الفصل الحادي عشر

الذات والآخر في كتب التعليم الديني عند الطوائف اللبنانية

طلال عتريسي*

ملخص: تتناول الدراسة النقاش الذي دار في لبنان حول التعليم الديني قبل سنوات، ووجهات النظر المتباينة بشأن هذا التعليم بين من يؤيد الغاءه من المدرسة الرسمية، ومن يدعو إلى استمراره، إلى من يوافق على جعله اختيارياً خارج المدرسة.

وتشير الدراسة إلى نقاشات مماثلة في مجتمعات أخرى غربية وشرقية، اما الفرضية الاساسية فهي التالية: ان كتب التعليم الديني عند الطوائف اللبنانية لا تقدم صورة سلبية عن الآخر (المسلم أو المسيحي). كما تحتل صورة الذات (العقائد الخاصة) مجمل المساحة التي تقدمها تلك الكتب عن المعرفة الدينية. وقد اعتمدت الدراسة على تحليل مضمون كتب التعليم الديني في المرحلة المتوسطة، عند الطوائف الكبرى، والتي بلغ عددها "١٢ كتاباً" لاثبات هذه الفرضية. كما تبين في الوقت نفسه وجود مساحة واسعة ومشتركة، ومتشابهة بين هذه الكتب، تغطيها الموضوعات التربوية والاخلاقية والسلوكية.

وتشير الدراسة في النهاية إلى المؤثرات الاخرى، مثل وسائل الاعلام، ودور العبادة، وأستاذ الصف، وسواها سواء في تشكيل السلوك الديني، أو في تكوين النظرة إلى الآخر.

أولاً: مشكلة التعليم الديني

أثار موضوع التعليم الديني في المدارس اللبنانية بين عامي ١٩٩٦ و١٩٩٧ نقاشات واسعة في الأوساط السياسية والفكرية وبين الجمعيات الأهلية والتعليمية والدينية في لبنان. وقد تباينت الآراء حول هذا الموضوع إلى حد التناقض الصارخ، بين مؤيد لهذا التعليم ومدافع عنه وعن إيجابياته في بناء

---

* دكتوراه في علم اجتماع التربية، جامعة السوربون– باريس، ١٩٧٩. استاذ في معهد العلوم الاجتماعية– الفرع الاول، الجامعة اللبنانية، بيروت – لبنان.

الشخصية الأخلاقية والدينية وحتى الوطنية، وبين معارض له بسبب دوره في تعزيز الانقسام الطائفي والمذهبي وإضعاف الولاء الوطني. وقد أدلى كثر بدلوهم في هذا السجال الذي علا حيناً وخفت حيناً آخر من دون أن يحسم أمره أو يستقر مآله بشكل تام، شأن الكثير من القضايا "الحساسة" في لبنان التي لا يمكن لأي حل لها أن يتجاوز تعقيدات الواقع الطائفي أو الديني المركب فيه. ولم يكن هذا الاهتمام بموضوع التعليم الديني في السنوات الفائتة والضجة التي أثيرت حوله، يحصل للمرة الأولى في الحياة الاجتماعية والسياسية في لبنان. بل تكرر هذا الأمر سابقاً في كل مرة عاش فيها لبنان اضطرابات أو مشاكل لها سمة طائفية أو دينية مباشرة، وفي كل مرة جرت فيها محاولات لتنظيم التعليم العام والتعليم الديني في المدارس اللبنانية.

لم ينشأ هذا الاهتمام بالتعليم الديني من تشبث الطوائف اللبنانية برغبتها فقط في تعليم أولادها العقيدة التي ينتمون إليها، "بل كان هذا التعليم (التربية الدينية) ومنذ عام ١٩٤٦ جزءاً من المناهج بمعدل ساعة أسبوعية واحدة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وساعتين في الصفوف الثانوية لمادة التعليم الديني والأخلاق ... كما أدخلت المراسيم التي نظمت المناهج بعد الاستقلال التعليم الديني إلى صلب هذه المناهج وجعلته إلزامياً من حيث المبدأ"(نحاس، ١٩٩٨، ص ٢١٧). لكن الاهتمام الرسمي بهذا التعليم تضاءل لاحقاً، فأوكلت وزارة التربية أمر تدريس التعليم الديني إلى المرجعيات الروحية وامتنعت عن توفير أي التزامات مادية لهذا التعليم ومدارسه، وتخلت في السنوات اللاحقة عن مسؤولية التربية الدينية في المدارس الحكومية (القوتلي، ١٩٨١، ص ٣٠٨). كما حاولت وزارة التربية سنة ١٩٧٣ في مشروع تعديل مناهج التعليم الثانوي أن تلغي مادة الدين من البرنامج المقرر في المدارس المتوسطة والثانوية ، غير أن المحاولة فشلت، بسبب إصرار المؤسسات المسيحية والإسلامية على الإبقاء على هذه المادة التي تعطى بمعدل ساعتين في الأسبوع. ثم حاولت وزارة التربية لاحقاً أن تحوّل هذه المادة من مادة دين إسلامي أو مسيحي إلى مادة أخلاق فلم

تفلح. لذلك اكتفت بتخفيض عدد الساعات المخصصة لتدريس الدين في البرنامج إلى ساعة واحدة في الأسبوع. وهو تخفيض ألزم المدرسة الرسمية وحدها، ولم يلزم المدارس الخاصة الإسلامية والمسيحية التي استمرت في تخصيص ساعات عدة لتدريس الدين في الأسبوع (نشابة، ١٩٨١، ص ٣٥٤). ومنذ ذلك الوقت إلى اليوم وجدت الجمعيات والمؤسسات الدينية والتعليمية نفسها لدى الطوائف كافة أنها هي التي تتصدى للإهتمام بالتعليم الديني في المدارس الخاصة والرسمية معاً.

ومع إقرار وثيقة الوفاق الوطني في ١٩٩٠ التي دشنت بداية عهد جديد للجمهورية في لبنان، وأقفلت أبواب الحرب الأهلية فيه، عاد السجال والإنقسام مجدداً حول موضوع التعليم الديني بعدما وضع المركز التربوي للبحوث والإنماء، استجابة لهذه الوثيقة، خطة للنهوض التربوي نصت الأهداف العامة فيها على "الوعي بأن التراث الروحي في لبنان المتمثل في الديانات التوحيدية هو تراث ثمين يجب صونه وتعزيزه كنموذج للتفاعل والانفتاح الروحي والفكري..."(المركز التربوي للبحوث والانماء، ١٩٩٤). كما نصت على تكوين المواطن المتمثل تراثه الروحي النابع من الرسالات السماوية والمتمسك بالقيم والأخلاق الإنسانية" (المركز التربوي للبحوث والانماء). ولم تذكر هذه الهيكلية التعليم الديني كإحدى مقومات المنهاج، لكن مجلس الوزراء أقر في جلسة تاريخية عقدت في ٢٦ آذار ١٩٩٦ مبدأ ترك التعليم الديني اختيارياً على أن ينظم خارج أوقات الدوام العادي (بعد ظهر يومي الجمعة والأحد). وهذا القرار حرر المنهج وبالتالي المدارس من إلزامية التعليم الديني" (نحاس، ١٩٩٨، ص ٢٢٢)، لكنه في الوقت نفسه كان إيذاناً بإندلاع عاصفة التعليم الديني التي ثارت ولم تهدأ وخصوصاً في أوساط الطوائف الدينية التي رأت في هذا القرار تهميشاً للتعليم الديني إن لم يكن إلغاءً عملياً له. بينما رأى مؤيدوه أن إلغاء التعليم الديني أو اختياريته هو مساهمة في تقليص التفرقة الدينية المذهبية بين التلاميذ. أما مسؤولو الجمعيات التعليمية والدينية فرفضوا تحميل التعليم الديني

وزر هذه التفرقة، "لأن المؤمنين هم عناصر التوافق والتآلف... في حفظ وصيانة مستقبل واستقلال الوطن"[١].

وفي الحقيقة لا تقتصر الأسئلة التي يثيرها التعليم الديني على لبنان دون سواه . فقد بات أمر هذا التعليم بأبعاده كافة تحدياً من التحديات التي تعمل الحكومات في اكثر من مكان في العالم على الاستجابة لها بالطرق المناسبة. ففي إسرائيل على سبيل المثال تعرضت حكومة إيهود باراك في شهر تموز ٢٠٠٠ إلى ضغوط شديدة بسبب حزب "شاس" الديني الذي هدد بالانسحاب من الائتلاف الحكومي إذا لم يستجب رئيس الحكومة إلى طلب الإنفاق على مؤسسات هذا الحزب التعليمية والدينية والى استمرار إعفاء طلاب هذه المؤسسات من الخدمة العسكرية. كما كان التعليم الديني منذ تأسيس الدولة العبرية، إلى اليوم، موضوعاً خلافياً بين المتدينين والعلمانيين فيها، نظراً لارتباط هذا التعليم والحقل التربوي الذي يحصل فيه، بالتناقضات المعقدة حول تعريف "الهوية اليهودية". فالعلمانيون يحصرون هذه الهوية في "التربية على قيم الثقافة اليهودية"، بينما لا يرى المتدينون في الثقافة اليهودية "إلا ارتباطها الشديد بمعرفة الدين اليهودي وممارسته" (Bensimon, 1992, p. 171). وفي فرنسا طرح الآن شينال أستاذ القانون في جامعة "نانتير" ومسؤول الحزب الاشتراكي الفرنسي لشؤون المتوسط والإسلام في فرنسا مشروعاً "لإدماج ناجح للإسلام في الحياة الإدارية والثقافية والاجتماعية... على غرار المجموعات الدينية الأخرى..."مؤكداً أن "الطلب من المسلمين أن يقدموا من التنازلات اكثر مما يطلب من المسيحيين واليهود أو البوذيين وتحت ذريعة الهوية الوطنية سيكون مثابة تخلٍ عن المبدأ المؤسس للعلمانية... لأن الأغلبية الساحقة من مسلمي فرنسا، والذين اصبحوا شركاء لنا في المواطنية، يطمحون أساساً إلى المساواة في

---

[١] راجع السجالات حول الهجوم على التعليم الديني والدفاع عنه في جريدة النهار في ١٩٩٧/٢/٢٦ وفي ٢٠٠٠/٥/١٥ وفي ملف 'التعليم الديني' في جريدة اللواء في ١٩٩٥/٦/٢٩، وفي ١٩٩٥/٧/١١. وفي جريدة السفير في ١١ و٢٤ أيار ١٩٩٧. وفي الديار في ١٩٩٧/٤/١٠. وراجع مقالات ومقابلات حول التعليم الديني في جريدة الديار: ١٩٩٤/١٠/٢٢ – ١٩٩٧/٤/٢ – ١٩٩٧/٤/٨. السفير ١٩٩٤/٩/٧ – ١٩٩٦/١/٩ – ١٩٩٦/١/٢٧ – ١٩٩٧/٣/٧ – ١٩٩٧/٩/٤. النهار: ١٩٩٤/١/٢٧ – ١٩٩٤/٢/٢٢ – ١٩٩٧/٢/١٨ – ١٩٩٧/٣/٢٩ – ١٩٩٧/٤/١ – ١٩٩٧/٤/٢ – ١٩٩٧/٤/٢٤ – ١٩٩٧/٥/١٥.

الواجبات والحقوق في مجتمع مسيحي ثقافياً..." (شينال، ١٩٩٨). أما قانون وقف المعونات عن المدارس الدينية (الكاثوليكية) في فرنسا نفسها الذي أصدره وزير التربية آلان سافاري في الحكومة الاشتراكية الأولى في عهد الرئيس ميتران في ١٩٨٤، لتعزيز التعليم العام فقد أدى إلى تدخل الفاتيكان مباشرة، وعزز دور المؤسسات الدينية الفرنسية التي حركت الشارع في تظاهرات بلغ عدد المشاركين فيها مئات الألوف. ما اضطر الرئيس ميتران إلى سحب القانون نفسه والى استقالة الحكومة في تموز ١٩٨٤ (الحياة، ٢٠٠٠). بينما كان التعليم الديني في تركيا من خلال ما يعرف بإسم "معاهد إمام – خطيب" حقلاً للمواجهة القاسية بين حزب "الرفاه" وبين المؤسسة العسكرية في عام ١٩٩٧ التي دفعت مجلس الأمن القومي التركي في شباط من العام نفسه إلى الدعوة لتطبيق "قوانين الثورة" وعلى رأسها قانون "توحيد المدارس" الذي لا يهدف عملياً سوى لتطويق هذه المعاهد تمهيداً لإغلاقها، لأنها "القاعدة التربوية والفكرية التي تؤمن الكوادر المتعلمة والمتدينة لحزب الرفاه" (نور الدين، ١٩٩٧).

في الإطار السابق نفسه من التباين حول تعليم الدين ووظيفته، صدرت نداءات ودعوات كثيرة عن لقاءات ومؤتمرات عقدت في أماكن كثيرة من العالم لتأكيد البعد الإيجابي للتعليم وللدين معاً ، خصوصاً على مستوى قيم التسامح والمحبة، والعدل والعيش المشترك وقبول الآخر (الديني) المختلف . فقد أعلنت منظمة الأمم المتحدة عام ١٩٩٥ عاماً للتسامح "لتنبيه الرأي العام إلى التهديد الذي يمثله نقص التسامح بين الأمم وبين الجماعات والأفراد على السلام، وستقوم اليونسكو بتنسيق المبادرات التي تهدف إلى إشاعة هذه الرسالة في وسائل الإعلام. والى تعميم هذا السلوك عملياً من خلال سلسلة من اللقاءات أو المؤتمرات والنقاشات عن التربية والثقافة والديمقراطية وحقوق الإنسان... ومن خلال المناهج التربوية.. على جميع المستويات ... لتحسين الكتب المدرسية وإلغاء التنميط السلبي والرؤى المشوهة للآخر" (Nations Unis, 1995). وبين ٣١ تموز و٥ آب ١٩٩٥ عقدت في بيروت حلقة بحث عن "التعليم الكاثوليكي واستقبال الجميع" صدر عنها دعوة إلى أن تكون المدرسة في خدمة السلام، وضمت ممثلين عن هذا التعليم في مصر ولبنان والمغرب والسنغال وتونس وتركيا . "وأعرب المشاركون

عن قناعتهم بأن المدرسة الكاثوليكية التي ترغب في تطوير القيم الإنسانية والروحية هي في خدمة الجميع من دون تمييز بين العرق والجنس والطوائف الدينية"

وفي فيينا بين ٣٠ آذار و٢ نيسان ١٩٩٣ عقد المؤتمر الدولي المسيحي الإسلامي تحت عنوان"السلام للبشرية" وأهاب في ندائه الذي صدر عنه "جميع المسلمين والمسيحيين... أن يتغلبوا على تاريخ علاقاتهم المرهف... وان ينحوا الأحكام المسبقة... وان ينظروا إلى معتقدات الآخرين الدينية بعين الاحترام والتقدير. كما أهاب بهم أن يجهدوا بعضهم مع بعض ومع جميع الناس في إقامة عالم إنساني – عالم يستطيع فيه جميع الناس أن يحيوا بعضهم مع بعض بالكرامة والعدل والتسامح المتبادل والسلام..." (انطون، ١٩٩٩، ص ١٧٧).

وفي الرباط في ١٦ شباط ١٩٩٨ اجتمع ممثلون عن الديانات التوحيدية الثلاث" وأكدوا بقوة على القيم الأخلاقية المشتركة بين هذه الديانات، من عدالة وتفاهم ورأفة وتواضع وتسامح وتضامن وتشارك وحوار ولا عنف . وهي القيم التي يجب أن تقرب ولا تفرق بين الديانات وان تساهم في التضامن بين الديانات بدل المواجهات فيما بينها. كما نادى المشاركون "بحوار موسع بين مختلف القناعات والانتماءات العقيدية لتأكيد الدعوة إلى قيمها العميقة من اجل وضع حد للتعصب والعنف وإقامة منظمة أخلاقية كونية..." (اليونسكو، ١٩٩٨).

وكذلك فعل المشتركون في ندوة "إسهام الأديان في ثقافة السلام" عندما أعلنوا "أن الدين –في بعض الثقافات – طريقة للحياة تتخلل كل نشاط من أنشطة الإنسان" وان الأديان يجب أن تكون مصدر طاقة إيجابية... وان علينا أن نميز بين التعصب وبين الحمية في أمور الدين، وان الثقافات تمنح الأديان لغتها ولكن الأديان تمنح كل ثقافة معناها الصميم... وانه لا يمكن رد معنى الدين لمفهوم واحد جامد مثلما لا يمكن للغة واحدة التعبير عن إختلاف تجارب البشر..." (اليونسكو، ١٩٩٤) .

إلا أن هذه الدعوات التي أكدت على القيم المشتركة في الأديان السماوية، وعلى إدراك الخصوصية الدينية في الوقت نفسه، بقيت في إطار "الإعلان الرسمي"

ولم تتجاوز بعض اللقاءات أو الأنشطة الموسمية في هذا البلد أو ذاك، (ومنها لبنان) لتأكيد التلاقي والحوار بين الإسلام والمسيحية. أي أن هذه الدعوات لم تنتقل إلى المناهج التعليمية والى الكتب المدرسية التي بقيت على حالها في إعلاء قيمة الذات وفي تغييب صورة الآخر.

ومع ذلك يبقى السؤال مطروحاً حول كيفية تعزيز قيم "الاعتراف والاختلاف" إلى جانب "قيم التسامح والعدل والمحبة"؟ على مستوى المناهج التربوية وكتب التعليم الديني في لبنان ، أو حتى في بلاد أخرى تشهد تعدداً دينياً مماثلاً؟.

ثمة من يرفض في هذا المجال التعليم الديني برمته، انطلاقا من رفضه للفكر الديني الذي يتعارض أصلاً مع المفاهيم العلمية العصرية... كما أن موضوع الدين... يجب تدريسه كمادة في سياق علمي لا لاهوتي سحري... وللتعاليم الدينية تأثير سلبي على صعيد المعلومات". بينما ينزع آخرون عن المدرسة دورها في تعليم المفاهيم الدينية "التي يجب أن تبقى في الجامع والكنيسة (نديم، ١٩٩٧) لان "العبادة شأن، يخص العائلة والطائفة ولا دخل للمدرسة به" (ناصيف، ١٩٩٤؛ البساط، ١٩٩٧).

وفي إطار هذه المحاولات نفسها، هناك من يحاول التوفيق بين ضرورة التعليم الديني وعدم إلزامية الممارسة الدينية "حيث لا بد للطالب أن يكون على معرفة بالحقائق الدينية حتى تغدو هذه المعرفة بمثابة حصانة ضد الجهل الذي هو مصدر الخطر" (أبو مراد، ١٩٩٧). في حين يؤكد آخرون على "توحيد كتاب التعليم الديني لتجاوز الحساسيات الطائفية والمذهبية ... على أن يكون تعليماً دينياً شاملاً للمبادئ والمفاهيم والقيم والأخلاق التي جاءت بها الرسالات السماوية..." (الأمين، ١٩٩٧). إلا أن ثمة من تجاوز ذلك كله إلى طرح ما سماه "تعليماً عن الدين" وليس تعليماً للدين، حلاً لهذه "المعضلة". "لأن مخاطر التعليم الديني في مجتمع متعدد الأديان كالمجتمع اللبناني، انه يقوم في أحد جوانبه، على إبراز الفوارق والمفاضلة بين الأديان... وهذا يعني التمييز بين الناس والمواطنين... وهو تمييز لا يخدم قضية الدين ولا قضية المجتمع، كما انه لا يجوز

استخدام المدرسة لنشر عقائد خاصة... لهذا فإن الأجدى تربوياً الإقلاع عن التعليم الديني كما يمارس حاليا في المدارس... وإبداله بتعليم وصفي عن الدين... حتى يتسنى للأفراد أن يبنوا عقائد أو يتبنوها أو يعدلوها أو يعدلوا عنها..." (صعب، ١٩٩٥، ص ٨١). وفي محاولة أخرى للإجابة عن الإشكاليات التي تثيرها المناهج، على مستوى المحتوى، والمعلم والمتعلم وعلى مستوى التنشئة الوطنية ثمة من يسترشد في وضع منهاج للتنشئة الدينية في لبنان بإعلان مالطا الذي صدر اثر اجتماع ممثلين عن مختلف الأديان في العالم بين ٢٠ و٢٢ حزيران ١٩٩٧ والذي جاء في بنده الخامس، "بتشجيع إجراء دراسات عن صورة "الآخر" في النصوص الدينية وكيف يدرك من خلالها، وتحديد توجهات، على هذا الأساس، لعرض معتقدات الطوائف الدينية الأخرى في إطار النظم التعليمية لكل من هذه الطوائف أو الرابطات التي تعمل من اجل تحقيق التقارب بين الناس". لأن هذا الإعلان يمكن أن يكون بالنسبة إلى المسؤولين في لبنان، في الدولة أو في الطوائف المختلفة، أحد الحوافز لعمل وطني مشترك في سبيل وضع مناهج واحدة وموحدة للبنانيين ، انطلاقا من التنشئة الدينية بالذات" (نحاس، ١٩٩٨، ص ٢٣٢). وفي إطار هذه المحاولة يطرح جورج نحاس ما يسميه ورقة عمل على المستوى الوطني تتضمن تصوره لمنهاج يحقق مثل هذا التقارب فيدعو إلى التركيز في المرحلة الابتدائية على الإيمان بالله الواحد، الخالق وعلى الإيمان بالإنسان المخلوق على صورة الله ومثاله بمفهوم مسيحي يقابله في الإسلام "الإنسان خليفة الله" وعلى الممارسة العبادية كإحدى روافد التعبير عن الإيمان.

أما في المرحلة الابتدائية الثانية فيمكن استمرار التركيز على القواسم المشتركة التي تجمع كل الأديان في لبنان مع قراءة لبعض الاختلافات... من دون الخوض في الأمور العقائدية ... كما يمكن الكلام على الجماعة المؤمنة... وعلى انفتاح كل الأديان على الثقافة.

وتستمر الدعوة إلى القواسم المشتركة في المرحلة المتوسطة، والى الحوار المسيحي الإسلامي، اما المرحلة الثانوية فيطلع المتعلم فيها على الفكر الديني في المسيحية والإسلام وعلى تأثيرهما المشترك في الحضارة... أما الأوجه

العقائدية في هذه المرحلة فتحتل مكانة خاصة على أن تقارب انطلاقاً من نصوص أصلية تتسم بالموضوعية لا بالجدل (نحاس، ١٩٩٨،ص ٢٣٣- ٢٣٤).

وعلى الرغم من أهمية هذه المقاربة وواقعيتها لجهة إقرارها بأهمية التنشئة الدينية و"احترامها الخصوصية التعددية للطوائف في لبنان" والاقتراحات العملية التي قدمتها لما يمكن أن يشكل "قاعدة توافقية حول التنشئة الدينية تصب في مصلحة التعايش في لبنان ، مقارنة مع أطروحة "التعليم الوصفي عن الدين"، لا بد من التساؤل عن قدرة أي مشروع "لتربية دينية موحدة" مهما قيل في ضرورته، على تجاوز رغبة الطوائف المباشرة في تعليم عقيدتها في مدارسها قبل أي شيء آخر؟ (عتريسي، ١٩٩٦). وخصوصاً أن مثل هذه الرغبة تنسجم في واقع الأمر مع ما يجري في داخل المجتمع على مستوى القيم والاتجاهات. ومن الصعوبة بمكان أن نفصل بين ما يجري في المدرسة وما يجري في المجتمع. أو أن نبدل بين يوم وآخر القيم التي تشكل قاعدة هذا المجتمع "لأن الأمر يحتاج إلى فترة طويلة من النضج حتى يتمكن المجتمع من تمثل القيم الجديدة بموافقة معظم أفراده وكل إكراه في هذا المجال سيؤدي إلى نتائج معاكسة..." (Dobers, et al., 1987, p 158).

وفي بلد متعدد الطوائف مثل لبنان يبدو موضوع التعليم الديني شديد الحساسية والتعقيد، إذ كيف يمكن على سبيل المثال أن تتهم الطوائف والتعليم الذي تقدمه لأبنائها بأنه السبب في إضعاف روح المواطنية وفي تعزيز الانقسام المذهبي... في الوقت الذي كفل فيه الدستور اللبناني نفسه في مادته العاشرة حق الطوائف بإنشاء مؤسساتها التربوية الخاصة وعدم المس بهذا الحق (الدستور اللبناني، ١٩٢٦). كما أبقت وثيقة الوفاق الوطني التي وقعت عام ١٩٩٠ على هذا الحق لا بل أضافت إليه الدعوة إلى "حرية التعليم الديني" وإلى "حماية التعليم الخاص" كما دعت الوثيقة في الوقت نفسه إلى "إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطني والانفتاح الروحي والثقافي" (وثيقة الوفاق الوطني اللبنانية، ١٩٩٠).

وفي هذا الإطار من الغبار الذي يثيره الاقتراب من موضوع شائك مثل موضوع التعليم الديني ثمة سؤال أساسي لا بد من طرحه مهما كانت أصوات المدافعين أو المؤيدين لهذا التعليم عالية أو خافتة، وهذا السؤال يتعلق بالقيم التي تبثها كتب التعليم الديني، والى أي مدى تشجع هذه القيم على نبذ الآخر أو كراهيته؟ وهل في تلك القيم وما تهدف إليه على مستوى التعرف على العقيدة والنظر إلى الآخر المختلف، ما يهدد وحدة المجتمع؟ والى أي مدى تتحمل هذه الكتب مسؤولية مباشرة عما يشهده المجتمع اللبناني في قمته السياسية وقاعدته الأهلية من "انقسام" طائفي وسياسي؟

وما هي تلك الدعوات إلى إلغاء التعليم الديني، أو إلى تهميشه وجعله اختيارياً خارج الدوام الرسمي في المدارس اللبنانية على أساس أن هذه الدعوة تحرر المدرسة من ضغوط "الفرز" الطائفي بين الطلاب، وتجعل تعلم الدين اختياراً فردياً .. وهل الفكرة التي يرددها البعض والتي تحمّل كتاب التعليم الديني مباشرة مسؤولية الانقسام الطائفي والمذهبي في لبنان، من خلال الصور السلبية التي يقدمها هذا الكتاب عن الآخر، هي فكرة صحيحة وموجودة في هذه الكتب؟ ومنها الدعوة إلى "كتاب موحد" في التعليم الديني، لا تتحمس لها المؤسسات التعليمية الإسلامية، والمسيحية معاً، أم أن أمر هذا الانقسام يتجاوز، كما يبدو، كتاب تعليم الدين إلى ما هو اكثر تعقيداً على مستوى المؤسسات السياسية والاجتماعية وسواها؟...

في محاولة للإجابة عن هذا التساؤل: (القيم في كتب التعليم الديني، صورة الذات وصورة الآخر) سيدور البحث الذي نقوم به حول كتب التعليم الديني في المدارس اللبنانية. ومن المعلوم أن الفائدة المتوقعة من فرضية مماثلة ستكون اكبر لو راقبنا عملية التعليم الديني وكيف تجري في المدارس المختلفة. ولكن تعذر مثل هذه المراقبة ليس السبب لعدم حصولها فقط، وإنما السبب باعتقادنا يعود إلى ما يحصل عادة في قاعات الصف عند وجود "المراقب" أو المفتش، أو "الغريب" الذي يحوّل حصة الدرس إلى حصة نموذجية لا تشوبها شوائب التدخل "الديني" أو "الأيديولوجي" في هذا الاتجاه أو ذاك. ما يضعف نتائج تحليل هذه

العملية بشكل واضح. من دون أن يعني ذلك أن الاستناد إلى تحليل مضمون كتب التعليم الديني وحدها سيعطينا النتائج الأصدق. لكنه وبكل تأكيد سوف يسمح لنا بالاستناد إلى ما هو مطبوع ومعترف به ، ولا يستطيع أحد إنكاره أو التنصل منه من المؤسسات الدينية أو التعليمية.

ثانياً: كتب التعليم الديني التي اعتمدتها الدراسة

ما هي العينة "الممثلة" لكتب التعليم الديني موضوع البحث التي سنلجأ إليها بحثاً عن مضمون هذه القيم واتجاهاتها؟

نظراً لطبيعة التنوع الطائفي في لبنان، تم اعتماد سلاسل كتب التعليم الديني في المرحلة المتوسطة في مدارس كبرى طوائفه، والتي جاءت على الشكل التالي:

١. سلسلة "الإسلام رسالتنا" (شيعة) تدرّس في مدارس جمعية التعليم الديني الإسلامي (٤ أجزاء و٧٤ درساً).

٢. سلسلة "التربية الإسلامية" (سنّة) معتمدة في مدارس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية (٤ أجزاء و٩٤ درساً).

٣. سلسلة "يسوع طريقنا" (موارنة) صادرة عن مركز التربية الدينية التابع لراهبات القلبين الأقدسين (٤ أجزاء و٩٢ درساً).

٤. سلسلة "لجنة التعليم الديني الأرثوذكسي" معتمدة في مدارس الطائفة الأرثوذكسية (جزء واحد و٣٢ درساً).

لا تقتصر أهمية هذه السلاسل ودلالتها على اعتمادها فقط من كبرى الطوائف اللبنانية في تدريس ابنائها، بل يضاف إلى ذلك أعداد هؤلاء الطلاب الذين يتلقون تلك الدروس. فسلسلة "الإسلام رسالتنا" على سبيل المثال تدرّس لنحو ١٠٥٠٠٠ طالب وطالبة في ٤٤٧ مدرسة رسمية وخاصة في أنحاء لبنان

كافة (جمعية التعليم الديني الاسلامي، لا. ت). وسلسلة "التربية الإسلامية" تنتشر في المدارس الرسمية التي تتصدى دار الفتوى لتدريس مادة التعليم الديني فيها، وفي مدارس الجماعة الإسلامية. بالإضافة إلى جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية التي بلغ مجموع مدارسها وحدها ٧٠ مدرسة تضم نحو ٢٢٠٠٠ الف طالب وطالبة (علوية، ١٩٩٧ – ١٩٩٨، ص ٦٢). أما سلسلة "يسوع طريقنا" فيبلغ عدد الطلاب الذين يدرسون فيها في مدارس جمعية "راهبات القلبين الاقدسين" ٣٣٤١٨ طالباً وطالبة في ٣٩ مدرسة في جميع الأراضي اللبنانية (جمعية راهبات القلبين الأقدسين، ١٩٩٧ – ١٩٩٨). وهذا يعني أن المجموع التقريبي للطلاب بما فيها المدارس الأرثوذكسية، الذين يتلقون التعليم الديني لا يقل عن نحو ١٧٠٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠٠ طالب في المدارس الرسمية والخاصة ولدى الطوائف المختلفة.

ماذا تحوي تلك الكتب؟ وكيف تقدم صورتها عن نفسها وعن الاخر؟ والى أي قيم تروج على المستويات الأخلاقية والسلوكية والاجتماعية والدينية؟

ثالثاً: عرض النتائج

١. سلسلة الاسلام رسالتنا

أ. تؤكد سلسلة الإسلام رسالتنا على غايتها "بوجوب تعلّم الإسلام وتعليمه كرسالة من الله عز وجل" (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦، ص ١٥) وترى جمعية التعليم الديني الإسلامي التي تقوم بتدريس هذه السلسلة أن التعليم الديني يسمح بتكوين شخصية الطالب وغرس روح المحبة والاحترام لديه.. على قاعدة مواجهة التحدي الذي تعرض له المسلمون منذ مدة من الزمن إذ طغى عليهم الجهل بحقيقة الدين الكريم وعمت روح الطائفية والمذهبية وكثر الفساد والانحراف (جمعية التعليم الديني الاسلامي، لا. ت).

وانسجاماً مع هذه الغايات "في تعلّم الإسلام ومواجهة الجهل بحقيقة الدين" توزعت موضوعات الدروس في هذه السلسلة على الجوانب العقائدية، والاخلاقية، والتربوية، والعبادية، والاجتماعية، بالإضافة إلى السيرة والتاريخ. من قضايا الإيمان بالله والنبوة والإمامة والمعاد إلى إقامة علاقة روحية وطيدة مع الله وتقوية أواصر هذه العلاقة . والابتعاد عن الحياة العابثة.. وتنمية الفضائل والأخلاق عبر العبادة والإحسان إلى الوالدين وطاعتهما... والإنفاق والجهاد في سبيل الله... (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٢، ص ٢٥؛ الاسلام رسالتنا، ١٩٨٩، ص ١٨).

تعرض الدروس الاجتماعية في السلسلة نفسها نظرة الإسلام إلى مكانة المرأة وحقها في الحياة والملكية والتعلم والإرث... والى المساواة بين البشر وحقوق العمال وضرورة محاربة البطالة...(الاسلام رسالتنا ١٩٩٦، ص ٩١، ١١٥، ١٣٣، ١٥٨؛ الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٢، ص ١٥٥، ج٤، ص ٧٤). وفي المستوى العبادي، كيفية أداء العبادات والأحكام الشرعية المتعلقة بها وأهمية الصلاة في الإسلام ، والطهارة والنجاسة والصوم والحج... (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٤، ص ص ١٨٥، ١٧٣، ١٥٧، ١٢٦).

أما في السيرة والتاريخ فالدروس تتناول تاريخ البعثة النبوية وسيرة الأنبياء وأئمة أهل البيت. ورجالات ونساء المسلمين وصحابة الرسول(ص)... إلى شرح الظروف الاجتماعية والسياسية والدينية التي أحاطت بالدعوة حتى وفاة النبي(ص).

ب. صورة الذات

يلخص المستوى العقائدي ، إلى جانب السيرة والتاريخ العناصر الأساسية لصورة الذات في "الإسلام رسالتنا"، وفي سلاسل التعليم الديني الأخرى. بينما يشكل الجانبان التربوي والاجتماعي، كما سنلاحظ، مساحة اللقاء وحتى "التشابه" بين قيم هذا التعليم في السلاسل الدينية كافة.

الإيمان بالله والتوحيد والنبوة والإمامة والمعاد هي مكونات العقيدة في "الإسلام رسالتنا". "فالتفكير في الطبيعة وما تحويه ... يؤدي حتماً إلى الاعتقاد بوجود الله الخالق العظيم... إضافة إلى معرفة التوحيد وصفات الله تعالى وعبودية الإنسان له... ثم علاقة الدين بالعلم ونظرة العلمانيين إلى الدين...، والرد على شبهات القائلين بوجود الكون صدفة، أو بأن الطبيعة هي من أوجدت نفسها..." (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٤، ص ٨٥، ص ٩٨؛ ١٩٩٦، ص ٧٥؛ ١٩٨٧، ج٢، ص ٨٥، ص ٧٩، ص ١٠٩) وفي النبوة، عرفت السلسلة هذا المفهوم والغاية من إرسال الأنبياء والرسالة التي يحملونها وواجب الدعوة إلى وحدانية الله والإيمان بالحياة الأخرى، ومحاربة الظلم والاستبداد ومكافحة المستكبرين ونصرة المستضعفين ... وإن رسالات الأنبياء تتكامل مع بعضها... وإن نبوة محمد(ص) ورسالته هي النبوة والرسالة الخاتمة، وإن القرآن الكريم هو معجزة الإسلام الخالدة... ودستور للحياة ولبناء الفرد على المستوى العقائدي والأخلاقي(الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦، ص ٦؛ ١٩٨٧، ج٢، ص٨، ص ٢٥؛ ١٩٨٩، ص ٢٥، ص ٩٤، ص ١٨٨) وحول الإمامة طرحت السلسلة في دروسها (الأدلة العقلية) على الضرورة والحاجة إلى من يخلف النبي(ص) بعد وفاته. إذ لا يمكن أن يترك هذا الأمر من دون تعيين من قبل الرسول(ص)... الذي يتم بأمر من الله سبحانه وتعالى... وقد ركزت السلسلة على مواصفات الإمام في عصمته من الخطأ، وفي أنه أعلم أهل زمانه وأتقاهم وأعرفهم بالله ورسالته ... والفرق بينه وبين النبي(ص) أنه يوحى إليه بينما الإمام خليفته لا يوحى إليه . كما تمت الإشارة إلى الأدلة النقلية الكثيرة عن الرسول(ص) في تعيين خلفائه من بعده... إلى سيرة "أمير المؤمنين علي بن أبي طالب(ع) والأئمة الأطهار"... ودور نهج البلاغة في حفظ التراث الإسلامي الأصيل... ولم يفت السلسلة التعرض إلى موضوع الاجتهاد والتقليد (ذي الخصوصية الشيعية) والحاجة المستمرة إلى الاجتهاد على مر العصور وعدم الاكتفاء باجتهاد الفقهاء القدامى... (الاسلام رسالتنا ١٩٩٦، ص ٢٣؛ ١٩٨٩، ص ١٢٩).

أما الاهتمام بأمر المعاد فاقتصر على حقيقة البعث وضرورته وأهميته... وانه من الأسباب التي تعطي للحياة معنى العدالة من خلال الثواب والعقاب... مع

تفنيد آراء الكافرين المشككين بوجود الآخرة والمعاد وإمكانية البعث من جديد.

على مستوى السيرة بلغ عدد الدروس التي اهتمت بها نحو ٢٠ درساً في أجزاء السلسلة الأربعة. وفيها ما يؤكد "الانتماء الخاص" لمؤلفي السلسلة من خلال الدروس التي تحدثت عن تاريخ الدعوة الإسلامية وسيرة النبي(ص) وسيرة أئمة أهل البيت، ورجالات ونساء أبرار من المسلمين ومن صحابة رسول الله(ص). وهؤلاء هم من يفضل الشيعة ذكر مآثرهم وتاريخهم وجهادهم إلى جانب الرسول ومن بعد وفاته، كسيرة السيدة خديجة (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦، ص٥٩) وسيرة الإمام علي ابن أبي طالب (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٤، ص ٤٧) والسيدة فاطمة الزهراء(ع) (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٩، ص١١٠) وسيرة الأئمة وصحابة الرسول كسلمان الفارسي وأبي ذر الغفاري وعمار بن ياسر وحجر بن عدي الكندي وسواهم.

جـ. صورة الآخر

عندما تتطرق سلسلة الإسلام رسالتنا إلى ما يفترض انه الآخر الديني لا نجده في حقيقة الأمر كذلك. فالأنبياء السابقون ومنهم من بشّر بالديانتين اليهودية والمسيحية عيسى وموسى، ليسا في نظر السلسلة، وفي نظر الإسلام سوى جزء من الرسالة الإلهية الواحدة كما جاءت في القرآن الكريم وكما أشارت إلى ذلك آياته بوضوح. فالسيد المسيح(ع) الذي جاء بالإنجيل هو نبي مرسل من الله سبحانه وتعالى وهو من أنبياء أولي العزم الخمسة نوح(ع)، وإبراهيم(ع) وموسى(ع) وعيسى(ع) ومحمد(ص). وعندما يتحدث الجزء الثاني من السلسلة في ص ٣٨ عن سيرة السيد المسيح(ع) فإنه يؤكد على نبوته وعلى اعتباره بشراً مثل ادم، ولم يخلق من أب وأم ، ولم يصلب بل نجاه الله ورفعه إليه لأن الذي صلب هو يهوذا (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦، ص ١٧؛ ١٩٨٧، ج٢ ص ٣٨، ص٤١).

أما صورة السيدة مريم(ع) فهي صورة القداسة والطهارة والتكريم (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٢، ص ٣٧) ومن الواضح أن الإشارة إلى الآخر(المسيحي) هنا تلتقي في جزء منها مع التصورات المسيحية عن نفسها في القداسة والطهارة في

الكتاب المقدس، لكنها تختلف عنها اختلافاً جذرياً في بشرية السيد المسيح وفي عدم صلبه. كما لا تتطرق السلسلة إلى الأناجيل التي كتبت بعد المسيح والتي يعتبر ما جاء فيها تعبيراً عن انقسام المسيحية إلى فرق ومذاهب. علماً بأن تلك الأناجيل لا تعتبر محل قداسة عند المسلمين لأن واضعيها من البشر وليسوا من الأنبياء.

أما صورة اليهود فتظهر أولاً من خلال الإقرار بنبوة عيسى(ع)، وبرسالته السماوية، وبالتوراة الذي جاء به... (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦، ص ١٧) ولا تخفي دروس السلسلة الظلم الذي تعرض له بنو إسرائيل في زمن النبي موسى(ع) على يد فرعون (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦، ص١٥)، إلا أنها تشير أيضاً إلى ظلمهم للنبي عيسى(ع) عندما "شعروا بخطر الدعوة الجديدة... فتآمروا على قتله (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٢، ص ٤٠، ٤١) وتستمر عناصر هذه الصورة السلبية لليهود في زمن النبي محمد(ص) عندما تآمروا عليه ونكثوا المعاهدات التي أبرمها معهم فاضطر المسلمون "أن يتخلصوا من عدو شرس كان يدبّر لهم المكائد ويحرك المؤامرات" (الاسلام رسالتنا ١٩٩٦، ص ٦٩، ص ٧٠، ص ١٦، ص ١٦٢).

الآخر المسلم أفردت له السلسلة في اكثر من جزء دروساً تدعو إلى الوحدة والأخوة عملاً بالآيات القرآنية وبالأحاديث النبوية الشريفة. لأن "الإسلام يقضي على كل عوامل النزاع والخلاف ويثير روح المحبة والتعاون بين المسلمين ليكونوا يداً واحدة" (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦). وعلى المسلمين نبذ الخلافات المذهبية، والعمل من اجل الوحدة "فإنهما سبيل الخلاص مما نتخبط فيه من ضعف وتفكك" (الاسلام رسالتنا، ١٩٩٦). أما الحج فهو فرصة سنوية ليتذاكر المسلمون في شؤونهم ويتشاوروا في أمور عقيدتهم ويتبادلوا الآراء والخبرات ويتعرفوا على مشاكل بعضهم. وكل ذلك من اجل الوحدة الحقيقية..." (الاسلام رسالتنا، ١٩٨٧، ج٤، ص ١٥٤).

٢. سلسلة التربية الاسلامية

أ. من خلال أجزائها الأربعة واعتماداً على التدرج والتبسيط في الأسلوب والصور والخرائط، تريد سلسلة التربية الاسلامية أن تجعل الطالب المسلم "مؤمناً

بالله سبحانه وتعالى وبرسالة الإسلام وعقيدته ... قادراً على طرح كل المبادئ المغايرة والانطلاق في نهضة إسلامية جبارة تعيد لهذه الأمة دورها في قيادة البشرية..." (التربية الاسلامية، ١٩٧٧، ص ٥).

قسم المؤلف الدروس في هذه السلسلة إلى خمسة أبواب هي العقائد والفقه، والتجويد والثقافة الإسلامية والسيرة والتهذيب الإسلامي. فتعرَّض في باب العقائد لوجود الله والتأكيد على الإيمان برسله، والحاجة إلى الأنبياء والحكمة من إرسالهم (التربية الاسلامية، ١٩٩٦، ص ٢٥، وص ١١١) والى السنّة النبوية، والمعاد. ولم يهمل المؤلف الحديث عن الرابطة العقائدية التي يشكلها الإسلام والتي تفوق أي رابطة أخرى وأن المسلمين أخوة بغض النظر عن لونهم وعرقهم..." (التربية الاسلامية، ١٩٩٦) وفي باب التربية بيَّنت الدروس أهمية الفضائل الأخلاقية وادب الإنسان المسلم مع الله سبحانه وتعالى، إلى فضائل أخرى كالتواضع، والوفاء بالوعد، والإيثار، والتسامح ، وطلب العلم، وآداب المجلس، وآداب الطعام، وحقوق الجار وكرامة المرأة.. "وكلها آداب تهدف إلى جعل الطالب إنساناً صالحاً في مجتمعه" (التربية الاسلامية، ١٩٩٤، ص١٠٩؛ ١٩٩٦، ص ١٠١؛ ١٩٩٧، ج١، ص ٩٩).

ولم يفت مؤلف السلسلة التأكيد على أهمية جهاد المسلم بالنفس والمال والدفاع ضد الأعداء "لا سيما المستعمرون واليهود الذين احتلوا المسجد الأقصى، ومحاولاتهم هدمه وبناء هيكل سليمان(ع) (التربية الاسلامية، ١٩٩٧، ج١، ص ١٢٦ – ١٣٢).

في الموضوع الفقهي عرضت السلسلة أحكام العبادات كالصوم والحج والزكاة والطهارة والكفارات والمحرمات في المأكل والملبس واحكام تجويد القرآن وتلاوته (التربية الاسلامية، ١٩٩٧، ج١، ص ٧١، وص ٨٣؛ ١٩٩٦، ص ٥١– ٧٤؛ ١٩٩٤، ص ٤٩). أما دروس السيرة فتناولت الشخصيات الإسلامية والمحطات التاريخية بدءاً من الرسول الأكرم(ص) إلى الصحابة وأهل بيت الرسول(ص). كما تم استعراض واقع اليهود في المدينة المنورة واستمرار دسائسهم بين المسلمين ونقضهم العهود والمواثيق... (التربية الاسلامية، ١٩٩٦، ص ١٥٥).

ب. صورة الذات

قدمت سلسلة "التربية الإسلامية" لطلابها، وعلى غرار "الإسلام رسالتنا" صورة واضحة عن الذات وعن الانتماء المفترض لها. وخصوصاً من خلال المستوى العقائدي الذي يشترك في بعض جوانبه مع ما ورد في "الإسلام رسالتنا"، ومن خلال السيرة والتاريخ.. لذا شدد مؤلف "التربية الإسلامية" على أهمية الإيمان وعلى الاعتقاد بوجود الله سبحانه وتعالى، وهو الخالق لأن الوجود ليس صدفة.. وعلى الإيمان برسله، لا سيما خاتمهم محمد(ص)، والاعتقاد بالسنة الشريفة والقرآن الكريم والإيمان بالحياة بعد الموت... وبأن الله هو الأول والآخر وليس كمثله شيء... وتبيان وجه الحكمة من إرسال الأنبياء(ع) والحاجة إليهم ومعجزاتهم عبر التاريخ، ونبوة محمد(ص) وانه خاتم الأنبياء... وصفاته(ع) (التربية الاسلامية، ١٩٩٧، ج١، ص ص ١١، ١٧، ٢٢؛ ١٩٩٦، ص ص ١١، ١٩، ٢٥؛ ١٩٩٧، ج٣، ص ص١١، ١٧، ٢١؛ ١٩٩٤، ص ص ١١، ١٧). وكررت دروس السلسلة موضوعات المعاد من خلال ذكر صفات المنكرين للبعث والحساب.. والرد عليهم، وشرحت الدروس (التربية الاسلامية، ١٩٩٧، ج٣، ص ٩٩) كيف شرّع الإسلام مبدأ الشورى كي لا يكون حاكم المسلمين مستبداً، وبأن للأمة حق مخالفته إن عصى الله سبحانه وتعالى. وبأنه يجب أن يكون خاضعاً لكتاب الله والسنة النبوية الشريفة... ثم تناولت الفرق بين الديمقراطية المعاصرة وبين الشورى... وكذلك خصائص الشريعة ومصادرها (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة) اما على مستوى السيرة والتاريخ فعرضت الدروس سيرة شخصيات إسلامية، وحقبات أساسية من تاريخ الأمة وسيرة بعض أهل بيت الرسول(ص) (التربية الاسلامية، ١٩٩٤، ص ٤٣) والخلفاء أبو بكر الصديق وعمر ابن الخطاب (التربية الاسلامية، ١٩٩٦، ج٢، ص ٣٧) وأئمة المذاهب الأربعة ابي حنيفة النعمان ومحمد بن إدريس الشافعي، واحمد بن حنبل، ومالك بن انس وهي المذاهب التي يعتقد بها أهل السنة. في حين لم ترد الإشارة إلى المذهب الخامس (الاثني عشري أو الجعفري الذي ينتسب إليه الشيعة).

جـ. صورة الاخر

في تقديم الآخر (المسيحي) اعتبرت كلتا السلسلتين عيسى(ع) نبياً من أنبياء الله . وأقرت بمعجزاته في إبراء الاكمه والأبرص واحياء الموتى... ولكن هذا الإقرار لم يخرج عن الإطار القرآني للنظرة إلى النبي عيسى(ع) باعتباره واحداً من أنبياء الله. أما المسيحية كدين يرتبط بهذا النبي أو كتاريخ أو حتى كدين معاصر فلم تذكرها كلتا السلسلتين. أي في الوقت الذي يتعرف فيه الطالب على نبي الله عيسى(ع) تراه لا يعرف شيئاً عن المسيحية ولا عن فرقها أو أناجيلها. كما تتجاهل كل سلسلة في الوقت نفسه الدخول في تفاصيل الاختلاف مع المذهب الآخر المختلف في الإسلام وتدعو إلى الوحدة والى الأخوة بين المسلمين. لكن ما تتفق عليه السلسلتان هو الصورة التي ترسمانها لليهود. وتفصل هذه الصورة بين ما يقره القرآن الكريم من نبوة موسى(ع)، وبين ما ترويه السيرة من تآمر اليهود وغدرهم ومحاولاتهم الإيقاع بالمسلمين ونكث العهود والمواثيق ورفضهم الإيمان بنبوة محمد(ص) وصولاً إلى صورتهم المعاصرة "من خلال احتلالهم لفلسطين والمسجد الأقصى ، لأن اليهود أعداء الله وأعداء المسلمين" (التربية الاسلامية، ١٩٩٧، ج١، ص ١٢٦).

٣. سلسلة يسوع طريقنا

أ. ترتكز سلسلة يسوع طريقنا على نصوص الكتاب المقدس. ويطلب من التلاميذ قراءة مجموعة نصوص وآيات من الإنجيل في بداية كل درس... وتبدو السلسلة كدفتر تطبيقات وتمارين لنصوص الكتاب المقدس.

عملت المؤلفة من خلال مواضيع السلسلة على تعريف الطالب بحياة السيد المسيح(ع) والتعرف على أعماله وحكمته (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ج٢، ص١)، وإكتشاف مضمون رسالته، والتعرف على الكنيسة والارتباط بها، لأنها تجسد أفعال السيد المسيح وتتابع عمله مع ضرورة الاندماج التام بالحياة المسيحية من خلال التعرف على شخصيات عايشوا المسيح في حياتهم... (يسوع طريقنا، ١٩٩٤، ص ١).

ب. صورة الذات

على غرار كتب التعليم الديني الإسلامي في السلسلتين السابقتين تهتم "يسوع طريقنا" بتقديم صورة الذات إلى الطالب المسيحي بمستوياتها كافة العقائدية والتربوية ومن خلال السيرة والتاريخ والطقوس. لذا بلغت الدروس التي تناولت الشأن العقائدي وحده نحو ٤١٪ من مجمل دروس السلسلة.

فما يجب أن يعتقد به المسيحي على المستوى العقائدي هو أولا ألوهية المسيح بن مريم ومعجزاته ومعجزات تلاميذه.. وما يرتبط بهذا الاعتقاد من سر المعمودية وحقيقة الملكوت وسر الشفاء وحقيقة الكنيسة ودورها... وشرح ماهية المسيحية كدين، ومعنى الكلمة، وأين أطلقت لأول مرة، وكيف تم تكوين الجماعة المسيحية... وتناولت الدروس في هذه السلسلة تفاصيل حياة السيد المسيح وكيف اظهر حكمة وسلطة وقدرة أدهشت الناس... وكيف قضى على تسلط إبليس والخطيئة والموت... الى التعريف بالكتاب المقدس وعهديه القديم والجديد وأقسامهما وأسماء الأسفار والأناجيل والرسائل (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ج١، ملف رقم (١)، ص ١١)، إلى دور الكنيسة في حياة المسيحيين وبما هي مظهر من مظاهر ملكوت الله على الأرض، وما في الكنيسة من رتب دينية، وعدد الباباوات الذين توالوا على الكرسي في روما... وكيف تقوم الكنيسة بدور الكهنوت بما هي الواسطة بين الله والبشر... وأبرزت الدروس أيضاً أهمية الانصهار في الجماعة المسيحية من خلال الكنيسة، وتاريخ هذه الأخيرة وانتشارها والاضطهاد الذي تعرض له المسيحيون الأوائل في سبيل تأسيس الجماعة المسيحية (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ج١، ملف رقم (١)، ص ٥؛ ملف رقم (٣)، ص ٧٥؛ ١٩٩٢، ملف رقم (١)، ص ٤٠، ملف رقم (٤)، ص ١٢٥ – ١٢٩)... والى مهمة الكنيسة في تنمية المؤمنين ومن هو الكاهن، ودوره.

كما بينت دروس السلسلة أن المعمودية رمز للحياة والموت مع المسيح وان فعل هذا السر يمتد إلى الحياة كلها... وشرحت سر التوبة وسر مسحة المرض والأسرار الأخرى... إضافة إلى سبب تعمّد يسوع، وأن "العماد" يدعونا إلى السماء.. ومن يحق له أن يمنح سر المعمودية، ودور العَّراب والقرابة...كما بينت موقف

يسوع من الخاطئين ومن الخطيئة... وكيف أن على كل إنسان أن يربط آلامه بآلام السيد المسيح الخلاصية (يسوع طريقنا، ١٩٩٢، ملف رقم (٣)، ص ٩٣، ٩٩، ١٠٣، ١٠٩؛ ١٩٩٤، ملف رقم (٣)، ص ١١١، ملف رقم (١١) ص ١، ٧، ١٣، ٢٩، ملف رقم (٢) ص ٧٧)... كما جرى استعراض الظروف السياسية التي كانت تسود في ايام السيد المسيح[٤] وكيف تصرف الحكام معه وكيف حاكموه..

كما جرى على المستوى التربوي معالجة مفاهيم الحرية والسعادة والزواج من منظور كنسي. وتكفلت القسائم التقيمية التي ملأها الطلاب بالتأكيد على الأخلاق والزهد والانصراف عن العالم المادي (يسوع طريقنا، ١٩٩٤). هذا بالإضافة إلى قصص وحكايات ذات أهداف تربوية تتحدث عن التفاني والتواضع وخدمة الرب، وتشجيع الطلاب على الانخراط في سلك الكهنوت لأهمية ذلك في استمرار الكنيسة (يسوع طريقنا، ١٩٩٤).

وفي باب العبادات تشرح دروس السلسلة الصلوات التي تقام والمراسيم التي تحيا في المناسبات الدينية، ورتب المعمودية وكيفية إقامة مراسم الأكاليل.. وسائر الطقوس التي يفترض بالمؤمن المسيحي معرفتها وممارستها (يسوع طريقنا، ١٩٩٢، ملف رقم (١) ص ٤٩ – ١٢٠؛ ١٩٩٤ ملف رقم (٢)، ص ٤٨، ملف رقم (٢)، ص ١٠٣).

في دروس السيرة والتاريخ عرض لحياة السيد المسيح ووالدته السيدة مريم وسيرة بعض تلامذته وسيرة النبي يوحنا المعمدان وللحقبة التاريخية التي أحاطت بنشوء السيد المسيح ودعوته. كما تطرقت بعض الدروس إلى شخصيات مسيحية معاصرة قدمت خدمات للكنيسة أمثال الأم تريزا والأب يعقوب الكبوشي، وليش فاليسا، والأب بيار.. "من اجل الاقتداء والاستنارة".

جـ. صورة الآخر

لا تعرّف مؤلفة السلسلة الطالب المسيحي على الإسلام كدين سماوي له عقيدة واحكام وتشريعات تلتقي مع المسيحية في جوانب وتختلف معها في أخرى. ويقتصر الحديث عن هذا الدين على إشارة عابرة أو سؤال يطرح على

الطالب حول معرفته بأديان أخرى موجودة في لبنان والعالم فيذكر الإسلام إلى جانب الهندوسية والبوذية (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ج٢، ملف رقم (٣) ص ٩١). ولا تذكر نشأة الإسلام "مع محمد عام ٦٢٢م" إلا في معرض التواريخ المهمة في حياة الكنيسة إلى جانب تواريخ أخرى كإختراع المطبعة سنة ١٤٤٨م، واختراع الآلة البخارية سنة ١٧٠٠م، والثورة الشيوعية في روسيا سنة ١٩١٦م (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ج٢). وفي معرض التعريف بالكنيسة وأقسامها تتم الإشارة إلى الهيكل الذي أشاده اليهود في اورشليم ليعبدوا الله، والى المسجد وأقسامه الذي يذهب إليه المسلمون للصلاة يوم الجمعة (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ملف رقم (٣)، ص ٧٨). ولا يتجاوز التعريف بالإسلام وبعادات المسلمين هاتين الإشارتين.

أما الآخر المسيحي(الأرثوذكسي) فتختصر الدروس الفروقات معه إلى "حد التوافق بين نظرة الكنيسة الأرثوذكسية مع نظرة الكنيسة الكاثوليكية بشأن قدسية وكرامة السيدة مريم وتكريمها تكريماً فائقاً (يسوع طريقنا، ١٩٩٤، ملف رقم (٢)، ص ٤٦). لكن صورة اليهود السلبية (أعداء ومتآمرين) تشبه إلى حد بعيد في دروس هذه السلسلة تلك الصورة التي رسمتها لهم كتب التعليم الديني الإسلامي. فهم من اضطهد السيد المسيح "وهم الذين قتلوه بعدما اظهر معجزاته... لكن الله أقامه وأنقذه من أهوال الموت فليعلم آل إسرائيل اجمع أن يسوع هو الذي صلبتموه انتم قد جعله الله رباً ومسيحاً" (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ج١، ملف رقم (٣)، ص ٨٤). "وقد تحررت الكنيسة من اليهودية لأن الإيمان لا يؤخذ بالوراثة" (يسوع طريقنا، ١٩٩١، ملف رقم (٣)، ص ٧٢).

٤. سلسلة لجنة التعليم الديني الأرثوذكسي

أ. تتجه دروس سلسلة التعليم الديني الأرثوذكسي، وهي الوحيدة المعتمدة لدى الطائفة الأرثوذكسية، على غرار السلاسل التعليمية الدينية لدى الطوائف الإسلامية والمسيحية الأخرى، إلى إيضاح المفاهيم والواجبات والطقوس العبادية التي يجب أن يمارسها المؤمن. وهو هنا المؤمن الأرثوذكسي. فتطرقت الدروس إلى الطقوس العبادية والمفاهيم التربوية المرتبطة بهذا الإيمان. كما

عالجت مفهوم قوة الله وتواصله مع البشر لا سيما من خلال السيد المسيح وما جاء في الكتاب المقدس (لجنة التعليم الديني الارثوذكسي، ١٩٨٥) واستعرضت الدروس موضوعات الكتاب المقدس بقسميه العهد القديم والعهد الجديد وما جاءت به من أخبار الأنبياء والأمم والتعاليم والطقوس التي يجب القيام بها وكيفية استخدام الكتاب المقدس في الخدم الكنسي، والى الوصايا العشر ومعناها والهدف منها ومعنى النبوة والرسالة، وكيف أرسل الله الأنبياء بكثرة إلى العبرانيين بعد نكثهم المرة تلو الأخرى بالمواثيق وعدم طاعتهم له والعودة إلى عبادة الأوثان (لجنة التعليم الديني الأرثوذكسي، ١٩٨٥، ص ٤، ٣٢، ٣٩، ١٠٨).

أما في الجانب التربوي فتركزت موضوعات الدروس على العلاقة الدائمة مع الله وعلى الابتعاد عن المعصية وعلى التوبة وما يجب أن يتحلى به الفرد من خصال وفضائل في سبيل تلك العلاقة.

ب. صورة الذات

يتضح من عدد الدروس الخاصة بالجانب العقيدي وبالطقوس والشعائر الدينية (٤٦٪) مدى اهتمام السلسلة وواضعيها بإعداد الطالب لممارسة هذه الطقوس سواء عبر إيضاح أهمية الصلاة للمؤمن، وكيفية ابتداء اليوم الكنسي وتفصيل صلاة الغروب وماذا يرتل فيها، ومعنى السنة الكنسية وما فيها من اعياد، ومعنى الصوم والأسبوع العظيم، وكيفية الاحتفال بالفصح حتى عيد الصعود، والأعياد الثابتة وسواها (لجنة التعليم الديني الارثوذكسي، ١٩٨٥، ص ٤٠ – ٥١)... وقد تمحور الجانب العقيدي على معرفة الخالق وقوته من خلال التأمل في مخلوقاته وتواصله مع البشر (الأنبياء لا سيما من خلال السيد المسيح وما جاء في الكتاب المقدس . كما عرضت الدروس عصيان الانسان لله.. وإرسال الأنبياء لخلاصه وإنقاذه، وإرسال السيد المسيح ليتم خلاصه به من خلال فدائه له (لجنة التعليم الديني الأرثوذكسي، ١٩٨٥، ص ٤٧)... لان السيد المسيح هو المخلّص والفادي والمصلوب من اجل خلاص البشر وقيامته مع الموتى.. كما تم إيضاح معنى السنة الكنسية، وبعض الأعياد واعظمها عيد القيامة..

وفي السيرة والتاريخ قدمت الدروس سيرة السيد المسيح، والسيدة مريم ومكانتهما في المسيحية وتحدثت عن الأنبياء الذين أرسلوا إلى العبرانيين... وتمرد بني إسرائيل على أنبيائهم ومخالفتهم لأوامر الله ونقضهم المواثيق... وعدم تحملهم لأمانة شعب الله المختار بعد أن تكبروا على الشعوب... وبذلك ارتكبوا شروراً كثيرة. كما تعرضت لانحراف اليهود عن تعاليم الأنبياء وإصغائهم إلى الوثنيين وعبادة أوثانهم بالإضافة إلى طغيان ملوكهم (لجنة التعليم الديني الأرثوذكسي، ١٩٨٥، ص ص ١، ١٩، ٢٣، ٢٩، ٨٤، ٦٣، ٨٩). كما استعرضت الدروس سيرة كل الانبياء ايليا وألشيع وأشعيا وارميا ودانيال ويوحنا المعمدان من خلال التعريف بهم وتسليط الضوء على نشأتهم ورسالتهم ولا سيما التبشير بمجيء المخلص والظروف الاجتماعية والسياسية والدينية... (لجنة التعليم الديني الارثوذكسي، ١٩٨٥، ص١٢٤).

جـ. صورة الآخر

تلتقي هذه السلسلة من التعليم الديني مع مثيلاتها، في تقديم عناصر الإيمان والمعتقد والطقوس والشعائر، التي تؤسس صورة الذات كما يجب أن تكون عليه وبتفاصيلها كافة، في وعي الطالب وإدراكه عن نفسه وعن المذهب أو الدين الذي ينتمي إليه. ولا تشير هذه السلسلة إلى الطوائف الأخرى الإسلامية أو المسيحية. بل تكرر ما ذهبت إليه سلاسل التعليم الإسلامية والمسيحية حول صفات اليهود السلبية إلى جانب بعض طقوسهم وأماكن عبادتهم. "فالعبرانيون لم يبقوا على وعدهم اذ نسوا الله مع ملوكهم وحكامهم... وصنعوا لانفسهم شرائع قاسية وأنانية... ولم يسمع الشعب وملوكه في مملكة إسرائيل لأنبياء الله" (لجنة التعليم الديني الارثوذكسي، ١٩٨٥، ص ٥١ – ٩٤).

إذن، غابت عملياً صورة الآخر (المسلم أو المسيحي) عن كتب التعليم الديني كافة. وما ورد حول بعض الأنبياء أو الكتب المقدسة أو أماكن العبادة عند المسلمين أو عند المسيحيين في هذا الدرس أو ذاك، لا يعبّر بأي حال عن صورة هذا الآخر ولا يسمح بالتعرف على معتقده أو على تفاصيل عاداته أو حتى

مقارنتها . وقد حصل مثل هذا التجاهل المتعمد لصورة الآخر لأن صورة الذات احتلت مساحة الدروس كلها من خلال التأكيد على أسس الدين أو المذهب على مستوى العبادات واحكامها والسيرة التاريخية وما جرى فيها... ولان الذين اعدّوا هذه الكتب أرادوا، كما ورد في مقدماتهم لها، "بناء شخصية طالب رسالي مؤمن بعقيدته وملتزم بها"..

وإذا كان القصد من وراء ذلك كله عدم إثارة القلق عند الطالب والمحافظة على اطمئنانه الاعتقادي أثناء تلقيه ما تبثه "مدرسته" وكتاب التعليم الديني فيها، فإن هذا الأمر لم يشكل في الوقت نفسه أي صورة سلبية مباشرة عن الدين أو عن المذهب "الآخر" . وبات أمر تلك الصورة منوطاً عملياً بدوائر أخرى من التأثير غير المباشر، أي فيما يشرح في الصف وما يجري في المدرسة من أنشطة وما يقام فيها من احتفالات، أو ما يتلقى في البيت أو يسمع في المسجد أو في الكنيسة، أو حتى في بعض وسائل الإعلام.

ولو أجرينا مقارنة بين ما ورد في كتب هذه السلاسل وخصوصاً حول محتوى القيم التي بثتها، لتبين لنا أن كتب التعليم الديني تتفق حول مصدر الخلق الذي هو الله. وان اختلفت بطبيعة الحال بين وحدانيته "الذي لم يلد ولم يولد" في الكتب الاسلامية، وبين التثليث "الاب والابن والروح القدس" في الكتب المسيحية. أما الأنبياء فهم منقذو البشرية تعترف الكتب الإسلامية بهم جميعاً، بما في ذلك نبوة موسى وعيسى (عليهما السلام) أما في الكتب المسيحية فلا إشارة إلى "نبوة محمد(ص) والى رسالته".

وتلتقي هذه الكتب في تمجيد مصادرها المقدسة القرآن الكريم (عند المسلمين) والكتاب المقدس بعهديه القديم والجديد والأناجيل الأربعة واعمال الرسل ورسائل تلامذة السيد المسيح (عند المسيحيين).

وفي الكتب الإسلامية يبرز التمايز بين كتب الشيعة (الإسلام رسالتنا) في تأكيدها على موضوع الإمامة، وبين كتب السنة(التربية الإسلامية) التي أبرزت أهمية الشورى كوسيلة للحكم. من دون أن تنقل السلسلتان التفاصيل التاريخية (الخلاف بين المذهبين) حول ما جرى بعد وفاة الرسول(ص).

وقد توسعت السلاسل كافة في عرض سيرة الأنبياء والرسل والقديسين وتلامذتهم، بما يتناسب مع استخلاص الدروس والعبر، وبما يشرح أصول المذهب وافتراقه عن المذاهب الأخرى.

أما المساحة المشتركة والواسعة بين كتب هذه السلاسل، فكانت في الموضوعات التربوية والأخلاقية التي ركزت على الفضائل الحميدة والسلوك المستقيم والعلاقة مع الله والتضحية والإيثار وأهمية العائلة، والتواضع والمعصية والشقاء وسوى ذلك من مفاهيم تتصل بالأبعاد التربوية والأخلاقية والسلوكية. ولم تهتم كتب التعليم الديني كافة بالآخر (الديني) فلا كتب التعليم المسيحية اهتمت (بالأرثوذكسي أو الماروني) ولا بالآخر المسلم. وكذلك فعلت الكتب الإسلامية التي أشارت فقط إلى اليهودية والمسيحية كديانتين سماويتين.

وفي رسالة عن التسامح، من خلال الكتب المدرسية توصل شربل انطون إلى نتيجة مماثلة بعد أن حلل كتب التربية المدنية وكتب التعليم الديني. فوجد في هذه الأخيرة ما ذهبنا إليه من "تركيز على الذات الدينية كثيراً... مع إغفال يكثر أو يقلّ – حسب الكتب – للدين الآخر" كما وجد فيها تركيزاً على الأخلاقيات "فوضعت أمامنا منظومة أخلاقية دينية إسلامية وأخرى مسيحية"، بالإضافة إلى تعليم العقيدة الدينية في كل سلسلة من سلاسل كتب التعليم الديني (انطون، ١٩٩٩). ولا يعني ذلك أن ما ورد في تلك الكتب لم تشبه شائبة في النظر إلى الآخر أو في تعريفه. لكن تلك الشوائب متى وجدت لم تبدل الاتجاه العام الذي غلب على مضمون تلك الكتب في تهميش الآخر وتغييبه وفي التركيز المفرط على الذات.

إن ما ورد في مثل هذا النموذج من "القيم" تجاه الذات، واتجاه الآخر، وفي الأخلاق العامة والسلوك، بالإضافة إلى أركان العقيدة الخاصة في كل سلسلة من سلاسل كتب التعليم الديني التي حللنا مضمونها لا علاقة له بالمساهمة في توطيد أركان العيش المشترك، ولا تطرح هذه الكتب مثل هذه المهمة على نفسها، وربما تركتها إلى كتب التربية المدنية. ولكن في الوقت نفسه لا يمكن اتهام تلك الكتب بأنها تحرّض على "قيم" العداء و"قيم" الانقسام... إذ إننا نكاد لا نعثر على

مثل هذا التحريض، فالتركيز على صورة الذات وعلى مبادئ العقيدة يشغل الحيز الأوسع في تلك الكتب بالإضافة إلى المبادئ الأخلاقية العامة كالمحبة والتسامح والفضيلة والإيثار والتواضع... التي تلتقي عندها الأديان كافة.

وإذا أضفنا إلى ذلك التنافس غير المتكافئ بين كتب التعليم وبين وسائل الإعلام لمصلحة هذه الأخيرة كما هو معلوم، أدركنا ضآلة التأثير الذي يتهم به التعليم الديني، مقارنة مع دور تلك الوسائل الخاصة في التعبئة العقيدية والأيديولوجية، ومع الضجة الكبيرة التي أثيرت حول هذا التعليم، ومع الانقسام الذي سببته تلك الضجة بين "دينيين" وغير "دينيين" في المجتمع اللبناني... بل ماذا يتبقى لهذا التعليم، من تأثير عميق، على الرغم من أهمية مرحلة الإعداد المدرسي في مرحلتيه الابتدائية والمتوسطة، وتأثيره على السلوك واتجاهاته، إذا استحضرنا الأدوار الأخرى غير المباشرة، وغير المنظورة (وغير المنشورة) في تشكيل صورة الذات وصورة الآخر (المسلم أو المسيحي) التي قد تقوم بها الأسرة، ومنطقة السكن، وأستاذ الصف، ودور العبادة؟

إنها أدوار تستحق الاهتمام والدراسة.

الكتب الدراسية التي جرى تحليلها

١- الإسلام رسالتنا (١٩٩٦)، (الجزء الاول)، الطبعة السادسة، بيروت الدار الإفريقية العربية.

- الإسلام رسالتنا (١٩٨٧)، الجزء الثاني، (الطبعة السابعة)، بيروت دار الكتاب اللبناني.

- الإسلام رسالتنا (١٩٨٩)، الجزء الثالث، (الطبعة الثامنة)، بيروت دار الكتاب اللبناني.

- الإسلام رسالتنا (١٩٨٧)، الجزء الرابع، الطبعة السادسة، بيروت دار الكتاب اللبناني.

٢- التربية الإسلامية (١٩٩٧)، (الجزء الأول)، مولوي، فيصل، الطبعة الحادية عشر. بيروت مؤسسة الريان.

- التربية الإسلامية (١٩٩٦)، (الجزء الثاني)، مولوي، فيصل، الطبعة التاسعة. بيروت مؤسسة الريان.

- التربية الإسلامية (١٩٩٧)، (الجزء الثالث)، مولوي، فيصل، الطبعة التاسعة. بيروت مؤسسة الريان.

- التربية الإسلامية (١٩٩٤)، (الجزء الرابع) مولوي، فيصل، الطبعة السادسة. بيروت مؤسسة الريان.

البساط، الهام كلاب (١٩٩٧)، جريدة النهار (١٥/٥/١٩٩٧).

جريدة الحياة ١٨/٧/٢٠٠٠.

جمعية التعليم الديني الإسلامي (لا ت.)، ٢٣ عاماً من العمل الصالح. كتيب يبين إنجازات الجمعية بين الأعوام ١٩٧٤ – ١٩٩٧.

جمعية راهبات القلبين الأقدسين (لا. ت)، إحصاءات ١٩٩٧ – ١٩٩٨.

الدستور اللبناني الصادر في ٢٣ ايار ١٩٢٦ مع جميع تعديلاته ١٩٩٠ المادة العاشرة ص ١٢، مجلس النواب، الجمهورية اللبنانية.

الشماس، سروّج، ابراهيم (معرّب) (١٩٨٥). لجنة التعليم الديني في المهجر، الكتاب المقدس في الكنيسة. المنشورات الارثوذكسية.

شينال، آلان (١٩٩٨). الإسلام والمسلمون في فرنسا: مشروع مقترح لاندماج المسلمين. مجلة شؤون الشرق الأوسط، ٧٧، بيروت.

صعب، اديب (١٩٩٥)، الدين والمجتمع. دار النهار للنشر، بيروت ، (الطبعة الثانية).

عتريسي، طلال (١٩٩٦)، تعليم الدين أم تعليم عن الدين. مجلة المنطلق، ١١٥.

علوية، هلال (١٩٩٧ – ١٩٩٨). التربية الدينية من خلال مادة التعليم الديني في مدارس الطوائف اللبنانية. رسالة أعدت لنيل شهادة دبلوم الدراسات العليا في علم الاجتماع التربوي في معهد العلوم الاجتماعية الفرع الأول في الجامعة اللبنانية، إشراف د. طلال عتريسي، بيروت.

القوتلي، حسين (١٩٨١). حاضر التعليم الإسلامي في المدارس الرسمية اللبنانية. مجلة الفكر العربي، ٢١، بيروت.

المركز التربوي للبحوث والانماء (١٩٩٤). خطة النهوض التربوي، بيروت.

ناصيف، جورج (٢٧/٢٦/١٩٩٤). المدرسة والتعليم الديني. جريدة النهار.

نحاس، جورج (١٩٩٨). التنشئة الدينية والتعايش في لبنان. مجلة المرقب، ٢، (غير دورية تصدر عن مركز الدراسات المسيحية الإسلامية في جامعة البلمند، لبنان).

نديم، محسن (٢/٤/١٩٩٧). رسوب التعليم الديني. جريدة الديار.

نشابة، هشام (١٩٨١). التربية الإسلامية بين الواقع والمرتجى. مجلة الفكر العربي، ٢١، بيروت.

نور الدين، محمد (١٩٩٧). التعليم الديني في تركيا. مجلة شؤون الشرق الأوسط، ٦٥، بيروت.

وثيقة الوفاق الوطني اللبناني (١٩٩٠). المادة الثالثة الفقرة ب، (ص ١٤ و ١٥). مجلس النواب، الجمهورية اللبنانية.

اليونسكو ١٩٩٨، التقرير الكامل.

اليونسكو، ومركز اليونسكو، (١٢– ١٨ كانون الاول ١٩٩٤). ندوة اسهام الاديان في ثقافة السلام، برشلونة.

Bensimon, Doris (1992). Religion et Etat en Israel. l'Harmattan, Paris.

Dobers Khoury, Erl., & Fassi, Fihri (1987). L'Education et les systemes des valeurs. Konrad, Adenauer: Stiftung, Germany.

Nations Unis, (1995). Année des Nations unis pour la Tolérance 1995.

تجـــارب