

الفصل الأول: المقدمة

1.1 تمهيد

على عكس ما كانت تتسم به الهويّات قديماً من استقرار، حيث لا تتغير في جوهرها إلا بتأثير حدث كبير كظهور ديانة أو ميلاد إمبراطورية، فإن ما تعيشه البشرية في عصر السرعة والعولمة من تداخل كبير قد أشاع التعدّدية الثقافيّة في المجتمعات، وجعل الهويّات تتغير بسرعة وسهولة (الشنقيطي، 2018)، وصار كلّ إنسان يمتلك هويّة مركّبة (القصاص، 2005؛ معلوف، 2015/1998). وفي ظلّ هذا المناخ أصبح النشء - والمسلم منهم خاصّة حيثما كان - يعيش وسط سياق اجتماعيّ متعدّد الثقافات، على الأقلّ بسبب ما يتيحه الواقع الافتراضيّ من فرص الإعلام والتّواصل الاجتماعيّ والتبادل الثقافيّ بين سكان المعمورة. ولذلك صار من الصعب أن تُصاغ هويّة الطفل المسلم في سياق إسلاميّ صرف. وهذا يتأكد بشكل أكبر عندما يتعلّق الأمر بأبناء المسلمين في مجتمع غير مسلم (Uçan، 2020)، كما هو الشأن بالنسبة للطفل المسلم في السّياق الاجتماعيّ الأوروبي، ومنه المجتمع الهولنديّ.

1.2 خلفية الدّراسة

حدثت نقلة عديدة في الوجود المسلم المعاصر في أوروبا بعد الحرب العالميّة الثّانية بسبب موجات الهجرة (محي الدين، 2017). وكانت المجتمعات الأوروبيّة في البداية مرحبة باندماج المسلمين

فيها (القرضاوي، 2008). ثم جدّت أحداث جعلت نظرة تلك المجتمعات تجاه المسلمين سلبية بشكل متزايد، وعلى رأس تلك الأحداث هجمات 11 سبتمبر 2001 وما تلاها من بروز لما يُدعى بالإرهاب الدولي. وفي ظلّ هذا الموقف السلبي صار الوجود المسلم أكثر عرضة للتمييز، وظهرت في المجتمع الأوروبي فكرة أنّ التمييز ضد المسلمين ليس إلا نتيجة طبيعية لما يتسم به دينهم من انغلاق. وكرّد فعل على هذا الوضع ظهر بين مسلمي أوروبا نمط "التدين التفاعلي" (Maliepaard & Verkuuyten، 2017؛ Huijnk، 2018)، الذي يؤدّي إلى الانغلاق على الذات والتأني بها عن المجتمع (Maliepaard & Verkuuyten، 2017). بل أصبح بعض المسلمين - تحت سياط التمييز - عرضة للتطرف (حي الدين، 2017)، الذي يُنظر إليه في الخطاب الأوروبي العام على أنه على علاقة بالإسلام (Gurlesin et al.، 2020). وبديهي أنّ هذا المناخ الاجتماعي لا يساعد البتّة على تنمية البُعد الوطني في هُويّة مسلمي أوروبا. وقد دار نقاش بين الساسة والأكاديميين والمتقنين في أوروبا حول طرق ووسائل التّعامل مع الوجود المسلم في مجتمعاتها، انبثق عنه طرح قضية المواطنة المشتركة، التي تقوم على أساس فكرة التزام جميع مكونات المجتمع بقيمه المركزية الثابتة (حي الدين، 2017).

ولا يختلف الحال كثيرا في السياق الهولندي؛ حيث كان المجتمع مرحبا بالهجرة وبالتعددية الثقافية (Leeman & Saharso، 2013؛ حي الدين، 2017)، ثم بدأ هذا الموقف يتغير شيئا فشيئا منذ 1991، عندما ادّعى أحد الساسة الهولنديين تفوق "القيم الثقافية" لـ "الأغلبية غير المسلمة" على "الثقافة الإسلامية" وعلى "طريقة الحياة الإسلامية"، مثيرا بذلك نقاشا برلمانيا حول الاندماج والمواطنة (Mouritsen et al.، 2019). ثم مع بداية الألفية الثالثة صار يُنظر إلى التعددية الثقافية

على أنها مرتبطة بـ"التطرف الإسلامي" وبتقويض الهوية الوطنية (محي الدين، 2017)، وأصبح الإسلام يعرضُ في أغلب النقاشات العامة على أنه مناقضٌ للقيم المركزية للمجتمع (Huijnk، 2018). واتسع بين الهولنديين الأصليين الاعتقاد باستحالة الجمع بين طريقة الحياة الغربية وطريقة الحياة الإسلامية (Leeman & Saharso، 2013)، وصار البعض منهم يرى في المهاجرين المسلمين تهديداً للثقافة الهولندية (Gurlesin et al.، 2020). وعموما استُبدل خيار التعددية الثقافية منذ مطلع القرن الحالي بالمواطنة الفاعلة، ونهجت الحكومة سياسة اندماج، تستهدف تبني المهاجرين لقيم المجتمع المركزية (Leeman & Saharso، 2013). وفي ظل هذه الظروف ازداد شعور المسلمين بالتمييز وبتدني مقبوليتهم في المجتمع (Huijnk، 2018). وبرزت ظاهرة التطرف بين الشباب المسلم، وصارت من أكثر القضايا الساخنة في هولندا، وباتت تمثل تهديدا للقيم المشتركة في المجتمع ولتماسكه الاجتماعي (Gurlesin et al.، 2020). وقد شكّل كل هذا معضلة أمام حلم العديد من المسلمين بالجمع بين الانتماء إلى الإسلام والانتماء إلى هولندا (Huijnk، 2018).

وليس التعليم - الذي هو من أهم أدوات المجتمعات لإدارة شؤون هويات أفرادها - يبعد عن هذا المشكل الاجتماعي؛ فغالبا ما تُقدّم العلاقة بالإسلام والمسلمين في الكتب المدرسية الأوروبية على أنها صعبة ومشحونة بالصراعات. وفي حين تنظر الأسرة المسلمة في أوروبا إلى الإسلام كثروة "ثقافية"، تنظر إليه المدرسة الأوروبية عموما على أنه دين قمعي (Rissanen & Sai، 2018). ومثل هذا الاختلاف بين الأسرة والمدرسة لا يخدم تشكيل هوية متوازنة ومنسجمة للمتعلم المسلم في أوروبا (Gurlesin et al.، 2020). وهو مما دفع الوجود المسلم إلى إنشاء مدارس إسلامية خاصة تحمي الهوية الدينية لأبنائهم (Rissanen & Sai، 2018).

وفي هولندا اعتمد المسلمون نهاية الثمانينات على حقهم الدستوري في إنشاء مدارس إسلامية رسمية (منظمة مجالس أمناء المدارس الإسلامية، 2006)، حيث أن الدستور يمنح كل مكونات المجتمع حرية إنشاء المؤسسات التعليمية وتنظيم التعليم فيها وفق مبادئها التربوية الخاصة وضمن الضوابط الدستورية العامة (Ahlers، 2000؛ مشرف، 2015)، بما يجعل النظام التعليمي الهولندي نظاماً مزدوجاً، يجمع بين التعليم العام والتعليم الخاص (شديد، 2003؛ الدستور الهولندي، 2006). وأغلب مؤسسات التعليم الخاص هي مدارس دينية (Ahlers، 2000؛ مشرف، 2015). وضمن هذا النوع من التعليم تدرج المدارس الإسلامية الهولندية.

وقد ازداد خلال العقد الأخير اهتمام المدارس الإسلامية الأوروبية بالتربية على المواطنة غرساً لقيمها في هوية طلابها وإعداداً لهم للقيام بدورهم كمواطنين فاعلين في أوطانهم الأوروبية (Rissanen & Sai، 2018). وضمن هذا التوجه باتت المدارس الإسلامية الهولندية تمثل ساحة التقاء لتربية الأسرة التي تنصبو إلى تشكيل هوية المسلم الصالح، مع تربية المجتمع التي تسعى إلى تشكيل هوية المواطن الصالح (منظمة مجالس أمناء المدارس الإسلامية، 2006).

ويظل التعليم الديني من أهم ما تتوسل به المدارس من أدوات للإسهام في تشكيل هوية المتعلم؛ فهو أداة لتطوير الهوية الدينية الفردية والجماعية، التي هي شرط أساسي وضروري للتعيش السلمي (Rissanen & Sai، 2018؛ Uçan، 2020)، وهي وسيلة لدعم جهود الطلاب في سعيهم إلى تحقيق التوازن بين انتمائهم للدين الإسلامي وانتمائهم للمجتمع الأوروبي. وقد أبدى الساسة الأوروبيون اهتماماً متزايداً بالتعليم الديني الإسلامي وبإمكاناته في تعزيز التماسك الاجتماعي ونشر قيم المواطنة بين الطلاب المسلمين (Rissanen & Sai، 2018).

وانسجاما مع مبدأ حرية التعليم فإنه لا يوجد في هولندا إطار وطني رسمي ينظم التعليم الديني.

كما لا توجد وثيقة بالأهداف العامة للتعليم الديني تجتمع عليها المدارس الإسلامية. أما ما هو متوفر من مناهج للتعليم الديني الإسلامي، فلكل واحد منها أهدافه الخاصة، وكل مدرسة إسلامية تختار من تلك المناهج ما يساعدها على تحقيق أهدافها (Claassen، اتصال شخصي، يوليو 17، 2020).

ولعل أهم مناهج التعليم الديني الإسلامي في هولندا هما: "مناهج التعليم الديني الإسلامي" و"مناهج الأمانة"؛ فالأول هو ثمرة تعاون ثلاثة أطراف هي: وزارة التعليم والثقافة والعلوم، ومؤسسة تطوير المناهج التعليمية SLO، وهي أكبر مؤسسة متخصصة في هذا المجال في البلاد، ومنظمة مجالس أمناء المدارس الإسلامية ISBO، التي هي أكبر منظمة جامعة للمدارس الإسلامية الهولندية (Beker & Hartog، 2004). وقد ظهر هذا المنهج في 2007، وبدأت جميع المدارس الإسلامية باستعماله (مشرف، 2015). أما "مناهج الأمانة" الذي ظهر في 2015 فهو ثمرة تعاون بين مدرسة "الأمانة" الإسلامية ومنظمة ISBO، وهو يُعتبر خطوة إيجابية في مجال تطوير مناهج التعليم الديني الإسلامي في هولندا مقارنة بما سبقه، خصوصا لكونه منهاجا متكاملًا؛ يجمع بين كتاب للتلميذ ودليل للمدرس، ويقوم على بنية واضحة، حيث أنه يتضمن محاور أساسية وأخرى تكميلية. كما أنه يُعدّ نُقْلة نوعية في تجربة التعليم الديني الإسلامي خصوصا بالنظر إلى حدائته مقارنة مثلا بالتعليم الديني المسيحي. ولذلك صار هذا المنهج أوسع مناهج التعليم الديني انتشارا في المدارس الإسلامية الهولندية (Prasadani، 2017).

وقد انطلق إعداد "مناهج التعليم الديني الإسلامي" من محاولة لتشخيص واقع الطفل المسلم في هولندا، إلا أنّ هذا التشخيص جاء متأثرا بالسياق السياسي العام بعد أحداث 11 سبتمبر، حيث

صدر عن موقف غير متوازن، انعكس في النظرة غير الدقيقة للواقع الاجتماعي للطفل، إذ أنه استعرض خصائص المجتمع الهولندي - لا في مقابل خصائص الوجود المسلم في هولندا - بل في مقابل مجتمعات بلد الأصل التي جاء منها المسلمون (Beker & Hartog، 2004). وكأنّ الوجود المسلم لا يمثل جزء من المجتمع الهولندي، بل من مجتمع بلد الأصل. ويبدو أنّ المنهاج لم يجد قبولاً حسناً وسط المدارس الإسلاميّة، حيث تراجع استعماله حتى انحصر في اثنتين فقط حسب عملية مسح أجراها الباحث حول مناهج التّعليم الدّينيّ المستعملة خلال السنة الدّراسية الجارية في المدارس الإسلاميّة الهولنديّة.

أمّا "منهاج الأمانة" فمع أنه اليوم أكثر المناهج استخداماً في المدارس الإسلاميّة الهولنديّة، إلا أنه نال نصيباً وافراً من النقد، خصوصاً من جهة المحتوى. وأكثر منتقديه هم ذوو الخبرة من مدرّسي التّعليم الدّينيّ الإسلاميّ. ومن ذلك أنه - بخلاف سابقه - لم يصمّم انطلاقاً من تشخيص مسبق لاحتياجات الطفل. ولذلك تعلّقت به جوانب مختلفة من الضعف والنقص. ومن جوانب ضعفه تركيزه على الإكثار من المعلومات، التي يُعتبر نصيبٌ كبير منها غير ذي جدوى بالنسبة للطفل في المرحلة الأساسيّة (Prasadani، 2017). ومن ذلك استعراض السُّور التي كان من عادة النبيّ صلى الله عليه وسلم أن يصلي بها في المكتوبة والنافلة (Claassen، 2015d)، وسرد قصص الأنبياء بأكملها من البداية إلى النهاية بما فيها من تفاصيل ثانويّة لا فائدة للطفل في معرفتها (Claassen، 2015b).

كما يتجلى هذا الضعف في تصنيف محاور المنهاج بغير معيار واضح إلى أساسيّة تضمّنّها جزؤه الأوّل، وتكميليّة تضمّنّها جزؤه الثّاني. ومن ذلك تصنيف المحور المتعلّق بالأخلاق والسلوك ضمن المحاور التكميليّة، في حين أنّ الأخلاق والسلوك هي من أساسيّات الدين وأعلى مقاصده (Prasadani، 2017). ولو انطلق المنهاج من تشخيص لاحتياجات الطفل لركز على المعلومات ذات الجدوى بدلاً

من المعلومات الكثيرة، ولكان - إن لزم الأمر - أكثر توفيقاً في تصنيف تلك المعلومات إلى محاور أساسية وتكميلية.

وإيراد المنهاج لمسائل ثانوية خارجة عن نطاق احتياجات الطفل، يجيز التساؤل عن مدى إغفاله لمسائل أكثر إلحاحاً بالنظر إلى مقتضيات الواقع، بما قد يشير إلى جوانب من النقص المضموني فيه. وقد عبر الكثير من منتقدي المنهاج عن ضحالة ما فيه عن قضايا التنوع الثقافي والديني. في حين أنّ التعرف على المعتقدات الأخرى هو من الأهمية بمكان، لأن الطفل يعيش في سياق اجتماعي يتسم بالتعددية الثقافية والدينية. صحيح أنه الآن يتلقى تعليمه الأساسي في فضاء المدرسة الإسلامية، حيث أحكام الإسلام هي الموجهة لكل شؤون المدرسة، إلا أنه سينتقل في المرحلة الثانوية إلى فضاء تتعدد فيه الثقافات والأديان وتتزاحم فيه الهويات. ولذلك فإنه من المهم أن يساهم التعليم الديني في إعدادة لتلك المرحلة بطرح مسائل من مثل قيم الحرية الدينية واحترام المخالف في الفكر والمعتقد. هذا إضافة إلى قيم وقضايا أخرى يرى منتقدو المنهاج عدم تطرقه إليها أصلاً أو هو تناولها بشكل غير كاف، مثل قيم المواطنة والتواصل والتماسك الاجتماعي، إضافة إلى إغفال تاريخ الإسلام في هولندا (Prasadani, 2017)، وإغفال ظاهرة التطرف التي تمثل اليوم أحد أشد المخاطر تهديداً لأبناء المسلمين، والتي يمكن للتعليم الديني أن يقوم بدور جوهري لوقاية النشء المسلم منها من خلال تقديم مضامين تغرس - من منظور إسلامي - قيم الالتزام بالمجتمع الديمقراطي كروية مضادة لمنطلقات التطرف (Gurlesin et al., 2020). وعموماً فإن القيم والقضايا التي يقتضيها واقع الطفل المسلم في هولندا، والتي لها أثر عميق في تشكيل هويته، أولى بالإدراج في مضمون التعليم الديني من مسائل تفصيلية ثانوية في باب العبادات أو في قصص الأنبياء.

ومن المؤخذات أيضا أنّ "منهاج الأمانة" يحتوي أخطاء في مضمونه، لعل أخطرها تلك التي تمس العقيدة والأفكار الأساسيّة في الإسلام مثل نفي الاختيار (Claassen، 2015a)، وكون للإسلام ثلاث مصادر هامة هي القرآن والسنة والعلماء (Claassen، 2015c). وهو ما دعى إلى التوصية بمراجعة المنهاج من قبل خبراء في العلوم الإسلاميّة (Prasadani، 2017).

وفي مقابل انحسار استخدام "منهاج التّعليم الدّينيّ الإسلاميّ" في المدارس الإسلاميّة من جهة، وضحالة مضمون "منهاج الأمانة" فيما يتعلّق بقيم المواطنة والقيم التي تقتضيها التعدّدية الثقافيّة من جهة أخرى، فإن هناك دراسات تُشير إلى تمكّن مدارس التّعليم الخاص - ومنها المدارس الإسلاميّة - من نقل قيمها وتعزيز قيم المجتمع، بل إلى تفوّق نتائج طلابها فيما يتعلّق بكفايات المواطنة على طلاب المدارس العامة (Vermeulen، 2007؛ مفتشيّة التّعليم، 2020). وهذا يثير التساؤل حول مساهمة مناهج التّعليم الدّينيّ في المدارس الإسلاميّة في تشكيل البُعد الجماعيّ من هويّة طلابها. كما أنّ الأخطاء المضمونية في "منهاج الأمانة" تدعو إلى التساؤل عن دوره في تشكيل هويّة الطلاب بكُلّ أبعادها.

1.3 مشكلة الدراسة

إنّ التحدي الذي يواجه مسلمي هولندا اليوم - ومسلمي أوروبا عموما - يتمثل في تشكيل هويّة أبنائهم وسط سياق متعدد الثقافات وفق معادلة تجمع بانسجام وتوازن بين انتماءاتهم المتنوعة وعلاقاتهم المتعدّدة والمعاني الخاصّة التي يتبنّونها. والمدارس الإسلاميّة من وسائل تحقيق ذلك. والتّعليم الدّينيّ الإسلاميّ من أهم أدوات هذه المدارس في بناء هويّة طلابها، وهو المادة التي ينبغي أن تنعكس فيها الهويّة الإسلاميّة للمدرسة بشكل بارز ومكثف (Prasadani، 2017).

ومشكلة هذا البحث تتمثل خصوصا في مفارقة بين أمرين: الأول هو عزوف المدارس الإسلامية عن استعمال "منهاج التعليم الديني الإسلامي" وضحالة ما في "منهاج الأمانة" من مضامين مشكّلة للبُعد الجماعي من الهوية، بما في ذلك قيم المواطنة، والثاني هو جودة أداء المدارس الإسلامية فيما يتعلّق بكفايات المواطنة مقارنة بأداء مدارس التعليم العام. وانطلاقا من هذه المفارقة يجوز التساؤل حول دور التعليم الديني في المدارس الإسلامية في التشكيل المتوازن والمنسجم للبُعد الجماعي من هوية الطفل. ولكن نظرا لما في "منهاج الأمانة" من أخطاء مضمونية تمسّ قيما إسلامية أساسية، وفي ظل غياب إطار وطني جامع يوجّه محتوى مادة التعليم الديني الإسلامي، وكذلك في ظل غياب التخطيط التربوي الدقيق لمنهج هذه المادة، وبما أنّ بناء الهويات يرتبط بغرس القيم (Versteegh، 2007)، وبحكم أنّ الهوية تظلّ، مع تعدّد أبعادها، كلاً مترابطة يؤثر بعضها على بعض، فإنه يكون من المشروع التساؤل عمّا في هذين المنهاجين خصوصا - ومنهاج التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية عموما - من قيم أساسية مساعدة على اكتساب الطفل لهوية مركّبة ومنسجمة وسط السياق الثقافي التعددي الذي يحضنه، أي القيم الأساسية المساعدة على اكتساب الطفل لهوية إسلامية هولندية متوازنة ومنسجمة.

1.4 أسئلة الدراسة

وبناء على ما تقدم، وانطلاقا من أن الدراسة ستعتمد على رأي مدرّسي التعليم الديني بالمدارس الإسلامية، فإنّ السؤال المركزي للبحث هو: هل تشتمل منهاج التعليم الديني - من وجهة نظر مدرّسيه في المدارس الإسلامية الهولندية - على القيم الأساسية المساعدة للطفل على اكتساب هوية إسلامية هولندية متوازنة ومنسجمة؟

ويمكن تفكيك هذا السؤال المركزي إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل تشمل مناهج التعليم الديني - من وجهة نظر مدرسيه - على القيم الأساسية المساعدة للطفل على التشكيل المتوازن والمنسجم للبعد الجماعي في هويته الإسلامية الهولندية؟
2. هل تشمل مناهج التعليم الديني - من وجهة نظر مدرسيه - على القيم الأساسية المساعدة للطفل على التشكيل المتوازن والمنسجم للبعد العلائقي في هويته الإسلامية الهولندية؟
3. هل تشمل مناهج التعليم الديني - من وجهة نظر مدرسيه - على القيم الأساسية المساعدة للطفل على التشكيل المتوازن والمنسجم للبعد الشخصي في هويته الإسلامية الهولندية؟

1.5 أهداف الدراسة

وانطلاقاً من السؤال المركزي يكون الهدف المركزي للبحث هو: تشخيص اشتغال مناهج التعليم الديني على القيم الأساسية المساعدة للطفل على اكتساب هوية إسلامية هولندية متوازنة ومنسجمة.

ويمكن تفكيك هذا السؤال المركزي إلى الأهداف الفرعية التالية:

1. تشخيص اشتغال مناهج التعليم الديني على القيم الأساسية المساعدة للطفل على التشكيل المتوازن والمنسجم للبعد الجماعي في هويته الإسلامية الهولندية.
2. تشخيص اشتغال مناهج التعليم الديني على القيم الأساسية المساعدة للطفل على التشكيل المتوازن والمنسجم للبعد العلائقي في هويته الإسلامية الهولندية.

3. تشخيص اشتمال مناهج التعليم الديني على القيم الأساسية المساعدة للطفل على

التشكيل المتوازن والمنسجم للبعد الشخصي في هويته الإسلامية الهولندية.

1.6 أهمية الدراسة

أرى أنّ لهذا البحث أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية، وأهمية منهجية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

1.6.1 على المستوى النظري

يمكن أن يساهم البحث في اقتراح أهداف عامة لدروس التعليم الديني الإسلامي في هولندا،

وفي اقتراح معايير لتقييم مضامين مناهج هذه المادة.

ويمكن له أن يساهم في توفير رؤية تربوية إسلامية أصيلة وواقعية ومتوازنة لقضية هوية المسلم في

السياق الاجتماعي الغربي، بما ييسر معالجة أزمة الهوية لدى الشباب المسلم، الذي نشأ متأرجحا بين

ثقافة المجتمع وثقافة البيت.

ويمكنه أيضا أن يساهم في ترشيد عملية تآلف المسلم وسط السياق الاجتماعي الغربي؛ ذلك

أنه إذا استضاء عقله بنور تلك الرؤية الفكرية في مسألة الهوية، عاش وسط محيطه الاجتماعي متعدد

الثقافات، منفتحاً عليه من منطلق الثقة في الذات، وربما انقدحت شرارة الإبداع في عقله بغية تطوير

ثقافة جديدة جامعة بين جوانب القوة في تلك الثقافات، وقادرة على استنباط حلول آمنة لما قد ينجرُّ

عن جوانب الضعف فيها من تناقضات واستشكالات.

كما يمكن للبحث أن يساهم في إثراء ميدان البحث العلمي سواء في المجال التربوي أو المجال الثقافي الفكري، وذلك من خلال فتح آفاق بحثية جديدة تستهدف مثلاً ما ذكر آنفاً من تقديم مقارنة في الأهداف العامة ومقترحات في المعايير، أو من خلال دراسات تسهم في إرساء ثقافة إسلامية هولندية.

1.6.2 على المستوى التطبيقي

يمكن أن يكون الطفل المسلم أول المستفيدين من نتائج هذا البحث. ذلك أن تلقي لمضامين ثرية بالقيم التربوية المتأصلة في دينه، والمناسبة لواقعه، والمستجيبة لاحتياجاته، يساهم في تشكيل هويته تشكيلاً يمنحه الاستقرار الفكري والتفسي وينقذه من خطر التآرجح بين ثقافة البيت وثقافة المجتمع. وهذا البحث يسعى إلى التحقق من حضور تلك القيم في مناهج التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية.

ويمكن أن يستفيد من نتائج هذا البحث منتجو المناهج التربوية الإسلامية، وفي مقدمتهم واضعو المناهج الموجودة، إذ من الممكن أن يوفر لهم فرصة مراجعة محتوى مناهجهم في ضوء تلك النتائج. كما قد يمنح فرصة الاسترشاد بنتائجه لمبادرات جديدة في التأليف التربوي الإسلامي، لاسيما إذا توفرت مقترحات في الأهداف العامة لهذه المادة. ويُعدُّ ضمن هذه الفئة أيضاً الجهات التي تعنى بإنتاج كتب إسلامية للمطالعة، ومنها كتب الطفل، إذ يمكن أن تتاح لها فرصة الاعتماد على نتائج البحث لاختيار مشاريعها في الترجمة والتأليف.

وقد يستفيد مدرّسو التّعليم الدّينيّ والمكلفون بشؤون الهويّة في المدارس الإسلاميّة بالاعتماد على نتائج البحث في وضع موجّهاتٍ فكرية عامة، تُوازن بين مقصد الحفاظ على الهويّة الإسلاميّة ومقصد الاندماج الإيجابي في المجتمع، ليسترشدوا بها في اختيار مضامين دروسهم، ومن هؤلاء خصوصا المدرّسون الذين يجهدون في إعداد وسائلهم التّعليميّة الخاصّة في انتظار أن تتوفر لهم مناهج يرضون عن جودتها. كما يمكن أن ترشدهم تلك الموجّهات في تقديم الاستشارات المتعلّقة بالهويّة في مدارسهم. ويُعدّ من هذه الفئة أيضا أئمة المساجد، إذ يمكنهم الاستفادة من نتائج البحث في إعداد مواضيع خطبهم المنبرية المتعلّقة بهويّة المسلم في المجتمع الغربي، وفي التعاطي بتوفيق أكبر مع شؤون رواد مساجدهم وعموم من يقصدهم مستفسرا أو مستنصحا في مواضيع الهويّة والمواطنة.

كما يمكن أن تستفيد المؤسسات التّربويّة الإسلاميّة في هولندا، ومنها المدارس الإسلاميّة، من خلال رفع فاعليّة مناهج التّعليم الدّينيّ فيها، بما يعزّز فرص نجاحها في وظيفتها التّربويّة. ومن المؤسسات التّربويّة الإسلاميّة في هولندا مدارسُ نهاية الأسبوع، والمساجد التي توفر أنشطة تعليميّة. وهذه يرتادها الآلاف من أولاد المسلمين لحفظ القرآن ولتلقيّ دروس التّعليم الدّينيّ ولتعلّم اللغة العربيّة. وهي تستطيع الاعتماد على نتائج البحث في مراجعة بعض مضامين برامجها التّربويّة وتطويرها.

وكذلك قد تستفيد الأسرة المسلمة في هولندا من نتائج هذا البحث لتحسّن من أدائها التّربويّ. ومن ذلك الاسترشاد بنتائجه في اقتناء كتب المطالعة الأنسب لتشكيل هويّة أطفالها تشكيلا متوازنا في الواقع الهولنديّ.

وأيضاً قد يستفيد الوجود المسلم في هولندا من خلال مساهمة هذا البحث في تطوير واقعه، وفي تحذير كيانه وتوطينه في المجتمع، وذلك عبر الإسهام في تحقيق المزيد من الانسجام مع محيطه الاجتماعي والمزيد من الانفتاح الآمن عليه.

كما يمكن أن يستفيد المجتمع الهولندي من خلال مساهمة هذا البحث في تقريب الشقة بينه وبين الوجود المسلم فيه، بما يعزز روابط التماسك الاجتماعي المنشود، ويجعل من الوجود المسلم إضافة ثقافية نوعية وعامل إثراء في المجتمع الهولندي الأوسع.

1.6.3 على المستوى المنهجي

يمكن لهذا البحث أن يقدم إضافة منهجية، تتمثل في تقديم نموذج أصيل وواقعي ومتوازن لترتيب أولويات مضامين دروس التعليم الديني الإسلامي في مجتمع متعدد الثقافات، بدلاً عن الترتيب التقليدي المستورد من خارج الواقع الأوروبي أو من تجربة التعليم العتيق في الحضارة الإسلامية.

1.7 حدود الدراسة

تم إنجاز هذا البحث ضمن الحدود التالية:

1. مكانياً: في المدارس الأساسية الإسلامية في مقاطعة جنوب هولندا. وبهذا تقع المدارس الأساسية الإسلامية في المقاطعات الهولندية الأخرى وكذلك المدرسة الثانوية الإسلامية الوحيدة في هولندا (مدرسة ابن سينا) خارج نطاق هذا البحث. كما تخرج كل المدارس الأساسية العامة، التي توفر التعليم الديني الإسلامي لطلابها.

2. زمانيا: تم إجراء هذا البحث خلال سنة 2021.

3. موضوعيا: ركّز البحث على دراسة القيم المتعلقة بصياغة الأبعاد الثلاثة للهوية: الجماعي، والعائلي، والشخصي. وبخصوص البعد العلائقي فقد اقتصر البحث على دراسة القيم ذات الصلة بعلاقات الطفل المنبثقة عن مؤسستي الأسرة والمدرسة؛ ذلك أنّ والديّ الطفل ومعلميه هم أهم الأشخاص في حياته، ولديهم تأثير كبير على تشكيل شخصيته؛ إذ يمكنهم تحفيز نموه وتعزيزه، كما يمكنهم الإضرار به. ولذلك يُعدّ الوالدان شريكًا مهمًا للمدرسة فيما تعلق بنمو الطفل (Daamen, 2017). ولئن كانت المدرسة هي المسؤول الأول عن مهمة تعليم الطفل، والوالدان هما المسؤول الأول عن تربيته، فإن المدرسة يمكن اعتبارها شريكا للأسرة في المهمة التربوية، كما يمكن أن تقوم الأسرة بإسناد المدرسة في مهمتها التعليمية (van der Schaaf & van den Berg, 2009)، وهو ما يجعل المدرسة والأسرة أهم مؤسستين في المجتمع بينهما شراكة متميزة محورها تحقيق النمو الأمثل للطفل (van der Schaaf & van den Berg, 2009؛ Daamen, 2017)، وهو ما له تأثير على تشكيل هويته بمفهومها السياقي.

1.8 تعريف المصطلحات الأساسية

1. مناهج: جمع منهج أو منهاج، وفي اللغة "المنهاج كالمهجع... والمنهاج: الطريق الواضح (ابن منظور، د.ت.، ص 4554)". وفي القرآن الكريم: ﴿لَكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (القرآن. المائدة 5: 48)، وورد في تفسير ذلك أنّ "المنهاج: الطريقة الواضحة البينة (الشوكاني، 2007، ص 377)". ودلالة لفظ المنهاج في الحقل التربوي تتفق مع معناه اللغوي من حيث أنّ المنهاج "وسيلة

منظمة ومحددة، تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة (الحاوري وقاسم، 2016، ص 14)".
والمعنى الاصطلاحي للمنهاج في هذه الدراسة هو: "مقرر المادة الدراسية أو برنامجها الدراسي (العزاوي، 2009، ص 43)".

2. التعليم الديني: هو مادة تعليمية تستهدف "تنمية معارف الإنسان وأعماله القلبية وسلوكه المتصل بالدين (وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، 2017، ج1، ص 428)". وبعبارة أخرى، هي تعليم الدين على أنه منهج شامل للحياة، فهي تعليم يجمع بين التكوين الفكري والتدريب الروحي والأخلاقي للطفل، بحيث لا تنفصل فيه معرفة الدين عن ممارسته، بل يتكاملان من أجل بناء موقف تجاه الحياة (Karagül، 1994). وهي في النظام التعليمي الهولندي محددة بمدة زمنية لا تتجاوز - بالنسبة لمدارس التعليم الخاص ومنها المدارس الإسلامية - 120 ساعة تعليمية في السنة الدراسية الواحدة (Beemsterboer، 2018).

3. الهوية: لفظ الهوية هو "مصدر صناعي من كلمة هُوَ (يعقوبي، 2008، ص 174)"، ويكون في مقابلة لفظ الغيرية (الشنقيطي، 2018). وورد في معجم الكليات أن "الأمر المتعقل من حيث امتيازه عن الأغيار يسمى هوية (الكفوي، 1998، ص 961)". فالهوية إذن "هي حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره (وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، 2017، ج1، ص 1746)". وهي بالنسبة للإنسان خاصية مميزة لشخص مفرد، أو مجموعة من الأشخاص يشكلون جماعة بشرية محددة لا تشاركهم في امتلاكها (بن جماعة، 2009؛ الشنقيطي، 2018). ولذلك فإن هوية الناس تجعلهم متميزين عن الآخرين، وفي نفس الوقت قابلين للمقارنة بهم (Zonneveld et al، 2017؛ Adams & van de Vijver، 2017). وهذا هو المفهوم السياقي للهوية، أي

باعتبارها ظاهرة تستمد معناها من السياق الاجتماعي (بن جماعة، 2009؛ الشنقيطي، 2018). والهوية بهذا المفهوم ظاهرة مركبة من انتماءات مختلفة، هي عبارة عن سمات وصفات. وهذه السمات أو الصفات قد تتعدد، أو تتراكم، أو تتزاحم، أو يمتزج بعضها ببعض فتنشأ منها سمة أو صفة جديدة. ويمكن أن يكون بعضها أقوى من بعض، وذلك حسب مدى حضورها والالتزام بها (بن جماعة، 2009). ومن تلك الانتماءات ما يتميز بالاستقرار والثبات، لكونها فطرية أو ذات طبيعة بيولوجية مثل لون البشرة والانتماء العرقي أو النوع البيولوجي (Adams & van de Vijver، 2017؛ الشنقيطي، 2018). ومنها ما يتميز بالانسياب والمرونة والديناميكية، لأنها متعلقة بأدوار الأفراد ومواقفهم التي تتغير خلال حياتهم، فتكون حينئذ مكتسبة أو ذات طبيعة ثقافية، وهذه مثل الجنسية أو الوظيفة أو الدين (بن جماعة، 2009؛ Adams & van de Vijver، 2017؛ Zonneveld et al.، 2017؛ الشنقيطي، 2018).

4. المجتمع متعدد الثقافات: التعددية الثقافية بالمعنى المجتمعي هي وصف لحالة من التعايش بين أناس مختلفين في أصولهم العرقية أو مشاركتهم الثقافية (Karagül، 1994؛ سوكال، 2018). ويتسم مجتمع ما بالتعددية الثقافية عندما تسوده هذه الحالة من التنوع الثقافي (بن جماعة، 2009).

5. المدارس الإسلامية: هي مدارس إسلامية نظامية خاصة. فهي من جهة مدارس نظامية لأنها تتمتع بتمويل الدولة وتخضع لرقابة الحكومة، وهي من جهة أخرى تتميز بخصوصيتها الثقافية، حيث يُراعى الدستور حرية توجُّهها الفكري والديني ويحترم حُرِّيَّتها فيما يتعلق باختيار وسائل التعليم وتعيين المدرِّسين (الدستور الهولندي، 2006). وصفة الإسلامية لهذه المدارس تفيد معنى كون التعليم الذي تقدمه "جَارٍ وفق مبادئ الإسلام" (Karagül، 2003). أي أنها تقدم خلال غالبية اليوم الدراسي

أنشطة تعليمية وفق المنهج الرسمي وضمن مناخ تربوي إسلامي، مع تخصيص بضع ساعات في الأسبوع لدروس التعليم الديني والصلاة (مشرف، 2015).

1.9 الخلاصة

يتسم المجتمع الهولندي - كجزء من أوروبا - بالتعددية الثقافية. وتشكيل هوية الطفل المسلم في هذا المجتمع تقتضي تنشئته على مجموعة من القيم الإسلامية الأساسية ذات الصلة بانتماءاته الجماعية، وعلاقاته الفردية، والمعاني الشخصية التي يتبناها، بما يشكل هويته بشكل منسجم ومتوازن قادر على مواجهة ما ينطوي عليه الواقع الاجتماعي من عوامل مربكة، مثل التمييز وضعف المقبولية. ولئن كان التعليم الديني - عموماً - من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل هوية النشء، فإن التعليم الديني في المدارس الإسلامية يمكن أن يساهم بفاعلية في تحقيق تلك التنشئة، وذلك من خلال عرضه للقيم الإسلامية الأساسية المساعدة على تحقيق تلك التنشئة واكتساب الطفل لتلك الهوية. إلا أنه في ظل غياب إطار وطني رسمي أو إسلامي ينظم محتوى التعليم الديني الإسلامي، وأيضاً في ظل ما يبدو من افتقار مناهج هذه المادة إلى تشخيص دقيق لاحتياجات الطفل المسلم في هولندا، فإن هناك غموضاً يكتنف ما يمكن أن تتضمنه هذه المناهج من قيم مساعدة على تشكيل هوية الطفل بما هو مطلوب من انسجام وتوازن. وهذا يمنح المشروعية للتساؤل حول مدى اشتمال مناهج التعليم الديني في المدارس الإسلامية الهولندية على القيم الإسلامية الأساسية المنشودة، وهو ما يحاول هذا البحث الإجابة عليه من خلال دراسة مناهج التعليم الديني الإسلامي في المدارس الأساسية الإسلامية في مقاطعة جنوب هولندا.