

الفصل الخامس

الهوية الذاتية والتعلم الذاتي: نقلة في تطوير المناهج

لقد استخدِمتُ الديناميكيات التربوية القرآنية كأرضية فلسفية من أجل مشروع المرأة المسلمة حتى أطور منهجاً تعليمياً متكامل¹. وهذا المنهج يقترح نقلة بالرؤية في التعلم، والمعرفة، والتعليم، وتطبيق النظرة العالمية للإسلام. وباختصار هي رؤية لإسلامٍ مفعم بالحياة، يضع المتعلمة في مركزٍ لعملية وضع المنهج التعليمي والديناميكيات القرآنية كوسيطٍ في تصميم المنهج، والذي غايته فتح المجالات أمام المتعلمات بعيداً عن المقلدين (تابعي الرعيل السابق)، وعن تركيز بعض المستشرقين على الطقوس، أو التاريخ المُتَّصِر (في بنيته أو شكله)، وعن الانقسامات الحالية بين المثاليات والتطبيق. وبالتالي، ستنقل المتعلمة بالمفهوم والتطبيق باتجاه الثورة الجنسية التي يقصدها القرآن. ويُضاف إلى ذلك أنه ستصبح كلُّ من المسلمة (أو المسلم) قادرةً على موازنة التوترات الناتجة عن التعددية والعلمانية.

وقد لعبت هذه الانقسامات والتوترات – تاريخياً – أدواراً أساسية في رد فعل المجتمعات الإسلامية تجاه المعارف الخارجية؛ وبالنتيجة في

¹ راجع مقالي (عام 1991) من أجل التوسع في معنى "المنهج التعليمي المتكامل". فهذا الهيكل التعليمي هو أيضاً نتيجة لمشروع بحث طويل الأمد، تمت رعايته جزئياً بتحويل من المجلس الدولي لتعليم البالغين 1993-1995، من أجل القيام بمشروع تعاوني حول دراسة أساسية لتحويل مفهوم محو الأمية عند النساء في الولايات المتحدة وباكستان. كذلك فإن المنحة التي قُدمت لي كباحثة زائرة، عام 1994، لمركز جامعة أكسفورد للدراسات الإسلامية ساعدت في البحث عن تاريخ تعليم النساء المسلمات، وإلقاء سلسلة محاضرات والقيام بمناقشات عن الموضوع. والمنحة التي تقدمت بها فلبربرايت Fulbright الأمريكية ساعدت في التعاون مع باحثين في سورية من أجل تطوير منهج تعليمي حاسوبي مبني على البحث في محيط اللغة العربية. وكذلك المنح البحثية التي تقدم بها برنامج التطوير TOKTEN في سورية التابع للأمم المتحدة، عامي 1999 و2002، من أجل تطوير الهيكل التعليمي القائم على الشبكة العالمية الحاسوبية في محيط العربية أيضاً. خلال هذه الزيارات الخمس لسورية، التي استغرقت كل واحدة منها ثلاثة أشهر، قمت أيضاً بإدارة بحثٍ فعالٍ شاركت فيه مجموعات نساء عربيات مسلمات ناشطاتٍ من القاعدة المحلية لتدارس الإسلام.

تصميم المناهج والمواد التعليمية حول الإسلام: أي "الإبداع" مقابل التقليد، ومعرفة الوحي (التَّقْلِي) مقابل المعرفة الإنسانية (العقلي)، وحرية عمل المتعلم في الاجتهاد مقابل طاعة العلماء، والتجديد مقابل التأصيل. وقد أخذت بعين الاعتبار هذه التوترات وقضايا أخرى ذات صلة بالتعلم الذاتي عن الإسلام، ووضعتها في مجموعات وفق سبع محددات للمنهج التعليمي الإسلامي، الذي سيقام لاحقاً. والهدف من هذا المشروع بعيد المدى هو إيجاد طرق تكون فيها الأطر القرآنية الديناميكية مساعدةً للمتعلمين على حل هذه القضايا والتوترات؛ فسأشرح في هذا الفصل كيف يمكن أن تساعد هذه الديناميكيات المتعلمين على اكتساب المعرفة ونقل نظام التدويت السامي في المبادئ الإسلامية، أو تعزيز عملية متوازنة وواعية في التعلم، والمعرفة، وعيش الإسلام ضمن سياق اجتماعي خاص، هذه العملية التي (تتجلى في التقوى).

أما الغاية الأخرى من هذا المشروع فهو إيجاد وسائل تستطيع الديناميكية القرآنية بها مساعدة المتعلمين، والمرشدين، والباحثين، ومطوري مناهج الدراسة، وبناء القاعدة المعرفية في صياغة وتنفيذ الرؤية الجديدة لمنهج متكامل للإسلام². إن التعلم الذاتي للإسلام هو إطارٌ لمنهج دراسي شامل يعمل كأساس ووسيلة لتحقيق الهوية الذاتية مع القرآن لدى المرأة المسلمة (والرجل المسلم)، سواء كان ذلك عبر التفاعل التواصلي في المواقع الحاسوبية العالمية، أو عبر تحليل تاريخي، فإنه يُراد بهذا الإطار المنهجي تسهيل التعلم المعرفي الأسمى أو التفكير السامي في الإسلام وإستراتيجيات الإسلام في التعلم، والمعرفة، والتعليم، والعيش.

والهدف الأول من هذا الإطار فهو من أجل المُربّين كي يفهموا سمات إستراتيجية المتعلم وأنظمة المحاكمة العقلية كجوهر لعملية التعلم. من المسلم به أن إدراك المتعلمة لأنماطها الفكرية الخاصة بها (المثاليات

² تمّ التقرير عن بعض النظريات - التي استخدمت لتطويرها مبادئ العدالة الجنسانية الإسلامية، والفلسفة الإسلامية للمعرفة، وتعلم الإسلام وتدوينه بصورة عامة، والتطبيقات في التعليم وفي الدراسات الأنثوية القائلة بمبدأ المساواة في الجنس - والمنهجيات، والنتائج الرئيسية لهذه الأبحاث في منشورات مختلفة. أما في هذا العمل، فإني أترح مجمل هذه النظريات، والمنهجيات، ونتائج البحث في هيكل لمنهج دراسي وتعلمي متماسك ومتكامل؛ بهدف تغيير عملية صنع القرار.

(والتطبيق) وتحول استراتيجياتها سيسهلان تساوق تطبيقات (المعرفة الإجرائية) ومثاليات الإسلام (المعرفة المعلنة)³. وإن نتائج البحث التجريبي لتوحي بأن التطبيقات ونماذج التعلم السابقة لها تأثير سلبي على إدراك المتعلم لتعلمه أو تعلمها الخاص بكل منهما، وعلى التعلم في الإطار الإسلامي. وعلى نقيض ذلك، تعمل الهوية الذاتية على تسهيل، وبشكلٍ واضحٍ، العلاقات القائمة بين المثاليات والتطبيق، والمعرفة المتكاملة، وتحولٌ بالنتيجة المعاني الفكرية والعلاقات بين الرؤى والمواقف الشخصية المتكيفة والاجتماعية.

من الواضح لدي أن القضايا والتطبيقات لا تجذب الانتباه إلى ما سماه كلانسي Clancey (عام 1997، ص 3) "المعرفة أو الإدراك الوقائي". ولهذا السبب أقترح نقلةً في طرائق التعلم والتعليم الإسلامي من الطرائق المهيمنة لدى المقلدين وبعض المستشرقين، ومن التعليم الديني المعاصر المنعزل عن التعليم العلماني (قُطب Qutb، عام 1981)، أو التعليم الذكوري مقابل التعليم الأنثوي (أحمد وسجاد Ahmad & Sajjad، عام 1984). ووفقاً لرؤيتي للتعلم الإسلامي، ما أزال أهتم – على نحو ما يقترحه كلانسي – بـ "مجموعة الحقائق والقواعد في نظام [موثوق]" وجذب الانتباه إلى "المرونة الكاملة في كيفية ترابط المفاهيم، والأعمال، والذاكرة في الدماغ" عن طريق تفهم العمليات المعرفية والأخلاقية للفرد المتعلم؛ وأدعو هذه العملية الجماعية المتكاملة تعلماً سامياً أبعد من المعارف، أو التعلم الإسلامي السامي. وهذه العملية تتحرك مع المتعلم إلى ما بعد العملية السلوكية المؤسسة على مبدأ الحافز – رد الفعل السلوكي، والتي تعتمد على تدريس "الحقائق"، وإلى ما بعد عملية المقلدين التي تعتمد على الاستحفاظ وصياغة الدور. وتنتقل عملية التعلم والتعليم أيضاً من التركيز على أداء المتعلم "المقبول" اجتماعياً إزاء الأداء "غير المقبول". وبدلاً من ذلك، سيكون تركيزي على مستوى تفهم المتعلم للمفاهيم التي تكمن وراء المبادئ على النحو الذي تعالج به في

³ راجع تعريفات أندرسون Anderson لنوعي المعرفة على النحو الذي اقتبست به من قبل أومالي O'Malley وتشاموت Chamot (عام 1990، ص 20-25 و ص 27-28). وراجع أيضاً المفاهيم الكامنة في التعليم الإسلامي، وفي التمييز بين الإسلام (المثالية الإسلامية) والمسلم (تطبيق المسلم للمثالية)، مع المفاهيم الكامنة لهذا التمييز، في مقالتي "التربية الدينية" (عام 1995).

قاعدة المعرفة الإسلامية (المثاليات كما طرحها القرآن)، وعلى قدرة المتعلم على توحيد أمثال هذه المفاهيم وهو يُقولب المبادئ (المتمثلة بالمعرفة العملية والإجرائية) في السياقات المختلفة، وضمن الإطار الديني الأخلاقي العقلاني.

تجمع بنية التعليم في تصميمها لهذا الإطار المنهجي بعض مبادئ النظرة الإسلامية - حول التعلم الإنساني، والعدالة الجنسية - مع النظريات المعاصرة للتعليم، والثقافة، والدراسات الأنثوية. وبالرغم من أن أطر التعليم المتوافرة تقدم بنية متفاعلة، إلا أنها لا تسمح للمتعلمين بالتفاعل الإدراكي الأخلاقي؛ لأنها تعتمد إلى حدٍ كبيرٍ على افتراضاتٍ محددةٍ مسبقاً ونتائجٍ مبنيةٍ على حقائقٍ واقعيةٍ فقط. ويتطلب هذا الإطار المنهجي الإسلامي المتكامل تحليلاً فلسفياً ونظرياً ومنهجياً (على نحو ما أشرتُ في مقالي "توازن التربية الإسلامية: هل صانت ثقافة المرأة المسلمة الدين؟" عام 1998). وعلى نحوٍ مشابه، بالرغم من أنه تمَّ رسم الأطر الأنثوية لتلائم غاياتٍ محددةً، خصوصاً البنية الاجتماعية (أرنوت Amot، عام 1993)، إلا أنها كانت محصورةً بالقيود الاجتماعية للعصر، وبأفكار الاختلافات الجنسية في ذلك الزمان (ميدلتون Middleton، عام 1993)، بالإضافة إلى اهتمام أولئك المفكرين بسماتٍ نظريةٍ وفلسفيةٍ محددةٍ للموضوع ذي الصلة.

في مجرى الحديث ذاته، فبالرغم من أن التعليم الديني الذي يقوم به المسلمون يزود بُنياتٍ تركز على المعرفة، إلا أنها لا تسمح للمتعلمين بالتزود بمعلومات فكريةٍ لإعطاء مردودٍ فعلى سبيل المثال، يوضح كلٌّ من فضل الرحمن (عام 1980) وشيميل Schimmel (عام 1994، ص 114) كيف ساعد التفسير واستخدام النقل الشفوي والسماعي لممارسة التفاعلية الموجهة للإسلام (قبل النظام المدرسي) في إعطاء الإسلام نظرةً عالميةً مُركزةً أكثر على رؤى المتعلم⁴. وكما أن الابتكارات الحديثة - مما يستقصيه الكمبيوتر وأدوات التحليل الانعكاسي - قد ساعدت

⁴ لاحظ في هذا الصدد أن الإشارة إلى المدرسة تعود بنا إلى تأسيس نظام الملك Nizam al-Mulk في القرن العاشر الميلادي أول نظام تعليمي عام، وعملية تطوير المناهج ترعاه الحكومة. راجع أيضاً الشرح الوارد عن شلبي Shalabi (عام 1993، 1979، 1966).

المتعلمين على تذويت (إضفاء صفة الذاتية) على العلاقة بين نماذجهم في استخدام البرنامج، وأعطت كلاً من المتعلمين والباحثين رؤيةً أوسع للربط الإلكتروني بين وسائل التعليم الكثيرة (برزنجي، عام 1998ت، ومازور Mazur، عام 1993ص 3) فإن عملية الاجتهاد قد ساعدت المتعلمين المسلمين الأوائل على أن يُذوّتوا المبادئ الجديدة ويعملوا بناءً عليها. ويعرّف أرغون (عام 1989) الاجتهاد بأنه البحث عن أساس علم الوجود ونظرية المعرفة من أجل تبرير القوانين الإسلامية. ومن ثم فإن الاجتهاد هو "السبيل العملي لكل مؤمن يقابل النص القرآني". وعندما تم التصريح بالمبادئ الإسلامية بوضوح، استطاع النص القرآني أن يكون أكثر من مادة مقصورة على الذاكرة، أو مجموعة من الطقوس. وتحليل المعرفة في مستويات متعددة إجراءً ضروريًا لتحقيق فهم كامل لميدان المعرفة الذي يتجسد في نظام عقائدي (غي Gay و مازور، 1989) على قدر ضرورة الهوية الذاتية من أجل تحقيق الديناميكيات الكاملة للقرآن.

سأشهد لمشروع تطوير إطار المنهج الدراسي القائم على البحث هذا، وأشرح المحدّات السبعة كقاعدة لنشوء المنهج التعلّمي المتكامل⁵. والتطبيق الأول لهذا الإطار المنهجي هو التعلم الإسلامي الذاتي التفاعلي، الذي يتصرف المتعلمون فيه وفقاً للمعنى المُدوّت أثناء إجرائهم عملية تكاملٍ للمعنى مع عملية صنع القرار. تالياً، سأصف نظام العقيدة الإسلامي، الذي يركز في المفهوم الإنساني والسلوكي تربوياً على الموهبة الإنسانية الطبيعية؛ أي الخلافة، وكيف يساعد التعلّم الذاتي الإسلامي المتعلمة على دمج المثاليات والمعرفة العملية. وبما أن المتعلمة هي مركز العملية المنهجية، فإنني سأناقش كيف يسمح إطار التعلّم الذاتي الإسلامي بالاندماج مع الآراء الأنتوية والمساواتية، وكذلك الوصول إلى المواد التثقيفية الأخرى (كالنصوص ووسائل التعليم). أما الناحية الأكثر أهمية فهي أنني سأشرح كيف أن الرؤى من البحث التجريبي مع أولئك اللواتي مارسن التعلّم الذاتي للإسلام قد تجسدت في التصميم. وأختم بحثي ببعض النتائج ومفاهيمها التربوية الكامنة التي ينبغي أن تساعدنا على فهم

⁵ من أجل مزيد من الإيضاح لتطوير إطار المنهج الدراسي القائم على البحث راجع مقالي "تعلّم اللغة العربية: لبنة في منهج تعلّمي حاسوبى قائم على البحث" (عام 1998ت).

العلاقة بين التعلم (المؤسس) السابق وإستراتيجيات التعلم الفكري، وكذلك التعلم الفعلي للإسلام كما يدركه المتعلمون.

المنهج التعلّمي المتكامل

تتجلى مهمتي الأولى – كباحثة ومصممة للمناهج في الدراسات العربية والإسلامية ضمن المحيط المتعدد الثقافات والأديان في أمريكا الشمالية – في الرد على النقاش حول التعددية، والعلمانية، وصيانة المعتقدات الشخصية ضمن ما يبدو أنه نظام تعليمي علماني في الولايات المتحدة وكندا. وبالرغم من صحة تعريف بانكس Banks (عام 1993) للثقافة المتعددة على أنها ثقافة لمدى الحياة في مجتمع ديموقراطي وحر، وهو الأمر الحيوي للمسلمين مثلما هو حيوي لأي مجموعة ثقافية أخرى، فإن تطبيق هذا التعريف يبقى مثاراً للتساؤل. وهو مثيرٌ للتساؤل خصوصاً عندما ندقق في مدى استغلال بعض الأفراد ضمن المجموعة الثقافية الإسلامية لـ "الحرية" والديموقراطية. وأنا أعرف الحرية بأنها تلك التي تحرر الفرد ذاته من العاطفة والرغبات؛ والتي تؤدي بالنتيجة إلى حرية من الخوف من الكائنات الحية (برزنجي، عام 1991، ص 164). وهذا، بالطبع، يختلف عن تعريف موريس (عام 1979)، حيث تقول إنه: التحرر من القيود والأعراف، والتي تراها تحرراً من نظام عقائدي. صحيح أن ما اختطه العلمانيون يمكن أن يكون تحرراً من المسيحية، على نحو ما اقترح هولينغر Hollinger (عام 1996)، لكنه مع ذلك لم يحرر التعليم العام في الولايات المتحدة وكندا من الدين. إن أمثال هذه المفاهيم لم تتعرض في بعض الأحيان لعدم الفهم أو للنظر إليها بعين الشك فحسب، بل هي أيضاً استُخدمت لإضفاء استدامة على الآراء والممارسات الفردية المتحيزة فيما أُطلق عليه "تعددية ثقافية معكوسة" سواءً على أيدي المسلمين أو غير المسلمين. ويتوجب علي في هذا السياق أن أحذر من اعتبار أمثال هذه الأعمال الفردية عذراً كافياً للأخذ بالاعتبار كبح هوية المجموعة، على نحو ما اقترحت أوكين Okin (عام 1998). وبالرغم من احتمال أن تكون التعددية الثقافية المعكوسة أكثر بروزاً عندما يكون الأمر متعلقاً بقضايا النساء – وتكون نتيجة ذلك أننا يمكن أن نجد أنفسنا نشهد

"أنثوية معكوسة"، ولكن ذلك لا يبهر الشك الذي تبثه أوكين عندما تتساءل عما إذا كانت التعددية الثقافية سيئة بالنسبة للنساء.

بناءً على ذلك، لا يحتاج المعلمون إلى الانتقال إلى بُعد ثالث في التفاعل الثقافي المعين أو الواسع النطاق فقط، على نحو ما يحتاج كل من إيرل وا Earl Waugh، وشارون ماكيرفين أبو لبن Sharon McIrvin Abu Laban، وريجولا بورخاردت فريشي Regula Burkhardt Qurishi (عام 1991، ص 12-14، المقدمة)، بل يحتاجون إلى بُعد رابع أو خامس أحياناً. وقد طرح هؤلاء المفكرون في أعمالهم ثلاثة أبعادٍ يعمل فيها المسلمون الأمريكيون: (1) معتقدات الإسلام، (2) الفهم الفردي للأسرة المسلمة، (3) المجال الوطني الذي يميز المجتمع الأمريكي عن غيره. وعليّ أن أضيف أن المشكلة لا تكمن في زيادة هذه الأبعاد، بل في التشوش الموجود بينها، خصوصاً عندما تُخاطب قضايا التعددية الثقافية باستخدام منهج إضافة البعد الإثني على أساس عدم التمييز بين الأبعاد والمعاني. إن تحذير بانكس (عام 1993) من "إضافة مضمون، ومفاهيم، وموضوعات، ومنظورات إلى المنهج الدراسي من دون تغيير بنيته الأساسية، وهدفه، وخصائصه" ذو أهمية مضاعفة في هذا السياق؛ أي أن البعد الأول – وهو معتقدات الإسلام العالمية ذات الجذور العميقة في القرآن – عرضة للتشوش مع البعد الثاني؛ وهو التفسيرات الفردية الثقافية والإثنية لهذه المعتقدات، خصوصاً أن الذكور غالباً ما يكونون هم الذين وضعوا هذه التفسيرات. ومثال آخر عن التشوش بين هذه الأبعاد يُظهره التشوش بين ممارسة هذه المعتقدات ومبادئها مقارنةً بتفسيرها من قبل، وضمن، الثقافة الوطنية للمجتمع الأمريكي بصورة عامة.

ينطبق تحذيري المضاعف بالتحديد عندما نجد أن أمثال هذه المفاهيم والمضامين تؤخذ من مصادر ثانوية من دون تفحص أساس "المنظورات" المبنية، أو الأسس المنطقية التي يستخدمها مؤيدوها كتمثيل "موتوق" لهوية المجموعة. والمثال على هذا الموقف هو مناقشة أوكين لمسألة مهاجري شمال إفريقيا إلى فرنسا. فمن دون أن تدقق في مسألة الموقف الإسلامي من غطاء الرأس وتعدد الزوجات في مصادرهما الرئيسية، طرحت أوكين افتراضاتٍ من دون أن تتساءل عما

إذا كانت تلك الممارسات التي يقوم بها مهاجرو شمال إفريقيا يسمح بها الإسلام أم لا، واما إذا كانت جوهرية لتكوين "هوية الجماعة" في الإسلام. وسواءً أدانت الحكومة الفرنسية هاتين الممارستين أم سامحت بهما، فإن هذا بحد ذاته مؤشرٌ إلى أنه لا الحكومة دقت بمصادرها ولا المؤلفة (أوكين) فعلت ذلك أيضاً. ولقد تسامحت الحكومة الفرنسية سراً بممارسة تعدد الزوجات بين المهاجرين من شمال إفريقيا من أجل أن تؤمن عمالة رخيصة، بالرغم من حقيقة أنه نادراً ما كان الأفارقة الشماليون يمارسون ذلك في بلاد منشئهم، في حين أنها كانت ضدهم في مسألة غطاء الرأس بالنسبة لبناتهم، مستعملة حجة العلمانية والحرية. لكن عندما بدأت الحكومة تواجه مطالب اقتصادية صريحة من الزوجات وأطفالهن، وعندما لم يعد الاقتصاد الفرنسي بحاجة إلى عمالة رخيصة، قامت الحكومة بفتح قضية تعدد الزوجات، وبدأت تفرض قيوداً على هذه الممارسات. وعندما أرغمت الزوجات - اللواتي تزوجن في ظل السماح بتعدد الزوجات - وأطفالهن على التوجه إلى مؤسسات الخدمة الاجتماعية، بعد أن رفضت الحكومة الاعتراف بمكانتهن كزوجات شرعيات وأطفال شرعيين، انتقل النقاش إلى خطر التعددية الثقافية. وكما كان كلا الطرفين المتناظرين بعيداً عن الأخلاق! وما هو نوع هذه القيم الأخلاقية - إسلامية كانت أو غير إسلامية - التي تم تعليمها لأطفال المهاجرين؟⁶

وعلى نحو مشابه، بدأ وارن نورد Warren Nord (عام 1995) وآخرون بالاحتجاج بأن الثقافة الحديثة يقصد بها علمنة المجتمع الغربي، فقط عندما بدأت الأقليات الدينية الأخرى، وخصوصاً المسلمة منها، تنادي بحقوقها. ويحتاج المرء أن يلاحظ فقط التضخم في الكتابات والآثار

⁶ إن التوصية الأحدث - أي أنه ينبغي أن يتم تمرير قانون يمنع الرموز الدينية "المنافية للذوق السليم"، وتتضمن أمثال هذه الرموز شالات الرأس التي ترتديها الفتيات المسلمات - لا تقتصر على أنها مقلقة، بل تقدم دليلاً صارخاً على ما أحاج به فضلاً عن ذلك، حثت اللجنة الفرنسية لعلاقات الدولة والكنيسة على تمرير مثل هذا القانون أثناء توصيتها بـ "التعليم حول المثل الأعلى للعلمانية والتطبيق القانوني للشخصية العلمانية الذي سينتشر على نطاق واسع".

San Francisco Chronicle, December 12, 1003, A2.

فإن لم تكن مثل هذه الممارسة مناهضة للديمقراطية وللعملية التحررية المزعومتين، ماذا يمكن أن يكون ذلك القرار إذن؟

الأدبية عن الدين والتعليم في العقد الأخير من القرن العشرين، وأن يلاحظ ما وضعه نورد عنواناً فرعياً لكتابه (إعادة التفكير، وأزمة وطنية) ليدرك أن النظام التعليمي الأمريكي لم يكن مُعلّماً، بل منقسماً ومُخصّصاً، أو تم حصره بالوظائف المدرسية. وربما تمت عصرنته، أو رُفعت السمة المسيحية عنه، كما أشار هولينغر (عام 1996)، لكن الدين ما يزال أساس الفلسفة التعليمية؛ لأنه كان جزءاً من العملية التعليمية منذ تأسيس المدارس العامة عام 1647 (مايو - جيفريس Mayo-Jeffries عام 1994، ص 9، المقدمة). وربما تكون تجليات هذه الفلسفة، والمعايير التي تم بها قياس الأخلاقيات التعليمية، قد تنوعت بحيث تمكن صانعو السياسة في النظام التعليمي من الادعاء بأنه قد تمت الاستجابة لمطالب الجماعات الأقلية.

أما مهمتي الثانية - كمُطوّرةٍ لمنهاجٍ دراسيٍّ متكاملٍ من داخل المنظور الإسلامي - فإنما هي الحفاظ على مستوى معايير البحث التي تعتمد على الآراء الأوروبية والأمريكية الحديثة للحياة والثقافة، لكن ضمن الرؤية العالمية الموجودة في النظرة القرآنية للواقع، من أجل جعل هذه الرؤية (للقرآن) سهلة المنال لدى القراء الذين لا يعرفون الفلسفة الإسلامية الأساسية. أي من أجل نقل النقاش بشأن التربية الإسلامية إلى البعدين الثالث والرابع في منهج بانكس (عام 1993) فإني أحتاج إلى تغيير كلا الافتراضين الأساسيين لمنهج التعليم الليبرالي، مستخدمةً المنهج المحوّل والأسلوب الذي يشارك فيه الطلاب في صناعة القرار والعمل الاجتماعي. ومن الواضح أن نقاشاً كهذا يتطلب فضلاً آخر، إلا أنه من الضرورة بمكان في هذا السياق أن ندرك بهذا الصدد أن أطروحتي في هذا الفصل إنما تقع ضمن هذه المناهج وفيما هو أبعد منها. وما كان للثقافة الإسلامية أو المتعددة للفتيات المسلمات (أو الفتيان المسلمين) أن تتحقق من دون أن ينخرطوا في عملية صنع القرار والعمل الاجتماعي، اللذين يمثلان مستلزمين لكل مسلم كي يحقق هدف الإيمان، ويدرك فلسفة الإسلام في التربية، بقدر ما هما مستلزمان من أجل مساعدة المتعلمين على اكتساب الشعور بالفعالية السياسية المؤثرة.

أما مهمتي الثالثة فهي تصميم منهج متكاملٍ لمادة عميقة الجذور في مبادئ عدم الانقسام بين المعتقد الإنساني والأخلاق الإنسانية والمعرفة الإنسانية، وهي الرؤية الإسلامية على النحو الذي صرح به القرآن الكريم والرسالات المقدسة الأخرى. ويطرح هذا المنهج المتكامل أسئلة حيوية حول الثقافة الحالية للفتيات المسلمات بالرغم من أنها غير محصورة بالمرأة المسلمة ولا بالمسلمين. ولكون الشرط الأول لهذا المنهج أنه يصبو إلى تفكير بناءٍ مماثلٍ لما يشجعه الإسلام – من استقلالية في رؤية الفرد لدلائل النظام العقائدي الشخصي والتصرف وفقاً لها – فإن هذا لا يعني أن المنهج هذا مقصورٌ على النساء، أو على المسلمين. ومع ذلك، فإن واقع تعليم الإسلام وتطبيقه جعل الفتيات المسلمات يتعجبن بشأن نظامهن الخاص بهن في الاعتقاد. فمهما يمكن أن يكن مخلصات؛ فإن السؤال الأول الذي سيخطر لهن سيكون: "لماذا لا يمكن أن تكون المرأة المسلمة جزءاً في صنع القرار؟" وتزداد أهمية هذا السؤال عندما تتأثر حركات النساء بسيمات المحافظة (أي النزوع إلى الإبقاء على ما هو قائم) التي تُحمل جيئةً وذهاباً بين الغرب (متمثلاً بأوربة وأمريكا الشمالية) وغالبية المجتمعات المسلمة. ومما يزيد في التهكم أن بعض هذه الآراء الأكثر تمسكاً بالمحافظة ارتدت من المجتمعات الغربية إلى البلاد الإسلامية خلال العقد الأخير (برزنجي، عام 1999أ).

إن السبب الكامن وراء طرح هؤلاء الفتيات لهذه الأسئلة - على نحو ما سبق أن أوضحت في موضع آخر - هو افتقادهن للاتصال المباشر والعميق مع مبادئ الإسلام الأساسية، وعدم قدرتهن على ربط العبارة والنص المقدس بالحياة اليومية. فالفتاة المسلمة التي تكرر "بسم الله الرحمن الرحيم" [الفاتحة: 1/1-2] على سبيل المثال عشرات المرات في الصلوات اليومية من دون معرفة أهميتها - من ناحية أنها تُعرّف علاقة الإنسان مع الله عز وجل ومع الآخرين، ومع الطبيعة - ربما لا تكون قادرةً على أن تدرك نفسها كمسلمة (برزنجي، عام 1997). وأحاجج أيضاً أنه بسبب حرمان النساء من الانخراط المباشر في علوم القرآن - وفي تفسير القرآن بشكلٍ رئيسي - فإنهن فعلياً لا يمارسن الإسلام على أنه نظام تربوي للخلافة.

وبمناقشة نظام الإسلام في الخلافة، أود أن أركز على أهمية الربط بين بعدين في تربية المحاكمة الأخلاقية والتربية الدينية، خصوصاً في المجتمعات "التعددية" في الولايات المتحدة: بعد علم الوجود (المعتقدات المتعلقة بالطبيعة والواقع)، والبعد الفكري (المعايير السببية والترابطية التي نتحقق بها من الواقع). إن العلاقة بين هذين البعدين نادراً ما تُناقش في المناظرات الثقافية المعاصرة (كما في: نظرات حول العقل والوحي في عمل بير Baier، عام 1997، ص 65-76)، كما أنها شبه غائبة في النقاش الذي يجري في أوساط المُربين المسلمين الأمريكيين. وربما أن الناحية الجوهرية وراء هذا الغياب هي التفكير السائد بين المسلمين أنه من مجرد تقليدهم الحرفي لسلوك النبي (ص) (التعليم والتعلم من خلال محاكاة الدور)، على النحو الذي تم توثيقه في الكتب الإسلامية، فإنهم سيتمكنون من إضفاء "الشخصية الأفضل" على أطفالهم، بغض النظر عن الزمان والمكان.

إن المنهج المتعدد الثقافات، الذي يطور الشخصية المتكاملة البتاءة المتوازنة (أي الشخصية المتقّية) في المتعلم يقوم على عملية قاسية ومستهلكة وتتطلب تغييراً في الفكر والموقف من جانب الباحثين، والمرشدين، والطلاب، والآباء على حدّ سواء. لكن طالما يدعي مثل هذا المنهج الاستفادة من التعددية مع العلمانية كقاعدةٍ قيميةٍ وحيدةٍ، فإنه ربما لا يتم تحقيق الرؤى السابقة بشكلٍ كاملٍ. وبصورةٍ مشابهةٍ، طالما أن المربين المسلمين يساؤون بين الشخصية "الإسلامية" مع خُلق النساء على أنه بالوكالة بمقارنته مع خُلق الذكور ضمن أسرتها، فإن خلافتها البشرية قد لا تتحقق، وقد لا تتحقق معها التربية الإسلامية. وإن إدراك غياب الفهم الأعمق للتعددية والعلمانية - بما في ذلك القواعد الدينية الفلسفية (راجع جدل نورد، عام 1995: من أجل فهم غياب الدين من التعليم الأمريكي الحديث) والنظرة العلمانية الإنسانية لتطوير المناهج الدراسية- حاسماً من أجل التربية والتعليم في محيط متعدد الأديان والإثنيات. ومع ذلك، واجهتنا مؤخراً، وبشكلٍ متزايدٍ، مشكلاتٌ ناجمة عن استخدام، أو سوء استخدام، التعددية ومبدئها المصاحب لها، المتمثل

في حق الفرد في حرية التعبير⁷. وهذه المشكلات تدعو إلى توليفٍ أعمق لمفاهيم التعدد، والمساواة، والثقافة العلمانية، والثقافة الدينية.

المحددات السبعة للمنهج المتكامل

الإطار المنهجي للتعلم الإسلامي الذاتي إنما هو مصممٌ من أجل تفحص الفاعلية المتبادلة بين المحددات السبعة في ميدان تعلم الإسلام، حيث يصبح بعض المتعلمين المسلمين الأمريكيين واعين لإدراكهم الذاتي للإسلام. وهذه المحددات هي كما يأتي:

التعددية: الأبعاد الخاصة والعامة

يتم تعليم التعددية ضمناً على أنها القيمة التي تكتسبها الإيديولوجية السياسية المتمثلة في الفصل بين الشؤون العامة وبين نظام الاعتقاد "الخاص" لمجموعةٍ أو أفرادٍ يشتركون في نظام اعتقادٍ واحدٍ (أرجوماندي Arjomand عام 1993، ص 4)، وهذا الفصل هو الذي يسمى العلمانية؛ ولذلك فإنه يمكن أن تُفهم التعددية في جوهرها على أنها نقيض الفردانية، أو القيم الخاصة التي تحكم نظام الاعتقاد "الخاص" وتطبيقه في كلٍّ من الشؤون العامة والخاصة. وقد اعتقد صانعو دستور الولايات المتحدة أن الوسيلة التي يمكن اتباعها لإنشاء إيديولوجيةٍ تعدديةٍ حاكميةٍ هي عبر

⁷ من أجل التماس مثال، راجع الملاحظات المخزية لعضو في مجلس تعليم ولاية كارولينا الجنوبية؛ فقد قال د. جوردان Dr. Jordan خلال النقاش الحاد حول وضع لوحة الوصايا العشر في المدارس: "الووا أعناق البوذيين، واقتلوا المسلمين" (12 أيار، مايو، عام 1997، كما نقلته وكالة أسوشيتد برس Associated Press). فتدل عبارته، وبكل دقة، على الفكرة التي أؤكد عليها؛ أي أن تعدديتنا لم تصبح استقلالية من الناحيتين المعرفية والأخلاقية، إذ ما يزال الأفراد في صراع بين معتقداتهم المعيارية والطرح العقلاني لمعتقدات الآخرين. وهم لم يتوصلوا بعد إلى نقطة يكونون عندها قادرين على نحو استقلاليٍّ على إضفاء تكاملٍ بين النظرتين، أو جعلهما معقولتين ضمن إطارهما المرجعي الخاص بهما. وسواءً كان السبب هو الجهل أو الرفض المحض لقبول معايير الآخر هي مسألة تُحال إلى تمحيصات المربين. لكن النتائج ما تزال توحى وبشكلٍ صارخٍ أنه مالم يكن أمثال هؤلاء الأفراد قادرين على فهم المساواتية المعرفية والاضطلاع بها على نحو مستقلٍّ، فإن أي محاولةٍ لجعلهم يقبلون المساواتية الاجتماعية ستواصل كونها نقطة ضعف في النظام، وتميل إلى أن تصبح حركة رجعيةٍ مع تحوُّلٍ في الظروف. وقد أصبحت حجتني هذه أكثر وضوحاً من خلال آثار كارثة الحركة الرجعية على المسلمين والعرب بعد الحادي عشر من أيلول (سبتمبر) عام 2001. [راجع - على سبيل المثال - تقارير اللجنة الأمريكية العربية لمناهضة التحيز على موقعها: <http://www.adc.org>].

العلمانية؛ وبعبارةٍ أخرى، عن طريق سلب حق الحكم من زاوية معتقدٍ دينيٍّ معينٍ (الذي يتمثل في ذلك الوقت بالمؤسسة الفردية الثيوقراطية - حكم الدين - في الكنيسة)، إن العلمانية كان يُنظر إليها على أنها المسهّل لنشأة هيئةٍ حكوميةٍ تعددية.

لكن يبدو أن ما حصل على بساط الواقع هو أن حرية الفرد في الاعتقاد واختيار الانتماء الديني - التي شكلت الأساس لفصل النظام المعياري (نظام الاعتقاد الخاص) عن النظام الحاكم (النظام السياسي العام) - قد فُتحت إكراماً للتعددية العلمانية (راجع مناقشة أرجومانده للعلاقة بين الدين والسياسة). وفي هذا السياق، تبنى علماء الاجتماع والمُربّون - بما فيهم المربون المسلمون - وجهة النظر التي تقول إن المجتمع هو مجموعة من القوى المستقلة المتمتعة باحترام ذاتيٍّ، لكنها، ليست بالضرورة قوى منتظمة ذاتياً أو متحررةً أخلاقياً تتصرف وفقاً للمبادئ الإسلامية التي يُحكم عليها بمعيار التقوى فقط. هذه القوى المتحررة أخلاقياً هي التي دفعتني إلى استخدام الحجة التي في نظرية بياجيت Piaget الاجتماعية (DeVries 1997) على نحو ما أوضحه وليم سليفان William Sullivan (عام 1982، 10-19): "تشكّل طروحات التحرريين للدفاع عن حرية الفرد الأساس الذي نفصل به بين ميداني النقاش والخطاب الخاصين والعاميين." وعلي أن أضيف أن النظرة الإنسانية العلمانية للتعليم وللميادين الأخرى ذهبت بعيداً في مطالبتها بهذا الانفصال إلى درجة الفصل بين الخطابين المعياري والعلمي، أو بين معتقد الإنسان ومعرفته، بدلاً من فصل الأنظمة المعيارية عن أخلاقيتها الجماعية المتمثلة في المساواتية الاجتماعية فقط، مع عاقبة إهمال المساواتية الفكرية. وهذا يعني أن الأفراد ربما يتصرفون اجتماعياً كما لو أن جميع الناس متساوون، وربما يقدمون دليلاً مقنعاً (للمهتدين إلى النظرة هذه)، لكن يبقى هناك تناقضٌ ينمو بقوةٍ في عقولهم وقلوبهم بين إيمانهم "بالحقيقة الكائنة فوق نطاق الوجود المادي" وآراءهم حول الواقع. ويتجلى ذلك في التعليقات المتعصبة المتكررة ضد المعتقدات الدينية الأخرى في المجتمع المتعدد في أمريكا، على غرار ما نوه به د.

جوردان، العضو في مجلس ولاية كارولينا الجنوبية للتعليم، الذي سبق وصفه في الملاحظة رقم 7.

وقد عبّر أرجوماندا عن هذه الحالة في سياق الدين والنظام والتعددية كما يلي: "كان من الضروري لأديان العالم أن تواجه منافسة ليس من قبل الفلسفة فحسب، بل أيضاً ممن بقي على قيد الحياة من الأنظمة المعيارية منذ العصر ما قبل المحوري (وهذا ما أكدته). وقد ضيقت هذه الأنظمة المعيارية (التي تدعي) العلمانية، وباستمرار، نطاق الدين في مسار التاريخ، وغدّت هذه العملية العلمانية سيرها بخطأ أسرع في الغرب، ونتج عنها خصخصة للدين جديرة بالاعتبار. إلا أنه خطأ كبير أن نسلّم - على نحو ما يُفعل بصورة شائعة - أن تعددية الأنظمة المعيارية هي مواصفة مقصورة على الغرب الحديث." ويتابع أرجوماندا قائلاً: "لا يقتصر ما تتضمنه ثقافتنا السياسية على كل من العناصر العامة وتلك المبنية على أفكار حول ما فوق نطاق الطبيعة، محددة ثقافياً، بل إن الطرح العام للحقيقة الكائنة فوق نطاق الوجود المادي [كسمة محددة ثقافياً] هو نفسه مسألة جدلية ضمن كل تقليد ثقافي ديني (أرجوماندا، عام 1993، ص 4).

العلمانية: الخطابان المعياري والعلمي

كانت النتيجة الأولى للمساواة الاجتماعية، ولفصل ما هو معياري عما هو علمي، أن المرابين تجاهلوا حقيقة أنه حتى الخطاب العلمي (أي الخطابات التي تصف، أو تشرح، أو تفهم ظاهرة ما) يشكل التزاماً فلسفياً يتحكم بالطريقة التي يُدار بها البحث، ويحدد الأهمية التي ستنتمتع بها المعرفة الناجمة (شابيرو Shapiro وكرمر Kramer وهيونيربيرغ Hunerberg، عام 1981، ص 3)، والمثال المواتي لهذه النتيجة يظهر في سوء الاستخدام المتكرر لما يُعرف بـ "أخلاقية الفطرة المشتركة"، ويبدو أن المنتهكين فقدوا الصلة بأخلاقية الفطرة المشتركة لأنهم فقدوا الخيط الذي كان يربط و بإحكام معاني العمل الأخلاقي. وبفصل الخطاب المعياري عن العلمي سيكون من الأرجح احتمال عدم فهم أحدنا للعلاقة

بين الخطاب الخاص (الروحي، والعاطفي، والفكري) والخطاب العام (الاجتماعي والسياسي). ونتيجة لذلك ضاعت الأسس الأخلاقية التي اعتاد الأفراد أن يكونوا مسؤولين عنها – السلوك الأخلاقي في الأوضاع العلنية والخاصة – لأن العلاقة انقطعت بين العام والخاص.

أما النتيجة الثانية للفصل بين المعياري والعلمي فهي أنه يُتوقع ضمناً من صانع القرار (سواء كان طالباً شاباً، أو مختصاً بوضع المنهج التعليمي، أو رئيس جامعة) أن يضيع حقوقاً متأصلة من أجل التعبير عن المعتقدات الشخصية بحرية؛ لأنه سيُقال لكل من الذكر والأنثى إن هذا خطاباً خاصاً يؤكد على شخصية كل منكما وعلى التزامه الفلسفي، وأنه ليس له من دور في الخطاب العام. فبدلاً من إجراء حوار ناشط حول المعتقدات الخاصة بالشخص، يسبب الضغط الاجتماعي لدى الفرد، لجعله يتراجع بأرائه أو لكبحها – عن قصدٍ أو عن غير قصدٍ - معارضةً حول معتقداتٍ خاصةً بشخصه، أو حول القناعات الفلسفية أو الدينية للشخص الآخر، خصوصاً إذا تُركت من دون معالجة. وغالباً ما يأخذ هذا الكبح شكل نظراتٍ أو سياساتٍ رجعية الحركة، على غرار تلك التي في أوساط اليمين الديني (الأمريكي) (غادي Gaddy، وهول Hall، ومرزانو Marzano، عام 1996)، لكن ما ينطوي على ضررٍ أكثر هو ما يختطه الفرد للنظم "الأخرى"، على نحو ما عبر عنه بات روبرتسون Pat Robertson وقادة آخرون من اليمين المسيحي⁸.

أما النتيجة الثالثة الأكثر ضرراً فهي أن الفرد، وميادين الخطاب الخاصة، تبدو حرةً بالمظهر من خلال بعض أشكال التعبير الفردي. ومع ذلك خلق العلمانيون التعدديون في واقع الأمر - ربما كان ذلك عن قصد - تحت السطح صراعاً فكرياً مُهتاجاً داخل الفرد. وقد أدى هذا الصراع الفكري والتنافر بين المفاهيم في معظم الحالات إلى شكلٍ من انعدام التوازن بين نظام الاعتقاد الخاص والميدان السياسي العام. وبالتالي ما كان يُظن أنه أقليات ذات تركيبة اجتماعية يشكل في الواقع الأغلبية ذات التمثيل الاجتماعي والجاهزية الإدراكية، لكنها جماعة من الأشخاص

⁸ فعلى سبيل المثال شبه بات روبرتسون المسلمين بالنازيين، وأطلق جري فالويل Jerry Falwell صفة "إرهابي" على النبي محمد ﷺ. CBS Evening News Report, November 18, 2002..

ذات أخلاق جماعية. يُضاف إلى ذلك أن ما كان يُعتقد أنه قيمٌ سائدةٌ هي بالواقع قيمٌ مُمثلةٌ اجتماعياً، ويستغلها بعض العاملين في القطاع العام بدلاً من أن تكون أساساً لنشاطاتٍ لحل الخلافات من أجل مساواتية معرفية واستقلالٍ أخلاقي.

وكانت النتيجة السائدة اندفاع الحركة الفردانية التي لا يستطيع معتقدُها الخاص ولا نظامُ قيمها احتواءها وكبحها. وإن اندفاع أعمال العنف اللامسؤولة ذات العلاقة بالجنس والعرق في حرم المدارس وضمن الجامعات يمثل أكثر من مجرد مشكلاتٍ سلوكيةٍ بالنسبة للمربين؛ فإن أعمالاً كهذه تدفع الجميع إلى النظر إلى المسائل الأخلاقية كملتجأٍ. لكن ما لم يتم التعامل مع هذه التحديات من خلال عدسة الفهم العميق للطبيعة ذات الثقافات المتعددة وراء العمل الاجتماعي وداخل الاستقلال المعرفي والخلقي (أي الآراء المختلفة حول طبيعة الواقع وعلاقتها بفهم الحقائق "العلمية") لدى الطلاب والمعلمين ستكون جميع الحلول مؤقتةً فقط في أفضل الأحوال.

المعرفة العملية والإجرائية، ومعرفة مثاليات الإسلام

تتضمن معرفة الإسلام ما يصدر عن الأصول الإسلامية - التي يدعوها القرآن "الآيات" - من أجل الممارسات الدينية والدينيوية المترابطة. ويمكن لمميزات التحدي في الإسلام كنظامٍ عقائديٍّ، ولصعوبات التنام تلك المميزات مع الفلسفة الأمريكية التحررية أن تتحول - على سبيل المثال - إلى نتيجةٍ إيجابيةٍ بدلاً من الاستقطاب بين ما هو تقليدي وما هو تحرري أو حديث. وشخصية الإسلام المدنية والدينية المتلاحمة ملائمةٌ من أجل تقديم طُروحاتٍ تعددية للمبادئ: الخدمة الشعائرية (الصلاة، بشكلٍ انفراديٍّ، أو جماعةً، وعلى أساسٍ طوعيٍّ بشكلٍ رئيسيٍّ) والمدنية (التطوعية، فنشاطات الجماعات بشكلٍ رئيسيٍّ)، والبيئة الثقافية (كجاليةٍ إسلاميةٍ في جوارٍ غربيٍّ). فمن خلال هذه العمليات التفاعلية ربما سيكون بمقدور المتعلم أن يفهم العلاقة بين الحياة الدينية والمدنية: فمن جهةٍ أولى، يفهم الأشكال المختلفة للتفاعل المدني

والعلاقة بين هذه الأشكال، ومن جهةٍ أخرى يفهم العلاقة بين هذه الأشكال ومبدأ الصلاة. وحالما يتحقق فهم أمثال هذه العمليات سيكون المتعلم قادراً على نقل هذا المعرفة العملية الإجرائية إلى وظائف دينية ومدنيةٍ أخرى في مجالاتٍ اجتماعيةٍ وبيئيةٍ مختلفة. فعلى سبيل المثال، تشرح أن شيميل (عام 1985، ص 54) الفائدة من تلاوة النبي ع للمخطوط القرآني ليزكي نفسه، من أجل أن تتمثل الإرشادات الروحية ذات المغزى لأتباعه. ويؤكد أرغون (عام 1993، ص 58-59) على ضرورة الانتباه إلى الظروف الرئيسية التي صاغت التقليد الشفوي [للإسلام] حتى بعدما تمّ جمعه وتوثيقه كتابياً. ومن شأن هذا الانتباه أن يغذي هذه العلاقة لتصل إلى المعنى المُحدد منطقيًا والخاص بـ "الذهن الكتابي". ويضيف أرغون أنه لا يمكن أن يُطلب ذلك الانتباه من الفقهاء وعلماء الكلام المسلمين؛ ذلك لأن اهتمامهم الرئيسي موجّه نحو توليد القوانين وحماتها من التلوث الخارجي القادم من أفكار ليست من الوحي. أما علماء فقه اللغة فلا يعيرون اهتماماً للتقليد الشفوي على كل حال.

استيعاب النصّ والإنتاج النصّي

سبق لي أن ناقشتُ قراءة وتفسير المعاني التي تولدت بشكل فردي ووضعت في سياق اجتماعي (تطبيق وتعديل المعايير السلوكية) والعلاقة فيما بينهما، وسوف يفهم المتعلمون ويتعلمون تطبيق المعرفة العملية والإجرائية للإسلام كوسيلةٍ للتواصل وموضوعٍ للتغييرات الاجتماعية والقانونية (العادات، والفقه، أو كليهما). ويضاف إلى ذلك أنه بالإمكان تعليم الإسلام في سياق مجالاتٍ مواضعٍ أخرى (كالرياضيات والتاريخ)؛ وهذا يعني أن المتعلمين بحاجةٍ إلى فهم واكتساب التركيبة النظامية للإسلام وقواعده، وليس بعضاً من مظاهرها ضمن قائمة الحلال والحرام، من أجل تطبيقها في سياقاتٍ جديدةٍ. ومن ثم فإن الشعائر الإسلامية سوف تصبح مهاراتٍ داعمةٍ يمكن أن تُكتسب، عوضاً عن اعتبارها مهارةً جوهريةً. وفي سياق العمل الإسلامي، التكامل خيرٌ من الوعظ حول التطبيق، وتقديم تغذيةٍ استرجاعيةٍ وتسجيل نتائج مدنيةٍ خيرٌ

من تشخيص "سلوك غير لائق" وإصدار حكم. وإذا ما تهيأ تواصلٌ مباشرٌ مع القرآن الكريم للمتعلمين في محيط التعلم الذاتي فإنهم سوف يركزون على المعاني وعلى المفاهيم الوظيفية للمبادئ أكثر من تركيزهم على حفظ الكلمات والآيات، أو على التعزيز الخارجي. ويولي ستيفان وايلد (Stephan Wild 1996، ص 8 المقدمة) اهتماماً بناحية أن "تُلقي وقبول النص القرآني - النص كما هو لدينا - شكلاً، وما يزال يشكل، القناعات الدينية للمسلمين، كما أنه يمثل النص الحضاري الجوهري في الكثير من الثقافات الإسلامية. وما يزال القرآن الكريم حتى يومنا هذا إطاراً متيناً على نحو متسامٍ للغة العربية"؛ ولذلك "ينبغي للسمات الشفوية والخطية أن تتميز، لكن كليهما سمتان للكيان الواحد نفسه، ومن ثم فإن منهج النص المذوّت يقترح نفسه بنفسه. ويضاف إلى ذلك أن القرآن الكريم - وبطريقة مُلفتةٍ وربما تكون فريدةً - نصٌ ذو مرجعيةٍ ذاتيةٍ، ونصٌ مقدسٌ يتمتع بنصيبٍ كبيرٍ من الوعي الذاتي للنص".

تعرف الإنسان ومعرفة الوحي

يتضمن هذا المحدد قضايا الوصول إلى مصادر "موثوقة"، ومعرفة قراءة اللغة العربية (لغة القرآن) وكتابتها، وتاريخ تعليم الإسلام وتعلمه جنباً إلى جنب مع المناهج المعاصرة للتربية الدينية عند المسلمين. ويُطلق على هذا النوع من التعلم - على نحو ما تم وصفه في المحدد الثاني آنفاً - تعلماً منجزاً وفقاً لما يمليه الضمير، ويُقصد منه توجيه الأهمية إلى اكتساب ونقل مهارات تفكير ذات نظامٍ أُسمى وتعلمٍ إسلاميٍ سامٍ. وهو يدعو إلى تغيير في تصوّر التركيب والأداء الوظيفي في المعاهد التربوية، وكذلك في تصور دور المدرس أو القائد وسلوكه في غرفة الصف أو في المسجد، وتصور الدراسات الإسلامية والتخطيط لها ولمنهج تعليم التربية الإسلامية ونتائج التعليم. فإني - على سبيل المثال - أفضل تقديم نصوص موثقة (آيات قرآنية) كقاعدةٍ لتعليم الإسلام وتعلمه، ومن خلال العمل بالنصوص الموثقة يمكن التعامل مع المبادئ الشعائرية والسلوكية على النحو الذي ترد فيه، وليس تجريبياً. ومع ذلك يجب ألا تتم

صياغة معاني وسلوكيات هذه المبادئ لأجل المعرفة التقليدية والمعتقدات الشعبية للوعظ العقائدي الجامد. وهذه المعتقدات الجامدة - وفقاً لأرغون (عام 1993، ص 107) - هي العامل الذي شكل القانون الأخلاقي وماوراء السلوك الفلسفي بشأن التاريخ، والإنسان، والله. ولذلك يضيف بأن الاجتهاد في هذه الأيام سيحدث هزة في هذه المعتقدات الشعبية [السائدة]، مؤدياً إلى تغيير العادات والمواقف. ومن ثم فإن الذي ولد ديناميكيات إبداعية لدى المفكرين الإسلاميين خلال القرون الثلاثة الأولى للإسلام إنما هو أحد أشكال العمل الحضاري. وهذه الحركيات هي التي أدت إلى إنتاج فكري وثقافي، وإلى نظام معرفي ذي ترتيب قانوني واجتماعي وسياسي.

وعظ، أم نصح مخلص، وتعلم ذاتي، أم اجتهاد؟

يتضمن هذا المحدد قضايا فصح حرية عمل المتعلمين في إدارة تعلمهم مقابل تساهل المعلمين في تغيير دورهم ونظرتهم للتعليم الإسلامي. ففي إطار التعلم الذاتي للإسلام يكون المعلمون والمدرسون والقادة في وضع المشجعين على التعلم وعلى استخدام التفكير الانتقادي ومهارات حل المشكلات ضمن الرؤية العالمية للإسلام وما يتبع ذلك من نقل "ناجح" لتلك المهارات لحل المشكلات في مساحات لمواضيع مختلفة، بتطبيق مبادئ وعقلانية في سياقات اجتماعية مختلفة. ويعني التحول الناجح أن يتعلم المتعلمون ويفهموا المدارك الأخلاقية والمعرفية التي تشكل أساساً لعملية حل المشكلات (كإعادة تفسير النص، أو الفقه، أو مجرد الرأي الشخصي والمحاكمة العقلية)؛ وحينئذ يصبح بمقدورهم أن يطبقوا تلك الإجراءات نفسها على نحو ملائم في سياقات مختلفة (مانديناش Mandinach، عام 1994)؛ ونتيجة لذلك، ستكون ديناميكيات غرفة الصف والبيت والمسجد مختلفة أيضاً. ولذلك نحن بحاجة إلى إعادة النظر في جميع هذه الميادين، لكن بمجموعة جديدة من العدسات، لكي نولد علم كلام منطقي جماعي من أجل تحرر جميع بني الإنسان.

التعلم "الحديث" إزاء الإستراتيجيات "التقليدية"

اقترحتُ فيما سبق أن إستراتيجيات التعلم الحديث تفسح الطريق أمام مناهج متكاملة في الإطار الإسلامي، بما في ذلك الأداء الوظيفي، والفعالية، والهدف من التعلم، ونماذج التعلم السابقة، ومفاهيم المعرفة الدينية والعلمانية. وفي هذا السياق، أتى على تحليل موجز لسمة واحدة من هذا المُحدّد: تأثير المفاهيم ونماذج التعلم السابقة، وكيفية تأثيرها على الهدف من تكامل الأبعاد الخاصة والعامة، بالإضافة إلى الأهداف من التجديد إزاء الأسبقية، والوحي إزاء تقليد السوابق، والوحي إزاء المعرفة التي صنعها البشر، والتفكير الفردي إزاء سلطة العلماء المسلمين، والتقنيات الحديثة إزاء التقنيات التقليدية.

الأهداف التربوية للتعلم الذاتي للإسلام

في الطور الأول لبناء إطار التعلم الذاتي للإسلام كان يُقصد بالبرنامج تعلم النساء المسلمات، من أجل أن يبينن مسلماتهنّ، ونظرياتهن، وإستراتيجياتهن، ومحاكماتهن الخاصة بهن على مستوى شخصي. كما أدخل تقييم المتعلمات أنفسهن للبرنامج في تصميم المنهج التعلّمي، على شكل إنجاز تفاعلي تأمليّ لتعزيز الوعي من خلال منهج الحوار بين المشاركات في حلقات التدراس المختلفة أو اللوائح الإلكترونية.

حاجات المتعلمات واهتماماتهن

كان المبدأ العام الموجّه هو تطوير الأهداف المنهجية ووسيلة التقييم الذاتي التي لا تكون جامدةً بنيويًا ولا مثبتةً للمعلمات والمتعلمات. فعلى سبيل المثال، بدلاً من الشروع بعملية تقليدية في كتابة بيان مهمة، وبيان الفلسفة، ومن ثم طرح مضمون الموضوع (مادة النقاش)، تمّ تقديم موضوع هو الأقرب لاهتمام المتعلمات، مثل حدثٍ جارٍ، على شكل مشكلةٍ أو قضيةٍ بحاجةٍ إلى حلٍّ أو نقاشٍ.

باعتبار أن أحد طموحات التربية الإسلامية هو "بناء الشخصية" لتحقيق شخصية متقنية (أي متوازنة)، أدركت أنه لم يكن بوسعني أن أبدأ بمفهوم الله ولا بمادة الإيمان؛ ليس فقط لأن هذين الموضوعين يمثلان بشكلٍ بدهيّ جزءاً من خطاب الناصح المخلص والمتعلم المسلم (وهما غالباً ما يُسَلَّم بهما كمجموعةٍ من المعتقدات الأولية ذات الصلة الشديدة بالموضوع، والتي لا يمكن من دونها افتراض أن الشخص يمثل الإسلام)، لكن المسلمين لم يترجموا هذه المفاهيم إلى ديناميكياتٍ تربويةٍ وخلقيةٍ كنتيجةٍ لطريقة النظر إلى هذه المفاهيم وتعليمها بصورةٍ عامةٍ. ويفترض واضعو النظريات الفكرية التي تدعو إلى تغييرٍ في تكوين المدارك - من أمثال سترايك Strike وبوزنر Posner (عام 1983)، وبوزنر (عام 1983)، وبرزنجي (عام 1989 و 1988) - أن الإدراكات السابقة لمفهومٍ ما تحدُّ في تعلم مفاهيمٍ جديدةٍ. ومن ثم فإنّ التعلُّم الهادف والفعال ذو المعنى يتطلب عمليةً معرفيةً لما وراء الإدراك للتأمل في المفاهيم الخاصة بكل واحدٍ منا وبتطبيقات هذه المفاهيم. وعندما يتم إدخال مفاهيم ومعانٍ جديدةٍ (من ضمنها سياقاتٍ جديدةٍ وإعادة قراءةٍ لنص القرآن) أو جعلها سهلة التناول على نحوٍ مباشرٍ للمتعلمين، يقوم المتعلمون بإعادة بناء مخطط تعلُّمهم الخاص بهم (على سبيل المثال: نماذج التعلُّم السابقة) ومعانيهم الخاصة بهم (كالتفسير الجديد)، وخلق محاكمةٍ عقليةٍ وتبصراتٍ جديدةٍ. وتفترض لبنة التعلُّم المعرفي لما وراء الإدراك إنجاز وسيلةٍ فعالةٍ ومرغوبةٍ لإعادة البناء والتوليد من خلال عملية التعلُّم الذاتي.

أي بدلاً من البدء بـ "السموّ المطلق: الله" كمفهومٍ مجردٍ إلى حدٍّ كبيرٍ ومهيمنٍ جداً، بمقدور الباحث أن يبدأ بقضية التفاعل الاجتماعي عبر الجنسين. وبالتالي فإن الطموح في بناء شخصيةٍ متقنيةٍ يمكن أن يتحقق من خلال إدراك المتعلمة بمفردها لمحاكمتها العقلانية، وبمقارنتها لأنواع المصادر (بشرية أو غير بشرية) التي تتحراها لكي تصل إلى إجابةٍ أو حل. وتفيض الآثار الفكرية بأمثلةٍ تؤكد بشكلٍ صارخٍ على نجاح الإطار التعليمي الذي يقوم - على سبيل المثال - على مبدأ التعاقد مع المتعلمين لتنفيذ مشروع ما. إن الذي يعزز رفع مستوى الوعي والتعلُّم الذاتي هو

عملية التحقق التي يمر المتعلم خلالها كجزءٍ من مهمة حل المشكلات، ولا يتم هذا التعزيز بسبب طبيعة المعلومات أو تراكم المعرفة إكراماً للمعرفة فقط، أو حل المشكلة نفسها.

وفي هذا الإطار يُسهّل المعلم بحث المتعلم عن المصادر، ومن ثم سيصبح معنى "الإله المتسامي" على سبيل المثال متكاملًا، حيث يتم تعلّمه عبر اهتمامٍ شديدٍ بموضوع معين. وبهذه الطريقة سيكون التعلم والإدراك الذاتي للمصادر وللمادة دَوِي قيمةٍ أسمى، كما أنهما سيتمتعان بتأثيرٍ أكثر دوامًا. وفي هذا المستوى من النقاش، ينبغي أن تكون القاعدة الذهبية للمعلم هي تجنب الوعظ العقائدي. ذلك لأن الحديث عن الارتباط بالله على أنه الحاكم المطلق، مثلاً قد يؤدي إلى خوفٍ بدلاً من تعزيز التوقير، أو تعزيز الوعي الداخلي لله (كمصدرٍ للمعرفة والقيم). وهذا الوعي الداخلي وحده يجعل الإنسان يمارس الأخلاق الإسلامية. لذلك يصبح اختيار معانٍ معينة، خصوصاً معنى "الله"، جوهرياً جداً من أجل نجاح المنهج التعلّمي. فإذا كان الهدف هو تطوير شخصيةٍ "متقّية"، عندئذٍ ستحتاج تلك الشخصية إلى استيعاب وقبول مفهوم كونها خليفة ذات شخصيةٍ تقارب في صفاتها صفات الله، بدلاً من أن ترى نفسها أنها مجرد شخصيةٍ منفصلةٍ عن الله وتخشاها.

والمثال الآخر على ذلك يتجلى في استخدام المسلمين المعتاد لتعابير الخنوع، على غرار "الخنوع"، والتعابير التي تستدعي العبودية، مثل "العمل لرضاء الله"؛ ذلك أن هذه التعابير تضيء على الإسلام معانٍ لا تسمح بالتواصل البشري مع الله. إذ ينطوي الخنوع على دلالاتٍ جبريةٍ سلبيةٍ تتجاوز ما يقصده الإسلام من كيفية علاقة الإنسان مع الله. فالقرآن يريد من هذه العلاقة أن تزوّد الإنسان بإطارٍ ليتصرف ضمن الهدى النصي؛ كي يتعرف على خلق الله ويقترب من إدراك شخصيته بشكلٍ واقعي. وعلى نحوٍ مماثل لا تُعد "العبودية" من مضامين الإسلام؛ لأن رحمة الله ليست معقودةً برضى الله. إذ إن هذه الصفات تُعزى خطأً إلى الله وكأن الله له أوضاعاً نفسيةً تشابه تلك التي يخبرها الإنسان، أو كأن الله هو بحاجةٍ لهذه العبودية. إذ بناءً على ما جاء به القرآن، جعل الله البشرية في طبيعةٍ أسمى من طبيعة أي مخلوقٍ آخر؛

من خلال إعطاء بني البشر القدرة على الاختيار أو الرفض الواعي لمفهوم الخلافة، أي حمل الأمانة (وهي الهداية)؛ فإن هدي الله يوضح نتيجة نهائية ممكنة لأي من الاختيارين. وبالتالي يتمثل العمل الأول للمربين في صون هذه الصفة الضرورية التي تصنع من البشر إنساناً. وبالإمكان أن يتحقق ذلك عندما تكون علاقة الإنسان بالله مفهومة في سياق حمل الأمانة، ولا يمكن إدراكها في سياق العبودية.

ويسمح إطار التعلم الذاتي أيضاً لكل من المعلمين الناصحين والمتعلمين أن يُجروا تقييماً ذاتياً لتعليمهم وتعلمهم من خلال النتيجة النهائية لمشروعهم، أو نقاشهم الشخصي. وبشكل طبيعي سيعمل المعلمون الناصحون والقادة على تزويد أفكار من أجل الاختيار والموازنة، أو توجيه المتعلمين إلى أي مدى توجد هذه الأفكار في النص الإسلامي. وربما يرسم المعلمون الناصحون أيضاً معالم هدي واسعة بشأن كيفية قبول مصدر ما والتأكد من صلاحيته، وبشأن ما يكون "منهجية إسلامية" أو مشروعاً ذا توجه إسلامي. وفي الواقع سوف يكتسب المتعلمون مهارات ترتيل القرآن وتفسيره - على سبيل المثال - كوسيلة لإدارة بحثهم. ويتم اكتساب هذه المهارات خلال عملية تنفيذ المشروع حسب الحاجة بدلاً من أن يتم تعليمها معزولة كموضوع للدراسة من دون تطبيق مباشر ومفيد.

وبتطبيق هذه الفلسفة لا يتمكن المنهج التعليمي من إنشاء صلة وصل بين المهارات التي يتم تعلمها في المجتمع ككل ومهارات الشخصية الإسلامية فحسب، بل الأهم من ذلك أنها تتمكن من إنشاء صلة وصل بين عالمي المتعلم المسلم: عالم الجماعة المسلمة وعالم البيئة الاجتماعية الكلية. أما المشكلة الرئيسية في الطريقة التي يُعلم بها الإسلام للأطفال والشباب، في أمريكا الشمالية على سبيل المثال، أنه - وفقاً لما تراه سوزان دوغلاس Susan Douglass - ليس هناك من تكامل بين التاريخ وجغرافية العالم التي يتعلمه الطلاب المسلمون في المدارس العامة، والمعلومات التي يخبرها الطلاب عن العالم، التي يتلقاها هؤلاء الطلاب في المدارس الإسلامية التي تُدرّس خلال عطلة نهاية الأسبوع، (من

خلال اتصالي الشخصي مع سوزان دوغلاس عن طريق البريد الإلكتروني، في حزيران - يناير - عام 1999).

تفاعل المتعلمين

بالإضافة إلى الأهداف التربوية والأخلاقية لإطار التعلم الإسلامي الذاتي، كان يُقصد من القضايا المطروحة تعريض المتعلمين إلى مرحلتين مختلفتين خلال العملية المتكاملة للتعلم؛ في المرحلة الأولى، حثت المتعلمين على التفكير بمحاكماتهم العقلية وإستراتيجياتهم أثناء مناقشتهم لقضية معينة خلال المقابلات الجماعية المركزة. كذلك فقد سألتهم عما إذا كانوا يستعملون إستراتيجية معينة (كالتخطيط والتقييم) في سياق مختلف، وبالتالي جعلتهم يدركون أنماط المحاكمة العقلانية السابقة الخاصة بهم وبهذه الإستراتيجيات. أما في المرحلة الثانية، وبينما هم يتأملون بنقاشهم الخاص بهم (بالتفاعل مع الشريط المسجل للمقابلة الجماعية المركزية، أو خلال انغماسهم في نقاش إلكتروني)، سئل المتعلمون عما إذا كانوا قد طبقوا بعض الإستراتيجيات التي تمّ طرحها سابقاً. وقد نُقل عن بعض هؤلاء أنه سبق لهم استخدام بعض هذه الإستراتيجيات أثناء حلقة تدارسهم، أو عندما كانوا يراجعون مادة ما على نحو مستقل.

وبالاستماع إلى النقاش، والتفاعل معه، انخرط المتعلمون في إجراء ديناميكي تحليلي مساعد على حل المشكلات، وتحليل تأملي لإستراتيجيات التعلم الخاصة بهم (أوكسفورد Oxford، عام 1990). وبناءً على تصريحات المتعلمين بشأن اهتمامهم بالتعلم عن الإسلام ومفاهيم أخرى عن النظام الاعتقادي الإسلامي تمّ تصميم الإطار بشكل يسمح بإدخال معلومات إضافية من قبل المتعلمين أنفسهم. وهذا المدخول من المعلومات، الذي أوجزته في رسالتي العلمية (عام 1998 ب)، وفي نماذج دراسة أخرى سبق طرحها في هذا الكتاب، سيساعد في تعزيز تطوير أهداف إطار التعلم الذاتي الإسلامي.

وليست القضية التي نحن بصددتها مجرد ما إذا كان المتعلمون يعرفون معنى المبدأ، بل ما إذا كانت لديهم وسيلة الوصول إلى الفعالية

الخلقية الإسلامية. ووسيلة الوصول هذه تشبه تلك التي تسمح ببداية الموهبة الطبيعية للعقل ، التي ترشد المتعلمين إلى المُحدّدات في موثوقية مبدأ ما، والتنوعات في تفسيره واستخدامه. وبالتالي فإن السمات التاريخية، بالإضافة إلى السمات الاجتماعية الأنثروبولوجية للدين والأخلاق تلعب دوراً في تحديد مستوى المضمون وطبيعته في التخطيط للمناهج التعليمية للإسلام. إنها ليست مسألة الصعود اللولبي في صعوبة المادة أو مستوى البراعة أو التطبيق فحسب، بل هي أيضاً مسألة ماهية المعرفة الأخرى ذات الصلة، ومقدارها، التي يُحتمل لأحدنا، أو يستطيع، أن يُدرجها، وكيف بمقدوره أن يجعلها متكاملة مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم، بالإضافة إلى تكاملها مع السياقات الثقافية. ويمكن أن يواجه المتعلمون هذه القضايا الأخيرة من خلال تواصلهم المباشر مع أسس المعرفة في الإسلام، سواءً كانت تتعلق بالنظام الجوهري (من شعائر وصيغ)، أو آثار أدبية، أو تاريخ أو أي مضمون (كمواضيع ثقافية أو استخدام للمبادئ الإسلامية ضمن سياقات تعليمية منهجية أخرى، كالعلوم الاجتماعية)، أو تعليم وعمل إسلامي أخلاقي مبني على أسس وظيفية (وهي السمات التواصلية ذات فعالية).

ويمكن أيضاً تفسير عائق الانقسام بين اللغة الطنانة والعمل الفعال بالصعوبات الكامنة في سمات الموثوقية؛ كالاختلاف في مستوى أولوية القرآن على الحديث، بالإضافة إلى قوة ومشاركة المفسرة في وصولها المباشر إلى هذه المصادر ومع ذلك، بناءً على بساطة القضايا التي في البرنامج (الذي يحتوي بشكل رئيسي موضوع التمازج بين الجنسين، أو تعلم اللغة العربية على أنها لغة القرآن)، يبدو عامل تأثير النماذج السابقة تفسيراً أكثر رجحاناً لهذا العائق (برزنجي، عام 1991، 1991ب). ويمكن أن يُعزى العائق أيضاً إلى عجز المتعلمين عن استخدام الفروق بين القرآن والحديث بسبب كتب الفقه، أو غموض المعلم الناصح بشأن ما يمكن أن يكون مبدأ موثقاً. وهذا ما يتمثل في الفرق الواضح بين المعاني التي تُعطى للشرعية على نحو غير دقيق؛ إذ هناك شريعة القرآن، التي تُعد المصدر الرئيسي للنموذج المثالي والمصدر الوحيد والإلهي المُلزم، وشرع الحديث، الذي يعد المصدر الوحيد الرئيسي لتفسير مبادئ القرآن

في السياق والتطبيق النموذجي الوحيد، والشريعة التي تشتمل على هذين المصدرين وتفسيرهما على أيدي فقهاء كثيرين. إذ غالباً ما يُعتقد أن هذا المعنى الأخير مُلزم.

وتوحي بعض النتائج في البيانات التأملية بوجود أثر سلبي للنماذج السابقة للتطبيق على إدراك المتعلمين لدورهم الخاص بهم، في عملية تعلمهم وعلى التعلم ضمن البيئة الإسلامية إزاء البيئة الغربية. ومن شأن المضامين التربوية لأمثال هذه النتائج أن تُهمك المتعلمين أنفسهم في تعديل تصميم البرنامج؛ وبالتالي يزداد إدراكهم لقوة الاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلم التفاعلي من أجل جعل التعلم عملية داخلية بقدر ما هي نتيجة ظاهرة قد يتم تقييمها من أجل الفاعلية والعمل.

إن إحدى غايات عملية تطوير المناهج التعليمية المتكاملة هو تمكين المتعلمين من فهم سمات أنظمة إستراتيجيتهم الخاصة بهم، الذي سيجعلهم قادرين على التأمل. ويساعد هذا الفهم المربين أيضاً على مساعدة المتعلمين في التعبير عن هذه الإستراتيجيات بوضوح، وفي رسم علاقات مع نماذج تفكيرهم السابق الخاصة بهم. وتجعل أمثال هذه العلاقات المتعلمين أيضاً مدركين لقوة الاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلم. وقد أظهر هذا الإدراك كيفية تيسير الطريق أمام المتعلمين لدمج معرفة عملية إجرائية ومعرفة مثالية تصريحية للإسلام، مع تفكير انتقادي ومهارات حل للمشكلات ومبادئ أساسية للقواعد الإسلامية التي ترشد إلى تطبيقها في سياقات مختلفة.

تعليم المرأة المسلمة

إن الغاية من التعلم الذاتي لإطار المنهج التعليمي الإسلامي هو توليد معالم تربوية من أجل ثقافة يمكن الوصول بها إلى قرارات، عن طريق نقل ممارسة الفقه الإسلامي مثلاً إلى تطبيق استشاري أساسه الجماعات. وتُعتبر الشورى القائمة على الجماعات المبدأ الأول لحاكمية القرآن، كما في قوله تعالى: {والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون} [الشورى: 38/42]، التي ستساعد على نقل المثاليات القرآنية إلى حيز التطبيق. ومع ذلك، بما أن

المسلمين انتقلوا على نطاق واسع من المثاليات إلى التطبيق من دون تطوير نظرية تربوية، فإن عملية الشورى أصبحت محصورةً بالعصبة من الذكور الذين حازوا على بعض وسائل البحث، لكنها لم تسمح باختبار افتراضاتهم مقابل التغيير الواقعي في الظاهرة الاجتماعية، على نحو ما يقترح كمينز Cummins (عام 1999) بأنها ممارسة تحصل لدى المربين الغربيين. ويتوافق مبدأ الشورى القائم على الجماعات مع ما كرر فضل الرحمن تأكده (عام 1980، ص 37) على أن طموح القرآن هو "تأسيس نظام قابل للحياة على الأرض، بحيث يكون عادلاً وقائماً على الأخلاق". لكن نظراً لأن المبدأ انتقل على الفور وبشكلٍ منقطع إلى حيز التطبيق، وبالنهاية أصبح التطبيق معياراً لصنع القرار؛ لا يملك المسلمون نظرية متطورةً من أجل التأكد من صلاحية التطبيق. وبما أن النساء المسلمات – اللواتي يسعين إلى إعادة استحواذهن على قوة مشاركتهن الخاصة في عملية التفسير النصي - كنَّ غائباتٍ على نطاقٍ كبيرٍ عن المشاركة في هذه العملية؛ فإنهن بحاجةٍ إلى الانتقال خطوةً أخرى إضافية⁹. والأمل هو أن تصبح مشاركة المرأة ضروريةً ليس من أجل مناقشة قضيتي المرأة والجنس (الفرق بين الذكر والأنثى) فحسب، بل أيضاً لمناقشة الأخلاق الإسلامية في الحرية والمسؤولية في الميادين العامة، في ديناميكية تربوية جديدة تحقق نقلةً في الرؤى. وبفهم غايات الإصلاح الاجتماعي القرآني وتطبيقه تربوياً، لن تؤدي مشاركة المرأة المسلمة في العملية الفقهية إلى تغيير المعايير القانونية فحسب، بل إنها – وعلى نحوٍ أكثر أهمية – سوف تساهم أيضاً في صنع نظرياتٍ وقراراتٍ ثقافيةٍ علميةٍ معاصرةٍ أخرى، مؤكدةً على خلقها المستقل بقدر تأكيدها على أهمية الأوامر الأخلاقية والعقلانية في القرآن فوق سن التشريع.

بينما كنت أعمل مع عددٍ من الجماعات الإسلامية؛ في مسعىٍ مني لتفهم إدراكهم لنظام العقيدة الإسلامية، وكيفية نقلهم إياها إلى أطفالهم (برزنجي، عام 1988) كان هناك عددٌ من العوامل التي أثارت اهتمامي

⁹ أحاج في هذا السياق ضد تعريف بربرة موريس لشخصية العامل للتغيير على أنه الشخص الذي يغير معتقدات الناس من دون أن يدروا بذلك (عام 1979، ص 15). وأقترح بدوري إمكانية أن يُسمَى هذا الشخص "متلاعباً"؛ لأن قوة المشاركة تتطلب وعياً كاملاً.

و بحثي الطويل الأمد بشأن تعليم المرأة المسلمة بـ/وفي الديناميكيات التربوية للقرآن¹⁰ وقد تطلب هذا البحث الطويل الأمد تحرياً أنياً للمنهج التعليمي الأمريكي المتعدد الثقافات (برزنجي، عام 1993) وقواعد تطبيق التعليم "الإسلامي"، والمسلم في الولايات المتحدة وفي مجتمعات مسلمة أخرى. وفي هذا القسم من الكتاب، أعود لأبين هذه القواعد بإيجاز، مستخدمة من أجل ذلك أمثلة من بياناتي المتعلقة بالعلوم الأثنوغرافية الوصفية من أجل إيضاح انتقالي الخاص في الرؤية للتعليم والتعليم الإسلامي بشكل عام.

الازدواجية في التعليم

نتيجة للازدواجية في التعليم – العلماني إزاء التقليدي الديني – الذي يُقدم للمجتمعات الإسلامية من خلال العمل الاستعماري التبشيري الأوربي؛ "حول تطبيق المسلمين، خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، التربية القرآنية من فهم وعمل بالمعايير الموجودة في القرآن الكريم من أجل علاقات بناءة" إلى لائحة من الأوامر والنواهي "الإسلامية" مقابل "غير الإسلامية" (برزنجي، عام 1995، ص 406). وبالاتفاق مع فهم الذكور للاتكالية الأخلاقية للنساء – بما يتناقض مع المبدأ الإسلامي في الخلق الاستقلالي التي يكون فيها كل فرد (ذكر أو أنثى) مسؤول عن عمله الخاص به – فرض المربون المسلمون معايير معينة لسلوك الفتيات (على سبيل المثال: أن يكنَّ خجولات، ويرتدين ثياباً خاصة تساير العُرف، وينأين عن التفاعل مع الجنس الآخر في المحيط العام) من دون طلب معايير مماثلة من الصبيان. وانطلاقاً من اعتقادهم أنهم كانوا يحمون الدين من خلال غرس عادة "إقصاء الأنثى وعزلها" الذي كان من شأنه أيضاً أن يعزز الانطباع بأن تربية الفتيات المسلمات ينبغي أن يكون مختلفاً كل الاختلاف عن تربية الصبيان المسلمين؛ فإنهم في الحقيقة أقصوا عقول ونفوس أولئك الفتيات، اللواتي كن أمهات أجيال المستقبل ومعلماتهم. ويضاف إلى ذلك أن أمثال هذه الممارسات استُخدمت أيضاً

¹⁰ راجع – على سبيل المثال – مقالاتي الواردة في البيليوغرافيا (المراجع المنتقاة).

بأسلوب استغلاليّ ضد الإسلام؛ ومن ثم وُصم المسلمون بأنهم عاجزون عن أن يكونوا "عقلانيين، أو علميين، أو ديموقراطيين" لأنهم يلتزمون بالإسلام (لويغ Lueg، عام 1995، ص 16).

لا يقتصر الازدياد في أعداد الجماعات المسلمة في الولايات المتحدة فحسب (بايونس Ba-Yunus وصديقي، عام 1998؛ ونعمان Nu'man، عام 1992)، بل أصبحت مؤسساتهم التعليمية أكثر ظهوراً (زكية محمد Zakia Muhammad، عام 1998) وغالباً ما تقع في فخ الانقسامات بين المفاهيم الإنسانية (التي يبدو أنها ترفض مفهوم الله) إزاء الدينية (التي يُفترض أنها تمثل التعليم الإسلامي). ولربما لم تستطع التطبيقات التعليمية الإسلامية أن تجلب منظوراتٍ مختلفة إلى معادلة تعددية الثقافات، ولا أن تتجه نحو عملية الشورى بسبب تعاضدها أو تعقدها مع حركات الإصلاح التعليمية الأخيرة، خصوصاً المناظرات التي تدور حول تدخل الحكومات (بلوينفيلد Bluenfeld، عام 1995، ص 7)، وحول تقديم منهج تعليمي ديني (هاينز Haynes، عام 1994).

ويوجه مربّون من أمثال ليكونا Lickona (عام 1997) وألان لوكوود Alan Lockwood (عام 1997) اهتمامهم إلى الفضيلة وتربية الشخصية على التوالي. وما كان معتاداً أن يكون مرّكزاً - في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين - على تعليم الأخلاق والقيم الإيضاحية في الولايات المتحدة، اتخذ في التسعينات أشكالاً وتسمياتٍ جديدة؛ مثل "الوضع العائلي، وأوضاع العائلات، ووضع الأفراد" (غتمان Guttman، عام 1987 على النحو الذي اقتبس في لغ Lugg عام 1996، ص 31 و 32). ويحقق آخرون في تعليم المواطن. وبمخاطبة ما تسميه آن تورنباو لوكوود Anne Turnbaugh Lockwood (عام 1997) "أوقاتاً عصيبة"، تناقش مجموعةً ثالثةً التعليم الديني إما كظاهرة مزعجة أو ضرورية. أما غادي Gaddy وهول Hall ومرزانو Marzano (عام 1996) فيسمون مجموعة كتاباتهم "حروب المدارس: حلُّ صراعاتنا حول الدين والقيم". ويتحدث بينيت Benett (عام 1992) عن النضال من أجل "ثقافتنا وأطفالنا". ويتشكل اتجاه رابعٍ مشابهٍ ضمن ميادين التاريخ والدراسات الحضارية. ويحرك هولنغر Hollinger (في عامي 1997، 1996)

مناظرة "الاختلاف العرقي" إلى المناظرة "الدينية، التي تتجاوز الأصل الثقافي (الإثنية)". ويقبل غليزر Glazer (عام 1997أ) فكرة "أننا جميعاً مُتعدّدو الثقافات" ويناقش المحافظة الدينية والتنوع الأمريكي (عام 1997ب، ص 125-141). ومنذ وقتٍ أقرب نرى المناظرة حول المدارس الخاصة التي لديها عقودٌ مع الحكومة أو كفالات مادية من الحكومة تحل محل المناظرة حول الإنصاف في التعليم، على نحو ما تمّ السعي إليه من خلال تقرير لجنة الولايات المتحدة حول الامتياز "أمة في خطر: التقرير الكامل". وفي عام 1995، كنا نقرأ عن مجلس كارنيجي Carnegie Council تقريرٌ حول نمو المراهقين "التحوّلات الكبيرة: تهية المراهقين لقرنٍ جديد"، وفي عام 1993 قرأنا تقرير اتحاد حكام المحافظات تحت عنوان "فرز الإمكانيات العقلية وتعقبها". ونقرأ الآن (على الشبكة العالمية الواسعة في أغلب الأحيان) آراء محافظي اليمين الجديد، أو المدافعين عن الحريات المدنية. ومع ذلك، لا نجد إلا القليل من آراء لمربين مسلمين – على حد علمي – تمّ إدراجها أو التصريح عنها ضمن "التيار الرئيسي" للآثار الأدبية في التعليم¹¹. لماذا؟

إني أحاجج بأن السبب الرئيسي وراء هذا الاختفاء عن الأنظار يكمن في ضعف مشاركة النساء المسلمات في عملية صنع القرار في أوساط هذه الجماعات المسلمة وفي ضعف فعاليتها. وأحد الأسباب الكامنة وراء ضعف فعاليتها وظهورهن للأنظار – الذي دام عبر الأجيال الجديدة للمسلمين – هو المفهوم العام بأن النساء هن حافظاتٌ للثقافة والدين بالوكالة¹². والسبب الآخر للنقص في الرؤية هذه هو رفض الأمريكيين – وخصوصاً بشكلٍ قويٍّ في دائرة المربين – لحقيقة أن تعداد

¹¹ خلال بحثي في قاعدة بيانات، أو بيليو جرافية مكتبية عام 1998 عن موضوع الدين والتربية وجدت ستة مراجع فقط من أصل 450 لها صلة بالإسلام، ولم يول أي منها اهتماماً بمسلمي أمريكا. وهناك عدة منشوراتٍ أعرفها كمرببةٍ، لكنها لسبب ما لم يُصَرَّ إلى إدراجها من قِبَل وكالات الفهرسة البيليو جرافية ذات الاتجاه السائد. وتُعد الجهود التي بذلتها سوزان دوغلاس في مجلس التربية الإسلامية حول هذه المواضيع فيما يتعلق بتاريخ العالم في الكتب المدرسية (1995 و 1994) الجهود الأكثر تميزاً في أوساط المربين ذوي الاتجاه السائد، لكنها لم تكن قد أُدرجت في الفهرس في ذلك الوقت. ولم يبدأ ظهورها في بعض الفهارس إلا بعد 11 سبتمبر (أيلول) عام 2001.

¹² على سبيل المثال، معظم أعمال سوزان دوغلاس (التي أشير إليها آنفاً) نُشرت من قِبَل مجلس التربية الإسلامية (CIE)، وغالباً ما كان الناطق الرسمي مدير المجلس بدلاً من دوغلاس نفسها.

السكان المسلمين في الولايات المتحدة يقارب ثمانية ملايين¹³، وأن المسلمين لهم حاجاتٌ مختلفةٌ تتجاوز ذلك الفهم السطحي كعرض للواجهات عن تعدد الثقافات، والتعدد اللذي يتبع الأصل الثقافي¹⁴.

تحويل الخطاب المتعدد الثقافات

ألفت النظر في هذا الكتاب إلى أن هناك حاجةً لتحويلٍ في الإطار من أجل استقصاء التعددية الثقافية والمناهج التعليمية لتربية الشخصية والتربية الدينية والأخلاقية إذا ما كنا نريد أن نحقق تغييراً هاماً ناجماً عن حركات "الإصلاح التربوي" المعاصرة، خصوصاً في المجتمعات الغربية، كالولايات المتحدة وأوربة. وبما أن قضايا بناء الشخصية والهوية الدينية تُحدث تأثيراً ملحوظاً ضمن كلِّ من التقييمات التعليمية والدراسات الثقافية الإثنوية – التابعة للأصل الثقافي، فإني أوجه اهتمامي في حقل التفاهم بين الثقافات لما نقصده من أي نوعٍ للتعليم يتخذ الدين، والقيم، والشخصية، والخلق، أو أي مصطلحٍ مشابهٍ آخر، كحقلٍ فرعيٍّ، خصوصاً عندما يُنظر إلى أخلاقية المرأة على أنها بالوكالة بالنسبة لخلق الذكور في أسرتها.

وبالرغم من أن الادعاء غالباً ما يقوم على أن الحاجة قائمة إلى مناقشة إطار المناهج التعليمية¹⁵ ذات تعددية الأصل الثقافي والتعددية الدينية؛ فإني أسلم بأن التفسير الشامل الذي تمَّ على أيدي عصابة من الذكور للإسلام والمسلمين والتعليم الإسلامي ربما يكون قد صاغ أيضاً

¹³ راجع تقرير مجلس المسلمين الأمريكيين لفريد نعمان (عام 1992)، وتقرير ب. سبت B. Seits "طفوح الإسلام في المشهد الأمريكي" (عام 1998)، وأخبار ABC (التي كانت في المتناول في كانون الأول – ديسمبر - عام 1989) على الموقع:

<http://www.abcnews.com/sections/world/Americanism>. 1125

¹⁴ وصفي لمعالجة الإسلام بأنه سطحي كعرض للواجهات له صلة إلى حدِّ ما بوصف بانكس (عام 1993) لمنهج المساهمة. لكن المقصود من استخدامي لهذا المصطلح هو إظهار مدى خلط المرابين لمفهوم "الإسلام" و "الإسلامي" عندما يستعملونهما كمثل أعلى عند مناقشة حدثٍ سلبيٍّ قام به "مسلم". وهم يستخدمون أيضاً كلمة "إسلامي" بدلاً من وصف الفرد بناءً على خلفيته/أو خلفيتها وسماتها المختلفة التابعة للأصل الثقافي. فلما أن يكون هذا الخلط مقصوداً؛ لأن المرابين الأمريكيين لا يريدون أن يميزوا بين العناصر الدينية والإثنية، أو أن يكون مجرد نتيجة للجهل بالفروق.

¹⁵ بالرغم من أن الإطار الذي وضعه بانكس (عام 1993) يساعد على فهم العناصر الثقافية الكبرى والصغرى، لكنه لا يكفي لفهم علاقة الإثنية بالإدراك الديني الأخلاقي وعلاقتها بالمثل العليا للمجتمع العلماني التحرري مقابل التطبيقات الواقعية في المجتمع عامة، خصوصاً فيما يتعلق بالنساء والجماعات التي عُيِّنت حقوقها.

شخصية الشابات المسلمات اللواتي يعشن في الولايات المتحدة وكندا. وعندما تتزوج هؤلاء الفتيات المسلمات، ويضطلعن بدورهن كنساء، فإن الحدود التي تُفترض لهذا الدور قد تمتد عبر الأجيال التالية. وفي حين أن الإناث يمثلن الأغلبية بين المربين والمربيات، فإن هيمنة تفسير الذكور المسلمين على "التعليم الإسلامي" وصنع القرار في أكثر من 250 "مدرسة إسلامية" ذات الدوام السنوي الذي يغطي النهار كاملاً في الولايات المتحدة¹⁶ (والمدارس الأخرى التي تدرس لأوقات جزئية خلال عطلة نهاية الأسبوع، في أماكن تعليمية ومناهج رسمية أو غير رسمية) تؤيد مفهوم أن الإناث هن مجرد صائنات للثقافة الإسلامية والدين الإسلامي، على نحو ما فسره العصبية من الذكور، وعلى أنهم يحتجن إلى تعليم مختلف ومنفصل عن التعليم الذي يختص به الذكور¹⁷. بالإضافة إلى ذلك، عندما تُناقش قضايا المدارس الدينية مقابل المدارس العامة، فإنها تُناقش بشكل رئيسي في المجالات الثقافية الشعبية للمسلمين، وعلى صفحات شبكة الإنترنت منذ وقت قريب، وغالباً ما يكون محور الكلام حول غطاء الأنثى إزاء الفساد الناجم عن الاختلاط بين الجنسين وعن التعليم المختلط، وحمل المراهقات، وما إلى ذلك¹⁸.

ولا يرى الآباء والمربون المسلمون ضرورة لكل فردٍ – ذكراً كان أم أنثى – أن يُترجم المبادئ القرآنية إلى ممارساتٍ جديدةٍ. وبما أن المرأة تعتمد بصورة عامة على تفسيرات الآخرين، فإنه يلاحظ أنها، وبشكل رئيسي، وكأنها تحافظ على تطبيقات جامدة للإسلام من سياقاتٍ أخرى، بدلاً من تعليمها لتصبح منخرطة في فهم الدين (أو الرؤية العالمية للإسلام) في السياق الجديد. وبالرغم من ادعائهم لفلسفةٍ مختلفةٍ للتعليم – الفلسفة التي يعود أصلها إلى مثاليات الإسلام – نجد المربين المسلمين

¹⁶ على سبيل المثال، راجع -"زكية محمد"- (عام 1998).

¹⁷ على سبيل المثال، راجع "دور النساء والرجال في المجتمع"، تأليف خليجة محمد صالح Khalijjah Muhammad Salleh، في مجلة آفاق إسلامية Islamic Horizons، ص 57، (يناير، كانون الثاني، عام 1997)، وسيد علي أشرف Syed Ali Ashraf (عام 1985)، وأحمد وسجاد Ahmad and Sajjad (عام 1984).

¹⁸ راجع:

http://www.Soundvision.com/publicschool/pub_involve.html

الذي أصبح في المتناول في الثالث من أغسطس (أب)، عام 1999.

المعاصرين لا يختلفون في مفهوم تعليم الأنثى، وتنميط الدور من الرؤية السائدة التي ترى أن بيئة المدرسة هي "المكان الذي تُمرر فيه المعرفة والمنظورات التاريخية والقيم، التي تُعد أساسية من أجل ثقافتنا [في الولايات المتحدة] من جيل إلى الجيل الذي يليه" (غادي، وهول، ومّرزانو، عام 1996، ص 11 مقدمة). وإنما الفرق في طبيعة ومضمون القيم التي يظهر أن كل مجموعة تدعو إليها، أو أن الأمر قد يبدو كذلك¹⁹.

المعادلة الجنسية

عن طريق تقديم الجندر (مفهوم الفروق بين الذكر والأنثى) كبعدٍ للاهتمامات المختلفة جنبا إلى جنبٍ مع القيم الدينية والإثنية، أنقل محور الحديث إلى مستوى آخر للتعليم الديني الأخلاقي، وإلى معنى آخر للتعليم ولبناء المعرفة. كما أني أنقل مناقشة تعليم المرأة المسلمة من كونه موضوعاً جانبياً يُضاف عند الحاجة لواجهةٍ سطحيةٍ إلى كونه أولويةٍ تحتل مكان الصدارة ومركزاً لمناقشة التعليم الإسلامي. وإني لأرى أنه من دون جعل التعلّم السامي (أي حيازتها لمعرفة عميقة للمبادئ الإسلامية، وقواعد ترجمة المبادئ إلى أعمال) للمرأة المسلمة جوهرية في قضايا التعليم الإسلامي، خصوصاً في السياق الغربي، لن يقدّم التعليم الإسلامي، ولا أي تعليم دينيٍّ أو أخلاقيٍّ آخر، فرقاً في تعليم المسلمين. بالإضافة إلى ذلك، لن يحدث أي تغييرٍ آخر في فهم الإسلام، والتعليم الإسلامي، وتعليم المسلمين في المجتمع التعددي في الولايات المتحدة، ولا ضمن "سياسات الهوية" في عملية العولمة. وهذا يعني أن ادعاء الولايات المتحدة ومجتمعاتٍ غربيةٍ أخرى بتعليم متعدد الثقافة

¹⁹ على سبيل المثال، راجع "نظام المدرسة العامة إزاء المدرسة الإسلامية" لجميلة الهاشمي-Jamila al-hashimi، أفاق إسلامية 55، [حزيران (يونيو) وتموز (يوليو)، عام 1997]، الذي تستنتج فيه أن تراجع المدارس العامة إنما هو نتيجة محاولتهم جعل "المدرسة، وبازدياد، حاملة لجميع السياسات الاجتماعية" بدلاً من قيامها بواجبها "في تعليم الأطفال مهارات المعرفة الابتدائية". وعلى الوثيرة نفسها تصرح الهاشمي: "إنه لدى المجموعات الدينية بصورةٍ عامةٍ بداية سابقة حول تعليم القيم في المدرسة". وإن هذا الانقسام في التعليم بالذات هو الذي يولد مشكلات في نظامنا التعليمي. راجع نمطاً آخر للانقسام في نقاش هير (عام 1992، ص 113-113-130) لتمييز ويلسون (عام 1964) بين منهجية التعليم ومضمونه مقابل التلقين والوعظ بوجهات معينة. ويضاف إلى ذلك أن المسلمين - إما عن قصد أو عن غير قصد - يقومون أيضاً بتعزيز ممارسة اتباع من سبق، على نقيض الأمر القرآني، وعلى النحو الذي سبق نقاشه في الفصل الثاني.

ومتعدد الأديان، يصبح ليس مكتوماً فحسب، بل مصدراً لإشكال. لقد أصبح في الحقيقة أكثر من كونه تملقاً. ويُعتبر التعليم المتعدد الثقافات بالنسبة للمسلمين المقلدين في تلك المجتمعات شيئاً جانبياً يضاف عند الحاجة، لكنهم لا يستطيعون إدراك الفرق بين الحفاظ على المثل العليا والحفاظ على التطبيق - تطبيق المعرفة المعتادة - من أجل تطبيق الإسلام في السياق الجديد (هَلْ Hull، عام 1998).

وبما أن هدف التعلم الذاتي للإسلام هو تحقيق التقوى، أو تحقيق توازن بين الفرد - مع مقدرته على الاختيار، على النحو الذي يوجهه إليه الإسلام لكي يعيش الأمانة التي حملها الله لبني الإنسان - وحاجات المجتمع، من دون وضع قيودٍ على التعلم السامي للمرأة المسلمة، فإني سأختم هذا الفصل بتقديم بعض الإستراتيجيات العملية.

فالتقوى هي هدفٌ ووسيلةٌ للتعليم الإسلامي المتوازن (المشار إليه في الآية 110 من السورة الثالثة من القرآن الكريم {كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله} [آل عمران] على أنه عملية تكوين شخصية الفرد من خلال النظرة العالمية للإسلام) ضمن سياقٍ معيّن²⁰. أما افتراضي فهو أن المبدأ الإسلامي في التقوى يشير إلى توازنٍ واعٍ قائم على ما يمليه الضمير بين حاجات الفرد والحاجات الاجتماعية، والتقوى هي المعيار الوحيد للحكم على نجاح أو إخفاق التربية الإسلامية، كما أنها المعيار الوحيد للفروق بين الأفراد {إن أكرمكم عند الله أتقاكم} [الحجرات: 13/49]. ولا يقتصر هدف القرآن على الدعوة إلى لاهوتية الله، أو إلى فلسفة عقلٍ أو وحي، على نحو ما يقترحه ليكونا Lickona 1977، بل يتعداها بشكلٍ رئيسيٍّ إلى تقديم إرشاداتٍ تربويةٍ من أجل تفاعلٍ إنسانيٍّ ببناءٍ مع الآخرين.

وبناءً على ذلك، يتطلب التفاعل الإنساني البناء الناجح مع الآخرين مربين يعملون على فهم الثقافة المعينة، ليس مجرد طلب قدرة الثقافة المعينة على تزويد المتعلم - ذكر أم أنثى - بالمهارات الصحيحة كي يؤدي

²⁰ راجع مدخل "التعليم الديني" لبرزنجي (عام 1995) في موسوعة أكسفورد للعالم الإسلامي الحديث، لتوضيح التمييز بين "التعليم الإسلامي" و "تعليم المسلم" والتعليم العلماني الغربي، أو التعليم المدرسي العالمي.

وظيفته على نحو فعال في المجالات الثقافية المختلفة، على نحو ما يقترحه بانكس (عام 1993). ولكي تحقق الغاية من الوجود البشري بكونها الخليفة، لا بد للمسلمة على أقل تقدير أن تتعرف على النظام الإسلامي ومنهجيته قبل أن تتمكن الأنثى أو الذكر من تحويل مادة الإيمان إلى عمل؛ وإن سهولة فهم النظرة العالمية للإسلام مماثلة لسهولة القدرة على قراءة ومعرفة معنى مبادئ الإيمان عندما تكون مجردة من الطبقات الكثيرة لترجمات ومعان التي أضافت مع مرور الزمن انحيازات جنسوية، وطبقية، وإثنية، وغيرها. وهذا لا يعني ضمناً بثر المعرفة والتراث السابقين، ولا فرض قيود على حيازة المعرفة والمواقف والمهارات التي تدعو الحاجة إليها من أجل الانخراط في حوار عام، بل يعني الحفاظ على هذه المصادر في مكانها المناسب كمصادر ثانوية. ولذلك فإن قضية التعلم الإسلامي السامي لدى النساء المسلمات، والمشاركة في تفسير النصوص وفي صنع القرار يسمحان للقرآن بأن يتكلم بذاته وعن نفسه مع المرأة كفرد وأن يكون المرشد الرئيسي لهذا الفرد.

لمماذا التعليم الإسلامي؟

يعيد التعليم الإسلامي للفتية والفتيات حَقَّهم الصحيح، والتعبير الصحيح عن وجودهم الأخلاقي الخاص – اللذين تتداخل أهدافهما بشكلٍ معقدٍ مع أهداف المجتمعات التي ينتمي إليها هؤلاء الأشخاص – بأسلوبٍ يتكامل مع وجودهم في المحيط العام. وربما يكون بمقدورنا، كمربين وصُنَّاع للسياسة، أن نُديم الفرصة من أجل زرع تسامح حقيقي عن طريق السماح بإعادة التحام نظام الاعتقاد الإنساني مع عمله الأخلاقي والسياسي. وبإمكاننا استبدال النظرة السياسية الأخلاقية الآلية، باهتمامٍ بالجودة الأخلاقية للعلاقات الاجتماعية، والمبادرة المشتركة، والمسؤولية الأخلاقية. وكما يصف القرآن: لكي تكون كائنات ملتزمة بما يمليه الضمير في الفكر وفي العمل عليك أن تتبع النمط الطبيعي الذي جُبل عليه النوع البشري، وهو النمط الذي يجعل الناس فيه الإرادة الإلهية تتحقق من خلال

إرادتهم الخاصة وعملهم، كما في قوله تعالى: {ومن آياته أن خلقكم من تراب ثم إذا أنتم بشر تنتشرون} [الروم: 20/30]. وعلى نقيض ذلك، طالما أننا نتوقع من الأفراد أن يفصلوا معتقدهم عن عملهم السياسي، فإن الازدواجية في العمل والتعددية السطحية ستسود بشكلٍ أوسع أيضاً. ومن خلال عملية فهم وتطبيق اعتقادٍ وعملٍ متكاملين، فإن تطبيق التصميم المتعدد الثقافات سوف يتجاوز مجرد جمع الآراء الخاصة تحت قاعدةٍ عامةٍ، كما أنه سيتسع ليشمل بحثاً عن معانٍ مشتركة. ويمكن أن تتجسد هذه المعاني المشتركة في المنهج العلميّ على أيدي المتعلمين من خلال مشاركتهم في مناقشة القضية الخاصة عن طريق جمع بياناتٍ وثيقة الصلة، وتحليل قيمهم ومعتقداتهم، وتوليف معرفتهم وقيمهم، وتحديد مناهج عملٍ بديلةٍ (بانكس، عام 1993). ومع ذلك لا تبدأ العملية ولا تتوقف عند هذا المستوى من العمل الاجتماعي، فنحن بحاجةٍ إلى التحرك نحو فهم الطريقة التي يربط الأفراد بها بين القيم والمعتقدات عند اتخاذ قرارٍ بشأن منهج عملٍ معين.

إن فائدة مثل هذا المنهج المتكامل هي أنه لن يُعَد من المجموعات الفردية قدرة المتعلم ورغبته - ذكراً كان أم أنثى في التعامل مع مشكلاته الخاصة - كما فعل التقليد الليبرالي، ربما عن غير قصد. ولن يستخف حتى المحافظون بمنهج علمي كهذا على أنه تدخل للحكومة في الشؤون الفردية والمحلية للجماعة. وسوف يحقق مثل هذا المنهج روابط معقدةً وسَط الخطاب الخاص والعام في البرامج الاجتماعية والتعليمية بدلاً من مجرد جمع تقنياتٍ ومعلوماتٍ مبعثرةٍ واستخدامها. وأخيراً، يمكن الإجابة عن السؤال عن "ماهية الطبيعة البشرية والمجتمع اللذين ينبغي أن يقودا تطبيقنا" ببساطةٍ عن طريق تمحيص المقدمة المنطقية التي نعطيها ونتائجها. وعن طريق تمحيص التعددية ومبادئها المتمثلة في العلمانية والفردية، ندرك أنها لم تعد مصدراً لصورةٍ أخلاقيةٍ كافيةٍ للطبيعة البشرية، على غرار التفسيرات المختلفة لقصة الخلق. وبالتالي، ربما يكون تحقيق بعضنا البعض لأنظمة معتقداتنا ورؤانا للواقع هو الخطوة الأولى نحو مساواتية معرفية.

دعونا، على سبيل المثال، نتفحص المقدمة المنطقية للحاجة إلى اعتقادٍ غيبيٍّ في منهجٍ متعدد الثقافة وتعدُّدي الأصول من وجهة النظر الإسلامية. فقد كتب فضل الرحمن (عام 1980، ص 2) في إجابته عن سؤال "لماذا الإله على أية حال؟" ما يلي: "يُطلق القرآن على هذا الاعتقاد 'الإيمان بالغيب وإدراكه'. وقد جُعِلَ هذا 'الغيب'، إلى حدٍّ أعظم أو أقل، مشهوداً عبر الوحي لبعض الأشخاص، كالنبي (ص)، بالرغم من أنه لا يمكن أن يعرفه أحدٌ بشكلٍ كاملٍ إلا الله عز وجل. إلا أنه بالإمكان إيضاح وجود الله لأولئك الذين يهتمون بالتأمل، بحيث أنه لا يقتصر على توقف النظر في هذا الاعتقاد على أنه معتقدٌ 'لا عقلائيٌّ' أو 'غير معقولٍ' فحسب، بل يصبح هذا الاعتقاد "الحقيقة المهيمنة" (تأكيد فضل الرحمن). ويتابع فضل الرحمن قائلاً إنه "من أجل تحقيق ذلك لا بد للطلاب أن يقوموا بعملٍ ما، فإن لم يفعلوا لن يكون بالإمكان أن نطلق عليهم لقب طلابٍ إطلاقاً. ولهذا السبب ليس هذا الطلب مُستهجناً، ولا غير معقولٍ، ولا زائداً عن المعتاد. إذ يتوجب على الطالب أن "يصغي" لما يقوله القرآن في قوله تعالى: {من خشي الرحمن بالغيب وجاء بقلب منيبٍ} [عندما تنكشف الحقيقة] [ق: 33/50]."

ويعقب فضل الرحمن بأن المشكلة ليست في كيفية جعل إنسان ما يُقبل على الإيمان عن طريق تقديم براهين مطولةٍ ومعقدةٍ في علم الكلام حول وجود الله، بل بدفع هذا الإنسان (ذكرٍ كان أم أنثى) إلى الإيمان عن طريق لفت نظره، أو نظرها، إلى حقائقٍ معينةٍ واضحةٍ، وتحويل هذه الحقائق إلى 'تذكيراتٍ' بالله وبيشريتهم. ومن هذا المنطلق، يُطلق القرآن الكريم على نفسه (وعلى النبي محمدٍ (ص)) اسم 'مذكّر'. " ولا بد لي أن أضيف أن القرآن الكريم يشير إلى جميع الأنبياء والرسل بأنهم أولئك الذين يملكون رسالة (التذكير)، كما في قوله تعالى: {وهو الذي خلق السماوات والأرض في ستة أيام .. سحرٌ مبينٌ} [هود: 7/11] ويقول إنه يمكن ألا تُعرف "الحقيقة المهيمنة" من دون معرفةٍ إنسانيةٍ عميقةٍ ومباشرةٍ، كما في قوله تعالى: {قل إنما حرم ربي الفواحش ما ظهر منها

وما بطن والإثم والبغي بغير الحق وأن تُشركوا بالله ما لم ينزل به سلطانا
وأن تقولوا على الله ما لا تعلمون} [الأعراف:33/7].
ويختتم رحمن قائلاً: "حالما ندرك هذه النقاط الثلاث – أن كل شيء
ما عدا الله طارئٌ عليه، وأن الله هو بشكلٍ أساسيِّ الرحمن، وأن كلا
هاتين الصفتين بالضرورة تستلزمان علاقةً لائقةً بين الله والإنسان،
وكنتيجاً لذلك أيضاً تستلزم علاقةً لائقةً بين الإنسان والإنسان - سنكون قد
فهمنا المركزية المطلقة لله في النظام الكامل للوجود إلى مستوى عالٍ جداً؛
لأن طموح القرآن هو الإنسان وسلوكه، وليس الله" (عام 1980، ص 3).
فإذا ما قبلنا بهذه المقدمات المنطقية، كما يفعل المسلمون في الغالب، إذن
لماذا تغيب حقيقة جميع هذه العناصر من واقع تعليم الفتاة المسلمة؟ إن
البحث عن إجابة لهذا السؤال كان الشعلة التي أضرمت الخوض في هذا
العمل.