أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة محكّمة متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي والمقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة في بيروت ـ لبنان

المشرف العام

الحاج عبد اللّه قصير

رئيس التحرير

د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول

د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير

محمد دكير

الهيئة الاستشارية

أ. د. أسعد السحمراني (لبنان)
أ. د. طلال عتريسي (لبنان)
د. الشيخ أكرم بركات (لبنان)
د. عبد الجبار الرفاعي (العراق)
د. بسام الصباغ (سورية)
د. عبدالرحيم محي الدين (السودان)
د. خسرو باقري (إيران)
د. الأب عبدو أبو الكسم (لبنان)
أ. د. سعيد إسماعيل علي (مصر)
د. عدنان السيد حسين (لبنان)
د. سعيد بهشتي (إيران)
د.عليرضا صادق زاده (إيران)
الشيخ شفيق جرادي (لبنان)
أ. محمد محفوظ (السعودية)
أ. د. صلاح غنيم (مصر)
د. هشام سلطان (الأردن)

هيئة التحرير

د. حسن رضا
الشيخ عباس كنعان
أ. سامر عجمي
د. علي كريّم

المراسلات:

لبنان ـ بيروت

الغبيري ص.ب: ٢٥/٥٠١٥

البريد الإلكتروني:

abhathwadirassat15@gmail.com

هاتف:

أرضي: ٠٠٩٦١٥ ٤٧٢ ١٣٩

جوال: ٠٠٩٦١ ٧١ ٥٨ ٤٩ ٤٩

التوزيع في لبنان:

شركة الأوائل ـ بيروت ـ خندق الغميق

تلفون: ٠١/٦٦٦٣١٤

التوزيع في البلاد العربية:

مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب: ١١٣/٦٥٩٠ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

مجلة "أبحاث ودراسات تربوية" مرخصة بقرار رقم (٣٤٤/ ٢٠١٥) وزارة الإعلام اللبنانية، بتاريخ ٢٠ نيسان ٢٠١٥

أهداف المجلة

تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» الى تحقيق الأهداف التالية:

- العمل على نشر الوعي التربوي في العالمين العربي والإسلامي.
- مُحاولة تقعيد مبادىء ونظريات المذهب التربوي الإسلامي وتأصيلها، من خلال عرض وتحليل ونقد النظريات التربويّة الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربويّة المُتعددة في الدول العربية والإسلاميّة.
- المُساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربويّة والتعليميّة في العالم الإسلامي.
- المُساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد التحكيم والنشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق.
- **تخضع الدراسات المنشورة للتحكيم من قِبَل هيئة علمية مؤلفة من عددٍ من الأساتذة المختصّين والأكاديميين من جامعات لبنان والعالم الإسلامي.**
- يُشترط في المادة التي ستُنشر، ألاّ تكون قد نُشرت من قبل، في كتاب أو مجلة أو موقع على شبكة الإنترنت.
- لا تُنشر أي دراسة إلا بعد القراءة والمراجعة العامة من طرف الهيئة العلمية للمجلة وإدارة التحرير..
- لا تلتزم المجلة بإعادة الدراسات والبحوث التي تصلها ولم تُنشر..
- ما تنشره المجلة لا يُعبر بالضرروة عن رأي المجلة أوالمركز، وإنما رأي كاتب الدراسة أو مؤلف البحث..

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

محتويات العدد

الافتتاحية ٥
بقلم الأستاذ عبد الله قصير

■ ملف العدد ■

التربيّة الأخلاقية، منابعُها وأهدافُها

منابعُ التربيّة الأخلاقية وأُصولُها ٩
د. حسين صفي الدين

التربيّة الأخلاقية في الإسلام، مفهومُها وأهدافُها ومصادُرها ٤٥
الشيخ د. رياض جواد

منظومةُ القيم الأخلاقية في القرآن الكريم والتربيّة عليها ٩٧
الشيخ محمد زراقط

التربيّة الأخلاقية وقبولُ الآخر ١١٥
الأب د. إدغار الهيبي

من الكفاية الأخلاقية إلى الاهتمام الأخلاقي ١٥٥
الأستاذة نرگس سجاديه

■ دراسات تربوية ■

«الوضعية الكيديّة» الإبراهيميّة مدخلاً لتجويد الدِّيداكتيكْ ١٩١
د. عمر بيشو

القيم التربويّة المُؤسسة للتغيير الاجتماعي في القرآن والسُّنة ٢١١
الشيخ د. سيف الإسلام حسين عبد الباري

فلسفة مسكويه التربويّة، الإشكالات والملامح.....٢٥٩
د. ناجي حجلاوي

■ رسالة دكتوراه ■

التربيّة الأخلاقية وبناء المنهج التعليمي في لبنان ٢٨٥
د. عباس كنعان

الافتتاحية..

لا يخفى حجم التّداخل والارتباط بين التربيّة والأخلاق، ومدى اختزانهما للقيم، واعتمادهما عليها، كونها تُشكل معياراً لمستوى استقامة العلاقة بين الإنسان ونفسه، وعلاقته مع محيطه الاجتماعي والبيئي، وكذلك علاقة الإنسان بخالقه وكيف ينظر ويعمل لمستقبله الأُخروي..

والتربيّة باعتبارها عملية تفاعلية بين المُربِّي والمُتربِّي، تُمهد للتشكُّل والتّسامي المُستمرّين لهوية المُتربِّي وهدايته، في مسار الاستعداد والتهيؤ، للتحقُّق الواعي والاختياري في مراتب الحياة الطيبة، بكافة الأبعاد الإنسانية المختلفة.(١)

أما التربية الأخلاقية، فهي عملية مُستمرة لتزكية النفس، وإكسابها قدرة التّرويض والتحكُّم، للتّغلب على سائر القوى الشهوية والغضبية، وانتصارها من خلال اعتدال هذه القوى، وخُضوعها للشّرع والعقل.. وبعبارة أخرى، هي عملية تزيين للنّفس بالملكات والفضائل، التي تُصوِّب السلوك وتُقوِّمه، وتهدف إلى غرس القيم في نفوس المُتربِّين، وتقويم سلوكهم وتوازنهم واعتدالهم في طريق السّير الإنساني نحوالكمال والقُرب من الله تعالى..

والتربيّة الأخلاقية، تُعتبر المقياس الصادق الذي تُقاس به مكانة الشعوب والمجتمعات ونهضات الأمم، فهي الأساس المتين الذي تُبنى عليه عظمة الأمم وارتقاؤها وسُموها..

من هنا، تكتسب الأخلاق أهميتها ومحوريتها في جميع مناحي الحياة الإنسانية، فالتقدم أو التخلف والانهيار لدى الأمم، يرتبط بشكل وثيق بمستوى تمسُّكها بالقيم الأخلاقية، وهذا ما يؤكده الشاعر أحمد شوقي بقوله:

(١) تعريف التربية الذي اعتمده مركز الأبحاث والدر اسات التربوية.

إنّـمـا الأمـــمُ الأخـــلاقُ مـا بَقـيـتْ فَـإنْ هُـمْ ذَهـبـتْ أخـلاقُـهـم ذهـبُـوا

لذلك، أصبحت التربيّة الأخلاقيّة أمرًا لازماً، وضرورة في كل البرامج والمناهج التربوية، التي تعمل على تربيّة النشء وهدايتهم إلى طريق الخير والصلاح. بل إنّ مستوى حُضورها ومدى الالتزام بها، يُشكل مؤشراً مهماً لبيان صورة مستقبل الأجيال المُتربيّة والمتعلمة، وكذلك صورة مجتمعها الذي تعيش فيه..

والدين الإسلامي، باعتباره نظاماً شاملا للحياة، له منظومته الأخلاقية المتميزة بعالميتها وإنسانيتها، لكونها منسجمة ومتوافقة مع الفطرة الإنسانية، وهذا ما أكّده رسول الإسلام ﷺ، الذي بعثه الله عز وجل رحمة للعالمين، بقوله: «إنّما بُعثت لأُتمِّمَ مكارم الأخلاق»

لذلك كان الرسول الأكرم (ص)، المثال الأعلى، والقُدوة الأخلاقية للبشرية جمعاء، من خلال سيرته وسلوكه، وخُطبه وتعاليمه، و تعامله مع جميع الناس، بحيث استحق أن يصفه الله عز وجل في القرآن الكريم بقوله: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [سورة القلم: ٤].

انطلاقاً ممّا تقدم، كان اختيارنا لموضوع التربيّة الأخلاقيّة، كمحور لملف هذا العدد من المجلة، بهدف اطلاع القراء الأعزاء، والمُهتمين بالمجال التربوي، على أهمية هذا الموضوع، في ظل التحديات التربوية الكبرى التي تُواجهها الأمة اليوم، وخصوصاً في المجال الأخلاقي، وما تتعرض له من حرب ناعمة، تستهدف القيم الأخلاقية لمجتمعاتنا..

شارك في هذا العدد، نُخبة من الكُتاب والمُختصين في التربيّة، وقد تناولت دراساتهم، التربية الأخلاقية من عدة جوانب، من حيث منابعها وأصولها العامة، ومفهومها وأهدافها في الإسلام، وكيفية التربيّة على القيم الأخلاقية في المنهج القرآني، بالإضافة الى التعرُّف على الرؤية المسيحية للتربية الأخلاقية، في إطار الفكر التربوي المُقارن، وبعض المساهمات التراثية المتميزة في هذا المجال.. ودراساتٌ وبحوث تربوية أخرى..

وكلنا أمل أن تُشكل هذه الأبحاث والدراسات، مرجعية فكرية وعلمية، للمُهتمين بالأخلاق والتربية الأخلاقية، لينهلوا منها ما يُفيدهم ويُعينهم في عملهم التربوي، ضمن ساحات التربيّة المتنوعة والواسعة..

والله وليُّ التوفيق

عبد الله قصير

مدير مركز الأبحاث والدراسات التربويّة

ملف العدد :

التربيّة الأخلاقية، منابعُها وأهدافُها

- منابعُ التربيّة الأخلاقية وأُصولُها
- التربيّة الأخلاقية في الإسلام، مفهومُها وأهدافُها ومصادُرها
- منظومةُ القيم الأخلاقية في القرآن الكريم والتربيّة عليها
- التربيّة الأخلاقية وقبولُ الآخر
- من الكفاية الأخلاقية إلى الاهتمام الأخلاقي

منابعُ التربيّة الأخلاقية وأُصولها

د. حسين صفي الدين(*)

تمهيد

الواقعة الخُلقية أمرٌ لا يشكُّ أحد في وجوده، منذ أن انْدَمج الإنسان وكانت له حياة اجتماعية، فلا يكاد يخلو مجتمع من إلزامات خُلقية، يحترم أفراده قواعدها، ويتمثلونها في سلوكهم وعاداتهم الفردية والاجتماعية.

وغالباً ما تظهر الإلزامات الخُلقية على شاكلة عادات وتقاليد، وأعراف وسُنن وآداب، تنتقل عبر الأجيال من الآباء إلى الأبناء، وعندما تشهد البشرية طور التمدن، سُرعان ما تأخذ بعض السُّنن والأعراف والآداب، ضرباً من الإلزامات التي تُفرض على الناس باسم القانون، ويضحى الفرق ما بين الواجب الخُلقي والإلزام القانوني في قُوة ودرجة الإلزام، أضف إلى أن الواجب الأخلاقي ينبع من الداخل، بينما القانون يُفرض من الخارج، لذلك عندما تضعف سلطة القانون يتفلَّت الناس من هذا الإلزام ويسود المجتمع الهرج والفوضى.

لذا رأى هيغل أنّ الواجب الخُلقي والقانون يشتركان في الجوهر والغاية، فجوهرهما واحد هو الإلـزام، وغايتهما واحـدة وهي تنظيم

(*) رئيس التحرير وأستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية.

المجتمع، فهما ينبعان من معين الإرادة الحرة، التي تنطوي على عنصر عقلي وعنصر موضوعي خارجي، وعندما تتجسّد الحرية في عالم واقعي تكتسب شكل الضرورة. واتحاد الإرادة العقلية والإرادة الفردية يكوّن الحرية الواقعية، ومحتواها الذي ينتمي إلى الفكر، يكتسب كليةً ويصبح قانوناً[1].

وعلى الرغم من أنّ الواقعة الأخلاقية حقيقة بديهية، إلى أن الاختلاف والتباين في الأخلاق يبدأ بين الأفراد الذين يُشكلون الأسرة الواحدة، ولا ينتهي بتعدد المجتمعات والشعوب والعصور، وهذا ما جعل دراسة الأخلاق موضوعاً شاقاً لم يَرْقَ إلى درجة العلم، إلا في القرون الأخيرة، نتيجة الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والمفكرون والفلاسفة، لتقريب الأخلاق من العلم، وتكوين النظرية الأخلاقية التي ترتكز على قوانين كُلية وضرورية.

ولا يخفى على أي باحث في الشأن الاجتماعي، أهمية السؤال الأخلاقي في الدين الاسلامي، والذي أرسى بنيانه نبي الإسلام محمد ﷺ عندما قال: «إنّما بُعثت لأتمم مكارم الأخـلاق»[2]، وقد شكل شخص النبي ﷺ نموذجاً وقُـدوة أخلاقية رفيعة، امتدحها الباري في القرآن الكريم بقوله: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [سورة القلم:٤]، وهذا ما حفَز المسلمين إلى طرح السؤال الأخلاقي باكراً، حيث بُذلت جهودُ معرفية كبيرة أسست حقلاً معرفياً جديداً، عُرف فيما بعد بعلم الأخلاق، لكن هذا العلم لم يستوعب كافة الأسئلة المطروحة في عالم اليوم، حيث تتلاطم الرؤى الفكرية والفلسفية المتنوعة والمختلفة، ممّا يجعل استئناف طرح قضية الأخلاق مشروعاً أكثر جديّة في سبيل تأسيس فلسفة أخلاقية تأخّر ظهورها، إذا ما قيست بباقي العلوم الإسلامية كعلم الفقه مثلاً.

إنّ أكثر ما نحتاج إليه اليوم، هو بناء نَسقٍ أخلاقي حقيقي، يجعلنا

نقترب من الآخر، بمقدار ما يترك لنا حدوداً للتمايز في امتلاك كيان ثقافي متماسك، وتراثنا مليء بالتعاليم والوصايا الأخلاقية. لكن هل من الصحيح أن نمضي بأفعالٍ محكومة بالنيات الخيرة ؟ وهل تكفي النيّة لتكون معياراً للسلوك الحَسن والقَبيح؟ ماذا لو كانت النِّيات حسنة، لكن السلوك كان منافياً لها ؟ ألا يشكل ذلك تهافتاً في البناء وخَواء في المضمون.

نحنُ أصحاب أخلاق كُبرى، متى استدعينا المظان الأخلاقوية، وتُراثنا الغني بالتعاليم التي تمنح السلوك باعثية على فعل الخير، كما توفر المساطير لتقويم السلوك وتوفير الجانب المعياري لتقويم الموقف، وهذا القدر الكبير من التعاليم القيمية في تُراثنا وثقافتنا وعاداتنا، يفتقر إلى التنسيق الضروري، الذي يجعله ليس فقط فاعلاً عند الضرورة، بل يجعله أيضاً مُنظماً وآلياً إلى أقصى الحدود[٣].

معنى الأخلاق، علم الأخلاق وفلسفة الأخلاق

- معنى الأخلاق وعلم الأخلاق

الأخلاق جمع خُلُق، ويُقال خَلْقٌ وخُلْقٌ[٤] وخُلُقٌ، جاء في مفردات الراغب أنّ لفظي الخَلق والخُلق في الأصل واحد كالشَّرب والشُّرب، لكن خُصَّ الخَلْق بالهيئات والأشكال والصور المُدركة بالبصر، وخُصَّ الخُلُق بالقوى والسجايا المُدركة بالبصيرة[٥]. وفي الاصطلاح يُطلق الخُلُق على الصفة النفسية الثابتة في قلب الإنسان، والتي ترسّخت وأصبحت ملكة. بحيث يتمكّن الإنسان من خلال هذه الهيئة الجديدة، القيام بأعمال تتناسب معها دون أي تأمل أو رويّةٍ أو تردد[٦]. وهذا المعنى للخُلُق هو الذي يشكل موضوع علم الأخلاق.

وهناك معنى أعم منه، حيث يُطلق على مجمل الصفات النّفسانية التي تكون سبباً للأفعال الاختيارية، سواء كانت هذه الصفات ملكات راسخة

في النفس أم حالات، وقد يُستعمل ليدُلّ على الصفات النفسية الحسنة خاصةً. وحينئذٍ لا تُعتبر الصفات الذميمة خُلقاً.

وهناك معنى يقرب من لفظ الخُلق في اللغة العربية، وغالباً ما يُقرن معها، فيقال الأخلاق والآداب، والكلمة الثانية (الآداب) تُستعمل أحياناً للدلالة على الحِكم القِصار والجُمل التي تحثُّ أو تعبر عن المعاني الخُلقية[٧].

وقد تُستعمل أحياناً كلمة خُلق في المحاورات العُرفية، بمعنى الخُلق الاجتماعي، وعليه، فإنّ من يُحسن التصرف مع الآخرين يوصف بحَسَنِ الأخلاق والعكس صحيح[٨].

أما معجم لالاند الفلسفي فقد عرّفها بثلاثة تعاريف:

١ـ الأخلاق، أي مُجمل التعاليم المُسلَّم بها في عصر وفي مجتمع مُحددين، والمجهود المبذول في سبيل الامتثال لهذه التعاليم والحض على الاقتداء بها.

٢ـ العلم العملي، وموضوعه سلوك الناس بغضِّ النظر عن الأحكام التقويمية التي يُطلقها الناس على هذا السلوك.

٣ـ العلم الذي يتّخذ موضوعاً له، مباشراً الأحكام التقويمية على الأعمال الموسومة بأنها حسنة أو قبيحة[٩].

من الواضح أنّ التعريف الأول، يدل على أنّ التعاليم الأخلاقية ينبغي أن تكون مقبولة في عصر معين من قبل الجماعة. وبناءٍ على ذلك، فإنّ لكل مجتمع أخلاقياته التي تُحددها الظروف الموضوعية التي يمرُّ بها، وبالتالي ستصبح الأخلاق هنا أخلاقاً مختصة، لا يمكن تعديتها أو استنساخها، أو الاقتداء بها من قبل أي مجتمع آخر، باختلاف الزمان والمكان، ومن الواضح أيضاً، أنه لا يمكن أن نتحدث عن عمليات تربوية هادفة أو برامج

تعليمية أخلاقية، إلاّ ما يصح في دوائر مختصة وظيفية، وستفقد الأخلاق حينئذٍ وظيفتها القيمية في تربية الأفراد، وفي انتقال القيم عبر الأجيال، لأنه لا يمكن أن نتحدث حينئذ عن نظرية أخلاقية، أو عن وجود فلسفة للأخلاق.

التعريف الثاني، يتحدث عن قواعد أخلاقية لسلوك الناس (أخلاق توصيفية: Descriptive Ethics)، يصحُّ الحديث فيها عن نظرية أخلاقية غير معيارية، لأنها ستكون وصفاً لما هو كائن، ولا يمكن أن تنبثق منها نظرية قيمية فيما يجب أن يكون، ولا فرق عندئذٍ في الحديث عن طبيعة المعرفة الأخلاقية، سواء كانت معرفة عقلية أم معرفة تجريبية، وسواء كانت تستند إلى البيولوجيا أو علم النفس أو علم الاجتماع والتاريخ، والسبب أن الأخلاق ليست علماً وصفياً، هي علم معياري، يصنع المعايير التي ينبغي مراعاتها، والتي بإزائها تُقاس قيم الأفعال الإنسانية[١٠].

التعريف الثالث: هو التعريف الوحيد الذي يتضمن نظرية أخلاقية معيارية، ويسمح بوجود قواعد عامة للسلوك الإنساني، دون اعتبار للزمان والمكان، وهو الذي يفترض أنّ الإنسان حرٌّ، وأن أفعاله الحرة هي وحدها التي تندرج تحت نظام الأحكام الأخلاقية.

لكن يُؤخذ على هذا التعريف، أنه لم يُبين طبيعة هذه النظرية الأخلاقية. وما هي منابع الأخلاق ؟. هل القواعد الأخلاقية قواعد معتبرة صالحة للسلوك، غير مشروطة حتى بمعاني الحُسن والقُبح، والخير والشر، كما سنرى عند «كانت»؟ أم هي نظرية عقلية للخير والشر ؟ أم...؟إلخ. هذا ما دفع معجم لالاند ليعيد تعريف الأخلاق في معناها الثالث بتعريفين:

١ ـ مجموعة القواعد السلوكية المعتبرة بلا شرط.

٢ ـ نظرية عقلية للخير والشر[١١].

يبدو ظاهراً أنّ اختلاف التعاريف، يعكس إلى حدٍّ كبير التأثير العميق

للمنظومات والأفهومات المختلفة للحياة الأخلاقية.

علماء الأخلاق المعاصرين مثل: لوسين le Sienne (١٩٥٤)، عرَّف الأخلاق بأنها «مجموعة متفاوتة النّسق من التحديات المثالية، والقواعد والغايات التي يجب على الأنا ـ منظوراً إليه على أنه مصدر مطلق، إن لم يكن شاملاً للمستقبل – أن يُحققها بفعله في الوجود، حتى يزداد هذا الوجود قيمة»[١٢].

يظهر في هذا التعريف المسلك العقلي في الأخلاق، وكذلك يظهر أن الأخلاقية هي مسؤولية الأنا بالفعل تجاه القيمة من حيث أنها تشتمل فعلاً محدداً. ومن خلال هذا التعريف نُدرك أن وظيفة الفنان وإن كانت مساهمته في الكشف عن الجمال – وهذا مستقل عن الأخلاق – لكن إذا جعلنا من مساهمته واجباً، فإنّ الفنان سيضطلع بالمسؤولية الأخلاقية، وكذلك أي فعل، وإن اختلفت ميادينه وساحاته، وهذا يجعل الإنسان يعيش الأخلاق في كل شؤون حياته المختلفة.

وقد اعتبر بعض علماء الأخلاق الغربيين، أن القيم الأخلاقية ناظرة فقط إلى سلوك الإنسان، وعلم الأخلاق، هو علم يبحث فقط في قيمة السلوك وضرورته، والهدف منه تصحيح السلوك، ولا يوجد هدف تزيين النفس بالملكات الحسنة والفضائل[١٣].

في الجهة المقابلة اعتبر علماء الأخلاق المسلمين الهدف من علم الأخلاق هو تزيين النفس بالملكات النفسانية الفاضلة، وتخليتها من الصفات الرذيلة والوصول بها إلى كمال النفس، وهذا ما نشاهده عند النّراقي صاحب كتاب «جامع السعادات»، وكذلك في «الأخلاق الناصرية» لنصير الدين الطوسي، وفي «تهذيب الأخلاق» لمسكويه.

وهناك من المتأخرين من عرّف علم الأخلاق، بأنّه: العلم الذي يبحث عن بيان السلوك الحَسن والقبيح، والفضائل والرذائل، والأعمال التي

يجب فعلها أو تركها، أو السيطرة عليها والتحكم فيها، باختيارنا وإرادتنا، وكذلك يتعرض هذا العلم للسلوك الاختياري الناشيء عن تلك الصفات الداخلية التي تُحدد مسيرنا واتجاهنا، ويعمل على تقوية هذه الصفات المُحركة أو تضعيفها(١٤).

هذه التعاريف الأخيرة لعلماء الأخلاق المسلمين، يلاحظ أنها ركَّزت على الأساليب العملية للتّحلي بالفضائل والتّخلي عن الرذائل، وكذلك تبيين السير والسلوك من الناحية الأخلاقية، وهنا تقترب الأخلاق ويقترب علم الأخلاق من التربية وعلومها، وقد عُرف هذا النمط من الأخلاق بالأخلاق العملية(١٥).

منشأ القيمة ومبادئ الإلزام الأخلاقي

ذهب علماء الأخلاق مذاهب شتّى في تعيين مبادئ الإلزام الأخلاقي، ولا يوجد معيار واحد لتصنيفاتهم، فقد اعتمد لوسين التصنيف التالي:

١ـ التجريبية: ويقصد بها مذهب اللذة ومذهب المنفعة، ٢ـ العقلية: وتستند إلى العقل في تقرير قواعد الخير وقواعد السلوك، ٣ـ العاطفية: وتُمجد العاطفة سواء على الصورة الحيوية أو على صورة التعاطف، ٤ـ الإرادية: وتُمجد الإرادة والفعل والقوة.(١٦)

أما الدكتور عبد الرحمن بدوي، فقد اقترح تصنيفها وفق النزعات الأربع التالية: أ) أخلاق الطبيعية، ب) أخلاق العقل، ج) أخلاق العاطفة، ود) أخلاق الإرادة.(١٧)

صاحب كتاب «أسس الأخلاق» مجتبى مصباحي اعتمد المباني المعرفية (الإبستمولوجية) كمعيار لتقسيم المذاهب الأخلاقية، فقسمها إلى مذاهب واقعية وأخرى غير واقعية، ومعيار التقسيم عنده يقوم على دعامتين:

١ـ قابلية الصدق والكذب، والرّد والإثبات في الجُمل الأخلاقية، ومدى ارتباط القيم بالواقع.

٢ـ في أسلوب التحقيق وأدلة اعتبار الأحكام الأخلاقية، وفيما تؤول إليه من الالتزام بالوحدة أو التعددية الأخلاقية.[١٨]

فمن يقول بإمكانية الصدق والكذب في الجُمل واللزومات الأخلاقية، وأن هذه الجُمل تحكي الواقع، وبالتالي إمكانية الإثبات والرد، فهو ينتمي إلى المذاهب الواقعية في الأخلاق، من يقول بعدم إمكانية استنتاج الجمل واللزومات الأخلاقية من البيانات الواقعية، وبعبارة أخرى من ينفي وجود رابطة منطقية بين ما يجب أن يكون وما هو كائن، أو بين «القيمة» و«الواقع»، فهو من المذاهب الأخلاقية اللاواقعية.[١٩]

أما المعيار الذي سنعتمده في هذه الدراسة، والذي يجمع أكثر المذاهب الأخلاقية المعروفة فهو التالي:

إما أن نبحث عن مصدر الإلزام الأخلاقي داخل النفس الإنسانية، أو أن مصدر الإلزام هو سلطة خارج الوجود الإنساني.

القائلون بالشق الأول هم:

- أصحاب المدرسة العقلية
- وأصحاب المدرسة الانفعالية

وأما القائلون بأنّ القانون الأخلاقي تضعه سلطة خارج الإنسان فينقسمون إلى قسمين:

- إما أن تكون هذه السلطة سلطة عليا إلهية أو غير إلهية.
- وإما سلطة اجتماعية

سوف نطلق اصطلاح «نظرية الأمر الإلهي» على القائلين بالسلطة

العليا، و«النظرية التعاهدية» على القائلين بالسلطة الاجتماعية، وسنقوم بتوضيح مختصر لهذه النظريات، مع إيراد أهم الإشكالات التي أخذت عليها، لنرى أيٌّ منها يسمح بقيام نظرية تربوية متماسكة تبتني على فلسفة واضحة للتربية والتعليم، وبعبارة أخرى، أي مدرسة تقرب الأخلاق من العمليات التربوية وأي نظرية أخلاقية تبتعد عنها.

وسنستعرض أولاً نظرية الأمر الإلهي.

نظرية الأمر الإلهي(Divine Command Theory)

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن منشأ اللزوم الأخلاقي، هو أمر صادر من جهة واحدة، تفرض اعتبارها على الجميع، هذه الجهة تملك خاصية وميزة معينة تُؤهلها لأن تكون معتبرة، وغالباً ما يعتقدون أن هذه الجهة هي الله سبحانه، باعتباره المالك الحقيقي[٢٠] (مالك الدنيا والآخرة). فمنشأ القيم الأخلاقية بل مطلق الأوامر والنواهي هي لله، وإذا صرفنا النظر عن الأمر والنهي الإلهيين، فلن يوجد أي شيء حسن أو قبيح في حدِّ ذاته، وأصحاب هذه النظرية يُنكرون الحُسن والقُبح الذاتيين بحسب الاصطلاح. ويتفرع عليه أنّ العقل لا يُمكنه إدراك حُسن الأشياء أو قُبحها. وبالتالي لايمكن تقديم هذه النظرية للآخر لمحاكاتها أو للاستفادة منها.

طُرحت هذه النظرية بداية على يد فلاسفة اليونان ومن ثم على يد فلاسفة القرون الوسطى، ويذكرون أن هناك مناظرة قامت بين سقراط واثفيرون (يوثيفرو) إذ سأله سقراط:«إذا أمر الله بشيء ما، فهل لأن الله أمر به أصبح صواباً، أم لأنه صواب فإن الله أمر به ؟ وأجابه اثفيرون: لا حتماً لأنه صواب فلإن الله أمر به، وهنا أجاب سقراط فوراً: إذا كان ما تقول صحيحاً، فلا بد من أن ترفع اليد عن نظريتك[٢١]. وينسب هذا القول أيضا إلى ويليام الأكامي، أحد الفلاسفة الإسميين في القرون الوسطى.

وقد نُسبت هذه النظرية - عند المسلمين - إلى أبي الحسن الأشعري (٣٣٩هـ)، الذي تنسب إليه فرقة الأشاعرة، إحدى الفرق الكلامية الإسلامية المشهورة، وقد نُسب إليه القول: إن الله إذا عذّب المؤمنين، وأدخل الكفار إلى الجنة، فلن يُعدّ ذلك قبيحاً منه، ولو أمر بالكذب سيكون الكذب حسناً، لكن نحن نعتقد أنه سيعاقب الكفار لأنه عز وجل أخبر بذلك. والكذب وإن لم يكن قبيحاً منه، إلا أنه مُحال في حقه[٢٢].

وهذه النظرية لا يمكن أن تؤسس لنظرية تربوية أخلاقية، يمكن أن تتجاوز بيئتها الدينية للتقدم باتجاه الآخر، لأنها تفتقد إلى المشتركات الإنسانية العامة التي تصالح عليها الإنسان أينما كان.

الانفعالية (Emotivism)

تعني الانفعالية في الأخلاق، أنّ القيم واللزومات الأخلاقية تنشأ من الانفعالات الداخلية داخل الأفراد، وليس أي انفعال وإنما الأحاسيس المنظور إليها من جانب عاطفي[٢٣]، ويعتقد رواد هذا المذهب أنّ الطبيعة قد أوجدت عواطف الاستحسان عندنا على صعيد الفرد والجماعة، هذه العاطفة لا تنبع من أي أحساس بالمنفعة، بمعنى أن الاحساس بالمنفعة لا يشكل الحاضر الأول للعاطفة. هذا الإحساس تُجاه الآخرين ينشأ من حالة التعاطف التي نتخيلها لأنفسنا في المواقف نفسها، وهذا الإحساس بالاستحسان أو الاستهجان تجاه مواقف الآخرين، يُصبح أخلاقياً إذا جعلنا التعاطف محايداً نزيهاً بالنسبة إلى أفعال الآخرين وأفعالنا نحن، ثم بالنسبة إلى أفكارهم.

ويعتبر آدم سميث الاقتصادي المشهور رائد هذا المذهب، حيث ألف كتاباً أسماه «نظرية العواطف الأخلاقية». ويندرج في أخلاق العاطفة ما دعى إليه جان جاك روسو (١٧٧٨) في كتابه «مقال في عدم المساواة بين

الناس»، حيث أكد فيه أن الإنسان ينفر بطبعه من رؤية الآخرين يتألمون، وهذا العطف يمنع الإنسان من التوحش، ومن هذا العطف تنبثق كل الفضائل الاجتماعية. ويعتقد روسو أن المجتمع والحضارة والنظم الاجتماعية، هي التي أفسدت طبيعة الإنسان الذي ولد خيِّراً، ودعى إلى استئصال قناع النفاق والحسد والكبرياء للوصول إلى الشفافية ومشاركة القلوب البراءة والطهارة[٢٤]. أما شوبنهور (١٨٦٠) فيرى أنّ سر الأخلاق يكمن في الشفقة، والفعل الأخلاقي هو الفعل الذي يهدف إلى إبعاد الشقاء عن الغير وجلب السعادة لهم، ومن الشفقة تُستمد العدالة والإحسان والمحبة، وهو أعلى درجات الأخلاق، لأنه يرتفع بالإنسان فوق الأنانية والفردانية[٢٥].

من الواضح عند رواد هذا المذهب، أن الأعمال في حدِّ ذاتها لا تتصف بالحُسن أو القُبح، واعتبار وقيمة الأحكام الأخلاقية تنبع ممن لديه ذلك الانفعال الأخلاقي، فتمثُّل المواقف تجاه الآخرين، تختلف ردود فعله باختلاف الناس وتربيتهم وثقافتهم، فالأعمال التي نعتبرها مشينة وقبيحة إذا فعلها أي فرد وكان لديه إحساس مرضي عن عمله، فإنّ هذه الأعمال ستكون حسنة عنده، وقد يلزم من هذا المذهب الانفعالي دعوة أتباعه إلى عدم التقيد بأي معيار أخلاقي عام، أو رعاية أي قاعدة أخلاقية ثابتة. ومن الواضح أننا لا نستطيع أن نعمل على تربية الإنسان والمجتمع، ما دام لا توجد أي قاعدة أخلاقية ثابتة أو مشتركة بين بني البشر.

بعض أنصار هذه المدرسة يبنون نظريتهم على الوضعية المنطقية[٢٦] كالفيلسوف والمنطقي «آير»، حيث يعتبر أن ما نُسميه أحكاماً وقواعد أخلاقية، جملٌ لا تحمل مضموناً واقعياً، هي نوع إبراز الاحساسات والانفعالات، لأن الطريق الوحيد لمعرفة الواقعيات هو طريق الحس والتجربة، وهي ليست كذلك. لأن هناك نوعين من القضايا المعتبرة[٢٧]:

الأولى: القضايا التركيبية الحاكية عن الوقائع الحسية والتجريبية، والتي يمكن إثباتها فقط عن طريق الحس والتجربة.

الثانية: القضايا التحليلية والتي يندرج فيها مفهوم المحمول في مفهوم الموضوع كالتعريفات مثلاً.

الجُمل والقضايا الأخلاقية، خارجة عن كلا الصنفين، فمثلاً عندما نقول: إنّ الأمانة حسنة، فإنّ الحُسن ليس جزءً من معنى الأمانة، والقضية لا تحمل مضموناً تجريبياً، لذلك فإنها تستعمل فقط من أجل بيان الإحساسات والانفعالات الأخلاقية.

القبول بالنظرية الانفعالية، معناه القبول بأنّ العلوم غير التجريبية لا تؤدي إلى المعرفة، وهذا من شأنه أن يناقض الأصل الذي قامت عليه الوضعية المنطقية، لأن نفس هذه القضية ليست من قبيل القضايا التركيبية المستندة إلى التجربة ولا من قبيل القضايا التحليلية[٢٨].

النظرية التعاهدية الأخلاقية

أكثر رُواد هذه المدرسة هم من علماء الاجتماع، حيث يعتقدون أنّ الأخلاق منوطة بتشكيل المجتمعات، فالقواعد الخُلقية هي التي تَوافق المجتمع عليها بأنها نافعة ومفيدة، هذه القواعد من شأنها أن ترفع التعارض بين أفراد المجتمع وأن تؤمن المنافع المتبادلة.

يُعتبر عالم الاجتماع الفرنسي «دوركهايم» أبرز منظري هذه المدرسة، فهو يعتقد أنّ المعايير الأخلاقية تنبع من الضمير، والذي يتشكل نتيجة الضغوط الاجتماعية على الفرد، ونتيجة التربية الأسرية والمدرسية. وأكثر من ذلك نتيجة القهر الرسمي الذي تمارسه المؤسسات والنظم الاجتماعية وسلطان البيئة والحضارة، كلها قوى تتظافر لتشكيل ضمير الفرد، فضمير الفرد هو انعكاس الضمير الاجتماعي، وقد عُرف عن «دوركهايم» مقولته:

«حين يتكلم الضمير، فالمجتمع كله يتكلم فينا»، أو «الضمير الجماعي هو الذي يفكر ويشعر ويُريد، وإن كان لا يستطيع أن يريد أو يشعر أو يميل إلا بواسطة الضمائر الفردية».

من الناحية المعرفية هناك من دعى كـ«ليفي بريل» إلى استبعاد الأخـلاق النظرية أو أي فلسفة لـلأخـلاق، والاستناد إلـى الوقائع الاجتماعية والتاريخية بدل وضع تصورات عقلية مجردة، ومن خلال إدراك القوانين الاجتماعية، ومن إعمال الاستقراء في التجارب البشرية، نستطيع أن نستلخص مجموعة القواعد الأخلاقية التي لا تعدو أن تكون جملة من الأعراف والتقاليد والعادات والسُّنن، وهذا ما يعرف بعلم «الآيين»[٢٩].

وتُصبح مهمة الأخلاق مهمة توصيفية، وفي هذا ابتعاد واضح عن أي اعتبارٍ ذاتي ودعوة إلى التخلص من أحكام العقل النظري، هذا من جهة، من جهة أخرى من الواضح أن هذه المدرسة قائمة على أن للمجتمع حقيقة تفوق الأفراد الذين يتألف منهم، وليس هو مجرد مركب اعتباري يتألف من حاصل هذه الأفراد، وللمجتمع هذه الشخصية المعنوية التي تتجاوز الفرد، والمدنية عبارة عن عمل اجتماعي تعاوني بين الناس المجتمعين، والمجتمع هو الذي يصنع المدنية وينقلها إلى الأفراد، والمجتمع يشكل أسمى القيم الإنسانية، بل أسمى بِمرّاتٍ من حقيقتنا نحن، فهو خزان الثروة العقلية والخُلقية، وكلما تقدمنا في التاريخ صارت الحضارة الإنسانية أمراً هائلاً ومعقداً تتجاوز الضمائر الفردية، وصار الفرد يشعر أكثر بأن المجتمع عالٍ عليه[٣٠].

وقد أُخذ على المدرسة الأخلاقية التعاهدية، أنّ الحياة الاجتماعية لا تخلق القيم الأخلاقية ولا تضع المعايير التي على أساسها نحكم بحُسن الأفعال وقُبحها، الحياة الاجتماعية تتشكّل وتتكيّف في ضوئها هذه

المعايير ولا تُنتجها بشكل آلي. إذ كيف نفسر أن يشعر الفرد بواجب القيام والثورة ضد المجتمع نفسه عندما يراه فاسداً، حتى عندما نُطيع سُلطان المجتمع، فإنّ فكرة الواجب نفسها سابقة على هذا الامتثال وكأنها مزروعة في جِبلّتنا.

أضف إلى ذلك، إن أي حركة أصلاح لتغيير الواقع الاجتماعي ستكون مدانة وغير مقبولة، والمصلحون الاجتماعيون الذين يدعون إلى العدالة، من أجل رفع الظلم أو دفع أي فساد اجتماعي، سوف يعتبرون من قبل مجتمعاتهم خاطئون، مُخلون بأسس العقد الاجتماعي.

لقد تمّ الخلط في تحديد أهمية الرسوم والآداب والسُّنن الاجتماعية، والتي تلعب دوراً في تأمين المنافع العامة، وتحفظ وحدة الأداء لإقامة النظام في المجتمع، والتي يُصبح الحصول على نوع من التوافق بشأنها أمراً ضرورياً، وبين الأخلاق التي يُنظر إليها على أنها مجموعة من الأفعال والصفات الاختيارية عند الإنسان، وهدفها أكبر من مجرد تحقيق وجود نوع من التوافق الاجتماعي عليها.

لكن أهم تحدٍ تواجهه هذه النظرية، هي أن أفعال الإنسان ليست ذات بُعدٍ واحد هو البُعد الاجتماعي، سلوك الإنسان له أبعادٌ متعددة وأفعاله تشمل ارتباطه بالله وبنفسه وبالطبيعة، هذه الأبعاد للسلوك الإنساني لا يمكن أن تحدها هذه المدرسة الأخلاقية.

نعم، من الممكن بناءً عليه، قيام فلسفة تربوية، لأننا لا نفتقد للقواعد والمعايير العامة، بل هناك تراكم معرفي وتجاربي ينتقل عبر الأجيال، لكن بلا شك سوف تُربي هذه المدرسة فرداً خاضعاً لسلطة المجتمع، لا يملك القدوة والمثل الأعلى والمحرك والحافز في عملية التغيير والنهوض الاجتماعي.

مذهب الأخلاق العقلية

يقوم هذا المذهب في الأخلاق، على اعتماد العقل كمصدر للأخلاق، ولكن ليس المقصود منه العقل الكلي أو المطلق الذي قال به «هيغل»، وإنما العقل الإنساني، وأصحاب هذا المذهب كثيرون، يقف في مقدمتهم الفيلسوف الألماني «إمانوييل كانت» وباروخ اسبينوزا، وسنكتفي بالتعرض لمذهب كانت الأخلاقي، لما تركه من أثر بالغ الخطورة في تاريخ الفلسفة عموماً وفي فلسفة الأخلاق خصوصاً.

أحدث كانت (Kant) ثورة في تاريخ الفلسفة، شُبهت بثورة كوبرنيكوس الفلكية، وذلك عندما شكّل العقل نفسه موضوعاً للمعرفة وأخضعه للنقد أيضاً، فقد قوّض أسس التفكير الميتافيزيقي، وقضى على أي إمكانية لتأسيس لاهوت ديني، لكن هذا لا يعني أنه قوّض الإيمان، فقد انطوت محاولته على تأسيس دعامة جديدة للإيمان من خلال تضمين الأخلاق، وسنرى أن العقل العملي عند كانت يفترض التسليم ببديهيات سماها مُصادرات العقل العملي.

ترتكز نظرية «كانت» في الأخلاق من الناحية الابستيمولوجية على التفريق بين العقل النظري والعقل العملي.

بداية يقسم «كانت» القضايا إلى قضايا تأليفية (تركيبية) وقضايا تحليلية[٣١]:

القضايا التحليلية، هي القضايا التي ينتزع فيها المحمول من ذات الموضوع، أما القضايا التركيبية فيكون المحمول فيها غير متضمن في الموضوع، يقول «كانت»: «في جميع الأحكام التي تفكر فيها علاقة حامل بمحمول تكون العلاقة ممكنة على نحوين:

إما أن ينتمي المحمول (ب) إلى الحامل (أ) بوصفه شيئاً متضمناً في المفهوم (أ)، وإما أن يكون (ب) خارجاً عن مفهوم (أ) خروجاً تاماً على

الرغم من أنه مرتبط به. في الحالة الأولى أسمي الحكم تحليلياً، وفي الأخرى أسميه تأليفياً..، الأولى لا تُضيف بالمحمول شيئاً إلى أفهوم الحامل، ولا تفعل سوى أن تُفككه بالتحليل إلى معانيه الجزئية التي سبق أن فكَرت فيه، في حين أن الأخرى تضيف إلى مفهوم الحامل محمولاً لم يكن ليُفكر فيه، ولم يكن بوسعنا أن نستمده منه بأي تحليل»[٣٢]

بناءً على هذا التقسيم، فإنّ جميع القضايا التي تُستعمل في التعريفات المنطقية، هي قضايا تحليلية، لأنّ المحمول يُستخرج من حاقِّ الموضوع، بل هو ذاتي من ذاتياته[٣٣]، والتفاوت ما بين الموضوع والمحمول في التعريفات، هو من قبيل الإجمال والتفصيل، هذا النوع من القضايا دائماً سابق على التجربة.

ويضرب كانت مثالاً على ذلك فيقول: «إنّ الجسم هو مُمتد، قضية واجبة قبلياً، وليس حكماً تجريبياً، لأنّ لديَّ قبل الانتقال إلى التجربة جميع شروط حكمي في الأفهوم، حيث يمكن أن أستخرج المحمول من مبدأ التناقض فحسب، وأعي بذلك في الوقت نفسه ضرورة الحكم، ضرورةً لا يمكن للتجربة أن تُفيدني بها،... أما في القضايا التأليفية القبلية فتنعدم هذه الوسيلة تماماً»[٣٤] بينما الثقل مثلاً إذا حملناه على الجسم، فإنّ مفهوم الجسم لا يتضمن معنى الثقل، بل هذه القضية من القضايا التأليفية المتأخرة عن التجربة.

ثم يعود كانت ليقسم القضايا التركيبية (التأليفية) إلى قضايا سابقة على التجربة وقضايا متأخرة عنها، والقضايا الرياضية هي من قبيل الصنف الأول «كل الأحكام الرياضية تأليفية..، إنّ القضايا الرياضية بصحيح العبارة هي دائماً أحكام قبلية وليست أمبيرية، لأنها مصحوبة بضرورة لا يمكن أن نستمدها من التجربة »[٣٥].

هذا بالنسبة إلى القضايا التأليفية ما تقدم، أما الصنف الآخر من القضايا

التأليفية ما تأخر عن التجربة، فتشكل قضايا العلوم الإمبريقية المختلفة.

وحول كيفية تشكيل معارف العقل النظري باستثناء المعارف الرياضية، يرى كانت أن المعطيات الحسية الخارجية ترد الذهن عن طريق إحدى الحواس، ثم تتبدل مع صورتي الزمان والمكان واللتان يعتبرهما نافذتين ذهنيتين، وبالاستفادة من المقولات الذهنية الإثني العشر (مقولات الفاهمة)، والتي تشكل قوالب ذهنية للمعطيات الحسية الوافدة من الواقع الخارجي المحسوس، عندها تتشكل المعرفة المتأخرة من المفاهيم الحسية، والشهود المحض للزمان والمكان، هو الذي يُمكن من إدراك القضايا التركيبية للعقل النظري.

لا شك أنّ هذا العمل الذي قام به كانت استلزم فقدان المعرفة اليقينية بالواقعيات التجربية في حدِّ ذاتها (نومن)، فالذهن لا يدرك من المفاهيم الحسية سوى (الفنومن)، ما يترائى من الواقعيات الخارجية دون إدراكها في حدِّ ذاتها، وهذا من شأنه أن يقود إلى الشكية والنسبية وإلى هدم الميتافيزيقا، بل هدم جميع المفاهيم التجريدية التي تفتقد إلى المُعطى أو المضمون الحسّي المادي، لكن بالرغم من ذلك كله، فقد سعى كانت من خلال تفكيك العقل العملي عن النظري، إلى نجاة الأخلاق، وبناء معطيات العقل العملي على أسس يقينية، ونقصد بالتفكيك، أنّ الأخلاق قبل كانت انبثقت من الدين والإيمان الديني، والذي كان بدوره يبتني على رؤية دينية عمادها المعارف النظرية، بينما قلب كانت الصورة حين أضحت الأخلاق عنده ركيزة الإيمان الديني المُبتنية على إدراكات العقل العملي، يقول كانت: «أن يكون العقل العملي خاضعاً للعقل التأملي، أي أن يقلب النظام على هذا الشكل، هذا أمر لا يمكن أن يُجار به على العقل العملي، لأنّ كل مصلحة هي في نهاية الأمر عملية، وحتى مصلحة العقل التأملي نفسها ليست كاملة إلا مشروطة وفي الاستعمال العملي لا غير»[٣٦].

يرى كانت أنّ هدف الفلسفة بالمعنى الكوني الكوزموبوليتي – أي ما يهم المجتمع المدني العالمي – هو علمُ علاقة كل معرفة وكل استعمال للعقل، مشروط بالهدف الأخير للعقل البشري، الذي بصفته هو الموجود الأعلى، الذي لا بدّ أن تخضع له كل الأهداف الأخرى وأن تنتظم فيه باتجاه الوحدة، فالتشريع العقلي له موضوعان: «الطبيعة والحرية: إنه يتضمن إذاً قانون الطبيعة وقانون الأخلاق أيضاً في منظومتين خاصتين في البداية، ولكن في النهاية في منظومة واحدة، تتناول الأولى كل ما هو كائن، وتتناول فلسفة الأخلاق ما يجب أن يكون فقط»[٣٧]

إذن يظهر جلياً التفاعل ما بين الحسّي والعقلي عند كانت ومشروطية أحدهما للآخر، ففي المعرفة النظرية يتّبع العقلي الحسّي، أما في العقل العملي فيتبع الحسّي العقلي، يقول كانت: «وأُسلِّم أنّ هناك حقا قوانين خُلقية محضة تُعين بشكل قبلي تماماً، من دون أخذ الحوافز الإمبيرية بالحُسبان، أي حوافز السعادة – الفعل والترك – أعني استعمال حرية كائن عاقل بعامة، وأُسلِّم بأنّ هذه القوانين تأمر بإطلاق، وأنها بالتالي ضرورية من كل وجهات النظر»[٣٨] ويضيف في الموضع نفسه: «يتضمن العقل المحض إذن، لا في استعماله الاعتباري بالطبع، بل في استعمال عملي معين، أعني في الاستعمال الخُلقي، مبادئ لإمكان التجربة، أعني لأفعال يُمكن أن تُوجد، طبقاً لوصاياه الأخلاقية»[٣٩].

أما كيف تقوم الأخلاق عند كانت ؟

البنيان الأخلاقي عند كانت

تقوم الأخلاق عند كانت على فكرة الواجب والآمر المطلق، وأول ما يُميز هذه الفكرة هي التفرقة بين أخلاق الشكل أو الأخلاق الصورية وأخلاق الموضوع، أخلاق الشكل تُقرر أن الفعل الأخلاقي يحمل قيمة في حدِّ ذاته بمعزل عن النتائج العملية لهذا الفعل في الواقع، هذه الأخلاق

هي وحدها القادرة أن تجعل قيمة الخير والشر تقوم في حال النفس، بينما أخلاق الموضوع تجعل قيمة الفعل والشخص الفاعل متوقفة على الأثر الخارجي الناتج عن الفعل.

يُميّز كانت بين حال النفس وبين النية، فحال النفس يقع في منزلة أعمق من النية، إذ النِّية تتكون بداية نتيجة تجربة الشخص تبعاً لما يلقى سلوكه من نجاح، أما حال النفس فتوجد حيث لا يكون لنا في العمل نيّة معينة، لنفرض أن إنساناً تقدم إلينا طالباً مساعدته في أمرٍ ما، فإن تجربتنا الأولى معه هي في اتخاذ موقف من هذا الإنسان إيجابي أو سلبي، بغض النظر عن نيتنا في إنجاز أو عدم إنجاز ما يطلبه من مساعدة[٤٠].

يرى كانت أن الأخلاق يجب أن تكون قبلية، وجميع الأصول أو القواعد الأخلاقية تتكئ على أصل واحد بديهي هو الأمر المطلق، والذي يُعد من الأحكام التركيبية القبلية للعقل العملي. بل إن جميع التصورات الأخلاقية قبلية، ولا يُمكن أن تُستخلص من أي معرفة تجريبية، هذه القبلية المطلقة للتصورات الأخلاقية هي وحدها القادرة على تأمين هذه التصورات وضمان وظيفتها بوصفها مبادئ عالية، وهي تقبل التطبيق على كل موجود عاقل بوجه عام.

إنّ خاصية الإرادة الأخلاقية كونها غير مشروطة، فما هو خير أخلاقياً يفرض نفسه علينا بغير شروط، وعلينا أن نضع الخير بوجه مطلق لا من أجل غاية أو هدف، والقانون الأخلاقي لا علاقة له بالجانب العاطفي، بل هو يصدر عن الإرادة المُسترشدة بالمعرفة (العقل العملي).

الأخلاق تأمر بأوامر مطلقة، لأن الأوامر المشروطة ليست سوى وصايا ونصائح وآداب، والواجب الأخلاقي لا نُقدره تبعاً لتجربة تكشف عنه، ولا نستنبطه من معرفة سابقة، بل هو حُكم تركيبي عقلي يعبر عن طبيعة عقلنا، شأنه شأن القول بالزمان والمكان والعلية، فكما القول أن

لكل ظاهرة سبباً، وأن كل فعل لا بدّ أن يحدث في زمان ومكان معينين، كل هذا صادق صدقاً ضرورياً وكلياً، ومردُّ هذه الأحكام إلى قضايا تركيبية قبلية في العقل النظري، كذلك الحال في القوانين الأخلاقية، نجدها كليةً وضرورية[٤١].

والعقل العملي يستطيع أن يميز بين ألوان السلوك، ما يتفق مع القانون الأخلاقي وما لا يتفق، فمثلاً لو وُجد شخص في غاية البؤس فأمامه أحد خيارين: إما أن يتخلص من حالة بؤس الحياة بالانتحار، أو لا يجوز له أبداً أن ينتحر، ففي حالة الانتحار يقول كانت: إنّ الطبيعة لم تُوجد الآلام، إلا كعلامة تمكن الكائنات من الابتعاد قدر المستطاع عن أسباب الموت، فعلة وجود الآلام هي المحافظة على الحياة، فإذا أراد شخص الانتحار ليتخلص من الآلام، فإنه ينسب للآلام دوراً مناقضاً للدور المخصص لها، ولأنّ العقل لا يقبل التناقض فإنه يرفض خيار الانتحار[٤٢]، ومن هنا وضع كانت الأصول الأولى للأخلاق.

«هكذا افعل، بحيث يمكن لمسلمة إرادتك أن تصح دائماً وفي الوقت نفسه مبدأ تشريع عام»[٤٣].

إن هذه القاعدة غير مشروطة، ومن هنا يتم تمثلها قبلياً كقضية عملية قطعياً، تعين بها الإرادة موضوعياً بشكل مطلق ومباشر، ويتم التفكير بالإرادة هنا بوصفها مستقلة عن الشروط التجريبية، وبالتالي كإرادة محض على أنها معينة بصورة قانون فحسب، وينظر إلى هذا المبدأ المعين بوصفه الشرط الأعلى لكل المسلمات، لأنه أتى كقانون مطلق من دون أن يفترض شيئاً من التجربة أو من أي إرادة خارجية[٤٤].

ولأن الإرادة الخيرة هي الخير حقاً، فإنّ الشخص يصبح ذا قيمة مطلقة لا يمكن أن تكون في خدمة أي منفعة مادية، وهنا جاءت القاعدة الثانية للأخلاق:

«افعل دائماً بحيث تُعامل الإنسانية في شخصك وفي شخص الآخرين على أنها غاية وليست أبداً على أنها مُجرد وسيلة»(٤٥)

هذا الأمر المطلق يقوم على الربط المباشر بين الإرادة وبين القانون دون شرط ولا مقدمات ولا نتائج، لأنّ الأمر المشروط يقوم على أساس المبدأ القائل (من يبتغ الغاية يبتغ الوسيلة)، وهو مبدأ تحليلي إذ يمكن استنباط الوسيلة من الغاية بطريقة قبلية، مثل قولنا من يبتغ المعرفة فعليه بالتعلم، وهذا الأصل الأخلاقي غير مشروط، فالأمر المطلق يُقرر أن الفعل يكون خيراً من الناحية الأخلاقية لأنه يجب أداؤه، ولا يقرر أن الفعل ينبغي أداؤه لأنه خير من الناحية الأخلاقية.

في الأمثلة السابقة التي ذكرها كانت، فإن الذي يقدم على الانتحار يستخدم نفسه كوسيلة للتخلص من حال البؤس والألم، والذي ينصرف عن تنمية مواهبه إلى اللهو لا يحترم الإنسانية في ذاتها، ومن يعطي وعداً كاذباً يستخدم الإنسان كوسيلة فحسب، «هنا أقول: الإنسان وكل كائن عاقل بوجه عام يوجد كهدف في ذاته وليس كمجرد وسيلة يمكن هذه الارادة أو تلك أن تستخدمه على هواها، فهو في كل أفعاله سواء كانت هذه الأفعال متعلقة به هو نفسه، أم بغيره من الكائنات العاقلة الأخرى، ينبغي أن يُنظر إليه في الوقت نفسه على أنه غاية»(٤٦).

ولأن الأرادة الخيرة تقوم في إرادة القانون وليس في مجرد تنفيذه جاءت القاعدة الأخلاقية الثالثة:

«افعل دائماً بوصفك ذاتاً مستقلة»(٤٧)

واضح أنّ هذه القاعدة قد استخلصها كانت من مفهوم القاعدتين السابقتين، فالإنسان في القاعدة الأولى يعمل بموجب القانون العام، وفي القاعدة الثانية ينظر إلى نفسه باعتبار غاية في ذاتها، فلو اكتفى للخضوع

لقانونٍ دون أن يكون هو واضعه، لكان أداة وليس غاية في ذاته. إن القانون من وضع العقل ومن ثم كان موضوعاً يعمل بمقتضاه كل كائن عاقل، ومن هنا قيل إن القانون الأخلاقي ذاتي من حيث إنه واحد لجميع العقلاء، أولئك الذين يؤلفون مملكة الغايات، فكل واحد منهم غاية في نفسه(٤٨).

إنّ المفارقة في المنهج الذي انتهجه كانت في العقل العملي، أننا لا نستطيع أن نعيّن مفهوماً للخير والشر قبل القانون الأخلاقي يقول كانت: «وهـذا هو المكان الملائم لشرح المفارقة التي في منهج نقدٍ للعقل العملي: أي إن مفهوم كل من الخير والشر يجب ألا يتم تعيينه قبل القانون الأخلاقي الذي يبدو كأنه كان يجب أن يوضع هو في أساسه، بل فقط بعده وبواسطته»(٤٩).

هذه هي الصورية في الأخلاق التي اشترطها كانت.

مصادرات العقل العملي (غاية الأخلاق عند كانت)

١ ـ الحرية

يذهب كانت إلى القول إن الأمر المطلق (الواجب غير المشروط) ليس ممكناً إلا بالحرية، وفي تفسير ذلك يقول كانت إن الإرادة نوع مندرج تحت جنس العلية، فهي العلية الخاصة بالكائنات العاقلة بوصفها عاقلة، والعلية نوعان: العلية بالضرورة وهي العلية الطبيعية والعلية بالحرية، وهي العلية الخاصة بإرادة الكائنات العاقلة، هي الخاصة التي للإرادة أن تفعل دون أن تحددها في فعلها علل أجنبية. والإرادة التي تلتزم بالواجب في فعلها هي إرادة حرة وعلِّيتها علِّية بالحرية. فالحرية تنبع من ضرورة إطاعة الواجب، فالالتزام يفترض أن يكون المرء حرًّا، وهذه أولى مصادرات العقل العملي.

٢- خلود النفس بصفته مصادرة العقل المحض العملي

إنّ الإخلاص التام للواجب لا يتحقق في هذه الحياة، ونحن نميل إلى الاعتقاد بإمكانية تزايد الأعمال إلى غير نهاية، وهو أمر لا يتصور إلا بافتراض أن النفس خالدة. يقول كانت:

«إنّ توافق الإرادة التام مع القانون الأخلاقي هو قداسة، كمال ليس لأي عاقل في العالم الحسّي، ولا في أي لحظة من لحظات وجوده، القدرة على أن يكون كفؤاً لها. بيد أنها لما كانت مع ذلك مطلوبة بصفتها ضرورية عملياً، فمن هنا لا يمكن أن تُلاقى إلا في تقدم لا نهاية له... إلا أنّ هذا التقدم الذي لا نهاية له غير ممكن إلا بافتراض وجودٍ مستمر إلى ما لا نهاية»(٥٠) فخلود النفس أمر يقتضيه العقل العملي، وإن لم يستطيع العقل النظري إثباته.

٣- وجود الله

هذه هي المصادرة الثالثة التي يتحقق بها الاتفاق بين قيمة الفضيلة والسعادة، حيث من المفترض أن تكون السعادة هي حال الكائن العاقل الذي يحدث كل شيء في العالم طوعا لإرادته، فالسعادة تقوم على توافق تام بين الطبيعة وإرادة الكائن، وقد أكّد كانت أنّ القانون الأخلاقي يأمر بأوامر مستقلة استقلالا تاماً عن الطبيعة، ولا يستطيع الإنسان أن يجعل الطبيعة مُتفقة باستمرار مع مبادئه العملية، وهذا يعني أن الإنسان لن يستطيع دائما أن يوفق بين سعادته ومبادئه الأخلاقية. من طرف آخر يبقى الإنسان مُنصاعاً للمهمة العملية للعقل، وهي: ينبغي أن نسعى وراء تحقيق الخير الأسمى، وهذا يفترض مصادرة تقول بوجود مبدأ أعلى يُحقق التوافق الدقيق بين السعادة والأخلاقية. هذه العلّة الأعلى يجب أن تضمن ليس فقط هذا التوافق وإنما أيضا تمثُّل هذا القانون، وهذا لا يتم الاّ أن يكون هذا القانون المُتعيّن الأعلى للإرادة عند هذه الكائنات العاقلة.

وقد أوضحنا سابقاً أن المبدأ الأخلاقي عند كانت غير مشروط، فالأخلاق عنده صورية تتعلق بالنية وليس بالموضوع، في النتيجة لن يكون الخير الأسمى ممكناً في هذا العالم إلا من خلال الإقرار بأعلى للطبيعة بل بعلةٍ للطبيعة، تتنتقل من إمكانية الخير الأسمى إلى وجودٍ حقيقي لخيرٍ أسمى أصيل هو وجود الله(٥١).

إنّ المباني الفلسفية التي أرساها كانت (kant) ، كانت تسمح بقيام نظرية أخلاقية تربوية، لكن المشكلة الأساسية التي تُواجهها هي أنها انطلقت من محورية الإنسان لتغيير العالم، ومن ثم إلى بناء المنظومة الأخلاقية، وهذا ما أسس للفلسفة أو المذهب الإنساني (Humanisim)، ولم تجعل الله أو المتعالي أو حتى العقل، ـ ببُعده التفضيلي الذي كرّم الله به الإنسان على بقية المخلوقات ـ، هو المحور المركزي، وهذا من شأنه أن يُفقد هذه النظرية حافزية العمل بها على الدوام.

النظرية الواقعية في التربية الأخلاقية الاسلامية:

تنطلق هذه النظرية من الرؤية المعرفية للإنسان في الإسلام، رؤية تعتمد على بيان حقيقة الكائن الإنساني ومعرفة جِبلِّته وفطرته وميوله وأهوائه، وصفاته الداخلية والعوامل الخارجية التي تؤثر بشكل كبير في حياة الإنسان وأسلوب عيشه، وفي مطلق أحكامه وتقويماته.

وتبرز أهميتها في أنها تُولي حياة الإنسان الدنيا وحياته الأخروية عناية كبيرة، من منطلق أنّ الإنسان تتشكل ماهيته من خلال صفاته النفسية، والتي لا تترك تأثيرها المباشر على اختياره لأفعاله والقيام بها، بل تُحدد له الصورة التي سينتهي إليها ويُحشر عليها.

تقوم هذه النظرية على ثلاثة دعائم أساسية: المبنى المعرفي، الرؤية الكونية، معرفة الإنسان.

١ ـ معرفياً تقوم هذه النظرية الواقعية، على أن الإنشاءات واللزومات الأخلاقية، جُملٌ تحكي الواقع، وهي قابلة للصدق أو الكذب وقابلة أيضاً للإثبات أو الرد، وبالتالي فهي نظرية تُتيح أمام الفرد الإنساني تحصيل الأحكام الأخلاقية الصحيحة والالتزام بالمذهب الأخلاقي المقبول.

إنّ مفاهيم من قبيل «الحَسن»، «القبيح»، «الصحيح»، «غير الصحيح»، «يجب»، «ولا يجب» مفاهيم قيمية ولزومية تُستخدم لبيان القيم واللزومات الأخلاقية، وهي مفاهيم حاكية للواقع، ولأنها كذلك، فإنّ القضايا التي تتألف منها سواء كانت قضايا توصيفية «ما هو كائن» أو معيارية «ما يجب أن يكون»، هي قضايا حاكية للواقع أيضاً. وبناءً على هذه الواقعية فإن الأحكام والإنشاءات الأخلاقية تُستنتج من البيانات الخبرية، وبعبارة أخرى فإنّ «ما يجب» يبتني دائماً على «ما هو كائن» وبعبارة ثالثة، إنّ هناك ترابطاً وتوالداً منطقياً بين الحكمة النظرية والحكمة العملية في هذه الرؤية.

٢ ـ من ناحية أخرى ترى هذه النظرية أنّ المذهب الأخلاقي الإسلامي جزءٌ من نظام واحد يقوم على ثلاثة أصول اعتقادية: التوحيد، النبوة، والمعاد. وبناءً على أصل التوحيد فإنّ مبدأ الوجود هو ذات الواحد الأحد المُستجمع لجميع الكمالات والمُنزه عن جميع النقائص. وبناءً على أصل المعاد، فإنّ الدنيا لا تشكل سوى جزءً محدوداً من حياة الإنسان، والحياة الآخرة هي الحياة الخالدة، حيث يستوفي فيها الإنسان جزاء أعماله. وبناءً على أصل النبوة، فإنّ الله أرسل الأنبياء إلى عامة الناس ليهدُوهم إلى ميثاق الفطرة المُودعة فيهم ويدعوهم إلى دين الله، وليعلموهم ما لا يُمكن معرفته إلا بالوحي.

٣ـ معرفة الإنسان في الإسلام:

إنّ حقيقة الإنسان هي روحه التي لا تفنى بموته، وأعماله تؤثر في روحه، وهو مرتهن بأعماله الاختيارية، والهدف النهائي لأعماله هو نيل درجة القرب من الله سبحانه، ولا يتم له ذلك إلا من خلال صفة التقوى، والتي هي صفة عامة لكمال الإنسان، وإنّ الحائز عليها له الفوز والفلاح وحُسن العاقبة والجنة الخالدة وجوار الله تعالى[٥٢].

بناء على هذه الرؤية التوحيدية، نستطيع أن نؤسس لنظرية أخلاقية إسلامية في التربية، على غرار ما قام به مجموعة من المتخصصين في التربية الأخلاقية والحقل التربوي، في إطار عملية تأصيلية إسلامية ، هذه الرؤية أو هذا المذهب الأخلاقي في التربية، تمت صياغته على شكل مباني نظرية: «ما هو كائن» وأصول عملية: «ما ينبغي أن يكون»، ويمكنها أن تؤسس لمنهج تربوي أخلاقي يفتقده نظامنا التربوي اليوم، وفي ما يلي عرض مقتضب لهذه المباني والأصول.

مباني وأصول التربية الأخلاقية الإسلامية[٥٣].

١,٣. المباني الأخلاقيّة وأصولها

- **الأول: فضّل الله الإنسان على كثير ممّن خلق، مما أهّله لحمل الأمانة الإلهية.**

أصول المبنى الأول:

١ ـ الحفاظ على العقل، والعمل على تنميته، كمعيار للتكريم الإلهي للإنسان.

٢ ـ توظيف العقل بنحو يكون أساساً لعبادة الرحمن، واكتساب الجنان.

٣ـ العمل بالتكاليف الإلهية كسبب مُوصِل إلى تحقيق الهدف الذي خُلِق الإنسان لأجله.

٤ـ السّعي إلى تحصيل التقوى كميزان لكرامة الإنسان الاكتسابيّة عند الله تعالى.

٥ـ حفظ الإنسان، وصيانة الكرامة الإنسانية.

- **الثاني: لدى الإنسان قابلية التكامل الاختياري من بين سائر بين المخلوقات.**

أصول المبنى الثاني:

١ـ الاستفادة من كافة الإمكانيات الموصلة إلى كمال الفرد وتحقيق الأهداف الإنسانية العليا.

٢ـ الإرشاد والتوجيه نحو الأفعال الموجِبة لكمال الناس.

٣ـ حثّ المُتربّين على الالتزام بالأفعال الموجِبة لكمالهم.

٤ـ توسعة الاستعدادات وتطوير القابليات الإنسانيّة المختلفة.

٥ـ التأكيد على انحصار التعاليم والتوصيّات الأخلاقيّة بالأفعال الاختياريّة للإنسان.

٦ـ التكامل في جميع أبعاد الهويّة الإنسانيّة.

- **الثالث: التكامل مُتاح للإنسان في شتّى الظروف**

أصول المبنى الثالث:

١ـ تربية الإنسان على أنه أقوى من الظروف المحيطة به.

٢ـ تقوية الإرادة الإنسانية في مواجهة الظروف السلبية المختلفة.

٣ـ التأكيد على تحمّل الإنسان مسؤولية أفعاله الاختيارية في كافة الظروف.

٤ ـ التغلّب على الظروف السلبيّة المحيطة بالإنسان.

- **الرابع: التنشئة الاجتماعية عامل مؤثر بنحو غير قاهر في تكامل الإنسان أو تسافله.**

أصول المبنى الرابع:

١ ـ خلق بيئة صالحة للتربية السليمة للإنسان.

٢ ـ سعي الإنسان نحو تغيير البيئة الفاسدة الموجودة.

٣ ـ الحدّ من تأثير البيئة الفاسدة المؤثرة على الإنسان عند عدم إمكانية تغييرها.

- **الخامس: النفس الإنسانية ميدان التجاذب بين القوى العقلية والشهوية والغضبية، وانتصارها يكون باعتدال القوى وخضوعها للعقل والشرع.**

أصول المبنى الخامس:

١ ـ الاستفادة من جميع قوى النفس، وعدم تعطيلها في خط طاعة الله عزّ وجلّ.

٢ ـ جعل العقل قائداً للقوّتين الشهويّة والغضبيّة، ومتحكّماً بهما، ومسيطراً عليهما.

٣ ـ إخضاع قوى النفس للعقل بما يضمن تحقيق مصلحة الإنسان وسعادته في الدنيا والآخرة.

٤ ـ الالتزام بالقيم والتشريعات الدينية في عملية اعتدال قوى النفس، وقيادة العقل لسائر القوى.

٥ ـ تعريف المُتربّين على مخاطر القوى الشهوية والغضبية.

٦ ـ تعريف المُتربّين على معيار الوسطية والاعتدال بين قوى النفس المختلفة.

- **السادس: تحتاج النفس في تكاملها ـ بتطويع العقل لسائر القوى ـ إلى تدبير خالقها.**

أصول المبنى السادس:

١ ـ اتباع التعاليم الإلهيّة لوصول النفس إلى كمالها.

٢ ـ العمل على أن تكون الأفعال الأخلاقيّة بنيّة التقرّب إلى الله تعالى.

٣ ـ التربية على أن التدبير الإلهي في إيصال الإنسان إلى كماله، يشمل عالَمَيْ التكوين والتشريع.

- **السابع: الاحتكام إلى الشريعة هو معيار تزكية النفس، وميزان تكامل الإنسان الصحيح.**

أصول المبنى السابع:

١ ـ التعرّف على طريق الكمال بالعودة إلى مصادر التشريع.

٢ ـ التمسّك بظاهر الكتاب والسُّنة، للتعرف على الطرق والسبل السليمة لتزكية النفس.

٣ ـ الحذر من الابتعاد عن ظاهر الشريعة نحو التأويلات والاستحسانات الذوقية.

٤ ـ الالتزام بظاهر الشريعة كطريق للوصول إلى بواطنها.

- **الثامن: تزكية النفس فعل مستمر، يرافق الإنسان في كل حياته، وهو محور كل القضايا الدينية والأخلاقيّة.**

أصول المبنى الثامن:

١ـ مراقبة النفس ومحاسبتها مهما بلغ الإنسان من درجات العلو الأخلاقي.

٢ـ التذكير المستمر للنفس بأنّ الغرض الأساس من التشريعات والقوانين الإلهية هوالبناء الصحيح للنفس.

٣ـ تزكية النفس في بُعديها الفردي والاجتماعي.

٤ـ السعي نحو التعلم والعمل، كمقدِّمة رئيسة لتزكية النفس.

- **التاسع: الغاية من تزكية النفس الوصول إلى مقام القرب من الله تعالى.**

أصول المبنى التاسع:

١ـ التربية على أن تزكية النفس ليست هدفاً بحدّ ذاته.

٢ـ استحضار هدفيّة العبوديّة لله تعالى في جميع مراحل تزكية النفس.

٣ـ مراعاة التوحيد في العبودية في تزكية النفس وجميع الأفعال الأخلاقيّة.

- **العاشر: التكامل الإنساني لا يتمّ إلا بالتوازن بين تزكية النفس وتحمل المسؤولية الاجتماعية.**

أصول المبنى العاشر:

١ـ الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية، واعتبارها وسيلة لتزكية النفس.

٢ـ اعتبار التخلف عن القيام بالمسؤوليات الاجتماعية من موانع التزكية الصحيحة للنفس.

٣ـ الامتناع عن اتخاذ تزكية النفس ذريعة للاعتزال.

- **الحادي عشر: مجاهدة النفس سبباً للتسديد الإلهي الخاص.**

أصول المبنى الحادي عشر:

١ـ الاستعانة الدائمة بالله تعالى على الهداية.

٢ـ السعي الصادق في تزكية النفس كطريق للحصول على التسديد الإلهي.

٣ـ العمل على مجاهدة النفس كطريق للحصول على التوفيق الإلهي والهداية الربانية في مسيرة التكامل.

- **الثاني عشر: الحريّة الواقعة في مسار التكامل الإنساني، قيمة تهدف إلى الرقيّ الاختياري.**

أصول المبنى الثاني عشر:

١ـ الحفاظ على الحريّة والاستفادة منها، في سبيل الوصول إلى التكامل المنشود.

٢ـ التحرّر من كل ألوان العبودية لغير الله تعالى.

٣ـ التأكيد على أن الحرية الحقيقية، تتحقّق من خلال العبودية لله تعالى.

٤ـ تحمّل المسؤوليّة تجاه التكامل، كفعل اختياري يتفرع عن حرية الإنسان.

- **الثالث عشر: للأصول الأخلاقيّة جذور فطريّة مُودَعة في نفس الإنسان.**

أصول المبنى الثالث عشر:

١ـ التأكيد على أن كافة النظم الأخلاقيّة الإسلاميّة تتناسب مع فطرة الإنسان.

٢ـ التأكيد على أن الأصول الأخلاقيّة الإسلاميّة ثابتة لثبات الفطرة الإنسانية.

٣ـ التأمل المستمر بالفطرة الإنسانيّة ومراجعتها للتنبه إلى المعايير الأخلاقيّة الصحيحة.

- **الرابع عشر: الأصل في التربية الأخلاقيّة، إيجاد الحصانة الأخلاقيّة المتغلبة على المؤثرات الخارجية.**

أصول المبنى الرابع عشر:

١ـ توفير البيئة الممانعة واللازمة للتحصين الأخلاقي على المستويين الفردي والاجتماعي.

٢ـ تطوير أساليب التحصين الأخلاقي بما يتناسب والظروف المحيطة.

٣ـ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كآليّتين لإيجاد الحصانة الأخلاقيّة في المجتمع.

- **الخامس عشر: ليس للشيطان سلطان على النفس، وإنّما ينفذ من خلال إغواء النفوس الضعيفة.**

أصول المبنى الخامس عشر:

١ـ القيام بالأفعال التي تُوجِب إضعاف سلطان الشيطان على النفس.

٢ـ اجتناب كل العوامل التي تُسبب ضعف النفس أمام وسوسات الشيطان.

٣ـ تقوية روحيّة قدرة واستطاعة التغلب على وساوس الشيطان.

٤ـ التعرّف على أساليب الشيطان وطرائق عمله.

٥ـ التنزه عن تبرير المعصية من خلال وسوسات الشيطان.

- **السادس عشر: الأسوة والقدوة الحسنة عامل أساس في التربية الأخلاقيّة.**

أصول المبنى السادس عشر:

١ـ التعرّف على النماذج السلوكية والقدوات الإسلاميّة الحسنة للاقتداء بهم.

٢ـ جعل النفس قدوة للآخرين، والدعوة إلى الأخلاق بالسيرة الحسنة والعمل.

الهوامش

(١) علي أبو ملحم، مبادئ الأخلاق، ([بيروت]: الطبعة ١ ـ ١٩٩٨م)، ص ٤.
(٢) ميزان الحكمة، محمد الريشهري، ([قم]: ط٧، ١٣٨٦هـ.ش)، ج١، ص٨٠٤، ح ١١١١.
(٣) إدريس هاني، أخلاقنا: في الحاجة إلى فلسفة أخلاق بديلة، ([بيروت]: مركز الحضارة لتنمية الفكر الاسلامي)، ص ٢٣.
(٤) الخلُق بضم اللام وسكونها: وهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أن لصورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة. ابن منظور، لسان العرب، ([بيروت]: دار صادر، ٢٠٠٣م)، ج ٥، مادة خلق.
(٥) الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، ([دمشق]: دار القلم، الطبعة ٤ـ، ٢٠٠٩م)، ص ٢٩٧.
(٦) جاء في المعجم الوسيط، أن الخُلُق والجمع أخلاق: حالٌ للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكرٍ وروية. المعجم الوسيط، (مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة ٤، ٢٠٠٤م)، مادة خلق.
(٧) عبد الرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، ([الكويت]: وكالة المطبوعات، الطبعة الثانية، ١٩٧٦م)، ص ٢٤.
(٨) أسس الأخلاق، مجتبى مصباحي ([بيروت]: مركز نون للتأليف والترجمة، ط ١ـ ٢٠١١م)، ص ٢٦.
(٩) أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، ([بيروت]: عويدات للنشر والطباعة، ٢٠١٢م)،ج ١، ص ٣٧٠ ـ ٣٧١.
(١٠) الأخلاق النظرية، ص ٨٤.
(١١) موسوعة لالاند، ج ٢، ص ٤٨.
(١٢) الأخلاق النظرية، ص ٨.
(١٣) الأخلاق النظرية، ص: ١٠.
(١٤) أسس الأخلاق، ص ١٩.
(١٥) أسس الأخلاق، ص ٢٨.
(١٦) راجع: R. Le sienne: Traite de morale generale، PP،375-8.Paris
(١٧) الأخلاق النظرية، ص ٢٤.
(١٨) أسس الأخلاق، ص٤٧.
(١٩) راجع: حسين صفي الدين، إبستمولوجيا القيم، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، ([بيروت]: مركز الأبحاث والدراسات التربوية، صيف ٢٠١٥ م)، العدد الأول.
(٢٠) إنّ الملك الحقيقي يجوّز للمالك مطلق التصرف في مملوكه وهناك قصة أدبية ظريفة تحكي هذا المضمون.

يُحكى ان ابا فراس حضر مجلس سيف الدولة الحمداني، وكان في نفر من ندمائه، فقال لهم سيف الدولة: ايكم يُجيز قولي، وليس له إلا سيدي، يعني أبا فراس: لك جسمي تَعلَّةُ.... فدمي لا تطله.
فارتجل ابو فراس وقال: قال إن كنت مالكاً.... فلي الأمر كله، فاستحسن ذلك سيف الدولة.
انظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان، تحقيق: إحسان عباس، ([بيروت]:دار صادر)،ج٣، ص ٣ـ٤.

(٢١) أفلاطون، المحاورات الكاملة، نقله إلى العربية: شوقي داود تمراز،([بيروت]:الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م)، المجلد الثالث، محاورة يوثيفرو. وأيضا: ويليام فرانكنا، فلسفه اخلاق، ترجمة: هادي صادقي، ([قم]: مؤسسه فرهنگی طه، ١٣٧٦هـ ش)، ص ٧٥.

(٢٢) علي بن اسماعيل الأشعري، كتاب اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع،(المكتبة الأزهرية للتراث)، ص ١١٦ـ١١٧.

(٢٣) يُطلق الانفعال عادةً على الحالة التي يكون فيها صدمةً أو هزة، وعلى الفعل الممارس على الإرادة من قبل تمثل عاطفة، لكن يمتاز الانفعال عن العاطفة أنه أكثر ديمومة. وقد اقترح ب. مالاييز إلغاء التفريق بين العاطفة والانفعال، ورأى آخرون أن الانفعال أعم من العاطفة وإن امتاز كلاهما بطبيعتهما العامة والكاسحة، فالانفعال المديد ليس سوى انفعالات صغرى تهز هزاً خفيفاً مجمل حالتنا الوجدانية، راجع: موسوعة لالاند الفلسفية، ج١، ص ٣٤٠ – ٣٤٢.

(٢٤) الأخلاق النظرية، ص: ٢٧٤.

(٢٥) الأخلاق النظرية، ص: ٢٧٦.

(٢٦) آير، زبان حقيقت منطق، ترجمه منوجهر بزركمهر، ص: ١٥٠.

(٢٧) سيتم التطرق لأنواع القضايا بالتفصيل في هذه المقالة عند الحديث عن أخلاق العقل عند كانت.

(٢٨) أسس الأخلاق، ص: ١٤٢ – ١٤٣، أيضاً: محمد حسين زاده، معرفت شناسی، ([قم]: مؤسسة آموزشی وبژوهشی امام خمینی، ١٣٨١ هـ.ش)، ص: ١١٥ – ١٢٧. لمزيد من المراجعة حول المذهب الانفعالي الأخلاقي راجع: ج، وارنوك، فلسفة اخلاق در قرن حاضر، ترجمه صادق لاريجاني ([تهران]: مركز ترجمه ومشر كتاب، ط٢، ١٣٦٨ هـ.ش) ص: ٢٤ – ٢٨.

(٢٩) الأخلاق النظرية، ص: ١٥.

(٣٠) الأخلاق النظرية، ص: ٦٢.

(٣١) علي لاريجاني، شهود وقضايای تأليفی ما تقدم در فلسفه كانت، ([تهران]: هرمس، ١٣٨٣هـ.ش)، ص ٢٧ – ٢٨، أيضاً: يوستوس هارتناك، نظريه معرفت در فلسفه كانت، ترجمه: غلا معلى حداد عادل، الطبعة الأولى، ([تهران]: ١٣٧٨هـ. ش)، ص: ٣٢ – ٣٣.

(٣٢) نقد العقل المحض، عمانويل كنط، ترجمة موسى وهبي، ([بيروت]: مركز الإنماء القومي)، ص ٤٨.

(٣٣) يبدو أن مقصود كانت من الذاتي هنا هو ذاتي باب ايساغوجي أو ما يعرف بالكليات الخمس.

(٣٤) نقد العقل المحض، ص ٤٩.

(٣٥) نقد العقل المحض، ص٥٠.

(٣٦) إيمانويل كنت، نقد العقل العملي، ترجمة غانم هنا، ([بيروت]: المنظمة العربية للترجمة، الطبعة ١، ٢٠٠٨م)، ص ٤٨.
(٣٧) Kant، Kritik der reinen Vernunft طبعة A ص ٨٤٠، طبعة B ص ٨٦٨.
(٣٨) نقد العقل المحض، إيمانويل كنط، ص ٣٨٦.
(٣٩) نقد العقل المحض، إيمانويل كنط، ص ٣٨٦.
(٤٠) الأخلاق النظرية، ص ٢٤.
(٤١) الأخلاق النظرية، ص: ٢٦.
(٤٢) إيمانويل كانت، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي، ([بيروت]:منشورات الجمل، الطبعة ٢، ٢٠١٤م)، ص٩٤ – ٩٨.
علاوة على هذا المثال الذي ذكر، فإن كانت في كتابه ميتافيزيقا الأخلاق يورد عدة أمثلة تدعم قاعدته الشهيرة التي تفسر الأمر المطلق (الواجب): «لا تفعل الا بما يتفق مع المسلمة التي تمكنك في نفس الوقت من أن تريد لها أن تصبح قانوناً عاماً، فمثلاً شخصٌ موهوب بدل تنمية موهبته ينصرف إلى اللهو والعبث، هذا التصرف مخالف للواجب، لأنه لا يستطيع أن يجعل عمله قانوناً كلياً للطبيعة، وإن ارتضاه لشخصه، لأنه من حيث كونه كائناً عاقلاً يجب بالضرورة أن تنمو فيه جميع الملكات لأنها نافعة له ولأنها أعطيت له لتحقيق الغايات الممكنة. ويضرب كانت مثالاً آخر لشخص بحاجة إلى المال يريد اقتراضه ويتعهد لصاحبه بالوفاء، وهو يعلم أنه لا يستطيع ذلك، عمله هذا يعتبر خرقاً للواجب الأخلاقي، لأنه لا يصلح أن يشكل قاعدة كلية تحكم علاقات الناس، فهو عمل يتناقض مع ذاته، لأنه لن يُقدم أحد في المستقبل على إقراض مال مقابل وعدٍ بالوفاء.
(٤٣) نقد العقل العملي، ص: ٨٣.
(٤٤) نقد العقل العملي، ص: ٨٣.
(٤٥) نقد العقل العملي، ص: ٨٤ ـ ٨٦.
(٤٦) تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ص ١٠٦ – ١٠٧.
(٤٧) نقد العقل العملي، ص:٨٦.
(٤٨) توفيق الطويل، الفلسفة الخُلقية: نشأتها وتطورها، ([القاهرة]: منشأة المعارف الاسكندرية، ط ١، ١٩٦٠م)، ص ٢٤١.
(٤٩) نقد العقل العملي، ص ١٢٩.
(٥٠) نقد العقل العملي، ص ٢١٥.
(٥١) نقد العقل العملي، ص ٢١٨ ـ٢١٩.
(٥٢) أسس الأخلاق، صلى الله عليه وآله وسلم: ٣٠٩ – ٣١٤.
(٥٣) تمت صياغة هذه المباني والأصول من قبل مركز الأبحاث والدراسات التربوية، والذي يعمل على تأسيس وثيقة تربوية اسلامية تتناول الأبعاد المختلفة للوجود الانساني.

التربيّة الأخلاقيّة في الإسلام
مفهومُها وأهدافُها ومصادُرها

الشيخ الدكتور جواد رياض(*)

مقدمة

كتبَ الكثيرُ من الباحثين في التربية الأخلاقيّة الإسلاميّة، منهم مُتخصِّصون في التربية، اهتموا بالجانب التربوي وكيفية تنشئة الطفل على الأخلاق، ومنهم علماءُ دينٍ، اهتموا بالجانب الوعظي والتفسيري للأخلاق الحميدة و المذمومة.

وقد توسَّع بعض الباحثين في مجال التربية الأخلاقية، حتى كتبوا عن الفرض والواجب والمندوب والمحرّم والمكروه... إلخ، فكانت كتاباتهم أقرب إلى الفقه والأصول.

في هذا البحث، سأحرص على تناول موضوع الأخلاق من وجهة نظر تربوية ـ نظراً لطبيعة المجلة واختصاصها التربوي ـ، وإن كنتُ أشرت في نهايته إلى بعض القيم الأخلاقية، عند الحديث عن مصادر التربية الأخلاقية في الإسلام.

لذلك، فقد تحدثتُ في البداية عن مفهوم التربية الأخلاقية الإسلامية، ثم عن أهميتها، كما تناولتُ مفهوم الأخلاق عند غير المسلمين من

(*) من علماء الأزهر الشريف ـ مصر.

المفكرين، ثم تحدثتُ عن الأخلاق عند عددٍ من عُلماء المسلمين ومفكريهم، غير غافل عن عُلماء السلوك والتصوف والعِرفان، بعدها تحدثتُ عن أهداف التربية الأخلاقية وطُرقها، وفي الأخير تحدثتُ عن المصادر الأساسية للتربية الأخلاقية الإسلامية: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية الشريفة، وسِيرُ الأئمة، وقصصُ الأنبياء، الذين كانوا قُدوة في هذا الطريق وهذا السلوك الأخلاقي.

ولابدّ من الإشارة – في البداية ـ إلى أنّ التربية الأخلاقية في الإسلام، تمتدُّ لتشمل كل حركة من حركات الحياة، كما أنها تهتم اهتماماً كبيراً بالجانب الروحي كاهتمامها بالجانب المادي.

مفهوم التربية الأخلاقية الإسلامية

لكي نتعرف على مفهوم التربية الأخلاقيّة في الإسلام، لابدّ أنّ نتعرض أولا لمفهوم التربية، ثم مفهوم الأخلاق، في اللغة، وفي الاصطلاح.

أولا: مفهوم التربية:

التربية في اللغة:

في مُختار الصحاح[1]: «ربا الشيء زاده، قال الفراء في قوله تعالى: ﴿فَأَخَذَهُمْ أَخْذَةً رَّابِيَةً﴾ أي زائدة. وربّاه تربية وترابه أي غذّاه، وهذا لكل ما يُنمى كالولد»

وفي لسان العرب[2]: «ربا الشيء ربوا ورباء: زاد ونما، وأربيته: نميته، وأربا على الخمسين: زاد. وقوله عز وجل ﴿ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ﴾ قيل معناه: عظُمت.

والربوة: كل ما ارتفع من الأرض وربا. وربوت في بني فلان أربو: نشأت فيهم. وربيت فلانا أربيه تربية وتربيته بمعنى واحد: أي غذوته..»

من خلال هذه التعريفات، نفهم أنّ التربية في اللغة هي الغذاء الذي يُنمي الولد، ولا يعني ذلك الغذاء المادي وحده، وإنما الحاجة تكون أشد إلى الغذاء الروحي.

ونفهم أيضا ـ من خلال التعريفات ـ أنّ التربية هي النماء والزيادة، فالولد عندما يربى أو عندما تُربيه، فإنّما تحصل له زيادة في خبراته، وفي تعليمه، وفي نشأته... إلخ.

ونفهم كذلك أنّ التربية هي العظمة، وكأنك تقول: إنني أربّي الولد أو الطفل حتى يكون عظيماً في أخلاقه، عظيماً في سلوكه، عظيماً في معاملاته.

ونفهم أيضاً أنّ التربية هي الارتفاع، فأنت ترتفع بمن تُربيه عن الدونية والتدنِّي، وعن السُّوقية، وعن السوء، وعن الرذائل، وعن البهيمية، ليكون في أعلى درجات السمو في السلوك.

ونفهم أيضاً أنّ التربية هي النشأة بين المُربين، فالطفل أو الولد الذي لا ينشأ بين مُربين يعلمونه ويهذبونه ويقوِّمونه لا يتربّى.

التربية كما عرّفها عددٌ من العلماء والمفكرين المسلمين

يرى ابن حزم أنّ التربية هي تنشئة الأبناء على أقوال الأنبياء وأفاضل الحكماء في الأخلاق وتدريب النفس وترويضها على الآداب، وعلى بُغض الحرمات وقطع الحقد ومـداواة الغضب، والإدارة القوية على التخلص من العثرات[٣].

ويرى أبو حامد الغزالي أنّ التربية: هي طلب تزكية النفس، وإصلاح القلب بالعلم الذي هو غاية المُهِم، والعمل الذي يشمل القلوب والجوارح، وتلمس طريق الآخرة..[٤].

أما ابن سينا، فإنّ التربية عنده عادة، ويعني بالعادة فعل الشيء الواحد مراراً كثيرة، وزماناً طويلا، وفي أوقات متقاربة.. [٥]

ويرى البيضاوي، أنّ التربية «هي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً»[٦]

وفي تعريف التربية الإسلامية لخسرو باقري: «التربية الإسلامية هي معرفة الله بصفته الرّب الأوحد للإنسان والعالم، واختياره بصفته ربًّا للإنسان، والتسليم والخضوع لهذه الرّبوبية، والميل عن ربوبية غيره»[٧]

ويرى بعض الباحثين أنّ التربية الإسلامية هي: «نظامٌ من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، نابعٌ من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، يهدف إلى تربية الإنسان وإيصاله إلى درجة كماله، التي تُمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها، وِفق منهج الله»[٨].

ومن خلال هذه التعريفات لعدد من علماء الإسلام والمفكرين التربويين، نجدُ أنهم ركّزوا على المعاني الآتية: العلم، والمعرفة، والفهم، فالتربية عندهم قائمة على:

طلب العلم، والعمل بما تعلمناه، والعمل يشمل القلوب والجوارح. والتدريب على الأخلاق التي تستقيم بها النفس. والتوعية المستمرة التي يقوم بها الكبار لينشأ عليها الصغار.

ثانيا: مفهوم الخُلُق:

الخُلق في اللغة:

في لسان العرب[٩] «والخُلق: المروءة. ويقال: فلان مَخلقة للخير، كقولك مَجدرة ومحراة ومَقمَنة. وفلان خليق لكذا: أي جدير به»

وفى مُختار الصحاح[١٠]: «الخُلق بسكون اللام وضمها: السّجية، وفلان يتخلّق بغير خُلقه، أي يتكلفه».

وقد وضح من خلال هذه التعريفات، أنّ الخُلق له جانبان: جانب طبيعي وفطري، وهو ما عبّر عنه بالسّجية، التي إنْ خالفها الإنسان أصبح متكلفاً، وجانب كسبي، إذ يُعبر عن الخُلق بالمروءة، والتي تقتضي في بعض الأحيان أنّ يلتزم الإنسان بسلوك معين.

الخُلق في الاصطلاح

وفي المعجم الفلسفي: «الخُلق (character) حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من غير حاجة إلى فكر وروَّية» (١١).

وفى مُعجم علم النفس والتربية: «الخُلق: مجموع العادات والعواطف والمثل التي تميز الفرد، وتجعل أفعاله ثابتة نسبياً، ويُمكن توقع صدورها عنه» (١٢).

ومن خلال هذه التعريفات ـ وكما رأينا في التعريف اللغوي من قبل ـ نرى أنّ الخُلق له جانبان: جانب أساسي وفطري وطبيعي، إذ أنّ الفعل يصدر عن المرء بطريقة طبيعية لا تحتاج إلى تكلُّف، وهو ما عبّر عنه العلماء بحال النفس الراسخة، وجانب آخر كسبي يتمثل في تخلُّق الإنسان بما وجده في مجتمعه ومن يحيطون به، من عادات ومُثل وقيم تُميزه عن غيره، وتجعل من المتوقع أنّ يتصرف طبقاً لهذه السلوكيات والمبادئ.

وهذا ما عبّر عنه أحد الباحثين قائلا:

«للأخلاق جانبان، جانب فطري طبيعي يرجع إلى الإحساس بالخير والشر، والشعور بالابتهاج عند فعل الخير، والشعور بعذاب الوجدان عند فعل الشرور، والجانب الآخر اكتسابي، إذ تكتسب صور الأخلاق ومبادؤها من واقع الدين والمجتمع» (١٣).

ولذلك، فإنّ هذا الإنسان يحتاج إلى «تنمية العادات والاتجاهات والقيم الخُلقية والمثل العليا عن طريق التعليم والتوجيه والقدرة، وتهيئة

المواقف التي تصدر فيها الأحكام الخُلقية»[١٤].

والخير والشر من المعايير الكبرى للقيم الأخلاقية، فالخير هو كل ما يبعث على الرضا والاستحسان، لكماله في نوعه أو لملائمته أو لفائدته أو لاتفاقه مع الأوامر الإلهية، والشر كل ما كان موضوعاً للاستهجان أو الذم، فترفضه الإرادة الحُرة، وتحاول التخلص منه[١٥].

«فالتربية الخُلقية هي الركيزة الأساسية لفهم طبيعة العملية التربوية، وفي بناء الأسس القوية للمجتمعات المتحضرة، لأنّ قضية التربية تُعنى ببناء الإنسان: تشكيل الفكر، وتنمية القيم، وتعديل السلوك، ومن ثمّ فإنّ التربية الخُلقية هي التي تمنح للعملية التربوية وجهها الإنساني، وإن مراجعة دقيقة لأطراف التربية الخُلقية سوف تكشف عن المعاني القيمية في دعم الحضارة والوجود الإنساني الفعال»[١٦]

وقد جاء تعريف التربية الأخلاقية في معجم علم النفس والتربية بأنّها:

«تهيئة الظروف والأنشطة والمعارف والقدرات التي تؤدي إلى اكتساب التلاميذ الأخلاق وقواعد السلوك المرغوب فيها»[١٧]

وفي النهاية ـ وبعد هذه المناقشة وهذا العرض ـ فإنّنا نستطيع أنّ نخرج بهذا التعريف للتربية الأخلاقية الإسلاميّة بأنها:

مساعدة النشء على إبقاء حالتهم الفطرية وعواطفهم الطبيعية الصافية، التي وُلدوا عليها، وتدريبهم وتعليمهم وتوجيههم بتدرُّج إلى القيم الخُلقية التي حثّ عليها ديننا، والتحلِّي بها، حتى يسلكوا طريق الخير، المؤدي إلى الصلاح في الدنيا والآخرة، ويجتنبوا طريق الشر المؤدي إلى الخسران في الدنيا والآخرة.

ففي هذا التعريف، نجدُ الحرص على إبقاء السّجية الفطرية والطبيعة الروحية والعواطف الصافية التي خَلق الله الطفل عليها. فالطفل يُولد

وعقله صفحة بيضاء، لديه إمكانات عقلية وراثية مستعدة لتأثير البيئة، لتحديد نمو هذه الإمكانات كماً وكيفاً. في طفولته يبدأ بزوغ مظاهر النمو العقلي، خاصة الذكاء والتعلم والتذكر والفهم. ويكون اجتماعياً في حدود طاقاته المحدودة[١٨].

لذلك ينبغي مساعدته على إبقاء هذه السّجية الطبيعية والفطرة التي خلقه الله عليها دون تشويهها، وتوجيه هذا الطفل إلى كل خير يُنمِّي هذه الفطرة السليمة ولا يشوهها، وذلك بالتوجيه والتعليم والتدريب على القيم التي حثّ عليها قرآننا، وحثّت عليها سُنة نبينا ﷺ، ومشى عليها أئمتنا وسلفنا الصالح، فهذا هو طريق السُّمو والرُّقي، الذي يكون به فرداً صالحاً في مجتمعه يرتقي به، ويُنمي نفسه، وطريق الفوز في الآخرة، حيث سيجد ثواب عمله وثواب حركته.

وكذلك التوجيه إلى اجتناب الأخلاقيات المذمومة، التي تأخذه إلى الضلال والابتعاد عن الاستقامة في الدنيا، وتجعله من المطرودين من رحمة الله في الآخرة.

أهمية التربية الأخلاقية

فى ظل الحياة التي نعيشها الآن، وفي ظل العولمة الغربية، تزداد الحاجة للرجوع إلى القيم والأخلاق التي دعت إليها الأديان.

فالمجتمعات الآن أصبحت تعيش أزمة حقيقية في التربية الأخلاقية، إذ أثبتت بعض الدراسات فشل المؤسسات التربوية في حماية الشباب من مظاهر الانحراف، وأرجعت ذلك إلى فشل التربية الحديثة التي تهتم بما هو مادّي وتكنولوجي، وتغفل ما هو جوهري وديني[١٩].

ولا شك أنّ القيم الأخلاقية قد أصبح لها أهمية كبرى في نهضة المجتمعات، ودراسة القيم دراسة علمية هو ما يُؤكده التربويُّون، وقد

تزايدت حاجات هذه المجتمعات لتحديد رؤية واضحة للقيم في ظل العولمة التي تجتاحها، حيث سعت بعض المؤتمرات التي تنادي بالأخلاق العالمية إلى هذا، دون نسيان ما حثّت عليه الأديان من أخلاق[٢٠].

ومع أنّ الاهتمام بالتربية الأخلاقية ظلّ على مرّ العصور، حيث اعْتنى بها عناية خاصة فلاسفة اليونان الكبار أمثال: أفلاطون وسقراط وغيرهم، إلا أنّ الأمم جميعها سعت إلى تطورها في كافة النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية عن طريق التربية الأخلاقية، فاليابان – على سبيل المثال ـ ترجع تفوقها إلى التربية الأخلاقية، ومجتمعات أخرى أوربية وأمريكية، تُركز الآن على القيم الأخلاقية، إذ يرون أنّ هذا هو السبيل إلى التقدم[٢١]. وقد تبيّن للجميع أنّ التربية الأخلاقية لها دور في الارتقاء بالإنسان، كما لها دور في الارتقاء بالمجتمع حتى يتطور، وينهض بمسئولياته، وينقل حضارته إلى مَنْ بعده. لأنّ الغاية من التربية الأخلاقية، هي تكوين الشخصية الأخلاقية[٢٢]، التي تتميز بإنسانيتها، كما تتميز كذلك، بالسعي الحثيث للرُّقي بأمتها.

وقد عرف الفلاسفة والعلماء منذ عصور بعيدة، أنّ القيم الأخلاقية والتربية مرتبطان، ولا يمكن فصلهما، لذلك يُؤكد تاريخ التربية أنّنا لا يمكن أنّ نتذكر مدرساً أو فيلسوفاً مُحايداً من الناحية الأخلاقية[٢٣].

و«التربية الخُلقية تُعنى بعملية إكساب الفرد مجموعة من المحددات السلوكية التي يحتذي بها في سلوكه، وتمكنه من الاختيار الخُلقي في المواقف الاجتماعية، والتى لها صفة الإلزام والواجب بما يتناسب مع الضمير الجمعي في المجتمع، ومن ثم فإنّ السياق الثقافي والاجتماعي هو الذي يُحدد وجهة التربية الخُلقية وغاياتها»[٢٤]

وقد أكّد الإسلام على أهمية الأخلاق في كل مناحي الحياة، فالأخلاق هي التي تؤدي إلى تكاتف المجتمع وترابطه، فيما يُؤدِّي انهيار الأخلاق

إلى تفككه، وانفلاته، وتفرقه. وبالتالي فالتقدم في أي مجال من مجالات الحياة مُرتهن بالتمسك بالأخلاق.

من هنا، تظهر الحاجة إلى التربية الدينية التي تُرشد السلوك، وضرورة إقامة نظام تعليمي قائم على المبادئ الأخلاقية الإسلامية[٢٥].

الأخلاق عند المفكرين غير المسلمين

«يرى إيودوكسوس ـ وهو أحد القائلين بمذهب اللذة من الإغريق ـ أنّه لما كان جميع الناس يَعدُّون اللذة هي الخير، فلابد أنّ تكون اللذة هي الخير. وعلى نحو شبيه بهذا، رأى بعض الكُتاب المحدثين أنّ مهمة الفيلسوف الخُلقي هي ـ وهذا هو أقصى ما يستطيع أنّ يفعله كي يثبت نتائج خُلقية ـ تمحيص ما يُسلِّم به مجتمعه أو ما يُسلِّم به هو نفسه من آراء تمحيصاً دقيقاً، وأن يرد هذه الآراء إلى نوع أو آخر من أنواع الأنساق، ومعنى هذا أنّ يتخذ الفيلسوف الخُلقي من الآراء الموروثة أساساً لبحثه، وأن يُعدّ النّسق الخُلقي الذي يتّسق مع هذه الآراء نسقاً ثابت الصحة»[٢٦].

«.. والغاية العليا للأخلاق اختلف الأخلاقيون في تحديدها، فردها أبيقور واستيوارت ميل إلى اللذة والمنفعة، والرواقيون إلى ما وافق الطبيعة، وأرسطو وليبنتز إلى ما يُمليه العقل. وفضَّل كانط تعبير الخير المطلق ليسوي بينه وبين الواجب المطلق»[٢٧].

وغاية الأخلاق ـ في نظر القورينائية ـ هي الاستمتاع باللذة الجزئية بنت ساعتها، والاستمتاع في نظرهم هو الخير الأوحد الذي ينبغي أنّ يُشتهى لذاته. وأساس هذا الرأي هو ـ من ناحية ـ أنهم لاحظوا أنّ الغريزة الطبيعية الرئيسية في جميع الكائنات الحية هي طلب اللذة وتجنُّب الألم، وهي ـ من ناحية أخرى ـ نظرية في المعرفة تُنكر حُزمة الموضوعات الخارجية وتقصر المعرفة على مجال الإحساسات،..وبناء على ذلك

كان إشباع اللذة في الحال هو الهدف الوحيد، وجميع الأفعال والحالات والفضائل الاجتماعية والأخلاقية لا تتصف في ذاتها بخير ولا شر، وهي ليست خيراً إلا بقدر ما تُنتج لنا هذه الغاية..[٢٨].

وعند غير المسلمين من المفكرين، وفي الغرب، وفي ظل العولمة، فإنّ هذا العالم يسعى إلى أنّ تكون الأخلاق ومقياس الأخلاق مرتبطاً بمدى اتفاق الأكثرية على القيم والمبادئ الخُلقية. ولأنّ الكثيرين منهم لا يؤمنون بالعالم الآخر ولا ينتظرونه، فإنّ حرصهم الشديد يكون من خلال الاستمتاع بكل ما يُستطاع في هذه الحياة الدنيا، فكان هذا هو الأساس عندهم.

فهم لا يقبلون القيم الدينية لتنظم حركة حياتهم، وإنّما يعكفون على فلسفاتهم القديمة، ويكون تطور سلوكهم في نفس الاتجاه، ولكن بطريقة أخرى عصرية وموسعة في أسبابها وطُرقها. وإذا سعوا إلى الأخلاق سعوا إليها من خلال العقل فقط، الذي قد يصل إلى بعض الأحكام الخُلقية، ولكن لا يصل إلى الأخلاق الثابتة والأصول الراسخة، لأنّ العُقول متفاوتة والثقافات متغيرة، وبالتالي فهولاء المفكرون قد يصلون إلى بعض الأخلاق، لكن لا يصلون إلى كل الأخلاق[٢٩]. بل في كثير من الأحيان قد يصلون إلى قيم خُلقية ترفضها الفطرة السليمة.

وفي واقعنا الحالي، وبما أن مُعظم وسائل تدفق المعلومات تُصنع في الغرب، حيث تُسيطر الولايات المتحدة على حوالى ٦٥ ٪ منها[٣٠]، فلا شك أنّ القيم الأخلاقية التي تبثُّها وتُروج لها هذه الوسائل لا تؤثر فقط على العالم الغربي، وإنما تؤثر أيضاً وبشكل كبير على العالمين العربي والإسلامي. ناهيك عن تأثير المؤتمرات المتتالية التي تنظمها المؤسسات الغربية في مختلف عواصم العالم، والتي تسعى إلى نشر القيم الغربية المادية ـ بل فرضها في بعض الأحيان بطرق شتّى ـ في العالم كله، والدليل

على ذلك، مؤتمر بكين (الصين) الأخير، الذي لم يُوافق عليه الأزهر، نظرا لما دعا إليه من قيم تُخالف جملة وتفصيلا قيم الإسلام.[٣١]

أما الأخلاق والتربية الأخلاقية عند المسلمين فتنبع من الدين الذي يعتمد على مصدرين أساسيين هما: القرآن الكريم والسُّنة النبوية الشريفة، اللذان يكشفان عن منظومة أخلاقية متكاملة، نجد فيها التأكيد على العلاقة بين الدين والخُلق، كالعلاقة بين الإيمان والإسلام، والعلاقة بين البر والتقوى، والعلاقة بين الرأفة والرحمة[٣٢]. وهذا ما سنفصل القول فيه عند الحديث عن مصادر الأخلاق في الإسلام..

والأخلاق التي أوصى بها الإسلام تتميز بأنها قائمة على نظام شامل وكامل ومُترابط، شامل لأنه يحثُّ في أخلاقه على كل خُلق كريم، وكل صفة طيبة، وكامل باعتباره نظاماً لم يترك أساساً خُلقياً إلا و أشار إليه، ومُترابط فيما أوصى به من سلوكيات لا توصف بالانفصال، وإنما تُشكل اندماجاً وتكاملا.

وما يُميز الدين الإسلامي، هو أنه جاء بنُظم أخلاقية تتميز بالإنسانية والعالمية، فما أمر به من أخلاق يُوافق الفطرة البشرية السّوية، ولهذه الأخلاق والسلوكيات ثواباً وعقاباً، دوافع وموانع، بل جعل لها دستوراً محفوظاً، كما تتميز بالواقعية والاعتدال، فليس فيها ظلم أو إجحاف، بل تقوم على العدالة بين البشر[٣٣]. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الإسلام كنظام أخلاقي وسطي، لا يقوم على التطرف، فلا يقوم على الغلو، كما لا يقوم على التّساهل والتفريط.

نظام أخلاقي يدعو إلى الالتزام بالقيم الدينية والقرآنية، والاقتداء بمن جسّدها على أرض الواقع على أكمل وجه، أي النّبي ﷺ، الذي استحقَّ أن يصفه الله عز وجل بقوله: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾[القلم: ٤]، التزام يدعو المسلم إلى العلم بما علم، وإلى العمل قبل الإرشاد.

نظام يدعو إلى دفع الشّر بالخير، والإساءة بالحُسنى ﴿ٱدۡفَعۡ بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ﴾ [فصلت:٣٤] كما يدعو إلى مشروعية الأسباب التي تُوصل إلى الغايات، وإلى إزالة الضرر..[٣٤].

وأهم ما يسعى إليه النظام الأخلاقي في الإسلام، الوحدة والتكاتُف والتّرابط، الذي يبدأ من الأسرة، ويتوسّع ليشمل المجتمع والأمة، أمة واحـدة، يرتبط فيها المسلم بالجماعة، ويسعى عن طريق الأخـوة إلى مساعدة الآخرين وتقديم العون والنُّصح لهم.

لقد دعانا الإسلام للصلاة في جماعة، وأن ندعو الله بصيغة الجمع، وأن نحتفل بيوم الجمعة في تلاقٍ جمعي، وأن نخرج في العيدين لنُكبر الله سويًّا، ونشكر الله تعالى على نعمه ـ في ختام الصوم أو عند ختام المناسك ـ معاً، أنّ نُؤدّي الحج في تلاقٍ جماهيري لا يوجد له مثيل، فهو عبادة وتجمع وتواضع وتكاتف وتراحم ووحدة..، وأن نُدافع عن أراضينا ومُقدساتنا في تفانٍ وإخلاص، فكل مسلم مسئول عن الدفاع عن نفسه وعن أخيه ومجتمعه.

ورُوح الأخوة في الإسلام هي التي تدفع لعمل الخير، ووحدة الحياة الاجتماعية، وكـأن الأمـة جسمٌ واحـد مُترابط، والإنسان عضو في هذا الجسم، في نظام قائمٍ على النُّصح، وعلى التعلُّق بالمجتمع[٣٥].

الحياة الصوفية والأخلاق

مقدمة:

كلمتان ارتبطت كل منهما بالأخرى، فإذا ذكرت التصوف – السلوك والمنهج القائم على تزكية النفس وتهذيبها ـ خطر على ذهنك الخُلق، وإذا ذكرت الأخلاق تبادر إلى ذهنك الحياة الروحية لعدد من علماء هذه

الأمة ومُؤمنيها، حيث يتجسّد الإيمان بالله تعالى، خوفاً ورجاءً، والتزاماً بالشريعة، واقتداء بالنبي الأكرم ﷺ، بالزُّهد في الدنيا والاستغراق في العبادة.

وبذلك استطاع هؤلاء السالكون طريق التزكية والتهذيب للنفس، نشر الإسلام في بلاد أفريقيا أو وسط آسيا، ـ في العصور الوسطى ـ بأخلاقهم وسلوكهم العملي، فقد كانت الأخلاق العملية هي منهجهم، والسبيل الذي سلكوه للدعوة إلى الإسلام، وهذا ما جعل غير المسلمين في هذه الدول والمناطق، يلتفتون إليهم، فيسألونهم عن المنهج الذي منحهم كل هذا السُّمو في التعامل، والرُّقي في الأخلاق.

لقد اهتمّ هؤلاء العُبّاد والعُرفاء في فلسفاتهم ومواعظهم وكلماتهم ـ بعد الاهتمام بالجانب الروحي ـ بالأخلاق وأَوْلَوها المكانة الرفيعة، إذ رأوا في إرشادات النبي ﷺ وحثِّه على حُسن الخُلق حقيقة هذا الدين، وعمادُ شريعته.

فقد وجدوا القُدوة، في النبي ﷺ، الذي كان على هذا الخُلق القويم، خُلق يُثقل الميزان، ويرفع درجة المؤمن من درجة البهيمية إلى درجة الإنسانية، بل إنّ الالتزام بالخُلق الحميد ستكون نتيجته النجاة من النار، و مُرافقة النبي الكريم ﷺ في الجنة.

لذلك، إذا نظرنا في تعريفهم للتصوف، سنجد أن معظمهم يُقدم تعريفات لها ارتباطٌ بالخُلق، مثل تعريفهم التصوف بأنه: «اتِّصاف المُريد بالمحامد، وتركه للأوصاف المذمومة».[٣٦]

وإذا نظرنا في حِكَم إبن عطاء الله السّكندري المشهورة، سنجده في أكثرها يحثُّ على الأخلاق والتَّخلق، بتهذيب النفس، وحُسن الخُلق مع كل مخلوق، وتحلية الباطن بالأخلاق المحمودة، وتطهيره من الأوصاف المذمومة، فالبداية بالباطن، والمطلوب إصلاح الضمائر بالتّخلية من

الرذائل، والتّحلية بأنواع الفضائل، وإصلاح الظواهر باجتناب النواهي، وامتثال الأوامر[٣٧].

كما سنجد ـ أيضاً – إرشادات مهمة عن كيفية ابتعاد المسلم عن التخلق بأخلاق الشياطين، كالكِبر والحسد، والحقد والغضب، والحدّة والقلق، والبطر والأشر، وحُبِّ الجاه والرياسة، والمدح والقسوة، والفظاظة والغلظة، وتعظيم الأغنياء واحتقار الفقراء، وهمّ الرزق، والبُخل والشُّح، والرِّياء والعُجب، وغير ذلك مما لا يُحصى من النّقائص.. وإجمالا، كيف تخرج من أوصاف بَشَرِيَّتِكَ عن كُلِّ وَصْفٍ مُناقِضٍ لِعُبوديتك..[٣٨].

لقد كان همُّ هؤلاء العُباد والسالكين طريق الكمال الروحي، الخروج من أخلاق البهائم إلى أخلاق الروحانيين، من أخلاق الشياطين إلى أخلاق الملائكة، أن يصلوا الى مقامات التواضع، والشفقة، وإلى تعظيم الفقراء والمساكين، وأن يتخلَّقُوا بالكرم، والجود، والصِّدق والمُراقبة، فهذه الصفات وغيرها هي التي تُؤهِّل المسلم إلى الوصول إلى سعادة الدارين.

كانت دعوتهم ألاَّ يصحبَ الإنسانُ من لا يدُّله على الله، وألاّ ينقل قدميه إلاّ حيثُ يرجو ثواب الله، وأن يصدر العمل من قلبٍ زاهد، لِيَحسُن العمل، وتُحسن الأحوال، فالقلب إذا صَلُحَ صَلُح الجسد..كما أكدوا على أنّ خُلق الذُّل لغير الله، إنّما ينشأ بسبب الطمع بما في أيدي الخَلق، والوهم أنّ الخَلق يملكون لهم نفعاً أو ضراً..لقد كانت دعوتهم لتغيير النفس وتهذيبها بحُسن الأخلاق، حتى يغير الله أحوالهم، ويكشف كُرباتهم.

كما حثَّ أقطاب هذه المدرسة السلوكية، على ترك الجهل، و الإسراع في طلب العلم والحرص على التعلم، لأنّ العلم والتفقه هو أوَّلُ طريق العمل، ومن خلال تعلُّم القيم يقف الإنسان على سُلَّم العمل.

ابن عطاء الله السَّكندري وحِكَمه

سوف نُشير في هذه الدراسة إلى بعض الحكم لابن عطاء الله السَّكندري، نتعرف من خلالها على هذا المنهج الأخلاقي، الذي يعنى بتطهير النفس وتزكيتها والسمو بها.

فمن كلامه عن الإخلاص يقول: «الأعمال صور قائمة وأرواحها وجود سر الإخلاص فيها».

فالأعمال كلها أشباح وأجساد، وأرواحها وجود الإخلاص فيها، فلا قيام للأشباح إلا بالأرواح، وإلا كانت ميتة، فلا قيام للأعمال البدنية إلا بوجود الإخلاص فيها، وإلا كانت خاوية لا عبرة بها، ولذلك يقول الرسول ﷺ «أخوف ما أخاف على أمتي الشرك الخفي وهو الرياء». والإخلاص على ثلاث درجات: درجة العوام والخواص وخواص الخواص، فإخلاص العوام هو إخراج الخَلق من معاملة الحق، مع طلب الحظوظ الدنيوية والأخروية، وإخلاص الخواص: طلبُ الحظوظ الأخروية دون الدنيوية، وإخلاص خواص الخواص: إخراج الحظوظ بالكلية[٣٩].

ويقول أيضًا: «كلُّ كلام يبرزُ وعليه كسوة القلب الذي منه برز»، وفى هذا يبين أن ما يخرج من الإنسان يُعبِّر عما في قلبه، ولذلك فالكلام إذا خرج من القلب وقع في القلب، وإذا خرج من اللسان حدُّه الآذان[٤٠].

وفى كلامه عن الأخلاق: يقول: «اخرج من أوصاف بشريتك عن كل وصف مناقض لعبوديتك، لتكون لنداء الحق مجيباً، ومن حضرته قريباً».

وفي هذا يُنبه المؤمن أن يخرج من الأخلاق التي تناقض العبودية، كأن يتعلق بأخلاق البهائم، وهي شهوة البطن والفرج، وما يتبعها من حُب الدنيا. أن يتخلق بأخلاق الشياطين، كالكِبر والحسد، والحقد والغضب، والقلق والبطر، والأشر وحب الجاه والرياسة، والمدح والقسوة والفظاظة

والغلظة، وتعظيم الأغنياء واحتقار الفقراء، والبخل والشح، والرياء والعجب، وغير ذلك.[٤١]

ويقول أيضا: «تشوُّفك إلى ما بطن فيك من العيوب، خير من تشوفك إلى ما حُجب عنك من الغيوب».

فتشوف الإنسان إلى ما بطن فيه من العيوب، كالحسد والكِبر، وحُب الجاه والرياسة، وهم الرزق وخوف الفقر وغير ذلك، والسعي في التخلص من ذلك، أفضل من تشوفه إلى ما حُجب عنه من الغيوب، كالاطلاع على أسرار العباد، فتشوفك إلى ما بطنك من العيوب سببٌ في حياة قلبك، والاطلاع على الغيوب إنما هو فضول، ويكون سببا في هلاك النفس.[٤٢]

ويقول أيضا: «أصل كل معصية وغفلة وشهوة: الرضا عن النفس، وأصل كل طاعة ويقظة وعفة عدم الرضا منك عنها».

فكل من رضي عن نفسه استحسن أحوالها، ومن اتّهم نفسه بالتقصير بحث عن عيوبها واستخرج مساويها، يقول الشاعر:

وعين الرضا عن كل عيب كليلة ولكن عين السخط تُبدي المساويا

فينبغي أن يبحث الإنسان عن عيوبه إن أراد نُصح نفسه، فإذا فعل ذلك تخلص من هذه العيوب[٤٣]. ويقول أيضاً: «من علامات موت القلب، عدم الحزن على ما فاتك من الموافقات، وترك الذم على ما فعلت من وجود الزّلات»

فموت القلب سببه حُب الدنيا، والغفلة عن ذكر الله، وإرسال الجوارح في المعاصي، وسبب حياته الزهد في الدنيا والاشتغال بذكر الله وصحبة أولياء الله. وعلامة موته ثلاثة أسباب: عدم الحزن على ما فات من الطاعات، وترك الذم على ما فعلت من الزّلات، وصحبتك للغافلين الأموات.[٤٤]

وفى كلامه عن استغلال الوقت، يقول: «إحالتك الأعمال على وجود الفراغ، من رُعونات النفوس».

وفي هذا القول يُشير إلى أن المؤمن يتحلّى في آدابه بأن يكون كامل العقل، ثاقب الذهن، ومن علامة العقل انتهاز الفرصة في العمل ومبادرة العمل من غير تسويف، إذ ما فات منه لا عوض له. وإحالتك الأعمال إلى وقت آخر هو من علامات الرعونة والحُمق، فقد لا يصل الإنسان إلى هذا الوقت.(٤٥)

وفى هذا النُّصح ترى كيف يحافظ المؤمن على وقته ويستغل كل لحظة دون إهدار، إذ العمر قصير. ويقول أيضاً: «الحزن على فقدان الطاعة مع عدم النهوض إليها من علامات الاغترار»، فإن كان حزنك وتحسرك على شئ مُنعت منه، ونهضت إلى أسبابه الموصلة إليه، فهو حُزن الصادقين، وإلا فهو حُزن الكاذبين، وقد سمعت رابعة العدوية رجلا يقول: واحزناه، فقالت له: قُل وا قِلَّة حُزناه، فلو كان حُزنك صادقاً لم يتهيأ لك أن تتنفس. فليس البكاء بتعصير العيون، ولكن بأن تترك الأمر الذي تبكي عليه.(٤٦)

وفى كلامه عن الطمع المؤدي للذّل، يقول: «ما بسقت أغصان ذُلٍّ إلا على بذر طمع».

فما ارتفعت أغصان شجرة الذّل إلا على ذريعة الطمع بما في أيدي الخلق، وتشوُّف القلب إلى غير الرب، فالطمع هو أصل الذل، فقد ترك رباً عزيزاً وتعلق بعبد حقير فقير، فالواجب على المؤمن أن يتبع ملَّة إبراهيم، ومن مِلَّته رفع الهمة عن الخلق، فيوم أن زُجَّ به في المنجنيق تعرض له جبريل فقال: ألك حاجة؟ فقال: أما إليك فلا، وأما إلى الله فبلى، قال فاسأله: قال: حسبي من سؤالي علمه بحالي. لقد انقطع إبراهيم عن الخلق، ورفع همته إلى الملك الحق.(٤٧)

وفى كلامه عن مصاحبة الأخيار، يقول: «لا تصحب من لا يُنهضُكَ

حاله، ولا يدُلُّك على الله مقاله»، فلا ينبغي أن يصاحب إلا من يساعد على النهوض، وعلى المشي في الطريق، وعلى الوصول إلى الحق. فالذي ينهضك حاله، هو الذي إذا رأيته ذكرت الله، فنهض حالك إلى اليقظة، أو كنت في حالة الرغبة فلما رأيته نهض حالك إلى الزهد، أو كنت في حالة الاشتغال بالمعصية فلما رأيته نهض حالك إلى التوبة، أو كنت في حالة الجهل فلما رأيته نهض حالك إلى المعرفة. والذي يدلك على الله مقاله هو الذي يتكلم بالله ويدل على الله، فحاله يصدق مقاله، ومقاله موافق لعلمه.(٤٨)

وفى كلامه عن ادِّعاء العلم بكل شيء، وبذل العلم إلى من يستحق، يقول: «من رأيته مجيباً عن كل ما يُسأل، ومعبراً عن كل ما شهد، وذاكراً لكل ما عَلم، فاستدل بذلك على وجود جهله»، أما جهله في كونه مجيباً عن كل ما سُئل، فلما يقتضيه حاله من الإحاطة بالعلوم، وقد قال تعالى: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا﴾[الإسراء: ٨٥]، ولا يخلو صاحب التكلف من التصنع والتزين، إذ لو كان عالما لاكتفى بعلمه وعرف قدره. وكان السّلف يُسأل أحدهم عن المسألة الواحدة، فيدفع بها إلى غيره، ثم يدفعه الثاني إلى آخر، ثم كذلك حتى يرجع إلى الأول. وقد سُئل مالك عن اثنين وثلاثين مسألة، فأجاب عن ثلاث، وقال في الباقي: لا أدري، فقال له السائل: وما أقول للناس، فقال: قل لهم: قال مالك: لا أدري.

ومن ناحية أخرى، فقد تكون المسألة لا تليق بالسائل، ولا يطيق معرفتها، فيقع في حيرة وإنكار، وقد قال علي (كرم الله وجهه)، حدِّث الناس بقدر ما يفهمون، أتريد أن يُكذَّب الله ورسوله.(٤٩)

الغزالي والأخلاق

ومن أهمِّ من كَتب في هذا المجال أيضاً، الإمام أبو حامد الغزالي، وكتابه «إحياء علوم الدين» يعتبر من أمهات الكتب التي تناولت موضوع

الأخلاق وسُبل التخلُّق بأخلاق الصالحين ليكون ذلك قربة إلى الله تعالى. حيث نجده يُركز كثيراً على تزكية النفس وإصلاح القلب.وقد أسس كتابه على أربعة أجزاء: رُبع العبادات، ورُبع العادات، ورُبع المهلكات، ورُبع المنجيات.

وقد ركز في (رُبع المهلكات) على أمراض القلب، ورياضة النفس، وتكلّم عن شهوات البطن والفرج، والأمراض التي تفتك بالإنسان، وكيف يبتعدُ عن آفات اللسان، وآفات الغضب والحقد والحسد، كما تعرّض لذمِّ الجاه والرياء، والكِبر والعُجْب والغرور.

وفي هذا الرُّبع – كذلك- يتحدث عن الأخلاق المذمومة التي وردت في القرآن الكريم، فيذكر كل خُلق وحدُّه وحقيقته، وسببه الذي تولّد منه، ثم الآفات التي تترتَّب عليه، والعلامات التي بها يُعرف، ثم طُرق المعالجة التي بها يتمُّ التخلُّص منه، كل ذلك مقروناً بشواهد الآيات والأحاديث والآثار..

وفي رُبع المنجيات يذكر كل خُلق محمود، وخصلة مرغوب فيها من خصال المقربين، فيذكر كل خصلة وحدِّها وحقيقتها، وسببها الذي به تُجتلب، وثمرتها التي منها تُستفاد، وعلامتها التي بها تُعرف، وفضيلتها التي لأجلها فيها يُرغب، مع ما ورد من شواهد الشرع والعقل[٥٠].

كما تحدث الغزالي في الكتاب الثاني من رُبع المهلكات عن رياضة النفس وتهذيب الأخلاق، ومعالجة أمراض القلب.

في البداية يبين الغزالي أن الخُلق الحسن هو صفة سيِّد المرسلين، وأفضل أعمال الصديقين، وأنه شطر الدين، وثمرة مجاهدة المتقين، ورياضة المتعبدين..وأنّ الأخلاق السيئة هي السُّموم القاتلة، والمهلكات الدامغة، والمخازي الفاضحة، والرذائل الواضحة، والخبائث المبعدة عن جوار ربِّ العالمين، المنخرطة بصاحبها في سلك الشياطين، وهي

الأبواب المفتوحة إلى نار الله تعالى الموقدة، التي تطلع على الأفئدة، كما أن الأخلاق الجميلة هي الأبواب المفتوحة من القلب إلى نعيم الجنان وجوار الرحمن.

ثم تطرق الغزالي إلى بيان فضيلة حُسن الخُلق، ومذمة سوء الخُلق، ثم بيان حقيقة حسن الخُلق وسوء الخُلق، وكيف أن من تكلموا في حقيقة حُسن الخلق، قد تعرضوا لثمراته لا لنفسه.

وقد تطرق أيضا لتعريف الخُلق: بأنه عبارة عن هيئة في النفس راسخة، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويُسر من غير حاجة إلى فكر وروَّية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعاً سُميت تلك الهيئة خُلقاً حسناً، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سُميت الهيئة التي هي المصدر خُلقاً سيئاً.

وقد تحدث الغزالي كذلك عن أمهات الأخلاق فقال:

«أمهات الأخلاق وأصولها أربعة: الحكمة، والشجاعة، والعفة، والعدل. ونعني بالحكمة حالة للنفس، بها يُدرك الصواب من الخطأ في جميع الأفعال الاختيارية. ونعني بالعدل حالة للنفس وقوة بها تسوس الغضب والشهوة وتحملهما على مُقتضى الحكمة وتضبطهما في الاسترسال والانقباض على حسب مقتضاها. ونعني بالشجاعة كون قوة الغضب منقادة للعقل في إقدامها وإحجامها. ونعني بالعفة تأدب قوة الشهوة بتأديب العقل والشرع. فمن اعتدال هذه الأصول الأربعة تصدر الأخلاق الجميلة كلها...

إذ من اعتدال قوة العقل يحصل حُسن التدبير وجودة الذهن، وتقارب الرأي، وإصابة الظن، والتفطن لدقائق الأعمال، وخفايا آفات النفوس. ومن إفراطها: تصدر الجريرة والمكر والخداع والدهاء. ومن تفريطها:

يصدر البَله والغمارة[٥١]، والحُمق والجنون.

والفرق بين الحمق والجنون: أنّ الأحمق مقصوده صحيح، ولكن سلوكه الطريق فاسد، فلا تكون له رؤية صحيحة في سلوك الطريق الموصل إلى الغرض، وأما المجنون فإنه يجتاز لِمَ لا ينبغي أن يختار، فيكون أصل اختياره وإيثاره فاسداً.

وأما خُلق الشجاعة: فيصدر منه الكرم، والنجدة والشهامة، وكسر النفس والاحتمال، والحلم والثبات، وكظم الغيظ، والوقار والتودد، وأمثالها وهي أخلاق محمودة.

وأما إفراطها وهو التهور، فيصدر منه الصلف والبذخ، والاستشاطة والتكبر والعجب.

وأما تفريطها: فيصدر منه المهانة والذلة والجزع والخساسة وصغر النفس والانقباض عن تناول الحق الواجب.

وأما خُلق العفة: فيصدر منه السخاء والحياء، والصبر والمسامحة، والقناعة والورع، واللطافة والمساعدة، والظرف وقلة الطمع. وأما ميلها إلى الإفراط أو التفريط: فيحصل منه الحرص والشّره، والوقاحة والخبث، والتبذير والتقتير، والرياء والهتكة، والمجانة والعبث، والملق والحسد، والشماتة والتذلل للأغنياء، واستحقار الفقراء، وغير ذلك.

فأمهات محاسن الأخلاق هذه الفضائل الأربعة: وهي الحكمة والشجاعة، والعفة والعدل والباقي فروعها.

ولم يبلغ كمال الاعتدال في هذه الأربع إلا رسول الله ﷺ، والناس بعده متفاوتون في القُرب والبُعد منه. فكل من قرب منه في هذه الأخلاق فهو قريب من الله تعالى بقدر قُربه من رسول الله ﷺ.

وقد بيّن الغزالي أن الخُلق له جانبان: جانب فطري من الله عز وجل -

فقد يولد الإنسان كامل العقل حَسن الخُلق، لكن لا يبعد أن يكون في الطبع والفطرة ما قد يُنال بالاكتساب ـ وجانب كسبي، ويكون ذلك بالمجاهدة والرياضة، وحمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخُلق المطلوب. فالأخلاق الجميلة يمكن اكتسابها بالرياضة، وهي تكلُّف الأفعال الصادرة عنها ابتداء لتصير طبعاً انتهاءً.

وهكذا نجد أنفسنا أمام منظومة أخلاقية متكاملة، حيث استطاع هؤلاء الفلاسفة والحُكماء من المتصوفة وأهل السلوك، الكشف عن كل خُلق ذميم، وأسباب وجوده في النفس، وكيفية التخلص منه، وكذلك كشفوا عن كل خُلق عظيم، وآثاره الإيجابية في تهذيب النفس وتزكيتها، ثم قاموا بعد ذلك بإرشاد المسلمين وتوجيههم للالتزام بالأخلاق الحميدة والابتعاد عن الأخلاق الذميمة، لإصلاح أنفسهم وتربية أبنائهم، والعمل بهذا المنهج الرباني، الذي دعا إليه كل نبي، وختم به سيدنا محمد ﷺ. هذا المنهج الذي مشى عليه الصالحون في عصور الخير، والتزم به المسلمون لينالوا بذلك الأجر والثواب.

أهداف التربية الأخلاقية في الإسلام:

مقدمة:

فى اللغة: الهدف هو «كل شيء مُرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سُمِّي الغرض هدفاً»(٥٢)

والهدف هو «كل شيء عظيم مُرتفع، والإهداف: الدنو منك والاستقبال لك والانتصاب، وأهدف القوم أي قربوا. وكل شيء رأيته قد استقبلك استقبالا فهو مُهدف ومستهدف. وقد استهدف: أي انتصب وأهدف على التل: أشرف. وجمعُ الهدف أهداف»(٥٣)

والتربية الأخلاقية في الإسلام، تسعى لتحقيق أهداف تتعلق بالسلوك

والحركة في المجتمع، وأهداف تتعلق بالمعاني الروحية، إذ أنّ المسلم لا يسعى لتحقيق مكاسب دنيوية فقط، بل المكاسب الأخروية هي الأولى ﴿ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ ﴾[الضحى:٤]،وقد سعت الشريعة إلى تحويل كل حركة في حياة الإنسان السلوكية باتجاه نيل جزاء أخروي ورغبة فيه، وهذا الذي يُميز الإسلام عن غيره من التشريعات الوضعية، التي جعلت الجزاء على سلوك الإنسان، ثواباً وعقاباً، في الدنيا فقط.

فالتربية الأخلاقية الإسلامية تهدف إلى تحقيق السعادتين معاً الأخروية والدنيوية، وكما ذكرنا فهناك تداخل بين السعي من أجل الدنيا والسعي من أجل الآخرة، حيث تهدف في البداية إلى مرضاة الله عز وجل، بمعرفته ومحبته أولا.

فالتربية الأخلاقية في الإسلام سعت إلى أهداف سامية لا تتعلق بالحياة الدنيا فقط ـ كالتربية الغربية والعلمانية ـ وإنما تتعلق بالدنيا والآخرة. وسوف نتعرض في هذه الدراسة – باختصار لهذه الأهداف:

أولاً: تحقيق الكمال الروحي والقلبي وتحقيق الكمال السلوكي والقالبي:

فقد اهتم الإسلام الحنيف بداخل الإنسان واهتم بسلوكه الخارجي، فإنّ القلب إذا صلُح وطهُر ونقي، فإن أثره ينضح على الجوارح، ولذلك فإنّ رسول الله ﷺ يقول: «... ألا وإنّ في الجسد مُضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب»(٥٤)، فكما أنّ القلب المادي يضخُّ الدم إلى الجسد ليُحيه، فإنّ القلب الروحي له أثر قوي على قالب الإنسان، وعلى سلوكه ليحيا حياة طيبة.

وقد تحدث القرآن عن أولئك الذين لم يستجيبوا لهداية سيدنا محمد ﷺ ﴿ وَقَالُوا قُلُوبُنَا غُلْفٌ ﴾[البقرة: ٨٨] أي مطبوع عليها، لا تفقه ولا تفهم، فظهر من هذا أن البداية تكون من القلوب، فإذا كانت مُغلقة

وعليها غطاء أو غشاوة، فإنه لن يكون للجوارح أثر حسن مع هذه القلوب.

وتحدث القرآن عنهم في آية أخرى فقال تعالى: ﴿فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾[الحج: ٤٦] فعمى القلب إذا وقع فلن تستطيع الجوارح أن تعمل في شيء من الخير.

ثانياً: تحقيق الإخلاص وصفاء العقيدة:

فالعقيدة لها أهميتها في ميدان التربية الأخلاقية، إذ إنها تدفع الإنسان إلى الخير وتردعه عن الشر.

وقد ظهرت أهمية العقيدة في تقرير لجنة المؤتمر الإنجليزي للتحقيق الدولي في التربية الأخلاقية الذي عقد في إنجلترا سنة ١٩٠٨، والذي أجمع فيه المؤتمرون على أنه لا يمكن الإحاطة بمواضيع التربية الأخلاقية دون الرجوع إلى الوازع الديني[٥٥].

لذلك نجد الإسلام يحث المسلم على صفاء هذه العقيدة أولا، ليوجه المسلم حركته وسلوكه إلى إله واحد آمن به، وهذا ما يساعد الإنسان على توحيد الهدف والغرض الذي يسعى إليه، إذ إنه لا يسعى بتشتت الأفكار والاتجاهات والاعتقادات، وإنما يسعى بقلب لا يرى أمامه إلا إلهاً واحداً.

وهذا ما يدفع المسلم إلى الإخلاص في العمل وصفاء النية، قال تعالى:﴿وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ﴾[البينة:٥]، وقال ﷺ: «إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى..»[٥٦]

وبهذا يحُدد الهدف من العمل: هل هو خالص لله تعالى، فيكون الأجر والكسب الأخروي، أم أشرك القلب في نيته وقصده أحداً مع الله، فيكون ضياع العمل وضياع ثمرته وأجره، فالله لا يقبل إلا ما كان خالصاً له سبحانه، يقول رسول الله ﷺ: «قال الله تبارك وتعالى: أنا أغنى الشركاء عن الشرك، من عمل عملا أشرك فيه معي غيري تركته وشركه»[٥٧].

ثالثاً: الأخذ بأسباب العلم والفهم والتفقّه:

فقد حثَّ الإسلام في تعاليمه المسلمين على طلب العلم، بل فرضه عليهم، يقول ﷺ: «طلب العلم فريضة على كل مسلم»(٥٨)، وجعل السعي إلى طريق المعرفة هو سعيٌ إلى طريق الآخرة، وهو سعي في سبيل الله ومرضاته، لأنه يقوم على الفهم لا الجهل، وعلى التفقه لا التنطع، وعلى الارتقاء بالأمة والمجتمع، لا العيش في الظلام أو تقليد الأمم والاتكال عليها. لذلك فالقرآن الكريم لم يسو بين طالب العلم والجاهل، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر:٩].

وقد حثّ القرآن الكريم المسلمين على أن يطلبوا العلم في كافة فروعه، قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا ۚ وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾[فاطر: ٢٧ـ٢٨]

وكذلك نجد الرسول الله ﷺ يحثُّ صحابته وآل بيته على تعلم لغات الآخرين، للانفتاح على هذه الأمم، والدراية بالكاملة بواقعهم ومعتقداتهم وبما يحدث عندهم.

لذلك كنا نجد آل البيت والصحابة والتابعين والمسلمين من بعدهم في القرون الأولى، كانوا حريصين على التفوق في كل فروع العلم والمعرفة، بل كانوا حريصين على اختراع واكتشاف العلوم المختلفة، ونقل وترجمة علوم وفلسفات وتجارب الآخرين للاستفادة منها، أو الإضافة إليها أو نقدها وتجاوز ما توصلت إليه من نظريات ومعطيات وآراء.

وعلى هذا الأساس أوجب الفقهاء على الأمة ـ من باب فرض الكفاية ـ تعلُّم الكثير من العلوم التي تحتاجها الأمة، وكذلك لأنه لا ينبغى لمسلم

أن يكون جاهلا متخلفاً عن الحضارات، فبالعلم يكون الرقي والتطور الحضاري.

رابعاً: تحقيق المكاسب والسعادات الدنيوية والأخروية:

أن يحقق الإنسان سعادته في الدنيا فقط، هذا هدف يسعى إليه إنسان لا يؤمن بالآخرة، ولا يأبه بحياة باقية، ولا يسعى إليها. أما الإنسان المسلم فهو يؤمن باليوم الآخر، وهذا الإيمان عنصر أساسي في العقيدة بعد الإيمان بالله، لذلك قَرَن القرآن الإيمان بالله واليوم الآخر في أكثر من آية، مثل قوله تعالى: ﴿مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْآخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا﴾[البقرة:٦٢]، وقوله تعالى: ﴿فَٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْآخِرَةِ قُلُوبُهُم مُّنكِرَةٌ وَهُم مُّسْتَكْبِرُونَ﴾ [النحل:٢٢]، فالمسلم يؤمن بهذا اليوم ويعلم أنّ السعادة الحقيقية ستتحقق فيه، لأنها ستكون دائمة ومستقرة، ليس فيها شبح الموت، ولا ظلام الحقد والحسد.

لكن المسلم في الوقت نفسه، يسعى للارتقاء بنفسه وأمته ومجتمعه في الدنيا، ﴿وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾[القصص:٧٧]، فيجمع بذلك بين خَيْري الدنيا والآخرة، فالدنيا وسيلة توصل إلى الحياة الآخرة، فلابد أن يكون مستريحاً فيها مطمئناً في حركته سعيدا بنشاطه، حتى تعود عليه هذه السعادة بالتفرغ لعمل الآخرة، ولعبادة الله، ولعمارة الأرض:﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾[هود:٦١].

ولذلك فإنّ حركة المسلم في الحياة هي حركة عبادة، فليست العبادة قاصرة على الصلوات والصيام والحج والقيام بالفرائض، ولكن العبادة هي كل حركة يرجو فيها رضا الله، والارتقاء بمجتمعه وبنفسه.. فالعبادة هي أن يسعى إلى علم فيه نفع، أو عمل فيه خير، أو فكُّ كربة مُسلم، أو إصلاح في الأرض..إلخ

ولو استقرأنا آيات القرآن الكريم وأحاديث النبى ﷺ في جملتها، لوجدنا أن هناك أعمالا دنيوية قد يفوق ثوابها بعض العبادات.

خامساً: التزام الأوامر والنواهي والجمع بين العلم والعمل:

الالتزام بما أمر الله تعالى، وما أمر به رسوله ﷺ، هو من أهم الأهداف الأخلاقية في التربية الإسلامية، فالله عز وجل يقول: ﴿ خُذُواْ مَآ ءَاتَيۡنَٰكُم بِقُوَّةٖ ﴾[البقرة:٦٣]، وهذا الأمر وإن كان خطاباً لبني إسرائيل، إلا أنه دعوة لكل مؤمن بالله أن يطبق أحكامه بنشاط وعزم، وأن ينتهي عما نهى عنه الله عز وجل بإصرار وقصد.

وقد ربط القرآن الكريم في آيات كثيرة، وفي أكثر من واحد وستين موضعاً، بين الإيمان والعمل الصالح، حتى دفع ذلك بعض العلماء والمفكرين للقول: إنّ الإيمان قولٌ وعمل، يزيد بهذا العمل، وينقص بقلة العمل.

ومما حثّ عليه القرآن الكريم أيضاً، ألا يكون قول المسلم مخالفاً لفعله، يقول تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾ [الصف:٢]، بل جعل ذلك من أشد ما يغضب الله عز وجل: ﴿ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾[الصف:٣]، والمقت هو أشد البُغض.

وأيضاً حثّنا على الالتزام قبل إرشاد الآخرين، فقال تعالى: ﴿ أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ ﴾[البقرة:٤٤]. وهذه السلوكيات ـ أن يقول الإنسان ما لا يفعل، أو أن يأمر الإنسان الناس بالخير وينسى نفسه ـ تتعارض مع النفس السوية، والشخصية الكاملة، وشريعتنا تطالبنا بأن نقترب من الكمال، وأن نبتعد عن النقصان.

ومن ناحية أخرى، فإنّ العمل الصالح لا يعني العمل العبادي فقط، وإنما يعني كل عمل يفيد الإنسان، ويفيد المجتمع...، هو كل عمل فيه

إصلاح، أو نصيحة، أو نفع، أو دفع ضرر، أو فك كرب.... إلخ.

سادساً: اتخاذ الرسول ﷺ وآل بيته وصحابته قدوة:

الرسول الخاتم محمد ﷺ هو قدوة وأسوة كل مؤمن، قال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴾[الأحزاب:٢١]، فمن كان يرجو ثواب الآخرة ولقاء ربه، والخلود في الجنة، فإنّ اتباع الرسول هو الطريق والسبيل، فهو قدوته في كل عمل خير، وفى تجنب كل شر، وهو القائل ﷺ: واتخاذه قدوة يتحقق بالاتزام بكل ما صحَّ من سُنته الشريفة، فقد رُوي عنه ﷺ: «تركت فيكم ما إن اعتصمتم به، فلن تضلوا أبداً كتاب الله وسُنة نبيه»(٥٩) وفى رواية أخرى دعا ﷺ الى الاقتداء بأهل بيته أيضاً، ـ مع الالتزام بما ورد في القرآن الكريم من قيم ومبادىء ـ يقول ﷺ: «تركت فيكم ما إن أخذتم به لن تضلوا، كتاب الله وعترتي أهل بيتي».(٦٠)

لذلك من أراد أن يقتدي ويُقلد الرسول ﷺ، فإن في سيرة آل بيته وصحابته الكرام الأسوة الكاملة، لأنهم كانوا يتخذونه ﷺ وسُنته نبراساً يهديهم في كل حركة، وفى كل سلوك، وفى كل طريق، فهم من ناحية السلوك الأسوة العظمى لرسول الله ﷺ، وهم من ناحية أخرى السند والطريق لمعرفة أخلاق رسول الله ﷺ ومعاملاته وكيفية تربيته لصحابته وللمؤمنين، فهم الذين أوصلوا لنا هذه المعرفة بقوة سندهم وأمانتهم وثقتهم، فهم الهداة إلى طريق الهادي، رسول الله ﷺ الذي هو طريق الله عزوجل.

سابعاً: تزكية النفس والارتقاء بها:

يقول الله تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴾[الشمس: ٧ـ١٠]، فتهذيب النفس

وتزكيتها بتقوى الله عز وجل، والسعي في إنمائها، فمن كان طريقه تزكية نفسه، فهو المفلح يوم القيامة والناجي من عذاب الله والفائز بالجنة. وأما إهمالها أو السعي إلى إنزالها إلى الحضيض بالفسق والفجور، فهو الدَّس للنفس الذي حذّر منه القرآن الكريم، ووصف صاحبه بالخيبة والخسران.

فمن أهداف التربية الأخلاقية في الإسلام أن يسمو المؤمن بنفسه فيزكيها، ويرتفع بها عن السفاسف، وعن الفجور، وعن الفسوق، وعن العصيان، ويعلو بها عن كل ما ينزلها إلى النقص.

ثامناً: تبليغ رسالة الإسلام:

وهذا من الأهداف الرئيسية للتربية الأخلاقية في الإسلام، أن تبلغ رسالة الإسلام، فإنّ الله عز وجل عهد إلى أمة محمد ﷺ أن تكون مستمرة في هذا التبليغ بعد النبي ﷺ، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾[آل عمران:١١٠]، وقال تعالى: ﴿ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴾[التوبة:١٢٢]، فإنّ الأمم السابقة كان إذا انتشر فيهم الشرك وعبادة الأوثان والمعصية أنزل الله عز وجل نبيّا، ليُحيي دعوة الإيمان والتوحيد والطاعة، لكن في أمة محمد ـ إذ إنه خاتم النبيين فلا نبي بعده ـ أصبحت هذه المهمة مسؤولية العلماء، فالعلماء ورثة الأنبياء[٦١] ـ فهم ورثة الأنبياء في دعوتهم إلى الله، وفي تبليغ الرسالة، وفى تعديل السلوك المعوج.

ولا شك أن كل مؤمن مطالب بالدعوة بقدر وسعه، وبقدر علمه ومعرفته، وقد يكون سلوكه وقد تكون حركته في المجتمعات دعوة، فقد يكون داعية إلى دينه بسلوكه، بتسامحه، بعفوه، بمعاملته للناس.

وقد استطاع المسلمون الزهاد والمتصوفة والعُرفاء في العصور

الوسطى في أفريقيا ـ كما ذكرنا من قبل ـ أن يكونوا على هذا الدرب في سلوكهم ومعاملاتهم، فدخل الناس على أيديهم في الإسلام أفواجاً.

وعلى الجانب الآخر، فإنّ المسلم الذي يتّصف بالقسوة والتشدد في المعاملة، فإنه يكون داعية سوء، إذ إنه ينتمي لهذا الدين الحنيف، فيمثل أسوة سيئة ومظهراً مرفوضاً، فيكون سبباً في بُعد الناس عن التفكير في الانتماء لهذا الدين.

تاسعاً: الوحدة وترابط الأمة وتعاضدها:

يسعى الدين الإسلامي بكل قوة إلى وحدة الأمة وتكاتفها وترابطها وتعاضدها، لتكون قوية أمام أعدائها، قوية بعلمها، وبوحدتها، وكان أولى بالمسلمين أن يكونوا على هذا الدّرب، إذ إنّ نصوص القرآن والسُّنة في كثير من المواضع تدعوهم إلى هذه الوحدة، ففي القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ ﴾[آل عمران:١٠٣]، وقوله تعالى:﴿ إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴾ [الأنبياء:٩٢]، ويقول رسول الله ﷺ: «عليكم بالجماعة وإياكم والفرقة»(٦٢)

وفي كل فريضة من فرائض الإسلام تشعر بتطبيق عملي لهذا الهدف، ففي الصلاة، يحث الإسلام على أن تكون في جماعة، وفي كل أسبوع يفرض القرآن صلاة الجمعة، وكذلك في العيدين يحثُّ رسول الله على الحضور في الصلاة والتجمع، وفي الزكاة تكون روح التكاتف والتناصر بين الأغنياء والفقراء، وفي الحج ـ وهو أكبر منسك وفريضة ـ تظهر وحدة المسلمين بوضوح حيث نجدهم من كُل مكان ومن كل فج عميق، قد جاؤوا ليؤدوا مناسك الحج مجتمعين.

ومن أهداف التربية الإسلامية تقوية الروابط بين المسلمين ودعم

تضامنهم وخدمة قضاياهم، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، وبهذا تكون التربية الإسلامية عاملا فعالا في تماسكهم ووحدتهم وجمع شملهم وتكتيل جهودهم وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد»[٦٣]

طُرق التربية الأخلاقية الإسلامية

لا شك أنّ هناك طرقاً عديدة في التربية الأخلاقية لدى المُربين، تساعد على تقويم النشء أخلاقياً، تقويماً متتابعاً بحسب مراحل السن.

وتبدأ هذه الطرق تدريجياً بما يناسب مراحل النمو المختلفة للطفل، فما ينسابه في مهده قد لايناسبه في طفولته المبكرة أو المتأخرة، وما يناسبه في طفولته قد لا يناسبه في مراهقته.

وقد اهتم بعض الباحثين باستخدام طريقة التلقين التي تساعد في تكوين العناصر الأخلاقية الأساسية في نفس الطفل في بعض المراحل، فلها تأثير في المراحل المتقدمة، وذلك بغرس المُربي الخشية من الله في قلب الطفل، كتلقين لقمان لابنه الأخلاق ومبادئها التي لها قداسة، فيشير المُربي إلى عمل الخير الذي هو نور، وترك الرذيلة التي هي ظلام، وأن يسعى المُربي إلى جعل الطفل يُحب الفضيلة، ويكره الرذيلة، ثم يتطور الأمر بتلقين الطفل المبادئ الأخلاقية في القرآن والسنة بصورة قانونية وتربوية، فالطفل لديه استعدادات طبيعية يمكن تنميتها بما يتفق مع النظام الأخلاقي[٦٤].

والقرآن الكريم استخدم أساليب وطرقاً عدة في تهذيب الأخلاق، ففي بعض آياته يُركز على الترغيب في الثواب الذي أعده الله عز وجل للمتقين، وفي آيات أخرى يستخدم القرآن الكريم الترهيب والتحذير من عمل الشر،

كما أنه استخدم القصة، وهي طريقة تشوق المستمع إلى دراسة الوقائع والأحداث والخروج بالعبر والعظات والمعاني[٦٥]، والمواقف التربوية والأخلاقية، سواء أكانت القصة لحادثة وقعت بالفعل في التاريخ، كقصة يوسف، أم كانت حكاية عما سيحدث في المستقبل.

والجدير بالذكر، أن نشير هنا إلى أهم القائمين على التربية الأخلاقية والمسؤولين عن تنفيذ طرقها، أو ما يسمى اصطلاحا (عوامل التربية):

المنزل والمدرسة

المنزل هو عامل من عوامل التربية، لا يستطيع أنّ يحل محله عامل آخر أو مؤسسة أخرى لتقوم بدوره، وتقع على المنزل المسئولية الكبرى والعبء الأعظم في التربية الأخلاقية في مراحل الطفولة كلها، ففي المنزل تتكون لدى الطفل العواطف الأسرية والاتجاهات الاجتماعية الأولى، فالأسرة تجعل من الطفل إنساناً يستطيع أنّ يتعامل بأخلاقه مع من حوله، ويستطيع أنّ ينخرط في هذه الحياة، وتبدأ أدوار المنزل قبل أنّ يكون هناك ولد، فتبدأ منذ اختيار الزوج لزوجه وحرصه على اختيارها من منبت صالح، كما أنّ على المنزل مسئولية التوجيه، خاصة في هذه البيئة التي انتشرت فيها الرذيلة، وفي المنزل يكون القدوة، وهما الأبوان، فالطفل يقلدهما في أول حياته، فالعبء كبير على عاتق الوالدين[٦٦].

أما المدرسة، فإن التربية الأخلاقية والدينية مسئوليتها ـ وقد قصرت المدارس في هذا الجانب ـ فمادة التربية الإسلامية والمواد التي تتعلق بالأخلاق تكون على هامش الدراسة، سواء في مراحل الطفولة المبكرة أو في مراحل المراهقة (الثانوية) والتى يحتاج فيها المراهق إلى الإرشاد والتوجيه ليتغلب على المثيرات الخارجية.

لكن مادة الدين والأخلاق في مدارسنا شبه منفصلة، ولا تشكل أهمية،

ولذلك فإنّ الدور المطلوب هو دور صعب وحقيقي حتى ننهض بشبابنا. ومادة الدين والأخلاق ـ كبقية المواد أو أغلبها ـ تقوم على حشو الذهن بالمعلومات التي لا يلبث الطالب أنّ ينساها، فمن المهم ألا تدرس مادة الدين والأخلاق بطريقة تلقينية فقط، ـ وهذا نحتاج إليه بلا شك ـ لكن لابد من البحث عن طريقة تطبيقية وعملية مع التلقين، وقد حثّ إسلامنا الحنيف على التطبيق وعلى الجانب العملي، وذم من يخالف علمه عمله.

فلا يكفي أنّ نلقن الأطفال المعلومات عن أهمية الصلاة، وثواب إقامتها، وعقاب تاركها، وإنما يكون ذلك تطبيقاً عملياً، بأن يعهد للتلاميذ بإقامة شعائر الصلاة وتعيين المؤذن والإمام، وتوزيع الأدوار عليهم، تحت إشراف أساتذتهم، فيكون لذلك الأثر الأكبر. وهكذا نفعل في كل أمر فيه خير، كالصدقة، والقيام على تتبع الفقراء واحتياجاتهم، والاشتراك والتفاعل مع المجتمع وحركته، واختلاط التلاميذ بغيرهم ممن حولهم، حتى يعرفوا مجتمعهم الذي يعيشون فيه، وحتى يعرفوا كيف يسلكون ويشقون طريق الحياة على أخلاق سامية[٦٧].

مصادر التربية الأخلاقية في الإسلام

مقدمة

القيم الأخلاقية التي يحثُّ عليها الإسلام في تربية النشء لا شك أنها تنبع من مصادر الإسلام نفسه، مصادر تشريعه، فالقرآن الكريم هو أول مصادر التشريع، وهو أيضا أول مصادر الأخلاق، وقد بدأ نزول القرآن على سيدنا محمد ﷺ بمكة بآيات العقائد والأخلاق، وأما آيات التشريع والمعاملات فكانت في المدينة، والقرآن الكريم معظم آياته تتناول العقائد والقيم الأخلاقية، والقليل من الآيات تتناول العبادات والمواريث والمعاملات.

وقد اشتمل القرآن الكريم على قصص الأنبياء التي تناولت أخلاق

النبيين وسموهم مثل: إبراهيم وموسى ويوسف وعيسى ولقمان[٦٨] وإسماعيل... وغيرهم من الأنبياء. وقد ضرب القرآن في قصصهم أروع الأمثلة التربوية والأخلاقية التي تعتبر نبراساً هادياً للمرشدين التربويين، وقدوة صالحة لكل من أراد السلوك القويم.

وأما المصدر الثاني للقيم الأخلاقية التي يحتاجها المسلم في تربية النشء، فهو السنة النبوية الشريفة، وهي المصدر الثاني للتشريع أيضاً، وقد حثّ النبي ﷺ في أحاديثه على التمسك بالقيم الخُلقية الرفيعة، وكان هو القدوة العليا لتجسيد هذه الأخلاق السامية.

وأما المصدر الثالث فهو سيرة الصالحين من أئمة أهل البيت والمنتجبين من الصحابة، فهم القدوة العليا بعد رسول الله ﷺ في سلوكهم، وهم نبراس الدعوة بعد رسول الله.

أولاً: القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو كلام الله تعالى المنزل بلفظه ومعناه، بلسان عربى، على نبيه الخاتم سيدنا محمد ﷺ، المعجز، الذي تحدى الله به الإنس والجن أنّ يأتوا بمثله، أو بسورة منه، المنقول إلينا بالتواتر حفظاً وكتابة، نزل في ليلة مباركة، هي ليلة القدر، ثم نزل إلى الناس منجماً مفرقاً على مدى ثلاث وعشرين سنة[٦٩].

والقرآن الكريم يقوم - في طرقه التربوية - على المناقشة والحوار وضرب الأمثلة، وقص القصص التي فيها دروس مستفادة للإنسان في حياته الدنيوية والأخروية. وقد ضرب أروع الأمثلة في التفكر في القضايا المختلفة، وحث الإنسان على التعقل والتدبر والفهم.

وجاءت آيات كثيرة في قضايا متنوعة لتختم بقوله تعالى ﴿لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾، وذم هؤلاء الذين لايستخدمون عقولهم ولا يتفكرون في

قضاياهم حتى وصفهم بالأنعام، فقد خَلق الله العقل كي يستخدمه الإنسان ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴾[الحج:٤٦].

كما دعا القرآن الكريم كل إنسان للبحث والنظر في الخلق والكون ليكتشف قوانينه ونواميسه، وتجليات الإبداع فيه، فقال تعالى: ﴿ قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ ﴾[العنكبوت:٢٠]. فهذه دعوة إلى العلم وإلى الوصول إلى كل اكتشاف في هذا الكون، وتفسير كل ظاهرة طبيعية حول الإنسان.

وقد تحدث القرآن الكريم عن الأخلاق والقيم الأخلاقية بصورة واسعة يضيق المقام عن الإشارة إليها، ولكننا سنشير إلى بعض الآيات التي أشارت إلى هذه القيم ودعت إلى التمسك بها.

الآية الأولى: الخُلق العظيم

قال تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾[القلم:٤].

فقد مدح الله نبيه ﷺ ـ وهو القدوة والأسوة – واصفاً إياه بعلو أدبه، ودينه، إذ أنّ خُلقه القرآن، وقد تعرض رسول الله ﷺ للكثير من أذى المشركين بما لا يحتمله بشر، فكان صابرا يتّسم بهذا الخُلق السامي، ويصبر على ما يلاقي، ويعرض عن المشركين، ويجتنب سفاسف الأمور، فهو على الخُلق الذي أمر الله به.

وقد عبر القرآن بكلمة (على) وهي تعني أنه ﷺ فوق الخُلُق، فقد تجاوز السير في طريق هذا الخُلق العظيم، حتى علا فوقه وسما بسلوكه.

الآية الثانية: القول الحسن

قال تعالى: ﴿ وَقُولُوا۟ لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾[البقرة:٨٣]

فالكلام في بداية الآية، وإن كان جرى مجرى الخبر، إلا أنّ الكلام جاء في هذه الجملة أمراً، وقد قُرئت «حسنا» بضم الحاء وفتحها، والمعنى: قولوا للناس قولا طيبا وقولا حسناً، فهو صفة مصدر محذوف.

الآية الثالثة: القول الأحسن

قال تعالى: ﴿ وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[الإسراء:٥٣]

والمعنى: قل يا محمد لعبادي يقولوا عند الخطاب، وعند الحوار، وعند المناقشة، وعند المجادلة....إلخ، الكلمة التي هي أحسن، فلا يستخدموا الخشونة في الكلام، فضلا عن الإساءة إلى الغير باللفظ، فلا يكتفى بالحسن من الكلام، وإنما يرتقي المسلم ليقول الأحسن، فأحسن على وزن أفعل [التفضيل].

الآية الرابعة: الدعوة بالتي هي أحسن

قال تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[النحل:١٢٥]

فقد أمر الله عز وجل نبيه ﷺ - وكل من اتبعه من بعده- ـ أن يدعو الناس بالكلام المحكم الحجة والعلم النافع، والموعظة المقنعة، وأن يجادلهم ويناقشهم برفق ولين وبالطريقة التي تكون أفضل وأنسب لكل إنسان على قدره. وهذا ما نحتاجه في مجال الدعوة إلى الله عز وجل. ونحتاجه من الدعاة اليوم.

الآية الخامسة: اللِّين في القول

قال تعالى: ﴿ فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ ﴾[طه:٤٤]. فقد أمر الله نبيه موسى ونبيه هارون أن يقولا لفرعون ـ وهو أشد الناس كفراً على

وجه الأرض ـ قولا فيه لطف، لعله يخشى الله عز وجل.

فما بالنا بمخاطبة من هو أقل منه فسوقاً وفجوراً، فما بالنا بمن كان مسلما لكنه يخالفنا في بعض الاجتهادات، أيجوز أن ندعوه إلى الإصلاح بخشونة وقهر؟!

الآية السادسة: الدفع بالتي هي أحسن

قال تعالى: ﴿ٱدۡفَعۡ بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ﴾[فصلت:٣٤]، أي ادفع الإساءة بالصفح، وادفع المنكر بالموعظة، وادفع السيئة بالحسنة، وادفع الغضب بالصبر، وادفع الجهل بالحِلم، وادفع الإساءة بالعفو.

الآية السابعة: العفو

قال تعالى:﴿فَٱعۡفُواْ وَٱصۡفَحُواْ﴾[البقرة:١٠٩]، فأمرنا بالتجاوز والصفح عن الجهل. وقد ذكر العفو في القرآن الكريم في حوالي خمسة وثلاثين موضعاً، مثل قوله تعالى: ﴿وَجَزَٰٓؤُاْ سَيِّئَةٖ سَيِّئَةٞ مِّثۡلُهَاۖ فَمَنۡ عَفَا وَأَصۡلَحَ فَأَجۡرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾[الشورى:٤٠] أي من عفا عن المسيء وعمَّن ظلمه، وأصلح بالود بينه وبين المعفو عنه، فإن الله يؤجره على ذلك. والعفو هو أقرب شيء إلى التقوى.

الآية الثامنة: الوفاء بالعهد

قال تعالى:﴿وَأَوۡفُواْ بِٱلۡعَهۡدِۖ إِنَّ ٱلۡعَهۡدَ كَانَ مَسۡـُٔولٗا﴾[الإسراء:٣٤]، ونظير ذلك قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَوۡفُواْ بِٱلۡعُقُودِۚ﴾ [المائدة:١]، فقد أمر سبحانه أن نفي بكل عهد أو عقد، أن نفي بعقد اليمين، وأن نفي بعقد النكاح، وأن نفي بعقد الصلح...إلخ، فلا ينبغي للمعاهد أنّ يضيع العهد، فأمرنا أن نفي بالعهود والعقود التي بيننا وبين الخلق، ولاشك أنّ على قمة العهود أن نفي بعهد الله، بأوامره ونواهيه.

الآية التاسعة: العدل في القول

قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ﴾[الأنعام:١٥٢]، لقد أمرنا سبحانه بالعدل في القول، ولو كان هذا العدل يقتضي مخاصمة ذي قربى، وأمرنا بالصدق في القول وفي الشهادة، ولو كان هذا الصدق وهذا الحق يؤدي إلى الشهادة على ذي قربى، فقمة الأخلاق في الإسلام أنّ يقف المؤمن مع الحق ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾[المائدة: ٨].

الآية العاشرة: صفة الربّانية

قال تعالى: ﴿كُونُوا رَبَّانِيِّينَ﴾[آل عمران:٧٩]، أي كونوا حكماء، فقهاء، فاهمين، أتقياء، عاملين بالعلم، متمسكين بطاعة الله ودينه وأوامره. فهذا من أعظم القيم الأخلاقية أن يكون المؤمن فاهما، على ثقافة واعية، أن يكون المؤمن تقياً، على حذر من أن يقع في الخطأ، أن يكون المؤمن قدوة في سلوكه، لا يخرج من فمه إلا الحكمة.

الآية الحادية عشرة: الكون مع الصادقين

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ﴾ [التوبة:١١٩]، فقد أمرنا سبحانه أن نكون في معية أهل الصدق، كما كان أهل البيت (سلام عليهم ورضوان). وصحابة رسول الله ﷺ في معية سيدنا محمد ﷺ، وهو عمود الصدق، وسنام الصدق، وهو رأس الصادقين. وكان الصالحون من بعدهم في معية أهل البيت وأصحاب رسول الله ﷺ، وهم القدوة الذين تأسوا بصدق النبي ﷺ. فكونوا أيها المؤمنون في معية هؤلاء، بالاقتداء بهم، وبالعمل الصالح الذي يجمعكم بهم في آخرتكم، كونوا صادقين بنياتكم، وفي أقوالكم، وبأعمالكم، وبمعاملاتكم، كونوا صادقين

بثباتكم على الحق، فقد قال ﷺ: «عليكم بالصدق، فإنّ الصدق يهدي إلى البر وإن البر يهدي إلى الجنة وما يزال الرجل يصدق ويتحرّى الصدق، حتى يُكتب عند الله صديقاً، وإياكم والكذب، فإنّ الكذب يهدي إلى الفجور، وإنّ الفجور يهدي إلى النار، وما يزال العبد يكذب ويتحرّى الكذب حتى يُكتب عند الله كذّاباً»(٧٠)

الآية الثانية عشرة: التعاون على البر والتقوى

قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ﴾[المائدة: ٢]. لقد أمر سبحانه وتعالى أن يتعاون المسلم مع أخيه المسلم على البر، على كل عمل صالح، وعلى كل فعل خير يؤدي إلى الجنة، وأن يتعاون على تقوى الله، والتقوى أنّ يجعل بينه وبين عذاب الله وقاية وحاجزاً، باجتناب كل عمل طالح، وكل منكر يجر الإنسان إلى النار.

المؤمن لا يعيش وحده، ولذلك أمره الله بالتكاتف والتعاون مع غيره، ليحققوا وحدتهم وقوتهم، فالمؤمنون بتكاتفهم وتعاونهم يكونون قوة أمام أعدائهم، يرهبونهم بتعاونهم. وبتعاون المؤمنين يكون التقدم في العلم والمعرفة، والتفوق في كل مجال، فقد طلب الإسلام منا أنّ نكون متقدمين، لا أنّ نتأخر ونعيش في ذيل الأمم، وقد كان المسلمون الأوائل على هذا الطريق، كأنهم يقولون: لا يسبقنا أحد وإنما نسبق جميع البشر.

الآية الثالثة عشرة: عدم السخرية من الناس والتنابز بالألقاب

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِۖ بِئۡسَ ٱلِٱسۡمُ ٱلۡفُسُوقُ بَعۡدَ ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن لَّمۡ يَتُبۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ [الحجرات:١١]، لقد أمرنا الله عز وجل في هذه الآيات ألا يستهزىء أحد

من الرجال أو من النساء بغيره، وألاّ يعيب بعضنا بعضاً، ولا يسخر بعضنا من بعض، باستخدام أي لقب مؤذ أو بأي كلمة منكرة، فقد يكون المسخور منه أفضل عند الله.

وعلى رأس هذه الكلمات التي نهى عن القرآن أنّ يقول المسلم لأخيه يا كافر أو يا فاسق... إلخ، فبئس ما يفعله الإنسان أنّ يسب أخاه بما تخرجه عن الأدب، وتُفرق بينه وبين أخيه، وتذهب بقوة المسلمين وريحهم.

الآية الرابعة عشرة: عدم التّبختر والخُيلاء

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ ٱلْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ ٱلْجِبَالَ طُولًا ﴾[الإسراء:٣٧]، فهذه الآية تنهى عن هذا السلوك البغيض، السلوك غير السوي، أنّ يمشى العبد مختالا، فيتبختر ويتمايل، ويستكبر، فإنه لن يقدر أنّ يقطع الأرض بهذا الاختيال والكِبر، ولا يستطيع أنّ يبلغ طول الجبال بهذا أيضاً. إن هذا خُلق مذموم لا يتناسب مع هذا المخلوق الضعيف.

الآية الخامسة عشرة: التحرز من الكذب والافتراء أو الإدعاء

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾[الإسراء:٣٦]، لقد أمرنا سبحانه وتعالى ألا نتتبع ما لا علم لنا به، فكل مسلك لا ندري أنه يوصل إلى المقصود فهو مسلك خاطئ، كما أنّ التقليد في اتباع السلوك دون معرفة للأدلة، يدخل في هذا النهي، لأنه ابتعاد عن العلم والمعرفة.

الآية السادسة عشرة: عدم مخالفة القول الفعل أو العمل

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾[الصف:٢]، وهذه من الصفات المذمومة أنّ يقول الإنسان خيراً ولا يفعله، أنّ يقول

شيئاً ويفعل شيئاً آخر مخالف، وقد بدأت الآية بالتعجب من هذا الفعل، فهذا يعظم الأمر في قلوب السامعين، لأنه خارج عن الملائم، وكما قال الزمخشرى: «وقد اختير لفظ المقت، لأنه أشد البغض وأبلغه...ولم يقتصر على أنّ جعل البغض كبيراً حتى جعل أشده وأفحشه»(٧١)

هذه الآيات التي ذكرناها أمثلة لهذه القيم التي حثّ عليها القرآن الكريم، وأوصى الإسلام بتربية النشء عليها، وقد مثلنا بهذه الآيات فقط لأن القيم التي ذكرها القرآن الكريم كثيرة، ولكن يضيق المقام ـ في هذا البحث ـ عن ذكرها جميعاً.

هذا، وقد قصّ القرآن الكريم في قصصه سيرة عدد من الأنبياء والمرسلين الذين سلكوا طريق الهدى ومشوا على أرقى سلوك، ليكونوا قدوة للمؤمنين وأسوة لهم، فأسلوب التعليم عن طريق القصة، والتشوق لسماعها، له أثر كبير على المتعلم. وقد ذكر القرآن الكريم من قصص يوسف ولقمان وموسى وغيرهم من الأنبياء ما يفيد الإنسان في حياته وآخرته.

ففي سورة يوسف تجد بعض المضامين والأهداف والأساليب التربوية، فهي تتعرض إلى معرفة سلوك الأشخاص، واختلاف نظراتهم في الحياة، وكيف كان هذا النبي الكريم على هذا السلوك، في صبره على أذى إخوته، وإعراضه عن زليخا، التي تهيأت له، خوفا من الله تعالى، وفي صبره على المكث في السجن مدة طويلة مع تأكد براءته، حتى إنه رفض أنّ يخرج إلا بعد أنّ تتبين الحقيقة، وكيف استطاع أن يعالج بأخلاقه ما حدث له من إخوته، وهم يجهلون سوء عاقبة ذلك، وكيف كانت مسامحته لإخوته ورفع اللوم عنهم في النهاية. حتى إنّ بعض الباحثين كتب بحوثاً ورسائل علمية عن هذه الطرق والأساليب والمضامين التربوية في قصة يوسف عليه السلام.

ويُشير القرآن الكريم في قصة لقمان ووعظه لابنه إلى هذه القيم الخُلقية

والموعظة، فهو يبدأ مع ابنه بالنهي عن الشرك، وكيف أنّ الله عز وجل محاسب الإنسان على كل ما يفعله صغيراً أو كبيراً، ثم يعظه بترك التكبر والتطاول على الناس، فلا يمشي مختالا، بل يكون معتدلا في مشيته، ولا يرفع صوته، بل يكون خافضاً له... إلخ، ذلك من الإرشادات التربوية التي تحث على الأخلاق في كل فترة من فترات نمو الإنسان.

ثانياً: السّنة النبوية:

السُّنة لها عدة إطلاقات، تُطلق في اللغة على الطريقة والمنهج، وفي عُرف الفقهاء على ما يُثاب المرء على فعله ولا يعاقب على تركه، وفي اصطلاح المحدثين على ما أضيف إلى النبي ﷺ من قول أو فعل أو صفة أو تقرير، وعند علماء الكلام على ما يقابل الفرق الأخرى، وكلامنا هنا عن السّنة في اصطلاح المحدثين، ويطلق عليها أحياناً اسم الخبر والحديث، القول، مثل: «إنما الأعمال بالنيات»، والفعل، مثل: «كان رسول الله ﷺ يصوم حتى نقول لا يفطر ويفطر حتى نقول لا يصوم»، والصفة أو الوصف، مثل: «كان رسول الله ﷺ أجود الناس»، والتقرير مثل: «كنا نصلي ركعتين بعد غروب الشمس وقبل صلاة المغرب وكان رسول الله يرانا فلم يأمرنا ولم ينهنا»(٧٢).

وإذا كانت السُّنة هي المصدر الثاني للتشريع، فهي المصدر الثاني للأخلاق والتربية الأخلاقية أيضاً، فقد اهتم رسول الله ﷺ بالأخلاق اهتماماً كبيراً، وأوّل ما اهتم به لنشر الأخلاق والفضيلة والمعروف: **العلم والتعلم**، إذ إنه بواسطة العلم تنتشر معرفة الخُلق، ومنزلته وأثره وثواب ذلك في الآخرة، وهناك شواهد كثيرة على الاهتمام بالعلم وطلبه، ونكتفي بذكر بعضها، فيكفي في البداية أن جعل طلب العلم فرضاً على كل مسلم، فقال ﷺ: «طلب العلم فريضة على كل مسلم» (٧٣). وقد وصف سالك طريق العلم بسالك طريق الجنة، فقال: «من سلك طريق يلتمس فيه علما

سهّل الله له طريقاً إلى الجنة»[٧٤]

وقال أيضا: «إنّ الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يطلب»[٧٥]، وقد كان رسول الله ﷺ مُربياً، وأكد هذا في قوله: «..ولكن بعثني مُعلماً..»[٧٦]

كما ظهرت توصيته بتربية الأبناء والتسوية بينهم في أكثر من حديث وفي أكثر من تفاعل مع بعض الصحابة، فقال: «سوّوا بين أولادكم في العطية، فلو كنت مفضلا أحداً لفضلت النساء»[٧٧]

وأحياناً كان يستخدم الوسائل التربوية ـ التي نسميها الآن وسائل تعليمية ـ في بيان ما يريد وتوصيل ما يحب، فعن أبي وائل عن عبد الله قال: خط رسول الله ﷺ خطا بيده ثم قال: «هذه سبيل الله مستقيما» قال: ثم خطّ عن يمينه وشماله ثم قال: «هذه السُّبل ليس منها سبيل إلا عليه شيطان يدعو إليه»، ثم قرأ ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِي مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ﴾[٧٨].

وأحاديث النبي ﷺ عن الأخلاق كثيرة، سوف نُشير هنا إلى بعضها:

الحديث الأول: مكارم الأخلاق

يقول ﷺ: «إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق»[٧٩]، وفي رواية «إنما بُعثت لأتمم صالح الأخلاق»

فهذا الحديث هو عُمدة أحاديث الأخلاق، حيث أنّ النبي ﷺ يبين من خلاله أنّ تتميم الأخلاق هو سبب بعثه للناس، فجاء بلفظ «إنما» وهو يفيد الحصر، وكأنه يقول: إنّ هذا الدين يقوم على مكارم الأخلاق، وإن الغاية الكبرى أنّ تلتزم الأمة بصالح الأخلاق. ولا غضاضة في هذا، فإننا نجد ـ كما أشرنا من قبل ـ في معظم توجيهات آيات القرآن قيماً أخلاقية وسعيا وراء حُسن الخُلق في كل معاملة.

ومن جهة أخرى، فإنّ في قوله ﷺ: «لأُتمم» معنى آخر، وهو أنه وجد بعض هذه الأخلاق الحسنة والمستقيمة في عرب الجاهلية عندما بُعث، قد التزم بها الناس ميراثا من نبوات سابقة أو فطرة سليمة، فأبقى على ما هو موجود، وأخذ يُتمِّم فيها ولا ينقض كل شيء، وإنما نقض السيء منها، وهذا واضح في قوله لبعض أصحابه «إنّ فيك خصلتين يحبهما الله الحِلم والأنـاة»[٨٠]، وقوله في حديث آخر: «أربع في أمتي من أمر الجاهلية لا يتركونهن، الفخر في الأحساب والطعن في الأنساب، والاستسقاء بالنجوم والنياحة...»[٨١]

الحديث الثاني: الخُلق والإيمان

قوله ﷺ: «أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خُلقاً»[٨٢]، وفي رواية: «إنّ من أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خُلقاً وألطفهم بأهله»[٨٣]، ففي هاتين الروايتين يشير رسول الله ﷺ إلى تعلق الخُلق بالإيمان، فالإيمان لا يكمل إلا بحسن الخُلق، ولا تستطيع أن تطلق على إنسان سيء الخُلق صفة المؤمن الكامل الإيمان، فكلما حسُنَ الخُلق كلما اتجه الإنسان نحو الكمال، وقد أشار النبى ﷺ إلى أنّ من أعظم هذا الخُلق أنّ يكون الإنسان لطيفا بأهله، فأشد الناس شفقة بزوجته، وأرفق الناس بعياله هو من نحا نحو الإيمان الكامل.

الحديث الثالث: الخُلق ورفع الدرجات

يقول ﷺ: «إنّ المؤمن ليدرك بحسن خُلقه درجة الصائم القائم»[٨٤]

وفي هذا الحديث ترى كيف جعل رسول الله ﷺ حُسن الخُلق يرفع درجة صاحبه إلى درجة من يقوم الليل ويصوم النهار، وهي أرفع درجات العبادة، فيستطيع المؤمن بحسن خُلقه أن يبلغ هذه الدرجة دون تعب بالجوع أو تعب بالسهر، فليس عظم الأجر في كثرة العبادة،

ولكن في الالتزام بأخلاق حسنة طيبة.

فديننا قائم على المعاملة، وعلى العلاقات الاجتماعية الرفيعة والسامية بين المسلمين وبين بعضهم. وإنّك لترى في استقرائك لبعض نصوص القرآن والسنة أو أكثرها الثواب العظيم في هذا الجانب، في جانب المعاملة، والتراحم، والود، والعلاقات الترابطية... إلخ.

الحديث الرابع: الخُلق من التقوى

يقول ﷺ: «اتّق الله حيثما كُنتَ، واتّبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخُلق حسن»(٨٥)، وهذا الحديث يحث المسلم على تقوى الله، وخلاصتها القيام بما أمر والبُعد عمّا نهى، فيجعل المسلم بينه وبين عذاب الله وقاية بذلك، وتكون التقوى والعمل في كل مكان يسلكه الإنسان، وإذا صادف أنّ ارتكب إثما أو سيئة بغير قصد، فليتبعها بحسنة في ساعتها مع ندم وتوبة وإخلاص، حتى تمحو الحسنة السيئة، إذ الحسنة بعشر أمثالها، والسيئة بواحدة. ثم ختم ﷺ الحديث بأن يعامل المسلم الناس بالأخلاق الحسنة، وكأنك تشعر أنها مكفرة لذنوب الإنسان، مضاعفة لأجره، ماحية لسيئاته. وفي قوله «خالق الناس» إشارة إلى أنّ يلتزم هذا السلوك مع الناس جميعاً، وليس مع المسلمين فحسب.

الحديث الخامس: الخُلق أثقل في الميزان

يقول ﷺ: «ما من شيء أثقل في الميزان من حُسن الخُلق»(٨٦)

وهنا ينتقل بك رسول الله ﷺ إلى الآخرة، وإلى قياس موازينها، وإلى رجحان الحسنات في هذا اليوم، وثقل بعضها، وهذه إشارة مجازية، فالحسنات لها ثقل والسيئات لها ثقل، وهنيئا لمن ثقلت حسناته أكثر من سيئاته: ﴿ فَأَمَّا مَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ ۝٦ فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ﴾ [القارعة:٦-٧]

وقد أشار رسول الله ﷺ في بعض الأحاديث إلى ما يُثقل الميزان من الحسنات، مثل إشارته إلى التسبيح والتحميد والذكر، ولكنه ﷺ هنا أشار إلى ثقل آخر في الميزان، وهو ثقل حُسن الخُلق، فهو أثقل شيء في الميزان، وأعظم أجراً عند الله، وذلك لأن حُسن الخُلق ينشر بين الناس طمأنينة في التعامل، وأمنا في الدنيا، فالإنسان عادة يخشى ويجانب ويقاطع سيِّء الخُلق، حتى لا ينال منه ضرر، وهذا بالطبع يؤدي إلى الفرقة والتقاطع والتدابر، أما حُسن الخُلق فهو سبيل الوحدة والتكاتف والتعاضد.

الحديث السادس: الخُلق والقرب من رسول الله ﷺ

يقول ﷺ: «إنّ من أحبكم إليَّ أحسنكُم خُلقاً»(٨٧)، وفي رواية أخرى يقول: «إنّ من أحبكم إلي وأقربكم منِّي مجلساً يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً»(٨٨)

وهنا ينتقل بك النبي ﷺ إلى حُبه، فمن أراد أنّ يكون في معية هذا الحب، فليكن على هذا الدرب من حُسن الخلق، إذ أنّ رسول الله ﷺ أحسن الناس خُلقاً، ويحب من كان على طريقه وهديه.

ولم يكتف رسول الله ﷺ ببيان هذا الحب، إذ قد يتصور البعض أنه مقصور على الدنيا، ولكنه في الرواية الثانية يبين أنّ هذا الحب هو الذي يؤدي إلى القُرب يوم القيامة من رسول الله ﷺ. وما أجمل أنّ يكون المسلم قريباً من النبي محمد ﷺ، فلا يكون في هذا القُرب إلا من كان في أعلى سمات الخُلق الحسن. وفي هذه الأحاديث السابقة تجد كيف علم رسول الله ﷺ أصحابه هذه الأصول العامة في الأخلاق، وكيف دعاهم إلى التمسك بهذه القيم وتربية أولادهـم وتنشئتهم على هذه الأخلاق السامية.

الحديث السابع: الخُلق يُنجي من النار

وفى حديث طويل عن الشفاعة أنّ رسول الله ﷺ قال: «.. ثم يقول الله عز وجل انظروا في النار هل تلقون من أحد عمل خيرا قط. قال فيجدون في النار رجلاً فيقال له هل عملت خيراً قط، فيقول: لا غير أني كنت أسامح الناس في البيع والشراء، فيقول الله عز وجل «اسمحوا لعبدي كإسماحه إلى عبيدي وأكثر..»[٨٩]

فهذا الرجل لم يعمل خيرا قط، ولكن بسبب خُلق حسن من أخلاق التسامح ومعاملة الآخرين خرج ـ شفاعة ـ من النار لتكون خاتمته في الجنة مع المؤمنين، فقد كان متسامحا في البيع والشراء، فبسبب تسامحه مع عباد الله، فإن الله سامحه على تقصيره في الجوانب الأخرى، وكان ذلك العمل هو خير عند الله عز وجل، بعد أنّ بحث الملائكة عن خير له فلم يجدوا غير ذلك. فحسن الخُلق كان سبباً في النجاة.

ثالثاً: سيرة الأئمة من آل البيت وصحابة رسول الله ﷺ

لا شك أنّ أئمة آل البيت والمنتجبين من صحابة رسول الله ﷺ ضربوا أروع الأمثلة في تقربهم إلى الله بحُسن الخُلق، فهم أول من تأسّى برسول الله ﷺ في ذلك، وقد فَهِمَ حقيقة هذا الدين فهماً راسخاً صافياً بعيداً عن التشويه أو الانحراف والتحريف.

والأمثلة كثيرة جدا من سيرة هؤلاء الصالحين من آل البيت وصحابة رسول الله ﷺ، ويضيق البحث عن ذكرها، لكن أضرب مثلا واحداً نستأنس به في كلامنا هذا عن الخُلق.

فقد رُوي عن الإمام علي بن الحسين زين العابدين، أنّ جارية كانت تحمل الإبريق، وتسكب منه الماء ليتوضأ، فوقع على وجهه وشجّه، فرفع رأسه إليها لائماً، فقالت الجارية له: إنّ الله تعالى يقول: ﴿ وَٱلْكَٰظِمِينَ

﴿ٱلْغَيْظَ﴾ فقال: كظمت غيظي، فقالت: ﴿وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِ﴾ فقال: عفا الله عنكِ، فقالت: ﴿وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ﴾ قال: أنت حرة لوجه الله تعالى.

هكذا تجد هذه الأخلاق الرفيعة التي جازت في النهاية الجارية على خطئها ـ غير المقصود ـ أنّ أصبحت حُرة، فلم يكتف بالعفو عنها وعن خطئها، ولكنه ارتفع إلى هذا السمو الأخلاقي الذي جعله يُحررها من رق العبودية.

خاتمة:

هكذا تجد أنّ الأخلاق السامية هي أسمى ما يبتغيه المسلم في حياته، ليعيش في سعادة دنيوية، وينال ثواب الآخرة. وتربية النشء على هذه الأخلاق هو السبيل للنهوض بالأمة وتحقيق وحدتها وترابطها، فكانت لهذه التربية أهميتها خاصة في عصرنا الحديث.

وقد أكد الإسلام ـ منذ زمن بعيد ـ على هذه الأهمية، أهمية الأخلاق التي تنبع من مصدريه القرآن والسّنة، والتي جسّدها الرسول ﷺ، وجسّدها وتمثلها آل بيته وصحابته (سلام عليهم ورضوان)، ووضع العلماء والصالحون أسساً راسخة لهذه الأخلاق ولبيانها.

الهوامش

(١) لسان العرب: ابن منظور، دار المعارف، القاهرة، مادة: ربا.
(٢) مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧، مادة: ربا.
(٣) المحلى: ابن حزم، دار إحياء التراث العربى، بيروت، لبنان، ١٩٩٧، جـ ١، ص٣١.
(٤) إحياء علوم الدين: أبو حامد الغزالي، المنصورة: مكتبة الإيمان، ط ـ ١٩٩٦م، جـ ١، ص١٣.
(٥) الأخلاق: ابن سينا. نقلا عن: أصول التربية الإسلامية: محمد شحات الخطيب وآخرون، ص٢٣.
(٦) أنوار التنزيل وأسرار التأويل: البيضاوي. نقلا عن: التربية الإسلامية: أحمد الحمد، ص ١٣.
(٧) نظرة متجددة في التربية الإسلامية: خسرو باقري، ص٧٢.
(٨) نظريات المناهج العامة: على أحمد مدكور، دار الفرقان للطباعة والنشر، الأردن، عمان ،١٩٩١م. نقلا عن: التربية الإسلامية: أحمد الحمد، دار إشبيليا للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ٢٠٠٢م، ص١٧.
(٩) لسان العرب: ابن منظور، دار المعارف، القاهرة ، مادة خُلق.
(١٠) مختار الصحاح: محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازي، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧، مادة خُلق.
(١١) المعجم الفلسفي: مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٣، ص٨١ .
(١٢) معجم علم النفس والتربية: مجمع اللغة العربية، ص٢٦.
(١٣) التربية الأخلاقية الإسلامية: مقداد يالجن، دار عالم الكتب ،الرياض، السعودية، ١٩٩٢، ص٤٦، ٤٧.
(١٤) معجم علم النفس والتربية :مجمع اللغة العربية، ص٢٦.
(١٥) المعجم الفلسفي: مجمع اللغة العربية، ص٨١، ٨٢.
(١٦) دور التربية الخُلقية في بناء المجتمع والحضارة: أيمن عايد محمد ممدوح، ص٥٧٤.
(١٧) معجم علم النفس والتربية: مجمع اللغة العربية، ص٧٢.
(١٨) علم نفس النمو: حامد زهران، القاهرة: عالم الكتب، ط ـ ١٩٩٠م، ص ١٠٩، ١٦٦، ١٧٩.
(١٩) أزمة التربية الخُلقية وحلولها: عبد الرحمن النقيب، محاضرة ألقيت بقاعة رواق المعرفة بمركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، الثلاثاء السابع من فبراير سنة ٢٠٠٤ م [تقديم رفعت العوضي]، ص٣.
(٢٠) دور التربية الخُلقية في بناء المجتمع: أيمن عايد، ص ٥٣٩ ـ ٥٤١.
(٢١) التربية الأخلاقية بين الإسلام والعولمة: سليمان بن قاسم العيد، مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد ١٣، سنة ٢٠١٥م، ص ٥ ـ ٧.
(٢٢) التربية الأخلاقية الإسلامية: مقداد يالجن، ص٩٩.
(٢٣) دور التربية الخُلقية في بناء المجتمع: أيمن عايد، ص٥٥٦.

(٢٤) المرجع السابق: ص ٥٥٨.
(٢٥) المرجع السابق: ص ص ٦٢ـ٦٥.
(٢٦) الموسوعة الفلسفية المختصرة: جون فان – رى و. ح. أو. أرمسون، ص ٢٠.
(٢٧) المعجم الفلسفي: مجمع اللغة العربية، ص٨٢.
(٢٨) الموسوعة الفلسفية المختصرة: جون فان – رى و. ح. أو. أرمسون، ص ٢٤١، ٢٤٢ .
(٢٩) أزمة التربية الأخلاقية وحلولها الإسلامية: عبد الرحمن النقيب، محاضرة ألقيت بقاعة رواق مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة تاريخ ٧/ ٢/ ٢٠٠٤م. ص ٤ـ٧.
(٣٠) التربية الأخلاقية بين الإسلام والعولمة: سليمان بن قاسم العيد، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ، ص ٢٢ – ٢٥.
(٣١) من القيم التي دعا لها هذا المؤتمر الذي نُظِّم من طرف الأمم المتحدة: على سبيل المثال: التسوية الكاملة بين الذكر والأنثى في الميراث، والتى تتنافى في بعض المسائل مع الشريعة الإسلامية، والقضاء على جميع أشكال التمييز بين الرجل والمرأة.
(٣٢) التربية الخُلقية في القرآن الكريم: خليفة حسين العسال، حولية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر، ١٩٩٢م، ص ٥١٨.
(٣٣) التربية الأخلاقية بين الإسلام والعولمة: سليمان بن قاسم العيد، ص ص ٢٧ـ٣٢.
(٣٤) التربية الأخلاقية الإسلامية: مقداد يالجن، القاهرة: مكتبة الصفاء، ط ١٩٨١م، ص٣٨٤.
(٣٥) المرجع السابق: ص١٣٨.
(٣٦) أنظر مجموعة من التعاريف للتصوف، في: إيقاظ الهمم شرح متن الحكم لابن عجيبة .
(٣٧) إيقاظ الهمم في شرح الحكم: ابن عجيبة، ص١١.
(٣٨) المرجع السابق، ص٨٣.
(٣٩) المرجع السابق: ص ص ٣٠، ٣١.
(٤٠) المرجع السابق: ص ص ٣٢١، ٣٢٢.
(٤١) المرجع السابق: ص ٨٣.
(٤٢) المرجع السابق: ص ص ٨١، ٨٢.
(٤٣) المرجع السابق: ص ٨٤، ٨٥.
(٤٤) المرجع السابق: ص ١٠٥.
(٤٥) المرجع السابق: ص ٦٢، ٦٣.
(٤٦) المرجع السابق: ص ١٥١، ١٥٢.
(٤٧) المرجع السابق: ص ١١٨.
(٤٨) المرجع السابق: ص٩٥.
(٤٩) المرجع السابق: ص ص ١٤٢، ١٤٣.
(٥٠) إحياء علوم الدين: أبو حامد الغزالي، جـ ١، ص ٩، ١٠.
(٥١) الغمارة تعني قلة التجربة في الأمور مع سلامة التخيل.
(٥٢) مختار الصحاح: مرجع سابق، مادة هـ د ف.
(٥٣) لسان العرب: مرجع سابق، مادة هـ د ف.
(٥٤) الحديث أخرجه البخاري عن عامر عن النعمان بن بشير.
(٥٥) التربية الأخلاقية الإسلامية: مقداد يالجن، ص، ص ١٩١، ١٩٢.

(٥٦) الحديث أخرجه البخاري عن عمر بن الخطاب.
(٥٧) الحديث أخرجه مسلم عن أبى هريرة.
(٥٨) الحديث أخرجه ابن ماجه عن أنس بن مالك.
(٥٩) الحديث أخرجه البيهقي عن ابن عباس.
(٦٠) الحديث أخرجه الترمذي عن جابر بن عبد الله.
(٦١) هذا جزء من حديث أخرجه أبو داود والترمذي والدارمي عن أبى الدرداء.
(٦٢) الحديث أخرجه الترمذي عن ابن عمر عن عمربن الخطاب.
(٦٣) التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في البلاد العربية: محمد منير مرسي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧، ص٥٦.
(٦٤) المرجع السابق، ص ص ٤١٨ – ٤٢٥.
(٦٥) التربية الخُلقية في القرآن الكريم: خليفة حسين العسال، ص٥٢٥ وما بعدها.
(٦٦) نظرة تربوية: جواد رياض، مقال نشر في مجلة التوحيد، ص ٤٦ وما بعدها.
(٦٧) المرجع السابق.
(٦٨) اختلف العلماء في نبوة لقمان عليه السلام، فمنهم من قال بنبوته، ومنهم من قال بأنه كان رجلا حكيماً صالحاً فقط.
(٦٩) مصادر الثقافة الإسلامية في النهضة المعاصرة: جواد رياض، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للتجديد والاجتهاد الفكري، ص ٤١٧.
(٧٠) الحديث أخرجه مسلم عن شقيق عن عبد الله.
(٧١) الكشاف: الزمخشري، القاهرة: دار الفكر، جـ ٤، ص٩٧.
(٧٢) بيان للناس من الأزهر الشريف: الأزهر الشريف، مطبعة الأزهر، ١٩٩٣ ،جـ ١، ص٦٧.
(٧٣) الحديث أخرجه ابن ماجه عن أنس بن مالك.
(٧٤) الحديث أخرجه الترمذى عن أبى هريرة.
(٧٥) الحديث أخرجه أحمد عن زر بن حبيش.
(٧٦) الحديث أخرجه مسلم عن جابر بن عبد الله.
(٧٧) الحديث أخرجه البيهقى عن ابن عباس.
(٧٨) الحديث أخرجه أحمد.
(٧٩) الحديث أخرجه أحمد والبيهقى عن أبى هريرة، والرواية الأولى للبيهقي والثانية لأحمد.
(٨٠) الحديث أخرجه مسلم عن ابن عباس.
(٨١) الحديث أخرجه مسلم عن أبي مالك الأشعري.
(٨٢) الحديث أخرجه أبو داود والترمذي وأحمد والدارمي والبيهقي عن أبي هريرة.
(٨٣) الحديث أخرجه الترمذي وأحمد عن عائشة.
(٨٤) الحديث أخرجه أبو دواد وأحمد عن عائشة واللفظ لأبي داود.
(٨٥) الحديث أخرجه الترمذي وأحمد والدارمي عن أبي ذر.
(٨٦) الحديث أخرجه أبو داود عن أبي الدرداء.
(٨٧) الحديث أخرجه البخاري عن عبد الله بن عمرو.
(٨٨) الحديث أخرجه الترمذي عن جابر.
(٨٩) الحديث أخرجه أحمد عن أبي بكر الصديق.

منظومة القيم الأخلاقيّة في القرآن الكريم والتربيّة عليها

الشيخ محمد زراقط(*)

المقدّمة

ربّما كان البحث التعريفيّ في بعض المفاهيم ومحاولة اكتشاف دلالاتها يزيدها تعقيدًا بدل أن يمنحها وضوحًا. وربّما لا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ مفهوم القيمة وما يُشتقُّ منه يقع في دائرة هذه المفاهيم التي تُستخدم كثيرًا في الكتابة العلمية المتخصّصة وفي المحاورات اليوميّة. ولكن مع ذلك يبقى البحث في التعريف أمرًا ضروريًّا تترتّب عليه مصلحة مهمّة في التدوين العلميّ ألا وهي مصلحة التفاهم. ومن المناسب مطلع هذه الدراسة الموجزة بيان الأسئلة الأساس التي سوف أحاول التأمل فيها لتقديم أجوبة، ولو أوّليّة عنها. وأهمّ هذه الأسئلة هي الآتي:

١ ـ ما هي القيم الأخلاقيّة؟

٢ ـ هل نطق القرآن بهذه القيم أو بعضها على الأقـلّ؟ وما هي أبرز التصريحات القرآنيّة التي يمكن تصنيفها في دائرة البحث القيميّ؟

٣ ـ إلى أيّ مدًى يمكن عدّ الكلام الأخلاقيّ القرآنيّ منظومة مترابطة العناصر والمفردات؟

(*) أستاذ بجامعة المصطفى (ص) العالمية – لبنان.

٤ ـ ما هي الآليّات القرآنيّة التي اقترحها القرآن الكريم للتربية القيميّة؟

١ ـ ما هي القيم الأخلاقيّة؟

كلمة قيمة تدفع إلى الذهن بشكلٍ أوّليٍّ المعنى المستخدم في علم الاقتصاد، فالقيمة الاقتصاديّة للشيء هي المعادل الذي يجعل في مقابله. فقيمة الشيء أو العمل هي المعادل الماليّ له. وقد كثر استخدام هذا المصطلح في الفقه الإسلاميّ في المبحث المعروف بالضمان. وذلك أنّ الفقه الإسلاميّ ينطلق من قاعدة مفادها باختصار أنّ أموال الناس لها احترامها. فإذا أتلف أحدهم مال شخصٍ فعليه أن يضمن له معادله كي يعوّض الضرر الذي ألحقه به فإذا كان لهذا الشيء مثل معادل له وجب ضمان مثله، وإذا لم يكن له مثلٌ عليه أن يضمن له قيمته أي الثمن الذي يعدّ مساويًا له في المالية حتّى لو كان مغايرًا له في المنفعة. والمثال المبسّط لهذا البحث هو أنّه لو أتلف شخصٌ نسخة من كتاب مطبوعٍ لشخصٍ آخر عليه أن يشتري له نسخة بديلةً من الكتاب عينه. أمّا لو أتلف له نسخة مخطوطة أثريّة من كتاب ففي هذه الحالة، لا يمكن إعفاؤه من الضمان لعدم توفّر بديلٍ لها، بل يجب عليه أن يضمن له قيمتها إمّا نقدًا أو عينًا تساويها في القيمة حتى لو اختلفت في طبيعتها والمنافع المترتّبة عليها عن المخطوطة المُتلفة.

وقد توسّع هذا المعنى للقيمة، واستُخدم في بعض النصوص الإسلاميّة في تقويم ما لا يُمكن قياس قيمته بالمال، وذلك كما في القول المنسوب إلى أمير المؤمنين علي (عليه السلام): «قيمة كلّ امرئ ما يُحسن»[1]. ولهذه الكلمة دلالات واسعة أتركها لحكمة القارئ ودقّة نظره.

ومؤخّراً دخلت كلمة «قيمة» و«قيم» إلى المجال الأخلاقيّ الإسلاميّ، كمعادل للمصطلح المعروف في اللغات الأوروبيّة المعاصرة وهو مفردة (value)، التي كثُر استخدامها في الأبحاث الأخلاقيّة والثقافيّة، كما في

أبحاث علم الاجتماع ودراساته.

ولبيان الاختلاف في تعريف هذه الكلمة التي أخذت بُعداً اصطلاحيًّا أختار بضعة نماذج مراعياً الاختصار قدر الإمكان:

القيمة في موسوعة لالاند

تعرّض لالاند أكثر من مرّة لمصطلح قيمة وما يرتبط به، ومن ذلك تعريفه لمصطلح «علم القيم» (axiology)، حيث يقول في تعريفه: «أ- دراسة أو نظريّة هذا النوع أو ذاك من القيم...، ب- نظريّة نقدية لمهفوم القيمة بعامّة.»[٢] وتعرّض لمصطلح آخر منسوبٍ إلى المصطلح الأوّل، وهو مصطلح «قيميّ» (axiological)، وشرحه بقوله: «أ- ما يكوِّن علمًا قيميًّا أو يتعلّق به، بالمعنى (أ) أو بالمعنى (ب).[٣]، ب- ما يكون قيمة أو يُقال عليها. «فلنقل إذًا إنّ الحقيقة هي قيمة، أو قيميّة، صفة لهذه الكلمة»[٤].

وفي شرحه لمصطلح «قيمة» (value) يبيّن تنوّع المجالات التي تُستخدم فيها هذه الكلمة، ثمّ يدلف بعد ذلك على عادته في المفاهيم والمصطلحات التي يعرّفها إلى النقد وبيان وجهة نظره الخاصّة فيقول: «١ - تكون كلمة قيمة من اللغة الدارجة، بكلّ مفاهيمها، لكن الاستعمال التقني الأوّل لهذه الكلمة (باستثناء الرياضيّات)، كان استعمالها في الاقتصاد السياسيّ. ومن هناك جرى نقلها إلى اللسان الفلسفيّ المعاصر، حيث حلّت في عدد كبير من الاستعمالات محلّ تعبير (bien) القديم...، ٢ - المعنى الدقيق للقيمة يصعب تحديده بدقّة، لأنّ هذه الكلمة تمثّل في الغالب مفهوماً متحرّكاً، انتقالا من الواقع إلى القانون، من المرغوب فيه إلى الرغوب... «[٥]، وأخيرًا في تعريفه لمصطلح «أخلاق» (علم) يقول: «علمٌ موضوعه الحكم التقويميّ القائم على التمييز بين الخير والشرّ..»[٦]. ويتابع في نقده قائلًا: «العلم الذي يتّخذ موضوعاً له مباشراً الأحكام التقويميّة على الأعمال الموسومة بأنّها حسنةٌ أو قبيحة. وهذا ما نقترح أن

يُسمّى علم الأخلاق. والحال، مهما تكن الفرضيّة التي تعتمد بخصوص مبادئ الأخلاق وطبيعتها، فإنّ الرّيب لا يُطاول الأحكام القيميّة التي تدور حول السلوك، لأنّها ظواهر واقعيّة حقيقية، يمكن تحديد سماتها، ولأنّ درس السلوك لا يمكن إحلاله محلّ الدرس المباشر لهذه الظواهر، نظراً لأنّ سلوك البشر لا يكون دائماً متطابقاً مع أحكامهم على قيمة الأفعال.»[٧]

ويظهر من هذا الشرح للمفهوم، أنّ المراد من «القيمة» هو المعادل الذي يوضع إلى جانب الفعل، فيوصف بالحُسن والقُبح، والخيريّة والشريّة.

القيمة نموذج من الفلسفة العربية المعاصرة

يرى محمد الزايد، أنّ مفردة «قيمة» هي «اصطلاح فلسفيٌّ حديث، اتّخذ في الفكر المعاصر دلالةً متخصّصة تعبّر عن ميدان محدّد هو فلسفة القيم. اشتُقّت القيمة من الفعل قام. فكأنّها قيام معياريٌّ ينقل موضوعه عن اللااستواء إلى الاستقامة. ولكي تكون القيمة فعلًا يقوم، فهي تتمتّع بقوّة كافية محمولة على الصحّة والفعاليّة والتأثير».[٨] ويبدو من هذا التفسير لمصطلح القيمة كونها معياراً للسلوك ومحدّداً له.

نموذج من علم الاجتماع

العلاقة بين علم الاجتماع والقيم وطيدة ووثيقة، ومن هنا نجد أنّ من الموضوعات التي يُعنى بها علم الاجتماع القيم. وفي هذا السياق يرى أنتوني غدنز أنّ القيم تشكّل المضمون الجوهريّ للثقافة.[٩] ويتابع قائلًا: «من العناصر الجوهريّة في جميع الثقافات منظومة الأفكار التي تُحدّد ما هو مهمٌّ ومحبّذٌ ومرغوب في المجتمع. وهذه الأفكار المجرّدة أو القيم هي التي تُضفي معنًى محدّداً، وتُعطي مؤشّرات إرشاديّة لتوجيه تفاعل البشر مع العالم الاجتماعي... أمّا المعايير فهي قواعد السلوك التي تعكس أو تجسّد القيم في ثقافة ما..»[١٠]. ويمثّل للقيمة بالتعلّم، وللمعايير بتشجيع

الطلبة على تخصيص القسط الأكبر من أوقاتهم في أنشطة تعلّميّة. وفي هذا التمييز إضافة مهمّة في فهم القيمة ودقّة التعامل معها.

٢ـ هل نطق القرآن بهذه القيم أو بعضها على الأقلّ؟

وما هي أبرز التصريحات القرآنيّة التي يمكن تصنيفها في دائرة البحث القيميّ؟

يكشف أدنى تجوال في آيات القرآن الكريم عن بُعدٍ أخلاقيٍّ ثرٍّ فيه. وذلك أنّ عدداً من آيات القرآن الكريم، تتحدّث عن قضايا يمكن بحسب النظرة القرآنية، تصنيفها في دائرة الأخلاق والأخلاقيّات. وقد التفت المسلمون مبكّراً إلى هذا البُعد في القرآن الكريم، وبنوا مدرسة في الأخلاق تقوم على وَتَدَيْنِ هُما القرآن الكريم أوّلًا والحديث ثانياً. وقد خبا البحث القرآنيّ فترة طويلة من الزمن، بعد ولادة تيّارات تأثّرت بمصادر خارجيّة أثْرت البحث الأخلاقيّ الإسلاميّ من دون شكٍّ، لكنّها أدّت إلى غضّ النظر عن القرآن بوصفه مصدرًا أساساً للتعاليم الأخلاقيّة الإسلامية. وما لبث أن تجدّد الاهتمام بالبُعد الأخلاقيّ في القرآن في القرن العشرين الميلاديّ، وما زال هذا الاهتمام حتّى عصرنا هذا، وقد أنتُجت دراسات عدّة في هذا المجال، بعضها علميٌّ بحثيٌّ، وبعضها الآخر تربويٌّ دعويٌّ. وفي الحالتين نجم عن هذا الجهد إعادة تظهير الأخلاق الإسلاميّة بالاستناد إلى كتاب الله سبحانه وتعالى.

والإشكالية التي تُواجه الباحث في الأخلاق القرآنيّة، هي إشكاليّة مفاهيميّة، بمعنى صعوبة الفصل بين الأخلاقيّ وغيره في القرآن الكريم، بل في الإسلام ككلٍّ. وتزداد المشكلة تعقيدًا عند محاولة البحث عن الحدود الفاصلة بين الأخلاق والفقه. ولتوضيح هذه الإشكالية نلجأُ إلى المثال الآتي: فالصدق والكذب موضوعان أخلاقيّان من دون شكٍّ، والصلاة أمرٌ

عباديٌّ يدخل في دائرة علم الفقه. والسؤال الذي يُواجهنا هنا هو: ما هو الحدّ الفاصل بين الأخلاقيّ وغيره، في الإسلام عموماً وفي القرآن على وجه الخصوص؟

وقد شغل هذا الأمر، ذهن عددٍ من العلماء، وحاولوا التمييز بين مجالي الأخلاق والفقه. وقُدِّمت محاولات عدّة للتمييز بين المجالين، منها:

أ- الاختلاف في موضوع الحكم، فموضوع علم الفقه هو فعل المكلّف الاختياريّ، بينما موضوع علم الأخلاق هو الملكات النفسيّة.

ب- الاختلاف بينهما في المحمول أو فلْنقُل الحكم، فالأحكام التي ينسبها الفقه إلى أفعال المكلّف هي الأحكام الفقهية الخمسة المعروفة (الوجوب، والاستحباب، والحرمة، والكراهة، والإباحة). أمّا الأحكام التي ينتهي إليها البحث الأخلاقيّ فهي: الحُسن والقُبح، والصواب والخطأ.

ج- الاختلاف في المنشأ، حيث إنّ منشأ الأحكام الفقهيّة الأساس، هو الجعل والاعتبار الشرعيّ، بينما منشأ الأحكام الأخلاقيّة الأساس، هو الواقع الذي تختلف المدارس الأخلاقيّة في تشخيصه. فأكثر علماء الأخلاق المسلمين يرون أنّ الأحكام الأخلاقيّة تابعةٌ للحُسن والقُبح الثابتين للأفعال، بغضّ النظر عن الأمر الشرعي بها. أمّا الأحكام الفقهيّة فهي تابعةٌ للتشريع وليس للواقع وحده.[11]

هذا، ولكن يبقى السؤال قائماً، هل يمكن أن يدخل فعلٌ واحدٌ في مجال الأخلاق والفقه على حدٍّ سواء؟ فالكذب قبيحٌ في الأخلاق الإسلاميّة، ومُحرّم في الفقه الإسلاميّ. والصلاة واجبة في الفقه، وهي عملٌ ينسجم مع مقتضيات الأخلاق الإسلاميّة، والغشّ مثلًا محرّمٌ في الفقه الإسلاميّ وقبيح في الأخلاق وهكذا، فهل تدخل هذه الأفعال في الدائرتين الأخلاقيّة والفقهيّة؟ أم يمكن التمييز والفصل بينهما؟

من حيث المبدأ، لا مانع من دخول شيء واحدٍ في دائرتين علميتين يبحث كلٌّ منهما عنه من ناحية تختلف عن ناحية البحث في العلم الآخر. وهذا أمرٌ طبيعيٌّ بين العلوم، خاصّة أنّ تقسيم العلوم في كثيرٍ من الحالات ناشئٌ من اعتبارات وملاحظة حيثيّات غير حادّة. ولكن يبدو أنّ الفصل ما أمكن أولى من التداخل والوصل. وربّما أمكن التمييز وفق هذا الأساس الذي أعترف بحاجته إلى مزيد من البحث والتأمّل. وهذا الأساس هو الاستناد إلى التمييز بين الفعل وبين روح الفعل، فالفعل يدخل في دائرة علم الفقه، بينما تدخل روح الفعل في دائرة علم الأخلاق، فالغشّ مثلًا موضوعٌ أخلاقيٌّ، بينما الفعل الذي يتمظهر به الغشّ، مثل خلط الجيّد بالرديء وبيعه، هو الفعل الذي يدخل في دائرة علم الفقه. والصدق الذي هو التطابق بين الكلام والواقع هو روح الفعل، ومن هذه الزاوية يدخل في دائرة علم الأخلاق، بينما الكلام الذي هو مظهر الصدق هو الفعل الذي يتولّى علم الفقه البحث في أمره.

وعلى هذا تُقاس سائر الأمور، كالصلاة وغيرها، فالقراءة والركوع والسجود هي أفعال تدخل في دائرة علم الفقه، بينما الروح التي ينطلق منها المصلّي في صلاته من حيث هي شكرٌ لله تعالى أو طاعة وانقياد له، تدخل في دائرة علم الأخلاق.

وثمّة أمرٌ آخر يمكن الاستناد إليه للتمييز بين الأخلاق وبين الفقه، وهو عنصر التكليف، فالأحكام الفقهيّة موجّهة حصراً للمكلّفين، على نقاش في الاستحباب والكراهة، أمّا الأحكام الأخلاقيّة، فهي عامّةٌ تشمل المكلّف وغيره. ولمتابعة البحث في هذا الأمر محلٌّ آخر.

وبالعودة إلى أخلاق القرآن الكريم، نجد أنّ الله عزّ وجلّ أمر في القرآن الكريم بكثير من الفضائل الأخلاقيّة، ونهى عن كثيرٍ من الرذائل. في مجالات مختلفة يصعب حصرها في مثل هذه المقالة الموجزة، ولكن

على العموم يمكن تقسيم هذه الأخلاقيّات بحسب المجالات التي تعمل فيها، كالمجال الفرديّ والاجتماعي والأسري...إلخ، ويمكن تقسيم هذه المجالات إلى ميادين متعدّدة، بلحاظات متنوّعة، فثمّة تعاليم تهدف إلى تخليق الحياة الاقتصاديّة، وأخرى تبتغي تخليق العمل الإداري أو السياسيّ وهكذا..

ومن التقسيمات التي يُمكن إعمالها في الأخلاق القرآنيّة، أنّ القرآن يتحدّث عن الأخلاق، ويوجّه بعض التعاليم ذات الطابع الأخلاقيّ إلى المخاطبين به، ولكنّ النظر في هذه التعاليم يسمح بتقسيمها إلى قسمين على الأقل:

أ- التعاليم التي لا يمكن عدّها قيماً، وأكتفي بوصفها دون تسميتها باسم خاصٍّ. وأمثلتها كثيرةٌ في القرآن، أشير إلى موردٍ منها، وهو الدعوة إلى الاستئذان قبل الدخول على خلوات الأبوين: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسۡتَـٔۡذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُمۡ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَبۡلُغُواْ ٱلۡحُلُمَ مِنكُمۡ ثَلَٰثَ مَرَّٰتٖۚ مِّن قَبۡلِ صَلَوٰةِ ٱلۡفَجۡرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعۡدِ صَلَوٰةِ ٱلۡعِشَآءِۚ ثَلَٰثُ عَوۡرَٰتٖ لَّكُمۡۚ لَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ وَلَا عَلَيۡهِمۡ جُنَاحُۢ بَعۡدَهُنَّۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيۡكُم بَعۡضُكُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ ٥٨ وَإِذَا بَلَغَ ٱلۡأَطۡفَٰلُ مِنكُمُ ٱلۡحُلُمَ فَلۡيَسۡتَـٔۡذِنُواْ كَمَا ٱسۡتَـٔۡذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ ءَايَٰتِهِۦۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٞ﴾.[12] وميزة هذا القسم، هو أنّه مباشر لا يصلح للاستناد إليه لتبرير أو تحسين أو تقبيح فعلٍ آخر، إلا من خلال القياس والمقارنة واكتشاف المصالح والمفاسد الداعية إلى تشريعه.

ب- التعاليم ذات الطابع القيميّ: في مقابل الأحكام الأخلاقيّة المباشرة التي تتوجّه إلى الفعل بشكلٍ مباشر بالطريقة التي أشرنا إليها أعلاه، نجد أنّ القرآن الكريم يتحدّث عن بعض القضايا الأخلاقيّة بطريقة

مختلفة، تُشعر المتأمّل فيها بأنه يريد جعلها معياراً أو فلْنقُل يصنّفها في دائرة القيم التي تصلح لتكون معياراً للسلوك الأخلاقيّ، وجعلها أساساً يُبنى عليه الموقف من أفعال وسلوكيّات أخرى. فإذا طابقتها تكون حسنة أو قبيحة. ومثال ذلك الصدق، فقد دعانا الله تعالى إلى الصدق بأشكال مختلفة تسمح بتصنيف الصدق قيمة أخلاقيّة في القرآن الكريم. وهذه بضعة أمثلة عن التوجيهات الأخلاقيّة المرتبطة بالصدق.

- ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۖ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ﴾.(١٣)
- ﴿لِّيَسْـَٔلَ ٱلصَّٰدِقِينَ عَن صِدْقِهِمْ ۚ وَأَعَدَّ لِلْكَٰفِرِينَ عَذَابًا أَلِيمًا﴾.(١٤)
- ﴿وَلَمَّا رَءَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلْأَحْزَابَ قَالُوا۟ هَٰذَا مَا وَعَدَنَا ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَصَدَقَ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ ۚ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّآ إِيمَٰنًا وَتَسْلِيمًا﴾.(١٥)
- ﴿مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا۟ مَا عَٰهَدُوا۟ ٱللَّهَ عَلَيْهِ ۖ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُوا۟ تَبْدِيلًا﴾.(١٦)
- ﴿لِّيَجْزِىَ ٱللَّهُ ٱلصَّٰدِقِينَ بِصِدْقِهِمْ﴾.(١٧)
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَكُونُوا۟ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ﴾.(١٨)

وبالتأمّل في هذه الآيات ـ النماذج، نجد تعبيرات ومواقف متعدّدة حول الصدق يوحي تنوّعها واختلافها بأنّ الصدق ليس مجرّد فعل كلاميٍّ مثلًا، مطلوب على نحو ما يُطلب الاستئذان، بل هو قيمة تصلح للحكم على الفعل (الكلام)، والموقف (الثبات على الحقّ)، والفكر (المعتقد)... إلى غير ذلك ممّا يحتاج استقصاؤه إلى مجال أوسع.

وإذا سلّمنا بوجود خطابٍ قيميٍّ في القرآن، فإنّ القيم التي أبدى القرآن فيها قولًا تتنوّع بين القيم السلبيّة والإيجابيّة، أعرض بعضها دون الاستشهاد لها بآيات من القرآن لوضوح شواهدها.

نماذج من القيم الإيجابيّة	نماذج من القيم السلبية
الصدق	الكذب
الأمانة	الخيانة
الإيمان	الكفر
التقوى	الفحشاء
التواضع	التكبّر
الإخلاص	الرياء
العدل	الظلم

٣- إلى أيّ مدىً يُمكن عدّ الكلام الأخلاقيّ القرآنيّ منظومة مترابطة العناصر والمفردات؟

وإذا كان الخطاب القرآنيّ في بعض جوانبه قيميًّا كما أشرنا أعلاه، فإنّ المرحلة الثانية هي مرحلة التساؤل عن هذه القيم، وطبيعة العلاقة بينها، فهل بين هذه القيم ترابطٌ يسمح بالحديث عن منظومة قيمية وليس فقط عن قيم مفردة؟

على الرغم من نزول القرآن الكريم نجوماً على حدّ تعبير علماء القرآنيّات، فإنّ بين آياته ترابطٌ كبير، سمح بالحديث عن وحدة موضوعيّة في القرآن كلّه، بل وفي السورة الواحدة، وسمح بربط الآية بالآية التي تليها، وهكذا ممّا يُبحث في علم المناسبات وغيره. وما يعنينا في هذه المقالة، هو الحديث عن الترابط بين القيم الإسلاميّة إلى حدٍّ يسمح بالحديث عن منظومة قيميّة قرآنية. وما يكشف عن وجود مثل هذه المنظومة، جعل قيمة من القيم مرجعيّةً لقيمة أخرى أو لمجموعة أفعال. وفي القرآن نماذج متعدّدة تكشف عن هذا الترابط بأشكال شتّى.

النموذج الأوّل:

لا شكّ في أنّ «الوفاء» قيمة أخلاقيّة إيجابيّة يؤدّي اتّصاف بعض الأفعال بها إلى تصنيفها في دائرة الحسن والعمل الصالح. وبالنظر في الحديث القرآني عن هذه القيمة، نجد أموراً عدّة رُبِطت بها، ما يجعلها قيمة مرجعية لقيمٍ أخرى أو لأفعال. وهذه بضعة أمثلة لهذا الترابط:

- الأمر بالوفاء بعد الدعوة إلى حفظ أموال الأيتام: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ مَالَ ٱلْيَتِيمِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُۥ ۚ وَأَوْفُوا۟ بِٱلْعَهْدِ ۖ إِنَّ ٱلْعَهْدَ كَانَ مَسْـُٔولًا﴾[19].
- الأمر بإيفاء الكيل: ﴿وَأَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ إِذَا كِلْتُمْ وَزِنُوا۟ بِٱلْقِسْطَاسِ ٱلْمُسْتَقِيمِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾.[20] مع ملاحظة أنّ الأمر هنا بتوفية الكيل، ولكنّ الاشتراك في المادّة يؤدّي إلى الاشتراك في المعنى.
- الوعد بالثواب على الإنفاق: ﴿وَمَا تُنفِقُوا۟ مِن شَىْءٍ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ﴾.[21]
- الوفاء بالعهد والعمل بالأيمان: ﴿وَأَوْفُوا۟ بِعَهْدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُوا۟ ٱلْأَيْمَٰنَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا﴾[22]

النموذج الثاني:

التقوى بحسب الإسلام من القيم الإيجابية، التي ورد ذكرُها في القرآن الكريم مرّات عدّة، وبصيغ مختلفة ومتنوّعة، تشبه التنوّع في الموجود في الأمر بالصدق. وتعفينا كثرة الآيات الداعية إلى التقوى من عرض نماذج لها. والعدل أيضًا قيمة إيجابيّة نالت حظّها من عناية القرآن الكريم واهتمامه. وبالمقارنة بين هاتين القيمتين، نجد أنّ القرآن الذي يأمر بالعدل في العلاقات بين الناس، ويجعل العدل معياراً لا يحيد الله عنه في تعامله

مع العباد. نجده سبحانه يُرجع العدل الذي هو قيمةٌ أخلاقيّة في القرآن إلى قيمة أعلى هي قيمة التقوى، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾[٢٣]، ما يعني أنّ التقوى هي قيمة مرجعيّة تقاس بها وتُردّ إليها سائر القيم.

٤ ـ ما هي الآليّات القرآنيّة التي اقترحها القرآن الكريم للتربية القيميّة؟

ثمّة آليّات وسُبل متنوّعة اعتمدها القرآن الكريم في التربية على القيم، بعضها مباشرٌ لا يحتاج اكتشاف البُعد التربويّ فيه إلى كثيرٍ من الجهد النظريّ، وبعضها غير مباشر يُمكن اكتشافه بشيء من التأمّل الذي لا يصل إلى حدّ التكلّف. ومن أهمّ ما يخطر في البال في هذا السياق موارد، نُشير إليها في ما يأتي:

أ ـ بيان موقع الإنسان:

يضع القرآن الكريم الإنسان في موقع تحسده عليه سائر الكائنات، بدءً من أدناها مرتبة في سلّم التكريم إلى أعلاها أي الملائكة. ويكفي للدلالة على هذا الأمر، أنّ الله أمر ملائكته بالسجود للإنسان كما يشير إلى ذلك قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُواْ لِأَدَمَ فَسَجَدُوٓاْ ﴾.[٢٤] وفي هذا السياق يكشف الله تعالى في كتابه الكريم، عن أنّه اختار الإنسان خليفة له في الأرض، فخلقه ونفخ فيه من روحه ليؤدّي هذه المهمّة الخطيرة. والآيات الدالّة على التكريم الإلهيّ للإنسان كثيرة، منها:

- قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةًۖ ﴾[٢٥].
- قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ

﴿ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا﴾[٢٦].

ولا يقف الأمر عند حدّ الحديث عن التكريم، بل يكشف القرآن عن ربط التكريم بالقيم الأخلاقيّة الإسلاميّة، وذلك في كلٍّ من القرآن والسنّة، فمن القرآن قوله تعالى: ﴿إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ﴾.[٢٧] وأمّا السُنّة ففيها الكثير ممّا يدلّ على الربط بين محافظة الإنسان على مكانته ومحلّه الذي أحلّه الله فيه، وبين تجنّب الوقوع في المخالفة لمنظومة القيم التي أقرّها الله تعالى، بما يتناسب مع هذه الكرامة الممنوحة للإنسان. فقد ورد عن أمير المؤمنين (عليه السلام) أنّه قال: «من كرُمتْ عليه نفسُه هانت عليه شهواتُه».[٢٨] وعنه أيضاً، أنّه قال في وصيّته لابنه الحسن (عليه السلام): «أكرم نفسك عن كل دَنيّة، وإن ساقتك إليها الرغائب، فإنك لن تعتاض بما تبذل من نفسك عوضاً».[٢٩] إلى غير ذلك ممّا يزخر به التراث التربويّ الإسلاميّ.

ب- الأمر والنهي المباشر:

من الأساليب التي استُخدِمت في القرآن الكريم الأمر والنهي المباشرين عن بعض الأفعال، في مقابل ما سوف يأتي لاحقاً من النهي عنها بطريقة بيان اندراجها تحت قيمة أكبر. وربّما كان هذا الخيار محلّ البحث لخصوصيّة فيها تستحقّ أن تدرس. والآيات التي تنهى وتأمر بهذه الطريقة كثيرةٌ، منها قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجۡتَنِبُواْ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعۡضَ ٱلظَّنِّ إِثۡمٞۖ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم بَعۡضًاۚ﴾.[٣٠] ومن أروع الأساليب التي استخدمها القرآن الكريم في حالة النهي المباشر، تمثيل غير المحسوس بالمحسوس لبيان قُبح الفعل، بدرجة تحول بين الإنسان وبين وقوعه فيه إلى أبعد درجة، وما أروع هذا التشبيه على الرغم من شدّة وقعه على النفس، عندما تجعل الغيبة أكلًا للحم الأخ ميتًا: ﴿أَيُحِبُّ أَحَدُكُمۡ أَن يَأۡكُلَ لَحۡمَ أَخِيهِ مَيۡتٗا فَكَرِهۡتُمُوهُۚ﴾.[٣١]

ج- التنبيه إلى القيمة التي تندرج تحتها الأفعال:

من الوسائل التي تُمكن ملاحظتها في المنهج القرآني في التربية، الدعوة إلى الفعل، من خلال لفت نظر المُتربّي إلى القيمة التي يدخل الفعل تحتها. وبعبارة أخرى: عند إرادة النهي أو الأمر ثمّة خياران، إحداهما الأمر أو النهي المباشران، كما في الحالة السابقة. والخيار الثاني، هو النهي أو الأمر ببيان اندراجه تحت قيمة سلبية أو إيجابيّة كبرى. وفي هذه الطريقة تأصيل لهذه القيم وجعلها معياراً للسلوك. وأمثلة هذه الطريقة كثيرةٌ في القرآن الكريم، ومن ذلك اعتماد التقوى مرجعيّة قيميّة لكثير من الأفعال، كما في حالة النهي عن الغيبة، حيث يختم الله تعالى آية النهي عن الغيبة بقوله: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾.(٣٢)

ومن هذا الباب أيضًا دعوته تعالى إلى فسخ العلاقة الزوجية على أساس التسامح والعفو: ﴿وَأَن تَعۡفُوٓاْ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۚ﴾.(٣٣) ومن هذا الباب أيضاً إرجاعه العدل إلى التقوى في قوله تعالى: ﴿ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ﴾.(٣٤)

د- تقديم النموذج:

من أهمّ الأساليب التي استُخدمت في المنهج التربويّ القرآنيّ، تقديم النموذج وهو ما يُعرف في المصطلح القرآني بـ«الأسوة»، أو «القدوة». وربّما كانت الطريقة الأكثر اعتماداً في القرآن الكريم، هي هذه الطريقة، وفي هذه الخانة، يمكن تصنيف القصص القرآنيّ سواء كانت قصص الأنبياء، أم الأمم الغابرة، أم الأشخاص الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم، وبيان موقفٍ لهم كما في حالة زوج فرعون ومريم كنماذج صالحة للتأسّي، أو قارون وآزر كنماذج للاعتبار والحذر منها. وكثيرٌ من القيم الأخلاقيّة ذُكِرت لها أسوات في القرآن، فيوسف ومريم رمزا العفّة، وأيّوب رمز لقيمة الصبر، وقارون وفرعون رمزان للتكبّر وعلى هذا يُقاس ما سواه.

والمُلفت أنّ الله تعالى في القرآن الكريم، يعتمد هذا الأسلوب مع نبيّه الأكرم (صلى الله عليه وآله)، حيث يوجّه الخطاب في عدد من الآيات إليه (صلى الله عليه وآله) مطالباً إيّاه بتذكّر هذه النماذج أو الاقتداء بها، ومن ذلك قوله تعالى بعد سرد عدد من الأمثلة والنماذج الصالحة:

﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقۡتَدِهۡۗ﴾.[٣٥]

وفي هذا السياق، يُمكن تصنيف كل ما يُنسب إلى الله تعالى من كريم الصفات والأفعال. ويُستفاد هذا المعنى من عددٍ من الآيات التي يصف الله نفسه ببعض الصفات ويشير فيها ـ من قريبٍ أو بعيدٍ ـ إلى اتّخاذ هذا الصفة أو هذا الأسلوب من الفعل الإلهيّ أو ذاك أدباً، كما في قوله تعالى: ﴿فَقُلۡ سَلَٰمٌ عَلَيۡكُمۡۖ كَتَبَ رَبُّكُمۡ عَلَىٰ نَفۡسِهِ ٱلرَّحۡمَةَۖ﴾[٣٦]. كما يُستفاد هذا المعنى أيضاً من الأخبار التي ندبت إلى اعتماد الصفات الإلهيّة أو الأفعال نموذجاً يُحتذى. ومن أمثلة هذه الأخبار الخبر المشهور الذي يدعو إلى التخلّق بأخلاق الله تعالى.[٣٧]

هـ ـ بيان المصلحة أو المفسدة المُترتّبتين على الفعل:

من الأساليب المعتمدة في التربيّة القرآنيّة كذلك، الأمر أو النهي عن الفعل، من خلال بيان الآثار المُترتّبة عليه. وهذه الآثار تتنوّع بين آثار أخرويّة وهي كثيرة في القرآن، كما في الآيات التي تبيّن غضب الله من بعض الأشخاص لفعلهم ما يكرهه، أو عقابه الذي سينالهم على ما فعلوا وهكذا...

والنوع الثاني هو الآثار الدنيويّة التي تترتّب على فعلٍ، وتطال في تأثيرها الإنسان نفسه أو يهمّه أمره، ومن أمثلة هذا النوع من الأساليب التربويّة قوله تعالى: ﴿وَلۡيَخۡشَ ٱلَّذِينَ لَوۡ تَرَكُواْ مِنۡ خَلۡفِهِمۡ ذُرِّيَّةٗ ضِعَٰفًا خَافُواْ عَلَيۡهِمۡ فَلۡيَتَّقُواْ ٱللَّهَ وَلۡيَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدًا﴾.[٣٨] وقد وردت هذه الآية

في سياق الحديث عن تقسيم التّركة والوصيّة. وورد في تفسيرها أنّها تنهى أولئك الذين يُشجّعون المُحتضر على إنفاق أمواله في البِرّ، بحيث لا يُبقي من تركته لأولاده شيئاً، فنُهوا عن هذا الفعل، من باب الخوف على ذرّيّتهم وأولادهم الضعاف، يقول السيد الطباطبائي في تفسير هذه الآية: «والمُراد الذين من صفتهم أنهم كذا، أي أنّ في قلوبهم رحمة إنسانية ورأفة وشفقة على ضُعفاء الذرية الذين مات عنهم آباؤهم وهم الأيتام، والذين من صفتهم كذا، هم الناس وخاصة المسلمون المتأدبون بأدب الله المُتخلقون بأخلاقه، فيعود المعنى إلى مثل قولنا: وليخْشَ الناس، وليتقوا الله في أمر اليتامى فإنهم كأيتام أنفسهم، في أنهم ذرية ضعاف يجب أن يُخاف عليهم ويُعتنى بشأنهم، ولا يضطهدوا ولا يهضم حقوقهم فالكلام في مساق قولنا: من خاف الذُّل والامتهان، فليشتغل بالكسب وكل يخاف ذلك».[٣٩]

هذه هي بعض الأساليب المعتمدة في التربية الأخلاقيّة على القيم. ولا شكّ في وجود أساليب أخرى تترتّب فوائد جمّة على كشفها والتأمّل في دلالاتها، وما ذُكِر لا يعدو كونه نماذج تسهم في بيان بعض ملامح التربية القرآنيّة. لعلّ الله يعين على متابعة البحث في هذا المجال.

الهوامش

(١) الإمام عليّ (عليه السلام)، نهج البلاغة
(٢) أندريه لالانـد، موسوعة لالاند الفلسفيّة، الترجمة العربية: خليل أحمد خليل، ط ٢، منشورات عويدات، بيروت – باريس، ٢٠٠١، ص ١٢٥.
(٣) يقصد بـ(أ) و(ب) ما ورد آنفًا من شرح علم القيم أو نظريّة القيمة.
(٤) المصدر نفسه.
(٥) موسوعة لالاند الفلسفية، مصدر سابق، ص ١٥٢٤.
(٦) المصدر نفسه، ص ٣٧٠.
(٧) المصدر نفسه، ص ٣٧١.
(٨) محمد الزايد، الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الأوّل، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٨٦، مادّة "قيمة"، ص ٦٨٢.
(٩) أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصبّاغ، ط ١، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٥، ص ٨٢.
(١٠) المصدر نفسه، ص ٨٢ـ٨٣.
(١١) للمزيد انظر: محمد عالم نوري زادة، "مناسبات فقه وأخلاق"، مجلة قبسات، العدد ٨٢، شتاء ١٣٩٥ هـ.ش.
(١٢) سورة النور: الآيتان ٥٨ـ٥٩.
(١٣) سورة العنكبوت: الآية ٣.
(١٤) سورة الأحزاب: الآية ٣.
(١٥) سورة الأحزاب: الآية ٢٢.
(١٦) سورة الأحزاب: الآية ٢٣.
(١٧) سورة الأحزاب: الآية ٢٤.
(١٨) سورة الأنفال: الآية ١١٩.
(١٩) سورة الإسراء: الآية ٣٤.
(٢٠) سورة الإسراء: الآية ٣٥.
(٢١) سورة الأنفال: الآية ٦٠.
(٢٢) سورة النحل: الآية ٩١.
(٢٣) سورة المائدة: الآية ٨.
(٢٤) سورة البقرة: الآية ٣٤.
(٢٥) سورة البقرة: الآية ٣٠.
(٢٦) سورة الإسراء: الآية ٧٠.
(٢٧) سورة الحجرات: الآية ١٣.
(٢٨) الإمام عليّ (علي السلام)، نهج البلاغة، باب الحكم، الحكمة ٤٤.

(٢٩) المصدر نفسه، باب الكتب، الكتاب ٣١.
(٣٠) سورة الحجرات: الآية ١٢.
(٣١) الآية نفسها.
(٣٢) الآية نفسها.
(٣٣) سورة البقرة: الآية ٢٣٧.
(٣٤) سورة المائدة: الآية ٨.
(٣٥) سورة الأنعام: الآية ٩٠.
(٣٦) سورة الأنعام: الآية ٥٤.
(٣٧) وثمّة من يناقش في صحّة هذا الحديث ونسبته إلى النبيّ (صلى الله عليه وآله).
(٣٨) سورة النساء: الآية ٩.
(٣٩) السيد محمد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، التشر الإسلامي التابعة لجامعة المدرسين، قم، لا تا، ج ٤، ص ٢٠١.

التربيّة الأخلاقيّة وقبولُ الآخر
مُقاربةٌ مسيحيّة

الأب إدغار الهيبي(*)

في العلوم كافَّة، في علم التربيّة وعلم الاجتماع وإدارة الأعمال والهندسة المعمارية والطب وعلم الأحياء والسياسة والاقتصاد، إلخ، باختصار، في كلّ ظرف، وفي كل زمان ومكان، نُسجِّل تساؤلا يزداد تباينًا مع مرور الزمن، وتتمّ مقاربة هذا التساؤل، في أكثر الأحيان، تحت عنوان: «علم الأخلاق»: الأخلاق المهنيّة والأخلاق الطبيّة والأخلاق السياسيّة والأخلاق الاجتماعيّة والأخلاق الجنسيّة والأخلاق الحياتيّة.. إلخ. مع أنَّ هذا المجال يزداد منهجيَّة وتنظيماً في التنشئات والتكوينات الإنسانيّة، إنْ على المستوى العلمي أو على المستوى المهني، فلا نَخدعنّ أنفسنا: هذه الحداثة ليست إلا ظاهريّة.

فوجوديًّا، يعود عُمر «علم الأخلاق» إلى عُمر الإنسانية في دعوتها العميقة إلى الاستقلال الذاتي والانخراط الاجتماعي لكلّ شخص بشري. أمَّا تاريخياً، فقد يعود عُمر هذا العلم إلى عُمر التساؤل الفلسفي المتعلق بالمعنى الإنساني.

لكن، ما هو علمُ الأخلاق؟ وكيف يمكنه أن يساهم في بناء مسيرة تربويّة صحيحة قادرة على تأمين المساحات اللازمة لقبول الآخر؟

(*) مدير المعهد العالي للعلوم الدينية في كلية العلوم الدينية بجامعة القديس يوسف ـ لبنان.

للإجابة على هذا السؤال، نقترح أوّلاً تحديداً منهجيًّا حول تعريف علم الأخلاق، كي نفتح فيما بعد بعض التساؤلات الجذريّة حول الوظائف الأساسيّة التي تحتّم تربية أخلاقيّة صالحة، بشكل عام، وننتهي بمقاربة مسيحيّة للأسس الأخلاقيّة للعلاقة مع الله ومع الآخر.

I - علمُ الأخلاق: ورشة عمل استثنائية

قد تتركّز إشكاليّة علم الأخلاق في السؤال التالي: «ماذا عليّ أنْ أفعل لأفعل الخير؟» هذه الصيغة، رغم بساطتها، لديها القدرة على إدخالنا في عالم «علم الأخلاق» الشديد التعقيد. ندعوكم للولوج فيه من خلال ثلاثة أسئلة إرشاديّة:

- كيف العمل لتمييز الخير وفعله؟
- لماذا يتوجّب علينا فعل الخير؟
- أين يتم تمييز الخير؟

نظراً لشدّة تعقيد الموضوع، لن تكون مهمّتنا سهلة. خاصّة إذا اتّبعنا المنهج الاستنتاجي، فإنّنا نخاطر بأخذ القارئ المُلمّ، ولو قليلاً، بإشكاليّة «علم الأخلاق» في دهاليزه المتوغّلة في النظريَّات، وبالتالي فإنَّنا نحجب الموضوع المباشر الّذي يعنيه بطريقة تلقائيّة وواقعيّة، ألا وهو الفعل الأخلاقي. في حين إذا اعتمدنا المنهج الاستقرائي، فقد نفقد ربّما الفائدة الّتي يمكن أن ينشدها القارئ المطّلع بشكل كافٍ على الفكر الأخلاقي، وهو ينتظر ربما عرضًا ناقداً أكثر منه سرداً خارجياً. بيد أنّه، نظراً للطبيعة التمهيديّة لهذا المقال، نختار العرض الاستقرائي انطلاقًا من موضوع علم الأخلاق المباشر لكي نصل إلى عناصره الأخرى المتعاقبة.

من أجل تحقيق هذا الهدف، سوف يُدخلنا مثال عمليٌّ في ممرَّات التفكير الأخلاقي.

§١) داخل اللجنة التربوية المدرسية، نسمع بين مُنسّقي ومسؤولي الأقسام، نقاشًا يتناول مسألة العنف في المؤسّسة ودلالاته وأسبابه والوسائل الّتي يتوجّب اتّباعها للحدّ منه أو تداركه.

§٢) كي يتسنَّى لفريق العمل إعداد استراتيجية تحرّك، عليه التزوّد بمعدّات نظريّة وعمليّة ترشده، بادئ ذي بدء، في تعريف العنف بحدّ ذاته (ما يتعّلق به وما لا ينتمي إليه)، للتمكّن، بعد ذلك، من الحكم على توافقه أو تنافره مع «الخير»، حتى إنجاز كلّ العمل المتعّلق بالتمييز والتأطير للأفعال الّتي تُعتبر عنيفة، إنْ بالشّكل وإنْ بالغاية.

§٣) من أجل القيام بهذا العمل، وبعد تحديد شبه مفصّل للوضع في المدرسة، يُنتظر من المجموعة التربويّة أن توضح قناعاتها الأساسيّة: الحسّ الإنسانيّ واحترام الكرامة الإنسانية، تحديد دور ورسالة التربية، المسؤوليّة الموزّعة بين مختلف الشركاء داخل مؤسّسة مدرسيّة، الرابط بين مسؤوليّة الفرد تجاه ذاته ومسؤوليّته تجاه الانتماء المجتمعي (عائلة، صفّ، بلد، أمّة، دين).. إلخ.

§٤) استنادًا إلى هذه القناعات المعتمدة، تحدّد المجموعة القيم الأساسيّة التي تحكم تصرّفها التربوي: الاستقامة الجسدية والصحّة والأمان والحياة الشخصيّة، وخصوصيّة كلّ فرد، والخير العام والحريّة والحقيقة والاجتماعيّة (الطابع الاجتماعي) والحبّ والأخوّة والمساواة.. إلخ.

§٥) من أجل تطبيق هذه القيم والدفاع عنها، تلتزم المجموعة التربويّة البحث والإعداد لبضعة مبادئ رئيسة: عدم الاعتداء، وعدم الاضطهاد، وعدم سلب الحريّة، وإسناد مسؤوليّة القاعات للتلامذة، وتلقين الاحترام المتبادل، وتشجيع الحوار وتحريك مشاعر كلّ الشركاء في التربية (أساتذة وناشطون – ومُراقبون وأهل).. إلخ.

§٦) مع أخذ هذه المبادئ بعين الاعتبار، يجب تخصيص وقت طويل

لإيجاد القواعد العمليّة المتوافقة، ولكل قاعدة جزاؤها (إيجابيّ أو سلبيّ): وضع قائمة مفصّلة إلى حدٍّ ما لحالات المخالفات المختلفة، دعوة إلى لقاء شخصيّ بين المسؤول عن القسم وعالم النفس في المدرسة: توجيه إنذار متدرّج وعقاب (جسدي!، عملي (عمل ذهني، طرد مؤقّت أو نهائي).. إلخ.

لقد عرضنا في هذا النموذج مجموعة المراحل التي تكوّن المنهج الأخلاقيّ، من دون الإحاطة بكلّ إشكاليّاته. وكنّا قد انطلقنا من إثبات يتعلّق بتحديد الأفعال «العنيفة» ودُعينا للجواب على خيارين أساسيين:

i. هل يُمكن اعتبار العُنف عمل خير؟

ii. إذا كان الجواب كلا، كيف يمكننا تمييز الأفعال العنيفة والحدّ منها أو تداركها؟

يُمكننا اختصار هذين السؤالين بسؤال واحد: «كيف نتبيّن الخير للحثّ على فعله؟» هذا ما سنحاول معالجته من خلال عرض المرحلة الأولى من منهج علم الأخلاق.

١ ـ كيف العمل لتمييز الخير والقيام به؟

أ. التمييز العمليّ: أوّل مستوى لعلم الأخلاق

إنّ السؤال المطروح حول كيفيّة «العمل لتمييز الخير وفعله» يشكّل المادّة الأولى للتفكّر الأخلاقيّ. مهما تكن «مرحلة البلوغ «للسيرة الفردية أو الجماعية، وفي أي حقل من المسؤولية الإنسانية، في كلّ مرّة نحاول فيها تبيان إن كان الفعل المقصود يحترم ويشجّع الخير، أو على العكس، يُبرّر الشرّ ويُؤدي إليه، ندخل في خضم الإشكاليّة الأخلاقيّة (أمثلة §١ و٢). عندئذ تكمن المادّة الجليّة لعلم الأخلاق في تحديد الوجهة المُبتغاة في كلّ فعل إنساني من أجل تشجيع الخير وتجنّب الشرّ.

في هذه الحالة، وانطلاقًا من هذا البحث الجوهريّ فيما يتعلّق بالفعل الّذي ننوي تبيينه نضطرّ إلى مواجهة نوعين من الصعوبات.

تكمن الصعوبة الأولى، ذات الطابع الأداتي (instrumental)، في معرفة كيفيّة تحليل الفعل الإنساني وفي تحديد المعايير الموضوعيّة الواجب الاستناد إليها في عمليّة إصدار الحكم الأخلاقي (أمثلة § ٤، ٥ و٦). أما الصعوبة الثانية، ذات الطابع المعرفيّ (épistémologique)، وهي تقع على مستوى أكثر عمقاً، فتكمن في تحديد الأسس والقناعات اللازمة للتعريف بالخير وبنقيضه: يتعلّق الأمر هنا إذاً بتحديد الخير وتبرير ضروريته (مثال § ٣).

ب. مقاييس التمييز الأخلاقي: المستوى الثاني لعلم الأخلاق

لحلّ الصعوبة الأولى، ذات الطابع الأداتيّ، برع المجتمع الإنساني، من خلال تقاليد عدّة، في إعداد عددٍ وافر من أنظمة مرجعيّة هي في أكثريتها تكامليّة، متعارضة أحياناً، ونادراً ما تكتفي بذاتها. تحمل هذه الأنظمة اسماً مشتركاً: الشرائع (أو النظم). تشكّل الشرائع إذاً مجموعة مراجع ومقاييس موضوعية تحدّد المعالجة الأخلاقية للفعل، وهي تتألّف بدورها من مستويات تكامليّة ثلاثة (أمثلة § ٤، ٥ و٦): القواعد والمبادئ والقيم.

١) القواعد: وهي دائماً خاصّة، سياقيّة وواقعيّة

إنّ المستوى الأوّل للنظم، والذي سنسمّيه «نظام المراجع الموضوعيّة المحدّدة والواقعيّة»، مشهودٌ له بدقّته الواضحة، المباشرة والمفصّلة وهو ما نشير إليه بعبارة «قواعد». تقود القواعد لمعالجة الأخلاقية بطريقة عملية كافية. إنّها دائمة خاصة وموضوعة ضمن سياق محدَّد. تملك القواعد القدرة على توجيه عمل ما ليكون أميناً للمبادئ الأساسية، مع الأخذ بعين الاعتبار للفئة وللزمان وللمكان الّتي سيُنجز فيها هذا العمل

(أو لا يُنجز). هذه الفئة من الشرائع هي تجسيد للبعد الشامل للقانون في سياق خاص ومحدّد مكانيًّا وزمنيًّا (مثال § ٦). على سبيل المثال: الكلمة البذيئة ممنوعة، الضرب ممنوع، الهزء والتهكم تجريح للآخر، وهما نوع من أنواع العنف.. إلخ.

٢) المبادئ: شاملة ومجرّدة

أمّا المستوى الثاني من النُّظم، والذي سنطلق عليه اسم «نظام المراجع الموضوعية غير المحدّدة والمجرّدة»، فهو معروف تحت عبارة «مبدأ». إنه يدلّ على نوع من البديهية – توجّه أساسيّ – تُلهم الفعل دون أن تحصره في واقعيته الذاتية. عادة، لا تتضمن المبادئ وسيلة التطبيق. وهي تُمارَس بشكل أساسي على مستوى فهم شامل. يمكن لهذه المبادئ أن تكون ممنهجة بطريقة مانعة أو فارضة (مثال § ٥)، على شكل وصايا (مقاربة توراتية للوصايا العشر)، أو حقوق أساسية (حقوق الإنسان، حقوق الطفل، حقوق المرأة.. إلخ.)، أو حقوق استثنائية (تؤسّس الأدبيات المهنية مثلا) أو أن تأخذ حتى شكل «المآثر الشعبية» (أعراف وأحكام شعبية). تُقسّم هذه المبادئ إلى فئات عدّة انطلاقا من طبيعتها «القناعاتيّة» حيث تُعتبر إلهية أو طبيعيّة أو وضعيّة.

أمّا هذا النظام، «نظام المراجع الموضوعيّة غير المحدّدة والمجرّدة»، على أهميّته فلا يمثّل سوى الجانب الأدبيّاتيّ لواقع أخلاقيّ أكثر تعقيدًا، وهو معروف بعالم القيم.

٣) القيم: في خدمة المعنى

إنّ القيمة، في الجدول الأخلاقي، تدلّ من وجهة النظر الموضوعية، على ميزة من و/ أو ما «يستحق أن يكون مرغوبًا به». بالتالي، إن كانت الرغبة هي إحدى الثوابت الأساسية لتحقيق فعل ما، وإن كان الخير يرتكز على جعل رغباتنا (الذاتية) تتطابق مع الذي يستحق موضوعيًّا أن يكون

مرغوباً به، تفرض القيمة نفسها كضرورة لا بدّ منها لتحقيق الخير. بعبارات أخرى، إنّ القيمة هي هذا الكيان الذي يُعطي «معنى» لكلّ ما يرتبط به والذي لا يأخذ معناه إلا من ذاته أو ممّا يشابهه (قيمة أخرى أو نظام قيم). الإنسانية والحياة والحريّة والحقيقة والإيمان والأمل والحبّ والخير العام والاجتماعية (socialité).. إلخ. تُعتبر إذًا قيماً للترقّي من خلال كلّ فعل إنساني حتى يتوافق مَن يقوم بالفعل أو «يُكابده» مع قيمته الإنسانية الجوهريّة ألا وهي كرامته. وعلى هذا الأساس، يمكننا التأكيد على ضرورة منظومة القيم من أجل التأسيس لكل المبادئ، فهي التي تعطي المعنى لهذه الأخيرة، كما أنّها تبرّر ضروراتها الإلزاميّة. (مثال § ٤).

مع ذلك، ورغم أنّها تفرض نفسها كضرورة جذريّة، تعاني القيم من الْتِباسَين رئيسيين:

i. يتعلّق الالتباس الأوّل بالاعتراف بالقيم من قبل الفاعل (إن كان شخصاً أو مجموعةً أو مجتمعاً أو جماعة أو ديناً، إلخ.): فهل يُعتَرَف بالحياة الإنسانية والحرية والحقيقة على أنها قيم بكل ما للكلمة من معنى من قبل الجميع وفي كل الأوقات؟

ii. أمّا الالتباس الثاني، فيرتبط بالنظام الذي تترابط وتتكامل فيه هذه القيم. هل توجد قيمٌ أكثر أهميّة من أخرى؟ من الذي يقرّر ذلك؟ وكيف نحدّد ترتيبها ونبرزه؟

يشكّل هذان الالتباسان الصعوبة الثانية التّي يواجهها التمييز الأخلاقي والّذي سبق وأشرنا إليه كصعوبة ذات طابع معرفيّ. في المبدأ علينا العودة إلى نفس نظام المراجع الذي سيأخذ على عاتقه حلّ هذه الالتباسات. غير أن نظام المراجع هذا يلامس حدود الذاتيَّة (subjectivité) (الفاعل الذي يعترف بالقيم والحقائق ويبغي حمايتها والدفاع عنها) والموضوعيّة (القيم المُعترف بها من الجميع وفي كل مكان !) في آن، ونشير إليه بعبارة

«قناعات». وهو يشكل المستوى الثالث لعلم الأخلاق.

ت. أسس التمييز الأخلاقي: المستوى الثالث لعلم الأخلاق

تلعب القناعات دوراً مزدوجاً في بناء التمييز الأخلاقي. الأوّل، ذو طابع شخصاني (personnaliste)، يشكّل السياق الاجتماعي الثقافي الذي فيه وبه يتماهى الشخص الفاعل. يتعلّق الأمر هنا بانتماء الفرد إلى جماعة متّحدة بمجموعة رؤى وقناعات متجانسة بجوهرها، لا سيّما بالنسبة إلى تحديد الحقّ والخير. وبالاعتراف بهذا الانتماء اليقيني و«القناعاتيّ» يعترف الفاعل بنظام قيميّ يقبل فيه، «بحريّة ووعي» بأن يتكوّن و«يتأنْسَنْ». هذا «التجانس» المتعمّق في تعريف الخير يقود الشخص، قبل كلّ شيء، للاعتراف بمجموعة قيم، ولمقاربة ذاته، انطلاقًا من انتمائه ووفائه، النظري والعملي لهذه القيم، والترويج لها والدفاع عنها.

لكن يبدو أنّ معرفة مجموعة محدّدة من القيم لا تكفي لإدارة الفعل الأخلاقي. خاصّةً حين يطرأ نزاع بين القيم نفسها. وهذا ما يحدث في الحالات الملتبسة من تاريخنا: أكان ذلك على المستوى الشخصي أو المؤسّساتي أو الاجتماعي أو الروحي، إلخ. في هذا السياق النزاعي، تتدخل القناعات في دورها الثاني، ذات الطابع المعرفيّ (épistémologique) الصّرف، لتؤسّس لأحد أهمّ المعايير التي تربط وتنظّم القيم فيما بينها. في الواقع، عند وجود حالة نزاعية، تكمن المشكلة الحقيقية في القدرة على اختيار القيم الواجب الالتزام بها أو إنقاذها، حين لا يستطيع الفعل الإنساني، عند اضطلاعه بمحدوديته ومعرفته لظروفه، أن يحترم، عمليًّا، جميع القيم المعنية. بمعنى آخر، إنّ العبور من واقع «تحقيق هاتين القيمتين» إلى «تحقيق هذه القيمة أو تلك»، هو الذي يؤجّج صراع القيم ويعرّض الشخص الفاعل لصعوبة يصعب – لا بل يستحيل – تجنّبها.

هذا العبور من إمكانيّة معيّة القيم (و) إلى ضرورة الاختيار بينها (أو) يُرغم الفاعل على العودة إلى نظام قناعاته ليسلسل القيم تراتبيًّا من أجل إنقاذ الأولويّات. مع ذلك، فعلى كلّ هرميّة قيميّة أن تأخذ بعين الاعتبار الأطر المختلفة التي تندلع فيها النزاعات. لهذا السبب، لا تستطيع أيّة هرميّة الاكتفاء بإيجاد سلّم أحاديّ الأبعاد (تنازليّ) بل يجب عليها السهر لإعداد منظومة مبنيّة على تلازم ضمنيّ بين سلالم قيميّة متعدّدة الاتجاهات. هذه السلالم تأخذ على عاتقها التطوّرات المتزامنة والمتعاقبة لتعريفات الخير وتأثيراتها في الأفعال المطروحة. على هذا النحو تؤسّس القناعات خيار الفاعل للقيم في الحالات النزاعية.

هذه التراتبية-الطبقيّة (انظر الرسم ١)، وإن كانت على درجة عالية من التعقيد، تتدخل في كلّ فعل يُراد منه أن يكون إنسانيًّا. ويصبح تدخلّها جليّا مع تحليل أو تبرير هذا الفعل. رغم ذلك، فهذ المحور لا يشكل سوى بُعداً واحداً من علم الأخلاق، ألا وهو البُعد الموضوعيّ الذي يجعل تمييز الأخلاقية أمراً ممكناً. على هذا الأساس، وانطلاقًا من هذه الشبكة الموضوعيّة المتعددة المراجع، يمكننا التعمّق في «كيفيّات» كلّ تمييز أخلاقي وكلّ نقد يتعلّق بتحديد الخير، بالإضافة إلى تحديد المعايير النظرية والعملية اللازمة لتحقيق هذا الخير. غير أن سؤالاً واحداً أكثر إلحاحاً يلازم المسألة الأخلاقيّة وهو بطبيعته يتخطّى البُعد الموضوعيّ للأخلاق: لماذا يتوجّب علينا فعل الخير وتجنّب الشر؟

في الواقع، رغم أنّ التمييز الأخلاقي يتطلّب نظامًا موضوعيًّا كاملاً من أجل تحديد الخير (قناعات وقيم)، وتربيصه وتوتيده (مبادئ وقواعد) وتجسيده (الفعل بحد ذاته)، لدينا الحق بأن نتساءل عن المنفعة التي تعود على الشخص الفاعل نفسه عندما يقوم بالخير.

رسم ١ : كيفيّة تبيان الخير وتمييزه؟
المحور الموضوعي لعلم الأخلاق

أسس التمييز الأخلاقي
حسب أطر القناعات
الفلسفية ـ العقل
اللاهوتية ـ الإيمان
الاجتماعية والحضاريّة – التراث و/ أو الإيديولوجيا

مقاييس التمييز الأخلاقي
قيم
مبادئ
قواعد

تمييز عمليّ
تمييز الفعل بغية
القيام بفعل الخير

وتجنّب الشّر

عن طريق:
علم الواجبات الأدبية
الأنظمة التربوية والانضباطية

معنى الحياة
معنى الشخص البشريّ
معنى النموّ ومعنى النقل والنشر
معنى التربية والحرّية والخلق والنجاح

٢ـ لماذا يتوجَّب علينا فعل الخير؟

لقد استخلصنا للتوّ أنّه لا يمكن للفاعل أن يكتفي بالتمييز الموضوعي لأخلاقية أفعاله بل إنّه مُرغم على التساؤل عن ضرورة وفائدة الخير بالنسبة له. سوف نصيغ هذا التساؤل بالطريقة التالية: «بماذا يعنيني ـ أو بماذا يُفيدني ـ فعل الخير لكي أقوم به؟»

هذا السؤال، قبل أن يكون أخلاقيًّا صرفًا، يبدو لأوّل وهلة فلسفيًّا في العُمق. إنّ التوقّف عند عبارة يعنيني – بمعنى يُفيدني أو يهمّني ـ يقودنا بسهولة نحو هذه الفكرة. إنّ عبارة «ESSE» (باللاتينية) تعني «كائن» وعبارة «INTER» تعني «بين». بالتالي فإنّ عبارة «inter-esse-ment» تدلّ على العلاقة التي قد تنشأ «بين» كيان وآخر، مثلا بين جوهر شيء وجوهر شيء آخر. باختصار، الاهتمام الجذريّ بشيء ما يدلّ على العلاقة التي تربط كائنًا بكائن آخر. أي أن الاهتمام بالخير ينمّ عن علاقة تحملها بشكل جوهري رغبة عميقة داخليّة وخارجيّة، تربط الشخص الراغب (فاعل أخلاقي) بالشيء المرغوب به (الخير). هذه العلاقة تشير إلزاميًّا إلى معنى ـ وجهة النشاط الحواري بين الفاعل والخير، كما سوف يسفر عن هذا المعنى اتّجاهٌ عمليّ يقود الفاعل الأخلاقيّ في خياراته وقراراته وأفعاله.

انطلاقًا من هذا المنعطف الاشتقاقي لأصل الكلمة يمكن صياغة السؤال «بماذا يُفيدني الخير لأقوم به؟» على الشكل التالي:

بماذا يمسّ كياني هدف فعل الخير؟

أو لماذا وكيف، وبأي معنى سوف يتأثر كياني الإنساني حين أنجز فعلا باتجاه الخير؟

أو عندما أفعل الخير، موضوعياً، هل سأتمكن، ذاتيًّا، من التقدّم في دعوتي الكيانيّة؟

بكلام آخر، هل سأتمكّن من أن «أكون بخير» إن لم آخذ على عاتقي معنى «الخير» وإن لم أرغب بلوغه وذلك بالاتجاه نحوه من خلال فعله وتجسيده؟

للإجابة على هذه الأسئلة نتجرّأ ونقول إنّ فعل الخير هو أوّلاً لمصلحة الفاعل والراغب وليس لمصلحة الفعل المنجز (مادة علم الأخلاق). إنّ الخير «يهمّ» الفاعل لأنّه يدعوه بدون كلل لإقامة علاقة مختلفة بينه وبين ذاته. عندئذ يوقظ الخير الرغبة لدى الفاعل الأخلاقي وبذلك يدعوه للتطابق مع ذاته المُثلى في مسيرة مؤنسنة لا تنتهي.

للإحاطة بهذا البُعد الذاتي لعلم الأخـلاق، نتوقف الآن عند هذه العناصر الأربعة:

i. «**الفاعل**»
ii. «**الإنسان**»
iii. «**التطابق**»
vi. «**المسيرة**».

i. لا مجال هنا لمعالجة النزاعات الموجودة بين تيّارات متعدّدة حول تعريف الفاعل الأخلاقي. هل هو كلّ إنسان في فرديّته الخاصة؟ أم المجتمع الإنساني المقيّد بشمولية في حركته التطورية المنفتحة؟ أم الإنسان الراشد فقط، القادر على حبّ الحكمة وبالتالي متابعة طريق التحرّر الداخلي والخارجي؟ لذلك نحن نكتفي بتحديد موقعنا بكلّ بساطة: الفاعل الأخلاقي هو كل كائن بشريّ لديه القدرة- بالقوّة أو بالفعل - على إنجاز أفعال واعية وحرّة بشكل يتناسب مع بلوغه وظروفه. قد يسمح لنا هذا التحديد بإدراج كل فرد في فلك المسؤولية الأخلاقية مهما كانت درجة استقلاليته.

ii. أمّا بالنسبة للإنسان، فإنه يتميّز بأربعة أبعاد مترابطة بدقّة: عضوي

ونفسي واجتماعي وروحي. يرتكز رقيّ الإنسان على احترام الخصوصية الفرديّة لكلّ كائن في جسده وتاريخه الخاصّ وعلاقاته مع الآخرين ومع والآخر المطلق (رمز السموّ الكليّ).

مع التذكير بأنّ هذه التحديدات المتعلّقة بـ«الفاعل» و«الإنسان» تنبعث مباشرة من الطابع المعرفيّ القناعاتيّ الذي حدّدناها أعلاه على أنّه عند التقاء الذاتي والموضوعي، يمكننا أن نثبت حتى الآن أنّ الفاعل الأخلاقي هو كائنٌ إنساني يعمل بطريقة لا تسمح له أبدًا تناسي مسؤوليته تجاه ذاته (منطقه المستقيم وإرادته الحرّة) وتجاه الآخر (مجتمع وسموّ مطلق).

iii. فضلاً عن ذلك، إن كانت عبارة «التطابق» (co(r)respondre) تعني «الإجابة المطبقة» – أو الإجابة على الذات – ، فالفاعل الأخلاقي هو المدعوّ أصلا إلى تلبية الإنسانية بكلّ كيانه وبكلّ أفعاله. هذه الدعوة المتجدّدة دائمًا، موجّهة لكلّ كائن إنساني حتى يتحقق كفاعل إنساني. بالأحرى، فهذه الدعوة ليست غريبة عن الإنسان وليست خارجة عن كيانه. إنما تكمن في رغبته الدفينة بتحقيق ذاته بصفته «الأنا» (je) الخاضعة لـ«لعبة» (jeu) الكينونة كامتحان لا ينتهي أبدا.

iv. بالتالي، يصبح التطابق مع الذات فعل تحقيق الذات في فرادتها البحتة كشخص إنساني مسؤول أمام نفسه وأمام الآخرين. بيد أنه لا يمكن لهذا التحقيق الذاتي أن ينجح إلا في زمان ومكان الإنسان والإنسانية. في هذا الإطار، لا يتحقّق التطابق إلاّ عبر «مسيرة» ما برحت تتطوّر. مسيرة تُلزم كل الكائن الذي يبحث عن الخير من أجل أن يكون «بخير»: أي، كي يعيش اختبارات سلام وفرح تنتمي بجوهرها للسعادة الحقيقية المبتغاة ((bon(ne)heur(e)).

٣- أين يتمّ تمييز الخير؟ الضمير

إن كان المحور الموضوعي يقودنا على طريق «كيفيّة القيام بأعمال الخير وتجنّب الشر»، وإن كان المحور الذاتي يدعمنا في مسيرة «معنى تحقيق الخير»، ما هي المرجعية التي تربط هذين المحورين في مكان وزمان كلّ فاعل أخلاقي بما يخصّ علاقته مع عمق أعماق كيانه، من جهة، ومع نظام المراجع الذي يسبقه على طريق الأنسنة، من جهة أخرى؟ بمعنى آخر: «أين تلتقي الرغبة الذاتيّة لفعل الخير مع الشريعة الموضوعيّة التي تقيس هذا الخير؟ نعتبر أن الضمير هو هذه المرجعيّة الفاعلة في كل فعل أخلاقيّ ونشير إليه على أنه المحور «التواصليّ»، وذلك بمعنيين مزدوجين: من جهة، الضمير هو المكان حيث يتواصل الذاتي مع الموضوعي، ومن جهة أخرى، هو المكان حيث يتواصل (يتحاور) «قول» الفاعل (فعله) مع «حكم» الشريعة. فالضمير هو الذي يستقبل صوت الآخر في ذاتي. إنّه المكان حيث ترتبط غيريّة الشريعة مع هويّة الفاعل الشخصيّة، والعكس صحيح.

في الواقع، من شروط الفعل الأخلاقيّ المداولة من أجل عقل الحقيقة والخير والقرار بتبنّي وتنفيذ نتائج هذه المداولة. إذًا، يجب أن يكون هناك فاعلٌ لديه القدرة على التفكير والنقد والإرادة. إنّ الضمير الأخلاقي هو هذه الإمكانيّة على تقدير المجازفات وعلى أخذ القرارات، كما على تقييم نتائج الفعل الإنساني. وبالتالي، إنّ الوعي الأخلاقيّ هو ملازم للوعي بمعناه العام.

إنّ الوعي -بمعناه المجرّد- يعني إدراك الفاعل لذاته. إنّه تلك القدرة التي تتيح له أن يكون في نفس الوقت فاعلا عارفاً وموضوع معرفة. إنّه يتيح المداولة الداخلية وقبول أو رفض الـذات. إدراك الذات هذا هو ملازم لإدراك الآخر، وهو ذات ارتباط جذريّ بالتواصل وبالتعبير. في هذا المنطق، إدراك الذات يعني إمكانية التعبير عن الذات وإمكانية إقناع الذات

والآخر. فالوعي هو اكتشاف قوة التعبير والتواصل في آن، كما الاعتراف بحدودهما أيضاً. لذلك، فإنّ وعي الذات هذا هو إدراك مستمر ومعرفة فعليّة للقواعد. لكنّ هذه المعرفة لا تأخذ تلك القواعد هدفًا لها، إنّما تدعو إلى احترامها بغية تحقيق تواصل فعليّ، تواصل يؤسس لكتابة تاريخ ذي معنى حقيقيّ، تواصل يسمح للإنسان كتابة ذاته وروايتها.

ويصبح وعي الذات هذا وعياً أخلاقيًّا عندما يتحتّم عليه حزم أمره بما يخصّ قيمة القواعد المطروحة، بل المفروضة عليه، من قبل العائلة والمدرسة والمجتمع والثقافة والدين، إلخ. هكذا يتعلّم الوعي صياغة حُكم أخلاقيّ، والتمييز بين مهمة تنظيم علم الأخلاق (المقاييس والمعايير (أي القواعد والمبادئ الواجب احترامها) وبين مهمّة التشريع (القيم والقناعات التي تؤسس لمعنى هذه المعايير).

الوعي الأخلاقي – أي الضمير – هو إذًا الفاعل بوصفه متنبّه للقيمة الأخلاقية لأفعاله. يعتبر هذا الإدراك الأخلاقي سابق أم ملازم أم متعاقب حسب ارتباطه الزمنيّ بأفعال سينفّذها، أم قيد التنفيذ، أم سبق ونفذها.

باختصار، يُعنى الضمير الأخلاقي بتطبيق المعيار الأخلاقي (كوساطة لقيمة راقية) على فعل فردي. تطبيق يُنَفَّذ من خلال حُكم عملي: إن كان هذا الفعل يحترم ويكرّم اتجاه الخير، فهو جيد، ويمكنني، لا بل وجب عليّ فعله، وإن كان هذا الفعل يخالف الخير، فهو سيء، وبالتالي عليّ الامتناع عن تنفيذه.

بقي لنا ضرورة التنبّه على أنّ تحديد صفة الإرادة الأخلاقيّة مرتبط بإدراك الفاعل لقيمة موضوع الفعل الأخلاقيّ. من هنا يُعتبر الإدراك الأخلاقيّ – أي الضمير – الشريعة الذاتيّة النهائيّة للأخلاقيَّة. مما يعني أنه على الفاعل اتّباع ضميره بصفته المكان الصحيح الذي تترابط فيه معرفته بالخير ورغبته بهذا الخير. وفقاً لهذا المنطق، يبدو لنا أيضاً أنه على الفاعل

اتّباع ضميره حتى ولو كان مغلوطاً أو مشوّشاً. غير أنّ هذا لا يعفي بشيء مسؤولية الفاعل تجاه تكوين ضميره وتربيته. من هنا ضرورة تربية هذا الضمير الأخلاقي، أي ضرورة تطوير مشروع تربوي ووجدانيّ يصبح فيه استيعاب الشريعة المفروضة ممكناً. إنَّه مشروع يُدعى فيه كلّ إنسان لبناء استقلاله الأخلاقي. على هذا الأساس يمكننا القول: إنّ مسؤوليّة الفاعل الأخلاقي عن تكوين ضميره تسبق مسؤوليّة مثوله أمام هذا الضمير (راجع رسم ٢).

II. تعريف علم الأخلاق وأهميّة التربية الأخلاقيّة

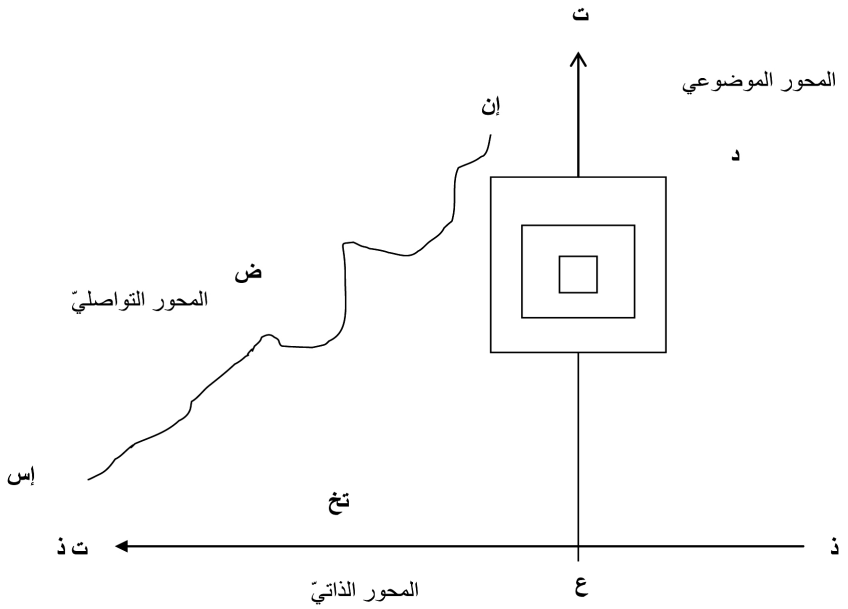
بناءً على هذا العرض المنهجي لعلم الأخلاق، يحقّ لنا اقتراح تعريف يضمّ كلّ العناصر التي تؤلّفه:

إنّ علم الأخلاق هو هذه المجموعة من القوانين والممنوعات والمقاييس والمراجع والقيم، التي تتيح للكائن البشري أن يجد، في عمق ضميره، بحريّة وشيئًا فشيئًا، سُبل الأنسنة والسعادة. علم الأخلاق، أو حتى علم الآداب، هو في النهاية من موجبات الجنس البشري عندما يريد إعطاء معنى إنسانيّ لحياته.

حينئذٍ يرفض الفرد كل عنف، بوعيه وبأفعاله، فلا يقبل افتراس الآخر، ولا أن يُبلَع أو يُلغى من الآخر. يرفض الانغلاق في العزلة، ويسعى للدخول في لعبة التواصل والاتحاد مع الآخر. وعندما يختار هذا الرفض للعنف المميت، ويقرّر إعطاء معنى لوجوده، لا يعود بإمكانه القيام بأيّ فعل مناقض. هنا تحديدًا يعي الإنسان القيم وتنبثق الشريعة.

يهدف علم الأخلاق إذًا إلى إبقاء الأفق مفتوحًا، لكلّ إنسان يعيش في إطار معيّن، لكتابة تاريخ حافل بالاعتراف بغيرية أيّ إنسان آخر، وهذا رغم التجارب المختلفة للعنف وللشرّ التي يتَّسم بها عالم البشر.

رسم ٢: الضمير بين الشريعة والوجدان



يوحي هذا الرسم بالتفكير في العلاقة ـالقائمة بين المعايير والقيمـ والقناعات (المحور الموضوعي)، من جهة، وبين المعنى والرغبة الّتي يختبرهما الفاعل الأخلاقي في مسيرته الشخصيّة (المحور الذاتي)، من جهة أخرى.

في الواقع، نلاحظ أنَّ الضمير، من وجهة نظر تربويّة، يرتبط، في نفس الوقت، بالمعرفة الموضوعية للقيم والقناعات وبالاختبار الذاتيّ والشخصيّ للمعنى المستمدّ منهما.

أ. في حال اعتبرنا أنّ:

«د» هي درجة فرض الشريعة، مع أو من دون بذل أي جهد للتفسير وتحديد المسؤولية. يشير قطبها الأعلى إلى «الإدارة القهرية» (ت) أي تبعيّة الضمير، وقطبها الأدنى إلى «العدمية» (من دون قوانين ولا قيم) (ع) أي عبثيّة الضمير.

«تـخ» هو زمن اندماج الشريعة في ضمير الفاعل باتجاه الخير ومغزاه، أي مسيرة صنع التاريخ الأخلاقيّ الشخصي. يشير محوره الإيجابي إلى «تحقيق الذات» (ت ذ) كشخص إنسانيّ، وقطبه السلبي إلى «الذاتية» (ذ).

«ض» هو حالة نضج الضمير الأخلاقي، وبالتالي درجة المسؤولية التي يكون قد وصل إليها الفاعل في مرحلة معيّنة من حياته. يشير قطبه الإيجابي إلى «الاستقلال الذاتي» (إس)، وقطبه السلبي إلى «الانحراف» (إن).

ب. وإذا اعتبرنا أنّ الاستقلال الذاتي الحقيقي يتحقَّق كلّما نجح الفاعل باستيعاب الشريعة الموضوعيّة بعمق أكبر، وبالتالي كلّما احترم، بحرية أكبر وبطريقة مثلى، القيم الأخلاقية التي تسمح له تحقيق ذاته ككائن إنسانيّ، قد تتحّقق الحالة الناضجة للاستقلال الذاتي عندما يلتقي المستوى الموضوعي بالاختبار الذاتي للفاعل الأخلاقيّ، أي عندما يتوق الضمير (ض) إلى تحقيق الذات الإنسانيّة (ت ذ).

ج. أ + ب: من الممكن إذاً تمييز درجة استقلاليّة الضمير الأخلاقيّ حسب الصيغة التالية:

ض = تخ / د

أيّ إنّ احتساب الاستقلال الذاتي للفاعل الأخلاقي يتعلّق بطريقة مباشرة بنسبة خبرته الشخصية للخير وبطريقة معكوسة لنسبة درجة فرض الشريعة دون فهم ولا استيعاب.

وبالتالي، كلّما فُرضت الشريعة، من دون بذل أيّ جهد للتفسير والتأويل، كلّما تدنّى مشروع تحقيق الذات وأخفق، وكلما أصبح الضمير الأخلاقي أقل استقلالية وأدنى مسؤولية. بالمقابل، كلما كان هامش اندماج واستيعاب

الشريعة محترماً، كلما أصبح الاختبار الشخصي أكثر رقيّا وكينونة، وكلما أصبحت قدرة الضمير على تحمّل مسؤولية أخلاقيّة أعمق وأكبر.

عندما يُسائل علم الأخلاق التربية

إذا أخذنا وجهة نظر علم الأخلاق كما عرضناها للتوّ حسب محاوره الثلاثة الأساسية، الموضوعي والذاتي والتواصلي، لا بدّ من توجيه أسئلة عدّة إلى المهمَّة التربويّة. تهدف هذه الأسئلة إلى تشخيص المسيرة التربوية وأسسها ووسائلها، بطريقة نقدية. كما سبق وذكرنا منذ المقدّمة، لن نعالج هنا الواجبات الأخلاقية المحدّدة للتربية، إنما سنكتفي بفضّها بشكل أسئلة مفتوحة.

لنقترح أوّلاً تعريفًا للتربية: إنّ التربية هي مهمّة يقودها المُربّي (شخص)، وهو، ممثّلا رمز السلطة، يتواصل مع شخص آخر بغية مساعدته في نمو حريته والسماح له خوض اختبارات سلام وفرح متنامية. يعاش هذا التواصل ضمن علاقة (عائلية واجتماعية ومؤسّساتية، إلخ) تتجسّد عبر مجموعة من السُّبل والوسائل المتعدّدة (أنظمة ودروس وديناميات المجموعة وقراءات نصوص وتدريبات متنوعة، إلخ.)[1].

انطلاقاً من هذه المقاربة الأخلاقية للتربية، وإذا أخذنا بعين الاعتبار البُعد المؤسساتي للمهمّة التربوية[2]، كثيرةٌ هي الأسئلة الّتي تستحق أن تكون بعهدة المُربّي الحريص على إخلاصه لواجباته ومهمامه في مسيرة «الأنسنة»[3].

هل يستطيع المُربّي الاكتفاء بالتطابق الخارجي والشكلي بين فعل مطروح من قبل «المُربّي» والقانون المفروض في الصف أو في المؤسسة؟ أليس من الضروري أيضاً، خدمة لمسيرة الاستقلالية المبتغاة، التأكد من أن معنى هذا القانون قد تمّ فهمه استيعابه بشكل كامل – أو أقلّه مناسب – من قبل هذا المُربّي؟[4].

هل من المقبول اختزال المُرَبَّين بأفعالهم الظاهرة والانزلاق من تقييم هذه الأفعال إلى الحكم على شخصهم ومشروع تحقيق ذواتهم؟[٥]

هل إنّ القواعد العمليّة والتطبيقيّة المستعملة ضمن سياق محدّد وفي إطار معيّن، قابلة للانتقال إلى أطر مختلفة من دون أي مجهود تأويني يأخذ في الحسبان الخصوصيات المعنيّة ومن دون توضيح المبادئ المرعيّة والقيم الأساسية التي تدعم هذه القواعد وتظهّر معناها؟

هل إنّ حافز وشرف الانتماء الأخلاقيّ (الاجتماعي أم القومي أم الديني، إلخ) يقوم على تبنّي وتبرير الخيارات الأولوية بين القيم الواجب حمايتها أم انطلاقا من تبعيّة لسلطة اعتباطيّة استبداديّة؟ وهل يُفرض هذا الانتماء على المُربَّى أم يُعرض كدعوة مفتوحة لتبنّي نسيج قناعاتيّ متناغم يسمح للمنتمي إليه أن يُنسج بدوره معنى حياته ومشروع تحقيق ذاته الإنسانيّة؟

ما هي غاية التربية النهائيّة: أهي الحفاظ على الشريعة والسيطرة على أفعال الإنسان في كل الظروف والحالات، أم هي فهم الشريعة واستيعابها وتبنّيها من قبل فاعل قادر على تقصي معناها حتى يتمكن من إدارة عنفه ويصبح بذلك مسؤولا أمام ذاته وأمام المجتمع، إلى درجة يصبح هو نفسه قادرًا على استنباط قوانين وشرائع جديدة تتوافق مع أطر جديدة يُصار فيها إلى تكريم وحماية القيم نفسها؟

من يمكنه الاستئثار بمعنى اختبار فريد يعيشه شخص معيّن، وما هو ثمن فرض معنى اختباري على حياة الآخر؟ ألستُ مدعواً، كمربِّي، للدخول في علاقة حوار مع الآخر، في علاقة إصغاء واكتشاف للآخر، قبل أن أنقاد إلى منعطفات الأحكام والتنميط؟

ومع هذا، هل المربَّى، خاصّة حين نتكلّم عن أولاد وقاصرين، قادرٌ على فهم كلّ ما تتناوله الشريعة والقوانين، إن كان على المستوى الإدراكي أم النفسي أم العاطفي أم الاجتماعي أم الثقافي أم الديني،.. إلخ.؟ وحين

نكون متأكدين من محدوديّة هذه القدرة لديه، ما هو الموقف الخلقيّ المفضّل: أفرض الشريعة – حرفيًّا – من دون بذل أيّ جهد لتفسيرها ومن دون أيّة ثقة، ولو نسبيّة، بقدرة المربَّى، أم اقتراح النظم عليه – لا سيّما عبر تكريم أهدافها وإبراز معناها وقيمها – بطريقة تتناسب وقدرته على الفهم فالاختيار؟

لكن، أليس من الانحراف أيضاً عدم هيكلة ضمير المربَّى عبر الشريعة والقانون، والقبول بتركه لاختباراته وتأويلاته الخاصّة به؟ ألا يجب فرض حدّ أدنى للشريعة لا يحقّ لأيّ كان العبور ما دونه تحت طائلة فقدان العناصر الأساسية لاستقلاله الذاتي؟

من جهة أخرى، هل مسموح تأمين خدمة «القرارات الجاهزة» من أجل تجنيب المُربَّى نزاعات الواقع؟ أليس بذلك مجازفة إذ أننا نُبقي المُربَّى في حالة تبعية[٦] شاذة وإدارة قهرية تامّة لضميره تنتهي بانحرافه عن مسيرة الاستقلال الذاتي المُرتجى؟ وبالتالي، عندما تنحرف التربية عن احترام كلّ شخص في فرادته، ألا تنتهي بتصمّغ الضمير الأخلاقي عند المُربَّى، وتجرّ عندئذ إلى انحلال غاية الشريعة وبالتالي إلى تدميرها؟

وأخيراً، هل يستطيع أحد أن يُربّي الآخر على استيعاب الشريعة وتبنّيها، وبالتالي أن يربّي على الاستقلال الذاتي إن لم يخطّ هو بنفسه مسيرة استقلاله الذاتيّ؟ بمعنى آخر، هل من الممكن لشخص لا يتمتّع هو نفسه بالاستقلال الذاتي أن يكون قادرًا على التربيّة؟ فكيف لغير ناضج أخلاقياً أن يرافق أحدهم على طريق النضوج؟

وختاماً، نجد أنفسنا أمام التساؤل التالي: هل من الممكن للتربيّة أن ترتقي إلى المستوى الأخلاقيّ الصحيح إن لم تَسْع إلى تنشئة الفاعل وتلقينه ماهيّة وكيفيّة التمييز الأخلاقي الحقيقي والمستقلّ والواعي والحرّ والمسؤول؟

III. مقاربة مسيحيّة للأسس الأخلاقيّة للعلاقة مع الله ومع الآخر

«يسوع المسيح هو وجه رحمة الأب». يبدو أن سرّ الإيمان المسيحي قد وجد ملخّصه في هذه الكلمة. لقد أصبحت حيّةً ومرئيّة وبلغت ذروتها في يسوع الناصريّ. إن الأب «الواسع الرحمة» (أف ٢، ٤)، وبعد أن أظهر اسمه لموسى كـ «إله رَحيم ورَؤُوف، طَويلُ الأَناةِ كَثيرُ الرَّحمَة والوَفاء» (خروج ٣٤، ٦)، لم يكفَّ أبداً عن كشف طبيعته الإلهيّة بطرق مختلفة وأوقات عديدة من التاريخ. فلما «تمّ الزمان» (غلا ٤، ٤)، وعندما كان كل شيء قد جُهِّز بحسب مخطّطه الخلاصي، أرسل ابنه مولودًا من العذراء مريم ليظهر لنا حُبّه بشكل نهائيّ. من يراه يرى الأب (را. يو ١٤، ٩). فيسوع الناصري يُظهر رحمة الله من خلال كلمته وتصرفاته وحضوره الذاتي الكامل.»[٧]

بهذه الكلمات الغنيّة استهلّ قداسة البابا فرنسيس مرسوم الدعوة إلى يوبيل الرحمة. وكان البابا الراحل القديس يوحنا بولس الثاني قد افتتح رسالته البابوية «تألّق الحقيقة»[٨] بهذه العبارة من صلاة المزامير: «أشرق علينا بنور وجهك» (مز ٤، ٧). وقد رمت هذه الرسالة إلى الإحاطة بموضوع أسس تعليم الكنيسة في الأخلاق. وقد اعتبر قداسته في مطالعته لتقليد الكنيسة ومحاولة تأوينه أنّ وجه الله الرحوم، المنعكس في أعماله كلها، هو حقيقة تنوّر العقل وترسم للإنسان إطار حريته الأصيلة، ألا وهو معرفة الله ومحبته[١٠].

الحقيقة والحرية، المعرفة والعقل، المحبة والأعمال، هاهي العناصر الأساسية لبنيان هيكيلية الأخلاق الإنسانية، دينيّة كانت أم غير دينيّة، مسيحيّة أم غير مسيحيّة. بهذه المسلّمة المبدئية، لا ندّعي تقديم أي جديد لأي روح باحث أو فكر مطّلع. إنما نودّ الإضاءة على العناصر الرئيسيّة التي تربط أسس الأخلاق المسيحية -بحسب نظرة الكنيسة الكاثوليكية على

الأقل- بتألّق حقيقة الله ورحمته. بغية تحقيق هذه المهمّة، أبني مداخلتي حول التساؤلات التالية:

ما العلاقة بين معرفة الله ورحمته من ناحية، وحياة الحرية الحقيقية المسؤولة تُجاه الآخر بشكل خاص، وتجاه المجتمع البشري والخليقة بأسرها بشكل عام، من ناحية أخرى؟ ما العلاقة بين الدين والإيمان والعقيدة، من ناحية، والأخلاق والنظام القيميّ للأعمال، من ناحية أخرى؟ وكيف يتجلّى وجه الله الرحوم – أساس الدين وغايته – من خلال الشريعة والنظم الأخلاقيّة الأساسيّة بالنسبة للإيمان المسيحيّ؟

١ ـ تحديد اللاهوت الخُلقي

أ. اللاهوت الخُلقي والبناء اللاهوتي الشامل

إنّ اللاهوت الخُلقي والأدبي، كالفلسفة الخُلقية[١٠]، يهدف لإقامة المقاييس والمبادئ اللازمة لتوجيه وضبط التصرفات والأفعال البشرية نحو الخير مع تلافي الشر. وهو يعتمد بذلك على منهجية عقلانية مرفقة، بشكل جذري، بالإيمان. فإذا كان اللاهوت كناية عن علم موضوعه معرفة الله والخليقة من خلال العقل والإيمان متلازمين، وبذلك يكوّن جسماً واحداً متكاملاً متعدد الجوانب (منها العقائدي والكتابي والأدبي والرعائي والروحي، إلخ.)، فإنّ اللاهوت الخُلقي هو قسم من هذه الحكمة اللاهوتية الذي يهتم بدراسة الأفعال البشرية كيما يوجهها، بحسب ما يناسب رؤية الله الرحمة-المحبة، أساس كل سعادة كاملة وبغية كل إنسان يبحث عن الحياة.

تساند هذا التوجيه وتدعمه الفضائل الإلهية – الإيمان والرجاء والمحبة – والفضائل الخُلقية – الفطنة والعدالة والشجاعة والاعتدال – ومواهب الروح القدس، واختبارات الحالة الإنسانية – مثل الألم والخطيئة والقوانين الأدبية والوصايا الموجبة في السير نحو الله[١١].

يساعدنا هذا التحديد على التيقّن للأبعاد الأساسية لّلاهوت الخُلقي فإذا به:

- جزء لا يتجزأ من الجسم الديني واللاهوتي بكامله،
- يتناول الأفعال البشرية كيما يسير بفاعلها – الباحث أبداً عن السعادة الحقيقية – إلى رؤية الرب مصدر كل سعادة ومبدأ كل خير.
- إطار مكوّن من الفضائل الأساسية الموهوبة من ناحية (الفضائل الإلهية)، ومن الفضائل المكتسبة بالإرادة الصالحة والصادقة من ناحية أخرى (الفضائل الخُلقية).
- يعتبر الواقع البشري الوجودي، فيأخذ بأهمية التيقّد لكل ما يختبره الإنسان عبر مسيرته الفكرية والعلمية والنفسية والبيولوجية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية إلخ.، وهو يجمع بذلك، وبطريقة جدليّة، المنهجية الاستقرائية المنطلقة من استطلاع الواقع (Méthode inductive) والمنهجية الاستنتاجية (Méthode déductive)؛
- يخلق ويطوّر آلية متكاملة من المبادئ العامة فالقواعد الأساسية فالقوانين العملية، كما يدلّ ويحافظ على الطريق الصحيح المؤدي إلى الاتحاد بالله وصون علاقة الإنسان بكليته مع من هو علّة وغاية وجوده.

عمدنا إلى تفصيل جوانب اللاهوت الخُلقي هادفين بذلك إلى توضيح نقطتين:

- أولاً، لا يمكننا التكلم عن اللاهوت الخُلقي بحصره بمجموعة قيم ومبادئ وقوانين، إذ نسير بذلك في خطر تحويله إلى مجموعة إلزامات وواجبات وشرائع خارجية تكبّل مسيرة الإنسان الحر، بينما ننسى الدعوة الأساسية لهذا الجزء من اللاهوت، ألا وهي تربيّة الضمائر وتنمية الإنسان المؤمن بحسب حرية أبناء الله (روم ٨، ٢١).
- ينتج عن هذه الملاحظة، وهذه النقطة الثانية، أننا لا نستطيع بحث

الخطوط الرئيسية للاهوت الخُلقي إلا بالانطلاق من الإطار اللاهوتي العام –كتابياً وعقائدياً وروحياً وتقليدياً– حيث يُدعى الإنسان المؤمن لتجسيد أفعاله وتصرفاته بحسب إيمانه ومقوماته. وفي هذا السياق يأتي بحثنا في مفاعيل وجه الله الأب الرحيم ومكانته اللاهوتية في بناء الأخلاق المسيحية. وبالتالي لن ندخل في التفاصيل المتعلقة بالتطبيقات العملية الخاصة بمجالات وميادين الأعمال البشرية كافة، وهذا ما يُدعى باللاهوت الخُلقي الخصوصي (théologie morale spéciale)، إنما نكتفي بالتركيز على ما نسميه باللاهوت الأساسي (Ethique théologique fondamentale).

ب. الأخلاق المسيحيّة والدعوة المسيحيّة الأساسيّة

قبل الولوج في تأمل وجه الله الأب، نودُّ التكلم عن حرية الأخلاق المسيحية بحد ذاتها. في هذا السياق يمكننا الانطلاق بالقول أنّ الأخلاق المسيحية هي بأساسها دينيّة وحوارية. دينيّة، أي أنها بطبيعتها دَين على الإنسان بالجواب على من سبق وأخذ المبادرة ودعى الإنسان للمشاركة بالحياة الإلهية. حواريّة، لأن الدعوة والجواب يشكلان حواراً وجودياً كيانيا لا بدّ منه[١٢].

إنّ الأخلاق المسيحية تشكل إذاً عنصراً أساسياً من عناصر الجواب على دعوة الله الأب للرحمة عبر يسوع المسيح والروح القدس. هذه المبادرة الإلهية المطلقة – أي الحرة والمجانية بشكل مطلق – في التدبير الخلاصي تظهر بوضوح منذ العهد القديم حيث يبرم الرب عهداً مع مختاريه من نوح إلى إبراهيم إلى موسى، إلخ. وبهذا المعنى، تُعتبر الشريعة الموسوية إطاراً للجواب المنتظر من الإنسان للرب المُخلص. ويأتي العهد الجديد، كيما يحدد أكثر فأكثر معنى العلاقة بين الإنسان والله، فإذا بها تتجسّد بدعوة الملكوت، إذ أن الدخول إلى ملكوت الله وتحقيق هذا

الملكوت بالوقت عينه علامة أكيدة على أن تمام السعادة ومعنى الخلاص لا يتم إلا بالاعتراف بملكية الله الوحيدة (متى ٦، ١٠) على حياة الإنسان من ناحية، وهذا هو الدين، وبتجسيد هذا الاعتراف الإيماني من خلال الأعمال الواجبة بحسب اتّباع يسوع المسيح من ناحية أخرى، وهذه هي الأخلاق بنظمها القيمية والمبادئية.

الاعتراف (الدين بعقائده الإيمانية) والاتباع (الأخلاق بنظمها القيمية) يشكلان إذا، وبطريقة جدليّة، العنصرين الأساسيين للحياة الخُلقية المسيحية. أما الاعتراف به وبأن الثالوث الأقدس هو مبدأ (بداية) وغاية (نهاية) الحياة الخُلقية المسيحية – الله الأب «الأول والآخر» (رؤيا ١، ١٧) والمسيح «الألف والياء» (رؤيا ٢٢، ١٣) والروح القدس «فاتح الأيام الأخيرة» (أعمال ٢، ١٧). أما الاتباع، فلأن الأخلاق المسيحية هي الاقتداء بشخص المسيح المُحب والرّحوم.

هذا يعني، ولهذا الأمر غاية في الأهمية، أنّ الأخلاقية المسيحية لا يمكن أن تنحصر بأي نظام قانوني منغلق مهما عظم شأنه. وبذلك لا تنحصر الحياة الخُلقية بشريعة مكتوبة، إنما بدعوة مفتوحة إلى الرحمة عبّرت عنها جذرية العهد الجديد من خلال سلسلة الطوبيات (التطويبات) حيث تظهر عظم الدعوة الإنسانية في انجذابها نحو ما هو أكبر وأسمى منها: تحقيق ملكوت الرحمة (متى ٥).

هذه الجذرية الإنجيلية تؤكد على أنّ الحياة الخُلقية هي دين أولا وآخراً. أولاً، بحيث أن لا بداية خُلقية مسيحية من دون العطايا الإلهية، لا سيما فضائل الإيمان والرجاء والمحبة، إذ هي تشكّل النعم الأساسية الضرورية للغوص في معرفة الأب وشريعته الأزلية. وآخراً، لأنه ليس بالأعمال المطابقة لإرادة الأب يستطيع الإنسان الدخول في شراكة الملكوت، بل خاصة بفعل الرحمة المجاني الواهب الغفران لكل خاطئ.

فعلينا الآن، وعلى ضوء الربط الجوهري القائم بين جوانب الحكمة اللاهوتية كافة، مستحضرين كل هذه الحقائق الإيمانية، أن نوجه بحثاً على رحمة وجه الأب في بنيان الهيكلية الأساسية للاهوت الخُلقي ونظام القيم.

٢ـ معرفة الله الرّحوم والأخلاق المسيحيّة

يصعب علينا في إطار عرضنا هذا، الغوص في تطور الوعي الأخلاقي الظاهر في حقيقة الوحي عبر التاريخ، إذ يتناول ذلك جدالات شتّى تتعلق بنظرات متعددة انطلاقاً من آباء الكنيسة مروراً بالعصور الوسطى واللاهوت المدرسي إلى عصر النهضة الفكرية، وصولا إلى الأبحاث الحديثة. كما إنّا لن نتّبع التسلسل الكتابي – وهذا لا ينفي بالطبع العودة إلى المواضيع الكتابية – إذ أنه يعكس من دون شك تداخلات عديدة تجعل من عرضنا رهناً لنظرية مؤيدة أو أخرى مناقضة. هذا ما يدعونا لاتباع الطريقة المنهجية حيث نعرض بشكل موجز ومتكامل العناصر الأساسية من معرفة الله الأب، وكيفية اندراجها في تأسيس اللاهوت الخُلقي.

أ. الله الخالق، أي الهويّة الإنسانيّة ومحدوديّتها

يعترف المؤمن المسيحي من خلال الاعتراف بالله الخالق بأسبقية الله في كل شيء في الوجود. فإنّ الله الكائن منذ الأزل قد خلق الكون، بفعل محبة ومجانيّة مطلقة، كما قد خلق الإنسان على صورته كمثاله. ينتج عن هذا السر المسيحي حقائق خُلقيّة أربع:

١ـ إنّ كرامة الإنسان، كلّ إنسان، مبنيّة جذريًّا على أنّه خُلق على صورة الله كمثاله (تك ١، ٢٧) وليست رهنًا بأعماله الصالحة أم الطالحة. الإنسان هو ثمرة حُب الخالق، ووجوده نعمة مجانيّة يدعى من

خلالها للدخول في علاقة العهد مع خالقه ومُبدعه. كل هذا لا تعطّله أي شائبة، خُلقيّة كانت أو بيولوجيّة (الإعاقة مثلاً) أو غيرها.

٢ـ ليس الإنسان مرتبطاً بكينونته بالله فقط، بل ينتمي أيضًا إلى الخليقة بأجمعها: نعني الكون أي الطبيعة بمعناها الكوسمولوجي (cosmique). فهو من التراب أخذ (تك ٢، ٧)، فبولادة الإنسان من تراب الأرض المنفوخ بنفس الله، نعي أهميّة التواضع والمسؤوليّة على السواء. أما التواضع فلأننا من غبار الأرض جُبلنا. وأما المسؤوليّة فتتضمّن الحفاظ على ما يحقّق طبيعتنا البيولوجيّة والفيزيولوجيّة والبيئيّة.

٣ـ وهنا استنتاج مباشر لما سبق، أنّ الانسان مشارك في العناية الإلهية، إذ أنّ له السلطان على ملء الأرض (والكون) وإخضاعها (تك ١، ٢٨). لكن هذه المشاركة تلزمه ليس فقط بالسيطرة على مكنوناتها بحسب ما أعطي له من مواهب ومقدرات، إنما أيضاً بالحفاظ عليها كي يساهم بذلك لتمام دعوة الخليقة. وعليه، لا بد له من أن يُمارس سيادته على الكائنات أجمع – بما فيها ذاته – دون التنكر لحقيقته الأولى، ألا وهي أنه ليس بالسيد المطلق: فهو مرتبط أبداً بالله مصدر كل حياة، كما أنه مرتبط بالناموس الكوني الخارج عن إرادته وعن سيادته، لا سيما فيما يتعلق ببعض الغيريّات (Altérités) الأساسية: غيريّة الزمان، وغيريّة المكان وغيرية الجنس (تك ١ـ٢).

٤ـ إن الاعتراف بالخالق يعني أيضاً الاعتراف بأن كل شيء بحسب شريعته الأزلية، التي تتجلّى إن في الشريعة الموحاة (loi révélée) بالايمان، وإن في الشريعة الطبيعيّة (loi naturelle) بالعقل. هذا الاعتراف يشكل بالنسبة للاهوت الخُلقي الكاثوليكي خاصة، مركز ثقل أساسي لاحترام إمكانية العقل على اكتشاف الشريعة الإلهية، وهو المحور الرئيسي لاعتبار البحث الجدي للإنسان غير المسيحي

وهو ما يُطلق عليه التعبير الحديث: «ذوو الإرادة الصالحة»[١٣].

ب. الله الأب صاحب العهد، أي الحرية والمسؤولية

بعد أن أخفق الإنسان في حفظ الوصية الأولى، أي أن يترك شأن تحديد ومعرفة الخير والشر لمن خلق لكل كائن دعوته (تك ٢، ١٧)، لم يتوان الرَّب الرّحوم عن عهده الأساسي ألا وهو دعوة الإنسان الى المشاركة في الحياة الإلهية. إلا أن ذلك استوجب تدبيراً خلاصياً ما فتئ يواكب الإنسان، فالخليقة من الخَلق إلى العهد إلى الفداء.

إنّه من غير المقبول أن نتكلم اليوم عن «شريعة موسى» على أنّها أول ما أعطى الرَّب من نواميس لإبرام عهده مع شعبه المختار. وذلك لسببين على الأقل:

١ـ لقد أراد الكاتب المُلهم أن يُدرج أول وصية للرَّب في رواية الخَلق نفسها. أي أن الخَلق والشريعة عطيتان متلازمتان منذ البدء.

٢ـ إنّ الجديد بِلوْحَتي العهد ليس القوانين الرئيسة الواردة، وإنما الإطار العلاقتي مع الرَّب المُخلص، مُبرم العهد. وبالتالي إنّ الناموس قد وُهب كعطية ملازمة للخلاص. دعوته الأساسية تكمن في الحفاظ على العلاقة مع الرَّب، الخالق والمُخلص. وتظهر رحمة الأب في هذا الإطار من خلال صفات عدة نخص بالذِّكر: الله هو مبدأ العلاقة وحافظها.

١ ـ الأب مبدأ العلاقة، أي الحياة كغاية للشريعة

في انسجام وثيق مع دعوة الخَلق، يُكلمنا الكاتب المُلهم في سفر ثنية الاشتراع عن مبادرة الله المجانية إذ يقول: «أنظر! إنّي قد جعلت اليوم أمامك الحياة والخير، والموت والشر. إذا سمعت إلى وصايا الرَّب إلهك التي أنا آمرك بها اليوم، مُحباً الرّب إلهك وسائراً في سُبله وحافظاً وصاياه وفرائضه وأحكامه، تحيا وتكثر ويباركك الرب إلهك في الأرض التي أنت

داخل إليها لترثها (..) فاختر الحياة لكي تحيا أنت ونسلك، محباً الرّب إلهك وسامعاً لصوته متعلقاً به.... « (تث٣٠، ١٥ـ ٢٠).

إنّ العلاقة المعروضة من قبل الأب، إنّما هي دعوة إلى المشاركة في الخير، فالحياة بعيداً عن الشر فالموت. فأي إنسان لا يبحث عن معنى لحياته، وأيّ امرئ لا ينشد السعادة والخير والحياة؟! نسمع هنا نداء الرّب الخالق والمُخلص للإنسان مستهلاً بمجانية العطية (جعلت أمامك) مقروناً بحرية الاختيار (بين الحياة والموت).

يكمن الجوهر إذاً في الدخول في علاقة حياة وخير ورحمة مع مبدأ الخير والحياة والرحمة. كل ذلك في إطار حرية أصلية تجسّدت بالعرض المجاني. واحتراماً لهذه الحرية لا بدّ للإنسان من أخذ موقف: القبول أم الرفض. هذا ما يدعوه اللاهوت الخُلقي «القرار الأساسي». أنقبل العلاقة مع الله أم نرفضها؟ أننشد الحياة والخير أم الموت والشر؟ بالطبع إذا ما اخترنا علينا الاعتراف بارتباطنا بمن أخذ المبادرة، فأعطانا الحياة والحرية على السواء. وعلينا بالتالي الالتزام بما لهذا الارتباط من مفاعيل عمليّة في تصرفاتنا وفي أفعالنا، تُجاه الله وتُجاه الآخر. وهنا فقط يندرج دور الناموس، وصايا وفرائض وأحكاماً.

٢ـ حافظ الشريعة، أي العلاقة في خدمة الحرية

إنّ الرّب هو ليس فقط مبدأ الحياة وواهبها، إنّما واضع الشروط المناسبة للحفاظ على جوهر العلاقة ومفاعيلها. وفي هذا الإطار يأتي الناموس نابعاً من معنى العلاقة نفسها أي من داخلها، ولا يمكن الاكتفاء باعتباره كأداة خارجية تُفرض على الإنسان لتحقيق رغبات الله. بذلك نفقه أنّ الشريعة هي بحدّ ذاتها أداة رحمة في الحياة الخلقيّة، وبهذا المعنى تشغل مركزاً جوهرياً في العلاقة نفسها.

يتعين علينا بالطبع أن نلحظ الفرق بين تمثيل الشريعة في العهد القديم

(كتاب الوصايا وتوابعه) وتمثيلها في العهد الجديد (يسوع المسيح وروحه القدوس). إنما نكتفي هنا بإبراز ما للعلاقة من أهمية في منح الإطار الصحيح للشريعة، وما للشريعة من دور أساسي في تحقيق غاية العلاقة مع الله ومع الإنسان ومع الكون: الحياة والخير.

على الإنسان أنّ يختار إذا بين الخير والحياة أو الشر والموت. لكن حرية الاختيار هذه (libre arbitre)، لا تعني تمام الحرية الإنسانية. لأنّ هذه الأخيرة لا تتحقق إلا بانسجامها مع الدعوة الإنسانية بحدِّ ذاتها ألا وهي المشاركة في حياة الله. وبهذا تأتي الشريعة خادمة للمفتش عن الحياة والخير، الرامي الى تحقيق الحرية الحقيقية.

نختمُ هذه الفقرة بالتركيز على أنّ الدعوة المجانية، موضوع عهد الله، تكمن في السؤال الذي يُطرح على كل إنسان - وخاصة على المؤمن - وعليه الجواب. هكذا تعتبر الحالة الإنسانية حالة «مسؤولة» (نسبة للسؤال) عن الجواب ذو حدين:

١ـ الجواب للدخول (أو عدم الدخول) في شراكة مع الله الأب.
٢ـ الجواب بالشهادة أمام الآخر، كل آخر، وأمام جميع الشعوب (الأمم)، كيما يكتشفوا بدورهم محبة الأب ورحمته.

مسؤولية مزدوجة تتجلّى ملياً في العهد الجديد، عبر حقائق عديدة، أهمها قبول دعوة البنوّة لله وما ينتج عنها من أخوّة للبشر واهتمام بالكائنات كافة.

٣ـ الأب يُرسل الإبن، أي علاقة الحرية والحقيقة بحياة الأب

إذا كانت غاية الحياة الخُلقية هي طلب السعادة الحقيقية، وإن كانت هذه الأخيرة لا تتم إلا برؤية الأب، والمشاركة في رحمته. فقد اكتشفنا كيف يظهر وجه الأب الخالق والمحرر في العهد القديم، وما ينتج عنه من مفاعيل خُلقية أساسية، كأولويّة العلاقة مع الله، ودور الشريعة الإيجابي في

المحافظة على هذه العلاقة. سوف نرى الآن، من خلال العهد الجديد، كيف أن تجسد كلمة الله الأب، الإبن الوحيد، يهب الإنسانية طريقاً أوفر نجاحاً للتعرف إلى الأب ورحمته، وبالتالي طريقاً مباشراً للسعادة المنشودة.

أ. يسوع يكشف الخالق والمحرّر (libérateur) أباً

نستهل هذه الفقرة من العرض بملاحظة تبدو لنا في غاية الأهمية.

لولا العهد الجديد لما استطعنا قراءة وجه الله في العهد القديم على أنّه أب. فإنّ النظرة اللاهوتية المسيحية هي قبل كل شيء كريستولوجية فثالوثية. وبالتالي فاللاهوت الخُلقي ينطلق أيضاً من معرفة الإبن، كي يسير معه نحو الأب: «من رآني رأى الأب» (يو ١٤، ٩). وهذا ما يتجلى مراراً في بنيان الهيكليّة الخُلقيّة المسيحيّة، فإذا بها من خلال يسوع المسيح (الطريق والحق والحياة) (يو ١٤، ١٦)، تكتشف الأب وتتمحور حول محبّته.

إنّ الارتباط بالخالق والاعتراف بأسبقيته، والالتزام بالمُحرر واحترام العهد، دخلا هنا مرحلة جديدة. الخالق والمُحرر، هو أبٌ تنبع كل صفاته الجلية من جوهر واحد هو المحبة ـ الرحمة. فبعد أن كان عدل الله راجحاً في تقديم ومعرفة وجه الله في العهد القديم، أصبحت محبة الله أساساً لكل عدالة وكل كرامة. وعلى هذا النحو شدّد يسوع في جوابه على موضوع أولى الوصايا فتناول محبة الله ومحبة القريب ومحبة النفس (مر١٢، ٢٩ـ٣١).

من المفاعيل المباشرة لهذا الكشف نذكر:

١ـ الأب يجعلنا بابنه أبناء، ويدعونا إلى الحرية الحقيقية، بحسب حرية أبناء الله (روم ٨، ٢١)،

٢ـ أُبوة الأب لكل إنسان تُدخل هذا الأخير، ليس فقط بعلاقة بنوّة مع الله، بل أيضاً بعلاقة أخويّة مع القريب (الآخر).

٣ـ إنّ قاعدة محبة الله والقريب تكمن، في العودة إلى النفس، إلى الداخل حيث يكتشف الإنسان عظم دعوته وكرامته، فيسوغ لنفسه شريعة عملية تحافظ على كيانه وتسير به إلى السعادة في مشاركة الأب والإبن – ممثلاً لكل الأبناء، إذ هو باكورة لأبناء كثيرين (روم ٨، ٢٩).

كل هذا يجعل الهيكليّة الأخلاقيّة المسيحيّة تتمحور حول معرفة شخص المسيح واتّباعه، فإذا به يتمم مشيئة الأب لا مشيئته (لو ٢٢، ٤٢)، فيسلم ذاته بلا حساب (لو ٢٣، ٤٦). لا يكتفي بما يجب أن نفعل لنرث الحياة الأبدية بل يدعونا للاقتداء بما هو قد فعل (يو ١٣، ٣٤، ١٥، ١٢). بالشهادة المزدوجة لرحمة الأب، وما ينتج عنها من إيمان ورجاء من ناحية، ولمحبة القريب ورحمته من ناحية أخرى.

يُكلّمنا الإبن مراراً عن دعوة الملكوت، أي عن الشروط الرئيسيّة الكفيلة بالسير بكل إنسان عبر حياة متكاملة وأعمال بارّة إلى الطوبى، أي السعادة الحقيقية.

ب. الطوبيات كقاعدة مُثلى للدعوة الخُلقيّة المسيحيّة

تبدو خطبة الجبل في إنجيل متى، وخاصة سلسلة الطوبيات، دعوة للحياة الإنسانيّة الكاملة وبرنامجاً خُلقيّاً صعباً، لا بل شبه مُتعذر التحقيق.

لذلك تخلّت بعض التيارات اللاهوتية عبر تاريخ الكنيسة عن اعتبار الطوبيات كمنهج فعال في الحياة الخُلقيّة المسيحيّة، جاعلة منها حكراً على السالكين طريق القداسة بالتقشف والالتزام بالفضائل الرهبانية والنسكيّة والتصوفيّة. إلا أنّ تيارات أخرى[١٤]، وقد عادت اليوم للظهور بتجدد وقوة، لا سيما تلك التي عمّقها القديس أغسطينوس وملفان الكنيسة توما الأكويني، تشدد على اعتبار الطوبيات مثالاً كاملاً يُظهر ملء الدعوة المسيحيّة وانعكاساتها الخُلقيّة.

فإذا كانت الحياة الخُلقيّة تهدف للجواب على السؤال: «ماذا يجب أن أفعل كي أرث الحياة الأبدية» (متى ١٩، ١٦)، فإنّها لا يمكنها الاكتفاء باتباع الوصايا والانغلاق على سلسلة قوانين وفرائض وإلزامات، بل تتعدّاها للغوص في معرفة الأب ورؤية وجهه حيث تكون الطوبى الحقيقية. من الوصايا إلى الطوبيات قفزة نوعية تعكس تماماً القفزة بين القديم والجديد من دون أن تنقض بل لتكمّل (متى ٥،١٧). وفي هذا الإطار لا بدّ من التوقف على ما تعني هذه القفزة فعلياً بالنسبة لهيكليّة اللاهوت الخُلقي. باختصار نقول: هذه القفزة تعني الانتقال من خُلقيّة الفرائض الى خُلقيّة الفضائل. فالأساس ليس باتّباع الوصيّة هذه أو الفريضة تلك كقانون مفروض من الخارج، مِنْ قِبل إله بعيد، إنما الأساس هو تبنّي هذه الوصايا والفرائض على أنها الإطار الصحيح للمحافظة على علاقة البنوّة مع الله الأب، وعلى علاقة الأخوّة مع أبنائه البشر. ذلك يعني بالطبع تنمية الفضيلة في حياتي الفردية فتسير بي نحو الكمال، كما أنّ أبانا السماوي كامل هوه (متى ٥، ٤٨).

أما هذه الأخيرة، الفضيلة، فهي قبل كل شيء التمرس على ابتغاء الخير للنفس وللآخرين، وتجسيد ذلك في أفكاري وأعمالي كافة كي تصير حياتي تمثّلا بالذي خلقني وأحبّني، فأسير معه درب السلام والعدل والرحمة. وهنا يكمن جذرياً معنى الحياة الخُلقيّة على أنها جواب لدعوة الله لمشاركته في الحياة والخير (كما سبق ورأينا).

٤ – الله الأب يُرسل الروح أي الفضائل كطريق لرؤية وجه الأب

إذا كانت الطوبيات دعوة لتنمية الفضائل في حياة المؤمن، وإذا كانت الفضائل تقود الإنسان لرؤية وجه الأب للمشاركة بحياته ونيل السعادة، فلا بدّ من وجود محرك أساسي كي يحمل هذا الإنسان إلى ما لا يراه. هذا المحرك مثلث الجوانب: الإيمان والاعتراف بوجود الله، الثقة والرجاء

بصداقته وأبوته، العيش والتمثل بمحبته وبرحمته. إيمان، رجاء، محبة، هاهي الفضائل الأولى التي يشعلها روح الله الذي يكوّن الشريعة الجديدة في قُلوبنا (ار ٣١، ٣٣ـ٣٤). هذه الشريعة التي ما برحت تشكّل الأُسس الرئيسيّة لبنيان هيكليّة اللاهوت الخُلقي.

على هذه الفضائل ترتكز كل الجهود الأخرى التي يقوم بها الانسان لتنمية الفضيلة في حياته. إنها إذاً فضائل مُفاضة مجانياً، ولا يمكن الحصول عليها إلا بعطاء إلهي، ولذلك تُدعى إلهيّة. بها يُعطي الأب للإنسان إمكانيّة التعرف إليه والولوج في سرّه ومشاركته حياته. مع هذه الفضائل الإلهية، ومع كل ما تتطلّبه من مسؤولية جواب حرّ وملتزم من قبل الإنسان، نرى كيف تتجلّى رحمة الأب عطاءً ودعوة: عطاءً مجانياً من ناحية يحرّك البحث البشري عن السعادة الحقّة، ودعوة ملحة، من ناحية أخرى، للدخول في شراكة الحياة الأبديّة من خلال سعي دؤوب في بنيان النَعَم، جواباً على النِعَم. عندئذ تجتمع الجهود الشخصية لتُؤهل المسيرة الفردية والجماعية للتناسب مع هذه الدعوة الأساسية، فتبني الخير والصلاح في الفرد وفي المجتمع، مُنمية بذلك فضائل مكتسبة، هاك الرئيسيّة منها: الفطنة والشجاعة والاعتدال والعدل.

بعد هذا التبويب للفضائل الإلهية والفضائل المكتسبة، لا بدّ من تفسير نتوخّى به التركيز على موضوعنا الأساسي: كيف يظهر وجه الله الأب الرّحوم في اللاهوت الخُلقي؟

من المسائل الكبرى في اللاهوت الخُلقي الحديث، مسألة تحديد ميزاته الخاصة بالنسبة للأخلاقيّات الإنسانية بشكل عام. وهناك من يتسائل بإلحاح عما إذا كان هناك فرق بين الشريعة والمبادئ والقواعد الأساسيّة لبنيان هيكليّة خُلقيّة محض إنسانية وأخرى مسيحيّة. ويروح الباحثون يُبرّرون، كلّ بحسب التيار العامل به، مواقف مؤيدة وأخرى معارضة،

أما الكاثوليكي في هذا المجال ما فتئ يؤكد أنّ الإنسانيّة قادرة على سبر غور الشريعة الإلهيّة الحقّة والشريعة الأزليّة (loi éternelle) – من خلال الشريعة الطبيعيّة (loi naturelle) وإن نقصت أو تعطلت لديها الشريعة المُوحاة (Loi révélée)[١٥].

وبذلك تفسح المجال لاعتبار موازاة القواعد العامة التي تصدر عن خُلقيّة إنسانيّة معيّنة، شرط أن تكون صادرة عن ذوي الضمير المستقيم والإرادة الصالحة. أما الميزات المسيحيّة فتأتي مزدوجة الأساس: أولاً، الارتكاز، إلى جانب الشريعة الطبيعيّة، على الشريعة المُوحاة، ليس فقط بما قد جاء في الكتب، لا بل خاصة بمن تخبر عنه الكتب أي شخص يسوع. الارتكاز ثانياً على النِّعم الأساسية، فعل الروح القُدس، التي تسند وترافق هذه المعرفة، وهذا ما رأيناه تحت عنوان الفضائل الإلهية.

وبالتالي، فإنّ هيكليّة الخُلقيّة المسيحيّة تتميّز بهذه الفضائل الإلهية، المتمحورة على الإيمان بالأب ورجاء خلاصه والشراكة بمحبته ورحمته. وهي بذلك لا تكتفي بالحد الأدنى من الشروط اللازمة لاستمراريتها، بل تدعو للانفتاح على ما يتعدّاها: تمام كمالها بشراكة الألوهة والسعادة الأبديّة.

من الحد الأدنى إلى الدعوة الشاملة، من الوصية المانعة إلى الطوبى الداعية، من حركة الإنسانية المُكتفية إلى انفتاحها على ما هو علَّة وجودها، وبهذا يتميز تجلِّي وجه الله ورحمته في بنيان الخُلقيّة المسيحيّة، وبهذا تُترجم هذه الخُلقيّة كطاقة مفتوحة في بحث الانسان عن سعادته الحقة وعن سعادة كلّ إنسان، فترقى من خلالها لمعرفة وتأمل وجه الأب وعيش رحمته مع كلّ آخر.

ويبقى السؤال: كيف يُجسد اللاهوت الخُلقي هذه الأيقونة لوجه الأب الرّحوم في القواعد والفرائض العمليّة؟ وكيف تكتسب هذه القواعد معناها

الدائم من الاختيار الأساسي في التطلع نحو وجه الأب أو رفضه؟ وكيف تُحدّد الخطيئة في هذا المجال ومتى نكون في النِّعمة؟ وفي الوضع هذا أو الحالة تلك من الحياة اليوميّة ومسائلها المعقّدة، كيف يُصار خُلُقياً، وعلى أي أسس عملية، اتخاذ هذا القرار وليس آخر، والقيام بهذا الفعل وليس ذاك؟ كل هذه الأسئلة وغيرها كثيرة تدعونا للانتقال من اللاهوت الخُلقي الأساسي وتأمل وجه الأب إلى تجسيد رحمته في تصرّفاتنا وأعمالنا وعلاقاتنا وأنظمتنا ومؤسساتنا، عاملين بحسب ما أعطانا من أمثال وأقوال كلمته المُتجسّد يسوع المسيح (اتِّباع المسيح والاقتداء به)، وبحسب ما يعلّمنا روحه القدوس (شريعة مكتوبة على قُلوب من لحم ودم: الشريعة الجديدة)، في يومنا هذا. لكنّنا بالطبع لسنا الآن بصدد معالجة لا هذه ولا تلك. إنّما، وبهذا نأمل الختام، ندعو إلى التيقّن للأهمية البالغة للتمثّل بالرحمة الإلهية في الأخلاقيّات المسيحية، وإلاّ فعلينا بالسؤال: «هل هي مسيحيّة حقاً؟».

الهوامش

(١) راجع كزافييه توفونو Xavier THEVENOT، جان جونشوراي Jean JONCHERAY وغيرهما: عمل سبق ذكره، ص. ٢٦٣.

(٢) في هذه الخاتمة، لا ننوي توسيع زاويتنا النقدية فيما يتعلق بالمهمة التربوية التي يمكنها أن تطال كل الأفلاك التربوية في المجتمع، كالعائلة والمدرسة والجماعات الدينيّة والوطنيّة، إلخ. إنما نود بكل بساطة أن نشدّد على بعض عناصر التصرّف المتعلق بالمؤسسات المدرسية أو ما يوازيها. في حين، هذا لا يُنقص شيئاً من مجال الأخلاق الذي يطال جميع حقول الأفعال الإنسانيّة.

(٣) من المفيد قراءة الصيغ الاستفهامية التالية بموازاة الرسم رقم ٢ المتعلّق بمسيرة الاستقلال الذاتيّ نسبة لدرجات ومراحل نقل الشريعة.

(٤) إنْ ربّينا ولداً مع الانتباه إلى أن استقامة السلوك الموضوعي دون أن نقلق على نزاهة نواياه، فإننا سنصنع منه حيواناً صغيراً مدرّباً ومروّضاً ترويضاً جيداً، لكننا نمرّ بجانب الجوهر: حب الخير المُراد.

(٥) حين نعاقب أو نؤنب على فعل ما، هل نطال في موضوع العقاب كرامة المُربَّى، أم نركّز على الصلة الواجبة مع الخير والحقيقة والعمل الواجب تحضيره والاحترام الواجب للقيم المعنيّة، الخ. هل يهدف هذا العقاب إلى مساعدة المُربَّى على فهم القانون واحترام القيم الراقية أم هناك مجازفة بسوقه داخل دهليز من انعدام المعنى والعدائية والانحراف؟

(٦) واقع الانقياد بواسطة شريعة مفروضة دائما من الخارج، بواسطة قوانين الغير (*hétéros*).

(٧) فرنسيس، أسقف روما، **مرسوم الدعوة إلى اليوبيل الاستثنائي: يوبيل الرحمة** (*Misericordiae Vultus*)، حاضرة الفاتيكان، ١١ نيسان ٢٠١٥، عدد ١، ملف رقمي على موقع حاضرة الفاتيكان الرسميّ:

http://w2.vatican.va/content/francesco/ar/bulls/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae vultus.html (زيارة بتاريخ ١٠ شباط ٢٠١٦)

(٨) يوحنا بولس الثاني، البابا، تألّق الحقيقة: رسالة عامة إلى جميع أساقفة الكنيسة الكاثوليكيّة في أسس تعليم الكنيسة في الأخلاق، ١٩٩٣.

(٩) المرجع نفسه، عدد ١.

(١٠) للتوسّع ببنية علم الأخلاق بشكل عام راجع: إدغار الهيبي، «من أجل تربية خيّرة فلنربّ على الخير: في أساسيّات علم الأخلاق»، **المجلّة الكهنوتيّة**، ع ٢، ٢٠١١، ص ٨٨ـ١١٠.

(١١) راجع Jean-Louis BRUGUES, *Dictionnaire de morale catholique*, C.L.D., Chambray, 1991

(١٢) حول الهويّة الدينيّة والحواريّة للأخلاق المسيحيّة، راجع Bernard HARING, *La loi du Christ (Idée-mère de la morale chrétienne) : Théologie morale à l'intention des prêtres et des laïcs, Desclée & Co., 1995, p. 63-92*

(١٣) أصبح هذا التعبير شائعاً منذ المجمع الفاتيكاني الثاني. على سبيل المثال راجع يوحنا بولس الثاني، البابا، إنجيل الحياة: رسالة عامة إلى الأساقفة... وإلى جميع ذوي الإرادة الصالحة في قيمة الحياة البشريّة وحصانتها، ١٩٩٥.

(١٤) راجع: PINCKAERS Servais, Les sources de la morale chrétienne, Sa méthode, son contenu, son histoire, Coll. « Etudes d'éthique chrétienne », Eds. Universitaires de Fribourg / Cerf, Fribourg / Paris, 1993, p. 148-179

(١٥) يَعبُر هذا الموقف التعليميّ واللاهوتي مسافة كبيرة من التقليد الكنسي. من أجل اطّلاع أوفر، راجع Thomas d'Aquin, *Somme théologique*, Ia IIae, p. 90-114

من الكفاية الأخلاقية إلى الاهتمام الأخلاقي على صعيدَي النّظر والعمل

نرگس سجاديه(*)
ترجمة : د. محمد ترمس

مقدمة

لم يكن النُّمو الأخلاقي للتلاميذ يُعتبر أبداً أمراً إجبارياً أوغير قابل للتغيير. وانطلاقاً من ذلك، فقد سعى المُربّون دائماً إلى إيجاد طريقٍ لارتقاء هذا النمو ورفع مستواه. ومن جهةٍ أخرى، فقد دفع التنافس العلمي والتكنولوجي ـ على مستوى العالم ـ إلى أن تجعل بعض الحركات والنهضات التعليمية في السنوات الأخيرة، نقطة ارتكازها تقوم على الارتقاء العلمي والتكنولوجي للتلاميذ، وأن توجّه المدارس بهذا الاتجاه عبر إقامة الاختبارات الدورية والرّصد المستمر.

وفي نظامنا التربوي، أدّى هاجس امتحان دخول الجامعات وما يرافقه من قلقٍ وضغوط نفسية، إلى تنحية الكثير من الهواجس ذات الصلة بالتربية الأخلاقية والاجتماعية، وبالحد الأدنى في ثلثٍ من المرحلة الدراسية، وسوقها إلى هامش الحياة المدرسية. (روحى پور ورضا خانلو، ٢٠١٣). ولا يخفى أنّ ماهية التربية الأخلاقية عبارة عن استبطان الالتزامات

(*) عضو الهيئة التدريسية بجامعة طهران – إيران.

الأخلاقية وعدم خضوع هذه الالتزامات إلى الاختبارات والمعايير النمطية (الثابتة)، وقد أدّى هذا الأمر إلى عدم جعل هذه القيم الأخلاقية في قالب وإطار هذه الاختبارات، وبذلك تكون قد خرجت من نقطة الارتكاز الأساسية ودائرة الاهتمام لدى المدارس.

وفي السنوات الأخيرة، ظهرت نتائج هذا الابتعاد عن الأخلاق تدريجياً، وصارت الأزمات الأخلاقية التي ضربت المجتمعات تزداد يوماً بعد يوم.

في هذا المجال، فإنّ مقاربة الكفايات الأخلاقية، التي تهدف إلى إعادة التربية الأخلاقية إلى مكانتها في المدرسة، (توآنا، ٢٠٠٧ وهرمان، ٢٠٠٧)، تسعى من خلال إعادة تعريف الأخلاق في إطار الكفايات، إلى توفير مجالات استقرار ووضع التربية الأخلاقية مجدداً في سياق وقلب الأنشطة المدرسية، وإعادة الموضوعات الأخلاقية مجدداً إلى الحياة المدرسية. ومن أهم مساعي مؤيّدي ومدوّني هذه المقاربة، تقديم تصنيفٍ جديدٍ للعناصر والمحدّدات الأخلاقية، بنحوٍ يجعل الأخلاق تنتقل من كونها أمراً شخصياً، وغير قابلٍ للتعليم والمنافسة، إلى أمرٍ تعليمي، قابلٍ للقياس وقابلٍ للتنافس.

ويمكن لهذا الأمر أن يكون مؤسِّساً لأرضية وُرود التربية الأخلاقية إلى المدارس في ظلّ الظروف المعاصرة. وفي الوقت نفسه، هناك الكثير من الصعوبات التي لا تزال تشكّل عائقاً أمام هذه المُقاربة.

لذلك فإن هذه المقالة، وعبر التعريف بهذه المُقاربة وتقديمها، ومن خلال الأخذ بعين الاعتبار التحديات المتصلة بها، تحاول تقديم اقتراحاتٍ في سبيل إعادة بناء هذه التحديات لتبديلها إلى أرضيةٍ لبناء الفعل الأخلاقي، ومن ثمّ التعريف بنموذجٍ لتمريناتٍ وممارساتٍ في سياق التربية المدرسية لأجل تحقق هذه المنظومة.

القسم الأول من المقالة، سوف يستفيد من مقاربة التقييم المفهومي والتطوير المفهومي (باقرى، سجاديه وتوسلى، ١٣٨٩)، وفي القسم الثاني، سوف نتناول ونُعالج الدلالات العملية لهذا المفهوم على صعيد العمل.

١ ـ «الكفاية الأخلاقية»: الإطار النظري الأولي

لقد تمّ طرح مفهوم الكفاية الأخلاقية وتوضحيه لأول مرة من قِبل نانسي توآنا (٢٠٠٧)، وقد تمّ اعتماد العناصر ذاتها في أكثر النصوص التربوية المتناظرة (المشابهة) بصفتها الإطار النظري للبحث. وبالتزامن مع معالجة هذا المفهوم، حاولت بَارْبَرا هيرمان (٢٠٠٧) أيضاً تقديم تحليلاتٍ حول مفهوم الكفاية الأخلاقية على أساس الاتجاه الكانطي.

وانطلاقاً من أنّ بحث المقالة التي بين أيدينا يتمحور حول معالجة مفهوم يمكن عرضه في التربية الأخلاقية، سوف نقوم بدراسة وبحث ما طرحته نانسي توآنا. ويمكن لمن يرغب تتبّع تفصيل بحث مفاهيم هذا الإطار في مقالةٍ أخرى للمؤلف.

تعتقد توآنا بأنّه يمكن لمفهوم الكفاية الأخلاقية أن يشمل ثلاثة أبعادٍ أساسية: الحساسية الأخلاقية، مهارات الاستدلال الأخلاقي والخيال أو التخيّل الأخلاقي (٢٠٠٧). وفي الوقت نفسه، فإنّها تؤكّد على عدم وجوب النظر إلى هذه العناصر والمكونات من منطلق كونها أموراً منفصلة عن بعضها البعض. وإنّما هناك تفاعلٌ فيما بين هذه العناصر، ويُمكن أن تؤدي إلى تقوية وتعزيز بعضها بعضاً. وفي النهاية، تُشكّل معاً ما يُدعى بالسلوك الأخلاقي. وبما أنّ حضورها جميعاً ضروريٌ لتحقق الكفاية الأخلاقية، يجب على نظام التربية والتعليم بصفته أحد الجهات المتصدّية لتحقق الكفاية الأخلاقية، أن يُعالج ويتعرّض لجميع هذه الأبعاد.

١ـ١. الحساسية الأخلاقية

الحساسية الأخلاقية، هي نوع من النظر إلى الوضعية من منظارٍ أخلاقي، وفهم وتحديد العناصر الأخلاقية في هذه الوضعية وتلك على أساس ثلاثة عناصر: ١ـ الاكتشاف الأخلاقي، ٢ـ قياس القدرة الأخلاقية (السعة الأخلاقية) و٣ـ قدرة إعادة تعريف القيم في وضعيةٍ ثابتة.

في ما يلي، سوف نوضّح بشكلٍ مختصر كلًّا من هذه العناصر على أساس مقاربة توآنا (٢٠٠٧).

الاكتشاف الأخلاقي، هوعبارة عن قُدرة فهم التالي: هل تمتلك وضعيةٌ خاصة جوانب أخلاقية أم لا؟ وتتمتّع قدرة الفهم هذه بأهميةٍ خاصة من أجل اتّخاذ القرار والفعل الأخلاقي. بحيث يمكن للكثير من التلاميذ أن يتعرّفوا على أُطرٍ نظرية أخلاقية مختلفة. ومن خلال أخذ هذه الأطر بعين الاعتبار، يستطيعون بحث ونقاش الأبعاد الأخلاقية لوضعيةٍ خاصة، ولكنّهم لا يزالون غير قادرين على تحديد، هل أنّ وضعيةً ما ذات صلة بقضايا أخلاقية أم لا؟ وفي حال فقدان هذه القدرة، يمكن للفرد، ليس فقط أن يُخطىء في تحديد وتشخيص الوضعيات الأخلاقية، بل قد يعتبر عمله في وضعيةٍ ما عملًا مُحايدًا وأنّه لا يتمتّع بالأبعاد الأخلاقية.

وتعود جذور الكثير من الأفعال اللاأخلاقية، الفردية منها أو الاجتماعية، إلى عدم مأسسة (تجذّر) هذه القدرة لدى الأفراد، وبالتالي عدم تحسُّسهم (شعورهم بالحساسية) تجاه أبعاد أفعالهم الأخلاقية. على سبيل المثال، إنّ تحميل أغنيةٍ غير جائزة من الإنترنت، قبل أن تكون ذات صلةٍ بالتزام وتقيّد الأفراد، وهذا العمل مرتبطٌ أساساً باعتباره عملًا أخلاقياً أم عدم اعتباره كذلك. وفي الواقع، سواء قام بهذا العمل الفرد أم المجتمع، فإنّه في أغلب الموارد قد لا يتمّ اعتباره من الأساس أمراً غير أخلاقي. وبعبارةٍ أخرى، من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، إنّ التحميل عبر الإنترنت، أمر خارجٌ عن دائرة

ومجال الأخلاق، وليس من الضروري التحقق في أخلاقيته أم لاأخلاقيته. ومثالٌ آخر على بطء التحسس الأخلاقي لدى الجيل الجديد، لجوؤهم إلى الغشّ للحصول على علاماتٍ جيدة. فاليوم، قليلًا ما يعتبر التلاميذ أنّ الغشّ يقع في نطاق الأخلاق. على هذا الأساس، فهم لا يفكّرون حتى حول صحة أو خطأ هذا العمل.

قياس الاحتمال (الإمكانية، الترجيح) الأخلاقي: بعد الكشف عن أخلاقية الوضعية، نصل إلى تقييم مدى أخلاقية هذه الوضعية أو أهميتها الأخلاقية. ويُعرف هذا التقييم بالإمكانية أو الاحتمال الأخلاقي. في الواقع، إنّ مقارنة الجوانب الأخلاقية المختلفة وأحياناً المتضاربة لوضعيةٍ ما، واكتشاف الجانب الأكثر وزناً بين هذه الجوانب وترجيحه، إنّما هو أمرٌ يحدث في الاحتمال (الإمكانية) الأخلاقية. والالتفات إلى الإمكانية الأخلاقية أمرٌ مهم في التعاطي مع الوضعيات الأخلاقية المنافسة.

لنفترض بأنّ ولدًا كان قد وعد والدته بمساعدتها في الأعمال المنزلية، وفي نفس الوقت اتّصل به صديقه وطلب منه التحدّث معه وقضاء وقتٍ معه، ولنفترض أنّه أجابه بأنّه في حالةٍ سيئة لأنّه تشاجر مع أخيه وهو حزين ومُكتئب. فالولد هنا أمام طريقين، وعليه أن يُقرر، هل يجب أن ينسى وعده لأمّه، أم يقول «لا» لصديقه الذي يحتاج إلى مساعدته؟

نظراً إلى تعقّد الوضعيات، يُمكن الالتفات إلى قياس الاحتمال (الإمكانية) الأخلاقي لهذه الوضعيات ليكون مفتاحاً مهماً في اتخاذ القرار المسؤول حولها. فقياس الاحتمال الأخلاقي للوضعية، يحصل بسبب أنّ أفعالنا وأنشطتنا عادةً ما تحدث ضمن وضعيةٍ معقدة ومتعددة الجوانب، بحيث إنّ الفعل الأخلاقي فيها يستدعي الأخذ بعين الاعتبار مختلف الأبعاد الأخلاقية الموجودة فيها، والحوكمة الدقيقة فيما بينها. ويتصل قياس الاحتمال الأخلاقي بعناصر كثيرة، مثل مدى الخطر الذي

ينطوي عليه الانتهاك الأخلاقي، أو في المقابل، الفائدة المترتبة عليه، وبالقيم الأساس للفرد أو المجتمع.

إعادة تعريف القيم في الوضعية: المقصود بإعادة تعريف القيم، أي إعادة تعريفها ضمن وضعيةٍ محددة. وفي إعادة التعريف هذا، يتمّ بالدرجة الأولى تقييم قيمية الأمور المختلفة (أو عدمها)، الموجودة في الوضعية، ويليها طرح وزن هذه القيم في مقابل بعضها بعضاً. ويعكس هذا العنوان نوعاً من النسبية الموجودة في القيم – من وجهة نظر هذه المقاربة- وخاصةً في الوضعيات والمصاديق المختلفة. ويُمكن القول: إنّ الحساسية الأخلاقية، المرتبطة بحدّ ذاتها بالاحتمال والترجيح الأخلاقي، متداخلان أيضاً بشكلٍ وثيقٍ مع مسألة القيم. لأنّه أثناء اتخاذ قرارٍ مسؤول، يجب أن يكتسب الفرد خلال تقييم الترجيح الأخلاقي للخيارات الموجودة، إدراكاً أعمق بالنسبة للفروقات الأساسية بين الأفراد والمجموعات. وهذه الفروقات، قد تكون ناشئة من اختلاف الرؤية حول الترجيح الأخلاقي للمسائل والقضايا أو ناشئة من اختلاف وجهات النظر حول القيم. وهنا تجد القيم لها مكاناً.

على سبيل المثال، يمكن أن نأخذ بعين الاعتبار التعاطي بين بُناة سدٍّ ودُعاة حماية البيئة، فربما تختلف وجهات نظر الطرفين حول الماهية الأخلاقية لمحدودية ونُدرة الموارد المائية. إذ يدّعي دُعاة حماية البيئة، أنّ لأنواع النباتات المختلفة حقٌّ في الحياة، ويجب على الإنسان المحافظة على هذه الأنواع. في المقابل، من الممكن أن يُنكر بُناة السدّ هذا الادعاء. في هذه الحالة، ترتبط الحساسية الأخلاقية باختلاف وجهات النظر حول القيم. كذلك من الممكن أن تتصل اختلاف وجهات نظرهم بوزن هذا الحق وترجيحه في مقابل الحقوق ذات الصلة بالإنسان وحياته.

٢-١. الاستدلال الأخلاقي

من أجل اتخاذ القرار الأخلاقي، من الضروري ممارسة الاستدلال

والتفكير الأخلاقي. وتبلغ أهمية الاستدلال الأخلاقي في التمتّع بالحياة الأخلاقية، كما رسمه بعض المفكّرين مثل بياجيه (١٩٣٢) وكلبرغ، بأنّ كلّ النمو الأخلاقي يحصل بموازاة القدرة على التفكير والاستدلال الأخلاقي والحوكمة الأخلاقية. ويُعرّف بياجيه (١٩٣٢)الاستدلال الأخلاقي، بأنّه عملية الحوكمة الواعية حول حُسن أو قُبح الأفعال الإنسانية. ويسعى بياجيه من خلال تجارب مختلفة، وعن طريق الاستدلال الأخلاقي تحديد مستوى النمو الأخلاقي. ومن وجهة نظر توآنا (٢٠٠٧)، يضمّ الاستدلال الأخلاقي ثلاثة عناصر بالحد الأدنى:

١ـ فهم الأطر النظرية الأخلاقية المختلفة.

٢ـ قُدرة تشخيص الوقائع الدخيلة في الوضعية الأخلاقية وتقييم مصداقيتها.

٣ـ قُدرة تشخيص وتحديد القيم ذات الصلة بالوضعية الأخلاقية وتقييمها.

وعموماً، يُمكن القول: إنّ المهارات المتصلة بالاستدلال الأخلاقي تضمّ الأطر الأخلاقية وتقييم الوقائع وتقييم القيم. وسوف نوضّح كلًّا من هذه العناصر فيما يلي.

فهم الأطر الأخلاقية: لقد سعت توآنا (٢٠٠٧)، من خلال الرجوع إلى فلسفة الأخلاق، إلى تنظيم مختلف الرؤى والنظريات المطروحة في هذا المجال، وذلك ضمن إطارٍ رباعي الأبعاد. فهي تعتقد أنّه يمكن أخذ أربعة أبعادٍ موجودة في الأطر النظرية الأخلاقية بعين الاعتبار، وهي كالتالي:

ـ الأخلاق الناظرة إلى النتيجة

ـ الأخلاق الناظرة إلى الوظيفة

ـ الأخلاق الناظرة إلى الفضيلة الداخلية

ـ الأخلاق الرعائية (الرعوية) أو الناظرة إلى رعاية الآخرين

ومن وجهة نظر توآنا (٢٠٠٧)، ليس من الضروري فهم تفاصيل كلٍّ من هذه المقاربات ونقاط قوتها وضعفها، من أجل أن يكتسب التلاميذ الكفاية الأخلاقية، ولكن التعرّف النسبي إليها، يمكن أن يكون مفيداً في تحليلهم واستدلالهم في نطاق الأخلاق. وتقترح توآنا (٢٠٠٧) نموذجاً توليفياً يشتمل بشكلٍ عام على عناصر المقاربات الأساسية. فهي ترى أنّ هذه المقاربة التوليفية يمكنها أن تؤثّر في توجّه التلاميذ والتفاتهم إلى أهمية نتائج الأعمال وعواقبها، ماهية الوظائف (الواجبات) والحقوق المتقابلة وفي النهاية، ضرورة الإلتفات إلى الرغبات والمصالح والحاجات المترافقة مع مخاوف وهواجس بالنسبة لنوعٍ خاصٍ من العلاقات. كما أنّ هذه المقاربة، تُعزّز بحث الحساسية قِبال القيم، والتي هي محلّ بحثٍ في الحساسية الأخلاقية.

وفي هذا البين، تؤكّد المقاربة النفعية للأخلاق على التفات التلاميذ إلى نتائج وعواقب الأعمال. إذ أنّها تريد من التلاميذ أن يفكّروا بنتائج أفعالهم، وتُعطيهم تمارين تساعدهم على فهم شعار: «أفضل خيرٍ (أعظم فائدة) لأكبر عددٍ». فيقوم التلاميذ في هذه التمارين بالتفكير بمعنى كلمة «الخير» ويتعلّمون كيف يخمّنون ويتوقّعون نتائج أعمالهم بشكلٍ أفضل.

وفي هذه المقاربة أيضاً، يُفكّر التلاميذ في سياق مسألةٍ واقعية، حول العلاقة بين المسؤولية الأخلاقية قِبال نتائج عمل ونية العاملين به. مثلًا، في حال قصد تلميذٌ أن يساعد والدته ويحضر لها كوباً من الماء، ولكن أثناء قيامه بذلك، انزلقت قدمه فجأةً فاصطدمت يده بالأوعية وانكسرت جميعها، هل يمكننا اعتبار هذا التلميذ مسؤولًا عمّا جرى؟ في المقابل، هل يمكن أن لا يُعتبر ولدٌ أو تلميذٌ قد كسر جميع الأوعية عن سابق تصورٍ وتصميم ومن أجل مخالفة والدته، مقصراً؟

في مُقابل المقاربة الآنفة الذكر، هناك المقاربة الناظرة إلى الوظيفة أو المتمحورة حول الوظيفة والواجب، وهي تؤكّد على الحقوق والوظائف (الواجبات). وبناءً لهذه المقاربة، فإنّ الأعمال تكون أخلاقية انطلاقاً من كونها وظيفة وواجب، وليس بسبب نتائجها. وتعتبر هذه المقاربة من خلال تركيزها على نيّة الأعمال، أنّ الدوافع مقومّةٌ للأعمال الأخلاقية. وعلى هذا الأساس، في المثال المطروح أعلاه، يتعلّم التلاميذ من خلال التركيز على النِّيات الداعمة للأعمال – من دون التوجّه إلى نتائجها، بأنّ الأعمال الناشئة من النوايا السيئة ولكنّها في نفس الوقت ذات نتائج جيدة، لا يمكن اعتبارها أخلاقية.

على سبيل المثال، يمكن الأخذ بعين الاعتبار عمل تلميذٍ يسعى من خلال اقتراض دفتر وظائف زميله وعدم إحضاره له فيما بعد، إلى تشويه صورته أمام المعلم، في حين أنّ المعلم قد يعبّر عن هذا الأمر بطريقةٍ متفاوتة، فيراه إيثاراً من قِبل التلميذ، وفي النتيجة تزداد صورة ذلك التلميذ إشراقاً عنده. إذن، تعتبر المقاربة الوظيفية، هذا العمل ذي النتيجة الحسنة والنيّة السيئة، عملا غير أخلاقي، ولا يخفى أنّ النيّة لوحدها لا تستطيع أن تكون مُبررًا لعملٍ ما، ولكنّها في نفس الوقت، عنصرٌ أساسٌ للعمل، بحيث إنّ بها يتمّ تحديد إنْ كان العمل وظيفةً أخلاقية أم ليس كذلك.

ومن ناحيةٍ أخرى، يعتقد أصحاب مقاربة محورية الفضيلة، أنّ الأفعال الأخلاقية، هي تلك المجموعة من الأفعال التي تعمل على توفير أرضيةٍ لبناء شخصيةٍ فاضلة وذات قيمة. ويركّز هذا الإطار النظري على مسار تكوين الشخصية الأخلاقية لدى الفرد، لا على أعماله الخاصة والمُبعثرة. على سبيل المثال، إنّ الشخص الصادق لا يُقدم على السرقة العلمية، ليس انطلاقاً من أنّ ذلك يعتبر نوعاً من الغشّ، إنّما لأنّ ذلك يتعارض مع قيمه الأساسية. ويمتدّ هذا الميل ليشمل سائر الميادين أيضاً.

وفي حين أنّ مقاربة محورية الفضيلة في الأخلاق تعتبر الوصول إلى الإنسان الأخلاقي هدفاً، فإنّها تؤكد على أهمية القيم والاختيار الواعي للأفراد والمؤسسات المرتبطين بنا، وتعتقد أنّه يجب أن يساعد هؤلاء الأفراد والمؤسسات في تكوين الشخصية الأخلاقية، أو بالحد الأدنى أن لا يكونوا عائقاً أمام هذا الأمر. مثلًا، الخُدع البرمجية التي يستفيد منها الأطفال في الألعاب الإلكترونية للإنتقال إلى مستوياتٍ أعلى في اللعبة، تمنع من تكوين قيمة الصدق لديهم. فهذه الرموز التي يُستفاد منها بسهولة كبيرة من أجل الانتقال من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ لاحقة، تولّد وتؤسس لهذا الشعور لدى الفرد بأنّه «فقط القليل من الغشّ» في الإمتحان ضروريٌّ، وذلك للحصول على علامةٍ أعلى. وهذا الأمر، هو السبب ذاته الذي يجعل أولياء الأمور يشعرون بالقلق حيال أصدقاء أولادهم. فهم قلقون من أن تؤدّي مجالسة أولادهم ورفقتهم لأشخاصٍ يظنّون أنّ الغشّ أو الإدمان أو الكذب أمراً حسناً، إلى تمأسس هذه السلوكات لديهم واستبطانهم لها، ممّا يبعث على اعتبار هذه السلوكات أنماطاً معيارية بالنسبة لهم.

ومن ناحيةٍ أخرى، تتفاوت الأخلاق الرعائية والقائمة على أساس رعاية الآخرين عن الأخلاق النفعية أو المتمحورة حول الوظيفة أو الفضيلة. إذ تعتقد هذه المقاربة أنّه نظرًا إلى الوضعية، يتموضع الناس في شبكةٍ معقّدة من العلاقات بحيث نجد أنّ العلاقة ذات الهواجس والاهتمام، والمترافقة مع الرعاية فيها، هي علاقةٌ فريدة.

بناءً على ما تقدّم، فإنّ العمل الواقع في نوعٍ من العلاقة، قد يكون مقبولًا من وجهة نظرٍ أخلاقية، في حين قد يكون غير أخلاقيٍّ في وضعياتٍ وعلاقاتٍ أخرى. وتعتبر مقاربة الأخلاق الرعائية العلاقاتِ أمراً مهماً، بخلاف مقاربة محورية الوظيفة. وتعتقد أنّنا أكثر مسؤوليةً بالنسبة للعلاقات أو الأشخاص الذين نهتمّ لهم. لذلك، فإنّ الأخلاق الرعائية هي نوعٌ من الأخلاق الناظرة إلى الآخرين والاهتمام بهم. وفضلًا عن ذلك، فهذا

النوع من الأخلاق يؤكّد على دور المشاعر في السلوك الأخلاقي بخلاف المقاربتين السابقتين. كما أنّ هذه المقاربة تهتم بالحاجات والرغبات الداخلية للفرد بدلًا من التأكيد على النتيجة أو الوظيفة في الأخلاق.

ويُشير المؤيّدون لمقاربة الرعاية، إلى النكتة التالية، وهي أنّ الكثير من علاقاتنا ليست علاقات من منطلقٍ عادل، مثل علاقة الوالد/ الإبن، الطبيب/ المريض والمعلم/ التلميذ. على هذا الأساس، تعتقد هذه المقاربة أنّ النماذج التي تأخذ بعين الاعتبار العلاقات الإنسانية من دون هذه التموضعات، على أنّها أمرٌ مجرد، غير قادرة على تقديم إطارٍ نظريٍّ ملائم للأخلاق. ويرى نادينغر (١٩٨٤) أنّ العلاقات الإنسانية الممكنة نوعان: علاقات من طرفٍ واحد (أُحادية الجانب) وعلاقات من الطرفين (ثنائية الجانب). ومع الأخذ بعين الاعتبار ظروف علاقةٍ قائمة من قِبل طرفين، حيث ينوجد في هذه العلاقة حالاتٍ مثل المساواة والعدالة، تحتّل الأخلاق أهميةً في مثل هذا النوع.

ورغم الفروقات الموجودة في نقطة ارتكاز مختلف المقاربات حول الأخلاق، إلا أنّ توآنا (٢٠٠٧) تعتقد بأنّ النظرة التوليفية تمكّن تعريف التلاميذ إلى وجهات النظر والآراء المختلفة حول الأخلاق، وتجعلهم يواجهون الأبعاد المتنوعة لاتخاذ القرار. كذلك، يوجد نقاطٌ مشتركة بين المقاربات الآنفة الذكر تستطيع، بغض النظر عن التوجّهات المختصة لكلّ مقاربة، أن تساعد التلاميذ في تفسير وشرح الوضعية. إنّ وضع هذه المقاربات بجنب بعضها بعضاً في المنهج الدراسي، سوف يجهّز التلاميذ بمخزونٍ مفهومي وعملي مناسب من أجل اتخاذ القرارات المناسبة.

انطلاقًا من ذلك، يمكن القول بأنّ هذه المقاربات تدفع التلاميذ في أيّ موضعٍ أخلاقي كانوا فيه، وعبر طرحها لتساؤلاتٍ عليهم، نحو التفكير، ومن خلال هذا الطريق فإنّها تُحسّن أداءهم الأخلاقي.

وقد تمّ السعي في الجدول أدناه، لإظهار هذه المُقاربات مع توجّهاتها العامة في باب التربيّة الأخلاقيّة:

المقاربة الأخلاقيّة	استراتيجيات أو أسئلة أساسية مطروحة في التربية الأخلاقيّة
النفعية أو ذات النزعة نحو النتيجة	* إلفات التلاميذ إلى نتائج الأعمال * تقديم تمارين إلى التلاميذ لفهم شعار «أفضل خير (أفضل فائدة)لأكثر عددٍ» * التدريب لأجل الفهم الاحتمالي لنتائج الأعمال وعدم كونها مؤكّدة أو محددة مسبقاً * وضع التلاميذ في سياق القضايا والمسائل الواقعية لأجل فهم العلاقة بين النتائج ونوايا عملٍ ما ■ ماذا ستكون نتيجة هذا العمل؟ هل أستطيع تتبّع نتائج عملي لدى جميع الأفراد ذوي الصلة بالموضوع؟
الأخلاق القائمة على أساس الوظيفة (كانط)	* التأكيد على الحقوق والوظائف * عرض تمارينٍ على التلاميذ من أجل إدراك عدم أخلاقية الأعمال ذات النتائج الجيدة والتي تمّ القيام بها بنيةٍ سيئة. ■ ما هي الوظائف ذات الصلة بهذه الوضعيات؟ إلى أيّ حقوقٍ يجب عليّ الالتفات في هذه الوضعية؟ إذا وضعت نفسي مكان الآخرين، هل سأبقى أرى هذا العمل عادلا؟

محورية الفضيلة	* التركيز على مسار وكيفية تكوين الشخصية الأخلاقية للفرد * الالتفات إلى أهمية القيم والاختيار الواعي والذكي للأفراد والمؤسسات ذات الصلة ■ ماذا يفعل الأفراد القيمون؟ ماذا يفعل ذلك الشخص الذي أتمنى أن أكون مثله، في مثل هذه الوضعية؟ هل هذا العمل، ينبع من قيمي الأخلاقية؟ في قيامي بعملي، هل آخذ بعين الاعتبار قيم الآخرين؟
الأخلاق الرعائية	* الالتفات إلى الوضعية * التركيز على مسؤوليتنا تجاه الآخرين المهمّين بالنسبة لنا * التأكيد على المشاعر والرغبات (العُلقات) الداخلية في العمل الأخلاقي ■ هل يؤسس عملي لعلاقةٍ جيدة؟ هل فعلي هذا، يأخذ بعين الاعتبار حاجات وعلاقات الذين يهمّونني من حولي؟

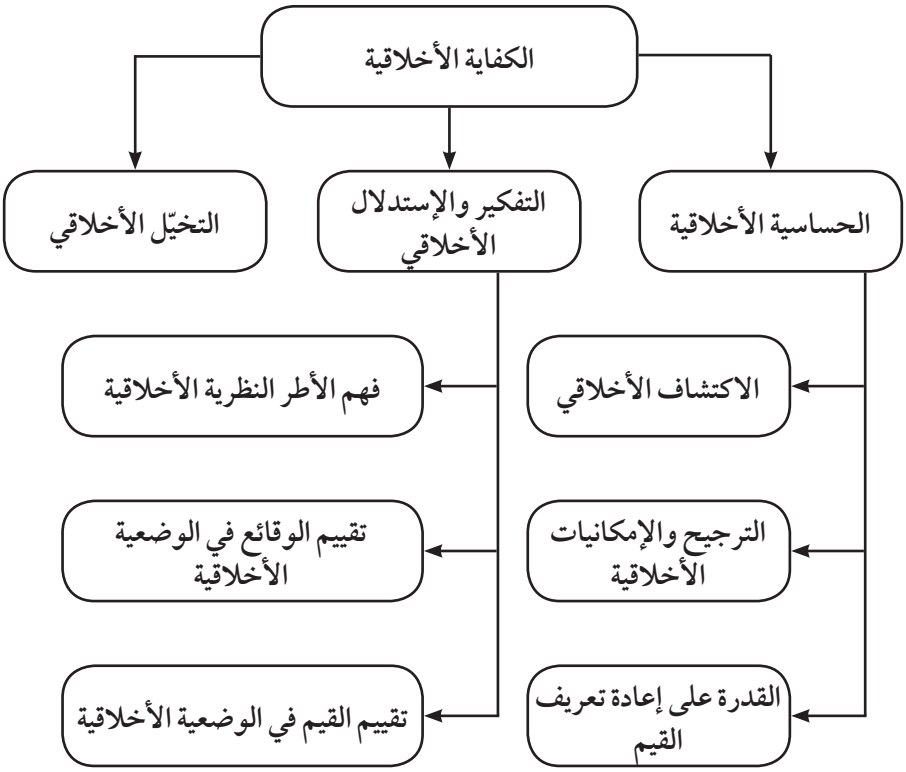
وفي نظرية توآنا (٢٠٠٧)، إنّ تقييم الوقائع والقيم اللذين يشكّلان البنية التحتية للتفكير والاستدلال الأخلاقي، ناظران إلى أمرين: الأمر الأول، أن يستطيع الفرد دراسة الوضعية ويكشف عن وقائعها، والثاني، أن يعيد تقييم القيم في هذه الحالة. فالعنصر الأول الذي يهدف إلى فهم الوقائع الدخيلة في وضعيةٍ ما، يؤكّد على أنّ فهم وتقييم الموارد الأخلاقية الموجودة في وضعيةٍ ما والأفعال المقبولة فيها، لا يمكن من دون فهم

عناصر وأبعاد الوضعية والوقائع الكامنة فيها. انطلاقاً من ذلك، إنّ إحدى خطوات الفهم الأخلاقي للوضعيات، الفهم العميق والإدراك الصحيح للوقائع. ومن ناحيةٍ أخرى، إنّ فهم القيم الدخيلة في وضعيةٍ ما، تعني أنّ الفرد يحدد ويشخّص الموارد القيمة في كلّ مجال. على سبيل المثال، في مجال الزواج، ما هي القيم الفردية والاجتماعية، التي يمكن أن تكون موجودة في هذا المجال؟

٣ـ١. التخيّل الأخلاقي

التخيّل الأخلاقي، هو آخر عنصر بنّاء للتربية الأخلاقية. ولا تعطي توآنا توضيحاً دقيقاً حول التخيّل الأخلاقي، ويعرّف جانسون (١٩٩٣) التخيّل الأخلاقي كما يلي: «تصور مجموعة كاملة من الاحتمالات في حالة ووضعيةٍ معينة، من أجل حلٍّ تحدٍّ أخلاقي». فالتخيّل الأخلاقي ناظرٌ إلى عملية تركيبية عاطفية – عقلانية بنّاءة للخيال. وتعتقد توآنا أنّ التخيّل الأخلاقي، يمكن أن يسوق إلى التعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم وحاجاتهم، وتصور أنفسنا في وضعياتٍ وحالاتٍ أخرى، وكذلك تصور الاحتمالات والخيارات البديلة الموجودة أمامنا.

وخلاصة ما ذكر آنفا، يمكن الإشارة إلى نتائج التحليل اللغوي لـ «الكفاية الأخلاقية» المستخرجة بشكلٍ أساسٍ من مخطط توآنا في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني- العناصر المفهومية للكفاية الأخلاقية في مخطط توآنا (٢٠٠٧)

٢- إعادة تعريف العناصر محلّ الحاجة لأجل الفعل الأخلاقي

الكفاية الأخلاقية + الاهتمام الأخلاقي

يبدو أنّ مفهوم «الكفاية الأخلاقية» وعناصره التحتية يُواجه تحدياتٍ جدِّية، رغم المساعي والآفاق الواعدة الكامنة فيه. فيما يلي، سوف يتمّ عرض التحديات الأساسية لهذا المفهوم، ومن ثمّ محاولة طرح نوعٍ من تحليل مفهومٍ جديدٍ، وذلك للابتعاد عن تلك التحديات وإزاحتها جانباً.

إنّ التحدي الأول، والذي يمكن اعتباره أهم تحدٍ لهذا المفهوم، هو الخلط المفاهيمي. وهذا الخلط المفاهيمي الناشىء عن التداخل المفهومي والفوضى بين المستويات التصورية في هذا المفهوم، قد أدّى إلى عدم

الوضوح الكافي والدقيق لكلٍّ من المفاهيم والمطالب الفرعية المندرجة تحت مفهوم «الكفاية الأخلاقية»، وأن لا تتمتّع بالدّقة المفهومية اللازمة. على سبيل المثال، هناك تقاربٌ مفهومي كبير بين قياس الإمكانية وترجيح الأخلاقية المعرّفة ضمن مفهوم الحساسية الأخلاقية، وبين دراسة وفحص القيم الموجودة في الوقائع المندرجة ضمن مسألة الاستدلال الأخلاقي، ولا يمكن الأخذ بعين الاعتبار تعريفاتٍ منفصلة لها.

ومن ناحيةٍ أخرى، يعتقد ساغناك (٢٠١٢)، بأنّه لا يمكن أن ننظر إلى الحساسية الأخلاقية والخيال الأخلاقي كمفهومين متمايزين عن بعضهما البعض. انطلاقاً ممّا ذُكر، إنّ الدقّة المفهومية لهذه المنظومة تُواجه تحدٍّ بشدّة.

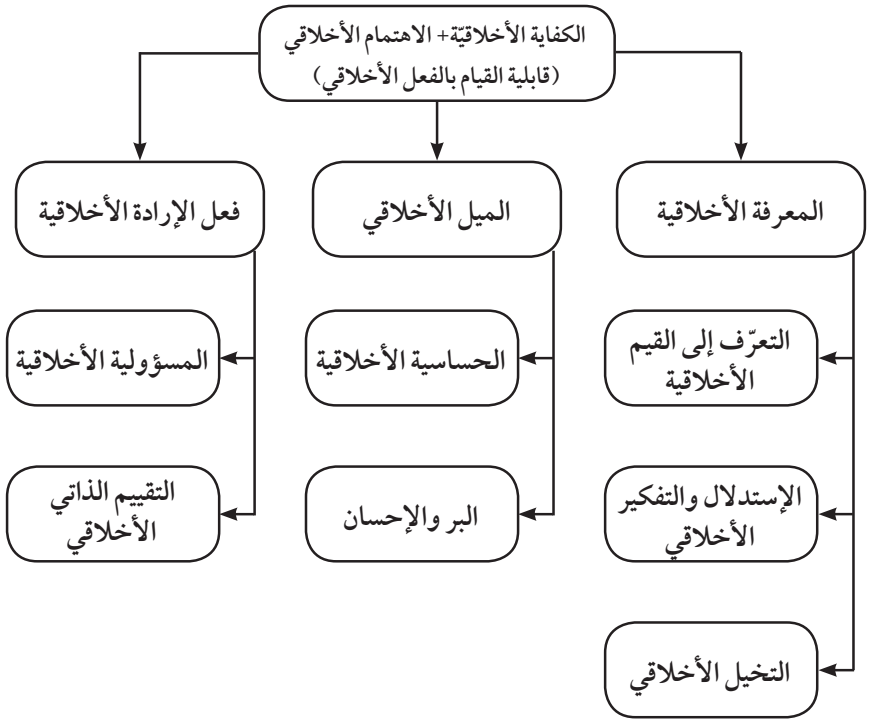
أما التحدّي الثاني، فيتعلّق بمدى كفاية هذا المفهوم في تصوير المقدمات والشروط اللازمة للعمل الأخلاقي. ويبدو أنّ تمركز مفهوم «الكفاية الأخلاقيّة» على المعرفة الأخلاقيّة والتخفيف من حضور الميل أو الدافعية الأخلاقية وعدم حضور الإرادة فيها – بالرغم من ادّعاء توآنا المبني على أساس دخالة الميل في مفهوم الخيال الأخلاقي- قد ساق مفهوم الكفاية الأخلاقية نحو كونه برنامجاً تعليمياً للأسس الأخلاقية فحسب، وقلّل من قابلياته العملية. وهذا الأمر ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند إعادة بناء مفهوم الكفاية الأخلاقية.

ويُمكن القول، إنّ أيّ نوعٍ من إعادة البناء في هذا المفهوم، يحتاج إلى تفصيلٍ وتطويرٍ مفهوميٍّ له. وعلى هذا الأساس، فإنّ الفعل الأخلاقي، هو نوعٌ من العمل. ومن ناحيةٍ أخرى، إنّ أيّ عملٍ إنساني، فضلًا عن الأبعاد المعرفية، يحتاج إلى أبعادٍ دافعية (تحفيزية) وإرادية (باقرى، ١٣٨٢).

بناءً على ما تقدّم، فضلًا عن المفاهيم الموجودة في ذيل الكفاية الأخلاقية، يجب الأخذ بعين الاعتبار عناصر أخرى من قبيل المسؤولية الأخلاقية أيضاً.

وهكذا، يجب إزالة الخلط المفاهيمي عند إعادة البناء المفهومي. ويُمكن القول، إنّه في حين كون قضايا مثل التعرّف إلى القيم المطروحة في الوضعية والاستدلال الأخلاقي والخيال الأخلاقي، هي أمورٌ معرفية، فينبغي اعتبار قضايا أخرى مثل الحساسية الأخلاقيّة من زُمرة الميول الأخلاقيّة.

ويكمُن الفرق الآخر الذي ينبغي أن يكون بين المنظومة المفهومية الجديدة وبين مفهوم الكفاية الأخلاقيّة، في مستوياتها المختلفة. ففي حين قد تمّ تعريف مفهوم «الكفاية الأخلاقية» في مستوى واحد فقط، فإنّه يمكن صياغة المفاهيم التحتية الأساس لقابلية الفعل الأخلاقي في المستويات المعرفية، الميلية والإرادية. ويعتبر المستوى المعرفي أول مستوى لقابلية القيام بالفعل الأخلاقي وأبعد مستوى عنه. والمستوى الثاني هو المستوى الميلي (أي المتعلّق بالميل)، ومن ثمّ المستوى الإرادي، وهو ثالث مستوى متعلّق بقابلية القيام بالفعل الأخلاقي والأكثر قرباً منه.



الرسم البياني ٤ – إعادة تعريف التربية الأخلاقية مع المزاج الأخلاقي: قابلية القيام بالفعل الأخلاقي

١ـ٢. المعرفة الأخلاقية

توفّر المعرفة الأخلاقية المستوى المعرفي لقابلية الفعل الأخلاقي، وتضمّ ثلاثة عناصر كالتالي: التعرّف إلى القيم الأخلاقية، الاستدلال والتفكير الأخلاقي والتخيّل الأخلاقي. ولقد تمّ تعريف العنصرين الأوليين فيما سبق، وهناك تعاريف لهما مشابهة لتعاريف منظومة توآنا (٢٠٠٧). أمّا التخيّل الأخلاقي فيمكن تقسيمه إلى نوعين عامين:

التخيّل حول الأفعال الأخلاقية الممكنة: بناءً لوجهة نظر جانسون (١٩٩٣)، يمكن للتخيّل أن يتجاوز حدود الزمان الراهن، ويتصوّر الاحتمالات المستقبلية. وتضع هذه الاحتمالات المتعددة خياراتٍ متنوعة أمام عمل الفرد، وتخلّصه من النظرة الأحادية الجانب أو البُعد. في هذا الجو المتعدد الجوانب، تزداد درجة الحرية ويستطيع حينئذٍ توجيه عمله في طرقٍ مختلفة. ويُمكن لهذه الدرجة من الحرية وزيادة الخيارات الموجودة قُدماً، أن تشكّل حلولاً لبعض الانسدادات والمآزق الأخلاقية وتنظّم العمل بنحوٍ لا يجعله في مواجهة التحدّيات الأخلاقية. وفي هذه الحالة، إنّ معنى التخيّل سيكون عبارة عن تصور الخيارات والاحتمالات الموجودة أمام العمل.

ويُعدِّد فان لوفين (٢٠١٣)، الذي ينظر إلى التخيّل في نسبته إلى فاعلية الإنسان وعامليته، أبعاداً غير معرفية أيضاً. فمن وجهة نظره، إنّ إحدى العناصر والمكوّنات الضرورية في عملية التخيّل المؤثّرة على العمل الإنساني، تقييم الأفعال المستقبلية بالقوة. وهذا العنصر الذي يمكن اعتباره متناظراً مع تصور الاحتمالات لدى جانسون، يعني هنا يتمّ تجاوز الوضع الحالي، وبناء تصوراتٍ في الذهن تمكّن من الذهاب أبعد من الأوضاع الفعلية. وهذا النوع من التخيّل يستطيع أن يضع أمامنا خياراتٍ عدة أثناء وضعية أخذ القرار بخصوص عملٍ

أخلاقي، ممّا يُضيف إمكانية تقييم الفعل الإنساني وتطويره.

التخيّل المعطوف على معرفة الآخرين ذوي الصلة (المشاركين) بالوضعية الأخلاقية: أحيانًا، قد يضع الإنسان نفسه عند قيامه بعملية التخيّل، مكان الآخرين، فيرتفع عن كونه مجرد مشاهِد ويُصدّق نتاج تخيّله. ويمكن تقصي هذا النوع من التخيّل في تعريف جانسون، إذ يقول إنّه: «قدرة تصور أنفسنا في ظروفٍ ووضعياتٍ مختلفة في الماضي والمستقبل» (جانسون، ١٩٩٣، ص ١٩٩). وفي هذه الحالة، سوف نكون قادرين في أن نتعاطف مع الآخرين، لأننا سنستطيع محاكاة ظروف الآخرين ووضعياتهم، وأن نضع أنفسنا في أجواء تلك الظروف والوضعيات، وأن نشعر بالتالي في داخلنا بمشاعر وأحاسيس مشابهة لما يشعرون. وهذا النوع من التخيّل الأخلاقي، يتمتّع بمحورية خاصةً في الأخلاق الرعائية.

إنّ تركيب وجمع العناصر والمكونات الثلاثة: معرفة القيم الأخلاقية، الاستدلال والتفكير الأخلاقي، والخيال الأخلاقي، سوف يُكسب المعرفة الدقيقة حول الوضعية الأخلاقية المتعددة الأبعاد، وحول الأفراد والقيم المتصلة بها، وكذلك حول الخيارات المحتملة ومقارنتها ببعضها بعضاً، وعندها ستساعد الفرد في اختيار الخيار المناسب.

٢ـ٢. الميل الأخلاقي

في الخطوة التالية، تُطرح مسألة الميل الأخلاقي، وهو معنيٌّ أكثر بالحساسية الأخلاقية والإحسان وطلب الخير. فعندما يظهر لدى الفرد الميل نحو الخير والإحسان، يمكنه أن يمتلك هاجس العيش بطريقةٍ أخلاقية، وعلى هذا الأساس، سوف يشعر بنوعٍ من الحساسية الأخلاقية تجاه وضعياته وحالاته ومواقفه وأفعاله. في الواقع، إنّ الميل نحو الخير هو حالة باطنية حيث يتعالى الفرد فيها على ميوله ويسيطر عليها ويوجّهها ويهديها نحو الخير (باقرى، ١٣٨٢، ص ١٥٥). ويمكن تعزيز هذا الميل

من خلال مقاربات التربيّة الأخلاقية التي تركّز على تربية الفضائل. وفي نفس الوقت، تعتبر الحساسية الأخلاقية في هذا المعنى، القدرة على إدراك الوجوه الأخلاقية لوضعيةٍ أو فعلٍ ما – وليس فقط المفهوم المعرفي، بل بمعنى الإدراك الوجودي– والأخذ بعين الاعتبار التأثيرات التي يُبرزها الآخرون نتيجةً لأعمالنا.

وهذا التعريف قريبٌ من التعريف الذي يقدّمه رست (٢٠٠٠) حول الحساسية الأخلاقية، مع فارقٍ أنّ هذا التعريف يؤّكد بشكلٍ خاص على الإدراك الوجودي.

٣–٢. (تفعيل) الإرادة الأخلاقية

في الختام، نصل إلى دور الإرادة الأخلاقية. وترتبط الإرادة الأخلاقية من ناحيةٍ بالمسؤولية الأخلاقية ومن جهةٍ أخرى، تستلزم نوعاً من التقييم الذاتي الأخلاقي. وتفعيل الإرادة الأخلاقية، يعني بالدرجة الأولى وجوب قبول نتائج الأعمال وتحمّل مسؤوليتها. هذا التقبّل للمسؤولية والذي يدلّ بشكلٍ ضمني على تمتّع الإنسان بالاختيار في الفعل الأخلاقي، يعزّز أكثر دور الفرد في تنفيذ الفعل الأخلاقي، ولا يسمح لامكانية اعتبار هذا الفعل نتاج بيئته. ومن ناحيةٍ أخرى، إنّ المسؤولية الأخلاقية منوطةٌ بنوعٍ من مراجعة أفعالنا والتفكير المجدد بها. وسوف يتحقق هذا الأمر في عنصر التقييم الذاتي الأخلاقي.

انطلاقًا من ذلك، يمكن القول: إنّ إعادة بناء التربية الأخلاقيّة ونيل قابلية إنجاز الفعل الأخلاقي سيكون على النحو المطروح فيما يلي.

٣– أساليب تعزيز الكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي:

تُعتبر برامج ومناهج تربية الفضائل، نماذج مناسبة لتعزيز الكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي. ومن الأدلة على ملائمة ذلك، النظرة

الكلية لتربية الفضائل وتجاوزها المستوى المعرفي للفعل الأخلاقي وعدم توقفها عنده. كذلك الأمر، لا يتمّ تعزيز الكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي داخل الصفوف ومن قِبل المعلمين، إنّما على مستوى المدرسة وضمن الأجـواء الحاكمة على المدرسة. انطلاقًا من ذلك، يتمّ طرح استراتيجيات تعزيز الكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي على مستويين: مستوى المُعلمين ومستوى كادر المدرسة التربوي – الإداري.

١ـ٣. الكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي داخل الصفوف

يُسعى في هذا القسم إلى الإشارة إلى مجموعةٍ من الإجراءات التي توفّر سياقات وأرضيات الفعل الأخلاقي لدى التلاميذ. وترتبط هذه الإجراءات بعلاقة المعلم – التلميذ داخل الصف. ورغم وجود صعوبة في التعرض لمسألة التخيّل الأخلاقي والتعامل مع ذلك في التعليم، ولكن هناك طرقٍ خاصة تساعد على تكوين ذلك وتعزيزه، ومن هذه الطرق: السرد وقراءة القصص. على سبيل المثال، إنّ قراءة قصص العطار النيشابوري، ليست مفيدة فحسب للتعرّف على التاريخ والأدبيات، بل يمكنها مساعدة التلميذ على أن يضع نفسه أثناء سماع القصة مكان أبطال القصة، وأن يجرّب الخطر ويُـدرك نتائج الأحكام المسبقة، ويحصّل فهماً عن الأمور غير المُنصفة. وهكذا يستطيع الأطفال تجربة جميع أبعاد التخيّل الأخلاقي في هذا النوع من القصص. ومن بين هذه التجارب:

أ- إيجاد بيئة آمنة لتفاعل المشاعر:

يهدف المعلم في الصف إلى إيجاد جوٍّ آمنٍ للتلاميذ، حتى يُعزز الفعل الأخلاقي لديهم، ولكي يستطيعوا في ظلّ هذا الجو أن يطرحوا نتاج تأمّلاتهم في أنفسهم، وكذلك حول مشاعرهم الأخرى مع المعلم وزملائهم. وسوف تشكّل هذه البيئة الآمنة، أساساً للرشد والنمو الأخلاقي

داخل نسيج المدرسة (ليكونا، ١٩٩٨، بير وبركويز، ٢٠٠٥م). وكما يقول بائوليتو (١٩٧٧، ص ٣٧)، يجب أن يتمكّن المعلم من تهيئة الظروف من أجل مدّ أواصر التواصل والعلاقات الاجتماعية الديناميكية بين التلاميذ في الصف، حتى تتوفّر الفرصة للنضج الأخلاقي داخل هذه التفاعلات. بعبارةٍ أخرى، يجب أن يكون المعلم المعدّ والمُمهد للتفاعلات التي توجّه تفكير التلاميذ إلى مستوياتٍ أعلى من الاستدلال الأخلاقي.

ب- إيجاد السياق والأرضية للتعرّف على القيم

إنّ إعداد الأرضية من أجل أن يتعرّف التلاميذ على القيم الأخلاقية، هي الخطوة الأولى التي يمكن أن توفّر السياقات المعرفية للفعل الأخلاقي. ويمكن عرض هذا التعرّف ضمن قالب القصص الأخلاقية، بالتركيز على القيم المثارة فيها.

على سبيل المثال، يبيّن ديبالي (٢٠٠٦) طرقاً وأساليب من أجل تعريف التلاميذ على القيم الأخلاقية، من خلال التأكيد على الأنشطة والقصص الأخلاقية. وفيما يلي نشير إلى بعض هذه الأنشطة:

الأنشطة ذات الصلة:

قوموا بإنشاء كتابٍ حول الفضائل الأخلاقية. واطلبوا من التلاميذ أن يحدّدوا الخصائص والصفات الأخلاقية المفضّلة لديهم، من قصةٍ ما. وبعد ذلك، اسمحوا لهم بأنّ يبحثوا حول هذه الصفات وسبب ترجيحهم لها. ثم يكتب المعلّم أو التلاميذ حول كلّ صفةٍ عبارةً على صفحات كتاب الصف، وبعد ذلك يقوم التلاميذ برسم رسمةٍ ملائمة مع تلك الصفة على كلّ صفحةٍ من هذه الصفحات. وبعد إعداد الكتاب، يمكن ضمّه إلى الكتب الموجودة في مكتبة الصف. (هذا النشاط مناسب للصف الثاني أساسي)

اجمعوا الاقتباسات ذات الصلة بالكفاية الأخلاقية والتي استحسنها التلاميذ، وبدت مثيرة للاهتمام بالنسبة لهم في القصة، وقوموا ببحثها داخل الصف. ويجب على التلاميذ التأمل حول هذه الاقتباسات، وإبداء الرأي حولها. وفيما بعد، يستطيع التلاميذ أن يكتبوا هذه الفضائل والاقتباسات الأخلاقية في مجلةٍ أو على ورقةٍ وتلخيصها. (مناسب للتلاميذ الصف الثالث ولغاية السادس أساسي)

أن يقرأ أو يسمع التلاميذ قصةً مرتبطة بالمضامين الأخلاقية. وبعد مطالعتها، يتبادل التلاميذ وجهات نظرهم ويناقشونها. (مناسب لتلاميذ الصف السادس أساسي)

ج- طرح الألغاز الأخلاقية، وتمهيد الأرضية من أجل إثارة الخيال الأخلاقي وتحفيزه:

من الطرق المعدّة والممهدة للفعل الأخلاقي لدى التلاميذ، إثارة وتعزيز التخيّل الأخلاقي فيهم. ويمكن لهذا التحفيز والتعزيز، أن يتمّ عبر أُطرٍ وقوالب متنوعة مثل القصص الأخلاقية والمسرحيات (عروضات) غير منتهية. ويوضّح ويليام بنت[1] (١٩٩٧) في كتابه «القيم» مقاربته للقصص الأخلاقية، إذ يعتقد بأنّ هذه القصص مهمة من حيث أنّها تحفّز التلاميذ وتدفعهم للقيام بالعمل الأخلاقي. ويتلقّى التلاميذ هذا التحفيز بواسطة أبطال القصة ومن خلال مواجهتهم وتعرّضهم لوضعياتٍ أخلاقية متنوعة (ناروائز[2]، ٢٠٠٢). وسنشير أدناه إلى بعض الأنشطة التي تعزّز الخيال والتخيّل الأخلاقي وتحفّزه، وحتى التمهيد لبروز الحساسية الأخلاقية لديهم أيضًا:

الأنشطة ذات الصلة:

ضعوا بعض القضايا والمضامين الأخلاقية مثل الصدق، الاحترام،

الحنان واللطف، التعاون والموثوقية، أمام التلاميذ من أجل اختيار موضوعٍ واحدٍ والكتابة حوله. وشجّعوا التلاميذ كي يكتبوا حول أهمية الموضوع الذي اختاروه وتأثيراته في حياتهم. ويمكنهم الاستفادة من الحلقات الأدبية من أجل جمع وتلخيص المطالب ذات الصلة بالتربية الأخلاقية. والحلقات الأدبية عبارة عن مجموعات مؤلّفة من ٤ إلى ٦ تلاميذ، يقومون بقراءة النصوص المختارة لبعضهم البعض، ومناقشتها والوصول إلى نتائج حول ذلك. (مناسب للصف الثالث ولغاية الصف السادس أساسي).

ويمكن أن تكون عبارة «بطلي» أن تكون محفزاً مناسباً لإجراء عصفٍ فكري من قِبل التلاميذ حول خصائص وصفات الشخصيات والأبطال التي يحبونها. فشجّعوا التلاميذ كي يتحدّثوا ويتناقشوا داخل الصف حول الخصائص الأخلاقية المفضّلة لديهم. ومن الممكن أن يكتب التلاميذ نصوصاً حول هذه الخصائص، ويمكن أن يكون عنوان هذه التعابير والإنشاءات «من هو بطلك؟». (مناسب لصف الثالث ولغاية السادس أساسي).

ليكتب التلاميذ نثراً إيقاعياً يبدأ باسمهم، وشجعّوهم على أن يجدوا صفةً إيجابية بإزاء كلّ حرفٍ من حروف أسمائهم موجودة فيهم، وليستخدموها في تعبيرهم الكُتبي. (مناسب لصف الثالث ولغاية السادس أساسي).

وكما تمّت الإشارة، تعتبر القصة سياقاً مناسباً لطرح الألغاز الأخلاقية وتقوية الخيال والتخيّل الأخلاقي لدى التلاميذ. ويمكن القيام بالأنشطة أدناه والتي تتمحور حول القصة:

ركّزوا على الوضعيات الأخلاقية في القصة. واطلبوا من التلاميذ أن يجدوا حلولا بديلة، حلولا أفضل من تلك التي صدرت عن فعل شخصية القصة (مناسب للصف السادس أساسي وما فوق).

نظّموا مسرحيةً (عرضاً) لها نهايةٍ مفتوحة (غير تامة) مبنية على أساس

إحدى المواقف والوضعيات الأخلاقية للقصة. وقوموا بأدّاء النهايات المحتملة والمقترحة من قِبل التلاميذ، وقوموا بتحليلها ومناقشتها. (مناسب للصف الثاني أساسي وما فوق).

اطلبوا من التلاميذ أنّ يتحاوروا حول مشاعر شخصيات القصة. وضعوا أنفسكم مكان الشخصيات المختلفة وخمّنوا مشاعرهم وعبّروا عنها.

د. التركيز على الموضوعات الأخلاقية الموجودة في حياة التلاميذ

في هذه الطريقة، من خلال اختيار موضوعاتٍ من الحياة اليومية للتلاميذ ومحلّ ترجيحهم، سوف يتمّ تسليط الضوء على بعض الآثار الأخلاقية الكامنة والمتأصلة في نفوسهم. ولتكن هذه الموضوعات الأخلاقية ذات صلةٍ أكثر بالحياة الاجتماعية وأخلاق المواطنية، والاهتمام بالآخرين، الحنان واللين، الصدق والموثوقية. وليسعى المعلم إلى تعزيز الجوانب المعرفية، المواقفية والإرادية في هذه الموضوعات. وتشكّل الأنشطة أدناه نموذجاً عن أنشطةٍ يمكن للمعلم أن ينظّمها داخل الصف بالالتفات إلى الطريقة الآنفة الذكر:

ومن الأنشطة ذات الصلة:

ـ اطلبوا من التلاميذ أن يصوّروا أو يرسموا أفراداً من مهنٍ ووظائف متنوعة، أفراداً مثل المعلم، الطبيب و... . وبعد ذلك، يتمّ لصق الصور على لوحةٍ في الصف. وليُكتب تحت كل صورةٍ لماذا نحن نحترم هذا الشخص. على سبيل المثال: نحن نحترم المعلم لأنّ .... (مناسب للصف الثاني).

ـ أنشئوا نشرةً صفية تحت عنوان «من هم الذين يجب أن نحترمهم؟». ويجب أن تتحدث هذه النشرة حول ثلاثة أمور أو أجزاء: المنزل، المدرسة والمحلّة (الحي). وفي كلّ جزءٍ، يضع التلاميذ صور ورسومات الذين

يجب أن نحترمهم، أشخاصاً مثل المعلم، زملاء الصف، الأخت، الوالد والوالدة .... (مناسب للصف الثاني أساسي).

ـ اطلبوا من التلاميذ أن يقيّموا أخلاقياً، أحد الأعمال التي قاموا بها في يومهم، وليذكروا ما هي الخيارات الأخرى التي كانت متاحة لهم والتي كانوا يستطيعون القيام بها. في أيٍّ منها، سوف يقدّرون أنفسهم؟ وفي أيٍّ منها سوف ينتقدون أنفسهم؟

هـ ـ المساعدة في تكوين مجتمعات (أو تجمّعات) صغيرة حول المدرسة لتعزيز التعاطف والحوار:

رغم التأثير الكبير والمهم للأسرة والأقران على النمو الأخلاقي للأطفال، فإنّه قليلًا ما يتمّ إثارة توصياتٍ على هذا الأساس في المدارس العامة. ويؤكد غيليغان[٣] (١٩٨٢) ونودينغز[٤] (٢٠٠٢) وبالتوجّه إلى دور المجتمع في تكوين الأخلاق، على إيجاد بيئاتٍ رعوية وإيجابية بدلًا من الطرق المباشرة. ويمكن لتركيز استراتيجيات التربية الأخلاقية المدرسية على تكوين المجتمع، أن تزيل المسافة والفجوة بين المدرسة والمجتمع، وبالتالي التخفيف من قلق الوالدين من هذه الفجوة. كما أنّ هذه المقاربة تتّبع نوعاً من برامج التربية الأخلاقية السليمة التي يتمّ فيها رعاية حقوق جميع الأفراد بما في ذلك التلاميذ، الطاقم التنفيذي في المدرسة وأولياء الأمور. ويقع التأكيد الأساس لهذه المقاربة على التعاطي المحترم مع التلاميذ والإصغاء إلى كلامهم، وكذلك إعطاء الصلاحيات وتحميلهم المسؤولية (بركويتز[٥] وبير[٦]، ٢٠٠٤). ويمكن استخدام الأنشطة أدناه في سياق هذه الطريقة.

ومن الأنشطة ذات الصلة:

ـ شكّلوا مجموعةً (فريق) بحضور أولياء الأمور. قوموا بكتابة مجلة

أسبوعية أو شهرية لوضع أولياء الأمور في مجريات الصف (مناسب للصف السادس أساسي).

- كونوا على اتصالٍ دائم بأعضاء المجموعة، وادعوا أفراداً من داخل المجموعة (مثل شرطي، طبيب، رياضي..) حتى يشارك في الصف ويتحدّث حول تجاربه وخبراته ذات الصلة بالموضوعات والمناقشات الأخلاقية. (مناسب للصف السادس اساسي).

- شاركوا أولياء الأمور وأعضاء الأسرة الآخرين في مختلف المشاريع. على سبيل المثال، أعدّوا برنامجاً للأُسر في فترة مسائية، وضعوا بين أيديهم أعمال أولادهم في الصف، والمضامين التي يتعلّمونها (مناسب للصف السادس أساسي).

- قوموا بمدّ أواصر العلاقة والتواصل بين أولياء الأمور والمدرسة. كما يمكنكم إنشاء شبكةٍ من التواصل مع المكتبات العامة المحلية، بهدف إقامة علاقاتٍ أكثر مع المحلّة الموجودة فيها المدرسة، والتفتيش عن الموضوعات المرتبطة بالفعل الأخلاقي. (مناسب للصف السادس أساسي).

و- إنشاء مجموعات تطوعية من أجل تنفيذ أنشطةٍ ذات الصالح العام، أو ما يدعى بأنشطة الخدمة المجتمعية

لن يتعزز الميل الأخلاقي والإرادة الأخلاقية إلّا من خلال التدريب على الفعل الأخلاقي وتحمّل المسؤولية في هذا الشأن. وفي هذا المجال، يمكن للأنشطة ذات الصالح العام فضلًا عن تعزيزها الخير الاجتماعي لدى التلاميذ، فأنّها تستطيع أن تُدخلهم بشكلٍ أكثر جدية إلى ميدان المسؤولية الأخلاقية. وفضلًا عن توفير هذه الأنشطة لميدان العمل الأخلاقي، فإنّها تُتيح الفرصة وتوفّر السياقات اللازمة للتحاور حول المسائل الأخلاقية

وكذلك النظر إلى الوضعيات من زاويةٍ أخلاقية وبناء المواقف الأخلاقية.

ومن الأنشطة ذات الصلة:

- تشكيل مجموعاتٍ لمساعدة العجزة وكبار السن، والتواجد معهم في أجواءٍ تعاطفية لمدة يومٍ كامل (مناسب للصف السادس وما فوق).

- تشكيل مجموعاتٍ لتنظيف البيئة بطرقٍ مختلفة.

- تشكيل مجموعاتٍ لإقامة نشاطاتٍ ترفيهية للناس وإسعادهم في الممرات والشوارع بطرقٍ مختلفة مثل توزيع الهدايا و...

٢-٣. الكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي في أجواء المدرسة

تعتبر قضية الإدارة الأخلاقية وصنع القرارات الأخلاقية من قِبل مدارء المدارس، من القضايا التي أثيرت في العقدين الأخيرين في الأجواء الأكاديمية للإدارة التربوية (على سبيل المثال، بيغلي[٧]، ١٩٩٩ و٢٠٠٣، درايك[٨] وروز[٩]، ٢٠٠٣، والكر[١٠] وهاليان[١١]، ٢٠٠٦ و٢٠٠٧). وفي نفس الوقت، يجب أن تشمل الإدارة الأخلاقية جميع الطاقم المدرسي بما في ذلك معاوني المدراء.

وقد ذُكر في بيانية كلية انتاريو للمعلمين أربعة عناصر موجّهة لاتخاذ القرار الأخلاقي، وهي:

١) الالتفات والاهتمام بالآخرين

٢) الثقة بالآخرين

٣) احترام الآخرين

٤) تكامل وانسجام المدرسة.

وتعتقد توآنا (٢٠٠٧) بأنّه في نفس الوقت الذي على المعاونين أن

يلتزموا بوظيفتهم بكلّ دافعية وحماسٍ من أجل تحقيق العدالة في المدرسة وتنميتها، يجب أن يتحمّلوا مسؤولية قراراتهم أيضاً. إنّ مهارة الإصغاء إلى كلام ومخاوف المستفيدين هي من جملة الاستراتيجيات التي يمكن اللجوء إليها من أجل اتخاذ قراراتٍ معقّدة ومتعددة الجوانب. ولكن لم يؤخذ بعين الاعتبار أي تدريبٍ في هذا الموضوع للمعاونين والطاقم المدرسي. رغم أنّ هذا الأمر، أي اتخاذ القرارات الأخلاقية في المدرسة حول القضايا الشائكة والمثيرة للجدل على عاتق المعاونين، قضايا مثل حضور وغياب التلاميذ وانضباط التلاميذ. ومن ناحية أخرى، يُتوقع أن يتّخذوا قراراتهم بدقة وسرعة وبعدالة وبعقلانية، وأن يأخذوا في هذه القرارات بعين الاعتبار جميع الدوافع والمصالح والمخاطر الموجودة بالقوة. وفي النهاية، يجب أن يتّخذوا قراراتهم بطريقةٍ أخلاقية. (توآنا، ٢٠٠٧).

وعلى أساس رؤية هرمان (٢٠٠٧، ص ٩٧) إنّ الكفاية الأخلاقية عبارة عن قدرة قراءة المحددات والعناصر الأساسية للعالَم الأخلاقي والردّ عليها. فما هو مستهدفٌ في الكفاية الأخلاقية، تلك القدرات الأولية الموجودة في كلّ فردٍ من أجل تكوين شخصيته الأخلاقية، وتُستخدم هذه القدرات من أجل جعل القرارات أخلاقية. والمشكلة هنا هي أنّه عادة لا يوجد موردٍ واحدٍ «صحيح» (حق) أو «أخلاقي»، بل يوجد موارد متعددة من الأمور الصحيحة (الحقّة) أو الأخلاقية، بحيث إنّ كل موردٍ يمكن أن يكون متصلا برؤيةٍ وخلفيةٍ وسياقٍ خاص.

ونظرًا إلى أهمية هذا الموضوع، يرى بروكفيلد[١٢] (١٩٩٨) أنّ التعليم الأخلاقي للبالغين يمكن أن يسوق إلى نوعٍ من النزعة نحو الشك بالنسبة إلى موضوعية الأمور الأخلاقية. وهذه النزعة تدفع بالأفراد إلى التساهل في الاحتياط عند قيامهم بالتقييم الأخلاقي لأعمالهم وقراراتهم. وبما أنّ العاملين في الحقل التربوي غارقون في هذه الماء الموحلة، فكيف يجب

عليهم أن يتّخذوا القرارات الأخلاقية؟ ويقوم إدّعاء هيرمان (٢٠٠٧) بأنّ هدفنا في الكفاية الأخلاقية فقط أنّ يقوم الأفراد بأفضل عملٍ يستطيع القيام به، وذلك عبر التأمل في مسؤولياتهم المهنية وفي أخطائهم ونجاحاتهم، وأن يتعلّموا كيف يجب الإقدام على العمل بصفتهم مسؤولين أخلاقيين. وهكذا، سوف يزيدون من كفايتهم الأخلاقية لأنفسهم.

٤ ـ نقد ومراجعة

يبدو أنّه فضلًا عن التحديات التي تواجهها الغاية الأخلاقية على المستوى النظري، والسعي في هذه المقالة في معالجة وتحليل مفهومٍ جديد، وإزالـة بعض العوائق أمـام ذلـك، فـإنّ إنشاء جوٍّ لتعزيز الفعلِ الأخلاقي في المدرسة، لا يزال يواجه فراغاً في الأفكار والمقترحات. كذلك، يبدو أنّه لا يزال هناك فجوة وعدم تناظرٍ بين البرامج والأنشطة التطبيقية الموجودة لأجل تعزيز الكفاية الأخلاقية والمفاهيم التحتية والمعدّة للكفاية الأخلاقية. ومن جملة ذلك، أنّه لم يُلحظ في هذه البرامج تمارين خاصة من أجل مأسسة قابلية واستعداد الاكتشاف (الاستكشاف) الأخلاقي، الترجيح والاحتمال (الامكانية) الأخلاقي والتخيّل الأخلاقي.

انطلاقًا من ذلك، من الضروري إعادة بناء رؤيةٍ على مستوى الساحة النظرية والعملية. في القسم النظري، من المهمّ جداً تطوير المفاهيم الأساسية للكفاية الأخلاقية والاهتمام الأخلاقي، وتحديد محدداتها وعناصرها، مما يُمكّن من التخفيف من التداخل المفهومي والإبهامات النظرية. وفي القسم التطبيقي، ينبغي أيضاً تصميم البرامج العملية لمختلف المراحل العمرية والتي تستطيع أن تعزز سياقات الفعل الأخلاقي.

المصادر والمراجع

- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس وتوسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها وروشهای پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی واجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان شناسی (پسا) ساختارگرا، فصلنامه تعلیم وتربیت، ۹۸، ۹_۳۶.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی، انتشارات وزارت ارشاد اسلامی، تهران.

- Begley, P.T. (1999). Value preferences, ethics, and conflicts in School Administration, in Begley P.T. (Ed.), Values and educational leadership, Albany: State University of New York Press, 237–254.
- Begley P & Johansson O (eds) (2003). The Ethical Dimensions of School Leadership. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Bennett, W. J. (1997). The Book of Virtues for Young People: A treasury of great moral stories (1st ed.). New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character -education. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 72-85.
- Brookfield, S. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults, Journal of Moral Education, 27 (3), 283-300.
- Herman, B. (2007). Moral literacy, London: Harvard University Press.
- Hunt, E. (2008). A vision of powerful learning in the social studies: Building effective citizens, Social Education, 72 (5), 277-280.
- Glanz J (2004) The Assistant Principal's Handbook: Strategies for Success. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press.

- Johnson, M. (1993). Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics. London: University of Chicago Press.
- Likona, T. (1996). Eleventh principles of effective character education, Journal of moral education, 25 (1), 93-100.
- Marshall C & Hooley R (2006) The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges, 2nd edn.
- Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Narvaez, D. (2002). Does Reading Moral Stories Build Character? Educational Psychology Review, 14 (2), 155-171.
- Noddings, N. (2002). Starting at Home: Caring and Social Policy. Berkeley, CA: University of California Press.
- Peters, R. S. & Hirst, P. (1980). The logic of education, Blackwell: London.
- Puri, Dipali (2006). Integrating moral literacy activities in the classroom: A resource guide for the K-6 educators. Pen State University: Rock Ethics Institute.
- Rest, J. R. et all (2000). A neo-Kohlbergian approach to Morality research, Journal of Moral Education, 29 (4), 381-395.
- Roohipoor, M. & Rezakhanloo, M. (2013).University entrance examination: One critical challenge for Iranian multi-functional educational institutions, ACE 2013 Proceedings, 755-763.
- Renner, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization, Educational studies, 45 (1), 59-79.
- Rintoul, H. M. & Goulaise, L. (2010). Vice principalship and moral literacy: Developing a moral compass, Educational Management Administration & Leadership, 38 (6), 745-757
- Sagnak, M. (2012). School management and moral literacy:A conceptual analysis of the model, Educational Sciences: Theory and Practice, 12 (2), 1425-1430.
- Shapiro, J. & others (2008). In Thompson,D. C. & Crampthon, F. E. (Eds.), UCEA Conference Proceeding for Conventions.
- Tuana, N. (2007). Conceptualization moral literacy. Journal of Educational Administration, 45 (4), 364-377.
- Van Leeuven, N. (2011). Imagination is where the action is. CVIII (2). Available at http://www.journalofphilosophy.org/articles/108/108-2.htm at 10.12.2013.
- Walker A & Halyan Q (2006) Beginning principals: balancing at the top of the

greasy pole. Journal of Educational Administration 44 (4): 297–309.

- Walker, L. J. (2002). The model and the measure: An appraisal of the Minnesota Approach to moral development, Journal of Moral Education, 31 (3), 353-367.
- Weaver, K & Morse, J.M. (2006). Pragmatic utility: using analytical questions to explore the concept of ethical sensitivity, Res Theory Nurs Pract. ,20 (3),191-214.
- Zdenek, B. & Schochor. D. (2007). Moral literacy as school reform: Implications for the classroom, The Beacon (A publication of the Pennsylvania school study council), 3 (3), 1-8.

الهوامش

(1) W. J. Bennett.

(2) D. Narvaez.

(3) C. Gilligan.

(4) N. Noddings.

(5) M. W. Berkowitz.

(6) M. C. Bier.

(7) Begley.

(8) Drake.

(9) Rose.

(10) A. Walker.

(11) Q. Halyan.

(12) S. Brrokfield.

دراساتٌ تربويّة

- «الوضعية الكيديّة» الإبراهيميّة مدخلاً لتجويد الدِّيداكتيكْ
- القيم التربويّة المُؤسسة للتغيير الاجتماعي في القرآن والسُّنة
- فلسفة مسكويه التربويّة، الإشكالات والملامح

«الوضعية الكيديّة» الإبراهيميّة
مدخلاً لتجويد الدِّيداكتيكْ

د. عمر بيشو(*)

إذا كان من فضل يُذكر لإعادة الاعتبار لمفاهيم تربوية كـ«الخطأ» و«المُشكلة» مثلا، فإنّه يرجع بالأساس إلى الاشتغال الفلسفي العلمي. حيث كان من وراء تشييد هذا الصرح الإبيستيمولوجي الجديد ـ حسب فيلسوف العِلم كارل بوبر (١٢١،٢٠٠٣:١٢٠)ـ تجاوز فكرة سُلطوية العِلم في إثبات نظرياته أو التحقق منها، كجزء من عقيدة هذا الأخير قبل أينشتاين، كما كان ثمّة بضعة مُنشقِّين يتقدمهم الفيلسوف الأمريكي تشارلز س.بيرس، والذي قال قبل أينشتاين: إنّ العِلم يتقاسم إمكان الخطأ الكامن في كل المساعي الإنسانية..

هذا التغير الجديد، أساسه الانتقال من النظرية السُّلطوية للمعرفة العلمية إلى منهج المناقشة النقدية والفحص النقدي للحُدوس الافتراضية، أي تفعيل فكرة الاختبار. هكذا أصبح للمعرفة العِلمية باراديغما جديداً يقوم على تجاوز الملاحظة الخالصة إلى المشكلة. أي على أساس أنّ:

- المعرفة العلمية بأسرها فرضية أو حدسية افتراضية.
- توقُّف نُمو المعرفة العلمية خصوصاً، على التعلم من أخطائنا.

(*) باحث تربوي ـ المغرب.

- توقُّف منهج العلم على التعلم النظامي من أخطائنا أولا، عن طريق الاضطلاع على مخاطرات، عن طريق الإقدام على صنع الخطأ (...)،أي عن طريق الطّرح الجريء لنظريات جديدة. وثانيا، عن طريق البحث النظامي عن الأخطاء التي وقعنا فيها، أي، عن طريق المناقشة النقدية والفحص النقدي لنظرياتنا.
- الحُجج المُستقاة من الاختبارات التجريبية، هي أقوى الحُجج المستخدمة في هذه المناقشة النقدية، إلخ.

الأسئلة التي يُمكن طرحها، بصدد هذا التحول المعرفي العلمي، هو **أولاَ**: كيف يُمكن تفسير هذا الاتفاق المفهومي الطارئ الذي يجمع بين جديد المعرفة الفلسفية العلمية، وجديد علم النفس وعلم الشغّالة المعرفيين، باعتبارهما الحقلين الأساسيين الـذي انبثق منهما النظر الكفائي (المُقاربة بالكفايات) أساسا؟

ثانياً: كيف يُمكن الاستفادة من هذا الباراديغم العلمي الجديد في تفعيل أُسس اشتغال النّظر الكفائي (الخطأ، المُشكل..إلخ)حيث القابلية للاختبار تُشجع المُتعلم على محاولة تفنيد نظرياته بنفسه، الشيء الذي يمنحه تعلُّماً ذاتياً؟..

وعليه، كيف يمكن الاستفادة كذلك، من منهج الحِجاج العقلي الديني في استلهام هذا الأساس المعرفي الوظيفي، من خلال بلورته الإبراهيمية (نموذج «المُناقشة النقدية» لنبي الله إبراهيم مع قومه) كنموذج تطبيقي، قائم على وضعية ـ مشكلة (تحطيم الأصنام وإرجاع فعل التحطيم إلى كبير هذه الأصنام)، حيث الاشتغال على الخطأ بادياً للعيان...؟

ما تُحاول هذه الدراسة أن تُبرزه إذًا، هو إمكانية منح نفس جديد لأسُس الدِّيداكتيك في اشتغاله الوضعياتي، حيث إذا كان راهن «النّقد

الدِّيداكتيكي» يرى القصور البيداغوجي للمقاربة بالكفايات وفشلها في أجرأتها ديداكتيكياً عبر الاشتغال على الوضعية- المشكلة، كما أشار إلى ذلك الخبير البيداغوجي الفرنسي فيليب ميريو (Meirieu, 2007)- في معرض قراءته وتتبعه لمسار نتائج هذه الأخيرة، وذلك بعد عقدين من تفعيله-، فإنّ هذا الباحث الأخير، وجد أنّ مسار هذا الاشتغال قد انحرف عما قُيّض له، وتمّ التعامل مع الوضعية المشكلة كعدّة زمنية، كباقي العدد dispositifs، والمحطات الديداكتيكية التي تشكل زمن العملية التّعليمية/ التعلُّمية، في حين كان ينبغي- حسب ميريو- وجوب التعامل مع الوضعية-المشكلة كقالب/ matrice، يتم من خلاله بناء معرفة أو قيمة ما. ذلك أن تعلم الكفاية-حسب (Rey,2011)- يعني بشكل جيد، الوقوف على السيرورة التي تصل عملية أو مجموعة من العمليات ووضعية، أو نمط من الوضعيات .

وعليه، يمكن القول إنّ الإشكال ليس فقط في تطبيق هذه الوضعية الأخيرة، بقدر ما نرى أنها قضية تتعلق بالجانب النظري أيضا، أو آليات الاشتغال النظري الدِّيداكتيكي تحديداً، حيث نرى إمكانية إغناء ذلك من خلال الاستمداد من المعرفة الشرعية في بُعدها التدبيري الوضعياتي، والمُتمثل في «الوضعية الكيدية» المُستوحاة أساساً من فعل نبي الله إبراهيم عليه السلام، مع قومه، باعتبارها وضعية تتحرك في إطار علمي نفسي معرفي، وسُوسيوبنائي، يتعلق بمجال التمثلات والميتاتمثُّلات، ودورها في التعلم وبناء المعارف والقيم..

وبالتالي، نتساءل ماذا يمكن أن تقدم المعرفة الشرعية لراهن أزمة ديداكتيك المواد؟ بعبارة أخرى، كيف يُمكن للوضعية- المشكلة أن تستفيد من استراتيجيات تدبير «الوضعية الكيديّة»، كما هي متداولة في التناول المعرفي التربوي الوظيفي القرآني؟

مُشكلة الدراسة:

يَعرفُ النظام التربوي المغربي- كباقي الأنظمة التي تعتمد على المقاربة بالكفايات في مجالها التربوي والتكويني- تخبطاً في تفعيله لجديد التدبير البيداغوجي القائم على مدخلي الكفايات والقيم، حيث الغموض يمسُّ كلا من التنظير والممارسة التربوية، نظراً لجدّة المقاربة بالكفايات في حقل التربية والتكوين. وبما أنّ المعرفة الشرعية لا يخرج تدبيرها عن هذا الجديد، وباعتبار خصائصها المميزة لها، والمُتمثلة في الوصول بالتصرف البشري إلى أحسنه وأجوده وأرقاه، كما جاء في الذكر الحكيم: ﴿لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ [الملك:٢]، فكيف يُمكن بالتالي، الاستفادة تربوياً من منهج الاستمداد والتوظيف والتلقّي في الدرس التربوي القرآني، لإغناء راهن الشأن التربوي والبيداغوجي؟

بعبارة أخرى، إذا كانت المقاربة بالكفايات تهدف في نهاية المطاف إلى تجويد التصرف البشري معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، من خلال الاشتغال على مقاربات ديداكتيكية تستمد أسسها الإبيستيمولوجية من واقع الممارسات الاجتماعية، كما هو الشأن بالنسبة لمدخل الوضعية- المشكلة، فكيف يمكن الاستفادة بالتالي، من المقاصد التربوية القرآنية في سعيها إلى تجويد وتحسين تنزيل المعرفة الشرعية وتلقيها، في تدبير الدرس الدّيداكتيكي القائم راهنا على هذا المدخل الوضعياتي، كإحدى وسائل الاشتغال الأساسية المعتمدة في بيداغوجيا الكفايات وتدبير القيم، علماً أنّ تفعيلها بيداغوجياً وديداكتيكياً عرف تعثراً، نظراً لتجزيء التعامل معها في وضعها كمنطلق لبناء الدرس، دون استحضارها في باقي محطات بناء المفاهيم والقيم؟

بقول آخر، ماذا يمكن أن تقدم المعرفة الشرعية لفائدة راهن علوم التربية، وتحديداً لديداكتيك المواد، لتجاوز مأزقها، ولتجويد الممارسة الدّيداكتيكية التي تهم كل المواد القائمة على الاشتغال الوضعياتي؟

فرضيات الدراسة:

- يشتمل القرآن الكريم في تنزيله للمعرفة الشرعية على آليات تدبيرية استراتيجية فعالة، تمكّن من حُسن فهم وتنزيل المعرفة عموماً.
- يُمثل المنهج النبوي الإبراهيمي في تدبيره للمعرفة الشرعية من خلال «الوضعية الكيدية»، قاعدة تربوية نظرية ديداكتيكية أساسية، تعين على حُسن فهم أجرأة تنزيل وتلقّي المعرفة الشرعية من جهة، وكذا باقي المعارف الأخرى القائمة على الوضعية-المشكلة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- كشف وتوضيح آليات تنزيل وتلقّي المعرفة الشرعية.
- تأسيس مرجعية نظرية ديداكتيكية انطلاقاً من المعرفة الشرعية، تُساهم في حُسن فهم آليات اشتغال النظر الكفائي المعاصر، في مدخله القائم على الوضعية-المشكلة، في اكتساب المعرفة وبنائها لدى المتعلم.
- توضيح بعض الإشكالات المرتبطة بتدبير الوضعية- المشكلة، في علاقتها بكل من الأهداف والفرضيات والمحتويات المعرفية والقيمية المراد بناؤها في درس ما.
- اقتراح نموذج تربوي تعليمي ديداكتيكي، يستلهم من أُسس الاشتغال عل النّص الشرعي، ومن تدبير المعرفة الشرعية، أُفقاً ديداكتيكياً في تدريس المواد القائمة على الوضعية-المشكلة، بناء على معطيات «الوضعية الكيدية» في التّناول التربوي المعرفي الوظيفي القرآني.

أهمية الدراسة:

- الإسهام في إمكانية حل أزمة تدبير الوضعية-المشكلة في ديداكتيك

المواد، من خلال الاستفادة من استراتيجيات تدبير المعرفة الشرعية، في إطارها الوضعياتي.

- استئناف الاستمداد من الوحي، في حل أزمة تدبير راهن العلاقة بالمعرفة (المعرفة بما لدينا من كفاية).
- توضيح أبعاد علاقة المعرفة الشرعية بجانبها الدعوي والرسالي، وجانبها التدريسي والديداكتيكي.

١ - في تحديد المفاهيم

١،١ ـ مفهوم الديداكتيك

ارتبط مفهوم الديداكتيك في دراسته أساساً بعلم النفس وعلم الاجتماع ونظريات التعلُّم، بالإضافة إلى علوم ومجالات أخرى، وبذلك شكل سنداً للبيداغوجيا، لكن مع تطور المفهوم واستقلاله عن هيمنة العلوم الأخرى، أصبحت الديداكتيك تهتم بالتفكير بالمادة ومفاهيمها، وبناء استراتيجيات لتدريسها. وعليه، فالديداكتك بالأساس، هو تفكير منهجي في المادة الدراسية، بُغية عقلنة وترشيد تدريسها، وهي بذلك، تواجه نوعين من المشاكل:

- مشاكل تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود.
- مشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

بلفظ آخر، إذا كانت مهمة البيداغوجي هي البحث في إمكانيات التعلم الإنساني، والذي يسمح بالتالي، ببناء استراتيجيات تعلم فعالة، فإنّ مهمة الديداكتيكي تتمثل في البحث عن الوسائل لتعليم المفاهيم المدرسية واستراتيجيات اكتسابها من طرف المتعلمين، آخذا بعين الاعتبار تمثلاتهم ومِيتاتمثُّلاتهم (تمثلات على تمثلات). وهي علاقة نمطية تشبه ـ في نظرنا ـ علاقة الأصولي بالفقيه.

وعليه، إن دراسة المعرفة الشرعية كمادة تعليمية تعتبر موضوعا للدّيداكتيك، حيث تتم انطلاقاً من بُعدين أساسيين:

- بُعد إبيستيمولوجي، يتعلق بالمادة في حدِّ ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها، ومنطقها ومناهج دراستها.
- بُعد بيداغوجي، مرتبط بالأساس بتعليم المادة وبمشاكل تعليمها.

وعليه، فأسئلة الديداكتيك بهذا الاعتبار، تهتم بطبيعة المعرفة (دراسة سيرورات إعداد المعرفة ونقلها)، ونشاط المتلقي لها (تمثلاته وطُرق استدلاله)، وكذا التفاعلات الموجودة بين المدرس والمعرفة والمُتعلم (المُثلث الدِّيداكتيكي). وبذلك، يتحدد مفهوم ديداكتيك المعرفة الشرعية، أو علم تنزيل المعرفة الشرعية- من هذه الزاوية- باعتباره كل ما يهم وضعيات بناء واكتساب المعرفة الشرعية.

إنّ ما نقصده بديداكتيك المعرفة الشرعية بالتالي، هو بالأولى الوقوف على ما تشتمل عليه المعرفة الشرعية من أُسس منهجية ديداكتيكية، والتي يمكن استلهامها من منهجها التّنزيلي، عبر الفهم البشري في ارتباطه بالوحي وبالواقع. وهو ما نراه مجالا معرفياً مُجدياً بالنسبة للمقاربات القائمة على الاشتغال الوضعياتي، ومنها الوضعية-المشكلة المعتمدة في بيداغوجيا الكفايات، من حيث ما تعرفه هذه الأخيرة من مأزق ديداكتيكي، يحتاج إلى إعادة قراءة هذه المقاربات تكاملياً بين علوم التربية وعلم تنزيل المعرفة الشرعية.

١،٢ - في مفهوم المعرفة الشرعية

تتحدّد المعرفة الشرعية كمجموع التصورات العقدية والتعبدية والأخلاقية، التي تُؤطرها قضية الاستخلاف، القائمة على بُعدي العبادة والتسخير. بعبارة أخرى، المعرفة الشرعية هي مجموع الأحكام والقواعد والسُّنن الصريحة والضمنية المبثوثة في الوحي، والمُنبثقة من تفاعل

الوحي بالعقل والكون، وهي تتميز بمنهج رباني في التصور، استمداداً واستيعاباً وتنزيلا، وبمقبوليتها البشرية للفهم والتنزيل.. كما أنّ ما يُستمد منها عقليا ليس بالضرورة أن يكون مقدساً، ما دام يخضع لتجربة الفهم والتنزيل البشري النِّسبي.

٢ - الوضعية المُشكلة في الاشتغال الكفائي

الانتقال من باراديغم المعرفة اللاسياقية، إلى ذلك القائم على ما هو سياقي، هو ما يُجسد فعلا، جديدَ هذه البيداغوجية الفعالة القائمة على الاشتغال الوضعياتي، بما هو عمل على نقل ديداكتيكي يتم من خلال ممارسات واقعية، طلباً للمعنى الذي عملت المقاربة السلوكية البيهافيورية على طمسه وتفقيده من مقاصد وأهداف العملية التعليمية التعليمة. إلا أن ما يُمكن أن يعترض هذا التدبير البيداغوجي الجديد، هو أنه كيف يمكن تعليم ما لا يمكن تعليمه بطريقة المعارف، وإنما من خلال التدريب والتمرُّن في وضعيات اندماجية معقدة، تروم إمكانية استيعاب «ما لا يتناهى» من وضعيات الحياة؟..

هذا الإشكال الديداكتيكي المعرفي الجديد يمكن لمسه على مستوى المنهاج الدراسي أو برامج التعليم تحديداً. وذلك في تحديد قواعد وأسس للكفايات المُراد إكسابها للمتعلم، حيث بقدر ما يتمُّ الابتعاد عن المعارف المدرسية، بقدر ما يلجأ الأشخاص إلى استعمال استراتيجيات استدلالية بدائية، تتدخل فيها كل نمط من التساؤلات، ومن إطار للمعايير أو أشكال من إنتاج المعنى (Giordan,1999)، هذا الإشكال يمكن لمسه كذلك، على مستوى ما بينته سوسيولوجيا الممارسات الاجتماعية (Perrenoud,1998)، في:

- عدم معرفة الممارسات الاجتماعية المرجعية بشكل جيد.
- مشكل النقل الديداكتيكي، حيث التعدد المعقد للوضعيات يحول

دون التوفر على معرفة جدِّية للمجتمع ولحياة الناس.

بعبارة أخرى، تعقيد الوضعية لا يسمح بعد، بخطاب وصفي معياري كالذي يتحرك فيه المنظور السلوكي، بمعنى، إن المناهج ينبغي أن تكون أكثر نسبية، وأقل معيارية ووصفية (جوناير،٥٥،٢٠٠٥).

بلفظ آخر، إذا كانت المقاربة بالكفايات تطرح إشكالات جديدة في راهن حقل الديداكتيك، فذلك لأن تدبيرها في جانب مهم منه ليس قابلا للتصنيف (أهداف التعلم:...)، بمعنى، لا يمكن تعليمها بطريقة «المعارف» المُرتكزة على بيداغوجيا المحتوى، وإنما يمكن أن تتعلم من خلال التدريب والتمرس في وضعيات معقدة، تبعاً لطبيعتها التركيبية، وبُعدها الاستباقي، الاستعجالي واللايقيني. من هنا يأتي فهم ضرورة ذلك الترافع من قبل أبرز منظري هذا الاهتمام والانشغال بالكفايات ديداكتيكيّا (بيرينو، تارديف، رومانفيل،..إلخ). من أجل تكوين مهني جديد للمدرسين والذي يتأسس على واقع الممارسات وحقيقتها، مع منحهم ـ كذلك ـ الوسائل الكفيلة لتطوير المهنة على أساس تطوير كفايات جديدة (بيشو،٦١،٢٠١٠).

١ ,٢ – مفهوم الوضعية المشكلة

الوضعية المشكلة، كما يُحدّدها كارل روجرز (Rogiers,2001,24)، هي «مجموعة من المعلومات التي يجب تمفصلها والربط بينها للقيام بمهمة في سياق محدد، وتمثل الوضعية المشكلة، في الإطار التدريسي خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتسهم في إعادة بناء التعلم، وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات».

فالوضعية المشكلة بهذا المعنى، هي:

- مهمة شاملة لمعطيات أولية تحدد سياق الوضعية، والتي تعتبر ضرورية في حل المشكلة.
- مركبة وموظفة لمعارف سابقة، حاملة لصراعات معرفية وميتامعرفية.

- غائية، لها مقصد تتحرك من خلاله وليس هدفا ينتهي بموجبه انتهاء زمن التعلم.
- تُتيح بناء المعارف من خلال مجهود ذكائي ينخرط فيه المُتعلم لحل مشكلة الوضعية.

أما بخصوص علاقة هذه البيداغوجية الجديدة بالمنظور السوسيوبنائي للتعلم، في كونها تفضل هذا المنظور الأخير، فذلك لأنّ الفكرة المركزية لكل بنائية تتمثل في كون المعارف تُبنى وفق وضعيات وكذا السياق الذي يواجهه الفرد. من هنا كان انبثاق فكرة انطلاقية التدريس بالوضعيات كأساس للاشتغال الكفائي، أمراً عقلانياً مُبرراً . وذلك في اعتبار أنّ عملية التعلم تتم وفق هذا المنظور الأخير على أساس أنّ:

- تعديل وتغيير التمثلات ينطلق من الحواجز و«وضعيات ـ مشكلات».
- المعارف السابقة تلعب دوراً أساسياً في التعلم، وأنها بالأساس تراكمية.
- التعلم هو محاولة لمفصلة المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة، إما تأكيداً أو إضافة أو نفياً.
- التعلم أساساً يعني الاكتساب الجامع للمعارف والاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.
- التعلم الدال، مرتبط بشكل واسع بمدى تمثل المعرفة وتنظيمها.
- للميتامعرفة دور كبير في تعلم المعارف والدرايات. وذلك بالإضافة إلى تعلقها بالمعرفة، فإنها تتعلق كذلك بجانب التحكم والتمكن الذي للشخص على ذاته وكذا استراتيجياته المعرفية، الأمر الذي يتيح للمتعلم فرصة إمكانية تدبير ثقافته التقويمية الذاتية.

وهذا ما يجعل دور المدرس حاضراً حضوراً نوعياً، يعكس كفايته الديداكتيكية المهنية الخاصة، حيث نجد أن من بين كفايات التدريس العشر التي تم التفكير فيها ـ حسب بيرينو ـ والتي لها علاقة بالاشتغال الوضعياتي

نذكر: «تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم» (Perrenoud,1997,74) حيث تقتضي هذه الكفاية من المدرس ضرورة الإلمام بما يلي:

- معرفة محتويات التدريس بالنسبة للمادة الدراسية وترجمتها كأهداف للتعلم.
- العمل من خلال تمثلات المتعلمين.
- العمل من خلال أخطاء وحواجز للتعلم قادرة على تحفيز الصراعات السوسيومعرفية.
- بناء وتخطيط عدد (Dispositifs) وحداتية ديداكتيكية.
- ربط المتعلمين بأنشطة للبحث في مشاريع للمعرفة.
- إتاحة التقويم التكويني على أساس إبراز الطابع الميتامعرفي (السيرورات المُتبعة للتعلم).

٢,٢ - خصائص الوضعية المشكلة

إنّ الوضعية-المشكلة لا تعتبر بالتالي، وضعية ديداكتيكية، حتى تموضع المتعلم أمام اتخاذ مجموعة من القرارات للحصول على هدف ما، والذي تم اختباره أو افتراضه، أو بالأحرى تقريره. فالمشكل المدرسي «المُراد حلُّه» في التمرين التقليدي لمهنة المتعلم، هي مهمة لا علاقة لها بالواقع، ذلك أن مفهوم الوضعية يذكرنا فضلا عن ذلك بـ«الثورة الكوبيرنيكية»، من طرف البيداغوجيين البنائيين وديداكتيكيي المواد، حيث مهمة المدرس لا تتعلق في راهن هذا الجديد البيداغوجي- إذا ما تتبعنا هذه التيارات الفكرية- بقضية تعليم، بقدر ما هي قضية صنع وتكوين تعلُّم، وبالتالي، خلق وضعيات ملائمة، قادرة على تكثير فرص التعلم المنشود بتنوع مدخلاته أساساً.

بمعنى، هناك خصائص تميز الوضعية- المشكلة حسب (Astolfi, 2015, 98)، من بينها:

- أنها منظمة حول اقتحام عقبة ما، وما على الفصل إلا تجاوزها، حيث تكون- قبل كل شيء- معينة ومحددة،
- ينبغي أن تُتيح مقاومة كافية، تجعل المتعلم يعمل على استثمار معارفه المهيأة مسبقاً، وكذا تمثلاته بشكل توجهه نحو بلورة أفكار جديدة.

٣ - «الوضعية الكيديّة» في الاشتغال المعرفي الشرعي

٣,١ - في مفهوم «الوضعية الكيديّة»

الكيد في اللغة كما جاء في اللسان (ابن منظور،٢٠٠٣): «كلُّ شيء تعالجه فأنت تكيده، والكيد الاحتيال والاجتهاد، ولذلك سُميت الحرب كيداً، والكيد التدبير بباطل أو بحق». وقد ذُكرت الكلمة في القرآن الكريم نحو خمسة وستين مرة: عشرون منها بشكل صريح، واثنان وعشرون من مشتقاته، وتسعة بلفظ «المكر»، وموضعان بلفظ «الخديعة»، وموضع واحد بلفظ «الاستدراج»، وآخر بلفظ «الإملاء»، وفي موضع واحد كذلك، بلفظ «المحال» (العود، ٢٠٠٨).

وعليه، يمكن تحديد «الوضعية الكيديّة» انطلاقا من تناولها الوظيفي القرآني واللغوي باعتبارها: «مجموعة من الظروف الزمنية والمكانية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه، وتعمل على تحقيق هدف يرمي إلى تحصيل منتوج، من خلال استدراج المتلقي المرور بحواجز واقتحام عقبات تستفز ذكاءه، وفق استراتيجية محكمة، تمكنه من القيام بعملية هدم وبناء تصوراته ومعارفه».

بعبارة أخرى، تُتحدد «الوضعية الكيديّة» في إطار المعرفة الشرعية بوصفها: تدبيراً استراتيجياً محكماً، تتحرك في إطاره عمليات الهدم والبناء تلقائياً للمعارف والتمثلات المراد إكسابها للمتلقي، تمكّن من تقويمها ومراجعتها في لحظة تموجها وسيرورتها السوسيو-بنائية.

٢ ,٣ - خصائص «الوضعية الكيدية»

تشكل لفظة «كيد» في استعمالها القرآني قوة تنظيرية اقتراحية عملية توظيفية للمعرفة المراد إيصالها للمتلقي، وذلك لاشتمالها على القضايا التربوية التالية:

أ - **الهدف**: الأهداف المراد تحقيقها من خلال الوضعية الديداكتيكية ككل، حيث إعلان الهدف في الوضعية-المشكلة المتداولة بيداغوجياً راهناً، لا يزال يعرف غموضاً من حيث تموضعه الزمني (قبل أم بعد طرح الوضعية؟)، بينما نجده معلنا عنه بدءً، ضمن تدبير «الوضعية الكيدية» الإبراهيمية.

ب - **المقصد**: الدلالة المقصدية، وذلك لارتباط «الوضعية الكيدية» بالنظام أو البنية. وهو ما يُوحي به المدلول اللغوي للكلمة، بوضع خطة استراتيجية محكمة الحجة، تتمثل في دفع المكيد إلى فعل ما يريده الكائد، كما أنّ لفظة «الكيد» لغوياً، لها ارتباط بـ«المُعالجة والشدة والقدرة»، وبالتالي فهي بما تقوم به من بُعد وظيفي استراتيجي يجعلها لا تؤثر في مجريات الأمور، والتي تحدُّ من تلقائية التفاعل الكيدي في بناء المعارف.

ت - **التطبيق**: وذلك لارتباط اللفظة لغوياً بالفعل وبالطابع العملي، فمجال «الكيد» الأعمال ذاتها، ومحاولة تطبيقها على الواقع لتحقيق الغاية المُرادة، وإلغاء تأثير المقاومة أو الممانعة التي تحول دون تحقيق هذه الغاية. بمعنى، أن «الكيد» لا يتحقق إلا في الفعل، وهو بهذا المعنى، يلتقي ومفهوم الكفاية في بعض مدلولاته السوسيولوجية (Le Boterf,1994).

ج - **اللايقين**: والذي يعتبر مواجهته أحد أبرز تحديات تربية المستقبل (موران، ٢٠٠٢،٧٣)؛ ذلك أنّ «الوضعية الكيدية» في تناولها القرآني،

تنبني على عنصر المُباغتة وعلى عدم توقع النتائج، باعتبار أنّ الكيد قد ينقلب على الكائد وليس على المكيد حتماً وبالضرورة.

ح - **مركزية الذكاء**: حيث ارتباط الكيد بالحيلة لغوياً، يُحيل إلى نمظ آخر من التعامل الوظيفي مع الموارد المعرفية (قدرات، مهارات، معارف. إلخ)، أي، في اعتبارها أدوات ووسائل وظيفية، تمكن المتفاعل كيدياً من التلاؤم والاستيعاب للوضعية حسب درجة قوة وشدة معالجتها لتجاوزها بنجاح.

٤- مراحل تقديم درس تربوي وفق استراتيجية تدبير«الوضعية الكيديّة» الإبراهيمية

يُمكن القول إنّ الاستفادة من «الوضعية الكيديّة» الإبراهيميّة أساساً في الدرس القرآني، تتمثل في كونها:

- جاءت في سياق تميَّز بنضج في أسلوب الدعوة، وترشيد في تنزيل المعرفة الشرعية.
- مثَّلت أجرأة عملية وظيفية في نقل المعرفة الشرعية من إطارها النظري الدعوي (التأمل، الدعوة باللين...إلخ) إلى المواجهة الميدانية، حيث اكتساب المعرفة وتلقيها يتمُّ عبر صراعات معرفية وسُوسيومعرفية، وتمثلات وميتاتمثلات صورية ولسانية: مشهد «الأصنام المُحطمة إلا واحداً منها»، وجُملة: (بل فعله كبيرهم هذا)، ولا يخفى ما للاشتغال على الميتاتمثلات من دور حاسم في تكوين المعارف الثقافية الإنسانية، وتحديداً المعارف العلمية (Jacob،2001،26). مما يعني الوقوف على إمكانيات هائلة في توضيح آليات الاشتغال الكفائي المتمثلة في الوضعية-المشكلة أساساً.
- تشتمل على ثلاث مراحل: (مرحلة التحضير للوضعية، مرحلة البناء، مرحلة الخروج بمنتوج)، وهي الموضحة في الجدول الآتي:

المراحل	الخصائص	الأنشطة التعليمية/التعلمية
مرحلة التحضير للوضعية-المشكلة	ـ مهيأة في ذهن الفاعل التربوي، وغير مُعلن عنها: ﴿ وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَٰمَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا۟ مُدْبِرِينَ ﴾ [الأنبياء:٥٧] ـ ملموسة وذات معنى للمتلقي، كما أنها قائمة على صدام معرفي، وخادمة للذكاء: ﴿ فَجَعَلَهُمْ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴾ [الأنبياء:٥٨] ـ هادمة للمعرفة وبانية لها من جديد، مستفزة للفكر، داعية للتساؤل، جالبة لمقاومة المتلقي لها: ﴿ قَالُوا۟ مَن فَعَلَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَآ إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ [الأنبياء:٥٩]	ـ الإلمام بالمعرفة المراد تبليغها. ـ الإلمام بمعرفة العوائق والعقبات وكيفية توظيفها في الوضعية. ـ الإلمام بحالات المتلقي المعرفية والنفسية... ـ الإلمام بوضع فرضيات استباقية للمشكلة.
مرحلة الهدم البنّاء للمعارف والتمثلات	**أ- مرحلة البناء الأولى** ـ لا يكون البناء واضحاً، وإنما مُتخللا ضمن عملية الهدم للتمثلات والمعارف السابقة. ـ يكون الهدم والبناء تلقائيين من طرف المتلقي. ﴿ قَالُوٓا۟ ءَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ ﴾ [الأنبياء:٦٢]	ـ فاعلية المتلقي المتجسدة في الإنصات. ـ طرح أسئلة تقويمية تكوينية، موظفة تساؤلات المتلقي، تهم مؤشرات كل من الهدم والبناء للمعرفة المراد اكتسابها (تقويم سيرورة البناء). ـ تدخل الفاعل التربوي في بناء المفاهيم والمعارف عبر تساؤلاته الهادفة.
	ب- مرحلة البناء الثانية ـ إعادة استثمار وتوظيف باقي مكونات الوضعية المشكلة (إسناد الفعل للجامد): ﴿ قَالَ بَلْ فَعَلَهُۥ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا ﴾ [الأنبياء:٦٣]. ـ وجود مؤشرات ملموسة لعمليتي الهدم والبناء: ﴿ ثُمَّ نُكِسُوا۟ عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ ﴾ [الأنبياء:٦٥]. وهي إشارة إلى نهاية الهدم، وبداية البناء: ﴿ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَٰٓؤُلَآءِ يَنطِقُونَ ﴾ [الأنبياء:٦٥].	ـ التخطيط لاستغلال وتوظيف سياق عوائق أخرى تشتمل عليها الوضعية: • سياق الخطأ • سياق التواصل • سياق المفارقة ـ نهاية الاصطدام المعرفي المستفز لمقاومة المتلقي. ـ تدخل الفاعل التربوي من جديد في بناء المفاهيم والمعارف والقيم عبر تساؤلاته الهادفة، بناءً على مؤشرات ترتبط بنهاية الهدم وبداية البناء.

مرحلة الخروج بمنتوج	ـ تحقيق الهدف من إنجاز الوضعية.	ـ حصول معارف وتمثلات جديدة للمتلقي.

استنتاجات:

في المنظور البنائي للتعلم، ينظر للخطأ كمؤشر للتعلم، وليس كنقص وعيب، ينبغي تخليته وتجنبه وتحليته بشيء ما، حتى يتمكن التلاميذ من عدم الوقوع فيه مجدداً، بل إنه يمكن القول وبكل تأكيد، إنّ الخطأ بالعكس هو الذي يمنح التجدد للممارسة البيداغوجية، لذا يتعين عند إنجاز العملية التعليمية/ التعلُّمية، ضرورة إتاحة فهم الحواجز والعقبات التي تحول دون التعلم لاقتحامها وتجاوزها. ليس من أجل التجاوز فقط، وإنما لكسب رهان التعلم الذاتي، أي، من حيث الاهتمام أساساً بكيفية تقدم تعلم التلميذ لمساعدته مثلا، على تحصيل تقدمات في القدرة على أن يُقارن ذاته بذاته، وبالتالي، ليقوم بتقويم ذاتي بنفسه، وليصير في النهاية قادراً على التعلم بذاته وحسب. أي، في النهاية، إمكانية الوصول إلى جوهر النظر الكفائي أصلا، الذي تُنشده المقاربة بالكفايات.

يتّضح من خلال هذا الطرح الوضعياتي النّبوي الإبراهيمي، مدى غناه الدّلالي التربوي، وما يُمكن أن يُفيد به ديداكتيك المواد، التي تتخذ الوضعية-المشكلة مدخلا بيداغوجيا لها، وما يُمكن أن يُفيد به كذلك، الجانب النظري المتعلق بتدبير هذه الأخيرة كآلية من آليات الاشتغال الكفائي، إلى الجانب التطبيقي لها.

هكذا يُمكن الاستفادة من المعرفة الشرعية في بُعدها النظري «التنزيلي» الدِّيداكتيكي، في توضيح مجموعة من الأسئلة التي لا تزال غامضة في تدبير مدخل الجديد البيداغوجي في جُلِّ المنظومات التربوية العالمية القائمة على المقاربة بالكفايات وأساساً عبر مدخل الوضعية-المشكلة،

بوصفها آلية استراتيجية لاشتغال هذه الأخيرة. وذلك بما تمثله «الوضعية الكيديّة» المُستوحاة من المعرفة الشرعية، من قوة اقتراحية افتراضية امتدادية تدفقية، تدفع عمليتي الهدم والبناء للمعارف في اتجاه سيرورتها التلقائية، أو الزمن القوي للتلقي/ للتعلم، عكس ما هو معمول به في راهن ديداكتيك المواد، حيث عملية الافتراض في تدبير الوضعية-المشكلة، تبدأ قوتها بالتلاشي تدريجياً بمجرد طرح الإشكالية، وفي أحسن الأحوال تكون ترجمة لعناصر الدرس المراد تقديمه.

أي، إنّ الفرضيات في تدبير الوضعية/ المشكلة - حسب درس «الوضعية الكيديّة» في التناول المعرفي الوظيفي القرآني- يجب أن تكون ذات طابع تدفُّقي تلقائي، ليتم التعامل معها كوسيلة وليس كغاية في حدِّ ذاتها، لأنه من شأن التعامل معها كذلك، أن يكون كمشكلة لا كحل، حيث يلغي البُعد البنائي للتعلم، وهو الدور الذي أسند للوضعية- المشكلة أن تقوم به أصلا، أي بالعمل على استمرار تدفُّق وتفجير التساؤلات الهادفة.

بعبارة أخرى، إنّ اعتماد الفرضيات بوصفها حلولا مؤقتة، بعد صياغتها وتشكيلها من الوضعية- المشكلة، لتتحول فيما بعد إلى عناصر الدرس المُراد تقديمه، ولتجعل بالتالي، باقي مراحل الدرس تتمركز حولها، يجعلها (أي الفرضيات) وهي في هذه الحالة غاية وليست وسيلة.. إن هذا الفعل الدِّيداكتيكي النمطي في التعامل مع الفرضيات، ليس إلا وجها من وجوه تفعيل بيداغوجية المحتوى وبيداغوجية الأهداف المتجاوزتين- في إطار تاريخ العلاقة بالمعرفة- والتي تنطلق من المنتوج المعرفي دون التساؤل عن كيفية بنائه والاهتمام بسيرورته، بينما يقتضي التعامل معه في إطار الوضعية المشكلة، بما يستوجبه الاشتغال الكفائي وراهن العلاقة بالمعرفة، باعتبارها مشكلات وليست حلولا وأجوبة مؤقتة.

بمعنى آخر، إنّ التحكم في تدبير المعرفة ديداكتيكياً في المناهج

التربوية.. لا يزال يغلب عليه منطق تدبيري المحتوى والأهداف (صياغة فرضيات عبارة عن حلول وأهداف للتعلم، تقدم كعناصر لتقديم درس ما)، وليس منطق الكفاية (صياغة فرضيات عبارة عن مشكلات تمثل لحظات تدفقية تدفع عملية البناء والهدم للمعارف بأن تتقدم تلقائياً)، وهذا ما يمكن- في نظرنا- أن يقدمه التأصيل المعرفي الشرعي لراهن أزمة تدبير المعرفة ديداكتيكياً، من خلال بُعده التنظيري الوظيفي المتمثل في «الاشتغال الوضعياتي الكيدي» المُستلهم من الدرس التربوي القرآني.

المصادر والمراجع

ـالقرآن الكريم.

ـابن منظور (٢٠٠٣). **لسان العرب**، ج٤، مادة (كيد)، دار صادر.

ـبوبر، كارل (٢٠٠٣)، **أسطورة الإطار. في دفاع عن العلم والعقلانية**، تحرير: مارك أ. نوتورنو، ترجمة، أ.د.يمنى طريف الخولي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد ٢٩٢.

ـبيشو، عمر (٢٠١٠). **ديداكتيك الكفايات والإدماج**، منشورات مجلة علوم التربية، عدد ٢٢، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى.

ـجوناير، فيليب (٢٠٠٥). **نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)**، تعريب وتوضيب، عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى.

ـموران إدغار (٢٠٠٢). **تربية المستقبل. المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة عزيز لزرق ومنير حجوجي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى.

عبد الله محمد عبد الله العود (٢٠٠٨). **الكيد في القرآن الكريم**، رسالة جامعية، جامعة الإيمان، جمهورية اليمن، المركز الوطني للمعلومات (www.yemen-nic.info).

- ASTOLFI, J.-P.(2015), *L'erreur, un outil pour enseigner,* 12e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques,.,
- Giordan, A. (1999). (Re)construire les connaissances. Entretien avec André Giordan. *Revue Sciences Humaines, 98*, octobre, pp.22-24.
- Jacob, P , (2001), «*Identité personnelle et apprentissage*» in, LA RECHERCHE, n344°, pp.26-29.

- Meirieu P. (2007). *Les situations-problèmes… vingt ans après*. Propos recueillis pour la revue ECHANGER, de l'Académie de Nantes, par M. BLIN et J. PERRU, le 28 mars 2007, à l'Hôtel de Région des Pays de la Loire, à l'occasion du congrès du 17ème Salon national Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Disponible sur Internet*: http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATIO... blemes.htm.*
- Le Boterf, G., (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris, Les éditions d'organisation.
- Perrenoud,Ph.,(1997), *Construire des compétences dès l'école,* 3e édition, collection Pratiques et enjeux pédagogiques*,* ESF éditeur,
- Perrenoud,Ph.,(1998), *Transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, Facultés de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Rey.B.,(2011), *«Situations et savoirs dans la pratique de classe» in, Recherches en Education,* n*12°,* pp.35-49.
- Rogiers X.,(1998), *Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2e édition, De Boeck Université

القيم التربويّة المؤسِّسة للتّغيير الاجتماعي من خلال القرآن الكريم والسُّنة النبوية

د. سيف الإسلام حسين عبد الباري(*)

شاءت إرادة الخالق سبحانه أن تكون الرسالة المُحمّدية ـ على صاحبها أزكى الصلاة والسلام ـ هي خاتمةُ الرسالات، ومعنى هذا أنّها اختيار المولى تبارك وتعالى لسياسة الخَلْق إلى قيام الساعة، فلا نسْخ ولا تغيير، ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا ﴾(1).

في هذا البحث سنتناول ـ بعون الله تعالى وتوفيقه ـ كيف استطاع الإسلام أن يُعالج المجتمع الذي نزل فيه، ليُعيده إلى الفطرة القويمة، التي خلق الله الناس عليها، ويُربّي فيه الخصائص الإسلامية التي تؤهله لحمل الرسالة.

وسنُعنى ـ ابتداء ـ بالقيم التربوية التي انتشلت هذا المجتمع ممّا كان غارقاً فيه، من مهاوي التّردي الخُلقي والعقائدي، وكيف غيّرته ليصبح قُدوة للخلق جميعاً.

إنَّ التقييم الحقيقي لهذه النقلة المعاكسة، تدل على حجم التغيير الهائل الذي حدث في هذا المجتمع، والذي جاءت القيم التربويّة الإسلامية لترسخ فيه هذا التغيير، وليس لتنمية قيمٍ كانت سائدة.

(*) دكتوراه في الفقه، كلية الشريعة والقانون ـ جامعة الأزهر ـ القاهرة.

وعلى هذا، عندما سنتحدث عن القيم التّربوية التي قام عليها هذا التغيير، فإنما نقصد بها الوسائل التي اتَّبعها الإسلام لتنشئة المجتمع على الأخلاق والمُثل والمبادئ التي جاء بها، وغذّاها لهذه الجماعة، حتى تكَوَّن منها الجسد المُسلم، ولم يَعُدْ يَدين في وُجوده لشيء آخر، غير ما ربّاه عليه الدين الجديد، إنَّ أهم وأعلى القيم قاطبة التي أرساها الإسلام، لتحل محل القيم الجاهلية، كانت تلك التي ترتبط بالعقيدة الصحيحة، والتي جاء بها الإسلام لتمحو كل موروث العقائد السابقة، ومن أجل ذلك أصَّل لمفهوم العبودية والعبادة ومفهوم الطاعة المطلقة لله وللرسول ﷺ.

لذلك فكل مناهج التغيير في الإسلام تنبثق من خلال الأصول التي تقوم عليها عقيدة الإسلام، ولا يمكن أن يفهم أي معنى للتغيير في الإسلام إلا من خلالها، ولهذا فقد ارتبطت – أيضاً ـ بوسائل لا تتعلق بالبشر، بل بخالق البشر سبحانه.

وسواء أقُلنا إنّ الوسائل من القيم التربوية في ذاتها، أو أنها هي التي تغرس القيم التربوية بهدف التغيير، ففي كل حال لا تنفكُّ إحداهما عن الأخرى، وإطلاق معنى إحداها على الأخرى، من قبيل الحقيقة، أو المجاز الصريح، لأنّ النتيجة هي التربية التي تُحدث التغيير المجتمعي المطلوب، لأن التغييرات الشاملة لا تتمُّ عفو الخاطر، بل لابدّ من الإعداد والتدريب، وهذا ما نقصده في مفهوم التّربية، الذي نعنى به، وكذا دوره في التغيير الاجتماعي في هذا البحث.

من هنا، نستطيع أن نُؤكد أنّ كل القيم التربوية التي تأصلت بعد قيام الدولة المسلمة، ما هي إلا فروع خرجت من الأصل الذي قامت عليه الدولة، ولهذا فلا يمكن أن تستقل عنه، مما يجعلنا نفرد هذا الأصل بالتفصيل والبيان الوافي، حتى ولو لم نستوعب الفروع كافة، لأن المعنى الذي تهدف إليه يكون قد استقر وتبيَّنَتْ ملامحه.

لماذا الإسلام دون سواه:

إنّ الحديث عن اختصاص الدين الإسلامي ـ دون سواه ـ بالسُّمو والعلو على كل ما سواه، ليس نابعاً من ادِّعاء أو عصبية، بل يرجع إلى شمول التّربية الإسلامية لكل مناحي الحياة، على وجه لا يجعل جانباً يختلُّ على حساب جانب آخر، أو يهمل مجالا لغلبة مجال آخر، بل كل نواحي الحياة موزونة بميزان قسط لا عوج فيه ولا حَيْف، كما أثبتت ذلك مُعظم الدراسات المنصفة وغير المُغرضة، وإنْ كان إثبات هذا بالدليل القاطع والبرهان الساطع، ليس مجال هذه الدراسة.

وفي ظل هذه الحقيقة ـ سُمو الشريعة الإسلامية وعُلوها المطلق على كل الشرائع ـ أصبح لزاماً أن تتغير أنماط الحياة الثقافية والاجتماعية، لدى كُل من اختار الإسلام ديناً، عقيدة وشريعة، ليصطبغ بالهوية الإسلامية، ﴿ صِبْغَةَ ٱللَّهِ ۖ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبْغَةً ۖ وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ ﴾ [٢]، والتعبير عن الإسلام أو دين الإسلام بالصّبغ يُبين إلى أي مدى تؤثر الهوية في أنماط الحياة، «صبغة الله التي هي أحسن الصِّبَغ، صبغة الله الإسلامُ» [٣].

وهكذا جاء الإسلام ليخوض معركة هائلة، لتحويل الناس إلى الصبغة التي جاء بها، أو بالأصح لانتزاع الناس وأخذهم إلى هوية الإسلام، وهدم كل ما سواها، وإعادتهم مرة أخرى إلى أصل الفطرة التي خلقهم الله عليها، قبل أن تعوجَّ وتنحرف، ﴿ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ﴾ [٤]، وتتغير هذه الفطرة وتتحوَّل بفعل التكيّف، حيث ينجح الشيطان في اجتذابها إليه، نظراً لما تتميز به الشهوات من إغراء شديد، للانجذاب إليها، والانغماس فيها، ولهذا فإعادة النفس إلى أصل الفطرة يمرُّ من خلال مقاومة الشهوات ـ وخصوصا المحرمة منها ـ، وتحفيز عوامل البُعد عنها، طلباً لما هو أفضل.

الباعث على التغيير:

يتأثر سلوك المجتمعات البشرية بالعوامل البيئية التي تشكلها طبيعة الأرض والمناخ، وكذلك الموروثات الفكرية التي تتناقلها الأجيال جيلا عن جيل، حيث تتشكل في النهاية أنماط الحياة، أو السلوك البشري لكل مجتمع من المجتمعات، وجماعة من الجماعات، أو ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح: الثقافة، وهي: «سِر من الأسرار المُلثَّمة في كل أمة من الأمم، وفي كل جيل من البشر، وهي في أصلها الراسخ البعيد الغور معارف كثيرة لا تُحصى، متنوعة أبلغ التنوع لا يكاد يُحاط بها، مطلوبة في كل مجتمع إنساني، للإيمان بها أولا من طريق العقل والقلب، ثم للعمل بها حتى تذوب في بنيان الإنسان وتجري منه مجرى الدم لا يكاد يُحس به» (٥).

ولا يمكن أن يتحقق تغيير سلوك الأفراد، ونمط الحياة، إلا إذا نشأت القناعة في النفوس بالحاجة إلى التغيير، وعندها يُمكن تطويع الأفكار والمعتقدات لتُحقِّق التغيير، وتنمو القناعة عندما تظهر نقائص الأنماط السائدة، وتتّضح بجلاء محاسن التغيير المُستهدف، وهذا كله لا يخضع لتقديرات العقول، بل لابدّ من قوة قادرة على إرغام العقول على الإذعان والنظر للوافد الجديد، ولو بغير إرادة منها، لتكون القناعة ذات أثر فاعل قوي.

ولهذا لما بُعث الرسول ﷺ، لم تقم حُجته على الدليل والبرهان العقلي فقط، بل كانت وسائل الإبهار والإعجاز والمفاجأة حاضرة بقوة، لأنّ العليم الخبير يعلم أنّ الكثير من عقول الخلق لا تنتبه من غيها، إلا بهذه الوسائل، فكان لابدّ منها، لإحداث التغيير في البيئة التي اختارها الخالق ـ عز وجل ـ لتكون طليعة الخلق، وصاحبة السّبق، في حمل الرسالة إلى أنحاء المعمورة.

الحاجة إلى التغيير:

إن التفاوت الهائل بين أنماط السلوك في المجتمعات المختلفة، يخضع في معظمه للجانب الاعتقادي، والذي يتحكم فيه الدين، كأقوى مؤثر في تشكيل المُعتقد، ولهذا لا تخلو جماعة من الجماعات في مجتمع ما من ظاهرة التديُّن، «فليس من شك في أنّ ظاهرة التديُّن والإيمان بالغيب، كانت من أقدم ما عرفه الإنسان في حياته، ومن أكثر الظواهر ثباتاً وشيوعاً في حياة الإنسان، على الرغم من اختلاف مظاهر التديُّن من جماعة إلى أخرى، فقد آمن الإنسان بوجود قوة غيبية فوق قُدرات البشر، يلجأ إليها عند الضرورة، وإن لم يفطن إلى حقيقتها، أو كُنهها، ولم تعرف البشرية ظاهرة التّنكُّر للدين - أي دين - إلا بعد أن دانت له وآمنت به، ثم كان تنكرها كِبراً وعناداً، ولم يخضع العامة لهذا التنكر إلا تحت ضغط القهر والتغريب المُمنهج والمدروس.

فالتدين حقيقة ثابتة مركوزة في النفس البشرية، كل نفس، ولولا أنّ التدين فطرة في النفس، وحقيقة لا شك فيها، ما اجتمعت عليه البشرية جمعاء، على الرغم من التفاوت بين المجتمعات، والطبقات، ولم تجتمع البشرية - قط - على أمر غيبي كما اجتمعت على حقيقة الإيمان بوجود خالق لكل شيء، حتى وإن ضلَّت في الإيمان به حق الإيمان.

ولهذا فإنَّ السلوك البشري على مر التاريخ لم يخلو من عبادة ما، كانت دوماً تُعبِّر عن هذه الظاهرة، دون أن تتوقف عندها لتّتبين زيف هذا المعبود الذي يلجأون إليه، تلبية لهذه الحاجة النفسية، مما جعل إخراجهم من هذه الحالة الزائفة أمراً حتمياً، وإلا لأصبحت الحياة نوعا من العبث، وتنزه الخالق الحق سبحانه عن ذلك وعلا علوا كبيراً.

والذي نهدف إليه في هذا الموضع هو التأكيد على أن دور العقيدة في التأثير على سلوكيات الأفراد شديد الغور في النفس بما لا يُدانيه تأثير آخر.

ولقد بين الخالق سبحانه في محكم آياته علو رسالة الإسلام على كل ما سواها، فقال تبارك وتعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَرۡسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلۡهُدَىٰ وَدِينِ ٱلۡحَقِّ لِيُظۡهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ ﴾ (٦).

ومعنى هذا ضرورة تغيير الأنماط السلوكية الناشئة عن مختلف الأديان، التي دان بها البشر قبل الإسلام، سواء منها ما كان أصله وحياً، أو لم يستند إلى الوحي.

ولا يقتصر التغيير على أثر التديُّن الواجب تركه، بل كذلك الموروثات الفكرية والسلوكية التي تشكلت في كل بيئة، لأسباب لا تتعلق بالمُعتقد فقط، بل ظاهرة التدافع والمغالبة وغير ذلك مما يتفاوت من بيئة إلى أخرى.

ولحكمة بالغة اختار المولى عز وجل أمة العرب لخاتمة الرسالات، واختصاص العرب بالرسالة الخاتمة ليس بحكم مولد الرسول ﷺ فيهم، بل لأنّ الله اختارهم، فبعث الرسول ﷺ من بينهم، ولو شاء لبعثه في غيرهم، فليس شيء في الكون يجري إلا بتقدير الخالق جل وعلا.

وحتى تحقق الرسالة أهدافها، كان لابدّ من قيام الدولة التي ترعى هذه الأهداف، تحقيقاً لقوله تعالى: ﴿ كُنتُمۡ خَيۡرَ أُمَّةٍ أُخۡرِجَتۡ لِلنَّاسِ تَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَتَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَتُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِۗ ﴾ (٧)، وقوله جلّ وعلا: ﴿ إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمۡ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمۡ فَٱعۡبُدُونِ ﴾ (٨)، وقد كان العرب ـ بحُكم موروثهم النمطي والسلوكي الثقافي ـ أبعد الناس عن أن تكون لهم دولة تجمعهم، يقول العلامة ابن خلدون: «العرب إذا تغلّبوا على أوطان أسرع إليها الخراب، والسبب في ذلك أنهم أُمة وحشيّة باستحكام عوائد التوحش وأسبابه فيهم، فصار لهم خُلقا وجِبلّة، وكان عندهم مَلْذوذاً لما فيه من الخُروج عن رِبقة الحُكم، وعدم الانقياد للسياسة، وهذه الطبيعة منافية للعمران ومناقضة له، فغاية الأحوال العادية كلها عندهم الرِّحلة والتغلُّب، وذلك مناقض للسكون الذي به العمران ومُنافٍ له» (٩)،

ويفسر هذه الطبيعة السلوكية الاجتماعية بقوله: «وذلك لما اختصوا به من نكد العيش وشظف الأحوال وسُوء المواطن، حملتهم عليها الضرورة، التي عيّنت لهم تلك القسمة، وهي لما كان معاشهم من القيام على الإبل ونتاجها ورعايتها، والإبل تدعوهم إلى التوحش في القفر، لرعيها من شجره ونتاجها في رماله، والقفر مكان الشظف والسغب» (١٠)، فصار لهم إِلفاً وعادة، وربيت فيه أجيالهم، حتى تمكنت خُلقاً وجِبلّة» (١١).

ولعلّ ممّا يساعد على حدوث التغيير المطلوب ـ في من نزلت فيهم الرسالة ـ أنهم على الرغم من هذه الغلظة، يمتازون بخُلق آخر، يجعلهم أقرب إلى سرعة التغيير، والذي تحتاج إليه الرسالة، يقول المؤرخ ابن خلدون: «العرب لا يحصل لهم المُلك إلا بصبغة دينية من نُبوة أو ولاية أو أثر عظيم من الدين على الجُملة، والسبب في ذلك أنهم لِخُلق التوحش الذي فيهم أصعبُ الأمم انقياداً بعضهم لبعض، للغلظة والأنفة وبُعد الهِمّة والمنافسة في الرئاسة، فقلَّما تجتمع أهواؤهم، فإذا كان الدين بالنبوة أو الولاية كان الوازع لهم من أنفسهم، وذهب خُلق الكِبر والمنافسة منهم، فسهل انقيادهم واجتماعهم، وذلك بما يشملهم من الدين، المُذهِب للغلظة والأنفة، الوازع عن التحاسد والتّنافس» (١٢).

ثم يُبين أهليتهم لحمل الرسالة فيقول: «فإذا كان فيهم النبي أو الولي الذي يبعثهم على القيام بأمر الله، يُذهب عنهم مذمومات الأخلاق، ويأخذهم بمحمودها، ويُؤلف كلمتهم لإظهار الحق، تمَّ اجتماعهم وحصل لهم التغلب والمُلك، وهم مع ذلك أسرع الناس قبولا للحق والهدى، لسلامة طباعهم من عوج الملكات وبراءتها من ذميم الأخلاق، إلا ماكان من خُلق التوحُّش القريب المعاناة المتهيء لقبول الخير، ببقائه على الفطرة الأولى، وبُعده عما ينطبع في النفوس من قبيح العوائد، وسُوء الملكات» (١٣).

إنّ كثيرا من طبائع النفوس ذات قابلية للتكيف والتغيُّر، وبخاصة إذا ما تهيأ لها ما يساعدها على هذا التغير، من مُعتقد قلبي، ومُؤثر بيئي، ولكن طبيعة التكيف والتغيُّر، لا يمكن الحُكم عليها مسبقاً، نظراً لتداخل كثير من العوامل المؤثرة فيها، وتفاوت القابلية للتكيف والتغيير من جماعة إلى أخرى، بما يعجز البشر عن القطع بما سوف يكون.

بينما بالنسبة للخالق ـ جل في عُلاه ـ العلم قطعي، واليقين لا يشوبه شك، ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ ﴾ (١٤).

إنّ القدرة على التغيير الفردي مقدورة، بينما التغيير الاجتماعي ـ في جانب من جوانبه ـ لا يحدث إلا بجهد شديد، وعمل مُتواصل، فإذا ما كان الهدف هو التغيير الاجتماعي الشامل، كان عجزُ البشر عن إحداثه محققاً، ووجه العجز أو الصعوبة الشديدة، هو التغيير إلى هدف مطلوب مُحدد المعالم، يشمل كل نواحي الحياة الاجتماعية، بما يُؤدي إلى نمو موروث ثقافي جديد، ليس له جذور من الماضي.

أما حُدوث تغيير، أيُّ تغيير فليس بمستحيل، بالنسبة للبشر، بل هو واقع، مارسته المجتمعات المختلفة، فأنِسَتْ إلى بعضه ونفرت من البعض الآخر، وهكذا لم تنجح كل طاقات البشر في الوصول إلى التغيير الذي يجعلها لا تحتاج إلى تغيير فيه مرة أخرى، وممّا يؤكد هذه الحقيقة أن كل الفلسفات البشرية التي دانت بها مجتمعات ما، كالشيوعية، وغيرها لم تتماسك على مرِّ التاريخ، بل دائما ما يطرأ عليها التغيير بعد ظهور السلبيات، وكذا الرأسمالية، وباقي الفلسفات الوجودية، حتى ولو لم تكن تتناول الجانب الغيبي فقط، بل تذهب إلى أكثر من ذلك، فتتناول النواحي المادية الحياتية.

مفهوم التغيير:

تحدث القرآن الكريم عن قضية التّغيير، وأوضح النصوص في هذا

الشأن قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمۡ يَكُ مُغَيِّرٗا نِّعۡمَةً أَنۡعَمَهَا عَلَىٰ قَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ﴾ (١٥)، وكذا قوله سبحانه: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥ﴾ (١٦)، يقول الإمام القرطبي في هذا المعنى: «أَخْبَرَ اللَّهُ تَعَالَى فِي هَذِهِ الْآيَةِ أَنَّهُ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يَقَعَ مِنْهُمْ تَغْيِيرٌ، إِمَّا مِنْهُمْ أَوْ مِنَ النَّاظِرِ لَهُمْ، أَوْ مِمَّنْ هُوَ مِنْهُمْ بِسَبَبٍ، كَمَا غَيَّرَ اللَّهُ بِالْمُنْهَزِمِينَ يَوْمَ أُحُدٍ بِسَبَبِ تَغْيِيرِ الرُّمَاةِ بِأَنْفُسِهِمْ، إِلَى غَيْرِ هَذَا مِنْ أَمْثِلَةِ الشَّرِيعَةِ، فَلَيْسَ مَعْنَى الْآيَةِ أَنَّهُ لَيْسَ يَنْزِلُ بِأَحَدٍ عُقُوبَةٌ إِلَّا بِأَنْ يَتَقَدَّمَ مِنْهُ ذَنْبٌ، بَلْ قَدْ تَنْزِلُ الْمَصَائِبُ بِذُنُوبِ الْغَيْرِ، كَمَا قَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآله وسَلَّمَ- وَقَدْ سُئِلَ أَنَهْلِكُ وَفِينَا الصَّالِحُونَ؟ قَالَ: نَعَمْ، إِذَا كَثُرَ الْخَبَثُ». وَاللَّهُ أَعْلَمُ» (١٧).

وحول أن المقصود بالتغيير هو العقوبة، تتفق كلمة التفاسير، حيث يُوضح هذا المعنى الإمام الفخر الرازي بقوله: «أما قوله تَعَالَى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ﴾، فَكَلَامُ جَمِيعِ الْمُفَسِّرِينَ يَدُلُّ عَلَى أَنَّ الْمُرَادَ لَا يُغَيِّرُ مَا هُمْ فِيهِ مِنَ النِّعَمِ بِإِنْزَالِ الِانْتِقَامِ إِلَّا بِأَنْ يَكُونَ مِنْهُمُ الْمَعَاصِي وَالْفَسَادُ. قَالَ الْقَاضِي: وَالظَّاهِرُ لَا يَحْتَمِلُ إِلَّا هَذَا الْمَعْنَى، لِأَنَّهُ لَا شَيْءَ مِمَّا يَفْعَلُهُ تَعَالَى سِوَى الْعِقَابِ إِلَّا وَقَدْ يَبْتَدِئُ بِهِ فِي الدُّنْيَا مِنْ دُونِ تَغْيِيرٍ يَصْدُرُ مِنَ الْعَبْدِ فِيمَا تَقَدَّمَ، لِأَنَّهُ تَعَالَى ابْتَدَأَ بِالنِّعَمِ دِينًا وَدُنْيَا، وَيُفَضِّلُ فِي ذَلِكَ مَنْ شَاءَ عَلَى مَنْ يَشَاءُ، فَالْمُرَادُ مِمَّا ذَكَرَهُ اللَّهُ تَعَالَى التَّغْيِيرُ بِالْهَلَاكِ وَالْعِقَابِ.

ثُمَّ اخْتَلَفُوا فَبَعْضُهُمْ قَالَ هَذَا الْكَلَامَ رَاجِعٌ إِلَى قَوْلِهِ: ﴿وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ﴾ (١٨)، فَبَيَّنَ تَعَالَى أَنَّهُ لَا يُنْزِلُ بِهِمْ عَذَابَ الِاسْتِئْصَالِ إِلَّا وَالْمَعْلُومُ مِنْهُمُ الْإِصْرَارُ عَلَى الْكُفْرِ وَالْمَعْصِيَةِ، حَتَّى قَالُوا: إِذَا كَانَ الْمَعْلُومُ أَنَّ فِيهِمْ مَنْ يُؤْمِنُ أَوْ فِي عَقِبِهِ مَنْ يُؤْمِنُ فَإِنَّهُ تَعَالَى لَا يُنْزِلُ عَلَيْهِمْ عَذَابَ الِاسْتِئْصَالِ. وَقَالَ بَعْضُهُمْ: بَلِ الْكَلَامُ يَجْرِي عَلَى إِطْلَاقِهِ، وَالْمُرَادُ مِنْهُ، أَنَّ كُلَّ قَوْمٍ بَالَغُوا فِي الْفَسَادِ وَغَيَّرُوا طَرِيقَتَهُمْ فِي إِظْهَارِ عُبُودِيَّةِ اللَّهِ تَعَالَى فَإِنَّ

اللَّهَ يُزِيلُ عَنْهُمُ النِّعَمَ وَيُنْزِلُ عَلَيْهِمْ أَنْوَاعًا مِنَ الْعَذَابِ.

وَقَالَ بَعْضُهُمْ: إِنَّ الْمُؤْمِنَ الَّذِي يَكُونُ مُخْتَلِطًا بِأُولَئِكَ الْأَقْوَامِ فَرُبَّمَا دَخَلَ فِي ذَلِكَ الْعَذَابِ. رُوِيَ عَنْ أَبِي بَكْرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وآله وسلم: «إنّ النَّاسَ إِذَا رَأَوُا الظَّالِمَ فَلَمْ يَأْخُذُوا عَلَى يَدَيْهِ يُوشِكُ أَنْ يَعُمَّهُمُ اللَّهُ تَعَالَى بِعِقَابٍ» (١٩).

وإذا سلّمنا لما ذهب إليه الإمام الرازي من أن «كلام جَمِيعِ الْمُفَسِّرِينَ يَدُلُّ عَلَى أَنَّ الْمُرَادَ لَا يُغَيِّرُ مَا هُمْ فِيهِ مِنَ النِّعَمِ بِإِنْزَالِ الِانْتِقَامِ إِلَّا بِأَنْ يَكُونَ مِنْهُمُ الْمَعَاصِي وَالْفَسَادُ». فإنّنا سنجد أن هذا المعنى يقودنا إلى فهم دقيق للآية، وهو: كون الأصل أنّ الله عز وجل قد أنعم على الناس جميعاً بنعمه التي لا تُحصى، سواء كانت من النِّعم المكتسبة التي تتعلق بحركة الإنسان في الحياة، أو من النعم الخَلقية التي لا دخل للإنسان في تحصيلها، والتي لا تخفى على أحد من البشر، فهي مما يشترك فيها الناس جميعاً، إلا من ابتلاه الله لحكمة، فانتقص منه شيئاً من هذه النعم، وهذه وإن كانت هي أجلّ النِّعم، حيث بين جلّ وعلا أنّ النعمة الواحدة إذا أدركنا حقيقتها وجدنا أنه تتركب من نِعم لا تُحصى، فقد قال تبارك وتعالى: ﴿ وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحۡصُوهَآۗ ﴾ (٢٠).

هذه النِّعم والتي منها السمع والبصر وغيرها من سائر الحواس، ليست مقصودة بالتغيير، لأنها هي الآلة التي يتوقف عليها اكتساب الطاعة أو المعصية، ولهذا كان تغيير هذه النِّعم من باب التنكُّر للفطرة والخروج عن ناموس الخلق، وإذا ما تفشّى هذا في قوم فإنّ عقابهم يكون بالمحق ـ والعياذ بالله ـ وليس بالتغيير، وهذا ما تحدث عنه القرآن الكريم عن قوم لوط في أكثر من موضع، ومنها قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَآءَ أَمۡرُنَا جَعَلۡنَا عَٰلِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمۡطَرۡنَا عَلَيۡهَا حِجَارَةٗ مِّن سِجِّيلٖ مَّنضُودٖ ٨٢ مُّسَوَّمَةً عِندَ

رَبِّكَ ۖ وَمَا هِيَ مِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ بِبَعِيدٍ ﴾ (٢١). ولعلّ هذا يُشير إلى أنّ النعمة التي يغيرها الله تعالى إذا غيّر الناس ما بأنفسهم هي النِّعم التي يوكل إلى الإنسان تحصيلها، والتي يشير إليها قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةً وَبَاطِنَةً ﴾ (٢٢).

الخطاب عام للناس جميعاً، فليست النِّعم متوقفة على قوم دون قوم، ومفهوم التسخير يُشير إلى تعلُّق تحصيل النعمة بفعل الإنسان، أو الاستفادة منها.

وهنا ملمح يُفهم من الآية التي تتحدث عن التغيير، أنّ الله عز وجل كفل استمرار هذه النِّعم لمن أخذ بأسباب تحصيلها، وهي أسباب دنيوية تتعلق بسُنن الله في كونه، فمن أدركها وفهمها على وجهها الصحيح دانت له هذه النِّعم، وسوف نشير إلى هذا المعنى بمزيد من التفصيل في دراستنا هذه.

إننا إذا استحضرنا هذا المعنى للتغيير، وأنه يتعلق بأمور الدنيا فسوف يقودنا هذا إلى أنّ التغيير المقصود ليس هو المتبادر في الأذهان للوهلة الأولى، بل المعنى أعمق من ذلك.

ويمكن أن يفهم على الوجه التالي:

علاقة التّغيير بالإيمان والكفر:

إنّ الفهم الشائع لدى الجماعة المسلمة أنّ الله سوف يُغير ما بهم إلى الأحسن إذا هم تفانوا في العبادة، من صلاة وزكاة وصيام وحج وما يتعلق بها، هذا الفهم كان أحد أهم الأسباب التي أدت إلى تخلفهم عن ركب الأمم، وبالتالي شكِّهم في دينهم، وكأنه أخلفهم ما وعدهم، وهذا خلل في فهمهم هُم، ولا علاقة للإسلام به.

ومما يؤكد عدم صواب هذا الفهم أنه:

١ ـ إخلال بمفهوم الإيمان:

فقد شاءت إرادة الخالق سبحانه أن يكون إيمان البشر اختياراً وليس اضطراراً، ليتحقق مفهوم العبودية على وجه صحيح، حيث قال تعالى: ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ فَمَن يَكۡفُرۡ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسۡتَمۡسَكَ بِٱلۡعُرۡوَةِ ٱلۡوُثۡقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ (٢٣)، ومن أجل هذا لو كانت النعمة تتوقف على الإيمان والحرمان منها قرين الكفر، لكان هذا سبباً في اضطرار الناس إلى الإيمان ليس عن طواعية، ولكن لحاجتهم إلى نِعم الله تعالى في حياتهم، وهذا ما نفاه الله تعالى عن نفسه، أن يقهر الناس على الإيمان، حيث قال سبحانه: ﴿ وَلَوۡ شَآءَ رَبُّكَ لَأٓمَنَ مَن فِي ٱلۡأَرۡضِ كُلُّهُمۡ جَمِيعًاۚ أَفَأَنتَ تُكۡرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُواْ مُؤۡمِنِينَ ﴾ (٢٤).

وحرمانهم من النِّعم بسبب كفرهم يعتبر من قبيل القهر، فكان مُمتنعاً.

وقد يُظَنُّ أن قصة سبأ تعكر صفو هذا الاستدلال وليس كذلك، لأنّ هذا التغيير الذي حدث لم يكن التغيير الحياتي المعهود، بل هو من الآيات التي يُجريها الله تعالى على الخلق أحياناً، ليقيم الحُجة عليهم يوم القيامة، فقوله تعالى: ﴿ لَقَدۡ كَانَ لِسَبَإٖ فِي مَسۡكَنِهِمۡ ءَايَةٞۖ جَنَّتَانِ عَن يَمِينٖ وَشِمَالٖۖ كُلُواْ مِن رِّزۡقِ رَبِّكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لَهُۥۚ بَلۡدَةٞ طَيِّبَةٞ وَرَبٌّ غَفُورٞ ﴿١٥﴾ فَأَعۡرَضُواْ فَأَرۡسَلۡنَا عَلَيۡهِمۡ سَيۡلَ ٱلۡعَرِمِ وَبَدَّلۡنَٰهُم بِجَنَّتَيۡهِمۡ جَنَّتَيۡنِ ذَوَاتَيۡ أُكُلٍ خَمۡطٖ وَأَثۡلٖ وَشَيۡءٖ مِّن سِدۡرٖ قَلِيلٖ ﴿١٦﴾ ذَٰلِكَ جَزَيۡنَٰهُم بِمَا كَفَرُواْۖ وَهَلۡ نُجَٰزِيٓ إِلَّا ٱلۡكَفُورَ ﴾ (٢٥).

يقول ابن كثير: «كَانَتْ سَبَأٌ مُلُوكَ الْيَمَنِ وَأَهْلَهَا، وكانت التبابعة منهم وبلقيس صاحبة سليمان عليه الصلاة والسلام من جُملتهم، وَكَانُوا فِي نِعْمَةٍ وَغِبْطَةٍ فِي بِلَادِهِمْ وَعَيْشِهِمْ واتِّساع أرزاقهم وزُروعهم وثمارهم، وبعث الله تبارك وتعالى إِلَيْهِمُ الرُّسُلَ تَأْمُرُهُمْ أَنْ يَأْكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَيَشْكُرُوهُ بِتَوْحِيدِهِ وَعِبَادَتِهِ، فَكَانُوا كَذَلِكَ مَا شَاءَ الله تعالى، ثُمَّ أَعْرَضُوا عَمَّا أُمِرُوا بِهِ، فَعُوقِبُوا بِإِرْسَالِ السَّيْلِ وَالتَّفَرُّقِ فِي الْبِلَادِ أَيْدِيَ سَبَأٍ، شَذَرَ مذر» (٢٦).

ومن هنا يمكن فهم العقوبة العاجلة على أنها كانت مرتبطة بوجود الرُّسل صلوات الله وسلامه عليهم، وبعد ختم الرسالات ارتفع هذا النوع من العقوبة. أو أنها من السُّنن الإلهية التي توعد بها أهل الكفر إذا ما طال عليهم الزمن دون أن يتغير منهم أحد من الكفر إلى الإيمان، بمعنى أنه قد استيئس منهم، بعد مُضي أزمان متطاولة من الحُجة والإمهال.

أو يكون ما حلّ بهم من عقوبة، لأنهم تمادوا في الكفر والضلال وجمعوا بين الكفر وغيره من أنواع الظلم والتجبر والطغيان، والله أعلم.

المهم، فاليقين الذي لا جدال فيه، أنّ إنزال العقوبة العاجلة ليس مرهوناً بالكفر، بل إنّ العقوبة عندما تنزل لتُزيل النِّعم تكون أيضاً بأمور يسهل إرجاعها إلى الأسباب الكونية، سواء أكان ذلك في صورة زلازل أو براكين، أو أعاصير، أو غير ذلك، ولعلّ الحكمة من هذا، أن يتحرر الناس من الخوف من وقوعهم في الكفر، حتى يكون إيمانهم عن رغبة واختيار.

بل إنّ الخالق سبحانه لم يجعل كل ما وهبه من نِعَم الدنيا دليلا على رضاه، حيث قال جل وعلا: ﴿ وَلَوْلَآ أَن يَكُونَ ٱلنَّاسُ أُمَّةً وَٰحِدَةً لَّجَعَلْنَا لِمَن يَكْفُرُ بِٱلرَّحْمَٰنِ لِبُيُوتِهِمْ سُقُفًا مِّن فِضَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ ﴿٣٣﴾ وَلِبُيُوتِهِمْ أَبْوَٰبًا وَسُرُرًا عَلَيْهَا يَتَّكِـُٔونَ ﴿٣٤﴾ وَزُخْرُفًا ۚ وَإِن كُلُّ ذَٰلِكَ لَمَّا مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَٱلْـَٔاخِرَةُ عِندَ رَبِّكَ لِلْمُتَّقِينَ ﴾ (٢٧). إذا تقرر هذا، فإنّنا نُدرك أنّ التغيير المقصود في الآية ليس مقصوداً به الانصراف إلى الرّهبنة والعبادة، وترك أمور الدنيا.

٢ - الخروج عن سُنن الله في الخَلق:

إنّ هذا الفهم الذي حمله المسلمون في عصورهم المتأخرة وكان من عوامل نكبتهم، يرجع إلى أنهم جعلوا أمر طاعتهم سبباً في الحصول على حوائجهم، وبذلك عطّلوا الأسباب التي أقامها الله عز وجل نظاماً

للخلق، وكأنّ عُمدتهم في هذا الفهم المنحرف الذي لا يُقيم أُمة، فهمهم الخاطىء لقوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِم مِّن رَّبِّهِمْ لَأَكَلُوا۟ مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِمْ ۚ مِّنْهُمْ أُمَّةٌ مُّقْتَصِدَةٌ ۖ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ سَآءَ مَا يَعْمَلُونَ ﴾ (٢٨)، وقوله جل وعلا: ﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ ٱلْقُرَىٰٓ ءَامَنُوا۟ وَٱتَّقَوْا۟ لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَٰتٍ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُوا۟ فَأَخَذْنَٰهُم بِمَا كَانُوا۟ يَكْسِبُونَ ﴾ (٢٩).

هذه الآيات وما في معناها يجب أن يُفهم في سياقه الذي لا يعارض به غيره من الآيات، بمعنى: أن يكون هذا مخصوصاً بفترات وجود الرُّسل صلوات الله وسلامه عليهم، وذلك لأنّ هذه الأوقات تكون هي المقصودة بالمعجزات وإقامة الحُجة وظهور البينة. كما يمكن أن ينظر إليها على أنها من قبيل التوسعة الزائدة على النِّعم المُعتادة تكرمة لأهل الإيمان خاصة، وإن كان الواقع لا يُساعد على أن يكون هذا أمراً عاماً في زمننا هذا حيث يقبع أهل الإسلام في قاع المجتمعات، مما يجعل كون هذه الآيات خاصة بالأمم السابقة هو الأظهر.

ولكن يمكن الجمع بين الأدلة جميعاً بأن يُقال، إنّ إقامة الدين ليس قاصراً على العبادات المحضة التي تتعلق بصلة الإنسان بربه فقط، بل تتعداه إلى العبادات التي يتعدّى نفعها والتي تدخل في كل ما يتعلق بالعقود والمعاملات على الوجه الذي يُرضي الله ورسوله ﷺ. وهذا وجه لا بأس به في الجمع بين الأدلة، وبخاصة إذا حُمل لفظ التقوى في الآية الأخرى على أنه اتقاء كل ما يؤدي إلى المعصية والخطأ أيضاً، بمعنى اتقاء وتجنب الأسباب التي تؤدي إلى الضعف والخور، والعجز والتخلف.

وإذا ما استقر هذا الفهم، وأن التغيير المراد ليس متوقفاً على الإيمان والكفر، وأن الأصل وجود النعمة لعامة الناس، فإننا نخلص إلى أن الآية يكون معناها ـ والله أعلم ـ على الوجه التالي:

إنّ الله لا يُغير نعمة أنعمها على قوم، بسلبهم إياها، إلاّ إذا غيروا ما بأنفسهم مما فطرهم الله عليه، من ملكات ومواهب، وعطلوا أسباب الله وسُننه في الخَلق. وسوف نرى أنّه بقدر تعطيل سُنن الله في خلقه تتناقص النِّعم، ولا تنفع عبادة منفردة في تحصيلها، بل لابدّ من الامتثال الكامل لمراد الله تعالى في تسيير ملكوته سبحانه.

ممّا يعنى أنه لا مناص إذا أردنا تحصيل النِّعم التي سخرها الله تعالى للإنسان، أن نغير ما لحق بنا من خلل في تسيير الحياة، وهذا لا يتأتى إلا بالخروج عن الأفهام المتوارثة إلى الفهم الصحيح لأدلة الشرع، حتى يتغير ما نحن فيه من تخلف وهبوط، إلى علو وارتقاء.

إنّ الله عز وجل هو الذي يُيسر النِّعم التي يطلبها الناس، وهو الذي يبارك فيها، فتتفاوت النتائج حتى وإن كانت المقدمات واحدة، ولكن هذا كله يدور في إطار الحركة الصحيحة للإنسان ابتداء، وليست من باب المُعجزات التي تُحقق مراد الإنسان بغير حركة منه أو عمل، فإنّ هذا مخالف لسنن الله في الخَلق، والامتثال لمراد الله تعالى على الوجه الذي أمر، هو الذي يتحقق به تحصيل البركة والنماء.

وسوف نوضح هذه المعاني من خلال القسمين التاليين:

القسم الأول: التغيير المجتمعي العام الشامل

من أهم الأسباب التي أوقعت المسلمين في الخلل والانحراف عن ركب التقدم أنهم استسلموا لموروثات مغلوطة لأدلَّة الشرع، ومنها مفهوم العبادة التي من أجلها خلق الإنسان، والذي نبينه فيما يلي:

أولاً: المفهوم الشامل للعبادة:

يقول تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [٣٠]، هذه الآية فيها حصر، لأنّ من المعلوم أن (ما) النافية مع (إلا) تفيد الحصر والقصر،

فيكون معنى الكلام ـ على هذا ـ: أنّي خلقتُ الجن والإنس لغاية واحدة هي العبادة دون ما سواها، ففيه قَصْرُ علةِ الخَلق على العبادة.

وفهم الآية في إطار العبادات المحضة من صلاة وصيام وغيرها، معناه تعطيل حركة الحياة بالكلية، ومعناه هو العبث بعينه، وتنزه الله عن ذلك وعلا عُلوا كبيراً. ممّا يعنى أن مفهوم العبادة شامل لكل ما تتوقف عليه أمور الحياة، وعمارة الأرض، وهو مفهوم الشريعة والأحكام الشرعية ككل.

فالعبادة اسم جامع لكل ما يُحبه الله ويرضاه، وكل ما أمرنا الله به في شرعه فمن العبادة، وشَرْعُ الله جاء بما فيه مصلحة العباد في الدنيا والآخرة، ومن مصالح العباد التي جاَء بها الشرع عمارةُ الأرض، فنُعمر الأرض بالعبادة، وبما يُيسر لنا الطاعة.

والمعلوم من قواعد الشرع أنّ «مالا يتم الواجب إلا به فهو واجب» [٣١]، ومن هنا نستطيع أن نقول إنّ كل ما يتعلق بهذه الأعمال أو تتوقف عليه، يكون أيضاً من قبيل العبادة، ويُشير إليه قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ [٣٢]. وهكذا يتوجب أن نغير ما نشأنا عليه من مفهوم ضيق لنخرج إلى رحابة الفهم الذي يسهل من خلاله فهم ما يتوجب على المسلمين القيام به، وعدم ركونهم إلى غيرهم لتسيير أمر حياتهم، وإلا كان غيرهم أحق بنعم الله منهم.

ثانياً: عمارة الأرض:

عندما يتخلف المسلمون عن القيام بأعباء الحياة، والتي لا غنى لهم عنها، اتّكالا على الغير، بزعم الخوف من الوقوع في الحرام، أو غير ذلك من الأعذار والعلل، فإنّ هذا يكون من قبيل الغفلة والسّفه، وليس من قبيل الورع والعبادة، وهو دليل الفهم المغلوط وليس القاصر فقط لنصوص

الشرع، فقوله تعالى: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾ [٣٣]، دليل على وجوب عمارة الأرض، وإقامة شرع الله فيها.

ومعنى قوله تعالى (استعمركم) [٣٤]، أي خلقكم لعمارتها [٣٥]، والاستعمار طلبُ العمارة، والطلب المطلق من الله على الوجوب» [٣٦] والاستعمار: نسبة إلى التعمير والعمران بمعنى: أمركم من عمارتها بما تحتاجون إليه، وفيه الدلالة على وجوب عمارة الأرض للزراعة والغراس والأبنية [٣٧] وفيه معنى هام أيضا وهو: أنّ استعمركم فيها أي أقدركم على العمارة، وذلك بتهيئة الإنسان بمقومات عمارتها.

ولهذا جعل من تمام تكوين الإنسان وما هو ضروري لبقائه، شهوة في النفس وليس تكليفاً، بينما جعل التكاليف الشرعية ضوابط لا غنى عنها لحركته في الحياة وممارسته العمل، المُترتب على تفاعله مع الآخرين واستخلافه في الأرض، فأعدّه الله خَلقياً بالعقل والحواس، والتي من خصائصها العمل والحركة.

يقول جل شأنه : ﴿ أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى ﴾ [٣٨]، لا بل خُلق الإنسان لغاية وحكمة أرادها الله تعالى، فاقتضت حكمته جل شأنه أن يكتمل الخلق بمقومات رسالته، والتي هي من نعم الله تعالى التي لا تُحصى: ﴿ وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ ۚ وَإِن تَعُدُّوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ ﴾ [٣٩].

ونعم الله تعالى لم تقتصر على ما هو مطلوب للآخرة، بل إنّ مطالب الإنسان الخاصة، المرتبطة بأمور الدنيا، هي أيضاً من نعم الله تعالى عليه، يقول الإمام ابن قدامة: «فأمّا الغاية فهي سعادة الآخرة، ويرجع حاصلها إلى أربعة أمور: بقاءٌ لا فناء له، وسُرور لا غمَّ فيه، وعلم لا جهل معه، وغنى لا فقر بعده، وهي السعادة الحقيقية، وأما القسم الثاني، فهو الوسائل إلى السعادة المذكورة، وهي أربعة أقسام:

أعلاها: فضائل النفس، كالإيمان وحُسن الخُلق.

الثاني: فضائل البدن، من القوة والصحة ونحوها.

الثالث: النِّعم المطيفة بالبدن من المال والجاه والأهل.

الرابع: الأسباب التي جمع بينها وبين ما يناسب الفضائل، من الهداية والإرشاد والتسديد والتأييد، وكل هذه النعم عظيمة.

فإن قيل: ما وجه الحاجة لطريق الآخرة إلى النِّعم الخارجة كالمال والجاه، قلنا: هذه الأشياء جارية مجرى الجناح المُباح، والآلة المستعملة للمقصود» [٤٠]، وأما الهداية والرشد والتسديد والتأييد، فلا خفاء في كونها من أعظم النِّعم، فلا يُستثنى أحد عن الحاجة إلى التوفيق [٤١].

وهذا يدل على أنّ العمل والسعي والكدّ والكفاح ضرورة من ضرورات أجهزة الإنسان، وفي تعطيلها تغيير وتبديل للفطرة البشرية، ومن كان هذا حاله كان أحرى أن يُعدم النعمة، فكان لابدَّ من التغيير الذي يحافظ على النعمة ويسعى إلى تحصيلها والحفاظ عليها.

ثالثاً: السعي وإتقان العمل:

ذهب بعض المُتصوفة إلى أنّ السعي والعمل من أجل الكسب لا يحل إلا عند الضرورة، وقد تفشى هذا الغلو في المجتمع الإسلامي منذ زمن بعيد، حتى تغلغل كثير منه أو قليل، ولكنه مؤثر في نفوس أعداد لا يُستهان بها من أفراد المجتمع، مما ساعد على الخلود إلى الكسل والتّرهبُن بصورة أو أخرى، يقول ابن تيمية: «طائفة تُضعف أمر السّبب المأمور به فتُعدُّه نقصاً وقدحاً في التوحيد والتوكل، وأن تركه من كمال التوكل والتوحيد، وهُم في ذلك ملبوسٌ عليهم، وقد يقترن بالغلط اتباع الهوى في إخلاد النفس إلى البطالة، ولهذا تجد عامة هذا الضرب التاركين لما أُمروا به من الأسباب، يتعلقون بأسباب دون ذلك، فإما أن يعلقوا قلوبهم بالخَلق رغبة ورهبة، وإما أن يُتركوا لأجل ما تَبتّلوا له من الغلو في التوكل، واجبات أو

مستحبات أنفع لهم من ذلك «[٤٢].

ومن أدلة هؤلاء: «قالوا: إنما تغدو وتروح في الطاعة، فهو السبب الذي يجلب الرزق، والدليل عليه أمران: قوله تعالى: ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَوٰةِ﴾ [طه: ١٣٢]، والثاني قوله: ﴿إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُۥ﴾ [فاطر: ١٠]، فليس يُنزل الرزق من محله وهو السماء إلا ما يصعد إليها، وهو الذكر الطيب والعمل الصالح، وليس بالسعي في جهات الأرض، فإنه ليس فيها رزق»[٤٣]، ويستدلون أيضاً بقولهم: «والنّفس تميل إليه فاستغني بذلك عن الوُجوب»[٤٤]، ومعنى هذا في مُعتقدهم، أنّ الإنسان إذا كان يملك ما يكفي لضروريات حياته فلا يحل له الاشتغال بالكسب في هذه الحال، وعلّلوا ذلك، بأنّ الكسب يُنافي التوكل على الله تعالى، أو ينقص منه، وهذا لا يحلّ لقوله تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوٓاْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾[٤٥]، وعلى ذلك، فإنّ ترك ما أُمرنا به من التوكل يكون حراماً، وكونه ينفي التوكل يدلُّ عليه قوله تعالى: ﴿وَفِي السَّمَآءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ﴾[٤٦]، وهذا حثٌّ على ترك الاشتغال بالكسب وبيان أنّ ما قُدِّر له من الموعود يأتيه لا محالة.

وفي الاشتغال بالكسب تركُ ما خُلق المرء لأجله وأُمِر به من عبادة ربه، وما في القرآن من ذِكر البيع والشراء في بعض الآيات ليس المُراد به التصرف في المال والكسب بل المُراد تجارة العبد مع ربه عز وجل، ببذل النفس في طاعته والاشتغال بعبادته فذلك يُسمى تجارة، وقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَٰرَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾[٤٧].

ويستدلون أيضاً بحديث النبي ﷺ: «النَّاسُ غَادِيَانِ فَمُبْتَاعٌ نَفْسَهُ فَمُعْتِقُهَا وَبَائِعٌ نَفْسَهُ فَمُوبِقُهَا»[٤٨]. وقوله ﷺ: «لَوْ أَنَّكُمْ كُنْتُمْ تَوَكَّلُونَ عَلَى اللَّهِ حَقَّ تَوَكُّلِهِ لَرُزِقْتُمْ كَمَا يُرْزَقُ الطَّيْرُ تَغْدُو خِمَاصًا وَتَرُوحُ بِطَانًا»[٤٩].

ومع ما يبدو من هذا القول، من بُعد عن العقل، بل يكاد يصل إلى

حدِّ العبث، إلا أنه كما أوضحنا وجد طريقه إلى بعض النفوس، حتى وإن تفاوت في القدر، ويدل على هذا تفشِّي المفاهيم المغلوطة للعبادة والطاعة، والتي يغلب عليها الرهبنة والاستسلام للخمول والكسل، حتى دانت الدنيا لكل أهل الأرض إلا المسلمين.

تصحيح المفاهيم مُقدمة للتغيير المُجتمعي:

لا يمكن لأمة من الأمم أن تُحقق تقدمها وتطورها ما لم تكن تمتلك مقومات العلو والرفعة بحق، وليس هذا فحسب، بل لابدّ أن يحمل أبناؤها أمانة العمل الواعي بهذه المُقومات، وليس الغفلة والجهل، الذي تضيع في ظلهما كل الثّوابت.

ومن أجل هذا كان لابدّ من تصحيح المفاهيم وانتشال المجتمع من غياهب الجهل والضلال الذي عشّش في ثنايا العقول والنفوس، بسبب النشأة والتربية غير السليمة التي تفشت في أمة المسلمين في عصور التدهور والتخلف، والتي أدّت إلى ضعف الهمة والعزيمة في نفوس الأفراد وعدم القدرة على الاجتهاد والمثابرة والإصرار على تغيير ما هُم فيه من تردِّي وانهزام.

ويشهد واقع المجتمعات المعاصرة، أنّ الشعوب التي كُتب لها التقدم والرُّقي يوجد قاسم مُشترك بين معظم أفرادها، ألا وهو المثابرة والاجتهاد دون وهن أو كَلَلٍ.

هذه التربية نلمسها بوضوح كما في قوله جلّ شأنه: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصۡبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴾ (٥٠)، ومن معاني هذه الآية يقول الإمام القرطبي: «إدامةُ مُخالفة النفس على شهواتها، فهي تدعو وهو ينزع وأيضاً: صابروا الوعد الذي وعدتم، أي لا تيأسوا وانتظروا الفرج، وقد ارتبط هذا بالرباط في سبيل الله، لما فيه من خيري

الدنيا والآخرة، وذلك بالظهور في الدنيا والنعيم في الآخرة» [٥١]، والمعنى الذي يُستخلص من الآية لا يمكن أن يكون منصرفاً إلى الصلاة والصيام، بل كل ما يحتاج إلى صبر ومُثابرة في سبر أغوار الكون الذي سخره الله لعباده، وجعل حركة الإنسان في كشف غوامضه من آيات اليقين ورسوخ الإيمان، كما يُشير إليه قوله تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾ [٥٢]، ولن نتمكن من الوصول إلى هذه الغاية بكثرة الصلاة والصيام، ولكن بالعمل الشاق والجُهد المتواصل في كل مناحي الحياة.

وفي حديث الرسول ﷺ: «الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنْ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ، وَفِي كُلٍّ خَيْرٌ احْرِصْ عَلَى مَا يَنْفَعُكَ وَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ وَلا تَعْجَزْ» [٥٣]، وقوله (المؤمن القوي) أي على أعمال البر ومشاق الطاعة، والصبور على تحمل ما يُصيب من البلاء، والمُتيقظ في الأمور، المهتدي إلى التدبير والمصلحة بالنظر إلى الأسباب واستعمال الفكر في العاقبة» [٥٤].

والفرد الذي ينصرف إلى العبادة المحضة ويترك الغير يقوم على أمور حياته، لن يكون قوياً لا في أمر دينه ولا في أمر دنياه، فخليق بمن يبغي القوة في دينه أن يصبر ويُثابر على عناء البحث والكد لتحصيل نعم الله تعالى في الكون، والتي لا تُنال إلا بما يليق بالوصول إليها من علم وعمل.

وقوله تعالى: ﴿ وَأَعِدُّوا۟ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ ﴾ [٥٥]، دليل على امتلاك وسائل التقدم والقوة والتي لا تُنال بالانقطاع للصلاة والصيام.

وقد دلّت السُّنة المطهرة على العمل بالأسباب الدنيوية من الحرث والتجارة والغراسة، قال النبي ﷺ: «مَا أَكَلَ أَحَدٌ طَعَامًا قَطُّ خَيْرًا مِنْ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ، وَإِنَّ نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُدَ عَلَيْهِ السَّلَام كَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ» [٥٦].

إنّ شيوع هذا الفهم لدى بعض الناس من المُتصوفة وغيرهم، وما يستتبعه

من ترك العمل والكسب، وادّعاء أنّ هذا من أبواب التقرب إلى الله، وتفشّي مثل هذا الفهم بين أفراد المجتمع، يدل على أن سوء الفهم للأدلة الشرعية وحملها على معنى يخالف كُليات الشريعة، يؤدى إلى نتائج خطيرة على المجتمع كله، نظراً لما يترتب على هذا الفهم من تعطيل كل وسائل الحياة الكريمة، التي أرادها الله لأمة الإسلام، لأنّ النتيجة الحتمية لشيوع مثل هذا الفهم، هي إهمال الأخذ بالأسباب، فيُصبح المجتمع المسلم عالة على غيره في أمور حياته، وعند هذه المرحلة لا يمكن إقامة دين ولا دنيا.

إتقانُ العمل:

إتقانُ الإنسان العمل يعود عليه بالنفع في الدنيا، والثواب في الآخرة كذلك، وما ذلك إلا للتأكيد على أهمية هذه الأعمال الدنيوية وحتميتها لصلاح أحوال الناس جميعا في الدنيا والآخرة.

وهذه المعاني نُدركها في قوله تعالى: ﴿إِنْ أَحْسَنتُمْ أَحْسَنتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ۖ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا ۚ﴾ [٥٧] إن أحسنتم أعمالكم سواء كانت لازمة لأنفسكم أو مُتعدِّية إلى الغير، أي عملتموها على الوجه اللائق، ولا يُتصور ذلك إلا بعد أن تكون الأعمال حسنة في أنفسها، أو إن فعلتم الإحسان أحسنتم لأنفسكم، وعاد عليكم ثواب الفعل الحسن، وإن أسأتم أعمالكم بأن عملتموها على غير الوجه اللائق أو فعلتم الإساءة، فعليكم وبالها وعقابها [٥٨].

ويقول تبارك وتعالى: ﴿۞ لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا۟ ٱلْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ ۖ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ﴾ [٥٩].

«أحسنوا عبادة الله في الدنيا فأطاعوه فيما أمر ونهى» [٦٠]، والإحسان في كل شيء بما يقتضيه، وإحسان العمل يكون بإتقانه وأدائه في الوقت المناسب. وفي الحديث: «إنّ الله يحبُّ من أحدكم إذا عمل عملاً أن يُتقنه» [٦١].

رابعاً: العلم وأثره في التغيير المُجتمعي المطلوب:

إذا ما استحضرنا المفهوم الذي ترجّح لدينا لمعنى التغيير في الآية المباركة، وأنّ المقصود به العقوبة، وأن تحصيل النِّعم لا يكون بالانصراف إلى العبادة فقط، ولكن يكون بالأخذ بأسباب كُلٍّ بما يُناسبه.إنّ هذا الفهم يجعلنا نُدرك مدى الحاجة إلى العلوم الدنيوية والبحوث والتجارب، وهذا لا يتأتّى إلا بتصحيح المفاهيم التي استقرت على وجه خاطىء في عصور التخلف والانهزام، والتي أدّت إلى انحراف هائل عن مقصود الشرع، والذي جاءت به نصوص لا حصر لها.

إنّ نزول الرسالة على سيِّد الخلق جميعاً محمد ﷺ، في الأمة العربية التي كانت الأُميّة من أهم سماتها، لم يكن القصد منه تأصيل معاني الأُمية، وترسيخ جذورها، بل على العكس كانت الرسالة هي أكبر بُرهان على مقدار التغيير الشامل الذي حدث في أمة العرب، والذي أخرجها من موروث الأُميّة بكل ما يتّصف به من تأخّر وانحطاط، لتتبوأ أعلى مكانة في كل مناحي الحياة، وما ذلك إلا لأنّ الرسالة الخاتمة أعلت من شأن العلم والعلماء إلى ذُرة المجد والكرامة.

إنّ أُمة العرب التي كانت تتباهى بالحسب والنسب الفارغ من أي قيمة حقيقية، لم يكن من السهل أن تنتقل هذه النقلة الهائلة إلا إذا انتزع منها الموروث الكاذب بالتفاخر بالآباء والأجداد، وغير ذلك من الصفات الفردية، من الشجاعة والقوة، والتي تنعدم قيمتها مالم تحتضنها أُمة واعية، تُحْسن وضع كل شيء في نصابه.

وليس من قبيل التكلف ولا الادعاء التأكيد على أنّ للعلم في الإسلام أعلى مكانة بشقَّيه الديني والدنيوي، والذين يحملون المعاني الخاصة بالعلم على أنها علوم الشريعة، وأحكامها فقط، يُعطلون النصوص، أو يحملونها على غير المُراد منها، وفي القرآن الكريم والسُّنة المطهرة، ما

يُفيد عموم العلم وعدم تخصيصه بعلوم الشريعة.

وأقصد بعلوم الدنيا: العلوم القائمة على البحث والتجارب العلمية والمَعْمَلية وغيرها.

أهم النصوص الشرعية التي تُبين هذا:

على الرغم من أن بعض الآيات لا يُمكن الجزم باحتمالها علوم الدنيا، ولكن البعض الآخر يؤكد بيقين على أهمية علوم الدنيا ووجوب التزود منها، والذي أُريد أن أدلِّل عليه هنا، هو أن التغيير الذي أحدثته الرسالة الخاتمة ما كان ليؤتي ثَمَرهُ، لو حمل على أن المقصود بالعلم هو العلوم الشرعية فقط، بل إنّ معاني النصوص الشرعية بتعددها وتنوعها تقتضي بالضرورة الأخذ بأسباب العلوم الدنيوية كافة، وأن هذا ممّا حث عليه الشارع وأمر به على سبيل الوجوب، وكثير من هذه العلوم يندرج تحت قاعدة: ما لا يتمُّ الواجب إلا به فهو واجب.

وعن مكانة العلم على وجه العموم يقول تعالى، منبها الأنظار والعقول إلى أهمية علوم الدنيا ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَأٓيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (٦٢).

فإدراك هذه المعاني المتعددة في السماء والأرض والبحار وغيرها لا يتحقق إلا لأولي الفهم والإدراك الصحيح، ولا طريق إلى ذلك إلا بالعلم.

إنّ أدق الأمور العلمية التي لا يمكن أن يُطَّلع عليها إلا من خلال الأدوات العلمية الحديثة، لا يمكن أن تتحدث عنها نصوص الشرع، وتخاطب بها هذه الأمة الأمية إلا إذا كانت تلزم حتماً أن هذه الأمة سوف تصل إلى الحقائق العلمية التي تستوعب بها هذه الدلالات الشرعية المعجزة،

ونضرب على ذلك مثالا بعلم الأجنة، حيث قال الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾ (٦٣).

إنّ المصطلحات الواردة في القرآن الكريم تُعبِّر بدقة عن التطورات التي تقع في مختلف مراحل التخلُّق، فهي تصف هذه الأحداث حسب تسلسلها الزمني كما تصف التغيرات التي تطرأ على هيئة الجنين مع التخلُّق في كل مرحلة وصفاً دقيقاً.

ولولا العلوم الدنيوية ما تحقَّق فهم هذه الآيات والأحاديث على الوجه اليقيني، فسبحان الله تعالى القائل: ﴿ وَقُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ سَيُرِيكُمْ ءَايَٰتِهِۦ فَتَعْرِفُونَهَا ۚ ﴾ (٦٤)، وكذا في أمور الفلك والنبات وغيرها.

من جانب آخر، لا يُعقل أن يكون الخطاب الشرعي مقصوداً به غير المسلمين، ليكونوا هم الذين يُحسنون فهم آيات الشرع وعجائبه، بينما يبقى المسلمون غافلين جاهلين لا يفقهون شيئاً، إنّ هذا لا يقول به عاقل، ولهذا يكون المعنى المؤكد أنّ هذه الآيات تعني تحرر أمة العرب من أميتها لتحمُّل لواء العلم في كل مجال، وتعي آيات الله في الخَلق.

ولولا هذا التغيير الذي أحدثته الرسالة في تلك الأمة الأمية لكان خطابها بهذه الآيات ـ كما قلنا ـ من قبيل العبث والجهل، وهذا ما يتنزه عنه الشارع العظيم جل وعلا.

كما أنّ حمل الآيات على مفهوم غيبي غير مُدرك ـ على رغم ما تحتمله من أبعاد عميقة متعددة ـ يؤدي بالضرورة أن تكون علوم الدنيا مُسخرة لغير المسلمين، بينما ينشغل المسلمون بأمور غيبية لا تُثمر في أمور الدنيا شيئاً، سوى في جانب أخلاقي نفسي لا علاقة له بالسعي والبحث والعمل والاجتهاد.

ومن أجل هذا فإنّ القرآن يرفع اللبس والخفاء بالتأكيد على علوم الدنيا خاصة كما يتضح من تعدد الآيات وتنوع الأمثلة، بما فيها من دلائل وأمارات واضحة الدلالة على أهمية العلم، والتي لابدّ من حملها على العلم الدنيوي بشكل خاص، حتى يتحقق الاتعاظ بها والاستفادة منها على وجه كامل، وحتى يحدث التغيير المُجتمعي الشامل الذي يؤهل هذه الأمة لحمل الأمانة على الوجه الذي أريد لها.

من هذه الدلائل والأمارات قوله تعالى: ﴿ فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهۡدِيَهُۥ يَشۡرَحۡ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِۖ وَمَن يُرِدۡ أَن يُضِلَّهُۥ يَجۡعَلۡ صَدۡرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِۚ كَذَٰلِكَ يَجۡعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجۡسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴾ (٦٥).

وهي إشارة بينة إلى أهمية العلم الدنيوي والذي يتحقق به يقين المؤمن واطمئنان قلبه، وبدون العلم الدنيوي تبقي هذه الأدلة بعيدة عن الفهم الصحيح، أو على الأقل لا يفهمها الإنسان بكل معانيها، والمولى لم يضرب الأمثلة إلا وهي قابلة للاستيعاب البشري في حدود طاقته وقدرته، بشرط بذل الوسع في ذلك، ولا مجال له إلا بالعلم والتقدم العلمي (٦٦).

ففي قوله تعالى (يَصّعَدُ في السماء) (٦٧)، دليل قاطع على أن في مقدور الإنسان أنّ يصعد إلى السماء، ولن يكون ذلك على وجه الحقيقة إلا بالعلم الدنيوي الدقيق.

والعلم الدنيوي لا حدود له وقد نبّه المولى جل شأنه على كل العلوم بصور متعددة، ففي مجال العلوم الفلكية يقول تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهۡتَدُواْ بِهَا فِي ظُلُمَٰتِ ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِۗ قَدۡ فَصَّلۡنَا ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴾ (٦٨).

وقوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ ٱلشَّمۡسَ ضِيَآءٗ وَٱلۡقَمَرَ نُورٗا وَقَدَّرَهُۥ مَنَازِلَ لِتَعۡلَمُواْ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلۡحِسَابَۚ مَا خَلَقَ ٱللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِٱلۡحَقِّۚ يُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴾ (٦٩).

هذه الآيات وغيرها دالة دلالة بالغة على ضرورة تعلم هذا العلم والذي جعل فيه المولى جل شأنه، مواقيت العبادات، والاهتداء به في مسالك الحياة، ومن الآيات ما يحثُّ على علوم الأرض والاختراعات، يُشير إليها قوله تعالى ﴿وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ (٧٠). ويقول عز من قائل: ﴿وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ﴾ (٧١) وهنا تصل الآيات إلى غاية الوضوح والبيان في هذا الشأن، فهذا نبي الله داود يعلمه الله جل شأنه الصنعة والحرفة والعمل اللازم لصون الإنسان والحفاظ عليه، وغير ذلك من الأدلة كثير.

فالإسلام يفتح للمسلمين أبواب المعرفة ويحثهم على ولوجها والتقدم فيها وقبول كل مستحدث من العلوم على تقدم الزمن (٧٢).

ومن السُّنة أيضاً ما يدل على العلم الدنيوي خاصة:

فقد ورد في الحديث عن رسول الله ﷺ «قَالَتْ الْأَعْرَابُ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَلَا نَتَدَاوَى قَالَ: نَعَمْ يَا عِبَادَ اللَّهِ تَدَاوَوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَمْ يَضَعْ دَاءً إِلَّا وَضَعَ لَهُ شِفَاءً أَوْ قَالَ دَوَاءً إِلَّا دَاءً وَاحِدًا، قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ وَمَا هُوَ قَالَ: الْهَرَمُ» (٧٣).

وعن أبي الدرداء (رض) قال أن رسول الله ﷺ قال: «إِنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ الدَّاءَ وَالدَّوَاءَ وَجَعَلَ لِكُلِّ دَاءٍ دَوَاءً فَتَدَاوَوْا وَلَا تَدَاوَوْا بِحَرَامٍ» (٧٤).

في هذين الحديثين دلالة قاطعة على علوم الدنيا وأن الأخذ بها مُستمر مادامت الحياة نفسها، والخبر اليقين يؤكد أنّ الأمراض لا نهاية لها، والحديث أَمَرَ بالتداوي الذي لا يمكن الوصول إليه إلا بعلم دنيوي، قائم على البحث والتجريب وغير ذلك كثير.

وهكذا تحمل نصوص الشرع معالم التغيير المجتمعي الشامل، من النقيض إلى النقيض، من الأمية والجهل، إلى الحثِّ على العلم والتعلم.

منزلةُ العلماء:

تحدّثت العديد من الأدلة من القرآن والسّنة عن مكانة العلماء العالية والرفيعة في الإسلام، وتدبر هذه الأدلة على عمومها، يؤكد أنّ هذه المكانة لم يختص بها علماء الدين فقط، والذين تخصّصوا في علوم الشريعة، فإنّ هذا التخصيص لا دليل عليه، ولهذ فإنّ هذه الأدلة كافية على حثِّ الإنسان ودفعه للبحث في علوم الدنيا بكل طاقته، ومن هنا كانت قيمة التغيير الذي تُحدثه هذه الأدلة المُتعددة، لِيحُلّ التنافس بالعلم محلَّ أي تنافس فارغ لا قيمة له، ولو تحقق هذا الفهم والعمل به في مجتمع المسلمين لتغيّر حالهم، وأدركوا من عظمة دينهم ما لم يتفطنوا إليه حتى الآن.

يتحدث القرآن الكريم عن مكانة العلماء، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾[سورة فاطر:٢٨]، في سياق آيات كونية تُدرَك دلالتها بالعلوم الدنيوية، إشارة إلى علماء الدنيا حيث يقول تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهَا ۚ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾ وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلْأَنْعَٰمِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ (٧٥).

نستطيع أن نستخلص من كُلِّ ما سبق:

أنّ الله تعالى أحكم خلق الكون بسُنن لا ولن تتخلف، بسبب صلاح الأفراد أو فسادهم، بل أجراها الله جلّ شأنه على الأفراد جميعاً، بَرِّهم وفاجرهم، مؤمنهم وكافرهم، فمن أخذ بهذه الأسباب دانت له النتائج، ومن تخطاها تركته غير عابئة به.

وهذا هو التغيير الذي حرص الإسلام على أن يزرعه في نفوس أبنائه، وفي هذا المعنى يقول ابن خلدون: «ذلك أنّ الحذق في العلم والتفنُّن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده

والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا، وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي، لأنّا نجد فهم المسألة الواحدة من الفنّ الواحد ووعيها مشتركاً بين من شدا في ذلك الفنّ وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العاميّ الّذي لم يعرف علماً وبين العالم النّحرير، والملكة إنّما هي للعالم أو الشّادي في الفنون دون من سواهما» (٧٦)، وذلك لا يكون إلا بالصبر والمُثابرة.

فلو أخذنا بهذا المنهج الحق لأصبح منّا الآن علماء الدنيا الذين يقومون بأمورها كما كان حالُ المسلمين الأوائل، ولكن غاب عنا هذا الخُلُق فأصبحنا عالة على غيرنا.

القسم الثاني: نماذج من وسائل التغيير المُجتمعي

نتحدث في هذا القسم عن أصول وقيم التّغيير المُجتمعي، التي لا تنفك عن رسالة الإسلام، في حال من الأحوال، بل تستمر معها دوماً، لتأصيل التّغيير، والاستمرار عليه، ونؤكد على أنّ معنى التّغيير المقصود، هو أن لا تخضع النفس لموروث مخالف للحق والصواب متأصل فيها، بل لابدّ أن يكون خضوعها لمُراد الشرع، والذي يُغاير هذا الموروث، فالخروج عن هذا الموروث إلى التّخلُّق بالخُلق الإسلامي المطلوب، والاستمرار عليه، يمثل أهم معاني التّغيير المجتمعي، الذي نتحدث عنه، ومن ذلك:

أولاً: التّغيير بالقدوة

النفس البشرية مفطورة على التقليد والمُحاكاة مُنذ الصِّغر، والذي يفتُر تدريجياً، ولكنه لا ينمحي، بل يظل كامناً في اللاشعور، وإن لم يظهر منه في الوعي الخارجي إلا القليل، وبقدر التناسب بين هذا وذاك تتفاوت طبائع الناس، وكذا القُدرة على التأثير على المكنون النفسي في اللاوعي.

من هنا يقول العلامة ابن خلدون: «المغلوب مُولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيِّه ونحلته وسائر أحواله وعوائده، والسبب في ذلك أنّ النفس أبداً تعتقد الكمال في من غلبها، وانقادت إليه»، ثم يُبين علة هذا الاقتداء، والتي ليست قاصرة على محاولة الارتقاء إلى الأحسن، بل لفطرة في النفس - أيضا - تدفع إلى هذا الانقياد، فيقول: «أو لما تُغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي، إنما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتّصل لها اعتقاداً فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به وذلك هو الاقتداء»، ويقول: «حتى إنّه إذا كانت أمة تُجاور أخرى ولها الغلب عليها فيسري إليهم من هذا التشبه والاقتداء حظٌّ كبير، وتأمل في هذا، سرّ قولهم: العامة على دِينِ الملك، فإنه من بابه إذ المَلك غالب لمن تحت يده، والرعية مُقتدون به لاعتقاد الكمال فيه اعتقاد الأبناء بآبائهم والمُتعلمين بمُعلميهم» (٧٧).

وللقدوة أثر في تحفيز النفوس على الفعل، نظراً لما تُمثله من إلف يُيسِّر السّير على نهج السابقين، اطمئناناً إليه، أو خوفاً من المُجازفة بتغييره، ولعل ممّا يُشير إلى هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ فِي قَرۡيَةٖ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتۡرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٖ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقۡتَدُونَ ﴾ (٧٨).

وهذا العناد لم ينشأ عن الرغبة في المكابرة، بل لعلّ التأثر بالسابقين والاقتداء بهم يعمل في النفس كعامل أمان وحماية من عاقبة، ومغبَّة التّغيير، ظنّا أن السابقين قد استوفوا الخبرة، بما يجعل الخروج عن نهجهم مُخاطرة غير محسوبة النتيجة بالنسبة لهم.

القدوة والأسوة الحسنة:

اصطفى الله جلّ وعلا الرّسل، ليكونوا أفضل الخلق جميعاً، حتى إذا ما أعلنوا في أقوامهم الرسالة، كانوا حُجة عليهم، لما يمثلونه من التجسيد لكل صفات السّمو والحُسن، والكمال الإنساني، ويصبح التكليف بالرسالة من

خلال التأسِّي والاقتداء بهم ـ صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين ـ تلبية لنداء الفطرة، وإقراراً لها، يقول المولى تبارك وتعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقۡتَدِهۡۗ ﴾ (٧٩).

ولأنّ أصل الفطرة واحد لا يتغير، جاءت شريعة الإسلام بما يُؤكد أنه دين الفطرة، الذي يعلم مكنون النفس البشرية، علماً يقينياً لا يُدانيه علم، فأعلى من قيمة الاقتداء والتأسِّي، بل وجعله أصلا من أصول الدين، عندما حصره في شخص الرسول ﷺ، فقال جلّ وعلا: ﴿ لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ لِّمَن كَانَ يَرۡجُواْ ٱللَّهَ وَٱلۡيَوۡمَ ٱلۡأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا ﴾ (٨٠)، حيث بلغ رسول الله ﷺ الغاية المُثلى في حُسن الخُلق، في كل شيء، حتى وصفته السيدة عائشة (رض) بقولها: «كَان خُلُقُهُ الْقُرْآن» (٨١)، والقرآن هو كتاب الله تعالى الذي يهدي للتي هي أقوم، وهو أحسن ما أُنزل على الناس.

وهكذا يُنبه الشرع الإسلامي الحنيف إلى هذا الأثر التّربوي الهام، ألا وهو الاقتداء بخير الخَلق ﷺ، في كل أمور الحياة، وجعل ذلك حائلا من الوقوع في هاوية الاقتداء، بمن دانت لهم الأرض قبل ذلك، حيث ورد في الحديث: «لَتَتَّبِعُنَّ سَنَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ شِبْرًا بِشِبْرٍ وَذِرَاعاً بِذِرَاعٍ، حَتَّى لَوْ دَخَلُوا فِي جُحْرِ ضَبٍّ لَاتَّبَعْتُمُوهُمْ، قُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ اليَهُودَ وَالنَّصَارَى، قَالَ: فَمَنْ» (٨٢)، وفي رواية: «فَقِيلَ يَا رَسُولَ اللَّهِ كَفَارِسَ وَالرُّومِ فَقَالَ وَمَنْ النَّاسُ إِلَّا أُولَئِكَ» (٨٣)، والمُراد المُوافقة في المعاصي والمخالفات لا في الكفر» (٨٤)، وحتى لا يكون ظهورهم في الأرض سبباً في الاقتداء بهم، «قوله كفارس والروم يعني الأمتين المشهورتين في ذلك الوقت، وهم الفُرس في ملكهم كسرى والروم في ملكهم قيصر، لكونهم كانوا إذ ذاك أكبر ملوك الأرض وأكثرهم رعية وأوسعهم بلاداً» (٨٥).

القُدوة ومنع التبنِّي

عندما تتأصل عادة في النفس، من العادات الاجتماعية، التي تعارف

الناس عليها، يُصبح الخروج عليها صعباً، ومحلّ خوف وتوجس، وبخاصة عندما يكون الخُروج عليها موضع استنكار الناس ورفضهم.

وفي مثل هذه الأحوال يُصبح التّغيير مرهوناً بطول الزمن، ولكن عندما يكون التّغيير المقصود مطلوباً على الفور، فلابدّ من اختيار القُدوة التي لا يُمكن الاختلاف عليها، لتبدأ عملية التّغيير، ثم يكون الاقتداء بها بعد ذلك، سبباً في تيسير عملية التّغيير، وقد تجلّت هذه الطريقة التربويّة العملية في إبطال عادة التبنِّي.

وعادة التبنِّي ـ التي كان يفعلها العرب قبل الإسلام ـ كانت دينًا متوارثًا عندهم، يتبنى أحدهم ولداً ليس من صُلبه ويجعله في حُكم الولد الصُّلبي، ويتخذه ابْناً حقيقياً، له حُكم الأبناء من النّسب في جميع الأحوال، في الميراث والطلاق والزواج ومحرمات المصاهرة ومحرمات النكاح، إلى غير ذلك ممّا تعارفوا عليه، وكان ديناً تقليدياً مُتبعاً في الجاهلية.

كان الواحد منهم يتبنى ولد غيره فيقول له: «أنتَ ابْني، أَرِثُك وترثني»، وما كان الإسلام ليقرهم على باطل، ولا ليتركهم يتخبطون في ظلمات الجاهلية، فمهّد لذلك بأن ألهم رسوله ﷺ أن يتبنّى أحد الأبناء ـ وكان ذلك قبل البعثة النبوية ـ فتبنّى ﷺ زيد بن حارثة على عادة العرب قبل الإسلام، وأصبح الناس يدعونه بعد ذلك اليوم زيد بن محمد.

ففي الحديث عن عبد الله بن عمر (رض) قال: «إن زَيْدَ بْنَ حَارِثَةَ مَوْلَى رَسُولِ اللهِ ﷺ مَا كُنَّا نَدْعُوهُ إِلَّا زَيْدَ بْنَ مُحَمَّدٍ حَتَّى نَزَلَ الْقُرْآن» (٨٦)، ﴿ ٱدْعُوهُمْ لِءَابَآئِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ ٱللَّهِ ﴾ (٨٧)، وقد زوّجه ﷺ بابنة عمته زينب بنت جحش الأسدية، وقد عاشت معه مدة من الزمن، ولكنها لم تطل فقد ساءت العلاقات بينهما، فكانت تُغلظ له القول، وترى أنها أشرف منه، لأنّه كان عبداً مملوكاً قبل أن يتبنّاه الرسول ﷺ وهي ذات حَسبٍ ونسب.

ولحكمة يُريدها الله تعالى طلّق زيد زينب، فأمر الله رسوله أن يتزوجها، ليُبطل بدعة التبنِّي ويقيم أسس الإسلام، ويأتي على الجاهلية من قواعدها، ولكنه ﷺ كان يخشى من ألْسِنة المنافقين والفُجار، أن يتكلموا فيه ويقولوا: تزوج محمد امرأة ابنه، فكان يتباطأ حتى نزل العتاب الشديد لرسول الله ﷺ، في قوله جلّ وعلا: ﴿وَتَخْشَى ٱلنَّاسَ وَٱللَّهُ أَحَقُّ أَن تَخْشَىٰهُ ۖ فَلَمَّا قَضَىٰ زَيْدٌ مِّنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَٰكَهَا لِكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِىٓ أَزْوَٰجِ أَدْعِيَآئِهِمْ إِذَا قَضَوْا۟ مِنْهُنَّ وَطَرًا ۚ وَكَانَ أَمْرُ ٱللَّهِ مَفْعُولًا﴾ (٨٨).

أثر القدوة العملية:

وهكذا انتهى حُكم التبنِّي، وبطلت تلك العادات التي كانت مُتبعة في الجاهلية، وكانت ديناً تقليدياً لا محيد عنه، ونزل قوله تعالى مؤكداً هذا التشريع الإلهي الجديد (٨٩)، ﴿مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَآ أَحَدٍ مِّن رِّجَالِكُمْ وَلَٰكِن رَّسُولَ ٱللَّهِ وَخَاتَمَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمًا﴾ (٩٠).

تمّ إبطال عادة التبنيِّ، وكان من أحكام التبنيِّ في الجاهلية أنّ زوجة المُتبنَّى لا يتزوجها أبوه المتبنِّي، بل كانت من المُحرمات حُرمة قطعية، فجاءت هذه القصة لتغير نظاماً اجتماعياً فاسداً، ويكون الرسول ﷺ قُدوة للمسلمين في هذا الأمر الجَلَل، والذي لا يستطيع أحد أن يتخيله في نفسه، فما الظن بالإقدام عليه، ولم يكن الأمر يسيراً على رسول الله ﷺ، ولكنه أمانة الرسالة، التي لابدّ من تحمل تبعاتها، مهما كانت الصعوبات والمكاره التي تعترض طريقه ﷺ، ومنها الخروج على هذا الإلف المُتغلغل في ثنايا نفوسهم، واحتاج أمر انتزاعه إلى هذه القدوة العليا المتمثلة في شخص الرسول ﷺ، والسبب كما تُبيِّنه الآية الكريمة: ﴿لِكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِىٓ أَزْوَٰجِ أَدْعِيَآئِهِمْ إِذَا قَضَوْا۟ مِنْهُنَّ وَطَرًا ۚ﴾ (٩١)، يقول ابن كثير في معناها: «أي: إنما أبحنا لك تزويجها وفعلنا ذلك، لئلا يبقى حرج على المؤمنين في تزويج مُطلقات الأدعياء» (٩٢).

ثانياً: التّغيير بالابتلاء وتأصيل معنى الرضا والتسليم بالقضاء والقدر

التّغيير عن طريق الابتلاء، والذي لا يقوى عليه إلا من صدق في توجهه إلى الله تعالى، وتكمن ثمرة التّغيير بالابتلاء، في كونه لا يتوقف على صورة أو نمط واحد، بل تتعدد مظاهره، ما بين مادي ومعنوي، وخير وشر، وغير ذلك، وترجع الحكمة من الابتلاء إلى التسليم والرضا بالقضاء والقدر.

فالابتلاء أصل من الأصول التي قامت عليها الشريعة، والتي تهدف إلى التّغيير المجتمعي الشامل، تحقيقاً لمفهوم العبودية الحق لله رب العالمين، يقول تعالى: ﴿ أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتْرَكُوٓاْ أَن يَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ ۝٢ وَلَقَدْ فَتَنَّا ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْۖ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴾ (٩٣).

ويتمثل التّغيير بالابتلاء ـ وبخاصة في مجال العقيدة ـ في الانهزام النفسي الذي يُصيب الإنسان عند مواجهة الابتلاء، مما يجعله سريع الشك في صحة معتقده، أي في الإله الذي يتوجه إليه بحاجته، ظناً أنه يحقق مبتغاه، فإذا ما تخلّف ظنه، تشكك في قدرة الإله، أو جدوى اللجوء إليه، والعياذ بالله، ومما يصور هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَعْبُدُ ٱللَّهَ عَلَىٰ حَرْفٍۖ فَإِنْ أَصَابَهُۥ خَيْرٌ ٱطْمَأَنَّ بِهِۦۖ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ ٱنقَلَبَ عَلَىٰ وَجْهِهِۦ خَسِرَ ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةَۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلْخُسْرَانُ ٱلْمُبِينُ ﴾ (٩٤)، والمعنى كما يقول ابن جرير الطبري: «المنافق إن صلُحت له دنياه أقام على العبادة، وإن فسُدت عليه دنياه وتغيّرت، انقلب ولا يُقيم على العبادة، إلا لما صَلَح من دنياه، وإذا أصابته شدّة أو فتنة أو اختبار أو ضيق، ترك دينه ورجع إلى الكفر» (٩٥).

ويمكن أن نُدرك علّة هذا التقلب إذا ما علمنا أن الموروث العقدي الوثني ـ في هذه البيئة ـ لم يكن يتعلق بالرجاء في الآلهة، حيث إنه كان يعلم كونها لا تضر ولا تنفع، وإنّما تعلّقوا بما يُمليه عليهم السّدنة والكهان، والسحرة وغيرهم، باسم الآلهة، ولعلّ هذا أحد الأسباب التي جعلتهم يقولون بتعدد الآلهة، ﴿ أَجَعَلَ ٱلْءَالِهَةَ إِلَٰهًا وَٰحِدًاۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ

عُجَابٌ ﴾ (٩٦)، وعلى هذا فلا مانع من التوكل على أربابٍ عدة، كما تؤدي إليه الأهواء، وبالتالي فإنّ جميع ما يُصيب الواحد منهم لن يتعلق في ذهنه بإله ما، لانعدام الرجاء الحقيقي فيه، بل لعلهم يتعلقون بالأفلاك والسحر، والتنجيم، وغيرها من المعتقدات الفاسدة.

ولا يمكن أن يتحرر الإنسان المؤمن من هذا الموروث الفاسد، إلا إذا انصهر في بوتقة الابتلاء فصبر، ولهذا كان التدريب المُستمر والتهيئة المُتتالية لإعداد جماعة المسلمين لهذا التّغيير الجديد، الذي يغير مفهوم العبودية والإيمان، تغييراً كاملا في نفوس أتباعه، ولهذا تعدّدت صور التربيّة والتّغيير بالابتلاء، ومن ذلك:

قوله عز وجل: ﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ (٩٧)، وقوله تبارك وتعالى: ﴿ لَتُبْلَوُنَّ فِىٓ أَمْوَٰلِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكُمْ وَمِنَ ٱلَّذِينَ أَشْرَكُوٓا۟ أَذًى كَثِيرًا ۚ وَإِن تَصْبِرُوا۟ وَتَتَّقُوا۟ فَإِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴾ (٩٨) «فقدم ذكر ما علم أنه يصيبهم، ليوطنوا أنفسهم عليه، فيكون أبعد لهم من الجزع، ويكونوا مُستعدين له، فلا يكون كالهاجم عليهم، وفيه تعجيل ثواب الله تعالى على العزم وتوطين النفس» (٩٩).

وقوله جل شأنه: ﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ حَتَّىٰ نَعْلَمَ ٱلْمُجَٰهِدِينَ مِنكُمْ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَنَبْلُوَا۟ أَخْبَارَكُمْ ﴾ (١٠٠)، «يقول تعالى ذكره لأهل الإيمان به من أصحاب رسول الله ﷺ (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ) أيها المؤمنون بالقتل، وجهاد أعداء الله (حَتَّى نَعْلَمَ الْمُجَاهِدِينَ مِنْكُمْ) يقول: حتى يعلم حزبي وأوليائي أهل الجهاد في الله منكم، وأهل الصبر على قتال أعدائه، فيظهر ذلك لهم، ويُعرف ذوو البصائر منكم في دينه، من ذوي الشكّ والحيرة فيه، وأهل الإيمان من أهل النفاق، (وَنَبْلُوَ أَخْبَارَكُمْ)، فنعرف الصادق منكم من الكاذب» (١٠١)، وغير

ذلك من الأدلة كثير، التي تؤكد على هذه الإرادة الراسخة لتحقيق التّغيير، مهما كانت تكاليف التّغيير.

وفي الحديث عن مصعب بن سعد عن أبيه قال: قلتُ يا رسول الله أي الناس أشد بلاء قال: «الأنبِيَاءُ ثُمَّ الْأَمْثَلُ فَالْأَمْثَلُ فَيُبْتَلَى الرَّجُلُ عَلَى حَسَبِ دِينِهِ، فَإِن كَان دِينُهُ صُلْبًا اشْتَدَّ بَلَاؤُهُ وَإِن كَان فِي دِينِهِ رِقَّةٌ ابْتُلِيَ عَلَى حَسَبِ دِينِهِ فَمَا يَبْرَحُ الْبَلَاءُ بِالْعَبْدِ حَتَّى يَتْرُكَهُ يَمْشِي عَلَى الْأَرْضِ مَا عَلَيْهِ خَطِيئَةٌ» (١٠٢).

والتّغيير بالابتلاء لا يمكن أن تُطيقه العقول، إلا إذا كانت نتيجة الصبر والرضا بالابتلاء تُقبل عليها النفس، ولهذا جعله الله سبباً للخير والبُشرى، فقال عز وجل: ﴿وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ (١٠٣)، إما بالخُلف وإما بالثواب الجزيل» (١٠٤).

ووصفهم الله تعالى بالصدق والتقوى فقال: ﴿وَٱلصَّٰبِرِينَ فِي ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ﴾ (١٠٥)، وفي الحديث: «مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُصِبْ مِنْهُ» (١٠٦)، كما ورد في الحديث: «مَا مِنْ مُسْلِمٍ يُصِيبُهُ أَذًى إِلَّا حَاتَّ اللَّهُ عَنْهُ خَطَايَاهُ كَمَا تَحَاتُّ وَرَقُ الشَّجَرِ» (١٠٧)، يقول ابن حجر: «وفي هذه الأحاديث بشارة عظيمة لكل مؤمن، لأنّ الآدمي لا ينفك غالباً من ألم بسبب مرض أو هم أو نحو ذلك، وإنّ الأمراض والأوجاع والآلام بدنية كانت أو قلبية تُكفِّر ذنوب من تقع له» (١٠٨).

ثم كان المثل الأعلى في رسول الله ﷺ ليكون حافزاً لصبر كل مُبتلى، فعن أبي سعيد الخدري (رض) قال: دخلت على النبي ﷺ وَهُوَ يُوعَكُ فَوَضَعْتُ يَدِي عَلَيْهِ فَوَجَدْتُ حَرَّهُ بَيْنَ يَدَيَّ فَوْقَ اللِّحَافِ فَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا أَشَدَّهَا عَلَيْكَ قَالَ: إنا كَذَلِكَ يُضَعَّفُ لَنَا الْبَلَاءُ وَيُضَعَّفُ لَنَا الأَجْرُ، قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَيُّ النَّاسِ أَشَدُّ بَلاءً قَالَ: الأنبِيَاءُ، قُلْتُ يَا رَسُولَ

اللَّهِ ثُمَّ مَنْ قَالَ: ثُمَّ الصَّالِحُونَ إن كَان أَحَدُهُمْ لَيُبْتَلَى بِالْفَقْرِ حَتَّى مَا يَجِدُ أَحَدُهُمْ إِلاَّ العَبَاءَةَ يُحَوِّيهَا، وَإن كَان أَحَدُهُمْ لَيَفْرَحُ بِالْبَلاَءِ كَمَا يَفْرَحُ أَحَدُكُمْ بِالرَّخَاءِ» (١٠٩).

إنّ الابتلاء هو الذي يُميِّز المؤمن من المنافق، والمعنى أنّ من لم يُغير صفة الجزع من نفسه لا يكون مؤمناً، ففي الحديث: قال رسول الله ﷺ: «مَثَلُ الْمُؤْمِنِ كَمَثَلِ الزَّرْعِ لاَ تَزَالُ الرِّيحُ تُمِيلُهُ وَلاَ يَزَالُ الْمُؤْمِنُ يُصِيبُهُ الْبَلاَءُ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ كَمَثَلِ شَجَرَةِ الأَرْزِ لاَ تَهْتَزُّ حَتَّى تَسْتَحْصِدَ» (١١٠)، بمعنى إنها إذا وقعت لا تقوم، وكذلك الكافر والمنافق، إذا أصابه البلاء تملَّكه الشيطان، فسخط على كل شيء، حتى على الإله والعياذ بالله، كما في الحديث: «إنّ عِظَمَ الْجَزَاءِ مَعَ عِظَمِ الْبَلَاءِ، وَإن اللَّهَ إِذَا أَحَبَّ قَوْماً ابْتَلَاهُمْ فَمَنْ رَضِيَ فَلَهُ الرِّضَا وَمَنْ سَخِطَ فَلَهُ السَّخَطُ» (١١١).

إنّ التّغيير بالابتلاء له حكمة جليلة، حيث إنّ النفس يمكن أن تُخفي، أو تتطبّع بصفات يرفضها الإسلام، هذه الصفات لا تظهر، أو تتضح إلا إذا وقع البلاء، والذي يقوم بدورين مهمين، إما أن يُفرق بين فريق الحق وفريق الباطل، وإما أن يُنبه أصحاب النفوس الضعيفة إلى الخلل الموجود في أنفسهم ليُغيِّروه، ويعملوا على تقوية توكلهم على الله تعالى، وتصحيح مفهوم الإيمان ليستقيم لهم إسلامهم، وهذا من أعظم غايات التّغيير بالابتلاء، ولو فَقِه الناس هذا المعنى لما جزع منهم أحد قط لما ينزل به من البلاء، بل لكانت سعادته به أكبر، لما يُصفيه من بلايا النفس.

ثالثاً: التّغيير بالتجربة والأخذ بالأسباب الدنيوية

تؤدي العادات السلوكية للأفراد دوراً بالغ الأهمية في التفاعل مع القضايا الحياتية، وقد تُصبح بعض هذه السلوكيات عادة مألوفة، تجعل إمكانية الارتقاء إلى الأحسن بعيدة المنال، ومن هنا يصبح التصدي لهذا الإلف وهذه العادة ضرورياً، إذا ما كانت الرغبة حقيقية في الوصول إلى الأحسن.

وتُعتبر التجربة الحسيّة المادية من أهم وسائل كسر عوائق العادات الراسخة في نفوس الأفراد، وكلما كانت نتائج التجربة ضخمة كلما كان تأثيرها أقوى، ومن أجل هذا اعتنى الإسلام بهذا المؤثر الهام في صور متعددة، تختلف طبيعتها باختلاف الهدف منه، ومن ذلك:

هذا المثال الذي يأخذ الشكل الحسيّ للتجربة، والذي يُبينه قوله تعالى ﴿ أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (١١٢).

وقوله جلّ وعلا: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (١١٣).

ثم تأتي هذه التجربة الرهيبة التي يمرُّ بها سيدنا إبراهيم عليه الصلاة والسلام، لتؤكد مدى اهتمام القرآن الكريم بالتجربة الحسيّة في الوصول إلى الأهداف المطلوبة، وذلك كما يصوره قوله تعالى: ﴿ فَبَشَّرْنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ ﴿١٠١﴾ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَىٰ فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانظُرْ مَاذَا تَرَىٰ ۚ قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ ۖ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ ﴿١٠٢﴾ فَلَمَّا أَسْلَمَا وَتَلَّهُ لِلْجَبِينِ ﴿١٠٣﴾ وَنَادَيْنَاهُ أَن يَا إِبْرَاهِيمُ ﴿١٠٤﴾ قَدْ صَدَّقْتَ الرُّؤْيَا ۚ إِنَّا كَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ ﴿١٠٥﴾ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ الْبَلَاءُ الْمُبِينُ ﴿١٠٦﴾ وَفَدَيْنَاهُ بِذِبْحٍ عَظِيمٍ ﴾ (١١٤).

وتتجلّى نتيجة التجربة الحسيّة في إحداث التّغيير المنشود في قصة سيدنا موسى عليه الصلاة والسلام مع السحرة كما يصورها قوله تعالى: ﴿قَالُوا۟ يَٰمُوسَىٰٓ إِمَّآ أَن تُلْقِىَ وَإِمَّآ أَن نَّكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَىٰ ﴿٦٥﴾ قَالَ بَلْ أَلْقُوا۟ ۖ فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَىٰ ﴿٦٦﴾ فَأَوْجَسَ فِى نَفْسِهِۦ خِيفَةً مُّوسَىٰ ﴿٦٧﴾ قُلْنَا لَا تَخَفْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْأَعْلَىٰ ﴿٦٨﴾ وَأَلْقِ مَا فِى يَمِينِكَ تَلْقَفْ مَا صَنَعُوٓا۟ ۖ إِنَّمَا صَنَعُوا۟ كَيْدُ سَٰحِرٍ ۖ وَلَا يُفْلِحُ ٱلسَّاحِرُ حَيْثُ أَتَىٰ ﴿٦٩﴾ فَأُلْقِىَ ٱلسَّحَرَةُ سُجَّدًا قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا بِرَبِّ هَٰرُونَ وَمُوسَىٰ﴾ (١١٥).

وعلى الرغم من كون هذه الآيات جميعاً معدودة من المعجزات الخارقة، إلا أنها أخذت صورة التجربة الحسية من جهة الأداء، مما يُؤكد عمق تأثيرها على النفس في إحداث التّغيير المنشود.

رابعاً: التغيير بقيم الترغيب والترهيب

النفس البشرية بحرٌ عميق بعيد الغور، لا تجتمع جميعاً على طبع واحد، وقد تكون النفس الواحدة، من حال إلى حال، كمجموعة أنفس مُتباينة، فتراها تستجيب اليوم لما لا تستجيب له غداً، وهكذا، فكان صلاحها بالنظر إلى تعدُّد أحوالها، وليس بالنظر إلى حال واحد.

ولما كان الإغراء بمحبوب النفس من أهم وسائل حملها على ما تُكلف به، فقد تواترت الأدلة الشرعية على بيان ما أعدّ الله تعالى لعباده الطائعين في جنات الخلد من نعيم لا يزول، ولذة لا تنقطع.

ولأنّ النفس تتنازعها الشهوات، فكثيراً ما لا يقوى الإغراء وحده على الوقاية من مقارفة الممنوعات، ولهذا كان الترهيب والتخويف من عقوبة الوقوع في الممنوعات، وسيلة لا غنى عنها لإصلاح النفوس، وبخاصة إذا كان الممنوع والمطلوب الكف عنه قد أصبح سجيّة في النفس، أو عادة تتعلق بها منفعة خاصة، كما يتّضح مما يلي:

تحريم الربا:

جاء الإسلام والتعامل بالربا يتفشى في الجزيرة العربية، وقد أصبح نمط حياة لا يكاد يسلم منه أحد، حيث كانوا يعتمدون عليه في تمويل تجارتهم، والتي كانت مصدر أرزاقهم، بجانب الرعي وغير ذلك من الأنشطة المحدودة، ولهذا لم يكن تحريم الربا دفعة واحدة ممكناً في هذه الفترة الزمنية التي قُدِّر للرسالة إنزالها فيها، ولهذا كان التدرج في تحريم الربا، هو الوسيلة التي اتبعها الإسلام للوصول إلى التحريم الكُلي، في هذه الفترة الزمنية القصيرة، وهي عُمر الرسالة.

وقد تميزت مراحل تحريم الربا بالترهيب والترغيب، ومن خلال هذا الأسلوب يظهر مدى تمكن الإيمان من قلوب هذه الجماعة التي اختارها المولى تبارك وتعالى لحمل أمانة الدعوة إلى أنحاء المعمورة.

إنّ التخلِّي عن المنفعة المادية الملموسة خوفاً من عقاب غير ملموس، أو طمعا في عطاء لا يتحقق إلا بعد الموت، ليس بالأمر السهل ولا الهيِّن إلا لمن تمكنت العقيدة الصحيحة والإيمان الحق من قلبه ونفسه، ولهذا كان التدرج علاجاً لهذه النفوس التي تنمو فيها العقيدة الصحيحة نمواً راسخاً رويداً رويداً، حتى إذا ما اشتد عودها سهُل عليها تحمل تبعات التحريم، وهذا هو ما حدث بالفعل.

ولهذا أخذ الترهيب من التعامل بالربا صوراً شتّى، لعل كل صورة تعالج جانباً من جوانب النفس البشرية المُتغلغل فيها أكل الربا، أو تعالج أصناف الناس المختلفة، ومن هذه الصور قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَأۡكُلُونَ ٱلرِّبَوٰاْ لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ ٱلَّذِي يَتَخَبَّطُهُ ٱلشَّيۡطَٰنُ مِنَ ٱلۡمَسِّۚ﴾ (١١٦)، وهي صورة يعهدها العرب في الجاهلية نظرا لأنّ السحر كان متعارفاً بينهم، ولهذا يستطيعون استحضار هذه الصورة لمن يُعاني الصرع، وهي صورة مرهوبة بالنسبة لهم، وكذلك قوله تعالى: ﴿يَمۡحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰاْ وَيُرۡبِي ٱلصَّدَقَٰتِۗ

وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾ (١١٧)، والمعنى أنّ الفائدة المنتظرة من الربا سيمحقها الله تعالى، بل قد تكون سبباً في هلاك المال كله، وبالمقابل ﴿ وَيُرْبِي ٱلصَّدَقَٰتِ ﴾، وهذه المعاني حتى تتأصل وتؤسس القيم التربويّة المطلوبة، من إمهال المُعسر، وحُب الصدقات، كان التدرج في التحريم محققاً هذه الغاية، كما يتضح مما يلي:

المرحلة الأولى: موازنة تصويرية عقدية، لأهل الإيمان تبُين لهم طريق النماء الحق لأموالهم، ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴾ (١١٨)، ولن يجدي هذا الخطاب نفعاً إلا مع الذين اطمأنت قلوبهم بنور الإيمان، وآمنوا أن الله جلّ وعلا هو الرزاق الذي بيده العطاء والمنع، فإذا ما تفكروا في هذا الموازنة استقر في نفوسهم ضرورة البُعد عن الربا، وتأهَّلت نفوسهم لمساعدة المُعسر، بُغية الثواب من الله تعالى.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة يُلفت القرآن الكريم نظر أهل الإيمان إلى عاقبة أكل الربا فيمن كان قبلهم، حيث حرَّم عليهم طيبات عقاباً لهم على أكل الربا، وكذا توعدهم سبحانه بسوء العاقبة يوم القيامة، بقوله تعالى: ﴿ فَبِظُلْمٍ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُوا۟ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَٰتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَبِصَدِّهِمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ كَثِيرًا ﴿١٦٠﴾ وَأَخْذِهِمُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَقَدْ نُهُوا۟ عَنْهُ وَأَكْلِهِمْ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ ۚ وَأَعْتَدْنَا لِلْكَٰفِرِينَ مِنْهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا ﴾ (١١٩)، وهذه المرحلة تقدمت خطوة في طريق التحريم حيث بدأ التلويح بالعقوبة، بطريق غير مباشر، وهي مرحلة القصد منها تربية النفس على اجتناب الربا، حتى إذا ما جاء التحريم لم تقع فيه، فكأنها فترة الدراسة والتفكير، إعداداً للمنع دون الوقوع فيما يستحق العقوبة.

المرحلة الثالثة: هذه المرحلة تمَّ التحريم القطعي بالخطاب المباشر إلى أهل الإيمان، مع الوعد والوعيد، فقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا

تَأْكُلُوا۟ ٱلرِّبَوٰٓا۟ أَضْعَٰفًا مُّضَٰعَفَةً ۖ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿١٣٠﴾ وَٱتَّقُوا۟ ٱلنَّارَ ٱلَّتِىٓ أُعِدَّتْ لِلْكَٰفِرِينَ ﴿١٣١﴾ وَأَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [120]، ويرى أهل العلم أن هذه الآية دالة على التحريم نهائياً، وإنّ ذكر الأضعاف المضاعفة إنما هو وصف للواقع، الذي كان عليه الربا في الجاهلية، والذي كان معظمه أضعافاً مضاعفة، وإنّ قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَذَرُوا۟ مَا بَقِىَ مِنَ ٱلرِّبَوٰٓا۟ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿٢٧٨﴾ فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا۟ فَأْذَنُوا۟ بِحَرْبٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ۖ وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَٰلِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ ﴿٢٧٩﴾ وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ۚ وَأَن تَصَدَّقُوا۟ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٢٨٠﴾ وَٱتَّقُوا۟ يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى ٱللَّهِ ۖ ثُمَّ تُوَفَّىٰ كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾ [121]، ليس مرحلة رابعة، حيث يعتبرون المرحلة الثالثة تحريماً جُزئياً للأضعاف المضاعفة فقط، ولكن الصواب أنه كان تحريماً قطعياً، وإن هذه الآيات الكريمة أُريد بها التفصيل، وبيان المخرج للمُتعسرين، وحتى لا يكون تعسر المُتعسرين سبباً في استمرار المُرابين في نهجهم، وهكذا تم إيجاد المخرج إما بالإمهال أو التصدق، وليس باستمرار الربا، وهذا أبلغ صور التأكيد على تحريم الربا، مهما قَلَّ أو كثُر، وبما يرفع أي التباس، ويقطع جميع الأعذار.

ونحن في هذا البحث لا نهدف إلى التحقيق في عدد المراحل، ولكن الذي يعنينا في هذا البحث هو كيف تمَّ التّغيير المقصود، الهادف إلى القضاء على الربا، الذي كان متفشياً في الجاهلية، ثم جاء الإسلام بتحريمه، ولكن لم يكن التحريم منعاً مجرداً، بل كان التحريم مصحوباً بترسيخ قيم تربوية، يراد منها أن تُصبح سياجاً واقياً من الوقوع في التعامل بالربا، مرة أخرى، وذلك بالترهيب، والترغيب في الصدقة والسماح للمُعسر بالدفع عند اليُسر.

وهكذا ومن خلال هذا العرض، نتبيّن كيف أرسى الإسلام القيم التربويّة المُؤسسة للتغيير الاجتماعي، والمُستمدة من عقيدته، كما نصّ

عليها القرآن الكريم والسّنة المطهرة، لتكون حارساً للمبادىء والأخلاق التي جاء بها الإسلام، ومانعاً من الردّة إلى سيماء الجاهلية مرة أخرى، ولو استُوعبت هذه الأصول والقيم على وجه صحيح، لكانت طريق المُجتمع المسلم لتبوأ مكانته، التي تليق به بين أمم الأرض.

والحديث عن هذه المكانة ليس من قبيل الأماني والأحلام، بل كانت حقيقة مؤكدة على مدى قرون متعاقبة، ولم يفقد المجتمع المسلم مكانته في صدارة المجتمعات، إلا بعد أن انْطمست معالم التّغيير التي أحدثها الإسلام في نفوس أبنائه، والتي تُمثل الهوية المميزة للمجتمع المسلم عن غيره من المجتمعات، ولا يُمكن أن يعود المجتمع المسلم إلى مكانته، في ظل الهوية المُمتزجة بالهويات الأخرى، والتي لا تستقيم في ظلها الهوية المسلمة أبداً، ممّا يحتم العودة إلى معالم التّغيير التي أحدثها الإسلام في المجتمع الإسلامي، دون عوج أو انحراف، والله المُستعان.

الهوامش

(١) سورة سبأ، من الآية: ٢٨.
(٢) سورة البقرة، الآية: ١٣٨.
(٣) تفسير الطبري، «جامع البيان في تأويل القرآن»، مؤسسة الرسالة، ط١، تحقيق الشيخ أحمد شاكر، (٣/ ١١٧).
(٤) سورة الروم، من الآية: ٣٠.
(٥) رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، الأستاذ محمود محمد شاكر، (دار الهلال، ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م)، ط٣، ص ٣٩.
(٦) سورة التوبة، من الآية: ٣٣، سورة الفتح، من الآية: ٢٨، سورة الصف، من الآية: ٩.
(٧) سورة آل عمران، من الآية: ١١٠.
(٨) سورة الأنبياء، الآية: ٩٢.
(٩) تاريخ ابن خلدون، «ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر»، (دار الفكر، بيروت)، ط٢، تحقيق: خليل شحادة، ص ١٨٧.
(١٠) السغب الجوع مع التعب وربما قيل العطش مع تعب، انظر: التعاريف للمناوي، دار الفكر، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، ص ٤٠٥.
(١١) تاريخ ابن خلدون، ص ١٦٢.
(١٢) المرجع السابق، ص ١٨٩.
(١٣) المرجع السابق.
(١٤) سورة الملك، الآية: ١٤.
(١٥) سورة الأنفال: ٥٣.
(١٦) سورة الرعد: ١١.
(١٧) تفسير القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٣٨٤هـ ـ ١٩٦٤م)، الطبعة: الثانية، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش (٩/ ٢٩٤).
(١٨) سورة الرعد: ٦.
(١٩) تفسير الرازي، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ)، الطبعة الثالثة (١٩/ ٢٠)
(٢٠) سورة إبراهيم: ٣٤.
(٢١) سورة هود: ٨٢، ٨٣.
(٢٢) سورة لقمان: ٢٠
(٢٣) سورة البقرة: ٢٥٦.
(٢٤) سورة يونس: ٩٩.

(٢٥) سورة سبأ: ١٥ – ١٧.
(٢٦) تفسير ابن كثير، «تفسير القرآن العظيم»، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩ه)، الطبعة الأولى، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، (٦/ ٤٤٥).
(٢٧) سورة الزخرف: ٣٣ ـ ٣٥.
(٢٨) سورة المائدة: ٦٦.
(٢٩) سورة الأعراف: ٩٦.
(٣٠) سورة الذاريات: ٥٦.
(٣١) انظر: التقرير والتحبير في شرح التحرير لمحمد ابن محمد (ابن أمير حاج) دار الكتب العلمية بيروت (١ / ٣٩٩)، الفواكه الدواني لأحمد ابن غنيم ابن سالم ابن مهنا النفراوي دار الفكر بيروت سنة ١٤١٥ هـ (١ / ١٣٨)، المستصفي لمحمد ابن محمد الغزالي دار الكتب العلمية بيروت (١ / ٢١٧).
(٣٢) سورة الأنعام: ١٦٢.
(٣٣) سورة هود آية ٦١.
(٣٤) استعمركم فيها: أي أذن لكم في عمارتها: لسان العرب لابن منظور، (محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري) دار صادر، بيروت ١٣٨٨هـ (٣/ ٣٩٣).
(٣٥) أحكام القرآن لابن العربي، محمد ابن عبد الله الأندلسي، (بيروت: دار الكتب العلمية)، (٣ / ١٨) عمارة الأرض: عمر المنزل بأهله، كان مسكوناً بهم فهو عامر وعمر الأرض: بنى عليها وأهلها، واستعمره: جعله يعمره والعمارة نقيض الخراب.
(٣٦) المرجع سابق (٣/ ١٨).
(٣٧) أحكام القرآن للجصاص، أبي بكر أحمد ابن على الرازي (الجصاص)، (بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م)، (٣ / ٢٤٢).
(٣٨) سورة القيامة آية ٣٦.
(٣٩) سورة إبراهيم من الآية ٣٤.
(٤٠) أما المال، فإن طالب العلم إذا لم تكن معه كفاية، كان كساع إلى الهيجاء بغير سلاح، ولأنه يبقى مستغرق الأوقات في طلب القوت،فيشغله عن تحصيل العلم وعن الذكر، والفكر، ونحو ذلك. وأما الجاه فبه يدفع الإنسان عن نفسه والضيم، ولا ينفك عن عدو يؤذيه، وظالم يهدش عليه، فيشغل قلبه، وقلبه رأس ماله. وإنما تدفع هذه الشواغل بالعز والجاه. وأما الصحة والقوة وطول العمر ونحوها، فهي نعم، إذ لا يتم علم ولا عمل إلا بذلك.
(٤١) مختصر منهاج القاصدين لابن قدامة المقدسي، أحمد بن عبد الرحمن بن قدامة، (بيروت: دار إحياء الكتب العربية)، ص٣٠٥، ٣٠٦.
(٤٢) انظر الفتاوي الكبري لابن تيمية دار المعرفة (١ / ١٠٩).
(٤٣) انظر: أحكام القرآن لابن العربي (٢ / ٢٧٢).
(٤٤) انظر: الإقناع للشربيني «الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي، (بيروت: دار الفكر)، (٢ / ٣٧٥).
(٤٥) سورة المائدة آية ٢٣.
(٤٦) سورة الذاريات آية ٢٢.

(٤٧) سورة الصف آية ١٠.
(٤٨) مسند أحمد، رقم ١٤٤٨١، رقم ١٥٣١٩.
(٤٩) سنن الترمذي رقم ٢٣٤٤.
(٥٠) سورة آل عمران ٢٠٠
(٥١) تفسير القرطبي، مرجع سابق، (٣ / ١٥٦٥).
(٥٢) سورة فصلت: ٥٣.
(٥٣) صحيح مسلم، حديث رقم ٢٦٦٤.
(٥٤) شرح سنن ابن ماجة للسندى (١/ ٢٠).
(٥٥) سورة الأنفال: ٦٠.
(٥٦) صحيح البخارى حديث رقم ١٩٦٦.
(٥٧) سورة الإسراء آية ٧.
(٥٨) انظر: تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم) لأبي السعود محمد بن محمد العمادي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي)، (٥/ ١٥٧)، وتفسير الألوسي، (روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني) لأبي الفضل شهاب الدين محمود الألو سي البغدادي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي)، (١٥/ ١٩).
(٥٩) سورة يونس آية ٢٦.
(٦٠) تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن) لأبي جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن خالد الطبري، (بيروت: دار الفكر بيروت، ١٤٠٥ هـ)، (١١/ ١٠٤).
(٦١) المعجم الكبير (٢٤/ ٣٠٦) رقم ٧٧٦.
(٦٢) سورة البقرة آية ١٦٤.
(٦٣) سورة المؤمنون آية ١٤،١٣.
(٦٤) سورة النمل: ٩٣
(٦٥) سورة الأنعام آية ١٢٥.
(٦٦) في المؤتمر العلمي الأول عن الإعجاز العلمي في القرآن والسنة الذي عقد في إسلام آباد: تقدم الدكتور صلاح الدين المغربي وهو عضو في الجمعية الأمريكية لطب الفضاء وهو أستاذ لطب الفضاء بمعهد طب الفضاء بلندن ببحث عن حالة ضيق الصدر في طبقات الجو العليا فقال: لنا حويصلات هوائية، والأوكسجين إذا دخل في الهواء ينفخ هذه الحويصلات الهوائية فنراها منتفخة لكن إذا صعدنا إلى طبقات الجو العليا ينقص الهواء وينقص الأكسجين فيقل ضغطه فتنكمش هذه الحويصلات ويقل الأكسجين فإذا انكمشت هذه الحويصلات ضاق الصدر، ويتحرج التنفس ويصبح صعبا، هذا البحث تقدم به أربعة من علماء الأرصاد في جامعة الملك عبد العزيز بجدة اشتركوا معه فيه المصدر «العلم طريق الإيمان « للشيخ عبد المجيد الزنداني».
(٦٧) واستخدام الحرف في: في قوله تعالى «في السماء» بدلا من الحرف إلى يفيد خروج الإنسان بالفعل من نطاق سطح الأرض إلى آفاق السماء وهذا لا يتحقق إلا بعلم دنيوي.
(٦٨) سورة الأنعام آية ٩٧.
(٦٩) سورة يونس آية ٥.
(٧٠) سورة الحديد أية ٢٥.

(٧١) سورة الأنبياء آية ٨٠.

(٧٢) وفي هذا المعنى،يقول الله تعالى: ﴿ قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَمَا تُغۡنِي ٱلۡأٓيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ ﴾، ويقول تعالى: ﴿ وَتِلۡكَ ٱلۡأَمۡثَٰلُ نَضۡرِبُهَا لِلنَّاسِۖ وَمَا يَعۡقِلُهَآ إِلَّا ٱلۡعَٰلِمُونَ ﴾، وانظر: عباس محمود العقاد، الفلسفة القرآنية، دار الهلال، ص١٢.

(٧٣) رواه الترمذي (٤/ ٣٨٣) رقم ٢٠٣٨، وقال حسن صحيح، وفي نص البخاري «مَا أَنْزَلَ اللهُ دَاءً إِلَّا أَنْزَلَ لَهُ شِفَاءً» (٥/ ٢١٥١) رقم ٥٣٥٤.

(٧٤) أبو داود حديث رقم ٣٨٧٤.

(٧٥) سورة فاطر الآيات ٢٧، ٢٨.

(٧٦) مقدمة ابن خلدون لعبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، (بيروت: دار القلم، ١٩٨٤م)، طبعة خامسة، ص٤٣٠.

(٧٧) تاريخ ابن خلدون، ص ١٨٥.

(٧٨) سورة الزخرف، الآية: ٢٣.

(٧٩) سورة الأنعام، من الآية: ٩٠.

(٨٠) سورة الأحزاب، الآية: ٢١.

(٨١) مسند أحمد، حديث رقم ٢٤١٣٩، وقال الشيخ الألباني: صحيح.

(٨٢) متفق عليه: صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل، حديث رقم ٣١٩٧، صحيح مسلم، كتاب العلم، باب اتباع سنن اليهود والنصارى، حديث رقم ٤٨٢٢، واللفظ لمسلم.

(٨٣) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب قول النبي ﷺ لتتبعن، حديث رقم ٦٧٧٤.

(٨٤) شرح النووي على مسلم، «المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج»، (بيروت: دار إحياء التراث العربي)، ط٢، (١٦ / ٢٢٠)

(٨٥) فتح الباري لابن حجر، «فتح الباري شرح صحيح البخاري»، (بيروت: دار المعرفة)، تحقيق: (١٣ / ٣٠٠)، وما بعدها، بتصرف محدود.

(٨٦) متفق عليه: صحيح البخاري، كتاب تفسير القران، باب (ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ)، حديث رقم ٤٤٠٩، صحيح مسلم، كتاب فضائل الصحابة، باب فضائل زيد بن حارثة، وأسامة بن زيد، حديث رقم ٤٤٥١.

(٨٧) سورة الأحزاب، من الآية: ٥.

(٨٨) سورة الأحزاب، من الآية: ٣٧.

(٨٩) القصة بأكملها أوردها الشيخ محمد على الصابوني، في كتابه: روائع البيان تفسير آيات الأحكام، مكتبة الغزالي، (دمشق، بيروت: مؤسسة مناهل العرفان،١٤٠٠هـ ـ١٩٨٠م)، ط٣، (٢/ ٣٢١)

(٩٠) سورة الأحزاب، الآية: ٤٠.

(٩١) سورة الأحزاب، من الآية: ٣٧.

(٩٢) تفسير ابن كثير، (٦ / ٤٢٦)

(٩٣) سورة العنكبوت، الآيتان: ٢، ٣.

(٩٤) سورة الحج، الآية: ١١.

(٩٥) تفسير الطبري، (١٨ / ٥٧٧)
(٩٦) سورة ص، الآية: ٥.
(٩٧) سورة البقرة، الآية: ١٥٥.
(٩٨) سورة آل عمران، الآية: ١٨٦.
(٩٩) أحكام القرآن، للكيا الهراسى، علي بن محمد بن علي، أبو الحسن الطبري، الملقب بعماد الدين، المعروف بالكيا الهراسي، الشافعي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ)، ط٢ تحقيق: موسى محمد علي وعزة عبد عطية، (١ / ٢٤).
(١٠٠) سورة محمد، الآية: ٣١.
(١٠١) تفسير الطبري، (٢٢ / ١٨٥)
(١٠٢) سنن الترمذي، كتاب الزهد، باب ما جاء في الصبر على البلاء، حديث رقم ٢٣٢٢، وقال الشيخ الألباني: حسن صحيح.
(١٠٣) سورة البقرة، من الآية: ١٥٥.
(١٠٤) تفسير القرطبي، (٢ / ١٧٧)، بتصرف.
(١٠٥) البقرة، من الآية: ١٧٧.
(١٠٦) صحيح البخاري، كتاب المرضى، ما جاء في كفارة المرض، حديث رقم ٥٢١٣.
(١٠٧) صحيح البخاري، كتاب المرضى، باب شدة المرض، حديث رقم ٥٢١٥.
(١٠٨) انظر: فتح الباري لابن حجر، (١٠ / ١٠٨)
(١٠٩) سنن ابن ماجه، كتاب الفتن، باب الصبر على البلاء، حديث رقم (٤٠١٤).
(١١٠) صحيح مسلم، كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب مثل المؤمن كالزرع، ومثل الكافر كشجرة الأرز، حديث رقم ٥٠٢٤.
(١١١) سنن الترمذي، كتاب الزهد، باب ما جاء في الصبر على البلاء، حديث رقم ٢٣٢٠، وقال الشيخ الألباني: صحيح.
(١١٢) سورة البقرة، الآية: ٢٥٩.
(١١٣) سورة البقرة، الآية: ٢٦٠.
(١١٤) سورة الصافات، الآيات: ١٠١ ـ ١٠٧.
(١١٥) سورة طه، الآيات: ٦٥ ـ ٧٠.
(١١٦) سورة البقرة، من الآية: ٢٧٥.
(١١٧) سورة البقرة، الآية: ٢٧٦.
(١١٨) سورة الروم، الآية: ٣٩.
(١١٩) سورة النساء، الآيتان: ١٦٠، ١٦١.
(١٢٠) سورة آل عمران، الآيات: ١٣٠ ـ ١٣٢.
(١٢١) سورة البقرة، الآيات: ٢٧٨ ـ ٢٨١.

فلسفة مسكويه التربويّة: الإشكالات والملامح

د. ناجي حجلاوي(*)

المقدّمة

تُمثّل فلسفة التّربية بصفة عامّة، مشروع رؤية يتّسع إلى أساليب التّعليم وضروب التّدبير الفرديّ والجماعيّ. ومن أهداف هذه الرّؤية تحقيق الكرامة الإنسانيّة. وللتّربية أهداف أخرى لا تخفى على الدّارس، من قبيل التّكوين المرتبط بالذّات، والمؤثّر بطريقة مباشرة في الشّخصيّة، لتحقيق الفاعليّة المنشودة عبر الأساليب التّربويّة. وبما أنه لا توجد وصفة وحيدة للمسألة التّربويّة، تُحفظ وتُطبّق في كلّ عصر ومصر، فإنّ الذي انتبه إليه الفيلسوف مسكويه (ت٣٢١هـ)، هو أنّ التّصوّرات التّربويّة الموروثة عن اليونان وبلاد فارس، يمكن أن تتوفّر على منطلقات نظريّة مفيدة، لبلورة فلسفة تربويّة وأدوات تساعد على تنفيذ جوانب من هذه الفلسفة، ولكنّها تبقى منقوصة، إذا لم تستند بالأساس إلى المقصد القرآني الأسمى الذي يهدف إلى بناء مجتمع إنسانيّ راقٍ، تسود فيه الفضيلة كأتمّ ما يتجلّى فيه البناء النّفسيّ المتوازن، بين تلبيّة الضّرورات البيولوجيّة ومقتضيات السّعادة النّفسيّة. وإذا وفّر الوحي المُنزّل من الله، الإطار الفكريّ للفلسفة التّربويّة لدى مسكويه، فإنّ الحكمة ظلّت مطلبه الذي لم يعدمه.

(*) أستاذ الحضارة في جامعة الزيتونة وباحث تربوي من تونس.

إنّ من أهمّ ما يُلاحظ، بعد الاطّلاع على كتاب «تهذيب الأخلاق» لمسكويه، هو العناية بالبناء الذّاتي المُعقّد بما يتطلّبه من وعي مُسبق بهذه الذّات ومكوّناتها من جهة، وبالتّفكير بالغير، وما يتطلّبه ذلك من تضامن وتفاعل مع الآخر من جهة أخرى. وبذلك يظهر أنّ الفلسفة التّربويّة لدى مسكويه، تتكوّن من الاهتمام بمجالين إثنين هما: المجال الفرديّ والمجال الجماعيّ، وهما محلَّ اهتمام علم النّفس وعلم الاجتماع الحاليين، كما يُعتبران جناحا علم التّربية، كما انتهت إليه في صورتها المعاصرة.

ويتكون الفكر التّربوي من عُنصرين أساسيين: التّنظير والإجراء. إذ أنّ حماية النّفس مسألة أخلاقية، تحتاج إلى آليات تُترجمها حدثاً في الواقع المعيش. ومع تَمَحْوُر الحضارة الحديثة حول المركزيّة الغربيّة والأوروبيّة، فإنّ ذلك من شأنه أن يحجب الصّيرورة التي مرّ بها التّفكير التّربويّ، انطلاقاً من الإغريق، ومروراً بالمساهمة الفعّالة مع مفكّري الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وعلى رأسهم مسكويه. الذي أرسى في كتابه «تهذيب الأخلاق» مبادئ التّفكير التّربويّ، على صورة أسّسها على دعائم ضاربة في أعماق الكينونة الإنسانيّة، نفسيًّا ومعرفيًّا.

إنّ التّربية من أنجع الوسائل التي تُنمّي الإنسانيّة في الإنسان. وطالما كان بنو آدم أكثر المخلوقات قابليّة للتّلاؤم والتّكيّف، لذلك، فإنّ حضور الآخر في فلسفة التّربية يُمثّل وجهاً من وجوه الذّات: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[1]. وبالتالي فإنّ الإنسان لا يبلغ درجة الإيمان الكامل، حتّى يحبّ لأخيه ما يحبّ لنفسه.

من هنا، فإنّ قيمة الفرد كما تتجلى في كتاب «تهذيب الأخلاق وتنزيه الأعراق» لمسكويه، وتَمركُز العمليّة التّربويّة حوله، تدعو الدّارس إلى أن يقف على المستوى النّظريّ للفعل التّربويّ والماورائيّ والتّطبيقيّ في الوقت ذاته.

والمهمّ هو ملاحظة أنّ الفكر التّربويّ الحديث، يكاد لم يبرح هذه المجالات ولم يتجاوز هذه الملامح، إلاّ في الدّرجة، بحكم تطوّر الوسائل وتقدّم المناهج.

ولمّا كان الحقّ قيمة مُتعاليّة، فإنّ الوسائل التّربويّة من شأنها تحقيق هذه المُثل في مجريات التّعليم والثّقافة والأخلاق، التي تحرّك في إطارها مسكويه. هذا الإطار الذي يوفّر الحريّة والالتزام للفرد، والذي يمثّل اللّبنة الأساسيّة في البناء الاجتماعيّ، حيث تتجلّى إرادة العيش الجماعيّ في كنف الاحترام والشّعور بالكرامة وقيمة الكينونة الإنسانيّة المتخلّقة بما يؤهّلها لخلافة الله في الأرض. وفي هذا المجال يتجلّى صرح الفلسفة التربويّة الحاوية لمبادئ التّأنسُن المُمثّل لشرف الاستخلاف، حيث المحبّة والتّأنُّس.

وتُصبح التربيّة عمليّة ذات جـدوى، عندما تهتم بتربيّة الجنس البشريّ. وتصبح غير فاعلة إذا لم تستحضر قيم الحقّ والسّلوك الفاضل. وهو شرط الإشباع النّفسي وإقامة التعادليّة في البناء الذّاتي. وإذ فضّل الله الإنسان على كثير من خَلْقِه، فإنّ من مظاهر هذه الأفضليّة أنّه يُمثّل الكائن الوحيد الذي فيه القابليّة للتطوّر ذهنيًّا وسلوكيًّا. وبما أن العمليّة التربويّة ترتبط بنظريّة مفهوميّة، فإنّ الدّارس لآراء مسكويه التربويّة، يجد نفسه أمام بعض الأسئلة لعلّ من أهمّها: ما هي معالم الفلسفة التّربويّة لديه مسكويه؟ وهل استطاع هذا الفيلسوف أن يقدم نموذجاً فكريًّا في المجال التربويّ؟

إنَّ الإجابة عن مثل هذه الأسئلة، يستوجب الوقوف عند الإضافة النّوعيّة، التي جاء بها مسكويه، مقارنة بما أرسته الفلسفة اليونانيّة في الجوانب التّربويّة والأخلاقيّة، حتّى يستبين الدّارس حجم الإضافة ومدى التّأسيس الخاصّ بهذا الفيلسوف الإسلاميّ.

من هو مسكويه؟

كلّ ثقافة ترتهن إلى أعلام يُشهد لهم بالمقدرة على شحذ الذّهن بما يتوصّلون إليه من أفكار، ويُبدعونه من أدوات من شأنها إنتاج الأفكار والمعارف. وإذ تعدّدت مجالات الفكر والثّقافة، فإنّ المجال الذي نحن منه بسبيل، هو مجال التربيّة وتهذيب الأنفس، ولعلّ من أبرز المفكّرين الذّين انتهجوا لأنفسهم سبيلا خاصّة بهم هو مسكويه، فمن هو هذا العلم؟

هو أحمد بن يعقوب أبو علي المعروف بمسكويه، المولود سنة ٩٣٢م والمتوفّى ١٠٣٠م، (يقابله بالتّقويم الهجري ٣٢٠ـ ٤٢١هـ). وهذه الفترة تحيل على بداية القرن الخامس للهجرة، التي تمثّل بداية استقرار الحياة العقليّة وجنوحها إلى التّقليد تحت اتّساع رقعة العالم الإسلاميّ، ودخول بعض الأجناس المعروفة باهتمامها بالجوانب العسكريّة في الحياة السياسيّة والاجتماعيّة.

وقد أشار الدّارسون إلى أنّ الاختلاف في تسميته يعود إلى الشكّ في أنّ مسكويه إمّا أن يكون اسماً له أو لجدِّه. وقد ذهب ياقوت الحموي إلى أنّه كان على دين المجوس قبل أن يُسلم، فهو فارسيّ الأصل، وقد كان ذو ثقافة موسوعيّة، وقد اهتمّ بالسّياسة والثّقافة زمن الدولة البويهيّة، حيث عاش في بغداد وكان موظّفا رسميًّا لديها. لكنه انْشدَّ إلى عالم الأخلاق والتّربية والفضائل، وهو مجال أهلّه لكي يُطلق عليه لقب «المعلّم الثّالث» بعد أرسطو والفارابيّ.

إنَّ العمر المديد، الذي قضّاه هذا الفيلسوف كان مُناراً بالنّشاط العلمي، المتمثّل في الاطّلاع الواسع والكتابة المستفيضة، ومع أنه كان صديقاً للوزير المهلّبي، إلا أنه كان أميل إلى حياة الزّهد، وأبعد عن المباهج لصالح الأدب والكتابة[٢]. وقد وجد ضالّته الفكريّة والتّربويّة في علاقته بابن العميد، الذي عيّنه مسؤولا عن المكتبة ومعلّما لابنه أبي الفتح [٣].

وقد ساعده ذلك على تأليف «الفوز الأكبر» و«الفوز الأصغر»، وهما كتابان في الأخلاق، وله كتاب آخر عن : «تجارب الأمم» ومجاله التّاريخ، و«ترتيب العادات» وهو في السّياسة والأخلاق، و«الجامع»، وكتاب في «الأدوية المُفردة»، و«رسالة اللّذات والآلام» في جوهر النّفس، و«طهارة النّفس»، و«رسالة في حقيقة العدل».. بالإضافة إلى إسهاماته في التّصوّف وفي الأطعمة، وفي السّيرة والحكمة، واللّغة والكلام، والتّربية والأخلاق ضمن كتابه «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق»، الذي هو منطلق هذا البحث ومداره. فماهي ملامح هذا المصنّف ومُكوّناته؟

«تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق»: الملامح والمُكوّنات

في هذا الكتاب نجد مسكويه، يمزج بين النّظر العقليّ والعقل العملي، المتعلّقين بتنمية القوى النّفسيّة الوثيقة الصلة بمجال التّربية والسّلوك، وهو يرتكز على منطلقات أساسية: المنطلقات النّظريّة اليونانيّة، من جهة، والمنطلقات النّظريّة العمليّة الإسلاميّة، من جهة أخرى. فكان بهما ثمرة طريفة لا تكتفي بالتّأمّل الصّوري، وإنّما تُطعّمه بالحياة المتدفقّة الكامنة في الإنجاز العمليّ، حيث يتظافر المنطق مع الإيمان، ممّا ساعد على سبر أغوار الذّات البشريّة، ذات التّكوين المُتشعّب والمعقّد، إذ هي مزيج من الأبعاد الماديّة والمعنويّة، ومن الوعي واللاّوعي، وهو ما يزيد من عسر التّناول لهذه المجالات المعرفيّة.

والكتاب يتشكّل من سبع مقالات:

- الأولى: النّفس
- الثّانيّة: الخُلُق
- الثّالثة: الخير والسّعادة
- الرّابعة: العدالة

- الخامسة: المحبّة والصّداقة
- السّادسة: الأمراض النّفسيّة
- السّابعة: علاج النّفس

وفي كل مقالة، هناك ضبط للمفاهيم المشكّلة للمفاتيح النّظريّة المساعدة على ولوج هذا الميدان، من أجل الإحاطة بكمالات النّفس والحصول على السّعادة ومراتبها العالية، تحصيلا للخير والعمل الصّالح، الذي يمثّل معيار التّفاضل بين النّاس، وإرساء ما ينفع النّاس ويمكث في الأرض، ويضبط العدل الكاشف للفضائل الحقيقيّة، ويفصلها عن الفضائل الزّائفة، والصّداقة المبنيّة على الصّدق لا التّصديق، وإرساء المحبّة لا أخلاق النّفاق والمُداهنة.

ولمّا ارتبطت النّفس بالبدن، فإنّ نفاذ الرّؤية عند هذا الفيلسوف أحاطت بما يَعْتَوِرُ البدن، لما يؤثّر به في البناء النّفسيّ والتّربوي، ممّا جعله يُثير الأبعاد الطّبيّة المرتبطة بالنّفس، فجاءت معالجته شاملة لأجزاء العمل التّربوي، حسًّا ومعنى.. وكل ما من شأنه أن يتدخّل فيه إن مباشرة أو بطريقة غير مباشرة. ومن ثمّ كانت المعالجة متكاملة بتكامل الأبعاد النّفسيّة والبدنيّة، مُراعية لعمليّة النموّ المزدوج بينهما.

وفي هذا الإطار يتنزّل كتاب تهذيب الأخلاق لمسكويه. وهو أثرٌ يتميّز بحدّة الرّؤية ودقّة الملاحظة. وقد أثرى مسكويه بهذا الأثر مجال التّربية الحيوي وعلاقته بالأخلاق.

فلسفة مسكويه التّربويّة: الإشكالات والملامح

مفهوم التّربية:

ورد في لسان العرب لابن منظور، ما يلي: وربّ ولده والصّبي يربّه ربًّا، وربّبه تربيباً وتربّه، بمعنى ربّاه، وفي الحديث: «لك نعمة تربّها، أي تحفظها

وتراعيها كما يربّي الرّجل ولده، أي يربّي وهو أبلغ منه، ومن تربّ بالتّكرير الذي فيه. وتربّبه وارتبّه وربّاه تربية، على تحويل التّضعيف، وتربّاه، أحسن القيام عليه، ووليه حتّى يفارق الطّفوليّة، كان ابنه أو لم يكن»[٤]. ومن هذا التعريف نَخْلُص إلى أنّ التربيّة تدور حول الرّعاية والصّيانة والتعهّد، من أجل التنميّة والمحافظة على الأمر الذي هو موضوع التربيّة.

ومن هذا المنطلق يتسنّى للباحث أن يلاحظ أنّ التّربية ما زالت تشكّل جانباً مهمّا من المعرفة الإنسانيّة، لما لها من مركزيّة في تأسيس الشّخصيّة، وبناء الأخلاق، وتدعيم الثقّافة والمعرفة. وهذا ما تجلّى واضحاً في آراء مسكويه التربويّة كما سنرى لاحقاً.

مصادر مسكويه التربويّة:

يظهر مسكويه من خلال آرائه التربويّة والأخلاقية، طويل الباع في تأسيس منهج تربويّ قويم، ينهض على أرضية أخلاقيّة متينة. فالمرجع الأساس في الأخلاق لديه مركوز في أرضيّة من القيم الإنسانيّة، تستند إلى المعرفة بالأصول والتّعاليم، ذات الأبعاد الفطريّة في البناء النّفسي والذّهني، المركّبة في الذّات الإنسانيّة، إرشاداً وضبطاً لقواعد المسير في هذه الحياة، ورسماً للمصير. فالحياة المهذّبة بقواعد التّربية المطابقة لقواعد النّفس، هي عند مسكويه الضّمانة الكفيلة بسلامة الحياة ورقيّها، حيث تُربّى الأنفس لكي تكون صالحة، فتحرص على فعل ما أُعدَّت إليه من سعي دؤوب نحو دعم المعرفة والعلم، وهما السبب في أفضليّة الإنسان على الملائكة، ومقياس التّعمير والاستخلاف في الأرض.

إنَّ شرف التّربية المرتبطة بالنّفس، رهينُ درجات العلم والتّعليم، انطلاقاً من الطّبع والسّجيّة، فالخُلق في تهذيب مسكويه هو «حال للنّفس الدّاعية لها أفعالها من غير فكر ولا رويّة»[٥].

وقد وجد مسكويه ضالّته في الكتب التي زودته بالأفكار العلمية والتربوية، وجاء تدريسه لابن الوزير ليفسح له المجال لتطبيق النظريات وإنجازها[٦]. ومن خلال هذه الكتب اطّلع مسكويه على التّراث اليونانيّ والفارسيّ. وقد حصلت له الحكمة والفضل من سعة الاطّلاع والتبحّر في العلم..

فالوعي التّربويّ عند مسكويه ينبع من جهتين: الحكمة البشريّة عبر الفلسفة والمنطق، ومن الحكمة الإلهيّة عبر الوحي والشّريعة[٧]. وقد رسم مسكويه ملامح المرء، الذي يكتمل فيه الدّرس التّربويّ كأحسن ما يكون الوصف، يقول: «إنّ المُكتهل ذا السّنّ الكثير التّجربة ممّن صحب الزّمان، ولقي الرّجال، وتصرّف في العلوم، مهيّب في النّفوس، خليلٌ في الصّدور، مُوقّر في المجالس، مُستشار في النّوائب، مرجوع إليه في الرّأي»[٨].

وهكذا يظهر أنّ روافد التّجربة التربويّة يتعاضد فيها العلم النّظريّ بالعلم العمليّ، والعلاقات الثّريّة بالعلماء وبالرّجال. فالنظريّة التربويّة لا تُصبح ذات معنى، إلاّ إذا انصاع الفرد بطواعيّة، إلى السّجايا الصّادقة والفضائل السّامية، وإلى المُثل الأخلاقيّة العاليّة، ممّا يورّث التّصبّر والتّجمّل، فتتّسع التّجربة جمالا في الشّكل، وجلالا في المعنى..

إنَّ الفعل الإنسانيّ، هو المنطلق النظريّ لدى مسكويه، ومن ثمّ ينبع الاهتمام بمصير هذا الفعل. والمهمّ أنّ الإطار التربويّ، هو المخوّل للإنسان أن يترقّى في مدارك الوجود، حتّى لا ينحدر إلى مرتبة الحيوانيّة.

لقد نبع الاهتمام بالتربيّة لدى هذا الفيلسوف، من منطلق القوى النفسيّة الإنسانيّة، فهو يرى أنّ الطّريق إلى تحصيل الأخلاق، هو أن نعرف نفوسنا، وما هي قواها وملكاتها، وما هي غاياتها وكمالها»[٩]. وهذه القوى النفسيّة الثّلاث، حسبما رسمها أفلاطون هي: القوّة النّاطقة، ويكون بها الفكر والتّمييز بين حقائق الأمور وآليتها الدّماغ، والقوّة الغضبيّة، ويُسمّيها

مسكويه السبعيّة، وبها يكون الإنسان سَبُعاً، ومركزها القلب. والقوّة الثّالثة الشهويّة، ويُسمّيها مسكويه البهيميّة، وبها تكون الأغذيّة والملذّات الحسيّة، ومركزها الكبد. وبالأولى يُشارك الإنسان الملائكة، وبالأخيرة يُشارك الحيوان[١٠].

وما من شكّ، في أنّ كلّ هذه القوى تستوجب أساليب في التربيّة ملائمة لقواها، ولمسكويه إضافة إلى هذه القوى، تتمثّل في جمعه بين آراء أفلاطون وأرسطو، ممّا خوّل له الانتباه إلى القوّة النفسانيّة، فالنّفس مخالفة للبدن في المحسوسات، وهو في الحقيقة تأثّر بإخوان الصّفا حين قالوا: «إنّ الحاسّة تُحسّ نتيجة التغيّرات التي تُحدثها المحسوسات في كيفيّة مزاج عضو الحاسّة»[١١]. وما من شكّ في أنّ كلّ نظام فكريّ إنّما يحقّق نجاعته بالقياس على مدى فهم مكوّنات الذّات باعتبارها موضوعاً للتربيّة.

وبإدراك المُخيّلة وموقعها من التّركيبة البيولوجيّة في الإنسان، يكون مقدار التّقدير التّربويّ الصّالح والمناسب لهذه القوى المركّبة في الإنسان. وإذا كانت القوّة النّاطقة مزدوجة التّركيب عالمة وعاملة: العالمة هي التي تشتاق إلى العلوم والفضائل والعلم، وبذلك تستقيم الرّؤية ويُصدّق النّظر وتصحّ البصيرة، فلا يُغلط في اعتقاد، ولا يُشكّ في حقيقة، وتتراتب العلوم، حيث تتجلّى الحيرة[١٢]. ويكتمل البناء الأخلاقيّ والتّربويّ، من خلال القوّة العاملة.

وهكذا يُشرف العقل على شغل الحواس وعملها، فيتعهّد بإصلاح أخطائها، والنفس تتجاوز أخذ العلم من الحسّ، لتستمدّه من ذاتها»[١٣]. وإلى جانب المخيّلة توجد قوّة الحافظة، ثمّ قوّة الفكر، ومنها الرّؤية، وحقائق الأمور. وهكذا تتحقّق الدّرجة العليا للمدارك الإنسانيّة المهيّأة لتمثّل المبادئ التربويّة الضّامنة للفوز»[١٤].

وإذا كانت التّربية صنو العلم، فإنّ الحركة في تحقّقها تكون إمّا بالصّعود

من الحسّ المشترك إلى العقل، وإمّا بالفيض من الأعلى إلى الأسفل، فحدود التّربية منطبعة بحدود المعرفة، لأنّ كلّ مرتبة معرفيّة يتولّد عنها تخلّق وإدراكات مرتبطة بالآداب.

ولمّا كانت كلّ مرتبة من مراتب الوجود تستوجب إمّا اقتراباً من علوم ومعارف، وإمّا هروباً من أفعال جسيمة محدّدة، فبذلك تتحقّق الفضائل عند مسكويه، وتتجلّى مظاهر التّربية. وهنا يتجلّى التأثر بأفكار أرسطو، الذي يرى أنّ نوازع الجسم هي الحائل دون الرّؤية والحكمة والتّبصّر. وإذا كانت الحكمة تعني حُسن التّخلّق والتّأدّب، فإنّ السّعادة تكمن في الجمع بين فرعيها النّظري والعملي[١٥].

إنَّ التربيّة المُنتجة من المعارف والحكمة، إنّما هي مطلوبة لذاتها، لأنّها تركيبة ضامنة للسّعادة والنّجاة عبر السّعي والاجتهاد، والدّربة والاعتبار الدّائم. وعلى هذه الشّاكلة يتجلّى أنّ الفكر التربويّ عند مسكويه، مُندرج بالأساس في سُلّم المدارك الإنسانيّة، وما يترتّب عنها من تدبير. فالتربيّة ترتكز على معرفة العالم و معرفة الله، وأيضاً على الحكمة المستنيرة بنور الله، وهي تُمثّل أقصى مدارك السّعادة.

إنَّ مسكويه يُرشّح ويُقدم الشّريعة وتعاليمها باعتبارها أرضيّة خصبة لبيان الفضائل، وخاصّة إذا قُدّمت للصّبيان يتدرّبون عليها منذ الصّغر، وإلى جانب ذلك، يشير إلى قدوة الوالدين، لأنّهما أكثر التصاق بالأبناء[١٦]. فنفس الصّبيّ صافية بريئة تُنتقش فيها محبّة الكرامة، وهي أكثر قابليّة لمبادئ الدّين[١٧]. وآفاق التّربية واسعة، تطال آداب الأكل والنّوم وسلامة البدن، كما دعا إلى مُجانبة التّرف، من أجل أن تصفو الخصال، كالصّدق في الحديث والبرّ في اليمين، وتجنّب الفاحش من القول، والتّواضع للمعلّمين، وكلّ من فاق المتعلّم شيئاً[١٨]. وعليه، فإنّ حُضور الآخر عند مسكويه يمثّل طرفاً اجتماعيًّا أساسياً في العمليّة التّربويّة، ومن ثمّ فإنّ

«هذا التعلّم يتحقّق بالاعتراف بالآخر بوصفه حريّة، وبقبول التّنوّع بصفته العنصر الأساسيّ لكلّ تربية ممكنة»[١٩].

وقد نهل مسكويه – كذلك ـ من الموروث السّريانيّ الواسع من جهة، ومن القيم الدّينيّة من جهة أخرى، فتأصّلت فلسفته التّربوية بشكل سهَّل له بلورة رؤية تربويّة، تغذّي العقل وتنميّ الرّصيد الرّمزيّ لدى الإنسان، من خلال تكثيف الوعي وامتلاك الذّات والعالم. فمن لم يعرف كينونته الإنسانيّة العميقة، يعجز أن يقدّم لها منهجاً صالحاً في التربيّة، عمادُه تحصين النّفس بما يُحصِّل لها من أخلاق وآداب، بحيث تكون الأفعال والسّلوك حسنة وجميلة. فما هي ملامح هذا المنهج التّربويّ ومحدّداته؟

منهج مسكويه التربويّ:

لقد انتمى مسكويه إلى زمن متقدّم من الحضارة الإسلاميّة، لذلك فإنّ بذور المنهج التّربويّ السّليم غير خافية على ذوي النّظر والتبصّر. أمّا تقييم جهوده في المجال التربوي بما توصّل إليه التّفكير التّربويّ الحديث، فذلك من المغالطات التاريخيّة، التي يأباها البحث العلميّ السّليم. وما يتوجّب على الدّارسين الأوفياء لجهود القدامى، إنّما هو التعرف عليها ومُدارستها من أجل تقويمها وتطويرها، دعما للجهود الثقافيّة والفكريّة، وتحقيقاً للاستمراريّة، الضّامنة للتّراكم الكمّي، المولّد للتطور على مستوى النّوع والكيف.

وتمتدّ الرّؤية التربويّة عند مسكويه لتطال مجال السّياسة، التي ينبغي أن تكون سويّة وراعيّة لمصالح النّاس، إذ كان يعتقد أنّ أدوات السّائس في الرّئاسة قد اجتمعت في الوزير المُهلّبي أكثر من أيّ كاتب آخر في بغداد. وهذا الاختيار يحتلّ أهميّة، لأنّ بغداد كانت تعجّ بالكُتّاب الكبار، وأن هذا الرجل قد كان عارفاً بغوامض الأمور ومدركاً لأسرار المملكة، وهي ميزة عُرف بها عن غيره[٢٠].

ومن مظاهر النّظر التّربويّ، التي تحلّى بها مسكويه ترفّعه عن حياة التّرف والمجون، مع تقديره لوليّ نعمته وإجلاله. ومصداق ذلك أنّه غضّ النّظر عمّا كان في القصر من مظاهر العبث بالقياس إلى مجالس الأدب، ممّا يُغذّي الحكمة والتربيّة في بلاط الأمير، ويدلّل على مركزيّة المسألة التّربويّة في ذهن مسكويه الفيلسوف.

إنَّ المنهج التربويّ لدى مسكويه يرتكز على أرضيّة معرفيّة واسعة وعميقة، عمادها الاطّلاع الواسع، وحدوده شاملة للأخلاق والقيم والسّياسة والعلوم. فالتربيّة تتجلّى في كلّ ممارسة، وفي كلّ تدبير، وقد اكتسب مسكويه تجربة عمليّة في شؤون المال والاستشارة. عندما عيّنه عضد الدّولة خازناً لبيت المال[٢١].

أما أهداف المنهج التربويّ لدى مسكويه، فتتجلّى في صحّة الوجدان، وصحّة العقل، ونقاء البدن. وكلّ ذلك يمثّل صياغة روحيّة حارّة مُتدفّقة العاطفة، من شأنها إحياء جذوة الحياة في هذا الوجود. والالتزام الذي يُشير إليه مسكويه في الميثاق التربويّ، الذي يقترحه في مؤلّفاته، إنّما هو التزام أخلاقيّ، يستمدّ مشروعيّته من إشهاد الله، وإشهاد الذّات والآخرين، على سلوك سويّ تبدو نتائجه واضحة للعيان، صلاحاً وتعميراً وفاعليّة، فاعليّة النّور في الأعين، ممّا يؤكّد الاتّجاه العمليّ في منهجه التّربويّ. ومصداق ذلك حرصه على مقولة التّهذيب، الذي هو عبارة عن تمرين تطبيقيّ في مستوى الأخلاق. وقد قال لابن سينا ذات مرّة «من الأفضل يا ابن سينا أنّ تبدأ بنفسك، قبل أن تطرح مثل هذه الأسئلة»[٢٢].

كما أنّ المنهج التّربويّ ينغرس عند مسكويه في أرضيّة أخلاقيّة، تنبع من الشّريعة وشعائرها وشرائعها وقيمها: فالصّلاة والحجّ وغيرهما من العبادات، تعتبر لديه وسائل لضمّ شمل الأمّة وتوحيد لُحمة المجتمع[٢٣]. وهذه القراءة للفرائض الدينية تعكس مدى اتساع فهمه وتميزه بالحيوية.

فالصّلاة والحجّ ينهضان على الصّلة بالله. ولكنّ الصّلة بين النّاس جميعاً تظلّ من أهمّ العلامات الدّالة على الوظيفة الاجتماعيّة لأركان الدّين وواجباته. ثمّ إنّ التربيّة لها الأولويّة في هذه الشّعائر، حيث تُهذّب النّفوس وتُؤَنسن العلاقات بين النّاس، لتفيض بالحسن والنّفع. إنّه منهج تربويّ تنصهر فيه قيم العقل مع قيم الإيمان، العقل يتأمّل ويتدبّر ويفكّر، والإيمان يمدّ بالعاطفة والحرارة والدّفق الوجدانيّ. ومن ثمّ يتّحدّ المعنى القرآنيّ من خلال اتّحاد مُتعة النّفس، وفُسحة الأخلاق لدى الصّوفيّة، وعقلانيّة الفلاسفة، وصرامة القانون من خلال الفقه.

وَرَعٌ واستقامة ونظر، كلّها ركائز وعناصر مكوّنة لمنهج قويم، يُحاول أنّ يتصدّى لنوازع الشّرّ في الطّبيعة، وهي النّوازع الهدّامة المدمّرة للإنسانيّة.

والجدير بالملاحظة، أنّ تدهور الأوضاع السّياسيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة والدّينيّة في العصر الذي عاش فيه مسكويه، هو الذي كان حافزاً وراء شحذه للعزائم، عبر تأسيس منهج تربويّ يُرمّم شتات حياة ممزّقة مذهبيًّا وعرقيًّا وطائفيًّا. وإذا اهتمّ الكنديّ بالرّياضيات والطّبيعيات، وعُني الفارابي بالمنطق والإلهيات، واهتمّ أبو سليمان المنطقيّ بالفلاسفة وأخبارهم، فإنّ مسكويه قد ركّز على المسألة الأخلاقيّة وما يتفرّع عنها من رؤية تربويّة شاملة، تنهض بالنّفس الإنسانيّة، نهضة حقيقيّة، تتجاوز المنجزات الماديّة، لتطال الفعل التّربويّ الضّارب بقدّم في الكينونة الإنسانيّة، التي هي أساس كلّ نهضة وكلّ تقدّم، ولاسيّما إذا بلغت النّفس قمّة كمالاتها.

وإزاء هذا المنزع الأخلاقيّ التجريبيّ، الذي يمثّل الإطار العامّ للمشروع التّربويّ لدى مسكويه، يتنزّل قول محمد عابد الجابريّ: «مسكويه أبرز شخصيّة اشتهرت باهتمامها بالأخلاق، وسيجد الدّارس نفسه أمام تحديدات وتصنيفات أوضح وأدقّ. لقد تعرّض لتعريف الخُلق ولمسألة

إمكانيّة تغييرها معتمداً ما قاله جالينوس في هذا الموضوع»[٢٤].

إنَّ النّسق، الذي حقّقه مسكويه في مستوى المنهج التربويّ، يتجلّى في كونه طبع تفكيره بالمنزع العقليّ الذي ورثه عن اليونان. وقد تظافرت وتداخلت الأخلاق الدينيّة بالتّعقّل. فبدت الرّؤية التربويّة، رؤية مُنْشدّة إلى الحكمة والعمل النّافع في حياة النّاس. ولعلّ الجانب التّربويّ المتأثّر بالرّياضيات والمنطقيات ثابت لا يتغيّر، في تفكير مسكويه، أمّا ما يتعلّق بالجانب القيميّ الخُلقيّ، فهو يتأثّر بالزّمان والمكان، ممّا يدعّم سنّة التغيّر فيه، بحسب الطّوائف والبيئات والأجناس[٢٥]. وهكذا تصبح المرونة سمة من سمات النظر التّربويّ عند هذا المفكّر الأخلاقي.

إنّ المُرتاض بالنّفس على التّفكير والتدريب التربويّ، ـ حسب مسكويه ـ يشعر بلذّة تفوق لذّة الأبدان التي يتفنّن أهل السّلطة في تلبيتها»[٢٦]. ومن ثمّ سعى إلى أن تكون هذه الأساليب التربويّة مُوجّهة إلى النّشء بالأساس كي يشبّوا على الفضيلة، لأنّ التّربية على الصّغر تُؤتي أُكلها كأحسن ما يكون»[٢٧].

وممّا يلاحظ، أنّ الاستشهاد بالآيات القرآنيّة في كتاب «تهذيب الأخلاق»، يكاد يكون محدوداً جدًّا، على الرّغم من أنّ القيم التربويّة كلّها لها صلة وثيقة بمقاصد الدّين وكلّياته. وهذا دليل وثيق على أنّ المعوّل في فلسفة مسكويه التربويّة، يركن إلى ما هو إنسانيّ مشترك. وهو ما دعت إليه وأكدته الأديان عقلا وعملا.

وبما أنّ عوائق التّربية هي عوائق المعرفة، لذلك رأى مسكويه ضرورة فطْم النّفس عن الأوهام المأخوذة من الحواس، التي تحول دون إدراك المعقولات الصّحيحة، وتُعطّل النّفس عن تحقيق كمالها وحصول سعادتها[٢٨]. فالمجاهدة النفسيّة يجب أن تتجلّى آثارها سلوكيًّا، والسّلوك هو الهدف الأسمى للمسألة التربويّة.

والجدير بالملاحظة ـ أيضاً ـ ، أنّ نظرة مسكويه إلى التّربية تتجاوز الاهتمام بالأبدان، لتطال الأمراض النفسيّة. وقد عالجها بطريقة علميّة، واقترح لها حلولا طبيّة، مُبجّلا ومقدماً الوقاية على العلاج، من خلال نصائح متنوّعة، فمن باب التربيّة الصّالحة، المحافظة على كنز الصحّة البدنيّة والنفسيّة، بمجانبة الأضرار والمُوبقات المُزيلة لنعمة الصحّة[٢٩].

والنّفس العاقلة الفطنة، ذات الرّؤية التّربويّة الثّاقبة، هي التي تَعْتَبر بمصائر غيرها[٣٠]. وليس خافياً أنّ التربية النفسيّة، إذ تحضر في تفكير مسكويه، فلكونها لا تقلّ أهميّة عن التربيّة البدنيّة. وقد ركّز مسكويه فيما يخص الأمراض النفسيّة على الخوف والجبن. والطّريف أنّ مسكويه قد ربط بقوّة بين المرض النفسيّ والفضيلة. وإذا كانت النّفس تميل بطبعها إلى الفضيلة، ومن ثمّ فهي ترفض الرّذيلة بالفطرة، فإنّ الأمراض النّفسيّة تُضعف الرّابطة بالفضائل»[٣١].

وإذ تتعدّد مجالات التّلقّي التربويّ، فإنّ من مشمولاته أنّه تناول موضوع الموت. فالموت – بالنسبة له ـ لا يُؤلم النّفس. وما ينبغي توطين النّفس عليه، إنّما هو العمل الصّالح النّافع، لأنّه هو السّبب الجوهريّ في السّعادة، علماً بأنّ مبعث الخوف هو الجهل، ومبعث الاطمئنان إلى الموت وعدم الخوف منه هو العلم[٣٢]. ومن مظاهر النّفس المطمئنّة بمفعول الإيمان والعلم، أنّها لا تحزن على ما فات، يقول مسكويه: «فعلاج الحزن هو عدم الحرص على طلب مُقتنيات الدّنيا الزّائلة، وامتلاك متاعها الفاني، فإنّ من عمل ذلك أَمِنَ فَلَمْ يجزع، وفرح فَلَمْ يحزن، وسَعِدَ فَلَمْ يَشْقَ»[٣٣]. ومن ثمّ بدا للعالم أنّ النّعم من الله وأهمّها النّفس والعقل. وإذا أخذ الله نعمة من نعمه، فذلك استرداد لبعض ما وهبه الله للإنسان العاقل، وما عليه إلاّ الرّضى والحمد والشّكر. وهو ما يكشف عن تربيّة عالمة.

وتستمرّ التّربية على امتداد العمر، ولكنّ مراتب تقبّلها والإقبال عليها

تتجلّى لدى الصّبيان والفتيان، لأنّ الكمال فيهم لم يكتمل بعد. فالطّفل هو موضوع العمل التربويّ بالأساس، يقول مسكويه في هذا المجال: «فمن اتّفق له في الصّبا أن يُربّى على أدب الشّريعة ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتّى يتعوّد»[٣٤]. فالقابليّة تبدو أكثر حظّا لدى المتعلّمين الصّغار أكثر من الكبار.

وإلى جانب العمر، يُعير مسكويه الوسط الطّبيعيّ والاجتماعيّ قيمة كبرى على سبيل تتشكّل فيها أهداف التّربية، يقول: «كلّ موجود من حيوان ونبات وجماد، وكذلك بسائطها ـ أعني النّار والأرض والهواء والماء ـ، وكذلك الأجرام العلويّة لها قوى وملكات وأفعال بها يصير ذلك الموجود هو ما هو»[٣٥].

ثمّ يخلص مسكويه، إلى عنصر المُربّي، وهو المسؤول رأساً على عمليتيْ البناء والهدم في الذّات المتلقيّة للفعل التّربوي، وذلك عبر وضع البرامج التربويّة، فهو معدّ للدّرس ومنفّذه ومقدّم المعلومة للمُرَبَّى، يقول، مسكويه: «إنّ هذا الشّوق ربّما ساق الإنسان على منهج قويم وقصد صحيح، حتّى ينتهي إلى غاية كماله، وهي سعادته التامّة»[٣٦]. فالمربيّ النّاجح، هو الذي يصنع برنامجاً مطابقاً لرغبات ذات متلقّية حرّة، تتفاعل بقوّة ونجاح مع مكوّنات المعطى التربويّ، يقول مسكويه: «فكذلك النّاس أفضلهم من كان أقدر على أفعاله الخاصّة به، وأشدّهم تمسّكاً بشرائط جوهره، التي تميّز بها عن الموجودات»[٣٧].

ولمّا اتّسعت دوائر النّظر العلميّ والفلسفيّ والأدبيّ والأخلاقيّ، لدى مسكويه، فإنّه أفرد في كتابه فصلا للطّبّ النفسيّ، لبيان أنّ التربيّة البدنيّة ليست معزولة عن التّربيّة النفسيّة، وأنّ هذه لا تقلّ قيمة عن تلك. وطبائع النّاس مشدودة بقوّة إلى هذا العالم غير المرئيّ.

لقد شمل المنهج التّربويّ لدى مسكويه جانبين: الأوّل منزلة الإنسان

باعتبار الجوانب الطّبيعيّة، حيث النّوازع والشّوق إلى المعارف، والثّاني يتمثّل في قانون التّكيّف عبر خلق آفاق تشدّ الإنسان في الحياة والمستقبل والتّفاعل مع الوسط المعيش، وفيه يكون إيجابيًّا فاعلا ومغيّراً، فالطّبع ثابت من خلال الخِلقة، والأخلاق متغيّرة عبر التّربية والثّقافة.

لقد تمازج في رؤية مسكويه التربويّة، كل ما اطلع عليه من المعارف اليونانيّة والفارسيّة والهنديّة والعربيّة الإسلاميّة. ما جعل هذه الرؤية مزيجاً فريداً ومفيداً.

لقد امتزجت هذه العوامل التّراثية ذات الجذور الثّقافية والحضاريّة المختلفة والمتنوّعة، ممّا ولّد في ذهن مسكويه رؤية تربويّة واسعة ونافذة، ومصداق ذلك قوله «فرأيت أنّ أنسخ هذه الوصيّة على جهتها، ثمّ أُلحق بها جميع ما ألّفته من وصايا الأمم الأربعة وآدابها، أعني الفرس والهند والعرب والرّوم، لترتاض بها الأحداث وليتذكّر بها العلماء ما تقدّم من الحِكم والعلوم»[٣٨].

إنّ الاضطراب الذي شهده القرن الرّابع للهجرة في مختلف المستويات، وتمزّق أوصال اللُحمة الدّينيّة، دعت الفيلسوف الأخلاقيّ إلى طرح السّؤال العميق عمّا يمكن أن يكون السّبب العميق لهذا الدّاء، من ثمّ عمّا يمكن أن يكون العلاج المناسب له. ولعلّ ترشيح مسألة تهذيب النّفس حلاّ، فإنّ ذلك يضرب بقوّة في أعماق الذّات، التي لا تنصلح إلاّ بالتّسلّح بالعلم والاستفادة من تجارب الأمم وحكمتهم. ومن ثمّ يتمّ صلاح التّدبير النفسيّ الفرديّ والجماعيّ، حيث التّضامن الاجتماعيّ والمجتمع الفاضل السّعيد.

وفي المجتمع الفاضل بوّب مستويات التّهذيب والتّربية حسب مراتب: تدبير النّفس والوالدين، والمنزل والمدينة، والوطن والملك، ومجال الإلهيات والشّرعيات والطّبيعيات، والنظر إلى اتّساع المجالات

التي تنفتح بمصراعيها على المكوّنات التربويّة. إنّ آثار التربيّة تتجلّى في كلّ ضرب من ضروب التّدبير، حيث تتجلّى المبادئ والأفكار مترجمة في شكل العمل والسّلوك، وفي كلّ درجة من درجات التّدبير يُلفي الدّارس تفريعاً إلى تدبير فاضل وتدبير غير فاضل. الفاضل منها يوفّر الأمن والسّكينة وأسباب العيش الرّاقي. والنّوع غير الفاضل مجلبة للنّكد والشّرّ والتّعاسة.

والملاحظ أنّ القيم النّابعة من المعارف الشرعيّة، تتعاضد مع المعارف البشريّة، لأنّ الإنسان هو المحور الأساس في سياسة مسكويه وفكره[٣٩].

ولعلّ الكمال النّفسيّ المرتبط بالكمال الذّهنيّ في منهج مسكويه التربويّ، يجعل الفعل مقدّماً على القول. وبقدر كمال الفعل ينقص الانفعال والعكس وبالعكس. والانفعال إذا نقص بمفعول اكتمال الفعل، كان الإنسان أكثر فاعليّة وجدوى[٤٠]. ولعلّ التربية النّاجعة هي التي تُحاصر دوائر الأفعال، وتدفع بأسباب الفعل إلى الاتّساع.

إنّ مسكويه يوافق أرسطو فيما ذهب إليه من جدوى العمليّة التّربويّة في إرساء الأخلاق الفاضلة. وهما بذلك على طرفي النّقيض مع سقراط الذي رأى أنّ الفضيلة هي نتيجة للعقل والمعرفة وحدهما، وليست نتيجة التّربية أو العادة[٤١]. فالتّربية والمران والعادّة أمور ضروريّة حسب مسكويه في تنميّة الفضيلة وإرسائها عبر المناهج التّربويّة، حيث المران وهداية الشّرع والعقل[٤٢]. وعلى هذه الشّاكلة يتجلّى الأمر أمام الدّارس أنّ مسكويه يمتلك معياراً ثقافيّا ذاتيّا يُنسّب به الآراء ويعدّل بعضها ويقبل بقدر ما يرفض. ومن هنا تبدو إضافته وإفادته، اللّتين ترومان تحقيق أهداف مخصوصة. فما هي هذه المطالب العالية؟

أهداف مسكويه التّربويّة:

إنّ الرّغبات النّفسيّة فيها الضّار للإنسان وفيها النّافع. والتّربية والتّهذيب

هما الكفيلان بتشذيب الزّوائد النّفسيّة المشدودة إلى الهوى والأمر بالسّوء، والمستندة إلى الرّغبة الدّاخليّة والغريزة. ورأس هذه الدّربة التّربويّة، هو التقرّب إلى الله الدّاعم لروحيّة من شأنها تجنّب المرء للشّر، وتقريبه من الفضائل. وبهذا وذاك تتمّ السّعادة، ويتّضح مَعلم الشّعور بالسّكينة. وما من شكّ في أنّ التّربية السّليمة هي المحقّقة للكمال الإنسانيّ البادي في محبّة الآخرين، والتّعاون معهم، وتقديم مصالحهم، على المصالح الذّاتيّة.

إنّ الرّسالة التربويّة عند مسكويه رسالة معاهدة بين المرء وذاته على مجاهدة النّفس وتفقّد الذّات، من أجل الإحكام في التّفكير والسّلوك. إذ العفّة لا تتوفّر إلاّ إذا تمّ الاقتصاد في مآرب البدن، حتّى لا يتفاقم الشّره فتُهتك المروءة وتضرّ السّمعة، فالمبدأ ينطلق من التّصدّي إلى نوازع النّفس الذّميمة، حتّى لا تقهر صاحبها الشّهوة الذّميمة، أو الغضب المُسقط المفاجئ في غير موضعه(٤٣).

وإذا كانت الأفكار التّربويّة مهمّة من جهة الوضوح النظريّ، فإنّ الحكمة تبدو في أن تمتدّ هذه الأفكار إلى أرض الواقع يُسراً في المعاملة ونفعاً للآخرين. ولعلّ العمل الصّالح هو المحكّ الأساس الذي تُختبر وفقه صحّة الأفكار وصلاحيتها، حيث يتجلّى الصّدق في القول، والإخلاص في العمل، والعدالة في الحكم. ومن ذلك تتمّ السّعادة. والضّمان لبقاء ذلك هو الاحتكام إلى شرع الله الحاوي لمنفعة النّاس.

إنّ هذه الزّاوية التربويّة، متعلّقة بإصلاح الذّات وتهذيبها. وأمّا الزّاوية الثّانية في نظر مسكويه فهي إصلاح الآخرين، «فإذا يسّر الله تعالى على المرء إصلاح نفسه بما جاهد عليه، تفرّغ بعد ذلك إلى إصلاح غيره»(٤٤). ويتمّ ذلك بتوجيه النّصائح والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر بالّتي هي أحسن.

وما زالت الغاية النّبيلة، التي يروم مسكويه تحقيقها، هي تنقيّة النّفس

من نوازعها الشّريرة. ولعلّ في ذلك اقتراح حلول لأدواء سادت في عصره عمادها الوشاية والسّعاية وإفساد المودّة بين الأصفياء، وعلى النّقيض من ذلك دعا إلى سهولة المأخذ و لين العريكة باعتبارهما مقصدين ساميين لكلّ ما كرّسه من نصائح وتوجيهات. وقد عكس هذه الصّفات في أسلوبه في الكتابة، فهو لا يروم التّعقيد البلاغيّ ولا التّكلّف. فالبيداغوجيا تظهر فيما يكتب، حرصاً على التّواصل مع المتلقّي.

إنَّ مطالب التربيّة مطالب شريفة، لأنّها متعلقة بالأنفس. وما لم تستوِ أحوال النّفس لا تستقيم أحوال الأجسام والسّلوك. وإذا توازنت مطالب الحسّ بمطالب الأرواح، فإنّ السّعادة تتحقّق من خلال لطائف الحكمة وأنـوار الله. إنّ العناية بأوضاع التربيّة الشّاملة للأخلاق تظلّ أفضل الصّناعات، لأنّها تهتمّ بتجويد أفعال الإنسان بما هو إنسان»[٤٥].

ومن أهداف المسألة التّربويّة أيضاً، أن يستوي الفعل ويصبح جميلا، ولنستمع إلى مسكويه كيف يعلن من بداية مؤلّفه أنّه ينادي بأنْ «يحصل لأنفسنا خُلقاً تصدر عنه الأفعال كلّها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كُلفة فيها ولا مشقّة، ويكون ذلك بصناعة وعلى ترتيب تعليميّ[٤٦]. علما بأنّ الأخلاق هي أحوال النّفس، وهي تجسيد لمنهج تربويّ خفيّ كامن وراء هذه الأخلاق.

والتّربية عنده من شأنها تحسين أحوال النّاس وأخلاقهم، بالمواعظ والتعهّد بالتربيّة ووسائلها التّعليميّة. ولعلّ أهمّ صورة تحقّقها التّربية هي إحداث التّوازن بين قوى النّفس، فلا تتغلّب قوّة على أخرى، حيث يتمّ الاعتدال، ويُسمّيها مسكويه بفضيلة العدالة إلى جانب فضيلة الحكمة والعفّة والشّجاعة[٤٧]. وعليه، فإنّ الحكمة للقوّة العاقلة، والشّجاعة للقوّة الغضبيّة، والعفّة للقوّة الشّهوانية، والعدالة فضيلة النّفس مع الفضائل الثّلاثة السّابقة، وبذلك تكتمل معالم المنهج التّربويّ الضّامن لعدم التّغالب بين

هذه القوى، والحائل دون هيمنة النّوازع المضادّة للفضائل، وهي الجهل والشّره والجبن والجور(٤٨).

ولا ريب في أنّ من أبعاد التربيّة سلامة الصّداقة، لأنّ الأصدقاء الأصفياء يُؤثّرون في المرء تأثيراً إيجابيًّا به يستعين على فعل الخير وتقوية الرؤية ومجانبة العيوب(٤٩).

إنّ التّربية المنشودة، حسب مسكويه، هي تربية توفّر اللّذة المعنويّة العقلانيّة، التي تجعله يشعر بالسّعادة في أكمل صورها، حيث تتوفّر أكمل درجات اللّذة، وهي تتمّ بوجود الفضائل العقليّة»(٥٠).

إنّ التّربية تتمتّع بسُبل تجعل المتلقّي يتخلّق ببعض الطّبائع، حتى تبدو وكأنّها ملكات خُلقيّة. وهو دليل كاف على توفّق المنهج التّربويّ في تشخيص الأهداف المنشودة. و مسكويه، الذي أكّد حضور الأخلاق في مسألة التّكوين، أشار إلى أنّ الباب الذي تتسرّب منه الأفكار الأخلاقيّة، إنّما هو باب التربيّة، فهماً ودَربة وتمريناً، حيث تتجلّى الفلسفة التربويّة علماً وعملا. وتنفتح هذه الفلسفة على كلّ شعبة من شعب المعارف لتحقيق الفاعليّة الفكريّة.

إنّ التّربية النّاجعة هي، التي تهدم الأفكار الميّتة الضّارّة، وتقاوم السّلوك الهدّام من جهة، وتبني صرح الحياة الملتزمة الإيجابيّة، من جهة أخرى. والتّربية تنشد الكمال الإنسانيّ عبر التّضافر بين العلم والعمل والنّظر والتّطبيق والصّورة والمادّة، إذ العلم مبدأ والعمل تمام، ومن ثمّ تولد شخصيّة متوازنة فاعلة غير مستكينة.

إنّ التربيّة تشكيل للذّات الإنسانيّة ضمن علاقاتها الاجتماعيّة، وهي عمليّة تتشكّل من عدّة شروط منها، إدراك العمل المنجز المتحقّق في حياة النّاس، يقول مسكويه، «على مدبّر المدن أن يسوق كلّ إنسان نحو سعادته التي تخصّه، ثم يقسم عنايته بالنّاس، ونظره بقسمين: أحدهما في تسديد

النّاس وتقويمهم بالعلوم الفكريّة. والآخر في تسديدهم نحو الصّناعات والأعمال الحسيّة»[٥١]. فالمتشبّع بالعلم تتوفّر لديه قدرة على تغيير ذاته وذلك يُساعده على تغييرغيره.

وفي إطار العلم، يُشير مسكويه إلى تخلّق المتصوّفة وتربيّة أهل الذّوق إلى آثار التّربية في النّفس. دون أن يعدم التّصريح بموقفه المحترز من الزّهد المبالغ فيه. فالمحاسن إذا رُكّز عليها في التّربية، سهُل على النّفس أن تتمكّن من اكتساب الفضائل وتتخلّق بها، يقول: «وهذه الآداب النّافعة للصّبيان، وهي للكبار من النّاس أيضاً نافعة، ولكنّها للأحداث أنفع، لأنّها تعوّدهم محبّة الفضائل والتّنشئة عليها»[٥٢].

وإذا كانت الأخلاق من أثمن الثّمار المرجوّة من حياة الإنسان، فإنّ التربيّة هي المساعدة على تحقيق أهدافها نفعاً وسعادة وكمالا وجمالا. وإذا كانت الأخلاق هدفا فالتربيّة وسيلة. وما زالت الأخلاق مطمحاً حرًّا وإراديًّا واختياريًّا واعياَ. وقد استمدّت التربيّة كلّ هذه الصّفات من الهدف الخُلقي، إذ الوسيلة تنطبع بطابع الأهداف.

وعلى هذه الشّاكلة يتراءى للدّارس، أنّ الفيلسوف مسكويه، قد بنى معماراً ذهنيًّا واضح المعالم، ينهض على منطلقات نظريّة وعمليّة، انتظمت لديه وفق منهج محّدد الأجزاء، رام من خلاله تحقيق ما به يصبح الإنسان إنساناً يعمّر الأرض وينفع البلاد والعباد.

الخاتمة

تحتفل كلّ أمّة بعلمائها. ونحن إذا بحثنا في طيّات تراثنا التّربويّ نجد آثارا مهمة ومتميّزة، باحتوائها نماذج تفسيريّة لظاهرة التربيّة، انطلاقاً من التعمّق في فهم المكوّنات الكامنة في الذّات، من أجل أن تقود التّربية النموّ البشريّ إلى تحقيق كماله المطلق، باعتبار أنّ طرق التّدريب والتّهذيب لا

تقلّ قيمة عن المادّة التّربويّة، ولعلّها تفوقها قيمة[٥٣].

إنّ الأوجه التربويّة، التي قلّبها مسكويه وعالجها ما زالت إلى يوم النّاس هذا مطروحة. ولعلّ المنطلق النّفسيّ الذي انطلق منه هذا الفيلسوف، جعلت أفكاره تتمتّع بتفاصيل ضمنت لها الاستمرار والنّجاعة.

والعصر الذي عاشه مسكويه، كان عصراً متقلّبا في كلّ المستويات. ومن هذا المنطلق يتّضح ارتباط الفكر بالواقع. إذ اقترح لقضايا عصره مشروعاً يُعنى بتهذيب الأنفس وتربيتها التّربية الملائمة لصلاح الفرد والمجموعة، بما فيها الحاكم، الذي بصلاحه تنصلح أوضاع الأمّة بأسرها. وما زالت التربيّة، حسب ما قدّمتها فلسفة مسكويه، تخترق الفوارق الطّبقيّة والانتماء بجميع ضروبه، لتهتمّ بالتّدبير السّلوكيّ بصفة عامّة، لأنّها فلسفة تهتمّ بالجوهر الإنسانيّ، بغضّ النّظر عن الفئة أو المذهب أو الطّائفة.

وإذا نجحت التّربية في مقاومة الضّعف بأنواعه من قبيل القهر والخوف والجبن، فإنّ الفلسفة التربويّة تكون قد حقّقت أهدافها المرجوّة.

لقد سعى مسكويه عبر فلسفته التربويّة، إلى الخروج من عوالم النّظر المجرّد إلى التّجربة، وتلك علامة حيّة على النّقلة المختبريّة للعمليّة التّربويّة. وقد اهتدى إلى ذلك من خلال السّنة العمليّة التي جاء بها الدّين الإسلاميّ، فخرج من حيّز الوجوب إلى مجال الانبغاء.

وتتجلّى استفادة مسكويه من التربيّة الدينيّة، في مستوى المنهج والأداء، حيث التّركيز على الفترة العُمْريّة الأكثر قابليّة للتّقبّل، ثمّ التّعويل على التّدرّج، لأنّ الحشو والإكثار من المعلومات يشي بأنّ المتلقّي مجرّد حاو للمعلومات، بالإضافة إلى عمليتي الإفراغ والملء، والهدم والبناء. وعلى هذه الشّاكلة تبدو العمليّة التربويّة عمليّة واعية منضبطة بقواعد تجعلها أكثر فاعليّة وجدوى. والفلسفة التّربويّة كما ارْتآها مسكويه، عالم تستوي فيه الشّخصيّة الأساسيّة وتتدرّب على المساهمة الفعّالة في بناء صرح البُنى

الأخلاقيّة الضّامنة للتّقدّم والنموّ والرّقيّ. علما بأنّ السّياج الأخلاقيّ هو ضمان التّحرّر من القيود الدّاخليّة والنّوازع المكبّلة للحركات النّفسيّة السّويّة، بحيث يُصبح المرء سيّد نفسه، وهو شرط الإنجاز والفاعليّة. وما زالت الوسائل البيداغوجيّة ناجعة، متى ما استندت إلى هذا الشّرط الأساسيّ.

والتّربية تتركّز على الطّبيعة الإنسانيّة والاجتماع والحياة والعلاقة بينهما. فالتربية هي أخت الفلسفة من جهة الموضوع، وهي تختلف عنها من جهة الوسائل. والفلسفة تصنع الأسس والاتّجاهات والأهـداف، والتّربية تتوخّى الوسائل حتّى تُولّد موضوعاً للعلم يُسمّى فلسفة التربيّة. ولمّا تأمّلت الفلسفة في الإنسان وقيم الحقّ، شملت المبادئ الفكريّة وتطبيقاتها، وبفضلها تقدّمت طرق المعالجة المتعلّقة بقضايا التربيّة والسّلوك(٥٤).

ولمّا كان مسكويه فيلسوفاً، وصاحب رؤية تربويّة، فإنّه جمع بين التّأمّل النّظريّ ووسائل التّطبيق العمليّة. ولعلّ ذلك هو سرّ صلاحيّة تفكيره وبقائه. وهو ما يجعله مادّة صالحة ينطلق منها الدّارس للاستفادة والتّقويم في ظلّ ما يستحدث من مفاهيم ومناهج متعلّقة بالدّرس التربويّ.

الهوامش

(١) سورة الحجرات ٤٩، الآية ١٠.
(٢) عماد الهلالي، مسكويه، تهذيب الأخلاق، دراسة وتحقيق ، ط١، ٢٠١١، منشورات الجمل، بيروت- بغداد.، ص ١٠٣ وما بعدها.
(٣) م.ن، ص١٠٧.
(٤) ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التّراث العربي، بيروت لبنان، مج١، مادّة «ربب»، ص ٤٠١، وما بعدها.
(٥) محمد، شحاتة، التّراث النّفسي عند علماء المسلمين، دار غريب القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٢٩١.
(٦) عماد الهلالي، م.س، ص ١٠٧.
(٧) م ن، ص ١٢٥.
(٨) أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب مسكويه، الهوامل والشّوامل، تحقيق أحمد أمين أحمد، صقر، لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، ١٩٥١، ص ٧٩.
(٩) عماد الهلالي، م ن، ص ١٧٥.
(١٠) عماد الهلالي، م ن، ص ١٧٧.
(١١) محمد، عثمان نجاتي، الدراسات النّفسانيّة عند علماء المسلمين، القاهرة: دار الشّروق، ط١- ١٩٩٣ ص ٧٧.
(١٢) مسكويه، تهذيب الأخلاق، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨١، ص ٣٣.
(١٣) مسكويه، م ن، ص ٨.
(١٤) مسكويه، الفوز الأصغر، تحقيق عبد الفتّاح، أحمد عبد الفؤاد، دار الكتاب اللّيبي، بنغازي، سنة ١٩٤٨، ، ص ٩٥.
(١٥) مسكويه، الفوز الأصغر، م.س، ص ٦٦.
(١٦) مسكويه، م ن، ص ٢٩.
(١٧) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٤٨.
(١٨) مسكويه، م ن، ص ٤٧، وما بعدها.
(١٩) فتحي، التّريكي، الدّيمقراطيّة والتّربية والتّآنس،، مجلّة الحياة الثّقافيّة، محور الدّيمقراطية والتّربية، وزارة الثّقافة التونسيّة، ع ٢٣٦، ديسمبر ٢٠١٢، ص ٧.
(٢٠) انظر، محمد، أركون، نزعة الأنسنة في الفكر العربيّ جيل مسكويه والتّوحيديّ، تعريب هاشم صالح، دار السّاقي بيروت، ط١، سنة ١٩٩٨، ص ١٤٧
(٢١) م. ن، ص ١٢٣.
(٢٢) عماد الهلالي، م ن، ص ١٣٥.
(٢٣) عماد الهلالي، م ن، ص ١٤٨.
(٢٤) محمد، عابد الجابريّ، العقل الأخلاقيّ العربيّ، دراسة تحليليّة نقديّة لنظم القيم في الثّقافة العربيّة، مشروع نقد العقل العربيّ٤، دار النّشر المغربيّة، الدّار البيضاء، ٢٠٠١، ص ٣٨.
(٢٥) عماد الهلالي، م. ن، ص ١٧١.
(٢٦) م. ن، ص ١٧٢.
(٢٧) عماد الهلالي، م.ن، ص ١٧٢، ويمكن العودة في هذا المجال إلى، أحمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقيّة في الفكر الإسلاميّ، العقليون، والذّوقيون، أو النّظر والعمل، دار المعارف القاهرة (د- ت)، ص ٣١٢.

(٢٨) انظر، مسكويه، الفوز الأصغر، ص ٧٧.
(٢٩) مسكويه، تهذيب الأخلاق ص ١٤٧، وما بعدها.
(٣٠) يمكن العودة في هذا المجال إلى مسكويه، مقالة في النّفس والعقل، تحقيق عبد الرّحمن بدوي، ضمن كتاب دراسات ونصوص في الفلسفة والعلوم عند العرب، المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، ١٩٨١، ص ٦١.
(٣١) يمكن العودة إلى محمد فاروق، النّبهان، مفهوم النّفس عند مسكويه، دار القلم العر بي، ط١ ـ حلب ٢٠٠٤، ص ٦٨.
(٣٢) عماد، هلالي، تهذيب الأخلاق، مسكويه ، منشورات الجمل، بغداد- بيروت، ٢٠١١، ص ١٩٦.
(٣٣) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ١٨١.
(٣٤) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٦٤ـ٦٥.
(٣٥) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٣٤.
(٣٦) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٨٠.
(٣٧) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٣٥.
(٣٨) مسكويه، الحكمة الخالدة، تحقيق عبد الرّحمان بدوي، دار الأندلس للطّلباعة والنّشر والتّوزيع ٢٠٠٠، ص ٥.
(٣٩) انظر، عماد الهلالي، م. ن، ص ٢١٢.
(٤٠) انظر، سبينوزا، علم الأخلاق، تعريب جلال الدّين سعيد، دار الجنوب تونس، ص ٣٩٤.
(٤١) عماد، الهلالي، تهذيب الأخلاق، ص ٤٤٨.
(٤٢) يمكن العودة إلى عماد هلالي، م. ن، ص ٤٤٨.
(٤٣) عماد الهلالي، م. ن، ص ١٣١.
(٤٤) يُنظر في هذا المجال لأبي حيّان التّوحيدي، المقابسات، نشر وتحقيق، حسن السّندوبي، المطبعة الرّحمانيّة بمصر، القاهرة ١٩٨٢ط١، ص ٣٢٣ وما بعدها.
(٤٥) انظر، الطّيب التّيزينيّ، من اللاّهوت إلى الفلسفة العربية في العصر الوسيط، القسم٢، منشورات وزارة الثّقافة، دمشق ٢٠٠٥، ص ١٧٨.
(٤٦) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٣.
(٤٧) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ص١٣ـ١٥.
(٤٨) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص١٥، وما بعدها.
(٤٩) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٥١٤، وما بعدها.
(٥٠) انظر في هذا المجال، ناجي تكريتي، الفلسفة الأخلاقيّة الأفلاطونيّة عند مفكّري الإسلام، دار الأندلس بيروت، ١٩٧٩، ص ٢٣٠.
(٥١) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٨١.
(٥٢) مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص ٧٣.
(٥٣) يمكن العودة في هذا المجال إلى: لطفي حجلاوي، التربيّة الدّيمقراطيّة من المفهوم إلى المشروع، مجلّة الحياة الثّقافيّة، محور الدّيمقراطية والتّربية، وزارة الثّقافة التونسيّة، ع ٢٣٦، ديسمبر ٢٠١٢، ص ٣٥.
(٥٤) الفنيش، أحمد علي، أصول التربيّة، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا- تونس، ١٩٨٥، ص ٨١، وما بعدها.

رسائلُ جامعيّة

التربية الأخلاقية وبناء المنهج التعليمي في لبنان

(مادة التربيّة الوطنيّة والتنشئة المدنيّة للحلقة الثالثة من التعليم الأساسي أنموذجًا)

أطروحة دكتوراه في التربية، من الجامعة العالمية للعلوم (I.C.I.S)

إعداد: د. عباس صبحي كنعان
إشراف: أ.د.غازي قانصو
قرأها وراجعها كلٌّ من :
أ.د. محمد رضا فضل الله،
و أ. د. هاشم عواضة .
السنة الدراسية: ٢٠١٥ـ ٢٠١٦م

المقدمة

يُعد المنهج التربويّ والتعليميّ أحد المرتكزات الأساسيّة للعمليّة التعليميّة التربويّة، والذي على أساسه تُحدّدُ الوجهة العامّة للمجتمع، بكل مكوِّناته البشريَّة، حيث ترسم للفرد منهج حياته، ثم تبدأ العمليّة التربوية والتعليميّة عملها وفقًا له، والمنهج السليم هو الذي يتّصف بجودة الأهداف ووضوحها، وتعمل المكوِّنات الأخرى للمنهج على المساهمة في تحقيق تلك الأَهداف، والتأكد من بلوغها، بحسب مُستوياتها وتصنيفها وفقًا للمجالات أو الميادين المختلفة، من معارف ومهارات وقيم واتجاهات،

فضلاً عن شمولها لكل الجوانب الأساسية لبناء الإنسان وتربيته وتعليمه، من حيث القيم والاتجاهات الأخلاقيّة والتربوية، فضلاً عن الجوانب العلمية والتعليمية الأخرى.

ونظراً لما يتّصف به عصرنا الحاضر من تطور سريع في كافة مجالات المعرفة، وتوسُّعها وشموليتها، وتشتُّتها، وما تتميز به هذه المعرفة من ثورة في عالم الاتصالات والتقنيات الحديثة، التي ألقت بظلالها على حياة الإنسان الفرديّة، والاجتماعية، ممّا انعكس على المستوى السلوكي والأخلاقي للفرد البشري، ورتّبت عليه مجموعة من الأولويّات القيميَّة، وما حظيت به العلوم التقنيّة من اهتمامات وعناية واحتضان، كانت في كثير من الأحيان -إن لم نقل في أغلبها- على حساب الجانب القيمي والأخلاقي، فقد تجلَّى ذلك في المشكلات والظواهر الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة والسلوكيَّة، التي تعاني منها مجتمعاتنا البشريّة عامةً، حيث بات لزاماً على كل أمَّة تريد أن تحتفظ لنفسها بمكانةٍ مرموقةٍ بين الأمم، أن تُواكب ذلك التغيير بتطوير مناهجها التربويّة والتعليميّة، وبما يتلاءم مع ذلك النمو المعرفي من جهة، ويحافظ على قيمها وأصالتها الأخلاقيّة والسلوكيّة، من جهة أخرى.

ولا شك أنَّ عمليَّة بناء المناهج وتطويرها ليست عمليّة بسيطة وسهلة، تتم بشكل عبثي، أو ارتجالي ضيِّق، أو على مستوى اجتهادات فرديَّة، بل هي عمليَّة واسعة وشاملة تحتاج عملاً ممنهجاً، وجهداً متواصلاً، ومحاولات اختباريّة وتجريبيّة هادفة، فضلاً عن إشراك أكثر المعنيين بالعمليّة التعليميّة التربويّة خبرةً، وأفضلهم قدرةً من الناحيّة العلميّة على المستوى التربوي، ولهذا فإنها تأخذ حيزاً هامًّا وأساسيًّا على المستوى التخطيط العلمي والتربوي، في أيّ دولة، فضلاً عن الوقت الطويل الذي تحتاجه.

أولاً: أهميَّة الدراسة

تبرزُ أهمية البحث في تحليله العلمي المدروس، ووصفه وتحليله

للمنهج التعليمي المقرر في لبنان، على مستوى الأهـداف التربوية للمراحل التعليميّة، وتحديد جوانب القُصور التي تعتريه على مُستوى التربية الأخلاقيّة والقيميّة، في سبيل تعديله وتطويره من جهة، وتعديل وتطوير المحتوى التعليمي الذي تتم عبره ترجمة المنهج التربوي من جهة ثانية، كما تبرز أهميَّة البحث أيضاً، في كونه يُعتبر مرجعاً يُعتمد عليه في مسيرة إعداد وتطوير المناهج التعليميّة الحديثة، وأسسها وتنظيمها وتطويرها.

ولا شك أن هذا الأمر سيعود بالفائدة على مستوى الاهتمام والعناية والتركيز المناسب على الجانب الأخلاقي في المناهج التعليمية والتربوية عند إعدادها، أو تطويرها، مما يُسهم في حلِّ الكثير من المشاكل السلوكية والاجتماعيَّة التي تُواجهنا على مستوى مجتمعنا المحلي، أو على مستوى الحياة البشرية العامة في الوقت الراهن، حيث أصبحت الحاجة مُلحّة للعودة إلى البناء الأخلاقي وتوجيهه وتربية وتقويم سلوك الفرد، دون الاستغراق في الجانب التعليمي فقط، بل أكثر من ذلك لكي لا يتحوّل التعليم إلى سبب من أسباب الفساد المجتمعي، عند انفكاكه عن الجانب والمنحى الأخلاقي.

ثانياً: أهداف الدراسة

بعد إجراء عملية تقييم وتحليل منهجية للأهداف العامة والغايات، فضلاً عن الأهداف الخاصة بالحلقة الثالثة لمرحلة التعليم الأساسي ضمن المنهج التعليمي في لبنان من جهة، وتحليل وتقييم الكتب المقررة لمادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية لهذه الحلقة كنموذج من جهة ثانية، تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١ ـ تحديد القيم الأخلاقيّة المفترض وجودها في الأهداف العامة والغايات التربوية في المنهج التعليمي في لبنان.

٢ـ تحديد القيم الأخلاقيّة المفترض وجودها في أهـداف المراحل

التعليمية (الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي)، مقارنة بالأهداف العامة والغايات التربوية المقررة في المنهج التعليمي في لبنان.

٣ـ الارتقاء بمستوى التطابق بين ما هو مُقرر على مستوى الأهداف التعليمية والتربوية ـ بما تتضمن من قيم ومبادئ أخلاقية ـ وبين الكُتب المدرسيّة المعتمدة في ذلك.

إنَّ تحقيق هذه الأهداف بمجملها، وتكاملها، سيُسهم في تشكيل مدخل رئيسي من مداخل تعديل وتطوير المنهج التعليمي ما قبل الجامعي في لبنان، والعمل على إدخال قيم، ومفاهيم، ومفردات، تُعزِّز عمليَّة التربيَّة الأخلاقيّة، ضمن المنهج التعليمي في لبنان، إنْ على مستوى المبادئ والغايات والأهداف العامّة للمنهج التعليمي، أو على مستوى الأهداف الخاصّة بالمراحل التعليميّة، وما تتضمَّنه من مواد تعليميّة، وكتب مدرسيّة مُتفرعة عن كل ذلك.

أما الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذه الحلقة دون غيرها من الحلقات التعليمية الأخرى، فهي أنّ طلاب هذه الحلقة هم في المرحلة التعليمية الأخيرة من مراحل التعليم الأساسي، والتي تتناسب مع المرحلة العُمرية الأكثر حساسيةً في تقبل وامتثال القيم التربوية والسلوكات المَوْقِفيَّة، وأنها المرحلة التي تمتاز عن غيرها من حيث الخصائص النفسية للمتعلمين، فهم في مرحلة الانتقال من سنِّ الطفولة إلى مرحلة أخرى أكثر وعياً ونضجاً، ولهذا فإنّ قياس درجة التوافق بين سلوكهم والقيم والاتجاهات المُكتسبة لديهم تأخذ بعداً خاصاً في الدراسة.

ثالثاً: إشكاليَّة الدراسة

تُعتبر التربيّة الأخلاقيَّة المكوِّن الأساس لحياة الإنسان، والحجر الأوّل في مسيرة بناء سعادته، وفي واقعنا المعاصر ومع التقدم التقني أضحت الحياة الفرديّة طاغيةً على الحياة الاجتماعيّة والتّشاركيّة التفاعليّة، وقد

عززت من عوامل انعزال هذا الإنسان عن واقعه الأُسريّ، ممّا ولَّد الكثير من المشكلات الاجتماعيّة والأخلاقيّة، التي أصبحت من أكثر المشكلات خطورة على مستقبل الإنسان، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، أصبحت المنفعة الفرديّة معياراً حاكماً على خيارات الناس وطريقة عيشهم، ونمط حياتهم وسلوكاتهم، فأضحى الجَشع والطمع من القيم الموبوءة التي تلوّث بها الكثير من الناس، والمصلحة الذاتية شعاراً يحمله آخرون، كلّ ذلك أدَّى إلى فساد المجتمعات البشريّة، وطغيان المشاكل الاجتماعيّة والأخلاقيّة، والتي أصبحت الهمَّ الأكبر الذي يواجه المجتمعات البشريّة اليوم، وبالرغم من التسارع المتزايد في تطور وسائل العيش وتقنياته، إلّا أنَّ ذلك لم يُخفّف من تلك المشكلات، بل زادها تعقيداً وانتشاراً وتجذراً في ساحة الإنسانيّة جمعاء.

وفي هذا السياق، احتاجت الحياة البشريّة إلى خطوات إصلاحيّة جبّارة ومحوريّة، تُسهم في إعادة البناء المجتمعيّ، وإحياء تلك الأخلاقيّات التي تعيد للإنسان سلامة الحياة، وصون مسيرته نحو تحقيق سعادته الحقيقية، اعتماداً على منهج متكامل، ومُحكم البنيان، ولهذا كان على مخطّطي المناهج أن يقدِّموا نماذج مطوَّرة، تُلائم روح العصر من ناحية، ومن ناحية أخرى تُعالج نواحي القصور والضعف فيه، لكي تَبني حياة سليمة وخالية من الأمراض المجتمعيَّة والأخلاقيَّة.

وقد تناولت هذه الدراسة في الإجابة على الأسئلة الإشكاليّة التالية:

١ـ إلى أيّ مدى تتضمَّن الأهداف التربوية والتعليمية في المراحل التعليمية ما تضمَّنته الأهداف العامة، والغايات التربوية للمنهج التعليمي في لبنان، من القيم والمبادئ الأخلاقية؟

٢ـ إلى أيّ مدى يوجد تطابق وانسجام بين القيم الأخلاقيّة، التي تضمّنتها الأهداف التربوية للمراحل التعليميّة في المنهج والتعليميّ في لبنان، وبين محتوى الكُتب الدراسيّة المقررة لتلك المراحل؟

رابعاً: نتائج الدراسة

بناءً على مجموعة من الفرضيات (رئيسية وفرعية) انطلقت منها الدراسة، وبعد إجراء للدراسة من الناحية النظرية والميدانية، فإنّ عملية محاكمة الفرضيات واختبارها تمت وفقاً لتلك النتائج، وهي كما يلي:

- مدى صدق الفرضيات الرئيسة ؟

١ـ **الفرضية الأولى**: وجود نقص في بعض القيم الأخلاقيَّة الضروريَّة واللاّزمة لبناء وتربية الإنسان المعاصر، على مستوى الأهداف العامَّة، والغايات التربوية في المنهج التعليمي في لبنان.

لقد تمّ تسجيل مجموعة من الملاحظات على المبادئ العامة للمنهج التعليمي في لبنان، وقد بيّنا الخلل فيها، بعد التحليل والتقييم، وأما على مستوى الأهداف العامة فقد أوردنا تسع ملاحظات محوريّة.

وعدم تضمين الأهداف للكثير من القيم التربويّة الأخلاقيَّة المطلوبة، كقيم مثل: الحب للآخرين، الرحمة بهم، الرأفة، الخدمة، التعاون، الإيثار، التضحية، الصدق، الأمانة،...، وغيرها.

وفضلاً عن تقييمنا النظري لهذه الأهداف العامة للمنهج، فقد ذكر المُستطلَعون من مُعلمي مادة التربية الوطنية للحلقة الثالثة، أنّ هناك قيم أخلاقية ناقصة في المنهج، حيث كشفت النتائج أنّ نسبة (٦ , ٣١٪) من مُعلمي مادة التربية الوطنية للحلقة الثالثة المُسْتطلَعين، مُؤيدون لذلك.

وعليه، يتبيّن لنا صحة الفرضية الرئيسية الأولى.

٢ـ **الفرضية الثانية**: وجود نقص في بعض القيم الأخلاقيَّة الضروريَّة واللاّزمة لبناء وتربية الإنسان المعاصر في المنهج التعليمي في لبنان، وذلك على مستوى الأهداف التربويّة الخاصّة بالحلقة الثالثة من التعليم الأساسي.

ومن خلال المقارنة بين الأهداف العامّة لكل المراحل التعليميّة، مع

الأهداف العامّة للحلقة الثالثة، لم نَلحظ الاشتقاق والانسجام والسِّنخيَّة المطلوبة بينهما، فضلًا عن فقدان وحدة النسيج والروح بينهما، فمسألة تحمُّل المسؤوليَّة، التي ذُكرت في الأهداف العامّة لم تُذكر في الأهداف التربويّة الخاصّة بالحلقة الثالثة من التعليم الأساسي.

وقد أظهرت دراستنا الميدانية، أنّ نتائج معدل حاجة وضرورة وجود قيم أخرى في المنهج التعليمي لهذه الحلقة ـ بناءً على رأي مُعلّمي الحلقة المُستطلَعين الذين أجابوا على هذا السؤال ـ عالية جدًا (بنسب تتراوح ما بين٧٨٪ إلى ٩٥٪ من معلمي الحلقة المستطلعين)، ممّا يؤكد على النتائج المتقدِّمة عن تقديرهم للحاجة لاستكمال وردم النقص الموجود في المنهج، وقد أضافوا بعض القيم، مثل: «الاهتمام بإصلاح المجتمع والمحيط وارشاده وتوجيهه...إلخ».

وقد جاءت النتائج المُستخلصة من استمارة مُعلمي المادة (كما استعرضنا وناقشنا في محله)، لتؤكد أنّ نسبة (٦ , ٣١ ٪) من مُعلمي مادة التربية الوطنية للحلقة الثالثة المُستطلَعين، اختاروا قول: «نَعم»، هناك قيم أخلاقيّة ناقصة في المنهاج أو الكتاب. وقد ذكر البعض منهم بعضاً من القيم الناقصة.

وبالتالي، فإن الفرضية الرئيسية الثانية صحيحة كذلك.

٣ـ**الفرضية الثالثة:** لا يوجد ضعف وخلل على مستوى التطابق والانسجام بين الأهـداف التربويّة الخاصّة بالحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، وبين الكتب الدراسيّة والتعليميّة المقررة لها في جانب التربية الأخلاقيّة، وذلك بناءً على ما تضمنته مادة التربية والوطنية والتّنشئة المدنية كنموذج يُمكننا الاعتماد عليه في تحديد ذلك.

وقد تبيّن ما يلي:

بما أنَّ هناك تباين نوعي ـ ذكرناه آنفًا ـ بين الأهداف الخاصة بالمرحلة، على مستوى هذه المادة، وبين الأهداف التفصيليّة لدروس هذه الكتب،

فهناك تباين بين الأهداف المقرّرة في المنهاج وبين المحتوى التعليمي للكتاب، حيث أن المحتوى قد صُمّم، وأُعدَّ بناءً لتلك الأهداف، والتباين هذا قد ظهر إنْ على مستوى المفردات، الخبرات، المفاهيم، القيم، والأفكار، أو على مستوى المجالات التعليميّة: كالاتجاهات، والمهارات التعليميَّة، وهو ما يُمكن وصفه بالتباين النوعي وليس الشكلي.

وأما على المستوى الميداني للدراسة، فقد تمّ بيانه من وجهة نظر مُعلِّمي المادة من أنّ نسبة (١ , ٧١٪) من مُعلِّمي هذه المادة للحلقة الثالثة، ومقارنة بمدى خبرة الأغلب ـ بحسب الإحصاءات المذكورة ـ من مُعلِّمي المادة وبمستوى اطلاعهم، فإنّ الأمر يحتاج إلى مراجعة ومعالجة لهذا الخلل في الترابط المنهجي المُفترض.

وبالتّالي، عدم صحة الفرضية الرئيسية الثالثة، أي هناك ضعف وخلل على مستوى التطابق والانسجام بين الأهداف التربويّة الخاصّة بالحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، وبين الكُتب الدراسيّة والتعليميّة المقرر لها في جانب التربية الأخلاقيّة.

وبالإضافة إلى الفرضيات الرئيسة التي ذكرناها، فقد حاكمنا أيضًا الفرضيات الفرعية المـنُبثقة عنها، وعدُدها عَشْرُ فرضيات.

حيث أظهرت الإحصاءات البيانية التي ذكرناها في الدراسة، وناقشناها وحلّلناها، صحّة هذه الفرضيات بشكل مفصل بيانه، والتي كشفت أنّ هناك فروقات دالّة إحصائيًّا، بين القيم والمفاهيم الأخلاقيّة التربويّة المقرّرة في المنهاج التعليمي العام، وبين الكفايات المقرّرة لكتاب مادة التربيّة الوطنيّة والتنشئة المدنية للحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، بناءً على اتّجاهات المعلِّمين للمادة، وأنّ هناك فروقات دالّة إحصائيًّا، بين القيم والمفاهيم الأخلاقيّة التربويّة المقرّرة في المنهاج التعليمي العام، وبين المحتوى التعليمي لكتاب هذه المادة، من حيث مدى ارتباطه بواقع المتعلم، بيئته،

وحياته اليوميّة، التي تُعزز القيم والاتجاهات الأخلاقيّة، ومدى تناسبها مع الزمن التعليمي للحصص المخصصة لهذه الدروس، وانسجامه مع الأهداف الخاصة بالكتاب، وقد تمَّ استعراض حجم الخلل المقدَّر من وجهة نظر المعلمين بناءً على عدم رضاهم، فضلاً عن الخلل في مدى تناسب القيم والمفاهيم الأخلاقيّة التربويّة المقرّرة في المنهاج التعليمي العام، مع المستوى الذهني للمتعلم وغير ذلك من النتائج التي توصلنا من خلالها إلى صحّة الفرضيات الفرعية.

خامساً: الآفاق المستقبلية

لقد أسّست دراستنا هذه، ووفقًا للمنهجية التوصيفية التحليلية العلمية التي اعتمدناها، وبناءً على الإحصائيات التي قدّمناها، عرضاً وتحليلًا ومناقشةً، ومقاربتنا لأهمية المنهج التعليمي في التربيّة الأخلاقيّة، وكيفية تصميمه واعتماده للكتب التعليمية،...إلخ، أسّست لما يلي:

- إعادة النظر في تصميم المنهج التعليمي في لبنان بما يلحظ التربية الأخلاقيّة، وأخذها كمدخلٍ أساسي في عملية بناء وتصميم هذا المنهج بشكلٍ متكاملٍ ودقيقٍ وشامل.
- إعـادة النظر في الكُتب التعليمية المعتمدة، من حيث التصميم، والمحتوى، والشكل، والرسومات والصور،...إلخ، ووفقاً لمعايير دقيقة وشاملة لكل عناصر الكتاب المدرسي التعليمي، والتي من المفترض أن تُساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية وفي مقدمتها القيم الأخلاقيّة.
- مُعالجة النقص الحاصل في المنهج التعليمي في لبنان على مستوى القيم الأخلاقية، وإعطاء العناية اللازمة التي تُنتج إنساناً ذا سلوك قويم يحمل أبعاداً أخلاقيّة، تمكّنه من الحياة الطيبة والسعيدة في عصرٍ تكثرُ فيه التحديات والاضرابات والمُشكلات السلوكية.

سادساً: التوصيات

بناءً على ما تقدم من مُقاربة نظرية، وبعد عرض الإحصائيات والنتائج ومناقشتها وتحليلها، وبناءً على الآفاق المستقبلية التي ترسمها هذه الدراسة، والتي ذكرناها آنفًا، واستثمارًا للجهود المبذولة لإعداد هذه الدراسة، فإنّنا نقترح التوصيات التالية:

- تشكيلُ لجان متخصّصة من قبل وزارة التربية والتعليم في لبنان، أو المركز التربوي للبحوث والإنماء، للنّظر بشكل جاد ومُمنهج ودقيق وعلمي في نتائج هذه الدراسة، والاستفادة منها.
- تطوير النّظرة إلى التربية الأخلاقيّة وقيمها، والتي لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار كمحور وركيزة أساسية في بناء وتصميم المنهج التعليمي، بكل أبعاده وجوانبه العلمية والعملية، وذلك من خلال بيان خطورة إهمال هذا الجانب الضروري.
- دراسة النتائج والعائد التعليمي للمنهج على مستوى معارف واتجاهات وسلوكيات الطلاب، وإجراء الدراسات العلمية والعملية التي يمكن الاستناد إليها عند تطوير المنهج، قبل أن يُصار إلى تعديله استناداً إلى التحليل النظري أو الوجهة الانطباعية فقط.
- إجراء الدراسات العلمية الميدانية لقياس اتجاهات وآراء ووجهات نظر المُعلمين، والتي يمكن الاستناد إليها عند تطوير المنهج وتحديثه.
- إقامة الوُرش التدريبية للمعنيين بهذا المجال، ورفع كفاءتهم العلمية والعملية للمساهمة في تطوير النظرة إلى كيفية تصميم المناهج التعليمية في جميع المراحل، واختيار الكتاب المدرسي، ودوره في المساهمة بإيجاد الدافعية التعلُّميَّة لدى الطلاب، وكيف يُمكن أن يُصمّم هذا الكتاب بما يساهم في التربية بشكل عام، وفي التربيّة الأخلاقيّة بشكل خاص، فضلاً عن الاستفادة من أهل الاختصاص والخبرة العلميةً والعملية في هذا المجال.

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 010 396792 362 001 039

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدت ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com

مجلة
متخصصة في
الفكر التربوي
الإسلامي والمقارن

أبحاث ودراسات تربوية

صدر حديثاً

مركز البحوث والدراسات التربوية
Educational Studies and Research Center
المهارات التعليميّة
أساليب وفنون التدريس
الدكتور حسن شعباني
المبادئ النظرية للتدريس
التخطيط التعليمي
اتجاهات التدريس
تقييم النتائج التعليمية
كتاب لكلّ معلّم ومعلّمة
دار البلاغة