الهدف التكويني لمقرر الثقافة الإسلامية

عبد المجيد النجار
أستاذ العقيدة والفكر الإسلامي، رئيس المركز العالمي للبحوث والاستشارات العلمية - تونس
abdelmajidn10@gmail.com

عمر بن بوذينة
أستاذ مشارك في العقيدة والدعوة، قسم العقيدة والدعوة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر - قطر
amarbenboudinaa@qu.edu.qa

تاريخ الاستلام: ٢٣/ ٠٥/ ٢٠٢٢ تاريخ التحكيم: ٠٥/ ٠٣/ ٢٠٢٣ تاريخ القبول: ٢٠/ ٠٣/ ٢٠٢٣

ملخص البحث

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تسليط الضوء على هدف التوعية في مقرر الثقافة الإسلامية، والذي يؤهل الطالب لمزيد الفهم للعلوم الإسلامية التي يتلقاها وللتمييز بين القضايا الأصيلة في دينه من غيرها في مختلف العلوم التي يدرسها.

منهج الدراسة: استخدمنا في الدراسة المنهج الوصفي لاستعراض الوضع التعليمي للطالب العربي المسلم وبيان طبيعة هدف التوعية لمقرر الثقافة الإسلامية، وعرض أهداف المقرر ومفرداته. كما استخدمنا المنهج التحليلي عبر تحليل عناصر النظرية التربوية الإسلامية في تنزيل الأهداف.

النتائج: توصلنا إلى أن مقرر الثقافة الإسلامية ينبغي أن نبنيه على أسس التعلّم الحواري والتعلّم الذاتي لأنهما يحقّقان الهدف الرئيسي من مقرّر الثقافة الإسلامية، مع التزام المواصفات العامة في صياغة مضمون المقرر وهي: الشمولية والعموم، والتوكيدية، والمعيارية، والتركيز.

أصالة البحث: يكشف البحث عن مسألة مهمة تقتضي توضيحها وهي إبراز الميزان المعرفي الذي يتأسس به مقرر الثقافة الإسلامية، وعلاقة ذلك بالجانب العملي لدى الطالب المتخصص وغير المتخصص، وبهذا فالبحث هو نافذة جديدة -في مجاله- على طبيعة المقرر.

الكلمات المفتاحية: التوعية، التعلم، هدف، الثقافة الإسلامية، الجامعات.

للاقتباس: النجار، عبد المجيد، وعمر بن بوذينة. «**الهدف التكويني لمقرر الثقافة الإسلامية**»، **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر**، المجلد ٤٢، العدد ١ (٢٠٢٤)، عدد خاص بالملتقى الدولي «مقرر الثقافة الإسلامية في الجامعات: تحديات الواقع وآفاق التطوير»
https://doi.org/10.29117/jcsis.2024.0371

© ٢٠٢٤، النجار، عبد المجيد، وعمر بن بوذينة. مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). وتسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0-

The Educational Objective of the Islamic Culture Course

Abdelmajid Najar
Professor of Islamic Creed and Thought
President of the International Center for Research and Scientific Consultation-Tunisia
abdelmajidn10@gmail.com
Amar Benboudina
Associate Professor in Islamic Creed and Dawa,
Department of Creed and Dawa, College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University-Qatar
amarbenboudinaa@qu.edu.qa

Received: 23/05/2022 Peer-Reviewed: 05/03/2023 Accepted: 20/03/2023

Abstract

Objectives: This study aims to shed light on the awareness-building objective of the Islamic Culture course that introduces students to the Islamic sciences they will follow classes in, allowing them to distinguish fundamental religious issues from peripheral ones in each of them.

Methodology: We employed a descriptive approach to review the educational situation of Arab Muslim students, to elucidate the nature of the awareness-building element in the Islamic Culture course and to present its goals and core elements. Additionally, we used an analytical approach to analyse the aspects of Islamic educational theory operative in implementing these objectives.

Results: We found that dialogical and independent learning should lie jointly at the basis of the Islamic Culture course because together they achieve the course's main objective, observing the general specifications in defining the course's content, which are inclusiveness, generality, emphasis, standardisation, and focus.

Originality: This study elucidates a critical issue that still needs explanation: the cognitive framework on which the Islamic Culture course relies and its practical implementation for specialised and non-specialised students. In so doing, the study's perspective offers a fresh outlook on the course's characteristics.

Keywords: Awareness-building; Learning; Objective; Islamic Culture; Universities

Cite this article as: Najar, Abdelmajid & Amar Benboudina. "The Educational Objective of the Islamic Culture Course", *Journal of College of Sharia and Islamic Studies*, *Qatar University,* Vol. 42, Issue 1 (2024), Special issue on the International Symposium "The Islamic Culture Course in the Universities: Challenges and Development Prospects"

https://doi.org/10.29117/jcsis.2024.0371

© 2024, Najar, Abdelmajid & Amar Benboudina. Published in *Journal of College of Sharia and Islamic Studies*. Published by QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, trans.form, and build upon the material, provided the original work is properly cited. The full terms of this licence may be seen at:

مقدمة

يعد مقرر الثقافة الإسلامية في الجامعات من المقررات التي تسعى إلى رفد الطالب بالدور الرسالي الذي يمكنه من مجابهة تحديات عالم اليوم، وبما أن المعضلات الكونية اليوم باتت أكثر تشعبًا وارتباطًا بعدد من المؤثرات؛ فإن طرح هذا المقرر الذي يعنى بتأسيس وعي الطالب المسلم تجاه واقعه بات ضروريا وطارئا، خاصة إذا علمنا أن عددًا من الجامعات في العالم العربي والإسلامي يغيب فيها ذلك التكوين المعرفي بالقضايا الإسلامية، فعلى سبيل المثال تغيب مادة الثقافة الإسلامية -كمادة مشتركة لكل طلبة التخصصات الجامعية- في كل جامعات دول المغرب العربي على الرغم من تاريخها المشرق في التأسيس لجامعات إسلامية عريقة، وبغض النظر عن تسجيل حضور لافتٍ للنظر لكليات وجامعات ومعاهد بها مختصة بالعلوم الشرعية.

وبالعودة إلى السياق التاريخي الذي تأطر فيه مقرر الثقافة الإسلامية، واستوى على مضامينه العامة؛ فإننا سنعثر على نمط من المتابعة الدقيقة والفاحصة لقضايا الإنسان وتقييم شامل للواقع بما يحمله من أزمات وتطلعات، فالذي أطلق اسم «الثقافة الإسلامية» على مقرر الثقافة الإسلامية كان على درجة عالية من الوعي بطبيعة هذا المقرّر وأهدافه؛ ذلك لأن الثقافة تشير في أشهر تعاريفها إلى معنى المنهجية التي يمارس بها الإنسان حياته في الفكر وفي السلوك العملي[1]، وهو ما ينبغي أن يبنى عليه المقرر في مادته وفي منهجه، فمادة المقرر تشمل قضايا العقيدة والشريعة والأخلاق وما يتصل بها، ولئن كان الإسلام دينا سماويا يشترك مع الديانات السماوية السابقة في أصول العقيدة ومبادئ الأخلاق، كوحدة المصدر والمصير والغايات الكبرى، التي ورد ذكرها في قوله تعالى: ﴿شَرَعَ لَكُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِۦ نُوحًا وَٱلَّذِىٓ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ وَمَا وَصَّيۡنَا بِهِۦٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰٓۖ أَنۡ أَقِيمُواْ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُواْ فِيهِۚ﴾ [الشورى: ١٣]. فإنه جاء من الأحكام ومن التعاليم بما يتميّز به عنها فهو دين خاتم وناسخ ومهيمن ومصدق ومتفرّد بجلّ أحكامه، مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيۡنَ يَدَيۡهِ مِنَ ٱلۡكِتَٰبِ وَمُهَيۡمِنًا عَلَيۡهِۖ فَٱحۡكُم بَيۡنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُۖ وَلَا تَتَّبِعۡ أَهۡوَآءَهُمۡ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلۡحَقِّۚ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۖ﴾ [الشورى: ٤٨]. ولو نظرنا إلى عقيدة الإسلام وما جاء به من تشريعات فإننا نعثر على كمٍ معتبرٍ من الكليات والجزئيات والتفاصيل، وإن بدت في مجموعها مفصولة غير أنّها في حقيقتها كلّ متجانس يرجع إلى أصول ومصالح تنطلق منها وإلى كلّيات تجمعها. وفي هذا يقول العز بن عبد السلام: «...أن الله قد شرع لكل تصرف من التصرفات ما يحصل مقاصده ويوفر مصالحه، فشرع في كل باب ما يحصل مصالحه العامة والخاصة، فإن عمت المصلحة جميع التصرفات شرعت تلك المصلحة في كل تصرف، وإن اختصت ببعض التصرفات شرعت فيما اختصت به دون مالم تختص به، بل قد يشترط في بعض الأبواب ما يكون مبطلا في غيره نظرا إلى مصلحة البابين»[2].

والقرآن يشرح حقيقة الدين عند الله وتاريخ هذه الحقيقة، وهو في دعوته العامة يبسط الشبهات العارضة ويفندها...

(١) يراجع في تعريف الثقافة: مالك بن نبي، **مشكلة الثقافة** (دمشق: دار الفكر، ط٤، ٢٠٠٠)، ص١٣.

(٢) نقلاً عن: عمر بن صالح، **مقاصد الشريعة عند الإمام العز بن عبد السلام** (الأردن، دار النفائس، ط١، ٢٠٠٣)، ص٤٦٣.

والأسئلة التي ترد النبي صلى الله عليه وسلم أو التي ينتظر أن توجه إليه في مختلف العقائد والأحكام وجدت إجابتها الشافية في القرآن[١]، والنبي بعث صلة بين الخلق والحق الذي يصح به وجودهم والنور الذي يبصرون به غايتهم[٢].

والطالب في الجامعات العربية والإسلامية يتلقّى هذه المعارف الإسلامية في تفاصليها وجزئياتها في علوم مختلفة إذا كان متخصصا فيها، فيحتاج إلى أن تكون له ملكة يردّ بها جزئيات الدين وتفاصيله إلى أصوله وكلياته، وهو ما ييسّر له الفهم الصحيح لتلك التفاصيل والجزئيات، كما ييسّر له نظمها في سياق جامع تكون فيه متوافقة غير متنافرة، متكاملة غير متعارضة كما هي في حقيقتها إذ هي تصدر من مشكاة واحدة.

مشكلة الدراسة:

إنّ الطالب المسلم في الجامعات العربية والإسلامية كثيرا ما يجد نفسه في دراسته الجامعية تائها في خضمّ من المعلومات والمعارف التي يتلقّاها خلال دراسته، سواء من حيث الكمّ الهائل من تفاصيل وجزئيات العلوم التي يتلقّاها، أو من حيث ما تكون عليه في كثير من الأحيان من تضارب قد يصل إلى حدّ التناقض، فقانون وضعي يناقض أحكاما شرعية، ونظريات نفسية أو اجتماعية تناقض مفاهيم عقدية، وهو الأمر الذي يقودنا إلى بحث هدف طرح المقرر. من خلال طرح الأسئلة الآتية: ما الهدف الذي يسعى إليه مقرر الثقافة الإسلامية؟ وأي مفردات للمقرر تنسجم مع ذلك الهدف؟ وماهي المنهجية الملائمة لطبيعة طرح المقرر؟

الدراسات السابقة:

من جملة الدراسات التي تابعناها:

- دراسة بعنوان: «نحو توظيف معايير الفاعلية في تطوير مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة قطر». لمحمد المصلح[٣]. ورد فيها تحديد لمعاني التدريس الفعال كعنصر من عناصر معادلة معايير الفاعلية، ومفاهيم الإبداع في التدريس من خلال استعراض الدراسة لمستقبل مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة قطر، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير مقرر الثقافة الإسلامية عبر تبني مدخل التحديات في تدريس المقرر ومدى قدرته على الاستجابة لتلك التحديات، كما خلصت الدراسة إلى أن التحولات الجارية في تدريس المقرر تقيد دور الأستاذ وتحول دون الإبداع كما أنها تفتقر إلى الفاعلية، واقترحت الدراسة معايير للتطوير من أهمها: وضع أهداف نوعية وموجهات لكيفية تجسيد تلك الأهداف، في منهج ذي جودة في ضوء مفهوم الجودة في التعليم، وموجهات لكيفية تقديم المنهج بفاعلية في ضوء مفهومي التدريس الفعال والإبداع في مجال التعليم.

(١) محمد الغزالي، **فقه السيرة** (القاهرة: دار الشروق، [د.ط.ت])، ص٢٥.

(٢) المرجع نفسه، ص١٨.

(٣) محمد أبوبكر المصلح، «نحو توظيف معايير الفاعلية في تطوير مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة قطر»، **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر**، مج٣٤، ع٢ (١٤٣٨هـ/ ٢٠١٦م)، ٢٧٧-٣٢٢.

- دراسة بعنوان: «بناء الشخصية السوية في ضوء الثقافة الإسلامية»، لعبد المعبود إسماعيل إبراهيم[١]. تناولت الدراسة مباحث الرعاية الصحية والبدنية للشخصية السوية من زوايا عقائدية وعبادية وأخلاقية وثقافية، كما وصفت عددا من الصفات لصاحب الشخصية السوية مع شواهد مجملة من القرآن الكريم والسنة النبوية، ووضعت الدراسة عددا من الضروريات للشخصية السوية، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن إعداد الشخصية السوية وتحصينها ضد التيارات الفكرية المعادية للإسلام فريضة شرعية وضرورة عصرية، كما أوصت بضرورة تدريس مادة الثقافة الإسلامية في التعليم العام بشتى مراحله، بهدف خلق مناعة فكرية لدى الدارسين من أبناء المسلمين.
- دراسة بعنوان: «نماذج من التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية داخليًا وخارجيًا وكيفية التصدي لها»، لمواهب جمال محمد علي وياسر بدوي عبد المجيد[٢]. حاولت الدراسة حصر التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية داخليا وخارجيا وكيفية التصدي لها، ومن بين تلك التحديات الداخلية الغلو في الدين وأسبابه، ودور المنهج الإسلامي وكيفية معالجته، إضافة إلى التحديات الخارجية المتمثلة في الغزو الفكري والمخدرات، وأهم ما توصلت إليه الدراسة: أن دافع الغزو الثقافي هو الحقد والكراهية تجاه المسلمين، وأوصت الدراسة بأهمية التوعية بالتعاليم الإسلامية ودرء الشبهات المثارة حولها، وعدم احتضان الثقافة الغربية.
- دراسة بعنوان: «إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في توعية طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالانحرافات الفكرية». ليوسف علي مسفر القحطاني[٣]. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في توعية طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالانحرافات السلوكية عن طريق استبانة جرى توزيعها على عينة من الطلاب. توصلت الدراسة إلى أن إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في توعية الطلاب بالانحرافات الفكرية جاء بدرجة كبيرة، كما أوصت الدراسة بضرورة احتواء مقرر الثقافة الإسلامية فصلا كاملا عن موضوع الانحراف الفكري يتطرق فيه إلى الأسباب، والمظاهر، والآثار والعلاج.
- دراسة بعنوان: «درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة»، لمحمد بن إبراهيم آل داود[٤]. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة عن طريق استبانة وزعت على محاور ثلاث (الديني والتاريخي، والثقافي، والقيمي والأخلاقي)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة إسهام المقرر في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب جاءت كبيرة، وبناء على ذلك أوصى الباحث بضرورة إيجاد آلية فاعلة لمواجهة

(١) عبد المعبود إسماعيل إبراهيم، «بناء الشخصية السوية في ضوء الثقافة الإسلامية»، **مجلة الدراية**، مج٢، ع١٥ (٢٠١٥)، ص١٠١-٢٤٠.

(٢) مواهب جمال محمد علي وياسر بدوي عبد المجيد، «نماذج من التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية داخليًا وخارجيًا وكيفية التصدي لها»، **مجلة كلية التنمية البشرية**، ع٩، ج١ (٢٠٢٠)، ص١٨٣-٢٢٠.

(٣) يوسف علي مسفر القحطاني، «إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في توعية طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالانحرافات الفكرية»، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٥، ع٢٦ (٢٠٢١)، ص٥٣-٧٣.

(٤) محمد بن إبراهيم آل داود، «درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة»، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، مج٣٨، ع٤ (٢٠٢٢)، ص٤٤-٧٣.

التغيرات الثقافية والتحديات المعاصرة ومراجعة توصيفات مقررات الثقافة الإسلامية وتطويرها وفقا للمتغيرات الحالية، والعناية بالجانب التطبيقي عند تطوير المقررات.

أما دراستنا فهي تسعى إلى تسليط الضوء على مضمون التكوين الذي يطرحه مقرر الثقافة الإسلامية باعتبار خصوصيته في تنمية الفكر والارتقاء بالسلوك العملي عبر جانبين: تخطيط مفردات المقرر، وتسطير عمل منهجي لإنجاز الأهداف التعليمية.

هدف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تسليط الضوء على الهدف التكويني الذي يضمنه مقرر الثقافة الإسلامية للطالب الجامعي المتخصص وغير المتخصص في الشريعة، فالطالب الجامعي يتلقّى علوما أخرى كثيرة إذا كان متخصصا في العلوم الشرعية، ويتلقّى علوما أوسع وأعمق إذا كان منتسبا إلى اختصاصات أخرى، وهذه العلوم قد يكون بعض ما يرد فيها غير موافق لمبادئ الإسلام وقيمه، فيحتاج الطالب مهما كان تخصّصه إلى أن يميّز فيما يتلقّاه من معارف بين ما هو موافق لتلك القيم والمبادئ فيدرجه في سياقها، وما هو معارض لها نابٍ عنها فيتّخذ منه موقفا نقديا، ويكون على بيّنة مما فيه من مجافاة للدين وأحكامه.

وهو لذلك يحتاج إلى ميزان يردّ به كثرة المفردات المعرفية إلى أصول جامعة، ويدرك به التناقض بين ما يتلقّاه من علوم فيضع كلّ معرفة يتلقّاها في مكانها من سلّم إيمانه، ويكتسب بذلك الميزان وعيا معرفيا يساعده على الفهم كما يساعده على التصرّف فيما يفهم، وهذا هو الدور المطلوب من مقرّر الثقافة الإسلامية.

فرضية الدراسة:

لا يبعد مقرّر الثقافة الإسلامية في هدفه حول معنى تنمية الفكر والارتقاء بالسلوك العملي، فهو لا يهدف بشكل مباشر إلى زيادة الرصيد الكمي للمعارف المرتبطة بدين الإسلام وأحكامه وقيمه، بل يستهدف فكر الطالب من زوايا تكوينه الذي يسعى به إلى فهم أحكام الدين الإسلامي ومقاصد قيمه وأحكامه، وإلى جعله ميزانا لسائر المعارف التي يتلقاها، عبر عدد من القضايا التي تساهم في تكوين فكره بهذا المنهج.

خطة الدراسة:

تعالج الدراسة أربعة محاور أساسية، هي:

١- الوضع التعليمي للطالب العربي المسلم

٢- أهداف مقرّر الثقافة الإسلامية

٣- مفردات مقرّر الثقافة الإسلامية

٤- منهجية إنجاز الأهداف

أولا: الوضع التعليمي للطالب العربي المسلم

كلّ مقرّر تعليمي يقرّر على جمع من الطلاّب ينبغي أن ينبني على الوضعية العلمية والتعليمية التي عليها أولئك الطلاب، من حيث العلوم التي يتلقونها، وعلاقة تلك العلوم ببعضها، والمنهجية التي يقع بها تلقّيها، وذلك ليحدّد الدور المطلوب من ذلك المقرّر في التكامل مع سائر المقررات الأخرى، وعلى ضوء ذلك الدور تحدّد المفردات، كما تحدّد طريقة تبليغه للطلاب؛ ولذلك فإنه في سبيل بناء مقرّر الثقافة الإسلامية محلّ هذا البحث ينبغي الوقوف على الوضع التعليمي للطلاّب الذين سيقرّر عليهم، وبما أنّ هذا المقرّر هو مقرّر جامعي فإنه ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار الوضع التعليمي لكلّ طلاّب الجامعة ولا يقتصر على طلاّب العلوم الشرعية فحسب.

وبالتأمل في الواقع التعليمي العام للأمة المسلمة يظهر بجلاء نوع من الضمور المعرفي والمنهجي وهو من بين مظاهر أزمات مجتمعات العالم الإسلامي «تلك الأزمات المتجذرة بعمق في التدهور (الفكري والمنهجي)، والأزمة بصفة عامة تعزى إلى الجانب التعليمي أي إلى الطبيعة المعرفية والأخلاقية»[(١)] فالطلاب اليوم يتلقون في معظم الجامعات العربية والإسلامية علوما لا يربطها رابط موحّد، عكس ما كان سائدًا في نمط المعرفة السائد في الحضارة الإسلامية، ورغم النقاش الحاصل حول جدوى التخصص المعرفي المعاصر من عدمه، إلا أنه يمكن القول أن توحيد المعرفة عمل منهجي أصيل، فالعلوم لا يعارض بعضها بعضا، كما أكده شيخ الإسلام ابن تيمية، وعالجه الغزالي وأكده ابن رشد وغيرهم من علماء المسلمين. ومهما بلغ سعي المشتغلين بحدود الحقول العلمية التخصصية لتأكيد عناصر الوحدة عبرها بين العلوم؛ فإنه لا يمكن استبعاد حقيقة استمرار المختصين في التخصصات الدقيقة سوف يستمرون في تحقيق إنجازات علمية مهمة[(٢)]. واهتمامنا بوحدة العلوم هو من باب وصل تلك العلوم بالحقيقة الدينية، والاعتبار لمبدأ التأصيل، وذلك بفعل المدّ العلماني الذي غزا معظمها، فثمّة علوم شرعية قد تكون في وادٍ وعلوم إنسانية وقانونية قد تكون في وادٍ آخر، ويبلغ هذا الاختلاف أحيانا حدّ التناقض، وحتى العلوم الطبيعية قد تقدّم أحيانا بما يخالف أسسا وقيما دينية، فالموجودات الحية مثلا إنما وجدت في بعض ما يتلقّاه الطالب بطريق التطوّر، وقد يتلقّى أيضا أنّ ما يقع في الكون من أحداث إنما هو من فعل الطبيعة، وكلّ هذا مخالف لما يتلقّاه في العلوم الإسلامية من أنّ الله تعالى هو وحده الخالق لكلّ ما في الكون وهو وحده المدبّر لأمره. والمسلمون لما تشبعوا بعقيدة التوحيد انطلقوا في حركة تحضرهم يبنون معارفهم الكونية والإنسانية بمنهج فكري توحيدي، فإذا هم يباشرون الحياة الإنسانية بنظر يفسر طبيعتها ويقدر كل تصاريفها الفردية والاجتماعية على محور موحد يبنيها على مراد الله تعالى ويسوقها في ابتغاء مرضاته، وإذا هم يباشرون المادة الكونية بنظر يفسرها على وحدة من القانون في تكوينها ومنقلباتها اهتداء بوحدة المكوَن والمدبر لها»[(٣)]. والعلوم ما دونت إلا لترقية

(1) Muhammad Yaseen Gada, «Book Review: Sardar, Ziauddin and Jeremy Henzell-Thomas, Rethinking Reform in Higher Education: From Islamization to Integration of Knowledge», *Journal of College of Sharia & Islamic Studies,* Vol. 39, No. 1 (2021), p. 216.

(٢) فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي - مقدمات في المنهجية الإسلامية** (فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤٣٢هـ / ٢٠١١م، ص٥٣.

(٣) عبد المجيد النجار، **فقه التحضر الإسلامي** (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٩)، ط١، ص٦٦.

الأفكار وصقل مرائي العقول، وبمقدار ما يفيده العلم من ذلك ينبغي أن يزاد في اعتباره، فما القصد من كل علم إلا إيجاد الملكة التي استخدم لإصلاحها»[1]. ولذلك فإن الثقافة الإسلامية كمادة دراسية تكتسب صفة العلمية بهذا الاعتبار وهو إصلاح الفكر ودرء التناقض بين الشريعة والعلوم الكونية والإنسانية المختلفة، فالمنهج التوحيدي يتوخاه المقرر بطريقة أو بأخرى عبر الانفتاح على عدد من المواضيع المتعلقة بالعلوم الكونية، وهو المنهج الذي انبثق من العلوم التي أنشأها المسلمون والعلوم التي اقتبسوها من غيرهم وعالجوها وطوروها وأدخلوها في دائرة الثقافة الإسلامية. والطالب المعاصر الذي يتلقى مادة جامعية تتجه في منهجها إلى ترسيخ وعيه بأن ما يتلقاه من علوم في تخصصه مازال قاصرا؛ هو طالب يحتاج إلى تلك المادة الجامعية التي ترتقي بوعيه إلى معرفة أدنى إلى معرفة أعمق «فكل علم من العلوم الطبيعية هو من ناحية يعتبر معرفة للطبيعة، ولكنه بنظرة أعمق وأوسع يعتبر معرفة لله سبحانه»[2].

ويتلقّى الطالب المتخصّص في العلوم الإسلامية أثناء سنوات دراسته الجامعية عددا كبيرا من العلوم تحتوي على كمّ هائل من المعلومات ذات التفاصيل والجزئيات الكثيرة، ولا تكاد تخلو مسألة أساسية من مسائل هذه العلوم من آراء واجتهادات قد تكون على اختلاف فيما بينها إن قليلا أو كثيرا، وفي الغالب الأعمّ يحلّ الكثير من تلك المعلومات بتفاصيلها واختلافاتها في ذهن الطالب على ما هي عليه دون ترابط بينها، ودون تمحيص لها بالمقارنة والنقد نتيجة عدم تهيئته الفكرية لذلك.

وبالإضافة إلى هذا الاضطراب فيما يتلقّاه الطالب من علوم عامّة أو علوم إسلامية؛ فإنّ المنهجية التعليمية التي يقع بها التلقّي هي في الغالب الأعمّ منهجية التلقين التي تعتمد على تبليغ المعلومات من قِبل الأستاذ أو الكتاب المقرّر ساكنة باردة لا يتفاعل الطالب معها إلاّ بالتلقّي دون تفكير فيها أو محاورة ومناقشة أو تساؤل عنها، فضلا عن النقد والمقارنة والحكم، فإذا هذه المعلومات التي يستقرّ عليها تتّخذ في ذهنه وضعا من التناقض يكون له تأثير سلبي على فكر الطالب[3] وعلى سلوكه.

إنّ الطالب الذي ينتهي به تعلّمه الجامعي إلى هذا الوضع من التعلّم يحمل في ضميره إيمانا بالإسلام في معتقداته وأحكامه الشرعية، انطلاقا من خطاب القرآن الكريم الشامل ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾ [العلق: ١]، فيتعلم بهدي من الله وتوفيقه الذي ﴿عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ [العلق: ٥] وبهديه سبحانه وبحسن التوكل عليه يتجلى البعد العقيدي في سلوكه، ويتحقق له ذلك «التفاعل الخلاق بين العقيدة والحياة، وبين القدسي والبشري، وبين القيم الدينية والنواميس الكونية»[4]. وقد يكون الطالب في أغلب الأحيان مطبّقا لتلك المعتقدات والأحكام في سلوكه، ولكنه

(١) محمد الطاهر بن عاشور، **أليس الصبح بقريب – التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية** (القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٦)، ص١٥٣.

(٢) مرتضى مطهري، **الرؤية الكونية التوحيدية** (طهران: فجر الإسلام، ١٤٠٣ هـ)، ص٣١.

(٣) ورد تعريف الفكر عند الجرجاني بأنه: «ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول». علي بن محمد علي الجرجاني، **التعريفات**، تحقيق: إبراهيم الأبياري (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٥ هـ)، رقم ١١٠١، ص٢١٧.

(٤) محمد أبوبكر المصلح، «مقاصد الخلق الخمسة وجوهر التربية الأصيل: دراسة في ضوء القرآن الكريم»، **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية**

في كثير من الأحيان إن لم يكن في أغلبها يعيش حالة من القلق المعرفي بسبب فقدانه لرابط شامل تترابط به تلك المعلومات الكثيرة التي تلقّاها، ولميزان يزنها بها لتحلّ في ذهنه متساوقة منسجمة، ويندرج على سبيل المثال الجزئي منها في الكلّي، ويرتفع التناقض في المسألة المعيّنة لاختلاف الجهة التي تتعلق بها الآراء فيها، أو لاختلاف الفتاوى باختلاف الأزمنة والأحوال، وتنسجم النظرية العلمية مع الحكم الشرعي.

إزاء هذا الوضع الذي يكون عليه الطالب المسلم في أيّ اختصاص من اختصاصاته العلمية، فإنّه يكون في حاجة إلى علم يساعده على الربط بين هذه العلوم التي تلقّاها في تفاصيلها وجزئياتها، وفي اختلافاتها وتناقضاتها، كما يساعده على أن تكون منسجمة فيما بينها ومنسجمة مع إيمانه الكلّي بمعتقداته الدينية، وذلك بأن يكون هذا العلم محضنا تصبّ فيه كلّ العلوم التي يتلقّاها فتستوي على تنوّعها واختلافها على مقاييس ذلك العلم وقواعده، ويكون شبيها بعلم المنطق الذي يكون محضنا لكلّ العلوم والمعارف وميزانا توزن به في نسبتها من بعضها وفي نسبتها من الخطأ والصواب، وهذه المهمّة التي طبيعتها التوعية المعرفية هي التي يقوم بها مقرّر الثقافة الإسلامية.

ثانيا: أهداف مقرّر الثقافة الإسلامية

يتبيّن ممّا سبق أنّ مقرّر الثقافة الإسلامية - محلّ البحث - لا يهدف إلى تبليغ كمّ من المعلومات للطالب بقدر ما يهدف إلى تكوينه على وعي معرفي يحتضن سائر المعارف والعلوم الأخرى، ويظهر ذلك جليًا من خلال الأهداف والمخرجات التي يعتني بوضعها مدرسو المقرر في الجامعات، فمثلا يظهر في توصيف مقرر الثقافة الإسلامية في جامعة قطر أول هدف للمقرر وهو: (تمكين الطالب من رسم خارطة ذهنية تركيبية واضحة لنظام الإسلام الشامل وفلسفته ومنظومة قيمه الكبرى ومقاصده الكلية)، وهدف آخر مفاده: (تمكين الطالب من تطوير دور ثقافي رسالي له في العصر في ضوء وعيه بالقيم والمقاصد الكلية للإسلام ووعيه بالعصر)، ومثل ذلك في مخرجات المقرر، من قبيل المخرج الخامس: (عن وعيه بواقع الأمة الإسلامية والتحديات التي تواجهها داخليًا وخارجيًا. أو المخرج الثامن: (أدوات منهجية لمناقشة الشبهات التي تثار حول الثقافة الإسلامية)[1].

فهو مقرّر ذو صبغة منهجية يتّجه بها إلى التكوين الفكري أكثر من أن يكون ذا صبغة تعليمية يتّجه بها إلى التحصيل العلمي لتفاصيل القيم والأحكام، وهو ما كان مناط حكمة في إطلاق اسم الثقافة عليه كما أشرنا إليه آنفا، إذ الثقافة من ضمن مفاهيمها منهجية التفكير بالإضافة إلى منهجية السلوك. فهي: «معرفة عملية مكتسبة تنطوي على جانب معياري مستمد من شريعة الإسلام ومؤسس على عقيدته وتتجلى في سلوك الإنسان الواعي في تعامله في الحياة الاجتماعية مع الوجود (أو مع الخالق والمخلوقات)... وليست مهمة الثقافة الإسلامية تقديم الأحكام العملية... فذلك اختصاص الشريعة الإسلامية»[2].

بجامعة قطر، مج٣٨، ع٢ (١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م)، ص٢٠٠.

(١) من توصيف مقرر الثقافة الإسلامية (خريف ٢٠٢١)، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، بجامعة قطر، ص٥-٦.

(٢) عزمي طه، وآخرون، **الثقافة الإسلامية** (عمان: جامعة القدس المفتوحة، ط٤، ٢٠٠٨)، ص٢٧.

إنّ الهدف الأعلى من هذا المقرّر هو أن يتكوّن لدى الطالب ملَكة وعي يتجه بها إلى وزن ما يتلقاه من علوم وما يرده من أفكار وما يواجهه من مواقف وأحداث.

وفي نطاق هذا الهدف العامّ لهذا المقرّر في الوضع العلمي للطالب بصفة عامّة فإنه مقرّر يكون له فيه بصفة خاصّة عون في مجمل دراسته لسائر العلوم، وذلك بما يحقّق له من ملكة ثقافيّة إسلامية ينـزّل فيها سائر العلوم والمعارف التي يتلقّاها، فتساعده على سداد الفهم من جهة وعلى ترشيده من جهة أخرى، وذلك سواء بالنّسبة إلى العلوم عامّة أو بالنّسبة إلى العلوم الإسلامية خاصّة. وقد نبَّه علماء الإسلام ومصنفو العلوم إلى مبادئ الرابطة بين مختلف التخصصات العلمية، فعبروا عنها بوحدة العلوم تمهيدا لمعرفة غايتها الحقيقية. فـ«ابن الأكفاني» يشير في مستهل موسوعته المصغرة في العلوم إلى ذلك الغرض التربوي التعليمي، فقال في مقدمة كتابه: «... فإن بنا حاجة إلى تكميل نفوسنا البشرية؛ في قواها النظرية والعملية، وإذا كان ذلك هو الوسيلة إلى السعادة الأبدية»[1]، وهو الغرض ذاته الذي دفع «الغزالي» إلى تصنيف العلوم إلى علوم محمودة ومذمومة؛ لأن العلم الحقيقي هو العلم الذي ينقل الناس من حد الفوضى والاضطراب والهمجية إلى طور السعادة الإنسانية؛ تلك السعادة التي تتحقق بالقرب من الله[2]. ولعل من اللازم التأكيد عليه بصدد فلسفة التوجيه الديني للعلوم؛ هو إنتاجها لطريق التربية والتعليم، فلم يكن تصنيف تلك العلوم مجرد ترتيب وتقسيم للمعرفة الإنسانية بقدر ما هدفت تلك التصانيف إلى التمكين من الدين، سواء على المستوى النظري المبني على الفهم، أو على مستوى العمل بمقتضيات الدين وهو السلوك وتمثل القيم الإيجابية.

أمّا بالنّسبة إلى العلوم والمعارف العامّة، فإنّ الثّقافة الإسلامية التي يتحقّق بها القارئ من خلال هذا المقرّر من شأنها أن تكون له معيارا يفهم به ما يقدّم له فيها من معارف وقوانين ونظريات وفق مقتضيات القواعد العقدية والأحكام الشرعية، فيكون على وعي بما كان منها موافقا لها أو مخالفا، فتتدعّم بذلك شخصيته الثقافية الإسلامية فكرا وسلوكا بما يستفيد من الموافق ويحذر من المخالف، وذلك فيما يتعلّق خاصّة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وهي مخلوطة بكثير ممّا لا يتوافق مع التعاليم الإسلامية لنشأتها في بيئة ثقافية غربية ذات جذور دينيّة وفلسفية مخالفة للدّين الإسلامي في عقيدته وشريعته. فالوضعية انتهت إلى رفضها للدين...باعتبار الأسلوب الديني أسلوبا متجاوزا، وأصبح نموذج العلوم الطبيعية سلطة مرجعية في توجيه أسسها المنهجية...كما أضحت العلمية بمعنى خاص جدا تتحقق فقط وفقا للمعطيات التجريبية، وهي بذلك تجرد المعطيات والبيانات التي يقدمها الوحي في المجال الاجتماعي من كل طابع علمي[3].

وأمّا فيما يتعلّق بالعلوم الإسلامية فإنّ المفاهيم الكلّية والأسس العامّة للثّقافة الإسلامية من شأنها أن تكون أرضية صالحة تمكّن من تيسير الفهم للمفردات التفصيليّة لتلك العلوم، كما تمكّن من تسديد ذلك الفهم وترشيده؛ وذلك لأنّ

(١) ابن الأكفاني محمد بن ابراهيم ساعد الأنصاري، **إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد في أنواع العلوم**، تحقيق عبد المنعم محمد عمر (بيروت: دار الفكر العربي، [د.ط.ت])، ص٩١.

(٢) ينظر: أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين** (بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥)، ص٢٠.

(٣) محمد أمزيان، **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية** (فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩١)، ط١، ١٥٩-١٦٠.

الجزئيّ الفرعيّ من العلوم والمعارف إذا ما نُزّل عند مدارسته في إطار من المفاهيم الكلّية الشّاملة، فإنّ أذهان الدّارسين تجد في استيعابه يسرا بما قد تهيّأت به من تشبّعها بالمفاهيم الكلّية التي تندرج فيها تلك الفروع الجزئيّة، كما أنّها تجد القدرة على فهمه الفهم السّديد بما يكون لتلك المفاهيم الكلّيّة من دور في ترتيب الفروع وتوضيح العلاقات بينها.

وهكذا يبدو على سبيل المثال كيف أنّ الكثير من تفاصيل العلوم الإسلامية يسهل فهمه ويرشد إذا ما نُزّل في إطار ثقافي يكون قد تلقّاه الطّالب من استيعاب الخصائص العامّة والأسس الكلّيّة للدّين الإسلامي، وكيف أنّ الكثير من تفاصيل علوم التفسير لا يتأتّى فهمها الفهم الصّحيح إلاّ إذا كان للدّارس وعي ثقافيّ بخصائص الوحي عامّة، وخصائص القرآن الكريم ومقاصده العامّة وطرقه في البيان بصفة خاصّة. فالدين يسنده مبدأ التكامل في التصور الإسلامي، وصورة ذلك التكامل «تتحدد في معنيين وجب التفريق بينهما: أولهما الاتساق؛ والمقصود به أن أحكام الدين مترابطة فيما بينها ومتماسكة في منطقها، وثانيها: الاتساع؛ والمقصود به أن أحكام الدين تتعلق بأفعال الإنسان كلها وبكل الوقائع التي لها صلة بهذه الأفعال نهوضا بتعبّده»[(١)]، والإيمان الديني وما يتفرع عنه كان ينبوعا لحضارتنا أو حضاراتنا المتتابعة مع أجنحتها الثقافية[(٢)]. وبذلك يبدو أنّ هذا المقرّر ذو طبيعة منهجية في أهدافه يخدم بها سائر العلوم والمعارف الأخرى.

ثالثا ـ مفردات مقرّر الثقافة الإسلامية وامتحانه

إنّ مفردات كلّ مقرّر تتحدّد بحسب الأهداف المرسومة له، وإذ كان مقرّر الثقافة الإسلامية ذا طبيعة منهجية تثقيفية فإنّ المفردات المدرجة ضمنه ينبغي أن تكون منسجمة مع هذا الهدف، وذلك بأن تحدّد لها المواصفات العامّة التي ينبغي أن تُبنى عليها، ثم تحدّد المفردات على أساس تلك المواصفات.

١- المواصفات العامّة لمفردات المقرّر

ينبغي تخيّر المفردات التي تدرج ضمن هذا المقرّر بعناية تامّة؛ بحيث تكون مؤدّية للهدف منه، ومما يرشّد ذلك الاختيار الوقوف على جملة من المواصفات العامّة التي على أساسها يتمّ الاختيار. ومن أهمّ تلك المواصفات ما يلي:

أ- **التأصيل في النصوص المؤسّسة قرآنا وسنّة**: فالانطلاق في هذه المفردات ينبغي أن يكون من هذه النصوص ضمانا للتأصيل، ثم يقع التحليل والمناقشة والاقتباس من اجتهادات المجتهدين. وفي هذا التأصيل فوائد كثيرة للطالب، منها ربط الطالب بنصوص الوحي قرآنا وسنّة ربطا مباشرا؛ لتتكوّن لديه ثقافة تأسيسية يصبح بها عائدا إلى هذين الأصلين فيما يعرض له من المفاهيم والقضايا، بدل أن ينحصر ارتباطه في أقوال الشراح والمجتهدين التي لا محيص من الارتباط بها، ولكن من أجل فهم القرآن والسنّة لا من أجل أن تؤخذ منها المفاهيم الدينية في معزل عن الأصل، كما هو واقع في الكثير من أنظمة التعليم.

ومنها ترشيد الفهم في القضايا الكلّية الأساسية بأخذ مضامينها من معينها الأول الصافي، بدل أن تؤخذ بالوسائط

(١) طه عبد الرحمان، **روح الدين - من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية** (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ط٣، ٢٠١٣م)، ص٧١.
(٢) زكي نجيب محمود، **عربي بين ثقافتين** (القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م)، ص٤١٣.

من أفهام الناظرين التي قد تداخلها الأخطاء بفعل التعصّب أو القصور أو التحريف. وإذا كان لا بدّ منهجيا في سبيل فهم القرآن والحديث من الرجوع إلى أفهام السابقين، فينبغي أن يقع ذلك في ثقافة الطلاّب على أنّه رجوع من باب الواجب المنهجي للاستعانة على الفهم لا من باب الواجب الديني على سبيل الإلزام، وبذلك تتكوّن لدى الطلاب صلة مباشرة بنصوص الوحي فيتخذون منها موازين لأفهام الناس تكون بها حاكمة عليها لا محكومة بها، وقد تنفتح لبعضهم بهذه الصلة المباشرة آفاق من الريادة في فهم القرآن والحديث لا تنفتح للصلة بهما عن طريق الوسائط، ومن الأمثلة التدريسية على ذلك: الإنسانية كخاصية من خصائص الإسلام والتي يجري طرحها وفق مقاربات متعددة (تاريخية حضارية، كونية طبيعية، دينية إسلامية) لا تنفك عن قيمة أساسية في دين الإسلام وهي قيمة الرحمة؛ التي وردت في القرآن الكريم مقترنة بالرسالة المحمدية ممتدة الوظيفة إلى خلق الله أجمعين كما في قوله تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧﴾ [الأنبياء: ١٠٧]، وعلى هذا التوجيه القرآني يستلهم المدرّس معنى الإنسانية المرتبط بالرحمة، ويسلك في تبليغه للطلاب مسالك التأصيل.

ب- **الكلّية والعموم**: وذلك بأن تكون هذه المفردات مقتصرة في معظمها على الأقلّ على القضايا ذات الطابع الكلّي العامّ، دون التطرّق إلا بما تقتضيه الحاجة إلى التفاصيل والجزئيات سواء تعلّق الأمر بالمعتقدات أو بالأحكام العملية؛ وذلك لأنّ الدين بمقتضى مبدأ الشمولية الذي بني عليه يدخل ضمن مضامينه ما لا يحصى من التفاصيل في جميع مجالات الحياة وخاصّة في أحكام العبادات والمعاملات، وهي تفاصيل لو تركت مرسلة فإنها تتداخل فيما بينها، وقد تدخل على الذهن اضطرابا في الفهم باعتبار أنّ بعضها قد يبدو كما قرّرتها الاجتهادات معارضا لبعض أو مناقضا له؛ ولذلك فإنه لا بدّ لها من ميزان تستقرّ به في الأذهان متساوقة متكاملة.

وهذا الميزان لا يكون إلاّ تلك القضايا الكلية التي ورد بها القرآن والحديث، والتي تكون حاكمة على كلّ الجزئيات والتفاصيل فترتدّ هي إليها لتنضوي تحت حكمها، وبهذا الانضواء يزول كثير مما قد يبدو غموضا أو تضاربا. وعلى سبيل المثال لقد جاءت في القرآن الكريم أحكام كثيرة تتعلّق بالتعامل مع الآخرين من غير المسلمين، فمن أمر بقتال الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ﴿قَٰتِلُواْ ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَلَا بِٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ﴾ [التوبة: ٢٩]، إلى أمر بالوفاء بالعهود معهم ﴿فَأَتِمُّوٓاْ إِلَيۡهِمۡ عَهۡدَهُمۡ إِلَىٰ مُدَّتِهِمۡۚ﴾ [التوبة: ٤]، إلى تجويز الزواج من نسائهم إذا كانوا من أهل الكتاب ﴿وَٱلۡمُحۡصَنَٰتُ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ مِن قَبۡلِكُمۡ﴾ [المائدة: ٥]. إنّ هذه التفاصيل التي قد تبدو متعارضة يجمعها مبدأ كلّي به يزول ما بدا من تعارض، وهو ما جاء في قوله تعالى: ﴿لَّا يَنۡهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمۡ يُقَٰتِلُوكُمۡ فِي ٱلدِّينِ وَلَمۡ يُخۡرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمۡ أَن تَبَرُّوهُمۡ وَتُقۡسِطُوٓاْ إِلَيۡهِمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ ٨ إِنَّمَا يَنۡهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ قَٰتَلُوكُمۡ فِي ٱلدِّينِ وَأَخۡرَجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمۡ وَظَٰهَرُواْ عَلَىٰٓ إِخۡرَاجِكُمۡ أَن تَوَلَّوۡهُمۡۚ وَمَن يَتَوَلَّهُمۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ٩﴾ [الممتحنة: ٨-٩]، فالمبدأ الكلّي الجامع للتفاصيل في هذه المسألة والحاكم عليها هو معاملة المسالمين المعاملة بالسلم وبالبرّ والقسط، ومعاملة الظالمين المعتدين بالردّ والغلظة.

ج- **القطعية**: وذلك بأن تكون هذه المفردات من قطعيات الدين التي لا يكون عليها اختلاف سواء قطعية الثبوت

بالنسبة إلى الأحاديث أو قطعية الدلالة بالنسبة إلى الوحيين، ولا يدرج الظنّي إلا بالمقدار الذي تدعو إليه الحاجة؛ وذلك لأنّ الظنّي لا يكون في الغالب الأعمّ إلا جزئيًا، يتناول بعض التفاصيل في الأحكام التي يمكن بحكم الظنّية أن يتغيّر الفهم فيها من وجه من الوجوه المحتملة إلى وجه آخر بحسب ما تتحقّق به المصلحة تبعا لتغيّر الزمان والمكان والأحوال، وهذه التفاصيل الجزئية المندرجة تحت الظنّي لا تتناسب مع الهدف من هذا المقرّر كما بيّناه آنفا متّجها بالدرجة الأولى إلى تكوين الوعي لا إلى تحصيل مفردات العلم.

وحينما تكون المفردات المدرجة ضمن هذا المقرّر قطعية كلّها أو معظمها؛ فإنّ من شأنها أن تكوّن في ذهن الطالب قاعدة معرفية ثابتة من التعاليم الدينية تكون هي المحور الذي تدور عليه سائر المعارف الدينية، والميزان الذي توزن به، وتكون كلّ تفاصيل الأحكام والمتأتّي منها بالأخصّ من النصوص الظنية راجعة إليه، وهي تمثّل بذلك المرجع الذي يُرجع إليه في تصحيح الأفهام والاستنتاجات والاجتهادات. إنّ هذه القطعية في مفردات مقرّر الثقافة الإسلامية كفيلة بأن تجعلها تقوم بدور الحاكم على ما يتلقّاه الطالب من معلومات تفصيلية سواء في مجال العلوم الشرعية أو في مجال العلوم العامّة، ذلك أن «منهج الإسلام في ارتكازه على الحقائق اليقينية الهادية يربط الحقائق المفردة في الكون والحياة ربطا يصلها بأجل حقيقة وأكبرها وهي العقيدة...ومفاهيم الإسلام منبثقة عن عقيدة ربانية شاملة لا ترتكز إلا على الحقائق الجلية الثابتة، ولا تقوم إلا على اليقين الجازم»[(١)]. إن من شأن طرح مفردات العقيدة في المقرر-كمثال- أن تسهم في تحقيق الهدف من هذا المقرّر. وقد وعى مؤسس المقرر ذلك حين قال: «...على أننا نرى أن يكون عرض العقيدة الإسلامية بادئ ذي بدء على معالمها الكبرى وأسسها...ونرى أن نتجنب ما يسبب فتنة عقول أهل العصر من الأمور المختلف عليها بعدم ثبوت النص الدال عليها ثبوتا قاطعا، أو لعدم دلالة النص الثابت دلالة قطعية عليها»[(٢)].

د- **المعيارية**: وذلك بأن يؤخذ في مفردات هذا المقرر بعين الاعتبار أن تكون أصولا تقاس عليها الحصيلة المعرفية التي تحصل للطالب في سائر المقررات الأخرى من أجل فهمها الفهم الصحيح أو من أجل نقدها لتبيّن نسبتها من المقتضيات الدينية موافقة أو مخالفة، وبهذه الصفة في مفردات هذا المقرّر تحصل للطالب مقاييس يتمكّن بها من مقايسة ما يتلقّاه من المعلومات وما يعترضه من الأحداث والمواقف إلى الهدي الديني بصفة عامّة، فيتبيّن له ما هو منها موافق لذلك الهدي وما هو مخالف له، سواء منها ما تعلّق بالآراء والاجتهادات في صلب العلوم الإسلامية أو ما تعلّق بالمعارف العامّة، وهذا الوعي لا يحصل إلاّ بنوع معيّن من المفردات يتحقّق فيها معنى من المعيارية.

فإذا أدرج على سبيل المثال ضمن هذه المفردات مسألة الشمول كخاصّية من خصائص الدين الإسلامي على معنى أنّ كلّ تصرّف إنساني في أيّ مجال من مجالات الحياة له في الدين حكم أمرا أو نهيا أو جوازا، بناء على قاعدة أن ما يقع من فعل إنساني أو حركة كونية يقع تحت علة واحدة وقانون واحد. فكل ما يقع في الكون من كائنات وظواهر وتصاريف إنما

(١) عمر عودة الخطيب، **لمحات في الثقافة الإسلامية** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م)، ص٥٣-٥٤.

(٢) محمد المبارك، **نظام الإسلام (العقيدة والعبادة)** (دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر، ط٢، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)، ص٦.

هي راجعة إلى نواميس موحدة، ترجع الكثرة فيها إلى وحدة السبب في شكل هرمي ينتهي إلى السبب الأول الواحد[1]. فإنّ هذا المعنى إذا استقرّ في ذهن الطالب يصبح له مقياسا يعرض عليه كلّ الاجتهادات والتصرّفات فيتبيّن ما كان منها مندرجا ضمن هذا الشمول أو خارجا عنه، وكذلك الأمر إذا ما أدرج ضمن هذا المقرّر أنّ القرآن الكريم منه ما هو قطعي في الدلالة ومنه ما هو ظنّي، فإنّ الطالب يصبح بهذه المفردة العلمية متصدّيا لتلك المحاولات التفسيرية للقرآن الكريم التي تجعل آياته على الإطلاق قابلة لتعدّد المعنى، فلا يكون منه شيء من المعاني متّصفا بالقطعية والثبات مع ما يؤول إليه ذلك من إهدار للدين كلّه. فالكفارات والحدود والمواريث والمقادير والخلق والبعث والتوحيد... وغيرها مما ورد في القرآن الكريم لما يستوعبها الطالب بأنها قطعية الدلالة لا يجوز له بأي حال تأويلها ولا أن يقبل بتأويلها، أما ما يحمل أكثر من تفسير فهي فقط ما يتعلق بتعدد المعنى مثل «الصعيد الطيب» في التيمم، و«القرء» في تربص المطلقات الذي تعددت آراء الفقهاء فيه.

هـ- التركيز: ونعني بذلك الوعي بمعادلة الكم والكيف، وتجنب العموميات، بما لا يمكن معه تشتيت ذهن الطالب، مع تدقيق العبارات وتبسيط المعاني بما يخدم غرض المقرر وفلسفته «... والسبيل الأوحد إلى التخلص من العموميات الطاغية على التعليم الجامعي وشتات انتباه الطلبة، هو التركيز على محاور مثل أهم مسائل العلم وأمهات مصادره وأصوله من حيث إن التركيز إقلال في الكم وإكثار في الكيف»[2].

٢- مفردات المقرّر

على ضوء تحديد الهدف من هذا المقرّر، وعلى أساس المواصفات التي حدّدناها آنفا يمكن تخيّر جملة من المفردات نذكر تاليًا نماذج منها:

- **الدين وحاجة الإنسانية إليه:**

مفهوم الدين وحاجة الإنسان النفسية والاجتماعية إليه، وشهادة التاريخ الإنساني على ذلك.

- **الدين الإسلامي بين الأديان والفلسفات:**

ما هو مشترك في الموضوع بين الأديان عموما وبين المذاهب الفلسفية وما هو مختلف، وما هو مشترك بين الأديان السماوية والأديان الوضعية وما هو مختلف، وما هو مشترك بين الدين الإسلامي والأديان السماوية وما هو مختلف بينها.

- **مصادر الدين (القرآن والسنة):**

القرآن والحديث والخصائص المشتركة بينهما باعتبارهما مصدر الدين، والخصائص التي ينفرد بها كلّ منهما، وكيفية

(١) النجار، **فقه التحضر الإسلامي**، مرجع سابق، ص٦٦.

(٢) عباسي مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية، دراسة إبستيمولوجية للمعرفة التربوية** (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩)، ص٢٢٩.

التعامل معهما بذلك الاعتبار.

• **خصائص الدين الإسلامي:**

يختصّ الإسلام بجملة من الخصائص من أهمّها: العموم في مخاطبة جميع الناس ومبررات ذلك، والشمول لجميع أوجه الحياة بين الكلي والتفصيلي، والواقعية في مراعاة أحوال الإنسان والظروف الواقعية التي يعيش فيها، والتوازن في أحكام الدين بين مكوّنات الإنسان من جسم وروح، ومكوّنات المجتمع من فرد وجماعة ومن حاكم ومحكوم، ومكوّنات المجتمع البشري من شعوب وقبائل.

•**مقاصد الدين:**

الدين مقصده العام تحقيق مصلحة الإنسان، وما من حكم من أحكامه إلا وقد شرع لتحقيق مقصد ينتهي إلى تحقيق هذه المصلحة، والعلم بهذه المقاصد من شأنه أن يرشّد فهم الأحكام وتنزيلها.

• **الثابت والمتغيّر في الدين:**

من أحكام الدين ما هو ثابت على مرّ الزمان وهو ما جاءت به قطعيات النصوص، ومنه ما هو قابل للتغيّر بتغيّر الأحوال والظروف التي تحفّ بحياة الإنسان تحقيقا للمصلحة، وهو ما تضمّنته ظنّيات النصوص.

• **الدين تصديق وتنزيل:**

أحكام الدين يتحمّلها الإنسان على أوجه ثلاثة: فهم لها من مصادرها، وإيمان بأنها حقّ من عند الله، وتنزيل لها في واقع الحياة، ولكلّ وجه من هذه الوجوه قواعد وضوابط.

• **أصول الإيمان:**

الإيمان هو أساس الدين، ولا يتمّ إلا بالتصديق بكلّ ما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلّم من قطعيات الأحكام سواء كانت متعلّقة بالغيب أو بالأعمال في عالم الشهادة، وجحود أيّ من هذه القطعيات يؤدّي إلى نقض الإيمان.

• **الكون والإنسان في الإسلام:**

للإسلام تصوّر للإنسان على أنه كائن مكرّم في ذاته بقطع النظر عن العوارض الطارئة عليه، معصوم دمه وماله وعرضه، وقد زوّد بعقل مميّز وإرادة حرّة وحُمّل مسؤولية عمارة الأرض والخلافة فيها، وسيحاسب عليها في اليوم الآخر. وله تصوّر للكون على أنّه خلق مسخّرا للإنسان فهو صديق له ينبغي التعامل معه في استثمار خيراته بالرفق.

• **النظم الإسلامية:**

دين الإسلام يتعدى علاقة الإنسان بربه إلى الجوانب العملية، من تنظيم شؤون الحياة، وأمور الكسب والمال، ووضع أسس المجتمع وقواعده التي تعتمد عليها مختلف أنواع النشاط الإنساني الفكري والاجتماعي، مع صور التشكيل

الاجتماعي بكل تنظيماته السياسية والاقتصادية والمالية والعسكرية والقضائية وغيرها[1].

- **العلاقات الإنسانية:**

يبني الإسلام العلاقات بين الناس شعوبا وقبائل ودولا وأمما على أساس السلم والتعاون، ويحرّم الظلم والعدوان، ويضبط قواعد ردّهما عند الوقوع، ويلزم بتقديم ما فيه الخير المعنوي والمادّي للناس أجمعين، ومن ثمّ ألزم الأمّة الإسلامية على أن تكون شاهدة على الناس.

٣- امتحان مقرر الثقافة الإسلامية

خصوصية مقرر الثقافة الإسلامية تفرض على المدرس الاشتغال بتأصيل كل المعارف التي يتلقاها الطالب في المقرر، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اصطحاب الطالب إلى معنى الحقائق الدينية بمعزل عن الرقابة الصارمة التي قد تؤدي إلى ضمور الوجدان الديني لديه، فينشأ على التلقي بإرباك الامتحان وإعادة ما تلقاه في الإجابات على الأسئلة من غير أن يعيش ذلك الوعي والاستبصار بالمعنى الذي يأمله المقرر.

إن العناية بمضمون امتحان مقرر الثقافة الإسلامية لا ينفصل عن العناية بمفرداته وبمخرجاته، وبقدر مناسبة أسئلة الامتحان لفلسفة المقرر ومأموله بقدر نجاح العملية التعليمية، فلا يصح أن تركز الأسئلة على المراكمة الكمية التي تبادر إلى أسئلة: اذكر، وعرّف، واستعرض، وعدّد...، وإنما يتجه الاستفسار إلى الملَكة التي حصلت للطالب أثناء متابعته للمقرر بالفهم والاستنتاج وإعادة ترتيب الأفكار وتصحيح المواقف من القضايا المتعددة واستيعاب التحديات ومقارنة سياقاتها المختلفة... إلخ.

وليس خافيا عن ذوي الأفهام من أن الطالب الذي تلقى من أجل الاسترجاع في الامتحان فإنه لا يلبث أن يضيع ما تلقاه، لارتباطه بسياق ظرفي، فكيف إذا ارتبط لديه بدرس الثقافة الإسلامية، وهو بناء للذات في صورها الإيمانية والنفسية والخلقية، وبناء للمجتمع في صوره الإنسانية والاقتصادية والسياسية، وبناء للكون في صور التفاعلية الإيجابية.

ولسنا نعيب الاتجاه الذي يبحث عند الطالب عما حفظه فهو أحد المسالك التعليمية، لكن خصوصية مقرر الثقافة الإسلامية تقتضي شحذ قدرات الطالب التحليلية وتفتيق مكامنه الذهنية وإذكاء عناصر الإبداع فيه وهي نفسها الوسائل التي مع قياس المفردات التي طرحناها للمقرر، فلا يمكن أن نواجه قضية الثابت والمتغير في الدين بمنهجية تلقينية دون أن يصحبها عمق التحليل وذكاء الاستنتاج، ولا يمكن تثبيت معاني الإنسانية في الإسلامي من غير أن يُقارن الطالب بين أصول الإسلام وتراثه الإنساني وبين الممارسات غير الإنسانية التي يشهدها عالم اليوم في كثير من أحداثه، ومن غير المعقول أن نطرح خصائص الدين الإسلامي أو حاجة البشرية إلى الدين من غير قياس لكفاءة الاستنباط لدى الطالب. وقد يكون مبنى أحد الأسئلة في موضوع خصائص الإسلام كالآتي: بيِّن لماذا جاء الإسلام عاما للإنسانية وجاء كل دين قبله خاصا بأمة معينة؟ وهو سؤال يفتق ذهن الطالب لاستدعاء ملكاته في التحليل والاستنباط.

(١) عبد الكريم عثمان، **معالم الثقافة الإسلامية** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١٦، ١٤١٣ هـ، ١٩٩٢م)، ص١٦٥.

أو يمكن طرح سؤال في موضوع مقاصد الدين؛ من قبيل تبيان: لماذا جاءت أحكام الأسرة في القرآن الكريم على قدر كبير من التفصيل وجاءت أحكام السياسة والحكم على وجه الإجمال والكلية؟ وهو طرح بلا شك يستدعي قدرات الطالب في المقارنة والاستنتاج والتحليل.

إن الدور الذي يقوم به أستاذ مقرر الثقافة الإسلامية في بلوغ أهدافه المسطّرة لا يتوقف على طرح المقرر بكفاءة التدريس؛ بل إن كفاءة قياس التعلم واختبار المخرجات من الأولويات الطارئة، فبدونها لن نستطيع الحكم على نجاعة ما نطرحه ولا تقدير أوجه الضرورة لمفرداتها، وكل تقدير خاطئ سيودي لا محالة إلى فساد في التعليم وخسارة للجهود وضياع للأوقات.

رابعا ـ منهجية إنجاز الأهداف

بالنظر إلى الهدف من مقرّر الثقافة الإسلامية، وهو كما ذكرنا هدف تثقيف بالأساس لا هدف تحصيل معلومات، فإنّ المنهجية التي يقدّم بها هذا المقرّر للطلاّب ينبغي أن تكون منهجية محقّقة للهدف منه متساوقة مع طبيعة المفردات المندرجة ضمنه، فإذا كان الهدف هو تكوين الطالب على ملكة ترشّد فهمه للدين وموقفه من الآراء والأحداث الواردة عليه فإنّ الطريقة التي يتلقّى بها مفردات هذا المقرّر لا تصلح أن تكون طريقة التلقين التي تنتهي إلى مجرّد الاستيعاب والحفظ لما يلقيها الأستاذ أو لما هو مسطور في الكتاب المقرّر، والطريقة الناجعة إنما هي الطريقة التي يبذل فيها الطالب نفسه جهدا في التعلّم والاستيعاب، ويمكن أن يتمّ ذلك بجملة من الطرق من بينها:

١- التعلّم الحواري

منهج الحوار في التعلّم منهج مهمّ في العملية التعليمية بصفة عامّة، وهو بالغ الأهمّية في هذا المقرّر الذي نحن بصدده؛ وذلك لأنّ هذا المقرّر هدفه الأساسي تكوين ملكة الفهم والتمييز كما أسلفنا، ومنهجية الحوار كفيلة بذلك، لأن الحوار كما جاء في لسان العرب هو مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، وهم يتحاورون أي يتراجعون الكلام[١]، وقال الراغب الأصبهاني: «المحاورة والحوار المرادّة في الكلام»[٢] فهي إذن مادّة تدلّ على تبادل الكلام بين طرفين أو أكثر، والمقصود بالمنهج الحواري في التعليم أن تقوم العملية التعليمية على مبدأ التداول الذي تجعل للمتعلم دورا بارزا في تلقي المعارف بطرق السؤال والاستقصاء والاستنتاج، فهو الطرف الأساسي في صناعة المعرفة التي ترد وعاءه الذهني بجهده وسعيه «، ويقابل المنهج الحواري في التعليم المنهج التلقيني الذي يكون فيه المتعلّم مكتفيا بدور القبول لما يلقى إليه من المعلومات، ويكون المعلّم هو الفاعل الوحيد في انتقال المعلومة منه إلى المتعلّم، فتنتفي في هذه الحالة المشاركة بين الطرفين في نقل المعرفة من مصدرها إلى مستقرّها في أذهان المتعلمين، وتكون العملية التعليمية متجهة في اتجاه واحد هو الاتجاه من المعلم الناقل إلى المتعلم القابل لما ينقل إليه»[٣].

(١) ابن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر [د.ت])، مادّة: حور، ج٤، ص٢١٧.
(٢) الراغب الأصبهاني، **مفردات ألفاظ القرآن** (بيروت: الدار الشامية، ١٩٩٢)، ص٢٦٢.
(٣) عبد المجيد النجار، «تكوين الملكة في التعليم الشرعي»، **مجلة الأمة الوسط**، تونس، ع٨ (٢٠١٦)، ص١٥٢.

هذا المنهج الحواري في التعليم من شأنه تربية العقل على اليقظة، وتمرينه على عملية النقد بتمحيص الأفكار المقابلة، كما يمكّن العقل من اكتساب قدرة الاستدلال للدفاع عن الرأي، مع تهيئة ظروف التحرر من كل موجّه خارجي «والانطلاق للتعامل مع ما تقتضيه المعطيات الموضوعية في محلّ الحوار، وكل ذلك ينتهي إلى أن يكتسب العقل في مسيرة التفكير ملكات من الاستعداد للتعلّم يكون بها قادرا على المضي في البحث عن الحقيقة بما يبلّغه إلى درجة الريادة والابتكار، وذلك بدل أن يبقى في حال التلقين مقتصرا على الحفظ لما يُلقى إليه، والتقليد لما يُلقَّنه من قِبل المعلمين لما عهده وتربى عليه من الانتظار لما يُعطى من المعلومات دون تحفّز للمشاركة، ولا سعي للتحصيل»[1]، وفي الجملة فإنّ التعليم الحواري بهذه الخصائص المنهجية يتناسب مع الغاية المرسومة لمقرّر الثقافة الإسلامية، وهي التيقّظ الفكري من خلال المفردات المدرجة فيه لترشيد الفهم وتمييز الأفكار صوابها من خطئها. وإنما يحصل هذا الهدف من التعلّم الحواري لاعتماد الحوار على إحدى طريقتين كلّ منهما تؤدّي إليه.

الأولى أن يكون الطالب مسؤولا فمطلوب منه الجواب، وفي هذا الجواب تحفيز للعقل أن يفكّر فيما أُلقي عليه من سؤال ليتفهّمه ويحدّد المطلوب منه، فيجول بخاطره إذن زخم من المعاني التي يمكن أن تكون جوابا مما هو مستقرّ في ذهنه من حصائل ما تعلّمه، فإذا لم يجد ما يناسب من تلك الحصيلة جعل يكدّ الذهن لاستنباط معنى من عنده لعلّه يكون جوابا مناسبا، وفي كلّ ذلك تحصل عملية من النقد والمقارنة لما حصل له من الاستحضار أو الاستنباط ليتخيّر منها ما هو مناسب للسؤال، فإذا ما حدّد المعنى الذي يكون له جوابا فإنّ عقله يشرع في صياغة ذلك الجواب بما هو لفظ منضبط على قدر المعنى، فإذا ما تعثّر في الطريق جاءه العون من المعلّم ليسدّد خطاه ويقوّم فكره.

والثانية أن يكون المتعلّم مبادرا، فتكون مبادرته سؤالا استفهاميا على معنى لم يستقرّ في عقله على وجه الاطمئنان، أو خاطرة عقلية بدت له بالاجتهاد يريد اختبارها، وفي كلّ ذلك تمرين على الريادة والابتكار والإنتاج، أو تكون مبادرته اعتراضا نقديا على ما سمع في حلقة التعلّم من أفكار أو أخبار جال فيها عقله بميزان المنطق أو بميزان الواقع فتبيّن أنّ فيها خللا يريد تصحيحه، وفي ذلك تدريب على التبيّن النقدي الذي يعرض فيه ما يقع بين يديه من المعارف ليميّز الصواب من الخطأ، وفي ذات الوقت يكون متحفّزا للاستدلال على صواب ما رآه هو، وخطأ ما كان محلاّ لنقده، فإذا ما تعثّر في هذا التبيّن صحّح له المعلّم ما تعثّر فيه فيتقبّله رجوعا للحقّ في موضوعية ونزاهة.

إنّ هذا المنهج الحواري إذا كان سديدا ولم ينقلب إلى نوع من التمييع للعملية التعليمية وضرب من الاتكالية من قبل الأستاذ فإنّه يفضي إلى بناء فكري متين يكون به العقل قابلا لأن يمضي في الفهم السديد والنقد المميّز، أما منهج التلقين فإنّه في الغالب الأعمّ لا يفضي إلا إلى الانغلاق والانكماش وأحادية النظر، وهو الأمر الذي أشكل على ابن خلدون في تأريخه للفكر التربوي عبر هذا الجانب، ووجه دعوته نحو اعتماد منهج الحوار والمناظرة: «وأيسر طرق هذه الملكة [ملكة الحذق في العلوم] فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصل مرامها»[2]،

(١) المرجع نفسه، ص١٥٤.

(٢) عبد الرحمان ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق على عبد الواحد وافي (بيروت: دار الجيل، ط١، ٢٠٠٥)، ص٣٧٠.

فالمحاورة تدريب للعقل -كما يرى ابن خلدون- على الحذق في العلوم، ومقصوده ذلك الهدف الذي يرمي إليه مقرّر الثقافة الإسلامية. وقريب من هذا أيضا ما كان يعرف في التراث الإسلامي بالمحاجاة؛ حيث يبدأ الطالب تخصصه في حقل الدراسات الفقهية مع إعداده في العلوم الأدبية ثم ينتقل إلى امتحان القدرة للدفاع عن آرائه وهو عمل شفهي تماما لا مجال للرجوع فيه إلى المكتوب كما لا يتاح الوقت لإعمال الفكر والتأمل مثلما يتاح في الكتابة[١]. ولسنا هنا نحيل إلى حقل المسائل الخلافية في الفقه أو الكلام بما لا تستوعبها طبيعة المقرر. أو أننا نقف بجمود على رصيد المنجزات التاريخية في الحضارة الإسلامية[٢]، وإنما نستنبط من هذا التوجه في التعليم ميزة التدريب على المحاورة وبنائها على أسس المناقشة التحليلية والنقدية.

٢- التعلّم الذاتي

ويقصد به مشاركة الطالب في التحصيل العلمي بجهد يبذله، والسعي في ذلك بالاعتماد على الذات من غير الاكتفاء بالتلقّي المباشر عن المدرّس، ويشير التعلم الذاتي إلى: «النشاط المعرفي الذي يؤدي بالفرد المتعلم إلى بناء وخلق وإبداع تراكيب وبنى ضمن منظومته المعرفية نتيجة تفاعله الذاتي مع الخبرات؛ حيث يتجاوز الأمر جملة المحددات الخارجية التي تسمح بنقل المعلومات والمعارف إليه إلى القدرات الداخلية الكامنة فيه، والتي تشكل أطرا تفسيرية وإدراكية تتيح له بناءها ذاتيا اعتمادا على ما يختزنه ذهنه وما يتوافر من موارد، توجهه في ذلك جملة الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، ويتأسس الأخير على استقلاليته -الفرد المتعلم- وقدرته على تحمل مسؤولية التعلم واضطلاعه بتنظيمه وتحقيقه بنفسه...»[٣]، وبهذا النوع من التعليم يصير الطالب معلّما لذاته ببذله لجهد البحث عن المعلومات المقررة في العلوم التي يتلقاها، أو عن المعارف التي تكمّل تحصيله العام، «فيكون المتعلم بهذا النمط متلقّيا من معلّمه من جهة ومنفتحا على مجال المعرفة بذاته من جهة أخرى، فهو حلقة بين دائرتين في العملية التعليمية، يلتفت في واحدة إلى المعلومة ليأخذها من معلّمه، ويلتفت في الأخرى إلى المعلومة ليأخذها بذاته من مظانها»[٤].

ومنهجية التعلّم الذاتي تناسب كثيرا مقرّر الثقافة الإسلامية والهدف المبتغى منه؛ وذلك لأنها منهجية تكوّن لدى الطالب صفة المقايسة والتمييز اعتمادًا على النفس، وهي الصفة الهامة التي هي أحد أهداف المقرّر في المجال المحدّد له من مجالات المعرفة، إذ بهذه المنهجية «سيجد الطالب نفسه يتعامل مع كمّ من المعلومات قد يكون بين مفرداتها تعارض أو تناقض أو تفاوت في القوة والضعف، وحينئذ سيكون مضطرا لأن يقابل بينها، وأن يحاكمها إلى بعضها، وأن يمحّصها بالنقد لينتهي فيها إلى رأي جامع أو مرجّح. وبالدربة المتواصلة على هذا النهج تحت إشراف الأستاذ المعلّم يكتسب العقل صفة من المقارنة النقدية كما يهدف إليه هذا المقرّر بدل أن ينشأ قانعا بما يُلقى إليه من قِبل المعلّم على أنه هو الحق

(١) جورج مقدسي، **نشأة الكليات، معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب** (القاهرة: مدارات للأبحاث والنشر، ط١، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)، ص١٩٤.
(٢) عمر بن بوذينة، «صورة التقدم في الفكر الإسلامي الحديث». **مجلة أفكار**، ماليزيا، مج٢٣، ع٢ (٢٠٢١)، ص٥٣٣.
(٣) أم هاني رحماني، «مدعيات التعليم الذاتي وفق المنحى المعرفي». **مجلة الصوتيات**، الجزائر، مج٢٠، ع١ (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م)، ص٢٧١.
(٤) النجار، «تكوين الملكة في التعليم الشرعي»، مرجع سابق، ص١٥٥.

الذي ينبغي الاقتصار عليه»[1]. ويجدر التنبيه إلى أنّ منهجية التعلّم الذاتي ينبغي أن تكون تحت إشراف جادّ من قبل الأستاذ، من خلال التكليف بالبحوث ومراجعتها وتصويبها ولا تترك عملية مرسلة دون إشراف كما يفعل الكثيرون فلا تكون لها جدوى ولا تحقّق الهدف المأمول.

خاتمة

من النتائج التي توصّل إليها البحث:

- مقرّر الثقافة الإسلامية مقرّر غاية في الأهمية في الخطّة التعليمية الجامعية سواء بالنسبة إلى عموم الطلبة أو بالنسبة إلى طلبة التخصّص في العلوم الشرعية خاصّة؛ وذلك لأنه مقرّر يهدف إلى أن يكوّن في الطالب وعيا معرفيا إسلاميا يرشّد فهمه للإسلام وأحكامه، ويمكّنه من أن يكتسب ميزانًا يقايس به ما يتلقّاه من سائر العلوم وما يتعرّض له من سائر المواقف والأحداث لتكون كلّها متساوقة مع حقائق الدين.
- وجوب تخيّر المفردات الدراسية بعناية تبعا للهدف التكويني الذي يتضمّنه في هذا المقرّر مع مراعاة أن تكون تلك المفردات تأصيلية كلّية عامّة تقلّ فيها التفاصيل والجزئيات، وتناسب التحديات المعاصرة التي يعيشها المجتمع.
- يحاط اختيار مفردات المقرر بعدد من المواصفات؛ إضافة إلى التأصيل والكلية؛ توظيف قطعيات الدين، وإكساب الطالب صفة المعيارية لتشكيل حس نقدي لديه تجاه القضايا العلمية.
- الاعتناء بامتحان المقرر لا ينفصل عن مضمون المقرر، وموازنة أسئلة الامتحان للكفاءات المطلوبة من طالب مقرر الثقافة الإسلامية ينبغي أن تضبط بمعيار منهجي رصين وهو قياس ملكة الفهم والتحليل والنقد لما يتطلبه المقرر من تلك الصفات.
- بناء المنهج التعليمي في مقرر الثقافة الإسلامية على أساس الهدف التكويني في حلقة متسقة؛ حيث ينطلق المنهج من حصر التحديات إلى تسطير الأهداف إلى مناسبة المضامين للتحديات والأهداف.
- تنمية مهارات الحوار وتطوير ملكات الحجاج والنقد والتفسير؛ تغذيان لدى طالب مقرر الثقافة الإسلامية روح المواجهة للتحديات المستقبلية التي تتعرض لها الأمة الإسلامية وهويتها، فالمنهج الحواري يكسب طالب مقرر الثقافة الإسلامية يقظة فكرية وعقلا استدلاليا متزنا.
- إشراك الطالب في صناعة المعرفة المتعلقة بالثقافة الإسلامية ضرورة يمليها فقه تطوير التعليم المعاصر، وتدريبه على التفاعل المباشر في تحصيله للمعارف يمكّنه من اكتساب صفة المقايسة والتمييز، ويحفزه على طرح آفاق تعلمية جديدة.

(١) المرجع نفسه، ص١٥٦.

المصادر والمراجع

أولًا: العربية

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد المعبود إسماعيل. «بناء الشخصية السوية في ضوء الثقافة الإسلامية». **مجلة الدراية**، مج٢، ع١٥ (٢٠١٥).

ابن الأكفاني، محمد بن ابراهيم ساعد الأنصاري. **إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد في أنواع العلوم**. تحقيق عبد المنعم محمد عمر، بيروت: دار الفكر العربي [د.ط.ت].

ابن خلدون، عبد الرحمان. **مقدمة ابن خلدون**. تحقيق على عبد الواحد وافي، بيروت: دار الجيل، ط١، ٢٠٠٥.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، [د.ط.ت].

الأصبهاني، الراغب. **مفردات ألفاظ القرآن**. بيروت: الدار الشامية، ١٩٩٢م.

آل داود، محمد بن إبراهيم. «درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة». **مجلة كلية التربية بأسيوط**، مج٣٨، ع٤ (٢٠٢٢).

أمزيان، محمد. **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**. فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩١.

بن بوذينة، عمر. «صورة التقدم في الفكر الإسلامي الحديث». **مجلة أفكار**، ماليزيا، مج٢٣، ع٢ (٢٠٢١).

بن صالح، عمر. **مقاصد الشريعة عند الإمام العز بن عبد السلام**. الأردن: دار النفائس، ط١، ٢٠٠٣

بن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)**. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٦م.

بن نبي، مالك. **مشكلة الثقافة**. دمشق: دار الفكر، ط٤، ٢٠٠٠م.

الجرجاني، علي بن محمد علي. **التعريفات**. تحقيق: إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٥هـ.

الخطيب، عمر عودة. **لمحات في الثقافة الإسلامية**. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

رحماني، أم هاني. «مدعمات التعليم الذاتي وفق المنحى المعرفي». **مجلة الصوتيات**، الجزائر، مج٢٠، ع١ (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م).

عباسي، مدني. **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية، دراسة ابستيمولوجية للمعرفة التربوية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م.

عبد الرحمان، طه. **روح الدين (من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية)**. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ط٣، ٢٠١٣م.

عبد الكريم، عثمان. **معالم الثقافة الإسلامية**. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ١٦، ١٤١٣ هـ/ ١٩٩٢م.

عزمي، طه، وآخرون. **الثقافة الإسلامية**. عمان: جامعة القدس المفتوحة، ط٤، ٢٠٠٨.

علي، مواهب جمال محمد، وعبد المجيد، ياسر بدوي. «نماذج من التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية داخليًا وخارجيًا وكيفية التصدي لها». **مجلة كلية التنمية البشرية**، ع٩، ج١ (٢٠٢٠).

الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥

الغزالي، محمد. **فقه السيرة**. القاهرة: دار الشروق [د.ط.ت].

القحطاني، يوسف علي مسفر. «إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في توعية طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالانحرافات الفكرية». **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٥، ع٢٦ (٢٠٢١).

المبارك، محمد. **نظام الإسلام (العقيدة والعبادة)**. دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر، ط٢، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م.

المصلح، محمد أبوبكر. «مقاصد الخلق الخمسة وجوهر التربية الأصيل: دراسة في ضوء القرآن الكريم». **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر**، مج٣٨، ع٢ (١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م). https://doi.org/10.29117/jcsis.2021.0273

ـــــــ. «نحو توظيف معايير الفاعلية في تطوير مقرر الثقافة الإسلامية بجامعة قطر». **مجلة كلية الشريعة في جامعة قطر**، مج٣٤، ع٢ (2016). **https://doi.org/10.29117/jcsis.2016.0153**

مطهري، مرتضى. **الرؤية الكونية التوحيدية**. طهران: دار فجر الإسلام، ١٤٠٣هـ.

مقدسي، جورج. **نشأة الكليات، معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب**. القاهرة: مدارات للأبحاث والنشر، ط١، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م.

ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي (مقدمات في المنهجية الإسلامية)**. فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١.

النجار، عبد المجيد. «تكوين الملكة في التعليم الشرعي». **مجلة الأمة الوسط**، تونس، ع٨ (٢٠١٦).

ـــــــ. **فقه التحضر الإسلامي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٩.

ثانيًا:

References:

ʿAbāsī, Madānī. *al-Nawʿiyah al-Tarbawiyah fi al-Marāḥil al-Taʿlīmiyah fī al-Bilād al-ʾIslāmiyah, Dirāsah Ibstimūlūjiyah li al-Maʿrifah al-Tarbawiyah*, (in Arabic), Alriyadh: Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī Liduwal al-Khalīj, 1989AD.

ʿAbd al-Karīm, ʿUthmān, *Maʿālim al-Thaqāfah al-ʾIslāmiya*, (in Arabic), Beirut, Muʾassasat al-Risālah, 16 th Ed, 1992AD.

ʿAbd al-Raḥmān, Ṭaha. *Rūḥu al-Dīn (Min Ḍīqi al-ʿIlmāniya ʾIla Saʿatī al-ʾiʾtimāniya*), (in Arabic), Beirut:

Dār al-Tanwīr li al-Ṭibāʿa wa al-Nashr, 3rd ed., 2013AD.

ʿAbd al-Raḥmān, Ibn Khaldūn. *al-Muqadimah*, (in Arabic), Beirut: Dār al-Jabal, 2005AD.

Āl Dāwūd, Muḥammad ibn Ibrāhīm. «darajat Isʹhām muqarrarāt al-Thaqāfah al-Islāmīyah fī taʿzīz Muqawwimāt al-huwīyah al-Islāmīyah fī ḍaw' baʿḍ al-mutaghayyirāt al-muʿāṣirah», (in Arabic), *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Asyūṭ*, Vol. 38, No. 4 (2022AD).

Al-ʾAṣbahānī, Al-Rāghib. *Mufradāt ʾAlfāẓ al-Qurʾān*, (in Arabic), Beirut: al-Dār al-Shāmiya, 1992AD.

Al-Ghazālī, ʾAbū Ḥāmid , *ʾIḥyāʾ ʿUlūm al-Dīn*, (in Arabic), Beirut: Dār b. Ḥazm, 1st ed. 2005AD.

Al-Ghazālī, Muḥammad, *Fiqh al-Sīrah*, (in Arabic), Dār al-Shurūq.

ʻAlī, Mawāhib Jamāl Muḥammad, wa-ʻAbd al-Majīd, Yāsir Badawī. «namādhij min al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu al-Thaqāfah al-Islāmīyah dākhilīyan wkhārjyan wa-kayfīyat al-taṣaddī la-hā», (in Arabic), *Majallat Kullīyat al-tanmiyah al-basharīyah*, Issue 9, juz' 1 (2020AD).

Al-Jarjānī, ʿAlī b. Muḥammad ʿAlī, *Al-Taʿrīfāt*, (in Arabic), Ed. ʾIbrāhīm al-ʾAbyārī, Beirut: Dār al-Kitāb al-ʿArabī, 1984AD.

al-Khaṭīb, ʿUmar ʿŪdah. *Lamḥāt fī al-Thaqāfah al-ʾIslāmiya*, Beirut: Muʾassasat al-Risālah, Dār Ibn Ḥazm, 3rd ed., 1979AD.

al-Mubārak, Muḥammad. Niẓām *al-ʾIslām (al-ʿAfqīdah wa alʿIbādah)*, (in Arabic), Damascus: Dār al-Fikr li al-Fikr li al-Ṭibāʿah wa al-Nashr, 2nd ed., 2003AD.

Al-Musleh, Mohamed Abubakr. "The Five Purposes of Creation and the Authentic Essence of Tarbiya(Education): A study in light of the Holy Qur'an", *Journal of College of Sharia and Islamic Studies,* Vol. 38, No.2 (2021AD). https://doi.org/10.29117/jcsis.2021.0273

——."Towards the Use of Effective Criteria in the Development of the Course: Islamic Culture at Qatar University," (in Arabic). *Journal of College of Sharia & Islamic Studies*, Vol. 34, No. 2 (2016). https://doi.org/10.29117/jcsis.2016.0153.

Al-Najjār, ʿAbd al-Majīd. *Fiqhu al-Taḥaḍḍur al-Islāmī*, (in Arabic), Beirut, Dār al-Gharb al-Islāmī, 1st ed., 1999AD

——. «Takwīn al-Malakah fi al-Taʿlīm al-Sharʿī», (in Arabic), *Majalat al-ʾUmmah al-Wasaṭ,* Tunis, No. 8th (2016AD).

al-Qaḥṭānī, Yūsuf ʻAlī Musfir. «Isʹhām muqarrir al-Thaqāfah al-Islāmīyah fī Tawʻiyat ṭullāb Jāmiʻat al-Malik ʻAbd al-ʻAzīz bālānḥrāfāt al-fikrīyah», (in Arabic), *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, mujallad 5, ʻadad 26 (2021AD).

ʾAmezyān, Muḥammad. *Manhaj al-Baḥth al-ʾIjtimāʿī bayna al-Waḍʿiyah wa al-Miʿyāriyah*, (in Arabic), Virginia: al-Maʿhad al-ʿĀlamī li al-ʿĀlamī li al-Fikr al-ʾIslāmī, 1st ed., 1991AD.

ʿAzmī, Ṭaha. wa ʾĀkharūn, *al-Thaqāfah al-ʾIslāmiyah*, (in Arabic), Amman: Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah, 4th ed., 2008 AD.

B. Būdhīnah, ʿUmar. «Ṣūratu al-Taqaddum fī al-Fikr al-ʾIslāmi al-Ḥadīth», (in Arabic), *Majallat Afkār*, Malaysia, al-Mujallad 23, al-ʿAdad 2 (2021AD).

B. Ṣāliḥ, ʿUmar. *Maqāṣid al-Sharīʿah ʿInda al-ʾImām al-ʿIzz b. ʿAbd al-Salām*, (in Arabic), Jordan: Dār al-Nafāʾis, 1st ed., 2003AD.

Bin Nābi, Mālk, *Mushkilat al-Thaqāfah*, (in Arabic), Damascus: Dār al-Fikr, 2000AD.

Gada, Muhammad Yaseen, «Book Review: Sardar, Ziauddin and Jeremy Henzell-Thomas, Rethinking Reform in Higher Education: From Islamization to Integration of Knowledge», *Journal of College of Sharia & Islamic Studies*. Doha, Vol. 39, No. 1 (2021).

Ibn al-ʿArab, Muḥammad b. & al-ʾAnṣārī, Ibrāhīm Sāʿid. *ʾIrshādu al-Qāṣid ʾIla ʾAsnā al-Maqāṣid fī ʾAnwāʿ al-ʿulūm*, (in Arabic), Ed. ʿAbd ʾal-Munʿim Muḥammad ʿUmar, Damascus: Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Ibn ʿAshūr, Muḥammad al-Ṭāhr, *ʾAlaysa al-Ṣubḥu Biqarīb (al-Taʿlīm al-ʿArabī al-ʾIslāmī, Dirāsah Tarykhiyah wa ʾĀrāʾ ʾIṣlāḥiyah)*, (in Arabic), Cairo: Dār al-Salām li al-Ṭibāʿah wa al-Nashr, 1st ed., 2006AD.

Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab: Māddat Ḥūr*, (in Arabic), Beirut: Dār Ṣādir.

ʾIbrāhīm, ʻAbd al-Maʻbūd ismāʻil. «binā' al-shakhṣīyah al-sawīyah fī ḍaw' al-Thaqāfah al-Islāmīyah», (in Arabic), *Majallat al-dirāyah,* Vol. 2, No. 15 (2015AD).

Malkāwī, Fatḥī ʾ Ḥasan. *Manhajiyat al-Takāmul al-Maʿrifī (Muqadimāt fī al-Manhajiyah al-ʾIslāmiyah)*, (in Arabic), Virginia: al-Maʿhad al-ʿĀlamī li al-ʿĀlamī li al-Fikr al-ʾIslāmī, 1st ed, 2011AD.

Maqdisī, Jūrj. *Nashʾat al-Kuliyāt, Maʿāhid al-ʿIlm ʿInda al-Muslimīn wa fī al-Gharb*, (in Arabic), Cairo: Madārāt li al-ʾAbḥāth wa al-Nashr, 1st ed., 2015AD.

Maṭharī, Murtaḍā, *al-Ruʾya al-Kawniyah al-Tawḥīdayah*, (in Arabic), Tahran: Dār Fajr al-ʾIslām, 1982AD.

Raḥmānī, ʾUmm Hānī. «al-Taʿlīm al-Dhātī Wifqa al-Munḥanā al-Maʿrifī», (in Arabic), *Majallat al-Ṣawtiyāt*, Mujalad 20, al-ʿAdad 1 (2018AD).