أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة محكّمة متخصّصة في الفكر التربوي الإسلامي والمُقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة في بيروت ـ لبنان

المشرف العام
أ. عبد الله قصير

رئيس التحرير
د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول
د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير
محمد دكير

هيئة التحرير

د. حسن خليل رضا
د. علي كريّم
د. عباس كنعان
د. مريم رعد

المراسلات: لبنان ـ بيروت – الغبيري ص.ب.: ٢٥/ ٥٠١٥

البريد الإلكتروني: abhathwadirassat15@gmail.com

هاتف: أرضي: ٠٠٩٦١٥ ٤٧٢ ١٣٩

جوال: ٠٠٩٦١ ٧١ ٥٨ ٤٩ ٤٩

التوزيع في البلاد العربية: مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب.: ٦٥٩٠/ ١١٣ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» مرخصة بقرار رقم (٢٠١٥/٣٤٤) وزارة الإعلام اللبنانية، بتاريخ ٢٠ نيسان ٢٠١٥م

الهيئة الاستشارية

أ. د. أسعد السحمراني (لبنان)
أ. د. طلال عتريسي (لبنان)
د. الشيخ أكرم بركات (لبنان)
د. عبد الجبار الرفاعي (العراق)
د. بسام الصباغ (سورية)
د. عبدالرحيم محي الدين (السودان)
د. خسرو باقري (إيران)
د. الأب عبدو أبو الكسم (لبنان)
أ. د. سعيد إسماعيل علي (مصر)
د. عدنان السيد حسين (لبنان)
د. سعيد بهشتي (إيران)
د. علي رضا صادق زاده (إيران)
الشيخ شفيق جرادي (لبنان)
أ. محمد محفوظ (السعودية)
أ.د. صلاح غنيم (مصر)
د. هشام سلطان (الأردن)

الهيئة العلمية

د. أميمة عليق
د. ش. محمد شقير
أ.د. أيوب دخل الله
د. نانسي الموسوي
أ.د. خنجر حمية
أ.د. يوسف طباجة

أهداف المجلة

تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» الى تحقيق الأهداف التالية:

- العمل على نشر الوعي التربوي في العالمين العربي والإسلامي.
- مُحاولة تقعيد مبادىء ونظريات المذهب التربوي الإسلامي وتأصيلها، من خلال عرض وتحليل ونقد النظريات التربويّة الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربويّة المُتعددة في الدول العربية والإسلاميّة.
- المُساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربويّة والتعليميّة في العالم الإسلامي.
- المُساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد التحكيم والنشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق.
- **تخضع الدراسات المنشورة للتحكيم من قِبَل هيئة علمية مؤلفة من عددٍ من الأساتذة المختصّين والأكاديميين من جامعات لبنان والعالم الإسلامي.**
- يُشترط في المادة التي ستُنشر، ألاّ تكون قد نُشرت من قبل، في كتاب أو مجلة أو موقع على شبكة الإنترنت.
- لا تُنشر أي دراسة إلا بعد القراءة والمراجعة العامة من طرف الهيئة العلمية للمجلة وإدارة التحرير..
- لا تلتزم المجلة بإعادة الدراسات والبحوث التي تصلها ولم تُنشر..
- ما تنشره المجلة لا يُعبر بالضرروة عن رأي المجلة أوالمركز، وإنما رأي كاتب الدراسة أو مؤلف البحث..

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

مجلة أبحاث ودراسات تربوية
بيروت – لبنان

بسمه تعالى

التاريخ: ١ / ٦ / ٢٠١٩م

بيان وتنويه

استناداً إلى اجتماع مجلس وحدة كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية، بجلسته رقم(٢٠١٩/٤)، تاريخ ٢٠١٩/٣/٦م، فقد تمَّ إدراج مجلة "**أبحاث ودراسات تربوية**"، على قائمة المجلات المُحكّمة والمُعتمدة من قبل الجامعة ..

وبهذا، تتقدم إدارة المجلة، إلى جميع الباحثين والمهتمين بالتهنئة، مُنوهة إلى استعدادها لاستقبال ونشر أبحاث طُلاب الماستر والدكتوراه، بما ينسجم مع سياسات المجلة ..

إدارة المجلة

لبنان – بيروت – الحدث – السان تيريز – مبنى الأنطونية – الطابق الأول
009615 472 139 009613 107 058
www.esrc.org.lb
abhathwadirassat15@gmail.com

محتويات العدد (١٠)

الافتتاحية..... ٧
بقلم المشرف العام

■ ملف العدد العاشر ■

التربية الدينية: جدليّة المعرفة والفضيلة

التربية الدينية في القرآن الكريم: الخصائص والأهداف والأساليب... ١١
محمد دكير
مباني ومبادىء التربية الدينية ٤٧
د. حسين صفي الدين
التربية الدينية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة)
من خلال آراء مُختصّين وخُبراء ٦٣
د. بابک شمشیری/ مرضیه نوذری
التربية الدينية في الواقع المُعاصر: التحدّيات والرّهانات ٧٩
د. عبد العالي المتقي
دورُ التربية الدّينية في مُواجهة
الظّواهر المُنحرفة للتديّن والالتزام الدّيني ١٠٧
ش. د. جواد رياض
مناهج التعليم الديني في مجتمع تعدّدي – لبنان نموذجاً –..... ١٤٥
د. غالب العلي

■ دراسات تربوية ■

دورُ الوالدين في تعزيز القيم الأخلاقية عند الأبناء المُراهقين..... ١٨٥
د. إيمان محفوظ
اقتصاديات التعليم في لبنان: واقعٌ أم حبرٌ على ورق؟..... ٢٢١
د. بياريت فريفر

■ قراءة في كتاب ■

استراتيجيّات التعليم الديني ٢٥٩
د. غسان طه

الافتتاحية

يحتلُّ الدين، إلهيًّا كان أم وضعيًّا، حيِّزاً كبيراً، في تشكُّل وصيرورة الهويّة الحضارية لأكثر المجتمعات، ومن بين الأديان الإلهية التوحيدية، يُولي الإسلام اهتماماً خاصاً بكافة الأبعاد: الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية، وغير ذلك من شؤون المجتمع، حيث يُقدم رؤية وبرنامجاً لحياة الإنسان، يشمل الدنيا والآخرة.

من هنا، فإنّ أهمية التربية الدينية، تستند إلى أهمية الدين في حياة المجتمع، واعتبار التربية عملية تفاعلية بين المُربِّي والمُتربِّي، يتمُّ من خلالها بلورة شخصية الإنسان المُتربِّي في أبعادها المُتعدِّدة، لا سيَّما إذا نظرنا إلى مفهوم التربية الدينية، كنظام يتميَّز بفلسفته وأهدافه، ويتجسّد في مباني وأصول، تُحدِّدها الرؤية الكُلِّية للكون والخالق والإنسان والحياة. وتستند إلى منظومة قيمية متكاملة، تشمل مناحي الحياة والأبعاد الإنسانية كافة.

وبهذا المعنى، تُصبح التربية الدينية ضرورة لازمة للأنظمة التعليمية المعاصرة، لا سيّما في ظل التحدِّيات المتنوعة التي تُواجه مجتمعاتنا، داخليًّا وخارجيًّا: كالعولمة، والعلمانية، وازدواجية المناهج التعليمية، وظواهر الغُلو والتطرف، والدّعوات إلى الإلحاد الجديد، وغيرها من التحدِّيات والظواهر السلبية.

أما مفتاح الحلّ لهذه الأزمة، وكيفية علاج الإشكاليات التي تُواجه التربية الدينية الإسلامية في مجتمعاتنا، فقد يكون بالعودة إلى إدماج القيم الدينية

الإسلامية في المناهج التعليمية كافة: في العلوم الإنسانية والتجريبية معاً، وعدم الفصل بينهما، بل العمل على إيجاد تكاملٍ بينها، كما في التجربة التاريخية للحضارة العربية – الإسلامية، حيث لم تكُن المنظومة التعليمية، تُفرِّق بين علوم الدين وعلوم الدّنيا، انسجاماً مع الرؤية الإسلامية المتكاملة للحياة.

ولمواجهة ظواهر الغُلو والتطرّف الديني، فإنّ التربية الدينية، يُمكنها أن تلعب دوراً مهماً في هذه المواجهة، بتقديم معرفة موضوعية للأديان والمذاهب، والانفتاح الفكري على الثقافات والنظريات التربوية المعاصرة. مع الاستفادة من الأساليب والتقنيات الحديثة في مجال للتربية والتعليم.

انطلاقاً ممّا تقدّم، حاولنا في **ملف هذا العدد،** مُعالجة موضوع «**التربية الدينية**» من زوايا متعدِّدة، تبدأ بالتّأصيل المعرفي لها من خلال النص القرآني، والكشف عن مباني ومبادىء التربية الدينية، ثم الإضاءة على التحدّيات المُعاصرة التي تُواجه هذه التربية، وكيفية مواجهة الظواهر المُنحرفة للتّدين والالتزام الديني، بالإضافة إلى تسليط الضوء على طبيعة مناهج التعليم الديني في مجتمع مُتعدد الأديان والطوائف كلبنان.

أما باب الدراسات التربوية، فقد احتضن دراستين، عن: « دور الوالدين في تعزيز القيم الأخلاقية عند الأبناء المُراهقين»، و«اقتصاديات التعليم في لبنان: واقعٌ أم حبر على ورق؟» بالإضافة إلى: **قراءة في كتاب** «استراتيجيّات التعليم الديني».

أخيراً، لقد قدّمنا للقارىء الكريم في هذا العدد، مجموعة من الأبحاث والدراسات المُتنوعة، يُمكنها أن تفتح آفاقاً جديدة للنقاش والبحث، في هذا الموضوع التربوي الهامّ، وأن تترك آثارها الإيجابية على مجتمعاتنا اليوم وفي المستقبل.

والله وليُّ التوفيق

المشرف العام

أ. عبد الله قصير

ملف العدد :

التربيّة الدينية:
جدليّة المعرفة والفضيلة

- التربية الدينية في القرآن الكريم:
  الخصائص والأهداف والأساليب
- مباني ومبادىء التربية الدينية
- التربية الدينية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة
  (الروضة) من خلال آراء مُختصّين وخُبراء
- التربية الدينية في الواقع المُعاصر:
  التحدّيات والرّهانات
- دورُ التربية الدّينية في مُواجهة الظّواهر
  المُنحرفة للتديّن والالتزام الدّيني
- مناهج التعليم الديني في مجتمع تعدّدي
  - لبنان نموذجاً -

التربية الدينية في القرآن الكريم
الخصائص والأهداف والأساليب

محمد دكير(*)

﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٩]

خلاصة

هذه الدراسة هي محاولة للتعرّف على التربية الدينية – الإسلامية، في القرآن الكريم، من خلال تسليط الضوء على مجموعة من العناوين ذات الصلة، في البداية، وبعد الإشارة إلى أهم التّحديات التي تُواجه التربية الدينية اليوم، وتحديد مفهوم التربية الدينية لغة واصطلاحاً وفي القرآن الكريم، شرعت الدراسة في الكشف عن خصائص وأهداف هذه التربية في القرآن الكريم، مثل: الربّانية والانسجام مع الفطرة والتكامل والشمول...إلخ، كخصائص، والإيمان بالله وعالم الغيب، والعبادة والطاعة، والهداية والتزكية..إلخ، كأهداف.

ثم انتقلت الدراسة لتقديم نماذج وأمثلة مُقتضبة من المنظومة القيمة التي ترتكز عليها هذه التربية، في أقسامها الثلاثة: الاعتقادية والعملية والأخلاقية. وفي الأخير، استعرضت الدراسة أهم الوسائل والطرائق التي اعتمدتها التربية الدينية في القرآن الكريم، للتعرف على منظومة القيم وكيفية غرسها في النفوس، مثل: التربية بالقُدوة الحسنة، وبالتعلم والوعظ والحُجج البرهانية، والتربية بضرب الأمثال والثواب والعقاب..إلخ. مع الإشارة في الأخير، إلى أزمة الوعي

(*) – مدير التحرير.

التي تواجه هذه التربية وكيفية مواجهتها..

الكلمات المفتاحية: الدين، التربية الدينية، القرآن، منظومة القيم، التزكية، القدوة.

مقدمة: من دواعي الاهتمام بالتربية الدينية اليوم

تنبعُ أهمية التربية الدينية، من أهمية الدين نفسه، والأدوار المهمة التي يقوم بها في حياة المجتمعات المُتديِّنة، أو التي للدين فيها مكانة متميزة. لكنّ الاهتمام الخاص بالتربية الدينية، كما ظهر في العقود الأخيرة، له دواعي وعوامل خاصة، جعلت هذا الاهتمام ضرورة مُلحّة شعر بها علماء الأديان والمهتمون بمستقبلها.

فالأديان السماوية، وعلى رأسها الإسلام، تتعرض اليوم لتحديات خطيرة بسبب عولمة القيم المادية، التي تُروّج لها الحضارة الغربية، وتنشرها على نطاق واسع، مُستفيدة من الثورة التقنية الهائلة في وسائل الإعلام والاتصال، واتِّساع أفق التواصل الفضائي، الأمر الذي وضع «**الإيمان الديني**»، ومنظوماته القيمية في دائرة التشكيك والنقد القاسي، بل الدعوة إلى المواجهة والاستئصال من الحياة العامة. بعد تحميل الأديان ودُعاتها والمُلتزمين بها، المسؤولية عن الحروب والشُّرور التي تُعاني منها البشرية اليوم !؟

وهناك تحدِّي لا يقلُّ خطورة، وهو ما يتعرّض له الدين الإسلامي على وجه الخصوص، من تشويه وانحرافات فكرية وسلوكية، تُمارس باسم الدعوة إليه، أو تحت شعارات سياسية غير بريئة، هدفها رسم صورة نمطية، تساعد في إيجاد مُمبرِّرات جديدة للهيمنة الاستعمارية الغربية على العالم الإسلامي. تحت عناوين وشعارات: «**صراع الحضارات**» أو الحرب الكونية ضد «**الإرهاب**» **أو** «**التطرف الإسلامي**». ناهيك عن الأزمة الأخلاقية، وأزمة القيم بشكل عام، التي بدأت تجتاح المجتمعات الإسلامية، والحاجة الماسة لتفعيل دور التربية الدينية لمواجهة هذه الأزمة الخطيرة والمُدمِّرة.

بالإضافة إلى تحديات داخلية مهمة، تتعلّق بحاجة الفكر والثقافة الإسلاميين بشكل عام، والتربية الدينية-الإسلامية على وجه الخصوص، إلى

التجديد وفتح باب الاجتهاد والإبداع، وإعادة النظر في التراث التفسيري القديم للإسلام، لمواكبة التطور الحضاري المتسارع، والإجابة على أسئلة العصر ومستجداته ونوازله الكثيرة، وضرورة إعادة النظر في مناهج التربية الدينية التي أكل الدَّهر عليها وشرب.. **بالإضافة** - طبعا - إلى الاستفادة من المعطيات العلمية الجديدة، والتقنيات المتطورة في وسائل التربية والتعليم.[1]

كل هذه الدواعي والعوامل، جعلت من موضوع التربية الدينية، محلّ اهتمام وبحث ودراسة، من طرف المهتمين بالتربية الدينية بشكل عام والإسلامية على وجه الخصوص، حيث ظهرت كتابات في هذا المجال، انعكست إيجاباً على التجارب العملية والواقعية التي خاضتها مؤسسات التعليم الديني، من أجل التغيير والتطوير، ومواجهة التحديات التي تُواجه الدين والتربية الدينية.[2]

إشكالية الدراسة والمنهج المُتّبع فيها

في هذه الدراسة سنحاول - بإذن الله تعالى- الكشف عن الأسس العقائدية للتربية الدينية - الإسلامية، وخصائصها وأهدافها، والأساليب والطرائق التي اعتمدتها هذه التربية، **كل ذلك**، من خلال القرآن الكريم. باعتباره المصدر الأول الذي: ﴿لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ﴾ [فصلت: ٤٢]، لأنّ الله عز وجل تكفل بحفظه وحمايته: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾ [الحجر: ٩]. **وبالتالي**، فهو المصدر الرئيس -إلى جانب السُّنة النبوية الصحيحة طبعاً- ، لمعرفة الرؤية الكونية الإسلامية، ومنه تستخرج الأمة منظوماتها العقائدية والتشريعية والقيمية بشكل عام، وتستنبط من خلال آياته وما تحتضنه من قواعد عامة، كل ما تحتاجه من تفاصيل تشريعية، تتعلق بضبط الحياة والسلوك الإنساني، وفق هذه الرؤية الإلهية المُوحى بها، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ﴾ [النحل: ٨٩].

وانسجاماً مع الهدف المُتوخّى من هذه الدراسة، وهو التأصيل للتربية الدينية من خلال القرآن الكريم، فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي- الاستقرائي، والتوثيق العلمي للآيات الكريمة، بالإضافة إلى تحليل ومناقشة

الآراء والتفسيرات والاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة..

المبحث الأول:
التربية الدينية في اللغة والقرآن الكريم

المطلب الأول: التربية لغة واصطلاحاً

في معاجم اللغة، ترجع كلمة «**تربية**» إلى أصلين هما (رَ بَ بَ) و (رَ بَ وَ)، وقد استُعْمل الأصل الأول في معان مختلفة، مثل: «الحضانة» و«الإصلاح» و«التدبير» و«الاهتمام»، «الرعاية» و«التتميم» و«التكميل» و«التأديب»، وإيجاد شيء وإعطاؤه كماله تدريجيًّا، أو سوقه نحو الكمال، ورفع نواقصه.. والأصل الثاني لمفردة التربية، هو مادة (رَ بَ وَ)، الذي يُستخدم في معاني: الزيادة والرُّشد والنمو والعلو.. **لذا**، فقد تكون معاني الأصل الثاني (رَ بَ وَ) أقرب إلى منحى التربية الجسمية والمادية، ومعاني الأصل الأول (ر ب ب)، أقرب إلى منحى تربية الأبعاد الأخرى..[٣]

ومنهم من قال: إنّ التربية تعود إلى ثلاثة أصول: (ربا- يربو) و(ربّى - يُربّي)، و(ربىّ - يَربُّ)، لكن معانيها لا تتجاوز ما ذُكر، أي الزيادة والارتفاع، والرعاية المستمرة والقيام على الشيء ورعايته.[٤]

أما في القرآن الكريم، فلم ترد مفردة «**تربية**»، وإنما وردت ألفاظ تعود نسبتها إلى أصولها الاشتقاقية في اللغة، كما أشرنا إليها قبل قليل. فمن الاستخدامات القرآنية، «**رَبُّ**»، يقول عز وجل: ﴿ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾ [الفاتحة: ٢]. يقول البيضاوي: «الربُّ» في الأصل بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئاً، ثم وُصف به تعالى للمبالغة كالصوم والعدل.[٥] و(رَبتَ) في قوله عز وجل: ﴿وَتَرَى ٱلۡأَرۡضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡهَا ٱلۡمَآءَ ٱهۡتَزَّتۡ وَرَبَتۡ وَأَنۢبَتَتۡ مِن كُلِّ زَوۡجِۭ بَهِيجٍ﴾ [الحج: ٥]. بمعنى النمو والزيادة، ومثله في المعنى، ما ورد في سورة الروم، يقول تعالى: ﴿وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن رِّبًا لِّيَرۡبُوَاْ فِيٓ أَمۡوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرۡبُواْ عِندَ ٱللَّهِۖ﴾ [الروم: ٣٩].

و(أربى) في قوله تعالى: ﴿أَن تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَىٰ مِنْ أُمَّةٍ﴾ [النحل: ٩٢]، أي أكثر قوة وزيادة في العدد والمال. أو قوله عزوجل: ﴿يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰاْ وَيُرْبِي ٱلصَّدَقَٰتِ﴾ [البقرة: ٢٧٦]. بمعنى يُنمِّي المال الذي تخرج منه الصدقة.. وهناك استخدام يُشير إلى معنى التربية والتنشئة المتعلقة بالقيام على رعاية الأبناء والأولاد والاهتمام بهم في الصِّغر، كما في قوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ ٱرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: ٢٤]. وقوله عزوجل على لسان فرعون وهو يخاطب موسى عليه السلام: ﴿أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾ [الشعراء: ١٨]. لكن هذه التربية (ربّاني)، التي استحق لأجلها الوالدان الترحُّم عليهما من طرف الأبناء [الإسراء: ٢٤]، هل كانت خاصة بالرعاية المتعلقة بالجسد فقط، أم شاملة للتعليم والتهذيب السلوكي؟[٦]

وكذلك الأمر بالنسبة لنوع التربية التي تلقاها موسى عليه السلام في قصر فرعون، فقد دخله وهو رضيع، وعاش فيه سنين عديدة إلى أن كَبُر واشتدَّ عُوده، ويُفترض أنه قد حضي إلى جانب الرعاية الجسدية (الأكل والشرب والملبس)، برعاية تربوية وتعليمية، حسب النظام التربوي المعمول به آنذاك في قصور الفراعنة؟!

وفي سورة آل عمران، نجد القرآن الكريم يستخدم مفردة أخرى غير كلمة «**تربية**»، لكنها تشترك معها في الدلالة على النمو والمتابعة والرعاية، إلى أن يصل موضوع التربية (المُتربِّي) إلى كماله المادي ورشده المعنوي، يقول عز من قائل: عن مريم بنت عمران: ﴿**فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنۢبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا**﴾ [آل عمران: ٣٧]. وكلمة «**أنبتها**» إشارة – كمايقول المفسرون – إلى تكامل مريم أخلاقيًّا وروحيًّا، كما أنها تتضمن نُكتة علمية لطيفة، هي أنّ عمل الله هو «**الإنبات**» والإنماء، أي كما أن بذور النباتات تنطوي على استعدادات كامنة وتنمو عند ما يتعهدها المزارع، كذلك تُوجد في الإنسان كل أنواع الاستعدادات السامية الإنسانية التي تنمو وتتكامل بسرعة، إن خضعت لمنهج المُربِّين الإلهيين، ولمزارعي بُستان الإنسانية الكبير..[٧]

لكن عدم وجود كلمة أو مصطلح التربية، لا يعني خُلو القرآن الكريم من مصطلحات أو ألفاظ أخرى لها علاقة وطيدة بمفهوم التربية بشكل عام. جولة سريعة في معجم ألفاظ القرآن الكريم، تكشف لنا وجود عدد كبير من الكلمات والمفردات التي تقع في صميم العملية التربوية، من حيث وجود إشارة تدل عليها، أو على غاياتها وأهدافها، أو الطرق والوسائل المعتمدة في التربية والتعليم، مثل:

- **القراءة والتعلم** ﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق: ٣-٤-٥].

- **التفكير والنظر العلمي في المخلوقات** ﴿قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَۚ﴾ [العنكبوت: ٢٠].

- **التفقه في الدين**﴿فَلَوۡلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرۡقَةٖ مِّنۡهُمۡ طَآئِفَةٞ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ﴾ [التوبة: ١٢٢].

- **الدعوة إلى الدين**: ﴿ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ﴾ [النحل: ١٢٥].

وغيرها من المفردات والمصطلحات التي تدخل في صُلب العملية التربوية، والتي يُمكن من خلالها والسياق الذي وردت فيه، الانطلاق لاكتشاف أو استنباط الخطوط العامة والتفصيلية للنظرية التربوية في القرآن الكريم، كما سيظهر معنا بعد قليل.

والخلاصة، فأهم ما يلاحظ في التعريف اللغوي لمفردة التربية ودلالاتها الـواردة في القرآن الكريم، هو الإشـارة إلى معاني: الحركة والتحوُّل، والتغيير من حال إلى حال، باتّجاه اكتمال الشيء المادي ليصل إلى نهايته، أي يُصبح مُنتجاً ومُثمراً ومُفيداً (كما هو الحال في النباتات)، أو باتّجاه الكمال المعنوي، وتفتح القابليّات بالتهذيب والتزكية. لكن هذه الحركة باتّجاه التحول والتغيّر، في حاجة إلى عوامل أو مؤثرات خارجية تتفاعل مع المكونات الداخلية والقابليات، فالأرض في [الآية٦ من سورة الحج]، كانت

هامدة ساكنة (**وترى الأرض هامدة**)، لكن فجأة بدأت بالاهتزاز والتشقّق وأخرجت براعم كثيرة متعددة الأشكال والألوان، وإذا لم تتعرض لأي تحدٍّ مُدمّر يُوقف نموها، فستنمو وتكبر إلى أن تُثمر وتنثر بذورها في الأرض مرة أخرى.. والسبب أو العامل الرئيس في هذا الاهتزاز هو نزول الماء (العامل الخارجي) على الأرض، وغَمْره للبذور الكامنة فيها (القابليات الذاتية)، وفي ذلك إشارة إلى قاعدة سُنَنِية، وهي أنّ القابليّات الكامنة في الأرض (البُذور القابلة للإنبات)، تحتاج إلى من يُحركها ويبعث فيها الحياة، كي تبدأ رحلة النمو والزيادة نحو الكمال المُقدّرلها. وفي ذلك إشارة لتربية الإنسان كذلك، فإذا حظي الإنسان بإنبات حسن - كما هو حال مريم بنت عمران- فسيصبح قابلا لتلقي كلمة الله (معارف الوحي الإلهي)، ومن ثمَّ يُمكن عن طريق تمثُّلها والالتزام بمُقتضياتها، أن يصل إلى درجة الكمال في جميع الأبعاد الإنسانية كما سيتّضح لنا بعد قليل.

تعريف التربية اصطلاحاً

للتربية تعريفات كثيرة، ذكرتها الكُتب التربوية، نقلا عن كبار التربويين والفلاسفة والمفكرين من القدامى والمعاصرين، وقد تأثّرت هذه التعريفات بالخلفيات الفلسفية والدينية والأيديولوجية لأصحابها، ما جعلها تتّفق في بعض الجوانب وتختلف في جوانب أخرى.. من التعريفات الغربية للتربية مثلا:

تعريف المفكر الألماني يوحنا هربارت (١٧٧٦-١٨٣٤م)، الذي أكّد أنّ «الغاية من التربية هو الأخلاق والوصول إلى الفضيلة، أما الطريق إليها فيكون بالتعليم والتوجيه والنظام».[٨] ويعرفها جون ستيوارت ميل (J.S.MILL)، بأنها: «كل ما نفعله نحن من أجل أنفسنا، وكل ما يفعله الآخرون من أجلنا، حين تكون الغاية تقريب أنفسنا من كمال طبيعتنا»[٩]. أما جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) فالتربية عنده: «هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه، التجدّد المُستمر لهذا التراث، وأيضاً للأفراد الذين يحملونه، فالتربية هي

عملية نمو وليست لها غاية إلا المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجدُّدها. [١٠] وفي معجم لالاند الفلسفي (lalande)، التربية هي: العملية التي قوامها أن تنمو وظيفة أو عدة وظائف نمواً تدريجياً عن طريق التمرين للوصول إلى الكمال.. ويُمكن أن تنشأ إمّا عن عمل الآخرين، أو عن عمل الكائن نفسه الذي يكتسبها»[١١].

أما مفهوم التربية عند الفلاسفة المسلمين، فقد تأثّر بشكل واضح بالإسلام ومنظومته القيمية، ونظرته للوجود، وعلّة وجود الإنسان ودوره في الحياة، فابن سينا يعتبر التربية وسيلة إعداد النشء للدين والدنيا في آن واحد، وتكوينه عقليًّا وخُلقيًّا، وجعله قادراً على اكتساب صناعة تُناسب ميوله وطبيعته، وتُمكّنه من كسب عيشه. أما أبو حامد الغزالي، فإنّ الهدف الأسمى للتربية عنده، هو التقرب إلى الله تعالى، والاستعداد للحياة الأخروية، لذلك دعا إلى تربية الصبيان تربية دينية وخُلقية، قوامها التقشّف والزهد في الملذات..[١٢].

ومن التعاريف المعاصرة، الحاضنة لمُعظم الغايات والأهداف والطرائق التي أشير إليها في التعاريف السابقة، اللغوية والاصطلاحية للتربية: «إنّها عملية مساعدة المُتربِّي على إيجاد تغير تدريجي في نطاق زمني، على إحدى الصُّعد: البدنية والذهنية والروحية، والسلوكية، بواسطة عامل إنساني آخر، بهدف وصوله إلى كماله الإنساني، وتفتح قابلياته واستعداداته، أو إصلاح صفاته، وردعه عن سلوك غير مطلوب.»[١٣] وهذا التعريف، وإن كان قد أشار إلى الكثير من المفاهيم الواردة في التعاريف السابقة، مثل: الحركة والتأثير، والتّغير التّدريجي والشامل لجميع أبعاد الإنسان، بُغية الوصول إلى الكمال، إلا أنه حصر المساعدة بالعامل الإنساني فقط، كما لم يُشر كذلك إلى محتوى المساعدة وحجمها وطبيعتها، أي منظومة القيم التي تُحدد نوع الكمال المنشود؟ والسُّبل الموصلة إليه؟ وما هي خصائص العامل الإنساني؟ والإجابة على هذه التساؤلات، قد نجدها في التعاريف الأكثر خصوصية وتحديداً، كما هو الحال في تعريف التربية الدينية.

علاقة التربية بالتعليم

إضافة إلى ذلك، هناك إشكال أشارت إليه التعاريف المتعددة للتربية، وكان محلّ نقاش وجدال بين علماء التربية، ويتعلّق الأمر بالعلاقة بين التربية والتعليم، فبعض التعاريف اعتبرت موضوع التربية ينحصر في المعرفة.. **وبالتالي،** فالتركيز يجب أن يكون على عقل المُتربِّي (التلميذ والطالب)، مع إغفال الجوانب الأخرى، فيما ذهب البعض الآخر إلى أن موضوعها الرئيس هو تهذيب السلوك وتقويم الأخلاق، وهناك اتّجاه يرى أن موضوع التربية يجب أن يُركّز على الخبرة المباشرة التي يعيشها الإنسان المتعلم.[١٤] فيما رأى آخرون أنّ موضوع التربية، يجب أن يهتم بإعداد الفرد لكسب العيش.

وهناك منظور معاصر للتعليم- كما يقول د. سعيد إسماعيل علي - قد وسّع من معناه، إلى درجة يكاد أن يجعل منه مرادفاً للتربية، فهناك اهتمام عالمي بالتعليم المستمر، بهدف أن يكون التعليم تربية للإنسان في كل مراحل عمره، ويجمع بين الصغار والكبار، ويأخذ بكل نواحي القابلية التربوية في جميع جوانبها الفيزيقية (الحسية) والعقلية والنفسية، وعلى المستوى الفردي والاجتماعي.. ومن ثمّ - يضيف د. سعيد - فهو تعليم يربط العمل بالعلم، والكتاب بالحياة، والمدرسة بالمجتمع، ويجعل كل خبرة حيّة موضوع دراسة وتعلم..[١٥] **وكما قلنا سابقاً،** فإنّ هذا الاختلاف والتباين في تحديد العلاقة بين مفهومي التربية والتعليم، قد يكون من أسبابه الاختلاف في المنطلقات الفكرية والفلسفية والدينية للمدارس التربوية وأصحابها.

وهذا ما ظهر بوضوح في تعاريف المفكرين والفلاسفة المسلمين للتربية، عندما لم يُميّزوا بينها وبين التعليم، خصوصاً على مستوى الأهداف والغايات. وهذا ما رأيناه متجسداً في نظام التربية والتعليم في العالم الإسلامي، والقرآن الكريم يُؤيد هذا الاتجاه، فالعلم والمعرفة مقدمة ضرورية للتربية، بمعنى التهذيب للسلوك والتحلّي بالأخلاق الحميدة. فلا تزكية أو تهذيب دون معرفة مسبقة لمنظومة القيم، التي تُحدّد طبيعة التهذيب للسلوك وتُوجهه، وهذا ما يؤكده القرآن الكريم في أكثر من آية مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ

عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٞ﴾ [فاطر: ٢٨]. فالخشية هنا وهي حالة نفسية وروحية لها علاقة بالقلب والوجدان، وقد جاءت نتيجة العلم والمعرفة بحقائق الوجود، ومعرفة صفات الخالق وعظمته واستحقاقه العبادة والشكر، والخوف من عقابه عند المعصية. وكذلك الحرص على العبادة وحَذر الآخرة، والتذكر والاعتبار، كل ذلك إنماهو نتيجة العلم، يقول عز وجل: ﴿أَمَّنۡ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ سَاجِدٗا وَقَآئِمٗا يَحۡذَرُ ٱلۡأٓخِرَةَ وَيَرۡجُواْ رَحۡمَةَ رَبِّهِۦۗ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ [الزمر: ٩].

المطلب الثاني: التربية الدينية اصطلاحاً وفي القرآن الكريم

التربية الدينية، مُركّب من منعوت ونعت، فالتربية التي عرفناها قبل قليل، نعتُها «**الدينية**»، لتمييزها عن باقي النُّعوت والصفات الأخرى مثل: «العِلمية»، «البدنية»، «الجمالية»..إلخ. وهذا يعني أن محتوى هذه التربية وخصائصها وأهدافها والطرائق والوسائل المعتمدة فيها، ستكون لها علاقة وطيدة ومباشرة بالدين، وهذا ما تؤكده معظم التعاريف للتربية الدينية.

فقد عرّفت الموسوعة العالمية للتربية، التربية الدينية بأنها: «تدريس مُنظم ومُخطط له، يهدف إلى إكساب الفرد معتقدات عن وجود الإله، وحقيقة الكون والحياة، وعلاقة الفرد بربه، وبالأفراد الآخرين الذين يعيشون معه في مجتمع واحد، بل ومع أفراد البشر جميعا..[١٦] **وهناك تعاريف أخرى**، وجميعها تُعرف التربية الدينية، بالغاية أو الهدف منها، أي تعلم القيم والتعاليم الدينية والمحافظة عليها، والدعوة إليها، وتهذيب النفس من خلال هذه القيم والتعاليم والإرشادات، والعيش بشكل عام وفق الرؤية العامة والتفصيلية للكون والحياة التي يُقدمها الدين. وبما أنّ الدين مفهوم ينطبق على جميع الأديان السماوية والوضعية، وبما أن لكلِّ دين مرجعية فكرية وعقائدية وفلسفية، تحدّد رؤيته للكون وللإنسان والحياة، وأهداف التربية الدينية، فقد كان لا بدّ من التمييز في التربية الدينية كذلك بين: أنواع هذه التربية، تبعاً للدين الذي تتّخذه مرجعاً ومصدراً لها، لذلك هناك تربية دينية: بوذية، يهودية، هندوسية ومسيحية، وإسلامية..إلخ.

ونحن هنا في هذه الدراسة، سنتناول التربية الدينية الإسلامية، من خلال مرجعيتها الرئيسة، المُتمثلة في القرآن الكريم،[١٧] حيث سنتعرف على مفهوم الدين أولا، ومن ثمّ ننتقل إلى تعريف التربية الدينية – الإسلامية، وخصائصها وأهدافها، والمنظومة القيمية التي ترتكز عليها، ثم بعد ذلك نسلط الضوء على الوسائل والطرائق المعتمدة في هذه التربية.

أولا: تعريف الدين لغة واصطلاحاً

الدين في اللغة بمعاني متعددة: الحُكم، السلطة، الخضوع والطاعة، الجزاء، الطريقة..[١٨] وفي الاصطلاح هو: «وضع إلهي لأولي الألباب يتناول الأصول والفروع».[١٩] وقيل: «الدين نظام الحياة، الكامل والشامل لنواحيها الاعتقادية والخُلقية والعملية، ففي الدين يُذعن المرء لسلطة عليا هو الله، ويقبل طاعته، ويعتقد بشريعته، ويرجو حُسن الجزاء ويخشى سوء العقاب..[٢٠]

الدين في القرآن الكريم

أما في القرآن الكريم، فنجد كلمة «**الدين**» مُستخدمة كثيراً، وفي سياقات متعددة ومختلفة، منها ما أشرنا إليه في التعريف اللغوي آنفاً. فقد ورد كلمة الدين بمعنى:

الحساب: ﴿مَٰلِكِ يَوۡمِ ٱلدِّينِ﴾ [الفاتحة: ٤]. **الجزاء يوم القيامة:** ﴿أَءِنَّا لَمَدِينُونَ﴾ [الصافات: ٥٣]، أي ملاقوا جزاء في الآخرة ومحاسبون. **الحكم والقضاء:** ﴿مَا كَانَ لِيَأۡخُذَ أَخَاهُ فِي دِينِ ٱلۡمَلِكِ﴾ [يوسف: ٧٦]، أي في حكمه وقضائه. **المُعتقد بشكل عام:** ﴿لَكُمۡ دِينُكُمۡ وَلِيَ دِينِ﴾ [الكافرون: ٦]، أي لكم مُعتقدكم ولي اعتقادي الخاص. **الشريعة والحدود:** ﴿وَلَا تَأۡخُذۡكُم بِهِمَا رَأۡفَةٞ فِي دِينِ ٱللَّهِ﴾ [النور: ٢]، أي في حدِّه وعقوبته التي شرعها. **الطاعة:** ﴿وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ ٱلۡحَقِّ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ﴾ [التوبة: ٢٩]، أي لا يطيعون ما أمر به. **التوحيد الخالص:** ﴿أَمَرَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ﴾ [أي إنّ التوحيد هو الدين الصحيح. **الإسلام:** ﴿إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلۡإِسۡلَٰمُۗ﴾ [آل عمران: ١٩].

وهنا نلاحظ أنّ التعابير الواردة في القرآن الكريم مثل: ﴿ٱلدِّينُ ٱلۡخَالِصُۚ﴾ [الزمر: ٣]، و﴿وَدِينِ ٱلۡحَقِّ﴾ [التوبة: ٣٣]، و﴿ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُۚ﴾ [التوبة: ٣٦]. كلها، المقصود بها «**الإسلام**»، أي الإيمان بالله الواحد الأحد، والخضوع له والانقياد لشرائعه المُنزلة عبر رسله وأنبيائه، والبُعد عن جميع أنواع وأشكال الشرك والكفر والطاغوت والأصنام، وجميع الأشياء والظواهر التي ألّهَها الإنسان بجهله، وهذه هي عقيدة جميع الأنبياء والمرسلين من لدن آدم وإلى محمد بن عبد الله ﷺ رسول الإسلام وخاتم الأنبياء.

لذلك فإبراهيم أبو الأنبياء: ﴿.. **كَانَ حَنِيفٗا مُّسۡلِمٗا وَمَا كَانَ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ** ﴾ [آل عمران: ٦٧]، وهذا يعقوب عليه السلام يوصي أبناءه: ﴿يَٰبَنِيَّ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصۡطَفَىٰ لَكُمُ ٱلدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ﴾ [البقرة: ١٣٢]. وهذا يوسف عليه السلام يدعو ربه: ﴿تَوَفَّنِي مُسۡلِمٗا وَأَلۡحِقۡنِي بِٱلصَّٰلِحِينَ﴾ [يوسف: ١٠١]. وهكذا باقي الأنبياء والرسل كلهم كانوا مسلمين. وإنما الاختلاف بينهم في بعض العناوين التشريعية التي قد تكون مرتبطة بالزمان والمكان وتطور وعي الإنسان، أو لحكمة يعرفها الله عز وجل، يقول تعالى: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ﴾ [المائدة: ٤٨]. لذلك نجد القرآن يصرح بوضوح ﴿وَمَن يَبۡتَغِ غَيۡرَ ٱلۡإِسۡلَٰمِ دِينٗا فَلَن يُقۡبَلَ مِنۡهُ﴾ [آل عمران: ٨٥]، وبعد أن اختُتمت النبوة برسول الإسلام ﷺ ونزل القرآن الكريم، الكتاب المهيمن على الكتب السماوية السابقة له، والناسخ لبعض شرائعها، أصبح الإسلام المحمدي (عقيدة وشريعة)، هو الدين الخاتم الذي ارتضاه الله للبشرية جمعاء، يقول عز وجل: ﴿ٱلۡيَوۡمَ أَكۡمَلۡتُ لَكُمۡ دِينَكُمۡ وَأَتۡمَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ نِعۡمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلۡإِسۡلَٰمَ دِينٗاۚ﴾ [المائدة: ٣].

وبالتالي، فالدين حسب اصطلاح القرآن الكريم هو: «الطريقة الإلهية التي تشمل كل أنبياء البشر في كل زمان ومكان، ولا تقبل أي تغيير أو تحويل مع مرور الزمن وتطور الأجيال، ويجب على كل أبناء البشر اتباعها، وهي تعرض على البشرية في كل أدوار التاريخ بنحو واحد دون ما تناقض أوتباين.[٢١] وهذه الطريقة الإلهية، بعد البعثة المحمدية ونزول القرآن أصبحت هي الإسلام.

والخلاصة، فإذا كان المقصود بالدين في القرآن هو «الإسلام» فإن تعريف التربية الدينية- الإسلامية، هو: «إعداد المسلم إعداداً كاملا من جميع النواحي، في جميع مراحل نموه، للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادىء والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.[٢٢] أو كما يقول د. زغلول: هي «النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل».[٢٣]

المبحث الثاني:
خصائص وأهداف التربية الدينية - الإسلامية

المطلب الأول: الخصائص

التخصيص والخصوصية - كما يقول الراغب الأصفهاني[٢٤]- تفرّد بعض الشيء، بما لا يُدركه فيه الجُملة. والتربية الدينية- الإسلامية، لها مجموعة من الخصائص والمميزات مستنبطة من المصادر والمنابع الأساسية للتربية الإسلامية، ونقصد بها القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، ومن أهم هذه الخصائص نذكر:

• **الربانية**: أي إن مصادرها ومحتواها وأهدافها والطرائق والوسائل التربوية المعتمدة فيها، كلها منزلة من السماء وحياً، فالله عز وجل هو من أنزل القرآن لهداية البشرية: ﴿الٓرۚ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذۡنِ رَبِّهِمۡ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَمِيدِ﴾ [إبراهيم: ١]، وأنزل السُّنة على لسان رسوله ﷺ: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ۝٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ﴾ [النجم: ٣-٤]. وصفة الربانية تتفرّع عنها الكثير من الخصائص والمميزات مثل:

• **المعصومية عن الظلم والخطأ والجهل**: لأنّ المُنْزِل والمُشرِّع هو الله عز وجل، وهو منزَّه عن هذه الصفات، والرسول المُبلِّغ والقدوة العملية، هو كذلك معصوم عن الخطأ في القول والعمل، ومُسدّد وموجه من طرف العناية الإلهية. ما يعطي محتوى هذه التربية طابع الحق المُطلق.

• **الانسجام مع الفطرة:** لأنّ خالق الإنسان أعلم بما ينفعه ويضرُّه: ﴿هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِى بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ﴾ [النجم: ٣٢]. لذلك جاءت هذه التربية على جميع المستويات منسجمة تماماً مع الفطرة الإنسانية: ﴿فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ﴾ [الروم: ٣٠]. لذلك فالمبادىء والأحكام (الفرائض والمُحرمات..إلخ)، والقيم الإسلامية، جميعُها بعيدة كل البُعد عن العُسر والحرج، أو التكليف بما لا يُطاق: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [البقرة: ٢٨٦]، ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾ [البقرة: ١٨٥].

• **الثبات والاستمرارية:** لأنّ القيم والمبادىء والأحكام، التي ترتكز عليها هذه التربية، نزلت من لدن خالق عليم، خبير وحكيم، وهي صالحة لكل زمان ومكان، فَقِيَمُ التوحيد والعدل والصدق،..إلخ، قيم ثابتة لا يؤثر فيها تغير الزمان والمكان: ﴿شَرَعَ لَكُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِۦ نُوحًا وَٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِۦٓ إِبْرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰٓ أَنْ أَقِيمُوا۟ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا۟ فِيهِ﴾ [الشورى: ١٣]. وهذا الثبات والاستمرارية على مستوى المبادىء والقيم المتعالية، من القواعد العامة، يُقابله مرونة في التطبيق والإنزال على أرض الواقع، حيث تتحلّى التربية الدينية بالمرونة الكافية التي تُراعي حيثيات تبدل الزمان والمكان، وما قد يطرأ على الإنسان (المُكلف) من حوادث ومتغيرات. وكذلك إمكانية الاستفادة من المُعطيات العلمية الصحيحة والمعارف المُتجددة والوسائل المستحدثة، وتراكم الخبرات المكتسبة.

• **التكامل والشمولية:** وهذه من أهم الخصائص التي تتميز بها التربية الدينية – الإسلامية، فهي شاملة لمتطلبات الإنسان: الجسدية والروحية والعقلية، ومواكبة لجميع مراحل عمره، نُطفة وجنيناً في بطن أمه، ثم رضيعاً وطفلا، فشابًّا بالغاً وراشداً، وإلى أن يصل لمرحلة الشيخوخة والكهولة وأرذل العمر. وكذلك تربية دينية شاملة لكل ما يتعلق بحياته ووجوده في الدنيا والآخرة.

• **الاعتدال والوسطية:** في كل شيء، والبُعد عن التطرف والغلو في الأقوال والأفعال والحياة بشكل عام، هذا ما تدعو إليه هذه التربية، وتُشجع عليه لإيجاد

حالة من التوازن، بين مُتطلبات الجسد وحاجة الروح، بين الدنيا والآخرة، لا رهبانية كاملة ولا انغماس كامل في ملذات الدنيا وشهواتها، وإنما: ﴿ٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ﴾ [القصص: ٧٧]، ﴿وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ﴾ [الأعراف: ٣١].

• **قيمتا الحق والعدل**: وهما من صفات الخالق عز وجل، لذلك فالتربية الدينية بمبادئها وقيمها العامة، تعكس الحق المطلق، والعدالة الإلهية المطلقة، ومعرفتها مُقدمةٌ لالتزام الإنسان بهما في حياته الخاصة، وعلاقاته مع محيطه الإنساني والاجتماعي والبيئي، وهذا الالتزام له علاقة وطيدة بتحقيق أهداف الاستخلاف الإلهي للإنسان في الأرض، ﴿۞إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٩٠]. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلۡقِسۡطِۖ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعۡدِلُواْۚ ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨].

• **العالمية**: والمقصود بها، أنّ التربية الدينية – الإسلامية موجهة لكل الناس، دون تمييز عرقي أو لوني أو مناطقي أو طبقي أو محددة بزمان دون زمان، وهي رسالة الله للبشرية جمعاء ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ﴾ [سبأ: ٢٨]، ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]. وهذه العالمية اكتسبتها كذلك نتيجة الخصائص السابقة التي ذكرنا آنفا: الربانية، العصمة من الخطأ والجهل، الانسجام مع الفطرة،.. إلخ.

• **التدرّج والمرحليّة**: وهذه خاصية أخرى لا تقل أهمية عن الخصائص السابقة، وهي تدل على حكمة المُشرّع ورحمته ورأفته بخلقه، وعِلمه بضعف الإنسان وحاجاته العقلية والنفسية، إلى الوقت والمرحلية في فهم واستيعاب وتمثُّل الكثير من المعارف والفرائض والنواهي الإلهية، وهذه قاعدة تربوية مهمة ظهرت مُتجسّدة في مسيرة الدعوة الإسلامية، حيث نجد أنّ الوحي (القرآن) النّازل بمكة في بداية الدعوة، يُركّز على إثبات عقائد التوحيد والمعاد والحساب والجنة والنار..إلخ. لكن الوحي النّازل بالمدينة المنورة

بعد الهجرة، نجده حافلا بأحكام العبادات والتشريعات المتعلقة بالمعاملات العامة. أي إنّ نزول الوحي مرّ بمرحلتين المرحلة الأولى ركّز فيها على ترسيخ العقائد في النفوس، والمرحلة الثانية على الالتزام بالشرائع وأحكام الحلال والحرام. **وكذلك**، نجد هذا التدرج يشمل بعض الأحكام مثل: الموقف من شرب الخمر الذي تدرّج من: ﴿۞يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْخَمْرِ وَٱلْمَيْسِرِ ۖ قُلْ فِيهِمَآ إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَآ أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا ۗ﴾ [البقرة: ٢١٩] إلى النهي عن الصلاة حال السكر: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَقْرَبُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنتُمْ سُكَـٰرَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا۟ مَا تَقُولُونَ﴾ [النساء: ٤٣].

وأخيراً، نزل التحريم والدعوة إلى الاجتناب النهائي: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَـٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَـٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [المائدة: ٩٠]. وقد اتّفق المفسرون على أنّ هذا التدرّج كان تشريعاً حكيماً جعل العرب، وهم المُولعون بشرب الخمر في الجاهلية، يُقلعون عنها، عن إيمان وقناعة وتسليم للنهي الإلهي، ولو حُرِّمت دفعة واحدة، لتعرَّض الكثير ممن أسلم منهم إلى فتنة وابتلاء شديد.[٢٥]

• **الجمع بين الإيمان والعمل**: أي الجمع بين المعرفة النظرية: العقلية والقلبية، وبين الالتزام بمقتضيات هذه المعرفة (أو الإيمان والإقرار) على مستوى التطبيق العملي وعلى أرض الواقع. كي يتحوّل الإيمان إلى تقوى، والمعرفة إلى سلوك، فتتحقّق بذلك أهداف التربية، أي الهداية والتزكية والكمال..إلخ. لذلك لا يكاد يُذكر الإيمان في القرآن إلا مقترنًا بالعمل، وليس أي عمل، وإنما العمل الصالح: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ طُوبَىٰ لَهُمْ وَحُسْنُ مَـَٔابٍ﴾ [الرعد: ٢٩]. كما ذمّ القول الذي لا يقترن بالفعل ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُوا۟ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف: ٢-٣].

المطلب الثاني: أهداف التربية الدينية- الإسلامية

للتربية هدف أساسي، يتمركز ويتمحور حول الإنسان، **لذا**، تسعى التربية إلى

إكساب الفرد خصائص وسمات بعينها، لها علاقة بالنظام السياسي والاقتصادي والقيم التي يُقرها المجتمع.(٢٦)

فالتربية في المجتمع اليوناني القديم، كان الهدف الأساس منها هو الحصول على المعرفة، البعيدة عن منافعها المادية المحسوسة، وخصوصاً المعرفة العقلية المجردة، وفي الفلسفات النفعية والبراغماتية المعاصرة، أصبحت الأهداف منحصرة في النمو العقلي وتنمية الخبرات للاستفادة المادية من العمل والإنتاج.(٢٧) **وبالتالي**، فأهداف التربية الدينية– الإسلامية، ستكون لها علاقة وطيدة بمحتوى وأساليب هذه التربية، المنصوص عليها في منظوماتها القيمية والتشريعية، التي حدَّدت النظرة إلى الإنسان وعلّة وجوده في هذا الكون، وما المطلوب منه؟ وكيف يحقق هذا المطلوب؟.

وبناء عليه، فقد تمَّ تقسيم هذه الأهداف، إلى أهداف غائية كبرى ورئيسة، وأهداف متفرعة عنها، فالإيمان بالله الواحد، وعبادته والقُرب منه، والعيش وفقاً لأهداف الاستخلاف الإلهي للإنسان في الأرض، كل هذه الأهداف لا تتحقق إلا بالعلم والمعرفة العامة والتفصيلية لكيفية مواجهة عوامل ودواعي الخطأ والانحراف عن هذه الأهداف، وهذا ما يقدمه القرآن الكريم باعتباره المصدر الرئيس لهذه التربية ومحتواها.

فيما يلي نعرض لأهم هذه الأهداف مع الاستدلال المُقتضب، لأنَّ حجم الدراسة لا يتحمل التوسع في الاستدلال والتفصيل.

١– **الإيمان بالله الواحد وبعالم الغيب**: ولتحقيق ذلك تقدم التربية الدينية – الإسلامية من خلال القسم الخاص المتعلق بالعقائد، كل ما يحتاجه الإنسان ليتعرف على خالقه وصفاته ووحدانيته، معرفة حقيقية وصحيحة من خلال الوحي المعصوم، وكذلك التعرف على عالم الغيب من ملائكة وجنة ونار وقيامة..إلخ: ﴿وَلِلَّهِ ٱلۡأَسۡمَآءُ ٱلۡحُسۡنَىٰ فَٱدۡعُوهُ بِهَاۖ﴾ [الأعراف: ١٨٠]، ﴿ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمۡۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ فَٱعۡبُدُوهُۚ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ وَكِيلٞ﴾ [**الأنعام**: ١٠٢].

٢- **عبادة الخالق عز وجل والخضوع له:** لكونه المعبود الحق المستحق للعبادة والشكر، ومعرفة الكيفية الشرعية والصحيحة لعبادته وأنواع هذه العبادة: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]. ﴿وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱرْكَعُواْ مَعَ ٱلرَّٰكِعِينَ﴾ [البقرة: ٤٣].

٣- **معرفة حقيقة الوجود الإنساني:** أي سبب وجود الإنسان في هذا الكون، ومصيره بعد الموت، وما المطلوب منه؟ وكيف يجب أن يحيا؟ وحدها التربية الدينية بمحتواها، يُمكنها أن تُقدم الأجوبة الشافية والمقنعة للإنسان في هذا المجال، وهذا من أهم أهدافها بعد معرفة الله. ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠]، ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٠]. ﴿ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ﴾ [الملك: ٢].

٤- **هدايةُ الإنسان وإحياؤه، بنقله من حالة الجهل والكفر والانحطاط إلى حال الإيمان والعلم والسمو الروحي:** ﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: ٩]. ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [الجمعة: ٢]. ﴿هُوَ ٱلَّذِى يُصَلِّى عَلَيْكُمْ وَمَلَٰٓئِكَتُهُۥ لِيُخْرِجَكُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ ۚ وَكَانَ بِٱلْمُؤْمِنِينَ رَحِيمًا﴾ [الأحزاب: ٤٣]

ومما يلاحظ - تدبُّراً- في الآية الخامسة من سورة الحج ﴿وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ﴾ التي أشرنا إليها من قبل. أنّ الماء النازل من السماء، هو السبب الذي جعل الأرض تهتز وتتحرك، ثم تُنبت من كل زوج بهيج. والماء في القرآن الكريم وُصف بأربعة أوصاف هي: **النزول من السماء، الإحياء والطهارة، وكونه مباركاً.** ﴿وَأَنزَلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً طَهُورًا﴾ [الفرقان: ٤٨]، و﴿وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ﴾ [الأنبياء: ٣٠]. و﴿وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ

ٱلْحَصِيدِ ﴾ [سورة ق: ٩]. وهذه الصفات هي نفسها الصفات التي وُصف بها القرآن الكريم: - **الإنزال من السماء وحيا:** ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةِ ٱلْقَدْرِ ﴾ [القدر: ١] - **كتابٌ مبارك:** ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ مُبَارَكٌ فَٱتَّبِعُوهُ ﴾ [الأنعام: ١٥٥] - **الطهارة:** ﴿ رَسُولٌ مِّنَ ٱللَّهِ يَتْلُوا۟ صُحُفًا مُّطَهَّرَةً ﴾ [البينة: ٢] - **الإحياء:** ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱسْتَجِيبُوا۟ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ ﴾ [الأنفال: ٢٤]، وقوله تعالى: ﴿ أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ وَجَعَلْنَا لَهُۥ نُورًا يَمْشِى بِهِۦ فِى ٱلنَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُۥ فِى ٱلظُّلُمَٰتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا ﴾ [الأنعام: ١٢٢].[٢٨]

لذلك، لما نزل القرآن الكريم على الأمة العربية الميتة بالجهل والشرك والكفر والتخلف الحضاري العام، اهتزت نفوس وأرواح أبنائها وتفاعلت مع الوحي، فربت وأخرجت للتاريخ نماذج إنسانية على مستوى عالٍ ونادر من العلم والإيمان والأخلاق الحميدة، واستطاعت في فترة وجيزة أن تبنى حضارة تجاوزت الحضارات السابقة، واستحقت - في تجربتها الأولى بقيادة النبي ﷺ- أن تُوصف بالخيرية، أي النموذج المثال، الذي يُمكن أن تقتدي به الإنسانية جمعاء: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ﴾ [آل عمران: ١١٠].

٥- **تزكية النفس والروح لإيصالهما إلى مراتب الكمال والعصمة عن الخطأ (التقوى):** عن طريق الالتزام بالعبادات وذكر الله كثيراً، ومجاهدة النفس بزجرها عن اتّباع الأهواء والشهوات المُردية، والتحلّي بالأخلاق الحميدة: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ [الشمس: ٧-٨-٩]. ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة: ١٨٣].

٦- **إعمار الأرض وتحقيق العدالة الإلهية فيها:** عن طريق تزويد الإنسان بكل ما يحتاجه من تشريعات وإرشادات وتعاليم، تُمكنه من إقامة دولة يسودها الإيمان والعدل: ﴿ ٱلَّذِينَ إِن مَّكَّنَّٰهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ أَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُا۟ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَمَرُوا۟ بِٱلْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا۟ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۗ وَلِلَّهِ عَٰقِبَةُ ٱلْأُمُورِ ﴾ [الحج: ٤١]. ﴿ وَأَنِ

﴿ أَحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ ﴾ [المائدة: ٤٩].

٧- **معرفة الحلال والحرام والمعروف والمُنكر**: من خلال التربية الدينية فقط، يتعرّف الإنسان المؤمن على المباح والمحرم في الأفعال والأقوال، والمأكل والمشرب والملبس، ويعرف المعروف فيأمر به، والمُنكر فينهى عنه، وبذلك تستقيم حياته: ﴿ قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَٱلْإِثْمَ وَٱلْبَغْىَ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ ﴾ [الأعراف: ٣٣]. ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰا۟ ﴾ [البقرة: ٢٧٥].

٨- **تقديم القدوة العملية للمؤمنين**: كي يتّبعوها ويسلكوا طريقها وسُننها في الإيمان والعبادة وتهذيب النفس والتحلّي بمكارم الأخلاق: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ [الأحزاب: ٢١]. ﴿ ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلرَّسُولَ ٱلنَّبِىَّ ٱلْأُمِّىَّ ٱلَّذِى يَجِدُونَهُۥ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِى ٱلتَّوْرَىٰةِ وَٱلْإِنجِيلِ ﴾ [الأعراف: ١٥٧].

٩- **التبشير والإنذار لتجنُّب العقاب الإلهي والفوز بالجنة**: لأنّ الإنسان المؤمن (المُتربِّي)، عندما يتّبع التعاليم والإرشادات التي تُقدمها له هذه التربية الدينية، فيما يتعلق بالإيمان والعمل الصالح، تكون النتيجة فوزه بالجنة في الآخرة ونجاته من العقاب الإلهي: ﴿ رُّسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى ٱللَّهِ حُجَّةٌۢ بَعْدَ ٱلرُّسُلِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا ﴾ [النساء: ١٦٥]، ﴿ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا ﴾ [الأحزاب: ٧١]. ﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِ ۗ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۖ فَمَن زُحْزِحَ عَنِ ٱلنَّارِ وَأُدْخِلَ ٱلْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ ۗ وَمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا مَتَٰعُ ٱلْغُرُورِ ﴾ [آل عمران: ١٨٥].

١٠- **تقديم بعض المعارف العلمية التاريخية المهمة**: القرآن ليس كتاب علم أو تاريخ أو طب...إلخ، لكنه في سياق حديثه عن العقائد والتشريعات وسير الأنبياء، يُشير إلى بعض الحقائق العلمية ويُصحِّح بعض المعلومات التاريخية. يقول عز وجل عن عملية خلق الجنين في بطن أمه: ﴿ يَخْلُقُكُمْ فِى بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ خَلْقًا مِّنۢ بَعْدِ خَلْقٍ فِى ظُلُمَٰتٍ ثَلَٰثٍ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ ٱلْمُلْكُ ۖ لَآ إِلَٰهَ

﴿إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُصْرَفُونَ﴾ [الزمر: ٦]، وقد أثبت العلم مُؤخراً أنّ الجنين ينتقل فعلا في تخلُّقه من مرحلة إلى مرحلة داخل ثلاثة أغطية هي: جدار البطن، جدار الرحم، المشيمة مع أغشيتها.

وفي تصحيح بعض الحوادث التاريخية يقول عز وجل: ﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَقُصُّ عَلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ أَكْثَرَ ٱلَّذِى هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ [النمل: ٧٦]، ﴿وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا ٱلْمَسِيحَ عِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ ٱللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَٰكِن شُبِّهَ لَهُمْ ۚ وَإِنَّ ٱلَّذِينَ ٱخْتَلَفُوا۟ فِيهِ لَفِى شَكٍّ مِّنْهُ ۚ مَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا ٱتِّبَاعَ ٱلظَّنِّ ۚ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًۢا﴾ [النساء: ١٥٧].

١١- مساعدة الإنسان المؤمن(المُتربِّي) كي يُواجه التحدّيات التي تتربّص به وعلى رأسها الشيطان: عندما حذّرته من كيد الشيطان والنفس الأمارة بالسوء، ومن طاعة من لا تجب طاعتهم: ﴿يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ كَمَآ أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ ٱلْجَنَّةِ﴾ [الأعراف: ٢٧]. ﴿إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّا ۚ﴾ [فاطر: ٦]. ﴿وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُۥ عَن ذِكْرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمْرُهُۥ فُرُطًا﴾ [الكهف: ٢٨].

المبحث الثالث:
المنظومة القيمية والوسائل التربوية لمعرفتها وغرسها في النفوس من خلال القرآن الكريم(المحتوى)

بعد أن تعرّفنا على خصائص وأهداف التربية الدينية- الإسلامية، سنحاول - وباقتضاب- تسليط الضوء على الخطوط العامة للمنظومة القيمية في القرآن الكريم، باعتبارها تُمثل «**المحتوى**» لهذه التربية، ومصدر المناهج والمواد والموضوعات التي تُدرَّس أو تُعلَّم في جميع مراحل التربية الدينية ومؤسساتها، حسب التدرج المعمول به في هذه المؤسسات التعليمية والتربوية، ومُراعاتها لِسنِّ المُتربِّي واحتياجاته العقلية والسلوكية وقدرته على الاستيعاب النظري والتمثُّل والالتزام العملي.

المطلب الأول: الخطوط العامة لمنظومة القيم في القرآن الكريم

المقصود بالقيم القرآنية، مجموع المبادىء والأحكام والقواعد العامة والمعايير والمقاييس المستنبطة من آياته، والتي من خلالها يتمّ ضبط وتوجيه سلوك الإنسان المسلم، بما يتوافق مع مقاصد التشريع الإلهي وغاياته وأهداف استخلاف الإنسان في الأرض. فهي كما يقول أحد الباحثين: «ثمرة العقيدة والعبادة، ومرتكز تقوم عليه الحياة، كما حدّدها الوحي المعصوم، في علاقة الفرد بخالقه ونفسه ومحيطه، فهي قيم إنسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية، من حيث كونها موجهة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها واستمرارها..»[٢٩]

ومنظومة القيم في القرآن الكريم – التي تُشكل مصدر ومحتوى التربية الدينية – الإسلامية– تتميز بالشمول والإحاطة بكل ما يتعلّق بالإنسان في الدنيا والآخرة، وهي تكتسب صفة الإلزام والاحترام من كونها وحياً إلهياً مُنزّهاً عن الظلم والإجحاف أو الخطأ والزلل.

وقد قُسّمت القيم القرآنية عدّة تقسيمات، أشهرها التقسيم الثلاثي: ١– **قيم اعتقادية خاصة** بكل ما يجب اعتقاده أو الإيمان به من طرف الإنسان المسلم، ويتعلّق بالله عز وجل وصفاته، والملائكة والأنبياء، والوحي والمعاد، والجنة والنار، والثواب والعقاب والقضاء والقدر..إلخ. وهذا القسم وظيفته تقديم معرفة صحيحة وشاملة بهذه القضايا. ٢– **قيم عملية**: وتنقسم إلى عبادات ومعاملات، وهذا القسم يُعنى بالشرائع التي تُحدِّد الواجبات والفرائض، والنواهي والمحرمات، والحقوق والواجبات في العلاقات الاجتماعية، وعلاقة الإنسان بمحيطه الخاص والعام. ٣– **قيم أخلاقية**: وتتعلق بكل ما يجب على المسلم التحلِّي به من فضائل، أو التخلِّي عنه من رذائل. وهذا القسم الهدف منه، توجيه الإنسان المسلم نحو الفطرة السليمة، والمُثل العليا والكمال الروحي.

في ما يلي إطلالة سريعة على مضمون هذه الأقسام من خلال عدد من عناوينها التفصيلية.

أولا: من القيم الاعتقادية

– قيمة الإيمان بالغيب: ﴿ الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ ﴾ [البقرة: ١–٢–٣]

– قيم الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله: ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيۡهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيۡنَ أَحَدٖ مِّن رُّسُلِهِۦۚ ﴾ [البقرة: ٢٨٥].

– قيمة التوحيد: ﴿ وَإِلَٰهُكُمۡ إِلَٰهٞ وَٰحِدٞۖ ﴾ [البقرة: ١٦٣].

– قيم الإيمان بالوحي والقرآن وبالآخرة والبعث: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبۡلِكَ وَبِٱلۡأٓخِرَةِ هُمۡ يُوقِنُونَ ﴾ [البقرة: ٤].

– قيمة الإيمان بالثواب والعقاب في الدنيا والآخرة: ﴿ فَمَن يَعۡمَلۡ مِثۡقَالَ ذَرَّةٍ خَيۡرٗا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعۡمَلۡ مِثۡقَالَ ذَرَّةٖ شَرّٗا يَرَهُۥ ﴾ [الزلزلة: ٧–٨].

– قيمة العدالة الإلهية المطلقة: ﴿ وَنَضَعُ ٱلۡمَوَٰزِينَ ٱلۡقِسۡطَ لِيَوۡمِ ٱلۡقِيَٰمَةِ فَلَا تُظۡلَمُ نَفۡسٞ شَيۡـٔٗاۖ وَإِن كَانَ مِثۡقَالَ حَبَّةٖ مِّنۡ خَرۡدَلٍ أَتَيۡنَا بِهَاۗ وَكَفَىٰ بِنَا حَٰسِبِينَ ﴾ [الأنبياء: ٤٧].

– قيمة مسؤولية الإنسان عن أفعاله وما يصدر منه: ﴿ وَقِفُوهُمۡۖ إِنَّهُم مَّسۡـُٔولُونَ ﴾ [الصافات: ٢٤].

وغيرها من القيم الكثيرة في هذا القسم.

ثانيا: القيم العملية المُتعلّقة بالعبادات والمعاملات

أ– القيم المتعلقة بالعبادات وهي كثيرة، نذكر منها:

– العبادة: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة: ٢١].

- **إقامة الصلاة وإيتاء الزكاة:** ﴿وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَقۡرِضُواْ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنًا﴾ [المزمل: ٢٠].

- **الصوم:** ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: ١٨٣].

- **الحج:** ﴿وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلۡبَيۡتِ مَنِ ٱسۡتَطَاعَ إِلَيۡهِ سَبِيلٗا﴾ [آل عمران: ٩٧].

- **الذكر والتسبيح:** ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ ذِكۡرٗا كَثِيرٗا ﴿٤١﴾ وَسَبِّحُوهُ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلًا﴾ [الأحزاب: ٤١-٤٢].

ب- **المعاملات العامة:** وهذا القسم هو من أكبر الأقسام في القرآن الكريم، لأنه يحتضن معظم الأحكام والإرشادات التي تنظم الحياة بشكل عام في المجتمع الإسلامي، وتُحدد طبيعة الأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والعلاقات الدولية وشؤون الحرب والسلم، والحقوق والواجبات، والحلال والحرام بشكل عام. **ومن الأمثلة القرآنية الخاصة بهذه العناوين الرئيسة نذكر:**

- **القيم الأسرية والعائلية:**

- **الزواج والحقوق العائلية:** ﴿وَأَنكِحُواْ ٱلۡأَيَـٰمَىٰ مِنكُمۡ وَٱلصَّٰلِحِينَ مِنۡ عِبَادِكُمۡ وَإِمَآئِكُمۡۚ إِن يَكُونُواْ فُقَرَآءَ يُغۡنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۗ﴾ [النور: ٣٢].

- **السكن والمودة:** ﴿وَمِنۡ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنۡ خَلَقَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا لِّتَسۡكُنُوٓاْ إِلَيۡهَا وَجَعَلَ بَيۡنَكُم مَّوَدَّةٗ وَرَحۡمَةًۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَـٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١].

- **الإحسان للوالدين:** ﴿۞ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنًاۚ إِمَّا يَبۡلُغَنَّ عِندَكَ ٱلۡكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوۡ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفّٖ وَلَا تَنۡهَرۡهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوۡلٗا كَرِيمٗا﴾ [الإسراء: ٢٣].

- **القيم الإقتصادية:**

- **الحث على العمل وطلب الرزق:** ﴿هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَرۡضَ ذَلُولٗا فَٱمۡشُواْ

فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ [الملك: ١٥].

– **عدم كنز المال:** ﴿ وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [التوبة: ٣٤].

– **تحريم الربا:** ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰا۟ ﴾ [البقرة: ٢٧٥].

• **قيم الإدارة والحُكم والقضاء:**

– **أداء الأمانة والحُكم بالعدل:** ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ ۚ ﴾ [النساء: ٥٨].

– **الحُكم بالشريعة:** ﴿ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ [المائدة: ٤٥].

– **الشورى:** ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُوا۟ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ [الشورى: ٣٨].

• **قيم مُتعلقة بالعقوبات الشرعية:**

– **القصاص:** ﴿ وَلَكُمْ فِى ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة: ١٧٩].

– **قطع يد السارق:** ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓا۟ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ [المائدة: ٣٨].

• **قيم تربوية وتعليمية:**

– **تعليم الله الإنسان:** ﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ﴿٢﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾ [الرحمن: ١-٢-٣-٤].

– **التزكية والتعلُّم:** ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّۦنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ ﴾ [الجمعة: ٢].

– **التفقُّه في الدين:** ﴿ ۞ وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا۟ كَآفَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴾ [التوبة: ١٢٢].

قيم الوحدة والاعتصام بالله: ﴿ إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴾ [الأنبياء: ٩٢]، ﴿ وَٱعْتَصِمُوا۟ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا۟ وَٱذْكُرُوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَآءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِۦٓ إِخْوَٰنًا ﴾ [آل عمران: ١٠٣].

• **القيم الأخلاقية:** وتنقسم إلى قسمين: إيجابية وسلبية

أ- **قيم إيجابية مطلوبة، نذكر منها:**

- **قيمة التحية وإفشاء السلام:** ﴿ وَإِذَا حُيِّيتُم بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا۟ بِأَحْسَنَ مِنْهَآ أَوْ رُدُّوهَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ حَسِيبًا ﴾ [النساء: ٨٦]

-" **قيمة التواصي بالحق والصبر:** ﴿ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ ﴾ [العصر: ٣].

- **قيمة العفو:** ﴿ فَٱعْفُوا۟ وَٱصْفَحُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦٓ ﴾ [البقرة: ١٠٩].

- **قيمة الصُّلح بين الناس:** ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الحجرات: ١٠].

- **قيمة الإيثار:** ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ ۚ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِۦ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ [الحشر: ٩].

ب- **قيم سلبية مذمومة، نذكر منها:**

-" **التقليد الأعمى للآباء:** ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ [البقرة: ١٧٠].

-" **اتّباع الظن:** ﴿ وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا ۚ إِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ۚ ﴾ [يونس: ٣١].

- **القول دون الفعل:** ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُوا۟ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾ [الصف: ٢-٣].

هذه بعض العناوين الرئيسة والفرعية من منظومة القيم في القرآن الكريم، والتي تُعتبر المصدر الرئيس - كما قُلنا سابقا- للتربية الدينية، تستقي منه

موادّها ومواضيعها وعناوين الدروس في برامجها ومناهجها التفصيلية، حسب المراحل التعليمية المعتمدة في النظم التربية والتعليمية.

المطلب الثاني: الوسائل والطرائق التربوية لمعرفة القيَّم وكيفية غرسها في النفوس

لم يكتف القرآن الكريم بوضع الأسس العقائدية والمنظومة القيمية العامة التي ترتكز عليها التربية الدينية، وإنما كشفت آياته أيضاً، الطرائق والوسائل والأساليب التربوية والتعليمية التي اعتمدتها هذه التربية، لتحقق أهدافها في معرفة المنظومة القيمية، وفي كيفية إنزالها على أرض الواقع، وغرسها في نفس المُتربِّي، كي تتحول إلى سلوك وعمل والتزام، فردي وجماعي.. بحيث نستطيع أن نتحدث عن منظومة متكاملة من الوسائل والأساليب، تلقّاها الأنبياء والرّسل عليهم السلام من الله عز وجل عبر الوحي، والتزموا بها وجسّدوها في دعوتهم، وأمروا أتباعهم باقتفاء أثرهم والالتزام بها.

فيما يلي عرض سريع لأهم هذه الطرائق والوسائل التربوية والتعليمية.

١ – **المُربِّي أو المعلم القدوة:** يُعتبر المعلم من العناصر الأساسية في العملية التربوية والتعليمية إلى جانب المحتوى (المناهج). وفي القرآن الكريم نجد المُعلم والمُربِّي الأول للإنسان هو الله عز وجل، فهو الذي خلق آدم وعلمه الأسماء كلها، وأمره ونهاه وحذّره من عدوه (الشيطان)، ثم بعد المعصية تاب عليه وهداه: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴾ [البقرة: ٣١]، وكذلك هو: ﴿ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ [العلق: ٤–٥]. وقد اصطفى الأنبياء والرسل من بني آدم وعلّمهم وربّاهم وأرسلهم إلى أممهم ليكونوا مُعلِّمين ومربّين، وليتخذونهم أئمة وقدوة في العلم والمعرفة وسلوك الطريق لتحقيق الكمال والقرب من الله عز وجل: ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰٓ ءَادَمَ وَنُوحًا وَءَالَ إِبْرَٰهِيمَ وَءَالَ عِمْرَٰنَ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ [آل عمران: ٣٣]. ويقول عن موسى عليه السلام: ﴿ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِّنِّى وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِىٓ ﴾ [طه: ٣٩]. ويقول عز وجل عن خاتم الأنبياء ورسول الإسلام: ﴿ وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾ [النساء: ١١٣].

وبالتالي، فالله عز وجل اصطفى الرسل والأنبياء وعلّمهم وربّاهم وأدّبهم[٣٠] وجعلهم على خُلق عظيم: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [القلم: ٤]. ثم بعد ذلك أرسلهم لأقوامهم وأممهم ليخرجوهم من ظلمات الجهل والكفر والانحطاط الروحي، إلى نور العلم والإيمان والتوحيد ومكارم الأخلاق. وليتخذوهم قدوة وأسوة: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ [الجمعة: ٢]. ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْـَٔاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ [الأحزاب: ٢١]. وبعد الأنبياء والرُّسل يأتي دور ورثة الأنبياء، وهم الأوصياء والعلماء الربانيون: ﴿ لَوْلَا يَنْهَىٰهُمُ ٱلرَّبَّـٰنِيُّونَ وَٱلْأَحْبَارُ عَن قَوْلِهِمُ ٱلْإِثْمَ وَأَكْلِهِمُ ٱلسُّحْتَ ۚ لَبِئْسَ مَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ ﴾ [المائدة: ٦٣]. ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِىٓ إِلَيْهِمْ ۚ فَسْـَٔلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [النحل: ٤٣]. والذكر حسب المفسرين يطلق على القرآن الكريم كما يشمل الكتب المنزلة قبله (التوراة والإنجيل). والمقصود هو الرجوع إلى علماء الوحي الإلهي وأهله والعارفين به، وأخذ العلم عنهم واتباعهم واتخاذهم قدوة.

وعليه، فالمُعلم والمُربِّي في التربية الدينية، يجب أن يتّصف بصفتين هما العلم بالوحي الإلهي (محتوى التربية) والاتصاف بالكمال النفسي والروحي (التقوى)، كي يكون قُدوة لمن يُعلِّم، ولمن يسلك الطريق إلى الكمال. لذلك وُصف رسول الإسلام ﷺ بأنه: «كان قرآناً يمشي على الأرض»، وقد استطاع في فترة وجيزة أن يُخرِّج من مدرسته، شخصيات ونماذج إنسانية، كانت على قدر كبير ومتميز من العلم والمعرفة وكمال الأخلاق.

٢- **التربية بتلاوة الوحي وتعلُّمه**: وهذا الأسلوب سلكه جميع الأنبياء حيث كانوا ومباشرة بعد تلقّيهم للوحي، يخرجون على الناس ويتلون عليهم آيات الله ويشرحونها لهم ويُفسِّرون لهم الغامض منها، ومن ثمّ يدعونهم للالتزام بأوامرها ونواهيها، وتلاوة الوحي كانت دائما بلغة القوم: ﴿ كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: ١٥١]، ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ

﴿مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ﴾ [الشعراء: ١٩٥].

وهذا الأسلوب يعني الحرص على نقل وإيصال مُحتوى التربية الدينية إلى المُتربِّي، بلغة واضحة مفهومة للجميع، مع الشرح والتفسير اللازم، وهذا ما تكفَّلت به السُّنة النبوية، وكلاهما وحي، النص الأصلي (القرآن) والشرح والتفسير (السنة النبوية). وهذا ما يقوم به أيّ مُربّي أو مُعلِّم في التربية الدينية.

٣- **اعتماد أسلوب الحجة والبرهان والأدلة العقلية والنقلية القاطعة:** من أهم ما يُلاحظ في الأسلوب القرآني، وهو يُخاطب الكفار والمشركين والرافضين لدعوات الرسل، الحرص الشديد على تقديم الأدلة والبراهين القاطعة لإثبات العقائد الدينية والدفاع عنها، مثل الأدلة على وجود الخالق، وعقيدة التوحيد والعدل والنبوة والمعاد، وبيان فساد عقائد المشركين..إلخ. وهذا معنى الدعوة إلى الله ببصيرة في القرآن: ﴿قُلۡ هَٰذِهِۦ سَبِيلِيٓ أَدۡعُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِيۖ وَسُبۡحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ﴾ [يوسف: ١٠٨].

ولذلك، نجد القرآن يقدم الأدلة والبراهين على معتقداته، ويخاطب خصومه، مطالباً لهم بالبرهان على ما يعتقدون: ﴿قُلۡ هَاتُواْ بُرۡهَٰنَكُمۡ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ﴾ [البقرة: ١١١]. ومن الأدلة والبراهين المهمة التي يقدمها القرآن على وحدانية الله مثلا، قوله عز وجل: ﴿لَوۡ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَاۚ فَسُبۡحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلۡعَرۡشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ [الأنبياء: ٢٢]. وعن البعث يقول: ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلٗا وَنَسِيَ خَلۡقَهُۥۖ قَالَ مَن يُحۡيِ ٱلۡعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٞ ٧٨ قُلۡ يُحۡيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٖۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلۡقٍ عَلِيمٌ﴾ [يس: ٧٨-٧٩]. واعتماد الأدلة والحُجج والبراهين القاطعة، في مجال العقائد، له فوائد جمَّة تتعلق بتكوين إيمان راسخ وقناعة متينة، لا تُزعزعها الشكوك والشبهات. **لذلك،** يُعتبر هذا الأسلوب في التربية الدينية على رأس الأساليب الأخرى وأهمها، وممارسته في جميع المجالات المعرفية، يُبعد المُتربِّي عن سلبيات التقليد الأعمى للآباء والأجداد، ويفتح أمامه آفاق البحث العلمي والإبداع والتجدّد، ويُحرره من الخرافة والأساطير.

٤- **التربية بأسلوب النصيحة والموعظة الحسنة:** وقد استخدم الأنبياء جميعاً هذا الأسلوب، حيث أوصلوا الكثير من المعارف والإرشادات والأوامر والنواهي لأُممِهم، وكشفوا لهم الكثير من السُّنن الكونية في الخلق، وتدبير المجتمعات في إطار النصيحة، يقول نبيُّ الله هود مخاطباً قومه: ﴿ أُبَلِّغُكُمْ رِسَٰلَٰتِ رَبِّي وَأَنَا۠ لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ ﴾ [الأعراف: ٦٨]. ﴿ فَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَٰقَوْمِ لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَالَةَ رَبِّي وَنَصَحْتُ لَكُمْ وَلَٰكِن لَّا تُحِبُّونَ ٱلنَّٰصِحِينَ ﴾ [الأعراف: ٧٩]. وأهمية النصيحة في التربية الدينية، أنّ المُتلقِّي أو المُتربِّي، يأخذ التعاليم والإرشادات والكثير ممّا يُعطى له، باعتباره يُحقِّق له مصلحة أو منفعة قريبة أو في المستقبل. كما يُحذّره من مفسدة أو شر قد يحيق به، وهذا ما يُوجد لديه الدوافع للاستماع والمعرفة، والالتزام بالإقدام أو التراجع على الفعل. وكذلك الأمر بالنسبة للموعظة الحسنة ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ﴾ [النحل: ١٢٥].

فالموعظة لها تأثير إيجابي على النفس والمشاعر والوجدان، يدفع باتِّجاه الفعل أو الترك، لما تحتويه من تذكير بعواقب الأمور، ما يشكل عاملا مهمًّا في الزجر والحذر أو الإقبال السريع، وهذا مدخل مهم نحو التغيير النظري في الموقف، وخُطوة أولى في طريق تزكية النفس والروح، وأشهر المواعظ في القرآن الكريم موعظة لقمان الحكيم: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ [لقمان: ١٣] وما ورد في: [الأنعام: ١٥١-١٥٣]. بحيث يُمكن من خلال هذه المواعظ وخصوصاً موعظة لقمان لابنه، استنباط منهج تربوي مرحلي للمواد والمحتوى الذي يجب الاهتمام به وإعطاؤه الأولوية على المستويين التعليمي والتربوي[٣١]. كما يُستفاد منه كيفية تعاطي المُربِّي مع المُتربِّي، فلقمان الحكيم يظهر من خلال أسلوبه الوعظي وقوله (يابنيّ) حرصه الشديد على مصلحة ابنه (المُتربِّي) وتوجيهه نحو ما يُسعده في الدنيا والآخرة، ويُجنِّبه الانحراف والمهالك فيهما كذلك. وهذا من مصاديق (الموعظة الحسنة) في هذا الأسلوب التربوي القرآني.

٥- **اعتماد الأسلوب القصصي:** وهذا ما جعل القرآن حافلا بقصص

كثيرة عن الأمم السابقة، وهذا الأسلوب له أهداف تربوية كثيرة، لما يحتويه من عناصر التشويق والإثـارة، تجعل المُتربِّي ينشدّ ويرغب في الاستماع والمتابعة إلى النهاية، والقصص في القرآن الكريم، ركَّزت على محطات مهمة في تاريخ الأنبياء والرسل، وما وقع لهم أثناء الدعوة إلى الله وصراعهم مع أممهم وطواغيت زمانهم، وما آل إليه هذا الصراع الأخير، وكان الهدف منها **أولا**: تثبيت فؤاد الرسول ﷺ، بإخباره أنّ الإسلام سينتصر في نهاية المطاف، كما انتصر الأنبياء من قبل. **وثانيا**: أخذ العبرة من وقائع التاريخ، والكشف عن الكثير من السُّنن التاريخية، بالإضافة إلى تصحيح بعض المعلومات عن وقائع تاريخية مهمة. يقول عز من قائل: ﴿ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴾ [يوسف: ١١١]. ﴿ وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَٰكِن شُبِّهَ لَهُمْ ۚ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ ۚ مَا لَهُم بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ ۚ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا ﴾ [النساء: ١٥٧].

وأهمية هذا الأسلوب في التربية، أنه يجعل المُتربِّي وكأنه يُعاين الأحداث شعوريًّا ويُشاهدها رأي العين، فيمتلأ حِنْقاً وغضباً على الظالم، ويَرقّ قبله وينتصر للمظلوم، وفي الوقت نفسه يكون قد اكتسب بعض المعارف العامة. وهذه الحالة الشعورية تُطهِّر وجدانه الداخلي، وتُزكِّي نفسه، لأنها تُنمِّي فيه فطرة الانتصار للعدل والخير والإيمان، وتجعله يكره وينفر من الظلم والكفر والطغيان. **وبالتالي**، يمكن الاستفادة من هذا الأسلوب على نطاق واسع، وفي جميع مراحل التربية، لتعلُّم الكثير من القيم والمفاهيم، أو الدعوة إليها وترغيب المُتربِّين فيها والالتزام بها.

٦- **التربية بالسير في الأرض والتفكير في الملكوت**: وهذا من الأساليب المهمة في التربية والتعليم، لأنه يعتمد النظر والملاحظة والتفكير في الخلق والملكوت، ومن خلاله سيتمكن الإنسان المُتعلم من اكتشاف وحدانية الله وعظمته وقدرته، والسُّنن الطبيعية في الخلق، والسُّنن التاريخية في المجتمع والعواقب والمآلات، إنّه الأسلوب الذي يجمع بين التفكير العقلي والتجربة الحسِّية، وفي ذلك يقول القرآن الكريم: ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ

بَدَأَ ٱلْخَلْقَ ﴾ [العنكبوت: ٢٠] وقوله أيضاً: ﴿ قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُجْرِمِينَ ﴾ [النمل: ٦٩]. وقوله عز وجل أيضاً: ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ﴾ [فصلت: ٥٣].

٧- **التربية بضرب الأمثال**[٣٢]: وقد استخدم القرآن الكريم أسلوب ضرب المثل لإثارة الانفعلات المناسبة للمعنى من خلال المثل المضروب، لتربية العقل على التفكير الصحيح، والقياس المنطقي السليم.. والاستعانة بالمثل على توضيح المواعظ.[٣٣] وقد ثبت أن أسلوب ضرب الأمثال يُساعد على تصوير المعاني وتجسيدها في الذهن، وبذلك يسهل فهمها وإثباتها في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة.[٣٤] ولبيان أهمية ضرب الأمثال، يقول عز من قائل: ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِى هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٍ ﴾ [الإسراء: ٨٩]. وقوله تعالى: ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ [العنكبوت: ٤٣]. ومن الأمثال القرآنية قوله عز وجل: ﴿ مَثَلُ ٱلَّذِينَ حُمِّلُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ ٱلْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًۢا ۚ بِئْسَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ ﴾ [الجمعة: ٥]، والتربية الدينية اليوم بإمكانها الاستفادة من هذا الأسلوب، الذي ثبتت نجاعته في إثارة التفكير وإيصال المعاني في قالب يحفظها في الذهن، ويُرسّخ المقصود منها في الوجدان والقلب.

٨- **التربية بالترغيب والترهيب والثواب والعقاب**: من الأساليب التربوية المهمة التي استخدمها القرآن الكريم كذلك، أسلوب الترغيب والترهيب، وما يترتّب عنهما من وعد ووعيد، أي الثواب والعقاب. الترغيب في الإيمان والعمل الصالح، وفعل الخيرات وطاعة الله بشكل عام، وما يترتب على ذلك من ثواب وجزاء حسن في الدنيا والجنة في الآخرة: ﴿ وَأَمَّا مَنْ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَهُۥ جَزَآءً ٱلْحُسْنَىٰ ۖ ﴾ [الكهف: ٨٨]. والترهيب، أي التخويف من الذنوب والمعاصي والآثام، لما يترتّب عليها من وعيد وعقاب في الدنيا والآخرة كذلك: ﴿ فَأَخَذَهُمُ ٱللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ قَوِىٌّ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾ [الأنفال: ٥٢]. وقد ثبت أن هذا الأسلوب له دور كبير في تهذيب السلوك الإنساني وتوجيهه نحو الحق والعدل والإنصاف، والسُّمو الروحي والأخلاقي، من جهة، ودوره في الرّدع والزجر، والابتعاد عن

اقتراف الذنوب أو الوقوع في الجرائم من جهة أخرى.

فالرغبة في الحصول على سعادة الدنيا ودخول الجنة، تجعل المؤمن يُقبل على الطاعات وأعمال البر والخيرات، والخوف من العقوبة في الدنيا أو عذاب جهنم في الآخرة يُشكل رادعاً ومانعاً يمنع المؤمن كذلك من الوقوع في المعاصي والآثام، وبين الترغيب والترهيب، تتحقّق التزكية المطلوبة القائمة على مفهومي الرجاء والخوف في المنهج القرآني: ﴿ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ الْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ ۚ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُورًا ﴾ [الإسراء: ٥٧].

وأسلوب التربية بالثواب والعقاب، لايختصُّ بالتربية الدينية، وإنّما يعتبره علماء التربية من أهم الأساليب التربوية والتعليمية لما له من قُدرة على دعم وترسيخ السلوك السَّوي لدى المُتربِّي والمُتعلم، وفي الوقت نفسه، التحفيز والتشجيع على حُسن الأداء والنمو، والحرص على تحقيق نتائج أفضل. وهذا ما يُبرر حرص النظام التربوي على الاستفادة من أساليب: المدح والثناء والمكافأة (الثواب). وفي الوقت نفسه: اللوم والتوبيخ والحرمان، وصولا إلى العقوبة الزجرية.[٣٥]

الخاتمة: التربية الدينية وأزمة الوعي

عود على بدء، كُنّا قد أشرنا في المقدمة إلى التحديات الخطيرة التي تُواجهها التربية الدينية اليوم، ومن بينها تحدّي الفهم والتأويل المُضطرب أو الخاطىء – في بعض الأحيان – لبعض القيم الدينية، أو التطبيق السيّء لبعضها، بالإضافة إلى محاولات الاستغلال السياسي والأيديولوجي للدين ككل، الأمر الذي يُترجم على المستوى الواقعي، تحريفاً وانحرافاً عن المقاصد الكبرى للدين ومنظومته القيمية. ما ينعكس سلباً على الدين نفسه. الأمر الذي يضع المُلتزمين بالدين، في دوّامة المفارقات الكثيرة والمتعددة الأوجه، بين ما يَعِدُ به الدين، والصورة المثالية للنموذج الماضوي، وبين ما تُلقيه التربية الدينية على المُتربِّي من مسؤوليات جمّة، تجعله على مُفترق طرق، بين قطيعة مُؤلمة

أو مواجهة محفوفة بالمخاطر، مع واقع مُخاتل، يُعاني من انفصام واضح بين إيمانه وتقديسه للقيم الدينية نظرياً، وبين الالتزام بها وتطبيقها على المُستويين الفردي والمُجتمعي..!؟

من هنا، تبدو الحاجة مُلحة اليوم، لإيجاد وعي ديني صحيح وعميق بالدين، وبالمقاصد الكبرى في منظومته القيمية، وعيٌ يُحدّد الأولويات، وينتخب أفضل الوسائل، كما يُبدع صيغًا جديدة لفهم الواقع (أو الزمان كما يرد في الأحاديث)، وكيفية التفاعل الإيجابي معه، ومن ثمّ بلورة رؤية استراتيجية واعية ورشيدة، لتنفيذ مشروع: الإحياء والتجديد والتفاعل الإيجابي مع الواقع، الذي نادت به الأدبيات النهضوية الإسلامية في بدايات القرن الماضي. وهذه مسؤولية ضخمة وثقيلة، لا بدّ أن تحملها على عاتقها، المؤسسات الكبرى للتربية والتعليم الديني في العالم الإسلامي، والمرجعيات العلمية المُشرفة عليها..

وإلاّ فإنّ حالة «**الغُربة**»، غُربة التربية الدينية، وغُربة مُخرجاتها، وغُربة المُتربِّي أو الملتزم بالقيم الدينية، قد بدأت تلوحُ في الأفق.. هل هي نفسها غُربة الإسلام، التي تنبّأ بها رسوله ﷺ، عندما أخبر: أنّ «**الإسلام بدأ غريباً وسيعود غريباً كما بدأ.. فطوبى للغرباء**»..!؟

الهوامش

(١) – ظهرت كتابات كثيرة في العقود الأخيرة تدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التربية والتعليم الديني، ومعالجة ما تعانيه من نواقص على المستويين (المحتوى والطرائق) وكيفية تجديدها لتواكب العصر وتواجه تحدياته، أنظر على سبيل المثال: محمد حلمي عبد الوهاب، التربية الدينية واتجاهات دراستها في الفكر العربي المعاصر، دراسة منشورة على شبكة الإنترنت، على الرابط (https: www.alhayat.com)

(٢) – هذه الدراسة وإن كانت تساهم بدورها في تراكم معرفي يخدم في نهاية المطاف التربية الدينية ومواجهة التحديات التي تواجهها، إلا أنها تأتي في إطار متابعة مشروع التأصيل الإسلامي للمذهب التربوي الذي تشرف عليه مجلة أبحاث ودراسات تربوية، منذ سنوات.

(٣) – انظر: لسان العرب، لابن منظور الإفريقي، دار صادر، ج١ص٣٩٩ مادة (ربب)، ومعجم مقاييس اللغة، ج٢ص٤٨٣ باب ربى، نقلا عن: فقه التربية: المبادىء النظرية والمنطلقات، علي رضا أعرافي، بيروت مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ط١-٢٠١٢، ج١ص١٣٣.

(٤) – انظر: عدنان العلبي، الأساليب التربوية في القرآن الكريم،ص ص ٣٤– ٣٥، دراسة منشورة على الشبكة الرابط (https: www.ekevakademi.org) ود. عبد الله الرشدان ود. نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان: دار الشروق، ط٢–٢٠٠٢، ص١١.

(٥) – انظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ج١ص٧. ود. محمد علوان، فلسفة التربية في القرآن الكريم، مجلة دراسات تربوية، عدد٣ فبراير–٢٠١٤، ص٩٤، ومفردات ألفاظ القرآن الكريم، الراغب الأصفهاني، دار الفكر، بيروت، ط١– (د.ت)، ص١٢٧.

(٦) – انظر: فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، د. سعيد إسماعيل علي، القاهرة: دار الفكر العربي،ط٢–٢٠٠٥، ص١٣.

(٧) – انظر: تفسير الأمثل، الشيخ ناصر مكارم الشيرازي، ج٢ص٢٢٦، وما بعدها، وفي هذه الآية إشارة وتأكيد – كذلك– على أهمية المُربّي الكامل في الفلسفة التربوية الإسلامية، فالله عز وجل هو المُربِّي للأنبياء والرُّسل ومُصطفيهم، وهم المّربُّون والقدوات الكاملة لمجتمعاتهم وأممهم.

(٨) – د. عبد الله الرشدان ود. نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان: دار الشروق، ط٢–٢٠٠٢، ص١٠.

(٩) – المرجع السابق، ص١٢.

(١٠) – المدخل إلى التربية والتعليم، ص١٣.

(١١) – المرجع نفسه، ص١٢.

(١٢) – انظر: للمزيد عن آراء المفكرين المسلمين في التربية، د. سمير مثنى علي الأبارة، تعريف التربية، موقع الألوكة على شبكة الإنترنت، الرابط: (https: www.alukah.net) ود. أيوب دخل الله، منهج التربية عند الإمام أبي حامد الغزالي، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، بيروت: العدد ٢ شتاء ٢٠١٦م، ص٢٢٥. ود. ناجي حجلاوي، فلسفة مسكويه التربوية: الإشكالات والملامح، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، العدد٥ صيف٢٠١٧ص٢٥٩.

(١٣) – علي رضا أعرافي، فقه التربية: المبادىء النظرية والمنطلقات، بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ط١–٢٠١٢م، ج١ص١٥٩.

(١٤) – انظر: حول هذه الاتجاهات ومناقشتها: د. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف التربوية، القاهرة: عالم الكتب، ط١–٢٠٠٦م، ص٩٤٠–٩٤١.

(١٥) – فقه التربية، م.س، ص٣٤.

(١٦) – انظر: المرجع في مبادىء التربية، مجموعة من المؤلفين، عمان: دار الشروق، ط١– ١٩٩٣، ص٤٧٨

(١٧) – طبعا التربية الدينية الإسلامية مرجعيتها القرآن الكريم والصحيح من سُنّة رسول الإسلام ﷺ، لكن نظراً لحجم الدراسة المحدود في المجلة، فقد تمّ الاقتصار فقط على القرآن الكريم.

(١٨) – انظر: الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق عدنان داوودي، الناشر: طليعة النور، ط٢– ١٤٣٧هـ، مادة (دين) ص٣٢٣.

(١٩) – العلامة فخر الدين الطريحي، مجمع البحرين، ج٦ص٢١٥، نقلا عن: الشيخ صالح الكرباسي، ما معنى الدين وما المقصود به في المصطلح الإسلامي، مقالة على شبكة الإنترنت، الرابط: (https: www.islam4u.com)

(٢٠) - أبو الأعلى المودودي، المصطلحات الأربعة في القرآن الكريم، الكويت: دار القلم، ط٦- ١٩٧٧م، ص ١٣٠، نقلا عن: المرجع في مبادىء التربية، م.س، ص٤٦٣.

(٢١) - الشيخ جعفر السبحاني، بحوث في الملل والنحل، ط- قم - ١٤٠٤هـ. ج١ ص٥٤٥.

(٢٢) - مقداد يالجن، أهداف التربية الإسلامية وغاياتها، الرياض: دار الهدى، ط٢-١٤٠٩هـ، ص٢٠. نقلا عن د. صالح بن علي أبو عراد، التربية الإسلامية: المصطلح والمفهوم، موقع صيد الفوائد على شبكة الإنترنت، الرابط (https: www.saaid.net)

(٢٣) - أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط٢- ١٤١٦هـ ص٨٥.

(٢٤) - مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تحقيق صفوان عدنان داوود، قم: دار طليعة النور، ط-١٤٣٧هـ، ص٢٨٤. مادة خص.

(٢٥) - انظر: عن أهمية هذه القاعدة في التربية: عباس أمين العاملي، التربية القرآنية، دار الهادي، بيروت ط١- ٢٠٠٩م ص٣٧. وما بعدها، ومحمد سلامة الغنيمي، خصائص التربية في القرآن الكريم، دراسة منشورة على الشبكة، الرابط: (https: www.khutabaa.com)

(٢٦) - انظر: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، د. مجدي عزيز إبراهيم، ص١١٣٥.

(٢٧) - لمعرفة المزيد عن تطور أهداف التربية عبر التاريخ، أنظر: ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، المدينة المنورة: مكتبة دار التراث، ط٢-١٩٨٨م، ص٢٢ وما بعدها.

(٢٨) - يقول السيد الطباطبائي، في شرح هذه الآية: فالإنسان قبل أن يمسه الهدى الإلهي كالميت المحروم من نعمة الحياة الذي لا حسّ له ولا حركة، فإنْ آمن بربه إيماناً يترضيه، كان كمن أحياه الله بعد موته، وجعل له نوراً يدور معه حيث دار، يُبصر في شعاعه خيره وشره ونفعه من ضره.. انظر: ج٧ص٣٣٧، وهذا الهدي الإلهي يتمثل في الوحي والكتب التي أنزلها الله لهداية البشر.

(٢٩) - خالد الصمدي، القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ط١-٢٠٠٣م، ص١٤.

(٣٠) - رُوي عن رسول الله ﷺ قوله: «أدّبني ربِّي فأحسن تأديبي»، ذكره السيوطي في كتابه الجامع الصغير. والشوكاني في الفوائد المجموعة، حديث رقم(١٠٢٠).

(٣١) - انظر: للمزيد عن أهمية التربية بالموعظة: د. عدنان العلبي، الأساليب التربوية في القرآن الكريم، م.س، ص٤٦-٤٧.

(٣٢) - المثل هو «عبارة عن قول في شرع شبه قولا في شيء آخر بينهما مشابهة، ليبين أحدهما الآخر ويصوره"، أنظر: الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، ص٧٥٩.

(٣٣) - انظر: للمزيد عن أهمية ضرب الأمثال في التربية والتعليم، محمد بن سالم جابر، التربية باستخدام المواعظ وضرب الأمثلة والقصص، دراسة على شبكة الإنترنت، موقع الألوكة الرابط: (https: www.alukeh.net).

(٣٤) - سالم بن سعيد، الإقناع في التربية الإسلامية، جدة: دار الأندلس ط٢-٢٠٠١م، نقلا عن المرجع السابق.

(٣٥) - انظر للمزيد عن أهمية هذا الأسلوب في التربية، محمد بن سالم جابر، التربية عن طريق الثواب والعقاب، موقع الألوكة، الرابط: (https: www.alukah.net)

مباني ومبادىء التربية الدينية[1]

د. حسين صفي الدين[*]

خلاصة

يحتل الدين بمنظوماته المعرفية والتشريعية والقيمية، حيّزاً كبيراً في ثقافة ووعي مجتمعاتنا، ولا يشك أحد في وجود حاجة ضرورية إلى بناء منهج متكامل للتربية الدينية، يتناسب مع كون الإنسان هدف وغاية الرسالات السماوية، ولا يمكن الحديث عن التربية بمختلف عملياتها وساحاتها دون رؤية فكرية معيارية (الرؤية الكونية) سابقة، تُقدم لنا تفسيراً للوجود ومكانة ودور الإنسان فيه..

هذه الرؤية الكونية الإلهية، تقوم على حقّانية دور الدين كوحي، وأنّ الإنسان هو نقطة الارتكاز في الخطاب الديني، والمحور الأساس لقراءة عالم الوجود، والتدبر والتفكر في الأنفس والآفاق، من خلال الارتباط بالخالق، فالإنسان هو المُتربِّي الذي أنيط به دور خلافة وعمارة الأرض، وهو المعني بالتربية الدينية أولاً وأخيراً.

هذه الرؤية الإلهية التربوية، تمّت مقاربتها بالاستناد إلى مجموعة من الحقائق المعرفية الدينية، وقد صيغت كـمبادىء، تمّ إعدادها وإقرارها، كَمبانٍ فلسفية إلهية للتربية الدينية، في مركز الأبحاث والدراسات التربوية.. تُحاولُ هذه الدراسة الإضاءة على أهم هذه المباني الدينية، وإدغام لمختلف المباني الإلهية، من: وجودية ومعرفية وقيمية، وإنسانية..

(*) – رئيس التحرير وأستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية.

الكلمات المفتاحية: الدين، التربية، فلسفة التربية، الرؤية الكونية الإلهية، المباني.

تمهيد

إنَّ التربية بعملياتها المختلفة هي من أكثر القضايا التي يلُّفها التعقيد، وفي الوقت نفسه من أشد الأمور تأثيراً على النوع البشري من حيثيات مُتعددة، وإذا سلمنا بكون التربية مجموعة عمليات وأنشطة وإجراءات تهدف إلى إيصال الإنسان إلى كماله المستعدِّ له، فلا بد من وجود قضايا معيارية تُحدّد ما يجب أن يكون أو لا يكون، للمُربِّي والمُتربِّي على حدٍّ سواء. وتُعتبر «فلسفة التربية» حصيلة الجهد العقلاني للإنسان حول ماهية وغائية وكيفية التربية، بالارتكاز على المباني الفلسفية المُستدلَّة، وبالاستفادة من الطرق والأساليب المتنوعة[٢].

هذا الجهد الفكري العميق للعلماء والفلاسفة والمصلحين، لم ينسلخ أبداً عن رؤيتهم ونظامهم الفكري – القِيَمي، وبعبارة أخرى لم يخرج عن الرؤية الكونية التي ينظرون بها إلى الكون والإنسان والمجتمع، يقول مطهري: «إنّ طريقة تفكير وعقيدة الإنسان حول العالم، والوجود، والله والروح، تؤثر تأثيراً مباشراً على سلوكه في الحياة، فطريقة عمل أي فرد في الحياة، ترتبط ارتباطاً تاماً بكيفية ونوع نظرته إلى الكون»[٣].

والفلسفة هي التي تُجيب عن الأسئلة التي تشكل الرؤية الكونية، التي ترتكز عليها العمليات التربوية، كالأسئلة عن طبيعة الوجود وانحصاره بالعالم المادي أم لا؟ وهل ثمة خالق لهذا الكون؟ وإذا كان فما هي صفاته؟ وكيف يتواصل الإنسان معه؟ وما هو دور الدين في حياته؟ وأين يكمن كمال الإنسان وسعادته؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تُحدّد حياة الإنسان ومصيره[٤].

لذلك، فإنّ أي مشروع أو منهاج تربوي، لا بُدّ أن يرتكز أساساً على عدد من القضايا المُستدلّ عليها، والتي تُعرف بفلسفة التربية، هذه القضايا هي مجموعة من المبادئ والمباني،[٥] والمعتقدات والمفاهيم، التي ترتبط فيما بينها في منظومة متناسقة. وقد عُرِّفت فلسفة التربية: بأنّها مجموعة من القضايا المُستدلّة

والمُدونة والتي توضّح ماهية التربية، غاياتها وكيفيتها بنحو شامل ومنسجم ومترابط.

ولمّا كان أي جُهد نظري في فلسفة التربية، لا ينفكّ عن جملة من القضايا المعيارية المسلم بها مسبقاً والتي تشكل مباني التربية، فإنّ من الحريّ القول: إنّ فلسفة التربية الإسلامية ستتضمن مجموعة من القضايا المُستدلّ عليها دينياً وفلسفياً، وذلك بالاستفادة من المصادر الدينية المُستقاة من القرآن والسُّنة المُعتبرة، ومن المعارف الإسلامية الأصيلة، بما حوته من شروحات مُمنهجة لعلماء الإسلام، والتي تُفسر التعاليم الإسلامية، بالإضافة إلى الرؤى المشهورة بين الفلاسفة المسلمين[٦].

لذلك، سنتناول في هذه المقالة، قسماً من المباني الفلسفية الدينية، التي تقوم عليها فلسفة التربية، وبعض الأصول التي تتفرّع عنها، من خلال ما دُوّن في الوثيقة التربوية المعدّة من قبل مركز «الأبحاث والدراسات التربوية».[٧]

حقيقة المباني الدينية

تقدَّم أنّ فلسفة التربية، تتناول بشكل عام، مواضيع وجود الكون والإنسان، ومكانة الإنسان في عالم الوجود، فيما يتعلق بعلاقته بخالقه وبالموجودات الأخرى، وكذلك في الوضعية المطلوبة لحياة الإنسان، من غايات وقابليات، وما يحكمها من حاجات وسُنن وقوانين، تُؤثر على حياة الإنسان، بل هي السبب الأساس في تحوّلها وتغيّرها.

وبعبارة أخرى، إنّ فلسفة التربية، تُقدم صورة عن الحقائق التربوية وكيفية التغيير والتحول فيها، والتي على أساسها تتشكل القضايا المعيارية حول التربية لتصبح مُمكنة الإقرار والإجراء[٨].

لكن هناك نوعان من المبادىء أو المباني المُتضمنة في الرؤية التربوية:

- **القسم الأول**: المباني الأساسية للتربية، وهي من قبيل القضايا الفلسفية المستدل عليها، ولا نعني أنها قضايا فلسفية بحتة، بل تشمل أيضاً قضايا في الدين

والأيديولوجيا، وتدخل المباني الدينية ضمن هذا القسم من المبادىء، وقد تمَّ إحرازها من التفسير المُمنهج والمعتبر للنصوص الدينية، وهي ليست قضايا محض تعبدية، فالبرغم من محتواها الماورائي، يُمكن قبولها بلحاظ الاستدلال العقلي الفلسفي وإقامة البرهان عليها، واستحضار هذه المبادىء الدينية، وإن كانت تستند إلى شواهد من القرآن الكريم والأحاديث والروايات الشريفة، إلّا أنها، ولإمكان الاستدلال عليها عقلياً، تُدرج تحت المباني الفلسفية.

- **القسم الثاني**: هناك مبانٍ أخرى، من قبيل العلوم التجريبية المتَّصلة بالتربية، يُمكن التحقق من صحة نتائجها عبر التجربة، كعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي، وتقنيات التعليم واقتصادياته. وكذلك بعض القضايا المعيارية[9] ذات الماهية السياسية الحقوقية، والمقبولة في إطار الدساتير والقوانين المشرّعة، والتي تدخل في إطار تحقُّق العملية التربوية في أي مجتمع.

ما يهمُّنا في بحثنا عن مباني التربية الدينية هو مباني القسم الأول، أقصد المباني التي تشمل قضايا الدين والأيديولوجيا، بل نستطيع القول: إنّ مضمون التعاليم القطعية للدين، تُشكل المحور الأصلي والمصباح الحقيقي لفهم هذه المجموعة من مباني التربية، وذلك لأنّ التفسير الديني يُعتبر أقدم رؤية كونية قدّمها الإنسان منذ فجر التاريخ، بغضِّ النظر عن طبيعة هذا التفسير وحقّانيته.

ولا يخفى أنّ الدين، بما يحتوي عليه من مجموعة حقائق ناظرة إلى الكون والإنسان، تشكل الحيّز الأكبر من ثقافة شعوبنا ووعيها، وتتسرب مفاهيمه إلى كافة السُّنن والآداب، التي تحكم سلوكنا الفردي والاجتماعي على السواء.

وإذا كان الإنسان كائناً اجتماعيًّا ودينيًّا بالفطرة، فهو يحتاج إلى الدين، كما يحتاج إلى مقومات حياته الضرورية التي تضمن استمراريتها، وهذا هو جوهر الدين، حيث يُنظم علاقة الفرد مع ربه ومع نفسه ومع أخيه الإنسان، ويُحدّد له كيف يمكن أن يعيش بمسؤولية وسلام.

من هذا المنطلق، تُصبح المباني والأصول الدينية، من صُلب ولُبّ المجالات التربوية، بمختلف ساحاتها وميادينها، لذلك، جاء في المباني النظرية للتحوُّل

البنيوي ما نصّه: «إنّ القضايا الأساسية المُستوحاة من النصوص الدينية للإسلام - التي تتناول توصيف وتفسير حقيقة الوجود، والله والكون، وبيان الحقيقية الحاكمة على حياة الإنسان-، ليست ملحقة بالمباني الأساسية للتربية فحسب، بل وبعد القبول العقلاني لأصل الدين، وعلى أساس ضرورة تنسيق نتائج العقل مع مُعطيات الوحي، يجب اعتبار مضمون التعاليم القطعية للدين في هذا المجال، المحور الأصلي والمصباح الحقيقي لفهم هذه المجموعة من المباني»[١٠].

وإذا ما أردنا تعريف المباني الدينية للتربية، نستطيع القول: إنّها مجموعة قضايا مُستدل عليها، يتمُّ من خلالها الإضاءة على ماهية التربية، غاياتها وكيفيتها على أساس الرؤية الإسلامية الوحيانية والمعارف الإسلامية الأصيلة، أو من الشروحات المُستدلة في علم الفلسفة الإسلامي[١١].

يجب التنبيه، أنه قبل تقديم مباني التربية الدينية، يجب التسليم مسبقاً بوجود حقائق دينية، ترتبط بثالوث الكون والحياة والإنسان، ومُستند حقّانية هذه المباني يرتبط بشرطين:

الأول: النّظر إلى الدين كوحي إلهي، وليس اعتباره حالة أو نتاج توالد نتيجة الظرف الاجتماعي.

الثاني: إنّ الإنسان هو غاية وهدف هذا الدين الوحياني، وعندما نقول الإنسان نقصد به الإنسان النوعي، المُمتد والمُتجاوز للزمن، إنسان الماضي والحاضر ومن سيليه مستقبلاً.

إذن ينطلق أي تأسيس للمباني الدينية، من أن التفسير الديني لا يكفي لتشييدها، بل لا بدّ أن يستدعي هذا التفسير وجود حقائق دينية تستند إليها.

مباني التربية الدينية

تقدَّم فيما سبق، أنّ المباني الأساسية للتربية، أو ما اصطلحنا عليه بالمباني الفلسفية، أتت نتيجة جُهد عقلي وتفكر عميق في حقيقة العناصر المؤلفة للعملية التربوية، وفق رؤية ونظام فكري قيمي سابق، وتحصل ممّا سبق أيضاً، أنّ هناك نوعين من المباني الدينية[١٢]:

١- **المباني الدينية بالمعنى الأعم**، وهي مبانٍ سابقة على مجموع المباني الفلسفية، وتُمثل النظام الفكري القيمي، وقد أُدغمت في مجموع الأسس الخمسة لمباني التربية والتي صُنِّفت أو قسّمت تبعاً لموضوعات التربية كالتالي:

١) المباني الوجودية. ٢) المباني الإنسانية. ٣) المباني المعرفية. ٤) المباني القيمية. ٥) المباني الدينية.

٢- **المباني الدينية بالمعنى الأخص**، وهي قسم من المباني الفلسفية للتربية، تشمل مجموعة من القضايا التي تتناول صرفاً مباحث حول الدين، ماهيته، غايته ومكانته في الحياة وارتباط الإنسان به، كيفية فهم الدين، نطاق الدين وارتباطه بسائر المعارف...الخ. وبكلمة جامعة، تُشكل هذه المباني موضوعات مسائل فلسفة الدين، وهو قسم من الفلسفات المُضافة، أو مباحث علم الكلام الجديد.

وما سوف نُورده كمباني للتربية، هو عملية إدغام للمباني المشتركة للمباني الدينية بالمعنى الأخص، مع مجموع المباني الخمسة التي ذكرناها آنفاً. لذلك سوف نذكر المباني الإلهية الوجودية، والمباني الإلهية الإنسانية، والمباني الإلهية المعرفية...إلخ.

وإذا ما أردنا أن نُعرِّف مباني التربية الدينية تعريفاً جامعاً، نستطيع القول: إنّها مجموعة من القضايا العلمية المُوجبة التي يصحُّ وصفها بالصدق، والمُتمحورة حول مطلق الوجود من حيثياته الإلهية المختلفة (أنطولوجيًّا ومعرفيًّا وإيكسيولوجيًّا)، وكذلك حول الوجود المُطلق (الذات الإلهية، إضافة إلى المباحث المتعلقة بالدين فقط)، ماهية وسبب الدين، مكانة الدين في الحياة، وعلاقته بالإنسان، كيفية فهم الدين، نطاق الدين وعلاقته ببقية المعارف. والتي ذكرنا سابقاً، أنها تُمثل المباني الدينية بالمعنى الأخص، والمُتواجدة في الفلسفات المُضافة (فلسفة الدين أو الكلام الجديد).

المبنى الأول:

«عالم الوجود له واقع أوسع من عالم الطبيعة وذُو مراتب مُشكّكة»(١٣)

إنّ الوجود في الرؤية الفلسفية الإسلامية، ليس مساوياً أو مساوقاً لعالم المادة والطبيعة، بل يشمل المحسوس والمادي والمجرد، وعالم المجرّدات (الملكوت، اللاهوت والجبروت) هو أوسع من عالم المادة، ولأن الوجود حقيقة واحدة ذات مراتب مُشكّكة، فإنّ عالم المادة هو أضعف العوالم إذا ما قيس إلى المجرّدة منها(١٤).

المبنى الثاني:

«ينقسم الوجود إلى المحدود واللامحدود، والميزة الذاتية للموجودات المحدودة هي الفقر والنّقص، لذا احتاجت إلى الواجب الغني»

ينقسم الوجود إلى وجود مُطلق بسيط، غني غير محدود بحدّ، ولا مقيّد بقيد، ولا يجتمع معه أي جهة فقدان، وإلى وجود مُركّب فقير محدود، هذا الوجود المُركّب فاقد لأصل الوجود والكمال، لا يملك لنفسه نفعاً ولا ضراً ولا حياةً ولا نشوراً، لذا فهو يحتاج في أصل وجوده وفي بقائه وكماله، أن يفيض عليه من الوجود الغني، وهذا الفقر الوجودي لا يرتفع، لأنّ الحاجة والفقر صفة ذاتية لهذا الوجود، فهو يحتاج إلى المُوجد في حُدوثه وبقائه(١٥).

المبنى الثالث:

«إنّ الله تعالى واحد لا شريك له في ذاته وصفاته، ولا مُؤثر في الوجود إلاّ هو»

إنّ ما يُصطلح عليه باللغة الفلسفية، بواجب الوجود هو الله سبحانه، وهو إله واحد ﴿وَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ لَّا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَٰنُ الرَّحِيمُ﴾[البقرة:١٦٣]، لا شريك له في الوجود، ولا شريك له في صفاته، من الحياة والقدرة والعلم(١٦)،

هذه الصفات صفات كمالية ذاتية، فالله تعالى عَليّ القدرة، لا يخرج عن دائرة قدرته شيء في السماوات والأرض: ﴿ وَلِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[آل عمران:١٨٩]، وكذلك لا يعزب عن علمه مثقال حبة[١٧] ﴿ لَا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَلَا فِي ٱلْأَرْضِ وَلَآ أَصْغَرُ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكْبَرُ إِلَّا فِي كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴾[سبأ:٣]، ولأنه سبحانه عين الغنى والكمال المطلق اللامتناهي، وبما أنه لا مستقل في الوجود إلاّ هو، فالله هو المؤثر الحقيقي في الوجود، وإليه تنتهي كلّ سلسلة العِلل والمعلولات: ﴿ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾[الأعراف:٥٤].

المبنى الرابع:

«.. يهدي الله تعالى جميع الموجودات إلى غاياتها وكمالاتها المُستعدّة لها»

الله تعالى حكيم لا يفعل العبث، وعالم الوجود الذي خلقه سبحانه، له غاية ينتهي عندها، وليس صدفة أو عبثاً، فالله كما هو مبدأ الوجود هو غاية الوجود: ﴿إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيْهِ رَٰجِعُونَ﴾[البقرة:١٥٦]، فالعالم كله منه وإليه، وكذلك فإنّ النظام الذي خلقه والحاكم على الكون هو النظام الأحسن: ﴿ ٱلَّذِيٓ أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُۥ ﴾[السجدة:٧]. والله عالم بما عليه الموجودات من الخصوصيات والاستعدادات: ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ ﴾[الملك:١٨]، وقد أراد أن يصل كل مخلوق إلى غايته وكماله المُستعد له، كل ذلك ضمن نظام داخلي خاص يقوده إلى تحقيق غايته في الخلقة، فكما أنه تعالى أعطى كل شيء خلقه، فإنه أيضاً هداه إلى كيفية الوصول إلى الغاية التي خُلق لأجلها[١٨].

المبنى الخامس:

«خلق الله الإنسان قادراً على تحصيل المعارف والله هو المُعلم الأول له»[١٩]

يخرج الإنسان من بطن أمه لا يعلم شيئاً، لكنه يحمل استعداد إمكانية المعرفة، وقد زودته القدرة الإلهية بإمكانية تحصيلها: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ

بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[النحل:٧٨]، وزوّدته أيضاً بمجموعة من الأدوات المعرفية التي يستطيع من خلالها إدراك الحقائق.

ولأنّ الإنسان محتاج إلى الله في أصل وجوده، وفي تحصيل كمالاته، ومنها العلم والمعرفة، فإنّ الله سبحانه هو المعلم الأول للإنسان ابتداءً من آدم عليه السلام: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾[البقرة:٣١]، ليعمّ كافة النوع الإنساني: ﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾ [الرحمن: ١-٤].

المبنى السادس:
«يحتاج الإنسان في بناء المعرفة البشرية الكاملة إلى الوحي»[٢٠]

لقد زوّدت القدرة الإلهية الإنسان بأدوات إدراكية يستطيع من خلالها نيل الواقع، لكنه لا يستطيع من خلالها أن يحيط به، أو أن يُدرك كل ما هو حسن وقبيح من الأفعال. لذا كان لا بدّ من الاستعانة بمصدر آخر لمعرفة بعض ما هو موجود، أو معرفة الحَسن والقُبح في الأفعال الموصلة إلى كماله الإنساني أو نقصه[٢١]، هذا المصدر المعرفي يجب أن يكون خارج الوجود الإنساني (العقل)، وهو من خالق هذا الإنسان، وهو الأعلم به وباحتياجاته الوجودية، ويتّصل الإنسان به من خلال الوحي.[٢٢] ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ [الجمعة:٢].

المبنى السابع:
«الإنسان قادر على معرفة الله بالتدبّر في آيات الأنفس والآفاق»

معرفة الله تعالى فطرية حاضرة بأصل الفطرة والتكوين: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ ﴾ [الأعراف:١٧٢]، ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ ۚ ﴾[لقمان: ٢٥].

والاعتقاد بالله، أصل بديهي يكفي فيه مجرد الالتفات والتنبيه للغافل عنه، وكما دعا الإسلام الإنسان للتفكر في الآيات الأنفسية، كذلك دعاه للنظر والتأمل في الآيات الآفاقية، من سماء ونجوم ورياح ومطر...إلخ. من الظواهر الطبيعية المحيطة به، ليدرك أنّ الحاكم على هذا الكون، هو القوة المُدبِّرة والحكيمة التي أبدعته، وأبدعت هذا النّظام فيه.

المبنى الثامن:

«الدين حقيقة واحدة، والشرائع مصاديق لها، وقد أنزله الله لتربية الإنسان وهدايته»

الدين الإلهي، هو مجموعة متناسقة من المعتقدات والقيم والتشريعات الصادرة عن الله سبحانه، لتنظيم حياة الإنسان وإيصاله إلى الكمال المطلوب، فالأديان السماوية التوحيدية، مشتركة في الجوهر، وهو الاعتقاد بوحدانية الله والنبوة والمعاد، وتختلف في شرائعها، وبما أنّ الدين الإسلامي خاتم جميع الشرائع التوحيدية، فهو في عصرنا الحالي دين الحق (بالمعنى الأخص)، الذي أُنزل على الرسول الأكرم محمد ﷺ، ولأن هذا الدين له ميزات العالمية والخاتمية والخلود، لذلك، كانت حقائقه التوحيدية وقيمه الأخلاقية وقوانينه التشريعية تامة وكاملة وشاملة.

المبنى التاسع:

«تحقيق قيمة العدالة بأعلى مستوياتها أهم هدف لبعثة الأنبياء»[٢٣]

العدالة تعني إعطاء كل ذي حق حقَّه، وإعطاء كل ذي استعداد ما هو مستعد له من الكمالات، فالعدالة قيمة كُلية ثابتة، لا تقبل التغيير بحسب الظروف والأحوال، وهي هدف بعثة الأنبياء والرسل: ﴿ لَقَدۡ أَرۡسَلۡنَا رُسُلَنَا بِٱلۡبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلۡنَا مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلۡقِسۡطِۖ ﴾[الحديد: ٢٥].

المبنى العاشر:

«للإنسان كرامة ذاتية من الله، وكرامة اكتسابية قادرٌ على تحصيلها»

يتميز الإنسان عن باقي الموجودات، بشرف وكرامة ذاتية خاصة، إذ خلقه الله في أحسن تقويم، وجعله في الأرض خليفة، وأسجد له ملائكته، وسخّر له ما في السماوات والأرض، وأسبغ عليه نعمه ظاهرة وباطنة، وإلى جانب هذه الكرامة الذاتية هناك الكرامة الاكتسابية الخاصة، التي يستطيع أن يكتسبها الإنسان بإرادته الحرّة واختياره، من خلال سلوك طريق التقوى الذي حدّده الله، فأكرم العباد عند الله أتقاهم، ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات:١٣]، هذه الكرامة الذاتية الممنوحة للإنسان، وهذا الطريق المُتاح لتحقيق الكرامة الاكتسابية، يستدعي أيضاً أن يكون الإنسان حرّاً، عاقلاً، مختاراً، مكلّفاً ومسؤولاً عن أعماله، خيراً كانت أم شرّاً.(٢٤)

المبنى الحادي عشر:

«القُرب من الله مُنتهى غايات الإنسان»(٢٥)

إنّ الإنسان هو جزء من الوجود العام، وله هدف وغاية يتّجه إليها، هذه الغاية منسجمة مع غاية الوجود العام، وكل طالب للكمال والجمال ينتهي إليه سبحانه: ﴿تَبَارَكَ اسْمُ رَبِّكَ ذِي الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾[الرحمن:٧٨]، فلا يطلب طالب، ولا يُريد مُريد، إلاّ إيّاه حقيقة، وإن توهَّم الإنسان غايته وكماله في أهداف أخرى، من جمع المال أو بلوغ السلطة، أو تحصيل الشهرة أو مرتبة علمية أو غير ذلك. **وبناءً عليه**، يُحقق الإنسان كماله الواقعي، من خلال السّعي نحو الوصول إليه، وهذا لا يتحقق إلا بالعبادة: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[الذاريات:٥٦].

المبنى الثاني عشر:

«السُّنن الإلهية الكونية والاجتماعية، حاكمة على حياة الإنسان»(٢٦)

رغم أنّ الإنسان كائن مختار، إلا أنّ اختياره مُقيّد بالسُّنن الكونيّة، فلا يستطيع أن يخرج عن نظام الأسباب والمُسبّبات، الحاكم على الكون، إلاّ أنّ قسماً كبيراً من السنن الاجتماعية والتاريخية، تخضع لحسن أو سوء اختياره، فالإنسان يستطيع من خلال معرفته وبصيرته وسيره في الأرض، أن يفهم الطبيعة والتاريخ البشري والمجتمعات الإنسانية، وأن يكتشف قوانينها، ويسخِّرها لمصالحه ومنافعه، وبإمكانه أن يحدث التغييرات والتحولات في واقعه الخاص وواقعه الاجتماعي، وأن يُؤثر في البيئة المحيطة به، ويكون له القدرة على رسم مصيره الاجتماعي والاقتصادي والسياسي و...إلخ، في إطار التقدير الإلهي: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾[الرعد:١١]، ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ ثُمَّ ٱنظُرُوا۟﴾[الأنعام:١١]، ﴿لَقَدْ كَانَ فِى قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [يوسف:١١١].

المبنى الثالث عشر:

«تحصل معرفة الدين الإسلامي الحق، من خلال تفسير القرآن الكريم وفهم سُنّة النبي والأئمة صلوات الله عليهم»

يُشكّل التفسير المُمنهج للقرآن الكريم، المصدر الأول لمعرفة الحقائق الدينية، ونيل الحقائق الدينية التربوية، لا يتيسّر إلا من خلال تفسير آيات الوحي، باعتبار أنّ القرآن كتاب هداية للبشريّة. أضف إلى ذلك فالقبول بالقرآن والعمل بتعاليم الوحي، يستلزم قبول نبوة النبي الأكرم ﷺ، والاعتقاد بولاية الأئمة (عليهم السلام) إكمالا لسُنّته.

المبنى الرابع عشر:

«يقوم التديّن على الإيمان الواعي والاختياري، والسعي المُستدام للوصول إلى مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافّة»[٢٧].

عندما يتعرف الإنسان على مضمون دعوة الأنبياء، يستجيب لها استجابة من خلال التعقُّل والفطرة، ويبدأ سعياً دائماً، من خلال الإيمان والاختيار الواعي للنظام المعياري الرباني، بما يتضمّنه من مبانٍ وقيم دينية حقّة، لتحقيق العمل الصالح الفردي والاجتماعي، بما ينعكس عليه حياةً طيبة في كافة أبعادها. وهذا السَّعي الدائم، الذي يُمكن تحقيقه من خلال العناصر المختلفة، من معرفة وإيمان وعمل صالح، يُسمّى التديّن.

المبنى الخامس عشر:

«يُقدِّم الدين في سبيل هداية الإنسان وتحقيق الحياة الطيبة، السبيل والأسلوب للوصول إلى الهدف»[٢٨].

لا تقتصر حاجة الإنسان من أجل تحقيق حياته الطيّبة، التعريف بالهدف والمقصود بشكل نظري مُجرد، بل يأخذ الدين على عاتقه تحديد المعايير والضوابط، والأخذ بيد الإنسان، من خلال الأسوة الحسنة والقدوة، التي تتجلّى فيها القيم الإسلامية والإيمانية المُتمثلة في الرسول الأكرم ﷺ: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ﴾ [الأحزاب: ٢١]، وبالصالحين من أئمة الهدى والعلماء الربانيين.

خاتمة

بعد دراسة المباني الدينية، وإدراجها بتسلسل منطقي، تقتضيه العملية التربوية الدينية، نستنتج أنه لا يُمكن تعريف وتبيين ماهية التربية، وكذلك المُضيّ في كافة العمليات والإجراءات، وبناء منهج تربوي ديني، دون الرجوع إلى المبادئ والفرضيات المقبولة في الرؤية الكونية الإلهية. **من هذا المنطلق،**

يصحّ القول: إنّ أكمل مصداق لتربية الإنسان، هو مجموع التدابير والأفعال الإلهية تُجاهه، المبتنية أساساً على مقولة الربوبية المطلقة، تُجاه الإنسان تكويناً وتشريعاً، هذا البرنامج التربوي الإلهي يستدعي منا القبول بمجموعة من المقولات الأساسية، من قبيل الهداية، الرُّشد، القُرب من الله، الحياة الطيبة ودرجاتها وأبعادها، الاعتدال، الفطرة، تفتحها وتكاملها، التعقل، إرادة واختيار الإنسان، النظام المعياري الإسلامي، الحيثية الاجتماعية للتربية...إلخ، وغيرها من المقولات التي ينبغي البحث عن تحديد تعاريفها وبحثها بالتفصيل في مكانها المناسب..

الهوامش

(١) لن نُفرّق في هذه المقالة بين «مباني التربية الدينية» أو «المباني الدينية للتربية» ما دُمنا نتحدث عن المباني الفلسفية الدينية، لأنّ هذا الفرق سيظهر عند البحث عن مناهج التربية الدينية أو المناهج الدينية للتربية.

(٢) المباني النظرية للتحوُّل البنيوي، ترجمة وإصدار المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، ط- ٢٠١٦م، ص٢٨.

(٣) مطهري، مرتضى، محاضرات في الفلسفة الإسلامية، ص٣٢.

(٤) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، مركز الأبحاث والدراسات التربوية، صدرت سنة ٢٠٠٦م، ص٥.

(٥) سنستعمل مصطلحي المبادىء والمباني في هذه المقالة بمعنى واحد .

(٦) المباني النظرية للتحول البنيوي، ص٣٢.

(٧) عكف مركز الأبحاث والدراسات التربوية على إعداد وتدوين وثيقة تربوية، تحكم كافة العمليات التربوية، وتُبين مباني وأصول وأهداف التربية الإسلامية، وقد استعان في ذلك بمجموعة كبيرة من المختصين في فلسفة الدين، وعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي، وكذلك استفاد من التجارب التربوية الناجحة في العالمين العربي والإسلامي.

(٨) المرجع نفسه، ص٣٣.

(٩) القضايا المعيارية هي قضايا إنشائية لا يصحُّ وصفها بالصدق أو الكذب المنطقي، من قبيل: افعل ولا تفعل، كالأحكام واللزومات الأخلاقية.

(١٠) المباني النظرية للتحول البنيوي، ص ٣٥.

(١١) المرجع نفسه، ص ٣٥.

(١٢) هذان المصطلحان «مباني التربية الدينية بالمعنى الأعم ومباني التربية الدينية بالمعنى الأخص» تمّ صياغتهما من قبل كاتب هذه المقالة.

(١٣) التشكيك يُطلق على المصاديق التي تشترك في حقيقة ما، وتختلف فيما بنيها في نفس تلك الحقيقة، كمراتب النور تشترك في حقيقة النور وتختلف بالشدة والضعف، وكذلك الوجود، تشترك مصاديقه في حقيقة الوجود، وتختلف بالشدّة والضّعف، والغنى والفقر.
(١٤) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، م.س، ص١٨.
(١٥) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص ص ٢٠-٢١
(١٦) للمراجعة: السبحاني، جعفر، الإلهيات على هدى الكتاب والسُّنة والعقل، المركز العالمي للدراسات الإسلامية، مطبعة القدس، الطبعة الثالثة، ١٤١١هـ. ق، ج١، ص ١٢٩.
(١٧) الإلهيات على هدى الكتاب والسنة والعقل، ج ١، ص ص ١٣٣-١٥٧.
(١٨) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص٢٨.
(١٩) المرجع نفسه، ص ص ٣٥-٣٦، وأيضاً ص ١٠٦.
(٢٠) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص٤٤.
(٢١) الإلهيات على هدى الكتاب والسنة والعقل، ج ١ ص ص٥١-٥٢.
(٢٢) المرجع نفسه ، ص ١٣٣.
(٢٣) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص ص ٩٠-٩١.
(٢٤) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص ١١٦.
(٢٥) المرجع نفسه ، ص ١٠٧.
(٢٦) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص ١٢٤.
(٢٧) المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، ص ١٣٥.
(٢٨) المرجع السابق، صص ١٤٦-١٤٧.

المصادر والمراجع

لقد تمّ الرجوع في الدراسة إلى هذه المراجع، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، لمن أراد المزيد من التعمق والبحث في المسائل المطروحة.

- القرآن الكريم
- الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي، بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط١- ١٩٩١م.
- المباني النظرية للتحول البنيوي، ترجمة وإصدار المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، بيروت: ط- ٢٠١٦م.
- المباني الفلسفية للوثيقة التربوية، إصدار: مركز الأبحاث والدراسات التربوية، ٢٠١٦م
- الفطرة، مرتضى مطهري، مجموعة الآثار، تهران: انتشارات صدرا، ط ٣- ١٣٧٢هـ ش.
- محاضرات في الفلسفة الإسلامية، مرتضى مطهري، مجموعة الآثار.
- الرؤية الكونية الالهية، مرتضى مطهري، مجموعة الآثار.

- الإلهيات على هدى الكتاب والسُّنة والعقل، جعفر السبحاني، المركز العالمي للدراسات الإسلامية، قُم: مطبعة القدس، الطبعة الثالثة، ١٤١١هـ.
- فلسفة التربية والتعليم، خسرو باقري، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربوية، بيروت: ط١- ٢٠١٤م.
- فلسفة التربية والتعليم في الإسلام، مجموعة من المؤلفين، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربوية، بيروت:ط١- ٢٠١٥م.
- أُسس الفسلفة والمذهب الواقعي، محمد حسين الطباطبائي، تعليق مرتضى مطهري، تر: محمد عبدالمنعم الخاقاني، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ط ٢- ١٩٨٨م.
- كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، حسن بن يوسف الحلِّي، تصحيح الأستاذ حسن زاده الآملي، قم: مؤسسة النشر الإسلامي (د.ت).
- الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، صدر الدين الشيرازي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ٣- ١٩٨١م.
- شرح المنظومة، هادي السبزواري، تحقيق: حسن زاده الآملي، قم: نشر ناب، ط١.

التربية الدينية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) من خلال آراء مُختصّين وخُبراء(*)

د. بابک شمشیری(**)
مرضیه نوذری(***)

خلاصة

الهدف من تناول موضوع «التربية الدينية لأطفال مرحلة الروضة (أو مرحلة ما قبل المدرسة)» هو الكشف عن النموذج المنشود للتربية الدينية للأطفال، وذلك من خلال إجراء المقابلات واستجواب عدد من أصحاب الخبرة والاختصاص في هذا المجال التربوي.. وقد تمّ البحث عبر اعتماد منهج التوليد الكيفي المستند إلى النظرية المجذّرة، وتحليل المضمون العُرفي والاتجاه التفسيري – الانتزاعي.

وقد حصلت الدراسة على البيانات العلمية، من خلال مجموعة من المقابلات المنتظمة، وبعد تقييمها واستخراج المقولات والقضايا، والمقارنة المستمرة بين البيانات، تمّ دمج المقولات المتشابهة، ووضعها تحت عنوانٍ كلّي في الجداول...

(*) –هذه الدراسة أنجزها الباحثان من خلال نشاط بحثي – علمي مشترك، ومن يريد الحصول على معلوماتٍ أكثر عن هذا الموضوع، فعليه الرجوع إلى كتاب «التربية الدينية للأطفال»، د. بابک شمشیری، نشر آواي نور.

(**) – عضو في الهيئة العلمية لجامعة شيراز – إيران.

(***) – طالبة دكتوراه في فلسفة التربية والتعليم بجامعة شيراز.

وعلى أساس هذا النموذج، تمّ الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الأهداف مثل: محورية الدين، أصل فطرية الدين، طريقة إعداد الأرضية، ومحتوى الأدبيات الدينية، بصفتها مقولاتٍ رئيسية للتربية الدينية للأطفال.

الكلمات المفتاحية: التربية الدينية، أطفال الروضات، مرحلة ما قبل المدرسة، التربية الإسلامية.

مقدمة

تُعتبر مرحلة الطفولة من أكثر المراحل العمرية قُرباً إلى الفطرة الإلهية الطاهرة، وهذه الميزة – في حدّ ذاتها – تسلط الضوء على أهمية التربية في هذه المرحلة. ومع أنّ الطفل في مراحل عمره الأولى، لم يكن قد حقّق نموه المعرفي بَعْد، وليس لديه القدرة على تحليل المسائل والقضايا بدقة، إلّا أنّه يتمتّع بقدرة التخيّل والتقليد، بالإضافة إلى ذاكرةٍ قوية، فهو يستطيع ملاحظة كل ما يراه، ويتلقّى كل ما يسمعه بدقة ويخزّن ذلك في ذهنه، ويحافظ عليه في خياله.

ومن الأمور الدّالة على أهمية المرحلة المُبكرة من الطفولة، هي أنّ ذهن الطفل لا يهتم أو ينشغل في هذه المرحلة بَعْدُ، بالكثير من القضايا والمسائل، مثل الانشغال بالمسائل المعيشية، وكل ما يتعلق بالأمور الدنيوية، مثل الأسرة والأولاد وجمع المال. فالطفل وهو بعيد عن هذه الانشغالات والأفكار، يستطيع أن يتلقّى التعليم والتربية اللازمين[1].

والأطفال، ونظراً إلى خصائصهم الفطرية والظروف المحيطة بهم، يتعرّفون مبكراً على التعاليم الدينية، شاؤوا ذلك أم أبوا، وبعض هذه التعاليم توجّه إليهم عن عمدٍ ووعي، وبعضها عن غير عمد. وبالرغم من أهمية مرحلة الطفولة وطرق التربية الدينية في هذه المرحلة، إلّا أنّ الأبحاث المُنجزة في هذا المجال، لا يزال أكثرها توثيقي وسردي ويلفّه الغموض، ولا يُقدّم – بدقة – أي نموذج للتربية الدينية في مرحلة الطفولة. والسبب الأساسي – كما يقول باهنر – في الفشل في مجال التربية الدينية للأطفال، هو النقص الموجود في **المناهج (البرامج)** [2]. وانطلاقاً من هذا النقص، سنحاول في هذه الدراسة تقديم

نموذج، يشمل أهداف التربية الدينية، أصولها(**مبادئها**)، طرائقها ومحتوياتها. عن طريق مقارنة المنهاج الموجود في كتاب «منهاج وأنشطة الرّوضات»، مع عرض وجهة نظر المُستجوَبين في مختلف المجالات التربوية، وبالالتفات إلى المُنزلقات والنواقص الراهنة.

وتجدرُ الإشارة إلى أنّه للحصول على الإجابات المرجوة، فقد تمّ تنظيم مقابلات شبه مُنتظمة، وقد أُخذ فيها بعين الاعتبار أسئلةً عامة كالتالي:

١- ماذا يجب أن يكون الهدف من التربية الدينية للأطفال؟

٢- ما هي الأصول التي يجب اعتمادها من أجل تحقيق هذا الهدف؟

٣- ما هي موضوعات المحتوى وخصائصه ومميزاته، التي يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار لتقديمها إلى الأطفال؟

٤- ما هي المخاطر والآفات التي تُواجهها التربية الدينية للأطفال، في هذه المرحلة العُمْرية؟

النظرية والدراسات السابقة

لا يخفى أنّ لمعالجة موضوع تربية الطفل، وكذلك التربية الدينية، تاريخٌ طويل تعود جذوره إلى آراء بعض علماء المسلمين القُدامى، وهناك الكثير من الأبحاث والمقالات حول التربية الدينية للأطفال، ولكن مُعظمها وصفي، ولا يُقدّم نموذجاً خاصاً أوحلولًا مقترحة في هذا المجال. أما إذا رجعنا إلى دراسة الأبحاث الموجودة، فلا نجد أيضاً من قام ببحثٍ يشبه الموضوع الذي نُعالجه أو نتعرّض له بالضبط، أو اعتمد المنهجية التي اعتمدناها، والمستندة إلى نظرية **المجذرة**(*). ومع ذلك يوجد الكثير من الأعمال التي تمّ القيام بها حول المكونات والعناصر المختلفة للتربية الدينية للأطفال. إذ فضلًا عن آثار العلماء المتقدمين من أمثال ابن سينا في تدبير المنزل[٣]، والخواجه نصير

(*) – grounded theory.

الدين الطوسي في الأخلاق الناصرية[٤]، نجد أنّه تمّ التطرق إلى المفاهيم ذات الصلة بالتربية والتعليم في آثار علماء متقدمين من أمثال الشهيد مطهري[٥] وآية الله جوادي الآملي[٦]. وكذلك يمكن الإشارة - باختصار- إلى كتاباتٍ موجودة في الأعمال والآثار الفارسية مثل: عطاران[٧]، يوسفيان[٨]، كريمي[٩]، شمشيري[١٠]، باقري[١١]، دادستان[١٢].

وكذلك يمكن الرجوع إلى آثار باحثين في الغرب، قاموا بإنجاز أعمالٍ قيِّمة في مجال التربية الدينية، ودرسوا مسألة نمو التديّن، أمثال: غولدمن[١٣]، هارمز[١٤]، پالتزيان[١٥]، الكايند و مؤيديه[١٦]، كاوالتي[١٧].

المنهجية

يُعتبر هذا البحث من البحوث النوعية، التي لها خصوصية استكشافية، ونعني بذلك أنّه يتمّ تحليل البيانات بالتزامن مع جمع المعلومات. والأداة الأساس لجمع البيانات هي مقابلة شبه مُنظّمة.. وإلى جانب ذلك، تمّت الاستفادة من تحليل بعض الوثائق أيضاً. والمقاربة المعتمدة في هذا البحث هي مقاربة تفسيرية - انتزاعية (تجريدية)، والتي تتطلب مستوى عالٍ من التأويل والانتزاع[١٨].

وقد تمّ اختيار العيِّنات في هذا البحث بشكلٍ هادف ومقصود، إذ شملت العينة ١٨ مُتخصّصاً في مجالات العلوم التربوية، علم النفس، العلوم الإسلامية وأدب الطفل، ومُربّون من مرحلة الروضات. وقد تمّ تنفيذ تحليل المضمون عن طريق المقارنة المستمرة للبيانات. وفيما يخص البحوث النوعية الاستكشافية وطريقة المقارنة المستمرة للبيانات، ففي هذه الطريقة - كما يرى كلاسر واستراوس (١٩٩٦)- تظهر البيانات بشكلٍ مستمر، وكذلك يعتمد جمع البيانات على الفرضيات التي تكون في حال تكوّن مستمر[١٩].

البيانات الناتجة عن البحث

بعد إجراء وتنفيذ المقابلات، جرت مقارنة مستمرة للبيانات وتصنيفها وتلخيصها في النتيجة، كما تمّ جَمعُ النتائج في ثمانية موضوعات، وثمانية جداول، لُخِّصَتْ في ستّة جداول رعايةً للاختصار.

أ- أهداف التربية الدينية لأطفال مرحلة الروضات من وجهة نظر المُستجوَبين

يُلخّص الجدول (١) أهداف التربية الدينية للروضات، ومن بين هذه الأهداف، حصل هدف التربية العاطفية على القيمة الأكثر تكراراً، ويحلّ بعده هدف المعرفة الدينية، وهذان الهدفان يُصبحان أكثر بروزاً إذا ما قارناهما بمتغير محورية الدين، وإعداد الأرضية والفطرة.

الجدول(١):

أهداف التربية الدينية للأطفال من وجهة نظر المُستجوبين

رديف	المتغيرات	نفسي	ديني	آداب	مربون	التكرار
١	إعداد الأرضية	١	٢		١	٤
٢	الأعمال الدينية		١			١
٣	المعرفة الدينية	٤	٤		٢	١٠
٤	العاطفة والشعور الديني (تربيت دينى)	٥	٤		٤	١٣
٥	تثبيت الأخلاق الحسنة وآثار التعاليم الدينية وتعديل السلوك	٢			١	٣
٦	إقامة العلاقة الحسنة مع الله، الإنسان وعالم الوجود والذات			٢		٢
٧	إيقاظ الفطرة والاقتراب من إيقاع الطبيعة وجمالها	٢		٢		٤
٨	إيجاد التوازن النفسي، الحسّي، العاطفي والسلوكي في الطفل	١		٢		٣
٩	محورية الدين	٥	٤			٩
١٠	إقامة علاقة وثيقة مع القرآن (الأنس مع المظاهر الدينية)	٦	٤			١٠

ب- أصول التربية الدينية لأطفال الروضات من وجهة نظر المُستجوبين

إنّ الأصول التي طرحها المُختصُّون، والواردة في الجدول رقم(٢)، متعددة ومتنوعة، ويتبين أنّ أصل «**التناسب مع خصائص الطفل**»، يُعتبر أصلًا مهمًّا يؤكّد عليه الباحثون، ما دفعهم لجعل السؤال عن السّمات المعرفية ونمو التدين لدى الأطفال جزءً أساسيًّا من الأسئلة والبحث.

ومن بين الأصول كذلك، يعتبر أصلا محورية الدين وإعداد الأرضية، من أسس التربية في هذه المرحلة. فأي إجراءٍ نقوم به في هذه المرحلة، يجب أن يترافق مع التفكير في إعداد الأرضية للمرحلة اللاحقة، وكذلك لا ينبغي أن يُنظر إلى الدين باعتباره أمراً هامشيًّا أو ثانويًا في حياة الطفل، بل يجب أن يكون جارياً في سياق حياته. وعلى نفس المنوال، تأتي أصول: الحرية، التفكير، المحبة، الالتفات إلى الفطرة، التخيّل والتذكّر، فرغم أهميتها إلّا أنّه عادةً ما يتمّ إغفالها. ونظراً إلى أنّ هذا البحث من البحوث النوعية، فإنّه لا يُحدّد أهمية المتغيرات عن طريق تكرارٍ مُحدد، بل تكتسب المتغيرات أهميتها من خلال التحليل النوعي.

جدول (٢):

أصول التربية الدينية للأطفال من وجهة نظر المُسْتجوبين

رديف	المتغيرات	المربّون	نفسي	ديني	أدبيات	التكرار
١	التلاؤم مع الخصائص والقدرات الخاصة للأطفال	٢	٤	٢		٨
٢	التكرار والتلقين			٣		٣
٣	العلاقة المترابطة للمعرفة، العمل والشعور			١		١
٤	المحبة والأنس	٤	٣	٢		٩
٥	تقدير (تكريم) واحترام الطفل			١		١

رديف	المتغيرات	المربّون	نفسي	ديني	أدبيات	التكرار
٦	الحرية وتجنّب الإجبار	٢	٢	١	١	٦
٧	الفطرة		٥	١	٢	٨
٨	اتّباع طبيعة الطفل			١		١
٩	تأثير البيئة على الطفل وتأثير الطفل على البيئة	٤	٢	٣		٩
١٠	عدم التعارض والتناقض في البيئة	٤		٣		٣
١١	التوازن (التعادل) وتجنّب الإفراط والتفريط			١		١
١٢	الاكتفاء بالحدّ الأدنى من التعليم			٢		٢
١٣	الاختلاف بين الأقران (الفروق الفردية)		١	١		٢
١٤	التخيل وحاجة الطفل إلى الخيال		١		٢	٣
١٥	المتعة والعاطفة (الشعور بالنجاح)		٢		٢	٤
١٦	أصل التذكّر، والتذكير بالعهد الإلهي		١		١	٢
١٧	الاهتمام المتزامن بالنمو المعرفي، الجمالي والانفعالي				١	١
١٨	النظم		١			١
١٩	التأمل والتفكير أكثر من التلقين		١			١
٢٠	البنائية (التجربة الدينية الفردية)		٥			٥
٢١	محورية الدين والحياة الدينية (شمول الدين لكل نطاق الحياة)		٣			٣
٢٢	الاهتمام بالنوعية في التعلّم وليس الكمّية في تعلّم المفاهيم		١			١
٢٣	إعداد الأرضية	١	٤	٢		٧
٢٤	أصل التدرّج	١				١
٢٥	الصدق	١				١

ج- طرائق التربية الدينية لأطفال الرّوضات من وجهة نظر المُستجوبين

من بين طرائق التربية الدينية للأطفال، والتي وردت في الجدول (٣)، تمّ اعتبار طريقة إعداد الأرضية ذات الخصائص غير المباشرة، الطريقة الأساس في التربية الدينية. وجاءت بعدها طُرقٍ مثل المشاهدة وتقديم النموذج المناسب، تربية الحواس، التخيّل والتفكير، تعزيز الأفعال الحرة والطرق الاكتشافية، حيث تمّ التأكيد على هذه الطرق من قِبل المُستجوبين. وقد كانت طريقة التذكير من الإشارات المختلفة لأحد المُختصين، الذي أكّد على فطرة الطفل الطاهرة، وضرورة الابتعاد عن التعاليم الخارجية، والاستناد إلى ضرورة إيقاظ ميوله واتجاهاته الفطرية الإيجابية. ففي هذه المرحلة، ينصبّ التركيز على الاستخدام الأمثل للحواس الخمسة، وكذلك تمّ اقتراح الاستفادة من التعليم بواسطة الطريقة التوليفية (شمولية)، وتقاطع الموضوعات بعضها بعضاً.

جدول (٣): طُرق التربية الدينية للأطفال من وجهة نظر المُستجوبين

ردیف	المتغيرات	نفسي	ديني	أدبيات	مربون	التكرار
١	النمذجة والتقليد (تقديم النموذج)	٦	٣		٢	١٢
٢	أولوية التشجيع على التنبيه وضرورة التوفيق بين المكافآت وتغيّر الطفل	٣	١		٢	٦
٣	التفاعل والحوار مع الطفل بحسب مستوى أسئلته	٤	٣		١	٨
٤	تنظيم الحيّز التعليمي والاستفادة من الرموز والصور الدينية	٢	١		٣	٦
٥	التعليم بطريقة الإلقاء والتلقين	١	٢			٣
٦	التجربة الفردية	٥				٥
٧	الاستفادة من الطرائق الحرّة والمفتوحة	٢	١	١		٤
٨	أسلوب العادة	٢			١	٣

٩	تعليم الأسـرة من أجل توافق البيت والمدرسة	٣			٤	٧
١٠	إعداد الأرضية والسياق للتربية الدينية	٤	١		٤	٩
١١	الاستفادة من الطرائق والأساليب العملية وتطبيق المفاهيم	٤			٣	٧

د- محتوى التربية الدينية لأطفال الروضات

بعد تجميع المتغيرات المرتبطة بمحتوى التربية الدينية للأطفال، تمّ الوصول إلى نتيجةٍ مفادها، أنّه يجب طرح المتغيرات ضمن عنوانين، **الأول**: «خصائص المحتوى» الوارد في الجدول (٥)، **والثاني**: «موضوعات المحتوى» الوارد في الجدول (٦). ومن أهم النقاط الواردة في خصائص ومميزات المحتوى، أنّه ينبغي اتّصافه بالصور الطفولية، الفنية والتخيلية، وأن يكون ملائماً للنمو المعرفي للطفل. كما يجب أن يتمّ عرض المفاهيم أيضاً بشكلٍ مترابط، وضمن محاور ووحدات. وفيما يخص موضوعات المحتوى، فقد تمّ عرض العديد من الموارد، من قِبل المختصّين والتي تمّ تقسيمها بعد الدراسة والتحليل، إلى أربعة عناوين أساسية، أوردناها في الجدول، مع صرف النظر عن ذكر الموارد المصداقية، مراعاة للاختصار.

جدول (٥):

خصائص مُحتوى التربية الدينية من وجهة نظر المُستجوَبين

ردیف	المتغيرات	نفسي	ديني	أدبي	مُربون	التكرار
١	تشمل نمو الطفل في الجوانب كافة	٤				٤
٢	يتمّ تقديمه بطريقةٍ شمولية ومتشابكة	٤				٤
٣	أن يكون على شكل وحدات ومحاور، وليس بالضرورة أن يكون متصلًا ومتسلسلًا	١				١

رديف	المتغيرات	نفسي	ديني	أدبي	مُربون	التكرار
٤	أن يعدّ الأرضية لانتقال المفاهيم ويمهّد لذلك	٢				٢
٥	يتمّ تقديمه طبقًا للنمو المعرفي ويعطي تصورًا بسيطًا عن المفهوم الديني مثل (الله)	٧	٤		٤	١٥
٦	أن يكون تعبير المحتوى وبيانه بلغةٍ طفولية بسيطة وفنية		٣		٣	٦
٧	مساعدٌ للطفل في إدراك الأمور الماوراء مادية وفهمها ومعززًا للتخيّل	١				١
٨	يتصف بالوضوح ولا يؤدي إلى سوء فهمٍ	١				١
٩	يمكن تجربته عمليًّا	١				١
١٠	يمكن تقديمه وعرضه بشكلٍ غير مباشر	١				١
١١	عدم تناقض أجزائه	١				١
١٢	مضمون مُحكم ورصين	١				١
١٣	يخلق حسًّا جماليًا لدى الطفل	١				١
١٤	يجب أن يستند المحتوى الديني على القلب وليس على العقل	١		١		٢
١٥	يشتمل على حاجة الطفل إلى عالم الخيال، والتخيل والأسطورة		١	٢		٣
١٦	يستخدم الرموز (الرموز الحيوانية والأشياء)		١			١
١٧	يُذكّر بوجود خالقٍ رحيم، وبكثرة نعمه وحاجتنا له			١		١
١٨	في سياق التذكّر من أجل ظهور وإيقاظ فطرة الأطفال			٢		٢
١٩	في سياق إيجاد علاقة صحية بين عباد الله			١		١

الجدول(٦): تلخيص موضوعات محتوى التربية الدينية، من وجهة نظر المُستجوَبين من مختلف المجالات

رديف	محتويات التربية الدينية	نفسي	ديني	أدبي	المُربُّون	المجموع العام
١	التعرّف على مفهوم «الله»	٥	٢	١	٤	١٢
٢	التعرّف على «القرآن»	٦	٢	١	٤	١٣
٣	المناسك والعبادات	٢	٣	١	٤	١٠
٤	تعليم الآداب طبقًا للأحاديث النبوية وروايات لروايات أهل البيت	٧	٤	١	٣	١٥
٥	تعليم القيم والمسائل الأخلاقية	٤	٤	١	٤	١٣
٦	التعرّف على سيرة الأنبياء وأهل البيت (عليهم السلام)	٥	٤	١	٤	١٤

٦- مناقشة واستنتاج

إنّ مقارنة النتائج التي توصلنا إليه من خلال هذا البحث، مع كُتاب «**منهاج وأنشطة الروضات**»[٢٠]، تُشير إلى أنّه لا يوجد اختلافٌ مُعتدٌّ به بين هؤلاء الكُتاب وآراء المُختصّين في الكثير من المؤشرات، ولكن في الوقت نفسه، يُفيد تحليل الباحثين إلى وجوب مراجعة وإعادة النظر في برنامج أنشطة الروضات، المستند إلى مقاربة التربية الدينية، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار المُنزلقات والنواقص والتحدّيات الموجودة، والمشكلات المطروحة من قِبل المُختصّين.

ويُفيدنا البحث الذي بين أيدينا، إلى أنّ المشكلات والمخاطر الراهنة في هذا المجال، ناجمة عن إغفال وإهمال أصولٍ لا تحتلّ عمليًّا مكانةً مهمة، رغم الاهتمام بتدوينها وصياغتها، وقد تمّ إزاحتها عمليًّا أو القضاء عليها بسبب سيطرة تعاليم أخرى. ومن خلال تصنيف المخاطر والمشكلات، يتّضح أنّ تجاهل مبادىء مثل: الحرية، الفطرة، محورية الدين، التوازن والتخيّل، هو المصدر الأساس للضرر في تربية مرحلة الطفولة، وخاصةً التربية الدينية.

وعلى هذا الأساس، ونظرًا إلى هذا التحليل، والنتائج المستحصلة من المقابلات، يجب تقديم نموذج يضع في مركزه محوراً مهمًّا قد تمّ تجاهله وإهماله، ومن ثمّ تدور سائر العناصر حوله، بحيث تعمل وفق ذلك المحور. كما ينبغي في هذا النموذج أنّ يتمّ عرض الأهداف، الأصول والطرائق العامة، بكميةٍ أقل، وعُمقٍ وجودةٍ أعلى، حتى لا تؤدي كثرة المفاهيم وتعدّدها إلى القضاء على قيمة بعض المفاهيم المركزية.

وهكذا، يتمّ اعتبار مسألة «**إعداد الأرضية للوصول إلى القُرب الإلهي**»، هدفاً نهائياً في التربية الدينية، وتحقيق ذلك في التربية لمرحلة الطفولة، يَفترض وضع أهدافٍ وُسطى وجزئية أمام المُتربِّي. بحيث يُقدّم هدف إيقاظ الفطرة الإلهية لدى الأطفال، وتفتّحها، كهدفٍ وسطي. ولأجل تحقيقه، ينبغي وضع أهدافٍ جزئية وأكثر تفصيلًا.

والأمر المشترك في تمام أهداف هذه المرحلة، هو أنّنا نسعى لتحقيق جميع هذه الأهداف، بقصد إعداد الأرضية للمراحل العُمْرية اللاحقة، ولا يخفى أنّ تتبّع بعض هذه الأهداف في هذه المرحلة يُؤدي إلى ملاحظة نتائج ملموسة وواضحة. ولكن نظرة «إعداد الأرضية» في هذه المرحلة، تُوجب تجنّب الضغط، العجلة، التوقّع في غير محلّه، واليأس وخيبة الأمل من التربية الدينية. لأنّنا في هذه المرحلة – وبما يتلاءم مع هذه النظرة– نسعى إلى إعداد الأرضية لجهة زيادة الميول والاتجاهات، نحو الحياة المُتمحورة حول الدين، في المراحل العُمرية الأكبر، ونُتابع الأهداف الجزئية المختارة لهذه المرحلة في الأبعاد الوجودية المتنوعة للطفل، ذلك أنّنا لا نرى الحياة الدينية مُنحصرة في القيام ببعض الأمور الشرعية فحسب، بل نسعى لإعداد الأرضية بهدف التربية المعرفية للطفل، والتربية الانفعالية، والتربية الأخلاقية، والتربية السلوكية، والتربية الفنية، أو تعزيز الحسّ الجمالي لديه.

وانسجاماً مع الأهداف الآنفة الذكر، فإنّ المبدأ والأصل المحوري في التربية الدينية للأطفال في هذا النموذج، هو أصل إدراك الدين، والاكتشاف الداخلي – الذاتي للدين (الإدراك الذاتي للدين)، أي أن ينبع الإدراك وينطلق

من الداخل، وإيجاد الأرضية المُناسبة للكشف عن الفطرة الطاهرة، والميول الدينية داخل الأطفال.

وسائر الأصول تدور حول هذا المحور، وهذه الأصول، هي عبارة عن: **أصل الحرية**، حرية الطفل، تجنّب الإجبار، والأخذ بعين الاعتبار الميول الذاتية **وأصل التخيّل**، أي تربية خيال الطفل ومرافقته في عالمه الخيالي المفضّل لديه، **وأصل التأثّر والتأثير**، أي الأخذ بعين الاعتبار ملاحظة الطفل للبيئة المحيطة به، وما يتلقاه منها، والمحافظة على هذه البيئة، نظيفة وخالية من الآفات والمخاطر قدر الإمكان، وتحفيزه للتأثير على البيئة المحيطة به، **أصل التجربة الدينية الفردية**، يعني مساعدة الطفل وإعداد الأرضية له من خلال تجربة مختلف الموضوعات الدينية والتعامل معها، والتي يتمّ تحديدها في مجال المعرفة، الأخلاق، السلوك والعاطفة. مع الانتباه إلى عدم تحويل ذلك إلى مُجرد تقديم للمعلومات، وتطويق الطفل بالمعلومات الخارجية التي تسلب منه قدرة التجربة والإدراك المباشر. **أصل العشق**، بمعنى أنّ يرافق الحب والمودة العملية التربوية، من أجل زيادة الميول الدينية للطفل وحركته في المسار الإلهي.

وانطلاقاً من أنّ كلّ ما يدخل إلى ذهن الأفراد في مرحلة الطفولة، هو أكثر دواماً، فلا شكّ أنّ اعتماد أصل المحبة في هذه المرحلة، وخاصةً أثناء تقديم التعاليم الدينية والأخلاقية، سوف يُساعد في تكوين شعورٍ إيجابيٍّ لدى الطفل، يكون أكثر رسوخاً وبقاءً ممّا في مراحل أكبر. كما أنّ اعتماد الضغط والإجبار وفُقدان المحبة، سوف يدفع بالطفل إلى الفرار من الدين. **أصل التفكير**، أي تربية التفكير لدى الأطفال وإعداد الأرضية من أجل تكوين المعرفة في المرحلة التجريدية في المراحل اللاحقة. وأخيراً، **أصل الاعتدال**، ويعني تجنّب الإفراط والتفريط في استخدام جميع الأصول الآنفة الذكر، والأساليب والطرق المقترحة. وقد تمّ بناء الطرق التربوية المقترحة في هذا النموذج على أساس الأهداف والأصول، وجُعلت الطرق المعدّة والمُمهدة لأساليب وطرقٍ أخرى في المحور.

والطُّرق المُقترحة هي عبارة عن: طريقة النمذجة، طريقة الذكر والتذكير،

الطريقة الاستكشافية، طريقة المحبة، طريقة تربية التخيل، طريقة تعزيز الأفعال الحرة، طريقة تربية الحواس الخمسة، والطريقة الشمولية.

وبالنسبة للمحتوى المقترح في هذا البحث، فهو يشتمل أيضاً على جميع الأصول، ويصبُّ في اتّجاه تحقيق الأهداف. وفي هذا المجال، فإنّ أفضل محتوًى في هذه المرحلة من وجهة نظر الباحثين في أدبيات تربية الأطفال، هو ذلك المحتوى الذي يتميّز بخصائص تربية الخيال، التعبير الفني، المحفّز للتفكير، المولّد للمحبة، ويجب أن يكون جميلاً وجذّاباً. وفي مجال الأخلاقيات: العبادات، الآداب والعلم والاعتقادات، يُفترض - بطبيعة الحالة - أن تُعطى الأولوية في هذه المرحلة العُمرية للأخلاقيات، وتعليم العادات والآداب. أمّا في مجال العلم والعبادات، فمن جملة ذلك، تعليم القرآن الكريم وآداب الصلاة..

وينبغي أن تُبذلَ أقصى الجهود لإيجاد الأنس والأُلفة المترافقان مع السرور والمحبة. ويجب أن يشتمل هذا المحتوى على جميع أوجه علاقات الطفل، أي العلاقة مع ذاته، ومع الله، ومع عالم الوجود والآخرين.

المراجع

المراجع الفارسية والإنجليزية

١- حسينيزاده، سيدعلى ، تربيت فرزند ،سيره تربيتى پيامبر ﷺ و أهل بيت عليهم السلام، ج١، نشر پژوهشكده حوزه و دانشگاه، قم، ١٣٨٤هـ.

٢- باهنر، ناصر، تعليم و تربيت و دنياي ناشناخته ديني كودكان، **مجموعه مقالات همايش تربيت ديني**، مؤسسه آموزشي و پژوهشي امام خميني (ره)، قم، ١٣٨٨، صفحات ٧٧٩-٧٥١.

٣- ابن سينا، حسين بن عبدالله، تدبير منزل، ترجمه و نگارش محمد نجمى زنجانى، انتشارات ابن سينا، تهران، ١٣١٩هـ.ش.

٤- خواجه نصيرالدين طوسى، محمد بن محمد (١٣٦٠). **اخلاق ناصرى**، تصحيح مجتبى مينوى وعلى رضا حيدرى، خوارزمى، تهران، ١٣٦٠.

٥- مطهرى، مرتضى، **فطرت**، صدرا، تهران، ١٣٧٤.

٦- جوادى آملى، عبدالله، فطرت در قرآن، مركز نشر اسراء، قم، ١٣٨٧.

٧- عطاران، محمد، آراء مربيان بزرگ مسلمان درباره تربيت كودك، نشر سازمان پژوهش و برنامه ريزى، تهران، ١٣٦٨ هـ.ش.

٨- يوسفيان، نعمت الله، تربيت دينى فرزندان. پژوهشكده تحقيقات إسلامى، نشر زمزم هدايت ، قم، ١٣٨٦.

٩- كريمى، عبدالعظيم، رويكردى نمادين به تربيت دينى با تأكيد بر روشهاى اكتشافى، قديانى، تهران، ١٣٧٤.

١٠- شمشيرى، بابک، تعليم وتربيت از منظر عشق و عرفان، طهور، تهران، ١٣٨٥.

١١- باقرى، خسرو، نگاهى دوباره به تعليم وتربيت إسلامى، انتشارات مدرسه، تهران، ١٣٨٥.

١٢- دادستان، پريرخ، دين و تحول شناخت، مجله علوم روانشناختي، دوره اول، ش ٢، ١٣٨١.

13– Goldman, R. G. *Religious Thinking from childhood to Adolescence,* Rutledge and Keg an Paul, London, 1964.

14– Harms, E, *The development of religious experience in children*, American Journal of Sociology, 50, 11. *Ehe origins of Religion in the child*,Review of Religions Research, 1944, (P.35–42)

15– Raymond, F. Paloutzian (1996). *Invitation to the Psychology of Religion.*

16– Long, Daine & Elkind, David & Spilka, Bernard, "The childs conception of Prayer". *Journal For The Scientific Of Religion*, 1963.

17– Cavallatti, Sofia, *The religious Potential of the child,* Liturgy training publication, Chicago, 1992.

18. Maykut, P. And Morehouse, R. *Beginning Qualitive Research Philosophic and practical Guide*, London–Washinton, D.C: falmer Press, (1994).

۱۹- خیر، محمد، البرزی، شهلا، چگونگی سرآمد شدن: بررسی موانع و فرصت‌های زندگی زنان سرآمد دانشگاهی با رویکرد نظریه پدیدار شده از تجربه. شیراز: انتشارات نوید، شیراز، ۱۳۸٦.

۲۰- گروه پیش دبستانی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، **راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی**، مدرسه، تهران، ۱۳۸۸.

التربية الدينية في الواقع المُعاصر التحدّيات والرّهانات

د. عبد العالي المتقي(*)

خلاصة

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تُواجه التربية الدينية في العالم الإسلامي، في الواقع المعاصر، وقد تمّ تقسيم التحديات إلى خارجية وداخلية، ويأتي هذا التحديد انطلاقاً من فرضية تتأسس على كون التربية الدينية تتميز بخصوصية منطلقاتها وغاياتها، فهي تربية تتبنّى رؤية كونية للوجود، وترتكز على منظومة قيمية متكاملة، جعلتها مثار اهتمام ونقاش فكري في الأنظمة التعليمية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: التربية الدينية، الرؤية الكونية، العولمة، العلمانية، ازدواجية التعليم، الإلحاد الجديد..

المقدمة

لقد حملت التحولات التي عرفتها البشرية في القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، تحديات حضارية وثقافية واجتماعية متنوعة للتربية في العالم الإسلامي، لما انْطَوت عليه من رؤى وقيم، تتناقض مع المنظومة التربوية

(*) – أستاذ بجامعة ابن زهر – المغرب.

العربية والإسلامية، خصوصاً التربية الدينية، التي تُمثل جوهر وعمق الثقافة الإسلامية، لكونها تعكس رؤيتها الكونية وتحتضن نظامها القِيمي.

إشكالية الدراسة وأسئلتها

تنبثق الإشكالية الرئيسة في هذه الدراسة من خصوصية التربية الدينية الإسلامية، فهي تربية تعكس رؤية كونية للوجود، ومنظومة قيمية تتصل مباشرة بحياة المتعلمين الدينية والروحية، كما تُشكل إطاراً مرجعيًّا لتصرفاتهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم. إلا أنّ الناظر في واقع العالم الإسلامي وما يعرفه من تحولات وتغيرات، يجد أنّ التربية الدينية تُواجهها مجموعة من التحديات، تحول دون تحقيقها مقاصدها وغاياتها.

فما هي دلالة التربية الدينية في المجال التداولي الإسلامي؟ وما هي أهم التحديات التي تواجه التربية الدينية في العالم الإسلامي؟ وهل تستطيع التربية الدينية بوضعها الراهن أن تستجيب لمتطلبات هذه المرحلة، وترتقي إلى مستوى تلك التحديات؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، سنعتمد المنهج الوصفي التحليلي، وسنقارب الموضوع من خلال محورين:

المحور الأول: التربية الدينية، المفهوم والرؤية الكونية.

المحور الثاني: التربية الدينية، والتحدّيات المعاصرة.

المحور الأول: التربية الدينية: المفهوم والرؤية الكونية

أولا: في دلالة التربية الدينية

إنّ عبارة «التربية الدينية»، هي من المُركبات النعتية المنقولة في الغالب عن مصطلحات ومُقابلات أجنبية من بينها في الفرنسية (éducation religieuse) وفي الإنجليزية (Religious Education). لدينا إذن من الناحية التركيبة الخالصة، نعت ديني ينصرف إلى منعوت هو «التربية»، وهو ما يمكن فهمه

وتفسيره ابتداءً بالقول: إنّ المقصود هنا الإحالة على نمط مخصوص من التربية، تصطبغ بصفة مخصوصة، هي صفة الدينية تجعلها متميزة عن أنماط أخرى تغيب فيها كما يبدو هذه الصفة.(١)

وهذه الصفة «الدينية»، تجعلنا أمام فروع متعددة للتربية الدينية بتعدد الأديان: تربية دينية مسيحية، وتربية دينية يهودية، وتربية دينية بوذية...إلخ، والذي يعنينا في هذا البحث هو: **التربية الدينية الإسلامية**، وهي التي سنبين فيما يلي سياق استعمالاتها في المجال التداولي العربي الإسلامي.

تتداول الكتابات والبحوث ذات الصلة بمجال التربية الدينية، مصطلحات تعتبر مترادفة وغير متمايزة كالتعليم الديني، و تدريس الدين، وإدماج القيم الدينية في المناهج الدراسية، رغم ما بينها من اختلاف ظاهر للمتأمل، لذلك سنتناول هذه المفاهيم بالبيان والتوضيح، لأنها تُشكل مفاتيح لفهم أبعاد الموضوع وحُدوده.

١ - التعليم الديني

عرف العالم الإسلامي ظهور مصطلح التعليم الديني، إلى جانب التعليم العام العصري في بداية فترة الاستعمار (نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين)، حين تمّ الفصل بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم البحتة، وبين علوم الشريعة واللغة العربية في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة والنجف وقم وفاس والقيروان، بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الجامعات مندمجة ومتعددة التخصصات، يُدرس فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية، علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعيات وغيرها، انطلاقاً من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية، القائمة على وحدة الهدف من سائر العلوم، وهو معرفة الخالق، وسياسة الكون بمنظور الاستخلاف.(٢)

وممّا يدل على أنّ مصطلح التعليم الديني لم يكن معروفاً بمعزل عن العلوم الأخرى في النظام التربوي الإسلامي على مرِّ التاريخ، شُهرة كثير من كبار العلماء بالنبوغ والرسوخ تأليفاً وتدريساً في علوم الطب والفقه والفلسفة

والفلك والتفسير في آن واحد، كالمازري، والرازي، وابن سينا، وابن رشد، والكندي...إلخ.[٣] وقد كانت التجربة التاريخية للمدنية الإسلامية، تجسيداً فعلياً لهذا التكامل بين العلوم الدينية والعلوم الدُّنيوية، وتجسيداً فعليًّا للدمج الدقيق بين أهداف وغايات الدين ومُتطلبات الدنيا، وهو ما انعكس في سائر مناشط الإنسان المسلم، حيث تتداخل الخيوط الرفيعة لهذين البُعدين، وتتجاور في تناسق وانسجام يؤلف بين نبضات الروح المتعلقة بالآجل من الغايات القلبية والروحية، وتطلعات الجسد، للاستجابة إلى حاجاته الآنية العاجلة والمُلحة عليه، في معاشه الفردي والجماعي. وقد كان التعليم مرآة تنعكس فيها هذه الفلسفة، من خلال المزواجة بين المحتويات المعرفية الخادمة لهذين المطلبين على السواء..[٤]

وفي بداية القرن العشرين، بدأ استعمال هذا المصطلح في ديباجة القوانين المنظمة لهذا النوع من التعليم، وانعكس عمليًّا في البرامج والمناهج، التي فُصل فيها عمليًّا بين تدريس علوم الشريعة، والعلوم المدنية المتعلقة بتدبير شؤون الحياة المادية، كما أنشئت أنماط تعليم جديدة في شكل مدارس أجنبية: فرنسية، إنجليزية أو إسبانية، استقطبت أبناء الأعيان[٥]، واعتمدت الأساليب الحديثة للتدريس في الغرب، واشتملت برامجها على المواد ذات العلاقة بسوق الشغل.

في مقابل ظهور تعليم يُركِّز على علوم الشريعة واللغة العربية، ويحاول ما أمكن الرفع من مستوى الممانعة لدى المتعلمين، دون أن يمتلك الإمكانات المادية والعلمية والتربوية والآفاق نفسها المتوفرة للتعليم الآخر، وكان هذا النوع من التعليم في الغالب الأعم، يُحتضن من طرف الأهالي، في غياب أي اعتماد من طرف الدولة المُستعمِرة والمُستعمَرة.

وهكذا ظهر في التداول الاصطلاحي التربوي، ما سُمّي إلى يومنا هذا بالتعليم الديني، وهو نوع من التعليم يُركز على التكوين المتين في اللغة العربية، وعلوم الشريعة، وله مؤسساته وجهازه الإداري والتربوي، ومناهجه التربوية.[٦]

٢- التربية الدينية

إذا كان التعليم الديني نظاماً تعليميًّا مستقلاً وموازياً للتعليم العام، فإنّ التعليم العام في العالم الإسلامي نفسه احتفظ على مادة ضمن المنهاج الدراسي، تتعلق بتعليم أساسيات الدين، أطلقت عليها - حسب خصوصيات الدول العربية وثقافتها وجغرافيتها الدينية- أسماء متعددة منها: التربية الدينية، التربية الإسلامية، التفكير الإسلامي، التربية الإسلامية والمدنية، الأخلاق... إلخ.

ومادة التربية الدينية تُعتبر جزءً من مكونات المنهاج التعليمي، حيث تُسهم عبر مادتها المعرفية وأنشطتها التربوية، في التربية على القيم، وتنمية كفايات المتعلمين، عبر منظومة تربوية ومعرفية متكاملة، تستند إلى نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية والسيرة، والتراث الحضاري الإسلامي بشكل عام، كما تستفيد إجرائيًّا من الطرق التربوية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، التي تُتيحها الأدبيات التربوية المعاصرة، وتكيفها مع خصوصيتها وأهدافها..[٧]

وتهدف هذه المادة الدراسية، على اختلاف مسمياتها - كما أشرنا إلى ذلك- ، إلى تزويد المتعلم بأساسيات الأخلاق والقيم والأحكام الشرعية، التي تهمه في حياته الفردية والاجتماعية، وتشتمل مناهجها في الغالب على أساسيات العقائد، والعبادات والمعاملات، مع مبادئ العلوم الشرعية، وتعريف بمدارس الفكر الإسلامي، من مرحلة التعليم الابتدائي إلى نهاية الثانوية العامة. [٨]

أما محتوى هذه المادة التعليمية فمضطرب وغير متناسق في غالب المناهج التعليمية المعتمدة في البلدان العربية والإسلامية، ويُمكن تلخيصها في ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: يحصر محتويات هذه المادة، في مباحث العقائد وفقه العبادات والأخلاق والآداب الإسلامية، علماً أنّ ذلك لا ينتظم ضمن سياقات ووحدات دراسية متكاملة، وإنما يُدرس 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 القرآن وعلوم الحديث وأصول الفقه والفقه..إلخ[٩]

إن واقع التربية الإسلامية في البلدان الإسلامية اليوم، يكاد يحصر الأهداف التربوية والسلوكية لهذه المادة، على تحفيظ واستظهار وتفسير بعض الآيات من القرآن الكريم وبعض الأحاديث النبوية الشريفة، والسيرة النبوية، وبعض التراجم لأعمال بعض القادة، وما إلى ذلك، وهذا قاصر عن المفهوم الشامل للتربية الإسلامية كنظام، لأنّها بفلسفتها وأهدافها، تتميز بسمات وقواعد، حُدِّدت وفق رؤيتها الكلية عن الكون والإنسان والحياة..[١٠]

٣- إدماج القيم الدينية في المناهج التعليمية

لا يتعلق الأمر هنا بالتعليم الديني ولا بالتربية الدينية، وإنما يتعلق الأمر باعتماد الدين كقيم مرجعية تحكم المنظومة التربوية، وتُدمج بشكل انسيابي في محتويات وأنشطة مختلف المواد الدراسية، وتقتضي عملية إدماج القيم في المنهاج الدراسي، العمل على بناء مقررات المواد المختلفة عبر المستويات المتتالية، على أساس ترسيخ منظومة شاملة من القيم، وممارسة شبيهاتها ومتعلقاتها المُعضدة لها من القيم الأخرى.

ففي كل مادة دراسية، تُقدم القيم الدينية من خلال منهجها الخاص، والذي يُوجّه للكشف عن بعض أبعادها المعرفية والسلوكية والحضارية، ويكون التدرج في أسلوب تناولها، وفق ما يواكب نمو المتعلم العقلي والعاطفي والجسمي، حتى يتواصل ترسيخ القيم بمقاربات مناهج المواد كلها، بموازاة مع النمو المعرفي والمهاري، وعبر اكتساب مختلف الكفايات العامة والخاصة..[١١]

وقد كانت القيم حاضرة في المنظومة التربوية الإسلامية على مرّ التاريخ، إذ تحدثت المصادر عن آداب العالم والمتعلم، وأخلاق العلم والمقاصد التعبدية للتعلُّم، إلا أنّ هذا الحضور كان يشمل إلى جانب الأخلاق التربوية الحاكمة للمحيط التربوي والتعليمي، وجود روح القيم الإسلامية في محتوى كل العلوم

المُدرسة، باعتبار المقصد الأسمى للتعلم هو معرفة الخالق وتحقيق أهداف الاستخلاف.

وكخلاصة للمفاهيم الاصطلاحية، نُشير إلى أنّ حديثنا في هذا البحث عن تحديات التربية الدينية في الواقع المعاصر، المقصود به إطاره الواسع المتعلق بحضور الدين في المنظومة التربوية، سواء كنظام تعليمي قائم بذاته، أو كمادة مندمجة في منهاج التعليم العام، أو كمرجعية حاكمة للنظام التعليمي، وإن كان لكل مجال خصوصياته التربوية على مستوى التفصيل، فإنها بالإجمال تشترك في كونها منطلقة من منظور فلسفي موحد، ومن مرجعية واحدة هي الدين الإسلامي، وهادفة إلى ترسيخ قيم مشتركة، وتحمل رؤية كونية وجهازاً مفاهيميًّا مشتركاً، وبينها قواسم مشتركة في الإجراءات التربوية العلمية الكبرى، سواء في بناء المناهج أو طرق ووسائل التدريس أو التقويم.(١٢)

ثانيا: التربية الدينية الإسلامية والرؤية الكونية

تتعدّد الرؤى الكونية بتعدد الأطر المرجعية والمنظومات العقائدية التي تصدر عنها، والسياقات التاريخية والحضارية التي تُحيطها، ما بين رؤية أسطورية خرافية، ورؤية ميتافيزقية فلسفية، ورؤية فنية جمالية، ورؤية علمية تكنولوجية، ورؤية دينية توحيدية...إلخ، ولكل رؤية من هذه الرؤى نظامها الرمزي، وبنيتها المعرفية، كما إنّ لكل منها مُقوماتها وخصائصها ومقاصدها وبنائها الغائي.(١٣)

ومصطلح (**الرؤية الكونيّة**) بالألمانيّة (Weltanschauung) وبالإنجليزيّة (Cosmic Vision) – أو ما يرادفه –، شاع في العقود الأخيرة في كلّ الكتابات الّتي تتعلّق بالأسئلة الكبرى في الدين والفلسفة والعلوم والفنون، حتّى أصبح مفهوماً مفتاحيًّا في إدراك حقيقة الوجود الإنسانيّ، بل أضحى يحتلّ – في نظر الكثيرين – مكانةً عميقةً في فهم جوهر النشاط العلميّ، إذ يقوم هذا المفهوم بدورٍ حاسمٍ في الممارسة العلمية.(١٤)

وقد ظهر هذا المصطلح لأوّل مرّةٍ في كتاب الفيلسوف الألماني كانط (١٧٢٤–١٨٠٤م) «**نقد ملكة الحكم**»، باسم بدهيّات العالم (World Intuition)

بمعنى تأمّل العالم الراجع إلى الإحساسات. لكنّ هذا الاستعمال سرعان ما انتهى تحت نفوذ معنًى جديدٍ أعطي لتعبير (Weltanschauung) بواسطة الرومانسيّين، وتحديدًا بواسطة شيلنغ الّذي ذهب إلى أن هذا الاصطلاح لا يرجع مباشرةً إلى الملاحظة الحسيّة، بل إلى الوعي والمعرفة غير الحسيّة[١٥]، فأصبحت الكلمة تقترب من المعنى الّذي تعوّدنا عليه اليوم كما سيأتي. لكنّ استخدامه على نطاقٍ واسع وبصورةٍ تُشير إلى الدّلالات المعاصرة، يُنسب إلى الألماني وليلهام دلتاي، الذي يرى أنّ الرؤية الكونية هي: «الكتلة الأساسية للمعتقدات والمسلمات الافتراضية عن العالم الحقيقي الواقعي التي يمكن في ضوئها، أو بالنظر إليها، الوصول إلى إجابات شافية عن التساؤلات حول مغزى الكون».[١٦]

وفي العالمين العربيّ والإسلاميّ، استخدمت العديد من الاصطلاحات الّتي تعادل المصطلح الألمانيّ (Weltanschauung) نظير: (الرؤية الكونيّة)، أو (النظرة إلى العالم)، أو (رؤية العالم) أو (التصوّر الكلّي للعالم) وغيرها. ونحن في هذا المقال سنعتمد مصطلح (الرؤية الكونيّة)، لأنّه الأكثر استعمالًا، ولقد عرّف الأستاذ مرتضى مطهري الرؤية الكونيّة بقوله: هي «الأساس والخلفيّة الفكريّة الّتي يستند إليها اعتقادٌ معيّنٌ، ليصيغ بها نظرته إلى الكون والوجود، ويقوم بتفسيره وتحليله».[١٧]

ومع أنّ مفهوم الرؤية الكونيّة يتخلّل مختلف حقول وأنساق المعرفة الإنسانيّة، من فلسفةٍ وعلوم اجتماعيّةٍ وطبيعيّةٍ، وفنونٍ وجماليّاتٍ، وعلوم تطبيقيّةٍ وغيرها. بيد أنّ الدارس يلحظ المكانة المركزيّة التي يحتلّها الدين في بلورة وبناء الرؤى الكونيّة.[١٨]

فاتّجاه الإنسان الفطري نحو التدين، اتّجاه تكويني ذاتي، وُجد مع الإنسان منذ بداية وجوده على هذه الأرض، وهذا ما يُفسر قوة الدفع الأصلية والنزوع الذاتي، في تكوين الإنسان نحو التعبد والتقديس، والاتجاه نحو مقدس عظيم، يُعبر الإنسان عن شعوره، وأحاسيسه التعبدية نحوه.[١٩]

ومن جهة أخرى، فإنه يقوم في ذهن الإنسان تساؤل وجودي بصفة فطرية،

فما إنْ يبدأ في التعامل مع البيئة الكونية تعاملا عقليًّا، حتى يرد على خاطره سؤال ذو ثلاثة نقاط أساسية: مصدر العالم، ومصيره، وحقيقة حركته، فيما بين المأتى والمصير.

والقرآن الكريم يعرض الدين، ليس على أنه تشريع فقط، بل على أنه سُنّة موضوعية من سُنن الوجود، وقانون داخل في صميم تركيب الإنسان وفطرته، لأنها جزء من أجزائه التي تقومه، فالدين ليس مقولة حضارية مكتسبة يُمكن إعطاؤها، أو الاستغناء عنها، فهو لا يُمكن أن ينفك عن خلق الله، ما دام الإنسان إنساناً، فالدين يعتبر سُنة لهذا الإنسان.[٢٠]

ويُؤدي الدين دوراً أساسياً في تشكيل رؤية الإنسان أو الذات للعالم المحيط به، إضافة إلى كونه المرجعية التي تُساعد في تفسير بعض أحداثه، لذلك كانت التربية الدينية مخصوصة من جهة منطلقاتها ومضامينها وغاياتها، فهي تربية ترتبط في رؤيتها بتصورات كلية للوجود، وتحتضن نظاماً قيميًّا. والقيم في التربية الدينية الإسلامية ليست مجرد فضائل وإنما هي إطار ناظم، وعنصر تأسيسي، ومفهوم محيط بمختلف العناصر المتمثلة للحياة.

فالرؤية الكونية عند الإنسان المسلم، تتضمن نظاماً في الاعتقاد، يُنشئ تصورات الإنسان وعباداته، ونظاماً في المعرفة يُنشئ التشريعات والعلاقات، و نظاماً للقيم تُحدد به دوافع السلوك والعمل.

وتُعد العقيدة في التصور الإسلامي – إذا قاربناه من هذه الزاوية– رؤية إلى العالم[٢١]، فالتوحيد هو المبدأ الأساسي في الرؤية الإسلامية الكونية، لأنه هو الإجابة الكونية الفطرية السوية للبُعد الروحي للإنسان في فهم ذاته مبتدأ ومآلاً، وهو سقف المنطق الإنساني في فهم أبعاد الحياة والوجود، وما وراء الحياة والوجود.[٢٢]

والتربية الدينية الإسلامية في منطلقاتها ومقاصدها، إنّما ترمي إلى تجسيد هذا المبدأ في كل مستويات الفعل الإنساني، لأنّ الرؤية الكونية ليست مجرد قضية نظرية وإنّما تعبّر عن ثلاثة مستويات مترابطة ومتكاملة. فهي **أولاً**، تصور

ذهني للعوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فكأنّها مجموعة من الصور الثابتة والمتحركة، يراها الإنسان، فتلفت انتباهه وتدعوه إلى التفكر والتأمل، بقصد الفهم والإدراك. وهي **ثانيًا**، موقف من العالم أو حالة نفسية عند الإنسان تستدعي إقامة علاقة بهذه العوالم، علاقة تمكين وتسخير، وسلام وانسجام، وإجلال وتهيُّب، ورغبة ورهبة. والرؤية الكونية **ثالثاً**، خُطة لتغيير العالم، أي مجموعة من الأهداف التي يسعى الإنسان من خلال تحقيقها إلى جعل العالم أكثر انسجامًا وتوازنًا، وليصبح أكثر تمكنًا من توظيف أشياء العالم وأحداثه وعلاقاته وتسخيرها لبناء حياة أفضل..»[٢٣].

والرؤية الكونية الإسلامية القائمة على التوحيد، تحتضن كل هذه المستويات، فهي تعني إدراك أن الكون قد أُبدع بإرادة حكيمة واحدة، وأن نظام الوجود مُشيد على أساس الخير والوجود والرحمة، وإيصال الموجودات إلى كمالاتها اللائقة بها، وكل موجودات الكون تتكامل بنظام وانسجام في اتجاه واحد، ولم يُخلق أي موجود عبثاً بلا فائدة ولا هدف، والإنسان يتمتع من بين الموجودات بالشرف والكرامة، وله رسالة خاصة وواجب معين، وهو مسؤول عن تكميل وتربية ذاته وإصلاح مجتمعه، فالكون مدرسة للإنسان، والله يجازي الإنسان حسب نيته ومحاولاته.[٢٤]

المحور الثاني: تحديات التربية الدينية في الواقع المعاصر

تُواجه التربية الدينية – الإسلامية، في الواقع المعاصر، مجموعة من التحديات، نظراً لخصوصية مضامينها ولكونها تعكس رؤية للوجود ونظاماً للقيم، يجعلها مثار اشتباك معرفي وفكري وقِيمي، مع مجموعة من المنظومات الفكرية المعاصرة، التي تخالفها الرؤية والقيم، ويمكن إجمال هذه التحديات في: تحديات خارجية وتحديات داخلية.

أولاً: تحديات خارجية

ما من زمن إلاّ وله تحدياته وأسئلته وإشكالاته، التي يفرضها التطور السُّنني

للمجتمعات والأمم، والسياق المعاصر فرض على التربية الدينية مجموعة من التحديات الخارجية، وهي تحديات مركبة، فيها المعرفي وفيها السياسي وفيها الحضاري، وسنقتصر في هذه الورقة على ثلاثة تحديات أساسية هي: العولمة والعلمانية والإلحاد.

١ – العولمة.

العولمة، هي الترجمة العربية لكلمة «Globalisation» في الإنجليزية، وتُقابلها كلمة «Mondialistion» في اللغة الفرنسية، وهي كلمة حديثة في اللغة العربية، وتعود في أصلها الاشتقاقي العربي إلى كلمة «عالم» وتعني تعميم الشيء ليصبح عالمياً، أو نقله من حيّز الخصوصية إلى مجال العمومية في مستواها الكوني.

ويُغطي هذا المفهوم التطورات المذهلة التي شهدها المجتمع الإنساني في مجال الاقتصاد والمال والتجارة والثقافة..إلخ، بالتوازي مع التحولات النوعية التي شهدها في مجال الاتصال والمعلوماتية والانفجار المعرفي.

ويُعبّر عن هذه التحولات وتكاملها بتعبير القرية الكونية، الذي يرمز إلى حالة التكامل والاندماج بين أطراف العالم اقتصادياً ومعلوماتياً وثقافياً، حيث تتوارى الحدود والحواجز الجمركية والثقافية والمذهبية بين مكونات الوجود الإنساني.[٢٥] و يحاول المنظّرون جمع المفاهيم العامة للعولمة حول ثلاثة مبادئ جامعة[٢٦]، يُوميء كل منها إلى الأفكار التي وراءها والغايات التي يرمي إليها أصحابها، وهي:

أ–**اللا–مركزية** (décentralization): وتعني أنّ أثر العلاقات المتشابكة والمتداخلة بين الأمم، لا تفسح مجالاً للدولة الواحدة بالتصرف على انفراد دون المجتمع الدولي. ويرون أن ذلك يصدق حتى في كثير من القضايا الداخلية للدولة المعنية، مثل القضايا المتعلقة بالتجارة وبحقوق الإنسان، بل حتى السياسات التربوية باتت مجالاً للتدخل في شؤون الدول بدعاوى مختلفة. ومن خلال هذا المبدأ تتصرف الدول الكبرى وتفرض إرادتها

وثقافتها على الشعوب المستضعفة باسم المجتمع الدولي.

ب- **اللا-قُطرية** (denationalization): ويعنون بذلك أنّ الحدود السياسية المعروفة بين الدول، تبدأ في الانحصار والتلاشي أمام الكثير من حقائق العولمة، وقد بدأ ذلك فعلاً عن طريق الاتصالات والتجارة الإلكترونية، حيث لا حُرمة لسيادة الدولة ولا احترام لإرادتها. وتظهر خطورة هذا المبدأ على التربية والتعليم، من حيث نقل الأفكار الضارة بالنشء وبالمجتمع إلى داخل الوطن، ومن ثمّ تنفلت العملية التربوية عن الانضباط والسيطرة.

ت- **الحركة الحرة** (Free movement) لرؤوس الأموال والأرباح والبضائع (والأفراد في حدود معينة): عبر الحدود، وتحرير السوق ليضبط نفسه بنفسه، ومن خلال هذا المبدأ، يتمُّ غزو البلدان الفقيرة والمستضعفة، عن طريق الشركات الكبرى، حيث يُصبح استقلال الدولة وسيادتها في خطر، فتضيع إرادتها السياسية وسياستها التربوية.[٢٧]

تعتمد العولمة في أدائها وعملها واشتغالها على آليتين:

الأولى: آلية التحول إلى الكونية، لا على مستوى الأسواق والتجارة والعمل فحسب، ولكن بإيجاد صور من التجانس والترابط، عبر مجالات أو ميادين الحياة المختلفة، ويتم ذلك من خلال إيجاد تدفقات ثقافية (Cultural flows)، على المستوى الكوني، تظهر عبر خمسة أبعاد أو مجالات: **المجال الإثني**، الذي يظهر من خلال تدفق الهجرات والسُّياح واللاجئين والعمال الغرباء، **والمجال التقني**، الذي يظهر في التدفقات التكنولوجية عبر الشركات متعددة الجنسية والشركات الوطنية والوكالات الحكومية، **والمجال المالي**، والذي يظهر من خلال التدفقات السريعة للنقود وأسواق العملة والبورصات، ثم **المجال الإعلامي**، والذي يتبدّى في تدفقات الصور والمعلومات عبر الصحف والمجلات والأفلام والتلفزيون، ثم **المجال الأيديولوجي**، ويرتبط بتدفقات الأفكار حول الحداثة والديمقراطية والحرية والتنوير..

الثانية: آلية التفكيك، وهي آلية تعمل على تفكيك النُّظم المحلية والوطنية

للتجارة، بحيث يصبح رأس المال المحلي خاضعاً لاستراتيجيّات رأس المال العالمي، وتصبح الثقافات المحلية خاضعة للتفكيك وإعادة الصياغة وإعادة التكيّف. وبين هاتين الآليتين تتداخل الثقافات ذات الطابع الكولونيالي العالمي مع الثقافات المحلية، مع ما يترتب على هذا التداخل من مشكلات للتكيف والصراع والمقاومة..[٢٨]

وتستمد العولمة أسسها الفكرية أو الفلسفية من الحداثة الغربية، وفحوى رؤيتها للحياة الدنيوية هي: أنّ العالم المادي - الموضوعي هو الحقيقة الماثلة التي يتعامل معها الإنسان بعقله، أي أن ذاته تتكون من تفاعله مع العالم الموضوعي، ولاشيء سابق على الخبرة التي يمر بها، والتي تمكنه من السيطرة على الطبيعة، وتحسين طرائق عيشه ومستوى حياته كغاية نهائية من وجوده. وبهذا تنطلق الحداثة من أنَّ محور وجود الفرد ونشاطه يتوقف على تأكيد فرديته الإنسانية وسعادته، وهذه أمور توجب إعطاء الفرد كل الفرص لإنماء قدرته وخبراته في جو تسوده الحرية، كي يصنع وجوده ويضبط سلوكه، ويقوم بواجباته كما يشاء دون التزام تُجاه (الغير)، لأنَّ الحداثة تقوم على أن يكون العقل الموضوعي -لا الذات المتعالية- المرجعية السليمة لفهم الأشياء والتصرفات والحكم عليها. وتتوقف صحتها وخطأها على مقدار المنافع التي يجنيها الإنسان، دون أحكام مسبقة، أي إنّ مرجعية عقل الإنسان مادية نفعية صرفة. وبناءً على هذا التصور تتشكل شخصية الإنسان وتتحدد مكونات ثقافته، دون التزام ديني واجتماعي وأخلاقي..[٢٩]

وإذا كانت عملية التربية تتمّ في الماضي على رقعة جغرافية محددة وتستهدف شعباً مُعيّناً، يدرك الأهداف التي يعمل من أجلها، فإنّ عالم اليوم يشهد عملية تربية وترويض واسعة النطاق تستهدف البشرية بأكملها، معتمدة وسائل غاية في التطور والتنوع، تستهدف بالأساس لاشعور الإنسان، ابتغاء إخضاعه لمصالح جهات لا يعرفها، ولا تتحدث إليه مباشرة، رغم أنها أضحت تُمسك حقيقة بزمام السلطة الدولية: ألاّ وهي «**رأس المال العالمي**».

وُيدرك أباطرة العولمة أنّ السير في هذا الاتجاه، يقتضي إخضاع كل فئات

المجتمع لعملية تربوية وترويض، تستهدفان إفقادهم كل خصوصية ثقافية تحول دون تحويلهم إلى مجرد أرقام في مصانع الإنتاج، وبطون في أسواق الاستهلاك. ولا يُمكن الوصول بالشعوب إلى هذه الحال، إلا إذا تمّ سلخها عن هويتها وثقافتها الأصيلة.[٣٠]

فالعولمة في المستوى التربوي، تتحرك في أنساق متنوعة من الفعاليات المنظمة الساعية إلى بناء الإنسان وتسويقه، على منوال القيم والمعايير الاستهلاكية، التي تحكم اتجاهات الحياة ومطالب السوق الرأسمالية الجديدة. لقد فرضت هذه العولمة على الأنساق التربوية العربية والإسلامية والعالمية تحديات مصيرية كبرى، فكل الوقائع ومظاهر الحياة الثقافية والتربوية، تؤكد أنّ التربية بدأت اليوم تحتل موقع الصدارة في جدول الصراع الثقافي والحضاري المعاصر..[٣١]

وإذا كان عالم اليوم يعيش حالته المأساوية، فاقداً للمرجعيات القِيمية وموجهاته الأخلاقية، فإنّ هذه الوضعية المأساوية تشتد وطأتها في الأنساق التربوية المعنية بإنتاج القيم وتوليد المرجعيات، وصناعة المعنى، خصوصاً أنظمة التعليم الإسلامي، وبالأخصّ التعليم الديني.

فالأنظمة التعليمية في العالم الإسلامي تتصدع وتتأثر، تحت تأثير الصدمات الثقافية والمجتمعية للعولمة، وتأخذ هذه الصدمات المدمرة صورة نسقين من التحديات، يفرض أحدهما نفسه بقوة الاندفاعات الحضارية للعولمة في مسار حركتها وتطورها وآليات اشتغالها المركبة التي تتحرك في كل المستويات، أما المجموعة الأخرى من الصدمات فتتمثل في حركة سياسية عنصرية، تستهدف التربية الدينية الإسلامية، بوصفها العمق الحضاري الذي يحتضن ثقافة عربية إسلامية، تصمد في وجه التذويب الحضاري الذي تواجهه الهوية العربية الإسلامية.[٣٢]

فلم يكتف الغرب الرأسمالي بالاحتلال العسكري وتفتيت المُفتَّت، بل امتدت أياديه إلى المناهج التعليمية للمجتمعات العربية الإسلامية، من أجل

تغييرها بما يخدم أهدافه ومصالحه، وعلى رأسها عولمة قيم بعينها وصبغ الشعوب المستضعفة بها، إنها قيم العولمة المُتحلِّلة من كل قيد أخلاقي أو مرجعي. كل ذلك تحت يافطة حقوق الإنسان الكونية، وعولمة قيم التسامح والتعايش، ورغبة جامحة متطرفة لفرض نموذج قِيمي واحد، في تناقض تام مع كل مبادئ التعددية والاختلاف بين الأمم والشعوب، وفي تجاهل تام للأسباب الحقيقية التي تُغذي نزعات التطرف والكراهية، وفي مقدمتها غياب الإنصاف والعدل وعدم احترام الخصوصيات الثقافية والقيمية لمختلف الشعوب والدول.(٣٣)

إنّ العديد من الدراسات العلمية، تؤكد على أنّ الإدارة الأمريكية في إطار استراتيجية علمنة المجتمعات المسلمة، تولي عناية خاصة لعلمنة مناهج التعليم، وأنها قد اضطلعت بدور مركزي في هذه العملية، كما أنها قد أنفقت مبالغ مالية طائلة لهذا الغرض، ومن ذلك على سبيل المثال أنها طالبت الكونجرس بتخصيص ١٤٥مليون دولار في ميزانية ٢٠٠٤م من أجل تحويل التعليم في المدارس الإسلامية في المنطقة العربية إلى تعليم علماني، وذلك في إطار ما يسمى بـ «مبادرة الشراكة الشرق أوسطية»، وفي إطار اهتمام وتركيز الإدارة الأمريكية على علمنة مناهج التعليم الإسلامي.(٣٤)

ولم تستطع بعض السياسات الغربية اليوم، أن تُخفي سعيها إلى تفريغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية، ومن ثمّ العمل المنظم على هدم مشاعر الانتماء الإسلامي، وبناء مشاعر النقص والقصور والتبعية والاستسلام والخضوع في الشخصية الإسلامية، كمقدمة أساسية للسيطرة على مقدرات الشعوب الإسلامية اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً..(٣٥)

٢- العلمانية

العلمانية، «رؤية شاملة للعالم، ذات بُعْد معرفي (كلِّي ونهائي)، تحاول بكل صرامة، تحييد علاقة الدِّين والمطْلَقات والماورائيات (الميتافيزيقية) بكل مجالات الحياة، وهي رؤيـة عقلانية مادية تـدور في إطـار المرجعية

الكامنة والواحدية المادية، التي ترى أن مركز الكون كامن فيه، غير مفارق أو متجاوز له، وأن العالم بأسْره مكوَّن أساساً من مادة واحدة، ليست لها أية قداسة ولا تحوي أيَّة أسرار، وفي حركة دائمة لا غاية لها ولا هدف، ولا تكترث بالخصوصيات، أو التفرُّد أو المطلقات أو الثوابت، هذه المادة تشكِّل كلاً من الإنسان والطبيعة..»[٣٦]

والعلمانية بهذا المعنى، تُقدم رؤية كونية تخالف الرؤى التي تقدمها المنظومات الدينية، بل تناقضها، فهي لا ترمي إلى الفصل بين الدين وبين الدولة وبعض وجوه الحياة العامة فقط، بل تهدف إلى فصل كل القيم الدينية والأخلاقية، ليس فقط عن الدولة وحسب، ولكن عن الحياة العامة والخاصة أيضاً، بل عن العالم ككل. ولما كان الدين متصلا بمختلف مجالات الحياة، وكان اتّصاله بها يتخذ أشكالا وأقداراً متفاوتة، فقد انبرت العلمانية لهذه الأشكال المختلفة من الاتصال، لتعطيل قانون الدين في هذه المجالات الحيوية، حتى تستقل تلك المجالات بنفسها تدبيراً وتقريراً.[٣٧]

وبالفعل، فحركة العلمنة لا تقتصر على الجوانب السياسية والاجتماعية للحياة فحسب، ولكنها تشمل أيضاً وبالضرورة الجوانب الثقافية، إذ تعني زوال وظيفة الدين في تحديد رموز التوحيد والاندماج الثقافي للمجتمع، وبهذا سيُجرد الدين والمرجعيات المفارقة من أي سلطة لصوغ رؤى تفسيرية للعالم أو إمداد المنظرين بأسس تتعلق بآليات إدارة الشؤون الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، والعلمانية بهذا المعنى عملت على تحويل العالم إلى مادة استعمالية، وسوق رائج للتجارة بغرائز البشر، ويجد هذا المعنى دلالته في التنكر للقداسة، وتهميش أو إلغاء الوحي بوصفه مصدراً من مصادر المعرفة[٣٨]، وهذه الرؤية تختلف عن الرؤية التي تحتضنها التربية الدينية الإسلامية، لا في منطقاتها ولا في مقاصدها وغايتها والتي لمحنا إليها سابقاً.

ولم تكن النظم التعليمية استثناء من هذا الفصل، فقد اعتنقت النظم التعليمية الغربية الفكرة العلمانية، واعترفت بها كمرجعية موجهة للعملية التعليمية، رسالة وأهدافاً.. وتعني علمانية التعليم، فصل التعليم في جميع مراحله عن المبادئ

والقيم الدينية، وعدم الاعتراف بصلاحية الدين، أي دين، لتوجيه العملية التعليمية وإرشادها، وذلك انطلاقًا من المبدأ المعكوس الذي يفترض وجود صراع مرير بين الديني والعلمي. **وبالتّالي**، لا يمكن أن يجتمعا في شيء واحد في آن واحد، فذكر الديني في البحث العلمي، إفساد للروح العلمية، ومدعاة إلى طرح جميع النتائج التي توصل إليها، لذلك فإنه لابدّ من إقصاء الديني عن العِلمي.(٣٩)

إنّ علمانية التعليم، تحول دون تدريس التربية الدينية، وتؤول إلى فصل القيم الدينية عن المجال التربوي، وهذا ما يحدُّ من دور المرجعية الدينية في النظم التعليمية بصفة عامة، والتي تعمل على ترسيخ القيم والمبادئ السامية في الأهداف التعليمية وفي العملية التعليمية ذاتها، إنّ الفكرة العلمانية، ترى تجريد النظم التعليمية من المبادئ والقيم الخُلقية، لأنها – في نظرها– عوائق للتقدم والتطور في الحياة، وترى أنه إن كان لابدّ من إشراك المبادئ والقيم في تسديد جزء من الحياة الإنسانية وتوجيهها، فلتتخذ من المبادئ والقيم التي مصدرها الطبيعة والنفس البشرية، والتي تتوصل إليها العقول والألباب، وأما تلك التي مصدرها الدين، فلا حاجة إلى إشراكها في أي مرفق من مرافق الحياة، فالدين، أي دين، شأن شخصي لا ينبغي أن تكون له علاقة بالواقع المعيش..(٤٠)

٣- الإلحاد الجديد

ومن التحديات التي تواجه التربية الدينية في العالم الإسلامي، تحدّي الإلحاد الجديد (New Atheism)، و إذا كان الإلحاد في تاريخه القريب موقفاً فرديًّا نسبيًّا، فإنه في موجة الإلحاد الجديد، قد أصبح دعوة ذات طابع تبشيري، تعمل على كسب المتحولين من الأديان لصالح الرؤية الإلحادية، وأصبح يعلن حرباً صريحة ضد الأديان ومعتنقيها، ويستخدم في تلك الحرب أرقى الوسائل من إعلان ونشر وأفلام وكتب ومجلات ومواقع إلكترونية..(٤١)

فالملاحدة الجُدد، ينطلقون في تعاملهم مع الدين، من رؤية ترى فيه منبعاً للشرور والكوارث، وأنّه من الواجب السعي بجدية لمحاربته وفق الأدوات

المتاحة والممكنة. ومن هنا سُميت سلسلة الأفلام الوثائقية الإلحادية الشهيرة لريتشارد دوكنز بـ «جـذور الشرور كلها»، ويقصد بهذه الجذور (الدين والإيمان). ومثله كريستوفر هيتشنز، الذي جعل لكتابه الشهير: (God is not Great) عنواناً فرعيًّا يقول فيه: «كيف يُسمِّم الدين كل شيء».[٤٢]

والذي يُفاقم من خطورة مسألة الإلحاد الجديد، أنه في غالب توجهاته معنيٌّ بانتقاد دين الإسلام، وهذا ما يصرح به أحد رموز الإلحاد الجديد مثلا، وهو ريتشارد دوكنز، إذ يقول في تغريدة له: «أعتقد أنّ الإسلام هو أعظم قوة للشر في عالم اليوم، قلت ذلك مراراً وبصوت عال».

إنّ أهم ما يُميز هذه الظاهرة، أي الإلحاد الجديد، أنّها تُقدم نفسها في ثوب العلم وفلسفته، وهذا ما يجعل خطورتها متزايدة، خصوصاً على أجيال من الشباب المسلم، الذي تَربَّى على تقبل النظريات العلمية الغربية، بوصفها حقائق نهائية، وذلك لإهمال فلسفة العلوم والمعارف الفلسفية والكلامية والمنطقية عموماً، والتي تحظى بذمٍّ شديد خصوصاً من الخطاب السلفي، ما جعل أجيال من الشباب المسلم في مرمى الشبهات التي يُثيرها خطاب الإلحاد الجديد، دون أيّ عُدة معرفية، مع العجز عن الاشتباك مع الإشكالات ومُساءلة الشبهات وبيان الثغرات..

لذلك، فالدرس التربوي الديني، في حاجة ماسة إلى العُدّة المعرفية اللازمة التي تمكنه من مواجهة هذا المدّ الإلحادي الجديد، ولما كانت المغالاة الشديدة في الاعتداد بالعلوم الطبيعية التجريبية، والاتكاء عليها في التنظير للفكرة الإلحادية من السمات المائزة للإلحاد الشديد، فإنّ كل فعل تنظير في تطوير الدرس التربوي الإسلامي، لا بدّ أن يأخذ بعين الاعتبار أنّ ساحة المعركة، هي ساحة العلوم الطبيعية والتجريبية بوجه خاص، فلم يعد الإلحاد نقاشاً فلسفيًّا نظرياً، بل يستند في نسقه الحِجاجي على استدلالات علمية، لذلك لابدّ للتربويين أن يُلموا بآخر تطورات تلك العلوم، بل والفلسفة التي تقوم وتتكئ عليها العلوم التجريبية، في سبيل تصنيف ما يُعد علماً وما ليس بعلم.[٤٣]

فالإلحاد الجديد، يختلف عن كل رؤية إلحادية سابقة، باستناده على العلوم الطبيعية والنظريات العلمية، بل إنّ أغلب رموزه الذين انتشرت كتبهم وأفلامهم ومحاضراتهم في العالم الإسلامي، هم من العلماء الذين يتمتعون بوزن ثقيل في الجامعات الغربية، ما جعل الشباب المسلم الذي تربَّى على تبجيل العلم الطبيعي والتجريبي، يجد في نفسه تقديراً لهؤلاء العلماء الملاحدة، ومن ثم يسهل استقطابه إلى هذه الرؤية المنكرة لوجود الله سبحانه وتعالى بالكُليّة.(٤٤)

ثانياً: التحديات الداخلية

ونقصد بالتحديات الداخلية، تلك التحديات التي تعرفها التربية الدينية نفسها، بمعزل عن المتغيرات العالمية والتحديات الخارجية، ولكي تتّضح الصورة نذكر نماذج منها:

أولاً: ازدواجية التعليم

تُعرف ازدواجية التعليم، بأنّها انقسام التعليم إلى قسمين: التعليم الديني، والتعليم المدني، فالأول يهتم بعلوم الدين، والثاني يهتم بعلوم الدنيا، ولكل منهما نظامه الخاص وأهدافه ومؤسساته، (٤٥) وما هو معروف بالنسبة للمهتمين بدارسة تاريخ التعليم في العالم الإسلامي، أنّ إشكالية إزدواجية التعليم، ترجع في بداياتها الأولى إلى عهد محمد علي باشا، الذي شهد عهده إصلاحاً تعليمياً، قام على فكرة إنشاء مدارس حديثة على النهج الغربي، وتفاقم هذا الإشكال نتيجة السياسات التربوية في فترة الاستعمار. فمنذ ذلك التاريخ والتعليم في الأقطار الإسلامية يُسيطر عليها نظامان تعليميّان مختلفان، أحدهما نظام حديث علماني، والآخر نظام تقليدي ديني، وإن كان الوضع قد بدأ يتغير في العقود القريبة الأخيرة. وقد أُعطي الدين منذ وقت مبكر وضعاً مُهمشاً في نظام التعليم الحديث، ولفترات طويلة لم تبذل جهود ناضجة لإعادة صياغة نظام التعليم الديني التقليدي ليساهم في رُقي المجتمع، وقد تمّ تهميشه في السياسات التعليمية المعتمدة في العالم الإسلامي، على مستوى الموارد البشرية و على مستوى الاعتمادات المالية.(٤٦) وهذه الازدواجية انعكست على الأنظمة

التعليمية، وعلى المنهاج التربوي في العالم الإسلامي على حدٍّ سواء، واتخذت أشكالا مختلفة ومتباينة، نذكر منها ما يلي:

- **الازدواجية المُتمثلة في وجود نظامين من التعليم، أحدهما أجنبي والآخر قومي في مجتمع واحد:** حيث يمثل كل منهما إطاراً فكرياً مختلفاً باختلاف اللغة التي يستخدمها، ويُؤدي إلى خطّ مختلف في التنشئة التربوية والاجتماعية معاً، وهذا أحد المظاهر الواضحة لطبقية التعليم، لأنه يخدم أقلية من أبناء المجتمع تمثل النخبة فيه، كما أنّ التعليم الأجنبي، يُعِدّ أجيالا من العرب المتعلمين، الذين يعيشون مغتربين عن وطنهم.(٤٧)

- **الازدواجية في أهداف المؤسسات التربوية:** هناك تناقض في أهداف المؤسسات التربوية، وعدم تكاملها داخل النظام الاجتماعي في العالم الإسلامي، فأهداف المدارس تختلف عن أهداف المؤسسات الدينية، وأهداف المؤسسات الدينية تختلف عن أهداف المؤسسات الإعلامية، وهذا ما يعمق أزمة منظومة التربية والقيم في العالم الإسلامي، فعدم وضوح الرؤية وعدم اتّساق الأهداف لدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، يجعل التربية الدينية الإسلامية مثار جدل سياسي وفكري، بين من يرى تحييدها، ومن يرى تعديلها، ومن يرى تهميشها.(٤٨)

- **الازدواجية في الفصل بين العلوم الكونية والعلوم الشرعية:** تبرز الازدواجية التي تُمارسها أنظمتنا التربوية في هذا العصر، في النظرة إلى العلوم الطبيعية والكونية على أنها شيء يختلف عن العلوم الشرعية، من حيث أهدافها وغاياتها، بالنسبة للفرد والمجتمع. إنّ الفصل التعسُّفي بين العلوم الشرعية على أساس أنها علوم للدين، وبين العلوم الأخرى على أساس أنها علوم الدنيا، قد أحدث كثيراً من الخلط والتشويش والمتاعب التي تعاني منها الأجيال الحالية، فالإسلام نظام يحكم الحياة، والعلم في هذا النظام هو العلم بقوانين الله في الكون وتطبيقاتها في واقع الأرض. وسواء كانت هذه القوانين لحُكم وتوجيه سلوك الإنسان، أم كانت لحكم العلاقات بين سائر مكونات الكون، فهي كلها صادرة عن الله، وهي كلها

جزئيات في نظام متماسك، لا يمكن أن يختل.[٤٩]

- **الازدواجية في محتوى المقررات الدراسية:** إنّ المناهج التعليمية الحالية الموروثة في معظم الأقطار الإسلامية، تعمل على تكريس الواقع الموروث من الفترة التي خضعت فيها تلك الأقطار للاستعمار، ذلك الواقع الذي كرَّس الانفصال والفُرقة، ومزق الوحدة الإسلامية، وجعل الأمة الواحدة مُمزقة متفرقة.[٥٠]

وأمام هذه الازدواجية، يبدو أن التربية الدينية الإسلامية، لا يمكن أن تحقق مقاصدها في نسق تربوي تتجاذبه رؤى أخرى متباينة، وتجعلها أسيرة لنظام تربوي لا ينسجم مع قيمها، وهذا ما يحدّ من فعاليتها داخل المنظومة التربوية.

ثانياً: التربية الدينية وآفة الجمود والتقليد

وهي علّة العلل الفكرية الطارئة على الأمـة، وخطرها لا يكمن فقط في كونها توقف حركية وفعالية العقل الذي أنيط به واجب النظر والتفكر والاجتهاد والتجديد في العلم بالدين والعمل به،[٥١] بل تعدّى الأمر إلى مجال التعليم الديني، فمازلت تدرس العلوم الدينية بمنهج لا يتلائم مع المتغيرات والتحديات المعاصرة، وبمضمون لا يواكب المستجدات والنوازل المعاصرة، وبمقررات القُدامى، دون استحضار للسياق المعاصر، وما يقتضيه من استئناف البناء، ومواكبة التطور الحضاري، وتأهيل منظومة التربية الدينية، كي تكون قادرة بمقرراتها ومناهجها على التفاعل والاشتباك مع التحدّيات المعاصرة.

ثالثاً: التربية الدينية وآفة التجزيء

إنّ واقع التربية الدينية في البلدان الإسلامية اليوم، يكاد يحصر التربية الدينية الإسلامية، في تحفيظ واستظهار وتفسير بعض الآيات من القرآن الكريم وبعض الأحاديث النبوية الشريفة والسيرة النبوية وبعض التراجم لأعمال بعض القادة، وما إلى ذلك..إلخ، وهذا ناجم عن مفهوم قاصر للتربية الدينية الإسلامية، كنظام متكامل، فالتربية الدينية الإسلامية بفلسفتها وأهدافها، تتميز بسمات وقواعد حُدِّدت وفق نظرتها الكلية عن الكون والإنسان والحياة، وفيما يخص جوانب

التربية المباشرة للفرد، فقد غطّت بشمول وتوازن -كذلك- كل جوانب النمو عنده، عقله وجسمه وروحه وحياته المادية والمعنوية، كما غطت كل جوانب المعرفة من علوم شرعية وعلوم كونية، باتساق واضح منطلق من فلسفة إيمانية حددت لكل نوع من المعرفة أهدافه التي تسعى إلى تلبية حاجة الفرد الروحية والمادية والاجتماعية. (٥٢)

إنَّ محتوى مادة التربية الدينية الإسلامية، في كثير من بلدان العالم الإسلامي، لا يعكس هذه الصورة الكلية، وإنما يتجه أكثر إلى التركيز على الجانب المعرفي المرتبط بالعلوم الإسلامية، كالقرآن حفظاً وتفسيراً والحديث حفظاً وتفسيراً، وأحداث السيرة وبعض أحكام العبادات والمعاملات، وتدريس هذه المكونات بأسلوب نظري عام، يكاد يخلو من الجانب التطبيقي العملي المرتبط بسلوك المتعلم اليومي، مما يجعل محتوى المادة قاصراً عن أداء رسالتها الكبرى، وهي ترسيخ القيم الإسلامية التطبيقية العملية، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي التي يحتاج فيها المتعلم إلى تنمية الكفايات الوجدانية والسلوكية أكثر من حاجته إلى المعطيات المعرفية. (٥٣)

١- ما يتعلق بطريقة التعليم وظروفه العامة

يعتمد التعليم الديني طريقة التلقين والحفظ والتكرار في تحصيل العلوم عموما والعلوم الدينية على وجه أخص، وهي طريقة رغم ضرورتها في بدايات تكوين الطالب في هذا التخصص، من حيث أنه يجب أن يتعلم ويحفظ مفردات ومصطلحات العلم وحدوده، حتى تثبت في تكوينه، إلاّ أن المبالغة فيها في كل مستويات التعليم الديني وتجاوز الحد فيها على حساب طرق أخرى، يحول دون تنمية مهارات التفكير واستعمال العقل وتمرينه على التحليل والتمحيص والمقارنة والترجيح والتقييم، وهي مهارات تنمي القدرة على الإبداع والاجتهاد في مواجهة المستجدات والتحديات التي يعرفها الواقع. (٥٤)

٢- المادة التعليمية في مناهج التعليم الديني

وأما المحتويات التعليميَّة المتمثلة في المواد، التي يتمّ اختيارها ووضعها

في المقررات الدراسية في التعليم الديني، فإنَّها لا تخلو هي الأخرى من التوسع في المسائل الخلافيَّة على حساب المسائل المتفق عليها بين عموم الأمة، ومعلوم أنَّ جملة من الاجتهادات الظرفيَّة التاريخيّة قد نُسجت حول معاني العديد من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، غير أنّ تلك الاجتهادات يتمّ تقديمها في كثير من الأحيان، وكأنها جزء أساس من الدين يجب تمثلها والصدور عنها، والحال أنها اجتهادات ظرفية تشكلت في ضوء الظروف الفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، التي كانت سائدة غداة تدوين تلك المدونات في التفسير والفقه والعقيدة وسواها..

وعليه، فإنَّ ثمة ضرورة شرعيَّة ومصلحة زمنية أكيدة، في إعادة النظر الحصيف في المواد والمقررات والمفاهيم التي تقدَّم للنشء في جميع المراحل التعليميَّة، سعياً إلى تصفيتها من كل المواد، التي تُعلي من شأن الخلاف الفقهيِّ والعقائديِّ والتاريخيِّ بين أبناء الأمة الإسلاميَّة.(٥٥)

إنّ الساحة التربوية في العالم الإسلامي اليوم، تحتاج إلى «العمل على تذويب الغلو والتعصب المذهبي، أينما وُجد، والارتقاء بمفهوم الاختلافات الفقهية إلى مقاصدها، وإعادتها إلى جذورها الإسلامية الصحيحة، دون حيف أو تشنج أو تعصب، بغرض إيجاد أرضية إسلامية صلبة للتبادل المعرفي، وتكوين وحدات فكرية إسلامية تتفاعل مع المستجدات الحياتية، وتعي التحديات الجديدة التي تُحدق بالعالم الإسلامي..»(٥٦).

إنّ هذه التحديات التي تواجهها التربية الدينية الإسلامية في الواقع المعاصر هي تحديات تنازعها في رؤيتها الكونية، وفي مقاصدها وغاياتها، وعلى العاملين في الحقل التربوي أن يكونوا على وعي بها، للعمل على إثراء مناهجها وتطوير أساليب تدريسها وتقويمها وتجديد مضامينها، بما يتلائم مع الواقع المعاصر، كي تُصبح عنصراً رافداً للوعي الديني، وقادراً على الاشتباك المعرفي والفكري مع القضايا المعاصرة، محققة للتوازن التربوي، في زمن تتسارع فيه التحولات، وتتصادم فيه الرؤى الكونية، وتتهاوى فيه القيم الإنسانية بشكل مريع!؟.

توصيات ختامية

لذلك، تقترح الدراسة في نهاية استعراض لهذه التحديات، التوصيات التالية، على العاملين والمهتمين بالتربية الدينية في العالم الإسلامي أخذها بعين الاعتبار:

- العمل على تحقيق استقلالية القرار في التعليم الديني، من جميع أنواع التبعية الخارجية وضغوطاتها، والعمل على أن يكون القرار نابعاً من رؤية واجتهاد القائمين عليه والعارفين به، لضمان تحقيق أهدافه ومقاصده.
- إعادة صياغة مناهج التربية الدينية، وفق التحولات العالمية المعاصرة.
- الانفتاح الإيجابي والنقدي، على جميع النظريات التربوية والمناهج التعليمية والمستجدات العلمية، والتقنيات الرقمية، لتطوير منظومة التعليم الديني، وتعزيز مضامين التربية الدينية ومناهجها.
- تأهيل المُربّين والمُعلمين في التعليم الديني، تأهيلا معرفياً وتربوياً وشخصيًّا، لتحرير التعليم الديني من بعض سلبيات الطرائق التقليدية والمعارف النمطية.
- تأسيس الاختيارات المعرفية للمواد الدراسية والنصوص التعليمية، في التربية الدينية، على مرتكزات النظرية التربوية الإسلامية، وعلى الرؤية الإسلامية للوجود.
- العمل على تعزيز منهج التكامل في التعليم الديني، بين العلوم الدينية والعلوم الإنسانية وسائر الطبيعية والتجريبية.
- تأسيس المناهج التربوية للتربية الدينية، على فهم شمولي متكامل وموضوعي، لجوهر الإسلام الواحد الجامع من جهة، والوعي الصحيح والعميق بالمستجدات والتحديات المعاصرة، وما تُثيره من إشكاليات خطيرة تواجه أمتنا، بل الإنسانية جمعاء.
- على القائمين على التربية الدينية، اعتماد نظام متميز لضمان الجودة، وذلك في ضوء الأهداف الموضوعة له، والعمل على المراجعة والتطوير المستمر في كل المجالات.

الهوامش

(١) – رشيد الراضي، حول مفهوم التعليم الديني، ضمن سلسلة المشاريع البحثية «تجديد التعليم الديني» سؤال الرؤية والمنهاج، إشراف وتنسيق امحمد جبرون، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، الرباط، الطبعة الأولى ٢٠١٦، ص ٥٨.

(٢) – خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، سلسلة حوارات لقرن جديد، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧م، ص٢٠– ٢٠.

(٣) – خالد الصمدي، المرجع السابق، ص ٢١.

(٤) – رشيد الراضي، حول مفهوم التعليم الديني، ص٦٩.

(٥) – محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، ص ٧.

(٦) – خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص ٢٥.

(٧) – خالد الصمدي، جدليّة المعرفة والقيم في مناهج التربية الإسلامية، ضمن أعمال «ندوة كيف يدرس الدين اليوم؟» بتاريخ ٥ – ٦ دجنبر ٢٠٠٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ٢٠٠٤– ص٦٦.

(٨) – خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص٢٧.

(٩) – خالد الصمدي، جدليّة المعرفة والقيم في مناهج التربية الإسلامية، ص٦٧.

(١٠) – إسحق الفرحان وآخرون، نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم، مطبوعات رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، الطبعة الأولى ١٩٧٩، ص٥٩.

(١١) – عبد السلام الأحمر، آليات إدماج القيم في منهاج التعليم، بحث قدم إلى «الندوة الدولية «القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم» التي عقدت بتاريخ ٢١– ٢٣ نوفمبر بتطوان المغرب، ص ٥.

(١٢) – خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص٣٠.

(١٣) – أحمد عبادي، القرآن الكريم ورؤية العالم، مجلة التأويل، العدد الثالث، فبراير٢٠١٦، ص ١١.

(١٤) – عبد الرحمن حلّلي، رؤية العالم بين الكواكبي ومالك بن نبي: «تصور العالم الإسلامي قبل سقوط الخلافة وبعدها»، بحث قدم إلى ندوة: «الرؤى الإصلاحية للمفكر النهضوي عبد الرحمن الكواكبي» اتحاد الكتاب العرب – حلب –٢٦– ٢٧/ ٠٧/ ٢٠٠٦، ص١.

(١٥) – سمير أبوزيد، العلم والنظرة العربية إلى العالم، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، ص ٨١.

(١٦) – علي ليلة، الدين والحاجة إلى التماسك الاجتماعي، دور الرمز في الأديان عموماً، مجلة عالم الفكر، العدد ٣ المجلد ٤٠ مارس ٢٠١٢، ص ٨٧.

(١٧) – مرتضى المطهري، الرؤية الكونية التوحيدية، مطبعة علامة طبطبائي، طهران، الطبعة الثانية، ١٩٨٩م، ص ٢٠– ٢١.

(١٨) – أحمد عبادي، القرآن الكريم ورؤية العالم، مجلة التأويل، العدد الثالث، فبراير٢٠١٦، ص ١١.ص١٣.

(١٩) – بدران بن لحسن، دور الدين في تحقيق العمران الاجتماعي، «أعمال مؤتمر الدين

والحضارة: حفظ العمران: مقصد شرعي»، مركز دراسات مقاصد الشريعة الإسلامية، لندن، الطبعة الأولى، ٢٠١٨م، ص٨١.

(٢٠) – محمد باقر الصدر، السُّنن التاريخية في القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠١، ص٩٤–٩٥.

(٢١) – إسماعيل راجي الفاروقي، التوحيد، ترجمة السيد عمر، مدارات للأبحاث والنشر– القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٤، ص ٥٢.

(٢٢) – عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، ص١١٥.

(٢٣) – فتحي حسن ملكاوي: رؤية العالم عند الإسلاميين، مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٤٥، السنة ١١، ٢٠٠٦، ص ٥٠–٦٠.

(٢٤) – مرتضى مطهري، الرؤية الكونية التوحيدية، مركز الإعلام الإسلامي، قم، إيران، ص٢٠–٢١.

(٢٥) – علي أسعد وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٦، العدد ٢ أكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣٣.

(26) The Globalization Transformations Reader, ed. by: David Held & Anthony Mc-Grew, Polity Press (Cambridge UK 2001) p16–19

(٢٧) – إبراهيم شوقار، فلسفة التربية في عصر العولمة: قراءة نظرية من منظور إسلامي، بحث قدم إلى ندوة «العولمة وأولويات التربية» كلية التربية، الرياض، في الفترة ١٧–١٨/ ٤/ ٢٠٠٤م، ص٩– ١٠.

(٢٨) – أحمد زايد، عولمة الحداثة وتفكيك الثقافات الوطنية، مجلة عالم الفكر العدد ١، المجلد ٣٢، ٢٠٠٣، ص١٢–١٣.

(٢٩) – أحمد علي الحاج محمد، العولمة والتربية آفاق مستقبلية، سلسلة كتاب الأمة، عدد ١٤٥، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، الطبعة الأولى، ٢٠١١، ص٤١.

(٣٠) – رشيد أبو ثور. التربية وتحديات العولمة: قراءة في المعطيات والنتائج، مجلة الحياة الطيبة، العدد ١٥ صيف ٢٠٠٤، ص ٨٦.

(٣١) – علي أسعد وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٦، العدد ٢ أكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣٣.

(٣٢) – لمزيد من الإطلاع على أبعاد تلك المخططات أنظر السيد عمر: الخريطة الإدراكية الراهنة للتعليم الديني السعودي والمصري، في: «أمتي في العالم»، مركز الحضارة والدراسات السياسية، القاهرة عام ٢٠٠٢،ص ٦٥٧.

(٣٣) – خالد البورقادي، الدعوة إلى مراجعة مناهج «التربية الدينية» السياق وواقع مادة التربية الإسلامية، مجلة الفرقان، العدد ٧٨، سنة ٢٠١٦، ص ٤٦.

(٣٤) – لمزيد من التفاصيل انظر: موقع إسلام تودي، معركة تغيير المناهج تشعل نيران الغضب، على الرابط: http://islamtoday.net/bohooth/artshow

(٣٥) – علي أسعد وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات،، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٦، العدد ٢ أكتوبر ٢٠٠٧، ص٣٣٣.

(٣٦) – المسيري، العَلمانية تحت المجهر (حوار بين المسيري وعزيز العظمة)، ١٤٢١هـ –

٢٠٠٠م، الطبعة الأولى، دمشق: دار الفكر - بيروت: دار الفكر المعاصر، ص ١١٩ - ١٢٠.

(٣٧) - طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية: النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين، الشبكة العربية للأبحاث والدراسات، الطبعة الأولى، بيروت، ٢٠١٤، ص١١.

(٣٨) - عبد الرزاق بلعقروز، من عقلانية الحداثة الغربية إلى عقلانية الإيمان التوحيدي، مجلة إسلامية العدد، ٧٦ ربيع ١٤٢٥/ ٢٠١٤، ص٣٠.

(٣٩) - قطب مصطفى سانو، النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا: قراءة في البديل الحضاري، سلسلة كتاب الأمة رقم ٦٣، منشورات وزراة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، الطبعة الأولى،١٩٩٨م، ص٥٦.

(٤٠) - قطب مصطفى سانو، النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا: قراءة في البديل الحضاري، ص٥٦- ٥٨.

(٤١) - عمرو الشريف، خرافة الإلحاد، مكتبة الشروق الدولية، مصر الجديدة، الطبعة الأولي، ٢٠١٤، ص٣٠-٣١.

(٤٢) - عبد الله العجيري، ميليشيا الإلحاد، مركز تكوين للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى، ٢٠١٤، ص:٤٢.

(٤٣) - المقداد محمد علي الهجان، تكوين الشباب المسلم بين عالمية الحداثة وعلموية الإلحاد، أعمال مؤتمر قمة الشباب المسلم: استراتيجيّات الشباب لبناء المنعة والعدالة، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، ٠٧ أبريل ٢٠١٧، ١/ ٦٢.

(٤٤) - المرجع السابق.

(٤٥) - هيفاء فياض فوارس، ظاهرة إزدواجية التعليم في مناهج التربية الإسلامية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٣٩، ٢٠١٦، ص ٣٤٦.

(٤٦) - أبو بكر محمد إبراهيم، التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولي، ٢٠٠٧م، ص٦٨-٦٦.

(٤٧) - هيفاء فياض فوارس، ظاهرة إزدواجية التعليم في مناهج التربية الإسلامية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٣٩، ٢٠١٦، ص ٣٤٨.

(٤٨) - المرجع السابق، ص ٣٤٨.

(٤٩) - هيفاء فياض فوارس، ظاهرة إزدواجية التعليم في مناهج التربية الإسلامية، ص ٣٥٠.

(٥٠) - المرجع السابق.

(٥١) - سعيد شبار، الثقافة والعولمة، مركز دراسات المعرفة والحضارة، دارالإنماء الثقافي، الطبعة الأولي، ٢٠١٤، ص ١٣٣.

(٥٢) - إسحاق الفرحان وآخرون - نحو صياغة إسلامية لمناهج التعليم، ص٥٩.

(٥٣) - خالد الصمدي، من معرفة القيم إلى قيم المعرفة: دراسة في المناهج التربوية بالتعليم ماقبل الجامعي وأثرها في تشكيل منظومة القيم لدى شباب الجامعات «مادة التربية الإسلامية نموذجاً»، بحث قدم في الندوة العلمية الدولية «القيم السائدة لدى طلبة الجامعات العربية مصادرها - تجلياتها وآثارها» جامعة الزرقاء المملكة الأردنية، يوليوز ٢٠٠٤، ص٢٠.

(٥٤) - غالية بوهدة، الإبداع في الفكر التشريعي: دراسة تأصيلية مقاصدية معاصرة، مجلة الإسلام في آسيا، العدد الثالث، ديسمبر ٢٠٠٧، ص ٤٩.

(٥٥) – قطب سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، سلسلة كتاب الأمة، العدد ١٦٠، يناير ٢٠١٤، منشورات وزارة الأوقاف القطرية، ص٩٢-٩٣.
(٥٦) – استراتيجية التقريب بين المذاهب الإسلامية، «اعتمدها مؤتمر القمة الإسلامي في دورته العاشرة ببوتراجايا ماليزيا أكتوبر ٢٠٠٣»، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠، ص١١٩.

دورُ التربية الدّينية في مُواجهة الظّواهر المُنحرفة للتديّن والالتزام الدّيني

ش. د. جواد رياض(*)

خلاصة

تتناول هذه الدراسة، بحث وتحليل ظواهر الغُلو والتّطرف أوالتشدّد، في فهم الدين أوالالتزام به، ودورها في دفع المُلتزمين بالدّين، أوبعض المُتديّنين من الشباب على وجه الخصوص، إلى تكفير أو رفض وترويع من يُخالف مذهبه أو طريقته في التديّن، أو اختياراته الفقهية والعقائدية.

والتشدُّد في الدّين أو الغُلو، له أسباب كثيرة، من أهمها التعصب للرأي الواحد، أو عدم التفريق بين ما هو من أصول الدين – الذي لا يجوز الاختلاف فيه – وما هو من الفروع، إذ الاختلاف فيه مشروع، لأنّه مبني على الاجتهاد.

من هنا تكتسب التربية الدينية ودورها في مواجهة ظواهر الغلو والتطرف، الأهمية الكبرى.. فالمناهج بعناصرها: (المحتوى، وطُرق التدريس، والمعلم، والوسائل التعليمية، والتقويم.. إلخ)، والمؤسسات التربوية برجالها والقائمين عليها، الجميع لهم دور كبير في الوقاية من هذا الانحراف، الذي قد يُصيب فهم الدين أو الالتزام به، ومن ثمّ تجفيف منابع التطرف والغلو في الدّين، والعمل على نشر قيم التعارف والتسامح، والحوار، وقبول الآخر..، **وبالتّالي**، إيجاد حالة التعايش الاجتماعي، من خلال العيش المشترك، بسلام وأُخوة، بين جميع

(*)– من علماء الأزهر الشريف – جمهورية مصر العربية.

المُكوِّنات الدينية والمذهبية التي تزخر بها المجتمعات العربية والإسلامية..

الكلمات المفتاحية: الغلو، التعصّب، تربية دينية، الأزهر الشريف، التقريب بين المذاهب.

مشكلة الدراسة ومنهج البحث

تُعالج هذه الدراسة، ظواهر التشدّد والغلو والتطرف الديني، باعتبارها من مظاهر انحراف التدّين أو الالتزام الديني، في مجتمعاتنا العربية والإسلامية المعاصرة، والبحث في أسبابها، ودور التربية الدينية في علاج هذه الظواهر المُسيئة للدين.. أما منهج البحث، فقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي– التّحليلي، لتتبّع ووصف وتحليل هذه الظاهرة، ودراستها بدقّة، ومن تمّ الوصول إلى نتائج تقييمية، يُمكن من خلالها اقتراح سُبل للعلاج والحلّ، لمواجهة الآثار السلبية لهذه الظواهر والمشكلات الناجمة عنها..

مقدمة

انتشرت في المجتمعات العربية والإسلامية في العقود الأخيرة، ظواهر أساءت للدين الإسلامي والالتزام به، عندما انحرف البعض عن الوسطية والاعتدال، وسلك طريق الغُلو والتشدّد، معتبراً نفسه على الحق والصواب، وغيره في ضلال مبين، بل تعدّى ذلك إلى اتخاذ مواقف متطرفة من المخالف، وصلت حدَّ استباحة دمه وماله، الأمر الذي عرّض وحدة المجتمعات العربية والإسلامية، الدينية والمذهبية، لخطر التفكّك والتّحارب..

من أخطر هذه الظواهر، انتشار الغُلو والتعصّب، ورفض الحوار والتعايش مع المخالف الديني والمذهبي، وما نجم عن ذلك من إرهاب وترويع لمكونات المجتمع: الدينية والمذهبية والسياسية والثقافية.. إلخ، وقد أدّى كل ذلك، إلى تشويه صورة الإسلام، ليس فقط في نظر أعدائه وخصومه، بل في نظر المؤمنين به أيضاً، ما أثّر سلباً في حركة الدعوة إلى الإسلام على المستوى العالمي، وحركة الالتزام بالقيم الدينية على المستوى الاجتماعي الداخلي، بالإضافة إلى

الخلل والارتباك الذي أصاب حركة التقدم ومسايرة ركب الحضارة والتطور، في مُجتمعاتنا، كما نشاهد اليوم..

في هذه الدراسة، سنُسلّط الضوء على هذه الظواهر السلبية، التي أصابت الالتزام الديني، لدى بعض فئات المجتمع، وكيفية مُواجهتها، بالتركيز على دور التربية الدينية في مدارسنا وجامعاتنا، وأهميتها في عملية التصدِّي والعلاج لهذه الظواهر. لما للتربية والتعليم من دور مهم وفاعل في بثّ روح الوسطية والتسامح وقبول الآخر، ونبذ روح التشدّد والعصبية، والاستيعاب الإيجابي للتعدّد في الرأي، والانفتاح على الآخر، والدعوة إلى الدين والمذهب، والرأي الاجتهادي، بالحكمة والموعظة الحسنة و الجدال بالتي هي أحسن، كما دعا القرآن الكريم إلى ذلك، ودور المؤسسات التعليمية، في التدريب على الحوار الرّاقي والمُفيد، وإيجاد المساحة للتّفاعل الفكري الإيجابي، والتّثاقف والتّلاقح بين الآراء والثقافات والاتجاهات الفكرية والمذهبية والدينية بشكل عام، بعيداً عن الصراع والتحارب، ومحاولة إلغاء الآخر المخالف. كما وقع في عدد من المحطات المُضيئة في تاريخنا العلمي والحضاري، زمن الأئمة المؤسسين للمذاهب الفقهية والتيارات الكلامية والفلسفية.. إلخ.

سنتحدث عن هذه الظواهر من خلال تسليط الضوء على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المُتعلقة بها:

أولا: مفهوم الغُلو

في اللغة[1]: غلوتُ في الأمر غُلوًّا، إذا جاوزت فيه الحدّ، وأفرطت فيه. وغلا في الدين والأمر يغلو غُلوًّا: جاوز الحدّ. والغلو: الاعتداء. وغلا بالسهم يغلو به غُلوًّا: رفع يده يريد به أقصى الغاية، وهو من التجاوز. وغلت الدابّة في سيرها غُلوًّا واغتلت: ارتفعت فجاوزت حُسن السير..

ومن خلال هذه التعريفات اللغوية نجد أن معنى الغُلو يدور حول مجاوزة الحدّ. فإذا جاوز الإنسان الحدّ في أيِّ أمر من الأمور، فقد غلا غُلوًّا. والوسط، هو العدل في الأمور.

وقد أمر الله عز وجل بترك الغُلو والابتعاد عنه في العقائد، ففي القرآن الكريم، يُحذر الله عز وجل أهل الكتاب، من الغلو في الدين، ويأمرهم بألاّ يتجاوزوا الاعتقاد الحق في الله عز وجل، وألاّ يقولوا على الله إلا الحق، وأن يُنزّهوه - عز وجل - عن الصاحبة والولد والشريك. يقول عز من قائل: ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لَا تَغْلُوا۟ فِى دِينِكُمْ غَيْرَ ٱلْحَقِّ..﴾ [المائدة: ٧٧]. فالمسيح عليه السلام رسول الله إلى بني إسرائيل وهو كلمته ألقاها إلى مريم بنت عمران، وليس الأمر كما يزعم البعض أن عيسى ابن الله، أو إله مع الله، أو ثالث ثلاثة. ﴿مَّا ٱلْمَسِيحُ ٱبْنُ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ ٱلرُّسُلُ وَأُمُّهُۥ صِدِّيقَةٌ ۖ كَانَا يَأْكُلَانِ ٱلطَّعَامَ ۗ ٱنظُرْ كَيْفَ نُبَيِّنُ لَهُمُ ٱلْءَايَٰتِ ثُمَّ ٱنظُرْ أَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ﴾ [المائدة: ٧٥]. وقد طلب الله عز وجل منهم أن ينتهوا عن غلوهم وقولهم في المسيح بأنه ابن الله، وأن يعودوا إلى التوحيد، وتنزيه الخالق، الذي له مُلك السماوات والأرض، وما فيهما.. وهذا هو الموقف الوسط يقول عز من قائل: ﴿يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لَا تَغْلُوا۟ فِى دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ ۚ إِنَّمَا ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ وَكَلِمَتُهُۥٓ أَلْقَىٰهَآ إِلَىٰ مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِّنْهُ ۖ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦ ۖ وَلَا تَقُولُوا۟ ثَلَٰثَةٌ ۚ ٱنتَهُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ إِنَّمَا ٱللَّهُ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ ۖ سُبْحَٰنَهُۥٓ أَن يَكُونَ لَهُۥ وَلَدٌ ۘ لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ وَكِيلًا﴾ [النساء: ١٧١].

فالغلو في الدين ومجاوزة الحدّ، أدّى بهؤلاء إلى هذا الاعتقاد الخاطىء، الذي أدّى بهم إلى الضلال عن سواء السبيل. [المائدة: ٧٧]. لذلك حذّر رسول الله ﷺ المسلمين من الغلو في الدين، فقال: «إياكم والغُلو في الدين، فإنّما أهلك من كان قبلكم الغُلو في الدّين»[٢]، **وبالتّالي**، فالغُلو حسب القرآن والسُّنة، يؤدِّي إلى الضلال والهلاك، والإصرار عليه سبب في خسارة الدنيا والآخرة..

وقد بيّن رسول الله ﷺ أيضاً، كيف أنّ الإسلام دينٌ متين، وأنّ الالتزام به يجب أن يكون برفق وتدرّج، يقول ﷺ: «إنّ هذا الدّين متين، فأوغلوا فيه برِفْق»[٣]، وفي رواية أخرى: «إنّ هذا الدين متين فأوغل فيه برِفْقٍ»[٤].

والإيغال هو السّير الشديد. والمقصود ألاّ يُكلّف الإنسان نفسه من الأعمال ما فيه تشدّد أو ضيق وحرج، أو ما يُخالف العادة، بل يكون ذلك بتدرج وتلطُّف، ويُلاحظ في الحديثين أنّ رسول الله ﷺ يُخاطب الفرد: «أوغل» مرة، و»الجماعة: «أوغلوا»، مرة أخرى، في إشارة إلى أنّ الغُلو، قد يصيب الفرد كما يصيب الجماعة، والمطلوب من الجميع، الالتزام أو التوغل في الدّين دون تكلف أو تشدّد وتحمُّل ما لا يُطاق، لأنّ ذلك سيؤدي إلى العجز، **وبالتّالي**، ترك العمل في نهاية المطاف. ولذلك يقول ﷺ أيضاً: «إنّ هذا الدين يُسر، ولن يُشادَّ الدين أحد إلا غلبه»(٥). وعن أبي موسى قال: كان رسول الله ﷺ إذا بعث أحداً من أصحابه لبعض أمره يقول: «بشِّروا ولا تُنفروا ويسّروا ولا تُعسروا».(٦) وبذلك، فالأمر بالتّيسير وترك التشدّد والغلو، والالتزام بالرفق من الوصايا النبوية الشاملة، في التعامل مع النفس أو في العلاقات الاجتماعية ومع الآخرين.

التعصّب للرأي الواحد من أسباب الغلو

من أهم أسباب الغُلو والتشدّد أو التطرف، التعصّب للرّأي الواحد، والتعصب من أهم صفات الغُلاة، وهو الذي يجعل المُتعصب لرأيه لا يرى الحق إلا فيما يعتقده أو وصل إليه، أو في مذهبه الذي يتّبعه أو يُقلِّده. وهذا ما يدفعه للتّصادم والصراع مع الآراء الأخرى المُخالفة، واتّخاذ مواقف مُتطرفة تجاه الآخرين، من قبيل التفسيق والتبديع، أوادّعاء بُطلان أعمال المخالف، وصولاً إلى تكفيره، ومن ثمّ استباحة ماله ودمه. !؟

لذلك، حذّر كبار علماء السلف، وأئمة المذاهب من التعصّب، لأنهم يعلمون أنّ أي اجتهاد، إنّما هو من قبيل الظن وليس اليقين المُطلق، وأنّ اليقين مُنحصر فيما اتّفق عليه العلماء قديماً وحديثاً، واتّفقت عليه الأمة من النصوص القطعية الثبوت والدّلالة، مثل القضايا الأساسية في التوحيد والنبوة والأحكام والفرائض، كالصلاة والزكاة والحج والصيام... إلخ. وكذلك التشريعات المُتعلقة بالمُحرمات الكبرى المعروفة في الشريعة، كالزنا وشرب الخمر..

إلخ، وكل ما يُعرف في الفقه الإسلامي، بالمعلوم من الدّين بالضرورة. أما في غير ذلك، فالأمور اجتهادية ظنية، **وبالتّالي**، لا يستطيع أحد أن ينكر على إمام من الأئمة اجتهاده (ما دام هذا الإمام أهلا للاجتهاد).

والأحكام الفقهية ليست كلّها على درجة واحدة في الاعتبار، لأنّ أدلة الأحكام الشرعية، ليست في درجة واحدة من ناحية الثبوت، فهناك أدلة قطعية الثبوت (أي أنها ثبتت بطريق القطع واليقين)، من خلال آيات القرآن الكريم، والأحاديث المتواترة، وهناك أدلة ظنية الثبوت، (أي أنها ثبتت بطريق ظني) كأحاديث الآحاد. وكذلك أدلة الأحكام أيضاً، ليست في درجة واحدة من ناحية الدلالة، فهناك أدلة قطعية الدلالة (دلالة ظاهرة واحدة ومُتفق عليها)، كالآيات المُحكمة في القرآن الكريم، وهناك أدلة ظنية الدلالة (أي ليس لها معنى واحد مُتفق عليه وإنما لها أكثر من معنى ودلالة)، وذلك كثير في القرآن الكريم (كالآيات المُتشابهة، وما ورد في السُّنة الشريفة من روايات كثيرة تتعلق بمجال الفقه والشريعة والأمور العملية.[٧]

لذلك كله، لا يجوز التعصب للرأي الاجتهادي، أو الاعتقاد أنه هو وحده على الصواب، ولا صواب غيره، من هنا يُستحسن الاطلاع على آراء الآخرين، فقد يكون فيها الصواب، كما لا يجوز أبداً إغلاق الفكر على معلومات معينة، أو الاقتصار على مصدر أو مرجع واحد.. وما يقوم به بعض الغُلاة من رفض لمناقشة ما يعتقدون أنه الحق والصواب، ممّا تلقوه عن إمامهم أو أمير جماعتهم، فهذا مخالف لآداب وأصول البحث العلمي الموضوعي، وسبب من أسباب الانحراف.

ويُشير القرآن الكريم إلى المرجعية التي يجب الركون والعودة إليها عند التنازع، يقول تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ﴾ [النساء: ٥٩]، وهذا الرّد يتطلّب حواراً وبحثاً في الأصول أوالمرجعية المُحكمة (الله/ القرآن، والرسول/ الصحيح من السُّنة)، ثم بعد ذلك يُمكن بذل أقصى جُهد للفهم واستنباط الدّلالات والمفاهيم من هذه الأصول، على أن يبقى ما نتوصل إليه من اجتهاد

في هذا الفهم والاستنباط، محلَّ نقاش، وأخذ وردّ، «لأنه لا عصمة لأحد من المجتهدين، فضلا عن غيرهم ممّن ليسوا أهلا للاجتهاد». (٨)

مفهوم الإرهاب أو الترويع

من المصطلحات التي يتم تداولها حاليًّا، لوصف ما تقوم به بعض الجماعات أو التيارات المُتدينة أو الداعية للدين، من أعمالِ عُنفٍ وترويع للمخالفين لها، مصطلح الإرهاب، وممّا لا شك فيه، أن مفهوم الإرهاب مفهوم نسبي، ومُختلف في تحديد طبيعته، كما تختلف النظرة إليه من مكان لآخر، ومن جماعة لأخرى، ومن عقيدة لعقيدة أخرى. كما يختلف كذلك حسب السياسات والأيديولوجيات المُتبعة، ومع وجود بعض القواسم المشتركة، إلا أنه من الصعب الاعتقاد بوجود مفهوم محدد للإرهاب يقبل به الجميع(٩). والإرهاب لا يرتبط بمنطقة أو ثقافة أو مجتمع أو جماعات دينية أو عرقية، فهناك عمليات إرهابية (اعتداء وقتل للمدنيين والأبرياء)، عبر العالم تعكس فكراً متطرفاً لدى مجموعة من الشباب يحملون فتاوى ومواقف رُموز خارجة عن تعاليم الدين السّمح ومناقضة لها(١٠).

ومصطلح الإرهاب ورد في القرآن الكريم، وله دلالة خاصة، فحسب بعض الباحثين(١١) إنّ كلمة (رَهَبَ) إذا نظرنا إليها من خلال آيات القرآن وأحاديث النبوة ومعاجم اللغة، سنجد أنها تعني إنزال الخوف في قلوب الآخرين، ولا تعني مُطلقاً القتل، أو التخريب، كما لا تعني التّرويع وإشهار السلاح في وجوه الآخرين. وإنما تعني إظهار القوة بالشكل الذي يُنزل الخوف في قلوب الأعداء من هذه القوة، فيرتدعون عن الاعتداء أو التفكير فيه.

وهذا ما عبّرت عنه الآية الكريمة بوضوح: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ﴾[الأنفال: ٦٠]. فالإرهاب إذن، هو نوع من إنزال الخوف في قلوب الأعداء وأهل البغي والعدوان، مُجرّد الخوف والتخويف، حتى لا يجترأ أي مُعتد أوباغ على العدوان. وقد تكون الرّهبة خوفاً ممزوجاً بالإجلال والإكبار، كما في قوله

تعالى: ﴿ **فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَى وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَباً وَرَهَباً وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ** ﴾ [الأنبياء: ٩٠]. أما ما يُقال لمن يقتل الأبرياء، وينتهك الأعراض، أو يعتدي على الحُرمات فهو: (الترويع)، وهو فعل مُحرّم شرعاً لأيّ آمن، من أيّ ملّة كان أو جنس، فحُرمة الدماء والأموال ممّا أكدت عليه شريعة الإسلام، **وبالتّالي**، فالترويع جريمة مرفوضة ومُعاقب عليها، أما الإرهاب بالمفهوم الإسلامي فهو وسيلة لتوازن القوى، وحقن للدّماء وردع للعدوان.

لذلك، يُرجِّح أحد الباحثين إطلاق لفظ (الترويع) على ما تقوم به بعض الجماعات من قتل واعتداء على الأبرياء، بدل كلمة الإرهاب، وهذا قريب من المعنى اللغوي والقرآني كما سبق.

وسواء استخدمنا مصطلح «**الإرهاب**» أو مصطلح «**الترويع**»، فممّا لا شك فيه أنّ الإسلام يُحرم ويُجرِّم كل إيذاء لأيّ إنسان، إيذاءً ماديًّا- بقتل أو جُرح... إلخ، أو إيذاءً معنوياً بسبٍّ أو قذف أو إهانة... إلخ، وهذا يشمل كل إنسان معصوم الدّم[١٢]، مسلماً كان أم غير مسلم.

والإسلام لم يُبح من ذلك إلا ردَّ العدوان، وردَّ الحقوق، كما في قوله تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَكُمۡ وَلَا تَعۡتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ ﴾[البقرة: ١٩٠]، أي قتال المُحارب المُعتدي. كما يُحرم الإسلام المُثلة، وإن كانت بالعدو المحارب، بل ويُحرِّم قتل من لا يحلّ قتله في الحروب، من النساء والأطفال والرّهبان في صوامعهم.. إلخ، وهذا ما يؤكد عليه القرآن الكريم، عندما يُنبّه على عدم الاعتداء على اللآخرين ولو كانوا أعداء: ﴿ .. وَلَا تَعۡتَدُوٓاْ .. ﴾.

لقد تسبّب الغُلو والإرهاب بإلحاق أضرار كبيرة في الأمة وفي كافة مرافق الحياة، سواء على الصعيد الديني- كتفريق الأمة وتمزيق وحدتها الدينية، وشيوع التباغض والتّحارب بين أبنائها، والانحراف عن سماحة الدّين القويم، واللجوء إلى العنف والترويع، واعتقاد كل فرقة بأنها الناجية يوم القيامة وغيرها

إلى الجحيم، أو أن البعض هُم أهل الاجتهاد والفتوى.. إلخ-، أو على الصعيد الدعوي - بالإساءة إلى الإسلام وتشويه تعاليمه وقيمه السامية، وتحويل الدعوة إلى اعتداء وقتل وتعنيف للمخالف.. إلخ -، أو على الصعيد الاجتماعي - بمحاولة تولّي بعض الجماعات المُتشددة إقامة الحدود الإسلامية، في ظروف غير مؤاتية لتطبيقها، وسلوك سبيل الشِدَّة والعنف في المعاملات العامة تجاه أي سلوك أو عرف يرونه مخالفاً.. إلخ-، أو على الصعيد السياسى - عندما قام الغرب الاستعماري باستغلال هذه التيارات المتشددة، لانتهاك سيادة الدول، والتدخُّل عسكرياُ واقتصادياً في شؤونها الداخلية، بذريعة محاربة الإرهاب... إلخ-، أو على الصعيد التربوي - كإفراز شخصيات متطرفة منغلقة على نفسها جامدة لا تقبل أفكار الغير، وإبرازها إعلامياً، والترويج لها ليتّخذها الشباب قدوة، أوإفراز جماعة لا يؤمنون بالحوار، وإنما بإقصاء الآخر-. (١٣)

ومن أهم عوامل نشوء التطرف والغلو، عجز الوسائل التربوية أو فشلها في إيجاد شخصية مُتدينة، بعيدة عن التشدد والتطرف فكراً وسلوكاً، بالإضافة إلى القصور العلمي والجهل، ودورهما الكبير في تنمية التّطرف، وتشجيع المُتطرف على إيجاد الخلفية الفكرية التي يراها مُبررة لتصرفاته.(١٤) لذلك فإنّ مواجهة ظواهر التّطرف والعُنف والغلو والإرهاب أو الترويع، لا تنجح إلا بوجود سياسة تعليمية ذات جودة عالية، وعدالة في مجال التعليم، لكي تُحقّق جميع الفئات والطبقات تحصيلا علميًّا جيّداً، مع مواكبة هذا التعليم للتطور العلمي والحضاري في العالم، بالاستفادة من تقنيات التعليم ووسائل الاتصال والتواصل الحديثة. فأولادنا إذا لم يكونوا مُحصّنين بالعلم والمعرفة والثّقة والعدالة، فسيكونون هدفاً سهلا للعنف والتطرف والإرهاب.(١٥) **نعم**، قد لا يكون القُصور في التربية هو السبب الوحيد، لكن غالبية المُتطرفين لُوحظ فيهم مُعاناتهم من مشكلات تربوية وأسرية.. (١٦) لذلك، فاتّباع أسلوب التربية الدينية الإسلامية، السليمة والصحيحة، هو الضمانة الأساسية لإعداد جيل متماسك فكرياً وعقائدياً، محميًّا من جميع أشكال التطرف والتشدد.

وقد أوصت بعض الدراسات(١٧)، بضرورة الاهتمام بالمدرسة الابتدائية

– باعتبارها بداية السّلم في التربية – لجعلها بيئة صالحة لإعداد الأجيال المستقبلية، من خلال التركيز على المعالجة التربوية – منذ البداية – لجميع أشكال العنف والتشدد، والتنبّه لأيّ سلوك مُنحرف لدى بعض التلاميذ، والاستعانة على ذلك بتفعيل دور الأنشطة اللاصفية في دعم مرتكزات التربية الإسلامية وقيمها الأساسية، وكذلك تفعيل دورالمعلم القدوة، في قيادة النشاط الطلابي داخل الصف المدرسي وخارجه. مع مراعاة أن يكون التعليم الديني في جميع مستوياته، قائماً على الفكر الوسطي في منهاجه وسلوكه. بالإضافة إلى الاهتمام بترشيد الخطاب الدعوي المنتشر في المجتمع، فإصلاح الفكر والخطابات الدينية السائدة، يُشكل أولوية وضرورة مُلحة، وذلك عن طريق إصلاح المؤسسات الدينية الرسمية، وتطوير نظام التعليم الديني، وهذا يحتاج إلى إرادة سياسية نحو التجديد.(١٨)

دور التربية الدينية في مواجهة الغُلو والتشدّد وجميع أشكال الإرهاب والتّرويع

إنّ أيّ دور للتربية الدينية في مواجهة الغُلو والتشدّد والإرهاب، لا يتحقق إلا من خلال العناصر الأساسية التالية: المناهج المُقررة، المُعلم، القدوة الحسنة، ومن خلال التطبيق العملي.

أولا: المناهج

لا نعني بالمناهج، المُقررالمدرسي أو المحتوى فقط، لأنّ المُقرّر يُعتبر جزءً من ستّة أجزاء من المنهج الدراسي، والمنهج يشمل:

- الأهداف
- المحتوى [المقرر]
- طُرق التدريس
- الأنشطة

- الوسائل التعليمية
- التقويم

وقد أدخل بعض التربويّين المعلم والتلميذ ضمن عناصر المنهج، ولكننا سنتكلم عنهما في مكان آخر.

الأهداف

الهدف في اللغة: كل شيء مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سُمي الغرض هدفاً[١٩]، والأهداف تعني ما يُتوقّع الوصول إليه من نتيجة. وهنا، لابدّ أن نُشير إلى أنه لمعالجة ظواهرالتطرّف والإرهاب والغلو تربويًّا، فإنّ البداية تكون بوضع أهداف تربوية تسعى للوصول إلى هذا الهدف وهذه النتيجة.

فالأهداف التربوية والتعليمية العامة والخاصة، يجب أن تُوضع من أجل تحقيق معرفة متوازنة للتلميذ والطالب، معرفة تُرسّخ لديه قيم الوسطية والاعتدال والتوازن في نظرته لنفسه وللعالم من حوله، واجتناب السلوكيات المنحرفة عن هذه القيم، **وبالتّالي**، تنقية الأهداف من كل ما يُغذّي التطرف والتّشدد، وينبذ كل عصبية قائمة على أساس طبقي أو ديني، أو مذهبي أو فكري أو طائفي، بوضع ما يتلاءم مع عقل الطلاب، [٢٠] في كل مرحلة دراسية بما يخدم تحقيق هذه الأهداف فكريًّا وسلوكيًّا.

إنّ تحديد الأهداف في العملية التربوية مهمٌّ للغاية، لأنّ معرفة الهدف بدقة، يُساعدنا على تحقيق ما نصبو إليه، فإذا كان الهدف الذي نرجوه أن نُخرِّج تلاميذ وطلاب يتميزون بالوسطية والاعتدال في الفكر والسلوك، فإننا سنسلك كل وسيلة تحقق هذا، فنقدم المحتوى المناسب والمعلومات التي تُوصلنا إلى هدفنا، وكذلك، نُعلِّم ونختار طريقة في التدريس تساعدنا على حلِّ كل مشكلة أوعقبة تُواجه هذا الهدف، ونستعين بكل وسيلة تعليمية لتحقيق ذلك، كما نختار مُربّين ومُعلمّين يتّصفون بسمات العقلانية والتيسير والموضوعية واحترام الرأي المخالف.. إلخ.

المُحتوى (المُقرر)

للمُحتوى أو المقرر، أهمية كُبرى في إرشاد الطلاب والتلاميذ إلى طريق الوسطية والاعتدال، التي أمرالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بسلوكها.

فمن خلال هذا المحتوى أو المُقرر، وما يتضمّنه من تعريف بأهمية القيم الإسلامية مثل: التسامح والعفو والإنصاف، والتعارف واحترام الآخر المختلف، نستطيع أن نُنشئ جيلا قادراً على مواجهة الأفكار المُتطرفة أو المُنحرفة عن الوسطية، والتوجهات الضالة أو المُغالية. وبخلاف ذلك، فمن خلال المحتوى أيضاً، يُمكن أن نُنشئ جيلا متطرفاً أو إرهابيًّا يُروّع المخالفين له في الرأي أو الدين والمذهب، كما هو ملاحظ في بعض البيئات التربوية المنغلقة على نفسها.

وقد خلصت بعض الدراسات، إلى أنّ ابتعاد مجتمعاتنا عن الالتزام بالتعاليم الإسلامية الصحيحة، وعدم معرفة القيم الأساسية في التعامل والعلاقات الاجتماعية، قد أوجد جيلا مضطرباً، ضعيفاً ومُنحرفاً، وأكثر ميلا للعدوانية والصراع، وبعيداً عن قيم السلام والتواصل والتعارف، والتعاون والتواصي بالحق والصبر. وقد ترتّب على ذلك، ارتفاع مُعدلات الجريمة والاعتداء على اللآخرين، ماديًّا ومعنويًّا. **وبالتّالي**، فالتربية الإسلامية، بمحتواها الوسطي، وحدها القادرة على أن تُنشئ أجيالا نشأة سليمة.[٢١] تُجنّب مجتمعاتنا كل هذه السلبيات.

إنّ أيّ محتوى (مقرر) دراسي، يحتضن المعارف والأفكار والقصص، التي تدعو إلى العنف والتطرف، وتُمجِّد مواقف التشدد والغلو، كما في بعض البلدان، فإنّ النتيجة الحتمية، هي ظهور تلاميذ وطلبة يجنحون نحو الغلو والتطرف، ويسلكون سبيل الإرهاب والترويع.

ومع الأسف، فبعض مُقرّرات التربية الإسلامية في بلادنا، تحوي هذه المعاني، فقد انتشرت دراسة آراء ابن تيمية و محمد بن عبد الوهاب النجدي، في عدد من مدارسنا الدينية، – والتي أخذت مُسمى «المدارس الإسلامية» –

كمُسلّمات وآراء إسلامية، دون نقدٍ أو مُقارنة بغيرها من الآراء الأخرى، لكبار العلماء والفقهاء، الأمر الذي انعكس سلباً على المدرسين والطلبة معاً، وشاهدنا ذلك، وقد تُرجِمَ غلظة وفضاضة، على مستوى السلوك والموقف من الآخرين، ليس فقط داخل المجتمع بل داخل الأسرة الواحدة.. فما بالك إن كانت هذه الآراء أول ما يدرسه التلاميذ في المدارس، وأوّل ما يتعرّفون عليه كحقائق إسلامية، فإنّ ذلك يُؤدّي إلى ثبات هذه المعلومات وتركيزها في عقل وقلب التلاميذ، ومن ثمّ لا يستطيع أحد – بعد ذلك– أن يُخرجها من هذه العقول بسهولة.

هذا بالإضافة إلى ما تحتويه هذه المقررات من حشو لمعلومات قديمة، تعوق التلميذ على الاستنتاج والتحليل والنقد.. إلخ. كما أنّ هذا الحشو يُساعد الطالب على حفظ وتبنِّي مواقف القُدامى وآرائهم، دون نقد أو تحليل لها، أوإنتاج واستنباط آراء أخرى تُواكب الحياة والعصر، وبذلك يظلّ المتعلم محتفظاً بالرأي القديم، والموقف الماضي من الحياة القديمة، وبذلك يعيش بعقله في زمن حضاري قد مضى، بينما يعيش بجسده في الأزمنة الحديثة والمعاصرة.

إنّ مدارسنا اليوم، في حاجة إلى نظرة واعية وعميقة للمقررات المدرسية، وأن نجتهد – عن طريق لجان علمية متخصصة – لاختيار عناوين وموضوعات علمية مهمة، تُساعد الطلاب على الإبداع والاجتهاد، والبحث والتنقيب، ومقارنة الأفكار والآراء، في إطار قيم الاعتدال والوسطية، والبُعد عن كل تشدّد أوتعصّب أعمى، أو تحيّزغير موضوعي لرأي أو مذهب أو تيار فكري أو سياسي.. إلخ.

وينبغي أن نُؤكّد في هذه المُقررات –أيضاً– على أنّ عدداً من آراء العلماء والفقهاء في المسائل الفروعية، هي آراء اجتهادية، لا يجوز التعصب لها، أو إعلان الحرب على من يُخالفها، فقد اجتهد الصحابة وعلماء آل البيت في الكثير من هذه المسائل، واختلفوا في الكثير من اجتهاداتهم، وكان الناس يتبعونهم ويقلدونهم، من خلال القناعة بأنّ هذه الآراء مستنبطة من كتاب الله وسُنة

رسول الله ﷺ. بالإضافة إلى توجيه الطلبة لاختيار أمهات الكتب والمصادر والمراجع العلمية، التي تتميز بالموضوعية العلمية، ليستعين بها الطلاب في دراستهم، لأنّ ما يتعلّمه الطلاب في تأسيس معارفهم يكون له الأثر القوي في بناء شخصيتهم وكمال نموهم الفكري.

طُرق التدريس

في بلداننا نُلاحظ اقتصار طُرق التدريس في مادة التربية الدينية كما في غيرها من المواد على التلقين والإلقاء، وشرح بعض المعلومات، بحيث لا يكون للتلميذ دور سوى التلقّي والحفظ. وهذه الطريقة من أسهل الطرق على المعلم، ولا تُراعي الفروق الفردية، كما لا تعمل على تنمية قُدرات التفكير والتحليل وحلّ القضايا والمشكلات، وإنما هي قائمة على استظهار ما حفظه الطالب بشكل عام. وقد أُهملت – في مدارسنا أيضاً – الأساليب الأخرى التي تساعد على التفكير والإبداع أواستنباط آراء جديدة، والتي من أهمها التّشجيع على المناقشة والحوار والمقارنة والاستنتاج، كي يشترك كل من المُعلم والتلاميذ في العملية التعليمية، فالمناقشة فيها تفاعل بين المعلم والتلميذ.

وهناك طُرق ووسائل أخرى، مثل تكليف الطلاب بإعداد بحوث وجمع معلومات عن موضوع معين، ثم مُناقشة هذه البحوث ونقدها في قاعة الدرس أو الفصل. وطريقة العرض، وهي وإن كانت تخصُّ المواد العلمية والتطبيقية، إلا أنه يُمكن استخدامها في التربية الدينية كذلك، بعرض نماذج [مُجسّمات] وشرح الدروس من خلال هذا العرض.

كما أن هناك طريقة لحلِّ المشكلات، وهي تقوم على طرح المعلم لمشكلة ما، ثم يتمّ التفكير في حلّها بعد البحث وجمع المعلومات، وقد يتمُّ طرح هذه المشكلات من بعض التلاميذ. **والخلاصة**، إنّ نقل المعلومات والمعارف إلى الطلاب والتلاميذ لا يتم فقط عن طريق التلقين. وما أحوجنا في مجال التربية الدينية إلى هذه الطرق المُختلفة، التي تساعد على الاستنباط والنقد والتحليل، لأنّ الاعتماد على الحفظ فقط، هو وقوف عند آراء القدامى، دون أن نعرف

مواطن الضعف والقوة في آرائهم، ودون أن نأخذ منها ما يُناسب المجتمع والعصر وما يتناسب مع الزمان والمكان، وندع ما لم يعد منسجماً مع ذلك.

إنّ الطّرق التقليدية في التدريس، قد نتج عنها طُلاب يتميزون فقط بالتقليد، والتمسك واحترام ما قاله وابتدعه السلف الأقدمون. وهذا التقليد المطلق، هو الذي أودى ببعض الدارسين والطلاب إلى الانحراف شيئاً فشيئاً، لأنه لم تكن لديهم القدرة على التجديد، والاختيار المبني على النقد والمقارنة والتمييز.

وقد أوصانا نبينا محمد ﷺ بالتجديد المناسب لكل زمان وعصر، وأن يتميّز المُجدّدون الذين سيأتمُّ بهم المسلمون على درجة من العلم والوعي بالزمان ومتطلباته، يقول ﷺ: «إنّ الله يبعث لهذه الأمة، على رأس كل مئة سنة، من يُجدّد لها دينها»[٢٢]، وهذا معناه – من وجهة نظري – أنّ هذا المُجدد سيدفع الناس باتجاه التغيير، ويأخذ بأيديهم إلى سلوك طريق التجديد والتطور، عندما يُقدم لهم رؤى جديدة، تتعلّق بفهم الدين ومفاهيمه وقيمه، وكيفية تطبيق أحكامه، ما يجعله مواكباً لأيِّ تطور أو تقدم حضاري. كما ينفي عن الدين الإضافات والتراكمات وكل الاجتهادات والتأويلات الخاطئة أو المنحرفة، وهذا ما أشار إليه الحديث المشهور عنه ﷺ بقوله: «يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله، ينفون عنه تحريف الغالين، وانتحال المُبطلين، وتأويل الجاهلين». [رواه أحمد وصحّحه ابن عبد البر].

الأنشطة التعليمية

يُمكن تفعيل الأنشطة التربوية والتعليمية، من خلال برامج تهتم بقُدرات الطّلاب وميولهم، وتساعدهم على اكتساب الخبرات والمهارات التي تساهم في نموهم الفكري وتقدمهم. وهذه الأنشطة هي من ضمن عناصر المنهج الدراسي في كافة المواد، وكل مادة على حدة.

وقد يستغرب البعض، ويتسائل عن كيفية وجود نشاطات تربوية وتعليمية في مادة «التربية الدينية»، ولكن هذه المادة هي من المواد الأكثر حاجة إلى هذه الأنشطة، لأنها تُرسّخ المفاهيم والقيم لدى الطلاب، وتُساعدهم على التعاون

والتدريس العملي، **وبالتّالي**، فإنّ القدرات المختلفة للطلاب ستتجلّى وتظهر في هذه الأنشطة، فهم سيتعلمون منها كيف يستثمرون الوقت بشكل جيد، وكيف يعملون بروح الجماعة، وكيف يُوجّهون الآخرين توجيهاً صحيحاً، وكيف ينخرطون في المجتمع، وكيف يتعاملون مع ردود الفعل السلبية.. إلخ.

وهذا كلّه يصبّ في تحقيق الهدف المنشود، وهو السعي للابتعاد عن مظاهرالتطرّف والتشدّد، ونبذ الغُلو بجميع أشكاله وأنواعه، والسمو باتجاه الالتزام بقيم التسامح والوسطية، والتعارف الإنساني، واحترام الآخر المُخالف، والاطلاع على جميع الآراء واختيار أفضلها، مصداق لقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَسۡتَمِعُونَ ٱلۡقَوۡلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحۡسَنَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَىٰهُمُ ٱللَّهُۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمۡ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴾[الزمر: ١٨].

الوسائل التعليمية

الوسيلة، هي مجموع الأدوات التي تُساعد على توصيل المعلومات والحقائق والأفكار والمفاهيم، إلى الطلاب وتبسيطها، وجعلها في متناولهم فهماً واستيعاباً، كما تُساعد في عملية التواصل والتفاعل بين المعلم والتلميذ، وهي من أهم ما يُستعان به في العملية التعليمية.

وقد استخدم القرآن الكريم بعض الوسائل، مثل القصة، خاصة في فهم المعاني المُجردة من أجل الوصول إلى فهمها وتصورها. وكذلك استخدم النبى ﷺ وسائل في شرحه العملي لبعض المسائل، لصحابته وآل بيته للوصول إلى المعنى المراد، ومن أشهر الأحاديث في ذلك: ما رواه أصحاب السّنن أنّ النبي ﷺ خطّ خطًّا مُربعاً، وخطَّ خطًّا في الوسط خارجاً منه، وخطّ خُطوطاً صغاراً إلى الذي في الوسط، وقال «هذا الإنسان، وهذا أجله مُحيط به – أو قد أحاط به – وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخُطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا»[٢٣].

وقد أحصى بعض الباحثين الوسائل التعليمية التي استعان بها رسول الله ﷺ، فذكر منها: الإشارة بالأصابع بطرق مختلفة، والتشبيك بينها،

واستخدام اليد، والإشارة نحو المشرق والأفق والسماء، والإشارة إلى أعضاء الجسم، كالحلق، واللسان، والفم، والصدر. ومنها استخدام الأشياء الجامدة، كالحصى، والعصا..، ومنها استخدام الرسم والخطوط على الأرض. ومنها استخدام العروض التوضيحية، كأوقات الصلاة، وكيفيتها، وكيفية الوضوء، ومناسك الحج. ومنها استخدام بعض التطبيقات العملية في التدريب، مثل التدريب على ذبح الشاة، وسلخها.[٢٤]

وهناك وسائل أخرى جديدة تُساعد المعلم، في الشرح والتوضيح، وإن كان بعض هذه الوسائل غير مستخدم في مدارسنا، مثل الأفلام التعليمية، والتي هي من أهم الوسائل الحديثة التي يُمكن الاستفادة منها في مجال التربية الدينية، خصوصاً في الموضوعات التاريخية، فإنها تُعطي نوعاً من الجاذبية والاندماج في الموضوع والشعور بواقعيته.

كذلك التمثيل، فهو وسيلة تُقرّب المعنى إلى الطلاب بصورة عملية. وكذلك الخرائط الجغرافية، فلها أهميتها في مادة التاريخ، لتحديد أماكن الحروب والفتوحات، والهجرة والحج... إلخ.[٢٥]

ومن أهم هذه الوسائل أيضاً، الانتقال بالطلاب والتلاميذ إلى أماكن الوقائع التاريخية والدينية عن طريق الرحلات لدراسة الآثار الدينية، وزيارة المساجد والمقامات التي بنيت في عصور مختلفة من أجل التعرف على هذه الأماكن والعيش فيها – ولو لوقت قصير – مع استحضار سِيَر من شيّدوها وسطّروا لنا تاريخها الديني. وقد توصّل بعض الباحثين، إلى أنّ الوسائل التعليمية من حيث طبيعتها ومفهومها وأهدافها وفلسفتها وخصائصها، قد ساهمت بشكل كبير في التربية الإسلامية نظريًّا وعمليًّا، وساعدت على فهم واستيعاب أحكام الدين الإسلامي والعلوم الإسلامية بشكل عام.

لذلك، لابدّ من الاهتمام المتزايد بالدراسات التجريبية والوصفية بخصوص أهمية استفادة العلوم الإسلامية من التقنيات الحديثة، ودورها الإيجابي في تحقيق أهداف التربية الإسلامية والدينية، وقد كان للقرآن الكريم السبق إلى

الإشارة إلى الكثير من الأساليب والوسائل التي تساعد في العملية التعليمية، والكشف عنها ووضعها حيّز التطبيق وتوظيفها، لذلك، فلا غنى لمُدرس التربية الدينية الإسلامية عن هذه الأساليب.[٢٦]

فعلى سبيل المثال: إذا كان من الوسائل زيارة المقامات والأضرحة، فإنّها تُركز على إضفاء نوع من التقدير والاحترام لأصحاب هذه المقامات، فتعرض محطات من تاريخهم وما تميّزوا به من علم وجهاد في سبيل الإسلام أو الدعوة إليه، أو ما قدّموه للحضارة الإسلامية من علوم وإنتاج فكري مهم ومُتميز، **وبالتّالي**، سنكون أمام علاج عملي يُخفف من بعض المواقف المُتشدّدة، ممّن يدعو إلى ترك المساجد أو الأضرحة التي فيها قُبور وترك الصلاة فيها.

كما وقع في عدد من الدول العربية والإسلامية التي هُدّمت فيها مساجد تاريخية، وأماكن للعبادة، تُقام فيها الصلاة، ويُتلى فيها القرآن، بحجة أنّ فيها قبراً. بالإضافة – طبعا– للتنبيه إلى أنّ هذه من المسائل المُختلف فيها بين الفقهاء وأئمة السلف، وقد ثبت تاريخيًّا أنّ عدداً من كبار العلماء، كانوا يزورون أضرحة بعض الأولياء والعلماء، ويُقيمون فيها الصلاة، ولا يجدون أي حرج في ذلك..

التقويم

يُعتبر الخلل في أساليب التقويم، سبباً رئيساً لمحنة التعليم لدينا، فما زِلنا نُطبق نوعاً واحداً من التقويم، الذي يؤكد استمرار اعتماد مهارات الحفظ والاستذكار، ولايقيس إلا المحتوى المعرفي، ويُهمل بقية الجوانب.[٢٧] بل رُبّما يُستغرب أن يشمل التقويم شيئا آخر في مجال التربية الدينية، غير الحفظ والاستذكار، لأنّ المواد الأخرى والعلوم التجريبية، هي التي تحتاج إلى قياس بقية الجوانب، مثل التحليل والاستنباط وحلّ المشكلات.. إلخ.

ولكن الحقيقة أنّ التربية الدينية أيضاً، تحتاج إلى تقويم كافة الجوانب، فما دمنا قد قُمنا في البداية بمراعاة هذه الجوانب في أهدافنا وفي طُرق التدريس،

وفي المحتوى.. إلخ. فلا شك أنّ التقويم، هو خاتمة كل هذه الأعمال، فبه نقيس كل ما حاولنا الوصول إليه.

والتقويم يُساعد في الوصول إلى نتائج أكثر وسطية وإيجابية لهذا الدور، في مواجهة الفكر المُتطرف والفكر المتعصب. كما أنّ للتقويم دور كبير في مراقبة سلوك الدارسين والطلاب، وهذا التقويم يجب - حسب الكثير من التربويين- أن يكون مستمراً، باستمرار العملية التعليمية.

ثانياً: المُعلّم

المعلم والتلميذ هما محور العملية التربوية، ولكي تنجح العملية التربوية وتُحقق الأهداف المنشودة، ونستطيع بناء جيل قوي، مُسلّح بالقيم والأخلاق الفاضلة، التي تُؤهله للحياة الطيبة والكريمة، لابدّ من الاهتمام بالمُعلم، لما له من تأثير مهم في المجال التربوي، ودوره في تشكيل طبيعة العلاقات الاجتماعية للأجيال التي يُشرف على تعليمها وتربيتها، **وبالتّالي**، مساهمته الرئيسة في بناء المجتمع والحضارة. فالمُعلم بتفاعله مع التلميذ، يُساعده على اكتساب الخبرات والمهارات. ومهما يكُن الكتاب المدرسي جيِّداً، فلن يحقق الهدف من محتواه إذا لم يتمتع المعلم بالقدرة والوعي الكافيان، لإيصال ذلك إلأى المُتعلّم، لذلك فالمعلم الناجح هو القادر على تطبيق الأهداف وترجمتها إلى مواقف تعليمية واختيارالوسائل المناسبة لتحقيقها، ولابدّ من توافر صفات وخصائص في المُعلم، كإحاطته بالمادة العلمية التي سيُدرسها وإتقانها، وقُدرته على إقامة علاقات تواصلية مع من يُعلم وبالوسط الاجتماعي، وثقته بنفسه، والقدرة على الإدارة، وإعداد الاختبارات والامتحانات والتقويم، كما لابدّ من توفّر مُقومات الشخصية القوية، الذكية والمُثقفة.(٢٨)

ومُعلم التربية الدينية على وجه الخصوص، يُفترض فيه أن يكون عالماً أو على الأقل صاحب مستوى علميّ مُحترم، وأن يتّصف بصفات الدّاعية، الذي يقدم لتلاميذه القيم والمعاني والأحكام المستنبطة من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، كما يُطلعهم على آراء علماء وفقهاء الأمة ومفكريها في القضايا

المختلفة.. إلخ، فهو يُقدم الإطار النظري لكل مسألة، كما يشرح كيفية التطبيق والالتزام..

ولذلك، من الضروري أن يسلك في تعليمه سبيل الموضوعية العلمية، وعرض الأفكار والآراء مراعياً الإنصاف والوسطية، في الموقف ممّا يعرض، بعيداً عن التعصب لمذهب أو تيار، أو الإنحياز لفتوى أو حُكم اجتهادي، دون دليل أو برهان قوي يتلمّس التلاميذ قُوّته وصلابته، بالمقارنة بغيره الفتاوى والأحكام. لذلك، يُفترض في مُعلم التربية الدينية، أن يكون على دراية جيدة بفقه الخلاف، وفقه التقريب معاً، لأنّ المُعلم إذا تبنّى مذهباً مُعيناُ أو رأياً خاصاً، ودافع عنه بشدة، أو تشدّد في الدعوة إلى اتباعه، مع نقد ورفض قاطع لغيره من المذاهب والآراء، فإنّ ذلك سيؤثر سلباً في تلاميذه، وسيُوجد في المستقبل، من يُقلده في أسلوبه المُتشدد تجاه الآراء المخالفة وأصحابها، وبذلك فهو يساهم في إيجاد حالة التطرف والغلو.

إنّ المطلوب من مُعلم التربية الدينية، وهو يُدرِّس تلاميذه مختلف المواد الدينية، أن يُؤسس للحوار القائم على الاستماع لجميع الآراء، والتعرّف عليها بموضوعية، وتشجيعهم على احترام الآراء المخالفة لدى جميع المذاهب الإسلامية، والتعرف على أدلة الجميع، وتنبيه الطلاب إلى أنّ الاختلاف في الفروع مقبول ومشروع، لأنه، قائم على اجتهادات يسمح بها شرعنا الحنيف. ويكشف لهم حقيقة الاختلاف وأسبابه لدى فقهاء وأئمة المذاهب، فهم يختلفون في مناهج البحث وطرق الاستنباط للأحكام الشرعية، كاختلافهم في الأخذ بالقياس، أو نتيجة لاختلافهم في فهم دلالات الألفاظ والأساليب الواردة في القرآن والسُّنة، من العام والخاص، والمُطلق والمقيد، والألفاظ المشتركة، أو نتيجة للنظر في أدلة الأحكام، فهي ليست على درجة واحدة من ناحية الثبوت، فهناك القطعي والظني، ومن ناحية الدّلالة، فهناك القطعي والظني أيضاً.. إلخ. وبذلك يقوم المُعلم بدوره المطلوب في التربية الدينية، ويحقق الأهداف العملية والواقعية لها.

ثالثاً: القُدوة

لا شك في أهمية القُدوة في مجال التربية الدينية، والقدوة هنا تتّجسد أولا في المُعلم والمُربّي، لذا، من المُفترض أن يتّصف مُدرّس هذه المادة بصفات خاصة، تُجسد الأخلاق الإسلامية الرفيعة، في قوله وفعله ولباسه وتصرفاته كلها، ومواقفه وتعامله مع التلاميذ والطلبة، ومع باقي أعضاء الإدراة المدرسية.

لكن لا يمكن أن تقتصر القدوة على المعلم فقط، وإنما كل من يشارك في العملية التعليمية، كالمُربين، والمرشدين التربويين والنفسانيين، والإداريين القائمين على المعهد التعليمي أوالمدرسة، أو الجامعة، وغيرهم من العاملين. كلّ هؤلاء، هم بالنسبة للتلاميذ أو الطلاب يشكلون مجالا للقدوة، لأنّ العملية التعليمية هي عملية متكاملة، فإذا رأى التلميذ قُدوة سيئة في أي موقع تعليمي أو إداري، فإنّ ذلك سيكون له تأثير سلبي عليه.

فالطفل أو التلميذ يرغب في الاقتداء والتقليد، وعنده الاستعداد الدائم في هذه المرحلة التعليمية لذلك. ولا يفرق التلميذ أو الطفل بدقة بين من يراهم حوله في المجتمع التعليمي، فكل من حوله بالنسبة له مُربّي وقُدوة وينظر إليه بهذا الاعتبار.

والقُدوة لها أهميتها في المنظور الإسلامي للتربية، فقد كان رسول الله ﷺ يُمثل القُدوة الكاملة، في جميع أفعاله وأقواله وسلوكه، لأصحابه وأهل بيته، ولمن يتولّى تعليمهم وتربيتهم ونُصحهم، يقول عز وجل﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ [الأحزاب: ٢١]، كما علّم من جاء بعده من الصحابة وآل البيت، أن يكونوا قُدوة لمن يُعلمونهم قبل تعليمهم، وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿ ۞ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾ [البقرة: ٤٤].

وإلى هذا المعنى أشار أحد الشعراء، [٢٩] مُستغرباً ممّن يخالف قوله فعله فقال:

يـا أيُّـهـا الـرجـل الـمُـعـلـم غيره ... هـلا لـنـفـسـك كـان ذا التعليم
ابـدأ بنفسك فانْهها عـن غيّها ... فـإذا انـتـهـت عـنـه فـأنـت حكيم
فهناك يُسمع مـا تقول ويُشتفى ... بـالـقـول مـنـك ويـنـفـع التّعليم
لا تـنْـه عـن خُـلـق وتـأتـي مثله ... عـارٌ عـلـيـك إذا فـعـلـت عظيم

ولأهمية القُدوة الحسنة، في مجال التربية الدينية، فقد أوصت بعض الدراسات، [٣٠] بضرورة الالتزام والتحلّي بالأخلاق الإسلامية الرفيعة لمن يتصدّى للعملية التعليمية من المُربّين، وأن يستشعر المُعلمون بأنهم يُمثلون القُدوة للطلاب، فلا يقولون أو يفعلون إلاّ ما ينسجم مع دينهم وثقافتهم، وأن يتمّ توجيه الطلبة إلى بناء علاقة أخوية مع مُعلّميهم، تستند إلى الحب والتفاهم، وضرورة اختيار الألفاظ بعناية أثناء مخاطبة الطلاب، ومخطابتهم بأحبّ الأسماء إليهم، وتوجيه أعضاء التدريس - كذلك - إلى استلهام صفات المُعلم القدوة، كما ورد في القرآن الكريم والسّنة الشريفة، والارتقاء بالجوانب الشخصية والمهنية لدى أعضاء هيئة التدريس، لاختيار الأفضل أخلاقيًّا وعلميًّا، وتعزيز المواد والمواضيع التي تحثُّ على الالتزام بالأخلاق الحسنة والفضائل السامية، وإعداد برامج ودورات للمُعلمين لتحسين أدائهم على المستويين العلمي والخُلقي.. وهنا لابدّ من الإشارة إلى دور الأسرة وضرورة قيامها - كذلك - بدورها في تأهيل أبنائها خُلقيًّا ليتكامل دورها مع دور المعلم والمؤسسة التعليمية في هذا المجال. بالإضافة إلى دور المسجد ووسائل الإعلام.

ولذلك، فمن المُهم استبعاد كل من يتّصف بصفات الغُلو والتشدّد أو التطرف من مجال التربية والتعليم بشكل عام، والتربية الدينية على وجه الخصوص. لما لهذه الصفات من تأثير سلبي على التلاميذ والطلبة، سواء على مستوى فهمهم والتزامهم بالدين، أو في علاقتهم ببعضهم البعض، أوفي علاقاتهم الاجتماعية، وهم من سيتولّى مهامّ التعليم والدعوة في المستقبل.

رابعاً: التطبيق العملي

إذا نظرنا إلى آيات القرآن الكريم وسُنة النّبي ﷺ فسنجد التركيز والحثّ الشديد على العمل والالتزام والتطبيق بعد الإيمان والمعرفة. لذلك، نجد القرآن يُصرّ على الجمع بين الإيمان والعمل، فقد تكرّر قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ﴾ في القرآن خمسين مرة. وفي قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ﴾[الصف: ٢-٣] يستنكر القرآن من يخالف عمله قوله.

أما أحاديث النبي ﷺ فكثير منها يحثّ على العمل بعد العلم والتطبيق بعد المعرفة، منها - مثلا - قوله ﷺ: «اعملوا وأبشروا». [٣١] والتطبيق العملي هو مرحلة مهمة من مراحل العملية التعليمية، والتطبيق العملي ظاهر في العلوم التجريبية، فالمعمل يُمثل الجانب العملي في هذه العلوم. والعلوم النظرية والأدبية تحتاج أيضاً إلى التطبيق العملي - والذي لا يُعتنى به -مع الأسف- في الكثير من مدارسنا -، فهذه العلوم تشتمل بالطبع على جانب عملي في دراستها، كاستخدام الخرائط الجغرافية، واستعمال النماذج والمُجسّمات والشرح عليها، والخروج لدراسة بعض الوقائع التاريخية، من خلال التواجد في الجغرافية التي حدثت عليها، في رحلات تثقيفية، كل ذلك وغيره، يعتبر من الجوانب التطبيقية العملية لهذه المادة، وبالتالي، لابدّ من العناية به.

والتربية الدينية من المواد التي تحتاج فعلا إلى التطبيق العملي، في عدد من موادها وموضوعاتها المهمة، ففي فريضة الصلاة وبعد الشرح النظري، تأتي الحاجة إلى التطبيق العملي، لتعليم كيفية الصلاة، سواء أثناء الدرس أو خارجه، ومن خلال هذا التطبيق يتم تعليم الواجبات، والسنن والمبطلات والمكروهات، بشكل عملي مشاهد. وهناك موضوعات أخرى كثيرة في التربية الدينية لا تُفهم بشكل جيد، ولا تُرسّخ في ذهن الطلبة، إلا عند الممارسة والتطبيق العملي.

ومن المعرفة العملية كذلك، القيام برحلات خارج المدرسة، لزيارة المساجد الأثرية والمقامات وبعض المواقع، لمعرفة تاريخ هذه الأماكن

وسبب تشييدها، والأحداث التاريخية المرتبطة بها، والتعرف على أصحاب هذه المقامات من صحابة وأئمة وعلماء وفقهاء ومفكرين، ممّن ساهموا في بناء الحضارة الإسلامية، وأثروها بإبداعاتهم الفكرية والاجتهادية.

دور التربية الدينية في ترسيخ قيم التسامح والوسطية واحترام الرأي الآخر

التسامح والتّيسير والوسطية، من أهم القيم التي دعا إليها الإسلام، لما لهذه القيم من آثار إيجابية في الدعوة إلى الإسلام، من جهة، وتقوية أواصر العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى. وفي القرآن الكريم عشرات الآيات التي تحثُّ على الالتزام بهذه القيم، وكذلك السُّنة النبوية الشريفة مليئة بالأحاديث والروايات التي تمدح هذه القيم وتدعو إليها، وفي السيرة النبوية نماذج رائعة تجسد هذه القيم في الواقع، فقد كان رسول الله ﷺ متسامحاً مع أهله وجيرانه، ومع أصحابه، بل مع أعدائه أيضاً. وعلى نهجه سار أهل بيته وصحابته والكثير من العلماء والصالحين من بعدهم، وقد احتفظ لنا التاريخ بمواقف رائعة جسّد فيها هؤلاء، قيم التسامح والعفو والتّيسير والوسطية، الأمر الذي كان له الأثر الإيجابي على الإسلام و الدعوة إليه.

فى اللغة: السماح والسماحة: الجود.[٣٢] ورجل سمح وامرأة سمحة. وسمح وأسمح، إذا جاد وأعطى عن كرم وسخاء. وسمح لي فلان أي أعطاني، وسمح لي بذلك: وافقني على المطلوب. والمسامحة: المساهلة. وتسامحوا: تساهلوا.. وقولهم: الحنيفية السمحة: ليس فيها ضِيقٌ ولا شِدّة.

وفى القرآن الكريم: يقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾ [الحجرات: ١٣]. ففي هذه الآية يخبر الله تعالى أنه خلق الناس جميعاً من ذكر وأنثى، من آدم وحواء عليهما السلام، وعن طريق التكاثر جعل منهما شعوباً وقبائل. فجميع الناس سواسية في أصل الخلق والنسبة لآدم وحواء (عليهما السلام)، وإنّما يتفاضلون بالتقوى ودرجة الالتزام بالدين وشريعته، وطاعة الله تعالى ومتابعة الرسول الخاتم ﷺ.[٣٣] وقد خلق الله الناس على هذه الصفة، ليحصل

التعارف بينهم، وجعل الله التفاضل عنده سبحانه وتعالى بالتقوى لا بالأحساب والأنساب، لذلك قال ﷺ: «خياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام، إذا فقهوا».(٣٤)، وعنه أيضاً: «إنّ الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم، وإنما ينظر إلى أعمالكم وقلوبكم». (٣٥) وفي حديث آخر يقول: «كُلكم بنو آدم...». (٣٦)

ويقول الله تعالى: ﴿ وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴾ [هود: ١١٨]. أي، لو شاء الله تعالى لاضطرهم إلى أن يكونوا أهل أمة واحدة، وهي ملّة الإسلام، ولكنه سبحانه وتعالى، منحهم حرية الاختيار التي هي أساس التكليف، فاختار بعضهم الحق، واختار بعضهم الباطل، فاختلفوا لذلك، إلا ناساً هداهم الله ولطف بهم، فاتّفقوا على دين الحق.(٣٧)

ويقول الله تعالى: ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ ﴾. [البقرة: ٢٥٦]. بمعنى أنّ الإيمان بالله عز وجل لا يكون إلا بالاختيار، وألاّ يُكره أحدٌ على الدخول في الإسلام. فهذه آية عظيمة في سماحة الإسلام، إذ لا يعتنقه أحد إلاّ باختياره، فلا إجبار أو أكراه لدخول الدين، وهذا الذي يُبرِّر وُجود أتباع باقي الأديان، يعيشون بين المسلمين، بسلام آمنين على أرواحهم وأموالهم، لهم حقوق وعليهم واجبات، وبذلك وضع الإسلام أسس التعايش الاجتماعي بين المسلمين وبين غيرهم من أتباع الديانات المختلفة، وخصوصاً أهل الكتاب. تعايش يقوم على العدل والإنصاف والاحترام، بل البرّ والقسط وتبادل المصالح، وصولا للتصاهر والزواج، وعدم الاعتداء إلا على العدو المُعتدي والباغي. يقول عز وجل: ﴿ لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾ [الممتحنة: ٨]. وفي آية أخرى يقول تعالى: ﴿ ٱلْيَوْمَ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ ۖ وَطَعَامُ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ حِلٌّ لَّكُمْ وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ ۖ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَٰفِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِىٓ أَخْدَانٍ .. ﴾ [المائدة: ٥].

ومن مظاهر التسامح التي تكشف نظرة الإسلام العميقة لعواقب الأفعال، النهي عن سب آلهة المشركين، يقول الله تعالى: ﴿ وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ ۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ

فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ [الأنعام: ١٠٨]. فرغم أنّ سبّ آلهة المشركين ليس بمعصية، إلاّ أنّ القرآن الكريم، نهى عن ذلك، لما يترتّب عن هذا السبّ من مفسدة، وهي سبّ الله من طرف المشركين، جهلا منهم بحقيقة التوحيد. وهذه قاعدة مُهمة، كالنهي عن المنكر، فإنّه طاعة، بل من أجلّ الطاعات، إلا أنه اذا عُلم أنه يؤدّي إلى زيادة الشر، انقلب معصية ووجب النهي عنه.[٣٨] وهناك آيات كثيرة في هذا المجال، لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار في التربية الدينية، لإيجاد التوازن المطلوب في الرؤية لدى التلاميذ والطلبة.

ويبلغ التسامح ذروته، عندما يدعو القرآن الكريم المؤمنين للعفو والمغفرة للكفار، يقول الله تعالى: ﴿ قُل لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ يَغْفِرُوا۟ لِلَّذِينَ لَا يَرْجُونَ أَيَّامَ ٱللَّهِ لِيَجْزِىَ قَوْمًۢا بِمَا كَانُوا۟ يَكْسِبُونَ ﴾ [الجاثية: ١٤]. وهناك آيات كثيرة كذلك، تدعو للعفو والمغفرة والتجاوز عن الخطأ، حيث ذُكرت مادة «العفو» في القرآن الكريم في حوالي خمسة وثلاثين موضعاً. وهذا يظهر أهمية هذه القيمة والخصلة الأخلاقية.

والعفو صفة من صفات الله عز وجل، فهو العفو الغفور. يقول سبحانه وتعالى: ﴿ .. وَلَقَدْ عَفَا ٱللَّهُ عَنْهُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ [آل عمران: ١٥٥]، ويقول عز من قائل في آية أخرى ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يَقْبَلُ ٱلتَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِۦ وَيَعْفُوا۟ عَنِ ٱلسَّيِّـَٔاتِ وَيَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ ﴾ [الشورى: ٢٥]. وقد أمرنا الله عز وجل أن نتخلق بصفة العفو، وأن يكون العفو سلوك المؤمن التقي الصالح. قال تعالى: ﴿ وَجَزَٰٓؤُا۟ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا ۖ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ [الشورى: ٤٠]. فمن عفا عمّن ظلمه وأصلح ما بينه وبين من عفا عنه فإن الله عز وجل يكافئه بالأجر الجزيل. كما جعل العفو أقرب شيء من التقوى، وذلك في مجال الزواج والطلاق، قال تعالى: ﴿ .. إِلَّآ أَن يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوَا۟ ٱلَّذِى بِيَدِهِۦ عُقْدَةُ ٱلنِّكَاحِ ۚ وَأَن تَعْفُوٓا۟ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۚ ﴾[البقرة: ٢٣٧]. كما حثنا على العفو عن السوء وندب إليه، فقال سبحانه وتعالى: ﴿ إِن تُبْدُوا۟ خَيْرًا أَوْ تُخْفُوهُ أَوْ تَعْفُوا۟ عَن سُوٓءٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَفُوًّا قَدِيرًا ﴾ [النساء: ١٤٩].

وقوله عز من قائل: ﴿ .. وَإِن تَعْفُواْ وَتَصْفَحُواْ وَتَغْفِرُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [التغابن: ١٤].

وغير ذلك من الآيات الكريمة التي توجه أنظار المسلم لأهمية العفو في العلاقات الاجتماعية وآثاره الإيجابية في رأب الصدع، وإعادة المودة والتآخي والانسجام بين المتخاصمين، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ .. ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ ﴾[فصلت: ٣٤]. وفي كيفية الرد على السفهاء والجاهلين يقول تعالى: ﴿ وَعِبَادُ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى ٱلْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمًا ﴾[الفرقان: ٦٣]. وأن لا نقول للناس إلا ما حسُن من كلام: قال تعالى: ﴿ .. وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾[البقرة: ٨٣]. وأن نصبر على الأذى في العلاقات الاجتماعية، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱصْبِرْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ [هود: ١١٥].

كما أمرنا القرآن الكريم أن نُحاور ونُجادل الذين يخالفوننا في العقيدة بالتي هي أحسن: ﴿ وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾ [العنكبوت: ٤٦]. هذا مع أهل الكتاب (اليهود والنصارى)، فما بالك بمجادلة ومناقشة من نتفق معهم في أصول العقيدة ومعظم الأحكام التشريعية!؟

كما احتضنت السّنة النبوية الشريفة، الكثير من الأحاديث والروايات التي تحثُّ بدورها على قيم التسامح والعفو والمغفرة، والصبر والرفق في التعامل، نذكر منها:

عن ابن عباس ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «اسْمح يُسمح لك»[٣٩].

وعن أبى أمامة الباهلي قال: قال النبي ﷺ: «إني لم أبعث باليهودية ولا بالنصرانية ولكني بُعثت بالحنيفية السمحة».[٤٠] ففي هذه الأحاديث وغيرها يصف رسول الله ﷺ الدين الإسلامي بأنه دين الحنيفية السمحة، دين السماحة، واليسر، دين الوسطية، دين الفُسحة التي لا توجد في غيره من الأديان. وفي السيرة العطرة لرسول الله ﷺ الكثير من المواقف، كشف فيها عن مدى تسامحه

وعفوه ورفقه ورحمته بالناس كافة.

فعن أنس قال: كان غلام يهودي يخدم النبي ﷺ فمرض فأتاه النبي يعوده، فقعد عند رأسه، فقال له: «أسلم». فنظر إلى أبيه وهو عنده، فقال له: أطع أبا القاسم. فأسلم، فخرج النبي ﷺ وهو يقول «الحمد الله الذي أنقذه من النار».(٤١)

وفي حياة أئمة أهل البيت والصحابة رضوان الله عليهم أمثلة كثيرة، تُؤكد اقتداءهم بالنبي ﷺ والتزامهم بهذه القيم والأخلاقيات في التعامل مع المخالفين.. كما تعدّدت مواقف كبار العلماء في التسامح وكثُرت أيضاً، اقتداء برسول الله ﷺ، فالعلماء ورثة الأنبياء. فرغم اختلاف آرائهم وفتاويهم، بسبب اختلافهم في مناهج استنباط الأحكام، إلاّ أنهم كانوا يحترمون بعضهم، وكُل منهم يُقر الحق لأهله، بل يمدح بعضهم بعضاً في أحيان كثيرة. فهذا الإمام أبو حنيفة يقول: ما رأيت أفقه من جعفر بن محمد الصادق. وجاء في المناقب للموفق المكي أن أبا جعفر المنصور قال: «يا أبا حنيفة إن الناس قد فُتنوا بجعفر بن محمد، فيهيِّء له من المسائل الشّداد، فهيّأ له أربعين مسألة، يقول أبو حنيفة عندما دخل على أبي جعفر وهو بالحيرة: أتيته فدخلت عليه وجعفر بن محمد جالس عن يمينه، فلمّا بصُرت به دخلتني من الهيبة لجعفر بن محمد الصادق ما لم يدخلني لأبي جعفر المنصور – أي أمير المؤمنين – فسلّمت عليه وأومأ فجلست، ثم التفت إليه، فقال: يا أبا حنيفة ألق على أبي عبد الله من مسائلك، فجعلت ألق عليه فيُجيبني، فيقول: أنتم تقولون كذا، وأهل المدينة يقولون كذا، ونحن نقول كذا، فربّما تابعنا، وربّما تابعهم، وربما خالفنا، حتى أتيت على الأربعين مسألة، ثم قال أبو حنيفة: إنّ أعلم الناس أعلمهم باختلاف الناس.

وكان مالك يقول في جعفر الصادق: «ما رأيت جعفر بن محمد إلا صائماً أو مُصليًّا أو تالياً للقرآن». وقال الشافعي في أبي حنيفة: الناس كلهم عيال على أبي حنيفة في الفقه. أما أحمد ابن حنبل فيقول عن الشافعي: الشافعي فيلسوف في أربعة أشياء، في اللغة واختلاف الناس والمعاني والفقه.

هكذا كان أئمة المذاهب ينظرون إلى آراء واجتهادات بعضهم البعض، احترام وتقدير واعتراف بالفضل، ولسان حالهم كما كان الشافعي يقول: «رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب». ومن مظاهر تواضعهم العلمي، وبُعدهم عن اتّباع الهوى، أو المنافسة في الباطل، وتعصُّبهم للحق والدليل والبرهان، قولهم: «إذا صحّ الحديث فهو مذهبي». لذلك لم نسمع عن هؤلاء الأئمة الأعلام المسارعة في تكفير أو تضليل من يخالفهم الرأي الاجتهادي، كما هو الأمر – مع الأسف– لدى بعض أتباعهم ومُقلديهم، وخصوصاً في الأزمنة المعاصرة.. لأنهم كانوا يعلمون مخاطر هذا الاتهام وسلبياته على المستوى العلمي والاجتماعي، ولعلمهم كذلك بأنّ ما يُخرج المسلم من الدين والإيمان، هو جحد ما أدخله فيه، وهذه الأمور لابدّ فيها من اليقين، كما أنّ مناط الكفر، هو التّكذيب أو الاستخفاف بالدين، بجحد أو تكذيب ما كان معلوماً من الدين بالضرورة. **وبالتالي**، فالمطلوب من التربية الدينية أن تُركز على الكشف عن هذه النماذج، وتستحضرها كمواضيع ودروس، وتوجه التلاميذ والطلبة لاقتداء بهذه النماذج، والتنبيه إلى أصولها القيميّة المعتمدة في المصادر الأساسية – أي القرآن الكريم والسُّنة النبوية الشريفة–. للتأكيد على أنّ التّسامح والرفق واحترام الآخرين، كُلّها قِيم حثّ عليها ديننا ومجّدتها شريعتنا، والأجدر بنا أن نتعرف عليها، ونُحوّلها إلى السلوك عملي في حياتنا ومواقفنا.

المؤسسات التربوية ودورها في ترسيخ مفهوم التّسامح ومُواجهة الغُلو والتطرف

للمؤسسات الدينية، التعليمية أو العبادية، كالمدارس والجامعات والمساجد، دور تربوي مهم في بث روح التسامح في المجتمع الإسلامي، لكونها مؤسسات تربوية عامة، يستفيد منها المجتمع كله وليس للتلاميذ فقط. والمسلمون عادة ما يستجيبون للعلماء والدعاة، ويتأثرون بهم. **لذلك**، فالمساجد – عبر التاريخ– تحمّلت جزءً من العملية التربوية، بالإضافة إلى دورها التعليمي عندما كانت مقرًّا للتدريس وإلقاء المحاضرات وجلسات البحث والمناظرة. ومن أشهر هذه

المؤسسات التي جمعت بين العبادة والتعليم، الأزهر الشريف بالقاهرة، الذي عُرف كأهم جامعة لتدريس العلوم الإسلامية بإضافة إلى شهرته كمسجد للعبادة وإقامة الشعائر الإسلامية.. وقد قام الأزهر الشريف – عبر تاريخه – بدور مهم في بث روح التسامح، ونشر قيم الوسطية والتعارف، واحترام االبحث العلمي الموضوعي والتأكيد عليه. بالإضافة إلى حرص علمائه ومشايخه – بشكل عام– على الوحدة الإسلامية والدعوة إلى الترابط والتلاحم والتآخي بين المسلمين، ونبذ كل أشكال التحارب والاختلاف المذموم. ومواجهة ثقافة التبديع والتفسيق أو التكفير لمن يخالفهم الرأي أو الاجتهاد.

التربية الدينية: الأزهر الشريف نموذجاً

لقد سعى الأزهر دائماً – من خلال مناهجه التعليمية والتربوية– إلى نبذ الغلو والتشدّد، سالكاً طريق الوسطية والاعتدال، وهذا أمر مشاهد على مرّ التاريخ، وهذا ما نشاهده اليوم –كذلك– متجسداً في مناهج التعليم الديني في الأزهر، فهذا التعليم يتميز بأنه متنوع، ومنفتح على كافة المذاهب والمدارس والآراء المتعددة والمختلفة. فبدءً من التعليم الثانوي، والذي يسبق الجامعة، يتعود الطالب على دراسة المذاهب المختلفة في دراسته للفقه، فيدرس الفقه على المذاهب الأربعة.

وفي الدراسة الجامعية – خاصة في كلية الشريعة – يتعرّض الطالب لدراسة المذاهب الفقهية الثمانية، السُّنية الأربعة: (مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان، ومذهب الإمام مالك بن أنس، ومذهب الإمام محمد بن إدريس الشافعي، ومذهب الإمام أحمد بن حنبل)، بالإضافة إلى مذهبين من مذاهب الشيعة (الشيعة الزيدية، والشيعة الإمامية)، ويَدرسُ أيضاً مذهب الإباضية، ومذهب الظاهرية. كما يَدرسُ الطالب المذاهب الكلامية المختلفة – خاصة في كلية أصول الدين –، مذاهب أهل السُّنة (الأشاعرة، والماتريدية) والمذاهب الكلامية الأخرى، كالمعتزلة، ويتعرف على آرائهم مع الترجيح. **وبالتّالي،** فالطالب في الأزهر معرفته متنوعة، ويتعوّد منذ بداية دراسته على رؤية

الاختلافات الفقهية والكلامية، التي ظهرت بعد أن التحق الرسول ﷺ بالرفيق الأعلى.

ومعرفة الطالب بوجود هذه الاختلافات والتنوع في الآراء الاجتهادية، وتحولها إلى مدارس وفرق وتيارات، يجعل الطالب مستعداً لقبول الرأي الآخر واحترامه، ودراسته ومناقشته ومجادلته، والرد عليه بالأدلة والبراهين، أو ترجيحه إذا كان قويًّا. وهذا المنهج التعليمي، يحول فعلا، دون ظهور الشخصية المتشددة أو المتعصبة دون وجه حق، إلا نـادراً. ويدفع بالطلبة إلى سلوك الوسطية في الموقف من المذاهب واجتهادات أصحابها، المتنوعة والمختلفة.

الأزهر والدعوة إلى الله

أمر الله عز وجل المؤمنين بالدعوة إلى الله، فقال: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾. (٤٢) وقال أيضا: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ۗ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ مِّنْهُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾. (٤٣) وقال ﷺ: «بلِّغوا عنِّي ولو آية». (٤٤) وفي رواية أخرى يقول ﷺ: مشجعاً على الدعوة إلى الله: «لأن يهدي الله بك رجلا واحداً خير لك من أن يكون لك حمُر النَّعم». (٤٥)

والدعوة إلى الله تعالى فرضٌ على سبيل الكفاية، إذا قام به البعض سقط عن الباقين، لكن إذا تركه الكُل أثموا جميعاً. وقد تولّى أمر الدعوة إلى الله عز وجل، في القرون الأولى للإسلام، وبعد وفاة الرسول ﷺ، أئمة آل البيت والصحابة رضوان الله عليهم والتابعون لهم بإحسان، ومع التطور الحضاري للأمة تحملت المؤسسات الدينية، وعلى رأسها المساجد والجامعات الإسلامية هذه المسؤولية، مثل الأزهر الشريف، وجامعة القرويين بالمغرب، وجامعة القيروان بتونس وغيرها من المؤسسات المرجعية الرسمية، السُّنية وغير السُّنية.

إنّ الأزهر الشريف، باعتباره مؤسسة تعليمية وعبادية في الوقت نفسه، لم يتوقف عن أداء دوره المكلف به، وعلى مدى أكثر من ألف عام، في الدعوة إلى الله عز وجل وإلى دينه، بالحكمة والموعظة الحسنة، وبمنهج وسطي وتسامح واحترام للرأي الآخر، لا يُنفّر أو يُعسّر، وإنما يُبشّر ويُيسر. وقد انتشر الإسلام في عصوره الأولى بهذا المنهج ولم ينتشر بالسيف.

وقد ظلّ علماء الأزهر وطلابه مُنكبّين على الدراسة والتحصيل والدرس والتأليف، يجتهدون ويبذلون قُصارى جهدهم في تحصيل المعارف، منفتحين على الثقافات المختلفة، يقرأونها ويتمثّلونها، ويردّون على ما يتنافى أو يتناقض مع الإسلام، عقيدة وشريعة، ويرجّحون ما يرونه راجحاً، ويؤيدون ما يرونه منسجماً مع كتاب الله وسُنة رسول الله ﷺ. كما كانت أبوابه تُفتح لِكُلّ من يريد أن يدرس فيه، سواء أكان مصرياً أو عربيًّا أو من جنسيات أخرى في العالم الإسلامي، حيث كنت تجد جميع الطلبة على اختلاف جنسياتهم، يدرسون ويتعارفون ويعيشون معاً في تآلُفٍ وتآخي ديني. يُقدّمون نموذجاً مُصغراً وواقعيًّا، لما يجب أن تكون عليه الأمة. رغم اختلاف مناطقهم وتقاليدهم وثقافاتهم الاجتماعية ولغاتهم، ومشاربهم الفكرية ومذاهبهم الفقهية.

الأزهر الشريف ودوره في التقريب بين المذاهب الإسلامية

سعى الأزهر إلى التقريب بين المذاهب الإسلامية، حيث انخرط عدد من علمائه ومشايخه وعلى رأسهم شيخ الأزهر - في خمسينيات القرن الماضي- في مشروع التقريب، دعماً لمشاريع الوحدة العربية والإسلامية، وتقوية العرب والمسلمين لمواجهة مخططات الاستعمار التجزيئية على أسس طائفية ولغوية، وذلك بإنشاء دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، في القاهرة سنة ١٩٤٧م، على يد عدد من العلماء والمشايخ من السُّنة والشيعة، على رأسهم شيخ الأزهر آنذاك الشيخ محمود شلتوت والشيخ محمد تقي القمي ممثلا للمرجع الشيعي الإيراني آية الله السيد حسين البروجردي.. وقد كان من أهم أهدافها تشجيع التعارف العلمي الموضوعي بين علماء وطلبة جميع المذاهب الإسلامية،

ونبذ التعصب والغلو، ومحاصرة دعاوى التضليل والتبديع والتكفير للمخالف المذهبي، ما سينعكس وحدة وانسجاماً اجتماعيًّا بين المسلمين في المناطق التي تتعدّد فيها مذاهبهم، وخصوصاً بين السُّنة والشيعة..

وقد صدر عن هذه الدار، مجلة تقريبية شهيرة هي: «**رسالة الإسلام**». شارك في تحريرها نُخبة متميزة من علماء وفقهاء الفريقين. وقد تُوِّجت هذه الجهود التقريبية بالفتوى التي أصدرها الشيخ شلتوت بجواز التعبد وتقليد مذهب الشيعة الإمامية «الجعفرية»، واعتباره مذهباً خامساً، إلى جانب المذاهب السُّنية الأربعة. وقد كان لهذه الفتوى وقع إيجابي، انعكس على تحسين العلاقة بين السُّنة والشيعة، كما كانت سبباً في محاصرة تيار الغلو والتطرف لدى الجانبين.

كما كان للشيخ محمد أبو زهرة فضل كبير في مواجهة مظاهر التعصب والغلو والتطرف، وقد سعى إلى التقريب بعمله التأليفي الإبداعي وعمله التدريسي والدعوي، فقد ألّف مجموعة من الكتب تحدث فيها عن أئمة المذاهب الفقهية: الإمام أبي حنيفة النعمان، والإمام مالك بن أنس، والإمام محمد بن إدريس الشافعي، الإمام أحمد ابن حنبل، كما كتب عن زيد بن علي إمام الشيعة الزيدية، والإمام جعفر بن محمد الصادق إمام الشيعة الإمامية الإثنا عشرية. وقد تميزت كتاباته عن هؤلاء الأئمة بالاعتدال والحياد والموضوعية، وقد كان الغرض منها تعريف الأمة بأئمتها، السُّنة والشيعة، والسعي وراء وحدة المسلمين ووحدة الأمة وتكاتفها، ونبذ كل غُلو أو تعصّب، يُؤدي إلى الفُرقة والصراع. وقد أصبحت هذه الكتب مراجع معتمدة في الأزهر وغيره، يستفيد منها الطلبة في إنجاز بحوثهم ودراساتهم للتعرف على المذاهب الإسلامية وأئمتها.

يقول الشيخ أبو زهرة[٤٦]: «إنّنا في هذا العصر قد تفرقنا في كل شيء في السياسة، فتقطّعت الأمم الإسلامية أقاليم متنازعة، وتوزعتها أرض الله، لا جامعة تجمعها، ولا رابطة تربطها، وأصبح ولاؤها لغير الله ورسوله ﷺ والمؤمنين، فصار لكل إقليم وليّ من أعداء المسلمين، الذين لا يألونهم

إلاّ خبالا، والولاية لأهل الإيمان لا تكون إلا لله الحق، يقول تعالى: ﴿ إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾ [المائدة: ٥٥].. وورثنا في هذا العصر التفرق المذهبي، حتى أخذ بعضنا يُكفر الآخر، من غير حُجة ولا بيّنة، وصارت للآراء والأفكار عصبية تُشبه العصبية الجاهلية. وأهل كل مذهب يحسب أن مذهبه تراث لهم فقط، وليس تراثاً للإسلام كله، وإنّ اعتبره تراثاً للإسلام، فإنه يتبع ذلك بأنّ مذهبه هو الإسلام، وأن ما عداه انحراف لا يُؤخذ به، وضلال لا يُلتفت إليه. وبهذا التفرق السياسي والمذهبي ضاعت القوى وأذلنا أعداؤنا..

و يُضيف قائلاً[٤٧]: يجب أن يُعلم أنّ المذاهب الإسلامية تراث علمي هو للجميع، لا لطائفة من الطوائف، ومن الواجب الحفاظ عليه، والعناية به، ليبقى تراثاً خالداً يُصور المجهود العلمي للمسلمين.. **ويجب أن نفرق بين الخصومة في الدين، واختلاف الفقهاء حول استنباط الأحكام التي ليس فيها نصٌّ قطعي الدلالة والثبوت، فإنّ ذلك الاختلاف ليس خصومة في الدين ولا ملاحاة، إنما هو طلب للحق في إخلاص، إلا من ران على قلبه التعصّب المذهبي، وذلك لم يكن في عصر الاستنباط الفقهي في عهد كبار المجتهدين..**»[٤٨].

ومثله في سُلوك الوسطية ومواجهة كل مظاهر التشدّد والتعصّب، كان الشيخ يوسف الدجوي[٤٩] -أحد أكابر علماء القرن الرابع عشر الهجري - الذي اشتهر بفتاويه ومواقفه المناهضة لجميع أنواع التشدّد والغُلو، وله مقالات ودراسات كثيرة، تُفند آراء المتشددين في جميع مجالات الدين، وتُبيّن يُسر هذا الدين وتسامحه. كما ترفض اتهام المخالفين بالكفر والتفسيق والتبديع، وتُقدم الأدلة من القرآن والسُّنة، على أنّ ذلك ليس من الدين في شيء. وأنّ ظواهر التشدُّد والتكفير، قائمة على الجهل وعلى أولئك الجهلاء أصحاب الثرثرة. فلا يمكن أن يقوم التكفير بين المسلمين على العلم، أو على أيدي العقلاء من أبناء الأمة. وقد نشر الأزهر هذه المقالات والدراسات والفتاوى في كتابين كبيرين. وعلى نهجهما سار الكثير من علماء الأزهر، مثل الشيخ محمد الغزالي، الذي اشتهر بكتبه ومحاضراته الكثيرة، التي واجه فيها الكثير من مظاهر

الغلو والتطرف والتشدّد، والفهم السطحي والظاهري لمفاهيم الإسلام وقيمه وأحكامه ومقاصد شريعته..

ولما كان هؤلاء العلماء والمشايخ من دعاة الوسطية والاعتدال في فهم الإسلام والدعوة إليه، فقد انعكس ذلك إيجاباً على مناهج التربية الدينية، سواء في جامعة الأزهر أو خارجها، لأنهم كانوا أساتذة ودعاة وموجهين للساحة الدينية والدعوية، بكتاباتهم المطبوعة ومحاضراتهم المسموعة..

خاتمة

وهكذا، يُمكن التأكيد في خاتمة هذه الدراسة، على أهمية التربية الدينية، ودورها الرئيس في مواجهة ظواهر الغلو والتشدّد والتعصّب، وما ينجم عنها من إرهاب وترويع، يُساهم في تشويه الإسلام، وتعميق الاختلاف بين المكونات الدينية والمذهبية والاجتماعية في المجتمعات العربية والإسلامية..

وذلك باختيار مناهج تُؤكد على منهج الوسطية والاعتدال في فهم الإسلام والدعوة إليه، وتُشجع على الالتزام بقيم الحوار والتعارف والتسامح، واحترام الرأي المخالف.. إلخ. وهنا يمكن استحضار تجارب الأزهر الشريف في تدريس جميع المذاهب الإسلامية، الفقهية والعقائدية، وانخراط عدد من علمائه ومشايخه الكبار، في مشروع التقريب بين المذاهب الإسلامية..

وبالتّالي، فالقضاء على هذه الظواهر، يبدأ من المدرسة والجامعة، وإيجاد القدوة العملية (من مُعلمين ومُربين وأساتذة وكُتاب ودعاة..)، في هذه المؤسسات، دون أن ننسى دور الأسرة والمسجد وباقي المؤسسات التعليمية والدعوية والإعلامية، وباقي المؤسسات الاجتماعية.. إلخ، فتظافر جهود الجميع، كفيل بمواجهة أي انحراف باتِّجاه الغُلو والتطرف، أو التشدُّد والتعصب، في فهم الدين والالتزام به..

الهوامش

(١) – لسان العرب: ابن منظور، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧، مادة [غلا].

(٢) – أخرجه ابن ماجه عن ابن عباس، انظر: موسوعة الحديث الشريف، وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٣١٤٤.

(٣) – أخرجه أحمد عن أنس بن مالك، موسوعة الحديث الشريف، م. س. رقم الحديث: ١٣٣٩٣.

(٤) – الحديث أخرجه البيهقى عن عبد الله بن عمرو بن العاص، انظر: موسوعة الحديث الشريف، رقم الحديث: ٤٩٣٢.

(٥) – الحديث أخرجه النسائي عن أبى هريرة، أنظر: موسوعة الحديث الشريف، رقم الحديث: ٥٠٥١.

(٦) – الحديث أخرجه مسلم عن أبي موسى، المصدر السابق، رقم الحديث: ٤٦٢٢.

(٧) – فقه الحج وفتاواه: جواد رياض، ٢٠٠٠ م، ص٨.

(٨) – بيان للناس من الأزهر الشريف: الأزهر الشريف، جاد الحق علي جاد الحق وآخرون، مطبعة الأزهر، ١٩٨٩، جـ٢، ص١٠٥.

(٩) – دور التربية والتعليم في تحصين عقول الناشئة من التطرف والإرهاب: نسرين حمزة السلطاني، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، تشرين الأول، ٢٠١٥، العدد ٢٣، ص ٥٧٣.

(١٠) – المرجع السابق، ص ٥٧١.

(١١) – الاستشهاد، الإرهاب: دراسة مفاهيم، محمد إبراهيم وآخرون، مركز يافا للدراسات والأبحاث، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ص ٣–٣٦.

(١٢) – معصوم الدم: هو كل إنسان غير محارب وغير مغتصب للأرض والمقدسات، سواء أكان مسلما أم غير مسلم.

(١٣) – أثر التربية في تكريس الغلو والتطرف ووسائل مواجهتها: عبد الرزاق لطيف جاسم البياتي، رسالة ماجستير، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، بغداد: ٢٠٠٩، ص ص ١٢٢ – ١٣٧.

(١٤) – المرجع السابق، ص، ص ١٨٢، ١٨٣.

(١٥) – دور التربية والتعليم في تحصين عقول الناشئة من التطرف والإرهاب: نسرين حمزة السلطاني، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، تشرين الأول، ٢٠١٥، العدد ٢٣، ص ٥٧٢.

(١٦) – دور التربية في مكافحة التطرف والإرهاب: محمد بن عمر بازمول، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم الكتاب والسنة، جامعة أم القرى، [بدون تاريخ]، ص ١١، ١٢، ١٤.

(١٧) – دور التربية الإسلامية في المدرسة الابتدائية في مواجهة ظاهرة الإرهاب: عبد الله محمد حريري، مجلة البحوث الأمنية، العدد ٣٣، المجلد ١٥، الرياض، ص٩.

(١٨) – المؤسسات التربوية ودورها في منع التطرف العنيف: هيفاء سلام، ورقة بحثية، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، تشرين الثانى، ٢٠١٨، ص٩.

(١٩) – مُختار الصحاح، الرازي، مكتب لبنان، ١٩٨٧، ص ٢٨٨، مادة (هـ د ف).

(٢٠) – المؤسسات التربوية ودورها في منع التطرف العنيف: هيفاء سلام، ورقة بحثية، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، تشرين الثاني، ٢٠١٨، ص ١٤.

(٢١) – دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب: خالد صالح الظاهري، رسالة دكتوراه، كلية التربة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. نقلا عن: منهج التربية الإسلامية وأساليبها في تحقيق الوقاية من الجريمة، منصور عبد العزيز الجبالي، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٠٩ هـ، ص ٣٧.

(٢٢) – الحديث أخرجه أبو داود عن أبي علقمة عن أبي هريرة [موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٤٢٩٣].

(٢٣) – الحديث أخرجه البخاري عن ربيع بن خثيم عن عبد الله رضي الله عنه، موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٦٤١٧.

(٢٤) – الوسائل التعليمية التي استخدمها الرسول [دراسة تحليلية]: محمد إلياس حسين، مجلة القسم العربى، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد الخامس والعشرون، ٢٠١٨، ص ص ٣٦٨ – ٣٨٦.

(٢٥) – وقد وجدنا كيف كان أطلس حسين مؤنس ناجحاً في توصيل وقائع الحروب والهجرة في السيرة النبوية الشريفة. [انظر أطلس تاريخ الإسلام: حسين مؤنس، وهو موسوعة تاريخية جغرافية مصرية قامت بإنجازها لجنة من العلماء المختصين بإشراف الدكتور حسين مؤنس. تضمنت تلك اللجنة العديد من المراجعين والرسامين والخطاطين والمصممين الفنيين والمصورين. تم إنجاز العمل عام ١٩٨٦ في دار الزهراء للإعلام العربي. يتألف الكتاب من ٥٣٠ صفحة، أكثرها خرائط وفيها الكثير من النصوص.

(٢٦) – استخدامات الوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية: وليد أحمد عبد، مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٣)، ٢٠١٢ م، ص ١٠٤٥

(٢٧) – المؤسسات التربوية ودورها في فى منع التطرف العنيف، هيفاء سلام، ورقة بحثية، معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية، تشرين الثاني، ٢٠١٨، ص ١٥.

(٢٨) – خصائص معلم التربية الإسلامية: انتصار غازي مصطفى، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٥، العدد (٣، ٤)، ٢٠٠٩، ص ص ٢٥٢ – ٢٥٥

(٢٩) – يُنسب هذا الشعر إلى أبي الأسود الدؤلي، كما يُنسب أيضا للأخطل، وقد نسبه أبو الهلال العسكري في جمهرة الأمثال إلى المتوكل الليثي.

(٣٠) – مواصفات المُعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس، عاطف سالم أبو نمر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٨، ص ١١٥، ص ١١٦.

(٣١) – الحديث أخرجه الترمذي عن عمران بن حصين، موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٣٤٦٧.

(٣٢) – لسان العرب لابن منظور، مادة «سمح».

(٣٣) – تفسير القرآن العظيم: ابن كثير، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، جـ ٤، ص ص ٣٣٥-٣

(٣٤) – الحديث أخرجه البخاري عن أبي هريرة، موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٣٣٧٤.
(٣٥) – الحديث أخرجه ابن ماجه عن أبي هريرة، موسوعة الحديث الشريف، رقم الحديث: ٤٢٨٢.
(٣٦) – الحديث أخرجه أحمد عن عقبة بن عامر الجهني، موسوعة الحديث الشريف، رقم الحديث: ١٧٩٠٩.
(٣٧) – الكشاف، الزمخشري، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، جـ ٢، ص ٢٩٨.
(٣٨) – المصدر السابق: جـ ٢، ص ٤٣
(٣٩) – الحديث أخرجه أحمد عن ابن عباس، موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٢٢٧٢.
(٤٠) – الحديث أخرجه احمد عن أبى أمامة، موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ٢٢٩٥١.
(٤١) – الحديث أخرجه البخاري عن أنس، موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشُّؤون الإسلامية، رقم الحديث: ١٣٥٦.
(٤٢) – سورة آل عمران: الآية ١٠٤
(٤٣) – سورة آل عمران: الآية ١١٠
(٤٤) – الحديث أخرجه البخاري عن عبد الله بن عمرو، أنظر: موسوعة الحديث الشريف، م. س، رقم الحديث: ٣٤٦١.
(٤٥) – الحديث أخرجه مسلم عن سهل بن سعد، موسوعة الحديث الشريف، م. س، رقم الحديث: ٦٣٧٦.
(٤٦) – الإمام زيد: أبو زهرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص١٠.
(٤٧) – المرجع السابق، ص١٢.
(٤٨) – الإمام الصادق: أبو زهرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٦.
(٤٩) – انظر: مقالات وفتاوى الشيخ يوسف الدجوي، مجمع البحوث الإسلامية، المطابع الأميرية، ط– ١٩٨١.

مناهج التعليم الديني في مجتمع تعدّدي
- لبنان نموذجاً -

د. غالب العلي(*)

خلاصة

التعليم الديني المدرسي، هو أحد أركان التربية الدينيّة، فمن خلاله يتعرّف تلامذة المدارس على هويّتهم الدينيّة بشكل مُمنهج، ويكتسبون التعاليم الدينيّة التي توجّه سلوكهم في الحياة الفرديّة والجماعيّة. وفي مجتمع تعدّدي قائم على أساس ديني كلبنان، تتعدّد الأطر المرجعيّة لمناهج التعليم الديني، حيث يحاول كلٌّ منها تأكيد الهوية الدينيّة لدى المنتمين لكلّ دين، لذلك، فالبحث في مقاربات العيش المشترك، والحياة معاً، في ظلّ هذا التعدّد له أهميَّة مصيريّة، تخدم استمراريّة البناء الاجتماعي، وتضمن ديمومته.

لذا، فإنّ مقاربة موضوعيّة ومنفتحة، تنطلق من المشتركات بين مناهج التربية الدينيّة الإسلاميّة والمسيحيّة، يُمكن أن تُثمر إصلاحاً تربويًّا على مستوى التعليم الديني المدرسي، بما يخدم طبيعة المجتمع اللبناني التعدّدي، ويفتح الأفق على تطلّعات متقدّمة، لمقاربة تعليم ديني حقيقي، متناسب مع خصوصيّة المجتمع اللبناني بتركيبته الطائفيّة..

(*) - أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانيّة، ومدير الإشراف التربوي في المؤسّسة الإسلاميّة للتربية والتعليم، بيروت- لبنان.

الكلمات المفتاحيّة: مناهج التربية الدينيّة، الإصلاح التربوي، التعليم الديني، المجتمع التعدّدي..

مقدّمة

لا أحد يُنكر دور الدين في صوغ الهويّة الفرديّة والهويّة الجمعيّة لمجموع المتديّنين بدين ما، لأنّ الدين يُعتبر مكوّنًا مهمًّا من مكوّنات البناء الفوقي للمجتمعات بما يحوي من تعاليم وإرشادات وأحكام وثقافة، فهو عنصر مساهم بفعاليّة في صنع عالم الفكر والسلوك لأيّ حضارة من الحضارات الإنسانيّة. من هذا الجانب، نجد أنّ الوظيفة التربويّة للدّين، على جانب كبير من الأهمّيّة، لما لها من دور في تشكيل الاتّجاهات، وبناء المواقف، وتوجيه السلوك.

وإذا كان المنهج التربوي، يرتكز على الإيديولوجيا، التي يدين بها المجتمع الذي ينبثق عنه، فالفلسفة العامّة للدولة هي التي توجّه المسيرة العامّة للتربية، وتُحدّد على ضوئها المناهج التعليميّة بأهدافها، ووسائلها، وأساليب التقويم، والأنشطة، وجميع مكوّنات العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

وبالتالي، فإنّ تعدّد الأديان في مجتمع من المجتمعات، سيُفضي إلى تعدّد في فلسفات التربية المستمدة من كلّ دين من هذه الأديان، وهذا ما يؤدّي إلى الاختلاف والتضارب في مناهج التربية العائدة لكلٍّ منها، الأمر الذي يطرح إشكاليّة مقاربة الهويّة الجمعيّة للمجتمع.

الإشكاليّة

يَبْرزُ النموذج اللبناني كمثال للمجتمعات التعدّديّة على أساس ديني، حيث أنّ التركيبة اللبنانيّة قائمة على التركيب الديني الطائفي. ففي لبنان، ينقسم اللبنانيّون إلى قسمين رئيسين، بالنظر إلى الدين الذي يدينون به، فهم إمّا مسلمون وإمّا مسيحيّون. ويلعب الدين دوراً مهمًّا في حياتهم، فينعكس في سلوكهم وتصرّفاتهم، وفي تفضيلاتهم وخياراتهم. ولمعظم اللبنانيّين مرجعيّتهم الدينيّة التي يلتجئون إليها في الأمور الحياتيّة بمختلف مجالاتها.

وهذا ما يطرح تساؤلات حول مدى الاختلاف والتعارض بين مناهج التعليم الديني، الذي تُدرّس في المدارس اللبنانيّة، سواء في المدارس الرسميّة أو في المدارس الخاصّة. ومع الاختلاف والتعارض هل يكون لذلك تداعيات على المردود التربوي العام في المجتمع القائم على تعدّد الأديان؟

المنهج

من خلال هذه الدراسة، سنتطرّق إلى مفهوم التعدّدية وتطبيقاته، لتبيان خصوصيّة المجتمع اللبناني، وبالاستفادة من المنهج المقارن، سنتعرّف على خصائص مناهج التربية الدينيّة عموماً، في كلٍّ من الديانتين الإسلاميّة والمسيحيّة، وكذلك، بالرجوع إلى النصوص الدينيّة المرجعيّة، التي تُعتبر الأساس لأتباع كلٍّ من الديانتين.. وبعد ذلك، سنحاول أن نرسم صورة عامّة لملامح الإصلاح في مناهج التعليم الديني، بما يتلاءم مع خصوصيّة المجتمع اللبناني التعدّدي.

أوّلاً: مفهوم التعدّدية وتطبيقاته

إنّ الواقع التعدّدي القائم في لبنان ليس ظاهرة خاصّة به، أو حصراً عليه، بل التعدّدية موجودة أيضاً في أنحاء العالم، حيث تُوجد مجتمعات ودول متنوّعة في مكوناتها العرقية (الإثنية) والدينية. والتعدّدية قد تنشأ مع تشابك مصالح الجماعات والشعوب المتجاورة والمتداخلة مع بعضها البعض، على أرض واحدة. وهذا الارتباط بين الناس بدأ مع ظهور التجمّع الإنساني على وجه الأرض، وكان محكوماً لطبيعة المصالح القائمة بين هذه الجماعات أو الشعوب، لذا لم تكن ثابتة ومستقرّة.

ومع تطوّر المجتمع الإنساني، تطوّرت إدارة العلاقات الإنسانيّة الجماعيّة على أساس الاعتراف النظري بالتعدّدية، فتكرّست في التشريعات والقوانين والمواثيق والعهود، بين الشعوب والمجتمعات، ولكن تطبيقها تفاوت في المناطق التي شهدت واقعاً تعدّديًّا.

ولعلّ أوّل ظهور لفكرة التعدّدية في الفكر السياسي، كانت لدى بعض تيّارات الفلسفة اليونانيّة القديمة، ثمّ ظهرت مع الفتوحات الإسلاميّة في القرن السابع الميلادي، عندما اعترف المسلمون بوجود الجماعات غير الإسلاميّة، من خلال ما عُرِف بعهد أهل الذمّة، ولاحقًا ظهرت في نهاية القرن السابع عشر، مع مونتسكيو (Montesquieu) وفولتير (Voltaire) ولوك (Locke) وسبينوزا (Spinoza)، الذين نظّروا للتعدّدية، على أثر الحروب الدينيّة التي شهدتها أوروبا والتناقضات في المعتقدات والإيديولوجيّات.

وإذا كانت بعض المجتمعات تعدّدية في طبيعتها، فما المقصود بالتعدّدية؟ وما هي تطبيقاتها؟ وكيف تُدار هذه التعدّدية في لبنان؟

أ- في معنى التعدّدية

في إطار توضيح معنى التعدّدية، يُمكن أن نطرح مفهومين هما: التعدّدية بالمعنى العام، والتعدّدية بالمعنى الخاص.

١) التعدّدية بالمعنى العام

التعدّدية بالمعنى العام، هي من السُّنن الكونيّة، فالخالق واحد، والتعدّدية في المخلوقات، والله واحد، والتعدّدية في الشرائع والمذاهب، والإيمان واحد، والتعدّدية في مراتب التصديق ومستويات الخطاب والمخاطبين، والإنسانيّة واحدة، والتعدّدية في الأمم والشعوب والقبائل والأجناس والحضارات الإنسانيّة[١]. وهذه التعدّدية، تحياها المجتمعات على اختلاف أنواعها وأشكالها، حيث نرى الاختلاف في كلّ شيء، وعلى مختلف المستويات، وفي كلّ مناحي الحياة. بحيث لا يُمكن تصوّر مجتمع واحد لا تنوع فيه، فالحياة الإنسانيّة زاخرة بالتنوّع والاختلاف والتعدّد.

وكمثال على هذا النوع من التعدّدية، ما نجده عادة في المجتمعات الديمقراطيّة، التي تتّخذ التعدّدية فيها ثلاثة أوجه[٢].

الوجه الأوّل، التعدّدية الدستوريّة، وتعني وجود عدد من المؤسّسات الحاكمة بمُوجب مبدأ الفصل بين السلطات، وتوزيع قوّة وصلاحيّات السلطة، بين عدد من الأجهزة، التي تُحدّد سياسة الدولة وتوجّه الحياة العامّة، مثل السلطات التشريعيّة والتنفيذيّة والقضائيّة، ولكلٍّ منها مُستشارون وموظّفون ومراقبون وغير ذلك، وتنعكس هذه التعدّدية الدستوريّة أيضاً في منح السلطات المحليّة صلاحيّات تشريعيّة وتنفيذيّة ثانويّة.

والوجه الثاني، التعدّدية الاجتماعيّة، التي قد تظهر من خلال قاسم مشترك بين أعداد كبيرة من التنظيمات، مثل الجماعات المختلفة، والثقافات المحليّة وأنساق القيم والإيديولوجيّات. وتتمثّل التعدّدية الاجتماعيّة بالنقابات المهنيّة، والجمعيّات والنوادي ونقابات العمّال، واتّحادات الطلاّب والمعلّمين، والغرف التجاريّة واتّحادات الصناعيّين، والحركات النسويّة والمؤسّسات الدينيّة وغيرها. فتقوم بين هذه الجماعات علاقات تنافس ومساواة، ومراقبة متبادلة حسب موازين القوى القائمة في المجتمع.

وهذه الجماعات لا تتشكل بمبادرة من الدولة، **لذلك**، فهي غير مرتبطة بها، أو معتمدة عليها في وجودها وبقائها، بل هي مستقلّة، وتُشكّل بمجموعها القنوات التي يُمكن للمواطنين من خلالها التعبير عن مصالحهم وآرائهم، ومراقبة تطبيق السياسات الحكوميّة.

الوجه الثالث، هو التعدّدية الحزبيّة، التي تُفرز أحزاباً وحركات وتيّارات تتنافس فيما بينها، للوصول إلى السلطة بواسطة الانتخابات، وتضمن الدولة للأحزاب الحرّية الضروريّة للعمل والدعاية، وتؤمّن لها فرص التعبير عن نفسها، وتسلّم بحقّها في المعارضة السياسيّة المنضبطة بمبادئ الدستور وسيادة القانون. والهدف من التعدّدية الحزبيّة، هو إيجاد تعدّدية سياسيّة، يتمّ بموجبها توزيع السلطة والقوّة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة بين الأحزاب، التي تمثّل مجموعات مختلفة وعديدة، تُعبّر عن مواقفها في عمليّة صنع القرار.

٢) التعدّدية بالمعنى الخاص

تُعتبر التعدّدية بالمعنى الخاص، نقيضاً لفكرة الواحديّة، كالتي تتميّز بها الأنظمة الكلّية. فالواحديّة ترتكز على وجود شعب واحد، متجانس في أغلب الحالات، ويتلاقى على مصلحة عامّة واحدة، بينما التعدّدية، تنطلق من وجود مجموعات وفئات وتنظيمات غير متجانسة من أصحاب المصالح والمعتقدات والولاءات المتغايرة، وتوجد فيما بينها اختلافات جذريّة وليست ثانويّة، مثل الاختلافات التي تتعلّق بالعادات والتقاليد والمعتقدات. فمن الدول التعدّدية نذكر يوغسلافيا، التي لا تشكّل دولة ذات وحدة قوميّة، بل تعدّدية متمايزة، لأنّها لا تتألّف من شعب واحد أو ثقافة يوغسلافيّة واحدة، بل من عدّة إثنيّات وشعوب، كالكروات والسلاف والصرب، وكل شعب منهم يتمتّع بثقافته وتقاليده الوطنيّة الخاصّة به.

ويُوجد عادة في المجتمع التعدّدي المستقرّ، نوع من الاتّفاق بين مُكونات المجتمع، حول مبادئ النظام وطرق عمله، ممّا يتيح انتظام الاختلافات في إطار مشترك بين الجميع، فيؤدّي ذلك إلى الحفاظ على المجتمع وتماسكه، ويسهّل عمل التنظيمات المختلفة، وعمل جهاز الدولة المعني بالدفاع عن التضامن والتماسك الاجتماعي.

والثقافة السائدة في المجتمع التعدّدي المستقرّ، عادة ما تدعو إلى التسامح والتبادل الثقافي، في إطار من الانفتاح واحترام الاختلاف وتقبّله، والاعتراف بحقّ الآخرين، ورفض الإكراه والعنف.

والتعدّد في المجتمع الواحد، قد لا يعود بالضرورة إلى عامل واحد محدّد، بل يتنوّع بتنوّع ظروف المجتمع وتركيبته ورؤية مكوّناته وطبيعة المصالح، لذلك نشهد في المجتمعات تعدّديات، قبليّة أو طائفيّة أو دينيّة أو ثقافيّة أو سياسيّة أو اقتصاديّة وغيرها[٣].

وتقوم فكرة التعدّدية، على الاعتقاد بأنّ لكلٍّ من الجماعات غير المتجانسة الحقّ في الوجود، وممارسة حقوقها كغيرها، ولها الحقّ في التعبير عن

وجودها. كما لا تقوم التعدّدية في المجتمع الواحد بالقوّة والإكراه، ولا بهيمنة طرف على آخر، بل تأتي من إرادة واعية ومُدركة، وإلاّ تحوّلت إلى تناقضات وصراعات. ولعلّ ما حدث في الدول الاشتراكية في القرن العشرين، أوضح مثال على ذلك، ففرض التجانس بالقوّة والقمع لفترة تجاوزت نصف قرن، ولّد عُنفاً وعداء شَرِسَين، كما حدث في يوغسلافيا وجمهوريّات الاتّحاد السوفياتي سابقًا.

ويُمكن تحديد نوعين من المجتمعات التي تعيش التنوّع الثقافي أو الطائفي، هما المجتمع التعدّدي، والمجتمع الفُسيفسائي، فالتعدّدية، مفهوم يُشير إلى «العلاقات الوفاقيّة أو الانسجاميّة بين عدّة جماعات مصلحيّة، ودينيّة أو إثنيّة، ضمن نظام اجتماعي موحّد»(٤). بينما المجتمع الفُسيفسائي يتألّف من جماعات متباينة، « تنشط ضمن بنية اجتماعيّة مشتركة، ولكن من دون أن تتّفق على أسس تلك البنية»(٥)، أي المعتقدات والقيم الجوهريّة المتعلّقة بالهويّة والأمّة والديانة.

والحدّ الأدنى للتعدّد، يُمكن أن نُقاربه من خلال الافتراض الآتي: إنّ لكلّ مجتمع منظومة من القيم والتقاليد الفكريّة والتصوّرات، التي يعتقد أصحابها أنّ من الواجب تطبيقها من أجل الوصول إلى حياة معقولة ومقبولة، وعندما تتعارض هذه القيم والتصوّرات مع بعضها البعض، تبرز الحاجة لوضع قواعد مقبولة تُلزم الأطراف المختلفة لتنظيم العلاقة بينها، فيلعب التفاوض والحوار دوراً في التوصُّل إلى هذه القواعد، التي تعكس عادة، موازين القوى في المجتمع، وهذا ما نجده في الدول الديمقرطيّة(٦).

ب- تطبيق التعدّدية

إنّ تطبيق نظام التعدّدية في الواقع الإنساني التعدّدي، قد ينتج عنه نوعان من المشاكل، مشاكل ناتجة عن سوء التطبيق، ومشاكل ناتجة عن عدم التطبيق. فالتعدّدية في الحقيقة، توجد عندما تتواجد الشعوب بالقرب من بعضها، فإذا اعتُرف بالتعدّد وطُبّق النظام التعدّدي، فقد ينتج عن ذلك أخطاء، مقصودة أو

غير مقصودة، تؤدّي إلى ظهور الأزمات، وفي حال عدم التطبيق، فالتناقض يتفجّر حتماً، ويؤدّي إلى مشاكل شديدة ومعقّدة.

ومن الملاحظ أنّ بعض الدول التي عانت من الواقع التعدّدي زمنًا طويلاً، أو التي فُرض عليها الواقع التعدّدي، قد اعترفت بواقعها التعدّدي من خلال الاعتراف بحقوق جميع العناصر المكوّنة لها، ومن خلال تجسيد هذا الاعتراف بالأنظمة التي ترعى هذه التعدّدية. ولكن إقامة هذه النُّظم لم يكن كافيًا، لأنّ التطبيق العملي لم يُعطِ في أغلب الحالات النتيجة المرغوبة للتعايش.

ولكن بعد أن فشلت المواطنة في المجتمعات الديمقراطيّة، في حلّ قضايا الأقلّيات ومشكلات العدالة الاقتصاديّة والاجتماعيّة، برزت الحاجة في الدول الديمقراطيّة إلى الاعتراف بتمسّك المجموعات الإثنية والقوميّة والطائفيّة، بحقوقها وتقاليدها وولاءاتها التي عادت لتشكّل قناة للعمل الجماعي وملاذًا من التمييز، كما هو الحال في بلجيكا وكندا (تعدّدية قوميّة)، وفي سويسرا (تعدّدية ثقافيّة ولغوية)، تتعايش مع بعضها ويحميها القانون، وكما كان سائدا في السلطنة العثمانيّة التي نظّمت شؤون الطوائف المختلفة ومنحتها الحرّيّة الكاملة في إدارة شؤونها في إطار قانون الطوائف (الملّت)[٧].

وحسب مايكل فالزر(Walzer) فإنّ هناك خمسة مواقف من التعدّد في المجتمع: موقف الإذعان للتعدّد، في سبيل مصلحة السلم الأهلي على قاعدة التسامح الديني، وموقف اللامبالاة، وموقف القبول الرواقي بالآخر، وموقف الانفتاح مع الفضول وبعض الاحترام، وموقف القبول الحماسي بالاختلاف، على أنّه الشرط الضروري لنموّ الإنسان[٨].

وإذا كانت التعدّدية بتطبيقاتها تختلف من مكان إلى آخر، فكيف هو الحال في لبنان الذي يزخر بالتنوّع والتعدّد، وعلى ما تقوم التعدّدية فيه، وكيف تُدار؟

ج- إدارة التنوّع والتعدّد في لبنان

يشكّل لبنان بطوائفه الثماني عشرة، حالة نموذجيّة للتنوّع وعدم التجانس من

جهة، ويشكّل بديانتيه الإسلاميّة والمسيحيّة حالة للتعدّد من جهة ثانية، فالتنوّع والتعدّد الموجودان فيه، يُمكن أن يؤديّا إلى تفتيت الوحدة السياسيّة للبلد، على أساس الانتماءات المختلفة، ويذهبا بالنظام السياسي إلى التشرذم والانقسام.

والسؤال المهمّ الذي يُطرح هنا هو: هل اللبنانيّون قادرون على إقرار مبدأ التعايش داخل مجتمع سياسي واحد، وفي ظلّ دولة مركزيّة واحدة؟ رغم الاختلافات الكبيرة بين الجماعات المشكّلة للبنان؟ لقد مرّ على إقرار وثيقة الوفاق الوطني في العام ١٩٩٠م، ما يُقارب ثلاثة عقود من الزمن، ولا يزال السؤال هو نفسه: كيف يستطيع اللبنانيّون إيجاد آليّة للحكم، تمكّنهم من إدارة التنوّع والتعدّد داخل مجتمعهم؟

لقد عانى لبنان خلال فترات متقطّعة من تاريخه، من أزمات داخليّة حادّة، أدّت في بعض الأوقات إلى الاقتتال بين اللبنانيّين، وفي كثير من الأوقات إلى أزمات سياسيّة كبيرة بين رجال الحكم، فقد كشف تاريخ لبنان الحديث المضطرب، تأثير الولاءات الطائفيّة والعائليّة والقبليّة على مشروع قيام الدولة. وقد غذّت الروح الطائفيّة الصراع والعداوة، ودعمت المواجهات المدمّرة التي خيّمت على الواقع اللبناني، خاصّة خلال أحداث العام ١٩٧٥ وما بعده. فما شهده لبنان ويشهده من توتّرات مُزمنة، وصراعات متعاقبة، يُمكن ردّه إلى إشكاليّة إدارة التنوّع والتعدّد فيه. إذ أنّ لبنان مثال واضح لبلد أدّى تنوّعه الثقافي، إلى إلحاق أضرار فادحة بكيانه السياسي بشكل منتظم.

وتعود مسألة تنظيم إدارة التنوّع والتعدّد في لبنان إلى فترة الحكم العثماني، فقد أطلقت الدولة العثمانيّة عام ١٨٦٤ أوّل عمليّة لإدارة التنوّع والتعدّد في تاريخ الشرق، عندما أقرّت نظاماً للحكم في جبل لبنان، يقوم على مشاركة خليط من الطوائف المذهبيّة الإسلاميّة والمسيحيّة، وفق نسب عدديّة محدّدة بدقّة رياضيّة، فتمّ الاعتراف بالبنية الاجتماعيّة لجبل لبنان على أنّها بنية طوائفيّة أساساً، وأنّ الطوائف هي القوى السياسيّة والاجتماعيّة الأساسيّة والوحيدة. وبذلك تمّ وضع قانون انتخابي ديمقراطي لانتخاب مجلس إدارة جبل لبنان. وقد نصّ نظام ١٨٦٤ في المادّة العاشرة على أنّ «أعضاء مجلس الإدارة يُنتخبون

بمعرفة مشايخ القرى، كما أنّ انتخاب الشيخ، يكون بمعرفة أهل القرية»، وفي المادّة الرابعة «يكون في كلّ قرية شيخ يُنصّبه المتصرّف بانتخاب أهلها».

وتطوّرت صيغة إدارة التنوّع والتعدّد في لبنان مع مرور الزمن، وكان لها ثلاث محطّات كبرى، المحطّة الأولى مع الانتداب الفرنسي وإعلان دولة لبنان الكبير في العام ١٩٢٠، والمحطّة الثانية مع الاستقلال وصيغة الميثاق الوطني في العام ١٩٤٣، والمحطّة الثالثة مع اتّفاق الطائف ووثيقة الوفاق الوطني في العام ١٩٩٠.

ورغم كلّ المحاولات التي جرت والتي تجري يوميًّا في الساحات السياسيّة والاجتماعيّة والفكريّة في لبنان، إلاّ أنّ لبنان ما زال على سابق عهده، لم يستقرّ له قرار ولم يركن إلى الهدوء. غير أنّ اللبنانيّين أثبتوا عبر تاريخهم المشترك تمسّكهم بصيغة العيش المشترك، ورغبتهم في تعزيز شعور الانتماء والولاء للدولة التي ترعاهم، مع كلّ المصاعب التي واجهتهم، والأحداث الخارجيّة التي ضغطت عليهم. ولكنّ الحقيقة التي لا مهرب منها، هي أنّ إدارة التنوّع في بلد مثل لبنان، هي عمليّة معقّدة ومقاربتها قضيّة شائكة.

فالحقيقة الموضوعيّة تؤكّد، أنّ الاستقرار السياسي، يفرض مُسبقًا – بوجه عام– وجود تجانس ثقافي، واتّفاق حول القيم الأساسيّة، وانسجام اجتماعي، وتكامل وطني، وشرعيّة سياسيّة، لكي تُنظَّم وتُوجَّه أفعال الناس وتطلعاتهم في اتّجاه الأهداف العامّة للمجتمع، من خلال إشعارهم بأنّهم يشاركون في صياغة القرار السياسي. وهذا ما تؤكّده النظم السياسيّة المعاصرة والنماذج النظريّة العامّة للكثير من المنظّرين، أمثال هانتينغون (Huntington) ومور (Moore) وبايندر (Binder) وهدسون (Hudson). فقد هدّدت الانقسامات الثقافيّة، الاستقرار السياسي في الهند والسودان وإيرلندا وجنوب أفريقيا وبلغاريا، وما زالت تهدّده، عبر إثارة القلاقل الاجتماعيّة والحركات الانفصاليّة[٩].

وقد حدّدت هَنَا أرندت (Hannah Arendt) شرطين للحفاظ على حياة سياسيّة خلاّقة وبنّاءة، الشرط الأوّل، قدرة الناس على الاتّفاق على العيش

المشترك بطرق تختلف عن عيشهم الماضي، والشرط الثاني، أن يعقدوا هذا الاتّفاق بكامل حرّيتهم، وباستقامة ونزاهة، مخلّفين وراءهم ليس الذكرى نفسها، بل العداوة المتواصلة والحاجة إلى الانتقام المرتبطة بذكرى ماضٍ أليم[١٠]. كما حاولت (أرنـدت) أن تُشير إلى دور الغفران في التجاوز عن أحداث الماضي، وفتح صفحة جديدة في حياة الشعوب المتعايشة، بناء على أسس ومرتكزات جديدة، تقلب صفحة الماضي، وتفتح صفحة المستقبل على أفق جديد للحياة.

ففهم المجتمع لذاته ولمشكلاته ولهويّته ولهدفه، هو القوّة الأساسيّة التي تشدّ أفراد المجتمع بعضهم إلى البعض الآخر، وتجعلهم يتكاتفون في سبيل حلّ مشكلاتهم الداخليّة والخارجيّة[١١]. فالنزاع أو الخلاف في المجتمعات المتنوعة والمتعددة دينيًّا ومذهبيًّا، لا يحدث على جوهر الإيمان، بقدر ما يدور حول النماذج والسلوكات المرافقة للطقوس أو الممارسات الاجتماعيّة تُجاه الآخر، لذلك يرتفع منسوب «التعصّب» و«الانغلاق على الذات»[١٢].

وكما هو معروف في لبنان، فبقدر ما تزداد مشاعر الضعف لدى أيّ جماعة طائفيّة أو أيّ فريق سياسي، يزداد اعتماده على الدعم الأجنبي، وبقدر ما تتنامى الرغبة في تغيير ميزان القوى الداخلي عند فريق ما، تجده يُلقي بنفسه أكثر فأكثر في أحضان الغريب، وبقدر ما يزداد تصميم أيّ فريق على فرض إرادته السياسيّة بالقوّة، يسهل وقوعه ضحيّة الاستغلال الخارجي[١٣]. فالتدخّل الخارجي عادة يجد مداخله في العداوات الداخليّة والنزاعات الأهليّة ممّا يزيد المشكلة تعقيداً.

وفي لبنان، فإنّ الرؤية الأكاديميّة المتعمّقة للتنوّع، تُختصر بالانتماء الديني-الطائفي للفرد[١٤]، والتي يتفرّع عنها الانتماء الثقافي العربي أو الغربي، وقد حاول عدد من المثقّفين اللبنانيّين أن يقاربوا مسألة التنوّع والتعدّد في لبنان، لإرسائها على أسس نظريّة تأخذ مداها في التطبيق، وتكون المدخل إلى إصلاح النظام اللبناني. نذكر منهم، سليم عبّو الذي يرى أنّ التنوّع في لبنان يتمظهر بمظهرين، **الأوّل طائفي**، ويتمثّل بالانتماء الديني الطائفي للمسلمين والمسيحيّين، **والثاني ثقافي**، يتمثّل بالانتماء إلى النمط الثقافي العربي أو الغربي[١٥].

أما ساسين عسّاف فيرى أنّ أيّ صيغة توافقيّة بين اللبنانيّين، يجب أن ترتكز إلى الآتي: إيمان اللبنانيّين بلبنان وطناً نهائيًّا لأبنائه فقط، ولبنان يشكّل وحدة مصير للجماعات الموجودة فيه، بصرف النظر عن رغبة هذا الجيل أو ذاك في الخروج عن هذه الوحدة، واعتبار لبنان حقيقة تاريخيّة عُليا، تعلو على حقيقة الفرد والجماعة والطائفة والحزب والطبقة وغيرها، وهي سعيٌ حضاري كبير، يستدعي إزالة المشاريع الفئويّة الخاصّة. ويرى أيضاً، أنّ أيّة صيغة توافقيّة يجب أن تستدعي بالضرورة شعور الجماعات اللبنانيّة على تنوّعها، أنّها على انسجام وتوافق في خطّ المصير الواحد، وشعورها بكونها أعضاء أساسيّة في جسم الوطن الواحد والدولة الواحدة، فليس ثمّة جماعات شريفة وأخرى وضيعة، وليس ثمّة جماعات رئيسة وأخرى ثانويّة. ويجب أن تحترم هذه الصيغة حرّية الفرد والجماعة، بأبعادها السياسيّة والفكريّة والدينيّة والحياتيّة، بشرط التقيّد بالأنظمة العامّة التي تضمن حرّيّة الآخرين في التنامي الحرّ والتكامل الطبيعي[١٦].

من جهته يرى أنطوان مسرّة، أنّه لمواجهة الأخطار الداخليّة والخارجيّة المستمرّة على لبنان، على اللبنانيّين أن يشجّعوا الثقافة الدستوريّة، بعد إصلاح وتجديد ما يتمّ التداول فيه في كلّيّات القانون وأقسام العلوم السياسيّة في لبنان، لأنّ التشريع الدستوري لا يختزل الديمقراطيّة بمعادلة «النصف زائد واحد»، وهذه التفسيرات التبسيطيّة لحكم الأكثريّة تحول دون تمكّن المجتمعات المتحرّرة من تحقيق السّلم الأهلي، والسند القانوني والاستقرار السياسي، فقد تكون بحاجة إلى نُظم دستوريّة تقوم على الوفاق والإجماع أكثر ممّا تقوم على التنافس. كما يجب على اللبنانيّين أن يحيوا الذاكرة الجماعيّة الأليمة، كما يجري في إسبانيا وبلجيكا وسويسرا، من تناقل التجارب الماضية المحزنة والمثيرة لأحزان قوميّة جماعيّة، من جيل إلى جيل عبر عمليّة التنشئة، وتثبيتها في الذاكرة الجماعيّة، عبر التعليم الصحيح للتاريخ، ومن خلال إحياء الذكرى بشكل مؤسّسي منتظم، لأنّ الندم الوطني في مجال تهذيب النفس في المجتمعات المتعدّدة الطوائف يشجّع على العقلانيّة والواقعيّة والتضامن[١٧].

فعلى التربية في لبنان أن تهتمّ بالتربية على الثقافة التعدّدية الحقيقيّة.

بينما ذهب جورج قرم، إلى تقديم عدد من الإصلاحات السياسيّة التي تشكّل بمجموعها فرصة لإدارة التنوّع في لبنان، ويأتي على رأس هذه الإصلاحات تفعيل دور البلديّات من خلال تقوية اختصاصاتها وتأمين موارد مستقلّة لها، ووضع نظام انتخابي يؤمّن فعليًّا تمثيل القاطنين في النطاق البلدي، ممّا سيسمح لاحقًا بإصلاح إدارة الأقضية والمحافظات وإدارات الدولة المركزيّة. ويدعو أيضًا إلى انتخاب رئيس الجمهوريّة من قبل الشعب لأنّه رمز للسيادة، وقوّة شرعيّته يستمدّها من الاختيار الشعبي المباشر. فحصر اختياره بالمجلس النيابي لا يؤمّن صفة تمثيليّة حقيقيّة نظرًا لوجود القيد الطائفي في توزيع المقاعد، ولتأثير العوامل الإقليميّة والدوليّة في نوّابه. وهذا الأمر يسري أيضاً على موقع رئيس مجلس الوزراء. كما يدعو إلى توسيع المجالس التمثيليّة ليتسنّى لكلّ الآراء أن تجد طريقها إلى هذه المجالس، تلافيًا للمشاكل والتوتّرات التي تنجم عن استبعاد هذه التيّارات الفكريّة، وتلافيًا لتسلّط فئات محدّدة على هذه المجالس. كما يطالب بعدم حصر قوانين الأحوال الشخصيّة بالطوائف، بل ترك الخيار للمواطن باللجوء إلى قانون مدني أو طائفي، فيما يخص أموره الشخصيّة. وتأتي هذه الاقتراحات في الإصلاح السياسي كجهد قانوني لفصل الطوائف عن النظام العام، لتعزيز الكيان ودعم الدور الروحي والأخلاقي للطوائف، وإيجاد آليّات جديدة لفرز قيادات وزعامات متحرّرة من الرهان الطائفي، قادرة بالتّالي، على حكم البلاد خارج الحلقات المفرغة التي تتخبّط فيها منذ أكثر من قرن ونصف، عندما زُجّت الطوائف اللبنانيّة في لعبة الهيمنة على منطقة الشرق الأوسط..[١٨].

وهكذا نجد أنّ الطروحات الفكريّة والرؤى النظريّة للمسألة اللبنانيّة كثيرة المداخل والمخارج، ممّا يعقّد عمليّة الحلّ، ويجعلها قضيّة صعبة ومستعصية. لكنّ الأمر الأهمّ في كلّ ذلك، هو فهم اللبنانيين لواقعهم، وإدراكهم لما يجري حولهم، والاعتبار من كلّ مآسي الماضي، والتطلّع إلى حياة جديدة، تأخذ بالحسبان أنّ لبنان هو للبنانيّين جميعاً من دون تمييز بين لبناني وآخر، فالجميع

لهم الحقّ في أن يُعبّروا عن لبنانهم، وعلى الكلّ واجب حماية لبنان من كلّ ما يهدّد صيغة عيشه المشترك.

إزاء هذا التعقيد في المسألة اللبنانيّة، وباعتبار أنّ التعدّد الأبرز في لبنان هو التعدّد الديني والطوائفي، ما هو الدور الذي تلعبه التربية الدينيّة في تماسك أو عدم تماسك الصيغة التعدّدية اللبنانيّة، باعتبار أنّ التربية هي من أهم مداخل الإصلاح في أي مجتمع؟

لذلك، فإنّ فهمًا متقدّمًا لمناهج التربية الدينيّة، في كلٍّ من الديانتين الأساسيتين التي يَدينُ بهما اللبنانيّون، قد يفتح الأفق على تطلّعات متقدّمة لمقاربة تعليم ديني حقيقي، يتناسب مع خصوصيّة المجتمع اللبناني، بتركيبته الطائفيّة.

ثانيًا: مناهج التربية الدينيّة بين الإسلام والمسيحيّة

لمّا كانت المناهج التربويّة لأيّ نظام تعليمي، تختلف باختلاف الزمان واختلاف المكان، **وبالتّالي،** باختلاف المجتمعات والتغيّرات التي تطرأ عليها، فهذه المناهج ستختلف بطبيعة الحال من دين إلى آخر. لذا، سنتعرّف على خصائص منهج التربية الدينيّة في الإسلام أوّلاً، ثمّ سنكون مع خصائص منهج التربية الدينيّة في المسيحيّة ثانيًا.

أ- خصائص منهج التربية الإسلاميّة

منهج التربية الإسلاميّة بمفهومه وخصائصه، يعتمد في تصميمه وتنفيذه وتطويره على أساس فهم طبيعة التصوّر الإسلامي لحقائق الألوهيّة والكون والحياة والإنسان. فحقيقة الألوهيّة، هي الأساس الأوّل، باعتبارها مصدر كلّ شيء، ومرجع كلّ شيء، والكون بغيبه وشهوده،[19] هو الأساس الثاني، باعتباره تجلّي لقدرة الله وإرادته ﴿إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَآ أَرَدْنَٰهُ أَن نَّقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾[20]، أمّا الحياة، بوجهيها الدنيا والآخرة، فهي الأساس الثالث، باعتبار العلاقة الحاسمة بينهما حسب التصوّر الإسلامي، ثمّ يأتي الأساس الرابع،

وهو الإنسان، باعتباره محور العمليّة برمّتها. فلا بدّ من ارتكاز المنهج التربوي على نظرة الإسلام إلى كلّ ما يتعلّق: بخلقه وفطرته، وطبيعته الإنسانيّة، ونموّه وحاجاته وغاية وجوده، وعلاقته بالكون والحياة من حوله.

فالعلاقة وثيقة بين التصوّر الإسلامي وبين منهج التربية الإسلاميّة، لأنّ دور المنهج، هو تعزيز هذا التصوّر في قلوب الناس وعقولهم وسلوكهم، لأنه يهدف إلى إعادة إنتاج المجتمع الإسلامي والحفاظ على هويّته الخاصّة.

وانطلاقًا من هذه العلاقة، بين منهج التربية الإسلاميّة وأصول العقيدة الإسلاميّة، يُمكننا تحديد الخصائص العامّة للمنهج بثماني خصائص كالآتي:

١- منهج ربّاني

يؤكّد القرآن الكريم هذه الخاصيّة بقوله: ﴿ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا۟ عِبَادًا لِّى مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّۦنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾[٢١].

وحسب التصوّر الإسلامي، يُوصف هذا المنهج، بأنّه ربّاني انطلاقًا من كونه ربّانيّ المصدر والمنبع، وكونه ربّانيّ الوجهة والغاية. فهو ربّانيّ المصدر والمنبع لأنّه صادر من الله للإنسان، وليس من صنع الإنسان، وعلى الإنسان أن يتلقّاه ويدركه ويلتزم به، ويطبّق مقتضياته في حياته ويستقيم على منهجه[٢٢]، لأنّه لا يستطيع أن يشرّع لنفسه، وليست لديه الإمكانات والقدرات التي تمكنّه من وضع منهج شامل لحياته، لأنّه قاصر عن فهم كلّ ما يتعلّق بنفسه ووجودها، لأنه كثيراً ما يخضع لسلطان شهواته.

ورغم أنّ الإنسان قد اكتشف بعض أسرار الكون، إلاّ أنّه لا يستطيع أيّ عالم أن يجعل بني جنسه حقلاً للتجارب، ليخضعهم لمنهج عام وشامل قام بوضعه، ويقيس نتائج عمله، ويعدّل فيه، حتّى يصل إلى المنهج السوي، لعدم قدرته على التحكّم بالعوامل التي تؤثّر في حياة الإنسان[٢٣]، ولأنّ النتائج لا يمكن قياسها ومعرفة أبعادها قبل انقضاء فترة طويلة من الزمن، لأنّنا بصدد منهج حياة، لا

مجرّد مسألة أو قضيّة بحثيّة في إطار موضوع محدّد، وفشل التجربة الماركسيّة، دليل عملي على هذا القول.

بينما الله - عز وجل- هو الذي خلق الإنسان، ويعلم ما يُصلحه وما يُفسده، وقد شرّع له كلّ ما يحتاجه ويرتبط بوجوده وحياته، والقرآن الكريم يصّرح بذلك قائلا: ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ ٱلْأَمْرِ فَٱتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (٢٤) ويقول عز من قائل في آية أخرى: ﴿ قُلْنَا ٱهْبِطُوا۟ مِنْهَا جَمِيعًا ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَاىَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (٢٥).

إنّ هذا المنهج يعتمد على القرآن الكريم والسنّة النبويّة، كمصدرين أساسيّين لمعرفة شريعة الله في خلقه، فالقرآن هو وحي الله الذي لا يتغيّر ولا يتبدّل: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ (٢٦)،ولا يشوبه الباطل: ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ (٢٧)، والسنّة النبويّة، هي من وحي الله كذلك، وتتمثّل بكلّ ما صدر عن النبي محمّد ﷺ، من قول وفعل وتقرير، باعتباره معصوماً عن الخطأ والزلل(٢٨)، بتصريح القرآن الكريم: ﴿ وَٱلنَّجْمِ إِذَا هَوَىٰ ۝١ مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ ۝٢ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ ﴾ (٢٩). ويتّسع مفهوم السنّة النبويّة لدى المذهب الشيعي (الإمامي) ليشمل ما صدر عن أئمة أهل البيت عليهم السلام باعتبارهم معصومين.

وهذا المنهج ربّانيّ الوجهة والغاية، لأنّ هدفه وضع الإنسان في الطريق المؤدّي إلى رضا الله تعالى، فالإسلام جعل غاية الوجود، عبادة الله عزّ وجلّ، كما جاء في القرآن الكريم: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (٣٠)، والعبادة ليست مقتصرة على الشعائر الدينيّة، من صلاة وصوم وحج وزكاة.. إلخ. ولكنّها منهج حياة كاملة، فكلّ فكر أو قول أو عمل أو سلوك، يتقرّب به الإنسان إلى الله رغبة في رضاه، هو عبادة. وبذلك يكون المؤمن عابدًا لله في كلّ وقت، وفي كلّ حين، لأنّه دائم الصلة بالله، ويرجع إليه في كلّ شيء (٣١)، فالله- عز وجل- هو غاية الإنسان، ووجهته، ومنتهى سعيه وكدحه، كما يصرح بذلك القرآن الكريم: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ ﴾ (٣٢) و﴿ وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلْمُنتَهَىٰ ﴾ (٣٣).

وبلحاظ مصدر منهج التربية الإسلاميّة وغايته، تحتلّ التربية الإسلاميّة مكانة خاصّة في نفوس مَن تتعامل معهم، فيتلقّونها بالقبول والطاعة، وتبعث فيهم الأمل بالخلاص.

٢- منهج عالمي

الخاصيّة الثانية من خصائص منهج التربية الإسلاميّة هي العالميّة، فالرسالة التي جاء بها النبي محمّد ﷺ ليست للعرب فقط، وإنما هي للبشر جميعاً، والقرآن هو آيات الله وكلمته للإنسانيّة جمعاء: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ﴾(٣٤)، والنبي محمّد ﷺ هو رسول الله للناس كافّة: ﴿وَمَآ أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَآفَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا﴾(٣٥)، وقد أُرسل بالإسلام رحمة للناس جميعًا: ﴿وَمَآ أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾(٣٦).

فالإسلام يتوجّه إلى جميع الناس على السواء، من أيّ عرق كانوا، أو في أيّ أرض هم، فتعاليمه صيغت وشُرّعت للإنسان، بما هو إنسان بغضّ النظر عن خصوصيّات الأفراد أو الجماعات، فهي تصلح للجميع، وتتناسب مع الجميع، وتحقّق غايات الجميع وأهدافهم، لأنّها أحكام وتعاليم انطلقت من فطرة الإنسان التي فطر الله الناس عليها.

لقد جاءت الشريعة الإسلاميّة، لتنظيم حياة البشر، وتحقيق التناسق بين فطرتهم المضمرة وحياتهم الظاهرة. والتنظيم والتناسق، من شأنهما أن يُحقّقا للإنسان السلام الداخلي مع نفسه، بتوافق حركته مع دوافع فطرته، وتنظيمها على هذا الأساس، والسلام الخارجي مع الكون المحيط به، من خلال تطابق حركته مع حركة الكون في الاتّجاه والغاية.

لكن عالميّة المنهج وكونيّة الشريعة الإسلاميّة، لا تعنيان أخذ الناس قسراً لاتّباع الإسلام، فـ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ﴾(٣٧)، بل الدعوة بالحكمة والمنطق والموعظة الحسنة: ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾(٣٨).

فمنهج التربية الإسلاميّة يستمدّ عالميّته من عالميّة الفكر الإسلامي، وهو منهج لتربية الإنسان الذي يعيش في كلّ مكان، ويتكلّم بشتّى اللّغات، وهو يتوجّه إلى كلّ إنسان يستمدّ منهج حياته وشعوره وسلوكه من منهج الله المبيّن، في القرآن الكريم والسنّة النبويّة.

٣- منهج شامل

والخاصيّة الثالثة من خصائص منهج التربية الإسلاميّة، هي الشموليّة، فهذا المنهج يخاطب الكينونة الإنسانيّة بكل جوانبها وحاجاتها واتّجاهاتها، وهذا ما نجده بارزًا في العقيدة والتشريعات والأحكام والعبادات والمعاملات... لذا، فهو ينمّي الإنسان في جوانبه المختلفة: الفكريّة والنفسيّة والروحيّة والاجتماعيّة والجسديّة، حتّى ينضج عقلاً ونفساً وجسماً، حيث يتعاهده المنهج برعايته، طفلاً ويافعاً وشابًّا وكهلاً وشيخاً، ويرسم لكل مرحلة، الأهداف المناسبة لها وفق مقتضيات التطوّر الطبيعي للإنسان في مسيرة حياته الممتدّة على سنوات عمره.

وهذا المنهج بشموليّته، يوجّه اهتمامه للجميع، وهذا ما يُستظهر من آيات القرآن الكريم، التي تبدأ خطابها بـ ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ﴾ و﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ﴾، ومن دون تمييز على أساس الطبقة أو اللون أو الجنس أو اللغة، فالتربية الإسلاميّة حق للجميع، وهم مُتساوون في أحقيّة اكتسابها.

وهو- كذلك-، صالح لكلّ زمان ومكان، فتعاليمه وتشريعاته لم تختصّ بالزمان والمكان الذي أطلقت فيه، بل هي حيّة طالما كان هناك وجود للإنسان على الأرض، وهذا ما أشار له النبي محمّد ﷺ بقوله: «**حلال محمّد حلال إلى يوم القيامة، وحرامه حرام إلى يوم القيامة**»(٣٩)، وهذا يُفيد العموم والشمول. لذا، فالرسالة الإسلاميّة، بهذا المعنى، رسالة لكلّ مكان وزمان.

وهذا المنهج شامل لكلّ شؤون الحياة الدنيا والحياة الآخرة، فالأحكام والتشريعات تُعنى بكل ما له علاقة بحياة الإنسان كفرد، وحياة الإنسان كجماعة، والقرآن الكريم يصرّح بذلك: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ﴾(٤٠) و﴿مَّا فَرَّطْنَا فِى ٱلْكِتَٰبِ مِن شَىْءٍ﴾(٤١)، فهو يتعاهد علاقاته في إطار

العائلة، وعلاقاته مع جيرانه وأصدقائه وزملائه، ويرشده إلى كيفية التعامل مع الحيوان والبيئة، فضلاً عن تثبيت عقيدته، وتحسين أخلاقه، وتعريفه أحكام عباداته ومعاملاته ممّا يُصلح حياته.

٤- منهج متكامل

بالإضافة إلى شموليّة المنهج، فهو مُتكامل، فالإسلام تناول الحقائق الكليّة كلّها: حقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة العبوديّة، وحقيقة الإنسانيّة، وربط بين مجموع تلك الحقائق، من جميع جوانبها، في تصوّر منطقي واحد، يتعامل مع بديهة الإنسان وفكره ووجدانه، ومع مجموع الكينونة البشريّة في كلّ مُتكامل[٤٢].

وحسب التصوّر الإسلامي، فإنّ كلّ ما في هذا المنهج متناغم مع بعضه البعض بشكل متوازن، فهو كالبنيان يشدّ بعضه بعضاً، وهو بهذا المعنى متناسق في الأهداف والمحتوى والوسائل، لا يعتريه النقص، ولا يُجتزأ، ولا يُكتفى بشيء منه عن سائره. وتكامل الخبرة الإنسانيّة من خلال منهج التربية الإسلاميّة يتماشى مع تصوّر الإسلام لوحدة الوجود وتكامل أجزائه، وتكامل جوانب الشخصيّة الإنسانيّة في مفهوم المنهج، يتّفق مع تصوّر الإسلام لوحدة الإنسان الفرد، ووحدة الإنسانيّة جمعاء.

٥- منهج متوازن

والتوازن في المنهج، ناشئ من النظرة الإسلاميّة للإنسان، في بُعديه المادي والروحي، وبُعديه الفردي والجماعي، وبحياتيه الدنيا والآخرة.

فالإنسان هو جسم وروح، ولكلّ منهما حاجاته ومتطلّباته، فكما يجب تلبية حاجات الجسم من طعام وشراب ولباس ومسكن وحركة وغيرها، فإنّه يجب أيضاً تلبية متطلّبات الروح، من معارف وسكينة واستقرار وحريّة وغيرها، وفي هذا السياق روي أنّ جماعة من أصحاب النبي محمّد ﷺ، كانوا قد حرّموا على أنفسهم النساء، والإفطار بالنهار، والنوم بالليل، فأخبرت أم سلمة النبي ﷺ،

فخرج إلى أصحابه فقال: «**أترغبون عن النساء؟ فإنّي آتي النساء، وآكل بالنهار، وأنام بالليل، فمن رغب عن سُنّتي فليس منّي**»(٤٣). لقد جمع هذا المنهج بين تأديب النفس وتصفية الروح، وتثقيف العقل وتقوية الجسم، من دون التضحية بأيّ نوع على حساب الآخر.

والإنسان بما هو فرد، يجب احترامه، وتقديره، وحفظ حقوقه الماديّة والمعنويّة، ومنع التعدّي عليه أوسلبه ما يملك، وإفساح المجال له لممارسة حريّته المشروعة. كذلك هو فرد في جماعة، يجب أن يوفّق بين متطلّباته ومتطلّباتها، وبين احتياجاته واحتياجاتها، فلا يطغى، ولا يستبدّ، ولا يغلّب مصلحته الشخصيّة على المصلحة العامّة، بل عليه أن يكون مسؤولاً عن نفسه وعن الآخرين، ومساهماً في حفظ مجتمعه وتقدّمه.

والإنسان له حياتان: الدنيا والآخرة. والإسلام أراد للإنسان أن يوازن بينهما، فلا يعمل لدنياه ويهمل آخرته، ولا يوجّه اهتمامه الكامل لآخرته على حساب دنياه، بل عليه أن يعمل لسعادته في الدارين الدنيا والآخرة، وفي هذا الصدد يقول القرآن الكريم: ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْأَخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾(٤٤)، ويقول الرسول محمّد ﷺ: «**اعمل لدنياك كأنّك تعيش أبدًا واعمل لآخرتك كأنّك تموت غدًا**»(٤٥). فالآخرة هي امتداد للدنيا، والدنيا هي مزرعة الآخرة(٤٦).

ومع أخذ ما تقدّم بعين الاعتبار، يُصبح منهج التربية الإسلاميّة متوازنًا في نظرته للإنسان على الأسس المتقدّمة، فهذا المنهج يعمل على تربية الإنسان تربية متوازنة، تحقّق له التوازن في أفعاله وانفعالاته، ويعمل على تهيئة الإنسان ليعيش حياته بكل ما فيها، بالمقدار الذي لا يُفسد دينه ولا يصرفه عن آخرته.

٦- منهج واقعي

يتعامل الإسلام مع الحقيقة الإلهيّة، المتمثّلة في آثارها وفاعليتها الواقعيّة،

في كلّ مظهر من مظاهر الكون، ويتعامل مع الحقيقة الكونيّة المتمثّلة بمشاهدها المحسوسة من أرض وسماء ونجوم وكواكب وليل ونهار ونور وظلام... وكلّ المخلوقات والظواهر الكونيّة ذات الوجود الحقيقي التي يُدركها الإنسان، ويتعامل مع الحقيقة الإنسانيّة المتمثّلة بالإنسان كما هو في عالم الواقع، المركّب من لحم ودم وأعصاب، وعقل ونفس وروح، ونوازع وأشواق، ورغبات وحاجات، الذي يأكل الطعام ويمشي في الأسواق، ويحيا ويموت، ويبدأ وينتهي، ويُحبّ ويكره، ويرجو ويخاف...[٤٧].

ووفقًا لذلك، يأتي منهج التربية الإسلاميّة واقعيًّا، فهو يتعامل مع الناس من منطلق أنّهم بشر، لهم حاجاتهم واحتياجاتهم، يصدر منهم الخلل والزلل، ومعرّضون للنسيان والخطأ، فيتدرّج معهم في أساليب التهذيب والتربية، ويراعي ميلهم للترويح واللهو، ويتعامل معهم في ضوء إمكاناتهم وقدراتهم وفروقهم الفرديّة، ولا يُنكر ما جُبلوا عليه من ضعف ونقص، ولا ما وُضع فيهم من غرائز وشهوات.

وهذه الواقعيّة يستمدّها المنهج أيضاً من الإسلام، كدين يراعي الإنسان في جميع أطوار حياته، آخذاً بالاعتبار الظروف التي تحيط به، فالقرآن الكريم يقول: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ۗ﴾[٤٨]، أي إنّ التشريع الإسلامي يتّسم باليسر، ليراعي حالات الإنسان في الظروف كافّة، وتُبنى أحكامه حسب قدرة المكلّف، على قاعدة: ﴿مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا ۚ﴾[٤٩]، وعلى قاعدة: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ۚ﴾[٥٠]، وعلى قاعدة: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾[٥١]. فعلى سبيل المثال، يُجيز الإسلام للإنسان الإفطار في شهر رمضان، إذا كان مريضاً أو مسافراً، ولا يكلّفه بالحج إن لم يكن مستطيعاً، ويعفيه من دفع الخراج إن لم يكن مالكاً.

وهكذا، فإنّ منهج التربية الإسلاميّة، يحمل طابع الواقعيّة، لأنّه قابل للتحقّق في الحياة الإنسانيّة، فهو يتماشى مع حقيقة الإنسان وطبيعته، فلا يرفع الإنسان إلى مقام الإلهيّة، كما لا يحتقر دوره في الأرض، ولا يتصوّره ملَكاً نورانيًّا، فلا يستقذر دوافع فطرته، ومقتضيات تكوينه الفطري.

٧- منهج إنساني

لمّا كان الإنسان هو غاية منهج التربية الإسلاميّة والهدف النهائي له، كان هذا المنهج إنسانيًّا، يهتمّ بمشاكل الإنسان العامّة والخاصّة، الفرديّة والاجتماعيّة، فيساعده في مسيرة حياته اليوميّة، ويقف إلى جانبه في كلّ ما يتعلّق بحياته، وهذا ما نجده بوضوح في التشريعات الإسلاميّة التي عالجت كلّ القضايا والمسائل التي تُعنى بحياة الفرد والجماعة، فتارة زوّدته بالسياسات العامّة لسلوكه وحركته، وتارة حدّدت له بالتفصيل ما ينبغي عليه القيام به، فلم تتركه رهنًا للتجارب الفرديّة في مسيرة تكامله الإنساني، بل وجّهت مساره للوصول بأقلّ جهد وأقلّ وقت وأقلّ كلفة.

كما أنّ هذا المنهج، يتعاهد الإنسان في نفسه ليرتقي بقيمه وأخلاقه، فيسمو على مَن سواه من المخلوقات: ﴿وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ ۚ وَإِن تَعُدُّوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ ۗ﴾[٥٢]، ممّا يُولّد الطمأنينة في داخله والاستقرار في حياته والسلام في سلوكه، ويرشده إلى كلّ ما من شأنه أن يجعله سعيداً في الدنيا والآخرة.

٨- منهج إيجابي

حسب التصوّر الإسلامي، إنّ الله كرّم الإنسان، وركّبه في أحسن صورة، ومنحه العقل ليفكّر به، والإرادة ليتوجّه بها، والقدرة ليعمل بها، ولم يجعله كالحيوانات خاضعاً لغرائزه، وسخّر له ما في السموات والأرض، وهداه للاستفادة ممّا فيها من خيرات، وأطلق يديه وفكره لاستخراج ما فيها من كنوز، ثمّ أرسل إليه الرسل والأنبياء ليكون مؤمناً من دون إكراه ومهتدياً من دون إجبار[٥٣]، كما ورد في القرآن الكريم: ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾[٥٤]، أو قوله أيضاً: ﴿وَقُلِ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَن شَآءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَآءَ فَلْيَكْفُرْ﴾[٥٥]. لقد جاء منهج التربية الإسلاميّة على هذه الشاكلة، ليرفع من شأن الإنسان، ويُعدّه ليكون خليفة لله في الأرض، وعاملاً لتغيير الواقع نحو الأفضل، فليس الدين مجرّد مشاعر نفسيّة، وإنّما هو نشاط وحركة لإصلاح الكون وتطويره.

وهـذا المنهج يؤمن بالإنسان وقدرته على إحـداث التغيير المنشود، وهذا ما يُشير إليه القرآن الكريم بقوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (٥٦)، حيث يعمل المنهج على زرع روح المبادرة، وممّا ورد في القرآن بهذا الشأن: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ﴾ (٥٧)، والدعوة إلى التعاون بين الناس كما يرد في القرآن الكريم: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ﴾ (٥٨)، وتنمية حسّ المسؤوليّة كما روي عن النبي محمّد ﷺ قوله: «**كلكم راعٍ وكلّكم مسؤول عن رعيته**» (٥٩)... ممّا يدفع باتّجاه التنمية الذاتيّة والتنمية المجتمعيّة، ليطلق الإنسان نظره وفكره في هذا الكون الفسيح، ويفتح الأفق على عالم جديد، بعد أن كان- لحقب طويلة من الزمن- خاضعاً للخرافات، ومؤمناً بالأساطير.

ب- خصائص منهج التربية المسيحيّة

ينطلق منهج التربية المسيحيّة، من المفاهيم التي ارتكز إليها الدين المسيحي، ورؤيته للكون والإنسان، ومن روح الفلسفة التي طبعت ووسمت الممارسات الدينيّة المسيحيّة، ومن القيم التي جاء يسوع المسيح عليه السلام من أجلها، فجسّدها في سلوكه، وترجمها في حياته، وطلب من كلّ مسيحي أن يعتنقها ويستضيء، بها من أجل خلاصه.

لذا، فمنهج التربية المسيحيّة يستند إلى مصادر الدين المسيحي، وهي: العهدان القديم والجديد. المصدر الأوّل، هو العهد القديم، كما رتّبه الكاثوليك في القرن الثالث عشر، المُدوّن في كتب الشريعة الخمسة (التوراة)، وكتب التاريخ الستّة عشر، وكتب الحكمة أو الكتب التعليميّة، وكتب الأنبياء (٦٠)، والذي جُمع فيه ما أوحاه الله تعالى للبشر، وما ألهمهم من حقائق وسنّة وشرائع بواسطة النبي موسى عليه السلام والأنبياء من بعده (٦١). والمصدر الثاني، هو العهد الجديد، ويحتضن الأناجيل الأربعة، لمتّى ومرقس ولوقا ويوحنّا، التي كُتبت فيها سيرة السيّد المسيح ومعظم تعاليمه، بالإضافة إلى كتاب أعمال الرسل، ورسائل القدّيس بولس الرسول، ورسائل القدّيسين، بطرس ويوحنّا ويعقوب

ويهوذا، وكتاب رؤيا القدّيس يوحنّا[٦٢].

وانطلاقًا من العلاقة بين منهج التربية المسيحيّة وأصول الدين المسيحي، يُمكننا تحديد الخصائص العامّة لهذا المنهج كالآتي:

١- منهج إنساني

الإنسان في نظر المسيحيّة هو صورة الإله المتأنّس (المُتجسد إنساناً)، في شخص يسوع المسيح، ومن هنا كان انفتاحها على الكلّ بالحبّ والخدمة والعطاء. فالإنسان هو الأصل، ومن أجله وُجدت الخليقة، فهو محور الوجود كما جاء في الكتاب المقدّس: «**السبت إنّما جُعل لأجل الإنسان، لا الإنسان من أجل السبت**[٦٣]».

وحسب الإيمان المسيحي، تُعتبر المسيحيّة رسالة المحبّة للقريب والبعيد في آن معاً، وللصديق والعدو، فمحبّة القريب أو الصديق تعني أن نبغي له الخير الذي نبغيه لأنفسنا، عملاً بقول السيّد المسيح القائل: «**كلّ ما تريدون أن يفعل الناس بكم، افعلوه أنتم بهم، فإنّ هذا هو ناموس الأنبياء**»[٦٤]، وأن نحبّه ونبذل النفس في خدمته كما أحبّه الله وبذل ذاته لأجله، فقد ورد في إنجيل يوحنّا: «**كما أحبّني الأب، كذلك أنا أحببتكم. اثبتوا في محبّتي... هذه هي وصيتي أن يُحبّ بعضكم بعضاً كما أنا أحببتكم. ليس أحد أعظم من أن يبذل نفسه عن أحبائه**»[٦٥]، وأن نغفر له السيّئات التي اقترفها نحونا، كما نودّ أن يغفر الله لنا سيّئاتنا، فقد جاء في إنجيل متّى: «**فإنّكم إن غفرتم للناس زلاّتهم يغفر لكم أبوكم السماوي زلاّتكم، وإن لم تغفروا للناس فأبوكم أيضاً لا يغفر لكم زلاّتكم**»[٦٦]، فيجب على المسيحي أن يُحبّ القريب والغريب على مثال السيّد المسيح نفسه، وأن يتفانى في خدمته، ويهبه فوق صدقته وعطيّته جزءً من قلبه، لا بل ذاته بكاملها إن أمكنه الأمر[٦٧].

ولا تستثني رسالة المحبّة هذه أحداً، فهي تتناول الأعداء أيضاً، فقد ورد في إنجيل متّى: «**قد سمعتم أنّه قيل أَحْبِبْ قريبك وأبغض عدوّك، أمّا أنا فأقول لكم أحبّوا أعداءكم وأحسنوا إلى مبغضكم، وصلّوا لأجل الذين**

يضطّهدونكم لتكونوا أبناء أبيكم الذي في السماوات، لأنّه يطلع شمسه على الأشرار والصالحين، ويمطر على الأبرار والظالمين»[٦٨] وفي ذلك إشارة إلى عدم مقاومة العنف بالعنف، بل القوّة باللطف، والشرّ بالخير. وهذا ما نجده في إنجيل متّى: «**أمّا أنا فأقول لكم لا تُقاوموا الشرّير، بل مَن لطمك على خدّك الأيمن فحوّل له الآخر**»[٦٩].

كما تميّزت المسيحيّة بالانفتاح على الجميع، فالمنهج الأخلاقي في المسيحيّة للتعامل بين الناس لا يقوم على أساس العرق أو اللون أو اللغة أو الدين، إنّما بُني على كرامة الإنسان الشخصيّة فقط، ذلك لأنّ الإنسان، بفضل «التجسّد»، أصبح ذا قيمة مطلقة مستمدّة من الله مباشرة وقائمة بذاتها. ولهذا يجب على المسيحي أن يُحبّ كلّ إنسان، ويبذل ذاته في خدمة كلّ إنسان من أيّ جنس أو عرق أو لون... لأنّه إنسان مفتدى بدم المسيح، وهذا ما يشير إليه بولس الرسول برسالته إلى الكولوسيّين إذ يقول: «**اخلعوا الإنسان العتيق مع أعماله والبسوا الإنسان الجديد الذي يتجدّد للمعرفة على صورة خالقه، حيث لا يوناني ولا يهودي، ولا ختان ولا قلف، ولا أعجمي ولا اسكوتي، ولا عبد ولا حرّ، بل المسيح هو كلّ شيء وفي الجميع**»[٧٠].

بهذه المعاني المتقدّمة، تكون المسيحيّة دين إنساني، **وبالتالي**، فإنّ منهج التربية المسيحيّة سيستمدّ مضمونه من هذه المعاني، ويصطبغ بصبغتها، ويُشكّل اتّجاهاته بوحي منها، وحينئذ يكون المنهج إنسانيًّا كالأصل.

٢- منهج لاهوتي

التربية المسيحيّة، عمليّة بناء الفرد وحياته داخل الكنيسة، ليصير عضواً في ملكوت الله، وغاية التربية المسيحيّة معرفة الله والسيّد المسيح، كما ورد في إنجيل يوحنّا: «**هذه هي الحياة الأبديّة، أن يعرفوك أنت أيها الإله الحقيقي وحدك، ويسوع المسيح الذي أرسلته**»[٧١].

وليس المقصود باللاهوت مجموعة حقائق وتحديدات عن الله تُدرس بطريقة فلسفيّة منطقيّة، لأنّ اللاهوت لا يختصّ بطلاّب كليّات اللاهوت

والفلسفة فقط، وإنّما يعني البسطاء وعامة الناس أيضاً، فهم بحاجة إلى أن يبنوا مشاعرهم الدينيّة على أسس راسخة.

وحسب الإيمان المسيحي، المقصود باللاهوت، هو اللاهوت الذي يعني الاختبار والتغيير، الذي يتمّ في حياة المسيحي حينما يقوم الروح القدس نفسه بالشرح والتوضيح داخل القلب والحياة، فلا يوجد لاهوت حقيقي من دون اختبار لتغيير الحياة إلى صورة المسيح بالروح القدس. فالمعرفة اللاهوتيّة تُنير الذهن والقلب، وتهيّئ الكيان كلّه لاختبار الحياة الجديدة، ثمّ يأتي الاختبار ليؤكّد المعرفة ويُبرهن عليها، ليس على مستوى العقل والمنطق والحواس، وإنّما على مستوى الإيمان وإعلانات الروح القُدس داخل قلب الإنسان..[٧٢].

فالمسيحيّة تقوم على فعل الروح القُدس في قلب المؤمن، ذلك الروح الذي يُدرك خفايا كلّ نفس، فينقل لها المعرفة، معرفة الله كحياة وخبرة، كما جاء في الكتاب المقدّس: «**يكون الجميع متعلّمين من الله**»[٧٣].

وفي الفهم المسيحي، ليس اللاهوتي من امتلأ عقله بالمعرفة، فمعرفة المسيح ليست مجرّد نظريّات، إنّما هي حياة في المسيح..، واقعها أنّ المحبّة لا تنفصل عن الفهم، بما لا يقلّل من شأن المعرفة. فقيمة الإنسان تأتي من عضويّته في جسد المسيح ولا تأتي إطلاقاً من مستواه الفكري أو الاجتماعي أو العلمي أو حتّى مستواه الروحي[٧٤].

وفي هذا الصدد، يقول جورج فلورفسكي اللاهوتي الأرثوذكسي: «كانت بشارة الكنيسة الأولى لاهوتيّة، ولم تكن تأمّلاً فكريًّا عقيماً. فالعهد الجديد كتاب لاهوت، لذلك كان إهمال اللاهوت في التربية المعطاة للعلمانيّين في أيّامنا هذه، مسؤولاً عن فقدان الوعي الديني عندهم»[٧٥].

٣- منهج عملي

إنّ منهج التربية المسيحيّة لا يكتفي بالدعوة إلى التوبة وإعادة تقييم أمور الحياة في نور المسيح، بل يحثّ المسيحي على التفاعل والتواجد بين الناس،

كما هي الكنيسة المدعوّة للخروج من جدرانها، لنراها بين المرضى في البيوت والمستشفيات، وعند الحزانى والمجرّبين، وداخل الأسر الفقيرة، وبين الأسر والعائلات، ولتعمل بين المخطوبين والمقبلين على الـزواج، ولتنشط بين المتزوّجين حديثًا، لمتابعتهم وتعليمهم وإرشادهم ورعايتهم، ولتكون بين المنحرفين والمدمنين والمرتدّين، ولتواسي المسنّين والعجزة، ولتحتضن المعوّقين وأطفال الملاجئ. وقد لا تستطيع الكنيسة بل لا يمكنها أن تُلبّي الاحتياجات من الناحية الماديّة، ولكنّها تستطيع أن تقدّم مسيحها المحبّ والحنون لكل شخص بمفرده[٧٦]. كذلك المؤمن المسيحي مدعوّ ليقيم علاقة ودّ وتفاعل في محيطه الاجتماعي، ومطلوب منه أن يُترجم إيمانه مع الناس وبين الناس ولأجل الناس، فلا يستقيم إيمانه إن لم تعكس أعماله وسلوكاته ما ينطوي عليه معتقده.

كما أنّ التربية المسيحيّة تربية عمليّة لأنها تدعو المسيحيّين إلى المشاركة في الليتورجيا[٧٧] (أيّ الخدمة التي تُقام داخل الكنيسة)، التي تحمل قوّة التغيير وفرص الاختبار. ففي الدورات الليتورجيّة اليوميّة والأسبوعيّة والسنويّة، تملأ الكنيسة الزمن بذكرى المسيح وحضوره الحي، فيندمج الكبار والصغار في نشاط روحي قد لا يفهمه الصغار، ولكنّهم بمشاركتهم يدخلون إلى معناها، فيصل الإيمان النقي إليهم فيختزنونه في قلوبهم. فهذه الإشارات والحركات، تدفع بالمعنى من العقل إلى القلب ببساطة وسهولة[٧٨]. فالتربية المسيحيّة تدعو مُريديها إلى الاندماج العملي بحياة الكنيسة ليكونوا أعضاء فيها من خلال مشاركتهم وحضورهم فيها ليتّحدوا معها فيصبحوا جزءًا منها.

وممّا تقدّم، يُمكن أن نستظهر أنّ غاية منهج التربية المسيحيّة، لا تقتصر على وصل الناس بيسوع المسيح، بل تتعدّى إلى إشراكهم معه بطريقة حميمة، تُترجم بأفعالهم وتصرّفاتهم وما يصدر عنهم.

٤- منهج ليتورجي

المنهج المسيحي منهج ليتورجي، لأنّ الحياة المسيحيّة حياة ليتورجيّة، وما

التربية المسيحيّة إلاّ نموّ الفرد في حياة الكنيسة التي تمثّل جسد المسيح. وحسب الإيمان المسيحي، الليتورجيا في جوهرها هي دعوة الله الحقيقيّة: «**أحيا لكي أعرف**» وليس «**أعرف لكي أحيا**»، فحياة شعب الله في العهد الجديد، هي حياة مع الكنيسة، مستمرّة ومتواصلة، فهي حياة شركة مع أعضاء الجسد الواحد.

والعبادة الليتورجيّة في الكنيسة تنقسم إلى قسميّن: عبادة سرائريّة تشمل الأسرار السبعة، التي يحصل الإنسان من خلالها على نِعم محدّدة وتغييرات جديدة في حياته، فهي منبع حياة الإيمان المسيحي، وهي سرّ المعموديّة، وسرّ التثبيت، وسرّ القربان الأقدس، وسرّ التوبة، وسرّ مسحة المرضى، وسرّ الزواج، وسرّ الكهنوت.[٧٩] أمّا العبادة الأخرى، فهي عبادة غير سرائريّة، تشترك فيها الكنيسة كلّها، مثل صلاة الغروب وصلوات التجنيز والسجدة...إلخ.

٥- منهج تبشيري

أعلن السيّد المسيح في بدء رسالته، أنّه قد أُرسل ليحمل البشارة الجديدة إلى جميع البشر من دون تمييز، للكبار والصغار، للأغنياء والفقراء، للأصحاء والمرضى، للقريبين والبعيدين، لليهود والوثنيّين، للرجال والنساء، للأبرار والأشرار، للشعب والسلطات، للأفراد والجماعات[٨٠]. وبهذا المعنى يكون الإعلان الأوّل عن الإنجيل هو واجب كلّ مسيحي، وهو جواب دعوة المسيح لتلاميذه: «**اذهبوا وتلمذوا كلّ الأمم وعمّدوهم...**»[٨١]، والكنيسة المسيحيّة، منذ أكثر من ٢٠٠٠ عام، تقوم بواجب التبشير، وتُتلمذ مسيحيّيها على القيام بهذا الواجب.

ما تقدّم، يسمح لنا بالقول: إنّ منهج التربية الإسلاميّة قد اتّسم بأنّه منهج ربّاني لأنّه مسند إلى الله خالق الخلق، وهو عالمي لأنّه لم يخصّص خطابه لفئة دون أخرى بل خاطب الإنسانيّة جمعاء، وهو شامل لأنّه عني بمختلف جوانب شخصيّة الإنسان، وهو متكامل لأنّ كلّ ما فيه من معتقدات وتشريعات وأحكام تكمّل بعضها بعضاً، وهو متوازن لأنّه يوازن بين متطلبات الفرد والجماعة ومتطلبات الدنيا والآخرة، وهو واقعي لأنّه مبني على الاعتراف بالفروقات

الفرديّة والظروف الحياتيّة، وهو إنساني لمحوريّة الإنسان فيه بما يمثّل من خلافته لله على الأرض، وهو إيجابي لأنّه يُنشد التغيير ويدعو للإصلاح.

أمّا منهج التربية المسيحيّة فهو منهج إنساني يقدّس إنسانيّة الإنسان، ويدعو إلى الاعتقاد الذي يتجاوز الفكرة إلى العمل، ويرتكز على فكر لاهوتي ينطوي على معارف خاصّة لربط الإنسان بالله وبناء علاقة اتّحاد مع السيّد المسيح من خلال الانتماء إلى عضويّة الكنيسة والمشاركة في طقوسها، ثمّ الانطلاق إلى العالم للتبشير ببشرى الخلاص.

وبناء على ما تقدّم، يمكن إجراء مقارنة عامّة بين الخصائص العامّة لمناهج التربية الإسلاميّة والتربية المسيحيّة. فنجد أنّ هناك التقاءً نسبيًّا بين خصائص هذين المنهجين في عدد من الخصائص، وكذلك نجد أنّ هناك نقاط افتراق نسبي في عدد آخر منها.

لقد التقى المنهجان نسبيًّا في خاصيّة: «**ربّاني – لاهوتي**»، فكلاهما نابعين من الإرادة الإلهيّة لهداية الإنسان. كما التقيا نسبيًّا في الخاصيّة الإنسانيّة، فكلاهما يستهدفان الإنسان ويتمحورا حوله باعتباره صورة الخالق. والتقيا نسبيًّا أيضاً في خاصيّة: «**واقعي – عملي**»، لأنّ المطلوب هو التعامل مع الواقع وترجمة الدين في الحياة العمليّة، ووجدنا أنهما يلتقيان نسبيًّا في خاصيّة: «**عالمي – تبشيري**»، فما صدر عن هاتين الديانتين قابل للتطبيق في مختلف الأزمان ومختلف الأماكن، لذا تكون الدعوة للتبشير ولتعميم الانتشار. ويفترق منهج التربية الإسلاميّة نسبيًّا عن منهج التربية المسيحيّة في كونه شاملًا ومتكاملًا ومتوازنًا.

وبالتّالي، يمكن الحديث عن تقارب في فلسفة التربية في هاتين الديانتين، ممّا يخفّف من الهوّة الفلسفيّة لكلا المنهجين، لذلك، يمكن أن يُبنى على نقاط الالتقاء هذه، لصوغ معالم هويّة جمعيّة عامّة تلتقي عند المشتركات، وتؤسّس لحياة مشتركة بين أتباع كلا الديانتين. **وبالتّالي**، يمكن البناء على ما تقدّم في صوغ مشروع مناهج تعليميّة لمادّة التعليم الديني في المدارس العامة، تلتقي

عند المشتركات، ما يدعّم التواصل بين مختلف أطياف الشعب اللبناني، ويقرّب فكرة التعايش بين المختلفين، وهذا ما قد يشكّل مدخلًا للإصلاح التربوي في المجتمع اللبناني التعدّدي.

ثالثًا: مدخليّة التربية الدينيّة في الإصلاح التربوي

باعتبار أنّ الدين رُكنٌ من أركان الثقافة الاجتماعيّة، فهو مؤثّر في سلوك الناس واتّجاهاتهم. فالدين يضع أسس التعامل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، ويتمثّل في أقوال الأفراد وأفعالهم ومواقفهم، ويظهر في السلوك الجمعي.

وللدين وظيفة اجتماعيّة تناولها ماكس فيبر (Max wiber) مؤكّداً قدرة الدين الخلاّقة والبنّاءة في التغيير والصراع الاجتماعي، فهو من خلال تنظيماته يدخل في علاقة كليّة لتحديد أشكال الفعل الاجتماعي واتّجاهاته في الأنشطة الإنسانيّة. ويرى إميل دوركايم (Emile Durkheim) أنّ وظيفة الدين تتلخّص بوظيفة المقدّس في قدرته على استحضار الخشوع والخضوع، الذي بدوره يتضمّن قوّة ملزمة فوق سلوك الفرد، ولها فاعليّة في تعضيد القيم الأخلاقيّة لأعضاء المجتمع. فالدين يعمل من أجل التماسك والتضامن الاجتماعي، ويقوّي الأواصر التي تربط الفرد بالمجتمع، الذي هو عضو فيه. أمّا ألفرد رادكليف براون (Alfred Radcliffe Brown) فإنّه يؤكّد أهمّية الشعائر الدينيّة عندما ترتبط بالعقيدة، وكيف تكون هي المؤثّرة في السلوك الإنساني. بينما يبيّن هربرت سبنسر (Herbert Spencer) دور المؤسّسات الدينيّة في الحفاظ على الروابط الاجتماعيّة وتقويتها، وبالتالي، حفظ الجماعة الاجتماعيّة[٨٢].

وهكذا نجد أنّ الدين على علاقة وثيقة بالقيم التي تُؤسَّس عليها المجتمعات. وإذا كانت القيم، بوجه من الوجوه، تتشكّل في ضوء المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، والتي تعمل على توجيه رغباته وتحدّد له سلوكه، فإنّ للتربية الدينيّة دوراً يتركّز على إكساب الفرد مجموعة من القيم كموجّهات سلوكيّة في إطار علاقته الثلاثيّة بالله والمجتمع والذات. فهو يعيد بناء منظومة القيم التي يختزنها على أساس ديني مرتكز على

رؤية لاهوتيّة تحسم اتّجاهاته كإنسان وكفرد من أفراد الجماعة التي ينتمي إليها.

وإزاء هذا الموقع الأساسي للدين في حياة الأفراد والجماعات في المجتمعات المبنيّة على أساس ديني، ونظراً لمكانته في الثقافة الاجتماعيّة فيها، فإنّ الدين يلعب دوراً أساسيًّا في حركتها. ولكن مع تعدّد الأديان والطوائف في البلد الواحد، كالحالة اللبنانيّة، يُمكن التساؤل عن دور التربية الدينيّة ووظيفتها في هذه المجتمعات التعدّدية دينيًّا وطائفيًّا.

في لبنان، يحتلّ مفهوم العيش المشترك موقعًا محوريًّا، لأنّه عماد قيامة لبنان وديمومته واستمراره، فهل تتمكّن الأديان أو الطوائف أو المذاهب في لبنان من ترسيخ قيم التسامح والتكافل والتعاضد والعيش معًا في إطار جامع وموحِّد؟

من هنا، يُمكن البحث في الدور الذي ينبغي أن تلعبه الجماعات الدينيّة في لبنان في صوغ منظومة قيم تُعتبر ركيزة للعيش معاً، وتؤمّن القدر اللازم من التواصل الفعّال بين اللبنانيّين، على اختلاف طوائفهم. ولكنّ التربية الدينيّة التي تؤكّد الذات الدينيّة والهويّة المذهبيّة، كيف ستُوفّق لتوجيه أتباعها نحو الآخر، وكيف ستتمكّن من تعزيز قيم العيش المشترك والحياة معًا؟

إنّ الدور الإيجابي المتوقّع من التربية الدينيّة، ليس مسعى توفيقيًّا بين الأديان، ولكنّه سعي للتفتيش عن القواسم المشتركة لصياغة أرضيّة للقاء مع الآخرين، وبين المواطنين من جهة، واحترام خصوصيّة كلّ طرف من دون تكفيره أو إبعاده أو إقصائه من جهة ثانية.

وكما على التربية في لبنان، أن تهتمّ بالتربية على الثقافة التعدّدية الحقيقيّة، فكذلك على التربية الدينيّة، أن تهتمّ بهذا النوع من التربية، لأنّ للأديان مدخليّة كبرى في هذا التنوّع والتعدّد، ولأنّ المصدر الفعلي الذي يشتقّ منه المسيحي أو المسلم قيمه عموماً هو الدين، والتعاليم الدينيّة المتضمنة في المصادر الأساسيّة لكلا الديانتين. فعدم تجاهل البُعد الديني في حياة اللبنانيّين باعتباره واقعاً معاشاً، هو المدخل الأساسي لأيّ عمليّة إصلاح تربوي اجتماعي، ترنو إلى مجتمع موحّد في تنوّعه، فيكون البحث عن المشترك بين الديانتين الإسلاميّة

والمسيحيّة هو المدخل لإصلاح تربوي متبنّى دينيًّا، ويكون العمل على ترسيخ القيم الوطنيّة الجامعة، هو مهمّة من مهمّات التربية الدينيّة التي يجب أن تضطلع بها، وتحوّلها إلى خطاب ديني تربوي يبني اتّجاهات اللبنانيّين للحياة معاً في إطار دولة العدل والقانون.

لذا، فإنّ الاهتمام بالتربية على العيش المشترك من خلال التربية الدينيّة، من شأنه أن يُعطي هذه التربية بُعدًا جديدًا لا يتنافى مع مهمّتها الأساسيّة، بل يُشكّل منحى تكامليًّا في تحضير المواطن اللبناني لعيشه ووحدته الوطنيّة وانتمائه إلى عالم اليوم مع تمثّله للقيم والتزامه بالممارسات الدينيّة.

إنّ المقارنة التي قُمنا بها، بين مناهج التربية الدينيّة الإسلاميّة والتربية الدينيّة المسيحيّة، تؤسّس لإمكانيّة البناء على المشتركات فيها، وهي ليست قليلة، وتناول الاختلافات كشكل من أشكال التنوّع، الذي يعبّر عن حقيقة موجودة لها امتدادها المكاني والزماني، وإعادة صوغ الخطاب الديني في بوتقة العيش المشترك، ممّا يؤسّس لرؤية اجتماعيّة تنبثق من قيم الأديان السماويّة، من قبيل قيم الكرامة الإنسانيّة، وقبول الآخر، والأمانة، واحترام القوانين والعهود، والعدل، والتكافل والتضامن، والعفو والغفران، والخير العام، التي تُعتبر ركيزة في بناء الأوطان، فلا يمكن عزل التربية عن بُعدها الاجتماعي والثقافي، ممّا يدعم آمال اللبنانيين في تطلّعهم لحياة جامعة تتّسم بالانفتاح الثقافي، بعيدًا عن كلّ أشكال التعصّب والتكفير، والتطرّف المدروس والمخطّط والمنظّم، الذي تشهده منطقتنا والعالم بأشكال متفاوتة، والذي تديره دول كبرى وغير كبرى، وتمارسه دول وجماعات وأفراد.

نحن في لبنان، نحتاج أن يتعرّف المسيحي على الرؤية القيميّة للإسلام، ويتعرّف المسلم على الرؤية القيميّة للمسيحيّة، فهل يستطيع لبنان الغني بتنوّعاته أن يقدّم نموذجاً فريداً لإدارة التنوّع من خلال نظامه التربوي، الذي يتعامل مع خصوصيّات التركيبة الاجتماعيّة اللبنانيّة، ليعيد صياغة النظام التربوي المتناسب مع الإرث التاريخي للبنان؟

إنّ نظرة نقديّة موضوعيّة للمناهج التربويّة اللبنانيّة، وخاصّة مناهج التربية الدينيّة المدرسيّة وغير المدرسيّة، يُفضي إلى ضرورة إجراء تعديلات بنيويّة، فيما يرتبط بالنظرة إلى الآخر المختلف، وأفق العلاقة معه، ورسم التوجّهات القيميّة للعيش معه. وفي هذا المجال يُمكن إيراد عدد من المقترحات للمزيد من التبصّر والتأمّل والتعمّق.

- من المفيد مقاربة مادّة التعليم الديني في المدارس مقاربة تربويّة، لا تقتصر على تعليم المفاهيم والمصطلحات الدينيّة، بعيداً عن الممارسة الفعليّة للتجربة الدينيّة في الحياة المشتركة، وفي إطار المجتمع التعدّدي.
- العمل على إبراز القيم الاجتماعيّة المشتركة التي تدعو لها الديانتان الإسلاميّة والمسيحيّة، لأنّها ستكون المعبر إلى المجتمع التعدّدي.
- التأكيد على المنهج العقلي، في مقاربة الموضوعات الخلافيّة من منطلق المصلحة المجتمعيّة المشتركة، وعدم الاقتصار على مقاربتها مقاربة أُحاديّة.
- ربط المتعلّم بمصادر المعرفة الدينيّة، وتعويده على الرجوع إليها من خلال العمليّة التعليميّة بكيفيّة البحث عنها والوصول إليها.
- توجيه البرامج الدينيّة لتأمين فرص الالتزام الواعي والاختياري من قبل المتعلّم بعيدًا عن الفرض والإلزام.
- التركيز على الموضوعات التي ترتبط بحاضر المتعلّمين في مجتمعهم المتنوّع إنسانيًا لتجيب عن تساؤلاتهم بمنطقيّة وانفتاحيّة.
- التأكيد على البُعد التطبيقي للقيم والتعاليم الدينيّة في الحياة بكلّ أشكالها، بحيث نربط المادّة المقدّمة مهما يكن نوعها بالحياة والممارسة.
- تناول أهمّ مسائل المجتمع المدني من وجهة نظر دينيّة (الدولة، والديمقراطيّة، والتزام الأنظمة والقوانين، والخدمة المجتمعيّة...إلخ).

– مقاربة فكرة القواسم المشتركة بين الديانات والمذاهب ونقاط الاختلاف بشكل موضوعي في مرحلة التعليم الثانوي.

– تضمين المنهاج بعض الموارد التي تتناول الآخر المختلف دينيًّا، في إطار قيم القبول والانفتاح، بما يؤدّي إلى احترام خصوصيّة الآخر دون تكفيره أو إقصائه (حقّ الاختلاف)، وربطها مع مندرجات الدستور اللبناني.

– تناول مسألة الحوار الإسلامي المسيحي، والمحاولات في هذا الشأن (حوار الأديان والحضارات) في المرحلة الثانويّة.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال ما قدّمناه، أن نقارب مسألة التعدّدية في المجتمع اللبناني، وحاولنا ربطها بالأساس الذي قامت عليه هذه التعدّدية، فهي تعدّدية دينيّة: إسلاميّة– مسيحيّة، آلت على نفسها أن تتعايش في بوتقة اجتماعيّة واحدة، مع الاحتفاظ بخصوصيّاتها، فالديني بُعد متجذّر في التجربة اللبنانيّة، ومتغلغل في النسيج السياسي للدولة اللبنانيّة، ولا يمكن تجاهله في دولة القانون، فحضوره سابق لوجودها.

وقد خلصنا، إلى أنّ المناهج التربويّة الدينيّة، تعتبر عاملا مؤثّراً في مستقبل المجتمع اللبناني التعدّدي، لذا، فإنّ أحد مداخل الإصلاح التربوي في لبنان ينطلق من إصلاح مناهج التعليم الديني، الذي ما زال مادّة مُعترف بها في المناهج التربويّة اللبنانيّة، وسبيلنا في ذلك، هو البناء على نقاط الالتقاء في مناهج التربية الدينيّة للإسلام والمسيحيّة، وما تزخر به من قيم وتعاليم مشتركة، تصلح لتكون أحد أسس ومرتكزات مناهج تعليم ديني، مناسبة لمجتمع لبناني، تعدّدي، وتراعي خصوصيّات الطوائف..

الهوامش

ملاحظة: اعتمدنا في تدوين المصادر والمراجع تقنية الفاصلة المبسّطة المتفرّعة من طريقة AFNOR المعتمدة في البرامج الفرانكفونيّة.

(١) – محمّد سعد الدين، دور الجامعة في الحوار والعيش المشترك في مجتمع متعدّد، ص٣٣.

(٢) – أنظر في: نبيل الصالح، التعدّدية والتسامح، طب ١، رام الله، المؤسّسة الفلسطينيّة لدراسة الديمقراطيّة، ١٩٩٦، ٢٩ ص، (سلسلة مبادئ الديمقراطيّة، ٩.)، ص ١٦–١٨.

(٣) – غسّان طه، هويّة لبنان، طب١، بيروت، المركز الإسلامي للدراسات الفكريّة، ٢٠٠٩، ص ٣٣.

(٤) – Halim Barakat, Lebanon in Strife: Student Preludes to the Civil War, Austin, University of Texas Press, 1977, p. 25 (نقلاً عن: دان سيسكن، الديناميّات السياسيّة للنزاع الثقافي، ص ١٥٣)

(٥) – Halim Barakat, Lebanon in Strife, p 25. (نقلاً عن: دان سيسكن، الديناميّات السياسيّة للنزاع الثقافي، ص ١٥٣).

(٦) – نبيل الصالح، التعدّدية والتسامح، ص ٩–١٠.

(٧) – نبيل الصالح، التعدّدية والتسامح، ص ٢٢.

(8) – Michael Walzer, Traité sur la Tolérance, Paris, Gallimard, 1998 p. 26–28.

(٩) – إيلي سميا، اتّفاق الطائف، في كتاب: الاعتراف بالآخر الغفران والمصالحة، ص ٨١–١١٤/ ترجمة باسم سرحان، لا.طب.، بيروت، الجامعة اللبنانيّة الأميركيّة، ١٩٩٦، ص ٨٢–٨٣.

(١٠) – Hannah Arendt, The Human Condition, Chicago, University of Chicago Press, 1958, p. 237.(نقلاً عن: إيلين بوريس، «القوّة الشفائيّة للغفران وحلّ النزاعات»، في كتاب الاعتراف بالآخر الغفران والمصالحة، ١٩٠.)

(11) – Black(C. E.), The Dynamics of Modernization, New York, Harper Torechbooks, 1967, p. 59.

(١٢) –" عبد الغني عماد، «التربية على الإيمان: التديّن القلق في مجتمع متنوّع»، في موقع http://agimad.maktoobblog.com، ١٥/ ١/ ٢٠١٢.

(١٣) – إيلي سميا، «اتّفاق الطائف»، في كتاب: الاعتراف بالآخر الغفران والمصالحة، ص ٨٦.

(١٤) – Pamela Chrabieh Badine, La Gestion De La Diversité Au Liban: Visions de jeunes du secondaire, edition 1, Beyrouth, Dar el–Machreq, 2009، (سلسلة التفاعل الإسلامي المسيحي، ٥) ص. ٤٧.

(15) – Sélim Abou, «Enracinement et Distanciation», Cèdres Libanais, n. 55, automne 1997, p. 64.

(١٦) – ساسين عسّاف، مآزق الفكر السياسي في لبنان: مسألة العيش المشترك، طب ١، بيروت، مختارات، ١٩٨٨، ص ٢٦–٢٧.

(١٧) – أنطوان مسرّة، «الأبعاد النفسيّة – الثقافيّة للنزاع في لبنان»، ص ١٣١–١٥٠، في: الاعتراف بالآخر الغفران والمصالحة، ترجمة باسم سرحان، لا.طب.، بيروت، الجامعة اللبنانيّة الأميركيّة، ١٩٩٦، ص ١٤١–١٤٢.

(١٨) – جورج قرم، مدخل إلى لبنان واللبنانيّين، طب١، بيروت، دار الجديد، ١٩٩٦، ص ١٣٣–١٥٥.

(١٩) – عالم الغيب، هو ما غاب عن الحواس والمُدركات الحسيّة كالملائكة والجنّ وأحوال القيامة والذات الإلهيّة، وعالم الشهود هو ما يُدرك بالحواس كالمادّة بجميع آثارها وخواصها.

(٢٠) – القرآن الكريم، سورة النحل، الآية ٤٠.

(٢١) – القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية ٧٩.

(٢٢) – سيّد قطب، خصائص التصوّر الإسلامي ومقوّماته، طب ٧، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٢، ص ٤٤.

(٢٣) – عمر عمر، منهج التربية في القرآن والسنّة، طب ١، دمشق، دار المعرفة، ١٩٩٦، ص ٢٩٤.

(٢٤) – القرآن الكريم، سورة الجاثية، الآية ١٨.

(٢٥) – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية ٣٨.

(٢٦) – القرآن الكريم، سورة الحجر، الآية ٩.

(٢٧) – القرآن الكريم، سورة فصّلت، الآية ٤٢.

(٢٨) – حسب العقيدة الإسلاميّة، فإنّ جميع الأنبياء معصومون عن الخطأ والذنب، وإن لم يكونوا كذلك فهناك مانع عقلي من تصديقهم والاقتداء بأفعالهم.

(٢٩) – القرآن الكريم، سورة النجم، الآية ١–٤.

(٣٠) – القرآن الكريم، سورة الذاريات، الآية ٥٦.

(٣١) – علي مدكور، منهج التربية في التصوّر الإسلامي، لا.طب.، بيروت، دار النهضة العربيّة، ١٩٩٠، ص ٤٤.

(٣٢) – القرآن الكريم، سورة الانشقاق، الآية ٦.

(٣٣) – القرآن الكريم، سورة النجم، الآية ٤٢.

(٣٤) – القرآن الكريم، سورة التكوير، الآية ٢٧.

(٣٥) – القرآن الكريم، سورة سبأ، الآية ٢٨.

(٣٦) – القرآن الكريم، سورة الأنبياء، الآية ١٠٧.

(٣٧) – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية ٢٥٦.

(٣٨) – القرآن الكريم، سورة النحل، الآية ١٢٥.

(٣٩) – محمد بن الحسن الحر العاملي، وسائل الشيعة في تسهيل مسائل الشريعة، ج ١٨/ ١٢٤، باب ١٢ من أبواب صفات القاضي، ج ٤٧.

(٤٠) – القرآن الكريم، سورة النحل، الآية ٨٩.

(٤١) – القرآن الكريم، سورة الأنعام، الآية ٣٨.

(٤٢) – علي مدكور، منهج التربية في التصوّر الإسلامي، ص ٧١.

(٤٣) – محمّد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ج ٦، ص ٣٠٧.

(٤٤) – القرآن الكريم، سورة القصص، الآية ٧٧.
(٤٥) – محمّدي الري شهري، ميزان الحكمة، ج ١، ص ٣٥.
(٤٦) – ورد عن النبي محمّد ﷺ قوله: « فليتزوّد العبد من دنياه لآخرته، ومن حياته لموته، ومن شبابه لهرمه، فإنّ الدنيا خلقت لكم وأنتم خلقتم للآخرة. نقلاً عن: محمّد الريشهري، ميزان الحكمة، ج ٢، ص ٨٩١.)
(٤٧) – سيّد قطب، خصائص التصوّر الإسلامي ومقوّماته، ص ١٦٩– ١٧٣.
(٤٨) – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية ٢٨٦.
(٤٩) – القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية ٩٧.
(٥٠) – القرآن الكريم، سورة الحج، الآية ٧٨.
(٥١) – القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية ١٨٥.
(٥٢) – القرآن الكريم، سورة إبراهيم، الآية ٣٤.
(٥٣) – عمر عمر، منهج التربية في القرآن والسنّة، ص ٣٠٤ – ٣٠٥.
(٥٤) – القرآن الكريم، سورة الإنسان، الآية ٣.
(٥٥) – القرآن الكريم، سورة الكهف، الآية ٢٩.
(٥٦) – القرآن الكريم، سورة الرعد، الآية ١١.
(٥٧) – القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية ١١٠.
(٥٨) – القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية ٢.
(٥٩) – محمّد باقر المجلسي، بحار الأنوار: الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، ج ٧٢، ص ٣٦.
(٦٠) – صلاح أبو جودة، مدخل إلى حقائق الإيمان المسيحي، طب ١، بيروت، دار المشرق، ٢٠٠٤، (سلسلة دراسات ووثائق إسلاميّة مسيحيّة، ٧.)، ص ٨٠.
(٦١) – من الأنبياء الذين أتوا بعد النبي موسى عليه السلام حسب الاعتقاد المسيحي: صموئيل، وناتان، واشعيا، وإرميا، وحزقيل، وميخيا، وملاخيا، ودانيال، وزكريّا، وغيرهم.
(٦٢) – بولس إلياس اليسوعي، خلاصة الدين المسيحي، لا.طب.، بيروت، المطبعة الكاثوليكيّة، ١٩٦٥، ص ١٢.
(٦٣) – إنجيل مرقس، الإصحاح الثاني، الآية ٢٧.
(٦٤) – إنجيل متّى، الإصحاح السابع، الآية ١٢.
(٦٥) – إنجيل يوحنّا، الإصحاح الخامس عشر، الآية ٩ – ١٣.
(٦٦) – إنجيل متّى، الإصحاح السادس، الآية ١٤.
(٦٧) – بولس إلياس اليسوعي، خلاصة الدين المسيحي، ص ١٢٠ – ١٢٩.
(٦٨) – إنجيل متّى، الإصحاح الخامس، الآيات ٤٣ – ٤٥.
(٦٩) – إنجيل متّى، الإصحاح الخامس، الآية ٣٩.
(٧٠) – كولسي، ٣، ٩.
(٧١) – إنجيل يوحنّا، الإصحاح السابع عشر، الآية ٣.
(٧٢) – فوزي باسيلي، التعليم الكنسي الأرثوذكسي، وثيقة منشورة على شبكة الإنترنت، ١٢/ ١١/ ٢٠١١، ص ٢٠–٢١.
(٧٣) – إنجيل يوحنّا، الإصحاح السادس، الآية ٤٥.
(٧٤) – فوزي باسيلي، التعليم الكنسي الأرثوذكسي، ص ٢١.

(٧٥) – فوزي باسيلي، التعليم الكنسي الأرثوذكسي، ص ٢٢–٢٣.
(٧٦) – فوزي باسيلي، التعليم الكنسي الأرثوذكسي، ص ٢٤.
(٧٧) – كلمة ليتورجيا، هي كلمة يونانيّة استعملت في ترجمة العهد القديم السبعينية، للتعبيرعن الخدمات التي تُقام داخل الهيكل، واستعملت في كتابات المسيحيّة للتعبير عن أيّ خدمة تُقام داخل الكنيسة ويشترك فيها كلّ شعب الله. نقلا عن: فوزي باسيلي، التعليم الكنسي الأرثوذكسي، ص ٢٤.
(٧٨) – فوزي باسيلي، التعليم الكنسي الأرثوذكسي، ص ٣٢.
(٧٩) – بولس إلياس اليسوعي، خلاصة الدين المسيحي، ص ٩٦.
(٨٠) – داريو هويوس و كراشنزيو سيبه، دليل التعليم المسيحي العام، ترجمة فرنسيس البيسري، طب ١، إنطلياس، المركز الكاثوليكي للتعليم المسيحي في لبنان، ٢٠٠٠، ص ١٧٣.
(٨١) – إنجيل متّى، الإصحاح الثامن والعشرون، الآية ١٨.
(٨٢) – أنظر في: ميكل تومبسون وغيره، نظريّة الثقافة، ص ١٧٧ – ٢٨٣.

دراساتٌ تربويّة

- دورُ الوالدين في تعزيز القيم الأخلاقية عند الأبناء المُراهقين
- اقتصاديات التعليم في لبنان: واقعٌ أم حبرٌ على ورق؟

قراءة في كتاب

- استراتيجيّات التعليم الديني

دورُ الوالدين في تعزيز القيم الأخلاقية عند الأبناء المُراهقين

د. إيمان محفوظ(*)

خلاصة

من خلال مراجعة الأدبيات المتوافرة حول «دور الآباء في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الأبناء»، كان لا بدّ من الاطلاع على مفهوم المراهقة باعتبارها مرحلة انتقالية في عمر الإنسان، تبدأ بالبلوغ الذي يُعدّ طريقاً بين الطفولة المتأخرة والشباب، وتحدث فيها تغيرات في شخصية المراهق من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فهو ينتقل من التفكير القائم على إدراك الملموس، إلى التفكير الأعمق في الأمور المعنوية والفكرية، وتزداد قدرته على النقد والتحليل وفهم الأمور، وينتقل من مرحلة الاعتماد على غيره، إلى الاعتماد على النفس والاكتفاء الذاتي، ويتّسع نطاق علاقاته الاجتماعية.

وتُشير القراءات حول مرحلة المراهقة، إلى أهمية الاتجاهات الوالدية التي رافقت عملية التنشئة الاجتماعية، كونها تعبيراً عن منظومة العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية الموجِّهة لأساليب معاملة الوالدين لأبنائهم في المواقف الحياتية، ودلالة على أنماط الرعاية الوالدية الموجهة لسلوك الأبناء. هذه الاتجاهات التي تعدّ اختيارية وذاتية، تؤثر فيها نمط شخصية الوالدين ومستواهم العلمي والاجتماعي والاقتصادي، وطبيعة إدراكهم للطفولة ولتفاعلات العلاقات الأسرية ولخصائص الطفل

(*) باحثة تربوية – لبنان

أو الناشئ، إضافة إلى ثقافة المجتمع وحضارته.

هذه الاتجاهات هي أكثر قابلية للتغيير من القيم، ويرجع ذلك إلى الثبات النسبي للقيم، التي تشكلها وتدعمها الثقافة أو الإطار الحضاري بصورة قوية، وخاصة القيم الأخلاقية المنبثقة عن القيم الدينية.

إنّ مسؤولية غرس وتنمية القيم الأخلاقية لدى المراهق، تُلقى على عاتق وسائط تربوية مختلفة، لا بدّ من تجانسها وتناسقها مع بعضها بعضاً، ولا بدّ من توحيد الخطاب التربوي الموجّه نحو صياغة وبناء شخصية المراهق بناءً متوازناً. خاصة أنّ المحيط الافتراضي الجديد لأبنائنا، قد يكون مصدر أزمة للسلطة الأبوية، وقد يحمل قيماً جديدة تبدو مرادفة للحرية في ظاهرها، وتتجلّى في تلاشي تقاليدنا وقواعد تربيتنا الراسخة والقديمة.

الكلمات المفتاحية: القيم الأخلاقية، التنشئة الاجتماعية، الاتجاهات الوالدية، الأبناء المراهقون.

مقدمة

تُعتبر الأسرة اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها نجاح المجتمعات وتطورها، وهي البيئة الأولى التي يتواجد فيها الإنسان، ويتعرف من خلالها إلى الحياة، سواءً عبر التعاطي مع أفراد الأسرة المُتمثلين بالوالدين وبقية الأفراد، أو من خلال البيئة المحيطة، بما تتضمنه من أدوات قد تكون مساعدة على تعلم مفردات الحياة على اختلاف أنواعها وأشكالها، إذ يُوكل المجتمع مهمة نقل الثقافة والقيم الأخلاقية وأنماط السلوك، إلى مجموعة من المؤسسات المجتمعية، على رأسها تأتي مؤسسات الأسرة، والمدرسة، ودُور العبادة ووسائل الإعلام، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية.

وقد توسّعت هذه البيئة الاجتماعيّة في ظل العولمة، لتتعدّى الإطار المحلِّي المحافظ والخاص، فامتدّت أصابع العولمة الإعلامية والفضائية ووسائل الاتصال إلى الحيّز الثقافي المحلي، لتشكّل تحدياً للبيئة المحلّية، من خلال

الثقافة الجاذبة، التي تملك مقومات علمية وتكنولوجية ومعرفية وفكرية، وهذا ما يؤدي إلى الانجذاب إليها، لا سيّما لدى الأجيال الناشئة، وهذا ما يجب أن يدفع الآباء لرفع أصواتهم للمطالبة بالحصانة للثقافة المحلّية، والبحث عن دورهم كمُربيّن وقدوة، وعن تفعيل أدوار المدرسة، ووسائل الإعلام وغيرها من مؤسسات المجتمع المدني.

إشكالية البحث

في ضوء ما سبق، ستحاول هذه الدراسة الميدانية، طرح إشكالية هامة عن: «كيف يتجلّي دور الوالدين في تعزيز القيم الأخلاقية لدى أبنائهم المراهقين، بالتزامن مع مشاركة مؤسسات التنشئة الاجتماعية في العملية التربوية»؟

وينبثق عن هذا السؤال أسئلة فرعية حول مدى مساهمة الوالدين بتقديم أنفسهم كقدوة في المحافظة على التقاليد والأصالة التربوية وتطبيقها، وفي عملية زرع القيم الأخلاقية لدى الأبناء، وما هو دور الاتجاهات الوالدية في عملية التربية على القيم الأخلاقية، وفي تحديد السلوكيات التي ينتهجها الأبناء؟ وهل يُعتبر تفوق الأبناء على الوالدين في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والانفتاح المعرفي الإلكتروني، عائقاً يحدّ من فعالية دور الوالدين في تحصين منظومة القيم الأخلاقية لدى الأبناء؟ وما هو تأثير مؤسسات المجتمع المدني في العملية التربوية، خاصة ما يتعلق بتعزيز القيم الأخلاقية لدى الأبناء؟.

منهجية البحث

هذه التساؤلات، تمّ الإجابة عنها ميدانياً، عبر إجراء دراسة اعتمدت «المنهج الوصفي التحليلي» وتمّ فيها استخدام تقنيتي الاستمارة والمقابلة. وقد وُجهت الاستمارة إلى ٣٠٠ طالب في المرحلة الثانوية (أول وثاني وثالث ثانوي) من الإناث والذكور، موزعين على ثلاث مدارس (مدرسة خاصة إسلامية، مدرسة خاصة علمانية ومدرسة رسمية) في ضاحية بيروت الجنوبية، وكان الهدف منها تحديد الاتجاهات الوالدية في عملية التربية على القيم الأخلاقية، من خلال

سلوكيات الأبناء وممارساتهم اليومية.

أما المقابلات، فأُجريت مع المُرشدين التربويين في كل من المدرسة الخاصة الإسلامية والعلمانية، مُستثنين المدرسة الرسمية، لعدم توفر مُرشد تربوي فيها، وكان الهدف من هذه المقابلات، تقديم تقييم المؤسسة التعليمية لسلوكيات الأبناء، ومدى تحصين منظومة القيم الأخلاقية لديهم.

أهمية البحث

لهذه الدراسة، أهمية خاصة، تكمن في تفصيل قيمة وخطورة الاتجاهات الوالدية في عملية التربية والنتائج المتوقعة من الأبناء المراهقين، بناءً على الأسلوب التربوي المعتمد من قبلهما، وفي شرح مفهوم القيم الأخلاقية وأساليب زرعها وتركيزها لدى المراهقين، وتحديد دورها في تشكيل شخصية المراهق، وكذلك تحديد أهمية حُسن اختيار المدرسة، من حيث تنسيق العملية التربوية فيما بينها وبين الوالدين كأسرة، كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال الكشف عن دور مؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام، في التوافق أو عدمه مع أسلوب وأهداف الوالدين في تربية المراهقين على القيم الأخلاقية.

مصطلحات البحث

وقد ورد في هذه الدراسة، عدد من المصطلحات الأساسية التي ارتكزت عليها، عند مراجعة الأدبيات المتوافرة حول: «**دور الوالدين في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الأبناء المراهقين**» وعند بناء العمل الميداني المناسب لهذه الدراسة وهي:

- **طُلاب المرحلة الثانوية**: وهم من تبلغ أعمارهم ١٥-١٦-١٧ سنة تقريباً، والذين ينتمون إلى المراحل الدراسية (الأول – الثاني – الثالث ثانوي) بأقسامه العلمية والأدبية، ذكوراً وإناثاً.
- **التربية**: وهي الجهود المنظمة التي يقوم بها الكبار، لنقل الصغار من كونهم كائنات بيولوجية، ليصبحوا كائنات إنسانية.

- **القيم الأخلاقية**: وهي تُستمد من القيم الدينية، والتي تشمل أحكاماً يصدرها الفرد على الشيء، من خلال الرجوع إلى مجموعة من المبادئ والمعايير المنبثقة عن الدين، لتحديد المرغوب فيه، وغير المرغوب من أنماط السلوك المختلفة.
- **التنشئة الاجتماعية**: وهي العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه، لتكون متناغمة مع ما يعتبره المجتمع مرغوباً لأدواره الراهنة والمستقبلية في المجتمع.
- **الاتجاهات الوالدية**: وهي الوسيلة التي يعتمدها الوالدان (الآباء والأمهات) للتفاعل والتواصل مع أبنائهم، والتي يتمّ عبرها نموهم الاجتماعي والنفسي.
- **الانفتاح المعرفي**: إنه السلوك الذي نشأ وتجسد من ثقافة وبيئة التفوق التقني الحديث، والذي أحدث نمطاً تفكيرياً منفتحاً على الآخرين، من خلال استخدام الوسائل والأدوات الحديثة.

نتائج الدراسة

تبين لنا من خلال إجابة الطلاب الثانويين على أسئلة القسم الأول من الاستمارة، وهو تحت عنوان «**دور الوالدين كقدوة ونموذج في زرع القيم الأخلاقية**» الأمور التالية:

النسبة الأكبر من الطلاب (٤١٪) اعتبروا أنّ المثل الأعلى لديهم، يتمثل بأحد أفراد الأهل أو الأقارب أو الأصدقاء (وبشكل خاص الأم والأب)، وأغلبهم من الطالبات (٦٨٪). كما أن (٢٤٪) منهم اعتبروا أنّ أحد أئمة أهل البيت النبوي، هو المثل الأعلى لهم. وكان للقيادة السياسية الدينية نسبة (٨,٧٪) كمثل أعلى، أما المرجعيات الدينية فقد اختارها حوالى (٧٪) من الطلاب، وأغلبهم من الطلاب الذكور (٦٠٪)، كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول ١ : المثل الأعلى لدى طلاب الثانوية حسب الذكور والإناث

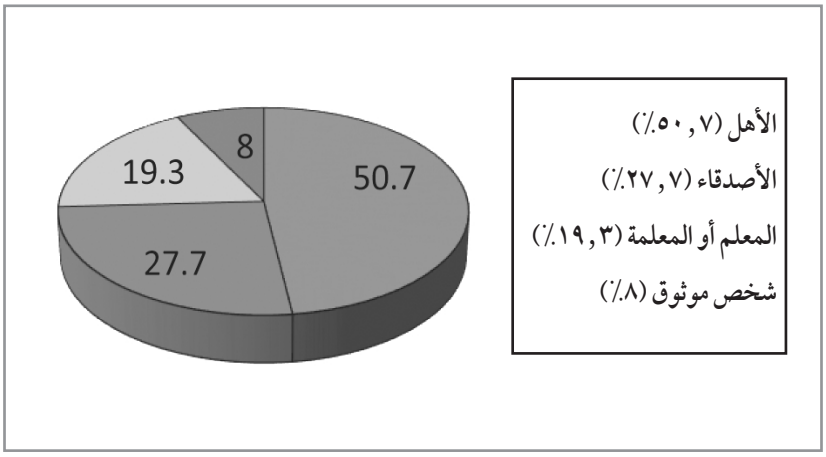
العلاقة بين الجنس والمثل الأعلى لدى طلاب الثانوية			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
المثل الأعلى	من أهل البيت	العدد	٣٣	٣٩	٧٢
		النسبة المئوية	٤٥,٨	٥٤,٢	١٠٠,٠
	من الأهل والأقارب والأصدقاء	العدد	٣٩	٨٣	١٢٢
		النسبة المئوية	٣٢,٠	٦٨,٠	١٠٠,٠
	قيادة سياسية دينية	العدد	١٨	٨	٢٦
		النسبة المئوية	٦٩,٢	٣٠,٨	١٠٠,٠
	مرجعية دينية	العدد	١٢	٨	٢٠
		النسبة المئوية	٦٠,٠	٤٠,٠	١٠٠,٠
	شخصيات سياسية محلية موالية	العدد	٠	١	١
		النسبة المئوية	٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠
	شخصيات فنية	العدد	٣	١	٤
		النسبة المئوية	٧٥,٠	٢٥,٠	١٠٠,٠
	شخصيات علمية	العدد	١	٠	١
		النسبة المئوية	١٠٠,٠	٠,٠	١٠٠,٠
	شخصيات رياضية	العدد	١	٠	١
		النسبة المئوية	١٠٠,٠	٠,٠	١٠٠,٠
	غير ذلك	العدد	٧	٥	١٢
		النسبة المئوية	٥٨,٣	٤١,٧	١٠٠,٠
المجموع		العدد	١١٤	١٤٥	٢٥٩
النسبة المئوية			٤٤,٠	٥٦,٠	١٠٠,٠

وهذا ما يُشير إلى أنّ البناء التربوي للأسر في الضاحية الجنوبية، لا زال متماسكاً، رغم الانفتاح وتداخل الأفكار والعولمة. وهذا يعود إلى الاتجاهات الوالدية المعتمدة في التربية بالقدوة، والتي تؤكد على الدور الأساسي للوالدين في البيت، مع تقديس النموذج الإنساني الأكمل لأئمة أهل البيت (عليهم السلام).

ويُبين لنا الرّسم التوضيحي رقم (١) أن الطالب يلجأ عند مواجهة مشكلة ما بالدرجة الأولى إلى الأهل (٥٠,٧٪) وبالدرجة الثانية إلى الأصدقاء

(٢٧,٧٪)، ثم إلى المعلم أو المعلمة (١٩,٣٪)، وأخيراً، إلى شخص موثوق به بنسبة (٨٪). والجدير ذكره أن الطالبات تلجأن إلى الآخرين عند مواجهة مشكلة ما أكثر من الطلاب.

رسم توضيحي ١: الجهة التي يلجأ إليها الطالب عند مواجهة مشكلة



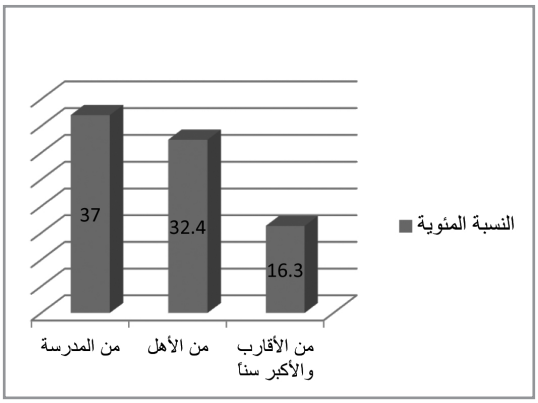
(ملاحظة: في هذا السؤال كان المطلوب من الطالب ترتيب الخيارات حسب الجهة التي يلجأ إليها من حيث الأهمية، وبالتالي، فإن مجموع النسب لا يبلغ ١٠٠٪).

ونشير هنا إلى أنّ الإجابات التي تحدثت عن الأصدقاء باعتبارهم الملجأ، هو أمر بديهي ومتوقع في عمر المراهقة، حيث يُعتبر الانضمام إلى مجموعة الأقران والتأثر بها أمر مقدس. وتبيّن أنّ النّسبة الأكبر (٧٨,٣٪) من الطلاب، كانت آراؤهم مجتمعة على أن مسؤوليات الأهل تجاه أبنائهم ليست ثانوية، وهذا يؤكد بشكل كبير على أن التمسك بالأسرة ككيان واضح ومؤكد، فضلاً عن الاعتراف الضمني للطلاب من خلال إجاباتهم على الوظيفة والدور المناط بالوالدين باعتبارهما مرجعية الأسرة، ممّا يعطينا إشارة واضحة أيضاً إلى ثبات المنظومة الأسرية في واقعنا المحلي.

وفي إجابات الطلاب حول إذا ما تلقّى الطالب توجيهاً فيما يتعلق بمستقبله العلمي، فإنّ النتائج جاءت متساوية بين اهتمام المدرسة والأهل، إذ أنّ (٣٧٪)

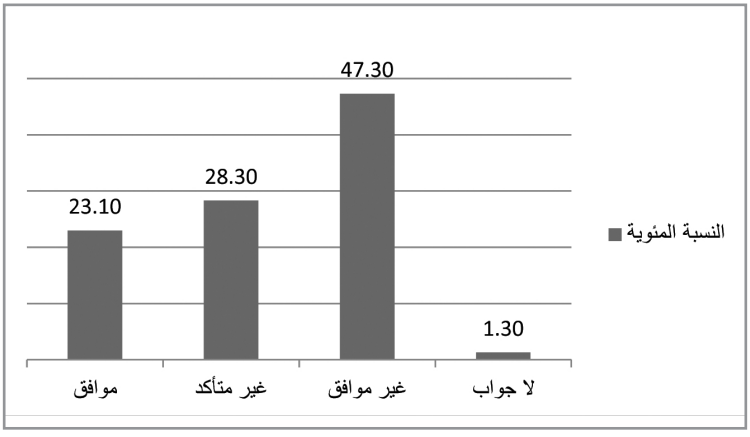
تلقوا توجيهاً من المدرسة و (٤ , ٣٢٪) تلقوا توجيهاً من الأهل، بينما (٣ , ١٦٪) تلقوا التوجيه من الأقارب والأكبر سناً، كما هو مبين في الرسم البياني التالي:

رسم بياني ١ : تلقي الطالب توجيهاً بشأن المستقبل



إنّ (٣ , ٤٧٪) من الطلاب، أي ما يُعادل النصف، لا يعتبرون أن تدخّل الأهل في شؤون الأبناء سببه أفكارهم التقليدية، في حين أن (١ , ٢٣٪) من الطلاب يوافقون على هذه الفكرة، إلا أنَّ (٣ , ٢٨٪) من الطلاب غير متأكدين من صحة هذه المقولة، وبالتالي، إذا ما جمعنا النسبة الأولى والنسبة الثالثة، فإن ما مجموعه (٦ , ٧٥٪) هم في خانة عدم الموافقة أو الميل إلى عدمها، وفقاً للرسم البياني التالي:

رسم بياني ٢ : رأي الطالب حول اعتبار تدخل الأهل في شؤونه سببه أفكارهم التقليدية



أكثر من نصف العينة ليس لديهم تحفظ تجاه علاقة أبنائهم مع الأصدقاء، وهذا يدل على ثقة ما موجودة بين الأهل والأبناء، مقابل (٢٧,٣٪) يتحفّظون ويمنعون. إذ أن (٤٧,٣٪) من الطلاب يقضون أوقات فراغهم مع الأصدقاء، سواءً كان ذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي أم من خلال الأنشطة المشتركة خارج المنزل.

ومن خلال الربط ما بين مستوى الالتزام الديني للطالب ومستوى التزام والده، يلفتنا كيفية تأثر الأبناء بالتزام آبائهم، فإن كان الوالد غير ملتزم دينياً أو متشدداً، نجد نسبة الأبناء غير الملتزمين نفسها (٢٥٪)، وإن كان التزام الوالد مقبولاً تكون نسبة الأبناء غير الملتزمين (٣٧,٥٪)، أما إن كان التزام الآباء جيداً جداً تكون نسبة الأبناء الملتزمين التزاماً دينياً جيداً جداً (٧٢,٧٪)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ٢: العلاقة بين مستوى تديُّن الوالد وتوصيف الطالب لمستوى تديّنه

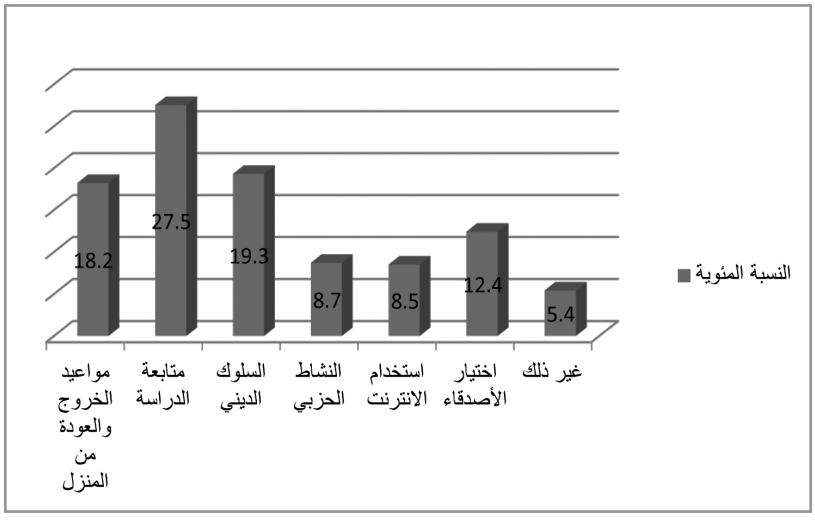
ما هو مستوى تديُّن والدك؟	كيف تصنف مستوى تديُّنك؟			المجموع
	غير متديّن	مقبول	جيد/جيد جدًا	
غير متديّن	٢	٦	٣	١١
	٢٥,٠٠	٨,٨٠	١,٤٠	٣,٩٠
مقبول	٣	١٠	١٣	٢٦
	٣٧,٥٠	١٤,٧٠	٦,٢٠	٩,١٠
جيد/جيد جدًا	١	٤٥	١٥٢	١٩٨
	١٢,٥٠	٦٦,٢٠	٧٢,٧٠	٦٩,٥٠
متشدّد	٢	٧	٤١	٥٠
	٢٥,٠٠	١٠,٣٠	١٩,٦٠	١٧,٥٠
المجموع	٨	٦٨	٢٠٩	٢٨٥
	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

وانطلاقاً من موضوع كمية ونوعية التواصل بين الآباء والأبناء، يتبين أن النسبة الأعلى من الطلاب، عبّرت عن الرضا الواضح بالعلاقة مع الوالدين، وبالمقارنة بين الآباء والأمهات، نجد أن العلاقة مع الأمهات نسبتها الإيجابية أعلى (٦ ,٩٧٪) مقابل ما نسبته لدى الآباء (٩ ,٩٤٪).

وهذا يعتبر أمراً متوقعاً نظراً لما نلحظه من ليونة في تعاطي الأمهات مع الأبناء، في مقابل الدور المطلوب من الوالد وهو إظهار السلطة، مع العلم أن النسبتين متقاربتين جداً مما يشير إلى أن أسلوب الوالدين في التعاطي مع الأبناء يميل إلى الإيجابية والتآلف.

إن النسبة الأكبر للأمور التي يتحدث بها الطالب مع أهله، هي حول متابعة الدراسة (٥ ,٢٧٪)، بالإضافة إلى تناولهم لموضوعات حول السلوك الديني ومواعيد الخروج والعودة من المنزل، وهي بنسب متقاربة، ويتم مناقشة موضوع اختيار الأصدقاء بنسبة (٤ ,١٢٪)، أما بالنسبة لاستخدام الإنترنت والحديث حول النشاط الحزبي، فقد كانت بنسبة متقاربة حوالي (٨٪)، كما هو واضح في الرسم البياني التالي:

رسم بياني ٣: الأمور التي يتناولها الطالب مع أهله



وتنسجم إجابات الطلاب مع ما يهتم به الأهل عادة من ناحية المستقبل العلمي والعملي لأبنائهم، إلا أن هناك التباساً حاصلاً عندهم وهو أنّ تقييم

مستوى نجاح الأبناء في حياتهم العامة، متوقف على المستوى العلمي لهم، لذا فقد تبين أن أكثر اهتمامات الأهل منصبة على الناحية الدراسية والتعليمية.

ويتبين لنا من خلال دراسة الفروقات بالإجابات بين الإناث والذكور، أن الإناث تتناول مختلف الموضوعات مع الأهل أكثر من الذكور، ولو بنسبة قليلة، باستثناء موضوع النشاط الحزبي، فهو موضوع يُعالجه الذكور مع الأهل بنسبة أكبر (٣,٦١٪).

وتظهر نسبة (٧,٦١٪) حول عدم موافقة الطلاب على وجود صفات غير محبذة في شخصية كل من الوالدين، إلا أن هناك نسبة من الطلاب توافق على وجود صفات لا يحبذونها بلغت (٣,٣٣٪)، طبعاً هي نسبة يمكن التوقف عندها مقارنةً بالنسبة الأولى التي لا تزال ترى الوالدين بمنظار الكمال والقدوة.

وهنا يمكننا الإشارة إلى أن هذه النسبة من الطلاب، قد انفتحت على المجتمع الخارجي، ما أتاح لها فرصة التعرف إلى نماذج أخرى من الناس، يعتقدون أنهم يحملون صفاتاً أفضل من صفات آبائهم.

وتختلف طرق مراقبة الأهل لاستخدام الطالب للإنترنت، حيث تعتمد الأمهات العاملات على وضع برامج مراقبة للكمبيوتر، بينما تعتمد الأمهات اللواتي لا تعملن على تحديد كمية الوقت الذي يسمح للطالب أن يقضيه في استخدام الكمبيوتر، وعلى معرفة ما يفعله والمواقع التي يدخل إليها. والجدير ذكره هنا، أن نسبة الأمهات العاملات كانت (٤,١٨٪) وهي أقل من نسبة الأمهات غير العاملات (٦,٨١٪).

وهذا ما يؤكد أن الأم العاملة ونتيجة تغيّبها عن المنزل لفترة ليست يسيرة من الوقت، فإنها غالباً ما تلجأ للأساليب البديلة عنها، والتي تشعرها بالاطمئنان على الأولاد. لذا فإن برامج الحماية تنوب إلى حدٍ ما عن الأم في المراقبة، أما الأم غير العاملة فقد اعتمدت على نفسها في المراقبة، من خلال تحديد الوقت والسؤال وهذا لا يكفي أيضاً.

خلاصة

إنّ البناء التربوي للأسرة مازال متماسكاً، وظهر ذلك من خلال قناعة الطلاب بالوالدين كمثل أعلى، واللجوء إليهما في الأزمات والمشاكل. هذا بالإضافة إلى حضورهما الملحوظ في عملية التوجيه الأخلاقي والقيمي وحتى الحياتي كاختيار الأصدقاء على سبيل المثال، وبروز دور الوالدان في الوظيفة المناطة بهما كموجهين أساسيين للأبناء حيث تظهر الأصالة في الحفاظ على الأعراف والتقاليد، والحرص على التوجيه الدائم للأبناء، لاسيما في المجالات التعليمية والمهنية، وما تصريح الطلاب على أن مسؤولية الأهل تجاه الأبناء ليست ثانوية إلاّ تأكيداً على مرجعية الوالدين في المنظومة الأسرية.

من هنا يمكن القول: إنّ دور الآباء البارز في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال كونهم القدوة، قد تجلّى في المحافظة على التقاليد التربوية وتطبيقها، الأمر الذي يعتبر أساسياً في زرع القيم الأخلاقية عند الأبناء.

ولم تتأثر علاقة الأبناء بالوالدين فيما يتعلق بغيابهما عن الأسرة بداعي العمل، باعتبار ما أكد عليه الطلاب على المستوى المتين في توصيف العلاقة مع الوالدين، مع العلم أن هذه العلاقة الإيجابية لم تُظهر اهتماماً بالغاً من قبل الوالدين بمتابعة كافة أمور الأبناء، إذ أنّ الاهتمام بمستقبلهم العلمي كان هو الأهم بالنسبة للأهل.

لذا، فإنّ غياب الأب عن المنزل، وخروج الأم إلى ميدان العمل، لم يكن مُعوقاً حقيقياً لقدرتهما على تعزيز القيم الأخلاقية في شخصية الأبناء، إذ تبين أن الأبناء لا زالوا ينظرون إلى الآباء بمنظار الكمال والقدوة، والأم العاملة لم يمنعها انشغالها عن إيجاد البدائل المناسبة لمتابعة الأبناء في المنزل، وهذا يؤكد حرصها على زرع القيم في شخصياتهم.

في إجابات طلاب الثانوي على أسئلة القسم الثاني من الاستمارة وهو بعنوان: «**الانفتاح المعرفي وتحصين منظومة القيم الأخلاقية لدى الأبناء**» تم التوصل إلى الأمور التالية:

تبين أن (٤٥٪) من الطلاب لا يراقب الأهل استخدامهم الإنترنت، و (٢٤٪) منهم يسألهم الأهل عما يفعلونه والمواقع التي يدخلون إليها، و (١٢٪) فقط يحددون كمية الوقت الذي يقضونه في استخدام الإنترنت، كما هو مبين في الجدول رقم (٣):

جدول ٣: مراقبة الأهل لاستخدام الطالب للإنترنت

هل يراقب والداك استخدامك للإنترنت		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	نعم يحددون كمية الوقت	٣٦	١٢,٠
	نعم يضعون برامج مراقبة على الكمبيوتر	٥	١,٧
	نعم يسألونني عن ما أفعله والمواقع التي أدخل إليها	٧٢	٢٤,٠
	نعم	١٣	٤,٣
	كلا	١٣٥	٤٥,٠
	لا أعرف	٢٦	٨,٧
	غير ذلك	١	٣.
	المجموع	٢٨٨	٩٦,٠
لا جواب		١٢	٤,٠
المجموع		٣٠٠	١٠٠,٠

ويعتبر (٣,٤٧٪) من الطلاب أن تدخّل الأهل في أمور الإنترنت ليس عملاً تقليدياً، وهذا معناه أن ليس لديهم مانع من التدخل، وفي المقابل هناك (٤٥٪) من الأهل لا يتدخلون في استخدام أبنائهم للإنترنت، وهذا يعود إما لأنهم جاهلون تقنياً بأساليب التدخّل، أو لأنهم متوهمون من رفض الأبناء لهذه الفكرة.

ومن اللافت للنظر أنّ (١٠٪) فقط من الطلاب الثانويين كانوا لا يملكون هاتفاً خلوياً، ويرجّح أن تكون هذه النسبة من طلاب الصف الأول الثانوي، ٣٪ فقط من الطلاب الذين يملكون هاتفاً خلوياً لا يوجد لديهم خدمة الإنترنت على الهاتف. كما أن (١٣,٧٪) من الطلاب يتابعهم الأهل عبر معرفة مع من يتواصلون عبر الواتساب و (٣,٥٤٪) من الطلاب لا يراقبهم أهلهم عند استخدامهم الهاتف، وإذا أضفنا على هذه النسبة من الطلاب نسبة (٧,١١٪) ممن يضعون كلمة حماية أو مرور تصبح النسبة الإجمالية للطلاب غير المراقبين (٦٦٪).

جدول ٤ : مراقبة الأهل لاستخدام الطالب للهاتف

هل يراقب والداك استخدامك للهاتف		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	كلا، لا يفعلون ذلك	١٦٣	٥٤,٣
	كلا فأنا أضع كلمة حماية	٣٥	١١,٧
	نعم، يتابعون مع من أتواصل عبر الواتس آب	٤١	١٣,٧
	كلا، هاتفي لا يوجد عليه خدمة إنترنت	٩	٣,٠
	كلا، فأنا لا املك هاتفاً خاصاً	٣٠	١٠,٠
	نعم، يراجعون الرسائل التي أرسلها والمكالمات التي أجريها	٤	١,٣
	لا أعرف	١٠	٣,٣
	غير ذلك	٤	١,٣
	المجموع	٢٩٦	٩٨,٧
لا جواب		٤	١,٣
المجموع		٣٠٠	١٠٠,٠

وهذا ما يشير إلى تقصير في ممارسة الأهل لمسؤوليتهم الرقابية، كذلك فإنهم يعتبرون أنّ جهاز الهاتف لا ينضم إلى مجموعة الأجهزة الإلكترونية التي يستطيع من خلالها الطالب التواصل مع الآخرين، وهذا ما يُمكن تسميته بأسلوب التربية الوالدية المتساهلة.

وصرّح (٢٩٪) من الطلاب أنهم لا يستشيرون الأهل عند استخدام الإنترنت، وذلك بسبب عدم معرفة الأهل كيفية استخدامه، بينما (٢٩٪) من الطلاب يستشيرون أهلهم من خلال إخبارهم عما يحصل معهم أثناء استخدام الإنترنت وفقاً للجدول رقم (٥):

جدول ٥: استشارة الأهل عند استخدام الإنترنت

هل تستشير أهلك خلال استخدام الإنترنت		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	كلا،لأن أهلي لا يعلمون كيفية استخدام الإنترنت	٨٨	٢٩,٣
	نعم، اسألهم عن المواقع التي أريد الدخول إليها	٢٧	٩,٠
	نعم،أخبرهم بأيّ حدث يحصل معي أثناء استخدام الإنترنت	٨٨	٢٩,٣
	غير ذلك	٧٦	٢٥,٣
	المجموع	٢٧٩	٩٣,٠
لا جواب		٢١	٧,٠
المجموع		٣٠٠	١٠٠,٠

من المفيد التوقف عند النسبة التي أشارت إلى عدم استشارة الأهل، وهذا يعود إلى معرفة الأبناء بجهل الأهل باستخدام الإنترنت، مما يؤكد وجود الهوة الكبيرة بين ثقافة الأبناء في هذا الإطار وثقافة الأهل، والخطورة تكمن في معرفة الأبناء لهذه الحقيقة.

واعتبر الطلاب أنّ السبب الرئيسي لإنزال المعلومات عن الإنترنت دون علم الأهل، هو أنّ الأهل لا يعلمون كيفية استخدام الإنترنت، أما الطلاب الذين لا يقومون بإنزال المعلومات عن الإنترنت دون علم الأهل إلا نادراً، فيلجؤون إلى إخبار الأهل عن أي حدث يحصل معهم أثناء استخدام الإنترنت.

وعلى الرغم من أنّ نصف الطلاب تقريباً (٤٧,٣٪) غير موافقين على اعتبار أن تدخل الأهل في شؤون أبنائهم سببه أفكارهم التقليدية، إلا أنّ (٢٣٪) منهم فقط وافقوا على ذلك بالتساوي ما بين الطلاب والطالبات.

وأجاب (٨٣٪) من الطلاب، أنهم لا يستخدمون هوية مزورة في التواصل مع الآخرين، وهي نسبة تعتبر قياساً مع ما سبق من نتائج، منطقية ومنسجمة تماماً مع السياق العام، بينما (١٣٪) يستخدمونها أحياناً ونادراً، والسبب في

ذلك على الأغلب سعي الطالب للتصرف على سجيته، بحيث ألاّ يتعرف أحد على هويته الحقيقية، خاصة إذا كان الهدف من التواصل إنشاء علاقات عاطفية غير مقبولة قيمياً وأدبياً من قبل الأهل، فيكون ذلك وسيلة للهرب من الإحراج. وبالمقارنة ما بين الطلاب من حيث الجنس، نرى أنّ الطلاب الذكور يستخدمون هوية مزورة في التواصل مع الآخرين أكثر من الطالبات.

جدول ٦: استخدام هوية مزورة في التواصل مع الآخرين

أستخدم هوية مزورة في التواصل مع الآخرين		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
دائماً	العدد	٥	٠	٥
	النسبة المئوية	١٠٠,٠	٠,٠	١٠٠,٠
أحياناً	العدد	١١	٦	١٧
	النسبة المئوية	٦٤,٧	٣٥,٣	١٠٠,٠
نادراً	العدد	١٣	٨	٢١
	النسبة المئوية	٦١,٩	٣٨,١	١٠٠,٠
أبداً	العدد	١٠٢	١٤٦	٢٤٨
	النسبة المئوية	٤١,١	٥٨,٩	١٠٠,٠
المجموع	العدد	١٣١	١٦٠	٢٩١
	النسبة المئوية	٤٥	٥٥,٠	١٠٠,٠

وقد صرّح (٢٥٪) من الطلاب بأنهم لا يتواصلون مع أشخاص من الجنس الآخر على الإنترنت، في مقابل (٢٥,٧٪) يتواصلون دائماً مع أشخاص من الجنس الآخر على الإنترنت.

أما من حيث المقارنة بين الطلاب والطالبات، نرى أن من يتواصل دائماً وأحياناً مع الجنس الآخر هم من الذكور، أما الإناث فهن يتواصلن نادراً وأبداً بنسبة أكبر.

تقاربت هنا إلى حدٍ كبير إجابات الطلاب، وهذا ما يشير بشكل واضح إلى أنّ العلاقات بين الجنسين في هذه المرحلة العُمرية، لا يزال بعض منها مرتبط بقوانين الأسرة ورقابة الأهل والاعتبارات الدينية والقيمية للوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الطالب. أما في المقلب الثاني، فيمكننا اعتبار أنّ مواقع التواصل

الاجتماعي تضم لدى الفرد، الأقارب والأصدقاء وأفراد من الأسرة، وهذا ما يمكن إضافته إلى الإجابات التي صرحت عن التواصل مع الجنس الآخر.

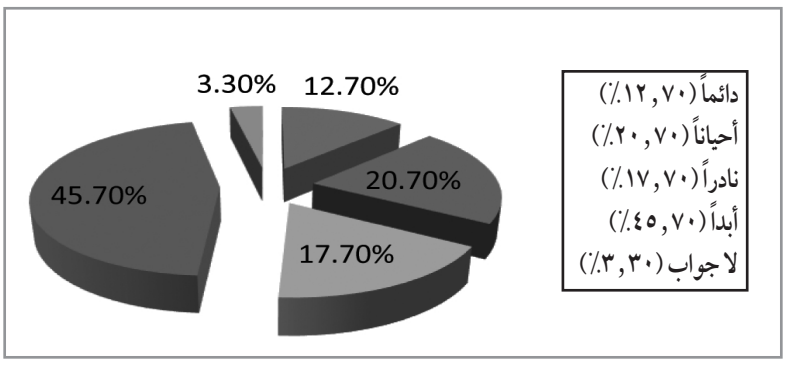
وأشار (٦٥٪) من الطلاب إلى أنهم لا يقابلون أشخاصاً يتعرفون عليهم عبر الإنترنت، في مقابل (٢٩,٩٪) من الطلاب قابلوا أشخاصاً تعرفوا عليهم عبر الإنترنت ولو نادراً بنسبة (١١,٣٪). وهنا لا بدّ من التوقف عند هذه النسبة فهي نسبة يُعتد بها، وهي إذا أشارت لشيء فإنها تشير إلى رغبة المراهق بالمغامرة وخوض تجارب جديدة في حياته لإثبات ذاته وإرضائها.

جدول ٧: مقابلة أشخاص يتمّ التعرّف عليهم عبر الإنترنت حسب الذكور والإناث

أقابل أشخاصاً أتعرف عليهم عبر النِّت	الجنس		المجموع ٪
	ذكر ٪	أنثى ٪	
دائماً	٨٧,٥	١٢,٥	١٠٠,٠
أحياناً	٦٥,٠	٣٥,٠	١٠٠,٠
نادراً	٦٠,٦	٣٩,٤	١٠٠,٠
أبداً	٣٥,٢	٦٤,٨	١٠٠,٠
المجموع	٤٥,٣	٥٤,٧	١٠٠,٠

وصرّح (٤٥,٧٪) من الطلاب أنهم لا ينشرون معلومات أو صور عن الأقارب على الإنترنت، بينما (٢٠,٧٪) يقومون بذلك أحياناً، كما أنّ الغالبية العظمى من الطلاب، أي ما يعادل ٧٠٪ لا يقومون بإنزال معلومات عن الإنترنت دون علم الأهل.

رسم توضيحي ٢: نشر صور أو معلومات للأقارب عبر الإنترنت



بالنّظر إلى النسبة الأعلى، يمكننا القول أن قيمة الحفاظ على خصوصية أفراد الأسرة النواة أو الممتدة، لا تزال حاضرة في أذهان الطلاب، باعتبار أنها شؤون عائلية خاصة لا يصح نشرها لأشخاص آخرين. أما النسبة الأقل المذكورة ربما تعود إلى عدم وضوح مفهوم حفظ خصوصيات الأسرة لدى الطلاب، أو تثبّت القيمة في وجدانهم، وذلك بفعل أسلوب التربية الذي تمّ تلقيه من قبل الوالدين.

خلاصة

يظهر أنّ هناك هوّة بين الأبناء والآباء، تكمن في تفوقهم على الأهل تقنياً في مجال استخدام وسائل التواصل الإلكتروني، وبمعدل إجابات متدنية نسبياً، يتبين أنّ الأهل يراقبون أبناءهم حتى مع عدم تمتعهم بالكفاءة التقنية.

من الجدير ذكره، أنّ الأبناء يدركون جهل الوالدين في قدرتهم على استخدام وسائل التواصل ويتحسسون تفوقهم عليهم، رغم ذلك فإنّ المفاهيم الأخلاقية والقيم المزروعة في وجدان الطلاب، والتي تؤكد على أنّ تدخل الوالدين بشؤونهم بشكل عام ليس أمراً تقليدياً أو مرفوضاً، دفعتهم إلى استشارة الأهل في بعض المشكلات التي تواجههم بالعلاقة مع الآخرين على مواقع التواصل الاجتماعي رغم معرفتهم بجهل الأهل تقنياً. كذلك فإنّ الآداب العامة التي من المفترض أن نلحظها عند الأبناء أثناء تعاطيهم مع وسائل الاتصال بدت بنسب عالية، كالحفاظ على خصوصية الأسرة والتعاطي مع الغرباء بحذر وغيرها.

إنّ تفوق الأبناء على الوالدين في استخدام وسائل الاتصالات الحديثة، والدخول في عالم الانفتاح المعرفي الإلكتروني لم يكن مُعوقاً في تفعيل دور الوالدين في تحصين منظومة القيم الأخلاقية لدى الأبناء.

أما فيما يتعلق بالقسم الثالث للاستمارة، **بعنوان «أثر الاتجاهات الوالدية في التربية على سلوك الأبناء»** فقد أفادنا الطلاب من خلال إجاباتهم على الأسئلة بالأمور التالية:

ضمن السؤال الوارد حول المفاهيم التي يعتبرها الشاب هامة في حياته، قُمنا بوضع مجموعة من المفاهيم الإيجابية والسلبية، وذلك لمعرفة نظرة الطلاب إلى هذه المفاهيم. وقد كانت مفاهيم الأمانة والصدق وطاعة الوالدين من الأولويات الأولى بالنسبة للطلاب، فمن الطبيعي أن يتّجه الفرد إلى اختيار المفاهيم الإيجابية، خاصة إذا كانت بمثابة قيم أساسية في المجتمع.

والملاحظ في هذا الإطار أيضاً، أنّ الطلاب قد اختاروا مفاهيم الواسطة والشطارة في اقتناص الفرص، ولكن لم يصنفوها ضمن الأولويات الأولى، ويمكن ربط ذلك بما يمرُّ على مسامع هؤلاء الطلاب من بعض المغالطات حول الواقع اللبناني والسُّبل المطلوبة للنجاح.

فيما يتعلق بتشدُّد الأهل في تربية الأبناء، توزعت إجابات الطلاب ذات النسب العالية في تشدّد الأهل بموضوع الدراسة، يأتي بعدها التشدّد في موضوع الخروج من المنزل، ثم التشدّد في موضوع الالتزام الديني.

وهذا ما يُبرر الإجابة على السؤال في المقابلة مع المرشدين التربويين في المدارس، حيث أشاروا إلى أن أبرز المشكلات التي تواجههم مع الطلاب هي بالدرجة الأولى عدم الكفاءة في التواصل مع الآخرين وتراجع قيمة الاحترام، وإحدى أهم أسبابه، اختزال الأهل لدورهم في الاهتمام بأمور الأبناء التعليمية، وكذلك اعتبارهم أنّ نجاح الطالب فيها يعني نجاحه في كافة أمور الحياة الأخرى.

وتؤكد إجابات الطلاب الثانويين أنّ ما نسبته (٤٤,٧٪) من الطلاب ينوون استكمال دراستهم الجامعية، مع العلم أنّ النسبة الأكبر من الطلاب، لا يعلمون ما هو الاختصاص الذي يرغبون في دراسته. وهذا ما يُحاكي الواقع اللبناني في معاناة الطلاب لاختيار اختصاصاتهم. ما يُحتم على الجمعيات والمنظمات المهتمة بالتوجيه العلمي والمهني مضاعفة جهودها في هذا الإطار، كذلك لا بدّ للمؤسسات التابعة للدولة أن تتأكد من صلاحية الخطط المعدّة لتوجيه الطلاب بحسب معطيات وحاجات سوق العمل، ونقص أو زيادة الكفاءات المختصة.

وتُظهر النسبة الأعلى من إجابات الطلاب (٣, ٧٢٪)، أنهم يتحاورون مع الأهل عند التعارض في رأي معين. وهذا ما يتّفق مع النتيجة الإيجابية التي تتعلق بمستوى التواصل مع الوالدين، ممّا يؤكد أنّ الحوار بين الأبناء والوالدين قائم، وينعكس إيجاباً على تقييم الطلاب للحوار، ولهذا الأمر دلالة بالغة الأهمية.

أما بالنسبة للفروقات بين الجنسين لدى الطلاب، فنرى أنّ الطالبات أكثر ميولاً لمناقشة الوالدين وحوارهم للوصول إلى حلول ترضي الطرفين، بينما نرى أنّ الطلاب الذكور يتصرفون وفقاً لما يُريدونه. وقد صرّح (٦٪) فقط من الطلاب، أنهم ينزعجون حينما يطلب منهم الأهل المشاركة في المناسبات الاجتماعية، و(٣, ٣٣٪) لا ينزعجون أبداً من المشاركة، أما عن البقية، أي أننا إذا جمعنا نسب الطلاب الذين ينزعجون أحياناً ونادراً، نجد أن (٤, ٥٦٪) يشعرون بالضيق من طلب الأهل المشاركة في المناسبات الاجتماعية تبعاً للمناسبة وظروفها.

إنّ النسبة هنا، لا تُشير إلى أي تخوّف، باعتبار أنّ الأبناء في المرحلة العُمرية المقصودة (المراهقة)، تنشأ لديهم حالة من الارتباط القوي بما يسمى بشلة الأصدقاء، فضلاً عن أن سمة الاستقلالية تبدأ بالبروز في هذه المرحلة، فتتضارب مرافقة الأهل في مناسباتهم الاجتماعية إلى حدٍ ما مع استقلالية المراهق.

وبما أنّ (١, ٢٩٪) من الطلاب يفضلون تمضية أوقات فراغهم في المنزل ومع الأهل، فذلك يشير إلى أن عدم انسجام الطلاب بالخروج مع الأهل في مناسبات اجتماعية أو غيرها، هو بالدرجة الأولى بسبب نزوع الشباب في هذه المرحلة العمرية نحو الاستقلالية، ولا يؤثر على أصل علاقة الأبناء بالوالدين. هذه النسبة المرتفعة من إجابات الطلاب، تؤكد أنّ الأبناء في هذه المرحلة من العُمر لا يزالون يعيشون حالة ارتباط مع الوالدين من الناحيتين العملية والوجدانية، ما يدلُّ على أهمية التأسيس في مراحل السنوات الأولى من حياة الطفل.

وصرّح (٧١,٣٪) من الطلاب أنهم لا يتشاجرون مع أمهاتهم بمقابل (٢١,٣٪) يتشاجرون أحياناً. ما يمكننا الاستفادة منه هنا هو، أنه غالباً ما تكون علاقة الأبناء مع أمهاتهم فيها نوع من الليونة والتفاهم المشترك، وليس هناك تضارب بشكل عام، في المقابل تبين أن نسبة الطلاب الذين لا يتشاجرون مع الآباء (٧٣,٣٪)، وهي نسبة فاقت النسبة المتعلقة بالأمهات.

خلاصة

على الرغم من أنّ إجابات الطلاب قد ظهرت منسجمة مع خصائصهم العمرية التي يتميزون بها، لاسيما بالنسبة للعلاقة مع الأقران والاندماج مع «شلة» الأصدقاء، إلاّ أن المفاهيم الأخلاقية الأساسية أتت في طليعة خياراتهم.

إنّ خصوصية مرحلتهم العمرية، والتي غالباً ما يفضل فيها الطالب أن يستقل عن الأهل ولو معنوياً، إلا أنهم حافظوا على قيم أساسية بالعلاقة معهم كالحوار رغم التعارض بالآراء والأفكار والمشاركة بالأنشطة العائلية التي لا يشعرون بالانجذاب إليها، كذلك فإنّ النتائج أظهرت أنّ الطلاب غير مُحرجين من أخذ الإذن من الوالدين في حال أرادوا القيام ببعض الأنشطة الخارجية، الخاصة مع الأقران، ما يدل على قيمة الوالدين كمرجعية في حياتهم. وهذا **ما يؤكد أيضاً أنّ الاتجاهات الوالدية في التربية تؤدي الدور الأساسي في تحديد السلوكيات التي ينتهجها الأبناء.**

أما القسم الرابع والأخير من الاستمارة وهو بعنوان «**دور مؤسسات المجتمع المدني في ترسيخ منظومة القيم الأخلاقية**» **فقد** أفادنا بالأمور التالية:

أجاب (٧٠٪) من الطلاب، أنّ الحجاب هو التزام ديني، وهذا غير مستغرب انطلاقاً من البيئة التي أُجريت فيها الدراسة، في المقابل أجاب ما نسبته (١٠,٧٪) بأنه ضرورة اجتماعية، دون فروقات تذكر في الآراء، بين الطلاب والطالبات.

جدول ٨: نظرة الطالب إلى الحجاب حسب الذكور والإناث

كيف تنظر إلى الحجاب؟		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
التزام ديني	العدد	٨٦	١٢٢	٢٠٨
	النسبة المئوية	٤١,٣	٥٨,٧	١٠٠,٠
ضرورة اجتماعية	العدد	١٩	١٣	٣٢
	النسبة المئوية	٥٩,٤	٤٠,٦	١٠٠,٠
غير ضروري	العدد	٦	٦	١٢
	النسبة المئوية	٥٠,٠	٥٠,٠	١٠٠,٠
غير ذلك	العدد	٢٢	١٦	٣٨
	النسبة المئوية	٥٧,٩	٤٢,١	١٠٠,٠
المجموع	العدد	١٣٣	١٥٧	٢٩٠
	النسبة المئوية	٤٥,٩٪	٥٤,١٪	١٠٠,٠

يتبين من خلال الربط ما بين الأم العاملة وبين مستوى تدين الطلاب في الجدول رقم (٩)، أنه لا علاقة بينهما، إذ أنّ توزع الطلاب بحسب مستوى تدينهم لم يتغير إن كانت الأم تعمل أو لا تعمل؟.

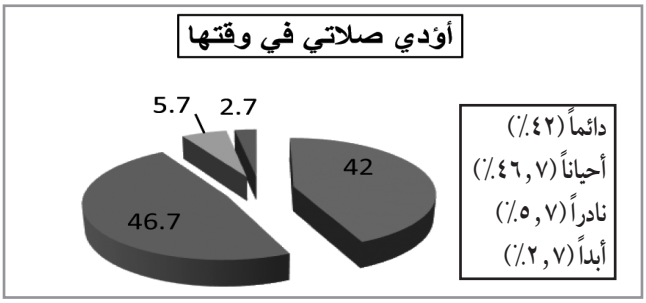
جدول ٩: العلاقة بين مستوى تديُّن الطالب وعمل الأم

كيف تصنف مستوى تديُّنك؟	الأم		المجموع
	تعمل	لا تعمل	
غير متديّن	٢	٥	٧
	٤,١٠٪	٢,٣٠٪	٢,٦٠٪
مقبول	٩	٥٤	٦٣
	١٨,٤٠٪	٢٤,٧٠٪	٢٣,٥٠٪
جيد/جيد جداً	٣٨	١٦٠	١٩٨
	٧٧,٦٠٪	٧٣,١٠٪	٧٣,٩٠٪
المجموع	٤٩	٢١٩	٢٦٨
	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪

وهذا يفيدنا للتأكيد أنّ الوقت الذي تمضيه الأم مع أبنائها، إنّما يمكن قياس فعاليته من خلال النوع وليس الكم.

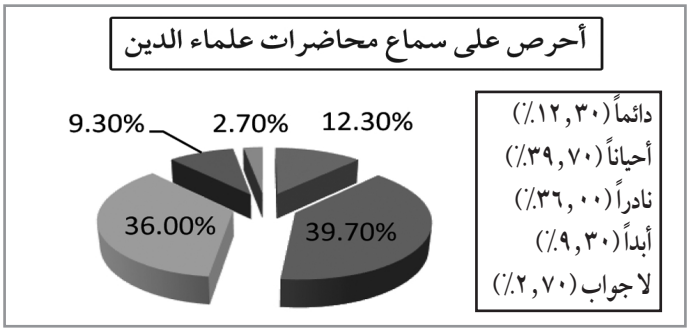
نصف الطلاب الثانويين يـؤدون صلاتهم أحياناً في وقتها (٤٦,٧٪)، والنصف الآخر تقريباً يؤدون الصلاة دائماً في وقتها (٤٢٪)، وهذه النسب مرتفعة وجيدة فيما يتعلق بأداء الصلاة، يبقى ضرورة العمل على ما نسبته (٤ ,٨٪) ممّن لا يؤدون الصلاة أو يؤدونها نادراً، وفقاً للرسم التوضيحي التالي:

رسم بياني ٣: الأمور التي يتناولها الطالب مع أهله



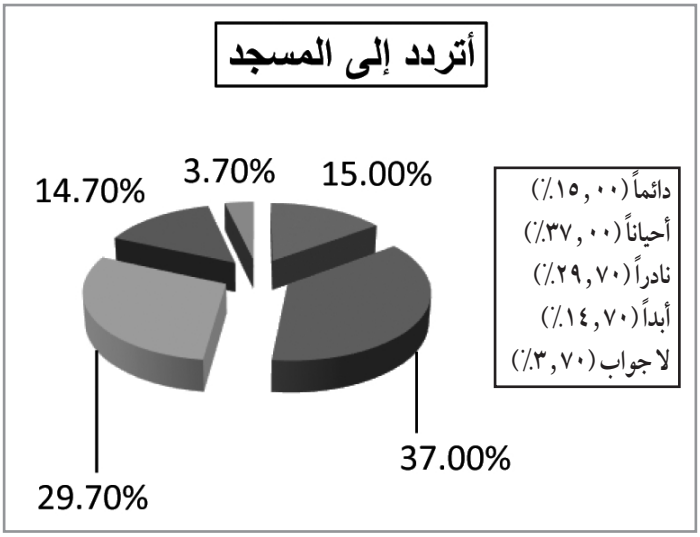
ويحرص (١٢,٣٪) من الطلاب على سماع محاضرات رجال الدين بشكل دائم، فيما أن (٤٥,٣٪) من الطلاب لا يحرصون نادراً أو أبداً على سماع محاضرات دينية، وهي نسبة مرتفعة، ويجب الالتفات لها والعمل على إيجاد الطرق التي ترغب الطالب في سماع المحاضرات الدينية، واختيار علماء الدين أو الأشخاص المناسبين والمحببين للطلاب، لإلقاء هذه المحاضرات، بالإضافة إلى استخدام الوسائل المساعدة والجاذبة.

رسم توضيحي ٤: الحرص على سماع محاضرات رجال الدين



إنّ النسبة الأكبر من الطلاب، أجابوا حول سؤال التردد إلى المسجد بطريقة مشابهة لإجابتهم حول سماع المحاضرات الدينية، حيث تركّزت النسبة الأكبر في إجابة التردد أحياناً ونـادراً إلى المسجد، بينما لا يتجاوز الـ(١٥٪) من الطلاب الذين يترددون دائماً إلى المسجد.

رسم توضيحي ٥: التردد إلى المسجد



نصف الطلاب يقرأون القرآن أحياناً، بينما لا يُواظب على قراءة القرآن سوى (٢٣,٣٪) من الطلاب، وهناك (٤,٣٪) من الطلاب من لا يقرأ القرآن أبداً. وتدلّنا هذه النتائج على عدم الترك النهائي للتعاطي مع القرآن من قبل الطلاب، حتى لو كانت النسبة الكبرى، وهي نصف العينة تقريباً يقرأون أحياناً.

هنا لا بدّ من الالتفات إلى النسبة العالية من الطلاب الثانويين الذين لا يستمعون إلى الأغاني ٤١,٣٪، في مقابل ٢١,٧٪ يسمعون دائماً، **بالتالي**، يمكننا القول: لا بدّ من العمل على توجيه الطلاب حول موضوع الاستماع إلى الأغاني من الناحية الشرعية، وتوجيه ميولهم نحو الاستماع إلى الموسيقى الهادفة والحلال.

جدول ١٠: الاستماع إلى الأغاني للترويح عن النفس

أستمع إلى الأغاني لأروّح عن نفسي		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	دائمًا	٦٥	٪٢١,٧
	أحيانًا	٥١	٪١٧,٠
	نادرًا	٥٠	٪١٦,٧
	أبدًا	١٢٤	٪٤١,٣
	المجموع	٢٩٠	٪٩٦,٧
لا جواب		١٠	٪٣,٣
المجموع		٣٠٠	٪١٠٠,٠

وفي سياق متصل، أجاب الطلاب حول أكثر المحطات التلفزيونية التي يشاهدونها، فأتت محطة تلفزيون الجديد في طليعة المحطات، وذلك بنسبة (٢٢٪)، وهذا ما يدلّ على أنه يستهوي الطلاب مشاهدة المحطات المتنوعة التي تقدم الأغاني والبرامج الساخرة والفكاهية وغيرها. كما أنّ النسبة الأعلى من الطلاب والتي بلغت (٦٠,٧٪)، أكدت أنهم يمارسون الرياضة مقابل (٣٦,١٪) لا يمارسون الرياضة، ومنهم (٥,٧٪) يفضلون الألعاب الإلكترونية، وهي نسبة معقولة جداً، لكنها لا تُثير القلق. وفي إجابة الطلاب على تحديد نوع الرياضة التي يُفضلونها، تبيّن أنّ (١٨,٣٪) يفضلون كرة القدم، وبالدرجة الثانية، كانت رياضة الركض (٤٪) والمشي (٣٪) وهي رياضة مشتركة بين الذكور والإناث.

صرّح (٢١٪) من الطلاب أنهم لا يشاركون في إحياء المناسبات الدينية، وهي نسبة منطقية جداً، إذ أن الطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى المرح، في الوقت الذي تتّصف الاحتفالات الدينية بطابع الجدية، ولا تتضمّن في الغالب عناصر جاذبة للمرحلة العُمرية المقصودة.

جدول ١١: المشاركة في إحياء المناسبات الدينية

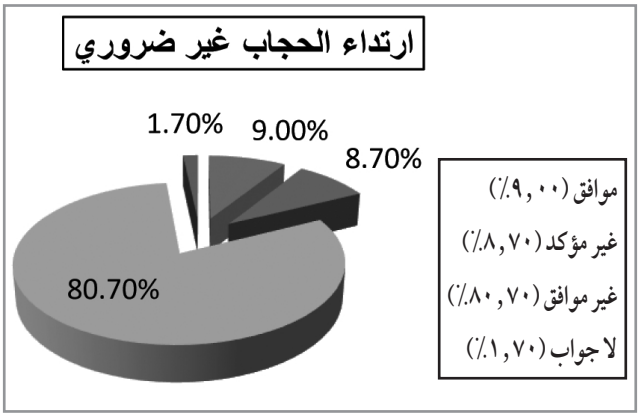
أشارك في إحياء المناسبات الدينية		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	دائمًا	١٠٢	٪٣٤,٠
	أحيانًا	١٢١	٪٤٠,٣
	نادرًا	٤٧	٪١٥,٧
	ابدأ	١٦	٪٥,٣
	المجموع	٢٨٦	٪٩٥,٣
لا جواب		١٤	٪٤,٧
المجموع		٣٠٠	٪١٠٠,٠

في المقابل هناك (١٠٪) من الطلاب يميلون لصالح النشاط الكشفي، وهذا ما يؤكد فكرة أنّ الطلاب في عُمر المراهقة يميلون إلى الأساليب النشطة والجاذبة في ممارسة الأنشطة المتنوعة، والتي تُحاكي طبيعة المرحلة العُمرية التي ينتمون إليها.

وعلى الرغم من أنّ (٢١٪) من الطلاب تقريباً، لا يُشاركون في إحياء المناسبات الدينية، إلا أنّ (٧٠٪) من الطلاب يشاركون بحضور المجالس العاشورائية، **وبالتالي**، يُمكن أن نستنتج أهمية القضية الكربلائية في ذهن الطالب واندفاعه لحضور المجالس العاشورائية في المواسم. وهذا طبعاً مرده يعود لتعلق الطالب أو الطالبة في هذا العمر المُتسم بالحماسة والاندفاع لقضايا الحق بالنموذج الثوري والمُغيّر، المتمثّل في قصة عاشوراء، من بذل وتضحية.

ويرى (٨٠٪) من الطلاب أنّ الحجاب ضرورة، وهذه نسبة مرتفعة، خاصة أنّ نصف الطلاب يعتبرون أن مستوى تدينهم جيد، يبقى (١٧,٧٪) من الطلاب الذين لم يعترضوا على فكرة أن ارتداء الحجاب غير ضروري، وهنا لا بدّ من التركيز على قيمة حجاب المرأة، لكسب ما نسبته (١٧,٧٪) من الطلاب، بغضّ النظر عن الجنس الخاص بهم.

رسم توضيحي ٦: اعتبار الحجاب أمراً غير ضروري



وكما هو وارد في الجدول رقم (١٢)، صرّح (١٨,٧٪) من الطلاب، عن عدم رضاهم لمستوى تدينهم، ويعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يبدأ فيها الطالب، بالبحث عن هويته الذاتية، والتي يكون الدين جزءً كبيراً منها، **وبالتالي**، هم يشعرون بالتقصير والبُعد عن الله سبحانه وتعالى، وهذه النسبة يمكن استقطابها من خلال الدورات والأنشطة الدينية عبر الكشاف مثلاً.

جدول ١٢: الرضا عن مستوى تديّن الطالب

أنا راض عن مستوى تديُّني		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	موافق	١٥٢	٥٠,٧٪
	غير متأكد	٨٣	٢٧,٧٪
	غير موافق	٥٦	١٨,٧٪
	المجموع	٢٩١	٩٧,٠٪
لا جواب		٩	٣,٠٪
المجموع		٣٠٠	١٠٠,٠٪

ورغم أنّ نصف الطلاب غير موافقين على عدم وجود علاقة بين التدين وتطبيق الأنظمة والقوانين، إلا أنّ رأي النصف الآخر، توزع ما بين موافق وغير متأكد، **وبالتالي**، يمكن اعتبار أنّ الفكرة غير واضحة لدى الطلاب، ولا بدّ من تقديم توضيحات وإرشادات للطلاب حول موضوع تطبيق الأنظمة والقوانين من الناحية الشرعية.

جدول ١٣ : اعتبار أنْ لا علاقة بين التديّن وتطبيق الأنظمة والقوانين

لا علاقة لتطبيق الأنظمة والقوانين بالتديّن		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	موافق	٦٥	٪٢١,٧
	غير متأكد	٧٢	٪٢٤,٠
	غير موافق	١٥٤	٪٥١,٣
	المجموع	٢٩١	٪٩٧,٠
لا جواب		٩	٪٣,٠
المجموع		٣٠٠	٪١٠٠,٠

وكان هناك (٣, ٤٥٪) من الطلاب لا يشاركون بأنشطة تطوعية، في مقابل (٤٥٪) من الطلاب يشاركون بأنشطة توزعت ما بين أنشطة صحية وبيئية واجتماعية، وهذه نسبة مقبولة، وتُشير إلى قابلية الطالب للانخراط في الأعمال التطوعية، إذا ما استطاعت أن تُحاكي طموحه وأفكاره العملية. إنّ هذا الانقسام يدلّ على أهمية البيئة التي يعيش فيها الطالب، والتي تشجعه على القيام أو المشاركة بالأنشطة التطوعية التي تعزز قيمة خدمة الآخرين في نفسه.

جدول ١٤ : المشاركة في الأنشطة التطوعية

هل تشارك في الأنشطة التطوعية التي تقام في منطقتك أو مدرستك		التكرار	النسبة المئوية
القيمة	نعم، أشارك في أنشطة تعنى بالتوعية الصحية	٣٧	٪١٢,٣
	نعم، أشارك في الأنشطة البيئية (تنظيف، تشجير.. إلخ)	٢٣	٪٧,٧
	نعم، أشارك في أنشطة خاصة بمساعدة الفقراء والمحتاجين	٣٤	٪١١,٣
	نعم	٤١	٪١٣,٧
	كلا، لا وقت لدي	٩٤	٪٣١,٣
	كلا	٤٢	٪١٤,٠
	المجموع	٢٧١	٪٩٠,٣
لا جواب		٢٩	٪٩,٧
المجموع		٣٠٠	٪١٠٠,٠

يُلاحظ نسبة كبيرة من الطلاب (٧٠٪)، تزايُد العلاقات بين تلاميذ المدرسة، و(٨٦,٧٪) من الطلاب يُوافقون الرأي حول الواجب الأخلاقي المتعلق باحترام المعلم، وهذا يؤكد وجود قيمة احترامه، بما يُمثل من خلال موقعيته بالنسبة للطالب في الحياة. كما أن (٤٢,٧٪) من الطلاب يلتزمون دائماً بقانون المدرسة ولا يخالفون أنظمتها.

وهذه النتيجة تؤكد وجود قيمة احترام الأنظمة والقوانين، التي يسعى الوالدين لتكريسها دائماً في وجدان الأبناء مع ربطها بالنجاح الدراسي، مع العلم أنه من خصائص المرحلة العُمرية للطلاب، أن ينشأ لديهم النزعة باتّجاه التفلُّت من الأنظمة والقوانين، إذ يعتبرونها الوسيلة التي يعبّرون من خلالها عن استقلاليتهم.

كما صرّح (٤٨,٣٪) من الطلاب، أنهم لا يرفعون صوتهم أبداً على المعلم، إذا تمّ إحراجهم أمام الزملاء، بينما صرّح (٢٥,٧٪) أنهم يقومون بذلك ولكن نادراً، هنا لا بدّ من معرفة الأسباب التي قد تدفع المعلم والطالب إلى الوصول إلى هذا الموقف. وهنا يمكن الإشارة إلى أسلوب المعلم في التعاطي مع الطلاب، والذي قد يكون مستفزاً لكرامة الطالب، مما يجبره على رفع الصوت لتحصيل مكانته المعنوية أمام الأقران.

كما اعتبر (٤٧,٧٪) من الطلاب، أنهم يتقبلون ملاحظات المعلم دائماً، ولكن هناك (٣٣,٧٪) من الطلاب يتقبلون ملاحظات المعلم أحياناً وليس دائماً، وهذه النسبة ليست بسيطة، **وبالتالي**، لا بدّ من العمل على توضيح قيمة المُعلم وحقوقه لدى الطلاب.

خلاصة

يجمع بين القيم الأخلاقية والقيم الدينية ترابط وثيق، بحيث تأكد أنّ الممارسات والاعتقادات الدينية، تؤدي دوراً هاماً في تشكيل شخصية الفرد وتبنّيه للقيم الأخلاقية، في مسار حياته العام.

ومن هذه القيم، نظرة الطلاب الإيجابية إلى الحجاب، وهذا يعود طبعاً إلى البيئة التي ينتمي إليها هؤلاء الطلاب، والتي يُعتبر فيها الحجاب أساسياً، وقد صنّف الطلاب مستوى تديُّنهم بالجيِّد، وذلك من حيث التزامهم بالصلاة اليومية، على خلاف ما صرّحوا به حول استماعهم أو مشاركاتهم بالمحاضرات الدينية أو التردد إلى المسجد، والتي غالباً لا تجذبهم، كونها بشكل عام لا تتماشى مع الأساليب الجاذبة التي يرغب الطلاب أن يتمّ التعاطي معهم من خلالها.

كذلك كانت علاقتهم مع القرآن مُرضية إلى حدٍّ ما، إلا أنه في إحياء المناسبات الدينية، لم يظهر الطلاب حماسة في المشاركة بها، وما كان لافتاً، هو الإقبال والتمسك بإحياء مناسبة عاشوراء، وهذا طبعاً يعود إلى تعلق الطلاب في هذه المرحلة العمرية بقضايا الحق والنموذج الثوري المُغيِّر. ويظهر أنّ المدرسة لم تؤدي دوراً كافياً في الربط بين النظام المدرسي من جهة، باعتباره قيمة حياتية، وبين القيم الأخلاقية والدينية، كذلك فيما يتعلق بمفهوم الخدمة الاجتماعية كقيمة إنسانية وأخلاقية.

إنّ علاقة الطلاب مع نظام المدرسة كانت إيجابية، ومن ضمنها احترام المُعلم وتوقيره، وهذا ما يمكن أن نضمّه إلى النتائج التي أظهرت تمسك الطلاب في غير موقع من حياتهم بالقيم الأخلاقية، لا سيَّما في مجال توقير الوالدين، كأصحاب مقامات معنوية عالية وكذلك المعلم.

لذا يُمكننا القول، من خلال ما سبق تحليله، أنّ المؤسسات المجتمعية المتنوعة، تؤدي دوراً ضعيفاً في التكامل مع الوالدين داخل الأسرة في تنشئة الأبناء على القيم الأخلاقية.

خلاصة البحث

من الجدير ذكره، أنّ الاستقرار العاطفي الذي يُكلّل الحياة الزوجية، لا شك أنّ له الأثر البالغ في بلورة معالم التربية السليمة تجاه الأبناء، لا سيَّما في السنوات الأولى من حياتهم، إذ إنّ التقبل الذي يعيشه كل من الزوجين اتجاه

الآخر، ينعكس على شخصية الأبناء، ويتحول إلى عاطفة من شأنها أن تزرع الاستقرار في نفس الطفل، الذي سيتحول فيما بعد إلى نضوج عاطفي وذهني في مراحل الرُّشد.

ومن المفيد القول: إنّ أسلوب التربية الذي تعرض له الوالدان في طفولتهما، والذي أدى دوراً في تشكيل شخصية كل منهما، له الأثر على تحديد الأسلوب المعتمد من قِبَلها مع الأبناء. وهنا يمكننا الحديث عن صنفين على الأقل من الآباء، الصنف الأول، هو الذي يُكرر النموذج الذي تربّى عليه، سواء كان نموذجاً مُرْضِياً أم لا، والصنف الثاني، هو الذي أدرك مواطن الضعف في نوعية التربية التي تلقاها، ومن ثمّ اتّخذ القرار بالابتعاد عن هذه الطريقة لمعرفته ووعيه بما سيترتب عليها من آثار سلبية إذا ما تمّ اعتمادها مع الأبناء.

وبما أنّ الوالدين يشكلان النموذج الأساسي الذي يُحاكيه الطفل ويقتدي به، فإنه بمقدار وعيهما لهذه الحقيقة وتمثلهما للسلوك المبني على القيم الأخلاقية، بمقدار ما تتمّ عملية التنشئة بالنجاح المتوقع منهما. وعلى الرغم من أهمية الدور الذي يؤيدان في حياة الأبناء، إلاّ أن فعالية دورهما قد تضعف في حال لم يتمّ الالتفات من قبلهما إلى الوسائل والوسائط التي تشاركهما في تشكيل شخصية الأبناء من حيث زرع القيم الأخلاقية.

إنّ وسائل الانفتاح المعرفي، التي تتنوع بين تواصل اجتماعي وغيرها من مواقع الإنترنت، يُضاف إليها وسائل الإعلام، أصبحت شريكاً أساسياً وفاعلاً في تربية الأبناء، ولكن ما استطاعت أن تتوصل إليه الدراسة - لا سيَّما في الجانب الميداني منها - هو أن زرع القيم في أذهان ووجدان الطلاب من قبل الوالدين، كان بارزاً إلى حدٍّ مقبول نسبياً، بحيث إن إجابات الطلاب أكدت على ارتباطهم بالوالدين، كمرجعية معنوية وأساسية في حياتهم، رغم تفوقهم على آبائهم من الناحية التقنية، في استخدام وسائل الاتصال الحديثة، وهذا ما يؤكد على أن منظومة الأسرة، من حيث توزيع الأدوار بين أفرادها لا تزال بخير.

مع أنّ الطلاب كانوا على علم بتفوقهم على آبائهم من الناحية التقنية، إلاّ أن

المفاهيم الأخلاقية لديهم لم تتأثر إلى حدٍّ كبير بالسلوك المتوقع منهم، والذي يؤكد وجود مساحة مقبولة ومُرضية في وجدانهم للقيم الأخلاقية والإنسانية. إنّ المرحلة العُمرية التي تناولتها هذه الدراسة «**طلاب المرحلة الثانوية**»، هي مرحلة دقيقة في حياة الفرد، حيث يبدأ المُراهق (ذكراً أم أنثى) في هذا العمر بالاعتماد على نفسه، كذلك العمل على تطبيق المفاهيم التي تلقاها من قبل الوالدين خارج المنزل، والتي تؤكد أو تنفي وجودها كمَلكة في شخصيته.

إنّه من المفيد القول هنا: إنّ بعض الفروقات الفردية بين الطلاب كذكور والطالبات كإناث، قد برزت من خلال إجاباتهم على بعض الأسئلة الواردة في استمارة الدراسة، والتي تدل على أنّ نمط التربية المعتمد من قِبل الوالدين، والذي يُكرس بعضاً من السلوكات التي يراها المجتمع مقبولةً من حيث العُرف والتقاليد، وأنها تتوافق مع كونهم مختلفي الجنس، يفرض واقعاً للتطبيق من حيث الدور والوظيفة المُناط بكل منهما بحسب جنسه.

فالطالبات مثلاً، تبيّن أنّهن يلجأن إلى بعض الأشخاص الثّقاة في حال وقوعهن في مشكلة، أكثر من الطلاب الذكور، ثم إنّ الطالبات لا يظهرن توافقاً مع الأمهات بنسبة عالية، عكس ما كان عليه الذكور. فضلاً عن أنّ هناك بعض الاعتبارات التربوية التي تحكم علاقة الوالدة بابنتها في هذه المرحلة العُمرية، حيث يبدو على الفتاة ملامح النّضوج، ممّا يُوهم بعض الأمهات بوجود تنافس مع ابنتها، فتُحْجم عن التودُّد إليها، وهذا ما قد ينعكس سلبيًّا في تعاطي الفتاة مع والدتها. كذلك فإنّ الطالبات أكثر انفتاحاً على الوالدين في نقاش الموضوعات المختلفة، وهذا ما يُشير إلى أنّ الذكور أقلُّ تواجداً في المنزل مع الوالدين من الإناث. أما فيما يتعلق بالحياة الافتراضية، فإنّ الطلاب (الذكور) أكثر جرأة في استخدام أسماءً وهميةً من الطالبات، كما أنهم على استعداد أكبر لمقابلة أشخاص تعرّفوا عليهم عبر وسائل التواصل الافتراضي.

إنّ الإجابات التي قدمها الطلاب المستجوبون، تُؤكد على أنماط التربية المعتمدة من قبل الوالدين، والتي راعت الاختلاف الجنسي للأبناء، بحيث إنّ الجهود المبذولة من قبلهما قد كرّست من ناحية، المنظومة الأسرية التي لم

يظهر عليها الاختلال أو التراجع الحاد، ومن ناحية أخرى، أظهرت الاهتمام بالفروقات الفردية بين الجنسين، بما يتناسب وظيفياً وتربوياً واجتماعياً بكل منهما.

ويُمكننا القول: إنّ لمؤسسات المجتمع المدني الدور الفاعل في التكامل مع الوالدين كأسرة، لتثبيت القيم الأخلاقية أو عدمه، وهذا يكون من خلال البرامج المعتمدة من قبل هذه المؤسسات، مع العلم أنّ الدراسة اكتفت بتسليط الضوء على أهمية التنسيق، بين كل من دور الوالدين ودور هذه المؤسسات، وذلك بهدف تبيان أهمية الوعي المطلوب من الوالدين، وتحملهما للمسؤولية الملقاة على عاتقهما، حيث لم تظهر فعالية دور هذه المؤسسات كما هو مطلوب. وتُعتبر المدرسة في طليعة المؤسسات التي من شأنها العمل المباشر- طبعاً من خلال المناهج التربوية المعتمدة - على زرع القيم الأخلاقية وغيرها. بالإضافة إلى السلوك المعتمد من قبل الكادر التعليمي والإداري، الذي يُمثل القدوة الصالحة للطلاب، والذي بمقدوره أن يحول الكفايات التعليمية، إلى مواقف واتجاهات عملية، يتعلم منها الطلاب كيف يواجهون الحياة، من خلال النموذج الذي يرونه من المعلمين والعاملين التربويين والإداريين.

ثم إنّ المسجد، ومع ما له من أهمية بالغة في حياة الفرد المسلم، كمؤسسة دينية تعمل على تأصيل القيم الدينية التي تُعتبر منبع كل القيم، لاسيما الأخلاقية منها. إلا أنّ ما أبرزته الدراسة كشف أنّ المسجد لا يؤدي الدور المرجو منه، فهذه المؤسسة لا تزال تعتمد الأساليب التقليدية في الدعوة والتبليغ، وهذا ما لم يعد مقبولاً من قبل الفئات الشابة، لا سيَّما المراهقين منهم، التي تميل ميلاً كبيراً إلى الأساليب العصرية والجاذبة والمعتمدة على الوسائل والتقنيات الحديثة.

أخيراً، يمكننا القول: إنّ الوالدين لا يزالان يعيان دورهما في عملية التنشئة والتربية على القيم، والأخلاقية منها بالتحديد، لكنهما بحاجة ماسة لمزيد من الانفتاح على تقنيات العالم الحديث، التي قد تحلّ مكان الأسرة في تعزيز قيم مغايرة، عمّا يطمح إليه الأهل والمُربون، في واقعنا الشرقي الإسلامي المعاصر.

التوصيات

- أن يعمل الوالدان على تثقيف نفسيهما في المجالين التربوي والاجتماعي، وذلك من أجل تعزيز معارفهم، وصقل خبراتهم وتجاربهم في العملية التربوية.
- أن يعمل الوالدان على تفهُّم مراحل أبنائهم العُمرية، لا سيَّما مرحلة المراهقة، وذلك من خلال التعرف على خصائصها ومُميزاتها، الأمر الذي من شأنه تقليص المسافة بينهما.
- إبقاء الوالدين على دورهما الأساسي كمرجعية داخل الأسرة، والعمل على تأصيل هذا الدور الذي من شأنه أن يُنظم العلاقات بين أفرادها، ويُعين الأبناء على اتّخاذ القرارات المناسبة لمستقبلهم وشؤون حياتهم العامة.
- أنْ يعمل الوالدين على مُراقبة سلوكياتهما وتصرفاتهما، لا سيَّما التي يُمارسانها أمام الأبناء.
- أنْ يعتمد الوالدان على أنفسهم، في ردم الهّوة الموجودة بينهم وبين الأبناء، في المجال التقني لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- أن تقوم مؤسسات المجتمع المدني، بما عليها من دور تثقيفي وتوعوي تجاه الأهالي، لا سيَّما المؤسسات ذات الطابع الاجتماعي والتربوي، كالبلديات والجمعيات الأهلية والمراكز الدينية والثقافية وغيرها.
- على وسائل الإعلام، التدقيق في المواد التي تُقدَّم للشباب، والتي تُؤثر على نمذجة المراهق وفق قوالب خاصة ومحددة، وبعيدة كل البُعد عن القيم والعادات الأصيلة الذي ينتمي إليها المراهقون في مجتمعاتهم المحلية.
- ضرورة تبنّي الإدارات المدرسية، منظومة قيم موزعة على سنوات وحلقات التعليم مستندة إلى السياسات والغايات التربوية المعتمدة من قِبل الدولة، التي تُراعي خصوصية المراحل العمرية والمعرفية، بحيث يتمّ تحديد القيم العينيّة الحسيّة الملحوظة في المراحل العُمرية الأولى، والقيم التجريدية في

مراحل متقدمة، وأن تصاغ القيم الأخلاقية صياغة إجرائية لتحديد السلوك المتوقع، الناتج عن الدروس والأنشطة التربوية.

- تعزيز عمليات التنشئة الاجتماعيّة والضبط الاجتماعي، عبر اعتماد أنظمة للواجبات والممنوعات في البيئة المدرسية، يتم صياغتها بالمشاركة مع المتعلمين، وتعميم ذلك على المتعلمين والجهاز التربوي، والاستمرارية في الحثّ والتحفيز والتقويم للمخالفات، ما يمكّن المتعلم من اكتساب عادات احترام النظام والحقوق وأداء الواجبات المدرسية واحترام المعلمين والزملاء، والتعلُّق بالنجاح والكفاءة، والتعلم المُستمر واستثمار الوقت..
- العناية بالمسرحيات والأنشطة والاحتفالات الوطنية والدينية والبيئية والرحلات، وكذلك أنشطة الخدمة الاجتماعية، والتخطيط الجيد لها، بحيث تتمحور حول أهداف قيميّة تؤثر في سلوك المتلقي.
- أنْ يُولي القيِّمون على تفعيل أنشطة المساجد، الاهتمام البالغ بالأساليب العصرية والحديثة، التي يكون لها الأثر البالغ في جذب المراهقين إلى المحاضرات واللقاءات التي يتمّ عادة القيام بها، والابتعاد قدر الإمكان عن الأساليب التقليدية في تقديم المادة الدينية.

المراجع التي تمّت الاستعادة منها في هذه الدراسة

- الجعفري، ممدوح، (١٩٩٢)، **التربية الأخلاقية لأطفال مؤسسة تربية ما قبل المدرسة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، أسيوط- مصر.
- السيد الشحات، حسن، (١٩٨٨)، **الصراع القيمي لدى الشباب**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الكتان، فاطمة. (٢٠٠٠). **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الطفل**، ط١- دار الشروق، عمان- الأردن.
- الناشف، هدى. (٢٠٠٧). **الأسرة وتربية الطفل**، ط١- دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- قناوي، هدى. (١٩٩١). **الطفل: التنشئة وحاجاته**، ط١، مكتبة الإنجلو مصرية- القاهرة.

اقتصاديات التعليم في لبنان: واقعٌ أم حبرٌ على ورق؟

د. بياريت فريفر(*)

خلاصة

نظرًا لأهمية التعليم في بناء الفرد والمجتمع، وكونه المحرّك الأساس في عمليات النمو الاقتصادي، وإحداث التنمية الشاملة، سعى هذا البحث إلى توظيف التعليم توظيفاً اجتماعياً واقتصادياً لبيان هذه الأهمية. من هنا، كانت الإضاءة على مفهوم اقتصاديات التعليم، وأشهر روّاده وأبرز الموضوعات التي يبحثها. فبعد بيان الأهمية المطلقة للتعليم في بناء الإنسان والمجتمع، عمدت الباحثة من جهة، إلى إظهار تكاليف التعليم المتزايدة وما يترتّب عنها من أعباءٍ ماليةٍ تتحمّلها جهات مختلفة أهمها الدولة والأهل.

ومن جهة أخرى، السعي إلى تقدير الفوائد والعائدات المادية والعينية للتعليم، بالإضافة إلى إيضاح جودة العملية التعليمية من مناهج دراسية، وكتب مدرسية، ومؤسسات تعليمية، وغيرها...إلخ. ومراجعة الكفاءة للعناصر المادية والبشرية؛ وذلك بُغية تحسين الاستثمار في الرأسمال البشري. كما تطرّق هذا البحث إلى واقع التعليم في لبنان، والأوضاع التي وصل إليها في الآونة الأخيرة، وقد تمّ عرض بعض الاقتراحات في سبيل تصويب العملية التعليمية لتحقيق أهدافها المنشودة.

(*) أستاذة جامعية، وباحثة في الشؤون الاقتصادية والتربوية– لبنان.

الكلمات المفتاحية: اقتصاديات التعليم- علاقة التعليم بالنمو - علاقة التعليم بالتنمية - الجودة التعليمية- الكفاءة التعليمية- تكاليف التعليم- عائدات التعليم- هجرة الأدمغة- البطالة.

مقدمة

يُواجه التعليم في العصر الحالي، تحديات وتغيّرات جمّة تستدعي إعادة النظر في سياساته وأهدافه ونظمه. ولمواجهة هذه التحديات، على المعنيين أن يُقدموا تعليماً يتّسم بالديناميكية، بحيث يجمع المعارف والخبرات والمهارات للمتعلمين، لتهيئتهم لعصر التكنولوجيا والمعلوماتية ولمواكبتهم للتطور والتقدم.

ونظراً للأهمّية المطلقة للتعليم، في إعداد الأفراد لحياة كاملة في المجتمع، والعمل على تنميته وتطويره، وإعداد رأسمال بشري قادر على الإنتاج والابتكار، **لهذا**، ينبغي إخضاعه للمنطق الاقتصادي والحسابي، بُغية قياس المنفعة والفوائد المادية، **وبالتّالي**، تعزيز الكفاءة والجودة التعليمية، وترشيد التكاليف. **من هنا**، برز علم اقتصاديات التعليم الذي يضمّ في طيّاته، أبرز القضايا التي تهم الاقتصاديين كما التربويين، كونه يشرّح كامل مكوّنات العملية التعليمية من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية.

فعلى الصعيد المحلي، يُعاني لبنان من أوضاعٍ اقتصاديةٍ واجتماعيةٍ أقل ما يُقال عنها أنها صعبة، بحيث تتداخل وتتشابك معوّقات كثيرة، لتؤثّر سلباً على المجتمع اللبناني الذي بات يُعاني بنسب عالية من بطالة الشباب، خصوصاً من حملة الشهادات، وازدياد أعداد المهاجرين،كما ينهش الفقر أكثر من نصف سكانه الغارقين في مصاريف العيش والسكن، وأقساط المدارس الخاصة، فواتير الاستشفاء...إلخ.

أمام هذا الواقع المرير، لا بدّ من مراجعة النظام التربوي اللبناني، مراجعةً اقتصادية-اجتماعية، كونه المسؤول الأول عن إعداد الأفراد ليكونوا ركائز المجتمع وعناصر ديمومته. **من هذا المنطلق**، يحاول هذا البحث الإجابة عن

السؤال التالي: **أين لبنان من اقتصاديات التعليم؟**

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما علاقة التعليم بعمليات النّمو والتنمية؟
- ماذا عن فاتورة التعليم في لبنان، ومن الذي يدفعها؟
- ماذا عن الكفاءة والجودة التعليمية في لبنان؟
- هل حقّق لبنان العائدات المنتظرة من التعليم؟

أهمية وأهداف البحث

يهدف هذا البحث، إلى إظهار الجوانب الاقتصادية للعملية التعليمية، وإرشاد المعنيّين في السياسات التربوية، نحو تصويب وتوجيه التعليم، لما يخدم المجتمع والفرد معاً، وتحقيق الغايات المنشودة، وذلك من خلال:

- معالجة المشكلات التي تبرز في الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي اللبناني، عبر تحليلها وفق نظرة اقتصادية، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- توظيف التعليم توظيفاً اجتماعياً واقتصادياً، لتحسين مستويات النمو والتنمية.
- إيضاح جودة المناهج الدراسية، والكتب المدرسية، والمؤسسات التعليمية.
- دراسة النفقات وتقدير العوائد لحسن الاستثمار في الرأسمال البشري.
- اعتبار التعليم عملية استثمارية، له مردود اقتصادي، لذا، يقتضي إخضاعه للتحليل والقياس الاقتصادي بُغية تحسين الآداء.
- حصر مُدخلات التعليم وتحديد العمليات والأنشطة، بناءً على التكلفة والوقت، وحجم النفقات.
- ترشيد الحكومات في توزيع ميزانيات التعليم السنوية.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث، المنهج التحليلي، من أجل تحديد الجانب الاقتصادي من العملية التعليمية، بحيث يتمُّ تحليل النفقات والتكاليف ومقارنتها مع العائدات المتوقعة. كما ويضع الكفاءة والجودة في النظام التعليمي اللبناني، تحت المجهر وذلك ليس بهدف النقد، إنما لتحسين وتطوير النظام القائم بما يلبّي احتياجات السوق والمجتمع.

أبرز الدراسات والروّاد الذين عالجوا اقتصاديات التعليم

• حقبة القرن التاسع عشر:

نظراً للدور الهام الذي يؤديه التعليم في بناء المجتمع، وتحديداً في مجالات النمو والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وإعداد رأسمال بشري يمتلك المهارات والخبرات اللازمة. لهذا، سعى روّاد الاقتصاد إلى الاهتمام بموضوع التعليم وفي مقدمتهم:

- **آدم سميث (Adam Smith)**: الذي لفت الانتباه إلى دور التعليم في خلق الإنتاج ونموه، وما يُؤديه من تراكم لرأس المال. كما اقتصر بحث سميث في التعليم على الناحية الاقتصادية، حين ربطه بالعملية الإنتاجية وتكوين «الرأس المال الدائم»، أي استخدام الفرد للعلم والمعرفة التي اكتسبها لتكوين ثروته.
- **دايفد ريكاردو (David Ricardo)**: حاول تحديد دور التعليم في مسألة زيادة الرفاهية الاقتصادية للمجتمع، من خلال تقييد النمو السكاني، وفي رأيه، إنّ التعليم قادر على تحقيق الرفاهية، من خلال توعية أبناء المجتمع على أهمية تحديد النسل، تماماً كما نادى الاقتصادي **توماس مالتوس**.
- **جون ستوارت ميل**: اعتبر أنّ التعليم يُساعد في غرس القيم والعادات، التي من شأنها عقلنة استخدام الموارد المتاحة عند العمال، بُغية إحداث تغييرات إيجابية لديهم في مجالي الإنتاج والاستهلاك.

- **كارل ماركس (Karl Marx)**: أولى اهتماماً كبيراً للتربية، باعتبار أنها تؤدي دوراً هاماً في تكوين الإنسان وتنمية مهاراته وقدراته.
- **ألفرد مارشال**: اعتبر التعليم نوعاً من الاستثمار، وعاملًا مباشراً يدخل في عملية الإنتاج، ويؤثر بشكل مباشر على النمو الاقتصادي، مستخدماً أساليب قياس لتحديد درجة التأثيرات. كما اعتبر أنه كلما زاد استثمار بلد ما في التعليم كلما كان تحقيق النمو والتنمية أسهل وأسرع[1].

• حقبة القرن العشرين:

في الحقبة السابقة (ما قبل القرن العشرين)، اقتصرت الدراسات على آثار التعليم على النمو، دون دراسة الأثر المتبادل بين التعليم والاقتصاد. أما في القرن العشرين، فقد أصبح البحث في موضوع اقتصاديات التعليم أكثر اهتمامًا نظرًا لتزايد الإنفاق على التعليم، ونظرًا لازدياد التخطيط الاقتصادي والاهتمام بالتنمية الاقتصادية، ومعها التركيز على إعداد رأسمال بشري كفوء. لهذا، أُعدّت دراسات تُعالج الاستثمار برأس المال البشري من خلال الربط بين التعليم والمردود المالي أو العائد الاقتصادي، وأبرزها: [2]

- **تيودور شولتز (Th. Schultz)**: يعتبر الرائد في معالجة اقتصاديات التعليم، وقد غاص في عمق مبادئ هذا العلم، وبحث في أهمية إعداد رأس المال البشري، الذي اعتبره العامل المجهول الذي يُسهم في إحداث النمو الاقتصادي. **وعليه**، فإنّ الاستثمار في الرأس المال البشري، يؤدي إلى زيادة في الدخل، **وبالتّالي**، تحقيق التنمية كما النمو الاقتصادي. كما اعتبر أن المعرفة والمهارات التي يمتلكها الفرد، هي رأسمال يجب استثماره، بحيث يحقق نِسب عالية من النمو الاقتصادي، تفوق تلك الناتجة عن الاستثمار في الرأس المال المادي.

وخلال دراسته للقطاع الزراعي في الولايات المتحدة الأميركية، تبيّن له أنّ تنمية الموارد البشرية الزراعية، تؤدي إلى زيادة إضافية في الإنتاجية عن تلك

الناتجة عن توفّر البنى التحتية، الأرض، النقل وغيرها. لهذا أعطى شولتز أهمية بارزة للتعليم، باعتباره ضروريًّا لتنمية الموارد البشرية، بحيث تصبح المعارف والمهارات جزءً لا يتجزأ من الفرد، يمكن أن يستثمرها لزيادة الإنتاج والإنتاجية. كما يوضح أهمية التعليم في حياة الفرد من خلال حصوله على مداخيل عالية بناءً لمستوياته التعليمية، وعلى المجتمع من خلال التنمية التي يمكن تحقيقها، مع الأخذ بالاعتبار تكلفة الفرص الضائعة (coût d'opportunité)، أي الإيرادات التي يخسرها الفرد عندما يُتابع مسيرته التعليمية.

- **بيكر (G. Becker)**: تحدث عن أهمية التعليم، باعتباره استثماراً، مطوّراً في ذلك نظرية الرأس المال البشري، كما استنتج أن الفرد الذي يكتسب مستويات عالية من التعليم، يحصل على ارتفاع في مداخيله، وذلك بعد حسم مختلف الأكلاف التي تكبّدها.
- **جون فيزي (J. Vaisey)**: أشار إلى وجود –بالإضافة إلى العائدات المادية التي يحصل عليها الفرد – فوائد أخرى سميت فوائد خارجية، كتبادل الخبرات بين أفراد المجتمع، وإكساب أصحاب المستويات الدُّنيا لخبرات من هم أفضل.
- **منسر (Mincer)**: بحث أهمية تدريب العمال في تطوير الرأس المال البشري، واعتبر أنّ الاختلاف في العائدات بين الأفراد، ناجم عن الاختلاف في مستويات التدريب، محدداً في أبحاثه أربعة أهداف: تحديد حجم الموارد المخصّصة للتّدريب، وتحديد العائد من الاستثمار في التّدريب، وتحديد مدى المنفعة الناتجة عن التّدريب، وإبراز خصائص سلوك القوى العاملة. وقد توصّل إلى استنتاج مفاده، أنه كلما زادت المستويات التعليمية للفرد، ازدادت فُرص حصوله على التدريب في العمل.

بعد الاطلاع على مختلف الدراسات التي عرضت اقتصاديات التعليم ومراحل تطوّر هذا العلم، تتكشّف لنا العلاقة أو التوأمة بين علم الاقتصاد والتعليم، تسمح بإعطاء تعريف لمفهوم اقتصاديات التعليم وأنه: «العلم الذي

يدرس كيفية اختيار المجتمع وأفراده للموارد الإنتاجية المتاحة، واستخدامها في القيام بمختلف أنواع التعليم والتدريب، وتنمية المعرفة والمهارات، والقدرات العقلية والشخصية، خلال فترة زمنية محددة، وتوزيعها للاستفادة منها في الحاضر والمستقبل».

أما أبرز التعريفات شيوعاً لعلم اقتصاديات التعليم فهي: «إنّه العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية، بشرياً ومالياً وتكنولوجياً وزمنياً، من أجل بناء البشر بالتعليم والتدريب، بناءً شاملًا متكاملًا حاضراً ومستقبلا فردياً واجتماعياً، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا البناء»[٣].

ويبحث هذا العلم في مجالات عدّة، أهمها:

- علاقة التعليم بالنمو والتنمية.
- تكاليف التعليم وتمويله وعائداته.
- الكفاءة الإنتاجية والجودة التعليمية.
- اقتصاديات المعرفة والتعليم عن بُعد.
- التسرّب وهجرة الأدمغة والبطالة.

١- علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي والتنمية

أ- علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي

النمو الاقتصادي هو الزيادة في كميّة وقيمة السلع والخدمات المنتجة في الاقتصاد المحلي، أو الزيادة في إجمالي الناتج المحلي الإجمالي أو الدخل الوطني الإجمالي، والذي يُؤدي إلى زيادة مستمرة في متوسط نصيب الفرد من الدخل الحقيقي.ويعرّف الناتج المحلي الإجمالي على أنه القيمة النقدية (السوقية) لجميع السّلع والخدمات النهائية المنتجة في اقتصاد ما خلال فترة معينة عادةً تكون سنة.

إن أيّ زيادة في حجم الناتج المحلي من سنة لأخرى، يعني زيادة ما ينتجه الاقتصاد من السلع والخدمات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فرص العمل لأفراد المجتمع وزيادة مداخيلهم، بحيث تزيد نسبة استهلاكهم، وهذا الأمر يجذب المستثمرين إلى الاستثمار، **وبالتّالي**، زيادة الإنتاج. أما في حال انخفاض الناتج المحلي، أي عندما يعجز اقتصاد ما عن زيادة ما ينتجه من سلع وخدمات من سنة لأخرى، فهذا يعني زيادة عدد العاطلين عن العمل، وانخفاض المداخيل وحدوث ركود في المجتمع.

ونظراً لأهمية النمو الاقتصادي في الحياة الاقتصادية كما الاجتماعية، يمكن التوقّف أمام السؤال التّالي: كيف يمكن للتعليم أن يحقّق النمو الاقتصادي والزيادة الحقيقية للدخل الفردي؟

عدّة عوامل تتداخل وتؤثّر على النمو الاقتصادي، منها ما هو خارج عن إرادة المستثمرين، ويرتبط بشكلٍ أساس بالسلوك السياسي لبلد ما، كأن تعتمد الحكومات سياسات ضريبيةً تحفيزية للاستثمارات، والاستقرار الأمني والسياسي، السياسات الخارجية المتّبعة وغيرها. ومنها ما هو متعلق بإرادة المستثمرين، وكيفية إدارتهم للعملية الإنتاجية. فلزيادة الأرباح لا بدّ من زيادة الاستثمار في عوامل الإنتاج، بُغية زيادة الإنتاج، حيث تتمثّل دالة الإنتاج بعاملين:

الرأس المال المادي واليد العاملة. (Fonction de Cob–Douglas)

$$\mathbf{Y} = f(K, L)$$

Y: الناتج **K**: الرأس المال المادي **L**: اليد العاملة

وفقًا لهذه المعادلة، فإنّ أي تغيير في القوى أو في الرأس المال المادي، سيؤثر سلباً أو إيجاباً على الناتج الإجمالي. كما تؤدي التكنولوجيا وإدخال التقنيات الحديثة والآلات الجديدة دوراً في زيادة الرأس المال المادي. وفيما يتعلق بالرأس المال البشري (اليد العاملة)، يُعتبر التعليم والتدريب العنصرين البارزين اللذين يؤثران في تطويره.

وبحسب Denison –خلال تطبيقه لهذه القاعدة–، لاحظ أن الزيادة في الناتج القومي، لا تعود إلى زيادة الاستثمار في الرأس المال المادي، ولا إلى الزيادة بأعداد اليد العاملة. وقد استنتج أنه توجد مجموعة أخرى من العوامل تدخل في زيادة معدل النمو الاقتصادي، وأهم تلك العوامل هو الاستثمار في التعليم والتدريب، والذي من شأنه رفع المستوى التعليمي والمهاراتي لليد العاملة. فيترتّب عن ذلك رفع الكفاءة الاقتصادية من خلال مهاراتهم وخبراتهم، واستعمالهم لآلات حديثة ومتطورة. هذا الأمر يُساهم في رفع مداخيلهم الفردية التي يستفيدون منها بزيادة نسب استهلاكهم للسلع والخدمات، كما أنّ زيادة نِسب مدّخراتهم التي بدورها يوظفونها باستثمارات جديدة، تُلبّي حجم الطلب المتزايد على الاستهلاك. بدورها، هذه الاستثمارات الجديدة تُعتبر مسؤولة عن تحقيق نِسب عالية من النمو الاقتصادي، وكذلك إيجاد فرص عمل جديدة.(٤).

بالإضافة إلى ما سبق، يُمكن للتعليم أن يكون حلًا لمشكلة النمو السكاني المتسارع، والذي يُعتبر أحد أبرز عوائق النمو الاقتصادي. إذ إنّ التحصيل العلمي بمستويات عالية، يفرض التأخّر في سنّ الزواج والتأخّر في الإنجاب، الأمر الذي يحتّم انخفاض نسب النمو السكاني. **وبالطبع،** كلما انخفضت مستويات النمو السكاني، كلما ازدادت مستويات الرفاهية في المجتمع، من خلال ارتفاع نصيب الفرد من الدخل الوطني، تشرح معادلة:

«Singer»: D = SP – R

D: معدل النمو السنوي لدخل الفرد　　**S**: معدل الادّخار الصافي

P: إنتاجية الاستثمارات الجديدة　　**R**: معدل نمو السكان

وعليه، فإذا كانت نتيجة هذه المعادلة إيجابية (+)، فهذا يعني أن دخل الفرد يتحسّن، أما إذا كانت نتيجتها سلبية (–)، فهي تُشير إلى أن دخل الفرد يتدهور.

وبعدما أشير إلى علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي، ينبغي الكشف على العلاقة القائمة ما بين التعليم والتنمية. ففي فترات سابقة، كان ينظر للتنمية على أنها ظاهرة اقتصادية لا يتعدّى مفهومها عن النمو الاقتصادي، أي تحقيق

معدلات نمو الناتج الوطني الإجمالي ونصيب الفرد منه، وخلق فرص عمل جديدة، وزيادة في الاستثمارات. ولكن مع الوقت، ومع تعقّد الحياة الاجتماعية وتفشي مشكلات عـدّة، باتت تهدّد الفرد والمجتمع، كالفقر، والهجرة، والتفاوت الطبقي،... فتغيّرت النظرة إلى التنمية، حيث باتت هذه المشكلات والقضايا الشُّغل الشاغل للسلطات السياسية، للحدّ من آثارها، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها. فما علاقة التعليم بالتنمية؟

ب- علاقة التعليم بالتنمية

لقد ارتبط مفهوم التنمية بالتغيّرات التي تطال بنية الاقتصاد وبنية المجتمع. ولكن، مع تقدّم الحياة وتعقّد المتطلبات، تزايد الاهتمام بقضية التنمية، التي باتت حاجة ملحّة لكل مجتمع. **لذلك**، ارتبطت هذه القضية بتحول فكري وتربوي وثقافي واجتماعي، يضم مكوّنات المجتمع كافة، في سبيل بناء مستقبل أفضل. فالتنمية بمفهومها الشامل، ليست عملية اقتصادية فحسب، وليست عملية اجتماعية فحسب، وليست عملية سياسية فحسب، وليست عملية ثقافية فحسب، ولكنها مزيج منها جميعاً، وتتداخل مع بعضها البعض في إطار شمولي، من أجل تحقيق الأهداف التي يطمح إليها المجتمع.

وللغوص أكثر في علاقة التعليم بالتنمية، يجب الاطلاع على ماهية التنمية، وكيف تطوّر هذا المفهوم بدءً من التخصصيّة (التنمية الاقتصادية والاجتماعية)، مرورًا بمفهومها الشمولي، ووصولاً إلى مفهوم التنمية المستدامة، مع إبراز دور التعليم في تحقيق تنمية المجتمعات.

مع بداية ثـورات الإنتاج الحديثة والمعاصرة، ودخـول التكنولوجيا معترك الحياة الاقتصادية، وفي صُلب القطاع الصناعي، ترادف مفهوم **التنمية الاقتصادية**، مع مفهوم النمو الاقتصادي، أي الزيادة في إنتاج السلع والخدمات، **وبالتالي**، زيادة الناتج المحلي الإجمالي، وما يرافقه من زيادة في فرص العمل. بمعنى آخر، اقتصر مفهوم التنمية الاقتصادية على الكم فقط، دون أن يشتمل الكيفية، إلى حين أن تطوّر هذا المفهوم ليطال الاثنين معاً[٥]. ومع تعقّد الحياة

الاجتماعية والاقتصادية، وازدياد احتياجات الفرد وتنوّعها، وتخلّف حكومات الدول النامية عن ممارسة أدوارها ورعاية مواطنيها، بدأت تتضح أهمية التنمية الاجتماعية للخروج من حالة التخلّف إلى حالة التقدّم والارتقاء بالمجتمع نحو الأفضل. وقد تبنّت الأمم المتحدة تعريفًا **للتنمية الاجتماعية** على أنها: «الخدمات الاجتماعية التي تُقدّم في مجالات التعليم والصحة والإسكان والتدريب المهني، بُغية تنمية المجتمعات المحلية»(٦).

يُمكن القول إذن، إنّ التنمية الاجتماعية، عملية تهدف إلى تحسين الظروف المعيشية للفرد، من خلال رفع مستوى الرعاية الصحيّة والتعليم، ومكافحة الفقر وتأمين العدالة والمساواة،... إلخ، للمواطنين كافة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على حال المجتمع بأكمله. **لذلك،** يعتبر البعض أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية وحدهما كفيلتان بالنهوض بالأمم والمجتمعات من حال التخلّف إلى حال النمو، متناسين الذهنيات الثقافية والسياسية والبيئية وغيرها، التي بدورها يمكن أن تكون حجر عثرة أمام التنمية. **والدليل على ذلك،** أنّ بعض الدول نجحت في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فيما فشلت دولاً كثيرة في إحداث التنمية، ويعود السبب الرئيس لذلك، إلى صياغة برامج إنمائية تقوم على دعم قطاع إنتاجي على حساب آخر، كدعم الصناعة على حساب الزراعة، أو دعم منطقة جغرافية دون الأخرى، أو دعم التعليم دون الاهتمام بقطاع الصحة مثلاً..؟!

من هنا، برز مفهوم **التنمية الشاملة،** التي تقوم على دعم القطاعات كافة. ويمكن تعريفها على أنها: «**عملية حضارية شاملة لأنشطة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، مُرتبطة بمشروع واضح الفلسفة والأيديولوجية، ويهدف لبناء الإنسان وإطلاق طاقاته الكامنة، وتطوير كفاءاته، لتوظيف عالم الأفكار لديه، لبناء عالم الأشياء وتنظيم عالم العلاقات**»(٧).

إذن، فعملية التنمية الشاملة، هي مجموعة من التحوّلات والتطوّرات والتغيّرات، تُصيب عُمق البنى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية... إلخ، وتطال مختلف أنشطة الحياة، مستخدمةً الموارد المتوفرة لأجل تحسين

سبل حياة الفرد والنهوض بالمجتمع.

ولكن هـذه التحولات والتغيرات، وتـزايـد المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية، خلّفت مشكلات بيئية خطيرة، وشُحّ في موارد الطبيعة، الأمر الذي استدعى، إعداد خطط تهدف إلى الحفاظ على الطبيعة. **من هنا**، نشأ مفهوم **التنمية المستدامة**، وتمّ توصيفه في تقرير اللجنة العالمية للتنمية والبيئة أو ما يعرف بـ«برونتلاند ١٩٨٧م»، على أنه: «**التنمية التي تُلبي احتياجات الحاضر، دون المساس بقدرة الأجيال المُقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة**»(٨).

وبالتّالي، يمكن الاستنتاج، بأنّ مفهوم التنمية المستدامة هو مفهوم شامل، يجمع بين كافة المكونات الرئيسية في المجتمع من: سياسية، اقتصادية، اجتماعية، وتقنية،...إلخ. وتهدف إلى أن يحصل كل فرد على فرصتة في العيش بحياة كريمة، ويلبّي كافة احتياجاته، دون تعريض قدرة الأجيال القادمة على تأمين متطلباتهم أيضاً. بالإضافة إلى ذلك، فهي تهدف إلى ضرورة مواجهة التدهور البيئي الحاصل، والعمل على التخفيف من وطأته، من دون التخلّي عن حاجات النمو والتنمية الاقتصادية، وكذلك المساواة والعدالة الاجتماعية.

بعد هذا العرض لتطور مفهوم التنمية وإبـراز أهميته في شرايين الحياة كافة، ينبغي إظهار دور التعليم في تحقيق ما تنشده التنمية في المجتمعات. فهو يشكّل الركن الأساس في إحداث التنمية الشاملة، كما ويعتبر أحد أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، إذ من خلاله يمكن بناء مجتمع قوي قادر على الصمود بوجه المشكلات والقضايا، وتكريس المعارف والمهارات والمواقف لخدمة البيئة والمجتمع والاقتصاد، بُغية المساهمة في تلبية الاحتياجات الحالية المتزايدة، دون حرمان الأجيال اللاحقة من حقوقها.

إنّ التعليم من أجل التنمية المستدامة، هو عملية تستمر مدى الحياة، من الصغر وحتى التعليم العالي، كما تتجاوز التعليم النظامي لتتضمّن أساليب الحياة والقيم والمواقف. **لذلك**، فهذه العملية المستمرة يجب أن تدخل في أي نظام تعليمي، يطال مختلف المستويات التعليمية، بما فيها التعليم المهني

والتقني. **بالإضافة إلى ذلك،** يُسهم التعليم في تنمية المناطق الريفية والنائية عبر تحسين نوعية التعليم وزيادة الاستفادة منه، الأمر الذي يقلّص الفوارق الاجتماعية بين الريف والمدينة، ويسمح لأبناء الأرياف، اكتساب معارف وخبرات تُؤهلهم لأن يتبوأوا ما يستحقون من مراكز ومراتب. ولا بدّ أن يشتمل التعليم من أجل التنمية المستدامة، مبادرات لنشر ثقافة الاحترام المتبادل، وألاّ يقتصر التعليم فقط على إيصال المعلومات، بل أيضًا على المشاركة والتفاعل والتكامل بين مختلف الأطراف.

بعد عرض العلاقة القائمة بين التعليم والتنمية، تتكوّن مجموعة من الأسئلة ينبغي مراجعتها لتصويب هذه العلاقة في المجتمع اللبناني:

هل استطاع التعليم أن ينجز ما يبتغيه المجتمع اللبناني؟ أم أصبح آلة استهلاكية توّلد أعباءً إضافية غير منتجة، وإن أنتجت كانت النتائج دون المستوى المطلوب؟ وهل التعليم هو الذي يقود المجتمع، أم أنّ المجتمع هو الذي يقوده؟

أمام هذه الأسئلة وأمام الواقع المعاش، وُضعت السياسات التربوية وقدرتها على إحداث التنمية المنشودة في المجتمع اللبناني تحت المجهر، حيث يعتبر البعض أن التربية بحالتها الراهنة عاجزة عن القيام بدورها التنموي وذلك لعدة أسباب نذكر منها:

- النظام التعليمي اللبناني مُقاد من النظام السياسي وليس قيادياً.
- المؤسسات التعليمية مسيّسة، وقد وُجدت لتحقّق أهداف الدولة، بحيث إنّ الدولة هي التي تُحدد أهداف المؤسسة التعليمية وليس العكس.
- اقتصار دور المدرسة على إعادة وتعزيز النُّظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية القائمة، لأنها -أي المدرسة- لا تستطيع أن تعمل خارج هذه المنظومة التي هي جزء منها.
- رداءة الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية المتكاثرة، والتي يهمها في

التعليم الجانب الرّبحي والمادي فقط، بحيث يصبح التعليم مادة استهلاكية لا أكثر.

- اعتبار التعليم خدمة استهلاكية أكثر مما هو توظيف استثماري، وذلك بناءً على الحشو النظري الذي يتلقاه المتعلم، دون أن يكون له المقدرة على مواجهة مشكلات الحياة والقيام بإنتاجات إبداعية، ناهيك عن الأعداد المتزايدة من العاطلين عن العمل.
- تحجيم التعليم الرسمي وإضعاف إنتاجيته، بغية إرضاء المصالح الخاصة. وفي المقابل، ازدياد المؤسسات التعليمية الخاصة ذات الطابع الطائفي بامتياز.

ورغم ذلك، لا يمكن غضُّ النظر عمّا يؤديه التعليم كمحرّك لتطوير المجتمع، كونه جزءً من المنظومة المجتمعية؛ فمن خلاله يكتسب الفرد القيم والمبادئ التي من شأنها أن تجعله مواطناً صالحاً، يساعد في بناء مجتمع صالح، كما يكتسب أيضاً المعارف والمهارات اللازمة، التي تجعله قادراً على المشاركة في عملية الإنتاج والاستثمار، بالإضافة إلى كون التعليم سدًّا منيعاً بوجه الفقر والحرمان.

من هذا المنطلق، انبثقت السياسات التربوية من الدستور اللبناني، ومن ثمّ اتفاق الطائف، ليرسما أدوار التربية المنشودة. فكان للتربية مكانة بارزة في وثيقة الوفاق الوطني (اتفاق الطائف) نظرًا لأهميتها، حيث خصصت الفقرة «هـ» لتتناول **التربية والتعليم، وقد نصت على:**

- توفير العِلم للجميع وجعله إلزامياً في المرحلة الابتدائية على الأقل.
- التأكيد على حرية التعليم وفقاً للقانون والأنظمة العامة.
- حماية التعليم الخاص، وتعزيز رقابة الدولة على المدارس الخاصة وعلى الكتاب المدرسي.
- إصلاح التعليم الرسمي والمهني والتقني، وتعزيزه وتطويره بما يُلبّي ويلائم

حاجات البلاد الإنمائية والإعمارية، وإصلاح أوضاع الجامعة اللبنانية، وتقديم الدعم لها، وبخاصة في كلياتها التطبيقية.

- إعادة النظر في المناهج وتطويرها، بما يُعزز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي وتوحيد الكتاب، في مادّتي التاريخ والتربية الوطنية»[٩].

لهذا، سعت السلطات الرسمية، إلى توفير التعليم للجميع، من خلال نشر المدارس الرسمية والخاصة على الأراضي اللبنانية كافة. الجدول التالي يُظهر توزيع المدارس الخاصة والرسمية في لبنان، بحسب المحافظات والأقضية.

جدول رقم ١:

توزيع المدارس الخاصة والرسمية بحسب المحافظات والأقضية

المحافظة	القضاء	رسمي	خاص	المجموع
بيروت	بيروت	٥٥	١١٢	١٦٧
جبل لبنان	المتن	٤٢	١٢٨	١٧٠
	بعبدا	٦٢	٢١٧	٢٧٩
	كسروان	٢٨	٦٢	٩٠
	عاليه	٥٢	١١٣	١٦٥
	الشوف	٦٢	٧٦	١٣٨
	جبيل	٢٣	٢٣	٤٦
الشمال	طرابلس	١٠٢	٧١	١٧٣
	المنية/الضنية	٧٣	٣٣	١٠٦
	عكار	١٧٢	١٣٢	٣٠٤
	زغرتا	٢٨	٢٨	٥٦
	الكورة	٢٥	١٩	٤٤
	بْشرِّي	٦	١٠	١٦
	البترون	٢٤	١٣	٣٧

البقاع	زحلة	٥٣	٩٠	١٤٣
	الهرمل	٢٥	١٥	٤٠
	بعلبك	٨٧	١٢٠	٢٠٧
	البقاع الغربي	٤٢	١٠٨	١٥٠
	راشيا	٢٣	١٦	٣٩
الجنوب	صيدا	٦٧	٦١	١٢٨
	جزين	٩	٨	١٧
	صور	٧١	٦١	١٣٢
	النبطية	٢٥	٥٦	٨١
	بنت جبيل	٣١	٣٦	٦٧
	حاصبيا	١٧	١٣	٣٠
	مرجعيون	٢١	١٤	٣٥

المصدر: دليل المدارس في لبنان، ٢٠١٧-٢٠١٨، المركز التربوي للبحوث والإنماء

يتبيّن من خلال هذا الجدول، أنّ المدارس الرسمية والخاصة، تنتشر على مساحة الوطن، الأمر الذي يسمح بالتحاق التلاميذ بالمدارس، دون عوائق مادية أو جغرافيّة، كونها موزّعة على نطاق واسع من لبنان. لا شك فيه، أنّ هذا التوزيع ساهم في تنمية بعض المجتمعات الريفية في لبنان وتخفيف وطأة النزوح الداخلي. ولكن هذا لا يعني أنّ أطفال لبنان كلّهم مُنتسبون إلى المدارس، فما زال المجتمع اللبناني يُعاني مشكلات عدم الالتحاق والتسرّب المدرسي، نتيجة عدم تطبيق إلزامية التعليم من جهة، وارتفاع نِسب الفقر والعوز من جهة ثانية.

٢- تكاليف التعليم وتمويله

تزداد تكلفة التعليم في لبنان كل سنة، حتى أصبحت عِبئاً ثقيلًا على كاهل العائلات اللبنانية. فهي لا تقتصر فقط على التكاليف المدرسية من شراء كتب، وقرطاسية، وملابس وأقساط مدرسية، بل أيضاً، تشمل تكاليف السكن التي تتكبّدها العائلة اللبنانية، نتيجة نزوحها باتجاه مناطق تجد فيها سبيلًا للقمة

العيش ولتعليم الأبناء. وضمن تكاليف التعليم أيضًا، يجب التوقّف عند «تكلفة الفرص الضائعة»[١٠] (coût d'opportunité) التي يتمّ استبدالها في سبيل الحصول على التعليم. وبالرغم من ازدياد تكاليف التعليم وغلاء فاتورتها على الدولة وعلى الأهل، إلا أنّ أعداد المتعلمين في تزايد، وذلك تبعاً لعدّة عوامل أبرزها:

- **النمو السكاني**: يعتبر النمو السكاني عملةً ذات وجهين بحق التعليم. فمن جهة، تعكس الزيادة الديموغرافية زيادة في الإقبال على المؤسسات التعليمية. ومن جهة مقابلة، يسمح النمو السكاني بزيادة نسب الفقر والعوز، ويترتّب على ذلك، عدم القدرة على تكبّد نفقات التعلّم، فيضطرون عندها إلى اللجوء إلى عمالة الأطفال.
- **انتشار مؤسسات التعليم**: ساهم انتشار مؤسسات التعليم في المناطق اللبنانية المختلفة، في الأرياف كما المدن، إلى إفساح المجال أمام أعداد كبيرة من المتعلمين للالتحاق بها.(**راجع جدول رقم ١**)
- **الدعم المالي**: سواء أكان هذا الدعم مقدّم من الدولة أو من جهات أخرى، فهو يفسح المجال أمام الأفراد من ذوي الدخل المحدود وأبناء الطبقة الفقيرة للالتحاق بالمؤسسات التربوية.
- **التطور التقني والتكنولوجي الحاصل في مجالات الإنتاج**: هذا الأمر يتطلّب يد عاملة كفوءة للقيام به، لهذا ازداد الطلب عليها، وهي ذات مداخيل مرتفعة، الأمر الذي انعكس على زيادة الرغبة في التعلّم.
- **حاجة سوق العمل لمهن جديدة واضمحلال أخرى باتت تقليدية**: يخضع سوق العمل إلى تطور متواصل في المهن المطلوبة نتيجة تطور حاجات الإنسان وتعقّد سُبل عيشه. فهذا التغيّر يحمل في طيّاته مهناً جديدة، تفرض كفاءات وخبرات معينة، يُمكن اكتسابها من التعلّم.
- **الرغبة الذاتية في التعلّم**: بُغية كسر الحواجز الطبقية، والانتقال من طبقات متدنّية إلى طبقات اجتماعية أفضل (الحراك الاجتماعي).

أمام هذه الزيادات في نفقات وتكاليف التعليم، وازدياد أعداد المتعلمين والمخزون التعليمي، يتبادر إلى الذهن مجموعة من الأسئلة: من هي المصادر التي تموّل التعليم؟ ومن الذي يدفع الضرائب التي تموّله؟ ومن المستفيد من دعم التعليم؟

كثيرة هي الجهات التي تموّل التعليم، وأهمها:

- **الدولة**: أي من ميزانيتها، ويعود سبب الزيادة في حصة الاستثمار في قطاع التعليم من الميزانية العامة، لاعتقادها أنه سيؤدي ذلك إلى زيادة في النمو الاقتصادي، وتوفير قوى عاملة بشرية مؤهلة ومدرّبة، من شأنها أن تؤدي إلى التنمية. وهناك ثلاثة أسباب تدعو الدولة إلى دعم التعليم وهي:

١- تحقيق المنفعة الاجتماعية.

٢- تحقيق العدالة وتكافؤ الفُرص بين المواطنين، بحيث إنّ رسوم التعليم مُكلفة، ومن الصعب تحمّلها إلا للميسورين، عندها يتدخّل التعليم العام ليحقق تكافؤ الفرص، ويؤمّن فرص التعلّم لأبناء الفقراء، وذوي الدخل المحدود.

٣- تحقيق الكفاءة.

وفي الأرقام، بلغت موازنة وزارة التربية والتعليم العالي في العام ٢٠٠٥ بحدود ٨٧٨ مليون ليرة، وارتفعت في العام ٢٠١٠ لتلامس ١٢٩٣,٣ مليار ليرة. وفي العام ٢٠١٥ واصلت نفقات وزارة التربية والتعليم العالي الارتفاع، لتبلغ١٦٣٠ مليار ليرة، وفي العام ٢٠١٧، بلغت حصة وزارة التربية من الموازنة حوالي ١٧١٩,٦ مليار ليرة[١١]. وقد شكّلت نفقات التعليم في موازنة العام ٢٠١٨ بحدود ٢٠٦٧,٧ مليار ليرة، حيث بلغت حصّة التعليم الابتدائي والثانوي نحو ١٤٤٥,٧ مليار ليرة، وحصّة التعليم الجامعي نحو ٤٣٥,٤ مليار ليرة[١٢].

إلى جانب المدارس الرسمية المموّلة كاملةً من الدولة، تُساهم هذه

الأخيرة في دفع جزء من أقساط المدارس والجامعات الخاصة، التي باتت تتقاضى أقساطًا كبيرة، تُرهق العائلات اللبنانية، التي لم تعد قادرة على تحمّلها إلى جانب الأعباء المعيشية الأخرى (غذاء، طبابة، مسكن... إلخ). فقد خصّصت منحًا تعليمية لأبناء الموظفين في الدوائر الحكومية والعسكريين والأساتذة. فبحسب ما أوردت مجلة «**الشهرية**»، وصلت المنح المدرسية في العام ٢٠١٨ إلى نحو ٤٣٠,٣ مليار ليرة: (الجيش اللبناني: ١٢٢,٢ مليار ليرة، قوى الأمن الداخلي: ٦٢,٥ مليار ليرة، الأمن العام: ١٤,٥ مليار ليرة، أمن الدولة: ٥,٩٦٠ مليار ليرة، الجمارك: ٧,٤٥٠ مليار ليرة، تعاونية موظفي الدولة: حوالي ١٢٠ مليار ليرة، صناديق التعاضد: حوالي ٢٠ مليار ليرة، المؤسسات العامة والبلديات: حوالي ٧٥ مليار ليرة)[١٣].

ولكن مع ازدياد حاجات المواطن اللبناني، وازدياد النفقات المترتّبة على عاتق الدولة، لتأمين متطلّبات الصحة والإسكان والغذاء والتنمية وغيرها، ناهيك عن أعباء خدمة الدين العام، باتت الميزانية العامة ترزح تحت أعباء مالية ضخمة. هذا من جهة، من جهة أخرى، إن تفشّي البطالة وازدياد أعداد المهاجرين وخصوصاً هجرة الأدمغة وحرمان الوطن من مؤهلاتهم ومن عائدات الاستثمار في التعليم، بالإضافة إلى سيطرة الطائفية والمذهبية على كل مفاصل الحياة اللبنانية، بما فيها قطاع التربية والتعليم، لهذا، وأمام هذا الواقع تسلك الحكومات اللبنانية مسلك عدم الاهتمام أو النهوض بالمدارس والمعاهد الرسمية التي باتت يتآكلها النسيان، الأمر الذي من شأنه أن يُخفف عن كاهل الموازنة أعباءً مالية إضافية.

- **القُروض المُخصصة للتعليم (أو ما يُعرف بالقروض الطلابية)**: تمنح المصارف التجارية أو المؤسسات المالية قروضاً للطلاب، يُمكن من خلالها الاستفادة من فُرص التعلّم. وبعد تخرّجهم من التعليم العالي يتوجّب على هؤلاء أن يُسددوا القروض وفوائدها، من أمثال بنك عوده، وبيبلوس، وفرنسبنك...إلخ.

ويتّسم هذا الإجراء بفوائد عدّة:

- من ناحية الطلاب وذويهم: فهي تُساعد أولئك الذين لا يملكون تكلفة التعليم على مُتابعة مسيرتهم التعلّمية، ليعودوا ويسددوا لاحقاً ما يتوجّب عليهم، عندما يحظى الخريج بفرصة عمل لائقة، ذات مردود مالي مرتفع.
- من ناحية المالية العامة: هذا الأمر لا يكبّد الخزينة أي تكاليف وأعباء إضافية، ويحقق النتائج الإيجابية ذاتها التي ترجوها الدولة من رفع الكفاءة وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفُرص.

– **الأقساط التي يدفعها أولياء أمور الطلبة**: يتحمّل الأفراد وأسرهم الرسوم الدراسية عن أبنائهم، والتكلفة غير المباشرة للتعليم، سواء أكان ذلك لتغطية كُلفة الكتب، أو الملابس، أو السكن، أو الفرص الضائعة...إلخ، والتي تزداد يوماً بعد يوم، تبعاً لعوامل عدّة تؤثّر على حجم الإنفاق على التعليم، منها: مستوى الأجور التي ترتفع وتزداد (كانت آخر زيادة، حين أقرّت الحكومة اللبنانية، سلسلة الرُّتب والرواتب في العام ٢٠١٧م، بعد سلسلة من الإضرابات والتظاهرات التي قام بها أساتذة القطاعين العام والخاص، وقد نتج عن ذلك زيادات إضافية في الأقساط)، والمستوى الفني والخبراتي للهيئة التعليمية، بحيث من المعلوم أنه كلما ارتفع المستوى الفني والمهاراتي للمعلم كلما زاد أجره، والمستوى التقني والتكنولوجي (البنى التحتية) للمدارس، وتعدد المهام التي تقوم بها المدارس الخاصة من نشاطات صفية ولاصفية، داخل وخارج الدوام الرسمي، والمستوى العام للدخل القومي، والمستوى العام للأسعار، وازدياد أعداد التلاميذ في المدارس الخاصة، نتيجة ضعف أداء المدارس الرسمية...إلخ. (يغطي التعليم الخاص ٧٠٪ من التعليم في لبنان).

– **المساعدات الخارجية**: المتمثلة بالقروض والاعتمادات المقدّمة من البنك الدولي، أو الاتفاقيات الثنائية بين البلدان أو مع منظّمات دولية أو أي مساعدات أخرى. **ولكن**، يجب التنبّه إلى أنّ هذه القروض ستؤدي حتماً إلى الضغط على المالية العامة، عن طريق سداد القروض وفوائدها، الأمر الذي

سيؤدي إلى تفاقم العجز في الموازنة العامة.

- **المجتمع المحلّي**: تقوم بعض المجتمعات المحلّية، ممثلة في بلديات أو جمعيات أو حتى أفراد، بتقديم مساعدات ذاتية، كبناء المدارس وصيانتها، وتوفير سلع وخدمات ضرورية، وتأمين الكتب المدرسية، واستخدام يد عاملة،.. إلخ. وهذا الأمر من شأنه أن يُخفّف عن كاهل الدولة وموازنتها العامة، وفي الوقت نفسه يخفف عن كاهل الأهالي.

أمام هذه التكاليف الباهظة للتعلّم في المدارس والجامعات اللبنانية، هل استطاعت هذه المؤسسات التعليمية أن تؤمّن الكفاءة الإنتاجية والجودة المطلوبة؟

٣- الكفاءة والجودة التعليمية

يُنسب الاهتمام بالجودة في التعليم إلى الباحث الأميركي دمينغ **(Deming)** حين قاد في اليابان عام ١٩٥٠م حركة إدارة الجودة، وسرعان ما استخدم مصطلح الجودة في دراسات اقتصاديات التعليم، لدراسة الجوانب الكيفية والكمية في التعليم. وقبل الغوص في الحديث عن مفهوم جودة التعليم، يجب لفت الانتباه إلى أنّ المنظومة التعليمية هي جزء من التربية في المجتمع، أي أن المدرسة أو المؤسسة التعليمية تسهم في صناعة إنسان الغد. **لذا**، يجب التنبّه إلى أنّ المتعلم ليس سلعة تُصنع كي تباع في الأسواق، كأي منتج صناعي، إنما هو ذاك الإنسان الذي يحافظ على استمرارية المجتمع، ويعمل على تطويره.

فما هو مفهوم الجودة في التعليم؟ أهي جودة البنى التّحتية للمدرسة وبيئتها؟ أم جودة أفراد الهيئة التعليمية؟ أم جودة الخرّيجين في سوق العمل؟

ربط بعض التربويين مفهوم الجودة التعليمية، بمدى القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة، بحيث تقاس جودة التعليم في أي مؤسسة تعليمية، من خلال تخريج متعلمين مكتسبين للمعارف والقيم والمهارات المراد تحقيقها.

والبعض الآخر ربط مفهوم جودة التعليم بالمدخلات البشرية والمادية المستخدمة، وكيفية استخدام هذه المدخلات واستثمارها للحصول على مخرجات وفقاً للأهداف الموضوعة.

من خلال ما سبق، يقصد بجودة التعليم قدرة النظام التعليمي على إكساب الأفراد المعارف والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، عبر استخدام طرق وأساليب من شأنها تحقيق الأهداف المنشودة. ولكن، أين دور المعلمين ومؤهلاتهم، ودور التكنولوجيا والتقنيات التربوية، اتجاهات المتعلمين، وغيرها من الأمور التي تؤثر على نتائج تحصيلهم؟

بعد التجاذبات في توحيد تعريف مفهوم جودة التعليم، ظهر تعريف هام له وهو: «**مجموعة الخصائص أو السّمات، التي تعبّر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها: مُدخلات، وعمليات، ومُخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة**»(١٤).

وفي هذا الإطار، يعرّف نخله وهبه جودة التعليم على أنها: «درجة صلاح وفعالّية وكفاءة السلوك الذي ينفذه كل من المعلم والمتعلم، في مناخ مدرسي موثّب على الاستزادة من التعلّم والتبحّر في المعرفة، والقادر على إنتاج ردود فعل مرغوبة عند كل منهما، فضلاً عن التأثير على مقارباتهما المعرفية والقيمية والفكرية والاجتماعية، وأنماط تفاعلهما المستقبلي مع بعضهما البعض، ضمن إطار البيئة المدرسية المتوفرة»(١٥).

من خلال هذين التعريفين، يمكن استنتاج الخصائص التالية:

- بيان فعالية أطراف العملية التعليمية كافة (معلمين، متعلمين).
- بيان فعالية النظام التعليمي وجودته (المناهج التربوية، الكتب المدرسية، البنى التحتية،...إلخ).

- قدرة قياس وتقويم كل مرحلة تعليمية على حدة.

أما الكفاءة التعليمية، فتدلّ على مدى قدرة الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة، لأجل الحصول على النتائج المرجوّة، أي تحقيق الأهداف المنشودة. ويقيس البعض، الكفاءة التعليمية بطريقة كميّة، فيعبّرون عنها بنسب نجاح المتعلمين أو عدد الخرّيجين، والبعض الآخر، يقيسها تبعاً لنوعيتها، أي مدى جودة النظم التعليمية، ونوعية الخريّج ومدى تحقيق الأهداف؛ فهي إذن تتمثّل في قدرة النظام التعليمي على تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل.

هل استطاع النظام التعليمي أن يلبّي احتياجات المجتمع اللبناني؟ وهل استطاع أن يحقق الكفاءة المطلوبة في المتعلمين؟ ويبني المواطن المعتز بهويته؟

أمام هذه الأسئلة، لا بدّ من مراجعة جودة التعليم في لبنان، ولكن جودة ماذا؟

أ- **النظام بأكمله**: لا يمكن للنظام التعليمي أن يكون مستقلًا عن المجتمع الذي هو جزء منه، بل هو على ارتباط بمؤسساته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وحتى الدّينية. فهو بدوره يعكس القيم والمبادئ والعادات والثقافات السائدة في المجتمع، وينقلها عبر الأجيال من جهة، ومن جهة أخرى، يواكب التطورات والتغيّرات الحاصلة، بُغية الجمع بين أصالة المجتمع والعمل على تطويره.

- **السياسة التربوية**: إنها مجموعة المبادئ العامة والقواعد التي تضعها الدولة، بُغية توجيه التعليم نحو تحقيق أهدافها العامة، وبما يرضي مصلحتها الوطنية. وتتكوّن هذه السياسات من مزيج من أيديولوجيات وقيم ومبادئ ومعارف ومهارات، مطلوب إيصالها إلى الفرد لجعله مواطناً يخدم رؤى وتطلّعات الطبقة السياسية الحاكمة. فما الذي ترسمه السياسات التربوية في لبنان؟

انطلقت السياسات التربوية في لبنان، طامحة في تحقيق الانصهار الاجتماعي، وبناء الإنسان الوطني الواحد، المنتمي للبنان الواحد، مستندةً على مبادئ اتّفاق الطائف بعد انتهاء الحرب الأهلية. وقد سعت إلى تكوين المواطن

على ثلاثة مستويات: المستوى **الفكري والإنساني**، الذي نادى بوجوب الالتزام بالقيم والمبادئ الإنسانية، وبلبنان وطناً للحرية والديموقراطية والعدالة، والتمسّك بالثقافة الوطنية، مع الانفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية، والمستوى **الوطني**، باعتبار لبنان عربي الانتماء، ووطناً سيّداً حرًّا مستقلًا، وهو جمهورية ديموقراطية برلمانية، تقوم على احترام الحريات العامة...إلخ؛ وعلى المستوى **الاجتماعي**، أي الالتزام باحترام الحريات الفردية والجماعية وتحقيق العدالة والمساواة وجعل التعليم حق لكل مواطن.

- **المناهج التربوية**: ومدى صلاحيتها في المكان والزمان، وقُدرتها على مواكبة التطورات والمستجدات الحاصلة في مختلف ميادين الحياة، والوقوف على حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

فيما يخصُّ المناهج اللبنانية، وبعد مرور أكثر من عقدين على صدور نسختها الأخيرة، يمكن القول: إنّها باتت تقليدية وجامدة، لا تواكب التطورات التقنية والتكنولوجية، بعيدة عن احتياجات المتعلمين وما يتطلّبه المجتمع وسوق العمل، كما تُعاني المناهج الحالية، من ثغرات جمّة، سواء على مستوى الأهداف وما يشوبها من ضبابية وغموض، أو على مستوى المحتوى، الذي هو عبارة عن مجموعة من المفاهيم والمعلومات، مترجمة في كتب دراسية، لتكون أساساً لتدريس المتعلم، دون أن يُشبع حاجاته والمجتمع، ناهيك عن طرائق تدريس تقليدية وأساليب تقويم قديمة إن وُجدت.

يقضي المرسوم ١٠٢٢٧ المتعلق بالمناهج الدراسية وتحديدًا في المادة ٣ منه، بأن تتجدّد مناهج التعليم العام كل أربع سنوات كي تبقى مواكبة للتطور. لذا، يُمكن القول، إنّها باتت غير مجدية في ظل هذا التراكم المعرفي الحاصل وحجم التطورات والتغيّرات الحضارية، دون أن يقابلها أي تعديل أو تطوير للمناهج الدراسية الحالية.

- **الكُتب المدرسية**: تُترجم ما ورد في المنهج، وتُشكل مصدر تخطيط للمعلم في العملية التعليمية، كما تُحدد له المادة والقدر المناسب الذي سيعطيه

لتلاميذه. كما يعتبرالكتاب المدرسي، مرجعاً للتلميذ، يعود إليه ليكتسب المفاهيم الأساسية، وعادات التفكير، واكتساب مهارة التحليل والربط والاستنتاج، وإبداء الرأي والنقد. ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي، ينبغي السعي إلى تحسين جودته والعمل على تطويره، بدل من أن يكون كتاباً عُمره أكثر من عقدين، بحيث باتت مستنداته شبه بالية، ومعلوماته تحتاج إلى الكثير من التجديد والتحديث[١٦].

ب- **المؤسسات التعليمية**: تُقاس جودة المؤسسة التعليمية، من خلال نجاحها في تحقيق أهدافها وقدرتها على قيادة مواردها البشرية والمادية، من وسائل وتجهيزات، والكشف عن نقاط القوة من أجل تفعيلها، وكذلك إبراز نقاط الضعف، والعمل على معالجتها وتطوير أدائها.

	المؤسسات التعليمية الخاصة	المؤسسات التعليمية الرسمية
النظام الداخلي	نظام نابع من خلفية طائفية	نظام نابع من خلفية سياسية
البنى التحتية	- بالإجمال متطورة مع صيانة دورية - صفوف وقاعات مجهزة وكبيرة - توفر الملاعب الرياضية والباحات	- بالإجمال رديئة في ظل غياب الصيانة - صفوف وقاعات ضيقة - افتقار للباحات والملاعب الرياضية
التجهيزات التربوية	- تجهيزات متطوّرة -كتب مدرسية متجددة وبلغات أجنبية	- ضُعف في التجهيزات -كتب مدرسية عُمْرها أكثر من عقدين
كفاءة الهيئة التعليمية	كفاءة جيدة مع رقابة جيدة	كفاءة جيدة مع تهاون في الرقابة

ج- **المتعلمين (المخرجات)**: ترتبط بجودة النواتج النهائية لنظام التعليم في ضوء الأهداف، وما يرتبط بذلك من الاحتياجات الكمية والنوعية لسوق

العمل. وقدرة الخرّيج على تطبيق المعارف والمهارات في سوق العمل التي اكتسبها أثناء دراسته.

يشهد لبنان في السنوات الأخيرة، نسباً عالية من النجاح في الامتحانات الرسمية تفوق ٩٠ ٪ في الفروع الأربعة للثانوية العامة، بالإضافة إلى تخرّج عددٍ هائل من الطلاب من الجامعات اللبنانية. ماذا يعني هذا الأمر؟ هل هو دليل كفاءة عالية وإنتاجية متميزة؟ أم دليل انهيار النظام التعليمي، ليجرّده من الكفاءة والجودة ؟

أمام هذا الواقع، لا بدّ من إجراء مراجعةٍ لنتائج مباريات الدخول إلى الجامعات العريقة، ذات الخبرة والجودة العالية من جهة، ومن جهة أخرى، قراءة لسوق العمل اللبناني ومدى قدرة هؤلاء الخريجين على تلبية احتياجات هذا السوق.

على كل حال، أضحت عملية التعلّم في المدارس الرسمية كما الخاصة، هدفاً للنجاح في الامتحانات الرسمية، إذ يتمّ إعداد المتعلمين على نماذج الأسئلة والإجابات المتوقّعة، يحفظونها ويُفرغونها على أوراق امتحاناتهم لينالوا أرفع العلامات، ولكنهم في الواقع لا يمتلكون المهارات المطلوبة التي تخدمهم في حياتهم العلمية والعملية. فهل هذه هي الكفاءة الإنتاجية التي يُريدها المعنيّون من المناهج اللبنانية؟ وأيُّ أجيال نُربّي؟

من ناحية نتائج مباريات الدخول إلى الجامعات، فقد علت الصرخة ولا زالت تتصاعد من بعض الكليات، خصوصاً تلك التي تعتمد على التحليل والابتكار، ككليات الهندسة على أنواعها، وكليّات العلوم على التردّي في مستويات الطلاب. **وفي هذا السياق،** دوّن الدكتور طنوس شلهوب خبرته بما شاهده على مدى ثلاثين عاماً، وصولاً إلى حصد ثمار المناهج الأخيرة الصادرة عام ١٩٩٧. وأبرز ما جاء في مقاله:

«في تجربتي الشخصية كأستاذ في كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية، وعندي من الخبرة الأكاديمية ما يتعدّى الثلاثين عاماً، يمكنني الجزم بأنّ تراجعاً

كبيراً قد طرأ على نوعية الطلاب المنتسبين إلى الكلية (وهم كلهم خضعوا لامتحانات دخول لا غبار على صدقية نتائجها)، وأن هذه التراجعات بدأت تلمُّسها ما بعد العام ٢٠٠٠، أي بعد التعديلات التي أقرّت على برامج التعليم الأساسي والثانوي. وما يمكن ملاحظته خلال هذه الفترة، أن الطلاب أصبحوا أكثر ميلًا للتلقين، وأقل استعداداً وقدرةً على التحليل، ناهيك عن التغيّرات في النظرة إلى العمل والمثابرة، بحيث تراجعت بشكل كارثي المحفزات للدرس والبحث والتفتيش، ليحلّ مكانها الرغبة في تكريس التلقّي السّلبي، كشكل وحيد للاكتساب المعرفي...»[١٧].

وليس بعيداً عن هذا المضمون، فهناك عددٌ من الأساتذة الجامعيين، ممّن ينتمي إلى الجامعة الوطنية وجامعات خاصة عريقة، يجمعون آراءهم على هذا التغيير السّلبي، الذي طال ذهنية المتعلمين، بحيث استبدلوا البحث والتحليل بالحفظ الببّغائي والتلقين، مع افتقارهم للمهارات.

وماذا عن الجامعات الخاصة، التي تتكاثر يوماً بعد يوم، دون حسيب أو رقيب، فالبعض منها يبيع شهادات الاختصاص لطلابها، متجاهلةً النتائج الكارثية التي قد تحصل في سوق العمل، بل همّها الوحيد أن تكسب المال الوفير والربح المادي. ونتيجةً للاستسهال في الانتساب إلى هذه الجامعات، – التي تستقبل الطلاب الذين فشلوا في مباريات الدخول في الجامعات العريقة أو أولئك الذين لا يملكون القدرات والمهارات الكافية لإكمال تعليمهم العالي– لم تعد عملية التعليم في هذا النوع من الجامعات، مرتكزةً على البحث والتحليل والنقد، بل باتت مجرد شهادة تمنح حاملها اللقب بلا جهدٍ أوعناء، وتخوّله أن يدخل حرب سُوق العمل، دون أن يكون متسلّحاً بالتحصيل المعرفي والمهاراتي الضروريين.

أما فيما يتعلق بسُوق العمل اللبناني، فقد ضاقت مساحته بعدد الخرّيجين الجدد، الذين يتوافدون إليه حاملين شهادات التُخمة، التي لم يعد يستوعبها السوق المحلّي، عندها يصطدم حاملُوها بشبح البطالة، فيضطرون إلى طرق باب الهجرة. **وفي المقابل**، هناك وظائف أخرى تستنجد وتطلب من يمتهنها،

إما لعدم وجود من يختص فيها، أو لقلّة المهارات والتدريب، في ظل ضعف في آداء التعليم المهني والتقني، ومستوياته المتردية، نتيجة الإهمال المتراكم والنظرة الدونية تجاهها. **وهنا نسأل: ألاّ يحقّ للتعليم المهني أن يخضع للتطوير؟ وألاّ يجب أن يعدّل النظام التعليمي في لبنان بما يرتقي بالتعليم المهني والأكاديمي معاً؟**

٤- العائدات المُنتظرة من التعليم

ماذا حصد لبنان من عائدات التعليم؟ وهل نجح عندما فضّل أن ينفق أموالًا طائلة على الاستثمار في التعليم، بدلًا من أن ينفقها على استثمارات اقتصادية أخرى؟

لم يكن التعليم يوماً استثماراً غير مجدٍ، فهو الذي يُعدُّ الفرد لكي يكون منارةً مُشرقةً، يضيء المجتمع ويحافظ عليه. وإذا كان أيّ استثمار في رأس المال المادي يؤدّي إلى زيادة في نسب النمو الاقتصادي، فإنّ الاستثمار في رأس المال البشري يهدف إلى النهوض بمفاصل الحياة كلها، انطلاقاً من الفرد، وصولًا إلى المجتمع والاقتصاد والسياسة....إلخ، بحيث تدأب أنظمة التعليم إلى سدّ احتياجات المجتمع، عن طريق إعداد الأبناء إعدادًا يتلاءم مع مختلف المتطلّبات.

طبعاً، لا يُمكن تقدير عائدات التعليم كلها بتقديرات نقدية، فبالإضافة إلى الكمّ المادي الذي يسعى إليه الاقتصاديون، وربط الاستثمار في التعليم بزيادة الناتج المحلي الإجمالي والدخل الحقيقي، إلا أنّ التعليم له عائدات أهم بكثير من تلك الأمور النقدية. فهو القادر على انتشال الفرد من مستنقع الفقر والعوز، وتحسين مكانته الاجتماعية، وهو القادر على تعزيز ثقافة الحرية والديموقراطية في المجتمع، التي لا يمكن أن تقدّر بثمن، ناهيك عن تأمين المساواة والأمان؛ فالتعليم ظاهرة إنسانية تعلو فوق الحسابات المادية والنقدية.

انطلاقًا من البُعد الإنساني للتعليم، حملت المناهج اللبنانية - بنسختها

الأخيرة الصادرة عام ١٩٩٧م- على دحض مقولة أنّ النظام التربوي اللبناني، نظام فاسد ومتخلف، ينتج كل شيء إلا الإنسان الوطني، لا بل يشكّل مصدراً لإنتاج الإنسان الطائفي المتعصب، الذي سبّب للبنان الكثير من المصائب، ويهدِّد مصير الوطن.

هنا يُطرح سؤال هام، هل استطاعت المناهج أن تُحقّق هذه الغاية؟ هل استطاعت - مثلا- أن تُلغي من النفوس، الحقد الطائفي والمذهبي الدفين، أو الاستزلام الأعمى؟

وفي ما يتعلّق بالبُعد الاقتصادي، ما هي العائدات المادية التي استطاع النظام التعليمي أن يحصدها؟

يُظهر المحور الأول من هذا البحث، علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي، وقدرته على زيادة الناتج المحلي الإجمالي، فهل استطاع النظام التعليمي في لبنان أن يزيد من أرقام النمو الاقتصادي؟

سنة بعد سنة، تكشف أرقام النمو الاقتصادي في لبنان عن تدحرج نحو الهاوية تبعاً لعوامل عدّة، أبرزها:

أ-**الهجرة وتحديدًا «هجرة العقول» أو «نزف الأدمغة»**: أي التسرّب الحاصل من مفكرين، وأصحاب الشهادات الجامعية، وأطباء، ومهندسين، وعلماء وغيرهم، من ذوي المهارات والتدريب العالي، من لبنان إلى بلاد أخرى، سعيًا وراء الحصول على عائدات مالية مرتفعة، وعلى مستوى معيشي لائق. وهذا النزف يُخلّف آثار سلبية على هذا البلد منها:

- حرمان المجتمع من معارف وخبرات، يمكن الاستفادة منها في تحسين نِسب النمو والتنمية.
- حرمان الاقتصاد المحلي من عائدات التعليم، عبر تقليص حجم الضرائب.
- حرمان المجتمع من رأسمال بشري كفوء وقادر على تغيير النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية البالية.

- إنتاج فوارق في بنية المجتمع وديموغرافيته، بحيث إنّ نسبة هجرة الشباب، هي أعلى من هجرة كبار السن، عندها يفتقد المجتمع لعنصر الشباب.
- بدل أن يكون التعليم استثماراً مجدياً للدولة، يعود عليها بعائدات جمّة، أضحى عبءً مالياً تتكبّده من موازنتها.
- تُؤدّي هجرة العقول إلى هجرة التكنولوجيا والتقنيات المتطورة، **وبالتّالي**، إضعاف فرص إدخالها في عملية الإنتاج، ما ينعكس سلباً على عملية النمو الاقتصادي.

أما عن أسباب الهجرة اللبنانية فيمكن اختصارها بالتّالي:

- طلباً للعلم، بحيث يفضّل الشاب اللبناني عند انتهاء تخصّصه، أن يدخل سوق العمل في الدولة المضيفة التي تقدّم له كامل التسهيلات والرعاية الاجتماعية التي يحتاجها.
- انعدام العدالة في توزيع فرص العمل بين الشباب اللبناني، نتيجة الأنماط السائدة المبنيّة على سياسة الزبائنية والاستزلام والطائفية، بحيث تعيق توفير فرص عمل لأصحاب المؤهلات العلمية والكفاءات العالية، عندها يلجأون إلى باب الهجرة لتأمين متطلبات حياتهم.
- ارتفاع نسب البطالة، وتحديداً بين الشباب اللبناني، نتيجة:

١- نظام تربوي تقليدي، لا يُواكب التجدّد واحتياجات سوق العمل. فالمناهج الدراسية لم تتعدّل ولم تتطور منذ أكثر من عقدين، في حين أن الحياة الاقتصادية وأسواق العمل في تغيّر دائم.

٢- انتشار أعداد الجامعات والمعاهد التربوية الخاصة، والتي ترى في الطالب، مجرد حُفنة من نقود يؤمّن لها الكسب المادي، «فتوزع» الشهادات دون حسيب أو رقيب، وتُعدّ الشباب لكي يكونوا عرضة للسفر.

- انعدام التقديمات الاجتماعية التي تمنحها الدولة للعاطلين عن العمل

ولأسرهم، في ظل الغلاء المعيشي الحاصل، الأمر الذي يحتّم على هؤلاء أن يروا في الهجرة سبيلًا للعيش.

- ارتفاع نسبة الضرائب والرسوم وأكلاف الإنتاج في الاستثمارات، ما يؤدي إلى اختيار أصحاب الرساميل المحلية، الهجرة واستثمار أموالهم في الخارج.

يبيّن الجدول التالي، أرقام الهجرة والواقع الخطير الذي وصل إليه في لبنان، إذ تضاعفت أعداد المهاجرين في السنوات الأخيرة، وباتت تهُدد هوية المجتمع اللبناني، في ظل تزاحم الجنسيات على أرضه.

جدول رقم ٢:

أرقام الهجرة اللبنانية ما بين أعوام ٢٠١١-٢٠١٨م

العام	عدد المهاجرين اللبنانيين
٢٠١١	٦٧,٨٨٤
٢٠١٢	٤٩,٣٩١
٢٠١٣	٥٧,٤٢٩
٢٠١٦	١١,٦٥٠
٢٠١٧	١٨,٨٦٣
٢٠١٨	٣٤,٥٠٢ (لغاية أيلول)

المصدر: //https: //www.lebanon24.com/news/lebanon

ب- **البطالة**: التي تعددت أسبابها في لبنان، ولكن النتيجة شباب دون عمل. ويمكن إرجاع هذه الظاهرة إلى عوامل عدّة، منها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو ديموغرافي وتربوي،..إلخ. أما أبرز هذه الأسباب فيمكن إيجازها بالتالي:

- زيادة النمو السكاني بشكل يفوق الزيادة في النمو الاقتصادي.
- عدم ربط المناهج التعليمية الجامعية والمهنية بالواقع الاقتصادي والاجتماعي القائم، وعدم مواكبتها لسوق العمل ومتطلّباته.

- ضعف القدرة على جذب الاستثمارات الأجنبية.
- ضعف السياسات الاقتصادية التي تكافح مشكلات التضخم المالي، وارتفاع تكاليف الإنتاج وأجور اليد العاملة.
- توافد اليد العاملة الأجنبية وزهادة أجرها نتيجة الحروب المتنقلة التي تشهدها بعض دول الجوار، والتي تسفر عن توافد أعداد كبيرة من اليد العاملة، التي تقبل بمستوى أجر أقل من السائد، لأجل تأمين متطلبات الحياة الأساسية والاستقرار.
- عجز سوق العمل عن استيعاب الخريجين الجدد، إما لأعدادهم الكبيرة المتوافدة سنوياً، وإما لاختصاصاتهم التي ما عاد يستوعبها سوق العمل المحلي، بعدما عجزت السياسات الاقتصادية المعتمدة عن إيجاد فرص عمل في القطاعين العام والخاص.
- النمو غير المتوازن بين المناطق والقطاعات الإنتاجية [١٨].

كل هذا، فاقم مشكلة البطالة في لبنان، حتى أنّ البعض أشار إلى أنّ معدلاتها لامست ٢٠٪ في العام ٢٠١٤، وتخطّت نسبة ٣٥٪ في العام ٢٠١٦ [١٩].

بالإضافة إلى المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي يعاني منها المجتمع اللبناني، وتحديداً مشكلتي البطالة والهجرة، كانت للحرب السورية انعكاسات سلبية على الوضع اللبناني، فقد استقبل لبنان أعداداً هائلة من اللاجئين، شكلوا عبءً إضافياً على بالبنى التحتية، وبات الوافدون الجُدد، ينافسون اليد العاملة اللبنانية في سوق العمل، وفي الكثير من المهن والحرف، دون أن يكون للدولة أي دور رقابي أو تشدّد في تطبيق القوانين.. وهذا الأمر أدّى إلى تفاقم أعداد العاطلين عن العمل.

بناءً على ما سبق، وفي نظرة سريعة على معدلات النمو الحقيقي للناتج المحلي التي يظهرها الجدول التّالي، يتبيّن بشكلٍ جليّ، التأثير السلبي لهذه المشكلات على لبنان، بحيث بلغ معدل النمو الاقتصادي في العام ٢٠١١ نحو ٠,٩٪، ليعود ويرتفع بشكل طفيف لم يلامس ٣٪ في العامين ٢٠١٢ و٢٠١٣،

ومن ثم ينخفض ليبلغ ١٪ في الأعوام اللاحقة.

جدول رقم٣:

معدل النمو الحقيقي للناتج المحلي بين السنوات ٢٠١١-٢٠١٨

العام	معدل النمو الحقيقي
٢٠١١	٠,٩٪
٢٠١٢	٢,٨٪
٢٠١٣	٢,٥٪
٢٠١٤	٢٪
٢٠١٥	١٪
٢٠١٦	١٪
٢٠١٧	١,٥٪
٢٠١٨	١٪

المصدر: صندوق النقد الدولي، ٢٠١٨م

يمكن القول، نتيجةً لهذه المشكلات، لم يستطع لبنان أن يحصد عائدات التعليم، وهو الذي أنفق من خزينته ولا يزال الكثير من الأموال على التعليم، وقد استطاع أن يرفع مخزون التعليم(*) (انخفاض نِسب الرسوب والتسرّب المدرسي، وارتفاع نسب الالتحاق في التعليم العالي من الذكور والإناث)، إلا أن السياسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وحتى التربوية المتّبعة، دفعت بالوضع الاقتصادي نحو الهاوية والمصير المجهول، وربطت مصير الشباب اللبناني، وتحديداً أصحاب الكفاءة والاختصاص، بالهجرة الدائمة، التي تزداد أرقامها يوماً بعد يوم، مخلّفة وراءها المزيد من الضعف في الأداء الاقتصادي، وحارمةً المجتمع اللبناني من الرأسمال البشري القادر على تغيير النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية البالية.

اقـتراحات في سبيل المعالجة

- التعاون والتنسيق بين التعليم المهني والتعليم الأكاديمي، وبين سوق العمل، بُغية ربط التعليم بما يتطلّبه سوق العمل.

- جعل التعليم إلزامياً، كونه أكثر الأدوات فعاليّة في القضاء على الفقر وإحداث التنمية.
- جعل اقتصاديات التعليم مقرراً إلزامياً في الجامعات اللبنانية، خصوصاً تلك التي تُعنى بالعلوم التربوية.
- تعديل المناهج التربوية بشكل دوري، لتواكب المستجدات والتغيرات الحاصلة على صعيد المعرفة والفرد والمجتمع.
- إيلاء التعليم الفني والمهني أهمية أكبر، والعمل على رفع نوعيته وجودته، بُغية تحسين مخرجاته، لتلبّي التطوّرات الحاصلة.
- ضبط مؤسسات التعليم العالي المتكاثرة، والعمل على رفع جودتها، لتأمين مخرجات تمتلك الكفاءات والمهارات المطلوبة.
- دعم التعليم الرسمي وتحسين نوعيته.
- حصر اختيار الأساتذة بكلية التربية ومراكز الإعداد التربوي، بعيداً عن المحاصصات السياسية، وذلك من أجل رفع كفاءة الهيئة التعليمية.

خاتمة

يُعتبر التعليم عملية شاملة، يختزن بين جوانبه خصائص اجتماعية واقتصادية وثقافية..إلخ، ويوائم بين مطالب الفرد وقيم المجتمع. فالتعليم هو القادر على تنمية المجتمعات والنهوض بها، من حالة التخلّف إلى حالة التطوّر. **ولكن،** يتوقف نجاح التنمية على اعتبارها عملية شاملة، تتخطّى القيود السياسية، وتنطلق من احتياجات المجتمع ومتطلّباته، على مختلف الصُّعد كافة: (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية...إلخ).

يعتقد كثيرون أنّ النظم التعليمية يمكنها اجتراح المعجزات، غير مُدركين أنّ على هذه النظم أن تكون نابعة من أمراض المجتمع ومشكلاته المتعددة، لتشكل حلولاً جذرية لها، ولتطلق مسيرة نهضة الأمم. لكن لتنجح هذه النظم

في مهامها، عليها القيام بالتوظيف الأمثل لمواردها، وتقليل من الهدر المالي والبشري، والإيمان بأنّ الاستثمار في التعليم له عائدات جمّة يستفيد منها الجميع الفرد والمجتمع، ولا يقتصر الأمر فقط على المكاسب النقدية، بل أيضاً يطال المكاسب الإنسانية. لكن - ومع الأسف- فلبنان لا يزال يتخبّط في صراعاته السياسية، وتجاذباته الطائفية، التي تمنعه من إطلاق سراح التعليم، وبات التعليم الرسمي مهدداً بالانهيار والسقوط، مقابل موجة «الخصخصة التربوية»، التي تجعل المدارس والجامعات الخاصة، تُرهق الأسر والآباء بأقساطها، مُقابل تعليم أبنائهم.

وأخيراً نقول: إنّ النظام التعليمي القائم اليوم، لا يُمكن إصلاحه عبر تعديلات تطال المناهج والكتب المدرسية فقط، وإنّما هو بحاجة إلى تغيير جذريّ، يطال عُمق هذا النظام، والعمل على النهوض الفعلي بالتعليم الرسمي والمهني، وتعزيز دور الجامعة اللبنانية..، وأن يتمّ إبعاده عن شبح السياسة والسياسيين..

الهوامش

(١) - عبدالله الرشدان، في اقتصاديات التعليم، ط٣، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع ط٣- ٢٠١٥م، ص ص ١٥-٢٠.

(٢) - نواف العدواني، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط٢- ٢٠٠٧، ص ص ٣٧-٤٤.

(٣) - ربى الشعراني، معالم في الاقتصاد التربوي، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠١٦، ص ١٨ .

(٤) - بسام العمري، وأنور السعيد، اقتصاديات التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٧، ص ٧٣.

(٥) - عمار العماري، إشكالية التنمية المستدامة وأبعادها، الجزائر: جامعة فرحات عباس، ٢٠٠٨، ص٩.

(٦) - عبدالله الرشدان، مرجع سابق، ص٦٤.

(٧) - عبد العزيز الحر، التربية والتنمية والنهضة، لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر،٢٠٠٣، ص٣١.

(٨) – منظمة الأمم المتحدة، التربية من أجل التنمية المستدامة، المملكة العربية السعودية: اليونسكو، ٢٠١٣، ص ٤.
(٩) – وثيقة الوفاق الوطني، ١٩٨٩، ص ٧.
(١٠) – تقاس من خلال الفرص البديلة المضحّى بها والتي تم الإستعاضة عنها بالتعليم.
(١١) –" مجلة «الشهرية» في عددها الصادر بتاريخ ٢٢ أيار ٢٠١٧، مأخوذ من: //https: //monthlymagazine.com
(١٢) – موازنة العام ٢٠١٨م.
(١٣) –" مجلة الشهرية في عددها الصادر بتاريخ ١٠ تشرين الأول ٢٠١٨، مأخوذ: //https: //monthlymagazine.com
(١٤) – عبدالله الرشدان، مرجع سابق، ص ٤٥٧.
(١٥) – نخلة وهبه، جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي، المؤتمر التربوي العشرين، ٢٠٠٦، ص٨.
(١٦) – مرجع سابق: نخلة وهبه، ص ص ١٣–١٩.
(١٧) – طنوس شلهوب، الشهادات الرسمية وأي مصير للنظام التعليمي؟، ٢٠١٨م.
(١٨) – يراجع بهذا الخصوص:
– أحمد خليلي، وبريقل هاشمي، واقع البطالة وآثارها على الفرد والمجتمع، ٢٠١١، ص٥.
– عبدالله رزق، البطالة كارثة عربية محققة... هل تعالج؟، ٢٠٠٩، ص١٠٢.
(١٩) – سنان عيسى، البطالة في لبنان: نحتاج إلى ٦ أضعاف الوظائف المتاحة، ٢٠١٦.
(*) – أي عدد سنوات التعلّم التي يقضيها المتعلم في دراسته.

لائحة المراجع

- ابراهيم، هناء، دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية، جامعة نبها، مصر، ٢٠١٦.
- أبو جودة، إلياس، التنمية المستدامة وأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، مجلة الدفاع الوطني، (٧٨)، ٥٩–٩٦، ٢٠١١.
- الحر، عبد العزيز، التربية والتنمية والنهضة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان، ٢٠٠٣.
- الرشدان، عبدالله، في اقتصاديات التعليم، ط٣، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٥.
- الشعراني، ربى، معالم في الاقتصاد التربوي، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ٢٠١٦.
- الشماس، عيسى، التربية والمجتمع، مكتبة الأسد، سوريا، ٢٠١٢.
- العبد الله، إبراهيم، الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.

- العدواني، نواف، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧.
- العمري بسام، والسعيد أنور، اقتصاديات التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٧.
- عمار، العماري، إشكالية التنمية المستدامة وأبعادها، بحث مقدم إلى مؤتمر التنمية المستدامة والكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ٢٠٠٨.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء، دليل المدارس للتعليم العام ٢٠١٧-٢٠١٨، لبنان، ٢٠١٨
- المركز التربوي للبحوث والإنماء، التطوير التربوي في لبنان مطلع القرن الحادي والعشرين، ٢٠٠٤.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، اقتصاديات التعليم، المركز العربي للبحوث التربوية، ٢٠١٢.
- حافظ، محمود، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠١٢.
- خليلي أحمد، وهاشمي بريقل، واقع البطالة وآثارها على الفرد والمجتمع، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، ٢٠١١.
- رزق، عبد الله، البطالة كارثة عربية محققة.. هل تعالج؟ مجلة أوراق جامعية، ١/ ٢٠٠٩ (٣١)، ١٩٣-٢٠٤، ٢٠٠٩.
- شلهوب، طنوس، الشهادات الرسمية وأي مصير للنظام التعليمي؟ (٢٠١٨).
- عيسى، سنان، البطالة في لبنان: نحتاج إلى ٦ أضعاف الوظائف المتاحة، جريدة الأخبار، (٢٩٦٠)، ٢٠١٦، مأخوذ من موقع: http: //www.al-akhbar.com/node/
- اسطفان، روكز، التربية الوطنية في منهج ١٩٤٦ التربوي بين مفهومي الانصهار والحرية، ٨٢- ١٠٤، أبحاث ودراسات في الأصلاح والتنمية، الجزء الأول، الرابطة الفكرية اللبنانية، لبنان، ١٩٩٣.
- مجلة: الشهرية، ٢٢ أيار ٢٠١٧، مأخوذ من: https: // monthlymagazine.com//
- مجلة: الشهرية، ١٠ تشرين الأول ٢٠١٨، مأخوذ من: https: // monthlymagazine.com//
- مرسي، محمد، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨
- منظمة الأمم المتحدة، التربية من أجل التنمية المستدامة، (ترجمة حنان عبدالله)، اليونسكو المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣.
- وديع، عدنان، اقتصاديات التعليم، مجلة جسر التنمية، (٦٨)، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، ٢٠٠٧.
- وهبه، نخلة، جودة التربية : من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي، المؤتمر التربوي العشرين، بيروت، ٢٠١١.

Références:

- Berry, A. Education, income, productivity and urban poverty, working paper, 402, Washington D.C, 2000.
- Houssein, M. Concepts, Mesures et Valeurs économiques de l'éducation : Enjeux et Débats, Université Ottawa, 2013.
- Joanis, M. L'économie de l'éducation : méthodologies, constats et leçons, CIRANO, Montréal, 2002.
- Levin, H. Mapping the economics of education an introductory essay, Educational researcher, 1989.
- Schultz, Th. The economic importance of human capital in modernization, University of Chicago, 1993.

Sites:

- https: //www.lebanon24.com/news/lebanon//
- https: //monthlymagazine.com//
- https: //data.albankaldawli.org/

قراءة في كتاب:

استراتيجيَّات التعليم الديني(*)

د. غسان طه(**)

بين يَديْ الكتاب

يقع هذا الكتاب في دائرة التربية والتعليم بشكل عام، والتربية الدينية على وجه الخصوص، وفيه الكثير من الغنى والقُدرة على التبويب والتقسيم، والمعالجات المنهجية، بالإضافة إلى مهارة في العرض، تعكس خبرة وتجربة الكاتب في تحقيق الأهـداف المرجوة من الكتاب، وأهمها محاولة إبراز خصوصية التعليم الديني وتميّزه، كحقل معرفي وتربوي، مستقل عن المواد التعليمية الأخرى، وعن الأساليب والوسائل، التي تتكيف بحسب الموضوع الديني المُراد تعليمه أو إيصاله للمتعلم، من عقيدة أو سيرة نبوية أو تعاليم ودروس فقهية أو غير ذلك.. كما يحتضن الكتاب الكثير من العناوين المهمة التي تُغني ثقافة وتجربة المُعلم والمُربّي، في تعليم مادة الدين، بكل ما تنطوي عليها من خصائص وأسرار.

كما يراعي في معالجته للعناوين والموضوعات المطروحة بين دفتيه، الاستفادة من تجارب وتطورات العلوم المتصلة بحقل التربية من العلوم

(*) – لمؤلفه السيد محمد رضا فضل الله، والكتاب صادر عن دار أجيال المصطفى، بيروت، ط١– ٢٠١٨م.

(**) – أستاذ علم الاجتماع في الجامعة اللبنانية.

الإنسانية، كعلم النفس وعلم الاجتماع وغيره. في محاولة لتأصيل كل ما يتّصل بمفردات العملية التربوية، من خصائص وأهداف ووسائل، بالاستناد إلى ما ورد في النص الديني، المتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، من خلال تبيان مقاصد الآيات، وسير معانيها، والوقوف عند دلالاتها الإيمانية والتربوية والاجتماعية، وكل ما يتّصل ببناء القيم، في أبعادها العقلية والوجدانية والسلوكية. وكذلك ما ورد في الأحاديث والروايات من تعاليم وقيم وإرشادات وتوجيهات معنوية وسلوكية، وبذلك كان مُؤلف الكتاب، أميناً لمنهجيته ولميدانه الذي يُعالجه، في انتقاء مصادره الأصيلة.

ومع اهتمام المؤلف بتأصيل المنهج التربوي في التعليم الديني، إلا أنه بقي مُنفتحاً – بحُكم تخصّصه في الميدان التربوي– على المستجدات والأطر النظرية والعلمية، وما رافقها من تطورات في هذا الحقل المعرفي والتربوي المهم.

محاور الكتاب الأساسية

يضمّ الكتاب تسعة محاور رئيسة، تختلف أهميتها باختلاف الموضوع الذي تُعالجه، وما قدّمه المؤلف – خلالها – من آراء وأفكار، واستعراض لنظريات وتجارب مهمة، تتعلّق بالتربية الدينية.. سنحاول – في هذه القراءة – تسليط الضوء على عدد من هذه المحاور لأهميتها..

يُشكل **المحور الأول** مدخلاً معرفياً، لطبيعة التربية الدينية، وخصائصها وأبعادها المتنوعة، من جسدية ونفسية، عقلية وروحية، واجتماعية، وبما ينسجم مع عملية هادفة، نحو تشكيل شخصية سوية ومنسجمة ذاتياً واجتماعياً وثقافياً، مع التعاليم الإلهية المُستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

في هذا المحور، حاول المؤلف تأصيل أبعاد التربية الدينية، بردِّها إلى أصولها الإيمانية، المُستخلصة من النّصوص الدينية الأصيلة (أي القرآن الكريم والحديث النبوي)، وتحديد بعض معالمها التربوية.

فالتربية كعملية وقائية، تُؤسس لعقيدة سليمة وإيمان أصيل، ينبني عليه تهذيب للنفس والسلوك السّوي. ومن ثمّ التربية البنائية التي تستهدف تدعيم القيم الدينية وتأصيلها، بهدف تعزيز وترسيخ البناء التربوي بعناصره الثلاثة: العقل والوجدان والسلوك. وهناك جانب آخر في التربية، يتعلق بالتربية العلاجية، الهادفة إلى إصلاح أي شائبة أو اختلال سلوكي، بهدف العودة إلى جادّة الصواب، وتقويم الاعوجاج.

وفي هذه الجوانب الثلاثة، دعوة للمُربّيين للتبصُّر في العملية التربوية، استناداً إلى ما يتمُّ استخلاصه من القرآن الكريم، من تذكير للمُربي بفطرة التديّن لدى الطفل، وميله الطبيعي إلى الإيمان بوجود خالق واحد : ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ ﴾ [الروم:٣٠]، وحقيقة أنّ «كلّ مولود يُولد على الفطرة» كما ورد في الحديث النبوي الشريف.

كذلك، هناك تذكير- دائم- للمُربِّي ومعه الوالدين، بمسؤوليتهم الرعائية، وتقديم القُدوة والتزام الأمر بالمعروف، والحرص على توجيه الأولاد لأداء العبادات الدينية، وإثارة رغبتهم لتعلُّم الدين، واعتماد الأساليب التعليمية الحديثة، والتدرّج فيها برفق، واعتماد الحوار والموعظة الحسنة في العملية التربوية.

كل ذلك، جرى تأصيله وتحديده وتقديمه مع الكثير من التفصيلات الواردة، منسجمة مع تقديم مادة معرفية، تُشكل في محورها الأول، زاداً للقارئ والمُربي، لاستبصار الدّور، وتعميق الفهم، بأصل العملية التربوية، بإسنادها إلى مرجعية دينية وأخلاقية، هادفة لبناء الإنسان السّوي، المُنسجم مع المجتمع ومع الرؤية الكونية للدين، وخصوصاً المُتعلقة بغاية الوجود والحياة، ومآل المؤمنين.

بعد **المحور الثاني**، الذي خصّصه المؤلف لاستعراض كل ما يتعلّق بالأهداف العامة والخاصة وكفايات المنهج الدراسي. تناول في **المحور الثالث** موضوعين رئيسيين هما: الخصائص العُمْرية العامة للطفل، في مرحلة التعليم الأساسي، وتطور الشُّعور الدّيني للطفل في هذه المرحلة.

ممّا لا يخفى في هذا المجال، ارتباط الشعور الديني بالعُمْر والتحولات التي تحدث للطفل من الناحية العقلية والوجدانية والجسدية. فملاحظة ومعرفة المُتغيرات للمُربّي، يجعله يتعرف على تلميذه من خلال مُتغيّر العُمر، ومراحل النمو بمختلف أبعاده، فضلاً عن خصائص البيئة الطبيعية، والأسرية والاقتصادية والثقافية..إلخ.

وهذه المرحلة تمتدُّ من الميلاد وحتى سنّ الحادية عشر، حيث تتشكّل خلالها المعالم الرئيسية لشخصية الطفل، والتي استحوذت ولا تزال، على دراسات علماء النفس، وكان هؤلاء من خلال التجربة والدراسات المستعرضة، قد رسموا خصائص هذه المرحلة تبعاً لتقسيمات عُمرية حتى داخل مرحلة الطفولة نفسها.

فمثالاً، لا حصراً، ما بين الميلاد والسنة الرابعة، تتّسم هذه المرحلة العُمرية بالنمو الجسدي السريع، الذي يخفُّ تدريجيًّا مع تقدم العمر. وعلى هذا الأساس، تُعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة هادئة في حياة الطفل، تبعاً لنموه البدني المتدرج، وهي فرصة تعدُّ مثمرة في التحصيل العلمي، يُعضّدها الاتّزان العاطفي المستقر المصاحب لهذه المرحلة، هذا النمو، يُضيف إلى الذهن القدرة على الانتباه والتركيز، وحريّ بالمُربّي والمعلم، الذي يُدرك خصائص هذه المرحلة العُمرية الاستفادة منه في عملية التعليم.

فعلى سبيل المثال، نتيجةً للحركة غير المستقرة للطفل، وميله إلى الشغب واللهو والحركة الزائدة، على المعلم الاستعانة بالأساليب التعليمية، التي تُحرك قوى البدن عند الطفل وتشدُّ انتباهه، فضلاً عن ضرورة تنويع أدائه خلال عملية التعليم، والتي لا ينبغي أن تتّخذ وضعاً ثابتاً لمدة طويلة، وإنما يفترض أن تتّخذ وضعاً متحركاً ومرناً، قوامه التنويع في نبرة الصوت والحركة، وتغيير الموقع، وكل ما من شأنه أن يوقظ انتباه الطفل، ويشده نحو التعليم، دون أن يكون ذلك على حساب اللعب والحركة، التي يجب أن يُخصّص لها أوقاتاً أخرى، فلا يسقط اللعب من اعتبار المُربّيين بل يدخل كحركة في العملية التعليمية نفسها، بحيث يُخصّص بعض المُعلمين

المعاصرين أوقاتاً، يقدمون دروسهم على شكل ألعاب ونشاطات ورحلات، انطلاقاً من مراعاة خصائص هذه المرحلة العُمرية، وعلى هذا النحو سوف يُلبي اللعب إذ ذاك، حاجة الطفل إلى التعلّم وإلى الحركة. ومن هنا، فإنّ النشاطات المخبرية والتجارب والخروج إلى الطبيعة، وملاحظة المواقع الجغرافية والأثرية والصناعية، تبقى بلا شك مقرونة بالحركة وبعالم الحس، الذي يُميز ويسيطر على عالم الطفل. فتكون الطبيعة والمختبر من المُعينات الأساسية في عملية التعليم. فالطبيعة تُشجع فضول الطفل، وحبه للاستطلاع واكتشاف محيطه، ومحاولته الوصول إلى إجابات مُقنعة للتّساؤلات التي تزدحم في ذهنه، خلال اتّصاله بالعالم الخارجي. وفي هذا الإطار، كانت العملية التربوية قد لحظت الأنشطة الميدانية، حيث يعمل المُربّي من خلالها على توفير الوسائل والأساليب، التي تعرض على الطفل الملاحظة والاكتشاف والاستنتاج.

وعلى هذا الأساس، فعندما يلاحظ الطفل حدثاً معيناً بواسطة بصره أو لمسه، فإنّ هذه الحاسة، تستثير عقله، وعندئذ يستجيب الطفل لها، ثم يبدأ بالتحليل والتفسير للحدث الملاحظ، انطلاقاً من الأسئلة التي تتراكم في ذهنه. هناك أسرار في الطبيعة وأحداث اجتماعية ظاهرة نجهل أسبابها، وبطبيعة الحال لا يستطيع الطفل كما الكبار فهمها بسهولة. وبدلاً من أن يميل الإنسان نحو الأفكار الخرافية أو الخيالية لتفسيرها، تغدو الحاجة إلى المُعلم ضرورية لتقديم الإجابة، سواء تعلقت بالمعرفة الدينية المُتّصلة بعالم الخَلق والكون، أو معرفة أسرار الطبيعة، من خلال تقديم النظريات العلمية، وبذلك تتطابق إدراكات الطفل الحسّية مع المعرفة العقلية عن طريق هذه العملية.

ولا يخفى في هذا المجال، أنّ هذين الأسلوبين، وهما العقل والحس، واللذين استندت إليهما النظريات التربوية الحديثة، من خلال التجارب في مجال علم نفس النمو لدى الفرد، كان قد لحظهما القرآن الكريم. ففي مجال المعرفة العقلية والحسية، ثمة أمثلة كثيرة في الآيات والسور من قبيل سورة المؤمنون الآية ٨٠ : ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يُحْىِۦ وَيُمِيتُ وَلَهُ ٱخْتِلَٰفُ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ ۚ أَفَلَا

تَعۡقِلُونَ ﴾. وفي سورة البقرة يقول عز من قائل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَسۡتَحۡيِۦٓ أَن يَضۡرِبَ مَثَلٗا مَّا بَعُوضَةٗ فَمَا فَوۡقَهَاۚ﴾ [البقرة: ٢٦] ففي هذين الآيتين نجد الإشارة إلى المعرفتين الحسّية والعقلية.

وثمة ملاحظة في هذا المجال، **لا بدّ من التنويه بها، وهي أن اقتران العقل بالحس، يعني أن المعرفة بالنسبة للطفل ليست حسيّة بالمطلق، ولا هي انعكاسية، بمعنى أنها تقترن بإجابات المُعلم. فالعقل يقوم بربط الأحداث، لكي يصل إلى خلاصة من جراء هذا الربط. والمناهج التربوية وإن خصّصت مساحة للاكتشاف من خلال اللعب والملاحظة، غير أنّ ثمة معارف غير حسّية لا تحتاج إلى الحس، فالمعادلات الرياضية، تُمثل العقل، ولا يحتاج هذا النوع من المعرفة إلى الملاحظة.**

فالأرقام في جمعها وطرحها وتقسيمها، تُمثل انعكاساً للنسق الرياضي العقلائي، كذلك، فإنّ معرفة الله، وإن اقترنت بملاحظة اختلاف الليل والنهار وآيات الخلق، غير أنها قد لا تحتاج إلى الفكر التجريبي وحده، لأنّ أصلها في الفطرة والذهن والبديهة.

تطور الشعور الديني عند الطفل

في المحور الثالث نفسه، وتحت عنوان تطور الشعور الديني عند الطفل، جرى تقسيم التدين إلى أنواع، حسب المرحلة العُمرية نفسها، والتي تمرُّ من مرحلة الطفولة ثم مرحلة الصِّبا فالشباب، ثم الرّجولة، ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها، التي تتكون بفعل التغيرات الإدراكية والعاطفية، وبفعل التجربة لدى الفرد.

فتديُّن الطفولة عملي، في حين يكون تديّن الصّبا روحيًّا وعاطفيًّا، أما تدين الشباب فينحو باتجاه الفكر والمنطق.

لا شكّ، أن أهمية هذه التقسيمات الناتجة عن دراسة الإحساس الديني، تشكل فائدة قُصوى للمُربّي، في معرفة الخطوات التربوية الواجب اعتمادها

من أجل تنمية هذا الإحساس، وتحويله إلى مظاهر سلوكية تتحرك في أرض الواقع، وهذه من الغايات الأساسية، أي تقويم السلوك وجعله منسجماً مع قيم الدين وتعاليمه، التي ترسم حركة الفرد بعد توسيع آفاقه ومداركه، وبعد تنمية حسّه العاطفي والروحي، وهذا من شأنه أن يُضفى التوازن في حياة الفرد، ويجعله يعيش تديُّنه بشكل ينسجم مع مرحلته العمرية، حيث تعمل العملية التربوية على تلبية حاجاتها الخاصة، على غرار الحاجات النفسية، كالحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلى الاستطلاع، وحّب الانتماء لدى المراهق، وهي حاجات لا تقل أهمية عن الحاجات الجسدية والعقلية، التي يُؤدِّي انسجامها إلى إنتاج شخصية متكاملة، شخصية خالية – إلى حدود بعيدة – من عوامل القلق والصراع وجفاء الروح، والتي غالباً ما تنتج عن الإخفاق في العملية التربوية غير المدروسة، وغير المستندة إلى منهج علمي، يحدد أهداف ومسارات وغايات هذه العملية.

إنّ إدراك حاجات الطفل أو المراهق من قبل المُربي، لا تكفي وحدها لإنتاج عملية تربوية سلمية، وإنما ثمة أساليب ووسائل كثيرة نلحظها بين دفّتي هذا الكتاب.

فبعد السّير بخُطى تَسلْسُليّة ومتدرجة، تنتقل من تحديد هذه الحاجات بحسب المرحلة العمرية، وفقاً للدراسات الحديثة، نحو تحديد الأساليب والوسائل في تلبية كل حاجة، فالحاجة إلى الانتماء لدى المراهق، إنّما تنمو – حسب الكتاب – من خلال التأكيد على مجموعة من الثوابت، ينبغي أن يُراعيها أي برنامج ثقافي، ومنها اختيار موضوعات حياتية وشبابية، تكون موضع اهتمام الشباب، والتركيز على موضوعات روحية تُثير في المراهق محبة الله وعظمته وحضوره ورقابته، فضلاً عن فهم أهداف الرسالات السماوية، ودورها في معالجة التحديّات المعاصرة التي يعيشها الإنسان، واعتماد أساليب الحوار كأسلوب تعليمي.

ويهدف كل ذلك، إلى تحصين شخصية المراهق، من خلال تلك التربية الروحية، التي تؤكد على التقوى وتزرع الوازع الداخلي في نفسه، كما تؤدي

إلى تكيّفه الاجتماعي والأسري، لكون ذلك قد راعى احترام حاجاته واستجاب لها، بالحدود والضوابط الشرعية المعتبرة.

خصوصية التعليم الديني

ولأهمية التخطيط والتحضير فقد خصّص الكاتب **المحور الرابع**، للحديث بالتفصيل عن أهمية التخطيط ومستوياته وعناصره وعناوينه، كما سلّط الضوء على نوعين من التحضير: العامودي والأفقي. من ناحية أخرى، نجد في **المحور الخامس** ما يعكس خصوصية التعليم الديني، إنْ لناحية استراتيجيّاته أو لناحية الأساليب والوسائل التعليمية في التربية الدينية، فأساليب التدريس الخاصة في التربية الدينية، يُخصّص لها هذا المحور عناوين عدّة، تدور حول تدريس القرآن الكريم، وأسلوب تفسير الحديث النبوي الشريف، ثم تدريس العقائد والأخلاق والسيرة والأحكام الفقهية وغيرها. وهذه الأساليب وإن كانت تشكل خاصية متفردة للتعليم الديني، لكنها تستند إلى أساليب عامة في التربية الدينية. وهذه الأساليب تتّصف بالعمومية، لكونها تُطبق – كذلك – كأساليب في تدريس مواد أخرى، كأسلوب التّلقين والمحاضرة، فضلاً عن أسلوب الاستقراء والاستنتاج، وحلّ المشكلات، والتّعلم التعاوني وغيرها.

أما لناحية اتّباع الأساليب الخاصة في التربية الدينية، فإنّ فرادتها تنسجم مع أهداف التربية الدينية، ففي أسلوب تدريس القرآن الكريم، لا يغيب عن بال الكاتب، أنّ القرآن الكريم هو كتاب علم وتزكية وتعليم، وأنّ لتلاوته آداب خاصة.. وهذه الخصائص، مقتبسة من القرآن الكريم نفسه، كأن يُقرأ ترتيلا ودون عجلة، كي يتمكن القارىء من فهم المعنى، وأن يبدأ التلاوة بالاستعاذة من الشيطان الرجيم، والتفاعل مع الآيات المقروءة، من خلال تدبر المعاني والخشوع، وغيرها من آداب القراءة والتلاوة. ولكي تحقق هذه العملية أهدافها، فثمة استفادة من الوسائل التعليمية الحديثة، المتبعة في التعليم عموماً، كأشرطة التسجيل والأقراص المدمجة في الترتيل والتجويد، واللوحات الإلكترونية، التي تحمل وتعرض نصوصاً قرآنية بخطوط واضحة، أو ترتيل المعلم أمام

التلاميذ. وأحياناً يكون على المعلم أن يُكرر التلاوة بأساليب متنوعة، من أجل أن يعتادها التلميذ ويُقلدها.

بعدها يُكلّف المعلم تلاميذه بالقراءة، قراءة صامتة أو جهرية، خصوصاً ممّن يُجيدون القراءة، وخلالها يتوقف المعلم للتصحيح أو شرح المفردات، والمعاني ولا سيّما الصعبة منها، أو الغامضة. وفي المرحلة النهائية، سيكون على المعلم استخلاص ما تمّ استفادته من الدرس، واختيار آيات صغيرة للحفظ والاستشهاد بها في مواقف حياتية خاصة، وبذلك تتحوّل بعض لغة التلميذ، إلى لغة قرآنية في الحديث والحوار.

وفي خفايا هذا الأسلوب، نجد السياق نفسه من الناحية التقريبية، في أسلوب التفسير، لجهة استخدام الوسائل العامة نفسها، ومن ثم الاستناد إلى القرآن الكريم نفسه، في تحديد أهداف التفسير في التدبّر..إلخ. أما الخصوصية، فتستند إلى التنويع في اجتهادات المفسرين، وتبيان إعجاز القرآن الكريم، وأنّ الدين هو الحياة.

وكما في خصوصية تدريس القرآن الكريم وتفسيره، نجد الخصوصية نفسها في تفسير الحديث النبوي الشريف والسيرة والأحكام الفقهية، بما يؤدي إلى تكوين العقل الإسلامي، وإنعاش العاطفة الدينية، وتكوين ذاكرة تاريخية، وذوق أدبي، يتماشى مع أهداف تعليم المادة الدينية.

أساليب التدريس

في **المحور السادس**، اهتمّ المؤلف بأساليب التدريس الخاصة في التربية الدينية، وهذه الأساليب تشمل أسلوب تدريس القرآن الكريم، وأسلوب تفسير الحديث، والعقائد ثم الأخلاق الإسلامية، يليها بحسب تدرُّج الكتاب، أسلوب تدريس السيرة وأحكام الفقه وغيرها.

قبل البدء بالحديث عن أسلوب تدريس القرآن الكريم، قام المؤلف بتبيان الخصائص العامة للقرآن الكريم، وهذه الخصائص مستنبطة من القرآن نفسه،

بوصفه كلام الله تعالى، وأنه نزل– وحياً– على خاتم الأنبياء، وأن من خصائصه الإعجاز، في بيانه ولغته ومضمون آياته وسوره، وأنه المصدر الأول للتشريع، بوصفه كتاباً للحياة، لإعمار الأرض وتزكية للنفس، وكمال الروح، ومصدراً للمعارف المتعلقة بالغيب وعالم الآخرة..إلخ

وبذلك، فالمطلوب هو التزوّد اليومي من معارفه وكنوزه، من خلال التلاوة والتدبر والتفكر في آياته. كما يحسُن التوقف عند آياته للاعتبار والتعمُّق في الفهم، والسعي لتتحول تعاليمه وإرشاداته وأحكامه، إلى سلوك يُمثل نهجاً مستقيماً في الحياة.. ومن تبيان خصائص القرآن الكريم، يتمُّ الانتقال إلى تحديد أهداف تدريس تلاوة القرآن الكريم، والتي يخصص الكتاب لها عناوين عدّة منها:

• إتقان القراءة

وهي الخطوة الأولى لفهم كلام الله سبحانه وتعالى، فخلو القراءة من الأخطاء يتطلب دِرْبَةً ومهارة، لذا، من الضروري الاهتمام بتدريس الأولاد وحثّهم على تعلُّم أصول التلاوة، كي تلين ألسنتهم، وتكتسب ذاكرتهم ثروة لغوية، سرعان ما تكشف – من خلال الكتابة أو الخطابة – عن ذوق أدبي سليم، وبيان بليغ بديع.

• فهم المعنى

وهو ما يجب أن يترافق مع إتقان القراءة، وذلك من أجل أن يتحقق التفاعل الإيجابي مع القراءة، فيخشع القلب وتنفعل الجوارح بمعانيه، وكي يخشع القلب وتلين الجلود، وتنفعل الجوارح، يجب أن يكون القارئ طاهراً ومتوضئاً، لأنّ المطلوب أن لا يمسّ آياته وسوره إلا المُطهرون، وأن تبدأ التلاوة بالاستعاذة من الشيطان الرجيم، وأن يكون الصوت هادئاً ومسموعاً وخالياً من التكلُّف والتصنع، وأن يقرأه المُتعلم على مهل دون عجلة، حتى يتمكّن من فهم المعنى، فيتوقف عند مقاصد الخطاب متدبراً، دون أن يشغل نفسه بشيء، انسجاماً مع

قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴾ [محمد: ٢٤].

علم التفسير

وبالانتقال إلى علم التفسير، وهو العلم الذي يبحث في معنى كلام الباري تعالى، فقد شهد هذا العلم تطوراً في مراحل تاريخية عدّة، حيث كان الرسول الأكرم ﷺ أول مُفسر ومُبين لما في القرآن الكريم، من مفاهيم وقيم وأحكام وكنوز معرفية، وبعده انطلقت محاولات عدد من الصحابة والتابعين، الذي اشتهروا بتفسيرهم للقرآن، ثم ازدهرت حركة التفسير على نطاق واسع، مع ظهور موسوعات التفسير المشهورة، بمناهجها التفسيرية المتعددة، وتنوع الخلفيات المذهبية والفكرية لأصحابها.

أما أهداف التفسير التي يُؤكد عليها هذا الكتاب، في إطار رؤيته الاستراتيجية للتربية الدينية، فتتضمن المفاهيم والمقاصد الآتية:

إنّ القرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع، فمنه تُستنبط أصول الدين وجميع التشريعات وأحكام العبادات والمعاملات، ومن أهداف التفسير أيضاً، أن يفهم المتعلم آيات الباري تعالى فهماً سليماً وأصيلاً، وأن يُغني قاموسه اللغوي والأدبي، بالمفردات والألفاظ القرآنية والتعابير والحِكَم، بما يُغني ثقافته ويُرهف ذوقه الفني ويُصقل إحساسه الجمالي.

ومن أهداف علم التفسير كذلك، أن يتمكن الطالب/ المُتَعلم من الاستدلال على إعجاز القرآن الكريم، من خلال سحر البيان، ودقة وبلاغة التصوير، وإحكام الصياغة، وشمول الأحكام، وأن يكشف – في نهاية المطاف– أنّ الدين هو الحياة. ولا يتحقّق ذلك إلا بفهم معاني الآيات واكتشاف أسرارها، للوصول إلى الاعتقاد الجازم، بأنه لا توجد حادثة أو مسألة تُطرح في الواقع العملي أو النظري، إلا وفي القرآن الكريم ما يدلنا على الاهتداء إلى بيانها ومعرفة الحكم الإلهي فيها، مصداقاً لما ورد في القرآن الكريم نفسه، بأنّ فيه تبياناً لكل شيء، وأن آياته هدى ورحمة للعالمين.

المراحل العملية لتدريس التفسير

وتشمل حسب الكتاب مرحلتين:

١ - مرحلة التحضير

وتأتي في إطار عناوين ثلاثة هي تحضير المُتعلمين، وتحضير المُعلم، ومن ثمّ تحضير الوسائل التعليمية.

فأما تحضير المتعلمين، فتكون من خلال طلب المُعلم منهم، قراءة نص قرآني مرّات عدّة في البيت، ومحاولة التلميذ فهم ما يقرأ أو يسمع من آيات، وفهم بعض المعاني، وفقاً لما يرد في الكتاب المدرسي من تفسير، أو بالاستعانة بتفسيرات متداولة موجودة في كتب أخرى. وبذلك يكون المُتعلم/ التلميذ، قد استعدّ للمناقشة عند دخول قاعة الصف وبداية الدرس.

أما تحضير المُعلّم، فيتركز على تحضير معاني الكلمات وأسباب النزول، والمعنى الإجمالي لكل آية، وذلك من الكتاب المدرسي المقرر، كمصدر للتفسير، أو من خلال المصادر الأخرى المتداولة.

٢ - مرحلة التدريس

أما هذه المرحلة فتكون من خلال تهيئة المُعلم كل المتطلبات الأساسية، لكي يُصبح مستعداً للبدء بالدرس، من خلال اعتماد الخطوات الآتية:

أ - مراعاة وجود مقدمة تمهيدية، بحيث تكون قصيرة، مُوحية ومشوقة، تُثيرة حفيظة المُتعلم وتشدّه لما بعدها.

ب - القراءة النموذجية، وتُقدّم هذه القراءة من خلال قراءة المعلم كقراءة نموذجية، أو الاستماع لشريط مسجل، أو قراءة المُتعلمين الجهرية، بعد الاستماع إلى قراءة المعلّم أكثر من مرّة، نصاً من نصوص القرآن الكريم.

٣ - تفسير النص القرآني

وهذه الخطوة تنفذ - حسب الكاتب- من خلال مراحل، منها:

- تفسير المفردات والكلمات الصعبة، والتراكيب الغامضة.

- شرح المعاني لكل آية بصورة إجمالية.

- تجزئة النص إلى وحدات فكرية مستقلة، بحيث يشرح المعلم كل منها، ويُبيِّن مدى ارتباطها بما قبلها.

وخلال هذه الخطوات المُتدرَّجة، ينصح الكاتب المُعلم، بالتوقف عند بعض العناوين، ومنها ذكر أسباب النزول التي قد تُوضّح المعنى المطلوب، وتوجيه الأسئلة بين حين وآخر، لحثّ المُتعلمين على التفكير واكتشاف المعاني، ومن ثمّ على المُعلم الاستعانة بأمثلة من واقع الحياة، ومراعاة الجانب العقلي المُفعم بالعاطفة الدينية.

٤ - مرحلة إنهاء الدرس

وتتحدّد هذه المرحلة ببعض الخطوات، منها قراءة تأملية من أحد المتعلمين، أسئلة اختبارية حول بعض معاني المفردات أو الجمل، ومن ثم تحديد الواجب البيتي.

ومن أساليب تحضير المُعلم، أن يضع أهداف الدرس التعلُّمية، وتحضير المقدمة التمهيدية، وتحديد الوسائل وأساليب التدريس المناسبة، والاختبارات والواجبات البيتيّة.

وفيما يتصل بتحضير الوسائل التعلُّميّة، يمكن للمعلم الاسترشاد بالعناوين التي تحدد البدائل مثل الاستعانة بنسخ من القرآن الكريم، آلة تسجيل وشرائط، أو خرائط ولوحات جدارية يتطلبها موضوع الدرس، وغيرها من الوسائل، كاللوح التفاعلي، ومراجع من كتب التفسير وغير ذلك.

هذه إطلالة سريعة، على عدد من المحاور التي احتضنها هذا الكتاب، وهناك محاور أخرى كثيرة يحتضنها (تسعة محاور)، لا يتّسع لها العرض والتقديم هنا، وهي – بلا شك– لا تقلّ أهمية عن المحاور التي تمّ عرضها، والتي قدمناها كنموذج لباقي المحاور التفصيلية، لاستراتيجية التعليم الديني التي يقترحها المؤلف..

لقد عرض الكتاب محاوره بطريقة تسلسُليّة، كي تُقدم الصورة بشكل تكاملي يتناسب مع بعضه البعض، فضلاً عن التنوع في الموضوعات، والتي تتوزع بين حقول معرفية عدّة: نفسية، ومعرفية، فنية وإدارية، الأمر الذي يمثل سلّة تربوية متكاملة، فيها الكثير من الغِنى المعرفي، الذي يُثري ويُغني ثقافة المُعلم، ويُعمق مهارته في التعليم، وإحاطته بهذه العملية في تفاصيلها الدقيقة..

لكن ما يلاحظ هو غياب عرض تفصيلي لمحتوى التربية الدينية، أي المنظومة القيميّة الإسلامية، وما هي المواضيع التي يجب أن تحظى بالأوليّة عند التدريس، حسب المراحل التعليمية. وإن كان الكاتب قد عرض نماذج مختارة.

وأخيراً..

يُمكن اعتبار هذا الكتاب، بتقديمه وعرضه لهذه الاستراتيجية التفصيلية، بمثابة المُرشد أو الدليل لمُعلمي التربية الدينية، والمرجع النظري والعملي/ التطبيقي، الذي يُمكن العودة إليه والاستفادة منه، قبل البدء بأي عملية تعليمية، أو في مفاصل تدريسية خاصة، يشعر فيها المعلم بأهمية وضرورة العودة إلى الكتاب، للاطلاع على ما يُمكن أن يكون قد غفل عنه، أو بما يؤدي إلى تعميق التجربة وإغنائها، لأداء تربوي يُحقق الأهداف المرجوة من التعليم الديني، وهي بناء الإنسان الملتزم بالقيم الدينية والساعي نحو الكمال..

وهذا الهدف، لا يُمكن أن يتحقق إلا بوجود المُعلم الرِّسالي، الذي يُتقن دوره، كمُعلم، ومُربِّي، وقُدوة، وكمثقف يضطلع بدوره التغييري بين الأجيال..

Economics of Teaching in Lebanon: Is it a Reality or Words on Paper?

Dr. Bairit Frifer(*)

Summary

Due to the importance of teaching for building up the individual and the society, and for being an essential motivator for economic development operations and a creator of comprehensive development, the research aimed to invest teaching at the social and economic levels to reveal its importance. Hence, economics of teaching concept, its most famous pioneers and its prominent topics are highlighted. After examining the absolute importance of teaching in building up the individual and the society, the researcher sought, on one hand, to show the increasing costs of teaching and their consequences of financial burdens on the shoulders of various sides, especially the state and parents.

On the other, she tried to evaluate advantages and financial and real revenues of teaching, in addition to clarifying the quality of the teaching process from curricula, textbooks, teaching institutions, etc… as well as reviewing the efficiency of physical and human elements in order to improve the investment of the human capital. The research also touches the reality of teaching in Lebanon and its current situations. Some suggestions are mentioned for the sake of straightening the teaching process to achieve its desired goals.

(*) Professor and researcher in educational and economic affairs- Lebanon

of parental care patterns guiding their children's behaviors. These directions are affected, subjectively and optionally, by the pattern of parents' personality, their educational, social and economic levels, how they understand the childhood, interactions of family relations, characteristics of the child or teenager and the culture and civilization of the society.

These tendencies are more probability to change than values due to the relative stability of the second, which are strongly formed and supported by the culture or the civilizational framework, especially moral values emanated from religious values.

Cultivating and developing moral values of adolescents are the responsibility of various educational means. In their turn, these means must be homogenous and consistent with each other and it is necessary to unite the educational discourse directed to formulate and build up the adolescent's personality in a balanced manner. Especially that the new default surrounding of our children could be a source of crisis for the parental authority and could hold new values that seem equivalent to freedom at face value, all of that is manifested in vanishing of our rooted and old traditions and rules of education.

Parents' Role in Promoting Adolescents' Moral Values

Dr. Iman Mahfoz(*)

Summary

By reviewing available literature about "Fathers' role in building up their children's moral values", it was necessary to view adolescence concept as a transitional stage in the age of humans. A stage starts with adulthood which is considered a road between the final stages of childhood and youthfulness and includes changes in the teenager's personality, physically, mentally, emotionally and socially. Hence, the child moves from thinking based on perceptible understanding to the deep thinking about moral and intellectual matters. Additionally, the ability of criticism, analysis and perception is increased, so the child moves from the stage of depending on others to depending on himself and self-sufficiency. As a result, the range of the child's social relations is expanded.

Readings of adolescence shows the importance of parents' directives accompanied to socialization process as being an expression of a motivated, emotional, cognitive and knowledgeable operations system, which is considered as a guide for the parents' treatment methods of their children in life attitudes and an indication

(*) Educational Researcher- Lebanon

Curricula of the Religious Teaching in a Pluralistic Society -Lebanon as a Model-

Dr. Ghaleb Al-ali(*)

Summary

The religious teaching at schools is one of the religious education's pillars, from which the students could know systematically their religious identity and gain religious instructions that direct their behavior in the individual and collective life. In a pluralistic society based on a religious basis as Lebanon, reference frames of the religious teaching's curricula are various where each of them tries to confirm the religious identity of every religious group. Thus, examining approaches of both, coexistence and life, in light of this diversity has a fateful importance, which serves the continuity of the social structure and guarantees its continuance.

Subsequently, an objective and open approach emerged from commonalities of Islamic and Christian religious education's curricula could yield an educational reform on the level of religious teaching at schools, serving the multiple nature of the Lebanese society and opening the horizon to advanced aspirations in order to approach a real religious teaching, suitable with the particularity of the Lebanese society with its sectarian structure.

(*) Lecturer at the Lebanese University and director of the educational supervision of the Islamic Institution for Education and Teaching- Beirut-Lebanon

educating institutions, with their members and administrators, play an essential role in preventing this deviation that could infect the way of understanding the religion and the religious commitment. This role also includes drying the sources of religious extremism and hyperbole and spreading the values of acquaintance, tolerance and accepting the other. Therefore, it is required to find a state of social coexistence through living together peacefully and lovely between all various religious and doctrinal components of the Arabic and Islamic societies.

Role of Religious Education in Facing Deviant of Religiousness and Religious Commitment

Sheikh Dr. Jawad Reyad(*)

Summary

The study researches and analyzes phenomena of hyperbole and extremism or fundamentalism in understanding the religion or religious commitment, in addition to the role of these phenomena in driving some committed or religious people, especially the youth, to blaspheme, reject or terrify those who dissent their faith, way of belief or jurisprudential and ideological choices.

Extremism or hyperbole has many reasons, most important are intolerance for the only opinion and not to differentiate between what it is considered one of the five principles- forbidden to be disagreed about- and what is one of the ten Ancillaries- disagreement about is allowed because it is based on Ijtihad.

Accordingly, religious education and its role in facing phenomena of hyperbole and extremism are of great importance. Methods, with their elements (context, ways of teaching, teacher, teaching means, amendment, etc…) and

(*) Cleric of Al-Azhar- Egypt

Religious Education in the Contemporary Reality Challenges and Stakes

Dr. Abdelali El Moutaki(*)

Summary

The study seeks to shed the light on the challenges facing the religious education in the Islamic world in the contemporary reality. The challenges are split into external and internal ones. This specification is derived from the assumption based on the fact that the religious education is characterized by the specificity of its premises and goals, because it adopts a universal view about the existence and relies on a complete value system, making it a subject of the intellectual attention and discussion in the contemporary teaching systems.

(*) Prof. of Ibn Zohr University- Morocco

Religious Education for Pre-Study children (Kindergarten) According to Opinions of Specialists and Experts

Dr. Babk shamshiri(*) / Mardia Nothary(**)

Summary

The goal of talking about the topic of "religious education for students of kindergarten" (or pre-study stage) is to explore the desired model for religious education, by conducting interviews with and asking experienced and competent persons in this educational field. The research depends on qualitative generating based on the Radical Theory and analyzing the customary context and the interpretive-extractive direction.

Scientific data are available for the study through a set of organized interviews. After evaluating them, extracting the citations and issues and continuous comparison between the data, identical citations were merged and listed under an aggregate title in the tables.

Depending on this model, a group of goals has been taken into consideration: centralization of religion, origin of religion's instinct, ground preparation method and context of religious literature, all considered as essential citations for religious education of children.

(*) Member of the scientific body of Shiraz University- Iran.
(**) PhD student in philosophy of education at Shiraz University.

Structures and Principles of the Religious Education

Dr. Hussein Safieddine

Summary

Religion, with its cognitive, legislative and valuable systems, occupies a large space in the culture and awareness of our society. Certainly, there is a necessary need of building up an integral method for the religious education, commensurate with the fact that the human is the target and object of heavenly messages. It would in vain to talk about education, with its various processes and fields, without a former intellectual- normative view (world view) which offers us an explanation about existence and the human role's status in.

This divine world view is based on the rightfulness of the religion's role as a revelation; human is the focal point in the religious discourse; human is the main axis to read world of existence; and forethought about selves and horizons by linking to Creator. Because human is the educated who has been entrusted with the role of succession and construction of the earth and concerned, first and foremost, with the religious education.

This educational divine view is approached based on a set of cognitive religious facts which were formulated as principles, drafted and adopted as philosophic structures for the religious education by the Educational Studies and Research Center. The article tries to shed light on the most important of these religious structures and diphthongize the various divine structures, whether they are existential, cognitive, valuable or humanitarian.

Religious Education in the Holy Qur'an Properties, goals and Methods

Mohammad Dakir

Summary

The study is an attempt to know the religious- Islamic education in the holy Qur'an by shedding light on a set of related titles. Initially, after referring to the most important challenges of the religious education today and defining the concept of the religious education linguistically and idiomatically and in the holy Qur'an, the study proceeded to reveal properties and goals of this education in the holy Qur'an, such as: divinity, harmony with instinct, integration, inclusiveness, etc… as properties and faith in God and unseen, worship, obedience, guidance, purification, etc… as goals.

The study then moved to produce methods and brief examples of the value system on which the education is based on, with its three sections: belief, practicability and ethics. Finally, the study outlined means and methods depended by the religious education in the holy Qur'an in order to know the value system and how to be planted in souls, such as: education through following the role models, learning, preaching and depending on evidential arguments and education through hitting proverbs, reward and punishment, etc…as well as indicating the crisis of awareness that challenges the education and how to address.

Table of Contents

The Editorial 7

written by Superintendent

■ File of the Tenth Issue ■

"The Religious Education: Dialectic of Knowledge and Virtue"

Religious Education in the Holy Qur'an: Properties, goals and Methods ... 11

Mohammad Dakir

Structures and Principles of the Religious Education 47

Dr. Hussein Safieddine

Religious Education for Pre-Study children 63

Dr. Babk shamshiri and Mardia Nothary

Challenges of the Religious Education in the contemporary Teaching Systems 79

Dr. Abdelali El Moutaki

Role of Religious Education in Facing Deviant of Religiousness and Religious Commitment 107

Sheikh Dr. Jawad Reyad

Curricula of the Religious Teaching in a Pluralistic Society
-Lebanon as a mode- 145

Dr. Ghaleb Al-ali

■ Educational Studies ■

Parents' Role in Promoting Adolescents' Moral Values..... 185

Dr. Iman Mahfoz

Economics of Teaching in Lebanon: Is it a Reality or Words on Paper?..... 221

Dr. Bairit Frifer

■ Reading in book ■

"Strategies of the Religious Teaching" by Dr. Mohammad Reda Fadlallah. 259

Dr. Ghassan Taha

File of the Tenth Issue

“The Religious Education: Dialectic of Knowledge and Virtue”

Issue № 10- 5th Year- Winter 2020

Abstracts in English

قُراء المجلة الكرام

نُلفت عنايتكم إلى أن العدد القادم من المجلة

سيتناول موضوع:

"التربية البدنيّة"

صدر حديثاً

يطلب من دار المعارف الإسلامية الثقافية - بيروت - (تلفون): ٠٠٩٦١١٤٧١٠٧٠

الأعداد الصادرة

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 039 001 362 396792 010

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدت ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/ ٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com