أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي والمقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربوية 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

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.عليرضا صادق زاده (إيران)
د. سعيد بهشتي (إيران)
د. فتحي القاسمي (تونس)
الشيخ شفيق جرادي (لبنان)
أ. محمد محفوظ (السعودية)
د. صلاح غنيم (مصر)
أ. د. محمد منير سعد الدين (لبنان)
أ. د. طلال عتريسي (لبنان)
د. هشام سلطان (الأردن)

هيئة التحرير

د. حسن رضا
الشيخ عباس كنعان
أ. سامر عجمي
قاسم بيضون

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:

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 تربوية» 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 التربوية الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربوية المُتعددة في الدول العربية والإسلامية.
- المُساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربوية والتعليمية في العالم الإسلامي.
- المُساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد النشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق:
- من دراسات وبحوث، أو قراءة في كتاب تربوي، أو متابعة لمؤتمر أو ندوة تربوية..
- 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 العـدد

الافتتاحية ٥

بقلم: عبدالله قصير

■ ملف العدد ■

القيم التربوية: بين التأصيل والتطبيق

إبيستمولوجيا القيم ١١

د. حسين صفي الدين

القيم التّربوية بين الثابت والمُتغير ٤٥

د. طلال عتريسي

النموذج النظري في تعليم القيم الأخلاقية عند العلامة الطباطبائي ٥٩

د. عليرضا صادق زاده، ود. فاطمة وجداني

منظومة القيم التّربوية في القرآن الكريم ١٠١

د. أيوب علي دخل الله

طرائق وأساليب اكتساب القيم التربوية وكيفية غرسها في النفوس ١٥٩

د. الشيخ خالد محمد محرّم

القيم الإنسانية والتربوية في المسيحية ١٩٧

الأب د. عبدو أبو كسم

■ دراساتٌ تربويّة ■

القيم التربويّة: محاولة الكشف والتّأصيل "قراءة في كتاب: القيم التّربوية في فكر الإمام الحسين(ع)" ٢١٧

محمد تهامي دكير

لمحات من فكر الإمام محمد عبده التربوي ٢٣٥

د. الشيخ جواد رياض

■ تقرير ■

أمّةٌ في خطر «حتمية إصلاح التعليم» ٢٦١

الافتتاحية

بمناسبة صدور العدد الأول من هذه المجلة، المُتخصّصة في الفكر التربوي الإسلامي والمُقارن، لابدّ في البداية من الإشارة إلى معلومَتين حقيقيّتين، ومُثيرتيْن للانتباه والتأمُّل..

الأولى: هي، إنّنا عندما نقرأ جداول الإحصاءات الرسمية المنشورة في دورية «أوضاع العالم» التي تصدر منذ أكثر من عشرين عاماً، وتحوي أرقاماً إحصائية ومُعطيات حول دول العالم، من حيث عدد السكان، ونسبة النمو والتنمية، والقوات العسكرية والموازنات المالية، والإنتاج الإجمالي وحصة كل فرد منه... إلخ . سنجد أمامنا، ـ تحت بند «البحث والإنتاج العلمي» ـ أصفاراً مُكررةً ـ على مدى سنوات طويلة ـ في معظم خانات الدول العربية والإسلامية، إلا ما شذّ وندر (كباكستان وإيران والأردن والكويت)، وبنسب مُتواضعة جداً..

بينما تجد أرقاماً مُرتفعة في هذه المجالات ـ مع الأسف ـ في خانة (دويلة الكيان الإسرائيلي)، بالإضافة إلى اليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة، وطبعاً الدول الأوروبية وأميركا الشمالية..

بينما تتدنّى النّسبُ والأرقام في دول أميركا الجنوبية، فيما تكاد تنعدم في مُعظم دول إفريقيا، ومن المعلوم أنّ الإنتاج العلمي والبحثي يُعتبر اليوم أحد أهم مؤشرات النهوض والتقدم في المجتمعات.. وتشكل مراكز

الأبحاث والدراسات، فضلاً عن الجامعات، المصدر الرئيسي لهذا الإنتاج..

كما يُنظر الى ما يُصرف على مراكز البحث والإنتاج العلمي من مُوازنات مالية، كدلالة على صحة أو عدم صحة السياسات التنموية المعتمدة في الدولة..

الثانية: إنّ التربية بمعناها الواسع والعام، تحتل موقعاً ريادياً في صناعة الإنسان وهويته الحضارية، بل تُعتبر ميدان الاستثمار الأنجح في حياة المجتمعات والشعوب، كما أنها تُشكّل المِدماك الرئيس في بناء المستقبل لأي مجتمع، باعتبار شموليتها لكلِّ الأبعاد الحياتية للإنسان، وصيرورتها كحركة تحوّل وتطوّرمُستدامة عند المُتربّي، تنقله من مرحلة إلى أخرى، وصولاً إلى غايتها وهي الكمال..

انطلاقاً من هاتين الحقيقتين، كان العزم والدافع لإنشاء وتأسيس وانطلاق مركز الأبحاث والدراسات التربوية، الذي مثّل ثمرة تجربة تربوية عاشها مُؤسسه المرحوم العلامة الشيخ مصطفى قصير، لأكثر من سبعة عشر عاماً في إدارة (المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم)، والذي آمن بأن «الرسالة التربوية هي هندسة بشرية ترسم معالم الإنسان في أبعاده الفكرية والمعرفية والثقافية والروحية والإجتماعية...»، وأراد من خلال إنشاء هذا المركز، الوصول إلى بناء تأصيل إسلامي للمناهج التربوية والتعليمية، سواء في المؤسسات التعليمية أو في ميادين التربية الأخرى في ساحات المجتمع المختلفة والمُتعددة..

أما الهدف من إصدارمجلة «أبحاث ودراسات تربوية» فهو إثراء البحث التربوي، العلمي والأصيل، ولتحمل عبر صفحاتها الإنتاج الفكري والمعرفي التربوي، بالإضافة إلى المُساهمة الجادة في البناء المعرفي لهذا الفكر، والذي تحتاجه مُجتمعاتنا، في ظل الشكوى الدائمة التي نسمعها عن قلّة ونُدرة الدوريات المُتخصصة في هذا المجال .. فضلًا عن تشكيل

نافذة مفتوحة للمركز للتواصل مع المهتمين والمُتخصّصين في مجال التربية في عالمنا العربي والإسلامي..

كما نرجو بإصدار هذه المجلة، المُساهمة في إيجاد منبر للمفكرين التربويين لنشر أبحاثهم ودراساتهم التربوية المُتخصّصة من جهة، وتقديم أبحاث ودراسات تُغني المكتبة العربية في هذا المجال، ويستفيد منها العاملون في عالم التربية الإسلامية بشكل خاص، من جهة أخرى..

أما اختيارنا لموضوع «القيم التربوية الإسلامية» فينطلق ممّا تُمثله هذه القيم من أهمية بالغة في العمل التربوي الجاد والهادف إلى تكوين شخصية إنسانية مُتكاملة ومُستقيمة..

فمن المُسلَّم به، أنّ لكلّ مجتمع قيمه الخاصة الحاكمة والمُستمدَّة من ثقافته وعاداته وتقاليده. والمجتمعات اليوم في ظل العولمة، تتسرّب إليها الأفكار والمُعتقدات وأنماط الحياة، من خلال وسائط ومؤثرات تُرخي بظلالها على المنظومة القيمية والسلوكية، فيتلقّفها الأفراد والجماعات عن علم ووعي، أو عدمهما، ويُترجم ذلك سلوكاً عملياً.. ومع تعدُّد هذه الوسائط والمؤثرات واختلافها وتباينها، تارة أو اقترابها وتماثلها تارة أخرى، تعيش مجتمعاتنا، وسط صراع المنظومات القيمية، كما تُعاني من خلل واهتزال يطال منظومتها القيمية..

والحديث عن منظومات القيم يقودنا حُكما إلى تسليط الضوء على التربية ودورها في بناء وتعزيز القيم، بل وتنزيلها من مُستويات الدراسة النظرية والأكاديمية إلى المستوى العَملاني في ميادين التطبيق..

إنّ التحدي اليوم، يتجلّى في تقديم التأصيل الإسلامي للقيم، على المستوى النظري وما تناولته فلسفة التربية والتعليم من جهة، وعلى المستوى العملي، فيما تناولته مباحث التربية والتعليم من جهة أخرى لغرس هذه القيم في نفوس المُتربّين..

وبعبارة أخرى، في تقديم أنموذج للتربية والتعليم قائم على التأصيل الإسلامي للقيم، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار، أنّ الدين والتربية

الدينية يُشكلان البُعد الأقوى في تشكيل المُكون الثقافي والقيمي في مجتمعاتنا الشرقية..

وإنّ النّاظر إلى مختلف هذه الأبعاد، يتبادر إلى ذهنه السؤال عن كيفية إعداد الأجيال وتنشأتها على القيم الحاكمة في أي مجتمع.. وهنا تلعبُ التربية الدور الأساسي في صناعة الإنسان، بالإضافة إلى التنشئة الاجتماعة.. فالتربية هي الوسيلة الأساسية لتقدم ونمو المجتمعات، والمجتمع يقوم على مدرسته التربوية.. **ولا يُمكن للتربية والعمليات التربوية أن تتقدم وتتطور إلا من خلال تفعيل العمل البحثي والدراسات العلمية التي تأتي في إطار الكشف عن القيم التربوية وتطوير العمليات والمناهج التربوية..**

وأخيرًا، إنّنا وبكل محبّة، نمدُّ أيدينا لأصحاب الرأي والفكر الأصيل، في مجالات التربية والفكر التربوي، لنتعاون معهم في إنتاج المزيد من الآراء والأفكار والنظريات التربوية الأصيلة التي ستُساهم ـ إن شاء الله ـ في رسم مستقبل أمتنا العربية والإسلامية..

والله الموفق وهو المُسدّد

عبد الله قصير

المشرف العام

ومدير عام مركز الأبحاث والدراسات التربية

ملف العدد:

القيم التربوية: بين التأصيل والتطبيق

- إبيستمولوجيا القيم
- القيم التّربوية بين الثابت والمُتغير
- النموذج النظري في تعليم القيم الأخلاقية عند العلامة الطباطبائي
- منظومة القيم التّربوية في القرآن الكريم
- طرائق وأساليب اكتساب القيم التربوية وكيفية غرسها في النفوس
- القيم الإنسانية والتربوية في المسيحية

إبيستمولوجيا القيم

د. حسين صفي الدين(*)

تمهيد: الأحكام القيميّة في حياتنا

من المُسلَّم به أن الأحكام القيمية موجودة في حياتنا اليومية، فالناس جميعاً يُمارسونها سلوكاً من دون أن يشعر أو يعي بعضهم هذه الممارسة. فنحن نُطلق أحكاماً يومياً عشرات المرات على سلوكنا وسلوك الآخرين، نقدّر الصداقة ونمتدح الشجاع ونفخر بصاحب المروءة والكرم، وكذلك نقدّر الجمال ونطلب ما نحب أو ما ينبغي فعله، ونوبّخ اللئيم والحاقد ونذمّ البخيل ونَنْفر من كل شيء قبيح.

إنّ لهذه الأحكام تأثيراً كبيراً في حياتنا وفي طريقة عيشنا، فمن خلالها نستطيع أن ننظم سلوكنا مع أنفسنا ومع أي جماعة أو طائفة نتعامل معها، اجتماعياً أو سياسياً أو دينياً أو أخلاقياً، حتى فيما نحب ونكره وفيما نرجو ونأمل.

ومن جهة أخرى، فإنّ الممارسات القيمية تعكس أساليب السلوك والعادات التي نتبعها وتكشف لنا عن أنماط التصرف في كافة شؤون الحياة، من عقائد ومعاملات وعلاقات اجتماعية، مهنية، اقتصادية، فنية، و...إلخ.

(*) أستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية.

إنّ هذه الأحكام والممارسات القيمية، تُشير وتدل على ماهية الأهداف في حياتنا التي نختار منها ما يتناسب مع أهدافنا القيمية، ونقوم بها بملء إرادتنا واختيارنا. وبدونها سنُصاب بالحيرة أفراداً وجماعات وسنعيش مَسلُوبي الإرادة والاختيار.

وبُناءً على ذلك، بمقدار ما ستكون أهدافنا مهمة سيكون من الضروري لنا أن نعرف الأحكام والقرارات القيمية، لكي نستطيع أن نُوفّق بينها وبين سلوكنا الاختياري. وهذه هي الخطوة الأولى لاختيار العمل المناسب الذي يُحقق هدفنا من الحياة.

ومن الصحيح أنّ هناك عوامل غير معرفية بالمعنى الخاص للمصطلح تُؤثر في سلوكنا وفي قيامنا بالأعمال المختلفة وهي عوامل داخلية وخارجية.

من العوامل الخارجية يمكن الإشارة إلى العادات والتقاليد، وما يفرضه المجتمع من موروثات تنتقل إلى الأجيال عن طريق التنشئة الاجتماعية، بكل ما تتطلبه من وسائل وآليات يتم من خلالها دمج الفرد في الجماعة بطريقة عفوية أو غير واعية.

ومن جملة العوامل الداخلية الصفات النفسانية والأخلاقية والتي تشترك مع العوامل الخارجية لتتجلّى في سلوك الأفراد والجماعات.

والسلوك دائماً يتصف حكماً بأنه إما أن يكون مقبولاً أو مرفوضاً. وهذا الحُكم القيَّمي يتخذه الفرد أو المجتمع، أو بالأحرى هو تقويم فردي ـ اجتماعي تندكّ فيه إرادة الفرد بمشيئة المجتمع، وتتجلى في وقائعه صلة إرادة الفرد بإرادة الوسط الاجتماعي. وغالباً ما نعتقد أن عاداتنا الجمعية الخاصة بنا تُمثل خير الوسائل للقيام بتكاليفنا المختلفة، وندعي أنها تحاكي الفطرة والطبيعة الإنسانية.

وسرعان ما تتخذ هذه العادات والأعراف والتقاليد قاعدة للسلوك، يعني أنها تأخذ شكل أوامر ونواهي ومقررات تُلزم بسلوك ما أو تنهى عنه.

وبعبارة واضحة تأخذ أشكال تعاليم وأحكام قيمية تقرر للمرء ما ينبغي أن يستهدفه بسلوكه فردياً واجتماعياً.

وفي خضم هذه الأمواج المتلاطمة من المنظومات القيمية إذا ما استطعنا أن نتعرف بدقة إلى ماهية هذه العوامل الخارجية وإلى الصفات الداخلية الإيجابية لأمكننا العمل على تقويتها وتعزيزها. الأمر الذي من شأنه أن يُقلل التأثير السلبي للعوامل الاجتماعية والنفسية بما ينعكس ويزيد من حالة الاطمئنان بصوابية أعمالنا وسلوكنا، وأنها تسير في الاتجاه الصحيح.

إنّ معرفة هذه العوامل تتلخّص في معرفتنا بأهدافنا القيمية في الحياة بالدرجة الأولى، وفي دقة هذه المعرفة ومدى حقيقتها وحقانيتها، حتى لا نُبحر في عالم الأوهام والخرافات، وبالتالي نكون مصداق الآية الكريمة ﴿وَٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَعۡمَٰلُهُمۡ كَسَرَابِۭ بِقِيعَةٖ يَحۡسَبُهُ ٱلظَّمۡـَٔانُ مَآءً حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَهُۥ لَمۡ يَجِدۡهُ شَيۡـٔٗا وَوَجَدَ ٱللَّهَ عِندَهُۥ فَوَفَّىٰهُ حِسَابَهُۥۗ وَٱللَّهُ سَرِيعُ ٱلۡحِسَابِ﴾[1].

طبيعة القيم وماهيتها:

لن ندخل في التعريف اللغوي للقيمة، فقد أُشبع هذا البحث، ولا يُشكل لنا في هذه الدراسة فائدة علمية. ما يهمنا هو المعنى الإصطلاحي الذي يشكل موضوع دراسة فلسفة القيم (Axiology).

استعمل مصطلح القيمة لأول مرة في التعاملات الاقتصادية، فحدد لكل سلعةٍ (قيمة) وقد تمّ التمييز بين صنوف القيم الاقتصادية، فهناك قيمة الاستعمال (Use Value) وقيمة التبادل (Exchange Value). وغالباً ما تُشكل قيم الاستعمال حاجات ضرورية وحياتية للإنسان كالماء والهواء وغيرهما، فالقيمة الاستعمالية تعني مطلوبية السلعة عند المُستهلك، أما قيمة التبادل فهي عبارة عن مطلوبية السلعة في عُرف المبادلة بالقياس مع السلع الأخرى، كالذهب والألماس فإن لهما قيمة كبيرة في التبادل.

وفي مقابل القيم المادية هناك القيم المعنوية، وإن كانت القيم تطلق

عليهما بمعنى واحد، لأن القيمة تُعرّف دائماً بحسب الرغبة، يقول ريبو: «إنّ قيمة الشيء هي قدرتُه على إثارة الرغبة وأن القيمة تتناسب مع قوة الرغبة»(٢).

وقد أُخذ على هذا التعريف، بأنّ الشخص قد يزهد في أمور ضئيلة القيمة والعكس صحيح، نظراً لعوامل ثقافية وبيئية تتدخل في ذلك التقدير، فلا ينبغي قياس قيمة أي شيء بحسب شدة الرغبة أو ضعفها لذا نجد «رينيه لوسنّ» أعاد تعريف القيمة بأنها: «ما هو جديرٌ بأن يُطلب»(٣).

هذا التعريف الأخير، يتضمن معرفة قَبْلية بالمعايير التي على أساسها تُطلب القيمة. طبعاً هو ليس تعريفاً حدِّياً لأن فيه دور واضح أو تقدم للشيء على نفسه.

إذن ينطلق مفهوم القيمة من الرغبة، والرغبة لا تتم من دون تصور أمرٍ ما ذا شأوٍ، لذلك كان مفهوم القيمة يتضمن نشاطاً ذهنياً لأمر نتصور أنه جدير بأن يُطلب.

ويختلف بحث القيم عن مباحث الوجود في الفلسفة الأولى، فالوجود يُعرّف ويُحدد ويُوصف بغض النظر عن الوجود الإنساني، بينما لا يمكن تعريف القيم وتحديدها إلا بالنظر إلى الوجود الإنساني، لكن لا بالمعنى الأنطولوجي إنما بالمعنى المعرفي ـ الإرادي، فهي ناظرة إلى الفعل الإنساني، وليس أي فعل إنما الفعل الواعي والاختياري «وما الفعل الواعي إلا استبصار واختيار، ونحن إذ نتخذ قراراً بتفضيل إمكان على إمكان حتى يتم صنع الفكر، أي صنع اختيار القيمة وتحديدها»(٤).

هذا النشاط القيمي قديم قدم السلوك الإنساني، فمنذ أن تساءل الإنسان عن الوجود ما برح يسأل ويُقدّر قيمة هذا الوجود ليعرف هل يستحق عناء عيشه، والغايات الوجودية هل تستحق أن نمضي في دروبها، فالوجود والقيمة صنوان، والأثر السحري الذي يُحدثه مصطلح القيمة في عصرنا شبيه بمصطلح الوجود. يقول لويس لافيل:

«أصبحت كلمة قيمة تُحدث في إنسان عصرنا سحراً يشبه كلمة وجود التي لا تكاد تنفصل عنها»(٥).

وإذا كان الوجود والقيمة توأمان فلا نُجافي الحقيقة إذا قلنا إنه في تاريخ الفلسفة «في البدء كانت القيمة» لأن جميع فلاسفة اليونان حاولوا أن يرسموا صورة مثالية للكمال الإنساني، وكان قرب الكائن من الكمال أو البُعد عنه هو مصدر تفاؤل أو تشاؤم بربح أو خُسران في حياة الإنسان.

إن الفلاسفة الذين سعوا لتحديد طبيعة الوجود والكشف عن حقيقته، كانت محاولتهم التمييز الواقع الحقيقي عن الواقع الوهمي، وهذا الهدف بحدّ ذاته هو تحديد لقيمة الأمرين معاً.

«إنّ معنى الحياة أو معنى الوجود هو المشكلة الأساسية التي تطرحها التجربة القيمية وتضعها في طليعة المشكلات التي يتناولها فكر المرء منذ أن يبلغ قسطاً من الوعي»(٦).

علاقة القيمة بفكرة الكمال

لا يخفى أنه لا يمكن الحديث عن القيم في العصر الحاضر دون ربطها بعلم الاقتصاد، فهو الذي أدخلها دائرة التحديد العملي وربطها بدورة الإنتاج الإنساني الملموس، فالقيمة في أدنى مراتبها تتصل بالمنفعة الحسية وتمتزج بها. لكنها لا تتوقف عندها، فما تلبثُ أن تضاد المنفعة بمعناها الحسي.

والقيمة مُصطلح متواطئ الدلالة، يختلف باختلاف الموضوع، فطبيعة الموضوع هي التي تحدد طبيعة القيمة أو العكس، لذا فإنّ لون القيمة يختلف باختلاف الأرض التي يتجسد فيها.

وقد جَهد الباحثون في فلسفة القيم في دراسة القيم باعتبارها حاضرة «تُحايث دائرة الوجود الإنساني بأفعاله وتفعيلاته، من أبسط العلائق الحسّية بين بائع ومشترٍ، إلى أعقد العلائق التجريدية بين مُتعاليات المُخيلة والفكر، وصولاً إلى الميتافيزيقا، أقصى ذروة ممكنة لادعاءات العقل وتحليقاته»(٧).

لذلك نجد أنهم انصرفوا إلى دراسة القيم باعتبار ارتباطها بالحاجات الإنسانية المختلفة، من ميولٍ ورغبات وأمنيات وحتى الأحلام، وأخرجوها من دائرة الحياة الاقتصادية إلى الحياة العاطفية والعقلية والروحية والفنية...إلخ.

وإذا ما رجعنا إلى تاريخ الفلسفة عند أفلاطون تحديدا، سنجد أنه قد أوجد ثنائية وجودية، واعتبر أن القيم العليا هي المُثل العليا في عالم مفارق للمادة، واعتبر أن مثال الخير هو الذي يسود ويُوجد في عقلنا ثالوث القيم الرئيسية الجمال والخير والحقيقة.

يعتبر افلاطون أنه ينبغي أن يسمو جمال الخير على كل تعبير، ما دام الخير ينتج العلم والحقيقة، وما دام هو أجمل منهما يقول في الجمهورية:

«فذلك الذي يمنح الحقيقة إلى المعروف وقوة المعرفة إلى العارف هو كما أريدك أن تقول مثال الخير، وهذا المثال هو سبب العلم والحقيقة.....، إن العلم والحقيقة يمكن اعتبارهما شبيهين بالخير، لكن من الخطأ أن نعتقد أنهما الخير، الخير له مكان شريف اعلى فوق ذلك»(٨).

حاول أرسطو تجاوز ثنائية القيمة والواقع عند أفلاطون، ورأى أن القيم مُتجسدة في هذا العالم تَجسُّد الصورة في الهيولى، إن المادة تتطلع إلى الصورة، وكل صورة هي بذاتها أمر صالح. إنّ المادة وجود بالقوة يُصبح وجوداً بالفعل ناجماً عن اجتذاب الصورة للمادة.

«إنّ التسلسل الطبيعي لمختلف صور الوجود ينتهي في ذروة الطبيعة، كما أن التسلسل يمتد داخل النفس ويفسح المجال أمام الارتقاء من فاعلية تمتزج بالمادة إلى فاعلية الروح المحضة، والتي تتجلّى في فضيلة عقلية أو فلسفية قوامها التأمل وهو الخير الأقصى أي الكمال الأتم، وبه تتّحد النفس البشرية بالعقل الإلهي»(٩).

لكن فكرة الكمال الأتم يصعب تصورها وتبدو وكأنها فكرة ساكنة من شأنها أن توقف حركة الفكر، لذا كانت تجربة الكمال محاولة لإخضاع الفكر لموضوع مطروح عليه من خارج الوجود الإنساني، طبعاً إذا اعتبرنا

أن الكمال له وجود مُنحاز وليس مُجرد فكرة، وإذا ما اقترنت القيمة بالكمال فإنها ستحقق منفعة ذاتية تضيفها إلى الواقع، ويُصبح الكمال أصلاً متجذراً في الوجود الإنساني، يسعى الإنسان لطلبه مقتنعاً بما يحققه له في أدنى مراتبه من منفعة حسية إلى أعلى تجليات الإبداع الروحي.

وسيستطيع الإنسان من خلال إدخال منظومة القيم في حياته ومن خلال تجربتها، أن يَردُم الهوة بين فكره وعقله، وما يقدمه له من قواعد الفكر وبين ما تُقدمه القيم من قواعد للعمل والسلوك، وفي ذلك مزج بين المعرفة والعمل، وفي ذلك أيضاً توحيد لأصناف القيم الثلاثة، قيم الحق وقيم الخير وقيم الجمال.

واقعية أم مثالية القيم؟

لقد استعمل مصطلح «الواقعية» و«المثالية» بأكثر من معنى، وقد أدى تطور مفهوم هاتين الكلمتين أن أكسبهما معاني مختلفة كانت نتيجة لارتكاب مغالطات كبرى جرّاء عدم وضوح موارد استعمالها.

لا بدّ من الإشارة إلى أن لكلمة «المثالية» دلالتها الخُلقية، فهي تعني أن القيم تُعبر عن المُثل العليا والكمالات السامية وإن لم يكن لها وجود خارجي، والمثالي هو الإنسان الذي يدعو إلى الالتزام بهذه القيم، وهذا المعنى لا نقصده في هذه الدراسة.

من ناحية أخرى، ارتبطت هذه الكلمة لأول مرة في تاريخ الفلسفة بفلسفة أفلاطون، فبناءً على رأيه في نظرية المعرفة استعملها وقصد بها سلسلة من الصور المُجردة والحقائق المعقولة ـ والتي تشكل مبدأ الوجود ومبدأ المعرفة في فلسفته ـ مقابل الأفراد المحسوسة والتي هي عُرضةً للتغيير والفساد، وقد عُرفت هذه النظرية فيما بعد «بالمثل الأفلاطونية».

وأول من استعمل لفظ المثالية في اللغة الفلسفية هُم فلاسفة القرن السابع عشر ولا سيما «ليبتنز» حيث جعل المثالي مقابلاً للواقعي(١٠).

واليوم يطرح بحث المثالية والواقعية في العديد من مجالات المعرفة

والعلوم الإنسانية ومن جملتها علم الوجود وعلم المعرفة وفلسفة القيم، في علم الوجود تطلق الواقعية على كل مذهب فلسفي يحقق المثال(١١)، أي يعدُّه شيئاً واقعياً أو يقدم الواقع على المثال، وبعبارة أخرى الواقعية تعني أن الوجود مستقل عن معرفتنا الفعلية وهو غير الإدراك سواء استطعت أن تخرج الوجود من الفكر بالمطابقة أم لم تستطع(١٢).

أما المثالية في علم الوجود فتُطلق على النزعة الفلسفية التي تقوم على رد كل وجود إلى الفكر بأوسع معانيه(١٣).

في علم المعرفة تعني الواقعية استقلال الواقعيات عن الإدراك والوسائل الإدراكية، بينما المثالية تُطلق بمعنى أصالة التصور Subjective Idealism والمثالي هو الذي يعتقد أن التصورات الذهنية هي الأصيلة أو أن الخارج غير مستقل عن وسائلنا الإدراكية، فلا يمكن الحديث عن واقع مستقل عن الإدراك.

في فلسفة الجمال يُبحث هل أنّ للجمال واقع موضوعي مستقل لا ارتباط له بإدراك الفرد أو بحالاته النفسية، أم هو أمر ذاتي subjective.

وأخيراً، في فلسفة القيم وعند الحديث عن قيم الحق، قيم الخير (القيم الأخلاقية، وقيم الجمال، يبحث حول واقعية القيم أو لا واقعيتها، فيُسأل هل لهذه القيم وجود خارجي موضوعي مستقل عن وسائلنا الإدراكية؟ أم أن إدراكاتنا وحالاتنا النفسية لها نصيب وسهم في صُنع القيم وبتعبير الفيلسوف كانْت «نحن نصنع نصف ما نُدرك».

وبتعبير آخر، هل أنّ القيم هي حقائق وجودية نطلبها ونسعى وراءها في عالم الواقع، وهل أن الأحكام القيمية نستطيع أن نصفها بالصدق والكذب وبالصواب والخطأ، أم أنّ القيم ليس لها وجود خارجي موضوعي، والأحكام القيمية هي قضايا إنشائية ليس وراء الإنشاء ما يطابقها، وبالتالي لا نستطيع الحُكم عليها بالصواب والخطأ.

إن أتباع المذهب الواقعي يعتقدون بالوجود الواقعي لهذه القيم وبأن وراء الأحكام القيمية واقع تطابقه، بينما المثاليون ينفون ذلك.

طبعاً، هناك من يعتقد أن الأحكام القيمية وإن كانت من القضايا الإنشائية إلا أن لها نوعاً من الاتصاف بالصدق والكذب وذلك من جهة مطابقتها أو عدم مطابقتها لإرادة المنشئ أياً يكن مَنْشَأ إرادته، سواء كان السليقة أو التوافق الاجتماعي أو...إلخ. لكن مقصودنا هنا ليس هذا النوع من المطابقة لأن الإرادة والتمايلات النفسية والتوافقات الاجتماعية ليست أموراً عينية. لذا فإن وصف الأحكام القيمية بالصدق والكذب الواقعي غير ناظرٍ إلى هذه الأنواع من المطابقات.

نعم، إذا كان القائل بلا واقعية القيم، لا يقول بوجود منشأ للقيم ما وراء الأمر والنهي الإلهي، فإذا قبل كون الأوامر والنواهي الإلهية تابعة للمصالح والمفاسد الواقعية وأن هذه الأوامر والنواهي ثابتة لا تتغير إلا في بعض الموارد فيكون قد قبل بالواقعية. لكن أوفياء المذهب المثالي يقولون بكون جميع الأحكام القيمية مقيدة بمناشئ لا واقعية وبأن هذه الأحكام يُمكن تبديلها وتغييرها تبعاً لها، وبالتالي لا يوجد أي حكم أخلاقي يُمكن اعتباره مطلقاً وبلا أي قيد[١٤].

النظرية الإسلامية التي تبنّاها الحكماء المسلمون تنتمي إلى المذهب الواقعي في وجود القيم وفي أحكامها، وسوف نتعرض إلى رؤيتين يُعتد بها في الأوساط العلمية، وهي الرؤية التي تبناها العلامة السيد محمد حسين الطباطبائي[١٥] ووافقه عليها الأستاذ مرتضى مطهري، والرؤية الأخرى التي تبناها الأستاذ محمد تقي مصباح اليزدي.

رؤية العلامة الطباطبائي

انطلق العلامة الطباطبائي في رؤيته من تحليل بعض المفاهيم الأخلاقية والتي تُشكل المفاهيم الرئيسية في المنظومة القيمية الإسلامية من قبيل «ينبغي» و«لا ينبغي» و«الجيد» و«السيء» أو «الحسن» و«القبح» إلى أنها أحكام اعتبارية، وحتى لا نقع في خطأ الحكم أو الاستنتاج من أنّ العلامة قائلٌ باللاواقعية في القيم وفي الأحكام القيمية، بتوجب علينا بدايةً أو

نُوضح معنى الاعتبار عند العلامة والفرق بين الاعتبار والحقيقة، وكذلك بين الادراكات الاعتبارية والإدراكات الحقيقية، لنرى فيما بعد أن اعتبارية الأحكام القيمية عنده ذات ملاكات واقعية وأنها مستندة إلى الحقائق.

بداية لا بُدّ من الإشارة إلى أن الإدراكات ليست من نسق وطبيعة واحدة، بل لدينا قسمان من الإدراكات: الإدراكات الحقيقية والإدراكات الاعتبارية، والتمييز بينهما يتمّ من خلال مباحث علم المعرفة، لكن في الفلسفة الإسلامية لم يُشكل الحكماء المسلمون باباً مستقلاً للتمييز بينهما رغم الجهود الكبيرة التي بذلوها للوصول إلى الحقائق. ولعلّ العلامة الطباطبائي(قده) هو أول من تعرض لهذا البحث بشكله المستقل في كتابه (أسس الفلسفة والمذهب الواقعي) وكذلك في رسالة مستقلة خصصها لتحليل مسألة الاعتبارات. وفي ذلك يقول(قده):

«وإنا لا ننسى مساعي السّلف من عظماء مُعلمينا وقدماء الأقدمين وجُهدهم في جنب الحقائق فقد بلغوا ما بلغوا، واهتدوا وهُدوا السبيل. شكر الله مساعيهم الجميلة، لكننا لم نرث منهم كلاماً خاصاً بهذا الباب، فرأينا وضع ما يهم وضعه من الكلام الخاص به»(١٦).

وقد وافق مُطهري أستاذه على أهمية وابتكارية هذا البحث، حيث يقول في تعليقته على المقالة السادسة من كتاب أسس الفلسفة: «أما المقالة السادسة فهي تتناول موضوعاً فلسفياً جديداً لم يُسبق إليه، وحسب ما وصل إليه علمنا فإن هذا الموضوع يُطرح للدراسة لأول مرة في هذه السلسلة من المقالات. وهو الموضوع المتعلق بالتمييز بين الإدراكات الحقيقية والإدراكات الاعتبارية»(١٧).

إنّ تخصيص العلامة الطباطبائي مقالة كاملة من مقالاته، ورسالة مستقلة يتناول فيها البحث والتحليل مسألة الاعتبارات وشهادة الأستاذ مطهري يدلُّك على أهمية هذا البحث وتأثيره على مُجمل المعرفة الإنسانية من وجوه عديدة أهمها:

أولاً: إن وعي الفرق بين الإدراكات الحقيقية والاعتبارية والتفكيك

بينهما، يمنع من الوقوع في خطأ منهجي عندما تُعمم الأساليب العقلية الجارية في الحقائق على الاعتباريات أو العكس، لتعطي نتائج خاطئة. و«عدم هذا التمييز هو الذي أورد كثيراً من العلماء في المهالك فقاس بعضهم الاعتباريات على الحقائق، واستعملوا الأسلوب العقلي الخاص بالحقائق في الاعتباريات، والبعض الآخر سلك بعكس هذا فأخذ نتيجة دراسته في مواد الاعتبارات وعمّمها لتشمل الحقائق..»[١٨].

ثانياً: تبرز أهمية هذا البحث في إغناء البحث المعرفي من خلال التدقيق في طبيعة المفاهيم، كيفية نشأتها وفي كيفية استعمالاتها ومجالات الاستفادة الصحيحة منها.

ثالثاً: أهمية هذا التفكيك تبرز في حماية المباحث الفلسفية والتي موضوعها الحقائق، يعني ما هو كائن، من تغلغل المباحث الاعتبارية، وتبين حدود القضايا الخبرية التفسيرية وامتيازها عن القضايا الإنشائية العملية.

رابعاً: تفسير كيفية تشكيل الكثير من المفاهيم الاعتبارية العملية كاللغة والكلام والرئاسة والقواعد الاجتماعية المختلفة.

١ ـ الحقيقة والاعتبار والمفاهيم نفس الأمرية

١ ـ ١ ـ معاني الحقيقة والاعتبار في المفاهيم

عادة ما يُوصف الاعتباري مُقابل الحقيقي وللاصطلاحين استعمالات مختلفة في الفلسفة الإسلامية، وإن كان استعمال وصف الاعتباري له معانٍ مختلفة إلى حد نستطيع معه القول: إنّ معانيه المستعمل فيها من قبيل اشتراك اللفظ، وإذا استقرأنا الإطلاقات ومواضع الاستعمال سنجد أن هناك أربعة استعمالات:

١ ـ الحقيقي، يعني المفهوم الذي هو منشأ للآثار الخارجية بالذات، ويُسمى الأصيل مقابل الاعتباري، وهو المعنى المتداول في مبحث أصالة الوجود والماهية، فعندما يُقال إن الوجود هو الأصيل يعني أنه هو منشأ

الأثر وهو المتحقق في الخارج بالأصالة، وعندما يُقال أن الماهية اعتبارية يقصد أنها ليست بمنشأ للأثر في الخارج وهي مُتحققة بالعرض لا بالأصالة.

٢ ـ الحقيقي، يعني الماهية التي لها وجود منحاز ومستقل في نفسه عن غيره في الخارج كالجواهر، مُقابل الاعتباري الذي ليس له وجود مستقل ومنحاز كمقولة الإضافة الموجودة بوجود طرفيها(١٩).

٣ ـ الإطلاق الرابع للحقيقي والاعتباري

المفاهيم الحقيقية هي المفاهيم التي لها ما بإزاء في الخارج، وما هو في الذهن تصوير عن الواقع الموجود في الخارج. هذه المفاهيم لها آثار خارجية إذا وُجدت في الخارج، ولها آثارها المختلفة والخاصة لها في الذهن، وهي مفاهيم ماهوية كالإنسان والحرارة والطول، ومن خصوصياتها أنها تتساوى بالنسبة إلى الوجود والعدم، لذلك يُحمل عليها مفهوم الوجود فيقال الإنسان موجود:

«ينقسم العلم الحصولي إلى حقيقي واعتباري: والحقيقي هو المفهوم الذي يوجد تارة في الخارج فيترتب عليه آثاره، وتارة في الذهن فلا يترتب عليه آثاره الخارجية كمفهوم الإنسان، ولازم ذلك أن تتساوى نسبة الوجود والعدم وهذا هو الماهية المقولة على الشيء في جواب ما هو»(٢٠).

الاعتباري ـ مقابل هذا النوع من الحقيقي ـ هي المفاهيم التي ليس لها ما بإزاء في الخارج، فلا ترد إلى الذهن من الخارج، فهي لا تنتزع منه وإنما ترد إليه نتيجة سلسلة من المعاني والمفاهيم الأخرى الموجودة في الخارج وتحمل عليها، فمنها ما حيثية مصداقها أنه في الخارج تترتب عليه آثاره فلا يدخل الذهن الذي حيثيته عدم ترتب الآثار الخارجية، بمعنى أن لهذه المفاهيم فقط آثار خارجية مثل مفهوم الوجود وصفاته الحقيقية، من قبيل الوحدة والوجوب وغيرهما وهي المعروفة بالمعقولات الثانية الفلسفية. ومنها ما حيثية مصداقها أنها في الذهن كمفهوم الكلي والجنس والفصل، فلا توجد في الخارج وهي المعروفة بالمعقولات الثانية المنطقية.

ويبدو أن هذا الاصطلاح للاعتبار هو الشائع في كتب شيخ الإشراق في «اعتباراته العقلية» حين يُسمّي جميع المعقولات الثانية وحتى مفهوم الوجود بالاعتبارية كما تقدم ذكره.

٤ ـ الحقيقي، هو الشيء الذي يضطر العقل النظري إلى الإذعان بتحققه، كمالكية الإنسان لنفسه ولقِواه. فالحقيقي هنا هو الإدراك الذي يحكي بطريقة ما عن الواقع أو عن نفس الأمر(٢١). والاعتبار الذي يقابله هنا هو المفهوم الذي يُستعار من هذه المفاهيم الحقيقية أو نفس الأمرية لأجل التوسل بها إلى الحصول على أهداف حيوية وعملية.

يرى العلامة الطباطبائي هنا أن المعنى الاعتباري عبارة عن معنى تصوري أو تصديقي ليس له تحقق إلا في ظرف العمل، بمعنى استعارة مفاهيم حقيقية نفس الأمرية للقيام بأعمال وحركات مختلفة للوصول إلى غايات مطلوبة وحياتية كاعتبار الرياسة لرئيس القوم(٢٢).

هذا يعني أن بين الادراكات بهذا المعنى والإدراكات الحقيقية نسبةً في الذهن، فمنشأ هذه الإدراكات هو مشاركة المعاني الحقيقية لها، والمشاركة هنا تعني نوعاً من الاتحاد، فالمعاني الاعتبارية هي نفسها المعاني الحقيقية بعد أن تتصرف بها قوة الوهم عند النفس فتستعير حد المعنى الحقيقي، وما يلحقه من حُكم، وتُعطيه لشيء آخر تفرضه مصداقاً في ظرف التوهم، وهو معنى الاعتبار، لتترتب عليها بعد ذلك آثار حقيقية، هي الأفعال الإرادية المُوصلة إلى الكمال.

فإذن هي اعتبارات تتوسط بين حقيقتين، وهي حقيقة بالنسبة إلى مصداقها في ظرف التوهم(٢٣)، وهذا القسم أعني المفاهيم الحقيقية، تصلح دائماً أن تقع موضوعا في الهِليّة البسيطة ولا فرق بين أن يكون الموضوع من الذوات أو من الأوصاف(٢٤).

هذه الاعتبارات هي المعروفة بالاعتباريات المحضة أو «اعتباريات المعنى الأخص» وهي بهذا المعنى في الفلسفة من إبداعات وابتكارات العلامة الطباطبائي، وقد ذكر لها خصائص.

٢ ـ ١ ـ خصائص الإدراكات الحقيقية وامتيازها عن الإدراكات الاعتبارية

بعد ملاحظة حقيقة كل من الإدراكات الحقيقية ومقايستها مع الإدراكات الاعتبارية، يمكننا أن نستخلص الفروقات التالية:

١ ـ الإدراكات الحقيقية لها قيمة منطقية[٢٥] ويُمكن إقامة البرهان عليها، أما الإدراكات الاعتبارية فليس لها هذه القيمة، لأن من شروط البرهان أن تكون مقدماته ضرورية وكلية ودائمة وهي لا تتحقق إلا في القضايا الحقيقية التي لها مطابق في نفس الأمر والواقع، وهذا غير متوفر في «اعتباريات المعنى الأخص» التي لا تتعدى حدّ الدعوى، لذلك كانت الاعتباريات تتبدل بتبدل الدواعي والاحساسات وبالتالي لا يمكن الاستفادة منها في مقدمات البراهين الفلسفية أو العلمية، فهي من جهة ليس لها مطابق في نفس الأمر ومن جهة أخرى فإن القياسات التي تتألف منها هي من المشهورات والمسلمات. وهذا يترتب عليه تغيير النظرة إلى علم أصول الفقه وعلم النحو والبلاغة...الخ، كما فعل العلامة الطباطبائي في تعليقته على كفاية الاصول للملا كاظم الخراساني.

٢ ـ الإدراكات الحقيقية لها شأن الحكاية عن الخارج ـ أعم من الواقع ونفس الأمر ـ ولا يوجب حصولها للنفس تحقق إرادة ولا صدور فعل، بينما الاعتبارية تتوسط بين النفس وبين المادة الخارجية والفعل المتعلق بها، وليس لها شأن الحكاية عن الخارج، إذا لا مطابق لها في الخارج بل مطابقها موجود في ظرف التوهم[٢٦].

٣ ـ الإدراكات الاعتبارية نسبية ومؤقتة وغير ضرورية في حين أن الادراكات الحقيقية مطلقة ودائمة وضرورية[٢٧].

٤ ـ لا يوجد بين الاعتباريات والحقائق رابطة توليدية، فهي ليست متولدة من الادراكات والعلوم الحقيقية، لذلك لا يمكن إثبات أو نفي الاعتباريات بالبرهان.

٥ ـ ترجع الاعتباريات إلى الواقعيات بأحد المعاني وذلك لأن أي حدّ نعطيه لمصداق اعتباري مُعين فإن له مصداق آخر واقعي قد أخذ منه، وبالتالي لا إبداع في الاعتباريات.

٦ ـ إنّ للاعتباريات آثاراً واقعية وإن لم تكن هي واقعية.

٧ ـ مثلما يصوغ الذهن معاني حقيقية من معانٍ أخرى نتيجة التحليل والتركيب، قد يصوغ معنى وهمياً ـ اعتبارياً ـ من معانٍ وهمية أخرى.

إذن يتلخص مما تقدم:

١ ـ عندما يطلق اصطلاح «الإدراكات الحقيقية» فإنه يقصد منها جميع أنواع الإدراك باستثناء الادراكات الاعتبارية المحضة التي ليس لها تحقق إلا في ظرف العمل ـ وبناء عليه عندما يقال إنّ المعقولات الثانية مفاهيم اعتبارية فإنه لا يُقصد من ذلك أنها إدراكات غير حقيقية.

٢ ـ استعملت الادراكات الاعتبارية بمعنيين، معنى عام يشمل بعض الادراكات الحقيقية ومعنى خاص وهي «اعتباريات المعنى الأخص» وبينهما عموم وخصوص مطلق.

٣ ـ يُطلق في بعض الأحيان على اعتباريات المعنى الثالث، الاعتباريات بالمعنى الأعم.

٤ ـ اعتباريات المعنى الأخص هي المقصودة بالبحث في رؤية العلامة عند الحديث عن المفاهيم والأحكام القيمية والأخلاقية.

٥ ـ العلم الحصولي برأي العلامة الطباطبائي ينقسم إلى قسمين قسم حقيقي وآخر اعتباري وينحصر العلم الحقيقي بالمفاهيم الماهوية. وبناء عليه «فإن المفاهيم الفلسفية هي مفاهيم غير حقيقية واعتبارية» وبناء على ذلك فإن العلم الحصولي لا يشمل المفاهيم الفلسفية[٢٨].

٦ ـ إن اعتبارية المفاهيم سواء المفاهيم الفلسفية أو المفاهيم الاعتبارية بالمعنى الأخص لا تخرج القائل بها عن وصفه بالواقعية لأن لهذه المفاهيم منشأ واقعي. وسوف نجد أن الأستاذ محمد تقي المصباح اليزدي يتبنّى

الرأي القائل أن المفاهيم القيمية من قبيل المعقولات الثانية، وهي وإن وصفت بمعنى أنها مفاهيم اعتبارية إلا أنها من الادراكات الحقيقية.

٣ ـ ١ ـ المفاهيم الّثبوتية نفسُ الأمريّة

طُرحت قضية «نفس الأمر» في علم الوجود وعلم المعرفة على السوية، باعتبار أن الأول يبحث عن الوجود بما هو موجود ليشمل بحثه كل مراتب الوجود ومنه المرتبة الوجودية لنفس الأمر. أما فيما يخص علم المعرفة، فإن الإنسان الذي يؤمن بالواقعية ويبحث عن الحقيقة لا بدّ من تعيين الملاك الذي يميّز به الحقيقة عن الخطأ والصدق عن الكذب، وإذا ما أدركنا أن معظم المفاهيم والأحكام القيمية هي من قبيل المعقولات الثانية الفلسفية أو من اعتباريات المعنى الأخص، يصبح البحث في تعريف وتبيين نفس الأمر أمراً ملحاً، على أننا سنكتفي هنا في تعريف نفس الأمر وتبيين مصداقه، وسنرى كيفية إطلاق الأمور النّفس الأمريّة على المفاهيم الاعتبارية.

أولُ من طرح «نفسُ الأمر» هو الخواجه نصير الدين الطوسي، عندما أراد إثبات العقل المُفارق عن طريق مناط الصدق في القضايا الحقيقية، حيث يعتبر أن الصدق في القضايا الحقيقية يستوجب وجود ظرف يشمل جميع الحقائق المطابقة:

«فإذن ثبت وجود موجود قائم بنفسه في الخارج غير ذي وضع، مُشتمل بالفعل على جميع المعقولات التي لا يمكن أن تخرج إلى الفعل بحيث يستحيل عليه وعليها التغيير والاستحالة والتجدد والزوال ويكون هو وهي بهذه الصفات أزلاً وأبداً»(٢٩).

وفي شرح التجريد يعرّف نفسُ الأمر:

«والمراد بنفس الأمر ما يُفهم من قولنا هذا الأمر كذا في نفسه أو ليس كذا في حدّ ذاته بالنظر إليه مع قطع النظر عن إدراك المُدرك وإخبار المُخبر، على أن المراد بالأمر الشأن والشيء وبالنفس الذات»(٣٠).

إذن، فنفسُ الأمر هو مرتبة ذات الأشياء، بمعنى أنه حد ذات كل شيء بخصوصه، فإذا قلنا كل إنسان حيوان فإن هذا المفهوم الكلي ينطبق على أفراده وذلك في مقابل الأمور الفرضية التي لا تنطبق على أفرادها، كأن نقول مثلاً «الإنسان حجر»، فمعنى الشيء في حدّ ذاته بأن لا يكون بفرض فارض ولا اختراع مخترغ ولا تقدير مُقدر مثل الزوجية للخمسة.

الملا هادي السبزواري جمع المعنيين ببيت واحد:

بحدّ ذات الشيء نفسُ الأمر حُدّ

وعالَم الأمر وذا عقلٌ يُعدّ

وفي توضيح ذلك يقول:

«المُراد بحد ذات هنا مقابل فرض الفارض ويشمل مرتبة الماهية والوجودين الخارجي والذهني»(٣١).

والإشكال الأهم هو ما يرد في بحثنا حول تحليل وجود المعقولات الثانية، فهذه المفاهيم ليس موجودة بالوجود الخارجي والذهني وليست مفاهيم عدمية، فلا توجد بالوجود الذهني لأنها ليست مفاهيم ماهوية ولا بالوجود الخارجي لأنه ليس لها ما بإزائها، وكذلك ما نحن بصدده من اعتباريات المعنى الأخص، فالسؤال الأصلي ما هو مدى اعتبار هذه المفاهيم؟

التوسع في مفهوم نفس الأمر عند العلامة الطباطبائي

ذكر العلامة تعريفين لنفس الأمر الأول معنى أخص من الثاني:

«إن الأمور نفس الأمرية لوازم عقلية للماهيات، مُتقررة بتقررها»(٣٢).

وفي مكان آخر يقول:

«والقضايا المؤلفة منها (المفاهيم الاعتبارية) هي القضايا النفس الأمرية التي لا مطابق لها ذهناً ولا خارجاً»(٣٣).

من الواضح في هذا التعريف أن العلامة يعتبر المفاهيم الاعتبارية والمعقولات الثانية أعم من المنطقي والفلسفي «مفاهيم نفس الأمرية» وطبقاً

لهذا فإن الماهيات الخارجية أمور خارجية والماهيات الذهنية أمور ذهنية والمعقولات الثانية أمور أو مفاهيم نفس الأمرية.

المعنى الثاني الأعم المقصود منه مُطابَقُ القضايا الصادقة أعم من القضايا الذهنية والخارجية وما يحكم بصدقه وإن لم يكن له مُطابق في الذهن أو الخارج.

«فالظرف الذي يفرضه العقل لمطلق الثبوت والتحقق بهذا المعنى الأخير هو الذي نسميه نفس الأمر، ويسع الصوادق من القضايا الذهنية والخارجية وما يصدّقه العقل ولا مطابق له في ذهن أو خارج»[٣٤].. وفي مكان آخر يقول: «وهذا الثبوت العام الشامل لثبوت الوجود والماهية والمفاهيم الاعتبارية العقلية، هو المسمّى بنفس الأمر التي يعتبر صدق القضايا بمطابقتها، فيقال: أن كذا، كذا في نفس الأمر»[٣٥].

نلاحظ أن العلامة الطباطبائي يرتكز في تعريفه لنفس الأمر على أن الأصالة للوجود الحقيقي الخارجي، ولأن الوجود لا يتمظهر في الذهن، إلا في قالب الماهيات فيضطر العقل إلى أن يوسع دائرة الثبوت والوجود إلى عالم الذهن، بمعنى أنه يُضفي على الماهيات الاعتبارية وجوداً ويحمله على الماهيات وفي النتيجة يصبح مفهوم الوجود والثبوت محمولاً على الماهية ولوازمها.

وفي المرحلة الثانية يوسّع العقل دائرة الوجود والثبوت ليصبح مطلق الثبوت والتحقق يعني «نفس الأمر» لأي مفهوم يرتبط بالوجود أو الماهية ويُحمل عليه كمفهوم العدم، القوة، الفعل، وفي الحقيقة عند تحليل العقل للحقائق الخارجية يُحصّل ويعتبر مفاهيم جديدة ويعتبر لهذه المفاهيم ثبوت وتحقق، على أي حال فإن العلامة يوسّع مفهوم نفس الأمر بشكل يتطابق مع القول بأصالة الوجود، وبطريقة يشمل بها القضايا الصادقة والتي محمولاتها معدومة، وثالثاً ليشمل بهذا التوسع مطابق جميع القضايا سواء تألفت هذه القضايا من المعقولات الثانية أو كانت مختلطة من المعقولات

الثانية والمعقولات الأولى وهذا مخالف لرأي الجمهور الذي كان يعتقد أن مفاهيم نفس الأمرية هي المفاهيم العدمية فحسب.

لذلك عندما نقول إن المعقولات الثانية في مفاهيم نفس الأمرية إنما نقصد هذا التوسع في اصطلاح «نفس الأمر» ولا نعني بتاتاً أن هذه المفاهيم عدمية، ولا نعني أيضاً أن الاعتباريات بالمعنى الأخص مفاهيم مفترضة ومخترعة لا يوجد واقع وراءها تنطبق عليه أو تُنتزع منه.

٢ ـ نظرية العلامة في اعتبار الحُسن والقُبح

يرى العلامة الطباطبائي في المقالة الأولى من رسالة الاعتبارات، أن الفاعل الإرادي لا تنطلق إرادته ولا يفعل الفعل إلا بعد الإذعان بأمر اعتباري.

وعُمدة دليله أن المطلوب لو كان موجوداً في الخارج لما سعى الإنسان لتحصيله لأنه سيغدو تحصيلاً للحاصل وهو باطل، فالإنسان دائماً يسعى إلى تحصيل ما ليس موجوداً، وبناءً على ذلك لا بدّ من الإذعان بقضية اعتبارية يسعى الفاعل الإرادي المختار لإيجاد الفعل لأجلها.

وبناءً على ذلك ما دامت أفعال الإنسان تتولد من إرادته، وهذه الإرادة تنبع من القضايا الاعتبارية فإن قضايا الحسن والقبح والتي هي قضايا عملية تندرج تحت عموم القاعدة المذكورة ويدل ذلك على اعتباريتها.

إن رؤية العلامة أن الإرادة الإنسانية تنطلق دائماً من حيثيات اعتبارية لا حقيقية، ولولا وجود هذا الاعتبار لما وُجدت أو تحققت إرادة الإنسان وأفعاله الاختيارية.

هذه الرؤية للعلامة تقوم على مقدمات:

المقدمة الأولى: الإنسان الفاعل الإرادي يتكامل من خلال إرادته، فالحيوان إذا لم يستحصل على الطعام وما يلزمه لبقائه سوف لن يتكامل بخلاف الموجودات الأخرى التي يرتبط تكاملها بإرادتها كالنباتات

والمعادن «نوع الإنسان بل كل ذي إدراك لا يكتمل إلا بأفعال تتوقف على الإرادة، والإرادة لا تتم إلا عن علم»[٣٦].

المقدمة الثانية: الفاعل الإرادي لو اعتقد بوجود الشيء الذي يريد تحقيقه في الخارج فهذا لا يبعث الشوق ولا يولد الإرادة، مثلاً الجواهر الموجودة في الخارج لا تبعث على تحريك الإرادة، فلو أدرك الإنسان أن هناك كمالاً محصلاً في نفسه فهو لن يسعى إلى تحقيق هذا الكمال المحصل. هذه المقدمة هي بداية إنشاء الاعتبار، بمعنى أن الإنسان تنطلق إرادته من قضايا غير حقيقية أي قضايا مؤداها غير موجود، وهذا لا يختص بالإنسان بل الحيوانات أيضاً تتكامل من خلال أفعالها التي لا تصدر إلا عن إرادتها، وارادتها لا تصدر إلا من قضايا غير موجودة واعتبارية.

«إن الإنسان وما يناظره يحتاج بالطبع إلى إذعان وعلمٍ غير حقيقي وإن هذا العلم والإذعان يجب أن يتحقق بتحقق كماله وما في سبيل كماله»[٣٧].

أما من أين ينشأ وما هو سبب هذا الاعتبار؟

يرى العلامة أن القوى الواهمة في الحيوان تخلق الاعتبار، وأول قضية اعتبارية قد يكون العقل العملي استخرجها، هي تلك القضية التي نشأت من باب التمثيل.

فالإنسان أول ما يُدرك بأن أعضاء جسمه ضرورية له وانتساب أعضائه إلى نفسه لازم له، هذه النسبة ضرورية وحقيقية وليست خيالية لأن طرفيها لهما وجود حقيقي في الخارج، والنسبة مُتقومة بالطرفين، ثم بعد أن يصيب الإنسان الجوع مثلاً وكان قد أكل ووجد أن الطعام في معدته قد سبب له الشبع، فالجوع يُولد للإنسان نوع التفات ولحاظ بأنه، مثل ما أنّ نسبة الأعضاء إليه نسبةً ضرورية، فنسبة الطعام أيضاً نسبة ضرورية وهذه أول خديعة خُدعت بها الفطرة الإنسانية، لأنها أخذت نسبة ضرورية من قضية حقيقية وهي نسبة الأعضاء إلى الإنسان وجعلتها بين موضوع ومحمول ليس بينهما نسبة ضرورية. لأن الإنسان لا يجعل هذه الضرورة بينه وبين الشيء الخارجي الموجود وإنما بينه وبين الصورة العلمية لما يريد أن يُحققه.

«فهذا هو الوجوب الاعتباري ومنشأه الضرورة الحقيقية. وكان هذا أول خديعة خُدعت بها الفطرة الإنسانية إياه»(٣٨).

هذه القضية الاعتبارية تولدت منها قضايا اعتبارية أخرى، وتكثرت وتفرعت شجرة عالم الاعتبار تبعاً لحاجة وضرورات الإنسان.

إذن بداية الاعتبار انطلقت من أنّ الفاعل الإرادي يدرك نقص نفسه حقيقة، وهو يريد أن يتوصل إلى كماله وهاتان قضيتان حقيقيتان، فهو بين حقيقتين: حقيقة نقصه وحقيقة كماله، والاعتبار يكون وسيطاً بينهما ويكون موصلاً من حقيقة إلى أخرى، وهذه نسبة حقيقية. ثم إن وساطة الاعتبار يُعدِّيها الإنسان من ثبوت أعضائه لنفسه ضرورة ويجعلها بين غذائه وشبعه وهي نسبة اعتبارية ثم يُرتب على الاعتبار كمال وهو تكامل البدن بالغذاء.

فالاعتبار عند العلامة بالرغم من أن منشأه غير حقيقي لكنه أتى نتيجة التمثيل مع شيء حقيقي.

«نقول إنّ هذه المعاني والأمور غير الحقيقية لا بدّ أن تنتهي انتزاعها إلى الأمور الحقيقية.. فتبين من جميع ذلك أن الاعتبار هو إعطاء حدّ الشيء أو حكمه لشيء آخر بتصرف الوهم وفعله، وكلامنا منحصر في الاعتبارات المتوسطة بين الحقيقتين أعني الكمال والنقص»(٣٩).

من هنا يتضح لدينا أن الاعتبار يتولد وينشأ من الحاجة الحقيقية، والقضايا الاعتبارية الهامة التي التفت إليها الإنسان، هي من اختصاص الإنسان ببعض الأعيان التي يستفيد منها كأعيان الأكل وأعيان المعاش، هذا الاختصاص هو نوع من تكامل الإنسان.

والاختصاص ليس نسبة حقيقية تكوينية، لكن رأى الإنسان أن أعضاءه وأفعاله لها اختصاص تكويني حقيقي، فانتزع هذه السلطة وجعلها بين الغذاء ونفسه أو بين المتاع ونفسه كي يتكامل بدنه، ثم انتزع من ذلك الاختصاص اعتبار المُلك.

وبعد اعتبار المُلك تتولد الرئاسة لأن الإنسان في عالم نفسه لا بُدّ له من

وجود قوة مهيمنة على بقية القوى توازن فيما بين القوى الغضبية والشهوية والإدراكية غير العاقلة مع القوة العاقلة، فكانت القوة العاقلة مهيمنة على تلك القوى وتنظم أنشطتها وأفعالها.

تولّد الحُسن والقُبح

رأى الإنسان بعض الأشياء التي فيها منافعه واعتبر لها نسبة الضرورة الاعتبارية، وبعض الشيء التي فيها مضرة له واعتبر لها نسبة الامتناع أو الكراهة. ووُجد أن الإرادة قد لا تبعث من هذه النسبة الاعتبارية وهي نسبة الضرورة أو الامتناع، فالشوق يحتاج إلى مُولدٍ له بدرجة أشد، فاعتبر المدح والذم، واعتبر العقلاء أن الحُسن قرين ملازم الضرورة والوجوب، وأن القُبح ملازم الحرمة والامتناع، فالمدح جهة تكميلية عند العقلاء من أجل توليد الإرادة، والقبح أيضاً جهة تكميلية من أجل توليد الكف والزجر أو عدم تولد الشوق. وكذلك يعتبر أن الثواب والعقاب هما أمران اعتباريان كالحسن والقبح.

واستحقاق الثواب والعقاب يُغايران الحُسن والقُبح، فاعتبارهما من أجل تقوية فاعلية ومحركية أوامر المولى، لذا فهما يأتيان في مرحلة متأخرة عن حسن الطاعة أو قبح المعصية.

وتأخذ الاعتبارات عند العلامة طابع القانون الاجتماعي من خلال ما يتبانى عليه العقلاء من الحاجة إلى التعيش، والحجة في باب العمل ما لا يتخطاه من العمل[٤٠] والذي يحكم بها هو العقل العملي يقول العلامة:

«تُسمى هذه الاعتبارات بالعملية ويرجع بناؤها إلى أن العقلاء الذين تجمعهم الفطرة على السعي نحو كل نفع وخير يقتضيه الطبع الإنساني، وتفادي كل شر وضرر، فإنما يفعلون ذلك عن فكر وعلم، فهم يحددون بعقلهم العملي ما يلزم فعله وتركه لكونه ضرورة في حياتهم ثم يتبانون عليه فيما بينهم ليأخذ صفة العمومية الاجتماعية، فإن ما يتبانون عليه هو حُجة بهذا المعنى، أي معنى الضرورة الملزمة في مقام العمل»[٤١].

إلى هنا انتهينا من تقديم تقرير العلامة الطباطبائي ومن المفيد أن نسترجع بعض النكات الأساسية:

١ ـ المُدركات الاعتبارية هي فروض يصطنعها الذهن البشري من أجل سد حاجات الإنسان الحياتية.

٢ ـ إن سبب وجود الاعتباريات هو أن الفاعل الإرادي لا يتولد عنه الفعل من مجرد إدراكه للقضايا الحقيقية الخارجية. بل هو بحاجة إلى توسط الاعتبار بينه وبين أفعاله الاختيارية.

٣ ـ الوجوب هو أول اعتبار يمارسه الإنسان وينسبه إلى أفعاله نسبة اعتبارية(٤٢).

٤ ـ مبدأ الإرادة هو إدراك ما ليس بموجود مع التصديق بضرورته.

٥ ـ وساطة الاعتبار ودوره هو في بعث الشوق الذي يحرك الإرادة ومن ثم يوجه الفعل سواء من أمر تكويني أم من خلال توسط الاعتبار بين نقص الإنسان وكماله.

٦ ـ إرادة الإنسان لا تتولد من قضية خارجية حقيقية، لأن مُدركات العقل النظري نفسه لا تحرك الإرادة مباشرة، بل لا بد من وساطة العقل العملي، والفاعلون بالإرادة لا يستكملون إلا من خلال أفعالهم الاختيارية والإرادية.

٧ ـ الاعتبار عبارة عن المدركات الموهومة التي لا تحصل لها في الخارج، فهو عبارة عن أخذه الشيء الماهوي من وجود أو موجود حقيقي وإعطائه إلى آخر حتى يصبح هذا الآخر مُعداً لحدوث الإرادة ومن ثم تحصيله وإيجاده خارجاً.

رؤية الأستاذ محمد تقي المصباح اليزدي

ينطلق اليزدي في تقرير رؤيته من الأسئلة التالية:

ـ ما هي حقيقة المفاهيم القيمية، كيف يتعرّف الذهن على هذه المفاهيم، ما هو مدى حكايتها للواقع؟

هل القضايا الأخلاقية قضايا خبرية أم إنشائية؟ فنحن نستطيع أن نعبر عنها تارة بصورة الإخبار وأخرى بطريق الإنشاء، فمثلاً نستطيع أن نقول بدل «هذا الأمر حسن» «إفعل الحسن» وكذلك بدل «الصدق حسن» «إفعل الصدق»، فهل الأصل في هذه القضايا هو الإنشاء أم الإخبار؟

هذا البحث ليس بحثاً وخلافاً لفظياً وأدبياً، لأن بأي الرأيين أخذنا فإنه كما سنرى، سيترتب عليه لوازم وتداعيات معرفية.

إذا تبنينا مثلاً أن هذه القضايا في الأصل هي قضايا خبرية، يجب أن نُبين الواقع الذي تطابقه حتى نحكم بصحتها وعدم صحتها، وإذا كان الأصل هو الإنشاء عندها يجب أن نسأل عن المُنشىء، هل هو الله أم العقل الإنساني أم المجتمع أم... إلخ.

يتبنّى اليزدي نظرية واقعية القيم ويعتبر أن القضايا الأخلاقية تنحل جميعها إلى قضايا خبرية تكشف عن الواقع، لكن ليس بالضرورة أن تعكس الواقع بصورة مباشرة، لأن مفاهيم هذه القضايا دائما محمولاتها من قبيل الخير والشر، الحُسن والقُبح وما شاكل ذلك، حتى موضوعاتها غالباً ما تكون من المفاهيم الانتزاعية نظير العدالة حسنة. فالعدالة ليست أمراً موجوداً في الخارج لها ماهية خارجية ووجود مستقل ومنحاز، إنما يجب أن نلاحظ عدة أمور ونقيسها حتى نستطيع أن ننتزع هذا المفهوم، لأن ما هو قائم في الخارج هو سلوك قام به شخص ما، وهذا السلوك قد نصفه بلحاظ آخر بالظلم، إذن السلوك في حد ذاته ليس عدلاً ولا ظلماً وبتعبير فلسفي الفعل في حد ذاته لا يقتضي الحُسن ولا القُبح وإنما بلحظات أخرى يقتضي ذلك. من حيث اتصافه بعناوين انتزاعية نستطيع أن نحكم عليه.

فالقيم عنده تعتبر من المعقولات الثانية ومن سنخ المعقولات الفلسفية التي ينتزعها الذهن من خلال المقايسة كمفاهيم العلة والمعلول، الحدوث والقدم، الوجوب والإمكان و... إلخ. وما دامت من المعقولات الثانية الفلسفية فإن لها ما يطابقها في الواقع ونفس الأمر[٤٣] وهي مفاهيم

اعتبارية، لكن بالمعنى الذي تقدم في اعتبارية المعقولات الثانية الفلسفية والمنطقية.

طبعاً هي معقولات ثانية لكنها لا بمعنى ثانية في التعقل بعد المعقولات الأولى فقد تحكي الخارج من خلال عدة وسائط مفهومية(٤٤).

واقعية القيم:

عندما نعود إلى أحكامنا القيمية والتي قبلناها على أساس قواعد ومعايير محددة سوف نواجه كلمات من قبيل «الحسن» و«القبح»، «يجب» و«لا يجب».

عندها نسأل عن معنى هذه المفاهيم وهل هي صفات واقعية لأفعالنا وصفاتنا؟ هل نستطيع أن نثبت القواعد الأخلاقية كما نثبت القوانين الفيزيائية أو القواعد العقلية، هل يمكن تقييم القواعد الأخلاقية على ملاكات واقعية وثابتة؟

كما قُلنا يتبنّى الأستاذ محمد تقي المصباح مذهب الواقعية الأخلاقية والتي تعني عنده أن القيم والضرورات الأخلاقية لها واقعية عينية وأن القضايا الأخلاقية تحكي الواقع.

ينطلق لإثبات الواقعية وأن الجُمل الأخلاقية تحكي الواقع من تحليل مصطلحي «القيمة» و«اللزوم».

١ ـ تحليل مصطلح القيمة:

في تحليله لمصطلح القيمة وأنواعها يحصي ثلاثة معاني وأنواع للقيمة: القيمة الذاتية والقيمة الغيرية والقيمة البديلة، ففي الاقتصاد مثلاً يعتبر المال هو المطلوب الأصلي (قيمة ذاتية)، وإحياء الأرض واستخراج المعادن مثلاً قيمة غيرية لأنها تتبع وترتبط بقيمة ذاتية وهي كسب الثروة والمال. والنشاطات الاقتصادية التي تحل مكان بعضها وتتفاضل في كسب المال لها قيمة بديلة.

وإذا أردنا الكلام بالاستفادة من المصطلحات الفلسفية نقول إن كل

إنسان ذاتاً يعتبر وجوده ومصالحه ومنافعه أموراً مطلوبة يسعى لتأمينها، والأعمال التي نقوم بها باختيارنا لها نتائج واقعية خاصة بها، أي أن الارتباط بينها وبين نتائجها ارتباط واقعي، فبالدرس والتعلّم يُمكننا اكتساب العلم، وبأكل الطعام نرفع الجوع...

وكل منفعة وجودية للإنسان يُعبّر عنها بالكمال، والأكمل ما كان له مرتبة وجودية أعلى واستفادة وجودية أكبر.

طبقاً لهذا الاصطلاح وحيث إن كمال الإنسان له مراتب في نفسه يمكن القول إن كمال الإنسان له قيمة ذاتية وأن المراتب المختلفة للكمال الإنساني لها مراتب مختلفة من القيم الذاتية وبالتالي فإن الكمال الاختياري له قيمة ذاتية أخلاقية.

وكل السلوكيات الاختيارية ونسبة تأثيرها في الوصول للكمال الاختياري لها قيمة غيرية(٤٥).

وإذا كان الهدف عند الإنسان هو الكمال الاختياري فالمطلوب منه تأمين السلوك المُقرب بشكل أكبر من هذا الكمال، وإذا تزاحم سلوكان في تأمين هذا الكمال فإن العمل الحاوي للقيمة الغيرية الأكبر سيشكل القيمة البديلة أخلاقياً.

إذن إن المُوجب لمطلوبية أو عدم مطلوبية بعض الصفات والسلوكيات كونها توصلنا إلى الكمال المطلوب أو تبعدنا عنه، وبناء عليه يمكن إيجاد الخصيصة الواقعية في نفس الصفات والسلوكات الاختيارية، هذه الخصيصة هي:

«الرابطة الواقعية لها بالكمال الاختياري».

وبناءً على ذلك فإن كل أنواع القيم الأخلاقية لها واقعية عينية.

١ ـ ١ ـ ملاك تشخيص الكمال الاختياري

بناء على بحوث علم النفس الفلسفي فإن منشأ مطلوبية الأعمال الاختيارية عند الإنسان هو حب الذات. توضيح ذلك: إن الإنسان له علم

حضوري بنفسه ويحبها، حبه لنفسه يشمل محبة كل الأشياء التي يعتبرها الإنسان جزءاً من وجوده كالجسم والنفس والقوة والعلم و... إلخ. وحب الإنسان لذاته يوجب امتلاكه أكبر قدر من القوة والعلم، فحب الذات في حدّ نفسه يعتبر منشأ لمطلوبية كمال الذات، والإنسان يعلم بأنه موجود مختار، ويعلم بأن أفعاله الاختيارية لها دور مهم في كماله ونقصه، وإذا ما خيّر بين الكمال والنقص فإنه يسعى نحو الكمال. لذلك فإن منشأ المطلوبية في نطاق الأفعال الاختيارية هو مطلوبية الكمال الاختياري والذي له قيمة ذاتية أخلاقياً[٤٦].

هذه المطلوبية للكمال الاختياري هو أمر مشترك عند جميع الناس، والاختلاف الذي نراه في شتى المذاهب القيمية إنما يرجع في الحقيقة إلى كيفية تقييم الأمور الاختيارية، والاختلاف في انتخاب أسلوب الحياة، فيحسب الإنسان كماله في بعض الأمور الزائفة كالحصول على اللذائذ الحيوانية أو تجميع الثروة فيظن أن فيها كماله الحقيقي، فالخطأ هو في تطبيق المصداق وليس في أصل المطلوبية للكمال، فاحتاج الأمر عنده إلى ملاك لتشخيص الكمال الاختياري[٤٧].

٢ ـ تحليل مصطلح اللزوم:

يعتبر الأستاذ مصباح اليزدي أن كلمة «يجب» التي تُستعمل في القضايا القيمية والتي يعبر عنها باللزوم هي تعبير آخر عن الضرورة الواقعية، والضرورة يختلف معناها باختلاف استعمالاتها فتارة نستخدمها في القضايا العلمية وأخرى في القضايا الرياضية والأخلاقية، ففي القضايا العلمية نقرر مثلاً إن الماء يجب أن يتركب من الأوكسجين والهيدورجين، وفي القضايا الرياضية مثلاً يجب أن تكون الأربعة زوجاً وهكذا.

إنّ هذه الضرورة أو الوجوب من المعقولات الثانية الفلسفية، وهناك أقسام لها كالضرورة الذاتية، الأزلية، بالغير، وبالقياس إلى الغير. كلها تحمل معنى الضرورة، فالمعلول بالنسبة إلى علته يحمل معنى الضرورة بالقياس، وهذا يعني أن المعلول يجب وجوده إذا ما قيس إلى وجوب

علته، ففي أي وقت تتحقق العلة التامة على نعت القضية الحقيقية فإنه يجب تحقق المعلول.

ثم يُسرّي الأستاذ اليزدي هذه الضرورة بين الفعل ونتيجته، فالفعل الإنساني له آثاره ونتائجه الخاصة وإذا ما قيس بالنسبة إلى آثاره المترتبة عليه فإن له ضرورة بالقياس بالمعنى الفلسفي(٤٨). إن هذا اللزوم أو الضرورة بالقياس يحكي الارتباط الواقعي بين أمرين.

فالسلوك الاختياري للإنسان من جهة تأثيره في وصول الإنسان إلى الكمال الاختياري له ضرورة بالقياس. وتصبح هذه الأفعال الاختيارية مطلوبة وقيمة، وحيث أن هذا اللزوم يمتاز بالواقعية إذن ليس هناك إنشاء، ولا تقوم اللزوميات القيمية على الأوامر والتوصيات أو الأحاسيس والسلائق. أو التوافقات والتعاهدات.

ويعتبر هذا الاستنتاج الخطوة الأولى في طريق حل مسألة واقعية القيم.

٣ ـ حكاية القضايا الأخلاقية للواقع:

ينطلق الأستاذ مصباح في إثبات أن الجُمل والقضايا الأخلاقية تحكي الواقع من خلال تحقيق وتحليل المفاهيم الأخلاقية ودراستها.

يعتبر أن هناك مفاهيم كـ«الحسن»، «القبح»، «الصحيح» «غير الصحيح»، «يجب»، «لا يجب» و«الوظيفة» هي مفاهيم لزومية. هذه المفاهيم عندما تقع محمولاً في قضايا موضوعاتها السلوك الإنساني تصبح هذه القضايا قضايا معيارية وقيمية.

لذا يُمكن القول إن القضايا الخبرية إنما تكون قضايا أخلاقية إذا تحقق فيها هذان الأمران:

أ ـ إذا كان موضوع القضية يتعلق بالسلوك الاختياري الإنساني.

ب ـ إذا كان محمول هذه القضايا أحد المفاهيم الأخلاقية السبعة التي ذُكرت سابقاً.

وما دام موضوع القضية هو السلوك الإنساني وهو أمر مُتحقق خارجاً في

عالم الأعيان، وما دامت مطلوبية هذا السلوك تنبع من المطلوبية الواقعية لكمال الإنسان ولا ترتبط بالسلائق أو التوافقات أو التعاهدات الاجتماعية، فإننا نصف هذا السلوك بالحُسن والعكس صحيح أيضاً، وكذلك الحال في باقي المفاهيم الأخلاقية. إذن هذه المفاهيم ـ محمولات القضايا الأخلاقية ـ تحكي عن صفات واقعية موجودة في السلوك الإنساني، ثم يقوم الذهن بانتزاع هذه الصفات وحملها على موضوعاتها[٤٩].

اللوازم المترتبة على القول بالواقعية[٥٠] في القيم:

إن من لوازم تبنّي مذهب الواقعية في القيم الأمور التالية:

١ ـ قابلية الصدق والكذب، بناء على الواقعية فإن لكل قضية أخلاقية واقعية خاصة بها، وبناء على ذلك فإنها تقبل الصدق والكذب الواقعيين أي أنه إذا تطابق تقريرها مع الواقع فهي صادقة ونقبلها وإلا فهي كاذبة ومرفوضة. أما لو كانت المذهب المثالي هو المقبول فإن الاحكام القيمية لا يمكن وصفها بالصدق والكذب، وبالتالي لن نستطيع الحكم عليها بمدى صوابيتها أو خطئها.

٢ ـ الوحدة الأخلاقية: إن القيم المُتعارضة في موضوع أخلاقي واحد، لا يمكن قبولها معاً بل لا بدّ من كون احداهما صحيحة فقط، ذلك لأن القضايا الأخلاقية بناء على القول بالواقعية لها مُطابق في العالم الخارجي وهي تحكي هذا الواقع، والواقع واحد لا يحمل الشيء ونقيضه. وهذا يؤدي إلى ثبات المفاهيم الأخلاقية والقيمية ويطرد نظرية النسبية الأخلاقية التي ترتكز على إرادة المُنشئ والتي تتغير دائماً.

٣ ـ الأخلاق المُطلقة: من نتائج القول بالواقعية أن الأحكام الأخلاقية سيكون على الأقل جزءٌ منها أحكاماً كلية ومطلقة، وبعبارة أخرى ستكون بعض الأحكام الأخلاقية أحكاماً غير مشروطة.

٤ ـ وحدة القوى المُدركة عند الإنسان: لا يلزم أن نقسم العلوم إلى

قسمين: علوم دستورية وعلوم توصيفية أو علوم تقديرية وعلوم تقريرية، في الأصل لا يلزم أن نقسم القوة المُدركة إلى قسمين قوة مدركة نظرية وقوة مدركة عملية.

٥ ـ القول بالواقعية القيمية يُجنبنا إشكالية اشتقاق القضايا العملية من الحكمة النظرية (قضايا العقل النظري)، وبمعنى آخر يردم الهوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون أو بين الوجود والوجوب..

الهوامش:

١ ـ القرآن: سورة النور آية ٣٩.

٢ ـ عبد الرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، [الكويت]: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م، ط ٢، ص ٩٠.

٣ ـ ن. م، ص ٩٠.

٤ ـ العمدة في فلسفة القيم، د. عادل العوا،([دمشق]: ١٩٨٦، ط١)، ص ٤٤.

٥ ـ لويس لافيل، المطول في القيم، النسخة الفرنسية، ج١، ص ١٥٨.

٦ ـ العمدة في فلسفة القيم، ص ٤٩.

٧ ـ الموسوعة الفلسفية العربية، المعهد الإنمائي العربي، ١٩٨٦، ط١، ج١، ص٦٨٣.

٨ ـ أفلاطون، المحاورات الكاملة، المجلد الاول، الجمهورية، بيروت، الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م، ص ٣١٢.

٩ ـ العمدة في فلسفة القيم، عادل العوا، ج١، ص ٧٠.

١٠ ـ المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ([بيروت]: دار الكتاب اللبناني)، ج٢، ص ٣٣٨.

١١ ـ نفس المصدر، ج ٢، ص ٥٥٢.

١٢ ـ موسوعة لالاند الفلسفية، ج ٣، ص ١٥ ـ ١٧.

١٣ ـ المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ج ٢، ص٣٣٧.

١٤ ـ مجتبى مصباحى، أسس الأخلاق، ([بيروت]: مركز نون للتأليف والترجمة، ٢٠١١، ط ١)،ص ٥٨.

١٥ ـ الطباطبائي، محمد حسين، ولد سنة ١٩٠٤م، فيلسوف وعارف وفقيه ومفسّر، ولد في مدينة تبريز في إيران. نشأ في أسرة عريقة بالعلم والثقافة، تتلمذ في الفقه والأصول على يد الميرزا النائيني (١٢٤٧) وأبو الحسن الأصفهاني (١٢٨٤)، في الفلسفة على يد حسين البادكوبي (١٢٩٣)، وفي العرفان والاخلاق على يد الميرزا علي القاضي (١٢٨٥). عمل مدرسا في مدينة قم ما يقارب ٣٥ سنة، درّس فيها علم التفسير، الفلسفة والعلوم العقلية، الأخلاق والعرفان. وتخرّج على يده جيل كبير من أكابر الحوزة العلمية وعلمائها، كمرتضى مطهري وبهشتي، وجوادى الاملي، محمد تقي المصباح اليزدي و...الخ. من أهم مؤلفاته: أصول الفلسفة والمذهب الواقعي، حاشية على كتاب «الأسفار الأربعة»، بداية الحكمة، نهاية الحكمة، الرسائل التوحيدية، الرسائل السبع، الشيعة في الإسلام، «الميزان في تفسير القرآن» و....الخ. توفي الطباطبائي سنة ١٤٠٢هـ، ودفن بجوار مرقد فاطمة المعصومة في مدينة قم.

١٦ ـ محمد حسين الطباطبائي، رسايل سبعه، ([قم]: بنياد علمى وفكرى استاد علامه طباطبائى، ١٣٦٢ش)، ص ١٢٣.

١٧ ـ محمد حسين الطباطبائي، أسس الفلسفة والمذهب الواقعي، تر: محمد عبد المنعم الخاقاني،([بيروت]: دار المعارف للمطبوعات)، ج٢، ص ٦.

١٨ ـ محمد حسين الطباطبائي، رسالة التشيع في العالم المعاصر ([بيروت]: مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر ١٤١٨هـ ق)، ص ٤٣٧.
١٩ ـ محمد گيلاني، مقاله علم، دومين يادنامه علامه طباطبائى، ([ايران]: مؤسسة مطالعات وتحقيقات فرهنگى)، ص ١٠٣.
٢٠ ـ الطباطبائي، نهاية الحكمة، ص٢٥٦.
٢١ ـ نفس المصدر، ص ١٠٢.
٢٢ ـ محمد حسين الطباطبائي، نهاية الحكمة،([قم]: مؤسسة النشر الإسلامي، ط ١١)، ص ٢٥٦ ـ ٢٥٩.
٢٣ ـ نفس المصدر، صص ٢٥٩..
٢٤ ـ د. أحمد بهشتي، مواد ثلاث امور واقعى يا اعبتارى، خردنامه صدرا، عدد٢، ص ٤٨.
٢٥ ـ الطباطبائي، نهاية الحكمة، ص ٢٥٩.
٢٦ ـ محمد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ([قم]: منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية)، ج٢، صص ١١٤ ـ ١١٥.
٢٧ ـ محمد حسين الطباطبائي، أسس الفلسفة والمذهب الواقعي، ج٢، ص ١٧٥.
٢٨ ـ نهاية الحكمة، ص ٣٤، ص ٧٤، ص ٢٣٧.
٢٩ ـ نصير الدين الطوسي، تلخيص المحصل، تحقيق: عبدالله نوراني، ص ٨، أيضاً: الحلي، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، تصحيح الأستاذ حسن زاده الآملي. قم: مؤسسة النشر، ص ٧٠.
٣٠ ـ علاء الدين علي بن محمد القوشجي، تجريد الاعتقاد، الطبعة الحجرية، ص ٥٦.
٣١ ـ الملا هادي السبزواري، شرح المنظومة، تحقيق: حسن زاده الآملى، ([قم]: نشر ناب ١٩٩٢م، ط ١)، قسم الحكمة، ص ٢١٥.
٣٢ ـ محمد حسين الطباطبائي، بداية الحكمة، ([قم]: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين)، ص١٥.
٣٣ ـ نفس المصدر، ص ١٥.
٣٤ ـ صدر الدين الشيرازي، الحكمة المتعالية، ([بيروت]: دار إحياء التراث العربي، ط ٣، ١٩٨١م)، ج٧، تعليقة العلامة الطباطبائي، ص٢٧١.
٣٥ ـ محمد حسين الطباطبائي، بداية الحكمة، ص ٢٠.
٣٦ ـ محمد حسين طباطبائى، رسائل سبعه، ص ١٢٧.
٣٧ ـ نفس المصدر، ص ١٢٨.
٣٨ ـ نفس المصدر، ص ١٣٠.
٣٩ ـ نفس المصدر، ص١٢٩.
٤٠ ـ نفس الصدر، ص ١٣٤.
٤١ ـ الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، ج٢، صص ١١٦ ـ ١١٨.

٤٢ ـ عمار أبو رغيف، الأسس العقلية، دار الفقه للطباعة والنشر، ١٤٢٥هـ، ج١، ص١٢٦.
٤٣ ـ تقدم الكلام عن معنى نفس الأمر.
٤٤ ـ محمد تقى مصباح يزدى، دروس فلسفه اخلاق، انتشارات اطلاعات ١٣٧٧ش، ط٧، ص ١٤ ـ ١٩.
٤٥ ـ مجتبى مصباحي، أسس الأخلاق، ص ٦٠ ـ ٦٦.
٤٦ ـ نفس المصدر، ص ٢٥٥ ـ ٢٥٧.
٤٧ ـ للمراجعة: أسس الأخلاق، مُجتبى مصباحي، الفصل التاسع.
٤٨ ـ دروس فلسفه اخلاق، استاذ محمد تقي مصباح، ص ٢٤ ـ ٢٦.
٤٩ ـ راجع أسس الأخلاق، الفصل الرابع.
٥٠ ـ تقدم أن المقصود من الواقعية هنا الواقعية بالمعنى الاخص للمصطلح، لأن السيد الطباطبائي يعتمد نظرية... إعتبارية القيم لكن الاعتبار يستند إلى واقع.

القيم التّربوية بين الثابت والمُتغيّر

د. طلال عتريسي(*)

كانت القيم في كل الحضارات موضع اهتمام الأفكار الفلسفية والاجتماعية والدينية. وقد ترافقت كل مراحل التحولات الاجتماعية والاقتصادية مع الأسئلة والنقاشات حول علاقة القيم بهذه التحولات..

أي حول ما يُمكن أن يكون ثابتا من القيم، وما يمكن أن يتغير استجابة لتلك التحولات. وكان من الطبيعي أن تنقسم الآراء والاتجاهات بين من قال بأنّ القيم تتغير بتغيرالزمان والمكان، أوأنها نتاج البيئة الاجتماعية ـ الاقتصادية، كما ذهبت إلى ذلك مدراس عدّة بينها الماركسية على سبيل المثال، وبين من قال بثبات القيم. خصوصا تلك التي ترتبط بالبُعد الأخلاقي والمعنوي مثل العدل والصدق والحرية...

كما حاول البعض تقسيم القيم، للتمييز بين ما يجب المحافظة عليه ورفض تغييره، وبين ما يمكن التسامح معه والقبول بالتخلي عنه، مثل القيم العليا التي تسمو بالإنسان وترفع مُستواه على باقي المخلوقات، مثل: قيم الحق والعدل والخير..إلخ، أو مثل القيم الحضارية، التي ترتبط بالبِناء الحضاري للأمة: الحرية، المُساواة، العمل، الأمن،..إلخ. أو القِيم

(*) أستاذ علم الإجتماع في الجامعة اللبنانية، عميد المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ـ الجامعة اللبنانية.

الخلُقية، التي ترتبط بتكوين السلوك الخلُقي للإنسان مثل: قيم الصدق، والأمانة، والبِر.. إلخ.

كما وقع الاختلاف في منشأ القيم، بين من اعتبرها اجتماعية المنشأ، وبين من فسّرها تفسيراً بيولوجياً. كما وقع الاختلاف أيضًا في معاني القيم ومدلولاتها، مثل قيم الحق والخير، فنرى «كونفوشيوس» على سبيل المثال يؤمن بأنّ المرء يولد مفطوراً على الخير، وفي ذلك يقول: «إنّ الناس يُولدون خيّرين سواسية بطبيعتهم، وكأنهم كلما شبّوا اختلف الواحد منهم عن الآخر تدريجياً وفق ما يكتسب من عادات». في حين يرى جون لوك ـ خلافا لذلك ـ بأن التربية هي أساس الأخلاق وليست الفطرة.. أما أوجست كونت فيعتبرالأخلاق عملية وضعية، نسبية مُتغيرة وليست مُطلقة، اجتماعية وليست فردية، منهجية وليست تلقائية. في حين نجد المنظور الإسلامي للقيم الأخلاقية يجعلها هدفا للرسالات التي بُعث الأنبياء بها إلى الناس كافة.. ويُلخّص ذلك قول الرسول الأكرم ﷺ: «إنما بُعثت لأتمِّم مكارم الأخلاق».

لقد نظرت الفلسفة الواقعية إلى القيم على أنها موجودة موضوعياً قبل وجود الإنسان الذي لا دخل له فيها. وحدّدتها بقيم ثلاث ثابتة أو مطلقة، هي: الحق المُطلق، والخير المطلق، والجمال المُطلق. ومن هذه القيم الأصلية تنبثق كل القيم البشرية.

أما الفلسفة المثالية فنظرت إلى القيم باعتبارها من نتاج الإنسان وخبراته، وهو الذي يُحددها ويمنحها معانيها ورموزها وِفْقَ حاجاته. وبالتالي فلا وجود لقيم مُطلقة..

وفي الواقع، فلكل مجتمع نظرته الخاصة إلى القيم. حيث تختلف القيم اختلافاً بيّناً من ثقافة إلى أخرى. فبعض الثقافات تُغدق قيمة عالية على النَّزعة الفردية، في حين تشدد ثقافات أخرى على الاحتياجات المشتركة بين أفراد المجتمع. كما أن القيم قد تتناقض داخل المجتمع الواحد، بين

بيئة ريفية، أوقبلية محافظة على سبيل المثال،أو بيئة مدينية أكثر قبولا لقيم التنوُّع..

لكن هذا النقاش الواسع القديم والمُتجدد، وهذا التباين حول ثبات القيم وتغيرها وتبدلها، أو حول مرجعيتها وأنواعها... يعكس في الوقت نفسه اختلافا حول مفهوم كل مفكر أو فيلسوف أو اتجاه عن الإنسان وعن دوره وعن مسؤوليته في الحياة والمجتمع الذي يعيش فيه. فإذا كان الإنسان هو خليفة الله كما في التصور الإسلامي، فلا شك أن القيم التي تتصل بهذه الخلافة ستكون ثابتة لا يمكن أن تتغير. ولا شك أن التربية بالنسبة إلى هذا التصور ستكون تربية على هذه القيم، ليتمكن الإنسان لاحقا من القيام بالمهمة الربّانية الموكولة إليه.

أما إذا لم يكن مطلوبا من الإنسان أي مهمة في هذه الحياة، وهوغير مُكلف من أي قوة أو من أي مرجعية بأي دور، فإن القيم بالنسبة إليه ستكون عائقا، ولن تجد لها أي فرصة للثبات. لأن ما يُحرك الإنسان بحسب هذا التصور الذي تحول إلى تجربة حضارية قدمتها أوروبا لنفسها وإلى العالم بعد قطيعتها مع الكنيسة، هي رغباته وحاجاته المباشرة، وهي الفردية والذاتية، بعيداً من أي قيم مفروضة عليه من الدين أو من المجتمع. لكن هذه الحاجات والرغبات التي اعتبرت نفسها بديلا عن القيم المفروضة، تحولت بدورها عبر التأكيد على أولوية الحرية إلى قيمة عُليا ثابتة، لا يمكن الاقتراب منها أو التعدّي عليها أو الانتقاص من حدودها، خصوصا في مجال حرية إشباع الحاجات والرغبات.

لم يقتصر أمر النقاش حول القيم على البُعد النظري أو الفلسفي الذي حفلت به المؤلفات الكثيرة في هذا المجال، بل انتقل هذا النقاش على المستوى العملي إلى الميدان التربوي الأسري والمدرسي. لأن البذور الأولى للتربية تُغرس في هذين المجالين، ولأنّ نقل القيم مهما كان نوعها يبدأ في هذه المراحل الأولى من العمر. ولأنّ النقاش حول الثابت والمُتغير في القيم لا يُمكن أن يحصل من دون الانتقال إلى الميدان التطبيقي،

وخصوصا الميدان التربوي. لذا يُصبح السؤال الذي يفرض نفسه في مجال البحث عن الثابت والمتغير في القيم على المستوى التربوي والسلوكي هو التالي:

ـ ما هي القيم الثابتة التي يجب التمسك بها والمحافظة عليها في العملية التربوية؟ وهي القيم التي إذا لم تبقى ثابته يفقد الإنسان، ومعه المجتمع الأبعاد المعنوية والإنسانية لوجوده.

ـ وما هي القيم المُتغيرة التي يجب أن تتكيف مع التحولات التي تحصل في المجتمع؟ والتي إذا لم تتغير قد تجعل التربية مُتخلفة وبعيدة عن ما يجري حولها، وبالتالي تفقد التأثير الذي تطمح إليه، وتخسر الدور المنوط بها.

قبل محاولة الإجابة، ينبغي التوقف عند المسائل التالية:

ـ أولاً: إن التربية على الرغم من كل التعريفات التي قُدمت لها، تبقى في جوهرها عملية نقل للقيم من جيل إلى جيل. والقيم التي تنقلها التربية إلى الأبناء، هي مجموعة من المبادئ أومن الضوابط والعقائد والأخلاقيات، أو من السلوك ومن أساليب وآداب التعامل مع الذات، ومع الآخرين في المجالات المختلفة العائلية والاجتماعية...

ـ ثانياً: إن نقاش ما هو ثابت وما هو متغير في القيم التربوية أو الاجتماعية أو غيرها.. لا يُمكن أن يحصل بمعزل عن المجتمع الذي نعيش فيه، أوبمعزل عن تحديات العصر الذي قد تتبدل فيه القيم، أو قد يُنتج قيما جديدة ويتخلى عن قيم سابقة..

وفي عصرنا الحالي لم يعد من المُمكن النقاش حول ثبات القيم وتبدلاتها بمعزل عن التأثير الذي أحدثته التجربة الغربية في منظومة القيم في العالم عموما وفي بلادنا الإسلامية خصوصا، أوبمعزل عن التطورات التقنية والتكنولوجية الهائلة التي أدت إلى تغييرات كبيرة في أنماط حياتنا وتطلعاتنا وعلاقاتنا وقيمنا المختلفة.

ـ **ثالثاً**: إنّ هناك فروقات بين القيم نفسها من حيث الوضوح ومن حيث التداخل والالتباس بين ما هو ثابت وما هو متغير. إذ لا تتغير القيم بشكل حادّ وقاطع، بحيث يكون الاختيار سهلا وبسيطا، بين هذه القيمة أو تلك.. فقيمة «القتل» السلبية ليست مطروحة على سبيل المثال كقيمة إيجابية لكي نختار هذه أو تلك. لكن قيمة «الطاعة التربوية» باتت ملتبسة: هل هي قيمة إيجابية أم سلبية؟ هل يجب التمسك بها أو التخلي عنها. وهذا هو المقصود بالالتباس الذي تتعرض له الكثير من القيم، والذي يجعل التمسك ببعضها والقبول بتغيير بعضها الآخر مسألة شديدة الدقة والصعوبة.

ـ **رابعاً**: ثمة اختلاف من حيث التأثير النفسي والمعنوي والاجتماعي والسلوكي بين قيمة وأخرى. بحيث يُفترض أن يقبل المجتمع بتغيير القيم التي لا تمس تلك الجوانب المعنوية والإنسانية، في مُقابل التسامح مع تغيير القيم التي تطال جوانب فرعية أو هامشية في حياة الإنسان وفي علاقاته المجتمعية. ولذا لا بُدّ من الربط بين الدفاع عن القيم الثابتة وبين أهمية تأثيراتها، وبين القبول بتغيير القيم استناداً إلى تأثيراتها الفرعية غير الجوهرية.

ـ **خامساً**: إن بعض القيم الأساسية التي قد يبدو تغييرها بطيئا و«بسيطا» في مرحلة معينة، قد لا تبقى كذلك في مرحلة لاحقة. ما يجعل التعامل مع قبول تغييرها، أو رفضه أمراً شديد الصعوبة، وقد يكون شديد الخطورة على مستوى تداعياته، لأن التغيير إذا طال القيم الأساسية يصعب العودة به مجددا إلى دائرة الثبات.

ـ **سادساً**: إن اختيار القيم والتمييز بين ما هو ثابت نريد التمسك به، وما هو متغير لا نريده، ليس أمراً فردياً يخضع لمزاج هذا الشخص أو ذاك، أو يتعلق بأوضاع اجتماعية ونفسية معينة. إنّ الخيار هنا يتصل بالمجتمع عموما وليس بالأفراد. أي بما يحمله أو يتبناه المجتمع من رؤية فكرية أو فلسفية أو عقائدية تُحدد وتُرشد هذا التمييز بين الثابت والمتغير.

بما ينسجم مع تلك الرؤية، أومع ذلك الالتزام الديني أو غير الديني الذي يشكل أساس هوية المجتمع وثقافته.

خصوصا وأن الثقافة هي ذلك الكُل المعقد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والقانون والعادات والمواقف والقيم وكل القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في جماعة..[1]. وهي بحسب تعريف آخر «كيان مركّب من أساليب التفكير والشعور والعمل. وهي أساليب منظّمة، إلى حد أو آخر، يعتنقها ويعمل بموجبها عدد من الأفراد، فتحوّلهم، موضوعياً ورمزياً، إلى جماعة موحّدة ذات خصائص مُشتركة»[2].

ـ **سابعاً**: إذا كان الناس والباحثون والمُفكرون لا يختلفون اختلافا عميقا حول ثبات قيم الصدق والأمانة والوفاء والشجاعة، وقيم الحق والخير والجمال، والتعاون ورفض الظلم ومساعدة المحتاج. فإنّ الصعوبة ليست في الدفاع عن هذه القيم وغير ذلك مما يشكل سمات إنسانية عامة لا يستطيع أحد رفضها أو عدم القبول بها. فدساتير المنظمات والحكومات وجمعيات حقوق الإنسان مليئة بمثل هذه القيم والمبادئ التي يعتبرونها أهدافا يريدون تحقيقها من أجل الإنسان. وحتى من يظلم أو من يحيد عن الحق من الأفراد أو الدول أو الحكومات، فهو يبرر ذلك غالبا بالدفاع عن الحق أو عن العدل. أي أنه لا يستطيع أن يعلن أنه يشن الحرب من أجل الظلم، أو من أجل الاستعباد. بل يدعي أنها حرب من أجل الحرية أو من أجل الدفاع عن النفس، كما فعلت على سبيل المثال الدول الاستعمارية الأوروبية التي احتلت دولا إسلامية في القرن التاسع عشر وهي تدعي أنها فعلت ذلك من أجل جلب الحضارة والمدنية إلى تلك الدول. أو كما تفعل الولايات المتحدة اليوم التي تحتلُّ الدول وتدّعي أنها تفعل ذلك من أجل نقل الديمقراطية. والمقصود من ذلك أن القيم الإيجابية هي قيم إنسانية عالمية لا يستطيع أحد التبرؤ منها أو رفضها.

لكن الصعوبة تكمن في التمييز بين أولوية ما يجب التمسك به عند التزاحم بين قضيتين أو قيمتين تتواجهان وتتصارعان لكي يفرض أحدهما

نفسه قيمة أفضل من القيمة الأخرى، أو على حساب القيمة الأخرى. مثل ما يحصل مثلا على المستوى الأسري الاجتماعي عندما يصبح عمل المرأة قيمة إيجابية، تنافس قيمة وجودها الأسري ودورها التربوي الرعائي لأطفالها.

فحتّى عهد غير بعيد، كان الزوج في المجتمعات الشرقية يشعر بالإهانة، أو الخجل أمام عمل زوجته خارج البيت. أما اليوم فقد تغيرت هذه القيمة، وبات عمل المرأة قيمة اقتصادية وقيمة اجتماعية تستدعي التباهي والتفاخر بين النساء أنفسهن وبين الأزواج أيضا. في حين تحوّلت قيمة الأمومة بالمقابل إلى قيمة تستدعي التبرير والدفاع عنها كقيمة إيجابية...

ينطبق الأمر نفسه على قيمة «الذكورة» و«القوامة» كقيم إيجابية في بنية الأسرة في المنظور الإسلامي خصوصا وفي المنظور الديني عموما. في حين تواجه هذه القيمة منافسة قوية وشرسة مع قيم المساواة والتمكين التي ترفعها جمعيات نسائية، باعتبارها قيما ايجابية لا بد من تحويلها إلى قيم ثابتة. في مقابل تحويل قيم الذكورة والقوامة إلى قيم مُتغيرة.

ويبرز الأمر بوضوح أشد على المستوى التربوي عندما تتنافس أو تتعارض على سبيل المثال قيمتين إيجابيتين مثل «الحرية والسلطة»، باعتبار ان الحرية هي قيمة إيجابية وكذلك السلطة. في حين إن الواقع الفكري والتربوي المعاصر يريد أن يجعل الحرية في مواجهة السلطة، أو أن يجعل الحرية بديلا للسلطة في العملية التربوية التي سنحاول مناقشتها بالتفصيل.

إنّ السؤال الذي يجب أن يُطرح في هذا المجال، هو هل الحرية قيمة مطلقة وثابتة في العملية التربوية؟ وهل السلطة هي قيمة متغيرة في مقابل قيمة الحرية الثابتة؟

وما يُضفي على هذا السؤال مشروعيته، أن الاتجاه العام في الأدبيات التربوية الحديثة يذهب نحو تأكيد ثبات قيمة الحرية، وتغير، وضرورة (تراجع) قيمة السلطة؟

في محاولة فهم هذا الاتجاه لثنائية التعارض بين الحرية والسلطة، يجب أن نعود إلى تلك «اللحظة التاريخية» التي أسست لتلك الثنائية في الغرب الأوروبي بعد القطيعة التي حصلت بين العلم والدين، والتي نتج عنها إعطاء الأولوية للفرد وللفردانية، على حساب سلطة المجتمع المادية أو المعنوية (العادات والقيم والدين...). هذا التحول كان مهماً على المستوى الفكري والفلسفي والتربوي والفني[٣]. قبل ذلك وفي فترة سيطرة الكنيسة لم يكن هناك أولوية للفرد لأنّ الدين يعطي الأولوية للأسرة وللمجتمع قبل الفرد. عندما انقطعت العلاقة بين الدين والعلم برز الفرد، ثم نشأت فكرة الحرية كإحدى نتائج هذه القطيعة بعد فترة طويلة من الضغط الذي مارسته الكنيسة على الفكر، وتلازمت فكرة الحرية مع الفردية.

منذ تلك اللحظة ـ نسميها لحظة باعتبارها لحظة تاريخية ـ تقدمت الفردية والحرية. عندما نرجع إلى علم التربية على سبيل المثال، سنرى بأن الدراسات والنظريات في التربية تمحورت كلها حول حرية الطفل كقيمة عُليا. نظرية حرية الطفل في تلك الفترة ظهرت كاحدى النظريات التربوية ثم بدأ يُنسج حولها نظام كامل من المعرفة التربوية يقوم على حرية الطفل. بحيث تحول كل ما يسمى «التربية الحديثة» وكل القيم التربوية المتعلقة بها إلى فكرة واحدة أساسية هي حرية الطفل.

بدأ مفهوم الحرية في أوروبا بطيئاً، ليتطور ويتدحرج ككرة الثلج ويطال كل أنواع النشاطات تحت عنوان الحرية. الفردية هي مظهر الحرية في البُعد الاجتماعي. والليبرالية هي مظهر الحرية في البُعد السياسي. واقتصاد السوق هو مظهر الحرية في البُعد الاقتصادي. هذه مظاهر قيم الحرية في ثلاثة أبعاد تلخص حياتنا في المجالات كافة..[٤].

يختلف الأمر في المنظور التربوي، إن التربية، سواء تربية الأولاد أو التربية بشكل عام، قوامها الأساس أو مرجعيتها ليس الحرية وإنما السلطة. لكن نظريات الحرية التي تجعلها قيمة عليا تعلو كل القيم الأخرى في الأدبيات التربوية المعاصرة، تذهب كلها باتجاه تفكيك السلطة وتوهين

قيمتها أكثر فأكثر، وهي تستند في ذلك إلى الاحتماء بقيم أخرى موازية مثل حرية الطفل، وتقوية شخصيته، وتقدير الذات وغير ذلك من قيم ايجابية لا يجادل أحد في أهميتها التربوية والسلوكية والنفسية...

لكن مع التطور الذي حصل في الغرب تقدمت قيمة الحرية على قيمة السلطة تدريجا. وبما أن قيمة السلطة في السابق (خلال السيطرة الكنسية) كانت قيمة سلبية تصادر الحرية، فإنّ الأمورعندما انقلبت، أصبحت قيمة الحرية هي الطاغية، ولم يعد للسلطة وقيمتها مكانتها السابقة نفسها. بمعنى أن ما حصل كان انتقاما من السلطة فتراجعت وانكفأت، وتعرضت للنقد والاتهام بشكل تدريجي.

لكن التربية لا يمكن أن تقوم بلا سلطة. هذا لا يعني أننا ضد الحرية كقيمة إيجابية، لكن التربية هي علاقة عمودية وليست علاقة أفقية. لا يمكن لأحد أن يربّي أحدا من نفس الموقع. ويمكن أن نذهب أبعد من ذلك ونقول بأن السلطة حاجة عند الطفل وليست قيمة إيجابية فقط. ربما تكون حاجة عند الراشدين أيضًا لأن هناك علاقة بين التوازن النفسي والسلوكي للإنسان وبين السلطة.

الإنسان عموما في كل مراحل حياته بحاجة إلى السلطة، وهو بحاجة إلى التعامل معها كقيمة إيجابية.إن القيمة الإيجابية للسلطة التي يجب أن تبقى ثابتة هي في ممارستها بشكل متوازن يحفظ حرية الطفل من جهة، ويرغمه على الخضوع والطاعة لمن يقوم بتربيته من الأهل أو من المُربين. ولنعط مثالا على هذه القيمة الإيجابية للسلطة: لنفترض أننا نعتقد بمبدأ الحرية والشرح والاقناع، ولدينا طفل في السابعة أو العاشرة من عمره، ونحن نناقشه في ضرورة النوم المُبكر وفي التوقف عن مشاهدة التلفاز أو عن استخدام الهاتف الذكي بعدما تجاوزت الساعة العاشرة ليلا، على سبيل المثال...

فماذا لو رفض هذا الولد حُجج الأب ومبرراته للنوم المُبكر؟ وماذا نفعل في مثل هذه الحالة؟ هل يبقى الأب يشرح ويناقش مع هذا الطفل

حتى مُنتصف الليل؟ أو أن يرغمه بقوة السلطة (الأبوية) على التوقف عن المشاهدة أو عن استخدام الهاتف؟

في مثل هذه الحالة يفترض أن نستخدم السلطة كقيمة إيجابية. الطفل يحتاج إلى السلطة، يجب استخدامها من أجل ضبط الحريات (الضبط هنا هو قيمة إيجابية تخضع لقيمة السلطة الإيجابية أيضا) وليس من أجل إلغائها.

ثم إن السلطة المطلوبة أوالمقصودة ليست بمعنى التسلط كقيمة سلبية. نحن نُشاهد اليوم هجوما على السلطة بمعنى أنها التسلط، وهنا يحدث التضليل، لأن الفارق كبير في التربية، وحتى في المجتمع بين السلطة المطلوبة والتسلط المرفوض. أي بين السلطة كقيمة إيجابية وبين التسلط كقيمة سلبية.

ليس من السهل على المجتمعات أن تتخلى عن القيم التي تمسكت بها سنوات طويلة وباتت جزءا من ثقافتها ومن هويتها[٥]. لذا فالتغير في هذه القيم يحصل بشكل بطيء ومتدرج وناعم. لكن المجتمع لا يواجه هذا التغيير بأسلوب واحد. فقد انقسم المسلمون بعدما غزت القيم الغربية بلدانهم إلى اتجاهات مختلفة في التعامل مع هذه القيم، بين من ذهب إلى رفضها كليا والعودة إلى نقاء الدين وطهرانيته، وإلى التمسك الحرفي والنصّي بنهج «السلف الصالح»، في حين ذهب اتجاه آخر إلى البحث عن الاستفادة من القيم الإيجابية التي يمكن أن تغني التجربة الإسلامية الحضارية من دون أن تمس جوهر القيم الأخلاقية والدينية، في حين قبل اتجاه آخر من الباحثين والمفكرين والعلماء بكل قيم الحضارة الغربية واعتبروا أن على المسلمين أن يتخلوا عن قيمهم الثابتة، لأن الغرب المتفوق لا بدّ أن يمتلك قيما مُتفوقة...

ولا تزال هذه الاتجاهات موجوده في التعامل مع القيم الثابتة والمتغيرة، لكن **ما يمكن التأكيد عليه في نهاية هذا البحث هو أن التغير أمر طبيعي في حركة الأفراد والمجتمعات. وهو يعّبر عن التحولات التي تحصل**

في حياة الناس الاقتصادية والبيئية والعلمية والاقتصادية .ولذا لا يستطيع أحد أن يرفض فكرة التغيير من حيث المبدأ.

لكن سؤال البحث يبقى مع ذلك: هو مع أي تغيير يجب أن نتسامح ومع أي قيم يجب أن نتشدد؟

يمكن في هذا المجال أن نقترح تمييزا بين القيم والآداب. بحيث نتشدد في التمسك بالقيم، ونتساهل (بواقعية) في قبول التغيير في الآداب والعادات، وذلك استنادا إلى حديث الإمام علي عليه السلام: «أدبوا أولادكم بغير آدابكم..فإنهم خُلقوا لزمان غير زمانكم».

فاذا كانت القيم هي كل ما يتصل بالأخلاق في المجالات المختلفة السلوكية والاجتماعية والعائلية وهي التي يجب التمسك بها وعدم التنازل عنها، فإن الآداب هي كل ما يتعلق بالتقاليد والذوق والعادات وأساليب العيش. والآداب العامة هي ما يتعارف عليه المجتمع في مرحلة زمنية محددة. لنأخذ مثالا عن ما يمكن أن نعتبره عادات أو آداب عامة كتعليم الفتيات، أو خروجهن من المنزل...لقد كان هذا الأمر مرفوضاً ولا يمكن القبول به في البيئة الإسلامية قبل نحو قرن من الزمن. وقد كان الأدباء والمصلحون والمفكرون يدعون إلى تعليم الفتاة في ذلك القرن تعبيرا عن تطلعهم إلى التطور والرقي.. وكان من الصعب أو النادر أن تشاهد فتاة في ذلك الزمن وهي خارجة من البيت بمفردها، أو ذاهبة إلى المدرسة. فقد كان ذلك يخالف الآداب العامة. وإذا جلس الولد إلى طاولة الطعام مع والديه كان الأمر مخالفة للآداب العامة في زمن ماض. وإذا ارتدى الرجل قبعة بدل الطربوش كان يخالف بذلك الآداب العامة. واذا اهتم أحد ما بفن من الفنون، مثل الرسم أو التصوير أو المسرح كان ذلك موضع استنكار واستغراب من المجتمع....

بهذا المعنى تعتبر الآداب غير ثابتة. ولا يمكن أن نفرض على كل جيل أن يلتزم الذوق نفسه في الفن أو في الأدب أو حتى في سنّ الذهاب إلى المدرسة، أوحتى في طريقة التعليم التي كانت تعتمد الضرب والقسوة،

وكان الأهل يقولون للمعلم عندما يذهب ابنهم لأول مرة إلى «الكتّاب»: «اللحم لك والعظم لنا».. بمعنى أن لك حرية التصرف في جسد الطفل من حيث الضرب والقصاص، ولكن شرط أن لا يؤدي الأمر إلى كسر ما في عظام هذا الطفل. وكانت المدارس بجوار المساجد..

هكذا فعل السابقون، وكان من عاداتهم ان يقدموا الهدايا للمعلم، عندما يختم الولد جزءً من القرآن الكريم.. هكذا كانت عادات التعليم وآدابه في أزمان غابرة..وهذا ما لايمكن الاستمرار به في هذه الأزمان ولا يمكن أن نفرضه على الأجيال الجديدة...

بهذا المعنى فالآداب السابقة التي أشرنا إليها ليست قيما ملزمة لكل الأجيال. ولعل هذا هو المقصود من حديثه عليه السلام عندما يقول: «أدبوا أولادكم بغير آدابكم...». إذ لايجوز في هذا العصر على سبيل المثال أن نفكر ولو للحظة ان نمنع الفتاة من التعليم، بل العكس هوالصحيح. واذا كانت آداب الطعام تفرض في عصور ماضية تناول الطعام باليد و«نهش اللحم» بلا سكين.. فهذا ما لا يمكن القيام به اليوم.. لأن آداب الطعام تغيرت.. كذلك الأمر في ما يتعلق بوسائل الاتصال التي أصبحت اليوم أكثر سهولة، وقد غيرت هذه الوسائل في طبيعة العلاقات بين الأفراد، وبين الأبناء والآباء. ولا يمكن اليوم العودة إلى السابق والاستغناءعن هذه الوسائل بحجة أنها تختلف عن وسائل السابقين في التواصل أو حتى في تحصيل المعرفة.

لكن بالمقابل إن القيم هي شيء مختلف تماما. القيم يُفترض أن تكون أكثر ثباتا. خصوصاً عندما نتحدث عن القيم الأخلاقية والسلوكية والتربوية. ربما تختلف بعض القيم وطريقة التعبير عنها بين جيل وآخر، مثل القيم الجمالية. وهذه القيم لا نستطيع ان نفرضها، أو أن نتشدد في ثباتها. لأنها تعبير عن تحولات ثقافية في المجتمع ولها علاقة بالفن والأدب والجمال والموسيقى وغير ذلك مما يفرض نفسه، فيتحول إلى قيمة جمالية لم تكن موجودة سابقا.. لكنها لا تكون مؤثرة على القيم الأخرى، بهذا المعنى

القيم الجمالية هي قيم فردية. لكن القيم الأخرى الاخلاقية والسلوكية والدينية وغيرها هي التي يفترض ان تكون ثابتة من حيث المبدأ، ولا يمكن أن نتركها للذوق الخاص أو لكي يتعامل معها كل شخص كما يريد.

ولنأخذ الأمثلة على ذلك: تفرض القيم الأخلاقية على المستوى السلوكي وبحسب المنظور الإسلامي مجموعة من الالتزامات تجاه الآخر: القريب، والجار، والمحتاج. فصلة الرحم هي قيمة أخلاقية لا يمكن التخلي عنها مهما تغيرت العادات والتقاليد والآداب. والاهتمام بالجار قيمة أخرى لا يمكن التهاون فيها أو التراجع عنها. وكذلك مدّ يد العون إلى المحتاج..كل هذه القيم هي قيم ثابتة لا يمكن ولا يجب أن تتغير. لأنها من مرتكزات العلاقات الإنسانية التي يريد الإسلام تأكيدها في المجتمع.

نعم من المحتمل أن تتغير طريقة مساعدة المحتاج. أي بدل الذهاب إلى منزله مباشرة كما كان يحصل في السابق، يُمكن أن نرسل إليه المال، أو أي أغراض أخرى بواسطة مؤسسات متخصصة في هذا المجال. وهذا التغير طبيعي ولا يمكن إلا القبول به. وهو من الآداب التي تتغير من جيل إلى آخر...[٦].

من خلال هذا التمييز بين القيم الثابتة والآداب المتغيرة يُمكن على المستوى التربوي والتأديبي أن نغير بدورنا الكثير من الممارسات، ومن المفاهيم، التي تُتيح للمربين أن يقبلوا ما يجري من حولهم، وأن يكونوا في الوقت نفسه أكثر إدراكا للقيم التي لا يمكن التراجع عنها أو التساهل في التمسك بها...

الهوامش:

١ ـ Edward Tylor, Primitive Culture, London: John Murray, 1871, p.1.

٢ ـ Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale. I

٣ ـ أديب صعب، الدين والمجتمع، بيروت: دار النهار، ١٩٩٥، ص ٥٩.

٤ ـ انتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة د. فايز الصيّاغ، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، ص٨٢.

٥ ـ Patrick Monier, les effets de l'éducation, Paris: PUF, 1999, p.21.

٦ ـ راجع مقالتنا: بين القيم الثابتة والآداب المتغيرة، مجلة بقية الله، عدد آب ٢٠١٣م.

النموذج النظريّ في تعليم القيم الأخلاقيّة عند العلامة الطباطبائي

د. عليرضا صادق زاده قمصري(*)
د. فاطمة وجداني(**)

خلاصة: التربية وتعليم القيم الأخلاقيّة للأجيال الجديدة، قسمٌ أساسٌ من النظام التربويّ في المجتمعات الإنسانيّة المعاصرة كافّةً. وقد اختارت برامج التربية الأخلاقيّة نماذج متعدّدة لتطوير القيم الأخلاقيّة واعتمدتها. وتهدف هذه المقالة إلى تصميم نموذج نظريّ مؤثّر وجامع في ما يرتبط بتطوّر القيم الأخلاقيّة وتعليمها في المجتمع الإسلاميّ المعاصر، وذلك بالاستناد إلى آراء العلامة الطباطبائي ونظريّاته. وأهمّ الأسئلة التي تسعى هذه المقالة للإجابة عنها هي:

١ ـ ما هو التصوّر الذي يمكن بناؤه على أساس نظريّة العلامة الطباطبائي، وما هي العناصر المكوّنة له؟

٢ ـ ما هي الأصول والمبادئ والمراحل التي ينبغي اعتمادها لتعليم مؤثّر في مجال القيم الأخلاقيّة في المجتمع الإسلاميّ المعاصر؟

وقد كشفت لنا المعطيات المتوفّرة عن نموّ القيم الأخلاقيّة وتطوّرها في محاور عدّة هي: الفطرة، والمعرفة، والعواطف، والإيمان، والملكات.

(*) أستاذ مساعد، في جامعة تربيت مدّرس في إيران.
(**) دكتوراه في فلسفة التربية والتعليم من جامعة تربيت مدرس.

وكلّ ذلك في حاضنة هي المجتمع الصالح. وُيمكن أيضًا الحديث عن ثلاث مراحل في التخلّق هي: الأخلاق الإنسانيّة، والأخلاقيّة الدينيّة العامّة، والأخلاق الدينيّة المُتعالية، وذلك بملاحظة مرحلتين من مراحل الرّشد عند الإنسان، ألا وهما مرحلة ما قبل البلوغ الشرعيّ وما بعده. كما يمكن الحديث عن تسع درجات للتخلّق على ضوء هذا الأمر المشار إليه آنفًا. وقد حاولنا في هذه المقالة تصميم النموذج النظريّ المؤثّر في تعليم القيم الأخلاقيّة والتربية عليها، على ضوء هذه الرؤية التي نتحدّث عنها.

الكلمات المفتاحيّة: النموّ الأخلاقيّ، تعليم القيم الأخلاقيّة، الإرادة، الإيمان، العواطف، المجتمع الصالح، العلامة الطباطبائي(ره).

تمهيد:

لقد كانت الأخلاق وما زالت محلّ اهتمام الأديان الإلهيّة، وموضوعًا لاشتغال العلماء والمفكّرين والمصلحين الاجتماعيّين، وذلك لأنّها هي العنصر المؤثّر والأهمّ في تنظيم العلاقات الاجتماعيّة بين البشر. ولم يهمل الإسلام كما سائر الأديان التوحيديّة هذا الأمر المهمّ. ومن هنا، نرى أنّ الله تعالى في سورة الشمس وبعد أحد عشر قَسَمًا يؤكّد حقيقة أنّ فلاح الإنسان رهن بتزكية نفسه، وخيبته وفشله نتيجة وأثرٌ من آثار إهمال هذه التزكية والسير في الاتجاه المعاكس لها: ﴿قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾[1].

ولأجل هذا الموقع وهذه الأهميّة التي تحوزها الأخلاق والتربية الأخلاقيّة، نجد أنّ جميع النُّظم التعليميّة تعطي حصّة من اهتمامها للتربية الأخلاقيّة. وهذا ما يكشف عن أهميّة الأبحاث والدراسات في مجال التربية الأخلاقيّة، بهدف توضيح مسيرة النموّ الأخلاقيّ وبيان ما اعْتمَّ من زواياه.

وكلّ برنامج للتعليم الأخلاقيّ يعتمد، بالضرورة، على نظريّة للنموّ الأخلاقيّ. وذلك لأنّ تعليم القيم الأخلاقيّة في الحقيقة، يهدف إلى تأمين الأرضيّة اللازمة للنموّ الأخلاقيّ عند المتربّين. وكثيرة هي الاتّجاهات

المطروحة في مجال التعليم على القيم الأخلاقيّة، ينظر كلّ منها إلى هذا الأمر من زاوية محدّدة. ومن أشهر هذه الاتّجاهات أو المقاربات المطروحة في هذا المجال مقاربة النموّ المعرفي (Developmental - cognitive approach) وتُولي هذه المقاربة الاهتمام الأكبر بالنموّ المعرفي والتقويم الأخلاقيّ، ويعتقد المؤمنون بها أنّ الإنسان يكون أخلاقيًّا ويلتزم بالقيم الأخلاقيّة إذا استطاع التعرّف إلى آثار أعماله والنتائج التي تترتّب عليها، وفي هذه الحالة من الطبيعيّ أن يقدم على الأفعال الحسنة ويتجنّب الأعمال القبيحة (كولبرغ، ١٩٥٨). وفي المقابل ثمّة مقاربة أخرى تحوّل محور التربية الأخلاقيّة من الطبيعة المعرفيّة إلى الطبيعة العاطفية، وقد عرف هذا الاتجاه بـ«أخلاق العناية» (Caring Ethics). ويقوم أساس العمل الأخلاقيّ في هذه المقاربة على عاطفة التضامن والمشاركة الوجدانيّة (Sympathy)، ويعتقد أصحاب هذه التوجّه أنّ النموّ الأخلاقي والتربية الأخلاقيّة ينبغي أن تعتمد على تقوية العواطف الإنسانيّة في الأفراد المراد تربيتهم (نادينگز، ١٩٩٢؛ وهو أيضًا، ١٩٩٥). ويرى آخرون أنّ التربية يجب أن تعتمد على تقوية القدرات الاستدلاليّة والعواطف والإرادة وهذه كلّها مؤثّرة بحسب رأيهم في النموّ الأخلاقيّ، ومن هنا يؤكّد أصحاب هذا التوجّه على تعليم الأخلاق من خلال المهارات والتدريب على الأعمال الأخلاقيّة، بهدف إيجاد الطبيعة الأخلاقيّة عند الإنسان (كار، ١٩٨٣؛ وهو نفسه، ١٩٩٩). هذا ولكنّ هؤلاء لا يمكنهم، في ما نرى ونقدّر، أن يربّوا أكثر من مواطن صالح ملتزم بالقيم الاجتماعيّة، وهم عاجزون على ضوء هذه التوجّهات عن تربية فرد مُتخلّق بالأخلاق الإلهيّة ومكارم الأخلاق.

وكلّ واحدٍ من هذه الاتّجاهات يولي اهتمامه ببُعدٍ من أبعاد الوجود الإنسانيّ، وتشترك كلّها تقريبًا في إغفال الاعتقادات والرؤية الكونيّة ودورها في النموّ الأخلاقيّ للفرد. وأمّا بحسب الرؤية الكونية الإسلامية، ونتيجة الاعتقاد بعجز الإنسان وعدم استقلاله في معرفة نفسه، فإنّ هذه النظريّات والمقاربات لا يمكنها تبرير النموّ الأخلاقيّ عند الإنسان بشكلٍ

كامل، وبحسب المقاربة الإسلاميّة فإنّ التوحيد هو الأساس والتربة التي تمتدّ فيها جذور الأخلاق والتربية الأخلاقيّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١١: ٢١٠). وعليه يمكن عدّ الإيمان أحد أهمّ مبادئ العمل الأخلاقيّ، وبين نموّ الإيمان وتطوّره وبين النموّ الأخلاقي علاقة متبادلة. وفي مُقابل هذه الرؤية الدينيّة، نجد أنّ النظريّات الأخلاقيّة الغربية المطروحة في مجال النموّ الأخلاقيّ لا تولي العناية المطلوبة بالتعاليم الدينيّة، وبخاصة أنّنا نجد عند كثير من الغربيّين كلامًا عن أخلاق دون دين. أضف إلى هذا، أنّ العواطف والعلم والمعرفة، تكتسب بُعدًا جديدًا وطبيعة مختلفة في فضاء الرؤية الكونية الإسلاميّة.

يعرّف العلامة الطباطبائي الدين بقوله: «حدّ الدين ومعرّفه، هو أنّه نحو سلوك في الحياة الدنيا يتضمّن صلاح الدنيا بما يوافق الكمال الأخرويّ، والحياة الدائمة الحقيقيّة عند الله سبحانه» (الميزان في تفسير القرآن، ج: ٢، ص ١٣٠). وفي محلٍّ آخر يقول: «الدين هو الأصول العلمية والسّنن والقوانين العملية التي تضمن باتخاذها والعمل بها، سعادة الإنسان الحقيقية» (المصدر نفسه، ج ١٦، ص ١٩٣).

ويرى العلّامة الطباطبائي أنّ العقل هو الذي يتولّى معرفة المبادئ الأخلاقيّة الكليّة والعامّة، على الرغم من أنّه (أي العقل) يستمدّ اعتباره ومشروعيّته من الله. وهو لا يقصد من مفهوم العقل العقل المستقلّ المُستغني عن الله. وفي هذا المجال يؤدّي الدين دورًا مهمًّا ومحوريًّا، ومن ذلك أنّه يحول بين العقل وبين انحرافه الناجم عن محدوديّته.

الدين حارس الأخلاق في المجتمعات الإنسانيّة

عندما ننظر إلى الدين بعين اجتماعيّة نرى أنّ الدين هو الذي يحفظ الأخلاق الفاضلة في المجتمعات ويحرس حدودها، وهو الذي يحُول بين الإنسان وبين اتّباع أهوائه، وعلى ضوء هذه المهمّة التي يؤدّيها الدين، تتماسك عُرى المجتمع ولا تنفصم إحداها عن الأخرى. وبحسب العلّامة

الطباطبائي فإنّ الأخلاق من الناحية المعرفيّة جزء من «الإدراكات الاعتباريّة بالمعنى الأخص»، «الاعتباريّات العمليّة». ويتوقّف فهم العلاقة المنطقيّة التي تربط القضايا الدينيّة بالقضايا الأخلاقيّة، على معرفة الصلة بين الإدراكات الحقيقيّة والإدراكات الاعتباريّة. وهذه الإدراكات والمعاني الاعتباريّة ليس لها علاقة توليد وإنتاج بالإدراكات والعلوم الحقيقيّة وذلك لأنّها وليدة الأحاسيس والعواطف. مثلًا لا يمكن الاستفادة من مقدّمات الحُكم بالحُسن والقُبح والتي هي قضايا اعتباريّة، في إثبات حقائق مثل حقيقة وجود الله أو وقوع المعاد. وعليه يمكن القول إنّ الدين ـ أي المعتقدات الدينية ـ، هو مجموعة من القضايا الحقيقيّة، وفي المقابل تُصنّف القضايا الأخلاقيّة في خانة القضايا الاعتباريّة. والعلّامة الطباطبائي يُؤمن بأنّ العلاقة بين هذين النوعين من القضايا ليست علاقة توليد وإنتاج. وبعبارة أخرى: لا يمكن الاستناد إلى دليل مؤلّف من مقدّمات حقيقيّة (برهان) لإثبات مدعًى اعتباريّ، والعكس صحيح أيضًا أي لا يصحّ الاستناد إلى مقدّمات اعتباريّة لإثبات قضيّة حقيقيّة. وبناء على هذا كلّه يمكن القول على ضوء رؤية العلّامة، ومن وجهة نظرمنطقيّة، لا صلة إنتاج بين الدين وقضاياه وبين الأخلاق وقضاياها.

الدين وضمان ثبات الأخلاق

«الأخلاق الفاضلة تحتاج إلى ضمان لثباتها والمحافظة عليها، ولا شيء غير التوحيد يمكنه أداء هذه المهمّة. ومن الواضح أنّه إذا زال الاعتقاد بالمعاد من أذهان الناس، عندها لا يبقى شيء أساسيّ وأصيل يدعو الناس إلى تجنّب الأهواء وترك السير وراء الشهوات واللذّات الطبيعيّة» (العلامة الطباطبائي، مجموعه رسائل، به كوشش سيد هادي خسرو شاهي، چاپ اول، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامي، سال ١٣٧٠، ص ٣٣٤). ومن جهة أخرى يجب الالتفات إلى أنّ الأخلاق تحفظ الإيمان وتحميه. وعليه، فإنّ بين الأخلاق والإيمان علاقة تأثير وتأثّر متبادلة. ويرى العلامة أنّ الحس الأخلاقيّ من نتائج حسّ العبادة والتعبّد ومن متفرّعاته. وعلى حدّ

قوله في هذا المجال فإنّ روح التوحيد التي يدعو إليها الإسلام سارية وجارية، وروح الأخلاق مُنتشرة في كلّ ما أمر الله به المكلّفين. وعليه إذا حلّلنا أجزاء الإسلام وأتقنّا ربط بعضها ببعضها الآخر، نكتشف أنّها تعود إلى التوحيد. وإذا أعدنا تركيبها ينتهي التوحيد إلى صورة الأخلاق والأعمال. وإذا نزل التوحيد من مقام الاعتقاد يتحوّل إلى أخلاق وعمل، وإذا ارتقت الأخلاق من مقام العمل يؤول أمرها إلى أن تكون توحيدًا.

غلبة المقاربة المعرفيّة على تعليم الأخلاق

هذا وقد غلبت المقاربة المعرفية على برامج التعليم في العالم كلّه، من خلال التأكيد على عنصر المعرفة والاستدلال الأخلاقيّ بوصفهما أهمّ عناصر التربية (ناروائز ولاپسلي، ٢٠٠٥). وذلك على الرغم من أنّ المعرفة هي أحد العناصر اللازمة في مجال التخلّق، مع ملاحظة أنّ هذه المقاربة تعرّضت للنقد الجدّي وواجهت تحدّيات جمّة، بعد أن أثبت الباحثون أنّ الصّلة بين التخلّق والعمل الأخلاقيّ من جهة، وبين الاستدلال والمعرفة صلة ليست بذاك المستوى الذي تدّعيه هذه المقاربة (بلزي، ١٩٨٠؛ توما، ١٩٩٤). وبعبارة أخرى: ثبت عند عدد من الباحثين أنّ ارتقاء المعرفة ونموّها لا يضمن بالضرورة ظهور العمل الأخلاقيّ. وقد انتقلت مشكلة الاكتفاء بالمقاربة المعرفيّة في التربية الأخلاقيّة إلى مشكلة في عدد من بلاد العالم الإسلاميّ، ولم يقتصر انتشارها على الغرب والبلاد الغربيّة. ويعترف خبراء التربية، أنّ ضعف الأبحاث والدراسات التربويّة في ما يرتبط بالنموّ والتطوّر الأخلاقيّ في المجتمعات الإسلاميّة، أدّى إلى الاعتماد على النظريّات الغربية، ومن هذه النظريّات التي كانت محلّ ثقة واعتماد المقاربات المعرفيّة التي طرحها أمثال بياجه وكولبرغ، وقد كانت هذه النظريّات محور التدريس والتعليم في علم النفس التربويّ في الجامعات ومراكز التعليم العالي، كما في معاهد أو كلّيات التربية وإعداد المعلّمين؛ ومن هنا نجد أنّ التطوّر الأخلاقيّ للأطفال يُدرس من وجهة نظر هذين العالِمين (لطف آبادي، ١٣٨٤).

أضف إلى ما تقدّم أنّ برامج المدارس في ما يرتبط بتعليم القيم الأخلاقيّة تصدر عن هذه الرؤية التربويّة، أي الرؤية المعرفيّة. وقد كان قصر الاهتمام على نقل المعلومات وحفظها، والغفلة عن مجال العواطف والأبعاد العمليّة في ما يرتبط بالتربية الأخلاقيّة، من أهمّ مكامن الخلل في النُّظم التربويّة، وقد أدّى هذا الخلل إلى خلل في مُخرجات التربية الأخلاقيّة، أي على صعيد العمل الأخلاقيّ للشباب المتربّين، بحيث لم تكن المُخرجات منسجمة مع التوقّعات والحالة المطلوبة. وقد كشفت الدراسات والإحصائيّات عن أنّ عددًا معتدًّا به من الشباب يقدِمون على أعمال غير أخلاقيّة على الرغم من معرفتهم واعتقادهم الراسخ بكثير من القيم الأخلاقيّة مثل: الإنصاف، الوفاء، الأمانة، والصدق.. أي إنّ كثيرًا منهم يعملون بغير ما يعلمون. وبعبارة أخرى: على الرغم من التعرّف النظريّ الكافي في المدارس على القيم الأخلاقيّة والفضائل والرذائل، ولكنّهم في مقام العمل لا يلتزمون بما تعلّموه. وهذا يكشف بوضوح عن أن ألنظام التعليمي المعتمد في مدارس المجتمعات الإسلاميّة هو نظام غير كفوءٍ ولا يحقّق الأهداف المتوقّعة منه.

ويبدو لنا أنّ إصلاح هذا النظام ينبغي أن يبدأ من الجذور أي من إصلاح المبادئ النظريّة للتعليم الأخلاقي، ومن النظريّات التي تدرس وتفسّر النمو الإنسانيّ.

والمسألة الأصيلة والأساس لهذه الدراسة هي فقدان نظريّة في النمو والتطوّر الأخلاقي تتناسب مع المبادئ الفكريّة والفلسفيّة الإسلاميّة، يمكنها أن تجمع في أكنافها كلّ العناصر المؤثّرة في التعليم الأخلاقيّ، وتصنّف ترتيب ارتقاء القيم الأخلاقيّة، وتضع بين أيدي المُربّين مجموعة من الأصول والقواعد التي تساعد على التربيّة الأخلاقيّة وتضبط مسارها .

ونحن نؤمن بإمكانيّة الاستفادة من آراء ونظريّات العلّامة الطباطبائي والانطلاق منها لحلّ بعض ما تقدّمت الإشارة إليه من مشكلات، ولاكتشاف رؤيته الجامعة إلى التطوّر الأخلاقيّ عند الإنسان، بما ينفع في

تقديم رؤية وطرح عمليّ في مجال التعليم والتدريب على القيم الأخلاقيّة. وما يدعونا إلى اختيار هذا العالِم المرموق مجموعة أمور منها: خبرته التفسيريّة لكتاب الله، ونظراته الفلسفيّة العميقة إلى الإنسان وعلاقاته مع المجتمع والله والكون، أضف إلى هذا نظريّاته ورؤاه المُبتكرة في فلسفة الأخلاق وفي مجال الإيمان والإرادة، والتفاته العميق إلى الأبعاد العاطفيّة عند الإنسان.

ليست هذه هي المرّة الأولى التي يبحث فيها مبادئ العمل الأخلاقيّ من وجهة نظرة فلسفيّة مبتنية على أفكار ونظريّات العلّامة الطباطبائي، لكن ما تقدمه هذه المقالة هو درس مراحل النموّ الأخلاقيّ، على ضوء العناصر المُشار إليها أعلاه، وذلك بالتركيز على العلّامة الطباطبائي في مجال النموّ المعنويّ عند الإنسان. وسوف ننطلق في المعالجة من استعراض المبادئ السبعة للعمل الأخلاقي، وبعد ذلك ندلُف إلى البحث عن تدريجيّة النموّ الأخلاقيّ عند الطباطبائي، لنخلص بعد ذلك إلى بيان مراحل النموّ الأخلاقيّ عند الإنسان.

وأخيرًا سوف نبني على المعطيات والنتائج التي ننتهي إليها، سوف نطرح الأسس والقواعد التربويّة الأخلاقيّة المؤثّرة التي يمكنها التأثير في مجال العمل الأخلاقيّ عند المُتربّين.

لذلك نحن أمام أسئلة أساسية تُحاول هذه الدراسة الإجابة عنها هي الآتية:

١ ـ ما هي الأبعاد والعناصر التي تؤثّر في النموّ الأخلاقيّ من وجهة نظر العلامة الطباطبائي؟

٢ ـ ما هي المراحل التي يمكن تقسيم مسيرة النموّ الأخلاقي إليها، بحسب العلامة الطباطبائي؟ وما هي الخصائص والآثار والنتائج التي تتميّز بها كل واحدة من هذه المراحل؟

٣ ـ ما هي القواعد والأصول المؤثّرة في تعليم القيم الأخلاقيّة في المجتمعات المعاصرة، بناء على هذا النموذج النظريّ؟

مبادئ العمل الأخلاقي: عناصر النموّ الأخلاقيّ

يرى الفلاسفة المسلمون على وجه العموم أنّ العمل الإراديّ الاختياري الذي يمكن أن يُقدم عليه الإنسان له مبادئ ومنطلقات هي: العلم (التصوّر والتصديق)، الشوق، والإرادة. وقد تعرض العلامة الطباطبائي لهذه المبادئ بالدرس والتفصيل وأضاء على بعض الزوايا المُعتمة فيها. ومن أهم الموارد التي يمكن الإشارة إليها في هذا المجال بحثه عن الإدراكات الاعتباريّة، وكون الحُكم بالحُسن والقُبح والوجوب أحكامًا اعتباريّة، ولسنا نبالغ إذا قلنا إنّ كلام العلامة في هذا المجال يُعدّ فتحًا لباب جديد في مجال مبادئ العمل الأخلاقيّ. فهو يقسّم الحُسن والقُبح إلى قسمين: فمن جهة كلّ فعل من الأفعال بناء على نتائجه وتأثيره في سعادة الإنسان أو شقاوته، يوصف بالحُسن أو القُبح، وهو يوصف بهذا الوصف في حدّ نفسه، وهذا الحُكم بالحُسن أو القُبح ينال الاعتبار من قبل المجتمع (العقلاء)، ومن جهة أخرى نجد أنّ الفاعل عندما يقدم الفاعل الأخلاقيّ على الفعل أو الترك، فإنّه يُقدم على ذلك تحت تأثير العواطف والمشاعر والأحاسيس، وهذا الحُسن هو ما يعبّر عنه العلامة بـ«الحُسن والقُبح في مقام صدرو الفعل من الفاعل» (الطباطبائي، لاتا، ج٢). ومن هنا يُفتح باب التأثير لعناصر أخرى غير العلم والمعرفة في التخلّق والعمل الأخلاقيّ، وهي هنا العواطف.

ولأجل تقديم نموذج جامع لتعليم القيم الأخلاقيّة، لا بدّ من أن تؤخذ بالاعتبار جميع العناصر المؤثّرة في العمل الأخلاقيّ والنموّ القيميّ. وأهمّ هذه العناصر المؤثّرة، بحسب الطباطبائي، ما يأتي:

ـ **الفطرة**: الإنسان مفطور على معرفة الحُسن والقُبح، كما هو مفطور على الميل نحو الخير والحسن (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٧، ٣٨٠). ولكن لا يمكن الاتّكال على المعرفة والميل الفطريّ للوصول إلى الكمال المطلوب؛ وذلك لأنّ عند الإنسان عناصر أخرى إلى جانب فطرته وعقله، وهذه العناصر تعطّل تأثير هذين العنصرين أو تضعف تأثيرهما، وهذه العناصر هي: القوّة البهيميّة، والسبعيّة وطغيان الشهوات، وهذه العناصر

أقوى وأكثر تمرّدًا من أن تكون مقهورة بالضرورة لحكم العقل أو الفطرة، بل لحكم العادات والآداب الاجتماعيّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٤، ص٤٩٥). فإنّ هوى النفس يحرف الفطرة الإنسانيّة الميّالة نحو الخير والعدالة، ويدعوها إلى التكييف مع حالة جديدة هي غير الحقّ وضدّ العدل. وفي مثل هذه الحالة يتحوّل الباطل إلى حقّ، والشرّ والشقاء إلى خير وسعادة بحسب الخيال والوهم، ويتحوّل الهوى إلى إله يُعبد من دون الله، وتعمى عيون الفطرة عن عالم الملكوت ويتعلّق صاحب هذه الفطرة المشوّهة بالدنيا وزخارفها الماديّة. وبعبارة أدقّ: لا تتبدّل الفطرة بل تبقى ميّالة إلى ما كانت تميل إليه، ولكن بتطبيق موضوع الميول على مصاديق خاطئة.

ـ **المعرفة**: المعرفة مقدّمة ضروريّة للعمل الاختياريّ. والإنسان كائن علميٌّ وكثيرٌ من أعماله الإراديّة مبنيّة على نوع من الإدراك والمعرفة. والإرادة أيضًا، على الرغم من كونها الحلقة الأخيرة في العلّة التامّة المعيّنة للعمل الأخلاقيّ، فهي مسبوقة بالعلم ويجب أن يكون متعلّق الإرادة معلومًا للفاعل الأخلاقيّ (الطباطبائي، ١٣٨٩، ج٢: ١٦١). وبعبارة أخرى: إنّ الإنسان لا يُريد إلاّ ما يراه كمالًا له (الطباطبائي، ١٣٨٩، ج١: ٤٧٠). وعليه يتبيّن أنّ النموّ الأخلاقيّ مرهون بالمعرفة الأخلاقيّة. وهذه المعرفة تؤدّي إلى التعرف إلى الأعمال الأخلاقيّة والتمييز بين هذه الأعمال وبين نتائجها وآثارها ومبادئها، ومن أهمّ هذه الأمور المُشار إليها: معرفة المبادئ المعرفيّة المتعلّقة بالوجود والإنسان، ومعرفة الفضائل والرذائل، ومعرفة عللها (فلسفة التخلّق)، ومعرفة كيفيّة التخلّق (معرفة طرق تهذيب النفس من الرذائل وتزيينها بالفضائل)، والاستدلال والأحكام الأخلاقيّة. وعلى الرغم من هذا كلّه، فإنّ المعرفة ليست شرطًا كافيًا للعمل.

ـ **العواطف والمشاعر**: أهمّ ما تؤدّيه المعرفة هو أنّها تُنير الدرب في وجه الإنسان، ولكنّها لا تكفي لتحريك الإنسان دائمًا لتحقّق العمل. وتحريك الإنسان وحضّه على العمل وظيفة العواطف. بل إنّ تأثير العواطف

يكاد يكون أقوى وأهمّ من المعرفة العقلانيّة إلى درجة أنّه قد يبطل مفعول العقل وتأثير هدايته. بعبارة أخرى: عندما يحبّ الإنسان أمرًا أو شيئًا ويتعلّق به بشدّة، يغمض عينيه ويصمّ أذنيه عن تحذيرات العقل وتنبيهاته (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٤: ٣٨٠ ـ ٣٧٨).

وعندما يُشحن قلب الإنسان بحبّ الدنيا، يضعف انتباهه والتفاته إلى توجيهات العقل ومُدركاته، وتندفع إرادة الإنسان باتّجاه ما يحبّ، ويرجّح مقتضيات الشهوة والغضب على دواعي العقل واقتضاءاته. وعلى حدّ تعبير العلّامة يمكن أن تكون المحبّة خياليّة ومستندة إلى الخيال كما يمكن أن تستند إلى العقل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٦٢٠). أي أنّنا قد نحب شيئًا بدواعٍ خياليّة لأنّنا نحسبه يؤمّن لنا السعادة بينما هو في الواقع مضرٌّ بسعادتنا الحقيقيّة، وفي حالات أخرى قد نحبّ شيئًا لأنّ العقل يحكم ويكون مصيبًا في حكمه بأنّه يحقّق لنا السعادة، فالمحبّة في هذه الحالة عقليّة وفي الحالة الأولى خياليّة وموهومة.

والحاصل، إنّ أداء الأعمال الحسنة يتوقّف على التناغم بين المحبّة والمعرفة العقليّة. ولأجل هذا الدور الخطير الذي تؤدّيه العواطف في توجيه الإرادة والعمل الإنسانيّ، يرى العلّامة الطباطبائي أنّ جميع أنشطة الإنسان وفعاليّاته تُدار بواسطة عاطفتي الحبّ والبغض (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٩: ١٥٦). ولكن لا بدّ من الالتفات إلى عدم صحّة الاعتقاد بأنّ الإنسان محكومٌ بشكل قهريٍّ لعواطفه ومشاعره.

ـ **الإرادة**: الإرادة هي الحلقة الأخيرة التي تتمّ بها علّة الفعل، أي هي الجزء الذي له صلة مباشرة بالعمل الإنسانيّ. وقد اهتمّ العلامة من خلال التأكيد على الإرادة بوصفها حقيقة مُغايرة للشوق والرغبة من جهة وللعلم من جهة أخرى، اهتمّ بأن يردم الهوّة الفاصلة بين التفكير والعمل وبين الإرادة. وهذا في مقابل موقف أكثر الفلاسفة الذين يرجعون الإرادة إلى العلم، ومنهم صدر الدين الشيرازي الذي يعتقد أنّ الإرادة هي نتيجة من نتائج شدّة العلم والمعرفة. وأمّا العلامة فقد سلك طريقًا آخر ليكشف فيه

عن التغاير بين الإرادة والمعرفة، فهو يرى أنّ الفاعل الاختياريّ على الرغم من أنّ أفعاله تصدر عنه بناء على علمه بالمصلحة وإرادته، إلا أنّ بين الإرادة وبين العلم والمعرفة اختلافًا وتفاوتًا، وذلك لأنّ الإرادة كيف نفسانيٌّ يختلف عن العلم (الطباطبائي، ١٣٨٩، ج٣: ٣٣١). ويتبنّى الموقف نفسه في تعليقته على أسفار الشيرازي، فيبيّن أنّ الإرادة كيفٌ مختلفٌ عن العلم الجازم وعن الفعل وهي واسطة بين الأمرين (صدر الدين الشيرازي، ١٤١٠ ق، ج٦: ٣١٥).

والحاصل، بحسب العلامة الطباطبائي، هو أنّه على الرغم من اتّحاد العلم والإرادة في مرتبة المصداق، ولكن بينهما تغايرٌ مفهوميٌّ. فالعلم ليس أكثر من مقتضٍ لحصول الفعل، وهذا بخلاف الإرادة التي هي الجزء الأخير للعلّة التامّةٌ لصدوره عن الفاعل، وهي التي تعيّن الفعل الذي يصدر عن الفاعل. وعليه قد تكون الإرادة تابعة للعقل (المعرفة العقليّة والشوق والحبّ العقلانيّ) وقد تتّبع الحسّ والخيال (الإدراك الحسي والخيالي والشوق الخياليّ). ومن نتائج هذا التمييز بين الإرادة وبين العلم والمعرفة، يمكن أن يكون شيء مّا معلومًا يقينًا ولكن مع ذلك لا تستسلم له النفس ولا تقبله، مثال ذلك من يعلم بوجود الله ويأبى عن الإيمان به (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١٨: ٣٨٨).

والنقطة المهمّة في هذا المجال أنّ الإرادة ليست مجرّد تابع للمعرفة العقليّة. وبحسب العلامة الطباطبائي قد يتّبع الإنسان علمه، وقد يسير على وفق هواه وميوله، فيدفعه هوى النفس في الاتّجاه المخالف لما يعلم (الطباطبائي، نقلًا عن: رخشاد، ١٣٨٨: ٣٣٠). ويقول في تفسير الميزان، في وصف اليهود: وكيف كان، فأنت إذا تأمّلت قصص بني إسرائيل المذكورة في القرآن... وجدت أنّهم كانوا قومًا غائرين في المادة مُكبّين على ما يعطيه الحسّ من لذائذ الحياة الصوريّة، فقد كانت هذه الأمة لا تؤمن بما وراء الحسّ ولا تنقاد إلا إلى اللذة والكمال الماديّ...، وهذا الشأن هو الذي صيّر عقلهم وإرادتهم تحت انقياد الحس والمادّة، لا يعقلون إلا ما

يجوّزانه... (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١: ٣١٦) لأجل هذا، فمن المُمكن بحسب الطباطبائي، أن يعلم الإنسان علمًا يقينيًّا بشيء ومع ذلك لا تسلّم نفسه به ولا ترضخ له (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١٨: ٣٨٨). وهنا ينبغي التوقّف عند هذه النقطة والجواب عن هذا السؤال، وهو أنّه كيف يتسنّى للنفس أن ترفض ما يُدركه العقل ويؤمن به؟

كل عمل يصدر عن الإنسان يقصد به عادةً غاية من الغايات، هي رفع حاجة أو إرضاء ميل من الميول العقلية أو الشهوية أو الغضبيّة (طباطبائي، ١٣٧٤، ج ٢: ١٨٥). إذًا كلّ عملٍ يؤدّيه الإنسان له آثار إيجابيّة وحقيقيّة (الكمال العقليّ) تترتّب عليه، ولكن بما أنّه يعاكس في كثير من الحالات الشهوة أو الغضب، فإنّه تترتّب عليه من هذه الناحية آثار سلبيّة على الأقل بحسب الظاهر، وذلك ما يدعو الإنسان إلى توهّم الضرر. والأمر عينه يُقال ولو بطريقة معاكسة في ما يرتبط بالأعمال القبيحة التي تترتّب عليها آثار سلبيّة على الفرد والمجتمع، ولأجل هذا يعدّها المجتمع أو الشريعة قبيحة. ولكن بما أنّها في كثير من الأحيان تتعارض مع الشهوة أو الغضب، فإنّ ذلك يؤدّي إلى توهّم كونها مضرّة بالفرد. والإنسان عادةً يكابد هذا الصراع للتوفيق بين إرضاء عقله (الذي يؤمّن له لذّة ثابتة ولو على المدى البعيد) وبين إرضاء شهواته التي يحسب أنّ فيها المصلحة، وهو دائمًا يختار أحد هذين الخيارين بملء إرادته واختياره. وما يختاره يحكم عليه بالحسن ويدّعي أنّ فيه المصلحة.

وهذا الحُكم بالحُسن أو القُبح ولو في مقام صدور الفعل من الفاعل، لكنّه على أيّ حال حاصل إرادة الحكم عند الإنسان، وهو خيارٌ حرٌّ، لا يُجبر عليه الإنسان من أي جهة خارجيّة.

وعلى أساس ما تقدّم كلّه، يظهر أنّ كلّ عملٍ يؤدّيه الإنسان ينبغي أن يكون مسبوقًا بالمعرفة أولًا، ثمّ بعد المعرفة يجب أن يكون مُرادًا. فربّما يعرف الفاعل أنّ عملًا مّا مفيدًا وتترتّب عليه آثار إيجابيّة وممدوحة؛ ولكنّه قد يقدّر أنّ هذا الفعل يضرّ ببعض قواه ولأجل ذلك «لا يريده». ومثل هذا

الشخص يخدع نفسه في مقام العمل ويترك أداء ما يُحسن أداءه، بحجّة أو بأخرى، مثل تضخيم صعوبات العمل في عين ما يزيّن له تركه بحجّة الصعوبات والمشاقّ التي تترتّب على إنجاز ما ينبغي إنجازه. وإغواء الشيطان له دورٌ لا يُستهان به في هذا المجال، بحيث قد يصل الإنسان إلى حدٍّ ينكر فيه الإنسان المصالح التي تترتّب على العمل، ويتحوّل العمل الحَسن إلى قبيح في نظره. وعلى حدّ تعبير العلّامة: «.. وإنّ الإرادة إنّما تكون عن حبٍّ مّا وشوقٍ ما، سواء كان الفعل ممّا ينبغي أن يُفعل بحسب نظر العقلاء في المجتمع أو ممّا لا ينبغي أن يفعل، لكن من له عقل مميّز في المجتمع عندهم لا يقدم على السيئة المذمومة عند العقلاء، فأذعنوا بأنّ من اقترف هذه السيئات المذمومة لهوى نفسانيّ وداعية شهويّة أو غضبيّة خفي عليه وجه العلم، وغاب عنه عقله المميّز الحاكم في الحَسن والقبيح والممدوح والمذموم وظهر عليه الهوى» (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٤: ٣٨٠ ـ ٣٧٨). ويتابع الطباطبائي تحليله لهذه الحالة فيرى أنّ هذا ما يُعدّ جهالة اختياريّة عند العقلاء، وتعرض للإنسان هذه الحالة بعد ظهور الهوى وغلبته عليه كما أشرنا إليه آنفًا. ويكشف عن كون الأفعال التي يؤدّيها الإنسان في الحالة المذكورة اختياريّة أنّه عندما تنحسر سَوْرَة الأهواء ويخمد أوارُها، يشعر الإنسان بالندم على ما جنت يداه تحت تأثير الأهواء (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٤: ٣٧٩).

إذًا الإرادة عنصر مؤثّر في التخلّق، والعناصر السابقة أي الفطرة والمعرفة والعواطف ما هي إلا مقدّمات تساعد على الاختيار وتولّد الإرادة عند الإنسان.والإرادة التي هي الجزء الأخير من العلّة التامّة لأداء الأعمال الأخلاقيّة، تتأثر على الأقل بعناصر ثلاثة نعرض لها في ما يأتي، مضافًا إلى تأثّرها بالعواطف والمعرفة.

العادات والملكات الأخلاقيّة: يرى العلّامة الطباطبائي أنّ «الأخلاق هي الملكات والثوابت الوجوديّة والذاتيّة للإنسان، سواء كانت هذه الملكات علميّةً ومعرفيّة، أم سلوكيّة وعمليّة، ولها في الحالتين ثبوت في

حقيقة وجود الإنسان. وكلّ أعمال الإنسان وأفعاله الواقعيّة الخارجيّة، لها جذور في الملكات والهيئات النفسانيّة وهي التي تبني شخصيّة الإنسان وتصوغها» (رمضاني، ١٣٨٧، ص٧٥). ويرى العلّامة أيضًا أن الأخلاق من مقولة «الكيف النفسانيّ». والمقصود من الكيف النفسانيّ هو الكيفيّات التي لا تعلّق لها بالجسم، بل هي من متعلّقات النفس المجرّدة عن المادّة. والكيف إمّا أن يكون غير ثابت ولا مستقرٍّ في النفسن فيُسمّى «حالًا»، وإمّا أن يكون ثابتًا وراسخًا في النفس فيأخذ اسم «الملكة». وينحصر الفارق بين الحال والملكة عند العلّامة في الشدّة والضعف فحسب، ولا يرى بينهما تفاوتًا في الحقيقة والجوهر (نصرأصفهاني، ١٣٨٧). فعندما يمارس الإنسان عملًا مّا لمدة من الزمان تولّد هذه الممارسة في نفسه صفة خاصّةً تسمّى بـ«الحال» وهي سريعة الزوال؛ ولكن إذا زادت ممارسته إيّاها تحوّلت هذه الحالة إلى «ملكة» راسخة لا تزول بسرعة وسهولة (الحائري يزدي، ١٣٨٧: ١١). وللملكات علاقة مباشرة بالإرادة، بحيث يقول العلّامة: «...إذ لا تستمدّ الإرادة في بقائها واستدامة حياتها إلا من الخُلق المناسب لها كما بُيّن في علم النفس» (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٤: ١٧٤ ـ ١٧٣). ومن هنا نجد أنّ المتحلّي بخلق الشجاعة إرادته أقوى من إرادة الرجل الجبان. وعلى العكس أيضًا لجهة الظلم فإنّ الجبان أكثر استعدادًا لتحمله. وقد يسأل سائل: كيف تساعد الملكات على تسهيل أداء الأعمال؟ والجواب الذي يتبنّاه الطباطبائي هو أنّ تكرار العمل إلى أن يتحوّل إلى ملكة يؤدّي إلى مصاحبة صورة العمل للإنسان وحضورها في ذهنه بشكل دائم دون ضدّها أو نقيضها (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١: ١٦٤)، وبالتالي لا يجد الإنسان نفسه عندما يريد الإقدام على عملٍ أمام خيارات عدّة يختار بينها، ولذلك تراه يقدم على العمل بسهولة ويسر.

ولأجل ذلك أيضًا لا يحتاج الإنسان بعد اكتساب الملكة إلى استئناف محاسبة الربح والخسارة (الطباطبائي، ١٣٨٨، ج١: ١١٠ ـ ١١١). إذًا كلّ خُلق يقتضي صدور عملٍ بعينه دون غيره (الطباطبائي، ١٣٨٩، ج ١:

٤٧٧) ويمنع عن ظهور آثار وأفعال معاكسة له (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٥: ١٢٥)

الإيمان: استعرضنا حتّى الآن دور مجموعة من العناصر المؤثّرة في العمل الأخلاقيّ هي: العلم والعواطف والإرادة والملكات، بقي أن نشير إلى العنصر الأهم الذي يمنع كثيرًا من الانحرافات الأخلاقيّة، بحسب العلّامة الطباطبائي (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٦: ٢٩٠)، وهو أهمّ ضمانات التخلّق (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٢: ٤٠٢). ويرى العلّامة الطباطبائي أن لا شيء يحول بين الإنسان وبين طبع الاستغلال والاستئثار وتمرّد قوى الشهوة والغضب على القوانين الاجتماعية وعلى الفطرة سوى الإيمان بالله تعالى (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٤: ٤٩٥).

وليس الإيمان بالله تعالى مثلًا مجرّد إدراك أنّه حقٌّ، فإنّ مجرّد الإدراك ربّما يُجامع الاستكبار والجحود... فليس الإيمان مجرّد إدراك أنّه حقّ مثلا، بل مطاوعة وقبول خاصّ من النفس بالنسبة إلى ما أدركته، يوجب تسليمها له ولما يقتضيه من الآثار، وآيته مطاوعة سائر القوى والجوارح وقبولها له كما طاوعته (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ٤٨٤)؛أي أنّ الإيمان ليس معرفةً فحسب بل فيه شيء من الإرادة أيضًا.

والإيمان عنصر حيويٌّ لا يؤثّر في الفعل الأخلاقيّ فحسب، بل يخضع سائر العناصر لتأثيره:

فعند المؤمن بصيرة ومعرفة يتميّز بها عن غيره من الناس، وهو يتوفّر على رؤية كونية إلى ظاهر الدنيا وباطنها، وكون هذه المعرفة حقيقيّة ومتينة وخالصة من كلّ آفة يدعو النفس الإنسانية إلى القبول بها والتسليم لها (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ٢١٣). وعندما يؤمن الإنسان بتلك الحقائق تستقرّ حقيقتها في قلبه، والإيمان تمكّن الاعتقاد في القلب مأخوذٌ من الأمن كأنّ المؤمن يُعطى لمّا آمن الأمن من الريب والشك وهو آفة الاعتقاد (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٧٣). فالإيمان للقلب ونصيبه التثبيت في العلم والإذعان والإسلام ظاهر العمل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٢: ٤٩٩). ومن

جهة أخرى يؤدّي الإيمان إلى دخول المعرفة في حيّز الالتفات، كما أنّ غياب الإيمان أو انخفاض درجته يؤدّيان إلى الغفلة عن العلم والمعرفة في مقام العمل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٢: ٥٩٨). إذًا دور الإيمان الأساس هو مواجهة الغفلة والجهالة، وتحويل المعرفة إلى عنصر مؤثّر في السلوك عند المؤمن. كما أنّ الإيمان يؤدّي إلى تقوية محبّة الإنسان لله بحيث لا يبقي هذا الحبّ محلًّا في قلب المؤمن لأيّ حبّ مهما كان منسجمًا مع أهواء النفس وميولها. ومثل هذا الشخص تزهر في قلبه محبّة الله وتُنير له الدرب وتدفعه نحو فعل الخيرات (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ٢١٨ ـ ٢١٤). ومن هنا نجد أنّ المؤمن يقدم على فعل الحسن دون تردّد ولا استثقال له.

أضف إلى ما تقدّم إ نّ بين الإيمان وبين الملكات الأخلاقيّة ترابطاً وصلة. فأثر الإيمان ترك المعصية والمداومة على الطاعات، ما يُوجد عند الإنسان حالة روحية اسمها التقوى الدينيّة، هي الجامعة لجميع الملكات الأخلاقيّة. والإيمان ملازم للتقوى والتقوى ملازمة للعمل الصالح (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ٢١٣ ـ ٢١٢). إذًا كلّما ارتقت درجة إيمان الإنسان زاد تُقاه.

وهذا كلّه يسمح لنا بالقول: إنّ الإيمان الدينيّ من العناصر المُهمّة في التخلّق، وهو يصيب بتأثيره سائر العناصر كالعواطف والإرادة والملكات، ومن هنا يُمكن القول إنّ نموّ الإيمان له أثره الكبير على النموّ الأخلاقيّ عند الإنسان.

المجتمع الصالح والقدوة الحسنة: من العناصر المؤثّرة على الإرادة الفضاء والبيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها الفرد، كما القدوات والنماذج الاجتماعيّة. ويرى العلامة الطباطبائي أنّ أفراد المجتمع أشبه بأعضاء البدن، تربط بينهم وحدة حقيقيّة ويفكّرون جميعا بطريقة اجتماعيّة. إذًا الإنسان عنصر مرتبط بالآخرين وجزء لا ينفك عن المجتمع (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٤: ١٦٧ ـ ١٦٦). وهو يعيش في بـ «أَنَيَيْن» أو فلنقل ذاتين:

إحداهما الأنا الفطريّة الناتجة عن الحركة الجوهريّة الطبيعيّة، والأنا الأخرى هي الأنا الجمعيّة التي تُولد في الحياة الاجتماعيّة. والأنا الجمعية تحلّ في الفرد وفي الوقت نفسه تحفظ الاستقلال النسبيّ للفرد (مطهري، ١٣٧٢: ٣٦). وبحسب هذه الرؤية فإنّ إرادة الجماعة قويّة إلى درجة كبيرة، وتقود أكثريّة الأفراد إلى نفسها، وتؤثّر في إرادتهم وخياراتهم الفرديّة على الرغم من أنّها لا تسلبهم الإرادة الفرديّة بالكامل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٤: ١٦٦ ـ ١٥٢). ولكنّ العمل الذي يُمارس في المجتمع يُولّد في ذهن أفراد المجتمع صورًا جديدةً بحيث يستوحش الإنسان من مخالفته، ويرى أن مخالفته كالسباحة عكس التيّار، ويُحاول الفرد تحقيق الانسجام بين أفعاله وأعماله وبين البيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٣: ٢٦٥). ومن هنا تخفّف معاشرة أهل المعاصي قُبح المعصية عند الإنسان وتقرّب احتمالات صدورها عنه (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٧: ٢٠٢). وعلى العكس تمامًا عندما يرى الإنسان عددًا من أفراد المجتمع يعملون بالحقّ، فهو يُقدم على مثل ما يرى من الحقّ الذي يُعمل به دون تردّد أو تأنٍّ، فكيف به لو رأى جميع أفراد على تلك الحالة فعندها يزداد شوقه إلى العمل بما يرى وترتفع رغبته (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٦: ١١٧).

والحاصل أنّ المجتمع الصالح يرفع احتمال الصلاح عند الفرد، والمجتمع الفاسد يهدي الفرد إلى الفساد (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٤: ١٦٧ ـ ١٥٤). وعليه فإنّ التربية الأخلاقيّة تؤثّر غالبًا إذا لم يعارض تأثيرها المجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد، وإلا فإنّ تأثير التربية يَضعف وينخفض إلى أدنى مستوياته (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٤: ١٦٧ ـ ١٥٤). ومن هنا يصحّ القول إنّ وجود الإنسان في مجتمع صالح وبين أفراد يمثّل كلٌّ منهم أسوة حسنة، من الشروط المؤثّرة في التحوّل الأخلاقيّ.

بيّنّا، حتّى هذا الموضع من الدراسة، مجموعة من المبادئ المؤثّرة في التخلّق والعمل الأخلاقيّ. والعناصر التي أشرنا إليها بعضها ذو صلة بأبعاد النموّ الشخصيّ (الفطرة، والمعرفة، والعواطف، والإيمان، والعادات

والملكات وهذه جميعها عوامل مؤثّرة على الإرادة والعمل الأخلاقيّ)، ويُضاف إلى ذلك البيئة المناسبة للتربية والمجتمع الصالح، وهو من العناصر الخارجيّة التي تمهّد الأرضيّة اللازمة لنموّ الشخصيّة وتقوية الإرادة والعمل الأخلاقيّ (الجدول ١).

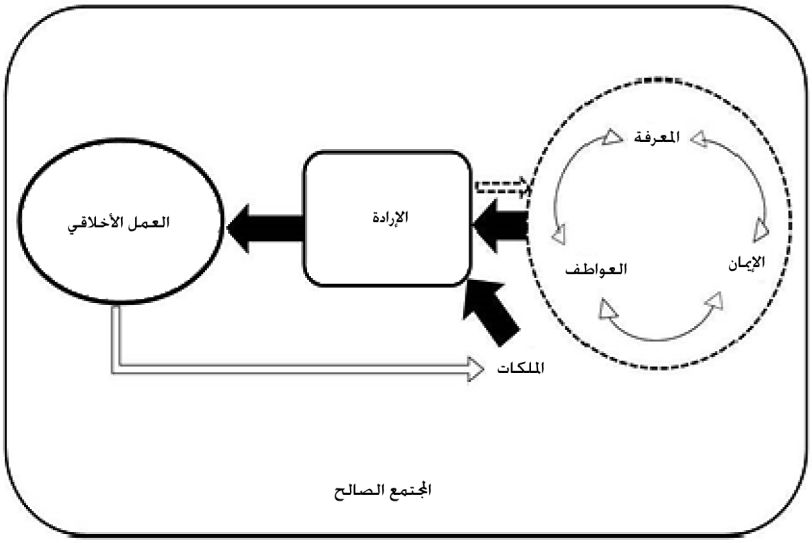
وبشكل عامٍّ، إنّ نموّ وتطوّر هذه العناصر وارتقائها عند الإنسان، يمهّد السّبل لظهور الإرادة التي هي الحلقة الأخيرة للعلّة التامّة التي يصدر العمل الأخلاقيّ عنها. وأمّا الأمور المؤثّرة في التربية الأخلاقيّة فهي ما سوف نتابع البحث عنه في ما يأتي من هذه المقالة.

الجدول (١) عناصر النموّ الأخلاقيّ

عناصر النموّ الأخلاقي	
العناصر الشخصيّة	المعرفة العواطف الإيمان الملكات
العناصر الممهّدة	المجتمع الصالح الأسوات الحسنة

اتّضح إلى هنا، أنّنا عندما نبحث عن المؤثّر في التربية الأخلاقيّة، فنحن نبحث عن المؤثّرات في تحقّق العمل الأخلاقيّ ولسنا بصدد الاكتفاء بالبحث عن العلم بالحَسن والقبيح هذا أوّلا، والأمر الثاني، هو أنّ الإرادة هي الحلقة الأخيرة من العلّة التامّة لتحقّق هذا العمل، ولأجل هذا نميل إلى البحث عن العوامل التي تساعد على تقوية الإرادة عند المُتربّي، والأمر الثالث هو أنّ تقوية هذه الإرادة رهنٌ بمجموعة من العناصر والمؤثّرات هي: الفطرة، والعواطف، والإيمان، والملكات، والأسوة الحسنة والمجتمع الصالح (الشكل ١).

الشكل (١) العناصر السبعة للنموّ والتطوّر الأخلاقي وشكل العلاقة بينها



وربّما يحقّ لنا أنّنا حصلنا على تصوّر جامع عن العناصر المؤثّرة في التخلّق. ولا يتحقّق التخلّق ولا يصل الإنسان إلى مرحلة الرّشد الأخلاقيّ، إلا إذا نمت هذه العناصر وتطوّرت.

وبحسب هذه النظريّة، يستلزم نموّ القيم الأخلاقيّة ازدهار الفطرة الأخلاقيّة، وتطوّر حالة الفهم والقدرة على تشخيص الأحكام الأخلاقيّة، وتقوية العواطف والميول الإيجابيّة، وتدعيم الإيمان بالحقائق الدينيّة. ومُضافًا إلى هذه الأمور لا بدّ من اقتران ذلك بأداء الأعمال الصالحة في بيئة اجتماعيّة تساعد على مثل هذا الأمر، وبتكرار العمل الصالح يتحوّل بالتدريج إلى عادة وملكة أخلاقيّة. وإنّ ازدهار الفطرة الأخلاقيّة يساعد على الالتفات إلى القيم الأخلاقيّة ومعرفتها، والمعرفة بدورها تساعد الإنسان على التمييز بين الأعمال وإدراك الآثار والنتائج المترتّبة عليها بطريقة عقلانيّة، وهذه الأمور وخاصةً الأخير منها هو مقدّمة ضروريّة لكلّ عمل

إراديّ واختياريّ. والمعرفة الأخلاقيّة لها بُعدان أحدهما المحتوى والثاني الصيرورة ومسيرة التشكّل، وعلى الأقلّ يتوقّف تحصيل هذه المعرفة على الموارد الآتية: المعرفة بالمبادئ الفلسفيّة المرتبطة بمعرفة الوجود، ومعرفة الإنسان، كما معرفة الفضائل والرذائل، والمعرفة بعلل التخلّق وأسبابه، والمعرفة بكيفيّة تحقّقه (المعرفة بالطرق التي تساعد على تهذيب النفس من الرذائل وتحليتها بالفضائل)، والمعرفة بطرق الاستدلال لاكتشاف الأحكام الأخلاقيّة.

والعواطف والمشاعر الإيجابيّة والسلبيّة تمثّل بدورها مُحرّكات ومحرّضات على العمل الأخلاقيّ، وهي أيضًا لها مبادئ ومنطلقات معرفيّة. والملكات الأخلاقيّة تترسّخ بواسطة تقوية الإرادة ورفع التردّد أو بالحدّ الأدنى خفض منسوبه في مقام الإقدام على العمل الحسن، والتخفيف من استثقاله، أو استثقال اتّخاذ القرار في ما يرتبط بأدائه. والإيمان أيضًا يساعد على تثبيت العلم والمعرفة، الأمر الذي يوجّه الحبّ والبغض بطريقة صحيحة، الأمر الذي يترتّب عليه مزيد من الالتزام العمليّ بالأعمال والقيم الأخلاقيّة، ويمثّل ضمانًا لدوام تحقّقها. وأخيرًا، إنّ المجتمع الصالح والنماذج الاجتماعيّة التي تمثّل قُدوة للمُتربّين والتأسي بهم يسهّل عملية نقل القيم إلى المُتربّي ويساعد على تقديم نماذج عمليّة تسهم في رفع احتمال صدرو العمل الأخلاقيّ من الفاعل.

ينبغي أن تبدأ التربية الأخلاقيّة من العمل الأخلاقيّ للمُربّي، وفي غير هذه الحالة لن يكون للتعليم النظريّ أيّ جدوى. ويرى العلّامة الطباطبائي كما أشرنا آنفًا أنّ تأثير التربية مشروط بعدم معارضة المجتمع والبيئة الاجتماعيّة لما تقتضيه، وإلّا فإنّ المجتمع الفاسد يهدم ما تبنيه التربية الصالحة، أو بالحدّ الأدنى يضعف من تأثيرها. (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٤: ١٦٧ ـ ١٥٤). ولأجل هذا جعلنا المجتمع الصالح والأسوة الأخلاقيّة من العناصر المهمّة في النموّ الأخلاقيّ.

وبالنظر إلى اعتقاد العلّامة الطباطبائي بأنّ الأخلاق هي ملكات وصُور

ثابتة نفسانيّة تنشأ عنها الأفعال (الطباطبائي، ١٣٨٩، ج١: ٤٧٧ ـ ٤٧٦)، ومع ملاحظة إشارته إلى أنّ وجود هذه الملكات والصور الثابتة يؤدّي إلى سهولة الأعمال التي تقتضيها (الطباطبائي، ١٣٨٨، ج١: ١١١)، ومع الالتفات إلى ما تَقدّم كلّه حول العناصر والعوامل الدخيلة في التربية الأخلاقيّة، يُمكن القول:

بُناء على نظريّات العلامة الطباطبائي ورُؤاه، إنّ تعليم القيم الأخلاقيّة والتدريب عليها هي مسيرة تطوي مراحل عدّة بدءًا من تثبيت الملكات الأخلاقيّة الفاضلة بواسطة تقوية الفطرة الأخلاقيّة، وتطوير القدرات الإدراكيّة في مجال المعرفة الأخلاقيّة، وتنمية الأحاسيس والعواطف الإيجابيّة، ليفضي ذلك كلّه إلى توليد الإرادة الأخلاقيّة عند المُتربّي. على أن لا ننسى الدور المحوريّ الذي يؤدّيه الإيمان الدينيّ الذي يساعد على أداء العمل الصالح في بيئة اجتماعيّة منسجمة مع العناصر التربويّة المذكورة وعلى رأسها الأسوة الصالحة.

هذا، ولكن ما هي المراحل التي قد تحتاج مسيرة التربية المرور فيها؟.

تدريجيّة نموّ القيم الأخلاقيّة

ثمّة شواهد عدّة تكشف عن أنّ العلامة الطباطبائي يُؤمن بأنّ النموّ الأخلاقيّ يتحقّق بالتدريج، وبعض هذه الشواهد مباشرة وبعضها غير مباشرة. بل لعلّنا لا نبالغ إذا قلنا إنّ التدريج هو السمة الغالبة على كلّ ما في عالم الخلق وموجوداته. وإذا تأملنا هذه الأنواع الموجودة التي تتكون وتتكامل تدريجا سواء كانت ذوات حياة وشعور كأنواع الحيوان أو ذات حياة فقط كأنواع النبات، أو ميتة غيرذات حياة كسائرالأنواع الطبيعية ـ على ما يظهرلنا ـ وجدنا كل نوع منها يسير في وجوده سيرًا تكوينيًّا معينًا ذا مراحل مختلفة بعضها قبل بعض وبعضها بعد بعض، يرد النوع في كل منها بعد المرور بالبعض الذي قبله وقبل الوصول إلى ما بعده ولا يزال يستكمل بطي هذه المنازل حتى ينتهي إلى آخرها وهو نهاية كماله.

نجد هذه المراتب المطوية بحركة النوع يُلازم كل منها مقامه الخاص به، لا يستقدم ولا يستأخر من لدن حركة النوع في وجوده، إلى أن تنتهي إلى كماله، فبينها رابطة تكوينية يربط بها بعض المراتب ببعض بحيث لا يتجافى ولا ينتقل إلى غيرمكانه.

ومن هنا يُستنتج أن للنوع غاية تكوينية يتوجه إليها من أول وجوده حتى يبلغها (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٦: ٢٨٤).

وإنّ البحث العلمي يثبت في عالم الطبيعة نظاما التحول والتكامل، فكل جزء من أجزاء عالم الطبيعة واقع في مسيرالحركة ومتوجه إلى الكمال، فما من شيء إلا وهو في الآن الثاني من وجوده غيرهُوَ هُوَ في الآن الأول من وجوده، والآيات تدل على أنّ الإنسان جزء من الأرض غير مفارقها ولامُباين معها، انفصل منها ثم شرع في التطور بأطواره حتى بلغ مرحلة أنشىء فيها خلقا آخر، فهو المُتحول خلقا آخر والمتكامل بهذا الكمال الجديد الحديث، ثم يأخذ ملك الموت هذا الإنسان من البدن نوعَ أخذٍ يستوفيه ثم يرجع إلى الله سبحانه، فهذا صراط وجود الإنسان (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ١٧١). وإذا فسّرنا كمال الإنسان بقبوله الولاية ينظر أنّ الولاية لها مراتب عدّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ١١٤، المصدر نفسه، ج ١٩: ٥٣٠).

وإذا بيّنا المراد بكلمة القرب فإنّ القرب من الله له مراتب ودرجات ومراحل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٤: ٣٨٩؛ المصدر نفسه، ج ١: ٢٧٩). وإذا رغبنا في التعبير عن الكمال بكلمة العبوديّة فإنّ هذه الأخيرة لها مراتب عدّة عند العلّامة الطباطبائي (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١: ٤٢٨). والأمر عيْنُه يقال عن التوحيد، فإنّ التوحيد بحسب العلّامة الطباطبائي ذو مراتب متعدّدة ودرجات متفاوتة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٦: ١٣٧).

وعلى ما تقدّم تُقاس أضداد هذه المعاني، فإنّ البُعد عن الكمال، والشرك، والكفر (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٤٦٦؛ المصدر نفسه، ج٢:

٣٠٤؛ المصدر نفسه، ج١٠: ٤٢٧)، والجحود والطغيان والتمرّد كلّها ذات مراتب وهي حقائق مُشكّكة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٥٤).

ثمّ إنّ أهمّ الأدلّة الدالّة على تدريجية نموّ القيم الأخلاقيّة هو تراتبيّة مبادئ العمل الأخلاقيّ. فالعلّامة يصرّح مرارًا وتكرارًا بأنّ الفهم أمرٌ مشكّك (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ٥٧١)، وكذلك فعل في ما يرتبط بالعلم والمعرفة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ١٠٢، المصدر نفسه، ج ٣: ٢٨٣)، والوعي والشعور (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٧: ٥٨٠)، ومنهج التفكير (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ١٧)، والإرادة والعزم والهمّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٣٦٧؛ المصدر نفسه، ج ١٤: ٨٧، الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ٥٧١)، والحب والمحبّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٦٢١، المصدر نفسه، ج ١٤: ٨٧)، والإسلام والإيمان (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٤٦١، الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٥: ٦١٣)، والذكر والحضور (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٥١١) والتقوى (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ٥٧١، المصدر نفسه، ج ١١: ٢١٥).

كما تتفاوت درجات الأعمال عند الإنسان وفق تفاوت وتدرّج المبادئ التي تستند إليها هذه الأعمال[٢] (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ٩٩)، والأعمال الصالحة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ١٠٢) وعكسها أي المعاصي والذنوب، لها درجات ومراتب يقع بعضها بعد بعض (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٦: ٥٣٢، الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ٤٦٥).

وإذا كانت مبادئ العمل الأخلاقيّ كما الأعمال الأخلاقيّة نفسها تنمو وتظهر إلى ساحة الوجود تدريجًا، فإنّ طهارة النفس (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٢: ٤٥٥، الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٢: ٣١٨) والفضائل الأخلاقيّة لها مراتب ودرجات (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٧: ٢٨٦). ويشير العلّامة الطباطبائي في ميزانه في مواضع عدّة، إلى أنّ الصفات الأخلاقيّة لها مراتب ودرجات وشدّة وضعف، ومن هذه الصفات التي يتوقّف عندها، الخضوع (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٦: ١٣٧)، والوفاء بالعهد، والتسليم

(الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٤: ٨٧)، والإخلاص والإخبات (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٥٤). ولا يقتصر هذا الوصف على الفضائل بل الرذائل أيضًا تتّصف بهذه الصفة فالظلم (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٧: ٣٩٢) والفساد (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٥: ٥٤٤)، والأمراض القلبيّة لها مراتب ودرجات، وإذا لم يعمل الإنسان على علاجها في مراحلها الأولى فإنّها تتطوّر وتتضخّم حتّى تُودي بالإنسان في أودية الهلاك (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٥: ٦٢٢).

وتختلف مراتب الناس بحسب مراتبهم من العلم والإيمان والحبّ والعمل والصفات والملكات، ويتفاوت حظّهم ونصيبهم من الحياة باختلاف مراتبهم من هذه الأمور. وهذه آثار حيوية لا تترتب إلا على حياة حقيقية غير مجازية، وقد رتبها الله سبحانه على هذه الحياة التي يذكرها ويخصها بالذين آمنوا وعملوا الصالحات، فهي حياة حقيقية جديدة يفيضها الله سبحانه عليهم. وليست هذه الحياة الجديدة المختصة بمنفصلة عن الحياة القديمة المشتركة، وإن كانت غيرها فإنّما الاختلاف بالمراتب لا بالعدد فلا يتعدد بها الإنسان. كما أن الروح القدسية التي يذكرها الله سبحانه للأنبياء لا توجب لهم إلا ارتفاع الدرجة دون تعدد الشخصية (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٢: ٤٩٣).

وبناء عليه، فالذي يتسلم أنّ نشأة الحياة ذات مراتب مختلفة بالكمال والنقص والشرف والخِسّة، وأعلى مراتبها الحياة الإنسانية ثم ما يليها ثم الأمثل فالأمثل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١٦: ٣٨٨). والمغفرة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٦: ٥٣٢)، والجنّة والنار لها درجات ودركات (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٣: ٩٩).

وحاصل القول، إنّ الإنسان يتدرّج في سُلّم التكامل ويقطع مرحلة بعد أخرى في الوجود كما في الكمال الأخلاقيّ. والبراهين قائمة على أن الكمال الوجودي مختلف بحسب مراتب الكمال والنقص والشدة والضعف، وهو التشكيك (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٢٧٩). ولكنّ سير

الإنسان وقطعه لهذه المراحل يتمّ بالتوالي والعبور من مرحلة إلى أخرى، بشكلٍ متواصل ومستمرٍّ، ولا انفصال بين هذه المراحل. وما الحديث عنها بهذه الطريقة إلا لتسهيل التفاهم وبيان الاختلاف.

قواعد تصميم مراحل النموّ الأخلاقيّ

لا يُمكن التعرّف على نموذج النموّ الأخلاقيّ عند العلّامة الطباطبائي إلا بالاستناد إلى مجموعة من المباحث التي تناولها في مواضع عدّة من كتاباته وفي سياق حديثه عن التكامل المعنويّ للإنسان. وسوف نستعرض في ما يأتي من هذه الدراسة بعض تلك المباحث، ثمّ نخلص إلى ما نرى أنّه النموذج الذي يتبنّاه لتعليم القيم الأخلاقيّة.

أ ـ مراتب الإيمان والتقوى

يرى العلّامة أنّ الإيمان حقيقة مُشكّكة ولها أربع مراتب. فالمرتبة الأولى من مراتب الإيمان هي القبول لظواهر الأوامر والنواهي بتلقي الشهادتين.. ويتعقب الإسلام بهذا المعنى أول مراتب الإيمان، وهو الإذعان القلبي بمضمون الشهادتين إجمالا، ويلزمه العمل في غالب الفروع. والمرتبة الثانية هي التسليم والانقياد القلبي لجلّ الاعتقادات الحقة التفصيلية وما يتبعها من الأعمال الصالحة وإن أمكن التخطي في بعض الموارد... والمرتبة الثالثة إذا أنست النفس بالإيمان المذكور وتخلّقت بأخلاقه، تمكنت منها وانقادت لها سائرالقوى البهيمية والسّبعية، وبالجملة القوى المائلة إلى هوسات الدنيا وزخارفها الفانية الداثرة، وصارالإنسان يعبد الله كأنه يراه.. ويتعقب هذه المرتبة من الإسلام المرتبة الثالثة من الإيمان... وعندما يصل الإنسان إلى المرتبة الرابعة فربّما أخذته العناية الربانية فأشهدت له أن الملك لله وحده لا يملك شيء سواه لنفسه شيئا إلا به لا ربّ سواه. ويتعقب الإسلام بهذا المعنى المرتبة الرابعة من الإيمان وهواستيعاب هذا الحال لجميع الأحوال والأفعال، وأصحاب هذه المرتبة من المؤمنين يجب أن يكونواعلى يقين من أن لا استقلال لشيء دون الله،

ولا تأثيرلسبب إلا بإذن الله حتى لا يحزنوا من مكروه واقع، ولا يخافوا محذورا محتملا (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٤٥٧ ـ ٤٥٣).

وهذا الإيمان هو الذي يريد الله سبحانه من عباده، والمراد بهذا الإيمان الإيمان التام الذي لايتخلّف عنه أثره، لا في القلب بعروض شك أواضطراب أو اعتراض أو سخط في شيء ممّا يصيبه مما لا ترتضيه النفس، ولا في خلق ولا في عمل (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٦٥٠). إذًا الإيمان ملازمٌ للعمل الصالح ومتلازم مع ملكة التقوى.

التقوى الدينيّة تعني الإحساس بالحضور والإحساس بالمسؤولية والرقابة الدائمة. ومن هنا فإنّ أدنى درجاتها تعطي الإنسان قدرة على حفظ نفسه عند عروض الوسوسة عليه كي لا تزلّ قدمه عندما يمسّه طائف من الشيطان[٣]، وإذا تورّط في مخالفة فإنّ التقوى التي يتّصف بها تُتيح له القدرة على التراجع وجبران ما فات وإصلاح ما أفسده[٤]. وهذا هو معنى دور الحراسة والرقابة الذي تؤدّيه التقوى. وفي مراحل عالية من التقوى تأخذ دور الوقاية وتدعو الإنسان إلى البُعد عن الأفكار التي قد تؤدّي به إلى ارتكاب الذنب[٥]. ومن الخدمات التي تؤدّيها التقوى الدينيّة الحفظ والصون. فهي تمنح الإنسان حصانة روحيّة وأخلاقيّة، بحيث تبعد الإنسان عن التلوّث بالمعصية حتّى لو توفّرت كلّ دواعي المعصية وأجوائها، كما لو عاش الإنسان في بيئة فاسدة (مطهري، ١٣٦٨: ٢١). وبناء على هذا الوصف للتقوى يتّضح تقويم العلّامة لها بأنّها المفهوم الجامع للملكات الأخلاقيّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ٢١٢)، وتظهر أيضًا درجة ارتباطها بالإرادة الأخلاقيّة. وبين تدرّج الإيمان وتدرّج التقوى تلازمٌ وترابط فكما أنّ الإيمان حقيقة مشكّكة كذلك التقوى أيضًا (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٦: ١٩٠). وعلى حدّ تعبير العلّامة قد تأخذ التقوى شكل الخوف أو الرجاء أو الحبّ الإلهي[٦] (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١١: ٢١٤). هذا ولكنّ الدرجة العليا من التقوى هي التي تتوفّر عند الخواصّ والمقرّبين، ولا يعدم بعض درجاتها المؤمنون من أهل الدرجات الأدنى (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج٣:

٥٧٠ ـ ٥٦٩؛ المصدر نفسه، ج ٧: ٥٢). ثمّ إنّ التقوى بحسب العلّامة الطباطبائي لها معنًى عامٌّ يشمل التقوى الإلهيّة، وثمّة نوع آخر هو التقوى الإنسانيّة التي تتوفّر في المراحل الأولى للنموّ والرّشد الأخلاقيّ، وهي ما يسمّيه العلّامة بالتقوى الفطريّة. (وسوف نتحدّث عن هذا النوع من التقوى في ما يأتي من هذه المقالة عندما نصل إلى الحديث عن مدرسة الفضيلة العقلائيّة والحقّ الاجتماعي)[٧].

ويمكن عدّ هذا النوع من التقوى مقدّمة لاكتساب التقوى الدينيّة، مع ملاحظة أنّ قدرة الردع في التقوى الدينيّة أقوى وأشدّ منها في نظيرتها التي أسميناها بالإنسانيّة، وذلك لأنّ دوافع الإنسان المؤمن وحصانته أقوى وأشدّ تبعًا لرؤية الإنسان المؤمن نفسَه تحت الرقابة الإلهيّة الدائمة.

ب ـ مرحلتا الحياة الأساسيّتان

بالنظر إلى التأثير الذي يتركه الإيمان على سلوك الإنسان وعمله، فإنّ العلّامة يقسم الحياة الإنسانيّة إلى مرحلتين أساسيّتين هما: قبل التمييز والبلوغ وبعد التمييز والبلوغ، وهوالزمان الذي يصلح لأن يشغله الاعتقاد، كما أن ما يقابله يقابله فيه، وبين الزمانين الصالح لإشغاله بالاعتقاد وغيرالصالح له لا محالة زمان مُتخلل يتوجه إليه فيه التكليف بالطلب والنظر، وهو الفصل الذي يبحث فيه عن واجب الاعتقاد بما تهدي إليه فطرته من طريق الاستدلال في فرض نفسها والعالم مثلا بلا صانع مرة ومع الصانع أخرى، ويفرض الصانع وحده مرة ومع الشريك أخرى.. وهكذا ثم ينظرماذا تؤيده الآثارالمشهودة في العالم من كل فرض فرضه أولا تؤيده، فيأخذ بذاك ويترك هذا. فهو ما لم يتم له الاستدلا ل غير قاطع بشيء ولا بانٍ على شيء وإنما هومفترض ومُقدر لما افترضه وقدره (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ٧: ٢٤٩). وعليه، لا يمكن غضّ النظر عن هاتين المرحلتين في مسيرة التربية الأخلاقيّة.

ج ـ المسالك الأخلاقيّة الثلاثة

يعتقد العلّامة الطباطبائي أنّ تهذيب الأخلاق يمكن أن يحصل وفق مسالك ثلاثة لتهذيب الأخلاق، أحدها مسلك الحكماء والعقلاء عن طريق تهذيبها بالغايات الصالحة الدنيوية، والعلوم والآراء المحمودة عند الناس كما يُقال: إنّ العفّة وقناعة الإنسان بما عنده والكفّ عمّا عند الناس تُوجب العزة والعظمة في أعين الناس والجاه عند العامة، وإنّ الشره يُوجب الخصاصة والفقر، وإن العلم يوجب إقبال العامة والعزة والوجاهة والأنس عند الخاصة، وهذا هو المسلك المعهود الذي رتّب عليه علم الأخلاق، والمأثورمن بحث الأقدمين من يونان وغيرهم فيه.

ولم يستعمل القرآن هذا المسلك الذي بناؤه على انتخاب الممدوح عند عامّة الناس عن المذموم عندهم، والأخذ بما يستحسنه الاجتماع وترك ما يستقبحه. نعم، ربّما جرى عليه كلامه تعالى في ما يرجع بالحقيقة إلى ثواب أخرويّ أو عقاب أخرويّ.

والمسلك الثاني الغايات الأخرويّة، وقد كثر اعتماد هذا الأسلوب في القرآن الكريم[٨]، وهو التسبّب إلى إصلاح الأخلاق بالغايات الأخرويّة الشريفة، وهي كمالات حقيقيّة غير ظنيّة يتسبّب فيه إلى إصلاح الأخلاق بالمبادئ الأوليّة المتقدّمة على الكمالات المقصودة، وذلك كالقضاء والقدر والتخلّق بأخلاق الله والتذكّر بأسماء الله الحُسنى وصفاته العليا. وهذا المسلك هو مسلك الكتب السماويّة السابقة أيضًا. وهاهنا مسلك ثالث مخصوص بالقرآن الكريم لا يوجد في شيء ممّا نُقل إلينا من الكتب السماويّة... وهو تربية الإنسان وصفًا وعلمًا باستعمال علوم ومعارف لا يبقى معها موضوع الرذائل. وبعبارة أخرى، إزالة الأوصاف الرذيلة بالرفع لا بالدفع. فعندما تكون العزّة والقوة لله جميعًا[٩]، فإنّ التصديق بهذا العلم لا يبقي موضوعًا لرياء ولا سمعة، ولا خوف من غير الله ولا رجاء لغيره، ولا ركون إلى سواه، فهاتان القضيّتان إذا صارتا معلومتين للإنسان تغسلان كلّ ذميمة وصفًا كانت أم فعلًا، وتحلّيان نفسه بحلية ما يقابلها من الصفات

الكريمة الإلهيّة من التقوى بالله أو التعزّز بالله وغيرهما من مناعة وكبرياء واستغناء وهيبة إلهيّة ربّانيّة (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج١: ٥٤٢ ـ ٥٣٤). والأساس الذي يُبنى عليه هذا المسلك هو المحبّة الربوبيّة، وليس المدح والثناء الاجتماعيّين، ولا الخوف من النار أو الطمع بالجنّة. **وتختلف هذه المسالك الثلاثة في أمور ومن جهات:**

الفارق الأوّل: هو أنّ الهدف في المسلك الأوّل من الالتزام بالأخلاقيّات هو استدرار رضا الناس، وفي المسلك الثاني الهدف هو كسب الفضيلة الاجتماعيّة أو الفضيلة المعنويّة والوجدانية، وفي المسلك الثالث الهدف هو نيل رضا الله. ومنشأ هذا الاختلاف في الرؤية الكونيّة. فطريقة الفلاسفة في فنّ الأخلاق مبنيّة على العقائد العامّة الاجتماعيّة في ما يرتبط بالحُسن والقُبح. وطريقة الأنبياء تعتمد على العقائد الدينيّة العامّة والإيمان بالثواب والعقاب في مقابل التكليف. وأمّا الطريقة الثالثة فهي مبنيّة على التوحيد الخالص الكامل الذي يختصّ به الإسلام على مشرّعه وآله أفضل الصلاة والسلام. أي أنّ هذا العالم له إله واحد يتّصف بالأسماء الحسنى وهو مُحبٌّ للخير ومريدٌ له، ومبغضٌ للقبيح والفساد. وتؤسَّس هذه الطريقة على الحبّ العبوديّ، وإيثار جانب الربّ على جانب العبد، ومن المعلوم أنّ الحبّ والوله والتيم ربّما يدلّ المحبّ على أمور لا يستصوبها العقل الاجتماعيّ الذي هو ملاك الأخلاق الاجتماعيّة، أو الفهم العامّ العاديّ الذي هو أساس التكاليف العامّة الدينيّة.

الفارق الثاني، هو أنّ المسلكين الأوّلين مبنيّان على معالجة الرذائل ورفعها. وأما طريقة القرآن فإنّها تقوم على الحيلولة دون ظهور الرذائل، وذلك في ظلّ عقيدة التوحيد التي تحصّن القلب من التلوّث بالرذائل، إثر تحلّيه بالمعارف الإلهيّة.

الفارق الثالث، بين هذه المسالك هو الفارق في مستوى الحقانيّة. فأول المسالك يدعوإلى الحق الاجتماعي، وثانيها يدعوإلى الحق الواقعي والكمال الحقيقي الذي فيه سعادة الإنسان في حياته الآخرة، وثالثها

يدعوإلى الحق الذي هو الله، ويبني تربيته على أن الله سبحانه واحد لا شريك له، وينتج العبودية المحضة، وكم بين المسالك من فرق! (الطباطبائي، ١٣٧٤، ج ١: ٥٦١ ـ ٥٣٤).

ويُستفاد من كلمات العلّامة أنّ الأخلاق أمرٌ ذو مراتب تفصل بينها مسافات شاسعة، ولكن العلاقة بينها ليست علاقة التباين، بل هي مراتب لحقيقة واحدة. فربّ فعلٍ أخلاقيٍّ واحدٍ يقع مرّةً في المرتبة الدنيا ومرّة في المرتبة العليا أو الوسطى. وأخيرًا وعلى الرغم من الاختلاف بين هذه المراتب فإنّ من الممكن عدّها جميعًا مراتب للأخلاق بحيث لا تخرج إحداها عن دائرة الأخلاق.

د ـ توالي الفعل والحال والملكة الأخلاقيّة

يعتقد العلّامة أن بين الفعل الأخلاقيّ والحال والملكة تواليًا يبدأ من الأوّل وينتهي عند الأخيرة، إذ يتحقّق بتكرار الفعل صفة نفسانيّة اسمها الحال وهي صفة سريعة الزوال، وإذا زاد التكرار والممارسة لذلك الفعل حصلت منه الملكة وهي صفة نفسانيّة راسخة لا تزول سريعًا (الحائري اليزدي، ١٣٨٧: ١١). ولهذا التوالي دلالات خاصّة على مراحل نموّ القيم الأخلاقيّة.

النموذج النظريّ لتعليم القيم الأخلاقيّة

حدّثنا العلامة الطباطبائي عن ثلاثة مسالك في مجال الأخلاق وهي المسالك الآنفة الذكر، وهو يرى أنّ مسلك القرآن هو أعلى المسالك وأشرفها في مجال التخلّق وتهذيب الأخلاق عند الإنسان. هذا مع الالتفات إلى أنّ هذا المستوى من التخلّق مبنيٌّ على مراتب عالية من الإيمان والمحبّة الخالصة لله، الأمر الذي لا يتوفّر عليه جميع الناس، على الرغم من ضرورة السير نحوه من قبل الناس جميعًا. ومن هنا نجد أنّ أكثر المؤمنين والمسلمين يتخلّقون وفق مقتضيات المسلك الأخلاقيّ الثاني، أي الدينيّ العام، وإنّ دافع الكثيرين منهم هو كسب الجنّة والنجاة من النار،

وربّما يهدف بعضهم وهم الأقلّ إلى اكتساب الفضائل عن طريق التخلّق بالأخلاق والصفات الإلهيّة. وهذا النوع من التخلّق يستلزم البلوغ العقليّ والدينيّ ويستدعي مراتب من الإسلام والإيمان، ولكن الحاجة إلى التربية على الأخلاق لا يمكن تأجيلها إلى سنّ البلوغ بل ينبغي أن تبدأ مع السنوات الأولى من الطفولة، أي قبل أن يدرك الطفل معنى الجنّة والنار وقبل أن يتكوّن لديه تصوّر عن الله. والعلامة لا يرفض مسلك الحكماء بل يرى أنّ له حظًّا من الحقانيّة، هذا أولًا، وثانيًا: إنّ الأخلاق العقلائيّة والإنسانيّة يمكن أن تؤدّي دورًا مهما كانت حجمه في الضبط فإنّها تصلح لتكون جسرًا للوصول إلى مرتبة أعلى من الأخلاق، ثالثًا: إنّ قبول الدين والإيمان به، والاستفادة من الهداية الوحيانيّة والأخلاق الإلهيّة، رهنٌ بالأخلاق الإنسانيّة الفطريّة والأوليّة مثل الإنصاف والتواضع للحقّ، بالنظر إلى هذه الملاحظات الثلاث يمكن طرح هذه المسالك الثلاثة على الترتيب الآتي: الأخلاق الإنسانيّة، والأخلاق الدينيّة المتعارفة، والأخلاق الدينيّة المتعالية، ويمكن اعتمادها للتربية الأخلاقيّة بحسب هذا الترتيب. فالأخلاق الإنسانيّة تصلح لغير المتديّنين ولمرحلة الطفولة والشباب عند أطفال المسلمين وشبابهم، بينما المسلكان الآخران يصلحان لمرحلة ما بعد البلوغ الشرعيّ.

المرحلة (أ) تعليم الأخلاق الإنسانيّة

أهميّة الفطرة ودورها المحوريّ، يكشف لنا عن أنّ أرضيّة الأخلاق وبذرتها موجودة في داخل الإنسان، وهي عنصرٌ جوهريٌّ من هويّته. وتنمو هذه البذرة في حياة الإنسان الاجتماعيّة. ومن جهة أخرى، وبحسب رؤية العلّامة الطباطبائي، يظهر الحُسن والقُبح على أساس الاعتبار الاجتماعيّ. ومن هنا يصحّ القول إنّ أساس الأخلاق الإنسانيّة والفطرية متقدّم على الدين. وعليه فكلّ إنسان سليم الفطرة يتحلّى بالحدّ الأدنى من الأخلاق، ويستند هذا الحدّ إلى الفطرة واعتباريّاتها. ومن دلائل هذا البحث في مجال ترتيب مراحل تعليم الأخلاق في المجتمعات المعاصرة، توقّع مثل هذا

المستوى من الأخلاق من غير المتديّن أيضًا. وبعبارة أخرى: إنّ مستوى من الأخلاق اللازمة لتنظيم العلاقات الإنسانيّة لازم ومُمكن، سواء في المجتمعات غير المتديّنة أو في المجتمعات التي لم تصل في تديّنها إلى المستويات العليا. وفي هذا المستوى من التخلّق الرؤية الكونيّة ومعرفة الإنسان بنفسه، وبخالق الكون، وهدف الحياة، ومعيار السعادة والشقاء، هذه كلّها ضعيفة ومحدودة، بل ربّما تكون خاطئة في بعض الأحيان. فعندما تُعرّف الحياة في إطار الحياة الدنيا، سوف يكون معيار السعادة هو اللذّات الدنيويّة. وفي هذا المستوى يكون الدافع لأداء الأفعال الأخلاقيّة هو الثواب الدنيويّ وكسب المحبّة من الناس، واستدرار الثناء والمديح، أو في الحدّ الأعلى كسب الطمأنينة الداخليّة والوجدانية.

والأعمال الأخلاقيّة التي تصدر عن هذه الدوافع، لا يمكنها تأمين السعادة الواقعيّة للإنسان (السعادة الأخرويّة أو القرب الإلهي)، ولا يمكنها أن تكون ضمانةً كافية للتخلّق، ولكنّها في الوقت عينه تنفع وتفيد من جهاتٍ، إذ إنّها تدفع الناس وتحضّهم على الفعل، وتنظّم أعمال الناس وعلاقاتهم ولو في حدود هذه الدنيا، وأخيرًا تعدّ أرضيّة صالحة للانتقال إلى مرتبة أعلى من التخلّق.

المرحلة (ب) تعليم الأخلاق الدينيّة المُتعارفة

في هذه المرحلة يكون المتربّي قد وصل إلى حدّ النصاب من الاعتقاد والإيمان بالرؤية الكونيّة؛ لذا فإنّ توعيته ولفت انتباهه إلى الآثار الأخرويّة لأعماله، وتفسير السعادة له بشكلٍ مختلفٍ (السعادة الأخرويّة والخالدة)، يوجّه عواطفه وحبّه وبغضه باتّجاه مختلفٍ، وتأخذ دوافعه إلى التخلّق لونًا دينيًّا، وتُضاف إلى دوافعه الدنيويّة دوافع دينيّة هي في الحقيقة كمالات حقيقيّة. وفي هذه المرحلة تقوى دوافع الانضباط لدي الإنسان نتيجة إيمانه بالتوحيد والمعاد، واعتقاده بالرقابة الدائمة والشاملة لله تعالى على السلوك الإنسانيّ بكلّ أشكاله. وكلّما كان إيمان المرء أقوى كانت إرادته ومواجهته لهوى النفس أقوى وأشدّ.

وأكثر المتديّنين يمكن تصنيفهم في هذه الفئة ومن أهل هذه المرحلة. ولكنّ هذه المرحلة ليست نهاية المطاف ولا الحدّ الأعلى المطلوب للتخلّق؛ وذلك لأنّ الإنسان في هذه المرحلة لا يتجاوز أنانيّته وهو ما يزال يفكّر في شخصيّته وذاته ولو كان هذا التفكير على صعيد عالم الآخرة.

المرحلة (ج) تعليم الأخلاق الدينيّة المُتعالية

هذه المرحلة هي وادي المحبّة والعبوديّة، وهي على صلة بالمراتب العالية للإيمان. وتختلف مقتضيات هذه المرحلة وأدواتها عن ما سواها من المراحل، في المعارف والحبّ والبُغض، وفي الأمنيات، وفي مرتبة التقوى وقوّة الإرادة. ففي هذه المرحلة لا يرى مؤثّرًا في الوجود سوى الله، ومن هنا يكون المنتسب إلى هذه المرحلة دائم الانجذاب إلى صفاته الجميلة، ولا يقصد من أعماله سوى رضاه عزّ وجلّ، ولا يلتفت لا إلى مدح ولا إلى ذمٍّ، بل لا يهدف إلى تحصيل ثواب ولا تجنّب عقاب. وأهل هذه المرحلة لا تختلف أعمالهم عن معتقداتهم وأفكارهم.

إنّ الالتفات إلى هذه المراحل لتعليم القيم الأخلاقيّة، يكشف لنا عن أنّ نموّ القيم الأخلاقيّة يتمّ في أحضان الفطرة وينطلق من الأخلاق المتعارفة الإنسانيّة والعقلائية، وبعدما تتطوّر قدرات الإنسان الإدراكيّة وتقوى إرادته، ويزداد إيمانه يرتقي الإنسان في تخلّقه إلى درجة أعلى.

والأمر المهمّ هو أنّ الحدود بين هذه المراحل ليست واضحة المعالم بشكل كبير، وليس صحيحًا كون الدوافع محصورة بأحد الدوافع المذكورة أعلاه دون سائرها. بل قد تشترك مجموعة دوافع لتردع الإنسان عن فعل أو تحضّه على آخر، مثلًا: أكثرنا يجتنب الكذب لأنّه يريق ماء وجهنا، ويفقدنا المحبوبيّة الاجتماعيّة بين الناس، ويلوّث سمعتنا الطيّبة، ويهدم الثقة بين أفراد المجتمع، ويورّطنا في عذاب الآخرة، ولأنّ الله يكرهه، ولأنّه يبعدنا عنه تعالى.

تسع درجات مُتناوبة للتخلّق

إذا افترضنا لكلّ مرحلة من المراحل الثلاثة المذكورة ثلاث مستويات هي: العمل والحال والملكة، نصل إلى تسع درجات متناوبة للتخلّق (الشكل ٢).

الشكل (٢) تسعُ درجات للتخلّق

القرب الإلهي

النية والدافع الأخلاقي		الفعل	الحال	الملكة
	الحب الإلهيّ	1c	2c	3c
	الجزاء والثواب الأخروي	1b	2b	3b
	الجزاء والثواب الدنيوي	1a	2a	3a
		عُمق الأخلاق وثباتها		

أدنى مستويات التخلّق بناء على التقسيم وهو المستوى (1a) ذو صلة بالمجتمعات غير المتديّنة والمجتمعات المتديّنة أيضًا ولكن بين الأشخاص غير المتديّنين وعند الأطفال الذين لم تتشكّل معارفهم الدينيّة واعتقاداتهم. والدرجة أو الصفّ (3c) يمثّل أعلى مراتب التخلّق.

ويبيّن هذا الشكل أنّ تقدّم الإنسان في مجال الأخلاقيّات يحتاج إلى جهتين على الأقلّ، هما: تغيير النيّة ودوافع التخلّق، وتغيير عمق الأخلاق وثباتها، والأخلاق المطلوبة والتقرّب إلى الله هما حاصل التطوّر والتقدّم في المحورين السابقين. وهذه التقسيمات ليست ناظرة إلى مراحل متوالية بالمعنى التدريجي القاطع، بل من الممكن أن ينتقل فردٌ مّا من مرتبة إلى أخرى دون المرور بما بينهما، كأن ينتقل من الدرجة 1a (نتيجة الإيمان) إلى الدرجة 1b مباشرة.

أصول التربية الأخلاقيّة المؤثّرة

بالنظر إلى مراحل النموّ الأخلاقيّ وخصائص المتربّي في كلّ مرحلة، يمكن ملاحظة الأصول والقواعد المؤثّرة الآتية في التربية الأخلاقيّة:

الأصول المنهجيّة:

١) النظرة الجامعة (الالتفات إلى العناصر المؤثّرة في التربية مثل: العواطف، والمعرفة، والإيمان، والملكات الأخلاقيّة، والإرادة، والمجتمع الصالح).

٢) الالتفات إلى الاختلافات (بالنظر إلى مبادئ العمل الأخلاقيّ وتراتبيّتها، لا بد من ملاحظة جميع الناس في الحدّ الأدنى للأخلاق مثل أداء الواجبات وترك المحرّمات).

٣) االتدريج (وذلك بالنظر إلى تدرّج مسيرة الكمال الإنسانيّ، وبخاصةٍ تقوية الإيمان بشكل تدريجيّ).

٤) الاستمرار (والمداومة على أداء الأعمال الأخلاقيّة، من أجل تشكّل الملكات الفاضلة وبهدف تقوية الإرادة).

٥) الوقاية (عنصر الوقاية يتأمّن بواسطة المنع من تشكّل الملكات الرذيلة التي تمتنع الإرادة الأخلاقيّة وتقف في وجهها، كما بواسطة تصحيح العواطف والميول والحيلولة دون انحرافها).

الأصول المضمونيّة:

١) أصل التوسعة وتعميق المعرفة (الارتقاء التدريجي للمعرفة بالذات، وحقيقة الحياة، والله، وآثار الأعمال، ومعايير السعادة الواقعيّة وما شابه ذلك).

٢) أصل تنمية المهارات والتمييز الأخلاقيّ (بهدف ضبط نظام الاعتبار).

٣) أصل محورية الإيمان (وذلك بالنظر إلى أهميّة التوحيد في باب الأخلاق، ومع ملاحظة أنّ العقل وحده لا يمكن الرهان عليه والاكتفاء به لتحديد الواجب الأخلاقيّ في جميع الموارد).

٤) أصل التولّي والتبرّي (ضبط العواطف والتعالي عن حبّ الدنيا وحبّ الشهوات، وتوجيه العواطف نحو حبّ الله والحب فيه والبغض فيه).

٥) أصل الاهتمام بالآخرة (التعالي التدريجي للنية وصرفها عن الاهتمام بالمنافع الدنيويّة إلى التفكير في الآثار الأخرويّة والحبّ العبوديّ).

٦) أصل العمل (تأمين الفرصة للتمرين العمليّ والمداومة على العمل، بهدف تثبيت التعاليم وإيجاد الحالات والملكات الفاضلة وتقوية الإرادة).

٧) أصل التقويم الأخلاقي ٱلجامع (بهدف تعريف المتربّي وإطلاعه على وضعيّته المعرفية والعاطفيّة والإراديّة، وأعماله وحالاته وملكاته الأخلاقيّة، والإقدام على ما يلزم في هذا المجال).

الأصول البنائيّة:

١) أصل المحبّة (اجتناب الإجبار والتهديد، وجذب المتربّي نحو الأخلاقيّات عن طريق جاذبة المحبّة ما دام هذا الأمر مُمكنًا).

٢) أصل التكريم (حفظ كرامة المتربّي وعزّة نفسه، بما هما أساس للنموّ الأخلاقيّ. وتشجيعه على حفظ وتقوية صفاته الجماليّة الوجوديّة).

٣) أصل إصلاح الظروف والبيئة، وتقديم النموذج الصالح (بهدف مضاعفة تأثير البرامج التربويّة) (الجدول ٢)..

الجدول (٢) أصول التربية الأخلاقيّة

أصول التربية الأخلاقيّة	
الأصول المنهجيّة	١ ـ النظرة الجامعة ٢ ـ الالتفات إلى الاختلافات ٣ ـ االتدريج ٤ ـ الاستمرار ٥ ـ الوقاية
الأصول المضمونية	٦ ـ التوسعة وتعميق المعرفة ٧ ـ تنمية المهارات والتمييز الأخلاقيّ ٨ ـ محورية الإيمان ٩ ـ التعالي العاطفي ١٠ ـ تعالي النيّة ١١ ـ التمرين العملي ١٢ ـ تحقق الكمالات والملكات الفاضلة ١٣ ـ التقويم الأخلاقي الجامع
الأصول البنائية	١٤ ـ المحبة ١٥ ـ التكريم ١٦ ـ إصلاح الظروف والبيئة وتقديم القدوة

النتائج

الأبعاد الوجودية للإنسان مختلفة ومعقّدة ومثيرة للحيرة والعجب، وذلك كلّه إلى حدٍّ جعل علماء من مجالات متنوّعة كعلم الحياة، والنفس، والفلسفة، والأعصاب، وغيرها يعجزون عن اكتشاف الكثير الذي يسمح

لهم برسم صورة واضحة المعالم عن هذا الموجود المُعقّد. وقد أنتج تركيز الدراسات والأبحاث الفسلفيّة على وجوه متنوّعة لهذا المخلوق، أنتج نظريّات حول النموّ والتربية الأخلاقيّة، كلّ واحدة منها تعالج بعدًا من الأبعاد الوجوديّة للإنسان، وهذا سوف يصوغ فردًا غير متوازن الشخصيّة. وإن مجتمعاتنا المعاصرة تعاني من هوّة تفصل بين النظر والعمل الأخلاقيّ، وقد كشفت الأيّام عن تطوّر ونموّ في أبعاد عدّة من الوجود الإنسانيّ، كثير منها على صلة وثيقة بالأخلاق والتخلّق، وهذا كلّه يستدعي تغيّر النموذج (پارادايم) نحو التلفيق بين اتّجاهات ومقاربات عدّة.

نموّ القيم الأخلاقيّة من وجهة نظر العلّامة الطباطبائي، هو نوع خاصٌّ من النموّ الطبعيّ، على صلة وثيقة بتقوى الله بحيث إنّ الخصلة هي العنوان الجامع لمجموعة من الملكات الفاضلة، والتوحيد يمثّل التربة الخصبة التي تنمو فيها هذه القيم، ولكن وعلى الرغم من ذلك كلّه، فإنّ القيم الأخلاقيّة والتخلّق ينال حظَّه من اهتمام العلّامة على صُعد أخرى أيضًا، ويبدأ هذا الاهتمام من الالتزام بالقيم الإنسانيّة والفطريّة ويرتقي حتّى يستند إلى التعاليم الدينيّة وعرفان الحقائق المتعالية التي تترك تأثيرها في السلوك كما على الملكات والصفات النفسيّة.

وقد تبيّن لنا في هذه الدراسة أنّ العلم ينشأ من المعرفة، والعواطف، والإرادة، وتفصيل هذه العناصر ينتهي بنا إلى سبعة عناصر مؤثّرة هي: الفطرة، والمعرفة، والعواطف، والإيمان، والإرادة، والملكات والمجتمع الصالح (والأسوة الحسنة).

إذًا نظريّة العلامة الطباطبائي في النموّ الأخلاقيّ تقتضي الاعتراف بسبعة عناصر تتشكّل منها التربية الأخلاقيّة وهي العناصر تتفاعل في ما بينها وتتبادل التأثير، ولأجل هذا لا بدّ من الاهتمام بها جميعًا في برامج التربية الأخلاقيّة. ومثل هذه النظرة نحسب أنّها تمهّد أرضيّة مناسبة لتصميم البرامج في مجال التربية الأخلاقيّة الجامعة المؤثّرة..

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- حائري يزدي، محمد حسن (١٣٨٧)، آشنايي با اخلاق اسلامي (التعرّف إلى الأخلاق الإسلاميّة)، مشهد: بنياد پژوهش هاي اسلامي آستان قدس رضوي.
- حسني محمد (١٣٩٣)، تربيت اخلاقي بربنياد نظريه ارزش شناسي علامه طباطبايي (التربية الأخلاقيّة وفق نظرية القيم عند العلامة الطباطبائي)، دليجان، انتشارات بهر يار.
- صدرالدين شيرازي، محمد (١٤١٠ ق)، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- طباطبايي، محمد حسين (١٣٧٤)، تفسير الميزان، ترجمه سيد محمد باقر موسوي همداني، قم: انتشارات اسلامي.
- طباطبايي، محمد حسين (١٣٨٨)، بررسيهاى اسلامى (دراسات إسلامية)، به كوشش سيد هادى خسرو شاهى، قم: بوستان كتاب.
- طباطبايي، محمد حسين (١٣٨٩). نهاية الحكمة، ترجمه وشرح علي شيرواني، قم: بوستان كتاب.
- محمد حسين، طباطبايي (١٣٧٠)، مجموعه رسائل، به كوشش سيد هادي خسرو شاهي، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامي.
- طباطبايي، محمد حسين (لا تا)، اصول فلسفه وروش رئاليسم (أصول الفلسفة والمذهب الواقعيّ)، قم: انتشارات صدرا. مصباح يزدي، محمد تقي (١٣٨٨)، انسان سازي در قرآن (بناء الإنسان في القرآن)، قم: موسسه انتشارات موسسه آموزشي وپژوهشي امام خميني.
- مصباح يزدي، محمد تقي (١٣٨٩)، اخلاق در قرآن (الأخلاق في القرآن)، قم: انتشارات موسسه آموزشي وپژوهشي امام خميني.
- مطهري، مرتضي (١٣٦٨)، ده گفتار (عشر مقالات)، تهران: صدرا.
- مطهري، مرتضي (١٣٧٢)، جامعه وتاريخ (المجتمع والتاريخ)، تهران: انتشارات صدرا.
- وجداني، فاطمه، إيماني، محسن، أكبريان، رضا، صادق زاده، عليرضا

(١٣٩١)، تحليل مباني فلسفي تربيت اخلاقي از منظر علامه طباطبايي(ره) وارائه الگويي نظري جهت كاهش شكاف ميان معرفت وعمل اخلاقي (تحليل المبادئ الفلسفية للتربية الأخلاقيّة من وجهة نظر العلامة الطباطبائي، وتقديم نموذج نظريّ لتجسير الهوّة بين النظر والعمل الأخلاقي)، رساله دكتري، تهران: دانشگاه تربيت مدرس.

- وجداني، فاطمه، ايماني، محسن، صادقزاده، علي رضا (١٣٩٣). بررسي انتقادي سه ديدگاه رايج تربيت اخلاقي براساس ديدگاه علامه طباطبايي(ره) (دراسة نقديّة في ثلاث رؤى تربوية رائجة: من وجهة نظر العلامة الطباطبائي)، مجلّة: علوم تربيتي ازديدگاه اسلام، سال دوم، بهاروتابستان ١٣٩٣، صص ٦٥ ـ ٤٣

- وجداني، فاطمه؛ ايماني، محسن؛ أكبريان، رضا، صادقزاده، عليرضا (١٣٩١ ألف)، تحليل شكاف ميان نظر وعمل اخلاقي از ديدگاه علامه طباطبايي (تحليل أسباب الانفصال بين النظر والعمل الأخلاقي بحسب العلّامة الطباطبائي)، مجلة: پژوهشنامه اخلاق، شماره ١٨، زمستان ١٣٩١، صص ٢٥ ـ ٧.

- وجداني، فاطمه؛ ايماني، محسن؛ اكبريان، رضا، صادقزاده، عليرضا (١٣٩١ ب)، پايه هاي فطري اخلاق درنظريه علامه طباطبايي واصول تربيتي مبتني برآن (الأسس الفطرية للأخلاق في نظريّة العلامة الطباطبائي والأصول والقواعد التربويّة المبتنية عليها)، مجلة: پژوهش درمسائل تعليم وتربيت اسلامي، سال بيستم، شماره ١٥، تابستان ١٣٩١، صص ٢٧ ـ ٩.

- Blasi, A. (1980), Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature, Psychological Bulletin, 88, 1-45.

- Carr, D. (1999), Virtue, Akrasia and Moral Weakness. In: D. Carr & J. Steutel (Eds.), "Virtue Ethics & Moral Education", London &New York: Rutledge.

- Carr, D. (1983), Three Approaches to Moral Education, Educational Philosophy and Theory, Vol.15, Pp. 39.

- Kohlberg, L. (1958),the Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10to16, Doctoral dissertation, The University of Chicago, Thesis No. 4397.

- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005),the Psychological Foundations of Every-

day Morality and Moral Expertise, In: D. Lapsley & Power, C. (Eds.), Character Psychology and Character Education , (pp. 140 - 165), Notre Dame: IN: University of Notre Dame Pres.

- Noddings, N. (1995),Philosophy of Education, Colorado: Westview Press.
- Noddings, N. (1992a),The Challenge to Care in Schools, New York: Teachers College Press.
- Thoma, S. J. (1994), Moral judgment and Moral Action, In: J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics (pp. 199-212), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

الهوامش:

١ ـ سورة الشمس: الآيتان ٨ ـ ٩.

٢ ـ ﴿وَلِكُلٍّ دَرَجَٰتٌ مِّمَّا عَمِلُواْ﴾ سورة الأنعام: الآية ١٣٢.

٣ ـ ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَوۡاْ إِذَا مَسَّهُمۡ طَٰٓئِفٞ مِّنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبۡصِرُونَ﴾ (سورة الأعراف: الآية ٢٠١)

٤ ـ ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةً أَوۡ ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ ذَكَرُواْ ٱللَّهَ فَٱسۡتَغۡفَرُواْ لِذُنُوبِهِمۡ وَمَن يَغۡفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمۡ يُصِرُّواْ عَلَىٰ مَا فَعَلُواْ﴾ (سورة آل عمران: الآية ١٣٥). وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الآية في سياق الحديث عن المتّقين.

٥ ـ والتقوى كما تتعلّق بالفعل والترك الخارجيين، كذلك تتعلّق بالفعل والترك القلبيّين، مثل ترك الأفكار والتخيّلات التي تضرّ بسعادة الإنسان. (مصباح يزدي، ١٣٨٨: ٤١).

٦ ـ ﴿وَفِي ٱلۡأٓخِرَةِ عَذَابٞ شَدِيدٞ وَمَغۡفِرَةٞ مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضۡوَٰنٞۚ وَمَا ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَآ إِلَّا مَتَٰعُ ٱلۡغُرُورِ﴾ (سورة الحديد: الآية ٢٠).

٧ ـ للتقوى معنًى عامّ لا يقتصر على البعد الدينيّ، بل هو من لوازم الإنسانيّة، فإنّ من لوازم أن يكون الإنسان إنسانًا، أن يخضع لأحكام العقل وأن يلتزم بمجموعة من القواعد والأصول. وفي هذه الحالة عليه أن يسير باتّجاه هدفٍ محدّد ويجنّب نفسه اتّباع الأهواء التي لا تنسجم مع هذا الهدف المبتغى. (مطهري، ١٣٦٨: ٢٠).

٨ ـ كقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ ٱشۡتَرَىٰ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ أَنفُسَهُمۡ وَأَمۡوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلۡجَنَّةَۚ﴾ (سورة التوبة: الآية ١١١) وقوله جلّ وعلا: ﴿وَمَن يُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ يَهۡدِ قَلۡبَهُۥۚ﴾ (سورة التغابن: الآية ١١).

٩ ـ ﴿فَإِنَّ ٱلۡعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾ (سورة البقرة: الآية ٦٥) و﴿أَنَّ ٱلۡقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا﴾ (سورة البقرة: الآية ١٦٥).

منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم

د. أيوب علي دخل الله(*)

تمهيد

ليس هناك من خلاف بأنَّ القيم موجودة في التاريخ، وأنّ لكل أمة قيمها التي تعتز بها، لأنها من عناصر مُميزاتها ومن أسباب بقائها. وتُؤكد شواهد التاريخ أن كل مَدنية ظهرت أو كل حضارة قامت، بل وكل دولة، لابدّ أن يكون لها مُميزاتها التي تحدّد على ضوئها أهدافها وعوامل استمرارها وبقائها التي تورثها لأبنائها من جيل إلى جيل، وهذا يعني أنه ما من كائن حيٍّ مدني يتحرك ـ نعني به المجموعات المدنية ـ إلا وهناك مميزات له، يُمكن أن يطلق عليها القيم.. وترتبط القيم التربوية في أيّة أمة من الأمم بفلسفتها أو عقيدتها ارتباطاً وثيقاً، وذلك من أجل إعداد الإنسان إعداداً صحيحاً، قادراً على مواجهة متطلبات دينه ودنياه.

وانطلاقاً من هذه الحقيقة، يكتسب القرآن الكريم أهمية كبيرة في حياة المسلمين. وتتجلّى هذه الأهمية فيما احتواه من إعجاز وأساليب وتوجيهات في العقيدة والعبادة والأخلاق والتوجيهات الخاصة والعامة في كل ما يهمّ الفرد والمجتمع. لذا فإنّ القرآن الكريم يشكل المحور الرئيس لمنظومة القيم التربوية الإسلامية.

(*) أستاذ جامعي وباحث تربوي ـ لبنان.

ولا ريب أنّ ما يشتمل عليه القرآن الكريم من تصور للإنسان والكون والحياة واليوم الآخر، جعل من الإسلام ثورة فكرية وأخلاقية، ثورة قيمية أبرزت حقائق وأقرت تعاليم. كما هو ثورة إنسانية إذا ما قيست بهمجية الحياة العربية الغابرة، وضيق الأيديولوجيات الدينية السابقة، مثل الوثنية واليهودية. وهذه الثورة الإسلامية الإنسانية تتميز بأنها ثورة مستمرة ومُستجدة، آية ذلك إقرارها قيماً إنسانية تضع الإنسان في أسمى منزلة على الأرض وتحلّه مرتبة منفردة لا يُضاهيها سواها لدى سائر الكائنات الحية[1].

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء: ٧٠).

وإذا كانت منظومة القيم التربوية التي تُشكّل في ضوئها الأهداف التربوية، تختلف من مجتمع لآخر بسبب تعدد المذاهب والآراء واختلافها في النظر إلى الحق والخير أو لطبيعة الإنسان، فنرى على سبيل المثال من يؤمن بأن المرء يولد مفطوراً على الخير، ومن مُؤيدي هذا التوجه «كونفوشيوس» الذي يقول: «إن الناس يولدون خيرين سواسية بطبيعتهم، وكأنهم كلما شبّوا اختلف الواحد منهم عن الآخر تدريجياً وفق ما يكتسب من عادات»[2]. في حين يرى «جون لوك» أن «التربية هي أساس الأخلاق وليست الفطرة»[3]. ويعتبر آخرون ومنهم «أوجست كونت» أن الأخلاق «عملية وضعية، نسبية متغيرة ليست مطلقة، اجتماعية ليست فردية، منهجية ليست تلقائية»[4].

غير أن الإسلام لم يعرف مثل هذا الاختلاف، فمنظومة القيم التربوية الإسلامية التي يدعو لها القرآن الكريم تجسدت حقيقة واقعة في شخصية الرسول ﷺ وأخلاقه، ولذلك فلا مذاهب ولا اختلاف في القيم التربوية المستمدة منها[5]. وهذا ما عبّرت عنه زوج الرسول ﷺ عائشة عندما سُئلت عن خُلقه وقالت: «كان خلقه القرآن»[6]. وهذا ما يؤكده سبحانه وتعالى عندما يشهد للرسول بسمو خلقه في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: ٤).

ولقد أنعم الله سبحانه وتعالى على عباده ببعثة محمد ﷺ بالقرآن الكريم ليهديهم به، ويعلمهم، ويزكيهم، ويربيهم. فهو المصدر الأول لمنظومة القيم التربوية التي طبقها الرسول ﷺ واقعاً وسلوكاً، فمكنه سبحانه وتعالى في الأرض وسخّر له بها السيادة عليها.

ولا يخفى أنه لا بد لأي نظرية تربوية أن تستند على منظومة من القيم التي تقوم بدور الموجه للتربية وعلى أساسها تتم صياغتها وتحديد أهدافها التي تعبر عن طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع، وطبيعة العلاقة التي يجب أن تربط هذا الإنسان بنفسه وبربه وبمجتمعه.

وهذا ما عبرت عنه منظومة القيم التربوية التي اشتمل عليها القرآن الكريم حيث إنها لم تقتصر على جانب دون الآخر وذلك لأن «الإسلام يؤمن بأن الحياة يجب تنظيمها ـ ليس بالإيمان فقط ـ ولكن أيضاً بالعلم والعمل الذي تتسع رؤيته للعالم بحيث يستوعب، بل يدعو إلى قيام المسجد والمصنع جنباً إلى جنب.... ويرى أن الشعوب لا يكفي إطعامها وتعليمها فقط، وإنما يجب أيضاً تيسير حياتها والمساعدة على سموها الروحي»(٧).

ولذلك كان من الطبيعي أن تبنى منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم على نحو يحقق أسس الشخصية الإسلامية الفاعلة والمحببة والمتمثلة بالإيمان والأخلاق والمعرفة والسلوك والإحسان. وهي ببنيتها على هذا النحو يكون لها الأثر الإيجابي على كافة المجالات ذات الصلة بالإنسان ابتداء بذاته ومروراً بكافة العناصر المحيطة به سواء المادية أو البشرية منها وانتهاء بعلاقته مع خالق الخلق جلّ وعلا.

إن دلّ هذا على شيء إنما يدل على أن منظومة القيم التربوية التي جاء بها الإسلام وعبر عنها القرآن تهدف إلى بناء الذات بناء إيمانياً وأخلاقياً ومعرفياً بحيث تتحول هذه القيم من أبعادها الوجدانية والفكرية إلى أبعاد أدائية تترجم سلوكاً على أرض الواقع في العلاقة مع الذات وخالق الخلق وعياله، على نحو يعكس عُمق الإيمان والتمسك بعقيدة التوحيد انطلاقاً من القناعة بأن من صدق إيمانه حسن عمله.

وتأتي هذه الدراسة المُتواضعة لإلقاء الضوء على منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم، من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة المتعلقة بمفهوم هذه القيم، وأنواعها، وخصائصها، وأساليب القرآن الكريم في تعليمها، والعمل على تعزيزها، إلى جانب غيرها من المسائل ذات الصلة.

أولاً: تعريف منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم

١ ـ تعريف المنظومة

ـ المنظومة لغة:

النّظم التأليف، والنظام ما نظمت فيه الشيء من خيط وغيره، وكل شيء قرنته بآخر أو ضممت بعضه إلى بعض فقد نظمته[٨]. وجاء في القاموس المحيط النظم التأليف وضم شيء إلى شيء آخر[٩]. ويقال انتظم الشيء: تألف واتسق، وانتظم أمره: استقام[١٠]. وجاء في معجم المعاني الجامع: منظومة اسم... صيغة المؤنث لمفعول نظم. ومنظومة فكرية أي أطروحة تتضمن مفاهيم حول قضية فكرية.

ـ المنظومة اصطلاحاً:

يبدو من خلال التعريف اللغوي للمنظومة أنها تتشكل من أجزاء أو عناصر متناسقة على نحو ما من أجل تحقيق هدف معين. وبناء عليه يمكن تعريفها على النحو الآتي:

(١): «مجموعة من العناصر أو الأجزاء التي تتكامل مع بعضها، وتحكمها علاقات وآليات عمل معينة وفي نطاق محدد بقصد تحقيق هدف»[١١].

(٢): «مجموعة من العناصر أو المفردات التي تعمل معاً لتحقيق هدف معين أو مجموعة من المكونات التي ترتبط ببعضها بعضاً وبينها علاقات تفاعلية تمكنها من تكوين كُل متكامل من أجل تحقيق هدف معين»[١٢].

(٣): «مجموعة من الأجزاء أو النظم الفرعية التي تتداخل العلاقات بين

بعضها وبين النظام الذي يضمها والتي يعتمد كل جزء منها على الآخر في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها هذا النظام الكلي»[١٣].

كل هذا يقود إلى القول: إن المنظومة تعبير عن نسق يشكل وحدة متكاملة من العناصر المترابطة التي تعمل على توازن هذا النظام القائم على مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة يتألف منها هذا النسق لأداء وظيفة معينة.

٢ ـ تعريف القيم

ـ القيم لغة:

جاء في لسان العرب «والقيمةُ: واحدة القيم... والقيمة ثمن الشيء بالتقويم... وفي الحديث قالوا يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال: الله هو المُقوّم، أي لو سعّرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها[١٤]. ويقول الخليل بن أحمد: «والقيمة الملة المستقيمة. وقوله (ذلك دين القيمة(أي المستقيمة...»[١٥]. وعرفها الفيروز آبادي قائلاً: «القيمة بالكسر واحدة القيم، وما له قيمة إذا لم يدم على شيء، وقوّمت السلعة واستقمتها ثمنتها، واستقام اعتدل، وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم، والقوّام العدل»[١٦]. وجاء في المعجم الوسيط: «قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه... والقيم السيد... وقيم القوم الذي يقوم بشأنهم ويسوس أمرهم. وأمر قيم: مستقيم. وكتاب قيم: ذو قيمة»[١٧].

ـ مدلولات القيم في القرآن الكريم:

جاء في القرآن الكريم:

١ ـ ﴿ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ﴾ (التوبة: ٣٦).

أي الدين المستقيم في ذاته، والمقوم لأمور الخلق جميعًا.

٢ ـ ﴿رَسُولٌ مِّنَ ٱللَّهِ يَتْلُوا۟ صُحُفًا مُّطَهَّرَةً ۝٢﴾ (البينة: ٢ ـ ٣).

أي صحفاً ذات قيمة سامية وعالية وموضع اعتبار واهتمام.

٣ ـ ﴿قُلْ إِنَّنِي هَدَىٰنِي رَبِّيٓ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا ۚ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ﴾ (الأنعام: ١٦١).

أي ديناً مستقيما لا عوج فيه له مرجعيته التاريخية العملية المعروفة بالإضافة إلى مرجعيته الدينية.

٤ ـ ﴿وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا﴾ (الفرقان: ٦٧).

أي عماده ومعياره ونظامه ومقياسه.

ـ القيم اصطلاحاً:

إن استخدام مصطلح قيمة على نحو واسع في التخصصات والعلوم المختلفة أدى إلى نوع من الغموض في تفسير معنى هذا المفهوم الذي اختلف في تحديده من مجال إلى أخر، حتى أنه ليس هناك من اجماع أو اتفاق على تعريف واحد للمصطلح ضمن التخصص الواحد. ولذلك ليس غريباً أن نجد تعدداً واختلافاً في النظرة إلى القيم وتفسيرها وفهمها. ومن أبرز التوجهات التي تناولت مفهوم القيمة ما يأتي:

١ ـ القيم كمعايير: يعرفها ضياء زاهر بأنها: «مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته»(١٨).

٢ ـ القيم كمعتقدات: يعرفها روش «Rockeach» القيمة بأنها: «معتقد واحد، ذو خط من الدوام، يحمل في طياته تفضيلاً شخصياً كان، أو اجتماعياً لغاية معينة من غايات الوجود، أو لضرب معين من ضروب السلوك الموصلة إلى هذه الغاية»(١٩).

٣ ـ القيم كاتجاهات: يعرفها ستاجنر «Stagner» بأنها: «مصطلح للدلالة على نوع معين من الاتجاهات، ولكنها أكثر تعميماً من الاتجاهات، ولا تختلف عنها إلاّ من حيث الشدة والعمق»(٢٠).

٤ ـ القيم كحاجات: يعرفها بيكر «Beaker» بأنها: «موضوعات تعبر عن حاجات»(٢١).

٥ ـ القيم كمحددات للسلوك: يعرفها محي الدين حسين بأنها: «محددات سلوك عندما يؤدي المرء سلوكاً معيناً، أو يختار مساراً مفضلاً على سلوك أو مسار آخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك الأول إنما يساعده على تحقيق بعض من قيمه من السلوك الآخر»(٢٢).

٦ ـ القيم كتقويمات: يعرفها كانترل «Cantril» بأنها: «اتجاهات تقويمية»(٢٣).

٧ ـ القيم كتفضيلات: يعرفها كولبيرج «Kohlberg» بأنها: «تحمل معنى الإحساس بالرغبة وتندرج تحت (أحب ـ أفضل) على اعتبار أنها شيء مرغوب ويجب على الأفراد، التمسك به»(٢٤).

٨ ـ القيم كاهتمامات: يعرفها بيري «Perry» بأنها: «عنصر الإهتمام بشيء مما يجعل منه شيئاً ذا قيمة، فالشيء يكون محملاً بالقيم إذا كان موضع اهتمام»(٢٥).

يلاحظ من خلال السياق أن المفاهيم آنفة الذكر محدودة في إطار المكان والزمان والبيئة التي انبثقت عنها وترى في الأعمال التي يقوم بها الفرد هدفاً بحد ذاته. وعلاوة على ذلك فإنها تغفل العلاقة بين الإنسان وخالقه، كما وأنها تعتبر معيار المنفعة أساساً في الحكم على القيمة.

وخلاصة القول: إنّ هذه المفاهيم تختلف إلى حد بعيد مع الرؤية الإسلامية التي تنطلق من العقيدة الإسلامية التي تؤمن بأن معيار أي عمل يقوم به الإنسان محكوم برضا الله سبحانه وتعالى الذي قال: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: ١٦٢). وفي موقع آخر قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦).

وفي المقابل هناك محاولات عدة لتعريف القيم وفق النظرة الإسلامية ومنها:

١ ـ عرفت بأنها مفاهيم تدل على معتقدات المسلم حول نماذج السلوك المثالي التي شرعها الله تعالى وأمر عباده باتباعها في مواقف الحياة المختلفة، يكتسبها المسلم من خلال فهمه لدينه وتتعمق بتفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بها يضبط سلوكه وبناء عليها يحكم على سلوك الآخرين، وفي ضوئها يختار أهدافه ووسائله وتوجهات حياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته وطاقاته، ولا بدّ أن تظهر في الاهتمامات والاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة(٢٦).

٢ ـ وعرفت بأنها المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن الكريم والسنة ويلتزم المسلم بها، وبالتالي تتحدد في ضوئها علاقته بربه، واتجاهه نحو حياته في الآخرة، كما يتحدد موقفه من بيئته الإنسانية والمادية، بمعنى اتجاهه نحو الحياة الدنيا، فهي معايير يتقبلها، ويلزم بها المجتمع المسلم وأعضاؤه من المسلمين، ومن هنا فهي تشكل وجدانهم، وتوجه سلوكهم لتحقيق أهداف لها جاذبية يؤمنون بها(٢٧).

٣ ـ وعرفت بأنها مجموعة المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة، مصدرها الله عز وجل، وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان، وتوجهه إجمالاً مع الله تعالى، ومع نفسه، ومع البشر، ومع الكون، وتتضمن هذه القيم غايات ووسائل(٢٨).

٤ ـ وعرفت بأنها مُوجّهات ودوافع للسلوك، لها جانب معرفي وسلوكي، إلهية المصدر وتهدف إلى إرضاء الله دائماً(٢٩).

٥ ـ وعرفت بأنها مبادىء تحث على الفضيلة، ومُوجّهات للسلوك الإنساني لصالحه وصالح مجتمعه، وتستمد أصولها بالأمر والنهي من القرآن الكريم والسنة المشرفة(٣٠).

٦ ـ وعرفت بأنها مجمل الأخلاق التي حثّ عليها القرآن الكريم والسنة النبوية، وتعارف عليها أولو العلم وأهل الحل والعقد من رجال الأمة

الإسلامية وهذه الأخلاق بمثابة ضوابط تضبط حياة الناس بكل مفاهيمها الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والفكرية والأدبية[٣١].

٧ ـ وعُرِّفت بأنها مجموعة من المبادىء والقواعد والمُثل العليا التي نزل بها الوحي والتي يؤمن بها الإنسان ويتحدد سلوكه في ضوئها وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات تربطه بالله[٣٢].

وهكذا فإن «القيمة معنى وموقف وموضع التزام إنساني أو رغبة إنسانية، ويختارها الفرد بذاته للتفاعل مع نفسه ومع البيئة الكلية التي يعيش فيها، ويتمسك بها. وهي تتألف من اتحاد مُكونين هما: المُكون العقلي، والمُكون الوجداني. غير أن توافر هذين المُكوّنين لا يكفي وحده، إذ أنهما لا يشكلان سوى قيمة جزئية، أو قيمة كامنة. فالقيمة لا تكتمل، لأغراض وظيفية وإنجازية إلاّ بانضمام عنصر ثالث هو الممارسة أو السلوك الذي ينبغي أن يتسق مع القيمة الكامنة، بحيث يتلاحم مع الالتزام العقلي والوجداني. قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٣﴾ (الصف: ٢ ـ ٣)... وقال رسول الله ﷺ: (لا يقبل إيمان بلا عمل ولا عمل بلا إيمان)[٣٣]،... والقيمة موضع اهتمام الفرد، أو رغبته، أو طلبه، وجودياً «أي نفسياً وماديا»، أو أخلاقياً أو جمالياً. فهي مصدر نفع من الناحية الوجودية، ومصدر خير من الناحية الأخلاقية، ومصدر متعة من الناحية الجمالية»[٣٤].

وعلى ضوء ما سبق يُمكن القول: **إنّ القيم في الإسلام مفهوم يُعبر عن مجموعة من المعايير والضوابط التي تتشكل لدى الفرد على ضوء إيمانه واستجاباته وتفاعله في المواقف المختلفة مع الآخرين، بحيث ينعكس ذلك على اتجاهاته ورغباته واهتماماته وسلوكه الظاهر والباطن لبلوغ أهدافه القريبة والبعيدة، بما لا يتعارض وأحكام الشريعة الإسلامية.**

٣ ـ تعريف التربية الإسلامية:

ـ المعنى اللغوي:

ترجع كلمة «التربية» في أصلها اللّغوي إلى الفعل (ربا يربو) أي نما وزاد ومصداق ذلك قوله تعالى: ﴿وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ﴾ (الحج: ٥). والرّب هو الله عز وجل، وفي حديث أشراط الساعة: وأن تلد الأمة ربّها، أو ربّتها. قال الرّب يطلق في اللغة على المالك، والسيد، والمدبّر، والمربّي، والقيِّم والمنعم(٣٥).

وعندما نتحدث عن نشأة فلان من الناس فنقول رُبِّي في بيت أو قبيلة، أو بين أفراد عشيرة من العشائر فإنّ المقصود بذلك أنّه نشأ وترعرع ونما من كافة الجوانب: جسديّاً وعقليّاً وخلقيّاً، وفي مثل هذا جاء في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾ (الشعراء: ١٨).

وربَّ الشيء إذا أصلحه. وربَّ ولده والصبي يربّه ربّاً، وربّبه تربيباً وتربِةً، عن اللحياني: بمعنى ربّاه. وفي الحديث: لك نعمة تربّها أي تحفظها وتراعيها وتربّيها، كما يربّي الرجل ولده؛ وفي حديث ابن ذي يزن: «أسدٌ تُرَبِّب في الغيْضات أشبالا»، أي تربّي(٣٦).

ـ المفهوم الاصطلاحي:

ليس هناك من مفهوم اصطلاحي مجمع عليه بالنسبة لمعنى التربية. والملاحظ أنّ هذا المفهوم يختلف من عصر إلى عصر، ومن مصر إلى مصر، ومن مفكر إلى آخر. فليس هناك استقرار على تفسير واحد لكلمة التربية. وفيما يلي عرض لعدد من المفاهيم:

يلاحظ عند التدقيق في تعريفات التربية الكثيرة، أنّه يعوّل على التربية قدرتها على إحداث تغيير ما. لذا يمكن القول ببساطة إنّ التربية هي عملية إحداث تغيّر مرغوب فيه في سلوك الأفراد وفي أحوال المجتمع. وطبيعيّ أنّ التربية بمعناها العام، أوسع بكثير من مجرد التربية المقصودة المنظّمة

التي تتم عادة في المدارس والمعاهد وفي مراحل معينة من السن. ومثل هذا النوع من التربية لا بدّ وأن يضاف له قيد التنظيم بحيث تصبح التربية عملية مقصودة ومنظّمة...

ويمكن القول ـ حسب ما يشير لذلك الأبراشي ـ إنّ التربية هي إعداد المرء ليحيا حياة كاملة، ويعيش سعيداً، ومحباً لوطنه [وأمته]، قوياً في جسمه، كاملاً في خلقه، منظماً في تفكيره، رقيقاً في شعوره، ماهراً في عمله، متعاوناً مع غيره، يحسن التعبير بقلمه ولسانه، وجيد العمل بيده(٣٧).

ولا يمكن للتربية أن يتحقق مدلولها ومعناها إلاّ إذا حدث التغيّر المرغوب فيه، لأنّ التغيّر المرغوب فيه هو المعيار لحدوث التربية. وبهذا القيد تصبح عملية التربية مرادفة لعملية النمو. لأنّه ليس للنمو أي معنى سوى التغيّر المتجه إلى الأمام(٣٨).

والتربية في أوسع معانيها تمتد مدى الحياة، وفي المفهوم الضيّق لا تتعدّى وجود الفرد في المدرسة. وحتى تحقق التربية أهدافها القريبة والبعيدة لا بد وأن يكون هناك تكامل بين التربية في المدرسة والتربية خارج المدرسة، وكلّما كان التكامل في مستوياته العليا كلّما كانت التربية بالاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة منها. وفي هذا ضمان أكيد لنجاح العملية التربوية.

أمّا التربية الإسلامية فإنّها تمتاز عمّا سبق من التربيات في أنّها تربط التربية بثلاثة أقطاب هي(٣٩):

١ ـ قُطب الفرد، وهو الذي تتمسك به التربية الذاتية.

٢ ـ قُطب الجماعة، وهو الذي تتمسك به التربيات الاشتراكية الجماعية.

٣ ـ ولكن الفرد والجماعة في الإسلام خاضعان لما هو أكبر من الفرد وأكبر من الجماعة، وذلك هو الخالق البارئ المصور...

ويتّسع مفهوم التربية الإسلامية ليبدأ من الخالق، ويثنّي بالقدوة

الرسول ﷺ، ثم يحمّل الفرد مسؤوليته عن تربية نفسه فيقول ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا﴾ (الشمس: ٩)... ثم يحمّل المجتمع مسؤولية تربية أفراده، ومسؤولية السموّ بأهدافه الاجتماعية فيقول ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ (آل عمران: ١١٠).

وبذلك يتّضح أنّ مفهوم التربية الإسلامية يختلف تمام الاختلاف عن مفهوم التربيات غير الإسلامية، وهو ما يحمّلنا مسؤوليات تجاه الإنسانية والعالم كلّه لتبليغه وتعريفه بهذه التربية والدعوة إليها.

فالتربية في مفهوم الإسلام هي إنشاء الإنسان إنشاءً مستمرّاً، من الولادة حتى الوفاة. هذا على الامتداد الأفقي، أمّا على الامتداد الرأسي فهي تربية كاملة متوازنة: عقلية بالمعرفة، وجسمانية بالرياضة ونفسية بالإيمان. وهي جامعة من حيث أنّها حين تغرس القيم الخُلقية والاجتماعية التي تحمي الإنسان من أخطار الإضطراب والتمزق، تُربّي في الإنسان الإرادة الحقّة، حبّاً للناس وإيثاراً وبعداً عن الأنانية وتجنّباً للرذائل.

والتربية الإسلامية في طبيعتها إيجابية بنّاءة، تقوم على مدافعة الأخطار لا الاستسلام، وتستهدف المقاومة لكلّ محاولات هدم الشخصية لا التراخي والإباحية[٤٠]. فهي تسعى لإعداد الفرد للحياة في المجتمع إعداداً كاملاً بالعمل على تنمية شخصيته تنمية تتناول مختلف نواحيه من فرديّة وخلقيّة واجتماعيّة وروحيّة، والوصول بالفرد إلى أقصى ما تؤهّله له مواهبه وإلى توجيه ميوله واستعداداته توجيهاً يجعل منه قوّة فعّالة وعضواً نافعاً في المجتمع الذي يعيش فيه على قاعدة تحقيق العبودية لله تعالى وفي ضوء نظرة الإسلام للكون والحياة.

٤ ـ تعريف القرآن الكريم

ـ القرآن لغة:

جاء في «البرهان»: وأما قد اختلفوا فيه، فقيل: هو اسم غير مشتق من شيء، بل هو اسم خاص بكلام الله، وقيل مشتق من القرى، وهو الجمع،

ومنه قريت الماء في الحوض أي جمعته، وهو قول الجوهري وغيره(٤١).
ويقول أبو إسحاق النحوي(٤٢): ومعنى القرآن معنى الجمع، وسُمي قرآناً لأنه يجمع السُّور فيضُمُّها. وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ (القيامة: ١٧)، أي جمعه وقراءته، فإذا قرأناه فاتبع قرآنه، أي قراءته.

ويرى الشافعي أنه لم يؤخذ من «قرأت»، ولو أخذ منها لكان كل ما قرىء «قرآناً»، ولكنه اسم «للقرآن»، مثل «التوراة» و«الإنجيل»، يهمز «قرأت» ولا يهمز «القران»... وقال القرطبي: القران بغير همزة مأخوذ من القرائن، لأن الآيات منه يصدق بعضها بعضا، ويشابه بعضها بعضاً، فهي حينئذ قرائن... والصحيح كما قال الزجاج: إن ترك الهمزة فيه من باب التخفيف، ونقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها، وهذا ما أشار إليه الفارسي(٤٣) في «الحلبيات»، وقوله: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾، أي جمعه في قلبك حفظاً، وعلى لسانك تلاوة، وفي سمعك فهماً وعلماً (٤٤).

ـ القرآن اصطلاحاً:

لقد بيّن لنا رسول الله ﷺ خصائص القرآن الكريم وصفاته وفضائله، فيما رواه الإمام عليّ(رضي الله عنه) عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «ألا إنّها ستكون فتنة»، فقلت: ما المخرج منها يا رسول الله؟ قال: «كتاب الله، فيه نبأ ما قبلكم، وخبر ما بعدكم، وحُكم ما بينكم، وهو الفصل ليس بالهزل، مَنْ تركه مِن جبار قصمه الله، ومَن ابتغى الهدى في غيره أضله الله، وهو حبل الله المتين، وهو الذكر الحكيم، وهو الصراط المستقيم، هو الذي لا تزيغ به الأهواء، ولا تلتبس به الألسنة، ولا يشبع منه العلماء، ولا يخْلُق عن كثرة الرد، ولا تنقضي عجائبه، هو الذي لم تنته الجن إذ سمعته حتى قالت: ﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ ٱسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ ٱلْجِنِّ فَقَالُوٓاْ إِنَّا سَمِعْنَا قُرْءَانًا عَجَبًا﴾ (الجن: ١). مَن قال به صدق، ومَن عمل به أُجر، ومَن حكم به عدل، ومَن دعا إليه هُدي إلى صراط مستقيم»(٤٥).

ومثلما تعددت التعريفات اللغوية للقرآن كذلك تعددت التعريفات الاصطلاحية، فكل عرّف القرآن بحسب منظوره وزاويته. ومن التعريفات

المانعة للقرآن الكريم هو أنه «الكلام المعجز المنزل على النبي ﷺ، المكتوب في المصاحف، المنقول بالتواتر، والمتعبد بتلاوته»(٤٦).

ومن المعاصرين من قال: «إنه ـ أي القرآن ـ كلامه تعالى، حروفه ومعانيه، وليس بمخلوق ولا مفترى، بل تنزيل من حكيم حميد»(٤٧).

مفهوم منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم

بالنسبة للقيم في القرآن الكريم فإنها قيم تربوية لأنها تعنى بكافة جوانب شخصية الفرد وعلاقته مع نفسه وربه ومجتمعه، هذا إلى جانب اهتمامها بالمجتمع وقضاياه، في الوقت الذي لا تُغلّب فيه طرفاً على آخر، وإنما تدعو إلى التوازن بين حاجات الروح وحاجات الجسد من جهة، وحاجات الفرد وحاجات المجتمع من جهة أخرى، على أن يقوم ذلك على أسس متينة تستند إلى أحكام الشريعة الإسلامية.

وعلى ضوء ما سبق يُمكن القول: **إن منظومة القيم في القرآن الكريم هي عبارة عن نسق من الأحكام العقدية، وأحكام العبادات والمعاملات، والأخلاق الراقية المضبوطة بضوابط الشريعة الإسلامية، التي يدعو إليها القرآن الكريم، للارتقاء بالفرد والمجتمع، وتمكينهما من النمو السوي الذي يخول صاحبه اكتساب مزيد من القدرة على التمييز بين الخير والشر والتمسك بالسلوك النابع من الشريعة الإسلامية.**

ثانياً: أهمية منظومة القيم التربوية الإسلامية وأثرها في بناء الشخصية والمجتمع

يلاحظ من خلال تحديد ماهية مفهوم النسق القيمي في القرآن الكريم أن هذه المنظومة القيمية هي الدين الإسلامي نفسه. ولهذا السبب نرى «أن فقهاء المسلمين لم يفردوا أبوابًا خاصة بالقيم؛ لأن القيم الإسلامية هي الدين ذاته، فهي الجامع للعقيدة والشريعة والأخلاق، والعبادات والمعاملات، ولمنهاج الحياة والمبادئ العامة للشريعة، وهي العُمُد التي يقام عليها المجتمع الإسلامي، فهي ثابتة ثبات مصادرها، وهي معيار

الصواب والخطأ، بها يميز المؤمن الخبيث من الطيب، ويرجع إليها عند صنع القرارات واتخاذها.. وهي التي تحدث الاتصال الذي لا انفصام له بين ما هو دنيوي وما هو أخروي في كل مناحي الحياة»(٤٨).

إن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم جاءت تستهدف بناء الإنسان المسلم، والمجتمع الإسلامي بناء إيمانيا، وأخلاقيا، ومعرفيا، يتجلّى في السلوك، مع التأكيد في أكثر من مناسبة، على أن تتحول هذه القيم، من الأبعاد الإيمانية والأخلاقية إلى أبعادها السلوكية الأدائية، على أمل أن تتحقق الرؤية المنشودة بإيجاد مجتمع مؤمن ملتزم بالقيم الإسلامية قولاً وعملاً، لتنهض أمتنا، وليصبح العالم أفضل. قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٣﴾ (الصف: ٢ ـ ٣).

وفي هذا تأكيد على أن منظومة القيم التربوية في القرآن تربط ربطًا محكمًا بين العقيدة والعبادة والأخلاق، فالعقيدة الصحيحة لا بد أن تعبر عن نفسها في العبادة الخاشعة الصادقة، وهذه لا بد أن تؤدي إلى ممارسة الفضائل الأخلاقية، فهي ـ أي العبادة ـ ما لم تثمر الأخلاق الفاضلة من أمانة وصدق وإخلاص وحب وإيثار وبر، فلا قيمة لها. قال تعالى: ﴿ٱتۡلُ مَآ أُوحِيَ إِلَيۡكَ مِنَ ٱلۡكِتَٰبِ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِۗ وَلَذِكۡرُ ٱللَّهِ أَكۡبَرُۗ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ مَا تَصۡنَعُونَ﴾ (العنكبوت: ٤٥). ويُروى عن الرسول ﷺ أنه كان يقول: (الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة، ورمضان إلى رمضان، مكفّرات ما بينهن، إذا اجتنب الكبائر)(٤٩).

ولا شك أن النسق القيمي في القرآن الكريم يشكل نموذجاً منظماً للقيم التي يجب أن تسود في المجتمع الإسلامي. وتكتسب هذه القيم أهميتها، من خلال ارتباطها المتبادل الذي يجعلها تتكامل وتعزز بعضها بعضاً وتكوّن كلاً متكاملاً على المستويين الفردي والاجتماعي. وذلك لأنّ التصور الذي يحمله الإنسان، ونظام القيم الذي يرتبط به، يترك أثره في سلوكه سلبًا أو إيجابًا، وينعكس ذلك الأثر ـ بطبيعة الحال ـ على سير المجتمع وبناء

الحضارة برمته.. فما هي آثار القيم التربوية الإسلامية في بناء الشخصية وبناء المجتمع؟

١ ـ آثار منظومة القيم التربوية الإسلامية في بناء الشخصية الإنسانية:

تتميز منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم بتأثيرها البيّن في بناء شخصية الفرد، كون هذه المنظومة تنطلق في إصلاح الفرد من داخل النفس الإنسانية، وهذا هو بالفعل الأصل في كل عملية إصلاح. والمُدقق في آيات الذكر الحكيم يلاحظ كيف أنها تدعو إلى تحرير الإنسان من الوهم والخرافة والتقليد الأعمى والعصبية القبلية لتحل محل ذلك كله الإيمان بالله وحده. والولاء له وتقوية الصلة به. وإيثار هذه الصلة على كل صلة أخرى مهما كانت.

ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد بل إن القرآن الكريم يسمو بمستوى الإنسان العقلي فيرفعه من انحطاط الفطرة وإسفاف الفكر في عبادة المادة إلى عبادة الإله الذي خلق كل شيء.

وهكذا فإن العقيدة، حسب ما يتجلّى في آيات الذكر الحكيم، هي المنطلق لجميع الفضائل الإنسانية من الحرية والعدالة والإخاء والمساواة والوحدة.

وعلى مستوى الأخلاق فإن الإسلام عندما أعاد النظر في القيم الأخلاقية العربية، لم يقر تلك القيم إلاّ بعد أن خلّصها مما يشوبها من عيوب ونقائص. وبعد أن غير الهدف منها ليصبح خالصاً لله وحده الذي تتحقّق من خلال الإخلاص له مصلحة الفرد والأمة على حد سواء.

ولم تعد الشجاعة من أجل الأخذ بالثأر واستلاب الأرزاق. وإنما أصبحت من أجل إعلاء كلمة الله والدفاع عن الإسلام والمسلمين. وكذلك الكرم لم يعد تباهياً وتفاخراً وإنما أصبح سراً من أجل كفاية الفقراء والمستضعفين. وهكذا فإن منظومة القيم في القرآن الكريم وجهت الأصول

الأخلاقية الوجهة الخيّرة وهذّبتها ونمتها على النحو الذي يعود بالخير والمنفعة على الفرد والجماعة الإسلامية.

ولا تستقيم أخلاق الفرد، حسب ما تدعو إليه منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم إلا من خلال العبادة التي تعتبر ثمرة الإيمان ونهاية الخضوع لله تعالى وحده عن حب ورضى وطواعية. وللعبادة في العرف الإسلامي معنيان: عام وخاص.

فالعبادة بالمعنى العام: تشمل جميع الأعمال الصالحة التي يقوم بها الإنسان مبتغياً بها وجه الله سبحانه وتعالى. والعبادة بالمعنى الخاص: تقتصر على الصلاة والزكاة والصوم والحج. والعبادة بمعناها العام أو الخاص تعبير صادق عن العقيدة وهي الأسلوب العملي لتوثيق صلة الإنسان بربه وصلته بغيره على نحو إنساني ينسجم مع منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم.

ولا يخفى أن العبادة تحمل صاحبها على الاستمرار في مراقبة الله تعالى، واستشعار عظمته في كل تصرف أو معاملة، وهذا من شأنه أن يقوي الإرادة الذاتية لدى الإنسان المؤمن. فلا يكون أسيراً لشهواته ولا عبداً لأطماعه، بل يندفع إلى إلى إتقان العمل وتحسينه، ليفوز بمرضاة ربه قال الرسول ﷺ: (إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)(٥٠).

كما وأن العبادة تُنشىء الإنسان المستقيم المتوازن فكرياً ووجدانياً وسلوكياً. ذلك الإنسان الذي يبني توازنه في حياته على التقويم الصحيح لكل من المثل والماديات فيعمل لدنياه وآخرته. ويجعل دنياه سبيلاً إلى آخرته، ويلبي حاجاته الجسدية كما يشبع متطلباته الروحية، ويحرص على أن يكون سلوكه قويماً مستقيماً ومن خلال هذا التوازن يتمتع بصحة نفسية ويحافظ على علاقات سليمة مع نفسه وربه ومجتمعه.

كل هذه المؤشرات تعبر عن مدى أهمية البناء القيمي التربوي في القرآن الكريم وانعكاساته الإيجابية على بناء شخصية الفرد على نحو يحقق التوازن بين معرفته النظرية وبين ممارساته العملية، بحيث لا يخالف قوله فعله. قال

تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ٤٤) وفي مثل هذا قال عيسى عليه السلام محذراً: «مثل الذي يتعلم العلم ولا يعمل به كمثل امرأة زنت في السر فحملت فظهر حملها فافتضحت، فكذلك من لا يعمل بعلمه يفضحه الله تعالى يوم القيامة على رؤوس الأشهاد»[٥١].

٢ ـ آثار منظومة القيم التربوية الإسلامية في بناء المجتمع:

صحيح أن الإنسان خُلق فرداً إلاّ أن المطلوب منه أن يسعى وينشط ويتفاعل مع الآخرين ويكوّن أسرة تكون نواة لتكوين المجتمع، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ (النساء: ١).

وفي هذا تأكيد على أن الاجتماع البشري سُنة من سُنن الكون وضرورة حيوية لضمان بقاء الفرد وتحقيق حاجاته على اختلاف أنواعها البيولوجية والروحية والمعنوية منها، ولذلك لم يكن غريباً أن يعنى القرآن الكريم بتربية المجتمع والارتقاء به إلى جانب عنايته بالفرد وحاجياته[٥٢].

وكان من الطبيعي أن يهتم القرآن الكريم بالمجتمع ويعمل على الارتقاء به، ويضع الأسس والمعايير التي يجب أن تحكم العلاقات بين مكوناته، بحيث تستند هذه العلاقات إلى مرتكزات روحية معنوية تنبثق عنها الفضائل الاجتماعية والإنسانية كلها. هذا إلى جانب التأكيد المستمر على تقويم الفكر وتهذيب النفس. قال تعالى: ﴿وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِى ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِى لَا يُشْرِكُونَ بِى شَيْـًٔا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ (النور: ٥٥).

وانطلاقاً من هذه المعايير لم يكن غريباً على الإسلام أن يوحّد العرب في أمة واحدة، لها أهدافها ومثلها، وكيانها وعزتها وكرامتها. الأمر الذي مكّن من إعدادها إعداداً جيداً لحمل رسالة الإسلام إلى العالم كله. وكان

لها عن حق شرف حملها بجدارة وتبليغها بأمانة. قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُۥ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ ۖ وَسَوْفَ تُسْـَٔلُونَ ﴿٤٤﴾﴾ (الزخرف: ٤٤). وهي الأمة التي وصفها الله تعالى قائلاً: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ۗ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ مِّنْهُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ (آل عمران: ١١٠).

ويبدو من خلال السياق أن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم انطلقت في الإصلاح الاجتماعي ابتداء بتصليح الفرد، وهي بداية طبيعية ومنطقية وسليمة. ولنجاح المهمة تم تحميل الفرد مسؤولية مزدوجة:

١ ـ مسؤوليته عن إصلاح نفسه وتزكيتها وبنائها.

٢ ـ مسؤوليته عن القيام بدور إيجابي يُحتّم عليه التعاون والتكافل مع الآخرين والارتقاء بأوضاعه من كافة الجوانب في حدود قدرته وطاقته.

قال تعالى: ﴿لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُوا۟ ۖ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿١٧٧﴾﴾ (البقرة: ١٧٧).

وهكذا فإن منظومة القيم في القرآن الكريم تحدد الإطار النظري لفلسفة الحياة في المجتمع الإسلامي، وتحدد فلسفة التربية فيه، في حين أن الحديث الشريف ـ على ضوء علاقته بالقرآن ـ يحدد ويضع البرامج اللازمة لتنظيم حياة الإنسان في هذا المجتمع(٥٣).

والحقيقة أن حركة الفكر سجلت صفحة من أروع صفحاتها في التاريخ بظهور الإسلام وانتصاره وانتشاره، حيث أطلق حريات الإنسان وحطم القيود التي فرضت على عقله وإرادته، لأنه انتقل بالعرب من القبيلة إلى الأمة ومن التعددية إلى التوحيد ومن الخرافة والأسطورة إلى العقل والمنهج(٥٤).

من خلال ما تقدم يتبين مدى فاعلية منظومة القيم التربوية، التي اشتمل عليها القرآن الكريم، في تأثيرها على المجتمع، لدرجة يمكن معها القول إن التغيير الذي طرأ على المجتمع العربي، في ضوء هذه القيم، على يد الرسول ﷺ كان بمثابة المعجزة الإلهية التي انتقلت بذلك المجتمع من ظلمات الجاهلية إلى نور الإسلام.

والحقيقة التي لا يمكن إغفالها هي أن منظومة القيم التربوية التي اشتمل عليها القرآن الكريم قامت بدور أساسي في توجيه معتقدات وميول وطاقات الأفراد والمجتمع، إذ إنها المصدر والموجه والقانون والمعيار والضابط المنظم لأفكار ومشاعر وجهود وطاقات وموارد الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي على حد سواء. ولا يخفى أن هذه المنظومة القيمية ارتقت بهذا المجتمع العربي البدوي، وسَمَتْ بمعتقداته وأفكاره وميوله وتوجهاته ومن ثم سلوكه، ومكّنته من الاستغلال الأمثل لطاقاته وموارده المتاحة، لدرجة أن هذا المجتمع نجح إلى حد بعيد في صناعة حضارة وأمة جديدة لم تكن موجودة من قبل، وفرضت نفسها على الحضارات الأخرى.

كل هذا يُفيد **بأن القرآن الكريم يشتمل على منظومة قيم تربوية تعنى بصيانة الكليات الخمسة الضرورية للحياة الإنسانية: الدين، والنفس، والعرض، والمال، والعقل، وأهمية هذه المنظومة تتجلّى في أنها تشكل الإطار الضامن لإقامة الحياة على أفضل صورة وأرقى مثال، ولا يستطيع أحد أن ينكر أن القرآن الكريم أحدث في العالم أثراً غيّر وجه التاريخ.**

ثالثاً: تصنيف القيم في القرآن الكريم

إن الاختلاف في تحديد مفهوم معين للقيم سحب نفسه على الاختلاف في تصنيف القيم. حيث رأى كثير من الباحثين أنه من الصعوبة بمكان التوصل إلى تصنيف شامل للقيم. ولذلك ليس غريباً أن «نجد كثيراً من أبحاث العلماء تتجنب كلية أيّة محاولة لتصنيف القيم أو تمييز بعضها عن بعض»(٥٥).

وليس غريباً كذلك، أن تختلف الفلسفات الوضعية على تصنيف القيم بسبب اختلافها في النظرة «للإنسان، حيث نجد اختلافاً كبيراً فيما بينها في هذا المجال، فبعضها قد اكتفى بمظهر الإنسان، وخصائصه المادية... وبعضها يؤمن بهذا الإنسان، على أساس أنه روحٌ مطلق، وهكذا نجد التناقض واضحاً بين هذه الفلسات المختلفة»(٥٦). ولذلك هناك استحالة لتقديم تصنيف جامع مانع للقيم بسبب اختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصانيف(٥٧).

ولم يقتصر الاختلاف حول تصنيف القيم على الفلسفات الوضعية. فقد تعددت وجهات نظر المفكرين المسلمين أيضاً في تصنيف القيم التربوية الإسلامية، رغم الإجماع على مصدريتها ومرجعيتها وأهميتها وأهدافها. وكانت هناك تصنيفات عدة انطلقت في نظرتها إلى هذه القيم من زاوية المعايير الإسلامية المعتمدة لتحقيق هذا الهدف. ومن أبرز التصنيفات التي يمكن الوقوف عليها في هذا المجال ما يأتي:

أ ـ القيم في ضوء معيار النظرة إلى الإنسان:

وتُقسم على أقسام ثلاثة هي:

١ ـ قيم مُتصلة بعلاقة الإنسان بربه.

٢ ـ قيم مُتصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه.

٣ ـ قيم مُتصلة بعلاقة الإنسان مع الآخرين

وقد تم تحديدها في ستة أبعاد هي:

ـ البُعد الروحي: ويشمل، التوحيد، الصلاة، التقوى، الخشية، الرجاء.

ـ البُعد البيولوجي: ويشمل رعاية الجسم، قوة الجسم، الإشباع، عمران الحياة، السعي للرزق.

ـ البُعد العقلي: ويشمل النشاط، التفكير، التعلم، التعليم.

ـ البُعد الإنفعالي: ويشمل المحبة، الرضا، الأمل، الاعتدال.

ـ البُعد الإجتماعي: ويشمل الأخوة، الدعوة، المعاملة، المسؤولية، التعاون.

ـ البُعد السلوكي: ويشمل الإحسان، الأمان، الصدق[٥٨].

ب ـ القيم في ضوء معيار الوجوب والإباحة:

١ ـ القيم الواجبة، كالإيمان بالله عز وجل وأداء الشعائر الإسلامية.

٢ ـ القيم التفضيلية، كالتي تعبر عن المندوب أو المباح كالتسامح والصدقة وغيرها[٥٩].

ج ـ القيم في ضوء معيار مقاصد الشريعة:

وهي تتعلق بمعايير حفظ الكليات الخمس وهي:

١ ـ حفظ الدين، والقيم التي تعبر عن هذا المقصد هي تلك المتعلقة بصلة الإنسان بربه.

٢ ـ حفظ النفس، والقيم التي تعبر عن هذا المقصد هي تلك المتعلقة بصلة الإنسان بنفسه، ودفع المظالم عن نفوس الآخرين.

٣ ـ حفظ العقل، والقيم التي تعبر عن هذا المقصد هي تلك المتعلقة بالعقل كالتعلم والتفكر والاجتهاد.

٤ ـ حفظ النسل، والقيم التي تعبر عن هذا المقصد هي تلك المتعلقة بنظام النكاح وضوابطه ومقاصده. وصلة الإنسان بغيره على وجه العموم.

٥ ـ حفظ المال، والقيم التي تعبر عن هذا المقصد هي تلك المتعلقة بتنظيم أوجه التصرف بالمال والأشياء والمكاسب.

وتجدر الإشارة إلى أن القيم على ضوء هذا المعيار تُرتب ترتيباً هرمياً في نسقين تبعاً لدرجة الحكم أو النفع على النحو الآتي:

أ ـ درجة الحكم: من حيث الفرض والواجب والمستحب والمباح.

ب ـ درجة النفع: وتأتي في ثلاث درجات هي: الضروريات والحاجيات والتحسينيات.

د ـ القيم في ضوء معيار أبعاد شخصية الإنسان:

١ ـ قيم البُعد المادي: وهي مُتعلقة بالبُعد المادي للإنسان.

٢ ـ قيم البُعد الخُلقي: وهي مُتعلقة بالأخلاق وتتصل بالشعور والمسؤولية.

٣ ـ قيم البُعد العقلي: وهي مُتعلقة بالعقل والمعرفة وقضاياهما.

٤ ـ قيم البُعد الجمالي: وهي مُتعلقة بالتذوق الجمالي والتعبير عنه والقضايا ذات الصلة.

٥ ـ قيم البُعد الوجداني: وهي مُتعلقة بتنظيم الجوانب الوجدانية والانفعالية وضبطها.

٦ ـ قيم البُعد الروحي: وهي مُتعلقة بتنظيم علاقة الإنسان بربه.

٧ ـ قيم البُعد الإجتماعي: وهي التي تتصل بالوجود الإجتماعي للإنسان(٦٠).

وتجدر الإشارة إلى أن أبعاد كل تصنيف من التصنيفات آنفة الذكر تتكامل مع بعضها. وأن جميع التصنيفات التي ورد ذكرها على الرغم من اختلافها شكلاً، إلاّ أنها تتكامل مع بعضها أيضاً، على نحو يُسهم في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، المتمثلة بسعادة الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء.

رابعاً: خصائص القيم التربوية في القرآن الكريم

تتمتع القيم الإسلامية بخصائص تُميزها عن القيم في المجتمعات غير الإسلامية، وهذه الخصائص مستمدة من خصائص هذا الدين العظيم، الذي ينفرد بتميزه عن الديانات الأخرى، لأنه يشكل كلاً متكاملاً، ترتبط جميع مكوناته، من عقيدة، وعبادات، ومعاملات، وتشريعات، وتوجيهات، في كُلٍّ متناسق ومترابط، فكرياً ومنطقياً، على نحو يجعل من هذه القيم، نظاما

قائماً بذاته، له أهدافه القريبة والبعيدة، التي تنطلق من عمارة الأرض، وتحقيق العبودية لله تعالى.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تلخيص عدد من خصائص القيم التربوية في القرآن الكريم على النحو الأتي:

١ ـ الربانية:

القيم في القرآن الكريم، كلام الله المُنزل على أشرف الخلق محمد بن عبدالله ﷺ، أي أنه من لدُن حكيم خبير، كُلّف ﷺ بتبليغه، وما ينطق عن الهوى إن هو إلاّ وحي يُوحى. وهكذا فإن القيم القرآنية قيم ربانية مستمدة من شريعة الله. ولهذا فإن هذه القيم تكتسب صفة القدسية والنزاهة والطهارة. قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ ٱلْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ۗ وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَٰلًا مُّبِينًا﴾ (الأحزاب: ٣٦). ومن جُملة ما يعبّر عنه بالضلال في الآية الكريمة الضلال عن الصواب فيما يصلح حال الفرد في هذه الحياة الفانية.

وصفة الربانية هذه لا تقتصر على مصدرية هذه القيم وإنما تتعداها إلى ما هو أبعد من ذلك، بحيث يصدق معها القول إنها ربانية المصدر والمنهج والهدف.

فهي ربانية المصدر مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين﴾ (النحل: ٨٩).

وهي ربانية المنهج مصداقاً لقوله تعالى: ﴿قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٠٨﴾﴾ (يوسف: ١٠٨).

وهي ربانية الهدف مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦).

وتُعتبر ميزة الربانية من أعظم مزايا القيم الإسلامية على الإطلاق، وذلك لأن الوحي الإلهي هو الذي وضع أصلها وحدّد معالمها، قال تعالى: ﴿تَنزِيلٌ مِّن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ (الواقعة: ٨٠).

٢ ـ الواقعية:

إنّ كون القيم في القرآن الكريم ربانية المصدر لا ينفي عنها صفة الواقعية، لإنّ لهذه القيم وظيفة تتعلق بهذا الكون وهذه الحياة. ولذلك كان من الطبيعي أن تُحاكي حاجات الفرد وحاجات المجتمع، حتى تتمكن من التأثير بفعالية باتجاه تحقيق الأهداف التي حدّدها القرآن الكريم على المستوى العلائقي الذي يجب أن يميز علاقة الفرد بنفسه وبربِّه وبمجتمعه.

وهكذا فإن هذه القيم واقعية، كونها تتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي البيّن، والأثر الواقعي الإيجابي، لا مع تصورات فكرية مجردة، ولا مع مثاليات لا وجود لها في عالم الواقع، إلاّ أن هذه الواقعية واقعية مثالية، أو مثالية واقعية، لأنها تهدف إلى أن ترقى بالإنسان إلى أرفع مستوى وأكمل نموذج يمكن للإنسان أن يرقى إليه. قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: ٢٨٦).

وواقعية هذه القيم تتجلّى من خلال تطبيق أحكام الشريعة، وأداء العبادات، والالتزام بالأخلاقيات التي تدعو إليها. فالعدل على سبيل المثال قيمة إسلامية عظيمة، يجب أن تتجلّى في كافة أعمالنا ومعاملاتنا. والشائع في معنى العدل هو القسط، فالله جل وعلا أمر خاتم المرسلين أن يُعلن لأهل الكتاب بأن يعدل بينهم إذا احتكموا إليه: ﴿وأمرت لأعدل بينكم الله ربنا وربكم لنا أعمالنا ولكم أعمالكم لا حجة بيننا وبينكم الله يجمع بيننا وإليه المصير﴾ (الشورى: ١٥). غير أن الرسول ﷺ ببُعد نظره كان يُدرك صعوبة هذا الأمر. ولذلك كان يقول: «إنما أنا بشر، وإنه يأتيني الخصم فلعل بعضكم أن يكون أبلغ من بعض، فأحسب أنه صدق، فأقضي له بذلك! فمن قضيت له بحق مسلم، فإنما هي قطعة من نار! فليأخذها أو ليتركها!»[٦١].

واقتداء بالرسول ﷺ، فإن المؤمنين مأمورون أيضاً بالحكم بالعدل، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعًۢا بَصِيرًا﴾) (النساء: ٥٨). والعدل كما يُشير

القرآن لذلك مطلوب فى القول والفعل قال تعالى: ﴿وَأَوْفُواْ ٱلْكَيْلَ وَٱلْمِيزَانَ بِٱلْقِسْطِۖ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَاۖ وَإِذَا قُلْتُمْ فَٱعْدِلُواْ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰۖ وَبِعَهْدِ ٱللَّهِ أَوْفُواْۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (الأنعام: ١٥٢).

والمسلمون مدعوون أيضاً للعدل في التعامل التجاري، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكْتُبُوهُۚ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبُۢ بِٱلْعَدْلِۚ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُۚ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِي عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ وَلْيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْـًٔاۚ فَإِن كَانَ ٱلَّذِي عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِۚ﴾ (البقرة: ٢٨٢).

كما وأنه مطلوب منهم العدل في علاقاتهم الدولية، قال تعالى: ﴿وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱقْتَتَلُواْ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَهُمَاۚ فَإِنۢ بَغَتْ إِحْدَىٰهُمَا عَلَى ٱلْأُخْرَىٰ فَقَٰتِلُواْ ٱلَّتِي تَبْغِي حَتَّىٰ تَفِيٓءَ إِلَىٰٓ أَمْرِ ٱللَّهِۚ فَإِن فَآءَتْ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَهُمَا بِٱلْعَدْلِ وَأَقْسِطُوٓاْۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ﴾ (الحجرات: ٩).

والعدل مطلوب حتى في الحب فهذا الرسول ﷺ يُعبر عن واقعية الإسلام في تعاطيه مع هذه القضية، ولذلك فإنه يتوجه إلى الله سبحانه وتعالى ملتمساً عدم لومه في مشاعره الداخلية ـ تجاه زوجاته ـ لأنه لا سلطان له عليها فيقول ﷺ: «اللهم هذه قسمتي فيما أملك، فلا تلمني فيما تملك ولا أملك»(٦٢).

كل هذا يقود إلى القناعة بأن القيم في القرآن الكريم، رغم صفة القدسية التي تتحلّى بها، إلاّ أنها قيم واقعية، سواء أكان ذلك فيما يتعلق بالإيمان، أو العبادات، أو الأخلاق، أو المعاملات. ولذلك فإن القرآن الكريم راعى الواقعية في الدعوة لهذه القيم، آخذاً بعين الاعتبار، الطاقة المحدودة للإنسان، ودوافعه وحاجاته المادية، والنفسية. كل هذا جعل من القيم في القرآن الكريم، قيماً تُعبر عن شريعة إيجابية، واقعية، متفهمة للوقائع والأحداث، ومستجيبة لمشكلات الناس وقضاياهم، على اختلاف أنواعهم ومستوياتهم. فما جاء به القرآن الكريم لم يكن فكراً يتبنى نظرية خيالية أو مثالية، تسعى لتحقيق مدينة فاضلة خالية من الشرور، وإنما فكراً

واقعياً عملياً لا يُحمّل الإنسان ما لا طاقة له به قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: ٢٨٦). وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على الواقعية التي اتسمت بها منظومة القيم في القرآن الكريم.

وتتجلى هذه الواقعية في مظاهر متعددة يأتي في طليعتها(٦٣):

١ ـ التكليف ضمن حدود الطاقة الإنسانية.

٢ ـ رفع المسؤولية عن الإنسان في أحوال الخطأ والنسيان والإكراه.

٣ ـ مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد وعدم إهمالها وذلك في إطار مُحدّد.

٤ ـ مراعاة واقع حال المجتمعات الإنسانية التي يتفاوت أفرادها في استعداداتهم وخصائصهم.

٥ ـ مراعاة واقع حال الضعف البشري وواقع حال النفس الإنسانية.

وخلاصة القول، إن المصدر الإساسي للإلزام في القيم التي يدعو إليها القرآن الكريم «ليس هو اللذة ولا المنفعة ولا العقل، ولا الضمير ولا العُرف ولا المجتمع ولا التطور ولا غير ذلك ممّا ذهبت إليه مدارس الفلسفة الأخلاقية مثالية وواقعية، وإنما مصادر الإلزام ومقياس الحكم الخُلقي ـ في الأساس ـ هو الوحي الإلهي، فالخير ما أمر الله به، والشر ما نهى الله عنه، وبعبارة أخرى: الحُسن ما حسّنه الشرع، والقُبح ما قبّحه الشرع، وليس معنى ذلك أن الشرع يأتي بتحسين ما قبّحه العقل، أو تقبيح ما يُحسنه، فلم يعرف ذلك في الشريعة الإسلامية»(٦٤).

وتؤكد كل هذه المعطيات أن الدين الإسلامي منهج حياة مصدره الله عز وجل، وكذلك منظومة القيم التربوية التي اشتمل عليها القرآن الكريم، بما تتضمنه من عقائد، وعبادات، وشرائع، وأخلاق، وسلوك، فكلها ربانية المصدر، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُم بُرْهَٰنٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا﴾ (النساء: ١٧٤). وقال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ﴾ (الحجر: ٩)، وفي هذا تأكيد على أن منظومة القيم هذه ما هي إلاّ تصور اعتقادي

واضح لا لَبْس فيه ولا يحتمل التأويل، موجه للإنسان، يرسم له طريق الرشاد الذي يؤدي إلى السعادة والسلامة في الدارين، فمن اتبعه اهتدى ومن زاغ عنه ضل.

٣ ـ الثبات والإستمرارية:

إنّ صفة الثبات التي تميز منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم لا تعني بأي حال من الأحوال الجمود، لأن الجمود نقيض التغير والتطور والمواءمة. ومعلوم أن الإسلام منهج حياة صالح لكل زمان ومكان، فكيف للقيم التي تنظم حياة الإنسان أن تكون جامدة لا حياة فيها، فهذا ما لا يقبله عقل. إن هذه القيم تكتسب صفة الثبات من خلال تصور الإسلام الثابت للإنسان والكون والحياة. وحيويتها ومواءمتها للزمان والمكان تكون في هذا الإطار الذي لا يتناقض والشريعة الإسلامية.

وعندما نتحدث عن ثبات هذه القيم، فإن هذا أمر صحيح ولا يمكن إغفاله على الإطلاق لأن الأخلاق الحميدة التي يدعو لها الإسلام صفات يجب أن تتأصل في الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء. فعلى سبيل المثال عندما لُقِّبَ الرسول محمد ﷺ بالأمين، هل كان ذلك نتيجة موقف واحد اتخذه أم أن صفة الأمانة كانت سجية وخلق ثابت ميّز شخصيته حتى الممات، وجعل منه قدوة في الأمانة وغيرها من الصفات التي كان يتحلى بها. ونحن بدورنا هل نطلق صفة الصدق على أي إنسان لمجرد أنه صدق مرة واحدة؟ بطبيعة الحال لا، فالصدق يجب أن يكون صفة تميز الفرد في جميع المواقف والمناسبات لا أن تكون هذه الصفة ثوباً يلبسه أو يخلعه متى شاء.

وإن دلّ هذا على شيء فإنما يدل على ترابط صفتي الثبات والاستمرارية وتلازمهما لما لذلك من أهمية في بناء الشخصية الإسلامية المتميزة قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَوِ ٱلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَۚ إِن يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَٱللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَاۖ فَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلْهَوَىٰٓ أَن تَعْدِلُواْۚ وَإِن تَلْوُۥٓاْ أَوْ تُعْرِضُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ (النساء: ١٣٥). وقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا

﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: ٨). فالثبات هنا يحمل معنى الحركة الملتزمة بشرع الله الثابت والصالح لكل زمان ومكان لأن هذا الدين ما جاء إلا لسعادة البشرية في كل زمان ومكان. شرط أن لا يضيع الفرد منا البوصلة وأن لا يكون ولاؤه إلاَ لله وحده، قال تعالى: ﴿وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُواْ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ﴾ (الحشر: ٧). والسؤال هنا: هل طاعة الرسول وتقوى الله تكون موسميّة؟ أما أنها يجب أن تكون متأصلة ومتجذرة ومستمرة حتى ينجو المرء من عذاب الله وغضبه؟

في الحقيقة إن صفة الثبات والاستمرارية من الصفات المميزة لمنظومة القيم في القرآن الكريم وليس أدل على ذلك من قول الرسول ﷺ: «عليكم بالصدق فإن الصدق يهدي إلى البر وإن البر يهدي إلى الجنة، وما يزال الرجل يصدق ويتحرّى الصدق حتى يكتب عند الله صديقا، وإياكم والكذب فإن الكذب يهدي إلى الفجور وإن الفجور يهدي إلى النار وما يزال العبد يكذب ويتحرّى الكذب حتى يكتب عند الله كذابا»(٦٥).

يتضح من خلال الحديث الشريف أن ملازمة الصدق ومداومته يهدي صاحبه إلى البر، أي إلى التوسع في فعل الخير، المؤدي إلى اكتساب الحسنات واجتناب السيئات. ويُطلق البر على العمل الخالص الدائم المستمر معه إلى الموت. والبر كما هو معلوم يهدي إلى الجنة، ومصداقه قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْأَبْرَارَ لَفِى نَعِيمٍ﴾ (المطففين: ٢٢) وقول الرسول ﷺ: (وما يزال الرجل يصدق) أي في قوله وفعله (ويتحرى الصدق) أي يبالغ ويجتهد فيه (حتى يكتب) أي يثبت (عند الله صديقا) والصديق من يتكرر منه الصدق حتى يستحق اسم المبالغة في الصدق. وفي الحديث إشعار بحسن خاتمته وإشارة إلى أن الصديق يكون مأمون العاقبة. وهكذا فإن الثبات والاستمرارية صفتين مُميزتين لمنظومة القيم التربوية في القرآن الكريم توصلان صاحبهما إلى الجنة.

٤ ـ الشمول:

تُعتبر صفة الشمول من الصفات التي تميز منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم على اعتبار أن هذه القيم شاملة لكل ما يصلح الفرد والمجتمع، هذا إلى جانب شمولها لكافة مناشط الحياة الإنسانية ومجالاتها، وهي أيضاً شاملة لكل العلاقات التي تربط الإنسان بربه وبنفسه وبغيره من مسلمين وغير المسلمين، حتى أنها تشمل علاقته ببيئته على مستوى الحيوان والجماد، وجميع مخلوقات الله. كما أن شمولها، لا يتوقف عند هذا الحد، وإنما يتعدى ذلك للعناية بحاجات النفس والعقل والوجدان والجسد، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا طَٰٓئِرٖ يَطِيرُ بِجَنَاحَيۡهِ إِلَّآ أُمَمٌ أَمۡثَالُكُمۚ مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمۡ يُحۡشَرُونَ﴾ (الأنعام: ٣٨).

وهكذا فإن «القيم التربوية الإسلامية هي من الشمول بحيث يؤدي امتصاصها والتشبع بها إلى بناء الشخصية الفذة المتكاملة، المؤهلة لأن تفهم الكون والحياة من حولها، وتتخذ موقفاً إيجابياً يرتقي بالحياة ويرشد مسارها في الاتجاه السديد الذي يرتفع بالإنسان إلى مستوى التكريم الإلهي، ذلك أن النسق القيمي الإسلامي لم يترك جانباً من جوانب الإنسان إلاّ أشبعه، ودفع به ليعمل في تناغم وتكامل مع الجوانب الأخرى، وصولاً إلى تحقيق الإبداع والابتكار أولاً، والحفاظ على ثمراته من الإتلاف ثانياً»(٦٦).

فالقيم التربوية إذن تعمل كموجهات لسلوك الإنسان حتى يمشي على بصيرة. فهذا هو الرسول ﷺ يخاطب عِصَابَة مِنْ أَصْحَابِهِ قائلاً: «بَايِعُونِي عَلَى أَنْ لا تُشْرِكُوا بِاللَّهِ شَيْئًا، وَلا تَسْرِقُوا، وَلا تَزْنُوا، وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ، وَلا تَأْتُوا بِبُهْتَانٍ تَفْتَرُونَهُ بَيْنَ أَيْدِيكُمْ وَأَرْجُلِكُمْ، وَلا تَعْصُونِي فِي مَعْرُوفٍ، فَمَنْ وَفَّى مِنْكُمْ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ، وَمَنْ أَصَابَ مِنْ ذَلِكَ شَيْئًا فَعُوقِبَ فِي الدُّنْيَا، فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ، وَمَنْ أَصَابَ مِنْ ذَلِكَ شَيْئًا ثَمَّ سَتَرَهُ اللَّهُ فَهُوَ إِلَى اللَّهِ إِنْ شَاءَ عَفَا عنه، وَإِنْ شَاءَ عَاقَبَهُ..»(٦٧). فَبَايَعْنَاهُ عَلَى ذَلِكَ.

فكلام الرسول ﷺ واضح وجلي يعكس شمول القيم الإسلامية ويعبر عن صلاحها لكل زمان ومكان، وإنسان يرجو لقاء الله وهو راض عنه.

٥ ـ التوازن والإيجابية:

يعتبر التوازن والوسطية من أبرز صفات منظومة القيم في القرآن الكريم، وذلك لأن هذه القيم تجمع بين الشيء ومقابله، أي أنها تعتمد الوسطية بعيداً عن الإفراط والتفريط، ومن أمثلة هذا التوازن رسم طبيعة علاقة الإنسان بالحياة الدنيا والآخرة، قال تعالى ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾ (القصص: ٧٧). وفي مثل هذا يقول الإمام علي عليه السلام «إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا»(٦٨). ويقول عليه السلام أيضاً: «ليس منا من ترك دنياه لآخرته ولا آخرته لدنياه»(٦٩).

ومن الأمثلة الدالة أيضاً على توازن القيم التربوية في القرآن الكريم الوسطية والتوسط في الإنفاق والعاطفة وتوفية مطالب كل من الجسد والروح بحيث لا يطغى جانب على آخر قال تعالى: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ ٱلْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾ (الإسراء: ٢٩).

وهكذا فإن القيم في القرآن الكريم تطلب من الإنسان أن يستخدم قدراته واستعداداته كلها استخداماً متكاملاً ومتوازناً بين مادياته ومعنوياته، إذ إن القيم الإسلامية لا تقوم على تنمية جانب على حساب جانب آخر في الفرد المسلم بل تقوم على نظرة متكاملة للطبيعة الإنسانية وعلى سلامة الفهم الموضوعي والعميق الصادق لخصائص الإنسان والمجتمع والثقافة والمعرفة البشرية(٧٠).

وبالنسبة للإسلام لا يكفي أن يكون الإنسان صالحاً، بل عليه أن يكون صالحاً بنفسه ومُصلحاً لغيره، وبذلك فهو يعبر عن إيجابية الإسلام الذي لا يرضى بالسلبية وينبذها، وإنما يحث المسلم على أن يتفاعل مع مجتمعه

على نحو إيجابي يعود عليه وعلى المجتمع بالفائدة، وذلك من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قال تعالى: ﴿لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۢ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ وَعِيسَى ٱبۡنِ مَرۡيَمَۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَواْ وَّكَانُواْ يَعۡتَدُونَ ٧٨ كَانُواْ لَا يَتَنَاهَوۡنَ عَن مُّنكَرٖ فَعَلُوهُۚ لَبِئۡسَ مَا كَانُواْ يَفۡعَلُونَ﴾ (المائدة: ٧٨ ـ ٧٩).

والإسلام بموقفه هذا يعبر عن مقته للانعزال والسلبية وتأييده للإيجابية وذلك من خلال التأكيد على التفاعل مع الآخر، لتحريك الجوانب الإيجابية الفطرية لديه، وتهذيب وصقل الاتجاهات أو الجوانب السلبية التي تعيق تقدمه، وتحويلها إلى قوة مُوجبة تعمل على إعمار الأرض من خلال نشر الفضيلة والأخلاق الكريمة التي نوّه الرسول بأهميتها عندما قال: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق».

وهكذا فإن القيم التربوية الإسلامية تستمد إيجابيتها من إيجابية الإسلام نفسه، فهو دين إيجابي مؤثر ليس من طبيعته الانكماش والعزلة، بل يدعو للتفاعل الإيجابي مع المجتمع والعمل على الإصلاح فيه، فالإسلام يعلمنا بأنه لا يكفي أن يكون حامل القيم الإسلامية صالحا في نفسه بل يجب أن يكون صالحا مُصلحا مُتعديا نفعه للغير.

ويبدو من خلال السياق مدى توازن وإيجابية القيم التربوية في القرآن الكريم، فهي متوازنة وإجابية وفاعلة تُمكن من يتمسك بها من بناء علاقة إيجابية مع الله ونفسه والناس، وتؤدي به إلى تحقيق سعادة الدنيا والآخرة.

وبطبيعة الحال إن توازن هذه القيم وإيجابيتها لا يجعلها جامدة وإنما يجعلها مرنة دون أن تبتعد عن الشريعة أو تنحرف عنها. ومرونتها هذه تمكنها من التكيف وتجعلها صالحة لكل زمان ومكان. في الوقت الذي تحمل هذه المرونة في ثناياها نوعاً من إعمال العقل والاجتهاد، علماً أن الإجتهاد مُرحّب به في الإسلام. تصديقاً لقول الرسول ﷺ: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»[٧١].

وينطبق معنى المرونة ـ على سبيل المثال ـ على نوع الخيار المتعلق بقيمة الإنفاق في سبيل الله، ومعلوم أن قيمة الإنفاق هذه ثابتة ومستمرة، لا يجوز تغييرها أو تبديلها، إلا أن هناك مرونة في تطبيقها، بما يتلاءم والظروف المحيطة، فقد يكون الخَيار الإنفاق بالنقود، أو الملابس، أو الحيوانات، أو بناء مؤسسات خيرية.. أو غيرها مما هو مسموح به. وفي هذا تيسير لأمور العباد.

٦ ـ التدرج والتكامل

لقد أنزل الله عز وجل القرآن على الرسول محمد ﷺ منجماً في ثلاث وعشرين سنة، أي أنه لم يُنزّل عليه جملة واحدة. وكان لهذا التنزيل أسرار وحكم أرادها الله تعالى. واعترض الكفار على ذلك وقالوا: لماذا لم ينزل الكتاب على محمد ﷺ جملة واحدة، كما نزلت التوراة، والإنجيل، والزبور، وغيرها من الكتب الإلهية من قبل جملة واحدة. قال تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوۡلَا نُزِّلَ عَلَيۡهِ ٱلۡقُرۡءَانُ جُمۡلَةٗ وَٰحِدَةٗۚ﴾ (الفرقان: ٣٢).

والحقيقة أن الكفار والمشركين بادعائهم ذلك، إنما كانوا يكذبون. وقولهم هذا بهتان منهم، لأنهم كانوا يعلمون أنه لم تُنزل التوراة والإنجيل والزبور إلا مُفرقة.. وتلك الكتب لم تنزل أسفارا تامة قط[٧٢]. وقد جاء موقفهم هذا نتيجة مناصبتهم العداء للإسلام فقط. ولو أن القرآن الكريم نزل دفعة واحدة ولم ينزل في ٢٣ سنة، لقالوا لماذا نزل القرآن دفعة واحدة ولم ينزل على مُكْث.

ولقد رد الله عز وجل على افتراءاتهم مبيناً لهم بأن نزوله منجماً كان مصاحباً للأحداث والوقائع آنذاك، وبحسب ما يحتاج إليه من أحكام، ولتثبيت قلب النبي ﷺ حتى يتمكن من أن يعيه ويحفظه. قال تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِۦ فُؤَادَكَۖ وَرَتَّلۡنَٰهُ تَرۡتِيلٗا﴾ (الفرقان: ٣٢). ولا ريب أن نزوله منجماً يساعد أكثر على حفظه وفهمه وتدبره، فتكون ألفاظه ومعانيه أثبت في نفوس السامعين، ولذا قال تعالى: ﴿وَقُرۡءَانٗا فَرَقۡنَٰهُ لِتَقۡرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكۡثٖ وَنَزَّلۡنَٰهُ تَنزِيلٗا﴾ (الإسراء: ١٠٦).

بطبيعة الحال هناك أسباب كثيرة لنزول القرآن منجماً لا مجال للخوض فيها الآن. والأصوب في مثل هذه المسائل هو التسليم والإيمان بأن ما جاء به الله تعالى هو الحق. ولكن يُمكن الاستدلال بما لا يدع مجالاً للشك أن نزول القرآن منجماً يعبر عن سمتي التدرج والتكامل اللتين تتميز بهما منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم. فالإسلام جاء إلى مجتمع تسيطر على كافة مفاصل حياته الجاهلية بشرورها المختلفة، فكان من الطبيعي أن يستهدف القرآن الكريم إزالة المئات من العادات والأخلاق السيئة من النفوس، حتى يتمكن بعد ذلك من تزيين النفوس بالأخلاق الرفيعة السامية، دون أن يؤذي هذه النفوس أو يجرحها أو يؤلمها. ولذلك قام بتمرير وتحقيق مسائل كثيرة في مراحل عديدة حتى جعلها صالحة للتطبيق، علماً أن تحقيق بعض هذه المراحل، في أيامنا الحالية، يحتاج إلى أضعاف مدة **٢٣** سنة بعدة مرات.

ففترة نزول الوحي كانت مدة ضرورية لكي يتقبل إنسان ذلك الزمن الكثير من الأوامر والنواهي، التي كانت ضرورية للإزالة التدريجية أو الإنشاء والبناء التدريجي لكثير من الأمور والمسائل. وكانت كل هذه الأمور بحاجة إلى فترة زمنية أطول، وإلى نظام من القيم يأخذ بعين الإعتبار التدرج والتكامل في العملية التربوية والإصلاحية التي تبناها للانطلاق بالدعوة من أسس قوية وثابتة تمكن من إجراء التحولات الكبيرة في العقائد والأخلاق والأعراف والعادات والإتجاهات والممارسات والإهتمامات إلى غير ذلك من الظواهر التي كانت تُميز مجتمع الجاهلية.

هذه الأمة العربية التي تلقَّتِ القرآن أولاً كانت لها عقائدُ راسخة، وعاداتٌ متأصِّلة، وأخلاق موروثة، وصفات مأثورة، ثم هي مع ذلك تعتزُّ بها وتدين، وترى أنها من مفاخرها ودين آبائها وأجدادها، فليس انتزاعها بالأمر السهل الهيِّن؛ لهذا سلك القرآن معها مسلكَ الحكيم العليم، الذي خلق فسوَّى، وقدّر فهدى، سلك معها مسلك التدرج، والانتقال من حال إلى حال، مع التمهل واليسر؛ حتى استطاع الإسلام أن يزحزحهم عن

عقائدهم، وأن يجعلهم يتخلَّون عن عاداتهم شيئًا فشيئًا، كل هذا بما أنزل عليهم من القرآن بالتنجيم والتفريق(٧٣).

ولقد كان التدرج في التشريعات مراعاةً لأحوال الناس، والنفس، والبيئة، والمعتقدات القديمة، والعادات الجاهلية التي كانت متأصِّلة وراسخة، وقد استطاع الإسلام أن يُخرِج الناس من ظلمات الكفر والجهل والانحطاط، إلى نور الإيمان والتوحيد.

وكان لسمة التدرج في منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم فوائد كثيرة على مستوى التربية الإيمانية ويأتي في طليعة هذه الفوائد ضمان تنفيذ العمل والاستجابة للشرع أمراً ونهياً. هذا بالإضافة إلى ترسيخ التكاليف والقيم في نفوس المؤمنين.

ويبدو جلياً أن التدرج سُنة ربانية، وقانون إلهي، ونظام كوني، يتفق مع خصائص الأشياء وطبائع المخلوقات، كما ينسجم مع الفطرة التي فطر الله تعالى عليها كل شيء. فالله عز وجل هو خالق المخلوقات، وأهمها الإنسان، وقد أعمل الله تعالى فيه قانون التدرج، فسبحان الذي خلق من الماء والطين بشرًا، والذي جعل من النطفة والعلقة طفلاً، ثم شابًّا قويًّا، ثم شيخًا، وكل ذلك على مراحل متدرِّجة. وكذلك بالنسبة لخلق السماوات والأرض فقد كان أيضاً على نحو مُتدرج. ولو شاء الله لخلق الكون ومن فيه دفعة واحدة لأنه على كل شيء قدير، قال تعالى: ﴿إِنَّمَآ أَمۡرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيۡـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ (يس: ٨٢) ولكن انسجاما مع الفطرة التي فطر الله عليها المخلوقات كان التدرج سُنة من سُنن هذا الكون.

خامساً: طبيعة العلاقة بين مكونات منظومة القيم في القرآن الكريم..

إن المتتبع للنسق القيمي في القرآن الكريم، وطريقة عمل مكوناته، يلاحظ بما لا يدع مجالاً للشك، أن هناك منهجاً واضحاً في العلاقة بين عناصر هذه النسق؛ وأن مكوناته ليست في مستوى واحد، بل إن هناك قيماً

أساسية أو رئيسة، تتفرع عنها قيم أخرى، أدنى منها مرتبة. ويمكن التمييز ضمن هذا النسق بين ما يمكن أن ندعوه القيم المركزية التي تنتظم حولها جميع القيم، وبين القيم الأخرى المندرجة تحتها.

ولذلك ليس غريباً أن يكون للبناء القيمي في القرآن الكريم قواعده وأسسه، ومن ثم أعمدته التي تقام على تلك الأسس، ويلي ذلك الأركان، ثم بعد ذلك تلحق التحسينات والتكميلات. ومثلما أن الكون قد أحكم بناؤه وتنظيمه، فكذلك القيم التربوية التي جاء بها الإسلام، قامت على الحكمة والإحكام، فالقرآن الكريم كتاب أحكمت آياته قال تعالى: ﴿الٓر كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾ (هود: ١) ولذلك فإنه من الطبيعي أن تقوم منظومته القيمية على أسس وأعمدة وأركان؛ فأساسها التوحيد، وعمادها العبادات، وأركانها التشريعات وما ينجم عنها من علاقات ومعاملات تتعلق بشؤون الدنيا والآخرة. ولذلك لم تكن تلك التحولات في الأخلاق والعادات في مجتمع الجزيرة العربية إثر بعثة الرسول ﷺ عشوائية وإنما كانت مبنية على منهج القرآن الكريم في التربية والتعليم حيث أن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم عملت أولاً على تركيز العقيدة في النفوس.

وهكذا فإن من أبرز عوامل نجاح الرسول في بناء جيل الصحابة هو التزامه بالقيم التربوية التي جاء بها القرآن الكريم تبعاً لترتيب نزولها حيث الاهتمام بترسيخ الإيمان، وتهذيب الأخلاق، وترويض النفوس، وضبط الأهواء وتوجيهها حسب منهج الله تعالى. وهكذا فإن التحولات القيمية التي شهدها مجتمع الجاهلية، ما كانت لتكون لولا يقظة الحس الديني، وتغلغل العقيدة الجديدة وسيطرتها على النفوس، مما جعل كلَّ أحدٍ يتحرَّج أن يأتي أمرًا في حياته اليومية قبل أن يستوثق من رأي العقيدة الجديدة فيه، فلم تعد لهم مقررات سابقة في الحياة يرجعون إليها، وقد انخلعت قلوبهم من كل مألوفاتهم في الجاهلية، وفقدوا ثقتهم بها، ووقفوا ينتظرون التعليمات الجديدة في كل أمر من أمور الحياة، وهذه الحالة الشعورية هي الحالة التي ينشئها الإيمان الحق(٧٤).

عن ابن عباس ـ رضي الله عنه ـ أن رسول الله ﷺ لما بعث معاذاً إلى اليمن قال له إنك تأتي قوماً من أهل الكتاب، فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلاّ الله، فإن هم أطاعوا لذلك، فأعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم أطاعوك لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد في فقرائهم، فإن هم أطاعوك لذلك فإياك وكرائم أموالهم، واتق دعوة المظلوم فإنه ليس بينها وبين الله حجاب(٧٥).

وهكذا، فإنّ الرسول ﷺ أمر معاذاً أن يبدأ بالدعوة إلى قول لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله، ثم إن هم أطاعوا فأمَرَه أن يُعلِمهم بأن الله تعالى فرض عليهم الصلاة والزكاة، فكانت التوطئة، ثم الدعوة إلى التوحيد، ثم الإعلام بتكاليف الإسلام وفي هذا تيسير للدعوة.وحينما سُئل ﷺ عن شُعَب الإيمان، نجده يُجيب مبتدئاً بأعلاها وأعظمها قدرًا، وهي شهادة أن لا إله إلا الله. ثم انتهى بأدناها، وهي إماطة الأذى عن الطريق، فكان لهذا التوجيه عظيمُ الأثر في ترتيب الأولويات، والانشغال بالأهم فالمهم. قال رسول الله ﷺ: «الإيمان بضع وسبعون، أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان»(٧٦).

غير أن هذه التراتبية في منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم لا تُقلل من قيمة أي مُكون من مكونات المنظومة، لأنها قيم مترابطة ويؤثر بعضها على بعض صعوداً ونزولاً، ولكل منها أهميته في بناء الشخصية الإسلامية الصالحة. فلقد ربط الإسلام ربطاً محكماً بين العقيدة، والعبادات والأخلاق، فالعقيدة الصحيحة لا بد أن تعبر عن نفسها في العبادة الخاشعة الصادقة، وهذه لا بد أن تؤدي إلى ممارسة عملية للفضائل الأخلاقية، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ (النحل: ٩٧)، وقال رسول الله ﷺ: «أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا» (٧٧)، وقال أيضاً: «آية المنافق

ثلاث: إذا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا ائْتُمِنَ خَانَ. وإن صام وصلّى وزعم أنه مسلم»(٧٨).

وهكذا فإن أهم ما يميز القيم التربوية الإسلامية بشكل عام والقيم الأخلاقية بشكل خاص، ربط العقيدة بالعمل، والقول بالفعل، والنظرية بالتطبيق ولا قيمة لإيمان لا يتبعه عمل صالح يبرهن على صحته، فإبليس آمن بقلبه بالله ووحدانيته، بل كان على درجة الملائكة بيقينه القلبي.. وفرعون كان يعلم أنه كاذب وليس إلهاً بقلبه، إلا أن هذا لم ينفعهما لأنه لم يترجم عملا صالحاً يعبر عن هذا الإيمان. قال تعالى: ﴿وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا ۚ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾ (النمل: ١٤).

ومن جهة أخرى لا اعتبار إلى أي عمل مهما كان صالحاً ما لم يكن الهدف منه مرضاة رب العالمين.قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِى وَنُسُكِى وَمَحْيَاىَ وَمَمَاتِى لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٦٢﴾ لَا شَرِيكَ لَهُۥ ۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا۠ أَوَّلُ ٱلْمُسْلِمِينَ﴾ (الأنعام: ١٦٢ ـ ١٦٣). وقال الرسول ﷺ: «إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يُصيبها أو امرأة يتزوجها، فهجرته إلى ما هاجر إليه»(٧٩).

وهكذا فإن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم تربط بين التصور العقدي، والسلوك القيمي فالعقيدة والسلوك مرتبطان ببعضهما، وتقرر أن السلوك الإنساني لا ينبعث من فراغ، بل يقوم على قاعدة راسخة ثابتة من المعتقدات، تُشكل الدافع الأقوى لما يصدر عن الإنسان من أنماط للسلوك ممثلة في الأقوال والأفعال. وبذلك يكون السلوك القيمي جزءاً مهماً يعبر عن جوهر الإيمان ومدى عمقه في النفس والعقل والقلب، ويكون مبعث القيم ودوافع التزامها أمراً كامناً في الإيمان الذي يتشكل نسيجه من المعتقدات(٨٠)، قال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ إِن مَّكَّنَّٰهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ أَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَمَرُواْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَنَهَوْاْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۗ وَلِلَّهِ عَٰقِبَةُ ٱلْأُمُورِ﴾ (الحج: ٤١).

يبدو من خلال السياق أن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم مُرتكزها الرئيس الإيمان، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ

قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴿٢﴾ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣﴾ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ حَقًّا ۚ لَّهُمْ دَرَجَٰتٌ عِندَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ﴾ (الأنفال: ٢ ـ ٤). وتعليقاً على هذه الآيات، قال الحليمي: إذا ثبت لك أن الموصوفين في هذه الآية إنما استوجبوا اسم المؤمنين حقاً لمكان الأعمال التي وصفهم الله تعالى بها، ولم تكن الأعمال المُتعبد بها هذه وحدها، صح أن المراد بذكرها هي وما في معناها من الأعمال المفروضة أو المندوب إليها. «فالصلاة» إشارة إلى الطاعات التي تقام بالأبدان خاصة «والإنفاق مما رزق الله» إشارة إلى الطاعات التي تقام بالأموال، و«وجل القلب» إشارة إلى الاستقامة من كل وجه. ويدخل فيها إقامة الطاعات والانزجار عن المعاصي»[٨١].

وهكذا فإن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم تسعى لتحقيق الصلة بين العبادة والسلوك وبين الإيمان والعمل، يقول الرسول ﷺ: «من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان»[٨٢]. وهذا إن دلّ هذا على شيء فإنما يدل على أن الإيمان بوحدانية الله هو القاعدة الصلبة التي ترتكز عليها منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم. وهذا يؤكد على أن الإيمان هو القيمة الأساسية التي تنبثق عنها جميع القيم الأخرى والتي تعتبر كضوابط للسلوك، ولا يستكمل هذا الإيمان إلا بالالتزام بالقيم ذات العلاقة بالفرائض والشرائع والحدود والسنن. قال تعالى: ﴿لَّيْسَ بِأَمَانِيِّكُمْ وَلَآ أَمَانِيِّ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ ۗ مَن يَعْمَلْ سُوٓءًا يُجْزَ بِهِۦ وَلَا يَجِدْ لَهُۥ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا ﴿١٢٣﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِنَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُوْلَٰٓئِكَ يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا ﴿١٢٤﴾﴾ (النساء: ١٢٣ ـ ١٢٤).

يتضح من خلال السياق **أن العلاقة بين المُكونات والعناصر المختلفة التابعة لمنظومة القيم التربوية في القرآن الكريم علاقة ترابطية تكاملية، تتفاعل وفق نسق واضح المعالم والأهداف، وأن أي خلل يلحق بأي جانب من جوانبها يؤثر سلباً على مسارها، وبالتالي على الأهداف التي**

تسعى لتحقيقها على مستوى علاقة الفرد بربه وبنفسه وبمجتمعه وبالبيئة المحيطة به. ولا بد من الإشارة إلى أنه على الرغم من ربانية هذه المنظومة القيمية وقدسيتها إلاّ أنها منظومة عملية تجمع بين التطور والثبات والمرونة في أحكامها، وتشتمل على مزايا الواقعية والمثالية في تشريعاتها.

سادساً: أساليب القرآن الكريم في التربية على القيم

تعددت أساليب القرآن الكريم في التربية على القيم. ومن أبرز هذه الأساليب: القدوة، ضرب المثل، القصص، الممارسة والعمل، المساءلة، العظة والنصح، الثواب والعقاب.

أ ـ القدوة:

يعتبر هذا الأسلوب من أفضل أساليب التربية القيمية وليس أدل على ذلك من أمر الله سبحانه وتعالى المسلمين أن يقتدوا برسول الله ﷺ، قال تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب: ٢١). ولذلك فقد بعث الله سبحانه وتعالى محمداً ﷺ ليكون قدوة للناس لتطبق منهج الله عز وجل في واقع الأرض. فكان عليه الصلاة والسلام هادياً مُربياً بسلوكه الشخصي وليس فقط بالكلام... وعن طريق القدوة، بالإضافة إلى القرآن والسنة أنشأ محمد ﷺ الأمة الإسلامية[٨٣] التي قال فيها تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم مِّنْهُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ (آل عمران: ١١٠).

وقد طلب الرسول ﷺ من المسلمين أن يقتدوا به مصداقاً لقوله ﷺ: «صلّوا كما رأيتموني أصلي»[٨٤]. ولا ريب أن الفطرة السليمة تؤمن بأن القدوة الصالحة من أفضل وسائل التربية وغرس القيم السليمة.

والمعلم القدوة حسب ما جاء في القرآن الكريم يجب «أن لا يخالف فعله قوله بل لا يأمر بالشيء ما لم يكن هو أول عامل به»[٨٥]، امتثالاً لقوله

تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ٤٤) وقوله تعالى: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُوا۟ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف: ٣).

ب ـ ضرب الأمثال:

يعتبر أسلوب ضرب الأمثال من أهم الأساليب التربوية التي استخدمها القرآن الكريم لغرس القيم التربوية في نفوس المسلمين. والأمثال كما هو معروف وجه من وجوه التعبير في القرآن الكريم لقوله ﷺ: «إن القرآن نزل على خمسة أوجه: حلال وحرام ومُحكم ومتشابه وأمثال، فاعملوا بالحلال، واجتنبوا الحرام، واتبعوا المُحكم، وآمنوا بالمتشابه، واعتبروا بالأمثال» (٨٦).

وتحث آيات القرآن الكريم على الاهتمام بالأمثال وفهمها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ﴾ (العنكبوت: ٤٣). وقوله تعالى: ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُۥ خَٰشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ ٱللَّهِ ۚ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الحشر: ٢١).

وفي جميع الأحوال تبقى الأمثال أوْقَع في النفس وأبلغ في الوعظ وأقوى في الزجر وأقوم في الإقناع. وقد أكثر الله تعالى من الأمثال في القرآن (٨٧) للتذكرة والعبرة، قال تعالى: ﴿مَثَلُ ٱلَّذِينَ حُمِّلُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ ٱلْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا ۚ بِئْسَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ ۚ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ (الجمعة: ٥). وقد ضربها النبي ﷺ في حديثه، ومن أمثلة ذلك ما قاله في مجال استباق المأموم للإمام: «أما يخشى الذي يرفع رأسه قبل الإمام أن يحول الله رأسه رأس حمار»(٨٨). واستعان بها الداعون في كل عصر لنصرة الحق وإقامة الحجة، ويستعين بها المُربون ويتخذونها من وسائل الإيضاح والتشويق، ووسائل التربية في الترغيب أو التنفير أو المدح أو الذم(٨٩).

ج ـ القصص:

جاء في لسان العرب، القصص، الخبر المقصوص بفتح القاف(٩٠)، والقصص بالكسر جمع القصة التي تكتب(٩١).

والقصص في القرآن الكريم قصص عن حياة الأنبياء والرسل، والأقوام السابقة على الإسلام، فقد أراد الله عز وجل أن يفرق بينه وبين قصص العرب التي قام بعضها على الخيال أو الكذب أو التحريف(٩٢). ولقد أشار سبحانه وتعالى إلى ذلك في قوله: ﴿إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ ٱلْقَصَصُ ٱلْحَقُّ﴾ (آل عمران: ٦٢)، وقوله أيضاً: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَٰفِلِينَ﴾ (يوسف: ٣).

والقصة في القرآن الكريم ليست عملاً فنياً مستقلاً، في موضوعه وطريقة عرضه وإدارة حوادثه، كما هو الشأن في القصة الفنية الحرة التي ترمي إلى أداء غرض فني طليق، إنما هي وسيلة من وسائل القرآن الكثيرة إلى أغراضه الدينية(٩٣).

والقصة في القرآن الكريم صورة من الصور الفنية والجمالية التي تُسهم في نشر القيم الإسلامية وتحقيق الأهداف التربوية الإسلامية في طليعتها بناء الشخصية الإسلامية من خلال توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة، وتربية الأطفال تربية خُلقية صحيحة. فهي تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد وتحرك قابليتهم للاستهواء(٩٤).

وإلى جانب الأهداف العامة للقصة التي تشتمل على الإنذار والعبرة والعظة والتذكرة وبيان عظمة الله وقدرته مصداقاً لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ (يوسف: ١١١)، هناك هدف خاص يتعلق بتثبيت فؤاد الرسول ﷺ أمام الكفار والمشركين قال تعالى: ﴿وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِۦ فُؤَادَكَ﴾ (هود: ١٢٠).

وهكذا تلتقي في قصص القرآن الكريم مطالب الفن ومطالب التصور الإيماني بعيداً عن أي تعارض أو نزاع، بحيث يستفيد الإسلام من القصة

دون أن يتحول عن أهدافه المرسومة أو يجانب الحق، أو يحول الفن إلى كلام سطحي هدفه الترفيه أو التسلية لإضاعة الوقت.

د ـ الممارسة والعمل:

إن الإسلام دعوة إلى العمل، كما وأن التفاضل بين المسلمين تفاضل بالأعمال الصالحة والخالصة لوجه الله تعالى، والعبادات التي شرعها الإسلام «تتطلب ممارسة وأسلوباً عملياً»(٩٥). فهي «أشبه بالتمارين الرياضية التي يقبل عليها الإنسان بشغف، ملتمساً من المداومة عليها عافية البدن وسمة الحياة»(٩٦).

والعبادات في الإسلام طرق للتربية على منهج الإسلام، وهي عبارة عن «تمارين متكررة لتعويد المرء أن يحيا بأخلاق صحيحة، وأن يظل متمسكاً بهذه الأخلاق مهما تغيرت أمامه الظروف»(٩٧). فممارسة العبادات «تربية عملية تتحول بها الكلمة إلى عمل بناء أو إلى خُلق فاضل أو إلى تعديل في السلوك على النحو الذي يُحقق وجود ذلك الإنسان كما تصوره الإنسان»(٩٨)، خليفة الله في أرضه، ومحقق لسعادة الدنيا والآخرة من خلال التزامه بتعاليم الإسلام، قال تعالى: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَآ إِلَى ٱللَّهِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ﴾ (فصلت: ٣٣). ولذلك قال الرسول ﷺ: «اتقوا ربكم وصلوا خمسكم وصوموا شهركم وأدوا زكاة أموالك وأطيعوا إذا أمركم تدخلوا جنة ربكم»(٩٩).

ولهذا فإن قيمة العبادات في الإسلام، أنها عملية تقوم على الممارسة وبالتالي فهي «منهج حياة يشمل كل الحياة، قيمتها أن تكون خطة سلوك وخطة عمل وخطة فكر وخطة شعور، قائمة كلها على منهج واضح يتبين فيه ـ في كل لحظة ـ ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون»(١٠٠)، ولذلك يتسع مفهوم العبادة في الإسلام ليشمل كافة الأعمال التي يقوم بها الإنسان.

والإيمان كما هو معروف في الإسلام «قول باللسان وتصديق بالجنان وعمل بالأركان»(١٠١)، ومن أجل أن يكتمل هذا الإيمان هناك حاجة للعمل

والممارسة لأن الممارسة والعمل من أفضل طرق التربية، ومن خلالهما يمكن أن «يترجم هذا اليقين إلى سلوك حي»[١٠٢]، وأن يصبح منهج حياة يطبع جميع علاقات الفرد المسلم ومعاملاته بما جاء به القرآن الكريم من قيم تربوية سامية يقول تعالى: ﴿وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ﴾ (التوبة: ١٠٥).

هـ ـ المُساءلة (المناقشة والحوار):

إنّ ما جاء به القرآن الكريم دعوة لتحرير العقل من قيود الجهل والتقليد الأعمى الذي درج عليه الآباء والأجداد، ولقد نهى الله تعالى عن ذلك فقال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُوٓاْ ءَابَآءَكُمۡ وَإِخۡوَٰنَكُمۡ أَوۡلِيَآءَ إِنِ ٱسۡتَحَبُّواْ ٱلۡكُفۡرَ عَلَى ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾ (التوبة: ٢٣).

وإذا كان الشرك حجر عثرة أمام استعمال العقول فلقد كان القرآن دعوة للتفكير وتحرير العقل. وكانت المساءلة من أهم الأساليب التي استخدمها لنشر القيم التربوية التي جاء بها. ومعلوم أن هذه الطريقة تقوم على الاستماع والفهم والإدراك، أي أنها تقوم على توظيف العقل من أجل إدراك الحقائق التي يدعو إليها الإسلام. ولذلك زخر القرآن الكريم بالتساؤلات الهادفة. ومن أبرزها التساؤل الكبير الذي تبدأ به سورة الماعون في قوله تعالى: ﴿أَرَءَيۡتَ ٱلَّذِي يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ﴾ (الماعون: ١). فالتساؤل «يوجهه ربنا تبارك وتعالى إلى جميع مخلوقاته ممّن يتأتى منه الرؤية والفهم. من هو الذي يكذب بالدين؟ وينكر حقيقته ويرفض توجيهاته؟... إنّ كل مستمع إلى هذا التساؤل يترقب معرفة هذا الإنسان الذي يُقرر الإنسان أنه يكذِّب بهذا الدين. ويأتي الجواب صريحاً واضحاً لا غموض فيه»[١٠٣]، عندما يقول تعالى: ﴿فَذَٰلِكَ ٱلَّذِي يَدُعُّ ٱلۡيَتِيمَ ۝٢ وَلَا يَحُضُّ عَلَىٰ طَعَامِ ٱلۡمِسۡكِينِ﴾ (الماعون: ٢ ـ ٣).

والقرآن الكريم يحاور المسلمين وغير المسلمين على نحو يؤثر على العقل والوجدان وبأسلوب يعتمد على الإقناع من خلال المناقشة التي

تكشف عن قدرة الله وآياته المنبثة في السماوات والأرض والأمثلة التي تدل على ذلك كثيرة. ومنها ما ورد في أواخر سورة الملك.

وخلاصة القول، إن أسلوب المساءلة والحوار يقوم بدور بارز وناجح في غرس القيم التربوية الإسلامية في النفوس كما وأن له أثر بارز في مجال التربية العقلية. ومعلوم أن أسلوب المحاكمة العقلية الذي يقوم عليه كل من الحوار والمناقشة، هو أسلوب «يمكن الإنسان من التمييز بين الحق والباطل بالحجة وبالمشاهدة الحسية، وليس بالقسر أو التقليد الأعمى»[١٠٤]. وهو ما عمد القرآن الكريم لتحقيقه من خلال إيراد الأدلة والبراهين على صدق ما جاء به.

و ـ العظة والنصح:

يقوم هذا الأسلوب بدور مهم في مجال غرس القيم التربوية الإسلامية وتعميمها، خاصة وأن القرآن الكريم الذي هو كلام الله موعظة ـ فيها شفاء ـ قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ﴾ (يونس: ٥٧). لذا فإن موعظة القرآن لا تجاريها موعظة بدليل قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ﴾ (النساء: ٥٨). كما أن الفوز بهذه الموعظة هو من نصيب المتقين لقوله تعالى: ﴿هَٰذَا بَيَانٞ لِّلنَّاسِ وَهُدٗى وَمَوۡعِظَةٞ لِّلۡمُتَّقِينَ﴾ (آل عمران: ١٣٨).

ولكي تكون الموعظة مؤثرة لا بد وأن تتوفر لها الأجواء التي تساعدها على شق طريقها إلى النفس مباشرة عن طريق الوجدان، وتهزه هزاً وتُثير كوامنه لحظة من الوقت. وتحتاج الموعظة ضمن هذا السياق إلى «القدوة والوسط الذي يسمح بتقليد القدوة ويشجع على الأسوة بها... وحين توجد القدوة الصحيحة فإن الموعظة تكون ذات أثر بالغ في النفس وتصبح دافعاً من أعظم الدوافع في تربية النفوس»[١٠٥]؛ مما يُسهم في «تغيير سلوك الفرد وإكسابه الصفات المرغوب فيها»[١٠٦].

ومن نماذج الوعظ القرآني ما قاله لقمان لابنه[١٠٧]، وما جاء في سورة

النساء[١٠٨] والإسراء[١٠٩] من نُصح للمسلمين والملاحظ أن مُعظم المواعظ القرآنية تدور حول تربية الإنسان عقلياً وسلوكياً، وتأتي أهمية هذا الأسلوب التربوي من قدرته على تكوين وإعداد وتنشئة المسلم العابد الصالح بحيث يكون سلوكه صائباً في معتقده ودينه وعقله وعمله وهذا هو هدف الموعظة كما جاءت في القرآن الكريم، كما هو هدف القرآن كله[١١٠].

والناظر إلى القرآن الكريم يجد أنه يقوم على الوعظ الهادف إلى بناء الإنسان عقلياً وروحياً ونفسياً وجسدياً واجتماعياً وسلوكياً، ففيه من القيم التربوية المتضمنة في الرسائل الوعظية ما يغطي كافة الجوانب المتعلقة بشخصية الإنسان.

ز ـ الثواب والعقاب:

إن ما يجب أن نُدركه هو أن العقوبة في الإسلام جاءت لتخدم هدفاً تربوياً سعى الإسلام لتحقيقه من خلال إصلاح أحوال الناس وتهذيب أخلاقهم وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم وشتى نواحي حياتهم. ولحكمة أرادها الله تعالى «في إصلاح النفوس وتهذيبها وتوجيهها إلى السلوك القويم والصراط المستقيم أقر الإسلام مبدأ الثواب والعقاب كليهما، لأن الله الذي ﴿يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ﴾ (الملك: ١٤)، يُنبئنا أنّ النفس الإنسانية ليست على وتيرة واحدة في عباده من حيث ما تستجيب له ويغريها بالاستقامة ومجاراة الحق والخضوع لتوجيه الرشاد، يقول تعالى: ﴿وَمِنْهُم مَّنْ عَٰهَدَ ٱللَّهَ لَئِنْ ءَاتَىٰنَا مِن فَضْلِهِۦ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّآ ءَاتَىٰهُم مِّن فَضْلِهِۦ بَخِلُوا۟ بِهِۦ وَتَوَلَّوا۟ وَّهُم مُّعْرِضُونَ ﴿٧٦﴾ فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِى قُلُوبِهِمْ إِلَىٰ يَوْمِ يَلْقَوْنَهُۥ بِمَآ أَخْلَفُوا۟ ٱللَّهَ مَا وَعَدُوهُ وَبِمَا كَانُوا۟ يَكْذِبُونَ﴾ (التوبة: ٧٥ ـ ٧٧).

فهذه الآيات الكريمة إثبات قاطع بأن طبيعة النفس الشحيحة التي لا تشكر نعمة الله لا يغيرها غنى، بل إنّ هذا الغنى يُظهرها على حقيقتها واقعاً وسلوكاً فتستحق العقاب»[١١١].

ولقد أرسى القرآن الكريم المبادىء التي يجب أن تقوم عليها العقوبة

على نحو إيجابي منفتح بعيد عن التعصب، أو التفرقة بين شخص أو آخر لأي سبب من الأسباب، أي على قاعدة من المساواة، بحيث يعاقب كل مذنب على ما يستحق من عقاب، قال تعالى: ﴿مَّنِ ٱهۡتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهۡتَدِي لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيۡهَاۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٞ وِزۡرَ أُخۡرَىٰۗ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبۡعَثَ رَسُولٗا﴾ (الإسراء: ١٥). وهذا هو الرسول ﷺ يرد على من طلب منه أن يشفع للمرأة المخزومية التي سرقت قائلاً: «يا أيها الناس، إنما ضل من قبلكم، أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركوه، وإذا سرق الضعيف فيهم أقاموا عليه الحد، وأيم الله، لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها»[١١٢].

وعلى ضوء ما سبق، نخلص إلى القول: إن منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم، تعكس على نحو واضح نظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة، وتحدد علاقته بربه وبنفسه وبالآخرين، على أساس من الإيمان الراسخ بوحدانية الله عز وجل، بحيث يترجم هذا الإيمان إلى سلوك وعلاقات ومعاملات، مصداقاً لقول الإمام علي عليه السلام: «الإيمان معرفة بالقلب، وإقرار باللسان، وعمل بالأركان»[١١٣]، فالإنسان الذي يُدرك بالقدر الكافي حقيقة ربه وصفاته وطبيعة العلاقة التي تربطه به، لا ريب أنه سيستقيم بالتعامل معه بقلبه وعقله وجوارحه، وذلك نتيجة الآثار الإيجابية والعميقة لهذا التصور على شخصيته، وطريقته في التعامل مع سُنن هذا الكون.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أ ـ المصادر:

ـ ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد بن محمد الشيباني (ت: ٢٤١هـ): مسند الإمام أحمد بن حنبل، بيروت، دار صادر

ـ ابن كثير، أبوالفداءعماد الدين إسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ): كتاب فضائل القرآن، تحقيق أبي اسحاق الحوينى الأثري، ط١، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ١٤١٦هـ.

ـ ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي جمال الدين (ت: ٧١١هـ): لسان العرب، بيروت، دار صادر.

ـ البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل(٢٥٦هـ): صحيح البخاري، ط١، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١.

ـ البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت: ٤٥٨هـ): شعب الإيمان، تحقيق: أبي هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١ه/ ٢٠٠٠م.

ـ الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت: ٢٧٩هـ): تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات، بيروت، دار التأصيل، ط١، ١٤٣٥هـ.

ـ الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر (ت: بعد ٦٦٦ه): مختار الصحاح، ترتيب محمود خاطر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ـ الزركشي، الإمام بدر الدين محمد بن عبدالله (ت: ٧٩٤هـ): البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

ـ الشريف الرضي، أبو الحسن محمد بن الحسين بن موسى(ت: ٤٠٦هـ): نهج البلاغة، ط١، بيروت، دار التعارف للمطبوعات، ١٤١٠ هـ.

ـ الشهرستاني، أبو الفتح عبد الكريم بن أبي بكر (ت: ٥٤٨هـ): الملل والنحل، تحقيق محمد الكيلاني، القاهرة، مطبعة البابي، ١٣١٧هـ.

ـ الشيخ الصدوق، محمد بن علي بن الحسين بن موسى بن بابويه القمي: من لا

يحضره الفقيه، ط١، تحقيق علي أكبر الغفاري، قم المقدسة، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة، ١٤٠٤هـ.

ـ الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (ت: ٥٠٥هـ): إحياء علوم الدين، بيروت، دار الكتب العلمية.

ـ الغزالي، أيها الولد، تحقيق: علي القره داغي، ط٢، بيروت، دار البشائر، ١٩٨٥.

ـ الفراهيدي، أبو عبدالله الخليل بن أحمد (ت: ١٧٥هـ): كتاب العين، ترتيب وتحقيق: الدكتور عبد الحميد الهنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

ـ الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بيروت، دار العلم للجميع.

ـ القفطي، الوزبر جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف(ت: ٦٤٦هـ): إنباه الرواة على أنباء النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي ١٤٠٦هـ / ١٩٦٨م.

ـ مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت: ٢٦١هـ): صحيح مسلم، بيروت، دار ابن حزم، ط١، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.

ـ الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر (ت: ٨٠٧هـ): مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تحقيق حسين سليم أسد الداراني، دمشق، دار المأمون للتراث.

ب ـ المراجع:

ـ الأبراشي، محمد عطية: روح التربية والتعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٣م.

ـ ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤.

ـ أبو حطب، فؤاد: «العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه» المجلة الاجتماعية القومية، العدد الأول، المجلد ١١، القاهرة، ١٩٧٤.

ـ أبو خوات، ابتسام محمد محمد: القيم الأخلاقية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالأم المتعلمة، رسالة

مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٥.

ـ أبو العنين، علي خليل: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠.

ـ أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، ط١، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ١٩٨٨.

ـ أحمد، إسماعيل حسنين: «غرس القيم الإسلامية في نفوس الناشئة»، في الدراسات الإسلامية، عدد: ٧٢، ٢٠٠٢.

ـ فرحان، إسحاق ومرعي، توفيق: «اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي»، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد ٤٤، عدد٢، ١٩٨٨.

ـ بدوي، السيد محمد: الأخلاق بين الفلسفة وعلم الإجتماع، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠.

ـ بكر، عبد الجواد السيد: فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٣.

ـ البليهي، صالح إبراهيم: الهدى والبيان في أسماء القرآن، الرياض، ١٣٩٧هـ.

ـ بيكوفيتش، علي عزت: الإعلان الإسلامي، ترجمة محمد يوسف عدس، ط١، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩.

ـ الجمالي، محمد فاضل: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٧٢.

ـ الجندي، أنور: التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

ـ حجازي، محمد محمود: الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم، ط١، دار الكتب الحديثة، ١٩٧٠.

ـ حسن، أمينة أحمد: نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول ﷺ، ط١، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٥.

ـ الحسين، أحمد مصطفى: تحليل السياسات، مدخل جديد للتخطيط في الأنظمة الحكومية، الشارقة، جمعية الاجتماعيين، ط٤، ١٩٩٤.

ـ حسين، محي الدين أحمد: القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.

ـ دياب، فوزية: القيم والعادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٠.

ـ الدليمي، نوال إبراهيم: القيم السائدة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٩.

ـ الرفاعي، عبد الرحيم: القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الابتدائية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة، ١٩٨٠.

ـ زاهر، ضياء: القيم في العملية التربوية، ط٢، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦.

ـ الزبيدي، محمد: «القيم والاتجاهات،دراسة تربوية»، في القيم في التربية والإعلام، جونية/لبنان، المكتبة البولسية، ٢٠٠٢.

ـ زيدان، محمد مصطفى: الدوافع والانفعالات، السعودية، شركة مكتبات عكاظ، ط١، ١٩٨٤.

ـ الساعاتي، حسن: «تعاطي الحشيش كمشكلة اجتماعية، أعمال الحلقة الجنائية الثانية، ج. ع. م.، يناير، ١٩٦٣.

ـ السيد، فؤاد البهي: علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٤.

ـ الشيباني، عمر محمد التومي: التربية وقضايا التنمية والتحديث في المجتمع، ط١، بنغازي، الهيئة القومية للبحث العلمي، ١٩٩٢م.

ـ الصالح، عطية محمد بن أحمد: تنمية القيم الإخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٥هـ.

ـ الصاوي، محمد: دراسات في الفكر التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٩٩.

ـ طايل، فوزي محمد: كيف نفكر استراتيجيًّا، مركز الإعلام العربي، القاهرة ١٩٩٧.

ـ طهطاوي، سيد أحمد: القيم التربوية في القصص القرآني، القاهرة، دار الفكر العربي.

ـ عبد الحميد، جابر والخضري، سليمان: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة عالم الكتب، ١٩٧٨.

ـ عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ط١٥، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٧.

ـ عبود، عبد الغني: الفكر التربوي عند الإمام الغزالي، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٢.

ـ عبود، عبد الغني: في التربية الإسلامية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٧.

ـ عرق سوسي، محمد خير: محاضرات في الأصول الإسلامية للتربية، ط١، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٩٩٨.

ـ العزي، مرسي محمد: حرية الفكر، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩.

ـ عسكر، علاء صاحب: نحو رؤية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠٢.

ـ علي، سعيد: التصور النبوي للشخصية السوية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٣٧٩.

ـ العوا، عادل: المؤتمر الفكري التربوي الإسلامي، الأصول والمبادىء، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس، ١٩٨٧.

ـ الغزالي، محمد: خلق المسلم، دمشق ـ بيروت، دار القلم للطباعة والنشر، ١٩٨٩.

ـ فرحان، أسحق ومرعي، توفيق: اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم

الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي: مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد٤٤، عدد ٢، ١٩٨٨.

ـ القرضاوي، يوسف: الإيمان والحياة، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

ـ القطان، مناع: مباحث في علوم القرآن، ط٢، بيروت، منشورات العصر الحديث، ١٩٧٢.

ـ قطب، سيد: التصوير الفني في القرآن، بيروت، دار الشروق.

ـ قطب، سيد: في ظلال القرآن، طبعة ١١، دار الشروق، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

ـ قطب، محمد: منهج التربية الإسلامية، ط١٢، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٨.

ـ قميحة، جابر: المدخل إلى القيم الإسلامية، القاهرة، دار الكتاب المصري، ١٩٨٤.

ـ قورة، حسين سليمان: «الثواب والعقاب لهما استخدام تربوي حكيم لدى الإسلام والمسلمين»، مجلة التربية، الدوحة، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة، العدد ٢٦.

ـ القيسي، نور حمدوني: الثقافة العربية والتحدي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٩.

ـ الكردي، منال والعبد، جلال: مقدمة في نظم المعلومات الإدارية: النظرية ـ الأدوات ـ التطبيقات، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠٠٢.

ـ كفافي، علاء الدين: الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩.

ـ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، استانبول، دار العودة، ١٩٨٩.

ـ محمد، الهام فاروق علي: دور المدرسة الإبتدائية في دعم بعض القيم الخلقية لدى التلاميذ، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، جاامعة حلوان، ، ص ٣١.

ـ محمد، رعد كريم: «تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي»، مجلة الفتح، جامعة ديالى، العدد ٤٧، ت١ سنة ٢٠١١.

ـ مدكور، علي أحمد: منهج التربية في التصور الإسلامي، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٠.

ـ مرسي، محمد منير: التربية الإسلامية أصلها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٣.

ـ مسعود، عبد المجيد: القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، كتاب الأمة، الدوحة، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ١٤١٩هـ.

ـ المغربي، عبد الحميد: نظم المعلومات الإدارية: الأسس والمبادئ، المنصورة: مصر، المكتبة العصرية، ٢٠٠٢.

ـ موسى، كامل ودحروج، علي: كيف نفهم القرآن، ط٤، بيروت، دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ١٤٢٣هـ/ ٢٠١١م.

ـ الناشف، عبد الملك: القيم وطرائق تعليمها وتعلّمها، عمّان، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، نشرة تربوية، E.P.13، ١٩٨١.

ـ النجار، عبد الرحمن: خواطر مؤمنة، ط١، بيروت، دار الرائد العربي، ١٩٨٣

ـ الهاشمي، عبد الحميد وعبد السلام، فاروق: «البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم»، في بحوث ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، ط٢، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية.

الهوامش:

١ ـ العوا، عادل: **المؤتمر الفكري التربوي الإسلامي، الأصول والمبادىء**، ص ٢٢٩.
٢ ـ الشهرستاني، أبو الفتح: **الملل والنحل**، ص ٢٢.
٣ ـ عسكر، علاء صاحب: **نحو رؤية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية**، ص ١٧١.
٤ ـ بدوي، السيد محمد: **الأخلاق بين الفلسفة وعلم الإجتماع**، ص ١٦٨.
٥ ـ بكر، عبد الجواد السيد: **فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف**، ص ٨١.
٦ ـ مسلم: **صحيح مسلم**، حديث رقم: ٧٤٦/ ١٣٩، ١/ ٤٣١ ـ ٤٣٢.
٧ ـ بيكوفيتش، علي عزت: **الإعلان الإسلامي**، ص ٦٦.
٨ ـ ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر، ١٢/ ٥٧٨.
٩ ـ الفيروز آبادي: القاموس المحيط، بيروت، ٤/ ١٨٠.
١٠ ـ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ١٩٨٩، ٢/ ٩٣٣.
١١ ـ الحسين، أحمد مصطفى: تحليل السياسات، مدخل جديد للتخطيط في الأنظمة الحكومية، ص ٢٣.
١٢ ـ الكردي، منال والعبد، جلال: مقدمة في نظم المعلومات الإدارية: النظرية - الأدوات - التطبيقات، ص ٤٩.
١٣ ـ المغربي، عبد الحميد: نظم المعلومات الإدارية: الأسس والمبادئ، ص ١٧.
١٤ ـ ابن منظور: لسان العرب، ١٢/ ٥٠٠.
١٥ ـ الفراهيدي: كتاب العين، ٥/ ٢٣٣.
١٦ ـ الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ٤/ ١٦٨.
١٧ ـ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ٢/ ٧٦٨.
١٨ ـ زاهر، ضياء: القيم في العملية التربوية، ص ١١ ـ ١٢.
١٩ ـ محمد، الهام فاروق علي: دور المدرسة الإبتدائية في دعم بعض القيم الخلقية لدى التلاميذ، ص ٣١.
٢٠ ـ طهطاوي، سيد أحمد: القيم التربوية في القصص القرآني، القاهرة، ص ٤٣.
٢١ ـ أبو خوات، ابتسام محمد محمد: القيم الأخلاقية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالأم المتعلمة، ص ٢٢.
٢٢ ـ حسين، محي الدين أحمد: القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة، ص ٣٨.
٢٣ ـ طهطاوي، سيد أحمد: القيم التربوية في القصص القرآني، ص ٤٣.
٢٤ ـ الصالح، عطية محمد بن أحمد: تنمية القيم الإخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية، ص ٥٦.
٢٥ ـ محمد، إلهام فاروق علي: دور المدرسة الإبتدائية في دعم بعض القيم الخلقية لدى التلاميذ، ص٣١.

٢٦ ـ قميحة، جابر: المدخل إلى القيم الإسلامية، ص ٩٦.
٢٧ ـ كفافي، علاء الدين: الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، ص ١٩٩.
٢٨ ـ القيسي، نور حمدوني: الثقافة العربية والتحدي، ص ٢٣.
٢٩ ـ فرحان، إسحاق ومرعي، توفيق: «اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي»، ص ٩٧.
٣٠ ـ الصاوي، محمد: دراسات في الفكر التربوي، ص ٢٣٥.
٣١ ـ أحمد، إسماعيل حسنين: «غرس القيم الإسلامية في نفوس الناشئة»، ص ٥٥ ـ ٧٩.
٣٢ ـ الرفاعي، عبد الرحيم: القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الابتدائية العامة، ص ١٥.
٣٣ ـ الهيثمي: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، حديث رقم ٩٦، ١/ ٢٦٥.
٣٤ ـ الناشف، عبد الملك: القيم وطرائق تعليمها وتعلّمها، ص ٢.
٣٥ ـ ابن منظور: لسان العرب، ١/ ٣٩٩.
٣٦ ـ ابن منظور: م. ن.، ١/ ٤٠١.
٣٧ ـ الأبراشي، محمد عطية: روح التربية والتعليم، ص٩ ـ ١٠.
٣٨ ـ الشيباني، عمر محمد التومي: التربية وقضايا التنمية والتحديث في المجتمع، ص٣٢٠.
٣٩ ـ عرق سوسي، محمد خير: محاضرات في الأصول الإسلامية للتربية، ص٢ ـ ٥.
٤٠ ـ الجندي، أنور: التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام، ص١٦٠.
٤١ ـ الزركشي: البرهان في علوم القرآن، ١/ ٢٧٧.
٤٢ ـ ابن منظور: لسان العرب، ١/ ١٢٨.
٤٣ ـ هو الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، أبو علي الفارسي (ت: ٣٧٧ ب) بغداد، والحلبيات أحد كتبه التي أسماها «المسائل الحلبيات»، (القفطي: إنباه الرواة على أنباء النحاة، ١/ ٣٠٨ - ٣٠٩)
٤٤ ـ الزركشي: مرجع سابق، ١/ ٢٧٨
٤٥ ـ ابن كثير: كتاب فضائل القرآن، ص ٤٥.
٤٦ ـ موسى، كامل ودحروج، علي: كيف نفهم القرآن، ص ٢٣.
٤٧ ـ البليهي، صالح إبراهيم: الهدى والبيان في أسماء القرآن، ص ١٩٤.
٤٨ ـ طايل، فوزي محمد: كيف نفكر استراتيجيًّا، ص ٣٠ ـ ٣١.
٤٩ ـ مسلم: صحيح مسلم، حديث رقم ٢٣٢، ١/ ١٧٦ ـ ١٧٧.
٥٠ ـ البيهقي: شعب الإيمان، حديث رقم: ٥٣١٢، ٤/ ٣٣٤.
٥١ ـ الغزالي: إحياء علوم الدين، ١/ ٧٩.
٥٢ ـ أبو العنين، علي خليل: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ص ١١١.
٥٣ ـ بكر، عبد الجواد السيد: فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ص ٨٩.
٥٤ ـ العزي، مرسي محمد: حرية الفكر، ص ١٠.

٥٥ ـ دياب، فوزية: القيم والعادات الاجتماعية، ص ٧٣.
٥٦ ـ أبو العنين، علي خليل: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ٣٠٤.
٥٧ ـ زاهر، ضياء: القيم في العملية التربوية، ص ٢٨.
٥٨ ـ الهاشمي، عبد الحميد وعبد السلام، فاروق: «البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم»، في بحوث ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، ص ١١٦.
٥٩ ـ الزبيدي، محمد: «القيم والاتجاهات، دراسة تربوية»، ص ١٤٨.
٦٠ ـ أبو العنين، علي خليل: القيم الإسلامية والتربية، ص ٧١ ـ ٧٢.
٦١ ـ البخاري: صحيح البخاري، حديث رقم ٢٤٥٢، ص ٤٣٢.
٦٢ ـ الترمذي: الجامع الكبير، حديث رقم: ١١٦٩، ٢/ ٣٤٧.
٦٣ ـ علي، سعيد: التصور النبوي للشخصية السوية. ص ٧٥.
٦٤ ـ القرضاوي، يوسف: الإيمان والحياة، ص ٤٢.
٦٥ ـ الترمذي: الجامع الكبير، حديث رقم ٢٠٨٧، ٣/ ٢٢٩ ـ ٢٣٠.
٦٦ ـ مسعود، عبد المجيد: القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، ص ١٧٠.
٦٧ ـ البخاري: صحيح البخاري، حديث رقم ١٨، ص ٢٩
٦٨ ـ الشيخ الصدوق: من لا يحضره الفقيه، ٣/ ١٥٦.
٦٩ ـ الشيخ الصدوق: المرجع نفسه، والمكان نفسه.
٧٠ ـ الدليمي، نوال إبراهيم: القيم السائدة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية، ص٤٠.
٧١ ـ البخاري: صحيح البخاري، حديث رقم ٧٣٥٢، ص ١٢٩٧.
٧٢ ـ ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، ١٩/ ١٨.
٧٣ ـ حجازي، محمد محمود: الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم، ص ٨١.
٧٤ ـ قطب، سيد: في ظلال القرآن، ٢/ ١٧٩.
٧٥ ـ مسلم: صحيح مسلم، رقم الحديث ١٩، ١/ ٥٥ ـ ٥٦.
٧٦ ـ مسلم: صحيح مسلم، حديث رقم ٥٨، ١/ ٦٦.
٧٧ ـ الترمذي: الجامع الكبير، حديث رقم ١١٩٤، ٣/ ٣٦٠.
٧٨ ـ مسلم: المرجع السابق، حديث رقم ٥٩، ١/ ٧٨.
٧٩ ـ مسلم: المرجع نفسه، حديث رقم ١٩٠٧، ٣/ ١٢٠٤.
٨٠ ـ محمد، رعد كريم: «تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي»، مجلة الفتح، العدد ٤٧، ص ٢٠ ـ ٢٩.
٨١ ـ البيهقي: شعب الإيمان، ١/ ٤٣.
٨٢ ـ مسلم: صحيح مسلم، حديث رقم ٤٩، ١/ ٧١.
٨٣ ـ مدكور، علي أحمد: منهج التربية في التصور الإسلامي، ص ٤٣٠.
٨٤ ـ البخاري: صحيح البخاري، حديث رقم ٦٣١، ص ١٢٩.
٨٥ ـ الغزالي: إحياء علوم الدين، ١/ ٧٧.

٨٦ ـ البيهقي: البرهان في علوم القرآن، ١/ ٤٨٦.
٨٧ ـ سورة البقرة: الآيات: ٢٦١، ٢٦٤، ٢٧٥.
٨٨ ـ مسلم: صحيح مسلم، حديث رقم ٤٢٧، ١/ ٢٦٩
٨٩ ـ القطان، مناع: مباحث في علوم القرآن، ص٢٤٧.
٩٠ ـ ابن منظور: لسان العرب، ٧/ ٧٩.
٩١ ـ الرازي: مختار الصحاح، ص ٥٣٨.
٩٢ ـ حسن، أمينة أحمد: نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول ﷺ، ص ٢٤٣.
٩٣ ـ قطب، سيد: التصوير الفني في القرآن، بيروت، دار الشروق، ص١١٧.
٩٤ ـ عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ١/ ٢٤٧.
٩٥ ـ مرسي، محمد منير: التربية الإسلامية أصلها وتطورها في البلاد العربية، ١٣٩.
٩٦ ـ الغزالي، محمد: خلق المسلم، ص ٧.
٩٧ ـ الغزالي، محمد: المرجع نفسه والمكان نفسه.
٩٨ ـ عبود، عبد الغني: في التربية الإسلامية، ص ١٥٧.
٩٩ ـ ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد بن حنبل الشيباني: مسند الإمام أحمد بن حنبل، ٥/ ٢٥١، ٢٦٢.
١٠٠ ـ قطب، محمد: منهج التربية الإسلامية، ١/ ٣٤
١٠١ ـ الغزالي: أيها الولد، ص ١٠٠.
١٠٢ ـ عبود، عبد الغني: الفكر التربوي عند الإمام الغزالي، ص٨٩
١٠٣ ـ النجار، عبد الرحمن: خواطر مؤمنة، ص ١٥٥.
١٠٤ ـ الجمالي، محمد فاضل: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، ص١١٤.
١٠٥ ـ قطب، محمد: منهج التربية الإسلامية، ١/ ١٨٧.
١٠٦ ـ السيد بكر، عبد الجواد: فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ص ٣٤٩.
١٠٧ ـ انظر القرآن الكريم سورة لقمان الآيات: ١٣ ـ ١٩.
١٠٨ ـ انظر القرآن الكريم سورة النساء الآيات: ٣٦ ـ ٥٩.
١٠٩ ـ انظر القرآن الكريم سورة سورة الإسراء الآيات: ٢٢ ـ ٣٨.
١١٠ ـ أبو العينين، هلي خليل: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ص ٢٣٤.
١١١ ـ قورة، حسين سليمان: «الثواب والعقاب لهما استخدام تربوي حكيم لدى الإسلام والمسلمين»، مجلة التربية، العدد ٢٦، ص ٣٧.
١١٢ ـ البخاري: صحيح البخاري، حديث رقم ٦٧٨٨، ص ١٢٠١.
١١٣ ـ الشريف الرضي: نهج البلاغة، ٣٨٣.

طرائقُ وأساليب اكتساب القيم التّربوية وكيفيّة غرسها في النّفوس

د. الشيخ خالد محمد محرّم(*)

تمهيد:

تتضمن القيم التربوية، كل جوانب تربية الذات الإنسانية، فهي تتناول قُدرات الإنسان واستعداداته التي ولد مزوّداً بها والتي وهبه الله تعالى إياها، وهي تستهدف أن يحسّن الإنسان الاستعانة بهذه القدرات ولا يُبدد طاقاته، وأن يتوجه إلى الله في كل عمل يأتيه، عن طريق هذه الاستعدادات والقدرات. ويُقصد بالطريقة في التربية، كيفية «تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً»(١). شرط أن تتفق مع الهدف الذي ترمي إليه، وتحتوي على الفائدة المطلوبة.

والطريقة قد تحوي «معنى ضيقاً، والمقصود به توصيل المعلومات، ومعنى واسعاً شاملاً، وهو اكتساب المعلومات، مضافاً إليها وُجهات نظر وعادات في التفكير وغيره»(٢)، مثل احترام الآخرين، والاعتماد على النفس والتوجه إلى الله بكل عمل من الأعمال.

والطريقة في التربية أشمل وأعمّ من الطريقة في التدريس، فطريقة التدريس تُعتبر طريقة خاصة من طرق التربية، فهي تُعنى بتوصيل معلومات

(*) رئيس مركز السراج للبحوث والدراسات الإسلامية ـ بيروت.

ومعارف مُعينة وتهدف إلى تنمية واكتساب مهارات معينة، مقصودة لأداء عمل معين، فهي «مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس، أو التي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ»[٣]. أي إن طريقة التدريس، خاصة بجانب مُعين من جوانب حياة الإنسان.

ولا يمكن فصل طرائق وأساليب اكتساب القيم التربوية عن بعضها البعض، فالذات الإنسانية عندما تتلقى التربية تتلقاها كّلاً متكاملاً، وبمختلف مكوّناتها في الوقت نفسه، وعندما تُؤثر القيم التربوية في هذه الذات وتنمو، فإنها تنمو أيضاً نمواً كلياً، لأن كل نمو أو تأخر في النمو، يؤثر في نواحي النمو الأخرى. ولقد حققت طرائق وأساليب اكتساب القيم التربوية نتائج تربوية مهمة انعكست آثارها على جيل المسلمين الأوائل، وبدت آثارها في تفوّق المجتمع المسلم وتقدّمه في عصور الحضارة الإسلامية، وكانت آثارها قوية في المجتمعات العالمية التي أخذت بها. وقد سلك الرسول ﷺ، طرقاً عدّة في تربية الإنسان المسلم على القيم، تراعي الفُروق الفردية بين المتعلمين، وتحترم طاقاتهم ومواهبهم وتعمل على تنميتها. ويمكن دراسة طرائق وأساليب اكتساب القيم التربوية عن طريق تقسيمها إلى أقسام عدّة، مع الإشارة إلى أن كلّ طريقة منها لا تصلح وحدها، لأنها تخدم هدفاً معيناً في تربية الإنسان، ولكنها تتكامل وتترابط معاً، وهي كما يلي:

أولاً: القيم التربوية في العبادات:

تُعتبر العبادات من طرائق اكتساب القيم التربوية، لأن الإنسان كلٌّ متكاملٌ، جسمياً واجتماعياً وخلقياً وجمالياً وعقلياً، وتكوين الإنسان وبناء علاقاته الاجتماعية تحتاجان إلى أفعال يمارسها، لتتكون أخلاقه وقيمه عملياً، إذ إنّ تعوّد الإنسان على النظام في الحياة، وعلى ضبط النفس وعلى الحياة الاجتماعية التعاونية، وعلى التضحية في سبيل الآخرين، كلها تتطلب مراناً وممارسة يومية كي تُغرس في النفوس. وشروط الإسلام كُلّها

من هذا القبيل، فإذا كانت بداية الدخول في الإسلام، هي شهادة أن لا إله إلاّ الله وأنّ محمداً رسول الله لفظية، فإنّ ترجمتها عملية، تتمثل في بقية الشروط، التي تتلخص في ما بقي من أركان الإسلام:

١ ـ الصلاة:

تربي الصلاة الإنسان على القيم الخلقية والروحية، فهي تربط الإنسان بالله تعالى، وتقوي إرادته، وتعوّده على ضبط النفس، والصبر والمثابرة، والنظام. وهي تعمل على أن تنفسح جوانح المسلم لتشمل الكون والحياة، لأنها اتصال وثيق بالله ينقطع به عن الدنيا، بما فيها ومن فيها، يُناجي فيها ربّه عن قرب، ويذوق حلاوة تلك المناجاة فيتجنب طريق الشيطان، ويسلك طريق الله تعالى.

فالمؤمن حقاً هو من «يتوجه بقلبه إلى الله ساعة الصلاة، يُشهده على تقواه ويستعينه على أداء واجب الحياة، ويستمد منه هدايته، ويستلهمه توفيقه لإدراك سر الكون وسُننه ونظامه»(٤).

ويبيّن الرسول الكريم ﷺ بسلوكه وبقوله الضوابط لأداء الصلاة، فعن أبي مسعود(٥) رضي الله عنه قال: «أتى رجل إلى النبي ﷺ فقال: إني لأتأَخَّرُ عن صلاة الغداة، من أجل فلان مما يُطيل بنا، قال: فما رأيت رسول الله ﷺ قطُّ أشدَّ غضباً في موعظةٍ منه يومئذ، قال: فقال: يا أيها الناس إنّ منكم مُنفّرين، فأيكم ما صلّى بالناس فليتجوّز، فإنَّ فيهم المريض والكبير وذا الحاجة»(٦).

وفي الصلاة تربية على القيم الخُلقية، يقول الله تبارك وتعالى: ﴿إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ﴾(٧). لأن الإنسان حين يكون بين يدي الله تعالى يبتعد ولو إلى حين عن أمور الدنيا ومشاغلها، ويشعر بالطمأنينة، لذلك ليس للإنسان من صلاته إلا ما عقل منها. فمن أدّاها وهو مُشتت الذهن، لا يحضر فيها عقله، خرج بالعبادة عن هدفها المشروع. وهذه هي التربية على القيم العقلية في الصلاة.

ويُوَجِّهُ النبي ﷺ الآباء إلى تعليم الأبناء نظام الصلاة وهم أبناء سبع سنين، مراعياً في ذلك نمو الأبناء وتمييز أمور الطهارة والمقدرة الصوتية على القراءة، والمقدرة العقلية على الحفظ.

٢ ـ الزكاة:

تأتي الزكاة بعد الصلاة، لأن الصلاة تُربّي على المساواة والإخاء، فيزداد حب الناس بعضهم لبعض، والزكاة ترجمة عملية لذلك.

والعلم بالزكاة من دون تأديتها لا يمكن أن يكون مفيداً. قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَٰعِلُونَ﴾[٨]، ففي هذا تعبير صادق على أن فريضة الزكاة ليست مُجرد العلم بها، بل هي علم وفعل، وهي ربطٌ بالله ربطاً وثيقاً، وهي عمل في سبيل الفرد والمجتمع. فالزكاة تغرس في النفوس الفضائل إذ هي تربية للضمير، وتعديل لطبيعة الشُّح، وتحويلٌ لغريزة حب الظهور.

وفيها تربية على القيم الروحية، فعن طريقها يتعلم «الإنسان إطاعة الأوامر الإلهية ومكافحة الأنانية والإفراط في النزعة المادية والفردية»[٩].

وفيها تربية على قيم اجتماعية «للفرد على الإسهام بماله في سبيل إسعاد مجتمعه، وفي بذله وصدقه وبرّه، إحساس بالجماعة وشعور بالأخوة والحب»[١٠]. وفي ذلك كله تربية على مراعاة شعور الآخرين واحترامهم، ومساعدتهم وبيان كيفيتها[١١].

٣ ـ الصيام:

فرض الله تعالى الصيام على جميع القادرين، في شهر رمضان المبارك. ويرتبط الصوم بغذاء الجسم ومقدرته وبغريزة الجنس، وفي امتناع الجسم عن مطالب الفم والفرج بمحض إرادته واختياره، ضبطٌ لحاجات الجسم، وتربية على قوة التحمّل، وتربية صحيّة للجسم. قال رسول الله ﷺ: «الصيام جُنّة فلا يرفث ولا يجهل، وإن امرؤ قاتله أو شاتمه، فليقل: إني صائم ـ مرتين ـ والذي نفسي بيده، لخُلُوف فم الصائم أطيب عند الله تعالى من ريح المسك، يترك طعامه وشرابه وشهوته من أجلي..»[١٢].

وللصيام أثر كبير في تربية الروح على القيم وغرسها في النفوس، إذ يُعلّم الأمانة، ومراقبة الله تعالى في السر والعلن، إذ لا رقيب على الصائم إلاّ الله وحده. «وفضلاً عن تربيته لملكة التقوى، وتقويته لجانب الروح، فإنه يؤكد قيمة الحريّة، حين يُمارس به المرء التحرر من سلطان العادة، وحين يترجم به عن حرية الفكر والإرادة، بالإقلاع مختاراً من مُشتهاه، لا يرقب إلاّ ربه في سرّه ونجواه»(١٣). ومن الميسور على نفس لانَتْ أن تسرع في سائر نواحي الطاعات.

وفيه تربية على القيم الخُلقية، حيث يتعوّد الإنسان على ضبط نفسه ومكافحة شهواته، وتهذيب سلوكه. قال رسول الله ﷺ: «من لم يدع قول الزور والعمل به، فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه»(١٤). فالصوم يقوّي الإرادة ويعلّم الصبر، ويساعد على صفاء الذهن.

وفيه تربيةعلى القيم الاجتماعية، فهو يُنمي عاطفة الرحمة والمحبة والمودة والأخوة والشعور برابطة التضامن والتعاون التي تربط المسلمين فيما بينهم. فعلى سبيل المثال: إحساس الصائم بالجوع يدفعه إلى صلة الفقراء ومساعدتهم، فتقوى أواصر الروابط الاجتماعية بين الناس، ويتعاون الكل في معالجة الحالات المَرضية في المجتمع، وكذلك في الصوم شُعور موحِّد لكل قوى المسلمين.

وفيه تربية النفس، وجهادها، وتزكيتها، وكسر حدة شهوتها، وتهذيبها، وضبطها في طعامها وشرابها، إيثاراً لما عند الله من الرضى والمتاع.

فالصوم «هو الرمز العملي لضبط النفس في دين الله»(١٥). وتطلب «بسلوكها هذا عمل الخير لوجه الله قبل كل شيء»(١٦)، لأن العمل المقبول، هو الخالص لله تعالى.

٤ ـ الحج:

الحج عبادة، «تنظم من الإنسان قلبه وبدنه وماله.. يقوم بها المستطيع من المسلمين، في زمن معلوم وأمكنة معلومة، امتثالاً لأمر الله تعالى

وابتغاء مرضاته، وتبتدئ تلك العبادة بنية الحج خالصاً لله، مع التجرّد من الثياب المخيطة، ومن صنوف الزينة والترف، وتنتهي بالطواف حول بيت الله الحرام»[١٧]. والهدف من هذه الفريضة الطاعة والاستجابة لأمر الله تعالى. فالحج يُكفر الذنوب، ويطهر النفس من شوائب المعاصي، إن كان مبروراً مستوفياً للأركان والشروط، ولم يخالطه ذنب من الإحرام إلى التحلُّل، فيعود كيوم ولدته أمه، قال رسول الله ﷺ: «من حجّ لله، فلم يرفث ولم يفسق، رجع كيوم ولدته أمه»[١٨]. أي بغير ذنب. «والرفث: كلمة جامعة لكل ما يريده الرجل من المرأة»[١٩]. ففي الحج تربية واضحة على القيم وتهذيب جلي لمطالب الجسد، وتوحيد بين ظاهر الإنسان وباطنه، ظاهره الجميل النظيف وباطنه الذي يجب أن يكون كذلك.

وفيه تربية على القيم الروحية، حيث يتزود بها المسلم، فتملأ قلبه خشية وتُقى لله وعزماً على طاعته، وندماً على معصيته، وتغذي منه عاطفة الحب لله ولرسوله ﷺ، ولمن أحبوه ونصروه، واتبعوا النور الذي أنزل معه.

وفيه تربية على القيم الفكرية، «إذا يلتقي الإنسان بأبناء بلاد أخرى، قد يختلفون عنه في اللغة والعادات، ولكنه يرتبط بهم بشعور الأخوة والمساواة، التي يضمنها القرآن، بين بني البشر، فلا فرق بين الأبيض والأسود، والأحمر، ولا بين الغني والفقير، ولا القوي والضعيف»[٢٠]. وفي هذا مجال للفكر ولتبادل الخبرات المختلفة بين أبناء الإسلام.

وفيه تربية على القيم النفسية، حيث «يُعيدها إلى الصفاء والإخلاص، مما يؤدي إلى تجديد الحياة ورفع معنويات الإنسان وتقوية الأمل وحسن الظن بالله تعالى»[٢١]. فيعود الحاج بعدها إلى بلده بمعنويات جديدة، وبثقة كبيرة بالله تبارك وتعالى.

ثانياً: القيم التربوية في القدوة الحسنة:

إن تربية الإنسان أشد تعقيداً وأكثر أهمية من جميع الكائنات، وهي تدوم طوال حياته، «فتراه يُخطئ ويتعثر في سيره، ويقع في المشكلات من

حين إلى آخر، ومهما حصّل من العلوم، وتلقّى من التربية يبقى محتاجاً إلى المزيد منها»[٢٢]. قال الله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[٢٣]. وتبقى علوم الإنسان محدودة وضئيلة، قال سبحانه: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[٢٤].

لذا فهو يحتاج إلى قدوة حسنة تنير دربه، وترشد طريقه، وتوصله إلى برّ الأمان.

وطريقة القدوة في التربية على القيم وغرسها في النفوس هي إعداد الفرد المسلم على نهج الأنبياء والرسل صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين. وهي العامل الأساس «لإنجاح التربية القرآنية ولإتيانها ثمراتها اليانعات»[٢٥]. كيف لا؟! والنبي الكريم ﷺ كان قدوة للناس جميعاً في أخلاقه وأفعاله وحياته كلها

أ ـ كان ﷺ خُلقه القرآن:

«ومعنى هذا أنه عليه السلام، كان يمتثل لكل ما أمره به القرآن، وينتهي عن كل ما أمره بتركه، هذا ما جَبَلَهُ الله عليه من الأخلاق الجِبِلِّيةِ الأصلية العظيمة، التي لم تكن لأحد من البشر، وليس هناك أجمل منها... فكان فيه من الحياء، والكرم، والشجاعة، والحِلم، والصّفح، والرحمة وسائر الأخلاق الكاملة ما لا يُحد ولا يمكن وصفه»[٢٦].

وقد نهل الصحابة رضي الله عنهم من رسول الله ﷺ كل بقدر قدراته وقربه منه ﷺ. وسارعوا إلى تطبيق تلك المبادئ، اقتداءً وامتثالاً بمن رأوها مُتمثلة فيه. «فأخذوا الشُّحنة كاملة في أرواحهم وقلوبهم وأفكارهم ومشاعرهم وأجسادهم، فانطلقوا ـ وهم حُفنة قليلة ـ يصنعون أعجب أحداث التاريخ»[٢٧].

ومن رحمة الله تعالى بعباده أن هيّأ لمن لم يحظ بمشاهدة أحوال الرسول ﷺ الاطلاع على أفعاله وأحواله ممّن نقل إلينا ذلك عمّن شاهدوه.

فالرسول ﷺ قدوة متجددة حيثما ذُكِرت سيرته العطرة وأخباره الطيبة وأحواله المتلألئة[٢٨].

ب ـ اجتهاده ﷺ في العبادة:

كان النبي ﷺ موصولاً بربه ليله ونهاره، وفي سرّه وجهره، كثير الذكر لربّه في غدواته وروحاته، تنام عيناه وقلبه لا ينام، يجد في الصلاة لذة المناجاة لربّه، وكانت العبادة قرة عينه ﷺ. عن أنس رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «.. وجُعلت قُرة عيني في الصلاة»(٢٩).

ويجتهد في العبادة والخشية من ربه تعالى. عن أنس رضي الله عنه قال: «كان رسول الله ﷺ يفطر من الشهر حتى نظن أنه لا يصوم منه، ويصوم حتى نظن أن لا يفطر منه شيئاً، وكان لا تشاء أن تراه من الليل مصلياً إلاّ رأيته، ولا نائماً إلاّ رأيته»(٣٠).

فالحديث «يدل على أنه كان ﷺ ربما نام كل الليل، وهذا على سبيل التطوع، فلو استمر الوجوب لما أخلّ بالقيام»(٣١). أي قيام الليل للصلاة.

والصحابة رضي الله عنهم يتتبعون حال النبي ﷺ لكي يتأسوا بأفعاله.. فيأمرهم بأن يصلّوا كصلاته، بقوله عليه السلام: «صلّوا كما رأيتموني أصلّي»(٣٢).

ج ـ تواضعه ﷺ وحلمه وعفوه:

كان ﷺ في الذروة تواضعاً وحلماً وعفواً، متمثلاً قول الله تعالى: ﴿وَٱخۡفِضۡ جَنَاحَكَ لِمَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾(٣٣). ويعود المريض، ويشهد الجنازة، ويُجيب الدعوة، ويمشي مع الأرملة والمسكين والضعيف في حوائجهم.

وكان أحسن الناس معاملة، وخاصة فيما يلقاه من جفوة الأعراب، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: «كنت أمشي مع رسول الله ﷺ وعليه بُردٌ نجراني غليظ الحاشية، فأدركه أعرابي فجبذَهُ جبذَةً شديدة، حتى نظرت إلى صفحة عاتق رسول الله عليه السلام قد أثرت به حاشية البرد من شدة جبذته، ثم قال: يا محمد مُر لي من مال الله الذي عندك، فالتفت إليه رسول الله ﷺ ثم ضحك، ثم أمر له بعطاء»(٣٤).

وكان ﷺ يتصف بالحِلم والتواضع مع الأعداء كذلك، رغبة منه عليه السلام في إسلامهم واهتدائهم. وخير مثال لذلك موقفه من أهل مكة يوم

الفتح، كموقف أخيه يوسف عليه السلام من قبل مع إخوته الذين كادوا له، ومكروا به. فعاملهم ﷺ بالعفو والصفح الجميل، وتناسى كل ماضيهم الأثيم، وجازاهم بالبر والإحسان، فقال لهم ﷺ: «ماذا تظنون أني فاعل بكم؟ قالوا: خيراً، أخ كريم، وابن أخ كريم، وقد قدرت. فقال ﷺ: إني أقول لكم كما قال أخي يوسف: لا تثريب عليكم اليوم، يغفر الله لكم وهو أرحم الراحمين، اذهبوا فأنتم الطلقاء»(٣٥).

وبيّن أنس بن مالك رضي الله عنه ما وجد في بيت النبوة من قمة خُلُق، وأرفع حِلم، وأكبر تواضع في شخص الرسول ﷺ فيقول: «خدمت النبي ﷺ عشرَ سنين، فما قال لي: أُفٍّ ولا: لِمَ صنعت؟ ولا: ألا صنعت!»(٣٦). فينبغي للمسلمين أن يدركوا «العلاقة الوثيقة بين شخصية النبي ﷺ التربوية الخُلقية، وبين عمله ورسالته التربوية الخُلقية، وبين كونه قدوة في هذا»(٣٧).

د ـ جُوده وكرمه ﷺ:

كان طبع الرسول ﷺ وسجيته الجود والكرم، فلا يردّ سائلاً، ولا يمنع طالباً. عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: «ما سُئِلَ النبي ﷺ عن شيءٍ قطّ، فقال: لا»(٣٨).

وعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: «كان رسول الله ﷺ، أجودَ الناس، وكانَ أجودَ ما يكونُ في رمضان حين يلقاهُ جبريل، وكان يلقاه في كلِّ ليلةٍ من رمضان فيدارسه القرآن.. فرَسول الله ﷺ، أجودُ بالخيرِ من الريح المرسلة»(٣٩). فبجوده وكرمه عليه السلام جذب القلوب النافرة، وأَلانَ الأفئدة القاسية.. إشفاقاً عليهم أن تتلقفهم الشياطين فتكبهم في النار على وجوههم.

هـ ـ تميزه ﷺ بالشجاعة والقوة:

تميّز ﷺ بالقوة والشجاعة، وكان الصحابة رضوان الله عليهم يلجأون إليه عند حفر الخندق عندما تُقابلهم صخرة تعجزهم، فيأتي رسول الله ﷺ

فيأخذ المعول فيفتت الصخرة الكبيرة الصلدة التي أعجزت سواعد بعض الصحابة.

عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: «إنا يومَ الخندقِ نَحفِرُ، فعرضت كُدْيَةٌ[٤٠] شديدة، فجاءوا للنبي فقالوا: هذه كُدْيَةٌ عرضت في الخندق، فقال: أنا نازل. ثم قامَ وبطنهُ معصوبٌ بحجر، ولبثنا ثلاثةَ أيام لا نذوقُ ذواقاً، فأخذ النبي ﷺ المِعوَل، فضرب في الكُدْية، فعاد كثيباً أهْيَلَ[٤١]»[٤٢].

فرسول الله ﷺ قدوة للناس جميعاً في واقع هذه الأرض، فلا بدّ أن يتأسى به الناس على اختلاف طبقاتهم. والإسلام انتشر في كثير من بلاد الدنيا بالقدوة الحسنة الطيبة للمسلمين التي تُبهر أنظار الآخرين وتدفعهم إلى اعتناق الإسلام. لتأكدهم أن الإسلام حقّ من عند الله سبحانه وتعالى.

وليعلم الناس أنّ الإسلام لا يبيح للقادة والرؤساء والحكّام والملوك والزعماء المُتولّين أمور قيادة الشعوب والأمم أن يستأثروا بالعيش الرَّغد الرخي الهني، والحياة المترفة المتنعمة، وهم يديرون شؤون أممهم من وراء جدران القصور، فهذه ليست من صفات أهل الإيمان.

٣ ـ أهمية القيم التربوية في القدوة وفوائدها:

تكمن هذه الأهمية في الأمور التالية:

أ ـ القدوة الحسنة مثال حيّ يرتقي في درجات الكمال، ويثير في نفس البصير العامل قدراً كبيراً من الاستحسان والإعجاب والتقدير والمحبة.

ب ـ يعطي الآخرين قناعة بلوغ هذه الفضائل من الأمور المختلفة.

ج ـ الأتباع ينظرون إلى القدوة نظرة دقيقة فاحصة من دون أن يعلم[٤٣].

ومن فوائد القيم التربوية في القدوة الحسنة ما يلي:

أ ـ رسول الله ﷺ هو المثل الأعلى في القدوة الحسنة في أخلاقه وأفعاله وأقواله وسائر صفاته.

ب ـ إذا راقب المسلم ربه عزّ وجلّ في عباداته ومعاملاته وأجراها وفق ما أمر الله وما أمر رسوله كان مقتدياً برسول الله ﷺ.

ج ـ دليل الحبّ لرسول الله ﷺ وأهل بيته الكرام الاقتداء بهم.

د ـ إذا ظهر المسلم بمظهر الاقتداء برسول الله ﷺ أحبّه النّاس ووثقوا به وجعلوه قدوة يحتذى بها.

هـ ـ المسلم المتتبّع لنهج النّبي ﷺ وأهل بيته الكرام عليهم السلام يجد في نفسه سعادة ما بعدها سعادة، لأنّه يرى نفسه على بصيرة وهدى، وينظر بنور ويسير في الطّريق الصّحيح.

و ـ الاقتداء في الدّين يكون بنظر الإنسان إلى من هو فوقه، وفي الدّنيا بالنّظر لمن هو دونه.

ز ـ من سنّ خيراً فاتّخذه النّاس قدوة وتأسَّوا به كان له أجره وأجر من عمل بمثل عمله.

ثالثاً: القيم التربوية في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والتواصي بالحق والصبر، هو عمل يتأتى من جانبين، فكل إنسان يتواصى مع أخيه الإنسان في سبيل دفع عجلة الحياة، إلى سبيلها المنشود، فـ «كلنا مُعلّم، وكلنا يتعلم، في كل الأوقات، ولا يستغني بعضنا عن بعض. صغيرنا يتعلم من كبيرنا، وكبيرنا يتعلم من صغيرنا»(٤٤). لذا فهذه الطريقة التربوية، تقوم بصيانة الحياة من الشرّ والفساد، حراسة لدين الله. وقد اهتم النبي ﷺ بتربية أصحابه على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ومن النماذج على ذلك ما يلي:

١ ـ الامتناع عن كلّ شرّ:

عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «إيّاكم والجلوس على الطرقات. فقالوا: ما لنا بدّ، إنما هي مجالسنا نتحدث فيها. قال: فإذا أبيتم إلاّ المجالس، فأعطوا الطريق حقها. قالوا: وما حقُّ

الطريق؟ قال: غضّ البصر وكفّ الأذى وردّ السلام وأمر بالمعروف ونهي عن المنكر»[٤٥].

ففي هذا الحديث يربي النبي ﷺ أصحابه رضي الله عنهم على القيم التربوية وآداب الجلوس في الطرقات والشوارع العامة التي يمر منها المسلمون والمسلمات لقضاء حوائجهم، ويغرس في نفوسهم قيمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وفعل كل خير للمسلمين، والامتناع والكف عن كل شرّ وعن كل ما فيه مفسدة للنفس أو مضرة الغير. مع العلم أن نساء السلف كُنَّ يخرجن لقضاء حوائجهنّ مُحتشمات، ولم يكنّ يخرجن كخروج كثير من النساء اليوم لإثارة الفتنة في قلوب الشباب، وللتبختر في المشية أولإظهار مفاتنهن للآخرين، الذين ألهبت جوعهم وشهواتهم الأفلام الخليعة والصور العارية التي يشاهدونها في السينما والتلفاز، والقنوات الفضائية، والفيديو، والكلمة الماجنة الساقطة في المجلات والجرائد الخبيثة.

٢ ـ من الصدقات:

عن أبي ذر رضي الله عنه أن ناساً من أصحاب النبي ﷺ قالوا للنبي عليه السلام: «يا رسول الله، ذهب أهل الدثور[٤٦] بالأجور، يصلّون كما نصلي ويصومون كما نصوم، ويتصدقون بفضول أموالهم. قال: أوليس قد جعل الله لكم ما تَصَدَّقون؟ إن بكل تسبيحة صدقة[٤٧]، وكل تكبيرة صدقة، وكل تحميدة صدقة، وكل تهليلة صدقة، وأمر بالمعروف صدقة، ونهي عن منكر صدقة[٤٨]، وفي بضع أحدكم صدقة[٤٩]. قالوا: يا رسول الله: أيأتي أحدنا شهوته ويكون له فيها أجر؟ قال: أرأيتم لو وضعها في حرام أكان عليه فيها وزر، فكذلك إذا وضعها في الحلال كان له أجر»[٥٠]. وفي ذلك توجيه لنيّة المسلم، كي تكون أعماله كلها في سبيل الله تعالى.

٣ ـ نصيحة الحكام:

دخل أعرابي على سليمان بن عبد الملك فقال: «إنّك قد اكتفيت

رجالاً، ابتاعوا دنياك بدينهم، فلا تأمنهم على ما ائتمنك الله عليه، فإنك مسؤول عما اجترحوا، فلا تصلح دنياهم بفساد آخرتك. فقال له سليمان: لقد سللت لسانك. فقال: لك لا عليك»[٥١]. فكانوا يقدمون النصح ولا يخشون في الله تعالى لومة لائم.

٤ ـ فوائد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فوائد جمّة، منها:

أ ـ دليل واضح على كمال الإيمان وحسن الإسلام.

ب ـ صمّام أمن الحياة وضمان سعادة الفرد والمجتمع.

ج ـ يثبِّت معاني الخير والصّلاح في الأمة.

د ـ يُزيل عوامل الشرّ والفساد، حتى تسعد الأمة وتسلم.

هـ ـ يُهيئُ الجوّ الصالح الذي تنمو فيه الفضائل وتختفي فيه الرّذائل.

و ـ يبعث الإحساس بمعنى الأخوة والتكافل والتعاون على البر والتقوى.

ز ـ هو سبب النّجاة في الدنيا والآخرة.

ح ـ سبب للنصر والتمكين في الدنيا.

ط ـ هو سر أفضلية وخيرية هذه الأمة. لقوله تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾[٥٢].

رابعاً: القيم التربوية في الحكمة والموعظة الحسنة:

فطر الله تعالى النفس الإنسانية على حُب الخير والرغبة فيه ونشاطها في تحصيله، ثم أنها سرعان ما تملّ وتسأم من تكرار الموعظة والترغيب في ذلك.

عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: «كان النبي ﷺ يتخوَّلُنَا بالموعظةِ في الأيام، كراهةَ السآمةِ علينا»[٥٣]. فكان النبي عليه السلام «يراعي في موعظته وتوجيهه الحالة النفسية لأصحابه رضوان الله عليهم، فكان يتخولهم

في الموعظة، أي يتعهدهم بها في مظان القَبول، ولا يكلمهم في كل وقت لئلا يسأموا»(٥٤).

وما ذلك إلا لأن في النفس إقبالاً وإدباراً، ومن ثم لا بدّ من تحيّن فرصة إقبالها ومراعاة حال نشاطها لكي تقبل على الموعظة بكل قواها، فتتأثر بها، وتطبق محتواها، فيكون ذلك أنشط في تطبيقها والتزامها مع المتابعة لذلك.

«فيُستحب ترك المداومة في الجد في العمل الصالح خشية الملال، وإن كانت المواظبة مطلوبة، لكنها على قسمين:

١ ـ إما كل يوم مع عدم التكلف.

٢ ـ وإما يوماً بعد يوم، فيكون يوم الترك لأجل الراحة ليقبل على الثاني بنشاط، وإما يوماً في الجمعة. ويختلف باختلاف الأحوال والأشخاص. والضابط الحاجة مع مراعاة وجود النشاط»(٥٥).

ومن المواقف الرائعة التي تدل على الحكمة والموعظة الحسنة، موقف النبي ﷺ مع الشاب الذي جاء يستأذنه في الزنا.

«عن أبي أمامة رضي الله عنه قال: إن فتى من قريش أتى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه، فقالوا: مه مه، فقال له: ادنه، فدنا منه قريباً، فقال: أتحبه لأمك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لأمهاتهم، قال: أفتحبه لابنتك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك. قال: ولا الناس يحبونه لبناتهم. قال: أفتحبه لأختك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك. قال: ولا الناس يحبونه لأخواتهم. قال: أفتحبه لعمتك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك. قال: ولا الناس يحبونه لعماتهم. قال: أفتحبه لخالتك؟ قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك. قال: ولا الناس يحبونه لخالاتهم. قال: فوضع يده عليه، وقال: اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصن فرجه، قال: فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء»(٥٦).

والحكمة ظاهرة في هذا الحديث من تصرفه ﷺ مع هذا الشاب الذي استفز الصحابة بطلبه من النبي في أن يأذن له في الزنا، وذلك من وجهين:

الوجه الأول: ويتمثل في رفقه عليه السلام بهذا الشاب المُندفع إلى الرذيلة، وتقريبه إليه، وكفّ الأصحاب عن عتابه وتوبيخه.

الوجه الثاني: ويتمثل في طريقة النبي ﷺ في إقناع الشاب ببشاعة الزنا وحقارته، وأن الفطرة السليمة لا تستسيغه بل تكرهه وتأباه، ولا ترتضيه لأقرب الناس إليها، والتي تظهر في خطابه ﷺ واستجوابه للشاب بقوله: أفتحبه لأمك؟ أفتحبه لابنتك؟ أفتحبه لأختك؟ أفتحبه لعمتك؟ أفتحبه لخالتك؟. وكان الجواب على هذه الاستفسارات المتتالية واحداً، وهو النفي طبعاً.

من فوائد القيم التربوية في الحكمة والموعظة الحسنة:

أ ـ الإصابة في القول والسداد في الفعل.

ب ـ الحكيم يعمل وفق الشرع، ويصيب في القول والفعل والتفكّر ويسير على هدي من الله ونور.

ج ـ تدل الحكمة على المعرفة بالله عزّ وجلّ مع نفاذ البصيرة وتهذيب النفس وتحقيق الحق للعمل بمقتضاه والبعد عمّا سواه.

د ـ الحكمة والموعظة الحسنة دليل كمال العقل.

هـ ـ يلبس صاحبها تاج الكرامة في الدنيا والآخرة.

و ـ ينفع الله بصاحبها طلاب العلم ومُريدي الخير.

ز ـ يدرأ الله بصاحبها أبواباً كثيرة من الشر.

ح ـ إنها سمة من سمات الأنبياء والصالحين والعلماء العاملين.

خامساً: القيم التربوية في أسلوب القصص:

من الوسائل التي استخدمها رسول الله ﷺ في تربية أصحابه رضوان الله

عليهم على القيم وغرسها في نفوسهم: القصة. ويتلخّص دور القصة في الأمور التالية:

أ ـ إنّ الله تعالى جعل في الفطرة الإنسانية الميل إلى القصة، وجعل لها تأثيراً قوياً على القلوب.

ب ـ إنّ القصة من أقوى وسائل التربية في التأثير والتأديب وغرس القيم في النفوس، «حيث تشترك كل الاستعدادات والمدارك في متابعتها بيقظة تامة وحرص كبير على ألاّ يتفلت منها شيء فتتشرب المعلومات بطريق مباشر أو غير مباشر، وتنسل الأفكار إلى النفس بسرعة وتتمكن من الأعماق بقوة»(٥٧).

ج ـ إن الإسلام استخدم كل أنواع القصة في التربية والتقويم وهي:

القصة التاريخية الواقعية، والتي تكون مقصودة بأماكنها وأشخاصها وحوادثها.

وهذا النوع يتمثل في جميع قصص الأنبياء، وقصص المكذبين بالرسالات وما أصابهم من جزاء بسبب هذا التكذيب والإعراض عن دين الله.

ففي هذه القصص يذكر الله أسماء أشخاصها وأماكن وقوعها وأحداثها بالتحديد مثل: موسى وفرعون، عيسى وبني إسرائيل، صالح وثمود، هود وعاد، شعيب ومدين، لوط وقريته، نوح وقومه، إبراهيم وإسماعيل.

والقصة الواقعية، التي تعرض نموذجاً لحالة بشرية يستوي فيها أن تكون بأشخاصها الواقعيين أو بأي شخص يتمثل فيه هذا النموذج، ومثال هذا النوع قصة ابني آدم عليه السلام.

والقصة التمثيلية، التي لا تمثل واقعة بذاتها، ولكنها يمكن أن تقع في أية لحظة من اللحظات، وفي أي عصر من العصور ومثالها: قصة صاحب الجنّتين(٥٨).

د ـ إن الإسلام استخدم أنواع القصة كلها، لجميع أنواع التربية

والتوجيه التي يشملها منهجه التربوي سواء في التربية الإيمانية، والتربية العقلية، والتربية الجسمية، وفي التربية بالقدوة، والتربية بالموعظة.

ولكن ما هي أهداف القصة في القيم التربوية؟

القصة في الإسلام لها أهداف تربوية كثيرة منها:

أ ـ تثبيت فؤاد النبي ﷺ، وكذلك تثبيت قلوب المؤمنين.

ب ـ الاتعاظ وأخذ العبرة من قصص السابقين في اتخاذ أسباب النجاة والفوز والنصر، والابتعاد عن أسباب الهلاك والخذلان.

جـ ـ التفكر والتأمل في آيات الله تعالى، وأن الأيام دُول بين الناس، والتعرف من خلال القصص على سُنن الله تعالى الجارية، وخاصة في ما يتعلق بالصراع بين الحق والباطل، وأن هذا الصراع قديم وباق إلى أن تقوم الساعة، لأنه سنة ثابتة من سنن الله تعالى في الحياة الدنيا. فتؤدي معرفة ذلك إلى الحرص الشديد على الثبات على دين الله سبحانه وتعالى.

د ـ تُنمي القصة في السامع ملكة الاستنتاج والتحليل والربط بين الأحداث، والتخيّل وتوقع النتائج.

سادساً: القيم التربوية في أسلوب الحوار والمناقشة:

استخدم الرسول ﷺ هذا الأسلوب في التربية، ليعلّم المسلمين شتى أمور دينهم ودنياهم، فهو أسلوب يدفع بالمتعلم إلى المشاركة بالأسئلة والاستماع والفهم والتساؤل عمّا لا يُدركه من حقائق. وأسلوب الحوار يكون بطريقتين: الأولى: الحوار والمناقشة. والثانية: السؤال ثم الجواب.

الطريقة الأولى: الحوار والمناقشة:

وذلك بإلقائه ﷺ السؤال على بعض أصحابه ليُلفت أنظارهم ويُثير انتباههم للموضوع، ثم ينتظر منهم الإجابة، فإن أجابوا صواباً قبل منهم إجابتهم، وإلاّ فإنه يجيب الإجابة الصحيحة.

عن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: «قال النبي ﷺ: يا معاذ، أتدري

ما حق الله على العباد، قال: الله ورسوله أعلم، قال: أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئاً. اتدري ما حقهم عليه؟ قال: الله ورسوله أعلم، قال: أن لا يعذبهم»[٥٩]. إن تفويض معاذ بن جبل رضي الله عنه علم ذلك إلى الله تعالى، دليل على حُسن أدبه مع رسول الله ﷺ الذي أجابه الإجابة التي يتشوّق لسماعها.

وما ذلك إلاّ لتأكيد الاهتمام الشديد، ولفت الانتباه لما سيخبره به سيدنا محمد عليه السلام من عبادة الله تعالى وحده لا شريك له، لأنها الأساس من بعث الرسل وإنزال الكتب.

«والمراد بالعبادة عمل الطاعات، واجتناب المعاصي، وعطف عليها عدم الشرك لأنه تمام التوحيد، والحكمة من عطفه على العبادة أن بعض الكفرة كانوا يدّعون أنهم يعبدون الله ولكنهم كانوا يعبدون آلهة أخرى فاشترط نفي ذلك»[٦٠]. وفي هذا تربية منه ﷺ لأصحابه وإرشاد منه إلى الطريقة المفيدة في التعليم، وهي إخراج الكلام بصيغة الاستفهام ليكون أبلغ في النفس، وأوقع في فهم المتعلم.

الطريقة الثانية: السؤال ثم الجواب:

وذلك بتلقيه ﷺ الأسئلة المطروحة عليه من قبل بعض أصحابه، ثم إجابته عنها بما يُفيد السائل والسامع. وفي هذه الطريقة يُسأَل النبي عليه السلام فيجيب بما يُفيد السائل والسامع في أمور مهمة في العقيدة وفي الأخلاق وفي المبادئ الإسلامية، فمن ذلك ما رواه أنس بن مالك رضي الله عنه «أن رجلاً سأل النبي ﷺ عن الساعة، فقال: متى الساعة؟ قال: وماذا أعددت لها؟ قال: لا شيء، إلاّ أني أحب الله ورسوله، فقال ﷺ: أنت مع من أحببت. قال أنس: فما فَرِحَنا بشيء فَرَحَنَا بقول النبي ﷺ: أنت مع من أحببت...»[٦١].

فأجاب النبي ﷺ السائل برفق ووجّه عنايته وعناية السامعين إلى ما يعود عليهم جميعاً بالفوائد العظيمة: وماذا أعددت لها؟ أي ما العمل الصالح الذي أعددته لتلقى جزاءه وثوابه يوم القيامة..

وفي هذا كمال نصح الرسول ﷺ وشفقته على أمته وإرشادهم إلى ما فيه فوزهم وسعادتهم في الدنيا والآخرة.

ثم أجاب الرجل على سؤال رسول الله ﷺ بقوله: لا شيء إلاّ أني أحب الله ورسوله. أي أني ما أعددت لها كثير نافلة من صلاة ولا صيام ولا صدقة لأنه لا يمكن أن يجتمع في قلب مسلم حُب الله ورسوله وترك الفرائض التي أمر الله بها رسوله ﷺ.

فقال الرسول الله ﷺ للرجل، والصحابة يسمعون: أنت مع من أحببت، وفي هذا التوجيه النبوي تربية للصحابة رضي الله عنهم على عظم شأن محبة الله ورسوله، وأنها ملاك الأمر كله، بل أساسه وقاعدته.

ويمكن القول إن طريقة الحوار والمناقشة في التربية الإسلامية لها دور مهم يتجلّى فيما يلي:

١ ـ تقوية الحجة والتمرُّن على سرعة التعبير.

٢ ـ المنافسة والتفوق على الأقران.

٣ ـ التعويد على الثقة بالنفس.

٤ ـ التكامل مع طرق التربية الأخرى التي بها تتحقق الأهداف المرجوة.

ويبدو في هذه الطريقة استعمال المنطق والمحاكاة العقلية وهو أسلوب «يمكِّن الإنسان من التمييز بين الحق والباطل بالحجة وبالمشاهدة الحسيّة، وليس بالقسر أو التقليد الأعمى»(٦٢).

ولا بدّ من تبيين خطر دعاة الباطل من العلمانيين والشيوعيين، والاشتراكيين، والرأسماليين، لأهل الإسلام حتى يسلموا من شرورهم، ويحذروا من سمومهم، وحتى يتخذوهم أعداء حتى يرجعوا عن غيّهم ويتوبوا إلى بارئهم جلّ وعلا.

سابعاً: القيم التربوية في الترغيب والترهيب:

إن القيم التربوية، لا تغفل أي طريقة، أو أي أسلوب، تُوجه به الإنسان وترشده إلى السلوك الذي يصلح لحياته، وهي بذلك تعطيه حقه من التربية.

ففي الإنسان بحسب طبيعته الإنسانية جانب الخير، كما أن جانب الشر قد يلعب دوراً في حياته، وليس معنى أن الإنسان إذا أخطأ أنه مخطئ وضال، وأن هذه سمة من سمات شخصيته، بل معنى هذا أنه قد أخطأ في اختيار السلوك، وعلى القيم التربوية أن يكون فيها المرونة والاستجابة لطبيعة الإنسان بحيث تغير سلوكه الخاطئ. والإسلام قرر مبدأ الترغيب والترهيب، لتحقيق الثواب والعقاب، فيُثيب المصيب على إصابته، ويعاقب المنحرف على انحرافه. والقرآن تنزيلٌ من الله، «ليكون هدى للمتقين، فُصِّلَت فيه آيات تدعو إلى الخير، وتنهى عن الشرّ»(٦٣). والناس في أحكام السلوك والمعاملات: منهم من يتبع طريق الهدى، ومنهم من يخالفه، أما المصرّ على المخالفة، والمستمر في العناد، والاستماع إلى هوى نفسه، فلا بدّ من محاسبته حتى يعود إلى رشده.

ولأهمية أمر الترغيب والترهيب في القيم التربوية وأثرهما في النفس الإنسانية، فإن الله سبحانه وتعالى «قد جعل من مهمة نزول القرآن الكريم على رسوله ﷺ الترغيب والترهيب، أو البشارة والإنذار، لما لهما من أثر بالغ في تربية النفس والارتفاع بها عن مغريات الحياة وبهرجها»(٦٤). من هذه الآيات، قول الحق تبارك وتعالى: ﴿تَبَارَكَ ٱلَّذِى نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ لِيَكُونَ لِلْعَٰلَمِينَ نَذِيرًا﴾(٦٥). وقوله سبحانه: ﴿الٓمٓصٓ ۝١ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيْكَ فَلَا يَكُن فِى صَدْرِكَ حَرَجٌ مِّنْهُ لِتُنذِرَ بِهِۦ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ ۝٢﴾(٦٦).

وقد جاء الكتاب والسنة بالترغيب، ليكون دافعاً للنفوس على العمل الصالح، وهي ترجو ثواب الله في الدار الآخرة الذي أعدّه الله لعباده المتقين، لا ليكون أداة للتفلت من التكاليف الشرعية، والوقوع بها في مدارج الاستباحة، طمعاً في عفو الله تعالى ومغفرته.

ولذا جاء الترهيب بجانب الترغيب، لكي يتم الاعتدال على صفحات النفوس فيرسم لها صورة العقاب كما رسم لها صورة الثواب.

فيكون الترغيب والترهيب بهذا دواء للنفوس، وداعياً لها إلى الخير والفلاح، ويذكرها بالثواب، ويمكنها من الرغبة في حصوله. وزاجرا لها

عن الشرّ والفسوق، ويذكرها بالعقاب، ويمكنها من الرهبة من وقوعه، لكن بميزان معتدل في كل ذلك فلا يؤدي الترغيب إلى أن تطمع النفس في المغفرة إلى حد الطمع والغرور الذي يستدرجها في الإباحة والشرور.

والعقوبة في القيم التربوية «وسيلة من وسائل التأديب، ورُوعي فيها التدرج من الرفق إلى الشدة، ومناسبتها لما ارتكب من أخطاء، وخروجها بما اشترطه المُربون فيها عن التشفي والانتقام»(٦٧).

وهناك شروط يمكن وضعها في الاعتبار، عند عملية الإثابة، منها:

أ ـ عدم الإكثار من الإثابة، لأن ذلك يفقدها قيمتها.

ب ـ الإثابة لحمل المتعلمين على مضاعفة الجهود من دون إثارة الغيرة والحسد والأنانية.

ج ـ التحري في استعمالها وذلك بإثابة من يستحقها فقط.

وهناك شروط، يجب وضعها في الاعتبار عند عملية العقوبة، منها:

أ ـ عدم الإكثار من العقوبة خشية أن تصبح مألوفة فيقلُّ تأثيرها.

ب ـ الحرص على أن تكون العقوبة مناسبة لنوع الخطأ.

ج ـ الهدف من العقوبة الإصلاح لا التشفي والانتقام.

د ـ استعمالها برفق كي لا تؤلم النفس، ولا تولد الحقد والكراهية.

د ـ مراعاة حساسية المُعاقَب.

وبعد كل هذه الشروط لا بدّ من أن تُؤتي عملية العقوبة ثمارها المرجوة بإذن الله تعالى.

إن القيم التربوية لم تعتمد على طريقة واحدة في تربية الأفراد، بل اتخذت وسائل وطرقاً عدة لتحقيق تربية الإنسان الصالح، عن طريق اتباع الشرع الحنيف، وعن طريق الإقناع الفكري والعرض القصصي، وكذا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إلى غير ذلك من الطرق والأساليب النافعة. وهناك نماذج من الترغيب وأثره في النفوس، منها ما يلي:

أ ـ الترغيب في الإخلاص لله تعالى:

إن القيم التربوية وجهت عنايتها إلى صفة الإخلاص، لأنه «يُعَدُّ مفتاحاً للصحة النفسية للفرد، وهو عملية تخلية وتحلية، تخلية عن الأوصاف المذمومة، وتحلية بالأوصاف المحمودة»(٦٨).

قال الله تعالى: ﴿وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلۡقَيِّمَةِ﴾(٦٩).

ب ـ الترغيب في تلاوة القرآن الكريم:

أمر النبي ﷺ بتلاوة القرآن الكريم، وبيّن ما أعدّ الله سبحانه لمن قرأه من أجر عظيم منها شفاعته به فقال ﷺ: «اقرأوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه»(٧٠).

وقال رسول الله ﷺ: «أهل القرآن أهل الله وخاصته»(٧١). فالقرآن الكريم له طبيعته المميّزة الخاصّة الفريدة لشموله مكونات العقيدة الإسلامية، وفيه التّدريب العملي لكل ما يجب أن يقوم به الفرد في ممارسته لشؤون حياته، وفيه التّوجيه إلى التّربية السلوكية التي تساعد على بناء شخصية الفرد ونجاحها في التعامل الفردي والجماعي، وفيه القيم والأخلاق والمبادئ الصّحيحة التي ارتضاها الله تعالى للنّاس جميعاً..

ج ـ الترغيب في قراءة كتب السنة الشريفة:

السّنّةُ النّبويّة الشريفة هي المصدر الثّاني بعد القرآن الكريم في التّشريع الإسلامي، ومرجعٌ مهم من مراجع القيم التّربوية، ويُؤكّد هذا قول الله تعالى: ﴿وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلذِّكۡرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيۡهِمۡ﴾(٧٢)، حيث اشتملت السّنّة المتمثلة في أقوال وأفعال وتقرير الرّسول في شتّى المناسبات كثيراً من المقاصد والقيم التّربوية، ورسمت للفرد والأمّة منهجاً تربوياً يُؤدّي إلى الخير في جميع شؤون الحياة..

«وممّا تجدر الإشارة إليه أن السنّة النّبويّة قد سارتْ في تربيتها للأفراد سيراً مُحكماً متدرّجاً تبدأ بالفرد ثم بالأسرة، ثم بمن يتّصلون بها برابطة

الجوار ثم بالمجتمع الكبير وتسلك في تربيتها للفرد طريقتين، الأولى: إيجابية ترتكز على الأسس الصّالحة للخلق الكريم وتتّجه إلى غرس الفضائل. والثانية: وقائية تنتزع من الإنسان الرّذائل بأنواعها الفردية والاجتماعية. فهذا المنهج الذي تسلكه السّنّة في تربية الفرد، مُؤدّاه التّرجمة العملية لما نصّ عليه القرآن الكريم..»[٧٣].

لذلك، ينبغي على المسلمين أن يلمّوا بشيء من السنّة النبوية التي تنظّم أسلوب حياتهم. وعليهم ربط الأحاديث الشريفة بالقرآن الكريم، فيكتشفوا بأنفسهم أن النبي ﷺ لا ينطق عن الهوى.

د ـ الترغيب في أداء العبادات:

بالنظر إلى تاريخ الأمة الإسلامية منذ فجر التاريخ إلى الوقت الحاضر، نجد أن العبادات كان لها أثرها الواضح في انتشار الإسلام في أرجاء الأرض. وأصحاب الفضل هم الذين اشتغلوا بالعبادة فملأت نفوسهم حباً لله تعالى ولدعوته، فبذلوا أرواحهم وأموالهم وأنفسهم في سبيل الله.

وعلى هذا يمكن القول بأن العبادات هي الفرائض التي شرعها الله سبحانه وتعالى «إظهاراً لخضوع العبد لربه، ودعماً لصلته به وولائه له، وهي تتمثل في الصّلاة والزّكاة والصّوم والحجّ، وهي كذلك السّنن التي فعلها الرّسول ﷺ أو قال بها. والعبادات في الإسلام منهجٌ تربويٌّ سُلوكي، له الأثرُ الواضح في حياة المسلم في كل صعيد، فالاهتمام بها اهتمام بالسّلوك القويم..»[٧٤].

وهناك نماذج من الترهيب وأثره في النفوس، منها ما يلي:

عن أنس رضي الله عنه قال: «قال النبي ﷺ: لو تعلمون ما أعلم لضحكتم قليلاً ولبكيتم كثيراً»[٧٥].

ففي هذا الحديث ترى أن النبي ﷺ استعمل أسلوب الترهيب والتخويف في تربية أصحابه على الجد فلا يطلقوا للنفس العنان في كثرة الضحك والغفلة، وذلك عندما رأى حالهم وهم يتحدثون ويضحكون.

وكأنهم نسوا اليوم الآخر وما فيه من أهوال، فناسب أن يذكرهم به، لكي لا يطول نسيانهم وضحكهم، فتقسوا بذلك قلوبهم.

و» من علم أن الموت مورده، والقيامة موعده، والوقوف بين يدي الله تعالى مشهده، فحقه أن يطول في الدنيا حزنه»(٧٦).

وعن أبي مسعود الأنصاري رضي الله عنه قال: «كنتُ أضرب غلاماً لي. فسمعت من خلفي صوتاً: اعلم، أبا مسعود، لله أقدر عليك منك عليه، فالتفتُّ فإذا هو رسول الله ﷺ فقلت: يا رسول الله، هو حرّ لوجه الله. فقال: أما لو لم تفعل، للفحتك النار، أو لمستك النار»(٧٧).

ففي هذا الحديث يربّي النبي ﷺ أصحابه «على الرحمة والرفق بالمملوك، وبكل من ولاهم الله تعالى عليهم، وكان تحت أيديهم، ونبّههم على استعمال العفو وكظم الغيظ عنهم»(٧٨)، وأنّ الله أقدر عليهم منهم على هؤلاء المساكين بأسلوب الترهيب والتخويف من عذاب الله تعالى.

وفي الترهيب من عذاب النار، وذكر أهون أهلها عذاباً يوم القيامة، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «يقول الله تعالى لأهون أهل النار عذاباً يوم القيامة: لو أنّ لك ما في الأرض من شيء أكنت تفتدي به، فيقول: أردت منك أهون من هذا وأنت في صلب آدم: أن لا تشرك بي شيئاً، فأبيت إلاّ أن تشرك بي»(٧٩). فما بال الإنسان العاقل، لا يغتنم فرصته في هذه الحياة؟!

ولبيان فتنة المال، قال تعالى: ﴿إِنَّمَآ أَمۡوَٰلُكُمۡ وَأَوۡلَٰدُكُمۡ فِتۡنَةٞۚ﴾(٨٠). وعن ابن عباس رضي الله عنهما يقول: «سمعت النبي ﷺ يقول: لو كان لابن آدم واديان من مال لابتغى ثالثاً، ولا يملأ جوف ابن آدم إلاّ التراب، ويتوب الله على من تاب»(٨١).

فلا بدّ للمسلم من العزم والصدق في التوكل والتسليم دون تردد أو انتظار، لأن من نظر إلى الوعد والوعيد، أورث ذلك في قلبه خوفاً وخشية من الله تعالى.

ولكن ما هي فوائد الترغيب والترهيب؟

للترغيب فوائد عديدة منها :

أ ـ يجعل العبد يتوق إلى ما أعدّه الله تعالى للطّائعين فيزداد طاعة وتقوى.

ب ـ يورث الصبر على المكاره في الدنيا رجاء أن يُعوّض عنه بالنعيم المقيم في الآخرة.

ج ـ الترغيب يُولّدُ الأمل، ويبعثُ على النشاط والعمل للآخرة.

د ـ ويحبّب إلى المسلم الطاعات وينأى به عن المعاصي، ويدفع به إلى مقاومة الشيطان.

هـ ـ يُقرّبُ العبد من الله زلفى.

و ـ يجعل عمله خالصاً لله تعالى.

ز ـ يكون قدوة صالحة في مجتمعه.

ح ـ ويجعل الفرد سعيداً مسروراً في دنياه.

ط ـ يطمئن إلى الآخرة ويرجو المغفرة.

وللترهيب فوائد عديدة منها :

أ ـ يجعل العصاة والمستهزئين يقفون على حقيقة مآلهم في الآخرة.

ب ـ يزوّد المؤمن بما يدفع به إغواء الشيطان فيقلع عن المعاصي.

ج ـ يعجّل بتوبة التّائبين حتى لا يُدركهم الموت وهم عصاة.

د ـ الترهيب يورث الخوف من عذاب الله عزّ وجلّ ويولّد الرّهبة حتّى تصير طبعاً في الإنسان توصّله إلى تقوى الله عزَّ وجلَّ.

هـ ـ طريق موصل إلى محبة الله وجنّته.

و ـ مظهر من مظاهر صلاح العبد واستقامته.

ز ـ سبب سعادة الفرد في الدارين.

ح ـ يُثمر حُسن الخلق وطهارة النفس والعزوف عن التنافس في الدنيا.

ط ـ دليل على كمال الإيمان وحسن الإسلام.

ثامناً: القيم التربوية في غرس العادات أو إزالتها:

للعادة أثرها البالغ في حياة الإنسان، وهي تلعب دوراً بالغ الخطورة فيها، وبخاصة إذا كان الإنسان على وعي بما يتعلمه، ويفعله، وبأدائه، أما إذا أصبحت العادة آلية لا يصاحبها أي انفعال، فإنها تصبح وبالاً على صاحبها.

وقد حرص الإسلام على جعل طريقة غرس العادة أو إزالتها، طريقةً من طرق التربية، تُحوّل «المعايير والقيم الثابتة إلى عادات يقوم بها الإنسان بغير كدّ وبغير جهد»(٨٢).

وهو في الوقت ذاته، يحول دون الآلية الجامدة في الأداء، مذكراً دائماً، «بالهدف المقصود من العادة، والربط الحي بين القلب البشري وبين الله ربطاً تسري فيه الإشعاعة المنيرة إلى القلب، فلا ترين عليه الظلمات»(٨٣). وقد عمل الإسلام على إزالة العادات السيئة منذ اللحظة الأولى، وبخاصة عادات الشرك وتصوراته، وعادة وأد البنات، وعادات الكذب والغيبة والنميمة والحسد والتكبر. ومن العادات ما يحتاج إلى حسم في إزالته، كالعادات الاجتماعية الضارة، ومنها ما يحتاج إلى تدرج في إزالته، كعادة شُرب الخمر التي لا تستطيع كل نفس أن تحسم موقفها معها في كل لحظة، فقد يعاودها الحنين إليها، فتعمد إلى التدرّج في ذلك حتى لا تعود.

وتدرج الإسلام في تكوين العادات الصالحة، بإثارة الرغبة في التعلم، لتتحوّل الرغبة تدريجاً إلى عمل واقعي، «ثم تتحول المهارات المكتسبة المعقدة، سواء أكانت حركية أم لفظية، إلى مهارات بسيطة ثابتة»(٨٤). ومن أبرزها: شعائر العبادة، وفي مقدمتها الصلاة، حيث الرغبة في الاتصال بالله، أو تقليد الكبار، ثم تتحول هذه الرغبة إلى عمل محدد، في وقت معين. والقرآن يدعو الجماعة إليها، ويحببهم بها ويحببها إليهم. وهكذا الزكاة والحج وغيرها، تبدأ باستحياء الرغبة ثم تتحوّل إلى عمل حيّ من دون جهد كبير.

ولا شك في أن تكوين العادات في الصغر أيسر بكثير من تكوينها في الكبر، من خلال التدريب المستمر على القيام بها. وقد يتم تكوينها بالقدوة، أو التشجيع والتلقين، أو الإلزام باللطف أو الشدة.

وبما أن الإسلام يقرّ استخدام هذا الاسلوب، طريقةً من طرق التربية، فإنّه يلزم جميع العاملين في مجال التربية باستخدامه في غرس العادة أو إزالتها، وذلك بالتعاون والتكامل مع سائر المؤسسات التربوية، والمؤسسات الاجتماعية، لتحقق هدف القيم التربوية في إعداد الإنسان العابد الصالح.

تاسعاً: القيم التربوية بالأحداث الجارية

إن القيم التربوية بالأحداث الجارية من الوسائل النافعة والفعالة في العمل التربوي، لأنها تمثل في الغالب جزءاً من حياة الإنسان، يتفاعل معها ويتأثر بها، فتصقل نفسه وتهذبها وتوجهها. فالحادثة تثير النفس بكاملها، وترسل فيها قدراً من حرارة التفاعل والانفعال، وتلك حالة لا تحدث كل يوم في النفس. من هنا تبرز أهمية التربية بالأحداث.

وهناك نماذج عديدة ذُكرت في القرآن الكريم والحديث الشريف من الأحداث الجارية استغلت «في تربية النفوس استغلالاً عجيباً، عميق الأثر»(٨٥). ومن أمثلة ذلك:

أ ـ حادثة الخسوف والكسوف:

عن المغيرة بن شعبة رضي الله عنه قال: «كسفت الشمس على عهد رسول الله ﷺ يوم مات إبراهيم فقال الناس: كسفت الشمس لموت إبراهيم، فقال رسول الله ﷺ: إن الشمس والقمر لا ينكسفان لموت أحد ولا لحياته، فإذا رأيتم فصلوا وادعوا الله»(٨٦).

فبيّن ﷺ أن المطلوب من المسلمين عند رؤية هذه الظاهرة الكونية، هو الدعاء والتكبير والصلاة والتصدق على الفقراء والمساكين، وإنها لا صلة لها بما كان يظنه أهل الجاهلية من أنها تُوجب حدوث تغييرات في العالم

من موت عظيم أو حدوث مصيبة. فتصحيح مفاهيم الناس هو من الأهداف الأساسية والأولية في دين الله تعالى. وبهذا قضى ﷺ على الخرافة التي كانت توحي لكثير من الناس بصلة الكواكب والنجوم بالإنسان وارتباطها به، وأن لها فعلاً وتأثيراً فيه.

ب ـ حادثة الهدايا للعمال:

عن أبي حميد الساعدي رضي الله عنه قال: استعمل رسول الله ﷺ رجلاً من الأزد على صدقات بني سليم يدعى ابن اللتبية[٨٧]، فلما جاء حاسبه، قال: هذا مالكم وهذا هدية لي، فقال رسول الله ﷺ: «فهلاّ جلست في بيت أبيك وأمك حتى تأتيك هديتك إن كنت صادقاً».

ثم خطبنا فحمد الله وأثنى عليه ثم قال: «أما بعد، فإني أستعمل الرجل منكم على العمل مما ولاّني الله، فيأتي فيقول: هذا مالكم وهذا هدية أهديت لي، أفلا جلس في بيت أبيه وأمه، حتى تأتيه هديته إن كان صادقاً، والله لا يأخذ أحد منكم منها شيئاً بغير حقه إلاّ لقي الله تعالى يحمله يوم القيامة»[٨٨]. ففي هذا الحديث ترى أن رسول الله ﷺ قد استعمل رجلاً من الأزد. يقال له: «ابن اللتبية» لجباية الصدقة وجمعها، فلما عاد من مهمته، قال لرسول الله ﷺ: هذا لكم وهذا أهدي إلي. فابن اللتبية قد استباح الهدية لنفسه ظناً منه أن هذا عمل مشروع، وأنه لا حرج فيه، وكان حسن النية عند أخذه الهدية، لأنه قال لرسول الله ﷺ: هذا مالكم وهذا هدية لي.

فقبول الهدية في الأصل مشروع في الشريعة الإسلامية، «هذا في حق من لم يتعين لعمل من أعمال المسلمين، فأما من تعين لعمل كالقضاة والولاة والعمال ونحوهم فعليهم التحرز عن قبول الهدية، خصوصاً ممن كان لا يُهدى إليه قبل ذلك، لأنها قد تكون من باب الاستمالة لقضاء حاجة من الحاجات التي يجب على الموظف قضاؤها بدون إهداء، فإذا حصل الإهداء كان هذا نوعاً من الرشوة»[٨٩].

فاستغل النبي ﷺ هذه الحادثة في تربية ابن اللتبية في أنه لا يحقّ له أن يأخذ شيئاً في أثناء تأدية عمله، لأنها في الحقيقة ليست هدية وإنما رشوة في صورة هدية. فصحّح مفهومه ثم أخذها منه ﷺ وضمها إلى بيت مال المسلمين.

وذلك من دون أن يتعرض لشخص ابن اللتبية، فلم يسمه باسمه، ولم يشهّر به، محافظة على إحساسه ومراعاة لشعوره مما يؤذيه نفسياً أو يحط من قدره، أو تلحق به إهانة قد لا تمحى.

وهذا كله من جمِّ أدبه ﷺ، وحُسن معاملته لأصحابه، ورحمته بهم، وشفقته عليهم، وهو يُربيهم ويغلظ عليهم أحياناً لمصلحتهم.

ج ـ حادثة غزوة أحد:

من الحوادث الجارية التي كان لها تأثير في تربية المسلمين على القيم وغرسها في النفوس، وتصفية ما كان باقياً عند بعضهم من ترسبات الجاهلية وأهواء النفس: غزوة أحد، التي جاءت بعد غزوة بدر الكبرى، التي نصر فيها المسلمون نصراً مؤزراً وفتح الله عليهم فتحاً كبيراً.

أما في غزوة أحد فقد كان الأمر مختلفاً. لقد كان من رأي الرسول ﷺ البقاء في المدينة ومقابلة الأعداء على حدودها.

ولكن بعض جماعة المسلمين كان لا يرى هذا الرأي، حتى أكرهوا الرسول ﷺ على الخروج. وتصوروا أن النصر حليفهم كما حصل في غزوة بدر. وما كادوا يبتعدون عن حدود المدينة حتى عاد عبد الله بن أُبي بن سلول زعيم المنافقين بثُلث الجيش(٩٠).

وخالف أكثر الرماة أمر الرسول ﷺ بعدم ترك أماكنهم، وقرروا النزول لأخذ نصيبهم من الغنيمة.. فكان لا بد من هزيمتهم للعظة والعبرة، وتربية عقولهم للخضوع لأمر الله تعالى وأمر رسوله ﷺ. وغزوة أحد لم تكن معركة في الميدان وحده، إنما كانت معركة كذلك في الضمير، كانت معركة ميدانها أوسع الميادين، لأن ميدان القتال فيها لم يكن إلاّ جانباً

واحداً من ميدانها الهائل الذي دارت فيه. ميدان النفس البشرية وتصوراتها ومشاعرها، وأطماعها وشهواتها ودوافعها وكوابحها على العموم.

وكان القرآن هناك يُعالج هذه النفس بألطف وأعمق، وبأفعل وأشمل ما يعالج المحاربون أقرانهم في النزول. وكان النصر أولاً، وكانت الهزيمة ثانياً. وكان الانتصار الكبير فيها بعد النصر والهزيمة، انتصار المعرفة الواضحة، والرؤية المستنيرة للحقائق التي جلاها القرآن، واستقرار المشاعر على هذه الحقائق استقرار اليقين، وتمحيص النفوس، وتمييز الصفوف، وانطلاق الجماعة المسلمة ـ بعد ذلك ـ متحررة من غبش التصور، وتميع القيم في الصف المسلم. وذلك بتميز المنافقين في الصف إلى حدّ كبير، ووضوح سمات النفاق وسمات الصدق في القول والفعل، في الشعور والسلوك(٩١).

لقد انتهت المعركة في ميدان الأرض ليبدأها القرآن في ميدانها الأكبر: ميدان النفس، وميدان الحياة الشاملة للجماعة المسلمة.

خلاصة القول:

بعد عرض أهم طرائق وأساليب اكتساب القيم التربوية وكيفية غرسها في النفوس، يُمكن إيجاز القول:

١ ـ إنها طرق متكاملة، في سبيل الوصول إلى الهدف العام للقيم التربوية.

٢ ـ إنها طرق متناسقة بين النظر والعمل، وبين العلم والتطبيق، بحيث يدرك المتعلم ويتيقن أنه ليس هناك علم بلا عمل.

٣ ـ إنها طُرق مرنة، تستوعب كل تجديد أو إضافة إليها.. مما توصل إليه العلم الحديث.

٤ ـ إنها طُرق متوازنة تساعد على النمو الإنساني في كل جوانبه المختلفة. فالنمو عبارة عن «ظاهرة كلية شاملة، فالإنسان ينمو جسمياً

وعقلياً واجتماعياً ولغوياً.. وغير ذلك من مظاهر النمو المختلفة، وكل هذه الظواهر يرتبط الواحد منها بالآخر ارتباطاً وثيقاً»(٩٢).

٥ ـ إنها طرق شاملة، تدرس الإنسان دراسة وافية، من جميع جوانبه: عقائدياً، وروحياً، وفكرياً، وعقلياً، ووجدانياً، ونفسياً، واجتماعياً، وأخلاقياً.. إذ كل جانب منها، يكمل الجوانب الأخرى، وينمو في وقت واحد لتكوين الإنسان العابد الصالح.

٦ ـ إنها طرق هادفة، تساعد الإنسان على استخدام عقله في سبيل بناء عقيدته، والسيطرة على حياته، وتسخيرها في عبادة الله تعالى، وذلك من خلال ما يلي:

أ ـ المعرفة بالله، والتزام سُننه، وعدم اتباع الهوى، أو التقليد الأعمى.

ب ـ الجمع بين التفكير التأملي، والتفكير العلمي، والتفكير الناقد، لأنها جماع التقدم في كل عصر من العصور، وكل حضارة من الحضارات.

ج ـ الارتباط الدائم بالله تعالى، واستمرار المراقبة الذاتية، لعدم الوقوع في الخطأ، فإن وقع ذلك سارع إلى التوبة النصوح، فلا يقلق ولا يخاف إلاّ من الله تعالى.

د ـ المحافظة على الأخلاق الحميدة والقيم التربوية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية، والالتزام بالمسؤوليات التي يجب تأديتها.

فالشخصية المسلمة تنمو في اتزان دقيق، لا يطغى جانب منها على آخر، وهذه الميزة راجعة إلى أن أسلوب التربية على القيم الصحيحة يحققها، ويُراعي طبيعة النفس البشرية في تكوينها وفي كل أحوالها، عندها تتم عملية بناء شخصية الإنسان كما أرادها الإسلام، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه.

الهوامش:

١ ـ عبد الجواد سيد بكر، فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ص: ٣٠١، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٨٣م.

٢ ـ عبد العزيز عبد المجيد وزميله، التربية وطرق التدريس، ص: ٢٣٩ ـ ٢٤٠، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية عشر، ١٩٧٦.

٣ ـ أحمد حسين اللقاني وزميله، تدريس المواد الاجتماعية، ص: ١٧٨، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٧٤م.

٤ ـ محمد حسين هيكل، حياة محمد، ص: ٥٢٥، دار المعارف بمصر، القاهرة، الطبعة الرابعة عشر، ١٩٧٧م.

٥ ـ عقبة بن عمرو بن ثعلبة الأنصاري (... ـ ٤٠هـ،... ـ ٦٦٠م): أبو مسعود البدري، من الخزرج. صحابي، شهد العقبة وأُحُداً وما بعدها. نزل الكوفة، وكان من أصحاب علي، فاستخلفه عليها لما سار إلى صفين، وتوفي فيها. له مئة حديث وحديثان. خير الدين الزركلي، الأعلام، ج: ٤، ص: ٢٤٠ ـ ٢٤١، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة السابعة، ١٩٨٦م.

٦ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج:٤، ص:١٩٢٦، كتاب: الأدب المفرد، باب: ما يجوز من الغضب والشدة لأمر الله، عالم الكتاب، الطبعة الأولى، ١٩٨٤م.

٧ ـ سورة العنكبوت، الآية: ٤٥.

٨ ـ سورة المؤمنون، الآية: ٤.

٩ ـ محمد فاضل الجمالي، تربية الإنسان الجديد، ص: ١٣٥، الشركة التونسية للتوزيع، د.ط، ١٩٦٧م.

١٠ ـ عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص: ١٤٧، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان طرابلس ـ ليبيا، د.ط، ١٩٧٥م.

١١ ـ إن الزكاة في الإسلام تصل بالتكافل الاجتماعي إلى أبعد مدى، إلى درجة أننا لو استعرضنا كل النظريات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمذاهب الحديثة، فيما يتعلق بالتكافل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية، فإننا نجدها لم تبلغ ما بلغه الإسلام في هذا المجال. ولو كان المقام في هذا البحث يتسع لتفصيل ذلك لما ترددت في تفصيله، لكنه يحتاج إلى مساحة كبيرة لا تتسع لها هذه الصفحات.

١٢ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٢، ص: ٥٦٤، كتاب: الصوم، باب: فضل الصوم، المكتبة العصرية، صيدا ـ بيروت، د.ط، ١٩٩٥م.

١٣ ـ محمد رشاد خليفة وزميله، قبسات من هدي السنة، ج: ٢، ص: ٨، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.ط، د.ت.

١٤ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٢، ص: ٥٦٦، كتاب: الصوم، باب: من لم يدع قول الزور.

١٥ ـ سعيد حوى، الإسلام، ج: ١، ص: ١٣٧، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٩٧٧م.
١٦ ـ مقداد يالجن، الاتجاه الأخلاقي في الإسلام، ص: ٨٢، المطبعة المصرية ومكتبتها، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٧٣م.
١٧ ـ محمود شلتوت، الإسلام عقيدة وشريعة، ص: ١١٤، دار الشروق، بيروت، الطبعة العاشرة، ١٩٧٧م.
١٨ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ١، ص: ٤٥٥، كتاب: الحج، باب: فضل الحج المبرور.
١٩ ـ عبد الجواد سيد بكر، فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ص: ٣١٤، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٨٣م.
٢٠ ـ محمد فاضل الجمالي، نحو توحيد الفكر التربوي، ص: ١٠٨.
٢١ ـ خالد محمد محرّم، الكافي في أحكام الحج والعمرة، ص: ٢٧، السراج، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٩هـ ـ ١٩٩٨م.
٢٢ ـ يوسف خطار محمد، التربية الإيمانية والنفسية للأولاد، ص: ٥٥، مطبعة نضر، دمشق، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.
٢٣ ـ سورة طه، الآية: ١١٤.
٢٤ ـ سورة الإسراء، الآية: ٨٥.
٢٥ ـ أحمد محمد جمال، دين ودولة، ص: ١٦٥، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧٣م.
٢٦ ـ إسماعيل بن عمر، ابن كثير، شمائل الرسول، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، ص: ٥٨، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، د.ت.
٢٧ ـ محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ج: ١، ص: ١٨٤، دار الشروق، بيروت، الطبعة السابعة، ١٩٨٣م.
٢٨ ـ محمد سليمان الأشقر، أفعال الرسول ﷺ، ودلالتها على الأحكام الشرعية، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، الطبعة الأولى، ١٣٩٨هـ، (بتصرف).
٢٩ ـ أحمد بن شعيب بن علي النسائي، سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي، ج:٧، ص: ٥٨، باب: حب النساء، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، د.ط، د.ت.
٣٠ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ١، ص: ٣٤٠، كتاب: التهجد، باب: قيام النبي بالليل ونومه.
٣١ ـ أحمد بن علي، ابن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج: ٣، ص: ٢٨، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت.
٣٢ ـ محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ١، ص: ٢٠٣، كتاب: الأذان، باب: الأذان للمسافر.
٣٣ ـ سورة الشعراء، الآية: ٢١٥.

٣٤ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ١٨٥٥، كتاب: اللباس، باب: البرود والحبرة والشملة.

٣٥ ـ عبد الملك بن أيوب، ابن هشام، السيرة النبوية، ج: ٢، ص: ٤١٢، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري، دار الكنوز الأدبية، بيروت، د.ط، د.ت.

٣٦ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ١٩٠٨، كتاب: الأدب، باب: حسن الخلق والسخاء.

٣٧ ـ محمد سعيد المولوي، المربي محمد، ص: ٨٧، مكتبة العروبة، الكويت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٩هـ.

٣٨ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ١٩٠٧، كتاب: الأدب، باب: حسن الخلق والسخاء.

٣٩ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ١، ص: ٢٣، كتاب: بدء الوحي.

٤٠ ـ كُدْيَة: هي القطعة الصلبة الصماء. جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي، ابن منظور، لسان العرب، ج: ١٥، ص: ٢١٦، مادة: «كدا»، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت.

٤١ ـ أَهْيَلَ: أي صار رملاً يسيل ولا يتماسك. ابن منظور، لسان العرب، ج: ١١، ص: ٧١٤، مادة: «هيل».

٤٢ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٣، ص: ١٢٥١، كتاب: المغازي، باب: غزوة الخندق.

٤٣ ـ صالح بن عبد الله بن حميد، مبادئ ونماذج في القدوة، ص: ٨ ـ ١١، د.ط، د.ت، (بتصرف).

٤٤ ـ محمد فاضل الجمالي، نحو توحيد الفكر التربوي، ص: ١١٠.

٤٥ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج:٢، ص: ٧٣٩، باب: أفنية الدور والجلوس فيها.

٤٦ ـ الدثور: جمع دثر، وهو المال الكثير.

٤٧ ـ صدقة على نفسه.

٤٨ ـ إن الثواب في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، أكثر منه في التسبيح والتحميد والتهليل. لأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فرض كفاية، وقد يتعين ولا يتصور وقوعه نفلاً، والتسبيح والتحميد والتهليل نوافل.

٤٩ ـ المراد به هنا الجماع. وفي هذا دليل على أن المباحات تصير طاعات بالنيات الصادقات. فالجماع يصبح عبادة إذا نوى به قضاء حق الزوجة ومعاشرتها بالمعروف، أو طلب ولد صالح، أو إعفاف نفسه، أو إعفاف الزوجة.. أو غير ذلك من المقاصد الصالحة.

٥٠ ـ مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، ج: ٣، ص: ٨٢، كتاب: الزكاة، باب: بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف.

٥١ ـ عبد الرحمن بن علي، ابن الجوزي، الشفاء في مواعظ الملوك، ص: ٨٩، دار الفكر، د.ط، د.ت.

٥٢ ـ سورة آل عمران، الآية: ١١٠.
٥٣ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ١، ص: ٥٠، كتاب: العلم، باب: ما كان النبي يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا.
٥٤ ـ الحسين بن مسعود، البغوي، شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد زهير الشاويش، ج: ١، ص: ٣١٣، المكتب الإسلامي، بيروت ـ لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ.
٥٥ ـ أحمد بن علي، ابن حجر، فتح الباري، ج: ١، ص: ١٦٣.
٥٦ ـ علي بن أبي بكر الهثيمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ج: ١، ص: ١٢٩، باب: في أدب العالم، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، د.ط، ١٩٨٨م.
٥٧ ـ بدر محمد ملك وزميله، السبق التربوي في فكر الشافعي، ص: ٣٧١، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، د.ط، ١٤٠٩هـ.
٥٨ ـ محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ج: ١، ص: ١٩٣ ـ ١٩٤، دار الشروق، بيروت، الطبعة السابعة، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م، (بتصرف).
٥٩ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ٢٣٠١، كتاب: التوحيد، باب: ما جاء في دعاء النبي أمته إلى توحيد الله تبارك وتعالى.
٦٠ ـ أحمد بن علي، ابن حجر، فتح الباري، ج: ١١، ص: ٣٣٩.
٦١ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٣، ص: ١١٣٤، كتاب: فضائل أصحاب النبي، باب: مناقب عمر بن الخطاب.
٦٢ ـ محمد فاضل الجمالي، نحو توحيد الفكر التربوي، ص: ١١٤.
٦٣ ـ أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص: ١٤٢، دار المعارف، القاهرة، د.ط، ١٩٨٠م.
٦٤ ـ عبد الوهاب بن لطف الديلمي، معالم الدعوة في قصص القرآن الكريم، ج: ١، ص: ٥٤٦، دار المعارف، القاهرة، د.ط، ١٩٨٠م.
٦٥ ـ سورة الفرقان، الآية: ١.
٦٦ ـ سورة الأعراف، الآيتان: ١ ـ ٢.
٦٧ ـ حسن عبد العال، التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ص: ١٢٣، دار الفكر العربي، القاهرة د.ط، ١٩٧٨م.
٦٨ ـ خالد عبد الرحمن العك، تربية الأبناء والبنات في ضوء القرآن والسنة، ص: ١٨٩، دار المعرفة، بيروت ـ لبنان، الطبعة الرابعة، ٢٠٠١م.
٦٩ ـ سورة البينة، الآية: ٥.
٧٠ ـ يحيي بن شرف النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، ج: ٦، ص: ٩٠، باب: فضل قراءة القرآن وسورة البقرة، دار الفكر، بيروت ـ لبنان، ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م.
٧١ ـ محمّد بن يزيد القزويني، ابن ماجة، سنن ابن ماجة، ج: ١، ص: ٧٨، باب: فضل من تعلم القرآن وعلمه، حقّق نصوصه ورقّم كتبه وأبوابه وأحاديثه وعلّق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت.

٧٢ ـ سورة النحل، الآية: ٤٤.

٧٣ ـ خالد العك، تربية الأبناء والبنات، ص: ١٩٢.

٧٤ ـ المرجع نفسه، ص: ١٩٩.

٧٥ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ٢٠٣٤، كتاب: الرقاق، باب: قول النبي: لو تعلمون ما أعلم لضحكتم قليلاً ولبكيتم كثيراً.

٧٦ ـ أحمد بن علي، ابن حجر، فتح الباري، ج: ١١، ص: ٣٢٠.

٧٧ ـ مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، ج: ٣، ص: ١٢٨٠، كتاب: الإيمان، باب: صحبة المماليك وكفارة من لطم عبده.

٧٨ ـ يحيي بن شرف النووي، صحيح مسلم بشرح النووي، ج: ١١، ص: ١٣٠.

٧٩ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ٢٠٥٢، كتاب: الرقاق، باب: صفة الجنة والنار.

٨٠ ـ سورة التغابن، الآية: ١٥.

٨١ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج: ٤، ص: ٢٠٢١، كتاب: الرقاق، باب: ما يتقي من فتنة المال.

٨٢ ـ علي أحمد مدكور، منهج التربية في التصور الإسلامي، ص: ٤٥٠، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، ١٩٩٠م.

٨٣ ـ محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ج: ٢، ص: ٩٦.

٨٤ ـ رياض معوض، علم النفس التربوي، ص: ١٣٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٥٤م.

٨٥ ـ محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، ج: ١، ص: ١٠١.

٨٦ ـ محمّد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ج:١، ص: ٣١١، كتاب: الكسوف، باب: الصلاة في كسوف الشمس.

٨٧ ـ عبد الله بن اللتبية الأزدي، استعمله النبي على بعض الصدقات، ذكره في حديث أبي حميد الساعدي .
محمد بن علي، ابن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، ج: ٣، ص: ٢٥، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، د.ت.

٨٨ ـ مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، ج: ٣، ص: ١٤٦٣، كتاب: الإمارة، باب: تحريم هدايا العمال.

٨٩ ـ محمد بن أبي سهل السرخسي، المبسوط، ج: ١٦، ص: ٨٢، دار المعارف للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، د.ت.

٩٠ ـ عبد السلام هارون، تهذيب سيرة ابن هشام، ص: ١٧٧ ـ ١٧٨، دار إحياء التراث العربي، بيروت ـ لبنان، د.ط، د.ت، (بتصرف).

٩١ ـ سيد قطب، في ظلال القرآن، ج: ٤، ص: ٤٨ ـ ٤٩، دار الشروق، بيروت، الطبعة السابعة عشرة، ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م، (بتصرف).
٩٢ ـ أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ص: ٢١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة العاشرة، ١٩٧٢م.

القيم الإنسانيّة والتربوية في المسيحية

الأب الدكتور عبده أبو كسم(*)

إذا كان الله قد خلق الإنسان على صورته ومثاله (تكوين ١. ٢٦ ـ ٢٧) فإنّ كرامة الإنسان، كل إنسان، هي من كرامة أصله وخالقه، وليس من حالته الصحية أو الاجتماعية أو الأخلاقية. فكل إنسان كريم في عينيّ الرّب في كل مراحل حياته وفي جميع أحوالها.

لقد خلق الله الإنسان وأوكَل إليه شؤون الخليقة (تكوين ١. ٢٨)، ضمن المسؤولية المُلقاة على عاتقه، وضمن المحدودية التي تُمليها هذه المسؤولية بالذات، ممّا يؤسس لإيمان الكنيسة بأنّ الإنسان مخلوق خلّاق يُشارك الخالق بتطوير وإدارة وخدمة الخليقة كي تحقق الغاية السامية من وجودها.

إن الكنيسة تؤمن بأن الله تجسّد ـ أي صار إنساناً ـ وبتجسّده أدخل الإنسان بكل أبعاده في سرّ محبته اللامتناهية.

الكنيسة ـ شعبُ اللّه وجسدُ المسيح السرّي وهيكل الرّوح القُدس ـ هي علامة وأداة عالميّة للخلاص من خلال الخدمة المُثلَّثة: التبشير والتقديس وعيشُ المحبّة. بفضل خدمة الأنْجَلة، تُعلن الكنيسة البُشرى، النبأ السارّ «إنّ الله يريد أن يُخلص جميع الناس»، وإنّه لهذا الغرض أرسل ابنه الوحيد

(*) مدير المركز الكاثوليكي للإعلام ـ لبنان.

إلى العالم. وبواسطة أسرار التنشئة تضُمّ أعضاءَ جدداً وتعطيهم الروح القدس وتغذّيهم؛ وبسرّ مَسحة المَرضى، تعتني بهم في مرضهم وتغفر خطاياهم؛ وبسرَّي الكهنوت والزواج، تؤمِّن لهم وللمجتمع العناية الفعّالة. ولعيش المحبّة، تبني الكنيسة الأخوّة بين أبناء اللّه وتكون خميرةً للمجتمع البشريّ.

الكنيسة هي المختبَر إذ تستقبل الشخص، لأنّه فيها يَقبل التنشئة على القيم الإنسانية، والأكثر أهميّة وفق رؤيتها، هو الإنسان المدعو إلى الخلاص. تلك هي الرسالة التي يمنحها المسيح يومياً لكنيسته، دعوة لخلاص كل إنسان. لذلك ترعى الكنيسة أبنائها في المجتمع من خلال مجموعة من القيم مُستقاة من الكتاب المقدّس. فما هي تلك القيم حسب التعليم اللاهوتي الاجتماعي للكنيسة؟

المحبة

تؤمن الكنيسة بأنّ المحبة تبني الوحدة بين الأشخاص وبين الناس، الذين يحبّ بعضُهم بعضاً، ويشعرون بأنهم مرتبطون بعضُهم ببعض. ومن ثمّ فالمحبة حقيقيّة عندما يعطي الإنسان فيها ذاته عطاء كاملاً. لذلك يقول الكتاب المقدّس عن المحبّة تجاه الله: «أحببْ الربّ إلهكَ بكلّ قلبكَ، وكلّ نفسكَ، وكلّ قدرتك، وكلّ ذهنكَ» (لو١٠: ٢٧ إز، تث٦: ٤).

في المحبّة تنعكس رغبة الإنسان في التلاقي وتحقيق الذات في الجماعة. والإنسان يتقبّل المحبّة كهبة، ويجيب عنها بمحبته.

عندما نتكلّم على المحبّة، نفكّر أوّلاً بمحبّة سائر الناس. وهذه المحبّة تعني قبل أيّ أمرٍ آخر إرادةَ الخير للآخرين والاهتمامَ بهذا الخير. إنّها تريد للغير التوفيقَ والسعادة. وهي تتقبّل الآخرين كأشخاص يتمتّعون بحريّة خاصّة وقرار خاصّ.

ومن خصائص المحبّة أيضاً الاستعداد للتجرّد عن الذات. مما يؤدّي إلى

بذل الحياة في سبيل الآخرين: «ليس لأحد حبٌّ أعظم من أن يبذل نفسَه عن أحبّائه» (يو١٥: ١٣).

إنّ علاقة الفرد بالآخرين ليست متشابهة في كلّ الحالات، ولذلك فالمحبّة وما تفرضه في الفكر والعمل يختلفان أيضاً بين حالة وأخرى. فثمّة محبّة الأخوة، ومحبّة الوالدين، ومحبّة الأولاد، والمحبّة الزوجية. ففي كلّ من أنواع المحبّة هذه يقف المحبّون بعضُهم من بعض موقفاً خاصّاً. وهناك محبّة من نوع آخر، وهي محبّة الغرباء، كما يوضحها مثل السامريّ الصالح (رَ: لو١٠: ٢٥ ـ ٣٧). فهذا يلتقي بإنسان يحتاج إلى مساعدة، وهو لا يعرفه ولن يلتقيَه ثانية. فيقدّم له العون المجّانيّ، ويُعنى بأن يلقى الاهتمام اللازم، ثمّ يمضي في طريقه. وثمّة نوع آخر من المحبّة، وهي محبّة «البعيدين». ويتمّ التعبير عنها بالتزام الناس شخصياً، أو بمساعدات ماديّة من أجل أناس من بلدان أو قارّات أخرى، أو بالتدخّل السياسيّ من أجلهم. وأعظم أنواع المحبّة هي، بحسب كلام يسوع، محبّة الأعداء (متى٥: ٤٣ ـ ٤٧). وفيها نُقابل بالإحسان حتى الذين يسيؤون إلينا.

المحبّة تريد خير الآخرين، وفي الوقت عينه تهبهم أيضاً السعادةَ وتمنح حياتَهم ملءَ معناها. وحيث تمنح المحبّةُ السعادة، هناك تجد سعادتَها. الإنسان يحصل على سعادته في محبته للغير، ولكن في المحبّة تبقى حيّةً على الدوام الرغبةُ في السعادة الشخصيّة. هذه ليست أنانيّة دنيئة. المحبّة لا تكتسب قيمة أخلاقيّة فقط عندما لا تتضمّن أيّة علاقة بالذات وتصير محض نكران للنفس. وما تقتضي المحبة الحقيقيّة إنّما هو ألاّ نضع مصالحنا الشخصيّة فوق كلّ شيء، ولا نجعل من الآخرين مجرّد وسائل للوصول إلى سعادتنا. المحبة تتطلّب وفاء يصل إلى حدّ بذل الحياة في سبيل الآخرين.

كلّ محبّة إنسانيّة حقيقيّة ـ وفق الكنيسة الكاثوليكيّة ـ تتجاوز نطاق الـ «أنتَ» البشريّة وتتعلّق، وإنْ بدون وعي، بالله.. فهي تحبُّ المسيح في شخص القريب. وعندما يحبّ إنسان شخصاً آخر يعطيه دوماً أكثر ممّا يستطيع هذا الشخص من تلقاء ذاته أن يتوقّعه أو أن يعطيَه بدوره. وبمجرّد

أنّنا نحبّ الإنسان لأجل ذاته، نحبّ في الوقت عينه الله الذي خلق الإنسان وافتداه ودعاه إلى الخلاص.

العدل

هو، بحسب مفهوم الكنيسة، عطيّة الله ووعدُه، الذين ينتظران من الإنسان سلوكاً ملائماً لما يقتضيه المجتمع. وفي الكتاب المقدّس ثمّة لفظة واحدة تعني العدل والبرّ معاً، وكأنّ الإنسان البارّ أمام الله هو الذي يحقّق العدل بين الناس. وفي هذا السياق يعني العدل ـ أبعدَ من الارتباط بالناموس وفرائضه ـ موقفاً يسعى، وفاقاً لما يأمر به الله، لأن يحصل كلّ إنسان على ما لَه. فهو بالتالي الإرادة الثابتة والدائمة لإعطاء كل ذي حقّ حقه.

وهذا يرتكز في الكتاب المقدّس على أنّ الله عادل ويحبّ أعمال العدل. «لأنّ الربّ عادل يحبّ العدل، والمستقيمون يشاهدون وجهه» (مز١١: ٧). المَلك الذي يحكم بالعدل، الذي يحبّ الحقّ ويُبغض الظلم، يُمسَح بزيت الابتهاج (مز٤٥: ٧). والله يجري في الأرض النعمة والحقّ والعدل (إر٩: ٢٣). نقرأ في أحكام شريعة القداسة: «لا تَظلِمْ قريبَك ولا تسلِبْه... لا تجوروا في الحكم» (أح١٩: ١٣، ١٥). ونقرأ في سفر تثنية الاشتراع: «أقم لك قُضاة وكتبة... فيحكمون فيما بين الشعب حكماً عادلاً. لا تُحرّف الحكمَ ولا تُحابِ الوجوه... اتّبع العدلَ ثم العدل، لكي تحيا» (أح١٦: ١٨ ـ ٢٠). ومقابل أعمال العبادة الطقسيَة الخارجيّة، لا يكلّ الأنبياء في تطلّبهم أعمال العدل والمحبّة: «أليس الصومُ الذي فضّلتُه هو هذا: حلُّ قيود الشرّ، وفكُّ رُبُط النير، وإطلاقُ المسحوقين أحراراً، وتحطيمُ كلّ نير؟» (أش٥٨: ٦).

العدل بين الناس هو، بحسب شهادة الأنبياء، مطلبٌ أساسيّ لإله العهد (عا٥: ٢١ ـ ٢٤؛ أش٥: ١ ـ ٧)، بل إنّ حقوق الناس هي، في نظرهم، حقّ الله. ولأنّ الله عادلٌ تجاه شعبه ويقودُه في العدل، يجب أن يسودَ العدل

فيما بين الشعب. من يسير في العدل أمام الله يُثبتُ العهدَ مع الله. وكموجز لتعاليم العهد يرنّ قول النبيّ ميخا: «لقد بيّن لك أيّها الإنسان ما هو صالح وما يطلب منك الربّ. إنّما هو أن تُجريَ الحكم، وتُحبّ الرأفة والأمانة، وتسيرَ بتواضع مع إلهكَ» (مي٦: ٨).

تلك هي «أهمَ» الوصايا، كما ورد ذكرها في متى (٢٣: ٢٣). «البرّ»، أو «العدل» هو التعبير الشامل للسلوك القويم مع الناس، ويجب أن يتجلّى في الرأفة والأمانة. العدل يجب أن يَظهرَ في الوقوف إلى جانب المظلومين والمعوزين والمقهورين. وما يعانونه من ظلم تجب إزالتُه بإعادة الحقّ إلى نصابه. والذين قست عليهم يد القدر فأصيبوا بإعاقة أو بحادث يجب مدّهم بما يحقّ لهم من المساعدة الاجتماعيّة العادلة. العدالة الماديّة ليست المقياس الوحيد الذي يجب أن يقاس به الحقّ، فعلاوة على ذلك يجب تحقيق عدالة الأشخاص، التي تسعى لتؤمّن ما يحقّ لكلّ فرد بحسب مؤهّلاته وسيرته الذاتيّة ونصيبه.

بالنسبة ليسوع في عظة الجبل، «طلب برّ الله»، أي السعي للبرّ والعدل اللذين يأمر بهما الله ويجعلُهما مُمكنين، هو النداء الأكثر إلحاحاً إلى جانب طلب ملكوت الله (متى٦: ٢٣). فيجب على الإنسان أن «يجوع ويعطش إلى البرّ» (متى٥: ٦)، كما أنّ يسوع أيضاً قد أتى ليكمّل في شخصه كلّ برّ (متى٣: ١٥). وينال الطوبى المُضطّهَدون «من أجل البرّ» (متى٥: ١٠). وينبغي أن يزيد برّ التلاميذ على ما للكتبة والفريسيّين (متى٥: ٢٠). وهذا يعني، كما يدلّ على ذلك ما يلي من تعاليم تناقض «ما قيل قديماً»، عملاً يطبّق تعاليم الوصايا العشر المعروفة على نحو جديد وأكثر عمقاً.

الرحمة

إلى جانب العدل تنتمي الرحمة إلى مجموعة القيم والفضائل التي يُشدّد عليها يسوع بعد الأنبياء (في متى٩: ١٣؛ و١٢: ٧ يستشهد بهوشع ٦: ٦). ويتكلّم عليها في أمثال كثيرة، كما في السامريّ الرحيم (لو١٠: ٣٠ ـ ٣٥)،

والخروف الضالّ والدرهم الضائع (لو١٥: ١ ـ ١٠)، والابن الضالّ (لو١٥: ١١ ـ ٣٢)، أو العبد العديم الرحمة (متى١٨: ٢٣ ـ ٣٥).

ويسوع نفسه في ظروف كثيرة قد أظهر عطفه على الفقراء والمُحتاجين، إذ كان يشفي كلّ المرضى الذين كانوا يأتون إليه (لو٦: ١٩)، وإن حدث ذلك يوم السبت (مر٣: ١ ـ ٦إز). وكان يغفر للخطأة (رَ:لو٧: ٣٦ ـ ٥٠إز)، وحتى اللصّ على الصليب وعده بالفردوس (لو٢٣: ٤٣). ويؤنب يسوع علماءَ الشريعة على عدم رحمتهم، إذ إنّهم يحمّلون الناس أحمالاً شاقّة الحمل ولا يمسّونها هم بإحدى أصابعهم (لو١١: ٤٦).

وعلى مثال يسوع، يتّضح أنّ الرحمة التي تصدر عن القلب تنفي كلّ استعلاء، إنّها لا تعطف على الآخرين وهي تستصغرُ شأنهم، بل تشعر معهم وتشاركهم ألَمهم، وينبغي أن يرافقَ ممارستَها الوعيُّ بأنّنا جميعاً بحاجة إلى رحمة الله (رَ: متى١٨: ٢٣ ـ ٣٥؛ ٦: ١٢).

تظهر رحمة يسوع بنوع خاصّ في استعداده للمغفرة. فقد كانت محبّته للخطأة تثير الاهتمام (رَ: لو٧: ٣٩؛ ١٥: ٢). والهدف الخاصّ الذي يوجّه كلّ أعماله كان الخلاصَ الذي وُعد به الخطأة (رَ: مر٢: ١ ـ ١٢). ويجب علينا أن نكون جميعاً مستعدّين للمغفرة، إذ إنّنا نحن أنفسنا قد نلنا منه المغفرة (رَ: لو٧: ٣٦ ـ ٥٠؛ متى١٨: ٢٣ ـ ٣٥). وهو يرينا الهدف: «كونوا رحماء كما أنّ أباكم السماويّ رحيم» (لو٦: ٣٦).

والرحمةُ تصير رحمةً حيّة في «أفعال الرحمة» التي ذكرها يسوع في خطابه الكبير حول الدينونة (متى٢٥: ٣٤ ـ ٤٦)، والتي عرفها التقليد المسيحيّ في الكنيسة على أنّها «أفعال الرحمة الجسديّة» إلى جانب «أفعال الرحمة الروحيّة» وأضحت العلامات المميّزة لمحبة القريب المسيحيّة:

إطعام الجياع، إرواء العِطاش، إكساء العراة، ضيافة الغرباء، عيادة المرضى، إنقاذ السجناء، دفن الموتى. إرشاد الجهّال، المشورة بالخير، تعزية الحزانى، نُصح الخطأة،مغفرة السيّئات، الصبر على نقائص الغير، الصلاة لأجل الأحياء والأموات.

أفعال الرحمة يجب ألاّ تُفهَمَ على أنّها أفعال نستطيع أن نتباهى بها أمام الله. أن يُتاحَ لنا أن نوهبَ الرحمة، إنّما ذلك نعمة تفتح أعيننا لرؤية الآخرين، وتمدّنا بقوّة داخليّة للقيام بما يجب من أفعال. وهذا كثيراً ما يكون «عملاً شاقاً». سواء أكان ذلك الخدمةَ في العالم الثالث، أم الاعتناءَ بالمرضى، أم العمل مع المُعاقين، أم غير ذلك من أعمال: فإنّها تكلّف الذين يقومون بها قسطاً من حياتهم وفي كثير من الأحيان أيضاً من صحّتهم. أفعال الرحمة تصدر عن فكر تصير فيه محبّة الله فاعلة. فيها يتبيّن أنّ المحبّةَ والرحمةَ يجب أن تظهرا في الخارج وأنّ الأقوال الجميلة غير كافية (رَ: متى٢١: ٢٨ ـ ٣١). أفعال الرحمة هي تجسيد للرحمة الإلهيّة.

القناعة

في مجتمع استهلاكيّ يلزم الكثير من السيطرة على الذات للاقتناع بالقدر الصحيح. في القناعة يبدو لأوّل وهلة وكأنّ الإنسان يقف ضدّ ذاته وضدّ رغباته الخاصّة؛ ولكن الموضوع في الواقع، وهذا ما يؤول إلى خير الإنسان، يدور حول وضع حدّ لتلبية رغبات الإنسان التي لا حدّ لها. ويُشير علم الإنسان الحديث إلى أسباب كثيرة لضرورة مثل هذه القناعة. وهذا ما يميّز طبيعة الإنسان أنّ القناعة الصحيحة في إشباع احتياجاته لا يتمّ الحصول عليها بشكل «آليّ» على غرار الحيوانات، بل يجب البلوغ إليها استناداً إلى ما يطلبه العقل. ومِن مَثَل مَن يُقدم على الإجرام بدوافع غريزيّة، المقصود «قتل» هذه الغرائز، بل بالحريّ إدراج ديناميّتها في تكوين الإنسان تكويناً مسؤولاً.

تؤكّد الكنيسة الكاثوليكيّة ضرورة السعي للوصول إلى مقياس قويم، فيبيّن بولس أنّ السيطرة على النفس لا يمكن أن تتمّ إلا عن طريق التمرين الموجَّه نحو هدف (رَ: ١كو٩: ٢٤ ـ ٢٦). وتذهب الكنيسة إلى ما هو أكثر عمقاً وجذريّة فتتكلّم على مشورة الفقر التي تندرج في سياق فضيلة القناعة.

ويمكن فهم هذه المشورة كخلفيّة لتعامل الصحيح مع احتياجاتنا ورغباتنا الخاصّة. ويتّضح من ثمّ أنّ القناعة لها علاقة بالمسؤولية الاجتماعيّة، مثلاً في معالجة مشكلات البيئة، والتوزيع العادل لفرص الاستهلاك في العالم، وفي مجالات أخرى كثيرة قد تُطلَب فيها تضحيات.

القناعة هي اليوم جزء من صراع الإنسانيّة لأجل البقاء. فهي تساعد الفرد على السيطرة على عالم رغباته الخاصّ، كما تساعد أيضاً على إقامة العدالة الاجتماعيّة.

السلام

اقتباسًا من رسالة وجّهها قداسةُ البابا فرنسيس في يوم السلام العالمي الثامن والأربعين بعنوان «لستُم بعد الآن عبيدًا، بل أنتم إخوة»، نفهم موقف الكنيسة الكاثوليكيّة من السلام.

يكشف قداسةُ البابا في رسالته عن مشروع الله للبشرية، وهو تحريرُ الإنسان من حالةِ العبودية، وجعلُه في حالةِ الأخوّة. هذه هي الغاية من تجسّد ابن الله. ففي الأساس، خلق اللهُ الإنسانَ الأوّل، آدم وحواء، وباركهما لينموَا ويكثُرا في الأرض، فكانت العائلة المتحدّرة من نسلٍ واحد للأخوّة بين جميع الناس، ومن أجل تحصين هذه الأخوّة، خلق الإنسانَ على صورته ومثاله، مفطوراً من طبعه على المحبة والرحمة.

لكنّ الإنسانَ رفض رفضًا قاطعًا الدعوة إلى الأخوّة، بأوّل جريمة قتْل، عندما قتل قايين[قابيل] أخاه هابيل، حسدًا. وإذا بالخطيئة تكبرُ وتتكاثر، وتنشرُ ثقافةَ العبودية، الظاهرةَ في ظلم الناس واستعبادهم واستغلالهم، وفي رفضِ الآخر والاعتداء عليه وسوء معاملته، وفي انتهاكِ كرامتِه وحقوقِه الأساسية، وفي ممارسة اللامساواة.

تتلبسُ العبوديةُ اليوم وجوهاً متنوّعة، بالإضافة إلى العبودية الممارسة قديماً والمنظّمة بقوانين. فيعدّد البابا فرنسيس منها خمسة:

أ ـ عُبودية العمّال والعاملات والقاصرين في كثير من القطاعات. والذين تنقصُهم في العديد من البلدان قوانين عمل وفقاً للشرع الدولي.

ب ـ عُبودية قاصرين وكبار ضحايا الاتّجار، من أجل استخراج أعضاء من أجسادهم، أو من أجل تجنيدهم، أو من أجل التسوّل، أو من أجل إنتاج مخدِّرات أو بيعها.

ج ـ عُبودية الأشخاص المخطوفين والمحتجزين على يد إرهابيّين، وسُوء معاملتهم.

ويبيّنُ البابا فرنسيس أسبابَ هذه العبوديات (الفقرة ٤)، وهي: رفضُ إنسانية الآخر والتعاملُ معه كسلعة؛ الفقرُ وانعدام الإنماء وفرص العمل، الفساد وعبادة صنم المال، النزاعات المسلّحة والعنف والإجرام والإرهاب ونتائجها على ضحاياها.

فيقول البابا أن لا بدَّ من الالتزام المُشترك للتغلّب على العبودية. فثمّة أولاً الكنيسةُ التي بمؤسّساتها التربوية والاجتماعية والاستشفائية، ولا سيّما تلك الخاصّة بالرهبان والراهبات، وبنشاطها الراعوي والرسولي، تعملُ على مساعدة الضحايا وإعادة تأهيلهم نفسيّاً واندماجهم في المجتمع، وعلى حمايتهم.

ثمّ الدول التي واجبها أن تحترم كرامة الشخص البشري في تشريعاتها المختصّة بالهجرة والعمل والتبنّي، وأن تُصدرَ قوانينَ عادلة تحمي حقوقَ الإنسان الأساسية وتُعيدها إلى أصحابها وتمنع الفساد، وتُنزل العقوبات بالمُعتدين.

وتشاركُ في هذا الالتزام المنظّماتُ الحكومية الدولية التي تنسّق العمل في محاربة شبكات الإجرام المنظَّم، والشركاتُ التي تضمنُ شروط عملٍ لائقة لموظّفيها، ومنظّماتُ المجتمع المدني التي تقومُ بمبادرات وعي لإزالة ثقافة الاستعباد.

ولا بدَّ من الإشارة إلى عمل الكرسي الرسولي الذي يسمعُ صراخَ ألم ضحايا الاتّجار بالكائنات البشرية، ويكرّرُ نداءاتِه إلى الأسرة الدولية من أجل تضافرِ القوى الساعية إلى وضع حدٍّ لهذه الآفة، وينظّم لقاءاتٍ على نطاق واسع من المشاركين، من أجل الإضاءة على ظاهرة الاتّجار بالأشخاص، وتنسيق التعاون على معالجتها.

أمام هذا الواقع، والكنيسةُ تعلنُ حقيقةَ محبة المسيح في العالم، يدعو البابا فرنسيس لعولمة الأخوّة والتضامن، لأنّ هذه الظاهرة العالمية تتجاوزُ قدرات جماعةٍ واحدة أو وطن. فيوجّه النداء الملحّ إلى كلّ واحدٍ وواحدةٍ منّا، من موقعِ دوره ومسؤولياته، لكي يقومَ بمبادراتِ أخوّة تجاه مَن هم مأسورون في حالة عبودية أو استعباد أو استغلال. ويدعو الجميعَ لمحاربة «هذا الجرح في جسد الإنسانية المعاصرة، هو جرح في جسد المسيح»، كما قال في خطابه إلى المشاركين في المؤتمر الثاني حول الاتّجار بالكائنات البشرية، في ١٠ نيسان ٢٠١٤. ويوجّهُ النداءَ أيضاً إلى جميع الناس ذوي الإرادة الحسنة، ولا سيّما مَن هم في أعلى مستويات المسؤولية لكي لا يكونوا مشاركين في هذا الشّر، ولا يحوّلوا انتباهَهم عن آلامِ إخوتهم وأخواتهم في الإنسانية، وقد حُرموا من الحرية والكرامة، بل لكي يلمسوا بشجاعةٍ جسدَ المسيحِ المتألّم (فرح الإنجيل، ٢٤ و٢٧٠)، والمنظورِ عبر وجوه الكثيرين من الذين يسمّيهم «إخوته الصغار» (متى ٢٥: ٤٠ و٤٥).

ويختمُ رسالتَه بالقول: إنّ الله سيسألُ كلَّ واحدٍ منّا، كما سأل قايين بعد قتل أخيه هابيل: «ماذا فعلتَ بأخيك» (تك٤: ٩ ـ ١٠)؟ ويقول: «إنّ عولمة عدم الاكتراث بأرواح الكثيرين من الإخوة والأخوات تقتضي منّا أن نكونَ صانعي عولمة التضامن والأخوّة، بحيث تكونُ قادرةً على إعطائهم الرجاءَ ليستعيدوا طريقهم بشجاعة، عبر معضلاتِ زمننا، والرؤى الجديدة التي يضعُها الله بين أيدينا» (الفقرة ٦).

«ماذا فعلت بأخيك؟» سؤال يوجّهه الله أيضاً إلى كلّ من يغتال أخاه

بالكذب والتجنّي والافتراء. أو الاعتداء على كرامته وقدسية حياته. سؤال يطرحه الله عليه لا لإدانته، بل لتحريره من هذه العبودية، ومن الاستعباد للّذين يستعملونه سلعةً لمحاربة الحقيقة وكرامة الغير، لقاء حُفنة من المال.

الكرامة

أصلُ كل حق من حقوق الإنسان هو البحث والتأكيد على كرامته. التي هي أصيلة له، في طبيعته، ليست هبه أو امتياز من بشر، أو من نظام، أو من مجموعة من الناس، بل هي حق إلهي: أي خُلقت فيه مباشرة من الله. في كل إنسان. لا تعتمد هذه الكرامة على الجنس، على الديانة، على الإمكانيات، على اللغة، على الجنسية، لا تعتمد على شيء. هي جزء لا يتجزأ من طبيعته. وهذا ما يُوحيه لنا العقل البشري. فعقل الإنسان قادر أن يفهم ويقتنع أن لكل إنسان كرامة لا تُمس ومتساوية مع غيره.

هذا الأمر مُهم. فالكنيسة لا تقول إن الروح القُدس قد ألهمنا بأن لكل لإنسان كرامة متساوية مع الجميع، وكأنه تعليم خاص بالمسيحية. لا! بل هو أمر يستنتجه العقل البشري السّوي. ومتفق عليه من الجميع مسيحين كانوا أم لا: «كرامة الإنسان متساوية وهي تنتمي لطبيعته، وليست لما يقتنيه مع الوقت، من ديانة، تعليم، ثقافة.....». هذه الكرامة، بهذه الصورة هي أساس لحقوق الإنسان. فاذا اختلفنا عليها، بالتأكيد لن يتم التلاقي والاتفاق على حقوقه.

هذه الكرامة، وبفضل الإيمان، نستطيع أن نؤكدها. فالمسيح قد أعطى دمه، ومنح الخلاص من أجل الجميع، من أجل كل إنسان، فخلاص المسيح هو مقدّم للجميع. هذا الخلاص يجعلنا نحترق شوقًا وغيرة كي نجعل الآخرين يتمتعون بهذا الخلاص، وبهذه البنوة الإلهية.

أصل حقوق الإنسان إذا هو كرامة الإنسان. والتي منها ينبع عدد من الحقوق، والتي يجب أن تتم حمايتها كلها دون استثناء (التعليم الاجتماعي للكنيسة ـ البند ١٥٣). فلا يمكن احترام بعض الحقوق فقط ونفي البعض

الآخر، فهذا تعارض لفعل واحد. وكأننا نصبُّ المياه في آنية مثقوبة. حقوق الإنسان جميعها تُحمى، لأنها كلها تصب في خدمة الإنسان وإظهار كرامته، وغياب أحدها هو تقصير تجاه هذه الكرامة. فهذه الحقوق تنظر وتحمي الإنسان في كل ما يخص حياته البشرية ودعوته لمعرفة الله وعبادته: فهي تخص الحياة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والروحية،..فكلها تمثل كيانًا واحدًا، ومن أجل إنسان واحد. فلا يمكن الفصل، أو التمييز..

فما هي هذه الحقوق؟ حق الحياة، حق العبادة الدينيّة الحرة، والحق بالحرية وغيرها..

التسامح

التسامح هو احترام اختلافات الآخر، وبالتالي، حريته. ولابدّ من تمييز ثلاثة أنماط من التسامح:

ـ احتمال عُيوب الآخرين، وطباعهم وأسلوبهم في صنع الأشياء على نحو مُختلف.

ـ تجاه الغرباء: التحاشي عن تضخيم ما قد يُمثلونه من تهديد.

ـ تجاه القناعات: ضمن الأمة الواحدة: تقبّل الاختلافات الثقافية والسلوكية والسياسية والدينية.

التسامح يعني الامتناع عن ممارسة العُنف تجاه القريب، وفي الحياة اليومية، يحسن تبنّي هذه القاعدة البسيطة: التسامح الأقصى تجاه الآخرين! وعدم التسامح تجاه الذات.

وعندما يتعين التدخل، فلا بد من فعل ذلك باعتدال ورقّة ومحبة.

أننا جميعاً مخلوقون بالوهن والأخطاء، فلنتبادل الصفح عن حماقاتنا، تلك هي سُنة الحياة الأولى.

كان غاندي رسول التسامح، يقول إن الإنسان لا يرى سوى جزء من الحقيقة، ومن زوايا مختلفة. غير أن قضية الحقيقة المطلقة تظل مطروحة.

الرّب يسوع قال لبيلاطس: «أنا الحقيقة»، وبيلاطس أجاب «وما هي الحقيقة»؟

ولم يُجب يسوع على هذا السؤال بأقوال، بل بتقدمة حياته: «الحقيقة هي حُب الله وحُب القريب كالذات».

علينا الانطلاق من هذه الحقيقة المطلقة، والإمعان في البحث، من أجل تعميقها. وعندما نتأكّد من حبنا، سوف نعيش التسامح.

إنّ الكمال الذي يتطلبه الرب يسوع من أتباعه في إبداء الرحمة والمسامحة: «كونوا رحماء كما أن أباكم رحيم» (لو ٦: ٣٦) هذا شرط أساسي لدخول ملكوت السماوات (متى ٥: ٧) (متى ٩: ١٣، ١٢: ٧)

هذا الحنان والتسامح يجب أن يجعلني أنا، أسوة بالسامري الصالح (لو ١٠: ٣٠ ـ ٣٧) قريباً من الشخص البائس الذي تجمعني به الصدف، رحيماً متسامحاً بمن يكون قد أساء إليّ (متى١٨: ٢٣ ـ ٣٥)، لأن الله قد منحني رحمة وسامحني (متى ١٨: ٣٢ ـ ٣٣).

وهكذا سوف نُدان بقدر الرحمة والتسامح الذي نكون أظهرناه لشخص يسوع ذاته، ولو على غير علم منا (متى ٢٥: ٣١ ـ ٤٦).

يجب على كل مسيحي أن يُبدي المحبة والعطف والتسامح (فيلبي ٢: ١) وأن يكون قلبه عامراً بالشفقة (أفسس٤: ٣٢) (١بطر ٣: ٨) ولا يجوز له أن يغلق أحشاءه لأخ يقع في عوز أو خطأ، لأن محبة الله لا تستقر إلا فيمن يمارسون الرحمة والتسامح(١ يو٣: ١٧).

الأعمال الخيريّة

تؤمن الكنيسة الكاثوليكيّة بأن الإيمان والأعمال الصّالحة لازمة للخلاص على حدّ سواء، لأنّ هذه هي تعاليم يسوع المسيح.إقرأ (متى ٢٥:٣١ ـ ٤٦) الذي يصف دينونة يوم القيامة بأنها تستند إلى الأعمال الخيريّة، الوصية الأولى والعظمى، كما تمّ تقديمها من قبل الرّبّ نفسه، هي أن نحبّ الرّبّ الإله من كلّ القلب والعقل والرّوح والقوّة، والوصية

الثّانية هي أن يحبّ الإنسان الأم تريزا قريبه كنفسه. أجاب الرّبّ يسوع عندما سأله الشّاب الغني: «ماذا يجب عليّ أن أصنع لأرث الحياة الأبديّة؟»، أجاب يسوع: «أحفظ الوصايا». (مت ١٩: ١٧). هكذا وعلى الرّغم من أن الإيمان هو بداية، فإنه ليس من الوفاء الكامل لإرادة الله. دعونا نتساءل: في أيّ موضع في الكتاب المقدس كُتِبَ أن الإيمان وحدَهُ يبرّر؟ عندما كتب القديس بولس الرّسول: «إذ نحسب أن الإنسان يتبرّر بالإيمان بدون أعمال النّاموس» (رو ٣: ٢٨)، كان يشير إلى الأعمال التي يتمّيز بها الناموس اليهوديّ القديم، إذ استشهد بالختان على سبيل المثال.

الانفتاح

لا يمكن أن نقبل الآخر بانفتاح إلا إذا حاورنا أنفسنا أولاً وألغينا فينا جزءاً من الأنا لنتحوّل إلى لقاء الآخر الذي هو أيضاً وجه الله، هذا ما تعلّمه الكنيسة الكاثوليكيّة. إننا كبشر نكون وديعين ولطيفين وودودين مع داخلنا، ولكننا في بعض الأحيان نكنّ عداءً غير مُعلن ومسبق الصنع للآخر الذي لا ينتمي إلينا أو حتى لا نعرفه حق المعرفة. إن خيارنا للقاء الآخر وللتغلب على الطائفية والعنصرية التي في داخلنا، تكمن في احترام الاختلاط والانفتاح ومعرفة هذا الآخر وتحاشي إلغائه حتى ولو كان هو يفعل العكس. هل نختار النزاع والصراع والتصادم مع الآخر أو العزلة عنه بسبب أفكار مسبقة عنه، أم نختار النافذة المفتوحة عليه مع عشق واحترام الخصوصية؟ سؤال لا يستطيع الإجابة عليه إلا صاحبه..لا يوجد تجدد في الجماعة إلا بالانفتاح على الآخر والتفاعل معه ومراجعة الذات في ضوء هذا التفاعل.. إن قبول الآخر كما هو يعني أننا نقبل وجه الله في الآخر. وهذه ليست صفةً نتميّز بها، بل مسؤولية علينا تحملها بشكل فردي وجماعي. إذا أردنا أن نتخلص من «طائفيتنا» بمعناها السلبي الرافض للآخر بحسب الكنيسة، فإنه علينا أن نكون أصيلين في تديُّننا. أي أن ننتمي إلى الله كوننا أبناء الله، وأن لا ننتمي إلى المصالح الطائفية التي تفرّق بيننا وتجعلنا طبقات ومجموعات شبه متناحرة. أن نكون مُتدينين يعني أن نتخلى عن

التبجُّح والافتخار بالطائفة ومظاهرها، ونتخذ بدلاً عن ذلك موقف إيمانياً يتسم بالمحبة وروح التواضع والانفتاح على الإنسان، كل إنسان خلقه الله على صورته ومثاله دون النظر إلى انتمائه. إننا بحاجة أن نجتهد معاً كمؤمنين من مختلف الطوائف إلى إزالة الفكر الطائفي في اللاوعي الذي رسّخته في نفوسنا تنشئتنا.

ليس المقصود من هذا الكلام دعوة لإزالة الطوائف من الوجود واختراع شيء بديل عنها. بل المقصود هو إزالة الفكر التعصبي الطائفي الذي يكمن في صميم اللاوعي عندنا، والذي يوجّه عدوانيته كلها تجاه الآخر المختلف. وإعطاء الأولوية للقيم الدينية التي تسعى بمحبة إلى خلق توازن نفسي واجتماعي ومساواة في الانتماءات المتعددة للفرد.إن الطائفية تشّوه المسيحية وتتنافى مع تعاليم السيد المسيح في خدمة الإنسان بعيداً عن انتماءاته الدينية والاجتماعية والفكرية والثقافية. وبهذا يتعثر تحقيق ملكوت الله على الأرض. لأننا ننتمي إلى إله لا يفرض ذاته علينا بسلطان قوّته ولا يُلغي حريتنا بل يحترمها.

الجامع بين القيم التربوية لدى المسيحية والإسلام

هناك أمور مشتركة كثيرة على صعيد القيم والأخلاق وكذلك التعامل مع الآخرين، وأن الايمان الحق يجب أن يقترن بالأعمال الصالحة، وهذا المبدأ تجده في الانجيل والقرآن معاً.

يقول السيد المسيح في إنجيل متى ٢١: «ليس كل من يقول لي يا رب يا رب يدخل ملكوت السماوات، بل الذي يعمل إرادة أبي».

ويقول القديس يعقوب في رسالته: «إن الديانة الطاهرة الزكية في نظر الله الآب هي افتقاد اليتامى والأرامل في ضيقتهم، وصيانة النفس من دنس العالم». ويُضيف: «إن الإيمان إن خلا من الأعمال ميت في ذاته» ٢ ـ ١٧. وفي المعنى ذاته يقول القرآن ﴿لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ وَءَاتَى ٱلْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِى

ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُوا۟ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ﴾ [البقرة: ١٧٧].

إن الصلاة والصوم والزكاة أمور مشتركة في المسيحية والإسلام، وان اختلفت طُرق تطبيقها، ولكن جوهرها واحد. وهو الاتحاد بالله والتجرد عن الذات الأنانية والطمع، ووهن الشهوة المُضرة، في سبيل مساعدة الفقراء والمُحتاجين. ويورد إنجيل متى في الإصحاح السادس أقوالًا أساسية للسيد المسيح في الصلاة والزكاة والصوم، وكذلك نجد في أخلاق الديانتين أمورًا كثيرة مشتركة في الأمر بالمعروف والنهي عن المُنكر.

ولا تزال وصايا الله العشرة التي وردت على لسان موسى في العهد القديم، والتي أوصى بتنفيذها السيد المسيح، هي أساس المبادئ والأخلاق المسيحية والإسلامية، في علاقة المؤمن بالله وعلاقته بقريبه وبالآخرين من البشر.. وأيٌّ من المؤمنين من أتباع الديانتين لا يُؤمن ويُقر بهذه الوصايا:

١ ـ أنا هو الرب إلهك، لا يكن لكَ إله غيري.

٢ ـ لا تحلف باسم الله بالباطل.

٣ ـ احفظ يوم الرب وقُدسه.

٤ ـ أكرم أباك وأمكَ، وبالقرآن: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓا۟ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ [الإسراء: ٢٣].

٥ ـ لا تقتل، وبالقرآن ﴿وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ﴾ [الأنعام: ١٥١].

٦ ـ لا تزنِ، ﴿وَلَا يَزْنُونَ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا﴾ [الفرقان: ٦٨].

٧ ـ لا تسرق، ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓا۟ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ﴾ [المائدة ٣٨].

٨ ـ لا تشهد بالزور، ﴿فَٱجْتَنِبُواْ ٱلرِّجْسَ مِنَ ٱلْأَوْثَٰنِ وَٱجْتَنِبُواْ قَوْلَ ٱلزُّورِ﴾ [الحج: ٣٠]

٩ ـ لا تشْتَه امرأة قريبك.

١٠ ـ لا تشْته مُقتنى غيرك ﴿وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَىٰ مَا مَتَّعْنَا بِهِۦٓ أَزْوَٰجًا مِّنْهُمْ زَهْرَةَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ [طه: ١٣١].

والمسيح لم يُلغ تلك الوصايا، فقد قال: «لا تظنوا أني جئت لأنقض الناموس والأنبياء،. إني ما جئتُ لأنقض بل لأكمل» وكمال الناموس هو المحبة التي أوصانا السيد المسيح أن نتحلى بها، قائلًا: «وصية جديدة أنا أعطيكم: أحبوا بعضكم بعضاً، بهذا يعرف الجميع أنكم تلاميذي إن كنتم تحبون بعضكم بعضا».

خلاصة القول: إن المسيحية والإسلام يجتمعان على أهم الأمور الدينية على صعيد العقيدة والأخلاق.

فاذا كان الإسلام يرى في الشهادة والصلاة والزكاة والصوم والحج أركان الدين الخمسة، فالمسيحية تقبل هذه الأركان، فالشهادة هي الاعتراف بوحدانية الله. والصلاة والصوم والزكاة هي من الأمور المفروضة على المسيحيين، والحج إلى الأماكن المقدسة من التقاليد العريقة للطرفين. واذ كان الإسلام يرى أركان الإيمان في ستة (الايمان بالله والملائكة والكتب المُنزلة والرسل واليوم الأخير والقضاء والقدر). فالمسيحية تتضمن هذه الأركان الستة في جوهر تعاليمها.

واذا كان المسلمون، خير أمة أخرجت للناس، يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، كما يقول القرآن، فالمسيحيون هم أيضًا أمة مُقدّسة حسب قول القديس بطرس «جيل مختار، كهنوت ملوكي، أمة مقدسة وشعب مُقتنى ليشيدوا بحمد الله الذي دعاهم في الظُّلمة إلى نوره العجيب» (بطرس ٢ ـ ٩).

والقرآن يشهد للمسيحيين بأنهم كذلك يأمرون بالمعروف وينهون عن

المنكر كما ورد في سورة آل عمران : ﴿لَيْسُوا۟ سَوَآءً ۗ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ أُمَّةٌ قَآئِمَةٌ يَتْلُونَ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ ءَانَآءَ ٱلَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ ﴿١١٣﴾ يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١١٤﴾ وَمَا يَفْعَلُوا۟ مِنْ خَيْرٍ فَلَن يُكْفَرُوهُ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلْمُتَّقِينَ﴾ [١١٣ ـ ١١٥].

إن الإيمان الحقيقي يُمكن أن يوجد في الإسلام والمسيحية على السواء عند الذين يتقون الله ويعملون الصالحات. وهذا هو الجواب الحقيقي عن تساؤلات أبي العلاء المعري عن صحة الدين، والله وحده عليم بخفايا القلوب، وهو وحده عليم بالمُتقين.

لا تؤمن الكنيسة الكاثوليكيّة، كما أنّها لا تُعلّم بأن الأعمال الصّالحة هي كفيلة وكافية للخلاص؛ فوفقًا لتعاليمها، فقط تلك الأعمال الصّالحة التي يقوم بها الإنسان تأخذ معناها الحقيقيّ والكامل من عمل النّعمة. عندما يكون الشخص في حالة النّعمة فهو بمثابة الفرع في اتّصاله بالجذور، فالذي ينمّي الحياة الرّوحيّة هو اتّحادنا بالمسيح، هكذا يُشبه الكتاب المقدس المؤمنين بأنّهم أغصان، المسيح هو الكرمة الحقيقيّ. فالأعمال الصّالحة إذًا تُسهم في خلاصنا، ولكنّها وحدها وبمعزل عن المسيح لا تفعل ذلك، وإن فعلت فبفضل نعمة يسوع المسيح الخلاصيّة.

دراساتٌ تربويّة

- القيـــم التربويّـة: محاولـة الكشـف والتّأصيـل "قراءة في كتاب: القيم التّربوية في فكر الإمام الحسين(ع)"

- لمحات من فكر الإمام محمد عبده التربوي

القيم التربوية: محاولة الكشف والتّأصيل

قراءة في كتاب: القيم التربوية في فكر الإمام الحسين(ع)

دراسة تحليلية(*)

محمد تهامي دكير(**)

«إنّ المصدر الذي استقى منه الإمام الحسين(ع) قيمه، هو القرآن والسنة النبوية المطهرة، والتي قام عليها النظام التربوي الإسلامي»

المؤلف

الفكر التربوي: من الإنبهار والتبعية إلى التأصيل:

للقيم التربوية ارتباط وثيق بثقافة الأمة ودينها وتراثها الفكري، ونموذجها الحضاري، لذلك فأي خلل تُصاب به منظومة القيم، سينعكس خللا في سلوك أفرادها، واهتزازا وضبابية في رؤيتها وتصورها للكون والحياة، وهذا بالفعل ما تُعانيه الأمة الإسلامية اليوم.. فقد تحوّل الغزو الثقافي ـ وما نجم عنه من تبعية وانبهار ـ وعولمة القيم الغربية، إلى مُفارقة مَرضية على مستوى السلوك والتصورات، حيث نجد الإنسان العربي والمُسلم يتخبط في ازدواجية ثقافية وقيمية وسلوكية، فلاهو استطاع تذويب

(*) للدكتور حاتم جاسم السعدي، صدر سنة ٢٠١٣م، عن العتبة الحسينية، كربلاء: العراق.

(**) إعلامي وباحث في الدراسات الإسلامية.

قيمه الأصيلة والقضاء عليها نهائيا في الوجدان والواقع، ولا هو التزم بالكامل بالقيم الغربية، وهذا ما انعكس سلبا على جميع مناحي حياته، بحيث أصبحنا نلاحظ الهوة الشاسعة بين واقعه وسلوكه..

هذا الخلل الذي انعكس ازدواجية وتناقضاً بين الخلفية القِيمية الدينية والحضارية وبين الواقع والممارسة، دفع عددا من الباحثين التربويين والمهتمين بالأخلاق والقيم، للدعوة إلى تجديد الارتباط والالتزام بالقيم الأخلاقية الإسلامية، على أن تنطلق هذه العودة وهذا الإلتزام، بمراجعة نقدية للنظريات والمناهج التربوية الغربية التي تسربت لنا خلال فترة الاستعمار ولا تزال تتغلغل في بنيتنا الوجدانية والفكرية، مُراجعة تحررنا من حالة الانبهار والتبعية للقيم الغربية، وفي الوقت نفسه تواكبها عملية كشف وتأصيل لمنظومة القيم الإسلامية، من خلال المصادر الرئيسة لهذه والقيم المتمثلة في القرآن والسنة، بالإضافة الى الاستفادة من التراث التربوي الذي أنتجته الحضارة الإسلامية وأعلامها من الأئمة والفقهاء والعلماء والفلاسفة والمفكرين..

وقد أثبتت المحاولات التأصيلية التي أنجزت لحدّ الآن ـ رغم قلّتها ـ أن التراث التربوي الإسلامي يحتضن بين جوانبه نظاما شاملا للقيم التربوية الكفيلة بتقويم السلوك والتوجيه نحو الكمال والإبداع والتحرر والاقتدار، سواء على المستوى الفردي أم على مستوى الأمة، وهذا ما نحن بأمس الحاجة إليه في اللحظة الراهنة..

من هنا، فإن العودة لاكتشاف التراث التربوي وتأصيل القيم التربوية والأخلاقية على ضوء سيرة وأقوال ومواقف شخصيات وأعلام متميزة ومهمة، مثّلت القدوة في العلم والعمل، وتمثُّل الفضائل والكمالات الأخلاقية، من شأنه أن يقدم لنا النموذج العملي والواقعي، حيث تتجسّد القيم الأخلاقية والتربوية في السلوك والواقع، وإمكانية هذا التمثل والانسجام بين النظرية والفعل، وبين القول والعمل، وهذه بحدّ ذاتها من أهم القيم التربوية البارزة في منظومة القيم القرآنية والسّنية (نسبة للسنة النبوية الشريفة).

وهذا ما استطاع المؤلف والباحث العراقي الدكتور حاتم جاسم السعدي، الإضاءة عليه من خلال مباحث هذا الكتاب، وهو يقدم محاولة لتأصيل الفكر التربوي الإسلامي، وكشف مضامينه القيمية والأخلاقية، من خلال التراث الفكري لأحد أعلام الأمة وإمام بارز من أئمة أهل البيت النبوي الشريف، إمام لا يحتاج إلى تعريفه أو بيان فضله وعلمه. فقد تكفّلت عشرات الأحاديث النبوية ببيان فضله ومكانته في الإسلام ولدى الرسول ﷺ. يصفه المؤرخ الذهبي قائلا: الإمام الشريف الكامل، سبط الرسول وريحانته من الدنيا.. (سيرة أعلام النبلاء ج٣ص٢٨٠)، أما ابن الحديد المعتزلي فيصفه بأنه «سيّد أهل الإباء الذي علّم الناس الحَميّة والموت تحت ظلال السيوف اختياراً»..

القيم من وجهة نظر الفلسفات الوضعية:

قبل أن يتحدث الكاتب عن القيم الأخلاقية والتربوية في فكر الإمام الحسين عليه السلام، كان لابدّ له قبل ذلك ـ وللضرورة المنهجية ـ أن يتحدث عن نظرة الفلسفات الوضعية للقيم، ليتسنّى له بعد ذلك المقارنة بين المنظومتين الإسلامية في القيم التربوية ولدى الإمام الحسين عليه السلام، وبين منظومة القيم الوضعية أو في الفلسفات الغربية، وعبر هذه المقارنة سيظهر بوضوح الفرادة والتمايز أو أو التشابه وإمكانية الموازنة بين المنظومتين، وهذه من مزايا المنهج المقارن وأهميته في الدراسات الفلسفية والاجتماعية..

لقد خصّص الباحث السعدي المبحث الثاني ـ بعد حديثه المطول عن مكانة الإمام الحسين في السّنة ومصادرها وكتب التاريخ ـ للحديث عن وجهة نظر هذه الفلسفات الغربية، حيث تبين له أن مشكلة القيم الأخلاقية كانت موضوع جدل ومناقشة بين فلاسفة الغرب والمهتمين بالقيم والأخلاق في أوروبا.. وقد اسفر هذا النقاش والجدل عن ظهوراتجاهين رئيسين:

١ ـ الاتجاه العقلي وصدرت عنه (جملة المذاهب الميتافزيقية من حدسية ومثالية) (ص٦٥).

٢ ـ الاتجاه التجريبي، وقد صدرت عنه (جملة المذاهب التجريبية من نفعية وتطورية ووضعية وبراغماتية) (ص٦٥).

ومن خلال هذين الاتجاهين، اتخذت الفلسفات الوضعية الغربية مواقف مختلفة ومتباينة من القيم.. فإلى جانب الاتجاه الذي يردُّ القيم الأخلاقية الى طبيعة الأفعال ذاتها، بمعنى أن الخير خير في ذاته، هناك اتجاه آخر يردها إلى «إرادة الجنس البشري» ويمثله الفيلسوف كانت (Kant) الذي يرى «خيرية الأفعال وشريتها قائمة في الإرادة الخيّرة دون الإكثرات بالغاية التي تستهدفها هذه الإرادة» (ص٦٦).

فيما يردُّ اتجاه ثالث القيم الأخلاقية إلى قوة غيبية وحقائق متعالية، ومن أنصار هذا الاتجاه الحدسيون وعلى رأسهم الفيلسوف برجسون..

وحسب هذه الاتجاهات يمكن ـ حسب الباحث السعدي ـ تقسيم القيم إلى صنفين: قيم موضوعية ومطلقة لها صفة الديمومة ولا تتأثر بالزمان والمكان، وقيم نسبية متغيرة حسب الزمان والمكان وتغير المجتمعات..

وهذه الاتجاهات، وهذا التقسيم للقيم، نجده واضحا لدى التيارات الفلسفية الغربية القديمة والحديثة والمعاصرة..

وقد قام الباحث باستعراض مختصر لمواقف هذه الفلسفات..وأهمية ذلك تكمن في تحديد موقف الرؤية الإسلامية للقيم الأخلاقية والتربوية، وبالتالي، هذا يصب بشكل إيجابي في جهود الكشف والتأصيل لمنظومة القيم التربية الإسلامية، وإبراز فرادتها وخصوصيتها، كما كشفت عنها خُطب وكلمات وحكم ورسائل الإمام الحسين بن علي عليهما السلام.

كما يكشف مدى الاختلاف والتباين في النظرة الفلسفية أو الرؤية الكاملة للكون والحياة في تصورات هذه التيارات والمذاهب الفلسفية الوضعية والغربية..

فالفلسفة المثالية (Idealism) بمختلف مذاهبها (الأفلطونية والذاتية أو المثالية النقدية والموضوعية)، يعتقد أصحابها أن القيم ثابتة في جوهرها، مطلقة وغير متغيرة، لأنها مستمدة من عالم معنوي (غيبي) وهذا ما يجعلها صالحة لكل زمان ومكان. «فقيم الخير والحق والجمال لا تختلف عن

ذواتها بمرور الزمن، فهي مطلقة في جميع الأزمنة والأمكنة، تحدد الصالح والسيء، والخير والشر» (ص٦٨).. وأشهر من مثّل هذه الفلسفة في العصور القديمة أفلاطون..

أما الفلسفة الواقعية (Realism) بمذاهبها المتعددة كذلك (واقعية، عقلية وطبيعية، وواقعية جديدة ونقدية)، وبما أنها تقوم على أن مصدر الحقائق علم التجربة والخبرات اليومية، وليس الحدس أو الإلهام، ـ كما يرى جون لوك أحد أقطاب هذه الفلسفة في العصر الحديث ـ، فإنها ترد القيم إلى هذه الخبرة وبالتالي فهي نسبية واجتماعية تحقق السعادة والمنفعة، وتحفز على العمل، وتتغير بتغير الظروف والبيئات. لذلك يرى أقطاب هذه الفلسفة أن الخير «ما يتلاءم مع الطبيعة، والشر هو ما يُبعد الأفراد عن هذه المواءمة» (ص٧٠)..

وبما أن القيم معايير لضبط وتوجيه السلوك الإنساني داخل أي مجتمع، فهي بالتالي «حقائق موضوعية قابلة للبحث والتجديد» (ص٧١).

وبهذا ـ يقول الباحث السعدي ـ «تتناقض الفلسفة الواقعية مع منطلقات الفلسفة المثالية، بل تختلف معها اختلافا جذريا» (ص٦٧).

أما الفلسفة البراغماتية مُمثلة في أقطابها وليم جيمس (ت١٩١٠م) وجون ديوي (ت١٩٥٢م)، فقد رأت هي الأخرى أن القيم نسبية لها علاقة بالخبرات الفردية، والحكم عليها يختلف باختلاف هذه الخبرات والتجارب وما تقدمه من منفعة أو ما تشبعه من حاجة، ومن هنا رفضت الفلسفة البراغماتية القول بوجود قيم مطلقة ـ مع إيمان أصحابها بأن القيم أساس الأخلاق ـ «فالحق والخير والجمال قيم صنعها الإنسان، وهي بذلك متغيرة حسب الزمان والمكان يكتسبها الإنسان عن طريق خبراته وتفاعله مع محيطه الإجتماعي، وليست نابعة من الذات أو الضمير أو العقل..» (ص ٧٥).

أما الماركسية، فموقفها من القيم ينطلق من رفضها للدين وعدم إيمانها بالقيم الروحية، وبالتالي فلا وجود في الماركسية لأخلاق مطلقة أو أبدية، وإنما هناك أخلاق نسبية واقعية تنبع من البنية التحتية (مجتمع، اقتصاد..إلخ) وتواكب الصراع الطبقي ونضال البروليتاريا (العمال)، وأثناء

ذلك يتم احترام قيم النضال الوطني، واحترام العمل.. أما أهم القيم التي تؤمن بها الفلسفة الماركسية، فهي قيمة التغيير والتطور المستمران والنابعان من الداخل، وهذا التغيير المستمر ينطلق من الأسس الثلاثة المكونة للماركسية وهي: المادية الجدلية، المادية التاريخية، والصراع الطبقي.. وبالتالي «فمفهوم القيم بمعناه المتعالي عن الواقع» (ص٧٨) مرفوض في هذه الفلسفة وغير معترف به..

وإذا كان رواد الفلسفة الوضعية المنطقية (Logical Posistivism) ـ التي ظهرت في القرن العشرين على يد العالم النمساوي (شيليك) ـ، ينظرون إلى عالم القيم باعتباره عالما فريداً ومستقلا بذاته، وبالتالي فالقيم «مستقلة عن الواقع ومنفصلة عن التاريخ والأحداث» (ص٨٠)، فإن الفلسفة الوجودية مع كيركجار أو هيدجر وسارتر، تنطلق من مبدأ أساس وهو «أن الوجود يسبق الماهية، والإنسان وحده يحتوي على الوجود أو يُعيّن وجوده... وماهيته تحدد أفعاله، وأفعاله تحدد تكونه ووجوده، ومن خلال وجوده يصنع حقيقته» (ص٨٢). وبالتالي فالإنسان حر في اختيار قيمه، التي يجب أن تنبع من داخله، وبذلك فهي نسبية وليست مطلقة، لأن كل إنسان وانطلاقا من حريته يبتدع قيمه الخاصة به والمُنسجمة مع اختياراته وأفعاله..

ومن خلال المقارنة بين الوجودية والمثالية، يتبين أن «الوجودية تبدأ بالأفعال في حين تبدأ المثالية من الأفكار» (ص٨٣)، وهذا الاختلاف انعكس بوضوح في الموقف من القيم كما لاحظنا..

إضافة الى هذه التيارات الفلسفية أشار المؤلف باختصاركذلك إلى موقف الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية (Romantic Naturalism) من القيم، وكيف أن رواد هذه الفلسفة وعلى رأسهم (روسو) ينظرون إلى القيم باعتبارها انعكاسا لميول الناس وحاجاتهم ورغباتهم، لذلك فهي ليست خالدة أو أبدية وإنما نسبية متغيرة ومتأثرة بالظروف التي أوجدتها، والأحكام التي يطلقها الإنسان على الأشياء لاتعني أن هذه الأشياء خيرة أو شريرة في ذاتها، وإنما هذه الأحكام تعكس مدى تفاعلنا وتأثرنا وتأثيرنا في هذه الأشياء والواقع المحيط بها..

وخلاصة القول، نحن أمام مواقف مختلفة ومتباينة ومتعددة تجاه القيم، تعكس تعدد المدارس والمذاهب الفلسفية نفسها، فالفلسفة الواقعية تتناقض في منطلقاتها مع الفلسفة المثالية، والوجودية تختلف عن المثالية في أسبقية الأفعال على الأفكار، وهذا الاختلاف والتعدد في «رؤية العالم والوجود» بين الماركسية والفلسفة الطبيعية وباقي الفلسفات الوضعية، انعكس اختلافا وتعددا ـ كذلك ـ في الموقف من القيم، بين كونها قيما مطلقة وثابتة ولا تتأثر بالزمان والمكان، وبين كونها قيما نسبية ومتغيرة، بين مصدرها الواقعي (الفعل الإنساني، العقل، المجتمع، الحرية، الإبداع..إلخ) وبين كونها ذات منبع أو مصدر غيبي متعال عن الواقع أو الإلهام والحدس.. إلخ.

القيم من وجهة نظر الفلسفة الإسلامية

أما موقف الفلسفة الإسلامية من القيم فقد كشف عنه الباحث السعدي من خلال الحديث عن مجموعة من التصنيفات العلمية المهمة التي أنجزت خلال العقود الأخيرة..

ومن خلالها يتبين أن القيم الإسلامية تستمد مقوماتها الأساسية من الوحي الإلهي (القرآن والسنة النبوية الشريفة ومن ضمنها روايات أهل البيت عليهم السلام)، لكنها ليست مثالية خيالية، وإنما هناك تداخل وتمازج في الرؤية بين البُعدين الروحي والمادي، الفردي والاجتماعي، بحيث تُصبح القيم حيّة وعملية أثناء التمثل والتطبيق في الواقع، للوصول الى السمو الروحي والكمال النفسي والإنساني(هدف الاستخلاف الإلهي للإنسان في الأرض) وتحقيق العبودية المطلقة لله تعالى..

وبالتالي فالقيم الإسلامية تهدف إلى إتمام مكارم الأخلاق عن طريق التهذيب والتزكية على مستوى الفرد والمجتمع، وهي بذلك تتميز بالشمولية والتوازن بين جميع الأبعاد: الروحية والمعنوية والمادية والحسية والاجتماعية.. إلخ.

من هذا المنطلق فإن مفهوم القيم الإسلامية، يختلف ويتمايز عن مفهومها في الفلسفات الغربية الوضعية، من جوانب عدة..

طبعا، لا بد من الإشارة إلى فكرة مهمة أشارإليها الباحث السعدي في كتابه، وتتعلق بمصطلح القيم أو القيمة، فمفهوم القيم لم يكن معروفا لدى القدامى أو في كتابات السلف الصالح ـ على حدّ قوله ـ وإن كان القرآن قد تحدث عن (الدين القيم) (والكُتب القيمة)، لكن علماء الأخلاق في الإسلام وفقهاءه اهتموا بموضوع القيم بشكل عام وبحثوها «على أنها أحكام شرعية، تحت مصطلح الفضائل والأخلاق والآداب» (ص٩٥).

وهناك كتب مهمة في هذا المجال، ككتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق لابن مسكويه، وكتاب «الأخلاق» لمحي الدين بن عربي الصوفي المشهور، و«تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات» لابن سينا الفيلسوف، الذي تحدث طويلا عن القيم وأصول الفضائل، وحدّدها في«العفة والشجاعة والحكمة والعدالة»، وكذلك فعل أبوحامد الغزالي صاحب إحياء العلوم، فله مساهمة متميزة في هذا المجال، وغيرهم كثير..

وإلى جانب هذه المحاولات القديمة لتعريف أو تحديد معنى القيم وتفسيرها، هناك محاولات متعددة، معاصرة، من طرف عدد من المهتمين والمتخصصين بالمجال التربوي والقيم، لتعريف القيم، أشار الباحث السعدي إلى عدد منها..

نذكر منها ـ على سبيل المثال وليس الحصر ـ تعريف الباحث التربوي عبد الرحيم الرفاعي الذي عرفها بأنها: «مجموعة من المبادىء والقواعد والمُثل العليا التي نزل بها الوحي، والتي يؤمن بها الإنسان، ويتحدد سلوكه في ضوئها وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات تربطه بالله والكون..» (ص٩٦).

كما وصفتها تعاريف أخرى بالمعايير والضوابط النابعة من العقيدة الإسلامية.. ومن خلال هذه التعاريف يظهرالبّون الشاسع بين مفهوم القيم في الرؤية الفلسفية الغربية الوضعية والرؤية الإسلامية..

أما بالنسبة لتصنيف القيم وترتيبها داخل السُّلم القيمي، فقد أشار الباحث السعدي إلى الصعوبة التي واجهت الباحثين التربويين في موضوع

التصنيف، والسبب في ذلك يعود إلى تعدد واختلاف النظر إلى القيم من فلسفة إلى فلسفة ومن دين إلى دين، بل من مجتمع إلى مجتمع..وهذا ما ظهر بوضوح ـ معنا قبل قليل ـ، عندما تحدثنا عن وجهة نظر الفلسفات الغربية تجاه القيم، وبالتالي فهذا الاختلاف انعكس بدوره اختلافا في التصنيف..

إلا أن هذه الصعوبة لم تمنع الباحثين ـ كما يقول المؤلف ـ من «محاولة تصنيف القيم في أبعاد مخالفة، كل بحسب المنظور الذي ينظر به، والفلسفة التي يؤمن بها والأيديولوجية التي يدعوإليها» (ص٩٩).

ومن أهم هذه التصنيفات:

١ ـ التصنيف على أساس بُعد المحتوى(وقد تم تقسيم القيم فيه إلى ستة أنماط: قيم نظرية، اقتصادية، جمالية، اجتماعية، سياسية، وقيم دينية).

٢ ـ تصيف على أساس بُعد المقصد: (وتنقسم القيم حسبه إلى قسمين: وسائلية، وغائية أو هدفية).

٣ ـ تصنيف على أساس بُعد الشدّة(ويحتوي على ثلاثة مستويات لشدّة القيم وإلزامها وهي(القيم المُلزمة، التفضيلية، والقيم المثالية).

٤ ـ تصنيف على أساس العمومية: (قيم عامة وقيم خاصة).

٥ ـ تصنيف على أساس بُعد الوضوح، وينقسم إلى: قيم ظاهرة وصريحة وقيم ضمنية.

٦ ـ تصنيف على أساس بُعد الدوام: وهو على نوعين: قيم عابرة وقيم دائمة.. (الصفحات من ٩٩ ـ ١٠٥ بتصرف).

أما تصنيف القيم الإسلامية في البحوث والدراسات التربوية المعاصرة فقد تحدث الباحث السعدي عن عشرتصنيفات متباينة من حيث الكم والعدد والأبعاد والأهداف وترتيب القيم.. من بينها تصنيف الباحثان عبد الحميد الهاشمي وفاروق عبد السلام، حيث قسّما القيم الاسلامية على أساس النظرة الإسلامية للإنسان، والتي تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

- قيم متصلة بعلاقة الإنسان بربه.
- قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه.
- قيم متصلة بعلاقة الإنسان بالآخرين.

وقد حدّداها في ستة أبعاد هي: البُعد الروحي، والبُعد البيولوجي، البُعد العقلي، البُعد الانفعالي، البُعد الاجتماعي، البُعد السلوكي..

وهذه التقسيمات ستظهر أهميتها في بحث القيم التربوية في فكر الإمام الحسين عليه السلام بعد قليل..

وبما أن القيم الاسلامية نابعة من الوحي (القرآن والسنة) فهي تتميز بخصائص تُميزها عن باقي القيم والفلسفات الوضعية أيضا، وتتمثل في: الربانية (إلهية المصدر)، التوازن والوسطية بين مطالب الروح والآخرة واحتياجات الجسد والحياة الدنيا، الشمولية والعمومية، الإيجابية، «وتعني الدعوة إلى فعل الخيروالنهي عن فعل المنكر» (ص١١٨). بالاضافة إلى: الإنسانية، والثبات، الاستمرارية والوضوح والباساطة، الواقعية، وأخيرا، العمق..

ومن خلال هذه الخصائص والمميزات، يمكن الحديث عن أهم تمايز واختلاف بين القيم في الفلسفات الغربية الوضعية وخصوصا الواقعية والبراغماتية والماركسية والطبيعية، وبين القيم في الإسلام.. فالنزعة الاجتماعية والتاريخية والنفعية أضفت على القيم طابع النسبية والتغير والتطولا المستمر، أفقدها قداستها وقوتها الإلزامية، أما في الفلسلفة الإسلامية فالقيم الأخلاقية ترقى إلى كونها واجبات شرعية ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية..إلخ، تكتسب إلزاميتها من مصدرها الإلهي من جهة، ومن أهدافها المنسجمة مع الفطرة والعقل والغاية من خلق الإنسان، وكذلك من غاياتها الهادفة الى التزكية والتهذيب للوصول إلى الكمال والسمو الإنساني من جهة أخرى..

وهذا الأمر ـ يقول الباحث السعدي ـ «ينطبق بالضرورة على الإمام

الحسين عليه السلام، وكل الأئمة من بعده، وذلك لكون القيم لديهم كونية ومُلزمة، ولا تكون كذلك إلا إذا استمدت وجودها وإلزاميتها من مصدر متعالٍ» (ص١٢٤).

القيم التربوية في خُطب ورسائل وحِكم الإمام الحسين عليه السلام:

في البداية، وعلى المستوى المنهجي، لا بد من الإشارة إلى أن الباحث السعدي ولكي يتمكن من تحديد القيم التربية في فكر الإمام الحسين(ع) وبناء منظومة قيمية على وِفق ذلك، فقد استعان بمنهجية في التحليل «تسمى طريقة تحليل المحتوى» وهذه المنهجية من الطرائق العلمية المعتمدة في الكثير من الدراسات الخاصة بالكشف عن القيم..

أما مصادر القيم في فكر الإمام الحسين عليه السلام، فقد استقاها الباحث من مجموع الحِكم والوصايا والروايات والخُطب والرسائل والمحاورات المنسوبة للإمام والمدونة في المصادر التاريخية وكتب الحديث المعتمدة، مُستثنيا الأدعية وكذلك الأحاديث النبوية التي نقلها الإمام عليه السلام عن جده رسول الله ﷺ لأنها ليست من فكره عليه السلام..

وقد اعتمد الباحث على الطريقة البَعدية في التحليل أي «فرز مادة المحتوى الخام جميعها، ثم تصنيفها إلى مفاهيم ومجاميع» (ص١٢٩). بالإضافة الى الاستفادة من التقسيمات والتصنيفات للقيم التي أشرنا إلى بعضها من قبل، الواردة في الدراسات العلمية المنجزة في هذا المجال..

ومن خلال هذه المنهجية العلمية استطاع الباحث السعدي صياغة قائمة للقيم التربوية بلغت (٢٣) قيمة، ثم وضع لها التعاريف المناسبة، وبعد ذلك عرضها على نخبة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والفكر الإسلامي واللغة العربية، للإستفادة من ملاحظاتهم

ومناقشاتهم وآرائهم النقدية والتحليلية، ومن ثم قام بتوزيع القيم التي حصل عليها إلى ثلاثة مجالات هي:

١ ـ مجال علاقة الإنسان بربه

٢ ـ مجال علاقة الإنسان بنفسه

٣ ـ مجال علاقة الإنسان بالآخرين

ومن خلال اعتماد المعالجة الإحصائية، تمكن الباحث السعدي من تجميع التكرارات التي حصلت عليها كل قيمة مستنبطة من المصادر المعتمدة، ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل قيمة، وتقسيمها على المجموع الكلي لتكرار القيم، ثم ترتيب القيم ـ بناء عاى ذلك ـ في «سُلم قيمي تنازلي من القيمة التي حصلت على أعلى تكرار إلى القيمة التي حصلت على أدنى تكرار» (ص١٤١).

منظومة القيم التربوية على ضوء فكر الإمام الحسين عليه السلام:

ومن خلال هذه المنهجية العلمية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

النسب المئوية لكل قيمة من القيم التربوية وتكرارها وترتيبها:

ت	القيم	التكرار	الترتيب	النسبة المئوية
١	الإيمان	٢٣٣	١	٧٢ .٢٠
٢	العدل	١٠٠	٢	٨٩ .٨
٣	الصدق	٩٤	٣	٣٦ .٨
٤	الحق	٨٧	٤	٧٤ .٧

٥	التراحم	٧٥	٥	٦٧ .٦
٦	الشجاعة	٥٥	٦	٨٩ .٤
٧	العز والكرامة	٥١	٧	٥٣ .٤
٨	العلم	٤٤	٨	٩١ .٣
٩	الكرم	٤٣	٩	٨٢ .٣
١٠	الصبر	٣٥	١٠	١١ .٣
١١	الحكمة	٣٤	١١	٠٢ .٣
١٢	الزهد	٣٣	١٢	٩٣ .٢
١٣	العمل	٣١	١٣	٧٥ .٢
١٤	الحلم	٢٨	١٤	٤٩ .٢
١٥	الحرية	٢٦	١٥	٣١ .٢
١٦	التواضع	٢٥	١٦	٢٢ .٢
١٧	الشهادة	٢٣	١٧	٠٤ .٢
١٨	الأمانة	٢١	١٨	٨٦ .١
١٩	التضحية	١٩	١٩	٦٩ .١
٢٠	الإيثار	١٨	٥ .٢٠	٦ .١
٢١	التسامح	١٨	٥ .٢٠	٦ .١
٢٢	العفة والاحتشام	١٦	٢٢	٤٢ .١
٢٣	التعاون	١٥	٢٣	٣٣ .١
	المجموع	١١٢٤		٪١٠٠

وعندما وزع الباحث السعدي هذه البيانات الإحصائية على مجالات التصنيف السابقة توصل إلى التالي:

ت	المجال	عدد القيم	التكرار	الترتيب	النسبة المئوية
١	علاقة الإنسان بربه	٣	٢٨٩	٢	٧١ .٢٥
٢	علاقة الإنسان بنفسه	٦	٢٢٦	٣	١ .٢٠
٣	علاقة الإنسان بالآخرين	١٤	٦٠٩	١	١٨ .٥٤
	المجموع	٢٣	١١٢٤		٪١٠٠

وفي قراءة سريعة يتبين من خلال الجدول الأول تصدُّر قيمة الإيمان التي حصلت على أعلى نسبة تكرار في الإحصاء (٢٣٣) فكرة قيمية، ونسبة مئوية قدرها (٧٢,٢٠٪) تليها قيمة العدل بتكرار (١٠٠ فكرة قيمية)، ثم الصدق بـ (٩٤ فكرة قيمية). أما القيمة التي حصلت على أدنى تكرار فهي قيمة التعاون (١٥ فكرة قيمية).

وهذه النتائج ـ حسب الباحث السعدي ـ إن كانت تكشف عن أهمية الإيمان في فكر الإمام الحسين عليه السلام، فإن ذلك لا يعني التقليل من قيمة القيم الأخرى التي حصلت على أدنى تكرار، وإنما ذلك قد يعكس نوعا من أنواع الترتيب لهذه القيم حسب الأهمية وحسب النصوص المستنبط منها هذه القيم..

أما الجدول الثاني الذي اعتمد التصنيف حسب المجالات القيمية فقد كشف عن حصول مجال علاقة الانسان بالآخرين على تكرار (عدد القيم ١٤ وتكرارها ٦٠٩) (الجدول ص١٤٦)، يليه مجال علاقة الإنسان بربه (عدد القيم ٣، بتكرار ٢٨٩)، ثم علاقة الإنسان بنفسه في المرتبة الثالثة..

لقد كشفت هذه الإحصائيات الكثير من المعطيات القابلة للتحليل والمناقشة، سواء على مستوى القيم المكتشفة أو على مستوى الأولويات والترتيب، أو أهمية كل قيمة ضمن مجالها المُصنفة فيه.. وهذه القراءة

التحليلية ـ في نظرنا ـ تمكن القارىء من اكتشاف ملامح المنظومة القيمية التربوية في فكر الإمام الحسين عليه السلام ن ومن خلالها التعرف على المنظومة الإسلامية بشكل عام لأن الإمام الحسين ينطلق فكره من مصادر الإسلام الرئيسة (القرآن والسنة) ثم من خلال تمثُّله واستيعابه لفكر أبيه وحِكمه ووصاياه وهو باب مدينة العلم النبوي، دون إغفال مكانته العلمية والروحية المتميزة وتجربته الخاصة في عيش القيم الإسلامية، وتطبيقها على أرض الواقع وفي السلوك مع الآخرين، باعتباره علماً من أعلام أهل البيت النبوي الذي زقُّوا العلم زقّاً واستحقوا الإمامة في العلم والفضل ومعالي الأخلاق.. وهذا ما يمكن ملاحظته بوضوح في قراءة سريعة لبعض هذه القيم وترتيبها في مجالات التصنيف الثلاثة..

وقد تحدث عنها الباحث السعدي بالتفصيل (فليراجع).

فمثلا في علاقة الإنسان مع ربه تبرز قيمة الإيمان، ومما لاشك فيه أن الإيمان بالله هو المركز الأساس للنظام القيمي الإسلامي، والمنطلق الذي تنبع منه وتتفرع عنه جميع القيم، لأنه يحدد الرؤية تجاه الكون والحياة وما بعد الموت، والموقف من الغيب، كما يحدد طبيعة العلاقة مع النفس ومع الآخرين..

وهذا ما يمكن اكتشافه بيسر وسهولة في جميع خطب وكلمات وحكم الإمام الحسين عليه السلام، فهي تنطلق من هذا الإيمان بالله وبالغيب، وتدعو للعيش والحياة والتصرف مع الآخرين وفقا لهذا الإيمان. كذلك الأمر بالنسبة لقيمتي الزهد والشهادة، فعندما يقول القرآن الكريم: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ قُتِلُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتًۢا بَلْ أَحْيَآءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾ [آل عمران ١٦٩]. نجد الإمام الحسين عليه السلام يقول: «فإني لا أرى الموت إلا شهادة، والحياة مع الظالمين إلا برما».

أما في مجال علاقة الإنسان مع نفسه، فنجد قيمة الشجاعة والعز والكرامة، بالإضافة إلى العلم والحكمة، كل هذه القيم تتصدر القائمة. وهذه القيم هي بلا شك قيم قرآنية بامتياز وقيم نبوية على وجه الخصوص،

فقد اشتهر نبي الإسلام بالشجاعة لدرجة أن الصحابة وعلى رأسهم الإمام علي عليه السلام وهو المشهور بشجاعته وإقدامه في الحروب يقول: «كنا إذا احمرَّ البأس ولقي القومُ القومَ، اتقينا برسول الله صلى الله عليه وسلم، فما يكون منا أحد أدنى من القوم منه» (رواه أحمد).

وقد اعتبر عدد من التربويين والأخلاقيين المسلمين الشجاعة من أمهات الأخلاق، لما يصدر عنها من قيم مهمة في منظومة القيم الإسلامية، يقول أبو حامد الغزالي: «إن خلق الشجاعة يصدر عنه: الكرم، والنجدة، والشهامة، وكبر النفس، والاحتمال، والحكم، والثبات، وكظم الغيظ، والتودد والوقار..» (ص١٦٣).

وهكذا باقي القيم من عز وكرامة وعلم وحكمة وعفة واحتشام وحرية.. إلخ (راجع جدول القيم)، كلها تسمو بالإنسان وترفعه ليصل درجة الكمال في التزكية والتهذيب. وتأثير ذلك في نفسه وفي علاقته بربه وبالآخرين، لا يحتاج إلى دليل..

وأخيراً، يلاحظ في مجال علاقة الإنسان مع الآخرين، تصدُّرقيم العدل والصدق والحق، المراتب الأولى في القائمة المستنبطة، وفي الحقيقة، لا نحتاج إلى عناء بحث للتأكيد على قرآنية هذه القيم، فهناك العشرات من اللآيات الكريمة التي تحث وتدعو إلى العدل مع الصديق والعدو، يقول عز من قائل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ﴾ [النحل: ٩٠]. ويقول أيضا: ﴿وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعۡدِلُواْۚ ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ﴾ [المائدة: ٨].

وقد جسّد رسول الإسلام ﷺ قيمة العدل في حياته وسيرته ومواقفه تجسيداً رائعاً لا يقدر عليه إلا أولو العزم من الرسل، وعلى نهجه سار حفيده الحسين بن علي عليهما السلام. الذي لم يتخل ـ قيد أنملة ـ عن قيم العدل والصدق والحق والحلم والتواضع، وهو يُواجه أعداءه في كربلاء، بل جسّد كذلك قيم الأمانة والتضحية والإيثار والتسامح في حياته وفي آخر يوم قبل استشهاده، وهو يشارك أبناءه وإخوانه وأصحابه العناء والشدة والألم والشهادة في آخر المطاف دفاعا عن الإسلام المحمدي الأصيل،

وهو القائل لأصحابه: «نفسي مع أنفسكم، وأهلي مع أهليكم، فلكم فيَّ أسوة» (ص١٨٨).

وعن قيمة التعاون بين الناس، فإن القرآن دعا إلى التعاون على البر والتقوى، والإمام الحسين هو الآخر، دعا إلى التعاون وحث على التكافل، ومارس هذه القيمة في حياته وقد عُرِفَ بذلك عند جميع من أرخ لسيرته، يقول في إحدى خطبه الإرشادية: «واعلموا أن حوائج الناس إليكم من نعم الله عليكم» (المجلسي بحار الأنوار، ١٢١/ ٧٨، ح٤)..

هذه بعض النماذج من أقوال وكلمات وحكم الإمام الحسين عليه السلام، ترسم ملامح الفكر التربوي أو المنظومة التربوية لدى هذا الإمام العظيم من أئمة البيت النبوي الشريف، كما حاول الباحث السعدي الكشف عنها وتأصيلها عبر هذا البحث العلمي الرصين والجيد.. والتي تؤكد بما لا مجال للشك فيه، «أن المصدر الذي استقى منه الإمام الحسين عليه السلام قيمه، ليس سوى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وهما الركيزتان اللتان قام عليهما النظام التربوي الإسلامي..» (ص٢٢٤).

إن أهم ما توصل إليه الكاتب هو أن «بذر القيم التربوية التي هي قوام منهج الإسلام الشامل في نفوس الأفراد، هي الضمان لتحقيق أهداف التربية الإسلامية.. وهذه القيم مرتبطة ببعضها البعض، فكل قيمة تُكمّل الأخرى فالعدل بحاجة للشجاعة، والكرامة لابد لها من التضحية، والتضحية قد تؤدي إلى الشهادة، والشهادة لامعنى لها دون إيمان..» وبذلك نستنتج «أن نظام القيم التربوية في الإسلام ـ كما يقول الباحث السعدي ـ يجمع شتات الإنسان ويركز طاقاته وإمكانياته حول مركز واحد هو الولاء لله عزوجل وابتغاء وجه الكريم..» (ص٢٢٥).

طبعا، هناك مجموعة من الملاحظات النقدية، بعضها أشار إليه المؤلف نفسه، فهناك صعوبة بالغة لحصر وتحديد كل ما قاله الإمام الحسين عليه السلام أو نسب إليه، أو التحقق من صدق بعض ما نسب إليه، وتداخل مضامين بعض ما نسب إليه عليه السلام مع غيرها من النصوص المنسوبة

لجده رسول الله ﷺ أو لأبيه الإمام علي عليه السلام، وأو لباقي أئمة أهل البيت بشكل عام. وهذا ينعكس على دقة الإحصائيات المستنبطة، وبالتالي فنحن أمام مقاربة ترسم ملامح الرؤية القيمية من خلال أقوال الإمام الحسين وما نُسب له، ويبقى الباب مفتوحا أمام الباحثين لتطوير هذه المقاربة لإيصالها إلى مقام الرؤية المتكاملة..

يمكن الحديث أيضا عن إشكالية وهي من الصعوبات التي أشار إليها الباحث السعدي في طيات كتابه كصعوبة واجهته، وهي فعلا تستحق الإلتفات إليها، ويتعلق الأمر بتوزيع القيم حسب المجال الذي تنطوي تحته، فبعضها قد يرتبط في الظاهر بأكثر من مجال، ويمكن إلحاقه أثناء التصنيف بجميع المجالات، حيث نجد التداخل في الالتزام الذي تحدده القيمة نفسها على الفرد إما تجاه نفسه أو ربه أو تجاه الآخرين.. وبالتالي فهذا ينعكس على نتائج الإحصائيات، ما يجعلها ـ كما قلنا قبل قليل ـ مقاربة علمية مفتوحة على التطوير والتحليل والمناقشة أكثر..

لكن حسبُ الكاتب هذا الجهد العلمي الذي يُمكن وضعه ـ فعلا ـ في مصاف البحوث التأصيلية الجادة للقيم التربوية في الإسلام..

لمحات من فكر الإمام محمد عبده التربوي

د. الشيخ جواد رياض(*)

مقدمة:

يعتبر الإمام محمد عبده واحداً من العلماء والمجاهدين من أجل السمو والارتقاء بطرق الدعوة، وتجديد الخطاب الديني، واستنباط الأحكام، وإصلاح المجتمعات.

وكعالم دين لم يسلك ما سلكه البعض من الوقوف عند ما تركه السلف، أو عند تقليد نصوص السابقين والجمود عندها، ولكنه كان يبحث ويُجدد ويُحيي هذه العلوم لتناسب عصراً حديثاً تتسابق فيه العلوم والتقنيات في كافة المجالات.

الإمام محمد عبده كان من الذين شغلهم تجديد الفقه والاجتهاد فيه، ومناسبته للزمان. كما كان ينبذ التقليد، ويعترض على من قال بغلق باب الاجتهاد.

كتاباته في كل مجالات الشريعة حية وجديدة، وفيها سبق لعصره، وإجابة عما كان يشغل الناس.. وما تميزت به كتاباته أيضاً أنها كانت تربوية، فله آراء مهمة فى هذا المجال، لإصلاح كل ما حوله من خلال التربية.

(*) أستاذ بجامعة الأزهر ـ مصر.

في هذا البحث سأحاول أولا تقديم نبذة مختصرة عن حياة الإمام محمد عبده، ثم أتحدث عن اهتمامه بالإصلاح والتجديد، ثم الإشارة إلى بعض آرائه التربوية، كمفهوم التربية عنده، ومفهوم العلم، وتعليقه على بعض العلوم، ورأيه في حشو المقررات والتدريس عن طريق الحفظ والتلقين، وتربية المرأة وتعليمها، والتربية والتعليم في المدارس، ثم أشير إلى بعض الاتهامات التي وُجّهت إليه. وفي نهاية البحث سأتحدث ـ باختصار ـ عن التأثير الذي تركته آراء الإمام عبده في النظام التربوي والتعليمي خاصة في الأزهر الشريف.

حياته:

ولد الإمام محمد عبده في قرية محلة نصر بالبحيرة سنة ١٨٤٩م، وبعد حفظه القرآن الكريم التحق بالأزهر في سنة ١٨٦٦م، وحصل على درجة العالمية سنة ١٨٧٧م. وقد تتلمذ على مجموعة من كبار العلماء فى عصره، وأكثر من تأثر بهم: الشيخ درويش خضر وهو خال أبيه، وهو الذى تسبب فى عودته إلى التعليم بعد هجرته له وتركه المعهد الأحمدي بطنطا، وأمده بكتب ومراجع. والشيخ حسن الطويل الذي درس الإمام على يديه الفلسفة والرياضيات، والشيخ جمال الدين الأفغاني المفكر السياسي والمصلح الاجتماعي، وقد رافقه فترة طويلة من عمره..

عمل الإمام محمد عبده أستاذا بالأزهر، ودار العلوم، ومدرسة الألسن، كما عمل رئيسا لتحرير جريدة الوقائع المصرية، ثم سافر إلى الشام، وبعدها إلى باريس لمرافقة الأفغاني عام ١٨٨٤م، وأصدر معه صحيفة العروة الوثقى، ثم غادر باريس إلى بيروت سنة ١٨٨٥م، حيث ألف رسالته في التوحيد، ثم عاد إلى مصر فعُيّن قاضياً في المحاكم الشرعية، ثم مستشارا لمحكمة الاستئناف ثم عضوا بمجلس إدارة الأزهر، ثم عضوا بمجلس شورى القوانين سنة ١٨٨٩م، وأخيرا عُيّن مفتياً للديار المصرية سنة ١٨٩٩..

من مؤلفاته: رسالة التوحيد، والرد على هانوتو، وشرح نهج البلاغة، والإسلام والنصرانية، وشرح مقامات بديع الزمان الهمداني.. كما كتب الكثير من المقالات والأبحاث ضمنها آراءه في مجمل القضايا التي عايشها وقد نشرت بعض هذه الآراء فى تفسير المنار. والراجح أنه لم يصح نسبة شيء في التفسير للإمام محمد عبده إلا جزء عم، أما ما عدا ذلك فهو بنقل الشيخ رشيد رضا[١].

يقول عباس محمود العقاد عنه: «وكان الإحسان إلى المُعوزين والضعفاء أول صفة من صفات الأستاذ الإمام»[٢].

وقد توفي الإمام فى سنة ١٩٠٥م[٣].

اهتمامه بالإصلاح والتجديد:

من الصعب أن تجد إنسانا مُخلصا يبتغي الخير لأمته في هذا الزمن الذي ابتعد عن عصر الوحي وعصور الخيرية، لكن رسول الله ﷺ أعطانا بريقا من الأمل لهذا التجديد عندما قال: «إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مئة سنة من يجدد لها دينها»[٤].

لقد كان الإمام محمد عبده من العلماء الذين شغلهم ما تعانيه هذه الأمة من سلبيات وركود، ومن تخلف فى كافة مجالات وحركة الحياة، فالأسر قد تفككت روابطها، وأثرت عليها عوامل المادة، وتقليد الغرب الأعمى يكاد ينحصر في السلبيات ويهمل الإيجابيات، من نشاط إنتاجي وإبداعي أو تحضر ورقي، كما ضعفت الصلات والروابط بين أبناء الأمة بين أبناء المجتمع الواحد..

لذلك نادى الإمام عبده بضرورة إصلاح الأسرة، لأن المجتمع هو مجموعة من الأسر، فإصلاح الأسرة إصلاح للمجتمع، وترابط الأسر ترابط للمجتمع، وتفكك الأسرة هو تفكك للمجتمع أيضاً. حتى إن رسول الله ﷺ عندما أمرنا بأداء حقوق المسلمين من زكوات وإنفاق أمرنا

أن نبدأ بالأقرب فالأقرب، حتى يتم هذا الترابط والتكافل، ثم تتسع الدائرة إلى من هم أبعد من ذلك.

كما نادى الإمام محمد عبده بإصلاح المدارس بأنواعها، والكتاتيب التى كانت مُنتشرة وقتها، لأن في المدرسة تنمو وتسمو الأخلاق، وتزداد فيها أنواع المعارف، ويرتبط فيها التلاميذ ببعضهم ارتباطا اجتماعيا وروحيا، ولذلك كان الإمام يركز على التطبيق والعمل بجانب النظرية أو المنهج، وهذا هو الأهم، فقد علمنا القرآن الكريم أهمية الارتباط بين العلم وتطبيقه عندما قال: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ [الصف٣].

كما كانت نظرته إلى المدارس ـ الأميرية والأجنبية والتجهيزية والعليا ـ شاملة لجوانب العملية التعليمية كافة. فقد كانت خطته تهدف فى البداية إلى حذف الحشو في المناهج، وإضافة علوم جديدة يستفيد منها التلاميذ، والابتعاد عن المعاملة القاسية للتلاميذ، حتى تنمو فيهم الكرامة وعزة النفس، وأن يكون الهم الأكبر لديهم هو مستقبل الأجيال التي نُعلمها..(٥).

كذلك نادى بضرورة إصلاح خطبة الجمعة في المساجد، لأن عوام المسلمين يأتون إلى المسجد كل أسبوع ليؤدوا صلاتهم بعد استماعهم لما يخصهم وينفعهم فى حياتهم الدنيوية والأخروية، وهذه فرصة عظيمة لتوجيه المسلمين وتغيير ما هم عليه من أخطاء تؤدي بهم إلى التردي والتخلف عن الأمم التي حولهم، فكان يقول:

«ومن هذا تَلزمُ المبادرة إلى إصلاح الخُطبة في مساجد الجمعة، وتَوليَّتُها قوماً يُحسنونها، ويدرجون فيها ما يمس أحوال العامة فى تصرفاتهم المشهورة، ويُبينون لهم مضار الفساد، ويهدونهم إلى سبيل الرشاد، كما هو مقصود الشارع من فرض الخُطبة في الجمعة، وهذا باب عظيم من الإصلاح، إذا وُجّهت العناية إليه رجونا منه النفع الكثير والخير العزيز...»(٦).

وبذلك حاول الإمام عبده إحياء دور المسجد ليعود إلى ما كان عليه في

العصور الأولى، التي كان المسجد فيها لا يقتصر على العبادات فحسب وإنما كان له دور في توجيه حركة الحياة في المجتمع إلى الأصلح، ولذلك فرض الله تعالى سماع الخطبة في كل جمعة تذكيرا لهذا الدور.

كما دعا الإمام أيضاً إلى إصلاح الأزهر ـ وهي المؤسسة الرسمية الكبرى التي تُعنى بالعقيدة والشريعة ـ فقد وجد فيه شيئا من الجمود الذي يُعرقل رسالته، فأثناء دراسته استشعر سلبيات الإبقاء على دراسة بعض المتون والكتب والشروح البعيدة عن المعنى، والتى لا تعود بالفائدة على الطلاب، خاصة في هذا العصر الذى يحتاج فيه العالم إلى مواكبته ومسايرة تطوره ومستجداته، وإلى اجتهادات جديدة تقوم على أصول هذا الدين وتشريعاته الأصيلة، وتغير استنباطات فروعه تبعا لتغير الزمان والمكان..

لقد حاول الإمام في هذا الجانب ـ حيث كان هذا موطن عمله وشغله الشاغل ـ تقديم بعض الآراء الإصلاحية بطرق مختلفة ومتعددة. ومن ضمن هذه المحاولات اقتراحه تدريس مقدمة ابن خلدون فى الأزهر، وبيان ما في مناهج الأزهر وقتها من سلبيات يجب أن تتغير لتواكب العصر وتساير مُستجداته وتطوره، وكان مُبتغاه أن يكون الإصلاح منطلقا من مبادرة شيوخه واجتهاداتهم، وليس مفروضا من طرف سلطة الحكومة.. وبالرغم من إصدار مجلس إدارة الأزهر قرارات تتعلق بالتحسين والتطوير إلا أن بعض من له سلطة التنفيذ كان يقف حاجزا أمام ذلك..[٧].

«ويرجع الأستاذ الإمام أسباب الجمود فى الأزهر، وفي غيره من المؤسسات، إما إلى عدو للمسلمين طالب لخفض شأنهم واستعبادهم، وإما إلى مُحب جاهل يظن خيراً ويعمل شراً، لذلك فقد رأى الشيخ الإمام بقاء الأزهر مُتداعياً على حاله فى هذا العصر مُحال، فهو إما أن يُعمّر، وإما أن يتم تخريبه، وعلى ذلك وضع الشيخ محمد عبده لائحة لإصلاح هذا الصرح العلمي المهم، بما يتناسب مع مكانته العظيمة عند المسلمين.

بيد أن قائمة الإصلاح التى وضعها الشيخ الإمام لمعالجة مشاكل

الأزهر، والتى أعمَلَ عقله في وضعها لم تَلقَ قبولا من القائمين على الأزهر..»[٨].

لقد اهتم الإمام عبده بإصلاحات مُتعددة وفي جوانب كثيرة من جوانب الحياة، لكننا سنحاول من خلال هذا البحث أن نركز على أهم القضايا التربوية والتعليمية التي نادى بها وآرائه المتميزة في هذا المجال..

لا شك أنّ الإمام عبده كان يرى أن من أهم وسائل الإصلاح الاهتمام بالتربية، فبها يُستطاع التغيير، وبها تكون السعادة، في الآخرة بارتقاء منازل السمو، وفي الدنيا بالوصول إلى إحياء أخلاق قد اندثرت، وأمانة قد ضُيّعت، وأعمال قد توقفت..

فالتربية هي السبيل إلى ترك الخرافات، وتحرير العقول من التقليد، ولذلك كان يقول:

«إن الإنسان لا يكون إنسانا حقيقيا إلا بالتربية، وليست هي إلا عبارة عن اتباع الأصول التى جاء بها الأنبياء والمُرسلون من الأحكام والحكم والتعاليم. وهي عبارة عن السعادة الحقيقية، تعلم الإنسان الصدق والأمانة ومحبة نفسه، فإذا تربّى أحبّ نفسه لأجل أن يُحب غيره، وأحبّ غيره لأجل أن يُحب نفسه.

إذا تربّى الإنسان أحس في نفسه أنه سعيد بوجود الآخر معه، ولكن نحن فى وسط لا يُحسُّ فيه أحدنا إلا بأنه شقي بوجود غيره، وقد ذهبت الثقة بيننا أدراج الرياح، وخلفتها الشكوك والريب والظنون الأثيمة، المُولّدة للوساوس والأوهام، ولا شقاء للمرء أعظم من وجود ضميره في مثل هذا الشقاء والحسبان..ولكن لو كنا مُتربين لانبثَّ فينا إحساس واحد يُؤلف من شعورنا وحاجاتنا وحينئذ يحس كل فرد منا بأن عليه وظيفة يؤديها لنفسه ولغيره..»[٩].

لقد كان الإمام يرى أن التربية وسيلة إلى الاتحاد والقوة، ولـمّ شَمل المسلمين، فإسلامنا الحنيف يحثُّ على وحدة الصف، وتكامل العقول والاجتهادات، حتى نصل إلى رفعة الأمة، يقول تعالى: ﴿وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ

جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ [آل عمران١٠٣]، ويقول رسول الله ﷺ: «يد الله مع الجماعة»(١٠).

ولذلك كان الإمام محمد عبده يقول:

«ألا إنّ الاتحاد ثمرة لشجرة ذات فروع وأوراق وجذوع وجذور هي الأخلاق الفاضلة بمراتبها... فعلى المسلمين، إذا أرادوا الاتحاد، أن يُربوا أنفسهم تربية إسلامية حقيقية ليجنوا تلك الثمرة، وبغير ذلك كل أمل باطل، وكل الأمانى أحلام أو أوهام، وكل احتجاج بغير سعي عجز..

الناس في كل الأمم أكفاء فى التمثيل، ولا نقص فى الدنيا إلا من جهة العقول والأخلاق، وهى لا تكمل إلا بالتربية، وما وراء ذلك من العلوم لا يبثُّ فينا غير اللقلقة والهذيان..»(١١).

من آرائه التربوية:

مفهوم التربية:

التربية عند الإمام محمد عبده تعني تنمية الإنسان، ليُفيد المجتمع ويتمكن من العيش فيه، وبذلك فهي تشمل نمو الإنسان من كل النواحى البدنية والعقلية والنفسية.... إلخ. وهي قائمة على التجربة الحياتية والعلم والفهم المُستمرين، وهي وسيلة لتحقيق أهداف قد تتغير بتغير الزمان والمكان.

وأهداف التربية عند الشيخ عبده تتمثل فى الإعداد الروحي والنفسي، لذلك فإن الدين بأحكامه وتعاليمه له أهمية كبيرة فى تصحيح الاعتقاد، وسلامة الأخلاق، لأن الإغراق في الجانب المادي فقط يُبعد الإنسان عن الطمأنينة ويفقده السكينة..

كما أن من أهداف التربية العليا تربية العقل ليساعد على التفكير السليم، ويعصم الإنسان من الوقوع فى مزالق التفكير، فالعقل هو الميزان الذى يحكم بموضوعية، وهو لا يتعارض مع الدين، والنظر العقلي لا يسلم إلا بدليل برهان وبُعد عن التقليد..(١٢).

لذلك كان الإمام عبده يركز في كلامه على تربية العقول والنفوس الذي به تكتمل السعادة للإنسان، فالعقول بتربيتها تُخرجنا من حيّز البساطة إلى التصورات والمعلومات التي تُمكّن الإنسان من التمييز بين الخير والشر، والنفوس بتربيتها تتحقق الصفات السامية التي عندما يتحلّى بها الإنسان يسمو ويكمُل ويبتعد عن الرذائل..

وبما أن السبيل إلى تربية العقول والنفوس هو التعاليم الدينية الصحيحة في نظر الشيخ عبده لذلك نجده يقول:

«من المعلوم البين أن الغرض الحقيقى من تأسيس المدارس والمكاتب، والعناية بشأن التعليم فيها، إنما هو تربية العقول والنفوس، وإيصالها إلى حد يُمكّن المُتربّي من نيل كمال السعادة أو معظمها ما دام حيا أو بعد موته، ومُرادنا من تربية العقول إخراجها من حيز البساطة الصرفة، والخلو من المعلومات، وإبعادها من التصورات والاعتقادات الرديئة، إلى أن تتحلى بتصورات ومعلومات صحيحة، تحدث لها ملكة التمييز بين الخير والشر، والضار والنافع... ومرادنا من تربية النفوس إيجاد الملكات والصفات الفاضلة فى النفس، وترويضها عليها وإبعادها عن الصفات الرذيلة، حتى يكون المُتحلّي بها ناشئاً على ما يوافق قواعد الاجتماع البشري ولوازمه، ومتعوداً عليه، وهذا هو الرّكن الثاني، وإذا فُقد أحد الركنين بطلت الفائدة المطلوبة.... فإذا اجتمع للشخص هذان الأمران كان إنسانا له أن يطلب ما ينفعه، ويبعد عما يضره... وإن أول مبدأ يجب أن يكون أساسا لتحلية العقول بالمعلومات النظيفة، والنفوس بالصفات الكريمة، هو التعاليم الدينية الصحيحة، أعني ترغيب القلوب بما يرضى الخالق، وإذهابها ممّا يُغضبه...»[١٣].

مفهوم العلم:

العلم عند الإمام محمد عبده هو ما يُبصّر الإنسان إلى الغاية، ويهديه إلى الحق، ولكونه عالم دين تربّى على فقه القرآن والسنة، فإنك تجد في كتاباته ـ وهو يعبر عن معنى العلم ـ تأثرا بآيات القرآن وأحاديث

النبى ﷺ، ففي قوله تعالى ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر٩] وفي قوله تعالى ﴿هَلْ تَسْتَوِي ٱلظُّلُمَٰتُ وَٱلنُّورُ﴾ [الرعد١٦] إشارة إلى أن العلم لا يتساوى مع الجهل، كالظلمات التي لا تتساوى مع النور..

ولذلك يقول: «فالعلم ما يبصر الإنسان فى الغاية التى يطلبها، ويهديه إلى الحق الذى هو معقد النجاة، قال تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ﴾ [الروم٢٢] ولم يقل للجاهلين أو الغافلين، فإذا كان للعلم هذه المزية فلا يصح أن يكون العلم المُمثل له بالنور إلا علم إرشاد وتبيين..»(١٤).

وقد ربط الإمام محمد عبده فى كتاباته بين العلم والعدالة، لأن هناك تلازما بينهما، فكل منهما مُتعلق بالآخر، فبالعلم والعدل ارتقت بعض الدول إلى أرقى درجات السمو والسعادة، وعلى الجانب الآخر إذا سقط أحد المتلازمين فإن الآخر يسقط وتعيش الدول في أدنى الدركات.

وبالعلم يترسّخ في نفوس الناس التمييز بين الخير والشر، كما أنّ العدالة هى السبيل للسعادة والجور هو السبيل للشقاء..بالعدل تتيسر سُبل الراحة التى تعيش من خلالها الأفكار والمنافع، ويصل من يعيش في هذا الجو ويتربىّ إلى انتشار العلم وتقدمه، وقد عبّر الإمام محمد عبده في كتاباته عن هذا الربط بين العدالة والعلم قائلا: «هذان الأساسان الجليلان ـ أعنى العدالة والعلم ـ مُتلازمان في عالم الوجود، متى سبق أحدهما إلى بلاد تبعه الآخر على الأثر، ومتى فارق واحد منهما جهة تعلق الثاني بغباره، فلا يكاد يرفع قدمه أو يضعها إلا وصاحبه يُرافقه. بهذا يُنبئنا التاريخ وتُحدثنا سير الدول التي ارتفع بها منار العدل أو بزغت فيها شموس العلم، كيف تمتّعت بالنّورين، وطارت إلى أوج السعادة بهذين الجناحين، حتى إذا أتت حوادث الدهر على أحد الأساسين فهدمه سقط الآخر بأسرع وقت وانحطت الدولة المُصابة بفقده إلى أسفل الدركات فأغسق جوّها بكثيف من الظلمات وغشيت أبصارها حجب من الجهالة. وسرُّ هذا جلي، فإن العلم إذا انتشر فى قوم أضاءت لهم السُّبل واتضحت المسالك وميّزوا الخير من

الشر والضار من النافع، فرسخ فى عقولهم أن المساواة والعدالة هما العلة الأولى لدوام السعادة، فيطلبونهما بالنفس والنفيس، وأن الظلم والجور قرينان للخراب والشقاوة، وإذا رسّخت قَدمُ العدالة فى أمة تمهدت لها طُرق الراحة، وعرف كل ما له وما عليه، فتلهّبت فيهم الأفكار، وتلطّف الإحساس، وقويت قُلوبهم على جلب ما ينفعهم ودفع ما يضرهم، فيدركون لأول وهلة أن لا دوام لما وصلوا إليه، ولا ثبات لما تحصلوا عليه، إلا إذا تأيد بينهم شأن المعارف الحقيقية، وعمت التربية سائر أفرادهم، فيقدمون بكليتهم على الأخذ بالأسباب المؤدية لانتشار العلوم وتعميمها في سائر الأنحاء..»[١٥].

لقد كان الإمام محمد عبده يحث الناس على سلوك طلب العلم، بكافة فروعه وأقسامه، فالعلم لا يقتصر ـ فى رأيه ـ على طلب العلوم الشرعية وإنما يتوسع مفهومه وشموله للعلوم التجريبية، إذا لا تعارض إطلاقا بينها وبين الدين. فقد حثّ الإسلام على العلم فى كافة فروعه، حتى إن العلماء جعلوا هذه العلوم من فروض الكفايات التي ينبغي على المسلمين تحصيلها، بل والتفوق فيها..

ومن هنا نُشير أيضاً إلى مُناداة الإمام بضرورة أن يهتم الناس بتثقيف أنفسهم وبالتعليم، فهذا هو الوعي الحقيقي، وهذا التثقيف في وقتها كان من خلال المكتبات التي كانت قليلة في مصر بمقارنتها ببعض الدول الأوربية التى زارها الإمام..لذلك سعى أيضاً لإنشاء المكتبة الأزهرية وطالب بالتوسع في إنشاء المكتبات في مصر..

وتوسيع مجال اهتمام الصحف والمجلات ـ التي كان دورها مقتصرا على الأخبار ـ بتثقيف وتعليم الناس، لأن المجتمعات ترتقي بوعي وتثقيف أفرادها. بالإضافة إلى سعيه الجاد لتعليم الفقراء، وخير شاهد على ذلك إنشاؤه للجمعية الخيرية الإسلامية التى ظلت فترة طويلة من الزمن تعمل في هذا المجال..

اهتمامه الخاص ببعض العلوم:

قبل أن نتكلم عن العلوم التي اهتم بها الإمام محمد عبده وأولاها عنايته، لابد أن نعرف أن العلوم كلها ـ كما سبق القول ـ مطلوب من المسلمين على سبيل فرض الكفاية أن يدرسوها، وأن يعوها، وأن يبلغوا فيها أسمى منازلها، وأعلى درجاتها، سواء أكانت علوما تجريبية ورياضية ومنطقية أم كانت علوماً تختص بمعرفة الشريعة والإسلام. وهذا ما أشار إليه الإمام عبده في كتاباته.

لكننا سنركز فى هذه الفقرة على العلوم الإسلامية، فهذا ما كان يشغله باعتباره عالماً دينياً، ومن ناحية أخرى فهذه العلوم لها دور كبير وهام في تربية وتخريج دعاة يفهمون الدين فهما مستقيماً وصحيحاً، ويبلغونه للناس بوسطيته وسماحته. هذا بالإضافة إلى أن بعض هذه العلوم لها دور أساسي في الرد على المُلحدين، وعلى الشبهات التي يتعرض لها المسلمون خاصة فى عصرنا الحديث.

يقول الإمام في تعريفه لهذه العلوم:

«عندنا علوم شتى نشتغل بتحصيلها ونسميها العلوم الإسلامية، وإنما سُميت بهذا الإسم، لأن موضوعاتها لها علاقة بدين الإسلام، كالفقه وأصوله، وهو علم يُبحث فيه عن طريق استنباط الأحكام من أدلتها، وكعلم التوحيد، وهو علم إسلامي يُبحث فيه عن وجوده تعالى وصفاته الكمالية، ثم العلوم النقلية كالتفسير، والحديث، واللغة، والنحو، والمعانى، والبيان والبديع، وما سُمّي علم الوضع»[١٦].

وسوف نشير باختصار إلى بعض هذه العلوم ـ التي أشار إليها الإمام محمد عبده ـ لأننا نحتاج ـ خاصة فى هذا العصر ـ إلى التنبيه إلى ضرورة الاهتمام بهذه العلوم، سواء فى مدارسنا أو في جامعاتنا أو مؤسساتنا التعليمية.

وسنكتفى بالإشارة إلى علم التوحيد، وعلم الكلام، وإلى علم المعاني والبيان، وإلى علم النحو:

* إن علم التوحيد وعلم الكلام هما من العلوم التى لا غنى للإنسان المسلم عنها، ولا غنىً للتعرُّف على مبادئها، فإن أول ما يُطالب به المسلم أن يكون مُوحدا لله، وعالما بوجوب وجوده، عارفاً بصفات كماله، مُدافعا عن كل شبهة تؤثر في عقيدته، فالمعرفة تكون بهذا العلم، ورد الشبهات عن الموحدين يكون بدراسة علم الكلام، ولذلك يقول الإمام محمد عبده: «ومن العلم ما يكون العلم والعمل به واحدا، كعلم الكلام، فإن المقصد منه إنما هو تحصيل اليقين بمسائله، كثبوت الوجود لله تعالى، وصفاته الكمالية التي ورد النص بإثباتها له، ودفع شبه الملحدين الذين ينكرون ثبوت شيء منها، وثبوت بعثة الرسل صلوات الله عليهم أجمعين، فهذا العلم إن جرينا في تعلُّمه على التقليد في الدليل كالتقليد في النتيجة، واكتفينا بفهم ما جاء من الأدلة على ألسنة من كتبوا فيها، أعرضنا عن الغاية من وضعه، لأن اليقين لا يحصل بقراءة الأدلة وخزنها في الأذهان، وإنما يحصل بالاستدلال الصحيح، وإدراك العقل وجه الدلالة من نفسه بدون تقليد، وإنما يعد النظر فى دليل المستدل السابق مُعينا ومُهيئا للعقل إلى تصحيح النظر، فالطريقة التى يجرى عليها أغلب المعلمين ليست من غرض علم الكلام في شيء..

ومن الناس من إذا سألته فى أمر يتعلق بعقيدة من العقائد فاجأك بقوله: لا تقل ذلك فتكفر أو تعتزل، أو ما أشبه ذلك، وهو سلاح يتخذه المُرتابون فى عقائدهم ترساً يدفعون به ما يخشون من الشبه التى تزلزل عقائدهم، ولكن هذا الدفاع يدل على ارتياب صاحبه فى عقيدته قبل الدفاع، فإن صاحب اليقين يرتاح إلى كل ما يسمع، فإن وجد عند مُخطابِه شبهة أمكنه أن يزيلها من نفسه. وتلك الطريقة من طرق الدفاع عن العقائد هي التي أغلقت دون المسلمين أبواب العلم، فإنه كلما لاح نُور إلهي في يقين الطالب يهديه إلى طلب الحق وجد من هذه الكلمات «كالإعتزال» و«الفلسفة» ما يُخمد ذلك النور فيه..»(١٧).

وبذلك ترى كيف كان الإمام محمد عبده حريصاً على تعليم أساس هذا

العلم لدفع شُبه الملحدين، لأن اليقين لا يحصل بالحفظ، وإنما بالاستدلال والنظر، وكيف أن معرفة العقائد وأدلتها ومناقشتها تثبّتُ هذه العقائد في القلوب، وتجعل الإنسان قوياً في رد أي شبهة مهما كانت، وفي الدفاع عن عقيدته.

كل هذه الأمور يؤكدها الإمام ويناقشها، ثم يتعجب من هؤلاء الذين يتركون علم الكلام ويصفونه بعلم الضلال من المتشددين والسّلف ـ وهابية وغيرهم، مع أن علماء الأمة قد بينوا أهمية هذا العلم وفرضيته، وهذا ما يؤكده من جديد عندما يقول:

«وإننى لأتعجب من هؤلاء الإخوان في الوطن، وأرباب البصائر والفطن، كيف مالت بهم الحرارة إلى الهبوط، حتى آل أمرهم إلى السقوط، ويا عجباً إذا لم تُصرف الفكر في تقويم البراهين وتسديدها، وكيفية الوقوف على الحقائق وتحديدها، ففى أي شيء تصرفه؟ فإنه إن ضل عنا رشادنا، وغاب سدادنا، فهل بشيء سوى الدليل نعرفه؟!..

ألا وإنّ هذا أمر غنيٌّ عن البيان، ويكلُّ عن الإفصاح به اللسان، مع أن هذه العلوم ليست إلا ما يُقرأ فى سائر جوامع المسلمين، مشارق الأرض ومغاربها حتى الآن، في نفس «الأستانة» يُقرأ فى مساجدها كثير من كتبها، وقد قال الأكابر من المحققين كالإمام «الغزالي» و«فخر الدين الرازي» وغيرهم: إنَ تعلّم هذه العلوم (يقصد علم الكلام والمنطق) من فروض الأعيان، وأطبق جميع العلماء على أنها من فروض الكفاية خصوصا فى مثل هذه الأزمان، التي قد وقع منها اختلاط الناس من سائر الأديان، فإنه من البَيّن أن ما أخذ عن الآباء، وبلغناه السُّنة الأقرباء، إن لم يُؤيد بالبرهان، نالته أقوال الملحدين، وأدحضته شُبه الجاحدين، فتُصبح وقد وهي بنيانه وانحط شأنه..»(١٨).

وبذلك ترى كيف وضع الإمام يده على هذا الألم والمرض الذي نُعاني منه الآن، بسبب ترك هذا العلم، بين أناس متشددين يُحرّمون الاقتراب منه، وينعتون من يقترب منه بالضلال، وبين آخرين ينشرون بيننا الإلحاد في

صوره المختلفة، ولا نجد من يدحض شبههم، لقد أصبح الناس في أكثر البيوت يعانون من هذا الأمر من زلزلة عقائدهم، وخاصة الشباب، وكأنّ الإمام محمد عبده يعيش بيننا اليوم، ويوجهنا إلى ما فيه صلاحنا وصلاح مجتمعنا..

* وأما علم النحو فقد أشار إليه الإمام أيضاً في كلامه، واعتبره من العلوم التي ينبغي الاعتناء بتدريسها فى مدارسنا لأنه الأداة لفهم شريعتنا الغرّاء، وفهم كتاب الله وسنة نبينا ﷺ، بل فهم ما تركه الصحابة وآل البيت (سلام عليهم ورضوان)، وأئمتنا الكبار من علم واستنباط وتوجيه وإرشاد.. يقول الإمام محمد عبده عن علم النحو:

«وله غايتان: الأولى التمكن من فهم كتاب الله وكلام نبيه عليه الصلاة والسلام وكلام سلف الأمة، والثانية: إصلاح اللسان من الخطأ....»[١٩].

لذلك، يقول: «يجب على المُدرّس أن يتنازل مع المبتدىء إلى درجته، ثم يرتقي به شيئا فشيئا حتى يصل إلى الدرجة التى يتمكن فيها من إدراك دقيق المعاني....»[٢٠].

وقد أشار الإمام عبده إلى طريقة التدريس أيضاً التي تجعل المعلم يبدأ من البسيط إلى المُركب، ومن السّهل إلى الصعب، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن المُبهم إلى الواضح، حتى يصل بالتلميذ إلى فهم عميق..

* وأما علم المعاني والبيان فهو علم له أهمية كبرى خاصة في التعرف على وجوه الإعجاز فى القرآن الكريم، وهذا من أهم أغراض الدعوة، حيث أن هذا الكتاب ـ أي القرآن الكريم ـ مُعجز في بلاغته، وفى بيانه، وهو الدليل في هذا الإعجاز على رسالة نبينا محمد ﷺ وحقيقة شريعتنا، وهو معجزة دائمة مُستمرة، لذلك يستطيع الدعاة إلى الإسلام أن يستدلوا بالإعجاز البلاغي والبياني في كل وقت وحين.. والطريق إلى معرفة هذا الإعجاز هو علم المعاني والبيان الذي أشار إليه الإمام محمد عبده ودعا إلى تعلمه، وعن هذا العلم يقول: «علم المعاني والبيان علمان يُبحث فيهما عن البلاغة، وهي مطابقة الكلام لمقتضى الحال.....»[٢١].

ثم يقول: «وإن غاية هذا العلم تشمل كلا الأمرين: الأول: أن يكون الطالب فصيحاً بليغاً فيما يكتب أو يخطب، والثاني: أن يقيس بلاغة البلغاء ببلاغة القرآن فيدرك حقيقة الإعجاز...»(٢٢).

الحفظ والتلقين وحشو المقررات:

لا شك أننا نعاني منذ فترة طويلة في مقررات مناهج مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية من حشو هذه المقررات بالمعلومات، وقيام التدريس في هذه المؤسسات على الحفظ والتلقين، والبُعد عن التحليل والنقد، فقد ابتلينا بهذه الطريقة حتى في معاهدنا وكلياتنا التربوية، فإنها تقوم أيضاً على ما تقوم به مدارسنا، فنحن نسمع ونقرأ دائما نقد أساتذة التربية والتعليم لهذه الطريقة، ولكننا عند التطبيق لا نجد سوى هذه الطريقة فى مؤسساتنا التربوية.

إن الدراسة العلمية القائمة على البحث والتجريب، والنقد والتحليل، والفهم، والربط بين النظرية والتطبيق، هو ما تسعى إليه مؤسسات العصر الحديث، للوصول إلى فهم أعمق واستفادة أكبر ورسوخ أعظم، لا على الحفظ والتلقين وحشو المقررات الذي تكون نتيجته النسيان والتسطيح في المعلومات.

لقد كان رسول الله ﷺ يضرب المثل في إنشائه لطرق عديدة تقرب الأفهام للناس والمسلمين، ولا يعتمد على طريقة واحدة، فقد كان يخاطبهم أحيانا بالموعظة، وأحيانا برواية قصة يستخرج منها الحكمة، وأحيانا بالمناقشة والحوار، وأحيانا بالتجربة العملية والتطبيق كما فى الحج والصلاة، وأحيانا كان يلجأ إلى الرسم والتخطيط لما يقصده أو يريد إيصاله لهم، وهو ما يُسمّى اليوم: وسائل الإيضاح أو الوسائل التعليمية ..

فقد ورد عن عبد الله رضي الله عنه، قال: خطّ النبي ﷺ خطاً مُربعاً، وخطّ خطا في الوسط خارجا منه، وخطّ خُططا صغارا إلى هذا الذي فى الوسط من جانبه الذى في الوسط وقال: «هذا الإنسان وهذا أجله مُحيطٌ به

ـ أو قد أحاط به ـ وهذا الذى هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا»[٢٣].

وإذا تأملت هذا وجدت أننا فى تراثنا الإسلامي قد سبقنا المناداة بعدم الاقتصار على حفظ المعلومات وترديدها، وحشو المقررات دون فهمها.

نعم، هناك جانب إيجابي للحفظ لبعض النصوص حيث يُساعد على الفهم وعلى الاستدلال وعلى الاستيعاب، مثل حفظ آيات القرآن الكريم، وحفظ بعض أحاديث النبوة، وكلام أصحاب رسول الله ﷺ، وحفظ بعض القصائد الشعرية التي تعين على النظم، وعلى إدراك ما في بحور الشعر من موسيقى وإيقاع، وهو ما يعرف بعلم العروض.

من خلال هذه المقدمة أقول إن الإمام محمد عبده قد انتقد هذه الطريقة في الحشو والحفظ، خاصة لما لا يفهم من النصوص، فالفهم هو السبيل الحقيقي لإدراك العلم والارتقاء والإضافة.

لذلك نجده يقول: «لابد أن يكون بعض الحاضرين ممن يشتغلون بالتربية ينتقد علينا شيئا أنا أوافقهم على انتقاده قبل أن أذكره وأجيب عنه وهو أن يحفظ التلاميذ مقالات في الدين والآداب كالذي سمع منهم الآن فيها من الحكم والمعاني العالية ما لا ترتقى عقولهم إلا بالإحاطة به، وما تعجز ألسنتهم عن بيانه بغير العبارة المحفوظة..

أعيد القول: إن هذا الانتقاد صحيح وأن حشو الأذهان بحفظ ما لا يُفهم يفسدها، ويذهب باستعداد العلم منها..»[٢٤].

تربية المرأة وتعليمها:

كانت المرأة قبل الإسلام تعاني من الدونية واحتقار منزلتها في المجتمع، فهم لا يورثونها بل اعتبروها متاعا يورث، فجاء الإسلام وأعطى للمرأة حقها في الميراث، ونزل قول الله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرۡهٗاۖ﴾ [النساء/ ١٩]. وكانت المرأة قبل الإسلام تُكره على البغاء، فجاء الإسلام ونزل قوله تعالى ﴿وَلَا تُكۡرِهُواْ فَتَيَٰتِكُمۡ عَلَى ٱلۡبِغَآءِ إِنۡ أَرَدۡنَ تَحَصُّنٗا

لِّيَبْتَغُوا۟ عَرَضَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ [النور/ ٣٣]. وكان الرجل في الجاهلية يتزوج ما شاء من النساء، فأبطل الإسلام ذلك، ونزل قوله تعالى ﴿فَٱنكِحُوا۟ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ ۖ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ فَوَٰحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَلَّا تَعُولُوا۟﴾ [النساء/ ٣]. وكان المولود الأنثى فى الجاهلية يقتل حيا، قال تعالى: ﴿وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴿٥٨﴾ يَتَوَٰرَىٰ مِنَ ٱلْقَوْمِ مِن سُوٓءِ مَا بُشِّرَ بِهِۦٓ ۚ أَيُمْسِكُهُۥ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُۥ فِى ٱلتُّرَابِ ۗ أَلَا سَآءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴿٥٩﴾﴾ [النحل/ ٥٨]، وقال تعالى ﴿وَإِذَا ٱلْمَوْءُۥدَةُ سُئِلَتْ﴾ [التكوير/ ٨].

ولم تكن للمرأة ذمة مالية مستقلة فجاء الإسلام فأعطاها حقها فى امتلاك المال وجعل لها ذمة مالية خاصة بها، وجعل لها ولاية على نفسها. وأصبحت ترث ضمن نظام الإرث الإسلامي المعروف الذي يُراعي أن المرأة يُنفق عليها وتُعطى المهر والصداق ويُجهز لها زوجها بيتها بعد إعداده. فإذا نظرت إلى هذا كله وجدت من العدل والحكمة أن يرث الرجل ضعف ما ترثه المرأة(٢٥).

هكذا كانت المرأة قبل الإسلام وهكذا كانوا ينظرون اليها، فعندما جاء الإسلام، وجاء رسول الله ﷺ أعطى المرأة الكثير من الحقوق، وتغير وضع المرأة إلى الأفضل وحصلت على مكانتها المطلوبة وأصبحت مساوية للرجل في الحقوق والواجبات(٢٦).

«وإن أول مُتطلبات هذه المساواة حق المرأة في التعليم، وقد رسم الإمام محمد عبده صورة للجهل والخرافة التي كانت تعيشها المرأة، ونفى أن يكون هذا الجهل ناتجا عن العفة والحياء، كما كان يذهب أعداء تعليم المرأة، وطالب النساء المُستنيرات في المجتمع بدلا من أن يُقمن صالونات تستقبل عِليةَ القوم، أن يَقُمن بتعليم المرأة، لأن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة»(٢٧).

لقد كانت للإمام محمد أمنية يتمنى تحقيقها وهي تربية المرأة وتعليمها، لأنها تشارك الرجل في التكاليف المتعلقة بالدنيا والآخرة، ولا ينبغي أن تترك للجهل، فالحياة لا تكمل والإصلاح لا يكون إلا بتربية المرأة

وتعليمها وتثقيفها، وأن نرتقي بها على طريق مكارم الأخلاق..ولذلك كان يقول: «نحن نتمنى تربية بناتنا، فإن الله تعالى يقول: ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ ٱلَّذِى عَلَيْهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾، ﴿إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ﴾الآية. إلى غير ذلك من الآيات الكريمة التي تشرك الرجل والمرأة في التكاليف الدينية والدنيوية. فكان بذلك ترك البنات يفترسهن الجهل وتستهويهن الغباوة من الجرم العظيم..... اللهم إن كنا نريد الحياة والسعادة الدائمة فلنعمل لإصلاح شؤون الناشئين بالتربية المثقفة المهذبة، ولنجهد أنفسنا فى طريق استكمال الأخلاق الفاضلة»(٢٨).

التربية والتعليم فى المدارس:

كان الإمام محمد عبده ينظر إلى المدرسة ـ من حيث الهدف ـ من جانبين: الجانب الأول هو التربية، والجانب الثاني هو التعليم.

فالمدرسة تعمل على تربية عقول التلاميذ، وإلقاء بذرة الدين والخلق فى نفوسهم، وتزكية أرواحهم، ونبذ ما يؤدي إلى تخلف العقول، وتردي الأخلاق.

والمدرسة من أهدافها التزود بالعلم والمعرفة والمعلومات التي تجعل من الطالب إنسانا صالحا في مجتمعه، مشاركا بعمل مُفيد له ولغيره.

ومن خلال هذين الجانبين تكون السعادة فى الدنيا والآخرة. ولذلك كان الإمام محمد عبده يقول:

«من المعلوم البيّن أن الغرض الحقيقي من تأسيس المدارس والمكاتب، والعناية بشأن التعليم فيها، إنما هو تربية العقول والنفوس، وإيصالها إلى حدّ يُمكّن المُتربي من نيل كمال السعادة أو معظمها ما دام حيا أو بعد موته، ومُرادنا من تربية العقول إخراجها من حيز البساطة الصرفة، والخلو من المعلومات، وإبعادها من التصورات والاعتقادات الرديئة، إلى أن تتحلّى بتصورات ومعلومات صحيحة، تُحدث له ملكة التمييز بين الخير والشر، والضار والنافع... ومُرادنا من تربية النفوس إيجاد

الملكات والصفات الفاضلة في النفس، وترويضها عليها وإبعادها عن الصفات الرذيلة، حتى يكون المُتحلّي بها ناشئا على ما يُوافق قواعد الاجتماع البشري ولوازمه، ومُتعوداً عليه، وهذا هو الركن الثاني، وإذا فُقد أحد الرُّكنين بطلت الفائدة المطلوبة.. فإذا اجتمع للشخص هذان الأمران كان إنسانا له أن يطلب ما ينفعه، ويبعد عما يضره.... وإن أول مبدأ يجب أن يكون أساسا لتحلية العقول بالمعلومات اللطيفة، والنفوس بالصفات الكريمة، هو التعاليم الدينية الصحيحة، أعني ترغيب القلوب بما يرضى الخالق، وإذهابها مما يغضبه...»[٢٩].

أما التعليم الديني فقد تحدث الإمام محمد عبده عنه وهو يتأسف على أحوال المسلمين وما وصلوا إليه من خذلان، وقد أرجع هذا إلى القصور في التعليم الديني، إما بإهماله وإما بالسلوك إليه من غير طريقه الصحيح، وفي ذلك يقول: «وإذا استقرينا أحوال المسلمين للبحث عن أسباب هذا الخذلان لا نجد إلا سببا واحدا، وهو القصور في التعليم الديني، إما بإهماله جملة، كما هو في بعض البلاد، وإما بالسلوك إليه من غير طريقه القويمة كما في بعض آخر، أما الذين أهملهم التعليم الديني فجمهور العامة في كل ناحية، فلم يبق عندهم من الدين إلا أسماء يذكرونها ولا يعتبرونها....»[٣٠].

الآثار التي تركتها آراء الإمام فى النظام التربوي المصري وخاصة فى الأزهر:

لا شك أن آراء الإمام محمد عبده الإصلاحية والتربوية قد أثرت بشكل مباشر وبشكل غير مباشر في المجتمع وفي التعليم العام وفي الأزهر على وجه الخصوص. فإليه يرجع الفضل في تجديد مناهج الأزهر، وطرق التدريس، بل وأساليب الامتحانات... إلى آخر هذه التجديدات التي تتعلق بالعملية التعليمية، كما يرجع الفضل إليه في إصلاح المحاكم الشرعية، وإنشاء مدرسة القضاء الشرعي، وهي مدرسة لا تتبع الأزهر رسميا، ولكنها

مدرسة قامت على تدريس ما يساعد القاضي على الانخراط في طريقه الصحيح، كما يرجع إليه الفضل فى إنهاض الجمعيات الخيرية ومدارسها[٣١]. والتي بدأت فكرتها وبذرتها عن طريق إنشائه الجمعية الخيرية الإسلامية.

هذه الجمعية التى فتحت الطريق إلى التعليم المجاني بمساهمتها فى ذلك، فتطبيق المجانية خُطوة على الطريق إذ إن معظم المُتعلمين من الفقراء[٣٢].لأن التعليم منذ الاحتلال الإنجليزي تدهور، وكان الغرض منه تخريج الكتبة الذين يعملون لهم فقط، وغير مرتبط بالعمل وما يحتاجه السوق، وكذلك غير مرتبط بالارتقاء والتقدم والحضارة والسمو، وبإنشاء محمد عبده للجمعية الخيرية وحثه ـ من خلال مقالاته الصحفية فى جريدة العروة الوثقى وغيرها ـ على المجانية وعلى مشاركة أبناء الأمة فى عمل البر في هذا الطريق، كانت هذه خطوة على طريق نجاح الأمة في تقليد هذا النموذج التعاوني المجتمعي.

ومناداة الإمام بإصلاح المدارس الأميرية، وبأن تكون النظرة الشاملة لكافة جوانب العملية التعليمية في هذه المدارس وفي المدارس الأجنبية والكتاتيب الأهلية والمدارس التجهيزية، كان لهذا كله أثر فى الإصلاح[٣٣].

كما لا ننسى أن الإمام محمد عبده هو الذي فكّر فى إنشاء دار العلوم. وقد «كانت توصيته للمطابع ودور النشر من أقوى المُشجعات على طبع الكتب القديمة والحديثة... وكان يتولّى توزيعها على معاهد التعليم»[٣٤] المُختلفة.

وهذا جهد آخر بذله الإمام محمد عبده فى توصيته بطبع الكتب وتوزيعها، فالكتاب هو أحد عناصر المعرفة والثقافة والعلم، وهو أحد عناصر المناهج التعليمية أيضاً.

أما ما تركه الإمام من أثر مستمر، فينطلق من كونه مؤسسا لمدرسة الإحياء والتجديد، وكان من تلاميذ هذه المدرسة الإمام المراغي ـ إذ كان

قد تتلمذ عليه مباشرة ـ وهو من أفضل تلاميذه الذين قادوا تيار الإصلاح للمناهج في الأزهر بعد ذلك، وكان يصر على استكمال مشروع إصلاح الأزهر وتجديد مناهجه، وتنظيم كلياته ومعاهده، وتأكيد استقلاله، لكن الملك فؤاد عارضه مما اضطره إلى الاستقالة عام **١٩٢٩**م، ولما قامت ثورة كبرى من شيوخ الأزهر وطلابه مُطالبين بعودته عاد إلى محاولة استكمال مشروع الإصلاح لمحمد عبده(٣٥).

والإمام المراغي هو أحد أعلام النهضة الإسلامية فى العصر الحديث، ومن دعاة التجديد والإصلاح.... ويرتبط اسمه بحركات الإصلاح في الأزهر، نظامه ومناهجه وخاصة «أقسام التخصص»(٣٦).

وكان من تلاميذ مدرسة الإحياء والتجديد هذه، الشيخ شلتوت، وقد كان فقيها واسع الأفق، ومفسرا واسع الاطلاع. حارب الجمود والعصبية المذهبية التي جعلت من المذاهب أدياناً، وفرقت بين المسلمين، وندد بفكرة سد باب الاجتهاد فى الشريعة الإسلامية، واعتبر ذلك حبسا للعقول، وتعطيلا لكتاب الله، ومجافاة لنصوصه الداعية إلى البحث والنظر. وله آراء إصلاحية نادى بها منذ سنة **١٩٢٤** حتى لقي ربه، ولما عين الشيخ المراغي شيخاً للأزهر عام **١٩٢٨** تجاوبت فكرته الإصلاحية معه في إصلاح الأزهر، وأيد ذلك بعدة مقالات نشرت بالصحف، ولما عُيّن شيخا للأزهر عام **١٩٥٨**م أصبح الشيخ شلتوت أول حامل للقب الإمام الأكبر(٣٧).

وقد كان للشيخ شلتوت عناية كبيرة بالفقه المُقارن، وقد سعى لترسيخ احترام الآراء المتعددة وتهيئة الطلاب نفسياً لقبول حكم في مذهب فقهي آخر غير المذهب الذى ينتمى إليه، وهذا ما أدى إلى حدة التعصب، وكان لفتواه بجواز التعبد بغير المذاهب الأربعة، أثرمهم في التخفيف من حدة التعصب المذهبي، فقد بيّن أن الفرق الإسلامية التى تؤمن بثوابت الإسلام لا تختلف فى آرائها إلا فى المسائل الظنية التي لا يُقطع فيها برأى دون رأى آخر، وما عدا المسائل الفرعية الظنية التى لا يتصور ولا يقع فيها الاختلاف بين علماء سائر المذاهب الإسلامية المعتبرة، وأصبح الاتجاه

إلى ذكر آراء سائر الفرق والمذاهب الإسلامية منهجا يُتبع في الكتابات الفقهية المقارنة»[٣٨].

بدأ الشيخ شلتوت بخطوات الإصلاح التي أسسها محمد عبده، فبدأ بإنشاء مجمع البحوث الإسلامية ـ الهيئة العليا لكبار العلماء على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم ـ وهذا ضمن مشروع تطوير الأزهر الذي صدر به القانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١. وهذا التطوير هو ما بدأ به تيار الإصلاح والتجديد على يد محمد عبده، وكانت غايته تخريج علماء يجمعون بين علوم الدين والدنيا أو العلوم الدينية والعلوم التجريبية واللغات الأجنبية، ليكون الأزهر مؤسسة عالمية بكلياتها الشرعية والمدنية، وكنتيجة لهذا القانون دخلت الفتيات الأزهر وانتظمن في الدراسة، وأنشئت مدينة البعوث الإسلامية لتجمع أكثر من ثمانين جنسية من الشعوب الإسلامية الأخرى، وأنشئ معهد البحوث الإسلامية ودرست اللغات غير العربية والقانون المقارن، ودرس فقه الشيعة مع المذاهب السنية، وأصبحت المعاهد الدينية تغطي مصر كلها وكلياتها كذلك..وإذا كان هناك تقصير في التطبيق فإنه يعود إلى قصور الدولة..[٣٩].

ومما سبق أستطيع أن أقول إن الإمام محمد عبده كان له الأثر المباشر على تلاميذه الذين استمروا في جهادهم لتحقيق الإصلاح فى المجتمع، والإصلاح في التعليم، منهم من تتلمذ عليه مباشرة كالمراغي، ومصطفى عبد الرازق وعبد المجيد سليم، لكن المراغي تهيأت له الفرصة كشيخ للأزهر أن يحقق بعض هذه الأماني.

ومنهم من تتلمذ على مدرسة الإمام وأفكاره [مدرسة الإحياء والتجديد] كالشيخ شلتوت الذي لم يدّخر وسعاً ـ وقد أتيحت له الفرصة كشيخ للأزهر ـ أن يقوم بما يستطيع من أجل تحقيق بعض ما كان يرغب فى تحقيقه الإمام محمد عبده.

المراجع:

- القرآن الكريم.
- إرث المرأة: الحقيقة الشرعية والادعاء، مصطفى بن حمزة، بحث نشر فى مجلة الأزهر، مايو ٢٠١٥.
- الإسلام عقيدة وشريعة، محمود شلتوت، تقديم محمد عمارة، هدية مجلة الأزهر، مطابع الأهرام، القاهرة، إبريل ٢٠١٥.
- الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده: تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، القاهرة.
- الإمام محمد عبده والقضايا الإسلامية، عبد الرحمن بدوى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الرسول وحقوق المرأة، جواد رياض، بحث نشر فى مجلة آفاق الحضارة الإسلامية، العدد الثاني والعشرون، السنة الحادية عشرة..
- الفكر التربوي للأستاذ الإمام محمد عبده وآلياته فى تطوير التعليم، محمد فوزى عبد المقصود، نسخة إلكترونية، www.kotobarabia.com
- المجمعيون فى خمسين عاما، محمد مهدي علام، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٦م.
- عبقري الإصلاح والتعليم الإمام محمد عبده، عباس محمود العقاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م.
- فتح البارى، ابن حجر العسقلانى، دار مصر للطباعة، القاهرة، ٢٠٠١م.
- مجلة الأزهر، مجمع البحوث الإسلامية، يونيو ٢٠٠٨م.
- مفاهيم إسلامية، مقالات وفتاوى الشيخ يوسف الدجوى، مجمع البحوث الإسلامية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨١.
- منهج المدرسة العقلية فى التفسير، فهد عبد الرحمن سليمان الرومي، إدارة البحوث العلمية والدعوة والإرشاد في السعودية، الرياض.
- موسوعة الفتاوى الإسلامية من دار الإفتاء (أعلام المفتين): المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مطابع الأهرام، القاهرة، ١٩٩٧.

الهوامش:

١ ـ مفاهيم إسلامية (مقالات وفتاوى الشيخ يوسف الدجوى): مجمع البحوث الإسلامية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨١، جـ ٣، ص٧٩.

٢ ـ عبقرى الإصلاح والتعليم الإمام محمد عبده: عباس محمود العقاد، مؤسسة هنداوى للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢، ص١٤٦.

٣ ـ موسوعة الفتاوى الإسلامية من دار الإفتاء (أعلام المفتين): المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، جـ٧، مطابع الأهرام، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٢٦٧٢.

٤ ـ الحديث أخرجه أبو داود عن أبى هريرة.

٥ ـ الإمام محمد عبده والقضايا الإسلامية: عبد الرحمن بدوى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص١٠.

٦ ـ الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده: [تحقيق محمد عمارة]، دار الشروق، القاهرة، جـ ٣، ص٨٩.

٧ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ص ١٩٣ - ٢٠١.

٨ ـ الإمام محمد عبده والقضايا الإسلامية: عبد الرحمن بدوى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص٩.

٩ ـ الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده: [تحقيق محمد عمارة]، دار الشروق، القاهرة، جـ ٣، ص١٦٨.

١٠ ـ الحديث أخرجه الترمذى عن ابن عباس رضى الله عنهما.

١١ ـ الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده: [تحقيق محمد عمارة]، دار الشروق، القاهرة، جـ ٣، ص١٦٩.

١٢ ـ الفكر التربوى للأستاذ الإمام محمد عبده وآلياته فى تطوير التعليم: محمد فوزى عبد المقصود، نسخة إلكترونية، ص ص ٤٤، ٤٥، ٥٠ ـ ٥٢

١٣ ـ الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده: [تحقيق محمد عمارة]، دار الشروق، القاهرة، جـ ٣، ص ٢٩، ٣٠.

١٤ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ١٤٧.

١٥ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ٢٥، ٢٦.

١٦ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ١٤٩.

١٧ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ١٥٩

١٨ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص١٧

١٩ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص١٥١.

٢٠ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ١٥٢.

٢١ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ١٥٣.

٢٢ ـ المرجع السابق، جـ ٣، ص ١٥٤.
٢٣ ـ الحديث أخرجه البخارى عن عبد الله.
وانظر: فتح البارى: ابن حجر العسقلانى، جـ ١١، دار مصر للطباعة، ٢٠٠١، ص ص ٣٢٧ ـ ٣٢٩.
٢٤ ـ الأعمال الكاملة، مرجع سابق، جـ ٣، ص ١٧٦.
٢٥ ـ الرسول وحقوق المرأة: جواد رياض [بحث نشر فى مجلة آفاق الحضارة الإسلامية، العدد الثانى والعشرون، السنة الحادية عشرة].
٢٦ ـ الرسول وحقوق المرأة: جواد رياض [بحث نشر فى مجلة آفاق الحضارة الإسلامية، العدد الثانى والعشرون، السنة الحادية عشرة].
٢٧ ـ الإمام محمد عبده والقضايا الإسلامية: عبد الرحمن بدوى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص١٦.
٢٨ ـ الأعمال الكاملة، مرجع سابق، جـ ٣، ص ١٦٩، ١٧٠.
٢٩ ـ الأعمال الكاملة: مرجع سابق، جـ ٣ ص ٢٩، ٣٠.
٣٠ ـ المرجع السابق: جـ ٣، ٧٨.
٣١ ـ موسوعة الفتاوى الإسلامية من دار الإفتاء (أعلام المفتين): المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، جـ٧، مطابع الأهرام، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٢٦٧٣.
٣٢ ـ الإمام محمد عبده والقضايا الإسلامية: عبد الرحمن بدوى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص٩١.
٣٣ ـ المرجع السابق: ص ١٠.
٣٤ ـ عبقرى الإصلاح والتعليم الإمام محمد عبده: عباس محمود العقاد، مؤسسة هنداوى للتعليم والثقافة، القاهرة، ص ١٤٨.
٣٥ ـ انظر مقدمة كتاب الإسلام عقيدة وشريعة: محمد عمارة، هدية مجلة الأزهر، إبريل ٢٠١٥.
٣٦ ـ المجمعيون فى خمسين عاما: محمد مهدى علام، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٦، ص٣٢٢.
٣٧ ـ المرجع السابق: ص ٣٤٠.
٣٨ ـ الشيخ شلتوت مجتهد الفتوى: محمد رأفت عثمان [كلمة ألقاها فى الاحتفال بالشيخ شلتوت] مجلة الأزهر، يونيو ٢٠٠٨، ص٩٦٦.
٣٩ ـ انظر مقدمة كتاب الإسلام عقيدة وشريعة: محمد عمارة، هدية مجلة الأزهر، إبريل ٢٠١٥، ص ٤ ـ ١٤.

تقرير: أمة في خطر
«حتمية إصلاح التعليم»

مقدمة:

مرّت العمليات التربوية في في الولايات المتحدة الأمريكية بمراحل مُتعددة لا سيما في القرن العشرين، وذلك نتيجة الاستفادة من طفرة التقدم العلمي والتكنولوجي، الذي طال مُختلف العلوم التجريبية بشتى أقسامها وفروعها، الأمر الذي أثّر بشكل مباشر في مختلف هذه العلوم، لا سيما العلوم الإنسانية والتربوية..

وقد حاولت الولايات المتحدة الأمريكية الاحتفاظ بمركز الريادة والتفوق على المستوى العالمي، في جميع العلوم والمعارف النظرية والتجريبية..

وفي مطلع القرن العشرين وقع تحول مُهم مع ظهور الفلسفة البراغماتية، التي قدم فلاسفتها ـ لا سيما الفيلسوف جان ديوي ـ نظريات مهمة في المجال التربوي، حيث ربط بين الفلسفة والتربية، فكانت الفلسفة عنده تساوي التربية..

تحول آخر حدا بالأمريكيين إلى إعادة النظر في المناهج التربوية وهو التطور المفاجيء الذي حدث عام ١٩٥٧م عندما أرسل الاتحاد السوفيتي السابق أول قمر صناعي إلى الفضاء (سبوتنك١). وقد اعتبر الأمريكيون أن هذا الإنجاز المهم الذي أظهر تفوق الروس، هو نتيجة الضعف في مناهج أمريكا التعليمية والتربوية، كما انتقد البعض هذه المناهج واعتبروها

مسؤولة عن ضعف الإنتاجية العلمية.. مع العلم أن أمريكا عملت في النصف الثاني من القرن العشرين على وجه الخصوص، على استقطاب المُبدعين الموجودين في العالم، وتأمين كافة المستلزمات لهم، وذلك بهدف احتكار إنتاج العلوم في العالم..

وفي عام ١٩٨٣م قامت مجموعة من المُتخصّصين في المجال التربوي وعلى رأسهم ديفيد غاردنر بكتابة هذه الرسالة المفتوحة «أمة في خطر (A nation at RisK)» إلى وزير التربية تيريل بيل ومنه إلى رئيس الولايات المتحدة الأمريكية، يحثون فيها على إعادة النظر في المناهج التربوية والتعليمية، معتبرين فيها أن المناهج الموجودة لو فُرضت بإرادة خارجية مُعادية، لكانت مدعاة للحرب، فكيف إن كانت من صناعتهم الداخلية..!!

ورغم قِدم التقرير، ومرور أكثر من ثلاثة عقود على صدوره (١٩٨٣م)، إلا أن هناك أهمية كبيرة للتعرف عليه والإطلاع على مضمونه وتوصياته المهمة، لكونه لامس ـ كذلك ـ مُختلف المشاكل التي تواجه العمليات التربوية في عالمنا العربي والإسلامي..

من هذا المُنطلق ارتأت المجلة وضعه بين بين يدي قُرائها للإطلاع عليه.. وهذا نصه مختصرا:

مقدمة الدراسة:

في ٢٦ أبريل ١٩٨١م، أنشأ وزير التربية اللجنة الوطنية للتميز في التعليم، وأوكلت إليها مهمة فحص جودة التعليم في الولايات المتحدة، على أن تسلم تقريرها للأمة وللوزير خلال ١٨ شهراً من تاريخ اجتماعها الأول. وبناءً على توجيهات الوزير، يحتوي هذا التقرير على توصيات عملية لتحسين التعليم، ويتوافق مع مسؤوليات اللجنة وفقاً لشروطها. لقد تم إنشاء هذه اللجنة نتيجةً لاهتمامات الوزير بشأن «وجود مُناخ عام حول إهمال جدّي في نظامنا التعليمي». بعد التماس «دعم كل من يهتم بشأن مستقبلنا»، أشار الوزير إلى أنه يسعى لإنشاء اللجنة بناءً على «أن مسؤوليتنا هي تأمين قيادة حكيمة، نقد بنّاء، ومُساعدة فاعلة للمدارس والجامعات».

ولقد أولى التقرير الاهتمام بعدة نقاط أساسية هي:

١ ـ تقييم جودة التعليم والتربية في مدارسنا الرسمية والخاصة، وكلياتنا وجامعاتنا.

٢ ـ مُقارنة المدارس والجامعات الأميركية مع مثيلاتها في الدول المتقدمة.

٣ ـ دراسة العلاقة بين مُتطلبات مُباريات الدخول إلى الكليات الجامعية وبين إنجازات الطالب في الثانوية.

٤ ـ وضع برامج تعليمية من شأنها أن تؤدي إلى نجاح بارز للطالب في الجامعة.

٥ ـ تقييم درجة التأثير التي أحدثتها المُتغيرات الاجتماعية والتعليمية على تحصيل الطلاب في الرُّبع الأخير من هذا القرن.

٦ ـ تحديد المشاكل التي علينا مواجهتها وتخطيها من أجل النجاح بمهمة التميز في التعليم.

إنّ ميثاق اللجنة قد وجّه الانتباه بشكل خاص لمرحلة المراهقة، وبالتالي قُمنا بالتركيز على المدارس الثانوية. إضافةً إلى العناية الدقيقة بالمدارس الابتدائية، والتعليم العالي والمهني والتّقني. نحن نحيل تقريرنا هذا إلى وزارة التعليم الأمريكية، وإلى كل المُهتمين بالإصلاح التربوي، حتى نصل إلى الجودة المرموقة في التعليم.

لقد اعتمدت اللجنة على خمسة مصادر أساسية لتحصيل المعلومات، هي:

١ ـ مقالات بحثية قدّمها خبراء حول قضايا تعليمية وتربوية مختلفة.

٢ ـ شهادات من مُديرين، أساتذة، طلاب، مُمثلين عن مجموعات متخصصة وحكومية، أهالي، مُديري أعمال، موظفين إداريين وتلامذة، وذلك عبر عقد ثمانية لقاءات أجرتها اللجنة، ست جلسات استماع عامة، جلستي مناقشة، وندوة.. بالإضافة إلى عدّة لقاءات نظمتها وزارة التربية والتعليم..

٣ ـ تحليلات قائمة للمشاكل التربوية والتعليمية.

٤ ـ رسائل من مواطنين ومُعلمين ومُدراء مُهتمين بهذه القضية، تطوعوا بتقديم تعليقات شاملة بخصوص مشاكل التعليم الأميركي والحلول المُقترحة لها.

٥ ـ وصف البرامج التعليمية البارزة والحلول الواعدة للقضايا التعليمية.

إنّنا نقدم كل الشكر إلى المواطنين المُنفتحين الذين شاركونا اهتماماتهم وعرضوها على حساب وقتهم وأموالهم وتعبهم، حيث أننا استفدنا من نصائحهم ووجهات نظرهم وأخذناها بالحسبان، وقمنا بمعالجة اقتراحاتهم على قدر مسؤولياتنا.كما أننا نُقدم شكرنا لأفراد المدارس، الجامعات، المؤسسات، الحكومة والجمعيات في جميع أنحاء الولايات المتحدة الذين قدموا لنا الكادر المناسب والتسهيلات والمساعدات اللازمة لنجاحنا في إنجاز مهامنا.

وتجدر الإشارة إلى أن تنوع واختلاف الآراء وتعارضها قد أثار اهتمام اللجنة أثناء القيام بأنشطتها، ممّا انعكس على آراء أعضاء اللجنة خلال المناقشات والاجتماعات. وبالرغم من ذلك فقد أثبت التقرير أنه بإمكان جميع الناس الذين يملكون الإرادة نحو الإصلاح أن يجتمعوا ويتفقوا على أهداف مُشتركة ومُحددة.

يُشار إلى أن ميثاق اللجنة، المؤلفين، المواضيع، قائمة النشاطات العامة وجداول أعمال اللجنة، كلها موجودة كملحقات تكمل هذا التقرير.

إنّ الجميع بغض النظر عن أصلهم العرقي، أو وظيفتهم الإجتماعية، أو مستواهم الإقتصادي لهم الحق في فُرص متكافئة وفي الإمكانات التي توفر لهم تنمية قدراتهم الفكرية والروحية والإجتماعية إلى أقصى حد. ويعني ذلك الوعد والأمل أن كل الأطفال يستطيعون من خلال ما يبذلون من جهد، وما يتوافر لهم من توجيه كُفء، أن يأملوا في تحقيق النضج والحكمة اللازمة للحصول على عمل يُوفر الكسب، وقدرة لإدارة الأمور المتعلقة بحياتهم، وهم بذلك لا يخدمون مصالحهم فحسب كأفراد، بل يُسهمون في تقدم مجتمعهم في الوقت نفسه.

إنّ أمتنا في خطر، لقد تخطّى مُنافسونا من مختلف أنحاء العالم تفوقنا في التجارة والصناعة والعلوم والابتكار التكنولوجي. صحيح أن هذا التقرير قد أخذ بعين الاعتبار سبباً واحداً من الأسباب الكثيرة للمشكلة وأبعادها، ولكن هذا السبب هو ركيزة الإزدهار والأمن الأميركي. نقول للشعب الأميركي إننا نفخر بما قدمته مدارسنا وكلياتنا للولايات المتحدة، ساهمت في تحقيق الرفاهية لشعبنا، إلا أن الأسس التربوية لمجتمعنا بدأت تتآكل وتزداد سوءاً ورداءةً مما يُهدد مستقبلنا كأمة وكشعب. إنّ ما لم نكُن نتصوره منذ جيل، قد بدأ يحدث الآن، حيث أن الآخرين قد تجاوزوا مستوى التحصيل العلمي لدينا..

ولو قامت قُوة معادية بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأميركي لاعتبر ذلك مدعاةً للحرب. ولكن ذلك يحدث الآن ومن خلالنا، فنحن الذين سمحنا به. لقد بدّدنا الكثير من المكاسب التي حصلنا عليها في رفع مستوى التحصيل التعليمي لطلابنا بعد التحدي الذي واجهناه بإطلاق القمر الصناعي سبوتنيك. وإننا نعتبر أنّ هذا التدنّي في قبول تلك المستويات من التعليم عملٌ بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم.

يبدو أن مُجتمعنا ومؤسساته التعليمية لم تعد تُبصر الأهداف الأساسية من التعليم، بالإضافة إلى التوقعات والجهود اللازمة لتحقيقها. هذا التقرير جاء نتيجة ١٨ شهراً من الدراسة، يسعى لإصلاح نظامنا التعليمي، وإلى تجديد الالتزام من الدولة اتّجاه المدارس والجامعات لتحقيق الجودة العالية في جميع أنحاء البلاد، طولاً وعرضاً.

لقد استطاعت اللجنة أن تفرض متطلباتٍ أساسية على المدارس والكليات الوطنية، التي بدورها أصبحت قادرةً على إيجاد حلول للمشاكل الشخصية، الاجتماعية والسياسية والتي من الصعب على باقي المؤسسات حلُّها. وعلينا أن نتفهم أن هذه المتطلبات تفرض تكاليف مادية وتربوية على المدارس والكليات في كثير من الأحيان.

لقد أشار الرئيس ريغان في الاجتماع الأول للجنة إلى أهمية التعليم في

الحياة الأميركية عندما قال: «لا شك بأن أهم المساحات القليلة في الحياة الأميركية بالنسبة إلى عائلاتنا ومجتمعنا وشعبنا هي مدارسنا وجامعاتنا». إن هذا التقرير بقدر ما هو رسالة مفتوحة موجهة للشعب الأميركي، هو أيضاً تقرير موجه إلى وزير التربية والتعليم، ونحن واثقون من أن الشعب الأميركي يملك الوعي الكافي لفعل كل ما هو صحيح وسليم لأبنائه وللأجيال القادمة.

المخاطر:
الحقيقة للشعب بأسره.. فالقضية لا تهم المدارس فحسب.. بل هي قضية الأمة..

لقد قامت اللجنة في هذا التقرير بتوضيح المخاطر التي تتعرض لها أمريكا من جراء انحدار مستوى التعليم فيها، وضعف حركته نحو الامتياز والتفوق كنظام تعليمي رائد في العالم. ونعود لنؤكد بأن التقرير وإن كان مُوجهاً إلى المسؤول عن التعليم في الولايات المتحدة، إنما هو يخاطب في الحقيقة الشعب الأمريكي بأسره. فالمشكلة ليست مجرد قضية تهم المدارس، بل هي قضية أمة، تودُّ أن تأخذ مكانها في عالمٍ شديد التنافس، وليس لديها من أداة لتحقيق ذلك إلا بالتربية، التي تصوغ مواردها البشرية، فهي التي تُحدد بنوعيتها وبمستواها مكان الولايات المتحدة وسط هذا العالم.

التاريخ لا يرحم الكسالى...
والمنافسة امتدت من التجارة إلى الأفكار..

إنّ التاريخ لا يرحم الكسالى، فإذا كانت الولايات المتحدة في الماضي تُؤمّن مستقبلها اعتمادا على ما تتمتع به من وفرة في الموارد الطبيعية، والثروة البشرية المتميزة بحماسها الدافق للعمل، وبُعدها عن مشكلات الحضارات القديمة الأخرى، فإن الأمر قد تغير، فقد غدا العالم كله قرية صغيرة تتفاعل أجزاؤها بسرعة وحدَّة. والولايات المتحدة تعيش الآن وسط مُنافسين ذوي تصميم واضح وثقافة جيدة، ودوافع قوية. ويشتد التنافس

حول المكانة العالمية والأسواق، ولا يقتصر ذلك على تسويق المنتجات بل يتعداها إلى الأفكار التي تقود المختبرات والمصانع.

ولا يكمن الخطر فقط في أن «اليابان» تثنتج سيارات أكثر كفاءة من السيارات الأمريكية، أو أن صادراتها تحظى بدعم حكومي لدوام تنميتها وتطويرها. ولا لأن كوريا الجنوبية قد شيدت أكبر مصنع لصناعة الصلب في العالم، ولا أن الأدوات والمُعدات الأمريكية التي كانت يوماً فخر العالم تُستبدل اليوم بمنتجات ألمانية، بل إن الأمر يتعدّى ذلك كله في دلالته على أن هناك إعادة توزيع للقدرات الكُفوءة المُدربة على اتساع رقعة العالم.

الخامات الجديدة للتجارة الدولية: المعرفة، التعلم، المعلومات، الذكاء..!!

لقد اصبحت المعرفة والتعلم والمعلومات والذكاء هي الخامات الجديدة للتجارة الدولية. وهي تنتشر اليوم في العالم بقوة كما انتشرت العقاقير المعجزة، والسماد الصناعي و«البلوجينز» في الماضي. ونحن نرى بأنه إذا كان للأمريكيين فرصة في الاحتفاظ بالشريط الضيق من المنافسة، والذي يمكنهم الاحتفاظ به وتطويره في مواجهة أسواق العالم، فإن عليهم أن يهبّوا لإصلاح تعليمهم لمصلحتهم جميعاً مُسنين ويافعين، أغنياء وفقراء، أغلبية وأقلية على السواء، فالتعليم قد أصبح الاستثمار المطلوب في «عصر المعلومات» الذي نلجُ اليوم أبوابه.

القوة المعنوية للأمة.. ليس مجرد الصناعة والتجارة.. وحدها

ولا يقف الأمر عند حدّ الصناعة والتجارة، بل إنه يتعداها إلى القوة المعنوية: الروحية والفكرية للأمة الأمريكية تلك التي تربط بإحكام نسيج حياتهم الإجتماعية. إن على شعوب الولايات المتحدة أن تعلم أن الأفراد الذين لا يمتلكون مُستويات المهارة والثقافة، والتدريب اللازم ـ بما تتطلبه طبيعة المنافسة في الفترة التي يمر بها عالمنا ـ سوف يُحرمون من المزايا

المادية التي تصاحب الأداء الكُفؤ. والأهم من ذلك كله أنهم سيحرمون من فرص المساهمة الكاملة في حياة الوطن. فقد أصبح توافر مستوىً عالٍ من التعلم المشترك بين أبناء الوطن أمرا أساسياً للحياة في مجتمع ديموقراطي حر، ولدعم القدر المشترك من الثقافة والإعداد العام لوطن يفخر بما فيه من تنوع الثقافات والحرية الفردية.

التربية وحدها.. طريق التفاهم المشترك

ولكي يستطيع وطننا أن يقوم بوظائفه، لا بد أن يصل أبناؤه إلى قدر من التفاهم المشترك حول عدد من القضايا المتداخلة دون الغوص بالكثير من التمهيد والأسباب. والتربية وحدها هي القادرة على تكوين ذلك القدر المشترك من التوافق والتفاهم بين أبناء الوطن الواحد. وكما أشار «توماس جيفرسون» منذ زمن بعيد، إن قدراً من المخاطر التي تواجه الأمة يتعلق بذلك الوعد والأمل الذي عقدته الولايات المتحدة على نفسها كأمة في بداية تكوينها في هذه القارة..

إنَّ الجميع بغض النظر عن أصلهم العرقي، أو وظيفتهم الاجتماعية، أو مستواهم الإقتصادي لهم الحق في فرص متكافئة وفي الإمكانات التي توفر لهم تنمية قدراتهم الفكرية والروحية والإجتماعية إلى أقصى حد. ويعني ذلك الوعد والأمل أن كل الأطفال يستطيعون من خلال ما يبذلون من جُهد، وما يتوافر لهم من توجيه كُفء، أن يأملوا في تحقيق النضج والحكمة اللازمة للحصول على عمل يُوفر الكسب، وقدرة لإدارة الأمور المتعلقة بحياتهم، وهم بذلك لا يخدمون مصالحهم فحسب كأفراد، بل يُسهمون في تقدم مجتمعهم في الوقت نفسه.

مؤشرات الخطر

نذكر هنا على سبيل المثال عدداً من المؤشرات التي توضح أبعاد الخطر الذي تواجهه الأمة، والذي توصلت إليه اللجنة من خلال الوثائق والتقارير وشهادات الأفراد المسؤولين الذين مثلوا أمامها:

١ ـ إنّ الطلاب الأمريكين لم يحصلوا على المرتبة الأولى ولا الثانية

في ١٩ اختبارا للمواد الأكاديمية، وان ترتيبهم بالمقارنة مع الدول الصناعية جاء بالمرتبة الأخيرة في سبع مرات أجريت فيها الاختبارات.

٢ ـ هناك ٢٣ مليون أمريكي من البالغين يُعتبرون أميين من الناحية الوظيفية كما أظهرت اختبارات القراءة والكتابة والفهم.

٣ ـ قُدّرت نسبة الأمية بين الأمريكيين الذين بلغوا سن السابعة عشرة بـ ١٣٪، وإن الأمية الوظيفية بين الأقليات في الولايات المتحدة تبلغ حوالي ٤٠٪.

٤ ـ إنّ متوسط تحصيل طلاب المدارس الثانوية في أغلب الاختبارات الموضوعية المُقننة هو الآن اقل مما كان عليه منذ ٢٦ عاما حين أطلق القمر الصناعي «سبوتنيك».

٥ ـ أكثر من نصف الطلاب الموهوبين في المدارس لا يحققون مستوىً تحصيلياً يتفق مع ما أظهرته الاختبارات حول قدراتهم.

٦ ـ فقد أظهرت اختبارات القدرات للالتحاق بالكليات (S.A.T) انحداراً مستمراً في الفترة من ١٩٦٣ إلى ١٩٨٠ فمتوسط القدرة اللغوية مثلاً انحدر بمقدار خمسين نقطة، ومتوسط القدرة الرياضية انحدر بحوالي ٤٠ نقطة.

٧ ـ أظهرت الاختبارات التحصيلية لمجلس الكليات (C.B.A.T) انحدارا مستمراً في السنوات الأخيرة في مواد العلوم والرياضيات.

٨ ـ انحدرت بشكل حاد أعداد ونسبة الطلاب الذين يحصلون على مستوى عال من التحصيل في اختبار الالتحاق بالكليات (S.A.T) (أي الذين يحصلون على ٦٥٠ درجة فأكثر).

٩ ـ إن معظم من هُم في سن السابعة عشر لا يملكون المهارات الفكرية «رفيعة المستوى» التي نتوقعها منهم، فحوالي ٤٠٪ منهم لا يستطيعون الاستنتاج من مادة مكتوبة. وإن خُمسهم (١/ ٥) فقط يستطيع كتابة موضوع بشكل مُقنع وإن ثلثاً منهم فقط (١/ ٣) يستطيع حل مسألة رياضية تتطلب عدداً من الخطوات.

١٠ ـ تُظهر الاختبارات القومية لقياس مستوى التحصيل في مواد العلوم بأن هناك انحداراً مستمراً في الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في سن السابعة عشرة في تلك المواد في أعوام ١٩٦٩ و١٩٧٣ و١٩٧٧.

١١ ـ زادت مُقررات الدعم المدرسي في مواد الرياضيات في الكليات التي تعتمد نظام السنوات الأربع بمقدار (٧٢٪) وتشكل تلك الاختبارات حالياً ربع (١/ ٤) جميع مقررات الرياضيات التي تدرس في تلك المؤسسات.

١٢ ـ يظهر القياس أن متوسط التحصيل الدراسي لخريجي الكليات منخفض أيضاً.

١٣ ـ شكا القادة من رجال الأعمال والعسكريين أن عليهم أن ينفقوا ملايين الدولارات على برامج تعليمية مُكلفة لعلاج القصور في مهارات أساسية مثل القراءة، والكتابة، والهجاء والحساب.وقد أدلت البحرية الأمريكية للجنة بتقرير مفاده أن رُبع المُجندين لا يستطيعون القراءة بمستوى الصف التاسع، وهو الحد الأدنى اللازم لقراءة وفهم تعليمات السلامة المكتوبة للمُجندين. وأنهم غير قادرين على البدء بالتدريبات الرفيعة الأساسية للإعداد العسكري دون اللجوء إلى مقررات الدعم الدراسي..

إن هذا النقص والقصور يأتي في وقت يتسارع فيه الطلب على ذوي المهارات العالية في حقول جديدة من الأعمال وعلى سبيل المثال:

* الكمبيوتر والآلات التي تُدار بواسطة الكمبيوتر، تتغلغل اليوم في كل نواحي حياتنا في البيت، المصنع والمكتب.

* تُشير التقديرات إلى أنه ومع نهاية القرن، ستتطلب ملايين الوظائف تكنولوجيا الليزر والروبوت.

* تُحدث التكنولوجيا المتسارعة التطور تغييرات أساسية في عدد من المهن والوظائف في مجالات: الرعاية الطبية، العلوم الطبية، إنتاج

الطاقة، إنتاج الغذاء، المباني والإنشاءات والإصلاحات، صيانة المعدات المتطورة العلمية والعسكرية والتربوية والصناعية.

إن الدراسة والفحص التحليلي للمؤشرات السابقة وللطلب على المهارات الجديدة، يصل بنا إلى عدد من الملاحظات المهمة:

- قد لاحظ الباحث التربوي بول هرد في ختام دراسة مسحية لإنجازات وتحصيل الطلاب في الولايات المتحدة، أننا وسط الثورة العلمية الحالية نُربي جيلاً أمياً من الأمريكيين من الناحية العلمية والتكنولوجية.
- حذّر جون سلوتر المدير السابق للمؤسسة القومية للعلوم بالولايات المتحدة من وجود هوة تزداد اتساعا بين نخبة محدودة العدد من العلميين والتكنولوجيين من جهة، وجمهور المواطنين الذين هم على غير معرفة بالقضايا التي تحتوي على جانب علمي من جهة أخرى.
- إن المسألة لا تقف عند هذا الحد فبعضهم يرى ان المدارس تؤكد على مبادئ كالقراءة والكتابة ومهارات العد. على حساب مهارات أخرى أساسية كالفهم، والتحليل، وحل المشكلات والتوصل إلى استنتاجات.
- ويرى البعض أن المبالغة في التأكيد على الجوانب التكنولوجية والمهارات المتعلقة بالعمل، سوف يترك وقتا قليلا لدراسة الفنون والإنسانيات التي تثري حياتنا اليومية، وتساعد في إرساء الأخلاق الإنسانية، وتنمي إحساسنا بالروابط المشتركة كمجتمع واحد. وهم يرون ان معرفة الإنسانيات هي أيضاً لصالح التكنولوجيا إذا أردنا أن تتسم بالإبداع والسمة الإنسانية.
- و يُورد المُحلل بول كوبرمان إنه حتى الآن فاق كل جيل من الأمركيين آباءه في التعليم والانجاز الاقتصادي، وأنه لأول مرة في تاريخ بلادنا تصبح المهارات التعليمية لجيل من الأجيال متساوية مع مهارات آبائهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المواطن العادي (المتوسط) الآن في

الولايات المتحدة هو أكثر ثقافة وعلما من شبيهه في جيل مضى، وإن المواطن اليوم أكثر دراية بالكتابة والقراءة واكثر تعرضا للرياضة والآداب والعلوم. ولكن الخريج العادي(المتوسط)من التعليم العام أو الجامعة اليوم ليس أكثر جودة في تعلمه من مثيله قبل ٢٥ أو ٣٥ عاما مضت، حين كانت نسبة أقل من السكان تكمل داسة المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية، ولا يمكن تجاهل الأثر السلبي لهذه الحقيقة.

الآمال والمثبطات
ادعاءات تفوق مع تدنٍ في المدارس والجامعات..

إن الإحصاءات التي قمنا بها والتفسيرات التي خرج به الخبراء، تُظهر البُعد السطحي فقط للمشكلة.فهناك نوع من التوتر والقلق الكامن بين الآمال من جهة والمخاوف من جهة أخرى، في الآراء الحالية حول التعليم.

فلقد استمعنا إلى أصوات طلاب المدارس والكليات، المدرسين، قادة الصناعة، الأقليات والتعليم العالي، كما استمعنا إلى الآباء والمسؤولين في الدولة، وشعرنا بالأمل الواضح الذي يُعلقونه على تحقيق التفوق في مستوى التعليم وفي وصفهم للبرامج والمدارس المتميزة، كما شعرنا في الوقت نفسه بمدى إحساسهم بخيبة الأمل ونفاذ صبرهم مما يرون من إدعاءات التفوق والرداءة في عديد من مسارات الحياة في أمريكا وشكواهم من أن ظلال ذلك التدني، تنعكس على مدارس الولايات المتحدة وجامعاتها. وهكذا يبدو ان مخاوف هؤلاء جميعاً تهدد آمالهم.

إن ما يكمن وراء ذلك الإحساس بالخيبة على المستوى الوطني في البلاد يُمكن وصفه بأنه مزيجٌ من الرؤية المعتمة لآمال الأفراد والخشية من فقدنا الرؤية المشتركة لأمريكا.

فعلى المستوى الفردي فإن الطلاب والمعلمين والمهتمين يرون أن الوعد الأساسي لهذه الأمة لم يتم الحفاظ عليه، فهناك أعداد كبيرة من الشباب يتخرجون من المدارس الثانوية وهم غير مؤهلين جيداً لدخول الجامعة ولا لخوض ميدان العمل.

يبدو هذا الأمر جاداً مع ما نراه من استمرار قاعدة المعرفة الإنسانية في التزايد المتسارع وتقلص عدد الوظائف التقليدية المتاحة، وظهور أنواع جديدة من الوظائف تتطلب إعدادا رفيع المستوى.

المُعلم مُحاصر من الجميع..

إنّ الإحساس بالإحباط أو الخيبة يؤدي إلى نتائج سياسية سلبية، تتقاطع مع مسائل عديدة كالأعمار، والأجيال، والأعراق والمجموعات السياسية والإقتصادية. إن العمل لايجاد السبل لتحقيق تفوق في مستوى التعليم يمكن أن يكون قضية تتجمع حولها اهتمامات الأمة إذا تجنبنا العمل ـ الذي لا جدوى من ورائه ـ لدى البعض للبحث عن ضحية أو مهرب أو إشاعة تُعلق عليها الأخطاء كالمُعلم، وهو المُحاصر من الجميع.

وسط هذه السلبيات هناك إيجابيات تتمثل في الحركة البارزة التي يقوم بها قادة سياسيون وتربويون بحثا عن الحلول، والتي تركز بشكل واسع على الحاجة الماسة لدعم تدريس الرياضيات والعلوم. هذه الحركة تمثل بداية ينبغي أن تمتد لتشمل تحسين وتطوير تدريس اللغة الإنجليزية والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد واللغات الأجنبية. ونحن نعتقد أن هذه الحركة يجب أن تتّسع وتوجه نحو الإصلاح والوصول إلى مستوى التفوق في التعليم.

التفوق في التعليم

«السبق والتفوق» في التعليم يعني عدة أمور مترابطة مع بعضها البعض، فهو يعني على مستوى الفرد المتعلم ان يكون الأداء على حدود القدرة الفردية بالطرق التي تختبر وتوسع من حدود تلك القدرة في المدرسة ومكان العمل.. وتبدو خصائص ذلك التفوق والسبق في المدرسة أو الكلية التي تتطلب إنجازات رفيعة من كل الدارسين بها، وتسعى في الوقت نفسه بكل السبل الممكنة لمساعدتهم على الوصول إلى ذلك المستوى الذي تطالب به.

وتتجلّى خصائص التفوق والسبق في المجتمع الذي يتبنّى مثل تلك السياسات لأنّه سيسعى لتزويد أبنائه من خلال التربية وجهودها بالمهارات التي تجعلهم قادرين على الاستجابة لتحديات عالم سريع التغير.وان على

شعب الولايات المتحدة ومدارسه وكلياته أن يهبُّ بنفسه لتحقيق السبق بذلك المفهوم الذي ذكرناه.

إننا لا نؤمن بأن الإلتزام بالسبق والتفوق والإصلاح التربوي اللازم لتحقيقه، ينبغي أن يتم على حساب توافر التزام قوي بتحقيق المساواة في المعاملة بين السكان على اختلاف قدراتهم. فإن الهدفين التوأمين: المساواة والنوعية الرفيعة من مستوى التعليم لهما معان وآثار عميقة على اقتصادنا ومجتمعنا، ولهذا فلا يجوز ان نسمح لأيهما ان يستسلم للآخر أو نُخلّي له السبيل سواء أكان ذلك في النظرية أم في التطبيق. فإن حدوث ذلك سوف يحرم الناشئة من فرصهم في التعليم والعيش وفقا لطموحاتهم وقدراتهم.كما يمكن أن يقودنا ذلك أيضاً إلى تعميم مستويات متوسطة من الأداء من جهة، أو خلق مجتمع صفوة غير ديمقراطي من جهة أخرى.

إن هدفنا ينبغي ان يتجه إلى تنمية مواهب الجميع إلى أقصى قدراتها.وتحقيق ذلك الهدف يتطلب أن نتوقع وان نعين كل الطلاب على بذل الجهد إلى آخر حدود قدراتهم.كما يتطلب وجوب ان نتوقع في مدارسنا أداءً مرتفعا وليس أداءً قليل الجودة.كما يتطلب أن يشجع الآباء أبناءهم على استثمار مواهبهم وقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به.

ويقتضي دورنا في البحث عن حلول لمشكلاتنا التربوية، التزاما بمبدأ التعليم مدى الحياة. فمهمة إعادة بناء نظامنا التعليمي مهمة ضخمة، ولا بد من ادراكها وتفهمها وأخذها بجدية واضحة. ورغم أن مليونا ونصف من الأفراد الجدد يلتحقون بقوة العمل، فإن البالغين الذين هم ملتحقون حالياً بقوة العمل سوف يكونون ٧٥٪ من قوة العمل عام ٢٠٠٠. وهؤلاء العاملون الحاليون والجدد الذين يلتحقون بقوة العمل معهم، سوف يكونون بحاجة إلى مواصلة التعليم وإعادة التدريب إذا كان لا بد لنا كأمة أن ننتعش وننمو.

المُجتمع الدائم التعلم

في عالم تتعرض فيه ظروف مكان العمل لتغيرات متسارعة على الدوام كما تتسارع مخاطر تعرض أعدادا متزايدة لظروف ذلك التغير، يُصبح من

الضروري على الإصلاح التربوي ان يركز على خلق مجتمع دائم التعلم. وحري أن يكون في موطن قلب ذلك المجتمع التزام بمجموعة من القيم ونظم من التعلم، توفر لكل أعضاء هذا المجتمع امتداد تفكيرهم إلى أقصى قدراتهً منذ بواكر الطفولة وطوال فترة النضج كبالغين ليتعلموا أكثر كلما تغير العالم من حولهم بشكل أكبر. ويقوم هذا المجتمع في أساسه على فكرة أن التربية لا تقتصر أهميتها على ما تسهم به في تشكيل المستقبل المهني للفرد، بل إنها تمتد لتشمل القيم التي تضيفها إلى نوعية حياة المرء في عمومها.

كما أنه ينبغي أن يكون في موطن القلب من المجتمع الدائم التعلم تلك الفرص التعليمية التي تمتد خارج المؤسسات التقليدية للتعليم (مدارسنا وكلياتنا)، لتصل إلى بيوتنا، أماكن عملنا، مكتباتنا، متاحف ومعارض الفن، مراكز البحث العلمي، بل وإلى كل موقع يمكن للفرد فيه أن ينمو وينضج في عمله أوحياته.

وترى اللجنة أن التعليم الرسمي للناشئة هو الأساس للتعليم على مدار حياة الفرد كلها، ولكنها تؤكد أيضاً أنه إذا لم يتواصل التعليم ويتوافر على مدى حياة المرء كلها، فسوف تتقادم مهاراته بشكل متسارع.وفي مقابل مثال المجتمع الدائم التعلم نجد أن التعليم لأعداد كثيرة من الناس يعني القيام بالحد الأدنى من التعليم اللازم للخطة الحالية، ويستمرون في الإبحار خلال رحلة حياتهم بما تعلموه في الرُّبع الأول منها. ولكن ذلك لا ينبغي أن يثير فينا الدهشة فنحن أنفسنا نستخدم مصطلح «المتطلبات الدنيا» أو «الحد الأدنى من المتطلبات» للتعبير عن مستوى ما نتوقعه من التعليم.

أضف إلى ذلك، لا يوجد مسار متصل متناسق للتعليم بل نجد العكس، فما هو متوفر من التعليم يتسم بطابع الترقيع ولكن ذلك لا ينسينا أنه ما تزال هناك نماذج فردية شامخة من المدارس والكليات ذات المستوى الرفيع قائمة بيننا . وأن ما استمعت إليه اللجنة من شهادات وما اطلعت عليه من وثائق يؤكد فاعلية عدد من المدارس والكليات والبرامج، ولكن تلك النماذج تقف في مواجهة مؤثرات وضغوط تعوق التحصيل الأكاديمي والتكوين المهني للطلاب.

نحن نؤكد أنه في بعض مناطق المدن قد أصبحت التربية الأساسية هدفاً للتعليم بدلا من أن تكون نقطة بداية، كما أن بعض الكليات باتت تضع زيادة إلتحاق الطلاب بها هدفها وهمّها اليومي أكثر من اهتمامها بالحفاظ على مستوىً أكاديميٍ رصين، كما يبدو أن المثل الأعلى الذي يتطلع إلى تحقيق مستوى رفيعٍ من التعلم كهدف أساسي لعملية التعليم قد بهتت ملامحه في التعليم الأميركي.

وهكذا توجه اللجنة هذا النداء إلى كل المهتمين بالولايات المتحدة وبمستقبلها، إلى الآباء، والطلاب، والمعلمين، والعاملين في وظائف الاشراف، ومجالس التعليم، والكليات، والعاملين في الصناعة، وإتحادات العمال، والقادة العسكريين، والحكام، والمُشرعين، ورئيس الولايات المتحدة، وأعضاء الكونجرس، وغيرهم من المسؤولين والموظفين العامين، وأعضاء الجمعيات العلمية، ووسائل الإعلام والطباعة، وكل المواطنين المعنيين في كل مكان. أن أمريكا مُعرّضة للخطر.

وتثق اللجنة بأن أمريكا قادرة على مواجهة ذلك الخطر وأنه إذا قامت فرق العمل من الآن لتحقيق توصياتها خلال السنوات المقبلة، فإننا يمكننا أن نتوقع حدوث إصلاح لنظامنا التعليمي في مدارسنا وكلياتنا وجامعاتنا. وأن يؤدي ذلك إلى تغيير اتجاه تيار التدهور وهو اتجاه ينبع من ضعف القصد، واختلاط الرؤية، واهمال استعمال المواهب إلى حدود قدراتها، وغياب القيادة أكثر من ظهورها نتيجة لظروف خارج سيطرتنا وقدرتنا.

الأدوات المُتاحة لإصلاح التعليم

نعتقد أن المواد الخام اللازمة لإصلاح النظام التعليمي في الولايات المتحدة تنتظر من يُعبئها من خلال قيادة فعالة:

١ ـ فالقدرات الطبيعية للناشئة تصرخُ طالبةً من يُنميها، واهتمام الآباء بتحقيق مصلحة أبنائهم يتنامى.

٢ ـ والتزام الأمة بتوفير فرص التعليم للجميع وتحقيق معدلات عالية.

٣ ـ الحُلم الأمريكي المُلح الذي يرى أن الأداء الرفيع يمكن ان يرفع من مكانة الفرد في حياته، ويشكل مستقبله.

٤ ـ ذلك الإصرار من جانب المعلمين ـ في مواجهة كل الصعاب رغم تناقص الحوافز ـ على أن يهبوا أنفسهم لخدمة التعليم في المدارس والكليات.

٥ ـ فهمنا الأفضل للتدريس والتعليم ولأثر هذه المعرفة على أداء المدارس، بالإضافة إلى العديد من الأمثلة حول النجاحات المحلية التي تدل على جُهد عميق ونشر فعّال.

٦ ـ عبقرية صانعي السياسة في الأمة من علماء، ومربين، وباحثين في التماس الحلول بمجرد إدراك المشكلات وتفهمها بشكل أكثر.

٧ ـ الاعتقاد التقليدي بأن الإنفاق على التعليم استثمار في الموارد البشرية الدائمة التجدد وهي أكثر دواماً ومرونة من الاستثمار في المصانع والأجهزة إلى جانب الموارد المتاحة في أمريكا والتي تُستثمر في التربية.

٨ ـ وكذلك التقاليد الرصينة التي يمثلها قرار الشمال الغربي منذ عام ١٧٨٧ ـ وهو ساري المفعول حتى اليوم ـ والذي يقضي بأنه يجب على الحكومة الفدرالية أن تدعم موارد الولايات والموارد الأخرى بما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية القومية.

٩ ـ الجهود التطوعية للأفراد والمؤسسات التجارية، والآباء والجماعات الوطنية التي تُبذل للتعاون على تقوية النواحي التعليمية للجماعات.

هذه الموارد الخام، بالإضافة إلى ذلك الحشد الذي لا يُجارى من المنظمات التربوية في الولايات المتحدة، يمنحنا فرصة لأن نقيم مجتمعاً دائم التعلم تقوم فيه المدارس الحكومية أو الخاصة والدينية والكليات والجامعات والمؤسسات المهنية، والتقنية والمكتبات والمراكز العلمية والمتاحف وكل المؤسسات الثقافية الأخرى وبرامج التدريب وإعادة التدريب، بتوفير فرص واختيارات للجميع للتعلم على مدى رحلة الحياة..

التزام المجتمع

إنّ الدعم الذي يمكن أن يقدمه المجتمع للتربية هو أقوى الأدوات المتاحة أمام إصلاح التربية وتطويرها . وقد أكد على هذا الجانب رئيس الولايات المتحدة في خطابٍ وجهه إلى اجتماع الأكاديمية القومية للعلوم في مايو ١٩٨٢ حيث قال: إن وعي الجمهور وفاعليته أمر طال استحقاق سداده، فقد بُني هذا البلد على احترام التعليم في أمريكا . والتحدي الذي نواجهه اليوم هو أن نلهب هذا الظمأ إلى التعليم الذي تميزت به أمتنا عبر تاريخها..

وتشير نتائج استفتاء حديث لمعهد جالوب عن اتجاهات الجمهور نحو المدارس الحكومية إلى دعم المقولة التي ترددت كثيراً من خلال الشهادات التي استمعت إليها اللجنة من الأفراد والهيئات التى ترى أن الناس يعتقدون ان التعليم هو الأساس الرئيسي لبناء المستقبل، وأنه أكثر أهمية من تنمية الصناعة ونظامها أو بناء أقوى جيش.. وقد يرجع ذلك إلى أن الناس يرون أن التعليم هو الحجر الأساس لكل من الصناعة والجيش. كما أشار إلى أن الناس أيضاً يرون أن التعليم شديد الأهمية لنجاح الفرد في مستقبله، ويوافقون على أن التعليم ينبغي أن يمنح الأولوية القصوى بالنسبة لما تقدمه الحكومة الفدرالية من دعم.

وقد احتلت التربية المكانة الأولى بين ١٢ جهة استفتى الجمهور على منحها الأولوية في الإنفاق، وقد فاقت بذلك الصحة، الخدمات الاجتماعية (الرفاهية) والدفاع العسكري. فقد أبدى ٥٥٪ من المجيبين اختيارهم للتربية كأولوية بين اختيارات ثلاث مُتاحة.

وهكذا يتضح أن الرأي العام يدرك الأهمية القصوى للتربية كأساس لحياة تكفل الرضا، ولمجتمع مُتحضر متنوع، ولإقتصاد متينن ولأمة آمنة.

وفي الوقت نفسه يضيق الرأي العام ذرعاً بما تقدمه المدرسة الثانوية من متطلبات سطحية وسهلة، إذ يظهر استفتاء للرأي العام أن اكثر من ٧٥٪ من كل المُجيبين يرون أن كل طالب ينوي الالتحاق بالجامعة لا بدّ وأن يدرس الرياضيات لمدة أربع سنوات وكذلك اللغة الإنجليزية والتاريخ ومقرراً عن الحكم في الولايات المتحدة (التربية الوطنية) والعلوم. كما أن ٥٠٪ رأوا

بالإضافة إلى ذلك ضرورة دراسة عامين للغة الأجنبية والاقتصاد والتجارة، بل إن الرأي العام يرى ان تكون هذه المتطلبات أساساً حتى للطلاب الذين لا ينوون الالتحاق بالجامعة. وهذه المستويات تفوق أكثر المتطلبات صرامة للتخرج في المدارس والثانويات حتى اليوم. وهي أيضاً تفوق كل شروط القبول في الكليات والجامعات إذا استثنينا قلةً مُنتقاةً منها.

وهناك بعد آخر لما يبديه الرأي العام من دعم يُبشِّر بتوافر أمل أمام جهود التطوير والإصلاح البناءة. وقد يكون من أفضل التعابير التي يُمكن أن نستخدمها لوصف ذلك البُعد، هو تلك الكلمة النبيلة «الوطنية». فالمواطنون يدركون بقوة ما أظهرته أفضل الأبحاث التي أجريت في ميدان الاقتصاد. **إنّ التربية هي المُحرك الأساسي لنهضة الأمة.**

كما يدرك المواطنون أيضاً في أعماقهم أن أمن الولايات المتحدة يتوقف أساساً على فطنة الشعب ومهارته وتحلّيه بروح الثقة في يومه وغده ولهذا كان من الضروري ـ وبخاصة إبان فترة الانحدار في الإنجاز التربوي ـ على الحكومة ـ وعلى كل مستوياتها ـ أن تؤكد مسؤوليتها عن رعاية وتنمية رأس المال الثقافي للأمة.

ولعل أكثر المواطنين أيضاً يُدركون ويعتقدون أن معنى أمريكا لبقية العالم لا بد أن يكون أفضل بكثير مما هي عليه اليوم بالنسبة للكثيرين. فالأمريكيون يَودّون أن يروا أمتهم كأمة في الطليعة من حيث تجديد الفكر، والمواد التي تنفع الإنسان. والمواطن غير راضٍ عن الهبوط المُستمر في مستوى الإنتاج خلال الخمسة عشر سنة الأخيرة حيث سقطت صناعات أمريكية الواحدة تلو الأخرى أمام المنافسة الدولية. فالمواطن يريد أن تعمل بلده وفق ما أظهره ذلك الاستفتاء الذي تؤيده الأغلبية من أن التربية هي على رأس قائمة الأولويات لجدول أعمال الأمة.

النتائج التي توصلت اليها اللجنة

خلصت اللجنة في تقريرها إلى أن انحدار مستوى الأداء التربوي إنما يرجع في جزء كبير منه إلى توزيع غير ملائم للأمور على النحو التالي الذي

تُدار به عملية التربية نفسها.وتُشير هذه النتائج التي استخلصت من قائمة عريضة تعكس قصوراً في نواحٍ أربع من العملية التربوية وهي: **محتوى التعليم، توقعاتنا لأداء الطلاب، الوقت المُتاح للتعليم والتدريس.**

١ ـ المحتوى

إننا نقصد بالمحتوى «مادة» التعليم أي المقررات التي تدرَّس، ونظراً لاهتمامنا الشديد بهذا الجانب، قامت اللجنة بفحص محتويات نماذج من مقررات المدارس الثانوية التي درسها الطلاب في سنوات ١٩٦٤ ـ ١٩٦٩م، ثم قارنَّاها بنماذج من المقررات التي درست في ١٩٦٧ حتى ١٩٨١م. وفي ضوء تحليل هذه المقررات خلصت اللجنة إلى ما يلي:

إنّ مناهج المرحلة الثانوية قد عُدلت ونُسقت وحُذف منها إلى حدّ أنه لم يعد لها هدف رئيسي. ونتيجة لذلك أصبح لدينا منهج مشابه لنظام «الكافيتيريا»!.

- حيث يُمكن أن يخطئ المرء فيتناول المقبلات والحلوى على أنها الأطباق الرئيسية. فقد هجر الطلاب البرامج المهنية وبرامج الإعداد للجامعة إلى مقررات «المسار العام» بأعداد كبيرة. وقد زادت نسبة الطلاب الذين اختاروا مقررات عامة (غير مهنية وغير برامج الإعداد للجامعة) من ١٢٪ عام ١٩٦٤ إلى ٤٢٪ عام ١٩٦٩.

- إنّ هذا المنهج الهش الذي يتيح اختيارات واسعة أمام الطلاب يفسر الكثير من الأسباب التي قادتنا إلى ما نحن فيه اليوم. فالمدارس تقدم مُقررات في مادة الجبر على المستوى المتوسط، ولكن ٣١٪ فقط من خريجي المدارس الثانوية الحالية يكملون هذه المقررات وتقدم المدارس الثانوية مقرراً أولياً في اللغة الفرنسية ولكن ١٣٪ فقط يجتازونها، كما تُقدم مقررات في الجغرافيا لا ينهيها عند التخرج إلا ١٦٪ من الخريجين. ويتلقى ٦٠٪ من الطلاب مقررات في التفاضل والتكامل، ولكن لا ينهي هذه المقررات ويجتازها إلا ٦٪ من الطلاب.

- يُشير التقرير إلى أن ٢٥٪ من الساعات المعتمدة التي حصل عليها طلاب المسار العام هي في التربية البدنية والصحية وخبرة العمل خارج المدرسة، وفي مُقررات علاجية لمادة اللغة الإنجليزية والرياضيات والخدمات الشخصية، ومقررات مطالب النمو كالإعداد لمرحلة الراشدين والزواج.

٢ - التوقعات

نعرف استخدامنا لكلمة التوقعات بأنها «مستوى المعارف، والقدرات والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها ويحصلها خريج التعليم الثانوي وخريج الجامعة» كما تُشير التوقعات أيضاً إلى الوقت، والعمل الجاد، والسلوك، وضبط النفس وتوافر الدافعية، اللازم للإنجاز ولإجتياز المرحلة الثانوية وفق المستوى المطلوب. وتلك التوقعات يُعبر عنها للطلاب بطرق عديدة مختلفة:

- يُعبَّر عنها بالتقديرات التي تعكس درجة تحقيق الطالب لمدى تمكنه من المادة التي درسها.
- كما يعبر عنها من خلال تحديد متطلبات التخرج من المدارس الثانوية ومن الجامعة والتي تدل الطلاب على المواد الدراسية الأكثر أهمية.
- ويُعبَّر أيضاً بوجود أو غياب الفحوصات اللازمة والمطلوبة من التلاميذ والتي تظهر مدى فهمهم للمحتوى واكتسابهم للمهارات قبل نيلهم الشهادة.
- كما يُعبر عنها بتجديد متطلبات الالتحاق بالجامعة وهي تُعزز مستوى الأداء في المدارس الثانوية على ضوء هذه المتطلبات.
- كما يعبر عنها بمدى الصعوبة التي يجدها الطلاب في المقررات الدراسية للمواد المختلفة في كتبهم وقراءاتهم المكلفين بها.

وقد أسفر تحليلنا للجوانب السابقة التي تعبر عن التوقعات عن وجود جوانب قصور واضحة:

- في كمية الواجبات المنزلية لطالب الصفوف العليا من المدرسة الثانوية، فقد انخفض بمقدار الثُّلثين ولا يستغرق أداؤه كما تشير

التقارير أكثر من ساعة. إلى جانب أن التقديرات (تقويم الطالب فيما يؤديه من أعمال) قد ارتفعت في الوقت الذي انخفض فيه إنجاز الطالب المتوسط الأداء.

- في عدد كبير من الدول الصناعية الأخرى نجد أن مُقررات الرياضيات (غير مقررات الحساب، أو الرياضيات العامة) ومقررات الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والجغرافيا تبدأ في الصف السادس وهي «إجبارية» لكل الطلاب. والوقت الذي تستغرقه هذه المواد ـ مبني على أساس ساعات التدريس المباشر في الفصل ـ يُعادل ثلاثة أضعاف الوقت الذي يتلقاه الطالب في الولايات المتحدة حتى أولئك الطلاب الذين يتّجهون للتخصص في العلوم، ونعني بهم أولئك الذين اختاروا أن يدرسوا الرياضيات والعلوم لمدة أربع سنوات في المدرسة الثانوية.
- وتُشير دراسة مسحية لكل ولاية من الولايات المتحدة أجريت عام ١٩٨٠ حول متطلبات التخرج للحصول على الشهادة الثانوية (يحصل الطالب ي نهاية المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة على دبلوم المدرسة الثانوية إذا اجتاز المقررات المطلوبة بنجاح)، إن ثماني ولايات فقط تطلب مدارسها الثانوية دراسة لغة أجنبية ولكن لا توجد ولاية تلزم الطالب بدراسة لغة أجنبية كشرط من متطلبات الحصول على الشهادة الثانوية. وتشترط ٣٥ ولاية أن يدرس طالب المرحلة الثانوية الرياضيات لمدة سنة واحدة للحصول على الشهادة الثانوية، وتشترط ٣٦ ولاية أن يدرس الطالب العلوم لمدة سنة واحدة للحصول على الشهادة الثانوية.
- يُمكن أن يختار الطالب ٥٠٪ أو أكثر من الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج من بين مواد اختيارية مطروحة ينتقيها الطالب، وذلك حسب دراسة في ١٣ ولاية، ونتيجة لمنح هذه الحرية في اختيار نصف ـ أو أكثر ـ مواد الدراسة بالمرحلة الثانوية، نجد أن العديد من الطلاب يتجهون لدراسة المقررات التي لا تتطلب جهداً كمقررات عن حياة الأعزب.

- إن اختبارات الحد الأدنى من الكفاءة في الأداء (والتي هي مطلوبة حالياً في ٣٧ ولاية) تقصر عن تحقيق ما هو مطلوب إذ إن الحد الأدنى قد أصبح الحد الأقصى وبهذا انخفض مستوى الأداء بالنسبة للجميع.
- ١/ ٥ مجموع كليات السنوات الأربع في الولايات المتحدة مُلزمة بقبول كل طالب تخرج من المرحلة الثانوية في نطاق الولاية بغض النظر عن البرامج والمقررات التي درسها أو الدرجات التي حصل عليها، وهم بهذا كأنهم يوحون إلى الطلاب أنه يمكنهم الإلتحاق بتلك الكليات سواء أتموا المقررات اللازمة للقبول في الجامعات أو كان أداؤهم خلال المرحلة الثانوية بمستوى دون الجودة.
- تُشير التقارير أن ٢٣٪ من خيرة الكليات والجامعات الانتقائية في سياستها للقبول بالولايات المتحدة، نجد أن المستوى الذي كانت تطلبه للقبول بها قد اتجه إلى الانخفاض منذ السبعينيات، كما أن ٢٩٪ من تلك الجامعات أفادت أنها قد خفّضت من عدد المقررات المعينة التي ينبغي أن يكون الطالب قد اجتازها بنجاح خلال الدراسة الثانوية ليمكن قبوله بها.(وهذا التخفيض قد تناول في الأغلب طلب دراسة لغة أجنبية وهو مطلب لا تشترطه للقبول إلا ١/ ٥ من مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في الولايات المتحدة).
- وقد كشفت دراسة حديثة أجرتها مؤسسة تبادل المعلومات حول مُخرجات التعليم عن أن أغلب الطلاب كانوا قادرين على التمكّن من ٨٠٪ من المواد الدراسية التي تحتويها كتبهم دون الحاجة إلى فتح تلك الكتب.. مما يُشير إلى أن تلك الكتب لا تتحدى قدرات الطلاب التي أعدّت من أجلهم.
- إنذ قلة قليلة من المعلمين المخضرمين معنيُون بكتابة الكتب الدراسية. وفي العقد الأخير تمّ كتابة عدد كبير من النصوص والكتب من قبل الناشرين وذلك استجابةً لطلب السوق، مما أدى إلى انخفاض نوعية الكتب المدرسية.
- إنّ الانفاق على الكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى قد انخفض

بمقدار ٥٠٪ عبر السنوات السبع العشر الماضية. ورغم التوصية بأن يكون الإنفاق على الكتب الدراسية والمواد التعليمية في حدود ما بين ٥٪ إلى ١٠٪ من مجموع النفقات الجارية بالمدارس، إلا أنه من الملاحظ أن ميزانية الكتب الأساسية المدرسية وما يتصل بها من تعليمية قد بدأ في الانخفاض خلال الخمس عشر سنة الأخيرة إلى ٧.٠٪ في الفترة الحالية.

٣ ـ الوقت المُتاح للدراسة

إنّ الأدلة المقدمة إلى اللجنة توضح أن هناك ثلاث حقائق تدعو إلى القلق حول كيفية استخدام المدارس والطلاب في الولايات المتحدة للوقت المتاح للدراسة:

١ ـ بالمقارنة مع الأمم الأخرى يتّضح أن الطلاب الأمريكيين يقضون وقتاً أقل من غيرهم في الدراسة.

٢ ـ إنّ الوقت الذي يُنفق في حجرات الدراسة وفي أداء الواجبات المنزلية غالباً ما ينفق من دون فاعلية.

٣ ـ إنّ المدارس لا تقوم بما يكفي في مجال معاونة الطلاب على تنمية المهارات الدراسية المطلوبة للاستخدام الجيد للوقت المتاح أو لحثهم على إنفاق وقت أكبر في العمل المدرسي.

ـ يُعتبر أمراً عادياً في انكلترا وفي بلدان صناعية أخرى أن يقضي طالب الصفوف العليا في المدرسة الثانوية ثماني ساعات يومياً في الدراسة بالمدرسة ولمدة ٢٢٠ يوماً كل عام دراسي بينما نجد العكس في الولايات المتحدة الأمريكية فإن المعتاد أن يكون اليوم المدرسي لمدة ست ساعات ولمدة ١٨٠ يوماً فقط في كل عام دراسي.

ـ في كثير من المدارس بالولايات المتحدة نجد أن الوقت الذي يُنفق في تعليم الطبخ وقيادة السيارات كمقررات مطلوبة للتخرج من المدرسة الثانوية ـ يُعادل ما ينفقه الطالب في دراسة الرياضيات أو اللغة الانكليزية أو تاريخ الولايات المتحدة أو علوم الأحياء.

- وُجد في بحث حول الأسبوع الدراسي في الولايات المتحدة أن بعض المدارس تُقدم ١٧ ساعة فقط من الدراسة الأكاديمية خلال الأسبوع، وإن متوسط المدارس يقدم ٢٢ ساعة من الدراسات الأكاديمية في الأسبوع.
- وفي دراسة أجريت في كاليفورنيا في الفصول الدراسية تبين أن سوء استخدام الوقت المتاح للدراسة في الفصل قد أدى إلى أن عدداً من طلاب المدارس الابتدائية لم يتلقوا إلا (١/ ٥) ما تلقاه طلاب آخرون في مواد القراءة والتطبيقات عليها.
- إنّ تدريس مهارات الدراسة للطلاب يتمُّ بطريقة عشوائية وغير مُخططة، ومن ثم فإن عدداً كبيراً من الطلاب يُتمّون الدراسة الثانوية، ويلتحقون بالكليات دون أن يكونوا قد تزودوا بمهارات وعادات منهجية منضبطة لطريقة الدراسة.

٤ ـ التدريس:

لقد وجدت اللجنة أنه لا ينجذب نحو مهنة التدريس العدد الكافي من الطلاب القادرين أكاديمياً، وأن الحياة المهنية للمعلم هي في عمومها غير مقبولة وأن هناك نقصاً خطيراً في المدرسين بحقول أساسية:

- إنّ عدداً كبيرا ممّن اجتذبتهم مهنة التدريس هم من الرّبع الأدنى أكاديمياً من خريجي المدارس الثانوية والجامعات.
- إنّ منهج إعداد المعلم مُثقل بمقررات في طرق التدريس على حساب فورات في موضوعات يجب دراستها. فقد أوضح مسح لألفٍ وثلاثمائة وخمسين (١٣٥٠) مؤسسة لإعداد المعلم أن (٤١٪) من وقت الطلاب الذين يعدّون كمدرسين في المرحلة الإبتدائية يقضى في مقررات تربوية مما يخفض من الوقت المتاح لدراسة مقررات مواد التخصص.
- إنّ متوسط راتب المعلم بعد ١٢ عاماً من التدريس يبلغ فقط ١٧ ألف دولار سنويا مما يضطر عدداً كبيراً من المعلمين لتعويض هذا النقص في دخلهم بعمل إضافي بعد الدوام وخلال إجازة الصيف. وذلك

بالاضافة إلى أن المدرسين ليس لهم مشاركة أو تأثير في مسائل مهنية أساسية مثل اختيار الكتب المدرسية على سبيل المثال.

- رغم الدعاية الواسعة عن توافر فيض زائد على الحاجة من المدرسين، فإن هناك نقصاً حاداً في نوعيات معينة من المدرسين في مجالات مثل الرياضيات، العلوم، اللغات الاجنبية، والمختصين في تدريس الموهوبين والمعوقين.
- إنّ النقص حاد بشكل واضح في معلمي الرياضيات والعلوم، فقد كشفت دراسة مسحية أجريت عام ١٩٨١ على ٤٥ ولاية أن ٤٣ ولاية تُعاني من نقص في مدرسي الرياضيات، وأن هناك نقصاً حاداً في مدرسي العلوم في ٣٣ ولاية وأن النقص في مدرسي الفيزياء موجود في كل الولايات.
- إن نصف المُعلمين الجدد المعنيين في مواد العلوم واللغة الإنجليزية ليسوا مؤهلين لتدريس تلك المواد وأن أقل من ١/ ٣ مدارس الولايات المتحدة يقوم بتدريس الفيزياء فيها مدرسون مؤهلون.

التوصيات

التوصية (أ) حول المحتوى:

توصي اللجنة الجهات المسؤولة على مستوى الولايات المتحدة أو المجتمعات المحلية بدعم ورفع متطلبات التخرج من المرحلة الثانوية والحصول على شهاداتها بحيث يشترط كحد أدنى من كل الطلاب الراغبين في الحصول على الشهادة الثانوية أن يتمكنوا من الأساسيات الخمس خلال السنوات الأربع للدراسة بالمرحلة الثانوية وذلك بأن يكونوا قد درسوا على الأقل ما يلي:

* أربع سنوات من دراسة اللغة الإنجليزية
* ثلاث سنوات من دراسة الرياضيات
* ثلاث سنوات من دراسة العلوم

* ثلاث سنوات من دراسة الاجتماعيات

* دراسة فصل دراسي في علوم الكومبيوتر

على أن يلزم الراغبون في الالتحاق بالكليات بدراسة عامين للغة أجنبية بالإضافة إلى المتطلبات السابقة.

كما نرى أنه بغضّ النظر عن هدف الطالب من دراسته سواء أكان يستهدف المزيد من الدراسة أو العمل فإن دراسته بالأساسيات الخمس السابقة هي أساس لنجاحه في السنوات التالية للمرحلة الثانوية وهي بذلك محور المنهج الحديث. وإن هذا القدر المشترك من الدراسة للأساسيات الخمس على مستوى جيد بالإضافة إلى ممارسة التربية الفنية واللغة الأجنبية يكون عقل وروح ثقافتنا. وأن التوصيات التالية المتعلقة بإجراءات التنفيذ قُصد بها أن تكون وصفاً توضيحياً لما نعنيه بأساسيات منهج قوي.

توصيات حول التنفيذ:

إنّ ما نعنيه بأساسيات منهج قوي هو كالتالي:

١ ـ أن يزود تدريس اللغة الإنجليزية خريجي المدرسة الثانوية بالقدرة على:

أ ـ إدراك، تفسير، تقويم واستخدام ما يقرأ.

ب ـ كتابةُ ورقةٍ حسنةِ التنظيم وفعّالة.

ج ـ الاستماع بفاعلية والمناقشة بذكاء.

د ـ معرفة التراث الأدبي وكيف ساهم في إذكاء التخيل والإدراك الخلقي وارتباط ذلك بعادات وأفكار وقيم حياتنا المعاصرة وثقافتنا.

٢ ـ أن يزود تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية الخريج بالقدرة على:

أ ـ إدراك مفاهيم الهندسة والجبر.

ب ـ إدراك الاحتماليات الأولية والإحصاء.

ج ـ تطبيق الرياضيات في المواقف اليومية.

د ـ تقدير وتقريب وقياس واختبار صحة حساباته.

وبالإضافة إلى ما يدرس عادة للطلاب المتجهين إلى الجامعة ينبغي أن يوجد منهج جديد للرياضيات على مستوى من المتطلبات لأولئك الذين لايعتزمون مواصلة تعليمهم مباشرة.

٣ ـ ان يُزود تدريس العلوم خريجي المدرسة الثانوية بمقدمة عن:

أ ـ مفاهيم وقوانين وعمليات العلوم الطبيعية والحيوية.

ب ـ طرق البحث والتفسير العلمي.

ج ـ تطبيق العلوم لمواقف الحياة اليومية.

د ـ الآثار الاجتماعية والبيئية للتطور العلمي والتكنولوجي.

وينبغي مراجعة مقررات العلوم وتحديثها باستمرار، سواء بالنسبة للمتجهين لمواصلة دراستهم للجامعات رأساً أو المتجهين للعمل.

٤ ـ أن يُصمّم منهج الاجتماعيات للمرحلة الثانوية بحيث:

أ ـ يُمكن الخريجين من معرفة موقعهم وإمكاناتهم بالنسبة للكيان الثقافي والاجتماعي الأوسع الذي يحتويهم.

ب ـ تفهم المسار العريض للأفكار القديمة والمعاصرة التي أسهمت في صياغة عالمنا.

ج ـ تفهم كيف يعمل نظامنا الاقتصادي والسياسي.

د ـ إدراك الفرق بين المجتمعات الحرة والمكبوتة، إذ أن إدراك تلك الفروق ضروري للممارسة الواعية والملتزمة للمواطنة في مجتمع حر.

٥ ـ أن يزود منهج الكومبيوتر ودراسته بالمرحلة الثانوية الخريجين بالقدرة على:

أ ـ فهم الحاسب الآلي كجهاز للمعلومات، وعمل الحسابات والاتصال.

ب ـ استعمال الحاسب الآلي في دراسة الأساسيات الأخرى (اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات) وللأغراض الشخصية والمرتبطة بعمله.

ج ـ تفهم عالم الكومبيوتر والإلكترونيات والتكنولوجيا المتصلة بها.

٦ ـ إن الوصول إلى الإتقان للغة أجنبية يتطلب عادة من أربع إلى ست سنوات من الدراسة، ولهذا يجب أن يبدأ في مرحلة سابقة للمرحلة الثانوية (الحديث هنا على أساس ١٢ عاماً من الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية خصصللمرحلة الثانوية منها أربعة أعوام وللمرحلة السابقة ثمانية أعوام).

كما نرى أنه من المرغوب فيه أن يصل الطلاب إلى تحقيق ذلك الاتقان للغة أجنبية، إذ أن ذلك يعرفهم بثقافات من لا يتكلمون الإنجليزية ويزيد وعيهم وتفهمهم للغة الانجليزية نفسها كما يخدم احتياجات الأمة في مجالات التجارة والسلك الدبلوماسي والدفاع والتعليم.

٧ ـ ينبغي أن يكون مستوى منهج المدرسة الثانوية على نحو يتطلب جهداً قويا في المواد الدراسية التي تنمي أهداف الطلاب الشخصية والتربوية المتعلقة بالعمل مثل مواد التربية الفنية والعملية والتعليم الفني. وتعتبر هذه المواد مكملة للأساسيات الخمس من حيث ضرورة اشتراط مستوى من الأداء مُماثل للمطلوب بالنسبة للأساسيات.

٨ ـ ينبغي أن يُصمم المنهج في صفوف الثمانية الحرجة الأولى المؤدية إلى المرحلة الثانوية على نحو يوفر قاعدة رصينة للدراسة في الصفوف التالية في مجالات مثل اللغة الإنجليزية والكتابة، والعد، ومهارات حل المشكلات، والدراسات الإجتماعية، واللغات الاجنبية والفنون. ومن الضروري أن تدعم الدراسة في تلك

السنوات الأولى الحماس للتعليم وتنمية المواهب والإمكانات لدى الأفراد.

٩ ـ تشجع اللجنة على استمرار الجهود التي تبذلها جماعات مثل جمعية الكيمياء الأمريكية، الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم، جمعية اللغات الحديثة، المجلس القومي لمدرسي اللغة الانجليزية، مدرسي الرياضيات، في مجال مراجعة وتحديث وتطوير وتوفير مناهج جديدة ومنوعة ومواد تعليمية تخدمها. وُيثني التقرير على كل جهد علمي يبذل في مؤسسات علمية تسعى لتحسين وتطوير المنهج الدراسي.

التوصية (ب) حول: المُستويات والتوقعات:

تُوصي اللجنة بأن تتبنّى المدارس، والجامعات، والكليات مستويات أكثر صرامة، قابلة للقياس وذات توقعات أكبر للأداء الأكاديمي للطلاب ولمسلكهم، وأن ترفع الجامعات والكليات من شروطها للقبول إذ أن ذلك سوف يدفع الطلاب لبذل قصارى جهدهم في التعلم حين تتوافر لهم مواد تعليمية تتحدى قدراتهم، وبيئة تهيء التعلم وتدعمه وتتطلب إنجازا تعليمياً صحيحاً.

توصيات حول التنفيذ:

١ ـ ينبغي أن تكون التقديرات التي تمنح للطلاب مؤشرات معبرة عن تحصيلهم الأكاديمي حتى يتم الإعتماد عليها كدليل لقدرتهم على مواصلة دراسة أعلى.

٢ ـ ينبغي أن ترفع الجامعات وكليات الأربع سنوات شرط قبولها للطلاب وأن توفر النصح والتوجيه للمتقدمين إليها فيما يتصل بالمستويات المطلوبة للقبول بها من حيث: المقررات التي لا بد أن يكون الطالب قد اجتازها، ومستوى الأداء بها وفق اختيارات موضعية، مُقنّنة في كل من الأساسيات الخمس، اللغة الانجليزية

(قراءة وكتابة)، العلوم، الرياضيات، الإجتماعيات، الكومبيوتر، وكذلك اللغة الأجنبية إذا أمكن.

يجب إجراء اختبارات تحصيلية مُقننة (يجب عدم الخلط بين اختبارات القدرات والاختبارات التحصيلية المُقننة عند نهاية كل مرحلة رئيسية في دراسة الطالب وانتقاله لمرحلة أخرى على أن يكون الهدف من إجراء تلك الاختبارات:

أ ـ حصول الطالب على شهادة بمستواه.

ب ـ التعرف على مدى الحاجة إلى تقديم مقررات علاجية للطالب.

ج ـ التعرف على مدى الحاجة إلى تقديم مقررات متقدمة أو بشكل أسرع للطالب.

و ينبغي أن تجرى تلك الاختبارات على مستوى الأمة كلها، وينبغي أن تتضمن تلك الاختبارات جوانب للشخصية تعين المعلمين والطلاب على تقويم مدى تقدمهم.

ينبغي تحديث ورفع مستوى الكتب وأدوات التعلم الأخرى لضمان توافر محتوى أكثر رصانة. وتناشد اللجنة الجامعات والعلماء، والباحثين، وأعضاء الجمعيات المهنية التعاون مع المعلمين الأكفاء لتحقيق هذه المهمة كما تعاونوا في فترة ما بعد سبوتنيك.

ولا بد من تشجيع الناشرين الراغبين في تنمية ما يعدونه من كتب ومواد تعليمية وبخاصة في المجالات التي تشكو من القصور في ذلك.

وفيما يتصل بالكتب المدرسية واختيارها ترى اللجنة أنه يجب على الولايات والمدارس:

أ ـ أن تُقوّم الكتب والمواد التعليمية الأخرى من حيث قدرتها على تقديم مواد تعليمية تتحدى قدرات التلاميذ وتتسم بالوضوح.

ب ـ إلزام الناشرين بأن يقدموا بيانات تقويمية عن مدى فاعلية ما ينتجونه من كتب ومواد تعليمية.

ج ـ نظرا لأنه لن يوجد كتاب مدرسي في أي مادة من المواد يلائم احتياجات جميع الطلاب فانه يجب أن يقدم دعم مالي للكتب التي تنشر في تخصصات يستعملها عدد محدود كالتي تُعد للمعوقين والموهوبين.

د ـ الزام كل الناشرين للكتب والمواد التعليمية بتقديم أدلة مبنية على نتائج مستقاة من تجريب ميداني وتقويم يُوثق به لمدى ملائمة تلك الكتب والمواد للمستويات والاحتياجات التعليمية المطلوبة.

كما انه نظرا للأعداد الكبيرة والنوعيات المختلفة من الكتب والمواد التعليمية المتاحة في السوق فإنه من الضروري توفير معلومات تذاع على نطاق واسع لمستهلكي تلك الكتب والمواد ليكون الاختيار مستندا إلى دراية علمية.

ينبغي أن تعكس المواد التعليمية أحدث التطبيقات التكنولوجية المتصلة بالمناهج المعنية، وأن تتضمن نتائج أرفع الأعمال العلمية في كل تخصص، وأن تأخذ بأحدث الاتجاهات في التعليم والتدريس.

التوصية (ج) والمتعلقة بالوقت المتاح للدراسة:

تُوصي اللجنة بأن يُتاح وقت أكبر لدراسة الأساسيات الجديدة ويتطلب ذلك استخداماً أكثر فاعلية لليوم المدرسي الحالي، كما سوف يتطلب تمديد فترة اليوم الدراسي أو السنة الدراسية.

توصيات حول التنفيذ:

١ ـ يجب أن يكلف الطلاب في المدارس الثانوية بواجبات دراسية منزلية أكثر مما هو قائم حالياً.

٢ ـ ينبغي أن يقدم للطلاب في الصفوف الأولى وطوال فترة التعليم بالمدارس، خبرات وإرشاد حول طرق المذاكرة وعادات الدراسة الفعالة باعتبارها خبرات حيوية إذا أريد لليوم المدرسي ولجهد الطالب المستقل أن يُستغلا بكفاءة وفاعلية.

٣ ـ يجب أن تنظر المناطق التعليمية والجهات التشريعية في جعل اليوم المدرسي سبع ساعات والعام الدراسي بين ٢٠٠ يوم و٢٢٠ يوماً.

٤ ـ إن الوقت المتاح للتعلم بالمدرسة ينبغي أن يمتد من خلال إدارة أكثر كفاءة لصفوف الدراسة مع تنظيم اليوم المدرسي. ويمكن إذا كان ذلك ضرورياً توفير وقت إضافي لمواجهة الإحتياجات الخاصة لبطئ التعلم والموهوبين والآخرين الذين هم بحاجة إلى تعليم أكثر تنوعاً مما يمكن توفيره خلال اليوم المدرسي التقليدي أو العام الدراسي.

٥ ـ ينبغي تخفيف الحمل المُلقى على كاهل المعلم في موضوع حفظ النظام بالصف وذلك من خلال تنمية قواعد صارمة وعادلة تطبق بثبات لضبط مسلك الطلاب، وكذلك من خلال النظر في تقدير الصفوف أو البرنامج الدراسي أو المدرسة للطلاب الذي يتكرر سلوكهم المشاغب.

٦ ـ ينبغي استخدام سياسات تحفيز سلبية وإيجابية لحضور وغياب الطلاب للتقليل من كمية الوقت الضائع نتيجة لغياب وتأخر التلاميذ.

٧ ـ ينبغي التقليل من الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق المعلمين لتوفير وقت كاف للتعليم والتدريس.

٨ ـ ينبغي أن يستند توزيع الطلاب على المستويات والمجموعات المختلفة والسياسات المتعلقة بترفيعهم وتخرجهم، إلى تقدمهم الأكاديمي، واحتياجاتهم التعليمية أكثر من استناده إلى التقيد الصارم بسنِّ هؤلاء الطلاب.

التوصية «د» حول التدريس:

تحتوي هذه التوصية على سبعة أجزاء، يهدف كل منها إلى تحسين

إعداد المعلمين وجعل التعليم مهنةً أكثر مكافأة واحتراما. وكل توصية وان كانت قائمة بذاتها إلا انه لا ينبغي أن ينظر إليها متفردة في التطبيق.

توصيات حول التنفيذ:

١ ـ على الأشخاص الذين يودون إعداد أنفسهم لمهنة التعليم أن يثبتوا أن شروط المستوى الرفيع المطلوب متوافرة لديهم، من حيث استعدادهم وقابليتهم للمهنة، وكفاءتهم في مجال أكاديمي معين، وينبغي أن يحكم على الكليات والجامعات التي تقدم برامج لإعداد المعلم بمقدار توافر تلك المعايير في خريجيهم.

٢ ـ ينبغي أن ترفع رواتب مهنة التعليم، وأن تصبح منافسةً للمهن الأخرى ولتغيرات سوق العمل وأن توضع على أساس الأداء. وان ترتبط قرارات الراتب، والترقيات، والمعاش التقاعدي بنظام فعال يشتمل على تقويم يقوم به النظراء بحيث يكافأ المعلم المتميز ويشجع المتوسط ويُنمى الضعيف أو تُنهى خدماته.

٣ ـ ينبغي أن تتبنى مجالس إدارة المدارس عقدا للمدرسين مدته أحد عشر شهرا مما يضمن توفير وقت كافٍ للتنمية المهنية وتطوير المنهج، ولتوفير البرامج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ووجود مستوى أكثر ملائمة لتعويض المعلمين.

٤ ـ ينبغي ان يتعاون أعضاء مجالس إدارة المدارس والإداريون والمدرسون لتنمية سلم للإرتقاء المهني للمعلمين يفرق بين المعلم المبتدىء والمدرس ذيً الخبرة والمدرس المتمكن.

٥ ـ ينبغي استخدام موارد بشرية إضافية من خارج المدرسة لعلاج المشكلة العاجلة لنقص مدرسي الرياضيات والعلوم. فالأفراد المؤهلون بمن فيهم الخريجون الحديثون الحاصلون على الدرجة الجامعية في العلوم أو الرياضيات وطلاب الدراسات العليا والعلماء العاملون في الصناعة أو المتعاقدون يمكن أن يبدؤوا التدريس مباشرة في هذه الحقول. ويرى التقرير أن عددا من المراكز العلمية القيادية لديها الإمكانات والقدرة للبدء في إعداد

المعلمين عاجلا لهذا الغرض. كما ينبغي ان يوجه جهد مماثل لإعداد المعلمين لمجالات أخرى تبدو الحاجة ملحة إليها كاللغة الإنجليزية.

٦ ـ ينبغي ان توفر الحوافز كالمنح والقروض التي تجتذب الطلاب للإلتحاق بمهنة التدريس وبخاصة في التخصصات التي تعاني نقصاً واضحاً.

٧ ـ المدرسون الأوائل الممتازون ينبغي أن يشاركوا في تصميم برامج إعداد المعلم وفي الإشراف على المعلمين خلال سنواتهم التجريبية الأولى.

التوصية «هـ» المتعلقة بقيادة الإصلاح والدعم المالي:

توصي اللجنة جميع المواطنين في الأمة الأمريكية بأن يعتبروا المربّين والمسؤولين المنتخبين مطالبين بتوفير القيادة اللازمة لتنفيذ هذه الإصلاحات وأن يقوم المواطنون بتوفير الدعم المالي والإستقرار اللازم لكي تؤدي هذه الإصلاحات أهدافها.

توصيات حول التنفيذ:

١ ـ على النُّظار ورؤساء المناطق التعليمية أن يقوموا بدور قيادي حاسم في تنمية دعم المدارس والمجتمعات المحلية للإصلاحات التي تهدف إليها، وعلى مجالس إدارة المدارس أن توفر التنمية المهنية وأنواع الدعم الأخرى اللازمة لأداء دورهم القيادي بفعالية. وتؤكد اللجنة على التمييز بين المهارات القيادية المتصلة بنوعية الناس وحثهم على قبول الإصلاح ووضع أهدافه وتنمية المؤازرة الشاملة له من قبل المجتمع المحلي، وبين مهارات الإدارة والإشراف التربوي. فهي رغم أهميتها إلا ان ما تؤكد عليه اللجنة هو توافر القيادة على مستوى المدرسة والحي الذي تخدمه إذا أريد للإصلاح التعليمي أن يتحقق.

٢ ـ إن المسؤولين على مستوى الولاية والمستوى المحلي بما فيهم

أعضاء مجالس إدارات المدارس والحُكام والمشَرعون يتحملون المسؤولية الأولى لتوفير تمويل وإدارة للمدارس وإدخال الإصلاحات التي ندعو إليها ضمن سياسات المدارس وميزانياتها المالية.

٣ ـ ينبغي على الحكومة الفيدرالية بالتعاون مع الولايات المتحدة والمحليات أن توفر الإحتياجات لمجموعات التلاميذ ذوي الطابع الخاص كالموهوبين والمتفوقين، المحرومين اقتصاديا، الأقليات اللغوية والمعوقين. فهذه المجموعات تحتوي على موارد الأمة كما تحتوي على ناشئتها المعرضين للخطر.

٤ ـ بالإضافة إلى ذلك تعتقد اللجنة أن دور الحكومة الفيدرالية، يتضمن مهاماً لها عواقب، تمس الأمة كلها، والتي لا تستطيع الولايات ولا المحليات وحدها أن تواجهها ومنها: حماية الحقوق المدنية والدستورية للطلاب والعاملين في المدارس، جمع البيانات والإحصاءات والمعلومات عن التعليم بصورة عامة، دعم تطوير المناهج والبحوث عن التدريس والتعلم وإدارة المدارس، دعم تدريب المعلمين وإعدادهم في التخصصات التي تواجه قصوراً حاداً أو حاجة قومية، توفير معونات مالية للطلاب، وتوفير البحوث والتدريب لخريجي الجامعات. وتعتقد اللجنة أن معونة الحكومة الفيدرالية ينبغي أن تقدم لما سبق من أمور بأقل قدر ممكن من روتين الإدارة أو التدخل.

٥ ـ تتحمل الحكومة الفدرالية المسؤولية الأولى للتعرف على الإهتمامات القومية المتعلقة بالتعليم. وعليها أن توجد وتدعم الجهود التي تنمي تلك الإهتمامات. وعليها أيضاً أن توفر القيادة التي تضمن توجيه الموارد القومية والخاصة لتحقيق الأهداف التي تضمنها هذا التقرير.

٦ ـ وتُناشد اللجنة المُربّين والآباء والمسؤولين العموميين على كل المستويات أن يبذلوا العون لإخراج الإصلاح المقترح في هذا

التقرير إلى حيز الوجود. كما تناشد اللجنة المواطنين لتوفير الدعم المالي اللازم لتحقيق هذه الأهداف.

حقاً إن التعليم الممتاز والمتفوق مُكلف، ولكن التعليم القليل الجودة أشدُّ تكلفةً على المدى الطويل.

نعم.. تستطيع أمريكا أن تقوم به:

رغم العقبات والصعوبات التي تعوق ملاحقة السبق في التحصيل التعليمي، فإن اللجنة واثقة، والتاريخ دليلها على ما تقول، أننا نستطيع أن نحقق أهدافنا. فلقد استجابت التربية الأمريكية لتحديات سابقة بنجاح مرموق. ولقد أمدت جامعاتنا وكلياتنا في القرن التاسع عشر الأمة بالبحث العلمي والتدريب الذي قام بتنمية مواردنا القومية والثروة الزراعية للمزرعة الأمريكية. ومن أواخر القرن الثامن عشر إلى منتصف القرن العشرين، أمدّت المدارس الأمريكية قوة العمل في البلاد بحاجتها اللازمة لضمان نجاح الثورة الصناعية ولتحقيق النصر في حربين عالميتين. وفي الجزء الأخير من هذا القرن وحتى يومنا هذا امتصت مدارسنا أمواجاً من المهاجرين علمتهم هم وأبناءهم ليكونوا مواطنين منتجين.. وعلى ذلك النحو قامت كليات الزنوج في وطننا بتوفير فرص التعليم الجامعي للأغلبية العظمى من الأمريكيين السود. وحديثا قامت مؤسسات التعليم العالي في بلادنا بإمداد أمتنا بالعلماء والفنيين ذوي المهارة الذين مكنوا أمتهم من تجاوز حدود هذا الكوكب. وفي الثلاثين عاماً الأخيرة كانت المدارس أداة أساسية لتوفير فرص واسعة في المجتمع، وهي تقوم حاليا بتخريج ٧٥٪ من الناشئة في المرحلة الثانوية. وفي الحقيقة إن نسبة الأمريكيين الملتحقين بالتعليم العالي يبلغون ضعف نسبة أمثالهم في اليابان وتفوق بكثير دولا أخرى مثل فرنسا، وألمانيا الغربية والاتحاد السوفيتي. وعلاوة على ذلك فإن آخر المقارنات العالمية للمستويات التعليمية العليا التي أجريت منذ عشر سنوات قد أوضحت أن نسبة ٩٪ من الطلاب الأمريكيين يتقدمون على نظرائهم في التحصيل التعليمي في البلدان الأخرى. وتشير تقارير السنوات الأخيرة في العديد من المناطق في مدن مختلفة، إلى أن متوسط تحصيل

طالب المرحلة الابتدائية في تلك المناطق متجه إلى التحسن وأن عدداً متزايداً من المدارس، يقدم برامج للموهوبين والمتفوقين، وأن عدد الطلاب الملتحقين بتلك البرامج يتزايد باستمرار. إننا ورثة ماضٍ يقدم لنا كل الأدلة على قدرتنا على النجاح.

كلمة:

إنّ مهمة التأكد من نجاح توصياتنا، لا تقع على عاتق المدارس والكليات وحدها، بل تتعداها إلى أعضاء هيئات التدريس والإداريين وصانعي السياسات ووسائل الإعلام، الذين سيلعبون دورا حاسما في إصلاح النظام التعليمي، ولكن قد يكون دور الطلاب والآباء أكثر أهمية، وإليهم نوجه خطابنا هذا.

كلمة إلى الآباء..

إنكم لتعلمون أنكم لا تستطيعون أن تقدموا أبناءكم إلى عالم اليوم، ما لم يتحلوا بشخصية تعليمية قويةن قد أحسنت استخدام اللغة والعلوم والرياضيات. فلا بد أن يكون لديهم احترام عميق للذكاء والتحصيل والتعلم واكتساب المهارات،والتي هي من متطلبات وضع الأهداف والسير بالعمل المنظم. إن ذلك الاحترام لا بد وأن يصاحبه ميلٌ يجعل الطفل يرفض بشدة ما هو سيء ورديء، أو حتى لا يتقبل شعار «لا بأس به».

يحق لك أيها المواطن أن تطلب لأبنائك أفضل ما تقدمه المدارس والكليات. إن أول خطوة سليمة تقوم بها هي إصرارك ورفضك لأن تقنع بما هو أقل من الأفضل. ومن حقك أن تنال تعليما ملائما لأبنائك يحمل مسؤولية مزدوجة، المسؤولية الأولى هي أنك أول وأكثر المعلمين أثرا لأبنائك، فإن تقصيرهم يبدأ منك ولا بد وأن تكون أنت المثل الحي لما تريد لأبناءك أن يوقروه ويحتذوه. وعلاوة على ذلك فإن عليك مسؤولية المساهمة الفعالة في تعليم أطفالك وتشجيعهم على بذل جهد دراسي بجد وعناية، وعدم الرضا بالأداء الأقل جودة والاتجاه إلى تسيير الأمور بالحد

الأدنى، لذا يجب عليك أن تراقب وتنظم مذاكرة أبنائك، وتحثهم وتشجعهم على عادات الدراسة الجيدة. وأن تحفز أبناءك على دراسة مقررات تتطلب جهدا وعملا وأن تُنمي حبَّ الاستطلاع العلمي والإبداع والثقة لديهم، وأن تكون مساهما فعالا في عمل المدارس. وعليك أن تظهر التزاماً لمواصلة التعلم في حياتك الخاصة..

وأخيرا، **أن تعاون أطفالك ليدركوا أن الإمتياز والتفوق في التعليم لا يمكن تحقيقه دون تكامل الثقافة والخُلق مع الجدية والإلتزام في العمل. إن الاطفال ينظرون إلى آبائهم ومعلميهم كنماذج لهذه الفضائل.**

كلمة إلى الطلاب

إنكم تخسرون كل فرصكم في الحياة، حين تبذلون أدنى جهدكم في التعلم، فحين تكتفون ببذل الجهد الأدنى فقط، فإنكم بالمقابل ستحصلون على الحد الأدنى من الفرص. فأيُما كان المثل الذي يضربه أبوك، أو الجهد الذي يبذله معلمك، فإن ما تبذله أنت من جهد، هو الذي يقرر في النهاية كمية ونوعية ما تتعلمه. إنك أيها الطالب حين تعمل بأقصى قدراتك فإنك تأمل أن تحصل على المعرفة والمهارة التي سوف تمكنك من أن تصنع مستقبلك، وتملك مصيرك. وإذا لم تفعل فإن مستقبلك سوف يحدده لك آخرون سواك. فأمسك دفة حياتك، واستخدم مواهبك وقدراتك، واعمل بجد، واضبط نفسك، وضَع آمالا وتوقعات عالية لنفسك، وحوِّل كل تحدٍ يواجهك إلى فرصة حقيقية.

كلمة أخيرة

لم تكن هذه اللجنة الأولى أو الأخيرة لدراسة التربية والتعليم في الولايات المتحدة، وبالتأكيد إن بعض ما توصلنا إليه ليس بالجديد، فهي توصياتٌ قديمة كان لا بد لها أن تنجز في نهاية المطاف! فلا أحد يشك أن الولايات المتحدة تواجه تحديات من جهات عديدة.

إننا نهدي تقريرنا هذا إلى الأطفال الذين يولدون اليوم، وسيتخرجون

من المدرسة الثانوية عام ٢٠٠٠م، كذلك إلى أولئك الأطفال الذين هم الآن في المدارس ولمن سيأتون بعدهم. ونحن على ثقة تامة بأن المدارس ستتحرك في الاتجاه الذي تنادي به توصياتنا، وسوف يتم إعداد هؤلاء الأطفال لحياةٍ أكثر فعاليةً لأمريكا ـ الأكثر قوة.

نؤكد في كلمتنا الأخيرة على أن تولي كل قطاعات السكان في بلادنا اهتماما لتطبيق هذه التوصيات. حيث إن المأزق الحالي الذي يواجهنا، لم يظهر بين يوم وليلة، ومسؤولية الوضع الحالي تقع على عاتق الجميع. إن إصلاح نظامنا التربوي سوف يستغرق وقتاً وإلتزاما جدياً، وسوف يتطلب عملاً وجهداً وحيويةً توازي حجم تلك المسؤولية.

فعلى سبيل المثال، يمكننا أن نتوجه بالنداء إلى الأكاديمية الوطنية للعلوم، والأكاديمية الوطنية للهندسة، وإلى المؤسسات الطبية والخدمات العلمية، والى المؤسسة الوطنية للعلوم، والى المجلس الوطني للعلوم الإجتماعية، وإلى المجلس الأمريكي للجمعيات الثقافية وإلى المواهب الوطنية للإنسانيات، والمواهب الوطنية للفنون، وإلى غيرها من الجمعيات الدراسية والعلمية مناشدين العون لتحقيق هدف هذا التقرير.

ولكن العون لا بد أن يأتي من الطلاب انفسهم، ومن آبائهم، ومعلميهم، ومجالس ادارات مدارسهم وكلياتهم وجامعاتهم، والمسؤولين الفدراليين والمحليين، ومنظمات المعلمين والإداريين، والمجالس الصناعية والعمالية، والمجموعات الأخرى المهتمة والمعنية بالإصلاح التربوي. إنها أمريكا التي هي لهم ولنا جميعا، تلك التي تواجه الخطر اليوم، وإنه لنداءٌ حتميٌ موجهٌ إلى كل واحد منا. إن مكان أمريكا في العالم سيتحدد بناءً على مدى قبولنا للتحدي وتصميمنا على مواجهته واحترامه، فيتعين عندئذٍ موقعنا الآمن والثابت أو المُهتز والضائع.

لقد نجح الأمريكيون من قبل وسوف ننجحُ نحن مرة أخرى...

صدر عن
مركز الأبحاث والدراسات التربوية

اسم الكتاب: عقوبة الطفل في التربية الإسلامية

اسم المؤلف: سامر توفيق عجمي

الصفحات: ٣٩٢ صفحة

تاريخ الإصدار: ٢٠١٤م

اسم الكتاب: فلسفة التربية والتعليم الإسلامية

اسم المؤلف: الدكتور خسرو باقري

الصفحات: ٣٦٠ صفحة

تاريخ الإصدار: ٢٠١٤م

اسم الكتاب: التربية الإسلامية

اسم المؤلف: الشيخ مصطفى قصير العاملي

الصفحات: ٢٩٦ صفحة

تاريخ الإصدار: ٢٠١٥م

اسم الكتاب: نظرة متجددة في التربية الإسلامية

اسم المؤلف: البروفسور خسرو باقري

الصفحات: ٣٠٤ صفحات

تاريخ الإصدار: ٢٠١٥م

تطلب إصدارات المركز من:

دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع

بيروت ـ لبنان

هاتف : 5 / 334 544 9611+ ـ فاكس : 787 546 9611+ ـ ص.ب : 25/ 16 الغبيري

E-mail: dar_albalagha@hotmail.com

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 039 001 362 396792 010

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