مشكلات التعليم الديني ومناهج العلوم الشرعية
في مؤسسات التربية الإسلامية.

بقلم الأستاذ يوسف سلوم
طالب دكتوراه في الجامعة اللبنانية
المعهد العالي للدكتوراه
youssef.salloum981@gmail.co

مشكلة التعليم الديني في المعاهد والجامعات الشرعية التابعة للمؤسسة الرسمية الدينية السُنيّة في لبنان.
ملخص الدراسة: منذ حملة نابليون على مصر عام ١٧٩٩ والبعثات العلمية التي أرسلها محمد علي باشا الى الغرب والعالم العربي والإسلامي يعيش صدمة الحضارة والبحث عن أسباب التردي والعوامل المساعدة على الخروج من المأزق. انقسمت الآراء حول أسباب التخلف عن الركب الحضاري بردها الى أسباب عديدة منها الحالة السياسة والاستبداد أو بردها الى الحالة الثقافية التي لعب الدين الإسلامي فيها الدور الأبرز. سلّط الضوء نهاية القرن التاسع عشر على إصلاح التعليم العام والتعليم الأزهري بشكل خاص كمدخل للنهوض وإصلاح المجتمع. استمرت دعوات إصلاح التعليم الديني طيلة القرن العشرين، كانت هذه الدعوات خجولة تأتي من داخل المجتمع الإسلامي والسلطة السياسية حيناً ومن داخل المؤسسة الدينية حيناً آخر ترتفع وتيرتها وتخف بحسب احتكاك أو اصطدام السلطة السياسية بالحركات الدينية السياسية منها أو التنظيمات السلفية الجهادية. إثر أحداث الحادي عشر من أيلول ٢٠٠١ وصعود نجم تنظيم القاعدة بدأت دعوات إصلاح التعليم الديني الإسلامي أكثر إلحاحاً وقد أتت هذه المرة بمطلب عالمي. اصطدمت محاولات إصلاح التعليم الديني مجدّداً بباروناتِ المؤسسات الدينية ومنظري الحركات الإسلامية وبدا كأن أي محاولة لإصلاح مناهج التعليم الديني خضوع إسلامي للمطلب الأمريكي والغربي. إثر اندلاع الربيع العربي نهاية العام ٢٠١١ وبروز نجم فظائع تنظيم الدولة الإسلامية "داعش" بدأت دعوات إصلاح التعليم الشرعي مطلب شعبي، ثقافي، سياسي، وديني داخلي من أجل الخروج بمناهج جديدة تحاكي العصر وروحية الشريعة ومقاصده والخروج بحلة جديدة للمناهج الشرعية التي يعود زمن تأليفها الى ما لا يقل عن أربعمائة عام. ربما يكون هذا الإصلاح المدخل الأساس للقضاء على التطرف الديني وتصحيح مسار الحركات الإسلامية عامة والجهادية منها خاصة.

Résumé: Depuis la campagne de Napoléon contre l'Égypte en 1799 parmi tous les expéditions scientifiques envoyées par "Muhammad Ali Pacha",et le monde arabe et islamique vit le traumatisme de la civilisation, la recherche des causes de la détérioration et des facteurs qui permettent de sortir de l'impasse.Les opinions étaient partagées sur les raisons de l'échec, notamment la situation politique et la tyrannie, ou de la réaction à la situation culturelle dans laquelle la religion islamique jouait le rôle le plus important. La fin du XIXe siècle a mis en exergue la réforme de l'éducation publique et de l'enseignement azhar en tant que passerelle vers le progrès et la réforme de la société. Les appels à une réforme de l'enseignement religieux sont poursuivis tout au long du XXe siècle. Ces appels ont été timides de la part de la communauté islamique et de l'autorité politique à un moment donné et du sein religieux d'autre part. À la suite des événements du 11 septembre 2001 et de la montée d'al-Qaïda, les appels à une réforme de l'éducation religieuse islamique ont commencé de manière plus urgente et ont suscité une demande mondiale. Les tentatives de réforme de l'enseignement religieux s'heurtèrent à nouveau aux barons des institutions religieuses et aux théoriciens des mouvements islamiques, et toute tentative de réforme des programmes d'enseignement religieux apparut comme une soumission de l'Islam aux revendications américaine et occidentale. Après le déclenchement du Printemps arabe en 2011 et l'émergence des atrocités commises par l'Etat islamique (ISIS), les appels à une réforme de l'éducation islamique ont suscité une demande populaire, culturelle, politique et religieuse consistant à proposer de nouveaux programmes reflétant l'âge et l'esprit de la chariaa et ses objectifs au moins quatre cents ans. Cette réforme pourrait être le principal point de départ pour éliminer l'extrémisme religieux et corriger le cours des mouvements islamiques en général et des mouvements djihadistes en .particulier

كلمات مفتاحية:

التربية: هي سياسة الشيء وإصلاحُه، أو تنميتُه وإيصاله إلى الأهداف المطلوبة. تختلف مبادئ التربية باختلاف التصور الذي نكونه عن الانسان ومصيره التي تتم وفق رؤية وفلسفة معينة. أما التربية الإسلامية فهي عملية بناء الانسان وتوجيهه لإعداد شخصية وفق منهج الاسلام وأهدافه في الحياة، وإعداده إعداداً روحياً أخروياً، ومادياً دنيوياً.

التطرف: هو الغلو والإسراف أو الشطط بعيدًا عن التوسط والاعتدال. وللتطرف أشكال متعدّدة تطرف معرفي: وهو أن يتعلق الشخص بفكرة أو أفكار معينة يعتبرها من الثوابت المطلقة، ولا يتقبل المناقشة أو إعادة النظر فيها. تطرف وجداني: وهو شعور حساس طاغ نحو شيء معين يجعل الشخص مندفعاً في اتجاه معين دون تبصر. تطرف سلوكي: وهو المغالاة في تصرفات ظاهرية معينة تخرج عن الحدود المقبولة، عبر إرغام الآخرين على التقيّد بالفكرة إما بالقهر أو العدوان.

منهاج: هو الطريق الموصل بصحيح النظر الى المطلوب، وبالمعنى العلمي هو مجموعة الإجراءات التي ينبغي اتخاذها بترتيب معين لبلوغ هدف معين.

الدراسة: سعي منظم في ميدان معين يهدف الى اكتشاف الحقائق والمبادئ، وعملية فكرية تقوم على تقصي العلومات المتوافرة عن موضوع معين وترتيبها بصورة جديدة تجعلها أكثر وضوحا.

المقدمة:

لم يكن مجال إصلاح المناهج التعليمية الدينية في العالم العربي والإسلامي مثار جدل ونقاش مثلما هو عليه اليوم، ولئن كان هذا المطلب عادة ما كان يساق من داخل المجتمع الإسلامي إلا أنه في نسخته الجديدة أصبح مطلباً عالمياً، عربياً، وإسلامياً خاصة بعد أحداث ١١ أيلول ٢٠٠١ وبروز التنظيمات "الجهادية" الراديكالية كتنظيم القاعدة ثم صعود نجم أبنائها السبعة خاصة تنظيم دولة العراق الإسلامية المتحول لاحقاً الى تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام المعروف بداعش وما أحدثه هذه التنظيم من فظائع استند في تبريرها الى النصوص الدينية والمرجعية الشرعية الأمر الذي جعل المنظومة الفكرية الإسلامية بما فيها المرجعية القيمية لها وترجمتها التربوية والتعلمية في مرمى المراجعة والنقد فارضة على المجتمع الإسلامي تحديات جديدة ذات طبيعة مختلفة تتصل بما أفرزه الواقع من أسئلة وإشكاليات ربما لم تطرح من قبل. هذا الأمر دفع الباحثين والمفكرين والمنظّرين والنقّاد الى البحث في عوامل وأسباب وخلفيات نشوء هذه الحركات

من خلال البحث في المظاهر السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والتربوية لبيئة أفراد هذه التنظيمات. بناء على ما تقدم ارتأينا في هذه الدراسة أن نتناول بالبحث المظهر التربوي في شِقه التعليمي المنهجي الصفي محاولين مقاربة مشكلة التعليم الديني في المعاهد والجامعات الشرعية في لبنان خاصة أنّ أكثر الأبحاث حول مشكلة التعليم الديني تناولت المنهجية التعليمية الدينية في المدارس الرسمية أو الخاصة في لبنان، هذه الدراسات لا تكشف في رأينا كثيراً عن جوهر المشكلة، في حين أنّ مقاربة البحث في منهجية التعليم الشرعي في المعاهد والجامعات الدينية ربما تكون أكثر جدوى وأقرب الى تلمّس المشكلة.

فهل تعاني التربية الدينية فعلاً من خلل في منظومتها التعليمية؟ إذا كان الأمر كذلك فمن المسؤول عنها؟ وأين تتجلى معالمها؟ وإذا كان ثمة مشكلة، فهل هي مشكلة بيداغوجية؛ أم أنها مشكلة بنيوية لم تعرف حقيقتها إلا بعد خروج الجماعات الجهاديات الراديكالية الى دائرة الضوء؟ أم أنّ الأمر ليس سوى دعاية وتجنّ على المنهجية التعليمية الدينية ومرجعيتها التراثية سوّقت لها الآلة الليبرالية العالمية وحلفائها المحلّيين؟ هل تملك مؤسسات التربية العربية والإسلامية رؤية استراتيجية واضحة لنظام التعليم تأخذ بعين الاعتبار أصولها الحضارية وعمقها التاريخي وتواصلها الثقافي، وفي الوقت نفسه تأخذ بعين الاعتبار حاجاتها التنموية المعاصرة ورسالتها المستقبلية في استئناف مسيرة الحضارة الإنسانية؟

إنّ الحديث عن واقع التعليم في المعاهد والجامعات الإسلامية السُنية في لبنان يمكن من خلال تقسيمه الى قسمين: التعليم الديني الرسمي؛ والتعليم الديني الخاص. يأتي هذا التعليم سواء الرسمي منه أو الخاص في مستويين: التعليم الجامعي؛ والتعليم ما قبل الجامعي. يبلغ عدد معاهد التعليم الشرعي ما قبل الجامعي الخاص حوالي خمسة عشر معهداً دينياً تقريباً تتبع في أغلبها جمعيات ومؤسسات بعضها منقطع الصلة بوزراة التربية والتعليم العالي وجُلّها منقطع الصلة والتنسيق مع المؤسسة الدينية الرسمية من حيث المناهج الدراسية والإشراف التربوي، مع العلم أنّ خريجي بعض هذه المعاهد يعودون بوجه أو بآخر ليصبوا لدى المؤسسة الدينية الرسمية تعلّماً ووظيفةً؛ أما التعليم الديني الجامعي الخاص فهو أسبق في الوجود من التعليم الشرعي الجامعي الرسمي حيث أثبت بعضه جدارته في حقل التعليم الديني مثل كلية الدراسات الإسلامية التابعة لجامعة المقاصد الإسلامية. كل الجامعات الدينية الخاصة منتظمة في عملها تحت مظلة وزارة التربية والتعليم العالي في الجمهورية اللبنانية إلا أنّ معظمها غير مرتبط بالمؤسسة الدينية الرسمية على صعيدي المناهج المعتمدة والإشراف والتفتيش التربوي الديني.

أما بالنسبة للتعليم الديني الرسمي فينقسم بدوره الى قسمين: التعليم ما قبل الجامعي الذي تمثله مؤسسة الأزهر بكافة فروعها في المناطق اللبنانية حيث يمنح الأزهر شهادة شرعية في نهاية المرحلة الثانوية لمن أتم دراسة المواد الدينية المقررة بنجاح، بالإضافة الى إمكانية الطالب التقدم لنيل شهادة الثانوية الرسمية بعد

إدخال المنهج الأكاديمي الى المناهج التعليمية وبذلك يمكن لطالب الأزهر الالتحاق بأي جامعة رسمية أو خاصة في المجالين الأكاديمي والشرعي. أما بالنسبة للتعليم الجامعي فتمثله كلية الشريعة وفروعها في المناطق التي تتبع إدارياً لجامعة بيروت الاسلامية التابعة لدار الفتوى حيث تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات.

إنّ التساؤلات السابقة وغيرها هي ما سنحاول الإجابة عليها في هذا البحث من خلال مقاربة مناهج التعليم الشرعي في المعاهد والجامعات الدينية التابعة للمؤسسة الدينية الرسمية السُنية في لبنان حيث إنّ منهجية التعليم الديني الخاص لا يختلف في جوهره كثيراً عن التعليم الديني الرسمي. وبما أنّ التعليم في المؤسسات التربوية الدينية الرسمية غالباً ما تتبع في شكلها ومضمونها المناهج التعليمية المتبعة في المؤسسة الأم "أزهر مصر" التي لها امتداد وتأثير كبير على المعاهد الدينية والشرعية في كثير من الدول العربية والإسلامية، وبما أنّ منهجية التعليم الديني والكتب الشرعية التي تدرس في المعاهد والجامعات تعود بمعظمها الى أزمنة سابقة، ارتأينا أن نتناول في دارستنا هذه البحث عن أشكال ومناهج التعليم الديني ومراحله التاريخية وكيفية التعامل مع دعوات إصلاح تلك المناهج، ومن ثم نبحث عن تجليات المشكلة من خلال تناول المنهجية التعليمية والمحتوى المعرفي لها وتصنيفها العلمي، ونختم أخيراً بالتحدّث عن بعض الحلول التي نرى أنها ربما تكون نافعة في هذا الباب.

أولاً: إصلاح التعليم الديني، نظرة تاريخية.

تعتبر مسألة نقد المناهج التعليمية وتقويمها سنة تربوية درج عليها علماء المسلمين عبر تاريخهم الطويل، فقد طرح الغزالي مثلاً رؤية تجديدة حول إصلاح منظومة التربية الإسلامية التي لأجلها وضع سِفره "الإحياء" كما أطال ابن خلدون في مقدمته الحديث عن أحوال التعليم ومشكلاته التي تحول دون تحوّل التعليم الى ملكة لدى المتعلم لتسهم في العمران والحضارة، محدّداً ستة أسباب لمشكلات التعليم وهي :

١–طول مدة التعليم ويعزو ذلك الى قلة الجودة، سيما أنّ المدة التي يقضيها المتعلم تتم دون نقاش ولا حركة.

٢–الخلط بين الملكة العلمية والحفظ ظنا أنّ الحفظ هو المطلوب لذاته.

٣–كثرة التآليف في العلوم بحيث يطلب من المتعلم الوقوف عليها جميعها وحفظها.

٤–اختلاف الإصطلاحات وتعدد طرقها ومطالبة المتعلم باستحضارها.

٥–كثرة الاختصارات والمتون بحيث يشتمل كل علم على ألفاظ مختصرة عصية على الفهم مع حشو قليل من المعاني ما أخل بالبلاغة والمقصد.

٦–تحويل علوم الآلة الى علوم مقصودة لذاتها كما فعل المتأخرون في صناعة النحو والمنطق وأصول الفقه، الأمر الذي استنفذ الكثير من الوقت ما جعل المتعلم يقضي عمره في تحصيل الوسائل، فضاعت عليه المقاصد والوقوف على غايات العلوم.

الأمر الغريب العجيب والذي يدعو للدهشة والحيرة أنّ معظم نقاط التشخيص الخلدوني لمشكلة التعليم الديني ما زالت هي نفسها حتى اليوم بالرغم من مرور أكثر من ستة قرون على وفاته.

لم تتوقف دعوات تحسين التعليم وتطويره بعد فترة ابن خلدون حتى مطلع القرن التاسع عشر حيث شهد مطلع هذا القرن تحوّلاً كبيراً أصاب العالم العربي والإسلامي بفعل الصدمة الحضارية التي أصابته إثر حملة نابليون على مصر والتي لم يسبق لها مثيل في تاريخ الاسلام، حينها أخذت دعوات تطوير التعليم منحىً مغايراً لما كانت عليه من قبل دفعت بمحمد علي باشا لإرسال بعثات طلّابية لاستطلاع أحوال الغرب واستخلاص أسباب الفجوة الحضارية تلك للخروج من المأزق ذاك، ومنذ ذاك الحين حتى اليوم ما زالت أسئلة النهضة وعوامل تشكيلها تبحث عن أجوبتها إجتماعياً، سياسياَ، إقتصادياً، ثقافياً، وتربوياً.

ثانياً: أشكال التعليم الديني ومراحله.

أ–مرحلة ما قبل القرن التاسع عشر: يعود معظم الإنتاج المعرفي الديني والعمارة الشرعية بكافة أنواعها وأقسامها الى هذه المرحلة، لذا فانّ التوقف عندها ومعرفة مجرياتها والتوقف عند بعض محطاتها هو أمر أساس وهام للتعرّف على جذور منهجية العلوم والكتب الشرعية المعتمدة في المعاهد والجامعات الدينية.

تنوعت أنماط وأشكال وأمكنة التعليم التي كانت تحتضن العملية التربوية التعليمة خلال الفترة الممتدة من فجر الإسلام حتى بدايات القرن التاسع عشر، حيث تنوعت الحركة العلمية في اتجاهات ثلاث: الحركة الدينية وهي أكبر الحركات وأوسعها انتشاراً؛ الحركة التاريخية التي كانت تعنى بجمع الأخبار التاريخية والقصص والسّير والمغازي والحروب؛ والحركة الفلسفية وهي أقل الحركات العلمية انتشاراً. إضافة الى الحركة الأدبية التي كانت شهدت انتشاراً واسعاً لها في المجتمع العربي، والحركة الفنية خاصة في الأندلس . وقد تنوعت أشكال التعليم ومراكزه على النحو التالي:

– المسجد: شكّل المسجد المركز الرئيسي للتعليم والمعهد الأساسي للثقافة في الإسلام، فكان مقراً للعلماء ومقصداً للمتعلمين ارتبطت به عملية التربية والتعليم ارتباطاً وثيقاً نظراً للأمور العديدة التي كانت ملحقة به، فقد كان المسجد مركزاً للقضاء، ونقطة لانطلاق الجيوش واستقبال الوفود، وبلاطاً لتعين السلاطين والأمراء والولاة. فكان للبيئة الإسلامية بمثابة النقطة في مركز الدائرة.

– الكتّاب والكتاتيب: الى جانب المساجد الكبرى أو بالقرب منها أنشئت غرفا من أجل تعليم الصغار سميت بالكتّاب وهي على ثلاثة أقسام: كتاتيب أولية مهمتها تعليم الأطفال القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم

ومبادئ الدين وأوليات الحساب؛ الثاني: كتاتيب قانونية مهتمها تعليم الأطفال والناشئة علوم اللغة والآداب مع التوسع قليلاً في علوم الدين والحديث وسائر العلوم الأخرى بصورة عامة؛ والثالث: كتاتيب الأيتام، مهمتها تعليم الأيتام وأبناء الفقراء وأبناء الجند، حيث وفّر هذا النوع من التعليم الرعاية العلمية والإجتماعية لأبناء هذه الفئة تماماً مثلما حظي به الآخرون.

لم يحدّد سنّ معين لقبول الأطفال لكن غالباً ما كان الآباء يرسلون أبناءهم في سن السابعة نظراً لبدء التكليف التعليمي الفقهي. كان أول ما يتعلمه الصبية اللغة العربية، ثم القرآن الكريم، ثم العلوم الأخرى، ولا يشترط على المتعلّم دراسة كل العلوم، حيث يعود له حق اختيار المواد التي يميل الى دراستها شرط موافقة المعلّم عليها .

– البيمارستان، مراكز الرصد الفلكي، والحوانيت: كما هو الحال مع المساجد فقد أنشأ الى جانب مراكز الرعاية الصحية (البيمارستان) غرفاً شبيهة بالكتاتيب لتعليم الطب، والى جانب مراكز الرصد الفلكي غرفاً لتخريج الفلكيين، كما تحوّلت المكتبات الى مراكز للأبحاث والمناظرات العلمية، وحوانيت الورّاقين والنسّاخين الي دور لنشر الكتب والمناقشات العلمية، فكانت الحوانيت تلك بمثابة صرح ثقافي وعلمي تلقى فيه الخطب ويتبارز فيها الشعّار، كما ألحق بها غرفاً لمحبي المعرفة خاصة أولئك المهتمون بالأدب والشعر والحِكم.

مراكز التعليم هذه كانت تموّل من قِبل الأهالي والعائلات الغنية، لذا أطلق على هذا النوع من التعليم في بعض فتراته الزمنية "التعليم الأهلي" ومن الجدير ذكره أنّ بعض أصناف التعليم هذه ما زال يعمل بها حتى اليوم كنظام الحلقات المعمول بها في المساجد الكبرى في العالم الإسلامي والحلقات المنزلية والتكايا، إضافة الى نظام الكتاتيب التي ما يزال يعمل بها حتى اليوم في بعض الدول العربية والإسلامية، وبعضها الآخر في فترات العطل الصيفية والمدرسية.

إضافة الى الأصناف المذكورة فإنّ منازل العلماء وقصور الوزراء كانت مقصداً للمتعلّمين، ومجالس الخلفاء كانت مقصداً للسمر والمناظرات، كما انتشر التعليم المنزلي الذي غالباً ما كان يقتصر على عائلات السلاطين والوزراء والطبقة المرفّهة حيث كانت تلك العائلات تتخذ لأولادها معلّم يطلق عليه لقب "المؤدّب" يوكل إليه شأني التعليم والتربية الأخلاقية .

– التعليم المدرسي: يعدّ نمط التعليم المدرسي من أواخر المراكز والأصناف التي ظهرت في التعليم المنهجي وهو بمثابة مرحلة التعليم الثانوي والجامعي اليوم، وهو على قسمين: مدارس تشرف عليها المذاهب الفقهية التي كان لكل منها أوقافه الخاصة ينفق عليها من عائداتها، وهو الصنف الأكبر والأكثر انتشاراً من تلك التي كانت تشرف عليه المؤسسة الرسمية كالمدرسة النظامية والمستنصرية في بغداد، وقرطبة في الأندلس.

أسند التعليم المدرسي الى كبار العلماء خاصة أتباع المذهب الفقهي الشافعي وممن له باع طويل في العلم ومشهود له بالمعرفة، لذا كان على طالب العلم الذي يريد أن يبلغ في العلم شأناً أن يسافر وينتقل من مدرسة الى أخرى، ومن بلد الى آخر بحثاً عن العلماء والتعلّم على أيديهم حتى اشتهر في التاريخ الإسلامي "الرحلة في طلب العلم" والعلماء الذين "آثروا العلم على الزواج". من المدراس التي كان وما يزال لبعضها شأن هام حتى اليوم: جامعة الزيتونة في تونس، القرويين في المغرب، الأزهر في مصر، بلخ ونيسابور في بلاد ما وراء النهر (بلاد فارس والأفغان) ولا بدّ لنا هنا أن نقف على النظام التربوي لهذه المدارس نظراً لأثرها التعليمي والمنهجي على المعاهد والجامعات الشرعية وأثرها الإداري على الجامعات الأكاديمية حتى اليوم.

تعيين الأساتذة وفصلهم: يتم اختيار الأساتذة من خلال تفوق أحد الأشخاص في المناظرات التي كانت تجرى بين العلماء في مجالس الخلفاء والوزراء والسلاطين، أو ممن ذاع صيته في العلم والفقه. فإذا صدر الأمر بالتعيين ووافق العالم على ذلك يلبسه الوزير طرحة زرقاء وأهبة سوداء. وإذا ما أُريد لاحقاً فصله لسبب ما ينزع عنه ممثل السلطان كسوته تلك. وقد جرى العرف أن يبقى المدّرس في منصبه طوال حياته، فإذا دنت منه الوفاة فغالباً ما كان يوصي بمن يخلفه الى المتفوقين من طلابه، إلاّ في بعض المدارس كالمدرسة النظامية التي خرجت عن هذا العرف لأسباب سياسية. يطلق لقب "المدرس" على المختص بتدريس الفقه فقط، فإذا بلغ مرحلة عالية من الشهرة في الإطلاع والتأليف صار أستاذاً وأصبح له كرسي المادة دون منازع، وفي حال غياب المدرّس أو الأستاذ ينوب عنه "النائب" أو يختار المدرّس أو الأستاذ "مدرس معيد" ومهمته أن يلقي الدرس على الطلبة وأن يساعدهم في فهمه، فاذا بلغ الأستاذ رتبة عالية في العلم والمعارف نال مرتبة "الصدر" وهي تعني أنّ صاحبها قد وصل الى درجة إمام العصر في الفقه أو الحديث أو التفسير أو في أي علم من العلوم، تدين له العامة والخاصة بالفضل والعلم، إليه يذهب الملوك والأمراء والوزراء والفضلاء للاستماع اليه والإفادة منه، وليس من الضروري أن يكون في كل مدرسة صدر فأولئك قلة، ومن حسن حظ المدرسة وكمال شهرتها أن يتصدر أحدهم التدريس بها. أما بالنسبة الى مراتب المتعلمين، فأولى درجات المتعلّم أن يكون تلميذاً ثم طالباً، وبعد أن يصل إلى المرحلة العالية في المعرفة يُقال له مثقفاً ثم فقيهاً، فإذا أكمل دراسة منهجه وبقي ملازماً لأستاذه ليستكمل علومه يُسمّى "الصاحب" وقد يعتمد عليه أستاذه فيعينه معيداً لدروسه وناسخاً لمؤلفاته.

الكتاب المدرسي: يعتبر التأليف من أهم الاعتبارات التي تُراعى عند اختيار الأساتذة، حيث إنّ تعينهم والدرجات العلمية التي تمنح لهم، إنما تعتمد على هذا الأساس في الغالب. فما أن يملي الأستاذ دروس كتابه على تلامذته حتى يستنسخوه ويتبادلوا المصحّح فيما بينهم لينال في النهاية إجازة الأستاذ. يُطلق على مجموعة تقريرات الأستاذة في الفقه اسم "التعليقة" حيث كان من عادة الأساتذة إذا ما ختموا كتاباً أن يحتفلوا

به بعقد مجلس عام يحضره كبار الأساتذة ونخبة الطلبة، حيث يملي الأستاذ شيء من كتابه على الحضور ثم يختم المجلس بالدعاء .

شروط قبول الطلبة: لا سنّ محددٍ لقبول الطلبة، فقد يدخل الطالب تلك المدارس وهو بعد العشرين أو الثلاثين أو أكثر، كما ولا تحديد لنهاية الدراسة إذ لا وجود لوقت محدد لإنهاء المادة أو عدد دروسها سواء اليومية أو الأسبوعية.

الإجازة (شهادة التخرج): يتم الحصول على الإجازة بناءً على طلب المتعلّم، فإذا نال إجازته يمكن له أن يشغل منصباً رسمياً في وظائف القضاء، الإفتاء، التدريس، المناظرة؛ أو حرًّا فيكون محدثاً، متكلماً، واعظاً، أو خطيباً في أحد المساجد . كان الأساتذة يمنحون طلاّبهم المتفوقين إجازة علمية تفيد أنّ المتعلّم قد أتم دراسة منهج ما يذكر فيها اسم الأستاذ المشرف دون ذكر أي لقب علمي أو اسم المركز الذي درس فيه.

اعتبر التعليم عبر نظام الحلقات أساس الدراسة في الكتاتيب والمساجد والمدارس والجامعات، فكان المدرّس يجلس مستنداً الى أحد أعمدة المسجد حيث يتحلّق الطلاب حوله، فيسمى الواحد منهم "شيخ عامود" لا بدّ لهذا المدرّس أن يجاز من العلماء الذين يحملون الأسانيد العلمية المتصلة المتوارثة جيلاً عن جيل، هذه الإجازات كانت بمثابة نظام الترفيع من مرتبة ومرحلة الى أخرى. تنوعت حلقات الدراسة بين الفقه، الحديث، التفسير، اللغة، الفلك، الحساب، الطب، العمارة، الجيولوجيا، التاريخ، وبعض العلوم الإجتماعية وغيرها. لم يكن الطلاب مقيدين بالإنتظام فى حضور دروس العلم، ولا يوجد لوائح تنظم سير العملية التعليمية أو تحديد لمواد مناهج الدراسة أو مدتها، بل ولم يكن هناك تصنيف للأعمار، فكانت الحلقات تضم مستويات عمرية مختلفة، وقدرات ذهنية متفاوتة؛ وهذا ما كان مدار نقاش بين دعاة إصلاح التعليم حول كيفية اختيار الطلاب ذوي القدرات الذهنية المتقاربة. إضافة الى ذلك لم تخضع العملية التعليمية لنظام التقويم المعروف اليوم، فالحياة هي المدرسة وإثبات الذات فيها يكون عبر التفوق العلمي من خلال إنجازٍ معرفي ما، أو الرأي المحيط به من علماء ومتعلمين هو التقويم. كما أنّ للمتعلّمين دور هام في عملية تعيين المدرّسين وتثبيت مكانتهم العلمية من خلال الإقبال على حلقاتهم أو الابتعاد عنها، لذا كان المعلّمون في حالة استنهاض نفسي علمي دائم لكيلا تتخلخل مكانتهم العلمية وحلقاتهم التعليمة، فمن يحظى بحضور الطلاب الدائم لدروسه والتحلّق حوله تتسع حلقته العلمية ويرتفع قدره.

تميّزت هذه المرحلة بكثرة علمائها وضخامة إنتاجها، كان التعليم مجاني، للأهالي الدور الأكبر في تمويله، لذا أطلق عليه اسم التعليم الأهلي كما ذكرنا سابقاً. أما المدراس فقد كان للأوقاف الدور الأهم في رعايتها وتمويلها، فأوقف لها الأملاك، وأجري عليها الأرزاق لذا أطلق عليها اسم المدارس الوقفية. تعليم مفتوح لكل الناس، هم فيه سواسية، لا زمان محدود، ولا مكان مخصوص، تعليم مدني لم يكن للدولة شأن فيه، حتى

المدارس الرسمية التي بناها السلاطين والوزراء كانت تتبع منهجية التعليم الأهلي والمدني. أما مناهج التعليم فكانت مختلفة متشعبة متروكة لاختيار الطالب ورأي المعلم . للأساتذة حرية اختيار عدد الدروس الأسبوعية والوقت الذي ارتبط بأوقات الصلوات خاصة صلاة الفجر.

ب- مرحلة ما بعد عام ١٨٣٠ حتى ١٩٦١: إثر الصدمة الحضارية التي أصابت العالم الإسلامي بعد حملة نابليون على مصر عام ١٧٩٩ وبدايات البعثات العلمية التي أرسلها محمد علي باشا الى الغرب، ودعوات الإصلاع التي نادى بها العائدون من "بلاد الفرنجة" قام شيخ الأزهر حسن العطّار عام ١٨٣٠ بوضع لبنة جديدة فى بناء إصلاح التعليم الأزهرى مستغلا علاقته المتوازنة مع محمد علي من جهة، وسعة إطلاعه من جهة ثانية، إذ كان العطار ملماً إلى جانب علوم الدين بعلم الفلك، الطب، الكيمياء، الهندسة، الموسيقى، الشعر، ما دفع بالمؤرخ المصري المشهور عبد الرحمن الجبرتي إلى أن وصفه قائلا: قطب الفضلاء، وتاج النبلاء ذو الذكاء المتوقد والفهم المسترشد، الناظم الناثر، الآخذ من العلوم العقلية والأدبية بحظ وافر . لم تقتصر دعوات الإصلاح على مصر وحدها، بل توسعت لتشمل السلطنة العثمانية التي أصدرت زمن السلطان عبد المجيد الأول نظام المعارف العام عام ١٨٦١ ليحمل في طيّاته إصلاحاً تربوياً شاملاً يقارب النظام التعليمي الحديث في أوروبا، هذا القانون كان بمثابة وضع يد الحكومات على التعليم بعد أن كان لقرون عديدة مستقلاً عن المؤسسة الرسمية.

عام ١٨٧٢ زمن الخديوي إسماعيل صدر أول قانون للأزهر نظّم فيه كيفية حصول الطالب على شهادة العالمية (الدكتوراة) يتم ذلك من خلال إمتحان يقوم فيه التلميذ بالإستناد الى أحد أعمدة المجسد، ويتحلّق حوله أساتذة الحلقات ثم يقوم الطالب بالقاء الدروس في مختلف العلوم وأمامه الأساتذة يسألونه ويناقشوه، يستمر الإمتحان لساعات طويلة لا يقطعه إلا تناول طعام أو أداء صلاة. من يحوز المرتبة الأولى يسمح له بالتدريس في الكتب الكبيرة والصعبة، ومن نال المرتبة الثانية يدّرس الكتب المتوسطة، ومن حاز المرتبة الثالثة يدرس الكتب الصغيرة للمبتدئين. يسمح للراسب بإعادة الإمتحان، كما يسمح لمن حاز ما دون المرتبة الأولى أن يعيد امتحانه ليحوز مرتبة أعلى .

عام ١٨٩٦ زمن الخديوى "عباس حلمي" الثاني وبتأثير من الشيخ "محمد عبده" أصدر الأزهر قانوناً جديداً حدّد فيه سنّ الخامسة عشر لقبول التلامذة بالدخول الى التعليم الأزهري، كما أضاف القانون مواداً تعليمية جديدة على المنهاج كمادة مبادئ الهندسة والتاريخ الإسلامي وتقويم البلدان. حدّد القانون نظام الشهادات كالشهادة "الأهلية" التي يتقدم لها من قضى في الأزهر ثماني سنوات، حيث يحق لحاملها شغل وظيفة الإمامة والخطابة في المساجد، والشهادة "العالمية" التي لا يحق لأحد أن يتقدّم إليها إلا بعد أن يكون قد أمضى في الأزهر أكثر من اثنتي عشر عاماً على الأقل. توالت مشاريع الإصلاح التربوي التي تقدم بها

العديد من المفكرين خاصة "علي باشا مبارك" مسؤول ديوان المدارس الذي تقدم بمشروع إصلاحي شامل للتعليم عام ١٨٩٩ لقب على إثرها بأبي النهضة التعليمية في مصر، ثم صدر بعد ذلك مرسوم ملكي عام ١٩٣٦ حدّد فيه اختصاص هيئة كبار العلماء قاصراً كليات الأزهر على ثلاث كليات هي: كلية الشريعة، كلية أصول الدين، وكلية اللغة العربية، كما تحددت أدوار المعاهد الأزهرية وكيفية إعدادها لدخول كليات الأزهر. لم تتوقف دعوات إصلاح التعليم الديني على الأزهر وحده بل توسع ليشمل مناطق أخرى، حيث قام الشيخ محمد راغب الطبّاخ بطرح مشروع الإصلاح التربوي في سوريا وجوارها عام ١٩٢١، والشيخ محمد الطاهر بن عاشور لإصلاح "الزيتونة" في تونس عام ١٩٤٥.

تميزت هذه المرحلة بدعوات الإصلاح الداخلية المتأثرة بالنهضة العلمية والصناعية التي حدثت في الغرب، فلقد عرف العالم الإسلامي لأول مرة مصطلح "التعليم الديني" الى جانب "التعليم العصري" أو "العلوم المدنية" بعدما تم الفصل في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في الأزهر والقرويين والزيتونة بين العلوم الإجتماعية والإنسانية والعلوم البحتة من جهة، وعلوم الشريعة واللغة العربية من جهة أخرى، فبعد أن كانت هذه العلوم مندمجة لا فرق بينها سوى في التصنيف الذي يرمز الى القرآن وما يتعلق به بالعلوم المخدومة، والعلوم الأخرى التي سميّت بالعلوم الخادمة، أو تصنيفها الى علوم عقلية وعلوم نقلية. الرياضيات مثلاً كانت تدرّس في إطار خادمتها لعلم المواريث والآيات التي تداخلتها الأرقام والحساب والهندسة، فعلم الجبر مثلاً وضعه الخوارزمي بعدما سأله أحد القضاة عن مسألة في الميراث أشكلت عليه ولم يعرف كيف يقسّم الأرض عملياً وفق التقسيم النظري لها بحسب الأنصبة، فألّف الخوارزمي لهذا الغرض كتاب "الجبر والمقابلة" وهو في كيفية جبر الأرقام الكسرية ومقابلتها تطبيقياً على الأرض بعد أن قسّم الكتاب إلى قسمين الأول في الجبر والثاني في الوصايا والمواريث. كما أنّ علم الفلك كان خادماً لمواقيت الصلاة وبداية الشهور ونهايتها والصوم والحج، لذا كان يجب على أي شخص يريد أن يصبح مؤذّناً أن يخضع لدورة فلكية ينال في نهايتها لقب "الميقاتي" فكان كل مؤذن بمثابة فلكي صغير .

هكذا فإنّ العلوم كانت تدّرس انطلاقاً من منظور فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من العلوم وهو معرفة الخالق وسياسة الكون بمنظور الإستخلاف وما يجب التأكيد عليه هنا أنّ مصطلح التعليم الديني لم يكن معروفاً قبل هذه المرحلة، فلا وجود لهذا المصطلح في الكتب السابقة، فابن خلدون مثلاً لم يتحدّث عن هذا النوع من التعليم وهو العالم بعلم الإجتماع وكل كلامه عن المنظومة المعرفية يدور حول الفاعلية الإنسانية. هذا الفصل جاء نتيجة الإحتكاك بالغرب الذي كان قد فصل من قبل بين التعليم الديني والعلوم الطبيعية إثر الصراع الطويل بين الكنيسة وعلماء الأنوار حين وجدت العقيدة المسيحية نفسها في مواجهة مع الحركة العلمية السائرة في خط متصاعد خاضعة لإملاءات المنطق العلمي، عندئذ ساد الخطاب

الفلسفي والتوجه العلماني الداعي الى إقرار الفصل بين الشأن الديني والشأن الدنيوي الأمر الذي أدى في نهاية المطاف الى تخلّي حكومات الدول الأوروبية عن التعليم الديني بصورته التقليدية الموروثة، تاركة شأنه للمؤسسات الكنسية. فصل تسلل الى العالم الإسلامي حتى شوهد في ثنائية اقتحمت معظم مظاهره: في السياسة حكم ديني وحكم علماني؛ في التعليم تعليم ديني وتعليم عصري؛ في المجتمع مجتمع ديني ومجتمع مدني. هذا الانفصال انسحب بدوره على علماء الشريعة، فبعد أن كانوا "فقهاء" أصبحوا "رجال الدين" مصطلح مسيحي إكليروسي كهنوتي لم يعرفه المجتمع الإسلامي من قبل. زمن أصبح لمتعلمي الدين وعلمائه زيهم ولقبهم الخاص. ثنائية انعكست في كثير من المظاهر الاجتماعية لتدخل في تشكيل الهوية المجتمعية الإسلامية التي فصلت بين مسلم وإسلامي، كان نتيجتها أن أصبح الدين شأناً خاصاً بفئة مخصوصة بعد أن كان شأناً اجتماعياً عاماً، لا فصل بينه وبين شؤون الحياة الأخرى.

ج- مرحلة ما بعد عام ١٩٦١: في ظل استقلال الدول العربية عن المستعمر الغربي وبداية نشوء نظام الدول الحديثة وضع التعليم عامة بما فيه الديني تحت وصاية الحكومات، ففي مصر مثلاً صدر مشروع قانون تطوير الأزهر عام ١٩٦١ الذي توسع في إدخال المواد الأكاديمية على المنهجية التعليمية الشرعية في المعاهد الدينية، كما نصّ في أحد قوانينه على تعيين شيخ الأزهر من قِبل رئيس الجمهورية بدلاً من الإنتخاب الداخلي، وحصر منصب شيخ الأزهر بمن يحمل الجنسية المصرية دون سواها بعد أن كان من قبل عاماً، ثم انسحب الأمر على سائر الدول العربية والإسلامية التي استبعت التعليم الديني لها ضمن وزارة التعليم، أو وزارة الأوقاف، مع بقاء حق وضع المناهج التعليمية الدينية للقيّمين عليها. والجدير بالذكر أنّ هذه المرحلة شهدت تفريعاً كبيراً لمعاهد التعليم الأزهري وجامعاتها في مصر وخارجها. أصبح الأزهر يرسل بعثات تعلمية الى سائر أنحاء العالم الاسلامي سميت بالبعثات الأزهرية من أجل التعليم في المعاهد الدينية وإلقاء الدروس في المساجد والحلقات الدينية.

وقعت المعاهد الجامعات الإسلامية في مشكلتين: الأولى أنّ جامعات الشريعة فتحت الباب أمام حاملي الشهادات الثانوية العامة ثم حاملي شهادة الدبلوم من جميع الإختصاصات للدخول الى دراسة الماجستير أو الدكتوراة في الشريعة ما جعل هذه الفئة تعاني من خللٍ بنيويٍ في التكوين المعرفي الشرعي، إذ إنّ عدداً لا يستهان به من هؤلاء أصبحوا يعملون كمدرّسين في الكليات الشرعية والدراسات العليا وهذه طامة كبرى.

والمشكلة الثانية هي أنّ المعاهد الدينية في مصر وغيرها لم تكن تدقق كثيراً في مستوى طلابها، فكان الباب مفتوحاً أمام جميع المستويات والقدرات، فانتشرت ظاهرة الطلاب ذوي الإعاقات بين طلاب العلم الشرعي حيث كان العديد من الأهالي يرسلون من أولادهم الى تلك المعاهد من به عطب جسدي، أو من هو متدنٍ في مستوى التحصيل والذكاء، فكانت المعاهد تستقبل الكم الغفير منهم الأمر الذي انعكس سلباً على المستوى

العلمي "للمشايخ" ونظرة المجتمع لهم. هذا الواقع عبّرت عنه بوضوح السفيره البريطانيه "جين ماريوت" في تقريرها عن التعليم في اليمن في مجلس العموم البريطاني حيث قالت: "النظام التعليمي في اليمن يؤدي الي مفارقات مدهشه في الخريجين، فطلاب الدرجة الأولى من الأذكياء يذهبون الي كليات الطب والهندسة، بينما خريجى الدرجه الثانية يذهبون الي كليات إداره الأعمال والإقتصاد، وبذلك يصبحون مدراء لخريجي الدرجه الأولى، في حين يتجه خريجو الدرجة الثالثه الى السياسة فيصبحون ساسة البلاد ويحكمون خريجي الدرجتين الأولى والثانية، أما الفاشلون في دراستهم فيلتحقون بالجيش والشرطه فيتحكمون بالساسة والإقتصاد ويطيحون بهم من مواقعهم أو يقتلونهم إن أرادوا، أمّا المدهش حقا فهو أنّ الذين لم يدخلوا المدارس من أساسه يصبحون أعضاء مجالس نيابيه وعمد وشيوخ قبائل!؟ يأتمر الجميع بأمرهم ما ينطبق على اليمين ينطبق على معظم الدول العربية التي تستقبل جامعاتها الطلاب وفق التصنيف الحاصل عليه في نهاية المرحلة الثانوية: أصحاب المعدلات العليا يقبلون على كلية الطب والهندسة والمعلوماتية؛ وأصحاب المعدلات الأدنى يقبلون على كليات العلوم الإنسانية والسياسية والحقوق والشريعة، وهذه الأخيرة هي القائدة اجتماعياً. لذا لا نستغرب إذا انتشرت ظاهرة ضعف التكوين المعرفي "للمشايخ" على الصعيد الفقهي والشرعي عامة، حيث يجهل الكثير منهم علوم هامة في المنظومة التعليمية الدينية خاصة على صعيد علمي أصول الفقه ومقاصد الشريعة، فنالوا ألقاباً أكبر منهم، مطلقين على أنفسهم أسماء أعظم منهم مثل لقب "علماء المسلمين" وبينهم وبين مرتبة "العلماء" مسافات ضوئية، إذ إنّ الكثير منهم لا يتقنون من العلوم الدينية الا ما هو متداول بين العامة على صعيد الطقوس الدينية كمسائل الصلاة والزكاة والصيام والحج، إن هم أتقنوها! وهم في سائر العلوم الشرعية الأخرى كالعامة. فلا يغيب عن خاطري أبداً عندما عملت في مكتب لتصحيح الكتب الفقهية وتحقيقها حين قرأت مسائل في الفقه لم تطرق سمعي وبصري طيلة دراستي الإحدى عشرة سنة في معاهد التعلم الشرعي، حينها أدركت كم يغيب عني من العلوم الشرعية وكم أجهل منها، وأنا الذي كنت أظن أني تلقيت من العلم الشرعي الكم الوافر والجم الغفير، وكم شعرت في نفسي أني بحاجة الى إعادة قراءة كل ما تعلمته من جديد بعدما كنت قد تلقنتها في مرحلة عمرية معينة لم أعرف منها سوى الحفظ والتلقين. فإذا كان هذا هو حال من تلقى علماً شرعياً مدرسياً لمدة زمنية طويلة نوعاً ما، فما بالك بمن انتسب الى العلم الشرعي عبر التثقيف الشعبي أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي ونسأل حينها عن أسباب التطرف!

لقد شهدت مرحلة ما بعد نكسة عام ١٩٦٧ وهزيمة العرب أمام الكيان الصهيوني إقبالاً ملحوظاً على التعليم الديني خاصة في ثمانيات القرن العشرين، فهذه المرحلة كانت قد شهدت نزاعا حاداً بين التيارات القومية والإسلامية والقطرية التي تجاذبت الشارع العام. أدّى هذا التجاذب الى وضع الدين الإسلامي لأول مرة في تاريخه في تيار شعبي بوجه تيارات شعبية أخرى من أبناء جلدته، فبرز مصطلح حركات الإسلام السياسي،

ثم الحركات الجهادية التي اتخذ بعضها طابع عنفي كتنظيم الجهاد المصري مستنداً في تبرير أعماله الى العلوم الإسلامية ما أثار حفيظة المعنيين الذين تداعوا الى عقد المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي بمكة المكرمة عام ١٩٧٧ نتج عنه إنشاء المنظمة الإسلامية الدولية للتربية والثقافة والعلوم (إسسيكو) حيث أنيط بها مهمة التنسيق بين الجامعات والمؤسسات التعليمية والعلمية الإسلامية، والإشراف على السياسة التعليمية الإسلامية وإجراء البحوث التربوية وكل ما من شأنه أن يجعل من التعليم في البلدان الإسلامية تعليماً إسلامياً أصيلاً. وفي عام ١٩٨٢ عقد العديد من المؤتمرات المشابهة لمؤتمر مكة، منها مؤتمر التربية الإسلامية في بيروت، ومؤتمر مدينة فاس المغربية، ثم تلاها العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات المتعدّدة.

د–مرحلة ما بعد أحداث ١١ أيلول عام ٢٠٠١: كان لأحداث ١١ أيلول وبروز "تنظيم القاعدة" كتنظيم جهادي متطرف أثرٌ بالغ على الواقع العربي والإسلامي سياسياً من خلال المطالبة بتغيير الأنظمة ونشر الديمقراطية، ودينياً من خلال المطالبة بتجديد الخطاب الإسلامي، وثقافياً من خلال إصلاح المناهج التعليمية. فقد أصبح موضوع إصلاح التعليم الديني مطلباً إسلامياً، عربياً، وعالمياً خاصة في نسخته الباكستانية والسعودية بعدما تبيّن أنّ من بين التسعة عشر شخصاً الذين نفذوا هجمات ١١ أيلول خمسة عشر مواطناً سعودياً، حيث وصل الأمر ببعض الدعوات التي أطلقتها إتجاهات يسارية الى تأكيد دعوتها التاريخية لإلغاء التعليم الديني بشكل كلي، كما حوّلت دعوات الإصلاح هذه الصراع من صراع داخلي–خارجي إلى صراع داخلي–داخلي بين المدارس الفكرية المختلفة خاصة بين الإسلاميين والليبراليين.

في إطار الاستجابة لأسئلة الإصلاح التعليمي عقدت الجامعات والمؤسسات المعنية مؤتمرات وندوات لمناقشة هذا الموضوع، فخصّص مجمع الفقه الإسلامي في دورته الخامسة عشر المنعقد في مسقط عام ٢٠٠٤ محوراً للتعليم والمناهج، ثم تبعه عام ٢٠٠٥ مؤتمر "مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق" الذي نظمته الجامعة الإسلامية العالمية، ثم ندوة "القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم" الذي نظمته مؤسسة الإيسسكو والمعهد العالمي للفكر الإسلامي والمركز المغربي للدراسات في المغرب، ثم في العام نفسه نظّمت رابطة العالم الاسلامي ندوة حول هذا الموضوع، ثم تتالت الندوات والمؤتمرات والبحوث التي تمركزت حول التعليم الديني في المعاهد الشرعية والمدارس الرسمية.

شهدت هذه المرحلة لأول مرة الدعوة الى دراسة الدين الإسلامي كظاهرة، حيث أصبحت مناهجه التعليمية محط اهتمام مراكز الأبحاث العلمية والاستراتيجية وأجهزة المخابرات العالمية. كما برز من جديد تقاذف التهم بين التيارات الإسلامية المختلفة بسوء منهاجها كما هو الحال بين التيار السلفي والتيار الصوفي أو الأشعري في استدعاء قديم جديد لهذا الصراع، فالتيار الأشعري والأزهري عامة يتهم التيار السلفي وتفريعاته

بالغلو والتشدّد، بينما يعتبر التيار السلفي أنّ تلك المذاهب تميّع الدين ولا تقف موقف الحازم المتمسك بتعاليم الكتاب والسنة وسلف الأمة.

هـ –مرحلة ما بعد ٢٠١١: شهدت هذه المرحلة ثورات شعبية ضد أنظمة الحكم في العالم العربي عامة سميت "بالربيع العربي" نتج عنها بروزا جديداً لتنظيمات الجهاد العنيفة التي تصدّر مشهدها تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام، واضعاً معه هذه المرة المنظومة الإسلامية القيمية بأكملها في مرمى النقد والتدقيق.

تعتبر هذه المرحلة المرحلة الأخطر على التعليم الديني، فلم تعد تهمة الإرهاب والتطرف توجّه الى تيار اسلامي دون آخر، بل أصبح الجميع ضمن دائرة المسآلة بما فيها المؤسسات التعليمية التقليدية كالأزهر، وأصبح مطلب الإصلاح وتعديل أو تغيير المناهج والخطاب الديني مطلباً داخليا متوازياً مع المطالب الخارجية كما حصل مع شيخ الأزهر أحمد الطيّب في إحدى المناسبات عندما خاطبه الرئيس المصري "عبد الفتاح السيسي" بأنه "سيحاججهه أمام الله" بسبب عدم استجابة علماء الأزهر لمطلبه بمراجعة كتب التراث الإسلامي والمنهجية التعليمية في الأزهر بما يتوافق مع تحديات العصر الحالي خاصة فيما يتعلق بقضايا اجتماعية مثل الزواج والطلاق. الأمر نفسه مشابه لما جرى في تونس، المغرب، والسعودية التي دعا فيها ولي العهد محمد بن سلمان الى إعادة النظر في المناهج الدينية تكفل قيام منظومة تعليمية وفق قيم الوسطية والإعتدال، كان من نتائجها إقرار إدخال مادة الفلسفة في التعليم عام ٢٠١٩ بعد أن كانت هذه المادة تعتبر مادة كفر وزندقة.

اتجاهات التعامل مع دعوات إصلاح المناهج الدينية بعد أحداث ١١ أيلول.

إزاء التغيرات السياسية والدعوات الإصلاحية انقسمت الآراء حول دعوات إصلاح التعليم الديني الى ثلاثة مواقف متباينة:

الرأي الأول: هو الفريق الذي يرى أنّ التربية الدينية تعاني من خلل بنيوي داعياً الى ضرورة فصل الدين عن المنظومة التربوية بسبب دورها في استنبات نفسية عدم قبول الآخر والاختلاف والتعدد، كما رأى أصحاب هذا التيار أنّ هذه المناهج تبني في نفسية متعليميها التلقي عوضاً عن النقد، وعزل الآخر بدلاً من قبول الحوار والتعدّد. تزّعم هذا الرأي التيارات اليسارية والقومية وثلة من المثقفين العرب مسلمين ومسيحيين.

الرأي الثاني: هو الفريق الذي أقر بوجود مشكلة في التعليم الديني داعياً الى إجراء عملية إصلاحية شاملة، مؤكداً على أهمية التعليم الديني في الحفاظ على الهوية والقيم وحماية الخصوصية الثقافية والحضارية للعالم الإسلامي. تبنّى هذا الرأي أغلب النخب الثقافية من المفكرين المسلمين.

الرأي الثالث: هو الفريق الذي يعتبر أنّ دعوات الإصلاح الديني ليست سوى انخراطاً في المنظومة الغربية التي تهدف الى مسخ الهوية الإسلامية، وأنّ دعوات الإصلاح هذه ما هي إلا استجابة للضغوط الخارجية الغربية والسياسية الداخلية المتماهية مع الأنظمة الغربية، وأنّ المطالبات بالتجديد تقف وراءه أجندة غربية تسعى لفرض هيمنتها؛ وإلا فلماذا لا تتزامن تلك الدعوات الا بعد حصول مشاكل عالمية أو إقليمية كدعوات الإصلاح بعد الحادي عشر من أيلول! هذا الرأي تزعمه فئة كبيرة من المعنيين بالشأن الإسلامي عامة على مستوى "الطبقة العلمية الوسطى الملتزمة دينياً" كفئة رجال الدين عامة، ومدرسي العلوم الشرعية، وطلبة المعاهد الدينية... تجد هذه الفئة قبولاً شعبياً، وتعاطفاً حتى من قبل بعض النخب الثقافية المنتمية لبعض الحركات الإسلامية، لكن أغلب أنصار هذا التيار اليوم هم في صمت ومراجعات نفسية داخلية تميل الى الاعتراف بوجود مشكلة في التعليم الديني نتيجة الفرز الذي أنتجته هذه التربية في نشوء تنظيمات دينية متطرفة كتنظيم الدولة الاسلامية "داعش" الذي جعل من كل المفاهيم الإسلامية محل نقد واتهام ومراجعة كما أسلفنا.

ثانياً: تجليات الأزمة.

أن نقول: إنّ التعليم الديني يعاني من مشكلة مزمنة فهذا يعني أنه في أزمة مستفحلة وهو بحاجة الى حل، فبعد أن كان الإقرار بوجود مشكلة في التعليم الديني موجود فقط على مستوى النخب، تحول بعد أحداث ١١ أيلول ٢٠٠١ الى بداية اعتراف بها على مستوى العاملين في المجال الديني والمعاهد الشرعية، ففي الاستبيان الذي أجراه د.عبد الرحمن حللي في سوريا عام ٢٠٠٧ أتت الإجابة ب "نعم" بنسبة مرتفعة على السؤال المطروح: هل ترون أن التعليم الديني يعاني من أزمة؟ عازياً الأمر الى أسباب سياسية، وضعف معرفي على مستوى القائمين على التعليم، ومشكلة في مضمون المنهاج وطريقة تقديمه وغلبة الحفظ عليه، وغياب النزعة النقدية. كما أني أجريت استبياناً عام ٢٠١٦ حول التطرف في الوسط الإسلامي أسبابه، دوافعه، والحلول المرجوة، شمل كافة القوى الإسلامية من معاهد شرعية، وقوى سياسية إسلامية، واتجاهات سلفية وصوفية، ومفتين وأساتذة ومتعلمين، حيث أجاب ٧٤٪ ب "نعم" على السؤال التالي: هل ترى وجوب إعادة النظر في المناهج الدراسية؟ لكن تجب الإشارة الى أنّ الإستبيان الذي أجراه د.عبد الرحمن حللي في سوريا عام ٢٠٠٧ أشار فيه بشكل غير مباشر الى مسؤولية السلطة السياسية عن حال التعليم الديني حيث التحكم السلطوي أتى على مجمل الحياة العامة بما فيها التعليم العام والشرعي، أما الإستبيان الذي أجريته لم يشر فيه أحد الى أية مسؤولية سياسية تتحملها السلطات السياسية وذلك بسبب طبيعة الحكم في لبنان، محمّلين مسؤولية الإصلاح للمعنيين بالشأن الديني في لبنان كدار الفتوى والأحزاب الدينية السنية.

فما هي الأسباب التي جعلت التعليم الديني عامة في أزمة؟ وما هي مظاهر هذه الأزمة؟ وما هي التحديات التي تواجه التعليم الديني في الوقت الراهن؟

بعيداً عن مسؤولية السلطة السياسية عن منظومة التعليم العام الذي لا يقل ضعفاً وخللاً عن التعليم الديني، وبعيداً عن تسيس التوجهات الدينية للمؤسسة الدينية الرسمية فإننا ندخل الى التصور التعليمي الشرعي لنتفحصه من الداخل ونقف على أهم معالمه.

أ–المحتوى المعرفي.

يعرّف المحتوى على أنه نوعية المعارف التي يقع عليها الإختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية. سنتطرق الى بعض القضايا المتضمنة في المحتوى المعرفي لكتب المناهج التعليمية.

إنّ أحدث الكتب التعليمية في المعاهد والجامعات الشرعية جرى إعداده منذ حوالي أربعمئة سنة، ما جعل تلك الكتب مفارقة الى حد كبير للعصر الذي نعيش فيه سواء فيما يخص اللغة أو المصطلحات أو الأسلوب، فالعديد من المقاييس والمعايير المستخدمة في كتب الفقه مثلاً لم تعد معروفة اليوم كاستخدام الصاع النبوي في الأوزان، أو أنّ معناها أو طريقتها قد تغيّرت كأحكام السؤر والآبار في قسم الطهارة، كما أنّ التقدم العلمي في شتى مجالات الحياة كشف عن الكثير من الأمور التي كانت غامضة قديماً وأصبح فهمها المعاصر فمهماً مختلفاً، الأمر الذي جعل بعض التفسيرات والحجج المستخدمة في هذه الكتب أقل فاعلية وكفاءة في البرهنة على المعنى الذي أراده الفقهاء، وسنعطي بعض الأمثلة على ذلك في سياق الكلام. أما من حيث القضايا التي تعالجها كتب الفقه القديمة فإنّ تطورات الحياة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية فرضت نوعاً جديداً من القضايا لم تكن معروفة من قبل، وبالتالي فإنّ الإشارة إليها في الكتب القديمة غير موجود، كما أنّ القضايا التي أولتها هذه الكتب لم يعد لها نفس القدر من الأهمية في المجتمع المعاصر الأمر الذي يثير مشكلة الملاءمة التي تتجلى في رؤية العالم. فالتطورات والتغيرات العالمية في الجغرافيا السياسة والتأثير الحضاري مثلاً أورث خللاً في تصور الديار والبلاد والمناطق التي كانت قائمة في ظل أمبروطورية الخلافة الإسلامية، فتصور مسألة أحكام الديار في الفقه الإسلامي أتت في ظل الخلافة التي لم يعد له وجود سياسي اليوم ما انعكس انفصاماً بين المعلومة والتطبيق، إذ إنّ العديد من الأحكام السياسية والاجتماعية وضعت بحسب رؤية العالم وتقسيماته مثل دار الاسلام ودار الكفر ودار الحرب.

أما بالنسبة الكتب الفقهية المقررة في المعاهد الشرعية، أو التي يتم تدريسها في حلقات علمية في المساجد أو الجمعيات التي تولي التعليم الديني أهمية فهي كالتالي:

المذهب الحنفي: الإختيار لتعليل المختار لمجد الدين الموصلي المتوفى سنة ٦٨٣هـ

المذهب الشافعي: الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع لشمس الدين الشربيني المتوفى سنة ٩٧٢هـ
المذهب المالكي: أقرب المسالك الى مذهب الإمام مالك لأحمد الدردير المتوفى سنة ١٢٢٠هـ
المذهب الحنبلي: الروض المربع بشرح زاد المستنقع لشرف الدين أبي النجا الحجاوي، المتوفى سنة ١٠٤٣هـ
إنّ معظم الأحكام الفقهية الواردة في هذه الكتب لا توضح الحكمة منها، كما أنها تورد أحيانا الحكم دون الإشارة الى سند، فضلاً عن معالجات لقضايا فقهية أصبحت خارج العصر أو مخالفة للعلم أو مستهجنة.
لا يتوقف الأمر على منهاج الفقه بل يتبع في المنهجية نفسها سائر المواد التعلمية، ففي مادة اللغة العربية يتم تدريس كتاب شرح ابن عقيل الذي يعود الى القرن السابع الهجري، هذا الكتاب جميل في عرض آراء المذاهب اللغوية لكنه بحاجة الى تبسيط في الأسلوب وحسن العرض، هذا ما استدركه العلامة "مصطفى الغلاييني" حين وضع كتابه جامع الدروس العربية على نهج ابن عقيل ليتمكن طلاب المرحلة الثانوية أو الجامعية من الدراسة فيه. يعتمد ابن عقيل "زيد" و"عمرو" في طرح أمثلته حيث إن عمراً غالباً ما يكون معتدى عليه من زيد ويطلب من التلميذ أن يعرب الشاهد المعروف والأشهر "ضرب زيد عمراً" استعيض عن هذا الشاهد اليوم بشاهد آخر وهو "أكل الولد التفاحة" فاستبدل الضرب بالطعام، وزيد بالولد، وذهبنا من العنتريات الى المطابخ. كما أنّ المناقشات والآراء الواردة في شرح ابن عقيل تعتمد مبدأ الإنتصار لأحد المذاهب اللغوية بعد استعراض مجملها وهذا الأمر يدخل في باب التخصص الذي يحتاج الى دراسته في المرحلة الجامعية لا في المرحلة الثانوية.
أما بالنسبة لتفسير القرآن الكريم فغالباً ما يدرس كتاب تفسير النسفي الذي يعود بدوره أيضاً الى القرن السابع الهجري. هذا الكتاب يعرض التفسير بشكل موجز ويعرض آراء المذاهب العقدية الإسلامية بشكل لائق مثل المعتزلة والجهمية والمرجئة، لكن أين نحن اليوم من هذه المذاهب التي عفى عليها الزمن وحل محلها مذاهب أخرى وأخرى.
الأمر كذلك ينسحب على المواد الأخرى مثل مادة التوحيد. فغالباً ما تدرس المعاهد الشرعية ذات التوجه الأشعري كتاب الفقه الأكبر للإمام أبي حنيفة الذي يعود الى القرن الثاني الهجري، أو كتاب شرح جوهرة التوحيد أو شرح بدء الأمالي للملا علي القاري المتوفى سنة ١٠١٤هـ، أما المدارس ذات التوجه السلفي فإنها غالباً ما تدرس كتاب شرح العقيدة الطحاوية للإمام أبي جعفر الطحاوي المتوفى في القرن الثالث الهجري، وكتاب التوحيد للشيخ محمد بن عبد الوهاب المتوفى عام ١٧٩١م.
هكذا فإنّ الكتب المعتمدة في التدريس تعود في غالبيتها الى القرون الثمانية الأولى في الإسلام، أخذت جميعها طابع عصرها وإشكالياته، هذا ما أدخل الخطاب الديني في أزمة إغراقه في اللغة الفقهية والأصولية بجهازها المفاهيمي المتداول في القرون الثمانية الأولى للهجرة، فما فتيئت تلك المفاهيم والمصطلحات وحتى

الأمثلة مرتبطة بتلك العصور مثل استئجار الدابة ونحوها في باب الإجارة من فقه البيوع، أو الإستجمار بالعظم ونحوه في باب الطهارة، أو أنّ ركوب الأتان والأكل في الأسواق من خوارم المروءة، أو تقسيم العالم الى دار الإسلام ودار الحرب أو الكفر وهو تقسيم سياسي فهمه أتباع التنظيمات الجهادية على أنّه مصطلح ديني! هذا ما تنبّه إليه العلامة "مصطفى الزرقا" فوضع كتاباً فقهياً أسماه "الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد" عام ١٩٥٩ لكن لم يدخل هذا الكتاب الى المناهج التعليمية الا في القليل منها، فضلاً عن كتابات الشيخ "وهبة الزحلي" الذي وضع كتاب "الفقه الاسلامي وأدلته" حيث تطرق فيه الى قضايا فقهية معاصرة لكن هذا الكتاب أيضاً بدوره لم يدخل ضمن مناهج التعليم المدرسي.

نستطيع القول إنّ ما وضع في تلك الكتب من محتوى يعكس فقه النوازل العاكس للحياة الإجتماعية والإقتصادية في وقتها، ما يدل على أن علماء ذلك الزمن استوعبوا قضايا واقعهم بامتياز فأعملوا قواعد الفقه ومقاصده لإبداع خطاب مناسب لواقعهم، في حين عجز المعاصرون أن يأتوا بمثله! فلم يستطع "علماء" الشريعة اليوم أن يسوغوا لواقعهم خطاباً جديداً يتفق مع روحية الشريعة ومقاصدها ويلائم واقع المخاطبين. إنّ واقعنا الحالي يتطلب إنتاجاً فقهياً جديداً يحاكي قضايا حقوق الإنسان، والمواطنية، والبيئة، والتواصل، والإعلام. فقد شهد الزمن الحالي بفضل التكنولوجيا الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي احتكاكاً غير مسبوق بين الحضارات والثقافات بحمولتها القيمية المفاهمية المختلفة ما فرض على العلماء والمتعلمين أسئلة كبرى لم تكن متداولة من قبل. طرح يتطلب إنتاجاً فقهياً جديداً يستنطق مصادر التشريع، وينقل المتعلم جسداً وعقلاً الى لغة عصره، لأن الفقه هو استنطاق جديد للشريعة وأي استهلاك للفقه القديم باجتهاداته ومصطلحاته دون حاجة هو قتل للشريعة نفسها.

ب–المنهجية.

وضع علماء الفقه والحديث والتفسير وغيرهم أسس التفكير والإجتهاد وأدوات إنتاج المعرفة على أسس كيفية النظر في الحاجات والمآلات، ما أنتج كماً معرفياً كبيراً نجده اليوم قد نضب وغار جوفه، فقد انتقل الفكر من الدراية الى الرواية، ومن الإنتاج الى المُنتج. ففي علوم الفقه مثلاً نجد دراية بالحكم وليس بالأصول والمقاصد، وفي علوم القرآن نجد ميلاً لنقل أقوال المفسرين أكثر منه الى البحث في أصول التفسير ومناهجه، الأمر هذا يسري على سائر العلوم الشرعية الأخرى. وإذا ما تأملنا اليوم في طرق بناء المعرفة في التفكير المعاصر لوجدنا الاهتمام بالمضمون المعرفي وأدوات تحصيلها يفوق طرق بناء تلك المعرفة وطرق انتاجها، بعكس ما تطمح إليه المعرفة المعاصرة حيث تصدرت الكتابات المهتمة ببناء المفاهيم وتعلم طرق الإبداع قائمة المبيعات في سائر العلوم، وأصبح السؤال يتجاوز البحث عن المعلومة الى السؤال عن كيفية بناءها واستنطاق أصولها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، ما هي الغاية الكبرى من التعليم؟ وما الوظيفة الحقيقية له؟
يجبنا علم النفس التربوي على هذا التساؤل بأن وظيفة التعليم هي "إعداد الأجيال للمستقبل من حيث ترسيخ ثقافة الإنجاز وبناء صورة الذات المنتجة الفاعلة" فهل مناهج الشريعة تؤدي هذه الوظيفة!
إنّ مناهج الشريعة اليوم حضرت فيها المعرفة وغاب عنها القدرة على بناء المعرفة. حضر فيها التلقين والنقل وغاب عنها البناء المعرفي التفاعلي. حضر فيها الكم وغاب عنها الكيف. لقد أصبح الفقه وعلم الكلام اليوم كلاماً عنهما وليس تواصلا مع رسالتهما، ربما يعود السبب في ذلك الى مؤلفي الكتب التعليمية في العلوم الشرعية والمدرسين الذين اهتموا بالمعرفة ولم يهتموا بطرق بنائها، أو ربما يكون السبب أيضاً في انفصام الشخصية المعرفية للمشتغلين بعلوم الشريعة بين مجال التخصص المعرفي ومجال التخصص التربوي خاصة في بناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية ووسائل التدريس، وربما يعود السبب أيضاً الى نمط التكوين العلمي الذي بُني على البُعد المعرفي فقط بعيداً عن البُعد المنهجي الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في مناهج تكوين مدرّسي علوم الشريعة، والمشرفين على أبحاث الماجستير والدكتوراة الذين يغيب عن الكثير منهم معرفة كيفية توجيه طلابهم نحو تحليل المضمون المعرفي أو استخدام تقنيات بحثية مثل الإستبيان وتحليل المقابلة والخطاب ولوحة المحاكاة والتحليل الكمي والنوعي للمعلومة، فلا معرفة للكثير منهم بهذه التقنيات العلمية الأمر الذي جعل العديد من "الدكاترة" يتهرّبون من الإشراف على أطروحة اقترح طالبها القيام باستبيان أو مقابلة، أو يرفض بعضهم تلك التقنيات العلمية لأنهم ربما يرون أن لا داعي لها في مجال الأبحاث الشرعية ظناً منهم أنها لا تتوافق مع المضمون المعرفي للشريعة والفقه، أو أنها لا تخدمه كثيراً.
باختصار: إنّ طريقة بناء هذه المناهج الشرعية ربّت في الفرد ملكة النقل لا ملكة العقل.
هنا نسأل ما السبب في ضعف المنهجية؟ ولماذا لم تعد فاعلة كما كانت من قبل؟
ربما يكون الجواب هو بسبب الخلط بين النص وتاريخ تفسيره، وبين قداسة النص وفهمه. فغالبية علماء الفقه والشريعة اليوم يميلون الى تسييد المضمون المعرفي الموروث وأقوال علمائه خاصة تلك المتصلة بالآباء المؤسّسين على كل الأفهام والأقوال، بذلك نكون قد أصبحنا أمام قدسيتين: قدسية النص، وقدسية أقوال الفقيه. أصبح فهم النص حكراً على السلف والرعيل الأول وأصبح الفهم الجديد أو المتجدد لفهم أقوال الفاهمين الآوائل كأنه خروج على النص ذاته، الأمر الذي كرّس ثقافة التقليد وتأويل الحاضر بمقياس الماضي، فغاب النقد وغاب معه ثقافة الحوار، وغاب مع كل ذلك الإنتاج والإبداع. حمولة علمية تحولت الى حمولة نفسية لدى المتعلم حدّت من قدرته على بناء جديد للمعرفة من خلال تفكيكها عن طريق أنشطة الفهم والتحليل وإعادة تركيبها واستثمار نتائجها، ووقفنا أمام "أصول الفقه على أنها مسائل قطعية لا يصح الإجتهاد فيها أو معها، وغاب عنا أنّ الأصوليين إنما اهتدوا الى تلك القواعد في سياق ما اكتنف حياتهم من

استفهامات وحاجات تشريعية زمنية انبثقت من داخل المجتمع الإسلامي" والفقه في نهاية المطاف هو استنطاق جديد للشريعة لتجيب عن الأسئلة الجديدة للإنسانية، ألم يغير الشافعي مذهبه بعدما انتقل من العراق الى مصر! ربما هذا هو ما أوقع التعليم الديني في مشكلة منهجية تعليمية وتربوية حتى أصبحت علوم الشريعة تكرر نفسها، فطلاب الشريعة في المرحلة الثانوية اليوم يدرسون نفس المسائل الفقهية التي كانوا قد تعلموها في المرحلة المتوسطة لكن بكتب مختلفة، ثم تعاد المسائل نفسها في المرحلة الجامعية لكن أيضاً بكتب أخرى لا تختلف عن بعضها إلا في التبويب وطريقة العرض، فلا يلمس المتعلّم تدرجاً معرفياً بقدر ما يلمس التكرار فيها، فشاع نمط من التداخل والتأثير بين عقل المؤسسة الدينية وذاكرتها، هذا التداخل ظهر من خلال ميل المؤسسة الدينية نحو التشدّد في التقليد والإعتماد على مؤلفات السابقين والنظر إليها بعين الكمال والقداسة. هذه المنهجية التي كانت قد وضعت بطريقة كان من بين أهم ما هدفت إليه هو الحفاظ على بناء حدود المدرسة الدينية إزاء المدارس الأخرى وتكييف الفقه مع تحديات الحياة اليومية، فصُرف النظر عن الأسس واكتفى المعنيون بالتراث الموجود حتى أصبح الحفاظ على القديم كأنه هدف في ذاته، وأصبح الخوف على التراث الفقهي والشرعي مذهباً من مذاهب سد الذرائع أوشك معه عقل المسلم أن يتوقف عن مسيرة التعقل، فعمّت الروحية المترددة والمحافظة في جميع مجالات الفكر الإسلامي وكافة الميادين العلمية الدينية.

ثالثاً: مشكلة علوم الشريعة بين التصنيف والتعليم.

فرض التنوع العلمي ووفرة الإنتاج المعرفي نوعاً من تصنيف العلوم وتقسيمها، لعل بدايات التصنيف هذا ما قام به الخليفة الراشدي الرابع "علي بن أبي طالب" حين صنّف العلوم الى خمسة أقسام: الفقه للأديان، والطب للأبدان، والهندسة للبنيان، والنحو للسان، والنجوم للزمان" ثم أخذ التصنيف اتجاهاً مغايراً بعد حركة الترجمة والنقل التي بلغ أوجها مع الخليفة العباسي المأمون، حيث أرسى المصنّفون تقسيم العلوم الى تصنيف ثنائي يقسّم العلوم الى علوم عقلية وعلوم نقلية، أو علوم شرعية وعلوم الحكمة "الفلسفة" أو علوم المقاصد (العقيدة، علم الكلام أو التوحيد، الفقه، أصول الفقه، التفسير، الحديث) وعلوم الوسائل (علم اللغة، المنطق، الرياضيات) أو علوم الدين وعلوم الدنيا أو علوم مخدومة وعلوم خادمة، وقد ترتب على هذه الثنائية مجموعة من المواقف والآراء المتباينة حول طبيعة بعض العلوم التي صُنفت الى علوم مطلوبة محمودة، وعلوم مذمومة غير مرغوب بها. هذا التصنيف دفع ببعض فلاسفة الإسلام كالفارابي وابن سينا وإخوان الصفا الى الاعتراض عليه وتقديم تصنيف جديد مختلف عن التقسيم الثنائي. فقد صنّف الفارابي مثلاً العلوم في كتابه "إحصاء العلوم" الى خمسة أقسام: علم اللسان وأجزائه (اللغة)؛ الثاني المنطق وأجزائه؛ الثالث علوم التعاليم التي أدرج ضمنها علم العدد والهندسة، علم المناظر، علم النجوم التعليمي، علم الموسيقى، علم

الأثقال، وعلم الحيل (العلوم الصناعية حالياً)؛ الرابع: العلم الطبيعي وأجزائه والعلم الإلهي وأجزائه؛ والأخير علم الفقه وعلم الكلام .

لا يدل تصنيف العلوم على الحصر المنطقي أو الإحصاء التقني لها فحسب، إنما لهذا التصنيف دلالة حياتية على الصورة العقلية، الفكرية، التربوية، والثقافية للمجتمع، لذا عندما عرض ابن خلدون لتاريخ العلم تناوله في إطار التاريخ العام للمجتمع الإسلامي رابطاً بين العلم وبيئته الإجتماعية وفلسفته. التقسيم والتصنيف الذي قام به العلماء المسلمون هذا له بعدان أساسيان: بُعد ابستمولوجي يبحث في النظرية العامة للعلم من حيث إمكانية المعرفة العلمية مصادرها وطبيعتها؛ وبُعد تربوي يتمثل في تسهيل عمليات التعليم وتحقيق الغاية القصوى من التعلّم وخدمة المجتمع. فبالعودة مثلا الى كتاب الإختيار الذي يدرّس في غالب المعاهد والثانويات الشرعية التي تعتمد المذهب الحنفي كان قد وضع في حينه للمبتدئين في تعلّم الفقه، ومن المفارقات أن ما كان في مستوى المبتدئين سابقاً أصبح يصعب فهمه على طلاّب الجامعات حالياً. لذا فما كان يلبي حاجة الأمس ربما لا يلامس حاجات اليوم، فلكل زمان بنيته الإجتماعية والنفسية المختلفة.

لقد تقدّمت الدراسات التربوية اليوم بشكل لافت ومتقدم، فقد أصبح لبناء المناهج المعاصرة قواعد ومبادئ ذات أبعاد نفسية، فكرية، وإجتماعية، تراعي المستوى العمري والبنية النفسية والعقلية للمتعلمين خاصة بعد أن دخلت دراسة الدماغ وكيفية بناء المعرفة ميدان التعليم. وإنّ حاصل ما تقدمه الكتب التعليمية اليوم في المعاهد الدينية ما هو سوى عناوين وتبويب لمنهجية ارتضاها الفقهاء أو المحدثون السابقون الذي راعوا في وضع كتبهم الواقع المعاصر لها ومستوى المتعلّمين. ثمّ تخرّج هذه المعاهد اليوم طلاّباً على أنهم قد حصّلوا "مفاتيح" العلوم الشرعية وعليهم إكمال المسيرة بأنفسهم من أجل تحصيل البقية، وفي حقيقة الأمر لا المفاتيح أعطيت ولا أسنانها حُصّلت. فكم هو العدد الحقيقي للذين تابعوا رسالة التعليم الشرعي الذاتي وطرقوا أبواب المعارف والعلوم الشرعية التي لم تمر على مسامعهم ولم تراها عيونهم أثناء تعلّمهم المدرسي! الواقع يقول أنّ نسبتهم ضئيلة جداً.

خاتمة

فرضت التحولات التاريخية على كافة الصعد السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية نوعاً من الأسئلة والاشكاليات والتحديات التي لم تكن مطروحة زمن كبار الفقهاء المؤسسين وتابعيهم ومن خَلَفَهم، فمسائل مثل المواطنية، ومواضيع المساواة والحرية، وإشكاليات مثل العقد الإجتماعي، وشرعة حقوق الإنسان، وأنظمة الاقتصاد والمعاملات المالية وغيرها وغيرها لم تكن مطروحة من قبل، هذه الأمور تستدعي ضرورة تطوير مناهج التعليم الديني خاصة في مجال الفقه ومدارسه المختلفة، ودون شك فإنّ تطوير المناهج التعليمية في المعاهد الشرعية هو تطوير للمؤسسات الدينية ولخريجيها ولمكانتها في المجتمع، وما يجب أن تعمل عليه

مناهج الشريعة اليوم أن تنمّي في المتعلّمين الوعي بمقاصد الشريعة وليس فقط الإلمام بالمضمون الفقهي والوقوف أو التوقف عند رأي الفقهاء.

إنّ عملية التربية بشكل عام والتعليم بشكل خاص تهدف الى بناء شخصية الإنسان بجميع أبعادها الروحية، العقلية، العاطفية، الحركية، والاجتماعية، وترسيخ ثقافة الإنجاز، لذا فلكي تؤدي العملية التربوية غايتها المنشودة وضع علماء التربية الحديثة لها "غايات" تجيب على تساؤل أي مجتمع وأي إنسان نريد؟ وهذه مهمة الدولة. و"أهداف عامة" تجيب على سؤال أي طالب نريد؛ وهذه مهمة يشترك في صنعها ثلاثي التعليم: المعلّمون، المجتمع، والأهل، وأحياناً المتعلمون. كما ولها "كفايات" تحدّد ما يجب أن يتقنه المتعلم من قدرات ومهارات. وأهداف خاصة على مستوى الحصة التعليمية توصل الكفايات للمتعلّم من خلال تشعيبها. كما أنّ للعملية التعلمية أهداف عديدة تساعد المتعلم على بناء القدرات والمهارات، أو أهداف على مستوى المواقف، والتذكر، وتعديل للسلوك. هذه المنهجية هو ما تفتقده العملية التعليمية في المعاهد الشرعية، لذا فإنّ المضمون المعرفي لكتب التعليم الشرعي اليوم بحاجة الى أمرين: التحديث عبر إدخال القضايا المعاصرة التي لم تتطرق إليها مسائل الفقه والتوحيد السابقة؛ والأمر الثاني هو أن تنتقل هذه الكتب من المادة العلمية الى المادة التعلمية. حينئذ ربما تبدأ المنهجية الدينية في فك ارتباطها بالتطرف –علماً أن للتطرف أسبابه التي تعود برأيي الى جذور وأنماط تكوين الشخصية الإنسانية– وربما يصبح في إمكان الباحثين الإجابة عن التساؤل المطروح: كيف يمكن للمؤسسة الدينية أن تخلّص الشريعة الإسلامية وفهم النصوص الدينية من يد الجماعات الدينية الإسلامية المتطرفة؟

المصادر والمراجع.

–ابن خلدون، عبد الرحمن (٢٠٠٤)، مقدمة ابن خلدون، بيروت، المكتبة العصرية.

–أمين، أحمد (٢٠٠٤) فجر الاسلام، بيروت، دار الكتب العلمية.

–أمين، أحمد (٢٠٠٤) ضحى الاسلام، بيروت، دار الكتب العلمية.

–طلس، محمد (د.ت) التربية والتعليم في الإسلام، محمد أسعد طلس، مؤسسة هنداوي.

–الصلّابي، محمد (١٤٢٧هـ) دولة السلاجقة، بيروت، دار المعرفة.

–الأبرشي، محمد (د.ت) التربية في الاسلام، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

–عاقل، فاخر(١٩٨٥) التربية قديمها وحديثها، ط٤، بيروت، دار العلم للملايين.

–منصور، أحمد (٢٠١٣) تطبيق مبادىء الشريعة الاسلامية يستلزم إصلاح الأزهر، مجلة أهل القرآن الألكترونية، –ahl alquran.com/arabic/show.

–حللي، عبد الرحمن (٢٠٠٧) أزمة التعليم الديني في العالم الاسلامي، بيروت، دار الفكر المعاصر.

–مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، ج١، دار الكتب الحديثة، القاهرة.

–الأعسم، عبد الأمير (١٩٨٥) المصطلح الفلسفي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

–محمد خفاجي وعلي صبح (٢٠١٢) الأزهر في ألف عام، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.

–سليم، مريم (٢٠٠٤)، علم النفس التربوي، بيروت، دار النهضة العربية.

-قاعود، علاء (٢٠٠٠) نحو إصلاح علوم الدين، القاهرة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
-الفارابي، أبي نصر (١٩٩٦) إحصاء العلوم، دار ومكتبة الهلال، القاهرة.
-حسن، عمار (٢٠١٨) التعليم الأزهري ما له وما عليه، مجلة مصراوي الالكترونية.
-الرباصي، مفتاح (٢٠١٠) المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، منشورات جامعة ٧ أكتوبر.
-هونكه، زيغرد (١٩٩٣) شمس العرب تستطع على الغرب، دار الجيل، بيروت.
-أمين، حسين (١٩٧٨) المدارس الإسلامية وأثرها في تطوير التعليم، مجلة المؤرخ العربي، العدد السادس، جامعة بغداد، كلية الآداب.
مصادر الكترونية:
blogs.aljazeera.net
www.ahram-canada.com
www.almultaka.org