الحرية الدينية في النظم التعليمية متنوعة الثقافات : تحليل وثائقي

إعداد

فاطمة عبد المحسن المتروك
ماجستير أصول التربية
كلية التربية ـ جامعة الكويت

فاطمة الزهراء عبد الكريم جمال
ماجستير أصول التربية
كلية التربية ـ جامعة الكويت

د. غازي الرشيدي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية ـ جامعة الكويت

الملخص :

تُعد دراسة قضايا التعليم في مجتمع متنوع الثقافات ، بهدف التعرف على التباين والتنوع بين الثقافات المختلفه للطلاب الذين يتعايشون معاً في بيئة صفية ومدرسية واحدة ، من القضايا المهمه التي يزداد الاهتمام بها يوما بعد يوم. ولما كان المجتمع الكويتي يمتاز بتعدد الجنسيات، وتنوعها؛ لدرجة أن المواطنين يعدون أقلية؛ مقارنة بالعدد الكبير من الوافدين من عرب، وأجانب؛ فقد يوجد في البيئة الصفية طلاب من ثقافات، وخلفيات اجتماعية متعددة؛ ليس من حيث اللغة فحسب؛ وإنما قد يتعدى الأمر ذلك إلى العادات، والتقاليد، وطرائق التفكير. ونظرًا إلى أن النظام التعليمي أساس ركيزة الاستقرار في المجتمع؛ لما يبثه من قيم، وأفكار، وممارسات؛ فهذه الدراسة ترمي إلى محاولة تعرف طبيعة التعليم متنوع الثقافات؛ وبخاصة ما يتعلق بممارسة الحرية الدينية؛ كأحد الجهود التي يمكن أن تسهم في تخفيف حدة التوتر المجتمعي الذي قد يحدث؛ بسبب كثير من العوامل. وعليه تحددت أسئلة الدراسة فيما يأتي: ما طبيعة النظام التعليمي في مجتمعات التعددية الثقافية ؟، وما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات ؟ ، وكيف تجرى ممارسة الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية المختلفة ؟ وكيف تجرى تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع المعتقد لدى الطلاب؟

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تناولها موضوع التنوع الثقافي، والديني، واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع البيانات، وتحليله، واتبعت الدراسة – أيضًا - أسلوب تحليل المحتوى الذي يسمى – كذلك - بتحليل الوثائق ؛ لجمع المعلومات. وبعد تقديم الإجابات الوافية عن أسئلة الدراسة ، وتحليلها ، خلصت الدراسة إلى أن : الممارسات التربوية المختلفة في النظم التعليمية التي تمت دراستها ؛ لابد من التعامل معها تبعًا لخصوصية البيئة، وطبيعة الفضاء الثقافي الذي توجد

فيه؛ فكل تلك الممارسات نشأت، وتطورت، ونضجت، وتم تقبلها في سياق مجتمعي خاص بها؛ ومن ثم ففهم ذلك السياق يُعد شرطًا قبليًّا لازمًا، إذا ما أردنا الاستفادة منها في النظام التعليمي بدولة الكويت؛ لنمضي قدمًا في تطوير مرئياتنا الخاصة حيال هذه القضية.

Abstract :

Religious Freedom in culturally Diverse Educational Systems: Documentary Analysis

The study of educational issues in a diverse culture society has become one of the most important one, and hence demanding an increased attention and analysis. It's a will known fact that the Kuwaiti society is composed from a wide variety of different nationalities to the extent that the native Kuwaitis have become a minority. Such culture pluralism has its impact upon the educational system. This study represents an attempt to investigate the nature of education in a diverse culture societies with respect to how students practice religious freedom in their schools. Accordingly, the study dealt with four questions : what is the nature of the educational system a culturally pluralistic societies?, what is the status quo of religious freedom in those societies?, how did students practice religious freedom in their schools? and how did teachers cope with widely different religious beliefs among students?

The study has adopted the descriptive methodology depending upon the qualitative approach in collecting and analyzing data, as well as the content analysis especially what has become known as document analysis. After representing a thorough and deep analysis of the literature - documents - available , the study concludes that : for the Kuwaiti society to get benefit from what takes place in other different educational systems, we should be aware of the unique features of our social context . and to adopt what suites us.

المقدمة:

يُعد الاختلاف والتنوع بين بني البشر القاعدة التي ينهض عليها الوجود الإنساني؛ ومن ثم فبقاء أي مجتمع، واستمراره، واستقراره، وتقدمه؛ رهن بقدرته على تَمثُّل تلك القاعدة، والعيش وفقًا لها؛ بما تفرضه من ضرورات، والتزامات، تكفل لها

الحفاظ على هويتها، وخصائصها، وتضمن لها الوجود، فضلاً عن استثمار ذلك التنوع؛ بوصفه "قيمة مُضافة" لتحقيق التنمية، والتقدم المنشودَيْن.

وفي حال عدم تقدير هذا التنوع، والاختلاف؛ فإن هذا قد يؤدي بالمجتمع إلى الانغلاق، والتخلف؛ فتطور الأمم، وتقدمها لا يقاس بتنوعها فحسب؛ وإنما بما تتخذه من إجراءات في سبيل تدعيم ذلك التنوع؛ وهكذا تتجلى الحاجة للاعتراف بالتعددية الثقافية؛ وصولا إلى أعلى مراتبها؛ وهي مناهضة العنصرية بمختلف أنواعها؛ حيث إنها تقدم حلولاً للتعايش السلمي بين جميع المجتمعات باختلافها، وتنوعها؛ سواء أكانت عرقية، أم لغوية، أم مناطقية، أم تاريخية، أم ذوقية، أم ثقافية، أم دينية ، أم مذهبية، أم تعصبية حتى في الميول الرياضية، والفنية، والملبس، والطعام.

ويُعدُّ الاختلاف، والتنوع الديني أبرز مظاهر التنوع الثقافي بين البشر، وأكثرها حضورًا؛ بدءًا من مفهوم الدين، وانتهاءً بالغاية، والمصير، والمنتهى؛ فتلك حكمة الله في خلقه، ولو شاء الله لجعلنا أمَّة واحدة. ولعل المفارقة الجديرة بالنظر، والتدبر أن الاختلاف الديني يملك من طاقة الألفة، والتواصل بين البشر، بقدر ما يملك من طاقة النفور، والتنائي!. ومع الاعتراف بحقيقة الاختلاف؛ فقانون الاجتماع، وضرورة التعايش، والتوافق يعلو على قانون الاختلاف؛ انطلاقًا من كون الإنسان كائنًا اجتماعيًّا بطبعه، لا يلجأ إلى حياة العزلة، ولا التوحش إلا فيما ندر.

وقد خضعت معالجة سبل التعايش الديني لتجارب مختلفة من قبل الأمم، والدول المختلفة، وخرجت تلك التجارب بنتائج؛ منها ما يستحق النظر، والدرس؛ لما حققه من نجاحات؛ حيث اعتمد كثير من تلك المعالجات على مبادئ خلقية، وأخرى قانونية.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم تأكيد مبادئ الحرية الثلاثة: الاحترام، والمسؤولية، وحقوق الإنسان؛ بما يكفل السماح للأفراد ممارسة الحرية في حياتهم؛ بما فيها: الحرية الدينية، مع تحملهم المسؤولية الكاملة لطقوسهم، وعاداتهم Grelle (,2002).

مشكلة الدراسة :

تُعد دراسة قضايا التعليم في مجتمع متنوع الثقافات؛ لتعرف التباين، والتنوع بين الثقافات المختلفة للطلاب الذين يتعايشون معًا في بيئة صفية، ومدرسية واحدة؛ من القضايا المهمة التي تزداد العناية بها يوما بعد يوم (Zenobia , 2007 & Shibao).

ولما كان المجتمع الكويتي يمتاز بتعدد الجنسيات، وتنوعها ؛ لدرجة أن المواطنين يعدون أقلية؛ مقارنة بالعدد الكبير من الوافدين من عرب، وأجانب؛ حيث لا تزيد نسبة المواطنين عن ٣١٪ (وزارة التربية، ٢٠١٥)؛ لذلك يضم النظام التعليمي الحكومي في دولة الكويت طلابًا من خلفيات، وثقافات متنوعة؛ حيث تسمح السياسة التعليمية بقبول الطلاب من جنسيات عربية؛ لأن آباءهم يعملون في مهنة التعليم. وعليه؛ فقد يوجد في البيئة الصفية طلاب من ثقافات، وخلفيات اجتماعية متعددة؛ ليس من حيث اللغة فحسب؛ وإنما قد يتعدى الأمر ذلك إلى العادات، والتقاليد، وطرائق التفكير.

وبرغم أن الغالبية الساحقة من الطلاب الكويتيين من المسلمين؛ فثمة تباين، وتنوع فيما بينهم؛ من حيث المذهب. ولمَّا كان التعليم - في أي مجتمع - لا ينفصل عن السياق المجتمعي الذي يتطور، ويتفاعل؛ من خلاله، ونظرًا لما تمر به المنطقة العربية من فتن، تعصف بها منذ قرابة عقد من الزمان، ترجع إلى عوامل مذهبية، وطائفية، وفئوية، ونظرًا إلى أن النظام التعليمي أساس ركيزة الاستقرار في المجتمع؛ لما يبثه من قيم، وأفكار، وممارسات؛ فهذه الدراسة ترمي إلى محاولة تعرف طبيعة التعليم متنوع الثقافات؛ وبخاصة ما يتعلق بممارسة الحرية الدينية؛ كأحد الجهود التي يمكن أن تسهم في تخفيف حدة التوتر المجتمعي الذي قد يحدث؛ بسبب كثير من العوامل؛ وعليه تحددت أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١. ما طبيعة النظام التعليمي في مجتمعات التعددية الثقافية ؟

٢. ما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات ؟

٣. كيف تجرى ممارسة الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية المختلفة ؟

٤. كيف تجرى تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع المعتقد لدى الطلاب ؟

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في تحقيق ما يأتي:

١- إثراء الإطار المفهومي لدى الباحثين؛ فيما يتعلق بالتنوع الثقافي، وتعرف أهم نماذجه؛ من خلال تسليط الضوء على النماذج الرئيسة للتنوع الثقافي، مع الإشارة إلى كل نموذج منها في مجال التنوع الثقافي، وتوضيحه؛ من خلال تحليل الوثائق المتاحة.

٢- إبراز دور التعليم، والمؤسسات التعليمية في نشر ثقافة التنوع، ودعمها، وكيفية استخدام الطرائق المناسبة؛ للحد من الصراعات، والاعتراف بالاختلاف، والتشابه؛ كسمة، تميز المجتمعات.

٣- الإسهام في تعريف القائمين على أمر التعليم، وصناع السياسة التعليمية في الدول العربية؛ بتجارب الأنظمة التعليمية المختلفة الخاصة بممارسة التنوع، والاختلاف الثقافي داخل بيئة الصف، والمدرسة.

٤- تبني منحى المنهج النوعي؛ من خلال تحليل محتوى الوثائق الأجنبية بطريقة موضوعية إلى حد ما؛ مما قد يساعد بعض الباحثين في تعرف كيفية تطبيق هذه الطريقة في موضوعات بحثية متنوعة.

الهدف من الدراسة :

هدفت الدراسة إلى بلوغ المقاصد الآتية:

١- التحليل المفهومي، والتوضيح المنطقي لأهم النماذج المستخدمة للتعامل مع قضية التنوع الثقافي.

٢- تعرف واقع ممارسة الحرية الدينية في المدارس الحكومية، وكيفية ممارسة الطلاب واجباتهم الدينية.

٣- تعرف الطريقة - الآلية - التي تتبعها الأنظمة التعليمية المختلفة في تهيئة معلميها للتعامل مع تنوع المعتقد الديني لدى الطلاب.

الإطار النظري:

يؤكد تقرير اليونيسكو (٢٠٠٩) بشأن الاستثمار في التنوع الثقافي، أن التنوع الثقافي يُمثل حقيقة واقعيه مجتمعية، تتعايش مع الواقع التعليمي المتغير، وأن تعيين الخطوط التي ترسم حدود ثقافة معينة أصعب مما قد يبدو عليه الأمر للوهلة الأولى؛ حيث إن التكنولوجيا، والعولمة قد سهلتا التبادلات، والوعي بهذا التنوع؛ مما زاد من تقبل البيئة التعليمية له، ومع أن هذا الوعي لا يضمن الحفاظ على التنوع؛ فإنه يسلط الضوء عليه، علاوة على أنه صار شاغلاً رئيسًا من الشواغل الاجتماعية المرتبطة بتنامي القواعد الاجتماعية المعمول بها داخل المجتمع، فضلاً عما له من التأثير الأكبر في التعليم؛ من حيث كونه نقلاً للمعرفة، وتطويرًا لأفكار موحدة له، غالبًا ما تكون حول المهارات السلوكية، والاجتماعية، كما أنه ينقل القيم سواء أكان ذلك بين الجيل الواحد، أم بين الأجيال، أم عبر الثقافات.

وتؤدي السياسة التعليمية التي ينتهجها أى مجتمع دورًا كبيرًا في ازدهار التنوع الثقافي- أو تراجعه - حين تروج للتعليم؛ من خلال التنوع، ولأجله؛ بما يضمن الاعتراف بتنوع احتياجات الطلاب؛ وبخاصة من ينتمى منهم إلى الأقليات، وقد تسهم سياسات التعليم في اكتساب الطلاب كفايات التعامل مع الثقافات التي تجعلنا نعيش بسلام - مع التسليم بالفوارق الثقافية - وليس رغمًا عنا، ولا يمكن أن ينجح ذلك إلا إذا احتل التنوع الثقافي مكانًا في صميم البيئة التعليمية، والمناهج الدراسية.

ومن جهة أخرى يُمثل التنوع الديني أحد جوانب التنوع الثقافي؛ فتنوع الدين، والمعتقد صار يشكل نسبة كبيرة بين الطلاب في المدارس؛ مما يستدعي ضرورة الالتفات إلى دراسة هذه القضية، وترتيب كيفيتها؛ فقد وضعت "اليونان" إطارًا تشريعيًّا للتنوع الديني، يتضمن تحديد الأسس الملزمة للمعلمين؛ لمعرفة كيفية تعاملهم مع الطلاب، واحترام الاختلاف الديني فيما بينهم، وإعطائهم مساحة كافية لحرية ممارسة طقوسهم الدينية بشكل مناسب دون إيذاء الآخرين، والعمل على تعزيز مبدأ الهوية الوطنية الموحدة برغم وجود الاختلافات الدينية البسيطة في الآراء، والمعتقدات (Lytsiousi ,Tsioumi, Kyridis, 2014).

الدراسات السابقة :

أشار كل من: Lytsiousi ,Tsioumi & Kyridis (2014) في دراستهم عن التنوع الديني في "اليونان"؛ إلى أن الاختلاف الديني صار شائعًا في جميع الصفوف الدراسية تقريبا؛ مما يؤكد ضرورة معرفة كيفية التعامل مع هذا التنوع، وضرورة تثقيف معلمات رياض الأطفال بالمعرفة بشأن الديانات الأخرى؛ بما يسهم في تحقيق التعايش السلمي، وتعزيز الشعور بالإدراك الذاتي للأطفال.

وقد طبقت الدراسة استبانة على عينة، بلغت ١٧٣ من معلمات رياض الأطفال في مختلف مناطق اليونان، وأظهرت النتائج أنهن في حاجة إلى تطبيقات عملية؛ فقد يعرفن التعامل مع التنوع الديني نظريا؛ ولكنهن في حاجة إلى معرفة الممارسات في الواقع العملي، كما أن المعلمات الأصغر سنًا يطبقن ممارسات، تأخذ بعين الاعتبار الأطفال الذين ينتمون إلى دين آخر، أكثر من المعلمات الأكثر خبرة.

وركزت دراسة Novita (2015) على قضية معالجة التنوع الديني في التعليم في "أندونيسيا"؛ حيث أطلق شعار وطني خاص بأندونيسيا؛ هو: التعددية الثقافية، والتنوع الديني في التعليم الابتدائي. وقد استُخدِم هذا الشعار؛ للتعامل مع ظاهرة الاختلاف الشديد بين الناس، وقد اشتق هذا الشعار من لغات قديمة حين كانت أندونيسيا تحوي عددًا كبيرًا من القبائل؛ حيث كانت تتعامل على أساس

مبدأ: "الوحدة في التنوع"؛ مما يعكس وجود ثقافة التسامح فيها على مر الأجيال؛ لذا دُرِّب الطلاب - في هذه الدراسة – على استكشاف موضوعات دينية متعلقة بالأعياد الدينية، والتقاليد، ودور العبادة، والشخصيات الشهيرة في أربع ديانات رئيسة: الإسلام، والمسيحية، والهندوسية، والبوذية. وبينت الدراسة أن أساليب التدريس القائمة على التعلم النشط يمكن أن تعزز التفكير النقدي بشأن التسامح، والتفاعل الإيجابي لدى الطلاب.

وتبين – أيضًا - من خلال دراسة كل من: Scarino, & Onell (2015) Liddicoatأن فهم التنوع الديني في "استراليا" صار من الأمور الضرورية؛ بما يُحتم معرفة كيفية التعامل مع وجود طلاب من خلفيات دينية مختلفة بعد ما صارت "استراليا" تضم أعدادًا كبيرة من المهاجرين؛ مما أدى إلى تنوع ثقافي، وديني واسع الانتشار.

وأجريت الدراسة على مدرسة ثانوية في ضواحي مدينة "أديلايد" في جنوب استراليا؛ حيث تمتاز هذه المنطقة بدرجة عالية من التنوع اللغوي، والثقافي، والديني؛ لكثرة المهاجرين فيها؛ مما أدى إلى وجود مشكلة؛ جرَّاء الشعور بالتنوع؛ من حيث التمييز بين الطلاب على أساس انتماءاتهم الدينية دون النظر للأبعاد الأخرى. وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب الاستفادة من هذا التنوع؛ كأساس لضمان قوة التماسك، والعيش المشترك في مجتمع مختلف الثقافات، والأديان، والتعامل مع الاختلاف بطريقة صحيحة داخل الصف؛ لتعلم العيش الآمن المستدام خارج أسوار الصفوف الدراسية.

وذكرت Giorda (2015) في دراستها للتنوع الديني في "إيطاليا" الناتج عن كثرة أعداد المهاجرين إليها؛ أن المتعلمين صاروا يشكلون - فيما بينهم - سمات مختلفة؛ مما كان له تأثير كبير في التعليم؛ فالتنوع الثقافي، والديني أجبر الإيطاليين على الربط بين الدين، والتعليم؛ بوصفهما من مجالات الجدل، والخلاف،

والانقسام. وحاولت الباحثة تقديم نماذج مختلفة للتدريس، والتفكير القائم على التعامل مع التعددية في إيطاليا؛ لتحقيق التكافل الاجتماعي، والتعايش السلمي.

وتبين – كذلك - في دراسة كل من: Soderholm & Kriger (2014) عن فن التعامل مع التنوع الديني والثقافي بين طلاب المرحلة الإبتدائية في" ألمانيا "؛ أن المعايير الدينية، والثقافية المختلفة قد تؤثر - بشكل خاص- في التفاعل بين الطلاب، والمعلمين، وبين الطلاب، وبعضهم.

وقدَّمت الدراسة مناقشة موجزة للقيم الأساسية في خمس ديانات عالمية؛ لاستكشاف كيف يمكن لهذه القيم أن تظهر في سياقات ثقافية مختلفة. كما قدَّمت الدراسة مناقشة لتجارب الصفوف الدراسية الحقيقية في بيئة كلية إدارة الأعمال، واستنادا إلى هذه الحالات؛ توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات؛ لوضع خطة لتقديم المبادئ التوجيهية العملية التي يمكن تطبيقها من قبل المعلمين؛ لتحقيق الاستفادة القصوى من بيئات التعلم المتنوعة دينيًّا، وثقافيًّا.

وأجرى كل من: Faas, Darmody & Sokolowsk (2016) دراسة عن التنوع الديني في المدارس الابتدائية في" أيرلندا" الذي تنامى في الآونة الأخيرة؛ نتيجة للهجرات المتعاقبة إليها؛ مما أفرز تنوعًا ثقافيًّا، ودينيًّا، صار يشكل تحديًا جديدًا أمام المدارس الأيرلندية. وقد ناقشت الدراسة أحوال المدارس الطائفية التي تديرها الدولة، ومكانة التعليم الديني فيها، وكيفية تعامل المعلمين بها مع هذا التنوع الديني، بعد أن تحوَّل إلى قضية سياسية، لا تستطيع معظم الدول إنكارها، ولا تجاهلها في الآونة الأخيرة.

وقد أكد Jackson (2009) - في دراسته عن أهمية التنوع، وتأثيره في التعليم الديني في أوروبا- أن التنوع الديني صار جزءًا من بنية التعليم العام، وتحوَّل إلى قضية مُلحَّة، تتطلب دراسة في الآونة الأخيرة في جميع أنحاء أوروبا؛ الأمر الذي يُحتِّم وضع سياسات، تراعي التنوع الديني، وتتكفل بتقديم العلاج للقضايا الجدلية التي يفرضها الواقع الجديد؛لتجنب المشكلات الاجتماعية المحتملة،والمتوقعة.

ومن جانب آخر أكدت دراسة Strebi (2001) على عينة من الطلاب في "أوسلو" (النرويج) وكيفية التعامل مع التنوع الديني؛ أن هذا التنوع صار من القضايا المهمة التي يجب التركيز عليها؛ لكثرة الهجرات، واختلاط الطلاب الثقافي، والديني، ووجود وعي طلابي، وحساسية تجاه القضايا الدينية؛ مما يؤدي إلى إثارة أسئلة بشأن نظرة الطلاب إلى الدين، والتعامل معه، ومع مختلف الأديان، كما أكد الباحث ضرورة توجيه هذه الفئات الطلابية نحو التعامل الأمثل مع الاختلافات الدينية.

وأوضح Tannous (1997) في دراسته عن التنوع الديني، وفهم أساسيات التنمية التربوية في "لبنان"؛ أن التنوع الديني يُمثل مكونًا أساسًا في الهوية المميزة للمجتمع اللبناني. وقد توصلت الدراسة إلى أن النظام التعليمي قد أفسح المجال للطائفية، والتحيز، والمنافسة؛ مما أدى إلى ظهور حالات من العنف، يجب السعي لإيقافها، والتعامل معها بطرائق سياسية مناسبة.

مصطلحات الدراسة :

الثقافة :

عرَّف Shibao & Zenobia (2007) الثقافة بأنها: نظام ديناميكي من القيم، والمعتقدات، والسلوكيات التي تؤثر في طريقة تعامل الأفراد، واستجابتهم للعالم حولهم؛ فلا يمكن النظر إلى الثقافة على أنها مبدأ، يخلق حدودًا ثابتة؛ بناء على العرق، أو الجنس؛ ولكن يُنظر إليها على أنها دائمة التغير، والديناميكية، والإنسيابية؛ فبرغم أن جوانب الثقافة – مثل: العنصر، والعرق - أكثر ظهورًا؛ فبعض الاختلافات داخل الجماعات – مثل: الاختلاف الطبقي، والجنس – تتداخل، وتؤثر في الجوانب الأخرى لهوية الفرد، وعضويته في الجماعة؛ ففي داخل كل مجموعة ثقافية توجد بعض الاختلافات التي تؤثر في طريقة ارتباط كل فرد داخل المجموعة بغيره، وبالمجموعة ككل.

التنوع الثقافي :

عرَّفت Mazur (2010) التنوع الثقافي بأنه: ظاهرة ذاتية اكتُشِفت عبر أعضاء مجموعة مختلفة الهويات؛ فيما يتعلق بتصنيف الأخرين؛ ممن يعدون متشابهين.كما تعد المجموعة متنوعة إذا كانت تتألف من أشخاص، تختلف شخصياتهم، وهوياتهم عما هو مألوف، ومعتاد في مجتمعاتهم.

التعددية الثقافية :

عرَّفها Özturgut,Osm (2011) بأنها: فكرة، وحركة إصلاحية تعليمية، تهدف إلى تغيير هيكل المؤسسات التعليمية؛ بحيث يكون للطلاب الفائقين، والمنتمين إلى أصول عرقية من مختلف اللغات والمجموعات الثقافية؛ فرص متساوية؛ لتحقيق المستوى الأكاديمي المنشود منهم؛ من خلال مجموعة واسعة من البرامج، والممارسات المتصلة بالمساواة فيما بينهم في التعليم، ومع المرأة، ومع المجموعات العرقية، وأقليات اللغة، ومع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

العنصرية :

عرَّفها Rogers (2003) بأنها: مجموعة من المعتقدات، والممارسات، والثقافات الاجتماعية، والمؤسسية - بغض النظر عن النية - لقمع عرق واحد لصالح الآخرين؛ فالعنصرية ما هي إلاَّ تصنيف كاذب؛ حيث إنها لا ترتكز على أي حقيقة دقيقة بيولوجية، ولا علمية، بقدر ما هى تمييز بين الأجناس؛ بما ليس له علاقة بالبناء السياسي؛ فالبناء السياسي شيء ابتدعه الناس؛ لغرض سياسي؛ حيث تبلور مفهوم العرق؛ بوصفه تصنيفا للبشر؛ لإعطاء الجنس الأبيض السلطة، وإضفاء الشرعية على هيمنتهم على بقية الأجناس.

ويمكن تعريف العنصرية - حسب ما ذكره F. Henry & C. Tator (2009) – بأنها: فرض لأي تفسير عنصري، ووضعه في سياق عنصري، أو التمييز،

والتصنيف على أساس عنصري. إن العنصرية المؤسسية، والنظامية تعوق تحقيق العدالة الاجتماعية، والاندماج، والإنصاف من قِبل السكان الأصليين حيال الأقليات.

مناهضة العنصرية :

وتعني: التقليل من انتماء الناس العرقي، أو القومي، أو الديني؛ على أساس الخصائص الحقيقية، أو الخيالية التي قد تكون جسمية، أو ثقافية، والتي تعد الآخرين أدنى مرتبة من الناحية الخلقية، والفكرية، وتعمل المناهضة على تشويه مرتكب الجريمة، وعدم الحفاظ على امتيازاته، وعدم تبرير العدوان؛ فالتحيز، والتمييز في الحياة اليومية يسيئ إلى الضحايا، ويضر بهم؛ لذا وجب البحث عن طريقة؛ للحد من التمييز، ومناهضته(Licher , 2005) .

منهج الدراسة

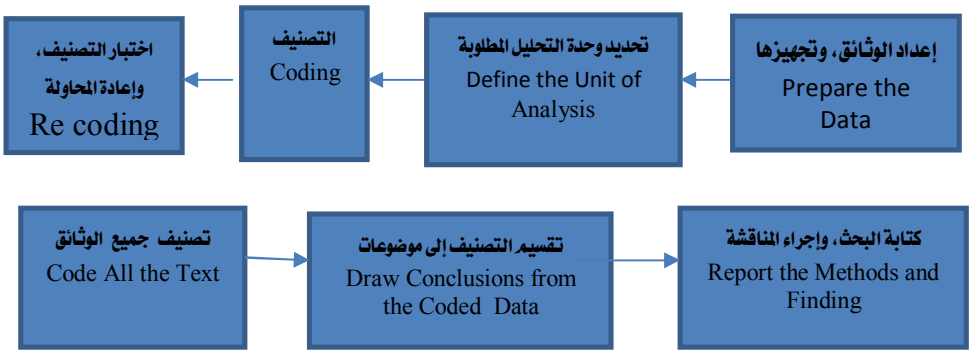
اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تناولها موضوع التنوع الثقافي، والديني، واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع البيانات، وتحليلها. والبحث النوعي Qualitative Research نوع من أنواع البحوث العلمية، تفترض وجود حقائق، وظواهر اجتماعية تُبنى؛ من خلال وجهات نظر الأفراد، والجماعات المشاركة في البحث (قنديلجي ، والسامرائي ، ٢٠٠٩). ورأى "زيتون" (٢٠٠٦) أن البحث النوعي من البحوث التربوية التي يعتمد فيها الباحث على وجهات نظر المبحوثين، ويجمع البيانات؛ كنصوص، أو صور، ويصفها، ويحللها. وقد عرف "الرشيدي" (٢٠١٧) البحث النوعي بأنه: بحث، يدرس الظواهر الاجتماعية، ويعتمد على منهجية؛ لوصف الظواهر بشكل دقيق، كما يعتمد على الملاحظات الميدانية، والمقابلات، وتحليل الوثائق.

واتبعت الدراسة – أيضًا - أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis الذي يسمى – كذلك - بتحليل الوثائق Document Analysis ؛ لجمع المعلومات؛ فالوثائق علامة واضحة على ما حدث، أو نتج من معلومات مكتوبة من الأفراد، والجماعات في سياق ممارساتهم اليومية، لا تُنتج عمدًا لغرض البحث؛ لكنها

تحدث بشكل طبيعي؛ لتخبرنا بشكل - غير مباشر- عن المحيط الاجتماعي للناس (Mogalakwe , 2006).

خطوات تطبيق اسلوب تحليل الوثائق

تم اعتماد مجموعة من الخطوات، والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي أجريت؛ بناءً على نموذج Zhang & Wildemuth (2005) ، والشكل رقم (١) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



شكل رقم (١): خطوات عملية تحليل الوثائق.

المصدر:- Zhang & Wildemuth (2005)

أولا : إعداد الوثائق، وتجهيزها Prepare the Data

يُجمع - في هذه الدراسة - عديد من الوثائق؛ من دراسات، ومؤتمرات، ودراسات منشورة في مجلات علمية عن موضوع الدراسة، وقد أُلغي بعض هذه الوثائق؛ لأنها لا تتناسب مع الطابع البحثي، وبعضها لم يتم تعرف مصدره. والجدول رقم (١) يوضح مصادر المعلومات التي جرى تحليلها.

جدول رقم (١): مصادر المعلومات التي جرى تحليلها:

عنوان الوثيقة	تاريخ النشر
Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World. International Association for Religious Freedom.	٢٠٠١
Virginia State .Religious Activity In The Public Schools Board Of Education.	١٩٩٥
Issues and ،Teaching Religion in the Primary school Challenges. Irish National Teachers Organization.sd	n.d
Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. Canadian journal university of Calgary&university ،of higher education (٢٠٠٧)Shibao&Zenobia of Alberta .	2007

ثانيا : تحديد وحدة التحليل المطلوبة Define the Unit of Analysis

استخدمت الدراسة وحدة الموضوع؛ كوحدة للتحليل؛ حيث جُمع عديد من الوثائق الخاصة بالتنوع الثقافي، والديني في بعض الأنظمة التعليمية.

ثالثا : التصنيف coding

اتُبعت مجموعة من الخطوات في أثناء تحليل الوثائق؛ بإجراء عملية التصنيف الأولي للمصادر الواردة في (جدول رقم ٢)؛ عن طريق استخدام بطاقات؛ لتيسير عملية التصنيف، ثم عنونتها، وتنظيمها، وقد استغرقت هذه الإجراءات وقتًا، وجهدًا في أثناء تطبيقها. وفيما يأتي بعض الأمثلة لعمليات التصنيف التي أجريت؛ لتحليل بعض أسئلة الدراسة:

جدول رقم (٢): نموذج من إجراءات التصنيف الأولي للسؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

رقم البطاقة	التصنيف	رقم البطاقة	التصنيف
26	المنهج الأساس للدين تطور لتجاوز التفرقة، والإهمال، والعزل الذي يستمر في تحدي حياة أيرلندا.	66-69	التعليم الديني في الكنائس، والمدارس داعم للحريات الدينية.
59	إذا فشلنا في السياسات المدرسية، والفصل التدريسي كيف يمكن أن نتعايش مع الاختلافات.	68	اعتماد قوانين جديدة، توسع ضمانات الحرية الدينية.
60	مبادئ الحرية الثلاث : الحقوق، المسؤولية، والاحترام.	71	طلاب أمريكا اللاتينية يتعلمون قليلاً عن الأديان الأخرى.
61	المدرسة تمارس الإنصاف عندما تؤكد تضمين الدين في المناهج كلما كان ذلك مناسبا.	43	تدريس الإسلام، والمسيحية متاح في نيجيريا.
65	هناك إشارات إلى أن النظام الحكومي المدرسي في عديد من الولايات بدأ يستشعر أهمية الدراسة المقارنة للأديان.	٤٧	معلم كل ديانة يدرس بفصل خاص للديانة الخاصة به.
64ا	مقرر التاريخ الدولي في كاليفورنيا للصفين: السادس، والسابع يتعامل مع الأديان في الهند، والصين، والشرق الأوسط؛ فيعلم الطلاب، ويثقفهم عن الديانات.	57	تنوع ديني رائع في جنوب أفريقيا.
63	التدريس عن الأديان لا يسعى إلى إثبات أفضلية دين على آخر .	56	جودة احترام الدين تظهر؛ من خلال التزام الكتب المدرسية المصداقية في التعبير عن الديانة .
٧	الكنائس لها الحق في دخول المدارس .	54	كل قسم في المنهج يكتب من قبل ممثل الدين.
14	الأديان غير المسيحية لها الحق في الذهاب للمدارس مرة كل أسبوعين، أو أقل .	55	تتضمن الكتب الدينية الأماكن المقدسة لجميع الديانات .

رقم البطاقة	التصنيف	رقم البطاقة	التصنيف
15-16	هناك برامج لدراسة الدين مناسبة لكل مدرسة، ولجميع الطلاب، ولا تركز على دين محدد، ومصممة لدراسة الأديان حول العالم .	١	عنوان مقرر، ومادة الديانة "ثقافة الدين، ومعرفة الأخلاق".
30	تعليم ديني في منهج متعدد الديانات.	21	تمكين إضافة معلومات دينية إضافية خارج المنهج.
36	يساعد التعليم الديني في فهم تنوع الأديان، وتأثيرها في القيم .	25	المنهج الأساسي مسيحي.
		22	تدريس ديانات أخرى يمكن أن يحدث خارج المادة الرئيسة، وبموافقة مجلس أعضاء المدرسة .

رابعا : اختبار التصنيف، وإعادة المحاولة Recoding

١- ما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات؟

بعد إجراء عملية التصنيف الأولي للمصادر (coding) الواردة في الجدول السابق، أعيد تصنيف الموضوعات الواردة في الوثائق المتعلقة بواقع الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية. ويوضح جدول رقم (٣) مثالاً على إعادة تصنيف أسئلة الدراسة (٢- ٣- ٤).

جدول رقم (٣): إعادة تصنيف أسئلة الدراسة (٢- ٣- ٤):

رقم البطاقة	التصنيف	السؤال
١٤- ١٥- ١٦- ٢٤- ٣٠- ٥٧- ٦٢- ٦٦- ٦٨- ٦٩	مدى توافر الحرية الدينية في المدارس.	السؤال الثاني
٣٦- ٦٣- ٦٤	كيفية التعامل مع المنهج الديني.	

رقم البطاقة	التصنيف	السؤال
٢٦- ٦٥	ميزات المناهج.	
٢- ٧- ٨	عدم إجبار الطلاب على المشاركة في الأنشطة الدينية.	السؤال الثالث
٤- ٥- ٩	إعطاء الطلاب الحرية في ممارسة طقوسهم الدينية اليومية.	
١- ٣- ٦- ٧	توفير مساحة، ومكان للطلاب؛ لممارسة عباداتهم.	
١١- ١٢- ١٩- ٢٧- ٢٨- ٤١- ٤٥- ٤٦	زيادة الوعي لدى المعلمين بالقضايا الدينية (تثقيف).	السؤال الرابع
٩- ١٠- ٢٠- ٢٩- ٤٢- ٤٤	عقد دورات دينية تثقيفية للمعلمين.	

السؤال الأول :-

ما طبيعة النظام التعليمي في مجتمعات التعددية الثقافية ؟

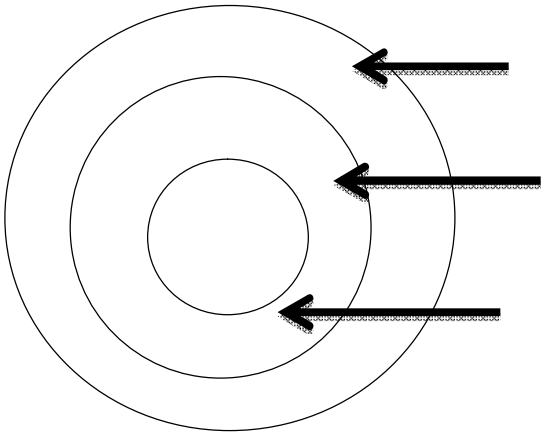
للإجابة عن هذا السؤال؛ تم الاعتماد - بشكل رئيس - على وثيقة (Shibao & Zenobia (2007 **التي توضح النماذج المنتقاه.**

تطرح الدراسات التي تناولت التنوع في الأوساط التعليمية عديداً من النماذج الثرية التي يُمكن استخدامها في استكشاف، وفهم العناصر المختلفة التي يجب اعتبارها عند تدريس حشد متنوع ثقافيًّا، كما أنها تتيح نقطة انطلاق لفهم الدور الذي يؤديه أعضاء هيئة التدريس في المستويات المختلفة.

وثمة ثلاثة أنماط من النماذج، تحاول أن توضح الإطار النظري للتعامل مع قضية التنوع الثقافي؛ هي:

- نموذج التعليم متنوع الثقافات Diverse culture Education Model
- نموذج التعليم متعدد الثقافات Multicultural Education Model
- نموذج التعليم المناهض للعنصرية Anti-Racist Education Model

حيث يُمكن استخدام كل نموذج؛ لإحداث التغيير في المستويات المختلفة، وميادين التأثير أيضا؛ حيث تتضمن: التأثير في الذات، وحجرة الدراسة، والمؤسسة، والمجتمع (كما يوضح الشكل رقم ٢).



المصدر:- Shibao & Zenobia (2007)

شكل رقم (٢) : ميادين التأثير في الذات، وحجرة الدراسة، والمؤسسة، والمجتمع؛ من خلال النماذج الخاصة بقضية التنوع الثقافي.

النموذج الأول: هو نموذج التعليم متنوع الثقافات؛ لتنمية التنوع لدى الفرد، يُمكن استخدامه من قِبل أعضاء هيئة التدريس؛ بما يعكس اتجاهاتهم نحو التنوع، وتعزيزه، وتنميته لدى طلابهم. **أما النموذج الثاني** فهو نموذج التعليم متعدد الثقافات، يطرح إطارًا لتغيير المنهج، وإصلاحه، كما يُمكن تطبيقه على المستوى الذاتي، وحجرة الدراسة. وينهض **النموذج الثالث** على المنهج المناهض للعنصرية.

أولاً : نموذج التعليم متنوع الثقافات

ترجع جذور جهود حركة التعليم متنوع الثقافات في التجاوب مع التنوع الثقافي داخل النظام التعليمي، والمجتمع؛ إلى فترة العشرينيات، والثلاثينيات من القرن الماضي؛ والتي كانت تهدف إلى تعزيز التسامح، والتفاهم بين الجماعات المختلفة من الناحية العرقية، والثقافية. وقد اعتمدت هذه الحركة على الافتراض القائل أن المشتركات بين الجماعات أهم من الاختلافات، وأن الحصول على معلومات كافية بشأن الجماعات الثقافية سوف يجنبنا الوقوع في الخطأ، كما أنه سيعزز الاحترام المتبادل، وقبول الآخرين.

وقد بُذل عديد من الجهود؛ لتطبيق برامج تساعد في زيادة المعرفة بالثقافات الأخرى، وتطوير توجهات إيجابية نحو الاختلاف بين الآخرين، فضلاً عن تعليمهم مهارات التفاعل، والتواصل عبر الاختلاف؛ حيث يُمكن تحفيف ذلك؛ من خلال اكتساب قدرات متعددة الثقافات، تعني إحداث تغيير طويل المدى في معرفة الشخص، واتجاهاته، ومهاراته؛ لإحلال تفاعل إيجابي، وفعال مع أفراد من ثقافات أخرى.

وقد كان لحركة التعليم متعدد الثقافات أثر كبير في تغيير اتجاهات التعليم العالي نحو إيجاد بيئات تعليم، وتعلم، تتسم بالمساواة؛ حيث يفد أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، ولكل منهم ثقافة مختلفة، وخبرات متنوعة، فضلاً عن خلفيات اجتماعية مختلفة، وقد يحمل كل منهم افتراضات عن سمات الجماعات الثقافية الأخرى، وخصائصها لم يُجر اختبارها.

وتعد هذه الافتراضات جزءًا رئيسًا من المعرفة الثقافية السائدة، وطالما أنه لم يتم مواجهتها، ولا مناقشتها قد تصير هي الأساس الذي يجرى - من خلاله - التعامل مع الأقليات ، وغالبًا ما تُطبَّق المعلومات المتعلقة بالخصائص العامة لإحدى الجماعات - والتي قد تكون غير صحيحة في بعض الأحيان - على الأفراد المنتمين لهذه الجماعات؛ مما يتطلب إحداث تغيير على المستوى الفردي.

وقد وُضع إطار تنمية التنوع الفردي؛ لاستخدامه في التعليم العالي؛ حيث إنه يوفر منهجًا شموليًّا لتنمية التنوع لدى الفرد، يُمكن استخدامه؛ لاقتراح عملية، تتمكن بها الكلية من تنميتهم، فضلاً عن تشجيع تطور طلابها. وللتعامل مع التعقيد الموجود في هويات الأشخاص؛ يستخدم الأفراد غالبًا منهجًا أساسًا؛ لفهم الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات مختلفة؛ عن طريق توظيف خبراتهم (أو فقدانها) مع الجماعة؛ لينسبوا إليهم مجموعة من الخصائص، والسمات. ثم تمتد تلك الخصائص بعد ذلك، وتكون غير صحيحة في بعض الاحيان؛ لوصف الأفراد داخل هذه الجماعة.

ومع ذلك نجد أن لدى الأفراد هويات معقدة؛ بل إنها متناقضة أحيانًا، ويمكن أن يكون عضوًا في عديد من الجماعات؛ مما يجعل الأمر صعبًا لفهمهم؛ من خلال مجموعة من الخصائص. وغالبًا ما يوجد هذا التغيير على ثلاثة مستويات: معرفي، ووجداني، وسلوكي. وقد لا يحدث التغيير بنمط خطي؛ وإنما سوف يوجد تدريجيًّا؛ من خلال الممارسة. ويتضمن إطار التنوع خمسة أبعاد، كما يمكن أن تحدث عملية التعلم؛ لتقييم نوع معين من الاختلاف؛ من خلال الانتقال عبر بعض تلك الأبعاد، أو جميعها.

ويوضح الجدول رقم (1) إطار تنمية التنوع لدى الأفراد.

جدول رقم (1): إطار تنمية التنوع لدى الأفراد:

البُعد	الوصفي	المعرفي	الوجداني	السلوكي
عدم الوعي، عدم التعامل مع الآخرين.	فقدان الوعي بالآخرين.	عدم إدراك وجود الآخرين.	عدم وجود أي مشاعر تجاه الآخرين.	لا يُدرك الآخرين.
الوعي المزدوج.	الوعي بالآخرين.	الازدواجية بين الخير، والشر: انا جيد، أما الآخر فهو سيئ/ خطأ/ غير طبيعي.	أناني /أو يشعر بالعلو على الآخرين؛ يرى ذاته بأنه فرد، يسمو فوق الجميع.	يعي وجود الآخرين؛ إلا أنه لا يثق، لا يؤكد، أو لا يندمج مع الآخرين.
التساؤل، واكتشاف	وضع تصورات حول الذات ، والآخرين موضع	الابتعاد عن الازدواجية	يختبر مشاعر تجعل الفرد يتساءل حول	وقوع بعض الصراعات، أو المواجهات المختلفة مع

الآخرين.	خبراته الشخصية.	إلى النسبية.	تساؤلات.	الذات.
تفرض المواجهة ذاتها في طريق الخروج مع الفرد.	يجد الشجاعة؛ من أجل المجازفة، وتغيير السلوك نحو الآخرين.	ارتفاع ضبط النفس.	مواجهة التصورات الشخصية تجاه الآخرين.	المجازفة، اكتشاف الآخرين.
تطوير ثقافة التكامل، السلوك المتناغم، التفكير، المشاعر؛ يصير فردًا متعدد الثقافات، يؤكد خبرات الآخرين، ويثق فيها.	زيادة الثقة بالنفس.	الالتزام/ العناية بالنفس، والآخرين.	اتخاذ اختيارات معقدة حول مصداقية الآخرين.	التكامل، التوثيق.

المصدر :- Shibao & Zenobia (2007)

١. عدم الوعي، أو عدم التعامل مع الآخرين

الأفراد في هذا البُعد لا يدركون وجود اختلاف معين، وقد لا يُظهرون أي مشاعر نحو هذا الاختلاف، كما أنهم لا يستجيبون إلى الاختلاف في سلوكهم؛ برغم أنه من غير الوارد أن يكون عديد من الطلاب في مستوى التعليم العالي عند هذه المرحلة من الوعي.

٢. الوعي المزدوج

يرى الأفراد - في هذا المستوى - الاختلافات بطريقة مزدوجة؛ فإذا كانت مألوفة لهم، يرونها على أنها جيدة، وإن كانت غير مألوفة فهي سيئة، وقد يختارون تجاهل، أو تجنب الاتصال مع من يختلفون معهم، أو تقليص الاختلافات التي يواجهونها، وقد لا يكون هؤلاء الأفراد قد تساءلوا بشأن معتقداتهم، أو لم يتم تحديها، كما أنه يمكن الاستفادة من التعرض لوجهات نظر مختلفة، ومتنوعة بشأن القضايا؛ لإبعادهم عن ازدواجية التفكير.

٣. التساؤل/اكتشاف الذات

في هذا البُعد يبدأ الأفراد في الابتعاد عن الازدواجية في التفكير، ويرون صلاحية وجهات النظر الأخرى. في بادئ الأمر قد يُصاحب هذه العملية بعض الخوف من فقدان المعتقدات التي تبناها الفرد لمدة طويلة؛ وخاصة إذا كانت مصاحبة للانضمام إلى جماعة محددة؛ على سبيل المثال: جماعة دينية.

ومع ذلك فكلما صار الأفراد أكثر ارتياحًا مع النظرات الأعم، والاشمل، منحهم ذلك الشعور بالارتياح، والتشويق. ويُمكن بلوغ هذا النمو؛ من خلال الحث على ضبط النفس، وإيجاد فرص لمشاركة الأفكار، والتعرض للمحتوى الذي يضم عديدًا من الأفكار المتنوعة من وجهات نظر مختلفة.

٤. المجازفة/ اكتشاف الآخرين

في هذا البُعد، يقرر الأفراد تحدي أنفسهم؛ لفهم وجهات النظر لدى الآخرين؛ سواء أكان داخليًّا؛ من خلال الانعكاس الذاتي، والبحث عن طرائق جديدة للتفكير، أم خارجيًّا؛ عن طريق الاشتراك في مواقف، يُرغمون بها على تبني وجهات نظر بديلة. وقد يحدث هذا؛ من خلال التعرض لثقافة، تختلف قيمها، ومعتقداتها عن ثقافتهم، وتكون غير مألوفة بالنسبة لهم.

٥. التكامل/التوثيق

يمتلك الأفراد الذين يستخدمون هذا البُعد إحساسًا أقوى بالذات؛ ومن ثم فهم أكثر مقدرة على التفاعل بسهولة مع أفراد لديهم قيم، ومعتقدات مختلفة، وفي أوضاع، وسياقات متنوعة، كما أن هؤلاء الأفراد يدمجون إحساسهم بالذات مع إدراكهم، وتصورهم للآخرين، والاستمرار نحو تقييم الاختلاف، وتوثيقه أيا كان ما يواجهون.

ومن الطرائق الشائعة عند استخدام التنوع الثقافي في ترسيخ ثقافة التنوع، ونشرها بين الطلاب؛ استخدام مفهومين مترابطين، يعتمد أحدهما على الآخر في إيصال هذه الثقافة؛ ألا وهو مفهوم: المنهج الخفي، ونظرية عمى الألوان؛ حيث يحتاج نشر نظرية عمى الألوان، وتطبيقها منهجًا معينًا، وطريقة متبعة؛ حتى يتقبلها الطلاب؛ فهم يتعلمون قدرًا كبيرًا من المعارف، والحقائق، والمعلومات، والتعميمات من مصادر غير المنهج المقصود، أو المخطط له. ويُطلق على هذا النوع من المناهج عدة أسماء؛ ولكنها تشير إلى معنى واحد؛ فتارة يسمى: المنهج الخفي أو الصامت ، وتارة يسمى: المنهج المستتر أو الضمني أو غير الرسمي ، أو المنهج المغطى ، وقد برز هذا المصطلح خلال العقود الأخيرة، وأدى دورًا أساسًا في دراسات المناهج، وتصميمها، والتخطيط لها.

ويُقصد بالمنهج المستتر، أو الضمني: مجموعة السلوكيات غير المرتبطة بمنهج؛ والتي يظهرها الطالب، ويجرى التعامل مع الطرائق الضمنية التي يجرى تشكيل المعرفة، والسلوك - من خلالها - خارج المواد المعتادة، والدروس التعليمية المجدولة مسبقا. وفي عبارة واحدة، إنه: ممارسة اجتماعية ذات قوة، تؤثر في إدراك المعلمين، وتصوراتهم عن التنوع، وقضايا تكوين المعرفة، وصلاحيتها، وغالبا ما يرتبط التنوع بالطريقة التي ينظر بها إلى الاختلاف.

وتجدر الإشارة – كذلك - إلى نظرية عمي الألوان التي عرَّفها كل من : Shibao & Zenobia (2007) بأنها: فرصة سانحة؛ لتعزيز التعلم؛ من خلال استخدام نقاط قوة التنوع الثقافي، وخبرات المعرفة، فضلاً عن توجهات، ووجهات نظر الطلاب؛ ممن ينتسبون إلى جماعات ثقافية مختلفة. وترى هذه النظرية أن الخلفية الثقافية العرقية، والجنسية ليستا ذات صلة، ويفترض التعامل مع الجميع بالتساوي؛ بما يمحو مظاهر عدم المساواة، والظلم. وهكذا تبدو النظرية جذابة، وساحرة من الظاهر؛ لأنها تُقيِّم جميع الأفراد بالتساوي، وتتجاهل، وترفض التاريخ، والخلفيات،

وخبرات الجماعات المتنوعه ثقافيًّا، كما أنها تتجاهل الطرائق التي تؤثر بها خبراتهم في بيئة التعلم.

وأوضح كل من: Apfelbaum , Norton & Sommers (2012) أن الفائدة المتصورة من عمى الألوان هي قدرتها على عدم تلويث أصحابها؛ من خلال العناية بالانتماء العرقي، والمذهبي، والاختلافات الطائفية إلى أن تصير هناك هوية تنظيمية موحدة، أو لون واحد، وأن يعمل أصحابها جميعًا نحو هدف واحد.

ورأى – كذلك - كل من: (Richeson & Nussbaum (2003 أنه - وفقًا لنظرية عمى الألوان – لا تصير الفئات العرقية مهمة، ولا ينظر إليها عند اتخاذ القرارات؛ مثل: التوظيف، أو القبول في المدارس؛ فالمبدأ الأساس لهذا النهج هو تفكيك الفئات الاجتماعية، وتجاهلها، والتعامل مع الجميع بمساواة كأفراد.

ثانيا: نموذج التعليم متعدد الثقافات

يُعد التعليم متعدد الثقافات أحد مجالات الدراسة التي ظهرت في فترة الستينيات، وقد اعتمدت على مبادئ التعددية الثقافية، وإزالة الظلم، والتمييز في النظام التعليمي. ويؤكد مبدأ التعددية الثقافية حق الجماعات العرقية، والثقافية المختلفة في التمسك بلغاتهم، وعاداتهم الثقافية في مناخ، يسوده احترام العادات، والقيم الخاصة بالجماعات المختلفة في نظام التعليم.

ويُمكن إدراك هذه المبادئ؛ من خلال تأكيد أهمية الثقافة في عمليتي: التعليم، والتعلم، وأيضًا من خلال إتاحة الفرص للمساواة، والتميز الأكاديمي لجميع الطلاب بقطع النظر عن خلفياتهم الثقافية، والعرقية. ويتحقق هذا الهدف؛ من خلال الاعتراف، والإقرار بأن الطلاب قد التحقوا ببيئة التعلم؛ ويحمل كل منهم خصائص، واحتياجات، وخلفيات متنوعة، ومختلفة؛ ومن ثم يجب أن يتجاوب المنهج التعليمي، وممارسات التدريس مع هذا التنوع؛ فالمقصود بالتعددية هنا: الاعتراف، والسماح لأصحاب الأديان، والطوائف، والمذاهب بإظهار عقائدهم، وممارستها، والدعوة إليها.

فقد ظهرت التعددية العقدية في الفكر الغربي المعاصر بعد أن مر بمراحل متقلبة؛ فمن الاضطهاد الديني، إلى الصدام بين المفكرين والكنيسة، إلى ظهور الحقائق، والنظريات العلمية، إلى ظهور العلمانية، والديمقراطية، ثم انبعثت منها التعددية العقدية.

وكما أشار "العتيبي" (٢٠١٣)؛ فالتعددية الثقافية - كمفهوم وصفي- تدل على الواقع الاجتماعي للثقافات الموجودة، والمتنوعة، وكمفهوم نظري معياري تعني: القبول الإيجابي للتنوع السائد؛ بما يتضمنه ذلك من المحافظة على الاختلافات بين الثقافات المتنوعة، وحماية حقوق الجماعات الثقافية المختلفة، وخصوصياتها، مع دعم المساواة، والتسامح، واحترام هذا التنوع الثقافي.

وتركز أهداف التعليم متعدد الثقافات على التغيير في مستوى الفرد، والصف الدراسي، كما أنه يمكن تحقيقه؛ من خلال تحويل الممارسات التربوية، وإصلاح المنهج التعليمي؛ بحيث تتضمن الممارسات التربوية تَبنِّي الاستراتيجيات التعليمية اللازمة، وتوقعات المُعلمين، ومناخ حجرة الدراسة، والممارسات التي يمكن للطلاب - من خلالها - تحقيق التميز الأكاديمي.

ويعد نموذج " بانكس " Banks للتعليم متعدد الثقافات؛ النموذج الذي يُمكن استخدامه؛ لإحداث تغيير؛ للرد على التنوع الثقافي؛ حيث يتألف من خمسة أبعاد؛ هي:

(١) تكامل المحتوى.

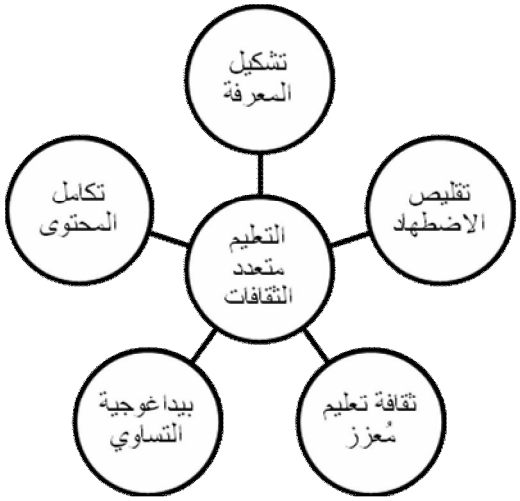
(٢) تشكيل المعرفة.

(٣) تقليص الاضطهاد.

(٤) بيداغوجية المساواة.

(٥) ثقافة تعليم مُعززة.

وهذا ما يوضحه الشكل رقم (٢) الآتي:



شكل رقم (٢): أبعاد التعليم متعدد الثقافات.

المصدر :- Shibao & Zenobia (2007)

فتكامل المحتوى يشير إلى الحاجة إلى تضمين المواد الدراسية معرفة، ووجهات نظر مختلفة من ثقافات متنوعة؛ بحيث يعدَّل المحتوى؛ ليشمل معلومات عن بعض الجماعات الثقافية، ويكون اختيار تلك الجماعات؛ بناءً على المعرفة، والمصادر المتاحة للمُعلمين؛ وليس على الفهم العميق لما تعده الجماعة الثقافية معرفة ضرورية.

أما تكوين المعرفة؛ فذكر (Schuh 2003) أن المعرفة الجيدة تتطور خلال عملية البناء؛ حيث يؤكد البنائيون أن المعرفة الجديدة تنشا من بناء الفرد النشط؛ استنادًا إلى الخبرة، والمعرفة السابقة الفريدة. وتعتمد عملية تكوين المعرفة على الأطر المرجعية، ووجهات النظر، والافتراضات المُستخدمة عند تشكيل المعرفة، وتكوينها.

أما الهدف من محتوى تقليص الاضطهاد في النموذج متعدد الثقافات؛ فهو تغيير الاتجاهات، والمعتقدات المبنية على العنصرية، و التحيز الجنسي، وأشكال التمييز، والاضطهاد الأخرى، وحث الطلاب على احترام القيم المختلفة؛ من خلال إيجاد بيئة صفية إيجابية، ومن خلال توفير فرص للطلاب من بيئات، وخلفيات مختلفة؛ للعمل معًا بشكل تعاوني، وأن يحترموا الوجهات المتعددة داخل الجماعات المتنوعة ثقافيًّا.

أما عن بيداغوجية التساوي؛ فأكدت Allison (2003) أن الهدف الرئيس للتعليم متعدد الثقافات ليس مجرد تعزيز العلاقات الإنسانية؛ وإنما مساعدتهم في الشعور بالرضا حيال أنفسهم، والحفاظ على لغاتهم، وثقافاتهم، فضلاً عن تشجيعهم على التعلم، والإنجاز. ويعتمد هذا المفهوم على الافتراض القائل بأن الطلاب لديهم طرائق متنوعة للتعلم، تتأثر بخلفياتهم المتنوعة؛ للاستجابة إلى هذا التنوع داخل حجرة الدراسة.

وأخيرا تعد ثقافة التعليم المعزز ضرورية إذا كان الطلاب الذين ينحدرون من جماعات مختلفة عرقيًّا، وجنسيًّا سيختبرون بيئات تعليمية متساوية، ومُعززة؛ أي: أنها تعددية حقًّا؛ مما يتطلب خلق التغيير في مستوى المؤسسة جهدًا مشتركًا في جميع المستويات داخل المؤسسة التعليمية.

ثالثا:- نموذج التعليم المناهض للعنصرية

على عكس نماذج التعليم متعدد الثقافات، نجد أن نماذج التعليم المناهض للعنصرية يعتمد على افتراض مفاده أن: فهم الثقافات المختلفة، والتعاون فيما بينها، واحترام الاختلاف لا يستدعي الأسباب التكوينية المتعلقة بعدم المساواة، وأن التغيير المثمر قد يحدث - فقط - عندما يتم مواجهة، وتحدي العقبات التي تقف في وجه التعليم الشامل في جميع المستويات التي توجد بها.

ويعتمد هذا النموذج على افتراض أن التغييرات في المستوى المؤسسي لا يمكن أن تحدث بشكل منفرد، ولا معزول؛ بل يجب النظر إليها في ضوء عدم المساواة القائمة

في المجتمع؛ والتي يعاد إنتاجها مرة أخرى داخل المؤسسات التعليمية. ومع ذلك، فإن الجماعات تمتلك القوة للمقاومة، وتحدي عدم المساواة؛ من خلال المشاركة النشطة، والفعالة في إحداث التغيير؛ لذا اقتُرِح منهج تكاملي للتعليم الشامل من قِبَل Dei, et al. (2000) يرى أن هذا النموذج التعليمي يُمثل خبرة عنصرية، وثقافية، وسياسية متوسطة. ويتكون النموذج من أربعة أهداف تعليمية لأعضاء هيئة التدريس، وللطلاب؛ هي:

١- تكامل مراكز متعددة للمعرفة

يتضمن هذا الهدف إضافة مصادر متنوعة للمعرفة إلى المصادر الحالية؛ حتى يُمكن التأكد، والتثبت من المصادر المهمشة تقليديًّا، ويمكن تأكيدها، والتحقق من صحتها؛ بدلا من أن تكون مجرد إضافات. وعليه فإن مراكز المعرفة سيتم تكاملها داخل المنهج في جميع المستويات، كما أنها ستوفر مراكز بديلة للمعرفة؛ لإضافة الخبرات التعليمية، وإثرائها لجميع الطلاب.

ويضع النموذج إشارة خاصة إلى ثلاثة مصادر للمعرفة كانت مهمشة؛ هي: معرفة السكان الأصليين، والمعرفة الروحية، والمعرفة المجتمعية. وتشير معرفة السكان الأصليين إلى المعرفة التي يكتسبها الأفراد، ويستخدمونها في حياتهم اليومية؛ بناءً على التفسيرات الاجتماعية، والثقافية لبيئاتهم الخاصة. أما المعرفة الروحية؛ فتشير إلى المعرفة المكتسبة؛ من خلال الحدس والبديهة، والإلهام والتنوير، وقد تكون - أو لا تكون - مصاحبة للدين. على حين أن المعرفة المجتمعية شبيهة بالنوع الأول من المعرفة - معرفة السكان الأصليين - وتشير إلى محتوى معين للبرامج البديلة التي تعتمد على المجتمع؛ مثل: برامج اللغة، والبرامج الثقافية لجماعات معينة.

٢- إدراك الاختلاف، واحترامه

يعترف هذا الهدف بالحاجة إلى تقدير قيمة الهوية المعقدة للطلاب، وتأكيد أن ممارسات التدريس تعترف بتلك الهويات، وتوثِّقها، ويُمكن تحقيق هذا؛ من خلال

تصميم استراتيجيات تعليمية، تتسع، وتلائم تنوع الجماعات، فضلاً عن إدراك الاختلاف داخل الجماعات؛ كأمر واضح في بيئة التعلم.

٣- إحداث تغيير اجتماعي، وتعليمي مؤثر: تحقيق المساواة، والإتاحة، والعدالة الاجتماعية

يتطلب هذا الهدف أن تعترف الجامعة، وتقر بوجود عدم مساواة في التكوينات، والبيئات التعليمية، وفي فهم أدوارهم في هذه التشكيلات، والعمل بنشاط، وفاعلية؛ لإحداث التغيير الذي يمكن أن يحدث في مستويات المؤسسة، كما أنه يُمكن خلقه؛ عن طريق مواجهة، وتحدي التكوينات القائمة التي تتجاهل حاجات الأقليات؛ من خلال العمل؛ للوصول إلى مناخ تعليمي أكثر شمولية. ويتطلب هذا إدراكًا لكيفية تشكيل البرامج، والسياسات التي تواجه قضايا المساواة، وكيف يمكن تنفيذها؛ لمواجهة عدم المساواة التعليمية.

٤- التدريس من أجل تقوية المجتمع

يُركز البُعد الأخير في النموذج على بناء القدرة على المشاركة؛ من خلال العمل نحو زيادة اعتداد الفرد، والجماعة بهويتهم؛ عن طريق المشاركة الفعالة لجميع الجماعات المعنية في صنع القرار المرتبط بالعملية التعليمية. وهذا يتطلب التعاون بين المُعلمين، والطلاب، والمديرين، والمجتمع؛ للوصول إلى إحداث تغيير على مستوى أعم.

ويستهل الإطار التكاملي النقدي للتعليم الشامل بتأكيد أن خلق بيئة تعليمية شاملة يتطلب من المُعلمين أن يكونوا على وعي، ودراية بأن عدم المساواة داخل الحجرات الدراسية ما هو إلا انعكاس لعدم المساواة السائدة في المجتمع الأكبر، وأن يعوا طبيعة عدم المساواة تلك، وقوة عدم التوازن المتأصل بها، وأن توظَّف المناهج، والاستراتيجيات التي تواجه، وتتحدى عدم المساواة في جميع المستويات؛ للاستجابة إلى حاجات المهمشين.

رابعا : مناقشة النماذج

تناولت النماذج الثلاثة التي تم طرحها جوانب محددة في التعليم، والتعلم داخل حجرات دراسية متنوعة ثقافيًا. ويمكن استخدامها؛ كنقطة انطلاق؛ لخلق، وإيجاد بيئات تعليمية شاملة على مستويات تأثير مختلفة، وفي سياقات مختلفة. ويلخص الجدول رقم (٢) الآتي أهم الاختلافات بين هذه النماذج.

جدول رقم (٢): أهم الاختلافات بين النماذج الثلاثة الخاصة بالتنوع الثقافي:

التعليم المناهض للعنصرية	التعليم متعدد الثقافات	التعليم متنوع الثقافات	المجال
الفرد، حجرة الدراسة، المؤسسات التعليمية، والمجتمع.	الفرد، وحجرة الدراسة.	الفرد.	نطاق النشاط، والتأثير.
سياسات، وممارسات غير متساوية.	بيداغوجية متمركزة حول أوروبا، ومحتوى المنهج.	نقص القبول، والخوف من التنوع.	القضايا.
تغيير تكويني.	اتجاهات الأفراد، البيداغوجية، والمنهج.	اتجاهات الفرد.	التغيير المستهدف.
المساواة، والعدالة الاجتماعية.	المساواة في بيئات التعلم.	قبول التنوع.	الأهداف طويلة المدى.

المصدر :- Shibao،Zenobia (٢٠٠٧)

ويُمكن استخدام النموذج الأول - إطار تنمية التنوع لدى الفرد - من قِبل أعضاء الكلية؛ لفهم كيف يمكن تحويل الاتجاهات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية نحو التنوع؛ للوصول إلى فهم أعمق للهويات المعقدة، ولتشجيع كفاءات التعدد الثقافي، وتعزيزها في بيئات التعلم.

وبرغم أن هذه الاستراتيجيات قد تكون مفيدة في تشجيع تنمية التنوع لدى أعضاء هيئة التدريس؛ فإن هذا النموذج يستهدف التغيير فقط على مستوى الفرد، ولا

يربطه بالتغيرات المطلوبة على مستويات المؤسسة، ولا المجتمع. فضلاً عن أن التعليم متنوع الثقافة غالبًا ما يعتمد على إزالة التأثيرات السياسية، وتبنِّي تعريف ثابت للثقافة، يؤكد فهم خصائص الجماعات المتنوعة ثقافيًّا، وأن الخصائص الثقافية ليست ثابتة؛ ولكنها ديناميكية متغيرة، وأنها دائمًا تتأثر بالاختلافات داخل الجماعات؛ مثل: الجنس، والطبقة، واللغة، والدين، فضلاً عن التاريخ، والخبرات المتنوعة؛ لنجد أن نموذج تنمية التنوع للفرد لا يواجه - بشكل مباشر- قضايا تحويل المنهج، ولا الاستراتيجيات البيداغوجية، ولا عدم المساواة في المستوى المؤسسي.

أما التعليم متعدد الثقافات؛ فيقدم طريقة أكثر شمولية؛ لفهم التعليم الشامل، وتطبيق التغيير على مستوى حجرة الدراسة. وبرغم الأشكال التي يأخذها؛ فقد أخفق التعليم متعدد الثقافات في تعزيز التنوع الثقافي بفاعلية، وكفاءة في التعليم العالي؛ بسبب الفردية في الرؤية، والمحتوى، والأسلوب. وفي ظل هذا التعليم، نجد أن الاختلافات صارت أقل قيمة، وأهمية، وتم تهميشها؛ حيث يُمكن تأكيد الاختلافات الصغيرة بلطف في أنماط غير سياسية، أو خارج السياق؛ مثل: الطعام، والرقص، والاحتفالات، على حين ينظرإلى الاختلافات الحقيقية التي تتحدى، وتواجه السيطرة، وتقاوم المشاركة؛ على أنها نقائص، وشذوذ، أو أسباب اختلاف أخرى.

خلاصة القول: إن أحد نقاط الضعف الفتاكة في التعليم متعدد الثقافات تكمن في عدم قدرته على معالجة قضايا عدم المساواة النظامية، والتكوينية الموجودة في المجتمع؛ حيث يُعاد إنتاجها داخل المؤسسات التعليمية. إن النقد الموجه إلى نماذج التعليم متنوع، ومتعدد الثقافات أدت إلى فحص أعمق للكيفية التي يمكن بها للأنظمة التعليمية مواجهة القصور الموجود بتلك النماذج، فضلاً عن التعديل، والإضافة في المناهج. وقد أدى ذلك كله إلى ظهور نموذج التعليم المناهض للعنصرية؛ والذي يبني على النموذجين السابقين؛ إلا أنه يضيف عديدًا من الأبعاد الجديدة.

وعلى عكس التعليم متنوع، ومتعدد الثقافات المبني على الإجماع؛ فإن التعليم المناهض للعنصرية يتخطى مجرد الانهماك المحدود مع الظلم الفردي، وأعمال

التمييز العنصري؛ إلى تحدي قوة التمييز، والتفريق بين الجماعات الثقافية الاجتماعية داخل المجتمع؛ فهو يذكر- بوضوح - قضايا الجنس، والاختلاف الثقافي الاجتماعي؛ كقضايا القوة، والمساواة، فضلاً عن موضوعات التنوع الثقافي، والعرقي، والديني. وعلى حين يُركز التعليم متعدد الثقافات على فهم الثقافة، وإدراكها؛ فإن التعليم المناهض للعنصرية يتساءل: كيف يمكن للاختلافات الثقافية الاجتماعية أن تُستخدم في حصار الظلم، والحدِّ منه.

علاوة على ذلك، نجد أن التعليم المناهض للعنصرية يدمج النوع، والطبقة، والجنس، والدين في تحليله العرق، وأن نقاط قوة التعليم المناهض للعنصرية تكمن في دمجه التحليل التاريخي، ومناقشته المختلفة كيفية اختبار الجماعات المختلفة للعنصرية، والارتباطات التي يضعها بين أنماط مختلفة من الاضطهاد، والظلم؛ مثل: الاضطهاد المبني على النوع، أو الجنس، أوالدين.

فضلاً عن أن هذا النموذج يلقي الضوء على الحاجة إلى تحريك مراكز المعرفة المهمشة تقليديًّا في الهوامش، ونقلها إلى المركز، والتركيز على صنع قرار شامل ،يشمل قضايا المساواة، والعدالة الاجتماعية.

ويواجه نموذج التعليم المناهض للعنصرية الحاجة إلى التغيير على مستوى الفرد، وحجرة الدراسة؛ ولكنه يقترح أن العدالة الاجتماعية في الأوضاع التعليمية يمكن تحقيقها - فقط - إذا صاحب هذه التغييرات تغييرات أخرى على المستويين: المؤسسي، والتكويني. ويعد هذا النموذج أكثر النماذج شمولية في خلق بيئات تعلم متساوية، وشاملة، كما أنه يمكن استخدامه في سياقات متنوعة، وعديدة.

السؤال الثاني :

ما واقع الحرية الدينية في نظم التعليم متنوعة الثقافات؟

من خلال تحليل محتوى الوثيقة الخاصة بالمؤتمر الدولي عن حرية الدين، والمعتقد، والتسامح، ونبذ العنصرية Religious Education in Schools: Ideas

and Experiences from Around the World، والتركيز- بالأخص - على الحرية الدينية؛ كوحدة تحليلية موضوعية، يظهر- من خلال تحليل محتوى هذه الوثيقة - أن مفهوم الحرية الدينية في الوسط المدرسي يمكن تقسيمه إلى مجموعة من الموضوعات الفرعية:

أولا : مدى توافر الحرية الدينية في المدارس

صار التعليم الديني متوفرًا في عديد من أنظمة التعليم حول العالم؛ فنجده في "أمريكا اللاتينية" داعمًا للحريات الدينية؛ حيث اعتُمِدت قوانين جديدة، تعمل على توسيع ضمانات الحرية الدينية، وتخفض القوانين الخاصة بالدين الواحد، أو تلغيها، كما أن المدارس - في هذه الدول - تؤيد هذه الحرية في الدين، وتوافق على إعطاء الطلاب معلومات كافية عن الأديان الأخرى؛ فالطلاب في أمريكا اللاتينية لا يتعلمون إلا قليلاً عن الأديان الأخرى (Sigmund , 2001) .

أمَّا في النظام التعليمي في "جنوب أفريقيا"؛ فيتم اعتماد استراتيجية تسمى: "استراتيجية الأصوات المؤلفة" Authorial voices ؛ وتتكون من خمسة مؤلفين من خمس ديانات، وخلفيات دينية مختلفة، تتولى وضع المنهج الدراسي، ويحددون - من خلال هذا المنهج - المناسبات الدينية الخاصة بكل معتقد، وأهم الأعياد، والطقوس الدينية الخاصة؛ لتثقيف الطلاب بمعلومات عن كل دين، وتدريبهم على احترام كافة الأديان (Chidester , 2003).

ويلاحظ – أيضًا - أن الحرية الدينية تتوافر في"أيرلندا الشمالية"؛ حيث أضيفت معلومات عن أربع طوائف رئيسة: الكاثوليكية، والمسيحية، والإنجيليكانية، والميثودية؛ من خلال فريق عمل مختص، وصار بالامكان تدريس هذه الديانات خارج المنهج (Richardson, 2001).

من جانب آخر أعلنت الولايات في "استراليا" عن تطوير في برامج دراسة الدين، وتقديم دورات تسمى: "الدراسات الدينية الخاصة بتدريب الأديان، والمجتمع"، وقد صممت هذه الدورات؛ لكي تكون مناسبة لأي مدرسة، ولجميع الطلاب؛ حيث إنها لا

ترتكز على دين بعينه؛ وإنما تعطى معلومات عن الأديان العالمية، كما يمكن لأصحاب الديانات الأخرى؛ كالمسيحية، والإسلام، واليهودية زيارة المدارس مرة، أو مرتين أسبوعيا؛ لتثقيف الطلاب بشأن دينهم الخاص، أو معتقدهم (Rossiter ,2007) .

ووفرت "تايوان" مساحة خاصة للحرية الدينية؛ من خلال تعليم ديني في منهج متعدد الديانات؛ لأن المجتمع التايواني – بطبيعته – منشغل بالماديات؛ حيث يتنافس الناس على الرغبات الدنيوية؛ مما جعل "تايوان" تُعنى بالدين؛ رغبة منها في تغيير الفضاء الثقافي، وتأثيراته في التفكير، والمواقف الحيوية (Sum Ng,2002).

ثانيا: كيفية التعامل مع المنهج الديني

من خلال تحليل محتوى الوثائق يظهر أن هناك مجموعة من الأساليب، والطرائق في كيفية تعامل الأنظمة التعليمية مع المنهج الديني؛ ففي ولاية "كاليفورنيا" يُقدِّم مقرر التاريخ الدولي للصفين: السادس، والسابع؛ شرحًا مبسطًا عن مجموعة من الديانات الموجودة في الهند، والصين، والشرق الاوسط؛ حيث يعمل هذا المقرر على تثقيف الطلاب بشأن الديانات الأخرى؛ من حيث تعرف المعتقدات الدينية الأخرى، والممارسات التي تجرى في المجتمع؛ فيتعلم الطلاب عن الأديان الأخرى؛ من خلال دراسة تجاربهم الدينية، وأبرز القيم في كل دين.

إن تعليم الأديان في "الولايات المتحدة" لا يسعى إلى إثبات أفضلية دين على آخر؛ بل يُعنى بتعرف الأديان، ومعرفة البشر، والاستفادة من تجارب الآخرين. ومن جهة أخرى؛ فقد ظهرت إشارات في بعض الولايات الأمريكية إلى أن النظام المدرسي الحكومي بدأ يستشعر أهمية الدراسة المقارنة للأديان، وبدأت المناهج تركز على التعدد الديني، وتبين أهمية تعليم الطلاب، وتثقيفهم بمعرفة كيفية التعامل معه (Grelle,2002).

أما التعليم الديني في "تايوان"؛ فيساعد الطلاب في فهم تنوع الأديان، وفهم تأثيرها في القيم، والمعتقدات الأخرى؛ من خلال إدراج مناهج الدين، والحياة في

الصفوف الثلاثة من التعليم الثانوي؛ لتقديم القيم المناسبة؛ لاتخاذ القرارات الإيجابية تجاه الآخرين (Sum Ng,2002).

وهكذا صارت المناهج - في كثير من دول العالم - مناهج مطورة، تواكب احتياجات المجتمع، ومشكلاته؛ ففي "أيرلندا الشمالية" صار المنهج الأساس للدين منهجا مطورا، يعمل على تجاوز التفرقة، والإهمال، والعزل الذي يهيمن على الحياة في أيرلندا الشمالية؛ فهو يحاول التغلب على الجهل، والطائفية، ويعمل على تطوير المناهج؛ لتجاوز هذه المشكلات (Richardson, 2001) .

ثالثا: أمثلة التعامل مع الواقع الديني

صارت كثير من الدول تتعامل مع الأديان الأخرى؛ من خلال تدريسها الديانات في مدارسها الحكومية؛ ففي شمال "نيجيريا" صار تدريس الإسلام، والمسيحية متاحًا للطلاب؛ من خلال معلمين لكل ديانة؛ حيث تجرى دراستهما في صفوف خاصة بهما؛ أي: أن كل معلم يدرس المنهج الديني الخاص بالطائفة التي ينتمي لها (Lemu,2002).

وامتازت عديد من الدول بالتعامل مع الواقع الديني باحترام؛ كما ظهر في "جنوب أفريقيا"؛ حيث نجد أن احترام الدين يظهر؛ من خلال التزام الكتب المدرسية المصداقية في التعبير عن الديانة؛ فكل قسم في المنهج يكتب؛ من خلال ممثلين عن هذه الديانة؛ فتقدم المعلومات بكل مصداقية، ووضوح، ويجرى إصدار عديد من الكتب الدينية التي تتضمن الأماكن المقدسة لجميع الديانات (Chidester,2003).

وامتازت "أيرلندا الشمالية" بالتعامل مع الواقع الديني؛ فسمحت بإضافة معلومات دينية للطلاب خارج المنهج؛ أي: أنها سمحت بتدريس الديانات الأخرى؛ على أن يجرى ذلك خارج المادة الرئيسة، وبموافقة مجلس أمناء المدرسة (Richardson,2001).

السؤال الثالث: كيف تجرى ممارسة الحرية الدينية في الأنظمة التعليمية المختلفة ؟

من خلال تحليل الوثيقة الخاصة بالمؤتمر الدولي عن حرية الدين، والمعتقد، والتسامح، ونبذ العنصرية Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from Around the World ، ومحتوى الوثيقة الخاصة بدليل المعلم للدين في المدارس العامة A Teachers Guide to Religion in the Public Schools. ، وبعض الوثائق المتعلقة بالنشاط الديني في المدارس العامة ، وتدريس الدين في المدارس الابتدائية؛ أمكن تعرف الممارسات الدينية التي يؤديها الطلاب بحرية داخل المدارس.

أولا: الأنشطة الدينية التي تمارس في المدارس.

تُعد "تايوان" إحدى الدول التي تستخدم سياسة عدم إجبار الطلاب على المشاركة في الأنشطة الدينية في المدارس؛ فهي تسعى إلى إيجاد طرائق جديدة للتعليم الديني، وغرس المبادئ الحسنة بعيدًا عن التلقين، والإجبار (Sum Ng , 2002).

ويعطي النظام التعليمي في "أيرلندا" الطلاب كثيرًا من الحرية الدينية؛ حيث يمكن للأطفال الكاثوليك الانسحاب من الاحتفالات الدينية إذا كانوا لا يرغبون في ممارسة الطقوس الدينية الخاصة بالبروتستانت، كما يمكن دمج الأطفال في ولايات أيرلندا في الحياة المدرسية، مع إعطاء الوالدين الخيار لأخذ الأطفال في فترة الدروس الدينية، أو السماح لهم بعدم المشاركة في الدرس الديني.

أما من حيث حرية الطلاب في ممارسة حقوقهم الدينية اليومية تعطي "الولايات المتحدة الأمريكية" الطلاب الحق في إمكانية الصلاة الجماعية، أو الفردية، وقد يصلون في الصف؛ ما لم يطلب إليهم المشاركة في نشاط مدرسي، ويستطيعون الصلاة في الأماكن غير الرسمية؛ مثل: الكافتيريا، أو القاعات؛ بشرط التزام الهدوء، كما أن لهم الحق في قراءة كتبهم الدينية، وأن يصلوا، ويناقشوا الدين مع الآخرين، ويمكنهم التعبير عن معتقداتهم عن الدين في الواجبات المنزلية، والأعمال الفنية،

وغيرها من المهام الشفهية دون التمييز على أساس المحتوى الديني (Haynes,2000).

ويعطي النظام التعليمي في أمريكا – أيضًا – الطلاب الحرية في ارتداء بعض الملابس المتوافقة مع قناعاتهم الدينية؛ فيكون مظهرهم معبرًا عن الدين الذي ينتمون له؛ من خلال ارتداء الملابس ذات المعاني، والدلالات الدينية الخاصة بهم.

ثانيا: مدى توافر مساحة، ومكان؛ لممارسة المعتقد.

أما من ناحية توفير مساحة، ومكان للطلاب؛ لممارسة معتقدهم؛ فنلاحظ أن النظام التعليمي - في الولايات المتحدة - يشجع الطلاب على أن يصيروا مشاركين في الحوار؛ حيث يمثلون صوتًا من أصوات تقاليد الأديان الأخرى؛ فكل أصحاب دين في إمكانهم ممارسة معتقداتهم بالطريقة التي يجب عليهم أداؤها؛ فهم يمثلون الدين الذي ينتمون له (Grelle,2002).

ووضعت "أيرلندا" محتوى دراسيًّا دينيًّا، يوفر فرصة للصلاة الجماعية للأديان، وهو مناسب لتعليم الصلاة، كما يتم الاحتفال بالمناسبات الدينية في الأوقات المناسبة خلال العام؛ مثل: عيد الميلاد، وعيد الفصح، والصوم الكبير، وفي نهاية العام يتم تعرف بعض الأيام، والمناسبات الدينية المهمة.

وفي "جنوب أفريقيا" يُشجَّع الطلاب على المشاركة باستكشافاتهم الخاصة للتنوع الديني؛ حتى يصيروا منتجين للمعرفة؛ من خلال تحملهم مسؤولية التعلم عن كافة الأديان؛ بدلا من الاستماع السلبي عنها من الآخرين (Chidester ,2003).

السؤال الرابع : كيف تجرى تهيئة المعلمين للتعامل مع تنوع المعتقد لدى الطلاب؟

في "أيرلندا الشمالية" يتم التشجيع على زيادة الوعي بالتنوع الديني؛ فجميع المربين - بما في ذلك الكنائس، وسائر الطوائف - ملتزمون بأن يهيئوا أنفسهم، ويرتبوا الحوار فيما بينهم؛ للمشاركة في مهمة تطوير التعليم الديني، كما يشجع

المعلمون المهرة النقاش المفتوح للقضايا الدينية التي يتم تجنبها تقليديا؛ لكونها قضايا حساسة (Richardson,2001).

وقد حددت "روسيا" طريقة لتنظيم التعليم الديني؛ من خلال مشاركة المعلمين، ورجال الدين من مختلف الطوائف في مناقشة قضايا التنوع الديني؛ حيث يجرى تبادل الزيارات بين المعلمين، وجامعات العلوم الإنسانية، ورجال الدين؛ لتبادل الخبرات، وتشجيعهم على تقديم برامج دينية تعليمية للطلاب؛ لزيادة معارفهم الدينية (Kozyrev ,2001).

ووضعت "تركيا" برنامجاً؛ لتثقيف المعلمين في التنوع الديني، وتدريبهم على التعاون في المدارس؛ من خلال تقديم دورات للطلاب الراغبين في دراستها، وقدم المعلمون عديدًا من الدورات الدينية؛ لإعادة نشر ثقافة الدين، والمعرفة، وتأكيد القيم، والتقاليد الخلقية (Adanali ,2002).

أما في شمال" نيجيريا"؛ فيتم إلزام معلمي التربية الإسلامية على أن يقرؤوا كثيرًا؛ ليوسعوا من معارفهم العامة، والدينية على وجه الخصوص؛ ليكونوا قادرين على ربط القيم بخبرات الطفل، ومعرفته، كما أنه من المهم أن يقدم المعلمين أمثلة عن سيرة بعض المتقدمين، وإعطاء قصص، تثير اهتمام الطلاب (Lemu ,2002).

وبالنسبة للمعلمين في "استراليا"؛ فهم لا يفترضون أن جميع الطلاب ملتزمون بالدين، أو يمارسون دياناتهم، ومع ذلك يتعين عليهم أن يتهيأوا؛ للتعامل مع الطلاب؛ لتقديم ردود إيمانية مناسبة لأي استفسارات للصفوف، والمراحل الدراسية (Rossiter ,2007).

وأظهرت نتائج تحليل الوثائق أنه لم يكن هناك أي تدريب ديني لمعلمي المدارس الحكومية في "استراليا" على التعليم الديني (Rossiter,2007). وتُعد "جنوب أفريقيا" من الدول التي تولي الجانب الديني عنايةً كبيرة؛ فقد أعدت برامج جديدة؛ لتدريب المعلمين على التعلم متعدد الأديان (Chidester ,2002) . كما عني شمال

نيجيريا بالتثقيف الديني؛ فقدمت الكليات، والجامعات دورات دينية للمعلمين في مختلف المجالات، والمستويات (Lemu ,2002).

مناقشة النتائج

السؤال الأول للدراسة :

أكد الإطار النظري أن الجهود البحثية، والعلمية في قضية التعدد، والتنوع الثقافي في البيئة المدرسية؛ قد بدأت منذ فترة طويلة في الغرب، وعلى إثرها تطورت النماذج الفكرية التي تحاول صوغ مفهوم لهذه القضية.

إن التعدد في النماذج الخاصة بالتنوع الثقافي في نظر الباحثين يُمثل اختلاف تنوع؛ وليس اختلاف تضاد ؛ بمعنى أن كلاً من هذه النماذج ينظر إلى قضية التنوع من زاوية خاصة، وما اختلاف هذه النماذج فيما بينها إلا اختلاف في المدى الذي يذهب إليه كل منها، وأن أي منها لا يلغي - بالضرورة - النموذج الآخر؛ فنموذج التعليم متنوع الثقافات ركز على الفرد، على حين تعداه نموذج التعليم متعدد الثقافات إلى حجرة الدراسة، في الوقت الذي أولى فيه النموذج الأخير- مناهضة العنصرية - المؤسسات التعليمية، والمجتمع عنايةً؛ فالاختلاف بين هذه النماذج - إذن - اختلاف وظيفي، تطور مع الزمن؛ من خلال التجارب، والممارسات حتى وصل إلى مرحلة من النضج.

ويمكن تطبيق هذه النماذج في نظام التعليم بدولة الكويت بعدة طرائق، بالتزامن مع بعضها ؛ فيمكن البدء في برامج تدريبية؛ لبناء القدرات لدى العاملين في المدرسة؛ من معلمين، وطلاب بشأن مفهوم التعليم متعدد الثقافات؛ ومن ثم ينتشر المفهوم تدريجيًّا في الوسط المدرسي؛ فيمارس المعلمون، والطلاب قبول التنوع مع الآخرين بشكل عملي، وواقعي مع مرور الوقت الذي من شأنه تعزيز النموذج الأول، وهذا البرنامج يمكن أن يطبَّق على مستوى المدرسة.

والتعليم متعدد الثقافات يمكن أن يحدث على مستوى وزارة التربية، والمناطق التعليمية؛ من خلال عديد من الإجراءات، والبرامج التي من شأنها دمج المفهوم في الممارسات التدريبية، وفي محتوى المناهج، وفي فاعليات الأنشطة، وفي آليات التقويم.

السؤالان: الثاني، والثالث

أظهر تحليل محتوى الوثائق وجود عديد من الممارسات التي تستهدف تطبيق، وتحقيق نوع من الخصوصية الدينية، والحرية في ممارستها في البيئة المدرسية، هذه الممارسات تحتاج فريقًا من الدراسة، والتمحيص؛ لتعرف العلاقة بين هذه الممارسات، ونماذج التنوع الثقافي التي تم تناولها سابقا.

فبعض هذه الممارسات قد يرمى إلى مجرد قبول فكرة ممارسة الحرية الدينية؛ من خلال تضمينها في المناهج الدراسية؛ وهذا ينتمى إلى النموذج الأول؛ وهو التعليم متنوع الثقافات، وبعض الممارسات الأخرى تعطي الحق في أداء العبادات بكل حرية؛ وهذا ينتمي إلى نموذج التعليم متعدد الثقافات، وهكذا.

إن الممارسات التربوية المختلفة في النظم التعليمية التي تمت الإشارة إليها فيما يتعلق بقضية التنوع الثقافي؛ لابد من التعامل معها تبعًا لخصوصية البيئة، وطبيعة الفضاء الثقافي الذي توجد فيه؛ فكل تلك الممارسات نشأت، وتطورت، ونضجت، وتم تقبلها في سياق مجتمعي خاص بها؛ ومن ثم ففهم ذلك السياق يُعد شرطًا قبليًّا لازمًا، إذا ما أردنا الاستفادة منها في النظام التعليمي بدولة الكويت؛ لنمضي قدمًا في تطوير مرئياتنا الخاصة حيال هذه القضية.

المراجع

المراجع العربية :

١. الرشيدي، غازي (٢٠١٧) . البحث النوعي في التربية . مكتبة الفلاح. الكويت.

٢. زيتون، كمال (٢٠٠٦). **تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيا**(ط١). القاهرة: عالم الكتب.

٣. العتيبي، عبدالله.(٢٠١٣) **التعددية الثقافية من منظور التربية الإسلامية دراسة تحليلية**، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

٤. عزاوي، فائزة .(٢٠٠٦) .**المنهج الخفي فلسفته وتطبيقاته التربوية**. جامعه بغداد- مركز البحوث التربوية والنفسية،العددان: التاسع والعاشر.

٥. قنديلجي، عامر والسامرائي، إيمان(٢٠٠٩). **البحث العلمي الكمي والنوعي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٦. كوتوكدجيان،جورج.كوربيت،جون (٢٠٠٩). تقرير اليونيسكو العالمي الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات،اليونيسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

٧. وزارة التربية.(٢٠١٥).المجموعة الإحصائية للتعليم.

المراجع غير العربية :

1. Adanali، H. (2002). The many dimensions of religious instruction in Turkey. *Religious Education*، *8*، 15-18. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

2. Adler،Nancy.(1997)، International Dimensions of Organization Behavior 5th edition. Thomson learning inc.USA.
3. Allison,c (2003). Multicultural Education Connecting Theory to Practice.Focus on Basics connecting Research&Practice.NCSALL.
4. Apfelbaum،E.Norton،M.Sommers,S.(2012)،Current Directions in psychological science،published by SAGE on behalf of APS association for psychological science.
5. Chidester، D. (2003). Religion education in South Africa: teaching and learning about religion، religions، and religious diversity. British Journal of Religious Education، 25(4)، 261-278. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.
6. Cumming-McCann،A. (2003). Multicultural Education Connecting Theory to Practice.Focus on Basics connecting Research&Practice.NCSALL.
7. Dei، G. J. S.، James، I. M.، Karumanchery، L. L.، James-Wilson، S.، & Zine، J. (2000). Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling. Toronto: Canadian Scholars' Press.
8. Faas، D.، Darmody، M.، & Sokolowska، B. (2016). Religious diversity in primary schools: reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*، *38*(1)، 83-98.
9. Giorda، M. (2015). Religious Diversity in Italy and the Impact on Education: The History of a Failure. *New Diversities*، 77.

10. Gou،Shibao،Jamal،Zenobia.(2007).Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models.Canadian journal of higher education،university of Calgary&university of Alberta .https://www.ifla.org/publications/defining-multiculturalism

11. Grelle,B.(2002) . Learning to Live with Difference: Teaching About Religion in Public Schools in the United States. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

12. Haynes، C. C. (2000). *A teacher's guide to religion in the public schools*. Prentice Hall.

13. Henry،F.Tator,C. (2009).Racism in the Canadian University: Demanding Social Justice، Inclusion and Equity. Alberta Journal of Educational Research، Toronto، University of Toronto Press.

14. International Association for Religious Freedom .(2001). Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World.

15. Irish National Teachers Organization .n.d.Teaching Religion in the Primary school، Issues and Challenges.

17 Jackson، R. (2009). Is diversity changing religious education? Religion، diversity and education in today's Europe. *Religious diversity and education: Nordic perspectives، 11*.

18 Kieran، P. (2003). Promoting truth? Inter-faith education in Irish Catholic primary schools.

19 Kozyrev، F. (2001). On the place and role of religious education in Russian schools: Retrospection and forecasts. Religious education in schools: Ideas and experiences

from around the world، 20-25. International Association for Religious Freedom.

20 Lemu، B. A. (2002). A holistic approach to teaching Islam to children. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

21 Licher , Arlene (2005).ANTI-RACISM A Resource Guide for teachers, counsellors and students . Federal Commission against Racism

22 -Lytsiousi، S.، Tsioumis، K.، & Kyridis، A. (2014). HOW TEACHERS COPE WITH THE RELIGIOUS DIVERSITY IN GREEK KINDERGARTEN CLASSES. FROM THEORY TO REALITY. *International Journal of Education Learning and Development*، *2*، *5*، 18-32.

23 Mazur،Barbara.(2010)، Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice.Journal of intercultural management،vol.2،no.2.

24 Mogalakwe،M(2006) The use of documentary research methodsin social research. University of Botswana.

25 Novita، A. (2015). Addressing Religious Diversity in Education in Indonesia. *Journal of Interdisciplinary Research in Education Volume*، *5*(1).

26 Richardson، N. L. (2001). *Religion، cultural diversity and conflict: challenging education in Northern Ireland* .In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

27 Richeson،Jennifer،Nussbaum،Richard.(2003)،The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial

bias.journal of Experimental social psychology، 40 (2004) 417–423

28 Rogers،David.(2003). Diversity Training:Good for Business but Insufficient for Social Change. DISMANTLING RACISM:ARESOURCE BOOK. FOR SOCIAL CHANGE GROUPS.Western States Center.

29 -Rossiter، G. (2007). Finding the balance: Religious education in Australia. In Religious Education in schools: Ideas and Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

30 -Scarino، A.، Liddicoat، A.، & O'Neill، F. (2015). *Engaging with diversity: A case study of the intercultural experiences of Muslim and non-Muslim students in an Australian school*. International Centre for Muslim and non-Muslim Understanding، University of South Australia.

31 Schuh، Kathy.(2003). Knowledge Construction in the Learner-Centered Classroom. Journal of Educational Psychology. University of Iowa.

32 -Sigmund، P. (2001). Education and religious freedom in Latin America. *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World*، 54-58. International Association for Religious Freedom.

33 -Streib، H. (2001). Inter-religious negotiations: Case studies on students' perception of and dealing with religious diversity. *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe*، 129-149.

34 -Sum-Ng.Chan.(2002).Introducing' Life Education ' in Tiwan. In Religious Education in schools: Ideas and

Experiences from around the World .International Association for Religious Freedom.

35 -Tannous، H. (1997). Religious Diversity and the Future of Education in Lebanon. *Mediterranean Journal of Educational Studies*، *2*(1)، 21-35.

36 Virginia State Board Of Education.(1995). Religious Activity In The Public Schools.

37 -Warner-Søderholm، G.، & Kriger، M. (2014). The art of dealing with religious and cultural diversity in the classroom. *International Journal of Business and Management*، *9*(10)، 149.

38 -Zhang، Y.، Wildemuth، B. (2005). Qualitative analysis of content retrieved from http:www.google.com.kw.