

الفصل الثاني: الدراسات السابقة والإطار المفاهيمي

2.1 الدراسات السابقة

لم يعثر الباحث فيما توفّر له من دراسات حول موضوع البحث على أدبيات تتناول بالتحليل ما في مناهج التعليم الديني من قيم مشكّلة هُويّة الطفل، وإن تعرّضت تلك الدراسات لعوامل مختلفة متعلّقة بالتعليم الديني وذات صلة مباشرة بتشكيل هُويّة المتعلّم، وهي: نموذج التعليم الديني، وهُويّة المدرسة التي توفره، والمدرّس الذي يقدّمه، والمنهجية التعليميّة المتبعة في تقديمه، ومحتوى مناهجه. وفيما يلي استعراض لما ورد في تلك الدراسات من إسهام لهذه العوامل في تشكيل الهُويّة مع اختتامه بملاحظة مهمة متعلّقة بمفهوم الهُويّة الوارد فيها.

2.1.1 نماذج التعليم الديني

للتعليم الديني نماذج مختلفة أبرزها النموذج الطائفي والنموذج الليبرالي والنموذج الذي يجمع بينهما. ففي النموذج الأوّل يتم فصل المتعلّمين وفقًا لمعتقداتهم الدينيّة (Alberts، 2006)، وتقوم الجماعات الدينيّة على تنظيم التعليم (Alberts، 2006؛ Antes، 2006). أمّا في النموذج الثاني فإن جميع طلاب الفصل، بغضّ النظر عن خلفيات والديهم الدينيّة أو الفلسفية، يتعلمون معًا عن الأديان المختلفة مع إمكانية مناقشة ما بينها من اختلاف (Alberts، 2006)، ولا يعتمد التعليم

وفق هذا النموذج على أي جماعة أو مؤسسة دينية (Alberts، 2006؛ Antes، 2006)، ولذلك يمكن وصفه بأنه تعليم علمانيّ أو محايد (Alberts، 2006؛ Kimanen، 2016)، حيث يقتصر على تقديم معلومات تؤدي إلى معرفة الأديان وفهمها (Antes، 2006؛ Blinkova & Vermeer، 2018). وعموماً يمكن القول بأن التعليم الدينيّ طائفيّ في جنوب وشرق أوروبا، ولبراليّ في شمالها (Alberts، 2006)، باستثناء التعليم الدينيّ الفنلندي، الذي يزاوج بين النموذجين الطائفي والليبرالي (Kimanen، 2016).

ولكلّ من هذين النموذجين مزاياه وعيوبه. ومما تذكر الدراسات من مزايا النموذج الطائفي أنه أكثر فاعليّة في تشكيل الهويّة الدينيّة للمتعلمين (Versteegh، 2007؛ Kimanen، 2016؛ Blinkova & Vermeer، 2018). ومما يعاب عليه، أنه يفصله الطلاب وفقاً للدين أو الموقف الفلسفي الذي يتبعه أولياؤهم، يفوّت فرصة تحفيز الحوار بين المتعلّمين ذوي الخلفيات الدينيّة أو الفلسفية المختلفة. أمّا النموذج الليبرالي فمن مزاياه أنه يتيح الفرصة للطلاب كي يعيشوا تجربة الحق في الاختلاف، ويطوّروا موقف القبول المتبادل (Franken، 2018)، بما يجعله مساهماً فعالاً في تحقيق التماسك الاجتماعيّ (Berglund، 2019). ولكن تركيزه على الأهداف المعرفية للتعليم الدينيّ يضعف فاعليّته في تشكيل الهويّة الدينيّة للمتعلمين (Prasadani، 2017). والخلاصة أنّ هذين النموذجين يتفقا في تشكيل البعد الجماعيّ ويفترقان في نقطة التركيز؛ فالأول يركز في مستوى العلاقة بالمجتمع الدينيّ الخاص، والثاني يركز في مستوى العلاقة بالمجتمع الأوسع.

أمّا الجمع بين هذين النموذجين في التعليم الدينيّ الفنلندي، فهو على الرغم مما ذكرته بعض الأبحاث من أنه يساهم بشكل كبير في تطوير الهويّة الإسلاميّة، ويشجع الطلاب المسلمين على الانخراط

في المجتمع الفنلندي (Berglund, 2019)، إلا أنه يقدم جميع الرؤى الدينيّة على أنّها مظاهر صحيحة متساوية لنفس الحقيقة مع عدم السماح بمناقشتها ونقدها (Uçan, 2020). ثم إنه يحرص الإسلام فيما هو مشترك بين المسلمين، غاضاً الطرف عمّا في المشهد الإسلاميّ من تنوع، متجاهلاً لما يظهره الطلاب من فضول طبيعي لفهم الاختلافات بين المسلمين، مكثف بالتأكيد على قيم التسامح والتفاهم والاحترام المتبادل (Rissanen & Sai, 2018)، وهذا يؤدي إلى اكتساب الطلاب المسلمين لمعرفة سطحية وعامة عن دينهم، لا تمكّنهم مما يرغب فيه أولياءهم من تطوير فهم أشمل وأعمق للإسلام (Uçan, 2020). وينضاف إلى ذلك عدم السماح بإقامة العبادات في الفصول الدراسية، والاقتصار في الجانب العملي على العرض والمحاكاة (Kimanen, 2016). علماً وأن تجاهل التنوع الداخلي وتفادي مناقشة القضايا المثيرة للجدل يؤدي إلى تفاقم الصراعات التي ستظهر حتماً في مجتمع متنوع وحر. والخلاصة هي أنّ الجمع بين النموذجين الطائفي والليبرالي في التجربة الفنلندية فيه تركيز متعسّف على تشكيل البعد الجماعيّ؛ سواء في مستوى العلاقة بالوجود المسلم بالقفز على ما فيه من تنوع داخلي، أو في مستوى العلاقة بالمجتمع باعتبار جميع الأديان فوق المناقشة. وهذه النقطة الأخيرة فيها تشويش على البعد الشخصي من هويّة الطفل المسلم، في مستواه العقدي (Uçan, 2020)، إذ قد تنشأ لديه شبهة أنّ دينه صار عديم المعنى وغير مُلزم (Aslan, 2019).

2.1.2 هوية المدرسة

تقوم المرجعية الدينية للمدرسة الإسلامية بدور هام في تشكيل هوية طلابها، جمعا بين الانتماء إلى الإسلام وإلى الوطن الهولندي، وتشكيلا للبعد الجماعي في مستوييه الإسلامي والوطني، وبحثا عن نقطة التوازن في ذلك.

ولقد قامت المدارس الإسلامية الهولندية من أجل سد الفجوة بين البيئتين الأسرية والمدرسية في إطار مبادئ الإسلام وتعاليمه (Driessen & Valkenberg، 2000)، وكان اهتمام المدارس الإسلامية الأولى منصباً أكثر على التعبيرات الظاهرة للهوية الإسلامية (Driessen & Valkenberg، 2000؛ Beemsterboer، 2018)، أما اليوم فإن اهتمامها متجه أكثر إلى استيعاب القيم الإسلامية (Beemsterboer، 2018).

وفي دراسة حالة عن دور هوية إحدى المدارس الإسلامية في تشكيل هوية مركبة لطلابها، تبين أن جميع الباحثين ينسبون لأنفسهم هوية مركبة، تجمع بين انتمائهم لهولندا ولخلفياتهم العرقية. وقد كشفت الدراسة أن دور هوية المدرسة الإسلامية في ذلك يتمثل - من جهة - في توفيرها الشعور بالأمان لطلابها، مما جعلهم أكثر ارتياحا عند تعاملهم - من خلالها - مع طلاب مدارس ذات هويات مغايرة، كما جعلهم أقل انكفاء على الذات عند تعرضهم للتمييز الاجتماعي. ويتمثل ذلك الدور - من جهة أخرى - في توفير المدرسة لمناخ إسلامي هولندي يسوده "الاحترام المتبادل" كقيمة جامعة، وأيضا في تزويدها الطلاب بإرشادات وضوابط يستهدون بها خلال رحلة بحثهم عن التعايش المتناغم بين انتماءاتهم المختلفة (Oesterholt، 2015).

وما توفره المدارس الإسلامية من شعور بالأمان - أحد سببي اكتساب الهوية المركبة - أكدته دراسة أخرى أنجزت في 19 مدرسة إسلامية هولندية، بينت أنّ هذا الشعور حاسم في إعداد الطلاب للمستقبل في هولندا. ذلك أنّ الطفل في المدرسة الإسلامية - مقارنة بنظيره في المدرسة غير الإسلامية - لا يواجه باستمرار بكونه مختلفاً عن أقرانه. كما أنه يشعر في المدرسة الإسلامية بمقبولية أكثر ويجد لدى الآخر استعداداً أكبر لينصت إليه ويفهمه. ومن إيجابيات هذا المناخ الآمن أنه ييسر للطلاب فهم ما في السياق الاجتماعي التعددي من مسائل حساسة، ويسهل له استيعاب الموقف منها بشكل أكثر فاعلية (Beemsterboer، 2018).

كما كشفت هذه الدراسة أنّ المدارس الإسلامية الهولندية تجتهد أثناء صياغة هويتها في أخذ طرفين بعين الاعتبار: الخلفيات الأسرية لطلابها بما تتسم به من تعددية من جهة، والمجتمع الهولندي الذي تسعى إلى تزويده بمواطنين ناجحين (Beemsterboer، 2018). وقد أكدت مفتشية التعليم أنّ المدارس الإسلامية تتبنى موقف الانطلاق من المنظور الإسلامي والسعي إلى تكييفه مع المجتمع والتشريعات الهولندية (مفتشية التعليم، 2020)، ساعية من وراء ذلك إلى إعداد طلابها للمشاركة الكاملة في المجتمع مع الحفاظ على هويتهم الدينية الإسلامية (Beemsterboer، 2018؛ مفتشية التعليم، 2020). ومما تتوصل به المدارس الإسلامية لتحقيق ذلك توظيف المزيد من المدرّسين المسلمين ممن هم من أصول مهاجرة ولكنهم ولدوا وترعرعوا في هولندا، وكذلك المدرّسين الهولنديين الذين اعتنقوا الإسلام، لأنّ هؤلاء المدرّسين أقدر على تعليم الأطفال كيفية التوفيق بين الهويتين الإسلامية والهولندية (Beemsterboer، 2018).

وتسعى المدارس الإسلامية جاهدة إلى الجمع المتوازن بين منطلقاتها الدينية، وانتظارات الوجود المسلم، وهدف اندماج الطلاب في المجتمع (مفتشية التعليم، 2020)، كما تجتهد في تعليم طلابها تقديم تنازلات صغيرة ومقبولة، تدريباً لهم على تحقيق التوازن بين توقعات الأسرة وانتظارات المجتمع. وقد تبين أنّ الاختلافات الرئيسية بين هويّات المدارس الإسلامية إنما تعود إلى اختلافها في تقدير نقطة التوازن تلك (Beemsterboer، 2018).

ثم إنّ عدد المدارس الإسلامية الهولندية قليل مقارنة بحجم الوجود المسلم في البلاد، ممّا يجعلها مساحة التقاء بين أولياء ومدرّسين وموظفين مسلمين، يختلفون في ثقافتهم وأعرافهم ومذاهبهم ودرجة تدينهم، ولكنهم يشتركون في نظرهم إلى المدرسة الإسلامية كأنسب شريك لهم في تنشئة أبنائهم. والتقاءهم في المدرسة على الهوية الإسلامية مع اختلافهم فيما يحملونها من معاني، يحفزهم على إدارة الحوار بينهم بحيث تندمج وجهات نظرهم المتباينة لينبثق عنها تصوّر مدروس ومشترك للهوية المأمولة (Beemsterboer، 2018). وهذا ما يجعل للمدرسة الإسلامية إسهاماً في تشكيل الهوية الجماعية للوجود المسلم، وبديهي أن يكون لهذا دور في تشكيل البعد الجماعي لهوية الطلاب في مستوى العلاقة بالوجود المسلم.

وتجدر الإشارة إلى أهمية تدريس الدين بلغة الوطن الأوروبي (Bouma، 2009). وقد بينت دراسة الحالة المذكورة سابقاً أنّ أهمية تدريس الدين باللغة الهولندية لا تتمثل فقط في إكساب الطلاب قدرة التعبير عن دينهم بها وفي التواصل بها كمسلمين في المجتمع الهولندي، بل تتجاوز ذلك إلى رفع درجة تماثلهم مع الهوية الهولندية بما تخلقه من رابطة اجتماعية بين طلاب المدرسة الإسلامية متعددي الأعراق (Oesterholt، 2015).

ثم إنّ التّعليم الخاص في هولندا، ومنه التّعليم الإسلاميّ، قد انتزع شرائح اجتماعيّة مختلفة من "العزلة" وجعل هُويّتها أقوى وأوضح. وهذا له تأثير إيجابي في المجتمع الهولنديّ، ذلك أنّ المواطنين يزدادون وطنيّة إذا أتاح لهم مجتمعهم فرصة إقامة مؤسسات تعليمية خاصّة، تمكّنهم من تنشئة أطفالهم وفق مثلهم التّربويّة (Dijkstra & Steen، 2004). وتشير البحوث المتوفرة إلى أنّ طلاب مدارس التّعليم الخاص ذات المرجعيّة الدّينيّة الصّريحة، ومنها المدارس الإسلاميّة، يسجلون عموماً نتائج في كفايات المواطنة أفضل من طلاب المدارس غير الدّينيّة (Vermeulen، 2007). ومن هنا يتبين دور هُويّة المدرسة في تشكيل البعد الجماعيّ لهُويّة طلابها في مستوى العلاقة بالوطن.

وتكتفي بعض المدارس الإسلاميّة الهولنديّة أثناء توصيف هُويّتها بأنّها مدرسة هولنديّة قائمة على أساس إسلاميّ، مع ذكر القرآن والسنة كإطار عام للبعد الدّينيّ في هُويّتها. فيما تتجه مدارس أخرى إلى استعراض هُويّتها في مذكرة تفصيليّة، ومن ذلك مدارس التّعليم الأساسيّ الإسلاميّ وسط وشرق هولندا (سيمون)، التي تنطلق في مذكرتها من ربط صفتها الإسلاميّة بمفهوم التّوحيد المطلق لله، وتربط التّعدديّة داخل الوجود المسلم في هولندا بالتّعدديّة داخل الإسلام، ثم تلخّص المهمة التّربويّة لمدارسها في مرافقة الطلاب أثناء تعليمهم للاستفادة ما أمكن من فطرتهم قصد اكتساب وعي حقيقيّ بالذات، مؤكدة أنّ كلّ شخص هو في النهاية ذاتٌ مرتبطةٌ ببيئتها (Aktaran، 2008). وعموماً فإنه من المفروض أن تنعكس معاني هُويّة المدرسة الإسلاميّة في برامجها التّعليميّة، خصوصاً برنامج التّعليم الدّينيّ (Prasadani، 2017). وهذا مما يعمّق أثر هُويّة المدرسة الإسلاميّة في تشكيل هُويّة طلابها.

2.1.3 مدرّس التّعليم الدّينيّ

ولمدرّس التّعليم الدّينيّ دور من وجوه عدة في تشكيل هويّة طلابه. ومن ذلك هويّته الدّينيّة أو الفكرية. ففي التجربة الفنلندية - حيث يمثل التّعليم الدّينيّ إطارا رسميا لإدارة الأقليات الدّينيّة - يقوم مدرّس التّعليم الدّينيّ بدور الوكيل لتلك الإدارة، وبالتالي فإن خلفيته الدّينيّة أو الفلسفية لا تقدح - نظريا - في أهليته لتدريس الدين كمادة قائمة على المعرفة. ولذلك فإن القانون يسمح لغير المسلمين بتدريس الإسلام، وهو ما يحدث فعلا في العديد من المدن الفنلندية. إلا أنّ ذلك لا مصداقية له من وجهة نظر إسلاميّة، حيث يُفترض أن يكون المدرّس قدوة لطلابه وأن يكون سلوكه تجسيدا للرسالة التي يقدمها. وقد تسبب هذا الأمر في سخط بعض الأولياء المسلمين وأدى إلى مطالبة أطفالهم بعدم المشاركة في دروس التّعليم الدّينيّ (Rissanen & Sai، 2018).

ولكفاءة مدرّسي التّعليم الدّينيّ واختياراتهم الشّخصيّة تأثير في تشكيل هويّة طلابهم؛ سواء من جهة معرفتهم بالدين، ومناهجهم المفضلة في تفسير نصوصه (Franken، 2018؛ Berglund، 2019)، أو من جهة مؤهلاتهم التّربويّة وكفاءتهم في استعمال المناهج (Franken، 2018؛ Rissanen & Sai، 2018؛ Berglund، 2019)، أو من جهة معرفتهم بالسياق الاجتماعيّ ومدى إتقانهم للغة البلد في حالة انتدابهم من الخارج (Franken، 2018؛ Tuna، 2020). وبما يرفع كفاءة المدرّسين في تشكيل هويّة طلابهم توفير التدريب المهنيّ بحسب الحاجة. وقد بينت إحدى الدّراسات تأكيد مدرّسي التّعليم الدّينيّ الإسلاميّ في إسبانيا على أهميّة تدريب المدرّسين على الحجج التي يمكنهم استخدامها لوقاية طلابهم من التطرف (Navarro-Granados et al.، 2020)،

فيما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية التدريب على أساليب التعامل مع الاختلافات الدينية والفلسفية

في الرفع من الكفاءة المهنية للمدرّسين (Rissanen & Sai، 2018؛ Tuna، 2020).

كما يمكن أن يكون لمدرّس الدين دورٌ محوريٌّ في غرس التفكير التعدديّ (Aslan،

2019)، والتدريب على التفكير الناقد، وإشاعة قيم التسامح (Kimanen، 2016)، واحترام

الأديان ورؤى العالم والمنظومات القيمية الأخرى (Ter Avest & Rietveld-van

Wingerden، 2017). وقد لاحظت الدراسات التي أجريت في السويد وألمانيا أنّ مدرّسي

الإسلام يدعمون استعداد الطلاب لتبني قيم ومعايير الديمقراطية الليبرالية (Rissanen & Sai،

2018). كما أشارت إحدى الدراسات إلى أهمية إسهام مدرّسي الإسلام في مواجهة الإرهاب ومنع

التطرف، من جهة دورهم كقدوات لطلابهم سواء في حياتهم المهنية أو في حياتهم الشخصية

(Rodriguez Garcia، 2019).

ويمكن أن يكون لهم أيضا إسهام في تشكيل الهوية المركبة والمتوازنة للطلاب؛ حيث تذكر

إحدى الدراسات موقف مدرّسي الإسلام الفنلنديين في الترويج الفعال للهوية الإسلامية الفنلندية

والسعي إلى تحقيق التوازن بين هدف تطوير الهوية وهدف تطوير المواطنة، وذلك من خلال التوفيق بين

القيم والمعايير الفنلندية والإسلامية عبر تفسير القيم الليبرالية الحديثة في إطار إسلامي، فيما لم يؤكد

نظراؤهم في إيرلندا على أهمية الهوية الإسلامية الإيرلندية، واكتفوا بتقديم مفاهيم التسامح والمساهمة في خير

المجتمع فقط كقيم إسلامية دونما إشارة إلى كونها قيما ليبرالية أيضا (Rissanen & Sai، 2018).

وفي علاقة بهذا الدور لمدرّسي الإسلام تجدر الإشارة إلى ما هم مطالبون به - كجزء من عملهم - من

اقتراح حلول تحلّ الوجود المسلم والمجتمع على حدّ سواء (Tuna، 2020)، ومن موازنة بين فهم

الدين وخدمة الأهداف الاجتماعية للتعليم، بما يشير إلى تحول في دور مدرّس التعليم الديني من مجرد ناقل

للدين إلى مشارك في جوانب تكميلية تطويرية في تدريسه (Berglund، 2019).

كما يمكن أن يكون لهم إسهام في تشكيل هوية الطلاب من جهة دورهم في تحديد مضامين

التعليم الديني واختيار مناهجه ووسائله. وتمنح معظم المناهج الدراسية المدرّسين درجة معينة من الحرية في

تقرير ما يجب وما لا يجب تضمينه أو التأكيد عليه في الفصل الدراسي (Berglund، 2014). ففي

السويد يقرر المدرّس - بمفرده أو بالتشاور مع المدرسة - أي منهاج يجب استخدامه (Berglund،

2019). وفيما يتعلّق بالتعامل مع الاختلافات داخل الدين فإنّ مدرّسي الإسلام في بريطانيا والسويد

وفنلندا يفضلون تجنب الاختلافات المذهبية (Rissanen & Sai، 2018؛ Uçan، 2020).

أمّا في مدينة روتردام الهولندية فإنّ مدرّسي الإسلام يجتهدون في ربط محتوى الدرس بالسياق الاجتماعي

من خلال مواءمتها مع الواقع اليومي للطلاب (van Aken، 2014).

وقد تواضعت المدارس الإسلامية الهولندية على مواصفات نموذجية لمدرّس التعليم الديني

الإسلامي، وهي أن يكون مسلماً ملتزماً بالإسلام اعتقاداً وممارسة، متخرجاً من إحدى الكليات التربوية،

مزوّداً بالمهارات التعليمية والتربوية اللازمة، مثقفاً للغة الهولندية، وعلى معرفة وافرة بالإسلام (منظمة

مجالس أمناء المدارس الإسلامية، 2006). ولا شك أنّ لهذه المواصفات المشروطة في المدرّس انعكاس

على دوره في تشكيل هوية طلابه.

2.1.4 المنهجية التعليمية في درس التعليم الديني

وللمنهجية التعليمية المتبعة في تقديم دروس الدين دور في تشكيل هوية الطلاب. وغالبا ما تُتبع في التعليم الديني الإسلامي المعاصر منهجية ذات طابع إلزامي، لا تركز على المتعلم، وإنما على مضمون التعليم، وعلى نقل المعرفة الدينية بما لها من السلطة الواجب احترامها. وهذه المنهجية تنظر إلى التعلم على أنه مراكمة للمعلومات، ولذلك فهي - تأثرا بتقاليد المدرسة الكلاسيكية - تستند إلى التقين والحفظ والاستظهار، ولا تعتمد أساليب التعليم التفاعلي المحفزة للتفكير، بل تحصر دور الطلاب في استيعاب حقائق مثبتة مسبقا، دون أن تمنحهم فرصة حقيقية لمناقشتها أو التوفيق بينها وبين ما لديهم من معرفة سابقة، وهكذا يُحرمون من فرصة تحسين مهارات التفكير الناقد، ومن اكتساب القدرة على تطوير فهم ناضج للدين، بما يفوت عليهم فرصة تكوين هوية إسلامية مستنيرة وديناميكية. هذا في حين أنّ الخطاب القرآني يتبنى استراتيجية تحفز التفكير الناقد في القضايا الدينية والأخلاقية وفي خيارات الحياة. وهي ذات الاستراتيجية التي اتبعها الرسول صلى الله عليه وسلم وعلماء المسلمين الأوائل من بعده (Uçan، 2020).

وقد بينت إحدى الدراسات أنّ التعليم الديني الإسلامي في فنلندا يُقدم بطريقة تفاعلية (Kimanen، 2016)، فيما أكدت دراسة عن التعليم الديني الإسلامي في إسبانيا على أهمية مواجهة المنهجية التلقينية في التعليم الديني وعلى ضرورة تزويد المتعلم المسلم بمهارات التفكير التأملي، لأن ذلك يقيه من التطرف (Rodriguez Garcia، 2019). أمّا في بلجيكا فقد بينت بعض الدراسات أنّ التعليم الديني الإسلامي غالبا ما يُلقن بأسلوب سؤال-جواب، بعيدا عن مقتضيات

السياق الاجتماعي، بما يجعل التعليم الديني عاجزا عن تحقيق أحد أهدافه الرئيسية، ألا وهو: تمكين المتعلم من اتخاذ خياراته المناسبة باستقلالية (Franken، 2018).

2.1.5 محتوى التعليم الديني

أما بخصوص المحتوى فقد تناولت الدراسات أهمية علاقته بالسياق الذي يحتضن المتعلم، وبحث قضايا متعلقة بتشكيل البعد الجماعي من الهوية، كما أشارت إلى مسائل ذات صلة بتشكيل البعدين الشخصي والعائلي. فيما استعرض عدد منها محاور التعليم الديني الإسلامي في بعض الأقطار الأوروبية.

فقد أكدت بعض تلك الدراسات على وجوب ارتباط التعليم الديني بسياقه الاجتماعي (Roebben، 2007؛ Franken، 2018). ومن ذلك أن يتماشى محتوى التعليم الديني الإسلامي في أوروبا مع السياق الأوروبي بما فيه من قيم أساسية مثل الحرية والمساواة، وبما يقتضيه من توفير كتب مدرسية ذات جودة وصلة بالسياق، كتبها مسلمون أوروبيون أو تم تحريرها في أوروبا. أما استيراد كتب مدرسية من الخارج أو اعتماد ترجمة لها، فهو يؤدي إلى تعليم ديني غريب عن سياقه، قاصر عن تشكيل هوية إسلامية أوروبية (Franken، 2018). وقد أشار بحث نوعي حول التعليم الديني الإسلامي في فنلندا والسويد وبريطانيا إلى أنّ اختيار المحتوى - بحسب ما هو معبر عليه في المناهج الوطنية - يوازن عمومًا بين تفسيرات كبار علماء المسلمين المعاصرين مع قيم الحداثة الغربية. وتحت ذات الإطار تندرج تجربة المجلس الوطني للتعليم في فنلندا، الذي نشر سلسلة كُتب، تدور أحداثها حول مسلمين في بيئة اجتماعية وطبيعية فنلندية (Berglund، 2019). وخلاصة القول أنّ ارتباط محتوى

التعليم الديني الإسلامي بالسياق الطبيعي والاجتماعي في أوروبا يخدم تشكيل الهوية الإسلامية الأوروبية للمتعلم المسلم.

أمّا القضايا ذات العلاقة بتشكيل البعد الجماعي من الهوية، فهي: التعددية الدينية والثقافية بما تقتضيه من قيم التسامح والاحترام والقبول المتبادل، والتطرف باعتباره عاملا مهددا للتماسك الاجتماعي، وأزمة الهوية كأحد أسباب التطرف.

فمن أهم أدوار التعليم الديني أن يساهم في استكشاف التعددية الدينية والإيديولوجية، وغرس احترامها (Roebben، 2007؛ Franken، 2018؛ Rodriguez Garcia، 2019)، وإبراز أهمية حرية الفكر والضمير كعناصر مركزية للتعايش (Rodriguez، 2018؛ Franken، 2019). وقد نبّهت إحدى الدراسات إلى وجوب التزام الحياد عند تناول تاريخ الأديان، وتفادي أي تبرير مساند أو معارض للتجربة الدينية (Rodriguez Garcia، 2019). ويندرج ضمن هذا التوجه اشتغال المنهاج الفنلندي على محتوى مشترك لكل الطلاب، فيه تعريف بالتاريخ الديني الفنلندي والديانات والثقافات الأخرى (Kimanen، 2016؛ Berglund، 2019)، وفيه تركيز صريح على التسامح بين الأديان والروى المختلفة للعالم (Uçan، 2020). ويندرج ضمن هذا التوجه أيضا ما في المناهج الجديدة للإقليم الفلمنكي البلجيكي من اهتمام بالتنوع الديني والحريات الأساسية (Franken، 2018). فيما تُوجّه بعض الدراسات انتقادا لمناهج التعليم الديني الإسلامي في أوروبا، التي تضحّي بالتنوع داخل الإسلام (Rissanen & Sai، 2018؛ Uçan، 2020)، وبالتنوع بينه وبين الأديان الأخرى، وتركز في مقابل ذلك على القواسم المشتركة وعلى حرية التعبير والاحترام والتسامح، وذلك من أجل مقصد التماسك الاجتماعي (Uçan، 2020). وتُستثنى من هذا المشهد

المناهج الجديدة للتعليم الديني الإسلامي في الإقليم الفلمنكي البلجيكي، التي تتعرض إلى التنوع الداخلي في الوجود المسلم مع التحذير من مخاطر التعصب الديني (Franken، 2018).

كما يجب أن يكون للتعليم الديني دورٌ وقائيٌ في مكافحة التطرف (Rodriguez Garcia، 2019)، الذي هو معارضةٌ صريحةٌ أو نشطةٌ للقيم الأساسية في المجتمع (Hill، 2019). فهذا النوع من التعليم يمتلك القدرة على غرس الفكر التعددي، الذي يعالج قناعة "حلّ ذو مقاس واحد للجميع" (Gurlesin et al.، 2020). وضمن هذا المطلب تدرج مناقشة المنهاج الإسباني لقضية الإرهاب قصد إكساب الطلاب القدرة على إدراك العنف والتنبؤ به والإسهام في منعه (Rodriguez Garcia، 2019).

فيما بينت إحدى الدراسات أنّ الصراع أو حتى مجرد الاختلاف بين التنشئة الاجتماعية في الأسرة والسياس المحيط (المدرسة والمجتمع) قد يؤدي إلى تحفيز عملية التطرف (Gurlesin et al.، 2020). وقد كشفت دراسة أخرى أنّ أزمات الهوية هي ثاني سبب لانجذاب أبناء المهاجرين إلى التطرف، حيث أنهم لا يشعرون بالانتماء إلى هوية بلد الأصل ولا إلى هوية المجتمع الذي ولدوا فيه. ولذلك ترى هذه الدراسة أنّ موضوع تنوع الهويات جدير بأن ينضم إلى محتوى التعليم الديني، كي يُدار حوله الحوار في الفصل الدراسي (Navarro-Granados et al.، 2020).

وفيما يمكن أن يدرج ضمن أثر محتوى التعليم الديني في تشكيل البعد الشخصي من هوية المتعلّم، كشفت بعض الدراسات عن مشكلة في تدريس الإسلام في الدول الغربية، تتمثل في التحيز ضده (Berglund، 2019؛ Uçan، 2020). ففي الترويج تتضمن كتب التعليم الديني مناقشات مثيرة للجدل، مثل القضايا المتعلقة بالمرأة والجهاد، في حين أنّ هذا ليس هو الحال بالنسبة للأديان

الأخرى. وعند مناقشة العلاقة بين التعصب والدين يتم إعطاء أمثلة فقط من الإسلام، وتذكر داعش كمثال (Uçan، 2020). وفي دراسة حللت الفصول المتعلقة بالإسلام من كتب مدرسية سويدية، تبين أن الطريقة التي تم تقديم الإسلام بها تتناقض بشكل عام مع الطريقة التي يقدم بها الإسلام نفسه، وأنه لا يمكن العثور على صورة الإسلام من منظور المؤمنين به في أي من تلك الكتب. كما خلصت دراسة أخرى - أحدث من السابقة - إلى أن اختيار محتوى الفصول المتعلقة بالإسلام في كتب التعليم الديني يكون أحياناً مضللاً (Berglund، 2019). وخلاصة القول هي أن هذه المضامين وأمثالها يمكن أن تهمّ علاقة المتعلّم المسلم بدينه، فتضرّ تبعاً لذلك بالبُعد الشّخصيّ في هُويّته.

وفي ذات الإطار دعت دراسة بلجيكية إلى التأكيد في دروس التّعليم الدينيّ على الفصل بين الدين والشأن العام، والتنبيه إلى ما بين الإيمان والعلم من تناقض مع التركيز على قبول مصداقية النّظرية العلميّة (Franken، 2018). ولئن أمكن لهذه الدعوى أن تنطبق على الأديان الأخرى، إلا أنها لا يمكن أن تنطبق على الإسلام، الذي يقدّم نفسه كمنهج شامل لكلّ شؤون الحياة، بما فيها الشأن العام. كما أنه لا تعارض في الإسلام بين العلم والدين وبين العقل والنقل. فضلاً عن أن غاية الإسلام من الوجود الإنسانيّ هي إقامة العُمران، الذي يُعتبَر العلم أهم وسائل تحقيقه. والاستجابة لما دعت إليه هذه الدّراسة يُمثّل تهديداً لتشكيل البُعد الشّخصيّ من هُويّة المتعلّم المسلم.

أمّا ما له صلة بالبُعد العلائقيّ للهويّة فهو ضامراً في الدّراسات المتوفرة، حيث انحصر ذلك في إشارة إحدى الدّراسات إلى ملاحظات لطلاب من السّنة منتقصة لزملائهم من الشيعة، وبحالات التنمر والشتائم بين التلاميذ، ألجأت بعض الأولياء إلى خيار مقاطعة أبنائهم لدروس التّعليم الدينيّ الإسلاميّ أو إخراجهم أصلاً من المدرسة. هذا إلى جانب الإشارة إلى أسئلة طرحها الطلاب المسلمون في فنلندا

بتكرار، منها: هل يجوز أن أتمنى لصديقي عيد ميلاد مجيد؟ (Rissanen & Sai، 2018). وفي

هاتين الإشارتين تنبيه إلى مضامين من التعليم الديني الإسلامي ذات الصلة بتشكيل البعد العلائقي من هوية المتعلم في مستوى علاقته بأقران المدرسة.

وأما بخصوص محاور التعليم الديني الإسلامي، فقد ذكرت الدراسات أن المنهاج الفنلندي

يتناول محاور العقائد والعبادات وتاريخ الإسلام والثقافة الإسلامية والأخلاق والقرآن والحديث

(Kimanen، 2016)، فيما تنقسم مضامين التعليم الديني في إيرلندا إلى ثلاثة محاور هي: القرآن

قراءة وحفظ، والدراسات العربية والإسلامية تعليماً للشعائر والأصول، والأخلاق العامة (Rissanen

& Sai، 2018). أما التعليم الديني الإسلامي في إسبانيا فهو يتضمن المحاور التالية: الإسلام، ومحمد

صلى الله عليه وسلم، وأركان الإسلام الخمسة، والقرآن والشريعة الإسلامية، والتقويم الإسلامي والأعياد

الإسلامية، والأماكن المقدسة، ونظور الإسلام وانتشاره؛ والإسلام اليوم (Rodriguez Garcia،

2019). وأما في هولندا فإن محاور التعليم الديني الإسلامي في مناهج مدينة روتردام تتكون من ثلاثة

محاور هي: العقيدة الإسلامية والعبادات والأخلاق (van Aken، 2014)، فيما يتضمن منهاج

الأمانة، أكثر منهاج التعليم الديني الإسلامي استعمالاً في هولندا، تسع محاور هي: محمد صلى الله عليه

وسلم، والعقيدة، والصلاة، ورمضان، والحج، والأنبياء، والصحابة، والأخلاق، والتقويم الإسلامي

(Prasadani، 2017). ولا يمكن من خلال هذه المحاور معرفة ما في المناهج من قيم مساعدة على

تشكيل الهوية المركبة للطفل المسلم في المجتمعات الأوروبية متعددة الثقافات؛ فتحت عنوان كل محور يمكن

أن تُدرج قيمٌ خادمة لتشكيل هوية الطفل في بعض أبعادها أو كل الأبعاد، كما يمكن أن تُدرج مضامين

ثانوية لا تتجه مباشرة إلى تحقيق ذلك الهدف.

والدراسة الوحيدة المتوفرة تتعلق بمنهاج الأمانة، وقد كشفت عن ضعف تناول هذا المنهاج للتنوع الثقافي في المجتمع، وعن خلوه من مضامين تعالج موضوع التماسك الاجتماعي، وعن ضحالة المعلومات التي يتضمنها عن الديانات الأخرى. كما بينت أنه لم يوفق في التعامل مع مسألة التنوع المذهبي بشكل متسق، وأنه أهمل موضوع تاريخ الإسلام في هولندا، وأنه من بين أهداف التعليم الديني الثلاثة ركزت المضامين على ما يحقق الهدف المعرفي وأهملت ما يحقق الهدف العاطفي والسلوكي (Prasadani، 2017)، بما يدل على ضعف محتوى هذا المنهاج فيما له علاقة بتشكيل البعد الجماعي للهوية، سواء في مستوى العلاقة بالوجود المسلم أو مستوى العلاقة بالمجتمع. ويجدر التنبيه إلى أن هذه الدراسة لم تسع إلى تشخيص ما يمكن أن يكون في محتوى منهاج الأمانة من قيم أساسية مساعدة على إكساب الطفل هوية إسلامية هولندية بأبعادها الثلاثة: الجماعي والعائلي والشخصي. كما أنها اقتصرت على هذا المنهاج. ولم تتوفر دراسات أخرى تتناول محتوى بقية المناهج المستعملة في دروس التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية.

وتجدر الإشارة إلى ما بينته إحدى الدراسات من الاهتمام المتزايد في هولندا - منذ التسعينات - بدور التعليم الديني في تنمية المواطنة لدى الطلاب، حيث صار يُنظر إلى هذا النوع من التعليم على أنه عموماً الفضاء المناسب للاهتمام بتنمية المواطنة، التي باتت هدفاً جديداً له إلى جانب هدف تعزيز التماسك الاجتماعي وتشكيل الهوية. لكن هذه الدراسة أشارت أيضاً إلى وجهة نظر بعض الباحثين، القائلة بوجود مجال توتر بين التعليم الديني وتنمية المواطنة في المجتمعات التعددية. ومن أسباب ذلك ما يتبناه الطلاب ذوي الأصول المهاجرة من فهم مختلف للمواطنة (Huisman، 2016). وغالبا ما يُفترض طرح قيمة المواطنة انطلاقاً من مقارنة علمانية معرفية أو طائفية مسيحية. أمّا طرحها من منظور

إيديولوجي أو ديني آخر، مثل المنظور الإسلامي، مع افتراض إمكانية أن يكون ذلك خادماً لتنمية المواطنة لدى الطلاب، فإنه غالباً ما يقع تجاهل هذه الحقيقة وأحياناً رفضها صراحة. وفي ضوء هذه الخلفية، وقع إطلاق مشروع أكاديمي سنة 2020، تحت عنوان "تدريس القيم الديمقراطية في التعليم الديني الإسلامي في المدارس الأساسية في هولندا"، بهدف البحث في كيفية مساهمة التعليم الديني الإسلامي في تعليم المواطنة في المدارس الأساسية الإسلامية الهولندية (جامعة رادبود، 2020). ووجود هذا المشروع الحديث نسبياً يؤكد جدّة موضوعه.

2.1.6 معنى الهوية في هذه الدراسات

ومما يجب الإشارة إليه أن لفظ الهوية في بعض هذه الدراسات يقصد به الهوية الدينية. ومن ذلك ما ورد في إحدى الدراسات من أن المدارس الإسلامية قد اجتهدت منذ نشأتها في نقل الهوية إلى طلابها (Driessen & Valkenberg، 2000)، وأنها اهتمت في البداية بالتعبيرات الظاهرة للهوية (Driessen & Valkenberg، 2000؛ Beemsterboer، 2018). وهو ذات المعنى الذي تقصده المدارس الإسلامية من هذا اللفظ عندما تتحدّث عن هدف الحفاظ على هوية طلابها (مدرسة القبة، 2022)، ونقل الهوية الإسلامية إلى طلابها (مدرسة القلم، 2021)، وهدف إعداد مواطن ذي هوية إسلامية (مدرسة ابن سينا، 2021؛ مدرسة الرسالة، 2021). كما يفهم ذات المعنى من لفظ الهوية الوارد في صياغة الهدف الحقيقي من منهاج (يحيى الإسلام)، والذي هو: التعرف على الهوية الإسلامية (Claassen، 2017e). وهذا المعنى مغاير للمفهوم السياقي ثلاثي الأبعاد

للهُويّة. ويمكن القول أنّ المعنى الأوّل للفظ الهويّة هو أشبه ما يكون بالمحتوى أو المضمون، أمّا المعنى الثّاني الذي يعتمد البحث، فهو أشبه ما يكون بالوعاء أو الشكل.

2.1.7 الخلاصة

إنّ ما توفّر من دراسات سابقة حول موضوع البحث تعرّض لعوامل مختلفة ذات صلة بالتّعليم الدّينيّ وعلاقته بهويّة المتعلّم في مجتمع متعدد الثقافات. ولكلّ من تلك العوامل أثره في بناء هويّة المتعلّم. ومن بينها محتوى مناهج التّعليم الدّينيّ. وهذا البحث يلتقي مع تلك الدّراسات في الاهتمام ببناء هويّة المتعلّم في مجتمع متعدد الثقافات ويركّز جهده على محتوى مناهج التّعليم الدّينيّ. ويختلف عنها في أمرين اثنين: في مفهوم الهويّة وفي نوع المحتوى؛ ذلك أنّ لفظ الهويّة الوارد في تلك الدّراسات يُفهم منه معنى الهويّة الدّينيّة. لكنّه في هذا البحث يدلّ على الهويّة بمعناها السياقي ثلاثي الأبعاد: الجماعيّ والعلائقيّ والشّخصيّ. كما أنّ تلك الدّراسات تناولت عموماً جوانب مختلفة متعلّقة بمحتوى مناهج التّعليم الدّينيّ، وهذا البحث يركّز اهتمامه على جانب واحد من محتوى تلك المناهج، يتمثل في القيم الأساسيّة المساعدة على تشكيل هويّة المتعلّم بأبعادها الثلاث، وذلك من خلال دراسة ميدانية لمحتوى مناهج التّعليم الدّينيّ في المدارس الإسلاميّة في مقاطعة جنوب هولندا.

2.2 الإطار المفاهيمي

لئن تمثلت مشكلة هذا البحث في التساؤل عمّا إن كانت مناهج التّعليم الدّينيّ في المدارس الإسلاميّة الهولنديّة تشتمل على القيم الأساسيّة المساعدة للطفل على بناء هويّة تجمع في انسجام بين

الانتماء إلى الإسلام والانتماء إلى هولندا، فإنه لا بد من إطار نظري يقود الجهد البحثي للوصول إلى إجابة موفقة. وفي هذا الجانب من البحث سأعتمد على النموذج ثلاثي الأبعاد للهوية، كما سأأخذ "منظومة القيم العليا الحاكمة: التوحيد، التزكية، العمران" إطاراً مفاهيمياً للبحث.

2.2.1 النموذج ثلاثي الأبعاد للهوية

للهوية بمفهومها السياقي أهمية كبيرة في تحقيق الرفاه النفسي والتكيف الاجتماعي الثقافي للفرد. ويشمل الرفاه النفسي الشعور العام بالرضا، والصحة العقلية، والتأثير الإيجابي، واحترام الذات. ويفسر التكيف الاجتماعي الثقافي المشاركة الناجحة للأفراد في المجتمع وفي خبرات الثقافت لديهم. ويقدر ما تُعتبر الهوية ذاتية شخصية، مرتبطة بالفرد، تُعتبر أيضاً ثقافية اجتماعية، مرتبطة بالسياق، حيث أنّ البيئة تؤثر على تنمية هوية الفرد وتشكيلها. وعموماً فإن الهوية تتكون من ثلاثة أبعاد، هي: الجماعي، والعائلي، والشخصي (Adams & van de Vijver، 2017).

والبعد الجماعي يتعلق بتشابه الفرد بالآخرين وانتمائه لمجموعة اجتماعية معينة، مثلاً بسبب الدين أو الثقافة أو الصداقة (Zonneveld et al.، 2017). وأعضاء المجموعة الاجتماعية يتشاركون في نفس القيم والمعايير والمعتقدات والمواقف والطقوس والأهداف، وهذه تصبح مكوناً من مكونات هوية كل فرد منها (Adams & van de Vijver، 2017؛ Zonneveld et al.، 2017). وعضوية الفرد في مجموعة اجتماعية تعزز شعوره بالانتماء والتعلق العاطفي بشيء أكبر من الذات، ولذلك يعرف نفسه ضمن تلك المجموعة؛ أي أنه يضع نفسه عن وعي وإدراك في مجموعة

معينة من الأشخاص، يتشارك معهم أوجه التشابه (داخل المجموعة)، ويتميز معهم كمجموعة عن

الآخرين المختلفين عنهم (مجموعات خارجية) (Adams & van de Vijver، 2017).

أمّا البُعد العلائقيّ فهو إحساس بالتماسك والاستمرارية، يستمدّه الفرد من العلاقات الشخصية. ذلك أنّ العلاقات تزود الفرد بأدوار معيّنة، تعطي معنىً لحياته، ومن هنا تأتي أهمية العلاقات في تحديد هُويّة الفرد. فالبُعد العلائقيّ يبنّي على الأدوار التي يقوم بها الفرد في المجتمع، كأن يكون طالباً، أو والداً، أو محام (Zonneveld et al.، 2017). ويتسم البُعد العلائقيّ بكونه نشطاً واجتماعياً؛ فهو نشط بسبب انبثاقه على التفاعل بين الأشخاص، وهو اجتماعيّ لكون أدوار الفرد تُحدّد من خلال التفاوض الاجتماعيّ (مثل الأبوة - يمكن للمرء أن يؤدي دور الأب إذا كان قد أنجب طفلاً أو كان هناك آخرون يعترفون بدورهم كأب في حياتهم)، أو عبر ضبطها بشكل قانوني (كما في حالة الطبيب - لا يجوز للمرء أن يكون طبيباً إلا بعد أن يكمل الدراسات الطبية ذات الصلة، والتدريب الداخلي، والإقامة؛ فممارسته للطب لا تتحقق إلا إذا أقر الآخرون بأنه طبيب) (Adams & van de Vijver، 2017).

وأما البُعد الشخصيّ فهو البُعد الذي يؤكد على الاستقلالية والاحتياجات الذاتية. وهو يشمل المعاني التي يتبناها الفرد ويضيفها إلى نفسه، مثل القيم والأهداف والتطلعات التي تجعل الشخص فريداً (Zonneveld et al.، 2017؛ Adams & van de Vijver، 2017). ويولي هذا البُعد اعتباراً لحوار الفرد مع نفسه من أجل إعطاء معنى لذاته. وهو يعبر عن الحفاظ على الوعي الذي يفسّر ماضي الشخص وحاضره ومستقبله. كما يفسّر حاجة الفرد إلى تطوير فكرته عن نفسه، التي على الرغم من أنها تقع داخل فضاءات علائقية واجتماعية، إلا أنه هو الذي يحددها لنفسه (Adams & van

(de Vijver، 2017). ويعتبر البُعد الشَّخصيُّ أكثر أبعاد الهوية تعقيداً، لأنَّ مظاهره غالباً ما تكون

مختفية (Zonneveld et al.، 2017).

وتشكيل الهوية تتمّ عبر مسار تفاوضي ديناميكي ومستمر، يشمل طرق تفاوض مختلفة ومعقدة، يتوسل بها الأفراد لإدماج انتماءاتهم المتعددة في شعورهم الأوسع بالذات. وعبر هذا المسار يتمّ توليف الهوية، التي هي إحدى أهم عمليات النمو في مرحلة المراهقة والشباب. وسبب انتماءات الفرد في كلّ متماسك يختلف باختلاف العوامل الفردية والسيّاقات الثقافيّة. وقد أكد العديد من الباحثين على ما للسياق الثقافيّ من دور هامّ في تشكيل الهوية وتطوّرها (Gyberg et al.، 2019)، بما يدلّ على أهمية المفهوم السياقي للهوية في دراسة قضية هذا البحث.

2.2.2 منظومة القيم العليا الحاكمة

تضمّ منظومة القيم العليا الحاكمة ثلاث مفاهيم قيمة كبرى هي: التّوحيد، والتّزكية، والعُمران. فالّتوحيد قيمة مرتبطة بالله وناظمة للغيبات، والتّزكية قيمة مرتبطة بالإنسان تكويناً وتنشئةً وتأهيلاً له ليقوم بمهمة الاستخلاف في الأرض، والعُمران قيمة تنتج عن الجهد الإنسانيّ في توظيف التسخير الإلهي من أجل أداء عبادة الله في الأرض (العلواني، 2010). وصاحب هذه المنظومة هو المرحوم الدكتور طه جابر العلواني، الرئيس السّابق للمعهد العالمي للفكر الإسلاميّ.

وهذه القيم العليا الحاكمة هي في ذات الوقت مقاصد قرآنية عليا حاكمة، تمثل كُليّات قطاعية مطلقة، مستمدة من تدبر القرآن وفهمه باعتماد منهجية الجمع بين القراءتين؛ قراءة الوحي وقراءة الكون. وهي قراءة ذات بُعد مقاصديّ تكاملي، تسعى إلى فهم الوحي بالكون وفهم الكون بالوحي، وذلك وفق

أصول ومبادئ وقواعد ومناهج محددة. وهذه المقاصد العليا هي مقاصد كُليّة وردت بها كُلّ الرسائل

معبّرة عمّا يجمع بينها من وحدة في الدين والعقيدة والمقاصد والغايات (العلواني، 2008).

وتكوّن هذه القيم الثّلاث معًا منظومة معيارية، تنبثق عنها سائر القيم الرئيسيّة والفرعيّة في

الإسلام. وهي تسمّى منظومة لما بين مفرداتها من صلة وثيقة وتكامل في تغطية المجال الذي تعمل فيه.

ووصف عناصر هذه المنظومة بالحاكمة لكون الفعل الإنسانيّ محكوم لها في ابتدائه واتجاهه وغايته

(ملكاوي، 2013)، وغيرها من القيم مقصودة للشارع الحكيم بمختلف مستوياتها ضمن هذه القيم

العليا الثّلاث (العلواني، 2010). ووصفها في الوقت نفسه بالعُليا، لأنه ليس لها ما هو أعلى منها،

ولكُلّ منها ما هو أدنى منه، متفرع عنه (ملكاوي، 2013)، وترتيبها ضمن القيم يقع في أعلى المراتب

(العلواني، 2010).

وليس هناك تكافؤ في القيمة والأهميّة بين عناصرها الثّلاثة، وإنما هناك أصل تنبثق عنه فروع.

والتّوحيد هو الأصل، بل هو رأس الأمر كُلّه في الإسلام. وهذه الثّلاثية تعمل متضافرة متعاونة متناغمة،

بما يجعل الفعل الإنسانيّ منبثقًا من التّوحيد، مستفيدًا من التسخير الإلهي، متجهًا إلى العُمران، مستهدفًا

أداء مهمة الاستخلاف وفق مراد الله (العلواني، 2010). ذلك أنّ قيمة التّوحيد في حياة الإنسان قد

تبقى منحصرة في حدود التجريد الفكري والتّصور الغيبي، إذا لم تنبثق عنه تركية تشعّ في قلب الإنسان

وتنعكس في مشاعره ومعاملاته وأنماط سلوكه. وهذه التركيبة بدورها قد تظلّ زهدًا سلبيًا وانسحابًا من

الحياة العامة، إذا لم تتضافر مع التمثّلات العملية للتّوحيد، لتنعكس في بناء صرح المجتمع وتشيد عمرانته

الحضاري (ملكاوي، 2013).

وتتميز هذه المنظومة بأن عناصرها الثلاث على درجة من العمق الفكري بحيث يسهل إقامة تناظر كامل بينها وبين الأسئلة النهائية عن الله والكون والإنسان والإجابات الإسلامية عليها، بحيث تكون القيم العليا الحاكمة هي: توحيد الله، وتركيب الإنسان، وعمران الكون. كما تتميز بكونها على درجة من الشمول لمجالات الحياة الإنسانية بحيث تنتشر لتغطي كل ما يمكن أن يندرج تحت الفكر الإسلامي والفقه الإسلامي (ملكاوي، 2013)؛ فتفعيلها ممكن في سائر شؤون الحياة بحكم كونها مقاصد متعدية بطبيعتها (العلواني، 2010). وميزتها الثالثة هي كون عناصرها - مع أنها تمثل القيم العليا في الإسلام - فإنها في الوقت ذاته قيم إنسانية عالمية، بغض النظر عن تلونها بروى العالم لدى الآخر وعن صور تمثيلها في مختلف المجتمعات الإنسانية (ملكاوي، 2013).

وهذه الميزات الثلاث هي أحد وجوه مناسبة المنظومة كإطار مفاهيمي لقضية البحث، لكونها تساعد على تحقيق التوازن في النظر إلى واقع الطفل. ذلك أن اعتماد منظومة القيم العليا الحاكمة في الإسلام سيتيح رؤية السياق الاجتماعي التعددي للطفل من أعلى مستوى من النظر الفكري، فيرى ذلك الواقع على أنه كل متسم بالوحدة والتنوع في الآن نفسه، وينظر إلى كل فرد فيه على أنه إنسان بغض النظر عن هويته الدينية أو الثقافية، بما يمكن من رؤية المشهد في شموله والنظر إليه بتوازن.

كما أن النظر الفكري من ذلك الموقع إلى المتعلم المسلم وسط سياقه الاجتماعي التعددي سيساعد على تبين تفاصيل احتياجاته التربوية بوضوح أكبر وشمول أوسع وترتيب أنسب، بما ييسر دراسة مضامين التعليم الديني الإسلامي بشكل أدق، يفضي إلى تبين ما قد تشتمل عليه من عناصر مساعدة للطفل على تشكيل هويته الإسلامية الهولندية المتوازنة.

وبما أنّ عناصر هذه المنظومة تمثل القيم المركزيّة في الإسلام، فإنه يفترض أن تكون هي ذاتها في مقدمة قيم التّعليم الدّينيّ، لأنّها هي جوهر الهويّة الإسلاميّة وقلبها النابض. ثمّ كونها مقاصد عليا للقرآن الكريم (العلواني، 2010)، يجعلها مناسبة لما تتشكل عليه عقلية الطفل الأوروبي من بحث عن الحكمة والمقصد، مهينة له للتفاعل الإيجابي مع ذوي الفضول في محيطه التّعدديّ. زيادة على مناسبتها لمرحلة الطفولة من حيث قلة عددها، بما يسهل على الطفل استيعابها بتدرّج.

ثمّ باعتبار أنّ الهويّة - بمفهومها السيّاقى - في صيرورة دائمة (معلوف، 2015/1998) والإنسان لا ينفكّ في سياقه التّعدديّ عن التّفاوض حول صياغتها، فإن هذه القيم المركزيّة تكون بمثابة أدوات في التّفاوض؛ أي هي المعايير التي يعتمد عليها في تقييم ما يزخر به محيطه الاجتماعيّ التّعدديّ من أفكار ومواقف واتجاهات وميول وعلاقات وعادات وتقاليده، فيقبل ما هو منسجم معها ويرفض ما يخالفها. وهو ما يؤمّن له جوهر هويّته من جهة، ويفتح له مسارات آمنة لإثرائها من جهة أخرى. وهذا تأكيد على مناسبة منظومة القيم العليا الحاكمة للمفهوم السيّاقى ثلاثي الأبعاد للهويّة.

2.2.3 التّعليم الدّينيّ الإسلاميّ ونشكيل هويّة الطفل في مجتمع متعدّد الثقافات

وفي ما يلي أستعرض بشيء من التفصيل، وفي ضوء القيم العليا الحاكمة - مجموعة من المفاهيم التّربويّة الإسلاميّة المساعدة على التّشكيل المتوازن لهويّة الطفل المسلم في المجتمع الهولنديّ متعدد الثقافات، وذلك في ضوء القيم العليا الحاكمة وباعتماد النموذج ثلاثي الأبعاد للهويّة بالمعنى السيّاقى لهذا المفهوم. وأقدّم لذلك بصورة عن التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية.

2.2.3.1 التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية

يعتبر التعليم الديني أحد السمات الرئيسية للمدارس الإسلامية في هولندا (Budak، 2021). وقد كان دوره في البداية مكملًا لدور الأسرة والمسجد (Bal، 2018)؛ حينها تكفل بعض الأئمة بتقديمه، باللغة العربية أو التركية حسب الخلفية الثقافية للطفل. ثم اكتسب التعليم الديني صبغة رسمية، إذ تحول تدريجياً إلى اللغة الهولندية، ثم تسارع هذا التحول بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 (Budak، 2021)، إلى أن صار بداية من 2004 يُقدّم باللغة الهولندية في جميع المدارس الإسلامية (Beemsterboer، 2018؛ Budak، 2021).

ولمدرس التعليم الديني في المدارس الإسلامية دور محوري فيما يتعلق بالهوية الإسلامية للمدرسة (Beemsterboer، 2018؛ Budak، 2021)؛ فعند بعث مدرسة جديدة غالبًا ما تقوم هيئة الإشراف باختيار أهم موظفين يُنظر أن يكون لهما دور رائد في شؤون هويتها الإسلامية، أحدهما مدرس الدين، الذي غالبًا ما يكون ذا شعور عال بالمسؤولية تجاه هوية المدرسة (Beemsterboer، 2018)، وغالبًا ما يكون له الدور الأهم في توجيه شؤون الهوية بالمدرسة، لا سيما في المدارس التي يكون فيها المدير غير مسلم؛ فهو إلى جانب تقديم دروس الدين، يزود الإدارة، وبقية زملائه، وأولياء تلاميذه بما يلزم من معلومات واستشارات ونصائح متعلقة بالإسلام وهوية المدرسة (Beemsterboer، 2018؛ Budak، 2021).

والسلطة الأدبية، التي يتمتع بها مدرس الدين في المدرسة، تكون بحسب كسبه المعرفي، ومهاراته الاتصالية (Budak، 2021)، وخصائصه الشخصية (Beemsterboer، 2018). وتستوجب مهمته التربوية والتعليمية دراية عميقة بالإسلام، وقدرة على تقدير موقف أصيل وواقعي من القضايا

الاجتماعية المستجدة (Budak، 2021). وقد تلقى الكثير من مدرسي الدين تعليمهم في بلد الأصل؛ المغرب أو تركيا (Beemsterboer، 2018). بينما تابع البعض منهم تعليمه في هولندا؛ إما في تخصص التعليم الديني، أو في الأكاديميات التربوية للتعليم الأساسي مع تكوين تكميلي في تدريس الدين الإسلامي (Beemsterboer، 2018؛ Budak، 2021).

وتوجد في أغلب المدارس الإسلامية لجنة لشؤون الهوية (Budak، 2021)، قد تكون استشاراتها ملزمة، للمكانة المرموقة التي تتميز بها (Beemsterboer، 2018). وبعض المدارس تبني قرارها المتعلق بمنهج سائر المواد المدرسية على رأي لجنة الهوية (Budak، 2021). وفي معظم المدارس يكون مدرس التعليم الديني عضواً دائماً في هذه اللجنة، بل غالباً ما يكون رئيساً لها (Beemsterboer، 2018؛ Budak، 2021).

وقد اعتمدت اعتمدت المدارس الإسلامية في بدايتها على مناهج للتعليم الديني مستوردة من دول إسلامية؛ مثل المغرب والمملكة العربية السعودية ومصر وتركيا. ثم استعملت مناهج مترجمة. وفيما بعد طوّرت بعض المدارس الإسلامية مناهج باللغة الهولندية، وكانت الريادة في ذلك لمدرسة الغزالي، أولى المدارس الإسلامية تأسيساً، حيث أعدت سنة 1990 منهاجاً بالتعاون مع مؤسسة SPIOR (Budak، 2021). وتستعمل المدارس الإسلامية اليوم مناهج عديدة للتعليم الديني، لعل أهمها أربعة مستعملة منذ 2014، وهي: منهاج SLO و ISBO (2007)، ومنهاج مدرسة الأمانة (2015)، ومنهاج مدارس سيمون، والمناهج الخاصة بالمدارس التي لا تستعمل منهاجاً مطبوعاً (Budak، 2021). إلى جانب منهاج "يحيا الإسلام" (2017)، المخصص للصّفين الأول والثاني، وكذلك منهاج "قوس المطر" (2007)، الصادر في بلجيكا.

2.2.3.2 التعليم الديني وتشكيل البعد الجماعي لهوية الطفل

يتعلق البعد الجماعي في الهوية بانتماء الفرد إلى مجموعة معينة، لأسباب مختلفة كالشراكة في الدين والوطن. فيتشابه أعضاء المجموعة الاجتماعية في القيم والمواقف والأهداف الاجتماعية، وهذه تصبح مكونا من مكونات هوية كل عضو من المجموعة. وتشكيل هوية متوازنة للطفل المسلم في هولندا تقتضي الجمع بين انتمائه إلى الوجود الإسلامي وانتسابه إلى المجتمع الهولندي.

2.2.3.2.1 الانتماء إلى الوجود الإسلامي في هولندا

جاءت موجات الهجرة المتلاحقة منذ بداية النصف الثاني من القرن الماضي بكثير من المسلمين إلى هولندا، أساسا من إندونيسيا والسورينام وتركيا والمغرب. واستقر هؤلاء في المجتمع الهولندي ليتشكل الوجود الإسلامي منهم ومن اعتنق الإسلام من الهولنديين الأصليين (Huijnk، 2018). وأهم مكونات الوجود الإسلامي في هولندا تعود إلى أصول تركية أو مغربية (Huijnk، 2018؛ Leeman & Saharso، 2013). فهم يشكلون معًا حوالي ثلثي المسلمين في هولندا (Huijnk، 2018). ومع ما يتسم به الوجود المسلم في هولندا من تنوع عرقي ومذهبي وثقافي، تظل الأخوة الإسلامية هي الرابط الجامع بين كل مكوناته.

والأخوة الإسلامية حقيقة قررها القرآن (رحمة، 2008)، وجعلها صنوا للإيمان لا تنفك عنه؛ قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (القرآن. الحجرات 49: 10)، وجعلها من أعظم نعم الله على المؤمن؛ قال تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا﴾ (القرآن. آل عمران 3: 103). وأخوة الإيمان هي أعلى مراتب الأخوة وأكثرها حقوقا

(القرضاوي، 1993). كما أنها المقوم الأول لكيان المجتمع المسلم (النجار، 2008)، واللينة الأولى في

بنيان الأمة الإسلامية (البغدادي، 2005).

والأخوة الإسلامية هي إحدى ثمرات التوحيد، الذي هو رباط عقدي جامع لكل القلوب المؤمنة (البغدادي، 2005)؛ فالمؤمن - إذا تمكّن توحيد الله من قلبه - صار يلتزم أوامر الله ونواهيه في كل شؤون، ويحكم مرضاة الله في جميع علاقاته، ويحب في الله ويبغض فيه. وعن هذا المقياس المشترك بين المؤمنين في بناء العلاقات تنشأ الأخوة في الدين (أيوب، 2019). فهي أخوة روحية أساسها الانتماء إلى ذات المعتقد، مثل الأخوة الدموية التي أساسها الانتماء إلى ذات الأب والأم (النجار، 2008)، إلا أن تلك الأخوة الروحية تخترق كل اختلافات العرق واللون واللغة والمذهب لتكون آصرة جامعة لكل المؤمنين (الغنوشي، 2015)؛ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: المسلم أخو المسلم (الحديث). أبو هريرة. صحيح الجامع الصغير وزيادته: 6706. خلاصة حكم المحدث: صحيح).

2.2.3.2.2 الانتماء إلى هولندا

شهد المجتمع الهولندي خلال العقود الأخيرة تغييرا جذريا في تركيبته السكانية والثقافية (Leeman & Saharso، 2013)، وذلك بسبب الهجرة التي جاءت بعقائد وثقافات أحدثت - بالتضافر مع تأثير النزعات العلمانية والاشتراكية والبرالية التي اجتاحت المجتمع - تغييرا في السياق الاجتماعي والثقافي والديني في هولندا (Huijnk، 2018)، وهذا يعني تعدد المنظومات الثقافية التي توجه المجتمع. وتظل الرابطة الجامعة بين كل مكونات المجتمع الهولندي هي المواطنة، التي صار التكوين

فيها منذ 2006 جزءاً إلزامياً من المناهج الدراسية، قصد غرس القيم الهولندية المركزية وتشجيع المشاركة الفعالة في المجتمع (Leeman & Saharso، 2013).

وحب الوطن قيمة إسلامية أصيلة؛ ذلك أنّ الإنسان ابن الأرض، وهو مستخلف فيها ومكلّف بعمارها (العلواني، 2010). وهو إن ولد أو ترعرع في بقعة معينة منها، ارتبطت عواطفه بها، ونشأت له معها علاقة فطرية، إذ أصبحت له وطناً، وبات لوطنه حقوقاً عليه. كما تنشأ له علاقة مع شركائه في الوطن، هي علاقة المواطنة. ولئن كانت الأخوة الإسلامية قائمة على الاشتراك في الإسلام، فإن المواطنة - لكونها اشتراك في الوطن - يمكن أن تسمى أخوة وطنية (القرضاوي، 2008). ولئن كانت القيم المركزية للمجتمع الهولندي هي أساس المواطنة، فقد تبين فيما سبق أصالة تلك القيم في المنظومة الإسلامية. وعلاوة على ذلك فقد اعترفت صحيفة المدينة بالتعددية الثقافية، وأقرت قيم الحرية والمساواة والتضامن، وأقامت المجتمع الإسلامي الأول على أساس المواطنة (الغنوشي، 2015).

ومن مقتضيات المواطنة أن يلتزم كل فرد بالقانون، حفاظاً على الأمن والسلامة وأداء للضرائب وامتناعاً عن الغش (القره داغي، 2004)؛ وفي الحديث: من غشّ فليس منا (الحديث. أبو هريرة. صحيح الجامع الصغير وزيادته: 6406. خلاصة حكم المحدث: صحيح). ومن مقتضيات المواطنة أيضاً حماية الملكيات العامة، واحترام المناسبات الوطنية، والمشاركة فيها في حدود احترام القيم الإسلامية، والاستعداد علمياً ومهنياً للمشاركة في خدمة الوطن عبر مؤسساته الرسمية (بورويّة، 2002). والالتزام بمقتضيات المواطنة واجب (الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، 2011)، وهو يندرج ضمن الوفاء بالعقود والعهود؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾ (القرآن. المائدة 5: 1)، وقال تعالى: ﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا﴾ (القرآن. الإسراء 17: 34).

وإلى جانب المواطنة، التي هي علاقة منبثقة عن الدستور ومنضبطة للقانون، هناك العلاقات الاجتماعية والمشاعر الإنسانية التي هي خارج نطاق التشريع الرسمي والإلزام القضائي والتنفيذ الحكومي (القرضاوي، 1996)، بل هي محلها الضمير، وتربية الضمير من وظائف الدين، والدين الإسلامي يربي الضمير على معاني الأخوة الإنسانية.

والبعد الإنساني أصيل في الإسلام، وهو حقيقة واضحة أشرقت مع بدء نزول الوحي، حيث تكرر لفظ الإنسان في القرآن عشرات المرات، منها مرتين في أول ما نزل منه؛ قال تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ - اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ - الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ - عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (القرآن). العلق 96: 2-5). ومن أهم ثمرات هذا البعد: قيمة الأخوة الإنسانية (القرضاوي، 1996). وأساس هذه القيمة هو التوحيد، بحكم تسويته بين الناس جميعاً في العبودية لله والبنوة لآدم (علي، 2007). وعلاقة المسلم بأخيه الإنسان، المسلم والمخالف له في الدين، هي علاقة بر وقسط؛ قال تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (القرآن. الممتحنة 60: 8). ومعنى القسط العدل، معنى البرّ الإحسان؛ فإذا كان القسط هو إعطاء ما يجب بلا بخش، وأخذ ما يجب بلا زيادة، فإن البرّ هو إعطاء أكثر مما يجب والتنازل عن بعض ما يجب تفضلاً (الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، 2011).

2.2.3.3 التعليم الديني وتشكيل البعد العلائقي لهوية الطفل

تنبثق أهم علاقات الطفل عن أهم مؤسستين للمجتمع بينهما شراكة تربية موضوعها الطفل،

وهما الأسرة والمدرسة.

2.2.3.3.1 علاقات الطفل الأساسية المنبثقة عن الأسرة

الأسرة هي المحضن التربويّ الأوّل للطفل (النجار، 2005)؛ إذ فيه يتدرج - من خلال علاقاته بوالديه وإخوته وأقاربه وجيرانه - في استكمال نموه الاجتماعيّ، ومنه يكتسب المعاني التي سيقوم على أساسها اتجاهاته النفسيّة ومواقفه الاجتماعيّة طيلة حياته (الزنتاني، 1984)، ومن العلاقات المختلفة في هذا المحضن يستمدّ الطفل نمّوه واستقرار شخصيته (الفنيش، 1985). وعن مؤسسة الأسرة تنبثق علاقات الطفل مع والديه وأقاربه. كما تنبثق عن المحيط الاجتماعيّ للأسرة علاقة الطفل بجيرانه.

• العلاقة مع الوالدين

الوالدان هما أساس الأسرة تكويناً وتنظيماً ورعاية (أيوب، 2019). وحققهما على الولد ليس كحق غيرهما من الناس؛ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا يَجْزِي وَلَدٌ وَالِدًا إِلَّا أَنْ يَجِدَهُ مَمْلُوكًا، فَيَشْتَرِيَهُ فَيُعْتِقَهُ (الحديث). أبو هريرة. صحيح الجامع الصغير وزيادته: 7622. خلاصة حكم المحدث: صحيح). وعلاقة الطفل بوالديه محورهما البرّ بهما.

والبرّ لفظ جامع لكلّ خير. وبرّ الوالدين من أعظم القربات، وهو فرض، وطاعتها واجبة في غير معصية، حتّى ولو كانا فاسقين أو على غير دين الإسلام، إلا أنه لا يستغفر ولا يدعو لهما إن توفيا على غير الإسلام (أيوب، 2019). ولم يجمع القرآن عبادة الله بشيء سوى البرّ بالوالدين؛ قال تعالى: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ (القرآن. النساء 4: 36). كما أنه لم يُتبع شكر الله بشكر أحد سوى شكر الوالدين؛ قال تعالى: ﴿إِنْ أَشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ (القرآن. لقمان 31: 14) (فاطمة، 2009). وقد جعل الإسلام رضى الوالدين من رضى الله، وسخطهما من سخطه

(أيوب، 2019)؛ وفي الحديث: رَضِيَ اللَّهُ فِي رَضَى الْوَالِدَيْنِ، وَسَخَطُ اللَّهِ فِي سَخَطِ الْوَالِدَيْنِ (الحديث). عبد الله بن عمرو. بلوغ المرام من أدلة الأحكام: 434. خلاصة حكم المحدث: صحيح). ولم يحصر الإسلام صور البرّ بالوالدين في أشكال معينة، لأن تمثل قيمة البرّ بهما تابعٌ للعرف الاجتماعيّ وخاضعٌ للذوق الإنسانيّ (أيوب، 2019).

وفي مقابل الأمر ببرّ الوالدين حذّر الإسلام من عقوقهما. ومثلما أنّ لفظ البر جامع لكلّ خير، فإن لفظ العقوق جامع لكلّ شر. والعقوق مشتقّ من العقّ بمعنى القطع، ويُقصد به كلّ ما يؤذي به الولد والديه من قول أو عمل أو إشارة (أيوب، 2019). ولئن جمع القرآن شكر الله مع شكر الوالدين، فقد جمع الحديث ذكر الإشارك بالله مع عقوق الوالدين (علوان، 1981)، حيث ورد عن معاذ بن جبل أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قد أوصاه بعشر كلمات، ذكر في مقدمتها: لا تُشرك بالله شيئاً وإن قُتِلْتَ وحُرِّقْتَ، ولا تُعَقِّقْ والدَيْكَ وإن أمراك أن تخرج من أهليك ومالك (الحديث). معاذ بن جبل. إرواء الغليل في تخرّيج أحاديث منار السبيل: 7/89. خلاصة حكم المحدث: إسناده رجاله ثقات كلّهم).

• العلاقة مع الأرحام

الأرحام هم الأقارب من طرفي الأب والأم (أيوب، 2019). وتسميتهم بالأرحام تعود إلى كون الرحم مشتق من اسم الرحمان. ففي الصحيح أنّ الله تعالى قال: أَنَا الرَّحْمَنُ وَهِيَ الرَّحْمُ، شَقَقْتُ لَهَا اسْمًا مِنْ اسْمِي، مَنْ وَصَلَهَا وَصَلَتْهُ، وَمَنْ قَطَعَهَا بَتَّتُهُ (الحديث). عبدالرحمن بن عوف. صحيح سنن أبي داود: 1694. خلاصة حكم المحدث: صحيح).

وصلة الرحم تجلب مغفرة الذنب، والسعة في الرزق، والبركة في العمر (علوان، 1981)؛ فقد

ورد في الصحيح: مَنْ أَحَبَّ أَنْ يُبَسِّطَ لَهُ فِي رِزْقِهِ، وَأَنْ يُنْسَأَ لَهُ فِي أَثَرِهِ، فَلْيَصِلْ رَحِمَهُ (الحديث. أنس بن مالك وأبو هريرة. صحيح الجامع الصغير وزيادته: 5956. خلاصة حكم المحدث: صحيح). كما تُعتبر صلة الرَّحِم مسلماً من مسالك التَّزَكِيَّة؛ ففي الحديث أَنَّ رجلاً أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنِّي أَصَبْتُ ذَنْبًا عَظِيمًا، فَهَلْ لِي مِنْ تَوْبَةٍ؟ قَالَ: هَلْ لَكَ مِنْ أُمٍّ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: هَلْ لَكَ مِنْ خَالَةٍ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: فَبَرِّهَا (عبدالله بن عمر. صحيح سنن الترمذي: 1904. خلاصة حكم المحدث: صحيح).

واتفق العلماء على وجوب صلة الرحم إجمالاً (أيوب، 2019). ونصوص الوحي تحض على صلة الرحم والإحسان إلى ذوي القربى؛ قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ﴾ (القرآن. الرعد 21: 13)، وقال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى﴾ (القرآن. النحل 16: 30). وفي الصحيح: الرَّحِمُ مُعَلَّقَةٌ بِالْعَرْشِ تَقُولُ مَنْ وَصَلَنِي وَصَلَهُ اللَّهُ، وَمَنْ قَطَعَنِي قَطَعَهُ اللَّهُ (الحديث. عائشة أم المؤمنين. غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام للقرضاوي: 406. خلاصة حكم المحدث: صحيح). وهي واجبة على أي حال، ولا يبرر قطعها قطع ولا كفر؛ وقد جاء في الصحيح: أَنَّ رَجُلًا قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ لِي قَرَابَةً أَصْلُهُمْ وَيَقْطَعُونِي، وَأُحْسِنُ إِلَيْهِمْ وَيُسِيئُونَ إِلَيَّ، وَأَخْلُمُ عَنْهُمْ وَيَجْهَلُونَ عَلَيَّ، فَقَالَ: لَعْنُ كُنْتُ كَمَا قُلْتَ، فَكَأَنَّمَا تُسْفِهُمُ الْمَلَّ وَلَا يَزَالُ مَعَكَ مِنَ اللَّهِ ظَهِيرٌ عَلَيْهِمْ مَا دُمْتَ عَلَى ذَلِكَ (الحديث. أبو هريرة. صحيح مسلم: 2558).

• العلاقة مع الجيران

جارُّ المرء هو من جاوره مدة طويلة في السَّكن أو العمل أو ما في معناهما، بغضِّ النَّظر عن معتقده أو نسبه أو أصله أو سلوكه (رحمة، 2008)، فتنشأ بينهما حقوقُ الجوار وواجباته (أيوب، 2019).

وقد حظيت علاقة الجوار لدى الوحي بعناية كبيرة؛ فالقرآن جمع حق الجار مع حقه الله وحق الوالدين وحق الأرحام؛ قال تعالى: ﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا ۚ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَالْجَارِ الْجُنُبِ﴾ (القرآن. النساء 4: 36)؛ قيل أنَّ الجار ذي القرْبى هو الجار ذي الرحم أو الجار المسلم، والجار الجُنْب هو الجار الغريب أو غير المسلم. وأكدت السنة النبوية على حقوق الجوار، مبرزة المكانة العظيمة للعلاقة بالجار، ولما له من حقوق شرعية (أيوب، 2019)؛ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: خَيْرُ الْأَصْحَابِ عِنْدَ اللَّهِ خَيْرُهُمْ لِصَاحِبِهِ، وَخَيْرُ الْجِيرَانِ عِنْدَ اللَّهِ خَيْرُهُمْ لِجَارِهِ (الحديث. عبد الله بن عمرو. سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها: 103. خلاصة حكم المحدث: صحيح).

2.2.3.3.2 علاقات الطفل الأساسية المنبثقة عن المدرسة

لئن كانت الأسرة هي المحضن التربوي الأول للطفل، فإن المدرسة هي محضنه التربوي الثاني (الفنيش، 1985)، الذي يتيح للطفل فرصة توسيع معارفه وخبراته وعلاقاته، وبمكّنه من استكمال نموه، واكتساب النضج الذي يُعدّه للحياة (الزنتاني، 1984). وأهمّ علاقات الطفل في المدرسة هي علاقته بمدرّسه وبأقرانه.

• العلاقة مع المدرّس

لئن كان فضل الأب على الطفل متعلّقًا بوجوده المادي، فإن فضل المدرّس عليه متعلّق بوجوده المعنوي تغذية لعقله وتنمية لضميره. فعلاقة الطفل بمدرسه هي بمثابة العلاقة بين الولد ووالده (الفنيش، 1985؛ أيوب، 2019)، بل قد يفوق تأثير المدرّس على الطفل تأثير والده عليه. فالمدرّس قائد للطفل وقدوة له في أفعاله وأقواله (الكمالي، 2003)، وهو أبوه بالولادة الروحانية، وهذه تفوق الولادة الطبيعية (اليوسي، 1998)، حتى رأى كثير من العلماء أنّ حق المدرّس أعلى من حق الوالد وسائر المسلمين (طاش كبري زاده، 1985؛ الماوردي، 2013). ولذلك حظي المدرّس في الأدبيات التربوية الإسلامية بمكانة مرموقة (الفنيش، 1985). وقد ورد في الصحيح: ليس منّا من لم يُجِلَّ كبيرنا، ويرحم صغيرنا! ويعرف لعالمنا حقّه (الحديث). عبادة بن الصامت. الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير: 7675. خلاصة حكم المحدث: صحيح).

وفي الأدبيات التربوية الإسلامية عناصر نفسية في أدب الطفل مع مدرّسه، ومنها: أن يوقّره هو ومن تعلّق به من أهل وولد (الزرنوجي، 1981)، وألاّ يبجل عليه أحدا (طاش كبري زاده، 1985)، وأن يُبدي له الاحترام خطابًا وجوابًا (الغزي، 2009)، وأن ينافس في خدمته تقربا إلى الله (ابن جماعة، 2012)، وألاّ يبدي له الاستكفاء منه ولا الاستعلاء عنه (الماوردي، 2013)، ولا يرى نفسه أعرف بالصواب منه (الغزي، 2009)، وألاّ يقبل نحيبته من أحد (النووي، 1987)، وأن يدعو له في حياته وبعد وفاته، ويستغفر له، ويترحم عليه (الغزي، 2009) إن مات على الإسلام. علما وأن البرّ والقسط من حق المدرّس في حياته، بغضّ النظر عن معتقده (مراد، 2014).

• العلاقة مع الأقران في المدرسة

للاقات الطفل بأقرانه في المدرسة أثر كبير في تشكيل شخصيته. فهي توفر له فرصة إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الشعور بالتقدير والأمن النفسي والحاجة إلى الإحساس بالانتماء الاجتماعي. كما أنها تمثل مساحة للتفاعل مع أقرانه ولتبادل القيم والاتجاهات والسلوك معهم (الزنتاني، 1984). ويمكن للعلاقات مع أقران المدرسة أن تكون منطلقاً لروابط وثيقة وصدقات تمتد طول العمر. والنجاح في إقامة علاقات إيجابية مع الأقران يحتاج من الطفل إلى تطوير مهارات اجتماعية مخصوصة (هول، 2016/2008)، وإلى مراعاة آداب الصحبة مع من يجمعه بهم مدرسة واحدة، فهم منه بمثابة إخوته الذين يجمعه بهم بيت واحد، ولا سيما زملاء الصف الذين تربطهم به آصرة التلمذ على مدرّس واحد (بارجاء، 1954).

وتتضمن الأدبيات التربوية الإسلامية صورا عديدة عن العلاقة بين الطفل وشركائه في الفصل أو المدرسة، منها: أن يعاملهم بالمعروف، ويكون معهم بشوشا، منشراحا (الزرنوجي، 1981)، وأن يحثهم على الدراسة (ابن جماعة، 2012)، وأن يستكثر قليل يهتم إليه، ويستصغر ما هو منه إليهم، وينشر محاسنهم، ويستر قبائحهم (الفاسي، د.ت)، وأن يتعامى عن عيوبهم، ويتأولها ما أمكن تأويلا حسنا (المرصفي، 2013)، وألا يتباهى على أقرانه بجودة ذهنه، ولا يحتقر أحدا منهم (النووي، 1987)، وألا يكتنم عنهم العلم (ابن السني، 2015). ويدخل في السلوك المذموم مع الأقران ما هو منتشر في المجتمعات المعاصرة من صور التنمر الرقمي عبر الهاتف والحاسوب (Bosman، 2011).

2.2.3.4 التعليم الديني وتشكيل البعد الشخصي في هوية الطفل

يشمل البعد الشخصي في الهوية المعاني التي يتبناها الفرد ويضيفها إلى نفسه، وعلى رأس ذلك القيم وما ينبثق عنها من أهداف وتطلعات. والتشكيل المتوازن لهذا البعد من هوية الطفل المسلم في هولندا تقتضي تزويده بالقيم المركزية للإسلام وبالقيم المركزية للمجتمع الهولندي على أساس من الانسجام والترابط بينها. وبيان ذلك كما يلي:

2.2.3.4.1 القيم المركزية في الإسلام

تعود جميع قيم الإسلام، كما سبق بيانه، إلى القيم العليا الحاكمة الثلاث. وفيما يلي استعراض لكل واحدة منها على حدة، مع بيان ما بينها ترابط.

● التوحيد

الإيمان بالله تعالى هو حجر الزاوية في الإسلام، وهو يقوم على دعامين اثنين، هما: الإيمان بوجوده تعالى، والإيمان بصفاته. وصفة الوحدانية هي أهم صفات الله إطلاقاً (النجار، 1997). والإيمان بوحدانية الله ذاتا وصفات هو التوحيد، الذي هو بمثابة القمة من هرم المقاصد القرآنية (العلواني، 2010)، ولذلك فإن له امتدادات كثيرة في تعاليم الدين ككلها، العقدي منها والشرعي (النجار، 1999).

وتوحيد الله يتضمن الاعتقاد اليقيني بتفرد في الربوبية، والألوهية، والأسماء والصفات (العلواني، 2010). وتوحيد الربوبية يعني الإقرار بتفرد في ملك الكون وتدير شؤونه (الميداني، 2000)؛ قال

تعالى: ﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (القرآن. آل عمران 3: 189)، وقال تعالى: ﴿يُذَكِّرُ الْأَمْرَ﴾ (القرآن. يونس 10: 3). وعن هذا النوع من التوحيد ينبثق الإيمان بالقدر (ياسين، 1991). وتوحيد الألوهية يعني إفراد الله بالعبادة؛ قال تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ﴾ (القرآن. الإسراء 17: 23). ويتضمن هذا النوع من التوحيد التزام الأشكال التي شرعها لعبادته بلا زيادة ولا نقصان. كما يتضمن التزام أحكام شريعته أمراً ونهياً (الميداني، 2000). وأما توحيد الله في أسمائه وصفاته، فهو يعني إفراده سبحانه بجميع صفات الكمال وتنزيهه وحده عن كل صفات النقص، وذلك باعتماد ما ورد به الوحي من صفات وأسماء لذاته العلية، إثباتاً ونفياً، من غير تشبيه ولا تكييف ولا تعطيل ولا تأويل (ياسين، 1991).

والتوحيد قيمة عقدية ذات فاعلية تربوية عالية، بدليل ما لها من أثر عميق على شخصية المؤمن (علي، 2007؛ النجار، 2016). ولئن كان التوحيد أحد القيم العليا الحاكمة للثلاث، فإنه يُعتبر بمثابة الأساس للقيمتين الآخرين؛ فالتركية هي إحدى أهم غاياته، كما لا سبيل إلى تحقيق تركية كاملة وشاملة للإنسان إلا بالتوحيد (العلواني، 2010).

كما أنه لا عمران حقيقي إلا على أساس التوحيد؛ ذلك أنّ التوحيد إذا استقرّ في العقل وانغرس في الضمير والوجدان، امتد إشعاعه إلى تفاصيل المعرفة والسلوك، وترك بصمته في الحياة والحضارة. فالفكر المستنير إنما يستمد ضياءه مما يتميز به التوحيد من كفاءة عالية في تفسير كثير من الظواهر الاجتماعية والعمرانية، ومما يمتلكه من قدرة على التنبيه إلى ما في الأنفس والآفاق من سنن وقوانين. والموحد يلتزم القيم الأخلاقية في استثمار العلم ومنجزاته، فيسخرها في التعمير لا التدمير. وبعكس الرؤى الوضعية التي لا اهتمام لها وهي تقيم عمرانها إلا بفترة الوجود على الأرض، فإن اهتمام

الرؤية القائمة على التوحيد يمتدّ إلى ما بعد الحياة على الأرض (العلواني، 2010)، إذ لا معنى لتعمير الدنيا بخراب الآخرة، ولا لاستصلاح المعاش بخسارة المعاد (ابن أبي الدنيا، 1999).

• التزكية

التزكية هي أحد المقاصد الكبرى في القرآن (العلواني، 2010). وهي تتضمن معنيين اثنين: الطهارة والتنمية. وعليه فإن مهمة النبي صلى الله عليه وسلم إبان بعثته قد اشتملت على جانب تطهيري وآخر تطويري توجّه بهما إلى عقل الإنسان وقلبه وإرادته وسلوكه (القرضاوي، 2000).

وموضوع التزكية هو الإنسان (ملكاوي، 2013)، الذي تنطوي نفسه على استعداد فطري للصلاح والفجور. وبما أنّ الإنسان مزود بالعقل والإرادة الحرة، فإنه مخير بين طريق الصلاح بتزكية نفسه أو طريق الفجور بتدسيستها (القرضاوي، 2000). فإن هو اختار تزكيتها واجتهد في ترقيتها بالفضيلة وتطهيرها من الرذيلة، تزود بالقدرة اللازمة لأداء مهمة الاستخلاف، وذاك هو عين الفلاح المقصود في قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾ (القرآن. الشمس 91: 9) (النجار، 2008). ويكون بذلك قد حقق أقصى ما يهدف إليه الإسلام، ألا وهو إنسان التزكية (العلواني، 2010).

وللتزكية وسائل، وأهمها الصلاة. ومما يُشعر بذلك جمعها مع التزكية في قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّى - وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى﴾ (القرآن. الأعلى 87: 14-15) (الإمام، 2008). ومنها الزكاة، التي هي طهارة وتزكية؛ قال تعالى: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا﴾ (القرآن. التوبة 9: 103) (القرضاوي، 2000). وإلى جانب كونها تزكية وتنمية للمال، هي أيضا تطهيرٌ لقلب مؤتيها من الشح وتنقية لقلب آخذها من الحسد (مولوي، 1997). ومنها الصوم، الذي يقصد أساسا تحقيق

التقوى. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (القرآن. البقرة: 183). والتقوى مفهوم جامع لكل الفضائل النفسية والروحية (العمرى، 2006). ومنها الحج الذي يقصد تطهير النفس مما قد تراكم بها على مر السنين من أخلاق مذمومة لم تفلح في التخلص منها؛ وفي الصحيح: من حج هذا البيت فلم يرفث ولم يفسق رجع كما ولدته أمه (الحديث. أبو هريرة. صحيح سنن ابن ماجه: 2354. خلاصة حكم المحدث: صحيح) (الشدي، 2008). كما أن ذكر الله من أعظم وسائل التربية (البوطي، 2007).

وللتربية علاقة بالعمارة؛ ذلك أن كيان الشخصية الإنسانية يقوم على جانب عقلي وآخر نفسي. وتنمية الشخصية تقتضي تطوير الجانب العقلي بالعلم وترقية الجانب النفسي بالفن. واكتساب أمة من الأمم للقدرة على إقامة العمران مرتبط بتنمية شخصية الفرد فيها عقليا ونفسيا. لكن العمران إذا قام، يظل في خطر ما لم تحرسه التربية، التي هي بمثابة معيار يفرز به الإنسان النافع من العلوم والخبرات مما هو منها ضار، والحمود من الفنون والآداب مما هو منها قبيح. فدور التربية هو هداية الإنسان في ميادين العلم والمعرفة والفنون والآداب لإقامة العمران الحقيقي في الأرض (العلواني، 2010).

● العمران

مصطلح العمران اقترحه عبد الرحمان بن خلدون في مقدمته الشهيرة، وقد استلهمه من قول الله عز وجل: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (القرآن. هود 11: 61). وهو يريد به ما خص الله تعالى به الإنسان عن الحيوان من أنماط الحياة على وجه العموم (الدجاني، 2002؛ البوزي، 2011). ولمفهوم العمران ضمن منظومة القيم العليا الحاكمة معنى شامل، هو: البناء الحضاري وفق قيم

وضوابط تحكمها غايات عملية الاستخلاف بكُلِّ مراحلها، بدء من مرحلة العهد ومرورا بمرحلة الأمانة وانتهاء بمرحلة الجزاء (العلواني، 2010). وهو عُمرانٌ يجمع في تكاملٍ وانسجامٍ وتوازن بين عالم الأشياء وعالم القيم والأفكار (ملكاوي، 2013).

والعُمران نوعان: ماديٌّ ومعنويٌّ. أمَّا العُمران الماديُّ فيتمثل في البناء المادي الذي يوفر مقومات الحياة وييسر أسبابها وتطورها. ومن ذلك تشييد المباني، واستصلاح الأراضي، وإقامة المصانع، وشق الطرق، وإنتاج البضائع وتطوير وسائل التنقل برا وبحرا وجوا. ومن ذلك أيضا ما يشهده العالم من عمران رقمي، مكن الناس في شتى بقاع الأرض من التعارف والتواصل وتبادل المصالح بسرعة ويسر. وهذا النوع من العُمران هو نتيجة لازدهار العلوم الكونية وتطبيقاتها. أمَّا العُمران المعنوي فيتمثل في البناء الفكري والثقافي، الذي يستهدف توفير المقومات المعنوية لحياة الناس المستقرين في مكان واحد، بما يضمن الانتظام لحياتهم وفق سنن الله في الاجتماع وطبقا لمقاصد شرعه وهدى رسله. وهذا النوع من العُمران هو نتيجة لتراكم الخبرات الإنسانية في إدارة الشأن العام، وثمره لاكتشاف سنن الله في الاجتماع البشري (ملكاوي، 2013).

وفي القصص القرآني صور مختلفة من تجارب العُمران. ومنها قصّة ذي القرنين، الذي منحه الله علما وخبرة وسلطانا، وظفها في العُمران الصّالح. وفي مقابل ذلك يسوق القرآن قصة قارون، وفيها مثال على توظيف نعمة المال بعيدا عن قيم العُمران النافع. كما أنّ في القصص القرآني أمثلة عديدة عن تجارب من العُمران المادي العظيم لأقوام ظلمت أنفسهم وكفرت بأنعم ربها. ولما جاءهم عقاب الله، لم يغن عنهم عُمرانهم المادي شيئا. ومن ذلك تجارب أقوام عاد وثمود وفرعون (ملكاوي، 2013).

2.2.3.4.2 القيم المركزية للمجتمع الهولندي

أمهات القيم في المجتمع الهولندي ثلاث، هي: الحرية، المساواة، والتضامن (Leeman & Saharso، 2013، Veugelers et al.، 2015). وهي التي تكرر الحكومة الهولندية ذكرها كـ "قيم أساسية للدولة الدستورية الديمقراطية" (Berger، 2017). والحكومة في الأنظمة الديمقراطية هي الممثل الحقيقي للمجتمع. وهي قد استرشدت في تصريحاتها حول القيم المركزية للمجتمع الهولندي أساسا بالدستور، وبالمعاهدات الدولية التي صادقت عليها هولندا، مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والإعلان العالمي لحقوق الطفل. واعتمدت أيضا على توصيات هيئاتها الاستشارية، مثل المجلس العلمي لسياسة الحكومة WRR. كما أخذت بعين الاعتبار آراء الهيئات الوطنية للتعليم، مثل المنظمات المدرسية، وكذلك آراء المراكز الوطنية الخيرية في مجال التعليم، مثل مؤسسة تطوير المناهج التعليمية SLO (Veugelers et al.، 2015). وهذه القيم الثلاث مستمدة من شعار الثورة الفرنسية (Croes & Schuilenburg، 2007، Veugelers et al.، 2015، Peters & Roozendaal، 2017)، مع تفضيل الحديث عن التضامن بدلا عن الأخوة (Veugelers et al.، 2015). وفيما يلي استعراض لهذه القيم بشيء من التفصيل:

● الحرية

أساس الحرية هو القدرة على معرفة الذات والتصرف باستقلالية. ذلك أن أهم ما يميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية هو كونه يمتلك عقلا، وهو بفضل ذلك قادر على امتلاك وعي بذاته. ويعني هذا أنه قادر على تكوين صورة عن نفسه في الماضي والحاضر والمستقبل؛ فمن خلال نظرتة للماضي

يكتسب وعيا بإمكانياته ورغباته، ومن خلال نظريته للمستقبل يستطيع تخيل غاياته واستعمال الوسائل لتحقيقها. وبالتالي هو قادر على معرفة نفسه، وعلى التصرف باستقلالية (Bossuyt et al., 2006). وتُفسّر الحرية على أنها السماح بأن يفكر الإنسان فيما يريد، وأن يقول ويفعل ما يريد. ومن أنواع الحريات هناك حرية الفكر والمعتقد، وحرية التعبير، وحرية التنظيم، وحرية القرار، والحرية في اختيار أسلوب الحياة. وهذه الحريات راسخة بوضوح في الدستور الهولندي (Veugelers et al., 2015).

● المساواة

المقصود بالمساواة هو أن جميع الناس متساوون في القيمة (Veugelers et al., 2015). وهذا يعني وجوب معاملة الناس في الحالات المماثلة بشكل مماثل (Croes & Schuilenburg, 2007). والمساواة بين جميع البشر ليست مطروحة للنقاش في المجتمع الهولندي، الذي يرى أن لا معنى لأن يكون للشخص حقوقا أكثر أو أقل بسبب معتقده، أو لون بشرته، ولا مجال لأيّ تمييز بين الناس على أي أساس كان. وهي مساواة في القيمة بين البشر وليست مساواة بينهم على إطلاق، إذ لا اعتراض لدى المجتمع الهولندي على الاختلاف في درجة الثراء. ولكن لا ينبغي أن يكون الفقر عقبة أمام الطفل الفقير، تحول دون تلقيه تعلّما جيدا كأي طفل آخر في هولندا (Veugelers et al., 2015).

• التضامن

تقوم قيمة التضامن على خاصية أن الإنسان كائن اجتماعي، يستند وجوده، ونموّه، وحفاظه على نفسه إلى تفاعله مع إخوانه من بني البشر (Bossuyt et al., 2006). ومعنى التضامن هو أن يقوم أفراد المجتمع برعاية بعضهم بعضاً، خصوصاً من خلال التحمل الجماعي للمخاطر الفردية (Fokkink, 1995; Veugelers et al., 2015; Peters & Roozendaal, 2017)، وهي تلك المخاطر الناتجة مثلاً عن المرض، والبطالة، والحوادث، والشيخوخة (Fokkink, 1995; Peters & Roozendaal, 2017). فهو تضامن يشمل ما هو طوعي مثل التكافل بين العائلة، والأصدقاء، وغير ذلك مما هو بذل من منطلق الضمير، ويشمل أيضاً ما هو إلزامي بموجب القانون مثل التأمين الاجتماعي، والضرائب البلدية، والضرائب على الدخل (Veugelers et al., 2015).

• العلاقة بين القيم المركزية للمجتمع الهولندي

وهذه القيم الثلاثة تتساند، وتتضافر على تحقيق التوازن بينها؛ فالمساواة تحرس الحرية من أن تكون مطلقة، إذ لا ينبغي بحال أن تصير الحرية حكراً على البعض دون الآخر. كما أن الحرية تبعث على المطالبة بالمساواة. ثم إن المساواة في توفير فرص التنمية هي أهم سبيل لخلق التضامن، الذي يستمدّ قوته من الشعور بالعدالة في إتاحة فرص التنمية للجميع. وفي النهاية تقوم الحرية والمساواة بمنع الاختلال في التضامن (Pels، د.ت.)، الذي هو بدوره شرط أساسي لتحقيق الحرية والمساواة (Levrau, 2015).

• القيم المركزية للمجتمع الهولندي من منظور إسلامي

وهذه القيم ليست موضوع نزاع مع المسلمين. وقد أظهرت الأبحاث أن مسلمي أوروبا الغربية يعتقدون هذه القيم، حتى أكثر من مواطنيهم من ذوي الأصول الأوروبية. وهذا ليس مفاجئًا، إذ أن هذه القيم تمنحهم الحق في أن يكونوا مختلفين في الدين، والأخلاق، والثقافة، والمظهر (Berger، 2017). والأهم من ذلك هو أن النظر إلى هذه القيم الثلاث في ضوء منظومة القيم العليا الحاكمة في الإسلام، يكشف عن أنها منبثقة عنها ومندرجة تحتها. وبيان ذلك كما يلي:

* الحرية من منظور إسلامي

إحدى أهم نتائج توحيد الإنسان لله تعالى هي تحرره من عبودية ما سواه ومن سواه (عمارة، 1991؛ القرضاوي، 1996). وهو ما يجعل الحرية من المفاهيم الإسلامية الأصيلة (طه جابر العلواني، 2010)، التي ترتقي بالإنسان إلى مقام العبودية لله وحده وإلى مستوى السيادة على بقية المخلوقات في الكون (القرضاوي، 1993).

وبين التوحيد والحرية والتعددية صلة وثيقة؛ فمن مقومات التوحيد أن الله منزّه عن أي مشابهة ومماثلة في ذاته وصفاته، لاسميا صفته الأساسية: الوحدانية. وكلّ ما سوى الله فهو إمّا قائم على معنى التزواج؛ قال تعالى: ﴿مِنْ كُلِّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ﴾ (القرآن. هود: 11: 40 والمؤمنون. 23: 27)، أو قائم على معنى الجماعية؛ قال تعالى: ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ﴾ (القرآن. الأنعام: 38). والله وحده هو المنزه عن ازدواج والاجتماع. وبما أن الحرية هي إحدى ثمرات

التّوحيد، فإنّها عندما تشيع في أرجاء المجتمع تتعدّد فيه الخيارات وتزدهر الإبداعات، بما يجعل التعدّديّة إحدى تجليات التّوحيد وإحدى ثمرات الحرّيّة (عمارة، 1991).

وللحرية علاقة بالعبادات الإسلاميّة؛ فإلى جانب تقرير قيمة الحرّيّة على أساس فلسفي قوامه التّوحيد، جعل الإسلام من شعائره التعبدية مسلكا عمليا لنقل تلك القيمة من حيز الفكرة إلى مجال الممارسة السلوكية. ومن ذلك مظهر حرية التعبير في صلاة الجماعة، حين يقوم الإمام في المحراب فيخطئ في قول أو عمل، وينبزي من خلفه من المأمومين يراجعونه بالتصحيح في التلاوة أو ينبهونه بالتسبيح أو التصفيق كي يعود إلى جادة الصواب، أو حين يقوم على المنبر خطيبا في الناس فيسدّدون قوله إذا أخطأ (القرضاوي، 1985). وكذلك عبادة الصوم التي منها يستمد المسلم قوة الإرادة، حينما يختار إرضاء ربه بترك المفطرات، فيتحرّر من غرائزه، ويُفوّت الفرصة عمّن يروم استضعافه من خلال حاجاته الفطرية (الغنوشي، 2015). وفي عبادة الزكاة تحرير لمن يدفعها من الارتكان إلى ماله، وتحرير لمن يأخذها من الارتكان إلى حاجاته، فضلا عن دورها في تحرير العبيد زمن الرّق وإمكان صرفها اليوم في تحرير الأسير (مولوي، 1997).

وللحرية الشّخصيّة مكان مرموق في دين الإسلام. وهي ليست حرية شكلية ولا مطلقة، بل هي حرية حقيقية ضمن حدود (رحمة، 2008). ذلك أنّ الإنسان - بحكم قصوره ولكونه مدني بالطبع - مرتهن إلى التعاون مع الآخرين ومحتاج إلى التعايش معهم، وهو ما لا تستقيم معه الحرّيّة المطلقة، بما يوجب شرعا وعقلا أن تكون الحرّيّة الشّخصيّة مقيدة (ابن عاشور، 1934). ومن الحريات الشّخصيّة حرّيّة المعتقد (عبد المطلب، 2013)، ويقصد بها حرية اختياره، وممارسة ما يقتضيه من شعائر تعبدية، واحترام ما يتبعه من رموز دينية وأماكن عبادة في حالتي السلم والحرب (سلاط، 2019). وقد كفل

الإسلام حرية المعتقد لكل بشر، وجعل الدفاع عن جميع أماكن العبادة من أهم أسباب الجهاد (عبد المطلب، 2013؛ سلاط، 2019)، وجعل لها أسسًا لا تقوم إلا بها، وهي: انتفاء التقليد للغير، وانتفاء الإكراه بإغراء أو تهديد أو تعذيب أو غير ذلك، وانفساح المجال للعمل بمقتضيات الدين (سلاط، 2019).

* المساواة من منظور إسلامي

المساواة - من حيث هي قيمة أخلاقية - تعني "المبدأ المثالي الذي يقرر أنّ الإنسان من حيث هو إنسان مساو لأخيه الإنسان في الحق والكرامة (صليبا، 1982، ج1، ص 367)". والمساواة لا تتجزأ ولا تتعدد (العلواني، 2010).

وقد بين الوحي أساس المساواة بين الناس ومعيار التفاضل بينهم، حيث أقرّ القرآن الكريم أنّ الله قد خلق كلّ البشر من نفس واحدة؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ (القرآن. النساء 4: 1). فوحدة الأصل تجمع بين البشر كلّهم، وعنها تنبثق المساواة الكاملة بينهم في الكرامة الإنسانية (ملكاوي، 2013). والشّعور الحقيقي بالمساواة بين البشر إنما يكون نتيجةً للتساوي بينهم في مرتبة البنوة لآدم عليه السلام (الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، 2011). وقد جاءت نصوص الوحي مؤكدة هذا المعنى العظيم؛ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ (القرآن. الحجرات 49: 13)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم في خطبته عند حجة الوداع: يا أيها الناس! إنّ ربكم واحد، وإنّ أباكم واحد (الحديث. جابر بن عبد الله. صحيح الترغيب والترهيب للمنذري: 2964. خلاصة

حكم المحدث: صحيح لغيره). ومع إقرار المساواة بين كل الناس بمقتضى معنى الإنسانيّة، تتكافؤ أمامهم الفرص، ويتساوون أمام المعيار الوحيد للتفاضل بينهم، ألا وهو كسبهم من التقوى (النجار، 2016)؛ قال تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (القرآن. الحجرات 49: 13).

وصور المساواة في الإسلام كثيرة، وتبرز الترجمة العملية لهذه القيمة في كل الشعائر التعبديّة (القرضاوي، 1996)، ومن ذلك تجلي معناها في صلاة الجماعة، حيث تتساوى كل الرؤوس (حنفي، 2020)، حينما يتحاذى المسلمون سواسية في خشوع أمام خالقهم، بلا أدنى اعتبار لما بينهم من اختلاف، ويصطفون في اتباع لسنة نبيهم صلى الله عليه وسلم التي ورد بها قوله: سَوُّوا صُفُوفَكُمْ فَإِنَّ تَسْوِيَةَ الصُّفُوفِ مِنْ تَمَامِ الصَّلَاةِ (أنس بن مالك. صحيح سنن ابن ماجه: 819).

خلاصة حكم المحدث: صحيح)، ويتساوون في فرصة الحصول على مكان في الصفوف الأمامية، التي يفوز بها من بكر في الحضور إلى المسجد، ومن تأخر جلس حيث ينتهي به المجلس، ولم يجر له أن يتخطى رقاب الناس لينال موقعا أماميا (التراي، 1983)؛ فقد جاء رجلٌ يتخطى رقاب الناس يوم الجمعة والنبي صلى الله عليه وسلم يخطب، فقال له النبي صلى الله عليه وسلم: اجلس فقد آذيت (الحديث. عبدالله بن بسر. سنن أبي داود: 1118. خلاصة حكم المحدث: صحيح). وفي "الصوم مظهر للمساواة الكاملة (القرضاوي، 1985، ص 293)، إذ تتساوى فيه البطون (حنفي، 2020)، بتساوى الناس في الإحساس بألم الجوع والعطش (السباعي، 1977). ومن أهم صور المساواة ما يتجلى في الحج، حيث تتساوى كل الأجساد (حنفي، 2020)، حينما يفد الناس من كل صوب وحذب ليؤدوا هذه الشعيرة وهم في لباس موحد لا يعكس ما بينهم من اختلاف في القدرة المادية أو الملكة الذوقية أو المراكز الاجتماعية أو غير ذلك (القرضاوي، 1985؛ النجار، 2016).

* التّضامن من منظور إسلاميّ

معنى التّضامن هو أن يتكافل أفراد المجتمع وهيئاته ومؤسساته في سدّ حاجات المحتاجين، وفي التعاون على القيام بأعباء العمل الصّالح (أبو زهرة، 1991)، حتى لا يكون في المجتمع من يعيش من أفرادها على هامش الحياة لا يجد كفايته ولا ما يصون كرامته، وحتى لا تظلّ في المجتمع طاقة معطلة عن القيام بواجب التعمير (النجار، 1999).

والتّضامن ثمرة من ثمرات التّوحيد، وهو واجب إنساني شامل؛ ذلك أنّ التّوحيد يبعث في قلب المؤمن الشّعور بأصرة الأخوة الإنسانيّة لكلّ البشر، فيهتمّ لهمّهم ويهرع لإغااثهم (النجار، 1999). وقد اعتبر الهادي القران إنقاذ أي نفس إنسانية بمثابة إنقاذ للبشرية قاطبة، وهو ما يجعل إغاثة الملهوف وتلخيص المكروب في النزاعات والكوارث والحروب واجب إنساني (عاقلي، 2015) على المؤمن القيام به تجاه أي إنسان وإن خالفه في الدين (رحمة، 2008).

ولئن اقتصر مفهوم التّضامن في علم الاجتماع على ما له علاقة بالمعيشة، فإنه في المنظور الإسلاميّ يتجاوز ذلك إلى ما له علاقة بالعقل والقلب (عاقلي، 2015). وبذلك يكون للتضامن نوعان: مادّي ومعنوي (النجار، 1999). فالتّضامن المادّي يشمل تلبية ما يقتضيه العيش الكريم من ضرورات الحياة بتوفير حدّ الكفاية من الاحتياجات المادية. بينما يكون التّضامن المعنوي بمساعدة طلاب العلم ودعمهم، وممّازرة المنكوبين ومواساة المكروبين والتخفيف عن المصابين وغير ذلك من صور الدعم الفكري والنّفسي (النجار، 2008).

وللعبادات - التي هي من أهم أدوات التّزكية - دور في تحقيق مبدأ التّضامن؛ وأبرز تجليات ذلك في عبادة الزّكاة، التي هي نظام متميز في التّضامن الاجتماعيّ (أبو زهرة، 1991). وللکفارات

مشاركة في تحقيق التضامن الاجتماعيّ. فبعض الذنوب لا يتطهر منها المؤمن إلا بأداء كفارات مخصوصة نص عليها الشارع، جاعلا فيها نصيبا للتضامن الاجتماعيّ (الدليمي، 2013). ومن ذلك التكفير عن الإفطار عمدا في نهار رمضان بإطعام ستين مسكينا، والتكفير عن الحنث في اليمين بإطعام عشرة مساكين أو كستوتهم. فكأنما تلك الذنوب قد عُدّت بمثابة تجاوز اجتماعيّ، فيكفّر عنه بتضامن اجتماعيّ (أبو زهرة، 1991).

وللتضامن علاقة بالعُمران؛ حيث أنّ حفظ المجتمع من المقاصد الأساسيّة للدين الإسلاميّ. ومن مقتضيات ذلك المحافظة على قوة المجتمع وتماسك كيانه. ولما كان المجتمع متكونا من أفراد، فإن درجة تماسكه وقوته تكون بمقدار ترابط أفرادهِ وقوتهم ماديا ومعنويا. ومتى تحقق ذلك، صار المجتمع قادرا على إنجاز وظيفة العُمران (النجار، 2008). والذي يحقق قوة المجتمع وتماسكه هو التضامن، الذي جاءت أحكام الدين كلّها تستهدف تحقيقه في المجتمع (أبو زهرة، 1991). أمّا لو قصرّ القادرون في واجب كفالة المحتاجين، وبرزت الفوارق الفاحشة بين مكونات المجتمع، وصار المناخ الاجتماعيّ محضنا لأمراض القلوب من حسد وشعور بالغبن، وصار مواتيا لارتكاب العدوان على الأموال ولنشأة النزعات والفتن، تصدع حينها بنية المجتمع وانهار على الجميع، واستحال القيام بمهمة التعمير. لكن التضامن يحول دون أسباب هذا المآل، ويصون قدرة المجتمع على إنجاز وظيفة العُمران (النجار، 2008).

2.2.3.5 الخلاصة

ينتمي الطفل المسلم إلى الوجود المسلم في هولندا وإلى المجتمع الهولنديّ الواسع. ولئن اتسم الوجود المسلم بالتنوع العرقي والمذهبي والثقافيّ، فإن قيمة الأخوة في الدين هي المقوم الأوّل لكيانه والخيطة

الناظم لكل مكوناته. وهذه القيمة هي إحدى ثمرات التوحيد، وهي القيمة المحورية في تشكيل البعد الجماعي من هوية الطفل في مستوى العلاقة مع الوجود المسلم. ثم إن التعددية العرقية والدينية والثقافية هي أيضا سمة للمجتمع الهولندي. والرابطة الجامعة بين كل مكوناته - من منظور دستوري وإسلامي - هي المواطنة، وينظمها القانون. وتنضاف إليها - من منظور إسلامي على الأقل - رابطة الأخوة الإنسانية وحب الوطن، وهي مشاعر يحركها الضمير. وتقوم المواطنة على أساس القيم المركزية للمجتمع الهولندي. وتقوم الأخوة الإنسانية على أساس التوحيد. وقيمتا المواطنة والأخوة الإنسانية هما محورتان في تشكيل البعد الجماعي من هوية الطفل المسلم في مستوى علاقته بوطنه هولندا وببقية مكونات المجتمع الهولندي. وتشكيل الهوية الإسلامية الهولندية في بعدها الجماعي يقتضي أن تكون قيم الأخوة الإسلامية والأخوة الإنسانية والمواطنة حاضرة بشكل كاف في مضامين التعليم الديني الإسلامي في هولندا.

وتنبثق أهم علاقات الطفل عن أبرز مؤسستين في المجتمع تشتركان في تنشئته وتربيته: الأسرة والمدرسة. ولذلك فإنه من الأهمية بمكان أن تكون القيم الإسلامية المرتبطة بتلك العلاقات حاضرة بشكل كاف في مضامين التعليم الديني الإسلامي، مراعية بوضوح التعددية الممكنة في السياق الاجتماعي العائلي والمدرسي. وهذه القيم، التي يمكن أن تساهم بفاعلية في تشكيل البعد العلائقي من هوية الطفل، هي: بر الوالدين، وصلة الرحم، وحسن الجوار، والقيام بحق المدرس، والقيام بحق الأقران.

وتمثل القيم العليا الحاكمة في الإسلام - التوحيد والتزكية والعمران - جوهر الهوية الإسلامية، بما يعني أن فاعلية التعليم الديني في غرس الانتماء إلى الإسلام تكون بقدر مركزية هذه القيم في مناهجه. ويتأكد هذا عندما يتسم السياق الاجتماعي للطفل المسلم بالتعددية الدينية والثقافية. كما تعتبر القيم المركزية الثلاث للمجتمع الهولندي - الحرية والمساواة والتضامن - قيما إسلامية مركزية، مندرجة تحت

تلك القيم العليا الحاكمة. وعمق حضور هذه القيم في هوية الطفل المسلم يكون على قدر كسبه من الوضوح في علاقتها بتلك القيم العليا الحاكمة. والمكانة المركزية لهذه القيم الثلاث في الإسلام وفي المجتمع الهولندي تؤهلها لأن تكون في مقدمة قيم التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية. وتشكيل الهوية الإسلامية الهولندية في بعدها الشخصي يقتضي أن تكون هذه القيم التربوية الست على رأس قيم التعليم الديني الإسلامي في هولندا.