مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٤٣٧-٤٧٦ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م).

تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة

محمد شحات حسين الخطيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. عند استخدام مصطلح تعليم الأقليات كقطاع مهم من قطاعات التعليم غالبًا ما تؤكد على ظروف ومواصفات معينة جعلت فئة من الفئات بالمجتمعات المختلفة مهيمنة ومسيطرة كأغلبية وجعلت فئات أخرى تابعة وخاضعة كأقلية. وفي معظم الأحيان يعتبر الطلاب أقلية بسبب أنهم محرومون ثقافيًا أو متأثرون بعامل اللغة والدين بالمقارنة مع غيرهم، وتبعًا لذلك لا يتميزون بالتساوي في قوة المركز السياسي والاجتماعي في المجتمعات التي يعيشون فيها مثلهم في ذلك مثل بقية فئات الأغلبية.

وعند مناقشة تعليم الأقليات لمجموعة معينة كالأقليات المسلمة لا نستطيع أن نهمل علاقة هذا النوع من التعليم للأقلية المسلمة بغيره من أنواع تعليم الأقليات الأخرى. وتختلف توجهات وشكليات تعليم الأقليات من دولة إلى دولة وفي بعض الأحيان تختلف داخل الدولة الواحدة. وعند بحث الكيفيات التي يتم من خلالها تعليم الأقليات نلاحظ اختلافات كثيرة في مناخات هذا النوع من التعليم بسبب الاتجاهات السياسية والدينية لهذه الأقليات التي تختلف كثيرًا أو قليلاً عما هو سائد بمجتمع الأغلبية. ونستطيع أن ندرك أن الجوانب الثقافية واللغوية والنفسية والاجتماعية لهذه الأقليات تكاد تكون متصلة تمام الاتصال ويصعب الفصل بينها على الرغم من أن كثيرًا من هذه الأقليات بدأت تأخذ أشكالاً مختلفة من القوة والنفوذ والعدد في بعض المجتمعات.

ومن خلال هذا البحث، يحاول الباحث أن يعرف مصطلح الأقلية ومصطلح تعليم الأقليات من خلال النماذج المختلفة التي سيتم استعراضها مع التركيز على تعليم الأقليات المسلمة والكيفية التي يتم بها. وسيعمد الباحث إلى عقد مقارنة بين هذه النماذج مبينًا مدى قربها أو بعدها من حقوق الإنسان والعدالة

التي تمثل أبرز جوانب الديمقراطية. والسبب من وراء ذلك يعود إلى رغبته في تسليط الضوء على الموضوع ليتمكن المهتمون بقضايا الأقليات المسلمة من حل مشكلات هذه الأقليات، والعناية بالبحث العلمي والدراسة لقضاياهم ومشكلاتهم.

مقـدمـة

ترتبط فكرة الأقليات بمشكلة الرق التي كانت سائدة في العصور القديمة، وتبلورت في عهد الاستعمار وخاصة الاستعمار الأوروبي للبلاد الآسيوية والأفريقية وبعض بلاد أمريكا الجنوبية. ولقد اتخذت الفكرة أشكالاً متباينة عبر العصور الماضية للدلالة على استعباد الأحرار تارة، وللدلالة على سمو الأعراق والأجناس تارة، وللتمييز في لون البشرة تارة، إلى غير ذلك من الجوانب التي تميز فرداً عن آخر أو جماعة عن أخرى. لذا يمكن أن ننسب أول استخدامات اصطلاح «أقلية» إلى البلاد الأوروبية وتجاربها السياسية خصوصًا خلال فترة ظهور النزعة القومية في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر الميلاديين. وقد استخدم للدلالة على الفئات العرقية التي جاءت إلى البلاد الأوروبية وأصبحت محكومة من قبل الفئات المسيطرة على أنظمة الحكم بهذه البلاد. فكانت تغلب على استخدامات هذا المصطلح الجوانب السياسية [١، ص ص١١-١٤]. ويرى بعض الباحثين أن هذا المصطلح استخدم في بريطانيا بعد أن تم اقتباسه من الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات من القرن العشرين الميلادي وذلك للدلالة على الفئات المختلفة التي قدمت إلى أمريكا للحصول على مجالات العمل سعيًا وراء لقمة العيش وخاصة تلك الفئات القادمة من بعض البلاد الأوروبية والبحر الكاريبي وشبه القارة الهندية [٢، ص ص١-١٣] على أن الربط بين مفهوم الأقلية ومفهوم العنصرية كأحد المفارقات التي تشكل الأقليات يعود إلى أزمنة سحيقة ولعل أقربها هي عهد اليونانيين الذين صنفوا البشر إلى أحرار وعبيد على يد جمع من فلاسفتهم ومفكريهم الذين منهم أفلاطون وأرسطو، وعهد الرومانيين الذين استخدموا أساليب القهر والاستعلاء حيث رأوا أنهم أرقى أهل الأرض جميعاً وأعظمهم مدنية وثقافة وكانوا يلقبون الشعوب الخاضعة لهم بالبرابرة وأن هذه الفئات الخاضعة لا يمكن أن تتمتع بالحقوق والخصائص التي يتمتع بها الرومانيون من ملكية وعلاقات أسرية واستدانة ووراثة وحقوق القضاء ومعاملات ونحوه. أما عهد الهنود فقد تميز كذلك بوجود العنصرية الطبقية المستندة إلى الولاء أو المحافظة على سمو السلالة الآرية ورفعتها بين غيرها

من السلالات. وتميز ذلك العهد أيضًا بتقسيم السكان إلى طبقات كالبراهمة والشتري والويش والشودر والجندال وغيرهم. وظهرت العنصرية اليهودية من خلال ما زعموه حول كونهم شعب الله المختار ونحو ذلك من المهاترات التي حفلت بها سيرهم وأخبارهم. وتعتبر الحركة الصهيونية نموذجاً للعنصرية اليهودية مثلها في ذلك مثل التوجهات العنصرية لدى النصارى الذين يرون أن الإنسان مخلوق ملازم للخطيئة الأولى وأن الإنسان ليس له كرامة ذاتية وليس هناك من مُنْجٍ من هذه الخطايا إلا المسيح، وأن الطبيعة قد خصت بعض الناس ليكونوا أرقاء. كما يعتبر الاستعمار الذي ظهر خلال القرون الحديثة عاملاً فعالاً في بلورة مفهوم العنصرية والتمييز بين البشر على أساس اللغات والأجناس وتفوق الجنس الآري أو استخدام مقاييس الجماجم أو فلسفة السيادة والقوة كما ظهرت جلية في عهد الألمان وغيرهم من الذين أتوا بالأفكار المبنية على الفلسفة النازية التي تعترض على وجود ما يسمى بالضمير الإنساني أو فكرة «الأمة» أو «التاريخ» وأن الطبيعة تحارب اختلاط الأعراق لأن هذا الاختلاط سيقود البشرية الى الوراء [٣، ص ص ٣٦-٦٤].

إن المساواة والعدالة الحقة ظاهرة تميز بها الدين الإسلامي وحده؛ أما عدم المساواة فتعتبرظاهرة موجودة في معظم المجتمعات. وتحدث في حق الفرد وحق الجماعة. أما الجوانب التي تميز الجماعة داخل المجتمع فهي كثيرة منها اللون والجنس والطبقة واللغة والدين ونحو ذلك. وعلى الرغم من أن كثيراً من القوانين التشريعية تحتم المساواة والعدالة بين مختلف أفراد المجتمع في العديد من دول العالم، إلا أننا لا نرى هذه المساواة بشكل فعال لدى هذه المجتمعات خاصة المجتمعات الطبقية. وقد لجأ كثير من الدول إلى استخدام التربية بأبعادها المختلفة كوسيلة من وسائل تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية خلال السنوات الماضية كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا وغيرها من الدول ذات التعدد العرقي الثقافي المتميز.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى فحص ومعالجة النماذج الفلسفية التي ينطلق منها كثير من المفاهيم والمبادىء النظرية والتطبيقية والاجتماعية خصوصًا ما يتعلق منها بالظروف الثقافية والتعليمية للأقليات الاجتماعية التي تسكن البلاد المنتمية إلى المعسكرين الشرقي والغربي.

كما يهدف البحث إلى طرح أهم المبادىء الإسلامية للمساواة والعدل وتحقيق أكمل نظام للديمقراطية في الوجود والكيفية التي يؤثر من خلالها على النظم الاجتماعية والسياسية كافة خصوصًا تلك النظم المتعلقة باحترام حقوق الإنسان واحترام حقوق المواطنين في البلاد الإسلامية.

ومن خلال هذه الدراسة يهدف البحث إلى عقد مقارنات متعددة في المواضع المتعلقة بالقضايا الأكثر أهمية ليضفي ذلك على المناقشة مزيدًا من الموضوعية والقوة.

أسـئلة البحث

س ١ : هل استطاع النموذج الليبرالي الرأسمالي الأمريكي أن يحقق مبدأ الديمقراطية في التربية لدى الأقليات كافة التي تعيش في إطاره؟

س ٢ : هل استطاع النموذج الشيوعي الروسي أن يحقق ما عجز عن تحقيقه النموذج الأمريكي حول قضية الديمقراطية والتربية لدى الأقليات كافة التي تعيش في إطاره، والمسلمة على وجه التخصيص؟

س ٣ : هل استطاع النموذج الإسلامي الإنساني أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التربية والتعليم؟

س ٤ : ماذا يستطيع النموذج الإسلامي أن يقدم من حلول لمشكلات الأقليات الثقافية في العالم؟

منهجيـة الدراسـة

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي المقارن الذي يقوم على أساس تحديد الظاهرة موضوع الدراسة والمتمثلة في تعليم الأقليات وتوضيح جذورها التاريخية والعوامل التي تسببت في بروزها كظاهرة وأهم الآثار التي ترتبت عليها أو قد تترتب عليها مستقبلاً، والكيفية التي يمكن أن تعالج بها، ويتم ذلك من خلال مقارنة النماذج الفلسفية التي تحكم هذه الظاهرة في أهم القوميات العالمية في العصر الحاضر وهي القومية الأمريكية والقومية الروسية مع النظام الإسلامي.

محـــددات الدراســـــة

لا تتنـاول الـدراسـة القضـايا التفصيلية لنظم التربية والتعليم الخاصة بالأقليات المختلفة التي تعيش في إطار النماذج الفلسفية المذكورة آنفاً سواء من الناحية الإحصائية أو من الناحية الوصفية البحتة لمناهج وأساليب التدريس بالمؤسسات التعليمية ونحوه.

الدراســـات الســـابقـة

ساعدت الدراسات السابقة التي أجريت في حقل تعليم الأقليات المسلمة في أنحاء شتى من العالم وخاصة في أمريكا وأوروبا والاتحاد السوفيتي على إنجاز هذه الدراسة وتأكيد كثير من الأحكام التي وردت بها. ومن بين أبرز هذه الدراسات ماقام به كمال عبدالحميد بعنوان «أضواء على التربية والتعليم لدى الأقلية المسلمة في الولايات المتحدة» عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) التي تحدث من خلالها عن تطور التربية الإسلامية في أمريكا وعن تعليم اللغة العـربية وعن دور المساجد الإسلامية في التربية مستعرضًا أهم الجاليات الإسلامية التي أسهمت بنصيب وافر من ذلك العطاء، وعددًا من المؤسسات التعليمية التي أنشئت لهذه الأغراض. ورغم أن دراسته لم تركز على طبيعة الظروف التي تعاني منها الأقلية المسلمة من قبل الأغلبية الأمريكية إلا أنها حفلت بتعليقات مختصرة دقيقة عن هذه المعاناة.

أمـا الـدراسـة الأخرى التي قام بها عبدالحميد النقيب وكانت بعنوان «أثر الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي» عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) فقد كانت دعمًا قويًا للدراسة الحالية نظرًا لتركيزها على تحليل القوى التربوية المختلفة التي استخدمها الحزب الشيوعي ومازال حتى الآن، وللتأثير على ثقافة المسلمين الذين يعيشون كأقليات داخل الاتحاد السوفيتي، ومعالجتها للأساليب المتعددة، والأجهزة المختلفة بقصد تحقيق سياسة «سفيتة المسلمين» بالبلاد.

كما عثـر البـاحث على دراسـة أجـراهـا محمد صفوت السقا أميني عام ١٤٠٠هـ (١٩٨٠م) بعنوان: «المسلمون في الاتحاد السوفيتي» أوضحت صورًا حية تاريخية عن كيفية معاملة الروس للمسلمين الذين كانوا يعيشون كأقليات، والمراحل القاسية التي مروا بها من

خلال هذه المعـاملة. فكانت أيضًا بمثابة دراسة تاريخية مماثلة لغيرها من الدراسات التي أوضحت حال المسلمين الثقافي في دول العالم المختلفة التي يعيشون فيها كأقليات. واستفاد الباحث جيدًا من دراسة أخرى قامت بها أنجيلا لومان ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م) عن قرية «أم الفحم» في فلسـطين المحتلة التي تمثل نموذجاً للقرية العربية في فلسطين المحتلة ولمعاناة العرب تحت الاحتلال الإسرائيلي الذي حاول طمس معالم الأصالة الفلسطينية العربية من خلال الواقع التعليمي الذي عايشه الفلسطينيون تحت هذا الاحتلال، وكانت الدراسة بعنوان «أم الفحم: الأوضاع التعليمية والاجتماعية.»

ولعل الدراسة التي أجراها سيد أحمد عثمان بعنوان: «الدراسات النفسية والاجتماعية المسلمة» في عام ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) تمثل جانبًا متميزًا من هذه الدراسات ذات العلاقة، حيث عمد الباحث من خلال دراسته إلى تبيان صدى كل من البعدين النفسي والاجتماعي للأقليات المسلمة، معرفًا خصائصهما، وموضحًا بعض المناهج التي يمكن أن تساعد على دراسة هذه الخصائص كالدراسات المقارنة والدراسات التشخيصية والميدانية ونحوها. ولقد عثر الباحث على عدد كبير من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة، إلا أنه اختار من بينها ما يؤدي الغرض المرسوم لموضوع بحثه.

مفهـوم الأقليــة

إن استخدام اصطلاح «الأقلية» minority في الدلالة على فئات معينة داخل مجتمع ما يحتاج إلى شيء من التوضيح والتفصيل. فهو وإن كان يستخدم في العادة للدلالة على الفئات العرقية الأقل عدداً داخل مجتمع ما لا يعني بالضرورة أنه اصطلاح يطلق على جماعة منبوذة أو مسلوبة الإرادة أو جماعة ليس لها تأثير على تشكيل أنظمة المجتمع وثقافته. إذ قد تكون الأقلية أغلبية وذلك عندما تكون هذه الأقلية متحكمة في شؤون المجتمع الذي تعيش فيه، تسيطر على أوضاع الأمور فيه سياسيًّا واقتصاديًّا وتعليميًّا واجتماعيًّا وغيره. والعكس صحيح، فقد تكون الأغلبية في المجتمع ضعيفة، مسلوبة الإرادة أمام الأقلية المسيطرة التي تعيش بهذا المجتمع. ولذلك فإن هذا المصطلح في أوسع استخداماته يمكن أن يدل على الحالة التي تتسبب في علو منزلة الفئة الاجتماعية أو هبوطها.

ويدخل ضمن هذا الإطار الفئات العرقية، واللون، والجنس، والصحة، والمرض، والقدرات العقلية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والمستوى الثقافي، واللغة وغيره، فتغلب اللون الأبيض على اللون الأسود في جنوب أفريقيا مثلاً جعل الأقلية البيضاء أعلى مكانة من الأغلبية السوداء، لذا تحاول هذه الأقلية أن تبث ثقافتها إلى الأغلبية السوداء بغض النظر عما يمكن أن تخلقه هذه العملية من مشكلات داخل المجتمع. وكما يحدث في أمريكا مثلاً تحاول الأغلبية البيضاء احتواء الأقليات المختلفة داخل المجتمع الأمريكي تحت إطارها الثقافي. على أنه في معظم الأحيان يحدث نوع من الاصطدام بين المؤثرات الثقافية لهذه الفئات وتنعكس آثاره على الاستقرار السياسي، والضبط الاجتماعي للبلاد [٤، ص ص١٩-٢٢].

كما يمكن اعتبار الطلاب ذوي الإعاقات البدنية أو الآتين من أسر محدودة الدخل أو من بيئات ثقافية مختلفة عن بيئة المدارس المحلية، أقليات اجتماعية بالنسبة لأقرانهم ذوي القدرات الجسمية والعقلية المتكاملة أو الآتين من أسر ثرية أو متوسطة الدخل [٥، ص ص ٢٤٧-٢٦٣].

على أننا في هذا البحث نود التركيز على مفهوم تعليم الأقليات من خلال البعد العرقي والثقافي للتلاميذ كمحور رئيس ضمن محاور هذا النوع من التعليم. ولعلنا في حاجة إلى التأكيد على حقيقة مهمة بهذا الصدد وهي أن الحالة الثقافية واللغة والجوانب النفسية والاجتماعية لأي فئة من الفئات التي يطلق عليها اصطلاح «أقلية» هي أمور متداخلة ولا يمكن الفصل بينها في محاولة استقراء وفحص النماذج المختلفة التي سيتم التحدث عنها من خلال هذه الدراسة كما نحب أن نؤكد حقيقة أخرى وهي أنه على الرغم من أن بعض المؤثرات الثقافية للفئات العرقية تفقد قوتها بسبب الفترة الزمنية أو التسلط السياسي أو غيره، إلا أننا نجد أن المؤثرات الأخرى تظل مهيمنة على طبيعة الحال التي تسببت في جعل فئة ما أقلية داخل المجتمع. ومثال ذلك عامل اللغة. فقد نجد في مجتمع ما أن اللغة المستخدمة فيه هي لغة الأقليات ولغة الأغلبية معا، فعندها لا يمكن أن نعتبر أن قوة اللغة كمؤثر ثقافي تعادل قوة الجانب العرقي كمؤثر آخر من جملة المؤثرات التي ميزت فئات المجتمع وجعلت

منه أقلية وأغلبية. وقد ذهب بعض المحللين الثقافيين إلى القول بأنه في معظم الأحوال لا يمكن الفصل بين ثقافة وأخرى والحكم على أحدها بأنها أعلى أو أقل كما لا يمكن اعتبار لغة ما لغة أسمى أو أغنى ولغة أخرى أقل مرتبة منها إذ أن هناك أفرادًا يأتون من بيئات ثقافية مختلفة ويتكلمون لغات أخرى ويتعلمون لغات جديدة فيتمكنون منها، ويصبحون أكثر قدرة وفطنة وإعدادًا وتعليمًا من أبناء اللغة الأصلية، ولذلك فقد يكون من الإنصاف أن يبحث التربويون عن وسيلة يتم من خلالها التعرف على كيفية تثقيف وتعليم وتدريب أغلبية الطلاب على ثقافة الأقليات ولغاتهم ليحصل نوع من الانسجام والتكامل بين الفئات العرقية المختلفة داخل المجتمع، خصوصًا إذا كان هذا المجتمع من تلك المجتمعات التي تعج بالأقليات. على أن هذا لا يعني قصر تعليم الأقليات على هذا المضمون، فالأقليات ينبغي أن تتعلم ثقافة الأغلبية وفق الحدود التي تجعلهم يحافظون على نسقهم الثقافي من جهة، وتجعلهم يتمتعون بالمميزات التي يتمتع بها أبناء هذه الأغلبية. ونلاحظ أن دراسة تعليم الأقليات minority education تتطلب التأكيد على التعليم من أجل التكيف مع متطلبات المجتمع المتعدد الثقافات the multicultural society . ومن هنا فإنه يمكن أن نتعرف بل ونحدد الأقليات أو الجماعات العرقية من خلال النسق الثقافي لها. ولتحقيق التجانس الثقافي بين الفئات العرقية المختلفة داخل مجتمع ما نحتاج إلى التأكيد على أهمية اللغة أو مجموعة اللغات الخاصة بهذه الفئات ومعالجتها بالطريقة نفسها التي تعالج بها اللغة الخاصة بالفئات المسيطرة أو المهيمنة داخل هذا المجتمع.

ويدل مفهوم الأقلية على الجماعات التي تجمع بينها صفات مشتركة موروثة hereditary membership أو جماعة تلزم أعضاءها بالزواج من الجماعة نفسها endogamy أو الأفراد الذين ينتمون إلى سلالة معينة race أو طبقة اجتماعية caste أو عرق معين ethnicity [٥، ص ص٢٦٨-٢٧٠].

ويصنف كثير من علماء الأنثروبولوجيا الجماعات البشرية بناء على المظهر الخارجي والصفات الجسمية والمميزات الحيوية إلا أن هذه التصنيفات تفتقر إلى الدقة والموضوعية. على أنه لابد من التأكيد على أهمية لون البشرة وشكل الشعر ونسبة عرض الرأس إلى الطول

ولـون الشعر والعين وعرض الأنف وطول القامة وخصائص الدم في التمييز بين الفئات البشرية المختلفة. كما يلعب العامل الجغرافي دورًا أساسيًّا في تحديد هذه الفئات وخصائصها.

وقد عرف جوزيف جيتلر Joseph Gittler الأقليات بأنها «جماعات توجد بين أعضائها مجمـوعـة من الفـوارق العنصرية، كثـيرًا ما تكـون متـدنية في مركزها القومي وفي البناء الاجتـماعي لأي مجتمع تعيش فيه، وهي بهذا تعتبر فئات عديمة النفوذ أو مفقودة الهيبة والمكانة داخل المجتمع الذي تعيش فيه [٦، ص٧٠٠]. » ويعرف البعض السلالة بأنها «جماعة من البشر تتصف بصفات جنسية معينة تميزهم كمجموعة وتفصلهم عن غيرهم من الجماعات البشرية» [٧، ص٣٤٨] ويميل البعض الآخر إلى القول بأن السلالة هي عبارة عن تجمعـات بشرية قليلة أو كثـيرة ينـظر إليهـا على أنها متميزة حضـاريًا عن الجماعات الأخـرى، ويعتـبر عنصر الدين والعادات والتراث واللغة من أبرز جوانبها المتميزة [٧، ٣٤٩]. على أن استخدام هذا المصطلح لا يعني بالضرورة أن تكون الأقلية في كل الأحوال عديمـة النفـوذ، ولـذلـك يؤكـد كثـير من التربويين الأنثروبولوجين وعلماء الاجتماع على استخدام مصطلحي الفئات المتحكمة أو المسيطرة Dominant Groups أو الفئات الخاضعة أو التابعة Subordinate Groups بدلاً من استخدام كلمة الأقلية Minority [٨، ٩].

وربما كان هذا الاستخدام أكثر دلالة على تبيان مفهوم الأقلية في علاقتها بالأغلبية بالمجتمع الذي تنتمي إليه على النحو الذي ذكره روبرت جيفكوت Robert Jeffcoate في كتاباته المتعددة.

ويعرف البعض الأقليات العرقية بأنها عبارة عن جماعة صغيرة بالمقارنة مع غيرها ولها طريقتها الخاصة في الحياة تختلف ضمنًا مع طريقة الحياة للأغلبية بالمجتمع الذي تعيش فيه.

وقد يأخذ تعريف الأقلية العرقية بعدًا آخر يختلف عن بعد الحجم. إذ يعرف البعض الآخر الأقلية العرقية بأنها عبارة عن جماعة مختلفة في طبيعتها الثقافية عن جماعة أخرى وتتميز بأنها عديمة النفوذ والسطوة [١٠].

وقد عرفها روبرت جيفكوت Robert Jeffcoate بأنها عبارة عن فئات تتميز بثلاث خصائص أساسية هي صغر الحجم بالمقارنة مع بقية أفراد المجتمع، وقلة أو انعدام النفوذ والقوة، واختلاف الثقافة نتيجة أن هؤلاء الأفراد ليسوا مواطنين محليين [٢، ص ص١-٢].

وقد عرف محمد عاطف غيث جماعة الأقلية بأنها «جماعة عنصرية أو دينية أو عرقية معترف بها في مجتمع معين، وتعاني من تفرقة مترتبة على تحقير أو تمييز [١١، ص٢٩٠].

ونظرًا لهذه المفارقات بين الجماعات المسيطرة والجماعات الخاضعة، فإن هناك صراعًا مستمرًا بين الطرفين وذلك في محاولة من الجماعات المسيطرة على الاحتفاظ بأكبر قدر ممكن من النفوذ والسطوة والامتيازات الأخرى بالمجتمع وإلى أطول وقت ممكن بينما تحاول الجماعات الخاضعة أن تتلمس طريقها إلى القمة أو الحصول على الامتيازات نفسها أو ما يشابهها لتحافظ على ديمومتها واستقرارها. ويتخذ الصراع أشكالاً مختلفة تمتد من الاشتباكات العسكرية أو المعارك الإعلامية إلى الحصار الاقتصادي وعدم المساواة في المعاملات على اختلافها [١٢، ١٣]، ففي اعتقاد الجماعات المسيطرة أنها تستطيع عن طريق الضغط على الجماعات الخاضعة تطبيع هذه الجماعات ثقافيًا حتى تذوب ضمن نمطها الثقافي Culture Pattern على أن هناك اختلافًا بين المفكرين التربويين والاجتماعيين على أي الأمور أكثر جدوى لتحديد حالة الصراع بين الجماعتين. فهناك من علماء الاجتماع من ينظر إلى أن جماعة الأقلية تعاني أكبر المشكلات بسبب خصائصها ومواصفاتها بالمقارنة مع جماعة الأغلبية، لا بسبب الأنظمة المفروضة عليها من الجماعات المسيطرة [١٤، ص٨] بينما يرى بيرستد Pierstedt أن الصراع بين الطرفين إنما يعود إلى الحالة التي تمارس بها الجماعات المسيطرة نفوذها من خلال مؤسساتها الاجتماعية المختلفة [١٥، ص٧٠٩]، وربما كان من الصعوبة بمكان أن نحدد الصراع بين الطرفين بمجرد الأخذ بأحد الاتجاهين، إذ إن كليهما مسؤول عن تحديد مفهوم الصراع بين الجماعات المسيطرة والجماعات الخاضعة. ففي كثير من الحالات تساعد العلاقة بين الأيديولوجية المتكيفة للجماعة المسيطرة وبين الجماعة الخاضعة على تفسير ظاهرة محافظة على بعض أطفال الجماعات الخاضعة على خلفياتهم الثقافية العرقية دون الآخرين. على أن الاتجاه الثاني أكثر دلالة على حال الأقلية المسلمة من

غيرها من الأقليات . ذلك أن الصراع بين الأغلبية والأقلية المسلمة إنما يعود إلى الحالة التي تمارس بها الجماعة المسيطرة نفوذها من خلال مؤسساتها الاجتماعية المختلفة . وذلك لأن الله سبحانه وتعالى يقول : ﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّن بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ﴾ (سورة البقرة، آية ١٠٩). ويقول سبحانه وتعالى : ﴿وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ﴾ (سورة البقرة، آية ١٢٠) ويؤيد هذا الحكم ويدعمه ما جاء في الموسوعة الدولية من أن الأقلية غالبًا ما تكون موضعاً لعدم التعامل العادل اجتماعيًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا [١٦ ، ص١٣١] .

ومن هنا فإنه عند محاولة تعليل الظواهر الثقافية للجماعات العرقية (الأقليات) خاصة عندما تكون اللغة عنصرًا نشطًا في تحديد هذه الأقليات لابد من التأكد من فحص العناصر النشطة الأخرى كالوضع الأسري ، والوضع الديني أو الأوضاع السياسية والتاريخية ونحو ذلك مما يساعد على التحليل الدقيق لمشكلة تعلم الأقلية في مجتمع ما [١٧] . فعلى سبيل المثال نرى أن من بين العناصر الرئيسة التي تكون الشعب الماليزي هي اللغة والدين وهما عاملان مختلفان . فإذا كان الماليزي يتكلم اللغة الصينية ، يصبح النموذج الصيني الثقافي عاملاً مشتركًا مع النموذج الثقافي الماليزي ولكن تغلب الشخصية الماليزية عليه . ويشب أبناء العنصر الممتزج (ماليزي + صيني) بماليزيا متشبعين بالثقافة الممتزجة التي تغلب عليها الماليزية ويعاملون كماليزيين على الرغم من أن كثيرًا منهم يحتفظ ببعض المؤثرات الثقافية الأصلية لوالديه .

مفهوم تعليم الأقليات

في الجماعات المتعددة الثقافات والأعراق plural societies تظهر الجماعات الخاضعة من أصحاب الطبقات الدنيا فيما يتعلق بمستوى التعليم والوضع المهني لأفرادها بشكل يدل على أنها أقل حظًا من الجماعات المسيطرة [١٨] فكثير من الذين يهاجرون إلى بلاد ذات ثقافات تختلف عن ثقافاتهم الأصلية ولا يستطيعون التكيف مع هذه الثقافات الجديدة ، غالبًا ما يكونون في قاع المجتمع وغير قادرين على التدرج في السلم الاجتماعي والوظيفي والتعليمي وبهذا تستطيع الجماعات المسيطرة أن تجعلهم في عداد الفئات المميزة عنصريًّا

فتمارس معها ضغوطًا كثيرة تضطرها إلى الخروج من دائرة المجتمع أو تظل هذه الفئات منعزلة فلا تصل إليها الخدمات الاجتماعية والثقافية التي تصل إلى غيرهم من الأقليات أو من الجماعات المسيطرة، وغالبًا ما تلجأ هذه الجماعات المنعزلة إلى تعليم أبنائها الثقافة الأصلية لهم فيكون ذلك على حساب استمرارهم منعزلين داخل المجتمع. أما إذ تم امتزاج الثقافة المحلية لهؤلاء القادمين من بلاد أخرى مع الثقافة الجديدة فإن الثقافة الجديدة تفرض نفسها عليهم فيتطبع الأبناء بها وتندثر مع الأيام كثير من العناصر الثقافية الأصلية لهم. ويمكن أن نستدل على هذه الظاهرة من خلال النظرية الشهيرة بنظرية الحرمان الثقافي Cultural De-privation Theory التي يرى أنصارها أن الأطفال يعتبرون محرومين ثقافيًا عندما يأتون من بيئات ثقافية داخلية أو خارجية لا تزودهم بالمعنويات اللازمة لنموهم نموًا طبيعيًا. وبناء عليه فإنهم يعانون من العجز اللغوي والمعرفي والاجتماعي، وتأتي نتائجهم الدراسية منخفضة المستوى مما يؤدي إلى رسوبهم المستمر [١٩].

ويمكن تحديد مفهوم تعليم الأقليات من خلال النتائج المترتبة على فكرة التباين في مستوى المدرسة العام المتعلقة بأقلية معينة مع مقارنتها بمدرسة أخرى تتبع جماعة الأكثرية فعندئذ يمكن أن نعرف تعليم الأقليات بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يتم داخل إطار مدرسة متدنية المستوى العام في مرافقها ونوع الخدمات التي تقدمها ومناهجها الدراسية وطبيعة مواصفات مدرسيها ونوعية طلابها والأماكن التي يسكنون فيها. فهو بهذا يختلف من حيث البنية عن ذلك النوع من التعليم الذي يقدم للطلاب في مدارس (الأغلبية)، ولقد ظهرت مشكلات تعليم الأقليات من خلال الفكرة أو الاتجاه الذي كان ولا يزال يسود كثيراً من المجتمعات المتعددة الثقافات والمذاهب والأعراق واللغات المبنى على اللامساواة أو عدم وجود مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بها. فتعطى الأوليات لمدارس فئات الأكثرية بينما تقل أو تنعدم الفرص التعليمية لأبناء جماعة الأقلية [٢٠].

وغالبًا ما نلاحظ أن مفهوم تعليم الأقليات ينظر إليه من خلال بعدين أساسيين هما:

١ ـ بعد يتعلق بمستوى أو مدى تكيف وانسجام الطلاب مع الأفكار والمفاهيم والمناهج الخاصة بالمدارس التي يذهبون إليها كأقليات.

٢ ـ بعد يتعلق بمدى ما تظهره المدارس بشكل ضيق أو موسع من اهتمام لتكيف نفسها مع الطلاب المنتمين إلى أقليات المجتمع [٢١].

وفي كلتا الحالتين نجد أن المفهوم يتباين من مجتمع إلى آخر ومن جماعة أقلية إلى جماعة أقلية أخرى. ويمكن أن نتبين مفهوم تعليم الأقليات من خلال العناصر اللغوية والنفسية لهذا النوع من التعليم. إذ المعروف أن تعليم الأقليات قد يتم بلغة الأكثرية وفي هذا تضييع للشخصية الثقافية الأصلية للتلاميذ، علاوة على صعوبة التعليم بلغة أجنبية على التلاميذ وعدم تمكنهم من إدراك محتويات أو اكتساب المهارات اللازمة من خلال البرامج الدراسية المقررة عليهم. كما قد يتم بغير لغة الأكثرية، وهنا لا يتمكن التلاميذ من الأستفادة من السلم الاقتصادي والمهني للمجتمع الذي يعيشون فيه. علاوة على ما يمكن أن يحدث لهم من مشكلات اجتماعية ونفسية أخرى كعدم التوافق مع النظام الثقافي، والعزلة ونحو ذلك [١٣؛ ٢٢، ص ص٢١٦ـ٢٢٥].

مشكلات في تعليم الأقليات

إن من بين أكثر الصعوبات التي قد تحدث لأبناء الأقليات في مدارس الأغلبية داخل مجتمع ما، هو الانفصال أو اللاستمرارية discountinuity لتكامل العلاقة بين البيت والمدرسة طالما أن طبيعة حياة الأسرة تختلف عن طبيعة حياة المدرسة فالحياة بالنسبة لهؤلاء الأبناء بمثابة «صدمة ثقافية» culture shock .

وهنا يصبحون عرضة لتغلغل العصبية العرقية في نفوسهم خاصة إذا كانوا مختلفين في اللون عن مجتمع الأغلبية، أو كانت الديانة التي يدينون بها تختلف عن ديانتهم أو الملابس التي يلبسونها تبدو غريبة على البيئة ونحوه مما يشير إلى أن كل الأمور المتصلة بحياة هؤلاء الأبناء تخلق أو تؤكد قضية الانقطاع أو فقدان العلاقة بين المنزل والمدرسة. كما أن هذه الاختلافات بين طبيعة حياة الأسرة وحياة المدرسة لا يمكن تقليص حجمها من قبل المدرسين الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء الأبناء. وهنا يصبح تعليم الأقليات قضية معقدة للغاية [١٣، ص ص ٢٣ـ٢٤؛ ٢٣؛ ٢٤، ص ص٢٢٣ـ٢٣٧].

وتعتبر مشكلة الدافعية motivation قضية أساسية في تعليم الأقليات. ففي معظم الأحوال نلاحظ أن التلاميذ الذين يقدمون من بيئات ثقافية مختلفة عن بيئة المدرسة، ليس لديهم الدوافع الكافية للتعليم والتعلم نتيجة إحساسهم بالمفارقات الثقافية داخل المجتمع. وهذا بدوره يفقدهم القدرة على الإنجاز الأفضل والنجاح داخل مدارس الأغلبية، كما قد يكون ذلك سببا في انقطاعهم عن مواصلة التعليم فيتسربون من المدارس [٢٥، ص ص ٧٣-١٠٠] drop out . ولا يتعارض هذا مع وجود حالات اتضح منها أن الطلاب (التلاميذ) القادمين من بيئات ثقافية أجنبية في بعض المدارس قد سجلوا ارتقاء ملحوظًا في أعمالهم الأكاديمية خصوصًا إذا وجدت عوامل أخرى مساندة لهم كالدعم الأسري والدعم المادي ونحوه.

وقد تؤثر الحالة التي يتم بها تعليم الأقليات في حدوث ما يمكن أن يطلق عليه الوهن الثقافي attenuation of culture لدى أبناء الأقليات خصوصا عندما لا يكون هناك ارتباط مباشر بين ثقافة الأقلية وثقافة الأغلبية. أو قد تتسبب الحالة في حدوث الانحراف أو الاختلال الثقافي cultural disorganization أو قد تصل نتائج الحالة لتتسبب في إحداث التدمير أو الإبادة للثقافة الخاصة بهذه الأقليات destruction of culture وخاصة عندما تكون الهوة التكنولوجية واسعة بين الجماعات الأقلية وبين الجماعات الأغلبية أو عندما تكون القوة والنفوذ لجماعة شديدة الأثر على جماعة الأقلية كسطوة الجماعات الاستعمارية على بلد ما [٢٦، ص ص ١٢١ - ١٣٤].

وهناك مشكلة تعليم الأقليات المرتبطة بمنزلة الفرد أو الجماعة وأسلوب الحياة status and lifestyles . فالنساء باعتبارهن أقليات أمام مجتمع الرجال يحصلن على فرص وظيفية أقل من الرجال. والفئات المنتمية إلى الأقليات العرقية تعاني الحالة نفسها نظرًا لأن المدرسة التي يلتحق بها الفرد المنتمي إلى أقلية معينة ونوع الفرص التعليمية المتاحة وحجمها قد لا تقوده إلى مستويات وظيفية عليا. ويلعب التبدل المستمر للأنظمة واللوائح القانونية الخاصة بتنظيم علاقات العمل والعمال دورًا بالغاً في تغلب أنماط معينة من هذه القوانين على أخرى في مصلحة الجماعات المسيطرة. إضافة إلى تغلب بعض الخصائص الاجتماعية على

الخصائص التعليمية لأفراد الأقليات . فالأشخاص الذين ينتمون إلى جماعة الأقليات غالبا ما يتميزون بأنهم فقراء أو أن مركزهم الاجتماعي متدن للغاية ، فعندما يحصل بعضهم على قسط من التعليم مع استمرارية تدني وضعه المالي مثلاً فإنه ينظر إلى الآخرين بمنظار المستوى التعليمي الذي وصل إليه بينما ينظر إليه أقرانه وغيرهم من فئات الأغلبية من خلال الوضع المالي والاجتماعي له ويطلق على هذه الحالة «التضارب في الحالة أو المركز» [٢٧ ، ص ص ٤٨٥-٥٢٣] status inconsistency . علاوة على ذلك فإن الحياة المهنية لأبناء الأقلية مهما كان تعليمهم تظل رهينة الحالة الاجتماعية والاقتصادية لهذه الأقلية . فالأقليات ذات الثراء الكبير أو المتميز بخصائص معينة مرغوبة من قبل الأغلبية تتمتع بفرص أكثر للصعود في السلم الاجتماعي من غيرها حتى وإن كانت قليلة أو عديمة النفوذ السياسي داخل المجتمع . كما تتأثر الحياة المهنية للأقليات بمدى انفتاح أو انغلاق نماذج الحراك الاجتماعي وأنظمته [٢٨ ، ص ص ٢٣٣-٢٣٥ ، ٢٧٠-٢٧٧] social mobility .

وتأتي مشكلة التطبيع السياسي political socialization للأفراد من خلال برامج التعليم المخصصة للأقليات كعامل فعال له دلالاته ومفاهيمه وخطورته على كيان هذه الأقليات . فالأسرة والمدرسة إضافة إلى وسائل الإعلام تنمي الاتجاهات السياسية للأفراد وتتعزز هذه الاتجاهات عن طريق المنظمات السياسية المتخصصة . وليست المشكلة قائمة على أساس نقل المؤثرات وتكوين الاتجاهات السياسية للأفراد بقدر ما تكمن في طبيعة هذه المؤثرات أو تلك الاتجاهات المكتسبة ففي معظم الأحوال نجد أن جماعة الأغلبية تحاول أن تطبع جماعة الأقلية سياسيًا بالإضافة إلى التطبيع الثقافي بأبعاده الأخرى . وهنا تكمن خطورة تعليم الأقليات غير الموجه لحماية الثقافة الخاصة بهذه الأقليات ، الذي يفرض على الأبناء التزامات وقيما سياسية قد تتعارض مع ما تعودوا عليه أو مع ما تنتمي إليه أسرهم [٢٨ ، ص ص ٣٠٦ - ٣٠٩] .

نماذج من تعليم الأقليات

إن استعراض الحالات المختلفة التي تعيشها الجماعات العرقية تعليميًا في النسق الثقافي لمجتمع الأكثرية يتطلب منا أن نسأل سؤالاً مهما وهو إلى أي مدى يستطيع مجتمع

الأقلية وأبناؤه الطلاب أن يتشبعوا بقيم مجتمع الأكثرية وسلوكه ولكي نجيب عن هذا السؤال لابد من التأكيد على مفهوم الجماعة العرقية باعتبارها ذات علاقة خاصة مع البناء الاجتماعي social structure لمجتمع حديث معقد يميزها عن جميع الجماعات الصغرى أو الكبرى الأخرى داخله. حيث يتم تكون مجموعة من المنظمات والهيئات والعلاقات الاجتماعية غير الرسمية أو العامية تسمح وتشجع أعضاءها على الاحتفاظ بمقومات الجماعة أثناء تفاعلها وعلاقاتها الأولية والثانوية خلال مراحل تطورها وحياتها فتعمل بذلك نحو تحقيق وظيفتين أساسيتين هما [٢٩، ص ص ٣٧-٣٩]:

١ ـ الوظيفة النفسية والتي من خلالها يتم تأكيد أهمية الجماعة العرقية للتعريف بالفرد وتحقيق إنتمائه إليها.

٢ ـ الوظيفة الاجتماعية والتي من خلالها يتم تأكيد نموذج الاتصال للفئات المنتمية إليها ومؤسساتها بحيث تسمح لكل فرد من أفرادها بتوجيه علاقاته توجيها يتناسب معها.

وفيما يلي سوف نستعرض بعضا من نماذج تعليم الأقليات في العالم لنرى مدى قرب النموذج أو بعده من هذه المواصفات.

النموذج الأمريكي: النموذج الديمقراطي أو الليبرالي

هناك أربعة عناصر رئيسة تؤثر في تكوين الجماعات الفرعية ضمن المجتمع الأمريكي وهي الجماعة العرقية والطبقة الاجتماعية والسكنى بالريف أو المدينة وجهة السكنى الأساسية. ولا يمكن أن نفصل بين هذه العناصر، لأنها تعمل في وحدة متكاملة. فعندما نود أن نحلل فرداً ما يدين بالديانة المسيحية مثلاً، لابد أن نعرف خصائصه العرقية ولونه والجهة التي يسكن بها وموقعها بالنسبة للمجتمع وطبقته الاجتماعية ونحو ذلك. ولقد تمكن علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا من وضع كثير من المصطلحات التي تساعد على تفسير ظاهرة الجماعات العرقية في المجتمع الأمريكي ومن ذلك مثلاً استخدام مصطلح «الاستيعاب أو الاحتواء الثقافي assimilation من قبل علماء الاجتماع، واستخدام مصطلح التطبيع الثقافي acculturation من قبل علماء الأنثروبولوجيا للدلالة على الكيفيات التي يتم بها تشبع هذه

الجماعات العرقية (جماعات الأقليات) بأفكار ومعتقدات وثقافات الجماعات المسيطرة. ولقد عرف جوزيف فيشر Joseph Ficher الاستيعاب الثقافي assimilation على أنه عملية اجتماعية يتقبل من خلالها اثنان أو أكثر أو جماعة أو أكثر نموذجًا سلوكيًا لأشخاص آخرين أو لجماعة أو جماعات أخرى [٣٠، ص٢٢٩].

كما يعرف أرنولد روز Arnold Rose عملية التطبيع الثقافي acculturation بأنها عملية تبني فرد أو جماعة لثقافة جماعة اجتماعية أخرى، أو تبني الأساليب التي تقود إلى قبول ثقافة جماعة أخرى [٣١، ص ص ٥٥٧ـ ٥٥٨].

ولا يكاد يوجد اختلاف بين كلا الاصطلاحين فهما يدلان على معنى واحد تفسره ثلاث نظريات رئيسة بالنسبة للمجتمع الأمريكي تفصلها على النحو التالي:

نظرية التطابق الإنجليزي Anglo-Conformity Theory

وهي نظرية تفسر ظاهرة التطبيع الثقافي أو الاحتواء الثقافي لجماعات البلاد الأمريكية مفترضة أن الثقافة الإنجليزية تفوقت على غيرها من الثقافات داخل المجتمع الأمريكي ففرضت نفسها لغة واصطلاحا على أنها ثقافة المجتمع كله بغض النظر عن الثقافات العديدة التي تشكل الجماعات المختلفة داخل البلاد [٣٢]. وقد كان لحركة أمركة الشعب Americanization movement خلال الحرب العالمية الأولى دور واضح في دعم هذه التوجهات التي كانت تسعى في جوهرها إلى احتواء جميع المهاجرين إلى أمريكا ثقافيًا وتطبيعهم بثقافة المجتمع الأمريكي من خلال تأكيد سمو النزعة الإنجليزية على كافة النزعات الأخرى بالبلاد. لذا فقد نشأت المدارس المختلفة لتعليم أبناء المهاجرين الثقافة الأمريكية ليتم مع الزمن تطبيعهم بها تمامًا تحت شعار الروح الأمريكية American spirit ونحو ذلك من الشعارات. أما المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالإعلام والكنائس والأنظمة واللوائح والتشريعات الاجتماعية المختلفة والإدارات السياسية فقد عملت على تمثيل الدور نفسه الذي كانت تقوم به المدرسة لتحقيق ذلك الهدف. ولقد ساعد على تحقيق السطوة الإنجليزية الثقافية بالبلاد الأمريكية ضخامة عدد المهاجرين من بلادهم (بريطانيا ـ

اسكوتلاندا - إيرلندا) وغيرها إلى أمريكا إذ زاد على ٦٠ مليون نسمة خلال فترة الثورة الأمريكية.

نظريـــة الامتـزاج Melting Pot Theory

تعود نظرية الامتزاج إلى القرن الثامن عشر الميلادي عندما بدأت جحافل المهاجرين الأوربيين تقدم على الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كان للثقافة الإنجليزية نفوذها الواسع بين المهاجرين، فظهرت على غرار هذه الثقافة نظرة جديدة تؤكد أهمية الثقافات الأوروبية الأخرى للمهاجرين وتساوي بينها وبين الثقافات الإنجليزية خصوصًا المهاجرين من ألمانيا والسويد وفرنسا [٢٩، ص ص ٨٤-١٢٠] على أن هذه النظرة كانت في جوهرها تؤكد أن جميع الثقافات الأوروبية بما في ذلك الإنجليزية امتزجت معا في بيئة ثقافية جديدة هي البيئة الأمريكية فظهرت تبعًا لذلك الثقافة الجديدة المسماة بالثقافة الأمريكية متضمنة في إطارها العناصر البيولوجية والثقافية لجميع الفئات إلا أنها تختلف عن العناصر الثقافية الخاصة بكل فئة من هذه الفئات. على أن مدى ما يمكن أن تسهم به كل فئة من عناصر ثقافية معينة في الثقافة الجديدة يتوقف على حجم هذه الفئة وقوة نفوذها وموقعها الاستراتيجي بين بقية الفئات. وتبعًا لهذه النظرة يمكن أن تشكل برامج التعليم مؤكدة على الثقافة الجديدة ومتضمنة العناصر الثقافية للفئات المشاركة فيها بطريقة متوازنة ومنسقة على الرغم من سمو بعض المؤثرات الثقافية لبعض الفئات على البعض الآخر كما هو الحال بالنسبة للغة الإنجليزية واستخداماتها في التعليم بمراحله المختلفة.

نظرية التعدد الثقافي Cultural Pluralism Theory

لقد رأينا من خلال استعراض النظريتين السابقتين أن كليهما تؤكد على اختفاء الخصائص المجتمعية لفئات المهاجرين كجماعة تعيش في بيئة جديدة تعرف من خلال هذه البيئة. إلا أن هذا الاتجاه لم يكن منسجماً تمامًا مع كل الجماعات المهاجرة إلى الأرض الجديدة. وتبعًا لهذا الوضع فقد ظهرت النظرية الجديدة تحت مسمى «نظرية التعدد الثقافي» [٣٣، ص ص٦٨-٦٩] لأول مرة من خلال مقالة لأحد الكتاب يدعى كالان هوراس Kall Horace عام ١٩٢٤م بعنوان «الثقافة والديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية» يؤكد

فيها الحقوق العامة لمختلف فئات المهاجرين بغض النظر عن سمو عرق أو ثقافة على عرق أو ثقافة أخرى. كما كانت هذه النظرية بمثابة احتجاج وعلاج للأمراض العنصرية التي كانت سائدة في البلاد كجماعة الكوكلاكس كلان Ku Klux Klan وجماعة الشعار الأحمر وغير ذلك على أساس سيادة الديمقراطية الوطنية لجميع أعضاء المجتمع. وقد تضمنت هذه النظرية ثلاثة أبعاد رئيسة هي :

١ ـ بُعد يتعلق بطبيعة الجماعة العرقية وعلاقتها بالفرد. إذ يعتقد كالان أن كل الجماعات الموجودة بالمجتمع هي من النوع الذي يمكن أن ينتسب إليه الفرد بحريته واختياره بناء على علاقات تعاقدية معينة contractual relationships . أما الجماعة العرقية فهي مبنية على السلالة أو النسب أو غير ذلك من العلاقات التي تعتبر إلزامية وليس للفرد الحرية في نقضها أو التخلص منها.

٢ ـ بُعد يتعلق بطبيعة المبادىء السياسية الأمريكية والحياة الاجتماعية. إذ يعتقد كالان أن أي محاولة لفرض محتويات النظريتين السابقتين في المجتمع تعد خرقًا للمبادىء الأمريكية والحياة الاجتماعية الديمقراطية. فلكل جماعة الحق في أن تكون مختلفة عن الآخرين وفي الوقت نفسه تتمتع بالمساواة والعدالة different but equal .

٣ ـ بُعد يتعلق بالقيم والحقوق للمجتمع ككل المبنية على أساس مراعاة حقوق الجماعات العرقية المختلفة من خلال تفاعلها في الهيكل العام للمجتمع الديمقراطي. ويتم ذلك من خلال إسهام الجماعة العرقية بما لديها من الخصائص الثقافية في الثقافة العامة للوطن في سبيل دعمها وإثرائها وتنويعها وليس في سبيل المفاضلات العرقية واللونية والثقافية المتعلقة بهذه الجماعات.

ومن خلال هذه النظرية يتم تشكيل النظم التعليمية بحيث تراعى الخصائص العامة للثقافة الأمريكية الشاملة مع ضمان حرية قيام كل جماعة عرقية بتعليم أبنائها باللغة الأصلية لها وتأكيد خصائصها الثقافية الذاتية. على أن نظام التعليم العام سوف يعمل ويشجع قدر الإمكان مكونات الثقافة الأمريكية المختلفة في سبيل دعم خصائص المجتمع الديمقراطي.

على أننا نلاحظ أن النموذج الأمريكي بسعيه لتنفيذ مبادىء الديمقراطية وتشكيل المجتمع الديمقراطي في شؤون الحياة كافة على حد ما ذهبت إليه النظريات المختلفة لم يستطع أن يحقق كل مظاهر الديمقراطية في معالجة القضايا الثقافية والتعليمية للجماعات المختلفة التي يتشكل منها هذا المجتمع. كما أن كثيرًا من الممارسات الديمقراطية اتخذت أشكالاً صورية دعائية تزداد قوة ونفوذًا في تأثيراتها في المواقف الظاهرة أمام الأمم والشعوب الصديقة والمعادية لها؛ أما الالتزام الفعلي بتلك المبادىء فلا يزال موضع شك وريب. وقد لا نكون مخطئين إذا أدركنا أن النموذج الأمريكي برغم اتسامه بالمبادىء الديمقراطية فإنه قد فرق في معاملة الأقليات المختلفة داخل البلاد. فالمسلمون لا يحصلون على المقومات نفسها التي يحصل عليها الآخرون من غير المسلمين، وهذا واضح من الأدوار المختلفة للمؤسسات الاجتماعية المتعددة لهذا النموذج كالمدرسة وأجهزة الإعلام التي تحفل بالكثير من الجوانب المعادية للإسلام. ويعتقد الباحث أن كل الجماعات المسلمة لو جردت من إسلاميتها لوجدت لنفسها رواجاً كبيراً في سوق الثقافة الأمريكية الذي لم يستطع أن يجتاز عقبة التمييز العقائدي وخاصة التمييز ضد العقيدة الإسلامية. فكما تدل كثير من الدراسات والأبحاث فإن المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية والعليا لا تنقل معلومات صحيحة عن الإسلام، بل إن بعضها ينفر الأفراد من مجرد التفكير بالانتماء إلى الإسلام، كما توجد نسبة كبيرة من الكتب التثقيفية المختلفة تسيء إلى الإسلام وأهله وتصوره بطريقة لا تدل على سمو القيم والمثل العليا الإنسانية، فإن سمو العقائد ليس بالكيد والدس للعقائد الأخرى بقدر ما هي في قدرة النموذج العقائدي على معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية المختلفة داخل المجتمع ولم يقتصر الأمر عند هذه الممارسات بل وصل إلى درجة أن وسائل الإعلام أخذت تعمل على إظهار المسلمين بمظهر المتمردين أو المخربين وما شابه ذلك وتندد بهم وتبدي التحيز الواضح لأعدائهم [٣٤، مج ٣، ص ١٢٣١]. أضف إلى ذلك فإن تأثير الإعلام الأمريكي على الثقافة الإسلامية والمبادىء الفلسفية القائمة على الأخلاق الفاضلة والمثل العليا يشكل مصدرًا من أخطر المصادر على هذه الثقافة وعلى معظم الثقافات الأخرى التي تنزع إلى المحافظة conservatism . وهنا ندرك عدم قدرة النموذج الأمريكي على التخلص من التمييز الثقافي بين الأمم والشعوب المكونة لمجتمعه. ولقد لجأ القائمون على شؤون الثقافة الإسلامية نتيجة لهذه الممارسات المشينة للنموذج

الأمـريكي إلى إقـامة المؤسسات التربوية الخاصة على شكل «مدارس نهاية الأسبوع» أو «المدارس العامة» أو «المدارس الدينية والمعاهد» أو «المدارس الصيفية» وغير ذلك من النماذج التعليمية في محاولة للحفاظ على المؤثرات الثقافية الأصلية وتطبيع أبنائهم بها وتحصينهم ضد الثقـافـة الأمـريكية غير المستـوفية لمواصفات الديمقراطية التي حفلت بها كتبهم وأجهزة إعلامهم [٣٥، مج ١، ص٧٩].

وجدير بالذكر هنا فإن النموذج الأمريكي لم يستطع مقاومة فكرة «التسلطية» من قبل بعض الأقليات المتميزة داخـل المجتمع الأمريكي. فنحن نلاحظ أن اليهود والمسيحيين يسيطرون على مؤسسات البلاد وأنظمتها بشكل واضح وهم لا يسمحون بتغلغل الثقافة الإسلامية في الثقافة الأمريكية بل ويحاربون هذه الثقافة بكل ما أوتوا من قوة ونفوذ. وهذا بدوره يؤكد عدم قدرة النموذج الأمريكي على صناعة الديمقراطية في البلاد ويؤكد صورية هذا النموذج وشكليته. ثم وأن النموذج الأمريكي ذاته ينتمي إلى المبادىء الرأسمالية التي تسعى بدورهـا إلى استعـمار الشعـوب سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أكبر انتهاكات النموذج الأمريكي للحقوق الإنسانية هو تسخيره في خدمة التبشير بالنصرانية للمسلمين وغيرهم [٣٦].

النموذج الروسي : الاشتراكي الشيوعي

يرى الباحث أن الحديث عن النموذج الروسي في التعامل مع الأقليات والجماعات المختلفة يعود إلى الفترة الواقعة قبل الثورة الشيوعية في عام ١٩١٧م. فقبل هذه الفترة كما يذكر بعض الباحثين لم يكن هناك وجود متميز للدولة الروسية بشكلها الحالي. إذ إن جميع أراضي روسيا الحـالية كانت تحت حكم التتار. ومع بداية القرن الخامس عشر الميلادي تكـونت للروس ولاية صغـيرة خضعت لسلطة التتار أيضًا. إلا أن هذه الولاية الصغيرة استـطاعت فيما بعد أن تغزو التتار وبدأت مع هذا التاريخ الممارسات الروسية السياسية وغيرها داخليًا وخارجيًا (٣٧، ص ص ٥٦-٦٢].

ومن أبرز علامات النموذج الروسي تبنيه للممارسات الدكتاتورية ورفضة للديانات جميعها وتحكمه في شئون الأفراد الخاصة وعدم مراعاته لحرياتهم الشخصية. كما يقوم هذا

النموذج على الإباحية المطلقة والثنائية الجدلية والاحتكام إلى أسطورة «برمثيوس إله الصناعة والعلم» [٣٨، ص ص ١٣-١٥].

ويقول ماركس زعيم الشيوعية: «إنه لا مفر من أن يكون المحرومون من الامتياز مستائين وبذلك يكون عدم الاستقرار والثورات وحرب الطبقات وما سواها. وليس الباعث على كل هذه العملية في النظام مبدأ من مبادىء العدالة وإنما المبدأ السلبي المحض» «مبدأ العداء» [٣٨، ص ٣٦]. ويعتقد أصحاب هذا النموذج أن صراع الطبقات هو «حتمي وطبيعي ويجب نقله إلى الميادين كافة: السياسة والفلسفة والقضاء والقوات المسلحة والدين،» كما يميل مؤيدو هذا النموذج إلى القول بأهمية القضاء على البرجوازية (الطبقة الوسطى). وعلى الرأسمالية التي يعتقدون أنها بمثابة عوائق في طريق تقدم البشرية، لذا ففي رأيهم أنه يجب أن تتسلم الحكومة «الطبقة العمالية الواحدة» وتقيم مجتمعًا جديدًا وأن هذا هو الطريق إلى تحرير البشر من التبعية والطريق إلى السلام الذي لا تهدده الحروب ولا الصراعات الطبقية [٣٩، ص ص ١٦-١٨؛ ٤٠، ص ص ١٢٣-١٣٣].

ومهما اختلفت نزعات النموذج الروسي السياسية والفلسفية إلا أنها تلتقي في بؤرة واحدة وهي إذابة القوى الثقافية الأصلية للشعوب والأمم التي تشكل الاجتماع البشري في أي مكان. فالفابية مثلاً كإحدى النزعات الاشتراكية تهدف إلى «اختفاء تنوع الطبقات ليتوحد المجتمع داخل طبقة واحدة لها رأي عام واحد» [٣٩، ص ٢٠]. ولعل أكثر المتضررين من النموذج الروسي هم المسلمون، إذ تشير كل الدلائل إلى أن القائمين على هذا النموذج استخدموا الدين الإسلامي نفسه بطرق محورة وملتوية لينفذوا منها إلى أتباعه ومؤيديه، فحرضوهم وأوهموهم بفعاليته وجدواه لحياتهم وحياة مجتمعاتهم.

ولقد لجأت روسيا إلى استخدام أساليب شتى للقضاء على الوحدة الإسلامية والمسلمين بدلاً من أن تضمهم إلى سلطتها كجماعات تابعة مثلهم في ذلك مثل الجماعات غير الإسلامية. ومن هذه الأساليب كان أسلوب تقسيم المسلمين وتجزئتهم إلى قوميات ووطنيات مصطنعة وغير حقيقية. كما حاولت القضاء على اللغة العربية بشتى الطرق

باعتبارها لغة القرآن الكريم ولغة الثقافة الإسلامية وقامت بإلزام الجماعات الإسلامية المتعددة بالتحدث بلغة قومية خاصة بكل واحدة منها [٤١، ص ص ١٦-١٨؛ ٤٢]، ولجأت في جملة ما فعلته إلى استخدام أسلوب تهجير الروس ونقلهم إلى أراضي الجماعات الإسلامية ليعملوا على مضايقة هذه الجماعات ويضطروها إلى مغادرة أراضيها في محاولة لعزل المسلمين أو إبقائهم كأقليات داخل البلاد. ولقد قتل من المسلمين من جراء المواجهات المختلفة مع الروس ملايين من الأنفس.

وبحكم ماتدين به روسيا للمذهب الشيوعي القائم على استهجان الأديان وتحكيم النزعة المادية للحياة فقد استخدم الروس هذا المذهب كوسيلة لتجريد الأقليات المختلفة من ثقافاتها الأصلية وطمس معالمها واستبدالها بآراء وأفكار واتجاهات مادية بحته. وهذا يؤكده أن كثيرًا من الأجيال الجديدة من المسلمين تطبعت بالماركسية وتعاليمها في الاتحاد السوفيتي.

وقد ذكر أحد الكتاب المسلمين أن جرائم الشيوعية ضد الإسلام والمسلمين بشكل خاص قد اتخذت أبعادًا كثيرة ومتنوعة في سبيل النيل من الثقافة الإسلامية والقضاء عليها [٤٣، ص ص ١٧١-١٧٣]. ومن ذلك قيام الشيوعيين بإعداد الكتب التي تحارب الدين الإسلامي بشكل خاص والأديان بشكل عام لتقرر إجباريًا في المدارس الإسلامية، أو إعداد المسرحيات التي تمتهن الدين، وقيامهم بتلقين الأطفال المسلمين التربية الإلحادية، وتنظيم المحاضرات والمناظرات والمعارض التي تشبعت بالمبادىء الهدامة والروح الإلحادية القوية. إضافة إلى ذلك فقد لجأ الشيوعيون إلى استخدام أجهزة الإعلام المختلفة وتوجيهها وجهة مناهضة للدين، كما قامت جماعات شيوعية كثيرة بتجميع الكتب الدينية وإتلافها بشتى الطرق، هذا إلى جانب استخدام أساليب التصفية الجسدية للمسلمين وإغلاق مدارسهم ومنع التعليم الديني واستخدام المساجد كنواد وقاعات للسينما ومنازل للمهاجرين. ومن الأشياء العجيبة في هذا الصدد قيام الشيوعيين بإجبار المسلمين على تربية الخنازير مع حيواناتهم. وإقامة الولائم ظهرًا في شهر رمضان ومعاقبة المتخلفين عنها وإقامة المناظرات الدينية والفكرية بين أتباع الإسلام وأتباع الشيوعية وقتل وإعدام المسلمين الذين يتفوقون بهذه المناظرات [٤٣، ص ١٧٢].

وفي سبيل إذابة المسلمين ثقافيًا فقد لجأت روسيا كغيرها من الدول المعادية للمسلمين إلى ممارسة أسلوب التنفير. ويقوم هذا الأسلوب على أساس دعم التيارات العقائدية البوذية والهندوسية والحركات التبشيرية ماديًا ومعنويًا عن طريق فتح المدارس التبشيرية والمستشفيات التي تعالج المسلمين ولكن بعد أن تنال من قلوبهم ونفوسهم وعقيدتهم. كما لجأت روسيا إلى إثارة الحروب الطائفية والصراعات والأديان في محاولة منها للتخلص من الدين الإسلامي وأتباعه ومن الأديان الأخرى كذلك. وبهذا نرى أن الاتحاد السوفيتي يعمل على استخدام التربية كوسيلة نحو «سفيتة» الجماعات المسلمة بالبلاد على النحو الذي وصفها به أحد الباحثين المسلمين [٤٤، مج ١، ص٥٩]. ويقوم هذا الأسلوب على أساس التدخل المباشر في قوانين التعليم والسيطرة الشاملة عليه وتعيين ممثلين للحزب الشيوعي في مؤسساته للتأكد من قيام هذه المؤسسات بتحقيق مطالب هذا الحزب من خلاله، والقضاء على مؤسسات التعليم الأهلي، واستخدام أنماط من التقويم المدرسي يقوم على أساس مدى ما تطبع به التلاميذ من أساليب الثقافة الماركسية.

ونلاحظ أن روسيا لا تسمح بإدخال المواد الدينية إلى مناهج مدارسها العامة علاوة على أن المدارس الدينية تعتبر أمرًا محظورًا. ويتلقى معظم أبناء المسلمين هناك تعاليمهم الدينية من خلال الكتاتيب المتواضعة الملحقة بالمساجد أو من خلال مدارس «الأحد» التي تقوم بفتح أبوابها للدارسين في أيام الأحد وأيام الإجازات الرسمية. كما يتم تقديم مثل هذه الدروس على أنها دروس مسائية فقط.

وتعمل روسيا على استبدال الفراغ الذي خلفه منع دراسة المواد الدينية بتدريس الفلسفة المادية واعتبار الماركسية مادة أساسية تدرس في جميع مراحل التعليم، في محاولة لطمس الثقافات الأخرى كافة لحساب الثقافة الروسية. ولجأت أيضًا إلى استبدال الحروف العربية في المدارس المختلفة داخل الولايات الإسلامية الروسية بالحروف اللاتينية في عام ١٣٤٧هـ (١٩٢٨م) ثم تم استبدال الحروف اللاتينية بالحروف الروسية في عام ١٣٥٩هـ (١٩٣٨م)، وبعد أن كانت هناك الآف المدارس الابتدائية بالولايات الإسلامية ومئات المدارس العليا تم إغلاق ذلك كله لتمزيق القوميات المختلفة التي تسكن هذه الولايات [٤٥، ص ص ٢٧٣-٢٧٦].

وتقوم الأسرة المسلمة بدور بسيط في سبيل تلقين أبنائها بعض المعارف الدينية إلا أن هنـاك خطورة تكمن في كفـاءة الأسر كمصدر لهذه المعارف [٤٥، ص ص ١٦ـ١٨]. ويعتمد كثير من المسلمين على دروس الثقافة الإسلامية التي تقدم في المساجد. ويعتبر تحفيظ القـرآن الكـريم أكثر الأنشطة الدينية في هذه المساجد علما بأن تحفيظ القرآن الكريم لا يتضمن التعـرف على الشروحات والتفسيرات المتعلقة بالآيات المحفوظة أو المقروءة. أما بالنسبة للمعارف الدينية الأخرى كالحديث النبوي والفقه ونحوه فإنه يتم بلغات مختلفة. ومعظم الكتب التي تنقل هذه المعارف مليئة بالأخطاء [٤٤، ص ص ٦٨ ـ ٧٣].

وقد أوضح أحد الباحثين المسلمين بأن أبناء المسلمين في الاتحاد السوفيتي يعانون أبشع أنواع التمييز والاضطهاد الديني لا بسبب جنسياتهم وخلفياتهم الأسرية والبيئية وإنما بسبب انتـمائهم إلى الإسـلام. وأن هذه المعـانـاة تبدأ من الروضة وتستمر حتى التعليم الجـامعي والعـالي. فعـلى سبيل المثـال تقـوم السلطات الـروسية المسؤولـة هناك بتقديم الإغراءات والامتيازات للطلاب المسلمين شريطة أن ينخرطوا في سلك الأحزاب الشيوعية كالكومسمول، ومنظمة الشبيبة الشيوعية وغيرهم، وعندما يتم ذلك تصبح لهم الأولوية في الالتحاق بالجامعات أو الحصول على المراكز المهنية والوظيفية الرفيعة [٤٦].

وتجدر الإشارة إلى أن مسلمي الاتحاد السوفيتي يتكونون من العديد من القوميات منها الأورست والأكـراد والفرس والبلوخ والتشيش والشركس والكباردبا والباشكير والأوزبك والتتـار والأذربيجـان والكزاك والتركمان والقرغيز والكراكلباك والبلكار والويغور والإيرانية والتاجيك والأديجا والشاشان وأبخاز. كما تتكون روسيا من حوالي ١٦ ولاية منها ٦ ولايات إسلامية أو يغلب على سكانها المسلمون هي أذربيجان، وأوزبكستان، وطادجيكستان، وتـركـمانستـان، ومرزاخستان وقرغيزيا. ويبلغ تعداد المسلمين في الاتحاد السوفيتي حوالي ٤٨,٥٤٩,٦٩٦ نسمة حتى عام ١٤٠٢هـ يمثلون حوالي ١٩ في المائة من مجموع سكان الاتحاد السوفيتي البالغ عددهم حوالي ٢٦٠ مليون نسمة (٤٥، ص ص ٢٥٧ ـ ٢٦٧].

الإســـــلام والأقليـــات

تنتشر بالبلاد العربية أقليات دينية وأقليات قومية وأقليات لغوية . وربما تداخل عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ليشكل أقلية دينية لغوية معًا . ولابد من ملاحظة أن كثيراً من الأقليات التي تعيش بالبلاد العربية تتكلم العربية وليس من الضروري أن تكون مسلمة كما قد نجد في بعض الأحيان أقليات لا تتكلم العربية إلا أنها ذات صلة بالثقافة الإسلامية . وما من شك في أن الثقافة العربية أصبحت ممتزجة إلى حد كبير بالثقافة الإسلامية ولم يعد من اليسير تجزئتهما عن بعضهما البعض في معظم الأحيان مع ملاحظة أن اللغة العربية هي مفتاح الثقافة الإسلامية .

وليس في الإسلام حزبية أو عنصرية أو سلالة أو لون أو نسب أو حسب فالأفراد سواسية ، يختلفون في موقعهم الإيماني . قال تعالى : ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ﴾ (سورة آل عمران، آية ١١٠). وقال صلى الله عليه وسلم: «لا فرق لعربي على أعجمي إلا بالتقوى» [٤٧، مج ٥، ص٤١١]. وقال الله تعالى: ﴿وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ﴾ (سورة الحجرات، آية١١). وقال صلى الله عليه وسلم: «المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره» [٤٨، مج٢، ص ١٨٠]. وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (سورة الحجرات، آية ١٣) .

ولم يحدث أن كان الإسلام داعياً إلى العنصرية في تاريخه الطويل ولم يحل في قوم إلا وأعزهم عزا لم ينعموا به أبدًا ، ولقد كان الإسلام سبب عزة العرب وكان نزول القرآن باللغة العربية ، واختيار رسول الأمة ليكون عربيًّا أكبر علامات ومؤشرات هذه العزة . وفي العصور الـذهبية للمسلمـين كان احترامهم ومراعاتهم لحقوق غير المسلمين بعامة مبعث الدهشة والعجب في العالم قاطبة . بل إن ما يحدث في العالم اليوم من مشكلات التمييز العنصري وأنظمة الأقليات الاجتماعية واللامساواة وعدم تكافؤ الفرص المهنية والتعليمية ليس له علاج فعال سوى النموذج الإسلامي [٤٩ ، ص ص٢٦٤ ـ ٢٦٩].

ففي عصر النهضة الإسلامية ، كان طلاب العلم من شتى أنحاء المعمورة يفدون إلى مراكـز الإشعاع الحضاري والثقافي بالبلاد الإسلامية في آسيا وأفريقية وأوروبا . ويتلقون

تعليمهم تحت ظل أفضل الظروف ويعاملون تمامًا كما يعامل أبناء المسلمين وكثيرًا ما كان بعضهم يرتاح إلى البيئة الإسلامية فيقيم فيها معززًا مكرمًا [٤٩، ص ص١١٢-١١٧].

ولسنا في معرض الحديث عن هذه القضايا التاريخية المجيدة فإن ذلك لا يحتاج منا إلى تأكيد أو تدليل، ولكننا نود التأكيد على قيام المسلمين بفتح أبواب العلم والعمل أمام كل قادم إلى مناطقهم في الشرق والغرب وإطلاق حرياتهم في ما يدينون به وعدم التعرض لغير المسلمين بالتعذيب والتشريد والقتل والتدمير. إنهم أمروا في مواقف الحرب التي لا تعرف الهوادة والرحمة أن يكونوا مهذبين في تعاملهم مع النساء والشيوخ والأطفال، بل إنهم أمروا ألا يقطعوا الأشجار في الطرقات أو يأكلوا الثمار بدون حق.

إن النموذج الإسلامي برفعة مبادئه يقوم على أساس المساهمة الإيجابية في تطهير الثقافات التي يتصل بها وليس دين عزلة أو تقوقع. وكل الذين يعيشون خارج العالم الإسلامي كأقليات مسلمة ينبغي عليهم القيام بهذا الدور.

ويقوم النموذج الإسلامي على أساس احترام حقوق الأفراد والجماعات المحلية والأجنبية احترامًا يتناسب وسمو العقيدة الإسلامية بحيث تسهر الدولة على راحة مواطنيها مهما كانت خلفياتهم الثقافية والدينية.

وكما هو معروف عن الإسلام فإنه ليس هناك مجال لسمو مكانة سلالة معينة أو عرق أو لون على غيره تحت لوائه، ويترك الإسلام الحرية كاملة للأفراد بالدخول إلى ظله. ولا يقوم بمحاربة الفكر والثقافات العالمية مطلقًا بل يعمل على تعزيزها بما يعود عليها بالنفع والمصلحة لجميع مواطنيها.

إن النموذج الإسلامي إلهي النزعة، وليس نموذجًا وضعيًا، وهو نموذج شامل متكامل عام خاص صالح لكل زمان ومكان، وهو بهذا يختلف عن كل النظريات والنماذج الوضعية لتي تحدثنا عنها أو التي لم نتحدث عنها والتي تتميز بأنها عشوائية النزعة أو عفوية الاتجاه، أو تقوم على أساس مصلحة فئة معينة [٥٠].

وهـذا نموذج لا يحمل معاني الأقلية والعرقية والقومية واللغة وليس من طبيعته أن يبحث عند الآخرين عن حلول لمشكلات الأمة، إذ إن به دواء كل داء. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «تركت فيكم ما أن تمسكتم به لن تضلوا أبدا» [٥١، ص ٦٤٨] يعني بهذا القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.

إن النموذج الإسلامي يقوم على أساس طبيعته الخيرة أينما حل طبيعته التي تطرد الشر أينما كان. فإن الانفصال الروحي لأتباع هذا النموذج الذي كان من أسبابه الكيد للإسلام وأهله والنزعات المادية المختلفة التي أخذت تتفشى في العالم يمثل أهم الأسباب في الفرقة والضعف الذي حل بالمسلمين. ويفرض هذا الوضع أن يكون النموذج الإسلامي في خدمة الدعوة للإسلام حتى وأن تعرض أتباعه للإيذاء والكيد من أعداء الإسلام أو من المنتمين إليه. قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلنَّاسُ إِلَّآ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَٱخْتَلَفُوا۟﴾(سورة يونس، آية ١٩). وقال تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ (سورة هود، آية ١١٨، ١١٩). ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى» [٥٢، جـ١٦، ص١٤٠].

والنموذج الإسلامي يؤكد أن الدين لله وأن الوطن لله. فهو يرفض التعصب والتفرقة بين البشر. وعندما يسعى أنصار هذا النموذج إلى صهر الثقافات الأخرى في بوتقته، فليس الهدف من هذه العملية القضاء عليها، بل تطهيرها وتطبيعها تطبيعًا يتناسب وكرامة الإنسان وحريته، وهذا على عكس التيارات الفلسفية الوضعية التي ترى في صهر الثقافات وامتزاجها الخروج بثقافة جديدة تنتهي عندها الثقافات الأصلية وتتبدل لدى الأجيال الجديدة كثير من المفاهيم والأفكار والقيم الإنسانية [٥٣، ص ص١٠٠-١٢٤].

إن النموذج الإسلامي في تعامله مع الإنسان يأتي بالتصور الصحيح عن هذا الإنسان الذي شرفه الخالق جل وعلا ليصبح مكلفاً مستخلفاً. قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (سورة البقرة، آية ٣٠). وهذا الاستخلاف من

المولى سبحانه وتعالى يتعلق بكافة مناشط الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها من تفكير ونوايا ومشاعر وإرادة وسلوك وحركة. كما شرف الله سبحانه وتعالى بني آدم بأن كرمهم وميزهم عن غيرهم من المخلوقات. قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء، آية ٧٠). وشرف الله سبحانه وتعالى الإنسان بكثير من الخصائص والصفات الأخرى كالحرية والمسؤولية ونحو ذلك على أن يتم التوافق بين الإنسان وأخيه الإنسان في ظل المنهج الرباني المحض. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ﴾ (سورة الحجرات، آية ١٣). كما قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴾ (سورة الروم، آية ٢٢). والنموذج الإسلامي من هذه المنطلقات ليس مجرد شعارات تستهوي النفوس والعقول لترضيها، فهو لا يحيا بهذه الشكليات لأنه مقترن بالعقيدة الإلهية، ومتى انفصل أو انسلخ عنها دخل في خضم الشعارات والشكليات التي تتردد في عالم اليوم عن المساواة والعدالة والديمقراطية ونحو ذلك مما ينتاب المجتمعات الدولية كلها.

ولعل من أهم القضايا التي تنبثق عن الإسلام، ومنهجه في مراعاة حقوق الإنسان مقارنة بغيره من العقائد أو الاتجاهات الفكرية الفلسفية الوضعية هو أن هذه الحقوق تعتبر قواعد مهمة جدًّا لسلامة البنية الاجتماعية البشرية، لذا فهي ليست شكليات أو ادعاءات أو افتراضات أو مزاعم فكرية أو سياسية أو اجتماعية ونحوه، بل هي مسؤوليات يتحتم على الإنسان الفرد كائنا من كان أن يتحملها تجاه أخيه الإنسان ذكرا كان أم أنثى، صغيرًا أم كبيرًا، غنياً أم فقيرًا، ضعيفًا أو قويًّا، أو ملونًا، قال تعالى: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ ۚ ٱعْدِلُوا۟ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ (سورة المائدة، آية ٨). إن المنهج الإسلامي في القضية السابقة لا يقبل التغيير والتبديل والتجزئة والتحوير وهوى الأنفس وتغير عنصري الزمان والمكان بل هو منهج ثابت رباني دائم.

ومما يدل على سمو المسلمين في تعاملهم مع الطلاب الغرباء كما ذكر محمد عادل: «إن مما أعان على كثرة الرحلات في طلب العلم ما كان يلقاه طلاب العلم من رعاية أثناء

رحلتهم نتيجة لما أوصى به الإسلام من البر بأبناء السبيل ورعاية المسافر والعطف عليه، فأينما ذهب الغريب في أنحاء العالم الإسلامي في العصور الوسطى، وجد المكان الذي يبيت فيه والموضع الذي يؤويه، وكانت المساجد والمدارس معدة لإيواء الطلاب بالمجان والنفقة عليهم مما جعلها خير مكان يقصده الغريب، كذلك كانت الأربطة والزوايا والخوانق مفتوحة للمسافرين والقادمين (٥٤، ص ص ٣٠-٣١].

وبين محمد عبدالرحمن في كتابه الموجز في تاريخ العلوم عند العرب أن «الجو الذي هيأه الإسلام لرجال العلم والفرص التي أتاحها لأصحاب المواهب لا مثيل له إلا في أثينا القديمة ولفترة قصيرة جدًّا من تاريخها. فقد نشطت الحركة العلمية في بلاد الإسلام نشاطاً عظيما. وكان الخلفاء والأمراء وأهل الحل والعقد لا يضنون بمال على البعوث والسفارات لاستقاء الثقافة من مواردها الأصلية والبحث عنها في منابتها القاصية، والتشجيع على ترجمة أمهات الكتب الأجنبية من مختلف اللغات حتى يحيطوا علما بجميع ثمار الفكر الإنساني» [٥٥، ص٦٢].

وتحدث عبدالجليل حسن عن طبيعة المدارس ودورها في الحركة الفكرية خلال العصرين الأيوبي والمملوكي مبينًا أنها كانت تتميز بتوافر وسائل المعيشة للمشتغلين بالعلم من المدرسين والطلاب للتفرغ للدرس والبحث مما جعل بعض المؤرخين يتحدث عن ذلك من أمثال ابن جبير وبدر الدين الكناني المقدسي [٥٦، مج١، ص ص١٢٨-١٣٠].

كما سجل عبدالعزيز الأهواني ملاحظة حول كيفية معاملة المسلمين للأقليات غير الإسلامية في الأندلس ذاكرًا فيها أن «المنطقة الإسلامية من أسبانيا كانت تشتمل على جماعات ضخمة من المسيحيين. يعيشون داخل المجتمع الإسلامي حيث يمارسون شعائرهم الدينية، ويحتفظون بأعيادهم ومواسمهم، ويحتفظون بتقاليدهم الشعبية، ويقيمون علاقاتهم الاجتماعية حسب أعرافهم القديمة، ومنها أن اللغات الأعجمية ظلت حية داخل المنطقة العربية وإن كثيراً من العرب والمسلمين المتعربين كانوا يعرفون الأعجمية ويتكلمون بها في حياتهم اليومية بجانب اللهجات العامية والعربية» [٥٧].

ولعل من أحسن ما كتب في هذا ما ذكره إبراهيم أحمد العدوي حول تطور مفهوم نظام المواطنة في الإسلام عبر العصور الإسلامية المختلفة والذي جاء فيه أن نطاق المواطنة في الإسلام اتسع بعد فتح مكة ليزيل جميع مظاهر التباين بين ساكنيها، وكان من أول ما أنجز هو السماح لليهود وغيرهم من أهل الكتاب بالحصول على حقوق المواطنة لا عن طريق العهود كما كان من قبل بل عن طريق دفع الجزية من قبل الذكور القادرين منهم مقابل حمايتهم وإعفائهم من الخدمة العسكرية. ودخل في جملة الذين شملهم نظام المواطنة الموالي وأهل الذمة من غير اليهود والنصارى مما يدل على أنه نظام متفوق متنزه عن شوائب الحضارة العالمية الحديثة من تعصب عنصري ووضع الحواجز اللونية ونحوه» [٥٨].

كذلك كتب إبراهيم الشريفي: «أن من أهم المميزات في نظام الإسلام لضمان حقوق الإنسان وحمايتها حرية الفرد وكرامته وحماية الملكية الخاصة والجماعية وملكية وسائل الإنتاج الفردي وحماية الفرد والأسرة من المخاطر الاجتماعية ونشر العلم وتحرير الفرد من الأمية ومكافحة الطمع والرق والعنصرية وإزالتها وتأمين المعيشة للأرامل والأيتام ومساعدة الفقراء والشورى» [٥٩؛ ٦٠، ص ص ٢٧٥ ـ ٢٨٧].

وعن طبيعة الحياة الاجتماعية والثقافية التي كانت تعيش فيها الأقليات غير الإسلامية ما ذكره أحمد الملا بقوله: «لا مراء في أن أثر العرب (المسلمين) في النهضة الأوروبية واضح، لا يجحده إلا مكابر، فقد كانت للعرب عقيدة وفلسفة للحياة الإنسانية، وكان لهم نظام حكم، أشاع روح العدل والإنصاف والتسامح، فتعايش الناس ذوو العقائد المختلفة، والأجناس المتباينة، متجاورين، يسودهم الأمن والسلام والمحبة، فتجاور المسجد والكنيسة والمعبد في كل قطر، بل في كل مدينة، وظل هذا التقليد زمنًا طويلا حتى بعد انحسار حكمهم عن البلاد التي فتحوها، وما ذلك إلا لأنهم أوجدوا البيئة التي تسمح بنمو روح الإخاء والتسامح، فقد ربوا النفوس التي تؤمن بهذا التعايش والامتزاج، ووجدت مساجد إسلامية يدرس فيها الرهبان واليهود جنبًا إلى جنب» [٦١، ص١١٥]. وقد ساعدت العرب المسلمين في تفوقهم العلمي ظروف عديدة من أهمها حرية الرأي العلمي ورعاية الحكام والولاة للعلم والعلماء واستعلاء العلماء بعلمهم عن الترف والسلطان وصبرهم

ومثابرتهم ووفائهم لمجتمعهم. مما جعل كثيراً من الأساتذة والمفكرين الغربيين يعترف بفضلهم وأخوتهم في محاضرات عامة وفي مؤلفاتهم كما قال أحدهم: «إننا لن نكون مسيحيين حقًا إلا إذا اعترفنا بالجميل لهم.» إن الإسلام بهذا المعنى هو فصل بين تفكير الرجل المتمدن وعواطفه وتفكير الرجل المتوحش ونزواته على النحو الذي وصفه به بعض مؤرخي العرب.

وقد أورد عباس العقاد في كتابه *الديمقراطية في الإسلام* عام ١٩٥٢م أن الحضارة الإسلامية تعتبر سباقة في اتساع حريات حكوماتها الإسلامية للأجانب عنها الذين «أمنوا في كنفها على أرواحهم وعقائدهم وأموالهم، وأبيح لهم من حقوق الضيافة أو الإقامة مالا يباح اليوم لأجنبي في عرف الحضارة الحديثة» [٦٢، ص١١٩]. ولقد كانت هذه الظاهرة تأخذ وضعها هذا في وقت كانت الدولة الإسلامية أحوج ما تكون إلى اتخاذ تدابير الحيطة والحذر من الأجانب إلا أنها استغنت عن هذه التدابير. والقاعدة التي تحكم هذا التوجه الإسلامي معروفة واضحة وهي أن للذميين والمعاهدين ما للمسلمين وعليهم ما عليهم» وأن الدولة تقاتل عنهم كما تقاتل عن جميع رعاياها وأنها لا تستبيح عقوبتهم بالحدود الإسلامية فيما لا يحرمونه ولا يعاقبون أنفسهم عليه، وأنهم لا يدعون إلى القضاء في أيام أعيادهم [٦٢، ص١٢٠]. وقد أورد العقاد أيضًا مجموعة من الأحاديث الدالة على حسن معاملة المسلمين لغير المسلمين. ومن ذلك الحديث الذي مؤداه: «من أذى ذميا فقد أذاني.» وحديث آخر مؤداه: «من قذف ذميا حد له يوم القيامة بسياط من نار»، وحديث آخر: «من ظلم معاهدا وكلفه فوق طاقته فأنا خصمه يوم القيامة» [٦٢، ص١٢١]. ومما يؤكد الاتجاه الإسلامي أيضًا ما وصى به الخليفة الراشد الثاني عمر بن الخطاب واليه عمرو بن العاص في كتاب منه إليه: «إن معك أهل الذمة والعهد... فاحذر ياعمرو أن يكون رسول الله خصمك» [٦٢، ص١٢١]. ويروى عنه أنه رأى شيخا يهوديًا يتكفف فأمر له برزق يجريه عليه من بيت المال وقال له «ما أنصفناك ياهذا، أخذنا منك الجزية فتى وأضعناك شيخا» [٦٢، ص١٢١]. ولعل العهد الشهير «بعهد إيلياء» الذي وضعه وكتبه الخليفة عمر بن الخطاب على نفسه عندما تم له فتح العديد من البلاد المجاورة، يعتبر أصدق الآثار على عظمة الإسلام ورفعته في معاملة الذميين ومن هو في عدادهم. فقد جاء في العهد «أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم

ولا ينتقض منها ولا من خيرها ولا من صلبهم ولا من شيء من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم ولا نصار على أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود، وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطى أهل المدائن، وأن يخرجوا منها الروم واللصوص ومن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغ مأمنه، ومن أقام منهم فهو آمن وعليه مثل ماعلى أهل إيلياء من الجزية. ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم ويخلي بهم وصلبهم فإنه آمن على نفسه وعلى بيعه وصلبه حتى يبلغ مأمنه . . . » [٦٢، ص١٢٣].

ومن المعروف أصلاً أنه لم يظهر فكر بشري يسمو إلى مكانة الفكر الإسلامي الوارد في القرآن الكريم والسنة النبوية في تأكيده على حسن المعاملة، إذ خلا كلا المصدرين من أي نص يجيز التفرقة بين الأحرار والعبيد. وحسبنا أن نذكر من التاريخ الإسلامي أن كثيرًا من الولاة المسلمين كانوا أصلاً من الموالي الذين وصلوا إلى مراكزهم القيادية بحكم دينهم وحسن إسلامهم. إن أبا حنيفة تحدث عن وظيفة الإسلام العالمية بقوله «إن الله عز وجل إنما بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرقة، وليزيد الألفة، ولم يبعثه ليفرق الكلمة ويحرش الناس بعضهم على بعض . . . » [٦٣، ص٩].

وأوضح جورج خضر وآخرون عام ١٩٨١م أن المسيحيين العرب والسريان تمتعوا بمعاملة ممتازة من قبل المسلمين حتى بالمقارنة مع بعض الفئات العربية الإسلامية [٦٤، ص٤٤]. وأوضح عبدالرازق قنديل عام ١٤٠٤هـ في دراسة أجراها عن الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي، أن الواقع الملموس يؤكد أن حركة التفسير الديني اليهودي في مراحلها المختلفة ازدهرت ونمت في ظل الحضارة الإسلامية وسماحة الإسلام بصفة خاصة سواء كان ذلك في الشرق أو الغرب، ذلك أنه في مدرستي سورا وبومباديثا في العراق وفي المدارس الأندلسية اللتين تمثلان بيئات إسلامية برز كثير من فقهاء اليهود وأحبارهم المثقفين [٦٥، ص ص ٤١٧ - ٤٥١].

وربما حاول بعض السائلين أن يدلل على اهتمام النموذج الغربي الأمريكي أو البريطاني بالقوانين التي تضمن حقوق الأقليات كالمبدأ الشهير بمبدأ «حماية الأقليات» الذي

ظهر بعد الحرب العالمية الأولى أو «سياسة تقرير المصير» ونحو ذلك من المسميات التي كانت بمثابة شعارات رددت من قبل الحلفاء في هذه الحرب، وأن هذه القوانين تماثل ما جاء في الإسلام، إلا أنه للحقيقة فإن هذه الشعارات والقوانين لم تكن تعبر عن صدق النوايا وحسن الطوية إذ كانت تتغلف بالمآرب السياسية بعيدة المدى. إذ المعروف أن «الامبراطوريات الروسية والنمساوية المجرية والعثمانية كانت كل منها تتكون من عشرات من الأقليات القومية والدينية واللغوية. وأن المناداة بحق تقرير المصير لتلك الأقليات وهذه القوميات لم يكن دفاعًا عن حقوق الإنسان بقدر ماكان أملاً ورغبة في سرعة تفكك هذه الأمبراطوريات أو تعجيل النصر لهؤلاء الحلفاء، حتى عندما قامت عصبة الأمم المتحدة فإن مبدأ حماية الأقليات لم يذكر في ميثاقها إلا بالنسبة للدول المهزومة [٦٦، ص ص١٢٣-١٥٥]. ولا يختلف النموذج الروسي عن النموذج الغربي في هذا فكلاهما ينحيان نحو اتجاه واحد وهو إشاعة الأحقاد والنزاعات القومية والمذهبية واللغوية بين الشعوب. ومقارنة لهذين النموذجين بالنموذج الإسلامي نجد أن الله سبحانه وتعالى يوجه المسلمين إلى البر والإقساط لغير المسلمين وذلك في قوله تعالى: ﴿لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ﴾ (سورة الممتحنة، اية ٨).

كما أباح الإسلام للمسلمين مؤاكلة ومصاهرة غير المسلمين. بل بين الله سبحانه وتعالى أهمية حسن معاملة المسلمين لأهل الكتاب حتى في مجال الحديث والمخاطبة. فقد قال تعالى: ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ مِنْهُمْ ۖ وَقُولُوٓا۟ ءَامَنَّا بِٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَٰهُنَا وَإِلَٰهُكُمْ وَٰحِدٌ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ﴾ (سورة العنكبوت، آلة ٤٦). ومن بين ما ذكره الكتاب الغربيون أنفسهم كثير من الشواهد على حسن معاملة الإسلام والمسلمين للأقليات ما ذكره آدم متز بقوله: «إن ما يميز المملكة الإسلامية عن أوروبا النصرانية في القرون الوسطى أن الأولى كان يسكنها عدد كبير من معتنقي الأديان الأخرى غير الإسلام، وليست كذلك الثانية، وإن الكنائس والبيع ظلت في المملكة الإسلامية كأنها خارجة عن سلطان الحكومة، فكأنها لا تكون جزءًا من المملكة، معتمدة في ذلك على العهود وما أكسبتها من حقوق، وقضت الضرورة أن يعيش اليهود

والنصارى بجانب المسلمين، فتسبب ذلك في خلق جو من التسامح لم تعرفه أوروبا في القرون الوسطى» [٦٧، ص ص١٤٦-١٥٣].

توصيات الدراسة

إن الإسلام دين البشرية جمعاء، وهو المنهل العذب الذي به يستطيع العالم بأسره أن يجد طريقه الصحيح إلى الدارين الأولى والآخرة. إن قضية الإسلام ليس الهدف منها الانتقام من الملحدين، بل دعوة الخلق إليه ليعرفوا ويعوا الحقيقة. إن أحد الأسباب التي ساعدت الذين يكيدون للإسلام هو تقاعس المسلمين عن الدعوة الإسلامية. إن الإسلام تحت هذا الحال يحتاج إلى جهود مكثفة على الأصعدة كافة لإعلان الدعوة الإسلامية للعالم على هيئة مدارس أو معاهد أو مراكز أو دور لنشر الإسلام الصحيح بين أهله وخصومه على السواء. وإن أحد نقاط الارتكاز التي ينبغي مراعاتها جيدا هي العمل على توجيه الشباب واستغلال طاقاتهم وقدراتهم لمواجهة التحديات وذلك بتزويدهم بالحقائق والعلوم وإتاحة فرص اكتسابهم للخبرات التي تعين الأمة على بلوغ مراميها. وعلى الحكومات الإسلامية يقع قدر كبير من المسؤولية تجاه حقوق الإنسان المسلم وغيره خصوصًا إذا أدركنا أن المسلم إنسان عالمي ليس إقليميا أو محليا، وذلك من أجل ضمان حقوق المسلمين في أي بقعة من العالم. إن الحكومات الإسلامية مطالبة بدعم الأقليات الإسلامية وتجهيزها وتمويلها، وتزويد مناهجها بالمواد الدينية ومواد اللغة العربية، ذلك إن عدم العناية بتعليم العربية وتكثيف تدريس المقررات الدينية الإسلامية في بعض البلاد الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية يعتبر مسؤولا عن كثير من حالات اللاتجانس بين فئات المسلمين ذاتها الأمر الذي أدى إلى حدوث العزلة الثقافية بين المسلم وبين الإسلام الذي استقى منه صفته وأدى في النهاية إلى تشتيت الوحدة الثقافية الإسلامية للعامة.

المراجع

[١] Ogbu, John. *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press, 1987.

[٢] Jeffcoate, Robert. *Ethnic Minorities and Education*. London: Harper and Row, 1984.

[٣] الخطيب، عمر عودة. *النظريات الإسلامية في مشكلة التمييز العنصري*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٤] Reissman, Leonard. *Inequality in American Society*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1973.

[٥] Moor, Clyde, and William Cole. *Sociology in Educational Practice*. Boston: Honghton Mifflin, 1952.

[٦] Gittler, Joseph B. *Understanding Minority Groups*. New York: John Wiley, 1956.

[٧] الخشاب، أحمد. *دراسة أنثروبولوجية*. ط ٣. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠م.

[٨] Weinberg, Meyer. "Minority Students: A Research Appraisal". U.S. Department of Health, Education and Welfare, National Institute of Education, Washington. D.C. 1977.

[٩] Hubert, Blalock. M. *Toward a Theory of Minority Group Relations*. New York: Wiley, 1967.

[١٠] Ashworth, Georgina. "World Minorities in the Eighties". Quartermaine House Ltd. and Minority Rights Group U.K 1980.

[١١] غيث، محمد عاطف. *قاموس علم الاجتماع*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[١٢] Skolnick, Jerome. *The Politics of Protest. A Staff Report to the National Commission on the Causes and Prevention of Violence*. Washington: Government Printing Office, 1969.

[١٣] Megarry, Jacquetta, et al. "Education of Minorities." *World Year Book of Education*. London: Kogan Page and New York: Nichols, 1981, pp. 17-36.

[١٤] Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*, abridged. Garden City, New York: Doubleday, 1958.

[١٥] Bierstedt, Robert. "The Sociology of Majorities." *American Sociological Review*, 13 (Dec. 1948).

[١٦] *Encyclopedia International*. New York: Grolier, 1971.

[١٧] Gordon, M.M. *Human Nature, Class and Ethnicity*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

[١٨] Ausubel, David. "How Reversible are Cognitive and Motivational Effects of Cultural Deprivation? Implications for Teaching the Culturally Deprived." Urban Education, (1964), 16-39.

[١٩] Bloom, Benjamin et al. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, 1965.

[٢٠] Glazer, N. "Affirmative Discrimination: Where Is It Going." *International Journal of Comparative Sociology*, 20, No. 1-2 (1979), 14-30.

[٢١] Ashworth, N. *Immigrant Children and Canadian Schools*. Toronto: McClelland and Stewart, 1975.

[٢٢] Roberts, Joan, and Sherrie Akinsanya. *Schooling in the Cultural Context*. New York: David McKay, 1976.

[٢٣] Smoltcz, J.J. *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: Curriculum Development Center, 1979.

[٢٤] Yetman, R. Norman, and C.H. Steele. *Majority and Minority: The Dynamics of Racial and Ethnic Relations*. Boston: Allyn and Bacon, 1975.

[٢٥] Burgess, Robert G. *Sociology, Education and Schools*. London: B.T. Batsford, 1986.

[٢٦] إسماعيل، زكي محمد. *أنثروبولوجيا التربية*. ط-١. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م.

[٢٧] Lowry, R.P., and R.P. Eanrin. *Sociology*. New York: Charles Scribner's Sons, 1972.

[٢٨] Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York and London: Longman, 1974.

[٢٩] Gordon, M. Milton. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford Univ. Press, 1978.

[٣٠] Fichter, Joseph H. *Sociology*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1957.

[٣١] Rose, Arnold M. *Sociology: The Study of Human Relations*. New York: Alfred A. Knopf, 1956.

[٣٢] Berkson, Isaac B. *Theories of Americanization: A Critical Study*. New York: Teachers College, Columbia Univ., 1920.

[٣٣] Kallen, Horace M. *Cultural Pluralism and the American Idea*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1956.

[٣٤] خان، رضا م. «وجهة نظر وتوجيهات عن الدعوة في أمريكا الشمالية.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي، المنعقدة في الرياض، الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ، الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦، ص ص١٢٣١-١٢٤٦.

[٣٥] عبدالحميد، كمال كامل. «أضواء على التربية والتعليم لدى الأقلية المسلمة في الولايات المتحدة الأمريكية.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م، ص ص٧٩-١٠٧.

[٣٦] شاكر، محمود. *المسلمون تحت السيطرة الرأسمالية*. ط ٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

[٣٧] أميني، محمد صفوت السقا. *المسلمون في الاتحاد السوفيتي*. ط-١. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٣٨] عزام، عبدالله، *السرطان الأحمر*. ط ١. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨٠م.

[٣٩] المنجد، صلاح الدين. *التضليل الاشتراكي*. ط-٢. بيروت: دار الكتب الجديد، ١٩٦٦م.

[٤٠] خان، وحيد الدين. *الدين في مواجهة العلم*. ترجمة ظفر الإسلام خان. بيروت: دار النفائس، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٤١] Kettani, M. Ali. *The Muslim Minorities*. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation, 1979.

[٤٢] Asaf, Hassein. "Western Theoretical Approaches to the Political Order of Muslim States: A Critique." Seminar Papers. Leicester, U.K.: The Islamic Foundation, 1980.

[٤٣] الباتكين، عيسى يوسف. *قضية تركستان الشرقية*. ترجمة إسماعيل حقي شن كولر. ط١. مكة: مؤسسة مكة للطباعة والإعلام، ١٣٨٠هـ/١٩٧٨م.

[٤٤] النقيب، عبدالحميد. «تأثير الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية الشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.

[٤٥] بكر، سيد عبدالمجيد. *الأقليات المسلمة في آسيا وأستراليا*. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٣م.

[٤٦] على، سعيد إسماعيل. «دور المؤسسات التعليمية في رفع المستوى الثقافي للأقلية المسلمة.» *أبحاث ووقائع المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في الرياض في الفترة من ١٢-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦م*. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م، ص ص١٢٣-١٥٠.

[٤٧] *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.

[٤٨] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي باختصار السنن*. ط١. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

[٤٩] الندوى، أبو الحسن. *ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين*. ط٨. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٥٠] الندوة العالمية للشباب الإسلامي. «الدعوة إلى الله: الوسائل، الخطط، المداخل.» *أبحاث ووقائع اللقاء الخامس لمنظمة الندوة العالمية للشباب الإسلامي المنعقد في نيروبي بكينيا بتاريخ ٢٦ من جمادى الآخرة إلى ١ رجب ١٤٠٢هـ الموافق ٢٠ من إبريل - ٢٤ منه ١٦٨٢م*. ط١. الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٩٨٦م.

[٥١] *موطأ الإمام مالك*. ط٧. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٣م، باب النهي عن القول بالقدر، ص٦٤٨.

[٥٢] النووي. *شروح صحيح مسلم*. ط١. القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، ١٣٤٩هـ.

[٥٣] الندوي، أبو الحسن علي الحسني. *بين الدين والمرنية*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[٥٤] عبدالعزيز، محمد عادل، *التربية الإسلامية في المغرب: أصولها المشرقية وتأثيراتها الأندلسية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧م.

[٥٥] مرحبًا، محمد عبدالرحمن. *الموجز في تاريخ العلوم عند العرب*. ط٢. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٨م.

[٥٦] عبدالمهدي، عبدالجليل حسن. *المدارس في بيت المقدس في العصرين الأيوبي والمملوكي: دورها في الحركة الفكرية*. عمان: مكتبة الأقصى، ١٩٨١م.

[٥٧] الأهواني، عبدالعزيز. «اللقاء الحضاري في الأندلس.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م* بالاسكندرية. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٤م، ص ص١١٣-١٢١.

[٥٨] العدوى، إبراهيم أحمد. «نظام المواطنة في الإسلام ومنجزاته للحضارة العربية.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكرى الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالإسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣م، ص ص١٦٩-١٧٩.

[٥٩] الشريفي، إبراهيم. «أثر الحضارة الإسلامية في أوروبا الغربية.» بحث مقدم إلى *ندوة الحضارة الإسلامية في ذكر الدكتور أحمد فكري ١٠-١٦ أكتوبر ١٩٧٦م بالإسكندرية*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٣م، ص ص١٨١-١٩٢.

[٦٠] ماجد، عبدالمنعم. *تاريخ الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى*. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

[٦١] الملا، أحمد علي. *أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية*. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٦٢] العقاد، عباس محمود. *الديمقراطية في الإسلام*. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٥٢م.

[٦٣] أبو حنيفة. *العالم والمتعلم*. نشرة الكوثري. القاهرة، مطبعة الأنوار، ١٣٦٨هـ.

[٦٤] خضر، جورج وآخرون. *المسيحيون العرب: دراسات ومناقشات*. ط١. بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨١م.

[٦٥] قنديل، عبدالرازق أحمد. *الأثر الإسلامي في الفكر الديني اليهودي*. القاهرة: مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس بالاشتراك مع دار التراث، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٦٦] بحر، سميرة. *الأقباط في الحياة السياسية المصرية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٦٧] شلبي، أحمد. *مقارنة الأديان*، جـ٣ *الإسلام*. ط٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥م.

Minority Education Between Theory and Practice

Mohammed Sh. Khateeb
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract. When dealing with education for minorities as a major field of educational discipline we mean to refer the term to the condition of being inferior or subordinate. Most of the time students who are disadvantaged by differences of culture, language and religion are considered to be the theme of minority education problems. Such students are usually distanced from the sources of power and status in the societies they live in. Also in discussing minority education for a certain group such as Muslim minorities we can not ignore its connections to other minority group problems. The forms of minority education activities differ from one country to another. In fact, they may differ within one particular country. In the meantime, when searching for the way minorities are educated we see different autmospheres for such minorities because of political or religious behavioral activities. We can also recognize that cultural, linguistic, psychological and sociological difficulties are closely connected despite the fact that minority groups are growing in number and position in some cases in the world. In this article, the researcher has tried to define the terms "minority" and "minority education" from the standpoint of different cases he presented with some concentration on Muslim minorities, and the way they are treated. Meanwhile the researcher also tried to compare and analyse the ability of the paradigms he presented to assimilate minorities within its context from the point view of human rights and equality which are major components of democracy. The reason for this is that he wanted to give some insights to those interested in solving or helping to solve Muslim minority problems, and applying such problems to discussion and research.