماعي أن الجلوس في مقاعد مصفوفة ليس مؤاتياً للمناقشة والحوار المفتوحين، ويشير الى الأثر الإيجابي لإشراك التلاميذ مباشرة في وضع المبادئ التوجيهية للمناقشة في الصف، حيث يساعدهم مباشرة على تعلم السلوكيات والمواقف المرغوب فيها للتفاعل الايجابي قي الصفوف (Holley and Steiner 2005).

التنوع معقّد

تجسد نتائج مشروع REDCo ومشاريع أخرى في مجال الدين والتعليم الطابع المعقّد للتنوع في الحداثة المتأخرة، الذي يوفر سياقاً للحوار. وتتفاعل أفكار التعدد التقليدية مع سياق أوسع، سياق التعدد الحديث أو بعد الحديث (Jackson 2004؛ Skeie 2003). ومن حيث الدين، يعتنق بعض التلاميذ آراء تقليدية، في حين أن آخرين متماهين مع مذهب ديني معيّن قد لا يتبعون الكل أو حتى العديد من مبادئه التقليدية الأساسية، وآخرين أيضاً قد يستقون من مجموعة متنوعة من المصادر الدينية والإنسانية في صوغ رؤاهم الذاتية للعالم.، وآخرين بعد قد يعربون عن مجموعة متنوعة من الرؤى غير الدينية.

المكان

تشكل الجغرافية أيضاً عاملاً غالباً ما يحكم التكون الإثني والديني للصفوف، ويؤثر في بعض المواقف المعبر عنها فيها. وهذا ما ظهر في بحث REDCo والبحث التابع له في مجال مواقف الشباب من التنوع الديني (Ipgrave 214).

التلاميذ

تتفوق المدرسة على كل الأمكنة الأخرى من حيث استمالة التلاميذ لإجراء مناقشة القضايا المتعلقة بالتنوع الديني والرؤيوي للعالم. و لشخصيات التلاميذ صلة وثيقة بقضية المساحة الآمنة، وكذلك عدد التلاميذ الذين يكوّنون مجموعات فرعية معيّنة ضمن الصف، و نوعية العلاقة بين التلاميذ والمعلم. في البداية، يمكن لمناقشة القضايا البعيدة عن التجربة الشخصية للتلاميذ، أن تساعد فيما بعد على إحلال جو آمن يمكن فيه للتلاميذ أن يستقوا مباشرة من هذه التجربة. وقد تبين لبعض المعلمين أن تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة يشجع التلاميذ الأقل ثقة بالنفس على التعبير عن رؤاهم. وبيّنت عدة دراسات شعور تلاميذ الأقليات بالضعف و كذلك رغبتهم في تفادي النزاع، إلا أن مشروع REDCo بيّن أن بعض الدروس التي استُعملت فيها مباشرة

قضايا النزاعات قد تُوِّجت بالنجاح. ولعمر التلاميذ أيضاً أهميته. وقد شمل بحث REDCo تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 14 و16 سنة. واستُعملت في بحث "إيبغريف" مع تلاميذ في السن الـ10 والـ11، طرق تدريسية أكثر تناسباً مع التلاميذ الأصغر في السن. وبممارسة الحوار في الصف، يصبح التلاميذ أكثر قابلية لكسب الثقة بالنفس و أ كثر كفاءة في المشاركة قي الحوار. ويمكن لمناقشة "التسامح" أن تكون بمثابة جسر إلى دراسة اللغة الدينية.

المعلمون

دور المعلم رئيسي. و من الضروري ان يكونوا واعين بمعتقداتهم وقيمهم الذاتية فيما يتصل بدورهم المهني، وأن يكونوا قادرين على اتخاذ موقف إجرائي غير متحيز (Jackson 1982). و من الضروري أن تكون لديهم مهارات من حيث التسهيل والإشراف، ومعرفة مجال الأديان والمعتقدات، والوعي بخلفيات الشباب وبعلاقات القوة في الصفوف. ولشخصية واحترافية المعلم أهميتهما، و كذلك العلاقة الشخصية بين المعلم والتلاميذ. وإذا بالغ المعلمون في التوجيه، فقد يتكل التلاميذ على حجج المعلم أو يحجمون عن المشاركة في المناقشة. ويضع كل ذلك متطلبات معيّنة على طاولة التدريب الأولي وخلال الخدمة، ومن المعلمين شخصياً كي يطّلعوا على القضايا المطروحة. كما يجب أن تكون أخلاقيات المدرسة متوافقة مع التعلم الحواري. وبالتصرف كميسّر، غالباً ما يلعب المعلم دور "الرئيس المحايد"، بحرصه على أن تكون كل وجهات الناظر ممثلة، و أحيانا أخرى يلعب دور "المعلم الموضوعي"، بتفسير مجموعة من وجهات النظر دون الإدلاء بتلك الخاصة به. وفي دورهم كمشرفين، يحتاج المعلمون إلى محاولة الحيلولة دون سيطرة التلاميذ الأكثر ثقة بالنفس و الأكثر بلاغة (أو المعلم نفسه) على الحوار، حتى يتسنّى للتلاميذ الأقل قدرة على التعبير عن آرائهم أو الأقل استعداداً له المشاركة.

الحقيقة والمعنى

على المعلمين الالتزام بالحياد في تسهيل المناقشات عن المعنى والحقيقة المتعلقة بالمعتقدات، والإشراف عليها. وينطوي التعبير عن الرأي على محاولة تفسير معنى اللغة المستعملة والتعبير عما يُعتبر حقيقة. وقد تنطوي المناقشة على توضيح هذه المواقف وإعادة تأكيدها، عبر النظر في علاقة "المعنى" بـ"الحقيقة"، وتوضيح استعمال اللغة (مثلاً استعمال اللغة مجازياً أم حرفياً).

حرية الدين أو المعتقد

يجب أن يفهم التلاميذ أن مبدأ حرية الدين أو المعتقد يعطي الفرد الحق في اعتناق معتقد معيّن، وحتى وإن كان الآخرون لا يتقاسمونه إياه. ويجب أن يفهم المشاركون أنه يتوجب عليهم احترام حق الآخرين في اعتناق معتقد معيّن. ومن حيث تقييم آراء الآخرين وممارساتهم المختلفة عن تلك الخاصة بهم (وفي توضيح أرائهم الخاصة)، ينبغي تشجيع التلاميذ على النظر في الردود المحتملة على الآراء والمعتقدات التي لا يتقاسمونها مع الآخرين.

- **التسامح** – لا أوافقك الرأي/لا أعتقد أن ادعاءاتك صحيحة لكن أحترم حقك في التمسك بهذا الرأي.
- **الاحترام** – حتى وإن كنت لا أعتقد أن ادعاءاتك صحيحة، فأنا احترم الآثار الإيجابية التي تجلبها إلى الحياة الخاصة والاجتماعية.
- الاعتراف – لا أوافقك الرأي/لا أعتقد أن ادعاءاتك صحيحة، لكن لموقفك/طريقة حياتك بعض الآثار الأخلاقية والمعنوية الإيجابية جداً، التي يجب أن يعترف بها المجتمع.

المخاطرة

من غير الواقعي التوقّع أن يكون أي صف "آمناً" كلياً لكل التلاميذ وكل الوقت. وينطوي توفير فرص الحوار للتلاميذ حتماً على مخاطر، يمكن تخفيضها بالاستعداد والتدريب المناسبين.

القواعد الأساسية والمبادئ الديمقراطية

تشير الدراسات المنجزة في سياق البحث إلى الحاجة إلى قواعد أساسية متّفَق عليها (و الاهتمام بإشراك التلاميذ مباشرة في اعدادها). لكن يُستحسن أن تكون هذه القواعد ليس فقط موضع موافقة، بل أيضاً مفهومة كتجسيد للمبادئ الديمقراطية الليبرالية التي ترتكز عليها حياة المدرسة والمجتمع في المجالين العام والسياسي، وسواء أكانت تُعتبر هذه المبادئ ضمنية في الثقافة السياسية العامة (Rawls 1993:223) أو مبررة بالإشارة إلى مبادئ أشمل، كحقوق الإنسان.

طورت عدة مجموعات من التلاميذ القواعد الأساسية التالية، وذلك بالتعاون مع معلميهم.

- ينبغي استعمال اللغة المناسبة.
- مع احترام مبدأ حرية التعبير، ينبغي الإقرار بوجود حدود له. فمثلاً، ينبغي الامتناع عن استعمال عبارات عرقية أو جنسانية أو أي شكل من أشكال "خطاب الكراهية" (أنظر/ أنظري www.nohatespeechmovement.org).
- يتكلم شخص واحد في وقت واحد ودون مقاطعة.
- ينبغي إظهار الاحترام لحق الآخرين في التعبير عن آراء ومعتقدات مختلفة عن تلك الخاصة بنا.
- ينبغي تحدي الأفكار لا الأفراد الذين يعبرون عنها.
- ينبغي تشجيع التلاميذ على تعليل آراءِهم.
- ينبغي أن تكون التبادلات شاملة، حيث يُمنح كل شخص فرصة التعبير عن رأيه.

خلاصة

تم النظر في مفهوم "المساحة الآمنة" لتفاعل الصف بشكل متمدن ومضبوط، عند مناقشة قضايا خلافية مثل الدين. وتم استعراض التبصرات الناتجة عن البحث في مجال دراسة الدين

في المدارس وخاصة تسجيل آراء الشباب وتفاعلات الصف. و الخلاصة العامة هي أن ثمة طرق وإجراءات مناسبة لجعل الصفوف مساحات آمنة، لكن كل تفاعل في الصف ينطوي على مخاطر، وخاصة عند مناقشة قضايا خلافية وصدور مزاعم مختلفة بامتلاك الحقيقة. ويمكن تخفيض ذلك بزيادة وعي المعلمين بعلاقات القوة داخل الصفوف، ومعرفتهم لخلفيات التلاميذ، واطلاعهم على نتائج البحوث ذات الصلة. فضلاً عن ذلك، ثمة دليل على أن الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة بكفاءة في حوار الصف تتحسنان بالممارسة. وفيما يتعلق بحرية التعبير، تم الأخذ بالرأي القائل بوجوب تناول القضايا الخلافية، على أن تكون كل الآراء المعبر عنها مراعية لتعدد الآراء في المدرسة، و لمجموعات الأقليات الممثلة في المدرسة، ولمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان.

الفصل السادس

تصوير الأديان في وسائط الإعلام

مدخل

كيف يمكن للمعلمين مساعدة التلاميذ على القيام بتحليل نقدي لتصويرات الأديان في تقارير الصحف وبرامج التلفزة غير الدقيقة أحياناً، و/أو الانفعالية؟ هذا هو نوع الأسئلة الصادرة عن المجيبين على الاستبيان، وحتى في غياب الإشارة المباشرة إلى قضايا وسائط الإعلام في التوصية. إلا أن في نظر هذه الأخيرة، تشمل كفاءة التواصل بين الثقافات " مكافحة التحيز والأفكار النمطية تجاه الاختلاف والتي تشكل حائلاً دون الحوار بين الثقافات، والتربية على احترام المساواة في الكرامة بين كل الأفراد" (المقطع 5).

وقد جرت مناقشة قضايا وسائط الإعلام بالتحديد في تبادلين لمجلس أوروبا (أنظر/أنظري الفصل الأول)، جمعا ممثلين عن المنظمات الدينية والمعتقدية في أوروبا وممثلين عن قطاع وسائط الإعلام وآخرين أيضاً عن مؤسسات مجلس أوروبا ومنظمات المجتمع المدني. وحدد تبادل 2010 في أوخريد في "جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة" بعض الطرق للتقدم في التحديات المفتاحية في عالمَي وسائط الإعلام والإيمان. ومن بين هذه التحديات التي يواجهها الصحافيون والإعلاميون:

- تجديد الالتزام بالعدالة والإنصاف وحق الرد والتشكيك الصحافي المضبوط؛
- توفير برامج تعليمية وتدريبية أفضل للصحافيين والقادة الدّينيين؛
- دعم برامج الإلمام بوسائط الإعلام بحيث يفهم الناس كيفية عمل وسائط الإعلام والمساهمة فيه معاً؛
- توفير مساحة في الإذاعة الرسمية لتمكين المؤمنين ومَن لهم معتقد من تقاسم أفكارهم و آرائهم الاعتقادية والتأكيد على الحوار. (https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393 &Site=CM).

وفي تبادل 2011 الذي جرى في لوكسمبورغ، شدد المشاركون على الدور الرئيسي للإعلام في تجنب الأفكار النمطية، وضرورة زيادة استعمال ممثلي الجماعات الدينية والمجموعات غير الدينية وسائط الإعلام، بما في ذلك الإنترنت، لتكثيف الاتصال بالشباب والحوار معهم. وتم التأكيد على تعليم الاستعمال الفعلي للإعلام التقليدي والجديد معاً (https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE). كما لفت تقرير لمجلس أوروبا الانتباه إلى "الصور المشوهة والأفكار النمطية المؤذية للأقليات قي وسائط الإعلام" (Council of Europe 2011).

وشكلت وسائط الإعلام موضوعاً أشار إليه المجيبون على استبيان هذا المشروع. وعبر بعض المجيبين عن اهتمامهم بكيفية مساعدة المعلمين على معالجة تصويرات الأديان في بعض التقارير الصحافية وبرامج التلفزة غير الدقيقة و/أو الانفعالية.[1] كما أن عدة اجتماعات مع المعنيين شهدت بعض الانتقادات للطريقة التي تصوَّر بها الأديان للشباب في بعض الكتب المدرسية وموارد الإنترنت.

ويناقش هذا الفصل قضايا متعلقة بوسائط الإعلام، و يُدرج عدة نتائج لبحوث في مجال مناقشة تصويرات الأديان في الصف، ولقضايا متعلقة بتصوير الأديان في المدرسة. و يُقدم بعد هذه المناقشة موجزاً لبعض الأعمال في إطار مشروع مجلس أوروبا المتناول "السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية" والهادف إلى مساعدة الشباب على تفسير تصويرات وسائط الإعلام للمواد الثقافية بما في ذلك تصويرات الأديان. ويؤمل أن توفر هذه الأمثلة، مأخوذة معاً، والمستقاة من البحث والتطوير الأوروبيين، معلومات ملائمة ومفيدة لصناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين. ويتوجّب القيام بالمزيد من العمل فيما يتعلق بالانتاج الإعلامي الشبابي واستعمال الشباب لشبكات التواصل الاجتماعي.

بحوث REDCo في مجال خطاب وسائط الإعلام

في إطار مشروع REDCo، درست الباحثة النرويجية "ماري فون در ليبي" الحوار بين الثقافات فيما يتصل بالسياسة التعليمية والممارسة في الصف في الحصص المخصصة للدين في بعض المدارس النرويجية. وتبين لها تأثر التلاميذ بأنواع مختلفة من الخطابات. وكانت هذه خطابات "سائدة"، موجودة بشكل رئيسي في وسائط الإعلام ومشتملة الدين والسياسة، و خطابات أخرى نابعة من" الوسط الشخصي" والمرتبطة بالأسرة والأصدقاء والمدرسة والأنشطة حيث للتلاميذ بعض حرية التقدير. وكان التلاميذ متأثرين خاصة بالتصويرات "السائدة" في وسائط الإعلام. وفي الصف، استقوا من هذا الخطاب الإعلامي، مع ميلهم إلى أن يكونوا أكثر سلبية تجاه الإسلام والمسلمين في هذا السياق، منه في مقابلاتهم الشخصية مع الباحثة (von der Lippe 2009a). تقدم هنا "ماري فون در ليبي" وهي مدربة للمعلمين وباحثة وقائع عملها مع التلاميذ والمعلمين:

1 . في مدارس بلدين، استحال تسجيل التفاعلات في الصف بالفيديو لأسباب أخلاقية متنوعة. في هذه الحالات، سُجلت صوتياً وحُللت نسخ عن التسجيل.

مثل توضيحي

الشباب ووسائط الإعلام والدين في الصف

"كيف يتكلم الشباب عن الدين، وعما يتكلمون، *ولماذا* يتكلمون بهذه الطريقة؟ أثناء الوقت الذي أمضيته في البحث في مجال الشباب والدين، كانت تتردد هذه الأسئلة باستمرار على خاطرتي. ومن مراقبة الصفوف، ومقاطع الفيديو المسجلة لتفاعل الصف، والمقابلات مع تلاميذ من عدة خلفيات إثنية ودينية/غير دينية مختلفة، تبين لي أن لغة الشباب متأثرة إلى حد كبير بما يسمى بالخطابات 'السائدة' عن الدين والسياسة. وهذه الخطابات موجودة بشكل رئيسي في وسائط الإعلام والنقاشات العامة (فون در ليبي 2011a). والواضح أن هذه المواقف يمكن أن تؤثر سلبياً على فكرة الصف كـ'مساحة آمنة' للحوار [*أنظر/أنظري الفصل الخامس*].

بينت لي دراستي أن خطابات التلاميذ في الحياة اليومية تحمل في نفس الوقت طابع الخطابات السائدة في النقاش المتعدد الثقافات، واختباراتهم الشخصية للتنوع الديني والثقافي. وغالباً ما تكون هذه الخطابات متناقضة، وتبدو الخطابات المتعلقة باختبارات التلاميذ الذاتية، أصعب صوغاً من تلك المتعلقة بالتصويرات في وسائط الإعلام. وعندما يفسر التلاميذ الواقع على أساس اختباراتهم الشخصية للتنوع الثقافي والديني في حياتهم اليومية، تكون هذه التصويرات عموماً أكثر إيجابية من تلك التي يجدونها في وسائط الإعلام. وباختصار، فالتأثير القوي لخطاب وسائط الإعلام (بما فيه الأخبار المتلفزة والإنترنت) واضح. لكن التلاميذ قادرون أيضاً على صوغ مواقفهم الذاتية وهي أكثر استقلالاً. وفيما يتعلق بالمدرسة، لهذه النتائج اهميتها.

حسب التلاميذ، المدرسة هي أحد الأمكنة القليلة التي يتكلمون فيها فعلياً عن الدين واختباراتهم للتنوع الديني. وبالتالي، يمكن للمدرسة بشكل عام والتعليم الديني بشكل خاص لعب دور هام. وتبين دراستي لتفاعل الصف أن إعطاء التلاميذ فرصة تقاسم آراءهم وانتقاد الخطاب السائد، يمكّنهم بشكل أفضل من ربط معرفتهم بالأديان وفهمهم لها بتطورهم الشخصي والاجتماعي – لكن ذلك يتطلب مساهمة المعلم (von der Lippe 2010؛ 2011a). ويوحي الترابط بين المجالين الشخصي والاجتماعي في تفاعلات الصف بطرق يمكن بها ربط التفكير بموضوعَي الأخلاق الاجتماعية والمواطنة. وكشف تحليل الخطاب أن هناك الكثير مما يمكن تعلمه من طريقة كلام الشباب (von der Lippe 2011b). وإذا استُعملت هذه المعرفة لمساعدة التلاميذ كي يدركوا أكثر كيف يتكلمون عن الآخرين، وعما يتكلمون، *ولماذا* يتكلمون بهذه الطريقة، أصبح من الأسهل كشف أين و كيف تبنى الأحكام المسبقة والأفكار النمطية. و يُأمل أن يساهم جعل هذه العمليات مرئية وواضحة أكثر للتلاميذ والمعلمين معاً، في جعل النقاش داخل الصف أكثر انفتاحاً وشفافية وتوازناً."

الكتب والموارد الأخرى المستعملة في المدارس

هناك كمية محدودة متوفرة من البحوث الأوروبية الحديثة في مجال نوعية واستعمال الموارد في المدارس لتدريس مختلف الأديان. ويتنوع استعمال الموارد إلى حد كبير في كل أنحاء أوروبا. وفيما يتعلق بالكتب المدرسية، تتراوح التقاليد بين الكتب المقررة التي يستعملها كل تلاميذ فئة عمرية معينة، كما في اليونان (Palaiologou *et al.* 2012)، والموارد التي يختارها المعلمون بحرية، ما عدا بالنسبة للمستويات التي ستجتاز امتحانات رسمية، كما في إنجلترا.

وطلبت إدارة شؤون الأطفال و المدارس و العائلات في حكومة المملكة المتحدة بإجراء دراسة استقصائية على نطاق واسع للكتب والموارد الإلكترونية وغيرها من المواد المستعملة في المدارس لتدريس أديان العالم (Jackson *et al.* 2010). و بالتحديد الأديان البوذية والمسيحية والهندوسية والسيخية. وتضمن البحث استعراضاً ممنهجاً (من قِبل أكاديميين مختصين في كل من الأديان الستة، ومربين متخصصين من كل من الجماعات الدينية الرئيسية، ومعلمين مختصين في التعليم الديني) لعيّنة متوفرة راهناً من موارد شبكة الإنترنت والكتب المدرسية؛ و20 دراسة حالة لاستعمال المواد في المدارس (10 مدارس من كل من المرحلتين الابتدائية والثانوية)؛ واستبياناً شمل المدارس الابتدائية والثانوية في كل أنحاء إنجلترا (مع أكثر من 600 إجابة)، مركزاً على استعمال الكتب المدرسية وموارد أخرى، بما في ذلك موارد الإنترنت.

ومن الأسئلة المفتاحية:

- ما هي الموارد (كتب، موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومواد أخرى) المتاحة للمدارس لتدريس و تعلم أديان العالم؟
- ما هي الموارد التي تستعملها المدارس في الممارسة لتطوير فهم أديان العالم؟
- ما مضمون/طبيعة هذه الموارد المستعملة من المدارس؟
- كيف يستعمل المعلمون هذه الموارد في الصف؟
- ما هي العوامل المفتاحية التي على المدارس أخذها بعين الاعتبار عند تحديد الموارد التي ينبغي استعمالها لتدريس أديان العالم؟

وتتضمن الدراسة تقييماً للمواد المنشورة المتوفرة بسهولة للمدارس (بما في ذلك الكتب المنشورة منذ 2002)، وتنظر في العوامل المؤثرة في انتقائها واستعمالها، وتفحص مساهمة المواد في التعلم.

وفي نظر المستعرضين، اتصفت كتب عديدة لتعليم الدين بالجاذبية والتشويق، مقدمة صورة إيجابية عن الأديان. وكانت الكتب المستعملة للتلاميذ ما بين سن الـ11 والـ13 الأقرب إلى معرفة و فهم دقيقين للأديان. إلا أن المستعرضين الأكاديميين والاستشاريين الدينيين أشاروا إلى عدد كبير من الأخطاء و النقاط القابلة للإنتقاد في تغطية الأديان.

وقد قام المعلمون بتصميم و تجميع العديد من الموارد المستعملة فعلاً في الدروس، من مجموعة واسعة ومتنوعة من الموارد المنشورة (بما في ذلك الموارد المتاحة على شبكة الإنترنت و في الكتب). ويعني هذا الاتجاه أن نوعية المواد وتعلم التلاميذ بواسطتها متوقفان على معرفة المعلم ومهارته والتزامه.

وتبيّن ما يلي من دراسة الحالات والاستبيان:

- تزداد الموارد الإلكترونية شعبية، خاصة بإدخال ألواح الكتابة التفاعلية وتوفر مقاطع الفيديو على الإنترنت؛
- وكان هناك العديد من الأمثلة عن استعمال موارد "مباشرة"، كزائري المدرسة والزيارات إلى الخارج والمشغولات الرمزية (أنظر/أنظري العلاقة بين المدارس والمجتمعات في الفصل التاسع)؛
- كان المعلمون أكثر ميلاً لاقتناء كتب فردية كموارد شخصية بدل مجموعات الكتب المستعملة من كل الصفوف؛

وتضمّن التقرير التوصيات التالية:

- ينبغي أن يعمل الناشرون والمؤلفون ومصممو المواقع على الإنترنت مع الأكاديميين والاستشاريين الدينيين للتأكد من دقة تصوير المذاهب الدينية وتوازنه وملاءمته في مواردهم.
- ينبغي أن يطور كبار مسؤولي المدارس ومعلمو الدين شراكات مجتمعية بين المدارس والجماعات الدينية المحلية، بما يمكن التلاميذ من تعلم دور الأديان في المجتمع (أنظر/ أنظري الفصل التاسع).
- ينبغي أن يعزز الناشرون والمؤلفون ومصممو المواقع على الإنترنت ثقافة "العيش سوياً" بتوفيرهم أمثلة من الأديان عن العيش المشترك، والانخراط الاجتماعي الإيجابي والعمل التعاوني بين مختلف الجماعات الدينية.

ويوفر هذا التقرير الشامل مثلاً عن بلد معيّن، لكنه يثير نقاطاً عامة هامة ذات صلة بالمدارس في كل أنحاء أوروبا. وهناك قضايا متعلقة بتصوير الأديان، بما في ذلك تنوعها الداخلي (أنظر/ أنظري الفصل الرابع). وهذا يضع المسؤولية على عاتق المؤلفين والناشرين. وهناك ما يدلّ على أن المعلمين شعروا بالحاجة إلى الانتقاء من المواد المنشورة وإلى تكييفها لتلبية متطلبات التلاميذ، وعلى أنهم بحاجة دائمة إلى معلمين متخصصين في دراسة الأديان. وهناك قضايا خاصة بالاستعمال التمييزي للمواد المتوفرة مجاناً على الإنترنت.

وفيما يتعلق بالتشجيع على مقاربة نقدية لاستعمال الإنترنت، ثمة مبادرة هامة تعني الشباب مباشرة، هي مشروع مجاس أوروبا "الشباب يكافحون ضد خطاب الكراهية على الإنترنت" الذي امتدّ من 2012 إلى 2014. ويدافع المشروع عن المساواة والكرامة وحقوق الإنسان والتنوع، ويستهدف خطاب الكراهية والعنصرية والتمييز (بما في ذلك التمييز الديني) كما يعبَّر عنه على الإنترنت. "طرق عمل المشروع هي التوعية والتأييد، ويسعى أيضاً إلى إيجاد الحلول الخلاقة. إنه مشروع للعمل والتدخل. ويجهّز المشروع الشباب والمنظمات الشبابية بالكفاءات الضرورية لكشف هذه الانتهاكات لحقوق الإنسان والعمل ضدها" (www.nohatespeechmovement.org).

حتى الآن، أجريت القليل من البحوث في مجال استعمال الشباب للإنترنت للحصول على معلومات بشأن مختلف الأديان. وتُظهر دراسة جارية على نطاق صغير لـ"هانا زيبرنوفزكي" أن معلمي التعليم الثانوي لا يدربون تلاميذهم بالقدر الكافي، على استعمال الإنترنت كمورد للتعليم الديني.

وقد مال التلاميذ إلى استعمال الإنترنت كما لو كانوا يستعملون كتاباً مدرسياً، قائلين بأن لا ميزة في التعلم الرقمي إذا كان الفرق الوحيد هو قراءة نص على الشاشة بدل قراءته على ورقة (Zipernovszky 2010, 2013).

وقد اعتبر العديد من المعلمين و كبار مسؤولي المدارس أن الإتصال المباشر بالجماعات الدينية خارج المدرسة عبر زيارات أعضاء المجموعات الدّينية إلى المدارس، و عبر زيارة التلاميذ و المعلمين لأماكن العبادة، بالغ الأهمية من حيث كونه مكملاً للكتب و سائر الموارد بما في ذلك الإنترنت (أنظر/أنظري الفصل التاسع). وتشدد بحوث أخرى، كمساهمة "فون در ليبي" في مشروع REDCo، على أهمية مساعدة التلاميذ على تطوير قدرتهم على تحليل تصويرات الأديان في وسائط الإعلام وتقييمها بشكل أوسع، كتلك المقدمة عادة في نشرات الأخبار. ولكفاءة المعلمين هنا (بما فيه قاعدة معارفهم) دور حاسم في المساعدة على تمكين التلاميذ من تحليل و انتقاد الخطابات "السائدة" في وسائط الإعلام و المتصلة بتصوير الأديان.

السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية

في مشروع آخر لمجلس أوروبا، هادف إلى مساعدة التلاميذ على تحليل لقاءات التواصل بين الثقافات، طُورت مواد خصيصاً لمساعدة التلاميذ على تحليل الصور. ويحمل المشروع اسم "السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية"، وإيجازاً هنا اسم "السيرة الذاتية ووسائط الإعلام المرئية". صُمم هذا المشروع لمساعدة المتعلمين في تحليل صورة معيّنة لقوها في وسائط الإعلام كالتلفزيون أو في كتاب أو على الإنترنت، وتناولها بالتفكير النقدي. وبانتظار إضافة مواد من أنواع متعددة إلى مشروع السيرة الذاتية ووسائط الإعلام المرئية، فالأخير يلبي بشكل جيد احتياجات التلاميذ الدّارسين للأديان. وينبغي أن تكون الصورة المرئية التي يجب تحليلها، لشخص أو أكثر من شخص يمارسون ديناً مختلفاً من بلد آخر، أو من نفس بلد المتعلم لكن من خلفية دينية أخرى. والصورة إما ثابتة (صورة ضوئية) وإما متحركة (مقطع فيديو من الإنترنت). واللقاء أُحادي الاتجاه، أي أن المشاهد يفسر الصورة دون ان يكون للشخص الممثل فيها أي دور. أما الدور العائد للشخص (أو الأشخاص) الذي أنتج الصورة، أكان المصور أو مخرج الفلم، وبالتالي قرر مضمونها التمثيلي المعروض على الآخرين، فيمكن تحليله. وللمواد الناتجة عن مشروع السيرة الذاتية ووسائط الإعلام المرئية هدفان:

- **التقييم الذاتي**: إرشاد المتعلمين في تقييم استجاباتهم على صورة معيّنة. و إذا تم ذلك باستمرار، يمكن للمتعلمين إعادة النظر في استجاباتهم الآنفة ومقارنة تقييماتهم لمجموعة من الصور، وبالتالي التعرف على أنفسهم.
- **التعليم والتعلم**: تمكين المعلمين من استعمال مواد المشروع كوسيلة لتحثيث التفكير والتحليل، وبالتالي من تسهيل التعلم بطرق مدروسة.

يرتكز مشروع السيرة الذاتية ووسائط الإعلام المرئية على ثلاث أفكار رئيسية:

- يمكن للصور التي يشاهدها الناس في وسائط الإعلام المرئية أن تؤثر على أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم تجاه أشخاص من ثقافات وأديان أخرى، وغالباً دون أن يعوا هذا التأثير.

- أداة لمساعدة الناس على التفكير في الصور التي رأوها، مما يمكّنهم من زيادة وعيهم وإحساسهم تجاه التنميط والرسائل الضمنية المنقولة عبر وسائط الإعلام البصرية والمتعلقة بأشخاص من ثقافات وأديان أخرى.
- يمكن أن تساعد الأداة الناس على أن يصبحوا أكثر وعياً بعمليات الإنتاج الإعلامي "الخفية"، المسؤولة عن مضامين الصور المتواجدة في وسائط الإعلام المرئية.

مشروع "السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية" متاح في نسخ للمتعلمين الصغار (من سن الـ5 إلى 6 سنوات إلى حوالي الـ10 إلى 12سنة)، والمتعلمين الآخرين (من المرحلة الثانوية إلى سن الرشد)، وذلك على الرابط www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

للاستعمال النقدي لوسائط الإعلام المرئية أهمية واضحة، من حيث توفير موارد قيمة لدراسة التنوع اثقافي بما فيه التنوع الديني. لكن التجربة المباشرة مستحسنة جداً أيضاً كمورد لفهم الأديان (أنظر/أنظري الفصل التاسع).

خلاصة

تم النظر في قضايا مختلفة متعلقة بتصوير الأديان في وسائط الإعلام والكتب المدرسية، وذات أهمية لصناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين. وتتضمن التوصية دعوة إلى تزويد التلاميذ بموارد عالية الجودة. ونوقشت قضايا أثارتها دراسة بحثية واسعة النطاق، عن نوعية الكتب المدرسية ومواقع الإنترنت الخاصة بالأديان، وإنتاجها واستعمالها، وتم تلخيص بعض المبادئ العامة. ويبيّن البحث في إطار مشروع REDCo الحاجة إلى معلمين يستطيعون تمكين التلاميذ من استعمال "خطاباتهم الشخصية" في تحليل تصويرات وسائط الإعلام للأديان. وذُكرت أيضاً بعض البحوث الجارية في مجال استعمال التلاميذ الأكبر سناً الإنترنت لدراسة الأديان. وتم لفت الانتباه إلى مشروع مجلس أوروبا "السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية"، الذي يُعتبر أداة ذات قمية عالية يستعملها التلاميذ والمعلمون لتحليل أمثلة عن تصويرات وسائط الإعلام للأديان.

الفصل السابع

المعتقدات غير الدينية ورؤى العالم

مدخل

يهدف هذا الفصل إلى إثارة مجموعة متنوعة من القضايا المتعلقة بدمج "القناعات غير الدينية" مع الأديان. وقد ذُكر بعض هذه القضايا بشكل موجز في الفصل الأول والفصل الثالث المتناول المصطلاحات.

ويؤكد مجلس أوروبا الحق في حرية الدين أو المعتقد غير الديني، وتدافع التوصية الوزارية (Council of Europe 2008a) عن دراسة "الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات" معاً.

وتُعتبر الأديان المنظمة كمؤسسات أنشأها ويشارك فيه مواطنون لهم الحق في حرية الدين وهم جزء من المجتمع المدني. وبالتالي، فللأديان "إمكانية توفير الإرشاد في القضايا الأخلاقية والمدنية، التي لديها دور تلعبه في المجتمعات الوطنية". لذلك فإن مجلس أوروبا يرحب ويحترم الدين "بكل تعدده، كشكل من أشكال التعبير الأخلاقي والعقائدي والروحي لمواطنين أوروبيين معيّنين، آخذاً في الحسبان الاختلافات بين الأديان ذاتها وفي ظروف البلد المعني" (Council of Europe 2007, paragraph 3).

وبالمثل، فالحق في التمسك بـ"قناعات غير دينية" محترم بالتساوي في مجلس أوروبا، ويُنتظر من التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات أن يتضمن تطوير فهم الأديان والقناعات غير الدينية معاً. ويُعترف بتنوع الأديان والقناعات غير الدينية وتعقيدها في توصية مجلس أوروبا لـ2008 المتعلقة ببُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات.

> تمثل الأديان والقناعات غير الدينية ظواهر متنوعة ومعقدة، وغير متجانسة. وبالإضافة إلى ذلك، يتمسك الناس بقناعات دينية وغير دينية بدرجات متفاوتة، ولأسباب مختلفة، حيث يرى البعض أن هذه القناعات محورية وقد تكون مسألة اختيار، في حين يرى البعض الآخر أنها ثانوية وقد تكون مسألة ظروف تاريخية. وبالتالي، ينبغي أن يعكس بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، هذا التنوع والتعقيد على المستويات المحلي والإقليمي والدولي (Council of Europe 2008a, appendix: paragraph 3).

من منظور مجلس أوروبا، على التعليم المتناول الأديان و القناعات غير الدينية "تطوير التسامح كما الفهم والثقة المتبادلتين". ويُنظر إلى هذا التعليم كـ"شرط مسبق أساسي لتطوير التسامح مع ثقافة 'العيش سوياً'، كما للاعتراف بهوياتنا المختلفة على أساس حقوق الإنسان" (Council of Europe 2008a, appendix: paragraph 4).

القناعات غير الدينية

يذكر نص التوصية "القناعات غير الدينية" لكن دون تعريفها (Alberts 2012). وأسوة بـ"الأديان"، تُعتبر القناعات غير الدينية كـ"وقائع ثقافية" ضمن المجال الأوسع للتنوع الاجتماعي وتوصف بـ "الظواهر المعقدة؛ و الغير متجانسة". و ينبغي أن ترتكز دراسة الأديان و القناعات غير الدينية على عدة مبادئ مفتاحية في إطار التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. وتشمل هذه المبادئ:

- حرية الدين أو المعتقد؛
- مساهمة الأديان و القناعات غير الدينية في الحياة الثقافية والاجتماعية والشخصية؛
- تأثيرها على الأشخاص في الحياة العامة؛
- ليست محددة كلياً وبشكل مسبق من الأسرة أو المجتمع المحلي؛
- تقارَب بشكل أفضل بطريقة متعددة الاختصاصات؛
- ينبغي أن تطور معرفتها الاهتمام بحقوق الإنسان والسلام والمواطنة الديمقراطية والحوار والتضامن؛
- بُعد الأديان والقناعات غير الدينية بالنسبة للحوار بين الثقافات شرط مسبق لتطوير التسامح وثقافة العيش سوياً؛
- يجب أن تكون الطريقة التي يتم بها إدخال الأديان والقناعات غير الدينية متلائمة مع عمر التلاميذ ونضجهم، كما مع أفضل الممارسات الحالية في الدول الأعضاء (Alberts 2012).

وهذا واضح ومفيد. لكن علينا بعد الإجابة على سؤال "ما هي بالضبط القناعة غير الدينية؟"، حيث يبدو تعريف القناعات غير الدينية على الأقل إشكالياً مثله مثل تعريف الأديان.

الأديان والمعتقدات

لا إجماع حالياً على ما يشمله بالضبط التعبير الواسع المدلول "أديان وقناعات غير دينية". وثمة إشكالات في إيجاد مصطلحات تصف هذه المجال وترضي الجميع. و ليس من المستغرب ان تحصل مناقشات اكاديمية حية تشمل قضايا مثل الطابع المعقد للتمييز بين الدين واللادين (Lee 2012)، وبين الدين والمعتقد (Day 2009, 2011).

ولا يعرف مصطلح "قناعات غير دينية" بالتحديد استعمالاً واسع النطاق في البلدان الناطقة بالإنجليزية، وهو يظهر في وثائق مجلس أوروبا كترجمة لأصله الفرنسيnon convictions

religieuses. ومن إشكالات هذا المصطلح أنه يبدو شاملاً فقط القناعات أو المعتقدات دون سواها من الجوانب الأخرى من طريقة الحياة أو النظرة إلى الحياة.

ويفصل بعض المنظمات والمشاريع مجالَي "الديني" و"غير الديني" لكن مع الاحتفاظ برابط بينهما. وعلى سبيل المثال، يستعمل "برنامج الأمم المتحدة لتحالف الحضارات" مصطلح "Education about Religions and Beliefs" (التعليم المتناول الأديان والمعتقدات) (http://erb.unaoc.org). وهنا، يُستعمل لفظ "beliefs" (معتقدات) بمعنى تقني للإشارة خصيصاً (وبصورة "مختزلة") إلى المعتقدات غير الدينية، وبذلك يعكس معنى مدونات حقوق الإنسان الناصة على "freedom of religion or belief" (حرية الدين أو المعتقد) (أنظر/ أنظري الفصل الثامن). وبالمثل، تستعمل "مبادئ توليدو التوجيهية لمنظمة الأمن والتعاون في أوروبا" مصطلح التدريس (teaching) المتناول الأديان والمعتقدات، كما في العنوان الكامل لوثيقة *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE) *(مبادئ توليدو التوجيهية المتعلقة بتدريس الأديان والمعتقدات في المدارس العامة)* (منظمة الأمن والتعاون في أوروبا 2007). إلا أن هذا الاستعمال اللغوي يواجه أحياناً انتقادات الذين يشعرون أن لفظ "معتقدات" يبدو مقروناً في المقام الأول برؤى غير دينية. وفضلاً عن ذلك، فـ"الدين" ليس رديفاً للـ"إيمان بالله"، حيث أن تيارات بعض الأديان كالبوذية أو الهندوسية ليست إيمانية بالله.

الجمع بين التعليم الديني وتعليم الأخلاق أو القيَم

في محاولة لإدراج دراسة الرؤى غير الدينية، تجمع بعض الدول أو الأقاليم بين التعليم الديني (أو ما يعادله) وتعليم القيَم. وهكذا، في إقليم كيبيك الكندي، يدرس كل التلاميذ مادة "الأخلاق والثقافة الدينية" (Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, Québec 2008)، وفي إسكتلندا ولبعض المستويات التدريسية، هناك برامج تتناول الأديان و الأخلاق. وكما يرِد في وثيقة المنهج الدراسي الرسمي "مبادئ التعليم الديني والأخلاقي وممارستها":

> يمكّن التعليم الديني والأخلاقي الأطفال والشباب من استكشاف الأديان الرئيسية ورؤى العالم، المستقلة عن المعتقد الديني، والنظر في التحديات التي تطرحها هذه المعتقدات والقيم. ويدعمهم في تطوير قيمهم وقدراتهم في الحكم الأخلاقي و التفكير فيه. (Education Scotland 2014).

ويشير بعض النقاد إلى أن الموقف غير الديني لا يقتصر على الأخلاق. ويرى البعض الآخر أن في عناوين كـ"أخلاق وثقافة دينية" أو "تعليم ديني وأخلاقي" ما يفترض ضمناً أن الأخلاقية ظاهرة قابلة للمقارنة بالدين أو موازية له. ويشير أحياناً هؤلاء النقاد إلى أن المنظور الأخلاقي، بالنسبة للمتدينين، جزء لا يتجزأ من نظرة دينية أوسع تشمل جوانب أو أبعاد أخرى. ويوسع منهج *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics* (Kunnskapsdepartementet 2008) (*المنهج الدراسي للدين وفلسفات الحياة والأخلاق*) (وزارة التربية 2008) النرويجي المجال [المعني] ليشمل الفلسفات غير الدينية كما الأخلاق. سنعود إلى قضية التسميات فيما بعد.

وفي كلمة أخيرة حول الأخلاق، تجدر ملاحظة أن بعض المعلمين دعوا في مناسبات متخصصين في مجال قضايا أخلاقية – من قضاة مثلاً وعاملين في مهن الرعاية – للتكلم كزائرين (أنظر/أنظري الفصل التاسع).

الروحانية

ثمة مصطلحات أخرى تجمع كلاً من القناعات الدينية وغير الدينية. وعلى سبيل المثال، هناك عدد متزايد من المؤلفات المتناولة التعليم والروحانية، والبعض منها يشمل التفسيرات الدينية وغير الدينية للروحانية معاً. ومن مؤيدي المقاربة الشّاملة، "جاكلين واتسون" (Watson 2009a, 2009b, 2010). وتطرح واتسون فكرة بيداغوجيا للتعليم الروحي تكون مَنمذجة على الحوار بين الأديان، وتمكّن الشباب من التعبير عن رؤاهم المختلفة في مساحة آمنة، وتشمل قبولاً بأنه ستكون هناك رؤى مختلفة للروحانية، لا سيما الرؤى الإلحادية. وفي هذا الرأي، يتوقف تطور التلميذ وتحوله الروحيين على عملية متواصلة من الحوار مع الاختلافات. ولا يُنتظر توافق الرؤى في النهاية، رغم احتمال حصول بعض التطور في الرؤى الشخصية عبر عملية الحوار مع الاختلاف. ثمة إشكال في استعمال لفظ "روحانية" لشمل كل من المجالين الديني وغير الديني، وهي أنه ذاته موضوع اعتراض. فمن جهة، ينسب بعض المؤلفين "الروحانية" بصفة خاصة إلى المذاهب الدينية، ومن جهة أخرى، لا يرغب بعض أتباع طرق الحياة غير الدينية وصف فلسفتهم أو نظرتهم بـ"الروحية".

تفسير الحياة

كما أشير إليه في الفصل الثالث عن المصطلحات، يمد بعض المؤلفين جسراً بين "الدين" و"رؤى العالم الدنيوية" بإضافة كلمة "حياة" على نحو أسئلة الحياة، اتجاه الحياة، فلسفة الحياة، تفسير الحياة، رؤية الحياة، موقف من الحياة. وثمة تقاليد بحثية تتميز بها بلدان شمال أوروبا، وتعود إلى استعمال "أندرز جِفنر" لفظ livsåskådning الذي كان له تأثير ذائع في البلدان الإسكندينافية وما أبعد منذ سبعينات القرن المنصرم. ويشمل التعريف الأصلي لهذا اللفظ ثلاثة أبعاد، هي "رؤية العالم"، و"اتجاه القيم"، و"الموقف الأساسي". ومنذ "جِفنر"، تطورت هذه التقاليد البحثية في المصطلحات التعليمية على يد مؤلفين كـ"سِفِن هارتمان" (Hartman 1986, 1994). ويشير العديد من الألفاظ في لغات البلدان الشمالية إلى "اتجاه الحياة" (مثلاً في النرويجية: livssyn (رؤية الحياة)؛ في السويدية: livsåskådningar (تفسيرات الحياة)). وهذان المصطلحان جامعان لطرق الحياة الدينية وغير الدينية (يشمل "تفسيرات الحياة" غالباً طرق الحياة الدينية وغير الدينية، بينما يُعتبر *"رؤية الحياة" جزءاً من تفسيرات الحياة الدينية وغير الدينية معاً*). ويعادلان تقريباً المصطلح الإنجليزي "world view" (رؤية الحياة)، المستعمل بشكل متزايد في المؤلفات المتناولة التعليم بمعنى جامع للفلسفات أو طرق الحياة الدينية وغير الدينية (أنظر/أنظري إدناه). وينصح الأشخاص العاملون على دمج وجهات النظر الدينية مع غير الدينية بالاطلاع على هذه المؤلفات (مثلاً Gunnarsson 2008, 2009a and 2009b)، وبالمثل، على تلك المتعلقة برؤى العالم (أنظر/أنظري إدناه).

رؤى العالم

قريباً جداً من مصطلح "الموقف من الحياة"، هناك مصطلح "رؤية الحياة". وهو بصيغته الإنجليزية "world view" ترجمة لمصطلح Weltanschauung الألماني، الذي يمثل مفهوماً أساسياً في الفلسفة الألمانية، ويشير أحياناً إلى إطار من الأفكار والمعتقدات يقوم من خلالها فرد أو أكثر ضمن مجموعة بتفسير العالم والتفاعل معه. وفي الخطاب اللاهوتي والتعليمي، يميل استعمال مصطلح "رؤية العالم" إلى الدلالة على معاني أقل دقّة. وتؤكد دراسة عينة من المؤلفات لباحثين هولنديين تتناول تعليم رؤى العالم، وجود اهتمام مشترك بالمسائل الوجودية. وتقترح هذه المؤلفات تعريفاً مؤقتاً لـ"رؤية العالم" كرؤية للحياة والعالم والبشرية (van der Kooij *et al.* 213). وفي هذا التعريف، قد تُعتبر كل الأديان رؤى للعالم، بيد أن كل رؤى العالم لن تُعتبر أدياناً، وقد تصنَّف الأديان كمجموعة فرعية منها. وفي المؤلفات، تقع رؤى العالم في فئتين واسعتين – يسميها المؤلفون رؤى العالم "المنظمة" و"الشخصية".

و**رؤى العالم المنظمة** أنظمة مؤسسة نوعاً ما، متكونة من مجموعة من الأتباع، وذلك رغم أن حدودها متنازع عليها في أغلب الأحيان، في حين أن رؤى العالم الشخصية رؤى لأفراد في الحياة والبشرية. وقد تطورت رؤى العالم المنظمة على مر الزمن، كأنظمة معتقدات وقيم، مؤسسة ومتماسكة نسبياً، تضم مجموعات من الأتباع. ولا تحتوي رؤى العالم المنظمة دائماً على نفس العناصر. وأديان العالم هي رؤى للعالم منظمة، كما الإنسانية العلمانية. وهي أي رؤى العالم المنظمة رؤى واضحة للحياة والعالم والبشرية، وتوفر أجوبة على مسائل وجودية، وتحدد قيم أخلاقية (يتداخل هذا العنصر مع العنصر الوجودي)، وتهدف إلى التأثير على الفكر والفعل وتوفير معنى للحياة. وقد يكون ذلك من خلال معتقدات ميتافيزيقية –خدمة الله مثلاً، لكن أيضاً من خلال معتقدات أخلاقية واجتماعية، كالمسؤوليات الأخلاقية تجاه الآخرين وعالم الطبيعة. ومع ذلك، ثمة إشكال فيما ينبغي إدراجه بالضبط في قائمة رؤى العالم المنظمة. فالإنسانية العلمانية مرشحة واضحة، وتشمل الإلحاد، لكن دون أن تشكل مجرد إعلان عن موقف إلحادي. والإنسانية العلمانية (أو الإنسانية بمعناها الشامل) ترى أن البشر قادرون على أن يكونوا أخلاقيين دون دين أو إله، لكنها تشدد أيضاً على مسؤولية البشر وحدهم عن النتائج الأخلاقية لقراراتهم. وتشمل الإنسانية العلمانية الرؤية القائلة بأنه ينبغي على كل فرد أن يفحص بعمق أي شكل من أشكال الإيديولوجيا سواء أكانت دينية أم سياسية، عوض قبولها أو رفضها تلقائياً. وتشمل أيضاً بحثاً متواصلاً عن الحقيقة، وفي المقام الأول من خلال العلم والفلسفة.

ليس سهلاً تحديد رؤى للعالم منظمة وغير دينية أخرى.هل يمكن، مثلاً، إدراج "الليبرالية الجديدة" (الفردية الاقتصادية، الأنانية، النفعية، العقلانية)؟ وهل هناك رؤى للعالم منظمة، تشمل الديني وغير الديني، كـ"الإيكولوجيا الكلانية"، التي قد يُنظر إليها ربما كرؤية للعالم ناشئة؟

وتصف **رؤى العالم الشخصية** الرؤى الشخصية للهوية، التي تعطي معنى للحياة، مؤثرة في الفكر والفعل ويمكن أن تقوم رؤية شخصية للعالم على أساس رؤية منظمة له (كالإنسانية)، دينية أو دنياوية، أو أن تكون متصلة بها، لكن ذلك لا يشكل شرطاً ضرورياً. وقد تتضمن اتباع معتقدات دينية أو روحية، لكن دون الانتماء إلى أي مجموعة منظمة، أو قد تتضمن

الانتماء إلى مجموعة معيّنة، دون اتباع كل المعتقدات المقرونة بهذه المجموعة. ويمكن أن تكون رؤية العالم الشخصية أكثر انتقائية وتمييزية من رؤية العالم المنظمة. وبفعل عوامل كالفردانية والعلمنة و العولمة، طور العديد من الناس رؤية شخصية للعالم، غير قائمة على رؤية منظمة للعالم واحدة. وتشمل رؤية العالم الشخصية قيماً أخلاقية ومُثلاً، وقد تشمل أم لا ممارسات من عدة أنواع. ورؤى العالم الشخصية أكثر تعقيداً و صعوبة في التحديد، من الرؤى المنظمة له. وقد تشمل أم لا ارتباطات برؤى للعالم دينية منظمة، و"ثقافية" أو "إثنية" أكثر منه لاهوتية أو روحية قي طبيعتها. وكما تلحظه "فرانشسكا غوبو":

> كل فرد موضوع متعدد الثقافات – بدرجات متفاوتة [حسب الأفراد] -، بما أن تثقّفه/تثقّفها ضمن الأسرة والبيئة الاجتماعية لا تمنعه/تمنعها من استكشاف ومقارنة وتقييم وتعلم وجهات نظر وممارسات أخرى (ما لم تمنع فروق القوة في مجتمع معيّن هذه الاستكشافات من خلال التمييز أو الإقصاء المشترعَين في المجال السياسي). (Gobbo 2012).

وقد تكون الرؤى الشخصية للعالم روحية في العمق بطبيعتها، وغالباً مستقية من أفكار وممارسات من الأديان، وربما شاملة التزاماً بالقيم الإنسانية والبيئية. وقد تستقي بعض الرؤى الشخصية للعالم من أكثر من مذهب ديني واحد. وفضلاً عن ذلك، فالرؤى الشخصية للعالم ليست بالضرورة فردانية وقد تتداخل أو تكون مشتركة مع غيرها. وعلى سبيل المثال، استعمل بعض الأشخاص ذوو خلفية يهودية والممارسين لأشكال من التأمل البوذي، لفظ "Jubu" ["يَهبو" عن طريق النحت] (Kamenetz 1994). كما أن بعض أعضاء "شبكة بحر الإيمان" يجمعون بين أشكال من الروحانية والممارسة المسيحيتين وبين نظرة إلحادية في الجوهر (Boulton 1966).

وقد يكون لأحد ما رؤية شخصية للعالم، لكن قد يصعب توضيح بعض جوانبها أو قد تكون كامنة بدلاً منه صريحة. أو قد يكون الفرد في صدد تكوين رؤية شخصية للعالم. ويمكن أن تقود المعتقدات التي تستند إليها رؤية شخصية للعالم الى التعبير عن المعنى بالفعل (مثلاً أفعال قائمة على قرار أخلاقي). وقد تحصل خسائر مؤقتة للمعنى – مثلاً عن طريق فاجعة أو انقطاع علاقة. وهذا لا ينفي وجود رؤية شخصية ضمنية للعالم.

وفي الخلاصة، فإن الرؤية الشخصية للعالم رؤية للحياة والهوية والعالم والإنسانية، تتصل بالمسائل الوجودية وتشمل قيماً ومُثلاً. وقد تستقي الرؤى الشخصية للعالم من مجموعة متنوعة من المصادر. وهي تؤثر في فكر الفرد وفعله، وعادة ما تعطي معنى للحياة.

و تجدر الإشارة إلى البحث النوعي الذي أجراه "سيميون واليس" مع مراهقين، حيث تبين للباحث أن غالبية التلاميذ اعتبروا أنفسهم " بلا دين" دون التماهي مع الإلحاد و لا مع اللاأدرية، ولكن كانت لهم مواقف أقل وضوحاً من حيث التحديد (من أصل 23 تلميذاً، سبعة فقط تحددوا كـ"ملحدين" أو "لاأدريين"). ويلاحظ [الباحث] أن إدراج فلسفات دنيوية في دراسة الأديان لا يأخذ في الحسبان التنوع ضمن "الأكثرية الصامتة" من التلاميذ غير المتدينين/اللادينيين (Wallis 213).

تعليم رؤى العالم/الموقف من الحياة: السياسة والممارسة

ثمة قضايا متنوعة تعني صناع السياسة والممارسين ومدربي المعلمين. ومن بين الأسئلة المفتاحية التي تُطرح على صناع السياسة، في بعض السياقات، هي معرفة ما إذا كان ممكناً النظر في الرؤى غير الدينية للعالم أو مواقف من الحياة مع الأديان، في سياق التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات في المدرسة. و من الواضح أنه يجب اخذ عمر التلاميذ قي الحسبان. وعلى النحو المشار إليه أعلاه، فإن دراسة رؤى المنظمة للعالم أو المواقف من الحياة وبما فيه الأديان، تجري فعلاً في مجموعة متنوعة من الأنظمة التعليمية، كما في النرويج، حيث يدرس التلاميذ الأديان ورؤى أخرى للعالم كالإنسانية العلمانية (أنظر/أنظري المثل التوضحي أدناه من Bråten).

وعلاوة على الرؤى المنظّمة للعالم، يحبَّذ إيلاء الرؤى الشّخصية للعالم أيضاً بعض الاهتمام، وذلك لتوفير رؤية دقيقة و غير منمطة للتنوع. وفيما يتعلق بالرؤى الشخصية للعالم، تشجع بعض الأنظمة التعليمية الشباب على ربط تعلمهم المتناول الأديان برؤاهم المتبلورة الخاصة للحياة أو حسهم الشخصي بالهوية. وقد ينطوي ذلك على التزام القرب والبعد معاً لدى دراسة معتقدات وقيم الآخرين، كالتعاطف مثلاً مع أشخاص من خلفيات مختلفة، لكن مع تطبيق أفكار و آراء نقدية أكثر بعداً.

ولا يمكن التوقع من المدارس أن تساعد الأطفال على تطوير رؤية شخصية للعالم متماسكة كلياً، فهذه عملية متواصلة مدى الحياة. لكن يمكن حث التلاميذ على التفكير بموقفهم من الحياة أو رؤيتهم للعالم و بمواقف أو رؤى الآخرين. وفي هذا الصدد، من شأن الأسئلة الوجودية والقضايا المتعلقة بمعنى الحياة و كذا تأثير رؤى العالم، أن تساعد التلاميذ على كسب فهم أفضل للآخرين، ومن خلاله، على كسب فهم أفضل للذات. و لهذا الامر أهمية خاصة في المجتمعات التي يتعايش فيها مزيج من الرؤى للعالم الدينية و الدنيوية، التقليدية و غير التقليدية.

وفيما يتعلق بدور المعلم، قد لا تشجع بعض الأنظمة التعليمية المعلمين على مناقشة رؤاهم الشخصية للعالم مع التلاميذ، مشددة على دورَي المعلم كمصدر للمعلومات الموثوقة وميسّر للمناقشة والحوار. وفي بعض الأنظمة التعليمية، وبسبب الأخطار المتصورة المتعلقة بالتبشير، قد يُمنع المعلمون من تقاسم رؤاهم الشخصية للعالم مع التلاميذ في الصف. وفي بعض السياقات، قد يُمكن للمعلمين الاستقاء من رؤاهم الشخصية للعالم بطريقة محايدة وغير متحيزة (Jackson 1997: 135-136). يمكن الاطلاع على مجموعة مفيدة من المبادئ التوجيهية المعنية بإظهار الاحترام للتنوع وتعزيز المساواة، فيما يتصل بتدريس الأديان والمعتقدات، تحت عنوان "A Practice Code for Teachers of RE" على الرابط:

http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

عاينت "أودرون براتن" وهي مدربة للمعلمين وباحثة، دروس مادة "الأديان ورؤى الحياة والأخلاق" في النرويج. وفي المثل التوضيحي أدناه، تصف الدروس الهادفة إلى إدراج العمل على رؤى الحياة الدينية وغير الدينية، في هذه المادة.

مثل توضيحي

استكشاف الأديان ورؤى الحياة معاً

▬ "منذ بضع سنوات، عاينتُ الدروس التي تجسد بالشكل الأفضل 'الأديان ورؤى الحياة والأخلاق' [معروفة بـREL بالأحرف الأولى لتسميتها الإنجليزية Religions, Life views and Ethics]. وكانت 'رؤى العالم غير الدينية' جزءاً لا يتجزأ من التعليم الديني في النرويج، منذ دمج 'المسيحية' مع 'رؤى الحياة' في 1997. وفي مجموعتين من الصف العاشر (مع تلاميذ ما بين سن الـ15 والـ16)، سهل المعلم مناقشات التلاميذ القائمة على كلمات أغان شعبية. وكانت الأغنية في الدروس 'What if God was one of us?' ('ماذا لو كان الله واحداً منا؟') لـ Joan Osborne.

▬ في المجموعة الأولى اتخذت المناقشة منحى وجودياً قاد التلاميذ إلى حدود تفكيرهم. فمثلاً، لاحظ تلميذ أن 'لا يمكن أن يكون الله قد خلق الكون من عدم. وما الذي كان موجوداً قبل الله، أو قبل الانفجار الكبير؟ وهذا ليس ممكناً، فعلاً، ومع ذلك نحن هنا...' وفي المجموعة الأخرى، اتخذ الحديث منحى أخلاقياً، حيث لم يتفق التلاميذ على ما إذا كان إبداء اللطف للجميع – في حال تبين *أنهم* الله (في سياق كلمات الأغنية) – عملاً حسناً أم أنانياً. كما تناقشوا في مسألة ما إذا كان الشك جزءاً من الإيمان، وإذا كان يتمتع البشر بإرادة حرة.

▬ وعلى ما يبدو، ففي كلتي المجموعتين المعاينتين، أراد التلاميذ خلق مسافة مع أي اعتراف بكونهم مسيحيين/متدينين. فمثلاً، كانوا يقولون ليس و كأنني أؤمن بذلك، لكن...' ولا أحد منهم عبّر علانية عن رؤية مسيحية للعالم، رغم أن التعددية المنعكسة في هذه المجموعات المتجانسة إلى حد ما تراوحت رسمياً بين العضوية في الكنيسة النرويجية والمشاركة ربما في الرابطة الإنسانية.

▬ وفي تسمية المادة في النرويج، الحرف الأول الكبير 'L' في كلمة Life views (رؤى الحياة) يشير هنا إلى إدراج الرؤى غير الدينية للحياة أو للعالم. إلا أن تعليم الرؤى الدنياوية المنظمة ليس سوى جزء صغير يحتل ثلث المادة. وفي الواقع، فقط رؤية دنياوية منظمة واحدة للعالم ممثلة هنا، وهي الإنسانية. لكن في مجال الأخلاق والفلسفة الرئيسي، من الممكن العثور على مواد مقرونة بالإنسانية كتراث تاريخي واسع النطاق حيث يشمل مناقشات عن حقوق الإنسان وكرامة الإنسان.

▬ ومن باب التوضيح ، فـ'الأديان ورؤى الحياة والاخلاق' مادة غير قائمة على الدين، وهي محايدة وشاملة. وهذا يتيح فرص إجراء مناقشات قائمة على العديد من رؤى العالم الشائعة بين شباب اليوم، بما فيه المواقف غير الدينية. وفي الحالة التي عاينتها، استطاع المعلم في سياق جهوده الرامية إلى تسهيل الحوار، إيجاد مجال للحوار المفتوح حول مسائل أخلاقية ووجودية، وحيث تمكن المشاركون بحرية من التعبير عن مجموعة متنوعة من الرؤى الدنياوية للحياة.

وهذا ليس مثلاً عن تعليم رؤية دنياوية منظمة للعالم، بل عن معلم يحث تلاميذه على التفكير في رؤاهم الشخصية للعالم. ومن خلال استعمال كلمات أغنية، أوجد مساحة آمنة مفتوحة للمناقشة حيث لم يتدخل موقفه الذاتي من الحياة. وبحصول المناقشة في الصف العاشر، حث أيضاً التلاميذ على استعمال ما تعلموه سابقاً من خلال تعبيرهم عن رؤاهم الشخصية للعالم، مما ساعدهم على توضيحها وربما على تطويرها. ولذلك فأنا أرى في ذلك عملا نموذجياً عن 'الأديان ورؤى الحياة والاخلاق'".

للاطلاع على المزيد من عمل "أودرون براتن"، أنظر/أنظري Bråten 2013, 2014a and 2014b.

المعتقد الديني وغير الديني في المدارس

من حيث تقنيات التدريس، من المفيد تطوير مقاربة من شأنها شمل كل من الرؤى الدينية وغير الدينية للعالم، كما رؤاه المنظمة والشخصية. وقد تُكيف المقاربة التفسيرية لتشمل المواقف غير الدينية من الحياة، مع ما يلازمها من دينامية في العلاقة بين الأفراد ومختلف أنواع المجموعات التي ينتمون إليها والتقاليد في نطاقها الاوسع (أو الرؤية المنظمة للعالم) التي يرتبط بها أغلبهم. وفضلاً عن ذلك، ينبغي على أي مقاربة تستعمل الحوار أن تكون في مطلق الأحوال شاملة لكل المشاركين، بصرف النظر عن الخلفية الدينية أو غير الدينية والرؤية الشخصية للعالم. وتهدف مقاربة "كاستيلي" الشّاملة لـ"حوار الإيمان" في الصف تحديداً إلى دمج دراسة الأديان مع الرؤى غير الدينية للحياة (Castelli 2012). ويمكن أيضاً تكييف مقاربة "إيبغريف" التفسيرية لتأدية نفس الغرض (أنظر/أنظري الفصل الرابع). ولعله من المفيد أيضاً في هذا السياق، استكشاف استعمال مشروع Face to faith (وجهاً لوجه مع الإيمان) للاجتماعات بالفيديو لتعزيز الحوار بين التلاميذ في المدارس في مختلف البلدان (أنظر/أنظري الفصل التاسع). وكذلك تفحص أمثلة عن كيفية تمكّن معلمين في النرويج وإسكتلندا وكيبيك من دمج دراسات الدين والأخلاق، أو رؤى العالم الدينية وغير الدينية (كما في مثل "براتن" أعلاه). ويمكن تطبيق عمل مجلس أوروبا الجاري والمتناول كفاءة التواصل بين الثقافات (اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف الملائمة)، على دراسة رؤى العالم أو المواقف من الحياة، تماماً كما على الأديان.

وهناك مجموعة من المسائل المثارة التي تعني صناع السياسة، ومدربي المعلمين، والمدارس. على صناع السياسة استكشاف مسائل دمج "القناعات غير الدينية" مع دراسات الأديان، ووضع سياسة قابلة للإعمال في سياقهم الخاص. ومن المسائل الهامة المطروحة فحص احتمال وكيفية تجسيد كل من الرؤى المنظمة والشخصية للعالم أو المواقف من الحياة، و بالنسبة للمدارس و مدربي المعلمين ، ينبغي وضع طرق تساعد المعلمين (سواء أكانوا في التدريب الأولي أو خلال الخدمة) على تحقيق التوازن بين خبرتهم من حيث معرفتهم وفهمهم لمختلف أنواع رؤى العالم ذات الصلة، وبين كفاءتهم في مساعدة التلاميذ على المشاركة في استكشافها بنشاط و بفعالية، بما يتناسب مع أعمارهم ومواقفهم. وتضاف مسألة هامة جداً أيضاً وأوسع نطاقاً،

تعني موفري المناهج في الجامعات، أي تعيين المضمون الملائم للتأهيلات التي تتطلب معرفة بالمواضيع أوسع من تلك الموفرة في دراسة الأديان أو اللاهوت.

خلاصة

في محاولة لدمج دراسة "القناعات غير الدينية" والأديان ضمن التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، يُطرح عدد من المسائل على صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين. و من بين تلك التي تمّت مناقشتها الشواغل التعريفية والمصطلحية، إضافة إلى المهارات والمواقف الضرورية لتعزيز الحوار (أنظر/أنظري أيضاً الفصل الرابع). وأعطيت أمثلة عن الجمع بين دراسة الأديان والأخلاق الدنياوية، كطريقة لشمل القناعات غير الدينية جنباً إلى جنب مع الأديان، كجزء من التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. ونُظر في استعمال "الروحانية" كلفظ عام ممكن لشمل الأديان والقناعات غير الدينية، لكن استعماله طرح عدة مسائل. ونُظر في مصطلحَي "اتجاه الحياة" (وما شابهه) و"رؤية العالم"، وكلاهما يُنظر إليه على أنه قابل للإعمال، من حيث شمله لكل من الطرق الدينية في الحياة والقناعات غير الدينية. وحُدد تمييز هام بين الرؤى المنظمة للعالم والرؤى الشخصية للعالم. وتم طرح بعض المسائل التي تعني صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين وموفري المناهج في الجامعات.

الفصل الثامن

قضايا حقوق الإنسان

مدخل

من الأهداف الأساسية لمجلس أوروبا حماية "حقوق الإنسان والديمقراطية التعددية وحكم القانون". وحقوق الإنسان في صلب نشاطه. تعلن التوصية:

> إن هدف التوصية التأكد من الأخذ في الحسبان بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، كمساهمة في تعزيز حقوق الإنسان والمواطنة الديمقراطية والمشاركة، وتطوير الكفاءات للحوار بين الثقافات (Council of Europe 2008a: 9).

وهكذا، فإن عمل مجلس أوروبا في مجال التعليم المتناول الأديان والقناعات غير الدينية كبُعد للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، يجب فهمه في سياق نشاطه الأوسع المتصل بتعليم حقوق الإنسان والتنشئة على المواطنة الديمقراطية.

إن التربية على المواطنة الديمقراطية و التربية على حقوق الإنسان يُعتبران في مجلس أوروبا مترابطين بشكل وثيق. وكما يعلنه ميثاق مجلس أوروبا للتربية على المواطنة الديمقراطية وتعليم حقوق الإنسان:

> إن التربية على المواطنة الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان مترابطان بشكل وثيق ومتداعمان. ويختلفان في التركيز والنطاق بالأحرى منه في الأهداف والممارسات. تركز التربية على المواطنة الديمقراطية في المقام الأول على الحقوق والمسؤوليات الديمقراطية والمشاركة الفاعلة فيما يتعلق بالمجالات المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والثقافية في المجتمع، في حين أن التربية على حقوق الإنسان تعنى بالطيف الواسع من حقوق الإنسان والحريات الأساسية، في كل جوانب حياة الناس (Council of Europe 2010).

و تتصل التربية على حقوق الإنسان والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات بشكل وثيق بتفكير مجلس أوروبا، كما جاء في إعلان لجنة الوزراء بخصوص التعصب – تهديد للديمقراطية، الذي يشجع على العمل التربوي المعزز للتفاهم بين الثقافات كجزء من التربية على الديمقراطية (Council of Europe 1981, 2.7)، وتقرير فريق الشخصيات البارزة في مجلس أوروبا، الذي يوصي بتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات من خلال التعليم كوسيلة لمجابهة التعصب (Council of Europe 2011). وفي الجزء الأول من تقرير 2011، يحدد المساهمون مختلف أوجه الخطر على قيم مجلس أوروبا، لا سيما التصادم الممكن بين "الحرية الدينية" وحرية التعبير. ويذهبون إلى تحديد الأطراف الرئيسية القادرة على إحداث التغييرات في مواقف الجمهور، بما فيه المعلمون ووسائط الإعلام والمجتمع المدني والمجموعات الدينية. ومن بين المواضيع العديدة التي يتناولها التقرير، موضوع التنميط وسوء تصوير المجموعات الدينية.

وفيما يتعلق على وجه التخصيص بتدريب المعلمين، تدعو توصية مجلس أوروبا لـ2008 إلى "تدريب موضوعي ومفتوح... أي متوافق مع الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان". ومما توصي به أيضاً، أنه على الدول "تطوير التدريب على طرق التعليم والتعلم، التي ضمن التربية على الديمقراطية على المستويات المحلي والإقليمي والوطني والدولي" (Council of Europe 2008a).

وقد أثرت بعض المواد الخاصة بحقوق الإنسان، والمتعلقة مثلاً بحقوق الأطفال والآباء والمعلمين والمجموعات الأقلية، على القانون الأوروبي. وعلى صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين الوعي ببعض القضايا المفتاحية وأخذها في الحسبان.

يقدم هذا الفصل فكرة حقوق الإنسان ويستعرض بعض المسائل القانونية ذات الصلة بالآباء والأوصياء القانونيين والأطفال. فيما يلي مناقشة أوسع في مفهوم كرامة الإنسان، المركزية في فكرة حقوق الإنسان. ومن المعترف به أن كل الثقافات والأديان لا تعبر عن فكرتَي كرامة الإنسان والإنسان بنفس الطريقة، وتُعتبر مناقشة بعض الآراء المختلفة جزءاً من التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. وتوفَّر المعلومات الخلفية عن النقاش في العلاقة بين الاستقلالية الشخصية وحقوق الإنسان ومسؤولياته، كمورد. وأخيراً، ثمة تركيز على التعامل مع قضايا حيث يوجد نزاع محتمل بين بعض القيم والتقاليد التي تنتسب إليها بعض المجموعات الدينية، وبين منظور ليبرالي مقترن بمدونات حقوق الإنسان. وتشمل هذه مسألة أثارها عدد من المجيبين على الاستبيان، بخصوص ارتداء رموز دينية في المدارس. (تناقَش مسألة حرية تعبير التلاميذ في إطار المناقشة في الفصل الخامس المتناول "المساحة الآمنة"). وتقع مسؤولية كبيرة على المدارس في التعامل مع حقوق الإنسان في علاقتها بالدين. وحسبما يؤكده تقرير بالغ الاهمية لمجلس أوروبا، فإن التعليم أداة هامة لمكافحة التعصب، لكنه أيضاً مجال يمكن أن يوجد فيه التمييز الديني (Council of Europe 2011).

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

تبنت الجمعية العامة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في كانون الأول/ديسمبر 1948. وتشكل مبادئ حقوق الإنسان المفصلة في الإعلان العالمي وغيره من مدونات حقوق الإنسان، أساساً لعمل مجلس أوروبا وغيره من المنظمات الدولية الغربية.

حُرر الإعلان العالمي وسط أجواء حاثة على الرد أخلاقياً على الأهوال التي رافقت الحرب العالمية الثانية، ويحاول من خلال مواده الثلاثين تحديد الحقوق الأساسية التي يتمتع بها الأشخاص كافة بحكم إنسانيتهم. وتتناول المواد 18 إلى 21 الحريات الروحية والعامة والسياسية، بما فيه حرية الدين أو المعتقد. وفي هذا السياق، يُستعمل لفظ "معتقد" بمعنى تقني للإشارة إلى أنظمة المعتقدات أو رؤى العالم غير الدينية (أنظر الفصل السابع).

عقب أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، سادت أجواء تنبهت فيها منظمات حكومية مختلفة إلى ضرورة تزويد الشباب ببعض المعرفة والفهم لتنوع الأديان والمعتقدات – أو لرؤى العالم الدينية أو غير الدينية-، وذلك لتعزيز العيش سوياً وسط جو من التسامح وحتى من الاحترام المتبادلين. ومن بين هذه المنظمات الدولية، مجلس أوروبا ومنظمة الأمن والتعاون في أوروبا والأمم المتحدة بواسطة برنامج تحالف الحضارات. وتتبنى توصية مجلس أوروبا الوزارية هذا الرأي الجامع.

حقوق الإنسان والقانون

دُمج الإعلان العالمي وغيره من مدونات حقوق الإنسان في القانون الدولي والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان وفي التشريع في بعض الدول. وبالتالي، توجد قوانين متناولة حقوق الإنسان على صلة بقضايا التعليم – بشأن حقوق الأطفال والآباء والمعلمين والأقليات فيما يتعلق بالأديان والمعتقدات – تهمّ صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين. وقد أثر هذا التشريع على عمل مجلس أوروبا في هذا المجال (مثلاً Council of Europe 1981, 2010)، كما على عمل منظمة الأمن والتعاون في أوروبا فيه (OSCE 2007). وفي سياق التعليم الممول من الدولة، هناك قضايا موازنة حقوق الآباء أو الأوصياء القانونيين والأطفال، كما القضايا المتعلقة بحقوق المعلمين والأقليات الممثلة في الصفوف وفي مهنة التعليم.

حقوق الآباء والأوصياء القانونيين

من الواضح في القانون الدولي أن للآباء والأوصياء القانونيين الحق في تعليم أطفالهم بما يتوافق مع قناعاتهم الدينية أو الفلسفية (Vienna Concluding Document وثيقة فيينا النهائية) لـ1989 المذكورة في OSCE 2007: 34). وبالمثل، تنص المادة 2 من بروتوكول الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان على التالي:

> لا يجوز أن يُحرم أي إنسان من حقه في التعلم. في ممارسة المهام التي ستتولاها الدولة في مجال التربية والتعليم، عليها احترام حق الوالدين في تأمين هذه التربية وهذا التعليم وفقاً لاقتناعاتهم الدينية والفلسفية (مذكورة في OSCE 2007: 38).

وفضلاً عن ذلك، ينص العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (معاهدة متعددة الأطراف – وهي جزء من الشرعة الدولية لحقوق الإنسان – والذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة والساري المفعول منذ 1976) على أن الدول الأطراف فيه "تلتزم احترام حرية الآباء وعند الاقتضاء حرية الأوصياء القانونيين في ضمان التعليم الديني والأخلاقي لأولادهم وفقاً لقناعاتهم الخاصة" (مذكور في OSCE 2007: 39).

إلا أن ذلك لا يستتبع وجوب توفير الدولة شكلاً من التعليم منسجماً مع معتقدات الآباء. الأمر متروك للدولة. لكن يستطيع الآباء الاعتراض على نوع ومضمون التعليم الديني المقدم لأولادهم في نظام معيّن، إذا اعتُبر أن هذا التعليم "مقصود منه أو له مفعول إسقاط (أو تزوير) حقيقة مجموعة معينة من المعتقدات. بالتالي، يجب أن يكون للآباء الحق في سحب أولادهم من هذه الأشكال من التعليم" (OSCE 2007: 39).

حقوق الطفل

ينظر القانون الدولي إلى الأطفال كأفراد لهم استقلالهم الذاتي. وكأطفال، فهم يتمتعون بنفس الحق في حرية الدين والمعتقد كالكبار، لكن يجب النظر إلى حقوق الأطفال بما يتوازن مع حقوق الآباء أو الأوصياء القانونيين، فيما يتعلق بالتنشئة على مذاهب دينية أو فلسفات خاصة. في القانون، غالباً ما يمارس الآباء والأوصياء حقوق الطفل في سياق تعليمي نيابة عنه. ويقر القانون الدولي أنه في مرحلة من مراحل نمو الطفل، قد يرغب في المطالبة بحقوقه الذاتية فيما يتعلق بالدين أو المعتقد، وبهويته الدينية الذاتية مثلاً. وما من موقف واضح في القانون بخصوص الانتقال من الآباء المتصرفين نيابة عن الطفل إلى الطفل المتصرف كفرد مستقل. وتحبذ السوابق القانونية في المقام الأول مصالح الطفل الفضلى. وفيما يتعلق بالدولة، يكرس القانون الدولي نفس وجوب التزام الحياد، كما فيما يخص الأشخاص البالغين. وتنص المادة 3.1 من اتفاقية حقوق الطفل على التالي:

> الدولة ملزَمة بالحفاظ على موقف حيادي وتنمية التسامح والاحترام فيما يتعلق بالأولاد أسوة بالأشخاص البالغين، ولا ينبغي أن تُقحم في جهود رامية إلى إكراه ضمير أي كان. عملياً، يمكن توقع انتقال الحقوق التي يتمتع بها الآباء فيما يتعلق بتعليم أولادهم وفقاً لقناعاتهم الدينية أو الفلسفية، إلى الأولاد شخصياً، بصورة متناسبة مع قدراتهم المتطورة. (مذكور في OSCE 2007: 36).

يحال صناع السياسة، والمدارس ومدربو المعلمين إلى *مبادئ توليدو التوجيهية* (OSCE 2007) للمزيد من الاستعلام والمناقشات عن حقوق المعلمين وحقوق الأقليات.[1]

المناقشة بين الثقافات عن كرامة الإنسان وحقوق الإنسان

يتساءل بعض النقاد بخصوص الطابع العالمي لحقوق الإنسان، ويتحجون خاصة بأن كل أنظمة القيم تتصل نوعاً ما بتاريخ وتجربة ثقافية (لا سيما دينية) خاصة (مثلاً Macintyre 1981:69). ومن حجج البعض أن أفكار الحقوق الطبيعية والمساواة الإنسانية متجذرة في التقاليد المسيحية (Waldron 2002). ومهما كانت جذور الفكرة، فإن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان صدر في السياق الدنياوي (لا العلماني) لمنظمة دولية جزء من المجال السياسي

1 . موقع متوفر على الإنترنت لدعم المساواة والتنوع في التعليم، ولفت الانتباه للأفكار النمطية وسوء التصوير في وسائط الإعلام، على الرابط www.insted.co.uk/insted.html.

العام. ويشكل الإعلان العالمي الأساس الأخلاقي لعمل منظمات دولية عليها الحفاظ على الحياد تجاه المطالب الدينية. ومع ذلك، فالسياق السياسي والثقافي الغربي الذي تطور فيه الإعلان العالمي واضح للعيان.

مفهوم كرامة الإنسان

إن العديد من منتقدي فرض الديمقراطية الليبرالية الغربية والصوغ الغربي لحقوق الإنسان، يقبلون حقاً فكرة القيمة الفطرية للإنسان – وهو ما يسميه الإعلان العالمي بـ"كرامة الإنسان"، لكنهم يعبرون عنها بشكل مختلف عن الرؤية الغربية للفرد الذي له استقلال ذاتي. ويستعملون بالأحرى المفاهيم والممارسات الأخلاقية الخاصة بتقاليدهم الثقافية والدينية الذاتية، التي تدعم فكرة كرامة الإنسان كشرط ضروري للمجتمع العادل.

ويشير أحد تعابير هذه الرؤية إلى الطبيعة العلائقية لهوية الفرد في بعض الثقافات، حيث لا يُعتبر الأشخاص "وحدات مكتفية ذاتياً" يمكن تعريفها بمعزل عن العلاقات الإنسانية (Parekh 1994). ولا يعني ذلك عدم الإكتراث هنا بكرامة الإنسان أو بنظام اجتماعي عادل. وعلى سبيل المثال، في أسرة هندوسية تقليدية، يُتوقع من بعض أفراد الأسرة أن يتولوا مسؤوليات معيّنة بحكم وضعهم الخاص فيها (الإبن البكر مثلاً أو أول أبناء العم، إلخ...). وهكذا يكون الاستقلال الذاتي مقيداً بحكم ولادة الشخص. إلا أن ذلك لا ينفي فكرة كرامة الإنسان.

نحو حوار بناء بشان حقوق الإنسان

ارتؤي أن الحوار ممكن بين أفراد ومجموعات لهم تأكيدات مختلفة، عند مناقشة مفهوم كرامة الإنسان. وتعترف هذه الرؤية الحوارية بالمصادر الأخلاقية والثقافية المختلفة لأفكار كرامة الإنسان، وفي نفس الوقت، ببعض التداخل الوثيق بين الأفكار المختلفة. وهذه رؤية متوافقة مع عمل مجلس أوروبا، الملتزم التزاماً قوياً بتعزيز الحوار بين الثقافات (بما فيه بين الأديان) واستكشافه. وثمة اعتراف هنا بوجود تعبيرات مترابطة عن حقوق الإنسان ضمن مختلف طرق الحياة الثقافية أو الدينية. مثلاً، قد يمكن التوصل إلى توافق من خلال مناقشة "القيم المتداخلة" – محاولة الوصول إلى أرضية مشتركة إلى حد ما، حتى وإن كانت التبريرات الأخلاقية الخاصة متجذرة في تقاليد أو معتقدات مختلفة (Jackson 1997). وهذا قريب مما يعنيه الفيلسوف "جون رولز" بمصطلح "الإجماع المتداخل" (Rawls 1993).

واستُعملت مقاربة مماثلة في العمل على حوار الأطفال، الذي يستقي فيه أطفال من خلفيات دينية وثقافية مختلفة من تقاليدهم الذاتية، في تناولهم قضية أخلاقية مشتركة (Ipgrave 2013؛ أنظر/أنظري الفصل الرابع). وقد جرت أيضاً مناقشات في موضوع التفكير، شاملة فكرة أن الفهم الشخصي قد يعمَّق من خلال مواجهة الإختلاف (Jackson 1997, 2004؛ أنظر/ أنظري الفصل الرابع).

الحقوق والمسؤوليات

قد يكون أحد المواضيع المناسبة للحوار العلاقة بين الحقوق والمسؤوليات أو الواجبات. وتوجَّه أحياناً انتقادات مفادها أن مدونات حقوق الإنسان تركز بشكل أساسي على الحقوق وتولي الواجبات اهتماماً غير كاف. ورغم أن هذا الانتقاد لا يخلو من بعض القوة، إلا أنه غير مبرر، بما أنه ورد في نص المادة 29 على وجه التخصيص أن "على كل فرد واجبات نحو المجتمع الذي يمكنه فيه وحده تنمية شخصيته تنمية حرة و كاملة." ومع ذلك، لقد عبر نقاد كثر عن الحاجة إلى المزيد من التركيز على الواجبات والالتزامات الأساسية. ومن الأمثلة عن ذلك، الإعلان العالمي لمسؤوليات الإنسان، الذي نشرته منظمة InterAction Council في 1997، وكان يرأسها "هلموت شميت".[2] وتعترف هذه الوثيقة بالسياق الاجتماعي والتاريخي الغربي تحديداً للإعلان العالمي، مع محاولة ما للتقريب بين الغرب والشرق.

> تقليدياً، نظر العديد من المجتمعات إلى العلاقات الإنسانية من زاوية الالتزامات بدلاً من الحقوق. ويصح ذلك عموماً على سبيل المثال على جزء كبير من الفكر الشرقي. وفي حين أن في الغرب، وعلى الأقل منذ القرن السابع عشر وهو عصر التنوير، تم التأكيد على مفهومَي الحرية والفردية، سادت في الشرق فكرتا المسؤولية والجماعة. إن وضع إعلان عالمي لحقوق الإنسان بدل إعلان عالمي لواجبات الإنسان واقع يعكس بلا شك الخلفية الفلسفية والثقافية لواضعي الوثيقة، وهم كما نعلم كانوا يمثلون القوى الغربية التي خرجت منتصرة من الحرب العالمية الثانية. (InterAction Council 1997).

وتذهب الوثيقة إلى أن:

> لكون الحقوق والواجبات مترابطة بشكل معقّد، فإن فكرة حق إنسان لا يقوم لها معنى إلا بإقرار وجوب احترامه على الجميع. وبصرف النظر عن قيم مجتمع معيّن، فالعلاقات الإنسانية قائمة عالمياً على وجود كل من الحقوق والواجبات.

أدناه أمثلة عن المسؤوليات المتصلة بالحقوق المنصوص عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:

- إذا كان لدينا حق في الحرية والتفكير، والضمير والدين، علينا أيضاً واجب احترام أفكار أو مبادئ الآخرين الدينية.
- إذا كان لدينا حق في التعلم، علينا إذاً واجب التعلم إلى الحد الذي تسمح لنا به قدراتنا، ومتى أمكن، تقاسم معرفتنا وخبرتنا مع الآخرين.
- إذا كان لدينا حق في الاستفادة من خيرات الأرض، علينا إذاً واجب احترام الأرض ومواردها الطبيعية والاعتناء بها وترميمها.

قضايا الصف: نزاع محتمل بين مختلف حقوق الأنسان – تهديد للمساحة الآمنة؟

القصد من المناقشة الآنفة توفير أساس لفحص نقدي وتفكير انعكاسي لقضايا حقوق الإنسان، تأخذ بالحوار إلى مداه الأقصى، بين أصحاب الرؤى المختلفة وفي إطار واسع يؤكد على

2 . تناقَش قضايا إضافية خاصة بالقانون وحقوق الإنسان فيما يتعلق بالدين والتعليم في أوروبا، في (Hunter-Hénin 2011).

مفهوم كرامة الإنسان كأساس لحقوق الإنسان. إلا أن ثمة حالات قد يتعارض فيها احتمالاً أو فعلاً حق إنساني مع حق إنساني آخر (مثلاً بعض حقوق الآباء فيما يتعلق بحقوق الأولاد، أو بعض حقوق الأفراد فيما يتعلق بحقوق الآخرين في المجال العام). وقد تحصل أيضاً خلافات بين أصحاب بعض الرؤى المحافظة، المستمدّة ربما من وجهة نظر دينية، وأصحاب رؤى ليبرالية متوافقة مع مدونات حقوق الإنسان. وعلى سبيل المثال، يجب الإقرار بالتصادم المحتمل بين (بعض) رؤى وتقاليد جماعات أقلية، وبعض جوانب حقوق الإنسان.

على المعلمين تعزيز حقوق الإنسان، لكن كيف يمكنهم جعل الصفوف "آمنة" للذين يختلفون (أو يأتون من أسر حيث يختلف الآباء) مع بعض الرؤى الليبرالية؟ وقد توجد تناقضات بين بعض المواقف الدينية المحافظة وأخرى أكثر ليبرالية، كما تعكسها غالباً مدونات حقوق الإنسان. وتشمل الأمثلة رؤى في المثلية الجنسية ومسائل عدم المساواة بين الجنسين وأخرى متعلقة بالزي الديني وارتداء الرموز الدينية. وفي هذه الحالات، يجب المحافظة على التمييز بين حق التمسك برؤية قد تتعارض مع بعض مبادئ حقوق الإنسان، ومسؤولية/واجب التصرف وفقاً لقاعدة أو قانون قائمين على مبادئ حقوق الإنسان.

يتطلب التعامل مع المناقشات في الصف، المتعلقة ببعض هذه القضايا، مهارات كبيرة، وعلى صناع السياسة، والمدارس (لا سيما المعلمون) ومدربي المعلمين البت بعناية في قضية حدود المناسب مناقشته في الصف، وذلك ضمن الأنظمة القانونية والتعليمية والسياق الثقافي الخاصة بهم، ومع المراعاة الواجبة لعمر التلاميذ وأهليتهم. قضية الصف كـ"مساحة" آمنة مناقشة في الفصل الخامس.

الرموز والملابس والمشغولات الرمزية الدينية

تواجه بعض الشباب ذوي الخلفيات الدينية وكثيراً من الأحيان أيضاً آباءهم، قضية ارتداء رموز دينية في الأماكن العامة كالمدارس. وقد أثار مجيبون كثر على الاستبيان الذي أرسلوه إلى لجنة التعليم في مجلس أوروبا، هذه القضية كموضوع نقاش في بلدانهم المعنية.

في معظم البلدان التي شاركت في مشروع البحث REDCo، دعمت أغلبية من المراهقين حق المتدينين في التعبير المعتدل عن إيمانهم في المدرسة. ولم يعارضوا مثلاً ارتداء رموز دينية غير بارزة في المدرسة، أو ممارسة العبادة إرادياً من جانب التلاميذ المنتمين إلى دين معيّن.

لكن كانت هناك اختلافات وطنية واضحة، خاصة فيما يتعلق برموز وأزياء أكثر بروزاً. ففي استقصاء REDCo الكمي، بانت اختلافات هامة بين أجوبة التلاميذ الفرنسيين والنرويجيين، حيث أعرب حوالي 60% من التلاميذ الفرنسيين عن معارضتهم ارتداء الرموز الدينية في حين أعربت نفس النسبة من نظرائهم النرويجيين عن الموافقة عليه (von der Lippe 2009b: 169).

ولدى مختلف البلدان في مجلس أوروبا تشكيلة من السياسات في هذا الموضوع، منعكسة أحياناً في القانون. وفي 2008، أصدر مجلس أوروبا الـكتيب *عن ارتداء الرموز الدينية في الأماكن العامة* (*Manual on the wearing of religious symbols in public areas*)،

الهادف إلى توضيح مفهوم الرمز الديني و تقديم الإرشادات لصناع السياسة، والخبراء وغيرهم، بشأن المعايير المستعملة من طرف المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في اجتهادها (Evans 2008). ويناقش المؤلف البروفسور "مالكولم إيفانس" قضايا الرموز والأزياء الدينية بالتفصيل من منظور قانوني. فيما يلي لمحة عن بعض النقاط المفتاحية المستقاة من الكتيب.

أثبتت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في اجتهادها القضائي أن للدول هامش تقدير واسع لتحديد طريقة ممارسة مسؤولياتها كمنظِّمة "محايدة وغير متحيزة" للحياة الدينية. إلا أنها شددت أيضاً على وجوب ضمان الدول حرية الدين أو المعتقد مع احترام حقوق وحريات الآخرين. ويحلل الكتيب الطريقة التي تتناول بها الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان حرية التفكير والضمير والدين، ويحدد مفاهيم الاجتهاد المفتاحية الخاصة بها، لا سيما مبادئ الاحترام والاستقلال الذاتي الفردي والجماعي وعدم التمييز. ويفحص دور الدولة ومسؤولياتها (الحياد، عدم التحيز، تشجيع التعددية والتسامح، حماية حقوق الآخرين) ودور الأفراد ومسؤولياتهم.

ويهدف الكتيب إلى توضيح المفاهيم المتعلقة بوضوح ظهور الأديان والمعتقدات في المجال العام، وفكرة ارتداء الرموز الدينية. ويحلل ايضاً الأسئلة الرئيسية التي ينبغي على صناع السياسة طرحها من أجل صناع السياسة عند معالجة القضايا المتعلقة بارتداء الرموز الدينية. وأخيراً، يطبق الكتيب هذا المبادئ والمقاربات على المجالات المفتاحية في الحياة العامة، لا سيما المؤسسات التعليمية العامة كالمدارس.

ووفقاً للكتيب، لا يوجد تعريف دولي للرمز الديني. وهناك مقاربات مختلفة لفهم الرموز الدينية، ومن بينها مقاربة قوامها اعتبار هذه الرموز مقتصرة على "رموز الولاء الديني"، وأخرى تعرف الرموز الدينية كأي عنصر في حياة المؤمن الدينية. وقد يشمل ذلك مثلاً العناصر الداخلة في الزي، والأدوات، والمواد المكتوبة، والصور، والمباني. ويبدو أن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان تحبذ مقاربة مرنة حيث يحدد الفرد عوضاً عن الدولة أو المحكمة، ما إذا كان شيء ما رمزاً دينياً في نظره. لكن يتم أيضاً التأكيد بوضوح على أن ذلك لا يعني أن الدولة لن تقدم بالمطلق على إخضاع ارتداء الرموز الدينية لقيود.

ومن بين النقاط المفتاحية الأخرى المشمولة في الكتيب:

- يتمتع الأطفال بحرية الدين أو المعتقد، وينبغي على الدولة أن تضمن نقل المعرفة المحتواة في المنهج الدراسي بشكل موضوعي ونقدي وتعددي.
- يجوز للمعلم التعبير عن دينه أو معتقده، لكن يجب ألا يستغل موقعه الخاص لفرض معتقداته الشخصية غير المتوافقة مع معتقدات تلاميذه.
- يجوز بصورة مشروعة وضع تشكيلة من القيود على المعلمين أثناء عملهم في الصف، للتأكد من الحفاظ على بيئة تعليمية ملائمة، واحترام حقوق الإنسان الخاصة بالأطفال والآباء.
- على أي قيود توضع على إظهار التلاميذ دينهم أو معتقدهم، أن تتسم بالضرورة القصوى، وسعياً لأهداف مشروعة متعلقة بالأمن والصحة والنظام العامة، وحقوق الآخرين.

يحال القراء إلى الكتيب للنظر في القضايا في سياق وضعهم الوطني الخاص. وتجدر دراسة الكتيب بالتفصيل، لكن قائمة البروفسور "إيفانس" بالأسئلة المفتاحية، التي ينبغي أن يطرحها على أنفسهم صناع السياسة، عند نظرهم في وضع قيود على ارتداء أزياء ومشغولات رمزية، مفيدة على وجه التخصيص في سياق هذه الوثيقة.

الأسئلة التي ينبغي طرحها عند النظر في تقييد الرموز الدينية في المجال العام

- هل يعكس هذا القيد مقاربة عامة، حيادية وغير متحيزة، لكل أشكال الدين أو المعتقد، أم أنه يسعى إلى إضفاء طابع الأولوية على مفهوم خاص لما هو صالح؟
- هل هذا القيد تمييزي من حيث أنه له تاثير مباشر أكثر أو أنه أكثر قسوة على أتباع دين أو معتقد منه على آخرين؟
- هل يهدف هذا القيد مباشرة إلى حماية "مصلحة مشروعة" كما تنص عليه الاتفاقية ، وخاصة حماية حقوق وحريات الآخرين؟
- هل من سبب ملحّ لحاجة هذه المصلحة إلى الحماية؟
- هل من بدائل عن القيد، قد تضمن تحقيق هذه المصالح ولا تنطوي على التقليل من حرية إظهار المعتقد من خلال ارتداء هذه الأزياء أو المشغولات الرمزية الدينية؟
- افتراضاً أن ما من مقاربة بديلة أخرى قابلة للتطبيق، هل القيد محدود عند الحد الأدنى الضروري لتحقيق الأهداف المشروعة الخاصة التي تم تحديدها؟
- هل فرض القيد متوافق مع مبادئ الاحترام و/أو الحاجة إلى تعزيز التسامح والتعددية؟

قبل كل شيء آخر، يجب التشديد على أن السؤال الملائم ليس معرفة ما إذا كان القيد "معقولاً" في كافة الظروف، بل معرفة ما إذا كان "ضرورياً"، وهو سؤال مختلف كلياً ويضع سقفاً أعلى بكثير للمشروعية.

وفي حال إقبال صناع السياسة والقرار على الصعيد الوطني، على طرح هذه الأسئلة عند النظر في قضايا متعلقة بالقيود على ارتداء الرموز الدينية، فمن الأرجح أن تكون قراراتهم أكثر امتثالاً للاتفاقية [الأوروبية لحقوق الإنسان]، ومحترمة بالشكل الملائم لحرية الدين، مع تحقيق توازن عادل بين المصالح المتنافسة الموضوعة في كفة الميزان. (Evans 2008: 87-88).

تم النظر في قضية حرية التعبير في المدارس، المثارة من طرف بعض المجيبين على الاستبيان، في الفصل الخامس المتناول الصف كمساحة آمنة.

خلاصة

في تلخيص بعض نقاط هذا الفصل، ينبغي أن يتخذ صناع السياسة، والمدارس ومدربو المعلمين، الخطوات الكفيلة بضمان أن:

- ليس هناك تمييز ضد من لديهم أم لا معتقدات دينية في المدارس والصفوف؛

- المعلمين والتلاميذ مطّلعون على المدونات الرئيسية لحقوق الإنسان وما تقره بشأن حرية الدين والمعتقد؛
- سياسات المدارس والمعلمين كأفراد يعززون مناخ العيش سوياً وسط جو من التسامح المتبادل؛
- حقوق الأطفال وحقوق الآباء/الأوصياء القانونيين موضع اهتمام في المدارس؛
- الحق قي حرية التعبير في المدارس والصفوف متوازنة مع الواجبات و الإلتزامات المتعلقة بأدب الأخلاق ومراعاة وجود الأقليات؛
- قد تم التفكير ملياً في حدود ما هو ملائم للمناقشة في الصف، ضمن الأنظمة القانونية والتعليمية والسياق الثقافي الخاصة بالمعنيين، ومع المراعاة الواجبة لعمر التلاميذ وأهليتهم؛
- العلاقة بين الحقوق والواجبات قد تم أخذها بالاعتبار من الجميع؛
- سياسة ارتداء الرموز الدينية والزي الديني في المدارس متوافقة مع القانون الوطني؛ وضمن هذه الحدود، ينبغي أن ينظر صناع السياسة في الضرورة الفعلية لوضع أي قيود متوخاة.

تشكل مبادئ حقوق الإنسان الأساس الأخلاقي لعمل مجلس أوروبا، كما أنها ذات تأثير كبير على التشريعين الأوروبي والدولي. أدرج هذا الفصل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والقانون المتعلق بالأطفال والآباء والأوصياء القانونيين والمستمد من مدونات حقوق الإنسان. وتم النظر في مناقشة مختلف طرق التعبير عن كرامة الإنسان، فيما يتعلق بحوار الصف، مع وصل ذلك بالنظر في العلاقة بين حقوق الإنسان والمسؤوليات أو الواجبات. وتالياً، أُولي الاهتمام للخلاف المحتمل حول قضايا حقوق الإنسان، الذي قد ينعكس في خطاب الصف. ويشمل ذلك القضايا المتعلقة بحالات قد تتصادم فيها بعض الرؤى الدينية المحافظة وأخرى ليبرالية خاصة، ما يشكل تهديداً محتملاً لفكرة "المساحة الآمنة" في الصف (أنظر/أنظري الفصل الخامس). وأخيراً، أُولي الاهتمام لقضية ارتداء الرموز الدينية في المدارس، مع الإحالة إلى نتائج البحث الذي أُجري مع الشباب في بلدان معيّنة، والمقدم في كتيب وُضع برعاية مجلس أوروبا ويفسر القانون الأوروبي الخاص بهذا الموضوع.

الفصل التاسع

نسج الروابط بين المدرسة و المجتمع المحلي والمنظمات على أوسع نطاق

مدخل

تعتبر توصية مجلس أوروبا المدارس جزءاً حيوياً من المجال العام وأن التواصل بين المدارس و الأفراد في المجتمع بالغ الأهمية. وتشجع على تطوير "طرق تدريب في التعليم و التعلم تؤمن الديمقراطية على المستويات المحلي و الإقليمي و الدولي". وعلى سبيل المثال، ومن حيث التدريب، تدعم التوصية (Council of Europe 2008a) المقاربات التي "تمهد لفرص التبادل والحوار بين تلاميذ من بيئات ثقافية مختلفة" والتي "تأخذ في الحسبان الطبيعة المحلية والعالمية للحوار بين الثقافات". وفضلاً عن ذلك، يرِد في التوصية أنه ينبغي تدريب المعلمين كي يعوا بأهمية إقامة علاقات إيجابية مع الآباء والمجتمع المحلي، بما فيه الجماعات الدينية.

وهناك أمثلة من مختلف أنحاء أوروبا، عن مدارس تنسج روابط فيما بينها ضمن نفس المنطقة، وأطفال وشباب من نفس الأعمار يفعلون بالمثل مع نظرائهم المتواجدين في مناطق أخرى، ومدارس تنسج روابط أيضاً على الصعيد الدولي (أنظر/أنظري أدناه).

وهناك طرق عدة متنوعة يمكن للمدارس أن تنسج بها روابط تعليمية مع منظمات معنية بالدين والمعتقد في مجتمعاتها المحلية. وتشمل هذه الطرق دعوة أشخاص من هذه المجتمعات لزيارة المدرسة والعمل كمراجع لتحقيق أهداف تعليمية. ويمكن مثلاً دعوة الزائرين كي يعملوا في الصف مع التلاميذ، أو لتوفير موارد أخرى، أو التكلم أو القيام بعرض تقديمي أمام كل المدرسة أو مجموعة معيّنة منها، أو ربما المشاركة في مقابلة يجريها المعلم أو مع تلميذ أو أكثر، مع أسئلة معدّة بالتشاور مع المعلم.

و من الطرق الأخرى لإقامة الروابط تنظيم زيارات للتلاميذ للجماعات الدينية وغيرها، حيث يقومون بزيارة مبنى ديني أو أكثر و دراسته. ويمكن إعطاءهم فرصة لقاء أعضاء من المجتمع المحلي من منطقتهم وإجراء مقابلات مع الأعضاء الرئيسيين، أو جمع المعلومات بطرق أخرى، من خلال التصوير مثلاً (إذا كان مسموحاً به)، أو تسجيل الملاحظات على شكل مذكرات.

وعادة، تنظم هذه الزيارات في أوقات غير تلك المخصصة للعبادة أو غيرها من الأنشطة الدينية. ومع ذلك، على المعلمين إعلام الآباء والتلاميذ بالطرق التي يُتوقع من الزائرين التصرف بها. فمثلاً، في معبد هندوسي أو معبد غوردوارا للسيخ أو جامع، يُتوقع من الزائرين ارتداء ملابس ملائمة وتغطية أرجلهم ونزع أحذيتهم، وفي بعض الحالات تغطية رؤوسهم وغسل أيديهم. ويجب أن يفسَّر لهم أن الهدف من هذه التدابير احترام التقاليد الدينية وأنها ليست بحد ذاتها أفعال عبادة. لكن يجب ألا يشعر التلاميذ بأنهم مجبرون على المشاركة فيما قد يفسَّر كممارسة دينية، كالانحناء أمام الكتاب المقدس لدى السيخ. وفضلاً عن ذلك، يجب توعية التلاميذ بالتزام السلوك الصحيح في مكان عبادة معيّن، مثلاً تجنب لمس شيء يُعتبر مقدساً في نظر الجماعة الدينية. ولدى تنظيم هذه الزيارات، يمكن للمعلمين استشارة القادة وأشخاص آخرين في الجماعات الدينية بخصوص هذه المسائل. ولا تسير الأمور تلقائياً في هذا النوع من الأنشطة، بل تتطلب إعداداً واستشارة متأنيين، ويجب تخصيص الوقت والموارد للزيارات باعتبارها جزءاً من سياسة المدرسة.

ومن المهم الأخذ بعين الاعتبار مختلف الأديان والمعتقدات التي ينتمي إليها التلاميذ، فيما يتعلق بالزيارات إلى أماكن العبادة. ويقتضي ذلك وبنفس الوقت، الاتصال بالآباء ومراعاة خلفية والتزام التلميذ. وتطبق فكرة "المساحة الآمنة" (المناقشة في الفصل الخامس) على الزيارات خارج المدرسة، تماماً مثلما تطبق على التفاعلات في الصف.

وفيما يتعلق بزيارات أعضاء الجماعات الدينية والمعتقدية، يجب أن يوضح للزائرين ان دورهم ليس التبشير، بل الإعلام والتفسير. وباسم المدرسة، يضطلع المعلم أو الشخص الذي ينظم الزيارة بعدة أدوار، لا سيما القيام بالاتصالات الأولية بالأشخاص الرئيسيين في المنظمة المعنية والتواصل باستمرار مع الأشخاص الرئيسيين فيها (بهدف الإعلام والتفسير إلخ... لا التبشير). على المنظم أيضاً التأكد من أن لدى زائري المدرسة مجموعة من المهارات الملائمة لتأدية المهام التي ائتمنوا عليها (مثلاً القيام بعرض تقديمي على مستوى ملائم). وينبغي أيضاً على المنظم الاتصال بسائر العاملين المعنيين في المدرسة وبالتلاميذ الذين سيشاركون بالحدث، لضمان حسن سير الزيارة. ويجب التأكد من أن يتم شكر الزائرين من طرف التلاميذ وطاقم العاملين المعنيين، وذلك بشكل غير رسمي، وشخصياً، ورسمياً كتابة أو بالبريد الإلكتروني، وأنه تم اتخاذ كل التدابير العملية الملائمة. وقد تتكفل المدرسة بمصاريف سفر الزائرين أو استضافتهم.

وبالنظر إلى هذه المجموعة المنوعة من المسؤوليات يتضح أن عملية الربط على درجة من التعقيد، حيث يتطلب الاتصال بالمجتمعات المحلية خارج المدرسة سياسة مدرسية متكاملة، والدعم الملائم للطاقم العامل فيها وللتلاميذ المعنيين، وشخصاً (أو أشخاصاً) في المدرسة لتولي مسؤولية الربط، إضافة إلى الدعم المالي في بعض الحالات. وتحتاج زيارات التلاميذ خارج المدرسة إلى كل العناية التي يجب إيلاءها للزيارات الخارجية – إذن الآباء ومدهم بالمعلومات ذات الصلة، وتنظيم النقل، والتنبه إلى مناحي الصحة والأمن، وإرشاد التلاميذ بخصوص السلوك

والزي الملائمين، إلخ... أي وباختصار، وفيما يتعلق بتنظيم الأنشطة التي تشمل الزيارات إلى المدرسة وزيارات التلاميذ أماكن في المجتمع المحلي، على طاقم العاملين المعنيين تطوير الكفاءة الضرورية. ويمكن بدء استعراض القضايا وكسب الخبرة في التدريب الاولي للمعلمين، وتوسيع العملية في التطوير المهني المستمر في المدرسة، من خلال كل من الدروس النظامية والتعامل مع الزملاء الأكثر خبرة (أنظر/أنظري الفصل الرابع والأمثلة أدناه).

مختصر: دور المعلم

باختصار، على المدرسة أن تدرك أن زائري المدرسة ليسوا بدلاء عن المعلمين.

يكمن دور المعلم في:

◄إعداد وصول الزائر
– الاتصال بالجماعة المعنية والمتحدثين باسمها؛
– تفسير الغاية من الاتصال و من زيارة عضو أو أعضاء المجتمع المحلي للمدرسة وتفسير ما يجب من قواعد أساسية؛
– التأكد من اختيار متكلم لديه الخبرة الكافية للقيام بالمهام المتفق عليها؛
– إطلاع المتكلمين المحتملين على دورهم (قد يُطلب من الزائرين تقديماً وجيزاً أو المشاركة في مقابلة يديرها المعلم أو ربما الإجابة على أسئلة التلاميذ)؛
– مساعدة المتكلم في طرق التقديم (مثلاً عدم تحبيذ قراءة نص مكتوب. وإذا لم يكن الضيف واثقاً بما فيه الكفاية للتكلم بشكل مبسط بناء على ملاحظات مدونة، يوصى باعتماد شكل آخر من أشكال التواصل (كمقابلة يديرها المعلم)؛
– الأخذ في الحسبان تنوع الأديان والمعتقدات في الصفوف المعنية.

◄إعداد الزيارة إلى الخارج
– الاتصال بالقادة أو ممثليهم في مكان العبادة المقصود زيارته، لإطلاعهم على أهداف الزيارة، و معرفة ما يُنتظر أن يفعله التلاميذ، وتوقعات الجماعة فيما يتعلق بالملابس، إلخ...
– الاتصال بالآباء بشأن أهداف الزيارة ومراسيمها، والملابس والسلوك الملائمة، إضافة إلى المسائل الأخرى ذات الصلة؛
– إطلاع التلاميذ على السلوك والملابس الملائمة، والتمييز بين أفعال إظهار الاحترام للجماعة ومعتقداتها وبين أفعال العبادة؛
– إطلاع التلاميذ على الأنشطة التعلمية المبرمَجة للزيارة (ربما المراقبة والمقابلات والاستماع إلى التقديم وربما أ يضاً التصوير، إلخ...)، وعلى النتائج المتوقعة؛
– الأخذ في الحسبان تنوع الأديان والمعتقدات في الصفوف المعنية؛
– الاهتمام بالتدابير العملية المتصلة بالنقل ومناحي الصحة والأمن، إلخ...

فيما يلي بعض الأمثلة عن الأنشطة المتصلة ببناء الروابط مع المجتمعات المحلية، وقوامها حوار بين تلميذ وتلميذ (باستعمال البريد الإلكتروني والاجتماعات بالفيديو)، ودعوة زائرين إلى المدرسة، وتلاميذ يتكلمون عن زيارات إلى خارجها. والقصد منها توضيح الإمكانات المتنوعة المذكورة أعلاه. ويقدَّم موجز عن بعض نتائج البحوث المتعلقة بهذا النوع من الأنشطة.

حوار بين تلميذ وتلميذ

بناء جسور إلكترونية

قام أحد المشاريع بخلق الحوار عبر البريد الالكتروني بين أطفال تتراوح أعمارهم بين العاشرة و الحادية عشر من مدارس في مختلف أنحاء إنجلترا – في مدينة متعددة الثقافات بنسبة كبيرة في "الميدلاندز" وسط إنجلترا، وفي منطقة ريفية و أحادية الثقافة في الجنوب. تمكن أطفال المنطقة الإحادية الثقافة من إقامة علاقات مع الأطفال القاطنين في المدينة وذوي الخلفيات الدينية والدنياوية المتنوعة، والتواصل معهم والتعلم منهم. يوصف هذا المشروع ويقيَّم في Ipgrave 2013 and McKenna وIpgrave and Jackson 2008. أنظر/أنظري أيضاً الفصلين الرابع والخامس للتوسع في مناقشة مقاربة أيبغريف" الحوارية.

مشروع وجها لوجه مع الإيمان Face to Faith

يستعمل هذا المشروع الممول من مؤسسة "توني بلير" الاجتماعات بالفيديو لتسهيل الحوار بين شباب من مختلف أنحاء العالم/ بينما يلعب المعلم دور الميسّر. وتهدف مؤسسة "توني بلير" إلى تعزيز احترام كبرى أديان العالم وفهمها، وإظهار الطريقة التي يمكن بها للإيمان أن يكون قوة كبيرة في خدمة الخير في عالم اليوم. و فيما يلي تصريح لـ"شارلوت كينان" المديرة التنفيذية لمؤسسة "توني بلير":

> يستهدف برنامجنا المدرسي Face to Faith تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 12 و 17 سنة في جميع أنحاء العالم، ويسعى الى خلق الروابط بين التلاميذ عبر الحوار الموجه حتى تتم مناقشة قضايا عالمية من وجهات نظر متنوعة في الإيمان والمعتقد، وذلك بطريقة متسمة بالاحترام والأمان. يتعلم منه الشباب احترام الاختلاف ونبذ الخوف منه، وكسب الفهم لبعضهم البعض. وإذا استطعنا تعليم أولادنا الاعتراف بروابطنا المشتركة و بإنسانيتنا التي نتقاسمها مع الثقافات الأخرى في العالم، فسوف نتمكن حينئذ من التغلب على الساعين إلى التحريف والتفرقة. (Keenan 2013).

للمزيد من الاستعلام زر/زوري موقع www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

زائرو المدارس

الآباء ضيوفاً متكلمين

يروي معلم سابق في المرحلة الثانوية يعمل مع تلاميذ ما بين السن الـ11 والـ13 المثل التالي المأخوذ من تجربة تعلمية شخصية، من حيث تطوير كفاءة المعلم، كما من تجربة تعلمية قيّمة للتلاميذ:

من خلال التلاميذ في المدرسة، قمت باتصالات مع بعض المجتمعات المحلية. كان لدينا عدد هام من التلاميذ اليهود في المدرسة، فاتصلت بالحاخام المحلي. وأفضى ذلك إلى زيارات إلى الكنيس وزيارات منتظمة للحاخام إلى المدرسة. ودعوت أيضاً الآباء للتكلم، عادة في إطار جمعية ،و كانت لدي أسئلة. أتذكر طلبي من اب مسلم يعمل مهندساً ومهندساً أن يتكلم أمام المدرسة الابتدائية. فبدا مضطرباً جداً، وبيده رزمة من الأوراق عرض قراءة مدوناتها. لحسن الحظ، وبعد فنجان قهوة، سألته إذا كان يتذكر حين كان في سن الـ11. فقال نعم. كان فلسطينياً من يافا .وفي رمضان كان يحاول مع إخوته الإلتزام بالصيام بانتظام في شهر رمضان. لكن في منتصف النهار، كانت الشمس حارقة إلى حد خارت عنده قواهم، فتسلقوا أشجار البرتقال وغرزوا أسنانهم في الفاكهة المفعمة بالعصير. فقلت له: "في رأيك هل تستطيع حكاية هذه القصة للأطفال بدل قراءة مدوناتك؟" ولحسن الحظ، فعل ذلك بحماسة – حيث طُرح الكثير من الأسئلة – وتعلمت درساً عن دعوة ضيوف إلى المدرسة، كما عن تصوير الأديان للشباب. (Jackson 2012a, p. 59).

التلاميذ الأكبر سناً ضيوفاً متكلمين

هناك مشاريع مختلفة جارية حالياً تعمل على تدريب التلاميذ الأكبر سناً في المدارس الثانوية على التحدث عن دينهم أو رؤيتهم للعالم إلى التلاميذ الأكبر سناً في المدارس الابتدائية.

ابتكرت إحدى السلطات التعليمية المحلية في لندن مشروع "سفراء الإيمان والمعتقد" (Ambassadors of Faith and Belief (AfaB)) الريادي، حيث يدرَّب التلاميذ الأكبر سناً (أساساً ما بين سن الـ16 والـ17) في المدرسة الثانوية على تقديم معلومات عن دينهم أو رؤتيهم للعالم إلى تلاميذ في المدارس الابتدائية. وصُمم المشروع لتلبية ثلاثة احتياجات محلية: دعم تعليم عالي النوعية في موضوع الإديان وغيره من المواقف من الحياة، وتوفير فرص للتلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية كي يوسعوا مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، والمساعدة على تعزيز التماسك الاجتماعي. ويهدف التلاميذ إلى إعطاء صورة عامة عن الدين أو رؤية العالم، بالإضافة إلى وجهات نظرهم و تجاربهم الشخصية. ويستفيد التلاميذ السفراء من التدرب على تقنيات التقديم والتعليم، كما يكتسبون خبرة في العمل والتواصل مع الأطفال. ويسمع تلاميذ المدرسة الابتدائية مجموعة متنوعة من الأصوات المختلفة، من مواقف دينية ومعتقدية مختلفة، تتكلم عن الدين أو رؤية العالم، لكنهم يسمعون أيضاً بعض الرؤى الشخصية، في جو من الأدب والمناقشة المنفتحة، في مساحة الصف الآمنة، وتحت إشراف معلم. يعلق أحد المنظمين قائلاً: "أعطى السفراء تلاميذ المرحلة الابتدائية فرصة لقاء شخصي مؤثر وصادق، وحواراً مع قدوات إيجابية جداً في الإيمان من خلفيات متنوعة". وقال تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين شاركوا إن لقاءهم بالسفراء ساعدهم على التنبه إلى أن الدين "حديث" وأن ناساً مختلفين لهم طرق مختلفة في النظر إلى دينهم في حياتهم.

أدناه، يصف التلاميذ الأكبر سناً في المدرسة الثانوية الذين لعبوا دور سفراء الإيمان والمعتقد، ما يمكنهم تقديمه للمتعلمين الأصغر سناً.

مثل توضيحي

شباب يصفون دورهم كسفراء الإيمان والمعتقد

موينيس

▬ "قررت أن أكون جزءاً من مشروع AfaB لأنني أعجِبت بفكرة تنشئة الفهم بين أشخاص من أديان مختلفة وعلى مستوى صغار السن. وكوني من أسرة مسلمة ومختلطة إثنياً (أب بوسني وأم مصرية)، فأنا محظوظ لأنني كنت شاهداً على تفسيرات ثقافية متعددة للدين الإسلامي. ولم يفرض أي من والدَي رؤاه أو آراءه علي، وبذلك، أعطيت حرية استكشاف أديان متنوعة بنفسي. أعتقد أن إعطاء الأطفال نفس الحرية وتلقينهم أن طرح الأسئلة شيء مُجاز، إنما هو أمر حيوي، بما أن ذلك سيزيد التماسك بين الأديان في المجتمع.

▬ أنا أدرس البيولوجيا والكيمياء والأدب الإنجليزي والتاريخ، ولدي اهتمام شديد بالشرق الأوسط والتاريخ الأوروبي والسياسة."

أوليفيا

▬ "أنا كاثوليكية ممارسة وأتردد على كنيسة St Thomas of Canterbury. وأشارك في خدمة الشباب الكاثوليكي في برنتوود، وهذا ممتع حقاً، لأنه شيء جميل أن أتعرف على شباب من نفس عمري وهم أيضاً معنيين بممارسة دينهم.

▬ أنا حالياً في الصف 12 وأدرس البيولوجيا والأدب الإنجليزي والسيكولوجيا والرياضيات. وهواياتي القراءة والدراجة الهوائية والاستماع إلى الموسيقى والذهاب للتسوق. يطيب لي أن أكون جزءاً من برنامج السفراء، لأنه يساعدني على تقاسم رؤيتي للكاثوليكية وخبرتي بها. ورغم أنني سأُعلّم أموراً عن ديني، ألا أنني سأتعلم أموراً عنه أيضاً، وهذا ما أتطلع إليه."

شيرونيكا

▬ "مرحبا! أنا حالياً في الصف 12 وأدرس البيولوجيا والكيمياء والرياضيات والاقتصاد. كانت الدرسات الدينية دوماً من صفوفي المفضلة، ولذلك أنا حالياً جزء من مشروع AfaB. وهذا الأخير ليس فقط طريقة رائعة للأطفال للنظر إلى الأديان من زاوية مختلفة، بل يسمح لي بتطوير فهمي الخاص للأديان الأخرى أيضاً.

▬ عندما يتعلق الأمر بديني، فأنا في رحلة روحية. ترعرعت في أسرة هندوسية وتربيت كهندوسية ممارسة، أذهب إلى المعبد مرة في الأسبوع. لكن مع تقدمي في السن ساورتني بعض الشكوك بالنسبة لله ووجوده، وبالتالي فأنا لاأدرية حالياً. ورغم هذا، أتولى تقديم الهندوسية إذ يمكنني الاستقاء من تجربتي الشخصية. وبعد، فإذا كان لدى أعضاء الطاقم العامل أو التلاميذ الرغبة في المزيد من المعلومات بشان معتقداتي اللاأدرية، فسأكون جد سعيدة للإجابة عن أي أسئلة."

أكشيتا

"أنا أدرس الرياضيات والرياضيات الإضافية والاقتصاد وعلم الاجتماع. وفي وقت فراغي، يطيب لي أن أقرأ إلى جانب الأنشطة اللامنهجية التي أشارك فيها في المدرسة. وبما أنني ملحدة، يعجبني برنامج سفراء الإيمان لأن كل تلاميذ المدارس الابتدائية لا يتلقون تعليماً يتناول الإلحاد. وأستطيع لكوني جزءاً من البرنامج مساعدتهم في ذلك. وتساعد زيارة ملحد من AfaB العديد من التلاميذ على مساءلة دينهم، ما يسمح لهم بتقوية إيمانهم والانفتاح أكثر على أفكار جديدة. وشكراً."

أمول

"مرحبا! اسمي أمول وأنا في الصف 12. أولاً أنا جد سعيد لكوني جزءً من مشروع AfaB، إذ أعتقد بأنه يعرض على الشباب مقاربات جديدةً للأديان والثقافات الأخرى. أهدف ضمن هذا المشروع إلى توفير التسلية وتقديم معلومات في إطار عروض للأطفال، بما يسمح لهم ولي باكتساب شيء منها. فهم يتعلمون أشياء عن أمور قد تكون جديدة نوعاً ما بالنسبة لهم (على أمل أن يتسلوا وهم يفعلون ذلك!)، وأنا أكتسب خبرة مجزية بالعمل معهم وفهم ديني بشكل أفضل.

أنا هندوسي وأتردد على المعبد والمهرجانات الهندوسية بانتظام. في البيت، تمارس أسرتي بانتظام طقوس العبادة في مقدِسنا (وفيه مشغولات رمزية أحب أن أجلبها معي وأريها للأولاد)، أعتقد أنني مطلع بشكل جيد على ديني، والاستدلالات التي تحملها بعض جوانبه. أنوي التكلم عن ذلك بطريقة مسلية وغير مملة جداً!

إذا كان يهمكم الأمر، أنا أدرس حالياً البيولوجيا والكيمياء والأدب الإنجليزي والموسيقى، وأود أن أصبح يوماً طبيب أسنان، هذا إذا لم يتحقق حلمي بالانتماء إلى فرقة موسيقى الروك!"

دانيِلّا

"اسمي دانيِلّا وأنا تلميذة في مدرسة ثانوية يهودية وأدرس في المستويات المتقدمة [*اختبارات خارجية حوالي الـ18*] في الرياضيات والبيولوجيا والكيمياء والدراسات الدينية. أحب الموسيقى وأعزف على الكلارينيت والسكسوفون والبيانو، وأتردد على مدرسة Redbridge Music School حيث ألعب في أوركسترا.

لكوني ترعرعت في أسرة يهودية وتلقيت تعليماً يهودياً منذ السن الـ4، لدي معرفة كافية تمكنني من نقل معلومات عن اليهودية بطريقة شاملة. وأدرك ان بعض المفاهيم في أديان الآخرين صعب تلقفها، ولذا أنوي تقديم اليهودية بطريقة مبسطة و مفيدة.

أن أصبح جزءاً من مشروع AfaB كان تجربة مثيرة ومجزية لي، لشعوري الكبير بالفخر لكوني سأستطيع تثقيف الآخرين في ديني. ولم يزوّدني انضمامي إلى المشروع بالكفاءات الضرورية لنقل معرفتي فحسب، بل إنه علمني المزيد عن ديني. وقد نمت ثقتي بنفسي. و ستكون عروضي غنية بالمعلومات وتفاعلية، لكوني سأجلب مشغولات رمزية يهودية لجعلها أكثر جاذبية."

للمزيد من الاستعلام عن سفراء الإيمان والمعتقد، زر/زوري موقع .www.redbridgeafab .org.uk/ index.php

زيارة الأماكن والناس: التلاميذ يستعملون طرقاً إثنوغرافية

تمرن التلاميذ الأكبر سناً في المدرسة الابتدائية والثانوية على استعمال طرق إثنوغرافية في زياراتهم إلى الخارج، مثلاً إلى أماكن العبادة، وفي مقابلاتهم مع الأشخاص المرجعيين الرئيسيين (مثلاً Jackson 1990). وتشمل الطرق الإثنوغرافية الفحص المنتظم وتحليل الوثائق (مثلاً المؤلفات التي يكتشفونها أثناء الزيارة، ولوحة الإعلانات، إلخ...) والمقابلات المنظمة التصميم (حيث ينتقي التلاميذ الأسئلة ويصممون جدول المقابلة تحت إشراف المعلم). وتهدف هذه الطريقة إلى تطوير كفاءة التلاميذ في التواصل بين الثقافات بطريقة فاعلة ومشاركة، وهم يبنون المعرفة ويطورون مهاراتهم وينمون المواقف الملائمة لفهم طرق الحياة المختلفة وتقييمها. ويمكن للتلاميذ أن يعمقوا تقييمهم لدرجة التعقيد الملازمة لفهم طريقة الحياة الخاصة بالآخر، بالمشاركة في أنشطة تُناقش فيها الطرق الملائمة للعمل الميداني. وقد بينت التجربة ان التلاميذ يستجيبون بشكل إيجابي جداً عند المساعدة على ابتكار أفكار وطرق آيلة إلى فهم معتقدات وممارسات شخص آخر.

ويثير النشاط الهادف إلى محاولة تلقف طريقة الحياة الخاصة بشخص ما، أسئلة جديرة بالاهتمام. بأي طريقة يشرع تلاميذ ذوو خلفية دنياوية في عملية فهم الطرق الدينية في الحياة؟ وكيف يتلقف أطفال من دين معيّن إيمان أشخاص من مذاهب أخرى؟ وكيف، وهو سؤال على نفس القدر من الأهمية، يكتسب أطفال ذوو خلفية طائفية فهماً للآخرين المنتمين إلى فرع آخر من نفس المذهب الديني؟ تمكن الطرق الإثنوغرافية من توفير أدوات للأطفال تسمح بتوعيتهم بالتقاليد المختلفة عن تقاليدهم، ومن مساعدتهم على فهم الممارسات والمعتقدات والمصطلحات والرموز الدينية. و تمكن هذه الطرق من التخفيف من ميلهم إلى تطبيق مفاهيم وفئات مألوفة على طقوس وممارسات غير مألوفة لديهم. ويمكنها مساعدة التلاميذ على تجاوز المشاعر السلبية وحتى العدائية التي قد تثيرها معتقدات وطقوس جديدة وغريبة أصلاً.

استعمال المعطيات

الغاية من تجميع المواد منهجياً باستعمال طرق إثنوغرافية، هي توسيع السبل التي يمكن التلاميذ أن يكتشفوا ويفسروا بها معاني المتدينين والممارسين. وقد استعمل الأطفال الذين أجروا مقابلة مع

رئيس لجنة معبد هندوسي بعض البيانات التي تم جمعها، في عرض أمام كل المدرسة، بمناسبة انتهاء دراستهم لمكانَي عبادة – كنسية الأبرشية المحلية والمعبد الهندوسي. وجرى العرض في حضور الآباء والضيوف، بمن فيهم الكاهن ورئيس المعبد، وشمل طرح قضايا أخلاقية متعلقة بالعلاقات بين الثقافات، ودليل توضيحي لجزء من العمل التصويري الذي أنجزه أعضاء الصف (بما فيه صور وعمل فني) ومحاكاة لِبثّ تلفزي بشأن الزيارات. و قد تتبع الزيارات أعمال إبداعية كالشعر و الفن الإبداعي التابع للزيارات، الشعر والفن، اللذان يتيحان للتلاميذ فرصة التعبير عن شعورهم إزاء الزيارات والأجوبة التي نجمت عنها والأشخاص الذين يلتقون بهم.

تحليل لقاءات التواصل بين الثقافات

و يمكن الفيام بنشاط من نوع آخر، اي التفكير النقدي و الموجّه ،قي تجارب اللقاءات مع أشخاص من خلفيات دينية وثقافية مختلفة. السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات (Byram *et al.* 2009) مورد أنتجه فريق معلمين متعدد التخصصات، كجزء من مشروع مجلس أوروبا، على خطى الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات الذي أصدره المجلس (Council of Europe 2088b). وهو مصمم للاستعمال المتعدد التخصصات، بما فيه في مواضيع كالمواطنة أو التعليم الديني، ولمساعدة المستخدمين على التحليل الرجعي للّقاءات التي خلفت لديهم انطباعاً قوياً. وقد يكون اللقاء المختار تجربة جرت بين أشخاص من بلدان مختلفة، أو مع أفراد في ذات البلد، ذوي خلفية دينية أو ثقافية مختلفة. وقد تكون طبعاً أختبار زيارة خارج المدرسة أو استضافة زائر في المدرسة.

والسيرة الذاتية مصممة كي يستعملها المتعلمون فردياً، أو بمساعدة معلم (مثلاً في تحليل زيارة إلى مكان ديني) أو أحد الأبوين. وهناك نسختان، الأولى للمتعلمين الأصغر سناً أي لغاية سن الـ11 تقريباً، والثانية للمستخدمين الأكبر سناً داخل وخارج المدارس. والسيرة مرفقة بدليل الميسّر ومتوفرة على الإنترنت على الرابط: www.coe.int/t/dg4/autobiography/ AutobiographyTool_en.asp.

ومن مستكمِلات المشروع، السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية، وقد تمت مناقشتها في الفصل السادس. زر/زوري www.coe.int/t/dg4/ autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

بحوث حول الزائرين و الرحلات المدرسية

هناك كمية محدودة من البحوث الأوروبية حول استعمال الزائرين والزيارات الخارجية لنسج روابط بين المدارس ومحيطها، في مجال الأديان والمعتقدات. يورد الفصل السادس، حول تصوير وسائط الإعلام للأديان، بحثاً يبين أهمية نسج الروابط مع الجماعات الدينية خارج المدرسة، الذي تم تسليط الضوء عليه في دراسات فردية للمدارس واستبيان للمعلمين في إنجلترا (Jackson *et al.* 2010).

وفيما يتعلق بزائري المدارس، أجرى "لارس نايسلوند" بحثاً في السويد حول تأثير لقاء ضيوف من خلفية دينية ملتزمة ومن عدة أديان عالمية مختلفة، على تلاميذ في سن الـ17 (Naeslund 2009). ولم "يصور" الضيوف الأديان، بل بالأحرى رؤيتهم الشخصية للعالم المتصلة بمذهبهم الديني الخاص (أنظر/أنظري الفصل السابع). وكما يوضحه "نايسلوند"، "لدى كل واحد منهم مخزون من التجارب والمعرفة، أسفرت عن رؤية شخصية للحياة ضمن مذهب معيّن". وبينت مقابلات ونصوص كتبها التلاميذ أن اللقاءات، بالنسبة للعديد منهم، كانت انخراطاً في الاختلاف ملءه التحدي، وذات أثر تعليمي هام. ويلاحظ "نايسلوند" أن:

> الصورة النهائية التي رسمتها النصوص مفادها أن الشباب – على الأقل مؤقتاً – يغادرون منازلهم المريحة للقاء الآخرين. ولدى عودتهم إليها، قد يكون الكثير كما كان دائماً، لكن ليس كل شيء... وتشير النصوص إلى أن التلاميذ لا يتعلمون فقط أشياء عن الدين، لكن ربما يتعلمون أكثر من الدين (Naeslund 2009:193).

ومن بين "ضيوف" "نايسلوند"، كان هناك ممثلون عن منظمات غير دينية، إلا أن ردود الفعل ذات الصلة التي صدرت عن التلاميذ لم ترد في التقرير البحثي أعلاه.

وثمة بحث تجريه أيضاً في السويد "تيريز هالفارسون بريتون". وكجزء منه، شاركت في تدريس الإسلام لتلاميذ في سن الـ16-17، في إطار حصة مدتها 15 ساعة، تضمنت زيارة لمسجد. وكان التلاميذ إيجابيين جداً إزاء الزيارة كتجربة تعلمية. وخلافاً للدروس المعتادة، وفرت الزيارة الميدانية منظوراً من داخل الدين، حيث ثمّن التلاميذ:

- لقاء متدين أعطى وجهة نظر شخصية؛
- فرصة طرح أسئلتهم الذاتية والحصول على أجوبة الضيف "من الداخل" (بما فيه منظور نقدي)؛
- فرصة اختبار بيئة المسجد والطريقة التي يمارس بها الدين.

و شعر التلاميذ بأهمية مناقشة الزيارة فيما بعد، لتوضيح القضايا والمسائل المثارة أثناء الزيارة. ولاحظت "هالفارسون بريتون" تأثير البيئة السائدة في المسجد على سلوك التلاميذ. وقد أولوا بعضهم البعض ومضيفهم انتباهاً أكثر مما كانوا يظهروه في الصف عند استماعهم لمتكلم. كما كانوا أكثر إبداءً للاحترام في طريقة طرحهم الأسئلة مما كانوا يبدوه في المدرسة. ولعب التلاميذ دورين أو ثلاثة أثناء الزيارات: "التلميذ المتصف بالتسامح والاحترام"، و"التلميذ المسائل والناقد"، و"الباحث المفكر في قضايا الحياة" (Halvarson Britton 2012).

وأجرت "جو بيفن" بحثاً في إنجلترا مع مراهقين ومعلمين مشاركين في لقاءات خلال السنة الدراسية 2011-2012 مع زائرين وفي زيارات، وذلك في 17 مدرسة ثانوية (Beavan 2013). ونظمت كل المدارس عدا ثلاث، زيارات أثناء هذه الفترة، وأكثرها إلى أماكن عبادة محلية، بعضها غير ذي صلة بالدين، كمحكمة جزائية مثلاً. ومن أصل 45 زيارة متعلقة بالدين أو الأخلاق، ست زيارات فقط بدت غير مجدية في نظر المعلمين. وملأ أكثر من 150 تلميذاً استبياناً عقب زيارة إما لغوردوارا (معبد للسيخ) وإما لكنيسة. وكانت نسب المجيبين الإيجابيين عالية جداً بخصوص الزيارات، بما فيه الاستمتاع بالتكلم مع واحد أو أكثر من أتباع الدين المعني، حيث شعر التلاميذ بزيادة فهمهم للمعتقدات والممارسات بعد الزيارة، وبالسرور لمشاركتهم في الزيارة.

وفيما يتعلق بزائري المدرسة، ملأ أكثرمن 100 تلميذ استبيانات عقب دروس استمعوا فيها لضيوف متكلمين، أحدهم معني بقضايا أخلاقية وشخصية – مستشار مختص (يهتم خصيصاً بقضايا العلاقات الإنسانية) – وآخر راهب فرانسيسكاني. واستمتعت غالبية كبيرة جداً بالاستماع إلى الضيف المتكلم، و أقرّت أن ذلك يشكل طريقة فعالة للاطلاع على المنظمات الدينية أو ذات الصلة بالأخلاق، وأن للدين/المنظمة مساهمة مفيدة في المجتمع. و اتفقت أغلبية مهمة على أن الاستماع إلى المتكلم غيّر طريقة تفكيرهم في الدين/المنظمة. وتلاحظ أيضاً "بيفن" أن بعض زائري المدرسة أشاروا إلى أهمية التجربة بالنسبة لهم و لمجتمعاتهم. وتلفت أيضاً الانتباه إلى الاستعمال الناجح لتجربة الزائرين المضطلعين بأدوار متصلة بالأخلاق الشخصية و الإجتماعية – القضاة والمستشارون مثلاً -، كإحدى الطرق لمعالجة القضايا الأخلاقية غير المتعلقة على وجه الخصوص بالدين.

كمية البحوث الأوروبية المتوفرة إلى الآن محدودة، لكن الأمثلة المذكورة تبيّن دعم التلاميذ الإيجابي جداً للزيارات الخارجية إلى أماكن العبادة والمواقع المتعلقة بالدين والأخلاق في المجتمع، ولفرص الاستماع إلى ضيوف متكلمين. وربط المعلمون تحفظاتهم الرئيسية بنقص الوقت والموارد لديهم لتنظيم زيارات الضيوف المتكلمين والزيارات خارج المدرسة، مما يعزز فكرة وجوب وضع سياسات شاملة للمدرسة لدعم هذه الأنشطة وتمويلها.

استنتاجات

تشجع التوصية على نسج الروابط بين المدارس والمجتمع المحلي على نطاق واسع، بما فيه الجماعات الدينية والمنظمات غير الدينية، كوسيلة للتعلم، والمساعدة على تطوير العيش سوياً رغم الفروق، وربط القضايا والشواغل المحلية بنظيراتها على الصعيد العالمي. ومن الواضح أن ذلك ليس مجرد مسألة وضع سياسة ومنهج دراسي، بل إنه يتطلب تطوير كفاءة المعلمين الذين يشاركون، وسياسة شاملة للمدرسة، تُشرك قادة المدارس والمقررين كما المعلمين. هناك حاجة إلى التدريب والموارد معاً. ويمكن أيضاً إدراج تجربة أنشطة كتنظيم الزيارات ودعوة الزائرين إلى المدرسة، ضمن التدريب الأولي للمعلمين.

وأعطيت أمثلة عن مشاريع تشجع على الحوار بين الأطفال والشباب من خلفيات دينية وإثنية ووطنية مختلفة، بما فيه مشروع يستعمل البريد الإلكتروني وآخر دولي يستعمل الاجتماعات بالفيديو. ونوقش أيضاً استعمال تجربة الزائرين من جماعات مختلفة، كضيوف متكلمين، بما فيه مثل عن الشراكة بين المدارس الثانوية والابتدائية، حيث يدرَّب التلاميذ الأكبر سناً في المدرسة الثانوية على توفير معلومات عن دينهم أو رؤيتهم للعالم. وقُدمت وقائع استعمال طرق إثنوغرافية في الزيارات الخارجية للارتقاء بفهم التلاميذ للغات أديان الآخرين ورموزها وتجاربها إلى أقصى حد. و قُدم مورد لمجلس اوروبا متعلق بتحليل لقاءات التواصل بين الثقافات. ولوحظ أيضاً ان الزائرين علقوا على الفائدة التي تعود بها الزيارات على المدارس عليهم وعلى الجماعات المعنية. وكشف بحثان أجريا في السويد والمملكة المتحدة عن ردود فعل جد إيجابية لتلاميذ المدرسة الثانوية، بالنسبة إلى تجربتهم في الاستماع لزائرين من الخارج يتكلمون عن مسائل دينية أو أخلاقية، أو أثناء زياراتهم لأماكن العبادة أو للمواقع المعنية بالأخلاق في المجتمع.

الفصل التاسع

تعزيز المزيد من المناقشة والعمل

تلخيص

وُضعت *معالم* لمساعدة صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين في الدول الأعضاء في مجلس أوروبا، كي يتمكنوا من تفسير توصية لجنة الوزراء لـ2008 الخاصة بالتعليم المتناول الأديان والقناعات غير الدينية. وليس المقصود منها أن تكون مخططاً تفصيلياً، بل أداة تُستعمل لتطوير السياسة والممارسة تلبية لاحتياجات المعلمين في الدول الأعضاء. والهدف التشجيع على مقاربات ملائمة لتدريس الأديان والرؤى الأخرى للعالم، التي تساهم في تعليم كل التلاميذ بشكل تفاعلي بين الثقافات، وبصرف النظر عن خلفياتهم. ولا تروّج *معالم* لأي وجهة نظر دينية أو غير دينية خاصة، بل إنها تهدف إلى تعزيز الحوار وتعلم البعض من البعض الآخر، وتعميق فهم الخلفية الذاتية وخلفية الآخرين وتقاليدهم، والتسامح مع المعتقدات المختلفة التي ينتمي إليها الأخرين في المجتمع، وأدب الأخلاق واحترام كرامة الإنسان.

و*معالم* مبادرة باعثة على التأمل والتفكير بما يساعد الزملاء على تكييف أفكار التوصية مع بيئتهم الخاصة واحتياجات التلاميذ والمعلمين، آخذة في نفس الوقت في الحسبان القضايا الأوروبية والعالمية، كما "أفضل الممارسات الموجودة في الدول الأعضاء المعنية". وتشكل نصاً عاملاً وقابلاً للتكييف، لا إطاراً عصياً على التليين.

ومعالم تأخذ علماً بأن البنى والأنظمة المعنية بالتعليم المتناول الأديان والرؤى الاخرى للعالم، أو بتعليم الأديان، موجودة في عدة دول. لكنها تقر بصوابية رأي المختصين الذي يعترف بان العمل على قضايا التنوع والعلماينة والعولمة، ومهما كان النظام على المستويين الوطني أو الإقليمي، يجب أن يتم بتطوير دراسات معاصرة للأديان والرؤى للعالم في المدارس.[1]

يجري التعليم الديني و تدريس الأديان والرؤى الأخرى للعالم في سياق متسم بالتفاعل بين الثقافات، بغض النظر عن الأنظمة التعليمية السارية أو أنواع التنوع الخاصة التي قد توجَد على المستويين الوطني أو المحلي. ويؤمل أن يتمكن الاختصاصيون في كل من نظامَي التعليم "الديني" و"غير الديني"، حيث للدين مكان، من العمل بشكل تعاوني مع الأطراف الفاعلة الأخرى ذات الصلة بالتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، على تطوير السياسات وتعليم الطرق والمواد ذات الصلة بتدريس الأديان والرؤى الأخرى للعالم في المدارس، وذلك في إطار يحترم كرامة الإنسان.

طرق عملية للسير قدماً إلى الأمام

تقدم *معالم*، مع التوصية، مساهمة في إستراتيجية مجلس أوروبا للتعليم لـ2014-2016، وعلى وجه التخصيص في عمله على الكفاءات الديمقراطية وفي التواصل بين الثقافات، وفي خطة عمله للتنوع. و سيتم التشجيع على استعمالها بالاستناد إلى أمثلة من خلال موقعَي مركز فِرغلاند الأوروبي ومجلس أوروبا على الإنترنت.

ويؤمل من صانعي السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين والمعنيين الآخرين في كل من الدول، أن يستعملوا *معالم*، بموازاة توصية مجلس أوروبا، وبعدة طرق متنوعة. وعلى سبيل المثال، يمكن استعمال *معالم*:

- كأساس لتدريب المعلمين خلال الخدمة؛
- كأداة للتدريب الأولي للمعلمين؛
- كأساس لمناقشة السياسة على المستويات الوطني والإقليمي والمحلي؛
- من قبل الاختصاصيين في التعليم الديني، الباحثين عن طرق لدمج دراسة التنوع الديني والثقافي مع برامجهم؛
- من قبل الاختصاصيين في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، أو المعلمين الدينيين، مع الذين يعملون في التربية على المواطنة، والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، وتعليم حقوق الإنسان أو مجالات أخرى من تعليم القيم والعمل التعاوني؛
- للمشورة المستهدِفة، لرفع مستوى التوعية بهذا الموضوع لدى الأطفال والآباء وصناع السياسة والسياسيين وسائر أعضاء المجتمع.

1 . أنشئ مجلس InterAction Council في 1983 كمنظمة دولية مستقلة (وهو غير تابع نظامياً للأمم المتحدة)، لتعبئة تجارب مجموعة من رؤساء الدول أو الحكومات السابقين).

يمكن للمنظمات المهنية الوطنية الناشطة في مجالات التعليم الديني والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات والتربية على المواطنة، أن تعزز *معالم* وتستعملها في منشوراتها ومحاضراتها. ويمكن استعمال كل الوثيقة أو فصول معينة منها، لأغراض تدريبية.

ويمكن اعتماد *معالم* أيضاً كأساس للعمل التعاوني في أوروبا. وقد يشمل هذا العمل برامج تدريبية للمعلمين، يتولى تنسيقها مركز فِرغلاند الأوروبي مثلاً. وقد تستعمل المنظمات المهنية الأوروبية والدولية *معالم* في المحاضرات وغيرها من أشكال الأنشطة التعاونية، وكذلك المنظمات الأوروبية والدولية[2] التي قد تستعملها بشكل منتج وتشجع أعضاءها في كافة أنحاء أوروبا على استعمال الوثيقة والتوصية.

وكان لأعضاء المنظمات المهنية الأوروبية الإقليمية (مثلاً المؤتمر الشمالي المعني بالتربية الدينية) والوطنية تغذية راجعة بناءة رداً على مسودة المواد المكتوبة لـ*معالم*. كما أن العديد من الباحثين ومدربي المعلمين العاملين في مجال التنوع الديني والتعليم، ساهموا مباشرة أو بشكل غير مباشر في تطوير الوثيقة.

البحث العملي

هناك مجال واسع لاستعمال *معالم* مقرونة بالتوصية، كنقطة انطلاق للبحث والتطوير، بما فيه مشاريع بحث عملي في مواضيع مثل:

- كفاءة المعلمين في هذا المجال؛
- تدريب المعلمين؛
- كفاءة التلاميذ في هذا المجال؛
- دمج دراسة الأديان مع الرؤى غير الدينية للعالم؛
- تحليل مناقشات/حوار الصف في هذا المجال؛
- تحليل التلاميذ تصويرات الأديان والرؤى الأخرى للعالم في وسائط الإعلام المختلفة؛
- استعمال التلاميذ مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل في موضوع الأديان والرؤى الأخرى للعالم؛
- وصل التلاميذ في مدارس من مناطق مختلفة من نفس البلد أو من بلدان مختلفة؛
- استعمال الزيارات الخارجية للقاء أعضاء الجماعات الدينية وغيرها، أو استقبال زائرين في المدرسة، بإمكانهم التكلم عن دينهم أو فلسفتهم أمام التلاميذ.

وهناك مجال للبحث العملي في المدارس الابتدائية والثانوية معاً، وإمكانية القيام بمشاريع تعاونية ومشاريع مقارنة، تجمع الباحثين والمعلمين والتلاميذ من عدة بلدان.

2 . مثلاً Jäggle, Rothgangel and Schlag 2013; Jäggle, Schlag and Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson and Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie and Jäggle 2014.

وقد استُكملت عدة مشاريع تم التعهد بها أو بوشر بها في الفترة التي طُورت وحُررت فيها *معالم*.[3]

ويؤمل أن يستعمل الباحثون (بمن فيهم الباحثون المعلمون) وثيقة *معالم* والتوصية لتطوير أفكار البحث في كل دول أوروبا أو في مجموعة منها. ومركز فِرغلاند متحمس للتعاون مع من يتعهد بالقيام بمشاريع بحث أو يقترحونها، والغرض منها إحداث تغييرات إيجابية في الممارسة، وخاصة من خلال تسهيل إنشاء الشبكات.

خلاصة

في 2002، بادر مجلس أوروبا إلى دمج البُعد الديني مع عمله في مجال التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات. وأخذ هذا المشروع التجريبي علماً بأن الدين أصبح الآن موضوعاً جديداً مناقشاً بشكل اعتيادي في المجال العام، وبالتالي فلا معنى لإقصاء الدراسات ذات الصلة من التعليم العام لكل التلاميذ. وفي 2008، وتماشياً مع مقاربة الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات الصادر عن مجلس أوروبا، عبرت لجنة الوزراء بشكل أوضح عن الحاجة إلى توسيع مجال الاهتمام بدمج الرؤى غير الدينية للعالم مع الرؤى الدينية. ووضعت توصية 2008 مبادئ توجيهية واضحة ينبغي أخذها بعين الاعتبار في هذا المجال في الدول الأعضاء.

حُررت *معالم* لمساعدة صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين وغيرهم من المعنيين، على العمل بشكل بناء مع التوصية. وبالتالي، ينبغي النظر إلى *معالم* ليس كنهاية بحد ذاتها بل كأداة وعنصر أو خطوة، في عملية جارية .ويأمل فعلاً أعضاء فريق التنفيذ المشترك ان تكون هذه الوثيقة مفيدة، ويكون لها دور في التشجيع على اتخاذ مبادرات محفزة في كل من الدول، وفي البحث والتطوير التعاونيين في مختلف أنحاء أوروبا، وربما ما أبعد.

3 . مثلاً، (the International Seminar on Religious Education and Values (ISREV (الحلقة الدراسية الدولية حول التعليم والقيم الدينية)، (http:// the International Association for Intercultural Education (IAIE) (الجمعية الدولية للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات)، iaie.org/index.html) the Co-ordinating Group for Religion (الفريق التنسيقي المعني بالدين في التعليم في أوروبا)، the European (in Education in Europe (CoGREE (المنتدى الأوروبي للمعلمين العاملين في مجال Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) التعليم الديني)، و (the European Association for the Study of Religions (EASR (الجمعية الأوروبية لدراسة الأديان)، التي لديها فريق معني بالأديان والتعليم المدرسي.

المراجع

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", "الوجوه المخفية للتنوع الديني واستعمالها المحتمل في التعليم",وثيقة مقدمة في اللقاء الرابع لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات", 5-4 تشرين الأول/أكتوبر, سان بطرسبورغ.

Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", "بُعد 'القناعات غير الدينية' في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات", وثيقة مقدمة في اللقاء الرابع لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات", 4-3 أيار/مايو, أوسلو.

Alexander R. (2006), *Education as dialogues: moral and pedagogical choices for a runaway world, التعليم كحوارات: خيارات أخلاقية وتربوية لعالم جامح*, Dialogos, Hong Kong.

Avest I. (ter) *et al.* (eds) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries, الحوار والنزاع في الدين. دراسات التفاعل في الصف في البلدان الأوروبية*, Waxmann, Münster.

Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences, تبادل الثقافات وتعددها: أوجه التشابه والاختلاف*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoint-Gaillard P. and Philippou S. (2013), *Developing intercultural competence through education, تطوير كفاءة التواصل بين الثقافات من خلال التعليم*, Council of Europe, Strasbourg.

Baumann G. (1999), *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities, لغز تعدد الثقافات: إعادة التفكير في الهويات الوطنية والإثنية والدينية*, Routledge, London.

Baumann G. (1996), *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London, ثقافة التنافس: خطابات الهوية في لندن المتعددة الإثنيات,* Cambridge University Press, Cambridge.

Beavan J. (2013), "Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education", "استكشاف وتقييم دور الزيارات والزائرين في التعليم الديني في المرحلة الثانوية", تقرير بحثي غير منشور, Warwick Religions and Education Research Unit, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), and Farmington Institute, Oxford.

Boulton D. (1996), *A reasonable faith: introducing the Sea of Faith Network, إيمان معقول: تقديم شبكة بحر الإيمان,* the Sea of Faith Network, Loughborough.

Bråten O. M. H. (2014b), "New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education", "نماذج اجتماعية جديدة: بنى قديمة؟", in Rothgangel M., Jackson R. and M. Jäggle (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe، التعليم الديني في المدارس في أوروبا، المجلد الثاني: أوروبا الغربية* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2014a), "Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally", "هل البرتقالات الفاكهة الوحيدة؟ مناقشة الدراسات المقارنة في التعليم الديني نسبةً إلى طبيعة المجال المتعددة دولياً", in Rothgangel M., Skeie G. and Jäggle M. (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe التعليم الديني في المدارس في أوروبا، المجلد الثالث: أوروبا الشمالية* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2013), *Towards a methodology for comparative studies in religious education: a study of England and Norway. نحو منهجية للدراسات المقارنة في التعليم الديني: دراسة إنجلترا والنرويج.* Waxmann, Münster.

Byram M. *et al.* (2009), "Autobiography of intercultural encounters", "السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات", Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg

(كتيب وقرص فيديو رقمي مصدران في اللغتين الفرنسية والإنجليزية)، متوفر على الرابط:.www coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp ، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Castelli M. (2012), "Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education", "حوار الإيمان كعلم تربوي لتعليم ديني بعد دنياوي", *Journal of Beliefs*

and Values: Studies in Religion & Education, مجلة *المعتقدات والقيم: دراسات في الدين والتعليم* 33(2), 16-207.

Council of Europe (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", "السيرة الذاتية للقاءات التواصل بين الثقافات عبر وسائط الإعلام المرئية", Council of Europe, Strasbourg,

متوفر على الرابط: www.coe.int/t/dg4/ autobiography /AEIVM_ Tool_en.asp ، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Council of Europe (2011), "Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe", العيش سوياً: الجمع بين التنوع والحرية في أوروبا القرن الواحد" والعشرين" Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, تقرير فريق الشخصيات البارزة في مجلس أوروبا, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, ميثاق مجلس أوروبا للتربية على المواطنة الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان،

تم تبنيه في إطار التوصية CM/Rec(2010)7 الصادرة عن لجنة الوزراء، متوفر على الرابط: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf, تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Council of Europe (2009), Unpublished memorandum on "English translation of '*le fait religieux*'", English Translation Department, Directorate General of Administration and Logistics, Council of Europe, Strasbourg.

مذكرة غير منشورة عن ترجمة 'le fait religieux' إلى الإنجليزية.

Council of Europe (2008b), *White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity,* الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات – العيش سوياً كمتساوين في الكرامة, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2008a), Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", available at

https://wcd.coe.int//ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864.

توصية لجنة الوزراء CM/Rec(2008)12 للدول الأعضاء بشأن "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، متوفرة على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Council of Europe (2007), "State, religion, secularity and human rights" "الدولة والدين والدنياوية وحقوق الإنسان", Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804,

التوصية 1804، متوفرة على الرابط:

http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Council of Europe (2004), The religious dimension of intercultural education البُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Adopted by the Committee of Ministers on 14 May 1981 at its 68th Session),

"إعلان بخصوص التعصب – تهديد للديمقراطية (تبنته لجنة الوزراء) متوفر على الرابط: https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Cox E. (1983), "Understanding religion and religious understanding", "فهم الدين والفهم الديني, *British Journal of Religious Education,* 6(1), pp. 3-13.

Cush D. (1997), "Paganism in the classroom" "الوثنية في الصف", *British Journal of Religious Education,*19(2), pp. 83-94.

Davis D. H. and Miroshnikova E. (eds) (2012), *The Routledge international handbook of religious education* "كتيب راوتلدج الدولي للتعليم الديني", Routledge, London and New York.

Day A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world* الإيمان بالانتماء: المعتقد والهوية الاجتماعية في العالم الحديث, Oxford University Press, Oxford.

Day A. (2009), "Researching belief without asking religious questions" "المعتقد والبحث دون طرح أسئلة دينية", *Fieldwork in Religion,* 4(1), pp. 86-104.

Deakin Crick R. (2005), Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence التربية على المواطنة وتوفير التعليم: استعراض منهجي للوقائع, *International Journal of Citizenship and Teacher Education,* 1(2), December, pp. 56-75.

Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans L'Ecole laïque, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale* تعليم الواقع الديني في المدرسة العلمانية, Odile Jacob, Paris.

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice* ,*التعليم الديني والأخلاقي: المبادئ والممارسة*

متوفر على الرابط:

www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp, تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas* ,*دليل ارتداء الرموز الدينية في الأماكن العالة* Martinus Nijof Publishers, Leiden and Boston,

متوفر على الرابط:

www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf, تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Felderhof M. (2012), "Secular humanism" الإنسانية العلمانية, in Barnes L. P. (ed.) *Debates in religious education* ,*مناقشات في التعليم الديني* Routledge, London.

Fitzgerald T. (2000), *The ideology of religious studies* ,*عقيدة الدراسات الدينية* Oxford University Press, New York.

Flood G. (1999), *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion* ,*أبعد من الظواهرية: إعادة التفكير في دراسة الدين* Cassell, London.

Fry L. W., Vitucci S. and Cedillo M. (2005), "Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline" القيادة الروحية وتحول الجيش: النظرية والقياس ووضع خط الأساس", *The Leadership Quarterly,*16, pp. 835-62.

Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*

الفهم القائم على التفاعل بين الثقافات والمساحة الآمنة للتعلم , وثيقة مقدمة في اللقاء الرابع لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، 4-5 تشرين الأول/أكتوبر، سان بطرسبورغ.

Goodenough W. H. (1976), "Multiculturalism as the normal human experience" "تعدد الثقافات بمثابة التجربة الإنسانية الطبيعية", Anthropology & Education Quarterly, 7 (4), pp. 4-7.

Grelle B. (2006), "Defining and promoting the study of religion in British and American schools", in Souza M. (de) *et al.* (eds), *International handbook of*

the religious, moral and spiritual dimensions of education, Springer Academic Publishers, the Netherlands.

"تعريف وتعزيز دراسة الدين في المدارس البريطانية والأميركية".

Grimmitt M. H. (ed.) (2000), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE,* McCrimmons, Great Wakering.

الأصول التربوية للتعليم الديني: دراسة حالات في البحث والتطوير المتناولين الممارسة التربوية السليمة في التعليم الديني.

Gunnarsson G. J. (2009b), "To be honest and truthful: central values in the life interpretation among Icelandic teenagers", in Skeie G. (ed.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives,* Waxmann, Münster.

"أن يكون المرء نزيهاً وصادقاً: قيمتان مركزيتان في تفسير الحياة لدى المراهقين الآيسلنديين".

Gunnarsson G. J. (2009a), "Life interpretation and religion among Icelandic teenagers", *British Journal of Religious Education,* 31(1), pp. 3-15.

"تفسير الحياة والدين لدى المراهقين الآيسلنديين".

Gunnarsson G. J. (2008), "I don't believe the meaning of life is all that profound: a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values", PhD thesis, Stockholm University, Stockholm.

"لا أعتقد أن معنى الحياة بذاك العمق السحيق: دراسة لتفسير الحياة عند المراهقين الآيسلنديين ولقيمهم".

Halvarson Britton T. (2013), "Field visits as a part of religious education", unpublished paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), "Religious education in post-secular (?) societies", June, Reykjavik, Iceland.

"الزيارات الميدانية كجزء من التعليم الديني"، وثيقة غير منشورة، المؤتمر الشمالي الثاني عشر حول التعليم الديني، "التعليم الديني في المجتمعات بعد الدنياوية (؟)".

Hartman S. G. (1994), "Children's personal philosophy of life", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values,* 6(2), pp. 104-28.

"فلسفة الحياة الشخصية الخاصة بالأطفال".

Hartman S. G. (1986), *Children's philosophy of life,* Gleerup, Lund.

فلسفة الأطفال في الحياة.

Holley L. C. and Steiner S. (2005), "Safe space: student perspectives on classroom environment", *Journal of Social Work Education,* 41(1), pp. 49-64.

"المساحة الآمنة: وجهات نظر التلاميذ بخصوص بيئة الصف".

Hunter-Henin M. (ed.) (2011), *Law, religious freedoms and education in Europe,* Ashgate, Farnham and Burlington.

"القانون والحريات الدينية والتعليم في أوروبا".

InterAction Council (1997), "A universal declaration of human responsibilities", available at http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities, accessed 27 June 2014.

"إعلان عالمي لمسؤوليات الإنسان"، متوفر على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Ipgrave J. (2014), "Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers", in Arweck E. and Jackson R. (eds), *Religion, education and society: young people, religious identity, socialisation and diversity,* Routledge, New York and London.

"العلاقات بين النماذج المحلية للممارسة الدينية وموقف الشباب من تديّن نظرائهم".

Ipgrave J. (2013), "The language of interfaith encounter among inner city primary school children", *Religion & Education,* 40(1), pp. 35-49 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds), *Religion in education: innovation in international research,* Routledge, New York and London.

"لغة لقاء الأديان بعضها البعض لدى أولاد المدرسة الابتدائية داخل المدينة".

Ipgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (eds) (2009), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach,* Waxmann, MÜnster.

بحث في التعليم الديني من خلال ممارسة مشتركة: البحث العملي والمقاربة التفسيرية.

Ipgrave J. and McKenna U. (2007), "Values and purposes: teacher perspectives on the 'building e-bridges' project for inter faith dialogue between children across the UK", in Heimbrock H-G. and Bakker C. (eds), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, MÜnster.

"القيم والغايات: وجهات نظر المعلمين بخصوص مشروع 'بناء الجسور الإلكترونية' لحوار الأديان بين الأولاد في كافة أنحاء المملكة المتحدة".

Ipgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", in Jackson R. (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity,* Routledge Falmer, London.

"الحوار والمواطنة والتعليم الديني".

Ipgrave J. (2001), "Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education", Warwick Religions and Education Research Unit Occasional Papers II, University of Warwick, Institute of Education, Coventry.

"الحوار بين تلميذ وتلميذ في الصف كأداة للتعليم الديني".

Jackson R. (2012c), "Competence in the religious dimension of intercultural education", unpublished paper presented to 6th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", Strasbourg, 6-7 December.

"الكفاءة في البُعد الديني للتعليم القائم على تفاعل الثقافات"، وثيقة غير منشورة مقدمة في اللقاء السادس لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية CM/Rec(2008)12 "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، ستراسبورغ 6-7 كانون الأول/ديسمبر.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

"وثيقة سياقية: توصية مجلس أوروبا بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات – نحو خريطة طريق"، وثيقة غير منشورة مقدمة في اللقاء الخامس لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية" CM/Rec(2008)12 "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، سان بطرسبورغ، 4-5 تشرين الأول/أكتوبر.

Jackson R. (2012a), "Religious education and the arts of interpretation revisited", in Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education,* Sense Publishers, Rotterdam.

"عودة تنقيحية إلى التعليم الديني وفنون التفسير".

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief,* available at www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/, accessed 27 June 2014.

دراسة الأديان: إيجاز للمقاربة التفسيرية، متوفرة على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Jackson R. (2011a), "Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach", *The EWC Statement Series,* first issue 2011, European Wergeland Centre, Oslo.

"التعليم المناهض للعنصرية والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات والمقاربة التفسيرية".

Jackson R. *et al.* (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England,* Department for Children, Schools and Families, London, available at https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/fle/221974/DCSF-RR197A.pdf, accessed 27 June 2014.

المواد المستعملة لتدريس الإديان العالمية في المدارس في إنجلترا. متوفر على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو.

Jackson R. (2008), "Contextual religious education and the interpretive approach", *British Journal of Religious Education,* 30(1), pp.13-24.

"التعليم الديني السياقي والمقاربة التفسيرية".

Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (eds) (2007), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates,* Waxmann, Münster.

الدين والتعليم في أوروبا: مراحل التطور والسياقات والمناقشات.

Jackson R. (2004), *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy,* RoutledgeFalmer, London.

إعادة التفكير في التعليم الديني والتعدد: قضايا في التنوع وعلم التربية.

Jackson R. (1997), *Religious education: an interpretive approach,* Hodder & Stoughton, London.

التعليم الديني: مقاربة تفسيرية.

Jackson R. (1990), "Children as ethnographers", in Jackson R. and Starkings D. (eds), *The junior RE handbook,* Stanley Thornes, Cheltenham.

"الأطفال كعلماء إثنوغرافيين".

Jackson R. (1982) "Commitment and the teaching of world religions" in Jackson R. (ed.), *Approaching world religions,* John Murray, London.

"الالتزام وتعليم أديان العالم".

Jäggle M., Rothgangel M. and Schlag T. (eds) (2013), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

التربية الدينية في المدارس في أوروبا. الجزء الأول: أوروبا الوسطى.

Jäggle M., Schlag T. and Rothgangel M. (eds) (2014) *Religious education at schools in Europe. Vol. 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress. (English translation of Jäggle *et al.* 2013)

التربية الدينية في المدارس في أوروبا. الجزء الأول: أوروبا الوسطى. (الترجمة الإنجليزية لـJäggle وآخرين 2013).

Jefner A. (1981), "Religion and understanding", *Religious Studies,* 17(2), pp. 217-25.

"الدين والفهم".

Jozsa D-P., Knauth T. and Weisse W. (eds) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konfikt. Analysen im Kontext Europas,* Waxmann, Münster.

التعليم الديني والحوار والصراع. تحليل في سياق أوروبا.

Kamenetz R. (1994), The Jew in the lotus, Harper, San Francisco.

اليهودي في زهرة اللوتِس.

Keast J. (ed.) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools,* Council of Europe Publishing, Strasbourg.

التنوع الديني والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات: كتاب مرجعي للمدارس.

Keenan C. (2013) "How to counter violent extremism", available from http://tonyblairfaithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism, accessed 27 June 2014.

"كيفية مجابهة التطرف العنيف"، متوفر على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Knauth T. (2009), "Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE", in Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. and Skeie G. (eds), *Dialogue and confict on religion: studies of classroom interaction on European countries,* Waxmann, Münster.

"الحوار على مستوى القاعدة الأهلية: تحليل التفاعل في الصف الموجه نحو الحوار في تعليم الدين في هامبورغ".

Knauth T. (2008), "Better together than apart: religion in school and lifeworld of students in Hamburg", in Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost G. and Ipgrave J. (eds), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe,* Waxmann, Münster.

"أفضل سوياً من منفردين: الدين في المدرسة وعالم الحياة لدى التلاميذ في هامبورغ".

Knauth T. (2006), "Religious education in Germany: a contribution to dialogue or source of conflict? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s", in Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (eds), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates,* Waxmann, Münster.

"التعليم الديني في ألمانيا: مساهمة في الحوار أو مصدر نزاع؟ تحليل سياقي وتاريخي للتطور منذ الستينات".

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) and Miedema S. (2013), "'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association,* 108 (2), pp. 210-28.

"'رؤية العالم': معنى المفهوم وتأثيره على التعليم الديني".

Kozyrev F. (2012), "Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg", in Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education"*, Sense Publishers, Rotterdam.

"الدين كهدية: مقاربة تربوية للتعليم الديني في سان بطرسبورغ".

Kozyrev F. (2009) "Dialogues about religion – Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg", in Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. and Skeie G. (eds), *Dialogue and confict on religion: studies of classroom interaction on European countries,* Waxmann, Münster.

"الحوارات حول الدين – تحليل لوقائع التفاعل في الصف في سان بطرسبورغ".

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics,* Available at: www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/ under "Religion, philosophies of life and ethics".

منهج *دراسي للدين وفلسفات الحياة والأخلاق*، متوفر على الرابط أعلاه، تحت عنوان "الدين وفلسفات الحياة والأخلاق".

Kuyk E. *et al.* (eds) (2007), *Religious education in Europe.* IKO & ICCS, Oslo.

التعليم الديني في أوروبا.

Lee L. (2012), "Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies" *Journal of Contemporary Religion,* 27(1), pp. 129-39.

"مذكرة بحثية: كلاماً عن ثورة: المصطلحات الخاصة بمجال دراسات اللادين الجديد".

Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding,* LIT Verlag, Berlin.

البُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات: مساهمات في فهم سياقي.

Lenz C. (2012), "School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" St Petersburg, 4-5 October.

"روح المدرسة، ثقافات المدرسة، وتطور المدرسة: بُعد القناعات الدينية واللادينية"، وثيقة غير منشورة مقدمة في اللقاء الخامس لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية" CM/Rec(2008)12 "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، سان بطرسبورغ، 4-5 تشرين الأول/أكتوبر.

Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", in Schüllerqvist B. (ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education,* Karlstad University Press, Karlstad.

"صف التعليم الديني الحواري: منتدى آمن وصَنعة خطرة. تعليقات على [أعمال] "روبرت جاكسون"".

Lippe M. (von der) (2012), "Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13-15", in Jackson R. (ed.), *Religion, education, dialogue and confict: perspectives on religious education research,* Routledge, London.

"كلام الشباب عن الدين والتنوع: دراسة نوعية عن تلاميذ نرويجيين ما بين سن الـ13 والـ15".

Lippe, M. (von der) (2011b), "Reality can bite: the perspectives of young people on the role of religion in their world", *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* 2011(2), pp. 15-34.

"الواقع قد يلدغ: وجهات نظر الشباب بشأن دور الدين في عالمهم".

Lippe M. (von der) (2011a), "Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13-15", *British Journal of Religious Education,* 33(2), pp. 127-42.

"كلام الشباب عن الدين والتنوع: دراسة نوعية عن تلاميذ نرويجيين ما بين سن الـ13 والـ15".

Lippe M. (von der) (2010), "'I have my own religion': a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context",

in Lippe M. (von der), "Youth, religion and diversity: a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case", unpublished PhD thesis, University of Stavanger.

"لدي ديني الخاص': دراسة نوعية عن إنشاءات الشباب في الدين والهوية في سياق نرويجي". أطروحة دكتوراه غير منشورة.

Lippe M. (von der) (2009b), "The French situation from a Norwegian point of view", in Valk P. *et al.* (eds), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study,* Waxmann, Münster.

"الوضع الفرنسي من وجهة نظر نرويجية".

Lippe M. (von der). (2009a), "Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway", in Avest I. (ter) *et al.* (eds), *Dialogue and confict on religion: studies of classroom interaction in European countries,* Waxmann, Münster.

"مَشاهد من صف: تحليل مقطع فيديو للتفاعل في الصف في التعليم الديني في النرويج".

Lippe M. (von der) (2008), "To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway", in Knauth T. *et al.* (eds), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe,* Waxmann, Münster.

"أن يؤمن المرء أم لا: تصورات الشباب وتجرباتهم بالنسبة للدين والتعليم الديني في النرويج".

MacIntyre A. (1981), *After virtue* (2nd edn), Duckworth, London.

بعد *الفضيلة*(الطبعة الثانية).

May S. (ed.) (1999), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education,* Falmer Press, London.

التعددية الثقافية: إعادة التفكير في التعليم المتعدد الثقافات والمناهض للعنصرية.

McKenna U., Ipgrave J. and Jackson R. (2008), *Inter faith dialogue by email in primary schools: an evaluation of the building e-bridges project,* Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Münster.

الحوار بين الأديان بالبريد الإلكتروني: تقييم لمشروع بناء الجسور الإلكترونية.

Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

الدين في التعليم: التجديد في البحوث الدولية.

Miller J. (2013b), "Religious extremism, religious education and the interpretive approach", *Religion & Education*, 40(1), pp. 50-61.

"التطرف الديني والتعليم الديني والمقاربة التفسيرية.

Miller J. (2013a), "'Resilience', violent extremism and religious education", *British Journal of Religious Education*, 35(2), pp. 188-200.

"'المرونة' والتطرف العنيف والتعليم الديني".

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom" in Gearon L. (ed.), The religious education CPD handbook, available at: www.re-handbook.org.uk/section/ approaches/learning-outside-the-classroom-lotc, accessed 27 June 2014.

"التعلم خارج الصف"، متوفر على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS) (2008), *Quebec education program: ethics and religious culture*. Gouvernement du Québec, Québec.

برنامج التعليم في كيبيك: الأخلاق والثقافة الدينية.

Moore D. M. (2007), *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education,* Palgrave Macmillan, New York.

التغلب على الأمية الدينية: مقاربة دراسة الدين في المرحلة الثانوية قائمة على الدراسات الثقافية.

Moulin D. (2011), "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons", *British Journal of Religious Education,* 33(3), pp. 313-26.

"إعطاء 'الأقلية الصامتة' الكلام: تجربة تلاميذ الدين في دروس الدين في المدرسة الثانوية.

Naeslund L. (2009), "The young and the other: students' voices about encounters with faith", *Religious Education: The Ofcial Journal of the Religious Education Association,* 104(2), pp. 166-96.

"الشباب والآخر: آراء التلاميذ في لقاءاتهم مع الدين".

Nesbitt E. (2013), "Ethnography, religious education, and the Fifth Cup", *Religion & Education,* 40(1), pp. 5-19 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds), *Religion in education: innovation in international research,* Routledge, New York and London.

"الإثنوغرافيا والتعليم الديني والكأس الخامسة [الذهاب أبعد من المطلوب]".

O'Grady K. (2013), "Action research and the interpretive approach to religious education", Religion & *Education, 40(1), pp. 62-77 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds), Religion in education: innovation in international research,* Routledge, New York and London.

"البحث العملي والمقاربة التفسيرية للتعليم الديني".

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education", in Ipgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (eds) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach,* Waxmann, Münster.

"البحث العملي والتعليم الديني".

O'Grady K. (2008), "'How far down can you go? Can you get reincarnated as a floorboard?' Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence", *Educational Action Research,* 16(3), pp. 361-76.

"'إلى أي مدى يمكنك الذهاب؟ هل يمكنك التقمص على شكل لوح خشب؟' ".

Osbeck C. (2009), "Religionskunskapslärare," in Schüllerqvist I. B. and Osbeck C. (eds), *Ämnesdidaktiskainsikterochstrategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geograf, historia och religionskunskap,* Karlstad University Press, Karlstad.

"مدرّسو التعليم الديني".

OSCE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists,* Organisation for Security and Co-operation in Europe, Ofce for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, available at www.osce.org/odihr/105050, accessed 27 June 2014.

مبادئ توجيهية في تعليم حقوق الإنسان للنشطاء في هذا المجال.

OSCE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools,* Organisation for Security and Co-operation in Europe, Ofce for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, available at http://www.osce.org/item/28314.html.

مبادئ توليدو التوجيهية لتدريس الأديان والمعتقدات في المدارس العامة.

Palaiologou N. *et al.* (2012), "The new textbooks in civic and religious education and learning as an enlightenment approach", in Palaiologou N. and Dietz G. (eds), *Mapping the broad feld of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen,* Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

"الكتب المدرسية الجديدة في التعليم والتعلم المدنيين والدينيين كمقاربة تنويرية".

Parekh B. (1994), "Decolonising liberalism", in Shtromas A., *The end of isms? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse,* Blackwell, Oxford.

"الليبرالية المزيلة للاستعمار".

Poulter S. (2013), Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä *[Citizenship in a secular age. Finnish religious education as a place for civic education],* doctoral thesis, University of Helsinki.

[المواطنة في عصر دنياوي. التعليم الديني في فنلندا كمكان للتربية المدنية]، أطروحة دكتوراه، جامعة هلسينكي.

Rattansi A. (1999), "Racism, postmodernism and refexive multiculturalism", in May S. (ed.), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education,* Falmer Press, London.

"العنصرية وما بعد الحداثة والتعددية الثقافية التفكيرية".

Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education", in Donald J. and Rattansi A. (eds), *Race culture and difference,* Sage in association with The Open University, London. Rawls J. (1993), Political liberalism, Columbia University Press, New York.

"تغيير الموضوع: العنصرية والثقافة والتعليم".

Rawls J. (1993), *Political liberalism,* Columbia University Press, New York.

الليبرالية السياسية.

Robbins M. (2012), "Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems", unpublished report, Council of Europe/ European Wergeland Centre.

"تحليل المعطيات الواردة من الاستبيان المتناول التدابير المتعلقة بإدارة التنوع الثقافي والديني في الأنظمة التعليمية الأوروبية"، تقرير غير منشور، مجلس أوروبا/مركز فرغلاند الأوروبي.

Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. (eds) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

التعليم الديني في المدارس في أوروبا، المجلد الثاني: أوروبا الغربية.

Rothgangel M., Skeie G. and Jäggle M. (eds) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

التعليم الديني في المدارس في أوروبا، المجلد الثالث: أوروبا الغربية.

Schihalejev O. (2010), *From indifference to dialogue? Estonian young people, the school and religious diversity,* Waxmann, Münster.

من اللامبالاة إلى الحوار؟ الشباب الإستوني والمدرسة والتنوع الديني.

Schihalejev O. (2009), "Dialogue in religious education lessons – Possibilities and hindrances in the Estonian context", *British Journal of Religious Education,* 31(3), pp. 277-88.

"الحوار في دروس التعليم الدينيي – الإمكانات والعقبات في السياق الإستوني".

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

"بُعد الأديان والقناعات اللادينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، وثيقة غير منشورة مقدمة في اللقاء الخامس لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية، CM/Rec(2008)12 "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، سان بطرسبورغ، 4-5 تشرين الأول/أكتوبر.

Schreiner P. (2012b), *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung,* Waxmann, Münster.

الدين في سياق أوربة التعليم.

Shakhnovich M. (2012), "The first results of the implementation of the school course The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/ European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008) 12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

"النتائج الأولى لتطبيق درس 'أسس الثقافات الدينية والأخلاق المدنية'، وثيقة غير منشورة مقدمة في اللقاء الخامس لفريق الخبراء المشترك لمجلس أوروبا/مركز فِرغلاند الأوروبي حول تنفيذ التوصية، CM/Rec(2008)12 "بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات"، 4-5 تشرين الأول/أكتوبر، سان بطرسبورغ.

Skeie G. (2008), "Dialogue and confict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project", in Streib H., Dinter A. and Söderblom K., *Lived religion: conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honour of Hans-Günther Heimbrock,* Brill Academic Publishers, Leiden.

"الحوار والنزاع في صف التعليم الديني: بعض التفكيرات المتوسطة الآتية من مشروع بحثي".

Skeie G. (2003), "Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses" in R. Jackson (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity,* RoutledgeFalmer, London, pp. 51-66.

"القومية والتدين والمواطنة في خطابات الأكثرية والأقلية النرويجيتين".

Skeie G. (2002), "The concept of plurality and its meaning for religious education", *British Journal of Religious Education,* 25(2), pp. 47-59.

"مفهوم التعدد ومعناه بالنسبة للتعليم الديني".

Skeie G. (1995), "Plurality and pluralism: a challenge for religious education", *British Journal of Religious Education,* 25(1), pp. 47-59.

"التعدد والتعددية: تحدّ للتعليم الديني".

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", available at www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation, accessed 27 June 2014.

"وجهاً لوجه"، متوفر على الرابط أعلاه، تاريخ الزيارة 27 حزيران/يونيو 2014.

Vertovec S. and Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe" in Vertovec S. and Wessendorf S. (eds), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices,* Routledge, London.

"مدخل: تقييم رد الفعل الرجعي على التعددية الثقافية في أوروبا".

Waldron J. (2002), *God, Locke and equality: Christian foundations in Locke's political thought,* Cambridge University Press, Cambridge.

الله ولوك والمساواة: الأسس المسيحية في فكر لوك السياسي.

Wallis S. (2013), "Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England", unpublished paper presented at RE 21 Conference, University College Cork, 29-30 August 2013, Ireland.

"تعليم الـ'شباب البلا': شباب الـ'لادين' والتعليم الديني في إنجلترا.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) and Everington J. (eds) (2009), *Teachers responding to diversity in Europe: researching biography and pedagogy,* Waxmann, Münster.

المعلمون في إجابتهم على التنوع في أوروبا: السيرة والبيداغوجيا البحثيتين.

Watson J. (2010), "Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education", *British Journal of Religious Education,* 32(1), pp. 5-18.

"إدراج الفلسفات الدنياوية كالإنسانية في برامج التعليم الديني الموافق عليها محلياً".

Watson J. (2009b), "Responding to difference: spiritual development and the search for truth", in Souza M. (de), Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D.G. (eds), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 vols), Springer Academic Publishers, the Netherlands.

"الإجابة على الاختلاف: التطور الروحي والبحث عن الحقيقة".

Watson J. (2009a), "Science, spirituality and truth: acknowledging difference for spiritual dialogue and human wellbeing", *International Journal of Children's Spirituality,* 14(4), pp. 313-22.

"العلم والروحانية والحقيقة: الاعتراف بالاختلاف من أجل الحوار الروحي ورفاهية الإنسان".

Weisse W. and Knauth T. (1997), "Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions", in Andree T., Bakker C. and Schreiner P. (eds), *Crossing boundaries: contributions to inter-religious and intercultural education,* Comenius Institute, Münster and Berlin.

"التعليم الديني الحواري: الإطار النظري والاستخلاصات المفهومية".

Wright A. (2008), "Contextual religious education and the actuality of religions", *British Journal of Religious Education,* 30(1), pp. 3-12.

"التعليم الديني السياقي وواقع الأديان".

Wright A. (1998), *Spiritual pedagogy: a survey, critique and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales,* Culham College Institute, Abingdon.

البيداغوجيا الروحية: دراسة استقصائية، نقد التعليم الروحي المعاصر في إنجلترا والويلز وإعادة بنائه.

Zinnbauer B. J. *et al.* (1997), "Religion and spirituality: unfuzzying the fuzzy", *Journal for the Scientifc Study of Religion,* 36, pp. 549-64.

"الدين والروحانية: تبديد غموض الغامض".

Zipernovszky H. (2013), "A digital approach to the school subject religion: aspects of an on-going project", unpublished paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), University of Iceland, School of Education, 11 June, Reykjavik.

"مقاربة رقمية للدين كموضوع مدرسي: جوانب مشروع جار"، وثيقة غير منشورة، المؤتمر الشمالي الثاني عشر حول التعليم الديني.

Zipernovszky H. (2010), "Some experiences of using Internet based platforms in RE", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values,* 22, pp. 167-72.

"بعض التجارب في استعمال المنصات على الإنترنت في التعليم الديني".

الملحق 1

النص الكامل للتوصية

التوصية CM/Rec(2008)12 الموجهة من لجنة الوزراء إلى الدول الأعضاء بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات.

(تبنتها لجنة الوزراء في 10 كانون الأول/ديسمبر 2008 في الاجتماع الـ1044 لنائبي الوزراء).*

إن لجنة الوزراء، وفقاً لأحكام المادة 15.*b* من النظام الأساسي لمجلس أوروبا،

لمّا كان هدف مجلس أوروبا تحقيق المزيد من الوحدة بين أعضائه مع السعي لتعزيز المواطنة الديمقراطية؛

وإذ تضع في اعتبارها الاتفاقية الثقافية الأوروبية (1954) (ETS No.18) التي تؤكد على الحاجة إلى التعليم لتطوير التفاهم بين الشعوب؛

ومع مراعاتها توصيتها رقم R (84) 18 المتعلقة بتدريب المعلمين على التربية على التفاهم بين الثقافات ولا سيما في سياق الهجرة؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار أحكام توصيتها Rec(2002)12 المتعلقة بالتربية على المواطنة الديمقراطية، حيث تعلن:

- أن التربية على المواطنة الديمقراطية تشكل عاملاً للتماسك الاجتماعي والتفاهم والحوار بين الأديان وبين الثقافات، وللتضامن؛
- أن إدخال التربية على المواطنة الديمقراطية حيز النفيذ يتطلب الاعتراف بالاختلافات والقبول بها، وتطوير مقاربة نقدية للإعلام من خلال النماذج والمفاهيم الفلسفية والدينية والاجتماعية والسياسية والثقافية، مع الحفاظ في نفس الوقت على الالتزام بقيم مجلس أوروبا ومبادئه الأساسية؛

وإذ تضع في اعتبارها قرارها Res(2003)7 المتعلق بسياسة مجلس أوروبا الخاصة بالشباب، التي تعتبر تعزيز الحوار بين الثقافات وخاصة الحوار بيم الحضارات، وتعزيز السلام، مواضيع ذات الأولوية للسنوات المقبلة؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار التوصية 1111 (1989) الصادرة عن الجمعية البرلمانية والمتعلقة بـ"البُعد الأوروبي للتعليم"، حيث يتم التشديد على أن التسامح والتضامن ناتجان عن فهم الـ"آخرين" ومعرفتهم بشكل أعمق؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار التوصية 1346 (1997) الصادرة عن الجمعية البرلمانية والمتعلقة بـ"التربية على حقوق الإنسان"، والتي تدعو إلى إدخال عناصر كفيلة بتعزيز التسامح والاحترام تجاه ذوي الثقافات المختلفة؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار التوصية 1396 (1999) الصادرة عن الجمعية البرلمانية والمتعلقة بـ"الدين والديمقراطية"، والتي تدعو الدول الأعضاء إلى تعزيز علاقات أفضل مع الأديان وفيما بينها، وضمان حرية التعليم والحقوق المتساوية فيه لكل المواطنين بصرف النظر عن المعتقد والعادات والطقوس الدينية؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار التوصية 1720 (2005) الصادرة عن الجمعية البرلمانية والمتعلقة بـ"التعليم والدين"، والتي تعلن أن التعليم أساسي لمكافحة الجهل والأفكار النمطية وسوء الفهم إزاء الأديان؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار التوصية 1804 (2007) الصادرة عن الجمعية البرلمانية والمتعلقة بـ"الدولة والدين والدنياوية وحقوق الإنسان"، والتي توصي لجنة الوزراء بتشجيع الدول الأعضاء على تعزيز تدريب المعلمين الأولي وخلال الخدمة، بغية ضمان موضوعية وتوازن تعليم الأديان على صورتها اليوم والأديان في التاريخ، وعلى تطلب التدريب على حقوق الإنسان لكل القادة الروحيين، وخاصة المضطلعين منهم بدور تعليمي على اتصال بالشباب؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار التوصية 1805 (2007) الصادرة عن الجمعية البرلمانية والمتعلقة بـ"التجديف والإيذاء اللفظي بحق الأديان وخطاب الكراهية ضد أشخاص على أساس دينهم"، والتي توصي لجنة الوزراء بالطلب من لجنتها التوجيهية المختصة أن تضع مبادئ توجيهية عملية برسم وزراء التعليم على الصعيد الوطني، قصد زيادة الفهم والتسامح بين التلاميذ ذوي الأديان المختلفة؛

ومع مراعاتها المؤتمر الأوروبي "البُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات" (أوسلو، 6-8 حزيران/يونيو 2004)، الذي حدد الشروط الضرورية لتطبيق البُعد الديني للتعليم القائم على تفاعل الثقافات في مدارس الدول الأعضاء، على ضوء نتائج الدورة الـ21 للمؤتمر الدائم لوزراء التعليم الأوروبيين (أثينا، 10-12 تشرين الثاني/نوفمبر 2003)؛

وإذ تضع في اعتبارها إعلان فروتسواف عن خمسين سنة من التعاون الثقافي الأوروبي (10 كانون الأول/ديسمبر 2004)، الذي أكد على أهمية التشجيع المنهجي على الحوار بين الثقافات وبين الأديان القائم على أسبقية القيم المشتركة كوسيلة لتعزيز توعية وفهم البعض

للبعض الآخر، ولمنع النزاعات، وتعزيز الصلح وضمان تماسك المجتمع، من خلال التعليم النظامي وغير النظامي؛

ومع مراعاتها خطة العمل المقرة في القمة الثالثة لرؤساء الدول والحكومات (وارسو، 16-17 أيار/مايو 2005)، والتي تشير صراحة إلى الحوار بين الثقافات والتحديات المحددة المتمثلة في التنوع الديني؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار المبادرات السابقة لمفوض حقوق الإنسان في مجال الحوار بين الثقافات، وخاصة "إعلان منتدى الفولغا" (2006) الذي تبناه المشاركون في المؤتمر الدولي عن "حوار الثقافات والتعاون بين الأديان" الذي انعقد في نيجني نوفغورود من 7 إلى 9 أيلول/ سبتمبر 2006، حيث دُعي مجلس أوروبا إلى الدخول في حوار مع المنظمات الدينية، قائم على القيم والمبادئ العالمية؛

وإذ تأخذ بعين الاعتبار الإعلان الختامي للمؤتمر الأوروبي عن "البُعد الديني للحوار بين الثقافات"، الذي انعقد في سان مارينو في 23 و24 نيسان/أبريل 2007؛

وإذ تضع في اعتبارها الكتاب الأبيض عن الحوار بين الثقافات "العيش سوياً كمتساوين في الكرامة"، الذي صدر في الدورة الـ118 (ستراسبورغ، 7 أيار/مايو 2008)، ويذكّر بوجوب تأسيس رؤية تنوعنا الثقافي على معرفة وفهم الأديان والقناعات غير الدينية الرئيسية في العالم ودورها في المجتمع؛

وإذ تذكّر اللقاء التبادلي لمجلس أوروبا 2008 في موضوع البُعد الديني للحوار بين الثقافات (ستراسبورغ، 8 نيسان/أبريل 2008)، الذي أكد من جملة ما أكد عليه، على أهمية أن يعرف كل التلاميذ، في الديمقراطيات التعددية، وخلال سنواتهم المدرسية، رؤى للعالم مختلفة عن الخاصة بهم، وأن يفهموها؛

ومع مراعاتها إنشاء "مركز الموارد الأوروبية المعني بالتثقيف على الفهم بين الثقافات والمواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان" في أوسلو (النرويج)، الذي سيتعاون مع مجلس أوروبا والمهمة والتفويض المولیان له زيادة دعم وتعزيز عمل مجلس أوروبا في مجال التثقيف على الفهم بين الثقافات والمواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان، بما فيه بُعد الأديان والقناعات غير الدينية، والمساهمة في تطبيق معايير مجلس أوروبا التعليمية؛

وإذ تلاحظ أن مشروع اللجنة التوجيهية المعنية بالتعليم (CDED)، والمسمى "التحدي الجديد الذي يواجهه التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات: التنوع والحوار الدينيين في أوروبا" (2002-2005) أتاح من بين أمور أخرى:

- تحقيق تقدم كبير في المقاربة المفهومية لمضمون وطرق تعلم البُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات؛
- التأكيد على الأهمية الأساسية للأخذ في الحسبان البُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، لتعزيز الفهم والتسامح وثقافة "العيش سوياً" بشكل متبادل؛

- التقدم بمقترحات لمقاربات تعليمية إبداعية وإستراتيجيات تعلمية تأخذ في الحسبان التنوع الديني في الحوار بين الثقافات؛
- إنتاج كتاب مرجعي يحتوي على سلسلة كاملة من المفاهيم والمقاربات البيداغوجية لتوعية المعلمين بالبُعد الديني للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات؛

1. فإنها توصي حكومات الدول الأعضاء، مع المراعاة الواجبة لهياكلها الدستورية وأوضاعها الوطنية أو المحلية ونظامها التعليمي:

أ. الاستقاء من المبادئ المرساة في ملحق هذه التوصية، لإصلاحاتها التعليمية الحالية أو المستقبلية؛

ب. متابعة المبادرات في مجال التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، المتعلقة بتنوع الأديان والقناعات غير الدينية، لتعزيز التسامح وتطوير ثقافة "العيش سوياً"؛

ج. التأكد من أن هذه التوصية تحذب انتباه الجمهور والهيئات الخاصة ذوي الصلة (بما فيه الجماعات الدينية وغيرها من المجموعات ذات القناعات)، وفقاً للإجراءات الوطنية؛

2. وتدعو الأمين العام لمجلس أوروبا إلى جعل هذه التوصية محط انتباه الدول الأطراف في الاتفاقية الثقافية الأوروبية وغير الأعضاء في مجلس أوروبا.

ملحق التوصية CM/Rec(2008)12

النطاق والتعاريف

1. تهدف التوصية إلى التأكد من الأخذ في الحسبان بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، وذلك مساهمة منها في تعزيز حقوق الإنسان والمواطنة الديمقراطية والمشاركة، وتطوير الكفاءات للحوار بين الثقافات، وذلك على المستويات التالية:

- سياسات التعليم، على شكل مبادئ وغايات تعليمية محددة بوضوح؛
- المؤسسات، خاصة من خلال أطر للتعليم المفتوح وسياسات جامعة؛
- التطوير المهني لطاقم المعلمين، من خلال التدريب المناسب.

2. لغرض هذه التوصية، تُعتبر "الأديان" و"القناعات غير الدينية" وقائع ثقافية ضمن المجال الأوسع للتنوع الاجتماعي.

3. القناعات الدينية وغير الدينية ظواهر متنوعة ومعقدة، وغير إحادية الكتلة. وبالإضافة إلى ذلك، لدى الناس قناعات دينية وغير دينية بدرجات متفاوتة، ولأسباب مختلفة، حيث يرى البعض أن هذه القناعات محورية وقد تكون مسألة اختيار، في حين يرى البعض الآخر أنها ثانوية وقد تكون مسألة ظروف تاريخية. وبالتالي، ينبغي أن يعكس بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، هذين التنوع والتعقيد عل المستويات المحلي والإقليمي والدولي.

مبادئ للأخذ في الحسبان بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في إطار التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات

4. تشكل المبادئ أدناه الأساس، وتعرّف منظور الأخذ في الحسبان، للأديان والقناعات غير الدينية في إطار للتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات:

- يشمل مبدأ حرية الضمير والتفكير حرية اعتناق دين أم لا، وحرية ممارسة الدين المعتنق، أو التخلي عنه، أو تغييره، حسبما يتمناه الشخص المعني؛
- الموافقة على أن الأديان والقناعات غير الدينية هي أقله "وقائع ثقافية" تساهم إلى جانب عناصر أخرى كاللغة والتقاليد التاريخية والثقافية في الحياة الاجتماعية والفردية؛
- ينبغي تلقين المعلومات والمعارف الخاصة بالأديان والقناعات غير الدينية التي تؤثر على سلوك الأفراد في الحياة العامة، وذلك لتطوير التسامح وكذلك الفهم والثقة المتبادلين؛
- تتطور الأديان والقناعات غير الدينية على أساس تعلم الفرد وتجربته وليست محددة كلياً وبشكل مسبق من الأسرة أو الجماعة؛
- ينبغي التشجيع على مقاربة متعددة الاختصاصات للتعليم في مجال القيم الدينية والأخلاقية والمدنية، لتنمية الإحساس بحقوق الإنسان (بما فيه المساواة الجنسانية) والسلام والمواطنة الديمقراطية والحوار والتضامن؛
- يشكل الحوار بين الثقافات وبُعده المتمثل في الأديان والقناعات غير الدينية شرطين مسبقين لتطوير التسامح وثقافة العيش سوياً، كما الاعتراف بهوياتنا المختلفة على أساس حقوق الإنسان؛
- بإمكان طريقة إدخال بُعد القناعات الدينية وغير الدينية حيز الممارسة أن تأخذ في الحسبان عمر ونضج التلاميذ الذين وُضعت لهم، والأمر سيان بالنسبة لأفضل الممارسات الحالية في الدول الأعضاء.

غايات المقاربة القائمة على التفاعل بين الثقافات فيما يخص بُعد القناعات الدينية وغير الدينية في التعليم

5. ينبغي أن يطور التعليم كفاءات التواصل بين الثقافات من خلال:

- تطوير موقف متسامح ومحترم إزاء حق اعتناق معتقد خاص ومواقف قائمة على الاعتراف بالكرامة الملازمة لكل إنسان وحقوقه الأساسية؛
- تنمية مراعاة تنوع الأديان والقناعات غير الدينية كعنصر مساهم في غنى أوروبا؛
- التأكد من أن تدريس تنوع الأديان والقناعات غير الدينية يتوافق مع أهداف التربية على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان واحترام المساواة في الكرامة بين كل الأفراد؛
- تعزيز التواصل والحوار بين ناس من خلفيات ثقافية ودينية وغير دينية مختلفة؛
- تعزيز روح المواطنة والاعتدال في التعبير عن الهوية؛
- توفير الفرص لإيجاد مساحات للحوار بين الثقافات، لمنع الانقسامات الدينية أو الثقافية؛
- تعزيز معرفة مختلف جوانب (الرموز والممارسات إلخ...) التنوع الديني؛

- التصدي للقضايا الحساسة أو الخلافية التي قد يثيرها تنوع الأديان والقناعات غير الدينية؛
- تطوير مهارات التقييم والتفكير النقديين فيما يتعلق بفهم وجهات النظر وطريقة الحياة الخاصة بمختلف الأديان والقناعات غير الدينية؛
- مكافحة التحيز والأفكار النمطية تجاه من أو ما يختلف، والتي تشكل حائلاً دون الحوار بين الثقافات، والتربية على المساواة في الكرامة بين كل الأفراد؛
- تنشئة القدرة على التحليل والتفسير بشكل غير متحيز، للتنوع الكبير في عناصر المعلومات المتصلة بتنوع الأديان والقناعات غير الدينية، مع مراعاة ضرورة احترام قناعات التلاميذ الدينية أوغير الدينية، والتعليم الديني خارج المجال العام (Council of Europe 2008a).

متطلبات التعامل مع تنوع الأديان والقناعات غير الدينية في سياق تعليمي

6. ينبغي تعزيزالمواقف التالية لإزالة الحواجز التي تمنع المعالجة الصحيحة لتنوع الأديان والقناعات غير الدينية في سياق تعليمي:

- الاعتراف بمكانة الأديان والقناعات غير الدينية في المجال العام والمدرسة كموضوع للمناقشة وللتفكير؛
- تثمين التنوع الثقافي والديني كما التماسك الاجتماعي؛
- الاعتراف بأن أديانا وتقاليد إنسانية مختلفة أثرت وما زالت تؤثر في العمق على أوروبا؛
- تعزيز مقاربة متوازنة لتصوير دور الأديان والقناعات الأخرى في التاريخ والتراث الثقافي؛
- قبول كون الأديان والقناعات غير الدينية غالباً جزءاً هاماً من هوية الفرد؛
- الاعتراف بأن التعبير عن الولاء الديني في المدرسة، ودون مراءة أو تبشير، والممارَس بالاحترام الواجب للآخرين وللنظام العام وحقوق الإنسان، يتلاءم مع المجتمع الدنياوي واستقلال كل من الدولة والأديان؛
- تجاوز أوجه التحيز والأفكار النمطية المتعلقة بالأديان والقناعات غير الدينية، وخاصة بممارسات المجموعات الأقلية والمغتربين، للمساهمة في تطوير مجتمعات قائمة على التضامن.

تعليم الأوجه الخاصة بمقاربة قائمة على التفاعل بين الثقافات، للأديان والقناعات غير الدينية في التعليم

7. للتشجيع على مراعاة تنوع الأديان والقناعات غير الدينية في السياق التعليمي، ولتعزيز الحوار بين الثقافات، يمكن أخذ الشروط المسبقة وطرق التعلم التالية كأمثلة عالية التناسب:

7.1. الشروط المسبقة التعليمية

- الاهتمام بالكرامة المتساوية لكل فرد؛
- الاعتراف بحقوق الإنسان كقيم يجب تطبيقها وأبعد من التنوع الديني والثقافي؛
- التواصل بين الأفراد والقدرة على التموضع مكان الآخرين لإيجاد بيئة محبذة للثقة والفهم المتبادلين؛

◄تعلم تعاوني يسمح بأن يُجمع ويشارك فيه أشخاص من كل التقاليد؛
◄توفير مساحة تعلم آمنة للتشجيع على التعبير عن الرأي دون خوف من استثارة الاحكام أو السخرية؛

7.2. طرق تعلم متنوعة

◄استعمال حلقات "محاكاة" لإيجاد أوضاع تدريسية تشمل الحوار والمعضلات والتفكير؛
◄تشجيع التلاميذ على التفكير بموضوعية في الوجود والرؤى في الحياة الخاصة بهم وبالآخرين؛
◄لعب الأدوار لمحاولة إعادة إنتاج وجهة نظر الآخرين ومشاعرهم وفهمها؛
◄استعمال "المكتبات الحية"؛
◄التعاون بدل التنافس لبناء صورة إيجابية للذات؛
◄تطوير مقاربات بيداغوجية ملائمة، مثلاً:
– مقاربة ظواهرية هادفة إلى تنمية معرفة وفهم للأديان والقناعات غير الدينية، كما احترام الآخرين بصرف النظر عن قناعاتهم الدينية وغير الدينية؛
– مقاربة تفسيرية تشجع على فهم مرن للأديان والقناعات غير الدينية وتجنب وضعها في إطار محدد مسبقاً وجامد؛
– مقاربة تمكن التلاميذ من احترام الأشخاص الآخرين الذين لديهم قيم وأفكار مختلفة والدخول في حوار معهم؛
– مقاربة سياقية تأخذ في الحسبان ظروف التعلم المحلية والأعم.

نتائج سياسات الدولة بالنسبة للتدريب الأولي وخلال الخدمة لطاقم المعلمين

8. يُطلب من الدول الأعضاء وفقاً للمبادئ والغايات والمقاربات التعليمية المذكورة أعلاه:

◄التأكيد على أن التدريب واحد من الطرق الرئيسية لزيادة كفاءات المعلمين، الذين عليهم بحكم مهنتهم واجب المساعدة على بناء مجتمع أكثر تسامحاً وتماسكاً؛
◄توفير مدربين والوسائل لاكتساب الموارد التعليمية الملائمة، بهدف تطوير المهارات الضرورية للأخذ في الحسبان الأديان والقناعات غير الدينية في مقاربة تعليمية قائمة على التفاعل بين الثقافات؛
◄توفير تدريب متوافق مع الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان. وينبغي أن يكون هذا التدريب موضوعياً ومتسماً بالانفتاح؛
◄تطوير التدريب على طرق للتعليم والتعلم تضمن التربية على المواطنة الديمقراطية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية؛
◄التشجيع على إدخال تعدد الرؤى في برامج تدريب المعلمين، كعنصر مفتاحي يأخذ في الحسبان نشر وجهات النظر على نطاق واسع في التعليم والتعلم؛
◄تدريب معلمين على تطوير مقاربات تمكنهم من:
– تكوين موارد غنية ومتنوعة؛

– تبادل الموارد والتجارب الناجحة المتعلقة ببُعد الأديان والقناعات غير الدينية؛
– تعزيز التقييم النقدي لموثوقية وصحة المصادر؛
– تيسير فرص التبادل والحوار بين تلاميذ من بيئات ثقافية مختلفة؛
– الأخذ في الحسبان الطبيعة المحلية والأشمل للحوار بين الثقافات؛
– ممارسة التيقظ المستمر مع المراعاة الواجبة للقواعد القانونية وحرية التعبير، لمكافحة نشر مضمون تبشيري أو عنصري أو كاره للأجانب؛
– إدراك أهمية إقامة علاقات إيجابية مع الآباء والمجتمع المحلي والجماعات الدينية (التي يمكن إشراكها أحياناً لزيارة أماكن العبادة وغيرها)؛

◄ عند وضع سياسات التدريب، توفير الموارد الضرورية للبحث وتقييم النتائج والنجاحات والصعوبات، كما الممارسات.

الملحق 2

فريق التنفيذ المشترك: العضوية والاجتماعات

أعضاء فريق التنفيذ المشترك

عبد الجليل أكاري Abdeljalil Akkari، أستاذ مشارك ومدير فريق بحث في التعليم الدولي في جامعة جنيف. ويقدم أيضاً المشورة بشكل منتظم لمنظمة اليونسكو وغيرها من المنظمات الدولية. وكان عميداً للبحث في المعهد البيداغوجي الأعلى HEP-BEJUNE (بيان، سويسرا). وتشمل منشوراته الرئيسية دراسات عن التخطيط التعليمي والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات وتدريب المعلمين وحالات التفاوت في التعليم. وحالياً، تركز اهتماماته البحثية الرئيسية على تعليم المعلمين وإصلاحات النظام التعليمي من منظور مقارن ودولي. ويشارك بشكل وثيق في مشروع يحمل اسم "التعليم والتنوع الديني في غرب المتوسط"، أطلقه مجلس أوروبا في 2010 بالتعاون مع الشبكة الأكاديمية لليونسكو المتمثلة بجامعات بيرغامو ولاريوخا وتونس ومراكش. ويهدف المشروع إلى تحسين فهم المعلمين لقضايا التنوع الديني والقناعات غير الدينية في الأنظمة التعليمية في مجموعة متنوعة من الدول في منطقة غرب المتوسط وتحديداً إسبانيا وإيطاليا والمغرب والجزائر.

"فاندا ألبرتس" Wanda Alberts، حائزة على شهادة الدكتوراه في الدراسات الأكاديمية للأديان (Religionswissenshaft) من جامعة ماربورغ في ألمانيا. وتدرّس حالياً الأديان في جامعة هانوفر. وقبل ذلك، درّست في قسم علم الآثار والتاريخ والدراسات الثقافية والدين في جامعة برغن في النرويج، وكانت مسؤولة عن برنامج تدريب المعلمين في إطار المادة المدرسية الإلزامية "الدين ورؤى الحياة والأخلاق". وشاركت في تأسيس فريق العمل في مجال التعليم الدنياوي التابع للجمعية الأوروبية لدراسة الأديان (EASR)، مهتمة بتطبيق مقاربة غير دينية لدراسة الأديان على التعليم المتناول الأديان والرؤى غير الدينية للحياة.

"فرانشسكا غوبو" Francesca Gobbo، تدرّس مادة التعليم القائم على تفاعل الثقافات وأنثروبولوجيا التعليم في جامعة تورينو في إيطاليا. بعد تخرّجها من جامعة بادوفا، تابعت دروسها في جامعة كاليفورنيا في بركلي. وكانت ممنوحة من مؤسسة "فولبرايت" (1969)، وباحثة زائرة في جامعة كاليفورنيا بركلي (1995) وجامعة هارفارد (2001). وهي عضو في هيئات تحرير مجلات دولية ونشرت بإسهاب باللغتين الإنجليزية والإيطالية، وشاركت في مشاريع "كومينيوس" Comenius، كما أنها محررة مشاركة في المجلة الدولية *Intercultural Education*. وتدرس وتدرّس قضايا تعليمية معاصرة من منظور مقارن ومتعدد التخصصات، حيث يجمع بين النظرية التعليمية ونظرية مستقاة من الأنثروبولوجيا الثقافية وأنثروبولوجيا التعليم، لصوغ إشكاليات للخطاب والبحث في مجال التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات وتوسيعهما.

"روبرت جاكسون" Robert Jackson، (نائب الرئيس)، حائز على دكتوراه، دكتور في الأدب، وكان مدير وحدة البحث في مجال الأديان والتعليم في جامعة وارويك (1994-2012) حيث يدرّس مادة الأديان والتعليم، كما يدرّس مادة التنوع والتعليم الدينيين في مركز فِرغلاند الأوروبي في أوسلو. وشارك ميدانياً في البحث والتطور الدوليين، مساهماً في مشروع REDCo الأوروبي *ومبادئ توليدو التوجيهية المتعلقة بتعليم الأديان والمعتقدات في المدارس العام*. كما شارك منذ 2002 في كل مشاريع مجلس أوروبا المعنية بالدين والتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، وكان من منظمي أول لقاء تبادلي لمجلس أوروبا، في 2008، الذي شمل ممثلين عن منظمات دينية ومعتقدية أوروبية. وكان محرر مجلة *British Journal of Religious Education* (1996-2011). ونشر 22 كتاباً وعدة مقالات وفصولاً في كتب في مجال الأديان والتعليم. وفي 2013، منحته جمعية Religious Education Association (الولايات المتحدة الأميركية) جائزة William Rainey Harper Award، التي تقدم للـ"قادة البارزين الذين كان لأعمالهم في مجالات أخرى تأثير عميق على التعليم الديني". وهو زميل في أكاديمية العلوم الاجتماعية.

"كلاوديا لنز" Claudia Lenz، حائزة على دكتوراه في العلوم السياسية من جامعة هامبورغ. تشغل حالياً منصبَي رئيسة قسم البحث والتطوير في مركز فِرغلاند الأوروبي، وأستاذة مشاركة في جامعة التكنولوجيا والعالوم النرويجية NTNU. وتجري بحوثها وتنشر مؤلفاتها في مجالات الوعي التاريخي وثقافات الذاكرة وسياسات الذاكرة فيما يتعلق بالحرب العالمية الثانية والمحرقة/ إضافة إلى طرق البحث النوعي كموارد منهجية في العمليات التعليمية. وآخر منشوراتها *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project (تعليم الذكريات التاريخية من منظور قائم على التفاعل بين الثقافات. المفاهيم والطرق. تجارب ونتائج من مشروع TeacMem)*، ReiheNeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (بمشاركة Andreas Körber، Helle Bjerg، وOliver von Wrochem).

"غبرييلي مازّا" Gabriele Mazza (رئيس)، يحمل شهادات في العلوم السياسية والسوسيولوجيا والتعليم من جامعات إيطالية وفرنسية وأميركية. يعمل حالياً كمستشار دولي، وقضى معظم

حياته المهنية في مجلس أوروبا والأمم المتحدة. وكتنفيذي من الفئة العليا في كلتا المؤسستين، ركز جهوده على مجالات التعليم والشباب والثقافة. من الإنجازات المحققة تحت إدارته، الإصلاحات التي شملت عموم أوروبا على المستويين المؤسسي والسياسي ومستوى المساعدة المستهدِفة، وذلك في الدول الأعضاء الـ47 في مجلس أوروبا وما أبعد. وكان له أيضاً دور مباشر في إنشاء وتطوير شبكات ثقافية ومؤسسات متعددة الأطراف، لا سيما مركز فِرغلاند الأوروبي EWC. وبالنسبة للأخير، كان الدكتور "مازا" عضواً في المجلس المؤسس الإداري حيث اهتم بالتربية على المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان، والتعلم القائم على التفاعل بين الثقافات، واللغات، والسياسات الثقافية. ولعب دوراً ريادياً في التفاوض لتوقيع اتفاقات في مجال التعليم في جمهورية يوغوسلافيا السابقة وخاصة كرواتيا وسلافونيا الشرقية والبوسنة والهرسك. وفي الآونة الأخيرة، كان ريادياً في بذل الجهود لدعم التعاون الأوروبي العربي مع التشديد خاصة على مساهمة التعليم في الحوار بين الثقافات.

"فيلانو كيريازي" Villano Qiriazi، رئيس قسم سياسة التعليم في مجلس أوروبا (ستراسبورغ، فرنسا). وتخرّج من جامعة تيرانا في 1988 ويحمل شهادة في فقه اللغة واللغة والأدب الفرنسيين. والتحق بمجلس أوروبا في 1996 بعد اختباره التعليم والصحافة، ومنذ ذلك الحين، تولى مسؤولية إدارة عدة مشاريع في مجال التعليم مركزاً على التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات، والتعليم الديني، والمواطنة الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان والتعليم النوعي. وبين 2004-2012، تولى الأمانة العامة للجنة التوجيهية للتعليم، الهيئة الحكومية الدولية المسؤولة عن بلورة وتطبيق سياسات التعليم الجديدة في مجمل الدول الأعضاء الـ47 في مجلس أوروبا. والسيد "كيريازي" الأمين العام للمؤتمر الدائم لوزراء التعليم، الذي ينظَّم بشكل دوري منذ 1959 في إحدى الدول الأعضاء في مجلس أوروبا.

"بيتر شراينر" Peter Schreiner، درس فلسفة التعليم والسوسيولوجيا واللاهوت في جامعة يوهانس غوتمبرغ في ماينتس في ألمانيا، متخرجاً مع شهادة دبلوم في البيداغوجيا. وهو حاصل على شهادة دكتوراه في الفلسفة مشتركة بين جامعتَي أمستردام الحرة VU Amsterdam وفريدريش ألكساندر – إرلانغن نورنبرغ. وهو باحث أولي في معهد كومينيوس، المركز البروتستانتي للبحث والتطوير في مجال التعليم، مونستر، ألمانيا. ومنذ 2003، تولى رئاسة اللجنة الأوروبية المعنية بالكنيسة والمدرسة ICCS، ومنذ 2004، مهام المشرف على الفريق التنسيقي المعني بالدين في التعليم في أوروبا CoGREE. وتشمل مجالات عمله الرئيسية التعليم الديني المقارن، والتعلم القائم على التفاعل بين الأديان والثقافات، والمقاربات البديلة في فلسفة التعليم، والتعلم المسكوني، والدين والتعليم، أوربة التعليم، والتزام الكنائس البروتستانتية بالتعليم. وله الكثير من المؤلفات المنشورة في هذا المجال. وفي إطار مجلس أوروبا، لقد اشترك في مجموعة متنوعة من المشاريع المعنية بالتعليم القائم على التفاعل بين الثقافات.

"ماريانا شاخنوفيش" Marianna Shakhnovich، حصلت على شهادة الدكتوراه التأهيلية في تاريخ الفلسفة وفلسفة الدين من جامعة سان بطرسبورغ الحكومية في روسيا، حيث كانت منذ 1988 أستاذة ورئيسة قسم فلسفة التاريخ والدراسات الدينية. وتتركز أعمالها الإبداعية على تاريخ التقاليد الكلاسيكية في فلفسة الدين، ونظرية وطرق الدراسات الدينية، والدين والتعليم.

ولها أكثر من 150 مؤلفاً من كتب ومقالات، ومن بينها كتب مدرسية لتلاميذ المرحلة الجامعية، *World religions (أديان العالم)* (2003، محررة ومساهمة)، *Religious Studies (دراسات دينية)* (2013، محررة ومساهمة)، ولأطفال المدارس، The fundamentals of the world religious culture (أسس ثقافة العالم الدينية)، (2013). ومن 2009 إلى 2012، كانت عضواً في المجلس التنسيقي المعني بتطبيق درس "أسس الثقافات الدينية والأخلاق الدنياوية" في المدارس الروسية. وشاركت في بعض مشاريع مجلس أوروبا المعنية بالحوار بين الثقافات والإديان من خلال التعليم، وبالتنوع المدرسي أيضاً.

مواعيد وأماكن لقاءات فريق التنفيذ المشترك

اللقاء الأول: أوسلو، 9-11 أيار/مايو 2010

اللقاء الثاني: باريس، 9-10 تشرين لاثاني/نوفمبر 2011

اللقاء الثالث: أوسلو، 10-11 أيار/مايو 2011

اللقاء الرابع: أوسلو، 3-4 أيار/مايو 2012

اللقاء الخامس: سان بطرسبورغ، 4-5 تشرين الأول/أكتوبر 2012

اللقاء السادس: ستراسبورغ، 6-7 كانون الأول/ديسمبر 2012 (في إطار لقاء مشترك مع المؤتمر الختامي لمشروع مجلس أوروبا "التعليم والتنوع الديني في غرب المتوسط" EDIR.

اللقاء السابع: باريس، 27-28 أيار/مايو 2013

اللقاء الثامن: باريس، 28-29 كانون الثاني/يناير 2014

مساهمات أعضاء فريق التنفيذ المشترك

أعد وقدم أعضاء فريق التنفيذ المشترك الوثائق التي ساهمت في بلورة الأفكار والتبصرات التي أُدرجت في *معالم*: Akkari 2012؛ Alberts 212؛ Gobbo 2012؛ Jackson 2012 b and c؛ Lenz 2012؛ Schreiner 2012a [أنظر/أنظري أيضاً Schreiner 2012 b]؛ Shakhnovich 2012.

الملحق 3

مساهمات الخبراء المدعوين في المواضيع الهامة لتطوير الوثيقة

"Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system" (Oslo, 2-4 May 2012)

"تجارب الأطفال من خلفية أقلية دينية في النظام التعليمي النرويجي" (أوسلو، 2-4 أيار/مايو 2012)

Raena Aslam (Multicultural Integration and Resource Network/MIR).

"The Norwegian subject on education on religions and philosophies of life – the ECHR judgment against Norway" (Oslo, 2-4 May 2012)

"تدريس الأديان وفلسفات الحياة في الحالة النرويجية – قرار المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان ضد النرويج" (أوسلو، 2-4 أيار/مايو 2012)

Gunnar Mandt: Former Deputy Director General at the Norwegian Ministry of Education; Special Adviser at the European Wergeland Centre.

نائب المدير العام الأسبق في وزارة التعليم النرويجية؛ مستشار خاص في مركز فِرغلاند الأوروبي.

"The development of the ethics and religious culture subject in Quebec", (Paris 9-10 November 2011)

"تطور موضوع الأخلاق والثقافة الدينية في كيبيك" (باريس، 9-10 تشرين الثاني/نوفمبر 2011)

Dr Jacques Pettigrew: Official with overall responsibility for the Ethics and Religious Culture (ERC) programme at the Ministry of Education, Leisure and Sport (MELS), Quebec, Canada.

موظف مسؤول بشكل شامل عن برنامج الأخلاق والثقافة الدينية في كيبيك، في وزارة التعليم والترفيه والرياضة، كيبيك، كندا.

"First results of the survey: analysis of the first responses to the questionnaire" (Paris, 9-10 November 2011)

"النتائج الأولية للاستقصاء: تحليل ألإجابات الأولية عن الاستبيان" (باريس، 9-10 تشرين الثاني/نوفمبر 2011)

Dr Mandy Robbins: Associate Fellow, WRERU, University of Warwick and Senior Lecturer in Psychology, Glendŵr University, Wales. Expert in religion and education, and in quantitative research.

زميلة مشاركة، مديرة وحدة البحث في مجال الأديان والتعليم في جامعة وارويك WRERU، أستاذة محاضرة في السيكولوجيا، جامعة " غلينڈُر"، الويلز. خبيرة في الدين والتعليم والبحث الكمي.

"Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages" (St Petersburg, 5 October 2012)

"البرامج التعليمية في المتحف الحكومي لتاريخ الدين للمعلمين والأطفال من أعمار مختلفة" (سان بطرسبورغ، 5 تشرين الأول/أكتوبر 2012)

Dr Ekaterina Teryokova: Vice-Director of the State Museum on the History of Religion, St Petersburg, Russian Federation.

نائبة مدير المتحف الحكومي لتاريخ الدين، سان بطرسبورغ، روسيا الاتحادية.

"The work of the European Council of Religious Leaders" (Oslo, 2-4 May 2012)

"عمل المجلس ألأوروبي للقادة الدينيين" (أوسلو، 2-4 أيار/مايو 2012)

Mr Stein Villumstad: General Secretary of "European Council of Religious Leaders" which is part of the global "Religions for peace" network. Expert in inter-religious dialogue, international development, conflict transformation and human rights.

أمين عام "المجلس الأوروبي للقادة الدينيين" الذي يشكل جزءاً من شبكة "الأديان للسلام" العالمية. خبير في الحوار بين الأديان، والتطور الدولي، وتحول النزاع، وحقوق الإنسان.

"The interaction between intergovernmental co-operation initiatives and national realities: the French example" (Paris, 9-10 November 2011)

"التفاعل بين مبادرات التعاون بين الحكومات والوقائع الوطنية: المثل الفرنسي" (باريس، 9-10 تشرين الثاني/نوفمبر 2011)

Professor Jean-Paul Willaime: Research Director at l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, Department of Religious Studies, Sorbonne, Paris. He is member of the Research Centre (EPHE-CNRS) and past-Director of the European Institute of Religious Studies. From 2007 to 2011, he was President of the International Society for the Sociology of Religion. He led the French team contributing to the European Commission REDCo project.

مدير البحوث في l'Ecole Pratique des Hautes Etudes، قسم الدراسات الدينية، سوربون، باريس. عضو في مركز البحوث (EPHE-CNRS)، ومدير سابق للمعهد الأوروبي للدراسات الدينية. من 2007 إلى 2011، تولى رئاسة الجمعية الدولية لسوسيولوجيا الدين. وقاد الفريق الفرنسي المساهم في مشروع المفوضية الأوروبية REDCo.

وكلاء المبيعات المنشورات مجلي أوروبا

BELGIUM/BELGIQUE/بلجيكا
La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

BOSNIA AND HERZEGOVINA/
BOSNIE-HERZÉGOVINE/البوسنة والهرسك
Robert's Plus d.o.o.
Marka Maruliça 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA/كندا
Renouf Publishing Co. Ltd.
221010- Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 7676766-
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE/كرواتيا
Robert's Plus d.o.o.
Marasoviçeva 67
HR-21000 SPLiT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE/جمهورية التشيك
Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK/الدانمارك
GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE/فنلندا
Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
Fi-00100 HELSiNKi
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE/ فرنسا
Please contact directly /
Merci de contacter directement/
الرجاء الاتصال مباشرة بـ
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
http://book.coe.int

Librairie Kléber
1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

GREECE/GRÈCE/اليونان
Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHiNAi
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
http://www.kauffmann.gr

HUNGARY/HONGRIE/هنغاريا
Euro info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE/إيطاليا
Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 11/
iT-50125 FiRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NORWAY/NORVÈGE/النرويج
Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE/بولندا
Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03933- WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL/ البرتغال
Marka Lda
Rua dos Correeiros 613-
PT-1100162- LiSBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE/روسيا الاتحادية
Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Offce 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE/سويسرا
Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZiER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN/تايوان
Tycoon information inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 8868886 8712-2-
Fax: 8864777 8712 ,4747 8712-2-
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI/
المملكة المتحدة
The Stationery Offce Ltd
PO Box 29
GB-NORWiCH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES AND CANADA/
ÉTATS-UNIS ET CANADA/الولايات المتحدة
وكندا
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

كيف يمكن لدراسة الأديان والرؤى غير الدينية للعالم أن تساهم في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات في المدارس في أوروبا؟ تهدف توصية هامة صادرة عن لجنة وزراء مجلس أوروبا (التوصية CM/Rec(2008)12 بشأن بُعد الأديان والقناعات غير الدينية في التعليم القائم على التفاعل بين الثقافات) إلى تفسير طبيعة وغايات هذا الشكل من أشكال التعليم.

تذهب معالم إلى ما أبعد من ذلك بكثير بإسدائها المشورة إلى صناع السياسة، والمدارس (بما فيه المعلمون وكبار مسؤولي الإدارة والمقررون) ومدربي المعلمين، بخصوص معالجة القضايا الناشئة عن التوصية. وإذ تتخذ معالم بالحسبان بشكل دقيق التغذية الراجعة من الموظفين الرسميين العاملين في التعليم، والمعلمين ومدربي المعلمين في الدول الأعضاء في مجلس أوروبا، فهي تسدي المشورة مثلاً بخصوص توضيح المصطلحات المستعملة في هذا الشكل من أشكال التعليم، وتطوير الكفاءات للتعليم والتعلم، والعمل بمقاربات تدريسية مختلفة، وخلق "مساحة آمنة" لحوار مشرَف عليه «من تلميذ لتلميذ» في الصف، ومساعدة التلاميذ على تحليل تصويرات وسائط الإعلام للأديان، ومناقشة الرؤى غير الدينية للعالم جنباً إلى جنب مع وجهات النظر الدينية، والتعامل مع قضايا حقوق الإنسان المتعلقة بالدين والمعتقد، ووصل المدارس (بما في ذلك مدارس من أنواع مختلفة) ببعضها البعض وبالجماعات والمنظمات الوسعى. ومعالم ليست بمنهج دراسي ولا بإعلان سياسي. إنها تهدف إلى إعطاء صناع السياسة، والمدارس ومدربي المعلمين في الدول الأعضاء في مجلس أوروبا الأدوات لمعالجة القضايا الناشئة عن تفسير التوصية، تلبيةً لاحتياجات كل دولة بحد ذاتها.

ومعالم نتيجة عمل هيئة خبراء دولية عينها مجلس أوروبا بمشاركة مركز فِرغلاند الأوروبي، ووضعها البروفسور «روبرت جاكسون» باسم الهيئة.

PREMS 216315

ARA

مجلس أوروبا منظمة حقوق الإنسان الرائدة في القارة. ويضم 47 دولة أعضاء من بينها 28 دولة أعضاء في الاتحاد الأوروبي. ووقعت كل الدول الأعضاء في مجلس أوروبا على الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان وهي معاهدة مصممة لحماية حقوق الإنسان والديمقراطية وحكم القانون. وتشرف المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان على تطبيق الاتفاقية في الدول الأعضاء.

www.coe.int

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

http://book.coe.int