الفصل العاشر

التربية الدينية والقِيم

جورج ن. نحاس*

ملخص: تطرح هذه الورقة إشكالية العلاقة بين القيَم كمطلق حضاري، وبين المضامين التي تحملها التربية الدينية. فهي تسعى للتأكيد على ضرورة تطوير التربية الدينية كما هي قائمة اليوم حتى تطال الأفاهيم القيمية، متعديّة محدودية "الأخلاقية" التي يمكن للهوى المتطيِّف أن يجرفها في أية لحظة باتجاه التعصُّب والانغلاقية.

تعتمد الورقة على الوضع اللبناني نموذجاً، لذلك فهي تنطلق من هذه الخبرة، محللة الكثير مما جاء حول هذا الموضوع من كتب وتصريحات ودراسات، على ضوء ما نُشِر في مؤتمرات عالمية طرحت الإشكالية نفسها، في إطارها الأعم. كما تحلل الورقة بعض الأمثلة في هذا المجال.

تخلص الدراسة إلى التأكيد على ضرورة تفعيل التربية الدينية بتجاوز حدّ المعلومة الفقهية أو اللاهوتية من أجل الوصول إلى اكتساب أفاهيم تلامس نوعية العلاقات التي لا بد أن يكتسبها الإنسان لتكون القِيم عنده أبعد من مجرَّد تعامل سطحي، نسبي وآني مع الأخلاقيات.

أولاً: القِيَم وأنظومة الثقافات

١. الفرق بين القِيَم والأخلاق في الحضارة اليوم

في إطار الحديث عن القِيَم والتربية بشكل عام، والقِيَم والتربية الدينية بشكل خاص، لا بد من وضع هذه التعابير في السياق الحضاري المعاصر. القِيَم *(values - valeurs)* كأفهوم *(concept)* متكامل هي حديثة العهد ولم تتعرّف عليها

---

* دكتوراه في العلوم التربوية، باريس، ١٩٩٤. نائب رئيس جامعة البلمند، طرابلس – لبنان.

الحضارة العالمية إلا في القرنين الأخيرين، بينما عرف العالم، في مجتمعاته المختلفة، عرف الأخلاق كجزء لا يتجزأ من الثقافة الخاصة بكل مجموعة من مجموعاته. ولأن الدِين هو عامل أساسي في صياغة الثقافة المحلّية، كان من الطبيعي أن نتساءل عن العلاقة الممكنة بين أخلاقيات نرثها في ثقافة متأثّرة بالدين وقِيَم تصوغها الحضارة العالمية. يزداد الأمر خطورة وصعوبة اليوم بسبب ما اعتدنا على تسميته "العولمة" والذي نخشى أن يستلبنا شيئًا من خصوصيتنا فتذوب ثقافتنا عوض أن تتألّق باحتكاكها بالثقافات الأخرى.

٢. المطلق والنسبي

فكما يقول فول "الأخلاق نسبية أما القِيَم فمُطْلقة" (Fall, 1995 , p1). نسبية الأولى عائدة لارتباطها بواقع اجتماعي وديني واقتصادي محدد، ولذلك تأخذ صيغًا محددة في زمن معيّن وفي بيئة معيّنة وتحت وطأة ظروف معيّنة. ويكمن الخطر هنا في تجميد الصِيَغ على الرغم من تبدّل الظروف فتصبح المرجعية هي النص وليس روح النص. أما الإطلاق في القِيَم فمرتبط بشموليتها وتعميمها وقبولها مبدئيًا من قبل المجتمعات كافة[١]. هذا لا يعني طبعًا أنه من السهل توضيح الفرق بين هذه وتلك، لا على صعيد التعابير، ولا على صعيد ترجمة القِيَم في الواقع من دون الرجوع إلى الخلفيات "العقائدية" (من دينية أو غيرها) التي تكمن وراء المقاربة الأخلاقية. القول بالمطلق يمكن أن يعني تخطّي الإرث الثقافي المحلّي، بشيء من الاستعلاء دون الوعي لضرورة اكتساب المجموعة المحلّية القدرة على التعامل مع ما تحمله هذه القِيَم من تماس جدّي مع عمق الموروث[٢]. أما القول بالنسبي فيمكن أن يعني الابتعاد عن الانفتاح على خبرة الغير في سيرورة العيش المشترك. وهذا أيضًا موقف استعلائي لا يقبل بحوار الثقافات وتنوعها وإمكانية تناغمها من أجل صياغة حضارة إنسانية رحبة.

---

[١] هذا ما شكل في عهود الاستعمار نقاط خلاف رئيسية بين المحتلّين والمحلّيين، لم تمح أثرها قرون الاستعمار وما زلنا حتى اليوم نلمس آثاره في رواسب تعامل سياسي وخلقي متأثر بخلفية عدم التفاهم وردات الفعل.

[٢] هذا هو مثلاً وضع الحديث اليوم عن عقوبة الإعدام. أين هي مثلاً من رؤيتنا للإنسان وعلاقته بالمجتمع ككل ومسؤولية المجتمع عنه. هل القول بمرجعية موروث ثقافي معيّن يكفي للكفّ عن الكلام على الموضوع؟

أما ما نشهده على العموم، فغلبة للتقنين الأخلاقي على رحابة الأفاهيم القيميَّة. الميل هو لحدِّ الأفاهيم القِيميَّة في أنظومة الأخلاق (بمعناها المتحجِّر) ويتمكن إذاك الهوى المُتَطَيِّف (دينيًا) أو المؤدلج (سياسيًا) أن يجرفها في أية لحظة[٣]. هل هذا يعني أن تعليمًا ما حول ظرفية الأخلاق ونسبيتها ومحدوديتها يجب أن يُعْتَمَد؟ وهذا يتحقّق بتبنٍّ لتعليمٍ ديني يقيم الفرق بين الإيمان وانعكاساته العقائدية ذات الطابع الأخلاقي[٤]، على أن تكون الأولوية في التوجيه الديني للثوابت المطلقة التي تبنى عليها القِيَم على حساب موروثات ثقافية محلّية. وإذا كانت هذه هي الحال المنشودة، فمن يقرر هذا المطلق وبناء على أية أسس وبأية طريقة، حتى تتجانس التربية الدينية مع التأهيل لممارسة القِيَم في التعاطي المجتمعي على اختلاف أنواعه؟ لأنه لا بد لنا من أن نشير إلى أن الأخلاق ذات طابع شخصي ومجتمعي في آن وكذلك القِيَم. من هنا إن التعاطي فيهما ليس مقتصرًا على تصرّف الأفراد بل من المتوقع أن ينظر إلى إقامة تناغم بين تصرّف الأفراد وتصرّف المجموعة[٥].

٣. دور التربية في السيرورة الحضارية

تكمن أهمية أسئلة كهذه في الدور الهام الذي تلعبه التربية بشكل عام في بلورة التعبير عن ثقافة معينة في سياق حضاري معيّن، فكم بالأحرى في مجتمع متعدد الأديان كما في لبنان. وما هو صحيح بالنسبة للتربية عامة يصبح أكثر دقة بالنسبة للتربية الدينية: فإما أن تلعب التربية عمومًا (والتربية الدينية خصوصًا) دور العامل الإيجابي في تقوية اللُحْمة المجتمعية حول أفاهيم قِيميَّة

---

[٣] فالكلام على الديمقراطية مثلاً، كقيمة سياسية، يحدّه في أية لحظة الخوف من أن تسائل الديمقراطية ما اعتبر مسلمات خلقية أو قانونية في ثقافة محلية معينة (كحقوق المرأة مثلاً).

[٤] أتى في اجتماع مالطة سنة ١٩٩٧ ما يلي: "لذلك نحن نشدد على ضرورة وعي سوء استعمال الدوافع الدينية كما نشدد على ضرورة التحذير من مضاعفات هكذا استعمال المؤذية للغاية". (اعلان مالطة، ١٩٩٧، البند السابع، ص٢). ومن سوء الاستعمال الممكن التعتيم في بعض الأحيان على القِيَم باسم الدين وأخلاقياته.

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

جامعة، أو أن تلعب دورًا سلبيًا في تمزيق المجتمع على صعيد طائفي بالرجوع إلى أخلاقية "عقائدية". هذا الدور الذي نريده للتربية ليس، كما يمكن أن يُخَيَّل للبعض، مسعى تلفيقيًا. لكنه سعي حضاري للتفتيش عن المطلق الذي يجمع مقاربات مختلفة، فيصوغ منها أرضية لقاء بين المواطنين تحترم الخصوصية دون ما تكفير أو استكبار من قبل أحد على أحد. ماذا عن الوضع اللبناني في هذا المجال؟ وهل كل ما يقال فيه عن التعايش يذهب في هذا المنحى الوطني البنّاء أم أننا ارتضينا للدين أن يكون عامل تفرقة في الوطن الواحد؟

في ما يلي، وبعد تلمّس هذا الواقع ووضعه في إطار حضاري عام[٦]، سأسعى لصوغ طرح يأمل في تفعيل للتربية الدينية، يكون بتجاوز حدّ المعلومة الفقهية أو اللاهوتية بغية الوصول إلى اكتساب أفاهيم تلامس نوعية العلاقات التي لا بد أن يكتسبها الإنسان، لتكون القِيَم عنده أبعد من مجرَّد تعامل سطحي ونسبي وآني مع الأخلاقيات.

ثانياً: القيم وتنوعها

١. أسس القِيَم اليوم

إنه لمن الصعب ربط القِيَم وتطور مفاهيمها ببرهة زمنية محددة. فكل الحضارات عرفت شيئًا من المرجعية في أصول التعامل الاجتماعي والخلقي والسياسي. فديمقراطية آثينا ونظرية العبودية فيها، والعلاقات الأُسَرية التي سادت هناك، استندت جميعها إلى رؤية للإنسان والمجتمع ولأفهومَيْ الذكورة والأنوثة. إلا أن هذه المرجعيات عرفت تطورًا ملحوظًا مع ظهور الأديان الموَحِّدة، وتداخل الشعوب بعضها ببعض. فتطورت المفاهيم *(notions)* على أكثر من صعيد، دون أن يزول الاختلاف في كثير من الأحيان بين الخطاب المعلن والممارسة.

---

[٦] القَيِّمون على التربية الدينية في مختلف الطوائف في لبنان لا يشددون في التربية الدينية على القِيَم العامة الجامعة (transreligious) بل بالعكس يؤكدون على الأوجه التي تظهر الفوارق العقائدية كما لو أن الأخلاق هي جزء لا يتجزأ من العقيدة.

أتت الثورة الفرنسية، بعد عصر النهضة في أوروبا والفكر النقدي الذي أتى به فلاسفة القرن الثامن عشر، لتطرح بالاستقلال التام عن الدين، وربما كردّة فعل عليه، أنظومة المثلث: "حرية، مساواة، أخوة". فكان هذا الكلام أول تعبير "رسمي" على صعيد شعبي واسع، لقِيَم مطلقة غير خاضعة لنظم أخلاقية، فأدخلت على الخطاب السياسي تعبيرًا جديدًا بالكلية وهو "القِيَم الجمهورية" *(valeurs républicaines)* تكمن أهمية هذا التعبير الحضارية في تخطّيه ليس فقط الموروثات الدينية بل أيضًا الترتيبات القانونية والطروحات السياسية. هذه أيضًا على شيء كبير من النسبية ولا تصلح لتكون مرجعًا إلا بقدر ما تلائم هذه الثوابت التي سمّيت قِيَمًا في حينه. وإن تغيّرت القوانين وتبدلّت التوجهات السياسية، فلا بد من أن يُحترم كل تغير وكل تبديل هذه القِيَم، بل أكثر من ذلك لا بد أن يكون هذا وذاك من أجل تفعيل وجود القِيَم في المجتمع[٧].

استمرّت هذه المفاهيم بالتطور مع طروحات فلسفية متنوعة خاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين، فكانت جدلية الحوار بين الفلاسفة والأديان، وإعادة اكتشاف القِيَم التي تقوم عليها الديانات في آسيا وأفريقيا وغيرهما. كما دخل في التداول بعيد الحرب العالمية الأولى وبعد الحرب العالمية الثانية بشكل أخص، التعامل الدولي مع القِيَم بشكل مواثيق دولية تتعامل مع أفاهيم مطلقة لم تكن مطروحة بهذه الطريقة على الثقافات المختلفة، كالجندرة، والطفولة، والعمال إلخ...

أخيرًا وليس آخرًا، جاءت العولمة وتقنيات الاتصال لتطرح فكرة القِيَم كأساس للتعامل بين الشعوب ولو اختلفت ثقافاتها وخياراتها السابقة، فدخل العالم القرن الجديد بواقع حضاري يختلف جذريًا عما كان عليه منذ مئة عام. لا تشكّل هذه الخلفيات الحضارية إلى اليوم عاملاً "توحيديًا"، لكنها تشكّل بلا شك عامل ضغط على صانعي القرار والمربين وعلى الخطابين السياسي والاجتماعي. وما الحديث الجاري في كل أنحاء العالم حول العولمة وإيجابياتها وسلبياتها ومفاعيلها إلا البرهان الساطع على مدى تطور أفاهيم مطلقة من شأنها أن

(٧) انتقد مؤخرًا نائب فرنسي مسؤولاً كبيرًا على تصرف قام به، ليس لأنه غير قانوني بل لأنه في العمق لا يحترم "القِيَم الجمهورية".

تترسخ كقِيَم غير قابلة للنقاش على الرغم من عدم وضوح مضمونها وغياب بلورة لمفاعيل هذا المضمون على الصعيد الإجرائي[٨].

٢. الكلمات المفاتيح

استعملت هذه الأفاهيم لتعبِّر عن نفسها كلمات مألوفة بعد أن اعطتها أبعادًا جديدة بالكلّية، وذلك نتيجة لمضامين أكثر دقة وعمقًا. استغرقت هذه العملية قرونًا حتى توصلّت إلى ما هي عليه، لكنها لا تزال تضع الجدل بين إشكالية القِيَم المطلقة والواقع الأخلاقي الثقافي على طاولة النقاش المستمر.

أولى هذه الكلمات وربما أهمها وأدقها هي كلمة الإنسان. فهذا التعبير البسيط الذي رافق الوجود البشري على الأرض هو حتى اليوم مجال أخذ ورد. فهو مَصَبُّ كل المقاربات القِيميّة المبدئية من جهة وهو مجال التفرقة باسم الانتماءات الدينية أو العرقية من جهة أخرى: فالتعامل مع "الإنسان" من وجهة نظر القِيَم المختلفة، تعامل مع "مطلق"، يكاد يكون غير موجود فعليًا. أما الحديث عن بعض الأمور العائدة للإنسان، في الحياة اليومية، فحديث طوباوي سرعان ما يتناقض مع التحولات التي تُدْخِلها السياسة، أو الدين، أو التعصّب العرقي لتدحضه في الواقع المعاش[٩]. يكمن سبب خطورة هذا الموضوع في فقدان التوازن بين قِيَم نريدها عامة وتصرفات تناقضها بحجّة ملامستها لواقع موروث وهو مثلاً ديني سياسي (كما في اسرائيل) أو ديني أخلاقي (كما في أفغانستان). فيتحول إذاك النقاش إلى حوار طرشان فنجد العالم يكيل بمكيالين مختلفين (أو أكثر) بحسب ما يناسب القوى الدينية أو السياسية أو الاقتصادية المحلية[١٠]. من هنا السؤال الذي يشغلنا: ما هي دلالة كلمة "إنسان" في تعليمنا حول القِيَم مدنيًا ودينيًا؟

---

[٨] فعلى سبيل المثال لا الحصر، كيف تعبّر فعليًا الدول الغنية عن قناعتها بحقوق الطفل في البلدان الفقيرة وهي التي تستغل هذه الدول انتاجيًا واستهلاكيًا منذ قرون؟ هل سيتعاطى المجتمع الدولي مع هذا المطلق بتشدد أم سيكتفي بالخطاب الطوباوي؟

[٩] مثالاً على ذلك اعتبار المواطنين المنتمين إلى عقيدة دينية مختلفة في الدول الدينية كإسرائيل، مواطنين من درجة ثانية. والعالم يقبل بذلك لمصالح سياسية كما في إسرائيل أو اقتصادية كما في أفغانستان.

[١٠] فلا فقير البلاد النامية هو فقير البلاد الغنية، ولا حقوق أبناء الشمال في الثروات العالمية هي حقوق أولاد الجنوب، ولا مواطنية الإنسان الذي يعيش في ظل نظام ديني معيّن هي نفسها للجميع.

الكلمة المفتاح الثانية هي تعبير "الحرِّيَة" أو "الحرِّيات" حسب المدلول المقصود. هذه العبارة التي هي أول مثلّث إعلان الثورة الفرنسية الشهير، شغلت الفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء السياسة منذ زمن طويل. فقد تكلّم عليها الفلاسفة الإغريق كما أتت على لسان بولس الرسول. مع ذلك لم تقف هذه الكلمة بوجه الحروب الدينية ولا بوجه القمع البوليسي، حتى في الدول التي تنادي بها للغير! فالحرية على قياس الإنسان الذي سيتمتع بها[١١]. فعلى أية حرِّية نتكلّم؟ وما علاقة هذه الحرية التي أصبحت من قِيَم الإنسانية المعلَنَة بما نربي عليه دينيًا وسياسيًا؟

الكلمة المفتاح الثالثة هي كلمة "حقوق". فقد كثرت في القرن العشرين الوثائق التي تتكلّم على الحقوق: أكانت حقوق فئات (كالأطفال والنساء) أو حقوقًا في مجالات معينة (كالحق في التربية والتعليم). بدأ تطوير هذه الكلمة عمليًاً مع الثورة الفرنسية أيضًا مع ظهور أول إعلان لحقوق الإنسان. أفهوم "الحقوق" صار مع الوقت تعبيرًا مستقلاً عن تعبير آخر كان ملازمًا له قانونًا، وهو "الواجبات". مع استقلالية تعبير "حقوق" عن التعبير الآخر، أخذت هذه الكلمات بعدًا "قِيميًا" مطلقًا، وكأن المحاسبة في العالم تقوم على مدى احترام الدول والمجموعات للوثائق التي تبحث في هذا الأمر.

غاب عن التعامل عمليًا الدور الكبير الذي يلعبه سياق الكلام في إيضاح مضمونه. فأضحت بذلك كلمة حقوق مستقلّة تمامًا عن الواقع المحيط بها ومتطلباته وخصوصياته، كما استعملت هذه الكلمة وكأن لا علاقة لها مطلقًا بأفهوم الواجبات في المجتمعات وبين المجتمعات. لذلك أصبح الكلام على الحقوق سلاحًا ماضيًا بيد المتنفذين من الدول يبررون بها تدخلهم السياسي والعسكري هنا وثمّة[١٢]. لذلك أصبحت هذه الكلمة المفتاح في ما يعود إلى التعامل بين الإنسان وأخيه الإنسان، وبين الإنسان والنظم الحاكمة وبين الدول، كلمة

---

[١١] فلا حرية الفلسطيني في تقرير المصير مشابهة لحرية الكوسوفي، ولا حرية الملحد في أفغانستان مشابهة لحرية المسلم في أوروبا، ولا حرية المتمول في الولايات المتحدة شبيهة لحرية الفقير فيها.

[١٢] حقوق أطفال العراق هي غير حقوق أطفال اسرائيل. وحقوق فقراء الولايات المتحدة غير حقوق فقراء صربيا. وحقوق نساء أوروبا غير حقوق نساء افغانستان.

هامة في مجال القِيَم، ذات بعد سياسي وليس فقط خلقي واجتماعي. لذلك كانت مدخلاً لكلمة مفتاح أخرى وهي كلمة ديمقراطية.

ففي الخطاب حول القِيَم اليوم، تلعب كلمة "ديمقراطية" دورًا مميزًا، لأنها تُسْتَعْمل كمرجع للتعامل بين الدول وبين المؤسسات الدولية والنظم الحاكمة. والديمقراطية في هذا المجال، تحمل فحوى التجربة الغربية المستندة إلى الاحتكام للشعب بالتصويت في عملية منطقية بسيطة جدًّا: يمارس الإنسان حريته ويطالب بحقوقه بمجرّد تأمين العملية الانتخابية أو الاستشارية في صندوق الاقتراع.

السؤال البديهي المطروح في هذا المجال هو هذا: هل الديمقراطية شكل معيّن، أم الديمقراطية قناعة بأهمية الشورى وبأولوية التفتيش عن الحق من وجهة نظر احترام الإنسان؟ فهل تصويت "ديمقراطي" في بلد ما يسمح لدولة ما لا يسمح به لغيرها[١٣]؟ مشكلة الديمقراطية الأساسية أنها تجعل من الحق شيئًا نسبيًا ليحل محلّه القانون، فهل نضج هذا الأفهوم ليأخذ صفة الإطلاق الذي للقِيَم؟

كلمة مفتاح أخرى هي "الحق". "وما هو الحق؟" سؤال سأله يسوع المسيح عند محاكمته من قبل بيلاطس البنطي، وبقي السؤال من دون جواب نظري. وحسب التراث المسيحي، كان جواب يسوع على السؤال، جوابًا حيًا، فمات من أجل قناعاته. والحق ليس بالتصويت وليس بالأكثرية. الحق هو ما يجعل الإنسان يحقق إنسانيته دون تمييز بسبب ضغط اقتصادي، أو سياسي، أو مجتمعي. وهذا الحق لا يتماشى بالضرورة مع فكرة الحقوق المفصولة عن الواجبات، أو فكرة الديمقراطية المجتزأة، أو فكرة الحرية التي تتجاذبها النظم السياسية.

فالحق مفتاح نقدي لهذه كلها. والحق قيمة مرتكزة على التناغم الذي يؤدي إلى جعل الإنسان مسؤولاً عن نفسه وعن العالم. من هنا إن الخطاب الديني

---

[١٣] فالديمقراطية في أميركا تسمح لإسرائيل باقتناء سلاح نووي، لكن الديمقراطية نفسها لا تسمح بذلك للدول العربية! والديمقراطية تسمح لأهالي كوسوفو بتدمير الآثار المسيحية في أرض هي جزء من تراث مسيحي واسع، لكن لا تسمح لأقلية ما بممارسة قناعاتها في أرضها!

هام للغاية إذا عرف كيف يجعل من الدين خدمة لا هدفًا، خدمة مستمرّة للتفتيش عن "الحق".

طبعًا هناك كلمات أخرى كان من الممكن أن أتوقف عندها، لكنني انتقيت هذه كنموذج معتبرًا أنها في الخطاب العالمي القائم حاليًا يمكن أن تكون الأهم، بالنسبة إلى الشأن التربوي الذي يهمني هنا.

٣. القِيَم بين التربية والخبرة المجتمعية

يجد المربي نفسه اليوم مدعوًّا ليلعب دوره في هذا التجاذب القائم بين الخطاب النظري وبين الفروقات المعيشة هنا وثمة، تجاذب يصل إلى حد التناقض أحيانًا كثيرة. فكل الكلمات المفاتيح التي ذكرت تنطلق من "نوايا" حسنة تهدف إلى إحلال واقع حضاري لصالح الإنسان والإنسانية. لكن بسبب الضغط السياسي والمجتمعي والديني، يرى المدافعون عن هذه القِيَم أنفسهم على تضاد فعلي مع هذه الطروحات، تضاد لا تستطيع الجهود الإعلامية المبذولة أن تخفيه بالنسبة إلى المراقب المحايد (وقد سقت في الحواشي بعض الأمثلة بشكل أسئلة).

من المتوقع أن تأتي كل تربية لتسند التوجّه القِيمي من دون أن تدخل في صراع مع أسس الأخلاق والموروثات الثقافية حتى لو كلّفها ذلك رفض بعض الأشكال الخارجية التي طالما حلّت محل الأسس هذه[١٤]. وبشكل أخص من المتوقع أن تصوغ التربية الدينية خطابًا وتمارس فعلاً يتماشيان مع منطلقات القِيَم المذكورة ولا يقبلان بالواقع المناقض، وذلك نظرًا للدور المميز الذي يمكن للتربية الدينية أن تلعبه.

---

[١٤] لنأخذ مثلاً موضوع الثأر أو تحصيل الشرف أو القوانين العائدة لبعض المسائل المتعلّقة بالتصرف الشخصي. فلا بد من توجّه مبني على القِيَم أن يسائل كثيرًا عن التصرفات المجتمعية وحتى بعض القوانين المعمول بها هنا وهنالك.

ثالثاً: التربية الدينية بشكل عام

١. تربية أو تعليم

كثر الكلام في كل المنتديات التربوية عن الفرق بين التربية والتعليم حتى في الميدان العام. المختصّون التربويون يدركون تمامًا كيف أن الأهداف التربوية هي أهداف عملانية تطال المعرفة بشكلها الإجرائي، بينما الأهداف التعليمية تقتصر على المعرفة بشكلها الوصفي. لذلك تقوم المقاربات التربوية الحديثة كافة على تثمين التربية جاعلة من الشق التعليمي وجهًا من وجوهها ليس إلا.

لن أغوص هنا في خصوصية المدارس التربوية في معالجة هذا الأمر من وجهة نظر مبدئية. لكن لا بد أن أتوقف عند الوجه الديني من العملية. فالدين في شقه الإيماني تجريد غير قابل للفحص العلمي، فهو تسليم بمُسَلَّمة فوقية تكون مرجعية احتكام[١٥]. لكن هذا لا يعني أن هذا التسليم هو استقالة للعقل. فالعقل يفحص كل شيء على ضوء الإيمان مؤكّدًا على ضرورة تماسك المعطى الإيماني، فلا تُسْلب إنسانية المؤمن على حساب سلفية تجعل من الحجة الإيمانية سلاحًا لتعطيل العقل. فالعقل مدعو ليستنير بالإيمان لا أن يتعطّل بسببه[١٦].

من هنا إن التربية الدينية، هي معرفة تُطْلِق العقل، بينما يمكن التعليم الديني أن يتحوّل إلى نوع من المعرفة من شأنها استعباد العقل. التربية الدينية تؤكّد على تناغم الفِعْل مع المُسَلَّمة الإيمانية، بينما التعليم الديني يجعل من الشكل (في التعبير العقائدي كما في الطقس أو في القواعد الاجتماعية) محور المعرفة الدينية الوحيد، والمواقف الحِكْمية. تواجه التربية الدينية اليوم تحدّيًا متمَثِّلاً بهذا السؤال: ما مقدار التجاوب الذي يمكن أن توفره هذه التربية مع طروحات تصرُّ على قيام تناغم بين التعليم والحياة؟ وبشكل محسوس، هل

---

[١٥] كوجود الله الواحد مثلاً بالنسبة للمسيحية والإسلام واليهودية.

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

ستستمر العصبيات الدينية باللجوء إلى "الأخلاقيات" الموروثة لتبرير تصرفات هي في تضاد مع الفحوى الإيماني ولو التزمت بموروثاته الشكلية؟

مما يقودني في مجال العلاقة بين التعليم الديني والقِيَم إلى الكلام على الظاهرة السلوكية في التعاطي مع الآخر، كمحكٍّ لمصداقية التعاطي مع القِيَم، وذلك توسيعًا لما قلته في المقدِّمة.

٢. السلوك والقِيَم

يعترف كل دين بمجموعة من التصرفات التي يصفها بـ "الأخلاقية" والتي يعتبرها على شيء من الأهمية بالنسبة إلى متّبعيه، وتشكل محورًا أساسيًا من محاور التعليم الديني الذي يتبنّاه. لكن السؤال يبقى: هل أن مجموعة تصرفات "أخلاقية" مطلوبة في التعليم الديني، هي بالضرورة منظومة قِيَم ثابتة تصل إلى حد الإطلاق، أم أن هناك فرقًا بين التصرف الأخلاقي والقِيَم بحد ذاتها؟ تكمن المشكلة هنا في الفكر النقدي الذي يمكن أن تسند إليه المقاربة الأخلاقية. فهل هي قريبة من المعطى "القِيمي" أم هي مرتبطة بشكل جامد برؤية إيمانية نحدد نحن مداها؟

فأية تربية دينية تلتزم الإنسان، الذي هو الآخر، وتَصْلُح في عالم تطور القِيَم الذي نعايش اليوم؟

٣. العلاقة مع الآخَر

أود أن أشدد هنا على أفهوم "الآخَر" لأنه التعبير الفعلي عن وجود الإنسان بالمطلق. فالكلام على الإنسان والإنسانية كلام عام، لا يتحمّل المرء من جرّائه أية مسؤولية "فعلية". من هنا إن أفهوم "الآخر" يشكّل موقع اختبار مصداقية الكلام على الإنسان وعلى الإنسانية وعلى شأن التعامل الإنساني بشكل عام. فما قيمة الكلام على الحرية وعلى المساواة وعلى الديمقراطية في بلد يقوم فيه التمييز على أساس الانتماء الطائفي؟ هل يمكن لإله خلق البشر على ما هم عليه، حسب المعطى الديني في أديان الكتاب الثلاثة، أن يقبل بقهر كهذا؟ هل الخطأ في الإيمان؟ لا! هل الخطأ في التفسير؟ طبعًا! لكننا نتعامل عمليًا حسب التفسير وليس

بحسب المُطْلق الإيماني. والأخطر من هذا أننا، حتى لا نقع بالتناقض إن عَلَّمنا حسب الإيمان، نكتفي بالتعليم بحسب التفسير[١٧]!

الآخر هو عنوان مصداقية الالتزام الديني المؤدي إلى القِيَم المجتمعية. فكل تربية دينية لا تركّز على تعامل مع الآخر في احترام خصوصيته، وحرية ممارسة مستلزمات خياراته الفكرية، وإقامة جسور حوارية لمعرفته بشكل دقيق ومنفتح، هي تربية على الخصومة لا علاقة لها بالدين كإعلان إلهي. تربية كهذه هي تعليم على جعل أهوائنا كأصنام تُعْبد بغية الحفاظ على مكتسباتِ سلطويةِ الدين منها براء. في بلد كلبنان يأخذ هذا الموضوع بعدًا هامًا للغاية.

٤. التربية الدينية في لبنان

يزاد في لبنان، إلى هذه الخلفية العامة، إشكالية الاختلاف بين الخطابين العام والخاص. فبينما يقوم الخطاب العام بالدفاع عن النسبة العالية لما يجمع بين اللبنانيين على الرغم من اختلاف انتماءاتهم الطائفية، نجد الخطاب الخاص في المجتمعات ذات اللون الواحد (والتي تتعدّى أحيانًا النطاق الضيّق) يشدد على الفروقات بين الأديان متّخذًا منحى تكفيريًا ينتهي إلى التعارض مع القِيَم وحتى في بعض الأحيان مع الأخلاق نفسها التي يربي عليها هذا الدين أو ذاك.

فهل هناك إذًا من وضوح في رؤية عامة حول القِيَم؟ ما هي؟ وكيف تعبِّر عنها التربية الدينية في بلادنا؟

٥. رواسب الخبرات الماضية

ورثت الدولة اللبنانية في مجال التعليم ما خَلَّفَتْه لها دولة الانتداب. وفرنسا (كدولة علمانية) لا تُدخل موضوع التعليم الديني في برامجها الرسمية لا من قريب ولا من بعيد. أما البرامج التي اعتمدت سنة ١٩٤٦ فقد أدخلت التعليم

---

[١٧] نقول برفض التعصب الطائفي مثلاً ونتمسّك بكل ما يجعل الجسم الاجتماعي الديني يحل محل المجموعة المؤمنة. فإذا ما أشير إلى خطأ ارتكبه مسيحي أم مسلم، يحوله الخطاب الديني إلى تهجّم على المسيحية أو الإسلام، كما لو أن هذا أو ذاك وجدا للدفاع عن شريحة معينة من الناس على حساب شريحة أخرى، هي الآخر... أي هي مصب الحقد أو البغض أو التحفظ (في أحسن الأحوال).

الديني من ضمن المناهج بمعدل ساعة أسبوعية واحدة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وساعتين في الصفوف الثانوية لمادة مندمجة هي "التعليم الديني والأخلاق". كانت المدارس الخاصة (وفي غالبيتها الساحقة مدارس تابعة للطوائف الدينية المختلفة) تهتم بموضوع التعليم الديني العائد لطائفتها (أو لمذهبها) تاركة الحرية لأبناء الطوائف الأخرى (لا المذاهب الأخرى[١٨]) لحضور حصص التعليم الديني إن أرادوا.

المراسيم التي نظّمت المناهج الثانية بعد الاستقلال بقيت سارية المفعول حتى اعتماد الهيكلية الجديدة في المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧. أدخل المُشَرِّع اللبناني بموجب نصوص هذه المراسيم، التعليم الديني إلى صلب المناهج وجعله إلزامياً من حيث المبدأ. لكنّ النقاش لم ينته حتى اليوم حول نوعية هذا التعليم ودوره الوطني ومرجعية وضع مناهجه التفصيلية[١٩].

٦. طروحات المناهج الجديدة

على هذه الخلفية المتعددة الأوجه التربوية والوطنية العامة، الموروثة من عهد الاستقلال، والمتأثرة (سلباً أو إيجاباً) بالحرب الأهلية التي عرفها لبنان لثماني عشرة سنة، ظهرت خطة النهوض التربوي، والتي صدرت على أثرها الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان. فنصت الأهداف العامة:

أ. تحت عنوان "المبادئ العامة" نصت على ما يلي:

الوعي بأن التراث الروحي في لبنان المتمثل في الديانات التوحيدية هو تراث ثمين يجب صونه وتعزيزه كنموذج للتفاعل والانفتاح الروحي والفكري ولكونه مناقضاً للأنظمة والعقائد التي تقوم على التمييز العنصري والتعصب الديني (مناهج التعليم العام وأهدافها، ١٩٩٧، ص ٣).

ب. تحت عنوان المستوى الوطني، أوردت الهيكلية في الفقرة (د)، النص الحرفي للمادة العاشرة من الدستور اللبناني.

---

[١٨] لم يُسمح مثلاً لأرثوذكسي في مدرسة كاثوليكية بالخروج من الصف أثناء ساعة التعليم الديني.

[١٩] يقوم النقاش حول تربية دينية بكتاب واحد أم تعليم ديني خاص بكل دين يعتمد كتابين أو أكثر.

ج. أما تحت عنوان الأهداف العامة، وفي مجال تكوين المواطن (فقرة ج)، فقد نصت الهيكلية على ما يلي:

المتمثل تراثه الروحي النابع من الرسالات السماوية والمتمسك بالقيم والأخلاق الإنسانية (مناهج التعليم العام وأهدافها، ص ٤).

٧. إشكالية المحتوى

التعليم الديني، وإن تضمن معارف ومعتقدات ومهارات محددة، وتطلّب قسطًا من التأهيل المنطقي والتحضير العملاني، ما يشكل مجتمعاً أساس العملية التربوية، إلا أنه يختلف عن باقي المواد التعليمية جوهريًا. فالإيمان، الذي هو أرضية التعليم الديني، لا يشبه المنطلقات التجريدية ولا المقاربة التجريبية "لأنه نور يقذف في القلب"[٢٠] أو "نعمة من الله"[٢١] وبعض المفاهيم التي يتضمنها، كفكرة الألوهة والقداسة، لا يخضع للسبل التحليلية التي تعالج محتوى باقي المواد التعليمية[٢٢]. لا نملك اليوم مسحًا تربويًا للكتب أو للتقنيات التربوية أو حتى لمحتويات المناهج المستعملة في مجال التعليم الديني. فبغياب دراسات كهذه لا نزال نجهل مدى تجاوب ممكن للمنحى الحالي للتعليم الديني مع تربية على القِيَم كما وصفتها سابقًا.

من ناحية أخرى، فقد صدرت عن الهيئات الكاثوليكية وعن لجنة التربية في المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى، برامج متكاملة وهي تصلح بلا شك لتكون أوراق عمل جدية للتباحث في الأمر وطنيًا، خصوصًا أن بعض ما جاء فيها هو إيجابي في هذا المجال بالذات: "تزويد المتعلم بالثقافة الإسلامية الشاملة، سيرة وتاريخًا وجغرافية مقدسة، وعلومًا متنوعة لغة وتفسيرًا وحديثًا... وبيان علاقة هذه الثقافة الإسلامية بالرسالات السماوية الأخرى، للتأكيد بأن التراث الروحي

---

[٢٠] على حد قول الإمام الغزالي.

[٢١] على حد قول بولس الرسول.

[٢٢] أقارب الموضوع هنا من وجهة نظر المؤمن وليس من وجهة نظر المفكر المتكلم على فلسفة الدين أو المؤرخ الذي يدرس الأمر تأريخيًا أو وضعيًا. فالمهتمون بالتنشئة الدينية في لبنان ينطلقون من مواقع مؤمنة ولا بد من أخذ هذا المعطى الأساس بعين الاعتبار.

في لبنان، ينبع من مصدر واحد في الأصل، وهو تراث ثمين يجب صونه وتعزيزه كنموذج للتفاعل والانفتاح الروحي والفكري" (التعليم الديني في لبنان، ١٩٩٦، ص ١٥٨). لكن يبقى أن التزام موضوع القِيَم كمُطْلق، يقضي بأن نتوق إلى مقاربات أكثر جذرية.

رابعاً: الاستنتاج

على هذه الخلفية التربوية والواقعية، كيف نقرأ اليوم موضوع التعليم الديني بارتباطه بالقِيَم؟ وهل مقاربة كهذه يمكن أن تشكّل تمييعًا للتربية الدينية، أم أنها تغيير جذري من شأنه إعطاء التعليم الديني بُعْدًا جديدًا لا يتنافى مع مهمته الأساسية، بل يشكّل منحى تكامليًا في تحضير المواطن اللبناني لعيشه ووحدته الوطنية وانتمائه إلى عالم اليوم مع تجذّره في المفاهيم الدينية؟

بدعوة من الأونسكو واللجنة الوطنية المالطية و"مؤسسة الدراسات الدولية بجامعة مالطة"، اجتمع في مالطة، بين ٢٠ و٢٢ حزيران ١٩٩٧، ممثلون عن مختلف الأديان في العالم وتداولوا بشأن "سبل الإيمان". صدر عن المجتمعين بيان عُرِف بإعلان مالطة (إعلان مالطة، ١٩٩٧، البند الخامس) جاء فيه:

"وفي مجال التربية يوصي المشتركون الطوائف الدينية بالاضطلاع بما يلي، بدعم من الأونسكو:

(أ) تشجيع إجراء دراسات عن صورة "الآخر" في النصوص الدينية وكيف يُدْرَك من خلالها. وتحديد توجهات، على هذا الأساس، لعرض معتقدات الطوائف الدينية الأخرى في إطار النظم التعليمية لكل من هذه الطوائف أو الرابطات التي تعمل من أجل تحقيق التقارب بين الناس.

(ب) النهوض بالبحوث عن الطرائق التي اسْتَخْدَمت فيها الطوائف النصوص الدينية لتبرير الصراعات، والقيام في الوقت نفسه بنشر مراجع مقدسة أخرى تدعو إلى التسامح والاحترام المتبادل.

(ج) نشر المطبوعات ذات الأهمية المشتركة التي تصدر في الدول الأعضاء في الأونسكو."

يشكل هذا الكلام نقطة انطلاق هامة للغاية في وضع منهاج للتربية الدينية في لبنان، يعمل على وحدة اللبنانيين ويزيدهم علمًا بتراثهم ومتانة في تحضير مستقبلهم ومصيرهم الواحد، كما يحضّرهم للتعاطي مع الشأن القِيمي بعيدًا عن حَرْفية تحصر الشأن الديني بالمأسسة والمتحفية. هذه القناعة التي عَبَّر عنها إعلان مالطة يمكن أن تكون بالنسبة إلى المسؤولين في لبنان، إن في الدولة أو في الطوائف المختلفة، أحد الحوافز لعمل وطني مشترك في سبيل وضع مناهج واحدة ومُوَحِّدة للبنانيين، انطلاقًا من التعليم الديني بالذات.

وهذا يتطلب ما يلي:

١. أولاً، قناعة مشتركة بضرورة اللقاء وبأولوية معرفة الآخر على حقيقته، وبإلزامية التعاون من أجل المساهمة في قيام حضارة مستقبلية تستلهم في قِيَمها وفي ممارستها أسس الإيمان وليس فقط الأشكال الناتجة عنه.

الواضح أنه من الضرورة بمكان أن يتخطى هذا الكلام مجرّد التمنيات ليدخل حيّز التنفيذ. فنقبل بتربية دينية تقوم على معرفة الآخر كما يعبّر عن نفسه وليس كالصورة التي نسقطها عنه والتي كثيرًا ما تتأثر بالتراث الشعبي المشوّه عمدًا للآخر فكرًا وصورة ومعاملة[٢٣]. هذا الرجوع النقدي إلى نقاء الصورة هو مجال اكتشاف كل واحد لنفسه وللآخر فتسهل عملية اللقاء من أجل طرح صِيَغ تربية مشتركة تكون أساسًا متينًا للحضارة المستقبلية التي لا بد من أن نشارك في بلورتها. إن لم نفعل ذلك، لن نكون فقط مستهلكين لتكنولوجيا غيرنا، بل أيضًا لما يمكن أن يُعْتَبَر مطلقات وهي ليست بالضرورة كذلك، كما ذكرت آنفًا.

٢. كما يتطلب هذا التوجّه ثانيًا وضع الأطر التربوية التي من شأنها أن تجعل من هذه التربية عملاً حديثًا في كل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، فلا يكون التعليم الديني في وضع مُتَخَلِّف عن باقي المواد التي يدرسها المُتَعَلِّم.

---

[٢٣] أظهرت دراسة مقارنة للأدب الشعبي قُدِّمت في إطار مؤتمر حول "لقاء الحضارات" عقد في البلمند وفي تولوز عن مدى تأثرنا بالأدب الشعبي المتشابه والذي يجهد في تشويه الآخر لأغراض دعائية وفي ظل حروب وضغوطات سياسية مُعَيَّنة.

فمن غير الجائز أن تظهر ساعة التربية الدينية بمظهر "ساعة التخلّف" من حيث الأداء كما من حيث ارتباط المضمون بقدرات المتعلّم الذهنية. ففي عالم تخطّى الأساليب "الحفظية" في العمل التربوي، ويسعى أن يجعل من المعرفة اكتسابًا شخصيًا لكل طالب علم، لا يمكننا أن نُبْقي التربية الدينية على ما عهدناه حتى اليوم من أسس وتقانات. فهناك ضرورة قصوى لتخطي الكثير من العقبات التي تعترض هذا الإنجاز نظريًا وعمليًا، مع العلم أن استعمال بعض الروافد التقنية الحديثة ليس هو بالضرورة التغيير المرتجى[٢٤].

٣. يتطلب ثالثًا وأخيرًا ربط مناهج التربية الدينية بالأفاهيم القِيمية (كالإنسان، والحرية، والحق) حتى لا تتحول عملية التعليم الديني إلى أخلاقيات وطقوس محدّدة يمكن أن تتناقض مع معطيات أكثر ارتباطًا بالإيمان مما يبدو بالظاهر، وقد أوردت بعض الأمثلة على ذلك.

هذا يعني عملاً دؤوبًا على صعيد المحتوى يخدم العيش المشترك ومعرفة الآخر. فالصلاة هامة من حيث أنها توجّه إيماني لعلاقة خاصة مع الخالق، ولا ضرر يمكن أن ينتج من تعرّف المتعلّم على أنواع مختلفة من الصلوات في تقاليد من يعايش، فيدرك أهمية التنوّع وغنى الاختلاف. عندئذ، لا نقف في مناهجنا على مستوى الشكل بل ندعو المتعلّمين لتحليل فحوى الرسالة الإلهية حتى يتضّح القصد من ورائها، وبذلك يتم اللقاء مع الآخر في مجال وحدة حول القِيَم لا تتنافى واختلاف في شكل هنا وممارسة هناك، اللهم إذا ما شئنا فعلاً أن نحتكم إلى مقاصد الله لا إلى أهوائنا.

السؤال الهام في نهاية طرح هذه الإشكالية هو حول إمكانية التنفيذ. طبعا، ولأننا نعيش في وطن ذي أبعاد جغرافية وإنسانية محدودة، فإمكانية التغيير عندنا أبسط وأسرع عمّا يمكن أن تكون عليه في أي بلد آخر. لكن للتغيير المرتجى متطلبات قسرية تمر باختبارات لا بد من إجرائها وبتضافر جهود كلّ المعنيين بالشأن التربوي والديني:

[٢٤] ظهر هنا وثمّة الكثير من الوسائل التربوية العائدة للشأن الديني والتي لا تغيّر أي شيء في المقاربة التربوية أو الإنسانية، وتبْقي عمليًا على الذهنية نفسها التي سادت حتى اليوم. فالوسيلة التربوية هي لخدمة الرؤية التي نضعها وليست هامة بحد ذاتها.

١. فمن حيث الأهداف، نحن بحاجة إلى دراسات اجتماعية تسمح لنا بمعرفة الطاقات والحاجات ومتطلبات البيئة والمجتمع فيأتي المنهاج خدمة لهذه المعطيات الأساس وللعمل على ضمِّ المتعلِّمين إلى ركب التطور الحاصل اليوم في العالم.

٢. أما من حيث المضمون فنحن بحاجة إلى :

أ. تجارب متعددة تهدف إلى اكتشاف النماء الإدراكي العائد للتنشئة الدينية والتي على أساسها يمكن أن ينظم مضمون المعلومة الدينية نوعًا وكمًّا.

ب. دراسات تسمح بتنظيم المضمون على أساس ارتباط هذا المنهاج بغيره من المواد وبخاصة التاريخ والثقافات والحضارات والتنشئة الوطنية.

جـ. الإجابة عن أسئلة حرجة مطروحة اليوم على صعيد التعابير اللغوية التي علينا اعتمادها في الكلام عن الشأن الديني.

٣. أما من حيث ربط المضامين بالقِيَم، فلا بد من حلقات دراسية على أعلى مستوى من الاختصاص تجمع مفكرين ينتمون إلى تيارات مختلفة، ومسؤولين دينيين يبحثون في شأن هذا التكامل المرجو في شخصية المتربي.

أخيرًا، لا بد من إطلاق الحوار الهادئ الذي يفسح المجال للعقل كي يلعب دوره في وضع الأمور في نصابها، وفي كشف الحقيقة وفي التمييز بين ما هو ثابت وما هو متغيّر، بين ما هو من الإيمان وما هو من العادات، بين ما هو عام وما هو خاص. لا بد مِن أن يأتي هذا الحوار على مستوى عال من المسؤولية، يقبل بالاختلاف، ولا يخشى على الدين من الفكر، ويسعى ليحضّر الناشئة لمستقبل قريب جدًّا لا تستطيع فيه أن تغيّب عقلها ولا أن تعيش انفصامًا في الشخصية. لا بد من شجاعة عند المسؤولين عن الشأن الديني كما عن الشأن التربوي ليسائلوا كل شيء ويتمسكوا بالحسن.

المراجـــع

إعلان مالطة، (١٩٩٧)، فاليتا.

التعليم الدينيّ في لبنان، (١٩٩٦). معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، طرابلس.

مناهج التعليم العام وأهدافها، (١٩٩٧). مطبعة لبنان صادر، بيروت.

Fall, Y. (1995). Ethics and culture: The hidden face of globalization. UNESCO/PHE