رؤية مقترحة لتطوير مناهج التعليم الإسلامي
في ظل تأثرها بفلسفة التعليم الغربي

إعداد

د/ عبد المجيد عبد الكريم أحمد محمد

وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

مديرية التربية والتعليم– جرش

رؤية مقترحة لتطوير مناهج التعليم الإسلامي في ظل تأثرها بفلسفة التعليم الغربي

د/ عبد المجيد عبد الكريم أحمد محمد *

المقدمة:

فرض الله تعالى على الناس التعليم والتعلم، وأمده بالحواس التي تمكنه من التعليم والتعلم، قال تعالى: {وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ .....} (النحل: ٧٨)، وقال تعالى: {قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ} (الملك:٢٣) وقال تعالى {يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ .....} (المجادلة: ١١)

ويتوقف تماسك المجتمع وتآلفه وقدرته على مواجهة المخاطر والتحديات التي تواجهه، وقدرته على تحقيق التنمية والتطور، على مدى انتماء أبنائه إليه؛ إذ يسهم ذلك الانتماء في الحفاظ على قوة المجتمع وتماسكه، بينما يؤثر ضعفه تأثيرا سلبياً في الواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والأمني للمجتمع داخلياً وخارجياً.

ولقد تعرضت المؤسسات التعليمية الإسلامية إبان دخول التعليم الغربي إلى البلاد العربية إلى أشكال من الغزو الثقافي بكافة أشكاله، كونها تمثل خط الدفاع الأساسي عن مقومات وجود الأمة، وقد جاء هذا البحث ليساهم في الكشف عن عمق وحجم التأثير الذي أدخله التعليم الغربي إلى هذه المؤسسات التعليمية القائمة على التعليم الإسلامي.

وتأتي التربية كأحد أهم الوسائل التي يمكن أن تقوم بمسؤولياتها في هذا الجانب الحيوي من خلال مؤسساتها التربوية التي يفترض فيها أن تتولى غرس القيم الأخلاقية الفاضلة في نفوس طلابها، مما يمكنهم مستقبلا من مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها. فالمجتمع في أمَس الحاجة إلى التمسك بالقيم الأخلاقية الفاضلة، التي تساند البناء وتقويه وتحافظ عليه وتدعمه، فمن وجهة نظر البعض أن ثمة بعض السلبيات التي بدأت تطفو في مجال العمل والإنتاج، حيث سيطرت

* **د/ عبد المجيد عبد الكريم أحمد محمد:** وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية – مديرية التربية والتعليم– جرش.

الأنانية والانتهازية على بعض العلاقات بين الناس وأصبحت المصالح الشخصية، والوصولية، والمحسوبية والاختلاسات، والسرقات وغيرها من القيم السلبية الهدامة، لها اليد الطولى في تصرفات بعض الأفراد، وسلوكهم، هذا بالإضافة إلى ما يتسم به هذا العصر من التقدم الهائل في الجوانب المادية والتي لم تستطع الجوانب الروحية والمعنوية ملاحقتها حيث ظهر الكثير من المشكلات التي تواجهها الأمة الإسلامية، سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية ترجع أسبابها إلى بُعد الإنسان المسلم عن التمسك بالقيم الأخلاقية وفقدانه للوعي الديني الذي يبنى الإنسان المسلم والمجتمع الصالح (علي، ٢٠٠٦، ٤).

ولأن التعليم اليوم ومناهجه أصبح الركيزة الأساسية للتقدم والسبيل الوحيد لمواجهة التحديات سواء كانت عالمية أم محلية ومن هذا المنطلق اهتمت كثير من الدول بتطوير نظامها التعليمي وتحديث مناهجها بما يتمشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (أحمد، ٢٠٠٨، ١٩٤).

وتعد المناهج الدراسية من أهم الموضوعات التربية بل هي لبها وأساسها الذي ترتكز عليه، فهي النقطة الحيوية التي تصل المتعلم بالعالم الخارجي، وهي الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبغيه من أهداف وآمال.(الزبيدي، ٢٠٠٩، ٢٨)

والمنهج التعليمي تربة حقلنا التعليمي، وهي تحتاج كل موسم إلى تقليب وإعداد وتهوية وتخطيط وتسميد لتتلاءم مع طقس متغير، وغرس مختلف أو ظروف تكنولوجية متجددة، وهكذا فالمنهج التعليمي في حاجة إلى تطوير وتعديل وتغيير وتحويل وتجويد وتجديد، في حاجة لأن يعاد فيه النظر وتراجع مكوناته لتتواءم مع زمنه وعصره وإنسانه، وظروف هذا الزمان وذلك العصر، وشروط ومواصفات هذا الإنسان، وفي ظل التغيير والتطور سنة الحياة وسنة الخالق في خلقه (الناقة، ٢٠٠٧، ١٥).

وقد أصبحت التربية الإسلامية أكثر أهمية، وخطورة في العصر الحالي من أي وقت مضى؛ نظراً لما يمر به هذا العصر من أحداث، وتطورات أثرت على المجتمعات الإسلامية، وأوجدت مجموعة من التحديات التي أثرت في القيم والأخلاق بشكل عام. (يونس، وآخرون، ٢٠١٧، ٢٦-٣٠).

وتزداد أهمية التربية الإسلامية في العصر الحاضر المليء بالتيارات الفكرية المتعددة، والمؤثرات الثقافية المختلفة الناتجة عن التغير السريع، وتوظيف التطور المعرفي، والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة، الأمر الذي يؤثر في معتقدات أفراد

المجتمع، ويغير من سلوكهم بما يحمله من مضامين منافية للعقيدة والأخلاق، والقيم، والمبادئ، والعادات والتقاليد الإسلامية، ويترتب على ذلك زيادة أعباء التربية الإسلامية في تنشئة الإنسان المؤمن بربه، المتمسك بدينه، المستقيم في سلوكه وأخلاقه، المستقل في تفكيره، والواثق بنفسه (البيضي، ٢٠٠٦، ٦) كما أنَّ المنهج الدِّراسي الإسلامي قد حظِيَ باهتمام كبير من المسئولين سواء كانوا حُكَّامًا أو قادةً أو تربويين أو معلمين طيلة عصور ازدهار التربية الإسلامية ولا زالت.

مشكلة البحث:

تواجه التربية اليوم في كثير من المجتمعات العديد من التحديات، أخطرها ما يعرف بظاهرة العولمة والتي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات؛ فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وايدلوجية، لم يعد العالم كما عهدناه فيما مضى؛ فالحدود الثقافية في طريقها إلى التلاشي مما يسمح بانتقال كثير من الأفكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات، وبالتالي لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي إلى عولمة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند أفرادها.

وبقدر ما يتوفر لدى الأمة من علم ، تتوفر القوة ، والسيادة، وهكذا أصبح العلم من لوازم السيادة .(فالتعليم هو الذي يحدد مستقبل الأجيال، وبالتالي يحدد موقع الأمة على خريطة العالم وعندما يأخذ التعليم موقعا ثانويا في سلم الأولويات، فإن الخسارة لا تصيب جيلا واحدا بل أجيال متعاقبة) (عبد الواحد الحميد، ١٤١٨هـ، ٢١).

ومن ثم اتجهت الأمم الواعية بكل ما تستطيع للحصول على العلم، والتقنية، وذلك بنشر التعليم، وبناء الجامعات، وإنشاء مراكز البحث العلمي، وبذل الأموال الطائلة ولا تقف عند ذلك بل تحرص على أن تراجع انجازاتها بين الفينة والأخرى فتقوم بتقويم ما حققته قياسا على غيرها من الأمم ومتابعة ما حققه غيرها في هذا المضمار كل ذلك حرصا على حيازة أسباب القوة والسيادة.

وبنظرة عامة إلى طرائق التدريس التقليدية يُلاحظ أنها تعتمد على عملية الحفظ دون تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ، ولعلاج ذلك كان لابدَّ من وضع التلميذ محورًا للنشاط التربوي مع الاهتمام بالطرائق التي تتمركز حوله؛ ليكون دوره إيجابيًا في عملية التعلم، ونتيجة لذلك ظهرت النظرية البنائية القائمة

على التدريس البنائي وأصبحت أساسًا لعدد من الطرائق والنماذج التعليمية المستخدمة في التدريس (سامية عبد الله، ٢٠١٥: ١٣-١٤).

وفى ضوء ما سبق يتعين على مخططي المناهج التعليمية، استمرار إعادة النظر في أهدافها ومحتواها وأساليب تنفيذها وتقويم نواتج تعلمها، في ضوء التحديات المختلفة والتأثيرات الغربية على التعليم في البلدان العربية بما يكفل الحفاظ على الهوية الذاتية وتحقيق الانتماء والولاء الوطني لدى الطلاب.

أسئلة البحث:

١. ما أبرز جوانب تأثير فلسفة التعليم الغربي على التعليم الإسلامي في العالم العربي؟

٢. ما ملامح الرؤية المقترحة لتطوير مناهج التعليم الإسلامي في ظل تأثرها بفلسفة التعليم الغربي

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من حيث إنه يعيد عرض تلك الصورة التي ما زلنا نشاهد كثيرا من أجزائها إلى وقتنا هذا، لان هذا النوع من التعليم لم يكن يريد الخير لتلك المؤسسات ولا التطوير لها بل ليس هذا من أهدافه المعلنة، وليس أدل على ذلك من إيجاده لازدواجية في التعليم ولنشر كثير من المظاهر التعليمية التي كانت موجودة في تلك المجتمعات مما لا ينسجم مع أهداف مؤسساتنا.

هدف البحث:

هدف هذا البحث إلى إيجاد وعي تجاه هذا الخطر، والى تكوين اتجاه لمقاومته من حيث الأسباب والمظاهر التي تحددت هذه الدراسة بها لتناسب المقام.

منهجية البحث:

كانت المنهجية التي اتبعت تتمثل في طريقة البحث الاستقرائي المكتبي الذي يستند إلى أقوال الذين ادخلوا التعليم الحديث أو تبنوه بعد ذلك، وإلى أقوال وكتابات الذين عاشوا تلك الأيام، أو كتبوا عنها نتيجة تخصصهم بذلك، وقد كانت المحاولة في هذا البحث أن ينهج نهجا مستقلا عن التقليد لأي مصدر سواء في عنونته أو في طريقة عرضه.

مصطلحات البحث:

١. التطوير:

يعرفه (شحاته والنجار:٢٠٠٧، ١٠٧) "على أنه عملية تستند إلى مجموعة من المبادئ العلمية والفنية، وتتشكل من إجراءات اجتماعية وفنية تسمح للمعنيين بتوجيه المنهاج بمختلف عناصره نحو تحقيق أهداف محددة ".

ويعرف إجرائيا بأنه تغيير وتحسين العناصر البنائية لمحتوى المنهج في ضوء الأصول الإسلامية والمعايير المجتمعية، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلمين وتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٢. المنهج الدراسي:

هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخل أو خارج المدرسة وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل نمواً يؤدي إلي تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجهوه من مشكلات (الحريري، ٢٠١١، ٢٦).

ويعرف إجرائياً بأنها: مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها المدرسة في المجتمع الإسلامي إلى التلاميذ بقصد تنميتهم تنمية شاملة من جميع الجوانب العقلية والجسمية والوجدانية وتعديل سلوكهم وفق منهج الله وشريعته وإعدادهم لعمارة الأرض.

٣. **منهج التربية الإسلامية:** مجموعة من الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة المرتبطة بكتاب الله–تعالى–وسنة رسوله–صلى الله عليه وسلم–تقدمها المدرسة بصورة منتظمة داخلها وخارجها بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.

الدراسات السابقة:

دراسة ناصر علي بشيه (١٤٢٠هـ): أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على أهم التحديات التي تواجهه التربية الإسلامية في مجال العقيدة والغزو الفكري والاستشراق والتحديات في مجال الفكر، وأسفرت نتائج الدراسة عن تصور مقترح لمواجهة التحديات التي تواجهه التربية الإسلامية في مجال العقيدة والغزو الفكري والاستشراق والتحديات في مجال الفكر يحتوي على ثلاثة محاور أساسية هي: ممارسة التعليم التقني ضمن برامج التعليم، لاهتمام بتدريس العلوم الطبيعية، الاهتمام بإعداد معلمي العلوم البحتة.

دراسة المالكي (١٤٢٨هـ). هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وقام الباحث بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة جمعت بين (٢٠) مشرفا تربويا و (٧٥) معلما للتربية الإسلامية، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن أعلى جانب هو الجانب الإيماني في القيم الخلقية بدرجة عالية ومتوسط (٣.٢٥) وبنسبة (٨١,٢٥%) في حين حصل الجانب المعرفي على الأدنى بدرجة ضعيفة وبمتوسط (٢,٤٥) وبنسبة (٦١,٢٥%)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة حول القيم التي يعززها منهج الحديث والثقافة الإسلامية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة حول القيم التي يعززها منهج الحديث والثقافة الإسلامية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأعلى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد العينة حول القيم التي يعززها منهج الحديث والثقافة الإسلامية، وكانت الفروق لصالح الذين يعملون في مركز إشراف الشرق والشمال على باقي المراكز، أظهرت النتائج أن هناك علاقة إرتباطية موجبة قوية بين جوانب القيم الخلقية التي يعززها منهج الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

دراسة المقاطي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تطوير المفاهيم الوطنية في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع محتوى مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، وتكونت أداة الدراسة من (قائمة بالمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية)، وتوصلت الدراسة إلى: بناء قائمة بالمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في البرنامج المشترك وهي التوحيد، والحديث، والفقه، والتفسير، التي يتم تدرسيها في المملكة العربية السعودية، حصر المفاهيم الوطنية المتضمنة وغير المتضمنة في مقررات التربية الإسلامية، بناءً على قائمة المفاهيم الوطنية اللازم تضمينها

في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، التوصُّل إلى النموذج المقترح لمصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية –لنظام المقررات– في المملكة العربية السعودية بناءً على معايير بناء المصفوفات المفاهيمية.

دراسة سرور والعزام (٢٠١٢) هدفت إلى الكشف عن دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة العليا من وجهة نظر المُعلِّمين في(تربية إربد الثالثة)، واستخدم الباحثان منهجية كمية بأسلوب وصفي، حيث تقيس تقديرات المُعلِّمين والمُعلِّمات، وتكونت أداة الدراسة من (استبانة)، وتكون مجتمع الدِّراسَة من (٥٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمة من مُعلِّمي التربية الإسلامية العاملين في مديرية (تربية إربد الثالثة).وتم أخذ أفراد مجتمع الدِّراسَة كافة كأفراد لعينة الدِّراسَة، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة تنمية مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المُعلِّمين (بتربية إربد الثالثة)كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٣٦)، كما أوصى الباحثان بضرورة ترسيخ قيم المواطنة الصالحة والسعي لتعزيزها في نفوس الطلاب من خلال موضوعات مناهج التربية الإسلامية، وكذلك الاستفادة من الخبرات الجامعية في هذا المجال.

وأجرى (الغداني، ٢٠١٣) دراسة استهدفت وضع تصور مقترح لتطوير مناهج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، ولتحقيق ذلك اعتمدت المنهج الوصفي، وتم بناء عدة أدوات، وهي: قائمة مقاصد الشريعة الإسلامية ومصفوفتها، واستمارة تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية، قائمة بأنماط السلوك التي تعكس مقاصد الشريعة الإسلامية المناسبة لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وبطاقة ملاحظة متعلمي ومعلمي الصف العاشر الأساسي، واختبار مواقف للتحقق من مدى توافر أنماط السلوك التي تعكس مقاصد الشريعة الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث تصورًا مقترحًا لتطوير منهج التربية الدينية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان وفق المقاصد العامة للشريعة الإسلامية.

دراسة العتيبي (٢٠١٤) هدفت إلى درجة مراعاة كتب الفقه المطورة للمرحلة الابتدائية للأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية

للمنهج، وإعداد قائمة بمعايير الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية لمنهج الفقه (للصفوف العليا) في المرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس، السادس)، ومن ثم الكشف عن درجة تحقق هذه المعايير في كتب الفقه المطورة للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من كتب الفقه المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتكونت أداة الدراسة من (استمارة تحليل محتوى) تضم (٩٣) معيارًا، وتوصلت الدراسة إلى: تقديم قائمة مقترحات لمعايير الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية الواجب توفرها في كتب الفقه للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، تضمَّن كتاب الفقه للصف الرابع (٣٢٢٦) تكرارًا لمعايير الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، منها (١٧٨٧) تكرارًا، بما نسبته ٥٥، ٤٠% لمعايير الأسس المعرفية من المجموع العام لأسس ذلك الكتاب، وتحقَّقت معايير هذا المحور بدرجة كبيرة، وجاءت معايير الأسس النفسية في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٧٦٧) تكرارًا، بما نسبته ٢٣، ٧٧% وبدرجة تحقق متوسطة، تلاها عدد تكرارات محور الأسس العقدية والفكرية البالغ (٥٦٠) تكرارًا، بما نسبته ١٧.٣٦ وبدرجة تحقق متوسطة، وأخيرًا تكرار معايير الأسس الاجتماعية البالغ (١١٢) تكرارًا، بما نسبته ٣، ٤٧% وبدرجة تحقق قليلة جدًّا.

وهدفت دراسة القحطاني (٢٠١٨) تّعرف الفجوة التطبيقية العلمية في المناهج وطرق التدريس، من خلال تعرّف ماهية الفجوات، والفجوات التطبيقية العلمية في المناهج وطرق التدريس، ولتحقيق ذلك، اعتمد البحث على المنهج الوصفي لاستقراء وتحليل ومناقشة الأدبيات النظرية والدراسات البحثية المرتبطة بموضوع الفجوات العلمية، والفجوات التطبيقية العلمية في المناهج وطرق التدريس. وقد خلص البحث إلى أن هناك اتفاق بين الباحثين على ابرز الفجوات التطبيقية العلمية في المناهج وطرق التدريس، من أهمها شيوع استخدام المنهج الوصفي، وقلة في البحوث التجريبية، كما أن هناك العديد من الأبحاث العلمية التي يسودها التكرار مما يودي إلى قصور في الإبداع والأصالة، كما أنه لا يوجد خطط متكاملة ورؤية واضحة لمسار البحوث. وبناء على ذلك وضعت الباحثة مجموعة من المقترحات لسد تلك الفجوات.

المحور الأول– الإطار المفاهيمي التحليلي للبحث:

تجدر الإشارة إلى أنه يقصد بعبارة التعليم الغربي الأجنبي أو الحديث، نفس المفهوم من عبارة التعليم الأجنبي أو الحديث، وهذه العبارة تأخذ معنى مغايرا لعبارة التعليم الإسلامي، أو ما يسمى بالتعليم القديم، أو التعليم التقليدي، أو التعليم الموروث. وفيما يلي تعريفا بهذين النوعين من التعليم:

أ– **التعليم الإسلامي:** وقد عرف بأنه أداة لإنشاء الأجيال التي تؤمن بمبادئ الإسلام، وتدين بعقيدته، وتحمل رسالته، وتؤدي دعوته (الندوي، ١٩٧٦. ص١٨). وقد عرف أيضا بأنه لون من ألوان التعليم الذي يعنى بصقل أحاسيس الطالب بصورة يصبح معها موقفه من الحياة، وقراراته، والمنهج الذي ينهجه في شتى فروع المعرفة، خاضعة لقيم الإسلام الروحية والخلقية المتعمقة في وجدانه (حسين وأشرف، ١٩٨٣. ص١٧).

إذن فالتعليم الإسلامي نوع متميز من التعليم، له طابعه الخاص، وأهدافه الخاصة بتنشئة الأجيال المسلمة التي تتخذ مواقفها في الحياة حسب تعاليم الإسلام. على أن يكون معروف بأن التعليم الإسلامي لا يقتصر فقط على تدريس مادة (الدين) أو القران والسنة وعلومهما، بل هو يعني المعنى الأكثر شمولا، وهذا المعنى قد حدده المؤتمر العالمي الأول الذي انعقد في مكة عام ١٩٧٧ بأنه(الذي تتضمنه مصطلحات "التربية" و"التعليم" و"التأديب" مجتمعه، فيما يتعلق بالإنسان ومجتمعه، وبيئته، وعلاقته بالله وهذه المعاني مترابطة متداخلة بعضها في بعض وتالف في مجموعها مجال التعليم في الإسلام سواء منه الرسمي أو غير الرسمي) (الميداني، ١٩٨٥. ص٢٤١).

ب– **التعليم الغربي:** هو ذلك التعليم الذي جاءنا مع الاستعمار الغربي الأجنبي لبلادنا، حيث كان يحمل أهداف الاستعمار، ويحقق أغراضه، وهو يحمل روحا مستقلة، وفكرة مختلفة عن التعليم الإسلامي. حيث أن المعيار في ذلك– كما حدده بعض الباحثين– أن يقوم هذا العلم بتنشئة الأجيال التي تؤمن بمبادئ الإسلام، وتتخذ عقائده وأحكامه محورا ومرتكزا لكافة الأنشطة التعليمية (الميداني، ١٩٨٥ . ص٢٦٤). ولا شك أن التعليم الأجنبي يخالف هذه المبادئ فضلا عن أن يقوم بها، وذلك إلى الحد الذي اعتبره البعض انه (مؤامرة على الدين والخلق والمروءة) (الندوي، ١٩٨١. ص٩١). حيث إنه يركز على العقل والشك ويجعل محوره الإنسان وليس الأديان، وأنه يرفض العقيدة ويضعها في الظل(حسين وأشرف، ١٩٨٣. ص١٨). ومما يحسن

ذكره أن مؤسسات التعليم الإسلامي ليست ضد العلم الحديث ولو كان أجنبيا، فهي– قبل أن تتخلى عن دورها القيادي للعالم– عرفت ودرست واقتبست وصهرت في بوتقتها أنواع العلوم المختلفة استجابة للتعاليم الدينية بهذا الصدد، وإنما هي ضد أهداف الغزو الفكري التي يحملها هذا العلم. أما الايجابيات التي اثر بها هذا العلم– إن وجدت هي عارضة غير مقصودة.

ج– **مؤسسات التعليم الإسلامي:** المؤسسة من الفعل "أسس" و"أس": أي وضع للبناء قاعدة وأساسا(مصطفى، ص١٧). وهي في الاصطلاح شكل من أنماط السلوك الإنساني يشترك فيه مجموعة من الناس، يهدفون إلى غرض من أغراض الحياة بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ليشمل، لعادات واللغة والتقاليد... لتتحقق للطفل شخصيته المتكاملة (الهاشمي، ١٩٨١. ص٤١٥).

إذن فهناك نوع من القصد لقيام المؤسسة التعليمية، إذ تقوم مجموعة معينة من الناس وتتفق فيما بينها لإيجاد مكان للتعليم. وهناك فرق بين مؤسسة التعليم، ومكان التعليم الذي يوجد بلا قصد كالبادية والرباطات وغيرها، بينما المؤسسة تكون قصدية، يلزمها عمل قاعدة وأساس هادف.

وعليه فمؤسسات التعليم الإسلامي: هي تلك الأمكنة التعليمية التي أقيمت، ويتم فيها التعليم الإسلامي الذي سبق تحديد مفهومه. وقد تأثرت هذه المؤسسات بشكل كبير بدخول التعليم الغربي إلى البلاد الإسلامية، وكان لذلك أسبابا سنذكرها فيما يلي:

د– **جمود التعليم الاسلامي التقليدي،** وضعف قيامه بالدور المأمول: وهو سبب داخلي صادر عن المؤسسات التعليمية ذاتها، الامر الذي جعل المؤتمر العالمي الاول للتعليم الإسلامي يقرر اعترافه بجمود التعليم الإسلامي التقليدي في جميع بلدان العالم الإسلامي خلال القرون من السابع عشر وحتى أوائل القرن العشرين، مع أن حركة العلم العالمية تستدعي أن يكون هذا الجمود، لأن النصوص الصحيحة الصريحة في مصادر الإسلام الكبرى تدعو لمتابعة المعرفة، وعدم الجمود فيها. (الميداني، ١٩٨٥. ص٢٢).

وكان ممن قال بهذا الجمود علماء كثر منهم أبو الأعلى المودودي، الذي ناقش مفهوم التعليم في المعاهد الإسلامية المعاصرة، والذي طالب بأن يأخذ النظام التعليمي بحسبانه القوى الثلاث التي اعتبرها القران الكريم منافذ للمعرفة، واعتبر أن الجهود التي بذلت في "ندوة العلماء في الهند" و"الجامعة الأزهرية" في مصر

انحصرت في توسيع نطاق "السمع"، وأبقت قوى "البصر" و"الفؤاد" على حالها من الجمود والتعطيل. (المودودي، ١٩٦٢. ص١٧–١٨)

وقد شن الشيخ محمد عبده وتلميذه محمد رشيد رضا حملة على ما أسمياه بـ "فساد التعليم في الأزهر" وقد أورد محمد رشيد رضا اراء علماء اخرين خلصوا الى القول "أن التعليم الأزهري، لاغ يرجى منه خير للمسلمين إذا بقي على حاله (رضا، ص٢١٦–٢١٧) أما الشيخ إبن باديس فقد نقد المناهج، وطرق التدريس التي كانت سائدة في عصره في جامعة الزيتونة، وقد قال:" فقد حصلنا على شهادة عالمية من جامعة الزيتونة، ونحن لم ندرس اية واحدة من كتاب الله" (الحاج، ١٩٨٨. ص١٠٦).

وقد تمثل هذا الجمود الذي كانت له أسبابه الداخلية والاجتماعية والسياسية تمثل بعدم التطوير النافع والتجديد لطرائق عرض المعرفة، وبغياب المقارنة بين نظم الإسلام وأحكامه، والأنظمة العالمية الأخرى، وتمثل كذلك بضعف مواكبة التطور العلمي، وأخذ ما جد من المعرفة بهذا المجال دون زيف الأفكار المناقضة للتعاليم الربانية، وكان واضحا أيضا بقلة الاهتمام بالعلوم التي يعتمد عليها البناء الحضاري المادي، مع أن العناية بها واستخدام جوانب التطبيق والتجريب فيها يعد من أركان الحركة العلمية الإسلامية إبان العصور الإسلامية الزاهرة الأولى، ومما يدعو إليه الإسلام. "(الميداني، ١٩٨٥ص٢٢–ص٢٣).

ومما سبق فإننا نلمس مؤشرا واضحا على الجمود الذي حل بهذه المؤسسات، مما سهل عمل الغزو الفكري لها، إذ كان ذلك من أعظم الأهداف التي يسعى إليها، فلو كانت هذه المؤسسات التي حافظت على تنشئة الأجيال المسلمة، وعلى مقومات وجود الأمة ردحا طويلا من الزمن، ولو كانت متسلحة أيضا بالمرونة العلمية، والإصلاح الداخلي، وأخذ معطيات العلوم الحديثة... إلخ، لكانت المقاومة التي قامت بها تجاه أنواع الغزو أشد وأكبر أثرا، ولما استطاع الغزاة أن يوقعوا الأمة في ازدواجية تعليمية بغيضة أنهكت قواها، وأذهبتها شعاعا، وما زالت تعاني من آثارها.

هـ–الغزو الفكري بصوره المتعددة:

مدخل: لجأت أوروبا إلى أسلوب الغزو الفكري للمؤسسات الثقافية، التي يتم عن طريقها تنشئة وإعداد الأجيال، وذلك للقضاء على هذه المؤسسات. وقد حدث ذلك بعد أن فشلت في حروبها الصليبية لأمة ذروة سنام دينها الجهاد. وذلك – كما يقول صاحبي أساليب الغزو الفكري – امتثالا لوصية القديس "لويس" ملك فرنسا وقائد الحملة الصليبية الثانية التي انتهت بالفشل، وذلك بعد أسره في المنصورة

وإخلاء سبيله بفدية عظيمة، إذ أيقن هذا القديس أن المسلمين لا ينهزمون لتمسكهم بالجهاد، فدعا إلى اختيار وسيلة أخرى للسيطرة عليهم وتزييف عقائدهم، وذلك بالغزو الفكري. (الشامي، ١٩٨١. ص٩٣).

وهذا ما حدث فعلا فقد ركز هذا الغزو الفكري الاستعماري جهده للقضاء على المؤسسات التعليمية – خط الدفاع الأساسي عن مقومات وجود الأمة، واتخذ لذلك أساليب متعددة بتزييف مناهجها تارة، وبمنافستها بمؤسساته التعليمية الحديثة تارة أخرى... إلخ. ولو أخذنا المغرب العربي نموذجا لذلك لاتضحت تلك النية العدوانية في أقوال هؤلاء الغزاة وفي أفعالهم: يقول الماريشال"ليوتي" أول حاكم فرنسي في المغرب بعد أن رأى عن كثب أهمية مراكز التربية الإسلامية– (إذا تم لفرنسا القضاء على القرويين فقد ضمنت لنفسها الخلود في المغرب). (الجندي، ١٩٧٩. ص١٥٤).

ولما أدركت فرنسا أن الثقافة الإسلامية تقوم على مبدأي التعليم والتربية، ومأواهما الوحيد المساجد والزوايا، التي يتم انتشارها بفضل الأوقاف فقد عمدت من السنة الأولى لوصولها إلى أرض الجزائر إلى مصادرة ملكية الأوقاف الإسلامية... وذلك لتنفيذ عملية تخريب ضد المراكز الدينية (رابح، ١٩٧٤. ص١٣١).

وكان ذلك إلى الحد الذي دفع النائب الفرنسي" تانغ فيل " إلى الاحتجاج على سياسة حكومته بهذا الصدد بقوله: (إن المجتمع الجزائري لم يكن غير متمدن... وكان يحتوي على كثير من المؤسسات الدينية التي كانت تنشر التعليم في جميع أنحاء الجزائر، لقد استحوذنا على مداخيلها، وحرفنا أهدافها، فانطفأت مشاعل العلم... (الشامي، ١٩٨١. ص١٠١).

وما قيل عن هذا الغزو في المغرب والجزائر يقال عنه في مصر، وفي جميع البلاد الإسلامية التي تعرضت له، مما يوضح بجلاء أثر ذلك على المؤسسات التعليمية التي كانت قائمة. (مرسي، ١٩٧٤).

ومن صور الغزو الفكري التي ارتدت رداء العلم التبشير، والاستشراق، فكانت أسبابا خارجية أثرت على مؤسسات التعليم الإسلامي:

١. **التبشير**: وقد دخل هذا اللون من ألوان الغزو الفكري مع الاستعمار كإحدى وسائله التي استغلها لإدخال التعليم الأجنبي إلى البلاد الإسلامية للتأثير في مؤسساتها. يقول الأستاذين خالدي وفروخ: (إن تاريخ الأعمال التبشيرية في البلاد الإسلامية، يعد إلى حد كبير تاريخا للتعليم الأجنبي). (خالدي وفروخ،

١٩٨٢ص٦٩). ويعد المبشرون أن المدارس شرط أساسي لنجاح التبشير، يقول "جسب" في هذا (إن المدارس شرط أساسي لنجاح التبشير، وهي بعد هذا واسطة لا غاية في نفسها). (خالدي وفروخ، ١٩٨٢ص٧٠).

هذا وقد أثر التبشير في مجال التعليم على المعلم المسلم الذي كانت السياسة أن يستغنى عنه فالمبشرون (اشترطوا أن يكون المعلم في هذه المدارس أجنبيا غير وطني، أما إذا دعت الحاجة إلى معلم وطني فاليكن مسيحيا في الدرجة الأولى، ولكن يجب أن يكون متمرنا على التبشير). (خالدي وفروخ، ١٩٨٢ص٧١).

وقد طبقت هذه المدارس التبشيرية سياستها الضيقة على كتب التدريس التي قصرتها في البداية على كتاب واحد هو التوراة، ثم بعد ذلك ملأت مناهجها بالحقد والكذب، فهناك – مثلا – مقرر باسم " البحث عن الدين الحقيقي " للمنسيور "كولي" جاء فيه على الصفحة (٢٢٠) " الإسلام – القرن السابع "للميلاد" برز في الشرق عدو جديد، ذلك هو الإسلام الذي أسس على القوة، وقام على أشد أنواع التعصب، لقد وضع محمد السيف في أيدي الذين اتبعوه، وتساهل في أقدس قوانين الأخلاق، ثم سمح لأتباعه بالفجور والسلب ووعد الذين يهلكون في القتال بالاستمتاع الدائم بالملذات". (خالدي وفروخ، ١٩٨٢ص٧٢).

ولما كان الكلام السابق بعيد كل البعد عن الموضوعية وروح العلم، فإنه لا يرقى لدرجة الرد عليه، ولكنه دليل واضح على تهالك المبشرين على اختلاف مللهم لإنشاء المدارس الكثيرة لإخراج أبناء المسلمين من مدارس التعليم الإسلامي، إلى مدارس التبشير التي أنشئت بدعم من الدول الاستعمارية لذلك الغرض.

ولا شك أن التعليم الوطني قد مر بصورة خطرة من التبعية والولاء في برامجه وأعماله واتجاهاته لما خططه الاستعمار في معاهد الإرساليات التي سبقت الاحتلال. (الجندي، ١٩٨٢. ص٥٧). هذا ومن أشهر مؤسسات التبشير التي اتخذت صور (المدرسة، الكلية، الجامعة)، مدرسة عبية في لبنان، وكلية روبرت في استنبول، والجامعة الأمريكية في بيروت، والكلية الأمريكية في القاهرة، والكلية الفرنسية في لاهور، وكلية جيرارد في صيدا، وكلية غوردن في الخرطوم، وغيرها من المؤسسات اليوسيعية والبروتستانتية. (البهي، ١٩٧٣. ص٩٤–١١١).

٢. **الاستشراق:** وهو تخصص غير الشرقيين في دراسة ثقافة الشرق، وشؤونه، وأحوال أممه وعاداتهم، وديانتهم، وعلومهم. والمستشرقون هم من تخصصوا بتلك الدراسة من غير أبناء الشرق. (سلمان، والصالح، ص١٣٩). وقد أخذ الاستشراق صورة "البحث" ذو الطابع العلمي.. واستخدم لذلك الكتاب، والمقال

في المجلات العلمية، وكرس التريس في الجامعة، والمناقشة في المؤتمرات العلمية العامة. (البهي، ١٩٧٣. ص٥٢١).

ويرى كثير من الباحثين أن الاستشراق (لون من ألوان التبشير لاءم نفسه مع ظروف الحياة). (البهي، ١٩٧٣. ص٥٢٥). في حين أن كثيرا منهم يرى أن الاستشراق تولد من الاستعمار والتبشير وذلك لأن الاستعمار يرى في المفهوم الإسلامي السليم قوة تحول بينه وبين السيطرة والهيمنة، فعمل هؤلاء على تقويض العقيدة الإسلامية تحت مفاهيم العالمية، ووحدة الثقافة... وجاءت الصهيونية، فدخلت هذا الميدان لتحول دون اجتماع المسلمين. (جريشة، والزيبق، ١٩٧٧. ص٢٠).

هذا وقد اتسمت أبحاث المستشرقين للتعصب والبعد عن أمانة العلم، فهم قد قالوا بأن القران من صنع محمد، كما أنهم قد خلطوا بين مصادر الأحكام الشرعية وقالوا بأنها بشرية، وهم يخضعون النصوص لأفكارهم المسبقة، فيحكمون في مصادرهم في تاريخ الحديث النبوي بما ينقلون من كتب الأدب، ويثيرون الشبهات والدعوات الخطيرة في المجتمع الإنساني ويحاولون إحياء الحركات الباطنية واصفين إيها بالعدل والإصلاح، ومن أخطر آثار هؤلاء المستشرقين. (البهي، ١٩٧٣. ص٥٣٨-٥٦٢). وبذلك نرى كيف استخدمت هذه الوسيلة لغزو المؤسسات التربوية فكريا وللتأثير على اتجاهاتها.

وفيما يلي يعرض هذا البحث لأهم مظاهر تأثير التعليم الغربي على مؤسسات التعليم الإسلامي:

من أهم مظاهر تأثير التعليم الغربي في مؤسسات التعليم الإسلامي:

لقد أدخل التعليم الغربي إلى مؤسساتنا التعليمية والتربوية صورا ومظاهر لم تكن تعرفها هذه المؤسسات من قبل، حيث أنه أثر عليها – كما خطط لذلك – بصورة سلبية ما زلنا نعاني كثيرا من اثارها، ومنها:

١. **الازدواجية في التعليم:** أو الثنائية، وهي من أهم مظاهر تأثير التعليم الغربي في مؤسسات التعليم الإسلامي، وهي تعني أن يكون هنالك نظامان للتعليم، نظام حديث واخر تقليدي، أو نظام ديني واخر مدني علمي، وهذا الفصل لم تعرفه المؤسسات التعليمية في الإسلام إذا كانت تدرس العلوم الدينية والدنيوية جنبا إلى جنب.

والازدواجية إنما هي أسلوب استعماري في التعليم (استهدف الانفصال عن منهج القديم دون القضاء عليه، وإنشاء منهج اخر مستقل وبهذا سار المنهجان معا في وقت واحد، اتخذ الأول طابع الدراسة الدينية واللغوية، واستأثرت به المعاهد الإسلامية كالأزهر، والقرويين، والزيتونة، ومعاهد الحديث وغيرها، وهذه أقضية عن النفوذ السياسي والاجتماعي، وعزل خريجيها تماما عن الحياة، بينما ركزت الوظائف الرئيسية والقيادات العملية في أيدي خريجي النوع الاخر من التعليم، الذي أطلق عليه التعليم الوطني القومي، والذي فرض الاستعمار مناهجه ونظمه وصاغه على نحو معين تخريج مجموعة من المواطنين ذوي ولاء للغرب، والفكر الغربي وهم في نفس الوقت يحملون بذور الكراهية، وجذور الخلاف لخريجي التعليم الديني. (الجندي، ١٩٨٢. ص١٣١). وهذا ما جاء نتيجة تخطيط دقيق وليس بشكل عارض.... (لقد ترك الاحتلاليون مؤسسات التعليم الديني كالأزهر والزيتونة والمعهد العلمي بالسودان تموت تدريجيا بعدم الإقبال عليها، لما سوف يراه خريجوها من إهمال يتمثل في ضعف فرص التوظيف أمامهم، وضالة راتب من يجد وظيفة منهم... بينما كانت المدارس المدنية الاحتلالية. بمراحلها الأربعة، وبمبانيها الجميلة تمنح خريجيها الوظيفة المحترمة، والراتب الكبير... . الأمر الذي أوجد تفريقا بين النظامين). (حسين وأشرف، ١٩٨٣. ص٨٠). وهو يرجع إلى مخطط "دنلوب" خبير التربية في مصر أيام الانتداب الإنجليزي حينما خطط لازدواجية التعليم في مصر لإيجاد فئتين مثقفتين ثقافتين مختلفتين لتصطرع هاتين الفئتين، ولتستنفذا طاقتيها في مقاومة بعضها بدل من توجيهها للخارج. (فرحان، ١٩٧٣. ص٩٣). ولقد كان لهذه الازدواجية نتائج خطيرة، وآثار سيئة، ففي مجال التشريع والقضاء وأصل خريجو مدارس الحقوق وكلياتها عمل الأجانب، بسن القوانين المستمدة من الدولة المحتلة، لأنهم بتكونهم الثقافي لا يستطيعون أن يجعل الشريعة الإسلامية والفقه الإسلامي مراجع له. (البيلي، ص٨١).

فالعقول التي شكلها هذا النظام التعليمي قد غلب عليها الإعجاب المطلق الذي لا تحفظ فيه، والتقليد لكل ما هو أجنبي. (الجندي، ١٩٨٢. ص١٣٢).

إن الازدواج التعليمي البعيد عن روح الإسلام قد أدى إلى انعدام "الأرضية المشتركة" التي يجب أن تكون موجودة بين أبناء الأمة الواحدة، وهو أمر لا وجود له إلا في بلاد الإسلام اليوم بعد أن ذابت الفواصل التي فرضت على بعض المجتمعات الغربية بين التعليم الديني والتعليم المدني تلك الفواصل التي فرضتها ظروف تاريخية لم توجد يوما في بلاد المسلمين. (عبود، ص٣٣). لذلك فلا بد

لمؤسساتنا التربوية أن تدرك الاثار الخطرة المترتبة على هذه الازدواجية الأمر الذي نادى به الكثير من المهتمين بهذا الأمر.

وفي هذا الصدد يقول (حامد، ١٩٨٥، ٧١) إن أول رئيس جامعة إسلامية في باكستان "على مؤسساتنا التعليمية أن تعي بأن الانفصال بين العلوم الشرعية والتجريبية لا ينبغي أن يكون له وجود في أي دار من ديار الإنسان... فالعلوم التجريبية مثل الكيمياء والأحياء والطب يجب أن تخدم الفكرة الإسلامية، والعبرة ينبغي أن تؤخذ من الفيزياء والاقتصاد كما تؤخذ من العلوم الشرعية لتتكون الشخصية الإسلامية المستقل"). .

ويرى الندوي (١٩٨١. ص٧٦) أن أول خطوة يجب أن نخطوها نحو إنقاذ الشباب من هذه الحيرة المردية هي توحيد نظام التعليم... ففي المعنى الإسلامي الصحيح أن التعليم وحده لا تتجزأ، إنما ينقسم بين غايات ووسائل، ولا بد أن تكون بين هذه الوسائل وحدة تربطها وتخضعها للغاية الأساسية.

فالازدواجية في التعليم – التي أدخلها الغزو الفكري الى بلادنا الإسلامية، شيء لم تعرفه مؤسساتنا التعليمية من قبل لوحدة المعرفة في الإسلام، وهو من الخطورة بمكان بحيث تجب معالجته بشتى الوسائل المتاحة.

٢. **ظهور اتجاه التغريب وتلامذته:** والمقصود بالتغريب اقتفاء أثر الغرب، وتبني المؤسسات التعليمية وخريجيها الصبغة الغربية تنفيذا لمخطط الغزو الفكري نتيجة التلاميذ الذين وضعوا مناهج الغرب، والبعثات التي أرسلت إلى تلك البلاد وهو ما عبر عنه "جب " بقوله: (لقد استطاع نشاطنا التعليمي والثقافي عن طريق المدارس العصرية والثقافة أن يترك في المسلمين ولو من غير وعي منهم أثرا يجعلهم في مظهرهم العام، لا دينيين إلى حد بعيد... (الجندي، ١٩٨٣. ص١٤٨). هذا وقد كان لهذا الاتجاه التغريبي تلاميذ دافعوا عنه بحماس ممن قدموا من البعثات الأوروبية، أو ممن تعلموا في مدارس التغريب، ومن هؤلاء سلامة موسى في كتابه "اليوم والغد" الذي يقول فيه: "أريد من التعليم أن يكون تعليما أوروبيا، لا سلطان للدين عليه ولا دخول له به". (العمري، ١٩٨١. ص٢٤٤). ويقول.."... ولكن تعليم العربية في مصر لا يزال في أيدي الشيوخ الذين ينقعون أدمغتهم في الثقافة العربية أي ثقافة القرون المظلمة، فلا رجاء لنا بإصلاح هذا التعليم حتى نمنع هؤلاء الشيوخ منه، ونسلمه للأفندية الذين ساروا أشواطا بعيدة في الثقافة الحديثة". (العمري،

١٩٨١. ص٢٤٤). ومنهم كذلك طه حسين في كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" الذي يقول فيه: (الجامعة تمثل العقل العلمي، ومناهج البحث الحديثة تتصل اتصالاً وثيقا بالحياة العلمية الأوروبية، وتسعى إلى إقرار مناهج التفكير الحديث شيئا فشيئا في هذا البلد). (البهي، ١٩٧٣. ص٢٠٠) ويقول: (إن التعليم العالي الصحيح لا يستقيم في بلد من البلاد الراقية إلا إذا أعتمد على اللاتينية واليونانية). (البهي، ١٩٧٣. ص٢٠٠). وهكذا نلمس من هذا الكلام القليل لهذين الرجلين التغريب في أوضح صوره، فهما داعيتين من دعاة التغريب، كافرين بالشرق مؤمنين بالغرب، وتزداد الصورة قتامة أن صاحب "مستقبل الثقافة في مصر" كان له معجبين وتلاميذ كثر، وقد تبوأ أعلى المناصب وبمراجعة كتابيهما تتضح الصورة أكثر فأكثر. وربما أن أمثال هؤلاء هم الذين دفعوا محمد إقبال إلى وصفهم بأنهم ظل لأوروبا بقوله: (ليس وجودك إلا تجلي إلا فرنخ، لأنك بناء قد بنوه، هذا الجسم العنصري فارغ من معرفة النفس، فأنت غمد مجلى بغير سيف). (الندوي، ١٩٨١. ص٧١) لقد استطاع الاستعمار بوسائل الغزو الفكري أن يخرج له تلاميذا ينفذون سياسته على أعلى المستويات كما حدث في تركيا ومصر وسوريا... إلى غير ذلك بعد أن أمسكت الأحزاب الاشتراكية والعلمانية... . بمقاليد الأمور. (الميداني، ١٩٨٥. ص٣٤–٣٧)، وذلك دون أن يكون للاستعمار تدخلات مباشرة وهذا واضح في كلام المستشرقين يقول "جب": (والسبيل الحقيقي للحكم على مدى "التغريب" أو "الفرنجة"، هو أن نتبين إلى حد يجري التعليم على الأسلوب الغربي، وعلى المبادئ الغربية وعلى التفكير الغربي..) (الندوي، ١٩٧٦. ص٣٣). فالأمر – على ما يبدو – كما يريدون، فمثلا جميع الأساتذة العاملين في ميادين العلوم الدقيقة هم خريجو الجامعات الغربية ومعاهد التعليم الغربي، والغالبية العظمى من العلماء العرب تفصلهم فجوة واسعة عن التراث العلمي لأمتهم نتيجة دراستهم في جامعات الغرب. (سالم، ١٩٨٦. ص٤٤)، لذلك لا بد من إيقاف ما وصفه الدكتور أحمد صيداوي بالاختراق الغربي لاقتلاع مؤسساتنا الأصلية بأشكال "التغريب" "والفرنجة" ويصفه بأنه تلوث اجتماعي واسع النطاق، يبرز في نطاق التربية والتعليم، سوف يأخذ طابع الهيمنة، والغزو الشامل بوسائل إلكترونية متطورة. (صيداوي، ١٩٨١. ص١٣٨). لذلك فيمكن القول: أن الآمال التي عقدها الاستعمار على التعليم لم تذهب سدى، فقد نجحت في إيجاد فئات من المتعلمين القاسم المشترك لها جميعا أنها كانت في مواقفها تنطلق من

النفسية والذهنية التي أكسبها إياها التعليم... (الحديثي، ١٩٨٥. ص٧٧). ومما سبق يتضح صورة التغريب وتلامذته أبناء ديننا ممن يسيرون في ركاب الغزاة وهم مغمضي أعينهم عن أنهم المنفذون الحقيقيون لتعاليمه... وكان ذلك من أهم المظاهر التي نتجت عن تأثير التعليم الحديث على مؤسسات التعليم الإسلامي، ولذلك فإننا نردد قول المستشرق المسلم محمد أسد (... إن الإسلام والمدنية الغربية يقومان على فكرتين في الحياة متناقضتين، لا يمكن أن يتفقا، فإذا كان ذلك كذلك فكيف نستطيع أن نتوقع أن تظل تنشئة أحداث المسلمين على أسس غربية....؟) (الجندي، ١٩٩٠. ص٨٨)

٣. **العلمانية:** وهي مرتبطة إلى حد كبير بالتغريب، فهي إحدى وسائله، والعلمانية تعني فصل الدين عن الحياة، باعتبار أن للدين طقوسه ومعابده الخاصة به، كما عرفت بأنها: نظام من المبادئ والتطبيقات يرفض كل صورة من صور الإيمان الديني والعبادة الدينية وقيام الدولة على دعائم الدين (العمري، ١٩٨١. ص٢٧٧). ويريد العلمانيون بهذه اللفظة تحرر الإنسان أولا من الدين (أشرف، ١٩٨٤. ص١٥). وقد أوجدت العلمانية في مجال التعليم نظاما ثنائيا، ولذلك أدخلت الدول الاستعمارية هذا النوع من التعليم عن طريق المدارس الأجنبية التي تنادي بالعلمانية المتسترة بالحيادية تجاه الدين وذلك للتأثير على المؤسسات التعليمية الإسلامية (الميداني، ١٩٨٥. ص١٩٨). لذلك فإن العلمانية تجعل التعليم يدور في فلك الفكر والثقافة الأوروبية، وذلك بالقضاء على "الذاتية الإسلامية" بإخلاصها وإيمانها بالله وصدق الوجهة في التعرف على الحقيقة الأساسية وهي أن الله سبحانه هو وراء كل معطيات الحضارة وليست القوانين الجبرية... فالمناهج القائمة، على المادية المنكرة للدين والأخلاق، باحتوائها للمدرسة الإسلامية وفرض مناهجها عليها، أدت إلى تدمير الشخصية الإسلامية وحرمانها من التعرف على حقيقتها وهدفها (الجندي، ١٩٨٥. ص١٢٠-١٢١).

ومن الآثار السلبية للعلمانية في مجال التأثير على الاتجاهات في التعليم الإسلامي التي هي دخيلة عليه، من تلك الآثار ما يوضحه (الجمالي، ١٩٧٨. ص٢٤٩) فالدراسة العلمانية مثلا قد تؤدي بسهولة إلى اتجاهات ملحدة أو عدمية، وحتى ينشأ الشاب المسلم على هذا الطراز من التفكير فإنه يكون غريبا في مجتمعه ويعيش في فراغ وهمي....

٤. **الاقتباس للأنماط التعليمية الغربية:** وكان ذلك من مظاهر تأثير التعليم الحديث على مؤسسات التعليم الإسلامي، إذ تصبح بذلك في موقف المتلقي لهذه الأنماط دون تمحيص، لا في موقف المبتكر.

ومما يذكر بهذا الصدد أنه كان هناك تباعد بين الدولة العثمانية، والدول الغربية بعد أن انقضى عصر النهضة، لذلك بدأت الدولة العثمانية الأخذ بأسباب التقدم فعملت على إنشاء المدارس الحديثة على غرار النظم المعروفة في الدول الغربية... فأدى تدعيم تيار الاقتباس إلى وجود فجوة كبيرة بين التربية العربية الأصيلة، وبين التربية العربية الجديدة ممثلة في نظام التعليم الحديث المقتبس وقد ساعد تطور هذا الأخير بسرعة ومساندته بكل قوة من جانب الدولة والحكومة، على تعميق هذه الفجوة (مرسي، ١٩٧٤. ص٦٥).

هذا وتنجم مشكلات عديدة نتيجة اقتباس التربية الغربية اقتباسا مستعجلا دون أن تكون منسجمة مع احتياجات الشعب وتقاليده الروحية، وقد عرض الدكتور محمد الجمالي لبعض هذه المشكلات، وهي أنها لا ترتبط بشكل كاف بدين الشعب ولغته، فتحدث انشطارا وثنائية في الكيان الاجتماعي والفكري للشعب مما يفقده الوحدة والانسجام، ثم أن في ذلك الاقتباس إهمالا للغة القومية والاهتمام بالمظاهر والألقاب العلمية على حساب التفكر والبحث والضبط العلمي، وكذلك تصيب البعض بالغرور الأجوف، وتجعل الكثيرين يقبلون على الآداب دون العلوم والتقنيات. (الجمالي، ١٩٧٨. ص ٤٧–٤٨).

٥. **الاختلاط:** وهو أمر غريب على المؤسسات التربوية الإسلامية، وقد أدخله إلى بلادنا ومؤسساتنا التربوية الاستعمار الحديث الذي أخذ طابع الغزو الفكري.

لقد تم نشر الاختلاط في مراحل التعليم بين النوعين، وقد بدأوا بها في الجامعات في أكثر البلاد الإسلامية تحت دعوى التقدم والتمدين ونشر الروح الجامعية، وتهذيب الغريزة... وقد توسعوا في أمر الاختلاط، فجعلوه في المرحلة الابتدائية وهي عند البعض تضم بعض سنوات المراهقة كما جعلوه في المرحلة الثانوية، وهي أخطر ما يكون (الزيبق، ١٩٧٧. ص٧٦).

تقول أحد كتب مؤسسة فرانكلين الأمريكية التي تنشر في البلاد الإسلامية مجسدة الدعوة إلى الاختلاط (فبدلا من فصل البنين عن البنات، يجب أن نعمل على إشراكهم معا في الأعمال الممتعة ومواقف اللعب، وإذا حدث استلطاف بينهم فيجب النظر إليه على أنه نوع من الصداقة (الزيبق، ١٩٧٧. ص ٦٨).

وقد تعدى الأمر بالاختلاط إلى حالة الإلزام بقوانين الدولة. يقول الدكتور محمد محمد حسين في كتابه "حصوننا مهددة من داخلها": (... بل لقد أصبحنا أمام بعض المدارس المختلطة في مرحلة التعليم الإعدادي بعد أن تكشفت تجربة الاختلاط في الجامعة عن مآس لا يستطيع تجاهلها إلا مكابر أو مدلس... وأصبح هذا النظام ضربا من ضروب الإلزام لا يستطيع والد أن يفر منه أو يتفاداه، لأن عليه أن يختار بين أن يبعث بابنه أو ابنته إلى هذا الوسط، وبين أن يحرمهم من التعليم ويحجبهم في ظلمات الجهل، بل انه لا يستطيع اختيار الطريق الثاني–على ظلمه وظلامه– لان قوانين الدولة تجبره على أن يعلم أولاده حتى نهاية المرحلة الأولى على الأقل) (العمري، ١٩٨١. ص٢٤٢-٢٤٣) وبذلك يظهر أن الاختلاط قد جاء مرافقا للتعليم الحديث، وهو – أي اختلاط– كما هو معروف مخالف لتعاليم ديننا الذي ينبذه للأخطار التي تترتب عليه.

٦. **التقليد في أنظمة التعليم والتقويم:** لقد أدخل التعليم إلى المؤسسات التعليمية الإسلامية أنظمة في التقويم والتعليم دون تمحيص ونظر إلى حاجة هذه المؤسسات إليها، كإقرار فكرة النجاح والرسوب بمجرد الدوام المطلوب، دون النظر للامتحانات أو ملاحظات المعلم، مما يخرج طلابا هم اقرب للامية، وكذلك إقرار فكرة النجاح بنسب دنيا من الدرجات كأربعين بالمائة مثلا، مما يسمح للمقصرين والكسالى التنقل –على جهلهم– في المراحل الدراسية، وأيضا إقرار فكرة دمج مجموعة من المواد الدراسية، واعتبارها مادة واحدة، مما ينزل من حصص المادة الواحدة، وجعل الطالب يدرس اخف ما في المجموعة، ليحصل النجاح، وكذلك الانشغال بأعمال التسجيل والحذف والإضافة مما يخلخل النظام التعليمي ويقلل مدة الدراسة، وكذلك ترك الحرية للطلاب في الحضور والغياب والتركيز على المذكرات وإتباع نظام التعليم العلماني **(الميداني، ١٩٨٥. ص٨٩-٩٧)** ورغم انه لا مانع من التجديد –بل هو مندوب اذا كان للأفضل لا لمجرد التقليد وإقحام المؤسسات التعليمية بأمور لا تتناسب مع طبيعتها.

المحور الثاني: الرؤية المقترحة: يسير تطوير مناهج التعليم بالعالم الإسلامي في ضوء الرؤية المقترحة وفق الخطوات التالية:

أولاً– مفهوم تطوير المنهج وفق الرؤية المقترحة:

لكي يستطيع المنهج أن يحقق أهدافه بصورة جيدة، لأبد أن يخضع بين الحين والآخر للتطوير في جميع مكوناته (عرفان، ٢٠٠٨: ٢٤٧).

والتطوير: كما أورد عطية (٢٠٠٨: ٣٤١) هو: "عمليَّة التفكير الكيفي المنظم الذي يحدثه المربون في مكونات المنهج ويؤدي إلى تحديث المنهج، ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي".

كما عرفه يحيى وآخرون (٢٠١٦: ٣٤٣) بأنه:"التغير الكيفي في مكونات المنهج أو بعضها الذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة".

كما عرف سرحان (٢٠١٠: ٢٠٥) تطوير المناهج وتحديثها بأنها:"إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها بقصد تحسين العمليَّة التربويَّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة، وفق الأهداف المنشودة".

كذلك أورد الكسباني (٢٠١٠: ٤٣) بأن تطوير المنهج عبارة عن: "عمليَّة الوصول بمستوى المناهج الدراسيَّة إلى أفضل صورة ممكنة حتى تحقق الأهداف التربويَّة المنشودة على أحسن وجه، وبطريقة اقتصاديَّة في الوقت والجهد والتكلفة".

ثانياً– خطوات تطوير المنهج وفق الرؤية المقترحة:

توجد مجموعة من الخطوات التي يمرُّ بها تطوير المنهج، فعمليَّة تطوير المناهج تستند على أسس علميَّة دقيقة، وهذه الخطوات هي:

- **تحديد الهدف من التطوير**، فالتطوير يتم بناءً على عدة أمور منها نقاط ضعف تم اكتشافها في المناهج السابقة.
- **تحديد استراتيجية تستند إليها عمليَّة التطوير**: أي تحديد الرؤية والفلسفة التي يستند إليها.
- **دراسة علميَّة للواقع**، وتحديد المشكلات التي يعاني منها.
- **تكوين فريق** من العمل للذين سيشاركون في عمليَّة التطوير، وتحديد الأفراد الذين سيكونون في كل فريق، وتحديد دور كل منهم.
- **بث الشعور بالحاجة للتطوير** لدى فريق العمل المعني بالتطوير، وكذلك التلاميذ وأولياء الأمور، والتوعية بمتطلباته ومشكلاته.

- **التخطيط لعمليَّة التطوير** أي تحديد المجالات المستهدفة في عمليَّة التطوير، ودور كل شخص في عمليَّة التطوير والمتطلبات الماديَّة والبشريَّة والفترات الزمنيَّة التي تستغرقها.
- **تدريب العاملين** في تنفيذ عمليَّة التطوير.
- **التصميم:** أي ترجمة فلسفة التربية إلى نظريات، وتحويل النظريات إلى مناهج لها أهداف ومحتوى وطرق تدريس، وأنشطة ووسائل وأساليب تقويم.
- **الإبداع:** أي تحديد المشكلات التي تواجه عمليَّة التطوير، وتقديم حلول متعددة لمواجهة هذه المشكلات.
- **التجريب:** يتم في هذه المرحلة تناول المنهج الذي تمَّ تطويره بالتطبيق، وذلك للحكم على مدى سلامته ومناسبته للتلاميذ وللمجتمع الذي يعيشون فيه، ومدى سلامته اللغويَّة وخلوه من الأخطاء العلميَّة.
- **التقويم:** ويتم في هذه المرحلة تناول المنهج الذي تمَّ تطويره، والتعرف على نقاط قوته لتدعيمها ونقاط ضعفه لعلاجها؛ وذلك للوصول به للصورة المثلى.
- **التنقيح:** يتم في هذه المرحلة مراجعة المنهج في ضوء نتائج التقويم، ويتم تناوله بالتعديل والإصلاح والتجويد.
- **التعميم:** يتم في هذه المرحلة تطبيق المنهج على نطاق واسع أو كامل.
- **المتابعة:** يتم في هذه المرحلة متابعة المراحل السابقة (الرباط، ٢٠١٦: ٣٦٣).

ثالثاً– مفهوم المنهج في التربية الإسلاميَّة وفق الرؤية المقترحة:

إن علماء التربية لم يتفقوا على تعريف معين للمنهج لذلك تعددت التعريفات الاصطلاحيَّة للمنهج في الأدبيات التربويَّة، لكن مع ذلك فهم يتفقون على أن المناهج أوسع من أن تُحصر في نطاق ضيق من التعليم، فهم يرون أن المناهج تشمل كل شيء يتصل بالعمليَّة التعليميَّة، سواء كان الاتصال مباشرًا أو غير مباشر(عبد الحميد وسوزان أبو هدرة، ٢٠١٢: ٩).

ومن تلك التعريفات:

ما ذكره الدعيلج (٢٠٠٧: ١١) بأن المنهج:" نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه، وتشرف عليه، وتكون مسؤولة عنه، سواء تم داخل المدرسة أو خارجها".

بينما أورد مرعي والحيلة (٢٠٠٤: ٢٩) بأنه:"جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها".

وكذلك أشار فايز (٢٠٠٦: ١٥) بأن المنهج هو: "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم، وغير ذلك من اتجاهات وقيم ومهارات ونشاطات تعليميَّة مخططة ومنظمة، يتم تعليمها تحت إشراف المدرسة؛ لغاية تحقيق الأهداف التعليميَّة المقصودة"، فمفهوم المنهج قد تأثر بدرجة كبيرة بمفهوم التربية الإسلامية؛ لأن التربية الإسلامية تهدف إلى تنمية جميع جوانب الشخصيَّة الإنسانيَّة، للوصول إلى عبادة الله وتحقيق السعادة له، فكذلك المنهج يسعى لتحقيق هذه الأهداف والغايات".

والمنهج في التربية الإسلاميَّة عرَّفه مدكور (٢٠٠٢: ٧٨) بأنه: "نظام متكامل من القيم والمعارف والخبرات والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربويَّة إسلاميَّة إلى المتعلمين فيها، بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة: جسميًا وعقليًا ووجدانيًا، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله

بينما ترى هدى الشمري (٢٠٠٥: ٦٩) أن المنهج في التربية الإسلاميَّة له مفهومان، وهما:

الأول: مفهوم عام شامل ينظر إلى التربية الإسلاميَّة على أنها التطبيق التربوي للنظام الإسلامي والترجمة العمليَّة الميدانيَّة للفكر الإسلامي في ميدان التربية، أي إعداد المسلم من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

والآخر: مفهوم خاص أكثر تحديدًا وينظر إلى التربية الإسلاميَّة في ضوء ما يُدرس في مختلف المراحل الدراسيَّة من عناصر المنهج، كالقرآن الكريم والتوحيد والحديث والفقه والتفسير، ويركز على تزويد التلميذات بالحد المناسب من التربية الإسلامية من خلال مكونات المنهج المدرسي.

وذكر الريمي (٢٠١٢: ١٥٩) بأن المنهج في التربية الإسلاميَّة هو: "الحقائق الخالدة المستمدة من الكتاب والسنة، والخاصة بالإله والرسل وبجميع الأمور الغيبيَّة، وجميع المعارف والأنشطة التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها، بقصد إيصال كل متعلم إلى كماله الإنساني، بإقراره بالعبوديَّة لله سبحانه وتعالى".

كما أورد يوسف (٢٠١٠: ١٨) بأنه: "نظام من الخبرات التي تقدمها المؤسسات التربويَّة للمتعلمين، من هذه الخبرات ما هو منزَّل من عند الله، ومنها ما يتعلق بالمكتسب بواسطة البشر؛ وذلك بهدف تحقيق نمو هؤلاء المتعلمين نموًا شاملًا متكاملًا متوازنًا، وتمكينهم من السلوك والعمل وفق تعاليم الدين الإسلامي".

ومن التعريفات السابقة لمفهومي المنهج بشكل عام والمنهج في التربية الإسلاميَّة يمكن القول أن المنهج جميع الخبرات التي تعدها المدرسة بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذات من جميع النواحي المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

رابعاً– أهداف المناهج التعليمية في التربية الإسلامية وفق الرؤية المقترحة:

إن أهداف المناهج في التربية الإسلامية هي مساعدة الفرد على عبادة الله عز وجل وتذويده بالقيم والتعاليم الإسلامية مع إكسابه العلوم والمعارف النافعة التي يحتاجها المجتمع ومن أهدافها مساعدتها الفرد على النمو الشامل المتكامل وفيما يلي عرض لبعض هذه الأهداف (نشوان، ١٤١٣هـ، ١٩٥، ١٩٧) (باهمام، ١٤٣٠هـ، ١٠١، ١٠٢):

أ– أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو الاستخدام والاستفادة من المخلوقات.

ب– أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو غيره من بني البشر ، ويتفاعل مع الشعوب الأخرى حتى ولو كانت على غير دين الإسلام.

ج– أن يكتسب المتعلم المعرفة بالعلوم الطبيعية. ويأتي هذا الهدف في إطار تفاعل الفرد المسلم مع الكون والظواهر الطبيعية.

د– أن يكتسب المتعلم معرفة بأحوال العالم الإسلامي.

هـ– أن يكتسب المتعلم معرفة باللغة العربية بالدرجة الأولى ثم اللغات الأخرى

و– أن يكتسب المتعلم القدرة على الممارسة العملية. وتوظيف المهارات العملية ويتم ذلك من خلال الاهتمام بما يلي:

- استخدام التجريب العملي في الحصول على المعرفة.
- اقتران النظري بالعملي أي اقتران النظري بالتطبيق.
- تطوير المهارات العملية في استخدام الأجهزة في كافة أنواع المعرفة.
- أن يكتسب المتعلم القدرة على مواجهة المشكلات بالطرق العملية.

ويضيف البعض إلى هذه الأهداف ما يلي (الحقيل، ١٤١٦هـ، ٣١، ٣٢) (الحامد، ١٤٢٤هـ، ٧٧، ٧٨):

- تبصير المربي بضرورة توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها منهجا وتأليفا وتدريسا وجهة إسلامية.
- تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام لدى المسلم، وذلك بالبراءة من كل نظام ومبدأ يخالف هذه الشريعة وأحكامها العامة.

- تحقيق الخلق القرآني في المسلم والتأكيد على الضوابط الخلقية لاستعمال المعرفة.
- تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام في حلها.
- تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة سعيا وراء زيادة المعرفة.
- تدريب الطاقة البشرية اللازمة وتنويع التعليم مع الاهتمام بالتعليم المهني.
- غرس حب العمل في نفوس الطلاب والحرص على إتقانه والإبداع فيه.
- تنمية روح البحث والتفكير العلمي.

خامساً– أسس بناء المنهج المدرسي وفق المبادئ التربويَّة الإسلاميَّة وفي ضوء الرؤية المقترحة:

إن المنهج الدراسي المخطَّط في ضوء تعاليم التربية الإسلاميَّة لا بدَّ أن يجسِّد الأفكار والمفاهيم الإسلاميَّة، بحيث تجعل التلميذ مركز المنهج المدرسي، وتكمن دراسة أسس بناء المناهج فيما يلي:

- **أسس نفسية وعقائدية:** حيث تكون حاجات التلميذ مرتبطة بكل جوانب النمو، كالحاجات الروحيَّة، مثل: كيفيَّة أداء العبادات، باعتبارها من الممارسات الطبيعيَّة للإنسان المسلم، كذلك يشمل هذا الجانب اشتقاق أهداف للمنهج تخص الفرد المتعلم، فينبغي أن يتم بناء عليها اختيار الأهداف والأنشطة، وكافة الإجراءات الخاصة بتنفيذ المنهج الدراسي، في ضوء الدين الإسلامي وخصائص النمو للتلاميذ الذين يصمم لهم المنهج الدراسي.
- **أسس اجتماعية:** فمن حاجات الحياة المعاصرة التمسك بالعقيدة الإسلاميَّة الصافية، ومحاربة التيارات الفكريَّة الثقافيَّة الهدامة، وكذلك مكافحة الظواهر السلبيَّة الموجودة في المجتمع، ومنها أيضًا الحاجات الخاصة بالحفاظ على النفس والممتلكات الخاصة والعامة، والحِرَف التي تؤدي إلى الكسب المشروع، ومن حاجات الحياة المعاصرة كذلك القضاء على أهم المشكلات الصحيَّة، والاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة في المجتمع، والتكيف مع مستجدات العصر، واشتقاق أهداف للمنهج تخصُّ المجتمع.
- **أسس معرفية:** بحيث يتم دراسة فروع المعارف والعلوم المختلفة التي تستلزم متطلبات سابقة، وتحديد هذه المتطلبات، ووضعها في تسلسلها المنطقي، وتصميم المناهج في ضوء تلك المتطلبات يكون أمرًا في غاية الأهميَّة،

واشتقاق أهداف للمنهج تخصُّ المجالات المعرفيَّة (يحيى وآخرون، ٢٠١٦: ١٢٢- ١٢٣).

سادساً- خصائص المنهج في التربية الإسلاميَّة وفق الرؤية المقترحة:

إن المنهج المدرسي الذي تطلبه التربية الإسلاميَّة، يجب أن ينطبع بطابعها، ويتصف بأهم صفاتها ومميزاتها ويحقق أهدافها، وذلك بأن تُحقق فيه الصفات الآتية:

- أن يكون في ترتيبه وموضوعاته موافقًا للفطرة الإنسانيَّة يعمل على تزكيتها، وحفظها من الانحراف، تلك الفطرة التي أشار إليها الحديث القدسي (خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين....) (رواه مسلم، رقم الحديث ٧٣٨٦، ج٨: ١٥٨)، وجاء عن النبي صلى الله عليه وسلم (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه. ...)(رواه البخاري، رقم الحديث ١٣٨٥، ج٢: ١٠٠)، ووفقًا لذلك فإنه ينبغي على معلمة التربية الإسلامية أن تنمي في تلميذاتها كل ما يوافق الفطرية الإنسانية.
- أن يكون محققًا لهدف التربية الإسلاميَّة الأساسي، وهو إخلاص الطاعة والعبادة لله، ولجميع أهدافها الفرعيَّة التي ترمي إلى تقويم الحياة وتوجيهها لتحقق هذا الهدف في جميع جوانب الثقافة والتربية، التي وضع المنهج لتعهدها والنهوض بها، كالجانب العقلي والجانب الوجداني والجسمي والاجتماعي، وذلك لإخراج جيل متسمك بالعقيدة الصحيحة.
- أن يكون في تدرجه ومستواه موافقًا لطبيعة المرحلة الدراسيَّة التي يُوضع لها ؛ ليتناسب مع الخصائص العقلية والنفسية للتلميذات.
- أن يُراعي في تطبيقاته حاجات المجتمع ومنطلقاته الإسلاميَّة المثاليَّة، كالاعتزاز بالأمة المسلمة والولاء لها، والأخذ بجميع الاختصاصات التي لا بدَّ منها لرقي المجتمع المسلم مع الأخذ بجوانب الحضارة التي لا تتعارض مع الإسلام، بل تعين على رفع شأن الأمة المسلمة، وتحقيق شريعة الله تعالى.
- أن يكون المنهج في جميع جوانبه مُوجهًا توجيهًا إسلاميًا، ويربط بين العلوم المختلفة، وينسق بين موضوعاتها.
- أن يكون واقعيًا، أي ممكن التطبيق، متناسبًا مع إمكانات البلاد التي تريد تطبيقه، لذلك يجب أن يهتم مخططي مناهج التربية الإسلامية بطرح القضايا والمسائل الدينية التي تلامس واقع المجتمع الفعلي.

- أن يكون فعالًا، يعطي نتائج تربويَّة سلوكيَّة، ويترك أثرًا عاطفيًا جياشًا في نفوس الأجيال، بما يمتاز به من أساليب تربويَّة سليمة بعيدة الأثر، ونشاطات إسلاميَّة مثمرة عظيمة الأثر، سهلة المنال والتطبيق، معروضة عرضًا واضحًا.
- أن يُعنى بالجوانب الإسلاميَّة التربويَّة السلوكيَّة في أساسه المعرفي، مثل: الدعوة الإسلاميَّة، وإقامة المجتمع المسلم في الجو المدرسي، بحيث يحقق جميع أركان الإسلام وشعائره، وأساليبه التربويَّة، وتعاليمه، وآدابه في حياة الطلاب الفرديَّة وعلاقاتهم الاجتماعيَّة ورحلاتهم للدعوة إلى الله (الحمد، ٢٠٠٢: ٢٤٤-٢٤٧)، (النحلاوي، ٢٠١٣: ١٥٩-١٦١).

وعلى ذلك فإنه يمكن القول أن ما يميز المنهج في التربية الإسلاميَّة اشتقاقه من الكتاب الكريم وسنة نبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- وعمله على تعزيز القيم والأخلاق، وتقوية صلة العبد بربه، وتحقيق السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة.

سابعاً- محتوى المنهج الدراسي وفق الرؤية المقترحة:

والمحتوى هو مجموعة من المعارف والمعلومات والمفاهيم ولنظريات والتعميمات التي تقدم للطلاب في صورة منظمة، وينبغي أن يتم عرض المحتوى بصورة منظمة تناسب جميع الطلاب وتراعى فيها معايير التعلم الفعال.

وينبغي أن يتضمن المحتوى ما يلي:

- الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المرتبطة بالسلام العالمي.
- تضمين المحتوى مهارات التفكير المتعددة، والآيات القرآنية الدالة عليها.
- تضمين المحتوى لقيم المواطنة في صورة سلوكيات تمارس وليس عبارات تحفظ.
- تضمين السيرة النبوية قضايا حب الوطن وكيفية المحافظة عليه، من خلال عرض الهجرة، وكيفية بناء المجتمع المدني.
- تضمين المحتوى صور وأنشطة يقوم الطالب بالتعليق عليها.
- ترتيب المحتوى في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- التركيز على الأنشطة التي تنمي التفكير داخل المحتوى.
- عرض نماذج للشخصيات الدينية ومهنهم.
- التركيز على الجانب المهني والحرفي في المنهج.
- التأكيد على مظاهر رفض الإسلام للبطالة بشتى أنواعها.
- التركيز على ربط النظرية بالتطبيق.

ثامناً- خطوات تطوير المنهج وفق الرؤية المقترحة:

توجد مجموعة من الخطوات التي يمرُّ بها تطوير المنهج، فعمليَّة تطوير المناهج تستند على أسس علميَّة دقيقة، وهذه الخطوات هي(الرباط، ٢٠١٦: ٣٦٣) (الحربي، ٢٠١٩):

- **تحديد الهدف من التطوير**، فالتطوير يتم بناءً على عدة أمور منها نقاط ضعف تم اكتشافها في المناهج السابقة.
- **تحديد استراتيجية تستند إليها عمليَّة التطوير**: أي تحديد الرؤية والفلسفة التي يستند إليها.
- **دراسة علميَّة للواقع**، وتحديد المشكلات التي يعاني منها.
- **تكوين فريق من العمل** للذين سيشاركون في عمليَّة التطوير، وتحديد الأفراد الذين سيكونون في كل فريق، وتحديد دور كل منهم.
- **بث الشعور بالحاجة للتطوير** لدى فريق العمل المعني بالتطوير، وكذلك التلاميذ وأولياء الأمور، والتوعية بمتطلباته ومشكلاته.
- **التخطيط لعمليَّة التطوير** أي تحديد المجالات المستهدفة في عمليَّة التطوير، ودور كل شخص في عمليَّة التطوير والمتطلبات الماديَّة والبشريَّة والفترات الزمنيَّة التي تستغرقها.
- **تدريب العاملين** في تنفيذ عمليَّة التطوير.
- **التصميم**: أي ترجمة فلسفة التربية إلى نظريات، وتحويل النظريات إلى مناهج لها أهداف ومحتوى وطرق تدريس، وأنشطة ووسائل وأساليب تقويم.
- **الإبداع**: أي تحديد المشكلات التي تواجه عمليَّة التطوير، وتقديم حلول متعددة لمواجهة هذه المشكلات.
- **التجريب**: يتم في هذه المرحلة تناول المنهج الذي تمَّ تطويره بالتطبيق، وذلك للحكم على مدى سلامته ومناسبته للتلاميذ وللمجتمع الذي يعيشون فيه، ومدى سلامته اللغويَّة وخلوه من الأخطاء العلميَّة.
- **التقويم**: ويتم في هذه المرحلة تناول المنهج الذي تمَّ تطويره، والتعرف على نقاط قوته لتدعيمها ونقاط ضعفه لعلاجها؛ وذلك للوصول به للصورة المثلى.
- **التنقيح**: يتم في هذه المرحلة مراجعة المنهج في ضوء نتائج التقويم، ويتم تناوله بالتعديل والإصلاح والتجويد.
- **التعميم**: يتم في هذه المرحلة تطبيق المنهج على نطاق واسع أو كامل.

- **المتابعة:** يتم في هذه المرحلة متابعة المراحل السابقة.

تاسعاً–المعايير التي يتم على أساسها اختيار وتطوير المناهج وفق الرؤية المقترحة:

إن تحديد المحتوى وتقديمه للمتعلمين في حد ذاته لا يحقق الأهداف التعليمية ؛ إذ لابد أن تعمل عناصر المنهج متكاملة مع بعضها؛ الأهداف. المحتوى. الطرق والوسائل. الأنشطة وعملية التقويم. وعليه فإن اختيار محتوى المنهج يعتبر مرحلة جزئية في عملية التخطيط للعملية التعليمية.

«ومع ذلك فلا بد من معايير أو شروط يجب توافرها فيما يختار من محتويات المناهج الدراسية. ولعل من أهم تلك المعايير الصدق والدلالة والارتباط بحاجات المتعلم واهتماماته والمنفعة والملاءمة والتوافق مع الإطار الاجتماعي والقابلية للتعلم. ومن ثم فإن المحتوى في اختياره لا يخضع للعشوائية، بل إن هذه العملية تحتاج إلى نظرة عملية واعية ببدايات المنهج ومساراته وعلاقة المحتوى بكل عملياته» (اللقاني، ومحمد، ٢٠٠٢، ٢٢٥).

إنَّ متطلبات مستقبل التعليم في ظل العولمة تفرض عدة أمور ينبغي أن يشتمل عليه المنهج وان يعمل على إكسابها للطلاب وهي كالتالي:

- الاهتمام باللغات بدءاً باللغة القومية (اللغة العربية) ثم اللغات الأجنبية. خاصة اللغة الإنجليزية تليها اللغات الأخرى.
- تدريب المتعلمين على استخدام الحاسب الآلي وتعليم علوم المستقبل كالعلوم والفيزياء والرياضيات.
- إيجاد مواد مشتركة بين الشعب الأدبية والعلمية والرياضية وعدم الفصل بينها.
- التركيز على تنمية شخصية المتعلم وتطوير قدراته على التفكير والإبداع أكثر من تحصيل المعلومات.
- التوازن بين التربية القومية والانفتاح على العلم عند وضع المناهج للمواد المختلفة.

الخـــــاتمـــة

عرفنا مما سبق أن التعليم الإسلامي نوع متميز عن التعليم الغربي في مناهجه وأهدافه لذلك كان دخول هذا الأخير، خطرا على مؤسسات التعليم الإسلامي ومؤشرا سلبيا عليها، وذلك لأنه يحمل في مناهجه أهداف الاستعمار الذي جاء معه، على أن يتضح بان مؤسسات التعليم الإسلامي– حسب تعاليم الدين– لا تمانع في اخذ العلوم الحديثة، وخاصة التجريبية والتطبيقية منها، والدليل على ذلك الحضارة الإسلامية المزدهرة التي احتوت علوم كثيرة ثم طبعتها بطابعها ووجهتها لخدمة الإسلام. أما العلوم الحديثة المقصود هنا فهي تلك التي جاءت كإحدى صور الغزو الفكري فلا خير فيها من هذا المنطلق، وهي وان رافقها بعض الايجابيات فهي عارضة غير مقصودة كما اتضح من أقوال أصحابها.

وقد كان لتأثير هذه العلوم على مؤسساتنا أسباب عديدة منها أسباب داخلية ذاتية تمثلت بعدم مسير مؤسساتنا كما كانت أيام ازدهارها، من الجمع بين الأصالة ومعطيات العصر، رغم أن ذلك سبب عالمية رسالة الإسلام وخاتميتها... . فكان أن أصاب الجمود تلك المؤسسات مما سهل على الغزو أن يفعل فعله فيها، وذلك الغزو الذي اتخذ طابع إنشاء معاهد العلم التبشيرية أو طابع البحوث الاستشراقية المزيفة.

فكانت تلك الأسباب، وراء كثير من المظاهر التي برزت في مؤسساتنا التعليمية التي لم تكن تعرفها من قبل، كالازدواجية التي أوجدت نظامين تعليميين متناقضين، وكالاتجاه التغريبي، بالانطلاق في كل شيء من الذهنية والنفسية المكتسبة من مدارس التعليم الأجنبي الحديثة التي ربت تلاميذها على عينها، وجعلت تنظر برضا إلى مسير الأمور على النمط الغربي، أضف إلى ذلك بروز ظواهر العلمانية والاقتباس للأنماط التعليمية والغربية، والاختلاط، والتقليد في أنظمة التعليم والتقويم.

وبعد: فإن توضيح الأمور– وكانت مهمة هذا البحث في إطارها– لا يشكل العلاج بذاته، بل يكشف فقط مواطن الداء ليسهل علاجها، لذلك فان واجب المتنفذين في مؤسساتنا أن يعيدوها مراكز إشعاع وتنوير وريادة وسبق في كل نافع ومفيد. وان يتخلوا عن الندب وشتم الاستعمار الذي ذهبت آلته العسكرية لينهضوا بإخلاص للوقوف في وجه أسباب ومظاهر ذلك التأثير الأجنبي على مؤسساتنا التعليمية الإسلامية مستوعبين لدورهم الكامل بهذا الخصوص.

المراجـــــع

أحمد، محمد جاد. (٢٠٠٨م.) التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، دار الإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ ،القاهرة.

باهمام، إيمان سعيد أحمد. (١٤٣٠هـ). دَوْرُ المَنهَجِ الدِّرَاسِي في النِّظَام التَّربَوِيِّ الإِسْلامِيِّ في مُوَاجَهَةِ تَحدِّيَاتِ العَصْر (تَصَوُّر مُقتَرَح)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

بشيه، ناصر علي. (١٤٢٠ هـ). التربية الإسلامية والتحديات في المجال التقني ، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية ، كلية التربية – جامعة أم القرى

البهي، محمد. (١٩٧٣). الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الفرنسي، دار الفكر، بيروت.

البيضي، محمد سعد.(٢٠٠٦). العلاقة بين مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومقررات الإعداد التخصصي لمعلم التربية الإسلامية في كلية التربية جامعة صنعاء، رسالة ماجستير، اليمن.

جريشة، علي محمد والزيبق، محمد الشريف. (١٩٧٧). أساليب الغزو الفكري للعالم الإسلامي، دار الاعتصام.

الجمالي، محمد فاضل. (١٩٧٨). نحو توحيد الفكر الغربي في العالم الإسلامي، الدار التونسية، تونس.

الجندي، أنور(١٩٩٠). من التبعية إلى الأصالة في مجال القانون والعلم واللغة، دار الاعتصام، القاهرة.

الجندي، أنور. (١٩٧٩). العالم الإسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

الجندي، أنور. (١٩٨٢). التربية وبناء الأجيال، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

الحاج، خالد محمد. (١٩٨٨). الإمام ابن باديس وآراؤه التربوية، مقال نشر في مجلة رسالة المعلم، عمان: وزارة التربية والتعليم، العدد الثاني من المجلد التاسع والعشرون.

حامد، حسن. (١٩٨٥). التعليم في ديار المسلمين. حوار نشر في مجلة الأمة، رئاسة المحاكم الشرعية، قطر.

الحامد، محمد بن معجب. (١٤٢٤هـ). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة العبيكان، الرياض.

الحديثي، نزار عبد اللطيف. (١٩٨٥). الأمة العربية والتحدي، دار الحرية، بغداد.

الحربي، وسام بنت محمد علي. (٢٠١٩). مدى تمكن معلمات التربية الإسلامية من مبادئ التدريس البنائي في ضوء متطلبات المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد العشرون.

الحريري، رافدة. (٢٠١١): الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.

حسين، سيد سجاد و أشرف، سيد علي. (١٩٨٣). أزمة التعليم الإسلامي، شركة مكتبات عكاظ وجامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (١٤١٦هـ). التربية الإسلامية(مفهومها – مصادرها– أسسها وأهدافها– ميادينها– أساليبها وخصائصها دورها في مكافحة جريمة المخدرات – متطلبات تعميمها). يطلب من المؤلف على العنوان التالي، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الحمد، أحمد(٢٠٠٢) التربية الإسلامية. ط١، دار أشبيليا للنشر والتوزيع: الرياض.

الحميد ، عبد الواحد (١٤١٨هـ). اقتصاديات التعليم استثمار في أمة الرياض: دار مصر للطباعة

خالدي، مصطفى و فروخ، عمر. (١٩٨٢). التبشير والاستعمار في البلاد العربية، المكتبة العصرية، بيروت.

الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز(٢٠٠٧). المناهج – المكونات، الأسس، التنظيمات، التطوير –ط١، دار القاهرة: مصر.

رابح، تركي. (١٩٧٤). الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

الرباط، مصطفى عبد السميع (٢٠١٦) المناهج وتوجهاتها المستقبلية. دار الكتاب الحديث: القاهرة، الكويت، الجزائر.

الرباط، مصطفى عبد السميع (٢٠١٦) المناهج وتوجهاتها المستقبلية.دار الكتاب الحديث: القاهرة، الكويت، الجزائر.

الريمي، قاسم صالح (٢٠١٢) أهداف التربية الإسلامية ومدى تحقيقها دراسة تطبيقية على بعض كليات التربية.دار عالم الكتاب: الرياض.

الزبيدي، صباح حسن (٢٠٠٩): دور المنهج الدراسي الجامعي في تنمية التفكير الإبداعي في ضوء تحديات العصر نظرة نقدية، المؤتمر العلمي النفسي

والتربوي،"نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر"، دمشق.
سالم، أحمد. (١٩٨٦). اللغة والفكر العلمي، مقال نشر في المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، عمان.
سرحان، الدمرداش عبد المجيد (٢٠١٠) المناهج المعاصرة. دار النهضة العربية: الكويت.
سرور، فاطمة محمد والعزام، محمد نايل (٢٠١٢) دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد.مجلة العلوم التربوية. المجلد ٣٩، العدد٢، ص ٤٨٧–٥٠٣.
الشامي، علي. (١٩٨١). التغريب الثقافي والتربية الإسلامية في الجزائر، بحث نشر في كتاب التربية الإسلامية والمركزية الغربية، وهو يضم بحوثا نوقشت في مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد في بيروت من (١٥–٢١) آذار، دار المقاصد الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٧): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٥) طرق تدريس التربية الإسلامية. دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.
صيداوي، أحمد. (١٩٨١). الغزو التربوي الغربي، بحث نشر في كتاب التربية الإسلامية أمام التحديات، دار المقاصد، بيروت.
عبد الحميد، خضرة سالم و أبو هدرة، سوزان محمود (٢٠١٢) بناء وتطوير المناهج. مكتبة المتنبي: الدمام.
عبد الله، سامية محمد محمود (٢٠١٥) التعلم البنائي والمفاهيم النحوية. ط١، دار الكتاب الجامعي: الإمارات.
العتيبي، صالح سعود فرج (٢٠١٤) درجة مراعاة كتب الفقه المطورة للمرحلة الابتدائية للأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمنهج. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
عطية، محسن علي (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال.ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع: الأردن.

علي، آمال شحاتة مصطفى. (٢٠٠٦): القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الدينية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء المتغيرات العصرية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

العمري، نادية شريف. (١٩٨١): أضواء على الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت.

الغداني، ناصر بن راشد بن ناصر (٢٠١٣). تطوير مناهج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

فايز، رزق (٢٠٠٦): المناهج التربوية –المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير– عالم الكتب الحديث: الأردن.

الفرح، وجيه ودبابنة، ميشيل (٢٠٠٦): أساسيات التنمية المهنية للمعلمين.الوراق للنشر والتوزيع: عمان.

فرحان، اسحق احمد. (١٩٧٣). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، عمان.

القحطاني، ظبية جار الله. (٢٠١٨). الفجوة التطبيقية العلمية في المناهج وطرق التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

قطب، محمد. واقعنا المعاصر. مؤسسة المدينة للصحافة والطباعة والنشر، جدة.

الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٠) تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر. مؤسسة حورس الدولية للنشر :مصر.

اللقاني، أحمد حسين، محمد فارعة حسين. (٢٠٠٢). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. عالم الكتب، القاهرة.

المالكي، مسفر عبد الله سالم. (١٤٢٨هـ). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٢) منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته.ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

مرسي، محمد منير. (١٩٧٤). التعليم العام في البلاد العربية، عالم الكتب، القاهرة.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤) المناهج التربوية الحديثة– مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها – دار الميسرة: عمان.
مصطفى، إبراهيم. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، طهران.
المقاطي، صالح إبراهيم هادي (٢٠١٢) تطوير المفاهيم الوطنية في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
المودودي، أبو الأعلى. (١٩٦٢). منهج جديد للتربية والتعليم، دار النذير، بغداد.
الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة. (١٩٨٥). غزو في الصميم، دار القلم، دمشق.
الناقة، محمود كامل (٢٠٠٧): أسس تطوير المناهج الدراسية ومعاييره في ضوء التحديات المعاصرة، الكويت، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
الندوي، أبو الحسن علي الحسني. (١٩٧٦). نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، المختار الإسلامي للطباعة والنشر، القاهرة.
نشوان، يعقوب حسين.(١٤١٣هـ). المنهج التربوي من منظور إسلامي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
الهاشمي، عبد الحميد. (١٩٨١). الرسول العربي المربي، دار الثقافة للجميع، دمشق.
يحيى، حسن عايل أحمد وآخرون(٢٠١٦) مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة. ط٢، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع: جدة.
يوسف، ماهر إسماعيل (٢٠١٠) المناهج ومنظومة التعليم. شركة الرشد العالمية: الرياض.
يونس، فتحي، وآخرون.(٢٠١٧.). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط٢، مكتبة وهبة، عابدين، القاهرة.