حوار
الضفتين

كيف يدرس الدين اليوم؟

Konrad
-Adenauer-
Stiftung

مؤسسة
الملك عبد العزيز
للحوار البيضاء

كيف يدرس الدين اليوم ؟

الإيداع القانوني 2077 / 2004
ردمك 2 – 3570 – 0 – 9954
© مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود
للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، نونبر 2004
شارع لاكورنيش، عين الذياب، أنفا – الدار البيضاء
الهاتف : 27 / 30 10 39 22 (212)
الفاكس : 31 10 39 22 (212)
البريد الإلكتروني : secretariat@fondation.org.ma
موقع المؤسسة : http://www.fondation.org.ma
© مؤسسة كونراد أدناور
ص. ب. 8002، أكدال – الرباط
الهاتف : 73 62 77 / 74 55 77 37 (212)
الفاكس : 71 61 77 37 (212)
البريد الإلكتروني : kasma@kas.org.ma
موقع المؤسسة : http://www.kas.de/marokko

كيف يدرس الدين اليوم؟

أعمال الندوة المنعقدة بشراكة بين
مؤسسة الملك عبد العزيز ومؤسسة كونراد أدناور
الدار البيضاء يومي 5 و6 دجنبر 2003

مؤسسة الملك عبد العزيز الدار البيضاء

Konrad -Adenauer- Stiftung

المحتويات

تقديم 5

التعليم الديني بجامعة الزيتونة حاضرا 9
المنصف بن عبد الجليل

تحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية وانبثاق السؤال اللاهوتي الجديد 29
عبد الجبار الرفاعي

تجربة الإصلاح مادة التربية الإسلامية 1989–1991 45
احميدة النيفر

المدرسة العمومية الحديثة وتدريس الدين 53
محمد العيادي

جدلية المعرفة والقيم في مناهج التربية الإسلامية : دراسة نقدية تحليلية 61
خالد الصمدي

تدريس الظاهرة الدينية 101
هدى رزق

الأساليب الحديثة في تدريس الدين في المملكة العربية السعودية 109
د. عبد الرحمن بن مبارك الفرج

ويشكل الكتاب الذي نضعه اليوم بين يدي القارئ لبنة أولى ضمن سلسلة « حوار الضفتين » كنتاج للتعاون العلمي القائم بين مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية (الدار البيضاء) ومؤسسة كونراد أديناور (الرباط)، والمتمثل في تنظيم ندوات فكرية تتصدى لكبريات القضايا المشتركة التي تواجهها مجتمعات حوض البحر الأبيض المتوسط. وذلك بأسلوب علمي نقدي مقارن ومتعدد الاختصاصات، يسائل الأحكام المسبقة، يفكك الصور النمطية وينتج معرفة كونية تساهم في بناء السلم والتضامن بالمنطقة.

تقديم

لقد أعقبت أحداث 11 سبتمبر 2001 سجالات دولية واسعة حول طبيعة التعليم الديني الذي تقدمه المجتمعات الإسلامية المعاصرة لشبابها، كما تعالت أصوات مختلفة من داخل تلك المجتمعات ومن خارجها تدعو إلى إصلاح هذا التعليم وتجديد مناهجه ومقاصده. غير أن إشكالية تعليم الدين والتعليم الديني ليست وليدة اليوم، كما أنها لا تعني المسلمين وحدهم، بل نجدها مطروحة بصيغ مختلفة في العديد من المجتمعات المعاصرة شرقية كانت أم غربية.

إذا كان الكل يجمع على ضرورة تعليم الدين / التعليم الديني، فإن هناك خلافات عميقة بخصوص مضامينه ومناهجه وأهدافه، مما يعقد مهمة المعالجة البيداغوجية للمسألة الدينية. فهناك التعدد الدلالي لكلمة "دين" التي تعني الإيمان وأركانه، كما تشمل الشعائر والطقوس الدينية، وتنسحب أيضا على الجماعات التي تمارسها. وإذا كانت تطلق على النصوص المؤسسة أو النواة العقدية لدين ما، فهي تغطي أيضا مجموع التراكمات التاريخية والحضارية لمجموعات بشرية قد تتباين مساراتها وأنماطها الثقافية.

وبالموازاة مع هذا التعقد الدلالي، تحضر اليوم أكثر من السابق تساؤلات بخصوص الغايات من تعليم الدين / التعليم الديني : هل تكمن في تنشئة الفرد المؤمن على قيم الجماعة الدينية التي ينتمي إليها ؟ هل تختزل في الدعوة المذهبية أم هي بالأساس نقل للمعارف باعتبار الدين جزءاً من الثقافة والحضارة الإنسانية ؟ ثم هل نكتفي اليوم بالمعارف التي ينتجها أي دين عن ذاته (المعرفة من الداخل) أم يتوجب مقاربة تلك المعارف على ضوء أسئلة ومناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية ؟ وما هو الدور الذي يمكن أن يضطلع به تدريس الدين في التقارب الحضاري والسلم العالمي ؟

يجد القارئ ضمن أعمال هذه الندوة إعادة طرح بعض من الأسئلة المشار إليها أعلاه عبر مقاربة مزدوجة : الأولى تعالج تجارب محددة وتدرس حالات بعينها، بينما تتولى الثانية بناء وتحليل موضوعات دقيقة من قبيل تكوين مدرسي الدين، أو المضامين الدينية للمناهج المدرسية أو المناهج المعتمدة هنا وهناك لمقاربة المسائل الدينية، الخ. والهدف هو المساهمة في تحقيق مقاربة علمية لإشكالية التعليم الديني /تعليم الدين، بعيدا عن السجالات الإيديولوجية الآنية وذلك عن طريق تبادل الأفكار وتلاقح التجارب المختلفة في بعض من مجتمعات حوض البحر الأبيض المتوسط.

والأخلاقيّة » اليوم لم يعد بالإمكان أن يستأثر بها الدين وحده، وإنّما تصحّ أيضا خارجه بكونها إنسانيّة مفيدة للغرض الإنسانيّ. والثانية أنّ التاريخ باعتباره فعل الفرد والجماعة في العالم، ليس تاريخا من أجل النجاة بالإيمان (وكيفيّة الاعتقاد هي من المسائل الشائكة في التراث الإسلامي وغيره من التراث الدينيّ بما يشهد عليه أمر الافتراق)، ولكنّه تاريخ من أجل تنامي حرّية الإنسان والاضطلاع بمسؤوليّته الوجوديّة نحو بني جنسه. هنا يتّضح أنّ وظائف الإسلام التقليديّة المتمثّلة في تأسيس أمّة، والتشريع للمناكح والمواراثات وضبط الحدود بين الجنسين واعتبار الفرد والمرأة خاصّة كائنا لا شخصا، وسياسة الناس بما تؤوّل شرعا، وتقسيم العلم والحقيقة على أساس المحمود والمذموم قد تراجعت أمام وظائف أخرى على المسلم النزيه الوعي بها والبحث عن أنسب صيغة لبلورتها. والجدير بالتنبيه هنا أنّ الإسلام ليس هو المعنيّ وحده بهذه الوضعيّة في العصر الراهن، وإنّما جميع الأديان من مسيحيّة ويهوديّة فضلا عن الأديان غير الكتابيّة في شبه القارّة الهنديّة وكذلك في إفريقيا. وهذا ما يستوجب حوارا في الظاهرة الدينيّة جدّيًا بعيدا عن الأغراض التمجيديّة والتبشيريّة، أي حوارا نقديًا لا لاهوتيًا. وفي هذا الإطار بالذات يتنزّل تدريس الإسلام اليوم وكذا سائر الأديان الأخرى.

ويبدو التساؤل عن تعليم الإسلام وجيها أيضا حين ننظر إلى الأهداف التي باتت ترمي إليها المؤسّسات التعليميّة والتربويّة في الآفاق الإسلاميّة. وهي أهداف تنمّ عن أهمّيّة التغيّر الذي طرأ على غائيّة التحصيل المعرفي حديثا. يمكن أن نجمل ذلك التغيّر في خمسة مقوّمات لا يسع المقام بسط القول فيها :

– القصد إلى التفهّم كشفا للحقيقة أو دنوّا منها على الأقلّ، وهو ما يعارض بصراحة الغاية النفعيّة من التحصيل ؛

– تراجع سلطة العلم المؤسّسة على الخبر والرواية وقيام سلطة المعرفة الراجعة إلى علوم الإنسان ؛

– تنصيص المعرفة على النسبيّة ووعي الفكر بأهمّيّة التراكم والاستزادة من التحصيل، وهو ما يحوّل المستقبل حيّزا إيجابيًا بنّاء. وهذا موقف فكريّ وأخلاقي يناقض مقولة العصر الذهبي وتمام المعرفة في عقول السلف المؤتسى بهم ؛

– تغيّر الحدود بين العلوم، وتشعّب الاختصاصات تشعّبا يقتضي في نفس الوقت تدقيقا فائقا وارتباطا نظريًا بين الدوائر المعرفيّة الواسعة، كتحوّل البيولوجيا مثلا إلى اختصاصات دقيقة مستقلّة واتّصالها بعلوم الإنسان المختلفة، بحيث يضحي لكلّ اختصاص جانبان، أوّلها تقنيّ، وثانيهما فكري أو فلسفيّ. وهذا الوضع المعرفيّ الجديد يقوّض التصنيفيّة التقليديّة للعلوم والهرميّة التي صاغها الفقهاء أو المتكلّمون مجاراة لتصوّر لاهوتيّ للكون ؛

التعليم الديني بجامعة الزيتونة حاضرا

المنصف بن عبد الجليل

يعتبر التّساؤل عن تدريس الإسلام اليوم قضيّة وجيهة لأكثر من سبب. فقد استقطب الشأن الإسلامي في كافّة أنحاء العالم اهتماما لم يسبق له مثيل منذ حدث 11 سبتمبر 2001، واستعصى على الناس إثر الصدمة العنيفة أن يميّزوا بين العقيدة والقيم التي تدعو إليها والتوظيف السياسي، وظهر خلط كبير وأحيانا مقصود لغايات نفعيّة[1] بين الإسلام والإرهاب، وظنّ كثير من الساسة المتعجّلين في البلاد الغربيّة أنّ تدريس الإسلام في البلاد الإسلاميّة هو أحد الأسباب التي رسّخت كراهة الغرب في نفوس المسلمين، وأهملت كلّ المسائل الحيويّة المتعلّقة بالهيمنة السياسيّة والاقتصادية وقضايا الفقر وتوسّع الصهيونيّة. وأحوجت هذه النظرة الاختزاليّة إلى المسلمين وحضارتهم إلى مراجعة التاريخ الإسلامي برمّته والتعريف بفكر المسلمين عبر الأجيال الماضية. وحسب المسلمون اليوم أنّ من واجبهم أن يعرّفوا من جديد بتراثهم وقيم دينهم ردّا على تلك المواجهة الحادّة التي باتت تهدّد كلّ حوار ممكن بين المسلمين والمجتمعات الغربيّة. وتراءى التعليم الدينيّ في صلب هذه المراجعة النقديّة مسألة هامّة ومفيدة للغاية للمسلمين أنفسهم.

ولكنّ تدريس الإسلام اليوم يثير قضيّة أعمق من هذا الحدث الطارئ رغم أهمّيّته، وهي قدرة الإسلام باعتباره دينا على تمثّل التغيّرات المعرفيّة التي حملتها فلسفة الحداثة في الإنسان والوجود معا. وإذا كان من واجب الإسلام أن ينهض بالوظيفة التفسيريّة لمكوّنات العالم بمن فيها الإنسان نفسه، فإنّ شرعيّة البقاء والاستمرار المفيدين لا تتحقّق إلاّ بأن يضفي الإسلام على العالم المعاصر بكلّ دقائقه معنى جديدا يعيش المسلم بمقتضاه حياة لا انفصام فيها ولا رياء. وإنّما الأزمة الحقيقة التي يعاني منها المسلم اليوم تكمن في الهوّة العميقة بين مسار العالم المعاصر والسنّة التي مازال الإسلام مضطلعا بتقديمها حلاّ للمساءلات الحديثة. وهذه الهوّة هي اللاتاريخيّة بالتمام. وإذا كان للتعليم الدينيّ المعاصر من جدوى فإنّها جدوى تجديد الفكر الدينيّ وتجسير ما بين المعطى الإسلامي ومتطلّبات الحياة الحديثة.

ويكفي في هذا المقام أن نشير إلى مسألتين هما أصل التجسير، إلحاحا منّا على أنّ التجسير ليس توفيقا ولا هو بالسعي التلفيقيّ كما قد يظنّ. أولاهما أنّ « الحقيقة المعرفيّة

– تعالق ما بين الحقيقة واللغة، فإذا دأب الموقف التقليدي على إخراج الحقيقة والمعرفة عن الخطاب اللغويّ فإنّ اللسانيّات الحديثة قد اعتبرت هذا وهما، واستقرّ أنّ اللغة، باعتبارها خطابا منجزا للمعرفة ومشكّلا للحقيقة، هي جهة العلم، ومدار النظر. وهنا تكتسب التأويليّة في مجال التراث الدينيّ خاصّة كلّ أهمّيتها.

فإذا أضفنا إلى هذا ما طرأ على المؤسّسة التعليميّة من تغيّر أيضا أدركنا أهمّيّة الإشكاليّة التي تثيرها مسألة تعليم الإسلام اليوم. فالمؤسّسة التعليميّة اليوم لم تعد في جلّ البلاد الإسلاميّة مقتصرة على تدريس العلوم الشرعيّة إلاّ في بعض الآفاق القليلة وهي ظاهرة آيلة إلى الزوال بحكم تطوّر النظرة إلى التحصيل المعرفي، والغالب أنّ العلوم الدينيّة قد تراجعت كثافتها وسيادتها لمنافسة المعارف الأخرى لها منافسة جدّيّة. والمشهود المثير للتفكير أنّ تدريس الدين بات يحظى بحيّز متواضع بالنسبة إلى علوم الإنسان وعلوم الحياة. وفي هذا التوجّه دلالة على تبدّل الوعي من إقرار باقتصار الحقيقة على الدين إلى الاقتناع بكونها في مجالات أخرى هي الأجدى لمن رام رقيّا وطلب نماء. ولم تعد المؤسّسة التعليميّة فضاء مشيخة، للعالم بالدين والأثر فيه سلطة التشريع والإفتاء والإبانة عن الله، وإنّما ارتبط التحصيل بمؤسّسات الدولة الأخرى. وتوسّلت الدولة بالتعليم إلى تحقيق أهداف سياسيّة وتنمويّة ومدنيّة. لقد رغبت في أن تحقّق بالتعليم شرعيّة سياسيّة وجمع الناس على مشروعها ؛ وقصدت بالتعليم إلى تنمية ثرواتها البشريّة لإحكام التصرّف في ثرواتها الطبيعيّة متى وجدت. بل فرضت الحداثة في جانبها التكنولوجي والتقني أن يكون التعليم وسيلة إلى استيعاب المكتشفات الجديدة حتّى تكتمل الدورة الاقتصاديّة بين المكتشف والمروّج والمستهلك المقتني. ولكنّ هذا الاستعداد لن يكون مفيدا محقّقا للغرض إلاّ بشرط أن يستقيم الجانب المدني في المجتمع، لهذا كان التعليم ذا غاية مدنيّة يهدف إلى تشكيل فهم للمواطنة تتخيّره الدولة بما يناسب أسباب شرعيّتها وبرامجها السياسيّة والتنمويّة.

هذه الغايات كلّها ترتبط مختلف الإصلاحات التي شهدتها الأنظمة التربويّة في الوطن عربي. ويحتلّ التعليم الدينيّ مكانة دقيقة في تلك الرؤى الإصلاحيّة. ولئن شهدت لمؤسّسات التربويّة التقليديّة تجديدا كإصلاح الدراسات بالأزهر، وإصلاح الدراسات بجامعة القرويّين بفاس، فإنّنا نكتفي في هذا المقام بالنظر في إصلاح الدراسات الإسلاميّة والدينيّة بجامعة الزيتونة للتفكير في الأصول النظريّة التي قام عليها الإصلاح، والتعريف بالإشكاليّات التي قصد إلى طرحها نظام الدراسات، دونما إغفال للمنهج المقترح في تدريس الدين في عصرنا الراهن. وإنّما غرضنا أن نجيب عن سؤال جامع عبارته : إلى أيّ حدّ يمكن أن يساهم إصلاح الدراسات الدينيّة بجامعة الزيتونة في تجديد الفكر الإسلاميّ بما يناسب مقولات الحداثة السائدة اليوم ؟

مقوّمات الإصلاح النظريّة

نعني بالمقوّمات النظريّة في هذا السياق أربع مقدّمات هي بمثابة المقالات التي تمثّل في مجملها فهما للإسلام يختلف تماما عن الفهم اللاّهوتي الذي نهضت بنشره وتسويده أجيال الفقهاء والمتكلّمين وأصحاب المناقب والمغازي والأخبار. ويمكن أن نجمل تلك المقوّمات في ما يلي :

– اعتبار الإسلام **ظاهرة دينية**، ويمكن لبعض الباحثين أن يعتاض عن هذه التسمية باعتبار الدين **شأنا اجتماعيّا**، يعني شأنا عمرانيّا.

– اعتبار الإسلام دينا مجذّرا في التقليدين التوحيدي والكتابي معا بالإضافة إلى تجذّره في التقليد النبويّ.

– التمييز في شأن الإسلام بين القرآن وهو النصّ المقدّس التأسيسيّ بامتياز، من ناحية، ووظيفة النبيّ في سياسة الدعوة بكلمة الله، من ناحية ثانية، وتوارد الناس على الاعتقاد والتديّن والتخلّق تمثّلا أو استحضارا أو ائتساء بنموذج ظنّوه الأصل حتما، من ناحية ثالثة. وبهذا التمييز يظهر « الإسلام المعياري » و« الإسلام التاريخي »، على حدّ تعبير فضل الرحمن.[2]

– اعتبار الإسلام رؤية في الإنسان بما يستوجب ذلك من نظم للعالميّات أو الكونيات وضبط للأخرويّات المحدّدة لآفاق المصير. ولا يخفى ما في هذا المقوّم الرابع من أهمّيّة تتمثّل في قدرة الدين على أن يضفي معنى على الموجودات تتفاوت جدواه على قدر إقبال المؤمنين عليه أو نفورهم منه. وإنّما الأزمة التي يمكن أن تطرأ على الفكر الإسلامي تنشأ من العجز عن توفير دلالة للموجودات والأفعال تشدّ الناس إليها وتشحذ هممهم.

تطرح هذه المقوّمات قضايا جوهريّة لا شكّ في أنّها تفوّض النظرة اللاّهوتيّة إلى الإسلام لتستبدلها استبدالا واضحا بالنظرة التفهّميّة والظواهريّة في نفس الوقت، وهي نظرة أبعد ما تكون عن الدراسة النفعيّة الآنيّة للدين. واللاّفت فيها أنّها تمنح الضمير القلق شيئا من الرضا، والرأي شيئا من المقبوليّة.

فاعتبار الإسلام **ظاهرة دينيّة** يردّ الغيبيّ إلى التاريخ، ويجذّر عمليّة الترميز التي يشتغل بها النصّ الدينيّ في ذهنيّة المتكلّم المتحوّل في كلّ آن إلى متلقّ متقبّل للخطاب الإلهي ومتأوّل له. وآفاق هذه الفكرة أنّ للقرآن تاريخا لم يضعه الله وحده مهما كانت قصص القدامى في ذلك، وإنّما صنعه الإنسان أيضا مع الله.

واعتبار الإسلام ظاهرة دينيّة يرتّب للإسلام موقعا بين أشكال التديّن الكثيرة في تاريخ البشريّة، ومعناه أنّ البحث التفهّمي في الإسلام يرتدّ إلى النظر في اشتغال الظاهرة

الدينيّة في المجتمع من حيث تشكيل القيم، ورسم أفق النجاة، وضبط دلالة الأفعال، وتوجيه التاريخ إلى أداء مهمّة وجوديّة مشحونة بالقداسة المبتكرة الأشكال أحيانا.

واعتبار الإسلام **دينا مجذّرا في التقليدين الكتابي والتوحيدي** فضلا عن التقليد النبويّ يمنع دراسة النبوّة المحمّديّة بمعزل عن النبوّات السابقة، ويحث على تبيّن الصيرورة التي عرفها هذا المفهوم المركزيّ، مفهوم النبيّ، ليفهم قصّ القرآن لسيرة الأنبياء السابقين، ويتبيّن دور النبيّ في أداء المهمّة المعرفيّة-الإصلاحيّة، ويستنتج خصوصيّة المسار النبويّ بالنسبة إلى غيرها من المسارات الدينيّة الممكنة مثلما هو الشأن في أديان شبه القارة الهنديّة. أمّا المسألة الكتابيّة فتحوج إلى البحث في نشكّل الوحي، وهو فضاء خارج اللغة، في مدوّنة تنافس فيها الشفويّ المنقول والعقل التدويني الكتابي، على حدّ عبارة هافلوك (Havelok). وإذا كان البحث في القرآن من هذا المنظور أمرا ضروريّا للوقوف على غائيّة الرسالة الإلهيّة، فإنّ ظاهرة الكتاب تستدعي أيضا مقارنة أخرى بين القرآن والكتاب المقدّس من ناحية وبين القرآن وما سمّاه القدامى « شبهة كتاب » من ناحية أخرى، وذلك للوقوف على نظام الكتابيّة في النصّ القرآنيّ وإدراك اشتغال الدلالة مجذّرة في سنّة النصّ. بل إنّ البحث يتجاوز هذا الأمر ليطرق ما يعتبر به الكتاب كتابا تامّ الصحّة أو « شبهة » كتاب.

أمّا التمييز في شأن الإسلام بين النصّ التأسيسيّ وهو القرآن، وسيرة النبيّ بما تقتضي أسباب الاستمرار والسيادة ونشر الدعوة، فإنّ هذا يثير إشكاليّة مهمّة تتمثّل في ترجمة التعاليم إلى إنجاز تاريخيّ. وسيشتدّ هذا الأمر خطورة بعد وفاة النبيّ، منذ الخليفة الأوّل حين يدخل المسلمون فضاء جديدا هو الفضاء التأويليّ. وأقلّ ما ينتج عن هذه المسألة اعتبار تفسير القرآن وقصّ حياة النبيّ، وسرد تاريخ المسلمين، وصياغة الأحاديث النبويّة، واشتقاق الأحكام الفقهيّة، وضبط القيم الأخلاقيّة المعبّرة عن الشخصيّة الإسلاميّة، قلنا : اعتبار كلّ ذلك شأنا عمرانيّا بحتا دون شكّ منّا في صدق أصحابه وتقواهم. ومعناه أنّ "الحقيقة الدينيّة" داخلتها الحقيقة العمرانيّة الثقافيّة، فحكمت عليها بالتغيّر والصيرورة مهما احتجّ السلف بثبات الحجّة عن الله، وصدق الخبر عن النبيّ. بهذا يصبح النصّ القرآنيّ، وهو التأسيسيّ كما قلنا، « **مشروع نص** »، يحتّم المراجعة أبدا، واعتبار ترجماته التاريخيّة المختلفة جهدا بشريّا غير ملزم البتّة للخلف. بل من واجب الخلف- تحمّلا للمسؤوليّة العينيّة- أن يبحث عن ترجمات أخرى تحقّق انتماء إلى العصور الطارئة، وإلاّ غاب الحادث في التالف، وامتنع أن يكون للتاريخ معنى.

أمّا المقوّم الأخير المتمثّل في اعتبار الإسلام **رؤية متكاملة في الإنسان والوجود** فذلك ما لا جدّة فيه. فقد اجتهد مفكّرون مسلمون أفذاذ في تشخيص رؤى مختلفة، كلّ بما أوتي من طرافة. لقد كان لمحمّد إقبال رأي لافت، وخالفه فضل الرحمن برؤية أخرى هامّة،

ويمكن أن نستنتج من أعمال علي شريعتي رأيا آخر هو أيضا جدير بالتقدير، بل اجتهد عبد المجيد الشرفي من معاصرينا في بلورة نظرة ما زالت تثير جدلا. والمهمّ من هذا الاعتبار أنّ الذي يصوغ الرؤية هو المفكّر المتأوّل، وإن نسبها في كلّ مرّة إلى القرآن أو اعتبرها من صميم الدعوة المحمّديّة. والذي تدلّ عليه كلّ هذه الأمثلة أنّ العالم المعاصر محوج إلى اشتقاق رؤية جديدة لم تعد الرؤية التقليديّة في الإنسان والوجود ملبّيّة لها ومستوفية لحقيقتها. ويكفي في هذا المقام أن نشير إلى بعض الحقائق الجديدة المحرجة للضمير الديني : أمازال يسع أن يتصوّر العالم تصوّرا ثنائيّا ذرّيّا ؟ أمازال الله مستأثرا بعلم ما في الأرحام ومهمّة الخلق بعد إقدام الإنسان على إنشاء الحياة والتحكّم في النسل ؟ أليس النصّ الدينيّ برمّته من قرآن وحديث وأثر محتاجا إلى تأويل جديد يعوّل فيه على مبدإ الحركة المزدوجة التي نادى بها فضل الرحمن، وعلى اعتبار الخطاب القرآنيّ خطابا ميثيّا غايته الترميز –لا التحقيق– من أجل قصد أسمى هو أن يمنح حريّة أعظم تجعله أشدّ إبداعا، لا صاحب مشروع ترديديّ لمشروع الله المثبت أصلا، ولا يكون فضل الإنسان إلاّ أن يكون من جنس سلفه.

كذلك تتّضح النظرة الجديدة إلى الإسلام، وهي نظرة تؤسّس قطيعة معرفيّة من أجل أن تدشّن رؤية هي من صلب الموقف الحداثي.

في هذا الإطار النظري رتّبت الدراسات بجامعة الزيتونة لتقلب المنهج من معالجة لاهوتيّة تبريريّة للحقائق الدينيّة كما تمثّلها القدامى بهواجسهم وذهنياتهم إلى معالجة تعبّر عن موقف تفهّمي نقديّ.

بنية الدراسات وإشكاليّاتها

بنيت الدراسات عموما على أربعة مجالات : يهمّ الأوّل المعارف الإسلاميّة أو ما اصطلح عليه بالشرعيّات، ويخصّ الثاني تاريخ الأديان بما في ذلك الأديان المقارنة، ويشمل الثالث العلوم الإنسانيّة المفيدة في تفهّم الظاهرة الدينيّة، ويتعلّق الرابع باللغات المطبّقة على الإسلاميّات خاصّة.

– تثير الشرعيّات أسئلة تكوينيّة–نقديّة هامّة تتجلّى من خلال درس عن تاريخ المصحف، وآخر في التفسير القديم ثمّ الحديث، وثالث عن تكوّن المشغل الفقهيّ ونشأة مذاهبه، ورابع عن التفكير الأصولي التشريعيّ وتطوّره، وخامس عن العقائد الإسلاميّة : نشأة وتطوّرا ودلالة. وفي هذه الدروس كلّها اهتمام جدّيّ بتاريخيّة هذه المعارف وبحث في علاقتها بالنصّ التأسيسيّ من ناحية، وأثر المشاغل العمرانيّة في تبلورها من ناحية ثانية، والغاية هي إبراز اشتغال الفكر الإسلامي في أوضاعه الاجتماعيّة والثقافيّة المختلفة.

– ولمّا كان الإسلام متجذّرا في التقاليد النبوي والتوحيدي والكتابي، كان الاهتمام بتاريخ الأديان مقاربة للبحث في العلاقات الممكنة بين الإسلام والمسيحيّة واليهوديّة. ويسمح تدريس تاريخ كلّ دين من هذه الأديان بتفهّم طبيعة كلّ منها وما يمكن أن تشترك فيه من جهة صلة الظاهرة الدينيّة بمجتمعاتها وظروفها. ويدعّم هذا المبحث بالأديان المقارنة. لقد دأبت المؤسّسات التقليديّة مثل القرويّين والزيتونة والأزهر، وجرت على نهجها مؤسّسات أخرى في بلدان الخليج العربيّ، على تدريس المسيحيّة واليهوديّة من خلال المنظور القرآني– فلا يكتفي الدارسون بالآيات القليلة في الغرض لينطلقوا إلى الأخذ بأقوال أصحاب الجدل والردود على أهل الديانتين. والحاصل من هذا المنهج أنّ المتعلّم يبقى أسير الرؤية اللاّهوتيّة من داخل الإسلام نفسه، بل من داخل أقوال أهل العقائد خاصّة، ويقعد بذلك عن فهم تاريخ اليهوديّة المتشعّب وفرقها الكثيرة، وعقائدها المتحوّلة، وكذا الشأن في فهم المسيحيّة بكلّ انقساماتها وانشعابها. وثمرة هذا القعود عجز المتعلّم عن تفهّم الحدث الإسلامي في إطاره الطبيعي، وهو التوحيد، وفي التقليد الذي ينصّ على إتمامه، وهو التقليد النبويّ، وفي السنّة التي تحدّى فيها بلاغة العرب وبيانهم، وهي السنّة الكتابيّة. وننبّه هنا تنبيها شديدا على أننا لا نقصد تدريس الإسلام باعتباره فرقة يهوديّة أو مسيحيّة كما يرى بعض المستشرقين في شطط واضح، كما لا نروم تقديم عقائد الإسلام على أنّها ترديد باهت ونقل سخيف للعقائد اليهوديّة أو المسيحيّة كما يذهب إلى ذلك بعض المستشرقين المحاصرين ومازالوا ينادون بذلك : وإنّما غرضنا مختلف تماما : أن نتفهّم من خلال تاريخي اليهوديّة والمسيحيّة –من منظور أصحابهما– الظروف التي تنشأ فيها العقائد والمقالات، وتقبّل المؤمن والمنكر لها، وتوظيف الناس لها، وكيفيّات تحوّلها وتطوّرها واستبدالها بغيرها. ويخلص الباحث من خلال هذا كلّه إلى الوقوف على تعالق الديانتين ببعضهما بعضا إلى حدّ التماثل في بعض الجوانب دون اندثار الفواصل الرمزيّة التي تخصّ كلّ ديانة. ولا يخفى ما في هذه النظرة التأريخيّة من أثر في فهم تاريخ الإسلام نفسه فهما نقديّا مقارنيّا، بحيث لا يدرس مقطوعا عن تاريخ الأديان التي هي من جنسه، وإنّما في إطاره. بهذا يتّضح للمتعلّم بعض المقوّمات العامّة التي يدلّ عليها تاريخ الأجيال وكأنّما هي الجامع المشترك، كما يظهر له أيضا ما تتميّز به كلّ جماعة في السيرة بمعتقداتها حسب مكوّناتها الشخصيّة وطابعها الذاتي. في هذا الإطار يفهم تاريخ الفرق مثلا : وإذا كانت مسألة الخلافة أساسيّة في نشأة الافتراق داخل المحضن الإسلاميّ فإنّ الافتراق في المجالين اليهودي والمسيحي ذو دواع أخرى. وفي كلّ حال يرتبط الافتراق وادّعاء النجاة دون سائر الجماعات بأمر عمراني يدّعي فيه كلّ طرف –حسب وضعه الاقتصادي والاجتماعي والسياسي– شرعيّة مطلقة. وهذا شأن مشترك بين اليهوديّة والمسيحيّة وغيرهما من الأديان غير الكتابيّة.

وإذا أضفنا إلى هذا مجال **الأديان المقارنة** أمكن أن نجني فائدة أخرى هي الوقوف على التمثّلات المختلفة للمقدّس المتجلّي في ظاهرة الوحي، ومتصوّر النبوّة، وعقيدة الخلاص، وفكرة المعاد فضلا عن قصّة الخلق برمّتها. ويسمح البحث في هذه القضايا الأساسيّة في إطار كلّ الديانات الكتابيّة بالوقوف على الذهنيّات التي شكّلت كلّ معتقد من هذه المعتقدات وعلى التغيّر الذي يطرأ على كلّ منها بتغيّر أوضاعها الثقافيّة-الدينيّة. ومن ثمّ تفهم مسألة الأخذ و"الدخلنة" (على حدّ عبارة عبد المجيد الشرفي) بصفتها عمليّة ثقافيّة تنهض في الوقت نفسه بالتشريع للذات والردّ على من أخذت عنه تلك العقائد. في هذا السياق التفهّمي المقارنيّ تستقرأ حركة العقائد بين اليهوديّة والمسيحيّة والإسلام، مثلما يفهم جليًا خطاب القرآن على العقائد الأخرى حين « يدخلنها » من ناحية، ويرمي زها من ناحية ثانية، ويردّ بها على خصومه من ناحية ثالثة. وفي كلّ يرمي المعلّم بهذا الموقف العلمي إلى أن يشكّل فكرا قادرا على التمييز بين ثلاثة أسس لا غنى للفكر الديني : اشتغال سلطة النصّ بالقداسة والرمز، واشتغال سلطة العالم المشكّل للحقيقة عن الله، واشتغال سلطة السائس القاصد إلى الاستئثار بالشرعيّة والسيادة بما يخوّل النصّ ويمضي العالم. وليس في هذا المرمى الذي نتجه إليه في دراسة الإسلام سوى تحرير التفكير من هذه السلط الثلاث عسى أن تقبل الناشئة على تأويليّة جديدة تستكشف وظائف الدين الجديدة. هنا يكون للعلوم الإنسانيّة الحديثة كلّ أثرها في تحقيق هذه الغاية.

– فتحت العلوم الإنسانيّة أبوابا على مراجعة القول في الظاهرة الدينيّة، وبغضّ النظر عمّا أدّت إليه أعمال الأنثروبولوجيّين خاصّة من نتائج مثيرة تتعلّق بعمليّة الترميز وصياغة الحقيقة وسياسة تسويدها، فإنّ الثورة الأساسيّة هي التي حقّقها الفلاسفة في علم اللّسانيّات. وإنّه لمن المثير حقّا أن يستقصى أثر اللغة والخطاب في تشكيل الفكر، وأن تصبح اللغة في مجال الدين ناظمة للتصوّرات، ومنشئة لسلطة الاعتقاد، ومقوّية للحجّة على الخصم، ومداخلة للفهم، فتعرض على الناس عوالم فيعتقدون صلاحها ويظنّون صوابها على غير ما سلف، وكأنّها توحي في كلّ مقام بأن لا حقيقة مطلقا سوى أن تكون الحقيقة ذاتها في صيرورة، وأنّ القابل مباعد حتما هيئة الحاضر في شأنها. وبهذا قلبت اللسانيّات مسألة « النصّ » في صياغته الفقهيّة، وقضيّة « الاعتقاد الصحيح » في إطاره الكلامي واللاّهوتي، ومجال الشريعة في مضمونه الفقهي، وحقيقة العبادات في نظاميها المعياري والتاريخي على حدّ سواء. ولا مناص لأيّ متديّن من مجابهة هذا الوضع الجديد، ولا يفيد –هنا– طلب السلامة والعافية بترديد مقالة السلف والتحصّن بردائهم لأنّ للزمان وطأة وللتاريخ هزّة وطلبة. والأنفع من ذاك –حتّى تستقيم النفس في عصرها وتسترجع صدقها– أن تبحث لها عن مقام جديد هو مقامها لا يداخله نَفَس المتقدّمين وقد اندثروا، ولا ترفضه عقول الحاضرين وقد ظهروا. وإنّما المطلب تجديد النظر ولا حيلة

دون ذلك.

لهذا السبب أفردت البرامج بجامعة الزيتونة وحدات خاصّة لمثل هذه العلوم، من فلسفة، وأنثروبولوجيا ثقافيّة، وعلم اجتماع. ولئن كانت الفلسفة في الأصل مداخلة للأنثربولوجيا وعلم الاجتماع، وهو شأن مازال إلى اليوم في بعض الجامعات العربيّة خاصّة حيث يدرّس الاختصاصان الثاني والثالث داخل قسم الفلسفة، فإنّ تدريس الفلسفة بجامعة الزيتونة ينهض بإثارة ثلاث إشكاليّات مركزيّة دون إهمال ما دونها : الأولى : التأريخ تأريخا نقديّا للفلسفة اليونانيّة القديمة وتحوّلها من المحضن الهيلّينستي إلى الفكر العربي–الإسلامي في المرحلة التكوينيّة من تاريخ المسلمين. والثانية : تتعلّق بقضايا التفكير الفلسفي عند المسلمين أنفسهم، وهو ما حتّم التمييز بين الكلام والفلسفة والإقبال على دراسة المقولات الفلسفيّة اليونانيّة كما استعملها الفلاسفة المسلمون. والثالثة : تهتمّ بالتحوّلات المعرفيّة الجديدة التي صاغتها فلسفة الأنوار في المحضن الأوروبيّ ونشأة التيّارات الفكريّة في القرون 17 و18 و19 وصولا أحيانا إلى القرن العشرين. ويركّز في هذه الإشكاليّة على مقالات الفلاسفة المحدثين في الظاهرة الدينيّة في إطاريها اليهودي والمسيحي. إنّ هذه الإشكاليّات الثلاث تساعد على تحقيق ثلاثة أهداف هي :

* أن يكتشف المتعلّم طبيعة المساءلات الفلسفيّة حول المعرفة والحقيقة والغاية من وجود الإنسان ومصيره ؛ وبهذا المدخل يضعف سلطان التفكير اللاّهوتي المؤسّس على التقبّل الكامل لما صاغته المصادر أحيانا كثيرة على نحو من التناقض والبعد عن الواقع التاريخي. وبهذا المدخل أيضا تصبح المساءلات الفلسفيّة في ذهن المتعلّم بمثابة « المساءلات **الماقبليّة** » التي لا يستقيم نظر في الشرعيّات بدونها. كما يكتشف المتعلّم كونيّة المساءلات حول الإنسان ومصيره، وحول المقدّس ومختلف الصيغ الدينيّة التي يتوسّل بها في تفسير الوجود ودور الإنسان فيه. ويلتفت ذهن المتعلّم تدريجيّا إلى مجالات أخرى مثل الفلسفة، والعلوم، والفنون الجميلة، والآداب، وهي مجالات شكّل فيها الذهن أسئلة جوهريّة عن القضيّة نفسها، بل يلمس المتعلّم أنّ في كلّ فنّ من تلك الفنون التي ذكرنا رؤية تستكنه الكون ومغامرة الإنسان فيه.

* أمّا الهدف الثاني فيتمثّل في مراجعة العلاقة بين « الحكمة والشريعة »، والنظر من جديد في تلك الخصومة التي روتها المصادر القديمة وحملتها المناظرات أحيانا. فأن يهتمّ بنفور المحدّث من الفقيه المفتي وكذا القاضي، وأن تدرس نقمة المتكلّم على الفيلسوف فضلا عن المحدّث والأخباري، فذلك ممّا يوقف على تجاذب السلط العلميّة للنصّ المعتبر حقيقة مطلقة وواضحة لا يختلف فيها اثنان. والحاصل للنّاشئة من هذا أن تعرّى حجج كلّ طرف في ادّعاء الحقّ، والخلوص من ذلك إلى إشكاليّة النصّ المقدّس ذاته، واشتغال

توظيفاته، وغايات الناس عبر التاريخ من إنشاء تفسيرات متعدّدة ومختلفة، وهم جميعا محتجّون بالآية الواحدة والسبب الواحد، وإن اخترعوا قرينة، وادّعوا ما لم يكن. وعندئذ يجد المتعلّم المعاصر شيئا من الوجاهة في النظرة النقديّة إلى التراث الإسلامي برمّته، لا تجنّيًا عليه وإنّما تفهّما لطبيعته، واستعدادا للاضطلاع بمسؤوليّة التدبّر حسب ما تقتضي حاجتنا الملحّة اليوم.

* أمّا الهدف الأخير فهو شغل المتعلّم بالأسئلة الجوهريّة التي طرحتها فلسفة الحداثة الأوروبيّة، والغرض أن يدرك تمثّلات المفكّرين المسلمين لها سواء في حديثهم عن تقدّم أوروبا وقيمها في القرن 19 أو في ما يدور اليوم على لسان أهل التحديث أو حتّى المطالبين بالإعراض عن الغرب جملة تعلّلا بفساد نظريّة الحداثة أصلا. إنّ شغل المتعلّم بهذه القضايا يؤهّله –بعد التعهّد وتوجيهه إلى المطالعات الأساسيّة– في هذا المجال، للتفكير في الإشكاليّات التي بات المسلمون وغيرهم يطرحونها في خصوص النصّ الديني والمطالبة بتاويليّة جديدة. وأيّا كانت نسبة الاستفادة فالثابت أنّ المتعلّم لن يكون غريبا أمام نصّ تأسيسيّ على غاية من الاتّساع والغنى، ولن يرضى بأن يكون ببّغاء يردّد تفسير السابقين. والثابت أيضا أن المتعلّم لن يحتمل–إن استوعب هذه الدروس– أن يعيش مدنيّته اليوميّة في جلباب من أدّى إليه الأمانة ومضى.

ويزداد هذا التوجّه الفكري عمقا لدى المتعلّم بما تبصّره به الأنثروبولوجيا من ظواهر متشابكة ومثيرة. وبغضّ النظر عن تشعّباتها التطبيقيّة فقد اتّجهت البرامج إلى الاهتمام خاصّة بمقاربات الأنثروبولوجيا للظاهرة الدينيّة. ويسمح النظر في أشكال التديّن، وصيغ التعبير عن القداسة، ورمزيّات الطقوس والعبادات والشعائر، ونشأة السلط المتنوّعة ووظائفها بتبديد سذاجة المتعلّم واستبدالها بنظرة نقديّة إلى الوظائف الثقافيّة المختلفة والمتناقضة أحيانا التي يؤدّيها النصّ الدينيّ عامّة والتراث الإسلاميّ خاصّة. وهذه النظرة النقديّة، تعضدها الدروس في علم الاجتماع الدينيّ، وهي التي ستمكّن الناشئة في البلاد الإسلاميّة من طرح أسئلة جديدة حديثة لا عهد للقدامى بها. بهذا يمكن للمتعلّم أن يعيش ضمن منظومة اجتماعيّة وأخلاقيّة معاصرة دون رياء أو انفصام في الشخصيّة. وإذا أردنا التمثيل لما قلنا من المعيش اليومي ملنا إلى اعتبار الفقه كلّه أمرا تاريخيّا لا حاجة إليه اليوم مع شديد احترامنا للجهد الذي بذله الفقهاء في مجابهة الأسئلة الكثيرة التي وجّهتها إليهم مجتمعاتهم. ومن المؤسف اليوم أن تعلّم الناشئة في بعض البلاد الإسلاميّة فقه الجزية، والخراج، ونصاب الزكاة، وأحكام الرقّ مثلا على نحو يوحي بأهمّيّة هذه القضايا في مجتمعاتنا الراهنة. والحال أنّ الدنيا أضحت غير التي مضت، وكأنّما قصد علماؤنا اليوم أن يعلّموا أبناءهم لغير زمانهم. ومن المؤسف والمحزن أن يدرّس المتعلّم أحكام تعدّد الزوجات في زمان لم يعد أبوه ولا أمّه ولا أخته ولا هو ولا أحد يقبل بهذا الوضع. ومن المؤسف أيضا أن يلقّن اعتبار المرأة عورة، وأخته

من حوله تدرس بالولايات المتّحدة الأمريكيّة وبريطانيا، في أرض ما زال أهل السلفيّة المجحفة يعتبرونها دار فيء وضلالة. والأنكى من هذا وأبلغ في الفساد أن يتصدّى « أهل الفتوى » في المراكز الوجيهة لتحريم التصوير والغناء وسياقة المرأة السيّارة، والخلوة، وإن في دور العلم والمستشفيات حتّى بلغ الأمر بأحدهم بالأردن أن طالب بقسمة حافلة الركّاب نصفين، مؤخّرتها للإناث ومقدّمتها للذّكور. إنّه لمن المؤسف أن يعلّم كلّ هذا في مجتمعات ترى بأمّ عينها أنّ العالم المفتي قد علّق في مكتبه الفاخر صورة الملك الذي قضى بتعيينه، وتفنّن هو نفسه في استخراج ما طاب من الصور لأنّه بدونها لا يسافر إلى دار البغي حيث متعته. إنّ تدريس العلوم الإنسانيّة تقويما للنظر في الخطاب الدينيّ يساهم في تكوين ضمير وفكر يمقتان الرياء ويتعلّقان بالصدق مع النفس ومتطلّبات الحياة المتبدّلة لأنّ سنّتها هي التبدّل. ولمّا عزّ أن يكون الانغلاق على الذات – مهما كانت حضارتها – حلاّ للترقّي والإبداع، كان الانفتاح على الثقافات الأخرى مطلبا ضروريّا للبقاء. هنا تتنزّل الغاية من تدريس اللغات باعتبارها نافذة شارعة على رؤى كثيرة تغني الحاصل وتوسّع النظر.

– اتّجه تدريس اللغات بجامعة الزيتونة اتّجاهين مختلفين ولكنّهما متكاملان، يتمثّل الأوّل في الغاية من تدريس اللغات القديمة، وتشمل السريانيّة والأراميّة واللاّتينيّة واليونانيّة والعبريّة القديمة. ويلحق بهذه اللغات، وإن لم تكن قديمة مثلها، العثمانيّة. والغاية من تدريس هذه اللغات هي تمكين المتعلّم من الاطّلاع مباشرة على المصادر القديمة المكتوبة بتلك اللغات، وذلك خشية من تحريف المترجمين متى كانت الترجمة متوفّرة أصلا. ويتّصل بهذه الغاية مغزى قريب منها تماما هو تمكين المتعلّم من الاطّلاع على النصوص غير العربيّة التي أرّخت لأحوال المسلمين الأوائل وعقائدهم، وبهذا تحصل للمتعلّم فكرة عن تقبّل غير العرب للظّاهرة الإسلاميّة في قرون نشأتها وتطوّرها بل وسيادتها في بعض الآفاق. وتسمح المقارنة بين النصوص العربيّة والآراميّة والسريانيّة وكذاك العبريّة بالوقوف على ما سكت عنه كتّاب التاريخ الرسمي.

ولمّا كان الاطّلاع على اللغات القديمة ذات الأصل المشترك موسعا لآفاق الفهم، كان ذلك معينا للطالب على معالجة الدلالة القرآنيّة ذاتها وتتبّع اختيارات المفسّرين والوقوف على أسبابها، وقد يؤدّي هذا بدوره إلى اكتشاف آفاق دلاليّة أخرى خبت بفعل سكوت العرب عنها وقصور أغلب المفسّرين عن استعمال غير العربيّة وسيلة لتدبّر أمر الدلالة في القرآن.

أمّا الاتّجاه الثاني فيتجلّى أيضا في القصد من تدريس اللغات الحيّة الأجنبيّة، وهي الفرنسيّة، والأنقليزيّة، والألمانيّة، والإسبانيّة، والإيطاليّة. ويتمثّل هذا القصد في أن يطّلع المتعلّم على الدراسات في الفكر الإسلامي والحضارة الإسلاميّة بهذه اللغات اطّلاعا

مباشرا، لاسيما وأنّ خلطا كبيرا أصاب النظرة إلى الاستشراق، وتسابق الجاهل وشبه العارف إلى التجنّي عليه بحجّة وبغير دراية أحيانا كثيرة. المشهود أنّ الاستشراق ألوان ومشارب، ولكن فيه جملة من الأعمال التي قدّمت خدمة جليلة للتراث الإسلامي بما أنفق علماء الغرب من جهد، وشحذوا من فكر، وتقصّوا من أثر. وبغضّ النظر عمّا حقّقوا من مخطوطات لولاهم لزال أثرها، وانعدم ذكرها، فإنّهم قد استثمروا شروط البحث العلمي كما رتّبوها في بلدانهم، وأفادوا من تطوّر العلوم الإنسانيّة في آفاقهم، وزادهم تنقّلهم بين مكتبات العالم الإسلاميّ وثاقة فكانت دراساتهم في مجملها وبغضّ النظر عن هوى البعض ممّا لا يستغنى عنه اليوم. إنّ الاطّلاع المباشر على هذه الأعمال يمكّن من فهم طرق تفكير أصحابها، وتتبّع صدق المقارنات التي أجروها، والتفطّن إلى ما يعمى عنه المسلم بأثر الانتماء إلى الفكر المدروس.

كما يمكّن الاطّلاع من تجاوز موقفي التمجيد والجرح إلى بناء فكرة من شروطها استيفاء النظر في ما قيل عنها أيّا كان الطرف. وبعد هذا يمكن للباحث المسلم، متى رسخت قدمه، وثبتت ملكته، أن يناقش الاستشراق رأيا برأي، وإن بدا لنا أنّه لن يكون في مأمن ممّن سينعتونه بالمستشرق أو المنسلخ.

إنّ السؤال الذي يواجهنا بعد هذا هو : إلى أيّ حدّ تساهم هذه النظرة إلى تعليم الإسلام وحضارته في تجديد الفكر الإسلامي ؟

ولكنّه سؤال معقّد يخفي الكثير من القضايا التي تتجاوز الفكر الإسلامي بالذات لأنّ المقصود بالتجديد في هذا المقام هو اضطلاع الفكر الإسلامي فيما يخصّه بالمساهمة في تقدّم المسلمين، وتحويلهم من أدوات مستهلكة للمعرفة إلى أصحاب ابتكار وإنتاج، وهذا الشأن يقتضي شروطا من خارج الفكر الدينيّ وحده. ومع ذلك فإننا نعتقد أنّ هذه النظرة في تعليم الإسلام تحقّق التجديد المأمول بما يناسب مقتضيات الحياة المعاصرة ومشاكلها. ولنتّفق أوّلا على ما نعني بالجدّة : هي النظر إلى النصّ الدينيّ بمكوّناته الأساسيّة، القرآن والسنّة وما ترك الصحابة من آثار ظنّها النّاس ملحقة بالسنّة، بالمعارف الحديثة. ويثنّى على ذلك بتفهّم مجالات الإرث الإسلامي وتشكّلاته المتنوّعة في ما يسمّى بالإنتاج الفكري والماديّ على حدّ سواء كتفهّمنا لعمل الفقهاء والمتكلّمين والفلاسفة والمفسّرين والمحدّثين والمؤرّخين وأصحاب الرحلة من ناحية، واستقرائنا لشتّى التعبيرات الماديّة كالمعمار والتصاوير التي حفظتها النقوش، وتمصير المدن ... من ناحية أخرى. والحاصل من هذه النظرة إلى أن نقف على الرؤى التي صاغها المسلمون تفهّما لأوضاعهم المختلفة وعلاقتهم بالنصّ الديني. وإذا استقام هذا أدركنا مناسبة تلك الرؤى لمقتضيات عصرنا وطبيعة اجتماعنا. ولمّا كانت تلك المناسبة أمرا محالا لتبدّل الأزمان، ألجئنا إلجاء إلى القول بغير ما قال السلف، وأقمنا رأينا على ما أرضى أجلّ ما

في الإنسان من قيم لولاها ما كان مكلّفا ولا حمل أمانة.

يكتشف المتعلّم على التدريج أنّ صياغة الخطاب القرآني في صور رمزيّة وصيغ عجيبة زادها المفسّرون اتّساعا وغذاها القصّاص بخيال قصصيّ، إنما ذلك كان مناسبا للذهنيّة وقتها، وهي ذهنيّة ما زالت تطرب لشتّى ضروب المبالغات والكرامات وتوقّع المعجزات، وتقيم على ذلك كلّه صدقا أخلاقيّا لا يفسده العقل. ولكنّ عصرنا اليوم قد تنكّر لكلّ ذلك، وبات الصبيّ الساذج غير مصدّق لما يبتكره الأمّهات والآباء من ضروب التخويف والإفزاع ؛ ويلحّ عليك الصبيّ وهو الحدث حتّى يعرّي حجّتك ويكشف تمويهك.

ولئن وقف المتعلّم على أسباب النظرة الدونيّة إلى المرأة بحجبها، وتأخيرها في الصلاة إلى الصفوف الأخيرة، ومنعها من الرئاسة الإمامة.. فإنّه لا يفهم اليوم كيف يمكن أن تعامل أمّه وأخته وزوجته هذه المعاملة القاسية، وهي التيّ تكدّ وتتقدّم في تحصيل المعارف على الذكر أحيانا كثيرة. بل إنّها تحسن القيادة والرئاسة والسياسة أيضا، فأيّ داع بعد هذا لحرمانها من حقوقها الطبيعيّة مثل الإرث والتنقّل والاختلاط وحرّيّة التعبير ؟

وقد يفهم المتعلّم كيف سوّد الخليفة سلطانه حين ارتدى جلباب الدين، وأهلك الخصم بحجّة حماية البيضة، وادّعى حقّا لم يمنحه الناس إيّاه ولا ارتضوه نقيبا عليهم، وهو إذ يفهم ذلك في إطار الذهنيّة القديمة ومصالح أجيال المسلمين الأولى، فإنّه لم يعد يقبل ذلك لأنّ الخلافة قد تناثرت أركانها، وتولّت رمزيّتها، وتعرّت من كلّ حجّة مهما تباكى الحالمون بمجد ضائع، والثابت اليوم أنّ الرئاسة لا تكتسب إلاّ من انتخاب الناس، ولا تقوم الشرعيّة إلا بأذنهم، وإلاّ بات المترئّس من تلقاء نفسه مهدّدا بالعزل غير مسموع، وإن حمل الناس على السكوت بالشوكة.

أمّا سلطة العالم والفقيه فكانت في القديم من جنس المؤسّسات التي توسّلت بها الدولة للحكم وجمع الناس على طاعتها. وقد كان للعالم مهمّة الإفتاء، والرواية لبيان الدين، والتعليم فضلا عن المسألة الأخلاقيّة التي أراد أيضا أن يستأثر بها. وليس بمقدور العالم أن ينهض بعد بهذه الوظائف، ولا أن يدّعي الحقيقة بعد أن تشظت المعارف وتسارع نسقها وبات بإمكان الناس أن يقتنوا منها ما شاؤوا. وما تخلّف من جزر الإفتاء ومراكز التهييج للضمائر الحائرة فإنّه بقايا صرخة لو لم تجن منها بعض الأنظمة ثمرة تضمن بقاءها ما كان لها أن تظهر أصلا.

يمكن أن نعدّد الأمثلة الكثيرة من حياة الناس اليوميّة لندلّل على عمق التغيّر الذي طرأ على حياة المسلمين في عالم أضحت له بنية جديدة وتكتّلات مختلفة عن سوابقها، وانتظام فريد. والثابت–مهما أكثرنا من الأمثلة– أنّ الوظيفة التي كان يؤدّيها الدين قد تغيّرت تغيّرا تامّا. لقد قصد إلى تأسيس أمّة، وعرض تفسيرا للكون والوجود أسّسه على

مبدإ التكوين الإنشائي الإلهي، ووصله وصلا وثيقا بالمعاد. وعقد عمل الإنسان على غائيّة النجاة بأصل الهدي لا دونه، ورتّب إلى جانب هذه الرؤي بعض أحكام تشدّ انتظاما جماعيًا غير مجحف بالفرد. وفي كلّ هذا لم يكن الوحي مجانبا لأسئلة مجتمعه، ولا بالخارج عن آفاقه، وإن تخيّر وجهة التوحيد، وضبط غائيّة الترقّي إلى أفق التنزيه. بل ليس غريبا البتّة أن يكون القرآن فيما جلّى من الوحي مستوعبا على غاية من الدقّة الجداليّة ذهنيّة المجتمع المكّي فأحوال العرب المتقبّلين لدعوته.

ليس الدين اليوم مؤسّسا للأمّة، ولا هو بالمستأثر بالحقيقة مهما ادّعى علماء الدين ذلك، ولا هو بالمسيطر على التشريعات في مجتمعاتنا الراهنة. ويبقى الدين مع ذلك مصدرا مهمّا للمسألة الأخلاقيّة والضوبط القيميّة. والسبب في هذا التغيّر الجذري أنّ الغالب على المسلمين هو شعورهم بالانتماء إلى أفق أو قطر أو دولة. ويعلم المختصّون في الفكر السياسي المعاصر كيف وظّف بعض الساسة في البلاد العربيّة مفهوم « الأمّة » ليتحدّثوا عن مجتمعاتهم بأعيانها لا عن الأمّة الإسلاميّة كما قد يتبادر على الأذهان. والثابت أنّ استعمار البلاد الإسلاميّة منذ القرن 19، وسقوط الخلافة العثمانيّة وإزالة كمال أتاتورك رمزيّة المنصب، ثمّ تصدّي المجتمعات المسلمة لخوض معارك التحرر قد ساعد كلّ ذلك على نشأة وعي جديد بالانتماء إلى تاريخ معاصر هو تاريخ الدولة القطريّة دون أن يعني ذلك تنكّر هذه المجتمعات للحقبة الإسلاميّة من تاريخها. إنّ هذا الشعور الناشئ قد زادته الإجراءات السيسيّة والأداء الاقتصادي رسوخا حين بات التنقّل بين آفاق البلدان الإسلاميّة أمرا مراقبا وعصيًا في بعض الأحيان لأسباب أمنيّة واقتصاديّة أساسا. وطفقت كلّ دولة تبحث عن مصالحها الاقتصاديّة مع الدول الغربيّة المتقدّمة ضمانا لسعة الكسب وأملا في تحقيق الازدهار فزاد ذلك نجاعة الانتماء إلى أمّة المسلمين ضعفا وتراجعا. ومن المتوقّع أن تغيّر هذه العلاقات نظرة المسلم إلى ذاته وعالمه، فمن الخطل أن يبقى مقتنعا باعتبار العالم دار كفر ودار إسلام ودار إيمان ودار عهد، وهو الذي بات يتمنّى الالتحاق بإحدى الدول الغربيّة للدراسة والعمل. إنّ الثورة العلميّة والتقنيّة التي حقّقها الفكر في تلك الدول قد خالطت كلّ شأن يوميّ وترقّت بحياة الإنسان إلى مرتبة لافتة. فانحسر بالمقابل سلطان الدين المعرفي والتفسيريّ، واكتفى الناس في أحسن الحالات باحترام تقوى العالم بالدين (إن كان تقيًا) دون التعويل على رأيه في شؤون الحياة المتسارع نسقها. وازدادت الثورات العلميّة إيغالا حتّى كانت الثورة في مجالات علوم الأحياء والأرض خاصّة، فبات ما استأثر الدين بعلمه (لأنّه تكوين إلهيّ) في عداد المتروك، إذ أضحى الناس يعلمون ما في الأرحام كما يسعهم تحديد الجنس، وخلق الحياة، وتأجيل الإنجاب إلى ما بعد سنّ اليأس (وهو مصطلح يجب أن يغيّر في ضوء ثقافتنا الراهنة).

إنّ هذا الوضع الجديد يقتضي حتما تشريعات لا يمكن للدين أن يوفّرها، والمشهود اليوم

بالعين المجرّدة أنّ اتّجاه القوانين في البلاد الإسلاميّة يسير إلى التجدّد بالابتعاد تدريجيًا عن الأحكام والمواقف التي صاغها الفقهاء، ولعلّ المجال الوحيد الذي ما زال يشهد شيئا من المقاومة لهذه التجديدات الجارفة هو مجال الأحوال الشخصيّة وذلك بتفاوت بين البلدان الإسلاميّة نفسها. إنّ الارتباطات الاقتصاديّة مع الدول المتقدّمة خاصّة، وتفاقم أمر الهجرة العلنيّة والمستترة بما يحقّق اختلاطا اجتماعيًا لا يمكن التكهّن بنتائجه، وممارسة نظام جديد من الحياة من مميّزاته الوعي الحادّ بنسق الزمن المتسارع واختراق المجتمعات المتنوّعة لبعضها البعض، إنّ كلّ ذلك سيؤثّر في تغيير التشريعات الفقهيّة والإسراع بتقويضها. وهذا دالّ بليغ على تغيّر نظرتنا إلى نظام المجتمع نفسه والقيم التي تسوده، بما في ذلك نظرتنا إلى الأحوال الشخصيّة برمّتها. أصبحنا نشاهد اليوم بعض البلدان الإسلاميّة التي بقيت ساكتة مدّة حيال تعدّد الزوجات، تشرّع قوانين تميل إلى اختيار نظام الزوجة الواحدة، لأنّه اختيار التاريخ. وظهرت تشريعات كثيرة في التبنّي، والحضانة، وشروط الطلاق، والشهادة، والوكالة، وهي محاولات مهمّة في سبيل تأسيس الشأن الاجتماعي على مفهوم حديث هو مفهوم المواطنة. وهو مفهوم يستدعي فيما يستدعي اعتبار الفرد شخصا حريّته ومسؤوليّته هما شرط وجوده إنسانيًا وانتظامه مدنيًا. وهذه النظرة بعيدة كلّ البعد عن مواقف الفقهاء في الخليفة والإمام سياسيًا واعتبار الرجل رأس المرأة اجتماعيًا. ولا نظنّ أنّ مثل قولهم في تفضيل الأمة على الحرّة الكتابيّة، وتفضيل الصبيّ الحدث على المرأة العاقلة الراشدة حتّى بلغ بهم الأمر إلى أن يزوّجوها منه وهو أعجز من أن يصيبها بخير..مازال بذي موضوع.

إنّ الوظيفة الوحيدة التي بقيت للفقه على اتّساعه هي الوظيفة التاريخيّة. وكذا الشأن في التراث الكلامي والصوفي والشروح الكثيرة على متون الحديث وتعليقات المفسّرين. أمّا ما يستلهم من القرآن والسنّة فهو شأن آخر ذو بال حين تتحوّل وظيفة الدين في مثل النظرة الحديثة إلى وظيفة أخلاقيّة عباديّة تهمّ الشخص بعينه ولا تعطيه حقّا على غيره. في هذا الإطار يبدو البحث في النصّ القرآني من جديد حاجة ملحّة لاستخراج غائيّة القيم الإنسانيّة المتفاعلة حتما مع أخواتها خارج الإطار الديني بالذات، ويمثّل التعليم الديني بجامعة الزيتونة مشروعا لتحقيق هذه الغاية.

إنّ تعليم الدين بهذه النظرة يثمر أساسين تكوينيّين لا غنى للشخصيّة الإسلاميّة عنهما اليوم : الحرّية والوعي بالمسألة الأخلاقيّة.

تتجلّى الحريّة في أن يباشر المسلم المعاصر تراثه الدينيّ مباشرة نقديّة لا نفعيّة، وهو إذ يخترق جدار السلف وسلطهم المحصّنة ليبتغي أن يعرف الحقيقة كما تكوّنت في التاريخ، ونشأت في المجتمع، وعبّر الناس بها عن آمالهم ورؤاهم. وهذا الفحص النقدي لا يزعزع

أمر الهويّة عنده لأنّه بات يعلم أنّ الخطاب على الهوية التي انتصر بها المنتصرون لأشدّ المواقف محافظة إنّما هو خطاب بعيد عن مراعاة الواقع والحقيقة معا. فالهويّة ليست معطى جاهزا ولا وصفة متعدّدة الأركان متى سقط منها ركن اندثرت هويّة الشخص برمّتها. سيعلم الناقد المتفحّص لتراثه الديني والحضاري أن كلّ مجتمع من المجتمعات الإسلاميّة قد صاغ منظومة أجمل فيها نظرته إلى واقعه وذاته، وأنّ الهويّة من ثمّ ليست سوى ظاهرة في صيرورة، ومن الطبيعي أن تحفظ فيها قسمات مبدئيّة مشتركة دون أن يكون تمثّل تلك القسمات واحدا.

وتتجلّى أيضا في أن يباشر المسلم المعاصر معارف زمانه وثقافات معاصريه بعين ناقدة نافذة. فليس كلّ ما في الحداثة نافعا مطلقا، ولا هو بالصالح كما هو في أيّ وضع اجتماعيّ. وإذا فكّر الناس اليوم في أسلمة الحداثة، فيخشى أن يتوهّم متوهّم أنّه تركيب على أصل أو تلفيق من أجل التشريع لذات ضاع منها نفوذها وباتت تدّعي ما ليس له. وبهذا السلوك الفكري يتحرّر المسلم المعاصر من سلطان السلف –وما أصعب التحرّر منه– دون الانبهار بالحداثة الغربيّة كما نشأت في مواطنها. وإنّما موقفه أن يستوعب روح عصره، ومتطلّبات الاجتماع فيه، بحيث يكون فكره قادرا على مجابهة المسائل الجديدة التي نشأت من تغيّر أحوال الاجتماع. ولا بدّ للأسئلة الجديدة من أجوبة من جنسها لأنّ من مضى لم يتنبّأ بما سيحدث وإن ساق الافتراض تلو الافتراض.

وستسمح الحريّة باعتبار الاختلاف حقّا طبيعيّا وحتميّا، ولولا الاختلاف الراسخ في ملكات التفكير ما كان للحريّة أصل، لا جنت البشريّة تقدّما من تنوّع مشاربها وتعدّد أنظارها واختلاف اتّجاهاتها. هنا تتنزّل إشكاليّة مهمّة في المجال الدينيّ خاصّة، وهي موقف المتديّن التقيّ من غير دينه، كموقف المسلم من اليهوديّة والمسيحيّة والبوذيّة والهندوسيّة وسائر الروحانيّات. والثابت هنا أنّه إذا أثمرت الدراسات الدينيّة حريّة التفكير كان الموقف من الأديان المختلفة موقف المتفهّم والراضي بأن يكون للناس عقائد أخرى لأنّ ذاك من حقّهم الطبيعيّ تماما كحقّ المسلم في أن يكون مسلما يقبله غيره بصفته تلك، ولا ضرر. أمّا إذا أثمر تدريس الإسلام تفكيرا تمجيديّا كلاميّا فلا يكون من المسلم سوى اعتبار الأشياء بمركزيّة ذاتيّة من أوضح آليّاتها منح الذات حقّا يمنع منه الغير.

أمّا الوعي بالمسألة الأخلاقيّة فيتجلّى في استقصاء الغائيّات القيميّة التي يرمي إليها الخطاب في القرآن، ويكرّسها أيضا الأداء النبويّ من ناحية ؛ وتشكيل الضمير الحي، من ناحية ثانية.

لقد ألحّ مفكّرون سابقون على أنّ الخطاب القرآني قصد إلى تحقيق ثلاث غايات كبرى تبقى في كلّ عصر مطلب المؤمنين، وهي غاية العدل، وغاية المساواة، وغاية التعمير

المحقّق للنفع ونشر الخير. ويقتضي العدل فيما يقتضي مقاومة كلّ أشكال الجور السياسي والمالي والاجتماعي والعقدي، وهي آفات قاومها الخطاب القرآني والنموذج النبوي بالتنصيص على التراحم والتعاون والإلحاح على حسن المعاشرة والإحسان. وأنكر في ثنايا ذلك كلّه أن يمنع الناس حقوقهم، وإن كانوا غير مؤمنين تألفًا للجماعة ووصلا لما به روابطهم، فيحسن معاشهم، وتنفع أعمالهم. ولئن لم يلتزم المسلمون أحيانا كثيرة بهذا في تاريخهم، فإنّ ذلك لا يحجب قصد الرسالة نحو الإلحاح على هذه القيمة الأساسيّة تي لولاها لفسد العمران، وكسدت الأسواق وغلّت الأيدي عن الكسب، وانبرى القويّ ستوليا على ما بيد الضعيف، وذاك مؤذن بالخراب واشتداد الفتن والحروب. ولسنا نصف الة ولّت وإنّما هي حالة راهنة تتجلّى في معاناة جزء كبير من البشريّة اليوم من الفقر تلّة الرعاية الصحّية، وعلوّ نسبة الأميّة، والمضايقات السياسيّة، إن بالسجن أو التعذيب و النفي أو القتل، واحتلال المجتمعات أو تأسيس المستعمرات، وكأننّا على شفا حفرة من لفوضى. فالوعي بقيمة العدل في أبعادها الإنسانيّة الصميمة يبصّر بالأساليب المختلفة لمقاومة هذه الآفات. والواضح أنّ هذا الوعي لا يتحدّد بالضابط الإسلامي وحده بقدر ما تشترك فيه جميع الأديان والروحانيّات والسنن الأخلاقيّة التي رسختها البشريّة.

أمّا فشأنها أخصّ وأشدّ إحراجا : هي أخصّ لأنّها تتّصل مباشرة بالنظام الاجتماعي كما يتجلّى في نظرة الناس إلى بعضهم بعضا، وسيرتهم اليوميّة. وهي أشدّ إحراجا لأنّ الفقهاء كرّسوا سلوكا منافيا لها كما يظهر في أمر المرأة والرقّ والميراث فضلا عن معاملة غير المسلم وتفنّنهم في إيجاد المخارج الحكميّة المثيرة. تغنينا آراء بعض المحدثين كفضل الرحمن وعبد المجيد الشرفي عن تفصيل القول في هذه القضايا. إنّ النتيجة التي وصلا إليها هي اعتبار القرآن قاصدا إلى المساواة بين الرجل والمرأة تماما، ويجب التمييز هنا بين الحلول الظرفيّة المناسبة لذهنيّة العصر والغائيّة القصيّة للخطاب القرآني في هذه المسألة. ولئن تطرّق فضل الرحمن بشيء من الاحتشام لمسألة المساواة في الميراث فإنّنا نؤكّد في هذا المقام أنّ ظروف الاجتماع الحديث تقتضي التسوية في النصاب لأنّ مبدأ القوامة قد تغيّر بتغيّر الزمان. بل قد نرى اليوم قوامة بعض النساء على بعضهم. إنّ خروج المرأة للعمل وقدرتها على الكسب ومشاركتها للرجل في الحياة المهنيّة والاقتصاديّة مشاركة تامّة قد أثّرت في بعض البلدان الإسلاميّة على الأقلّ وفي بنود العقد الذي يبنى عليه الزواج. وإذا أصبح ينصّ صراحة على الاشتراك في كلّ ما يخصّ الأسرة ماديّا وأدبيّا فإنّ من تبعات ذلك تحقيق المساواة في الميراث. وبقدر النظر عن تململ التشريعات ومناوراتها، فإنّ بعض الناس قد بدأوا بعد في توريث أبنائهم وبناتهم على أساس من التسوية، دون شعور منهم بأدنى حرج.

أما الرق فقد أغنانا التاريخ عن الخوض فيه لأنّ الحديث فيه ومعاودة المناداة « بتطبيق الشريعة » في شأنه يعد خطلا نصون ناشئتنا عنه !

أما قيمة عمل الإنسان المؤمن فتتحدّد بقدرته على النفع وتحقيق التعمير ونشر الفضائل والمساهمة في الرخاء الاجتماعي على أساس من الأمن والتعاون المحققين بدورهما لحياة كريمة لائقة بمنزلة الإنسان. والثابت هنا أن عمل الإنسان لا يمكن البتة أن يكون غير إبداعي، فيه من الخروج عن تقليد الأوائل وسنة السابقين ما يسمح بكشف المجاهيل وخوض مغامرة المعرفة بكل ما فيهما من جدّة وطرافة، وبكل ما تتطلّب من ذكاء وخروج عن المألوف، وهنا مكمن الداء الذي تحمله الرؤى التقليدية حين تتصدى لكل جديد وتروم المكوث على السنن الجارية. التعمير خلق جديد، وابتكار وتشوّف إلى المستقبل ومعاناة وجودية حميمة لأنها تجربة فريدة، وهي حق مكتسب من وعي الفرد بمسؤوليته العينيّة. ولولا أن خالف ما حق سابقا ما كان لتقدم البشرية أن يحصل، وقد علّم التاريخ أن تصايح الناس أمام جدة الأحداث وابتداع الحلول والمواقف لا ينفع أصحابه، ولا يبقي لهم أثرا والحل الأنسب مسايرة التقدم ولا حيلة دون ذلك وإلا خرج الماكث عن عجلة التاريخ وما أسرع خروجه ليذوب في متعة الحنين ، يعيش بعين واسعة نظرتها إلى الخلف وظهره إلى يومه لا يعيشه.

إن غاية الخطاب القرآني في نظرتنا هو شحذ الهمة من أجل الإبداع، ولذلك يعلّم الناس لغير زمان الأوائل لأنّهم خلقوا لزمان مختلف. وهذا هو مدار القيمة التي تربّى عليها الناشئة في جامعة الزيتونة : ناشئة تحترم الأوائل، ولكنّها تقرّ في الوقت نفسه بأنّ عليها نفع مجتمعها بآلية عصرية والتقدم بها نحو آفاق إبداعية جديدة، هي ناشئة مشدودة إلى المستقبل وترى فيه كل خير عميم، بل تحسب أن القادم سيكون حتما متمتّعا بإمكانيات أوسع لتحقيق النماء ومزيد الترقي بالطاقة البشرية نحو معرفة أسمى.

إن غاية الخطاب القرآني توجّه إذن نحو تشكيل ملامح إنسان قادر على التجديد والإبداع ملتفت أبدا إلى القابل من الأزمان. وهذا عكس النظرية الارتدادية القائلة بتقادم الزمان وهرمه فضلا عن الانشداد إلى العصر الذهبي. ويبقى حديث القرون من هذا المنظور متهافتا !

تساهم هذه القيمة في تشكيل الضمير الحي باعتباره ضميرا متجذرا في ملابسات عصره لا منفصما، يعاني كل يوم من وطأة التعارض بين مقالات المسلمين وأحاديث القصاص ومواقف الفقهاء من ناحية ومتطلّبات المجتمع الحديث من ناحية ثانية. يبنى الضمير الحيّ على الوعي التام بشخصائية الاعتقاد ، وأن مسؤولية الفرد عن تدينه لا تخوّل البتّة وطأة حقّ الآخرين في أن يكونوا ذوي اتّجاه آخر أو مقالة مخالفة، لأنّ الجامع بين الفرد ومخالفه هو تلك القيمة الضابطة لانتظام اجتماعي مدني يساهم الجميع في كفالته، وضمان الشروط اللازمة لاستمراره. ثمّ إنّ الضمير الحي يدافع بكل شدة عن الحرية والعدل والمساواة والمسؤولية العينيّة لأنّها هي الكافلة لمدنية بناءة تتجاوز حدود

الاعتقاد الحرفي الفظّ، والاعتبارات الفقهية الفجّة. وهو، إذ يفعل ذلك، يعيش حالة من الصّدق المريح.

لن يحس المتعلم إذا بأي حرج حين يقرّر قانونيا ومدنيا أن لا زواج إلا بواحدة، وأنّ العدل يقتضي معاملة المخالف في العقيدة على أساس المشاركة في تنمية القيمة الإنسانيّة وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان، وأن المساواة بين الرجل والمرأة تقتضي مساواة تامة بما في ذلك الميراث، وأنّ مخالفة السلف– لأنّهم كانوا في زمن ليس زماننا– لا يعني جناية ولا يقضّ مجضعه. هذه الحالة من الصدق والوئام هي التي يحققها الضمير الحي أبدا والمتعلق بتحقيق غاية الرسالة الدينية، وما أشد سوء فهم الناس لها لأغراض عارضة ؟ لسنا ندعو هنا إلى إبعاد الناشئة عن كل تديّن كما قد يتبادر إلى ذهن المتعجّل، وإنّما كلّ غايتنا أن تربّى عقول الناس على اعتبار الاعتقاد شأنا خاصا لا يخوّل البتة سلطة على المخالف.

ولئن كنّا نأمل في أن يحقّق إصلاح الدراسات بجامعة الزيتونة هاتين الثمرتين، فإنّ الكثير من الصعوبات تبقى بمثابة التحدّي الذي يحتاج رفعه إلى جهد يومي، وهي صعوبات ليست خاصّة بالفكر الإسلامي : إنه لمن المحزن أن يطلع علينا أحد المتحدّثين باسم الإسلام بإحدى القنوات الألمانيّة ليشرح للألمان مسألة الصيام بمناسبة حلول شهر رمضان فتطرّق إلى قضيّة الرؤية قاطعا بأنّه لا يصحّ الحساب فيها، وأنّها لا تكون إلاّ برؤية العين محتجّا للمتفرّج الألماني في أواخر الألفيّة الثانية بالحديث المنسوب إلى النبيّ « إنّنا أمّة أميّة لا نعرف القراءة والحساب » وإنّه لمن المحزن أيضا أن يراقب الأزهر أعمال المبدعين ويفتي بمنع بعضعا عن الصدور أو إحراقها. وإنّه لمن التعاسة والبؤس بمكان أن تنتصب مدرسة بمدينة بيرقرت (Bairagarth) بإحدى ضواحي بوبال (Bhopal) بالشمال الغربي من بلاد الهند لتعليم البنات كيف يصبحن زوجات مثاليّات كما تقتضي الديانة الهندوسيّة، وقد اضطلع أيلداس همناني وعمره إحدى وستّون سنة بتلقين الفتيات الخضوع للزوج، وترك العمل لأنّهنّ لم يخلقن لغير البيت ورعاية الزوج ؟[3] ولا يختلف الأمر عمّا يجري في المحيط التعليمي اليهودي وكذلك المسيحي، وإلاّ لما كنّا لنرى هذه الأشكال العنيفة من العنف الديني التي تبلغ حدّ الاغتيال.

إنّ هذه الأمثلة، وغيرها كثير ممّا يجري في الحياة اليوميّة، لتوقف على الصعوبات الجمّة التي تعترض أهل التحديث في مجال الفكر الدينيّ. ولئن اعتبرنا مسؤوليّة المثقّفين تامّة، وكذلك مسؤوليّة المؤسّسات التعليميّة عامّة والجامعيّة خاصّة، فإنّ المسؤوليّة الأكبر تبقى ملقاة على عاتق الأنظمة السياسيّة التي فرّطت في تربية الناشئة على الحريّة بثمن بخس هو بقاؤها إلى حين، ولن تبقى لأنّ من أفشى الجهل مات به.

الهوامش

1. انظر على سبيل المثال، كتابات برنارد لويس الأخيرة.

Lewis, Bernard, *L'islam en crise* / Bernard Lewis ; trad. de l'anglais par Jacqueline Carnaud. -Paris : Gallimard, 2003. -183 p. ; 21 cm

Lewis, Bernard, *Que s'est-il passé ? : l'islam, l'Occident et la modernité* / Bernard Lewis ; trad. de l'anglais par Jacqueline Carnaud. -Paris : Gallimard, 2002. -229 p. ; 21 cm

2. **Rahman, Fazlur**, *Islam and modernity : transformation of an intellectual tradition* / Fazlur Rahman.
- Chicago : The University of Chicago Press, cop. 1982. - IX-172 p. ; 22 cm

3. **Anupreeta Das**, « Une école pour devenir une parfaite hindoue », *Courrier International*, no. 675 du 9 au 15 oct., 2003, p. 24.

تحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية
وانبثاق السؤال اللاهوتي الجديد

عبد الجبار الرفاعي

يمتد تاريخ الحوزة العلمية في النجف الأشرف إلى ما يقارب ألف سنة، فقد دشن الدراسة فيها الشيخ أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي المتوفى سنة 460 هـ، بعد أن اضطر للهجرة إليها من بغداد عام 448 هـ، إثر الاضطهاد الذي تعرض له على أيدي السلاجقة. ومنذ ذلك التاريخ أضحت النجف حاضرة علمية تحتضن طلاب العلوم الإسلامية المهاجرين من شتى الأقطار، وكان بعض الوافدين يتوطنون فيها، فيما يعود آخرون إلى مواطنهم لممارسة التبليغ والدعوة والإرشاد، والعمل على تأسيس حلقات للتعليم الديني في المساجد التي يخطبون فيها. وتعرضت الدراسة في النجف لحالات نمو وازدهار في مراحل تاريخية معينة، كما تعرضت في مراحل أخرى لانحسار وضمور، تبعا للتحولات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية في العراق، والمحيط الإقليمي للبلدان التي ترفد النجف بالتلامذة المهاجرين لطلب العلوم الدينية.

وبموازاة ذلك كانت تتوالد وتندثر حواضر علمية أخرى باستمرار، في حلب، والحلة، وجبل عامل في لبنان، وإصفهان، وكربلاء، وقم، وسامراء...وشبه القارة الهندية، وآسيا الوسطى.

ومنذ القرن التاسع عشر أمست حوزة النجف الحاضرة العلمية الأوسع والأهم، لاسيما بعد تبلور مؤسسة المرجعية وتدخلها المباشر في المنعطفات السياسية والاجتماعية في التاريخ القريب لإيران والعراق، مثل نهضة المشروطة وصياغة دستور سنة 1906 م في إيران، وقبلها حركة الاحتجاج الشعبي على امتياز شركة التبغ البريطانية، ومقاومة الاستعمار البريطاني 1914- وثورة 1920 في العراق.

وبعد هجرة الشيخ عبدالكريم الحائري اليزدي إلى قم تنامت بالتدريج الحوزة العلمية فيها، وبلغت ذروة ازدهارها قبل أكثر من خمسين عاما، بعد أن توطنها علماء كالسيد حسين البروجردي، والسيد محمد حسين الطباطبائي، المفسر وأستاذ الفلسفة والعرفان الذي شيّد حلقة قم الفلسفية سنة 1952.

ثم تعزز الموقع السياسي والديني، وفيما بعد العلمي لمدرسة قم، بعد انتفاضة 1963 التي

قادها الإمام الخميني، وانتهت بانتصار الثورة الإسلامية سنة 1979 وإقامة الجمهورية الإسلامية.

وبعد ذلك التاريخ اتسع التعليم الديني في قم، وأخذ ينفتح على عوالم جديدة، ويحرث أرضا بكرا لم يدشنها من قبل، بعد أن انبثقت طائفة من الاستفهامات، وأثيرت العديد من الإشكاليات، وفجأة بدأ الدارسون في الحوزة العلمية يقرأون ويسمعون بما لم يفكروا فيه، وتفجر السؤال اللاهوتي الذي ظل غائبا عدة قرون.

ولاريب في أن الهوية الدينية لثورة 1979 ومساهمة الحوزة العلمية في قيادتها، وتعبئتها للجماهير، وما نحتته من شعارات ووعود متنوعة، في تحقيق الاستقلال، والحرية، والأمن، والضمان، والرفاهية، والتقدم... وغير ذلك. والقول بأن الفقه وعلم الكلام وسائر المعارف الإسلامية الموروثة كفيلة بالوفاء بالمفاهيم والبرامج اللازمة لإنجاز هذه الوعود، وتجسيد تلك الشعارات في الحياة الاجتماعية، وضع الحوزة العلمية للمرة الأولى في مواجهة مباشرة مع الناس، ومتطلباتهم الحياتية المختلفة.

مضافا إلى تصاعد وتيرة التغيير الاجتماعي واشتدادها في العقدين الأخيرين، بفعل مجموعة عوامل تقنية (ثورة الاتصالات) وجيوسياسية (حروب صدام الثلاثة) واقتصادية (تراجع عوائد البترول) و(فشل مشاريع التنمية) وديموغرافية (تضاعف عدد السكان) و(الهجرة الواسعة من أفغانستان والعراق بسبب الحروب).

كل ذلك أفضى إلى اختلالات متنوعة، طاولت البنى التقليدية الدينية والثقافية للمجتمع، وزحزحت مقولات وآراء ظلت راسخة مئات السنين.

غير أن الحوزة العلمية في النجف لم تتمكن من مواكبة إيقاع التحولات المارة الذكر، فانكفأت وانغلقت على نفسها، ولم يكن أمامها إلا السير في هذا الدرب الموجع، ذلك أن استبداد وطغيان صدام حسين تجلى بأبشع صورة له في استئصال أبرز علماء الدين، كالفقيه والمفكر محمد باقر الصدر، واستبعاد نخبة من الدارسين المتميزين قبل ذلك إلى إيران، بذريعة أصولهم الإيرانية، وتفريغ النجف من التلامذة الوافدين من البلاد العربية، وفي طليعتهم جماعة من المتنورين اللبنانيين، الذين كان لهم دور فاعل ومؤثر في إيقاد جذوة التحديث في النجف. وإقفال المدارس والكليات الدينية، وبالتالي تقويض وتدمير مشاريع إصلاح النظام التعليمي في الحوزة، بالغا كلية الفقه في النجف، وكلية أصول الدين في بغداد.

ولم يقتصر ذلك على النجف، وإنما واصل صدام وأجهزته الدموية تفتيت كل مفاعيل التحديث في العراق، فأحال النظام التعليمي إلى حطام، وهكذا حوّل معظم من تبقى في العراق من الإعلاميين والأدباء والفنانين إلى جوقة من المصفقين... واختصر العراق

بمدينته تكريت، ومدينته بقريته وعشيرته في العوجة، وعشيرته في عائلته، وعائلته في شخصه.

ويمكن القول إن الحوزة العلمية في النجف تسعى اليوم بجدية، من أجل استئناف مسارها التاريخي، والوفاء بوظيفتها في تحديث التعليم الديني، والخروج من السياقات المغلقة للفكر الإسلامي، وإن كانت لما تزال غارقة في جراحاتها ونكباتها الموجعة من النظام الفاشستي الدموي السابق في بغداد.

أرضية التحديث في الحوزة العلمية

يتطلب التحديث أرضية مناسبة يتشكل في محيطها، وعدة عناصر موروثة وحاضرة تتفاعل مع بعضها، لتهيئة فضاء خاص، تتخلق فيه عملية التحديث، وتنطلق فاعلياته المتنوعة.

وقد توافرت مجموعة من هذه العناصر في الحوزة العلمية، بنحو أضحت معه ولادة عملية إصلاح النظام التعليمي ولادة طبيعية، ليست غريبة على السياق الثقافي التاريخي للحوزة.

ويوسعنا الإشارة إلى شيء من مكونات فضاء التحديث، والعناصر المولدة لروح التجديد في الحوزة فيما يلي :

بقايا النزعة العقلانية في التفكير الموروثة من التيارات الكلاسيكية للاعتزال والتشيع، ووحدة أو تقارب المواقف الكلامية في قضايا الحسن والقبح العقليين، وما يرتبط بهما من العدل الإلهي، والتكليف بما لايطاق، والحرية والإرادة الإنسانية، وغير ذلك من لاهوت العدلية في الموروث الكلامي. كما نلاحظ في آثار الشريف المرتضى المتوفى سنة 436 هـ وغيره من الأعلام، الذين طبعت آثارهم عقلانية القرن الرابع الهجري.

وما لبثت آثارهم أن صارت مصدر إلهام لأجيال من الدارسين ممن خلفوهم في عصور لاحقة، وبثت في وعيهم أفكارا وآراء تطلق الكثير من الاستفهامات الحائرة والتشكيكات.

تواصل تعليم الفلسفة والمنطق وعلم الكلام وأصول الفقه، وهذه المعارف بمجموعها تصنف على العلوم العقلية في التراث، وكان لحضورها الأبدي في الحوزات العلمية بالغ الأثر في إطلاق عملية التفكير وتنميتها، وإن كانت تلك المعارف ما انفكت تتحرك في قوالب المنطق وأشكال القياس الأرسطي، التي ظلت تعمل على كبح العقل، وعدم تجاوز الترسيمات المعروفة في صياغة وتشكيل المفاهيم، وفي المحاججة والاستدلال. لكن آفاق التفكير العقلي لم تنغلق تماما. ذلك أن المنهجية التشكيكية، ونمط الأدوات والمفاهيم المتداولة في المعارف العقلية الموروثة أسهمت في إيقاد جذوة التفكير

وتأجيجها باستمرار.

شيوع دراسة العرفان النظري أو التصوف الفلسفي، وخاصة نصوص وتراث المتصوف المعروف محيي الدين ابن عربي، وهي نصوص تفيض بنزعة إنسانية ومواقف تصالحية مع الأديان والثقافات، وتعمل على اكتشاف المشتركات، حين تتوغل في جوهر الأديان، وتغوص في عمق التجارب الدينية لاتباع الملل والنحل المختلفة، لترصد تجلياتها وآثارها العامة.

وهذا ما دعا لاهوتيين كبار مثل العلامة السيد محمد حسين الطباطبائي أن يتعامل بشفافية واحترام شديدين مع نصوص ديانات آسيوية، يقول المفكر الايراني داريوش شايغان : العرفان أول ما يسترعي اهتمامي. أجد انشداداً قويا إلى العرفان، أنا من عشاق المذهب الطاوي، وأهوى (جوانغ تزو) للغاية. قضينا دورة بأستاذية العلامة الطباطبائي، وكان يبدي رغبة أكيدة في الاطلاع على كتاباتهم، ولأنها لم تكن مترجمة، عكفت أنا والدكتور سيد حسين نصر على ترجمتها. كان يفسر شانكارا كأنه أستاذ بالضبط، ويتركنا في حيرة من الأمر، فمثلا في أحد الاوبانشادات عبارة تنطوي على مفارقة (الذي يفهم لا يفهم، والذي لا يفهم يفهم (وقد فسّر الطباطبائي هذه العبارة، وأجلى غشاوتها، وحلل مضمونها، بنحو أدهشني. بعد ذلك ترجمت أنا والدكتور نصر كتيبا صغيرا من تأليف لاوتسه، اسمه (داود جينغ) كله مفارقات. نقلناه من النص الإنجليزي إلى الفارسية. وحينما قرأه العلامة الطباطبائي قال : (هذه أهم رسالة قرأتها في عمري) وصار من عشاق (داود جينغ).

كما أن نصوص التصوف الفلسفي تعمل على خلق مناخ رحب للتأويل وتعدد القراءات وتنوع الفهم، وبالتالي تجاوز ظواهر الألفاظ، ومحاولة اقتناص مداليل لاتحكيها الكلمات بصراحة.

وهذا المنحى التأويلي في التفكير يمثل أحد المداخل الهامة لكل عملية تحديث وإصلاح في تقاليد التعليم الديني ومقرراته.

تنوع المواطن الجغرافية لطلاب الحوزات العلمية، حيث يتوافدون من إيران، والبلاد العربية، وأفغانستان، وآسيا الوسطى، والهند وباكستان، وغيرها. مما يعني اختلافا في ثقافات هؤلاء، وتقاليدهم، وتمثلهم للإسلام، وتأويلهم للتراث، فينشأ فضاء ثقافي يستقي من روافد عديدة، ويتلون بخبرات تلك الجماعات ومواريثهم وتقاليدهم.

انفتاح الحوزات العلمية على الجامعات الحديثة، وانخراط جماعة من خريجي تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية في الدراسات الشرعية، وانتقال بعض الأساتذة المتميزين من الحوزات العلمية إلى كليات الإلهيات والدراسات الإسلامية

كأساتذة.

انكماش الحركة الإخبارية في القرنين الأخيرين في الحوزة العلمية. وأصحاب هذا الاتجاه يسمون أنفسهم (الإخباريين والمحدثين) نسبة الى الإخبار والحديث الشريف، وهو اتجاه يناهض التفكير العقلي في مختلف المعارف الإسلامية، ويتجمد عند المعنى الحرفي للنصوص، ويرفض أية محاولة لتأويل القرآن، والتعاطي مع مداليله بشكل يخترق المفهومات السطحية المبسطة.

وقد تعاظم تأثير هذه الحركة في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجري، وانخرط فيها جماعة من المحدثين والفقهاء المعروفين وقتئذ، وهيمنت على الحياة الفكرية في أصفهان وكربلاء، وطبعت الإنتاج الفكري بمواقفها، فازدهر تأليف المجاميع الحديثية، التي استوعبت الكثير من الأخبار والآثار، مما أعرض عنه وأهمله أصحاب الموسوعات الحديثية القديمة.

وأغرقت مصنفات التفسير المدونة بأيديهم بالمأثور، حتى صارت بمثابة المجاميع الحديثية. وشجبوا بضراوة الفلسفة، وعلم الكلام الفلسفي، والتصوف الفلسفي، وأصول الفقه، وزعموا أن الحقيقة كلها في البيان الشرعي.

وانحسر تأثير هذه الحركة بعد القرن الثاني عشر الهجري، بعد أن ناقش منطلقاتها وأفكارها محمد باقر البهبهاني المتوفى سنة 1206 هـ، والمعروف بالوحيد البهبهاني، الذي أعاد الاعتبار لعلم أصول الفقه، وعزز مكانته، وأكد دوره المحوري في عملية الاستنباط الفقهي.

وبعد هذا التاريخ تراجعت الحركة الإخبارية، وانحسرت بمرور الزمن، واضمحل أثرها في الحوزة العلمية. وبموازاة ذلك تنامى دور الفلسفة، وعلم الكلام الفلسفي، والتصوف الفلسفي، وأصول الفقه.

وباتت صياغة الفقه تمر بسلسلة من العمليات الاستدلالية العقلية المغرقة في التجريد والافتراض.

مشروع الدولة الإسلامية كان أحد أحلام الدارسين في الحوزة العلمية منذ مدة طويلة، وقد استطاعت الحوزة في خاتمة المطاف من تجييش وتعبئة الجماهير، تحت لافتات وشعارات، تطبيق الإسلام، وإشادة حكومة الحق والعدل، من خلال إعادة صياغة الحياة الاجتماعية في ضوء الفتاوى والأحكام الوفيرة في التراث الفقهي، فتحقق الظفر بانتصار الثورة، والاعلان عن الدولة الإسلامية.

لكن الكثير من المتحمسين لتطبيق الفقه، والاستناد إليه في تنظيم الإدارة، والاقتصاد والمال، والثقافة، والتربية والتعليم، اكتشفوا غربة حقل واسع من الفقه عن الواقع،

وغربة الواقع عن هذا الفقه، لأن الفقه لا يعدو إلا أن يكون معرفة تشكلت في السياقات الثقافية والحضارية للاجتماع الإسلامي عبر التاريخ، وهذه المعرفة مطبوعة بكل ماكتنف الحياة الإسلامية من اختلالات وظواهر اجتماعية وسياسية وغيرها.

وكان عجز الفقه التقليدي عن الوفاء بمتطلبات الدولة والاجتماع الإسلامي المعاصر، باعثا لانبثاق طائفة من الأسئلة الحائرة، التي ظلت غائبة قرونا طويلة.

ومنها : هل الفقه صناعة بشرية أم تشريع إلهي ؟ بل هل هناك تشريع إلهي يحكيه الإنسان، أم أن ما يكتبه الفقهاء هو تعبير عن مكوناتهم الذهنية ومفروضاتهم وقبلياتهم ورؤيتهم الكونية ؟ وهل الدين والفقه مسؤولان عن إدارة وتنظيم كل ما يجري في الحياة البشرية ؟ وماالذي يبقيه الدين والفقه من دور للعقل والخبرة البشرية ؟ وأليس نظام المعاملات الفقهي سوى إمضاء وتهذيب للمعاملات والتشريعات السائدة في المجتمع العربي عصر البعثة ؟ وهل تتسع تلك الأطر التشريعية الخاصة بمجتمع رعوي بدائي لمجتمعات تجارية وصناعية تسودها الكثير من المعاملات غير المعروفة للإنسان من قبل ؟

وهل كمال الدين بمعنى استيعابه وشموله لكل شئ في الدنيا والآخرة، أم أنه بمعنى أن الدين لايعوزه أو ينقصه شئ فيما يرتبط بأهدافه وغاياته ؟

وهكذا ظهر عجز الفقه التقليدي عن استيعاب تطلعات الثوار، وإنجاز أحلامهم، وتحقيق وعودهم وآمالهم، فاستفاق جماعة من النخب ليحاكموا التراث الفقهي ويساءلوا اللاهوت التقليدي، ويغربلوا مفاهيمهم ومقولاتهم، فلم تعد قناعاتهم الماضية يقينيات، وإنما تحول شئ منها إلى شكوك، ومانفك بعضهم يرزح في ارتيابه ولايقينه.

في نصف القرن الأخير حدث انزياح واسع للغة العربية في الحوزة العلمية في قم، فأصبحت بالتدريج لغة ثانية، بعد أن عبرت اللغة الفارسية إلى الحلقات الدراسية والنقاشية، وأصبحت تحتل مواقع العربية في المقررات الدراسية والتعليم والتأليف.

وتغير لغة التعليم الديني يعني تغيرا في الرموز الدلالية، وأسلوب بيان المفاهيم، والتعبير عن الرؤى والأفكار. ولاريب في أن صياغة المفاهيم والرؤى والآراء والمعارف الدينية بشفرة لغوية أخرى، سيفضي إلى تشكيل حقل دلالي بديل، وانبثاق فضاء ثقافي، يستمد مكوناته وعناصره من ميراث هذه اللغة وآدابها، وأساليبها البيانية والتعبيرية، ذلك أن لكل لغة معجمها الخاص، وتراكيبها، وبنيتها، ومواضعاتها، وملابسات نشأتها وتحولاتها.

ومن المعلوم أن نصوص كل دين عندما تنقل من لغة إلى أخرى، تعاد صياغتها في آفاق اللغة الجديدة، وطبيعة ثقافة الشعب الذي يتحدث بها. مما يمنح النص فاعليات

وإمكانات مختلفة، لم يمتلك شيئا منها في عوالم اللغة السابقة.

وبوسعنا ملاحظة تحولات الفكر الديني المسيحي عندما عبرت نصوص هذه الديانة، من الأرامية، إلى اليونانية، فاللاتينية، وأخيرا اللغات الأوروبية بعد حركة الإصلاح الديني ودعوة مارتن لوثر لترجمة الكتاب المقدس للألمانية والإنجليزية والفرنسية.

هذه إشارات عاجلة لمجموعة عوامل شكلت أرضية مناسبة لتحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية.

على أن هناك عوامل أخرى لم نشأ الوقوف عندها، لضيق الوقت، ومن أهمها الإكراهات السياسية والعقائدية، والاضطهاد الذي تعرض له التشيع والدارسون في الحوزة في معظم العصور. والاضطهاد والإكراهات الفكرية تنتج قراءات متنوعة للنص، وتعمل على استئناف القول في الموروث، وإعادة تأويل المفهومات والاعتقادات في إطار الواقع الشديد الالتباس والتعقيد، وترسخ إشكاليات تظل حية في إنتاج استفهامات متنوعة.

مسار التحديث

ارتبط التاريخ الديني للحوزة العلمية في النجف بتوجيه وقيادة المنعطفات السياسية في إيران، مثلما نلاحظ في حركة المشروطة ودستور سنة إذ كان كل واحد من جناحيها يقوده واحد من مراجع النجف، فالشيخ محمد كاظم الهروي المعروف بالآخوند الخراساني كان منحازا إلى الدستور الحديث، وقائدا لحركة المطالبة به،فيما كان السيد محمد كاظم اليزدي قائدا للتيار الآخر الذي عرف في التاريخ السياسي الحديث بـ (المستبدة).

كذلك ألفت أهم الأدبيات السياسية عن الدستورية في الحوزة النجفية، مثل كتاب (تنبيه الأمة وتنزيه الملة) للشيخ محمد حسن النائيني، تلميذ الآخوند الخراساني.

كما قاد الميرزا حسن الشيرازي من الحوزة العلمية في سامراء ماعرف بانتفاضة التنباك (التبغ) في إيران قبل ذلك.

وهكذا كانت النجف حاضرة بكثافة في أخطر الأحداث السياسية في العراق، كما في مقاومة الاستعمار البريطاني، بدءا من سنة 1914 عندما دخل الإنجليز جنوب العراق، ومراوحتهم وتقهقرهم بفعل المقاومة، وعدم تمكنهم من بسط سيطرتهم على العراق بأسره إلا بعد مضي ثلاث سنوات، أي سنة 1917.

وفي ثورة 1920 ضد الاستعمار البريطاني المعروفة في تاريخ العراق القريب بثورة العشرين، كان للنجف الدور الأهم في تعبئة الجمهور وإشعال الثورة وزعامتها، والتي

أفضت إلى تشكيل الدولة العراقية في نفس السنة.

وبعد حركة الاحتجاج الدستوري سنة ونفي مجموعة من المراجع من النجف إلى إيران، تقلص الدور السياسي للحوزة العلمية في الحقبة التالية، حتى استفاق بعد ثلاثة عقود من ذلك التاريخ، فبدأت النجف تنخرط من جديد في الحياة السياسية.

كما تعرف الدارسون في الحوزة العلمية قبل أكثر من قرن على شئ من مكاسب العلوم الطبيعية والإنسانية في الغرب، عبر ما كان يصل الى النجف من مطبوعات ودوريات القاهرة وبيروت.

بالاضافة إلى تأسيس المدارس وتدشين النظام التعليمي الحديث في العراق، ومغادرة أسلوب التعليم التقليدي في الكتاتيب.

هذه العوامل وغيرها من تحولات تمدينية، واجتماعية، وثقافية، واقتصادية، في المجتمع، جعلت الدارسين في النجف في مواجهة عالم مختلف، يضج بالحركة والتغيير، لاتكرر الحياة فيه نفسها، مثلما كانت في الأيام الماضية، بل تتسرب كل يوم مفاهيم وآراء وأسئلة متنوعة، لم يألفها تلامذة الحوزة قبل ذلك.

في ظل هذه المعطيات نشر للمرة الأولى بعض الطلاب ملاحظات نقدية على المقررات المتعارفة للدراسة في النجف، فمثلا يقول أحدهم الذي رمز لاسمه بـ (النجف عراقي) في مقال نشره سنة 1913 (المطول : عبارته أشكل من معناه، وفيه من النحو وفلسفته، والمنطق وأدلته، وغيرها من العلوم، أكثر مما فيه من علمي المعاني والبيان، وكتاب كفاية الأصول : عبارته مغلقة للغاية).[2]

ويكتب تلميذ آخر (وصلت في دراستي الحوزوية على الطريقة القديمة في الدراسة إلى كتاب كفاية الأصول الذي صد مني بتعقيده ورموزه وسوء تعبيره، مما يولد في نفسي رد الفعل عن مواصلة دراسة هذا العلم).[3]

وكان السيد محسن الأمين العاملي من الرواد الأوائل لحركة الإصلاح في تقاليد التعليم الديني، وقد لخص رؤيته في مقالة تحت عنوان (إصلاح المدارس الدينية) شدد فيها على ضرورة استبدال الكتب الدراسية.[4]

كما أصدر السيد هبة الدين الشهرستاني مجلة (العلم) في النجف، في 29 آذار وكانت تعنى بالدعوة إلى تبني الأساليب العلمية ونبذ ما سواها.

وتألفت عدة جماعات، ظل معظمها يباشر عمله بتكتم وسرية، ويوجه خطابات تطالب بإصلاح الحوزة العلمية إلى العلماء البارزين آنذاك.[5] وكانت هذه الجماعات حسب الشيخ محمد رضا المظفر، أبرز رواد حركة الإصلاح في النجف الذي يصفها بأنها (أشبه

بجمعيات سرية أو مجالس تمهيدية في طريق الإصلاح....وأتذكر جيدا والكلام للمظفر أني اشتركت في إحداها، وكنت كاتبها، وأعضاؤها كلهم من الشباب الديني ذلك اليوم... ولاأزال أحتفظ بمحاضر جلسات جماعتي الأولى تلك، وبمذكراتي الخاصة عنها وعن غيرها، وهي على بساطتها تمثل لي مقدار التكتم والخوف الذي كان يساورنا، وكان عملنا وتفكيرنا مقتصرا على تفقد المفكرين من أصحابنا، الذين يحسون بالداء مثلنا، وبالرغم من مواصلة الجلسات والتفكير طيلة عام واحد، لم نستطع أن نخرج صوتنا من غرفتنا إلا بعض الشئ).[6]

وتمخضت جهود الشيخ المظفر وجماعته عن إنشاء (جمعية منتدى النشر) وميلاد (كلية الفقه) في فترة لاحقة، والتي صارت أهم مشروع تحديثي في النجف.

وقبل أكثر من مئة عام أسس الشيخ محمد جواد الجزائري (نقابة الإصلاح العلمي) في الحوزة العلمية، سنة 1323 هـ، وقد تبنت النقابة صيغة تستند إلى الشورى في بناء هيكلها وقيادتها، وشددت على ذلك في أكثر من مادة في ورقة عملها، وألزمت المنتسبين إليها بكتمان أسرارها، وعدم الإفصاح عن أسماء الأعضاء الآخرين، كإجراء احترازي لتفادي الشائعات والتهم، وما تفضي إليه من مخاطر أمنية تجتث النقابة في مهدها.[7]

ولسنا في مقام التأريخ لمسار الإصلاح في النجف، لأن في هذا المسار طائفة من الأعلام، ومجموعة من المنتديات، وعدد من المدارس، وبعض المطبوعات والنشرات، ينبغي أن نلم بها، ونقف عندها وقفة تقويمية، نقرأها في إطار المتغيرات ومجمل الملابسات السائدة ذلك الوقت.

أما مديات التحديث فيمكن الإشارة إليها من خلال بعض الرؤى النقدية لعلماء معاصرين، من أعلام مدرسة النجف، وتحليلهم لظاهرة الانكفاء، ومناهضة أية عملية تطوير، وطغيان الحالة السكونية على الحياة العلمية في الحوزة، والعلاقة بين هذه الحالة ونمط المفاهيم التي يدرسها التلامذة. يقول السيد الشهيد محمد باقر الصدر : (الاستصحاب الذي قرأناه في علم الأصول، طبقناه على أساليب العمل، وطبقناه على حياتنا، فكنا نتجه دائما إلى ماكان، ولا نفكر أبدا في أنه هل بالإمكان أن يكون أفضل مما كان ؟ لابد أن نتحرر من النزعة الاستصحابية، ومن نزعة التمسك بما كان حرفيا بالنسبة الى كل أساليب العمل، هذه النزعة التي تبلغ القمة عند بعضنا، حتى أن كتابا دراسيا مثلا أمثّل بأبسط الأمثلة إذا أريد تغييره بكتاب آخر في مجال التدريس وهذا أضأل مظاهر التغيير حينئذ يقال : لا ليس الأمر هكذا، لابد من الوقوف، لابد من الثبات والاستمرار على نفس الكتاب الذي كان يدرس فيه الشيخ الأنصاري رضوان الله عليه، أوالمحقق القمي رضوان الله عليه. هذه النزعة الاستصحابية التي تجعلنا دائما نعيش مع أمة قد مضى وقتها، مع أمة قد ماتت وانتهت بظروفها وملابساتها، لأننا نعيش

بأساليب كانت منسجمة مع أمة لم يبق منها أحد، وقد انتهت وحدثت أمة أخرى ذات أفكار أخرى، ذات اتجاهات أخرى، ذات ظروف وملابسات أخرى...).[8]

ولايتوانى الشيخ محمد مهدي شمس الدين من أن يتحدث بصراحة عن قصور أسلوب التعليم التقليدي في الحوزة، وفشله في مواكبة إيقاعات الحياة ومتغيراتها، يكتب الشيخ شمس الدين : (يكفي للدلالة على عدم واقعية النظام الدراسي القائم فعلا، أنه نظام لا يفشل فيه طالب، ولايرسب فيه طالب، وأن جميع المنتسبين إليه يتخرجون علماء. هذا النظام لايزال حتى كتابة هذه الكلمات على الحال التي كان عليها منذ مئات السنين، فهو يقوم على لانظام. إنه فوضى. ففيما عدا الكتب المقررة بقوة التقليد، وليس لأنها أصلح الكتب لايوجد أي نظام يحكم الحياة الدراسية على الإطلاق، وإنما هي الفوضى الكاملة الشاملة، وما أكثر (المشايخ) الذين يكتسبون صفتهم الدينية (والعلمية ؟ !) من عدد السنين التي قضوها في النجف دون أن يكتسبوا منها شيئا سوى بعض الحذلقة الكلامية. وكثيرا ما ينادى بأن هذا النظام (الدراسة الحرة ! !) وأحرى أن يسمى الدراسة السائبة له فضيلة كبيرة، هي إتاحة الفرصة أمام الطلبة للمناقشة والبحث. ولكن أي فضيلة هي هذه التي بسبب ما يدعى من المحافظة عليها تتسيب مؤسسة تدريسية بكاملها. إن هذه الفضيلة الأفلاطونية لاتساوي التضحية المبذولة من أجلها، على أنه ليس ثمة ما يمنع أبدا من المحافظة على هذه الفضيلة مع الأخذ بأسباب النظام).[9]

وربما لم تتراكم مكاسب جدية واستثنائية لحركة الإصلاح في الحوزة العلمية فيما مضى، باعتبار أن دعوات هذه الحركة لم تتوغل في بنية اللاهوت الكلاسيكي، ولم تطاول مرتكزات المعارف الدينية التقليدية، واقتصرت في الغالب على دعوات مطلبية آنية، تتمحور حول استبدال كتاب بكتاب، وأسلوب تعليمي بآخر، والخروج من تلغيز عبارات المصنفات القديمة وإغلاقها إلى مصنفات تعبر عن الأفكار بجلاء، وتختزل الاستطرادات، والمباحث المتطفلة على موضوعات العلوم.

غير أن مردودات قرن كامل من محاولات تحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية وضعتنا على أعتاب مرحلة جديدة، نلمح فيها إرهاصات انبثاق سؤال ميتافيزيقي ولاهوتي مختلف، وبذور جنينية لميلاد لاهوت جديد، ولايخشى من توظيف معطيات العلوم الراهنة في قراءة النص والتراث ويعمل على تجاوز يقينيات المنطق الأرسطي، وتفكيك مقولاته وأدواته الجزمية الراسخة.

مستويات التحديث

لاريب في أن محاولات إصلاح التعليم الديني في الحوزة العلمية تفاعلت في عدة مستويات، ومهدت السابقة منها لما يليها، وكلما ارتقت الى مديات أقصى، صعودا من

درجة إلى أخرى، أضحت الدرجة الأدنى من التحديث مألوفة، وانحسر خصومها بالتدريج، بل طالما انخرط جماعة من الخصوم فيما بعد فيها، وحاولوا تبني مطالباتها بحماس وحرص شديدين. فبينما كانت الدعوة لاستبدال الكتب القديمة، وتجاوز الأسلوب التقليدي في التعليم، يطرحها الرواد بحذر وخشية في مطلع القرن العشرين، باتت اليوم دعوة عادية غير مثيرة، ولا تستفز أحدا. وأخذت تتفشى في أكثر مدارس الحوزة العلمية.

وهكذا يرتاب الناس من كل فكرة جديدة، وربما كانت الأفكار الهامة في التاريخ فضيحة في حينها، إلا أنها بعد أن تحتل موقعها في النسق المعرفي، وتدخل في السياقات الثقافية للمجتمع، تغدو لا غنى عنها.

وفيما يلي عرض موجز لمستويات ودرجات تحديث التعليم في الحوزة :

أولاً : تحديث شكلي

وهو أول أنماط التحديث، وغالبا ما يقتصر على الأطر والأشكال، ولا يطمح في ملامسة المضامين إلاّ بصورة محدودة جدا، ويسود هذا النمط دعوات التحديث في النصف الأول من القرن العشرين، وقد انحسرت الاتجاهات المناهضة له بمرور الزمن، وأمسى اليوم لا يثير أحدا، فتعامل معه الدارسون كأمر واقع، ولم يشعروا بأنه يتقاطع مع الأساليب والمقررات التعليمية الموروثة.

وقد تجلى هذا النمط التحديثي في الأشكال التالية :

أ. إعادة تدوين المقررات والكتب المتعارفة للدراسة، بأسلوب حديث، يتخلص من الصياغات الكلاسيكية لتلك الكتب، المشبعة بالإبهام والغموض، واستيعاب طائفة من الموضوعات الهامشية، والتوسع فيما ينبغي الاختصار، والاختزال والتكثيف فيما ينبغي التوسع، والاضطراب المنهجي في ترتيب المسائل. فاهتمت الكتب البديلة بإعادة ترتيب المسائل وفق منهجية أحدث، وتهذيب واستبعاد ما هو هامشي، والتدوين بأسلوب واضح، يبتعد عن الاختزال والغموض. ومن أبرز هذه المؤلفات :

1. المنطق	للشيخ محمد رضا المظفر
2. أصول الفقه	للشيخ محمد رضا المظفر
3. دروس في علم الأصول	للسيد الشهيد محمد باقر الصدر
4. بداية الحكمة	للسيد محمد حسين الطباطبائي
5. نهاية الحكمة	للسيد محمد حسين الطباطبائي

ب. تنظيم البرامج والفصول الدراسية، والسعي لتدشين تخصصات في المعارف

الإسلامية، وتعزيز طريقة الامتحانات والاختبارات التحريرية والشفوية. واعتماد الدرجات والرتب العلمية، ومحاولة منح التلامذة إجازات وشهادات معادلة للإجازات والشهادات الممنوحة في الجامعات اليوم.

ثانيا : استعارة الصيغة الحديثة للتعليم الجامعي

كلية الفقه في النجف أول مؤسسة تعليمية في الحوزة العلمية توظف صيغة التعليم الجامعي، وتقرر مساقات تستوعب علم الاجتماع، وعلم النفس، والفلسفة الغربية، والقانون، والتاريخ... وغيرها من العلوم الإنسانية الحديثة، بجوار المعارف الإسلامية المدروسة في الحوزة العلمية، مع تأليف كتب أخرى، غير ما هو متعارف، تتضمن المباحث ذاتها، بأسلوب يحاكي المقررات الجامعية، أو انتخاب أبواب أو أجزاء من المؤلفات التي تدرس في الحوزة.

ثم استعادت كلية أصول الدين في بغداد تجربة كلية الفقه بعد سنوات، وربما كان لموقعها الجغرافي، وابتعادها عن النجف أثر في اقترابها من نمط الدراسة الجامعية أكثر من الحوزوية.

وفي العشرين سنة الأخيرة ظهرت في قم وطهران عدة كليات وجامعات للإلهيات والدراسات الشرعية، وتجسد هذا النمط في تحديث التعليم الديني. منها (جامعة الإمام الصادق) و(جامعة الشهيد مطهري) في طهران، و(جامعة الشيخ المفيد)، و(جامعة الإمام الخميني)، في قم. و(الجامعة الرضوية) في مشهد.

ونمط التحديث في هذا المستوى يتجاوز الأطر والأشكال إلى حد ما، ويهتم بترسيم تقاليد جديدة للتعليم الديني، ويسعى للامتداد إلى آفاق أرحب، عبر الانفتاح على معارف العصر، والارتقاء بالبرامج الدراسية إلى مساقات التعليم الجامعي، وإحداث تخصصات متنوعة في المعارف الإسلامية، باستعارة الحقول المختلفة للعلوم الإنسانية، أو تدشين تخصصات في العلوم الإنسانية، مع تركيبها أو مزاوجتها بالمعارف الموروثة، بعملية استيعاب ودمج، ربما تبدو جوهرية وشاملة أحيانا، فيما تبدو صورية ومبسطة في أغلب الأحيان، بمعنى أنها تستغرق في استعارة شكل الصيغة الحديثة في الجامعات، لكنها تتعثر وتضطرب في القدرة على تمثل القديم، وإعادة إنتاجه في سياقات العصر.

ثالثا : تحديث يحاول بنية المعارف الإسلامية ويمهد لانبثاق السؤال اللاهوتي الجديد

منذ عشرين عاما بدأت تتشكل في طهران حلقات دراسية ونقاشية، تهتم بالتفكير باستفهامات لاهوتية لم يعرفها المهتمون بالدراسات الإسلامية في إيران قبل هذه الفترة. تدور حول : ما يترقبه الإنسان من الدين، وجدل العلم والدين، والعقل والمعتقدات الدينية، وطبيعة التجربة الدينية، ومجال الدين وحدوده في حياة الإنسان، وهكذا حقل الفقه ومدياته، ومشروعية الدولة الدينية، وإمكانية توظيف المناهج والأدوات المعاصرة للعلوم الإنسانية في دراسة التجربة الدينية والتراث والنص... وغير ذلك، مما يعرف اليوم بمباحث (فلسفة الدين وعلم الكلام الجديد) في إيران.

وبالتدريج حفلت مجموعة من الدوريات الناطقة بالفارسية بهذه الموضوعات، واهتمت دور النشر بطباعة عدد وفير من الدراسات المترجمة عن الإنجليزية والألمانية والفرنسية، التي تتناول قضايا فلسفة الدين، واللاهوت الكنسي الحديث، والتعددية الدينية، والهرمنيوطيقا والتأويل، وفلسفة اللغة، والألسنيات، وفلسفة العلم... وغيرها.

وكانت الحوزة العلمية في قم أول محطة لهجرة هذه النقاشات والكتابات من طهران، بل افتتح الدكتور عبد الكريم سروش، وهو أحد أبرز المفكرين في هذا الحقل، حلقة لدراسة علم الكلام الجديد في قم، وظل يديرها بنفسه أكثر من سنة، وكان يختلف إليها نخبة من تلامذة الحوزة العلمية، قبل أكثر من عشرة سنوات.

واستعر السجال بين الدارسين في إيران حول مشروعية توظيف مناهج العلوم الاجتماعية الغربية، وهكذا أدوات ومقولات اللاهوت الجديد، في الدراسات الإسلامية، بل مشروعية الاشتغال على بعض المباحث، وتأجيج أسئلة، وإثارة إشكالات، من شأنها أن تزعزع إيمان الناس وتعصف بمعتقداتهم.

وبالرغم من هذه الاعتراضات وازدياد مظاهر الاحتجاج على هذا اللون من الأبحاث، لكن عدد المنخرطين في السجال اتسع، فاستوعب النخبة في الحوزة العلمية والجامعات، وصار من أهم مشاغل المنتديات الثقافية ومراكز البحوث، والدوريات الفكرية.

ثم توغلت هذه المباحث في أقسام دراسات الفلسفة وعلم الكلام وغيرهما في كليات الإلهيات والشريعة.

ومع أن هذا النمط من التحديث لم يزل في خطواته الأولى، إلا أنه يطمح لإحداث إصلاح عميق في بنية المعارف الإسلامية، والإفلات من التقاليد الموروثة، والجرأة في نقد التراث، وعدم الخشية من استعارة الأدوات المنهاجية من العلوم الاجتماعية الغربية، بل ومن اللاهوت المسيحي الجديد، وتوظيف المكاسب العلمية في قراءة وتقويم الموروث، والعمل على تدشين رؤى ومفاهيم بديلة، والدعوة لإعادة بناء العلوم الإسلامية،

والتخلص من فرضياتها وقبلياتها ومرجعياتها التقليدية، فعلم الكلام مثلا يغذو (علم كلام جديد) يتحرر من مقولات الكلام القديم، وينفتح على الجغرافيا الراهنة للمعرفة البشرية، ويتعاطى مع نتائجها بلا وجل، ويعيد صياغة الهندسة المعرفية للعقائد بنحو مغاير لما مضى.

وعلم (أصول الفقه) يطمح أن ينتقل إلى فضاء معرفي آخر، يبحث القبليات الثاوية في لاوعي الفقيه، ويتوغل لاكتشاف العناصر المستترة في ذهنه، والمرجعيات المدفونة في عقله، التي تنتج الفتوى، فيرتقي (أصول الفقه) إلى (فلسفة الفقه)...وهكذا (معارف اللغة العربية وآدابها) تعمل على توظيف العلوم (الألسنية) وعلوم (التأويل والهرمنيوطيقا)...وغير ذلك.

وأصبح يعمل بعض الدارسين على إعادة تدوين تاريخ المعارف الإسلامية في ضوء مقارنتها بالأديان والمواقف الفلسفية واللاهوتية، فبرز اهتمام بدراسة الأديان الآسيوية بالإضافة الى الأديان السماوية المعروفة، وتأسيس أكثر من مركز للبحوث، وعدة دور للطباعة والنشر، متخصصة بدراسة الأديان والحوار بين الثقافات والحضارات، ونشطت حركة نشر وترجمة المؤلفات المهتمة بذلك من اللغات الإنجليزية والألمانية والفرنسية، واللغات الآسيوية (الصينية والهندية) أحيانا. ومن الواضح أن الدراسة المقارنة تضئ كل الأبعاد والعناصر المبحوثة وتوضحها بجلاء، بخلاف ما لو درست المسائل في داخل جدرانها وسياجها الخاص.

ويدعو هذا الاتجاه إلى تحرير الإيمان وتطهيره من التشوهات التاريخية، من خلال التمييز بين إسلام الحقيقة وإسلام الهوية، أو إسلام الرسالة وإسلام التاريخ، أو إسلام الوحي ومصدره الإلهي وإسلام الشروح والحواشي والتفسيرات والتجربة التاريخية للمسلمين ومصدرها البشري، أو التمييز بين الدين ومعرفة البشر بالدين، أو الوحي المقدس وماقدسه الناس بفعل تراكم الزمان.

كذلك يسعى إلى استخدام الأدوات المنهاجية للعلوم الإنسانية وعدتها المعرفية، في تفكيك وتشريح ونقد التراث، ومحاولة التخلص من الطابع الايديولوجي التبجيلي في دراسة المعارف الإسلامية، والتفتيش عن وسائل وسبل أخرى توصلهم للدراسة الإبستمولوجية التاريخية النقدية.

الهوامش

1. شايغان، داريوش. التعايش بين الأديان. في مجلة قضايا إسلامية معاصرة ع. 22 (شتاء 2002).

2. كتب القراءة وطريقة التدريس عند الشيعة في العراق في مجلة لغة العرب مج. عدد 10 (1913).

3. الخاقاني، علي. شعراء الغري. ج 7 : ص. 351.

4. الأمين، محسن. معادن الجواهر ونزهة الخواطر. ص. 40–46.

5. مجلة العرفان، مج. 23 : ج. 3 (شعبان 1351 – كانون أول 1932) ص. 688.

6. الآصفي، محمد مهدي. مدرسة النجف وتطور الحركة الإصلاحية فيها. ص. 113.

7. القحطاني الرفاعي، عبد الجبار. منهج الشهيد الصدر في تجديد الفكر الإسلامي / عبد الجبار الرفاعي. – بيروت : دار الفكر المعاصر، ص. 76–79.

8. الصدر، الشهيد محمد باقر. المحنة. ص. 76–97.

9. شمس الدين، محمد مهدي، دراسات ومواقف / محمد مهدي شمس الدين. –بيروت : المؤسسة الدولية للدراسات والنشر، .1990 –3 مج. (366، 408، 392 ص.) 24 سم

1 : في الفكر والسياسة والمجتمع. – بيروت : المؤسسة الدولية للدراسات والنشر، .1990 –ص. 216–217.

تجربة الإصلاح
مادة التربية الإسلامية 1989–1991

احميدة النيفر

تقديم

– لم يحدث في التاريخ التربوي الحديث بتونس أن وقع جدل في شأن مادة من مواد التعليم العمومي بعد الإعلان عن ضرورة إصلاحها بالقدر الذي وقع في الفترة التي تولى فيها محمد الشرفي وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي أي بين 1989 و1996 والتي تقرر فيها إصلاح مادة التربية الإسلامية.

– شاركت في إصلاح هذه المادة من شهر أفريل 1989 إلى منتهى جوان 1991 عن طريق تكوين لجان مراجعة وتقييم ولجان تأليف مكونة من أساتذة للتعليم العالي والثانوي والابتدائي ورجال التفقد والإرشاد فضلا عن ممثلي الأحزاب الكبرى في البلاد والرابطة التونسية لحقوق الإنسان ومعهد علوم التربية والمجلس الإسلامي الأعلى. هذا فضلا عن الندوات الجهوية التي شارك فيها ما لا يقل عن ثلثي الأساتذة المباشرين للتعليم الإسلامي في البلاد.

انتهى هذا النشاط المكثف في سنة 1991 بوضع برامج جديدة للابتدائي وللمرحلة الأولى من التعليم الثانوي أو ما هو معروف بالإعدادي ثم برامج جديدة في تصورها ومنهجها وغاياتها ونصوصها للمرحلة الثانية أي حتى الباكالوريا والتي أصبح لها اسم جديد هو : التفكير الإسلامي. مع هذا بدأت تظهر المؤلفات الأولى.

– سبق لي قبل أن أتولى الإشراف على هذا العمل الإصلاحي أن كنت عضوا في اللجنة القطاعية الخاصة والتي أنشأها الوزير السابق محمد الشرفي وكنا على اطلاع كامل بما يرسله المديرون من تقارير عن « مادة لا تثير اعتناء التلاميذ » وعن حالة الاستخفاف بمادة التربية. وهي حالة ساهمت فيها عدة عوامل بعضها يعود إلى البرامج وطولها وبعضها إلى تكوين عدد من الأساتذة والطرق التعليمية التي يعتمدونها وأسلوب الحشو والاستطراد الذي تتميز به الدروس والكتب. غير أن هذا الخلل الذي كان واضحا وخلافا لما كان يتوقع لم يؤد إلى إعراض عن المادة لدى الجميع. لقد كانت الثمانينات عشرية

الخطاب الإسلامي الثوري والاحتجاجي في العالم بعد الثورة في إيران وبعد وفاة رمز الحركة القومية المناهضة للإخوان المسلمين في مصر. لذلك فإن شِقّا من التلاميذ كان لا يقبل على ما هو موجود في البرامج ولكنه كان معتنيا بما يكتب وينشر وما يقدم من أفكار وتحاليل باسم حماية الهوية العربية الإسلامية من التفكك. هذا ما يفسر أن البرامج التي جئنا لمراجعتها كانت فيها نفس تعبوي واضح حين تقول : « جملة صالحة من مبادئ العقيدة والتشريع ومبادئ الإسلام وأهدافه وطرق تطبيقها (مما) يوقف التلاميذ أمام قضايا تولدت عن متشعب مشاكل الحضارة المعاصرة ليتبين موقف الإسلام منها ».

جدل الواقع والمثال

– نهتم في هذا القسم من العرض للتجربة الإصلاحية التي شهدتها مادة التربية الدينية ببعد واحد من أبعاد النقاش الواسع الذي واكب مشروع إصلاح هذه المادة منذ الأيام الأولى (17/أوت 87 و5/أكتوبر 87 ...). إنه البعد المعرفي التعليمي الخاص وما يمكن أن يفيده هذا الجانب في الإجابة عن السؤال الذي يشغلنا اليوم. لكن اقتصارنا عليه لا يعني أن بعض الجوانب الأخرى لا تفيد ولا تضيء.

لقد تداخلت في الموضوع عدة اعتبارات كان من أبرزها جانبان يتعلق أحدهما بالتقاطع مع الحركات السياسية والتكتلات الإيديولوجية أو المصلحية وهو جانب لا نريد معالجته هنا أما الثاني فيتعلق بالسياق الديني في تونس في الفترة التي تعنينا. هذا الجانب ذو صلة أكيدة بموضوع « كيف نعلم الدين اليوم » لأن التنشأة المعاصرة على قيم الإسلام وعقائده في أي قطر أو بلاد لا بد أن يواجه تضاريس ثقافية اجتماعية ولا بد أن يأخذها بعين الاعتبار في تحديد غائيته ومنهجه ومواد تكوينه.

كان المشهد الديني في تونس في ذلك الوقت مركبا من ثلاث قوى بارزة ومتباينة في القوة والأثر الاجتماعي وفي النظرة إلى الواقع والتصور الذي يحكم تلك النظرة. هناك أولا حركة النهضة الإسلامية الأصولية التفكير والسياسية الأهداف. بإزائها كان الجهاز الرسمي الديني برموزه الدينية الممثلة في المجلس الإسلامي الأعلى وفي الحزب الحاكم ثم هناك ثالثا التيار التقليدي المعارض للخط التحديثي في البلاد والملتف حول رموز من بقية شيوخ المؤسسة الزيتونية.

هذه التوجهات الدينية المختلفة في رؤيتها كانت متفقة في معارضتها لمشروع الإصلاح التربوي.

ما نحاول أن نركّز عليه في هذا الاتفاق هو القاسم المشترك الفكري الذي أدركه كل طرف

في البرامج القديمة والمفقود في التوجهات الجديدة لهذه المادة.

لشرح هذا الاتفاق من الناحية الفكرية والتربوية لا بد من التذكير بأن مادة التربية الدينية قد وضعت لها برامج خاصة ومحددة لكل سنة منذ 1960 ثم ظلت هذه البرامج تعدل بالزيادة أحيانا وبالنقصان أحيانا أخرى وأن آخر تعديل حصل سنة 1987 للتخفيف من كثافة المادة. هذا النظام التعليمي ببرامجه التفصيلية لم يتطور في غائيته التي ظلت واحدة. تلك الغائية التي لا يمكن أن يخلو منها النظام التربوي هي الغاية البعيدة التي تسعى إليها التربية والتي تكسب العمل التربوي معنى ونجاعة.

ما هي غائية التعليم الديني في الصياغة التي ظلت سارية طيلة ثلاثة عقود ؟ تنص البرامج القديمة على تلك الغائية حين تؤكد أن المادة تهدف إلى :

1. « تكوين الإنسان الكامل ».

2. « التوصل إلى معرفة النظام والمنهج المضبوطين والمستمدين من كتاب الله وسنة رسوله ».

لبلوغ هذا الهدف الأمثل وضعت البرامج عبر بنية خطية اهتمت في السنة الأولى بالعقيدة وفي الثانية بالعبادات وفي الثالثة والرابعة بالمعاملات المالية والاجتماعية وفي الخامسة بنظام الحكم في الإسلام وفي السادسة بأصول الفقه والتوجهات المادية الحديثة وخطرها على الروح وأخيرا في سنة الباكالوريا بالإسلام والعصر وإدانة الاتجاهات المادية. هذا إلى جانب محورين قارّين في السنوات الخمس الأولى تهتم بحفظ مقاطع من النص القرآني وعددا من الأحاديث النبوية إلى جانب محور السير والبحوث حيث يتعرف التلميذ على جملة من الشخصيات الإسلامية البارزة وبعض القضايا كالأسرة والعلم، الجهاد ، الإسلام والديمقراطية، السلام ...

مقابل هذا حرص التصوّر الجديد أن يحدد في توطئته وجهة مغايرة تمثلت في غائية أخرى هي :

1. « تمكين التلميذ من أن يتمثّل الإيمان تمثلا معاصرا يصله بالواقع المعيش وصلا إيجابيا ».

2. « تنمية الوعي التاريخي لدى التلميذ يكشف به عوامل الحركة والجمود التي صاغت الواقع والفكر الإسلاميين أصولا وممارسة ».

هذه الغائية كانت تنظر إلى فكرة أحد المصلحين المسلمين المحدثين السيد أمير علي (1849/1928 م) حين اعتبر أن التربية الدينية هي تحري الرشد بتزكية النفس وهي غائية تولي عناية بالترشيد الذاتي وتحرص على صنع العقول الدربة على الصواب. ما

يقع التركيز عليه في هذه الحالة هو الاعتماد على النفس بتنمية القدرة على الاختيار وروح المبادرة وتجاوز مرحلة التجنيد والتعبئة التي تحرص عليها الغائية القديمة الملتفتة إلى استعمال النصوص الدينية في إطلاقية لمواجهة « خطر الحضارة المادية وما تفرزه من دمار روحي ». فرق شاسع بين القول بالتربية الدينية المتيحة لمعرفة تؤدي إلى الثقة بالنفس وحب الحرية وتنظر إلى الجيل الشاب على أنه عنصر إثراء وإضافة وبين اعتماد تربية تستهلك النص الديني في خطاب وثوقي ودفاعي يدين الآخر باعتباره سبب البلاء ومصدر الشرور ويغرق في إطلاقات يعسر تحديدها متجاهلا معطيات الزمان والمكان.

من هنا يمكن أن نفهم ما حصل بين القوى الثلاثة المكونة للمشهد الديني وهي القوى المتباينة سياسيا وإيديولوجيا لكنها رغم ذلك اتفقت كل واحدة بأسلوبها على مناهضة البرامج الجديدة. لقد جمع بينها اعتبار أن التربية الدينية هي تمكين التلميذ من إجابات جاهزة يقدمها التراث العقدي والفقهي وتركيز تلك الإجابات على نظرة سكونية للعالم والتاريخ لمواجهة « الدمار الروحي الذي تسببت فيه الحضارة المادية ».

مثل هذا التصوّر ردته غائية البرامج الجديدة التي لا تعتبر أن الهوية الإسلامية أمر مُنجَزٌ ومتمركز حول الذات تواجهه هويّة أخرى استطاعت أن تفتكّ منها الرّيادة. لقد التقت القوى الثلاثة حول السؤال الإصلاحي الذي أجمع عليه الفكر العربي والإسلامي في فترة وهو : لماذا تأخّر المسلمون ولماذا تقدّم غيرهم ؟ ذلك السؤال القائم على التناظر بين النحن / المركز والآخر/ الهامش المُبهَم، هو سؤال مبنيٌ على اعتقاد أن احتلال الآخر مركزيّة الفعل التّاريخي إنما هو أقرب للحدث العرضّي من ثَمَّ فهو من النّاحية المعرفيّة لا يمكن أن يعني المسلم.

مقابل هذا فإن البرامج الجديدة لا تنكر تخلف العالم الإسلامي لكنها تنطلق من مقولة الحراك التاريخي وأولوية المعرفة الإنسانية وأن وصول المسلمين في وقت من الأوقات إلى مركز الرّيادة الحضاريّة أكان نتيجة تطور تاريخّي وليس عرضا طارئا أو حدثا عشوائيا. لذلك فهي تستعيد مقولة أحد مجددي الفكر الإسلامي في العصر الحديث وهو محمد إقبال (1873-1938) الذي تجاوز فكرة الصّدام شرق/غرب أو إسلام/مادّية في كتابه « تجديد الفكر الدّيني في الإسلام » محددا السؤال الإشكالي في عبارة مشهورة كيف يكون الدّين أمرا ممكنا ؟ ». من ثم تتحوّل وجهة المسألة المعرفية والتربوية تحوّلا كاملا لتصبح المادة المدروسة مدخلا لتنشيط الملكات التحليلية لدى التلميذ في نفس الوقت الذي يتحصل فيه على معطيات علمية ومنطلقات معرفية ترسي لديه رفضا للإيديولوجية وحرصا على الموضوعية ضمن الإطار الإسلامي.

المثلث التربوي

كان الاعتناء مركزا على تحديد الغائية الأساسية لمادة التربية الدينية وهي غائية تتأسس على تصوّر أشمل حاولنا أن نبين أنه ليس أمرا متفقا عليه بين كل الفصائل الدينية. نتيجة هذه المراجعة كانت الأهداف العامة للمادة ستتغير بالضرورة وكذلك المنهجية المعتمدة فضلا عن المحتوى التفصيلي والأهداف الخاصة بتوزيع المادة حسب السنوات.

ليس في نيتنا أن نتناول كل هذه الجوانب بالحديث والدرس لكن نختار جانبا يعبر عما ركّز عليه هذا الإصلاح من حيث خصوصيته ووجهته المعرفية والتربوية، وهو جانب الأهداف.

ألغت البرامج الجديدة الانطلاق فكريا من نقاوة الأصول ورفضت السعي إلى اختزالات زمنية قصد الرجوع إلى ما يمكن أن نسميه الجوهر الضائع. استبعدت أيضا التشعيب والتفريع غير المبررين وما يستلزمه من حشد لمسائل فقهية وكلامية لا صلة لها بعملية التنشئة المعاصرة على قيم الإسلام ومبادئه. بناء على هذا أصبحت الأهداف العامة الواجب مراعاتها عند تدريس المادة في مختلف السنوات والشعب تصب فيما يمكن أن نطلق عليه المثلث التربوي وهو الذي يقوم على مبادئ ثلاثة :

- المبدأ التربوي المعرفي.
- مبدأ تأصيل الوعي.
- مبدأ المعاصرة.

المبدأ التربوي المعرفي

إن الهدف الأول للتربية الدينية هو السعي لبناء شخصية متوازنة بالاعتماد على القيم الدينية وعلى فهم منفتح لأركان الدين الإسلامي. لذلك فإن هذه المادة تهتم بتنمية الجانب الخلقي لدى التلاميذ فبها تترسخ القيم العليا في حسه وعن طريقها تتهذب نوازعه بشكل يعمق فيه أصالته العقدية والتعبدية والحضارية. هذه التنشئة الخلقية يجب أن تتجنب كل خطاب ترهيبي وعظي وعليها أن تعنى بالوقوف به على نظرة الدين للوجود (مأتى الإنسان –غايته – مصيره...) وعلى مبادئه وأهدافه الخالصة مما شابها في عصور الجمود والانحطاط مما يفرض مراعاة دائمة للرابطة المحكمة بين التربوي والفكري للمعلومات التي تقدم من خلالها كل دروس التربية الإسلامية. وهذا يدعو إلى تجنب التلقين والإطناب ويؤكد على الاهتمام بتعميق الإيمان عن طريق إيقاظ الحس الجمالي والإبداعي لدى التلميذ. من ثم فإن المراد من إحكام العلاقة بين الجانب التربوي

والجانب المعرفي هو إحياء توازن صعب أو مفقود لدى عدد من ناشئة المسلمين، توازن قادر على الوقاية من انفصال المعتقد عن السلوك وانفصال السلوك عن المعرفة؛ وهو ما يورث في الحالة الأولى الإحباط الكامل ويفضي في الحالة الثانية إلى العجز عن الفعل الحضاري.

مبدأ تأصيل الوعي

إذا كانت التجارب الإصلاحية الحديثة والمعاصرة في العالم الإسلامي قد أكّدت على أنه لا يمكن تصور تغيير حقيقي في سلوك المسلم وعقليته ووجدانه من خارج موروثه العقدي والفكري والذوقي فإن نفس تلك التجارب قد أكدت على أن « الاغتراب في الماضي » وإدانة كل مكاسب الإنسانية وتجاربها الحديثة لا يمكن أن يحقق أية مساهمة في البناء الحضاري للعالم الإسلامي.

انطلاقا من هذه القاعدة المزدوجة يتضح جانب ثان من أهداف التربية الدينية ألا وهو المساهمة في تحقيق وعي تاريخي يمكّن من دراسة التراث دراسة علمية تكتشف عوامل الحركة والجمود التي صاغت الواقع والفكر الإسلاميين أصولا وممارسة ويحقق في نفس الوقت تقاليد العقلانية التي تحمل على إدراك أهمية اختلاف الرأي وأثره في صياغة حياة إسلامية متجددة تقوم على الترشيد الذاتي المستعمل للشرح والتعليل والمقارنة وربط المسائل بظروف نشأتها وعوامل نموها.

وإذا كانت بلورة العقائد الإسلامية وإيصال المعرفة الدينية الضرورية هي مدخل أساسي لتوعية التلميذ فإنها يجب أن ترمي إلى جعل أصالة التدين عند الإنسان أساسا لتعميق الحس الإبداعي لديه بحيث يحوّل المعتقد والخلق الإسلاميين إلى منابع بناء وعطاء وفي ذلك التجلي الحقيقي لتأصيل الوعي.

مبدأ المعاصرة

إن أفضل ما يمكن ترسيخه من خلال ما تقدمه مادة التربية الدينية من الزاد التربوي المعرفي ومن التمشي التأصيلي للوعي هو أن الإسلام بمعتقداته وتكاليفه ونظرته للإنسان والوجود هو دين حياة ومعاصرة وأنه ليس مجرد تراث انقضى زمانه وانصرم أمره. وهذا ما يفرض علينا اعتبار كل المحاور والمسائل المقررة في البرنامج مرتبطة بإشكاليات هذا العصر وبنوع الإضافة المنتظرة من المسلمين إلى عالم هو في حاجة إلى « روح الإيمان » وقيم التدين وما تحركه من استعدادات للخير والعمل ومن شوق للجمال والتآخي. إن ما يجب أن يستقر في نفس المتعلم وفكره من خلال مادة التربية الإسلامية أن هذا الدين كان الرحمة المهداة وهو اعتقاد لا يمكن أن يتواصل إن ساد الظن بأن

الإسلام لحظة ماضية وعصر مرّ. لذلك يكون المقصد الأسنى من التنشئة الإسلامية هو الوعي بمسؤولية الانتماء إلى الحضارة العربية الإسلامية وذلك بمعرفة ما فيها من منزع اجتهادي عقلاني وأبعاد إنسانية مشرقة تؤمن بالحوار والتفاعل وتسعى بكل الطرق لجعلها قاعدة التفكير والفعل.

هذه المبادئ الثلاثة : التربوي ، المعرفي، المعاصرة تجعل بتكاملها التلميذ :

– مطمئن النفس ومتوازن الشخصية.

– واعيا بمعنى انتمائه للإسلام ومتصلا في خصوصيات بيئته.

– ملتزما بسلوك واضح ومدركا للمهمة المتجددة للإسلام.

– منتميا إلى عصره وواعيا بمتطلبات لحظته الحضارية بما يعطي للإسلام رسالة إنسانية.

عبر هذه المبادئ أمكن التحرر من الفكر الإطلاقي اللاتاريخي فأصبح من المتاح التعامل مع ما هو ثابت في الدين وفي السياق التاريخي وكيف يمكن من خلال ذلك الثابت أن يساهم الإنسان المتعلم في تطوّر أشكال وعيه.

بذلك كانت البرامج الجديدة قد واجهت المعضلة التي طالما اعترضت التنشئة الدينية في عدم توفقها إلى الربط بين الثابت والمتحول أو حسن المزاوجة بين الاعتقاد بأن تصورها الديني حين يتلبس بمقتضيات ظرفية يمليها سياق تاريخي محدد فإنه محتاج على الدوام أن يكون موصولا بما في الدين من روح متعالية وخالدة يتجاوز بها حدود النسبية البشرية من أجل مزيد من التقدم والتواصل والإبداع.

المدرسة العمومية الحديثة وتدريس الدين

محمد العيادي

إن الكلام عن تدريس الدين في المؤسسة التعليمية المغربية يقتضي تحديد الموضوع نظرا لتعدد مجالات هذا التعليم. عنوان المداخلة يؤشر على أنها لن تتناول التعليم الديني الذي يتم خارج المؤسسة المدرسية الحكومية[1] وأنها ستركز على التعليم الديني العمومي.

مداخلتنا تتعلق إذن بالسياسة العمومية في ميدان تعليم الدين. إلا أن هذه السياسة الدينية العمومية تتميز هي كذلك بدورها بالتعدد : تعدد الإدارات، تعدد المجالات وتعدد المسالك. ودون الدخول في تعداد أنواع هذا التعليم، يمكن أن نميز إجمالا بين مجالين في التعليم الديني العمومي.

المجال الأول نجمع داخله كل المؤسسات التي تهدف إلى تخريج متخصصين في العمل الديني ونقصد بذلك مجموع المعاهد والمدارس والكليات والجامعات التي تكون محترفي المهن الدينية المختلفة : فقهاء، محدثون، مفسرون...وهي معاهد ومؤسسات تغطي جميع مستويات التكوين من تعليم أولي ومتوسط وعالي. وتمثل كل من جامعة القرويين ودار الحديث الحسنية أهم هذه المؤسسات على مستوى التعليم الجامعي المتخصص في تكوين الأطر الدينية المحترفة.

النوع الثاني من التعليم الديني العمومي لا يهدف إلى تكوين المتخصصين في المجالات المعرفية الدينية الدقيقة، بل يسعى إلى تكوين الشعور الديني عند المتمدرس دون أن يكون هدف هذا التكوين تهيئ المتمدرس لتبوء أو شغر منصب أو وظيفة دينية محددة. هو إذن تعليم يتوجه إلى التلاميذ المغاربة عامة بغاية تركيز القيم الدينية والانتماء العقائدي. هدف هذا التعليم كما نقرأ في مقدمات الكتب المدرسية هو تكوين المغربي المسلم. هذا الهدف إذن مرتبط بمفهوم أساسي هو مفهوم الهوية. غاية هذا التعليم الديني هو تكوين الهوية الدينية للطفل المتمدرس دون أن يرتبط ذلك التكوين باكتساب معرفة دينية متخصصة في هذا المجال أو ذاك من مجالات العلوم الدينية المتخصصة. هناك داخل أسلاك التعليم العمومي سلك خاص يسمى بمسلك التعليم الأصيل أو شعبة التعليم الأصيل، وهي شعبة متخصصة في العلوم الدينية توجد بجانب الشعب الأدبية

والرياضية والتجريبية والاقتصادية التي تتوزع مختلف جوانب التخصص في المدرسة الثانوية المغربية. هذا الفرع من التعليم الديني بدوره لا يدخل ضمن موضوع هذه المحاضرة. وهو بالطبع تعليم متخصص في العلوم الدينية المختلفة يمكن اعتباره جزء من مجالات التعليم الديني المصنفة في المجال الأول المشار إليه أعلاه. أي مجال تكوين المتخصصين المحترفين للمهن والوظائف الدينية المختلفة. وهو تعليم وإن كان يتميز بإدماج المعارف العلمية الحديثة والتخصصات الغير دينية إلا أن مضمونه الأساسي يدور حول العلوم الدينية الكلاسيكية من قرآن وحديث وسيرة وتفسير..الخ.

موضوع هذه المحاضرة إذن هو التعليم الديني العمومي الموجه لكل التلاميذ المغاربة دون تمييز بين المسالك والتخصصات. هو نوع من المعرفة المشتركة غايتها بناء الهوية الدينية عند الطفل المغربي المتمدرس. هذا النوع من التعليم جديد في المغرب بدأ في نهاية السبعينات من القرن الماضي وهو اليوم عام في المدرسة المغربية الابتدائية والإعدادية والثانوية، وهناك شعبة خاصة به في جميع الجامعات المغربية، وهي شعبة الدراسات الإسلامية المحدثة داخل كليات الآداب والعلوم الإنسانية في بداية الثمانينات من القرن الماضي لتعويض شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع. في نفس الفترة تم إدخال مادة التربية الإسلامية في أسلاك التعليم الابتدائية والثانوية.

وضعية هذه المادة الدينية وضعية خاصة في المدرسة المغربية. هي المادة الوحيدة التي تدرس من أول سنة من التعليم الابتدائي إلى آخر سنة من التعليم الثانوي. فهي تلازم التلميذ طيلة حياته المدرسية. كما أنها الوحيدة التي تدرس في جميع أسلاك وشعب التعليم الثانوي بنفس المحتوى وبنفس الكتب المدرسية دون تمييز بين الشعب الأدبية والشعب العلمية أو الاقتصادية أو التقنية. إدخال هذه المادة ضمن برنامج التعليم العمومي شكل تحولا جذريا في تدريس الدين داخل المؤسسة التعليمية العمومية. في بداية هذا التعليم، غداة استقلال المغرب وحتى حدود نهاية السبعينات من القرن العشرين، كان تعليم الدين يقتصر على حفظ القرآن وتعليم الفروض الإسلامية الأساسية في المرحلة الابتدائية. أما في المرحلة الثانوية فكان أستاذ مادة الأدب العربي مكلفا بتخصيص ساعة من حصته الزمنية للتربية الإسلامية. كانت المادة اختيارية ودون محتوى معرفي محدد ولا تخضع للمراقبة. في نهاية السبعينات وفي ظروف سياسية وإيديولوجية خاصة بالمغرب أصبح لمادة التربية الإسلامية وضع مختلف في الخريطة المعرفية المدرسية. أصبحت مادة أساسية بامتياز وتغير وضعها جذريا. أصبحت مادة التربية الإسلامية مادة إلزامية بحصة زمنية مرتفعة ومعامل مهم في المراقبة والامتحانات. كما أصبح للمادة أطرها الخاصة من معلمين وأساتذة ومراقبين بيداغوجيين ومفتشين يتزايد عددهم باطراد سنة بعد أخرى. على مستوى المضمون المعرفي للمادة شكلت مادة التربية الإسلامية تحولا جذريا كذلك في التعليم الديني

العمومي مقارنة بما قلنا عن تدريس الدين في المدرسة المغربية قبل إدخال هذه المادة في برامج المدرسة المغربية. قبل تحديد خصائص مضمون مادة التربية الإسلامية كما هي مدرسة اليوم خلال أكثر من عقدين من الزمن بإيجاز، أود أن أتوقف بعض الوقت عند الظروف التي تم فيها فرض هذا النوع من التعليم الديني في المدرسة العمومية المغربية لأدلي بشهادة شخصية في هذا الباب مغتنما وجود الأستاذ محمد بلبشير وهو أحد المسؤولين، إن لم يكن المسؤول الأساسي، على إدخال مادة التربية الإسلامية إلى التعليم العمومي وإعطائها الحجم الذي هو حجمها اليوم في المدرسة والثانوية، كما أنه المسؤول الرئيسي عن خلق شعبة الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية. هذه الشعبة التي عوضت شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع في الجامعات المحدثة في مختلف الأقاليم ابتداء من الثمانينات من القرن العشرين حيث حصر وجود هذه الشعبة الأخيرة في كليات الآداب القديمة في كل من جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس.

إن الظروف السياسية العامة لهذه الفترة معروفة، وهي ظروف تتميز بصفة عامة بالصراع الحاد بين القصر من جهة واليسار السياسي بصفة عامة من جهة. ومن جهة أخرى بظهور الحركات الأصولية على الساحة السياسية بشكل علني وحركي خاصة في المؤسسات التعليمية. أصبح التعليم في هذه الظروف رهانا سياسيا بالنسبة للدولة وكذلك بالنسبة للفاعلين السياسيين الآخرين ومن جملتهم الفاعل السياسي الأصولي الجديد في الساحة التعليمية. كان اهتمام الدولة بشأن محتويات المقررات الدراسية حادا وبرزت إرادة سياسية قوية لتغيير مضامين التعليم وإعطائها الطابع الديني في مواقف الملك المعبر عنها في الخطابات الرسمية الملقاة خلال هذه الفترة[2]. كان الشباب رهان المواجهة السياسية في هذه المرحلة. اعتبر الملك أن اليسار يسيطر على هذا القطاع وأن حقل التعليم مرتع للإيديولوجيات "اليسارية الملحدة". قررت الدولة إذن وضع حد لهذه الوضعية ولما كانت تعتبره تخريبا وإفسادا لعقول الناشئة وذلك بإعادة النظر جملة وتفصيلا في المقررات والبرامج والكتب المدرسية. وكانت الضحية الأولى لهذا العمل الممنهج هي مادة الفلسفة التي كان ينظر إليها على أنها « أم البلاء » ومنبع كل الشرور الفكرية والإيديولوجية حيث ثم التفكير في البداية في حذفها كلية من مقررات التربية الوطنية قبل أن يستقر رأي المسؤولين على محاولة « أسلمتها » من الداخل إضافة إلى خلق وتقوية مكانة مادة التربية الإسلامية في المقررات الدراسية. عشت هذه الأحداث وكنت شاهدا عليها باعتباري آنذاك عضوا في مكتب جمعية مدرسي الفلسفة وكذا بصفتي عضوا في الهيأة التربوية المشرفة على تدريس هذه المادة في الإدارة المركزية للبرامج والمقررات. بصفتي المهنية هذه ثم تعييني رفقة نور الدين الصايل سنة 1977 ضمن لجنة عهد إليها ببلورة مقررات لتدريس الفلسفة والفكر الإسلامي في التعليم

الثانوي. كنا نحن الاثنين نمثل الجهاز التربوي لمادة الفلسفة بينما كان بعض الأعضاء الآخرين إداريين وهم عز الدين العراقي وزير التعليم آنذاك وعبد العزيز أمين رئيس قسم البرامج وبعضها الآخر ذوي صفات سياسية وإيديولوجية واضحة وهم المهدي بنعبود، الطبيب النفساني والداعية الديني المشهور آنذاك والأستاذ محمد بلبشير عضو المكتب السياسي لحزب الاستقلال، وهو حاضر معنا الآن ويمكن طلب شهادته في هذا الأمر كما يمكن أن نعرف على لسانه دوره في خلق شعبة الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية الحديثة. ثم كذلك استقدام طاقم تربوي من مصر كان ضمنه فقيه من جامع الأزهر للمساهمة في بلورة البرامج والكتب المدرسية الجديدة ضم بدوره إلى اللجنة المذكورة. وبعد شهرين من النقاش الحاد داخل اللجنة عاد الطاقم التربوي المصري إلى بلاده بعد أن فشل في فرض تصوراته على الطاقم التربوي المغربي الذي قدم بديلا ثم الأخذ به بعد أن أدخلت عليه بعض التعديلات في كواليس الوزارة خصصت جزءا من برامج الفلسفة لما كانت تعتبره فكرا إسلاميا. وهكذا تم إنقاذ تدريس مادة الفلسفة في المدرسة المغربية ضدا على رغبة وزير التعليم آنذاك عز الدين العراقي. وكان ثمن مقاومة رغبة الوزارة هو إعفاء جميع أفراد الهيأة التربوية لمادة الفلسفة من مهامهم باستثناء المفتش المركزي نور الدين الصايل. خلاصة القول هي أن التعليم ومحتوى البرامج والمقررات أصبح شأنا سياسيا في المقام الأول تهتم بأمره أعلى سلطة في البلاد. أشير إضافة إلى ما قلته سابقا، لتأكيد أهمية هذا المعطى السياسي أن وثيقة تعيين أفراد اللجنة السابقة الذكر وهي وثيقة مازلت أحتفظ بنسخة شخصية منها، كانت تحمل توقيع وزير الثقافة في هذه الفترة وهو السيد امحمد با حنيني وليس توقيع وزير التعليم. وهذا يدل على الأهمية التي كان الملك شخصيا يوليها لهذا الأمر ونحن نعرف مكانة امحمد با حنيني في البلاط آنذاك ونفوذه داخل دواليب الدولة.

في هذه الظروف إذن ثم إدخال مادة التربية الإسلامية إلى التعليم العمومي وإعطائها المكانة التي لازالت تحتفظ بها إلى اليوم في المدرسة المغربية كما ثم خلق شعبة الدراسات الإسلامية في الجامعة. شخصيا لا أعرف كيف ثم تقرير ذلك وتطبيقه بالضبط ولكن الأستاذ محمد بلبشير يعلم ذلك ويمكنه أن يفصح عنه باعتباره المسؤول الأول عنه بدعم من وزير التعليم عز الدين العراقي وبمساهمة بعض الأطر التربوية المغربية وكذلك الأجنبية وفي مقدمتها محمود سامي النشار الأستاذ في كلية الآداب والعلوم الإنسانية خلال فترة السبعينات. وهو كذلك لاجئ سياسي في المغرب كان ينتمي إلى حركة الإخوان المسلمين في مصر وكان معروفا بأصوليته المتشددة وبعدائه للفلسفة الغربية وللفلاسفة المسلمين الذين كان ينعتهم ب« الكلاب الذين يلهثون وراء أرسطو ».

ودون أن أتوقف عند تحديد القوى السياسية الفاعلة آنذاك وطبيعة التيارات الإيديولوجية المؤثرة في التحولات الفكرية التي عرفها المغرب في هذا الوقت والتي كان لها الأثر

الفعال في المنحى الذي اتخذته المدرسة المغربية عامة وتدريس الدين داخلها بصفة خاصة، لأن ذلك يتطلب منا من الوقت ما لا نتوفر عليه في هذه الجلسة، أعود الآن إلى تحديد طبيعة مادة التربية الإسلامية التي قلت سابقا أن إدخالها ضمن مناهج التعليم المغربي كان تحولا أساسيا في تدريس الدين داخل المؤسسة التعليمية المغربية العمومية الحديثة.

إن تدريس الدين في إطار هذه المادة يختلف جدريا عن تدريس الدين كما عهدناه في المعاهد الدينية التقليدية العتيقة وكما هو عليه الحال دائما في مؤسسات تكوين الأطر الدينية حيث لا يزال تصنيف العلوم الدينية تصنيفا كلاسيكيا موزعا بين حقول المعرفة الدينية التقليدية من قرآن وحديث وتفسير وأصول وقراءات، إلخ. إن مادة التربية الإسلامية لا يمكن تصنيفها في أي باب من هذه الأبواب، فهي خطاب جديد حول الدين غايته الدفاع عن العقيدة والإيمان ضد هجوم مفترض. المنطلق إذن والخاصية العامة لهذا الخطاب الديني هو أنه خطاب مدح للذات التي هي الذات الإسلامية وللدين الذي هو الإسلام من جهة ومن جهة ثانية هو خطاب هجاء لما هو مخالف من عقائد ونظريات ومعارف وعلوم يفترض أنها تتعارض ومبادئ وعقائد الدين الحق الذي هو الإسلام كما يتصوره ويقدمه مؤلفو كتب التربية الإسلامية. إنه خطاب ديني إيديولوجي ميزته الأساسية المدح والدفاع عن الإسلام الذي يقدم على أنه دين تعرض في الماضي ولايزال يتعرض اليوم لهجوم شرس من أعداء عدة مفترضين غايتهم جميعا محاربة هذا الدين والقضاء عليه. هؤلاء الأعداء هم أعداء خارجيون صليبيون ومستشرقون وماسونيون وماديون وعلمانيون وهم كذلك أعداء داخليون متعددون يجمعهم الكيد لهذا الدين في نفوس المؤمنين به. الصورة التي تعطيها هذه الإيديولوجية الدينية المدحية الدفاعية عن الإسلام هو أنه دين شامل توجد فيه جميع الإجابات الصائبة لكل القضايا في كل المجالات وفي كل زمان ومكان.

وهكذا يتعلم الطفل المغربي أن في هذا الدين نظرية ونظام اقتصادي شامل وكامل ومتوازن معارض وبالتالي متفوق على غيره من النظريات والأنظمة الاقتصادية المخالفة والمنافسة له اشتراكية كانت أم ليبرالية. يتعلم التلميذ كذلك أن للإسلام نظرية ونظام للحكم خاص به لا مثيل له ولم تعرف الإنسانية أحسن منه لا في الماضي ولا في الحاضر. هذه الشمولية تشمل كذلك طبيعة المجتمع ونوعية العلاقات والقيم التي يقوم عليها خلافا للعلاقات والقيم المفترض أنها تسود في المجتمعات الغير إسلامية. ونفس الشيء بالنسبة للأسرة في الإسلام والمبادئ التي يجب أن تقوم عليها ونوعية العلاقات التي يجب أن تسود بين أفرادها باعتبارها أسرة إسلامية يجب أن تختلف جذريا عن نموذج الأسرة الغربية الحديثة. وفي هذا الإطار يتم شرح نظرية الإسلام في الزواج والطلاق وتعدد الزوجات والدفاع عن هذه النظرية في وجه ما يعتبره مؤلفو الكتب

المدرسية تشويها لصورة الإسلام من طرف أعدائه. شمولية الإسلام هذه لا حدود لها فهي تغطي كل الميادين سواء كانت طبيعية أو اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو علمية. هذه الشمولية هي الأساس الذي تقوم عليه الإيديولوجية الدينية المدحية التي تميز خطاب التربية الإسلامية في المدرسة المغربية. هو مدح دفاعي غايته إبراز تفوق الإسلام عن غيره من الديانات وكذا عن كل الإيديولوجيات والنظريات المعاصرة وبالتالي دفع التلميذ إلى التماهي مع هذه الإيديولوجية الدينية المدحية دون القدرة على التمييز بين الدين وبين الإيديولوجية الدينية كما يجسدها خطاب التربية الإسلامية في البرامج والكتب المدرسية. هذه هي الخاصية العامة والأساسية التي تميز الخطاب الديني المدرسي فهو خطاب حول الإسلام يقدم لنا تعريفا لهذا الدين على أنه هو التعريف الحق والصحيح وما عداه هو تحريف وزيغ عن الصراط المستقيم[3].

مهمة هذه التربية كما قلت في بداية هذه المداخلة هي التنشئة الدينية. غير أن هذه التنشئة لا تتوقف عند ما يصفه علماء الاجتماع بالإدماج القيمي أو الأخلاقي "L'intégration morale" بل تتعداه إلى ما يمكن أن نصفه بالتنشئة الإيديولوجية والسياسية. والمهم هنا ليس فقط المضمون المعرفي الذي يقدم للتلميذ المتلقي بل كذلك المنطق الفكري الذي يقدم من خلال هذا المضمون والذي ينم تطويع عقل التلميذ وفكره تبعا لقوالبه الجامدة والبسيطة في آن واحد لأنه منطق ماهوي ثنائي بسيط يميز دائما بين ما هو إيجابي وتختصره المرجعية الدينية الذاتية وما هو سلبي وهو دائما يوجد عند الآخر باعتباره المغاير العدو والخصم. سأعود فيما بعد لتوضيح هذه الفكرة. لكن قبل ذلك لا بد من إشارة ولو بسيطة إلى طبيعة هذا الخطاب الديني من زاوية علوم الخطاب اللسانية. يميز اللسانيون علماء الخطاب عادة بين الخطاب الديداكتيكي "le discours didactique" والخطاب السجالي "le discours polémique". ما يميز الخطاب الديداكتيكي التعليمي ومنه الخطاب المدرسي هو أنه خطاب تنعدم فيه قضايا التعبير أو التلفظ أو التصريح (les problèmes de l'énonciation) حيث أن تبليغ المعرفة ديداكتيكيا يمكن أن يقوم به زيد أو عمرو دون أن يكون لذلك تأثير على محتوى المضمون المعرفي كما هو الحال في تبليغ قاعدة معرفية رياضية أو قاعدة نحوية لغوية. على العكس من ذلك يتميز الخطاب السجالي بمشاكل التعبير لأن الغاية ليست هي تبليغ معرفة ثابتة بل هو إعطاء رأي مضاد ومعارض لفكرة أو نظرية أو موقف يفترض أنها في ذهن المتلقي وينبغي دفعه للتخلي عنها. غاية الخطاب الديداكتيكي باختصار هو تبليغ معرفة ثابتة لمتلقي لا يعلمها في حين أن غاية الخطاب السجالي هو تحطيم فكرة يعتقد أن المتلقي يتبناها. وبحكم هذا التميز اعتبر اللسانيون أن الخطاب المدرسي خطاب ديداكتيكي وميزوه عن الخطاب السجالي الذي حصروا نموذجه في الخطاب السياسي والإيديولوجي. ومن الواضح أن الخطاب الديني المدرسي كما حددنا معالمه

من خلال نموذج مادة التربية الإسلامية في المدرسة المغربية هو خطاب لا تتوفر فيه خواص الخطاب الديداكتيكي، بل بالعكس هو تجسيد بامتياز للخطاب السجالي. إنه خطاب من المفروض فيه أن يكون خطابا ديداكتيكيا باعتبار صدوره عن وزارة التعليم في صورة مقررات وكتب مدرسية مفروضة على المتعلمين، غير أن مضمونه كمنطقه يجعلانه نموذجا للخطاب السجالي الإيديولوجي السياسي. وهذه ميزة خاصة بالكتاب المدرسي الديني المفروض في المدرسة العمومية المغربية وكذا في مدارس التعليم العام الخاصة نظرا لخضوع هذه الأخيرة بدورها لمراقبة وزارة التربية الوطنية والتزامها بتطبيق مقررات وبرامج التعليم العمومي تحت طائل سحب رخصة فتح المدرسة الخصوصية الحرة في حالة عدم الالتزام بالقانون.

أكدت سابقا على أن الخطاب الديني المدرسي سجالي مانوي يقابل دائما بين الأبيض والأسود، بين الخير والشر، بين الصحيح والخاطئ، بين الأنا والآخر وباختصار بين الإيجابي والسلبي في منطق ثنائي بسيط ذي حمولة عاطفية تجعل المتلقي يتماهى مع خطاب الكتاب المدرسي على أساس أنه خطاب الدين الصحيح. أضف أن هذه العملية تتم عن طريق استيعاب خطاب ديني ثاني يوظف الخطاب الديني الأصلي بعد إخضاعه لعملية دقيقة من الانتقاء والاختيار تحوله إلى مجموعة نصوص مختارة « morceaux choisis » ومركبة بشكل دقيق تجعل المتلقي لا يميز بين الخطاب الأصلي والخطاب الثاني ويأخذ هذا الأخير أي « le média-discours » على أنه هو الخطاب الديني الأصلي « le discours religieux ». ما أسميه هنا بـ « le méta-discours » هو الخطاب المدرسي الديني الذي يوظف عناصر الخطاب الديني الأصلي من آيات قرآنية معزولة وأحاديث نبوية مختارة مضافا إليها نصوص منتقاة لبعض الدعاة الدينيين أمثال محمد عبده ورشيد رضا والسيد قطب وفاطمة عبد الرحمن بنت الشاطئ ومحمد الغزالي وغيرهم ليبني خطابا دينيا خاصا تجسده كتب التربية الإسلامية في المدرسة العمومية المغربية كما تمت صياغتها منذ إدخال هذه المادة في مناهج التعليم المغربي في بداية عقد الثمانينات من القرن الماضي إلى غاية الدخول المدرسي 2003-2004 الذي عرف بداية تطبيق برامج جديدة للتربية الإسلامية في الفصول المدرسية الأولى مع الأخذ بكتب مدرسية جديدة هي كذلك. غير أن إطلالة بسيطة على مضامين هذه المؤلفات تبين أنها تخضع هي بدورها لنفس المنطق ونفس الأهداف التي ميزت سابقاتها. كما أنها هي الأخرى خاضعة لنفس الإيديولوجية المدحية الدفاعية. وتحمل نفس التصور للدين باعتباره ذلك المرجع الشامل الذي يحوي كل الإيجابات القطعية وكل الحلول النهائية لما عرفه الإنسان في الماضي وما يعرفه اليوم وما يمكن أن يعرفه في المستقبل سواء تعلق الأمر بعالم الطبيعة أو بميدان الاقتصاد أو بنظام المجتمع أو بنوع الحكم أو بمناحي المعرفة المختلفة.

الهوامش

1. أقصد التعليم الديني الحر الغير خاضع لمراقبة الإدارة الحكومية، وهو بدوره متنوع يشمل، بالإضافة إلى الكتاتيب القرآنية التقليدية والمدارس العتيقة، التربية والتلقين الدينيين الذين يتم اكتسابهما داخل بعض المؤسسات الدينية مثل الزوايا التي تعرف اليوم انتعاشا ملحوظا وكذلك التلقين الديني الذي يتم داخل الجمعيات الدعوية الحديثة.

2. **El Ayadi, Mohamed**, « De l'enseignement religieux » / Mohamed El Ayadi. -p. 32-44 ; 30 cm
In *Prologues : revue maghrébine du livre*. -n° 21 (2000-2001)

3. **El Ayadi, Mohamed**, « La Jeunesse et l'islam : tentative d'analyse d'un habitus religieux cultivé » / Mohamed El Ayadi. -p. 87-165 ; 21 cm
In *Les jeunes et les valeurs religieuses*, Casablanca : Eddif, 2000

جدلية المعرفة والقيم في مناهج التربية الإسلامية : دراسة نقدية تحليلية

خالد الصمدي

سؤال التربية على القيم في الواقع التعليمي المعاصر

في خضم التحولات التي يعرفها العالم المعاصر أصبح سؤال الهوية يطرح نفسه بحدة، وأصبح الحديث عن الخصوصيات الثقافية زمن العولمة مثار جدل واسع في أوساط المهتمين بالمسار الحضاري لكل بلد وقطر وإقليم.

ويمكننا القول إن محاولات التنميط الثقافي والاجتماعي بعد السعي الحثيث لعولمة الاقتصاد يمر بالضرورة عبر إعادة خلخلة منظومة القيم التي تحفظ لكل بلد خصوصياته.

وهكذا أصبحت النظرة إلى قضايا السكان والتنمية وحقوق الإنسان تأخذ بعدها الدولي من خلال مؤتمرات الأمم المتحدة وملتقياتها العالمية والإقليمية المهتمة بهذا الشأن بالقاهرة وبيكين وجنوب إفريقيا وتجد الأصوات المناهضة للعولمة والمنادية بضرورة الحفاظ على الخصوصيات الحضارية للشعوب، ترفع أصوات الاحتجاج والاعتراض والتحفظ على كل ما يمس أسسها العقائدية والفكرية، وتحاول أن تستصدر من هذه المؤتمرات والملتقيات قرارات مفتوحة تمكنها من تكييف التوصيات الدولية مع خصوصياتها عند التنفيذ.

إلا أن الأمر بالنسبة للقيم الإسلامية يتجاوز الحديث عن الخصوصيات الإقليمية، إلى التدافع مع قيم العولمة على اعتبار أن القيم الإسلامية هي بدورها قيم عالمية وكونية على الأقل من الناحية النظرية، وهذا هو الذي يدفعنا في العالم الإسلامي نسير في اتجاه الانتقال من مجرد الدعوة إلى مراعاة الخصوصيات إلى الدعوة إلى حوار الحضارات، لبناء حد أدنى من القيم الإنسانية المشتركة.

إلا أن هذا النداء يصطدم بالاتجاه العالمي الأحادي النظرة، المسنود بالقوة الاقتصادية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال الذي يدعو الجميع إلى الانخراط في سياق العولمة بقيمها ومبادئها، فانتقل العالم من حوار الحضارات إلى صراع القيم وإعادة تشكيل عقل الإنسان وفق أنماط محددة.

سياسية واقتصادية تدفعها إلى إعادة النظر في منظومة القيم ذاتها، وتحاول أن تقنع نفسها ومحيطها بضرورة إعادة صياغة سؤال القيم فتقول : ماهي القيم التي ينبغي أن تحكم نظامنا التربوي ؟ ومن تم ماهي القيم التي ينبغي أن تحكم المجتمع ؟

والخيار في نهاية المطاف يسير في اتجاهين :

خيار تعزيز منظومة القيم الإسلامية، وذلك عن طريق إعادة النظر في كيفية بناء المفاهيم لدى المتعلم وأساليب وطرق ذلك، والوسائل العلمية والمقاربات التربوية والتقنية الكفيلة بإبراز هذه القيم في صورتها الواضحة المشرقة وبعدها الإبداعي الخلاق وعالميتها المرتكزة على الرحمة بالناس، ودورها في حل الأزمات والإشكالات التي يتخبط فيها المجتمع المعاصر.

وإما خيار الانخراط في منظومة القيم المادية التي تسوقها العولمة بواسطة الإعلام والاقتصاد والقوة العسكرية، ومن ثم الذوبان في مسلك حضاري تشكل معالمه بعيدا عن أساليب الإقناع والحجاج والحوار والتثاقف واحترام الاختلاف والخصوصيات الحضارية للشعوب.

وإذا كان المفكرون المسلمون بل وكثير من غير المسلمين يدعون إلى ضرورة حماية الخصوصيات الحضارية للشعوب ويعتبرون أن التحول في القيم تحول في الذات الحضارية بالضرورة وأن أخطر مايغير في الإنسان قيمه وأن ما يهدد الكيانات الحضارية لا يكمن في الغزو العسكري ولا في الأمراض المادية الماحقة فقد أبيدت أمم بكاملها ولكنها انبعثت من جديد لأن جذوة القيم كانت لا زالت حية فيها.

وعليه فإن الخيار الأول يبرز إلى الواجهة وتكون الصياغة الصائبة للسؤال أن تقول :

كيف يمكن أن تكون القيم الإسلامية قيما للتغيير ؟ عوض أن تقول: كيف يمكن تغيير القيم الإسلامية ؟

نظام التعليم مدخل للتربية على القيم

إذا كان الطفل منذ مراحل نموه الأولى يبني قدراته ومهاراته وقدراته وخبراته وتصوراته عن طريق التعلم من المحيط كمدرسة أولى أو من التعليم النظامي كمدرسة ثانية فإن المدخل الطبيعي لتشكيل شبكة المفاهيم في ذهنه ومن ثم نوع القيم التي توجه سلوكاته ووجدانه، هو ما يقدم له من أنماط التعلم وما ينخرط فيه من أنشطة تعليمية تعلمية مندمجة تشكل في نهاية المطاف المنهاج التعليمي الذي ترسمه خبرات الكبار للصغار، انطلاقا من الخيارات الكبرى التي تحكم مسار الأمة الحضاري.

ومن هنا تكمن خطورة نظام التعليم في أي بلد، ودوره في التربية على القيم بدءا بالفلسفة التي ينطلق منها هذا النظام، وانتهاء بآليات التنفيذ، وبينهما أسئلة كبرى من قبيل تحديد مواصفات المتعلم عند نهاية مسار التكوين، والكفايات المعرفية والتواصلية والمنهجية والتكنولوجية التي يتوقع أن يمتلكها، والهندسة البيداغوجية لنظام التكوين بمختلف أسلاكه وشعبه وموقع الوحدات الدراسية المكونة للمنهاج، ومحتويات هذه الوحدات، ومدى تناغم المفاهيم والقيم بشكل أفقي فيها اعتبارا لوحدة الفئة المستهدفة، وطرق ووسائل التدريس، ومواصفات وخصوصيات المدرس ومحيط التعلم وغير ذلك.

ومعلوم أن إصلاح نظام التربية والتعليم في كل بلد ينبغي أن يكون مسارا متحركا بصفة دائمة وخاصة على مستوى المناهج التعليمية التي تعتبر البوصلة المتحكمة في باقي عناصر المنظومة التربوية الأخرى، غير أن سؤال المناهج في بلدان العالم العربي والإسلامي يتوارى إلى الخلف في كثير من مشاريع إصلاح التعليم في حين يتم التركيز على إصلاح المنظومة التقنية وترقيتها خاصة على مستوى التجهيزات والوسائل التعليمية وتوفير الظروف الملائمة للتمدرس والتكوين الفني والتربوي للمدرسين.

إلا أن إعادة النظر في البرامج والمناهج عاد مجددا إلى الواجهة حين طرح سؤال الهوية والتربية على القيم بفعل التحديات الخارجية التي ذكرنا وخاصة تحت ضغط تنفيذ توصيات المؤتمرات الدولية المرتبطة بالسكان والتنمية وحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا والإعلانات العالمية المتتالية الداعية إلى حوار الحضارات، إلى جانب العوامل الداخلية الملحة التي كانت تفرض منذ أمد بعيد التقويمات والتصحيحات المتوالية لمنظومة التربية والتكوين.

فكيف يمكن إذن التوفيق بين الخصوصيات الحضارية والالتزامات الدولية؟ وكيف يمكن من خلال ذلك تطوير المناهج التعليمية في ضوء الفلسفة التربوية الإسلامية وأهدافها مع استدماج كل وسائل العصر وتقنياته في التعليم والتعلم ونقل القيم.

أسئلة القيم في نظام التربية والتكوين والبديل الإسلامي

نعتقد في ضوء ماسبق أن مقاربة أسئلة من هذا القبيل ينبغي أن تسير على خطين :

خط المقاربة النظرية :

وتحدد معالمه الأساسية في النقط الآتية :

– الحديث عن الفلسفة التربوية الإسلامية كمنطلق تبنى في إطاره الرؤية الكلية لنظام التربية والتكوين، وتعتمد على معرفة الخالق والمخلوقات والغاية من الخلق، ونظام الاستخلاف والتسخير والابتلاء والحساب والجزاء باعتبارها قيما موجهة لسلوكات الإنسان ؛

– دراسة نظرية تأصيلية للقيم الإسلامية من الناحية المعرفية وتحديد أبعادها التربوية وكيفية بنائها في ذهن المتعلم وترسيخها في وجدانه ودور هذه القيم في بناء الفرد والمجتمع ؛

– صياغة الغايات والمقاصد الكبرى لنظام التربية والتكوين في ضوء القيم الإسلامية وحاجات العصر من الكفايات والمهارات من أجل الإسهام راشد في التنمية المستدامة ؛

– تشخيص واقع التربية والتكوين في ضوء تلكم الغايات والمقاصد الكبرى ومحاولة رصد الاختلالات وخاصة في مجال انفصال التربية عن التعليم في مساقات التكوين في كثير من البلدان العربية والإسلامية ؛

– كيفية بناء منهج إسلامي في التربية والتعليم من خلال قراءة مضيئة في التراث وبناء المتغيرات وفقا لمتطلبات الواقع المعاصر نظريا وتطبيقيا ؛

– كيفية استدماج القيم العالمية والإنسانية في منظومة القيم الإسلامية وخاصة في بعدها الجماعي وتصريفها في مناهج التعليم ؛

– كيف يمكن أن تسهم التربية على القيم الإسلامية في معالجة نماذج من الإشكالات العالمية بشكل محدد ودقيق كالعنصرية ومشكل غياب الأمن الاجتماعي والتلوث البيئي والحروب والعنف الأسرى والأمراض والأوبئة، وغير ذلك ؛

– كيف يمكن للقيم الإسلامية أن تسهم في التوجيه السليم للمعارف والعلوم لتسير في اتجاه معرفة الخالق وخدمة المخلوق في أبعاده التنموية ؟

خط المقاربة التطبيقية

وتتحدد معالمه الرئيسة في النقط الآتية :

– كيف يمكن صياغة مصفوفة المفاهيم المرتبطة بالقيم معرفيا وبناؤها تربويا بحسب الفئات العمرية للمتعلمين ومستويات التعلم والمواد الدراسية الحاملة في إطار المناهج التعليمية ؟

– كيف يمكن أن تكون القيم الإسلامية ممتدة في جميع المواد الدراسية المكونة للمنهاج التعليمي ؟

– ما هي الطرق والوسائل التي يمكن بواسطتها بث القيم الإسلامية في المنهاج التعليمي وفي مختلف الأسلاك ؟

– ما هي خصوصيات الفئة التعليمية المستهدفة بهذا المنهاج ؟ وكيف يمكن ملاءمته مع حاجياتها ومتطلباتها ؟

– ما نوع الكفايات التي يتوخى خلقها وتنميتها وتطويرها لدى المتعلم عن طريق إدماج القيم الإسلامية في مناهج التعليم ؟

– ما هي الصعوبات العلمية والتقنية التي تواجه مشروع إدماج القيم الإسلامية في مناهج التعليم ؟

– ما هي الحلول المقترحة لتجنب هذه الصعوبات ؟

إن هذه التساؤلات لن تجد جوابها إلا عبر مقاربة تحليلية علمية واقعية لا ينفتح أمامها الطموح حتى تصبح حلما مثاليا، ولا تنغلق أمامها المنافذ حتى تدخل عالم المستحيل، وذلك انطلاقا من خصائص النظرية التربوية الإسلامية الراسخة في أصولها المتغيرة والمكيفة في فروعها وجزئياتها مع البيئات المختلفة والأزمنة المتلاحقة، وخصائص الممارسين للعملية التعليمية التعلمية المتطورة باستمرار.

مادة التربية الإسلامية كمادة حاملة للقيم بين الأهداف والإشكالات

تعتبر مادة التربية الإسلامية في النظام التعليمي العربي والإسلامي من أكثر المواد ارتباطا بمنظومة القيم وهي تستهدف بالإضافة إلى تنمية كفايات المتعلمين العرفية والمنهجية، بناء وترسيخ منظومة القيم الإسلامية التي تؤهل المتعلمين لتدبير شؤون الحياة وفق أخلاقيات متوازنة، وتعرفهم قضايا الكون والحياة والمصير برؤية واعية.

غير أن مسيرة تدريس هذه المادة لازالت تعيش بعض الصعوبات المعرفية والمنهجية التي تقلص من إشعاعها، وتحول دون تحقق الكثير من أهدافها، وسنحاول من خلال هذا البحث رصد هذه الصعوبات مع تقديم بديل نظري وتطبيقي يسهم في عودة هذه المادة إلى أداء رسالتها التربوية النبيلة في ظل التحولات الحضارية التي يعرفها عالمنا

المعاصر.

التربية الإسلامية كمادة تعليمية : المفهوم والأهداف

معلوم أن نظام التربية والتكوين في جل البلدان الإسلامية ينطلق من مرتكزات أساسية تؤطر فلسفة التكوين، ومن أهم هذه المرتكزات التربية على قيم العقيدة الإسلامية باعتبارها مكونا من مكونات الهوية الوطنية، إذ أن النظام التربوي يتأصل في التراث الحضاري والثقافي للبلاد الإسلامية، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة ؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية.

ويسعى هذا النظام إلى تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للإطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.

ومدخل ذلك التربية على القيم وتنمية الكفايات المنهجية والثقافية والتواصلية والتكنولوجية للمتعلم حتى يمتلك الأدوات والمهارات الكافية التي تؤهله للمشاركة في مسيرة التنمية، ومعلوم أن هذه القيم والكفايات هي قيم وكفايات مستعرضة أفقيا في جميع المواد الدراسية المكونة للمنهاج التعليمي، ويكتسبها المتعلم عبر مروره بخبرات متعددة وأنشطة متنوعة عبر مسيرته الدراسية.

وتعتبر مادة التربية الإسلامية جزءا من مكونات المنهاج التعليمي تسهم عبر مادتها المعرفية وأنشطتها التربوية في التربية على القيم وتنمية كفايات المتعلمين عبر منظومة تربوية ومعرفية متكاملة تستند إلى نصوص القرآن الكريم والسنة والسيرة النبوية والتراث الحضاري الإسلامي، كما تستفيد إجرائيا من الطرق التربوية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي تتيحها الأدبيات التربوية المعاصرة وتكيفها مع خصوصياتها وأهدافها.

إشكالية تحديد مفهوم التربية الإسلامية كمادة تعليمية

يستصغر كثير من الباحثين والدارسين والمشتغلين بمادة التربية الإسلامية إشكالية تحديد مفهوم لهذا المصطلح « التربية الإسلامية » ويعتبرون ذلك من قبيل الاشتغال بالجزئيات ويسوون بين (العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية والعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية والدين والأخلاق) فكلها مسميات لما نقوم بتلقينه من مواد تعليمية إسلامية للتلاميذ من التعليم الأساسي الى الثانوي والاشتغال الأساسي هو كيف

تدرس هذه المواد لا ماذا ندرس.

والحق أن المادة التي لم تجد بعد مصطلحا يعبر عن محتواها من بين المواد التعليمية هي مادة « التربية الإسلامية » والسبب يرجع بالضرورة إلى كون المشتغلين بالمادة لم يكلفوا أنفسهم عناء البحث في المصطلح وتدقيق تعريفه قبل وضع المحتوى الذي يناسبه، معتقدين أن محتوى المادة التعليمية هو أصدق تعبير عن تسميتها، فكان الإغراق في إشكالات كبرى في التكوين والتدريس والتأطير والبحث في مادة التربية الإسلامية، وهكذا وجدنا محتوى مناهج المادة مضطربا وغير متناسق في غالب المناهج التعليمية المعتمدة في البلدان العربية والإسلامية، ويمكننا تلخيصها في ثلاثة اتجاهات :

الاتجاه الأول يحصر محتويات المادة في مباحث العقائد وفقه العبادات والأخلاق والآداب الإسلامية علما بأن ذلك لا ينتظم ضمن سياقات ووحدات دراسية متكاملة. وإنما يدرس كمواضيع مستقلة وغير مترابطة.

الاتجاه الثاني يحصر محتويات المادة في دروس تجمع بعض مباحث العقائد والعبادات بالإضافة إلى مواضيع في المعاملات والفكر الإسلامي.

الاتجاه الثالث يحصر محتويات المادة في وحدات في العلوم الإسلامية عقائد سيرة علوم القرءان علوم الحديث أصول الفقه–الفقه ...

وإذا أضفنا إلى هذا الاشكال (تحديد المفهوم وعلاقته بالمحتوى) إشكاليات أخرى تعيشها المادة في طرق ووسائل التدريس والتكوين والتكوين المستمر لأستاذ المادة . علمنا أن الوقت قد حان كي نقف وقفة تأمل ومراجعة في مسيرة تدريس مادة التربية الإسلامية الذي تطغى عليه الرتابة والسكونية والإصلاحات الترقيعية المستعجلة التي ينقصها العمق القائم بالأساس على البحث العلمي النظري والميداني.

واقع تحديد مفهوم التربية الإسلامية كمادة تعليمية

لقد وقفنا ونحن نتعامل مع عينة من أربعين مؤلفا وكتاباً مختصاً في التربية الإسلامية وأساليب تدريسها منتقاة من مختلف المدارس والمشارب على اختلاف كبير في التعاطي مع مفهوم (التربية الإسلامية) ويمكننا أن نلخص للقارئ الكريم أهم الملاحظات في :

– عدم التفريق بين مفهومي « العلوم الإسلامية » و« التربية الإسلامية » ؛

– الانتقال إلى الحديث عن أهداف التربية الإسلامية وخصائصها دون الالتفات إلى تحديد المفهوم باعتباره محسوما ومفهوما.

– الحديث عن المفهوم مجزئا ومفصلا إذ يتم الحديث عن مفهوم التربية ثم الحديث عن الإسلام وعنايته بالتربية والعلم دون تحديد تعريف جامع بينهما.

– عدم التفريق بين التربية الإسلامية في إطارها العام في التطور الإسلامي والتربية الإسلامية كمادة تعليمية.

إن أي تحديد لمفهوم التربية الإسلامية في إطارها التعليمي يقتضي تفصيل إيضاح هذه الملاحظات الأربعة التي ذكرنا والإشكالات التي يثيرها.

عدم التفريق بين العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية

لو اطلع القارئ الكريم على كتاب التربية الإسلامية وفن التدريس مثلا لعبد الوهاب عبد السلام الطويلة الصادر عن دار السلام بمصر في طبعته الأولى 1997 لوجد مباحث الكتاب تتحدث عن طرق تدريس العلوم الاسلامية كطرق أصول تدريس القرءان الكريم وتدريس التفسير وتدريس الحديث الشريف والتوحيد والعقيدة، والفقه والثقافة الإسلامية . وقد سقنا هذا الكتاب مثالا باعتباره يجمع ما تفرق في الكتب التي صدرت قبله خاصة في الثمانينيات بالأردن والسعودية ومصر وعمان والبحرين والإمارات وغيرها من المؤلفات التي حاولنا استقصاءها إما بالإطلاع على المؤلفات أو مراسلة الباحثين المختصين بهذه البلدان أو مناقشتهم مباشرة في لقاءات علمية وندوات دولية مختصة.

وانك لتقف على اضطراب كبير في تحديد مفهوم التربية الإسلامية وأنت تطلع على كتاب ألفه ثلاثة عشر باحثا مختصا من مختلف دول المشرق العربي تحت عنوان "المرجع في تدريس علوم الشريعة" فتجد الفصل التقديمي للكتاب يتحدث عن التربية الإسلامية مفهومها وخصائصها وتجد حديثا في الفصل السادس عن الوسائل السمعية البصرية في التربية الإسلامية والفصل السابع عن مكانة العقاب في التربية الإسلامية والفصل الأخير (الثامن) عن الفروق الفردية في التربية الإسلامية، أما المباحث المختصة في بناء محتوى المنهاج الدراسي فهي تتحدث في الفصل الثاني والثالث والرابع والخامس عن فروع علوم الشريعة، وقد انتبه المؤلفون إلى هذا الخلط الذي سيقع في أذهان الناس بين المفهومين . فخصصوا للمسألة عنوانا في الصفحة 16 من الكتاب تحت عنوان مكانة علوم الشريعة في التربية الإسلامية، وهنا تجدهم يتحدثون عن التربية الإسلامية كهدف لا كمادة تعليمية. فعلوم الشريعة من أهدافها تحقيق تربية إسلامية وهذا أمر لا يفك الإشكال في تحديد مفهوم للتربية الإسلامية كمادة تعليمية.

وبإطلاعك على المقررات الدراسية التفصيلية للسلكين الأساسي والثانوي في كثير من البلدان العربية تجدها عبارة عن كتب في التجويد والحديث والفقه والعقائد متفرقة أو

كتابا واحدا يجمع هذه المواد في وحدات دراسية. وهذا هو الذي جعل الدكتور عبد الرحمان بن مبارك الفرج يؤلف كتابا تحت عنوان أساليب وطرق تدريس مواد (بالجمع) التربية الإسلامية والذي صدر عن دار الكتاب والسنة بباكستان ومكتبة دار الحميضي بالرياض في طبعته الثانية سنة 1996. بحيث تجد الفصل الرابع من الكتاب تحت عنوان « فروع التربية الإسلامية (القرءان الكريم –الحديث الشريف –التوحيد–الفقه–التفسير–التجويد) ».

وتجد أيضا كتبا متخصصة في تدريس كل فرع من هذه الفروع كما فعل الأستاذ يوسف محمد صديق أستاذ الحديث بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة في كتابه « النظرية التربوية في طرق تدريس الحديث النبوي » والذي صدر عن دار ابن القيم بالدمام سنة 1412هـ.

وقل مثل ذلك في كتاب « مدخل الى التربية الإسلامية وطرق تدريسها »[1] فالمؤلفون يتحدثون في الفصل الأول عن مفهوم التربية الإسلامية ومصادرها وخصائصها والتقويم والأنشطة التعليمية فيها، وحين أرادوا الحديث عن محتوى المنهاج وضعوا ذلك في الفصل الثاني تحت عنوان منهاج العلوم الشرعية في مرحلة التعليم الأساسي وفرعوا ذلك إلى عناوين ومباحث.

ونحن نعتقد أن العلوم الإسلامية أو علوم الشريعة بفروعها وسيلة من وسائل تحقيق التربية الإسلامية ولا يمكن أن تكون هي التربية الإسلامية ذاتها كمادة تعليمية تجمع بين المعرفي (العلوم الإسلامية) والتطبيقي السلوكي العملي اليومي المرتبط بواقع التلميذ على نحو سنفصله في مقترحاتنا ونحن نحدد مفهوما للتربية الإسلامية ومحتويات مقرراتها في مباحث هذا الكتاب.

التفصيل في الحديث عن أهداف التربية الإسلامية وخصائصها والقفز على تحديد مفهومها

رغم أن الباحثين في كل العلوم يركزون على ماهية الشئ قبل الحديث عن خصائصه وأهدافه ومكوناته فإن هذا الصنف من بناء المعرفة وجدناه غائبا في كثير من المؤلفات المختصة في التربية الاسلامية وأساليب تدريسها ولعل ذلك يعود في الغالب الأعم إلى الاعتقاد بعدم الحاجة إلى الخوض في التعريفات ما دام المصطلح متداولا في الكتابات والدراسات فهو أعرف من أن يعرف. أو يعود إلى صعوبة كبيرة في تحديد المفهوم الذي يقتضي أمرين :

– النظر إلى محتويات المقررات المدرسية في المادة ومحاولة وضع مصطلح مناسب لها أي الإبقاء على الموروث المعرفي والتربوي السائد وإيجاد تسمية له قد تكون تربية

إسلامية أو « علوم إسلامية » أو « تربية دينية » أو « تهذيب » أو « أخلاق » أو غير ذلك ولا مشاحة في الاصطلاح وهذا هو الطريق السهل والمعمول به حاليا.

– النظر إلى مصطلح (التربية الإسلامية) كبعد تطبيقي سلوكي ومحاولة وضع مقررات دراسية تركز على هذا الجانب وتقلص من مساحة المعرفي إلا بقدر ما يحقق الأهداف الوجدانية والسلوكية وهذا يقتضي شجاعة كبيرة وعملا دؤوبا ومتواصلا لإعادة تركيب المفاهيم والمحتويات وخلخلة الوضع السائد الراكد منذ مدة للإجابة عن السؤال القديم الذي تجده على لسان كل أستاذ للمادة (لماذا لا تؤثر المادة في سلوك التلميذ) الجواب بكل بساطة لأنه يدرس « العلوم الإسلامية » لا « التربية الإسلامية » والقفز عن تحديد مفهوم التربية الاسلامية بدقة هو الذي أسقط العاملين في المادة في حيرة ما بعدها حيرة. في تحديد العلاقة بين مفهوم المادة ومحتويات مقرراتها الدراسية.

ونحن نقرر هنا أن التحديد الدقيق لمفهوم التربية الإسلامية كمادة تعليمية هو المدخل الطبيعي للبحث بعد ذلك في أهدافها ومحتوياتها. قال تعالى : (وأتوا البيوت من أبوابها).

الحديث عن المفهوم مجزئا ومفصلا

تكاد تجد في جل المؤلفات المختصة في طرق تدريس التربية الإسلامية مدخلا لتحديد المفهوم لكنك حين تقرأ الصفحة أو في بعض الأحيان الفقرة التي يحدد فيها المؤلف هذا المفهوم تجده يتكلم عن لفظ « التربية » في أصولها اللغوية والاصطلاحية ثم كلمة « إسلام » في أصوله اللغوية والاصطلاحية وتقرأ بعد ذلك بتؤدة علك تقف على خلاصة تجمع بينهما فلا تكاد تقف إلا على قضايا عامة من قبيل ما فعل الأستاذ الدكتور عبد الرحمان صالح عبد الله من جامعة اليرموك والأستاذ ناصر أحمد خوالدة من نفس الجامعة ومحمد عبد الله الصمادي من وزارة التربية والتعليم الأردنية في كتابهم الجيد « مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها » الصادر عن دار الفرقان في طبعته الأولى سنة 1991 بعمان الأردن وذلك ابتداء من الصفحة 41 من الكتاب فلا تكاد تخلص من قراءتك إلى حدود صفحة 25 بمفهوم محدد « للتربية الإسلامية » كمادة تعليمية لأن عنوان الكتاب يوحي بأن الباحثين سيتكلمون عن مادة تعليمية لها طرق ووسائل تدريس.

وقد نقل الدكتور عبد الرحمان صالح عضو هذه المجموعة نفس الكلام في الكتاب الذي ألفه ومجموعة أخرى من الباحثين وهو كتاب « المرجع في تدريس علوم الشريعة » السابق الذكر.

والذي نقرره هنا أيضا أن العموميات في المفاهيم والمصطلحات قد تساعد على الاقتراب من المقصود ولكنها لا تفيد في التحديد الدقيق. ومعلوم أن البحث العلمي الحديث

يقتضي من كل مؤلف أن يحدد بدقة المصطلحات المفاتيح التي توجه مؤلفه أو مقاله أو بحثه حتى يكون القارئ على بصيرة مما يقرأ، وعليه فإن أي كتاب يتحدث عن التربية الإسلامية وطرق تدريسها لابد وأن تحدد بدقة مفهوم (التربية الإسلامية) كمادة تعليمية لأن تحديد المفهوم مؤثر بشكل كبير في تحديد المحتوى والطرق والوسائل التي سيتحدث عنها الباحث المؤلف.

عدم التفريق بين التربية الإسلامية في إطار التصور الإسلامي العام والتربية الإسلامية كمادة تعليمية

إن التأليف في التربية الإسلامية ينزع منزعين : الأول التأليف في التربية الإسلامية بمفهومها العام ككتاب التربية الإسلامية لمحمد قطب وأهداف التربية الإسلامية لماجد عرسان الكيلاني الصادر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي سنة 1997 أو بحوث المؤتمر التربوي في موضوع « نحو بناء نظرية تربوية إسلامية » المنظم بتعاون بين المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية وجامعة مؤتة وجامعة اليرموك كلها بالأردن والذي ضم بحوثاً جيدة في الفكر التربوي الإسلامي.

وهذه الدراسات والبحوث حين تتحدث عن « التربية الإسلامية » فإنما تتحدث عنها في إطارها العام كأسلوب لتزكية النفس والمجتمع والأمة بمساهمة مختلف المؤسسات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. فهي حين تحدد الأهداف العامة فإنما تنطلق من هذا المفهوم العام، وحين تحدد الأساليب والوسائل فإنما تنطلق أيضا من هذا المفهوم أيضا، دون أن تختزل ذلك في إطار معين، وفئة مستهدفة معينة، ووسائل وطرق خاصة. فالرسالة عامة والأهداف واسعة والوسائل متعددة ومتنوعة بتنوع فئات المجتمع ومكوناته.

المنزع الثاني التأليف في التربية الإسلامية كمادة تعليمية مدرسية ذات محتوى محدد وأساليب وطرق ووسائل معينة وفئة مستهدفة محددة وبين المنزعين عموم وخصوص. إلا أن مكمن الخلل في هذه المؤلفات يتجلى بوضوح في كونها حين تحدد الأهداف والخصائص والمصادر والمحتوى والوسائل لا تتحدث عنها في إطارها التعليمي فحسب وإنما تخلط بين المفهوم العام للتربية الإسلامية ومفهومها الخاص كمادة تعليمية. فتجد أهداف كبرى عامة من قبيل « إصلاح الأمة والمجتمع والتنمية الاجتماعية الشاملة، ومحاربة الظلم والآفات الاجتماعية وقس على ذلك، وهي أهداف أكبر من أن تكون أهدافا خاصة لمادة تعليمية واحدة ضمن نسق تعليمي عام » وأكبر متعلق بسياسة الدولة والمجتمع، ولا نخال هذا الارتباك في تحديد الأهداف إلا انعكاسا لتحديد المفهوم والخلط فيه بين العام والخاص .وعليه فالذي نطالب الباحثين بإعادة النظر فيه هو

إعادة صياغة أهداف التربية الإسلامية كمادة تعليمية بناء على مساحتها في النظام التعليمي خاصة، وعدم تحميلها ما لا طاقة لها به، فهي إذن مادة تعليمية تسهم في بناء المجتمع ولا تتكلف ببنائه، وتؤثر في سلوك الفرد المتعلم أكثر من سلوك الجماعة وإن كانت على المدى البعيد تؤدي إعادة صياغة التصور الجماعي في إطار التربية الإسلامية العامة التي تتضافر فيها جهود مؤسسات وأجيال.

إننا في حاجة إلى أبحاث ودراسات في بناء النظرية التربوية الإسلامية العامة وهذه رسالة الباحثين في مختلف التخصصات الاجتماعية والثقافية بل وحتى الإقتصادية والسياسية لأن كل النظم هي انعكاس للتربية وتسيير بالتربية. كما أننا بحاجة إلى دراسات وأبحاث متخصصة في طرق وأساليب ومناهج تدريس التربية الإسلامية كمادة تعليمية وهذه مهمة رجال التعليم خاصة الملتصقين بالميدان، السابرين لأغواره والمطلعين على مشاكله وقضاياه، معتمدين على الأبحاث الميدانية والنظريات التربوية الحديثة بما فيها النظرية التربوية الإسلامية العامة.

إن رصيدنا في التأليف في هذه القضية بالذات إذا ما قورن بما ألف في غير التربية الإسلامية من المواد يكاد يكون غير قابل للمقارنة وان كانت عشرات الأبحاث في مراكز البحث لا زالت حبيسة الرفوف وقد بذلت فيها مجهودات كبيرة ولكنها غير منسقة ولا متكاملة الشيء الذي يكاد يجعلها أبحاثا معزولة غير واضحة الأهداف والمرامي الكبرى والبعيدة مثل التي تحققها مشاريع البحوث الجماعية والمتكاملة وفق مخطط محدد ومضبوط ومقوم، الشيء الذي يجعلنا نطرح في كتابنا هذا إشكالية البحث في طرق ووسائل ومناهج تدريس التربية الإسلامية.

وهكذا نرى أن الإشكاليات الكبرى التي تنتظر منا المعالجة تجد انعكاسا لها في تحديد مفهوم للمادة فهو المدخل الطبيعي كما ذكرنا لتحديد الأهداف ومحتوى المقررات وطرق ووسائل التدريس والتكوين والتكوين المستمر للأساتذة العاملين في الميدان وكل ذلك عن طريق البحث العلمي المتخصص. ويمكننا أن نلخص أهم الإشكالات التي تعيشها مناهج المادة في :

1 . عدم وضوح الرؤية الفلسفية للمادة في أذهان كثير من المشتغلين ببرامجها ومناهجها وطرق وسائل تدريسها.

2. الخلط بين مفهوم التربية الإسلامية باعتبارها هدفا، والمعرفة الإسلامية باعتبارها وسيلة للتربية.

3. غياب أسس نظرية وتطبيقية واضحة لبناء المناهج الدراسية للمادة.

4 . التركيز في بناء التعلم على الجوانب النظرية وضعف الجانب التطبيقي العملي

واستثمار الأنشطة والربط بالواقع عن طريق حل المشكلات.

5. رغم أهمية وسائط الإعلام والتواصل فان استخدامها في تدريس المادة يظل محدودا وضعيفا.

6. توجه التقويم إلى التركيز على الذاكرة والحفظ وغياب استثمار القدرات والكفاءات الأخرى الكامنة لدى المتعلم.

الانعكاسات المعرفية والتربوية للمناهج الحالية لمادة التربية الإسلامية على تصورات التلاميذ للمفاهيم الإسلامية

ولا شك أن مادة تعاني من هذه الإشكالات في بناء مناهجها وطرق وسائل تدريسها تترك آثارا على مستوى التكوين المعرفي والتربوي للتلاميذ وتخلق لدى الكثيرين منهم صعوبات في التعلم على اعتبار أن هذه المناهج لا تسهم بالقدر الكافي في تنمية قدرات وكفايات المتعلمين، وقد حاولنا تشخيص هذه الصعوبات من خلال بحث ميداني مع استثمار تلكم النتائج في بلورة التصور الجديد لمنهاج لمادة التربية الإسلامية بالمغرب.

وفيما يلي عرض لأبرز النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة الميدانية قبل تقديم المنهاج الجديد للمادة بالمغرب ولذي دخل حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2001-2002.

نموذج تطبيقي لتوظيف تقنية ربط الكلمات في التقويم (تشخيص البناء المعرفي) في مادة التربية الإسلامية

نقدم في هذا النموذج التطبيقي نتائج دراسة ميدانية أنجزناها بتطبيق تقنية ربط الكلمات الحرة وربط الكلمات بواسطة المصفوفة على عينة من طلبة التعليم الثانوي بالمملكة المغربية.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مفهوم « التربية الإسلامية » كمفهوم مثير، لمعرفة مدى ارتباطه بمجموعة من المفاهيم المختلفة والمنتمية لمجالات مختلفة لدى عينة الدراسة.

أهداف الدراسة

– تحديد الحقل المفاهيمي المرتبط بمفهوم « التربية الإسلامية » لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي.

– تشخيص البناء المعرفي المرتبط بمفهوم « التربية الإسلامية » لدى نفس عينة الدراسة.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من طلبة التعليم الثانوي بالمملكة المغربية. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على متغير التخصص الدراسي للمقارنة حيث كانت العينة الأولى متكونة من 45 طالبة وطالب تخصص علوم تجريبية و 67 طالبة وطالب تخصص آداب عصرية.

أدات القياس ونتائج التشخيص

اعتمدنا في هذه الدراسة على تقنية ربط الكلمات الحرة، حيث طلب من العينة المفحوصة كتابة، على ورقة، كل الكلمات أو المفاهيم أو المصطلحات التي تذكرهم بمفهوم « التربية الإسلامية » في ظرف لا يتجاوز دقيقتين. مع تنبيههم بعدم كتابة اسمهم في ورقة الإجابة وأن كل الأجوبة تعتبر صحيحة.

بعد جمع النتائج، قمنا بتصنيفها في جدول حسب عدد تكرار ارتباطها بمفهوم التربية الإسلامية.

أ. نتائج العينة الأولى المتكونة من 45 طالبة وطالب تخصص علوم تجريبية

في المرحلة الأولى نقوم بحساب عدد الكلمات المحصل عليها في أجوبة العينة وعددها 160 مفهوما له ارتباط بمفهوم « التربية الإسلامية ».

ثم نحسب عدد تكرار الكلمات ونصنفها حسب الجدول التالي (مع الاحتفاظ فقط بعدد التكرار الأكبر من مرة واحدة فقط نظرا لطول اللائحة).

المفهوم	التكرار	المفهوم	التكرار	المفهوم	التكرار
الصلاة	33	الإرث	15	القسمة	9
الزكاة	30	العقائد	14	الفرائض	4
الأخلاق	21	الحج	12	السفعة	4
الصيام	20	الإسلام	12	الشركة	3
القرآن	18	الإيمان	12	التجارة	2
العبادات	16	الله تعالى	11	السنن	2
الحديث	15	السيرة	9		

بعد ذلك قمنا بحساب قيمة تردد كل مفهوم في الجدول بقسمة عدد تكراره في أجوبة عينة الدراسة على عدد التكرار الأكبر، فمثلا بالنسبة للصيام يحسب تردده كالتالي : 20/33 أي أن كلمة الصيام جاءت في أجوبة 60٪ من أفراد عينة الدراسة. وبعد حساب تردد جميع الكلمات حصلنا على الجدول التالي :

– جدول قيم التردد أو معامل الارتباط بين المفاهيم ومفهوم التربية الإسلامية

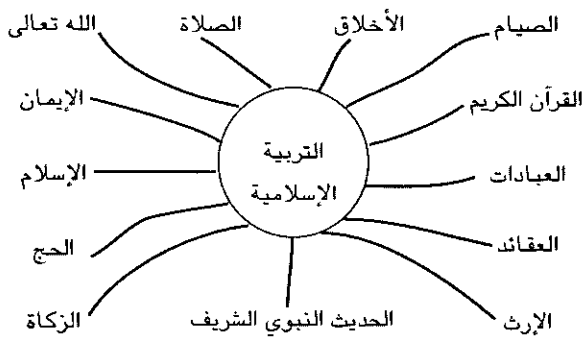
المفهوم	التردد	المفهوم	التردد	المفهوم	التردد
الصلاة	1.00	الإرث	0.45	القسمة	0.27
الزكاة	0.90	العقائد	0.42	الفرائض	0.12
الأخلاق	0.63	الحج	0.36	السفعة	0.09
الصيام	0.60	الإسلام	0.36	الشركة	0.09
القرآن	0.54	الإيمان	0.36	التجارة	0.06
العبادات	0.48	الله تعالى	0.33	السنن	0.06
الحديث	0.45	السيرة	0.27		

بالاعتماد على جدول معاملات الارتباطات الذي يبين الحد الأدنى للارتباط ذو الدلالة الإحصائية بالنسبة لعدد أفراد عينة الدراسة، فإننا نستنتج أن الكلمات التي يمكن اعتبارها داخل الحقل المفاهيمي لمفهوم « التربية الإسلامية » هي التي لها قيمة تردد يفوق الحد الأدنى ذو الدلالة الإحصائية وقيمته 0.30.

وبالتالي فإن الكلمات المكونة للمجال المفاهيمي لمفهوم « التربية الإسلامية » هي : الصلاة – الزكاة – الأخلاق – الصيام – القرآن الكريم – العبادات – الحديث النبوي الشريف – الإرث – العقائد – الحج – الإسلام – الإيمان – الله تعالى. ويمكن تمثيل المجال المفاهيمي « لمفهوم التربية الإسلامية » بالرسم التالي :

نتائج العينة الثانية المتكونة من 67 طالبة وطالب تخصص آداب عصرية

- جدول التكرار



نتائج العينة الثانية المتكونة من 67 طالبة وطالب تخصص آداب عصرية

- جدول التكرار

بعد حساب عدد الكلمات أو المفاهيم المحصل عليها في أجوبة عينة الدراسة حصلنا على 204 مفهوم مرتبط بمفهوم « التربية الإسلامية »، بعد ذلك قمنا بحساب عدد تكرار الكلمات في الأجوبة المحصل عليها وصنفناها في في الجدول التالي (مع الاحتفاظ فقط بالكلمات التي ذكرت أكثر من مرة واحدة) :

المفهوم	التكرار	المفهوم	التكرار	المفهوم	التكرار
القرآن	63	الزكاة	35	الإرث	4
السنة	57	الأحكام	32	الزواج	3
الحديث	52	الواجبات	30	صلة الرحم	3
الدين	52	المكروهات	30	الحلال	3
الأخلاق	48	العبادات	26	الحرام	3
الإسلام	48	العلم	19	المذاهب	3
الصلاة	39	المسجد	18	الحضارة	2
العقائد	38	التفسير	17	البر	2
التربية	38	السيرة	17		

وبعد حساب قيمة تردد كل كلمة في الجدول السابق بقسمة عدد تكرارها في أجوبة عينة الدراسة على عدد التكرار الأكبر، حصلنا على النتائج في الجدول التالي :

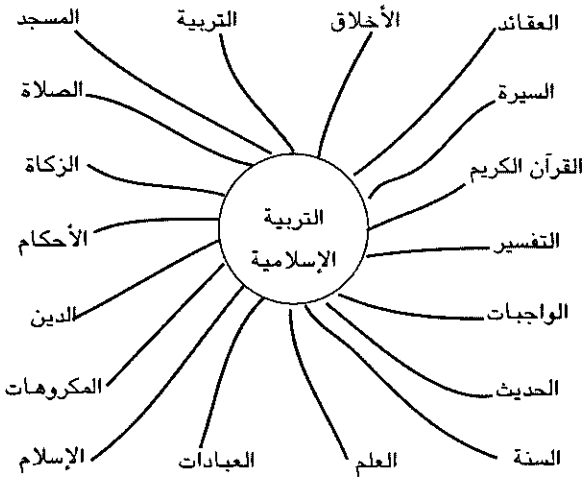
- **جدول التردد**

المفهوم	التردد	المفهوم	التردد	المفهوم	التردد
القرآن	1.00	الواجبات	0.47	القيامة	0.16
السنة	0.90	المكروهات	0.47	الصيام	0.11
الحديث	0.82	العبادات	0.41	الحج	0.08
الدين	0.82	العلم	0.30	الطهارة	0.06
الأخلاق	0.76	المسجد	0.28	الإرث	0.06
الإسلام	0.74	التفسير	0.26	القيامة	0.06
الصلاة	0.61	السيرة	0.26	الزواج	0.05
العقائد	0.60	الأنبياء والرسل	0.23	صلة الرحم	0.05
التربية	0.60	الأسرة	0.19	الحلال	0.05
الزكاة	0.55	القيم	0.19	الحرام	0.05
الأحكام	0.50	شريعة	0.16	المذاهب	0.05
الحضارة	0.03	البر	0.03		

وبالاعتماد على جدول معاملات الارتباط. الذي يبين الحد الأدنى للارتباط ذو الدلالة الإحصائية بالنسبة لعدد أفراد عينة الدراسة، فإننا نستنتج أن الكلمات التي يمكن اعتبارها داخل الحقل المفاهيمي لمفهوم "التربية الإسلامية" لدى عينة الدراسة المنتمية لتخصص الآداب العصرية (67 طالبة وطالب) هي التي لها قيمة تردد تفوق الحد الأدنى ذي الدلالة الإحصائية وقيمته 0.25 بحسب الحد الأدنى للخطأ بنسبة 5٪.

وبالتالي فان المفاهيم المكونة للحقل المفاهيمي لمفهوم « التربية الإسلامية » بالنسبة لهذه العينة هي: القرآن الكريم – السنة – الحديث النبوي الشريف – الدين – الأخلاق – الإسلام – الصلاة – العقائد – التربية – الزكاة – الاحكام – الواجبات – المكروهات – العبادات – العلم – المسجد – التفسير – السيرة.

ويمكن تمثيل الحقل المفاهيمي لمفهوم التربية الإسلامية بالرسم التالي :



قراءة النتائج ومناقشتها

من خلال قراءة أولية للنتائج المحصل عليها يمكن ملاحظة ما يلي :

* عدد المفاهيم التي ربطها أفراد العينة الأولى (تخصص علوم تجريبية) بمفهوم التربية الإسلامية هو 160 مفهوم، 13 مفهوما منها فقط تم احتساب علاقة الربط بينها وبين مفهوم التربية الإسلامية وباقي المفاهيم اعتبرت قيمة ارتباطها غير ذات دلالة إحصائية أي أن ارتباطها جاء ضعيفا جداً.

* أما بالنسبة لأفراد العينة الثانية (تخصص آداب عصرية) فعدد المفاهيم الواردة في أجوبتها وصل إلى 204 مفاهيم ينتمي جلها لمجال العقائد والعبادات، 18 مفهوما منها فقط اعتبر ارتباطه ذو دلالة إحصائية.

وتدل هذه النتائج على ضعف في عدد المفاهيم المكونة للمجال المفاهيمي لمفهوم التربية الإسلامية لدى عينتي الدراسة، حيث وصل عدد المفاهيم 18 مفهوما لطلبة الآداب و13 مفهوم لطلبة العلوم التجريبية.

* عند تصنيف المفاهيم ذات الدلالة الإحصائية بالنسبة للعينتين فإننا نستنتج أن جلها ينتمي إلى مجال العقائد والعبادات مما يدل على محدودية مجالات الحقل المفاهيمي لمفهوم التربية الإسلامية لدى هؤلاء الطلبة وغياب المجالات الأخرى المكونة للحقل المفاهيمي لمفهوم التربية الإسلامية كمجال الصحة والبيئة والاقتصاد والإعلام والاتصال والتكنولوجيا ...

يعتبر مفهوم الصلاة المفهوم الأكثر ارتباطا بمفهوم التربية الإسلامية لدى طالبات وطلبة العلوم التجريبية حيث تكرر في أجوبتهم 33 مرة أي بنسبة 73 ٪ في حين كان مفهوم القرآن الكريم أكثر ارتباطاً بمفهوم التربية الإسلامية لدى طالبات وطلبة الآداب العصرية حيث تكرر في أجوبتهم 63 مرة أي بنسبة 94 ٪.

تدقيق أهداف التربية الإسلامية في ضوء حاجيات الواقع المعاصر

وإذا كان الهدف الرئيسي لتدريس التربية الإسلامية هو خلق تحول في تصورات ووجدان المتعلمين في الاتجاه الايجابي الذي يعزز حضور القيم الإسلامية في سلوكاتهم اليومية وذلك باستثمار المعرفة الإسلامية التعليمية المناسبة، فإن تعزيز قدراتهم وكفاياتهم المعرفية والسلوكية هو المطلب الموازي للتربية على القيم وكلما نمت القدرات الكفايات وتعززت وكان استثمارها في الحياة في مواقف حقيقية مختلفة ومتنوعة كلما كان المتعلم أقدر على تمثل التصور الإسلامي والتعريف به باقناع واقتناع وحوار وجدال وتعززت الثقة لديه وأحس بالاطمئنان أكثر لاختباراته في الحياة مادام بناؤها قائم على أسس سلمية تتمثل في :

1- مفاهيم صحيحة وواضحة تتشكل في عقل المسلم بمناهج دقيقة ومنتظمة وواعية،

2- تصورات ناضجة عن الكون والحياة ناتجة عن تلكم المفاهيم،

3- وجدان متفاعل ومتوازن يدفع إلى الخير حيث كان ويلجم عن الشر،

4- تمثل وسطي ومعتدل لقيم الإسلام وأحكامه مبادئه،

5- حكمة بالغة في التواصل مع الآخرين لإقناعهم بقيم الإسلام ومبادئه.

وإن هذه الأسس تحتاج إلى بناء منتظم لتقديم المعرفة الإسلامية في تدريس مادة التربية الإسلامية تستثمر أحدث النظريات التربوية في بناء المناهج التعليمية وأحدث الخلاصات النظرية والتجريبية في طرق ووسائل التدريس والتقويم.

وهذا يقتضي صياغة فلسفة إسلامية في التربية واضحة المعالم والمرامي تحدد علاقة المعرفة بالقيم تستند في ذلك إلى قطعيات النصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وتستمد من خلاصات التجارب الميدانية في سيرة رسول الله (ص) وصحابته الكرام والمجتهدين من علماء الأمة العاملين.

وفي ضوء تلكم الفلسفة تحدد مقاصد التربية الإسلامية كموجه للحياة والمجتمع بصفة عامة وكمادة تعليمية موجهة لفئات المتعلمين بصفة خاصة وهذا العموم والخصوص يؤثر في تحديد دقيق للمفهوم بحسب مجال الاشتغال، وتحديد دقيق أيضا لعلاقة هذا

المفهوم (التربية الإسلامية) (بالمعرفة الإسلامية) والتي تتجسد في علاقة المقصد بالسبب وكثيرا ما يخلط الناس بين المفهومين فيعتبرونهما وجهان لعملة واحدة أو يعتبرون أن حصول المعرفة الإسلامية كافية لتحقيق تربية إسلامية أو ينظرون إلى التربية بمعزل عن المعرفة.

ومعلوم أن تحديد مفهوم التربية الإسلامية كمادة تعلمية وتحديد علاقتها بالمعرفة الإسلامية هو المدخل الطبيعي لتحديد المحتوى التعليمي لهذه المادة وتنظيمه في نسق منهجي تعلمي موزع على المستويات الدراسية، وقد اعتمدنا في ذلك على أحدث النظريات المعرفية في بناء المفاهيم وتدريسها وبناء نموذج تطبيقي في ضوئها.

ويحتاج هذا المحتوى بعد ذلك إلى أن ينزل منزلة التنفيذ في شكل عمليات تعليمية تعلمية (دروس وأنشطة) تأخذ بعين الاعتبار ثنائية التربية على القيم وتنمية الكفايات، وذلك من خلال استثمار أحدث النظريات التربوية في طرق التدريس والتي تخلف الدافعية للتعلم لدى المتعلمين وتسهل مأمورية المدرس في إدارة العملية التعليمية وتستنفر كل طاقات المتعلمين وقدراتهم وكفاءاتهم في بناء العملية التعليمية بشكل مركز وفاعل.

ومن أجل معرفة مدى تحقق أهداف المادة من حيث بناء مناهجها وتطوير وسائل وطرق تدريسها ينبغي اعتماد أحدث تقنيات تقويم البرامج والمناهج بدءا (بالتقويم التشخيصي) وختاما (بالتقويم المرحلي والإجمالي) مع تقديم نتائج لتطبيقات ميدانية يمكن للمعلم أن ينسج على منوالها فيعدل في ضوء نتائجها من خططه التعليمية ويدفع بها إلى مستوى أفضل.

وقد سعينا عمليا إلى المساهمة في وضع هذه الأهداف والتوجيهات التربوية موضع التنفيذ من خلال بناء منهاج جديد لمادة التربية الإسلامية بالمغرب في سياق أجرأة بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين نعرض أهم معالمه في هذه الندوة العلمية الهامة قصد المناقشة والتقويم.

عرض التجربة المغربية الجديدة في بناء منهاج التربية الإسلامية

تفعيلا لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين للرقي بالنظام التعليمي المغربي، تم إعداد المناهج الجديدة الواردة في الكتاب الأبيض ونعرض فيما يلي للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية من خلال النقط التالية :

1. تحديد المنطلقات المنهجية والمعرفية في المناهج الحالية.

2. مدخلات ومخرجات المادة حسب الأسلاك التعليمية.

3. امتدادات مادة التربية الإسلامية في مسالك التكوين بالتعليم الجامعي.

4. الوحدات والمواضيع المفاهيم المكونة لمنهاج التربية الإسلامية.

المنطلقات المنهجية والمعرفية لبناء المناهج الحالية

انطلاقا من تشخيص هذه الوضعية ومن أجل تدارك مكامن الخلل الذي تعاني منها المادة وإسهاما من المادة في تدعيم القيم الإسلامية والحضارية للمغرب وفق مستجدات العصر ومتطلباته في بناء ونقل المعرفة وتنمية الكفاءات،

انكبت لجن مراجعة البرامج والمناهج على تحديد رؤية جديدة لإعداد برامج ومناهج التربية الإسلامية تحددت أهم معالمها في المنطلقات الأساسية التالية :

* الانطلاق من القيم والكفايات والمواصفات الواردة في مشروع الوثيقة الإطار لمراجعة البرامج والمناهج.

* التخفيف من المحتوى، (كثافة المقرر).

* مراعاة نمو المتعلم بالتدرج في اختيار المضامين حسب استعدادته وقدراته.

* إعادة النظر في تسمية وتصنيف المكونات داخل المادة في السلكين.

* تكييف المحتويات حسب الأقطاب وحسب حاجات المتعلمين.

* التركيز على الجانب العملي التطبيقي والتخفيف من الجانب المعرفي باعتباره وسيلة للتربية.

* مراعاة الترابط بين المستويات والأسلاك.

* إدماج الأنشطة التعليمية في محتويات الدروس.

* استحضار الجانب الوظيفي للمادة ليتمكن المتعلم من عملية نقل القيم الإسلامية قصد توظيفها في واقعه المعيش سواء في سلوكه التعبدي أو التواصلي أو الصحي أو البيني أو الحقوقي أو الأسري والاجتماعي العام.

* تأصيل المفاهيم التربوية المعاصرة وإدراجها في مقررات المادة بهدف تفعيل وظيفتها.

* اختيار المادة العلمية من مصادرها الصحيحة القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة ومصادر السيرة الموثقة.

* الالتزام في الأحكام الفقهية على مذهب الإمام مالك وما جرى به العمل عند المغاربة.

* الالتزام في كتابة وقراءة الآيات القرآنية على المصحف الحسني برواية ورش.

* اعتماد مادة اختيارية جديدة تحت إسم (مادة الحضارة الإسلامية) في السلك التأهيلي من أجل استكمال التكوين ومد الجسور مع كافة الأقطاب والشعب.

* الارتباط أكثر بواقع المتعلمين من خلال إعادة صياغة وحدات المادة لتستدمج أكثر المفاهيم المعاصرة كالصحة والبيئة والاقتصاد والأسرة والحقوق والفن والجمال وغيرها ابتداء من التعليم الإعدادي، علما بأننا نعتبر أن منهاج المادة في التعليم الابتدائي يتركز على حفظ قصار السور والتمرس على أساسيات العقيدة والعبادة ومكارم الأخلاق، دون أن يتصنف المنهاج في وحدات دراسية تلائم الأساسيات النظرية لبناء المفاهيم، لذلك لم نركز على هذا المستوى الدراسي لأننا لا نرى أن هناك تغييرات جوهرية على محتوياته المعرفية المعمول بها في أغلب البلدان الإسلامية، لذلك اكتفينا بذكر محتويات برنامج هذا السلك بإجمال.

* اعتبار التربية على القيم هدفا أساسيا تبدأ بالبناء السليم للمفاهيم وتصحيح التصورات في ضوء ذلك مما يدفع إلى الاقتناع فالتمثل الواعي المرسخ للقيم الإسلامية.

وهكذا يتبلور المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية ابتداء من التعليم الإعدادي في تسع وحدات هي :

* وحدة التربية الاعتقادية.
* وحدة التربية التعبدية.
* وحدة التربية الاجتماعية والأسرية.
* وحدة التربية الاقتصادية والمالية.
* وحدة التربية الإعلامية والتواصلية.
* وحدة التربية الحقوقية.
* وحدة التربية الوقائية والصحية.
* وحدة التربية الفكرية والمنهجية.
* وحدة التربية البيئية.
* وحدة التربية الفنية والجمالية.

نحدد محتوياتها وهيكلة بنائها من خلال تقديم موجز للوحدة وتحديد مدخلات ومخرجات التكوين عند بداية ونهاية الأسلاك التعليمية، وتحديد المفاهيم الفرعية لكل وحدة من الوحدات.[2]

مدخلات ومخرجات المادة حسب الأسلاك التعليمية

التعليم الابتدائي

المدخلات :

يتوفر التلميذ في هذه المرحلة على قدرات وكفايات ومهارات فطرية و ذاتية اكتسبها من محيطه العام يستطيع بواسطتها التمييز بين بعض قيم الخير وبعض قيم والشر يحتاج في مرحلة التعليم الأولي إلى تأسيسها وتنظيمها وتصنيفها وتعزيزها باعتماد الأنشطة التعليمية.

وصف مركز لمحتوى المنهاج في هذه المرحلة :

* يتم التركيز في هذه المرحلة على محورين هامين هما : أركان الإيمان وأركان الإسلام مع التركيز على الأساسيات الملائمة لمرحلة الطفولة من الأخلاق والآداب العامة من خلال القرآن والسنة والسيرة النبوية

* القرآن الكريم

* العقائد والعبادات

* السيرة النبوية

* الحديث النبوي

* الآداب الإسلامية

المخرجات :

يتوقع من التلميذ في نهاية هذه المرحلة أن يكون قادرا على :

* استيعاب أساسيات المفاهيم الإسلامية الموجهة لسلوكه الفردي وداخل الجماعة الصغيرة المحيطة به.

* أن يكون قادرا على ممارسة الشعائر التعبدية المناسبة لسنه.

* أن يملك رصيدا معرفيا إسلاميا يؤهله لولوج السلك الثانوي الإعدادي.

التعليم الإعدادي :

المدخلات : وهي نفس مخرجات التعليم الابتدائي

وصف مركز لمحتوى المنهاج في هذه المرحلة :

يتم في هذه المرحلة تعميق المفاهيم الإسلامية الأساسية في العقائد والعبادات مع اتساع المجال ليشمل التفاعل الموسع مع الحياة العامة من خلال العلاقات مع الأفراد

والجماعات والمؤسسات والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، وما يتطلبه ذلك من استيعاب القضايا المعاصرة في ضوء الإسلام كقضايا الحقوق والواجبات العامة وقضايا الأسرة والمجتمع والسلوك الاقتصادي والإعلامي وطرق التواصل مع الغير والسلك البيئي والصحي، وتوجيه ذلك بالقيم الإسلامية النابعة من القرآن الكريم والسنة النبوية والسيرة العطرة.

المخرجات :

يتوقع من التلميذ في نهاية هذه المرحلة أن يكون قادرا على :

* استيعاب أساسيا ت المفاهيم الإسلامية المنظمة لسلوكه تجاه خالقه ونفسه ومجتمعة.

* أن يكون قادرا على الملاءمة بين الإسلام كنظام حياة وحاجة الواقع اليومي للمجتمع.

* أن يمتلك رصيدا معرفيا نظريا وتطبيقيا يؤهله لممارسة الشغائر الدينية الملاءمة لقدراته.

* أن يكون قادرا على توظيف مهارات الخطاب والتواصل في تعزيز القيم الإسلامية داخل محيطه.

السلك الثانوي

المدخلات : نفس مخرجات السلك الإعدادي.

وصف مركز لمحتوى المنهاج في هذه المرحلة :

يتم في هذه المرحلة تعميق المفاهيم السابقة والمنعلقة بتوجيه القيم الإسلامية لسلوك التلميذ في مجالات الحياة العامة مع الانفتاح أكثر على القضايا المعاصرة والاستفادة من التوجيهات التربوية الإسلامية في عمومها وشمولها سواء تعلق الأمر بالعقائد أو العبادات أو المعاملات الاقتصادية والاجتماعية والصحية ،الحقوقية والبيئية والفنية والجمالية والإعلامية والتواصلية مما يتيح للمتعلم التفاعل مع التراث الإسلامي وتوظيفه في خدمة المجتمع.

ويتميز منهاج المادة في هذه المرحلة بتخصصه أكثر ليلائم طبيعة التخصصات الشعب مع انفتاحه ليكون في علاقة ترابط مع مختلف المواد المكونة للمنهاج العام لمختلف المواد الدراسية.

المخرجات :

يتوقع من التلميذ عند نهاية هذه المرحلة أن يكون قادرا على :

* استيعاب التصور الشامل لقضايا الإسلام والحياة والمصير انطلاقا من أشكال التعلم المختلفة.

* توظيف ملكات النقد والتحليل والتعليل والقدرة على تدبير الاختلاف واستثمار وسائط التواصل في الاقتناع والإقناع بالقيم الإسلامية.

* التعرف على أساسيات العلوم الإسلامية والفكر والحضارة الإسلامية.

* امتلاك قدرات معرفية ومهارية تؤهله لاختيار مسلك التكوين بالتعليم العالي.

امتدادات مادة التربية الإسلامية في مسالك التكوين بالتعليم الجامعي

تنتظم الدراسة في التعليم الجامعي في شكل مسالك ووحدات وتخصصات، وقد استحضرنا في صياغة منهاج المادة امتداد التكوين في التعليم الجامعي ولذلك كان الهدف من إعادة هيكلة مكونات مادة التربية الإسلامية بهذا الشكل :

1. تمكين المتعلم في نهاية السلك التأهيلي من أساسيات التصور الإسلامي الشامل لقضايا الحياة والمجتمع وتزويده بالمعارف الإسلامية الأساسية.

2. تمكينه من استثمار تلكم التصورات والكفايات في مختلف التخصصات في مسالك التعليم العالي الأدبية والعلمية والتقنية كما توضحه الترسيمة الآتية :

وحدات التربية الإسلامية في التعليم ما قبل الجامعي	امتداداتها في مسالك التعليم العالي
وحدة التربية الاعتقادية والتعبدية	مسالك الدراسات الإسلامية
	مسالك الدراسات الاجتماعية والنفسية
وحدة التربية الاجتماعية والأسرية	مسالك الدراسات الإسلامية (الأحوال الشخصية + العمل الاجتماعي)
	مسالك الدراسات الأدبية الاجتماعية والنفسية
	مسالك الدراسات القانونية (القضاء والعدل)

وحدة التربية الاقتصادية والمالية	مسالك الدراسات الاقتصادية
	مسالك الدراسات القانونية
	مسالك الدراسات الإسلامية (فقه الأموال والبيوع)
وحدة التربية الإعلامية والتواصلية	مسالك دراسات علوم الإعلام والصحافة
	مسالك تسيير وإدارة المقاولات
	مسالك الدراسات الاجتماعية التواصلية
وحدة التربية الحقوقية	مسالك الدراسات الاجتماعية
	مسالك الدراسات الاقتصادية
	مسالك الدراسات القانونية
وحدة التربية الوقائية والصحية	مسالك الدراسات الطبية
	مسالك الدراسات الحقوقية
	مسالك الدراسات الاجتماعية والبيئية
وحدة التربية الفكرية والمنهجية	مسالك دراسات العلوم الإسلامية
	مسالك الدراسات الشرعية
	مسالك الدراسات التاريخية
	مسالك الدراسات القانونية المقارنة
وحدة التربية البيئية	مسالك الدراسات العلمية في البيئة
	مسالك الدراسات العلمية في الصحة
	مسالك الدراسات الاجتماعية
	مسالك الدراسات الاقتصادية
وحدة التربية الفنية والجمالية	مسالك الدراسات الأدبية والفنية
	مسالك دراسات الآثار والتراث
	مسالك الدراسات النفسية والاجتماعية

وهكذا تجد مادة التربية الإسلامية امتدادها في ترسيخ الجانب القيمي، والعلمي المعرفي الإسلامي المرتبط بمختلف المسالك والتخصصات في التعليم العالي عبر مستويات ثلاث :

* الجانب المعرفي التخصصي بالنسبة لمسالك الدراسات الإسلامية والشرعية.

* الجانب المعرفي العام بالنسبة لمسالك الدراسات الأدبية والاجتماعية والقانونية.

* الجانب التحسيسي بالقيم الإسلامية ودورها في ترسيخ الأخلاقيات المهنية والتواصلية في مختلف المسالك الأخرى.

الوحدات والمواضيع المكونة لمنهاج التربية الإسلامية

وحدة التربية الاعتقادية

تقديم الوحدة :

وتهدف القيم الإسلامية فيه إلى تركيز مفهوم وحدانية المعبود وهو الله تعالى خالق الكون ومسيره والمتحكم فيه، يقابل ذلك تحرير الإنسان من كل مظاهر العبودية لأي مخلوق أو كائن مهما عظم فهو مخلوق على كل حال يحمل سمات النسبية والضعف ومواد الفناء والاندثار، مع بيان أثر العقيدة في السلوك والتصرفات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، ومن جهة أخرى تتوسع المفاهيم لتشمل خصائص الإسلام كالربانية والشمول والوسطية والعالمية.

الموضوع الأصلي : العقيدة

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* الإيمان وأثره في حياة الإنسان.
* صفات المؤمن الذاتية.
* الأنبياء والرسل ورسالتهم.
* محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى.
* الإيمان بقضاء الله وقدره.
* الإيمان بالبعث والجزاء.
* العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة.

* صفات المؤمن الاجتماعية.
* الإسلام عقيدة وشريعة.
* الإسلام دين الوسطية والاعتدال.
* آصرة العقيدة أوثق من آصرة القرابة.

التعليم الثانوي :

* خصائص الإسلام
  - ربانية المصدر.
  - الشمولية.
  - العالمية.
  - التوازن والاعتدال.
  - الثبات والتجديد.
  - رعاية المقاصد.
* آيات الله في الأنفس والآفاق
  - المذاهب الفاسدة وموقف الإسلام منها : (الإلحاد – التشكيك).
  - محاربة الإسلام للخرافات والشعوذة.

وحدة التربية التعبدية

تقديم الوحدة :

تعزز شعائر العبادات الخمس الصلة بالله وتعمق القيم الإسلامية في المجتمع من خلال التنفيذ الجماعي لهذه العبادات لانسجام وحده العبادة مع وحدة المعبود في كامل صور الإبداع والاتساق، ويجد كل ذلك أثره في سلوك الإنسان اليومي في كل مجالات الحياة.

الموضوع الأصلي : العبادات

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* العبادة في الإسلام (تعريفها أنواعها والغاية منها).
* الطهارة أساس العبادة (الوضوء– الغسل–التيمم).
* الصلاة وأحكامها : (الفرائض – السنن – المبطلات).
* أثر الصلاة في تهذيب السلوك.

* الصلاة وأحكامها (أحكام السهو – صلاة المسبوق).
* أنواع الصلاة (الجماعة الجمعة العيدين).
* الصيام حكمه وأحكامه (الأركان والمبطلات).
* الصيام وأحكامه (الأعذار المبيحة للفطر – القضاء والكفارة).
* الزكاة وأحكامها والغاية من تشريعها.
* أوجه صرف الزكاة.
* الحج وأركانه.
* الغاية من تشريعه.

التعليم الثانوي :

* منهج الإسلام في العبادات.
* فقه الصلاة.
* فقه الزكاة.
* فقه الحج والعمرة.
* الأيمان والنذور والكفارات.
* اليسر ورفع الحرج في العبادات.

وحدة التربية الفكرية والمنهجية

تقديم الوحدة :

وهو مدخل الإيمان لذلك ركز الإسلام على قيم التفكر والتدبر والتأمل والاستبصار وأخذ العبرة فبنى لذلك منهجا للاستدلال على وجود الخالق وعظمته قال تعالى « إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنار لآيات لأولي الألباب[3] وجعل الحفاظ على العقل من ضروريات الإنسان الخمس التي لا تقوم الحياة بدونها ولا يكون التكليف إلا به فهو مناطه كما يقول العلماء، وهو طريق الحصول على الزاد المعرفي والمنهجي الذي يمكن المتعلم من معرفة الذات وبناء الحضارة كما يمكنه من غربلة الفكر الإنساني بمختلف مشاربه بمقياس القيم الإسلامية فينتفع ويترك ويتفاعل ويؤثر في إطار سنه التدافع الإلهية قال تعالى : « ولولا دفاع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض[4]» وهكذا تتجلى قيمة القيم العقلية والفكرية لدى الإنسان الذي جعله الله في الأرض خليفة فإذا انفصل عنا أفسد فيها وأهلك الحرث والنسل والله لا يحب الفساد.

الموضوع الأصلي : الفكر والمنهاج

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* الإسلام دين العقل والعلم.
* أدب الحوار والتشاور في الإسلام.
* صور من الإعجاز في القرآن الكريم.
* صور من الإعجاز في السنة النبوية.
* دعوة الإسلام إلى العلم.
* محاربة الجهل والأمية.
* التعريف بالقرآن الكريم.
* التعريف بالسنة المطهرة.
* العلم والإيمان .
* الاجتهاد والتقليد.
* مكانة العلماء في الإسلام.
* منهج رسول الله صلى الله عليه وسلم في تبليغ الدعوة الإسلامية.

التعليم الثانوي :

* منهجية التعامل مع مصادر التشريع الإسلامي.

أ. المصادر النصية :

* منهجية التعامل مع القرآن الكريم (النزول – الحفظ – الفهم – التطبيق).
* منهجية فهم القرآن الكريم: أسباب النزول– المكي والمدني ـ الناسخ والمنسوخ – غريب القرآن –المحكم والمتشابه).
* منهجية التعامل مع السنة : (التعريف – التدوين – الأقسام).
* منهج فهم السنة : (أسباب الورود –الناسخ والمنسوخ – علاقتها بالقرآن).

ب. المصادر الاجتهادية :

* الإجماع.
* القياس.
* الفكر الإسلامي المعاصر والتحديات.

* التبشير وسائله ومظاهره.
* الماسونية وسائلها ومظاهرها.
* الاستعمار مظاهره وآثاره.
* الصهيونية أساليبها ونتائجها.
* الاستشراق ووسائله.
* الهوية الإسلامية وأزمة القيم.

وحدة التربية الاقتصادية والمالية

تقديم الوحدة :

وقد أسسه الإسلام على نظرية الاستخلاف « المال مال الله والناس مستخلفون فيه » فهو بذلك أمانة الله التي يسأل الناس عنها حفظوا أم ضيعوا وهذه نظرية تخالف النظريات المادية التي تعتبر المال ملكا للإنسان وهو حر في التصرف فيه.

وانطلاقا من نظرية الاستخلاف ركز الإسلام قيم حفظ الأمانة وحدد الطرق المشروعة لكسب المال ونقيضها وأداء الفرائض المالية والصدقات التطوعية ورسم للمجتمع سياسة مالية تنفى الجشع والطمع والظلم والقهر وتضمن للناس توازنا في الكسب والإنفاق وتداولا في المال حتى لا يكون فقط بين الأغنياء، ونهى عن الاحتكار والتبذير والإسراف وتلك قيم اقتصادية ومالية تضمن توازنا في المجتمع وتؤدي إلى تنمية مستدامة.

الموضوع الأصلي : المال والاقتصاد

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* المال في الإسلام.
* دعوة الإسلام إلى العمل.
* محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الإسراف والتبذير).
* محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (البخل والجشع).
* الوسطية والاعتدال في النفقات.
* محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الغش).
* محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الرشوة).
* العفة والقناعة في تحصيل المال.

* التوكل والتواكل.
* محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الربا).
* محاربة الإسلام للمفاسد الاقتصادية (الاحتكار).
* الصدقات التطوعية وأثرها في تحقيق التكافل الاجتماعي.

التعليم الثانوي :

* نظرية الاستخلاف في المال في التصور الإسلامي.
* التبرعات المالية وأثرها في تحقيق التكافل الاجتماعي.
* نظام العقود المالية في الإسلام: البيع، القرض، الرهن.
* نظام الإرث في الإسلام (الشروط والأركان والموانع).
* الورثة وأنواعهم.
* تأصيل الفريضة.

وحدة التربية الاجتماعية والأسرية

تقديم الوحدة :

وهو مجال لتمثل القيم الإسلامية الموجهة للسلوك العام داخل المحيط الصغير (الأسرة) أولا من حيث تنظيم العلاقة بين الأزواج وبين كل واحد منهم والأبناء ثم بين كل هؤلاء وذوي الأرحام ثم تتوسع الدائرة إلى الجار الجنب والصاحب بالجنب فإلى المحيط الاجتماعي الواسع وتحكم كل هذا قيم الاحترام والتوقير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وحب الخير للناس والتضحية من أجل الصالح العام، والإحسان والتكافل والتضامن والتآزر والتزاور.

الموضوع الأصلي : الأسرة والمجتمع

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* بر الوالدين.
* أثر الفضائل في المجتمع (الصدق – الأمانة – الحياء).
* أثر الرذائل في المجتمع (الكذب – الغيبة – النميمة).
* رعاية الأبناء في الإسلام.
* اللباس والزينة في الإسلام.
* أثر الفضائل في المجتمع (الإيثار – التواضع – معاشرة الأخيار).

* أثر الرذائل في المجتمع (السخرية – الأنانية – معاشرة الأشرار).
* العلاقة بين الوالدين.
* صلة الرحم.
* حسن الجوار.
* الرعاية الاجتماعية في الإسلام.

التعليم الثانوي :

* نظام الأسرة في الإسلام.
* مكانة المرأة في الإسلام.
* الزواج: حكمه وأحكامه.
* أسس بناء الأسرة والمحافظة عليها.
* تنظيم الأسرة في الإسلام.
* الطلاق: أسبابه، أحكامه، عواقبه.
* شبهات حول نظام الأسرة في الإسلام.

وحدة التربية الوقائية والصحية

تقديم الوحدة :

وفيها من القيم الإسلامية ما لايخفى والتي تنبني على قوله تعالى « ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة وأحسنوا إن الله يحب المحسنين[5]» ومن هذا المنطلق الكبير دعى الإسلام إلى بناء الصحة الجسمية والنفسية حتى يكون المسلم سويا قويا في تقديم النموذج الناجح في الحياة ولذلك قال ص « المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير »[6]

ونهى الإسلام عن كل ما يضر بالصحة الجسمية والنفسية من مخدرات وخمر وكافة المهلكات ودعى إلى ممارسة الرياضة البدنية كالسباحة والرماية وركوب الخيل وغيرها لأن الأمة بأبنائها ولن تسود أمة تخترقها الأمراض وتنهكها الأوبئة.

وسبيل تجنب كل ذلك الوقاية باحترام حدود الله في الحلال والحرام وتقوية الجانب النفسي والروحي بالطاعات والنوافل وذكر الله والإيمان بقضائه وقدره وكل هذه التوجيهات قيم إسلامية أصيلة تستهدف من بناء المسلم السوي القوي.

الموضوع الأصلي : الوقاية والصحة

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* الإسلام والصحة.
* نظافة البدن.
* آداب الطعام والشراب في الإسلام.
* الحث على التداوي.
* الوقاية الصحية في الإسلام.
* الآفات الصحية وكيف عالجها الإسلام (التدخين –المخدرات – الخمر).
* عناية الإسلام بالصحة البدنية.
* الفوائد الصحية للعبادات في الإسلام.
* الحكمة من الحلال والحرام في الأطعمة والأشربة.
* عناية الإسلام بالصحة النفسية.
* من توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم الصحية.

التعليم الثانوي :

* الرعاية الصحية في الإسلام.
* الإيمان والصحة النفسية.
* العفة والصحة البدنية .
* منهج القرآن في الوقاية الصحية.
* منهج الرسول (ص) في الوقاية الصحية.
* صور من الرعاية الصحية في التراث الإسلامي.
* أخلاقيات مهنة الطب في الإسلام.

وحدة التربية الإعلامية والتوصلية

تقديم الوحدة :

وهو مجال حيوي لتجدده وتطوره من جهة ثم لضرورته في نقل المعارف والقيم على مختلف أشكالها وأصولها والمسلم في العصر الحالي خاصة زمن العولمة في حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى تحصين الذات وتقوية الإحساس بدور القيم الإسلامية في ثبات

الشخصية المسلمة المتزنة اليقظة المتفتحة والمتفاعلة.

وقد بدأ الإسلام أول ما بدأ بالحديث على ضرورة حفظ الإنسان لحواس التواصل التي متعه الله بها « إن السمع والبصر والفؤاد كل أولائك كان عنه مسؤولا[7] » ثم ركب على ذلك حفظ أعراض الناس من القول السيء والباطل « يأيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا أقواما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين[8]» ثم وضع الإسلام ضوابط لنقل الخبر ونشره واستعمال وسائل الإعلام في ما ينفع الناس ويمكث في الأرض مع تجنب الإشاعة والخبر الكاذب والخطاب المنافق والصحافة الارتزاقية وما سوى ذلك مما ينافي قيم الإسلام في مجال الإعلام والتواصل.

الموضوع الأصلي : التواصل والإعلام

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* التعارف والتواصل ضرورة بشرية.
* حواس التوصل نعمة إلهية.
* الأمانة في تلقي الخبر ونقله.
* أدب التواصل مع الغير.
* حفظ حاسة السمع.
* حفظ حاسة البصر.
* حفظ حاسة اللسان.
* حفظ القلب.
* توجيهات إسلامية للاستفادة من وسائل الإعلام.

أ. السمعية البصرية.

ب. المكتوبة والمقروءة.

ج. الإعلاميات والانترنيت.

* أساليب التواصل من خلال سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (نماذج ومواقف)

التعليم الثانوي :

* ضوابط الإعلام في الإسلام.
* أساليب الحوار في القرآن الكريم.
* أساليب الحوار في السنة النبوية.

* أدب الجدال والمناظرة من خلال التراث الإسلامي.
* أدب الاختلاف في الإسلام.
* كيف نستثمر وسائط التواصل في نشر القيم الإسلامية.

وحدة التربية الحقوقية

تقديم الوحدة :

وقد أفردنا مجالا مستقلا رغم انه مرتبط بباقي المجالات الأخرى لأن الكلام عن التربية على حقوق الإنسان في النظام التربوي المعاصر أصبحت حديث كل لسان فكان لا بد أن يفرد هذه المجال بالذكر لبيان قيم الإسلام في حفظ الحقوق.

ولئن تحدثت الأنظمة التربوية المعاصرة عن حقوق "الإنسان" والإنسان فقط فإن مجال الحقوق الذي تتضمنه القيم الإسلامية يبتدأ أولا بحقوق الله تعالى على العباد ثم بعد ذلك حقهم عليه كما ورد في حديث معاذ الذي قال فيه رسول الله (« يا معاذ أتدري ما حق الله على العباد قال الله ورسوله أعلم قال أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئا، أتدري ما حقهم عليه قال الله ورسوله أعلم، قال ألا يعذبهم »[9]

وبعد ذلك تأتي حقوق المحيط على الإنسان من حيوان ونبات باعتبارها كائنات مسخرة لا تقبل العبث ولا الإسراف وإنما تستغل بالعدل والقسط والإحسان وبذلك كان تنظيم القيم الإسلامية لمجال الحقوق أوسع وأشمل وأكمل.

الموضوع الأصلي : الحقوق

المواضيع الفرعية

التعليم الإعدادي :

* رعاية الحقوق في الإسلام.
* حق الله على عباده.
* حق النفس.
* حق المسلم على المسلم
* حقوق الآباء.
* حقوق الأبناء.
* حقوق ذوي الأرحام والجيران.
* حق الطريق.
* رعاية الإسلام للحق العام.

* حق الأجير في الإسلام.
* حقوق ذوي الحاجات الخاصة.
* نماذج ومواقف من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم في رعاية الحقوق.

التعليم الثانوي :

* حفظ الدين في الإسلام.
* حق الحياة في الإسلام.
* حق التفكير والتعبير في الإسلام.
* حق التملك في الإسلام.
* حفظ العرض في الإسلام.
* شبهات حول التشريع الجنائي في الإسلام.

وحدة التربية الفنية والجمالية

تقديم الوحدة :

وبعضه لصيق مرتبط بالمجال البيئي لكنه أوسع منه إذ أن في كل نسمة حلقها الله مسحة من الفن والجمال تقتضي التأمل والاعتبار فالله جميل يحب الجمال والله طيب لا يقبل إلا طيبا.

والفنون حين ارتبطت بالقيم الإسلامية صارت جمالا وحين انفصلت عنها صارت تجارة ترسخ قيم العبث وطغت عليها المادة فبلدت الإحساس بالجمال ولم تعد تشحذ الحس وهذا يظهر بجلاء في الإنتاجات المسرحية والسينمائية والرسم والنحت التي تمجد الجسد وتنصبه معبودا باسم حرية الإبداع الذي ينبغي أن ينفلت من كل القيود . إن القيم الإسلامية قد جعلت من الفن والجمال سلما يرتقي للوصول إلى الله الخالق المتقن المبدع الجميل ووسائل إدراك ذلك التأمل في دقة الصنعة الإلاهية في الكون وتوجيه طاقات الإنسان الإبداعية في المسرح والسينما والتشكيل والرسم والخطابة والشعر وما إلى ذلك بهدف خدمة سمو الروح بما يسمح للإبداع أن يعمق القيم الإسلامية في النفوس فنقرأ بعد ذلك كل الإنتاجات الفنية بعين فاحصة ناقدة مميزة ومتمتعة بالجمال الذي هو نعمة إلهية ومنحة ربانية.

الموضوع الأصلي : الفن والجمال

المواضيع الفرعية :

التعليم الإعدادي :

* التربية الجمالية في الإسلام (مدخل عام).
* الإنسان والجمال في الإسلام (جمال المظهر) :
أ. عناية الإسلام بجمال البدن.
ب. عناية الإسلام بالزينة.
ج. عناية الإسلام بجمال السلوك.
* النظر والاعتبار في جمالية الكون.
* أثر الإيمان في تنمية الحس الجمالي :
أ. جمال المحيط (المسكن).
ب. جمال المحيط (التناسق والتنظيم).
ج. عناية الإسلام بجمال السلوك.
* جمال الباطن (المحافظة على الفطرة).
* عناية الإسلام بجمال النفس (الحياء والتواضع).
* عناية الإسلام بالذوق السليم.
* من مظاهر الجمال في هيئة رسول الله صلى الله عليه وسلم وسلوكه.

التعليم الثانوي :

* خصائص الفن الإسلامي.
* التصوير الفني في القرآن الكريم.
* البلاغة والفصاحة في جوامع كلمه (ص).
* الفن والجمال بين الإسلام والمنظور الغربي.
* نماذج من التراث الفني والجمالي في الإسلام :
أ. (عمارة، رسم مخطوطات، قطع أثرية)
ب. الأدب الإسلامي (النثر – الشعر القصة).

وحدة التربية البيئية

تقديم الوحدة :

وهو المحيط العام الذي ختمنا به الإشارة في مجال الحقوق ونقصد بالمجال البيئي تحديدا ما خلق الله من شجر ومدر وما سخر للإنسان من كائنات حية هي في خدمته إلى أن يأمر الله بفنائها.

وقد كان هذا المجال مفتوحا على القيم الإسلامية التي تحفظه وترشد التعامل معه والبيئة اليوم في عصر التلوث وهدر الطبيعة النباتية والحيوانية أحوج ما يكون إلى إعادة تكوين الإنسان العابث فيها فسادا وفق قيم إسلامية تقدر نعمه التسخير والاستخلاف ومن أمثلة ذلك الدعوة إلى الإحسان في التعامل مع الحيوان ذبحا وأكلا وعدم اتخاذ الطير هدفا والاعتدال والتوازن في استخدام الماء وكل عناصر الطاقة الأخرى والنهي عن تلويث الماء والأماكن التي يجلس فيها الناس للراحة كالظل والطرقات والأماكن العامة التي جعل إماطة الأذى عنها صدقة.

الموضوع الأصلي : البيئة

المواضيع الفرعية :

التعليم الإعدادي :

* عناية الإسلام بالبيئة.
* الغرس فوائده وفضله.
* إماطة الأذى عن الطريق صدقة.
* الرفق بالحيوان.
* الماء والحياة.
* ترشيد استخدام الطاقة.
* البيئة دعامة للصحة في الإسلام.
* صور من حماية البيئة في التراث الإسلامي.
* وسائل المحافظة على البيئة في الإسلام :
  - الصدقة الجارية.
  - إحياء الأرض الموات.
  - محاربة التلوث.
* الحفاظ على التوازن البيئي.

التعليم الثانوي :

* تسخير الكون لخدمة الإنسان.
* الإسلام والمحافظة على الثروات الطبيعية.
* موقف الإسلام من ظاهرة التلوث.
* حكمة الله تعالى في التوازن البيئي.

* واجب نشر التوعية البيئية.
* نظام حماية البيئة بين الإسلام والقوانين الوضعية.

خلاصة

وهكذا يكرس هذا المنهاج الصورة الشاملة للإسلام في ذهن التلميذ باعتباره نظام حياة، مع إحساسه بارتباط هذه المادة بالواقع تجيب عن إشكالاته وتسهم في التنمية وترتبط بمنظومة القيم الإسلامية الأصيلة: مما يخلق لديه شوقا للتعلم في المراحل اللاحقة: ويجعل المادة تحتفظ بآثارها في المتعلمين لفترة أطول.

الهوامش

1. صالح، عبد الرحمن [وآخرون]، مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها. –عمان : دار الفرقان 1999.
2. نشير إلى أن هذه المنهاج الجديد بدأ تطبيقه بالمملكة المغربية ابتداء من السنة الدراسية 2003 بعد دراسته من طرف لجن مختصة جهوية ووطنية في بناء المناهج الدراسية والمصادقة عليه وصدوره في الكتاب الأبيض لمراجعة المناهج والبرامج، وقد كان لنا شرف إعداده كمشروع مقترح بالمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بالمملكة المغربية بمساهمة جماعة من الباحثين ونسعى من خلال إدراجه في هذا الكتاب اقتراحه كمشروع متكامل وبديل لتدريس التربية الإسلامية في بلدان العربية والإسلامية، وللجاليات الإسلامية في الغرب.
3. سورة آل عمران، الآية 190.
4. سورة البقرة – آية 251.
5. سورة البقرة– آية 195
6. رواه مسلم في كتاب القدر.
7. سورة البقرة – الآية 251.
8. سورة الحجرات – آية 6.
9. رواه البخاري.

تدريس الظاهرة الدينية

هدى رزق

ما هو موقع العلوم الاجتماعية في دراسة النصوص، والممارسات، والمؤسسات الدينية ؟

لقد أصبح مفهوما العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية شائعين، وأصبحت هذه العلوم مألوفة وفي الجامعات العربية منذ الستينات. ولكن لطالما اصطدم تطبيق علوم الإنسان والمجتمع على العلوم الدينية بمواقع دوغمائية تحت شعارات مختلفة. إذ أن الصعوبة التي تواجه العلوم الاجتماعية والإنسانية ليست فكرية فقط، إنما عاطفية أيضاً خاصة فيما يخص المعرفة بالإيمان. فتطبيق العلوم الإنسانية والاجتماعية على الظواهر الدينية يعني تطبيق الدراسة النقدية مما يعني نزع الهالة المقدسة على هذه الظواهر.

قبل التطرق إلى موقع العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية في دراسة النصوص والممارسة والظاهرة الدينية، لابد في البداية من شرح ماهية العلوم الاجتماعية وغايتها. هل هي علوم العلاقات الاجتماعية ؟ وهل علم الاجتماع مؤسس على أساليب عقلانية مختلفة عن تلك التي يتطلبها العقل المجرد في تقاليدنا الثقافية المسيطرة ؟

هدف علم الاجتماع في بداياته (مع أوغست كونت) إلى تعيين « علم ملاحظة الظواهر الدينية »، إلا أن لتعبير علم الاجتماع مفهومين :

الأول : يحيلنا إلى دراسة منهجية للقوانين التي تحكم الكل الاجتماعي بكل تعقيده : والثاني : يشمل الدراسة التحليلية للمجموعات الإجتماعية والظواهر الاجتماعية التي يجب أن تسمح بصياغة بيانات عامة.

إن المجتمع هو محصلة التفاعلات الإنسانية ؛ وبالنتيجة، فإن أيّة ظاهرة اجتماعية يمكن ويجب أن تُفسّر كنتاج لنفس هذه التفاعلات، والأمر نفسه ينطبق على النظام الاجتماعي والمؤسسات.

لقد ظهر علم الاجتماع في اللحظة التي بدأت فيها مجتمعات « النظام القديم » بالانهيار. وعلى الفور أخذ يطمح لتحليل الحداثة وتفسير انبثاق العلاقات الاجتماعية الجديدة، وكذلك سير المجتمعات وصيرورتها الاجتماعية.

وقد أراد أيضاً خلق شروط لإقامة حياة عقلانية وصياغة العالم الاجتماعي السائر في

طريق التكوين وتزويده بمؤسسات فعّالة، منسجمة ومستنيرة وبسلطة أخلاقية ثابتة. أراد علماء الاجتماع الأوائل أن يكونوا علماء حقيقيين ومصلحين اجتماعيين أيضاً وهكذا أظهر علماء الاجتماع منذ بداية تاريخه ازدواجية شديدة، علم ونبوءة تجربة ومشروع إصلاحي.

لكن ظهرت في المجتمع الجديد ذو التوازنات القديمة شروط حياة وعمل غير مستقرة وعلاقات وممارسات اجتماعية قلبتها التبدلات التكنولوجية الناشئة عن الثورة الصناعية. كما ظهرت نظم قيم جديدة وأشكال جديدة للتنظيم أثارت عدداً من التساؤلات وارتباكات في تفسير المجتمع الذي قال عنه مونسكيو بأنه سيكون محكوماً من قبل « المناخ » و« الدين » و« القوانين ».

إنطلاقاً من ظواهر مثل الأسرة، المجموعة، المصلحة، السلطة تبين علماء الاجتماع وجود قوانين طبيعية تحكم المجتمع. فساهم التقدم الخارق في علم الفيزياء والرياضيات في حث الباحثين في العلوم الإنسانية على تصور الظواهر الاجتماعية كمعادلات فيزيائية، وجعلهم يتطرقون لدراسة الإنسان والمجتمع بصورة غائية وإخضاع الظواهر الاجتماعية إلى قوانين تحكم مسير المجتمع. لذلك، تمّ التركيز على علمي الميكانيك والديناميك. وسمحت هذه المقاربة بدراسة الظواهر الاجتماعية بصفتها نظم علاقات بين عناصر مرتبطة بعضها ببعض.

إن علم الاجتماع الذي نشأ نتيجة أزمة اجتماعية مزدوجة، الأزمة السياسية التي أحدثتها الثورة الفرنسية من جهة، والأزمة السياسية الإقتصادية والاجتماعية الناتجة عن تطور الصناعة الكبرى وتطور الرأسمالية من جهة أخرى، سعى إلى وقف الحركة التي أوصلت البورجوازية إلى الحكم، والتي ساهم انتصار الرأسمالية في إطلاقها. وإزاء الهدف الذي انطوت عليه الثورتان البورجوازيتان في عامي 1830 و1848، وهو تثبيت وضع الطبقة البورجوازية الجديدة ظهرت فلسفة كونت الوضعية التي يمكن تلخيصها كما يلي :

أ. إنها منهج يعتمد على الوقائع الحسية ويستبعد التخيلات والمفاهيم الدينية والفلسفية وسائر النظريات التي لا تعترف بوجود التجريبية الوضعية ومسلمات المذهب الوضعي.

ب. اعتبار الظواهر المأخوذة من الواقع نسبية ومقابلتها ومقارنتها فيما بينها وتحاشي التشديد على ظاهرة معينة على حساب بقية الظواهر.

ج. توجيه البحث واستخدامه في مجال العمل التطبيقي، أي تحويله إلى دليل لرجل السياسة.

اعتبر البعض في بداية القرن العشرين أنه أصبح من الممكن تحديد علم الاجتماع، ليس

كعلم المؤسسات فحسب، إنما كعلم الجماعات الاجتماعية وديناميةالجماعة وسلوك الجماعة القائم على علاقات الإنتاج والذي يفترض تحديد نظام القوى.

أدّت سلسلة التحولات في المجتمعات المتطورة إلى انقلابات حدثت على صعيد الحياة اليومية والثقافة مثل زوال العائلة الموسعة، تطور القوى الإنتاجية والمعرفة والحركية الاجتماعية. إن كلمة تحديث تعني في الوقت الراهن هذا التحوّل في حياة المجتمع، وتطور التحليل من دراسة المجتمع إلى دراسة التنظيمات إلى التحليل المؤسسي على الرغم من التشديد على الروح العلمية في دراسة الظواهر الاجتماعية عن طريق الملاحظة والتجريب، الإستقراء الذي ينتهي إلى تقرير القوانين. تطور علم الإجتماع ارتبط بالتطورات الاقتصادية والسياسية بعد الحرب العالمية الثانية، حيث ظهرت نظريات توزّعتها الانتماءات السياسية من ماركسية واشتراكية ورأسمالية، والكتابات في هذا الشأن كثيرة، وانعكست هذه الاتجاهات على قراءة الواقع المجتمعي وقراءة المؤسسات، كما أثّرت على الموضوعات التي يدرسها هذا العلم الذي أصبح يهتم أكثر بالأزمات الموضوعية التي تعاني منها مجتمعاتنا كالبطالة والعولمة والتضخّم والظواهر.

بعد اطلاعنا على تطور علم الاجتماع، سنحاول الدخول إلى علم الاجتماع الديني والظواهر الدينية لنقول : إنه ليس من واجب علم الاجتماع دراسة ماهية الظاهرة الدينية، وإنما السلوك الذي تنتجه هذه الظاهرة من جراء أنها تعتمد على بعض التجارب الخاصة وعلى تطورات وغايات محدّدة. فالسلوك ذوالمعنى الذي يسلكه الإنسان الديني شكّل هماً لعلماء الاجتماع (ماكس فيبر)، لأن المسألة لا تتعلق بالنظر في القيمة الخاصة بالعقائد أو بضروب اللاهوت أو بفلسفات الدين من حيث هو فعالية إنسانية في هذا العالم الأرضي.

إن الموقف الوضعي العلمي يقوم على أساس إنكار الدين واحتقاره عموماً. ولكن دراسة الظاهرة الدينية تقتضي فهم تأثير السلوك الديني على الفعاليات الأخرى، من أخلاقية أو اقتصادية أو سياسية أو فنية، وبإدراك ضروب الصراع الذي يمكن أن ينتج عن تنافر القيم التي يدعي كل منها أنه يخدم السلوك. فإذا فهمنا مباحث علم الاجتماع في الدين، فهذا الفهم سوف يتعلّق أيضاً بعلم الاجتماع الاقتصادي وعلم الاجتماع الأخلاقي. فعلم الاجتماع الديني الذي يدرس الظواهر الدينية، إنما هو علم نقد سلطة الكهنة ورجال الدين، وهو يدرس اتجاه علاقة الدين بالاقتصاد والسياسة والفن وتأثيره على منظومة القيم التي يطلقها.

هل يمكن قراءة الظاهرة الدينية والنصوص الدينية إنطلاقاً من مناهج العلوم الاجتماعية، وهي المناهج التي تتوخى العلمية والقراءات الاستقرائية. هل يجدر بنا اختراق الطبقات العميقة المتراكمة في تراثنا خلال قرون عديدة ؟ وهل يجدر بنا نبشها

وتفكيكها ومعرفة نقاطها القوية والضعيفة وقراءتها على ضوء تاريخها من أجل معرفة أفضل لتراثنا وفهم أفضل للظواهر البشرية والاجتماعية والتاريخية لمعرفة كيفية تشكّلها وبناءها. أم لأن المجتمعات الإسلامية والعربية لم تعرف أن تولد فكراً إزاء ثرائها الخاص كما فعل الغرب ؟

إن ظاهرة التقديس شيء موجود في كل المجتمعات البشرية. إنها ظاهرة أنتروبولوجية، وتختلف درجة حدّتها وتجلياتها من مجتمع إلى آخر حسب التطور الثقافي. لكنه ليس من السهل التحدّث عن الظاهرة الدينية دون العودة إلى تراث الإسلام، حيث رمي التراث العربي السابق على الإسلام كلّياً في دائرة الجهل والتعسّف.

لذلك، يجب الأخذ بعين الاعتبار أن المنهج العلمي هو منهج تفكيكي، وهو في نفس الوقت يخضع المجتمع المبحوث إلى الملاحظة والمعاينة عن قرب وإلى تفكيك البنى المعرفية. وهكذا، يأخذ تدريس النصوص والممارسات كما المؤسسات الدينية أبعاداً مختلفة، حيث يجب إخضاعها للمنهج الذي يعنى بالدراسات الأنتروبولوجية وبالمؤسسات.

كيف يمكن تحليل النص الإسلامي على ضوء قراءتنا للظواهر الدينية ؟ أين موقع الخطاب الإسلامي المعاصر وما هو تأثيره الاجتماعي ؟

إن الخطاب الإسلامي المعاصر هو خطاب جماعي. ذلك أن المجتمع بمختلف فئاته الحيوية يعبر عن نفسه بواسطته ويجد نفسه فيه وينتج نفسه باستمرار من خلاله.

فمحاور الخطاب الإسلاموي (Islamist) المعاصر وفرضياته وموضوعاته تستخدم بشكل مباشر من قبل الجميع. وكلّما اشتدت الأزمات الاقتصادية والديمغرافية، كلّما زاد انتشار الخطاب الإسلاموي وضعف الخطاب العقلاني.

إن محاور هذا الخطاب التي يحدّدها الإسلاميون لفكرهم وإرادتهم التاريخية في إعادة تنشيط الإسلام وتعاليمه تجد جذورها لدى المسلمين الأكثر ثقافة كما لدى المؤمنين الأكثر بساطة. ويتبلور هذا الخطاب عبر :

– تقسيم البشر إلى فئة المؤمنين وفئة الكافرين، حيث اختار الله من البشر أوصياءه على هذه الأرض. إذاً تقسيم الأرض : دار الإسلام / دار الحرب.

– تعتبر هذه القراءة أن الدين والدولة والدنيا ذرى مترابطة لا تنفصم للوجود البشري. فالدين هو الذي يُشكّل السياسة والحياة الدنيوية، والحقيقة كلّها في الوحي والإسلام.

– كما أن النظام الاجتماعي والتاريخي المقبول والشرعي ينبغي أن يكون متلائماً بالضرورة مع النظام الذي عرفته الأمة في بداياتها في زمن مقدّس.

في بداية القرن التاسع عشر، اعتبر الإسلاميون بأن الإسلام يستطيع أن يقدّم قاعدة

للمقاومة الفعّالة ونظاماً للقيم، وهو قادر على مواجهة الهيمنة السياسية والثقافية والاقتصادية للغرب. لذلك، يجب إعادة بعث الإسلام في عظمته الأولى وبدأوا في تفسير السيطرة الغربية عن طريق الضعف العقائدي والديني.

ورداً على التطورات المجتمعية التي أحدثتها التغييرات الاقتصادية والسياسية في الغرب، أصبح الرد على الرأسمالية والاشتراكية معاً متمثلا في فكرة أن العدالة والديمقراطية وحقوق الإنسان وتحرير المرأة والتسامح والاستخدام العادل للملكية ونشر الثقافة كلها موجودة في الإسلام منذ عصره الأول.

وبما أن العلوم في الغرب غير قادرة على الفهم الموضوعي لتاريخ الإسلام، وينبغي الالتزام بالمنهج الأصولي واعتبار الفلسفة الإغريقية مشبوهة.

كما أن الإسلام يحافظ على التراتبية الهرمية بين السيادة التشريعية العليا (كلام الله) وتفسيراته المأذونة.

أما الاختراعات الكبرى للعلم الحديث فهي موجودة سابقاً في القرآن أو معلنة ومشروحة فيه حيث سبق المسلمون كل الأوروبيين وعلومهم.

ويخلصون إلى اعتبار أنه لا يمكن لعملية البناء الوطني أن تتم بمعزل عن الإسلام أو ضدّه

مزج الخطاب الديني بين عناصر التركيبات الأسطورية وخصائص الإيديولوجية الحديثة

تكمن إحدى مهام البحث العلمي في عملية فهم وبيان الاستخدامات المتنوعة التي يقوم بها كل مجتمع إنطلاقاً من موروثه المعنوي والرمزي. ولقد آن الأوان لكي نجعل المجتمعات العربية تستفيد من طراز الفهم الجديدة، هذه التي سجّلها لنا الفكر المعاصر.

لم يتوصّل الخطاب الإسلامي التقليدي حتى الآن إلى التمييز بين الأسطورة والتاريخ. فهو يخلط بين هذين الطرازين من المعرفة، وينتقل من الواحد إلى الآخر دون أية مشكلة، ولقد حرم نفسه من مفهوم أساسي بالنسبة للتحليل النقدي الخاص بالمعرفة الأسطورية والمعرفة العقلانية على حد سواء.

إن العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ممفهومان مألوفان، ولكن هذا لا يعني أن ممارسة هذه العلوم قد أصبحت شائعة، هنالك خلط بين الصورة الجديدة لهذه العلوم وبين صورتها التقليدية السابقة. فالصورة الجديدة مبنية على الفهم الواقعي والعلمي للظواهر المؤثّرة في حياة الجماعات الاجتماعية وتهدف إلى تفسير الأزمات التي تمرّ بها المجتمعات الحديثة مع التطورات التكنولوجية الحاصلة، وتأثيرها على الحياة

الاقتصادية والاجتماعية والدينية والفنية.

تطبيق العلوم الإنسانية والاجتماعية على الظاهرة الدينية

إذا ما أردنا تطبيق علوم الإنسان والمجتمع على تدريس الظاهرة الدينية، فإن الصعوبات تكمن في الاصطدام ببعض المواقع التي تشكل الهيكل الصلب لكل فكر يكون خطاباً عن الإسلام بصفته نظاماً من العقائد. وهنالك صعوبتين في هذا المجال : صعوبة فكرية وأخرى عاطفية.

ويأتي الخطاب الإسلاموي لكي يضيق حاجز المراقبة السياسية. فالمقاومات والاعتراضات المعهودة لرجال الدين بإمكانها أن تكون الأقوى وسيقول هؤلاء بأن الدين الإسلامي مهدّد، خاصة وأن الإسلام يشمل أبعاد الدنيا والدين والدولة وهو الذي يُضفي الشرعية على الأنظمة والسلطات السياسية.

كيف يمكن تجاوز هذه العقبات ؟ لا يكفي التدريس النظري والمنهجي البحث في جعل الناس يعتنقون المنهجية العلمية خصوصاً في المجال الإسلامي. إن تدريب الناس على علوم الإنسان والمجتمع بواسطة الأمثلة العملية يؤدي إلى نتائج مشجعة، إذ يبقى الإجماع على أن علوم الإنسان والمجتمع هما نتاج مجتمعات بشرية محدّدة في لحظة معيّنة من تطورها التاريخي، إنها نتاج المجتمعات الغربية، فهذه العلوم ليست إلا جواباً ملائماً لحاجيات المعرفة الناتجة عن العمران والتصنيع السريع الذي شهدته المجتمعات الغربية.

أما الفكر العربي والإسلامي، فلم يُشارك في أي جزء من هذا المسار الفكري الطويل بتداءً من القرن السادس عشر، ولقد انكفأ على ذاته. وفي هذا تكمن المشكلة. لقد تأثّرت المجتمعات الإسلامية بالحداثة عملياً وهي تطرح على نفسها اليوم أسئلة تتعلّق بمستقبلها وموقعها في عالم الأفكار الدينية.

لقد حصلت في التاريخ العربي والإسلامي محاولات لإعادة إنتاج النموذج الإسلامي الأولي عن طريق إجبار عموم المسلمين على تطبيق كل مبادئ الشريعة حرفياً، لكننا لم نعد نستطيع التحدّث عن تشابه البنى الاجتماعية – الاقتصادية والآليات السياسية بين المجتمعات الحالية وبين مجتمع الجزيرة العربية السائد في زمن النبي (صلعم). بل على العكس من ذلك تغير كل شيء وصار مختفا. إن الخطاب المعاصر الذي يزعّم أنه يُحرك التاريخ المعاصر هو خطاب إيديولوجي مغلق على البعد الأسطوري والرمزي. إن آلاف المسلمين يتوقون إلى معرفة موقعهم في العالم المعاصر وهم يعيشون تناقضات يرغبون في تجاوزها.

لقد أثارت العلوم الإنسانية اعتراضات واحتجاجات حتى داخل الفكر الغربي نفسه، وهي

تحدث الارتياب في أوساط المحافظين. لذلك نطرح السؤال التالي بأي مقياس وإلى أي حد يمكن نقل إشكاليات هذه العلوم ومنكشفاتها إلى المجال الإسلامي، ذلك من اجل أن تُثير في داخل الوعي الإسلامي بُعداً حياتياً مُعاشاً لكن غير منظور له.

إن مقاربة التاريخ بشكل واع ومعقول في المجال الإسلامي أمر ضروري من جهة، ولكن يمكن أن يثير ردود فعل عنيفة من قبل المجتمع الذي يشعر اليوم بأنه مُهدّد في حقائقه المطلقة وقيمه المحورية أكثر من أي وقت مضى مع الهجمة السياسية على قيم الإسلام وتعاليمه بحجة محاربة الإرهاب، دون تمييز بين الإيديولوجية والدين.

إنّ العلم الوضعي الذي يؤمن بدراسة الظواهر الاجتماعية، كما تدرس الظواهر الطبيعية له تأثير تفكيكي في وقت تحشد المجتمعات الإسلامية جهودها لتكريس وحدتها القومية من أجل مقاومة الافتراءات الخارجية وتجاوز المؤثرات الداخلية المتفاقمة، هنالك جهود موجهة نحو المعرفة الإيجابية والنقدية، لكن المشكلة أنه عندما يصل الباحث إلى موضوعات يمكن أن تعتبر محرّفة فهو يتراجع.

لذلك ينبغي لملمة الحقيقة المعاشة من قبل المعاصرين، وطرح التساؤل لماذا طرح هذا الموضوع اليوم ؟ ولماذا جرى تشجيع الإسلاميين في الثمانينات ؟ مما يفرض قراءة جذرية للظاهرة الدينية وإعادة فحص نقدي لمعنى إعادة النظر وتدريس الدين والحوار مع الآخر.

فالممارسة المسؤولة للمعرفة الإيجابية التي تهدف إلى تغليب البحث الحر والمفتوح عن المعنى وتجاوز الخصوصيات الميثولوجية والتاريخية والسوسيولوجية الضيقة. تمكّن الفكر الإسلامي من أن يماشي الدروس الجديدة لتاريخ الأديان والأديان المقارنة وعلم الاجتماع والأنتربولوجيا الدينية والبسيكولوجيا الاجتماعية والتحليل النفسي والألسنيات.

لذا يجب طرح مفهوم كلام الله طرحاً إشكالياً ضمن التوجهات التي فتحها العلم المعاصر وطرح مفهوم الكتابات المقدسة خارج نطاق التيولوجية، إن القرآن والتاريخية يُشكّلان بالنسبة للفكر الإسلامي نقطة الانطلاق الإجبارية من أجل الافتتاح المنهجي للعقلية العلمية. فالاقتناع المؤسس على البرهان التجريبي هو في طور الحلول محل التمسّك العاطفي بالاعتقادات التقليدية في مجال التطبيق العلمي على الأقل.

لذلك نقترح :

1– الدخول إلى النصوص بتاريخية وليس برمزية تتجاوز التاريخ

2– استخدام الأسلوب الدلالي المباشر وعدم طمس الزمان والمكان والظروف

3– التفريق بين الأسطورة والتاريخ، وبين العوامل المثالية التصوّرية والعوامل الواقعية

4– إعادة النظر ببعض المفاهيم وتفسيرها على ضوء منجزات العلم المعاصر

5– إنتاج الحقل الثقافي الذي يتلاءم مع الحقل الاجتماعي العربي الإسلامي، أي ما أصبح عليه اليوم وليس ما كان عليه بالأمس، مع إمكانية التأقلم والتعلّم.

6– وضع التاريخية في قلب المجتمع وليس المجتمع في قلب التاريخ، وذلك لتنظيم حقل من العلاقات والممارسات (بُنى الإنتاج، البُنية السياسية، البُنية الاجتماعية)

7– تجاوز الميثولوجيا ودراسة تاريخ الأديان المقارنة وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا الدينية والسيكولوجية الاجتماعية ودراسة العلاقة بين الإسلام والسياسة، بين السلطة السياسية والسلطة الدينية في المجتمعات الإسلامية.

كل هذه المعطيات المذكورة، تُعطي الزخم والغنى للدين الإسلامي دون أن تضعفه.

الأساليب الحديثة في تدريس الدين في المملكة العربية السعودية

عبد الرحمن بن مبارك الفرج

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على معلم البشرية وهادي الإنسانية محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه إلى يوم الدين : وبعد : فلقد كثرت في هذه الأيام التساؤلات وتشعبت الأقاويل واختلفت الآراء حول تدريس الدين سواءً في التعليم العام أو في الكتاتيب أو غيرها ومن هذه التساؤلات :

1. هل تدريس الدين ضرورة أم ترف ؟

2. وهل هذه الأساليب التي يدرس الدين من خلالها في كثير من البلدان ؛ هي السبب في المشكلات التي يعاني منها العالم اليوم ؟

3. وما هو الأسلوب الأمثل لتدريس الدين ؟

القسم الأول : جوانب مهمة حول تعليم الدين

قبل أن أدخل في صلب الموضوع الذي نحن بصدده لا بد من التعريج على بعض الجوانب التي أرى أهميتها :

أولاً : الدين اعتقاد وسلوك، فكان لابد من توافر مميزات وصفات محددة فيمن يتصدى لتدريس الدين ؛ لأن هذه المهمة في اعتقادي من أصعب المهمات التي يمكن أن تناط بإنسان وأخطرها، ذلك أن المعلومات التي تقدم من خلال دروس الدين يجب أن تتحول إلى سلوك يتمثله الدارس طوال حياته، ولا تنتهي بانتهاء الحاجة إليها ؛ لأن الحاجة إليها مستمرة إلى آخر الحياة. الأمر الذي يعني أن الدارس إذا تلقى معلومة بطريقة غير موفقة، أو بفهم غير سليم، فإن نسبة احتمال وقوعه في الخطأ كبيرة، وهذا يعني أن الخطأ سيلازمه طوال حياته، ما لم يتعرض لبعض المواقف التي يمكن من خلالها تصويب هذا الخطأ. وما نلاحظه من خطأ في فهم كثير من الناس لبعض القضايا في الدين مرده إلى ذلك.

ثانيًا : الأساليب السائدة في تدريس الدين في كافة الأديان متشابهة إلى وقت قريب، تعتمد في الأعم الأغلب على المشافهة والتلقين فقط. وهذا الأسلوب يؤدي إلى القضاء على

شخصية المتعلم ويغيب عقله ؛ لأن عليه أن يتقبل ما يلقى إليه من قبل المعلم دون تفكير أو إعمال للعقل، حتى لقد قال بعضهم : إذا أردت أن تدخل إلى المعلم (معلم الدين) عليك أن تخلع عقلك مع نعليك في الخارج، لأن ما سيسمعه صواب لا يقبل النقاش.

ثالثًا : الدين يعتبر من المكونات الأساسية لشخصية الإنسان التي لا يستطيع أن يستغني عنها، كما لا يستطيع أن يستغني عن الأكل والشرب وغير ذلك من مقومات الفطرة الإنسانية، ومن خلال هذه المكونات تظهر تصرفاته وأساليبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين. وحتى العلمانيين والإلحاديين هم في الواقع يدينون للإلحاد والعلمانية لأنهم جعلوها مكان الدين. لذا نجد الإنسان مندفعًا إلى تعلم دينه بأي وسيلة كانت، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى القنوات الرسمية في تعليم الدين ؛ لأن التعليم الديني النظامي يعتبر صمام أمان يمكن من خلاله ضبط سلوك الأفراد والمحافظة على الوحدة بين شرائح المجتمع، وحتى لا يقدم إليه الدين بصورة غير صحيحة وفي أماكن غير مناسبة ؛ فتكون النتائج وخيمة.

رابعًا : حينما نناقش الأخطاء والسلبيات نطالب الآخرين بأن يتمثلوا الطريقة التي نتبعها حتى نستطيع تجنبها، ونصر على أنها هي الصواب، وهذا هو الخطأ عينه ؛ لأن كل بيئة وكل مجتمع وكل دين له خصائصه وحاجياته التي تختلف عن الآخرين اختلافًا كليًا أو جزئيًا، ومن الإجحاف المطالبة بذلك. وهذا ما يحدث مع المسلمين اليوم، فالآخرون يطالبونهم بتمثل طريقتهم حتى لا تحدث بعض الممارسات التي يعتقدون أنها تؤدي إلى بعض أشكال العنف ؛ وحتى يكونوا أكثر تقدمًا، وإن لم يفعل المسلمون ما يملي عليهم فهم متخلفون إرهابيون ينبغي أن تستخدم القوة ضدهم –وقد استخدمت فعلاً– وهذا هو الإرهاب بكافة أشكاله وأنواعه.

خامسًا : هناك من يطالب باتخاذ نموذج معين في التصحيح في الدين، ومن تلك النماذج النموذج المسيحي، وهذا يندرج عليه ما ورد في الفقرة السابقة، إذ ليس من المسلم أن يكون نموذج التصحيح في الدين المسيحي هو النموذج الصحيح أو السليم الذي يجب أن يحتذى. لأن هذا التصحيح جاء بعد ممارسات وإرهاصات حدثت في محيط من يعتنقها وليس من الضروري أن تكون قد حدثت بالصورة نفسها عند أصحاب الديانات الأخرى.

سادسًا : التوجه السائد اليوم في كثير من البلدان الإسلامية والعربية هو تحجيم التعليم الديني في المدارس النظامية، علمًا أن التوجه السائد الآن في كثير من البلدان الغربية والشرقية هو العودة إلى تدريس الدين في المدارس العامة كما حدث في أسبانيا وبريطانيا وأمريكا وغيرها.

سابعًا : نضع التعليم الديني الإسلامي في قفص الاتهام دائمًا بسبب بعض الممارسات التي تحدث من بعض المسلمين، بينما الواقع أن التعليم الديني النظامي لم يكن سببًا

لتلك الممارسات على الإطلاق، بدليل وجود الكثير من الممارسات الخطيرة والسيئة لبعض المنتمين للديانات الأخرى وخاصة المسيحية واليهودية. وبدليل لجوء كثير من أولياء الأمور من المسيحيين في أمريكا إلى المدارس الإسلامية حينما يعجز عن معالجة سلوك ابنه العدواني أو المنحرف، وكذلك لجوء المجالس المحلية في بعض المدن الأمريكية إلى الجمعيات الإسلامية للتعامل مع السجناء وتصحيح سلوكهم وخاصة الخطرين منهم.

القسم الثاني : تدريس علوم الدين في المملكة العربية السعودية

الحديث عن تجربة المملكة العربية السعودية في تدريس الدين يطول، وهي تجربة ثرية أعتقد أن كل من فكر تدريس الدين يحتاج إليها، وهذا لا يعني أننا في المملكة العربية السعودية لا نرغب في الاستفادة من الخبرات التي يملكها الآخرون لتطوير تدريس العلوم الدينية، بل الحكمة ضالة المؤمن يأخذها أنى وجدها. لكنني أرى إنه من غير العدل تناول هذه التجربة في هذه العجالة ؛ فالأمر يحتاج إلى ندوة خاصة، لكنني سأتعرض وبشيء من الإيجاز لجانب واحد من هذه الجوانب وهو الأساليب الحديثة في تدريس العلوم الدينية في المملكة. وقبل مناقشة الموضوع نشير إلى الآتي :

أولاً : الدين الإسلامي عقيدة وشريعة وحياة، فالنصوص الشرعية تتضمن الآتي :

1. أحكامًا توضح علاقة الفرد بربه (الأحكام العقدية وأحكام العبادات وحقوق الخالق).
2. أحكامًا توضح علاقة الفرد بنفسه.
3. أحكامًا توضح علاقة الفرد بالأفراد الآخرين. مثل البيع والشراء والنكاح والطلاق، والجنايات وغيرها.
4. أحكامًا توضح علاقة الفرد بالمجتمع ومن ذلك علاقته بأولياء الأمور.
5. أحكامًا توضح حقوق الآخرين مثل الوالدين والأقارب والجيران والأفراد المسلمين وغير المسلمين.
6. أحكامًا أخلاقية توضح الأخلاق التي يجب أن يلتزمها الفرد والمجتمع.

ثانيًا : أن دستور المملكة العربية السعودية ونظامها الأساسي للحكم ونظامها القضائي مستمد من القرآن والسنة، ووفق أحكامهما. وبناء عليه أعطي التعليم الديني اهتمامًا كبيرًا ومن أعلى المستويات في الدولة. ليكون الفرد على إدراك وإلمام بتلك الأحكام ويتعلمها بتوسع ؛ حتى يعرف حقوقه وواجباته تجاه الدين وأولياء الأمور والأفراد والمجتمع بصفة عامة، وقبل ذلك تجاه خالقه.

ومن هذا المنطلق احتلت الخطة الدراسية للعلوم الدينية حيزًا لا بأس به في منظومة الخطط الدراسية لجميع العلوم. وذلك على النحو الآتي :

المرحلة	القسم
الحصص الابتدائية	9
المتوسطة	8
الثانوية العلوم الطبيعية	5
العلوم الإدارية	6
العلوم الشرعية والعربية	12

كما أولت وثيقة سياسة التعليم العلوم الدينية عناية خاصة فقد جاء في المادة الحادية عشرة من سياسة التعليم، من الباب الأول : الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم : (العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه، والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي). وجاء في المادة 33 من الباب الثاني (غاية التعليم وأهدافه العامة) (تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها). وجاء في المادة 39 من الباب الثاني (غاية التعليم وأهدافه العامة) : (تكوين الفكر الإسلامي المنهجي لدى الأفراد ؛ ليصدروا عن تصور إسلامي موحد فيما يتعلق بالكون والإنسان والحياة، وما يتفرع عنها من تفصيلات. القسم الثالث الأساليب الحديثة في تدريس العلوم الدينية : ولتحقيق هذه الأهداف والغايات التي وردت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، كان لا بد من إيجاد أساليب ووسائل وطرق حديثة لتدريس العلوم الدينية تتوافق ومعطيات العصر، وتتماشى مع النهضة التربوية الحديثة، ولا تتعارض مع الحقائق والمفاهيم والأحكام الإسلامية. ومن هنا كان حرص المسئولين في وزارة التربية والتعليم وعلى رأسهم معالي الوزير على إيجاد تلك الوسائل والأساليب والطرق ؛ التي تمكن المعلم من تحقيق هذه الأهداف والغايات. ومن ذلك :

1. إعداد معلم ومعلمة التربية الإسلامية وتطوير أدائهما : فهناك ما يزيد على 120 كلية لإعداد المعلمين والمعلمات ؛ ويوجد في كل كلية من هذه الكليات قسم لإعداد معلم ومعلمة التربية الإسلامية وفق الأساليب والطرق الحديثة في إعداد المعلمين. وهناك العديد من كليات التربية التابعة للجامعات السعودية يوجد بها أقسام لإعداد معلمي ومعلمات التربية الإسلامية. كما تحرص الوزارة على تطوير أداء المعلمين على رأس العمل وتزويدهم بما يستجد في ميدان التربية والتعليم وتزويدهم بالخبرات اللازمة من خلال إقامة دورات تدريبية طويلة المدى أو قصيرة المدى.

2. حث معلم التربية الإسلامية على التزام التخطيط العلمي لتدريس المادة : وذلك من خلال التخطيط لتدريس المادة خلال العام الدراسي، وخلال الفصل الدراسي الواحد، والتخطيط الأسبوعي، والتخطيط اليومي، وذلك كتابيًا حتى يمكن التقليل من الأخطاء

ويكون العمل أكثر إتقانًا.

وهذا مثال للتخطيط اليومي الذي يعمل به معلمو العلوم الدينية في المملكة : الموضوع : بر الوالدين الصف : السادس.

أولاً : تحليل المحتوى

أ. المعارف :

1. معنى بر الوالدين.
2. معنى إنفاذ عهدهما.
3. معنى الصلاة على الوالدين.
4. سبب جعل البر بالوالدين بعد عبادة الله.
5. معنى قوله تعالى : (وقضى ربك.....)
6. بر الوالدين لا ينقطع بوفاتهما.
7. الأموات يستفيدون من دعاء الأحياء.
8. بر الوالدين أحب الأعمال إلى الله.
9. راوي الحديث.
10. عدد الأحاديث التي رواها.
11. وفاته.

ب. المهارات العقلية والعملية

1. التصنيف : يصنف الأعمال التي تعتبر من بر الوالدين والأعمال التي تعبر مخالفة لبر الوالدين.
2. الاستنتاج : أن يستنتج التلاميذ السبب الذي دفع الصحابي إلى السؤال.
3. تتبع الأخطاء التي يرتكبها بعض الشباب تجاه والديهم.
4. أن يتخيل الطالب كيف تكون الحياة بدون الوالدين.
5. أن يربط التلميذ بين بر الوالدين وما يحصل له من أمر خيرة.

ج. النشاطات الإبداعية

1. مشاركة الطالب في ندوة عن بر الوالدين.
2. كتابة مقالات في الصحف الحائطية عن بر الوالدين.
3. إلقاء كلمة في طابور الصباح عن بر الوالدين.
4. المشاركة في تمثيلية حول بر الوالدين.

د. السلوكيات والأخلاقيات

1. الأخذ بكل ما يؤدي إلى بر الوالدين من أعمال أو أقوال لا تتنافى وتعاليم الدين الإسلامي.
2. تقديم النصيحة للزملاء الذين يلاحظ عليهم القيام بأعمال تتنافى وبر الوالدين.

ثانيًا : الأهداف السلوكية

1. أن يتوصل التلاميذ إلى الموضوع الدرس الجديد بمساعدة المعلم خلال خمس دقائق.
2. أن يستنتج التلاميذ أن بر الوالدين يأتي في المرتبة الثانية بعد عبادة الله من خلال الآية.
3. أن يدرك التلميذ أهمية بر الوالدين من خلال الآية دون مساعدة من أحد.
4. أن يستمع التلميذ إلى قراءة المعلم للحديث بإنصات.
5. أن يستمع التلميذ إلى قراءة زملائه للحديث بإنصات.
6. أن يقرأ التاميذ الحديث المعروض عليه في الورقة المقواة قراءة صحيحة.
7. أن يوضح التلاميذ معاني المفردات الصعبة ويضعوها في جمل مفيدة بمساعدة المعلم.
8. أن يذكر التلاميذ اسم راوي الحديث بعد قراءة الحديث من على الورقة المقواة.
9. أن يوضح التلاميذ الجوانب التي اشتهر بها راوي الحديث بمساعدة المعلم.
10. أن يبين التلاميذ عدد الأحاديث التي رواها الصحابي راوي الحديث بعد الرجوع إلى بعض تلك التي ترجمت له.
11. أن يتعرف التلاميذ على اسم الرجل الذي جاء يسأل رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال قراءة الحديث.
12. أن يكتشف التلاميذ سبب مجيء الصحابي لرسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال قراءة الحديث.
13. أن يتعرف التلاميذ على إجابة الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال قراءة الحديث وبمعاونة المعلم.
14. أن يوضح التلاميذ المعنى الإجمالي بمساعدة المعلم خلال ثلاث دقائق.
15. أن يكتب التلاميذ وبعبارتهم وفي حدود خمسة أسطر المعنى الإجمالي في دفتر الواجب وبمعاونة المعلم.
16. أن يستنج التلاميذ أن بر الوالدين أحب الأعمال إلى الله بمعاونة المعلم ومن خلال مفردات الحديث.
17. أن يستنتج التلاميذ أن الأموات يستفيدون من دعاء الأحياء من خلال مفردات الحديث وبمعاونة المعلم خلال دقيقتين.
18. أن يستنتج التلاميذ أن بر الوالدين لا ينقطع بموتهما من خلال مفردات الحديث خلال

دقيقتين.
19. أن يستنتج التلاميذ ومن خلال الحديث حرص الصحابة على ما ينفعهم في الدين والدنيا.
20. أن يربط التلاميذ بين الحديث وما درسه من أحاديث أخرى حول الموضوع خلال ثلاث دقائق بمعاونة زميله.
21. أن يتعرف التلاميذ على بعض أوجه البر من خلال خبرته السابقة، بمساعدة المعلم.

ثالثًا : المواد التعليمية

1. ورقة مقواة مكتوب عليها الحديث بخط واضح خال من الأخطاء.
2. شريحة عليها الآيات (وقضى ربك...)
3. جهاز عرض رأسي ضوئي.
4. بعض المراجع في التراجم.
5. دفتر الصف.
6. السبورة.
7. الطباشير.

رابعًا : التقويم

متابعة الطالب من خلال تصرفاته في المدرسة وممن خلال الاتصال بولي أمره للتوصل إلى نسبة تطبيقه لمبدأ بر الوالدين. ومناقشته بعد ذلك.

خامسًا : التمهيد

من خلال عرض قوله تعالى (وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا...) وسؤال التلاميذ عددًا من الأسئلة.

سادسًا : عرض الموضوع

يكون بكتابة الحديث المراد تدريسه على ورقة مقواة خاليًا من الأخطاء، وتعليقه أمام التلاميذ وقراء ة الحديث من قبل المعلم ثم من قبل الطلاب، ومناقشة الطلاب في أجزاء الموضوع وتدوين ما يخرج به المعلم مع تلاميذه على السبورة.

سابعًا : طريقة التدريس : الحوار والمناقشة

3. استخدام الحاسب الآلي في التدريس : يعتبر الحاسب الآلي من ضرورات العصر، وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بالحاسب الآلي وتدريسه

للطلاب وتدريب المعلمين على استخدامه في تنظيم الأعمال التربوية والاستفادة من البرمجيات المتوافرة في تدريس المواد، لذا أقرت تدريسه في التعليم العام في المرحلة الثانوية، وهناك الآن مشروع إدخال الحاسب الآلي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مراحله النهائية، وسعت إلى تكوين مشروع تحت مسمى (وطني) مشروع الأمير عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي) من أهدافه المساعدة على إدخال تعليم الحاسب الآلي إلى مدارس التعليم العام وتزويد المدارس والطلاب بأجهزة الحاسب الآلي حيث سيتم توفير جهاز حاسب آلي لكل عشرة طلاب بالمملكة مع إكمال ربط وبناء شبكات محلية داخل كل مدرسة من المدارس بالشبكة الوطنية. وهو موجه إلى التعليم العام بمراحله الدراسية بهدف تنمية مهارات الطلاب وإعدادهم إعدادًا جيدًا ورفع مستوى قدرات المعلمين في توظيف المعلومات في كافة الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع المتطلبات المستقبلية الملائم لاحتياجات الطلاب والمعلمين وإتاحة مصادر التعلم المباشرة مع توفير البيئة المعلوماتية بمحتواها العلمي، ونشر المعرفة بتقنية المعلومات بين أفراد المجتمع ؛ لتكون نواة لصناعة تقنية المعلومات المتقدمة بالمملكة. وقد تمكن معلمو العلوم الدينية من توظيف الحاسب الآلي في تدريس هذه العلوم بل لا أبالغ إن قلت أنهم تفوقوا على غيرهم من معلمي المواد الأخرى في الاستفادة من الحاسب الآلي في تدريس المادة، ساعدهم على ذلك المشروع الذي تسير فيه وزارة التربية والتعليم، وهو توفير مركز لمصادر التعلم في كل مدرسة يتضمن الأجهزة والوسائل والمواد التعليمية التي يحتاجها المعلم في توظيف الحاسب الآلي في التدريس. كما ساعدهم توفر البرمجيات في مجال العلوم الدينية. كما في البرامج المتعلقة بالقرآن وتعليمه وتحفيظه، والبرامج الخاصة بتعليم العبادات كالصلاة والحج وغيرها، والبرامج المتعلقة بحساب المواريث والبرامج المتعلقة بتدريس التجويد والتفسير. كما تم توظيف الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لخدمة مواد العلوم الدينية وتدريسها، والاستفادة منها للوصول إلى المعلومات أو المواد العلمية أو التعليمية وتكليف الطلاب بالرجوع إليها في أثناء إعداد البحوث التي يكلفون بها، أو الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها في أثناء التدريس بالمناظرة والحوار للاستدلال بها على صحة حجتهم. كما يقوم بعض المعلمين بإعداد برامج حاسوبية خاصة بهم تخدم الأهداف التي يريدون تحقيقها من الدروس.

4. استخدام استراتيجيات التدريس : معنى استراتيجيات التدريس : (هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة... وهي تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع التلاميذ، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم، وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس

الفعال). وهذا يعني أن على المعلم السعي إلى تحقيق الأهداف التي رسمها، مسخرًا لأجل ذلك الوسائل والطرق والأساليب والإمكانات الحسية والمعنوية المتوافرة لديه، مراعيًا ما لدى تلاميذه من استعدادات وميول وحاجات ودوافع. ويعتبر معلم مواد التربية الإسلامية أكثر المعلمين حظًا في القدرة على توظيف العديد من استراتيجيات التدريس في تحقيق أهدافه ؛ نظرًا لتعلق هذه المواد بجميع الجوانب في حياة الفرد والمجتمع والعلاقة الوثيقة بينها وبين سائر المواد الأخرى. ولأن استراتيجيات التدريس- كما تبين لنا من خلال تعريفها - كثيرة ولا يمكن الإحاطة بها في هذا المقام، سأكتفي بإيراد أربع استراتيجيات هامة أعتقد أننا في حاجة ماسة لها، ويعتبر معلم مواد التربية الإسلامية أكثر مسئولية من غيره في توظيفها، ولو وظفها المعلمون توظيفًا جيدًا ؛ لاستطعنا أن نرقى بالمجتمع وأفراده إلى المكانة المنشودة. لذا حرصنا في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على تدريب المعلمين عليها، واعتمادها في أثناء تدريس المواد الدينية، يظهر ذلك من خلال نموذج التخطيط الذي ذكرناه في الفقرة قبل السابقة. وهذه الاستراتيجيات هي :

1. تنمية مهارات التفكير. لقد اعتنى الإسلام بالعقل عناية فائقة، فجعل حفظه من الضروريات الخمس، وحرم كل ما يؤدي إلى زواله أو الإضرار به، كما جعله مناط التكليف، فرفع التكليف عن المجنون حتى يرجع إليه عقله، والنائم حتى يصحو، والصغير حتى يكبر. فالعقل إذًا وعاء التفكير، والتفكير طريق التقدم والرفعة، وحل المشكلات ومواجهة الصعوبات. ومن فضل الله سبحانه وتعالى أنه لم يتجاهل عقل الإنسان. بل جاءت النصوص الشرعية من القرآن والسنة في مجملها داعية إلى التفكير والتدبر والتأمل. ومن هنا جاءت مسئولية معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ومن خلال مواد العلوم الشرعية. وعلى معلم التربية الإسلامية استغلال هذه الخاصية للنصوص الشرعية عن طريق الاهتمام بالعمليات العقلية وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذه.وجعلها جزءًا من المادة الدراسية، ومراعاة ذلك في أثناء الإعداد للدروس، وفي أثناء التدريس بحيث يتم التخطيط للدرس وتصميمه بناء على مفردات المقرر، مع مراعاة تضمينه للعمليات العقلية ومهارات التفكير التي تتناسب والموضوع. ومن أهم تلك العمليات العقلية التي يمكن أن يوظفها معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذه : القياس، والملاحظة، والتصنيف، والاستدلال، والتوقع، والاتصال، واستخدام علاقات الأرقام والعلاقات الزمانية والمكانية، وصياغة التعريفات الإجرائية، وفرض الفروض واختبارها، وضبط المتغيرات، وتفسير النتائج، والتجريب، والمقارنة، والتلخيص، والتطبيق، وتنظيم المعلومات، والإبداع، وتقويم ثبات ومصداقية المعلومة، وتتبع المغالطات، وإصدار أحكام منطقية، والتعرف على المشكلة وتحديد المشكلة وحلها، واختيار الحل الأنسب، وترتيب البدائل، واختيار البديل الأنسب،

واتخاذ القرارات. أمثلة على تنمية مهارات التفكير :

أ. فرض الفروض : (ما هي أسباب التخلف عن صلاة الجماعة ؟) يقوم التلاميذ بإيجاد من الفروض لتلك الأسباب ثم مناقشة هذه الفروض للتوصل إلى السبب الحقيقي من خلال هذه الفروض.

- عدم معرفة الحكم.
- الانشغال بالنشاطات الرياضية.
- الانشغال بمتابعة وسائل الإعلام المختلفة.
- البعد عن المسجد.
- عدم متابعة أولياء الأمور.
- عدم حث المعلمين تلاميذهم بأداء الصلاة جماعة.

ب. توضيح العلاقة الزمانية : (رؤية الهلال ما الذي يترتب عليها ؟)

- بدء الصوم في رمضان.
- معرفة أول أيام عشر ذي الحجة.
- معرفة عيد الفطر.
- معرفة يوم عرفة.
- معرفة عيد الأضحى.

ج. التصنيف : (بين الواجبات والأركان من خلال الآتي)

- قراءة الفاتحة.
- التكبير.
- التشهد الأول.
- الركوع.
- قول سبحان ربي الأعلى في السجود.
- السجود على الأعضاء السبعة.
- التسليمتان.

د. الترتيب : (رتب الكتب السماوية حسب أقدميتها)

1. القرآن.
2. الإنجيل.
3. التوراة.

هـ. حل المشكلات : (مشكلة الطلاق)

- ما هي أسباب كثرة الطلاق ؟
- كيف نعالج هذه المشكلة ؟

و. الملاحظة : أطلب من أحد التلاميذ أن يؤدي صلاة المغرب، أطلب من التلاميذ إيضاح

الأخطاء التي وقع فيها زميلهم، والسنن التي تركها.

2. التربية الأخلاقية : يهتم المربون جميعًا بالتربية الأخلاقية، غير أن كل مرب تختلف نظرته إلى الأخلاق وفق نظرة المجتمع الذي ينتمي إليه. ونظرتنا للأخلاق في مجتمعنا المسلم نابعة من تعاليم ديننا. وبناء على هذا فإن التزامنا بالأخلاق عبادة تؤدى من أجل التقرب إلى الله، لا خوفًا من القانون أو تقاليد المجتمع، أو السلطة. والمعلمون يعملون في الإطار العام على تربية العقل والجسد، غير أن التربية العقلية والجسدية، ينبغي أن تبنى على قاعدة أساسية وهي التربية الأخلاقية. فالقوة البدنية مطلوبة، والقوة العقلية مطلوبة، لكنها يجب أن تؤطر بإطار الأخلاق ؛ حتى يمكن توجيه تلك القوى لخير البشرية جمعاء. وإلا كانت وبالاً على الناس، وما يحدث الآن من تجاوزات على الصعيد السياسي والاقتصادي والإعلامي وغير ذلك من الفعاليات في بعض المجتمعات إلا بسبب افتقار التربية العقلية والجسدية إلى التربية الأخلاقية.

وبما أن مواد العلوم الشرعية تزخر بالقيم والمفاهيم الأخلاقية التي تتعرض لها نصوص القرآن والسنة ؛ كان دور معلمي التربية الإسلامية في هذا الجانب مهمًا من خلال إبراز تلك الأخلاقيات التي تضمنتها مناهج ومقررات العلوم الشرعية، وحث الطلاب على تمثلها والالتزام بها، وإيجاد الأسلوب الذي يمكن من خلاله متابعة التزام الطلاب ذلك. فعلى المعلم بناء على ذلك أن يجعل تلك الأخلاقيات والتربية الأخلاقية جزءًا من تخطيطه لدرسه. ومن أهم الأخلاقيات التي تضمنتها المناهج : بر الوالدين، احترام الآخرين، الوفاء بالعهد، الأمانة الصدق، الإحسان، العفو، العفة، الاحتشام، الصبر، التروي، الاستقامة، التراحم، حسن الجلوس، الاعتدال، العطف على الصغير، الرحمة، مساعدة المحتاجين، صلة الرحم، طاعة ولي الأمر، محبة الخير للآخرين، الإيثار، المسامحة التحمل، السخاء، الكرم، النبل، القناعة، الوقار، الورع، الحياء، مكافأة من يسدي المعروف. رد حقوق الآخرين دون مماطلة. وغير ذلك من الأخلاقيات.

3. الالتزام بالهدي النبوي : يقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللهَ واليوم الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً ﴾21 لذا كان لزامًا على الأمة في كل زمن أن تقتفي أثره صلوات الله وسلامه عليه وأن تلتزم هديه، في جميع شؤونها الدينية والدنيوية، لأن أعماله وأقواله وتقريراته في غالب أحواله لم تكن من قبيل الاجتهادات المبنية على الخبرة الدنيوية فحسب، وإنما جاءت عن طريق الوحي الإلهي. وفي ذلك يقول صلى الله عليه وسلم : ((أدبني ربي فأحسن تأديبي))، وتقول عائشة رضي الله عنها : ((كان خلقه القرآن)). وعلى هذا فالالتزام بهدي النبي صلى الله عليه وسلم في عبادته وفي بيته وفي أكله وشربه ولباسه وزينته، وفي نومه ومع أهله وأبنائه وأقاربه وأصحابه وأعدائه، وفي حواره مع المخالفين له، وفي بيعه وشرائه، وفي

الحرب والسلم، وفي تعليمه وفي فرحه وغضبه، وفي حبه وكرهه، وغير ذلك من هديه صلى الله عليه وسلم ؛ كل ذلك يوصل إلى بر الأمان ؛ لذا كان من واجبات المعلم أن يلتزم نفسه أولا بهدي النبي صلى الله عليه وسلم، ويستثمر الموضوعات التي تتضمنها المناهج والمقررات لبيان هدي النبي صلى الله عليه وسلم وحث التلاميذ على التأسي بها، ومتابعة التلاميذ في تطبيق ذلك.وجعل ذلك جزءًا من خطته لدروسه.

4. أدب الحوار مع المخالف : يقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ؟فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾. ويقول تعالى : ﴿ ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ؟بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ 125»، وقال تعالى: ﴿ وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ 46﴾. وقال تعالى : ﴿ قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلاً 73﴾. ويقول تعالى : ﴿ فَقُولَا لَهُ قَوْلاً لَّيِّناً لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى 44﴾. هذه الآيات وغيرها تحثنا على الحوار مع الآخرين بأدب وحكمة وصبر، حتى لا يكون حوارنا معهم سببًا في ابتعادهم عن جادة الصواب، إن التشنج في الحوار مع المخالفين يؤدي إلى نتائج عكسية قد لا تحمد عقباها، يقول : ﴿ ((إِنَّ اللَّهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ وَيَرْضَاهُ وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ (رواه الإمام أحمد). ولذلك حينما جاءه رجل يريد الزنا لم يعنفه ولم يأمر بإخراجه أو معاقبته، وإنما حاوره محاورة انتهت باقتناع الرجل ببشاعة الزنا ودعوته للرجل بتحصين فرجه. روى الإمام أحمد في مسنده عن أبي أمامة قال : « إِنَّ فَتًى شَابًّا أَتَى النَّبِيَّ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ ائْذَنْ لِي بِالزِّنَا فَأَقْبَلَ الْقَوْمُ عَلَيْهِ فَزَجَرُوهُ قَالُوا مَهْ مَهْ فَقَالَ ادْنُهْ فَدَنَا مِنْهُ قَرِيبًا قَالَ فَجَلَسَ قَالَ أَتُحِبُّهُ لِأُمِّكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِأُمَّهَاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِابْنَتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِبَنَاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِأُخْتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِأَخَوَاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِعَمَّتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِعَمَّاتِهِمْ قَالَ أَفَتُحِبُّهُ لِخَالَتِكَ قَالَ لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاءَكَ قَالَ وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِخَالَاتِهِمْ قَالَ فَوَضَعَ يَدَهُ عَلَيْهِ وَقَالَ اللَّهُمَّ اغْفِرْ ذَنْبَهُ وَطَهِّرْ قَلْبَهُ وَحَصِّنْ فَرْجَهُ فَلَمْ يَكُنْ بَعْدُ ذَلِكَ الْفَتَى يَلْتَفِتُ إِلَى شَيْءٍ. »

5– استخدام الوسائل والمواد التعليمية : لقد كان رسول الله حريصًا في أثناء تعليمه صحابته الكرام على استخدام الحواس لتقريب المعلومة لهم، وذلك عن طريق استخدام النماذج أو الإشارات أو استغلال المواقف. ومعلم العلوم الدينية أحرص الناس على

الإقتداء بالرسول لذا حرصت وزارة التربية والتعليم على توفير الوسائل التعليمية والمواد التعليمية التي تخدم تدريس مادة التربية الإسلامية، ومن كان معلم العلوم الدينية في المملكة العربية السعودية معنيًا باستخدام الوسائل التعليمية على النحو الآتي :

أ- الوسائل التعليمية التي تؤمنها الوزارة لمادة التربية الإسلامية.

ب- الوسائل التعليمية التي يقوم المعلم والطالب بإعدادها (وهناك معرض لوسائل التربية الإسلامية في كل إدارة تربية وتعليم محتوياته من إعداد المعلمين والطلاب).

ت- الوسائل التعليمية المتاحة للمواد الأخرى ويمكن الاستفادة منها فبي العلوم الدينية، كالنماذج المعدة لتعليم الخسوف والكسوف، ونماذج جسم الإنسان والهيكل العظمي والكرة الأرضية، والأفلام العلمية وغيرها.

ث- معامل الصوتيات، لتدريس القرآن الكريم والتجويد.

ج- مكونات البيئة من حولنا مثل الحقول والمزارع والحيوانات والشمس والقمر وغير ذلك.

ح- الكتب والمصادر المتوافرة في مكتبات المدارس أو التي يحضرها المعلم.

خ- الأجهزة المتوافرة في المدارس مثل جهاز الفيديو والسينما، وعرض الشرائح، وجهاز ما فوق الرأس وغير ذلك من الأجهزة.

6- استخدام طرق التدريس الحديثة : مثل :

أ- طريقة المحاورة من خلال استراتيجية الاستقصاء الحر والموجه.

ب- طريقة التعلم التعاوني.

ت- طريقة حل المشكلات.

ث- طريقة المناقشة.

ج- طريقة المشروعات.

7- استخدام الأساليب الحديثة في القياس والتقويم، والاختبارات. مثل التقويم المستمر لقياس مدى تحقيق الأهداف العامة والإجرائية لمواد العلوم الشرعية. وختامًا فهذه إلماحة سريعة حول جانب واحد من جوانب الاهتمام بالعلوم الدينية في المملكة العربية السعودية، وهو الأساليب الحديثة في تدريس العلوم الدينية في المملكة العربية السعودية.

المؤلفون

المنصف ابن عبد الجليل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سوسة

– « الإصلاح البيداغووجي بالجامعة التونسية : الإسلاميات نموذجا » / المنصف بن عبد الجليل. – ص. 73–80 ؛ 24 سم

في *الجامعة والمجتمع والتنمية : أعمال*

الرباط : مؤسسة كونراد أديناور، 1996

– « مساهمة المعاصرين في تجديد الفكر الإسلامي » / بقلم المنصف بن عبد الجليل.

– ص. 53–101 ؛ 24 سم

في *حوليات الجامعة التونسية* : مجلة للبحث العلمي. – ع. 45 (2001)

عبد الجبار الرفاعي، مدير مجلة قضايا إسلامية، قم

– *مقاصد الشريعة* / عبد الجبار الرفاعي

بيروت : دار الفكر، 2002

احميدة النيفر، أستاذ بجامعة الزيتونة، تونس

– *النص الديني والتراث الإسلامي : قراءة نقدية* /احميدة النيفر

بيروت : دار الهادي، 2004

– *لماذا أخفقت النهضة العربية ؟* / احميدة النيفر، محمد وقيدي

بيروت : دار الفكر المعاصر، 2002، 424 ص. ؛ 20 سم

محمد العيادي، أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية–عين الشق

– *محطات في تاريخ المغرب الفكري والديني* / تنسيق وتقديم محمد العيادي

المحمدية : مطبعة فضالة، 1996، 271، 52 ص. ؛ 24 سم

خالد الصمدي، رئيس المركز المغربي للدراسات والبحوث البيداغوجية الإسلامية، تطوان

– *تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تعليم التربية الإسلامية : دليل المعلم* / تأليف خالد الصمدي، محمد الراضي، السعيد الزاهي

منشورات الإيسيسكو، 2003، 173 ص. ؛ 24 سم

– *حركة الحديث بقرطبة خلال القرن الخامس الهجري : أبو محمد عبد الرحمن بن*

عتاب نموذجا / خالد الصمدي
الرباط : منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1995، 474 ص. ؛ 24 سم

هدى رزق، أستاذة علم الاجتماع السياسي بالجامعة الأمريكية، بيروت
– *الأصولية في مصر : غياب الديمقراطية أم فشل التنمية* / هدى رزق
بيروت : الفرات، 2003، 143 ص. ؛ 22 سم
– *سوريا ولبنان : وحدة أم انفصال* / هدى رزق
بيروت : الفرات، 2003، 120 ص. ؛ 22 سم
– *لبنان بين الوحدة والإنفصال : 1919 – 1927* / هدى رزق
بيروت : بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، 1998، 176 ص. : غلاف مص. ؛ 24 سم

عبد الرحمن بن مبارك الفرج، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية
– *أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية* / عبد الرحمن بن مبارك الفرج
مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، 2003، 191 ص. : غلاف مص. ؛ 24 سم

مراجع عربية

إبن الحاج (محمد السلمي)، إتحاف *ذوي العلم والرسوخ بتراجم من أخذت عنه من الشيوخ*، ا لدار البيضاء، دار الطباعة الحديثة 1398–1978.

إسعاف الإخوان الراغبين بتراجم ثلة من علماء المغرب المعاصرين، تقديم عبد الله كنون، ا لدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 1412–1992.

إبن سحنون (محمد)، *كتاب المعلمين*، القاهرة : دار المعارف، 1968.

إبن شقرون (محمد)، *مظاهر الثقافة المغربية من القرن الثالث عشر إلى القرن الخامس عشر*، الرباط : مطبعة الرسالة 1970.

أعراب (سعيد)، « دور المغاربة في تربية الطفل »
في *دعوة الحق* السنة 20، العدد الخامس جمادى الثانية 1399 الموافق ماي 1979، ص. 47–48.

الأخضر (محمد)، *الحياة الأدبية في المغرب، الدار* البيضاء، دار الرشاد الحديثة 1977.

الأهواني (أحمد فؤاد)، *التربية في الاسلام، القاهرة* : دار المعارف 1968.

أوملیل (علي)، *الإصلاحية العربية والدولة الوطنية*، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر 1985.

بن شقرون (الحاج أحمد)، « بعض أعمال محمد الفاسي في إدارة القرويين » متنوعات محمد الفاسي، الرباط، جامعة محمد الخامس، 1967.

ابن شقرون (محمد) ، *الفكر التربوي العربي الاسلامي والاجنبي: دراسة وصفية وتحليلية للتعريف بالمصادر النفسية في القديم والحديث*، مراكش، المطبعة والوراقة الوطنية 1997.

التازي (عبد الهادي)، *جامع القرويين المسجد والجامعة بمدينة فاس*، 3 مجلدات، بيروت دار الكتاب اللبناني، 1972.

الجابري (محمد عابد)، **من** أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية 1985.

الجابري (محمد عابد)، التراث والحداثة : دراسات ومناقشات، بيروت : المركز العربي الثقافي، 1986.

الحجوي (محمد بن الحسن)، *نظام القرويين الأساسي*، مخطوط (K33) (1332/1914) بالخزانة العامة والوثائق بالرباط.

الحجوي (محمد بن الحسن)، « النظام في الإسلام » المؤتمر السادس لمعهد الدراسات العليا المغربية، الرباط، المطبعة الوطنية 1928، ص 15-55.

الحجوي (محمد بن الحسن)، *الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي*، اعتنى به أيمن صالح شعبان، بيروت، دار الكتب العلمية 1996.

حجي (د محمد)، جولات تاريخية، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1995.

الحداد (الطاهر)، *التعليم الإسلامي وحركة الإصلاح في جامع الزيتونة*، تقديم وتحقيق محمد أنور بوسنينة، تونس، الدار التونسية للنشر، 1401/1981.

الحنفي (سليمان)، كنز *الجواهر في تاريخ الأزهر*، القاهرة : [د. ن.] 1320.

سبيلا (محمد)، *المغرب في مواجهة الحداثة*، الرباط : منشورات جريدة الزمن 1999.

سبيلا (محمد)، منصف (عبد الحق) وآخرون، *التربية والحداثة*، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية مجلة فصلية تعنى بقضايا التربية والتعليم، 2003.

السايح (حسن)، على هامش تاريخ القرويين، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 1979.

السوسي (محمد المختار)، مدارس سوس العتيقة نظامها، أساتذتها، هيأه للطبع ونشره رضى الله عبد الوافي، المختار السوسي، تطوان مؤسسة التغليف والطباعة والنشر، (بدون تاريخ).

شمس الدين (عبد الأمير)، « التربية عند ابن سحنون والقابسي » في *مجلة الفكر العربي*، عدد 21، طرابلس بيروت (1979).

الشوكاني(محمد بن علي)، طلب العلم وطبقات المتعلمين أدب الطلب ومنتهى الأرب، بيروت : دار الكتب العلمية، 1982.

العلوي (محمد فلاح)، « القرويين في مطلع القرن العشرين بين التقليد والتجديد »
في دعوة *الحق* العدد 364 ذي الحجة 1422 / فبراير 2002 عدد خاص عن جامع القرويين.

العلوي (سعيد بن سعيد)، الوطنية التحديثية في المغرب : مجموعة دراسات حول الفكر الوطني وسيرورة التحديث في المغرب المعاصر، بيروت، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية 1997.

العلوي (محمد بن هاشم)، من وراء السدود أو الحركة الوطنية بفاس سنة 1937 وسنة 1944. دار نشر الثقافة 1981 القاهرة.

العلوي القاسمي (هاشم)، « القرويين العالمة بين الأصالة و التجديد » دعوة الحق العدد 364 ذي الحجة 1422 / فبراير 2002 عدد خاص عن جامع القرويين.

عمور (عبد الحي)، « الإشعاع التربوي لجامعة القرويين »
في دعوة *الحق*، العدد 364 (ذي الحجة 1422 / فبراير 2002) عدد خاص عن جامع القرويين.

العيادي (محمد)، « دور القرويين في تكوين الشخصية الثقافية التقليدية » ضمن أعمال مجموعة الأبحاث في التاريخ الديني1، محطات في تاريخ المغرب الفكري والدين بتنسيق وتقديم محمد العيادي، الدار البيضاء، جامعة الحسن الثاني كلية الآداب عين الشق، 1996.

عنان محمد، تاريخ الجامع الأزهر، القاهرة : الخانجي، 1958.

الغزالي (أبو حامد)، أيها الولد، بيروت، مطبعة اليونسكو، 1951.

الفاسي (محمد)، « دور القرويين في جعل فاس من بين العواصم الإسلامية الكبرى ». الكتاب الذهبي لجامعة القرويين في ذكراها المائة بعد الألف، 859–1959 . (245–1378هـ) ص. 109–114، المحمدية : مطبعة فضالة (بدون تاريخ).

الفاسي (علال)، الحركة الاستقلالية في المغرب العربي، البيضاء، المطبعة الجديدة، 1993.

القابسي (أبوالحسن)، الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين، انظر أحمد فؤاد الاهواني التربية في الإسلام، دار المعارف، 1968.

القادري (أبو بكر)، مذكراتي في الحركة الوطنية الغربية من 1941 إلى 1945، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1977.

القادري (أبو بكر)، سعيد حجي (1330–1361/1912–1942)، دراسة عن حياته ونشاطه الثقافي والسياسي وبعض إنتاجه، الدار البيضاء، دار الثقافة، 1982.

القباج (مصطفى)، الطفل المغربي وأساليب التنشئة الاجتماعية بين الحداثة والتقليد، الرباط، منشورات رمسيس، 1997.

كمال (عبد اللطيف)، العرب والحداثة السياسية، بيروت، دار الطليعة، 1997.

كنون (عبد الله)، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية. الدار البيضاء، دار الكتاب، 1985.

كنون (عبد الله)، « التقليد والتجديد »
في *الكرمل*، فصلية ثقافية، العدد 11/1984 ص. 132–151، حاوره محمد بنيس و محمد البكري.

المانوني (محمد)، مظاهر يقظة المغرب الحديث، الدار البيضاء، شركة النشر والتوزيع المدارس، 1985.

نعيمة (منى)، « معالم ومظاهر التاريخ الفكري والثقافي للقرويين »
في *دعوة الحق*، عدد 364 ذي الحجة 1422 / فبراير 2002، عدد خاص عن جامع القرويين.

نشابة (هشام)، « طبيعة العلاقة بين العالم والمتعلم في نماذج من الفكر التربوي الإسلامي »
في *مجلة الفكر العربي*، عدد 21، ص. 28–60.

نشابة (هشام)، « التربية الإسلامية بين الواقع والمرتجي »، مجلة الفكر العربي عدد 21 ص. 346–358.

نشاط (مصطفى)، « المرينيون و جامع القرويين » ضمن أعمال مجموعة الأبحاث في التاريخ الديني1، محطات في تاريخ المغرب الفكري والديني تنسيق وتقديم محمد العيادي، الدار البيضاء، جامعة الحسن الثاني كلية الآداب عين الشق، 1996.

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ندوة الإمام مالك إمام دار الهجرة (–فاس 1400/1980)، المحمدية : مطبعة فضالة، 1981.

اليوسي (الحسن)، القانون في أحكام العلم وأحكام العلم وأحكام المتعلم تحقيق وشرح وفهرسة وتقديم حميد حماني، الدار البيضاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الحسن الثاني عين الشق، 1998.