التحديات التربوية الـتي تواجه أبناء الأقليات المسلمة في إنجلترا

د. نادر صدقي الرفاعي*

تاريخ وصول البحث: 2016/11/29م **تاريخ قبول البحث: 2017/2/21م**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى سبر الواقع التربوي للجالية المسلمة في إنجلترا، وبيان التحديات التي يواجهها الجيل المسلم الناشئ في الغرب، وكيفية تعامل الجالية المسلمة في الغرب مع هذه التحديات على المستوى الفردي والجماعي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة وتحليلها في سياقها الاجتماعي من خلال جمع وتحليل معظم ما كتب حول الظاهرة موضع الدراسة.

وقد أظهرت الدراسة أن هناك مجموعة من التحديات التربوية المهمة التي تواجه أبناء الأقليات المسلمة في بريطانيا، منها ما يتعلق بطبيعة وتكوين النظام المدرسي، ومنها ما يتعلق بموضوعات المنهج الوطني والمحتوى التعليمي، ومنها ما هو عام على مستوى الجالية. كما أظهرت الدراسة أن الأقلية المسلمة استطاعت تذليل كثير من هذه العقبات بينما لا تزال أخرى قائمة تؤرق الجالية.

كلمات مفتاحية: الأقلية المسلمة، الجالية المسلمة، التحديات التربوية، انجلترا.

Abstract

The study aimed at examining the educational reality of the Muslim minority in England; exploring the main challenges facing the new Muslim generation born and brought up in the west; and demonstrating the ways in which Muslim communities have dealt with these challenges individually and collectively. The study used the analytical descriptive method to study the phenomena in its real social context through collecting and analyzing most of what has been written about the phenomena under question.

The study revealed a number of significant challenges facing the children of the Muslim minorities in England. Some of these are related to the nature of the British schooling system; others are related to the National Curriculum (NC) subjects and their learning content; while other challenges are general and related to the entire community. The study also revealed that the Muslim minority has defeated many of these challenges while the rest still exist and irritate the community.

المقدمة:

الأقليات المسلمة المنتشرة في العالم هي جزء لا يتجزأ من جسم الأمة المسلمة، وتقع قضاياهم، وهمومهم في مركز اهتمام المسلمين كافة، سواء الذين يعيشون في المجتمعات ذات الأغلبية المسلمة، أو يعيشون كأقلية في مجتمع غير مسلم. وتختلف هذه الأقليات فيما بينها، وتختلف احتياجاتها، تبعًا لعدة عوامل منها: حجم الأقلية المسلمة، ونسبتها إلى المجتمع الأصلي، حيث تبلغ أعداد بعض الأقليات المسلمة أحيانًا أكثر منهم في البلدان ذات الأغلبية المسلمة، كما هو الحال في الهند حيث يتجاوز عددهم 150 مليونًا، وتبعًا لتنامي نفوذ هذه الجالية في المجتمعات الأصليّة، وتبعًا أيضًا إلى النظام السياسي

* أستاذ مساعد، جامعة اليرموك.

السياسي والاجتماعي القائم في ذلك المجتمع. أضف إلى ذلك حقيقة أنّ المسلمين اعتادوا على العيش في بلدان ذات أغلبية مسلمة، وأن خبرتهم للعيش كأقليات على النحو الذي هم عليه اليوم لم تتجاوز المائة عام، وهذا من شأنه أن يراكم من حجم التحديات المختلفة.

وقد اعتنت بعض مراكز البحث والدراسات في البلدان الإسلامية بدراسة أوضاع الجاليات، أو الأقليات المسلمة في بقاع الأرض المختلفة، غير أن كثيرًا من هذه الدراسات –حول الأقليات – التفتتْ إلى الجانب الفقهي، وما تحتاجه الجالية من مسائل تتعلق بالحلال والحرام، وأهملت القضايا التفصيليّة التي تتعلق بالجانب التربوي والاجتماعي لهذه الجاليات. إنّ وجه المعاناة الحقيقي للأقلية المسلمة، ليس فقط في معرفة الحكم الشرعي لما يُؤكل، أو يُلبس، أو يُنفق –على أهميته– ولكن في حقيقة التحديات والفتن التي يتعرض لها أبناؤهم وبناتهم من أجل تسريع ذوبانهم، وانصهارهم في المجتمع بمنظومته الفكرية، والأخلاقية، والاجتماعية والسياسية. وإنّ مما يعمق هذه الحاجة اليوم، ما نشهده في العالم الغربي من تنامٍ للإسلاموفوبيا، وتوسع لموجة الإرهاب العالمي إلى مستوى غير مسبوق، وما يشهده العالم الإسلامي –نتيجة للأوضاع السياسية الحالية في بعض أقطاره –من تزايد لموجة الهجرات نحو الغرب –غير المسلم –بحثًا عن الأمن، والأمان والعيش الهادئ نسبيًا، وفرارًا بأبنائهم نحو فرصة معيشيّة، وتربويّة أفضل. وكنتيجة لهذه الهجرات المتزايدة فإنّ المسلمين –المهاجرين منهم والمقيمين – يواجهون مزيدًا من التحديات الواقعة على العائلة كمؤسسة تربوية، وعلى أفرادها في المجتمع أثناء محاولاتهم الانخراط المجتمعي على مستوى المدرسة والحي والشارع.

إن الحاجـة ماسة لإلقاء مزيد من الضوء على طبيعة الأقلية المسلمة وفهم ما تواجهه في بلاد غير المسلميـن من تحديات تربوية تحيط بأبنائها وبناتها، وتفرض عليهم نمط الحياة الاجتماعي والتعليمي محاولة صهر هذا الجيل وتغييب هويته الدينية والثقافية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

عادة ما تكون مشكلة الدراسة ناتجة عن موقف غامض يحتاج إلى بيان، أو سؤال مُلحٍّ يحتاج إلى إجابة أو حاجة ماسة لم تُلبّ[1]. في هذا السياق فإن المشكلة البحثية لهذه الدراسة تتكون من عدة أوجه، أولها: غياب كثير من التفاصيل عن الواقع التربوي للجالية المسلمة في الغرب عن مراكز ومعاهد البحث العلمي في العالم الإسلامي. ثانيا: حاجة هذه الجاليات التي لم تلب فيما يتعلق بفهم ومعالجة هذه التحديات الناشئة عن العيش في الغرب. ثالثا: السؤال الذي لا يجد إجابة إلى الآن وهو حول ماهية التحديات التربوية التي تواجهها الجالية المسلمة في المملكة المتحدة اليوم في ظل كل المتغيرات العالمية الراهنة. ويمكننا هنا إعادة إنتاج المشكلة على شكل أسئلة بحثية برسم الإجابة كالآتي:

1. ما طبيعة الأقلية المسلمة الإنجليزية، وما مدى تنوعها؟
2. ما طبيعة النظام التربوي البريطاني وما مدى مراعاته للأقليات الدينية؟
3. ما أبرز التحديات التربوية التي تواجهها الأقلية المسلمة في المملكة المتحدة؟

أهمية الدراسة:

في هذا البحث التأسيسي درس الباحث التحديات التربوية للجالية المسلمة في المملكة المتحدة (بريطانيا)، وهي جالية كبيرة نسبيًا تعد بالملايين، وذات أثر في المجتمع المحلي، والإقليمي والعالمي على صُعَدٍ مختلفة. ومن أهم ما يميز الجالية

المسلمة الإنجليزية، أنّ الجيل الثاني والثالث من أبناء الجالية المسلمة في هذه المجتمعات جيل مندمجٌ بشكل إيجابيّ، ويتقدمون غيرهم على المستوى السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي. أضف إلى ذلك استفادة الجالية المسلمة في بريطانيا، من السياسات والممارسات التربوية المتقدمة –بالمقارنة مع دول العالم الإسلامي– وتوظيف كثير منها في مؤسساتها التربوية المختلفة، مما يجعل فكرة الاستفادة من تجارب الجالية في التعليم والتربية الإسلامية أمرًا يمكن استنساخه والاستفادة منه في المؤسسات التربوية الشبيهة في العالم الإسلامي. ولا يخفى هنا أيضًا خصوصية الجالية المسلمة في المملكة المتحدة، حيث يسمح النظام السياسيُّ هناك بسبب ماضيه الاستعماري بالمشاركة السياسية، لذلك نلاحظ انخراط آلاف من أبناء الجالية المسلمة في الأحزاب السياسية الرئيسة في بريطانيا، بل ومنافستهم على مواقع قيادية، وفوزهم في بعض المواقع المتقدمة على مستوى المجتمع البريطاني مثل: عمدة لندن[2]، وعمدة مانشستر[3]، وبعض المقاعد في البرلمان الإنجليزي، والاشتراك في النقابات والمبادرات المجتمعية.

ويكاد يخلو الأدب النظري من دراسات علمية محكّمة –باللغة العربية– حول الجالية المسلمة في المملكة المتحدة، والتحديات التربوية التي تواجهها. لذا يأتي هذا البحث ليسهم في جَسْر بعض الفجوات المعرفية في هذا السياق، من خلال تأسيسه لنقاش علمي حول التحديات التربوية الحقيقية، التي تواجه المجتمعات الإسلامية في الغرب، بهدف مساعدة الجالية على تجاوز هذه التحديات وذلك بعرضها ونقاشها على نطاق أوسع من قبل مفكرين وتربويين خارج إطار الجالية، مما يمكّن من طرح أفكارٍ، ورؤى جديدة للحلّ.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. بيان طبيعة الأقلية المسلمة في بريطاني، ومدى تنوعها العرقي والمذهبي.
2. توضيح العلاقة بين النظام التربوي البريطاني، وبين الأقليات الدينية المختلفة.
3. تبيين أبرز التحديات التربوية التي تواجه الأقلية المسلمة في المملكة المتحدة.

حدود الدراسة:

تناولت هذه الدراسة الأقليات المسلمة التي تعيش في المملكة المتحدة بشكل عام وفي انجلترا على وجه الخصوص، ولم تتعرض لغيرها من البلدان. كما أنها اقتصرت على دراسة التحديات التربوية التعليمية على مستوى المدارس الابتدائية والثانوية، ولم تتناول كل التحديات التي تواجه الأقليّة. تجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث لم يميز أو يفرق في استخدامه بعض المصطلحات في الدراسة مثل: الجالية والأقلية، بريطانيا وإنجلترا، وذلك جريا على التناوب الحاصل في هذا الاستخدام في الأدب السابق.

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة الأسلوب العلمي القائم على بعض استراتيجيات البحث النوعي، وأقصد هنا المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة الاجتماعية في سياقها الحقيقي، ثم المنهج التحليلي القائم على تحليل الظاهرة الاجتماعية في سياقها الاجتماعي من خلال جمع، وتحليل معظم ما كتب حول الظاهرة موضع الدراسة[4]. واعتمد الباحث على المصادر التي كتبت باللغة الإنجليزية؛ وذلك لقربها من الظاهرة المنوي دراستها، وللقيمة العلمية المتأتية من دراسة المصادر الأصلية. كما أن

الباحث استفاد – كما هو موثق في البحث النوعي[5] من خبرته الممتدة على أربعة عشر عاما في العمل التربوي والبحثي في مؤسسات الجالية التربوية المختلفة في المملكة المتحدة، في جمع المعلومات، وتحليلها في سياقها الاجتماعي والتربوي ثم في استنتاج، واستخلاص النتائج الخاصة في هذه الدراسة.

خطة الدراسة:

أتت الدراسة على ثلاثة مباحث ومقدمة وخاتمة على النحو التالي:

المبحث الأول: الأقلية المسلمة في بريطانيا، وفيه توطئة تاريخية للعلاقة بين الإسلام والمملكة المتحدة، ثم الخارطة الفسيفسائية للجالية المسلمة، ومدى تنوع الجالية المسلمة في بريطانيا.

المبحث الثاني: مراحل تطور النظام التربوي البريطاني، وعلاقته بالأقليات الدينية، وفيه مطالبٌ حول طبيعة النظام، وتطوره والنظام المدرسي فيه، ثم مكانة التربية الدينية في هذا النظام وعلاقة التربية الدينية بتربية المواطنة وهي الجسر الممدود للأقليات الدينية.

المبحث الثالث: أبرز التحديات التربوية التي تواجه الأقليات المسلمة في المجتمع البريطاني، وفيه مطالب حول التحديات التربوية على مستوى المدرسة، وعلى مستوى المناهج، وعلى مستوى الجالية.

المبحث الأول
الأقلية المسلمة في بريطانيا

المطلب الأول: مدخل تاريخي:

يرجع أول اتصال وتقارب بين بريطانيا والإسلام –بحسب بعض الباحثين– إلى فترة حكم الإمبراطورية البريطانية لشبه القارة الهندية، والشرق الأوسط، وشرق آسيا وشرق وغرب أفريقيا؛ لذا فإن هجرة وإقامة المسلمين في بريطانيا وأوروبا عموما هي نتيجة لحقبة الاستعمار الذي قامت به أوروبا عموماً وبريطانيا خصوصًا[6]. أما فيما يتعلق باستيطان المسلمين في بريطانيا، فيعود ذلك إلى القرن التاسع عشر، عندما وصل بحارة من اليمن، والصومال، وجنوب آسيا إلى الموانئ الرئيسة في بريطانيا مثل: ليفربول، وكارديف، ولندن[7] وأقاموا للعمل فيها حيث عمل هؤلاء البحارة الأجانب –خلال الحرب العالمية الثانية– بنفس أجور البحارة البريطانيين[8]. وتطور الأمر شيئا فشيئا فمع بداية الحكم الإنجليزي للهند، ولمناطق من إفريقيا بدأ المسلمون من هذه البلاد بالمجيء إلى انجلترا للدراسة في مدارسها، وجامعاتها المختلفة[9]. وكما هو متوقع فإنّ كثيراً من هؤلاء الذين أتوا للدراسة مكثوا في المملكة المتحدة، وشكلوا نواة مجتمعات إسلامية مختلفة، وقد استطاعوا الحفاظ على ثقافتهم الإسلامية حيث كانوا أدوات تحويل، وتغيير وتكوين لهذه المجتمعات المسلمة[10] وحتى الوقت الحاضر.

وكنتيجة مباشرة للنمو الاقتصادي في المملكة المتحدة –خلال فترة الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي– تزايدت أعداد المسلمين خصوصاً في بعض المدن الصناعية الكبرى مثل: لندن، وبيرمنجهام، ومانشستر.

وكانت معظم الهجرات تعود إلى مصدرين: الأول الأعداد الكبيرة من المهاجرين من شبه القارة الهندية[11] التي شكلت معظم الأيدي العاملة في المصانع والمنشئات الصناعية المختلفة للمملكة. أما الثاني فقد كانت من المهاجرين الأتراك القبارصة، نتيجة للأحداث بين المجتمع اليوناني، والمجتمع التركي في قبرص في خمسينيات القرن الماضي، حيث قام السكان اليونان بطلب الوحدة مع اليونان؛ عندما قام الأتراك بهجرات جماعية إلى أوروبا.

المطلب الثاني: طبوغرافيا الأقلية المسلمة البريطانية:

بحسب الإحصاءات الأخيرة التي قامت بها الحكومة البريطانية سنة (2011)، فإن مجموع السكان المسلمين في إنجلترا وويلز يقدر بـ (4.8%) من عدد السكان وبواقع (2.706.066) مليون نسمة أي بزيادة (75%) عن أعدادهم في إحصاءات سنة (2001)، وتدل هذه الإحصاءات على أن الجالية المسلمة هي الأكبر بين المجموعات الدينية الأخرى (غير المسيحية) في المملكة، حيث تقدر نسبة الهندوس بـ (1.5%)، والسيخ بـ (0.8%) واليهود بـ (0.5%)، والبوذيين بـ (0.4%)[12].

ومما ينبغي الوقوف عنده هنا هو أن ما يقارب من نصف أعداد الجالية المسلمة اليوم (47.2%) هم من مواليد المملكة أي من أبناء الجيل الثاني، أو الثالث، وينحدر أغلبهم من أصول آسيوية وإفريقية، وأن أقلية منهم تنحدر من أصول أوروبية. وتتوزع أعداد المسلمين على كل مساحة المملكة المتحدة بمدنها وقراها، غير أنها أكثر تركيزًا في بعض المناطق دون بعضها، حيث تصل أحيانًا نسبة السكان المسلمين إلى نحو (70%) من أعداد السكان المحليين في بعض المناطق كما في مدن (برادفورد، بلاكبيرن، بيرنلي). كما يلاحظ أيضًا أن متوسط أعمار الجالية المسلمة هو (25 سنة) مقارنة بمتوسط أعمار السكان المحليين حيث يبلغ (40 سنة). ويلاحظ أيضًا أن أعداد المسلمين بدون مؤهلات علمية، أصبح أقل خلال عشر سنوات، حيث انخفضت النسبة من 39% سنة 2001 إلى 26% سنة 2011، مما يدل على ارتفاع نسبة المثقفين والمتعلمين في الجالية المسلمة خلال عشر سنوات.

وخلاصة القراءة المتأنية لبعض دلالات الإحصاءات الأخيرة المتعلقة بالجالية المسلمة في بريطانيا توحي أن المسلمين اليوم أصبحوا جزءاً من النسيج الاجتماعي للمجتمع البريطاني المتعدد، وأنهم ينتشرون على امتداد الدولة، ويلعبوا دورا مهماً في المجتمع، وقد سهّل لهم ذلك طبيعة المجتمع الإنجليزي، وأنه مجتمع متعدد ومتنوع، كما ويرجع البعض هذا الانتشار الواسع للمسلمين في بعض المناطق التجارية والحديثة؛ إلى كون الجيل الثاني والثالث من أبناء المسلمين جيل مثقف، ومهنيّ، ومتعلم، ومنخرط اقتصاديا، واجتماعيا في المجتمع، وهذا يفرض عليهم التنقل مع أعمالهم، أو للحصول على فرص للعمل بما يتناسب مع مؤهلاتهم في طول البلاد وعرضها.

المطلب الثالث: التنوع داخل الأقلية المسلمة البريطانية:

الاختلاف والتنوع الثقافي في المجتمعات المسلمة في بريطانيا سمة واضحة، ومن الضروري هنا التعرض لهذه السمة ووصفها؛ وذلك لتعدد تطبيقاتها التربوية على الجالية المسلمة. ويحدد نيلسون[13] ثلاثة أصناف من المنظمات المجتمعية في الجالية المسلمة والإنجليزية، وهذه على التوالي: المجموعة الأولى، وتمتاز بالأصالة والانتشار في الجالية ولها مبادرات مجتمعية واضحة، وكمثال على هذا النوع ذكر الباحث الجالية التي تصف نفسها بأنها تتبع التقاليد "الديوبندية"، وتلك التي تتبع التقاليد "البريلوية"، وهما قسمان كبيران داخل الجالية المسلمة ينقسم إليها المسلمون من شبه القارة الهندية. ويهتم هذان القسمان بتحقيق احتياجات الجالية المحلية، والقيام على أداء تقاليد، وأعراف المساجد والمصلين. المجموعة الثانية وتشتمل على حركتين دعويتين يعود أصلهما إلى شبه القارة الهندية[14] أولاهما: تعرف بـ (أهل الحديث)، وهم معروفون بمواقفهم الانفصالية عن الثقافة البريطانية، وهؤلاء يروجون لفكرهم من خلال محاضرات عامة لأعداد كبيرة ومن خلال نشر مقاطع صوتية وفيديو، كما ويستضيفون محاضرين من خارج بريطانيا، ويسافرون بهم بين المدن والتجمعات المختلفة. ثانيهما: وتعرف بـ (الجماعة الإسلامية) وهي حزب سياسي في باكستان، وقد أصبحت أمًّا لمجموعة من المنظمات في الساحة البريطانية[15]. وهذه الحركة بمؤسساتها المختلفة، أعطت قوة دافعة للبحث العلمي والنشر، والتربية، وتطوير المساجد[16]. كلا النوعين من المنظمات

المجتمعية، يندرج تحت ما يسمى بـ (نموذج الاندماج)، حيث يرغب كل منها بالبقاء، كمجموعة عرقية تتمتع بهويتها الدينية المختلفة. ولكن في نفس الوقت تحترم قانون الأغلبية، والمؤسسات الاجتماعية البريطانية، ولهذا فهما –أي المجموعتان– يمكن أن تصنف أيضاً تحت نموذج "التعددية في العلاقات العرقية". والمجموعة الثالثة: ويمكن أن نطلق عليها منظمات النخبة على المستوى الوطني، حيث شهد عقد السبعينيات نشوء منظمات مهتمة بالبعد الدولي، وعليه نشأت بعض المعاهد والمؤسسات المسلمة التي تتصف بهذه الصفة[17] في لندن. بحسب نيلسون[18] فإن هذه الأقسام الثلاثة تشترك، وتتقاطع فيما بينها من وقت لآخر، وأنّ هذا الوضع دعا إلى إيجاد مظلة لتوحيد هذه الجهود، وتعزيز وجود الجالية المسلمة على المستوى السياسي[19]، فحاولوا تجميع، وتوحيد الجهود من خلال عقد المؤتمرات، واتخاذ مواقف من القضايا المختلفة عن طريق التظاهر، والاعتصام السلمي.

كما ويظهر التنوع في الجالية من حيث المذاهب الفقهية، حيث تتبع معظم الجالية القادمة من شبه القارة الهندية المذهب الحنفي[20]، بينما يتبع جزء آخر من الجالية المذهب المالكي، وهم الذين قدموا بشكل رئيسي من بعض الدول الإسلامية في شمال أفريقيا، وهو مذهب آخذٌ بالانتشار حالياً في بعض المدارس، والمعاهد، والمراكز الإسلامية حتى بين بعض المثقفين من أبناء الجالية من شبه القارة الهندية[21]. القسم الثالث هم مجموعة من الطلبة من الجيل الثاني، والثالث، والمسلمين الجدد، ممن ذهب إلى بعض الدول في الشرق الأوسط كسوريا، والأردن؛ لدراسة الشريعة الإسلامية، وهؤلاء قاموا بدراسة معمقة للفقه الشافعي، والتزموا به بعد رجوعهم للملكة المتحدة[22]. الفريق الرابع وهم ما يعرفون بأهل الحديث، الذين اشتهروا بالبحث عما جاء في الحديث الشريف الصحيح من أحكام، وممارسات حيث يقومون بالتقيد بهذه الأحكام، ويطلق عليهم أيضاً "السلفية"، كما ويطلق عليهم أيضاً بعض الباحثين لقب "الوهابيين"[23].

المبحث الثاني
تطور النظام التربوي البريطاني وتدريس الأديان

المطلب الأول: النظام التربوي في بريطانيا:

من أهم خصائص ومميزات النظام التربوي البريطاني علاقته بالكنيسة، فهناك علاقة مؤسسية قوية مع الدين، وخاصة فيما يتعلق بالتربية، وعلى الأخص فيما يتعلق بالمدارس. ويؤكد بعض الباحثين[24] على أن المدارس الدينية (أو المدارس ذات المرجعية الدينية)، هي إحدى أكبر سمات وخصائص النظام التربوي البريطاني. إنّ فهم الواقع التربوي البريطاني مُهمٌ؛ لأنه بدوره سيؤدي إلى إدراك أسباب نشوء النظام التعليمي الإسلامي، والمدارس الإسلامية في الواقع البريطاني، وهو أيضاً من شأنه أن يقودنا إلى فهم تطور تدريس الدين، أو التربية الدينية في المدارس الإنجليزية.

ومنذ القرن السادس عشر الميلادي كانت كنيسة إنجلترا –الكنيسة الرئيسة في الدولة– صاحبة التزام طويل المدى نحو التعليم[25]. وقد كان دور الكنيسة هنا تحقيق التوازن بين موقفها الديني ككنسية للأمة، مع الاحتفاظ بأهداف تربية، ورعاية النشء، والدعوة لفهم الدين المسيحي[26]، حيث قامت الكنيسة في انجلترا مع الكنيسة في ويلز بتأسيس المدارس "الأنجليكية". وقد بدأت هذه بالتوسع والانتشار في القرن التاسع عشر[27]، ويبلغ عدد المدارس التي أسستها الكنيسة في انجلترا حتى عام 1830 (3.678 مدرسة)، ويصبح العدد أكبر إذا ما أضفت هذا الرقم إلى مدارس (طائفة الروم الكاثوليك) في البلاد[28]. مدارس الروم الكاثوليك تختلف عن المدارس الأنجليكية، وتشبه قصتها قصة المدارس الإسلامية، حيث كان الروم الكاثوليك في القرن التاسع عشر أقلية تتعرض للتفرقة الدينية، ويتم إقصائها عرقياً، وتحسب على الأقلية الأيرلندية الفقيرة

والمضطهدة – حيث رأى الروم الكاثوليك مدارسهم وسيلة للدفاع بوجه هجوم المجتمع الواسع، والتقليل من قيمهم الدينية والثقافية، واعتبرت أيضاً وسيلة لتطوير قدراتهم القيادية للمشاركة في المجتمع بشكل أوسع في المستقبل[29].

ومن أبـرز خصائص النظام التربوي الإنجليزي أيضاً أنه نظام متعدد، ومتنوع ثقافياً، ويعتبر الثقافات والحضـارات المختلفة والمكونة للمجتمع البريطاني، وهو قائم على معاملة الناس على اختلاف أصولهم ومشاربهم العرقية، والثقافية بشكل متساوٍ ومتوازن[30]. وهذا هو المقصود بـ (Multicultural Education) حيث تقوم فكرة (التعليم القائم على تعدد الثقافات) على قاعدة، أن التعلم عن مجموعة من الثقافات، يقلل الحقد والتفرقة ضد من ينتمون إلى خلفيات إثنيّة وثقافية مختلفة عن الثقافة والإثنية المسيطرة في المجتمع.

المطلب الثاني: تطور المنهاج الوطني البريطاني:

كان أول ظهور للمنهاج الوطني[31] في إنجلترا كان عام (1989) وقد خضع من ذلك الوقت لمجموعة من المراجعات والإصلاحات، ومن أهم هذه التحديثات تلك التي تمت سنة (2000) بعد انتخاب حكومة العمال عام (1997) إقرار تدريس (مادة التربية الوطنية[32]) كموضوع إجباري في المدارس الثانوية بدءاً من عام (2002). حتى عام (1988) وهو وقت إصدار قانون الإصلاح التربوي، والذي نشأ عنه المنهج الوطني في إنجلترا، لم يكن للحكومة البريطانية غير سيطرة محدودة على محتوى المناهج في المدارس الإنجليزية، وخاصة فيما يتعلق بالتربية الدينية[33].

إنّ تحديد فلسفة المنهاج تساعد على فهم معالم النظام التربوي الخاصة بجهة ما[34]، وفي هذا السياق يؤكد (وايت)[35] إن "الليبرالية" هي إحدى أهم الفلسفات التي بني عليها النظام التربوي البريطاني اليوم، وهي تعرّف بشكل عام على أنها "قيمة اجتماعية تشجع، وتحث على التحرر والمساواة بشكل عام"[36]. وهذا مرتبط بأفكارٍ، ونظريات حكومية، والتي تعتبر الحرية الفردية هدفاً سياسياً مهماً. وفي الغرب تعد "الليبرالية" ذات جذور عميقة، تطورت في القرن السابع، والثامن عشر وقبل ذلك فيما يسمى بعصر "النهضة والتنوير في الغرب"، أو "عصر السبب والمنطق"[37]، بشكل عام تؤكد الليبرالية على الحقوق الفردية وتكافؤ الفرص. أما "الديمقراطية الليبرالية" فهي أحد أشكال الحكومة، والتي تقضي أن كل المواطنين –بشكل نظري– يتمتعون بمكانة متساوية مدعومة ويكفلها القانون[38].

في هذا السياق يجدر بالباحث أن يشير إلى أن فلسفة التربية الإسلامية، يمكنها أن تؤطر، وتنظر للمشاركة التربوية في ظل "الديمقراطية الليبرالية" في المجتمعات الغربية حيث لا يخفى على الباحثين وجود علاقة متقدمة، ورابط قوي بين التربية الإسلامية، وبين تربية المواطنة في إعداد الطالب المسلم من أجل مواطنة في مجتمع ديمقراطي حُرٍ كما تطرحه دراسة عينة من المدارس الإسلامية[39].

لقد أعطيت المدارس مساحة كافية من الحرية؛ لتطوير مناهجها حتى عقد الثمانينيات عندما جاء قانون الإصلاح التربوي عام (1988) محدثاً تغييراً جوهرياً، بأن قيدوا حرية المدارس بالتصرف بالمنهاج وتطويره. وخلال عقد التسعينات حدثت أيضا مجموعة من التحديثات غيّرت السياق الذي تعمل فيه المدارس، وكان من نتائجها زيادة سيطرة المدارس على ميزانياتها[40].

المطلب الثالث: النظام المدرسي البريطاني:

من سمات النظام التربوي الانجليزي التطور، والتحديث المستمر، فعلى سبيل المثال جرى أكثر من ستة عشر تعديلاً على القانون التربوي خلال الفترة ما بين (1988–2002)[41]. ومن الأمور التي جرى عليها بعض هذه التعديلات العلاقة بين

الكنيسة وبين النظام التربوي التابع للدولة، حيث مررت الحكومة مجموعة من القوانين والتشريعات التي من شأنها تنظيم عمل المدارس الدينية، وقد نشأ عن هذا الواقع ظهور أربعة أنواع من المدارس في إنجلترا، وويلز، وهي كالآتي:

النوع الأول، ويسمى مدارس المجتمع، (Community Schools): حيث تقوم السلطات المحلية (Local Authorities) بترتيب كل شيء في هذه المدارس، فعلى سبيل المثال: تقوم بتعيين الموظفين، وهي التي تملك الأرض التي تبنى عليها مباني المدرسة ومرافقها، وهي التي تضع شروط ومعايير قبول الطلبة فيها[42]. ومن أهم خصائص هذا النوع من المدارس أنه يجب عليها تطبيق، وتوظيف (Agreed Syllabus)" المقرر المعتمد من الحكومة" كأساس لتدريس التربية الدينية (Religious Education). وبحسب جاكسون[43] فإن هذا النوع من المدارس لا يمكن أن يصطبغ بالصبغة، أو الهوية الدينية، بينما يمكن لباقي الأنواع أن تحدد هويتها، وأن تكون مدارس دينية إن رغب مجلس الأمناء، أو فرض الواقع المجتمعي، والسياق الثقافي ذلك[44]. تجدر الإشارة هنا إلى أن المقصود بالمدارس الدينية، هو تلك المدارس ذات الهوية الدينية، مثل مدارس كنيسة انجلترا، ومدارس الروم الكاثوليك، والتي يحتمل أن يشتمل برنامجها على برامج عبادة جماعية بحسب تعاليم، ومرجعيات كل طائفة.

أما النوع الثاني، فيسمى المدارس الأساسية (Foundation Schools)، وفي هذا النوع من المدارس يقوم مجلس إدارة المدرسة بتعيين الموظفين، وهو الذي يحدد أسس ومعايير القبول في المدرسة، وهو يملك الأرض والمباني التي تقوم عليها المدرسة. فهامش الحرية في تسيير المدرسة إذًا هنا أكبر منه في النوع السابق؛ فهذه المدارس تعتبر مدعومة من الحكومة، ولا تأخذ من الطلبة رسوماً، والطلبة هنا يدرسون المنهج الوطني (National Curriculum).

النوع الثالث يطلق عليه المدارس المدعومة طوعياً (Voluntary Aided Schools)، وقد وصفها بعض الباحثين[45] بأنها مدارس مدعومة من الحكومة، وتدار من قبل أعضاء مجلس أمناء خاص بالمدرسة. أهم ما يميز معظم هذه المدارس أنها مدارس ذات هوية دينية متعددة (أي قد تكون مسيحية، أو يهودية أو إسلامية أو تابعة لأيّ دين آخر) على الرغم من نشوء بعضها تحت رعاية منظمات ومؤسسات علمانية[46]. بينما يتبع بعضها الآخر مجموعة من المنظمات المجتمعية المختلفة.

وبحسب باركر–جينكنز[47] فإن هذا النوع من المدارس، يحتاج إلى أمناء ومسؤولين؛ لتحمل نفقات تسيير، وصيانة مبنى المدرسة، والشكل الخارجي مع توفير بعض المنح الحكومية؛ للمساهمة ببعض النفقات. وفي نفس السياق تقوم السلطات المحلية هنا (Local Authorities) بتحمل مسؤولية دفع نفقات، ورواتب الموظفين في حين يكون الأمناء هم المسؤولون قانونياً عن توظيف الموظفين، وعن إقرار سياسات القبول[48].

النوع الرابع ويطلق عليها المدارس المدعومة الخاضعة (Voluntary Controlled Schools)، وهي مدارس دينية غالباً ما تتبع الكنيسة، وترجع ملكية الأرض والمباني في الغالب إلى مؤسسة خيرية، وهذا النوع من المدارس محكوم، وخاضع للسلطات المحلية (LA)، وهي المسؤولة عن التوظيف، وعن إقرار سياسات القبول في المدرسة. وبحسب (كش[49]) فإن تدريس التربية الدينية هنا في الغالب لا يتم عن طريق تدريس دين واحد، بل يدرس من خلال نموذج "تعدد الأديان" على الرغم من طبيعة هذه المدارس الدينية ذات الصبغة الأحادية.

وتجدر هنا الإشارة إلى أن هناك بعض الترتيبات في القانون الخاص بالمدارس، تنص على إمكانية إبرام اتفاقيات خاصة تجمع عناصر مشتركة من المدارس المدارس المدعومة كلياً (Voluntary Controlled Schools–VC)، أو جزئياً (Voluntary Aided Schools–VA)[50]. ولهذا فإن المدارس الإسلامية المدعومة من الحكومة – مثلها مثل باقي المدارس الدينية الأخرى– تندرج تحت إمّا (VA) أو، (VC) أو تحت ما يعرف بمدارس اتفاقيات خاصة بحسب القانون التربوي لعام

(1944)[51].

يتضح من النقاش والعرض السابق أن النظام التربوي الإنجليزي، مرتبط إلى حد كبير بالتربية الدينية من خلال نظامه المدرسي، حتى في حالة المدارس التطوعية التي لم تحدد انتمائها الديني، أو تبعيتها لأيّ طائفة[52]. وكما رأينا فإن التشريع التربوي لعام (1944)، يعتبر حجر الزاوية في تحديد العلاقة بين الكنيسة والدولة في سياق أنها زودت إجراءات آمنة؛ لتأسيس، وإنشاء شبكة وطنية، قابلة للتطبيق، والاستمرار من المدارس الدينية، والحكومية على المستويين الابتدائي والثانوي[53].

وفي نفس السياق، فإنّ النّاظر إلى خارطة النظام المدرسي في السياق البريطاني، يرى حجم التنوع والتعدد في النظام التربوي، ويرى كيف أن هذا النظام استوعب كل الأقليات الدينية؛ حيث تشير الإحصاءات في بريطانيا إلى وجود 20.000 مدرسة مدعومة من الحكومة، منها 7000 مدرسة دينية[54]؛ موزعة على النحو التالي: 68% من المدارس الدينية تتبع الكنيسة الإنجليكية (CoE) و30% تتبع الكنيسة الكاثوليكية. معظم المدارس الدينية المدعومة في بريطانيا تتبع التعاليم المسيحية، ما عدا 58 مدرسة موزعة كالتالي: المدارس اليهودية (38)، المدارس الإسلامية (11)، المدارس السيخية (4) مدارس اليونان الأرثوذكس (1)، المدارس الهندوسية (1)، مدارس طائفة الكويكر (1)، المدارس السبتية (1)، مدارس الكنيسة الإصلاحية الموحدة (1).

أما في قطاع المدارس الخاصة "المستقلة غير المدعومة"، فهناك 2400 مدرسة خاصة مسؤولة عن تعليم أكثر من نصف مليون طالباً؛ منها 957 مدرسة دينية، يدرس فيها ما يقارب من 21.200 طالباً. من ما مجموعه 957 مدرسة تتبع 786 مدرسة التعاليم المسيحية، أما الباقي (171) فموزع على النحو الآتي: (118) مدرسة للمسلمين (49) مدرسة لليهود، مدرستان للهندوس، مدرسة للبوذيين ومدرسة للسيخ.

المطلب الرابع: التربية الدينية في بريطانيا:

إن الدراسة المعمقة لفلسفة، وسياق تدريس التربية الدينية في المجتمع الإنجليزي، هي البوابة الرئيسة لفهم الطريقة التي يمكن أن يدرّس فيها الإسلام والدراسات الإسلامية في السياق البريطاني. فهناك علاقة قوية بين النظام التربوي الإنجليزي، وارتباطه بالكنيسة والتعلم الديني خلال القرون الماضية. إنّ الواقع التربوي اليوم يؤكد أن النموذج الحالي للتعليم في بريطانيا، وحتى في بعض المدارس الإنجليكية يعتمد فلسفة التعددية الثقافية "Multiculturalism" من خلال تدريس أديان العالم الرئيسة، كجزء من التربية الدينية.

وبعد قانون الإصلاح التربوي (1944)، أصبحت التربية الدينية مبحثاً إجبارياً في المدارس الإنجليزية، ولكن مع إعطاء الأهل حقّ سحب أبنائهم من بعض الدروس إذا أرادوا ذلك. هذا واعتبر مبحث التربية الدينية الموضوع الإجباري الوحيد في المدارس الإنجليزية بعدما تم تقليص صلاحيات الدولة على المناهج في المدارس الابتدائية سنة (1926)، وفي المدارس الثانوية سنة (1945). وقد انسجمت هذه التعديلات مع توصيات تقرير سبنز، والورقة البيضاء من أن التربية الدينية يجب أن تحظى بدور أكبر وأن تكون أساساً وركيزة في تدريس وتعليم الفضائل الأخلاقية[55]، وأن التربية الدينية يجب أن تعطى مكانة محددة وواضحة في حياة المدرسة وعملها اليومي من أجل إحياء القيم الروحية، والشخصية في المجتمع الإنجليزي، وعاداته وثقافاته الاجتماعية[56]. أضف إلى ذلك أنه وفي وقت مبكر من القرن الماضي وتحديداً (1944) تم تبرير تدريس التربية الدينية في المجتمع الإنجليزي؛ نظراً لمدى إسهامها في تطوير الطلبة أخلاقياً؛ حيث كان ينظر للحرب على أنها حرب صليبية على الأخلاق الشمولية، الأمر الذي يتطلب من المواطنين البريطانيين الالتزام بمبادئ الديمقراطية[57]. في ذلك الوقت كان

الناس يؤمنون أن المسيحيّة هي العامل الرئيس الذي يمكن أن يساعد الناس على ممارسة خياراتهم الديمقراطية، حيث كان يعتقد على نطاق واسع أنها ستكون أكثر ثباتا، ورسوخاً؛ نظراً لبنائها على إطار من الالتزام الأخلاقي[58].

هذا وقد تعرض تدريس التربية الدينية في المدارس إلى موجاتٍ عدة من الإصلاحات، والتعديلات: كان أول هذه الإصلاحات ما ارتبط بعمل لوكس أعوام (1965 & 1961)، وجولدمان عام (1965)، وأكلاند في عام (1963) حيث قدموا نقطة البداية عن كيفية تدريس التربية الدينية[59]. وعلى الرغم من كل الإصلاحات والتغييرات التي جرت على تدريس التربية الدينية لا يزال الموضوع أداة من أدوات تصدير، ونقل معرفة الكتاب المقدس من أجل إظهار أهمية الدين في حياة الطلبة. وفي أواخر (1967) قدّم تقرير بلودين المسمى بـ "الأطفال ومدارسهم الابتدائية" حقيقة أن الهدف من تدريس التربية الدينية، هو نقل، وتوصيل تعاليم، وأخلاق، ومبادئ المسيحية[60]. وبحسب هاند[61] فإن إحدى الانتقادات التي توجه إلى تقرير بلودين السابق أن "العقيدة المسيحية أمر خلافي جداً، وأن تعليمها لا يمكن تبريره أحياناً، كما أنه ليس ضرورياً، ولا مُلحاً ربط التربية الأخلاقية بالتنشئة المسيحية". وفي ستينيات القرن الماضي، ومع الموجه الثانية من الإصلاح التربوي، بدأ الاستغناء عن مفهوم "التنشئة المسيحية" من النظام التربوي الإنجليزي حيث ناقشت أعمال كوكس (1966)، وسمارت (1968)، وسميث (1968) أن المعرفة السطحية للتربية الدينية تعتبر أداة غير فعالة للتجديد المسيحي.

أضف إلى ما سبق أن بعض المهتمين ناقشوا أن التعليم الديني التقليدي غير كاف لتلبية الاحتياجات الروحية والأخلاقية لمجتمعات المهاجرين المتزايدة في بريطانيا، حيث لاحظ بعض الباحثين[62] في مرحلة الستينات من القرن الماضي اهتماماً متزايداً في أديان العالم، وطوائفه وثقافاته من غير المسيحية. فعلى سبيل المثال، وفي عقد الستينات كان صعباً تجاهل الأقليات الدينية الأخرى في المجتمع الإنجليزي، ولم يعد ممكناً بعدها الافتراض بأن المجتمع الإنجليزي مجتمع مسيحي بكليّته حتى بين أولئك الذين عرفوا بأتباع كنيسة انجلترا (Church of England: CoE)[63]، وكنتيجة لهذا فقد حدثت تطورات في تدريس التربية الدينية، راعى طبيعة المجتمع الجديدة من حيث التعدد الثقافي والديني في المجتمع. كنتيجة لهذه التطورات والتحديثات، تم إعادة تنظيم تدريس التربية الدينية في المدارس والمجتمع الإنجليزي كما تم تغيير الهدف من تدريس التربية الدينية إلى "تحسين التفاهم بين أديان العالم"، وتم تبديل طريقة ربط خبرات الطلبة والتعاليم المسيحية بـ "الدراسة المنظمة للظاهرة الدينية".

وتُصنف اليوم التربية الدينية في النظام التربوي الإنجليزي أكثر من كونها موضوعاً جوهرياً وأساسياً، وهي لا يحكمها منهاج وطنيّ، بل إن المنهاج يقرر على المستوى المحلي، أو المناطقي. ومن الناحية التشريعية تعد التربية الدينية جزءاً من المنهاج الأساسي في المدارس الحكومية المدعومة، ويجب تدريسها لكل الطلبة المسجلين في المدرسة[64] وبحسب باركر– جينكنز[65] فإن الطلاب في غير مدارس المدعومة طوعياً (VA) ينبغي أن يدرسوا التربية الدينية وفقاً للمنهاج المقر من السلطات المحلية، والمجلس الاستشاري للتعليم الديني (Standing Advisory Council on Religious Education)، والذي يراجع المناهج والمقررات كل خمس سنوات.

المطلب الخامس: التربية الدينية وتربية المواطنة:

في السياق البريطاني، يرتبط تدريس التربية الدينية بتدريس المواطنة أو التربية الوطنية[66]، ففي عام 1998 قام وزير الدولة للتعليم بتأسيس مجموعة استشارية حول تدريس المواطنة، وقد أعدّت تقريراً في نفس العام[67]. حيث قامت المجموعة الاستشارية باقتراح برنامج وطنيّ لتدريس التربية الوطنية في المدارس الإنجليزية في تقريرها الأخير المعروف بـ "تقرير كريك"

(The Crick Report)، والذي احتوى على خطوط عريضة لبرنامج الدراسة المقترح[68]. وقد احتوى تقرير كريك على ثلاثة أقسام: أولًا: المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: حيث يتعلم الطلبة منذ نعومة أظفارهم، الثقة بالنفس، والسلوك الأخلاقي والاجتماعي المسؤول في الصف وخارجه نحو الأفراد والمؤسسات والسلطات (ويعتبر هذا مكوناً أساسياً وشرطاً مسبقاً للمواطنة). ثانياً: التفاعل الاجتماعي: ويتعلم الطلبة من خلاله أن يصبحوا متفاعلين ومندمجين في الحياة وفي اهتمامات مجتمعاتهم، ويتضمن التعليم من خلال الانخراط، والتفاعل في خدمة المجتمع. ثالثًا: محو الأمية السياسية (التثقيف السياسي): يتعلم الطلبة عن الحياة العامة، وكيف يمكنهم أن يصبحوا فاعلين فيها، من خلال المعرفة والمهارة والقيم[69].

ويعتقد كثير من الباحثين أن تدريس التربية الدينية يمكن أن يسهم بطرائق متعددة في تدريس التربية الوطنية، فعلى سبيل المثال يشير موريس[70] إلى أن تدريس التربية الدينية، يساعدنا على أن نستوعب التغير الحاصل في المجتمع البريطاني، من حيث التعدد الثقافي، والديني، وأن التربية الدينية هي المبحث الوحيد الذي يمكن أن يسهم في إحداث تغيرات دراماتيكية في سياق التربية والمناهج. ويشير هينز[71] إلى طرائق إضافية لإسهام التربية الدينية في التربية الوطنية فعلى سبيل المثال، تناقش التربية الدينية، وتوضح المفاهيم التي تشجع على تعزيز التربية الوطنية، بل يمكنها أن توضح أن هذه المفاهيم ليست حيادية، وإنما هي جزء من فكرٍ راسخ، وقادم من رؤى عالمية تكون في بعض الأحيان تاريخياً، وفلسفياً معادية للتدين التقليدي. ويضيف هينز أيضًا أن التربية الدينية يمكن أن تساعد على إجراء مقارنات بين مفاهيم خاصة بالمواطنة مثل: السلطة، القانون، الهوية مع مفاهيم أخرى من الأديان العالمية. كذلك تستطيع التربية الدينية أن تختبر فلسفة التنوير التي تؤسس لفكر الحداثة، وتربية المواطنة، وتستطيع أيضًا أن تساعد في اختبار، مواقف فلسفية مختلفة مثل الطبيعة الإنسانية، والأبستمولوجيا، والأخلاق، والأنطولوجيا، وأن تقارن بينها، وبين تعاليم ديانات العالم المختلفة؛ لتؤدي بذلك دوراً مهماً في نقدها، وإعادة صياغتها. بالإضافة إلى ما سبق، فإن التربية الدينية كذلك تستطيع أن تُولّدَ الوعي اللازم بتعليمات الدين المختلفة، والتي من شأنها أن تفسر أصل العالم والبشرية، وأصل الشر والعناية الإلهية للخلاص. كما تستطيع أيضاً، أن ترى كيف يقوم المتدينون برؤية العالم، والمعاناة، والعيش مع الظلم، وكيف يتعاملون مع البيئة ومع الرخاء المادي[72].

أما من وجهة نظر صانع المناهج في بريطانيا، فإن التربية الدينية تسهم إلى التربية الوطنية من عدة أوجه ومجالات فعلى سبيل المثال، توفر التربية الدينية فرصاً للطلبة؛ ليروا كيف أن بعض الأفراد، أو الجماعات، أو الخيارات السياسية، أو السياسات، أو الأعمال (على سبيل المثال حقوق الإنسان) ترتبط ارتباطاً وثيقاً وتتأثر بشكل كبير بالأديان، والأخلاق، والممارسات، والقيم. كما وتزود الطلبة أيضاً، بالفرص للفهم والتعامل مع أمور محليّة، ووطنية، وأوروبيّة، وعالمية من خلال المعرفة، والفهم للاتجاهات الدينية والسياق. وهي تُمكّن الطلاب من فهم، وممارسة معنى المسؤولية الشخصية، والاجتماعية، والأخلاقية، وتمكّنهم أيضاً من فهم كيف أن البشر في أنحاء العالم يتعاملون فيما بينهم، ويتعاملون مع البيئة، ولماذا يتعاملون بهذه الطريقة. وتمكّن الطلبة من تطوير مواطنة نشطة، من خلال الاندماج، أو الاشتراك بأنشطة دينية تطوعية، أو خيرية[73].

المبحث الثالث

التحديات التربوية الـتي تواجه الأقلية المسلمة في المجتمع البريطاني

تتزايد في كل يوم أعداد الشباب المسلم المولود في بريطانيا بحسب نيلسون[74]، ويضاف إلى هؤلاء أعدادٌ أخرى ليست قليلة وصلت إلى البلاد، وهم في سن المراحل الابتدائية، والتحقوا بالمدارس. وهذا يعني أعداداً كبيرة من الطلبة، الذين نشأوا في بيوت، ومجتمعات تحددها منظومة قيم دينية، وتسيطر عليها عادات، وتقاليد العائلة والقبيلة أحياناً، مضافاً إلى ذلك الضغط

الناشئ عن العيش في مجتمع، تحكمه ثقافة مسيطرة، وبيئة غريبة، بالإضافة إلى الذهاب إلى مدرسة هي في الحقيقة تجسيد لحضارة، وثقافة المجتمع المضيف الأصلي.

وتشير الأبحاث إلى أن العائلة المسلمة في الغرب قلقة على أبنائها، ومستقبلهم، ومن الأمور المقلقة بالنسبة للآباء والأمهات أن يبدأ أبنائهم عاجلاً، أو آجلاً بتبني أفكار، ومعايير، ومقاييس مجتمعية معيشية إنجليزية خارج إطار القيم والعادات والتقاليد[75]. ويشير رازا[76] إلى أن الجالية المسلمة بشكل عام تخاف من أن يتبنى أبنائهم الثقافة الغربية، أو النمط الغربي للحياة، وفي المقابل يخسرون إرثهم الثقافي، والتزامهم، وسلوكهم الأخلاقي الناتج عن التزامهم بتعاليم دينهم، وتقاليدهم.

ويوضح هيوت[77] بعض آثار النظام التربوي البريطاني على أبناء الجالية المسلمة في الغرب، حيث يذهب الطلبة للتعليم في أجواء علمانية، ومنفصلة عن الدين في المدارس البريطانية، على عكس ما يتم تربيتهم عليه دينياً في البيت، مما يولّد شعوراً من التضارب، والتعارض الثقافي والحضاري لديهم في المدارس.

ويضيف شيما[78] –أحد القيادات التربوية للجالية المسلمة في بريطانيا– أن الجالية تواجه مجموعة من التحديات، والمشاكل التربوية عند ذهابهم إلى المدارس الحكومية بشكل يومي مثل التجمع الصباحي، العبادة، دروس السباحة والتربية الجنسية، واللباس والحجاب... إلخ

وفيما يأتي سأتناول أهم هذه المشاكل والتحديات تم عرضها بالبيان والمناقشة.

المطلب الأول: على مستوى المدرسة:

1) <u>التجمع الصباحي</u>:

من الممارسات التربوية في المدارس الإنجليزية–وخاصة تلك ذات الطابع الديني–أن تقوم بتنظيم تجمع صباحي داخل حدود المدرسة في إحدى القاعات، أو المسارح، والمدرجات التابعة لها. ويتحكم في طبيعة هذا التجمع عدة عوامل منها طبيعة مباني المدرسة وعدد طلبتها. وهي تشبه إلى حد كبير الطابور الصباحيّ، والإذاعة المدرسية في البلاد العربية. وتتكون هذه التجمعات من برنامج يعدّه بعض الأساتذة المكلفين بذلك، وغالبًا ما يتضمن توجيهات تربوية تخص سير المدرسة، وسلوك الطلبة، وتذكيرهم بواجباتهم وحقوقهم، كما وتغطي هذه التجمعات كثيراً من المناسبات الوطنية، والعالمية السياسية والاجتماعية والدينية. وفي كثير من الأحيان تشكّل هذه التجمعات مكاناً مناسباً لطرح بعض المحتوى الديني الخاص بالمدرسة بشكل عام، وهذا بالنسبة لأبناء الديانات الأخرى غير المسيحية يشكل تحدياً حيث يرفض كثير من الآباء والأمهات، أن يحضر أبناؤهم مثل هذه التجمعات خشية أن يؤثر ذلك على منظومة قيم وعادات وتقاليد أبنائهم. ويتفق مع المسلمين في هذا الشأن كثير من أصحاب الطوائف الدينية، وغير الدينية مثل الملحدين حيث لا يرغب هؤلاء بتعليم أبنائهم شيئًا عن أي دين.

لذلك قامت السلطات التربوية الحكومية (LEA) بسن القوانين والتشريعات التي تكفل حق الوالدين –بعد الاتفاق مع المدرسة– في سحب أبنائهم من هذه التجمعات، بحيث تتكفل المدرسة بترتيب برامج بديلة للطلبة الذين يرفض آباؤهم حضورهم الأنشطة. فبحسب قانون المدارس لعام 1998 وتحت المادة 71 فإنه يحق للوالدين أن يتقدموا بطلب للمدرسة بسحب أبنائهم من دروس التربية الدينية، أو من حضور أي نشاط ذي صبغة دينية بدون أن يقدم للمدرسة أي سبب لذلك، وعلى المدرسة عندها أن تستجيب لذلك من دون تأخر أو تلكؤ. هذا فيما يخص الطلبة في مستوى الابتدائي والإعدادي، أما بخصوص الطلاب في المرحلة الثانوية فيقومون هم بذلك إذا رغبوا عن حضور هذه الدروس[79].

تجد مثل هذه الممارسة تكثر في أوقات محددة في السنة، وخاصة عندما يقترب وقت الاحتفال بالمناسبات الدينية، مثل عيد الميلاد المجيد (الكريسمس)، وعيد الفصح (الإيستر) حيث يتعارض محتوى هذه الاحتفالات بشكل واضح مع معتقدات المسلمين.

2) <u>الصلاة والمناسبات الدينية</u>:

على رأس التحديات التربوية التي تواجه الأسرة المسلمة، عند إرسال أبنائهم إلى المدارس في بريطانيا، مسألة الصلاة المفروضة، وصلاة الجمعة، والمناسبات الدينية العامة، مثل الأعياد؛ حيث يقضي الطالب يومياً في المدرسة ساعات طويلة، قد يمر فيها وقت صلاة الظهر والعصر والمغرب، كما يحدث في فصل الشتاء في بعض مناطق المملكة المتحدة. أضف إلى ذلك صلاة الجمعة، وهو يوم عمل في بريطانيا، يذهب الطلاب فيه للمدرسة، كما أن هناك بعض المناسبات الدينية الأخرى مثل عيد الفطر وعيد الأضحى، وبعض المناسبات الاجتماعية، والثقافية لأبناء الجاليات الإسلامية، وهذه قد تصادف أيام عمل ومدرسة.

لقد استطاعت الجالية المسلمة من خلال مؤسساتها المختلفة، التعامل مع هذا التحدي من خلال مراجعة الجهات التربوية المسؤولة عن التعليم، على المستويين المحلي والوطني، وأبرزته إلى السطح حيث يتحدث اليوم الكثير حول أحقية طلاب المدارس بممارسة شعائرهم بحرية في المدارس. واستطاع كثير من التربويين، وأولياء الأمور إقناع مدارس أبنائهم بضرورة هذا الأمر بالنسبة للأبناء وسجلت استجابات كثيرة في هذا الشأن؛ حيث قامت مجموعة من المدارس –وخاصة تلك التي تشتمل على نسبة عالية من الطلبة المسلمين–بتمكينهم من أداء شعائرهم على الوجه المطلوب. كما أنها تجاوزت مسألة غياب أيام أعياد المسلمين الرئيسة (الفطر والأضحى)، واعتبرته غيابا مبررا للطالب المسلم. غير أن كثيراً من المدارس لم تستجب لهذا التوجه، وبقيت مشكلة الطلبة فيها قائمة، ولا زال أولياء الأمور متوجسين على أبنائهم وهوياتهم الدينية[80].

يضاف هنا أن السلطات التربوية في بعض المدن البريطانية الكبرى، مثل مانشستر سمحت لبعض المؤسسات التربوية التابعة للجالية المسلمة المحلية، أن تشارك في تنظيم وتسيير هذا الأمر، حيث تقوم هذه المؤسسات، بتدريب خطباء ممن يرتادوا هذه المدارس، فيقوم هؤلاء بأعباء الإمامة والخطابة أثناء تواجدهم في المدارس كطلبة. أما في حال عدم وجود من يتدرب، فإنهم ينسقون مع بعض طلبة الجامعات ممن تدرب على الخطابة أن يزور هذه المدارس، أوقات صلاة الجمعة للقيام بالخطبة، والصلاة فيها[81].

3) <u>الزي المدرسي</u>:

تحث الحكومة البريطانية كل المدارس على تطوير سياسات خاصة بكل مدرسة، تتعلق بتنظيم مسألة الزي المدرسي من خلال مجالس الإدارة، والأمناء لكل مدرسة[82]. ولهذا يفرض النظام التربوي على الطلبة أن يرتدوا زياً مدرسياً موحداً للطلاب، وآخر للطالبات. وبالنسبة لكثير من أولياء الأمور المسلمين يشكل هذا تحديا مختلفا، وخاصة فيما يتعلق بلباس الإناث؛ إذ لا يواجه الآباء مشكلة في الزي الخاص بالذكور، وإنما المشكلة الحقيقية تكمن في مواصفات لباس الطالبات حيث يعتقد الآباء والأمهات، أن الزي المدرسي المطلوب الخاص بالطالبات، لا يحقق المواصفات الشرعية، ولا يتماشى مع العادات والتقاليد، والطبيعة الثقافية للجالية، والتي تنعكس أحياناً على شكل اللباس ومواصفاته.

لقد استطاعت الجالية المسلمة، مع غيرها من أصحاب الديانات والمذاهب المختلفة توظيف قانون الحريات الفردية، والضغط على السلطات التربوية لاستصدار تشريعات، تراعي خصوصيات هذه الأقليات. وقد قامت الحكومة البريطانية

بالاستجابة لذلك من خلال حثها لهذه المدارس –عند تطويرها لسياسات الزي المدرسي– على اعتبار الخصوصيات لكل طائفة، أو مجموعة دينية، ممن لديهم بعض التحفظات على طبيعة الزي المدرسي[83]. وقد تكللت هذه الجهود بتحصيل موافقات مختلفة للسماح للطالبات بارتداء غطاء الرأس، وأحياناً البرقع مع لبس العباية، أو السروال، والقميص الواسع بالنسبة للطالبات بدلاً من اللباس القصير الذي لا يلتزم بشروط اللباس في الإسلام. ومع هذا يبقى التحدي قائماً، حيث تظهر بعض الدعوات بين الفينة والأخرى، في الإعلام والمجتمع، تدعوا المؤسسات التربوية لمنع هذا اللباس الخاص بالمسلمين، من باب المساواة بين الطالبات؛ لذلك تبقى الأسرة المسلمة المحافظة، قلقة على بناتها حتى تنتهي من المدرسة.

4) <u>الطعام الحلال</u>:

يتميز اليوم الدراسي في بريطانيا بطوله؛ حيث يمتد إلى ما يقارب الساعة الرابعة بعد الظهر، وهذا يقتضي أن يحصل الطلبة على وجبة طعام خلال وجودهم في المدرسة. وغالباً ما تقدم المدارس الحكومية الطعام المطهو في المدرسة لطلبتها في ساعة الغداء. غير أن أولياء أمور الطلبة المسلمين يواجهون مشكلة هنا تتعلق بطبيعة اللحوم، وكيفية ذبحها، ومدى مراعاتها لمبادئ الشريعة الإسلامية، ويشترك معهم في هذا أصحاب الديانات الأخرى كاليهود والسيخ، وغيرهم ممن يقتضي دينهم، أو يفرض عليهم بعض القيود في مسألة الطعام.

لقد استطاع المسلمون في بريطانيا من خلال الضغط على السلطات التربوية، ومن خلال توفير البديل "اللحم الحلال" بشكل سهل، وميسور لهذه المدارس من تذليل هذا التحدي؛ وذلك بأن تتعاقد شركات إعداد الطعام في المدارس مع بعض مزودي الطعام الحلال. كما قامت السلطات التربوية بالطلب من هذه الشركات، بمراعاة خصوصيات الطلبة الدينية عند إعداد وجبات المدارس، وخاصة في المدارس التي تحتوي على أعداد كبيرة من الأقليات المسلمة بشكل عام، حيث استفاد من هذه الإجراءات الكثير من أبناء الأقليات الدينية، وغير الدينية على السواء كهؤلاء النباتيون الذين لا يأكلون اللحوم[84].

المطلب الثاني: على مستوى المحتوى التعليمي:

عند دخول الأبناء لصفوفهم تبدأ جولة أخرى من التحديات التربوية، ومرحلة جديدة من القلق لدى أولياء الأمور، يتمثل هذا التحدي في طبيعة المحتوى التعليمي، المعرفي والقيمي والمهاري، وطبيعة الخبرات التي سيتعرض لها الأبناء، ومدى مطابقتها لما يريده أولياء الأمور لأبنائهم. ويمكن إجمال هذه التحديات في بعض المواد التي يدرسها الأبناء في المدرسة مثل: دروس السباحة المختلطة، التربية الدينية، التربية الجنسية، الموسيقى والرقص.

1) <u>دروس السباحة</u>:

تعد السباحة من المهارات الحياتية الضرورية، التي يجب على الطلبة إتقانها من خلال منهاج التربية الرياضية للمرحلة الأولى أو الثانية[85] فهي جزء من المقرر الأساسي؛ حيث يتم تنفيذ هذه الدروس في الغالب داخل المدرسة، أو خارجها بشكل مختلط –ويعد هذا من أكبر التحديات التي تواجه أبناء الأقلية المسلمة– حيث إن منظومة القيم التربوية الحاكمة للنظام التربوي البريطاني، لا تنظر إلى الاختلاط والاشتراك في المسابح، وأماكن وغرف الغيار، والاغتسال بين الجنسين بنفس الطريقة التي ينظر لها المسلمون. على عكس الحال، في دروس التربية الدينية، لا يسمح النظام التربوي هنا لأولياء الأمور بسحب أبنائهم وبناتهم من دروس السباحة المختلطة.

لقد بذل المسلمون جهودًا للضغط على السلطات التربوية المحلية –وخاصة في أماكن الأغلبية المسلمة– وحاولوا الوصول

إلى اتفاق معهم حول ضرورة فصل الطلاب عن الطالبات في أماكن السباحة، مع ضرورة أن يكون المشرفون على الطلبة من الجنس نفسه، وأن يتم ترتيب غرف خاصة لتبديل الملابس للطلاب، وأخرى للطالبات، والسماح للطالبات بارتداء لباس خاص للسباحة تراعى فيه شروط اللباس الشرعي. وعلى الرغم من كل هذه المحاولات لحل المشكلة مع السلطات التربوية إلا أنها لم تقدم شيئًا على مستوى المملكة المتحدة بحيث لا تزال هذه المشكلة، وهذا التحدي قائما ويؤرّقُ كثيراً من البيوت المسلمة.

2) <u>دروس التربية الجنسية والموسيقى والرقص</u>:

يعد هذا الموضوع على رأس أولويات الآباء والأمهات، عند نقاش إرسال أبنائهم وبناتهم إلى المدارس؛ حيث أن تدريس التربية الجنسية والعلاقات هو جزء أساسيٌّ من المنهاج، والمقرر الدراسي من المرحلة الابتدائية. ومما لا يخفى على أحد أن هذا المبحث يدرس بالطريقة التي يراها المجتمع، وتعبر عن فلسفته التربوية. أضف إلى ذلك تعقد المشهد بعد إقرار العلاقات بين الجنس الواحد من زواج المثليين... الخ. فأصبح أولياء الأمور، يخشون على أبنائهم وبناتهم أن يتأثروا بالفلسفة، والممارسات في محيطهم في المدرسة، أو الكلية.

فلذلك قام أولياء الأمور من المسلمين بالضغط على السلطات التربوية لبيان أن تدريس أبنائهم هذه المباحث على الشكل التي هي عليه يتعارض مع معتقداتهم الدينية وهذا ما يكفله القانون من حرية الأفراد لممارسة دياناتهم على الوجه الذي يريدون. وأثمرت هذه الجهود في أن وافقت السلطات التربوية على أن يستثنوا أبناء المسلمين من بعض الدروس المخصصة للتربية الجنسية[86] بناء على رغبة أولياء الأمور بعد ترتيبهم لهذا الأمر مع المدرسة المعنية، غير أن هذا غير مضطرد ويختلف من مدينة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى. لذلك يبقى هذا التحدي قائماً في الجالية المسلمة حتى تستطيع التعامل معه من جذوره.

في سياق متشابه هناك تحدٍّ آخر، وهو دروس الموسيقى ودروس الرقص حيث تعد هذه جزءًا من المقرر الإلزامي للتعليم الحكومي في بريطانيا.وظهرت محاولات لأولياء الأمور في مفاوضة المجالس التربوية والمدارس حتى يحصلوا على رخصة؛ لسحب أبنائهم من حضور هذه الدروس حيث يعتقد هؤلاء أن دراسة أبنائهم للموسيقى حرام شرعًا، ولا يجوز دراسته كما لا يجوز حضور دروس الرقص.

لكن أولياء الأمور لم يحصلوا على شيء من هذه الجهود، إذ أن القانون هنا واضح بخصوص الموسيقى، ولا ينطبق عليها ما ينطبق على دروس التربية الدينية، أو التربية الجنسية. لذلك فلا يجوز لأولياء الأمور سحب أبنائهم من هذه الحصص، ويعتبر من يفعل ذلك مخالفا للقانون[87].

المطلب الثالث: على مستوى الجالية:

1) <u>المدارس المختلطة</u>:

من أبرز ما يؤرق أولياء الأمور المسلمين في بريطانيا مسألة الاختلاط بين الجنسين في المدارس وما يترتب عليها، حيث أن معظم المدارس مختلطة وهذا يتناسب مع الثقافة والفلسفة السائدة في المجتمع. علماً أن هناك بعض المدارس في كل مدينة مخصصة لجنس واحد إما للذكور وإما للإناث، وهذا أيضاً يتناسب مع الجو العام السائد إذ تعنى السلطات التربوية بتوفير كل الخيارات لأولياء الأمور. إلا أن الإشكالية هنا تتمثل في نقطتين، الأولى: أن عدد المدارس غير المختلطة قليل جداً مقارنة بالنوع الثاني. وثانياً: أن المدارس غير المختلطة عليها إقبال شديد، لذلك فهم يرفضون قبول أي طالب لا يسكن

في محيط المدرسة، وهذا يشكل عبئاً على الآباء من حيث إقبال الآباء المسلمين على ترك مساكنهم التي يملكونها، واستئجار بيوت قريبة من هذه المدارس من أجل تحسين فرص حصولهم على قبولات لأبنائهم وبناتهم في هذه المدارس[88].

يبقى هذا التحدي قائماً في وجه الجالية والأسرة المسلمة، وقد أفضى هذا الواقع إلى بروز ظاهرة نشوء المدارس الإسلامية المخصصة للطالبات؛ بهدف الحفاظ عليهن ومنعهنّ من الاختلاط بأبناء وبنات المجتمع المحلي، حرصاً على الجيل من مشاكل المجتمع المحلي المختلفة[89].

2) <u>التحدي الثقافي وهوية الجيل:</u>

من التحديات التي تواجه الجالية المسلمة في الغرب وعلى المستوى الجمعي، تحدي الثقافة وهوية الجيل الثاني والثالث من أبناء الجالية المسلمة. حيث يتعرض الجيل المسلم المولود في الغرب إلى ضغطين: أحدهما ناتج عن الإرث الثقافي، والأخلاقي والديني القادم معه من الشرق، والثاني ناتج عن المحيط والبيئة التي يعيشها فيها حيث يقيم، ويعمل أبناء هذا الجيل في مجتمع عَلْماني يعتبر القيم الدينية، والموروثات الثقافية المختلفة عقبة أمام التطور والتقدم على كافة الصُعد[90].

في هذه الأثناء، حاول أبناء الجيل المسلم أن يرسموا معالم هويتهم الجديدة التي يريدون، فانقسموا في هذا السياق إلى ثلاث فرق الأولى: استسهلت الأمر وسارت وفق خطي العادات والتقاليد، والموروث الثقافي، واتبعوا الآباء والأجداد، ولم يلتفتوا إلى البيئة الجديدة التي يعيشون فيها، ليس هذا فحسب بل حاربوا كل ما لا يتناسب مع توجههم هذا، تحت غطاء العقيدة والولاء والبراء. يمكن أن يوصف هذا النموذج "بالتقليدي الرافض للاندماج" بكافة أشكاله.وأما الفرقة الثانية: فعلى عكس الأول الأولى قامت بتبني كل ما هو جديد وغربي وانسلخت من كل ما هو تقليدي وعقائدي، أخذاً منهم بفلسفة المجتمع وثقافته الطاغية، وهؤلاء غدوْا بنفس الدرجة من التطرف في قبول الآخر، وهذا ما يمكن أن نسميه بنموذج "الذوبان الكلي في المجتمع". أما الفرقة الثالثة: من أبناء وبنات الجيل المسلم فقد حاولت أن تشق طريقاً وسطاً بين هذين الطريقين، حيث استفادوا من إرثهم الثقافي والحضاري والديني واللغوي وسخروا واقعهم وأدواته المتقدمة، فأنتجوا نموذجا ثالثاً يمكن أن نطلق عليه نموذج "التعايش الإيجابي"[91] حيث حافظ هؤلاء على القيم الأساسية التي ورثوها من آبائهم، وتاريخهم واستفادوا من الحداثة، والتقدم الموجودة في المجتمع، فلا هم تنكروا لقيمهم ودينهم، ولا هم أهملوا واقعهم، والمجتمع الذي يعيشون فيه. فأسسوا المدارس والمراكز والأقسام الأكاديمية في الجامعات الرسمية، وانخرطوا في العمل الحكومي السياسي والاجتماعي والتربوي والاقتصادي، وغدوْا جزءاً لا يتجزأ من النسيج المجتمعي لبريطانيا، بل وأخذت المملكة المتحدة تفاخر بهذا النموذج من أبنائها، واعتمدت عليهم في كثير من ملفاتها الداخلية والخارجية على مستوى الحكومة، وعلى مستوى المعارضة. وتصدر أبناء هذا النموذج ومؤسساتهم المنصات السياسية والحزبية، وقادهم إلى المشاركة في العمل العام، فنجح منهم كما أسلفنا عمدة مدينة مانشستر "أفضل خان"، وعمدة مدينة لندن "صادق خان".

ومع كل هذا الجهد، يبقى هذا التحدي حقيقيًّا وقائمًا إذ أن الفرقتين الأولى والثانية، تستقطب جزءًا كبيرًا من أبناء الأقلية المسلمة، حيث فشلت كثيراً من الجهود المبذولة لإدماج الفرقة الأولى في المجتمع المحلي والحياة العامة، ولاسترداد الفرقة الثانية من مسيرة الانصهار المجتمعي، والانسلاخ عن منظومة القيم والعادات والتقاليد.

3) <u>تعليم اللغة والتربية الدينية:</u>

بعد ذهاب الأبناء للمدرسة الإنجليزية بأشهر قليلة، يبدأ تحدّ جديد في حياة أولياء الأمور، وهو تحدي اللغة الثانية المكتسبة من المدرسة التي يستخدمها الأطفال للتعلم والتطور واللعب والتسلية مع أقرانهم. حيث يبدأ الأبناء بمقارنتها مع اللغة

الأم المستخدمة في البيت، والتي غالبًا ما تستخدم لتنظيم العلاقات الأسرية، وتربية الأبناء، وهذا يضفي على هذه اللغة طابع استخدامها في الأمر والنهي والثواب والعقاب، فيشعر الأبناء بأنهم على مفترق طرق بين كل ما تمثله اللغة من وعاء ثقافي، ونفسي وقيمي، مما يتركهم في مواجهه اتخاذ قرار مهم حول أي اللغات سيستولي على اهتمامهم، وعنايتهم في رحلتهم في هذه الحياة. على الأغلب يختار الطالب لغة المدرسة حيث يشعروا بتطورهم اليومي، وتمكنهم من التواصل مع أصدقائهم والمجتمع، والبيئة من خلالها. وهنا تبدأ الفجوة بالاتساع بين الأبناء وأهلهم وخاصة في ظل ضعف كثير من أولياء الأمور، وعدم تمكنهم من ناصية هذه اللغة بنفس الدرجة مع آبنائهم.

لكل ما سبق ولغيره، فقد عني أولياء أمور الطلبة المسلمين والتربويون منهم خاصة، بتأسيس مدارس تكميلية تعنى بتدريس اللغات، وحتى اللهجات المحكية في الجاليات الإسلامية المختلفة، مستفيدين في ذلك من تجارب من سبقهم من الأقليات العرقية والدينية، كبعض الطوائف الكنسية المختلفة التي عاشت تحت نظام تربوي كنسي آخر مختلف، فقام هؤلاء بتأسيس ما يسمى بـ "مدارس الأحد" (وهو يوم العطلة)، حيث تفتح هذه المدارس أبوابها في الكنائس المعنية لتدريس أبناء الطائفة اللغة والتعاليم الدينية الخاصة بهم.من هنا نشأت فكرة المدارس العربية والإسلامية التكميلية في المملكة المتحدة، وهي اليوم تعد بالمئات[92]. فتكاد تجد في كل مسجد أو مركز إسلامي مدرسة لتدريس " القرآن الكريم"، أو "اللغة العربية"، أو "اللغة الأوردية"، أو " اللغة البنجابية"، وهكذا على اختلاف المسجد والجالية التي تخدمها المدرسة، واليوم تكاد لا تخلو كل جالية في أي مدينة في بريطانيا من مدرسة، أو مسجد أو مركز إسلامي، أو مركز جالية إلا وفيه جهد تربويّ منظم لتعليم أبناء الجالية المسلمة لغتهم الخاصة بهم، بالإضافة إلى الأمور الرئيسة فيما يخص دينهم، والأمور السلوكية التي ينبغي عليهم التحلي بها، ومعرفتها.

إنّ التحدي الكبير اليوم أمام الجالية يتمثل في الجهد الكبير الذي تتطلبه إدارة مثل هذه المدارس، والمشاكل والتحديات الناتجة، عن تسيير هذه المدارس في ظل نقص في الإمكانات المادية والمهنية، وفي ظل تعاظم التحديات التي تواجه الأبناء نتيجة وقوعهم بين نظامين تربويين، يضطرهم إلى المقارنة، والتي دائمًا ما تحسم لمصلحة مؤسسات المجتمع المحلي طبعاً لفرق الإمكانات، وجهوزية المؤسسات التربوية الأصلية، وخبرة العاملين فيها مقارنة مع مؤسسات الجالية المسلمة.

4) <u>المساجد والخطاب الديني:</u>

في ظل واقع الانقسام الذي تعيشه الجالية بين النماذج الثلاثة آنفة الذكر (النموذج التقليدي، ونموذج الذوبان، ونموذج التعايش الإيجابي) تحتاج الجالية الإسلامية إلى خطاب راشد علميّ، يراعي إمكانات وقدرات، ومواهب، وتطلعات أبنائهم وبناتهم، ويساعدهم على إجابة الأسئلة التي لا يجدون لها إجابات في بيوتهم، ولا في مساجدهم، ولا في مؤسساتهم.

يمثل الخطاب الإسلامي المطروح في كثير من مؤسسات الجالية، ومراكزها ومساجدها "النموذج التقليدي السابق"، حيث لا يرقى إلى مستوى ما يحتاجه أبناء الجيل الثاني، بل إن له أثرًا سلبيًّا لما يسببه من تشويش فكري، وتضارب وجداني؛ لمعارضته الواضحة، وتحديه الصارخ للبيئة والمبادئ الإنسانية التي نشأ عليها هؤلاء. فمثلاً يذهب أبناء الجالية كل يوم جمعة إلى المسجد لأداء صلاة الجمعة، فيصدم بمجموعة من الممارسات تجعله يعيد التفكير في جدوى الحضور للمسجد؛ فقد تكون الخطبة بلغة لا يستطيع هذا الشاب أن يفهمها كالعربية، أو الأوردية مثلاً، وقد يواجه هذا الشاب سيلًا من الاتهامات تتعلق بنقد الخطيب أسلوب حياة الشباب المسلم في الغرب، وقد يستمع الشاب إلى خطبة حول وحدة الأمة، وضرورة توحد المسلمين في الغرب، وهو يعرف أنه لا يستطيع أن يقطع الشارع إلى المسجد الآخر على الضفة الأخرى؛

لأن المسجد الآخر ببساطة لا يمثل الجالية التي ينتمي إليها الشاب، وإن فعل فإن كبار جاليته ووجهائها سيلومونه على ذلك. فبعض هذه الممارسات –مع وجود غيرها الكثير–حتما سيسبب أثرًا سلبيًّا على تديّن والتزام أبناء هذا الجيل الذين تعلموا قيمًا إنسانية تشاركية كبرى أثناء تواجدهم في مؤسسات المجتمع المحلي.كما حافظ الخطاب الديني في هذه المؤسسات على نفس المستوى من اللهجة المتبعة في البلاد الإسلامية في مخاطبة الآخر والتعامل معه، فتجده يصنف المجتمع ويصفه أحياناً بالكفر والشرك والانحراف، ويحث السامعين على الابتعاد والنأي بأنفسهم عن هذا الواقع، بينما لا يرى أبناء الجيل الثاني من المجتمع إلا أنهم يعيشون في أمنٍ، وسلام، وطمأنينة، تفتقدها بلادهم الأصلية ويدرسون ويتعلمون كأبناء لهذا البلد، ولهذا النظام التربوي الاجتماعي.

في ظل العاطفة الدينية عند كثير من أبناء هذا الجيل، وحبهم لدينهم وتاريخهم، يحتاج أبناء الجالية المسلمة إلى خطاب ديني مستنير، يستفيد من تجربة المسلمين في الغرب، ويبني عليها بصورة إيجابية يساعدهم على تكوين تصور واقعيّ، وحقيقي للحياة التي يعيشون فيها، فهذا الجيل لا يفكر بالرجوع إلى بلاد آبائه وأجداده، فبلاده هي تلك التي يولد، ويعيش ويدرس، ويعمل فيها، وسيكون الأمر كذلك بالنسبة لأبنائه. فإن استمر الأمر على ما هو عليه، وبقي أبناء الجالية عرضة لخطاب ديني لا يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وتوجهاتهم الفكرية والنفسية الجديدة الناشئة عن التعايش مع الآخر، فإن أبناء الجيل سيبحثوا عن بديل آخر، قد يكون عبر البحار والمحيطات في ظل توافر التكنولوجيا اللازمة لذلك، وقد لا يكون هناك سبيل لتنظيم هذا السلوك وتوجيهه قبل فوات الآوان.

وقد شهدت الجالية على مر السنوات مبادرات كثيرة لتطوير الخطاب الديني، ومحاولة الوصول إلى تشكيل وعْيٍ لدى الجيل الجديد وتسليحهم بما يحتاجون من مبادرات، نجح بعض هذه المبادرات فأثمر مراكز بحث ودراسات، وحركة تأليف ونشر ومؤتمرات ومحاضرات، إلا أن السواد الأعظم من الجالية لا يزال يرزح تحت أنقاض الخطاب الديني التقليدي، الذي لم يراعِ قدرات وإمكانات ولا حاجات الجيل المسلم الجديد في الغرب. ويظهر هذا جلياً في الصراع، والتنافس الدائر بين كثير من هذه المراكز، وعدم التنسيق بينها، والخروج عن المألوف في ذلك.

الخاتمة (النتائج والتوصيات):

أولاً: النتائج:

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج تدور كلها حول المشكلة البحثية، ومن أبرزها:

1- الأقلية المسلمة في بريطانيا متنوعة مذهبياً وفقهياً وعرقياً، وهي حاضرة بقوة، وجزء لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي والتربوي البريطاني.
2- أبناء الأقلية المسلمة، من الجيل الثاني والثالث جيل مندمج –في أغلبه– اجتماعياً وثقافياً ومهنياً في البلد المضيف.
3- النظام التربوي الإنجليزي دائم التجدد، وقد تعرض إلى موجات إصلاح كثيرة في النصف الأخير من القرن السابق، وهو نظام مرن يعكس الحاجات، والاختلافات داخل المجتمع.
4- تميز النظام التربوي المدرسي الإنجليزي بمرونته وتنوعه، حيث مكّن الأقليات الدينية من تأسيس مدارسها الخاصة بها، ووفر لها دعمًا جيداً من الحكومة.
5- النظام التربوي ذوعلاقة وطيدة–منذ نشأته–بالنظام الديني، والتربية الدينية، وقد استوعب كل الأقليات الدينية في نظامه المدرسي، والتفت إلى حاجاتها التربوية إلى حد بعيد.

6- تميز النظام التربوي البريطاني بعلاقته الوطيدة بالكنيسة، ومراعاته لأسس التربية والتنشئة الدينية المسيحية في بداية الأمر، ثم تطور تدريس الدين فيها إلى مفهومه الشامل من حيث تدريس الجوانب المشتركة بين أديان العالم المختلفة.

7- أسس النظام التربوي الإنجليزي لعلاقة واضحة بين تدريس التربية الدينية، وتدريس المواطنة، أو التربية الوطنية.

8- تواجه الأقلية المسلمة مجموعة من التحديات التربوية التي يتعرض لها أبناؤها على مستوى المدرسة مثل: المحتوى الديني الذي يبث خلال التجمع الصباحي اليوميّ، أو الأسبوعي؛ إقامة الصلاة اليومية والاحتفال بالمناسبات الدينية السنوية؛ والزي المدرسي وخاصة بالنسبة للإناث حيث أنه لا يراعي الشروط الإسلامية للباس؛ والطعام الذي يُقدم للطلبة في المدارس ومدى مراعاته لشروط الطعام الحلال في الإسلام.

9- تواجه الأقلية المسلمة مجموعة من التحديات التربوية التي يتعرض لها أبناؤها على مستوى المحتوى والمناهج التعليمية مثل: الحصص المخصصة لدروس السباحة المختلطة والتي هي جزء من المقرر الإجباري على الطلاب في المدارس الحكومية؛ الحصص المخصصة لدروس التربية الجنسية والموسيقى والرقص وهي أيضا جزء من المنهاج الإجباري في المدارس الحكومية.

10- تواجه الأقلية المسلمة مجموعة من التحديات التربوية التي يتعرض لها أبناؤها على مستوى الجالية من أبرزها: عدم وجود مدارس مخصصة للأولاد وأخرى للبنات؛ فالمدارس التي يذهب إليها أبنائها مدارس مختلطة لكل المراحل؛ الصراع بين الهوية الثقافية التقليدية وبين الهوية التي تميل إلى الحداثة والتجديد؛ معضلة تدريس اللغة القومية، والثقافية الأم، وطبيعة التربية الدينية؛ تراجع الخطاب الديني عن مستوى حاجات وقدرات الجيل الثاني.

11- استطاعت الأقلية المسلمة التعامل مع كثير من هذه التحديات، وقامت بتذليل صعوبات كثيرة أمام أبناء الجالية، غير أنه لا تزال أخرى قائمة تؤرق الجالية، وتحتاج إلى جهود متواصلة.

ثانياً: التوصيات:

أوصي المعاهد العلمية والجامعات ومراكز الدراسات في العالم الإسلامي أن يلتفتوا إلى حاجات الأقليات المسلمة خارج العالم الإسلامي بالبحث والدراسة والنقد والبيان، وأدعوهم إلى تطوير استراتيجية بحثية في هذه المراكز والمعاهد لشمول هذه الفئة ومساعدتها على تجاوز تحدياتها ومشكلاتها بطريقة علمية. كما أوصي هذه المراكز بدراسة تجارب الأقليات المسلمة التي استطاعت تجاوز إشكالية الهوية ومسألة الاندماج الإيجابي في المجتمعات المضيفة بهدف تعميم التجربة ونقلها للمجتمعات التي لاتزال تعاني من هذه الإشكالية في أصقاع الأرض المختلفة. وأوصي الدول العربية والإسلامية أن تستثمر في مستقبل أبناء المسلمين في الغرب من خلال تطوير المؤسسات التربوية الإسلامية ومراكز البحث في الغرب، ودعم الجهود الرامية إلى ربط هذه الأجيال بأوطانهم الأصلية من خلال تطوير مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والمشاركة في تأهيل مدرسي هذه المواد بشكل يحقق التنافسية مع برامج الدول المضيفة.

الهوامش:

(1) قنديلجي، عامر، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية.

(2) Khan, S. (2016). *Sadiq Khan Mayor of London*. [On line] Available from: https: //www.london.gov. uk/people/mayoral/sadiq-khan. [Accessed: 18/10l2016].

(3) Tickle, L. (2005). My work space. [On line] Available from: https: //www.theguardian.com/theguardian/ 2005/aug/27/features.jobsmoney6. [Accessed: 03/08/2016].

(4) أمزيان، محمد، منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية.

(5) Silverman, D. Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.

(6) Nielsen, J. (1984). *Muslims Immigration and Settlement in Britain*. Research Papers: Muslim in Europe. 21. pp. 1-20.

(7) Collins, S. (1957). *Coloured Minorities in Britain*. London: Lutterworth.

(8) Little, K. L. (1948). *Negroes in Britain: A Study of Racial Relations in English Society*. London: Kegan Paul.

(9) Singh, A. K. (1963). *Indian Students in Britain: A Survey of Their Adjustment and Attitudes*. London: Asia Publishing House.

(10) Hunter, K. (1962). *History of Pakistanis in Britain.* London: Lutterworth

(11) Ally, M. M, (1981). *History of Muslims in Britain (1850-1980).* A Dissertation Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements of University of Birmingham for the Degree of Master in Art. Birmingham: University of Birmingham;Clarke, P. B. (1988).*Islam in Contemporary Europe*. In: S. Sutherland, (Ed.). The World's Religions. Boston: G. K. Hall

(12) Censuses. (2011). *National Statistics Census*. [On line]. Available from: http: //www.ons.gov.uk/census/ 2011census. [Accessed: 02/07/2016].

(13) Nielsen, J. (1995). *Muslims in Western Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

(14) Robinson, F. (1988). *Varieties of South Asian Islam*. Research Paper No. 8, Centre for Ethics Relations. Warwick University.

(15) بعض هذه المنظمات: ...Da'awatul Islam, Muslim Educational Trust, UKIslamic Mission, Islamic Foundation.

(16) Raza, M. (1991**).** *Islam in Britain: Past, Present and Future.* London: Volcano Press; Robinson, F. (1988). *Varieties of South Asian Islam*. Research Paper No. 8, Centre for Ethics Relations. Warwick University.

(17) مثال على هذه المؤسسات: .The Muslim Institute and The International Centre for Islam Studies.

(18) Nielsen, J. (1995). *Muslims in Western Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

(19) من الأمثلة على ذلك: The Union of Muslim Organizations of UK & Eire, The Council of Mosques and the Council of Imams & Mosques.

(20) Castelli, M. &Trevathan, A. (2005). *The English Public Space: Developing Spirituality in English Muslim schools.* International Journal of Children's Spirituality. 10. (2). pp. 123–131.

(21) Ibid. 10. (2). pp. 123–131.

(22) Ibid. 10. (2). pp. 123–131.

(23) Olivier, R. (1994). *The Failure of Political Islam*. Harvard University Press. Translated by: Carol Volk.

(24) Jackson, R. (1997). *Religious Education and an Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton; Walford, G. (2001). *Funding for Religious Schooling in England and the Netherlands: Can the Piper Call the Tune?* Research Paper in Education. 16. (4). Pp.359-80.; Chadwick, P. (2001). *The Anglican Perspective on church Schools*. Oxford Review of Education. 27. (4). pp. 475-587.

(25) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.* Aldershot: Ashgate Publishing.

(26) Chadwick, P. (2001). *The Anglican Perspective on church Schools*. Oxford Review of Education. 27. (4). pp. 475-587.

(27) Williams, G. (1991). *The Welsh and Their Religion*. Cardiff: University of Wales Press; Lankshear, D. W. (1996). *Churches Serving Schools*. London: National Society.

(28) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.* Aldershot: Ashgate Publishing.

(29) Ibid.

(30) Leicester, M. (1992). *Antiracism Versus the New Multiculturalism: Moving Beyond the Interminable Debate.* In: J. Lynch, C. Modgil& S. Modgil. (Eds.). Cultural Diversity and the Schools: Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction. London: Falmer; Gordon, P. & Lawton, D. (1978). *Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries.* London: Hodder and Stoughton.

(31) المنهاج الوطني البريطاني هو برنامج مشترك تم تصميمه ليدرس في المدارس الإنجليزية لتوحيد المحتوى المعرفي ولضمان معايير ما سيتم دراسته في البلاد.

(32) Citizenship Education

(33) Osler, A. & Vincent, V. (2002). *Citizenship and the Challenge of Global Education***.** Stoke-on-Trent: Trentham Books.

(34) Ofori-Attah, K. D. (2006). *The British and Curriculum Development in West Africa: A Historical Discourse.* Review of Education. 52. pp. 409–423.

(35) White (2004). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes***.** London: Routledge Falmer.

(36) Coday, C. (1995). *Distributive Justice, A Companion to Contemporary Political Philosophy***.** Oxford: Blackwell Publishing.

(37) Ibid.

(38) Kukathas, C. (2003). *Ethical Pluralism from a Classical Liberal Perspective*. In: R. Madsen & T. B. Strong. The Many and the One: Religious and Secular Perspectives on Ethical Pluralism in the Modern World. Ethikon Series in Comparative Ethics. Princeton, NJ: Princeton University Press.

(39) Al-Refai, N. & Bagley, C. (2008). *Citizenship Education: The British Muslim Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.

(40) Kelly, A. V. (1990). *The National Curriculum: A Critical Review***.** London: Paul Chapman Educational Publishing; Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice***.** London: Sage Publications Ltd.

(41) National Society, (2003). *Governing and Managing Church Schools.* London: National Society.

(42) British Council. (2007). *The UK School System***.** [On line]. Available from: http: //www.britishcouncil.org/au-education-uk-study-in-the-uk-school-system.htm. [Accessed: 20/08/2007].

(43) Jackson, R. (1997). *Religious Education and An Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.

(44) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.*Aldershot: Ashgate Publishing.

(45) Lankshear, D. W. (1996). *Churches Serving Schools*. London: National Society.

(46) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.* Aldershot: Ashgate Publishing.

(47) Ibid.

(48) British Council. (2007). *The UK School System***.** [On line]. Available from: http: //www.britishcouncil.org/au-education-uk-study-in-the-uk-school-system.htm. [Accessed: 20/08/2007];Lankshear, D. W. (1996). *Churches Serving Schools*. London: National Society; Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.*Aldershot: Ashgate Publishing.

(49) Cush, D. (2003**).** *Should the State Fund Schools with a Religious Character?* Religious Education (PCfRE). 25. (2). pp. 10-12.

(50) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.* Aldershot: Ashgate Publishing.

(51) Tinker, C. (2006). *State Funded Muslim Schools? Equality, Identity and Community in Multifaith Britain.* Unpublished PhD Thesis. Nottingham: the University of Nottingham.

(52) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.*Aldershot: Ashgate Publishing.

(53) Francis, L. J. & Lankshear, D. W. (2001). *Broken by Age and Sex*. Leominster: Grace Wing; Arthur, J. (1995). *Government Educational Policy and Voluntary-aided Schools*. Oxford Review of Education. 2. (4). P.447-55.;Chadwick, P. (2001). *The Anglican Perspective on church Schools*. Oxford Review of Education. 27. (4). pp. 475-587.

(54) Department for Education, DfE. (2011). *Faith Schools.* [On line]. Available from: http: //www.education.gov.uk/b0066996/faith-schools. [Accessed: 23/01/2011].

(55) Board of Education. (1943). *White Paper: Educational Reconstruction*. London: HMSO; Board of Education. (1938). *Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools (The Spens Report).* London, HMSO.
(56) Ibid.
(57) Hand, M. (2004). *Religious education*. In: J. White (2004). Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes. London: RoutledgeFalmer.
(58) Niblett, W. R. (1960). *Christian Education in a Secular Society*. Oxford: Oxford University Press.
(59) Loukes, H., Teenage Religion: An enquiry into Attitudes and Possibilities Among British Boys and Girls in Secondary Modern Schools; Loukes, H., New ground in Christian Education; Goldman, R., Readiness for Religion: A Basis for Developmental Religious Education; Acland, R., We Teach Them Wrong: religion and the young.
(60) Central Advisory Council for Education. The Plowden Report: Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England).
(61) Hand, M., Religious education.
(62) Chadwick, P. (2001). *The Anglican Perspective on church Schools*. Oxford Review of Education. 27. (4). pp. 475-587.
(63) Hand, M. (2004). *Religious education*. In: J. White (2004). Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes. London: RoutledgeFalmer.
(64) Qualifications and Curriculum Authority, QCA. (2003). *A Non-Statutory Framework for Religious Education: Report of a Feasibility Study*. London: QCA.
(65) Parker-Jenkins, M. Hartas, D., Irving, B. A. (2005) *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding.* Aldershot: Ashgate Publishing.
(66) Al-Refai, N. & Bagley, C. (2008). *Citizenship Education: The British Muslim Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
(67) Qualification and Curriculum Authority, QCA. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship (The Crick Report).* London: QCA.
(68) Qualification and Curriculum Authority, QCA. (2000). *Citizenship at Key Stage 3 and 4: Initial Guidance for Schools*. London: QCA.
(69) Qualification and Curriculum Authority, QCA. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship (The Crick Report).* London: QCA.
(70) Morris, L. J. (1999). *Citizenship and Education from the Perspective of Religious Education: A Viewpoint.* Muslim Education Quarterly. 17. (1). pp. 57-64
(71) Haines, W. (2000). *Identity and Authority in Citizenship Education*. Muslim Educational Quarterly. 18. (1). pp. 1-7
(72) Ibid, 18. (1). pp. 1-7.
(73) DfES., Schemes of Work: Citizenship at Key Stage 3.
(74) Nielson, J. (2000). *Muslims in Britain: Ethnic Minorities, Community or Ummah*. In: H. Coward, (ed.). The South Asian Religious Diaspora in Britain, Canada and the United States. New York: State University of New York Press.
(75) Parker-Jenkins, M., Equal Access to State Funding: the Case of Muslim Schools in Britain. 5. (3); Sarwar, G., Muslims and Education in the UK;Iqbal, M., The Muslim Community in Britain. 5 (4). pp. 8-11.
(76) Raza, M. (1991**).** *Islam in Britain: Past, Present and Future*. London: Volcano Press.
(77) Hewitt, I. (1996). *The Case for Muslim Schools, Issues in Islamic Education*. [On line] Available from: http: //www.muslim-ed-trust.org.uk. [Accessed: 02/03/2008].
(78) Khan-Cheema, A. (1984). *Islamic Education and the Maintained School System*. Muslim Education Quarterly. 2. pp. 11-12.
(79) National Secular Society. (2016). *Your rights: Withdrawal from RE and Collective Worship*. [On line] Available from: http: //www.secularism.org.uk/your-rights--withdrawal-from-re.html. [Accessed: 20\10\2016].

(80) Matharu, H. (2015). *School refuses to give Muslim pupils day off on religious holiday of Eid al-Adha*. [On line] Available from: http: //www.independent.co.uk/news/uk/school-refuses-to-give-muslim-pupils-day-off-on-religious-holiday-of-eid-al-adha-10515098.html. [Accessed: 20\10\2016].
(81) Fitzsimon, A. (2012). *Training Muslim Youth to be 'Khateebs'*. In: Ahmad, F and Seddon, M. S. (2012). Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations. London: Continuum.
(82) Department of Education (2013). *School uniform Guidance for governing bodies, school leaders, school staff and local authorities*. [On line]Available from: https: //www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/514978/School_Uniform_Guidance.pdf.[Accessed: 20\10\2016].
(83) Ibid.
(84) Pilditch, D. (2010). *Halal-only meat for school children.*[On line]. Available from: http: //www.express.co.uk/news/uk/191473/Halal-only-meat-for-school-children [Accessed: 20\10\2016].
(85) Department of Education (2016). *Statutory guidance: National curriculum in England: physical education programmes of study*. [On line].Available from: https: //www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-physical-education-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-physical-education-programmes-of-study [Accessed: 20\10\2016].
(86) Department for Education and Employment (2000). *Sex and Relationship Education Guidance*.[On line]. Available from: http: //www.muslimparents.org.uk/sex-relationship-education-sre.[Accessed: 20\10\2016].
(87) Evening Standard (2010). *Muslim pupils taken out of music lessons 'because Islam forbids playing an instrument'*. [On line]. Available from: http: //www.standard.co.uk/news/muslim-pupils-taken-out-of-music-lessons-because-islam-forbids-playing-an-instrument-6487141.html.[Accessed: 20\10\2016].
(88) Shah, S. (2009). *Why single sex schools? Discourses of culture/faith and achievement*. Cambridge Journal of Education. Volume 39, 2009 - Issue 2.
(89) Al-Refai, N. & Bagley, C. (2008). *Citizenship Education: The British Muslim Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
(90) Al-Refai, N. & Bagley, C. (2008). *Citizenship Education: The British Muslim Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
(91) Al-Refai, N. & Bagley, C. (2012). *Muslim Youth and Citizenship Education: Idealism, Islam and Prospects for Citizenship Education.*In: Ahmad, F and Seddon, M. S. (2012). Muslim Youth: Challenges, Opportunities and Expectations. London: Continuum.
Department of Education (2013). *School uniform Guidance for governing bodies, school leaders, school staff and local authorities*. [On line]Available from: https: //www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/514978/School_Uniform_Guidance.pdf.[Accessed: 20\10\2016]..
(92) Abedlrazak, M. (2001). *Towards More Effective Supplementary and Mother-Tongue Schools*. (2nd edn.). London: Resource Unit for Supplementary and Mother-Tongue Schools.