مناهج العلوم المختلفة وكيف تتسق مع التربية الدينية الإسلامية

للدكتور صالح ذياب هندى(*)

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تلعب التربية دورا هاما في حياة المجتمعات، ويتمثل هذا الدور في بناء الأفراد وتشكيلهم، وفقا لما يؤمن به المجتمع من مبادئ ومعتقدات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف وغايات. ويتضح دور التربية هذا، من مفهومها العام الذى حدده جون ديوى، ونقله أبو الحسن الندوى ويقول فيه: «إن التربية ليست إلا وسيلة راقية مهذبة لدعم العقيدة التى يؤمن بها شعب أو بلد، وتغديتها بالاقتناع القائم على الثقة والاعتزاز، وتسليحها بالدلائل العلمية إذا احتيج لها، ووسيلة كريمة لتخليد هذه العقيدة، ونقلها سليمة إلى الأجيال القادمة». (محجوب، ١٩٨٧م، ص ٥٧).

فالتربية هى وسيلة المجتمع في دعم العقيدة وإرساء مبادئها، ونقل الثقافة وترسيخ قيمها، وصياغة الأفراد وتوجيه سلوكهم وفق الأهداف التى يسعى إليها المجتمع، ويبنى عليها نظامه التعليمى. من هنا أدركت المجتمعات منذ القدم ما تقوم به التربية لتحقيق أهدافها من خلال ما تضعه من مناهج تتفق مع ما يسودها من فلسفة ونظام اجتماعى (Major, Donald, 1972, p. 240) فالمنهج الدراسى أداة غرضها توجيه التعليم في المجتمع حسب الخطة،

(*) أستاذ مساعد قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية والعلوم الإسلامية جامعة السلطان قابوس

الموضوعة له (Homanm, 1974, p. 104). وبذلك تكون المناهج الدراسية أداة الأيدولوجيات والعقائد التى شهدها ويشهدها هذا العالم. يقول عباس محجوب: إن المناهج وضعت في العالم لخدمة الايدولوجيات التى تدين بها الشعوب، ولترسيخ الاتجاهات الوطنية للأمم وتعميقها ولهذا نجد كل أمة تدرس العقائد التى تؤمن بها (محجوب، ١٩٨٧م، ص ٩).

وليس غريبا أن تكون مبادئ الإسلام وفلسفته هى أساس النظام التعليمى للأمة الإسلامية، لقوة العلاقة بين الفسلفة التى تختارها الأمة وبين نظامها التعليمى، فالإنجليز يدينون بالفلسفة التجريبية، والفرنسيون بالديكارتية أو الوجودية، والألمان بالمثالية، والأمريكان بالبرجماتية، والشيوعيون بالمادية الجدلية. وعلى أساس فهم تلك الفلسفات يستطيع المشتغل بالتربية المقارنة أن يسعى للتعرف إلى أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية في بلد ما بالوضع التى هى عليه، وأسباب قبول وجهات نظر معينة في مسائل تعليمية معينة في بلد ما، وعدم قبولها في بلد آخر (محجوب، ١٩٨٧م، ص ٥٨).

والإسلام بحكم مبادئه وفلسفته، يتميز تماما عن غيره من الفلسفات والمبادئ الأخرى، التى أبسط ما يقال فيها أنها من وضع البشر. يقول على مدكور: الإسلام نظام كلى شامل للحياة، يتعدى حدود الزمان والمكان، فهو ليس طقوسا أو عبادات أو سجلا للتشريعات والتعاليم، بل هو طريقة كلية شاملة لحياة الناس، تقودهم في سلام وأمان، وتؤدى بهم إلى رضوان الله في الدنيا والآخرة (مدكور، ١٩٨٤م، ص ١٩) ويقول محمود الناقة: إن الدين لايعنى نصوصا مقدسة ومجالا من مجالات الفكر والتأمل والانقياد، وإنما هو شيء أكثر من ذلك وأعمق، إنه قلب هذه الحياة، ولذا لابد أن يقيمها ويمتلكها ويتوغل فيها ويعمل كقوة علبا توجهها (الناقة، ١٩٨٠م، ص ٨).

فالإسلام دين إلهى اختتم الله به الشرائع والأديان السابقة، له تصوره المتميز عن الوجود والطبيعة الإنسانية والمعرفة والقيم. «وقد نادى بمجموعة من المبادئ تتعلق بالكون والحياة والإنسان والمجتمع والمعرفة والأخلاق تصلح لأن تكون إطارا فلسفيا أو فلسفة لأحداث أنواع التربية وأنفعها للإنسان والمجتمع والحياة» (رابح، ١٩٧٨م، ص ١٩ - ٢٠) ووسيلة الإسلام في ذلك كله التربية، التى قامت على أساسه واقترنت به من أول يوم في دعوته، وحملت أسمه أهدافا ومضمونا. لهذا لم يكن غريبا أن ترافق التربية الدعوة الإسلامية منذ لحظاتها الأولى، فعلى يد الله الخالق كانت تربية الرسول الكريم، وإعداده لحمل الرسالة وعلى يد الرسول الكريم كانت تربية المسلمين في الجزيرة العربية وخارجها بعد ذلك (عبود، ١٩٧٧م، ص ١٥٦).

وبذلك عرفت للإسلام تربيته الخاصة، التى عكست فلسفته الاجتماعية الكلية والشاملة، عن الوجود والإنسان وعلاقته بالخالق والكون والحياة. فكانت ترجمة لكل ما فيه فكرا وروحا وتطبيقا، صبغت الحياة كلها بصبغة الإسلام المتميزة في الشرق والغرب على حد سواء.

ويؤكد المفهوم الواسع للتربية الإسلامية تعريف بعض الباحثين لها بقوله إنها: النظام التربوى القائم على الإسلام بمعناه الشامل، (النجار، ١٩٧٧م، ص ٤٢)، أو هى: تلك المفاهيم التى ترتبط بعضها ببعض في إطار فكرى واحد، يستند إلى المبادئ والقيم التى أتى بها الإسلام، والتى ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العلمية يؤدى تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام (إسماعيل، ١٩٧٦م، ص ٥) أو العملية التى يؤخذ فيها الناشئون من أبناء الإسلام بألوان من الأنشطة الموجهة في ظل الفكر والقيم والمثاليات والمبادئ الإسلامية لتعديل سلوكهم وبناء شخصياتهم على النحو

الـذى يجعـل منهـم أفـرادا صـالحين نـافعين لدينهـم وأنفسـهم ووطنهـم وأمتهـم الإسلامية والبشرية كلها (الحمادى، ١٩٨٧م، ص ١٩).

والتربية الإسلامية بحكم طبيعتها التى تعكس طبيعـة الإسلام ونظرتـه، تؤكد على العلوم كلها دون تفريق أو تمييز بينها، وترى أنها تتكامل فيما بينهـا لتحقيق منفعة الإنسان وتوجيه حياته نحو الإيمان بالله تعالى، غـير أنهـا تقـرر أن دراسة العلوم لاتطلب لذاتها ولاتكفى لوحدها من غير اتصالها بغاية الحيـاة ومبادئ الإنسان فيها. ويقول محمد النظـامي: إن العلـم وحـده لايكفـى لإسـعاد الإنسان، وإن التعليم بدون إيمان يقـود إلـى الضـلال، وأن الحيـاة بـدون الديـن ينعدم فيها الأمان والاطمئنان (النظـامى، ١٩٨٠م، ص ١٩) وقد لخص أحد علماء المسلمين المعاصرين موقف الإسلام من العلم فقال: لم تعـرف البشـرية دينا قبل الإسلام عنـى بـالعلم أبلـغ العنايـة وأتمهـا، دعـوة إليـه، وترغيبـا فيـه، وتعظيما لقدره، وتنويها بأهله، وحثا على طلبه وتعلمه وتعليمه، وبيانا لآدابـه، وتوضيحـا لآثـاره، وترغيبـا عـن القعـود عنـه (القرضـاوى، ١٩٨٥م، ص ٣) واهتمام الإسلام بالعلوم وتعلميها، نابع من منطلق أساسى مفادة أن العلـم يقـوم إلى الإيمان ويهدى إليه قال تعالى: ﴿يرفع الله الذين آمنوا منكـم والذين أوتوا العلـم درجات﴾[1]. لهذا فإن المواضع العلمية التى يدعو القـرآن إلـى تناولهـا تشمل في ظل التوجيه العقدى للإسلام الوجود كله والحياة بكاملها. فـلا توجـد ناحيـة مـن نواحـى الوجـود إلا ويدعـو القرآن الكريـم إلـى دراسـتها والتـأمل فيهـا. والغرض من ذلك كما يرى محمد الجمالى: معرفة الخـالق والإيمـان بـه أولا، ثم معرفة الطبيعة وتسخيرها لخير الإنسان ثانيا (الجمالى، ١٩٨٠، ص ٤٩).

---

(١) سورة المجادلة: آية ١١

وبهذا المفهوم الواسع الشامل لجميع جوانب الحياة وعلومها، ظلت التربية الإسلامية الوسيلة التى أمكن عن طريقها إعداد الأفرادالذين حملوا دعوة الإسلام في عقولهم وقلوبهم إلى أطراف الدنيا، إلى أن فرضت على الأمة ظروف فوق إرادتها تتصل بالهيمنة الاستعمارية ومناهجها التعليمية التى أصبحت معها التربية الإسلامية محدودة في مجالاتها، مدرسية في مفهومها بالمعنى الضيق للتربية، تمثل جانبا من جوانب المعرفة التى يشتمل عليها المنهج المدرسى، وصارت تسمى بمادة التربية الإسلامية أو التربية الدينية الإسلامية، تدرس إلى جانب مناهج العلوم أو المواد الدراسية الأخرى في البرنامج المدرسى مثل اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات وغيرها.

وفي ظل غياب التربية الإسلامية بمفهومها الشامل الذى يطبع الحياة بطابع الإسلام وروحه، تظل التربية الدينية الإسلامية رمزا للدين وعلى قدر كبير من الأهمية، فبسبب ما للدين من اعتبار بحكم طبيعته الإلهية وأثره في حياة الناس، احتوت المناهج الدراسية في مناهج التعليم العام على مادة التربية الدينية في كثير من بلدان العالم (Vieth & Others, 1952, pp. 307 - 342).

ومما يعكس أهمية التربية الدينية الإسلامية في المناهج الدراسية، ما أشارت إليه الحلقات الدراسية المختصة بالمناهج، التى جسدت شعورا عاما لدى المربين ومختصى المناهج بما تقوم به هذه التربية من دور بالغ الأهمية في جميع المراحل الدراسية، فقد أشارت إحدى هذه الحلقات إلى أن التربية الدينية الإسلامية هى القوة التى لها أثرها الفعال في حياة الطالب والمجتمع، وهى السياج الذى يحمى من الزلل ويصون من الانحرافات، وبها تتفتح معالم

الحق والفضيلة، ويفهم معنى الخير والشر، ويقوى إيمان الطالب، وينمو وعيه الدينى الاجتماعى، ويقدر الحق والواجب، ويبلغ منه الوازع الدينى والإرهاق الحسى ما يحمله على التضحية والفداء في سبيل العقيدة الإسلامية (جامعة الدول العربية، ١٩٦٥، ص ٢٧).

ويضيف باحث آخر بعدا هاما للتربية الدينية الإسلامية، يتمثل في كون الدين المقنن الأول للقيم والمعايير الأخلاقية في المجتمع، ومن هذه الزاوية يعتبر الدين مصدرا هاما وموردا رئيسا للمحتوى الأخلاقى الذى تنشئ المجتمعات أبناءها عليه. فالقيم الأخلاقية الخاصة بالعمل والنشاط، والقيم الاجتماعية المرتبطة بالأسرة، والعلاقات الاجتماعية تصاغ بشكل ما في إطار الدين (سلطان، ١٩٧٩، ص ٧٤).

ولهذه الأهمية الخاصة بالتربية الدينية الإسلامية، لم يكن غريبا أن تؤكد بعض الدراسات الميدانية أن جميع البلاد العربية تولى توحيد مناهج التربية الإسلامية المرتبة الثانية بعد الرياضيات والعلوم (شموط والخطيب، ١٩٨١، ص ٤٧)؛ ذلك لأن معظم أنظمة الحكم في البلاد العربية تعتبر اللغة العربية والدين الإسلامي العمود الفقرى لتراثها الذى تعمل جاهدة للمحافظة عليه.

ولا يمكن للتربية الدينية الإسلامية أن تبلغ مكانتها هذه، وتقوى على تحقيق أهدافها، وتعطى ثمارها إلا إذا تضافرت معها المواد الدراسة الأخرى، لأنه بدون هذا التضافر أو الترابط لاتتحقق وحدة المعرفة، ولا تنمو شخصية الطالب بشكل متكامل، ولا تقوى عقيدة الأمة على بلوغ أهدافها، وبذلك يصبح التعليم لاطائل منه، اللهم إلا معلومات متفرقة لا رابط بينها ولا جامع لها، ويتعذر عندها على البرنامج المدرسى أن يحقق ما خطط له يقول أبو الأعلى المودودى (المودودي، ١٩٨٢، ص ٢١):

إن نظرة فاحصة إلى واقع المناهج الدراسية في مدارسنا يؤكد ما ذكرناه، وهو ضعف روح الإسلام التى تسرى في هذه المناهج، بفعل تأثرها بالفكر الغربى، وما يشكله في الهدف والمضون من تناقص للإسلام ومفاهيمه.

لقد تعرضت مناهج التربية في البلاد العربية إلى موجة الاستشراق والتغريب، فاستعرنا الكثير من المحتويات، كما استوردنا الكثير من الأطر الفكرية لمناهجنا، بحيث أضحى الخطر الفكرى يهدد معتقدات أبنائنا، والتسيب الاجتماعى يهدد هوية أجيالنا، وأصبحت ظاهرة الازدواجية في مناهج التعليم تصبغ كثيرا من مدراسنا ومعاهدنا وجامعاتنا (الفرحان وآخرون، ١٩٧٩، ص ٧)، كما يرى أنور الجندى فإن ازدواجية التعليم من أخطر التحديات التى حرص النفوذ الاستعمارى على بقائها وتعميقها، وذلك حتى يقع المجتمع الإسلامي في هوة الصراع الدائم، ذلك أن التعليم الذى عرفه العالم الإسلامي قبل الاحتلال كان تعلميا جامعا، وكان طابعة عقائديا، ولكنه لم يكن دينا بالمعنى الجديد الذى يحاولون أن يصفوه به تشويها واحتقارا... إذ كان مفهوم العلم عند المسلمين في مختلف كتاباتهم هو العلم الجامع لعلم الدنيا والآخرة. عير أن النفوذ الاستعمارى كان يرى مدى الخطر في هذا النوع من التعليم، فوصفه بالجمود رغبة في إقامة جسر للتعليم الأجنبى والمدنى المستمد من المدرسة الغربية في مناهجها وفي علومها أيضا (الجندى، ١٩٨٢، ص ١٩٦) لذلك ليس من الحكمة التعليمية، ولا من الولاء للأمة، ولا من النصح للمسلمين، نقل هذه المناهج والعلوم والكتب المؤلفة فيها إلى النشئ المسلم بروحها وضميرها، وسبب ذلك كما يرى أبو الحسن الندوي، أن العلوم والكتب روحا وضميرا كالكائنات الحية: فالعلوم التى أنشاها الإسلام وصاغها في قالبه، قد سرت فيها روح الإيمان بالله، والتقوى والخشية لله، والفضيلة

والإيمان بالآخرة. أما العلوم التى دونتها أوروبا، والكتب التى ألفها أدباؤها وفلاسفتها، فقد سرى فيها الإلحاد والجمود والإيمان بالماديات والمحسوسات فقط (الندوي، ١٩٧٧، ص ١٠) ولو تتبعنا هذه العلوم الغربية، لوجدناها تصدر فعلا عن منطلقات عقائدية، تعارض عقيدة التوحيد التى تحيا في قلب كل مسلم، يقول محمد على قطب: لو تتبعنا العلوم الغربية لوجدناها تنطوى على مفاهيم مادية منبثة مفرقة في مختلف العلوم التى تعلم في نظم التعليم الإسلامي، ويتكون من مجموعها مركب عقائدى يخالف الإسلام مخالفة جذرية (قطب، ١٩٨٣، ص ٩٥) وهكذا كلما استعير منهاج في بلاد غير إسلامية، أو اختيرت كتب وضعت في بلاد غير مسلمة، ولناشئة غير مسلمة كان هذا المنهاج وكانت هذه الكتب قلقة نابية، ويكون الصراع مستمرا بين الفكر الإسلامي والروح الإسلامية، وبين العقلية الجديدة والنفسية الجديدة، التى تنشأ بتأثير هذه الكتب، ومفعول هذا النظام التعليمي (الندوي، ١٩٧٧، ص ٨ ،٩).

ومن الطبيعى أن يحدث هذا الصراع وهذا التناقص آثارا سلبية عديدة الأبعاد متنوعة المظاهر، وكان على رأسها ضعف تأثير القرآن الكريم في النفوس. والذى عبر عنه وحيد الدين خان في تساؤل كبير، يجد ايجابتة في مزاحمة العلوم المختلفة للدين وللقرآن فيقول: إن القرآن الذى نقرأه كل يوم هو القرآن بعينه الذى كان أسلافنا العظماء يقرأونه، فما السبب في أن القرآن الذى ألهب مشاعرهم لم يعد يحركنا أو يحكم سلوكنا؟ ليس من سبب لهذه النتيجة سوى أن القرآن كان مصدر علوم الدين في صدر الإسلام بصورة مباشرة، بينما اختفى وجوده في أكوام العلوم التى اخترعتها عقول البشر في العصور التالية (خان، ١٩٨٣، ص ٦٢)

ومن نتائج هذا الصراع وآثاره ما شخصه أبو الحسن الندوى بقوله: فكان غاية ذلك، بعد مدة قليلة، فوضى فكرية هائلة، واضطراب وتناقض في الأفكار والآراء، وشك وارتياب في الدين، واستخفاف بفرائضه وواجباته، وثورة على الآداب والأخلاق،... وتقليد للأجانب في القشور والظواهر... إلى غير ذلك مما أصبح به هذا الجيل كلا على الأباء وعلى الأمة، وجرثومة الفساد في جسمها، ونقطة الضعف في مركزها (الندوى، ١٩٧٧، ص ٩، ١٠)، وكان من نتائج هذا الصراع أيضا، هذه الوحشة المفتعلة والموجودة في مناهجنا عموماً، والتى جعلت كثيراً من المواقف الصعبة الحرجة، تمر على شبابنا وتبقى في نفوسنا تناقضا بين ما يدرسونه من العلوم العلمية والدينية دراسة منفصلة غير متناسقة (النشمى ١٩٨٠، ص ٧٨). وقد اعتبر محمد البوطى هذا التناقض وعدم الانسجام خطيئة فقال: هنالك خطيئة يجب أن نتحدث عنها وننتبه إليها، تلك هى خطيئة عدم الانسجام بين مادة التربية الإسلامية والمواد الأخرى، أو بين مدرسى التربية الإسلامية ومدرسى المواد الأخرى (البوطى، ١٩٩٠، ص ١٤٤، ١٤٥).

وإزاء هذا الوضع الخطير في مناهجنا التعليمية، تنادى المخلصون في مجال الدعوة الإسلامية، والغيورون من أبناء هذه الأمة على وجودها وشخصيتها وأصالتها، من المفكرين والتربويين والباحثين إلى النظر في هذه المشكلة وسبل مواجهتها. فقد دعا اسحق الفرحان ورفاقه في دراستهم نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم إلى تحديد معالم إسلامية لمناهج العلوم والمباحث المختلفة وتدريسها (الفرحان وآخرون، ١٩٧٩، ص ٥٤-٦٠).

ودعا أبو الأعلى المودودى إلـى منهـج إسـلامي جديـد للتربيـة والتعليـم، وأكد أن تضييق الثغرة القائمة بين العلوم الدينية وسائر العلوم الحديثـة الميزة الأولى والهدف الأول لهذا المنهج (المودودى، ١٩٨٢، ص ٢٣)، وأكد اسحق الفرحان أن التحدى للنظام التربوى في كل قطر عربى هو جسـر الفجـوة بيـن العلوم الشرعية والعلوم الكونيـة، وإلغـاء ازدواجيـة التعليـم فـي سـائر مباحثـه ومراحله، والأخذ بعين الاعتبار انعكاسات مبحث العلـوم الشـرعية علـى سـار المباحث وبالعكس، بحيث تصبـح كـل حقـول العلـم والمعرفـة محققـة لأهـداف التربية الإسلامية (الفرحان، ١٩٨٦، ص ٤١). وعـزز عبـاس محجـوب هـذه الدعوات بدعوته إلى منهج إسلامى في التربية والتعليم، واعتبر عـدم صياغـة مناهج التعليم صياغة إسلامية كاملة – بحيث تخرج المناهج من مشكاة واحـدة تتفق مع عقيدة المسلم في كـل مراحـل التعليـم – مـن عيـوب المنـاهج الحاليـة الواجب التخلص منها (محجوب، ١٩٨٧، ص ١٠).

من هنا تبرز المشكلة والحاجة إلى دراستها، للاجابـة عـن سـؤال يشـكل تحديا للباحثين إلا وهو كيف يمكن تضيق الثغـرة بيـن منـاهج العلـوم المختلفـة وبين التربية الدينية الإسلامية؟ أو بصورة أخـرى كيـف يمكـن إيجـاد التـرابط والتناسق بين مناهج العلوم المختلفة وبين التربية الدينية الإسلامية؟.

ولهذا فإن هذه الدراسة معنية بالبحث في مناهج العلـوم المختلفـة وكيـف تتسق مع التربية الدينية الإسلامية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول هذه الدراسة البحث في مناهج العلوم المختلفة وكيف تتسق مع التربية الدينية الإسلامية. وبمعنى آخر فإنها تحاول أن تجيب عن الأسئلة التالية:

١- كيف تحولت التربية الإسلامية من مفهومها الشامل إلى مادة دراسية في مراحل التعليم العام؟

٢- ما جوانب عدم الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلاميةفي مراحل التعليم العام؟

٣- ما دواعى الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام؟

٤- ما سبل إيجاد الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام؟

مبررات الدراسة وأهميتها:

تبرز أهمية الدراسة والحاجة إليها من المبررات التالية:

١- أنها تشكل محاولة رائدة لصياغة مناهج التعليم العام واصلاحها من منظرو إسلامي بحيث تخرج مناهج العلوم المختلفة من مشكاة واحدة، تتفق مع العقيدة الإسلامية في كل مراحل التعليم العام. وذلك حفاظا على هذه العقيدة وفكرها، وقطع الطريق بالتالى على المخططات المعادية التى تستهدف النيل منها، أو التشكيك فيها، من خلال ما يقدم في المناهج الدراسية.

٢- انها تأتى استجابة لتوصيات المؤتمرات التربوية الخاصة بالتربية الدينية الإسلامية مثل المؤتمر العالمى الأول للتعليم الإسلامي الذى عقد في

مكة عام ١٩٧٧، وشارك فيه (٣١٣) عضوا يمثلون أربعين بلداً إسلامياً، من بينهم العديد من القادة والمسئولين عن التربية والتعليم، وتجاوزت البحوث المقدمة فيه المائة والخمسين. حيث ورد في التوصية الخامسة عشرة من توصياته: إعادة صياغة العلوم التجريبية صياغة إسلامية، كما نبه المؤتمر إلى ضرورة تنقية مناهج تلك العلوم وكتبها المقررة، مما يندس في ثناياها من أفكار واتجاهات تصادم العقيدة الإسلامية أو تخالف التصور الإسلامى، إضافة إلى كون هذه الدراسة تلبية لتوصيات العديد من الباحثين.

– فقد أوصى اسحق الفرحان ورفاقة بضرورة القيام باصلاح مناهج التعليم العام في ضوء النظرة الإسلامية التى تعلم العلوم الشرعية وتربطها بالعلوم الطبيعة أو الاجتماعية، وتعلم العلوم الطبيعية والاجتماعية بالروح الإسلامية التى تعزز الإيمان بالله والنظرة الموحدة للعلوم (الفرحان وآخرون، ١٩٧٩، ص ٦٣).

– وأوصى محمود كامل الناقة بعدم اقتصار التربية الدينية الإسلامية على مقرر بعينه وحصص محددة، فثمة فرص كثيرة في حصص المواد الأخرى يمكن من خلالها أن تتم التربية الدينية الإسلامية، كما أن هناك فرص الاستدلال من الكون والطبيعة ودراسة الأشياء والكائنات على صدق ما يدرس في حصص التربية الدينية الإسلامية مثل العلوم والطبيعة والكيمياء والجغرافيا والرياضيات والهندسة.. إلخ (الناقة، ١٩٨٠، ص ٢١).

– وأوصى محمد الأحمد الرشيد بضرورة أن نقوم بواجبنا تجاه مناهجنا فقال.. ما أولانا نحن ببحث مناهجنا، وعرض تاريخنا ومعرفة أثر ما اخترناه وما عرضناه، فدرسناه ودرسناه لأجيالنا في تربيتهم العامة، لتكوين صورة صادقة في أذهانهم عن تاريخهم وتاريخ أمتهم (الرشيد، ١٩٨٧، ص ١١).

- وأوصى إبراهيم السرخى ببناء مناهجنا من منظور إسلامي فقال: وإذا كانت مناهجنا المدرسية في عالمنا الإسلامي، كما يقول عنها عبد الهادى أبو طالب المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة: ما تزال متأثرة بالمناهج التى ورثناها عن المستعمر الأوروبى القديم، تلك المناهج التى تغفل تاريخ الشعوب الإسلامية، وتهمل جغرافيتها البشرية والطبيعية والاقتصادية، إن لم تكن تطمسها عمدا أو تشوهها قصدا لتسلط الأضواء بطريقة ما كرة على تاريخ المستعمر القديم وجغرافيته ومدنيته ومنجزاته الحضارية إذا كان الأمر كذلك، فان السعى لبناء مناهج التاريخ الإسلامي والجغرافيا تنطلق من منظور إسلامي أصيل، يعد من أولويات العمل التربوى المخلص، الذى يحرر تاريخنا من المفاهيم المغلوطة، ويسلط الأضواء على ايجابيات تراثنا الإسلامي ومنجزاته الفكرية والثقافة والعلمية (السرخي، ١٩٨٧، ص ١٥٧).

٣- أنها تشكل تلبية لحاجة مناهجنا الماسة إلى الاتساق بين موادها الدراسية، تلك الحاجة التى عبر عنها بعض الباحثين التربويين المتخصصين في المناهج. فقد ذكر محمد عزت عبدالموجود ورفاقه أننا أهملنا تماما مسألة التكامل الداخلى، ومن ضمنه التكامل الافقى بين المواد والخبرات الدراسية في تصميم وتنفيذ مناهجنا، حيث ترك للطالب أن يقوم بعملية التكامل هذه بنفسه، بمعنى أن يفكر في كل خبرة وعلاقاتها بالخبرات الأخرى التى تعلمها سواء في مادة معينة أو في كل المواد. ونظرا لأن هذه العملية تحتاج إلى تعليم وتدريب فان التلميذ لايقوم بها عادة (عبد الموجودة وآخرون، ١٩٨١، ص ١٣٩).

٤- أنها تسلط الضوء على مشكلة خطيرة في مناهجنا الدراسية، لها انعكاساتها السلبية على مجمل أوضاعنا العامة والتعليمية، وتوجه بالتالى نظر التربويين ومخططى المناهج إلى ضرورة مواجهة هذه المشكلة. كما أنها تفتح الطريق أمام الباحثين والدراسين لإجراء دراسات أخرى بشكل ميدانى وعلى مستوى كل قطر عربى لتقديم المزيد من التحليل والمعالجة لهذه الظاهرة وما يتصل بها من جوانب.

مسلمات الدراسة:

تنطلق الدراسة في محاولتها الإجابة على الأسئلة التى طرحتها من المسلمات التالية:

١- الإسلام يشكل أساسا هاما من أسس فلسفة المجتمع العربي ومنطلقاته العامة في الحياة بجميع مجالاتها ومن بينها المجال التربوى والتعليمي.

٢- وحدة المعرفة وتكاملها في الإسلام تقتضى استاق المواد الدراسية والتربية الدينية الإسلامية في مناهجنا التعليمية.

٣- المادة الدراسية ليست هدفا في ذاتها، بمقدار ما هى وسيلة تعكس عقيدة الأمة وفلسفتها في الحياة.

٤- المناهج والكتب الدراسية التى تصلح في بلد ما لاتصلح بالضرورة في بلد آخر يختلف في الفسلفة والمنطق العام للحياة.

مصطلحات الدراسة:

من خلال العرض السابق وردت بعض المصطلحات التى يجدر تعريفها:

مناهج العلوم المختلفة:

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المعارف والخبرات المخططة والمنظمة من خلال المواد الدراسية المقررة التى يشتمل عليها البرنامج الدراسى في مراحل التعليم العام مثل اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات والتربية الفنية والتربية الرياضية واللغة الانجليزية وغيرها.

الإتساق:

وهو التقريب بين وجهات النظر المختلفة، وايجاد روح التعاون في تقديم الخدمات، التى يلزم أن تقوم بها أكثر من هيئة، بما يمنع التكرار والازدواج أو التضارب بين الهيئات المختلفة، والإتساق من أهم العمليات التى تمارس في طريقة تنظيم المجتمع وأقدمها على الاطلاق. والاتساق قد يكون أفقيا Horizontal Coordination أى اتساق الخطط والبرامج في المنشأت التى من نفس المستوى وقد يكون رأسيا Vertical coordination أى اتساق الخطط والبرامج بين مستويات السلطة المختلفة (بدوي ١٩٧٨، ص ٨٦).

ويقصد بالاتساق في هذه الدراسة الاتساق الافقى بين المواد الدراسية الذى من شأنه التقريب بين وجهات النظر وإيجاد روح التعاون بشكل يمنع التكرار والازدواج والتضارب في أهدافها ومحتواها وتعليمها.

التربية الدينية الإسلامية:

ويقصد بها فـي هذه الدراسة مجموعـة المعـارف والخـبرات المخططـة والمنظمة من خلال موضوعات الدين الإسلامي المقررة كمادة دراسية ضمـن البرنامج الدراسى في مراحل التعليم العام.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة باقتصارها في البحث على مايلى:

١- الاتساق بين مناهج العلوم المختلفـة والتربيـة الدينيـة الإسـلامية فـي مـدارس التعليم العـام دون تخصيصهـا بمرحلـة تعليميـة محـددة. وبذلـك فـإن الدراسة غير معنية بالبحث في التعليم الخاص أو التعليم الجامعى.

٢- تناول المشكلة في جميـع البـلاد العربيـة بشـكل عـام دون الاقتصـار على بلد محدد أو معين.

٣- الاتســاق الأفقــى بيــن منــاهج العلــوم المختلفــة والتربيــة الدينيــة الإسلامية. وبذلك فإن الدراسة غير معنيـة بالتكـامل أو الازدواجيـة أو غيرهـا من المصطلحات إلا في حدود ما يتطلبه العرض أو التناول.

منهج الدراسة وخطتها:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى، الذى يقوم على دراسة الواقع ووصفـه وتحليلة، وذلك بهدف البحث فـي واقـع المنـاهج التعليميـة فـي مـدارس التعليـم العام، وتحليها في ضوء ما ينبغى أن يكون بينها من اتساق من منظور تربوى إسلامي. كما تستخدم المنهـج التـاريخى فـي جـانب منهـا لتتبـع تحـول التربيـة الإسلامية من مفهومها الشامل إلى مادة دراسية في مراحل التعليم العام.

وتتبع الدراسة في محاولتها الإجابة عن الأسئلة التى طرحتها خطة تقوم على مراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة ومصادر الأدب التربوى الأخرى وذلك على النحو التالى:

١- تحول التربية الإسلامية من مفهومها الشامل إلى مادة دراسية في مراحل التعليم العام.

٢- جوانب عدم الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام.

٣- دواعى الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام.

٤- سبل إيجاد الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام:

١- تحول التربية الإسلامية من مفهومها الشامل

إلى مادة دراسية في مناهج التعليم العام من فضل الله الكبير على عباده، أن أتمم عليهم نعمته، ورضى لهم الإسلام دينا ﴿اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الإسلام دينا﴾[٢] ولا يمكن للإسلام كدين إلهى، أو ايديولوجية في حياة المسلمين أن يبلغ أهدافه، إلا من خلال ترجمة ما جاء فيه من مبادئ وأحكام وتعاليم وقيم إلى واقع حى يتمثله الأفراد في سلوكهم القولى والعملى. وهذا يعنى الحاجة إلى تغيير سلوك الأفراد وفقا للإسلام، وهذا التغيير لايتم إلا من خلال إعداد الإنسان وتنمية شخصيته

(٢) سورة المائدة: الآية ٣.

بشكل كامل، وعملية الإعداد والتنمية هذه تسمى التربية، وبذلك يتضح الارتباط الوثيق بين الإسلام والتربية. وليس غريبا أن يكون الإسلام دينا تربويا، فهو دين التحلية والتخلية، بمعنى أنه يتسهدف تحلية الأفراد بالسمات العقلية والنفسية والمزاجية التى تتفق مع منهج الله، وتخليتهم عن كل ما يخالفها من قول وعمل (هندى، ١٩٨٧، ص ١٤٧) فقد استطاع الإسلام في فترة وحيزة حين قامت دولته وطبقت أحكامه في الحياة، أن يربى نماذج من الناس اختلفت في مواصفاتها عما كانت عليه في الجاهلية، فأصبح من يحملون الإسلام في عقلية ونفسية ومزاج من نوع جديد. وعرفت بذلك المسلمين شخصية متميزة عن غيرها من الشخصيات وانتشر الإسلام انتشارا هائلا في الشرق والغرب، وتغيرت معه معالم الحياة، ومعالم المجتمعات التى تشكلت وفق ما جاء به القرآن الكريم وترجمه الرسول صلى الله عليه وسلم في سلوكه. وظلت التربية بشمولها جميع جوانب الحياة الوسيلة التى أمكن عن طريقها إعداد الأفراد الذين حملوا دعوة الإسلام إلى أطراف الحياة.

ولم تكن التربية الإسلامية آنذاك محدودة في مجالاتها، إذ لم تكن مدرسية بالمفهوم الضيق للتربية، وإنما كانت تربية شاملة، مدرسية ولا مدرسية، في المسجد وفي الشارع وفي المنزل، وفي ميدان القتال وفي الصلاة والزكاة والحج، وفي كل لحظة من لحظات النهار والليل، وأكبر من ذلك أن البرنامج التربوى الإسلامي يبدأ قبل ميلاد الإنسان بسنوات (عبود، ١٩٧٨، ص ١٩٩).

وما أن جاء العصر الأموى حتى كان أول خروج على النظام الإسلامي – الذى أتى به القرآن – حين أصبح نظام الحكم وراثيا، وانشقت نتيجة لذلك القيادة السياسية إلى شقين، فما يتعلق بالشئون السياسية استأثر به الحكام وما

يرجع إلى النواحى الخلقية والفكرية والروحية انتقلت أزمته إلى رجال العلم والفقه والتصوف: فأصبح فقهاء المسلمين وعلماؤهم روادهم في الشئون الروحية والخلقية والدينية، وأصبح الحكام قادتهم في الشئون السياسية (المودودي، ١٩٧٥، ص ٢٥).

وكان هذا الفصل بين السياسة والتربية بداية الازدواجية في الحياة الإسلامية، وإن كانت حدتها لم تكن ظاهرة على سطح الأحداث بشكل بارز، غير أن صورتها اتضحت بشكل أكبر في العصر العباسى، مع أن العصر العباسى تميز بطابع - كان قد افتقد في العصر الأموى - وهو المساواة بين جميع مواطنى الدولة، وتشجيع الخلفاء للعلم والعلماء حتى صار هذا التشجيع سياسة دولة، لا جهد فرد أو أفرد (أمين، ١٩٣٥، ص ١٧٨).

وبسبب ما كان لدى العباسيين من فائض في الرزق، جعلهم يتجهون إلى التجديد والتحسين، وإغداق الأعطيات على محبى العلم والعلماء. نشأت إلى جانب العلوم النقلية التى تتصل بالقرآن الكريم والسنة النبوية، علوم أخرى نتيجة لالتقاء الفكر الإسلامي بالفكر اليونانى والفارسى والهندى الوافد. وقد نتج عن هذا اللقاء بين الفكر الإسلامي والفكر الوافد مدارس فكرية متعددة، انحاز بعضها إلى هذا الفكر أو ذاك، وعكس بعضها الآخر لونا من التزاوج بين الفكر الإسلامي وغيره.

وبالرغم من ذلك كله، فقد ظلت التربية الإسلامية قوية في عطائها، وظهرت مؤسسات تربوية متخصصة إلى جانب المؤسسات التربوية التقليدية (الكتاتيب، والمساجد، والقصور)، وعرفت لأول مرة المدرسة بمعناها المعروف اليوم في القرن الخامس الهجرى على يد نظام الملك السلجوقى الذى أنشأ المدرسة النظامية في بغداد وغيرها من المدارس (مرسى ١٩٨١،

ص ٢٧) حيث أصبح للتربية النظامية نظـام إسـلامي يعتمـد فـي أساسـه علـى الكتاب والسنه ثم على الاجتهـاد، وقـد أدت الأحـداث التـى جـرت فـي الشـرق الإسلامي إلى خروج المسلمين عـن خـط الإسـلام الصحيـح، فضعـف حـالهم، وأغلق باب الاجتهاد في حياتهم، وتخلفت أحوال البلاد، ممـا أدى إلـى ضعـف التربية كنظام وفلسفة، وأغلـق النظـام الـتربوى بعـد أن كـان مفتوحـا، وصـار كتاب الله محفوظا على لسـان بعـض حافظيـه بعـد أن كـان يعيـش حياتـه فـي سلوك المسلمين (أبو العينين، ١٩٨٠، ص ٣١٢).

وبعد موت صـلاح الديـن الأيوبـى فـي القـرن السـادس الهجـرى وحتـى سقوط بغداد في أيدى التتار، غاصت الدولة الإسلامية في بحار التخلـف الـذى انعكس على التربية والتعليم في حياتهم، فقد عاش العالم الإسلامي مـن شـرقه إلـى غربـه، مصابـا بـالجدب العلمـى، وشـبه الشـلل الفكـرى، وأخـذه الإعيـاء والفتـور، واسـتولى عليـه النعـاس (عبـود، ١٩٨٠، ص ٤٢٤) وجـاء العصـر العثمانى الذى كان يشكل بنوره وظلامه الإطار الجامع للمسلمين، ممـا أغـاظ الغرب الـذى كـان يـترقب ضعـف الشـرق الإسـلامي لينتقـم منـه بعـد هزائمـه المريرة في الحروب الصليبية، وأخذ الفكر الجديد يزحف نحو الشرق محـاولا تأمين موضع قدم يبث من خلاله أفكاره، وصادف ذلك ضعف الدولة العثمانية التى عرفت بالمسألة الشرقية أو الرجل المريض، وبدأت مطامع الغرب تظهر بوضوح في الحملة الفرنسية على مصر التى قادها نـابليون علـى مصـر عـام ١٧٩٨م ثم الحملة الإنجليزية التى قادها فيرز عام ١٨٠٧م وسـيطر الاحتـلال الغربى على مصر، وبين يديه مدينة لاعهـد للشـرق بهـا، وزاد الطيـن بلـة أن العالم العربى كان في فترة ركود حضارى واجتماعى، سببه الأول عدم تطبيق الإسلام والالتزام بأحكامه، لذلك كان هو الطرف الضعيف فـي هـذا الصـدام؛

مما هيأه للتأثير بالثقافة الغربية وتشـرب أنماطهـا الوافدة: فبدأت دورة التقليد ومضاهاة الغربيين في كثير من أحوالهم، ودخل كل هـذا علـى مشـاعر النـاس وأذواقهم متخذا أسماء مختلفة كالتجديد والتقدمية والتهذيب والإصلاح ومسايرة العصر، انطلاقا من تيار فكرى تبناه بعض المفكرين العرب وهو الإصـلاح عن طريق تقليد الغرب في كل مـا فعل والأخذ عنـه فكـره وعاداتـه وتقـاليده وحضارته.

وتعدد دعاة الإصلاح ووقفوا اتجاهات ثلاثة:

الأول: ويدعوا إلى الأخذ بأساليب الحضارة الغربية وهم دعاة التغريب.

الثانى: ويدعو إلى الاحتفاظ بالتقاليد الإسلامية والمحافظـة علـى التراث وهم فريق متشدد سلفى.

الثالث: ويدعو إلى التوفيق بين الإسلام وبين حضارة الغرب وهم فريـق ليبرالي توفيقي (حسين، درت، ص ٢٥٤، ٣٢٧).

ولما سيطر المستعمرون على واقع الحياة في البلاد العربية تبنوا سياسـة تعليمية تقوم على المرتكزات التالية:

١- تكوين طبقة من العرب تشكل همزة الوصل بينهم وبين عامة النـاس لتعينهم في تنفيذ مصالحهم.

٢- إنشاء نظام من التعليم الحديث كـان مقصـورا علـى طبقـة معينـة أو للصفوة، دون أن يكون عاما يشمل جميع الناس.

٣- إهمال أنظمة التعليم الدينى وعدم دعمهـا مثـل الكتـاتيب والمـدارس الأولية الملحقة بالمساجد.

وقد أثرت هذه السياسة في حياة الناس، بحيث صار الفرد يتعرض في حياته إلى نمط من التربية لاتراعى الوجدان الإسلامي، أو المشاعر الإسلامية، دون أن تبقى من الإسلام إلا ما يتعلق بالأحوال الشخصية للناس، ومن شأن ذلك أن أصبحت الحياة في طابعها العام غريبة معاصرة، أما الحياة الخاصة للجماهير فظلت تعيش بموجب الثقافة والتعليم الدينى، ولما انتشرت المدرسة الحديثة، عرضت المواطن العربى إلى لون من التعليم الحديث غير الدينى الذى ألفه، فوجد الناس أنفسهم متأرجحين بين تعليم حديث وبين تعليم دينى، فحدث الصراع والازدواجية في حياتهم، لاسيما بعد أن لحظوا أن التعليم الدينى بات مهملا، في مقابل العناية والرعاية التى لقيها التعليم الحديث، الذى نال التشجيع من قبل السلطات المسئولة، كما نال خريجوه حظا أكبر من الوظائف التى حرم منها السواد الأعظم من خريجى التعليم والثقافة الدينية؛ مما جعل الناس يعزفون عن التعليم الدينى ويقبلون على التعليم الحديث، ويعلل على عيسى عثمان ذلك بقوله: لأنه العلم الذى صار يتوفر لهم أكثر من غيرهم، ولأنه ارتبط أكثر من غيره بالوظيفة والجاه، وبالتعليم العالى وبالمهن فيما بعد (عثمان، ١٩٨١، ص ٢٨٩).

وقد عملت الطبقة البديلة التى اصطنعها الاستعمار لتنفيذ مصالحه في الوطن العربى على تحديث الدولة ومؤسساتها، ومن بينها المؤسسة التعليمية، فأبقت على الدين دون أن تدعمه، متأثرة في ذلك بالإطار العام للفلسفة الغربية القائمة على الفصل بين الدين والحياة، لأن مهمة المدرسة في ضوء هذه الفلسفة الاهتمام بالتربية العقلية والتربية الاجتماعية للفرد، والعناية بكيفية إدماجه في المجتمع الذى يعيش فيه، بحيث يكون قادرا على تحمل مسئولية تطويره والنهوض به. إما التربية الأخلاقية والروحية فقد اقصيت عن

المدرسة، وصارت من مهمة المسجد أو البيت، وكان من نتيجة ذلك، أن اعتبرت التربية الإسلامية كجانب من جوانب المعرفة، التى يشتمل عليها المنهج الدراسى، حيث يتوجب على الطالب الالمام بها، من ناحية نظرية انسجاما مع مفهوم منهج المواد المنفصلة الشائع في مناهج التعليم الغربية، الذى يشمل موضوعات دراسية من بينها موضوع التربية الدينية.

وبسبب تجزئة المعرفة في هذا النظام إلى بلوكات منفصلة لاتجمع بينها فكرة توحدها في غاية واحدة، انفصل الدين في ذهنية هذا الطالب عن العلوم والمعارف، وخرجت هذه العلوم والمعارف عن الدين، وعزل الدين في زواية صغيرة خاصة به، شبيهة بالزاوية التى يحتلها في النظام الغربى، وصار هذا الطالب في فكره وتفكيره، يرى الحياة في الخارج رؤية مجزأة ويدرك ما فيها من أبعاد مختلفة من خلال الأجزاء المستقلة التى اكتسبها أصلا من تجزئة المعرفة ومن غياب فكرة كلية واحدة توحدها وتوحد غاياتها، فصار يرى الحياة مجالات متعددة غير مترابطة: فيرى المجال الدينى، ويرى المجال العلمى، ويرى المجال السياسى، ويرى المجال الاجتماعى، وغيرها من المجالات، وكأنها مجالات مستقلة منعزلة، بلا تماسك قوى يربط بينها في ذهنيته (عثمان، ١٩٨١، ص ٢٨٣). ولعل ما يؤكد ذلك ما أعطى للتربية الإسلامية من وزن في الخطة الدراسية من ناحية كمية. فالتربية الإسلامية من وجهة كمية تؤلف نصيبا بالنسبة إلى المواد الدراسية الأخرى يتراوح في المدارس الابتدائية ما بين ٣٠/١ إلى ٣٠/٤، وفي المدارس الإعدادية والثانوية ١-٣٤/٤ (مبارك، ١٩٧٠، ص ١٣٣).

وبتوضيح الباحث كيف تحولت التربية الإسلامية من مفهومها الشامل إلى مادة دراسية في مراحل التعليم العام يكون قد أجاب عن السؤال الأول للدراسة.

٢- جوانب عدم الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية:

من الصعوبة بمكان حصر جوانب عدم الاتساق بين المواد الدراسية المختلفة والتربية الدينية الإسلامية؛ لأن هذه المهمة تتطلب جهدا كبيرا من الأفراد والمؤسسات لإجراء دراسات ميدانية مع المعنيين بتنفيذ المناهج الدراسية والتعامل معها. ومع ذلك يمكن تصنيف هذه الجوانب في مجالين رئيسين هما: أهداف المناهج الدراسية ومحتواها، وعملية تنفيذ المناهج الدراسية وعرضها.

وفيمايلى بعض المؤشرات على عدم الاتساق في كل مجال.

أولاً: جوانب عدم الاتساق في أهداف المناهج الدراسية ومحتواها:

١- تضارب أهداف المواد الدراسية مع الأهداف التى تسعى التربية الدينية الإسلامية إلى تحقيقها، والتى تتمثل باختصار في تعزيز الإيمان بالله في نفوس المتعلمين، وتربية شخصياتهم بشكل متوازن، يؤهلهم للقيام بدورهم في الحياة من عمارة الأرض واستثمار ما في الكون لصالح أمتهم والنفع الإنسانى العام وفق شرع الله ومنهجه.

وهذا التضارب أمر طبيعى بالنسبة لمنطلقات التعليم في الوطن العربى، وقد أكده أكثر من باحث، فالتعليم لاينطلق من الأهداف التى تمثل حياة الأمة،

ولا يعمق العقيدة التى تقوم حياة الأفراد عليها، ولايؤدى وظيفة في إيجاد جيل راسخ الإيمان، مثقف القلب، قابل للتضحية والفداء في سبيل الأهداف والغايات الكبيرة في الحياة، بل إن أهداف التعليم في أى بلد عربى لاتختلف عن الأهداف المرسومة في مناهج أى دولة غربية؛ لأننا لانستمد أهدافنا من قيمنا وتراثنا وما يميزنا، بقدر ما نستمدها مما نترجم من العالم حولنا (محجوب، ١٩٨٦، ص ٤٩- ٥٠) والنتيجة هى أن مراحل التعليم كلها: عجزت عن أن تقدم للمتعلم هدف بناء نفسه أو هدف بناء أمته، وأنها شغلته بمعلومات ومناهج من شأنها أن تجعله شاكا مترددا حالما مضطربا ممزقا، فلا أجابت هذه المناهج عن حاجاته النفسية، ولا قدمت له هدف أمته الحقيقى في الحياة (الجندى، ١٩٨٢، ص ١٩٢).

ولعل هذا التضارب في الأهداف يتضح من خلال ذكر بعض الأمثلة من واقع المواد الدراسية.

الجغرافيا والتاريخ:

فإذا نظرنا إلى واقع هاتين المادتين في مدارسنا، نجد أنهما يقومان على القطرية، وتعميق الفواصل بين الوطن العربى وتجاهل جغرافية الأمة السياسية والاقتصادية وتناسى تاريخها، فتوحيان إلى نفس المتعلم أنه من المستحيل على هذه الأمة أن تكون واحدة أرضا وفكرا ومصيرا، يقول عجيل النشمى: وإذا كنا لانشك بأن تاريخ أية أمة يشترك في صياغة ملامح المناهج التربوية، ويحدد هوية الأمة، ويصبغ الأجيال بتلك الهوية فإن التاريخ المسطر اليوم في مناهجنا، لايشارك تلك المشاركة البناءة، ولا يساهم في إعادة هويتنا،

كأمة لها تاريخ مشرق واحد، هو التاريخ الإسلامي الذى به عرفنا الدنيا وعرفتنا (النشمى، ١٩٨٠، ص ٧١).

العلوم الطبيعية:

وإذا اتصل الأمر بدراسة العلوم الطبيعية، نجد أن هذه العلوم تختلف في تصورها عن تصور الإسلام، فهى لاتربط ما يتعلمه الطالب بالله وقدرته وآياته في الكون، ولا تبصره بالغاية من طلب العلوم وفق ما يحدد الإسلام، وكما يقول بعض الباحثين فإن أخطر ما قدمته للطالب: جعلت دراستها بديلا لمفاهيم دينه، فمزقت الوحدة بين قلبه وعقله؛ ذلك لأنها قدمت له تلك النظريات والفروض المتغيرة التى لم تثبت على أنها حقائق، فإذا به يقارنها بما جاء في مفاهيم الإسلام، فلا يعرف كيف يلائم بينها (الجندى، ١٩٨٢، ص ١٩٣).

الأدب:

وإذا وقفنا مع الأدب، نجد أنه لم يوظف لخدمة فكر الأمة وأهدافها، ولم يسر وفق منهج الإسلام، ولم يعكس محتواه الأدبى، لا بل ركب موجة المغايرة للدين وبث الأفكار المخالفة له، وروج لقيم هابطة لايقرها ولا يرضى بها. يقول أبو الحسن الندوي: وقد استغل الأدب في هذا العصر قوم لإهدار القيم الخلقية، وغرس الشك والنفاق في النفوس والمجتمع، وتزيين الفحشاء والمنكر، ونشر الأفكار الزائفة والفلسفات الهدامة (الندوي، ١٩٧٧، ص ٩٤).

٢- اشتمال محتوى المواد الدراسية على مفاهيم ومعارف وتصورات مخالفة للإسلام تقدم للطالب في صورة حقائق علمية. ولعل ذلك يتضح من خلال إيراد بعض الأمثلة من واقع المواد الدراسية.

العلوم الطبيعية:

يتضمن محتوى كتب العلوم على أفكار ومفاهيم مادية مستمدة من نظريات علمانية مخالفة للإسلام. ومن أمثلة المفاهيم الخاطئة تلك العبارات التى تجسد ما تذهب إليه نظرية النشوء والارتقاء التى لم تصل بعد إلى مرتبة الحقيقة العلمية، والتى تستهدف إنكار وجود الله من خلال نقض ما يقرره القرآن الكريم من أن الإنسان مخلوق لله في أحسن تقويم (هندى، ١٩٩٣، ص ٣٧). ومن هذه العبارات جاءت الطبيعة بكذا وكذا.. أو طورت الحيوانات نفسها لتتكيف مع الطبيعة.. إلخ. ومن شأن ذلك أن يرسب في أعماق الطالب مفهوم المادية، فيصدق أن الطبيعة تعمل تلقائيا، وأن العالم وجد صدفه، وأن المادة خالدة.

وفي المقابل يدرس الطالب في دروس التربية الدينية الإسلامية.. إن الله خالق كل شيء، وأن الإنسان خلقه الله في أحسن تقويم، وأن كل ما يجرى في الكون بأمر الله ﴿إنما أمره إذا أراد شيئا أن يقول له كن فيكون﴾[٣].

ويستمر هذا المسلسل من التناقض، حينما يتعلم الطالب في دروس التربية الإسلامية قوله تعالى: ﴿إن ربكم الله الذى خلق السموات والأرض في ستة

(٣) سورة يس: الآية ٨٢.

أيام ﴾[٤] ثم يتعلم في دروس العلوم: إن الأرض احتاجت ملايين السنين حتى تكونت. أو حينما يتعلم دليلا من القرآن على الخلق المتقن للكون والدقة المتناهية فيه: ﴿والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم ﴾[٥] ثم يتعلم في العلوم: أن الشمس ثابتة لاتتحرك.. وهكذا.

ويعلق على لبن هذه المشكلة في بحثه عن الغزو الفكرى في المناهج الدراسية في مجال العقيدة فيقول: فمن العجب أن يكون الكفر بالغيب في هذا العصر قائما على دعوى العلم، بعد أن صار العلم دليلا على وجود عالم الغيب، نقول هذا للذين لايؤمنون إلا بالمحسوس من أصحاب المذاهب الفلسفية المعاصرة (كالماركسية والبراجمانية والوجودية) ومنهم كبير مؤلفي كتابى الفلسفة والمنطق لطلاب الشهادة الثانوية، والذى شحن كتابيه هذين بعقائد مستوردة، أضلت مجتمعاتها القديمة والمعاصرة، والأدهى من ذلك أنه أضفى على تلك العقائد محاسن ليست لها، كما أخفى مساوئها التى ضجت منها مجتمعاتها. وفي نفس الوقت لم يتح الفرصة لعقيدتنا الإسلامية كى تقول كلمتها في تلك الانحرافات الفكرية حتى تحفظ على شبابنا الغض عقيدته ومثله (لبن، ١٩٨٧، ص ٥).

الرياضيات:

وإذا اتصل الأمر بمادة الرياضيات، فإن الطالب يتلقى في حصصها مسائل عن البنوك وفوائدها الربوية، ويتعمق في نفسه أن الحياة بدونها

---

(٤) سورة يونس: الآية ٣١.

(٥) سورة يس: الآية ٣٨.

لاتستمر. فيقضى جانبا من وقته وهو يقرأ ويحسب عن هذه الفوائد بأشكالها العديدة، ثم يتعلم في دروس التربية الدينية الإسلامية عن موقف الإسلام من الربا، وتحريمه له، وكيف توعد الله المتعاملين فيه بحرب منه فقال: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقى من الربا إن كنتم مؤمنين، فإن لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله﴾ (٦).

التاريخ:

لايختلف الوضع في مادة التاريخ عن غيرها من المواد، فالافتراءات التى بثت في الكتب المدرسية على التاريخ الإسلامي تعكس مخطط الدس على الإسلام كما عرضه عبد الرحمن الحجى في بحثه نظرات في دراسة التاريخ الإسلامي: الأعداء فيه محليون وخارجيون والأهداف القضاء على الإسلام بانتزاعه أو زعزعته، والبواعث الأحقاد والأطماع وسوء فهم أدى إلى أخطاء، والوسائل متنوعة على شكل سهام سددت نحو حصون الإسلام، وهى متشابكة متصلة مكملة منها: التشوية والتجهيل والتشكيك والتجزئة والإهمال (الحجى، ١٩٦٩، ص ١٥، ٢٣). فقد صور التاريخ الإسلامي للمتعلمين بأنه مسلسل من الحروب والدماء والمؤامرات والمكائد وعرضت قضاياه من غير تدقيق أو توثيق. فكم هوجم من يستحق المدح، ومدح من كان أهلا للهجوم.

ومن هنا تترسب في نفس الطالب خلة النفاق والشك، فبين عشية وضحاها ينقلب المدح ذما والتصفيق شجبا.. وفي المقابل لذلك كله يتعلم

(٦) سورة البقرة الآية ٢٧٩.

الطالب في حصة التربية الدينية الإسلامية نصوصا من القرآن والسنة، تحث على التروى في إصدار الأحكام، وعلى الصدق إذا حدث المرء أو أخبر، وعلى الأمانة إذا نقل أو تعامل. فمن يصدق إذن؟ ما يتعلمه في حصة التربية الدينية الإسلامية أم ما يتعلمه في غيرها؟ (الشحات، ١٩٨٧، ص ١٤٩٣).

ومن شان ما يتعلمه الطالب في مادة التاريخ: أنه لايبقى للمتعلم في قلبه من اعتزاز بماضى بلاده وأمجادها، ولا يبقى له أملا في بعث هذا الماضى ووصله بالحاضر، سوى التعلق بالحضارة الغربية والتنكر لماضيه وماضى أجداده (عزيز، ١٩٩٠، ص ٦٢).

ويرى محمد الأحمد الرشيد في بحثه عن واقع مناهج التاريخ الإسلامي وأثرها على تربية الأجيال، أن هذا الواقع لم يخلف إلا الصور السلبية في قيعان الذاكرة الغائرة، من صرر الدنانير للشعراء والمداحين، إلى السياف يدحرج الرءوس بين يدى الخليفة، هل تذكرون هذا النص، يلاحقنا في منهج التاريخ وفي منهج البلاغة والمطالعة، وغيرها إنى لأرى رووسا قد أينعت وحان قطافها وإنى لصاحبها، هل هناك قارئ أو دارس عربى لم يقرأ هذا النص أفهذا إذا نص مقرر على الأمة كلها أن تحفظه؟ فلماذا هذا النص بالذات، من قرره؟ ولما قرره؟ وأين قرره؟ وما الهدف على مستوى الأمة من تدريسه أفهذا انتقاء تاريخى لتكوين الحس التاريخى لدى الأمة تكوينا صحيحا؟ (الرشيد، ١٩٨٧، ص ١٤ - ١٥).

ثانياً: جوانب عدم الاتساق في عملية تنفيذ المناهج الدراسية وعرضها:

١- تناقض المعلمين في الفكر والتصور.لايخفى على أحد أهمية دور المعلم في تنفيذ المناهج الدراسية وبلوغ أهدافها. ويتوقف نجاح المعلمين في

هذا الدور، على صدق إيمانهم والتزامهم بالرسالة التى يحملونها وتعاونهم البناء في تعليمها. فالمناهج التعليمية تظل قاصرة عن تحقيق أهدافها، إذا لم تجد معلمين متعاونين، ينطلقون في عملهم من فكر الأمة وعقيدتها الإسلامية، وليس من أفكار ومذاهب فكرية مغايرة، تخالف بينهم في الآراء والجهود يقول أبو الحسن الندوي: إن نجاح أى منهج يتوقف على المعلم الذى ينفذه، إذ لا ينجح أى نظام تعليمى، ولا يوتي أكله مهما كان كاملا محكما إذا كان المعلمون مذبذبين متناقضى الفكرة، لاتتفق حياتهم مع رسالة الدين والعلم (الندوي، ١٩٧٧، ص ٢١ - ٢٢) فقضية الانفصام بين المعلم وبين الدين والعلم قضية خطيرة، تعكس واقع الازدواجية والتناقض بين الفكر والسلوك في الحياة التعليمية. يقول أبو الأعلى المودودي، إن بعث الروح الإسلامية في الطلبة يتوقف إلى حد بعيد على المعلمين وعلى علمهم، فالمعلمين الذين خلوا بأنفسهم من هذه الروح، بل كانوا معاندين لها، من حيث العلم والعمل كلاهما، فأنى يمكن أن تتبعث الروح الإسلامية في المتعلمين تحت نفوذهم وتأثيرهم (محجوب، ١٩٨٧، ص ١٠١).

ومن أسباب تناقض المعلمين في الفكر والتصور كما يرى عبد الغنى عبود: أن كثيرا من الأوساط التربوية في البلدان الإسلامية يسيطر عليها من كان من المتأثرين بمدارس أخرى غير إسلامية - أو من كان قاصرا في استيعاب معطيات الفكر الإسلامي وتوظيفها لخدمة أهداف التربية الإسلامية (عبود، ١٩٨٢، ص ٢٠٢).

ونتيجة ذلك في الحالتين ضعف أو انعدام الإتساق بين المواد الدراسية والتربية الدينية الإسلامية، بسبب اختلاف الآراء بين المعلمين، ثم تأثيره السلبى على المتعلمين.

ويؤكد محمد البوطى أن أى تعارض أو تناقص يظهر - كما هو عليه الحال - بين مادة الدين والمواد الثانية، أو بين آراء مدرسى الدين وآراء الآخرين، فإن من شأن ذلك أن يزج أفئدة الطلاب والبابهم في يم متلاطم من البلبلة والتردد والجهل... ثم يقول: ولكى تتصور معى مدى خطورة هذه البلبلة والتردد، عليك أن تتصور أعصاب الطالب وأفكاره، وهى تستقبل ما بين كل صباح ومساء خليطا من الآراء والمبادئ المتناقضة المتعاكسة، وهو يحمل على أن يعتقد بجميعها ويؤمن بها كلها. إن عملية التربية والتعليم من شأنها أن تصبح على هذا الشكل صراعا فكريا عنيفا، يقوم على أساس المد والجزر لأعصاب الطالب وتفكيره، لاينتهى من ذلك إلى شيء سوى الضجر والإرهاق والكفران بكل شيء وتلك كارثة تربوية عامة قبل أن تكون كارثة متعلقة بالتربية الدينية الإسلامية على الخصوص (البوطى، ١٩٩٠، ص ١٤٥ - ١٤٦).

٢- تعليم المواد الدراسية على النمط الأوربى:

إنطلاقا من اعتبار الممارسة جزءا من التصور، فإن الطريقة التى تعلم بها المواد الدراسية في مدارسنا تخالف ما يتبع في تعليم وعرض مادة التربية الدينية الإسلامية، وذلك لأن الطرق التى تعلم بها العلوم الأخرى تنطلق من تصور مخالف للتصور الإسلامي في التعليم فهذه الطرق مقتبسة في أصولها من التربية الغربية، دون أن يجرى عليها تعديل يناسب بيئتنا العربية. وكما يرى بعض الباحثين فإن التربية الإسلامية تعتمد أكثر من طريقة للوصول إلى المعرفة وتوصيلها للمتعلمين: فعالم الغيب لامجال للحواس أو التجريب في الوصول إلى حقائقه، والطريقة الوحيدة لمعرفة هذا العلم هو الوحى. أما عالم

الشهادة فإن أول منافذ المعرفة فيه هى حواسنا التى تتفاعل مع بيئتنا الطبيعية والاجتماعية (الفرحان وآخرون، ١٩٧٩، ص ٥٣). في حين أن طرق التعليم الغربية تعتمد على الحواس والتجريب، ولا تقر بمفاهيم الوحى أو عالم الغيب، ومن هنا يأتى التناقض بينها وبين ما يتبع في التربية الإسلامية من طرق. ولهذا يرى أنور الجندى ان اقتباس أساليب التربية والتعليم في التاريخ والأدب والعلم، قد أحدث أخطارا بعيدة المدى في النفس العربية (الجندى، ١٩٨٢، ص ١٤٤).

فالأقسام الأدبية في مدارسنا فيها من الأفكار الغثة والشاذة والهابطة، وتقدم للمتعلمين على أنها بضاعة المجتمع الراقى الذى يتصدر حضارة هذه الأرض اليوم، وواقع الناس يشهد له بذلك، وإلى جانب هذا الزخم كله تعرض بضاعة الإسلام كما يرى عجيل النشمى: في أطر خانقة تجعل وجودها وعدمه سواء – إلى حد ما – فلا المساحة التى أعطيت لها كافية لاستعراض ما تحمله من عقيدة وفكر وتاريخ، ولم ينتصب لتدريسها القدوة المؤثرة، ولم تجد لها في واقع المجتمع حيزا من التطبيق يساندها ويؤازرها، (النشمى، ١٩٨٠، ص ٤٩).

فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن تعلم الأدب على النمط الأوروبى كما يرى بعض الباحثين يتم بشكل مفصول عن أساس البيان ومصدر الأدب وهو القرآن الكريم، فإذا عرض له عرض له عن طريق مذاهب لا تؤمن بالوحى والنبوة، فهى لاتراه منزلا من عند الله، بل تراه من كلام البشر، وتحاكمه وفق مناهج النقد الأدبى كما يحاكم الغربيون التوراة والإنجيل (الجندى، ١٩٨٢، ص ١٤٥).

أما الأقسام العلمية في مدارسنا، فإن ما فيها من مواد تعليمية تعرض في إطار تجريدى خالص، يجعل منها أمرا منفصلا عن أى رابطة أو صلة إيمانية، فهى لم تبدأ من المشاهدة الصحيحة لما في الكون من مخلوقات، على درجة من الروعة والدقة والاعجاز، كأساس صحيح لتعلمها وتعليمها؛ حتى ينطلق منها تفكير المتعلمين فيرتاد أفاقا جديدة للعلم والمعرفة، ويقودهم إلى مزيد من الإيمان والهداية.

وبمناقشة الباحث لجوانب عدم الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية يكون قد أجاب عن السؤال الثانى للدراسة.

٣- دواعى الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية:

تواجه عملية تطوير التربية الدينية الإسلامية في الوطن العربى تحديا كبيرا يتصل بالاتساق بينها وبين مناهج العلوم المختلفة في مراحل التعليم العام، ولهذا فإن مواجهة هذا التحدى بايجاد الاتساق المطلوب مطلب ضرورى للدواعى والأسباب التالية:

١- واقع الفجوة القائمة بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية، الذى سبق أن كشفنا عن أهم جوانبها.

٢- وحدة المعرفة وتكاملها في الإسلام المنبثقة من نظرة الكلية عن الكون والإنسان والحياة فالتربية الإسلامية تنظر إلى حقول المعرفة نظرة شمولية، لاتفرق بين علوم كونية وشرعية كمعرفة وطريقة بحث وتفكير (الفرحان وآخرون، ١٩٧٩، ص ٥١) فالعلم في الإسلام كما يرى العقاد: يتناول كل موجود، وكل ما يوجد: فهو أعم من العلم الذى يراد لأداء الفرائض والشعائر، لأنه عبادة كالصلاة ونحوها، إذ أنه خير عبادة أن يهتدى الإنسان

إلى سر الله في خلقه، وأن يعرف حقائق الوجود في نفسه ومن حوله (العقاد، د. ت، ص ٥٤-٥٥). وهكذا يكون العلم في الإسلام.. علم الدين والدنيا معا وحتى علم الدنيا ذاته مادام يحقق أهداف العلم كما شرعها الإسلام، فإنه يعتبر من علم الدين أيضا (بكر، ١٩٨٣، ص ٣٠) وبسبب شمول نظرة الإسلام إلى العلم والمعرفة: فإن المنهج التعليمى في التربية الإسلامية يتسم بالتكامل، بل إن بعض العلماء يرى أن المنهج التعليمى الإسلامي هو أبرز المناهج التكاملية على الإطلاق، مقارنة بغيره من المناهج الأخرى (متولى، ١٩٩٢، ص ٢٣٠).

والإسلام حين يفتح للتربية الإسلامية مجال التكامل والنظرة الجامعة فإنه يحرر الإنسان من ذلك التمزق والاضطراب، الذى تفرضه المناهج الغربية التى تتناول الكائن البشرى تناولا مجزءا فرجال التربية يعالجونه بعيدا عن رجال الأخلاق، ورجال الدين يعالجونه روحيا ويغفلون عن جوانبه الأخرى، والبعض يحاكمه على أساس العقل فيغلق جانب الوجدان والروح، أما الإسلام فإنه يعالج الكائن البشري ككل متكامل ولذلك فإن أبرز ما يتميز به منهج التربية الإسلامية هو وحدة الاتجاه وتكامل النظرة، استمرارا من الفطرة والتقاء بالروح والعقل جميعا (الجندى، ١٩٨٢، ص ١٦٤).

٣- طبيعة التربية الدينية الإسلامية وما تستدعيه أهدافها ورسالتها من مساندة المواد الدراسية الأخرى، ويرجع سعيد إسماعيل ذلك إلى: أن الدين ليس مجرد مادة معرفية يقف الأمر فيها عند حدود العلم والبيان، ولكن الدين سلوك وطريقة للحياة. وهو بهذا المعنى لايقدر عليه معلم واحد في حصة معينة، وإنما يصبح مسئولية جميع المعلمين بدرجات متفاوتة في مختلف الأوقات. ومن هنا لزم أن تتخلل هذه الطريقة مناهج الدراسة لهؤلاء المعلمين

وإلا فكيف نطالب فاقد الشيء أن يعطيه (إسماعيل، ١٩٧٦، ص ١٠٧). ويؤكد باحث آخر هذا الأمر فيقول: ينبغي أن نفهم أن مادة التربية الدينية ليست مادة تخصصية لاتعني غير المهتمين بها... بل ينبغي أن نفهم أنها تدخل كل مادة تعليمية، وأنها الأسلوب الوحيد المؤثر تأثيرا مباشرا في الوجدان والضمير والأحاسيس، التأثير الذى ينعكس حركة إيجابية صالحة تبذر الخير وتجنى السعادة والطمأنينة (النشمى، ١٩٨٠، ص ٤٧).

٤- عدم ملاءمة التعليم الغربى بنظرياته التى يقوم عليها لمتعلمنا ولواقع مجتمعنا، حتى نقتبس مناهجه ونعمل بها أو ننسج على منوالها، وذلك لعدة أمور هى:

أ- أن هذه النظريات معارضة للإسلام، يقول وحيد الدين خان.. من الأخطار التى تهدد مجتمعنا الإسلامى، النظريات التى يتزعمها معارضو الدين، والتى بنيت على أسس بيولوجية ونفسية وتاريخية، وهى من صنع دارون وفرويد وماركس وغيرهم (خان، ١٩٨٤، ص ١٥).

ب - أن هذه النظريات تجارب بشر يخطئ ويصيب، فهى ليست حقائق نهائية أو مطلقة بل تفسيرات لظواهر طبيعية وغير طبيعية. وكما يرى زهير الكرمى: فالحقائق العلمية، حقائق نسبية، قابلة للتحويل والتغير والنقد (الكرمى، ١٩٧٨، ص ١٧٤).

جـ- أن هذه النظريات بحكم كونها مناهج أرضية من صنع البشر، عاجزة عن النظر إلى طبيعة الإنسان بشكل متكامل ومتوازن. يقول محمد متولى شعراوى: فترى مناهج تتعامل مع الإنسان على أنه روح تبغى الخلاص فتدير ظهرها للحياة والأحياء، وأخرى تتصوره جملة من الغرائز والشهوات الشرهة إلى الاشباع فيقع التصادم والصراع، وثالثة تراه ترساً في

آلة أو فردا في قطيع، ورابعة تجعله سيدا مقدما لايحول بينه وبين رغباته حائل ولو كانت عقائد الأمة وقيمها ومصالحها (شعراوى، ١٩٧٦، ص ٣).

د- فشل هذه النظريات في بلادها بدلالة واقع التربية ومخرجاتها في المجتمعات الغربية، ولعل خير ما يوضح هذا الفشل قول بعض الباحثين: ونظرة إلى واقع المجتمعات الغربية تكفل الحكم على معطيات التربية فيها. فهناك التحلل الخلقى، والإحساس بالضياع، والرغبة في الانتحار والعدم، وارتفاع معدلات الجريمة وتحدي القانون والعنف.. إلخ (العمرى، ١٩٨٥، ص ١١٦).

هـ- إن تبنى النظام التربوى الغربى أو الشرقى يعكس شخصية مستقلة، لها إطارها الفكرى والعقائدى والتاريخى المستقل الذى يميزها عن سواها، وشخصيتنا الإسلامية لايمكن أن تنمو وتتبلور في إطار من تلك الأطر، لأن لها فكرها وعقيدتها وتاريخها. وكما يرى عجيل النشمى: وإذا لم نرد إلا الانتساب لتلك النظم التربوية فلن نكون إلا واحدا من اثنين، إما مقلدين تقليدا محضا، وحينئذ يذوب مالنا من فكر وعقيدة وتاريخ، وإما أن نكون بين بين، نأخذ من زادهم جزءا ومن زادنا جزءا آخر، فنكون شخصية مزدوجة منفصمة إلى اتجاهين، وليست مدركة ولا مستفيدة من أحدهما، وفي ظنى أننا إلى الصف الثانى أقرب من الأول، وما يعايشه ويعانيه شبابنا اليوم من التذبذب واللا إنتماء، مرجعه هذا الخلط المتنافر في تركيبتنا التربوية (النشمى، ١٩٨٠، ص ٤٨).

٥- ربط بلدان العالم علومها بعقيدتها وتعليمها بمذهبها وفلسفتها في الحياة. ولعل تجربة الدولة الشيوعية (الاتحاد السوفيتى سابقا) خير مثال على ذلك. فروسيا باعتبارها دولة عقائدية لم تسمح باستيراد منهج من مناهج

التعليم خارج المعسكر الشيوعى، ولا بإدخال العلوم والآداب التى نشأت في حضانة المربيين البرجوازيين أو الارستقراطيين، والتى طمعت بأفكارهم ونزعاتهم وطرق تفكيرهم، ويخاف منها إضعاف العقيدة الشيوعية أو التشكيك فيها، وعملت على إخضاع جميع العلوم والآداب النظرية فيها والتطبيقية، حتى علوم الطبيعة والجغرافيا والتاريخ لمبادئها الشيوعية ونظرات قادتها ومؤسسى دعوتها (الندوي، ١٩٧٧، ص ٥٤). وبذلك استطاعت روسيا أن توفق بين العلوم التى احتاجت إليها والمبادئ التى آمنت بها، وتجعل منها وحدة متكاملة متناسقة، ولم تترك فجوة بين الحياة التى تعيشها أو تسعى إليها، وبين المبادئ التى تؤمن بها وتدعو إليها بحماسة (الندوى، ١٩٧٧، ص ٦٥).

وكذلك نجد البلاد الرأسمالية الغربية، لاتسمح بالمناهج التعليمية التى تبذر بذور الشيوعية والاشتراكية المتطرفة، وتستهزئ بفكرة الملكية وتثميره الثروة وتنظيمها على غير أسس الشيوعية الماركسية: ولم يقتصر الأمر على هذا الحد، فقد أصبح قادة التربية والتعليم في الغرب لايرون استيراد منهج تعليمي من بلد إلى بلد، حتى ولو كانا يلتقيان في النظرة الواحدة للإنسان والحياة والكون. فلا تفكر انجلترا في استعارة المناهج التعليمية من فرنسا ولا فرنسا من انجلترا. وبالرغم من اللقاء في اللغة والثقافة والمذهب البروتستانتى بين أمريكا وانجلترا، فإن الموجهين لسير التعليم في أمريكا، لا يرون استيراد المناهج التعليمية من بريطانيا، ومن رأيهم أن نظام التعليم ليس من البضائع التى تستورد من بلد إلى بلد. يقول المربى الامريكى الدكتور كونالت في كتابه (التربية والحرية): إن عملية التربية ليست عملية تعاط وبيع وشراء، وليست بضاعة تصدر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل، إننا في فترات من التاريخ

خسرنا أكثر مما ربحنا باستيراد نظرية التعلم الانجليزية والأوروبية إلى بلادنا الأمريكية (الندوي، ١٩٧٧، ص ٥٧ - ٥٨).

وإضافة إلى هذا، فقد أوصت لجنة السياسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية بوجوب تخلل القيم الخلقية والدينية جميع جوانب المنهج، وإدخالها في الحياة الكلية للمدرسة كجزء حيوى من أجزاء البرنامج المدرسى كله (الناقة، ١٩٨٠، ص ٨).

وبمناقشة الباحث لدواعى وأسباب الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية يكون قد أجاب عن السؤال الثالث للدراسة.

٤- سبل إيجاد الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية:

عكست كتابات التربوين والمفكرين في الوطن العربى السبل التى يمكن من خلالها إيجاد الترابط والاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام، وهذه السبل هى:

أولاً: أسلمة المناهج الدراسية بجميع أبعادها:

ويتطلب هذا الحل التغيير الجذرى، للمناهج والكتب المدرسية المعمول بها، وإعادة بنائها وفق التصور الإسلامي للعلم والمعرفة. وهذا الحل ينطلق من دواعى وأسباب إيجاد الاتساق التى سبقت الإشارة إليها، إضافة إلى ما تواجهه التربية والتعليم في الوطن العربى من أزمة حادة، بدليل فشلها في إعداد الإنسان العربى بالمواصفات المطلوبة إزاء التحديات القائمة والمنتظرة للأمة العربية. وقد عبر عن ذلك بعض الباحثين بقوله: وإذا قلنا أن هناك

أزمـة فـي تربيـة الإنسـان العربـى... وإذا قلنـا أن التربيـة العربيـــة وبخاصـة النظامية لم تكون المواطن الصالح والنافع لنفسه ووطنه وأمته وللإنسانية، فقد يبدو حكمنا هذا جائرا وكأنما أطلقناه دون حجة دامغة أو تـبرير معقول. غير أن هناك معيارا لايختلف اثنان في صدقه وجدواه، يمكننا الاعتمـاد عليـه دون اللجوء إلى دراسات المسح والمقابلة والاستطلاع، وهـذا المعيـار هـو الوضـع القائم للأمة العربية الذى يصلـح أن يكـون حالـة تـدرس، حيـث تتوفـر أحـوال الحالة ومعطياتها للمعالجة والملاحظة (يوسف، ١٩٨٠، ص ٢).

كما ينطلق هذا الحل، من فشـل مشـاريع تطويـر المنـاهج العديـدة، التـى مست الشـكل بـالتحوير دون أن تنـال الجوهـر بـالتغيير، وفـي كـل مـرة يتسـع الخرق على الراقع من غير جدوى، يقول أنور الجندى: إن كل محاولـة لرتـق الثوب الخرق بقطعة من هنا أو هناك هى محاولة باطلة، فلابد من إعادة منهج التربيـة والتعليـم علـى أسـاس قرآنـى إسـلامي أصيـل (الجنـدى، ١٩٨٢، ص ٢١٥).

وقد عبر المعهـد العـالمى للفكـر الإسـلامي عـن أسـلمة المنـاهج بمفهـوم أسلمة المعرفة فعرفـة بأنـه: تشـكيل العلـوم الحديثـة ضمـن الإطـار الإسـلامي ومبادئه وغاياته، حتى تستعيد الشخصية الإسلامية الرؤية الإسلامية والمنهجية الإسـلامية وتسـترد التربيـة الإسـلامية صفاءهـا وتتبيـن معالمهـا ومسـالكها، ويسـتعيد الوجـود الإسـلامى الفـردى والجمـاعى جديتـه وفاعليتـه فـــي الحيـاة والوجود (المعهد العالمى للفكر الإسلامي، ١٩٨٨، ص ٢٦).

ويرى محمد حامد الأفندى أن الأسلمة: هـى منهجيـة الرجـوع إل كتـاب الله تعالى وإلى سنة النبى صلى الله عليه وسلم، من خلال إعادة نظرة شـاملة وفورية في جميع المناهج التعليمية في البلدان الإسلامية، مما يكفل تنقيتها مـن

الشوائب الدخيلة عليها، وتطهيرها من الأخطاء الفاحشة المذكورة فيها، وأن تحل محلها الخصائص العلمية الصحيحة كما وردت في القرآن الكريم والسنة الشريفة، وذلك لإلغاء ازدواجية التعليم، واتباع أساليب المصادر الإسلامية في تطبيق التربية الإسلامية (الأفندى، ١٩٨٠، ص ٣).

ويتفق محمد حامد الأفندى إلى حد كبير، مع ما ذهب إليه حمدى عطيفة الذى يرى أن أسلمة المناهج تعنى: وضع مناهج العلوم من حيث أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتعلمها وعملية تقويمها، في إطار من التصور الإسلامي الذى يتضمن تصحيح ما تتضمنه مناهج العلوم من مفاهيم وتصورات غير إسلامية، وتوضيح الخطأ في تلك المفاهيم ووضع المفاهيم والتصورات التى تتضمنها مناهج العلوم في قالب إسلامي (عطيفة، ١٩٨٦، ص ٢٦).

ورغم الحاجة الماسة إلى طرح أسلمة المناهج، كحل جذرى لمشاكلنا، وما ينطوى عليه من أبعاد دينية وتربوية، إلا أنه أمر يصعب تحقيقه من وجهة نظرنا لسببين هما:

١- أنه يتطلب قرارا سياسيا على مستوى كل قطر عربى. وهذه القضية لاتخفى على القارئ الكريم بكل جوانبها.

٢- أنه لو كتب لهذا الطرح أن يرى النور، فكيف يمكنه أن يشق طريقه في بيئة كلها صدود وحدود، ونحن نرى العالم من حولنا يخنق أى بادرة لنهضة إسلامية ويكتم أنفاسها بكل جبروت وعناد، يقول أبو الأعلى المودودى: في مثل هذه الحالة التى تقبض فيها على مصير العالم بيد من حديد حضارة وتربية تقومان على أساس إنكار شرع الله، يصبح من العسير أن تجد فكرة الحياة وشق تعاليم الإسلام. بما ينبثق عنها من مبادئ ومثل

وقواعد للسلوك طريقها إلى قلوب النـاس وأفكـارهم (المـودودى، ١٩٨٢، ص ١٧) وإلى حين توافر الظروف المواتية لتحقيـق أسلمة المنـاهج فـي السطور والصدور وضمن الواقع الحياتى بجميع جوانبه القائم على الإسلام، يظل الحل الآخر بديلا ممكنا على الأقل في هذه الظروف.

ثانياً: تطوير مناهج وكتب المواد الدراسية من منظور إسلامي:

ومن شأن هذا التطوير أن يقوى الروابط بيـن المـواد الدراسية ويجعلها متآزرة في تحقيق أهداف التعليم في المراحل الدراسية، بحيث لاتكون المنـاهج التعليمية مجرد آلات صماء لتعليم القراءة والكتابـة ونقل المعلومـات مبعثرة، لاتربط بينها وحدة، ولا تجمع بينها غاية، ولا يسيطر عليها إيمان وعقيدة، بـل علـى العكس مـن ذلك تصبـح منظومـة مـن المعرفـة، تصـل بيـن الحـاضر والماضى، وتربط المعلومات بفكر الأمـة وواقعها، وتدعـم العقيـدة الإسـلامية بالعلم والمنطق والدليل والحجة.

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عدد من الإجراءات وهى:

١- تطوير أهداف المواد الدراسية، وذلك على النحو التالى:

أ- إعادة النظر في الأهداف التعليمية للمواد الدراسية التى يستشف منهـا أى تعارض مع مفاهيم الإسلام وصياغتها من جديد.

ب- ربط أهداف المواد الدراسية مع أهـداف التربيـة الدينيـة الإسـلامية، بحيث تعكس هذه الأهداف مفاهيم الإسـلام وتصوراتـه فـي أى مـادة أو مقـرر وعلـى مستوى أى صـف دراسـى، وهـذا يتفـق مـع منحـى إحـدى الدراسـات الأجنبية التى تسـتهدف ربـط التعليم المهنـى بـالمواد الدراسية الأخـرى، عـن

طريق ربط أهداف هذا التعليم بأهداف المواد الدارسية الأخرى، وقد أكدت أن من شأن ذلك أن يوفر أعظم دافعية ليكون التعليم المهنى جزءا من أى مقرر وفي أى صف دراسى (Finn, 1979).

جـ- تأكيد القيم والاتجاهات من دراسة العلوم واكتساب المعارف بحيث تكون الغاية منها تحقيق الإيمان بالله تعالى وعبادته واستثمار ما في الكون من خبرات لصالح الأمة والإنسانية جمعاء.

٢- تطوير محتوى كتب المواد الدراسية وذلك بمايلى:

أ- تنقية محتوى كتب هذه المواد من أى تعارض مع المحتوى المقدم في مادة التربية الدينية الإسلامية، ومعيار ذلك هو أصول العقيدة الإسلامية ومفاهيمها. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الإجراءات التالية:

١- إعادة النظر في بعض الحقائق الواردة في مناهجنا الدراسية على أساس أنه ليست هناك حقائق مطلقة في العلم، وأن الحقيقة الخالدة المطلقة هى وجود الله وما عداه في الكون نسبي.

٢- تمحيص موضوعات المناهج الدراسية بحيث تتمشى مع روح الإسلام دون الإخلال بالبناء العلمى لهذه المناهج ومنطق موضوعاتها.

٣- إبراز المفهوم الإسلامي لبعض الموضوعات المطروحة ضمن المحتوى الدراسى في المواد الدراسية المختلفة.

٤- إعادة صياغة بعض المفاهيم الواردة في الكتب المدرسية، مما يكون غامضا أو خاطئا، بحيث تتفق هذه الصياغة مع التصور الإسلامي.

وقد أكد الباحثون هذه الإجراءات ودعوا إليها ومنهم: (الحجى ١٩٦٩، الندوي ١٩٧٧ الفرحان وآخرون ١٩٧٩، النظامي ١٩٨٠، المودودي ١٩٨٢، النشمي ١٩٨٢، الشحات ١٩٨٧، غنايم ١٩٨٧، البوطي ١٩٩٠).

٥- عدم الاكتفاء بذكر الحقائق المجردة في محتوى الكتب المدرسية بل لابد من الإشارة إلى دلالتها العلمية المرتبطة بقدرة الله تعالى ومعجزاته المبثوثة في النفس البشرية وآفاق الكون الواسع وما فيه من مخلوقات عجيبة، من خلال الآيات القرآنية الكريمة، يقول عجيل النشمى: إن خلق الله كتاب مشاهد، وما أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم هو الكتاب المقروء، وكلاهما يهدى إلى غاية واحدة، وهى أن كل شيء مرده إلى الله سبحانه وتعالى. فكتاب الله المقروء، يوجه النظر إلى كتاب الله المشاهد وهو الكون وما فيه من بدائع الخلق وعظيم الآيات... فالعلم هو الطريق إلى الإيمان وهو وسيلة ترسيخه فالعجائب التى يشاهدها الباحثون في العلوم الطبيعية من خلال دراساتهم تدل دلالة قاطعة على أن هناك تصميما وقصدا في كل شيء، وأن ثمة برنامجا ينفذ بحذافيره طبقا لمشيئة الخالق عز وجل (النشمى، ١٩٨٢، ص ٨٠) ومن الأمثلة التى يسوقها القرآن الكريم لحقائق العلوم ودلالتها العملية المرتبطة بقدرة الله تعالى: ﴿قل انظروا ماذا في السموات والأرض﴾[٧]، ﴿فلينظر الإنسان إلى طعامه أنا صببنا الماء صبا﴾[٨]، ﴿أفلم ينظروا إلى السماء فوقهم كيف بنيناها وزيناها﴾[٩].

---

(٧) سورة يونس الآية ١٠١

(٨) سورة عبس الآية ٢٤.

(٩) سورة ق الآية ٦

وفي هذه الآيات نرى القرآن الكريم يطلب العلم ويلح في طلبه، ونرى فيه هذا العلم المطلوب وذلك الربط بمصدر العلوم والحياة وهو الله. فمطلوب النظر إلى الطعام وما فيه من عجائب ودقائق في تركيبه ومع ذلك لاننسى مصدر ذلك أنا صببنا.. ومطلوب النظر والتفكير في السماء وما فيها، ومحاولة معرفة كل ما يتصل بها من مدارك وعلوم، وفي نفس الوقت لاننسى من أوجدها على هذه الشاكلة (كيف بنيناها وزيناها..) وهكذا منهج القرآن من أوله إلى آخره.

ب - ربط مادة التربية الدينية الإسلامية بالمواد الأخرى، ببيان أحكام الدين فيما يعرض من قضايا المناهج الدراسية. فعلى سبيل المثال لا الحصر ما أورده السيد الشحات من واقع كتاب التوحيد لطلاب السنة الثالثة الإعدادية باليمن والسعودية بعنوان «طعامنا» (ملحق الدراسة)، حيث يجد القارئ النماذج بين مادة الدين والعلوم الأخرى، بأسلوب متنوع، فيه تشويق في العرض، وحث للمتعلم على المشاركة الفعلية والوجدانية والحركية لهذا المنهج (الشحات، ١٩٨٧، ص ١٤٩٨ وما بعدها).

٣- تطوير طرق التعليم والمعالجة في المواد الدراسية وفق النظرة الإسلامية وذلك بمايلى:

١- التوجيه الإسلامي لطرق التعليم. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ- استخدام طرق وأساليب التعليم المستمدة من التربية الإسلامية في تدريس المواد الدراسية وهى التعليم بالعمل والممارسة، والقصة، والقدوة، والموعظة، والملاحظة والمقارنة وضرب الأمثال والحوار والجدل، وحل

المشكلة، وقد ذكرت أمينة أحمد حسن أن خطوات التفكير العلمـى فـي المنهـج السماوى قد سارت وفقا لمايلى:

- إعداد الذهن للتفكير عن طريق الجدال والمناقشة.
- استخدام الحواس للوصول إلى المعرفة (الملاحظة والاستبطان).
- إدراك العلاقة بين الظاهرة ومسبباتها (الاستدلال العقلى).
- اسـتخدام التفكـير المنطقـى (مرحلـة العقـل) (غنـايم، ١٩٨٧، ص ١٤٦٨).

ب - معالجة الموضوعات الدراسية في إطار شامل متكامل ينطلـق مـن التصور الإسلامي لتعزيز إيمان المتعلمين بالله تعالى والوقـوف علـى مظـاهر قدرته وعظمته.

جـ- الربط بين الجانب النظرى والتطبيقى في المـواد الدراسـية والتـأكيد على السلوك في التعليم باعتباره غاية التربية والتعليم.

د- الإكثار من الاستدلال النقلى والعقلى على القضايا التى تتناولهـا هـذه العلوم مع ذكر الأدلة والشواهد من تاريخنا الإسلامي وحياة علماء المسلمين.

هـ- إبراز القيم الدينيـة الإسـلامية فـي الأنشـطة المدرسـية، حتـى يكـون الجو العام للمدرسة مفعمـا بـروح الإسـلام، خاصـة فـي ظـل الصـراع القيمـى والثقافى الذى نشهده في هذا العصر، وقد أظهرت هذا التوجه إحدى الدراسات الأجنبية التى ذكرت أن مـن أغـراض المدرسـة اليـوم أن تعكـس كيـف يكـون التأثير الضمنى للقيم الدينية للمجتمع والمعلمين على المنهج والعملية المدرسـية اليومية، وتقترح الدراسة أنه في مجتمع متعدد الثقافات ينبغى أن تصبـح القيـم الدينية صريحة، كما أنها تدعو إلى محاورة جادة بين المعلمين والآبـاء حـول القيم والفضيلة في المدرسـة (Rowell, 1989).

كما أكدت دراسة أخرى أهمية القيم الدينية في الحياة المدرسية، لتجنب الازدواجية بين ما يعطى في المدارس الخاصة والمدارس العامة. حيث بينت أن نمو المدارس الخاصة قد جاء كرد فعل لمعالجة المدارس العامة للقيم الدينية (Lines, 1986).

٢- إعداد المعلم من منظور إسلامي:

ويتم ذلك على مرحلتين:

أ- عقدت دورات تأهيلية إنعاشية للمعلمين في الميدان، بهدف تبصيرهم بأهمية وضرورة الاتساق بين مناهج المواد الدراسية والتربية الدينية الإسلامية، وتعريفهم بالاستراتيجيات الممكنة لتحقيق ذلك.

ب - اختيار المعلمين الجدد ذوى المواصفات المطلوبة للعملية التعليمية وفق المنهج الإسلامي، بحيث يكون هؤلاء الطلاب المعلمين من ذوى التحصيل العالى في امتحان الشهادة الثانوية العامة، ومن أهل التقوى والفضيلة وحب العلم والعمل، الذين يحملون الإسلام كمبدأ وغاية في حياتهم عن قناعة وإيمان صادق، ولديهم الاستعداد والقدرة على تعليمه للناشئة، وبث روحه وفكره في العلوم التى يعلمونها، بحيث يربطون بين العلم المشاهد، وبين الإيمان بالخالق المبدع سبحانه وتعالى، وهذا الربط هو أخطر وأهم ما في القضية، وهو الكفيل بالصياغة الإيمانية العميقة للمتعلمين وإعداد معلم تتوافر فيه هذه الصفات، يتطلب مراجعة لمناهج إعداد المعلمين، لتقوم على أسس إسلامية سليمة، ولتنتج المعلم العالم المؤمن بالإسلام ومنهجه في الحياة بحيث تتضح هذه الأسس في الجوانب المختلفة لعملية إعداد المعلم، وهى الإعداد العلمى الأكاديمى، والإعداد الثقافى العام، والإعداد المهنى التخصصى،

وبحيث يشمل برنامج إعدادهم على إطار مرجعى يربط الدين ومفاهيمه بالمواد التى يعلمونها، وهو ما أشارت إليه إحدى الدراسات الأجنبية التى هدفت إلى تعريف أصول العقيدة لجميع الأطفال، عن طريق تزويد المعلمين بإطار مرجعى يمكن استعماله للتفكير أو الحديث عن العقيدة والدين في جميع دروسهم. Myers & Martin, 1993 وناقشت دراسة أخرى تدريس القيم الدينية في الأدب الذى يعلم في غرفة الصف، وبينت الاستراتيجيات التى يمكن للمعلمين إتباعها في هذا الصدد (Suchor & Suhor, 1992).

وقد حاول محمد البوطى أن يلخص حل مشكلة التناسق التى اعتبرها خطيئة، حين ربط عملية تمحيص الكتب المدرسية من الزيغ الفكرى والعقائدى بعملية تمحيص المدرسين بإبعاد ذوى الأفكار الهدامة منهم فقال: ولا شك أن تجنب هذه الخطيئة يتوقف على شرطين اثنين: أولهما: أن تمحص جميع الكتب المدرسية على اختلاف موادها من ما قد يوجد فيها من الزيغ الفكرى والعقائدى بحيث يتضافر جميعها على ايجاد محور فكرى وعقائدى واحد.

ثانيهما: أن يمحص المدرسون ممن قد يوجد بينهم من دعاة الأفكار الهدامة وأصحاب العقائد الخرافية الزائفة فيحال بين هؤلاء وبين عقول النشء (البوطي، ١٩٩٠، ص ١٤٦).

وبمناقشة الباحث لسبل ايجاد الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية يكون قد أجاب عن السؤال الأخير لهذه الدراسة.

خلاصة الدراسة وتوصياتها:

حاولت هذه الدراسة سبر غور طبيعة الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية في مراحل التعليم العام في الوطن العربى، وتبين من مناقشة أسئلتها أنه نتيجة لما مرت به الأمة من ظروف تاريخية ضاغطة باعدت بينها وبين الحضارة مثلما باعدت بينها وبين الإسلام، فقد تحولت التربية الإسلامية من مفهوما الشامل لجوانب الحياة وعلومها إلى مادة دراسية في مراحل التعليم العام، تأثراً بمفهوم منهج المواد المنفصلة الشائع في مناهج التعليم الغربية.

كما تبين أن مناهجنا تعانى في واقعها من تضارب وفجوة فيما بينها، بسبب عدم الارتباط والاتساق، وأن جوانب عدم الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية تنحصر في مجالين هما:

أولاً: جوانب عدم الاتساق في أهداف المناهج الدراسية ومحتواها، متمثلة في تضارب أهداف المواد الدراسية مع أهداف التربية الدينية الإسلامية، وفي اشتمال محتوى المواد الدراسية على مفاهيم ومعارف وتصورات مخالفة للإسلام فى صورة حقائق علمية.

ثانياً: جوانب عدم الاتساق في عملية تنفيذ المناهج الدراسية وعرضها، متمثلة في اختلاف آراء بعض المعلمين مع آراء معلمى التربية الدينية الإسلامية، وفي تعليم المواد الدراسية على النمط الغربى في إطار تجريدى منفصل عن أى رابطة أو صلة إيمانية.

وقد كشفت الدراسة عن جملة من دواعى وأسباب إيجاد الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية التى أشارت إليها البحوث

والدراسات، على اعتبار أن هذا الاتساق مطلب ضرورى لتطوير التربية الدينية في الوطن العربى وتحقيق أهدافها.

وأظهرت الدراسة أن سبل إيجاد الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية هى:

أولاً: أسلمة المناهج الدراسية بجميع أبعادها، عن طريق التغيير الجذرى لهذه المناهج وكتبها وفق التصور الإسلامي للعلم والمعرفة. وتبين أن هذا الأمر يصعب تحقيقه في ظل الأوضاع القائمة.

ثانياً: تطوير المناهج والكتب المدرسية من منظور إسلامي وذلك عن طريق:

أ- إعادة النظر في أهداف المواد الدراسية وربطها مع أهداف التربية الدينية الإسلامية، وإبراز القيم والاتجاهات من دراسة العلوم المختلفة، لتحقيق الإيمام بالله تعالى واستثمار ما في الكون لخير الأمة والصالح العام للإنسانية.

ب - إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية، بتنقيته من أى تعارض مع المحتوى المقدم في مادة التربية الدينية الإسلامية، وربط مادة التربية الدينية الإسلامية بالمواد الأخرى، بابراز المفهوم الإسلامي للموضوعات والقضايا المطروحة فيها.

جـ- إعادة النظر في طرق ومعالجة المواد الدراسية، باستخدام طرق وأساليب التعليم المستمدة من التربية الدينية الإسلامية، وتبصير المعلمين بأهمية وضرورة هذا الاتساق أثناء الخدمة، وباختيار المعلمين الجدد من ذوى المواصفات المطلوبة.

وفي هدي هذه النتائج فإن الدراسة توصى بمايلى:

١- إجراء دراسات ميدانية للكشف عن جوانب عدم الاتساق بين مناهج المواد الدراسية والتربية الدينية الإسلامية من خلال الوقوف على آراء المعلمين والطلاب.

٢- تشكيل فرق وطنية من الخبراء والمختصين لحصر المفاهيم الخاطئة المخالفة للإسلام في محتوى كتب المواد الدراسية وإعادة صياغتها من جديد وفقا للإسلام.

٣- التأكيد على دور المعلمين في إيجاد هذا الاتساق عن طريق عقد دورات تأهيلية أثناء الخدمة لتبصيرهم بدواعى الاتساق بين مناهج العلوم المختلفة والتربية الدينية الإسلامية وسبله الممكنة وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة أهدافا ومحتوى واختيارا للطلاب الجدد.

٤- إبراز القيم الدينية الإسلامية في الأنشطة المدرسية حتى يكون الجو العام للمدرسة مفعما بروح الإسلام.

٥- التنسيق بين مؤلفى كتب التربية الإسلامية ومؤلفى كتب المواد الدراسية الآخرى في ايجاد الاتساق بين محتوى هذه الكتب.

ملحق الدراسة

﴿ فلينظر الإنسان إلى طعامه ﴾ صدق الله العظيم

في بطون الأمهات:

س: كيف تتغذى في بطون أمهاتنا؟

جـ: إذ تكونت النطفة داخل الرحم، وجهها الرزاق إلى مكان رزقها، الذى أعده برحمته لها، فلتلتصق في جدار رحم الأم في المكان المعد للالتصاق، وبعد الالتصاق تذوب بتدبير الحكيم فتتمكن تلك النطفة من الاتصال بدماء الأم مباشرة، فتتغذى من غذاء الأم، ويستمر الأمر كذلك حتى يخرج الطفل من بطن أمه، وهو لايزال متصلا بالأنبوبة: (الحبل السرى) التى تتغذى بواسطتها تسعة أشهر ثم تقطع تلك الأنبوبة (الحبل السرى) بعد خروج الطفل من رحم أمه.

من الثديين:

س: ومن أين يأكل الطفل بعد قطع مورد غذائه (الحبل السرى)؟

جـ: إن خالق الإنسان حكيم، عليم، خبير، فهو ما قدر إخراج الطفل إلا بعد أن يكون له جهازا هضميا، مستقلا يتكون من: فم، بلعوم، مرئ، معدة، بنكرياس، أمعاء دقيقة وكبد، وأعد له موردا جديدا لطعامه: إنه الثدي الذى بدأ يمتلئ باللبن بعد خروج الطفل ولم يكن به لبن من قبل ثم أعطاه جهازا هضميا قويا.

إعداد الطعام للإنسان:

س: كيف يتم إعداد طعام الإنسان؟

جـ: قد رأينا كيف أعد الطعام للإنسان في المرحلتين السابقتين الحبل السرى والثديين، وأما الآن فإعداد الطعام يتم بصورة أشمل، وتساهم في إعداده كثير من المخلوقات.

أ- التربة:

أما التربة فقد أعدها خالقها إعدادا دقيقا، يجعلها صالحة لنمو النبات، وركبها بحيث يسهل انتقال ما فيها من مواد إلى النباتات، وتشارك ملايين البكتريا، وهى كائنات حية صغيرة لاترى في إعداد التربة وتهيئتها.

قال تعالى: ﴿والأرض مددناها وألقينا فيها رواسى وأنبتنا فيها من كل شيء موزون وجعلنا لكم فيها معايش ومن لستم له برازقين﴾ (١٠).

ب - البذور الأولى:

والبذور أعدها الله لتحويل تراب الأرض إلى أشجار ونباتات تتغذى عليها، فالجذور أخذناها من أشجار ونباتات، والأشجار أخذت من بذور سابقة، وهكذا حتى تقف الإرادة الحكيمة، إرادة الرازق الذى خلقنا محتاجين للطعام وهيأه، وخلق كل أسبابه فالذى دلنا على الغذاء قد أوجد الأصول الأولى، التى أخذنا منها بذورنا التى نبذرها في التربة فإذا نزل المطر، انفلقت البذور وشقت الأرض في اتجاهين متعاكسين.

---

(١٠) سورة الحجر الآيتين ١٩، ٢٠.

س: وهل يكفى اللبن وحدة للغذاء؟

جـ نعم فلا يخلو اللبن من أى مادة غذائية (نشوية أو دهنية أو بروتينية أو أملاح أو فيتامينات) ومن لطيف التدبير أن اللبن يتناسب مع معدة الطفل تناسبا دقيقا، فيزداد تعقيدا كلما ازدادت المعدة قوة وقدرة على هضم الطعام.

من الأرض:

س: ومن أين يأكل بعد أن ينقطع لبن الأم؟

جـ: إن خالق الإنسان حكيم، خبير، بعد فترة اللبن تأتى فترة أخرى هى التغذى على ما أودع الله في هذه الأرض من حبوب وثمار ولحوم، وقد خلق الله هذه المصادر الغذائية على الأرض بما يكفى حاجة الناس قال تعالى: ﴿وقدر فيها أقواتها في أربعة أيام سواء للسائلين﴾ (١١).

أى أن الله قدر في الأرض أقوات جميع ما عليها من مخلوقات، وإذا كان المورد للطعام هو الأرض، فإن الله قد أعد الجهاز الهضمى المناسب لما في الأرض من طعام، فأمده بأسنان قوية قاطعة، وممزقة، وطاحنة إلى أعلى لتكوين الشجرة، وإلى أسفل لتكوين قواعدها المثبتة، وعرقوها الممتصة للغذاء.

جـ- البحار والرياح والسحب:

لكن تلك البذور في جوف التراب الجاف لن تنبت. فكّون الله البخار مصدراً للمياه، وأرسل الرياح تثير سحابا، مما يتصاعد من أبخرة عظيمة فوق البحار، ثم لتسوقه إلينا سيولا طائلة عظيمة وبرحمة من

(١١) سورة فصلت الآية ١٠.

الخالق يسقط نطفا صغيرة لاسيولا دافعة أو جبالا من برد، ثم يجريه الخالق أنهارا ويسلكه وينابيع من مياه جوفية قريبة، حفظها الله بصخن من الصخر، حتى لاتغور في الأعماق.

قال تعالى: ﴿وهوالذى يرسل الرياح بشرا بين يدى رحمته حتى إذا أقلت سحابا ثقالا سقناه لبلد ميت فأنزلنا به الماء فأخرجنا به من كل الثمرات كذلك نخرج الموتى لعلكم تذكرون﴾ (١٢).

الهواء والليل والنهار:

وبغير الهواء وحرارة الشمس، ما كنا وجدنا حبة أو ثمرة أو شجرة، ولو أن الشمس كانت دائما ساطعة لاحترقت جميع النباتات، ولكن تعاقب الليل والنهار بانتظام دائم، يعمل باذن ربه، على تنشيط تكوين الغذاء في النهار والراحة في الليل.

قال تعالى: ﴿فالق الاصباح وجعل الليل سكنا والقمر حسبانا ذلك تقدير العزيز العليم﴾ (١٣).

المادة الخضراء:

وفي النباتات مادة خضراء مكونة من نقط صغيرة خضراء، كل نقطة هى مصنع للغذاء، وتأخذ جميع المواد الخام السابقة، وتكون منها الغذاء، فتأخذ الأملاح والمعادن والماء من التربة، (وثانى أكسيد الكربون) من الهواء، والحرارة من الشمس وتصنع من الجميع سكرا أوليا، ثم تحول السكر إلى المواد الغذائية الصالحة لتغذيتنا وتغذية أنعامنا.

---

(١٢) سورة الأعراف الآية ٥٧.

(١٣) سورة الأنعام الآية ٩٦.

قال تعالى: ﴿ وهو الذى أنزل من السماء ماء فأخرجنا به نبات كل شيء فأخرجنا منه خضرا نخرج منه حبا متراكبا ومن النخل من طلعها قنوان دانية وجنات من أعناب والزيتون والرمان مشتبها وغير متشابه انظروا إلى ثمره إذا أثمر وينعه إن في ذلكم لآيات لقوم يؤمنون ﴾ (١٤).

مناقشة:

ألا يتصف الذى وجه النطفة إلى مكان الالتصاق بدم الأم، وكون أنبوبة الاتصال، وأوصل الغذاء إلى الطفل من دم أمه وهو في ظلمات الرحم بأنه: حكيم، عليم، خبير، رزاق، رحيم؟

ألا يتصف الذى أخرج الطفل من بطن أمه، وقد كون جهازه الهضمى المناسب المحكم، وأجرى له غذاء من الثديين متناسبا مع أطوار نمو الجهاز الهضمى بأنه المدبر، العليم، المقيت، الحكيم؟ ألا يتصف الذى كون الأسنان المتناسبة مع طعام الأرض والذى خلق التربة الصالحة والبكتريا العاملة في خدمة النبات، وخلق البذور وخلق البحار وطير الماء، وأرسل الرياح فتثير سحابا وساقة إلينا، وأنزله نطفا وأجراه أنهارا ظاهرة، وسلكه ينابيع قريبة وحفظه مياهاً جوفية، ليست غائرة، وخلق الشمس وقلب الليل والنهار، وأنشأ المادة الخضراء العجيبة؟

ألا يتصف بأنه الخالق العظيم، الخلاق، القادر، الرازق، المسيطر القوى، العليم، الحكيم؟

---

(١٤) سورة الأنعام الأية ٩٩.

فاشهد إذن أيها المسلم، كما تشـهد مخلوقـات اللـه، بـأن لهـذا الكـون ربـا حكيما، خالقا، قادرا، رازقا، رحيما، خبيرا، عليما، مدبرا، قويا مسيطرا عظيما هو الذى ملات آياته الأرض والسماء.

قال تعالى: ﴿ فلينظرِ الإنسان إلى طعامه، أنا صببنا الماء صبا، ثـم شققنا الأرض شقا، فأنبتنا فيها حبا وعنبا وقضبا وزيتونا ونخلا وحدائق غلبا وفاكهة وأبا، متاعا لكـم ولأنعامكـم ﴾[١٥].

(١٥) سورة عبس الآيات ٢٤ - ٣٢.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

(١) أبو العنين خليل، (١٩٨٠)، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، القاهرة دار الفكر العربى.

(٢) إسماعيل، سعيد (١٩٧٦)، أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

(٣) الأفندى، محمد حامد (١٩٨٠)، نحو مناهج إسلامية، دراسة مقدمة إلى ندوة الخبراء التربويين، مكة المكرمة.

(٤) البوطى، محمد (١٩٩٠)، تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث، دمشق، مكتبة الفارابى.

(٥) الجمالى، فاضل (١٩٨٠)، الفلسفة الربوية في القرآن، بيروت، دار الكتاب الجديد.

(٦) الجندى، أنور (١٩٨٢)، التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، بيروت الكتاب اللبنانى.

(٧) الحجى، عبد الرحمن (١٩٦٩)، نظرات في دراسة التاريخ الإسلامي، بيروت، دار الإرشاد.

(٨) الحمادى، يوسف (١٩٨٧)، أساليب تدريس التربية الإسلامية، الرياض، دار المريخ.

(٩) الرشيد، محمد (١٩٨٧)، مناهج عرض التاريخ الإسلامي وأثرها على تربية الأجيال، رسالة الخليج العربى، العدد (٢٢)، السنة السابعة.

(١٠) السرخى، إبراهيم (١٩٨٧)، البرنامج الموحد لتدريس التاريخ الإسلامي والبرنامج الموحد لتدريس الجغرافيا الإسلامية، رسالة المعلم، العددان (٥، ٦) المجلد (٢٨) كانون الأول.

(١١) الشحات، السيد (١٩٨٧)، موقع الدين من مستقبل التعلم المصرى، من بحوث نحو مشروع حضارى تربوى، التربية الحديثة، الجزء الرابع.

(١٢) العقاد، عباس، (د. ت)، التفكير فريضة اسلامية، القاهرة، دار النهضة العربية.

(١٣) العمرى، أكرم ضياء (١٩٨٥)، التراث والمعاصرة، كتاب الأمة، الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية.

(١٤) الفرحان، اسحق وآخرون (١٩٧٩)، نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعلم، عمان، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.

(١٥) الفرحان، اسحق (١٩٨٦)، أزمة التربية في الوطن العربى من منظور إسلامي، عمان، دار الفرقان.

(١٦) القرضاوى، يوسف (١٩٨٥)، الرسول والعلم ط٢، بيروت، مؤسسة رسالة.

(١٧) الكرمى، زهير (١٩٨٧)، العلم ومشكلات الإنسان المعاصر، عالم المعرفة، الكويت.

(١٨) المحجوب، عباس (١٩٨٧)، نحو منهج إسلامى في التربية والتعليم، عجمان، مؤسسة علوم القرآن.

(١٩) المعهد العالى للفكر الإسلامي (١٩٨٨)، الوجيز في أسلمة المعرفة، سلسلة إسلامية المعرفة (٣)، هيرنون، فرجينا، الولايات المتحدة الأمريكية.

(٢٠) المودودي، أبو الأعلى (١٩٨٢)، المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم، ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي.

(٢١) المودودي، أبو الأعلى (١٩٧٥) الإسلام اليوم، القاهرة، دار التراث العربى للطباعة النشر.

(٢٢) الناقة، محمود (١٩٨٠)، نظرة في مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام، بحث مقدم لندوة الخبراء التربويين، مكة المكرمة.

(٢٣) النحلاوى، عبد الرحمن (١٩٨٢)، التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، بيروت، المكتب الإسلامي.

(٢٤) النجار، زغلول، (١٩٧٧)، أزمة التعليم وحلولها الإسلامية، من أبحاث المؤتمر العالمى الأول للتربية الإسلامية، مكة، جامعة الملك عبد العزيز.

(٢٥) الندوى، أبو الحسن (١٩٧٧)، التربية الإسلامية الحرة، بيروت، مؤسسة الرسالة.

(٢٦) النشمى، عجيل (١٩٨٠)، معالم في التربية، الكويت، مكتبة المنار الإسلامية.

(٢٧) النظامى، محمد (١٩٨٠)، دور المناهج الإسلامية في إعداد الإنسان، رسالة المعلم السنة (٢٣)، العدد الرابع، كانون أول.

(٢٨) أمين، أحمد (١٩٣٥)، فجر الإسلام، الجزء الأول، ط٣، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

(٢٩) بدوي، أحمد (١٩٧٨)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بيروت، مكتبة لبنان.

(٣٠) بكر، عبد الجواد (١٩٨٣)، فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، القاهرة دار الفكر العربى.

(٣١) جامعة الدول العربية (١٩٦٥)، الإدارة الثقافية، قسم التربية، حلقات توحيد أسس المناهج الدراسية في البلاد العربية، القاهرة.

(٣٢) حسين، محمد محمد (د.ت)، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، القاهرة، المطبعة النموذجية.

(٣٣) خان، وحيد الدين (١٩٨٣)، السلام والعصر الحديث، بيروت، دار النفائس.

(٣٤) رابح، تركى، (١٩٧٨)، دراسات في التربية الإسلامية والشخصية الوطنية، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

(٣٥) سلطان، محمود (١٩٧٩)، بجوث في التربية الإسلامية، القاهرة، دار المعارف.

(٣٦) شعراوي، محمد متولى (١٩٧٦)، منهج التربية في الإسلام، القاهرة، دار الاعتصام.

(٣٧) شموط، أسامة وأحمد الخطيب (١٩٨١)، محاولات توحيد وتطوير المناهج الدراسية في البلاد العربية (دراسة ميدانية)، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تونس، إدارة التربية.

(٣٨) عبود، عبد الغنى (١٩٧٧)، في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى.

(٣٩) عبود، عبد الغنى (١٩٧٨)، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، ط ٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

(٤٠) عبود، عبد الغنى (١٩٨٠)، الأيدولوجيا والتربية، القاهرة، دار الفكر العربى.

(٤١) عبود، عبد الغنى (١٩٨٢)، التربية الإسلامية في القرن الخامس عشر الهجرى، القاهرة، دار الفكر العربى.

(٤٢) عبد الموجود، محمد عزت واخرون (١٩٨١)، اساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر.

(٤٣) عثمان، على (١٩٨١)، النظام التعليمى السائد في المجتمعات الإسلامية واستبداله بنظام إسلامي، مجلة الإنماء العربى للعلوم الإنسانية (الفكر العربى)، السنة الثالثة، العدد ٢١، بيروت.

(٤٤) عزيز، محمد الصالح (١٩٩٠)، لصالح من شوه التاريخ الإسلامى، الوعى الإسلامي، العدد ٣١٠، مايو.

(٤٥) عطيفة، حمدى (١٩٨٦)، اسلمة منهج العلوم الدراسية: تصور مقترح، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر.

(٤٦) غنايم، مهنى (١٩٨٧)، نظرية التربية الإسلامية ومتطلبات تطبيقها على التعليم في مصر، من ابحث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى، التربية الحديثة. الجزء الرابع.

(٤٧) قطب، محمد على، (١٩٨٣)، أولادنا في ضوء التربية الإسلاميه، القاهرة، مكتبة القرآن.

(٤٨) لبن، على (١٩٨٧)، الغزو الفكرى في المناهج الدراسية في العقيدة، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر.

(٤٩) مبارك، محمد (١٩٧٠)، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، بيروت، دار الفكر.

(٥٠) متولى، مصطفى (١٩٩٢)، مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، الرياض، دار الخريجى للنشر والتوزيع.

(٥١) محجوب، عباس (١٩٨٦)، مشكلات الشباب والحلول المطروحة والحل الإسلامي كتاب الأمة (١١)، الدوحة، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية.

(٥٢) مدكور، على (١٩٨٤)، نظريات المناهج العامة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

(٥٣) مرسى، محمد (١٩٨١)، التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة، عالم الكتب.

(٥٤) هندى، صالح (١٩٨٧)، تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الأردن، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٥٥) هندى، صالح (١٩٩٣)، دراسات في الثقافة الإسلامية ط٩، عمان، دار الفكر.

(٥٦) يوسف، عبد القادر (١٩٨٠)، أزمة التربية في الوطن العربى، (محاضرة الموسم)، مدينة العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

(1) Finn petter, (1979), Integratting Career Education into subject Area class rooms, NASSP - Bulletin, 62, 417, pp. 64 - 70.

(2) Hohmann, Manfred, (1974), The curriculum and its Construction, Education, Vol. 9-10, Institute for Scientific Co-operation, Germany.

(3) Lines, Patrica, (1986), The New private Schools and their Historic purpose, Phi Delta Kappan, V 67, N 5, Jan, pp. 373-379.
(4) Major, David and Donald B.Cochrance, (1972), Education and Relevance, A philoophical Analysis, New York, David Mckay Co., Inc.
(5) Myers, Barbara, Martin, Mary, (1993), Faith Foundations for Laa of our children, Young Children, V 48, N2, Jan, pp. 49-55.
(6) Rowell J. (1989), form Implict to Explict: Religiously Informed Values in public Schools, Religion & public Education, V 16, N 3, Fall, pp. 335 - 337.
(7) Suhor, Charles, Suhor, Bernard (1992), Teaching Values in the Literature Class romm: A Debate in print A public school view, Acatholic school View, office of educational Research and improvment (Ed), washington, DC.
(8) Vieth, paul H., and Others (1952), The Curriculum of Religious Education A symposium, Religion In Education, Vol, 47, pp. 307-372.