بسم الله الرحمن الرحيم

أبحاث ودراسات تربوية

مجلة محكّمة 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

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

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 في لبنان:

شركة الأوائل ـ بيروت ـ خندق الغميق

تلفون: ٠١/٦٦٦٣١٤

التوزيع في البلاد العربية:

مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب: ١١٣/٦٥٩٠ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

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

أهداف المجلة

تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربوية» إلى 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 التحكيم والنشر

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

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

محتويات العـدد

الافتتاحية ..... بقلم: د. حسين صفي الدين ٥

■ ملف العدد ■

التربية الاجتماعيّة: المباني، الوسائل والأهداف

التنشئة الاجتماعيّة ووسائطها، بين المقاربة الإنسانية والنّظرة القرآنية .. ٩
السيد د. صادق عباس الموسوي

التربية الاجتماعيّة في الإسلام:
حِراثة في مُثلث المفهوم والرّكائز وسُلطة النَّظم ٥٤
د. حسن خليل رضا

دَورُ الأسرة فِي التربية الاجتماعيّة ١٠٥
ش.د. محمد أحمد حجازي

دَورُ المدرسة في التربية الاجتماعيّة ١٣٦
الأستاذ محمد جندية

المعلم ودَورهُ في التّنشئة الاجتماعية ١٧٨
د. ماهر الجويني

وسائلُ التواصل الحديثة، وأثرها في التربية الاجتماعيّة ٢٠٦
الأستاذ عبد الله قصير

■ دراساتٌ تربويّة ■

النّزعة الفردانيّة في التربية الاجتماعيّة، وموقف العلامة الطباطبائي منها .. ٢٢٣
ميزة عابدي و د.رضا نورزاده

الفكر التّربوي عند المحقِّق (الخواجة) نصير الدّين الطّوسي ٢٤٧
الأستاذ خضر عيسى

التربية وإشكالية المعنى في الخطاب السّوسيولوجي المُعاصر ٢٨٤
د. ممدوح عز الدين

■ قراءة في كتاب ■

الأُصولُ الاجتماعيّةُ للتربية (للدكتور سعيد إسماعيل علي) ٣١٧
الأستاذ نبيل علي صالح

الافتتاحية

حيثما وُجدَ الإنسان في نشأته الأُولى، وُجِدَ منغمساً في الحياة الاجتماعية، يُشارك بني جنسه في تحقيق غاية الاجتماع الإنساني، من حُبِّ البقاء، وحفظ النوع الإنساني، ومن ضمان الحصول على مقومات الحياة الضرورية الماديّة والمعنويّة، على أنّ العناصر المعنوية هي التي تُؤكد وجود المُجتمع، وهي التي تستمدُّ ديمومتها ممّا ورثه الناس، من تقاليد وعادات وأنماط حياة من الماضي، ومن الرغبة في العيش معاً في الحاضر، ومن الآمال التي يرغبون في تحقيقها مستقبلاً..

هذه الحياة التي تعيشها الجماعات، لا ترقى إلى مستوى الحياة المُجتمعية، إلاّ إذا اتَّصفت بالوعي، وعي الغرض والهدفية ووَعي التنظيم، وهذا ما يُميّز الفرد في انتسابه إلى الجماعة أو المجتمع. والنّاس المُجتمعون، في ظلِّ الأسرة والعشيرة والقبيلة، والأمة والدولة، وحدهم القادرون على عمارة الأرض، وتسخير الطبيعة وجَني ثمارها، وعلى اختراع اللغات واصطناع الفنون، واتِّخاذ القيم الأخلاقية، وسَنِّ الشرائع والقوانين، واكتساب العُلوم والمعارف..

وإذا ما أمعنا النّظر في هذه السُّنن الاجتماعية، فإنّنا، سنجدها تشترك وتختلف في نواحي عديدة، من البيئة الديمغرافية والجغرافيا السياسية، إلى تباين الأيدولوجيات والمُعتقدات، وصولاً إلى الاختلاف في النُّظم التعليمية، وغير ذلك من الأنساق الفكرية والثقافية والدينية.

والفرد حتى يُصبح اجتماعياً، لا بدّ أن يُشارك في السِّمات الاجتماعية، في الدَّور والانتماء، في اللغة والمعتقدات والمعايير الأخلاقية، فالفرد يُولد عاجزاً عن التكيُّف بنفسه مع البيئة المحيطة، وعلى حدِّ قول أرنولد جرين (A. Green)، فإنّ الإنسان لا يُولد "شخصاً"، بل يُولد مُزوداً بإمكانيات يُمكن من خلالها أن يتشخَّص أو يتموضع داخل بيئته الخاصة. وبعبارة أخرى، لا بدَّ للفرد كي يُصبح شخصاً، من أن يخضع للتربية والتنشئة الاجتماعية، لا بدَّ من وجود عملية تُساهم في إعداد الفرد، ليُصبح عضواً اجتماعياً مُدمجاً، يعرف الحقوق والواجبات، ولديه وعي اجتماعي كامل.. هذه العملية في الارتقاء الاجتماعي، تضع على كاهل المؤسسات والنُّظم التربويّة، بشكل خاص، وعلى كاهل المجتمع بشكل عام، مسؤولية جسيمة، مسوؤلية صياغة وتوفير البيئة الاجتماعية الصالحة، التي يُحقق فيها الفرد أفضل نمو وارتقاء، وسُمو ممكن.

من هنا، تأتي أهمية تناول مجلة "أبحاث ودراسات تربويّة" في عددها الثالث، ملف "التربية الاجتماعية: المباني، الوسائل والأهداف"، في محاولة لتأصيل هذه المباني، من خلال المُقاربتين الفطرية والقرآنية، وتسليط الضوء على مختلف الوسائل المُحققة لأهداف التربية الاجتماعية، عبر الأسرة والمدرسة والمُعلم.. أو المؤثرة فيها من خلال وسائل الإعلام والتواصل الحديثة.. وصولاً إلى مُقاربات نقدية ومُقارنة، ورأي بعض الأعلام، من القُدامى والمعاصرين في التربية الاجتماعية..

كل ذلك، في إطار المساهمة العلمية لإثراء البحث في هذا الموضوع المُهم والإشكالي، ومُقاربة الأسئلة المُلحة اليوم، في مجال التربية الاجتماعية..

والله وليُّ التوفيق

رئيس التحرير

الدكتور حسين صفي الدين

ملف العدد:

التربية الاجتماعيّة: المباني، الوسائل والأهداف

- التنشئة الاجتماعيّة ووسائطها، بين المقاربة الإنسانية والنّظرة القرآنية
- التربيّة الاجتماعيّة في الإسلام: حِراثة في مُثلث المفهوم والرّكائز وسُلطة النَّظم
- دَورُ الأسرة فِي التربية الاجتماعيّة
- دَورُ المدرسة في التربية الاجتماعيّة
- المعلم ودوره في التنشئة الاجتماعية
- وسائلُ التواصل الحديثة، وأثرها في التربية الاجتماعيّة

التّنشئة الاجتماعية ووَسائِطُها، بين المُقاربة الإنسانيّة والنّظرة القرآنيّة

السيّد الدكتور صادق عبّاس الموسوي(*)

خلاصة:

إنّ التمعُّن في مفاهيم ومقولات علم الاجتماع العام وعلم النفس الاجتماعي، كالتفاعل والتغيُّر والأنظمة والأدوار الاجتماعيّة وأصالة الفرد أو المجتمع وغيرها، يقود الباحث تلقائيّا للوُلوج إلى استكناه مفهوم التّنشئة الاجتماعيّة ومؤسّساتها، واستجلاء مقارباته النظريّة في العلوم الإنسانية، ولا يخفى ضرورة السّعي لاستيضاح النظرة القرآنيّة، سواء للتنشئة كمفهوم أو كمجال للتأثير الإرادي أو الاختياري، أو للوسائط والأدوار..

* * *

بين التربية القيميّة والتّنمية الفكريّة، وفي ظلّ استيلاد القيَم والمبادئ والسلوكيّات وتوريثها، وتحت مجهر الدراسات الاجتماعية والتربويّة والنفسيّة، التي حاولَت سَبر أغوار سلوكيّات ودوافع الشخصيّة الإنسانيّة في المجتمع، والبحث عن دورها وفعاليّتها في التغيُّر والتغيير، وقُدرتها على التماهي والتأثير، ظهرَت مقولة التّنشئة، وبرزَ مفهومها بإشكالياته المُتنوعة وفرضيّاته المتعدّدة، ليفتح الباب واسعاً أمام مفكّري العلوم الإنسانيّة ورُوّادها.

(*) أستاذ في الجامعة اللبنانية والحوزة العلمية.

لقد بلغَ اهتمام المؤسّسين والمُساهمين، عتبة هذا المفهوم مع تطوّر العلوم الاجتماعية وتفرّع ميادينها، وانطلقوا لمقاربته مع احتدام النقاش حول أصالة الفرد والمجتمع، الذي تفرّعت عنه إشكاليّة أصالة الدور بينهما.

وقد دعا علماء الاجتماع - لا سيَّما أتباع المدرسة الوظيفيّة - إلى اعتبار الأدوار الاجتماعية أجزاء ثابتة وغير متغيّرة نسبيّاً من ثقافة المجتمع، فالأفراد يتعلَّمون التوقّعات التي تكتنف المواقع الاجتماعية في ثقافتهم، ويؤدّون هذه الأدوار بالشكل الذي عُرفت عليه في الأساس، والأدوار الاجتماعية تُقدِّم وصفات واضحة، لاحتواء سلوك الفرد وتوجيهه. وقد اعتبرَ (دوركهايم) أنّ «التربية هي العمل الذي تُمارسه الأجيال الراشدة على التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل الحياة الاجتماعية، فإنّ الإنسان الذي يتوجّب على التربية أن تُحقّقه فينا ليس الإنسان على ما حدّدته الطبيعة، بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع»[١].

غير أنّ (انتوني غدنز) يعتبر «أنّ هذا الرأي يُجانب الصَّواب في أكثر من موقع، فالتّنشئة الاجتماعية في واقع الأمر، عمليّة يقوم البشر خلالها بدورٍ فاعل ومؤثِّر، فهم ليسوا كائنات سلبيّة مكتوفة الأيدي بانتظار مَن يأمرها «ويبرمجها» ويوجّهها للقيام بما ينبغي عليها أن تقوم به، والأفراد إنَّما يتفهَّمون أدوارهم الاجتماعية ويتولّونها من خلال عمليّة مستمرّة من التفاعل الاجتماعيّ»[٢]. ويعتبر المفكّران: تشايلد child، وزيغلر Zeigler، أنّ التّنشئة تتأثّر بشكل كبير بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، ويعتبران «أنَّ الصراع بين محاور التّنشئة والاختيارات الفرديّة والمجتمعيّة، تعود إلى الضغط والتحكّم الذي يحاول المجتمع فرضه على الفرد، وهذا الصراع هو أساس معرفة التّنشئة»[٣].

في هذا البحث سنحاول استجلاء مفهوم التّنشئة الاجتماعية بشكلٍ عام، مُسلّطين الضوء من خلاله على المنظومة الكاملة للتّنشئة، من المقاربة

القرآنيّة ومن وجهة نظر العلوم الإنسانيّة، وفي القسم الأخير نُسلط الضوء على دور مؤسّسات التّنشئة في بلورة مضامينها عند الأفراد.

أوّلاً: مفهوم التّنشئة

«كلمة تنشئة مشتّقة من الفعل «نشأَ»، بمعنى: ربَا وشَبَّ، والشباب أيّ: الفتاء والحداثة. ويُقال شبّ الغلام يشبُّ شبّاً وشبيبة، بمعنى كبرَ وارتفعَ عن حدِّ الصّبا، وقربَ من الإدراك»[٤]. «ونشأ فلان في بيت فلان أيّ: ترعرع فيهم وكبُر. ومن هنا جاء فعل نشأ يُنشئ، وتنشئة بمعنى ربّى يُربّي تربية»[٥].

أمّا مفهوم كلمة تنشئة، فينبثق من المدلول العام والشامل لها، ويُقابل مصطلح (Socialization) من الفعل (Socialiser) في اللّغة الفرنسيّة، ومصطلح (Socilization) من الفعل (To socialize) في اللّغة الانجليزيّة.

ذُكِر في الدراسات الاجتماعية والإنسانيّة عدد كبير من التعريفات لهذا المفهوم، رغم أنّه مفهومٌ علميّ حديث في الاستخدام السّوسيولوجيّ، فهو لم يُستخدم إلّا في نهاية الثلاثينيّات من القرن الماضي.

يُعرِّف القاموس الفرنسيّ «لاروس الصغير» المصطلح، بأنّ التّنشئة هي «العمليّة التي يَستبطن من خلالها الطفل العناصر المُتنوعة من البيئة الثقافيّة المحيطة به، ويندمج في الحياة الاجتماعية»[٦]. وتوجَد في معاجم علم الاجتماع، حيث تعرّفها «مادلين غرافيتز» بأنّها «الصّيرورة التي يتمّ من خلالها اندماج الفرد في المجتمع من خلال استبطانه للقيَم والمعايير والرموز، ومن خلال تعلّمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة، المدرسة، وكذلك اللّغة»[٧].

انطلاقاً من هذه التعريفات للمصطلح، يلتفت الباحث إلى أهميّة الحركة الاندماجيّة التي يعيشها الفرد في مراحله العمريّة، حيث ينشأ ويشبّ على مجموعة من المعارف والقيَم والمفردات التي يتماهى معها في مؤسّسات مجتمعه.

«في التعبير والتفكير العربيّ، والتفكير العربيّ - الإسلاميّ تعني التّنشئة «أنسنَة الآدميّ بوساطة عمليّة المُربّي» التي يتعلّم فيها، ويكتسب منها أنماط التصرُّف المُسترشدة بالضوابط العرفيّة (معايير وقيَم وتقاليد) السائدة، يُسمّى بعدئذٍ (حسب منطق ابن خلدون بالإنسان، وهنا يمكن أن تُسمّى التّنشئة الأسريّة بـ(أنسنة الآدميّ) بعد خضوعه لعملية المُربّي»[٨]. هذا التعريف «الخلدونيّ» توسّع كمصطلح ومفهوم، وزادَت تفريعاته وتفاصيله مع تطوّر الحياة الاجتماعية، وتداخل الوسائل التربويّة، وتطوّر الحياة الاجتماعية والثقافيّة، فخرجَت عملية التّنشئة عن دائرة الأسرةُ لتشمل عوامل وأسباب مختلفة، كالمدرسة وأجهزة الإعلام وغيرها.

ويمكن إيراد تعريف جامع لمصطلح التّنشئة بأنّه «عملية توجيه الكائن البشريّ الذي يُولَد عاجزاً وجاهلاً اجتماعيّاً، واكتسابه لثقافة المجتمع التي يعيش بينها، وطرق السلوك والتفكير فيها حتى ينمو، ليصبح فرداً يقوم بدوره الفعّال كعضو في جماعته»[٩].

أ - التربية والتّنشئة:

التربية والتّنشئة الاجتماعية، مصطلحان متغايران يقومُ بين مفهوميهما علاقة تكاملية، لا يمكن أنْ تنفصل إحداهما عن الأخرى، كما تكمل الواحدة منهما الثانية، وقد وصلَت وشاجة العلاقة بينهما إلى أنّ كثيراً من الباحثين يُسهبون في تداولهما بنفس المعنى والمفهوم. ويمكن أن نذكر بعض الفروق بين هذين المفهومين، إنْ على مستوى الأهداف أو من جانب المضامين أو في دَور الوسائل والمؤسّسات.

هناك علاقة تبادليّة بين التربية والتّنشئة الاجتماعية، وكل منهما يمكن أن يكون مؤشّراً ودليلاً على نمّو الآخر وتطوره، فالتّنشئة الاجتماعية هي الوعاء الأول الذي يستطيع المجتمع من خلاله حفظ ثقافته من خلال المواقف الاجتماعية التي يتعرّض لها الفرد. والتربية هي العملية التي تشكّل الفرد وتكيّفه مع الواقع من خلال بناء شخصيته، بما يتفّق مع

متطلبات ثقافته الاجتماعية وتحديد دوره الاجتماعي، هذه التربية بهذا المعنى ما هي إلا عملية التّنشئة الاجتماعية، كما أنّ التربية في نفس الوقت تحدّد أساليب التّنشئة المتّبعة في المجتمع.

تُشير التربية إلى نوع من التربية النظاميّة والرسميّة التي تتماشى مع القانون والنظام السياسي للدولة، وتتمّ في مؤسّسات رسميّة تابعة للدولة مثل: الحضانة، المدرسة، المساجد، المؤسّسات الثقافيّة والرياضيّة والترفيهيّة، ومراكز التكوين المهني ومراكز إعادة التربية. أما التّنشئة الاجتماعية فهي عملية تدريب الفرد على القيام بدوره في الحياة الاجتماعية بوصفه عضواً في جماعة معيّنة يربطه بها: الدين واللغة والثقافة والعادات والتقاليد. ويشترك في تحقيق عملية التّنشئة الاجتماعية عدد من المؤسّسات غير الرسميّة مثل: الأسرة وأجهزة الإعلام وجماعة الرِّفاق، بالإضافة إلى المؤسّسات الرسميّة التي ذكرناها آنفا[١٠].

«إذاً فالتربية تختلف عن التّنشئة في أنّها تنحصر في مؤسّسة معيّنة، كالأسرة والمدرسة، وتطال أفرادها من الطلاب أو الأولاد، مع أنها غير معزولة عن الوسط الاجتماعي الذي تعيش فيه، فالمؤسّسة تبقى في علاقة تفاعليّة وتأثير متبادل مع هذا الوسط. أمَّا التّنشئة، فإنَّها - من حيث المبدأ - ما يتعلّمه الشخص تلقائيّاً أو عمديّاً من محيطه الاجتماعي ومؤسَّساته الاجتماعية القائمة»[١١].

لقد بقيت التّنشئة وظيفة مجتمعيّة عامَّة، ولكن انتقلت التربية لتصبح هدفاً في ذاتها بعد أن كانت وسيلة. فالتربية كانت غير منفصلة عن المجتمع، وكانت وسيلة المجتمعات ليستطيع الصّغار أن يكونوا ناضجين مع المجتمع ضمن إطار التّنشئة، ولكن مع التطوّر المدنيّ أصبحت ممارسة التربية غاية في ذاتها تقوم بها مؤسّسات خاصَّة[١٢].

يمكن الالتفات بعد ما ذُكر، أنّ التّنشئة تختلف عن التربية على مستوى الأهداف، حيث تهتّم التّنشئة بالجانب السّوسيولوجي البيئي، بينما ترتبط التربية بكلّ الجوانب الحسيّة والحركيّة للفرد، وعلى مستوى المؤسّسات

تتفّقان في المؤسّسات الأوليّة العامة، وتختلفان في تلك المتخصّصة، وفي الجانب العملي التّنشئة عملية غير مقصودة بالضرورة، أما التربية فهي عمليّة توجيه مقصودة ومنّظمة غالباً..

ب - مفهوم التّنشئة الاجتماعية:

«التّنشئة الاجتماعية» تُمثّل المقاربة التي يتّخذها علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي في النظر إلى التربية، فهناك ثقافة ذات وجود مستقلّ عن ناقليها ومتلّقييها تُنقل إلى الجيل الجديد عن طريق التربية التي تُضيف الكائن الاجتماعيّ إلى الكائن البيولوجيّ.

التّنشئة الاجتماعية عمليّة قديمة قِدَم المجتمعات الإنسانيّة ذاتها، مارستها الأسرة والقبيلة والشعوب منذ نشأتها الأولى لتُنشئ الأطفال على ما نشأت عليه، ولتحافظ بذلك على على استمرار عاداتها وتقاليدها وخصائصها الاجتماعية المختلفة[١٣]. وبهذا المعنى الاجتماعيّ لدور التربية تجري التّنشئة في «وكالات» مثل: الأسرة، والمدرسة، والمؤسّسة الدينيّة، والمؤسّسة الإعلاميّة، باعتبار أنّ هذه المؤسَّسات موكّلة من قبل المجتمع للقيام بهذا الدور[١٤]. وقد كانَت التّنشئة محل اهتمام في السنوات الخمسين الماضية، وفي كلّ عقد كانَت تتمّ إضافة مؤسّسة أو وسيلة لتنشئة الطفل[١٥].

اهتمَّت كثيرٌ من العلوم بالتّنشئة الاجتماعية، وفي مقدّمتها علم النفس الاجتماعي وعلم نفس النمّو(التطوري) وعلم الاجتماع والعلوم التربويّة... كلٌّ وفقَ منظوره، وأُطلقَت عليه تسميات مختلفة كالتعلُّم الاجتماعيّ، والاندماج الاجتماعيّ، والتطبيع الاجتماعيّ، ولا تخرج كلّ هذه التسميات في نظر نيوكمب (NewComb)[١٦] عن كونها عمليات نمو وارتقاء اجتماعيّ يتطوّر خلالها الأداء السلوكيّ للفرد، وفقاً لما يكتسبه من خبرات سارَّة أو مؤلمة خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها، متأثّرة بما تتميّز به شخصيّته من خصائص بيولوجيّة يختلف فيها عن غيره من الأفراد[١٧].

ويمكن تعريف مفهوم التّنشئة الاجتماعية على أنَّها علاقة تفاعليّة بواسطتها يتعلّم الفرد المتطلّبات الاجتماعية والثقافيّة التي تجعل منه عضواً فعّالاً في المجتمع، وتتضمّن هذه العلاقات العادات، والسّمات، والأفكار، والاتّجاهات، والقيَم. «ويمكن اختصارها بأنَّها عمليّة تعليم الطفل المعتقدات والقيم بما يجعله مسؤولاً وعضواً مُقتدراً في المجتمع»(١٨).

تمّت مقاربة التّنشئة الاجتماعية - كما أسلفنا - من اتّجاهات متعدّدة، أهمها «الاتّجاه الاجتماعيّ»، الذي يرى أنّ التّنشئة الاجتماعية هي عمليّة تدريب الطفل للمشاركة في المجتمع وإعداده ليكون عضواً فاعلاً فيه، وهدف التّنشئة عند أصحاب هذا الاتّجاه هو تحقيق التوافق بين الأفراد وبين المعايير والقوانين الاجتماعية، فعمليّة التّنشئة هي التي تخلق نوعاً من التضامن، والتوازن، والتماسك في المجتمع.

وقد تأثّر علماء هذا الاتّجاه بإميل دوركهايم (Emile Durkheim) وفكرة «العقل الجمعيّ»، إذ يرى «دوركهايم»، «أنّ المجتمع، وإن كان يتكوّن من مجموعة من الأفراد، إلّا أنّ له وجوداً مستقلّاً عن هؤلاء الأفراد، يتمّثل في العقل الجمعيّ الذي له صفة الإلزام والجزم على الأفراد. فالفرد ليس حرّاً في تكوين شخصيّته، ولكنَّ المجتمع هو الذي يحدِّد شخصيّة أفراده، وهو الذي يحدِّد طريقة تفكيرهم، ويحدِّد سلوكهم»(١٩). ويعتبر «دوركهايم» «أنّه ليس هناك تربية مثاليّة أو نموذج مثاليّ للفرد الذي تربّيه. النموذج المثاليّ يخصّ كلّ مجتمع على حدة، يتغيّر عبر الزمان والمكان. يوجد لكلّ مجتمع في مرحلة معيّنة من تطوّره نظام للتربية يفرض نفسه على الأفراد بقوّةٍ لا تقاوَم عموماً. فالمجتمع هو الذي يُخرجنا من أنفسنا، ويُلزمنا التصرُّف من أجل مصالح غير مصالحنا الفرديّة المباشرة، وهو الذي يجعلنا نُسيطر على عواطفنا وغرائزنا»(٢٠).

غير أنّنا لا يمكن إسقاط النظرة الدوركايميّة القائمة تحت هذا المضمون على الفرد الاجتماعيّ، بل بإمكاننا القول - كما أسلفنا- إنّ عامل الاختيار

الفرديّ، يشكّل أيضاً عاملاً أساسيًّاً قد يجعل الفرد يسير بعكس ما تنشأ عليه، ولو كان احتمال ذلك قليلاً.

ثانياً: التّنشئة في القرآن الكريم

مع أنّ الآيات القرآنية حافلة بعبقٍ واسعٍ من المفردات التربوية والاجتماعية والنفسية، تفتح المجال للمنظّرين باستنطاقها واستقرائها واستخلاص نظرية مكتملة من عباراتها وإشاراتها، فإنّ الباحثين لمم يُشرعوا الأبواب القرآنية أمام كثير من التحدّيات النظريّة السالفة والمعاصرة، أو كانت كثير من دراساتهم قاصرة عن بلوغ المرام في هذا المجال.

ورغم أنّ التّنشئة الاجتماعية كمفهوم ذو أهمية على صعيد الدراسات الإنسانية - كما أسلفنا - إلا أنه لم ينل ما يرقى إلى مستوى النظرية المكتملة، لذا وفي خضمّ هذا البحث، لا بُدّ من العروج إلى مقدمات المقاربة القرآنية التي تركت آثارها على المجتمعاتالإسلامية منذ سالف القرون.

١ - في النّشأة ومفهومها:

لم ترد في القرآن الكريم مفردة «التّنشئة»، إنّما برزت مفردات «النشأة» و«الناشئة» و«الإنشاء»، وتُعدّ مفردة «النشأة» أقرب المصطلحات للدلالة على التّنشئة.

النشأة هي الظهور والإرتفاع، والله يُنشئه إنشاءً أي يُظهره ويرفعه[٢١]، والنشأة هي الحياة والإيجاد والتربية، ونشأ الطفل: شبّ ونما وقرُبَ من الإدراك.

استُعملت في القرآن الكريم في سياق الحديث عن مسار الحياة الإنسانيّة حيث يعرضُ الله تعالى في القرآن الكريم كيف أنشأ الجنّات المعروشات الواسعة في الأرض[٢٢]، وأنشأ الأشجار التي تُستعمل للإنارة والتدفئة[٢٣]، التي يُطعم الإنسان منها كالنخيل والأعناب[٢٤]، وخلقَ الإنسان من نفسٍ

واحدة[٢٥] خلقاً يختلف عن باقي المخلوقات، ويتميّز على الخلق المادي بوجود الروح التي تجعل منه خلقاً آخر[٢٦]، كما أنشأ له السمع والأبصار والأفئدة ليسير في مسار التكامل والعبوديّة والشكر لمن خلقه[٢٧]، وبعد إنشائه في الأرض استعمره فيها[٢٨]، لكنّه لم يخرج عن قدرة ربّه وإرادته، بحيث يستطيع إذا أفسد واستكبر أن يقتلعه من الحياة وينشء مكانه قوماً آخرين[٢٩].

هذا الاستعمال القرآني لمصطلح النشأة، ينقسم إلى مسارين، مسار النشأة التكوينية ومسار النشأة التربويّة.

أ - مسار النشأة التكوينيّة: وتنقسم بدورها إلى نشأتين:

الأولى: يُعبِّر عنها القرآن الكريم ﴿وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْأُولَىٰ فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ﴾[٣٠] وهي نشأة الحياة الدنيا، نشأة التوالد والتكاثر، حيث تقترن روح الإنسان بجسده في عالم مادي، سخّر الله له كلّ الخلْق، وأنابه في الحكم وقيادة الكون وإعماره اجتماعيّاً وطبيعيّاً[٣١]. هذه النشأة التكوينيّة بمجال نظامها وكمال عناصرها ودهشة الاستعدادات والقابليات فيها، يجب أن تكون - عبر حجيّة قياس الأولويّة - مؤشّراً بل دليلاً على وجود نشأة تكوينيّة أخرى فيما يلي من أزمان.

الثانية: وقد استُعملت في القرآن الكريم بمصطلح الآخرة: ﴿ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْآخِرَةَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[٣٢]، وبمصطلح الأُخرى ﴿وَأَنَّ عَلَيْهِ ٱلنَّشْأَةَ ٱلْأُخْرَىٰ﴾[٣٣]. وهي النشأة التكوينيّة الأخرى، حيث يتّحد الجسد الإنساني من جديد مع الروح، بحيث ترتفع الحجُب التي كانت تغطّي الواقعيّات الخارجيّة عن بصيرة الإنسان، لأنَّ آثار الحق هناك أوضح من آثاره في عالم الدنيا بمراتب[٣٤]، هذه النشأة ذات نظام آخر وراء النظام الطبيعي الحاكم في الدنيا، فإنّ في هذا الخلق الجديد بقاء من غير فناء وحياة من غير موت، ثم إن كان الإنسان من أهل السعادة فله نعمةٌ من غير نقمة، وإن كان من أهل الشقاء فله نقمةٌ لا نعمة معها[٣٥].

ب - مسار النشأة التربويّة:

وهي النشأة التي تركت آثار معرفيّة وعلميّة ووجدانيّة على الإنسان، هذه النشأة أوضحَها القرآن الكريم في سياق بيان تكامل الإنسان، من مرحلة ما قبل المادة إلى ما بعدها، فهي تمرّ بمراحل:

١ - **مرحلة الفطرة والذَّر**: كما أنّ لنظام الثواب والعقاب في الآخرة ارتباطاً تامّاً بنشأة أخرى قبلها، وهي نشأة الدنيا من حيث الطاعة والمعصية، كذلك للطاعة والمعصية في الدنيا ارتباط تام بنشأة قبلها رُتبة وهي عالم الذَّر[٣٦]، تشير إليها الآية: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْۖ قَالُواْ بَلَىٰۛ شَهِدْنَآۛ أَن تَقُولُواْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ﴾[٣٧].

بغضّ الطرف عن طبيعة عالم الذر وماهيته، فالآية تقرّر أنّ الله تعالى أنشأ الإنسان قبل عالم الدُّنيا على الإقرار بالربوبيّة لله تعالى والتوجّه إلى الحقّ والكمال المطلق، فجذبَهم إليه وهم لا يزالون في أصلاب آبائهم[٣٨]، فالآية توجّه الإنسان إلى أنّه مفطورٌ على التوحيد، فطرةً لا يمكن أن يُغيّرها مهما كانت التّنشئة مختلفة أو مغايرة في عالم الدنيا، ولا يستطيع أن يبدّلها حتى لو أدّت به مؤسّسات التّنشئة في الدنيا إلى عكس مضمون هذه النشأة، فهذه المعارف هي ﴿فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَاۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[٣٩].

إذاً فالنظرة القرآنيّة تُشير إلى جانب الخير والصلاح في نشأة الإنسان الأولى، النشأة الحاكمة التي لا يستطيع تجاوزها، ولكنّه يقدر أن يحجبها ويُضعف تأثيرها تحت وطأة الانشداد إلى مغريات التّنشئة الدنيويّة الجديدة القادرة على منعها من أن تُخرِج ثمارها، ورغم ذلك فهذه النشأة لا تفارقه بل هي سابقة عليها ومحيطة بها[٤٠].

هذه النشأة تزرع وتطبّع الإنسان على نوعين من أنواع الفطرة يحملها الإنسان إلى النشأة الدنيويّة، وهما:

* **فطرة إدراكيّة**: وهي البديهيّات الأوليّة التي ترتبط بعالم الفكر والإدراك العقلي، مثل إدراك الحُسْن والقُبْح وبعض القضايا البديهيّة

كاستحالة اجتماع النقيضين، وكالتوحيد والمعاد ومحكمة الوجدان (الضمير)[٤١].

* **فطرة إحساسيّة**: وهي الميول والدوافع التي ترتبط بعالم الأحاسيس والمشاعر، والتي لا تحتاج إلى مَن يزرعها في الإنسان، كالميل النفسي للخلود والبقاء والتوجّه القلبي نحو الكمالات ونحو الدين والكمال المطلق وحبّ النسل والدنيا.

٢ - **مرحلة الإنسان الأوّل**: بعد الإعلان الإلهي عن تحديد خليفة على الأرض ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾[٤٢]، واستكمال الحوار مع الملائكة لتفهيمهم وجه الحكمة من هذا الأمر، واعتراض إبليس وسخطه على القرار الذي يفرض عليه السجود لمَن كان يظن أنّه أدنى منه منزلة، وإعلانه رصد هذا الإنسان وذرّيته للنيل منه وإغوائه ومنعه من الوصول إلى غاياته، بعد كلّ ذلك، كان لا بُدّ أن يعيش الإنسان الأوّل، المفطور على الخير - كما أسلفنا -، والذي لم تتلوّث نفسه بشوائب الفساد والتسلّط، في رعاية وتنشئة خاصة تؤهّله لمقام الخلافة وتعدّه للمواجهة المترقّبة وتقوّي إرادته وعزمه للثبات والوقوف بقوّة أمام كلّ التحدّيات.

هذه التّنشئة الاستثنائية الخاصة في الجنة، كانَت تهدف إلى زرع الشعور بالمسؤوليّة وتعميقه، وتربية الإحساس الخلُقي عن طريق امتحانه بما يوجّه إليه من تكاليف وأوامر، ليواجه عدوّه فيفهم طرقه في المكر والخداع وأساليبه في السيطرة والإغواء، ويُروّض نفسه ليتحكّم في نزواته ويعتدل ويتوازن في طلب ما يحب.

٣ - **مرحلة التّنشئة الدنيوية**: تتضافر نصوص القرآن الكريم لتأكيد وتثبيت مفهوم الحياة[٤٣]، بحيث تذكّر الإنسان أنّ الحياة عالمان الدنيا والآخرة، تغيب الروح من أحدهما لتشرق في الآخرة. والحياة الآخرة هي الحياة الحقيقيّة الخالدة التي لولا حضورها لكانَت الأولى عبثٌ ولهو، وهي الغاية الحقيقيّة التي تهدف إليها الحكمة الإلهيّة من خلْق الإنسان على الأرض.

هذه الحياة الثانية الثابتة التي يصل فيها الإنسان إلى سعادته أو شقائه، ويحصد نتائج سلوكيّاته وأفعاله ليست إلا تجسيداً لصورة الإنسان في الدنيا ونتيجةً لأعماله.

فنشأة التزاحم والتفاعل - والتبدّل والتحوّل - كما يُسميها الطباطبائي(٤٤) - التي لا تخلو من حوادث جزئيّة يختلّ بها نظام الفرد في حياته الشخصية من موت ومرض وخوف وجوع وغمّ وحرمان، ويحدث فيها التزاحم بين الماديّات، ما هي إلا نشأة اجتماعيّة لها وظيفة تكامل الإنسان وإيصاله إلى مقامات معنويّة عالية وصفات راقية، كالعلم والقدرة والرحمة والحكمة وغيرها، بحيث يُصبح مؤهّلاً لعالم اللآخرة. هذا الأمر يفرض رؤية نظريّة تساعد الإنسان المسلم على فهم طبيعة الحياة الدنيا، فتفرض عليه أن يعتبر ويتعامل مع الدنيا على أساس أنها دار تنشئة للآخرة ومحطّة في طريقها، عليه أن يجدّ ويجتهد فيها ويصقل شخصيّته ويُحافظ على قيَمه ومبادئه ويُنمّي ميوله ورغباته بما يتناسب مع كماله ويضمن له سعادته.

هذه التّنشئة تتم في عالم الدنيا عن طريقين، فردي واجتماعي، داخلي هو جهاد النفس وخارجي يشمل المؤثّرات الاجتماعية:

الأوّل: جهاد النفس: فالدنيا دار صراع بين الخير والشر والحق والباطل، والإنسان في صلب هذا التنازع والتدافع، لكن البنية التحتيّة والقاعدة الأرضيّة لهذا الصراع ليسَت في الاقتصاد، ولا في البنية الثقافيّة ولا في التفوّق الحضاري ولا في العصبيّة، إنّما في المحتوى الداخلي النفسي والروحي للإنسان، والوضع الاجتماعي هو البناء العُلوي الذي لا يتغيّر إلا وفقاً لتغيُّر القاعدة(٤٥).

هذا الصراع ورد على لسان رسول الإسلام ﷺ باسم الجهاد الأكبر. وقد ذكره القرآن الكريم ضمن عدد من الآيات مثل ﴿وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾(٤٦)

الثاني: المؤثّرات الاجتماعية: تلعب المؤثّرات الاجتماعية، أو ما يسمى بمؤسّسات التّنشئة الاجتماعية دوراً فعّالاً في حرف أو تصويب مسار

الإنسان على الأرض، فالأسرة والزمرة والإعلام والبيئة لها دور كبير في إضفاء وزن إضافي لجنود الخير أو الشر في «جهاد النفس».

لذلك يُؤكّد القرآن الكريم على البناء السليم لهذه المؤثّرات منها:

* **الأسرة**: يعتبر القرآن الكريم أنّ بناء الأسرة يجب أن يكون سليماً، بحيث يصل إلى غايته وهو السكن والمودة والرحمة، فعلى الرجل اختيار المرأة المناسبة بلحاظ الشخصيّة ولحاظ الوظيفة، حيث ستكون أمّا لأولاده، وعاملاً أساسيّاً في تنشئتهم ﴿وَٱلزَّانِيَةُ لَا يَنكِحُهَآ إِلَّا زَانٍ أَوۡ مُشۡرِكٞۚ وَحُرِّمَ ذَٰلِكَ عَلَى ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾(٤٧)، فالمنحرفة اجتماعيّاً يصعب أن تُربي الأبناء في طريق الخير، بل قد تكون عاملاً يعيق كمالهم.

ويدعو القرآن إلى التربية الصالحة التي تجعلهم في وقاية عن مكامن الحظر وتزودهم بالمناعة الكافية لحمايتهم من الشرور ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ﴾(٤٨).

* **المجتمع**: يدعو القرآن الكريم إلى وجوب الحفاظ على الأمن الاجتماعي والتوقّي من الأمراض التي قد تفتك بالمجتمع وتحرف التّنشئة الأصليّة، فحرّم الغيبة والبهتان وحظر إشاعة الفاحشة والفتنة، وأرجع الوصاية على الأيتام إلى الفقهاء، ورفض إفساد الإنسان في الأرض، ورغّب المسلمين بالهجرة إلى بلاد الإسلام خوفاً على دينهم، وأوجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.. وتحدّث عن الأخوّة في الله التي تجتمع لتتساند على التقوى، وبيّن العاقبة السيّئة لأصدقاء السوء.

ورغم أنّ القرآن الكريم يشدّد على دور المجتمع والمؤثّرات الخارجية في التّنشئة الاجتماعية، فإنّه يرفض حتميّة فرض المجتمع والتّنشئة الاجتماعية نفسها على اختيار الفرد، فيصوّر لنا أشخاصاً نشأوا في بيئة سيِّئة دخلوا في زمرة المؤمنين بعكس تنشئتهم، وآخرين تربّوا في بيئة متديّنة لكنّهم ارتبطوا بوِثاق الكفر بعكس بيئتهم.

٢ - المجتمع بين النشأة والتّنشئة:

أ - النشأة:

ترتكز النظرة الإسلاميّة على الفطرة الإنسانيّة في تفسيرها لكثيرٍ من العلاقات والصراعات والدوافع والرغبات المجتمعيّة، وهي بهذا الارتكاز تُشير إلى أصل بناء المجتمع حيث تعتبر أنّ النزوع الاجتماعي للأفراد حالة فطريّة تعيش في جبلّة الفرد من بداية خلقه بحيث ينجذب إلى الكلّ، إضافةً إلى كون ذلك مورداً للاضطرار ومدخلاً للمصلحة.

إضافةً إلى فطرة الاجتماع المزروعة في نفوس الناس، والتي لا تزال قِوام المجتمع الإنساني، يُشير القرآن الكريم إلى توجُّه فطري آخر، تستهل الأفراد والمجتمعات وجودها معه، وهو التوجّه للتوحيد والإيمان بالله، الراسخة في وجدان الإنسان والتي لا تتبدّل ولا تتغيّر مهما كانَت الظروف والبيئة والتربية والتّنشئة الاجتماعية، ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾(٤٩).

ب - التّنشئة الاجتماعية في القرآن الكريم:

لا شكّ أنّ قضيّة التّنشئة الاجتماعية - بما تتضمّن من محاولات تطبيعٍ للأفراد - وثيقة الصلة بالجدل المحتدم حول أصالة الفرد أو المجتمع، ذلك أنّ حسمَ النقاش في الأمر الأخير يقود لفهْمٍ أعمق لمستوى واتجاه ومدى التجاذب بين الفرد والمجتمع، ويؤدّي لمعرفة دور كليهما في التّنشئة الاجتماعية.

بعد عرضه للآراء، يحسم العلّامة مطهّري النقاش بتبّنيه - وفقاً للقرآن - نظرية أصالة الفرد والمجتمع معاً، هذه النظرية ترفض انحلال وجود الأفراد في الكلّ من جهة، ولا تقبل وجوداً مستقلّاً للمجتمع على غرار المُركّبات الكيمياويّة، وبذلك تلتزم بأصالة الفرد، ومن جهة أخرى تلتزم بوجود تركيب من قبيل التّركيب الكيماوي بين الشؤون الروحيّة والفكريّة والعاطفيّة

للأفراد، وتلتزم بأنّ الفرد يكسب ماهيّة جديدة بالاندراج في المجتمع، هي الماهيّة الاجتماعية، بالرغم من عدم وجود ماهيّة مستقلّة للمجتمع نفسه، وبذلك فهي تلتزم بأصالة المجتمع. وبالتالي، فالتأثُّر والتأثير بين الأفراد يُحدث الروح الجماعيّة، والروح والوجدان والإرادة الجماعيّة، هو أمر زائد على الروح والوجدان والارادة الفرديّة(٥٠).

١ - **عُلّو الأقوام والأفراد**: يذكر الله تعالى أنّ بني إسرائيل - كقوم وجماعة متضامنة على الكفر - سيستكبرون ويتعالون على غيرهم: ﴿وَقَضَيْنَآ إِلَىٰ بَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ فِي ٱلْكِتَٰبِ لَتُفْسِدُنَّ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ عُلُوًّا كَبِيرًا﴾(٥١). كما ويذكر أنّ بعض الأفراد أصابَتهم حالة الغرور والعلّو: ﴿إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي ٱلْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَآئِفَةً مِّنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَآءَهُمْ وَيَسْتَحْيِۦ نِسَآءَهُمْ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ مِنَ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾(٥٢).

٢ - **تكذيب المجتمعات والأفراد**: يذكر الله في كتابه العزيز كيف أنّ بعض الأفراد أنكروا المعاد وكذّبوا الرسل: ﴿فَلَا صَدَّقَ وَلَا صَلَّىٰ وَلَٰكِن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ﴾(٥٣)، ويذكر أيضاً تكذيب المجتمعات لأنبيائهم: ﴿وَإِن تُكَذِّبُوا۟ فَقَدْ كَذَّبَ أُمَمٌ مِّن قَبْلِكُمْ ۖ وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾(٥٤).

٣ - **موت الأفراد وموت الأمم**: يَذكر سبحانه القانون الذي يُطبّق على الأفراد بشكل مستمر، وهو قانون الموت: ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِ ۗ وَنَبْلُوكُم بِٱلشَّرِّ وَٱلْخَيْرِ فِتْنَةً ۖ وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾(٥٥)... ولكنّه أيضاً يذكر موتاً من نوع آخر، وهو الموت المختصّ بالأقوام والجماعات: ﴿وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ ۖ فَإِذَا جَآءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَـْٔخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ﴾(٥٦).

٤ - **وراثة الأفراد والجماعات**: ينطق موسى بكلام الوحي المنزل فيخاطب قومه: ﴿وَٱصْبِرُوٓا۟ ۖ إِنَّ ٱلْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ ۖ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾(٥٧). هذا تصريح على أنّ الأفراد والأشخاص الصالحين سيرثون بأنفسهم الأرض. لكن هناك وراثة أخرى لقوم وجماعة: ﴿وَأَوْرَثْنَا ٱلْقَوْمَ ٱلَّذِينَ كَانُوا۟ يُسْتَضْعَفُونَ مَشَٰرِقَ ٱلْأَرْضِ وَمَغَٰرِبَهَا ٱلَّتِي بَٰرَكْنَا فِيهَا ۖ وَتَمَّتْ﴾(٥٨).

٥ - **كتاب الأفراد وكتاب الجماعات**: كما أنّ الإنسان في الدنيا له

مسؤوليتان: مسؤوليته الشخصية عن أعماله، ومسؤوليّته المجتمعيّة عن أعمال قومه، فهناك كتابٌ له باعتباره شخصاً عاقلاً مكلّفاً بتصرّفاته: ﴿وكل إنسان ألزمناه طائره في عنقه ونخرج له يوم القيامة كتابا يلقاه منشورا اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيبا﴾[٥٩]، وهناك كتاب باعتباره جزءً وعنصراً من القوم: ﴿وَتَرَىٰ كُلَّ أُمَّةٍ جَاثِيَةً ۚ كُلُّ أُمَّةٍ تُدْعَىٰ إِلَىٰ كِتَابِهَا ٱلْيَوْمَ تُجْزَوْنَ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ هَٰذَا كِتَٰبُنَا يَنطِقُ عَلَيْكُم بِٱلْحَقِّ ۚ إِنَّا كُنَّا نَسْتَنسِخُ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾[٦٠].

٦ - **إحضار الأمة وإحضار الأفراد**: كما أنّ الإنسان يحمل كتابَين، فهو يحضر كممثّل عن الكتابين، كتاب الأفراد: ﴿وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فَرْدًا﴾[٦١]، ويحضر كواحد من الممثلين عن المجتمع: ﴿يَوْمَ يَجْمَعُكُمْ لِيَوْمِ ٱلْجَمْعِ ۖ ذَٰلِكَ يَوْمُ ٱلتَّغَابُنِ ۗ﴾[٦٢]. وهذا ما جعل الأنبياء كإبراهيم ولوط ويونس وهود، والصالحين كأهل الكهف يخرُجون من ديارهم وأقوامهم، وذلك حتى لا يُسجّل عليهم حساب الأقوام والجماعات.

هذا التفصيل المتقدّم يوضح بعمق شيئاً من أسلوب القرآن الكريم في التعامل مع الناس، ويستجلي نوعين من الإرادات والميول والمواقف والشعور والأعمال والعواقب: الأوّل يختصّ بحركة الأفراد، والثاني بحركة المجتمعات والأمم، ما يدلّ على ثنائيّة الأصالة المذكورة.

انطلاقاً ممّا ذكرنا، يُمكن الالتفات إلى أنّ القرآن الكريم يقرّ بوجود تنشئة اجتماعيّة لها خاصيّة الضغط والفعاليّة، لكنّها لا تصل إلى حدّ القهر والإلزام والغلبة، تنشئة لا تُخرج الإنسان عن حدود الاختيار رغم شدّتها ونفوذها في وجدان الفرد وتسرّبها إلى فكره.

لكن رغم ذلك يعرض القرآن الكريم حركة الأنبياء ومسيرتهم كحالة تمرّد على التّنشئة السابقة، فالنبي إبراهيم - على غرار أسلافه - كان يواجه التّنشئة الأسريّة القائمة على أساس عبادة الأصنام، التي تُبيح بحسب منطقهم العكوف عليها، وتُسوّغ لهم الدفاع عنها أمام أيّ تنشئة أو منطق جديد قد يصرفهم عنها: ﴿قَالُوٓاْ أَجِئْتَنَا لِنَعْبُدَ ٱللَّهَ وَحْدَهُۥ وَنَذَرَ مَا كَانَ يَعْبُدُ ءَابَآؤُنَا ۖ فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَآ إِن كُنتَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ﴾[٦٣]، وأكّدوا استمراريّة ما

تعاهدوا عليه من أسرتهم: ﴿بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ﴾(٦٤). لذلك، كان لا بدّ لهذا الموقف المعتمِد على قوّة التّنشئة لا قوّة المنطق أن يُضاهيه موقفٌ مضاد يُوازيه بل يتفوّق عليه في رفضه له، وهو بالفعل ما صدحَ به خليل الله تعالى: ﴿أَفَرَءَيْتُم مَّا كُنتُمْ﴾(٦٥).

ولم يكن الأنبياء حالة فريدة في هذا السياق، إنّما كان على الدوام إلى جانبهم قلّة من الحواريّين والأصحاب الذين نصروهم وعزّروهم على البيئة والمجتمع والتقاليد. وهذا ما يُفعِّل الاختيار الفردي عند الإنسان، ويُجلي مع بعض المقدّمات الأخرى طريقاً للتعمّق في عدالة الله تعالى.

يمكن إيجاز النقاط الأبرز مما تقدّم من النظرة القرآنيّة للتنشئة الاجتماعية:

١ - تقوم التّنشئة الاجتماعية على تطبيع الأفراد على مبادئ وقيَم وتقاليد واتجاهات تحوي سلوكاً سياسيّاً(بنو إسرائيل) واجتماعيّاً(قوم النبي لوط) واقتصاديّاً (قوم النبي شعيب) ودينيّاً(قوم النبي نوح).

٢ - التّنشئة الاجتماعية حالة تطبيع أساسيّة، ذات تأثير فعّال على الأفراد، لكنّها لا تُخرجهم عن حالة الاختيار مهما اشتدّ تأثيرها(تمرّد الأنبياء وأصحابهم عليها دليلٌ على ذلك).

٣ - تُشكّل التّنشئة بما تحمل من قيَم متنوّعة بنية فوقيّة للتغيير عند الأفراد، أمّا البنية التحتيّة فهي النفس الإنسانيّة المفطورة على الخير والصلاح. يعمد الأنبياء إلى هزّ البنية الفوقيّة بقوّة، لاستجلاء جانب الخير في النفس والانطلاق نحو التغيير الداخلي ﴿فَرَجَعُوٓاْ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ فَقَالُوٓاْ إِنَّكُمْ أَنتُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾(٦٦)، الذي يترتّب عليه تغييراً خارجيّاً ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾(٦٧).

٤ - استقالة العقل من وظيفته، يمهّد الأرضيّة لتمارس التّنشئة الدور الأكبر في التطبيع. ويتلخّص دور الحكومات بإضعافه أو ترويضه لصالحها ﴿فَٱسْتَخَفَّ قَوْمَهُۥ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُواْ قَوْمًا فَٰسِقِينَ﴾ (الزخرف/٥٤)(٦٨)، أما الأنبياء فيتجلّى دورهم في الاعتماد على التفكير العقلاني السليم(٦٩) الذي

يُعدّ أحد أهمّ العوامل التغيير والتحصين ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ﴾[٧٠].

٥ - بسبب فعاليّة المجتمع وتأثيره على تنشئة الأفراد، فيجب حماية الأمن الاجتماعي بكلّ الطرق والوسائل. وإذا كانَت رحمة الله تعالى قد تشمل خطايا الفرد في علاقته بربّه، فإنّ الغضب الإلهي سيكون شديداً فيما يتعلّق بالإفساد في المجتمع، لما يترتّب عليه من انتشار لأمراض قد تنتشر من خلال التّنشئة إلى عددٍ مضاعف من الناس.

٦ - الفرد عنصر أساسي في المجتمع الإنساني، له تأثير على صلاح المجتمع وإفساده، وله دور في تغييره وعلاجه. والأمر بالمعروف والإصلاح ليس اختصاص صنفٍ من الناس، إنّما هو واجبٌ استغراقيٌّ على كلّ الأفراد، يجب السعي له - ضمن الشروط - حتى لو تسبّبَ ببذل الدم، حفظاً للأجيال الناشئة.

٧ - تتعدّد وسائط ومؤسّسات التّنشئة، أقواها الأسرة التي لطالما احتجّ بها أهل الباطل، والأصدقاء التي لطالما حذّر من بعضهم القرآن الكريم، والإعلام الذي يطبّع التقاليد ويشوّه أي عملية تغيير.

ثالثاً: محاور وميادين التّنشئة:

«التّنشئة هي عمليّة تعلُّم طريقة تعامل المجتمع، والتي من خلالها يتأقلم ليصبح فاعلاً اجتماعيّاً»[٧١]، وإلى استدخال ثقافة المجتمع في شخصيّة الفرد، وتوليد اتّجاهات مختلفة للمستهدَف، بحيث يمكن لنا أن نضع لهذه الغايات جامعة عامة تسمّى محاور التّنشئة.

والمقصود بمحاور التّنشئة أبعاد وجوانب الشخصيّة الإنسانيّة في مختلف أوجه المجتمع، والتي تتجلّى عبر مواقف وآراء وسلوك ومشاعر يتّخذها ويمارسها الفرد على الصعيد الاقتصاديّ والسياسيّ والدينيّ وغيره.

١ - التّنشئة السياسيّة:

حتى منتصف القرن العشرين، لم يتبلور تعريف محدّد للتنشئة السياسيّة، وكان هذا المجال حكراً على المُربّين والفلاسفة، وكان يتداخل مع مفهومَي التعليم والتربية، ثم اهتمّ به علماء الاجتماع والنفس من خلال دراساتهم حول الاغتراب السياسي وحول هروب الشباب من عالم السياسة، وفيما بعد اهتمَ علماء التحليل الوظيفي بالتّنشئة السياسيّة كأحد عناصر حفْظ توازن النسق السياسي.

وتُعدُّ أوّل محاولة جادّة لدراسة هذا الميدان من طرف هربرت هايمان (Herbert Hyman) كعنوان لكتابٍ له نُشر عام ١٩٥٩. في كتابه «التّنشئة السياسيّة»[٧٢]. يعرّف «هايمان» المصطلح بأنّه «تعلّم الفرد لأنماط اجتماعيّة عن طريق مختلف مؤسّسات المجتمع التي تساعده على أن يتعايش مع هذا المجتمع سلوكيّاً ونفسيّاً»[٧٣].

هي تلك العمليّة التي تسعى كافَّة مؤسّسات المجتمع من خلالها إلى رفد الفرد بالقيَم، وبالمعايير، وبالتوجّهات السياسيّة اللّازمة والضروريّة، لتحقيق التكيّف مع أهداف المجتمع، «أيّ: هي العمليّة التي تؤدّي بالفرد إلى اكتساب ذات سياسيّة، وتحقيق نضج سياسيّ»[٧٤]. وتشمل الذات السياسيّة التوجّهات التالية:

* أحاسيس قوميّة ووطنيّة، وولاء قبليّ.
* انتماء لأحزاب سياسيّة أو جماعات اجتماعيّة وسياسيّة معيّنة.
* تبنّي مواقف إيديولوجيّة محدّدة.
* اتّجاهات وتقييمات، لقضايا وشخصيّات وأحداث سياسيّة.
* معارف حول البُنى والإجراءات السياسيّة.
* الانطباعات الذاتيّة حول حقوق ومسؤوليّات وأوضاع الفرد في البيئة السياسيّة.

«فالتّنشئة السياسيّة عمليّة يتمّ بمقتضاها تأهيل الفرد، ليصبح قادراً على

التفاعل الإيجابيّ ضمن النسق السياسيّ من خلال أداء وظائف، والقيام بأدوار مجتمعيّة فعّالة»[٧٥].

لا تتّخذ التّنشئة السياسيّة هذا الاسم في العمل التربويّ، بل تتّخذ أسماء أخرى، مثل: «التربية الوطنيّة» أو «التربية المواطنيّة» كما في أوروبا، أو «التربية القوميّة» كما في بعض الدول العربيّة، لكنَّ التربية المواطنيّة كما يقول ناصيف نصّار: «تربية سياسيّة من أوّلها إلى آخرها، ويدعو إلى تسميتها: «تربية سياسيّةَ»»[٧٦]، والسبب أنّ موضوعها هو العلاقة بين الفرد (المواطن) والدولة، وما تشتمل عليه هذه العلاقة من حقوق وواجبات.

«إنّ التّنشئة السياسيّة ترتبط في المقام الأوّل بطبيعة النظام السياسيّ في البلدان النامية، فضلاً عن ارتباطها بدرجة وطبيعة التغيُّر الاجتماعيّ الذي عاشته هذه المجتمعات في مختلف مراحلها»[٧٧]، الأمر الذي يجعل الدور الأكبر في تحقيق أهداف التّنشئة السياسيّة للسلطة والنظام السياسيّ السائد.

أخيراً، تتولّى مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية كافّةً نقل التّنشئة السياسيّة للأفراد، وتتناوب على رفد الإنسان بهذا النوع من التّنشئة: كالأسرة، والمؤسَّسة التعليميّة، والرفاق، والأحزاب السياسيّة، ووسائل الإعلام وغيرها.

٢ - التّنشئة الدينيّة:

إنّ أساس وأصل التّنشئة الدينيّة، يتفرّع من الرؤية النظريّة للدين والنظرة الوظيفيّة له، كما أنّ مقدار اهتمام مؤسّسات التّنشئة بالتديّن والالتزام الديني يُبنى على المجالات والوظائف التي يدّعيها المنظرون له. فحصر الجانب الوظائفي للدين بالعلاقة الروحيّة بالغيب يفرض على هذه المؤسّسات اهتماماً أقل بكثير ممّن يعتبر الدين عقيدة وشريعة واقتصاد واجتماع وحكم... هذا ما نجده عند مفكّري الاجتماع والدين.

يُشدِّد مؤسِّس المدرسة الفرنسيّة في علم الاجتماع، وناشر مجلة الحوليّة الاجتماعية «إميل دوركهايم» (Emile Durkheim) على «أنّ الديانات لا

تنحصر في المعتقدات فحسب، بل تتجاوزها، لتشمل مجموعة من الأنشطة الطقوسيّة والاحتفاليّة الدوريّة التي يتجمّع فيها المؤمنون ويلتقون سوياً. وفي هذه الاحتفالات الجمعيّة يتأكّد ويترسَّخ الإحساس بالتضامن الاجتماعيّ، وفي هذه التجمّعات ينأى أفراد الجماعة بأنفسهم عن المشاغل اليوميّة في الحياة الاجتماعية، ويرتقوه بأنفسهم إلى مرتبة عليا يشعرون معها بالتواصل مع قوى علويّة»[٧٨]. ومن منظور «دوركهايم»، «إنّ هذه الشعائر الطقوسيّة التي تمارسها جميع المجتمعات، إنّما تؤكّد التضامن الاجتماعيّ في الأوقات التي يجد فيها الناس أنفسهم مرغمين على التكيّف مع التغيَّرات الأساسيّة في حياتهم»[٧٩].

أمّا «ماكس فيبر» (Max weber)، رائد التيار السوسيولوجيّ الآخر الذي - على عكس دوركهايم - «رفض اعتبار السلوك الدينيّ مجرَّد تصرُّف خاضع للظروف الاجتماعية للجماعة التي فيها يتجلّى، وإنّه مجرّد تعبير أيديولوجيّ عن هذه الجماعة، أو إنّه محض انعكاس لمصالحها الماديّة أو المعنويّة»[٨٠]، فقد قام بتحليل وظيفيّ للدين، وذلك لتأكيده على قُدرة الدين الخلاّقة، والبنّاءة في تزكية كلّ من التغيير والصراع الاجتماعيّ، فبالنسبة له، «يدخل الدين من خلال تنظيماته في علاقة كليّة لتحديد أشكال واتّجاهات الفعل الاجتماعيّ في الأنشطة الإنسانيّة»[٨١].

وينطلق «العلامة مرتضى مطهري»، «من طبيعة الإنسان الاجتماعية التي تُوجب عليه توزيع العمل بين الأفراد على هيئة «شركة»، بحيث يُسهم الجميع في الواجبات والفوائد، لكن تتحكّم بالإنسان طلبات غرائزيّة تدفعه للسيطرة والمنافسة والتحدّي، لا يحدُّها إلّا الحدود والواجبات التي يجب أن تلبس لبوس القداسة، ليحترمها الجميع، هذا الدور لا يُلقيه إلّا الدين»[٨٢]. يترتّب على ذلك دورٌ كبيرٌ للدين في مواجهة الاستبداد والظلم وتحكيم العدالة، ومساندة المظلوم والدفاع عن الحقّ ورفض الباطل والآلهة المصطنعة. هكذا يعبّر الدين عن مقولة الوظيفة، ليصبح عند

الإسلاميين منطلقاً فكريّاً تُبنَى به وجوه الحياة المختلفة، فيشمل السياسة، والاقتصاد، والاجتماع...

هذا ما عبّرَ عنه بوضوح «السيد محمد باقر الصدر» في سلسلة طروحاته الفكريّة: «الإسلام يقود الحياة»، حيث ينطلق من إشكاليّة «تعارض المصلحة الذاتيّة التي يسعى الفرد لتحقيقها على المدى القصير، والمصلحة الجماعيّة التي تعود بالنفع للجماعة، ولا تكون صيغة الحلّ إلّا بالدين المؤسَّس بالوحيّ»[٨٣]. من هنا يؤسِّس «الصدر» لشعار: الدين هو الحلّ لمشاكل الإنسان، والدين له وظيفة قيادية لشؤون الحياة المختلفة، سواء في تعامل الإنسان بربّه أو بالصنيعة حوله، أو بأخيه الإنسان. في مقابل هذه النظرة الدينيّة تتجلّى نظرة دينيّة أخرى تحصر الدين بعلاقةٍ بين الإنسان وربِّه، وتشرِّع العلمانيّة كنظام شؤون الدولة رافضة تدخّل الدين في الشؤون العامّة للدولة..

يعرِّف شيركت (Sherkat) التّنشئة الدينيّة «بأنَّها عمليّة تفاعل بين المؤسَّسات الاجتماعية والأفراد، تؤثّر من خلالها على المفاهيم الدينيّة لهؤلاء الأفراد»[٨٤].

يمكن الاعتبار «بأنّ التّنشئة الدينيّة من أكثر أنواع التنشئات قوَّة وتأثيراً على سلوك المنشَأ، وأنشطها ديمومةً واستمراراً عبر المراحل العمريّة، لأنَّها لا تتوقّف عند واحدة منها، ولا تقتصر على مكان واحد، بل تشمل جميع المراحل العمريّة، وهي بالوقت ذاته من أقوى الضوابط الاجتماعية للسلوك الإنسانيّ»[٨٥]. «تحاول التربية الدينيّة أن تجسِّد الدين روحاً ومبادئ في الأفراد، وهذا ما يدعو إليه المنظِّرون، حيث تدعو إلى أن تبدأ بتلقين الطفل أركان دينه، وتعليمه كيف يؤدّيها، وتبثّ في وجدانه مبادئ الرسالة الدينيّة، مثل خلافة الإنسان، والتفكير كفريضة، والعلم والعمل كقيمة مفضَّلة»[٨٦]... و«تنقسم التّنشئة الدينيّة إلى رسميّة وغير رسميّة. الرسميّة تكون من خلال الأوامر، والنواهي، والتعليمات المباشرة، وغير الرسميّة تكون من خلال المشاهدة حيث يكتسب من الأصدقاء والأسرة»[٨٧].

وتهدف التّنشئة الدينيّة إلى ترسيخ المفاهيم والقيَم وبناء السلوك والأعمال وفقاً للفهم الدينيّ السائد في المجتمع، وتُساهم في ذلك كل المؤسّسات الراعية للتنشئة، حيث تزرع في المنشأ:

* المفاهيم الدينيّة المرتبطة بالوجود والخلق، والدنيا والآخرة، والجزاء والعقاب، والعناوين العقديّة الرئيسة التي تشكّل الأصول النظريّة للدين، يتلقّاها المُنشأ كحتميات أو كمقدّسات أحياناً، أو يستلُّها كمفاهيم تقليديّة من خلال العادات والأعراف، وقد يعمد إلى الحفاظ عليها أو يناقشها أو يتخلّى عنها، ويعود الدور الكبير في ذلك إلى أساليب التّنشئة.
* مجموعة من الشعائر والطقوس والعبادات والأحكام، تشكّل دائرة الشريعة في الأديان، بحيث إنّه المنشأ في مرحلة عمريّة محدّدة، يلتزم سلوكيّاً بمجموعة من الالتزامات الدينيّة التي تفرض عليه نمطاً محدّداً في علاقته بالطبيعة وبالإنسان الآخر.
* إيجاد توجّهات عاطفيّة وأحاسيس قلبيّة يُعبَّر عنها بالإيمان، بحيث يعيش الفرد حالة معنويّة فرديّة، تقوّي علاقته بالمفاهيم الدينيّة العليا.
* التأثير على أخلاق المنشأ، بحيث تطبع الفرد بالآداب والقيَم الأخلاقيّة التي يدعو إليها الدين.

هذه العناوين الأربعة، تشكِّل عناوين عامّة، تحاول التّنشئة الدينيّة إيصال الأفراد إليها، وتختلف دائرة القبول بها بين الأفراد المختلفين.

٣ - التّنشئة الاقتصاديّة:

يُعنَى هذا النوع من التّنشئة، بكيفيّة تعليم الفرد إدارة إمكاناته وموارده الاقتصادية، والتعامل بكفاءة مع الجوانب الاقتصاديّة في حياته.

يعتمد تعريف التّنشئة الاقتصاديّة على تعريف الاقتصاد كمفهوم، والذي يُعرَّف «بأنّه الاستخدام الأمثل للموارد الماديّة وغير الماديّة، بُغية تحقيق الأهداف الفرديّة والمجتمعيّة. وبناءً على ذلك، فإنّ التّنشئة الاقتصاديّة تعني

توجيه وتنمية قدرة الفرد على التعامل الفعّال مع الجوانب الاقتصاديّة كالإنتاج والاستهلاك والاتّجاهات نحو العمل والتكنولوجيا والوقت»[٨٨].

«تعمد التّنشئة الاقتصاديّة مُنطلِقةً من مؤسسات التّنشئة، لزرع مجموعة من القيَم والسلوكيّات الاقتصاديّة، فتغرس قيمة الادّخار والكسب القانوني والاعتدال في الإنفاق والاستهلاك والتخطيط من الاقتصاد، حتى يعرف معنى الانتاجيّة والتداول والبيع»[٨٩]، ويشمل ما يلي.

* «إدارة الاستهلاك، والرُّشد بالإنفاق، وترسيخ قيمة الادّخار والتوفير.
* إدارة الدّخل، سواء كان موظفاً يتقاضى راتباً أو تاجراً يجني أرباحاً، أو غيره من الأعمال التي تُدرّ دخلاً ومالاً، من خلال القدرة على تحديد موارد الإنفاق، ومصادر الدخل والتوازن بينها، وتحديد الأولويّات التي تتناسب مع الوضع الاقتصاديّ.
* الاتّجاهات المالية: وتعني الاتّجاه الشخصيّ، نحو بناء الثروة أو القناعة بالموجود، والاتّجاه نحو البخل والشحّ أو الكرم والسخاء، والاتّجاه نحو الإقراض، أو الإقتار، أو الاستثمار.
* الوعي بالمفاهيم الاقتصاديّة، كالربا، والإقتراض، والبنوك، والأسهم، والسندات، وحقوق الملكيّة، والبورصة، والعملات، والميزان التجاريّ، والمعاملات التجاريّة وغيرها»[٩٠].

وتلعب الأسرة دوراً كبيراً في تنشئة الأطفال تنشئة انتقاديّة سليمة، فيتجسَّد أمام الطفل ما يُسمّى «القدوة الاستهلاكيّة» من خلال سلوك الأب والأم، وكيفيّة تصرّفهما، وحركة الاستهلاك عندهما، وطريقة إدارة الاقتصاد العائليّ بضبط حركة الشراء بالأولويّات المطلوبة وبالرشد في الإنفاق، كما ويتّم بفهم الأهل لقيمة الحال وانقيادهم للقانون. ويبدأ الطفل بمعرفة مفهوم المال منذ بداية تعلّمه الكلام، ويزداد فهماً لقيمة المال والتبادل الماليّ عند دخول المدرسة، وهنا تبدأ التربية الاقتصاديّة بتدريبه على الشراء والحساب، والإشراف عليه في الإدّخار أو الإهدار. ثم يأتي دور المدرسة التي تُدير عمليّة التعليم الاقتصاديّ في دروس الحساب

والاقتصاد، ويعود الدور الكبير إلى المناهج الدراسيّة، التي إما أن تضطلع بالاقتصاد كعلم، أو تعمل على نشر ثقافة اقتصاديّة نافعة.

٤ - التّنشئة الصحّيّة:

عرّفت منظمة الصحّة العالميّة الصحّة، بأنَّها: «المُعافاة الكاملة بدنيّاً، ونفسيّاً، وعقليّاً، واجتماعيّاً، لا مجرّد انتفاء المرض والعجز. أمّا التّنشئة الصحّيّة، فهي العمليّة التي تهدف إلى تكوين الوعي الصحيّ، والإدراك بالمسائل الصحّيّة بغية إحداث تأثير في حياة الفرد بشكلٍ إيجابيّ بما يحقّق التوازن الصحّيّ، وتكييف نمط الحياة مع الممارسة الصحّيّة تكييفاً طوعيّاً، فتشمل التّنشئة والتربية الصحّيّة إكساب الفرد المعارف، وتطوير المهارات، وتغيير السلوك»[٩١]. «والتربية الصحّيّة جزء من التربية العامّة، ولا يقتصر دورها على أن يتلاءم الفرد مع بيئته، بل إلى تفهّم الأفراد للخدمات الصحّيّة والاستفادة منها، وتزويدهم بالمعلومات والإرشادات الصحّيّة، والعمل على تعديل وتطوير سلوكهم الصحّيّ، لمساعدتهم على تحقيق السلامة، والكفاية البدنيّة والنفسيّة والاجتماعية والعقليّة»[٩٢].

«تهدف التربية الصحّيّة إلى تغيير مفاهيم الأفراد فيما يتعلّق بالصحّة والمرض، لتكونَ الصحّة هدفاً لهم، وإلى تغيير اتّجاهات وسلوك وعادات الأفراد، لتحسين مستوى صحّة الفرد والأسرة والمجتمع بشكلٍ عام، وإلى نشر الوعي الصحّيّ بين أفراد المجتمع»[٩٣].

وتلعب مؤسّسات التّنشئة دوراً مهمّاً في هذه التّنشئة الصحّيّة، ابتداءً من الأهل الذين يهتمّون بصحّة أولادهم، ومروراً بالمدرسة التي لها دورٌ كبير في تحقيق التّنشئة الصحّيّة، وتنمية قدرات التلميذ، وتفتُّح مواهبه، وصقل شخصيّته من هذا الجانب، عن طريق الأنشطة اللّاصفيّة، والتشجيع على الالتفات لهذا المضمون من خلال المُدرسّين والإداريّين.

٥ - التّنشئة البيئيّة:

هي عمليّة تربويّة تستهدف تنمية الوعي لدى سكّان العالم، وإثارة

اهتمامهم نحو البيئة بمعناها الشامل، والمشاركة المتعلِّقة بها، وذلك بتزويدهم بالمعارف، وتنمية ميولهم واتّجاهاتهم ومهاراتهم، للعمل على حفظ البيئة وصيانتها.

«تهدف تربية الأفراد على رعاية البيئة إلى الفهم والمعرفة البيئيّة، بهدف تنمية السلوك البيئيّ الإيجابيّ منذ الصغر، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف عن العادات والتقاليد المناسبة للبيئة، وإكسابهم الاتّجاهات والقيَم الدينيّة، وتنمية مهارات اجتماعيّة يترتّب على ذلك شخصيّة إيجابيّة متوافِقة مع البيئة، ومغروسٌ الوعي البيئيّ فيها»(٩٤).

تؤدّي الأسرة دوراً مهمّاً في التّنشئة البيئيّة، لكن يعود الدور الأكبر للمدرسة، «وقد أجمعَت المؤتمرات البيئيّة على أنّ الوسيلة الفعّالة لتنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب، وإكسابهم القيَم البيئية، والسلوك البيئيّ السليم، هو إدخال التربية البيئيّة ضمن برامج التعليم العامّ»(٩٥).

إضافةً إلى هذه المحطَّات والمحاور والعناوين التي تختصُّ بالتّنشئة، هناك تنشئة وجدانيّة تهدف إلى حثِّ الفرد وتدريبه على التحكُّم بانفعالاته، وتوجيهها الوجهة المرغوبة. والتّنشئة المعرفيّة التي تعتني بتنمية القدرات الإبداعيّة للفرد، ومهاراته الناقدة والاستدلاليّة، ليُحسِن استخدام قدراته المعرفيّة بكفاءة، وغيرها من أنواع ومحاور التّنشئة.

ثالثاً: الأسرة والمدرسة وسائط تربويّة في التّنشئة الاجتماعية:

تبدأ عمليّة التّنشئة الاجتماعية من لحظة ولادة الفرد وتنتهي بوفاته، وخلال هذا المسار العمريّ تتدخّل عدّة مؤسّسات وتنظيمات بتأسيسه وتطبيعه وتنشئته، فيكون في بدايتها هدفاً لها، وفي منتصف حياته يضحى وسيلتها، فيكون بداية الأمر مُنشأ، ثمَّ يتحوّل فيما بعد إلى مُنشئ. «فعندما يكون في أسرته ومدرسته ومع أقرانه يتعرَّض للتنشئة من هذه المؤسّسات، وعند زواجه وتكوين الأسرة الجديدة يُصبح هو المنشئ»(٩٦).

«تهدف عمليّة التّنشئة عبر الوكالات والمؤسّسات المجتمعيّة والمحتّصة إلى التهيئة المسبقَة للفرد لتحمّل مسؤولية جديدة، وتكون من خلال إعداد الفرد والتدريب المسبَق له قبل دخوله مجالاً اجتماعيّاً جديداً، أو إشغاله موقِعاً محتمَلاً، وتحضيره لمواجهة مهام جديدة لنقل الصعوبات والمخاوف المصاحِبة لإشغال الموقع الجديد»[٩٧].

«إنّ مؤسّسات التّنشئة - وخاصة الأسرة والمدرسة - تسعى - بقصدٍ أو بغير قصد - إلى إكساب الفرد معارِف، وتطبيعه على سلوك يتلاءم مع أهدافها ورغباتها وقيَمها وثقافتها، فيظهر الإنسان بعد فترةٍ من التّنشئة الأوليّة والثانويّة بثقافة محدَّدة وقيم تعدّ مفاهيم مجرّدة ومتوافرة، في أفكار ومعتقدات الأفراد: كالعدل، والإيثار، والإخلاص، والتضحية»[٩٨].

أ - الأسرة:

هي أوّل مؤسَّسة صغيرة تعمل للتأثير على الطفل، و«تُعتبر الوحدة الأولى المؤثّرة من مؤسّسات التّنشئة والتطبيع الاجتماعيّ. تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات التي تنشأ بينه وبين والديه وإخوته»[٩٩]، «فهي تحفظ بقاء الجنس البشريّ بضمان التكاثر، وتمنح أفرادها الاستمرار المعنويّ لما تغرسه في نفوسهم من ثقة»[١٠٠].

تُعتبر الأسرة أهمّ الهيئات التي تقوم بعمليّة التّنشئة الاجتماعية الإنسانيّة، خاصّةً أنّها تُعتبر ظاهرة عالمية لا يخلو منها أيّ مجتمع إنسانيّ، وترجع أهميّتها إلى أنّها الجماعة الأولى التي تتحمّل المسؤوليّة الرئيسيّة في تنشئة الأطفال، وبخاصّةً في السنوات الأولى من أعمارهم، «ففي الأسرة يتعلّم الأطفال المعايير والقيَم الثقافيّة، ويكتسبون اللّغة وغيرها من الرموز والمهارات الضروريّة اللّازمة لحياتهم المقبلة»[١٠١]. والطفل يتعلّم بالتقليد من والديه من خلال التمثُّل بهما، «فالولد يعامل لعبته الصغيرة بنفس تعامل والديه معه: إنْ عنفاً فعنف، وإن رقّة فرقّة. وهذه التّنشئة تنمو وتتطوّر معهم»[١٠٢].

١ - تعريف الأسرة:

تقدّم المحاولات العديدة التي بذلها علماء الاجتماع، على اختلاف مذاهبهم وانتماءاتهم، لتعريف «الأسرة» دليلاً قويّاً على تعدِّد النظرة إلى الأسرة كمفهوم اجتماعيّ، واختلاف المدارس الفكريّة، والاتّجاهات المَعرفيّة السوسيولوجيّة في وضع حدود لهذا المفهوم.

ويعرّفها «إرنست بيرجس» (Burgess)، بأنّها «مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الدّم، أو الزواج، أو الاصطفاء، أو التبنّي، مكوّنين حياة معيشيّة مستقلّة ومتفاعلة، ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كلٌّ مع الآخر، ولكلٍّ من أفرادها دورٌ اجتماعيٌّ خاصٌّ به، ولهم ثقافتهم المشتركة»[١٠٣].

ويُعرِّفها «أنتوني غدنز» (Antony Gedens)، بأنّها «مجموعة من الأفراد المرتبطين مباشرة بصلات القرابة، ويتولّى أعضاؤها البالغون مسؤوليّات تربية الأطفال»[١٠٤].

إنّ اختلاف التعريفات السابقة وغيرها من التعريفات المحدِّدة للأسرة، يعودُ إلى اختلاف المدارس الفكريّة والنظريّة التي ينتمي إليها العلماء في العلوم الاجتماعية، كما أنّه يختلف باختلاف الثقافة ونسق القيَم الذي ينتمي إليه العالم، ويعود أيضاً إلى الاختلاف في شكل الأسر الموجودة. لكن يمكن وضع نقاط توجز التعاريف السابقة وتحصرها؛ فالأسرة هي:

* مكانيّاً: مجموعة من الأفراد يعيشون في مكانٍ واحد لفترة أو لفترات أو بشكل مستمرّ.
* زمانيّاً: يعيش أفراد الأسرة مدّة من الزمن، تمتدّ من بداية العلاقة بين الذكر والأنثى.
* وظيفياً: إطار من التفاعل الوظيفيّ، وتقاسم الأعمال، والأدوار الاجتماعية.
* عدديّاً: تتألّف الأسرة من اثنين على أقلّ تقدير، وقد تمتّد إلى أكثر من ذلك بحسب القيَم والمناطق.

* ارتباطيّاً: ترتبط الأسرة بعلاقة زواج أو ارتباط مُعتَرف به عرفيّاً، وبعلاقة والديه إن وجدَت.

٢ - الأطُر النظريّة لدراسة وظيفة الأسرة في التنتشئة:

ركّزَ علماء الاجتماع على دراسة العائلة، واهتمّوا بها في بحوثهم النظريّة والميدانيّة على حدٍّ سواء، كما أنّ كتابات الأنثروبولوجيّين لم تخلُ من وصف وتحليل العائلة، خاصّة في المجتمعات البدائيّة حيث عدّوا الأسرة ذات أهميّة بالغة من حيث تطوّرها والأشكال التي مرّت بها، والأدوار التي تقوم بها.

وقد شهِدَ القرن التاسع نشاطاً فكريّاً ملحوظاً من خلال البحوث والكتابات المتعدّدة التي تناولت العائلة، ولعلّ من أبرز الباحثين العالم الألمانيّ «تونيس» حيث نشرَ بحثين مهمّين حول العائلة معتمداً في دراسته على الدراسات الحقليّة، كما حاول «مورغان» معالجة السلوك العائليّ عن طريق إعداد دراسة منهجيّة حول هذا الموضوع. وبعد ذلك تبعه علماء اجتماع آخرون أمثال: بارسونز، وديفز، وهومانز، حيث وجّهوا بحوثهم حول العائلة ومشاكلها، كما «ركّزوا على تفسير البناء العائليّ نظريّاً»[١٠٥]. ولا يمكن إغفال: ناي، وهانسن اللذَين كانا أوّل مَن قام بتحديد الأطر التصوريّة الملائمة في مجال أبحاث الأسرة. ويمكن تصنيف الأُطُر النظريّة لدراسة الأسرة إلى اتّجاهين: «الأوّل هو الاتّجاه المحافِظ الذي يسعى إلى الإبقاء على البناء الاجتماعيّ القائم، والاتّجاه النقديّ الذي يرى في البناء الاجتماعيّ القائم مرحلة انتقاليّة لا بُدّ من تجاوزها إلى أخريات أكثر كفاءة، وأكثر عدلاً»[١٠٦].

١ - ٢ - اتّجاه البنائيّة الوظيفيّة:

يرى «برسونز» (persons) رائد الاتّجاه البنائيّ الوظيفيّ، أنّ الأسرة مثل كلّ الأنساق البنائيّة الأخرى، تتكوّن من مجموعة من الأدوار: المجموعة الأولى، هي الأدوار الفطريّة التي تغلب عليها السجايا الجبليّة، والمجموعة

الأخرى هي مجموعة الأدوار الاجتماعية المكتسبَة، وتزيد هذه الأدوار من تماسُك البناء الاجتماعيّ واستمراره. «هذه الأدوار التي يؤدّيها أعضاء الأسرة ليسَت صفات للفاعل أو للأعضاء، وإنّما هي وحدات بنائيّة توجَد في النسق الاجتماعيّ وتتوحّد بها الشخصيّة»(١٠٧).

ويعتقد «تالكوت بارسونز» أنّ الدورَين الأساسيّين للعائلة ينحصران في «التّنشئة الاجتماعية الأوّليّة»، و«تحقيق الاستقرار في الشخصيّة». فالتّنشئة الاجتماعية الأوّليّة هي العمليّة التي يتعلّم بها الأطفال المعايير الثقافيّة للمجتمع الذي يولدون وينشأون فيه. وحيث إنّ هذه العمليّة تجري خلال السنين الأولى من حياة الفرد، «فإنّ العائلة تُمثّل الساحة الرئيسيّة التي تتمّ بها تنمية الشخصيّة البشريّة، ويُشير استقرار الشخصيّة إلى الدور الذي تلعبه الأسرة في مساعدة البالغين من أفراد العائلة من الوجهة العاطفيّة. ويُعتبر زواج رجل وامرأة بالغَين هو المنظومة التي يجري عبرها دعم شخصيّة الأبناء والبنات البالغين، والحفاظ على مستوى الصحّة والعافية النفسيّة فيها»(١٠٨).

تعرَّضت المدرسة الوظيفيّة لحملات نقديّة، لأنّها تبرِّر تقسيم العمل داخل البيت والأسرة بين الرجال والنساء، باعتباره أمراً طبيعيّاً لا ينطوي على أيّة مشكلة، ولأنّ المنَّظرين الوظيفيّين ركّزوا على أداء العائلة أدواراً مُعيّنة بحيث يؤدّي إلى التغافل عن الأدوار التي تقوم بها مؤسّسات اجتماعيّة أخرى، مثل: الحكومة، ووسائل الإعلام، والمدارس في تنشئة الأطفال، كما «أنّ هذه النظريّات تتجاهل التنوّع في أشكال العائلة، لا تنطبق عليها المواصفات النموذجيّة للعائلة النوويّة»(١٠٩).

٢ - ٢ - اتّجاه التفاعليّة الرمزيّة:

يُقدّم لنا اتّجاه التفاعليّة الرمزيّة إطاراً نظريّاً لدراسة الأسرة يختلف عن نموذج البنائيّة الوظيفيّة، خاصّةً مع رموز هذا الاتّجاه، ككتابات شارلز كولي، وجون ديوي، وجورج ميد الذي «برز باكتمال نظريّته من خلال قيادته العلميّة لمدرسة شيكاغو في علم الاجتماع»(١١٠).

يُعير «جورج ميد» (George Mead)، الأسرة أهميّة خاصّة، ويؤكّد الأهميّة الخاصّة للأسرة في عمليّة التّنشئة، حيث تُعتبر المصدر الأوّليّ الموجِد للخبرة التفاعليّة والاجتماعية، ذلك أنَّ المنشأ يُواجهِ فيها الاستحسان والاستنكار، والثناء والرفض، والعقاب والثواب، من قِبل الوالدين أثناء تفاعل الطفل وتصرّفه معهم، فيحفّز عنده التفكير حول سلوكه بأنّه مقبول أو مرفوض أو غير مستساغ، فيعرف من خلال الأسرة معالم نفسه، وذلك عن طريق الإشارات، والحركات، والأصوات، والرموز، والعبارات التي يقوم بها أفراد الأسرة المتفاعلون معه باستمرار، بحيث تُثار قدراته واستعداده الاجتماعيّ، لاستجابة هذه المحفّزات ومعرفة معانيها، يساعده في ذلك أفراد أسرته، فيسعى لتقليدهم، «فتشكّل عبر التكرار في المواقف التفاعليّة معالِم النفس، وتنطبع ملامح صورته»(١١١).

إنَّ الأسرة في المنظور التفاعليّ هي وحدة من الشخصيّات المتفاعلة، محكومة فيما بينها بأنماط من العلاقات والسلوك، وفي كنفها تتمّ التّنشئة الاجتماعية التي تركّز على كيفيّة اكتساب الإنسان لأنماط السلوك، والقيَم، وطرُق التفكير، والمشاعر التي تُميِّز المجتمع.

٣ - ٢ - اتّجاه المقاربات النسويّة:

هدفت الاتّجاهات النسويّة في نظرتها إلى العائلة لتحقيق عدد من القضايا الاجتماعية الأسريّة، كمحاولة تحقيق المساواة بين الجنسين وإزالة التباين داخل النظام الأسريّ، وتحرير المرأة من رباط الحياة الزوجيّة، «لتكون مكافئاً للرجل في جميع المجالات، وإلغاء تبعيّة المرأة للرجل وتبعيّة الأطفال للآباء»(١١٢).

تدور الكتابات النسويّة حول ثلاثة محاور أساسيّة، هي: «مسألة التقسيم البيتيّ للعمل، ثمَّ توزيع القوّة والسلطة المتفاوتة داخل العائلة، والقضايا المتصلّة بأنشطة الرعاية»(١١٣).

٤ - ٢ - الاتجاه الإسلامي:

ليس للإسلام رأي خاصّ في تحديد الأسرة، وإنّما تابعَ اللّغة والعُرف

العامّ فيها، فالأسرة شاملة للزوجين والأبناء والأرحام، وبهذا المعنى الشموليّ فقد سنّ لكلّ فردٍ تجاه أسرته حقوقاً ومسؤوليّات أدبيّة واقتصاديّة، جعله مسؤولاً عن رعايتها والقيام بها.

يعتبر الإسلام الأسرة الخليّة الاجتماعية الأولى التي تبني المجتمع بما تزرعه من مودَّة بين أفرادها، وبما تسعى إليه من التضامن والتعاون بين أعضائها، وبما تسعى إليه لبناء المجتمع الكبير. «وقد لقيت الأسرة اهتمام القرآن بتنظيم أحكامها مفصّلة، حين بيّنَ لكلّ فرد فيها حقوقه وواجباته»[١١٤].

ويؤكد المضطلعون بمسائل وشؤون الأسرة على الأهداف المرجوّة من بناء الأسرة، ويستمدّون من خلال النصّ القرآنيّ والروايات الشرعيّة غايات ومهام واضحة ومفصلّة للزواج، «بعضهم يحدّدها بالحاجة الجنسيّة، فإثارة الرغبة الجنسيّة من خلال الزواج أمر إيجابيّ، لأنّ ممارسة هذه الغريزة لنشاطها الطبيعيّ ينعكس إيجاباً على صحّة الإنسان الجسديّة والنفسيّة، ويعطيه فرصة التمتّع والتلذّذ، ويكون ذلك سبباً للتناسل والتكاثر»[١١٥]. ويذهب بعضهم إلى الأهداف الأوسع من نواة الأسرة، لينظر إليها من مرآة المجتمع الإسلاميّ، حيث يقول الدكتور علي القائمي «إنّ وصايا الإسلام لتشكيل الأسرة، ليس فقط من أجل الاستقرار والاطمئنان النفسيّ، بل لإنشاء مؤسّسة أخلاقيّة اجتماعيّة اقتصاديّة، ونواة لمجتمع هادف ومتطوّر... للوصول إلى التكامل بين الجنسين، والإنجاب، وتربية جيل عظيم»[١١٦]. ويتجّه آخرون إلى «أنّ أحد أهمّ أهداف الزواج وبناء الأسرة، يتحقّق من خلال إنجاب الذريّة والأولاد الأصحّاء الأطهار، لحفظ النسب ونقاء الدمّ»[١١٧] وتربيتهم على المبادئ الدينيّة والعلاقة الروحيّة بالله، وتنشئتهم على الهداية والإيمان.

وحتى يصل المسلم إلى أهداف الزواج، وأهمّها الأولاد الصالحون، يركّز الإسلام على الزواج من المرأة المؤمنة المتديِّنة، ويؤكِّد على دراسة البيئة التي نشأت فيها الفتاة، ومدى تأثيرها في تكوين شخصيّتها من ناحية

الأخلاق والسلوك العام، والتحذير من الاستغراق في المجال الجسديّ بعيداً عن الوعي الشامل لسلامة العلاقة ونجاحها.

في المقابل، نجد نصوصاً أخرى تضع شروطاً للزواج الناجح في الإسلام من ناحية الرجل، منها: «أن يكون تقيّاً نقيّاً متديُّناً ضمن دائرة الشرع والأحكام الشرعيّة، كما ترتكز كثير من الإرشادات الدينيّة على أن تكون تنشئة الزوج والزوجة تنشئة إيمانيّة متديُّنة، لما يمكن أن يؤثّر على العلاقة بينهما ضمن التّنشئة الجديدة التي سيتولّون القيام بها لاحقاً»[١١٨].

٣ - أهميّة الأسرة في التّنشئة الاجتماعية:

تُعتبر الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، لأنّها أوّل مؤسَّسة تحتضنه منذ ولادته وتؤثّر فيه. فهي محيطه وقناته الأولى التي يستطلِع من خلالها شخصيّته، ويتعلّم لغته، ويتعرّف على قيَمه. «والأسرة لكونها وسيطاً اجتماعيّاً بين الفرد والمجتمع، تتولى تنشئة الطفل وتلقينه قيم المجتمع، كما وتسهم في التأثير على وضع الفرد وعلاقته بالدولة»[١١٩]. لكنّ تأثير الأسرة على التّنشئة الاجتماعية «تعتمد بالدرجة الأولى على وجود الأمّ المربيّة، والأشخاص البالغين الذين يهتمّون بالطفل، ويؤمّنون البيئة المناسبة لتلبية حاجاته الأساسيّة المساهمة في تطوّره، وكلّما زادت تلبية الاحتياجات كانت تأثيرات الأسرة أقوى»[١٢٠].

رغم الأهميّة التي يُوليها علماء الاجتماع بالأسرة والعائلة، فقد قلَّلَ «دوركهايم» من قيمة الأسرة، واعتبرها عنصراً ثانويّاً في المجتمع، ووصفَ الأخلاق الأسريّة بأنّها عاطفيّة، وهي أقرب إلى الفرد، لأنّها أقرب إلى المصالح الشخصيّة. وتساعد التربية الأسريّة على تنمية المشاعر الأسريّة. ويرى «دوركهايم» «أنّ الأسرة بحكم تكوينها البسيط لا تستطيع أن تكون أداةً صالحة لإعداد الطفل لأداء واجباته في الحياة الاجتماعية، ولذا أرجعَ عمليّة التربية الاجتماعية والقوميّة إلى الطور الذي يلتحق به الطفل بالمدرسة»[١٢١].

لكن الاتّجاه الاجتماعيّ بعد «دوركهايم» أكّد على أهميّة الأسرة كنظام اجتماعيّ، باعتبار أنّها النظام الذي يحلّ محلّ المجتمع لتدعيم العناصر الاجتماعية والأخلاقيّة والثقافيّة عند الطفل، ولتدريب الشخص على أداء السلوك المرتبط بالأدوار الاجتماعية، «فالفرد يجب أن يعيش في أسرةٍ تربطه بالبناء الاجتماعيّ وتُمثِّل المجتمع لديه؛ ليصير إنساناً له شخصيّة اجتماعيّة تحمل طابع المجتمع الذي يعيش فيه»(١٢٢). فللأسرة تأثير بالغ في عملية التطبيع الاجتماعيّ، وكلّ أسرة لها سلوكها الذي تطبع عليه طفلها بما تعكسه من قيم واتّجاهات على الطفل، حيث تختلف المعايير من أسرة إلى أخرى. ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ الأسرة المستقرّة تُشبع حاجات الطفل ومتطلّباته، وتساعده في تكوين شخصيّته على أسسٍ سليمة. في حين أنّ الأسرة المضطربة تُعدّ مكاناً ملائماً لكلِّ الانحرافات السلوكيّة، والاضطرابات النفسيّة.

إنّ أهميّة الأسرة تنكشف من خلال الوظائف والأهداف المنوطة بها، والدور الذي تلعبه في عمليّة التّنشئة الاجتماعية، وقد استمرّت هذه الوظائف مع الزمن كما اختلفت مع تغيّره الأماكن والبيئات. ذكرَ «وليم أوغبرن» سبع وظائف كانت الأسرة تقوم بها في الماضي، «تتمثل في الوظيفة الدينيّة، والعاطفيّة، والاقتصاديّة، والتربويّة، والترويحيّة، والمكانة العائليّة، ووظيفة الحماية»(١٢٣).

المعروف أنّ الأسرة تقوم بثلاث وظائف مجتمعيّة، «فهي تنتج الأطفال، وتمدّهم بالبنية الصالحة لتحقيق حاجاتهم، وهي تعدّهم للمشاركة في حياة المجتمع والتعرُّف على قيمه، وتمدّهم بالوسائل التي تكوّن ذاتهم داخل المجتمع»(١٢٤). ويمكن اختصار الوظائف بنقاط أربع:

* «تلقين المنشأ قيَم ومعايير وأهداف الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها.
* إشباع الحاجات البيولوجيّة والاجتماعية للمنشأ.
* تعليم المنشَأ الأدوار الاجتماعية ومواقفها المدعمة.

* دمج المُنشأ بالحياة الاجتماعية من خلال إكسابه المعايير والنظم الأساسيّة الاجتماعية»[١٢٥].

ويمكن تصنيف الوظائف في نوعين:

* وظائف ماديّة وفيزيقيّة: تشمل وظيفة الإنجاب والحماية بتنوّعاتها المختلفة، والوظيفة الافتقاريّة، والوقاية الصحّيّة، وغيرها.

* وظائف ثقافيّة وعاطفيّة، واجتماعيّة: تشمل تكوين الفرد بالثقافة والتربية وعمليّة التّنشئة الاجتماعية.

لكنَّ المتغيّرات الاقتصاديّة والاجتماعية والثقافيّة التي اجتاحت العالم أثّرت على الأسرة من حيث البنية أو الوظيفة، كما زاحمَت كثير من المؤسّسات والمنظّمات الاجتماعية الأسرة في كثير من وظائفها، ممّا أدّى ببعض علماء الاجتماع إلى الاعتقاد بتقلُّص دور الأسرة في المجتمع.

ويمكن رصد أهمّ التغيّرات على الأسرة الحديثة المختلفة عن الأسرة القديمة:

* «تحوّل الأسرة من وحدة مُنتِجة إلى وحدة مستهلِكة، ممّا يفترض معه تقلّص الوظيفة الاقتصاديّة.

* انتقال وظائف الحماية الجسديّة وحماية الحرّيّات والوقاية الصحّيّة إلى مؤسّسات وهيئات أخرى، كأجهزة الشرطة والمؤسّسات القضائيّة.

* انتقال وظيفة التعليم والتربية والتّنشئة الاجتماعية إلى مؤسّسات أخرى، كالمدارس ووسائل الإعلام، والجمعيَّات، والأحزاب، وغيرها»[١٢٦].

لكن رغم ذلك، فقد أكّدت أكثر الدراسات التربويّة والنفسيّة والاجتماعية إلى أنّ الأسرة لا تزال محوَر التّنشئة وأقوى مؤسّساتها، حيث تشكّل برأي هذه الدراسات حوالي (٧٠%) من مضمون التّنشئة عند الأجيال الجديدة[١٢٧].

ب - المدرسة:

تُعدّ المدرسة والثانويّة محطّتين أساسيتين في تنشئة الطلّاب الاجتماعية، يطلَق عليها «التّنشئة الثانويّة» بعد تنشئة الأسرة الأوّليّة، حيث «تُعتبَر المدرسة المؤسّسة الاجتماعية الرسميّة التي تقوم بوظائف التربية، ونقل الثقافة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمّياً وانفعاليّاً واجتماعيّاً»(١٢٨).

و«تتولّى المدرسة مهمّة تربية الأطفال سلوكيّاً ومعرفيّاً ومهنيّاً، وتحقّق التجانُس الفكريّ والثقافيّ لأطفال من أُسَر مختلفة في مفاهيمها وتصوّراتها، وتؤدّي دورها في التطبيع الاجتماعيّ وتعليم المعايير والأدوار الاجتماعية»(١٢٩).

وتشترك المدرسة مع غيرها من مؤسّسات المجتمع في فعل التّنشئة، وهي أقرب إلى الأسرة والمؤسّسة الدينيّة والمؤسّسة الإعلاميّة، من حيث إنّ هذه المؤسّسات تمارس جميعاً التّنشئة المقصودة بصورة أو بأخرى.

١ - دور المدرسة في التّنشئة الاجتماعية:

تأخذ المدرسة المرتبة الثانية في عمليّة التّنشئة الاجتماعية، «لكونها تتولّى مهمّة تربية الأطفال من الأسر المختلفة في مفاهيمها وتصوّراتها، وتعدُّ وسيلةً مهمّةً من وسائل الحراك الاجتماعيّ والصعود الاجتماعيّ»(١٣٠).

أرجعَ «إميل دوركهايم» عمليّة التربية القوميّة والاجتماعية إلى الطور الذي يلتحق به الطفل بالمدرسة، وميَّزَ المدرسة عن الأسرة، وجعلها الجهاز الهامّ المسؤول عن تلقين الطفل مبادئ الحياة الاجتماعية، مُعتبراً «أنّ الأسرة بحكم تكوينها البسيط لا تستطيع أن تكون أداةً صالحةً لإعداد الطفل لأداء واجباته في الحياة الاجتماعية، كما أنّها تنقل إلى الأبناء عيوب الوالدين وحركاتهما اللاإراديّة»(١٣١).

تحوِّل المدرسة عناصر ثقافة المجتمع إلى رموز. ثقافة المدرسة هي ثقافة المجتمع مرمّزة. وهذه هي أولى وأهمّ ميزة للمدرسة، فهي تقوم

بتعليم الثقافة مكتوبة ومرمّزة. فإذا كان المعتقَد الدينيّ أساسيّاً في الثقافة، فإنّ المدرسة تُقدِّم دروساً عن التربية الدينيّة، وتغذّي الدروس الأخرى بهذا المعتقد. فالثقافة المدرسيّة هي ثقافة المجتمع بعد تحويلها إلى سجّل رمزيّ عبر موادّ دراسيّة تسمّى: قراءة وكتابة، وحساباً، وجغرافيا، وعلوماً، وغيرها. ومن جهة ثانية، فإنّ المدرسة إذ تنقل نواة الثقافة على ما سمّاها لنتون، وبصفتها واقعة اجتماعيّة، كما يقول «دوركهايم»، فهي تنقل النموذج وعواقب مخالفة النموذج. وباختصار يمكن اعتبار المدرسة «نظاماً للتنشئة يعمل بالرموز وبما هو مكتوب، وهي من بين كل وكالات التّنشئة الأكثر تجريداً وتنظيماً، باعتبارها الوكالة المتخصِّصة بالتّنشئة»[١٣٢].

ويذهب «بورديو - باسرون» إلى القول «بأنّ كلّ سلطة تعسّف رمزيّ، ومنها المدرسة، وتحت ستار الحياديّة والاستقلاليّة، تعزِّز علاقات القوّة (غير الحياديّة) في المجتمع، وبالتالي تلعب دوراً فعالاً في التّنشئة، يؤسِّس لستر العلاقات الخفيّة للقوّة والسلطة الطبقيّة»[١٣٣].

«أمَّا المُنشئ المعلِّم، فهو أقوى الشخصيّات تأثيراً في عمليّة التّنشئة المدرسيّة على التلاميذ، حيث يتعهّدهم صباحاً، ويمضي معهم معظم الوقت، فيعلّمهم ويلقنّهم المبادئ والقيم المختلفة»[١٣٤]. ويتميّز البالغون المعنيّون بالتّنشئة في المدرسة عن البالغين المعنيّين بالتّنشئة في الوكالات الأخرى بأنهم مربّون محترفون، أيّ: يجري إعدادهم وتدريبهم مُسبقاً من أجل القيام بمهمّة يتفرّغون لها. على أنّ حصول التّنشئة الاجتماعية في المدرسة، يجب أن لا يُنظر إليه باعتباره نقلاً بحتاً لمحتوى معيَّن من «رأس المعلِّم» إلى رأس التلميذ. «التّنشئة تنبني على علاقة تربويّة تنتقل إلى المدرسة؛ لتأخذ علاقة وشكلاً جديداً يسميّه «بارسونز» بالتماهي، حيث يستعين بنظريّة التحليل النفسيّ، لتفسير عمليّة التّنشئة عن طريق التماهي»[١٣٥].

لقد زادَ أثر المدرسة في التّنشئة الاجتماعية بعد أن اضمحلّ أثر الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعية، وأصبحت المكانة الاجتماعية تُكتسب عن

طريق التعليم، فأضحتَ المؤسّسات التربوية على رغم ارتفاع الأقساط، نتيجة الاستثمار التجاريّ لهذا القطاع مصدراً مهمّاً، يعوّل عليه في التّنشئة الممتدّة نحو أنواعٍ مختلفة.

٢ - مجالات التّنشئة الاجتماعية في المدرسة:

«للمدرسة وسائل وأساليب وطبيعة عمل تجعل منها بمجموعها أداة فريدة من حيث فعاليّتها في نقل المعارف والمهارات، وترسيخها ودمجها في شخصيّة المتعلِّم الذي يقضي فيها نصف وقته اليوميّ، لذلك فهي الرحم المكوّن مواطنين.

وتتيح المدرسة الفرصة للطفل:

* توسيع علاقاته الاجتماعية من خلال تفاعله مع جماعة من الأطفال (التلاميذ)، وجماعة جديدة من الكبار (الأساتذة).
* توسيع دائرة تفاعلاته في العالم الخارجيّ من خلال الخبرات التعليميّة التي يكتسبها مع أنواع من القيَم التي تؤثِّر بشعوره وعاداته.
* يكتسب دوراً إيجابيّاً في تعلُّم الاتّجاهات والمفاهيم المتعلّقة بالنظم المدرسيّة والاجتماعية والعقائديّة والاقتصاديّة، فيزداد وعياً بالطريقة التي ينبغي أن تعمل بها النظم الاجتماعية المختلفة.
* يتعلَّم أدواراً اجتماعيّة يمكن أن يمارسها، فضلاً عن إتاحتها الفرص لممارسة أدوارٍ جديدة تتناسب مع نضجه، وبذلك يتفاعل مع معلّميه.
* اكتساب معايير وقيَم أخلاقيّة عن طريق القدوة الحسنة، واشتراكه في ممارسات تساعده على تعلُّم أنماط من السلوك السويّ.

إنّ مجالات التّنشئة في المدرسة لتتّسع وتضيق بحسب أولويّات الأنظمة أو الجماعات الراعية للمؤسَّسة التعليميّة، يظهر ذلك في توزيع الدروس والموادّ، وفي الأهداف التربويّة، وفي مضمون الكتب المدرسيّة، فعلى سبيل المثال، قام الباحث عدنان الأمين بمقارنة ماهيّة الموادّ التي يجري تعليمها في تسع دول عربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وهي أكثر مرحلة تعكس

خصوصيّات الثقافة - بقدر ما تتركّز فيها «عصارة» التّنشئة الاجتماعية - ليجد أنّ لبنان يُخصِّص الوقت الأقلّ للغة العربية (٥,٢١%)، ويُعطي الوقت الأعلى للغة الأجنبيّة (٧,٢١%). أمّا الجزائر، فهو البلد الذي يُخصِّص الوقت الأكبر للغة العربية (٦,٣٨%)، والسعوديّة هي البلد الذي يخصِّص الوقت الأكبر للدين (٣١%)، وربّما يكون البلد الوحيد في العالم الذي يُعطي للدين هذه الحصّة في توزيع الدروس، وهذا يتمّ على حساب الموادّ الأخرى باستثناء اللّغة العربية، واليمن هو أقرب إلى السعوديّة لجهة أولويّة الدين (٣,٢٥%).

وأخيراً، المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة وتربوية تتحدّد أهدافها العامّة باعتبارها نسق أو تنظيم فرعيّ، يرتبط ببقيّة الأنساق التربويّة والتعليميّة الأخرى، والتي ترتبط جميعها بالأنساق الكبرى. ومن ثمَّ، فإنّ طبيعة هذه الوظائف والأهداف تتشكّل وتتكوّن عن طريق تأثير العوامل الخارجيّة المختلفة التي توجَد في المجتمع المحليّ أو المجتمع القوميّ. كما «أنّ متطلّبات المجتمع الحديث تفرض نوعيّة من الوظائف أو الأهداف العامّة للمؤسّسات التربويّة والتعليميّة وخاصَّة الدور الأساسيّ المتمثِّل بعمليّة التّنشئة الاجتماعية والأخلاقيّة والمهنيّة للتلاميذ والطلاب»[١٣٦].

الهوامش

١ ـ العابد، هناء، التّنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الابداعيّ، م.س.، ص٢٣.

٢ ـ غدنز، انتوني، علم الاجتماع، م.س.، ص٨٩.

٣ ـ Gook, Comperz, Social Control and Socialization, OP-Cat, p19.

٤ ـ ابن منظور، لسان العرب، ط٢، بيروت، دار صادر، ج١، ص٤٨٠.

٥ ـ م.ن.، ص١٧١.

٦ ـ Petit larousse illustre, Paris, Librairie larousse, 1989, P900.

٧ ـ العمر، معن خليل، التّنشئة الاجتماعية، ط١، رام الله، دار الشروق، ٢٠٠٤، ص١٧.

٨ ـ العابد، هناء، التّنشئة الاجتماعية ودورها في نمو الفكر الابداعيّ، رسالة دكتوراه في سان كليمنت، ٢٠١٠، ص٢١.

٩ ـ النجيحي، محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، ط٥، بيروت، دار النهضة، ١٩٨١، ص١٧٤.

١٠ ـ القريشي، غني، محاضرات في التّنشئة الاجتماعية، بغداد، كليّة الآداب، ٢٠١٣، ص٤.

١١ ـ اشتي، شوكت، الشيوعيّون، والكتائب: تجربة التربية الحزبيّة في لبنان، ط١، بيروت، دار الانتشار العربيّ، ١٩٩٧، ص٦١.

١٢ ـ Brubacher, I.S., A History of the problems of Education, New York, American Book company, 1995, p53.

١٣ ـ شوامرة، نادر طالب، علم النفس الجتماعي، ط١، بيروت، دار الشروق، ٢٠١٤، ص١٧١.

١٤ ـ الأمين، عدنان، التّنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربيّ، ٢٠٠٥، ص٢٢.

١٥ ـ Williams, Thomas, Introduetion to socialization, sainlouis, C.V. Mosby company, 1972, p4.

١٦ ـ درس نيوكمب دور الجماعة الأوليّة ودورها في تغيير اتّجاهات الفرد، وظهر في دراسته مفهوم الجماعة المرجعيّة الايجابيّة والجماعة المرجعيّة السلبيّة. وجدَ نيوكمب أنّه كلّما توحّد الفرد بالجماعة يكون متعمّقاً فإنّ تغيُّر اتّجاهاته يكون صعباً، لذلك فإن أيّ تغيّرٍ في اتّجاه الفرد لا بُدَّ أن يسبقه تغيُّر توحُّد الفرد بالجماعة.
المصدر: أبو نبيل، محمد، علم النفس الاجتماعيّ، ط١، بيروت، دار النهضة العربيّة، ج١، ص٤٦١.

١٧ ـ الكتاني، فاطمة، الاتّجاهات الوالدية في التّنشئة الاجتماعية، ط١، رام الله، دار الشروق، ٢٠٠٠، ص٤٤.

١٨ ـ العابد، هناء، التّنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الإبداعيّ، م.س.، ص٢١.

١٩ ـ لكحل، سيّد، صراع التّنشئة الاجتماعية بين مؤسّسة الأسرة ومؤسّسة الشارع، رسالة ماجستير في علم الاجتماع في جامعة الجزائر، ٢٠٠٣، ص٤٢.
٢٠ ـ الأمين، عدنان، التّنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، م.س.، ص١٥ - ١٧.
٢١ ـ الرازي، فخر الدين، تفسير القرآن الكريم، ج ١٣، ص ٢١١.
٢٢ ـ سورة الأنعام ١٤١.
٢٣ ـ سورة الواقعة ٧٢.
٢٤ ـ سورة المؤمنون ١٩.
٢٥ ـ سورة الأنعام ٩٨.
٢٦ ـ سورة المؤمنون ١٤.
٢٧ ـ سورة المؤمنون ٧٨.
٢٨ ـ سورة هود ٦١.
٢٩ ـ سورة الواقعة ٦١.
٣٠ ـ سورة الواقعة / ٦٢.
٣١ ـ الصدر، محمد باقر، نهضة الإنسان، ط١، بيروت، مركز نون، ٢٠١٥، ص٢٨
٣٢ ـ سورة العنكبوت / ٢٠.
٣٣ ـ سورة النجم، ٤٧.
٣٤ ـ مكارم، ناصر، الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ط١، مكتبة ياسر، ج ٩، ص ٤٥٣.
٣٥ ـ الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، ط١، بغداد، دار العربي الجديد، ج١٨، ص٣٤٥.
٣٦ ـ الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، م. س.، ج٧، ص ٦٠.
٣٧ ـ سورة الأعلاف/ ١٧٢.
٣٨ ـ مطهري، مرتضى، التوحيد، ط١، بيروت، دار الحوراء، لا. ت.، ص ٤٤..
٣٩ ـ سورة الروم/ ٣٠.
٤٠ ـ الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، م. س. ج٨، ص ٣٢
٤١ ـ مكارم، ناصر، نفحات القرآن، ط١، قم، دار الحيدري، لا.ت.، ص ١٩٧.
٤٢ ـ سورة البقرة/ ٣٠.
٤٣ ـ استعملت «الحياة» في القرآن الكريم بمعنى الهداية أكثر من استعمالها بمعنى الحياة البيولوجية المادية الجسمية.
٤٤ ـ الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، م. س.، ج١، ص٣٤٣.
٤٥ ـ الصدر، محمد باقر، السنن التاريخية في القرآن الكريم، ط٥، بيروت، دار التعارف، ٢٠٠٥، ص ٥٨.
٤٦ ـ سورة العنكبوت / ٦٩.
٤٧ ـ سورة النور/ ٣.

٤٨ ـ سورة التحريم / ٦.
٤٩ ـ الروم/٣٠.
٥٠ ـ مطهري، مرتضى، المجتمع والتاريخ، م.س.، ص٢٩.
٥١ ـ الإسراء/ ٤.
٥٢ ـ القصص/ ٤.
٥٣ ـ القيامة/ ٣١- ٣٢.
٥٤ ـ العنكبوت/ ١٨.
٥٥ ـ الأنبياء/ ٣٥.
٥٦ ـ الأعراف/ ٣٤.
٥٧ ـ الأعراف/ ١٢٨.
٥٨ ـ الأعراف/ ١٣٦.
٥٩ ـ الإسراء/ ١٣ - ١٤.
٦٠ ـ الجاثية/ ٢٨ - ٢٩.
٦١ ـ مريم / ٩٥.
٦٢ ـ التغابن/ ٩.
٦٣ ـ الأعراف/٧٠.
٦٤ ـ الزخرف/٢٢.
٦٥ ـ الشعراء/٧٧.
٦٦ ـ الأنبياء/٦٤.
٦٧ ـ الرعد/١١.
٦٨ ـ الزخرف/٥٤.
٦٩ ـ في نهج البلاغة يصف الامام علي عليه السلام أهداف الأنبياء:... ويُثيرُوا لهُم دفائِنِ العُقُول...
٧٠ ـ سبأ/٤٦.
٧١ ـ Elkin, Frederick and Handel Gerard, The child and society: The process of socialization, New York, Randomhouse, 1972, p4.
٧٢ ـ أبراش، إبراهيم، علم الاجتماع السياسي،ط١، عمان، دار الشروق، ١٩٩٨، ص٢٠٢.
٧٣ ـ م.ن.، ص٣١.
٧٤ ـ حوامد، كريمة، دور الجامعة في التّنشئة السياسية، م.س.، ص٢٢.
٧٥ ـ م.ن.، ص٢٣.
٧٦ ـ نصار، ناصيف، في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطناً، ط١، بيروت، دار الطليعة، ٢٠٠٠، ص٤.
٧٧ ـ سماح قارح، التغير الاجتماعيّ والتّنشئة السياسيّة، ط١، الجزائر، منشورات جامعة الجزائر، لا.ت، ص١٤.

٧٨ ـ غدنز، أنتوني، علم الاجتماع، م.س.، ص٥٨١.
٧٩ ـ م.ن.، ص٥٨١.
٨٠ ـ اليادة، مرتشيا، البحث عن التاريخ والمعنى في الدين، م.س.، ص٢٢.
٨١ ـ كامل، يوسف حسن، نظريّة الثقافة، م.س.، ص١٩٩.
٨٢ ـ مطهري، مرتضى، أنسنة الحياة في الإسلام، ط١، بيروت، دار الارشاد، ٢٠٠٩، ص٢٢٨ - ٢٢٩.
٨٣ ـ الصدر، محمد باقر، موجز أصول الدين، ط١، بيروت، دار الهادي، ٢٠٠٠، ص١٨٧.
٨٤ ـ Dillon, Michele, Han Book of the Sociology of Religion, U.K., Cambridge University press, 2003, p155.
٨٥ ـ العمر، معن خليل، التّنشئة الاجتماعية، م.س.، ص١٧٨.
٨٦ ـ محفوظ نجيب، جول التدين والتطّرف، ط١، القاهرة، الدار المصريّة، ٢٠٠٢، ص٢٧.
٨٧ ـ Anderson, Margaret and Taylor Howard, Sociology: Understanding a Diverse Society, 4th edition, U.S.A, Thomson Wadson Sworth, 2008, p404.
٨٨ ـ عبود، عبد الغني، التربية الاقتصاديّة في الإسلام، ط١، القاهرة، دار النهضة، ١٩٩٢، ص٥١.
٨٩ ـ رمضان، نزار، التربية الاقتصاديّة للأطفال، www.25 ymnayer.net.، ٢٠١٣/٩/٢.
٩٠ ـ فرج، ظريف، الأبعاد النفسيّة للتنشئة الاقتصاديّة، ندوة التربية الاقتصاديّة والانمائيّة في الإسلام، ص٦.
٩١ ـ الملاح، تامر، التربية الصحيّة وأهميّتها، www.henanaonline.com، ٢٠١٣/٣/٢.
٩٢ ـ سلامة، بهاء الدين، التربية الصحيّة، بنها، منشورات كليّة التربية في جامعة بنها، ٢٠١١، ص٣.
٩٣ ـ سلامة، بهاء الدين، التربية الصحيّة، م.س.، ص٤.
٩٤ ـ عجاج، صلاح عبد المحسن، التربية البيئيّة، www.facuthy.com، ٢٠١٣/٤/٨.
٩٥ ـ م.ن.، ص٥.
٩٦ ـ عمر، معن خليل، علم اجتماع الأسرة، ط١، عمان، دار الشروق، ١٩٩٩، ص١٢٤.
٩٧ ـ عمر، معن خليل، علم اجتماع الأسرة، م.س.، ص١٣٥.
٩٨ ـ Lemos, R.M. The nature of Value, Florida, Florida University Press, 1995, p17.
٩٩ ـ القاضي، يوسف مصطفى، زيدان، السلوك الاجتماعيّ للفرد، ط١، القاهرة، مكتبة عكاظ، ١٩٨١، ص١٤٣.
١٠٠ ـ ياسين، عطوف، مدخل في علم النفس الاجتماعيّ، م.س.، ص٦٨.
١٠١ ـ محمد، سهير، التّنشئة في المجتمع العربيّ، ط١، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات، ٢٠٠١، ص١٢.
١٠٢ ـ Cartledge, Gwendolyn and Milburn Joanne, Teaching Social Skills to Children, 3rd edition, New York, Pergamon Press, 1983, p66.

١٠٣ ـ المهيني، غنيمة، الأسرة والبناء الاجتماعيّ في المجتمع الكويتيّ، ط١، الكويت، مكتب الفلاح، ١٩٨٠، ص٩٨.
١٠٤ ـ غدنز، انتوني، علم الاجتماع، م.س.، ص٢٥٤.
١٠٥ ـ القريشي، أهميّة دراسته العائلة، في علم الاجتماع، الموقع الرسميّ لجامعة بابل، www.vobabylon.net - ٢٠١٣/٧/٢.
١٠٦ ـ الناصر، فهد عبد الرحمن، الأسرة، م.س.، ص٤٣.
١٠٧ ـ فرح، محمد سعيد، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، م.س.، ص٢٣٩.
١٠٨ ـ غدنز، انتوني، علم الاجتماع، م.س.، ص٢٥٨.
١٠٩ ـ م.ن.، ص٢٦٠.
١١٠ ـ الناصر، فهد عبد الرحمن، الأسرة، م.س.، ص٥٧.
١١١ ـ العمر، معن خليل، التّنشئة الاجتماعية، م.س.، ص١١١.
١١٢ ـ الناصر، فهد عبد الرحمن، الأسرة، م.س.، ص٨٩.
١١٣ ـ غدنز، أنتوني، علم الاجتماع، ص٢٦٠.
١١٤ ـ الصابوني، عبد الرحمن، نظام الأسرة وحل مشكلاتها في الإسلام، ط١، بيروت، دار الفكر المعاصر، ٢٠٠١، ص٢٦.
١١٥ ـ م.ن.، ص٤٢.
١١٦ ـ القائمي، علي، تكوين الأسرة في الإسلام، ط١، بيروت، دار النبلاء، ١٩٩٦، ص١٣.
١١٧ ـ الزحيلي، وهبة، الأسرة المسلمة في العالم المعاصر، ط١، دمشق، دار الفكر، ٢٠٠٠، ص٢١.
١١٨ ـ القرشي، باقر شريف، نظام الأسرة في الإسلام، م.س.، ص٥٠.
١١٩ ـ بوعناقة، علي، الشباب ومشكلاته الاجتماعية في المدن الحضريّة، ط١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ٢٠٠٧، ص١٢٣.
١٢٠ ـ Dames, Allison and Prout, Alan, Constructing and Reconstructing childhood, 2nd edition, London, Routledge, 1997, p64.
١٢١ ـ فرح، محمد سعيد، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، م.س.، ص٢٤٣.
١٢٢ ـ م.ن.، ص٢٤٤.
١٢٣ ـ العزبي، زينب، علم الاجتماع العائليّ، م.س.، ص٥٧.
١٢٤ ـ Witmer, H.L. and Kotinsky, R, Personality in the making, New York, Harper, 1972, p177.
١٢٥ ـ العمر، معن خليل، التّنشئة الاجتماعية، م.س.، ص١٤٨.
١٢٦ ـ الناصر، فهد عبد الرحمن، الأسرة، م.س.، ص١٣٨.
١٢٧ ـ مقابلة مع الدكتورة نجوى يحفوفي - ١٢ - ١١ - ٢٠١٣.
١٢٨ ـ العزبي، زينب، علم الاجتماع العائليّ، م.س.، ص١٢١.

١٢٩ ـ حوامد، كريمة، دور الجامعة في التّنشئة السياسيّة، م.س.، ص٥٣.
١٣٠ ـ العابد، التّنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الابداعيّ، م.س.، ص٢٥.
١٣١ ـ فرح، محمد سعيد، البناء الاجتماعيّ والشخصيّة، م.س.، ص٢٤٤.
١٣٢ ـ الأمين، عدنان، التّنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، م.س.، ص٧٨.
١٣٣ ـ الأمين، عدنان، التّنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، م.س.، ص٨٨.
١٣٤ ـ العمر، معن خليل، التّنشئة الاجتماعية، م.س.، ص١٧١.
١٣٥ ـ الأمين، عدنان، التّنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، م.س.، ص٨٣ - ٨٤.
١٣٦ ـ عبد الرحمن، عبد الله، علم اجتماع المدرسة، ط١، الاسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة، ٢٠٠١، ص٣٤.

التربية الاجتماعيّة في الإسلام حِراثَةٌ نقديَّةٌ في مُثلّث المفهوم والركائز وسُلطة النَّظم

د. حسن خليل رضا(*)

المقدّمة:

يختلبُ الإيديولوجيّات نزوعٌ تلقائيٌّ إلى تقمُّص يَرقَة الاستمرار، وذلك في معترك التطوّر الكفيل بمحو أنماط، وإثبات بدائلها على صعيد التجربة البشريّة، سواء من خلال ما تنحته من مقاربات نظريّة، تُثريها العقول بتسويغات إحيائيّة، وتعديلات تراكميّة، وسياقات تمييزيّة، أم من خلال ما تقتضيه من أنساق ومجالات عمليّة أو سلوكيّة، تُعبّر عن خصوبتها وقابليّتها للاتّساع، عند توافر بيئتها المشروطة، وحُجّتها في خطّ هذا النزوع ما تنسجه في وعي معتنقيها من تصوّرات تُومئ إلى تمكّنها من احتواء الحقيقة، وإحرازها القدرةَ على تحقيق الخلاص، فضلًا عن افتقار الإنسان نفسه إليها في لُهاثه وراء رفاهيّته وسعادته...

ويزداد الأمر حدّةً، عندما ترتكز على خلفيّات ودعائم لاهوتيّة أو دينيّة، تَتذرّع بمبدأ الإلزام، وما يترتّب عليه من مسارات سُلوكيّة، تجنح في قوالبها عادةً إلى خشية العقوبة أكثر من الطمع بالمَثُوبة.

ولا يُتاح هذا الاستمرار، بطابعٍ مَرِنٍ وحَيٍّ، إلاَّ بتوسّل آليّات تربويّة،

(*) أستاذ في الجامعة اللبنانية.

تحرس تلك المبادئ والتعاليم والقيم بقَلب عقليّ - إذا صحّ التعبير الإنزياحيّ - في خضمّ المجتمع وجوارحه، ثمّ تغرسها في طَمْيِ الأجيال المُتعاقبة.

وتُؤتي هذه العمليّة أُكُلَهَا، عندما تكون البنية الإيديولوجيّة قائمة في الأساس على تبرير واقع اجتماعيّ يُراد تأصيله، أو على إحلال بديل يُمثّل مصلحة لفئة تطمح إلى إنصاف ذاتها، بعد أن اعتراها شعور بالذّحل (Ressentiment)، إذا استعرنا تعبير نيتشه[1]. وتكاد بذلك أن تنحصر مهمَّة التربية في نقل هذا السلوك إلى الأجيال، مصحوبًا ومعتضدًا بقوّة إيديولوجيّته التي لا تتخطّى كونها مطيَّة، سُخِّرت لإضفاء مسحة عقليّة عليه، بمعنى أنّها تساهم في إعادة توليد النظام الذي يحتويه، أو البيئة الثوريّة المناقضة لهذا النظام، فلا يُرجى منها - كوضع أصليّ واعتياديّ - تقديم مادّة لم تُوضع في قوالبها، أو تناقض مجرى الواقع الذي يطمح إليه الفريق الذي يُعوّل عليها.

وقد تغدو التربية مثاليّة النزعة والتصوّر، حينما تُلمح متعالية، تحمل وصايا وتعاليم وإرشادات نائية عن التمثّل السلوكيّ الطبيعيّ والعُرفيّ القائم في المجتمع، بحيث لا تأخذ بعين الإعتبار مسار الواقع ومُبتنياته وحاجاته، فتُشَاهَد في هذا المظهر شاذّةً وغريبةً، وربّما تُقاوم بشكل حادّ، وإن خالف الظاهر الباطن في أحيانٍ كثيرةٍ. والأجدى أن تأخذ التربية نسقها الوسطيّ، لتكون بمنزلة المحكمة التي تفصل بين سائدٍ لا بدَّ من تدعيمه كسلوك، وسائدٍ لا بدّ من تعديله أو إزالته أو إبداله بسلوكٍ أقرب إلى مراعاة الصوابيّة والإثمار والمصلحة، ولا بدَّ من أن يُرفق ذلك بعملية إقناع عقليّ ووجدانيّ للمستهدف، فردًا كان أو جماعةً.

وثمّةَ جدلٌ لا ثَبَاتَ لشاطئه حول مشروعيَّة التربية من منظار أخلاقيّ، نتيجة ما تشتمل عليه - ولو بشكل ضمنيّ - من قهر وإلزام وضغط، يبدأ بالفكرة، ويبلغ مخَاضَه في السلوك، يتمثّل في ما تنسخه وتُحقّقه وتدعو إليه، بأساليبها المتنوّعة، من تصوراتٍ ومضامين سلوكيّة في إطاريها:

الفلسفيّ والعلميّ، إذ ليس بمقدور المُستهدف أن يمتلك الخيار على إطلاقه، أو أن يُخضع المحتوى الذي يتلقّفه لأحكام، ميزانها اختبار عيّنة منه، لتغدو التربية صِنْوَ وجوده وإرادته وحرّيّته. وتترتّب على الإذعان لذلك ضرورةُ إعادة النظر في مفهوم المسؤوليّة ومجالاتها وحدودها، ولا سيّما في دائرة العقوبات على الجرائم والجنايات التي يقترفها الفرد، والتي يتبنّاها النظام الحاكم، وينفّذها بعنوان الإرادة الشعبيّة، بالرغم من أنّ البرهنة على حضور هذه الإرادة غاية عسيرة، لذهول الوعي عنها، واقتضاء المواطنة التسليمَ بالأمر الواقع عادةً.

وحتّى عندما يُسند المجتمع مهمّة التربية إلى المدرسة في حدود توصيف معيّن، ويدعمُ النظامُ السياسيُّ القائمُ هذه الإحالة، لما يترتّب عليها من توحيدٍ للنسق التربويّ الذي ينعكس على عقل المواطن وسلوكه، بدلاً من اطّراد التربية المغلقة في إطار العائلة أو القبيلة مثلاً، بما تقتضيه من تعارضٍ أو تباين مع بنية النظام، فإنَّ الفرد لا ينعتق من جبريّة التربية التي تمثّل إرادة المجتمع وأماليه أكثر ممّا تُمثّل الطبيعة وما تُحيل إليه من حرّيّة واختيار.

وعليه، فإنّ السعيّ يظلّ حثيثًا للعثور على المخْرجِ الذي يحدّ من الطابع القهريّ الذي ينبثق تلقائيًّا عن العمل التربويّ، إذ على الرغم من توسّط آليّاتٍ ليبراليّة، حاولت الأخذ به نحو حداثةٍ تجريبيّةٍ مُوغلةٍ في قراءة الاحتمالات التطبيقيّة، فإنّها لمَّا تتوصَّل بَعدُ إلى دفع هذا الاعتراض أو ردمه، بينما تتّجه بعض الإيديولوجيّات إلى تسويغ ذلك بالسياق أو الطابع الفطريّ الذي تتوخّاه الطبيعة، ولا تستقرّ في هذا الحيّز القابل للتنويع، بل تُضفي على العمليّة مشروعيّةً عاليةً من خلال استنادها إلى البُعد الميتافيزيقيّ، وإناطتها بإرادة الله الذي أعطى إذنًا أو رخصةً بأداء هذه المهمّة القهريّة في مضمار التربية، باعتباره صاحب مِنَّةِ الإيجاد، وعالمًا بطبيعة خلقه، ولا يُلتفت إلى القيمة العمليّة المترتّبة على الإلتزام بمؤدّى التربية بمقدار ما يتّم الإلتفات إلى المصير الأُخرويّ المُترتّب على عدم الإلتزام، أو المُخالفة والعصيان.

ولا يقتصر الجدل على هذا المنحى، بل يعود إلى جذور جدوائيّة التجربة التربويّة، إذ يُصرّ فريق على العِلْقَة الضروريّة بين التربية والمجتمع، ويرى أنّه لا دَرْبَ إلى تغيير المجتمع بعيدًا عن تغيير التربية، بمعنى أنّه «لا ثورة في الدولة إن لم تسبقها ثورة في التربية»[٢]، وقد أولى ميشال لوبرو التربية المؤسّسيّة أهميّة كبرى في تأييده لهذا الغرض، بذهابه إلى «أنّ مجتمع الغد إمّا أن تصنعه المدرسة، وإمّا أن لا يكون»[٣]، بينما يجنح فريق آخر إلى فَصْمِ هذه العِلْقَة، مظهرًا عجز التربية عن تغيير المجتمع، إذ يحمل كلّ مجتمع نظامه التربويّ الذي يخصّه، ولا تَبْرحُ التربية مهمَّة توليد النظام الاجتماعيّ الذي كان قد ولّدها. ويبرز ذلك بجلاءٍ في رؤية بوغدان سوشودولسكي الذي ينتقد «الأسطورة التقليديَّة القائلة بانبعاث المجتمع عن طريق تربية الجيل الجديد»[٤]. ويكاد ذلك أن يكون وتيرةً طبيعيّةً عند إميل دوركهايم في تحليله للوظيفة الغائيّة التي أُنِيْطَتْ بالتربية، حيث يذهب إلى أنّ «الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحقّقه فينا ليس الإنسان على غرار ما خَلَقَتْه الطبيعة، بل الإنسان على نحو ما يُريده المجتمع أن يكون، وهو يُريده على الشاكلة التي يقتضيها تدبير أموره [المجتمع] الداخليّة»[٥].

وبإزاء هذين الموقفين، يتبنّى فريق ثالث فكرة التوفيق عبر القول بالإحالة المتبادلة، بمعنى قدرة كلّ من المجتمع والتربية على تغيير الطرف الآخر، والتأثير فيه. وينتهي بذلك إلى أنّ «علاقة التبعيّة الموجودة بينها]التربية[وبين النظام الاجتماعيّ والاقتصادي، لا تحول من دون تأثيرها في بعض الجوانب من الهيكل الاجتماعيّ، إن لم يكن فيها بأسرها»[٦].

وانطلاقًا من ذلك، يندر أن تقلّص الإيديولوجيّات الدينيّة دائرة استهدافها الاجتماعيّ، ما يدلّ على تسليمها المبكر بقدرة التربية على تغيير المجتمع، إلّا إذا اقتضى نقض ذلك وقوعها في عبثيّة الدور. وهي تنظر إلى الفرد عادةً باعتباره ركنًا في قضيّة حقيقيّة، وليست خارجيّة بالضرورة، وباعتباره مكوّنًا للصرح الاجتماعيّ في دوائره المتصاعدة من العصبيّة إلى الولاء والتعاقد والإنتظام، أكثر من كونه منعزلًا عن هذا التطوّر الكلّيّ.

وهذا ما جعلها تُولي التربية الاجتماعيّة أهمّيّة كبيرة، لاقتناعها بأنّ هذه التربية تُشكّل الوسط أو الأرض الخصبة التي ينبت الفرد في حضنها، فتؤثر فيه، وتصقله، وتُوجّهه نحو سلوك محدّد، أكثر من كونها قائمةً عليه، أو مفتقرةً إليه، وخاصة أنَّه يتلقّى جُرعات هذه التربية بادئ الأمر بصورةٍ قهريّةٍ، إذ لا قُدرة له على اختبارها، واكتشاف مكوّناتها، وبلورة تصوّر حولها، بل يحتاج ذلك منه إلى زمن تتكوّن فيه هذه التجربة، وتأخذ منحًى خاصًّا، قبل أن يتشكّل دوره في خيارٍ أو إرادةٍ تتيح له لاحقًا أن يكون جزءًا من بنية هذه التربية، ومصداقًا مُذعنًا لها، أو أن ينقلب عليها، ويعمل على هدمها في مسارٍ لا يُكتب له النجاح إلّا بمقدار ما يمثّل ضرورةً أو حلقةً تطوّريّة للمجتمع، تتوقّف في توالدها مصغيةً إلى تنظير يأخذ مسارًا بعيدًا عمّا تحمله التربية الاجتماعيّة من مقادير موروثة.

وعليه، كيف وظّف الإسلام آليّات التربية في خدمة مشروعه الرساليّ، متجاوزًا الركود الوظيفيّ لها في بنية المجتمع الجاهليّ؟ وما المرتكزات التي عوّل عليها في بلورة تصوّر عمليّ ووظيفيّ حول التربية الاجتماعيّة؟ وهل ثمَّة تقاطع بين مقاربات التربية الحديثة وما أرساه الإسلام من مبادئ وأساليب وضوابط تختزل مسار هذه التربية الاجتماعيّة؟

أوّلاً: التربية الاجتماعيّة في نسقها الدلاليّ:

مُثقلة بالتعدّد والتنوّع والغزارة تلك العقول التي تعاقبت على مهمَّة التقريب الدلاليّ لمصطلح التربية، ويكاد حيُّها أن يلتقي بآسال وسلامان في الجزيرة المعنويّة نفسها، بيد أنَّ ذلك يخضع بشكل منطقيّ لأصولٍ موضوعيّة، يُفَسَّر بالاستناد إليها هذا الإثقال، كالفلسفة التربويّة السائدة في سياق زمانيّ محدّد، وطبيعة التصوّر الذي يُحلّل الطبيعة الإنسانيّة وقابليّات تشكّلها، والتطورات العلميّة التي تتوخّى تعديل صورة التربية في الأذهان، والأنماط السياسيّة الحاكمة بما تقصده من أهدافٍ أو أغراضٍ، فضلًا عن إسقاطات المفكّرين الذاتيّة التي يضفونها على طبيعة الرؤى والتعريفات التي

يقدّمونها للتربية، والاتّجاهات الإيديولوجيّة التي يبادرون إلى بذرها أو غرسها في صميم تنظيرهم التربويّ. ولئلّا يظلّ الموقف غائمًا، لا بأس بتتبّع قبسٍ من مصاديق هذا الإنطباع أو الحكم.

فالتربية عند المثاليّين تقبض يدها على عمليّة نقل المعارف والعادات والتجارب من الأجيال السابقة إلى اللاحقة بمسحة تأهيليّة، لتغدو «مجهود الإنسان [المبذول] للوصول إلى هزيمة الشّر، وكمال العقل»[٧]. وهي عند الواقعيّين متمثّلة في عمليّة تدريب الطفل على «أن يعيش بواسطة معايير خلقيّة مطلقة، على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام، وليس لأعضاء مجتمع بالذات فحسب، وإنه لمن المُهم له أيضًا أن يكتسب عادات حسنة، وذلك لأنّ الفضيلة لا تتأتّى آليًّا، بل تكدّسُ بالتعلّم»[٨].

ويرى أصحاب النزعة الإنسانيّة من خلال أنموذج روجر اسكام، أنّ التربية: «عمليّة تنمويّة للثقافة وغرس للفضيلة(...) وفي الوقت ذاته، عمليّة تهذيب وغرس للكفاءة العمليّة»[٩]، وكأنّهم يدفعون الجهد التربويّ بذلك نحو تمكين المُتعلم من الآداب واللغات أكثر من حثّه على دراسة الحياة وجوهرها. بينما يذهب الطبيعيّون من خلال أنموذج جان جاك روسو إلى أنّ التربية هي السعي إلى تفجير الطاقات الطبيعيّة الحيويّة الكامنة في الانسان، إذ ليس عليه أن يتعلّم، بل عليه أن يكتشف الحقائق بنفسه. وعليه، فإنّ التربية سلبيّة من وجهة نظره، بمعنى أنّها لا تكون بتلقين مبادئ الفضيلة، ولكنَّ قوامها «المحافظة على القلب من الرذيلة، والعقل من الزلل»[١٠]، لتحقّق بذلك نموًّا حرًّا طليقًا لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطريّة.

ويصوغ أصحاب الوضعيّة المنطقيّة من خلال أنموذج موريس شليك، مفهومًا تحليليًّا للتربية إلى حدّ بعيد، لتكون عمليّة تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خيِّر من إنسان شرّير، فتُكسِبه دوافع جديدة، تؤدّي في الحقيقة إلى «تنمية القيم المعرفيّة لدى الطالب، وذلك من خلال تحويل القيم الانفعاليّة إلى قيم معرفيّة، وإلى تحقيق سعادته في ضوء المجتمع»[١١].

بيد أنّ البراغماتيّة التي تُعدّ نمطًا تربويًّا عمليًّا، أفرزه المجتمع الأمريكيّ، ترى - ممثّلةً برؤية جون ديوي - أنّ التربية «تنظيم مستمرّ للخبرة، هدفه توسيع محتواها الاجتماعيّ وتعميقه»(١٢)، بمعنى أنّها «تثير قوى الطفل، وتحرّض طاقاته، لمواجهة المواقف الاجتماعيّة، والتكيّف معها»(١٣).

ولا تشيح الفلسفة الوجوديّة بخدّها عن الحضور في الميدان التربويّ، وإنّما ترى، من خلال أنموذج رالف هاربر، أنّ التربية تسعى إلى أن يعبِّر الفرد عن الموقف الذي يوجد فيه، وأن يحيط به إحاطة كاملة، وهذا ما يقتضي تناول حياة الفرد والإنسان بصورة كليّة وشاملة من زاوية، ووجود الأفراد دائمًا في مواقف من زاوية أخرى، ولا مجال للفصل بينهم وبين هذه المواقف، لأنّ هؤلاء هم الذين «يحدِّدون الزمان والمكان والبيئة التي وُلدوا فيها»(١٤).

وتحيل هذه النماذج غير الانحصاريَّة لمفهوم التربية إلى أن هناك بؤرًا أو نوافذَ رصديّةً عديدةً، توسّطت نظرة المفكّرين إلى هذا المفهوم، برواسبهم المعرفيّة والفلسفيّة والإيديولوجيّة المتنوّعة، واختلفت قراءاتهم له بمراعاة الخلفيّة والوظيفة، بالرغم من أنّها ركّزت على خصائص مشتركة، أوجزها رونيه أوبير في نقاط، هي: إجماعها على أنّ التربية مقتصرة على الجنّس البشريّ، واعتبارها التربية فعلًا يمارسه كائن في كائن آخر، ويمارسه بوجه خاصّ راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق، وإقرارها أنّ هذا الفعل موجّه نحو هدفٍ ينبغي بلوغه(١٥).

ولئن كانت التربية على اتصال وتفاعل وثيقيْنِ مع جملةٍ من العلوم الإنسانية، فإنّ علاقتها بعلم الاجتماع قد بلغت مستوى لافتًا من العمق والدقّة والتداخل الجدليّ المتبادل، تمثّلت بادئ الأمر في أعمال نخبةٍ من علماء الإجتماع الكبار، أمثال: إميل دوركهايم، وكارل ماركس، وماكس فايبر، وكارل مانهايم، وفازلي سوخومنسكي، وسواهم، إذ شكّلت المقدّمات التأسيسيّة لولادة النزعة الاجتماعيّة في التربية، وترتّب على ذلك

نموّ وتطوّر في النظريّات والمناهج والبحوث التي أعطت التربية طابعها الاجتماعيّ، ثمَّ خطا علم الاجتماع التربويّ بصورة سريعة بعد الحرب العالميّة الثانية، مستجيبًا لتراكم المشكلات التربويّة والاجتماعيّة الآخذة في الاتّساع، وتركّزت على دراسة «الجذور الاجتماعيّة التاريخيّة للظواهر التربويّة، وأثر هذه الظواهر على البناء الاجتماعيّ»[١٦].

يُعدّ إميل دوركهايم أوّل عالم اجتماع كلاسيكيّ، انكبَّ على تحليل العمليّة التربويّة كجزءٍ متكاملٍ من نظريّته الاجتماعيّة العامّة[١٧]، إذ عمل على تحريرها من أغلالها بوصفها عمليّة سيكولوجيّة تسعى إلى تفجير طاقات الفرد الكامنة فيه، وأن يقاربها على خلاف من سبقه من الباحثين «بوصفها شيئًا اجتماعيًا بالدرجة الأولى»[١٨]، في بنيتها ووظائفها وعلاقتها بالأنظمة التربويّة الاجتماعيّة القائمة. وهذا ما يمثّل خلفيّةَ استنتاجِهِ أنّ التربية علم اجتماعيّ على مستوى المنهج والنظريّة والتطبيق، فهي عنده «الوسيلة التي يحدّد المجتمع عن طريقها، وباستمرار، شروط حياته الخاصّة»[١٩]، ووظيفتها تكمن أساسًا في «تحقيق عمليّة التنشئة الاجتماعيّة»[٢٠]، وبالرغم من أنّ دوركهايم قد أسقط من عنايته دور التغيّر التربويّ في حياة المجتمع، فإنّ منهجه حمله على تصوّر التحوّلات التربويّة نتاجًا ومؤشرًا للتحوّلات الاجتماعيّة التي تفسّر بدورها مختلف الظواهر التربويّة.

ولا تقلّ جهود جون ديوي أهمّيّة عن سابقه، فقد عدَّ التربية وظيفة اجتماعيّة، ورأى فيها «مجموعة العمليّات التي يستطيع بها المجتمع، أو زُمرة اجتماعيّة، كبرت أم صغرت، أن تنقل سلطانها أو أهدافها المُكتسبة، بُغية تأمين وجودها الخاصّ، ونموّها المُستمر»[٢١]، ولاحظ أنّ التطوّر الاجتماعيّ يهدّد نمط الحياة التقليديّة بالزوال، وهي التي ألفاها تتّسم بالبساطة، ومال إلى أنّ هناك أنماطًا جديدةً للحياة الاجتماعيّة الحديثة، تتوالد باستمرار[٢٢].

وفي السياق نفسه، يُظهر كارل مانهايم التزامه بالنظريّة الاجتماعيّة

للتربية في مجمل إنتاجه، ويصرّ على الشرطيّة الاجتماعيّة في تحديد مسار العمل التّربوي واتجاهه، وهو يهيب بعلم اجتماع التربية، طالما يعالج أثر التربية في السيطرة على المجتمع، وبلورة قيمه ومقاييسه، وتوجيه مساراته نحو الأهداف الغائيّة العليا، وأثر المجتمع في رفد التربية بالمستلزمات المادّيّة وغير المادّيّة التي تحتاجها[٢٣].

ويَجرُّ هذا التصوّر إلى مجالين، ينطبق عليهما مفهوم مانهايم لعلم اجتماع التربية: أحدهما ضيّق، يركز على النواحي الرسميّة للتربية كما تتجسّد في المدارس، ودورها في عمليّة التربية والصقل والتقويم، والآخر واسع، يركّز على الدور الذي تضطلع به مؤسّسات المجتمع ونُظمه الأخرى، كالأسر وأماكن العبادة والعمل والمنظّمات والأحزاب والدولة، في تثقيف الأفراد وتعليمهم، ما يُسوّغ الاهتمام بدراسة دور المدرسة في المجتمع، ودور المجتمع في المدرسة[٢٤].

ولقد فرّق مانهايم بين مفهوم فرديّ ومفهوم جمعيّ للتربية، يتمثّل الأول في ضرورة النظر إلى الشخصيّة من زاوية نفسيّة، فضلًا عن الزاوية الفلسفيّة، ليؤخذ التعليم الرسميّ، والتّعلم الذاتيّ، والتجربة الشخصيّة، والتفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعيّة والطبيعيّة، بعين الإعتبار. ويتمثّل الثاني في التنشئة الاجتماعيّة، والتجارب الحياتيّة المتنوّعة التي يتعرّض لها الفرد، بمعنى أنّ التربية تتأثّر بعوامل بيئيّة وتاريخيّة، لا يخفى ما يكتنفها من ضوابط وقوانين وأصول تربويّة وفكريّة وإيديولوجيّة مختلفة[٢٥].

ويذهب تالكوت بارسونز إلى أنّ تواتر الفعل الاجتماعيّ يؤدي إلى ظهور النسق الاجتماعيّ الذي تجتمع عناصره في عمليّة التوافق الرمزيّ، أو التوحّد الثقافيّ. وهو يميّز بين أربعة أنساقٍ فرعيّةٍ للمجتمع، هي:

أ - **البيولوجيّ**: ويُعنى بتهيئة الأفراد للتكيّف مع واقعهم.

ب - **النفسيّ**: ويُعنى بتحديد أهداف الفعل، ومتابعة مدى تحقّق هذه الأهداف.

ت - الاجتماعيّ: ويُعنى بإدماج الفاعلين في الجماعة خاصّة، والمجتمع بصفة عامّةٍ.

ث - الثقافيّ: ويُعنى بالحفاظ على النموذج الثقافيّ المسيطر في المجتمع، عن طريق منظومة القيم والمعايير والأفكار والمعارف التي تتضمّنها الثقافة المُسيطرة(٢٦).

ولئن توزّع الواقع الاجتماعيّ في رؤية بارسونز على النّسقيْنِ: الثقافيّ والاجتماعيّ، فإنّ للأخير عنده أنساقًا فرعيةً أربعةً أخرى، وظيفتها: التكيّف، وتحديد الأهداف المرجوّ تحقّقها من طرف النّسق الفرعيّ ومتابعتها، والإندماج، والتنشئة(٢٧).

وتأسيسًا على ذلك، تحقّق المدرسة الاندماج الاجتماعيّ، وتحافظ على النماذج الثقافيّة، وذلك عبر تأكيد عنصر الولاء للمجتمع، وإعطاء البنية الاجتماعيّة المتصارعة الشرعيّة الضروريّة لوجودها، ثمّ الحفاظ على النماذج الثقافيّة والقيم المحرّكة للأفراد. وربما يعرض في هذا الإطار لون من الإكراهات أو الضغوط الاجتماعيّة المتولّدة عن وَهْنٍ في عمليّة الدمج الاجتماعيّ، بيد أنّه يُعيد توازنه عبر عمليّات تصويبيّة، تتراوح بين العلنيّة والخفاء(٢٨).

ويُتوّج بارسونز تصوّراته بمقالةٍ يعرض من خلالها الكيّفية التي يمكن بتوسّطها أن تصبح المدرسة وكالة رئيسة للتنشئة والاصطفاء الاجتماعيّيْنِ، وذلك في مجتمع تكنولوجيّ على غرار الولايات المتّحدة الأمريكيّة، فهي تغرس في التلاميذ قيم المجتمع والكفاءات والمواقف التي ترمز إلى الشروط الجوهريّة التي تسمح لهؤلاء بأن يتحرّوا أدوارهم المستقبليّة(٢٩).

ويقدّم فازلي سوخومنسكي تصوّرًا يرفض فيه حصر الوظيفة التربويّة بالمدرسة، ذاهبًا إلى اتّساعها باتّجاه مؤسّسات أخرى، كالأسرة والحزب ووسائل الإعلام والمنظّمات الشعبيّة وغيرها، ومؤكّدًا على أنَّ التكوين الخُلقيّ للطفل، ومواقفه الاجتماعيّة والسياسية والفكريّة، تعتمد كلّها على التربية التي تلقّاها في بداية حياته، ولعلَّ من أكبر المهامّ المسندة إلى التربية

الاجتماعيّة والسياسيّة تعليم الأبناء معنى التضحية، وبأنّ المجتمع وتقدّمه يتوقّفان على كميّة التضحيات التي تُقدّم من قبلهم للوطن والأمّة[٣٠].

وبناءً على هذا الموقف، يناط بالتربية تخليد الأبطال الذين ضحّوا بحياتهم من أجل بناء الوطن والمجتمع، والقضاء على الاحتكار والاستغلال بجميع أشكالهما، وترسيخ الفكر والممارسات الاشتراكيّة، والانتصار على الفاشيّة والنازيّة والإمبرياليّة وجميع قوى الشرّ في العالم[٣١].

ويُلفت كلّ من بيير بورديو وجان كلود باسرون إلى أنّ المدرسة تُعيد إنتاج العلاقات الاجتماعيّة الطبقيّة، إذ يجري الاصطفاء الاجتماعي تحت تأثير القيم والمعايير التي تحدّدها الطبقة السائدة في المجتمع. وبالرغم من اعتباطيّة هذه المعايير، فإنّها تغدو شرعيّة بواسطة الفعل التربويّ، كما تكون الوظيفة الأيديولوجيّة أكثر فعاليّة كلّما نفت المدرسة وجود علاقات القوّة في نسقها، ونجحت على مستوى عملها ووظيفتها في تأمين الشرعيّة لأولئك الذين يُمارسون عنفها الرمزيّ، أو يخضعون له[٣٢].

وينعكس هذا التصوّر عند كلّ من بودلو واستابليه على صعيد مقاربتهما دور المدرسة في إعادة الإنتاج الطبقيّ، فالمدرسة تنقسم إلى شبكتين: تضمّ إحداهما أبناء الطبقات البرجوازيّة (التعليم الثانويّ والجامعيّ)، بينما تضمّ الأخرى أبناء الطبقات الشعبيّة (المدارس المهنيّة)، ويتمّ توزيع التلاميذ طَبقيًّا في المرحلة الابتدائيّة، حيث تُعد لغة الطبقة البرجوازيّة اللغة السائدة في المدرسة، ثمّ يكون تعلّم القراءة والكتابة لصالح أبناء الطبقة البرجوازيّة. وتُوجَّه الأيديولوجيا البرجوازيّة في هذا الإطار بطريقتين: إحداهما من أجل عمّال المستقبل، وهي تعتمد في هذا المستوى مفاهيم بسيطة في مجال الأخلاق، والأخرى من أجل النخبة، وتقوم على أساس السيطرة على الأفكار والتجريد[٣٣].

ولعلّ هذا المنطق هو ما دفع إيفان إيليتش إلى المناداة بإلغاء المدرسة، ما دامت أداة تسعى إلى تكريس التباين بين الناس، واللامساواة بين

الأطفال، وقد أعلن بوضوح أنّ «المجتمع الذي يخلو من المدرسة سيخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعيّة المهيضة (...) وأنّ الدعوة إلى مشروع تربويّ متكافئ عادل ما هي إلّا حماقة وهراء برجوازيّان»[٣٤].

وهكذا، نُزِعَتْ عن المدرسة تلك الهالة المقدّسة التي كانت ترى فيها مملكة العدالة الاجتماعيّة، فهي حلبة صراع طبقيّ حادّ، ينتصر فيها الأقوى عادةً، إذ لم تتمكّن من تشكيل نواة يوتوبيّة، تعبر بالأجيال إلى سياق، يتجاوز ما رفضته النظريّات النقديّة من تصوّرات تسلُّطيّة في هذا المضمار.

ومهما يكن، فإنّ أعلام الفكر الاجتماعي وروّاده ومفكّريه قد نظروا إلى التربية بوصفها عمليّة تنشئة اجتماعيّة[٣٥]، لافتين إلى أنّها محكومة بغاياتها ووظائفها وأبعادها الاجتماعيّة، لذلك رجحت كفّة انتشار مفهوم التنشئة الاجتماعيّة على حساب مفهوم التربية بطابعه التقليديّ، ما يفسّر أهميّة البُعد الاجتماعي وعمقه ووثاقة اتصاله بعمليّة التربية.

وبالرغم من سُطوع مقاربات عديدة لعمليّة التنشئة الاجتماعيّة، فإنّ دوركهايم يُعد أول من استخدم هذا المفهوم بمعناه التّربويّ[٣٦]، حيث عرضها بوصفها عمليّة خارجيّة قسريّة، تخلق في عمق الإنسان كائنًا آخر، هو الكائن الاجتماعيّ، فتنقله من حالته البيولوجيّة إلى حالته الاجتماعيّة، بموجب نسقٍ من الأفكار والعادات والقيم التي يستبطنها الأفراد في إطار عددٍ من المؤسّسات الاجتماعيّة، ويُعلن ذلك صراحة بقوله: «إنّ الإنسان الذي تُريد التربية أن تحقّقه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يُريده المجتمع»[٣٧].

وقد حظيت عمليّة التنشئة الاجتماعيّة بسلّة من المقاربات التفسيريّة ذات البُعد السيكولوجيّ، أبرزها تلك المحاولة التي وَلَّفَها سيغموند فرويد، إذ ألفاها تتمّ وفق قانونيّات وفعاليّات نفسيّة داخليّة ماثلة في«جدول إجراءات تكوّن الأنا الأعلى الذي يتشكّل تحت تأثير نموذج ثقافيّ يطرح نفسه على الوعي الأوّليّ، ويُشكّله»[٣٨].

وبعيدًا عن التحليل اللغويّ للفظة التربية في المعجم العربيّ، وعمّا إذا كانت تُحال دلاليًّا واشتقاقيًّا إلى حالة النموّ والزيادة، كما في الفعل «رَبا»، أو إلى حالة التنمية والاستنبات، كما في الفعل «ربي»، أو إلى حالة الإصلاح والتوجيه، كما في الفعل «ربَّ»[٣٩]، فإنَّ القرآن الكريم لم يوردها وفق السياق الاستعماليّ المتوخّى إلّا في موضعين: أحدهما قوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا﴾[٤٠]، والآخر قوله: ﴿قَالَ أَلَمۡ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدٗا وَلَبِثۡتَ فِينَا مِنۡ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾[٤١]. وقد لبست التربية فيهما بُردة دلالتها على عمليّة الرعاية والاعداد والعناية بالطفل في طور نشأته الأولى أو المبكرة.

وأغلب الظنّ أنّه من العُقم أن نتحرّى قالبًا دلاليًّا محكم الجهوزيّة لمصطلح التربية الاجتماعيّة في الإسلام، ما دام النصّ الدينيّ نفسه لم يأبه لهذا الغرض، بل عدّه من أتراب تحصيل الحاصل، على غرار مفاهيم عديدة اقتفاها العقل التربويّ الحديث. ولعل اقتصار نافذة الوحي على مشهد التعاليم الملحّة في إطارها الكلّي القابل للانطباق على مصاديق منتصرة على البيئة المحدودة، هو ما ترك لمخيّلة المسلمين الإمعان في الاجتراح النظريّ، ولا سيّما أنّ ذلك لا يعيق الهدف، ولا يهدمه، وإنّما يجعله مفتوحًا على خيارات أسلوبيّة تربويّة، تقتضيها المواءمة بين المضمون الثابت في مجمل خطوطه من جهة، والبيئة والمستهدف المتغيّريْنِ من جهة أخرى.

وبالإستناد إلى ذلك، ينسحب على التربية الاجتماعيّة في الإسلام جانب شكليّ وهيكليّ من التصوّرات التي عزلها العلماء داخل هذا السور من مفاهيم دلاليّة، وآليّات تطبيقيّة، ومؤدّيات وظيفيّة، وخاصّة أنّ هذه التربية شأن ملازم للبنى الإيديولوجيّة التي تتوخّى الرسوخ والشيوع والاستمرار، لا ينّفك عنها إلا عند محاصرتها أو سقوطها، ولكنّ الواقع يقتضي التماس طابعٍ خاصٍّ لهذا التربية الاجتماعيّة، هو الذي يصبغها بلون الإسلام، ويُفردها أو يميّزها عن سائر الألوان المشتقّة عن كياناتٍ ومنظوماتٍ ومركّباتٍ فلسفيّةٍ وتربويّةٍ مختلفة.

وبغض الطرف عن شعوذة المصطلح، وتُخْمَة الدلالات الإسقاطيّة والتأصيليّة والمذهبيّة التي ملأت أمعاءه، أو أقطعته مساحة واسعةً ومهمّةً على صعيد الوظيفة والاستهداف، تعلو التربية الاجتماعيّة في الإسلام على رواسب المجتمع وتقاليده وموروثاته التي تناقض التصوّرات النابعة من قناتي الفطرة والوحي، إذ منهما تكتسب القوّة والمشروعيّة والالزام بمصادرها ووسائلها وأهدافها المتّكئة على خلفيّة من القداسة المُلازمة لبنية الاعتقاد الدينيّ، وصرح لاهوته الميتافيزيقيّ. فالمعيار فيها مُراعاة النص الذي يعبّر عن إرادة الخالق، لا مراعاة المجتمع إن لم يُطابق سلوكُهُ النصَّ، باستثناء منطقة الفراغ التشريعيّ التي يسدّها العقل بتأمّلاته الفطريّة، وخبراته التجريبيّة، ومُداراته العُرفيّة.

ويستعيض مسار هذه التربية عن مهمّة إعادة توليد النظام الاجتماعيّ المناقض لها وترميمه وإنتاجه على صعيد الجيل اللاحق بمهمّة توحيد السلوك في خطوطه العامّة التي استهدفها التشريع، سواء على صعيد الأجيال المتعاقبة، أو على صعيد الجيل الواحد نفسه، تاركًا مسحةً من اللزوم الفعليّ، أو التَّركيّ الذي يترتّب على مخالفته عقاب دنيويّ أو أخرويّ، بالإضافة إلى مرجعيّة ثابتة، يُعوّل عليها في ضبط أيّ انحراف يمكن للمجتمع، أو لفئة منه، أن تجنح إليه بوصفه سلوكًا سائغًا، بالرغم من أنّ جانبًا محدودَ المقدارِ من ذلك، هو عُرضة لاجتهادات وتأويلات وقراءات متباينة، من شأنها أن تُثري المحتوى، وإن استخدمها البعض شراعًا للتمييز المذهبيّ، أو حطبًا لإذكاء الصراع.

ولا ينقض ذلك ما كرّسه الإسلام من تعايش مع أهل الكتاب، فإنّ قابليّة هؤلاء لأن يكونوا جزءًا من نسيج هذه البيئة - مفتوحة على مصراعيها، كما أنّ التربية الاجتماعيّة في الإسلام تؤدّي وظيفتها في ظلّ وجودهم بكلّ رحابة، وإن أقرّتهم على عقائدهم وتعاليمهم، من باب إلزامهم بما ألزموا به أنفسهم[٤٢]، فليس ثمّة ما يعيق خلفيّتها الميتافيزيقيّة، نظرًا لاتفاقها معهم في اثنتين من دعائم الاعتقاد الديني، هما: الإيمان

بالله، والإيمان باليوم الآخر، وتُرَاكَمُ إلى جانبهما لائحة أساسيّة من الوصايا التشريعيّة[٤٣]. ولا ينطبق هذا الكلام على المحاربين أو الكفّار أو المشركين من غير أهل الكتاب، لذلك لم يكن الموقف منهم بهذه المرونة، بل اتّخذ نمطًا حازمًا وحاسمًا. ولا يبعد أن يكون الإسلام قد أخذ بعين الاعتبار إبقاء أهل الكتاب على ما هُم عليه من غير تمدّد أو توسّع أو دعوةٍ، معوّلًا على الأثر الذي يمكن أن تتركه التربية الاجتماعيّة الإسلاميّة في نفوس أبنائهم وأحفادهم على الأمد البعيد.

ثانيًا: مِلاكُ إناطة المسؤوليّة في المجتمع الإسلاميّ:

تُعدّ المسؤوليّة ركيزة بنيويّة لا تنفصم عن كيانيّة النظام الاجتماعيّ البتّة، ولا غَرو في ذلك ما دامت منظورًا غائيًّا، وبُعدًا إعداديًّا للتربية الاجتماعيّة، فضلًا عن كونها متولّدة في الطور المتقدّم على عمليّة الانتظام عن هذه التربية، ومُذعنة في مهمّة نقلها وتعميمها وإرسائها لضرورتها الإقتضائيّة، ووظيفتها الملحّة. ومتى انفكّت أو تقلّصت أو انعدمت عن شخصيّة الفرد، فلم يطله ظلّها، أو لم يعد وجوده نابضاً بها، طفرت في متعلّقاتها واعتباراتها وملازماتها العمليّة إلى غيره، بما يتناسب مع التصورات العُرفية الراسخة في باطن المجتمع، كما في آليّة إسنادها إلى الوليّ أو الوصيّ أو الحاكم في حُدود معيّنة على مستوى المجتمع الإسلامي، لتُدار شؤونه بما لا يكون تفريطًا في حقّه، إن لم يحقّق مصلحته باطّراد، وقد تصل في بعض المصاديق إلى حدّ تحمُّل جناياته أو جرائره وضمانتها، صونًا لحقوق الآخرين، وإبقاءً لمبدأ المسؤوليّة في دائرة الاستغراق، بلا فراغات تُهدّد الخصوصيّات المحقونة والمحفوظة، وتُسبّب استثارة الفتن أو النزاعات، ليغدو بذلك نظيرًا لأبناء جنسه في القالب، بيد أنه خارج عن سياج الانتماء إليهم قلبًا وحكمًا.

ولئن اقتضى التوزيع العادل الذي أفرزته الطبيعة، واستساغه المنطق العُرفيّ، أن تُناط مسؤوليّة كلّ فردٍ بنفسه، بحيث لا يُؤخذ بجريرة غيره،

وفقًا لما أمضاه النصّ القرآنيّ من أنّه ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴾[٤٤]، وخلافًا للشُّذوذ الذي عضَّت عليه البيئة العربيّة في طورها الجاهليّ[٤٥]، فإن العدالة تتنشّق فاعليّتها على صعيدي تحمّل المسؤوليّة وتحميلها في ظلّ شروط وضوابط وأصول يصوغها المجتمع، مستبطنًا فيها قيمه وقناعاته وإيديولوجيّته، ولا غرابة ما دام المرء قد أحرز تحميل مسؤوليّته لغيره، قبل أن يحمل بدوره مسؤوليّة غيره، بلونٍ من اختلاف المُضاف الذي يردم اطّرادُهُ الغالبُ بين جميع البشر - ولو على سبيل القضيّة الحقيقيّة - الخللَ الناجمَ عن عدم التقابل التبادليّ بين حامل المسؤوليّة ومُحمّلها.

ولا نفاذ لهذا الموقف، إلا إذا أتيح لمن طفرت مسؤوليّته إلى غيره أن يندفع في المجرى الطبيعي لهذه السُّنّة الاجتماعيّة، وكانت قابليّته أو أهليّته فاتحة ذراعيها لذلك، بعيدًا عن تنزيله عُرفيًّا منزلة الواقع تحت الملكيّة من الموجودات الطبيعيّة أو الصناعيّة التي تؤدّي فعلًا، أو تترك أثرًا.

تلبَّد الفضاء المفهوميّ لمصطلح المسؤوليّة بعبارات مُمطرة، ولكنّها تكوّنت في الأساس نتيجة التبخُّر الذي طال الخلفيّة التصوريّة التي تحوم حولها ثقافة المجتمع، إذ تُفصح عن أفكاره وتجاربه وقناعاته المتراكمة إلى حدّ عميق، فقد عرّفت مثلًا بأنّها «شعور الإنسان بالتزامه أخلاقيًا بنتائج أعماله الإداريّة، فيُحاسب عليها، إن خيرًا، وإن شرًّا»[٤٦]، ولم يسقط هذا التعريف عليها مسحة ميتافيزيقيّة بالضرورة، وإنّما اتّسع بها إلى دائرة تُتيح شتَّى الاعتبارات، وذلك من خلال ترك الإسناد الحقيقيّ للمحاسبة رهن التأويلات.

ولكنّ تعريفها بأنّها «تحمّل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العلميّة من الناحية الإيجابيّة والسلبيّة أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام ضميره في الدرجة الثانية، وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة»[٤٧]، يُفكّك ذلك الإجمال القابل للتأويل في التعريف السابق، ويُقْحِمُ فيه الجانب الميتافيزيقيّ بصورة بارزة، ليأخذ في اعتباره منطق الرؤية الإسلاميّة.

وليس نعتُ المسؤوليّة وتخصيصها بالاجتماعيّة مَدْعاة لهدم تلك الدلالة

الواسعة، وإنّما هو توجيه لمضمونها نحو الثمار والآثار التي يترقّب المجتمع ترتّبها عليها، أكثر ممّا يأبه لرسوخها حصرًا في كهف الذات. فقد عُرِّفت - على سبيل المثال - بأنّها «الميل إلى إبداء المساعدة للآخرين من غير انتظار لتحصيل أيّة منافع شخصيّة»[٤٨]، والواقع أنّ هناك اضطرابًا في ذيل هذا التعريف، حيث يمكن أن يتمّ استبطان منافع شخصيّة، لا توضع في ميزان الحساب المادّيّ، بأن تكون المُتعة أو تأكيد الذات أو الإنجاز غرضًا كامنًا وراء هذا الميل، فهو لا يضادّ المسؤوليّة، ولا يتنافى معها.

وتُحاول تعاريف أخرى اجتناب هذا الاضطراب، حيث يُعرِّف أنموذج منها المسؤوليّة الاجتماعيّة بأنّها «حِرصُ الفرد على التفاعل والمشاركة في ما يدور أو يجري في محيطه أو مجتمعه من ظروف أو أحداث أو تغيّرات، وذلك بتلقائيّة ومبادأة في إطار من الإقبال على الحياة، على نحو يضمن له الشعور بتحقيق إمكانات ذاته، وممارسة إرادته في دفع مسيرة مجتمعه باتّجاه التقدّم، بحيث يسعى لمشاركة المحيطين به في نشاطاتهم الإيجابيّة في ضوء موجّهات وقناعات ذاتيّة، تعكس انضباطه سلوكيًّا»[٤٩]. ولعلّه كان مجديًا أن يلحظ التصوّر الغائيّ الذي يشكّل باعثًا وموجّهًا وضابطًا لهذا الضرب من المسؤوليّة.

ولقد تبوّأت المسؤوليّة في الرؤية الإسلاميّة منزلة سامقة، حيث ارتقت بها إلى حدّ القداسة، وانتخب لها النصّ القرآنيّ ثلاثة ألفاظ، هي: الخلافة[٥٠]، والتكليف[٥١]، والأمانة[٥٢]، لتُعبِّر عنها عن طريق اللزوم برؤية جامعة، فتجعلها طافحة بالعناية والرعاية والمتابعة الميتافيزيقيّة، وتضفي عليها قوّة الإلزام والرقابة، ما يزيدها ثقلًا، ويبثّ فيها مباركة التعاقد والانسجام والانتظام بين أفراد المجتمع الإسلاميّ.

وهي مع امتيازها بالثُّبوت القطعيّ، لكونها من لوازم صفة التكليف ومقتضياتها[٥٣]، واستغراق البشر عامّة[٥٤]، واتّساعها زمانًا ومكانًا وموضوعًا[٥٥]، لا تنفكُّ عن التكليف بتاتًا، وإنّما تستمدُّ قوامها منه، وتنشد في تحقّقها شروطه. وهكذا، تغدو المسؤوليّة متفرّعة عن التكليف، إذ لا

محيص عن باعث إليها، تتبلور صيغتها في ضوئه، فضلًا عن الجزاء المنظور إليه في مبتدأ التكليف، وفي حراسة المسؤوليّة، كنتيجة أو غاية مترتّبة على الالتزام أو عدمه دنيويًّا وأخرويًّا.

وينبثق من قُزحيّات النصّ القرآنيّ لونان من الحساب الأخرويّ: أحدهما فرديّ، كما في قوله تعالى: ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَنَّ سَعْيَهُۥ سَوْفَ يُرَىٰ ﴿٤٠﴾﴾[٥٦]، والآخر جماعيّ، كما في قوله تعالى: ﴿وَتَرَىٰ كُلَّ أُمَّةٍ جَاثِيَةً ۚ كُلُّ أُمَّةٍ تُدْعَىٰٓ إِلَىٰ كِتَٰبِهَا ٱلْيَوْمَ تُجْزَوْنَ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾[٥٧]، ما يحيل إلى ترتّب مستويين من المسؤوليّة على الفرد، يستقر الأوّل في حيّز ذاته، بينما يميل الآخر إلى انتمائه في قالب اجتماعيّ مُدمج أو مُتعال.

وينحت هذا الفهم معطًى توليفيًّا مركّبًا لمفهوم المسؤوليّة وأفقها في الإسلام، إذ تنحسرُ معايير التكليف والمسؤوليّة التي تسبغ على المجتمع المنطوي على أفراده إلى حدّ الزوال نهائيًّا، لأنّ هناك غلبة لحالة الترويب التي تجعل المجتمع شخصيّة معنويّة موغلة في إحراز شروط المسؤوليّة ومكوناتها. ويجدر الإلماح إلى استقرار الموقف النقديّ على مرجعيّة الضمير الذاتيّ والكيان المجتمعيّ معًا للمسؤوليّة الاجتماعيّة، باعتبارهما الحد المُتيقن الذي يولدها، ويراقبها، ويحاسبها، بينما يبقى المقدّس الإلهيّ بؤرة جدل، يخالها البعض سرابًا بقيعة، فتحرّكه عبثًا إن أذعن لها منفردة، ولا محذور من الاستغناء عنها إن كانت جزءًا من هذا الثالوث المرجعيّ، بينما يرى الإسلام هذا المُقدّس الإلهيّ أصلًا باعثًا وركينًا، لا ينفكّ عن قرينيه، بل يصقلها بما يضمن الاستقامة والإلزام، وتجاريه في هذا المنطق فلسفات غربية حديثة ومعاصرة، حفرت الوجود منقّبة عن هيولى الأخلاق أو منبعها، فما عثرت عليه إلّا في انقداحات تنطق بلسان المُقدّس الإلهيّ، وقد تجلّى في الشأن الإنسانيّ، على غرار ميتافيزيقا أخلاق الواجب الكانطيّة[٥٨]، وأخلاق التعالي والسموّ الدينيّ عند ليفيناس[٥٩]، وأخلاق المسؤوليّة في عصر التكنولوجيا التي أرساها هانس جوناس[٦٠]...

وعلى الضفّة الأخرى من التطوّرات التي قاربت المسؤوليّة الاجتماعيّة نفسيًّا واجتماعيّا، ولم يكن قفلها ما توصّل إليه كلّ من آدلر وفروم وسوليفان وروجرز وسترونك وباندورا، توحي النظرة الإسلاميّة بإدراجها في قالب الانسجام الفطريّ النابع من وحدة المصدر والطبيعة والوظيفة تارة، والتعاون النفعيّ من أجل ردم الافتقار والنقص والتحدّيات تارة أخرى، والتكليف المتعالي الذي لا يكفّ عن إشعار المرء بدنوّ مفارقته للحياة، وكون الآخرةِ الذاكرةَ الحسابيةَ للأفعال تارة ثالثة، ليغدو هذا الضرب من المسؤوليّة موضع تقديس إلهيّ غيبيّ، فضلًا عما يختزنه من تلقائيّة الانسجام، وآليّة التعاون.

ثالثًا: الأطراف المسؤولة إسلاميًّا عن التنشئة الاجتماعيّة:

يَبذُرُ التكليف في المسلم مسؤوليّة اجتماعيّة مترامية الزوايا، تتساند في تعميقها وتثبيتها دواعٍ وبواعث طبيعيّة وعُرفيّة ودينيّة إلى حدّ الإنمياح في الشخصيّة، والإسهام في عقلنة الأفعال والمواقف الصادحة بها، أو جرِّها في درب خَبِرَتْهُ الأَقْدامُ إلى حدِّ التبني والتسالم والإقرار. وتدور بوصلة هذه المسؤوليّة إسلاميًّا في فلك التصديق على أنساق جارية، وتعرية أنساق أخرى، وطرح بدائل لا تنافي مبدأ الطبيعة الإنسانيّة، ولا تحمّلها نوافل عن طاقتها. ويبرز ذلك في محراب الأسرة بادئ الأمر، ليطال الوالدين، والزوج أو الزوجة، والأبناء، ثم تتفتح الأبواب باتّجاه الجار ذي القربى، والجار الجنب، والصاحب بالجنب[٦١]، والأقارب من ذوي الأرحام، لتتّسع الدائرة إلى جميع أفراد المجتمع، بمختلف طبقاتهم ومراتبهم وأجناسهم.

ولكنّ العبور إلى الأهليّة التي ترسّخ هذه المسؤوليّة الاجتماعيّة في الفرد بما تستتبعه من جزاء دنيويّ أو أخرويّ، تفتقر إلى إعداد وتدريب وتنشئة، وإلّا لما أتيح له أن يحرز هذه الرُّتبة. وقد أنيطت مسؤوليّة تنشئة الفرد اجتماعيّا بغيره في مرحلة انعدام التكليف،كما أنيطت به تجاه نفسه، وتجاه

غيره في مرحلة ثبوته، ومدلول هذا الغير أو مصداقه في المرحلتين يتقمّص شخصيّات مختلفة، بالقياس إلى المُضاف إليه قرابة أو جوارًا أو انتماء أو انتظامًا.

لم يستثنِ الإسلام مُكلفًا عن إسناد حيز من المسؤوليّة إليه عن وظيفة التربية أو التنشئة الاجتماعيّة لأفراد مجتمعه، وإن تفاوتت ضرورتها وفعاليّتها ومراتبها وفق المتغيّرات والانطباعات والضرورات التي تُمليها المراحل، وكانت محلًّا للفاعل والقابل على حدٍّ سواء، ولو من جهات مختلفة، ولاسيّما أنّ التنشئة الاجتماعيّة عمليّة مستمرّة في طابعها، ووظيفتها، إذ تشكّل «منظومة الفعاليّات والصيرورات التي تمكّن الفرد، على مدى حياته، من تعلّم واستبطان القيم الاجتماعيّة الثقافيّة السائدة في وسطه الاجتماعي»(٦٢).

غير أنّ ذلك لا يحجب إمكانيّة العمل على تسوير أطراف ثلاثة رئيسيّة، تُناط بها مسؤوليّة التنشئة الاجتماعيّة لغير المكلفين بالفعل، مع قابليّتهم لذلك بالقوّة:

أ - **الأسرة**: وهي المؤسّسة الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعيّة، تؤديّ ذلك بحكم الوظيفة البيولوجيّة التي سنّتها لها الطبيعة، ثمّ ما تفرضه الحياة من تدابير وتجارب وخبرات، تستهدف بناء الشخصيّة، بالاتكّاء على الصورة المرجعيّة التي رسمتها للفرد، بغية أن يمعن في التكامل على صعيدي أسرته ومجتمعه، ويكون الثمرة الناضجة على أغصان تلك العناية.

ولا يختلط الأمر على الذّهن في تصوره لمفهوم الأسرة إزاء ذلك الاختلاف الذي ولجت فيه بعض العبارات والخلفيّات، ولا يضير اتّساع حدودها أو ضيقه ما دامت محتوية على قدر لا تستقيم بدونه، فهي في معناها العُرفيّ «رابطة اجتماعيّة تتكوّن من زوجٍ وزوجةٍ وأطفالهما، وتشمل الجدود والأحفاد وبعض الأقارب، على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة»(٦٣).

يتلقّى الطفل في أسرته التنشئة الاجتماعيّة جرعاتٍ، وليس بقدوره أن

يخضع عيّنات من مضمونها للاختبار، بل لا يمتلك الأهليّة لهذا الإجراء، لذلك يتلقَّف من هذه الأسرة كلّ ما تستقبله نوافذ حواسّه، ويمزجها بمركبّات كيانه الخاصّ.

وانطلاقًا من هذا المبدأ، نبّهت الشريعة الاسلاميّة إلى خطورة الدور الأسريّ ودقّته وعُمقه في تربية الطفل، وتنشئته اجتماعيّا، إذ «ما من مولودٍ إلا يُولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه»، نظرًا لقوّة الأثر الذي تطبعه الأسرة في صنيعها.

ولكنّ هذه الشريعة لم تترك الفرد مرتهنًا لأسرته إذا انحرفت عن جادّة تعاليمها، بالرغم من أنّها ألزمته بحسن المُعاشرة الرحمّية، كما يعبّر قوله تعالى: ﴿وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشۡرِكَ بِي مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٞ فَلَا تُطِعۡهُمَاۖ وَصَاحِبۡهُمَا فِي ٱلدُّنۡيَا مَعۡرُوفٗاۖ﴾(٦٤).

ويستفاد من ذلك أنّ الإسلام لم يجد مصلحةً في هدم الأسرة من أجل تحرير الفرد من ربقة القبليّة الجاهليّة، وصهره في بوتقة المجتمع الإسلاميّ مباشرةً، بل عمل على تجاوزها والتعالي عليها عن طريق الضوابط والقواعد والتعاليم المُبرمة، بحيث يتسنّى لها أن تؤدي دورها في رحاب الشريعة، فإذا حادت عن ذلك، استقرت العلاقة في دائرة المصاحبة بالمعروف، ولم تتخطَّها إلى دائرة الطاعة في ما يقود إلى المُوبقات.

وأغلب الظنّ أنّ نزعة تعزيز الفرديّة على حساب الأسريّة، تشكّل تدبيرًا يتوخّى لدى بعض المجتمعات الحديثة تفكيك الكُتل القرابيّة بما توحي به من خصوصيّات الضغط والاستقلاليّة والتفرّد، ثمّ يعمل على ربط الأفراد بدولتهم، لتعزيز المواطنيّة، والاستعاضة بجامعيّتها عن تلك الكُتل، وربّما يشهد المستقبل نزوعًا ثوريًّا إلى تجديد العناية بالأسرة، وتفعيل مجالها التكوينيّ للبيئة الاجتماعيّة.

فالجامع بين الرؤيتين الإقدام على تجاوز سلطة الكُتل القَرابيّة، غير أنّ الإسلام أقرّ نظام الأسر، واضعًا فوقها الوازع الذي يضبط سلوكها، والقانون الذي يُوَصِّفُ أدوار طرفيها بما يناسب طبيعتيهما في فَيْءِ قواميّة

الرجل، ويوحّدها مع غيرها في مجتمع واحد، ويحرّر الفرد من سطوتها، بينما اعتنت تلك النماذج من المجتمعات الحديثة بربط الأفراد مباشرةً بالسلطة، واتّخذت التدابير الاحترازيّة التي تقف حائلًا من دون نشأة كتل قرابيّة متباينة أو متصارعة، تنقض وحدة السلطة، وتنقلب عليها.

فالأسرة طرف مسؤول إسلاميًّا عن التنشئة الاجتماعيّة، لا يُصادر تكليفها، ولا تُعفى من أصالة دورها ما انفكت ملتزمة أو متمسّكة بما وافق عليه الإسلام، أو أقرّه لها من حُدود، فإذا خطت نحو النقيض، رجحت كفّة الميزان لتعاليمه حتمًا.

ولم يُغمض الفقه الإسلاميّ عينيه عن مختلف الظواهر التي تعرض للأسرة، ولا عن الصور التي تسبق وجودها التعاقديّ، أو تستتبع انحلالها وتفكّكها، وانّما عالج ذلك كلّه في أحكامه وضعًا وتكليفًا، وراعى في المعترك نفسه عمليّة التنشئة الاجتماعيّة للأطفال.

ب - **المُربّي**: ويشكّل طرفًا مسؤولًا عن تربية الطفل وتنشئته اجتماعيّا، بحكم تكليف وليّه إيّاه القيام بهذه المهمّة، وواجب الوظيفة التي تصدّى لها بقبوله هذا التكليف تبرّعًا أو لقاء أجر.

ويحمل هذا المصطلح سمة الوظيفة التربويّة والتعليميّة التي يتكفّلها طرف لديه الكفاءة في هذا المضمار، وقد تتوافر هذه السّمة في شخصيّة أسريّة، ينطبق عليها عنوان المسؤوليّة عن تنشئة الطفل وتربيته، أو في شخصيّة خارجة عنها، فتُسند إليه هذه المهمّة وفق آليّات محدّدة، تُثقل كاهلها بما حُدِّد لها على هذا المستوى من صلاحيات تشتقّ من إرادة الأسرة، أو اعتبارات العُرف الاجتماعيّ.

شكّلت فكرة المُربّي لبنة لمؤسّسة اجتماعيّة وتربويّة، قذفها الخطّ على صعيد المجتمع الإسلاميّ في أماكن متفرّقة قبل اجتراح فكرة المدرسة، كالمساجد، والكتاتيب، والقُصور، والبادية، ومنازل العلماء، وحوانيت الورّاقين، والصالونات الأدبيّة[٦٥]، فأُقْطِعَتْ جانبًا من مسؤوليّة التربية أو التنشئة الاجتماعيّة للأطفال، واستُخرجت لها أحكام وآداب وضوابط

مستقاة من كليّات الشريعة الإسلاميّة، تترتّب على تكفّلها بهذه المهمّة، أو قبولها بها.

ولم تكن فكرة المدرسة نائية عن هذا الاعتبار، بل مثّلت كلّ تلك الإرهاصات أرضًا خصبة لظهورها، واعتمادها، وتكريسها في المجتمع الإسلاميّ، ولا سيّما في هذه المرحلة التي حظيت فيها بشيوع مُطبق، وغَدَتِ الصرحَ التربويّ المنظّم والرسميّ الذي كلّفه المجتمع بمهمّة تربية الأطفال وتعليمهم وتنشئتهم، مخفّفًا هذا العبء عن الأسرة، وداعيًا إلى توحيد التنشئة الاجتماعيّة خارج أفقها المحدود، ثمّ غذّته السلطة في سعيها إلى نظم الأفراد، وربطهم بسياساتها، وذلك في سياق العمل على تقليص العصبيّة الأسريّة لصالح العقد الاجتماعيّ الذي يولّد هذه السلطة باستمرار.

والواقع أنّ المجتمعات المعاصرة تشهد لونًا من إعادة التوصيف العُرفيّ أو القانويّ لوظائف الأسرة والمدرسة على حدّ سواء، يتكفّل بإعادة ترسيم المسؤوليّات وحدودها على صعيد تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعيّا بين هاتين المؤسّستين، في الوقت الذي لا يعارض فيه الإسلام فكرة المدرسة بأبعادها المكانيّة والوظيفيّة والنظاميّة، شرط مراعاتها الضوابط الشرعيّة، أو عدم تعارضها مع صريح تعاليمه على الأقلّ، فهي من التدابير الاجتماعيّة الخاضعة لآليّات التطورّ والتحديث، بيد أنّها لا تمحو دوائر التوصيف الشرعيّ لدور الأسرة، وإنّما تشكّل آليّة متاحة، تتوسّلها الأسرة - بضرب من التفويض الذي يُقابل عادة بِعِوضٍ أو أجرٍ - بغية أداء جانب من مسؤوليتها إزاء أبنائها.

وما فتئ الجدل محتدمًا بين مؤيدي فكرة المدرسة ومعارضيها، وقد تركّز ذلك في مرحلة محددة حول مدى تحقيقها للديمقراطيّة التربويّة، باعتبارها «إمكانيّة متاحة أمام الأطفال جميعًا، للحصول على تعليم متكافئ، يتكيّف مع استعداداتهم العقليّة الخاصّة، وذلك في صورة مستقلّة عن تأثير الشروط الاجتماعيّة الخارجيّة، كالوضع الاقتصاديّ والاجتماعيّ لعائلاتهم»[٦٦].

وليس ذلك كلّه عاملَ قلقٍ في النظرة الاسلاميّة مادامت المدرسة تؤدّي دورها بتكليف أو تفويض من ذوي المسؤوليّة، تضبطه شروط محدّدة، أقرّها الطرفان، والتزما بمؤدّاها، ومن الطبيعيّ أن يتبلور ذلك كلّه كمًّا وكيفًا على قدر الاستطاعة والاتفاق والاشتراط.

ولعلّه من غير المنصف أن تُطالَب المدرسة بما لم يكلّفها به المجتمع، لكونها صورةً مفرزةً عن واقع بنيته الاجتماعيّة، فيترتّب على ذلك القول بأنها «ليست مسؤولة عن اللامساواة الاجتماعيّة والتربويّة، وهي غير قادرة على التأثير في هذه المسألة أو تغييرها»[٦٧]. وقصارى ما في الأمر أنّها تعمل على تطبيق فلسفات تربويّة منسجمة مع سائر الجوانب التي يتركّب منها الموقف الإيديولوجيّ للمجتمع.

ت - المجتمع: ويمثّل طرفًا واسع الضفّتين في مسؤوليّته التي لا تنقطع البتّة عن تربية الأطفال وتنشئتهم اجتماعيّا، بما يتوخّاه من تأهيل لهم، بُغية تحويلهم إلى جزء من نسيجه المُحكم. ولا يشذّ عن هذا العنوان فعليًّا إلّا من رُفع عنه التّكليف، فلم يعد مشاركًا لنظائره في إطباقهم على الموقف الاجتماعيّ العامّ، وإن ظلّ مُدرجًا بينهم، ومحتاجًا إلى عنايتهم وكفالتهم وولايتهم.

ويتّسع المجتمع عادةً ليشمل في مدلوله الأسرة والمُربي إلى جانب مكوّناته الواسعة الأخرى، بيد أن إفرادهما يُسوّغ بما حظيا به من مسؤوليّات جمّةٍ على مستوى التنشئة الاجتماعيّة، تفوق بخصوصيّاتها ما أُنيط بسائر الأطراف المُدرجة تحته.

وللإسلام رؤيته التي لم تكفّ عن توسيع دوائر المسؤوليّة الاجتماعيّة حتّى التخمة، بحيث تستوعب أفراد المجتمع برمّته، طبقًا للمقولة النبويّة: «كلّكم راعٍ، وكلّكم مسؤول عن رعيّته»[٦٨]. وتبقى الهويّة التمثيليّة معيارًا لتمايز الأفراد أمام تواطؤ مسؤوليّاتهم عن التنشئة الاجتماعيّة ووحدتها وتشابهها، مادام مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واحدًا من أبرز المبادئ الكاشفة عن مسؤوليّة كلّ مكلّف - مهما كان موقعه وميزانه ورُتبته

في الهرم الاجتماعيّ - عن هذه العمليّة بصورة ذاتيّة، لا فكاك منها، وذلك في ضوء شروط وضوابط وحدود شرعيّة خاصّة، تعطي أفراد المجتمع صلاحيّات تبليغيّة ووعظيّة وتأديبيّة مستمرّة، تنطوي على درجات من الوجوب والإلزام، وتترك أثرًا عميق الغور على مستوى التنشئة الاجتماعيّة.

رابعًا: مُرتكزات التربية الاجتماعيّة في الإسلام:

ما انفكَّ التراث الإسلامي طافحًا بنصوص متداخلة الوشائج، متنوّعة الدروب، خصبة التصوّرات، يُقلِّبها النقد السَّنديّ بين راحتيه اعتبارًا أو إهمالًا، ويذوقها التعارض مستقرًّا أو مرنًا، وتبتدع لها التأويلات مرايا مقعّرة أو محدّبة، لا تكفّ العقول عن متابعة انعكاساتها إلى حدّ التّيه، وقراءة الأذكار على أضرحة النّصوص الأصليّة نفسها.

وليست نُصوص التربية الاجتماعيّة مُعْتَقَةً من هذا المناخ، بل يجري عليها حُكمه إلى حدّ لا يمكن العبور منه إليها إلا بتوسّط تلك المقاربات المُوغلة في مراياها، وتقمّص مناطق الرصد المختلفة التي اندفعت منها لواحظ الباحثين، وهذا ما يُراكم الرؤى الرصديّة، ويُكدّسها أمام الناقد، حتّى يغدو إحصاؤها أو استقراؤها من قِبله أمرًا متعذّرًا، ويُحيله إلى راصدٍ نَأَتْ به الصورة، وتداخلت ألوانها، واتّسع إطارها، فلم يعد أمامه سوى أن يتلمّس منها ما يطمئن إلى صحّته، ويعثر فيه جوهره على الغرض الذي تصدح به ضرورات الواقع وحاجاته.

ولئلا تشذّ بوصلة المنهج عن استشعار الحاجة، فإنّه لا محيص عن مراعاة الواقع، وتتبّع مستلزماته، ليشكّل البؤرة الرصديّة التي تُقرأ من خلالها مرتكزات التربية الاجتماعيّة في الإسلام، ولا سيّما أنّ لهذه المرتكزات أطوارًا وأنساقًا، لا يبلغ الوضوح سَفحها بعيدًا عن تعانق ظلالها مع أهداف هذا المذهب التربويّ ووسائله ومضامينه، فضلًا عن انتظام هذا المذهب نفسه في تلك المنظومة الإيديولوجيّة التي حرص

الإسلام عقيدة وشريعة على إبرازها وتسويغها وترسيخها في عقل الإنسان ونفسه وسلوكه.

وبغض النظر عن هويّة الطائر وجنسه وموقعه في السُّلم الترتيبيّ لأشباهه، يمكن اصطياد سِرب من هذه المُرتكزات التي تقوم عليها التربية الاجتماعيّة في الإسلام بعقل نقديّ، يحفر في مختلجات النصوص، ويطالع جانباً نضًّا من الفكر التحليليّ المتراكم حولها، وذلك من خلال استحضار جملة بارزة منها، مستحوذة على شتّى الأبعاد العقديّة والثقافيّة والأخلاقيّة والسياسيّة والمعرفيّة وغيرها، في النقاط الآتية:

أ - الخلفيّة الميتافيزيقيّة:

لا يبرحُ سؤال المشروعيّة في عالمنا أيّةَ قضيّة اجتماعيّة معاصرة، ويصاحبه جدال طويل حول صدق مضمونها أو كذبه في صورة خبريّتها، وصلاحيّته أو عبثيّته في صورة إنشائيّتها. وينسحب ذلك على التربية الاجتماعيّة، إذ يحتدم الصراع حول الفلسفة التي تُشكّل منجمها الأصيل، ويحيل ذلك إلى مستوى الثقة بمضمونها، والاطمئنان إلى فعاليّتها، وخصوصًا أنّ اكتشاف الخطأ أو الوهن فيها يأتي مترتّبًا على آثار أو تغيرات جمّة، غدا من الضروريّ البحث عن وسائل تقليصها أو معالجتها أو ردم تداعياتها، بالمقدار نفسه الذي يقتضي السعي إلى تعديلها أو تقويمها.

وإذا غابت إرادة المُربّي وقناعاته عن صناعة هذه المقتضيات، فالتزم بها كما وصلت إليه من مُشرّعها، وافتقرت إلى قوّة حضوره فيها، فإنّ الفرضيّة المعاكسة تفرّغ هذه المقتضيات من خلفيّتها التّخصّصيّة أو العلميّة، وتجعلها على محكّ التجربة والخطأ في أمر لا يقوى على تحمّل ذلك، ونادرًا ما تلتقي الصورتان في حالة واحدة، ومتى حدث ذلك، كانت موضعًا للنقد والإبرام. ولكن للتربية الاجتماعيّة في الإسلام خصوصيّة تحسم كلّ هذا الجدال، إذ تبتني على الاعتقاد بأنّ مصدر تشريعات السلوك الاجتماعيّ في خطوطها العامّة إلهيّة المصدر، وينبثق عن ذلك تسليم المؤمن بما تستهدفه

يقينًا من جلب للمصلحة، ودفع للمفسدة، وتستند إليه من مرجعيّة ميتافيزيقيّة، يُعدّ نظام الكون شاهدًا على دقّتها، باعتبار وحدة المصدر في التشريع والتنظيم.

ويبقى تبنِّي هذا المسلك في مجموعه متوقّفًا على خلفية الايمان الميتافيزيقيّ، بالرغم من الخلاف المتمحور حول مسائل تفصيليّة منه، يستهدفها العقل الاجتهاديّ بآليّاته المعتبرة. ولكنّ الخطوط الكبرى لهذه التشريعات تتمتّع بقابليّتها للاستخراج من مصادر مختلفة، وإن لم تصل إلى مستوى القوّة والمشروعيّة والثقة التي ترسّخها فكرة صدوره عن الوحي الإلهيّ، فهي على سبيل المثال - تنبع توراتيًّا وإنجيليًّا من الوصايا العشر[٦٩]، وبوذيًّا من الالتزام بـ«سيلا[٧٠]»، أو فضيلة الخُلق التي تشكل إحدى الفئات الثلاث التي تتوزّع بينها الطرق الثمانية النبيلة، وجانبًا من اهيمسا وأستيا وغيرهما من العهود الخمسة[٧١]، وكانطيًّا من قواعد الأخلاق الثلاث التي تبدو في صورة أوامر مطلقة، تقتضيها الإرادة الخيرة، وتستند إلى أصول قَبْلية تماماً في العقل الإنساني المشترك[٧٢]، وهكذا...

* * *

وتفتقر تشريعات التربية الاجتماعيّة في الإسلام إلى التسويغات النظريّة التي تتجاوز في بنيتها التركيبيّة اعتبار هذه الخلفيّة، وذلك من أجل أن تعبر إلى مساحة بشريّة واسعة، حاملة بين جناحيها البرهان على الطرح، والتحقّق من الفرضيّة، والتسويغ المنطقيّ للحكم، إلى العقل الآخر، أكثر من إرسال الأحكام وسردها على أساس خلفيّتها الميتافيزيقيّة، فإنّ ذلك أجدى بالنسبة إلى المُؤيّد والمنكر على حدّ سواء، ولعلّه يحمل بذور التدرّج في الانفتاح على هذه الرسالة من ناحية، ويحقّق رقعةً أساسيّة من هذه التشريعات التي حجبت المواقفُ العقديَّةُ الاستفادةَ منها من ناحية أخرى.

ب - ترتيب الجزاء على الفعل:

يوشك الربط الشرطيّ بين الفعل والجزاء أن يضارع العلّيّة في تعبيرها عن لزوم المعلول عن علّته في الذهن، بغض النظر عن تطابق ذلك مع العالم الخارجيّ أو عدمه. وينمو ذلك في مرآب الواقع البشريّ بما يحتويه الفعل من إرادة حرّة تلزمه بتحمّل النتائج المترتّبة عليه تكوينيًّا أو تشريعيًّا، ليبلغ غايته من خلال الحضور الفاعل للعقل الذي يرعى عمليّة الربط بآليّتي الإستشراف والاسترجاع.

ويعبّر الجزاء التكويني عن احتكام القوانين الطبيعيّة إلى جبريّة صارمة، لا تستثني نتائجها من توفّرت شروطه فيها، بينما يعبّر الجزاء التشريعيّ عن محاكاة هذا النظام في ميدان الفعل الإنسانيّ المصحوب بحرّيّة الإرادة، فضلًا عمّا يقتضيه المنطق العقليّ من مراعاة لموازين العدالة، وتمسّك بها.

وتمشّيًا مع هذا المعطى، ترتكز التربية الاجتماعيّة في الإسلام على استحضار المثوبة والعقوبة المُترتِّبتين على السلوك، وذلك في بُعديهما الدنيويّ والأخرويّ، ليكون ذلك دافعًا إليه، أو رادعًا عنه، قبل أن يتحوّل جذره إلى ملكة ثابتة في جبلّته.

ويظهر العقاب دُنيويًّا في تشريع القصاص وتنفيذه في ظلّ شروط وضوابط محدّدة تطال الجانبين المادّيّ والمعنويّ، بينما يظهر الثواب في التمتّع بشتّى الحقوق والامتيازات المتوقّفة على انتمائه إلى المجتمع الإسلاميّ.

ولا يقف الأمر عند هذا الشاطئ، بل يتجاوزه إلى تعميق الإيمان باليوم الآخر، لما يخلّفه من رقابة ذاتيّة على السلوك، وأمل بالعدالة والانصاف فيما إذ أجحفت ظروف الحياة بحقّه، ولم يَلْقَ الجزاء المتناسب مع أفعاله. لذلك رسمت معالم الثواب والعقاب الأُخرويّين بريشة قرآنيّة أجَّجت المخيّلة البشريّة بمختلف الأشكال والألوان اللازمة لها.

وبالرغم من رسوخ هذا المبنى بشقّه الدنيويّ في التربية الاجتماعيّة

الحديثة، وترتُّب الانضباط المشهود عليه إلى حد ما، فإنّ المساحات التي تحتاج إلى الرقابة الذاتيّة لا تزال واهنة، باستثناء المصاديق التي تشتمل على الاعتقاد بضروب من الجزاء الأخرويّ المترتّب على السلوك، والتي من خلالها لم يتوانَ كانط - مثلًا - عن التسليم بخلود النفس كواحدة من مصادرات العقل العمليّ[٧٣]، وإلّا قاده جحود ذلك إلى عبثيّة القانون الأخلاقيّ، وانسياب الخلل إليه.

ج - تقنين السلوك القيميّ:

يولي الإسلام الاستقامة في الموقف والسلوك قيمة خاصّة واستثنائية، كمعيار ومحكّ لرسوخ الإيمان، فهو يدعو إلى الالتزام بمعايير الشريعة وضوابطها وحدودها المرسومة في القرآن والسنّة، ولا سيّما ما يرتبط بالجانب الاجتماعيّ الذي يحظى بحيز واسع منها، ويمثّل المظهر الفعليّ الكاشف عن نمط أدائها، وفاعليّة أثرها، وحضور روحها، وحتّى الجانب العباديّ فيها يُعد أساسًا لا محيص عنه في تربية الشخصيّة وصقلها وإعدادها، لتحقيق الانتماء إلى بنية المجتمع الإسلاميّ، وإحراز المواطنيّة في دولة العدالة التي يحلم بها، أو يسعى إلى إرسائها، وهذا ما يبرز بجلاء من خلال تتبّع الأغراض التربويّة التي يستهدفها في المجال الاجتماعيّ بمختلف ميادينه وتمثّلاته وأبعاده.

وليس ابتناء السلوك على أخلاق الفرد كافيًا إن لم يُرْفَدْ ذلك بمعايير ثابتة، لديها قابليّة التحوّل إلى قوانين، لأنّ هناك قرارات تأويليّة، ومحاولات تبريريّة، وعقليّات دوغمائيّة تستطيع أن تنحرف بأفعالها عن مسار الوحدة والعُرف والاتفاق، مخلّفة وراءها احتدام الصراع، واتّساع الشّرخ، وتباين المفاهيم، فإذا ما بُثّت فيها روح القانون المتّسم بالوضوح والاطّراد والتبنّي، أصبحت نابضة بحياةٍ تظلّل الجميع بأفيائها الوارفة، بدلًا من ضياعها أمام الأخيلة المتقافزة إلى المجتمع من كهف الذاتيّة والانطواء.

* * *

وهكذا ترتكز التربية الاجتماعيّة في الإسلام على معايير ثابتة للسلوك القيميّ، يتشرّبها المرء قانونًا مبرمًا لا رخصة بمعاكسته إلّا في حالات منصوصة، ويصار إليه في الحكم على الأفراد إيجابًا أو سلبًا بمنظار المجتمع، ما يخلق جرس رقابة اجتماعيّة، يتمّ الاصغاء إليه بجدّيّة، استجلابًا لمصالح، ودفعًا لمفاسد.

وبالرغم من أنّ دولة العناية ارتقت بالأخلاق إلى حدّ القوننة، فوحّدت المعيار الاجتماعيّ في هيكليّته العامّة، وقلّدت التربية الاجتماعيّة مهمّة الإذعان لها، ثمّ مهمّة التدرّج في تحصيل مسوّغاتها، تاركة فيها مجالًا قابلًا لإرادة التعديل، فإنّ الرقابة الاجتماعيّة فيها أخذت صورة رسميّة جامدة، ولم تعكس في نتيجتها المثوبة او العقوبة التي تحوكها ألسنة الناس، لتكون أقرب إلى الحثّ أو الردع، وهذا ما أقرّه الإسلام أداة داعمة لأهدافه الاجتماعيّة.

د - المسؤوليّة عن الآخر:

ركّزت التربية الاجتماعيّة في الإسلام على تفعيل فضيلة العناية والرعاية والاهتمام بالآخر، بوصفها مصداقًا فعليًّا للإيمان المستبطن، فأمعنت في تثبيت مفهوم المرآتيّة بين الأفراد، ووضعت الفرد في دائرة المسؤوليّة عن غيره، ولم تتح له أن يقفل حواسّه عنه، بل حدّدت له من الأحكام والآداب والمبادئ ما يجعله في ذروة الانفتاح عليه، والإلتفات إلى واقعه، والمبادرة إلى إرفاد دربه، حتّى أصبحت طاعة الله متفرّعة على أداء هذه التكاليف الاجتماعيّة.

ولئن رأت وجوديّة سارتر أنَّ الآخر هو الجحيم[٧٤]، لكونه ينظر إليَّ بوصفي متحجّرًا، وهو يعلو بذلك على علوّي، ويحاول إلغائي، فإنّ الجحيم في الإسلام مأوى المعتدي على الآخر، ومن الممكن أن يكون الآخر نعيمًا، بوصفه جسر عبور إلى ذلك.

ويكاد ليفيناس في نظريّته الأخلاقيّة حول مسؤوليّة الإنسان تجاه الآخر،

وكيف أنّ ملاقاته له تسمح باكتشاف وجهه الذي يمثّل هويّته، ناهلًا من التعالي إدراك الأمر[٧٥]، أن يلمس قبسًا من هذه الرؤية التي عمل الإسلام على تأصيلها في صميم التربية الاجتماعيّة، وخصوصًا على صعيد تحمّل مسؤوليّة الفعل الذاتيّ تجاه الآخر، ولكنّه لم يمعن في مقاربة المسؤوليّة عن واقع الآخر في صورة عدم تحديده أو ملاقاته، بينما التفت إليه الإسلام بتشريعاته التي تضع المكلّفين إزاء مسؤوليّات ومترتّبات وواجبات تجاهه، باعتباره فردًا رمزيًّا على شكل متغيّر منطقيّ، وضعته الشريعة هدفًا أمامهم، واندفعت التربية الاجتماعيّة القائمة عليها إلى ريّ تربته، والعناية بأوراقه.

هـ - مبدأ العدالة الاجتماعية:

إنّ للإسلام منهجه في مقاربة العدالة الاجتماعيّة، فهو يحرّر الفرد من أيّة تبعات متراكمة وجدانيًّا، ويجعله مستويًا مع غيره أمام محكمة الوجود بمختلف قوانينها، فيساويه مع غيره في الإنسانيّة، ويهيّئ للجميع تكافؤ الفرص، ويدرجهم في إطار من التكافل الاجتماعيّ الذي يضمن لهم حياة كريمة، ويأتي ذلك كلّه في نسق مترابط مع غيره في منظومة التشريع الإسلاميّ، بحيث لا تؤخذ معطياته مفكّكة، وإلّا أوحت بخرق تلك العدالة والانحراف عنها، فإذا ما نظمت في كتلة واحدة، ولوحظ فيها التوازن والإنسجام والتكامل على قاعدة الجشطلتيّة في تصورها الكلّيّ للمظهر، زالت عوائق الاستساغة، وتجلّت رؤية متمايزة في معالمها وروافدها وتداعياتها، بالرغم ممّا يحدثه ذلك من جدل تجاذبيٍّ على صعيد موضعيّ، يحتاج دائمًا إلى تقريب معرفيّ في ضوء المنظومة العامّة أو الكلّيّة، وخصوصًا عندما يغيب الاعتقاد أو التسليم بحكمة الإرادة التشريعيّة وتعاليها.

غرست التربية الاجتماعيّة هذا المبدأ في جوهر بنيتها، وانكبّت على تحويل معطياته إلى مادّة حيويّة في صميم العقل والسلوك الاجتماعيّين، لما يترتّب عليها من تفاعل وانسجام وانتظام بين أفراد المجتمع جميعًا، ولعلّ

في ذلك محاصرة أو إزالة للإضطراب الذي يمكن أن يحدث ذهنيًّا في الحكم على هذه الرؤية، من غير التفات إلى قابليّة الواقع وملاءمته لها.

ولم يصب العقمُ العقلَ الغربيَّ الحديثَ في تقديمه مقاربات متتابعة حول العدالة الاجتماعيّة، وإنّما أمدّته الخصوبة بطروحات، لم يكن آخرها ما قدّمه كلّ من جون راولز، ومايكل ساندل، وأمارتيا صن، وفون هايك، ووايل كيمليا، وسواهم من منظّري الإتّجاه الليبراليّ، وهذا ما أنتجته التربية الاجتماعيّة في المجتمع الغربيّ، ثمّ اتجهت إلى إعادة توليده في إطار النظريّة التي تسوغ منظور الواقع السائد أكثر ممّا تتجاوزه إلى منحى التعالي والإسقاط.

و - تعزيز قيمة العمل المنتج:

رفع الإسلام من قيمة العمل وسيلة للإنتاج والتنمية وتطوير المستوى المعيشيّ للفرد والجماعة، وجعله بمنزلة الفضيلة التي يجدر بكلّ امرئ أن يتحلّى بها، دفعًا لعوارض البطالة، وخدمة للمجتمع، وتخصيبًا للإنتاج، وعناية بالأسرة، واستجابة لحاجاتها، ونفيًا لسؤال الناس.

وهذا ما تحوّل في التربية الاجتماعيّة إلى مقصد رئيس، لم تكفَّ عن تثبيته وتمتينه في شخصيّة المسلم، إذ دفعته إلى الإنكباب على العمل، واخراجه في صورة متقنة الأداء، وذلك في قالب من الإخلاص والصدق والأمانة.

وتكاد هذه المنزلة التي تبوّأها العمل في التربية الإسلاميّة أن تكون على قدر من الخصوصيّة، ولا سيّما في ظلّ الضوابط التشريعيّة التي صاحبتها، فإنّ انسجام أخلاق البروتستانتيّة مع الروح الرأسماليّة - مثلًا - في رؤية ماكس فيبر[٧٦] يجعلها أرضًا صالحة لنموها، بما وهبته للعمل من قيمة، واقتضته من تشابه في التصوّرات الصائلة في الميدانين معًا. وقد نحت التربية في المجتمع الغربيّ عمومًا المنحى ذاته، إذ عظّمت من شأن العمل بصورة مبالغ فيها، غير أنّ العمل في تلك البيئة يغلب القيمة التي جعلها

الإسلام حاكمة عليه، وسوّره بها، فكان البعد الغرسيّ في تربيته محيلًا إلى تلازمها، ورافضًا لأيّ انفكاك بينهما.

ز - خلق التفاعل الهادف:

اهتمت التربية الاجتماعيّة في الإسلام بترسيخ مقوّمات التعاون والتآزر والمشاركة بين أفراد المجتمع، قاصدة في ذلك تحقيق المصلحة العامّة المتوقّفة عليها، وهي بذلك تقرّر أمرًا كليًّا ينتج تلقائيًّا عن استقامة الأمور بتوزيع تعهّداتها، وتقاسم مسؤوليّاتها، وهذا ما أبرمت التشريعات الاجتماعيّة قواعده، وأقرّت آليّته وعرفيّته.

ولا تنفرد التربية الاسلاميّة بهذا المسلك، وانّما ألفيناه يتغلغل إلى أعماق الايديولوجيّات الأخرى، فتبصر فيه ضالّتها في ما تتوخّاه من أغراض سياسيّة واقتصاديّة وثقافيّة واجتماعيّة، بيد أنّ المفارقة تكمن في عدم انتصار الإسلام أساسًا لطبقة معيّنة بمقدار ما عمل على ردم الهوّات والفوارق الاجتماعيّة التي ورثها المجتمع عن أسلافه، ولم ينظر إلى طبقة الأحرار بما يكرّس حصريّتها أو غلبتها، وإنّما عمل على إحاطة طبقة العبيد بعنايته، وهيّأ لها أسباب التحرّر في أمر متوسّط البعد، وكان من الجميع على المسافة نفسها، يزرع بذور اليوتوبيّة في وعي المجتمع، آملًا منهم ريّها، بخلاف تلك الايديولوجيّات التي كرّست تربية اجتماعيّة تنحاز إلى طبقة محدّدة، كما في الماركسيّة التي انحازت للبروليتاريّة على حساب البرجوازيّة، وفي نظريّتي ماكس فيبر وفلفريدو باريتو اللتين انحازتا إلى جانب الثانية على حساب الأولى.

ح - الحرّيّة المنوطة بالمسؤوليّة:

منحت التربية الاسلاميّة الأفراد حرّيّة شخصيّة مغلّفة بالمسؤوليّة الاجتماعيّة ومحروسة بعيني الضبط والرقابة المنبعثين من الذات والمجتمع والميتافيزيقا، فأعطت الفعل الانسانيّ أصالة، ونجّزت في حقّه إمكانيّة المحاسبة بما زوّدته به من عقل قادر على تمحيص الأمور، وتمييز الحسن

عن القبيح، والخير عن الشرّ، ودرّبته على إدارة ذاته، وترويض غرائزه، بما يؤهّله لأن يكون مواطنًا في دولة العدالة، أو حبّة في سُبْحَة المجتمع الاسلاميّ، يراعي النظام العامّ، ويحفظ حقوق الناس، ويوازن بين المصلحتين: الشخصيّة الخاصّة، والاجتماعيّة العامّة.

وقد اتّخذت هذه التربية طريقًا وسطًا، حيث جعلت الحرّيّة في الالتزام، لا في القمع كما في انماط المجتمع التوليتاريّ، ولا في التفلّت كما في أنماط المجتمع الفوضويّ، ودنت من المجتمع الليبراليّ في وسطيّته، إلا أنّها خالفته في نمط سياستها التربويّة المبنيّة على التحديد المسبق والإسقاطيّ لمبادئ التشريع الاجتماعيّ، نظرًا لاستخراجه أصول هذه التشريعات من المواقف والتطلّعات والتجارب البشريّة القابلة للإستبدال والتغيير والتعديل، لا من كلّيّات مطلقة تُستحلب تطبيقاتها بالأدوات الإستنباطيّة.

ط - منهج التفكير العلميّ:

اعتضدت التربية الاسلاميّة بمنهج التفكير العلميّ، وأوغلت في الدعوة إلى اعتماده، والتعويل عليه، وتوسلّه في كشف الحقائق، وحلّ المشكلات، واتّخاذ القرارات، لما يتضمّنه عادة من موضوعيّة واستدلال وأمانة ودقّة في مقاربة الأمور، بعيدًا عن الاعتبارات الجُحْرِيَّة التي تسدل الستار أمام النقد والتحليل والإبداع، فتقذف صاحبها في غسق الأوهام والتقاليد والخرافات المُعْرِبَة عن جهله ومحدوديّته وميله إلى العدميّة.

ولعلّ في هذا المنهج ما ينفخ روح القوّة والتأييد والمتانة في تعاليم الإسلام، حيث يضع القضايا القابلة للحلّ في قبضة العلم، ويحثّ المؤمنين على الخوض في معتركاتها، والتعمّق في معطياتها، ويحصر اهتمامه في مقاربة الجوانب التي لا يمكن للعقل أن يصل بها إلى نتيجة مبرمة، باعتبارها تحتاج إلى أداة معرفيّة أخرى، تتجاوز المعرفتين الحسيّة

والعقليّة، ولا تؤخذ كمصادرات إلا على نحو العموم، بينما يبقى الأمر التفصيليّ المرتبط بأجزائها معلّقًا على الايمان بالوحي فكرةً وواقعًا.

وتقوم هذه التربية على عدّ التفكير مبدأ يقفز المؤمن من نافذته إلى عالم الميتافيزيقا، لعدم إمكانيّة تفسيره في حدود المادّة المحسوسة، ما يضع الإيمان والتقوى والتسليم في إطار التفكير العلميّ أو المنطقيّ الذي يخترق حدود المألوف.

وهذا ما يتنافى عمومًا مع بعض الفلسفات الحديثة التي اجترحها الغربيّون، وخصوصًا تلك التي أخرجت الميتافيزيقا عن حدود الواقع، وأعطتها بعدًا خياليًّا أو لغويًّا، كما في وضعيّة رودلف كارناب وألفرد آير المنطقيّة، وتحليليّة جورج مور وبرتراند راسل ولودفيج فتجنشتين، على سبيل المثال.

ي - الإلتزام بمبدأ التوزيع الطبيعيّ للأدوار:

راعت التربية الاجتماعيّة في الإسلام مبدأ توزيع الأدوار والوظائف بين الناس على مقتضى الطبيعة والكفاءة والقدرة، ملتفتةً إلى جنس المرء ومهاراته وطاقته ومختلف الظروف والامكانات التي تكتنف وجوده، فلم تكلّفه بما يفوق طاقته، ولم تَعْفِهِ ممّا ينبغي أن يؤدّيه من واجبات، بل رسمت له موقعه في بنية النظام الاجتماعيّ، وأشادت بعظمة التزامه بأداء مسؤوليّته، وأرست على العموم توصيفًا واضحًا لمختلف الحقوق والواجبات، يصلح لأن يكون مرجعًا حاسمًا لفضّ النزاعات، وبلورة المواقف، وتمييز الحدود، بحيث يستغرق جميع أفراد المجتمع وفئاته ومؤسّساته، انطلاقًا من الأسرة والعلاقة الزوجيّة، ووصولًا إلى الحاكم والإدارة السياسيّة.

وقد لحظت التربية الاسلاميّة الجانبين الطبيعيّ والعرفيّ في ترسيم سياساتها، إذ قنّنت ظواهر تأبى إقرارها أو ترسيخها، لئلّا يفضي الأمر إلى الصراع المخلّ بحالة الانتظام، وبثّت في قوانين العقوبات والجنايات

والكفّارات ما يفتّت هذه الظواهر في مراحل لاحقة، كما هي الحال فيما يرتبط بظاهرة الرقّ، وموقف الشريعة منها.

وتجدر الاشارة إلى أنّ اقتصار النقّاد على التأمّل الموضعيّ أو التجزيّئي لبعض الأدوار والحقوق والواجبات في مجرى محاكمتهم لمبدأ توزيعها، هو ما حملهم على سلب العدالة عن المنظومة التشريعيّة واتّهامها بضروب من الاجحاف بحقّ فئات محدّدة من المجتمع، وهذا ما أدركته التربية الاجتماعيّة في الإسلام عندما أنكرت على دعاة الانتقاء بدعة البعضيّة في الايمان ببعض الكتاب، والكفر ببعضه.

ك - تنمية إرادة الإصلاح:

عمّقت التربية الاجتماعيّة في الإسلام جذور الوعي إلى أقصى درجة ممكنة، وروتها بإرادة الإصلاح والتقويم والنضال، لتورق من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتصدّي للظالمين والطواغيت والبغاة، ليحقّق ذلك قوّة ردعٍ وتصويب، تتضمّن الرقابة على الحاكم، وتخلق مناخًا من تطبيق القوانين والأحكام والتشريعات على صعيد المجتمع بأسره.

ولا ينقض ذلك بتتبّع بعض اللمزات التاريخيّة التي استبدّ بها الحاكم، ففصّلت الأحكام على مقياس غرائزه ومصالحه، واحتشد بعض المسلمين حول عطاياه، ينفّذون أوامره اشباعًا لأنانيّتهم ومطامعهم، ويطبخون له الدين بما يناسب رغبته، فإنّ التربية الاسلاميّة النقيّة في تلك المرحلة لمّا تكن قد نفذت إلى الأعماق، كما أنّها امتزجت بطروحات شوّهت معالمها، وأخرجتها عن مسارها، وليس ما أفرزته بعض المذاهب الكلاميّة والفقهيّة في القرون الأولى سوى شاهدٍ محدودٍ على هذا التحوّل المذهل.

وينسحب ذلك كله على واقع التربية الاسلاميّة في مجتمعنا المعاصر، إذ لم تغادر معانيها جسد الألفاظ، ولم تتبرّع بدسّ أصابعها في عمليّة إصلاح الواقع، بل استظهرت عبقريّتها النظامَ الاجتماعيّ القديم، ولامت عينيها على ضبطهما مشاهد الفساد والظلم التي أخرجتها ومثّلتها الطبقة الحاكمة.

ومهما يكن، فإنّ هذه النقاط تظلّ عناقيد ناضجة في كرم الرؤية الإسلاميّة، لم تكفَّ التربية الاجتماعيّة عن اعتصار روحها، واتّخاذها شرابًا طهورًا، يمد جسم المجتمع الاسلاميّ بالقوّة والمرونة والنشاط، حيث تشكّل مرتكزات لا يمكن إهمالها أو إسقاطها أو الحدّ من توقّد أثرها في مشروع الإسلام الرامي إلى تثبيت الإنسان خليفة لله في الأرض.

خامسًا: آليّات النَّظْم الاجتماعيّ في التربية الاسلاميّة:

أحكمت التربية الاسلاميّة قبضتها إلى حدّ الارتجاف على آليّات، ألفت فيها الإكسير المفضي إلى نظم المجتمع وترتيبه وإدارته بما يكفل له الارتصاص والوحدة والتفاعل، واندفعت إلى تأصيل وجودها عبر إلباسها جسد النصّ المقدّس الذي يملك سلطة القبض والبسط تارة، ونزحها من حوض الفطرة الانسانيّة أثناء ركودها تارةً أخرى، واستضافتها من شرائع وأعراف وعادات قديمة زمانًا، غير أنّها تتّسم بالصحّة والاعتبار والذيوع تارةً ثالثة.

وبالرغم من حضور هذه الآليّات في ديانات وفلسفات واتّجاهات تربويّة مختلفة، فإنّ لانسيابها في التربية الاسلاميّة خصوصيّة كاشفة عن حكمة تجميعها، وتناسق تركيبها، وتجديد مضمونها، وتوجيه غايتها نحو نسقٍ من الأهداف التي تجعل الحقيقة ضفّةً لها، ولا تأبه بالإختلاف أو الإئتلاف الذي تحرزه في مقابل غيرها.

ولا يمكن الإيماء باقتضاب إلى جملة من هذه الآليّات التي تمتطيها التربية الاسلاميّة في رحلتها إلى نظم المجتمع ورصّه ضمنَ ثلاث سلّاتٍ:

أ - آليّات ترسيخ التوادّ:

أدركت التربية الاسلاميّة ضرورة العزف على الجانب القلبيّ أو النفسيّ في سعيها إلى توحيد المجتمع، وتحويله إلى جسد واحد، يتفاعل في سياق غائيّ مشترك، ومن شأن هذه المسلك أن يطفر بالمجتمع من التعدّد الماديّ إلى الوحدة الروحيّة، وأن يزيل كثافة الأجساد التي من طبيعتها أن تعرقل

انفتاح القلوب على بعضها، وأن تخفي طابع التماثل المتولّد عن الانحدار من نفس واحدة.

وتمثّل ذلك في تعاليم أخلاقيّة، تسعى إلى ترسيخ التوادّ الاجتماعيّ، فلاذت بالآليّات التي تجمع الناس عادة، وتشدّهم إلى بعضهم، وتخلق بينهم حقلًا من الرحمة والمودّة والإلفة، وأمعنت في استبعاد الأسباب المؤدّية إلى الإنفصام والتفرّق، فنهت عن الغيبة والنميمة والبهتان، وصوّر القرآن المغتاب كائنًا مفترسًا يأكل لحم أخيه ميتًا[٧٧]، وحثّت على الالتزام بالصدق، ونبذ الكذب، حيث أدرجته في مصاديق الظلم[٧٨]، كما شجّعت المؤمن على التواضع مهما علا شأنه ورتبته، وحذّرته من التكبر، لافتة إلى أنّ الله لا يحب المتلبّس بهذه السمة[٧٩]، وألزمته بتأدية الأمانات إلى أصحابها[٨٠]، والوفاء بالعهود[٨١]، والتعامل مع الآخرين، والتأثير في قلوبهم، وذلك وفقًا للمعادلة القرآنيّة: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ﴾[٨٢].

ودعا الإسلام أيضًا إلى إفشاء السلام[٨٣]، وتجنّب النفاق الذي يجعل المرء شخصيّتين في الموقف الواحد: إحداهما تظهر الايمان، والأخرى تبطن خلافه، إذ عدّه سببًا للحوق اللعنة الالهيّة بالعباد[٨٤].

ولا يخفى ما لهذه النماذج من خصوصيّة تعزيزيّة ووقائيّة، إذ من طبيعتها ترسيخ المحبّة والتوادّ، وبتر أسباب الخلاف والتنازع بين أفراد المجتمع، وهذا ما يصبّ في الهدف الطوليّ الذي تتوخّاه التربية الاجتماعيّة في نمطها الاسلاميّ، ويعبر عن اشتماله على منظومة من القيم التي يسجّل لها حضور وتقدير في خضمّ ديانات وفلسفات أخرى.

ب - آليّات الضبط الاجتماعيّ:

لم ترجئ التربية الاسلاميّة نظام الثواب والعقاب بصورة شاملة إلى يوم القيامة، لما يخلّفه ذلك من خلل موضعيّ أو مرحليّ في مجرى التزام المجتمع بمسؤوليّاته، بل اعتضدت بضروب ماديّة ومعنويّة منه، ألفت فيها

آليّات لضبط المجتمع، وردع المنحرفين عن أخطائهم وجرائمهم وجناياتهم، وصاغتها وفق الاعتبارات العرفيّة التي اشتقّتها من بنية المجتمع الذي استهدفته بادئ الأمر بالإصلاح والهداية والتقويم، وهذا ما لم تُلحظ مرحليَّتُهُ من قبل النقاد، حيث استيقظوا في عصر مختلف جذريًّا عن ذلك الواقع، واندفعوا إلى الحكم عليه بالاستناد إلى معايير وتصوّرات حديثة، تعبّر عن مرحلة التتويج التي سبقتها نضالات اصلاحيّة متراكمة، شكّلت تلك الآليّات جزءًا مفصليًّا منها.

وزاد الأمرَ تعقيدًا ولبسًا إهمالُ المجتمع الاسلاميّ لتلك الآليّات، واستعارته بدائل عنها من أنظمة ومجتمعات أخرى، أو إقدام بعض الدول على تطبيقها بنمط إسقاطيّ، وذلك من خلال استرجاع نسقها الموروث حرفيًّا، وعدم انصياع العقل الاجتهاديّ في إعادة توليدها بما يقتضيه ملاك التشريع، ومرحليّة العصر، وبنية المجتمع، وربّما قاد ذلك نفسه إلى إهمال جملةٍ من هذه الآليّات، لأنّ تطبيقها يستوجب بيئة خصبة، أو شروطًا لمّا تتوافر بعد، فلا يصار إليها ما لم تتهيّأ مقوّماتها بالضرورة.

إنجبست هذه الآليّات بادئ الأمر من قانون العقوبات أو القصاص أو الجنايات الاسلاميّ، إذ سنَّ للقتل والزنا والقذف والسرقة وغير ذلك أحكامًا صارمة، يتحمّلها الفاعل نفسه نتيجة تكليفه، وينفّذها الحاكم باسم الشريعة، واستنادًا إلى إذعان المجتمع لحكمها.

وغاية هذه الآليّات ردع الجاني في حالات بقائه على قيد الحياة، والردع الوقائيّ للآخرين في حال موته، انسجامًا مع قوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ﴾[٨٥].

وتضاف إلى هذه المنظومة آليّة الضغط الاجتماعيّ، فهي عقوبة تردع أصحابها عن التمادي في الانحراف والأذيّة والتطرّف، وقد أثبتت التجارب فعاليّتها في التربية الاسلاميّة للمجتمع، حيث تبرز عادة في مقاطعة الجاني أو المنحرف، لإشعاره بقيمة ما فقده من تفاعل وتكامل وحفاوة في مجتمعه.

ولا ينبغي إغماض اللواحظ عن آليّة ضغط الضمير وتقريعه لصاحبه، فهو كفيل بأن يراقبه في تصرّفاته، ويديره في أفعاله، فيردعه، ويعصمه، ويحصّنه من الموبقات، لا سيّما تلك التي ينعكس أثرها على حقوق الآخرين، وقد غمز النصّ القرآنيّ من هذه القناة بقوله: ﴿بَلِ ٱلْإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ بَصِيرَةٌ ۞ وَلَوْ أَلْقَىٰ مَعَاذِيرَهُۥ﴾ (٨٦).

ولقد راعت التربية الاسلاميّة في الاطار نفسه آليّتي التعزيز الايجابيّ والتعزيز السلبيّ، لما وجدته فيهما من فعاليّة على مستوى زرع المفاهيم، ونشر القيم، وتعديل السلوك، وتكوين المواقف، فاعتمدت الترغيب والترهيب بجرعات مدروسة، وتوازن مثمر، وضوابط لازمة، سعيًا منها إلى تحقيق الضبط الاجتماعيّ في أقصى درجة ممكنة أو متاحة.

ج - آليّات تكوين العادات الاجتماعيّة:

حاكمت التربية الاجتماعيّة في الإسلام العادات التي تداولها العرب في جاهليتهم، فأقرّت جملة منها، تتوافق مع تعاليم الإسلام وشرائعه، أو لا تتنافى معها على الأقلّ، بينما عمدت إلى قلع نماذج أخرى، كالثأر والوأد والاستبضاع والتبنّي وغيرها، واستبدلتها أو استعاضت عنها بعادات اسلاميّة الروح، تتوخّى في أهدافها الطوليّة بناء مجتمع يحكمه التآلف والتعاون والانسجام.

تجلّت هذه العادات في آداب السلوك الاجتماعيّ التي لم تترك شاردة ولا واردة إلا أحكمت رصدها، وحدّدت الخيار القويم الذي يناسبها، وأرادت من تكرارها أن تتحوّل إلى ملكة راسخة في النفوس، وأعراف لا يتمّ تخطّيها ما دامت السليقة أو الطبيعة تقتضيها طوعًا، إذ حفلت بها كتب الفقه والأخلاق والآداب، موزّعة أحكامها على المكلّفين بين اللزوم والندب تارةً، وبين الحرمة والكراهيّة تارة أخرى، ولم يتناول مضمونها المجتمع الاسلاميّ فحسب، وإنّما امتدّت أحكامها إلى تحديد علاقة

المجتمع الاسلاميّ بغيره، سواء تعايش معه أم انفصل عنه، وتصالح معه أم عاداه.

ولم تحد العبادات نفسها عن عدّها آليّات تتحقّق من خلالها عادات اجتماعيّة، تبسط جذورها بعمق في التأصيل التربويّ الذي يحتضن الإنسان المسلم. فالعبادة في الرؤية الاسلاميّة منزّهة عن العبثيّة، تتخطّى في وظيفتها الانساق الطقسيّة والصوريّة والشكليّة، إذ تأبى حكمة المشرّع أن يفرّغ حقل الإذلال الذي تحدثه من الأغراض التي تعرج بالمكلف نحو مدارج الكمال والتحرّر والسعادة في بعدها الميتافيزيقيّ، ونحو التفاعل والدمج والانتظام في مجتمع يتوخّى ظلال هذه المدارج نفسها في بعدها الطبيعيّ أو الماديّ أو الواقعيّ.

ويوشك أن يكون النضوج الفعليّ لأغراض العبادة دنيويًّا، ولو على سبيل التصوّر الهندسيّ لها في صورة عدم ممارستها للضوابط والشروط اللازمة لإثمارها، وهذا ما يتبلور في مهمّة صقل الشخصيّة وتأهيلها وإعدادها من أجل أن تستحقّ الهويّة الانتمائيّة إلى دولة العدالة من منظور إسلاميّ، وأن تكتسب شروط المواطنة النموذجيّة ولوازمها.

ويجرّ ذلك على نحو العموم إلى الاذعان لمقولة التكامل بين التربية الاسلاميّة من ناحية، وسائر ألوان التربية الأخرى في المجتمع الاسلامي من ناحية ثانية، حيث يعدّ الإسلام منظومة واحدة في منطلقاتها وركائزها وأغراضها، ولا جدوى من تفكيك معطياته إلّا على نحو الدراسة، وليس ثمّة جسر إلى ذلك إلّا بتأمّلها في ضوء نسقه الكلّيّ.

الخاتمة:

ونخلص من ذلك كلّه إلى أنّ التربية الاجتماعيّة في الإسلام عمليّة إعداد أو تأهيل للأفراد، بغية إكسابهم الطبع أو الملكة التي تتيح لهم الارتقاء بمهاراتهم وخياراتهم السلوكيّة في المواقف الاجتماعيّة، بما يفضي إلى انتظامهم في المجتمع وفق ضوابط وآليّات وتعاليم معتضدة بالخلفيّة

الميتافيزيقيّة، وغير مضادّة أو مناقضة لقابليّات المجرى الطبيعيّ أو الاعتياديّ للإنسان.

وهي تبتني في الأساس على نسقين اعتقاديّين، يبثّان القوّة في جوهرها، ويسوّرانها بمناخي المشروعيّة والالزاميّة: أحدهما يتجلّى في ارتكازها على علوّ التأصيل، أو المصدريّة الإلهيّة للتشريع والتنجيز على مستوى مكوّناتها وآليّاتها، والآخر يبرز في ترتيب الجزاء عليها دنيويًّا وأخرويًّا، بما يجعل الفعل أو السلوك مشهودًا أو محروسًا برقابة غيبيّة.

وبالرغم من تعويل هذه التربية على رِقابتي الضمير والمجتمع في سياق التأييد والارفاد والتعزيز، فإنّ منهجها لم يكتفِ بهما، ولم يجدهما وافيين بالغرض، حتّى في معيار قبول المجتمع الاسلاميّ بالآخر المختلف، إذ لم يتح لغير أهل الكتاب أن يتحوّلوا إلى جزء من نسيجه، وأغلب الظنّ أنّ أساس هذا القبول لا يعود إلى الجوار المكانيّ، ولا إلى مجاراة الواقع فحسب، وإنّما يعود إلى إذعان أهل الكتاب لهذين النسقين الإعتقاديّين، واشتمال أديانهم على وصايا تأخذ قوّتها منهما على غرار التصوّر الاسلاميّ.

ولقد استغرقت التربية الاسلاميّة بتدخّلها شتّى المعتركات الاجتماعيّة، فطالت كلّيّاتها ضوابط السلوك في مختلف المواقف العمليّة التي يواجهها الأفراد في المجتمع، وسعت بذلك إلى توحيدهم وتنظيمهم وتفعيل أدوارهم في كيان معنويّ، يحقّقون تحت أفيائه سعادتهم وتكاملهم، ويراعون التكاليف المناطة بهم بمقدار المسؤوليّة التي نجّزتها في حقّهم كمًّا وكيفًا، إلى الحدّ الذي جعل المسلم فيه مسؤولًا حتّى عن إعدامه الإراديّ لمسؤوليّته، أو رفعه لها، كما في صورة إذهاب العقل بالسكر.

ولم يستثنِ الإسلام مكلّفًا عن إناطة المسؤوليّة الاجتماعيّة به، ابتداء من الرجل في الأسرة، ومرورًا بالجار في المجتمع، ووصولًا إلى الحاكم في الدولة، ولا سيّما أنّها تقع على الفرد كمتغيّر منطقيّ أو رياضيّ، بغضّ النظر عن القيمة او الوصف الذي يمثّله أو يتلبّسه، فيزيد من منسوب هذه

المسؤوليّة، أو يوجّه دفّتها. وهذا ما يقتضي وقوع مسؤوليّة التربية الاجتماعيّة لغير المكلّفين على كاهل دوائر اجتماعيّة متفاوتة ترتيبيًّا، تنطلق من الأسرة، ويتلقّفها المربّي تبرّعًا ورسالةً، أو إسنادًا وتعاقدًا، ثمَّ يتعهّدها المجتمع بهويّات واعتبارات ومؤسّسات متنوّعة، استجابة - على الأقلّ - لواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

وتَمَخَّضَ عن إخضاع النصّ الدينيّ للرؤى المذهبيّة التي أوغلت في تأويله، أو بالغت في التمسّك بظواهر ألفاظه، تربية اجتماعيّة قادت إلى التفرّق والانقسام والتباعد بين المسلمين أنفسهم، وأظهرتهم فئة تقوقعت على نفسها، وألغت الآخر إلى حدّ استعمال العنف والقتل والاسترقاق معه، فخالفت بذلك أصالة المنهج التربويّ الذي صمّمه الإسلام، وشكّلت أنموذجًا يستدعي حذر الآخر ورفضه ومحاربته لهذا الدين، عوضًا عن استلهامه وتبنّيه والانجذاب إليه.

ولمّا كان هؤلاء قد استندوا إلى نصوص تدعم رؤيتهم، وتبرّر منطقهم وسلوكهم، ولا يمتلك الآخر الخلفية العقدية التي تدفعه إلى الفصل بين النصّ وسلوك المؤمنين به، فقد انصبّ جام الغضب والرفض على النصّ نفسه، واتّهم بإرساء تربية إلغائيّة للآخر، وإقتضى الأمر أن يندفع المعتدلون أو الوسطيّون إلى محاكمة النصوص صدورًا ودلالة، إنقاذًا لهذه التربية من الشذوذ والتشوّه والعبثيّة بعد انحرافها في حدود معيّنة عن مقاصدها وأغراضها الأصليّة، وانصياعها في خدمة أهداف فئويّة أو مذهبيّة خاصّة.

ولكنّ ذلك لم يقف حائلًا أمام نقاوة تلك الوصايا والتعاليم التي استمدّت التربية الاسلاميّة منها روحها وأصولها، فما فتئت نصوصها غزيرة المادّة، عذبة المنهل، وإن لم تبرز براعمها في الكيان الاجتماعيّ إلّا بندرة أو حياءٍ، فنأى الظنّ بصاحبه إلى تخيّل انتهاء أمدها، وزوال فعاليتها، بعد إقصائها نسبيًّا عن الممارسة، غير أنّ هذه المنظومة في بنيتها الكلّيّة تجمع ما تفرّق من القيم الاخلاقيّة السامية في الأديان والفلسفات والمذاهب القديمة التي ناضلت بتفانٍ في سبيل إرسائها، وفي النظريّات والطروحات

والاتّجاهات الفكريّة الحديثة التي ما انفكّت تحفر في التصوّرات الممكنة، وتقذف بها نحو الإختبار العمليّ، وكثيرًا ما يتمّ الانسجام معها في الغاية أو الملاك أو الوسيلة، إلّا أنّ خصوصيّة المنهج الاسلاميّ تبقى متمسّكة بالبعد الاعتقاديّ، وتستهدف برسالتها شتّى النظم، ولا يتنافى ذلك مع إشادتها بالقيم القويمة المغروسة فيها.

ولئن افصحت نتوءات الركائز التي صال نظرنا على سفحها عن قابليّة الاستساغة العقليَّة والقلبيّة باطّراد، ولو على الصعيد النظريّ، بدليل استيعاب نظائرها بنسب متفاوتة في شتّى المجتمعات، وتلقّفها بحفاوة، واتّخاذها قيمة مجيدة فاضلة، فإنّها تفتقر في هذا العصر إلى إرفادٍ خصبٍ وحيٍّ ومرنٍ بما يتمخّض عن عبقريّات مؤيّديها الذين يؤمنون بتعاليها وواقعيّتها من مقاربات، تلامس من خلالها عقول البشر جميعًا، فتسوّغ المحتوى، وتصوغه في نظريّته منفصلة عن نسقها اللاهوتيّ، ولا سيّما أنّ أخلاق الإسلام تحثّ على وهب تعاليمه للبشر جميعًا، جلبًا للمصلحة، ودفعًا للمفسدة المترتّبة على البخل بها، وهذا ما يدعو إلى اعتماد الوسائل والدروب التي تحظى بقبولهم، وتسدّ الذرائع التي تستدعي نفورهم، أو تعيق إقدامهم على تبنّي هذه التعاليم والإلتزام بها، فإذا ما تحقّق ذلك، انقادوا - على الأمد البعيد - إلى التشبّث بهذا الدين، ووجدوا فيه ما يشبع نهمهم، ويكمل النقص الذي أحدثه غياب الشريعة عن بعدها أو سندها الاعتقاديّ، والرهان دائمًا على الأجيال القادمة.

وليس في هذه المسلك ما يسيء إلى الإسلام، أو يوحي بالتنازل عن المعتقد، وإنّما هو تدبير عمليّ في زمن الإنفجار السكّانيّ، وتضخّم الكتلة البشريّة، فقد ركز الأمر بين هذا الخيار أو الاستمرار في الاجراء القائم، ولا قابليّة منطقيًّا بحسب العادة والتجربة لتحوّل ما يفوق ثلاثة أرباع البشر إلى مسلمين، وخصوصًا في ظلّ انفصام المسلمين عن رؤية دينهم، وتشرذمهم، وانحطاطهم، وتوالف المتغيّرات التي شوّهت صورة الإسلام الحقيقيّة في الأذهان، وحاولت إدراجه في قناة الإيديولوجيّات الهدميّة أو العدميّة.

فإلى أيّ حدّ يمكن لهذا اللون عن التربية أن ينبعث فينيقًا يتخطّى موته في المجتمع الاسلاميّ، وذلك في العصر الذي ضلّ فيه طريقه وهويّته وأصالته، وتحوّل إلى ضيف على مائدة الثقافات الأخرى؟ وهل ثمّة إمكانيّة لزرع بذور التربية الإسلاميّة في المجتمعات الأخرى، بتوسّط نظريّات ومقاربات، يبدعها مفكّرو الإسلام، ويفصلونها عن مسار الإنتماء الضروريّ إليه، لتشكّل ميناء الخلاص الذي طالما انتظرته الشعوب، وناضلت من أجل أن ترسو فيه؟

الهوامش

١ ـ الذحل (Ressentiment) هو الشعور المتكرّر بإساءة سابقة لقيها الإنسان، ولم يستطع أن يردّها ويتشفّى ممّن قدّمها، لعجز فيه عن رد الفعل في الحال، فتراه يتذكّرها من بعد، ويجبّرها بين حين وحين، ممّا يزيد من قوّة هذا الشعور، ويضاعف من طاقته، ولا يلبث حتّى يتجمّع، ويضغط بعضه بعضاً، ويغلي في نفس صاحبه غليان الماء من تحته نار قويَّة، وهو مغلق عليه في مِرْجَلٍ، فيحاول أن يجد مصرفاً له في قنوات أخرى غير القناة الأصلية الطبيعيّة... (عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، ط١، إيران - قمّ، منشورات ذوي القربى، ١٤٢٧هـ.ق، ج٢، ص٥١٢).

٢ ـ غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسيَّة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، ط١، لبنان - بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١م، ص٢٥٤.

٣ ـ Michel lobrot: La pedagogie institutionnelle, l' Ecole vers l' autogestion, Paris, Gauthier - Villars, 1966, P.91.

٤ ـ Bogdan Suchodolske: La Pedagogie et les grands courants philosophiques, Pedagogie de l' essence et pedagogie de l' escistense, Faists et doctrines pedagogiques, Paris, Editions du scaralee, 1960, P.85.

٥ ـ Emile Durkheim: Education et Sociologie, preface de Maurice Debesse, Introduction de Paul Fauconnet, Sup. Le Sociologue, 4, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, P.90.

٦ ـ إدغارفون، وفيره: تعلّم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، ط١، الجزائر، الشركة الوطنيَّة للنشر والتوزيع، منشورات اليونسكو، ١٩٧٤م، ص١٠٩.

٧ ـ سعد عبد السلام حبيب، أسس التربية الحديثة، مصر - القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٢ م، ص ٣٦.

٨ ـ محمد منير مرسي: أصول التربية الثقافية والفلسفيّة، مصر - القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧ م، ص ٢٣٢.

٩ ـ راجع: Ellwood Cubberley: the History of education, Cambridge, 1948, p. 244-265

١٠ ـ راتب عبود: نظريات التربية في عصور التنوير الفرنسي، دراسة في فلسفة التربية، ترجمة عبد الله المجيدل، ط ١، سوريا - دمشق، دار معد، ١٩٩٦ م، ص ٣٧.

١١ ـ راجع: Mortiz Schilick: the problem of Ethics, trans. by Runin, New york, 1939, P. 62.

١٢ ـ رونيه أوبير: التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، ط ٦، لبنان - بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣ م، ص ٢٤.

١٣ ـ جون ديوي: التربية والديمقراطية، ترجمة منى عفراوي وزكريّا ميخائيل، مصر - القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٥٤م.

١٤ ـ Ralph Harper: Modern philosophies of education, Chicago, 1955 m Part. 1, P. 223.

١٥ ـ رونيه أوبير: التربية العامة، م. س.، ص ٢٦.

١٦ ـ Karl Mannheim: Sociology of Education, Routledge and Kegn Paul, London, 1962, P.151-152.

١٧ ـ حنفي عوض: علم الاجتماع التربوي، ط ٢، مصر - القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٧ م، ص ٣٦.

١٨ ـ Emile Durkheim: Education et Sociologie, op. cit, P. 6.

١٩ ـ غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسيّة، م. س.، ص ٣٣٠.

٢٠ ـ حنفي عوض: علم الاجتماع التربوي، م.س.، ص ٣٨.

٢١ ـ راجع: محمد العمايرة: أصول التربية التاريخية والاجتماعيّة والنفسية والفلسفية، ط ١، الأردن - عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٠ م، ص ١٠.

٢٢ ـ حنفي عوض: علم الاجتماع التربوي، م.س.، ص ٤١.

٢٣ ـ Karl Mannheim: Sociology of Education, op. cit, P.151.

٢٤ ـ Aurther Judges: The Function of teaching, London, Faber and Faber. 1959, P. 40.

٢٥ ـ Ibid, P.42 - 43.

٢٦ ـ Andre Akoun, et autres: dictionnaire de sociologie, Ed. RobertSeuil, 1999, P.520.

٢٧ ـ Talcott Parsons: The social System, clencoe, 3. Free Press, 1951.

٢٨ ـ Talcott Parsons: Elements pour une sociologie de l' action, working papers in the theory of action, 1949, trad. F. Bourricaud, plon, Paris, 1955.

٢٩ ـ Talcott Parsons: "The school class as a social system", Howard Education Review, Vol. 20, Fall 1959, P. 197-318.

٣٠ ـ Vasyl Sukhomlynsky: on Education, Progress Publishers, Moscow, 1977, P.288.

٣١ ـ Ibid, P. 287.

٣٢ ـ Pierre Bourdieu, et Jean - claude Passeron: la Reproduction, Elements pour une theorie du systeme d' enseignement, Minuit, 1970.

٣٣ ـ C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz, et R. Establet: les etudiants, l' employ, la crise, Paris, 1981.

٣٤ ـ Ivan illiche: une societe sans ecole, Seuil, Paris, 1971, P. 26.

٣٥ ـ تعرف مادلين كراوتيس: التنشئة الاجتماعيّة بأنها «العملية التي تتيح للأفراد استبطان مجتمعهم وتمثّلها عبر سلسلة من الفعاليات التربوية التي تمارسها مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة كالأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي». (راجع: Madelin Crowitz: lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983).

٣٦ ـ علي وطفة: علم الاجتماع التربوي، ط ١، سوريّا - دمشق، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٢ م، ص ٣٩.

٣٧ ـ غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسيّة، م. س.، ص ٣٣٠.

٣٨ ـ Henri Modras: Elements de la sociologie, Armond colin, Paris, 1975, P. 85.

٣٩ ـ راجع: محمد بن مكرّم بن منظور: لسان العرب، ط ٣، لبنان - بيروت، دار صادر، ١٩٩٠ م، ج ١، ومجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، لاط، الهند، مكتبة زكريا ديو بند، ٢٠٠١ م، ص ٣٢١، ومحمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ضبط وتحقيق يوسف البقاعي، ط ١، لبنان - بيروت، دار الفكر، ١٩٩٥ م، ص ١١٥٤، وأحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، ط ١، لبنان - بيروت، دار الجيل، لات، ج ٢، ص ٤٨٣، وابن سيدة مرسي: المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط ١، لبنان - بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠ م، ج ١٠، ص ٣٢٧.

٤٠ ـ سورة الإسراء، الآية ٢٤.

٤١ ـ سورة الشعراء، الآية ١٨.

٤٢ ـ راجع: محمد حسن البجنودي: القواعد الفقهيّة، تحقيق مهدي المهريزي ومحمد حسن الدرايتي، ط ١، إيران - قم، مطبعة الهادي، ١٤١٩ هـ. ق، ج ٣، ص ١٧٩ - ٢٠٦.

٤٣ ـ حسن خليل رضا «آليات تجاوز القيود الظرفية للرسالة في تجربة النبي محمد(ص)»، ضمن أبحاث مؤتمر الرسول الأعظم العلمّي الثالث في البصرة، ط ١، العراق - البصرة، دار الفيحاء ٢٠١٥ م، ص ٤٠٤.

٤٤ ـ سورة الأنعام، الآية ١٦٤، وسورة الإسراء، الآية ١٥، وسورة فاطر، الآية ١٨، وسورة الزمر، الآية ٧، وسورة النجم، الآية ٣٨.

٤٥ ـ راجع: حسين على الحاج حسن: حضارة العرب في عصر الجاهليّة، ط ٢، لبنان - بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٩ م، ص ٩٧ - ١٠١.

٤٦ ـ مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، تصدير إبراهيم مدكور، مصر - القاهرة، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميرية، ١٩٧٩م.

٤٧ ـ مقداد يالجن: التربية الأخلاقية الإسلامية، ط ١، مصر - القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٧ م، ص ٣٣١.

٤٨ ـ Leonard Berkowitz, and G. letterman Kenneth: "the traditional socially responsible personality", public opinion Quarterly, 1988, V. 22, P. 170.

٤٩ ـ فاطمة العامري: فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعيّة، ط ١، الإمارات العربية المتحدة - العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢ م، ص ١٦.

٥٠ ـ سورة البقرة، الآية ٣٠.

٥١ ـ سورة البقرة، الآية ١٨٦.

٥٢ ـ سورة الأحزاب، الآية ٧٢.

٥٣ ـ يدل على ذلك قوله تعالى: ﴿وقفوهم إنهم مسؤولون﴾ (سورة الصافات، الآية ٢٤)، وقوله: ﴿وَإِنَّهُۥ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ ۖ وَسَوْفَ تُسْـَٔلُونَ﴾ (سورة الزخرف، الآية ٤٤).

٥٤ ـ يدل على ذلك قوله تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ۞ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ (سورة الحجر، الآيتان ٩٢ و ٩٣)، وقوله: ﴿فَلَنَسْـَٔلَنَّ ٱلَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْـَٔلَنَّ ٱلْمُرْسَلِينَ﴾ (سورة الأعراف، الآية ٦).

٥٥ ـ اتفق المسلمون عموماً على اتساع المسؤولية زماناً ومكاناً وموضوعاً، وذلك بمجرد أن تتوفر شروطها في المكلّف، واعتضدوا بنصوص تؤيدهم من الكتاب والسنّة، وحتى عندما تطرأ بعض العناوين الثانوية للأحكام، وتباح بعض المحظورات في ظلّ ظروف استثنائية، فإنّ المسؤولية تبقى قائمة، بينما تلحق المرونة التشريعية في تحديدها للموقف العمليّ الخاصّ.

٥٦ ـ عبد الهادي الفضلي: مبادئ علم الفقه، ط ١، إيران - قمّ، مؤسسة أمّ القرى للتحقيق والنشر، ١٤١٦ هـ. ق، ج ١، ص ٢٥.

٥٧ ـ م. ن.، ص ٢٦.

٥٨ ـ سورة النساء، الآية ٦.

٥٩ ـ راجع: خالد العلي: جهم بن صفوان ومكانته في الفكر الإسلامي، ط ١، العراق - بغداد، المكتبة الأهليّة، ١٩٦٥م.

٦٠ ـ راجع: مرزوق العمري: نظرية الكسب عند الأشاعرة - جدلية الضرورة والحريّة في الفكر الإسلامي، ط ١، لبنان - بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩م.

٦١ ـ راجع: عبد الرحمن بدوي: مذاهب الإسلاميين، ط ٣، لبنان - بيروت، دار العلم للملايين، ٢٠٠٨ م، ص ٩٧ - ١٢٠.

٦٢ ـ راجع: محمد بن علي الصدوق: الاعتقادات في دين الأمامية، تحقيق عصام عبد السيّد، ط ٢، لبنان - بيروت، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣ م، ص ٢٩، محمد بن يعقوب الكليني: أصول الكافي، تحقيق محمد جواد الفقيه، ط ١، لبنان - بيروت، دار الأضواء، ١٩٩٢ م، ج ١، ص ١٢٢.

٦٣ ـ سورة النجم، الآيتان ٣٩ و٤٠.

٦٤ ـ سورة الجاثية، الآيتان ٢٨ و٢٩.

٦٥ ـ راجع: إمانويل كانط: نقد العقل العملي، ترجمة غانم هنّا، ط ١، لبنان - بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٨م.

٦٦ ـ راجع: جاكلين روس: الفكر الأخلاقي المعاصر، ترجمة عادل العوّا، ط ١، لبنان - بيروت، عويدات للنشر والطباعة، ٢٠٠١ م، ص ٦٣ - ٦٦.

٦٧ ـ راجع: م. ن.، ص ٨١ - ٨٣.

٦٨ ـ راجع تفسير الآية ٣٦ من سورة النساء: فخر الدين الرازي: التفسير الكبير، ط ٤، لبنان - بيروت، دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١ م، ج ٤، ص ٧٥ - ٧٧، والفضل بن الحسن الطبّري: مجمع البيان في تفسير القرآن، ط ١، لبنان - بيروت، دار المعرفة، ١٩٨٦ م، ج ٣، ص ٧١ - ٧٣.

٦٩ ـ Guy Roger: Action sociale, Introduction a la scologie generale, H. M. H, Paris, 1983, P. 13.

٧٠ ـ محمد عقلة: نظام الأسرة في الإسلام، ط ١، الأردن - عمّان، مكتبة الرسالة الحديثة، ١٩٨٣ م، ج ١، ص ٨.

٧١ ـ ٧٢ ـ راجع: محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاريّ، تحقيق مصطفى البغا، ط ٣، لبنان - بيروت، دار الفكر واليمامة، ١٤٠٧ هـ. ق، الرقم ١٢٩٢، ج ١، ص ٤٥٦، وأيضاً: محمد بن علي الصدوق: التوحيد، تصحيح وتعليق هاشم الطهراني، لاط، إيران - قمّ، مؤسسة النشر الإسلامي، جماعة المدرّسين، لات، ص ٣٣١.

٧٣ ـ سورة لقمان، الآية ١٥.

٧٤ ـ راجع: أحمد شلبي: تاريخ التربية الإسلامية، ط ٧، مصر - القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٠ م، ص ٤٤ - ١١٢.

٧٥ ـ Gaston Miliaret: Vocabulaire de l' education et sciences des l' education, Paris, P. U. F., 1979, P. 199.

٧٦ ـ J. christophy, and J. B. Mary: School and inequality Saturday Revit et Washington post, 17 avril, 1972, In A. Cras, Sociologie de l' education, textes Fondamentaux, Paris, Larousse, 1974, P. 311.

٧٧ ـ راجع: محيي الدين يحيى بن شرف النووي: رياض الصالحين، ط ١، لبنان - بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٣ م، ص ٢٣٥.

٧٨ ـ راجع: أديب صعب: الأديان الحيّة، ط ٣، لبنان - بيروت، دار النهار للنشر، ٢٠٠٥ م، ص ١٢١ - ١٢٢ و١٤٩ - ١٥٠.

٧٩ ـ راجع: سهيل بشروئي، ومرداد مسعودي: تراثنا الروحيّ، ط ١، لبنان - بيروت، دار الساقي، ٢٠١٢ م، ص ٢٦٣.

٨٠ ـ راجع: م. ن.، ص ٢٨٨.

٨١ ـ راجع: إمانويل كانط: أسس ميتافيزيقيا الأخلاق، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، ط ١، لبنان - بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٠م، ص ١٠٨ - ١٠٩.

٨٢ ـ راجع مثلاً: سورة آل عمران: الآية ٣.

٨٣ ـ راجع مثلاً: سورة الغاشية: الآية ٢١.

٨٤ ـ إمانويل كانط: نقد العقل العملي، م. س.، ص ٢١٥ - ٢١٧.

٨٥ ـ جان بول سارتر: جلسة سرّية، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، لاط، مصر - القاهرة، دار النشر المصرية، ١٩٥٧ م، ص ١٠٠.

٨٦ ـ راجع: Emmanuel levinas: Entre nous, Essais sur le penser - a - l' autre, crasset, 1991, P. 46.

٨٧ ـ راجع ماكس فيبر: الأخلاق البروتستانتيّة وروح الرأسمالية، ترجمة محمد علي مقلّد، مراجعة جورج أبي صالح، ط ١، لبنان - بيروت، مركز الإنماء القومي، ١٩٩٠م.

٨٨ ـ سورة الحجرات، الآية ١٢.

٨٩ ـ سورة الأنعام، الآية ٢١.

٩٠ ـ سورة لقمان، الآية ١٨.

٩١ ـ سورة النساء، الآية ٥٨.

٩٢ ـ سورة الإسراء، الآية ٣٤.

٩٣ ـ سورة آل عمران، الآية ١٥٩.

٩٤ ـ سورة النور، الآية ٢٧.

٩٥ ـ سورة التوبة، الآية ٦٨.

٩٦ ـ سورة البقرة، الآية ١٧٩.

٩٧ ـ سورة القيامة، الآيتان ١٤ و١٥.

دَورُ الأسرة فِي التربية الاجتماعيّة

الشيخ الدكتور محمد أحمد حجازي(*)

يُعَدُّ التأثير الوظيفي «البنيوي»، في بناء الإنسان «العقلي» «والنّفسي» من أعظم المهام البشرّية في الحياة الدنيا. وذلك لأنّ الاستعدادت الفطريّة والفكريّة والروحيّة عند الكائن البشري، لا يمكن أن تتفاعل دون الدور الوظيفي والبنيوي، فهي بحاجةٍ إلى اكتشافها واستخراجها من عوالمها الباطنية إلى الواقع العملي، بُغية تحديد القيمة الحقيقية للإنسان من خلال تحقيق المستويات العُليا للقِيَم التي يحملها(١).

وفي هذا السياق، يبحثُ العقل البشري والعقل الدِّيني عن الأدوار التي تُساهم في تلك البناءات السليمة، حيث إنَّ تحديدَ الدور ومعاييره لهو من الشروط الأساسيّة لإنجاح أي عملية من عمليات البناء، فالعمران والتشييد يحتاجان إلى دور المهندسين الحاذقين، والصحة الجسديّة والنفسيّة والحفاظ عليها يحتاجان إلى الأطباء الماهرين، وحفظ الدِّين من البِدَع يحتاج إلى العلماء الأذكياء الذينّ يملكون مهارات عالية في كشف الأباطيل ومواجهتها، وكذلك الأمر في المدارس والجامعات والكليات، فإنَّها تحتاج إلى معلمين جديرين بالقيام بدور صناعة فكر الطالب(٢)..

وهكذا، يسري الأمر على سائر الأدوار البشريّة الوظائفيّة، والتي منها وفي مقدمتها الدور الوظيفي للأسرة الناجحة..

(*) رئيس المركز الاستشاري للترشيد الديني والتوعية الأسرية - لبنان.

ومن الضروري في بداية هذا البحث عن دور الأسرة في بناء الإنسان، في مختلف اتجاهات الحياة، وخصوصاً الدور الذي نبحث عنه هنا، وهو التأثير على التربية الاجتماعيّة، أنْ نؤكّد على أنَّ الدور الوظيفي للأسرة هو المعيار الأول في رفع القيمة الحضاريّة لأيّ أمَّة من الأمم(٣). وبالتالي ليست المسألة مجرد توصيفات اجتماعيّة ومجاملات كلاميّة، لأنّ الدور الأُسري هو المنهج الأول الذي ترتسم معالمه في العقل الإنساني..

وعليه، فإنّ ما نريد البحث عنه هنا، هو الدور الوظيفي والبِنائي للأسرة، وعلاقته ببناء العقل الاجتماعي الجماعي، ومدى هذا الترابط العميق بين الأسرة والأمة..

أولاً: الأسرة تعريفها وضرورتها..

الأسرة في اللغة، القَيْد، ويقال «أسَرُه أسراً وإساراً»(٤)..

وتأتي أيضاً بمعنى الدرع الحصينة، فقد ذكر صاحب القاموس المحيط: الأسرة - بالضمّ - وتعني الدِّرع الحصينة، من الرّجل الرهطة الأدنون(٥)..

ووفقاً لتعريف ابن منظور فهي: «عشيرُة الرجل وأهَل بيته»(٦).

وبحسب التعريف الاصطلاحي، فقد عُرِّفت بعشرات التعريفات التي أجمعت على أنّها: مصدر الحياة الإنسانيّة ونواة المجتمع..

ومن تلك التعريفات، تعريف «بستان النجفي»: «إنها جماعة اجتماعيّة أساسيّة ودائمة، ونظام اجتماعي رئيس، وهي ليست أساس وجود المجتمع فحسب، بل هي مصدر الأخلاق والدّعامة الأولى لضبط السلوك، والإطار الذي يتلقّى منه الإنسان أوّل دُروس الحياة»(٧)..

وعرّفها «القُرشي» أنّها: «اللَّبِنة الأولى في قاعدة أيِّ مجتمع من المجتمعات الإنسانية، ويستحيل أن يتكوّن المجتمع أو يحتلّ له مركزاً تحت الشمس من دون الأسرة، كما أنَّ المجتمع إنّما يسمو ويتميّز بما تحمله أفراد أُسرة من طابع ثقافي وحضاري، كما أنّه يُمنى بالتأخر والانحطاط إن أصيب أبناء أسرة بالتخلّف الفكري والعلمي»(٨)..

وبتعبير آخر، فالأسرة هي مؤسسة اجتماعيّة تنشأ من اقتران رجل وامرأة، يرمي إلى إنشاء اللَّبِنة التي تُساهم في بناء المجتمع، وأركانها الزوج، والزوجة، والأولاد، ولا يمكن لأي كائن أن يقوم مقامها، وكل محاولة لاستبدالها بشيء آخر، فلن يُساهم ذلك في بناء الشخصيّة الاجتماعيّة طبقاً للفطرة والعقل.

ثانياً: التعريف القرآني والروائي للأسرة

استناداً إلى مفهوم الأسرة في القرآن الكريم، فقد تحدَّث عنها المولى عز وجل في العديد من الآيات القرآنية وعبَّر عنها: «بالأهل» حيث يُقصد بها العائلة، «أي العشيرة أو من يُعيلهم الرجل»(٩).

قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ﴾(١٠)..

وقال الله تعالى: ﴿فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى ٱلۡأَجَلَ وَسَارَ بِأَهۡلِهِۦٓ﴾(١١).

وقال تعالى: ﴿وَٱجۡعَل لِّي وَزِيرٗا مِّنۡ أَهۡلِي * هَٰرُونَ أَخِي﴾(١٢)..

وقال تعالى: ﴿وَنَادَىٰ نُوحٞ رَّبَّهُۥ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ٱبۡنِي مِنۡ أَهۡلِي﴾(١٣)..

وكذلك عبّرت الآيات عن «الأسرة والأولاد بالذريّة»(١٤).

كما في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ هَبۡ لِي مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةٗ طَيِّبَةًۖ إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ﴾(١٥).

وقال تعالى: ﴿رَبِّ ٱجۡعَلۡنِي مُقِيمَ ٱلصَّلَوٰةِ وَمِن ذُرِّيَّتِيۚ رَبَّنَا وَتَقَبَّلۡ دُعَآءِ﴾(١٦)..

وقال تعالى: ﴿رَبَّنَا وَٱجۡعَلۡنَا مُسۡلِمَيۡنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةٗ مُّسۡلِمَةٗ لَّكَ﴾(١٧). وإلى غير ذلك من هذه الآيات..

وتأكيداً على هذا المفهوم الذي وصفه القرآن الكريم بالأهل والذريَّة، فقد جاء في الروايات الشريفة ما يؤكّد عليه، وهذا من قبيل قول النبي ﷺ: «ملعون ملعون مَنْ ضيّع من يعول»(١٨)، ومعناه: المطرود من ساحة الرحمة الإلهيّة؛ لأنّ من لا يرحَم لا يُرحَم.

كذلك قول النبي ﷺ: «خيرُكم خيرُكم لأهله وأنا خيركم لأهلي»[١٩].

وكذلك قول النبي ﷺ: «أقربكم منِّي مجلساً يوم القيامة، أحسنكم خُلقاً وخيركم لأهله»[٢٠].

ومضافاً إلى هذا التخصيص القرآني والرِّوائي لوجود الأسرة ودورها، فقد كان لعلم الفقه الدور الأكبر في تنظيم حياة الأسرة على مستوى التشريع، والتي بلغت حدًّا تقارب الكلام على الأحكام التي تتعلق بالعبادات الواجبة.

ولخطورة دور الأسرة فقد واكبها التشريع الإسلامي من مرحلة تكوين العائلة، ووظائف التربية والنفقة وسائر التفاصيل التي تجعل من العائلة - وفق التشريع الإسلامي الذي يحرص عليها حرصًا شديدًا - وجودًا مقدّسًا، وانتهاءً بالطلاق والوصايا والإرث وغيرها من الأحكام التي جُمعت كلّها تحت عنوان«فقه الأحوال الشخصيّة»، أو «فقه الأسرة»[٢١].

على ضوء هذا الاهتمام الإسلامي بالأسرة والأهل، يتّضح أنَّ المنهج الذي اعتمده التشريع الإسلامي في تحقيق الغاية من الخلق، يبدأ من الاهتمام بالبيئة المصغرّة، ألا وهي النفس والعائلة، ويتوسّع ذلك الاهتمام إلى بيئته الكبرى ليشمل الأمة أجمع. قال الله تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ﴾[٢٢]. فخيريّة الأمة تبدأ من خيريّة الأُسر والبيوتات الصالحة.

لذا، كان القرآن الكريم - كمصدر أول للتشريع الإسلامي - في غاية الوضوح والصراحة حيث أمر الله تعالى المؤمنين بوجوب وقاية النفس أولاً، والأهل ثانيا، من كل ما يُسبّب العقاب الإلهي، والتسليم أيضاً بكون العائلة ومن يترأّسها تعبّر عن ولاية وسلطة إجتماعيّة، تهدف إلى بناء الذات وكل مَنْ يرتبط بها من ذوات العائلة، إذ لم ينطلق الإسلام على أساس أناني غير آبِه للمسؤوليّة العائليّة المرتبطة بربّ العائلة، إنما اعتبر أنَّ تكوين الأسرة مرتبط بوظيفة التفاعل بين الوالدين والأولاد وهي جزء من الكل العام للأمّة.

والذي يؤكّد على هذا المفهوم هو دعوات الأنبياء عليهم السلام لله تعالى، إذ ربطوا بين الإيمان والتسليم الشخصي وبين الإيمان والتسليم الذرّي لخالق الكون، بل دعوا الله تعإلى بأن يجعلهم مقيمي الصلاة ومن ذريّتهم، وظهرَ الحرص في دعائهم وفكرهم على ضرورة تعميم العقيدة التوحيديّة على سائر الذريّة التي يبدأ امتدادها من الأسرة الصالحة القريبة، وينتهي بالذراري المتباعدة إلى يوم القيامة(٢٣).

إذن، الأسرة هي الامتداد الطبيعي للتكاثر البشري، وهي الداعم الأساسي لتوليد القِيم الاجتماعيّة لكافّة أفراد الأمّة، والتي تقوم بدورها في تعزيز القيم التوحيديّة.

وعليه، ندرك أنَّ الأسرة هي المنبع الأول للقيم الاجتماعيّة الدينيّة والأخلاقيّة التي تقوم بشكل دائم بعملية تلقيح وإشباع المجتمع بالفضائل، وخصوصاً عندما تتعرّض الأمة لمخاطر جمّة على مستوى تغيّر المفاهيم والمعايير والانحدار نحو الحضيض، فتأتي الأسرة بما تحمله من قِيَم ومبادئ وتقدّمها للمجتمعات الإنسانيّة بُغيةَ إعادة الحياة إلى جادّتها المستقيمة(٢٤). قال النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «ما بُنيَ في الإسلام بناءً أحبّ إلى الله عزّوجل وأعزَّ من التّزويج»(٢٥)..

من هنا، فإنّ الإسلام يرى «أنَّ سعادة الإنسان تكون في الحياة العائلية الطبيعيّة، وأنَّ المجتمع السعيد هو المجتمع المبني من وحدات صغيرة عائليّة متماسكة»(٢٦)..

على هذه الرؤية من غير الصحيح أن يُقال بأنَّ الحياة الأُسريّة هي حياة وضعيّة اختارها الإنسان وليست حياة طبيعيّة، بمعنى أنّه يمكن أن يكون الإنسان سعيداً دون التأثّر بأُسرة من الأُسر!

فالإنسان وبحسب النظريات القرآنية والروائية ينطلق إلى التكوين الأسري من باب كونه عملاً طبيعياً، حيث أشار الله تعإلى إليه في القرآن الكريم كمُعطى اجتماعي جوهري وأساسي في الحياة الدنيا، كما في قوله

تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[٢٧]..

بل لا بدّ من النظر إلى أنَّ الأسرة لعبت دوراً في بناء الحضارات البشريّة، فكافّة الأمجاد والانتصارات والإنجازات العلميّة والثورات الدينيّة انطلقت على يد عدد قليل من الرجال الذين تخرّجوا من الأُسر الصالحة، والتي بدورها زرعت فيهم القِيم والمبادىء الصالحة وساهمت في تطوير الحياة وتجديد مفاهيمها وإحياء المبادىء العلميّة والدينيّة السامية (٢٨).

ثالثاً: تواُ القيم الاجتماعيّة في البيئة الأسريّة

انطلاقاً ممّا تقدّم، من كون الأسرة المسلمة هي الرافد الأول لإغناء المجتمع بالقيم والفضائل، فإنّ أُولى تلك الفضائل التي تظهر معالمها في الجانب السلوكي للأفراد، هي فضيلة المسؤوليّة الاجتماعيّة التي تقوم على عاتقها مهام الترابط الوثيق بين الفرد والجماعة، والتي تؤدّي إلى تحقيق التكافل الاجتماعي بكافة جوانبه ومستوياته.

ولذا، نرى أنَّ المظهر الاجتماعي للعائلة يبدأ تكوّنه منذ اللحظة الأولى لعملية التصاهر بين المرأة والرجل، وذلك أنَّ التوصيف الواقعي للتناسل البشري هو نتاج إلتقاء اجتماعي «تكويني وتشريعي»، حيث تتم عملية التلاقح ببيئة اجتماعيّة وليس بتصرّف فردي. وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ مِنَ ٱلْمَآءِ بَشَرًا فَجَعَلَهُۥ نَسَبًا وَصِهْرًا ۗ وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا﴾[٢٨]..

ولولا هذا التصاهر والاندماج الاجتماعي لما حصل التعارف البشري، ولما نتج عنه القيم الإنسانيّة التي لا يمكن الاستغناء عنها كضمانة معنويّة لاستمرار المسيرة التناسليّة عبر الحياة.

ولهذا، اتفقت كلمة الفلاسفة على أنَّ «الإنسان اجتماعي ومدنيٌّ بالطبع»[٢٩]، ومعنى ذلك أنّ الإنسان لا يستطيع أن يعيشُ منعزلاً عن بيئة

اجتماعيّة، وفي حال اتّخذ مساراً انعزالياً، فإنَّه يُوسم بالحالة غير الصحيّة والمرضيّة.

بسبب هذا التوالد تتكوّن النواة الأولى للمجتمع الإنساني وهي «الأُسرة»، حيث تأخذ مسارها التكاملي على صعيدين، داخلي وهو العائلة، وخارجي وهو المجتمع..

فعلى الصعيد العائلي تنمو فكرة التعايش والاندماج مع الآخر ومن خلال النمو الطبيعي للطفل مع أبويه، إذ يتعلّم التكيّف والتأقلم مع أهله، ويعتاد على قبول الآخر بطريقة غريزيّة غير مقصودة، ممّا يُساعد على تحقيق ذاته الاجتماعية، ويصبح قادراً على التمييز بين الأنا والآخر، ويدرك معنى المشاركة والتفاعل مع أشباهه وخصوصاً من خلال اللعب والمخالطة مع الأطفال وفئته العمريّة.

وعلى الصعيد الخارجي، يستكمل عملية قبوله لمختلف الأشخاص من قبيل الآباء والأقارب والجيران وغيرهم، ويتّدرب على المؤالفة والانصهار في الوسط الاجتماعي كعضو فاعل، وذلك من خلال التدرّج المنظم للمراحل العمريّة، حيث يتنقّل بين المدرسة والجامعة ومجالات العمل، وفي كل مرحلة من المراحل ويكتسب خبرات إضافية في طريقة التعامل مع الآخر(٣٠).

أ - معايير التميّز الاجتماعي للكائن الإنساني

على ضوء هذا النمو الداخلي والخارجي لعملية الاندماج الاجتماعي في عقل الولد، يطرح العقل الإنساني سؤالاً في غاية الأهميّة ألا وهو:

ما هي المعايير التي تميّز اجتماع نوع من الكائنات الحيوانية عن غيرها؟ وإن كان ثمّة اختلافات في التقويم الاجتماعي، فما هو الدور الذي تلعبه العملية التربويّة في تحديد الأهداف من عالم الإجتماع البشري؟

لا شكّ أنَّ التكوين الاجتماعي لكل نوع من الأنواع الحيوانيّة تتحدّد وفق المقوّمات التي أعدّها الله تعالى فيها، وبما أنَّ الكائن الحيواني

البشري تميّز عن سائر الخلق بجوهرة العقل، فإنّ عالمه الاجتماعي يتميّز وفقاً لتميّزه التكويني والتشريعي، وبالتالي ينطلق العقل البشري للبحث عن ماهيّة الدور الاجتماعي للإنسان وذلك تبعاً لعلّة خلقه وعلّة وجوده في العالم الدنيوي..

ولمّا كانت العلّة الغائيّة من خلقه، تكمن في تحقيق عنوان العبوديّه لله تعالى، فإنّ هذا الهدف السامي لا ينفصل عن المظاهر الاجتماعيّة له، حيث تتقوّم شخصيّة الإنسان السوّي في كافة مراحله التربويّة في بيئات اجتماعيّة متنوّعة. ففي مختلف مستويات التعليم والتلقين يتعايش مع المظاهر الاجتماعيّة، إلى درجة أنَّ المظهر الاجتماعي لا ينفكّ عنه، حتى أثناء تأدية الصلاة جماعة، أو عند أداء فريضة الحج، أو من خلال الأعمال العامة التي تتّسم بالمشاركات الاجتماعيّة الإنسانيّة[٣١].

وعليه، ولأجل فهم الارتباط الاجتماعي بالمظاهر العباديّة والإنسانيّة وتأثير ذلك على توليد وإنتاج القِيَم، من الضروري أن تأخذ العمليّة التربويّة دورها في إعداد الجانب الاجتماعي الحيوي لكل إنسان، لكي يكون قادراً على أداء دوره بطريقة صحيحة.

من هذا المنطلق، تحتلّ الأسرة كدور أول للتعليم والإرشاد التربوي مكانة خطيرة في إيصال المفاهيم الاجتماعيّة إلى أذهان الأبناء وذلك من خلال أمرين أساسين:

- الأمر الأول: معرفة حقيقة القواعد الاجتماعيّة الإسلاميّة وضرورتها التربويّة لبناء الشخصيّة الاجتماعية.

- الأمر الثاني: توظيف القواعد الاجتماعيّة والإسلاميّة في العملية التربويّة.

ب - معرفة القواعد الاجتماعيّة وفق المنهج الإسلامي

أما بالنسبة للأمر الأول، فإنّ الدِّين الإسلامي يُعتبر ديناً اجتماعياً من الطراز الأول، حيث لم يفصل الميادين الحياتية عن بعضها البعض، حتى

الجانب العبادي والدِّيني فقد أعطاه مظهراً من المظاهر الاجتماعيّة، لكونه يؤثّر على جعل الوظيفة العباديّة جزءاً من الحياة الاجتماعيّة.

وبحسب الأصول الاجتماعيّة الإسلاميّة، فإنّ الإسلام طرح قواعد التآخي الاجتماعي، والكفالة الاجتماعية، والعدالة الاجتماعية، واعتبر أنَّ الإنسان أخو الإنسان، كما قال الإمام علي عليه السلام: «الناس بالناس، والمؤمن لا يستغني عن أخيه الإنسان»(٣٢).

ورُوي أيضاً أنَّ رجلاً كان في مجلس الإمام علي عليه السلام، وكان يتعوّذ من الناس ويقول: اللهم اغنني عن خلقك، فقال له الإمام عليه السلام ليس هكذا، إنما قُل: «اللهم اغْننا عن شرار خلقك»(٣٣).

ولهذا ذهب الإسلام إلى إقامة العلاقات مع الآخر على أساس إنسانيته قبل دينه وعقيدته، لأنّ ذلك يساعد على نقل الأخلاقيّات البشريّة ويساهم في عملية الإقناع بالدِّين الحق، من خلال الاندماج الاجتماعي السليم. قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ﴾(٣٤). فالمبدأ القرآني هو دعوة الناس على اختلاف مشاربهم إلى الانفتاح والحوار مع الآخر وتلاقح الأفكار، من خلال قبول إنسانية الإنسان من حيث كونه اجتماعيّاً بالطّبع..

أو كما قال الله تعالى: ﴿لَّا يَنۡهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمۡ يُقَٰتِلُوكُمۡ فِي ٱلدِّينِ وَلَمۡ يُخۡرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمۡ أَن تَبَرُّوهُمۡ وَتُقۡسِطُوٓاْ إِلَيۡهِمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ﴾(٣٥). فمهما اختلفت الاتجاهات الإنسانيّة، فإنّ ذلك لا يمنع من التلاقي الاجتماعي طالما لا يوجد هناك خلاف جوهري بين الناس..

والمعنى نفسه أكدّه الإمام الصادق عليه السلام بقوله: «لا تفتّش الناس عن أديانهم فتبقى بلا صديق»(٣٦)..

أو كما ورد في حديث الإمام علي عليه السلام: «الناس صنفان، إمّا أخ لك في الدِّين، أو نظير لك في الخَلْق»(٣٧).

لقد نظرت هذه الآيات والروايات التي تمثّل قواعد اجتماعيّة راقية، إلى

ضرورة الانفتاح على الآخر والاندماج بالناس، مهما تعّددت أديانهم ومذاهبهم.

ومن الملفت أنَّ هناك بعض الروايات التي حثّت على تحقيق مبدأ التعايش الاجتماعي مع الآخر حتى لو اختلفت الآراء، وذلك لكون المبدأ الاجتماعي العام يُعين على تحقيق الوحدة الاجتماعيّة للأمّة، وبالتالي يحقّق المنعة والقوة للمجتمع الإسلامي أجمع.

وفي هذا الصدد قال الإمام الصادق عليه السلام: «عودوا مرضاهم، واشهدوا جنائزهم، واشهدوا لهم وعليهم، وصلّوا معهم في مساجدهم»[٣٨]..

وقال عليه السلام: «من صلّى معهم في الصف الأول، كان كمن صلّى خلف الرسول صلى الله عليه وآله»[٣٩]..

نعم لقد جاء الإسلام بمبادئ اجتماعيّة تُنقّي العقل البشري من العصبيّة البغضاء التي تجعل من المجتمع الواحد جماعات وأشتاتاً.

وللتأكيد على مبدأ العلاقات الاجتماعيّة التي لا تنفصل عن كونها عملاً عباديّاً بالمعنى العام، يُروى أنَّ الراوي «أبان ابن تغلب» - وهو من أصحاب الإمام عليه السلام - كان يطوف مع الإمام الصادق عليه السلام في الكعبة الشريفة، فجاء رجل من بعيد يُشير إلى أبان، فقال له الإمام عليه السلام: «إياك يريد هذا»؟ قال: له نعم. قال له الإمام: من هو؟ قال: رجل من أصحابنا. قال عليه السلام: مثل ما أنت عليه؟ قال نعم. قال عليه السلام: «فاقطع الطواف، قال: إن كان طواف الفريضة، قال عليه السلام: نعم فذهب معه ثم دخل عليه بعد ذلك فسأله، قُلت: أخبرني عن حق المؤمن على المؤمن... إلى آخر الرواية»[٤٠].

إنَّ هذا الأداء الاجتماعي في عُمق المظهر العبادي، يؤكّد على أنَّ العبادة لا تنحصر بالمعنى الخاص لها، إنما تشمل المعنى العام لها، حيث يستطيع الإنسان أن يذهب لقضاء حاجة أخيه، ويُدخل السرور على قلبه وهو في صلب عبادته الخاصّة.

وفي هذا الصدد ورد عن الإمام الصادق عليه السلام أنّه قال: «مِنْ أحبّ

الأعمال إلى الله عزّ وجل إشباع جوعة المؤمن، وتنفيس كربته، أو قضاء دينه»[٤١]..

وقال عليه السلام: «مِن أحبّ الأعمال إلى الله عزّ وجل إدخال السرور على المؤمن»[٤٢].

إنَّ هذه المباني الاجتماعيّة ومثيلاتها تشكِّل حاجة تربويّة في تكوين الفهم الاجتماعي للإنسان المسلم داخل أسرته، وتلعب دوراً في تقوية العلاقات المتماسكة بين الناس، وتصبح إرثاً اجتماعياً يحمي العائلات والمجتمع من التفكّك والانهيار..

ج - كيفيّة توظيف القواعد الاجتماعيّة في العمليّة التربويّة

وأما بالنسبة للأمر الثاني الذي يتعلّق بتوظيف هذه القواعد الاجتماعيّة - التي ذكرنا نماذج منها - في العملية التربويّة، فإنّ المسؤوليّة التربويّة التي تُلقى على عاتق الأبوين تهدف إلى إعداد شخصيّة سويّة قادرة على التعبير عن الذات من خلال التصرّف الاجتماعي السليم.

والعمليّة التربويّة هي صناعة الفكر الإنساني وتصويبه بالاتجاه الصحيح ومحاولة لإخراج المواهب المكنونة في عقل الإنسان[٤٣]..

ولما كانت التربية على أنواع عديدة، فإنّ إحدى أنواعها هي التربية الاجتماعيّة التي تأخذ على عاتقها إعداد الشخصيّة الاجتماعيّة السويّة[٤٤].

وممّا لا شكّ فيه أنَّ هذه العمليّة، وهذا الإعداد ينبغي أن يأخذ بعين الإعتبار كافّة المراحل العُمريّة لتطوير الأداء الاجتماعي والقدرة على تطبيق الأصول الاجتماعيّة التي تحدّثنا عنها سالفاً.

ولأجل تحقيق هذه الغاية سنحاول أن نؤصّل التربية الاجتماعيّة وفق التقسيم العمري لمراحل التربية، وهذه المراحل هي عبارةً عن ثلاث سبعيّات، من السنة الأولى إلى السنة الواحدة والعشرين..

وقد استفدنا من هذا التقسيم الثلاثي لمراحل التربية من رواية معتبرة عن

الإمام الصادق عليه السلام: «الغلام يلعب سبع سنين، ويتعّلم الكتاب سبع سنين، ويتعلم الحلال والحرام سبع سنين»[٤٥].

وصحيح أنَّ الرواية تحدّثت عن ثلاثة وظائف في كل مرحلة عمريّة على حِده، وهي: اللعب، وتعلّم الكتاب، وتعليم الحلال والحرام، لكن التأديب الاجتماعي - وإن لم يُذكر صريحاً في النص - إلا أنّه في الواقع أمر بديهي التحصيل والإعداد، لأنّ كافة النشاطات الوظيفيّة تأخذ طابعاً اجتماعياً، وبالتالي فإنّ التربية الاجتماعيّة لا يحتاج إلى ذكرها لأنها مذكورة ضمناً كوسيلة من وسائل التأديب والتعليم..

١ - ففي المرحلة الأولى: وهي مرحلة اللعب، فإنّ الولد يحتاج إلى اللعب واللهو كحاجته إلى الطعام والشراب والنوم، وذلك أنَّ السنوات السبعة الأولى التي ينمو فيها الولد لبلوغه مرحلة التميّز تحتاج إلى عملية إمهال وليست إهمال، وتعريفه على حقائق الحياة من خلال اللعب، وهو بحدّ ذاته دور اجتماعي أولي وأساسي حيث يتمّرن على الانخراط مع الآخر، وخصوصاً في بداية التمرين مع الوالدين.

ولذلك ورد في الروايات استحباب التَّصابي مع الولد، وهذا بحدّ ذاته مشاركة اجتماعيّة في اللعب، والتحدّث، وإعطاء الثقة العالية بالنفس، وزرع الطمأنينة في نفس الطفل. فاللعب هو حاجة يُستفاد منها في العديد من الاتجاهات، وفي مقدّمتها التمرين على الدور الاندماجي الاجتماعي. ومن هذه المرحلة يبدأ الوالدان بتدريب الطفل على القاعدة الاجتماعيّة التي ذكرناها، بأن يكون أَلِفًا مألوفًا[٤٦].

٢ - وفي المرحلة الثانية: تبدأ عملية التدريب على الاندماج الاجتماعي الملازم للمناهج التعليمية، حيث يستلزم الخروج من المنزل إلى المؤسسة التعليميّة لتحصيل العلوم، أو لتعلّم الكتاب وحفظه حسب المنهج التربوي الإسلامي، والتأقلم في بيئات اجتماعيّة جديدة تتمازج فيها مشاربٌ مختلفة من الطبائع والثقافات المختلفة[٤٧].

ولذا، لا يكفي الاهتمام من قبل الوالدين المهتمين بتربية ولدهما من

الناحية العلميّة والصحيّة والدينيّة، بل لا بدّ من متابعته من النواحي الأخرى التي ترتبط بالجانب الاجتماعي، لأنّ الأبناء يتأثّرون بمحيطهم من خلال المعاشرة اليوميّة لأقرانهم وأصدقائهم وزُملاء الدراسة. ولأجل التنبّه لهذه التنشئة الاجتماعيّة والحذر من تلوين الفطرة السليمة، قال ﷺ: «المرء على دين خليله وقرينه، فلينظر أحدكم من يُخالِل»(٤٨). وعليه ينبغي مراقبة الولد في هذه المرحلة العمريّة بشكل دقيق للتأكّد من صحة البيئة الاجتماعيّة التي يترعرع فيها، ولتنشيط مداركه العقليّة، لإقامة علاقات اجتماعيّة خالية من مشاكل «الرُّهاب الاجتماعي» (phobia social)، وهذه المسألة من المهام الخطيرة المُلقاة على عاتق الوالدين، لأنّ المطلوب في التدريب الاجتماعي توفير القدرات الذاتيّة الصحيحة للدفاع عن النفس.

فمن غير الصحيح أن يبقى الوالدان مستنفرين للدفاع عن ولدهما بسبب عدم تنشئته بشكل سليم وكافٍ على حقوقه الشخصية، إنَّما عليه أنْ يدافع عن نفسه بنفسه ويحصّل حقوقه قدر الإمكان دون الاعتماد على غيره(٤٩)..

وممّا لا ريب فيه، أنَّ التعلّم في هذه المرحلة على قراءة القرآن وحفظه - كدستور حياة - له الأثر البالغ في التنشئة الاجتماعيّة التي نتحدَّث عنها، وذلك لأنّ المفاهيم القرآنيّة في جزء كبير منها تمظهرت بمظاهر المفاهيم الاجتماعيّة التي تشجّع على معرفة الحقائق من خلال الأفعال والأقوال التي تتّسم بطابع اجتماعي.

وعلى سبيل المثال، فهناك الآيات التي تحثّ على فعل البرِّ والخيرات، أو التي تأمر بدفع الزكوات للفقراء، أو التي تحدثت عن كيفية التعامل بين الناس، أو التي تحدّثت عن درأ الفتنة ودفع الظلم، أو التي تكلّمت على الأخلاقيات الشخصيّة والجماعيّة.

وبالعودة إلى كافّة العناوين التي ذكرناها في محور القواعد الاجتماعيّة، فإنّنا نلاحظ أنَّ التوصيات الاجتماعيّة دعت في المنهج التربوي إلى بناء الشخصيّة الأهليّة وليس الشخصيّة الوحشيّة. وفي هذا الصدد ورد عن

النبي ﷺ قوله: «المؤمن أَلِفٌ مألوف ولا خير فيمن لا يَألف ولا يُؤلف»(٥٠).

والسؤال هنا، هل من المعقول أن تكون العناوين الاجتماعيّة كلّها التي ذكرناها هنا، قد وردت من باب المجاملات والتوصيف الذي لا واقع له؟

من المؤكّد أنَّ هذه العناوين تعبّر عن كونها منهجاً من المناهج التربويّة الاجتماعيّة التي ينبغي أن نربّي أولادنا عليها، لأنَّها تُشكّل عنصراً من عناصر الكمال في شخصيّة الإنسان، وإلّا لبقي الولد يعيش في حالة تخبّط وضياع لعدم قدرته على التأقلم مع الآخر، أو لفقدانه أقل الشروط لمعرفة طرق التفاعل مع الآخر.

ومن هذا الباب يأتي دور تعليم الأولاد بعض المهارات والرياضات، كتعليمهم ركوب الخيل والسباحة والرِّماية، كما جاء في أحاديث النبي ﷺ، والتي يُمكن أن نضيف الكثير من الألعاب والمهارات إليها - كمصاديق لها - والتي تعارف عليها في زماننا، وكم هي كثيرة(٥١).

هذا التعليم لا ينفصل بتاتاً عن الطبيعة الاجتماعيّة الملازمة له، لأنّها ستأخذ دورها في الوسط الاجتماعي، السلمي أو الحربي، وستعزّز من شخصيّة الفرد.

٣ - وفي المرحلة الثالثة: حينما تنشأ شخصيّة الولد على هذه الخصال فإنَّه بالتأكيد سينتقل إلى المرحلة الثالثة من الأربعة عشر عاماً إلى الواحد والعشرين، وهو حائز على قابليات وأخلاقيّات اجتماعيّة تؤهّله لتحمّل المسؤوليّتين الدينيّة والدنيويّة.

أمّا على المستوى الدِّيني، فعندما يبلغ الولد - خصوصاً الصّبي - سنَّ التكليف الشرعي يستشعر حالة الرّشد والشخصيّة القويّة التي عزّزها الوالدان بتلك المناهج التربويّة الاجتماعيّة..

عندها، ودون أدنى تردّد أو خوف، بإمكانه أن يخرج إلى الحياة ليؤدّي دوره الدِّيني، كالمشاركة في المظاهر الاجتماعيّة الدِّينيّة العامّة، والدخول

إلى المساجد والأندِية والتفاعل مع كافّة الأدوار التي تُناط به، ممّا يجعله شخصيّة أساسيّة بين المجتمع وبيئته، ولولا هذا الدفع والتأسيس الأولي له من قبل الوالدين لكان كالعديد من الأولاد الذين لا يقدرون على التعبير عن مواهبهم وقُدراتهم أمام الناس، بل لوجدناه شخصاً منعزلاً عن أقرانه وأصدقائه في مختلف الأماكن، والتي منها المدارس وأماكن اللعب والترفيه.

لذلك، من غير الصحيح أن يُحمِّل الأهل الولد مسؤوليّة التقاعس عن أداء الدور الاجتماعي في حال كان هذا الإخفاق ناتجاً عن إهمالهم وعدم إدراكهم لوظائفهم التربويّة.

وأما على المستوى الدنيوي، فمن الملفت - وعلى سبيل المثال - أنَّ بعض الروايات تحدّثت عن حقّ الولد على والده، في حال بَلغَ سنَّ التكليف، أن يُزوّجه.

في الحقيقة، قد لا تكون هذه القاعدة معمولاً بها إلا في حالات قليلة، وذلك لعدم توفّر الشروط الاجتماعيّة التي تمنحه القدرة على تأسيس عائلة وتأمين حاجياتها.

ولكن عدم الالتزام بهذه القاعدة، لا يعني أنَّ الخلل فيها، أو أنَّها بعيدة عن الواقع، إنَّما الخلل يقع - في كثير من الأحيان - في المناهج التربويّة الاجتماعيّة.

فلو أنشأ الآباء أولادهم على المباني الاجتماعيّة التي مرّ ذكرها، وأشبعوهم بالمبادئ التطبيقيّة والدوافع الذاتيّة، لكان بمقدورهم تطبيق هذه القاعدة دون أي تردّد، إلّا في حال كان هناك بعض المعوقات الأخرى، كالمسائل الاقتصادية والظروف الشخصيّة.

وبكل الأحوال، تُعتبر المرحلة الثالثة هي مرحلة تعليم الحلال والحرام بحسب الرواية التي ذكرناها، أو مرحلة «الإستيزار» بحسب رواية أخرى[٥٢]، أنَّه في السبعة الثالثة «يستوزره»، أي يجعله وزيراً ومستشاراً إلى جنبه.

من المؤكّد أنّ هذه التربية التي يمنحها الأب لأولاده - في هذه المرحلة - نابعة من تلك الأسس التي نشأ عليها الولد.

على هذا الأساس، نلاحظ أنَّه وبسبب عدم الالتفات إلى الأُسس التربويّة الاجتماعيّة في عملية التنشئة، فهناك الكثير من الأولاد الذين لا يوفّقون لمثل هذا الدور الإستيزاري - من الوزارة - وذلك لأنّ الوعي الاجتماعي غير ناضج، وبالتالي يكون الولد بعيداً - إلى حدّ ما - عن هذه الصفة.

وعليه، ينبغي على الوالدين بناء الولد - الإنسان، المليء بالقوّة والطاقة، وإعطائه حقوقه النفسيّة والعلميّة والدينيّة والاجتماعيّة حسب مراحله العمريّة، حتى يصل إلى سنّ الواحد والعشرين وما بعده، وهو صاحب شخصيّة قويّة قادرة على تحصيل حقوقها المعنويّة والماديّة بالطرق المشروعة، وتقديم كل ما عليها من الواجبات[٥٣].

رابعاً: أثر التربية الاجتماعيّة على الاندماج في الجماعة

إنَّ الدور التّربوي الذي يؤدّيه الوالدان في جعل الولد عضواً قوياً وفاعلاً في الحياة، لا يتوقّف عند حدود علاقة العائلة بالأفراد أو ببعض الأُطر الاجتماعيّة الضيّقة، إنَّما يتعدّى إلى جماعة المسلمين، وذلك لأنَّه اختمر عقله على مبادئ الإسلام الاجتماعيّة التي تكلّمنا عليها. وبالتالي، فإنّ ذلك الدور التربوي للوالدين ساهم في تأسيس المرتكزات الفكريّة والأخلاقيّة لبناء الشخصيّة الاجتماعيّة التي تُدرك قيمة الحقوق الإنسانيّة الكامنة في إطار الجماعة، وهي نتيجة طبيعية لبناء الشخصيّة القويّة القادرة على الخروج من محور الأنا والشخصانيّة إلى محور الناس أجمع.

وفي هذا الإطار، قدّم الإمام زين العابدين علي بن الحسين عليه السلام أرقى صورة للفكر الحقوقي الاجتماعي، وذلك عندما طرح فقه الحقوق الاجتماعيّة في رسالته الموسومة برسالة الحقوق، والتي ناهزت الخمسين

حقاً من الحقوق الخاصة والعامة، وهي بمثابة دستور اجتماعي تصلح لأنّ تكون ميثاقاً للتعايش الإنساني الخالي من الظلم والعدوانية.

ومن أهم تلك الحقوق التي نحتاجها في إطار بحثنا عن الدور الاجتماعي للولد، نذكر: حق الصاحب، وحق الجليس، وحق الجار، وحق الكبير، وحق الخليط..إلخ

وممّا لا شكّ فيه أنَّ التربية الاجتماعيّة الناجحة تساعد بشكل كبير على فهم هذه الحقوق الاجتماعية، وتُهيّىء القابليّة النفسيّة عند الأبناء لاتخاذها مسلكاً أخلاقيّاً، ومبدأً إنسانيّاً لا يمكن التخلّي عنه.

وعلى ضوء هذا المُعطى ندخل إلى رحاب تلك الحقوق لنلاحظ المبادئ التالية:

الأول: حقُّ الصاحب

إذا تربّى الإنسان - الولد، على مبدأ اجتماعي يؤمن بأنَّ الحياة لا تقوم لها قيامة إلا بمعاونة الآخر، فإنّ أكثر الناس التصاقاً بالإنسان هو الصاحب.

والإمام زين العابدين عليه السلام - يؤكّد على ضرورة مبادلة المصالح الفرديّة الصادقة، وذلك من خلال قوله:..وأن تُكرمه كما يكرمك، وأن تحفظه كما يحفظك...وأن تلزم نفسك نصيحته وحياطته ومعاضدته على طاعة ربّه ومعونته على نفسه..[٥٤].

إنَّ هذا المبدأ الاجتماعي الراقي يجمع بين الإعانة على أمور الدِّين وأمور الدنيا، فالصداقة والعلاقات الاجتماعيّة لا تختزل أهدافها في جهة معينة دون غيرها، إنما يريد الإمام عليه السلام من خلال هذا المبدأ أن تكون العلاقة ذات صلة إنسانيّة صادقة، يستطيع كل واحد من خلالها أن يدفع عن الآخر مساوئ الحياة ومهالك الممات.

وبالتأكيد، فإنّ التربية الاجتماعيّة القائمة على أساس أنّ «أحبب لغيرك ما تُحب لنفسك، واكْره له ما تكره لنفسك»[٥٥]، هي ليست قائمة على

أساس العلاقات الانتهازيّة، إنّما ترمي إلى توحيد القُدرات وتعميم المنافع حتى يتشكّل المجتمع الأفضل.

الثاني: حقُّ الجليس

انطلاقاً من القاعدة التي سنّها الإمام علي عليه السلام في قوله: «تكلّموا تُعرفوا فإنّ المرء مخبوء تحت لسانه»[٥٦]، فإنّ أكثر المواضع التي يُمتحن فيها المرء، وتظهر فيها ثمار تربيته الاجتماعيّة هي المجالس الاجتماعيّة التي يتبادل فيها الناس أطراف الحديث ويتسامرون ويتحادثون فيها ليأنسوا ببعضهم البعض ويقضوا حوائجهم.

ولأجل أن تكون مثل هذه المجالس ذات منفعة اجتماعيّة وقيمة علمية، فإنّ الإمام عليه السلام يؤكّد على ضرورة المجاراة في اللفظ، والمداراة في التعامل، وألا يُغرق الجالس إلى جليسه، في كثرة الملاحظات على صاحبه، ويراعي الاقتصاد في اللفظ، كي يكون كلامه واضحاً غير مُعقد. وأن يفرّق بين كونه الجليس إليه في بيته، وبين كونه الجليس إليك في بيتك، فإنّ كان جليسك فهو بالخيار، أي متى يخرج من دارك، وإن كنتَ جليسه فأنت بالخيار، أي متى تخرج من داره.

وبعبارة ثانية، فليس من الآداب والحقوق الاجتماعيّة أن تتنفّر من جليسك، أو تُومئ إليه بضجرك منه، بل عليك أن تبذل له كل المودة وتتحبّب إليه، وتطيب له جانبك.

وهنا يُدرك الشخص الذي تربّى تربية اجتماعيّة صحيحة معنى الحديث الذي سمعه في بيت أهله مراراً وتكراراً، «المؤمن أَلِفٌ مألوف ولا خير فيمن لا يأْلَف ولا يُؤلف»[٥٧].

الثالث: حقُّ الجار

تكملة لما يراه الولد من تلك الآداب الاجتماعيّة بحق الجليس والصاحب، يزداد التأهيل الأخلاقي لهذه السلوكيات في ذهنه، حينما يُراقب اهتمام الوالدين الاجتماعي بالمحيط القريب إليهم وهم الجيران.

فبسبب الاحتكاك اليومي مع السكان المجاورين، يتشبّع الولد دروساً اجتماعيّة في ضرورة تقبل الآخر واحترامه، وألاّ يكون شخصاً انعزالياً، بل يبدأ - وبسبب هذا الاهتمام من الأهل - بالبحث عن صديق له من جيرانه ليقلّد الكبار في ذلك، وليعبّر عن ذاته بإقامة علاقات اجتماعيّة مع أقرانه ليؤكد على كونه عضواً فاعلاً في الحياة البشريّة.

إنَّ كافة التوجيهات الإسلامية والإرشادات الأخلاقية، التي نظمت قواعد التعامل مع الجيران تظهر بوضوح أنّ الدين الإسلامي في أحكامه الشرعية وآدابه الأخلاقية، يريد أمة واحدة ومجتمعاً متكافلاً قادراً على مواجهة تحديات الحياة معاً وفي شتى مستوياتها.

ولهذا خصّص الإمام زين العابدين عليه السلام الحديث عن حقِّ الجيران والذي أكد فيه على:

١ - حفظ الجار غائباً، وحفظ كرامته حاضراً وشاهداً.

٢ - تقديم العون له في الحالات كلها.

٣ - عدم تتبع عوارته والتّستر على عيوبه.

٤ - أن يقيل عثراته ويغفر زلّاته.

٥ - «وأن يُعاشره معاشرة كريمة»[٥٨].

ومن هذا المنطلقات، حينما ينضج الولد في بيت أهله وهو يشاهد من والديه الالتزام التام بمثل هذه القواعد، فإنه سيحظى ببناء تربوي اجتماعي سليم، قائم على تقديم العون للآخر والابتعاد قدر الإمكان عن الأنانية والتفاخر، بل يُصبح الجار وأولاده - في نظره في بعض الحالات - أكثر قُرباً من ذوي الأرحام[٥٩].

الرابع: حقُّ الكبير

ويكتمل المشهد حينما يشاهد الأولاد آباءهم، وهم يقدّرون الكبار ويُوقِّرونهم ويحترمونهم، ويقدمونهم في المجالس ويهتمون بهم، لأنّ

تقديرهم وتبجيلهم يُعزّز النظام الاجتماعي، حيث يرحم الكبير الصغير، ويوقّر الصغير الكبير.

إنّ أحوج ما يحتاج إليه الأولاد في العملية التربويّة الاجتماعيّة، هو أن يعرفوا حدودهم ولا يتعدّوها، حتى يرثوا أدباً نبيلاً يتربّون عليه.

وهذا ما أشار إليه الإمام زين العابدين عليه السلام في رسالة الحقوق حينما تحدث عن حقّ الكبير، قال عليه السلام: «وأما حق الكبير فإنّ حقّه توقير سِنّه، وإجلال إسلامه إذا كان من أهل الفضل في الإسلام»[٦٠].. إلى أن يقول عليه السلام: «فإنّ حقَّ السّن بقدر الإسلام»[٦١].

وعليه، لا يمكن أن ندّعي أنّنا ربّينا أولادنا تربية اجتماعيّة سليمة وهم لا يعملون بمثل هذه القواعد، إنمَّا تكون تربية فاقدة لقواعدها السليمة.

الخامس: حقُّ الخليط

بعد أن يَمُر الولد في مراحل تربويّة مختلفة من التدريب على حُسن التعامل مع الآخرين، قريبين كانوا أم بعيدين، فإنّه سيلتفت إلى حقوقهم المعنوية والمادية، وسيُدرك قيمة إعطاء الحق للآخر، بأي صفة كان، سواءً كان أخاً أو صاحباً أو جليساً، أو كان من خلطائه بشكل عام..

وحتى الذي يُسمّى بعنوان الخليط الاجتماعي العام، فأنه ينبغي الاعتناء بحقوقه كما ذكر الإمام زين العابدين عليه السلام ذلك، ومن جملة ما قاله عليه السلام: «أن لا تغرّه ولا تغشّه، ولا تكذبه ولا تغفله ولا تخدعه، ولا تعمل في انتقاصة عمل العدو الذي لا يبقى على صاحبه»[٦٢]..

إنَّ ما يطلبه منّا الدين الإسلامي هو إنتاج الشخصيّة الاجتماعيّة السويّة التي تنطلق في علاقاتها مع الآخرين على أساس الخوف من الله وليس الخوف من الناس، وأن ما تقدّمه من احترام للآخر ليس من باب الضعف والضّعة والحقارة النفسية، إنما هو نابع من قوّة الشخصيّة التي تؤمن بضرورة التواضع والتعامل مع الناس على أساس أن الناس بالناس، وأنه كما قال النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «من أصبح لا يهتم بأمور المسلمين فليس بمسلم»[٦٣].

وكذلك قوله ﷺ: «ما آمن بالله واليوم الآخر من بات شبعانًا وجاره جائع»[٦٤].

أمام هذا الواقع، إنْ استطاعت الأسرة الناجحة الوصول إلى هذه الأهداف، فإنَّها تكون بذلك قد نجحت في تحقيق الاندماج الحقيقي مع الناس وأصبحت أُسوة للأمّة جمعاء، وتكون قد خرجت من إطار الأمة الصغيرة إلى إطار الأمة الكبيرة. وهذا بنظرنا أعظم هدف للتربية الاجتماعيّة في الإسلام، بأن نصنع من أولادنا محفزاً للآخرين من أجل الانطلاق للآخر.

وعند هذا الالتقاء والاندماج الاجتماعي بين هاتين «الأمّتين الصغيرة والكبيرة» تتوحّد رؤيتهما حول الكون والوجود وستظهر عندئذ مظاهر التوحيد الحقيقيّة.

وذلك، لأنَّه كلما تشاركت العقول البشريّة في رؤيتها الدينيّة بعد توحّد الفكر الاجتماعي، أصبحت أكثر فهماً لمبدأ التوحيد. وهذا ما أشرنا إليه سابقاً حول تلازم المبدأ الاجتماعي بالمبدأ الدِّيني.

وباعتقادنا فإنّ الهدف من الاندماج الاجتماعي والتوحّد الاجتماعي هو لأجل توحيد الرؤية الوجوديّة تجاه الخالق عزوجل. وهذا يُمثّل قمّة التكامل الإنساني الذي يحقّق الهدف الأسمى من الوجود البشري ألا وهو وحدة المعبود ونفي الشريك عنه.

ولأجل ذلك كله، ينبغي على المُربّين أن يهيئوا ويربُّوا أعضاءً اجتماعيين قادرين على حماية حصانة الأمة من التفكك والانهيار.

خامساً: تراجع دور الأسرة في التربية الاجتماعيّة وأثره على الأمة

إنَّ تعثّر الدور الأُسري الاجتماعي في جميع أدواره ومراحله أو في بعضها سيؤدّي إلى ضياع الأهداف المرجوّه من التربية الاجتماعية، وبالتالي سيعرضها إلى الانحلال والتفكك، وذلك لأنَّها لم تؤمّن ضمانة بقائها

كعائلة متماسكة قادرة على جعل أفرادها كالجسد الواحد، إن اشْتَكى منه عضو تداعى إليه سائر الأعضاء بالسَّهر والحُمّى..

ولا شكّ أنَّ هذا التعثّر والتراجع لدور الأسرة الاجتماعي وتفكّكه يعود إلى الأسباب التالية:

أولاً: «ضُعف السلطة الأبويّة وتراجع دورها كمؤسسة اجتماعيّة، وكمرجعيّة تربويّة وتوجيهيّة، وتحوّلها إلى وجود شكلي خالٍ من الإجراءات التنفيذيّة، وذلك بسبب ما خلّفته الفلسفات الغربيّة الحديثة اليوم حول انتماء الإنسان لأسرته أم لدولته»(٦٥). وعلى الرغم من كون العائلة في النظام الرأسمالي تمتاز باستقلاليتها في بعض مناحي الحياة، إلّا أنّها خسرت الكثير من صلاحياتها في تنظيم أمورها، وذلك عندما تدخّلت مؤسسات الدولة لتكون بديلاً عن الرعاية الأبويّة، لكثرة ما شاهدته العائلة من نزاعات وعُنف أسري، ولأسباب أخرى تعود إلى دوافع إقتصاديّة.

وبسبب هذا التحوّل في المعايير التربويّة، أصبح التحلّل من القيود السلطويّة للعائلة أمراً سهلاً، بل أصبح مظهراً من مظاهر المجتمعات الحديثة.

وعلى هذا المنوال، تعمّمت الفكرة لتسري إلى بعض الشرائح الاجتماعيّة في مجتمعنا الإسلامي، وظهرت مؤشرات واضحة عن تراجع التربية الاجتماعية، وبدت على أفراد العائلات من خلال ظهور الشخصيّات غير السويّة والمُتمايعة في تصرّفاتها ومواقفها.

ثانياً: تراجع الدور الدِّيني في الإرشاد الأسري، والجنوح نحو التقليد الأعمى للمناهج الحديثة بشكل جزئي أو كلي، حيث لم تعد التربية الاجتماعيّة القائمة على منهجية تعليم القرآن، وتعلّم الحلال والحرام - كما ذكرنا في مراحل التربية الاجتماعيّة - من أولويّات الوالدين.

ممّا ساعد على ضعف الارتباط بالجماعة والعشيرة، ولم تعد القاعدة الدِّينيّة الاجتماعيّة حاكمة على عقليّة الإنسان المسلم..

فحديث الإمام علي عليه السلام - على سبيل المثال - حول العشيرة أصبح من الذاكرة المنسيّة. قال عليه السلام: «وأكرِم عشيرتك فإنَّها جناحك الذي به تطير، وأصلك الذي إليه تصير، وبهم تصول وهم العدّة عند الشدّة، فأكرم كريمهم وعُد سقيمهم، وأشركهم في أمورهم وتيسّر عند معسور»(٦٦).

إنَّ هذا المفهوم الاجتماعي الرّاقي والبعيد عن العصبيّة - بالفهم الجاهلي لها - لم يعُد مرآةً للاقتداء به، بل دخلنا في زمن تحوّلنا فيه إلى عائلة كبرى في قرية واحدة، وألغينا سائر خصوصيّاتنا، ممّا أدّى إلى الاستهزاء والاستخفاف بتربية الناشئة على المسؤوليّة الاجتماعيّة الدِّينيّة.

ثالثاً: تأثير الدور الإعلامي الغربي على عقلية أولادنا، واعتباره نموذجاً صالحاً يُحتذى به، وأضحى بشكل تدريجي بديلاً عن المعايير الاجتماعيّة التي تحدّثنا عنها، فلم يعُد هناك من معايير مانعة من الإعتداء على حُرمات الناس الاجتماعية، وضعفت الغيرة والحميّة على النفس والأعراض، وذهبت الأمور إلى إلغاء مصطلح «العيب الاجتماعي» ممّا أدّى إلى ذهاب الحياء وانطبق على بعض الشرائح الحديث المشهور «إن لم تستحِ فافْعل ما شئت»(٦٧).

نعم، لقد استطاعت وسائل الإعلام الموجهة عالمياً، وعبر عُقود من الزمن، من فرض منظومات اجتماعيّة جديدة لعبت دوراً خطيراً في تغيّر القناعات الدِّينيّة عند بعض المجتمعات الإسلاميّة، واستُغلَّت بعض أعضاء العائلة استغلالاً مطلقاً، كاستغلال المرأة (الأم) المعدّة مُسبقاً لتربية الأبناء على التماسك الاجتماعي، وتحويل وظيفتها من داخل أسرتها إلى عوالم أخرى، أبعدتها عن وظائفها وحولّت - قسماً منهن - إلى موادٍ استثماريّة للتفلّت وخَلق الفتن الاجتماعيّة والأخلاقيّة.

وحينما خسرنا موقع الأمهات الصالحات كمُربّيات أساسيّات في التكوين الاجتماعي، فقد فقدنا مبادئ التربية الصالحة، وتراجع قول الشاعر إلى حدٍّ كبير «الأم مدرسة إذا أعددتها، أعددت شعباً طيب الأعراق»(٦٨).

رابعا: ضعف الثقافة التربويّة وتراجع المعارف الإسلامية في البناء الفكري للآباء والأمهات والاكتفاء «بالفكر الالتقاطي» الآتي من مصادر غير أصيلة، إلى حدّ عدم القدرة على تحديد مصادر المعرفة إنْ كانت صائبة أم خاطئة.

وبكل الأحوال، فإنّ تراجع مستوى القراءة عند عامّة المجتمع، ساعد كثيراً على الاتباع الأعمى لكل عُرف من الأعراف، ولم يعُد الإنسان ابن بيئته الخاصة، إنَّما أصبح ابن بيئة عالميّة، جعلته في بعض المواضع دون هويّة فكريّة وثقافيّة، فلا يدرك انتماءه الدِّيني بالطريقة الصحيحة، ولا ينتمي إلى الثقافات الأخرى إلا بالشكليّات، ممّا جعله مُتماهياً بين أمرين لا وجود له فيهما! والنتيجة، إنّ هذا التماهي غرَّب أبناء المجتمع عن ثقافتهم الاجتماعية، ولم يعُد لدى الأجيال الحديثة المستوى الثقافي المطلوب الذي يساعدهم على تحمّل المسؤوليّة الاجتماعيّة.

لهذا، يكمن الحلُّ في اعتماد المبادئ التربويّة الإسلاميّة كمرجعيّة أساسيّة في تربية الأبناء، والعودة إلى التُّراث الإسلامي الذي يبني الإنسان بناءاً صلباً، بحيث يُوجِد فيه البأس والشجاعة، والقُدرة على تحقيق التكافل الاجتماعي بين الناس، ويُعيد الأبناء إلى أصول القرآن الاجتماعيّة التي قال الله تعالى فيها: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾[٦٩]. وقال تعالى: ﴿وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ﴾[٧٠].

فإذا لم نعُد عودة حقيقيّة إلى هذه الثقافة، فلن نستطيع أن نحقّق لا الذات الفرديّة، ولا ذات الجماعة، وبالتالي لن نفهم معنى التوحيد الحقيقي في الرُّؤية الاجتماعيّة.

في الختام:

بناءً على ما تقدّم، من حديث وشرح للمسؤولية الاجتماعية، نرى ضرورة العمل المُستديم والدّؤوب من قبل الوالدين لتنضيج الوعي الاجتماعي، وبخاصة في عصرنا الراهن، حيث تغيّرت الكثير من المعايير

الاجتماعية، وأصبحنا أمام جيل يصعب عليه تحمل المسؤوليّة الاجتماعيّة، جيل تنقصه الكثير من التجارب الحياتية، التي تُرشده إلى أخطائه وتصوّب خياراته على الصعيد النّفسي الاجتماعي.

وبسبب هذا الإهمال، والتماهي في بعض مظاهر المدنيّة الحديثة التي - مِنْ بعض جهاتها - قطّعت الأوصال الاجتماعية، فظهرت نماذج من الشّباب والشّابّات بعيدين عن المبادئ التي تحدّثنا عنها، بل ظهر ضُعفهم وعدم قدرتهم على مواجهة التحديات الاجتماعية، وقِلّة إلمامهم بقواعد التعامل مع الآخر، ممّا ضعّف من مستوى تطبيق حديث النبي ﷺ: «كلكم راعٍ، وكل راعٍ مسؤول عن رعيته»(٧١).

ممّا انسحب أيضاً على ثقافة الوالدين في التربية الاجتماعيّة نفسها، فلا تربية الأهل أصبحت كافية لعملية التنضيج، ولا اعتناء الجيل نفسه بالأخلاقيات الاجتماعيّة، يؤدّي دوره على المستوى المطلوب.

لذلك، نلمس أنَّ معايير توقير الكبار، وتعظيم حقّ الجار، وآداب المجالس والمُصاحبة، وقواعد المخالطة والعُشرة، قد ضعفت إلى حدّ كبير، ممّا يُنذر بتفكك المجتمع من هذه الناحية، وجعله مجتمعاً آليّاً يقوم بوظائف ميكانيكيّة بحتة، خالية من مفاهيم القيم وأخلاقيات الحياة الاجتماعية.

إنَّ الوظيفة المُلقاة على عاتق الوالدين، هي صناعة الإنسان القوي في حضوره الاجتماعي، القادر على القيام بمهامه داخل المجتمع، دون خَجل أو تردّد، لأنّ المجتمع لديه استحقاقات العامة كثيرة، ويحتاج إلى أشخاص اجتماعيّين من الطراز الأول، لا يأبهون كثيراً للحسابات الشخصيّة التي تُبقي الإنسان في عزلة تامّة...!

المصادر والمراجع:

ـ القرآن الكريم..

ـ العلامة الشيخ محمد باقر المجلسي(قدس)، بحار الأنوار، مؤسسة الوفاء، ط٢ المصححة، بيروت - لبنان، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

ـ الشريف الرّضي، نهج البلاغة، خطب الإمام علي عليه السلام، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت - لبنان.

ـ ثقة الإسلام الشيخ الكليني، الأصول من الكافي، دار الكتب الإسلامية، ط٣ - ١٣٨٨هـ.

ـ محمد الريشهري، ميزان الحكمة، دار الحديث، التنقيح الثاني، ١٤١٦هـ.ق..

ـ الحاج ميرزا حسين النوري الطبرسي، مستدرك الوسائل، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، الطبعة المحققة الأولى، بيروت، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م..

ـ العلامة الحاج الشيخ علي النمازي الشاهرودي (قدّس سرّه)، مستدرك سفينة البحار، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم..

ـ الشيخ الصدوق محمد بن علي بن الحسين بن موسى بن بابويه، الأمالي، قسم الدراسات الإسلامية، مؤسسة البعثة، قم، ط١ - ١٤١٧هـ.ق.

ـ الحاكم النيسابوري، المستدرك، دار المعرفة، بيروت.

ـ علي بن بابويه، الفقه المنسوب للإمام الرضا عليه السلام والمشتهر (فقه الرضا)، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، قم، ط١ شوال ١٤٠٦هـ.ق.

ـ الشيخ محمد بن الفتال النيسابوري، روضة الواعظين، منشورات الرضا، قم - إيران.

ـ المازندراني، شرح أصول الكافي، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط١ - ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

ـ الشيخ أبومحمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة الحراني، تحف العقول، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين - قم، ط٢ - ١٤٠٤هـ.

ـ الشيخ الصدوق، من لا يحضره الفقيه، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، في قم المقدسة، ط٢.

ـ علي الطبرسي، مشكاة الأنوار، دار الحديث، ط١ - ١٤١٨هـ.

ـ الشيخ محمد بن الحسن الحر العاملي، وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، قم، ط ٢ - جمادى الآخرة ١٤١٤هـ..

ـ الشيخ هادي النجفي، موسوعة أحاديث أهل البيت عليهم السلام، دار إحياء التراث العربي، ط١ - بيروت - لبنان، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

ـ الشيخ الصدوق، الخصال، جماعة المدرسين في الحوزة العلمية، قم، ط١ - ١٨ذي القعدة ١٤٠٣هـ.

ـ الدكتور محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان، ط١ - ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م.

ـ نحن والتربية، دراسة تحليلية في قضايا التربية والمجتمع المعاصر، دار الثقافة، الدوحة، ط١ - ٢٠١٢م.

ـ تاج العروس، الزبيدي. (د.ط).

ـ الإسلام والأسرة، دراسة مقارنة في علم الاجتماع الأسري، الشيخ د. حسين بستان النجفي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ط١ - ٢٠٠٨م.

ـ حسان، حسن محمد، وآخرون، الإدارة التربويّة، ط٢ - الأردن، ٢٠١٠م.

ـ جاد، منى محمد علي، التربية البيئية في الطفولة المبكرة، ط٢. الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

ـ حمودي، غدير، فقه نظام الأسرة في القرآن الكريم، ط١ - بيروت، ٢٠١١.

ـ الطحّان، مصطفى محمد، التربية ودورها في تشكيل السلوك، بيروت، دار المعرفة، ط١ - ٢٠٠٦م.

ـ عبد الهادي النبيل، تشكيل السُلوك الاجتماعي، الأردن، اليازوري، ط١ - ٢٠١١م.

ـ بحوث في الفقه المعاصر، الشيخ حسين الجواهري، ط١. ١٤٢٩هـ.

ـ الأسرة في رحاب القرآن والسُّنة، قسم الحديث لمجمع البحوث الإسلامية، ط - ١٤٣٤هـ.

ـ الحكيم، منذر، مجتمعنا في فكر الشهيد محمد باقر الصدر، إيران، الطبعة الأولى.

ـ القاموس المحيط، الفيروز آبادي، دار إحياء التراث العربي.
ـ باقر شريف القرشي، نظام الأسرة في الإسلام: دراسة مقارنة، دار الأضواء، ط٢ - ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م..
ـ الشيخ الدكتور محمد حجازي، دور التربية في بناء الإنسان الصالح، المركز الاستشاري للترشيد الديني والتوعية الأسرية، بيروت - لبنان، ط١ - ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.
ـ الوحيدي، محمد، أحكام الأسرة الأزمات والمشاكل في الأسر، أسبابها وطريق حلّها، دار جامعة المصطفى، بيروت، ط١ - ٢٠١١ م.
ـ أحكام المرأة والأسرة، أم علي مشكور، دار المؤرخ العربي، ط١، بيروت، ٢٠٠٥ م.
ـ الأنبياء فوق الشبهات، محمد محمود مرتضى العاملي.
ـ حجازي، محمد، التأهيل التّربوي للوالدين الجديدين، المركز الاستشاري الديني والتوعية الأسرية، بيروت، ط١ - ٢٠١٥م.
ـ مطهري، مرتضى، التربية والتعليم في الإسلام، بيروت، دارالهادي، ط١ - ١٩٩٣م.
ـ القائمي، علي، تربية الشباب بين المعرفة والتوجيه، بيروت: دار النبلاء، ط١ - ١٩٩٦م.
ـ حجازي، محمد، أخلاقيات الفقه الاجتماعي، بيروت، دار المحجة البيضاء، ط١ - ٢٠١١ م.

الهوامش

١ ـ راجع: جاد، منى محمد علي، التربية البيئية في الطفولة المبكرة، ط٢، الأردن، دار المسيرة، ٢٠٠٧، ص٢٨ - بتصرف -

٢ ـ راجع: حسان، حسن محمد، وآخرون، الإدارة التربويّة، ط٢، الأردن، ٢٠١٠، ص ٣٩.

٣ ـ حمودي، غدير، فقه نظام الأسرة في القرآن الكريم، ط١، بيروت، ٢، ٢٠١١، ص١٦ - بتصرف-.

٤ ـ تاج العروس، الزبيدي، ٢٢/٦..

٥ ـ القاموس المحيط، الفيروز آبادي، ٣٤٧/١.

٦ ـ لسان العرب، ابن منظور، ٢٠/٤.

٧ ـ الإسلام والأسرة، دراسة مقارنة في علم الإجتماع الأسري، الشيخ..د.حسين بستان النجفي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ص ١٣ - ١٨

٨ ـ نظام الأسرة في الإسلام، باقر شريف القرشي، دار الأضواء، بيروت، ١٩٩٢، ص ١٩.

٩ ـ راجع: القاموس المحيط، الفيروز آبادي، دار احياء التراث العربي، ص٨٨٧.

١٠ ـ التحريم: ٦..

١١ ـ القصص: ٢٩.

١٢ ـ طه: ٢٩، ٣٠.

١٣ ـ هود: ٤٥..

١٤ ـ راجع: القاموس المحيط، مصدر سابق، ص ٣٦٩..

١٥ ـ آل عمران: ٣٨..

١٦ ـ ابراهيم: ٤٠..

١٧ ـ البقرة: ١٢٨..

١٨ ـ جامع أحاديث الشيعة، السيد البروجردي ١٤/١٧.

١٩ ـ وسائل الشيعة، الحر العاملي، ٣٧٣/٩.

٢٠ ـ المصدر نفسه، ١٥٣/١٢..

٢١ ـ راجع: الوحيدي، محمد، أحكام الأسرة الأزمات والمشاكل في الأسر، أسبابها وطريق حلّها، ط١، دار جامعة المصطفى، بيروت، ٢٠١١؛ أحكام المرأة والأسرة، أم علي مشكور، دار المؤرخ العربي، ط١، بيروت، ٢٠٠٥..

٢٢ ـ آل عمران: ١١٠.

٢٣ ـ راجع: الحكيم، منذر، مجتمعنا في فكر الشهيد محمد باقر الصدر، ط١، في ايران..

٢٤ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ٢٢٢/١٠٣، وسائل الشيعة، الحر العاملي، ٣/١٤، راجع: الأسرة في رحاب القرآن والسنة، قسم الحديث لمجمع البحوث الإسلامية، ١٤٣٤ هـ ص٦ - ١٠.

٢٥ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ٢٢٢/١٠٠.
٢٦ ـ بحوث في الفقه المعاصر، الشيخ حسين الجواهري، ط١ رقم ١٤٢٩ هـ، ٣١٤/٦..
٢٧ ـ الروم: ٢١.
٢٨ ـ الفرقان: ٥٤.
٢٩ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ٢٦٥/٥٧.
٣٠ ـ راجع: عبد الهادي النبيل، تشكيل السُلوك الاجتماعي، ط١، الاردن، اليازوري٢٠١١، ص١٢٨ - ١٦٤.
٣١ ـ راجع: الطحّان، مصطفى محمد، التربية ودورها في تشكيل السلوك، ط١، بيروت، دار المعرفة ٢٠٠٦'، ص١٠٦ - ١١٠.
٣٢ ـ مشكاة الأنوار، الشيخ علي الطبرسي، ص ٢٣٤.
٣٣ ـ بحار الأنوار، االعلامه المجلسي، ج ٧٥..
٣٤ ـ الحجرات: ١٣.
٣٥ ـ الممتحنة: ٨..
٣٦ ـ بحار الأنوار، العلامه المجلسي، ج: ٧٥..
٣٧ ـ أعيان الشيعة، العاملي، ٥/١.
٣٨ ـ الكافي، الشيخ الكليني، ٢١٩/٢.
٣٩ ـ الكافي، الشيخ الكليني، ٣٨٠/٣.
٤٠ ـ جامع أحاديث الشيعة، السيد البروجوردي، ١٥٧/١٦.
٤١ ـ الكافي، الشيخ الكليني، ٥١/٤.
٤٢ ـ الكافي، الشيخ الكليني، ٢ /١٨٨.
٤٣ ـ راجع: الطحان، مصطفى محمد، التربية ودورها في تشكيل السلوك، ط١، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٦، ص١١ - ٢١.
٤٤ ـ راجع: القزويني، علاء الدين، الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية، ط١، الكويت، ١٩٨٦، ص١٤٥ - ١٩٣..
٤٥ ـ الكافي، الشيخ الكليني، ٤٧/٦.
٤٦ ـ راجع: الخوالدة، محمد محمود، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان ط١، ٢٠٠٣م ص٢١٧.
٤٧ ـ راجع: حجازي، محمدّ، التأهيل التربوي للوالدين الجديدان، ط١، بيروت، المركز الإستشاري الديني والتوعية الاسرية، ص١٠٨ - ١١١.
٤٨ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ١٩٢/٧١.
٤٩ ـ راجع: القائمي، علي، تربية الشباب بين المعرفة والتوجيه، ط١، بيروت دار النبلاء، ١٩٩٦، ص٤٩ - ٥٥.
٥٠ ـ ميزان الإعتدال، الذهبي، ٢٤٨/٣.

٥١ ـ راجع: مطهري، مرتضى، التربية والتعليم في الإسلام، ط١، بيروت، دارالهادي، ١٩٩٣، ص٣٨ - ٤٠.

٥٢ ـ عن رسول الله ﷺ أنه قال: «**الولد سيد سبع سنين، وعبد سبع سنين، ووزير سبع سنين**»؛ ميزان الحكمة، محمد الريشهري، ٧٥/١..

٥٣ ـ راجع: حجازي، محمد، دور التربية في بناء الإنسان الصالح، ط١، بيروت، ٢٠١٢ص١٠٥.

٥٤ ـ بحار الانوار، العلامة المجلسي٧١/١٨.

٥٥ ـ أخلاق أهل البيت عليهم السلام، السيد محمد مهدي الصدر، ص ١١٠..

٥٦ ـ نهج البلاغة، خطب الإمام علي عليه السلام، ٩٣/٤..

٥٧ ـ ميزان الإعتدال، الذهبي، ٢٤٨/٣.

٥٨ ـ الحراني، ابن شعبة، تحف العقول، ص٢٦٦.

٥٩ ـ حجازي، محمد، أخلاقيات الفقه الاجتماعي، ط١، بيروت، دار المحجة البيضاء، ٢٠١١، ص ١٧ - ٣٢.

٦٠ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ١٩/٧١.

٦١ ـ المصدر نفسه، الموضع نفسه.

٦٢ ـ تحف العقول، مصدر سابق، ص٢٦٨.

٦٣ ـ الكافي، الشيخ الكليني، ١٦٤/٢.

٦٤ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ٣٦٢/٧٢.

٦٥ ـ راجع: حجازي، محمد، التأهيل التربوي للوالدين الجديدين، ط١..بيروت، (المركز الأستشاري الديني والتوعية الأسرية)٢٠١٥/٨/٢٠.

٦٦ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ٧٤/ ٢٣٣.

٦٧ ـ الأنبياء فوق الشبهات، محمد محمود مرتضى العاملي، ١٧٤/١.

٦٨ ـ الأسرار الفاطمية، الشيخ فاضل المسعودي، ٥٢٤.

٦٩ ـ الحجرات: ١٠.

٧٠ ـ آل عمران ١٠٣.

٧١ ـ بحار الأنوار، العلامة المجلسي، ٣٨/٧٢.

دَورُ المدرسة في التربية الاجتماعيّة

الأستاذ محمد جندية(*)

تمهيد

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش وحده، فهو يحتاج إلى التواصل والتفاعل مع بني جنسه بطرق تحقق أهداف التواصل.. ويتحدد سلوكه الاجتماعي على أساس السلوك الاجتماعي للجماعة التي يعيش معها. والإنسان في أثناء نموه تطرأ عليه تغييرات جوهرية تشمل عدّة جوانب من شخصيته، حيث ينمو عقله وجسمه، كما ينمو اجتماعيا وانفعالياً.

ولما كان المحور الاجتماعي هو قُطب رحى الموضوع الذي بين أيدينا، فمن الملاحظ في هذا المحور أن الفرد تنمو لديه القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية مع غيره تدريجياً منذ نعومة أظفاره وتأخذ أشكالاً شتى سواء كانت علاقات مواجهة (face to face relations)، أو بطرق أخرى.

وهنا تظهر الحاجة إلى معرفة السلوك الاجتماعي للطالب بُغية تحديد علاقته بأقرانه في المدرسة وخارجها بهدف فهمه ثم توجيهه التوجيه الصحيح.

(*) باحث حاصل على دراسات عليا في العلوم التربويّة، وفي الشريعة، قسم التفسير وعلوم القرآن. من جامعات طرابلس- لبنان - البريد الإلكتروني: smj.smj@live.com

المحور الأول: تعريف مصطلحات البحث:

١ - **الدور**: هو مجموعة من التصرفات التي ينتظر أن يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذه التصرفات تخضع بالضرورة للظروف الاجتماعية. وعليه فالدور ينسحب على مجموعة من القيم والتوقعات الخاصة[١].

٢ - **المدرسة**: لغة، مكان الدّرس والتعليم[٢].

واصطلاحاً: تعددت تعريفات علماء التّربية لها، ومن هذه التعريفات: «هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية صغارهم»[٣].

وعرفها بعضهم بالآتي: «هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التّربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً وانفعالياً واجتماعياً»[٤]. ورغم كثرة تعريفات المدرسة، نلاحظ أنها تمس جميع شرائح المجتمع، والحديث هنا عن المدرسة بصورة عامة رغم الاختلافات الكثيرة بين المدارس، لكن يهمنا القاسم المشترك بينها، فالمدرسة الابتدائية والمدرسة العليا للمُدرِّسين كلاهما مدرسة، لكنهما اسم واحد لشيئين مختلفين، فالمدرسة تشمل المراحل الدراسية كافة من الروضة حتى الجامعة.

وعليه، يمكن القول إنّ المدرسة مؤسسة تربويّة اجتماعية متعددة الوظائف، تزود الطلاب بالعلم والتّربية، وتقع عليها مسؤولية إعداد الطالب لمناشط الحياة والعيش في المجتمع. وبذلك نفهم أنّ المدرسة جزء ضروري ومتكامل مع النظام الاجتماعي[٥].

٣ - **تعريف المجتمع**: هو مجموعة من الأفراد يعيشون في منطقة متصلة الأجزاء، ويشتركون في تقاليد ونُظم اجتماعية معينة، ولهم أهداف ومصالح مشتركة تجعلهم يقومون بأنواع مختلفة من التفكير والسلوك التي يغلب عليه الطابع التعاوني[٦]. وفي تعريف آخر، المجتمع هو: «نتاج لعميلة تفاعل بين أفراد يمارسون أنشطة فكرية وبدنية، من أجل تحقيق أهداف ومصالح مشتركة»[٧].

وتختلف تعريفات المجتمع باختلاف الفلسفات ونظرتها.. ومن خلال التعريفين السابقين للمجتمع يتّضح أنّ العناصر المكونة لمفهوم المجتمع هي: الأفراد، المنطقة الجغرافية المشتركة بينهم، التعاون، الأهداف المشتركة، الأنشطة، التفكير، السلوك والتفاعل[٨].

ولكن وجود هذه العناصر وحدها لا يكفي لتكوين المجتمع إلا أن تكون أساساً للوعي المشترك بينهم أو للمصالح المشتركة، وأن يكون لها أثر في قيام نظام يرمي إلى أهداف مُشتركة[٩].

٤ - **التّربية الاجتماعيّة**: هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يتشرب الفرد من خلالها معايير الجماعة من عادات وتقاليد وقيم، فيكتسب شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه، وبذلك يُصبح كائناً اجتماعياً متوافقاً مع مجتمعه[١٠].

وعرّفها بعضهم بأنها عملية تعلُّم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، هدفها اكتساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من الاندماج في الحياة الاجتماعية والتوافق مع جماعته. فهي عملية تهدف إلى تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد من خلال إدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته[١١].

أهمية المدرسة في المجتمع:

تشكل المدارس عنصراً مهماً في بناء شخصية الفرد، وكما قال عنها جون ديوي John Dewey: «بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حدٍّ بعيد، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية»[١٢]، لذلك تعتبر المدرسة من المؤسسات القيمة على الحضارة العالمية، إذ تأتي بعد الأسرة في تولّي تربية النَّشء في مراحل التعليم المختلفة، جسماً وعقلاً بهدف صيانة حاضر المجتمع وتطويره مستقبلاً، وتنقل عناصر ثقافة المجتمع إلى أفراده[١٣].

وتبرز أهمية المدرسة في أنها منتشرة في كل المجتمعات، وفي أنّ

روادها يحتاجون إلى عناية وحُسن إعداد للمستقبل[١٤]، وتتميز بتوافر عدد من المدرسين المُتخصصين في مجالات علمية مختلفة ممّا يُثري شخصية الطالب العلمية والمعرفية ويُكسبه العادات والقيم والمهارات والخبرات التي يحتاجها المجتمع لضمان اسْتمراره وتقدمه[١٥]، وبذلك تكون المدرسة قد أسدت إلى الطالب ما أسدته الدُّهور إلى الجنس البشري بأسره[١٦].

المحور الثاني: الوظائف الاجتماعية للمدرسة[١٧]:

- تتطور المدرسة طرداً مع تطور المجتمع، وتقوم بمجموعة من الوظائف والمسؤوليات منها:

١ - إكمال ما بدأته المؤسسة التربويّة الأولى - الأسرة - من مهام تربويّة اجتماعية.

٢ - تنمية ثقافة الطلاب لتماسك أبناء المجتمع من خلال نقل قيم المجتمع من جيل إلى آخر، وتنقية التراث وتجديده باختيار الأحسن لإعداد التلاميذ ذوي الشخصية المتكاملة الجوانب.

٣ - تنمية شخصية الطالب النفسية والاجتماعية وتقديم العون له في حل مشكلاته ونقله من طالب متواكل إلى راشد مستقل واثق من نفسه متحمل لمسؤولياته، قادر على حل مشكلاته، متوازن نفسياً واجتماعياً.

٤ - نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر بما يتناسب مع مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطالب مع المحافظة عليه للأجيال القادمة، وتطهيره من الشوائب والعيوب حتى ينتج وحدة في الفكر والعمل والعقيدة، وهي أمور لازمة للتماسك الاجتماعي، وأساسية لنجاح الطالب في المدرسة ونجاحه في الحياة، وينبغي تقديمها له بصور تساعده على التمثل بها من خلال المناهج وأساليب التدريس.

٥ - أخذ قدرات الطالب بعين الاعتبار، وتعزيز مهاراته وإعطاؤه الفرص الكافية لإثراء شخصيته في ميدانها الاجتماعي.

٦ - تدريب الطالب على ضبط سلوكه وتحقيق أهدافه بما يتلاءم مع المعايير الاجتماعية.

٧ - تدريب الطالب على أسلوب التفكير العلمي الصحيح مما يكفل للمجتمع الازدهار والتقدم.

٨ - السعي إلى تأمين مدرسين يصلحون أن يكونوا قُدوات حسنة للطلاب في مجالي التّربية والتعليم، فالقدوة الحسنة من أفضل وسائل التّربية الاجتماعيّة، ولا يخفى ما للأستاذ من أثر عظيم في شخصية الطلاب وبنائهم الاجتماعي.

٩ - اكتشاف مواهب الطلاب وتوجيههم لاختيار المجال التعليمي والتخصصي بما يناسب كل واحد منهم، مما يدفع بعجلة المجتمع إلى الأمام ويساهم مساهمةً فعالةً في نهضته.

١٠ - تحفيز الطلاب على السلوك الاجتماعي السوي من خلال التحفيز والتشجيع، أو الحرمان من بعض المكتسبات مقابل السلوك الاجتماعي السيئ.

١١ - غرس روح الانتماء للمجتمع وتبني مشكلاته وتطلعاته، والعمل على تهيئتهم كجزء مكمِّل يسعى للتغلب على هذه المشكلات وحلِّها.

١٢ - بناء قيم صالحة لتشييد البناء الاجتماعي السليم وذلك من خلال زرع القيم في الناشئة لأن جميع المعارف المدرسية يجب أن تخضع للقيم وتتضمنها، ونظام القيم المرتبط بالمعايير الاجتماعية يشكل الإطار المرجعي للسلوك.

١٣ - تخريج الطاقات القادرة على قيادة المجتمع، والواعية لدورها الإيجابي، ومن هنا تبدو ضرورة ربط المنهاج المدرسي بالتغيير الاجتماعي المنشود.

المحور الثالث: الأدوار الاجتماعية للعاملين في المدرسة[١٨]:

يُخطئ من يعتقد أنّ التعليم يتمُّ داخل الحجرة الدراسية فقط، فالتعليم

يتم داخل المدرسة كلها باعتبارها نظاماً اجتماعياً تترابط فيه الأفراد بطرق مختلفة، وذلك لاشتمال المدرسة على الطلاب، والمدرسين، والإداريين والمُرشدين والعاملين، كما تشتمل على المناهج المعتمدة المباشرة والخفية وغير ذلك، ولكل دوره في التّربية الاجتماعيّة المدرسية، وقد تتداخل أدوار بعضهم.

أولاً، دور مدير المدرسة[١٩]:

إذا كانت الإدارة ركيزة من ركائز المدرسة، وتهدف إلى تنظيم جميع عناصر العملية التربويّة وتوجهها بغية تحقيق الأهداف المنشودة، فإنّ على مدير المدرسة الآتي:

١ - إدراك حاجات المدرسة كونها مجتمعاً تربوياً متكاملاً يضم شرائح مختلفة من الطلاب.

٢ - توفير بيئة مدرسية تساعد الطالب على تحقيق الأهداف الاجتماعية المخطط لها.

٣ - تنظيم اجتماعات دورية للمعلمين والعاملين والآباء لإعداد برامج التخطيط والوقاية ووضع حلول لمشكلات الطلاب الاجتماعية.

٤ - توفير جو ملائم للعمل الإرشادي الاجتماعي في المدرسة، والعمل على متابعة الخدمات الاجتماعية.

٥ - تأمين بيئة ملائمة لتكوين علاقات اجتماعية بين الطلاب والمُعلمين داخل المدرسة، كإحياء مناسبات معينة، وخارج المدرسة كالتزاور وإقامة الرحلات والاجتماعات وكل ما يعزز هذه العلاقات، تلبية لحاجات الفرد الأساسية مما ذكره ماسلو من الشعور بالانتماء والقبول من الآخرين[٢٠].

٦ - وضع برنامج لتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، يُراعى فيه خصائص المجتمع وإمكاناته وطموحاته وتوقعاته المختلفة، وبذلك ينقل الطالب خبرته من المدرسة إلى المجتمع، والعكس صحيح[٢١].

٧ - إنشاء مجلس الآباء أو لجان أولياء الأمور، فهي وسيلة من وسائل

بناء علاقة مع المجتمع، فمن خلاله يتم اكتشاف المشكلات المحيطة بالمدرسة أو بالتلميذ سعياً إلى إيجاد الحلول المناسبة لها، وتساعد على تنمية شخصية الطلاب الاجتماعية المتوازنة من خلال تعزيز نقاط القوة لديهم وتنمية مواهبهم، وتوظيف قدراتهم ومعالجة نقاط ضعفهم[٢٢].

٨ - توفير الأمان والاطمئنان للطلاب والعناية بصحتهم النفسية والعقلية، وإكسابهم مهارات اجتماعية تساعد على تنشئتهم تنشئة تحقق الأهداف الاجتماعية للمدرسة والمجتمع كالتواصل الفعال مع الآخرين، وتقدير الذات... إلخ[٢٣].

٩ - تفهم حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية، لئلا يفرض عليهم ما استقر في أفهامهم وسلوكهم وزمنهم، فإنهم خُلقوا لغير زمان مُديرهم، وبذلك لا تحيل الفجوة الزمنية بينه وبينهم علاقتُه بهم إلى نفور.

١٠ - التعامل مع الطلاب بما يشعرهم بتقديره لهم، فالنظر إليهم نظرة استصغار لا يساعد على إعدادهم كرجال في المستقبل.

وهذا يفرض بالضرورة إشراك الطلاب في اتخاذ بعض القرارات عن طريق تنمية اللجان الطلابية للقيام بمناشط مختلفة.

١١ - العناية بتنظيم برامج لتوجيه وإرشاد الطلاب من النواحي النفسية والاجتماعية والأخلاقية، ومتابعة المشاكل المترتبة على ذلك، والتعاون مع أولياء الأمور إذا لزم.

١٢ - التواصل مع المؤسسات الاجتماعية المتوافرة في المجتمع، من مدارس وجمعيات ومساجد وأندية وغيرها بما يحقق أهداف مدرسته الاجتماعية.

ثانياً، دور ناظر القسم[٢٤]:

يُعتبر ناظر القسم المسؤول التالي لمدير المدرسة، ومن المتوقع منه أن يقوم بالآتي:

١ - تكوين علاقات اجتماعية سليمة يسودها الثقة والاحترام مع

العاملين في المدرسة، وأولياء الأمور، والطلاب. وذلك يتطلب منه أن يمتلك مهارات فهم سلوك الآخرين، والقدرة على التعامل معهم وتوظيف ذلك في تحقيق الأهداف المرجوة.

٢ - متابعة الطلاب صحياً واجتماعياً، وتوفير الخدمات الأساسية لهم.

٣ - تنمية روح الجماعة وروح التعاون لدى الطلاب.

٤ - احترام الكرامة الإنسانية وتقبل الطالب كما هو.

٥ - الاستجابة لحاجات الطلاب الاجتماعية قدر المستطاع.

٦ - تجنب السلوكيات السلبية وعدم اللجوء إلى إيقاع العقوبات عند أول خطأ يقع فيه الطالب.

٧ - امتلاك الأساليب الديمقراطية في ما يُباشره من عمل مع غيره قولاً وفعلاً.

٨ - القدرة على رفع معنويات الطلاب.

٩ - القدرة على ابتكار الحلول للمشكلات الاجتماعية الطارئة، سواء كانت متعلقة بالطلاب أو بالعاملين في المدرسة أو بأولياء الأمور.

ثالثاً، دور المُدرس:

اختلفت النظرة عبر العصور للأدوار التي يؤديها المُعلم، فقبل عصر التّربية الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملقن وناقل معرفة فقط وعلى الطلاب حفظ المعارف وما يصلهم منه من معلومات.

وفي عصر التّربية الحديثة ينظر إلى المُعلم على أنه مُعلم ومُرب في آن، وكما يقول «لنهارت» انتقل دور المُعلم من مجال (didactique) الديداكتيك إلى مجال البيداغوجي (pedagogique)[٢٥]، فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلم والتعليم وتنشئتهم تنشئة سليمة روحية وعقلية وجسمية ومهارية واجتماعية. ومن يستعرض ما كتبه علماء التّربية في الأدوار المطلوبة أو المتوقع أن يقوم بها المُدرس يلحظ أنهم ذكروا أدواراً عديدة،

ويرجع سبب تعدد هذه الأدوار إلى اختلاف المواقف التعليمية والفلسفات التربويّة المعتمدة، واختلاف المناهج واستراتيجيات التدريس.

فمما يتوقع أن يقوم به المُدرس من أدوار يتداخل بعضها في بعض ويكمل بعضها بعضاً، وليس بالضرورة أن تكون الأدوار التي سيقوم بها مرتبة[٢٦]. ومن أبرز الأدوار التي يقوم بها المُعلم في المجال الاجتماعي ما يأتي:

١ - توفير بيئة اجتماعية سليمة في الصف يسودها المحبة والتعاون.

٢ - احترام شخصية الطالب ومبادئه وأفكاره.

٣ - أن يكون المُدرس نموذجاً يحتذى سلوكياً في تعامله مع الطلبة ومع غيرهم فيتعلمون منه من خلال الملاحظة والمشاهدة والسلوك المباشر.

٤ - دراسة مشكلات الطلاب أفراداً وجماعات والعمل على معالجتها بالمباشرة أو بالإحالة إلى المُرشد الاجتماعي أو الجهة المختصة.

٥ - تقويم ما اكتسبه الطلاب من معارف ومفاهيم ومهارات وقيم اجتماعية مرغوبة، والعمل على إثراء جوانب القوة فيها، ومعالجة جوانب ضعفها.

٦ - توفير مناخ اجتماعي للطلاب يتسم بالمودة والتراحم والوئام، مما يتيح للمدرس توجيههم سلوكياً واجتماعياً، ولا بدّ هنا من مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتفاوت قدراتهم العقلية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

٧ - التواصل مع أولياء الأمور بهدف التعاون معهم في أكثر من مجال، سواء على الصعيد الاجتماعي، أولجهة العناية بسلوكيات أبنائهم وحل مشاكلهم أو إكسابهم مهارات تخدم مجتمعهم بعد مرحلة الطلب.

٨ - من أدوار المُدرس الريادة الاجتماعية التي تتمثل في غرس قيم العمل الجماعي في نفوس الطلاب وتشكيل قيمهم المستقبلية[٢٧].

وأشير أخيراً إلى ما ذهب إليه «ألكسو» من أن التغيرات التربويّة

المستجدة تملي على المُعلم أدواراً جديدة تواكب هذا التغير[٢٨]، بل على المُدرس أن يُحْدِث التغيير كلما تطلب الأمر ذلك.

رابعاً، دور الطالب[٢٩]:

كل ما يقال عن دور الطالب يمكن القول فيه إن هناك أهدافاً مشتركة تدور حول الخصائص والاستقلالية والإنجاز.

- كان الطالب يتعلم العلوم الأساسية الثلاث: القراءة والكتابة والحساب، ويتعلم معها الأخلاق والتهذيب.

وقد أكد «هاري» أن المظهر الأساسي لدور التلميذ هو الطاعة الكاملة للمدرس خاصة فيما يرتبط بالانضباط واحترام توجيهه، وإكسابه المهارات التي يحتاجها في حياته الاجتماعية.

المحور الرابع، دور المناهج المَدرسية في تحقيق التّربية الاجتماعيّة:

أولاً، تعريف المنهج:

المنهج هو كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه سواء تم داخل المدرسة أو خارجها[٣٠]. وقد اختلفت ألفاظ العلماء في تعريف المنهج[٣١]، إلا أنها تتضمن في مجموعها واتجاهاتها الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل ثم التقويم[٣٢]. وهذه العناصر تتشابك مع أسس المنهاج الأربعة: الاجتماعية والمعرفية، والفلسفية، والنفسية، فكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به[٣٣].

ثانياً، الأسس التي يقوم عليها المنهج المدرسي:

تنطلق نهضة الأمة وتقدمها من أنظمتها التربويّة، ولذلك نلحظ أن كل دول العالم تقريباً أعادت النظر في مناهجها وطرائق التدريس وأساليب

التقويم وأهداف التّربية، ومن هنا برزت أهمية تحديد الأسس العامة للمنهاج[٣٤].

- يُراد بالأسس: النظريات الفكرية أو الدين الذي يَدين به واضع المنهج، ويضعه في حسبانه في أثناء بنائه وتنفيذه.

- يتكون المنهج المدرسي من أهداف تُوضع بُغية تحقيقها في المتعلم، وهذه الأهداف تتحدد تبعاً لما يحمله صاحبه من فكر أو عقيدة تجاه العالم والمجتمع. ويتم اختيار مكونات المنهج بناءً على ظروف المجتمع ومشكلاته وطموحه حتى يستطيع أن يُهيئ المتعلم للعيش في مجتمعه بنجاح وفق ما خطط له.

- وهذه الأسس هي أسس: اجتماعية، ونفسية، وفلسفية، ومعرفية[٣٥]، وجميعها يؤكد أن المنهاج يتأثر بثلاثة عوامل رئيسة هي: المتعلم، والمجتمع، والمعرفة[٣٦].

ثالثاً، الأسس الاجتماعية للمنهاج:

- ويراد بها العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في: التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

وهذه العوامل تشكل الفلسفة الاجتماعية لأي مجتمع، وفي ضوئها تحدد فلسفة التّربية ومحتوى المنهاج واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة التي يتم العمل عليها وتنفيذها لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها. ودور المنهاج أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه الطلبة بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة.

والمدرسة تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به، ومعنى ذلك أنّ القوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما، إنّما هو تعبير عن

المجتمع في مرحلة ما، لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى الاجتماعية المؤثرة في المنهاج.

- تمكن أهمية الأسس الاجتماعية للمنهاج في أنها[٣٧]:

أ - تشكل الصياغة النهائية للمنهاج بوصفها المحصلة النهائية لباقي الأسس.

ب - هي انعكاس لما يقوم عليه المجتمع من قيم وأهداف.

ت - تصوغ السلوك الذي ينبغي أن يسود في المجتمع.

ث - تميز بين مبادىء المجتمع ومثله العليا وبين طموحاته ومصالحه وبين تقاليده ومشكلاته.

- إنّ المجتمع يمثل أحد الأبعاد الأساسية للمنهاج، وهذا يقتضي مراعاة مقومات المجتمع، والمؤسسات الاجتماعية التي تتحمل مسؤولية التّربية والتعليم واختيار خبرات المنهاج، مما يعني أن المنهاج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة الطالب، يقدم له الفرصة ليمارس مبادىء وقيم المجتمع من خلال سلوكه.

- ووظيفة المناهج الدراسية ليست تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والانتاج فقط، بل تخريج أفراد لديهم القُدرات والإمكانيات اللازمة لتطوير المجتمع، ودفعه إلى الأمام وتنقيته مما علق به من عادات سيئة مما يعوق حركته وتصوره[٣٨].

- وتعتبر الأسس الاجتماعية من أقوى أسس المنهاج المدرسي تأثيراً في تخطيطه وتنفيذه وتقويمه لارتباطها بطبيعة المجتمع وخصائصه من ثقافة تميزه عن غيره من المجتمعات، ومتغيرات أو بدائل للثقافة تطرأ عليها.

- ومن الأسس الاجتماعية التي لها أثرها في المنهاج، الإيمان بحتمية التغير الاجتماعي ومدى تقبل الأفراد لها والإفادة من إيجابياته والتخلص من سلبياته، وبالتالي تحرص الأمة على التمسك بمقوماتها وثوابتها من خلال مؤسساتها التربويّة، ومناهجها الدراسية بما يتفق مع عقيدتها وفكرها

وفلسفتها وخصائص مجتمعها، فهي أساس وجودها ودليل أصالتها، ورمز هويتها، وعلامات تميزها عن غيرها من الأمم.

لذلك تختلف التّربية من مجتمع لآخر باختلاف الفلسفة التي تعتنقها، وتختلف المناهج في هذه المجتمعات حيث تواجه مشكلات متعددة بسبب التغيرات التي تحدث في بعض عناصر الثقافة دون أن يقابلها تغيير في بعض عناصر الثقافة الأخرى، مما ينشأ معه صراع بين بعض القيم، وهذا بدوره يؤدي إلى حالة من عدم التوازن والتكامل في النظام الاجتماعي، ومن هنا يأتي دور المنهاج في مساعدة المجتمع لاستعادة تكامله وتوازنه عن طريق تأكيد وتثبيت القيم الصالحة والمساعدة في القضاء على القيم السيئة.

لذا ينبغي دراسة المُتعلم: حاجاته وخصائصه النمائية وميوله واتجاهاته، لمعرفة ما لديه من قدرات واستعدادات وصفات معرفية وانفعالية وإدراكية، حتى تقوم المناهج على أساس إدراك المُتعلم والظروف الاجتماعية المحيطة بالعملية التعليمية، كما ينبغي إخضاع المواد التعليمية لظروف المتعلم بما يتناسب مع قدراته وظروفه الاجتماعية.

ويقوم المنهاج بمجموعة من الأدوار الاجتماعية أهمها:

أ - إنه أداة لتحقيق أهداف المجتمع.

ب - يُعد الفرد لمجتمع الحاضر والمستقبل.

ت - مُمثل لاتجاهات المجتمع.

ث - يُعبرعن قيم المجتمع ومبادئه.

رابعاً، العوامل التي تؤثر في وضع المنهاج:

أ - الثقافة، وهي جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع، ومن وظائف المدرسة تسهيل نقل التراث الثقافي إلى أبناء المجتمع للمحافظة عليه وعليهم، ولا يمكن تصور المجتمع من دون ثقافة. لذا كان على المدرسة أن تزود طلابها بالمهارات الأساسية وتساعدهم على الإلمام بالخصائص العامة للتراث الثقافي.

ب - المؤسسات الاجتماعية، وهي جميع التنظيمات الاجتماعية التي تنظم علاقة الناس بعضهم مع بعض ضمن الإطار الثقافي للمجتمع. وأهمها: الأسرة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام.. والذي يعنينا هنا بشكل مباشر هو المدرسة.

خامساً، المدرسة وعلاقتها بالمنهاج المدرسي:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد جيل يحافظ على قيم ومبادئ المجتمع من خلال تزويد الطلاب بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة. وتخدم المدرسة المجتمع من خلال صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التّربية وفلسفة المجتمع، فالمنهاج يعكس اتجاهات المجتمع وأهدافه من تربية أبنائه.

والمدرسة جزء من المجتمع تعكس الحياة النّقية فيه، وتؤثر فيه عن طريق تزويده بالأفراد الذين تُربّيهم، مما يعني أن التغير الثقافي في المجتمع سيؤثر في أهداف المدرسة ومحتوى الدراسة لأنّ ثقافة المدرسة تستمد من ثقافة المجتمع.

وقد اختلفت الآراء حول المدرسة ومناهجها تجاه مشكلات المجتمع على النحو الآتي:

أ - المدرسة التقليدية (Traditionalism)، ويرى أصحابها أن المدرسة مؤسسة تعليمية يجب ألا تتعرض للمشكلات الموجودة في المجتمع.

ب - المدرسة الوجودية (Existentialism) ويرى أصحابها أن وظيفة المدرسة هوعرض مشكلات المجتمع من دون التعرض لحلها بل تأخذ دوراً محايداً.

ت - المدرسة التجديدية ((Reconstructions ويرى أصحابها أن من وظائف المدرسة أن تأخذ دوراً قيادياً في العمل على تطوير المجتمع وتقدمه، مع المحافظة والتطوير لعاداته والتزامه بالدور التربوي الشامل أمام المجتمع.

ولا بدّ من أن يرتبط منهج الدراسة بالحياة الواسعة في المجتمع الذي تعمل فيه بما له من إمكانات وأهداف، وهذا يعني أن بُعْد المدرسة عن الإطار الاجتماعي يعني هروبها من مسؤولياتها الاجتماعية، وابتعادها عن مصدر وظيفتها وأهدافها ومادتها العلمية[٣٩].

المحور الخامس، دور المُرشد الاجتماعي المدرسي[٤٠]:

يُعد الإرشاد التربوي عنصراً مهماً في العملية التربويّة لكونه يعنى بنمو شخصية الطالب بجوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية والمعرفية..

أولاً، الأهداف العامة من الإرشاد المدرسي:

١ - مساعدة الطالب على العناية بصحته النفسية والجسمية والعقلية.

٢ - تعديل سلوكه وإكسابه القدرة على التوافق السوي، وحُسن التعامل الاجتماعي مع ما قد يواجهه مما يعيقه عن تحقيق أهدافه في المجتمع والحياة، ويساعده على إشباع حاجاته الضرورية لإحداث التغيير المرغوب في سلوكه من خلال وظائف الإرشاد الثلاثة: النمائية والوقائية والعلاجية.

٣ - تزويد الطالب بالخبرات والجوانب المعرفية لإعداده لحياة اجتماعية أفضل.

٤ - مساعدته للتعرف على قدراته وميوله واستعداداته وتنميتها والإفادة منها.

٥ - التكامل مع المجتمع من أجل استثمار الطاقات البشرية المتاحة وحفزها على العمل البناء.

وبذلك يتحقق النمو المتوازن المتكامل لشخصية الطالب، ويغدو الإرشاد الاجتماعي المدرسي أداة لتنمية الطالب والجماعة والمجتمع.

ويختلف دور المُرشد الاجتماعي عن دور المُدرس، فدور المُرشد لا بداية له ولا نهاية، ولا يتقيد بدوام المدرسة، ومجال عمله معالجة القضايا

والمشكلات الاجتماعية وغيرها للطلاب داخل المدرسة وخارجها، ومتابعتها طيلة العام الدراسي وبعده إذا لزم.

وتتنوع أساليب الإرشاد الاجتماعي من مدرسة أو معهد...إلخ، ومن فترة زمنية إلى أخرى، وذلك في ضوء العناصر الثلاثة الآتية:

١ - خصائص مرحلة النمو التي يمرُّ بها الطالب.

٢ - أوضاع مرحلة التعلم التي ينتمي إليها الطالب.

٣ - المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع وانعكاساتها على المدرسة.

ثانياً، وظائف الإرشاد الثلاثة:

١ - الوظيفة النمائية: وتتمثل في:

أ - تنظيم الحياة الاجتماعية للطلاب بتحفيز تكوين علاقات اجتماعية فيما بينهم مما يكشف وينمي مواهبهم وميولهم وقدراتهم.

ب - تنظيم الإرشاد والتوجيه الجماعي اللازم لنموهم نفسياً وعقلياً واجتماعياً.

ت - تنمية مواهب وميول الطلاب وتشجيعهم على ممارسة هواياتهم المختلفة بما لا يتعارض مع قيمهم الدينية والاجتماعية داخل المدرسة وخارجها.

ث - تنشئة الطلاب تنشئة اجتماعية سليمة تتوافق مع معتقدات المجتمع وثقافته المقبولة اجتماعياً من خلال الأنشطة اللاصفية في المدرسة.

٢ - **الوظيفة الوقائية**: وهي مجموعة الجهود المبذولة لوقاية الطلاب مما قد يؤثر فيهم سلباً من النواحي الاجتماعية والنفسية وغيرها، فذلك يقيهم أسباب الانحراف دينياً وخلقياً وسلوكياً، ويكون عوناً لهم على تجنب الصعوبات وعلاج المشكلات.

٣ - **الوظيفة العلاجية**: هي مجموعة الجهود التي تبذل في تتبع حالات

الطلاب الذين تعرضوا لمشاكل اجتماعية، ممّا قد يعوق نموهم لمعرفة أسباب وقوعها، ثم الإفادة من إمكانيات المدرسة والأسرة والمجتمع في علاجها.

ويتطلب العمل لتحقيق الوظائف الثلاثة، أن يتعامل المُرشد الاجتماعي مع الطلاب بشكل فردي وبشكل جماعي.

أ - الإرشاد الفردي[٤١]:

وفي هذا المجال ينحصر عمل المُرشد الاجتماعي مع الطالب نفسه، وينتظر من المُرشد الاجتماعي المدرسي الآتي:

١ - التعرف على الحالات السلوكية والاجتماعية التي تمر بالطلاب ويصعب عليهم مواجهتها ودراستها لكي يتمكن من مساعدتهم للتغلب على ما يواجههم بنجاح.

وهذه المعرفة تتم من خلال تحويل المُعلم لها، أو ملاحظة المُرشد نفسه لها، أو تحويل الأسرة أو طلب المساعدة من الطالب نفسه.

٢ - مساعدة الطلاب الذين يواجهون مواقف عارضة يحتاجون إلى التنفيس عنها لمن يثقون به وبقدراته، أو الذين يطلبون مساعدته في اختيار الحل المناسب لموقف واجهوه، أو حين تسوء علاقتهم مع غيرهم، مع ملاحظة أن يكون الإرشاد هنا عبارة عن تبصير الطالب بالموقف من جوانبه المختلفة لتمكينه من اتخاذ قرار بنفسه، ولا يفرض عليه المُرشد ما يراه مناسباً. ولذلك ينبغي أن يكون باب المُرشد مفتوحاً أمام الطلاب مما يسهل عليه نجاح دوره في المدرسة.

وقد يحتاج بعض الطلاب إلى مساعدة بعيدة عن مهام أو اختصاص المُرشد الاجتماعي المدرسي، كأن تكون المساعدة نفسية أو صحية أو طبية أو غيرها، وقد يتطلب ذلك تحويلها إلى الجهة المعنية لعلاجها. كما أنّ المدرسة قد تعجز عن مواجهة حالات بعض الطلاب، فتحولها إلى الجهات

الأكثر إمكانية كمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية أو العيادات النفسية أوغيرها.

٣ - يحتاج بعض الطلاب إلى مساعدات مالية، فينبغي دراسة حالة الطالب للتأكد من حاجتها للمساعدة المالية، ويعمل المُرشد على تخصيص ميزانية للمساعدات المادية من المدرسة وتمويلها من موارد أخرى كمجالس الآباء أو الهيئات المجتمعية التي تقدم مساعدات مالية.

ويرى بعض علماء التّربية أنّ المدرسة ليست مؤسسة للمساعدات المالية، والأفضل عدم منح الطالب مساعدة مادية، وهذا رأي قوي لأنه يُخْرِج المُرشد عن عمله مع ملاحظة ضرورة إرشاده لإيجاد البديل عن طريق تشجيعه على العمل للوفاء بالتزاماته حتى لا يتحول إلى شخص اتكالي.

٤ - تقديم المشورة حول مشكلات الطلاب السلوكية والاجتماعية، ومتابعة قضاياهم.

٥ - اقتراح البرامج العلاجية لتعديل سلوك الطلاب المخالفين، مع بيان الآثار النفسية والاجتماعية التي قد تؤثرفي شخصية الطالب وتكيُّفه في حال معاقبته على سلوكه غير المرغوب، مع مُراعاة الفروق الفردية.

٦ - مساعدة الطلاب على الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاعتماد على النفس والتعود على تحمل المسؤولية وحل مشكلاتهم بأنفسهم.

٧ - اكتشاف حالات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تحتاج إلى فترات طويلة من العلاج، ودراستها وتشخيصها ووضع خطط علاجية لها، وإعداد ملف خاص بكل حالة على حدة.

ب - الإرشاد الجماعي[٤٢]:

١ - التعرف على الاحتياجات الاجتماعية للطلاب بوساطة الدراسة الاجتماعية أو من إدارة المدرسة أو من مقابلات الطلاب وأولياء أمورهم بهدف وضع خطة عمل.

٢ - تحديد احتياجات الطلاب الاجتماعية وترتيبها حسب أولوياتها

وتحديد الإمكانات اللازمة لها، فمن أهم عناصر الإرشاد الاجتماعي المدرسي وضوح الهدف والدقة في اختيار الوسيلة التي تحققه.

٣ - وضع خطة لتنفيذ الإرشاد الاجتماعي المدرسي، وذلك يتفاوت كماً وكيفاً مع طبيعة المواقف والأوضاع المدرسية.

٤ - توعية الطلاب بأنظمة المدرسة وقوانين الانضباط المدرسي، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم عن طريق النشرات، والإذاعة المدرسية، والندوات والمحاضرات والمقابلات، وإعداد البرامج التدريبية على مهارات ضبط الذات.

٥ - حضّ الطلاب على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مثل الإذاعة، الجداريات، النشرات... إلخ

٦ - تشكل حالات بعض الطلاب ظواهر اجتماعية، فعلى المُرشد مواجهتها عن طريق تخطيط شامل كإقامة مشاريع اجتماعية مدرسية، أو عقد ندوات ومناقشات حول الظاهرة سواء للطلاب أنفسهم أو للمؤثرين عليهم.

٧ - العمل على تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات، وإرشاد كل مجموعة منها حسب حاجاتها في مجالات الإرشاد النمائي أو الوقائي أو العلاجي.

٨ - مساعدة الطلاب الذين يعانون من سوء التكيُّف الاجتماعي.

ثالثاً، علاقة المُرشد بالمجتمع[٤٣]:

من أهم الأعمال التي يقوم بها المُرشد الاجتماعي، الحرص على عدم انعزال المدرسة عن المجتمع الذي يقوم على خدمة أبنائه، وعلى المدرسة أن تساعده في تحقيق هذا الهدف، ويمكن تلخيص مسؤولية المُرشد الاجتماعي المدرسي في علاقته بالمجتمع بالآتي:

١ - بيان وظيفة المدرسة للمجتمع.

٢ - تعريف المجتمع بالدور المكلف به.

٣ - التعاون مع سكان المجتمع للإفادة من موارد وإمكانات المدرسة.

٤ - تعريف المجتمع باحتياجات ومشكلات أبنائهم، مع حثهم على توفير الموارد والامكانات.

٥ - التواصل مع المؤسسات والهيئات والتنظيمات الاجتماعية بهدف التعاون معها لخدمة الطلاب.

٦ - بناء علاقة مع قادة المجتمع الشعبيين، والتعاون معهم في عمله مع سكان المجتمع وضمان تعاونهم مع المدرسة.

٧ - حث المجتمع المحلِّي لتدعيم برامج أنشطة المدرسة والمشاركة فيها.

٨ - تكوين علاقات اجتماعية ومهنية مع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بعمله بهدف التعاون والإفادة منها في مجال عمله، مما يعود بالنفع على الطلاب.

المحور السادس، العلاقات الاجتماعية في المدرسة[٤٤]:

للعلاقات الإنسانية بين العاملين في مجتمع المدرسة دور هام في تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة.

إنّ توثيق العلاقات الودِّية بين العاملين في المدرسة وتماسكهم يوجد جواً مدرسياً تسوده العلاقات الإنسانية السليمة، فيسهل بذلك العمل على تماسك الجماعة المدرسية، ويؤدي إلى زيادة دافعية العاملين في المدرسة، وإتقان العمل، والحرص على تحقيق الأهداف. فيتحقق بذلك التوازن والتكامل بين العاملين في المدرسة كافة، مما يحقق للمدرسة أدوارها الاجتماعية في المدرسة وفي المجتمع، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

أ - العلاقة بين الطلاب:

تنعكس علاقة الطلاب بعضهم ببعض في مدى تفاعلهم في الأنشطة

المدرسية المختلفة، فقد يكون تفاعلاً إيجابياً يأخذ مظاهر التعاون والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل المنتج. وقد يكون تفاعلاً سلبياً يأخذ مظاهر الكراهية والفُرقة والتشاحن والأنانية.

كذلك تؤثر المراحل العُمرية للطلاب وحاجاتهم العقلية والاجتماعية والنفسية على تحديد علاقتهم ببعض، فيعملون على إشباع هذه الحاجات بطرق شتى. لذلك كان من واجب المدرسة كبيئة اجتماعية تربويّة العمل على إشباع هذه الحاجات من خلال:

١ - إتاحة الفرصة للطلاب كي يشاركوا بفعالية في الصف، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

٢ - زيادة مجالات الأنشطة المدرسية وتنوعها بهدف إشباع حاجات الطلاب المختلفة، فهي تسمح للطاقات والقُدرات المختلفة بالظهور، وتتيح الفرصة للنمو التربوي من خلال التعاون والمنافسة، وتعودهم على تحمل المسؤولية، وتربيهم على الولاء للجماعة المدرسية.

٣ - تنشيط عملية التوجيه الاجتماعي التي يقوم بها المُرشد أو الاخصائي الاجتماعي بهدف توسيع عمله ليشمل حل مشكلات الطلاب خارج المجتمع المدرسي، وتنفيذ برامج نمائية ووقائية للطلاب قبل أن تحتاج المدرسة لبرامج علاجية لحل المشكلات التي قد تقع.

ب - العلاقة بين المدرسين:

يزود المُدرسون الطلاب بالعلم والمعرفة والخبرة وفق أحدث الأساليب التربويّة، ويدركون حاجاتهم وبعض مشكلاتهم، وحاجات المجتمع ومشكلاته. لذلك يجب أن تكون العلاقة بينهم قائمة على أساس الرغبة في العمل التربوي والاجتماعي في المدرسة من خلال:

١ - الإيمان بأنهم أسرة واحدة تربطهم علاقات العمل والزمالة وسُمو الهدف، مما يجعل أدوارهم تكاملية لا تصادمية.

٢ - التخطيط المشترك والتعاون في التنفيذ.

٣ - التحلي بالأخلاق الحسنة في علاقاتهم مع بعض، والطلاب يدركون ما بين المدرسين من علاقات حسنة أو سيئة، فيقتدون بهم فهم القدوة بالنسبة لهم، فيؤثر ذلك في تكوين اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

ج - العلاقة بين الطلاب والمدرسين:

إذا كان أساس العلاقة بين الطلاب والمدرسين قائماً على الأخذ والعطاء التعليمي والتربوي، فإن ذلك يجب أن يتم ضمن قواعد أخلاقية من الأخوة والاحترام المتبادل وتعاطف المدرسين مع الطلاب، والتفاعل الايجابي معهم بما ينمي قدراتهم ويحقق أهدافهم. فيشركهم في بعض مجالات التخطيط والعمل وتوزيع المسؤوليات المتعلقة بالأنشطة التعليمية.

وتبنى العلاقة السليمة بين المُدرس والطلاب بما يأتي:

١ - زيادة اختلاط المُدرس بطلابه داخل الصف وخارجه.

٢ - المناقشة في مواضيع مهمة تشغل الرأي العام في المدرسة وخارجها.

٣ - الاندماج بين المدرسين والطلاب أكثر من خلال الأنشطة اللاصفية كالرحلات وغيرها.

د - علاقة الناظر بالمدرسين:

يمكننا القول: إنّ الناظر بمثابة قائد للمدرسين والطلاب في القسم المسؤول عنه، لذلك يجب ألا يقلّلوا من قيمة مركزه، وطريقة إدارته أو يضعفوا فعالية قراراته ليقوم بالمتوقع منه بنجاح، وعلى الناظر أن يمتلك المهارات الآتية:

١ - مهارة تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع المدرسين ومع الطلاب حتى يشعروا أنه يسعى معهم للنهوض بالطلاب كأنهم مع المدرسة هيئة واحدة.

٢ - مهارة الاشتراك مع الجماعة، بحيث يبين لهم ما يقوم به من قررات

تتصل بدوره مما يراه يصب لصالح العمل، ويشجعهم على تحمل المسؤولية في أداء العمل المدرسي، ويساعدهم على التخلص من السلبية في أثناء أعمالهم، وفض الخلافات التي قد تنشأ بين المدرسين أو بين المدرسين والطلاب.

٣ - مهارة الإفادة من إمكانيات المدرسة، ووضعها بين يدي المدرسين لتحقيق أنشطتهم الصفية.

٤ - مهارة التقويم، فيسجل نمو وتطور هيئة التدريس بعيداً عن الهوى والأغراض الشخصية.

هـ - علاقة الناظر بالطلاب:

إذا كان الناظر قائداً في قسمه، فيجب عليه أن يرعى طلابه، ويتعاطف معهم فهو كالأب لهم، فيلتقي بهم داخل الغرف الدراسية وخارجها، ويبادلهم الآراء ويقدم لهم النصائح بعيداً عن التسلط والاستعلاء، ويستقبلهم في مكتبه عند الحاجة لبحث حاجاتهم وتقديم المساعدة لإشباعها...

و - العلاقة بين المدرسة والمجتمع الخارجي:

المدرسة جزء من نظام اجتماعي أكبر هو المجتمع، وبينها وبين المجتمع علاقة متبادلة، فهي مرآة تعكس الحياة النقية في المجتمع، وتؤثر فيه بتزويده بالطلاب الذين يتخرجون منها.

كما أن أي تغير في ثقافة المجتمع يؤثر على المدرسة، فالمدرسة تستمد ثقافتها من ثقافة المجتمع، لذا على المدرسة أن تحرص على إنشاء علاقات جيدة مع المجتمع من خلال الآتي:

١ - تدعيم مجالس الآباء وتنشيط دورها من خلال خطة سنوية تعمل على تحقيق التّربية السليمة وحلِّ المشاكل الدراسية والاجتماعية وغيرها مما يتعرض له أبناؤهم.

٢ - تشكيل مجالس استشارية من أهل الخبرة في المجتمع بهدف توثيق صلة المدرسة بالمجتمع الخارجي والإفادة منهم في دعم دور المدرسة في المجتمع، والإفادة من خبراتهم لإثراء معلومات الطالب، وتنمية خبرته في كثير من المجالات.

٣ - توعية أبناء المجتمع بالمشاكل التي تعوق تقدمهم كالمشاكل الصحية والاجتماعية وغيرها.

٤ - دراسة هذه المشاكل وتحديد أبعادها وأسبابها ونتائجها.

٥ - اقتراح حلول لها في ضوء الإمكانات المتاحة.

٦ - المساعدة في التنفيذ ضمن إمكانات المدرسة كفتح أبوابها لتعليم الكبار...إلخ

المحور السابع: العمليات الاجتماعية في المدرسة[٤٥]:

تعمل المدرسة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى على توفير بيئة اجتماعية للطلاب حتى يتمكنوا من تعلم مهارات التكيف الاجتماعي، حيث ينمو الطالب متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، مع وقايته من الوقوع في المشكلات الاجتماعية المختلفة.

وهذا يتطلب أن تقوم المدرسة بإعداد برامج وأنشطة هدفها:

١ - احتواء طلاب المدرسة كلهم.

٢ - احتواء كل مظاهر التمرد والخلافات التي تظهر على الطلاب أو بعضهم.

٣ - إعداد الطلاب للتمكن من القيام بأدوارهم في المستقبل بنجاح وفاعلية مع زملائهم.

والمراد بالاحتواء: تجميع الطلاب حول العواطف والقيم والأهداف نفسها.

وتظهر أهمية الاحتواء في غرس القيم والمفاهيم المرغوب فيها لدى

الطلاب، وتحقيق الولاء والانتماء للمجتمع، ما يُثري الثقافة الكلية للطلاب ثم للمجتمع.

- ولأنّ المجتمع بيئة متغيرة يشعر الفرد بالقلق والصراع، ويدفعه ذلك إلى تغيير سلوكه وَفقاً لهذه التغيرات بأقل قدر ممكن من الصراع الداخلي والاحتكاك الخارجي، وذلك لصالحه وصالح مجتمعه، ونحن بحاجة إلى أن نعدل في سلوكنا باستمرار حتى يعُمّ الخير أفراد المجتمع كلهم.

ورغم كثرة وتعارض النظريات الفلسفية الخاصة بتفسير العمليات الاجتماعية في المجتمع، إلا أن هذه العملية من الممكن فهمها على ضوء التفاعل الاجتماعي للمفاهيم الثلاثة الآتية: التكيف، المعارضة، التعاون. وهي مفاهيم تشترك فيها علوم النفس، والاجتماع، والتّربية، فعلى المدرسة الأخذ بيد طلابها وفق أسس هذه العلوم لتتحقق مصالح الفرد والمجتمع، وبذلك تكون المدرسة قدمت عملاً تربوياً مفيداً للطالب والمجتمع.

- **أولاً، التكيف الاجتماعي**: ويتمثل في قدرة الطالب على التوفيق بين مطالبه واحتياجاته ومطالب واحتياجات المجتمع التي قد تكون سبباً في عدم إشباع حاجاته الاجتماعية مما يجعله يشعر بالاضطراب والإحباط والفشل، فيعمد إلى تحديدها لتجاوزها أو التوفيق بين حاجاته وحاجات المجتمع من خلال تعديل سلوكه وتغييره حتى يتمكن من تكوين علاقات اجتماعية سليمة مرضية له ولأبناء مجتمعه تقوم على الحب والتسامح والإيثار والاحترام بعيداً عن العدوان والشك والاتكال على الغير أو تجاهل حقوق الآخرين أو مشاعرهم.

فإذا نجح في تفادي الصدام والاحتكاك تحول إلى طالب تظهر عنده الذات الاجتماعية على حساب الأنا، وتعزز عنده القيم والمهارات الاجتماعية كالتعاون، وروح الفريق، والطاعة.

- **ثانياً، التعارض أو المعارضة**: يظهر التعارض عندما يحاول الطالب إشباع حاجاته من دون اعتبار لحاجات المجتمع فتتم معارضته بهدف

حمايته ورعايته أو إكسابه مهارات تتوافق مع حاجات المجتمع. وينبغي أن يراعى عند معارضة الطالب أن تنتج نمواً اجتماعياً إيجابياً لدى الطالب.

- **ثالثاً، التعاون**: هو أجدى وسيلة للسيطرة على العملية الاجتماعية لأنه يحقق غايات اجتماعية على مستوى الفرد والمجتمع في آن. وهو الشكل الرئيس للعلاقات داخل الجماعات إذ لا يمكن جمع الطلاب على غير تعاون. ويجب أن يتم التعاون طواعية من خلال إقرار الطالب للقيم الاجتماعية واحترامه لمجتمعه، ومن دونه لا يتحقق التقدم الاجتماعي بناء على الأهداف المُزمع تحقيقها. ويعمل التعاون على تقوية الروح المعنوية، ويزيد من انتماء الطالب لمجتمعه وتقاس قوة المجتمع بمدى تعاون أفراده لتحقيق الصالح العام.

المحورالثامن: مشكلات الطلاب الاجتماعية وأسبابها:

تستقبل المدرسة الطفل في سنٍّ مبكرة كي يواصل فيها نموه بعد المنزل والأسرة، والطفل يأتي إلى المدرسة باحتياجات أساسية: تعليمية، ونفسية، وبدنية، واقتصادية، واجتماعية..

وهذه الاحتياجات يؤثر بعضها على بعض، كما أن طبيعة المجتمع المدرسي يتطلب من الطالب أن يتكيف ويتوافق معه وإلا واجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة، والمشكلات ما هي إلا احتياجات لم تقابل بعد.

أ - أسباب تعرض الطلاب لمشكلات اجتماعية:

١ - الطالب نفسه، حيث تختلف قُدرات الطلاب في مرحلة النمو الواحدة عن مقابلة احتياجات ومتطلبات نموهم مما يوقعهم في مشكلات اجتماعية يحتاج معها إلى مساعدة لحلها.

٢ - المجتمع المدرسي، وذلك فيما لو لم يساعده على إشباع حاجاته المتوقعة منه.

٣ - المتغيرات الاقتصادية الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع

وانعكاساتها على الطالب، فإذا كان أثر المتغيرات عليهم سلبياً انحرف معهم.

٤ - ترتبط المواقف المدرسية المتجددة في حياة الطالب بمسؤوليات جديدة تطلب منه تكيفاً معها وإلا تعذّر عليه الإفادة من العملية التعليمية وأوقعه ذلك في بعض المشكلات.

ب - أنواع مشاكل الطلاب الاجتماعية:

المشكلة الاجتماعية عبارة عن انحراف في السلوك الإنساني يهدد كيان المجتمع أو بعض أفراده، غير أنّ الحُكم على الموقف الاجتماعي بأنه مشكلة اجتماعية أمر تقديري يختلف من مجتمع لآخر، كما أن بعض المواقف تُعد مشكلات في مجتمع ولا تُعد كذلك في آخر، ويرجع ذلك إلى قيم وعادات المجتمع. غير أنّ هناك مشكلات عامة في المجتمع المدرسي مثل التأخر الدِّراسي، السرقة، الهروب وغيرها...كما أن هناك مشكلات خاصة ينفرد بها بعض الطلاب.

وفيما يأتي أهم المشكلات الاجتماعية التي يواجهها الطالب في المدرسة:

- أولاً، مشكلات اجتماعية متصلة بالدراسة والتعليم:

١ - عدم الانتظام في الدراسة، ويتمثل بالغياب أو التأخر المتكرر، وهو أمر يتعلق بعلاقاته المنزلية والمدرسية، وأسباب هذه المشكلة متعددة ككراهية المدرسة أو الفشل الدراسي أو سوء علاقات الطالب فيها، أو تخلصاً من أعباء الدراسة أو الرفاق المنحرفين...إلخ

٢ - التخلف الدراسي، وأعني به تدني مستوى الطالب العلمي، وهو من أكثر أنواع المشاكل شيوعاً بين الطلاب، وأسبابه:

أ - انخفاض مستوى الذكاء أو النضج العقلي.

ب - سوء الحالة الصحية.

ت - عدم تنظيم طرق الدراسة.

٣ - عدم التوافق مع جو المدرسة وما ينتج عنه من فقدان الشعور بالأمن وصعوبة التعامل مع المجتمع المدرسي.

ج - المشاكل الأسرية الناتجة عن فقدان أحد الأبوين بوفاة أو طلاق أو هجر، أو فقر...إلخ.

- **ثانياً**: مشكلات اجتماعية متصلة بالأسرة، وترجع أسبابها للآتي:

١ - سوء العلاقات الموجهة داخل الأسرة.

٢ - انحسار سلطة الأسرة بغض النظر عن أسباب ذلك.

٣ - سياسة الضغط من قبل الوالدين تجاه الأبناء.

كل ذلك يؤدي إلى عدم الاستقرار في الدراسة وكثرة الغياب، وحرص الأبناء على الاستقلال بأفكارهم وشخصياتهم لتقرير مصائرهم بأنفسهم، ويفقد الطالب معها الثقة بنفسه وقدرته على مواجهة مشاكله.

- **ثالثاً**، مشكلات اقتصادية: حيث يحول انخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع حاجات أعضائها الأساسية، فتضطرب نفوسهم، وينعكس ذلك على أدائهم الاجتماعي في المجتمع المدرسي حيث يظهر ذلك في صور أعمال انسحابية كالانطواء والخجل، أو التمرد والسلوك العدواني والهروب وعدم إكمال الدراسة.

- **رابعاً**، مشكلات ملء أوقات الفراغ: والمُراد بها وقت النشاط الذي يحقق للطالب رغباته ويشبع حاجاته، فإذا مُنع الطالب من الترويح عن نفسه أثناء وقت الفراغ، أدى ذلك إلى أنواع متعددة من الانحراف السلوكي كالإدمان والعنف والسرقة والعدوان والمشاغبة المدرسية.

- **خامساً**، مشكلات عاطفية: يرى بعض العلماء أن العاطفة والجنس أساس الصعاب التي تُواجه الطالب، فنتيجة التكتم الأسري على الجنس، يندفع الشباب في بعض المجتمعات إلى التعرف عليه بطرق غير مشروعة وغير تربويّة، وقد أدى ذلك بدوره إلى انشغال الطالب عن تحصيله الدراسي مع تعرضه للقلق والاضطراب في سلوكه.

- **سادساً**، مشكلات اجتماعية متصلة بالمجتمع: وهي عديدة كالبطالة واستخدام العنف، واللامبالاة، والانحراف السلوكي والفكري بصوره المختلفة، والعزلة الاجتماعية. وهذه المشكلات وغيرها مما لم أتعرض له[٤٦] لا بد من إيجاد حلول لها تصحح تلك الانحرافات وتساعد الطلاب على التخلص منها، فهذه المشكلات أعراض لتصدع في الحياة الاجتماعية.

المحور التاسع: دور القيم الدينية في التّربية الاجتماعيّة

للقيم دور مهم في حياة الأفراد والمجتمعات باعتبارها مصدراً لتشكيل السلوك. وكل قيمة لها معنيان: معنى موضوعي مرتبط بالمجتمع، ومعنى ذاتي مرتبط بالفرد، حيث تختلف القيمة من شخص إلى آخر حسب حاجاته وخلفيته الاجتماعية والثقافية والدينية[٤٧].

تعريف القيم الدينية:

القيم الدينية في الإسلام، هي مجموعة الأخلاق التي تصنع الشخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل والتوافق مع المجتمع، وعلى العمل من أجل النفس والمجتمع والدين وفق مبادىء الإسلام. ولما تعدّدت مجالات القيم الدينية وشملت جوانب الفكر والسلوك والعقيدة، فقد اختلفت عبارات العلماء في تعريفها[٤٨]، ومن خلال استقراء مجموعة من تعريفاتهم يُمكنني القول: «القيم الإسلامية مجموعة قواعد أخلاقية تنبع من تصورات أساسية عن الكون والحياة والإنسان، كما صوّرها الإسلام في القرآن الكريم والسنة النبوية، تنظم علاقة الإنسان بربه وبنفسه وبالمجتمع من حوله».

وتمتاز القيم الإسلامية بأنها ربانية المصدر[٤٩] مما يُضفي عليها شيئاً من القُدسية والعصمة والثقة بها، لأنّها تُربي الإنسان على أحسن وجه، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَكُم بُرۡهَٰنٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكُمۡ نُورٗا مُّبِينٗا﴾ [النساء: ١٧٤] ومعلوم أن النور لا يُرى بل تُرى به الأشياء، فالمسلم يهتدي بهدي القرآن الكريم في حياته فيأتمر بأمره وينتهي عما نهى عنه، مقدماً لنفسه

وللمجتمع وللبشرية منهج حياة، يضع حلولاً جذرية للمشاكل التي يعاني منها العالم المعاصر ويضمن إسعاد الناس أفراداً وجماعات.

وقد جاء الإسلام بقيم خالدة لا يطرأ عليها تغيير أو تبديل مع تغير الظروف والأزمان كالقيم العقدية، وقيم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وجاء بقيم تتمتع بقدر كاف من المرونة لمواجهة ما يتولَّد من مواقف وحوادث في المجتمعات وبحسب اقتضاء المصلحة زماناً ومكاناً وحالاً وإنساناً. فالتوسط في الإنفاق والعاطفة وإشباع حاجات الروح والجسد تختلف زماناً ومكاناً وحالاً وإنساناً[٥٠]. كما أن القيم الإسلامية تمتد لتشمل كل ما يمكن أن يواجه حياة الإنسان من تغيرات في إطار الثوابت الشرعية.

أسس القيم الأخلاقية:

تعتمد القيم الأخلاقية في الإسلام على مجموعة من الأسس أهمها:

- الأساس الاعتقادي الذي ينبع من الإيمان بالله تعالى، إلهاً واحداً لا شريك له.

- الأساس العلمي الذي يعتمد المنهج العلمي في تفسير التّربية الأخلاقية.

- الأساس الإنساني الذي يعتمد على توجيه السلوك الإنساني نحو هدف مُحدد.

- الأساس الجزائي، حيث يؤدي السلوك إلى الفوز والفلاح أو إلى الشقاء والهلاك.

وظائف القيم الأخلاقية[٥١]:

تقوم القيم الأخلاقية بوظائف عدة، فهي تنعكس على سلوك الفرد، كما ينعكس أثرها على الجماعة، وقد تمتد لتؤثر على العلاقات الدولية.

أ - وظائف القيم الأخلاقية بالنسبة للطالب:

١ - تحدد أشكال السلوك المقبول وغير المقبول من خلال التكاليف الشرعية مما له الدور الأبرز في تشكيل شخصية الطالب الاجتماعية.

٢ - تمنحه القدرة على التكيف الإيجابي وتحقيق الرضا عن النفس بإرضاء الله تبارك وتعالى.

٣ - تحقق للفرد الشعور بالأمان لأنّ الطالب يستعين بها على مواجهة نفسه والتحديات التي تعترضه في حياته.

٤ - تزود الطالب بقدرة للتعبير عن ذاته في إطار العبودية لله سبحانه وتعالى.

٥ - تعمل على إصلاح الفرد نفسياً، وتوجهه نحو الخير ومكارم الأخلاق التي تضمن له حياة سعيدة في الدنيا وفوزاً في الآخرة.

٦ - تعمل على ضبط الفرد لشهواته من جهة، وتكفل له إشباعها بما أحل الله عزوجل من جهة أخرى.

٧ - تُبعد الطالب عن صفات النقص التي تجعل حياته جحيماً من جراء صفات سيئة، كالجبن والخوف واللامسؤولية وغير ذلك مما ينبغي أن يتجنبه.

وهذه الوظائف متداخلة، يكمل بعضها بعضاً، ويجمعها قول الله عزوجل وهو يُبين مصير المؤمنين من عباده ﴿فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (سورة: الآية:) والمرء يخاف المستقبل المجهول، ويحزن على الماضي بما يحمله من إفراط أو تفريط بجناب الله عزوجل، والقيم الإسلامية تقي صاحبها هذين الأمرين.

ب - وظائف القيم الأخلاقية بالنسبة للمجتمع:

تحقق القيم الأخلاقية للمجتمع وظائف عديدة منها:

١ - تحفظ تماسك المجتمع، فالتزام القيم الاجتماعية الإسلامية يؤمن للمجتمع حياة اجتماعية سليمة.

٢ - تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بطرق تحفظ استقرار المجتمع، وتسهل حياة الناس.

٣ - تقي المجتمع من الأهواء والشهوات التي تضر به وبأفراده، فتحمل الأفراد على اعتبار سلوكياتهم غايات وأهداف يسعون لها وليست شهوات يسعون لإشباعها. ومثلهم الأعلى في ذلك هو الرسول محمد صلى الله عليه وآله سلم.

٤ - تزود المجتمع بالطرق التي يتعامل بها مع العالم الطبيعي والبشري، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده مما ينعكس على سلوك الأفراد.

٥ - تحفظ المجتمع من التفكك أو الانحلال من خلال إحاطته بمنظومة من القيم أشبه بسياج يحميه من الاعتداء عليه.

دور القيم الأخلاقية في تحسين سلوك الطلاب[٥٢]:

شرع الله عزوجل عبادات تهدف إلى إبعاد صاحبها عن الفحشاء والمنكر وتطهر قلبه من سوء الأقوال والأعمال، وقد حدّد الإسلام معالم سلوك المسلم في المجتمع فقال سبحانه ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: ١٥٩]، فهذه الآية لفتت الأنظار إلى بعض الأسس التربويّة الاجتماعية والتي تتمثل في الآتي:

- الرقة واللين في المعاملة.
- العفو عند المقدرة.
- المشاورة في الأمر.
- التصميم والعزم.
- التوكل على الله عند اتخاذ قرار ما.

والنصوص الشرعية مليئة بالقيم الدينية التي توجه السلوك الإنساني، وتكاد تجتمع كلها تحت عنوان: «حُسن الخلق»، وقد وصف الله تعالى نبيه صلى الله عليه وآله سلم بقوله ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤]، وقد جعله الله تعالى قُدوة لكل مسلم، في كل زمان ومكان فقال ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ﴾ [الأحزاب: ٢١].

أهم القيم الاجتماعية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب(٥٣):

أولاً - على مستوى المجتمع:

- التعاون: لقوله تعالى ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ﴾ [المائدة: ٢]، ويمكن إكساب الطالب هذه القيمة من خلال تعريفه أنّ لكل فرد في المجتمع وظيفته الخاصة به، وأنه يفيد الآخرين منها كما يستفيد هو من خصائصهم، ويدرك بتعاونه مع غيره قيمة التخطيط الجماعي.

- **الإحسان**: وهو الإتقان، وقد أمر الله تعالى به في القرآن الكريم فقال ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ﴾ [النحل: ٩٠]، وفي الحديث: «إن الله يحب من أحدكم إذا عمل عملاً أن يُتقنه»(٥٤).

والإحسان يشمل كل المجالات، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: «إن الله كتب الإحسان على كل شيء..»(٥٥)، ففي مجال العبادات، أن تعبد الله كأنك تراه، وفي العلاقات الاجتماعية يبدأ من علاقة الطالب بوالديه في بيته ﴿وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾، إلى الإحسان إلى إخوته وزملائه ومدرسيه، وصولاً إلى توقير الكبير سناً ومكانة وعلماً وقدراً... إلخ

ومن الإحسان بالكلمة والابتسامة، إلى الإحسان بالتحية والجدال بهدف إحقاق الحق، ومعاملة الناس بخُلق حسن، «فالمسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده»، إلى الإحسان بالجدال وإحقاق الحق، ومن التعلم والدراسة، إلى إتقان ما يقوم به مما يخدم به نفسه ودينه ووطنه وأمته، انتهاءً بالإحسان إلى غير المسلمين ممّن لم ينهانا الله تعالى عن الإحسان إليهم..

ويتبين من عناية الإسلام بالإحسان أنه ذو أثر بالغ الأهمية في كل مناحي الحياة.

- **العفو والتسامح**: **وقد** اهتم الإسلام بتربية أبنائه عليهما، قال تعالى ﴿فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱصۡفَحۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾ [المائدة: ١٣]، ويشير معنى العفو إلى التجاوز عن الذنب وعدم العقوبة عليه بعد أن يكون ذلك مستطاعاً. لذلك ينبغي أن يُربّى الطالب منذ نعومة أظفاره على التزام هذا الخُلق مع إخوته في البيت، ثم مع زملائه في المدرسة حتى يصبح له سجية وعادة، فيتعامل به مع مجتمع ما بعد المدرسة، مما يكون له أثر إيجابي عليه وعلى مجتمعه.

- **الرحمة**: وهي أيضاً من القيم الإسلامية الأخلاقية الاجتماعية المهمة جداً، و(من لا يرحم لا يرحم)[٥٦]، وتتضمن عطف الكبير على الصغير، وإعانة القوي للضعيف، ورحمة المُعلم بالمتعلم، وكف الأذى وطيب المعشر، والإحسان للحيوان، والشفقة على العصاة، وتفريج كربات المضطهدين في الأرض...إلخ، وبهذا يتعلم الطالب أن يتفاعل مع قضايا مجتمعه وأمته.

ومتى استطاعت المدرسة ربط «الرحمة» بمصير الطالب في الآخرة وعاملت الطالب بها ترسخت في نفسه وثبتت في قلبه، فقد غفر الله لرجل سقى كلباً عطشاً[٥٧]، ودخلت امرأة النار في هرة حبستها من دون أن تطعمها أو تسمح لها بالأكل[٥٨]. فكيف برحمة الإنسان بأخيه الإنسان؟!

- **المودة**: إن التودد للآخرين وكسب قلوبهم من القيم الدينية التي تقوي روابط المجتمع فتشيع فيه المحبة والتعاون، ونصوص الشرع تؤكد هذا المعنى وتحض على التمسك بهذه الفضيلة، فقد دعا القرآن الكريم إلى رد التحية بأفضل منها، ودعا الإسلام إلى إفشاء **السلام**، وحرّم هجر المسلم فوق ثلاث، وأمر بالتفسح في المجالس، والإيثار، وعدم التنابز بالألقاب. وإن تربية الطالب على هذه القيمة، يُشعره بوحدة الأمة ذات الجسد الواحد، ويكون أقدر على التصدي لأي غزو فكري أو غيره..

- **الحِلم**: المودة توصل صاحبها إلى الحِلم، ولا يكون ودوداً من لم يكن حليماً، يضبط نفسه، ويكظم غيظه، ويعفو عن السيئة، قال تعالى ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ﴾ [آل عمران: ١٥٨]، وفي الحديث النبوي الشريف: «ليس الشديد بالصرعة، إنّما الشديد من يملك نفسه عند الغضب»(٥٩) وإذا تابعنا على هذا النحو، يمكن أن نذكر قيم المحبة التي تجعل الطالب يستشعر أن مُسلمي الأرض إخوانه لهم عليه حقوق، فيحرص على التعرف عليهم لأدائها والتكامل معهم وفاءً بحق الأخوة، فالمسلم أخو المسلم وإن تباعدت دورهم. وهذه القيم كلها يتداخل بعضها في بعض، حتى إن المسلم يكاد يعجز أن يحرص على بعض دون بعض، بل كل منها يسلم صاحبها إلى قيمة أخرى.

وهذا يدفعنا بالضرورة إلى التعرض إلى القيم الفردية التي ينبغي أن تُربي المدرسة الطالب عليها، ليحقق دوره المتوقع منه في المجتمع، فعلى المدرسة أن تحرص على تربية أبنائها على قيم:

- **الصدق**، في الأقوال والأفعال والمشاعر.

- **الأمانة**، لكونه مسؤول في الدنيا والآخرة.

- **العدل**، بإعطاء كل ذي حق حقه، حتى مع من يبغضهم لقوله سبحانه ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُوا۟﴾ [المائدة: ٢].

- **الشجاعة**، حرصاً منه على تحصيل الخير ودفع الشر، فيثبت في أوقات الشدة، وفي أثناء الدفاع عن دينه ووطنه مبتغياً ما عند الله سبحانه وتعالى.

- **النظافة**، لكونها من الإيمان ولكون النظافة تعينه على إنجاز بعض المهام المتوقعة منه، وأعني بالنظافة نظافة الجسد والثياب، ونظافة اللسان والفكر، ونظافة الكف والذمة...إلخ

- **العمل** والحرص على معالي الأمور، ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟

شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ﴾ [البقرة: ١٤٣]، وهذه القيمة تورثه الكرامة، وحرية الكلمة، ومسؤولية الموقف..

- **الصبر**، وهو تاج القيم وباب الاستقامة عليها، وإن من يدعو إلى أيٍّ من القيم الأخلاقية عليه أن يحميها ويحافظ عليها بالصبر، ومن دونه تضيع كل القيم، قال تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ﴾ [آل عمران: ٢٠٠]، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسْتَعِينُواْ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ [سورة البقرة: ١٥٣].

أساليب تنمية القيم في نفوس الطلاب:

غرس القيم الدينية الاجتماعية وغيرها واحدة من أهداف العملية التربويّة في المدارس، لذلك تسعى المؤسسات التربويّة إلى تعزيز الإيجابي منها في نفوس أبنائها ومحاربة السلبي منها بطرق شتى، وذلك عن طريق التّربية الاجتماعيّة أو المعتقدات أو التقاليد أو الآداب العامة، أو القانون...إلخ والطفل يقلد أكثر الناس قُرباً منه: والديه ومدرسيه، وهنا يبرز خطر المنهج الخفي الذي يُعزز القيم في نفس الطفل والطالب، من دون مطالبته بالتمسك بقيمة معينة أو نبذها بشكل مباشر. والمتتبع لفنون التّربية الإسلامية في غرس القيم يلحظ أن من أهم أساليب تربية الطالب على القيم ما يأتي:

١ - **الموعظة**[٦٠]: يؤكد علماء التّربية أنّ للنفس البشرية استعداد نظري للتأثر بالموعظة والنصيحة، ولكنه غالباً ما يكون مؤقتاً يستدعي تكراره حتى يؤتي أكله، كما أن هناك فروقاً بين الطلاب في التفاعل مع الموعظة، وهذا يستلزم تعزيز الموعظة بالأساليب الأخرى الآتية الذكر، وقد كثرت آيات القرآن الكريم التي تُشير إلى أهمية هذا الأسلوب في التّربية للوصول إلى إصلاح الفرد والمجتمع، قال تعالى ﴿وَذَكِّرْ فَإِنَّ ٱلذِّكْرَىٰ تَنفَعُ ٱلْمُؤْمِنِينَ﴾ [الذاريات: ٥٥] ولا بدّ من اقتران الموعظة الحسنة بالحكمة لقوله تبارك وتعالى ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِۖ﴾ [سورة ق: ٣٧] وقد

سلك القرآن الكريم أساليب كثيرة في الوعظ، على المُدرِّسين الإفادة منها ليصلوا بطلابهم إلى الغايات المثلى في التّربية والإعداد[٦٣].

٢ - **القصة**[٦١]: وهي أسلوب تربوي له أثر عظيم في إكساب الطالب القيم التي نريد، خاصة إذا عرضت في قالب عاطفي مؤثر، وهي أحد أساليب الوعظ، وأنجحها لكنها تشد انتباه السامع أكثر لما فيها من تشويق، لذلك يحسن بالمُدرس والخطيب والواعظ أن يتقن استخدام هذه الوسيلة، وأن يُتقن توظيفها في العملية التربويّة، قال عزوجل ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ﴾ [يوسف: ٣].

٣ - **القدوة**[٦٢]: حيث يتمسك الطالب بالقيم الأخلاقية بنجاح إذا كان الجو المحيط به يتمسك بتلك القيم ويشجع عليها، خاصة من يقتدي بهم من مربين وآباء ومدرسين، قال عز من قائل ﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِيٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥ﴾ [سورة الممتحنة: ٤]، وإذا كان رسول الله يمثل القدوة الكاملة لأمته، ففي من أتى بعده ممن انتهج نهجه قدوة ولو كانت جزئية أو في مجال واحد، فإذا كان المُدرس مهملاً لصحته مثلاً تعلم الطالب أن يقتدي بمدرسه علمياً لا صحياً وهكذا في بقية القيم...

٤ - **ضرب الأمثال**[٦٣]: وهو أمر يُبرز المعقول في صورة المحسوس، فيتقبله عقل الطالب ويقبل عليه، فدورها هام في التأثير في العواطف وفي غرس قيم إسلامية في نفس الطالب فيما لو استعملت بحكمة، قال سبحانه ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٣].

٥ - **العبادات**[٦٤]: إنّ الحرص على أدائها تهذيب للخلق وتربية للنفس، لتواجه مصاعب الحياة، ومعراجاً لصاحبها إلى الله عزوجل، وفي العبادات تربية جسمية، واجتماعية، وتربية جمالية، وتربية عقلية.

وينبغي أن يدرك المُدرس أن العبادات في الإسلام نظام تربوي متكامل، وتشمل الحياة كلها من عبادات شعائرية وتعاملية، ومن آثارها أنها تربي الطالب على الارتباط بالجماعة المسلمة، وتربيه على قيم تظهر في سلوكه فيتجنب الفواحش والمنكرات ويبتعد عن الفساد بل يحاربه، وتربي فيه

الوازع الديني، وإن المدرسة الناجحة هي التي تحسن توظيف هذه العبادات لتعزيز القيم أو تغييرها أو تعديلها.

٦ - **التّربية على مراقبة الله تعالى**: بحيث تكون الرقابة عليه ذاتية داخلية، فلا يستغل الفرص للغش والخداع والظلم وأكل الحقوق، ولا يستخفي من الناس بل يتقي الله في السر والعلن...إلخ

٧ - **الترغيب والترهيب**[٦٥]: فبهما يرجو ما عند الله من الأجر والفوز والجنة ويعلم أن ما يقدمه لا يضيع عند الله فالبر لا يبلى، ويخاف وزر تقصيره.

٨ - **الثواب والعقاب**[٦٦]: إنّ تعزيز القيم أو إضعافها يؤثر فيه أسلوب الثواب والعقاب، مع ملاحظة عدم الإفراط فيه. فبعض الطلاب لا تُجدي معه القدوة ولا الموعظة فيتبع نفسه هواها في غياب الشعور برقابة الله عزوجل، ومهما تكن الانتقادات الموجهة إلى أسلوب العقوبة إلا أنّ التّربية بها أسلوب واقعي مقبول، وهوعلاج نافع لفئة من الناس، ويحفظ طلابنا من الانحلال الخُلقي والضياع والغرق في بحار من الأخطاء التي سيدفع المجتمع كله أثمانها، وتحفظ المجتمع من التفسخ، وعلى المُربين أن يُراعوا الطبيعة البشرية غير المعصومة والرفق في العقوبة، وللنبي أسايب متعددة في التعامل مع المخطئين والمُتنطعين والغالين، ينبغي للمدرسة أن تُطلع المُربين فيها عليها، لتكون النتيجة كما نريد.

الهوامش

١ ـ التّربية والمجتمع، د. حسين رشوان، مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية، ٤٠ ش د. ، مصطفى مشرفه، ص ٧١

٢ ـ المعجم الوسيط، (١ - ٢٨٩)

٣ ـ في اجتماعيات التّربية، د. منير سرحان، دار النهضة العربية - بيروت، ط ٤ - ٢٠٠٣م، ص ١٩٥.

٤ ـ التوجيه المدرسي، د.سعيد عبدالعزيز، د. جودت عطوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠٠٩م، ص ٧٦.

٥ ـ علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، د. فايز دندش، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر - الاسكندرية، ص ١٣٣.

٦ ـ أسس التّربية، عبد الكريم شطناوي وآخرون، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص ٤٩.

٧ ـ أصول التّربية، أحمد علي الفنيش، الجامعة المفتوحة - طرابلس، ط٢، ص ٣٧

٨ ـ عوامل التّربية الجسمية والنفسية والاجتماعية، د. أبو طالب سعيد، د. رشراش عبد الخالق، دار النهضة العربية - بيروت، ط - ٢٠٠١م، ص ٥٢

٩ ـ التّربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز وزميله، دار المعارف القاهرة، ط١٢، ص ١٩

١٠ ـ التّربية والمجتمع، د. حسين رشوان ص ١٧٠

١١ ـ موضوعات مختارة في علم النفس الاجتماعي، د.غريب غريب، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٣م، ص ١٦١.

١٢ ـ علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، د. فايز دندش، ص٨٧.

١٣ ـ موضوعات مختارة في علم النفس الاجتماعي، د.غريب غريب، ص ١٦٤.

١٤ ـ الخدمة الاجتماعية المدرسية، د. محمد نجيب توفيق، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٠.

١٥ ـ التّربية والمجتمع، د. حسين رشوان، ص ٦٧

١٦ ـ علم اجتماع التّربية، أ.د.عبدالله الرشدان، دار الشروق - عمان، ١٩٩٨م، ص١٢٤ نقلاً عن horne,H.H: The Philosophy Of Education.New York,1966.pp1 - 2

١٧ ـ علم اجتماع التّربية، ا.د.عبدالله الرشدان، ص١٢٧ وما بعدها، الخدمة الاجتماعية المدرسية، د. محمد توفيق، ص ٢٠١وما بعدها، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، عدلي سليمان، دار الفكر العربي١٩٩٩م، ص١٤، علم اجتماع التّربية، د. سميرة السيد، دار الفكر العربي،ى ١٩٩٨م، ط٣، ص ٧٣، عوامل التّربية الجسمية والنفسية والاجتماعية، د. أبو طالب محمد سعيد، ود. رشراش عبد الخالق ص٧٣.

١٨ ـ في اجتماعيات التّربية، د. منير سرحان ص ١٩٧ وما بعدها.

١٩ ـ التوجيه المدرسي، د. سعيد عبد العزيز، د. جودت عطوي ص٢٥٢، الإدارة التعليمية

والمدرسية، د. فاروق البوهى، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة؛٢٠٠١م، ص ١٧٤.

٢٠ ـ الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، د. كهيلا بوز، جامعة دمشق ٢٠٠٤م، ص١٠٤

٢١ ـ الإدارة المدرسية، د. محمد العجمي، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، ط١، ص١٠٤.

٢٢ ـ الإدارة المدرسية، د. محمد العجمي ص١٠٥، الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، د. كهيلا بوز ص١٠٥.

٢٣ ـ الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، د. كهيلا بوز ص١٠٤

٢٤ ـ العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، د. أحمد أحمد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، طبعة منقحة، ٢٠٠١م، ص ١٧٥، الإدارة الصفية، د. كهيلا بوز ص ١١٩.

٢٥ ـ أي انتقل دوره من التدريس التلقيني إلى التربوي من كافة جوانبه تبعاً للأهداف الحديثة المتغيرة. ينظر: الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، د. كهيلا بوز ص ٣١٨

٢٦ ـ العلم والتعلم، د. نادر فهمي الزيود وآخرون، دار الفكر - عمان، ١٩٩٣م، ط٣، ص١٧٦

٢٧ ـ المُعلم في مدرسة المستقبل، د. جبرائيل بشارة، مؤسسة الرسالة - بيروت؛ ٢٠٠٩م، ص٢٨، الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، د. كهيلا بوز ص ٣١٨

٢٨ ـ الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، د. كهيلا بوز ص ٣١٩

٢٩ ـ التّربية والمجتمع، د. حسين رشوان ص ٧٧

٣٠ ـ المنهج المدرسي من منظور جديد، ا.د. ابراهيم الشافعي وآخرون، مكتبة العبيكان، ط١؛١٩٩٦م، ص ٢٧

٣١ ـ ينظر: المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة، جدارا للكتاب العالمي، ط١، ٢٠٠٦م، ص ٥، علم المناهج، د. محمد السيد علي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠م، ص ٣٨، المنهج المدرسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة د. موسى أبو طه، دار الكتاب الجامعي غزة، ط١، ٢٠٠٦م، ص ٢٧

٣٢ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص٢٣

٣٣ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص ٢٥

٣٤ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص٥٧

٣٥ ـ المنهج المدرسي من منظور جديد، ا.د. ابراهيم الشافعي وآخرون ص٦١

٣٦ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص٥٩

٣٧ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص٦٤

٣٨ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص٦٦.

٣٩ ـ المناهج التربويّة، د. رزق فايز بطاينة ص ٧٩.

٤٠ ـ التوجيه المدرسي، د. سعيد عبد العزيز ص ٢٥٤ وما بعدها، الخدمة الاجتماعية المدرسية، د. محمد توفيق ص ٥٢٩ وما بعدها، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، عدلي سليمان ص ١٠٦، موقع ملتقى التّربية والتعليم.

٤١ ـ الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، عدلي سليمان ص ١٠٧ وما بعدها، الخدمة الاجتماعية المدرسية، د.محمد توفيق ص ٥٤٩.

٤٢ ـ الخدمة الاجتماعية المدرسية، د.محمد توفيق ص ٥٥٠، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، عدلي سليمان ص ١٠٧ وما بعدها.

٤٣ ـ الخدمة الاجتماعية المدرسية، د.محمد توفيق ص ٥٤٦.

٤٤ ـ في اجتماعيات التّربية، د. منير سرحان ص ٢٠١ وما بعدها، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، د. أحمد ابراهيم أحمد ص ٨٣، التّربية والمجتمع، د. حسين رشوان ص ١٦٢.

٤٥ ـ علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، د. فايز دندش ص ٨٧ وما بعدها، التّربية والمجتمع، د. حسين رشوان ص ١٦٢ وما بعدها، التوجيه المدرسي، د. سعيد وعبد العزيز ود.جودت عطوي ص ٢٢٧.

٤٦ ـ قد يتعرض الطالب كفرد لمشاكل نفسية لها آثار اجتماعية ينبغي الوقوف عليها ومساعدته على حلها. ينظر التوجيه المدرسي، د. سعيد عبد العزيز، ص ١٨٠ - ٢٠٦.

٤٧ ـ القيم التربويّة والأخلاقية، د. إيهاب المصري، ود. طارق محمد، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع - القاهرة، ط١، ٢٠١٣م.، ص ١٢٨.

٤٨ ـ المرجع السابق ص ٥١.

٤٩ ـ المرجع السابق ص ٥١، التّربية الإسلامية فكراً وسلوكاً، ا. د. هاشم جاسم السمرائي، مكتبة الإرشاد - صنعاء، ط١، ٢٠٠٥م.، ص٢١٨.

٥٠ ـ القيم التربويّة والأخلاقية، د. إيهاب المصري، ود. طارق محمد ص٥٥.

٥١ ـ القيم التربويّة والأخلاقية، د. إيهاب المصري، ود. طارق محمد ص ١١٦ - ١٢١.

٥٢ ـ المرجع السابق ص ١٢٢ - ١٢٥.

٥٣ ـ المرجع السابق ص١٢٨ - ١٧٩.

٥٤ ـ رواه الطبراني في الكبير برقم ٧٧٦، والأوسط برقم ٨٩٧، والبيهقي في شعب الإيمان برقم ٤٩٢٩، وأشار بعضهم إلى ضعفه.

٥٥ ـ أخرجه مسلم في كتاب الصيد والذبائح باب الأمر بإحسان الذبح

٥٦ ـ أخرجه مسلم في كتاب الفضائل باب رحمته صلى الله عليه وسلم الصبيان والعيال وتواضعه وفضل ذلك.

٥٧ ـ أصله حديث نبوي أخرجه البخاري في كتاب المساقاة، باب فضل سقي الماء، ومسلم في كتاب السلام، باب فضل ساقي البهائم المحترمة وإطعامها.

٥٨ ـ أصله حديث نبوي أخرجه البخاري في كتاب بدء الخلق باب خمس من الدواب فواسق يقتلن في الحرم.

٥٩ ـ أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، ومسلم في كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل من يملك نفسه عند الغضب وبأي شيء يذهب الغضب

٦٠ ـ التّربية الإسلامية فكراً وسلوكاً، ا.د. هاشم السمرائي ص ٢٥٥، التّربية ودورها في تشكيل

السلوك، مصطفى محمد الطحان p.o. box 8631 salmiya 22057 kuwait - Arabian gulf ص١٧٤.

٦١ ـ للتوسع في هذا الموضوع ينظر كتاب الحكمة والموعظة الحسنة، د. أحمد المورعي.

٦٢ ـ التّربية الإسلامية فكراً وسلوكاً، ا.د. هاشم السمرائي ص ٢٥٢، التّربية ودورها في تشكيل السلوك، مصطفى محمد الطحان ص١٧٤.

٦٣ ـ التّربية الإسلامية فكراً وسلوكاً، ا.د. هاشم السمرائي ص ٢٤٦، التّربية ودورها في تشكيل السلوك، مصطفى محمد الطحان ص١٦٥.

٦٤ ـ القيم التربويّة والأخلاقية، د. إيهاب المصري، ود. طارق محمد ص١٩٥، التّربية ودورها في تشكيل السلوك، مصطفى محمد الطحان ص ١٧٩.

٦٥ ـ القيم التربويّة والأخلاقية، د. إيهاب المصري، ود. طارق محمد ص١٩٦.

٦٦ ـ التّربية الإسلامية فكراً وسلوكاً، ا.د. هاشم السمرائي ص ٢٥٨، التّربية ودورها في تشكيل السلوك، مصطفى محمد الطحان ص٢٥٣.

٦٧ ـ القيم التربويّة والأخلاقية، د. إيهاب المصري، ود. طارق محمد ص٢٠٢.

المعلم ودَورهُ في التّنشئة الاجتماعيّة

د. ماهر الجويني(*)

مقدّمة:

تُعدّ التّنشئة الاجتماعية، عادة قضيّة جوهريّة في فهم الكيفيّة التي بها يطرح علم اجتماع التّربية مسألة دور المدرسة في المجتمع. وقد مثّل مفهوم هذه التّنشئة أوّل المواضيع المطروحة في علم اجتماع التّربية، وأكثرها أهميّة، حتى صار متطابقاً مع المقاربة التي ظهرت مع روّاد علم اجتماع التّربية ذاك. وسنرى أنّ هذا المفهوم قد تواصل في المقاربات الحديثة، إذ صار قائماً على محتوى أكثر تنوّعاً، وعلى إثارة مفاهيم نقديّة مختلفة..

والجدير بالملاحظة، **أنّ مفهوم التّنشئة الاجتماعيّة مفهوم محوري في جميع العلوم الاجتماعية التي تؤكّد أهميّة العلاقات الاجتماعيّة، ودور المؤسّسات، وضُروب التعليم في تكوين الفرد، وضمان اندماجه في المجموعة، وتثبيته في نظام لها مخصوص. ويحصل ذلك الاندماج بواسطة استيعاب الفرد قيماً ورموزاً ومعايير عليها يقوم السّلوك المقبول اجتماعيّا.**

(*) أستاذ جامعي وباحث تربوي.

١ - مفهوم التّنشئة الاجتماعيّة من زاوية نظر سُوسيولوجيّة (البُعد الأخلاقي):

انطلق دوركايم (E. DURKHEM) من أمر ثابت تاريخيّا وهو أنّ الأخلاق ليست ذات وجود مستقلّ، وإنّما هي وثيقة الاتّصال بطبيعة المجتمعات وتطوّرها. وليست الأخلاق في النهاية سوى حصيلة الحياة المشتركة في المجموعة. فهذه الحياة هي التي تفرض فكرة الواجب، كما تفرض كبح الغرائز والأهواء والنزوات: «إنّ منظومة التمثّل التي تجعل القواعد الاجتماعيّة ماثلة فينا فكراً وشعوراً في شكل انضباط داخلي وخارجي (أي إزاء ذواتنا وإزاء غيرنا) هي في الحقيقة منظومة أنشأها المجتمع في ضمائرنا»[١].

غير أنّ منظومة التمثّل تلك إنّما هي من أمر التّربية، وذلك أنّ للتّربية وحدها مهمّة تلقين جميع الأطفال المنتمين إلى المجتمع الواحد، بقطع النّظر عن اختلاف مواقعهم الاجتماعيّة. فثمّة في كلّ مجتمع مثال أخلاقي مشترك، ودين مشترك، من خلالهما يعبّر المجتمع عن طريقة تصوّر العالم، من خلال رموز، وقيم، وقواعد سلوك، وتصوّر للرّقي مخصوص: «إنّ لكلّ مجتمع مثلا أعلى، خاصّاً به، في تصوّر الإنسان وما يجب أن يكون عليه فكريّا وجسديّاً وأخلاقيّاً»[٢].

ويُشكّل هذا المثال محور التّربية من خلال الأشكال التي يتّخذها في الدين والفنّ والعلم والأخلاق. وانطلاقا من هذا الاعتبار، عرّف دوركايم وظيفة التّربية الرئيسيّة بكونها متمثّلة في تنشئة الطفل منذ نعومة أظافره على هيئات جسديّة وذهنيّة من خلالها يلتحم الوعي الفردي بالوعي الجمعي في مختلف مكوّناته التي ذكرنا. وعلى أساس هذا الاندماج الأخلاقي يكون الائتلاف بين المجتمع ومختلف الأفراد المنتسبين إليه. وفي تحقيق هذا الائتلاف يكمن جوهر التعريف الذي وضعه دوركايم للتّربية: «**إنّ التّربية هي الفعل الذي يُمارسه أجيال الكبار على أجيال الصغار الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعيّة. ومدارُ هذا الفعل أن يثير لدى الطفل جملة من الهيئات**

الجسديّة والفكريّة والأخلاقيّة وأن ينمّيها عنده. وهي هيئات يفرضها عليه المجتمع السياسي بأسره كما يفرضها الوسط الخاص الذي يُؤهَّل له»[٣].

٢ - الوسائل المعتمدة في هذه التّنشئة:

أ - فصل المدرسة عن العالم:

إنّ التّربية التي تتكفّل بالتّنشئة الاجتماعيّة إنّما تعتمد طريق المدرسة حيث يقوم «الفصل» مقام المجموعة، أي أنّ التّربية تغدو ذات «شكل مدرسي». ويظهر ههنا مصطلح لغوي جديد دالٌّ ليس على تغيّر في المؤسّسة فحسب، وإنّما هو تغيّر أكثر عمقاً أيضاً، باعتباره دالا على ثورة في نمط التّنشئة الاجتماعيّة، التي صار لها معنى دقيقاً متمثّل في «صنع كائن اجتماعي»، أي في إنشاء كائن يكون قادرا على التماشي مع طريقة في الوجود الجماعي مخصوصة[٤].

إنّ التّنشئة الاجتماعيّة التي تتمّ بواسطة التّربية القائمة على المؤسّسة المدرسيّة تقتضي فصلا بين عالم المدرسة والعالم الاجتماعي. ولكي يتسنّى للمدرسة أن تضمن اضطلاعها بدورها في التّنشئة تحتّم جعلها بمنأى عن مشاكل العالم، وشواغل الحياة اليوميّة باعتبارها مجالا يعيش فيه الطفل المتعلّم تجربة المثال الأعلى، أي تجربة مجتمع مثالي[٥].

إنّنا ههنا إزاء فضاء تُقصى منه ضُروب من السلوك فاسدة، توجد لا عند الكبار فحسب، وإنّما عند الصغار بالخصوص، وهي متمثّلة في الفوضى وشُرود الذِّهن، وعدم التركيز، وقلّة الانتباه، وعدم الانضباط جسميّاً وفكريّاً وعاطفيّاً وأخلاقيّاً. ففي المدرسة يكون الطفل محاكياً للمثال الأعلى، لا للسلوك الواقعي. وهذا يعني أنّ التّنشئة الاجتماعيّة غير متّصلة بالممارسة الفعليّة اتّصالا مباشراً، وإنّما هي قائمة على توخّي وسائط التمثّل، وهي وسائط تؤسّس علاقة الفرد المتعلّم بالعالم انطلاقا من الخطاب الرّمزي.

وهكذا فإنّ أخصّ خصائص المدرسة يصير متمثّلا في تأسيس علاقة

خاصّة بالعالمين الطبيعي والاجتماعي تكون من خلال «الكلمات»، و«الأشياء»، و«الأوضاع» التي هي في الحقيقة من «بنات الذِّهن»[٦].

ب - صفات المعلم:

لا شك أنّ للمعلم دوراً أسياسياً في العملية التنموية للمجتمع، وأي إهمال أو تقصير لدوره، ينعكس على مسيرة العملية التنموية انعكاساً سلبياً مؤثراً.

تأسيسًا على ما تقدم، ينبغي أن يتّسم المُدرس بسمات عديدة، قد لا تكون متوفرة في بقية الأفراد، وبالنسبة للمُدرس العالمي، الذي يفكر بأسلوب يتخطّى المحلية المحدودة، فإن أهم هذه السمات، هي:

إنّ وظيفة المُعلم متعددة الجوانب والغايات، عظيمة الأهمية وشديدة الأثر في المساهمة في تكوين شخصيات التلاميذ، والكشف عن مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم الشخصية، مع الحرص على تكوين الصفات والعادات الحميدة والأخلاق الكريمة، وترسيخ روح التسامح والمودة، والتعود على تبادل الآراء والأخذ بأفضلها، دون التعصب للرأي الشخصي، والتعاون مع زملائه بروح المحبة وتأكيد مفهوم الصالح العام..

ومن أهم وظائف المعلم أيضاً، تكوين عادة البحث والتقصي في الموضوعات التي تحتاج إلى ذلك، مع القدرة على المقارنة والموازنة والبحث عن الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة واستخلاص أفضل النتائج[٧].

إنّ هذه الصفات والعادات، لا يُنمِّيها مُعلم واحد، وينبغي أن تكون مسؤولية منظومة هيئة التدريس ولجميع مراحل التعليم، وترسيخ هذه القيم والاتجاهات السلوكية والأخلاقية والبحثية.

كما أن المعلم هو القدوة الحسنة والنموذج الصالح عند تلاميذه، فالتلميذ خاصة في مرحلة الطفولة والمراهقة، بحاجة دائمة إلى النموذج أو

المثال الذي يود أن يكون مستقبلاً، وهذا النموذج الحي يجده في معلّمه حيث يسعى أن يقتدي به بطريقته أو بأخرى.

ومن الصفات التي ينبغي أن يتحلّى بها المعلم:

- أن تتحلّى شخصيته النبيلة بالتعاطف، والمسارعة لفعل الخير، والتضحية، على أن تكون تلك الصفات مقرونة بالذكاء والحركة والقدرة على التصرف في المواقف المختلفة. وبذلك يصبح قُدوة لتلاميذه وبيئته.

- أن يكون متفهماً لفلسفة المجتمع واتجاهاته الجديدة، ومؤمناً بها، ومدركاً للدور الذي يتحتم عليه القيام به لخَلْق الوعي لهذه الفلسفة لدى تلاميذه، بل ولدى المواطنين جميعاً(٨).

- أن يجعل نُصب عينيه، أن أهداف التّربية هي أهداف الحياة، وأن التّربية والإعداد للحياة متلازمان: الأولى وسيلة، والثانية غاية، وأن الغاية الكبرى التي ينبغي أن نعمل لها جميعاً لتحقيق المجتمع المتكامل النامي المتعاطف والمتعاون في كل عمل إنتاجي يقصد به تحقيق خير للجماعة. وأن هذه الحقيقة بالذات ينبغي أن تكون المبدأ المحرك لسلوكه وأعمال تلاميذه وأنشطتهم(٩).

- أن يكون مُلماً بالثقافة العامة التي تتّصل بالصناعة والزراعة إلماماً عميقاً حتى يقدر على توجيه الأجيال الصاعدة نحو احترام العمل والإسهام الفعلي في زيادة الإنتاج.

- أن تتوافر لديه صفات القيادة كي يستطيع توجيه نشاط تلاميذه ونشاط البيئة لبذل الجهد والتعاون فيما يحقق سعادة الأفراد ويفيد المجتمع. فهو يخدم الجماعة من جهة ويقودها ويوجهها من جهة أخرى.

- أن يُدرك ويتصرف بالأساليب العلمية الصحيحة للتّربية الاجتماعية.

- أن يعتبر أن التلميذ أكبر ثروة للمجتمع، وأكبر مسؤولية تتحداه، كما يُؤمن بأنّ الجنس البشري يتحرك إلى الأمام عن طريق تلاميذه. ومن ثم يكرّس حياته ونفسه لخدمة الطفولة ورفاهيتها، وأن يحاول في كل فرصة

تنمية كل طاقاتها الخلاقة، وأن يثير فيها الشعور العميق باحترام الذات وبالشخصية المتكاملة(١٠).

- الثقافة العامة، لها أثر كبير في توجيه سير المعلم، فمن حصر دراسته في أمر من الأمور واقتصر عليها كان له من التأثير في تلامذته أقل بكثير ممن جمع في ثقافته أكثر من أمر واحد في فهم شامل دقيق متناسق لآفاق الحياة. والذي يضمّ إلى دراسته اختصاصات أخرى لها صلة بالعلوم الاجتماعية، لابدّ أن يكون توجيهه مؤثراً هادفاً لأنه صادر عن حُسن تحليل وقُوة برهان وسعة أفق وبُعد نظر.

- التجربة والخبرة في الحياة، والخبرات المتطورة في أمور التعليم أحكم في توجيه الدارسين، إذ أنها تكسب المعلم بُعد نظر في طبيعة العمل وسلامته، وتوجيه دفته، وأن الحقل التجريبي لا يقل أهمية عن الحقل النظري في تفهم الأشياء.

- توجه التلاميذ، إنّ العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه تجعل التلاميذ يثقون به ويطمئنون إليه ويعتبرونه في منزلة الأب الذي يرعى مصالحهم(١١).

*** إدارة الفصل من قبل المعلم:**

تتمتع مهنة التعليم بمكانة عظيمة ومقدّسة بين المهن المختلفة، حتى أنها وُصفت بأنّها مهنة الرُّسل، لما لها من تأثير عظيم على المجتمع كله وليس على جزء منه شأن المهن الأخرى، كمهنة الطبيب الذي يقوم بعلاج العلل والأمراض، ويُعنى بجسم الإنسان وحسب. بينما نجد المعلم يؤثر على عقول المتعلمين وشخصياتهم ونموهم، ومُستقبل هؤلاء المتعلمين، بل ومُستقبل المجتمع كله.

إنّ مهنة التدريس من المهن الصعبة والشاقة لمن يريد أن يؤدّي عمله فيها بإيمان وإخلاص وصدق، وهي كذلك عظيمة الأثر في صياغة شخصيات الأجيال الصاعدة، وإكسابها الصفات الأساسية التي تؤثر إيجاباً في حياة الإنسان وفي المجتمع الذي نعيش فيه(١٢). ونحن نعلم أنّ التلاميذ

يُقلدون أساتذتهم ليس في سلوكهم فقط، بل أحياناً في حركاتهم وتعبيراتهم وطريقة حديثهم، ومن ثم فإن المعلم هو القدوة والمثال لأبنائه التلاميذ. هذه المسؤولية الخطيرة تجعل بالأخص وزارات التّربية في البلاد العربية عند اختيار الطلاب الذين يلتحقون بكليات التّربية ومعاهد إعداد المعلمين، أن يجتازوا اختبارات القياس العلمية بهدف الكشف عن صلاحيتهم لهذه المهنة، باعتبارهم سيكونون القدوة والمثال لأبنائهم التلامذة.

إنّ مهنة التعليم في عصر العولمة لا يصلح لها ولا فيها، الإنسان المتعصب المتزمت، ضيق الخُلق والأُفق، بل نريد المعلّم المَرن واسع الأُفق، الذي يتقبل وُجهات نظر الآخرين، ويدرك مسؤولياته الوظيفية تماماً في ضوء أنها رسالة لمهنة كريمة، الهدف الأساسي منها توجيه الفرد توجيهاً يؤدي إلى حُسن تكّيفه مع المجتمع.

كذلك يُراعى في اختبار الطلاب لمعاهد إعداد المعلمين، المفهوم العام للمعلم، من حيث كفاءته البدنية والعقلية والاجتماعية والخلقية، كذلك ضميره الوطني والقومي، واتساع أفقه ومحبته للحياة مع التلامذة، وقدرته على التأثير في الأجيال تأثيراً بناءً، وعلى أن يُستعان في سبيل هذا الانتقاء بقياس سلوك الطالب وميوله ونشاطه[١٣].

لقد بدأ نقاش علمي حول مدى أهمية التعليم، بعدما ظهر من آلات تعليمية ومن تطور في تكنولوجيات التعليم، وبخاصة ذات الصلة بالتعليم البرنامجي، وقد تصور الناس لوهلة أنه يمكن الاستغناء بالتكنولوجيا عن المُعلم، ولكن ثبت أن دور المعلم ازداد أهمية، وازداد وضوحاً، إذ سيظل المعلم هو أداة التفاعل الحي الخلاق بين العقول المتعلمة، وأداة العملية التعليمية، وقلب التّربية الأخلاقية الخّفاق، والتي بدونه لا ولن تتحقق، وصار من البديهيات أنه مهما بُذل من جهد في تطور المناهج الدراسية، والمعامل والمكتبات، وأدوات التعليم، فلا يتم تحقيق النجاح في أهداف العملية التربوية بدون المعلم[١٤].

انطلاقاً من ذلك نؤكد أن مهنة التعليم تتطلب من المعلم العمل الدؤوب

والجهد المتواصل ليكون قدوة حسنة واعية بالمسؤولية العظيمة الملقاة على عاتقه، من خلال اعتماد آلية تحدد العلاقة مع التلامذة على النحو التالي:

- لا يقتصر دور المعلم على تدريب مادته وحسب، وإنما يتعدى دوره تلك الحدود إلى دور المربي الذي يمد المجتمع بالعناصر البشرية المتكاملة النمو والمؤهلة علمياً واجتماعياً ونفسياً وأخلاقياً.

- إنّ إدارة الصف تُعد واحدة من أهم الكفايات التدريسية للمعلم التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بأداء التلاميذ وتحصيلهم، بل وبتكوين شخصياتهم واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم، وتزداد هذه الأهمية لدى معلم المرحلة المتوسطة إذ يتعامل مع مرحلة لها سماتها المميزة عن غيرها، فهو يتعامل مع تلامذة في مرحلة المراهقة، ويحتاجون لإدارة واعية بسمات ومشكلات هذه المرحلة وأهميتها كمرحلة انتقال الطفولة إلى مشارف الشباب، لذا فالتلاميذ في هذه المرحلة في أمسِّ الحاجة إلى الإدارة الرشيدة والتوجيه السليم لزرع الأمل في نفوسهم، وإعدادهم للتكيّف مع الحياة.

- إدارةُ الصف شرط أساسي للتدريس الفعال، وأنها تتضمن مجموعة من العناصر، مثل التخطيط والتنفيذ الجيد إلى زيادة تحصيل التلامذة[١٥].

- إنّ إدارة الصف تستقي أهميتها من أهمية دور المعلم، وإن إدارة الصف تشتمل على عدة جوانب أهمها حفظ النظام، وتوفير المناخ الوجداني الاجتماعي المناسب للتعلم وتنظيم البيئة المناسبة، وتوفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها وملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم، ثم تقديم تقارير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات.

- إنّ عملية التدريس تعتمد في نجاحها وسيرها على الطريقة التي يستخدمها المعلم في إدارة عملية التدريس وإدارة الصف، وأن الجانب الوجداني له دور هام في تنمية العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ التي ينبغي أن تتميز بالواقعية والأصالة والتقبل والرعاية والفهم العطوف لمشكلات التلميذ[١٦].

- إنّ المعلمين ذوي الخبرة الممتازة يحققون نجاحاً أكبر في إدارة

الصف منذ اليوم الأول من الدراسة، إذ يستخدمون اليوم الأول لإرساء قواعد ضبط الصف، ويميلون إلى الاتجاه نحو الاهتمام بخلق مناخ جّدي داخل الفصل، كما يهتمون باختزال السلوك غير المرغوب.

- إنّ إدارة الصف هي عملية معقدة تحتوي على مجموعة من الأنماط السلوكية يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة، ومن هذه الأنماط: التخطيط والتنظيم والتهيئة، والتحفيز، والتحكم، والضبط للعناصر البشرية والعلاقات المواد والتفاعل بينهم بهدف تحقيق الأهداف المرسومة(١٧).

- تجنب استخدام الاستهزاء والسخرية بالتلميذ، لأنّ ذلك يؤدي إلى أن يفقد التلميذ احترامه لذاته واحترامه للآخرين، ويؤدي إلى شيوع الفوضى داخل الصف.

- استخدام الحزم والإنصاف أثناء التعامل مع التلاميذ، ويعتبر هذا الأسلوب في التعامل مع التلاميذ ركيزة أساسية في سبيل تحقيق إدارة صف ناجحة لأن المعلم الذي يتعامل مع تلاميذه بحزم مصحوب بالإنصاف يبني علاقات اجتماعية إيجابية مع تلاميذه، ويستطيع أن يكسب احترامهم، وبالتالي يمكنه تحقيق تعلم أفضل لاستخدام المناقشات الجماعية لخل مشكلات الصف، لأن هذا الأسلوب يشجع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم، كما ينمي فيهم القدرة على حل المشكلات، والقيام بدور إيجابي في الحياة.

- مهمة توفير الجو الودِّي داخل الصف، تعتبر من المهام التي تؤكد عليها الكثير من الدراسات باعتبارها أحد سبل تحقيق إدارة صف ناجحة، وتدريّس فعّال، وتشير النتائج إلى أن هذه المهمة يشيع القيام بها بين عدد كبير من المعلمين من مختلف الاختصاصات بدرجة كبيرة جداً، مما يدل على إدراك واع من المعلمين لأهمية توفير الجو الودي في الصف لإشاعة حالة تتميز بالحب والدفء في التعامل حتى يؤدي إلى نتائج إيجابية في التعليم وفي إدارة الصف(١٨).

- ضرورة مراعاة اهتمام التلاميذ، وهي مهمة أساسية من منطلق الحرص على تنمية القدرات والمهارات والميول والاستعدادات لدى التلاميذ، وذلك في سبيل تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ، وفي سبيل تحقيق إدارة صف ناجحة ومثمرة.

- تنمية العلاقات الودِّية بين المعلم والتلاميذ، هذه مهمة تساهم في دعم العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والتلاميذ، مما يخلق مناخاً صحياً للتعليم ويحقق الاتصال الناجح بينهم.

- تقديم الحوافز للأداء الجيد، لأنّ ذلك يُعتبر من أهم طرق التعزيز التي تخلق في التلاميذ الاندفاع للتعلُّم والمشاركة.

- تشجيع التلاميذ عن طريق التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، لأن هذه المهمة ضرورية لبث الثقة لدى التلميذ وتأكيد ذاته، بل وتدعم هذه العلاقة العلامات الودية والدور الاجتماعي الإيجابي داخل الصف، كما أنها تساعد المعلم على فهم تلاميذه ودعم روح الصداقة والاحترام بين المعلم والتلميذ(١٩).

أما خلال التدريس، فعلى المعلم أن ينظر إلى التلميذ على أنه إنسان ذو عقل وجسم ووجدان معاً، لا على أنه مجرد عقل أو ذاكرة فقط. أي يجب أن يوجه اهتمام المعلم إلى عقل التلميذ وجسمه ووجدانه معاً.

- على المعلم أن يضع في اعتباره دائماً أثناء الدرس أن خبرة التلميذ كلٌ لا يتجزأ.

- يجب أن يُراعي المعلم في دروسه مستوى نضج التلاميذ، وأن يستثير اهتمامهم في الدرس.

- تعتبر حاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم نقطة البداية في التدريس الناجح، وكل معلم يعمل على ربط درسه بحاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم، وإشباع هذه الحاجات والدوافع بطريقة مرغوب فيها يكون موفقاً في عمله، إذ أن ذلك يؤدي إلى إقبال التلاميذ على درسهم ودفعهم إلى بذل

الجهد والنشاط فيه ورفع الروح المعنوية بينهم، وزيادة قيمة المادة التعليمية بالنسبة لهم.

- على المعلم أن يستغل نشاط التلميذ وفاعليته في الدرس، فالتلميذ عامل أساسي في عملية التعليم، وأنه يجب إقامة وزن واعتبار كبيرين له في الموقف التعليمي، بحيث لا يقتصر الاهتمام على المادة التعليمية دونه، والتلميذ لا يتعلم شيئاً إلا إذا وجد لديه دوافع لذلك، وإلا إذا ارتبط تحقيق هذا الشيء بإشباع حاجة من حاجاته(٢٠).

- يجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ واستغلالها أثناء الدرس حتى تتاح لكل تلميذ فرصة النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته واستعداداته، كما أن مراعاة هذه الفروق يزيد التلاميذ شغفاً والدرس حيوية، والمجهود قيمة والنشاط تنوعاً، فيكون ذلك غنى للمعلم والتلميذ على حد سواء، وتعتبر الفروق الفردية عاملاً أساسياً في نجاح المعلم والدرس بدلاً من فشله(٢١).

*** تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم**

يعتبر المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، ولا يمكن أنّ يتحقق أي تطوير للتعليم بدون إصلاح أحوال المعلمين، والإصلاح لا يتوقف فقط على حسن إعداده وتأهيله، وإنما يتوقف على إصلاح أحواله المادية والاجتماعية. فالحياة الكريمة تمثل عنصر الأمان لدى المعلم، وينطلق منها إلى الأداء الفعّال .**ولا بد من الاعتراف بأنّ المعلم في البلاد العربية قد تم إهماله إهمالاً طويلاً، وتعايش المجتمع مع الأوضاع السيئة التي يعيش فيها، وقد تظاهر المجتمع بأنه يُوفي المعلمين أجورهم، وهم بدورهم تظاهروا بأنهم يؤدون عملهم، والتظاهر المتبادل حقق الضعف في نتائج العملية التعليمية.**

إذاً فلا بد من تعديل هذا الوضع، وتحسين أحوال المعلمين المادية، لأن الذي يفتقر للمقومات الأساسية للحياة لا يستطيع أن يتفّرغ لتعليم

غيره، ولا بدّ من تحسين أوضاعهم وإعطائهم الحافز الأدبي الذي يعيد نخوتهم وشعورهم بأنهم أصحاب أشرف مهنة، مهنة الرسل والأنبياء[٢٢].

ونتيجة لذلك يحتاج الأمر إلى مواصلة الجُهد لتحسين نوعية المعلم وإعداده مهنياً وتربوياً بحيث يكون ذا فاعلية مؤثرة في المشاركة في تنمية من حوله وما حوله.

ولكي تزداد كفاية المعلم الإنتاجية، يجب بذل المزيد من الجهد في ضوء تخطيط علمي مدروس للعناية بإعداد المعلمين أثناء الدراسة ومواصلة تجديد معلوماتهم وأفكارهم التربوية بما يتناسب وروح العصر ومتطلباته ليكون أكثر قدرة وفاعلية في تحديث النشء[٢٣]. يفرض التجديد التربوي مهمات وأدوار جديدة للمعملين وفي مقدمتها الانتقال من موصل للمعلومات إلى المنظم للعملية التعليمية في ضوء قدرات التلامذة. ومن دور المقوّم لما حصّله التلامذة إلى دور المشخّص لصعوبات التعليم.

ومن المهام الجديدة للمعلم، تطوير قدراته المهنية واهتمامه ببيئته والربط بين التعليم والعمل. هذا وقد دعت الإستراتيجية إلى الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه، وذلك بتطوير نظم فعّالة لإعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وخلالها بحيث تلبي حاجات التجديد التربوي الشامل، وتلائم فئات المعلمين ومستوياتهم المختلفة، وتطوير مواد ومصادر التعليم وتدريب المعلمين عليها مع وضع مواصفات واضحة لبرامج إعداد المعلمين[٢٤].

*** طرائق التدريس - المهارات**

إنّ طرائق التدريس ووسائله التي كانت سائدة في الماضي، والتي لم تكن تهتم كثيراً بالحياة وتجاربها قد أدّت رسالتها بلا شك، وسّدت الكثير من الاحتياجات المطلوبة في ذلك الوقت. لكن علينا أن نتساءل فيما بيننا إلى أي حدّ كانت هذه الوسائل ناجحة أو ذات قيمة بالنسبة إلى السواد الأعظم من أولئك الذين تخرجوا من مدارس البلاد العربية. إننا كثيراً ما

نسمع عبارات الأسف من تلامذة الجيل الماضي على أنهم لم يُحصلوا على أكثر مما حصلوا عليه من المدرسة.

ويؤخذ من ذلك أن الخطأ والتقصير كانا يقعان على الفرد، ورغم هذا فإننا نتساءل لما لا تكون المدرسة نفسها هي المختلفة، بل صاحبة الخطأ الأكبر؟ حيث كانت الخبرات المدرسية قاصرة محدودة ولم تكن تحمل معنى أعمق أو أكثر نفعاً بالنسبة لطالب العلم. إننا نعتقد أّن الخبرات المدرسية يجب ان تتصل بالحياة الواقعية[٢٥]، ولكن مطالب المجتمع الحديث الذي نعيش فيه، والذي يتطور بسرعة فائقة لن ينتظر حتى تتم عملية الاتصال هذه. لذلك يتحتم علينا نحن العاملين في مجال التّربية والتعليم أن نبحث عن طريق أفضل للعمل مع التلامذة، طرق تساعدهم على مواجهة معركة الحياة التي يخوضونها اليوم[٢٦].

لقد أصبح لزاماً علينا اليوم أن نبحث عن الطرق والوسائل ونستخدمها قبل فوات الأوان.

إننا نؤمن بالمبادئ الديموقراطية ووسائل الحياة الديموقراطية، وبقيمة الفرد وكرامته وحقه الطبيعي في الحياة والحرية والبحث عن السعادة، وإذا قُدّر للفرد أن يعيش سعيداً منتجاً في مجتمع ديموقراطي فلا بد له من إتقان بعض المهارات الفعلية، وإذا ما أعطينا التلامذة ما يحتاجونه في هذا المجال أمكنهم ذلك أن يكتسبوا المهارات التالية:

- **المشاركة**، بمعنى أن يستطيعوا الاشتراك بفطنة في أنواع النشاط الذي يتعلق بهم.

- **تقبل المسؤولية**، أن يصبحوا قادرين على تقبل المسؤولية بالنسبة لما يقومون به من أعمال، وبالنسبة للالتزامات التي يفرضها عليهم المجتمع الذي يعيشون فيه.

- **التعاون**، أن يستطيعوا مَدَّ يدِ المساعدة ومعاونة الآخرين على إبداء آرائهم فيما يدور حولهم.

- **فهم الغير**، أن يحسّوا بالمشاكل التي تواجه الآخرين وينظروا إليها بروح من التفاهم والرغبة الأكيدة في العون والمساعدة.

- **حل المشكلات**، أن يتمكنوا من إدراك المشكلات وأن يعدوا الخطط التي تؤدي إلى حلها.

- **الحصول على المعلومات**، أن يتعلموا كيفية الحصول على البيانات والمعلومات التي تساعدهم في حياتهم اليومية، وان يكون لديهم منها ما يكفي لتأييد عقائدهم وآرائهم، وتوسيع أفق تفكيرهم وإدراكهم، وتمكينهم من حل ما يصادفهم من مشكلات. وإتقان هذه المهارات يمكن أن تؤدي إلى خلق مواطنين بارزين في المجتمع في مختلف الميادين[٢٧].

*** أدوار المعلم:**

يمكن تحديد أدوار المعلم بأنه ذو أدوار متغيرة، وأنه ينبغي ان يتّسم بالمرونة وفق ما تضيفه مستحدثات العلم والتكنولوجيا مما يحدث تغييرات في طرائق واستراتيجيات التدريس للمواد الدراسية، وأساليب تعامل المتعلم معها.

- يبحث المعلم الجيد بشكل دائم عن طرائق ليتعلم أكثر ويُحسن مهارات تدريسية، فالتعليم نشاط مستمر يتضمن إتقان مهارات ومفاهيم جديدة، ويمكن ان يزيد المعلم من حساسيته للتحديات التي يواجهها من قبل التلاميذ داخل غرفة الصف، وينبغي على كل معلم ان يكون واسع الإطلاع والممارسة لكل جديد في مجال التّربية وطرائق التدريب، ومجال تخصصه الأكاديمي[٢٨].

وعلى المعلم أن يعتمد طرائق التدريس التالية:

- **الحوار والمناقشة**: أسلوب من الأساليب اللفظية التي تسمح بتفاعل لفظي بين طرفين أو أكثر داخل الصف، ويقوم المعلم بإدارة الحوار الشفوي بهدف مساعدة التلامذة على استعادة معلومات سابقة لديهم أو التوصل إلى معلومات جديدة[٢٩].

- **الطريقة الاستكشافية**: وهي طريقة يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة.

- **طريقة حلّ المشكلات**: حيث يقوم المعلم بطرح مشكلة هامة ورئيسية على التلاميذ للبحث عن حلها عن طريق مصادر التعليم المختلفة، يتخللها متابعة مستمرة من المعلم مقرونة بتوجيه فني إلى حل هذه المشكلة.

- **طريقة المشروع**: وهي امتداد لدراسة مشكلة أو موضوع وتقوم على إيجابية التلاميذ، واستغلال نشاطهم وتنمية الاتجاهات والميول لديهم.

- **المحاضرة**: وهو حديث يلقيه المعلم على التلامذة في حجرة الدراسة في وقت محدد ومعلوم، وقد يستغرق الحديث كل وقت المعلم بحيث يتخلله نشاط يتمثل في الأسئلة والنقاش

- **المعلم**، يحقق المعاملة العادلة بين التلاميذ في كل فرصة وظرف، وأن يقدم لهم جميعاً فرصاً متكافئة للتعلم والاستفادة.

-أن يهتم المعلم بالتلميذ الضعيف ويعينه على التغلب على ضعفه، كما يعنى بالتلميذ المتفوق ويساعده على بلوغ مستويات أرقى وفق ما يؤهله له استعداده[٣٠].

- أن يسعى ويعمل على تحقيق المساواة في الحصول على الخدمات التي تُهيَّأ للتلاميذ.

- أن يستغل طرق التدريس المبنية على فاعلية التلاميذ وإيجابية كل واحد منهم. فأفضل طريقة للتدريس هي التي يقوم التلميذ فيها. بعمل الدرس، وتلك التي يبذل فيها جهده لتحصيل المعرفة حين يبحث عنها بنفسه من مصادرها المختلفة.

وعلى هذا النحو يتعلم التلاميذ وهم يقظون، وهم يعملون، يلاحظون ويبحثون ويستنبطون الحقائق من التجارب، ويسجلون بإشراف المعلم، وفي إطار توجيهاته المشجعة[٣١].

وبهذا يحّل العمل محل التلقين، وتحل الإيجابية محل السلبية، وبهذا

أيضاً تثبت المعلومات وتستقر، ومن خلال ذلك يمكن أن يستخدم التلميذ معارفه وينتفع بها، وحينئذ يصبح المعلم مرشداً واعياً منه مدرساً ملقناً، كما يصبح مشجعاً للميول والقدرات أكثر منه ناقلاً للمعلومات والمعارف(٣٢).

- أن يؤمّن للتلاميذ أحدث التطورات العلمية في مجالات الإنتاج، فيقوم معهم بزيارات للمؤسسات العلمية والإنتاجية، ويدفعهم إلى التدريب على العمل فيها، ويشجعهم على معرفة حاجاتها ومطالبها من الكفايات البشرية.

- أن يُدرب التلاميذ على التخطيط لكل فكرة أو مشروع أو نشاط يريدون القيام به.

- أن يُدرب تلاميذه على الملاحظة والتفكير والمقارنة، وذلك بوضعهم أمام مشكلات تكاد تشابه في طابعها وأنواعها وظروفها ما في الحياة الحقيقية من مشاكل ومسؤوليات، حتى يصبح الهدف الأساسي للتربية والتعليم هو إعطاء التلميذ طرقاً أو مناهج للعمل تتلاءم وقدراته وطبيعته من جهة، وكذلك تعليمه كيف يتصرف وكيف ينمّي مدركاته، وكيف يصل إلى المعارف ويناقشها ويستفيد منها من جهة أخرى، ذلك لأن عملية التعلم الحقيقية لا تحدث ولا تثمر إلا إذا تولدت عن وجود مشكلة حقيقة يراد البحث عن حلول لها.

- أن يُدّرب التلاميذ على نقد أنفسهم بأنفسهم، وتقويم أعمالهم بأنفسهم، والاعتراف بأخطائهم والصدق في أقوالهم.

لا يقبل المعلم من تلاميذه إلا المظهر الحسن، واللغة الصحيحة، والتعبير الدقيق، والإنتاج التعاوني، والخريطة المتقنة، والعمل اليدوي المتقن، والإنتاج التعاوني السليم، كل بالمستوى الذي يتناسب مع مرحلة نموهم ومدى قدراتهم(٣٣).

- توضيح الأهداف التعليمية للتلامذة، هو عمل ضروري تنبه إليه البحوث والدراسات في مجال التّربية لتحقيق تدريس فعال ونتائج أفضل،

وتشير النتائج إلى أن عدداً كبيراً من المعلمين يقومون بهذه المهمة إيماناً بأهمية هذه الخطوة في التدريس الناجح. وقد شاع أداء هذه المهمة بين المعلمين من مختلف التخصصات بدرجة كبيرة جداً.

- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية، هذه المهمة تُعّد من أهم أساسيات التعليم الفعّال وركناً من أركان الإدارة الناجحة للصف حيث يساعد تنوع الوسائل على زيادة التشويق وجذب الانتباه والتخلص من الملل بسبب الرتابة لدى التلاميذ(٣٤).

- التسلسل في عرض المادة أثناء الشرح، وهي إحدى المهام الأساسية وسمة من سمات التعليم الناجح، كما أنها تساهم بدور فعّال في إدارة الصف.

- تفسير الأمور الغامضة المتعلقة بالدرس، إن هذه المهمة تلقى عناية بالغة من المعلمين من مختلف الاختصاصات حيث شاع أداء هذه المهمة بين جميع التخصصات بدرجة كبيرة جداً، وقد حازت هذه المهمة على أعلى نسبة للأداء بين جميع مهام إدارة الصف.

- التقويم المستمر أثناء عملية التعليم، عمل يقوم به المعلم بهدف التشخيص والعلاج، ثم الوقاية، وتشير النسب إلى قيام أفراد الهيئة التعليمية من مختلف الاختصاصات بهذه المهمة مما يؤكد على أهمية التقويم وأثره في عملية التعليم، وتدل النتائج على شيوع أداء هذه المهمة بدرجة كبيرة جداً(٣٥).

ج - وجوب تغيير المواقف إزاء الخطأ المدرسي:

*** في المدرسة:**

إنّ دلالة الخطأ الكبرى ليست في تبنّي تقنية بيداغوجيّة جديدة قابلة لركوب كلّ المنهجيات، وإنّما هي في تغيير المواقف إزاء الخطأ والتعلّم وبيداغوجيا اللغة على نحو عميق، إذ يُبيّن تحليل بعض الأخطاء أن محتوى البرنامج يتحوّل في الممارسة التعليمية إلى معرفة لغوية تدرس من أجل

الامتحان لا من أجل التعلّم[٣٦]. إن منطق الامتحان يتغلّب في وعي المعلّم على منطق الأهداف المسطّرة فتضيع أهداف تعليم العربيّة لحساب نتيجة الامتحان القريبة ويضيع معها التعلّم والبناء الذاتي تحت وطأة التقويم التي تطحن المعلّم فتنسيه أيّ هدف غير الامتحان، والمتعلّم فتفقده أي دافعية للتعلّم غير نتيجة الامتحان. وهكذا تحوّلت الكتابة جملة من أداة تفكير وتعلّم إلى واجب مدرسي ينجزه المتعّلم من أجل التقويم، وبالتحديد من أجل أن يمنح عددًا، فلا يبدي في إنجازه مهارة تعبّر عما اكتسبه من كفايات بقدر ما يظهر من الطاعة للمعلم والولاء لما تعلم. ويصدر هذا الموقف عن تصوّر مخصوص للمدرسة التونسيّة على أنّها مدرسة تقويم لا مدرسة أهداف وإذ تنحصر الدافعية في المستوى المدرسي يضعف تركيز المتعلّم على هذا النّشاط وتهون في عينيه المهمّة فتكثر لأخطاء. يبدو إذن أن ظهور مفهوم التقويم التكويني لم يحدث في تعليم العربية التغيير المرجوّ، فرغم شيوع المصطلح في الأدبيّات البيداغوجيّة عندنا تظلّ الممارسة التعليميّة تقصيه لسببين في اعتقادنا:

أوّلهما أن النظام التعليمي قائم على التقويم الجزائي، المعبّر عن بنية مجتمعيّة وثقافيّة مطمئنة إلى ثوابتها الثقافيّة واعتقاداتها التربويّة، المعادية للخطأ المُدينة له، لذلك كلّما ارتفعت الأصوات داعية إلى التخفيف من هذا التقويم الجزائي لإفساح الفرصة للمعلّم والمتعلّم للارتياح من المراقبة والمعاقبة والالتفات إلى التكوين، جاءت التوجيهات بزيادة عدد مناسبات التقويم الجزائي[٣٧].

وثانيهما أنّ تصوّر الخطأ كما أنتجه مفهوم التقويم التكويني، يقود إلى قطيعة ابستمولوجيّة يمكن أن يصاحبها فقدان «الأمن العِرفاني» وأن «مقاومة تطبيق التقويم التكويني في التعليم يمكن أن يتأتى من خشية فُقدان هذا الأمن المتّصل بحاصل (Un déjà-là) ثقافي مطبوع بممارسة تربويّة تجمع بين الإدانة والتخطئة»[٣٨]، فالتصورات الفرديّة والجماعيّة التقليديّة للخطأ يمكن أن تمثّل عائقا ابستيميّا وجدانيًّا. ويبدو هذا الخوف من ذهاب الأمن

العرفاني فاعلا في حال تعليم العربيّة نتيجة ممارسة بيداغوجيّة طويلة أكّدت عليه ورسّخته.

*** في المجتمع:**

يمثّل النظر في تاريخيّة الخطأ، نظرا في تاريخ النقاط المرجعيّة المحدّدة له، وفي البنية الثقافيّة المنتجة لتصوّره. ففي مجتمع يقوم فيه نظام المعنى على أساس عمودي، تكون مرجعية الخطأ واحدة وحيدة والخطأ سهل التحديد، وعلى خلاف ذلك تبدو مرجعيّة الخطأ متعدّدة في مجتمع تعدّدي كما يلح على ذلك «ديكونب Descomps -» في كتابه «حيويّة الخطأ»[٣٩]. وإذا تأملنا أسلوب تحديد الخطأ في تعليم العربيّة بدا عند المعلمين سهلا يسيرًا، يتحدّد بالقياس إلى نظام لغوي هو نظام المعلم ذاته، وهذا اليُسر في التحديد، يعبّر عن صرامة في محاسبة المخطئ المذنب. وإنّنا نعتقد أن مثل هذا الموقف إنّما يصدر عن تصوّر عمودي للعلاقة بالمعرفيّة لذلك، وللخروج من منطقة الصوت الواحد المحدّد للخطأ، فإنّنا نحتاج إلى تثوير نظرتنا إلى الخطأ انطلاقا من الممارسة التعليميّة التي يمكنها أن تغيّر من الاعتقادات الراسخة بما يسمح بقبول الرأي الآخر والصوت الآخر، خاصّة في مادّة العربيّة التي هي لغة الثقافة، لذلك فإنّ خطورة المسألة التعليميّة بالنسبة إلى العربية لا تقتصر عليها مادّة دراسيّة معزولة بل تهم بناء المجتمع ذاته من خلال مؤسساته التي تفكّر بالعربيّة وبها تعقل العالم وترى الأشياء.

تُعبر جملة من أخطاء المتعلمين، من جهة أخرى، عن ظاهرة استشرت في مدرستنا تتّصل بميل إلى التعميم والتعويم، ساعد عليها تغييب الشّكل من مجال إنتاج المتعلمين وغيابه في خطاب المعلمين. فمنذ بدء نشاط الإنتاج الكتابي يتوقّف المعلّم ومن ورائه المؤسسة عن مطالبة المتعلم بشكل ما يُنتج، ويبقى الشكل مسألة مقتصرة على نشاط دراسة النصّ ويستمرّ ذلك في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وكامل المرحلة الثانويّة. وشرُّ البلية، أن يكون وراء حصر ظاهرة الشكل في الأنشطة اللغويّة

(تمارين النحو والصرف والرّسم...) تصوّر خطير للشّكل، على أنّه مسألة شكليّة لا صلة لها بالإبلاغ والتّوصيل[٤٠].

ويبدو لنا منبع الخطورة كامنا في استهانة المتعلّم بالسّمات المميّزة حتى ليستوي عنده الضدّ بضدّه فلا فرق بين «منتفعُ» و«منتفِع» و«عَالِمُ» و«عَالَمُ» وقد لاحظنا مثل هذه الأخطاء تتكرّر كثيرًا في التحارير المشكولة.

وعلى هذا الأساس يمكن أن نعتبر أن تعليم العربيّة لا يحقّق بعض أهدافه البعيدة، نقصد أهدافه المجتمعيّة المتّصلة ببناء الإنسان الدقيق في عبارته ورؤيته دقّة يقتضيها العصر، وأن نستنتج أنّ تعليم العربيّة يصنع ذلك العائق اللغويّ الذي جعله (باشلار) من العوائق الحائلة دون الفهم وسمّاه «عائق المعنى المشترك»، وقد يهون الأمر لو اقتصر هذا العائق على تعلّم العربيّة وإنّما هو يتعدّاه إلى تعلّم مختلف المواد التي تدرّس بها كالعلوم الطبيعيّة والفيزيائيّة وغيرهما إذ كيف نبلغ علوما دقيقة بلغة غير دقيقة[٤١].

وإذا كان من الصحيح أنّه «لا يمكن أن نحلم بتعلّم دون عوائق» كما يقول فابر[٤٢]، فمن غير المعقول أن يخلق تعليم العربية العوائق عوض إظهار السابق منها وتخطيه. وليس في صالح العربية أن تُنتج عوائق تحول دون اكتساب المعارف العلميّة عوض تيسير عملية تعلّمها فـ«الاعتبار الأدنى للعوائق في التعلّم يمكن أن يكمن في أن نكون صارمين في العبارة المستعملة، وأن نفسّر جيّدا جملة المدلولات الممكنة لتلك العبارة» كما ترى كنتور[٤٣]، وإذا كانت هي تحرص على ذلك في تعليميّة العلوم فإن الحاجة ماسة في تعليميّة العربيّة أيضاً إلى هذه «الصرامة» في انتقاء العبارة وتخيّر اللّفظ المناسب حتّى ننشئ المتعلمين على الدقّة المطلوبة التي تهيئهم إلى اكتساب الفكر العلمي وتساعدهم على التكيّف مع التنظيم الدّقيق.

٣ - تأسيس العلاقة الاجتماعيّة من خلال العلاقة البيداغوجيّة:

لمّا كانت المدرسة «عالم أطفال» بطبعها، فقد تأسّست على علاقة «بيداغوجيّة»، وهي علاقة تعني في أصلها اللّغوي الإغريقي «فنّ تسيير

الأطفال»، أو «تدبير الأطفال وسياستهم» حسب العبارة العربيّة. كما لم أنّ قدر الطفل في المدرسة أن يجد نفسه منقطعا عن العالم قبل أن يُرمى به في معترك الحياة. فيشمل مفهوم الطفولة حينئذ الطفل الصغير والصبيّ المراهق، وحتى من تجاوز هذه السنّ طالما يبقى منحصرا في منظومة المدرسة.

فالعلاقة البيداغوجيّة هي شكل جديد تتخذه العلاقة الاجتماعيّة، وفيه تعوّض علاقة الطفل بأهله بعلاقة رمزيّة قوامها نفوذ لا شخصي يُمارس تعويضًا[٤٤]. أي نفوذ كلّ من يُوكَل إليه التدريس، أي التّنشئة المدرسيّة. وبهذا تحلّ علاقة الطفل بالمعلّم محلّ علاقته بوالديه.

على هذا الأساس شاع معنى استقلاليّة العلاقة البيداغوجيّة عن العلاقة الاجتماعيّة. إنّ خاصيّة هذه العلاقة البيداغوجيّة متمثّلة في خضوع مختلف أطرافها لقواعد لا شخصيّة. والأطراف المقصودة هي: المعلّم، والمتعلّم، والزمن المدرسي، وجدول المواد، وبرامج التّدريس، وفضاء المدرسة باعتباره فضاء مخصوصا متميّزا[٤٥].

إنّ عمليّة التعلّم بهذا المعنى تكون متمثّلة في الامتثال للقواعد أكثر ممّا هي متمثّلة في استيعاب محتوى معرفيّ معيّن[٤٦] لأنّ المحور الرّئيسي في عمليّة التّربية إنّما هو تعلّم الطاعة، وحسن السيرة، وآداب السلوك.

وينبغي التنبيه إلى التغيّر الهام المتمثّل في سيطرة نمط التّنشئة الاجتماعيّة ذات المنهج المدرسي، وهي تنشئة موسومة بازدياد مطّرد في أهميّة منحاها البيداغوجي سواء فيما يتعلّق بتدبير الأطفال وسياستهم، أو حتى فيما يتعلّق بتكوين الشباب عموما رغم اختلاف المجالات (رياضة، تكوين مهني، مهارات فنيّة، وبراعات يدويّة...). وتعود هذه السّمة البيداغوجيّة في التكوين إلى تمديد سنّ الدّراسة التي صارت تشمل مرحلة الطفولة كلّها وتتجاوزها إلى حيّز متزايد من سنّ الشباب. وعلى هذا النحو صارت أنماط التكوين التي كانت في السابق خارجة عن إطار المدرسة ومنظّمة وفق طرائق التكوين التقليديّة، مندرجة اليوم في السيرورة المدرسية. ومن هذه الأنماط:

التعليم المهني وتوسيع مجالات التعليم الخاص، والتعليم عن بعد، والتعليم بالمراسلة، والتكوين المستمرّ، والتربّصات المختلفة... والحاصل من كلّ هذا أنّ مقاييس ذات طبيعة مدرسيّة غدت متغلغلة في حيّز من الحياة الاجتماعيّة يزداد اتّساعا يوما بعد يوم[٤٧].

وفي مقدّمة هذه المقاييس أهميّة الشهادات الدّراسيّة المختلفة التي صارت المقياس «الرسمي» لتحديد قيمة الأفراد اجتماعيّا. وبهذا غدا الامتياز المدرسي - الذي هو محدود في حقيقته - مرادفاً للامتياز بمعناه الكوني المطلق[٤٨]، وهو موقف مشترك بين ذوي الشّهادات وحتى لدى غيرهم. وقد أبرز بورديو (Pierre Bourdieu) في كتابه «التمييز على أساس التميّز»[٤٩] الكيفيّة التي بها صار تصنيف درجات التمييز المتحكّمة في الأذواق متّصلا لا برأس المال المدرسي اتّصالا موضوعيّا فحسب، وإنّما هو متّصل اتّصالا ذاتيّا بالقيم المدرسيّة ذاتها، وذلك في المجالات الفنيّة الجماليّة، ومجالات المعاش عموما مثل طرائق اللّباس والمعاش والرياش وغيرها... وعلى هذا الأساس صارت الأحكام المتّصلة بالجميل والقبيح، أو المهذّب وغير المهذّب، الخ...، وهي أحكام صادرة عن ممثلي الثقافة «الشرعيّة» (الرسميّة) كلّيا، وحتى عن غيرهم جزئيّا، أحكاما تستمدّ مقاييسها الطبقيّة الاجتماعيّة من مقاييس التفاوت في الشهادات، أي التفاصيل في الحاصل من الفصل المدرسي. ولعلّ هذه الظاهرة تبلغ أوج ظهورها في ولوج سمات مدرسيّة مجالات تربويّة كثيرة خارجة في الأصل عن ميدان المدرسة.

وفي هذا المعنى قال: «لو تأمّلنا العلاقات الكائنة بين الكبار والصغار في تشكيلاتنا الاجتماعيّة الراهنة. لتبيّنا بصفة ملموسة المنحى المتزايد المتمثّل في جعل كلّ لحظة من حياتنا لحظة تربويّة، وفي جعل كلّ نشاط من أنشطتنا تربويا، وهي رامية كلها إلى تحقيق غاية واحدة هي التكوين: تكوين الجسد، وتكوين المعارف، وتكوين الأخلاق، على اساس أنّ ضروب التكوين هذه تمثّل كلا لا يتجزّأ»[٥٠].

خاتمة:

إنّنا نعيش في عصر الإيقاع السريع، الذي يقوم على أساس التواصل بين كافة البشر، من أجل الأخذ بالنتائج التي أبانت عنها وأفرزتها الثورة المعلوماتية، ومن أجل تحقيق إنجازات علمية وتكنولوجية أخرى.

وإذا كان المطلوب من أي إنسان أن يكون لديه القدرة على تحقيق هدف التواصل والتفاعل مع غيره، فإنّ المُدرس يكون على رأس قائمة المطلوب منهم تحقيق هذا الهدف، لأنه يُمثل همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع، ولازالت مباحث علماء التّربية سائرة، رغم اختلافها الظاهري، على ضرب من التواصل، بمقتضاه تتطوّر المواضيع والمسائل ومناهج البحث نحو غاية واحدة هي تعميق النّظر المقدّم على إبراز الاختلاف والقطيعة..

وفي هذا التواصل ثبات مداره أمران هما: التّنشئة الاجتماعيّة وتفاوت النتائج المدرسيّة. **والملاحظ اليوم، أنّ تغيّر المعطيات المتمثّلة في تفشّي الإخفاق المدرسي، وفي استفحال البطالة، وفي التمزّق الاجتماعي، قد أدّت جميعا إلى ضرب من العودة إلى الاهتمام بالمدرسة من حيث هي وسيلة اندماج اجتماعي، وأداة انتماء إلى مجموعة معيّنة، قبل أن تكون وسيلة تكوين معرفيّ، وشرطاً من شروط النجاح المهني والاجتماعي.**

قائمة المراجع

* المراجع باللّغة العربيّة:

ـ ندوة الدراسات الإنماء، «تربية جديدة في سبيل إنماء التّربية»، بيروت، ١٩٨٦.

ـ ابن عبد الله السنبل (عبد العزيز): التّربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤.

ـ أحمد الألفي (أبو صالح): «استراتيجية التعليم في الوطن العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين»، الندوة التربوية. اتحاد المعلمين العرب القاهرة ١٠-١٥ كانون الأول ١٩٩٤.

ـ بركات أحمد (لطفي): «في مجالات الفكر التربوي»، دار الشروق، بيروت، ١٩٨٣.

ـ بهاء الدين (حسين كامل): «نحو استراتيجية عربية لتطوير التّربية»، الندوة التربوية، اتحاد المعلمين العرب، القاهرة ١٠-١٥ كانون الأول، ١٩٩٤.

ـ حافظ (محمد علي): «تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي»، دار الكشاف، بيروت ١٩٦٤.

ـ زيدان (محمد مصطفي): «التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية»، دار الشروق (بدون تاريخ).

ـ الشايب (محمّد): «هل المكتوب ضبط للمنطوق أم تحريف له؟»، ضمن ندوة القراءة والكتابة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، تونس، ١٩٨٨.

ـ عبد الجواد (عصام نوفل): «استراتيجية تعليم المستقبل»، المجلة التربوية، العدد ٢٠، السنة السابعة، بيروت ١٩٩٧.

ـ عواضة (هاشم): «التخطيط في التعليم - التعلم»، دار العلم للملايين، ط ٢، بيروت، ٢٠٠٢.

ـ فارس (فتحي): الأخطاء اللّغوية في منتوج المتعلّمين.

ـ فرح عقيلان (حسن بن احمد): «صياغة الأهداف التعليمية»، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التّربية، أبو ظبي، ٢٠٠٤.

ـ محمد عوض (فايزة السيد): «واقع إدارة الصف بالمدارس الإعدادية»، الندوة التربوية، اتحاد المعلمين العرب، القاهرة ١٩٩٤.

* المراجع باللّغة الأجنبية:

- BARRIERE (Anne) et SEMBEL (Nicolas): Sociologie de l'éducation, Nathan, Paris, 1998.
- BAUDELOT (Christian): - L'Ecole primaire divise, Maspero, Paris, 1975.
- La niveau monte, Seuil, Paris, 1989.
- BIALYSTOK (E.): "Connaissance linguistique et contrôle des activités de langage", in Le Français dans le monde, Mars / Février 1990.
- BOURDIEU (Pierre): La Distinction, ED. Minuit, Paris, 1982.
- CACOUAULT (M.) et OEUVRARD (F.): Sociologie de l'éducation, La Découvert, Paris, 1995.
- CHARLOT (Bernard): L'Ecole en mutation ; crise de l'école et mutation sociales, Payot, Paris, 1987.
- CHERKAUI (Mohamed): Sociologie de l'éducation, P.U.F. Paris, 1989 (2ème éd).
- Coquidé - Cantor (Maryline): Obstacles à l'apprentissage des sciences, in A. Chabchoub (dir.): Obstacles à l'apprentissage des sciences, 1998, éd. Université de Sfax et ATED, Tunis, 1998.
- COSTE (Daniel): "Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère", in DRLV, no32, 1985.
- DELSAUT (y): La place du maître, l'Harmattan, Paris, 1992.
- DESCOMPS (Daniel): La dynamique de l'erreur, éd. Hachette éducation, Paris, 1999.
- DUBET (François): Les Lycéens, Le Seuil, Paris, 1991.
- DURKHEM (E.): Education et sociologie, P.U.F. Paris, 1985.
- DURU - BELLAT (Marie) et HENRIOT- VAN ZANTEN (Agns): Sociologie de l' école, A. Colin, Paris, 1992.
- FABRE (M.): Bachelard éducateur, éd. PUF., Paris, 1995.
- FAVRE (Daniel): "Conception de l'erreur et rupture épistémologique", in Revue française de pédagogie, n?, Avril/Mai, 1995.
- FERI (Henri): La grammaire des fautes, Genève - Paris, 1982.
- QUEIROZ (DE.), J-M, L'Ecole et ses sociologues, Nathan, Paris, 1995.

الهوامش

١ ـ E. DURKHEM, Education et sociologie, P.U.F. Paris, 1985, P.50.

٢ ـ E. DURKHEM, Education et sociologie, P.50.

٣ ـ Ibid. P.51.

٤ ـ Anne BARRIERE et Nicolas SEMBEL, Sociologie de l'éducation, Nathan, Paris, 1998, P.55.

٥ ـ M. CACOUAULT et F. OEUVRARD, Sociologie de l'éducation, La Découvert, Paris, 1995, P.80.

٦ ـ Pierre Bourdieu, La Distinction, Ed. Minuit, Paris, 1982, P.75.

٧ ـ أبو صالح أحمد الألفي: «استراتيجية التعليم في الوطن العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين»، الندوة التربوية. اتحاد المعلمين العرب القاهرة ١٠-١٥ كانون الأول ١٩٩٤، ص ٥.

٨ ـ DELSAUT (y), La place du maître, l'Harmattan, Paris, 1992, P.64.

٩ ـ محمد علي حافظ: «تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي»، دار الكشاف، بيروت ١٩٦٤، ص١٧٠.

١٠ ـ المرجع نفسه، ص ١٧٠.

١١ ـ محمد مصطفي زيدان: «التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية»، دار الشروق (بدون تاريخ)، ص ٢٢.

١٢ ـ «تربية جديدة في سبيل إنماء التّربية»، ندوة الدراسات الإنماء، بيروت ١٩٨٦، ص ٢٤٧.

١٣ ـ DUBET (François), Les Lycéens, Le Seuil, Paris, 1991, P.52.

١٤ ـ CHARLOT (Bernard), L'Ecole en mutation; crise de l'école et mutation sociales, Payot, Paris, 1987. P.96.

١٥ ـ فايزة السيد محمد عوض: «واقع إدارة الصف بالمدارس الإعدادية» الندوة التربوية، اتحاد المعلمين العرب، القاهرة ١٩٩٤، ص ١٠.

١٦ ـ CHERKAUI (Mohamed), Sociologie de l'éducation, P.U.F. Paris, 1989 (2ème éd), P.30.

١٧ ـ فايزة السيد محمد عوض: «واقع إدارة الصف...»، ص ١١.

١٨ ـ المرجع نفسه، ص ٣٠.

١٩ ـ فايزة السيد محمد عوض: «واقع إدارة الصف...»، ص ٣١.

٢٠ ـ لطفي بركات أحمد: «في مجالات الفكر التربوي»، دار الشروق، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٠١.

٢١ ـ المرجع نفسه، ص ١٠٢.

٢٢ ـ حسين كامل بهاء الدين: «نحو استراتيجية عربية لتطوير التّربية» الندوة التربوية، اتحاد المعلمين العرب، القاهرة ١٠-١٥ كانون الأول، ١٩٩٤، ص ٧.

٢٣ ـ لطفي بركات أحمد: «في مجالات الفكر التربوي»، (المرجع نفسه)، ص ٩٩.

٢٤ ـ عصام نوفل عبد الجواد: «استراتيجية تعليم المستقبل»، المجلة التربوية، العدد ٢٠، السنة السابعة، بيروت ١٩٩٧، ص ١٠٤.

٢٥ ـ Christian BAUDELOT, L'Ecole primaire divise, Maspero, Paris, 1975, P.48.

٢٦ ـ عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التّربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤، ص ٢٢٧.

٢٧ ـ عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التّربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار المريخ، الرّياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤ ص ٢٢٧.

٢٨ ـ لمزيد من المعلومات يراجع: هاشم عواضة: «التخطيط في التعليم-التعلم» دار العلم للملايين، ط ٢، بيروت، ٢٠٠٢، ص ص ٨٥-٨٦.

٢٩ ـ E. Bialystok, "Connaissance linguistique et contrôle des activités de langage", in Le Français dans le monde, Mars / Février 1990, P.74.

٣٠ ـ حسن بن احمد فرح عقيلان: «صياغة الأهداف التعليمية»، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التّربية، أبو ظبي، ٢٠٠٤، ص ٢٠١.

٣١ ـ Daniel Descomps, La dynamique de l'erreur, éd. Hachette éducation, Paris, 1999, P.66.

٣٢ ـ محمد علي حافظ: «تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي»، دار الكشاف، بيروت ١٩٦٧، ص ١٧٢.

٣٣ ـ محمد على حافظ: «تطوير السياسة التعليمية...»، ص ١٧٨.

٣٤ ـ Daniel Coste, "Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère", in DRLV, no32, 1985, P.58.

٣٥ ـ فايزة السيد محمد عوض: «واقع إدارة الصف بالمدارس الإعدادية»، ص ٣٢.

٣٦ ـ Henri Feri, La grammaire des fautes, Genève - Paris, 1982, P.85.

٣٧ ـ فتحي فارس، الأخطاء اللّغوية في منتوج المتعلّمين، ص ١٢٢.

٣٨ ـ Daniel Favre, "Conception de l'erreur et rupture épistémologique", in Revue française de pédagogie, no111, Avril/Mai, 1995, pp. 85-86.

٣٩ ـ Daniel Descomps, La dynamique de l'erreur, éd. Hachette éducation, Paris, 1999.

٤٠ ـ يمتد إلى أغلب مؤسسات التعليم العالي حيث يطلب أساتذة العربية في حصصّ اللغة الشكل ويشترطون هذا النشاط في تمارين الصرف ومما يعبّر عن هذا التصوير ويقويّه ما لاحظناه في معاهد تكوين المعلمين من أن الطلبة كلّما طرح عليهم تمرين من هذا القبيل غضبوا لكرامتهم واحتجوا بكونهم ليسوا صغارًا.

٤١ ـ هذه المسألة قابلة للتوسّع والتجريب في العربية وفي إطار التداخل بين العربية وبقية المواد

المدرّسة بها حتّى نساعد على الأقل على إضعاف العائق اللّغوي ولعل من العوامل الموضوعيّة التي تدفع إلى الاعتقاد في عجز العربيّة عن أن تكون لغة علم.

٤٢ ـ M. Fabre, Bachelard éducateur, éd. PUF., Paris, 1995, p. 23.

٤٣ ـ Coquidé - Cantor (Maryline), Obstacles à l'apprentissage des sciences, in A. Chabchoub (dir.), Obstacles à l'apprentissage des sciences, 1998, éd. Université de Sfax et ATED, Tunis, 1998, p. 36.

٤٤ ـ Pierre BOURDIEU, La Distinction, ED. Minuit, Paris, 1982, P.88.

٤٥ ـ DE. QUEIROZ, J-M, L'Ecole et ses sociologues, Nathan, Paris, 1995, P.60.

٤٦ ـ محمّد الشايب، «هل المكتوب ضبط للمنطوق أم تحريف له؟»، ضمن ندوة القراءة والكتابة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، تونس، ١٩٨٨، ص ١٩.

٤٧ ـ DURU - BELLAT (Marie) et HENRIOT- VAN ZANTEN (Agns), Sociologie de l' école, A. Colin, Paris, 1992, P.74.

٤٨ ـ Christian BAUDELOT, La niveau monte, Seuil, Paris, 1989 P.94.

٤٩ ـ Pierre Bourdieu: La Distinction, ED. Minuit, Paris, 1979, P.60.

٥٠ ـ Pierre Bourdieu: La Distinction, P6.

وسائل التّواصل الحديثة وأثرها في التربية الاجتماعيّة

الأستاذ عبد الله قصير(*)

مقدمة:

أدَّتْ طفرت التكنولوجيا الرّقمية في العقدين الأخيرين، إلى ثورة في مجال الاتصال الإنساني، وتدل الأرقام والإحصاءات المنشورة والصادرة عن العديد من مراكز الدراسات في العالم العربي و الإسلامي، فضلاً عن الدول الغربية، عن تحوّل بنيوي في وسائل الاتصالات الحديثة، تحول يصل إلى حدٍّ جعلت من الشبكة العنكبوتية، ضرورة وحاجة لكل إنسان ولكل منزل أو مكان عمل، للتواصل مع الآخرين سواء داخل الوطن أو مع العالم الخارجي. بل لقد أصبحت الشبكة العنكبوتية جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية.

إنّ انتشار ما يُسمى الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، فاق كل تصوّر، حيث غلب على القنوات الفضائية وعالم التلفزيون، فبالنسبة للتلفزيون والقنوات الفضائية نحن مجرد مستقبلين ومتلقين فقط، ولا نقوم بالمشاركة في عرض البرامج، قد نُشارك بأفكارنا في عدة برامج تسمح بذلك، ولكن تبقى السلطة والتحكم في يد القناة نفسها.

لذا لم يعد مستغرباً أن يُصبح الإنترنت يوماً بعد يوم، الوسيلة الأسرع

(*) مدير عام مركز الأبحاث والدراسات التربوية.

انتشاراً والأقوى تأثيراً في العالم، لاسيما وأنها كسرت قاعدة المُرسل والمُتلقي المعمول بها في وسائل الإعلام التقليدية، لتصبح المعادلة أقرب إلى «الكلّ صانع للخبر والكلّ مُتلقي له»[1].

وتحمل الشبكة العنكبوتية، المئات بل الآلاف من مواقع التواصل ومنصات التفاعل الاجتماعي المتنوعة في الشكل والدور، والتي وُضعت تحت اختيار المُستخدم في شتى أنحاء العالم، وقد قامت الشركات بالتنافس في تطوير خدمات الاتصال على الشبكة العنكبوتية، حيث صارت تحوي عالماً افتراضياً رقمياً، سرعان ما جذب إليه الملايين من سكان الأرض.

وقد تفاعلت الأجيال الجديدة الناشئة مع هذه التكنولوجيا الرقمية سريعاً، نظراً لسهولة الاستخدام من جهة، ولسعة وتنوع المعلومات التي يتاح له الوصول إليها من جهة أخرى، بحيث أصبح الإنسان - تدريجياً - يستغني عن بقية مصادر المعلومات عبرالوسائل التقليدية المعروفة، التي شكّلت في العقود الماضية المصادر الأساسية للمعلومات والترفيه. كالإذاعة والتلفزيون والصحيفة والمجلة الورقيّة والكِتاب.

وكنتيجة لذلك، حدثت اهتزازات يصفها البعض بأنها عنيفة في النظام الاجتماعي، سواءً على مستوى العلاقات أو على مستوى القيم السائدة في المجتمعات، دفعت العديد من الدارسين والباحثين الاجتماعيين والتّربويين إلى التوقف عندها، ودِراسة آثارها، وتقييم نتائجها لاتخاذ الموقف المناسب منها.

وكشاهد على ما تقدم، فإنّنا نجد عدداً كبيراً من الدراسات والبحوث المنشورة وغير المنشورة، في الجامعات والمعاهد ومراكز الدراسات والأبحاث، حول حجم وأثر انتشار وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة على البيئة الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمعات.

ونظراً لتأثير هذا الأمر على التربية الاجتماعية، سنحاول في هذا البحث أن نتلمّس هذا الأثر ونُقوّمه، بما يخدم أصالة قيمنا الاجتماعية، ويخدم

التربية في شتَّى ساحاتها ومستوياتها، وقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من الإحصاءات والأبحاث الجامعية المنشورة في عدد من المواقع الإلكترونية المتخصصة، وفي بعض الدوريات والصُّحف.

ولكن قبل الدخول إلى الموضوع، لابدَّ من تقديم بعض التعريفات الأساسية التي تخدم موضوع البحث.

* **مفهوم التربية**: التربية هي عمليات اجتماعية تسعى لتنمية قُدرات الفرد واتجاهاته وسلوكياته واستعدادته، يخضع فيها الفرد للتأثيرات الاجتماعية والبيئية المختلفة، ويتحقق من خلالها نمو استعداداته وتكيُّفه مع المجتمع.

وتعتبر التربية ظاهرة اجتماعية لأنها لا تتم في فراغ أو دون وجود مجتمع بل من خلال تفاعل اجتماعي بين المُتربي والمُربِّي (الذي قد يكون متعدداً).

وهي لا تهتم بالفرد منعزلاً عن مجتمعه، بل تهتم بالفرد والمجتمع في آن واحد وبالتّزامن، من خلال التواصل بين الفرد والمجتمع والتأثر والتأثير المتبادل بينهما والتفاعل المستمر.

وتلعب التربية دوراً خطيراً في حياة الأمم، فهي آداة صناعة المجتمع، وأنماط الحياة وأساليب التفكير المختلفة، كما أنها تعمل على تشكيل الشخصية الاجتماعية للفرد، ليتكيف مع محيطه وبيئته، وهي تعمل للكشف عن استعداداته وطاقاته واستثمارها وتنميتها وتوجيهها[٢].

ويعود الاختلاف في الآراء، حول مفهوم التربية ومواضيعها، تبعاً لاختلاف الفلسفات أو البيئات الثقافية التي تتميز وتتباين في النظر إلى الكون والحياة والإنسان والخالق والعلائق بينهم.

* **الطبيعة الاجتماعية للإنسان**: الإنسان كائن اجتماعي، تبرز لديه الحاجة إلى الغير منذ ولادته لأجل تلبية حاجاته اليومية والأساسية، ويتأثر بالبيئة والمحيط بدءاً من الوالدين والأخوة والأسرة والجيران والأصدقاء

ورفاق اللعب، مروراً بالمدرسة والزملاء والأساتذة، وسائر أعضاء المجتمع، وصولاً إلى وسائل الإعلام والاتصال التي يتعرض لها ويستخدمها اليوم بكثافة.

وباعتباره مضطراً للتعامل مع الآخرين، فإنّ أعماله وسلوكياته، تتأثر بالمجتمع في مختلف مراحل حياته منذ الصِّغر والصبا، ثم الشباب والكِبر، وصولاً إلى نهاية العُمر.

ورغم ما يملكه الإنسان من استقلال في الفكر والإرادة والاختيار والعمل، لكنه يتأثر لا محالة بالمجتمع والبيئة المُحيطة، لأن الكثير من أبعاده الوُجودية لن تنمو وتزدهر إلاّ في ظل هذه الحياة الاجتماعية المُتفاعلة.

* **ضرورة القوانين الاجتماعية**: هذا الاحتكاك بين أفراد المجتمع، يحدث في ظل وجود سعي لدى كل فرد لتحقيق أهدافه وطموحاته الخاصة، واستخدام أساليب متنوعة للوصول إلى هذه الرغبات والأهداف والطموحات، الأمر الذي يُوجد تعارضاً بين المساعي المختفة للأفراد داخل المجتمع، واستخداماً لأساليب متنوعة في هذه المساعي، الأمر الذي يستدعي ضرورة وجود قوانين وقواعد تضبط سلوكيات وتصرفات الأفراد في تعاملهم الاجتماعي وحياتهم الجماعية.

لذلك فالحياة الاجتماعية، بحاجة لقانون اجتماعي عام، وأيضاً لقوانين فردية، ورادع ذاتي، لإنطلق عليه مصطلح الأخلاق، الأمر الذي يُعطي الحياة طابعاً إنسانياً، ويرفع مستوى العلاقات الاجتماعية، ما يُساعد الإنسان على اقتحام العقبات ويجعله حريصاً على حقوق الآخرين ورعاية مصالحهم.

* **التربية الاجتماعيّة**: هي جزء من عملية تربوية، ترتكز على التعريف بالقوانين الاجتماعية، وبالقيم والتقاليد والمعارف الاجتماعية، وتحاول زرعها في الفرد وتنميتها بشتى الوسائل والطرق المؤثرة، للالتزام بها، وليكون تعامله سليماً مع أفراد مجتمعه ومع ذاته.

* **الدين ودوره الاجتماعي**: يُشكل الدين الإسلامي الحنيف - باعتباره صاحب فلسفة تشريعية وأخلاقية تقتضي وجود قوانين تشريعية وأخلاقية تنظم علاقة الإنسان مع نفسه ومحيطه - أحد أهم مصادر هذه القوانين الفردية والاجتماعية (القيم والأخلاق)، وهذا ما عبّر عنه الرسول الأكرم ﷺ بقوله: «إنّما بُعثت لأُتمِّم مكارم الأخلاق»(أخرجه مالك في الموطأ وأحمد في المُسند)، أو كما جاء في بعض الأخبار: «الدين المعاملة».

وممّا لا شك فيه أن الإسلام قد أقرّ بعض القيم والعادات الاجتماعية التي كانت سائدة في المجتمعات قبل الإسلام، باعتبارها تنسجم ولا تتنافى مع العقائد والتشريعات الإسلاميّة، وكونها تُساعد وتُساهم في النِّظام الاجتماعي الذي سعى إليه الدين الحنيف، كالكرم وإيواء الضيف، والإحسان إلى ذوي القربى، وغيرها من الخصال الحميدة.

* **القيم الإنسانية المُشتركة**: قد تختلف المجتمعات في تفاصيل منظومة القيم التي تشكّل الناظم الاجتماعي لها، ولكنها عموماً تشترك في قيم أساسية وإنسانية اجتماعية عامة، تُقرّها كل الأديان السماوية وحتى القوانين الوضعية، مثل (احترام حقوق الآخرين، وعدم الاعتداء على الملكية الفردية، ورفض الظلم والطغيان... إلخ).

وقد عرّفت الأونيسكو مصطلح «اجتماعي» بأنه وصف للسلوك أو الموقف نحو الآخرين، وهو يعني المواقف التي فيها تأثير متبادل بين فُرقاء تربطهم روابط وعلاقات[٣].

وقد استخدم ابن خلدون مصطلح «العُمران» كمرادف للاجتماع الإنساني، وأدرج تحته كل مناحي الرسالة الإنسانية، وسائر أصناف الأمانة التي حملها الإنسان، عندما استخلفه الله تعالى لعمارة هذا الوجود، وبتعبير ابن خلدون «الاجتماع الإنساني هو عُمران العالم... وأن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العُمران»[٤]. ويقسم ابن خلدون النُّظم الاجتماعية إلى نُظم خُلقية ونُظم تربويّة.

والفارابي بدوره يعتبر الإنسان مدني بطبعه (أي اجتماعي)، أما الماوردي فيرى أن التربية الاجتماعية على أهميتها وضرورتها تحتاج إلى التربية المهنية لتكملها (السعي وطلب الرزق وتأدية متطلبات العيش).

وفي العصر الحديث، نجد الفلاسفة مثل توماس هوبز، وجاك لوك، وبعدهم جان جاك روسو، قد اتفقوا على وجود حالة فطرية سابقة على الوجود أو التنظيم الاجتماعي وعلى اتفاق الأفراد على تعاقد اجتماعي، وظهر في أميركا المفكر الاجتماعي توماس جيفرسون الذي أكّد على أهمية التربية من الناحية القومية.

أما أوكست كونت فقد اعتبر أن التربية تخضع للتطور الطبيعي العام للإنسان، وأن الفرد لا يمثل الوحدة الأساسية للمجتمع، بل إن الأسرة هي التي تعّد الوحدة الحقيقية لدراسة المجتمع، وفي إطارها تتشكل الرغبات والدوافع ويتعلم الإنسان مدى أهميّة النظام والطاعة.

بينما **دوركهايم يرى أن كل مجتمع يوجد فيه للنظام التربوي مظهران، فهو واحد ومُتعدد في آن واحد.** والفارق هو بين ثقافة غُلام القصر وثقافة أميرُ الشعب.

ويُعرّف التربية بأنها تأثير تجربة الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وغايتها أن تولّد وتنمّي في الطفل، عدد من الحالات الجَسدية والعقلية والخُلقية التي يتطلبها المجتمع السياسي في مجموعة، والبيئة الخاصة التي يعيش فيها.

وبالانتقال إلى الفكر التّربوي المعاصر، فقد سادت فلسفتان، هما الفلسفة البراجماتية، والفلسفة الماركسيّة، وكل منهما كانت تستهدف المجتمع، فهو مصدر التربية وهو وسطها وهو الغاية منها.

أما المفكر العربي ساطع الحصري فيعتبر أن المدرسة مجتمع صغير من نوع خاص، وهي مؤسسة اجتماعية أُنشأت لتحقيق أغراض اجتماعية.

والمُعلم هو مُربِّي هذه الأجيال فيها، وهو بمثابة مندوب من المجتمع الأكبر إلى المجتمع الأصغر لخدمة تلك الأغراض.

ويُضيف أن النظام في مجتمع ما، ما هو إلا نظام فرعي من المنظومة الاجتماعية الأكبر. وأن الضبط الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، تدل على أهمية القانون كآلية للضبط الاجتماعي، وهو الأسلوب الذي تعتمده الجماعة في الإشراف على سلوك أعضائها. وهي عملية مستمرة تجري بطريقتين مباشرةً عن طريق القوانين المكتوبة، وغير مباشرة عبر التقاليد والعادات غير المُدونة.

إذاً، الموضوع التربوي له مكانة مركزية في حياة المجتمعات البشرية، باعتباره الوسيلة الأساسية لنقل قيمها وتراثها، وتكوين نشئها وإعداده إعداداً سليماً ليكون قادراً على التكيّف والتّكييف والمساهمة في تنمية المجتمع تنمية شاملة وكاملة[٥].

في الخلاصة، يُمكن التأكيد على حقيقة أن المجتمع والحياة الاجتماعية، لا ينشآن وحدهما دون ضابطة وقانون يرعاهما ويسهر على صحة تنفيذهما فقط، بل وفي حالة عدم وجودهما سوف لن يكون لهما دوام واستمرارية، وعاجلاً أم آجلاً سينهار عقد الأمور، وسيزول الرُّكن الأساسي للمجتمع.

وبتعبير عام، يجب القول: إنّ الفوضى لا تتلاءم أبداً بأي وجه من الوجوه مع الأهداف والمُثل الصغيرة والكبيرة للإنسانية والحضارة البشرية. واذا لم تُراع أي أمة الضوابط والقرارات الاجتماعية، فسوف لن ترى وجه السعادة والرقيّ أبداً[٦].

*** التغيير الذي أحدثه الإنترنت في المُجتمعات:**

لقد فتحت الشبكة العنكبوتية آفاقاً أمام الأجيال الجديدة، وتضاعفت أعداد المستخدمين للإنترنت خلال العقد الأخير[٧]، وفي ظل سهولة حصول الجميع على الهاتف الذّكي وربطه بالشبكة العنكبوتية (أصبح العالم

بين يديك بغثِّه وسَمينِه)، وصار نشوء مجتمع جديد في العالم الافتراضي أمراً واقعياً. وقد نشأت مجموعة جديدة من المصطلحات التي تُعبر عن عناصر هذا العالم الافتراضي، لعلَّ أهمها ما يُسمّى «الرَّقْمَنَه» وهي تعبير عن وسائل وأدوات تواصل، ولكنها في الوقت نفسه، ولَّدت في المضامين التي تحملها، قيماً ومنظومة اجتماعية جديدة، أو لِنقُل منظومات اجتماعية متعددة تُعبِّر عن أصحابها، وهم في غالبيتهم من الذين يحملون روح التمرّد على الواقع، والرغبة في الانفلات والتَّحلل من بعض القيود والضوابط الاجتماعية والثقافية وحتى السياسية السائدة في مُجتمعاتهم.

وعليه، يعتبر البعض أن هناك مجتمعاً افتراضياً أصبح يوازي المجتمع الواقعي ويتداخل معه في التأثير والفاعلية اتجاه العملية التربوية، وخصوصاً للأجيال الرقمية التي جذبتها وسائط التواصل الاجتماعي في هذا العالم الافتراضي، وقد انفتحت على بعضها البعض متجاوزة حدود الجغرافيا والثقافة والنُّظم الاجتماعية المحلية، وصارت أكثرا التصاقاً وتأثراً بما يجري في هذا العالم الافتراضي سلباً وإيجاباً.

الأمر الذي أدى إلى تراجع دور العوامل التقليدية للتربية والمعرفة في العالم الواقعي، ومنها الأسرة، المدرسة، دُور العبادة، مؤسسات المجتمع الثقافية، ووسائل الإعلام التقليدية. لصالح عامل جديد وشديد التأثير وهو وسائط التواصل في العالم الافتراضي، وقُلنا شديد التأثير، لأنّه يحمل إمكانات هائلة تتناسب مع سعة حجمه اللامحدود عالمياً، والفاتح لمصراعيه على مختلف الثقافات والمعلومات والأنماط الاجتماعية، والمُتحلل من القوانين والأنظمة التي تحكم المجتمع الواقعي عادة.

وعلى الرغم من محاولات بعض الدول سنّ تشريعات وقوانين للجرائم الإلكترونية، ولوضع حدٍّ للانفلات اللامحدود في هذا العالم الرقمي، لكن هذه التشريعات والضوابط تبقى قاصرة عن الإمساك به وبمجرياته، وعاجزة عن التحكُّم فيه من خلال المنظومة القيمية والاجتماعية للعالم الواقعي.

*** هل هو مُجتمع جديد (افتراضي - واقعي)؟**

يعتبر بعض الدارسين أن مُستخدم شبكات التواصل الاجتماعي والإنترنت، غالباً ما يستبدل بيئته الأسرية ببيئة أخرى، وعالمه الاجتماعي ومحيطه، بعالم افتراضي ومحيط جديد لا يتفاعل معهما فيزيائياً بل رقمياً، وقد يكون هذا العالم الاجتماعي واسعاً وممتداً، ويشمل العلاقات مع شركاء في العديد من الدول، وفي قارات مختلفة..

هذه البيئة الاجتماعية الجديدة أصبحت بالنسبة للشاب أو اليافع (على وجه الخصوص) ملاذاً يرجع إليه يومياً، وقد يقضي معه ساعات عديدة من وقته ويتأثر به، ويتبادل فيه المعارف والتقاليد والأفكار والرؤى والثقافات مع شركائه. لقد انصهرت المجتمعات الإنسانية في شبكة متشعبة من العلاقات الافتراضية، التي رفعت الحظر عن الأفكار والمُعتقدات[٨].

وإذا كان «الإنسان ابن بيئته» بكل ما تحمله هذه البيئة من ثقافة وقيم وضوابط اجتماعية، فهنا يصبح لهذه البيئة الافتراضية قيمها وضوابطها الاجتماعية وقوانينها التي قد تختلف بشكل أو بآخر عن ما كانت عليه هذه الضوابط والقيم في البيئة الواقعية التي خرج منها أو تسلَّل منها. لكن لحد الآن لا يبدو أن هناك منظومة قيم كاملة وضوابط واضحة في هذه البيئة الجديدة، نعم جُلّ ما يذكر في هذا المجال، هو إمكانية التحرر من القيود والضوابط الموجودة في العالم الواقعي، إلاّ أنّ الأمر يتوقف على المستخدم ومناعته الشخصية واعتقاداته وإيمانه، ومدى وجود مشاكل نفسية واجتماعية لديه، أو عدم وجودها.

لذلك، فالأمر يدعو إلى البحث والتأمل في الفوارق بين البيئتين، ومدى التباين أو الاختلاف بينهما سلباً وإيجاباً. حيث أننا لا ندّعي أنّ كل القيم والضوابط والمنظومات الاجتماعية في البيئتين هي حكماً إيجابية أو سلبية، فكما أن هناك عادات وتقاليد قد تكون سيئة في البيئة الاجتماعية الواقعية وأخرى إيجابية، فالأمر قد يكون كذلك في البيئة الاجتماعية للعالم الافتراضي الجديد[٩].

أمر آخر هامٌّ يجب الالتفات إليه في ملامسة هذا الموضوع، وهو أنّ الانتقال إلى البيئة الجديدة لا يشكل انسلاخاً كاملاً عن البيئة الواقعية، بل تسلُّل جُزئي أو انتقال جزئي لفترة زمنية مُحددة، بحسب ما يعتاد أو يحتاج مستخدم الشبكة العنكبوتية (طبعاً هنا نستثني الذين وصلوا إلى مرحلة الإدمان[١٠]، أو الذين انعزلوا بسبب ما عن عالمهم الواقعي كلياً)، لأنّ الإدمان على التواجد في العالم الافتراضي قضية أخرى لها أسبابها وعوارضها ونتائجها وأساليب معالجتها، وهي خارج بحثنا هذا[١١].

لذا، ليس من الإنصاف إطلاق مصطلح الافتراضي - غير الواقعي، على المجتمع الجديد الذي يمثله ثلاثة مليار ونصف من مستخدمي الإنترنت في هذه المعمورة، والمتواجدون على الشبكة العنكبوتية والمتفاعلون اجتماعياً وثقافياً فيما بينهم، فهؤلاء هم جزء لا يتجزأ من مجتمعاتهم الواقعية في الوقت عينه.

وهذه المجتمعات الواقعية التي يعيشون فيها لها هياكلها الاجتماعية ومنظوماتها القيمية والأسرية الواقعية، وإن كانوا يقضون جزءاً من وقتهم بشكل يومي في مجتمعاتهم الأخرى الافتراضية.

ويبقى الحديث عن تأثيرات استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي ينحو باتجاه وجود سلبيات عند الشباب والمراهقين خصوصاً، وتأثيرات سُلوكية وتعليمية، ولكن جُلّ هذه الأحاديث تتجه إلى مسألة الهروب من الواقع الاجتماعي المأزوم الذي يعيشه المُستخدم للإنترنت، إلى عالم مُتفلِّت أو غير مُقيد في الشبكة العنكبوتية، فضلاً عن إمكانية الانحراف باتجاه الدخول إلى مواقع مُخلّة بالآداب أوتعرض مضموناً سيئاً، يتنافى مع القيم والدين والضوابط الأخلاقية والاجتماعية في مُجتمعاتنا.

فقد ذهب أحد الباحثين الغربيين (Haward Rheingland) إلى أن المجتمعات الافتراضية هي رد فعل وإستجابة لجوع الناس وافتقارهم إلى المجتمع المحلِّي، بعد تفكك المجتمعات المحلية التقليدية في العالم[١٢].

لكنّ السبب الرئيس الذي يدفع الشباب والفتيان إلى ذلك، يكمُن في

غياب الرقابة والتوجيه والرعاية من الأهل ومؤسسات المجتمع المعنية، ووُجود أزمات سياسية واجتماعية واقتصادية في مجتمعاتنا (قمع حريات، بطالة، فساد، تفكُّك أسري، تحلُّل اجتماعي، مشاكل معيشية وحياتية أخرى متنوعة... إلخ). ويكون هنا دور هذه الوسائل هو تقديم فُرصة الهروب إليها من هذا الواقع المأزوم والمتردِّي، ومساهمته في تحطيم المناعة الأخلاقية (الضعيفة أصلاً) عند المستخدم، أو ضُعف التواصل مع الأسرة، التي لا تخضع لعلاقات طبيعية في الأصل .

وكشاهد على ذلك، نُورد بعض النتائج والمؤشرات التي توصلت إليها دراسة ميدانية قام بها باحثون من مركز الأبحاث والدراسات التربوية- في بيروت، حول مدى تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على المشكلات السلوكية داخل الأسرة في (مجتمع محافظ) وشملت أكثر من ٧٠٠ أسرة (العام الماضي ٢٠١٥)، فوجدوا أن هناك فروقات دالة إحصائياً بين وجود مشكلات سلوكية لدى الأبناء (ذكوراً وإناثاً) وبين استخدام وسائل وبرامج التواصل الاجتماعي (بنسبة ليست كبيرة لم تتعدى ١١٪) أما عدد المشاكل السلوكية فهي تزداد بنسبة ٢٦٪، كلما زاد معدل استخدام أفراد الأسرة لوسائل التواصل الاجتماعي، كما أنّ هناك فروقات دالّة إحصائياً، بين مُعدل التحصيل العلمي للأبناء، واستخدام هذه الوسائل، والمُؤشر هنا سلبي، حيث ينخفض مستوى التحصيل العلمي مع ازدياد استخدام الفرد لهذه الوسائل، بينما نجد أنّ مُعدل استخدام وسائل الاتصال يرتفع مع ازدياد المستوى العلمي للفرد[١٣].

إذاً، الدراسة تُشير إلى وجود المشكلات الأُسرية قبل ومع وجود الإنترنت. واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي ليست السبب الوحيد في وجود هذه المشكلات، وإنْ كانت عاملاً لازديادها.

وفي دراسة أُخرى، أجريت في جامعة الملك عبد العزيز في السعودية في عام ٢٠١٥، قام بها عيد العتيبي، حول تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على قيم وأخلاق الشباب، وشملت الدراسة عيّنة عشوائية

قوامها ٦٠٠ مفردة في مدينة جدة، وقد لاحظت الدراسة تنامياً سريعاً لأعداد مُدمني الإنترنت في أوساط الشباب السعودي، واعتمادهم وسائل التواصل الاجتماعي كمصدر أساسي للمعلومات.

وخلُصت الدراسة إلى نتيجة مفادها: «أنّ الاهتزاز القيمي الذي أصاب شبابنا السعودي ناجم عن تعرضهم المُكثف للإعلام الإلكتروني، والاستخدام الخاطىء وعدم وجود الوصاية الوالدية وضعف المناعة الأخلاقية، ما ترك آثاراً سلبية على نفسياتهم وسلوكهم الاجتماعي والأخلاقي»(١٤).

وهذه الخلاصة تدل بدورها على أنّ وسائل التواصل الاجتماعي، هي عامل من العوامل، وليست السبب الوحيد للاهتزاز القيمي، فغياب المناعة الأخلاقية عند المُستخدم، وطريقة الاستخدام الخاطئة، وغياب الوصاية الوالدية، هي عوامل أساسية أيضاً في هذا الاهتزاز.

* الخلاصة:

لقد أصبح الإنترنت ووسائل ومنصات التواصل الاجتماعي، جزءاً من الواقع الحياتي للناس في عالم اليوم، لا يمكن إنكاره أو تجاوزه أو الحظر الكامل عليه، ولا يُمكن لباحث أن يُنكر وجود تأثيرات سلبية «نسبية» لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، على التربية الاجتماعية عند الفرد وفي المجتمع، ولكن لا يُمكن إنكار إيجابياتها أيضاً حتى على التربية الاجتماعية، حيث أن الأمر يتوقف على كيفية الاستخدام بطريقة صحيحة وواعية وهادفة ومعتدلة، الأمر الذي يستوجب من المُربِّين في الأسرة والمراكز التعليمية والاجتماعية، رفع مستوى الرقابة والتوجيه والتوعية، وتحديد الأوقات واعتدالها، وتمحور الاستخدام حول أهداف مشروعة ونافعة، «فالتأثير السلبي والإيجابي يرتبط بشخص المستخدم ومدى امتلاكه للوعي والحصانة الأخلاقية والقيمية»(١٥) ومدى التزامه بالضوابط الشرعية

الدينية، ومدى استحضاره المُسبق للأهداف المشروعة والمفيدة لهذا الاستخدام، وقبل الدخول إلى العالم الافتراضي.

ومن كان في مجتمعه الواقعي، المُبتلى بالأصل بمجموعة من الأزمات التربوية الاجتماعية، ومن كان خارجاً من بيئة واقعية يعاني فيها نتائج مثل هذه الأزمات، ومن لا يملك في شخصيته ووعيه وإيمانه حصانة ذاتية أورادعاً دينياً، لا يُنتظر منه أن يجد حلولا لها في العالم الافتراضي (إلاّ ما رحم ربي) بل سيجد في العالم الافتراضي والشبكة العنكبوتية فُرصة للتفلُّت من كل هذه المنظومة الدينية والأخلاقية والقيمية، لأنه سيدخل إلى عالم يمنحه الكثير من الخصوصية، بعيداً عن أعين المجتمع والرقابة، ويعرض أمامه الغثَّ والسّمين، ليختار هو بحسب ما يريد ويرغب، وقد يقع بسهولة في الانحرافات السلوكية والأخلاقية وحتى الفكرية والسياسية والأمنية.

إنّ الدخول إلى هذا العالم الافتراضي، يبقى- بالتأكيد - مُفيداً للواعين وأصحاب الأهداف الواضحة، ومنبراً لأصحاب الرأي والأفكار، للتعبير عن رأيهم وقيمهم وأفكارهم، ويبقى مفيداً أيضاً لتوسيع آفاق المعرفة والتعرف على العالم، والحصول على ما يحتاجه من المعلومات المتنوعة، بسرعة فائقة وبتكلفة متدنية جداً.. كما يُمكن استخدامه في مجال التجارة والتسويق، وحتى التعليم والتربية والتبادل الثقافي والعلمي، فضلاً عن الاستشارات الطبية والترفيه المشروع، وتزداد فرصه الإيجابية للاستفادة هذه، في حال كان يمتلك أكثر من لغة، حيث أن ٨٠٪ من المحتوى الموجود في الإنترنت باللغة الإنكليزية.

والأمر في النهاية منوط بالمُستخدم للإنترنت، وبيئته الأسرية، وكيفية الاستخدام، ووعيه والتزامه الديني والقِيمي والأخلاقي. ولا ننسى هنا دور الأسرة والمجتمع والمدرسة في توفير ذلك.

وقد جاء في الحديث الشريف «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته» (أخرجه البخاري في الصحيح، باب العتق، عن ابن عمر).

وكلٌّ منّا أمير نفسه وعليه الاختيار..

الهوامش والمراجع

١ ـ الدكتور محمد النوبي محمد علي، إدمان الإنترنت في عصر العولمة ،جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن، الطبعة الأولى ٢٠١٠.

٢ ـ أمجد قاسم، al3loom.com ، موقع آفاق علمية وتربوية ـ الأردن، ٢٠١١.

٣ ـ معجم العلوم الاجتماعية، الأونسكو، تصدير د. إبراهيم مدكور، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥م، ص١٣.

٤ ـ الإسلام والأمن الاجتماعي، د. محمد عمارة، دار الشروق / ١٩٩٨م، الطبعة الأولى، القاهرة، ص١٢.

٥ ـ التنظير الاجتماعي للتربية،الفصل الرابع، صفحة ٩٥.

٦ ـ د. محمد تولاي، قراءة في الأمن الثقافي السياسي، بحث ضمن مجموعة بحوث في كتاب الحرب الناعمة، مركز قيم للدراسات، بيروت، ط-٢٠١٣م، ص٦٠.

٧ ـ تشير الاحصاءات إلى عدد مستخدمي الإنترنت في العالم بلغ عام ٢٠١٦م / ٣٣.٣ مليار مستخدم بحسب دراسة نشرتها شبكة فيسبوك للتواصل الاجتماعي ٤٨٪ في آسيا ٢١,٨٪ في أميركا ، ١٩٪ في أوروبا ، ٩,٨٪ في إفريقيا . بينما كان العدد عام ٢٠٠٠م لا يتعدى ٤١٤ مليون مستخدم فقط . وقال الاتحاد الدولي للاتصالات إنه سيكون هناك أكثر من ٧ مليارات إشتراك عبر أجهزة الهاتف النقالة (الذكيّة) وأن ٧٨٪ من هؤلاء في أميركا وأوروبا يستخدمون حالياً شبكة (البرود باند) الموجة العريضة، و٦٩٪ في بقية العالم يتمتعون بتغطية شبكات 3G ، ولكن ٢٩٪ فقط من سكان المناطق الريفية تصلهم الخدمة .

٨ ـ وفاء كاظم حطيط، الفيسبوك وتشكيل العلاقات الاجتماعية، دار أبعاد، بيروت ـ ٢٠١٥، ص: ٧١ - ٧٥.

٩ ـ معظم الدراسات المنشورة تشير إلى تأثير استخدام الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية والاجتماعية، ونذكر منها دراسة: عيد العتيبي، الطائف، ١٢ مايو ـ ٢٠١٥ (جامعة الملك عبد العزيز) ودراسة الدكتورة نجمة الزدجالية/كلية الآداب والعلوم، الاجتماعية ـ جامعة السلطان قابوس ـ ٢٠١٣.

١٠ ـ ترى عالمة النفس الأميركية (Rimberly young) بأن إدمان الإنترنت هو استخدام شبكة الإنترنت أكثر من ٣٨ ساعة أسبوعياً .

١١ ـ دراسة نشرت ٢٠١٥ قام بها باحثون في جامعة هونغ كونغ، توصلت بأن نسبة الإدمان على الإنترنت ارتفعت إلى ٦٪ (من مجمل مستخدمي الإنترنت في العالم) وهي لم تتجاوز في أوروبا أكثر من ٢,٦٪، بينما كانت مرتفعة في البلاد العربية ووصلت إلى ١١٪. وتعتبر الدراسة أن المدمنين هم بالمطلق من الشباب في مقتبل العمر ومن المراهقين، وأن أسباب الإدمان تعود إلى عدة عوامل منها، انتشار الهواتف الذكية، وشبكات التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك وتويتر، وهي مرتبطة بمستوى المعيشة ومتوسط دخل الفرد، لذا تزداد عند الشباب نتيجة البطالة، وتزداد

في البلدان الفقيرة. . وفسرت الدراسة نتائج المعلومات بأن مشكلة الإدمان المرتفعة في تلك البلدان تكمن في محاولتهم الهروب من الواقع السيء الذي يعيشونه وعدم وجود مكان للتعبير عن ذاتهم في الواقع الحقيقي مما يجعلهم يتوجهون إلى الإنترنت.

وفي دراسة أخرى، نُشرت على موقع سلطانة، تقول بأن النسبة للمدمنين على الإنترنت تتراوح بين ٦ ـ ٧,٥٪ وأن غالبية المدمنين هم في الأصل لديهم مشاكل حياتية واجتماعية ودراسية في عالمهم الواقعي ويهربون منها إلى الإنترنت.

١٢ ـ Howard Rheingold - The virtual community: Homesteading on the Electronic frontier, PP: 5.

١٣ ـ مركز الأبحاث والدراسات التربوية، مديرية الأبحاث الميدانية، دراسة حول أثر استخدام وسائل الاتصال على دور الأسرة التربوي، بيروت، ٢٠١٥م.

١٤ ـ عيد العتبي، دراسة (شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر على قيم وأخلاق الشباب)، موقع اليوم (alyoum.com). ٢٠١٥.

١٥ ـ وفاء حطيط، الفيسبوك وتشكيل العلاقات الاجتماعية، مرجع سابق، ص ٩٥.

دراساتٌ تربويّة

- النّزعة الفردانيّة في التربية الاجتماعيّة، وموقف العلامة الطباطبائي منها
- الفكر التّربوي عند المحقِّق (الخواجة) نصير الدّين الطّوسي
- التربية وإشكالية المعنى في الخطاب السّوسيولوجي المُعاصر

النّزعة الفردانيّة في التّربية الاجتماعيّة، وموقف العلامة الطباطبائي منها

ميزة عابدي
د.رضا علي نورزاده(*)
ترجمة: د. محمد ترمس

الخلاصة

تهدف هذه المقالة إلى دراسة التّربية الاجتماعية من وجهة نظر أصحاب النّزعة الفردانيّة، ونقدها بناءً لآراء العلّامة الطباطبائي. فقد التفت العلّامة الطباطبائي في التّربية الاجتماعية إلى بُعدي الإنسان الفردي والاجتماعي. لذلك يعتقد أنّ هناك صلة لا يمكن إنكارها أو إغفالها بين الفرد والمجتمع. في حين نجد مُؤيِّدي اتّجاه «أصالة الفرد» أو أصحاب «النّزعة الفردانيّة» لا يُعيرون الاهتمام الكافي لأهمية المجتمع، وذلك بسبب اهتمامهم المُفرط والآحادي الجانب بالفرد..

إنّ لكلٍّ من هاتين النّظرتين، دلالاتها الخاصة في التّربية الاجتماعية. إذ تتمتع التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة الطباطبائي بخصائص متعددة، مثل التأكيد على إصلاح وضعية وحالة المجتمع، التّربية المهنية والعامة، التفكير الاجتماعي، النّزعة الدينية (ذات المنحى الدّيني)، الإرادة

(*) بحث من إعداد الباحثة ميزة عابدي، وتحت إشراف د. رضا علي نورزاده أستاذ العلوم التربوية بجامعة أصفهان.

والاختيار، وكذلك التّربية لأجل العيش في المجتمع العالمي. ويمكن أن تشكّل هذه الموارد المذكورة مؤشراتٍ يُستفاد منها في نقد التّربية الاجتماعية ذات النزعة الفردانيّة. ولبلوغ هذا الهدف، استندت هذه المقالة إلى المنهج التحليلي - التّوثيقي.. وقد أشارت النتائج إلى أنّه رغم وجود بعض أوجه الاشتراك بين وجهتي نظر الفردانيّة والعلّامة الطباطبائي، إلاّ أنّ العلّامة لديه نظرة أغنى وأشمل إلى التّربية الاجتماعية، بسبب اهتمامه والتفاته إلى الفرد والمجتمع بشكلٍ مُتزامن..

الكلمات المفتاحية: المجتمع وتربية الأفراد، الفرد وتربية المجتمع، التّربية الاجتماعية، النّزعة الفردانيّة، العلّامة الطباطبائي.

مقدمة

تُعتبر قضية مكانة الفرد في المجتمع، والعلاقة التفاعلية بين الفرد والمجتمع، ومستوى أهمية كلّ واحدٍ منهما في هذه العلاقة، من القضايا المطروحة على بساط البحث منذ زمنٍ طويل، حيث قُدّمت العديد من النظريات المتفاوتة حول ذلك. وقد أثّرت هذه النظريات على التصور حول دور الفرد ووظائفه في المجتمع، ويمكن تبعًا لذلك التّصور تحديد كيفية التّربية الاجتماعية ومضمونها.

وفي هذا المجال يوجد ثلاث نظريات بارزة، لكل واحدةٍ منها دلالاتها الخاصة في التّربية الاجتماعية. النظرية الأولى، «النزعة الفردانيّة» أو «أصالة الفرد» التي تجعل «الفرد والحقوق الفردية في مركز اهتمامها الأول، وتُعتبر الشأن الاجتماعي للفرد تابعٌ لذلك». وقد طُرح في هذه النّظرية اتّجاهان، الاتّجاه الأول اعتنى بالفرد وبحقّه الطبيعي، أما الاتّجاه الآخر فقد التفت إلى «العلاقات الفردية». أمّا النّظرية الثانية، فقد طُرحت مسألة «أصالة المجتمع» أو «النّزعة الاجتماعية». وتعتقد هذه النظرة عبر إنكارها جميع المُسلّمات الفردانيّة، أنّ الأفراد لا يكتسبون هويتهم إلّا ضمن بنيةٍ اجتماعية مُعينة (باقري، ١٣٧٩: ٣٩٥ - ٣٨٧).

وهناك النّظرية الثالثة، وهي نظرية توليفية، إذ أنّها فضلًا عن اعتقادها بوجود بُعدين فردي واجتماعي لدى الأفراد، ترى أن هناك علاقة وصلة تفاعلية بين الفرد والمجتمع. إذ لا يستطيع كلٌّ من الفرد والمجتمع الاستمرار بحياتهما والمحافظة على وجودهما دون الارتباط ببعضهما البعض (آشلي ومايكل أورنشتين، ١٣٨٣: ٣٢٣).

وقد غفلت كلٌّ من نظريتي «النزعة الفردانيّة» و«أصالة المجتمع» عن جانبٍ من الوجود الإنساني، ولذا فهما لا تستطيعان تقديم نظرةٍ شاملة حول التّربية الاجتماعية. وتُعتبر وجهة النظر التوليفية محاولةً لإزالة تلك النظرة الآحادية الجانب. وفضلًا عن بعض المفكرين الغربيين، يُعتبر أغلب المنظّرين المسلمين، بما في ذلك العلّامة الطباطبائي، من رواد النظرية التوليفية. والعلّامة الطباطبائي هو أول منظّر إسلامي بحث في مجال العلاقة بين الفرد والمجتمع (سوزنتشي، ١٣٨٥: ٤٢). ولكن عبر دراسة آرائه والبحث فيها، يمكننا الإستنتاج بأنّ نظرته الفريدة إلى هذا الموضوع، تجعل من نظريته تتجاوز المقاربة التوليفية.

وتشير دراسة رؤية العلّامة إلى أنّ جميع أفراد البشر وأفعالهم، وُفقًا لإعتقاده، هم متساوون من ناحية النوع رغم تنوعهم العددي، كماء البحر من حيث أنّه ماء، ولكن إذا صُبّ في أوعيةٍ عدةٍ، يصبح متعدد إلّا أنّ جميعها من نوعٍ واحد (الطباطبائي، ١٣٨٦: ج٤: ١٥١). وهكذا، من وجهة نظر العلّامة يعتبر الفرد هو نفسه المجتمع والمجتمع هو نفس الفرد. لا الفرد يضمحلّ في المجتمع، ولا المجتمع يعمل من دون أن يبالي بأفراده، ذلك أنّهما واحد. في حين أنّ أصحاب المقاربة التوليفية ينظرون إلى البُعد الفردي والاجتماعي للإنسان كبعدين منفصلين عن بعضهما بعضًا، بحيث ينبغي التوجّه إلى كليهما.

وهكذا يتّضح أنّ نظرة العلّامة الطباطبائي تُعتبر من أكمل وجهات النّظر المُنبثقة من الإسلام، والتي يمكن أن توفّر تربية اجتماعية شاملة وكاملة، وعلى هذا الأساس وبهدف فهم نواقص كلًّا من الاتّجاهات والنّظريات

المذكورة والتّربية الاجتماعية المُستندة إليها، سنقوم بنقدها وُفقًا لآراء ووجهة نظر العلّامة الطباطبائي في هذا المجال. وسوف نكتفي في هذه المقالة، بنقد التّربية الاجتماعية القائمة على أساس «النّزعة الفردانيّة» بناءً لفكر وآراء العلّامة، وذلك مراعاةً للاختصار ولإتاحة الفُرصة لبحث الموضوع بشكلٍ أدق. لذلك، سنبدأ أولًا ببحث هذه النظرية في إطار الاتّجاهين الغالبين: الحق الطبيعي والعلاقات الفردية. من ثمّ، ننتقل إلى شرح التّربية الاجتماعية المُستندة إلى هذين الاتّجاهين، وفي النهاية سوف نعرض الموضوعات المطروحة على بساط النّقد من وجهة نظر العلّامة الطباطبائي.

ومن الجدير بالذكر، أنّ نقد وجهات النظر والآراء حول التّربية الاجتماعية وُفقًا للأفكار الإسلامية أمرٌ جديد تقريبًا. فمن خلال مراجعة الدراسات السابقة (وبما استطاع الباحث الوصول إليه)، يُمكن القول أنّ هناك مقالةٍ وحيدةٍ فقط تعرّضت في بعض أجزائها إلى نقد اتّجاهات النّزعة الفردانيّة والنّزعة الاجتماعية على أساس فكر الإمام علي (عليه السلام). وقد كتب خسرو باقري مقالة تحت عنوان «أصول التّربية الاجتماعية في فكر الإمام علي (عليه السلام)» (١٣٧٩هـ.ش)، بيَّن فيها الاتّجاهات المذكورة ودلالاتها في التّربية الاجتماعية. بعد ذلك، قام من خلال وصف التّربية الاجتماعية وأصولها من وجهة نظر الإمام علي عليه السلام بنقد هذه النّظريات إلى حدٍّ ما.

ويُوجد بعض البحوث الأخرى التي وإن لم تتعرض بشكلٍ مباشر إلى نقد هذه الاتّجاهات على أساس النظرة الإسلامية، إلّا أنّها ذات صلةٍ بموضوعنا بنحوٍ من الأنحاء.. ومن جملة ذلك يُمكن الإشارة إلى مقالة «المنهج المقارن للدلالات التّربوية لنظريات الديموقراطية، التحديات القائمة بين النظريات الليبرالية والجماعية والتّوافقية» لجاويدي ومهر محمدي (١٣٨٤هـ.ش). وقد قامت هذه المقالة بعد عرضها لنظريات الديموقراطية الليبرالية، الجماعية والتوافقية، باستخراج دلالات كلًّا منها

في الأهداف، الأصول (القواعد) والأساليب التّربوية. لذا، تقترب المقالة المذكورة عمّا نحن في صدده إلى حدّ ما، وذلك من حيث بحثها للتّربية القائمة على أساس النظرية الليبرالية (النزعة الفردانيّة)، ولكنّ موضوعها مختلف بشكلٍ عام. كذلك، هناك بعض المقالات التي تعرّضت لمسألة الفردانيّة بنحوٍ من الأنحاء، إلّا أننا نمتنع عن ذكر عناوينها لعدم احتوائها للجانب التّربوي.

على كل حال، تُشير هذه الدراسات السابقة إلى كون موضوع بحثنا جديدًا، لأنّ حتى مقالة باقري، والشبيهة بموضوعنا إلى حدٍّ كبير، أولًا لم يكن هدفها نقد آراء التّربية الاجتماعية في الغرب، وثانيًا لم تتعرّض لوجهة نظر العلّامة الطباطبائي. لذا، يُمكن القول بأنّ نقد التّربية الاجتماعية لدى اتّجاه «النزعة الفردانيّة» على أساس نظرة العلّامة، أمرٌ جديد. والهدف الذي يسعى إليه كاتب هذه السطور من هذا الموضوع، الإجابة على التساؤلات التّالية:

١ - ما هي وجهة نظر اتّجاه «النّزعة الفردانيّة» حول الفرد والمجتمع؟

٢ - ما هي دلالات اتّجاه «النّزعة الفردانيّة» في التّربية الاجتماعية؟

٣ - ما هي أوجه الاشتراك والاختلاف بين اتّجاه «النّزعة الفردانيّة» ونظرة العلّامة الطباطبائي فيما يخص الفرد والمجتمع؟

٤ - ما هي خصائص ومميزات التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة الطباطبائي مُقارنةً بالتّربية الاجتماعية في اتّجاه «النّزعة الفردانيّة»؟

اتّجاه «النّزعة الفردانيّة» (أصالة الفرد)

إنّ مؤيّدي اتّجاه الفردانيّة هم أولئك الذين يعتقدون بتقدّم أهمية الفرد وحريّاته على المجتمع، وبعبارةٍ أخرى، إنّهم يُعطون أهميةً لفردية أفراد المجتمع أكثر من المجتمع ذاته بصفته كلّا واحدًا. وهذا التوجه إلى الفرد، هو الوجه المشترك بين كافة مُؤيدي «الفرادانية» والمُنادين بها. ولكن كما

تقدّم ذكره، يمكن بحث نوع نظرة هؤلاء المنظّرين إلى «الفردانيّة» ضمن اتّجاهين، كما يلي:

اتّجاه الحق الطبيعي للفرد (أو الفرد السابق على المجتمع): إنّ اتّجاه «الحق الطبيعي للفرد» اتّجاه تحرّري ينتسب إلى مفكرين من أمثال جون لوك، جون استوارت ميل، كانط، توماس هابز، بستالوتزي.. وسوف نستعرض أفكار هذا الاتّجاه فيما يلي:

تُشكّل فكرة أنّ الإنسان بطبيعته غير اجتماعي وأنّه فرديُّ المسلك، أُولى أفكار الاتّجاه الطبيعي للنزعة الفردانيّة وبنيته التّحتية (كانغ، ١٣٨٣: ٢٨). لذا، لا يُمكن اعتبار الفرد جزءًا من كلٍّ اجتماعيٍّ أكبر (لسناف، ١٣٨٥: ١٣٩) ولا يجب على المجتمع السعي لتوحيد طبائع الأفراد المختلفة ومطابقتها مع ميله وإرادته (ميل، ١٣٤٩: ٣٤)، إنّما يجب احترام هذه الفردية. إذ أنّ كلّ إنسانٍ هو فردٌ بالدرجة الأولى، فردٌ يمكن تصوره بحاجاته وميزاته الخاصة بغض النظر عن المجتمع. ومع ذلك، فهذا الفرد يعيش داخل المجتمع أيضًا. بناءً عليه، يجب معرفة ما هو السبب الباعث على أن يخضع الفرد، رغم كل هذه الأهمية التي يملكها، للعيش في المجتمع.

ومن وجهة نظر اتّجاه «الحق الطبيعي للفرد»، لا يستطيع الفرد لوحده ومن تلقاء نفسه، الاستجابة لحاجاته الطبيعية وتلبيتها لأجل بناء حياةٍ تليق بشأن وكرامة الإنسان. ولذلك فهو مضطرٌ بطبيعة الحال إلى التعاون مع أبناء جنسه والتشاور والاتحاد معهم لتعويض ما ينقصه في حياته، وهكذا يُوجِدُ الإنسانُ المجتمع إذن، لا يحصل تكوين المجتمع إلا بحكم الضرورة وبهدف الحصول على راحةٍ أكبر (لوك، ١٣٨٧: ٨١ - ١٣٥)، ببيانٍ آخر، يشكّل المجتمع ساحةً تتوفّر فيها فرصٌ مناسبة لأجل إرضاء الحاجات الفردية (باقري، ١٣٧٩: ٣٨٧). وهكذا، يَقبل مُؤيّدو هذا الاتّجاه بأنّ الفرد لا يستطيع العيش من دون المجتمع، رغم أهميته وأصالته كفردٍ. فالضرورة هي التي تدفع الأفراد نحو تأسيس المجتمع. وإلّا لا أهمية للمجتمع بحدّ

ذاته ومن دون أفراده، لأنّه مُجرد وسيلة لرفع حاجات الناس. المهم أن يستطيع الأفراد عن طريق العيش في المجتمع تحقيق أهدافهم وتأمين حاجاتهم الطبيعية، لذا، حتى داخل المجتمع يحتفظ الأفراد بفردانيتهم. وتُظهر نوع النظرة إلى المجتمع في هذا الاتّجاه كيفية حدوث هذا الأمر.

إنّ المجتمع من وجهة نظر الاتّجاه الحق الطبيعي للفرد، عبارة عن جهازٍ يوفّر العلاقات بين الأفراد. وكل الجهود التي تُبذل داخل هذا الجهاز لتحقيق الأمور الصالحة ليست لأجل المجتمع، بل لأجل الأشخاص الذين يرتبطون ببعضهم بعضًا، وبالتالي يُنشئون ويؤسسون المجتمع (ماك أيور، ١٣٥٤: ٤٨٨). وهكذا، لا يقتصر الأمر على عدم وقوع أيّ مسؤولية على الفرد تجاه المجتمع (لسناف، ١٣٨٥: ١٣٩) فحسب، بل يستفيد منه بصفته أداةً لرفع حاجاته وتلبيتها. لذا، فإنّ التبرير الوحيد لوجود المجتمع هو أنّ الأفراد يتمكّنون من خلاله تأمين ميولهم وأمانيهم الشخصية بشكلٍ أفضل.

ويتضمّن التّبرير المذكور فُقدان المجتمع في حدّ ذاته لأيّ نوعٍ من الهوية والأصالة. وباعتقاد منظّري ومفكري هذا الاتّجاه، تظهر جميع القيم الاجتماعية للمجتمع في وجود الأفراد، لذا النشاط الوحيد الذي يُمكن نسبته إلى هذا «الكل»، هو النشاط المستمر للأفراد والقيمة الوحيدة التي يمكن أخذها له بعين الاعتبار أنّه يضمن حال الأفراد ومستقبلهم. وأمّا أهداف المجتمع، فهي نفس تلك الأهداف التي تتحقق داخل المجتمع وبواسطة أفراده. فالنسبة لـ «الكل»، ليس لديه هدفًا في حدّ ذاته يتجاوز «كلّيته»، «وحدته»، «نموه» و«قدرته»، في حين إنّ الأفراد يبحثون دائمًا عن أهدافٍ مختلفة وخاصةٍ لهم ولأبناء جنسهم (ماك آيور، ١٣٥٤: ٤٨٨). ويدل كل ذلك على أنّ الفرد في اتّجاه «الحق الطبيعي» يتمتع بأهمية أكبر من المجتمع، وحتى يُمكن القول أنّه لا معنى للمجتمع من دون الفرد. فالأفراد هم الذين يهبون للمجتمع وجوده من خلال أنشطتهم، قيمهم وأهدافهم.

حسنًا، ينبغي معرفة كيف ينشأ المجتمع ويُحقق وجوده. إنّ الاعتقاد

السائد بحسب اتّجاه «الحق الطبيعي»، هو أنّ كل الأفراد أحرار بالطبيعة ومُتساوون، وأحدٌ لا يستطيع أن يحرمهم من هذه الحقوق الطبيعية. ولكن الأفراد يستطيعون بأنفسهم الاتفاق والاتحاد عن طريق قبولهم بالعقود الاجتماعية المدنية لأجل أن يعيشوا بسلامٍ وأمانٍ وراحة داخل المجتمع. وعلى أساس هذا التوافق، والذي يُطلق عليه اسم العقد الاجتماعي، يحق للأفراد تسليم إدارة أمور المجتمع العامة للأكثرية. وهكذا، يصبح المجتمع جسماً موحداً يجب على أفراده التنازل عن الكثير من حقوقهم لتحقيق أهدافهم (لوك، ١٣٨٧: ١٥١ و١٥٠). إذن، الأفراد هم من يتّخذون القرار في التخلّي عن بعض حقوقهم والتغافل عنها من أجل الاستفادة من مزايا المجتمع، وهم يتفقون بين بعضهم بعضًا حول هذا الشأن. فالقضية ليست في أنّ المجتمع يفرض نفسه على أفراده من خلال القوانين والقيود المحددة مسبقًا ومن دون أن يكون للفرد أيّ دورٍ فيها.

من ناحيةٍ أخرى، ينشأ هذا التوافق على أساس عقلانية الإنسان (كانغ: ١٣٨٣: ٢٧). ويستخدم القانون الطبيعي في حياة البشر العقل، فيقوم بضبطه وتوجيهه. وبموجب هذا العقل يُدرك الأفراد بأنّ كلّ إنسانٍ هو حرّ ومستقل وأن الجميع مُتساوون وأنّه لا يجب على أحد التعدّي على حقوق الآخرين (لوك، ١٣٨٧: ٧٥ وكانط، ١٣٨٠: ٢٥). إذن، الحرية والمساواة مفهومان مهمان في فكر اتّجاه «الحق الطبيعي» - ذلك الحق الكامن في طبيعة الإنسان - والعقل يُدرك وجودهما وضرورتهما، لذا يتمتع الفرد بحق الحرية والمساواة قبل نشوء المجتمع، وبحكم العقل يجب أن تُحفظ هذه الحقوق في المجتمع أيضًا..

الحرية بالنسبة لهذا الاتّجاه، أمرٌ ضروري ومرتبط بحياة الإنسان بحيث أنّه لو سُلب منه فكأنما سُلب منه وجوده وبقاءه (كانط، ١٣٨٠: ٢٤). وتعني هذه الحرية وجود نطاقٍ يستطيع الإنسان الحركة والعمل من خلاله دون أنّ يعيق أحدٌ طريقه. وكلما ازداد هذا النطاق، كلما أصبح الفرد أكثر حريةً (جاكوبز، ١٣٨٦: ١٤١ - ١٤٠). إذن، للحرية جانبٌ سالب في

الواقع، لأنّها تشمل عدم وجود موانع وعوائق أمام عمل الإنسان، ولذلك يجب أن يسعى المجتمع قدر الإمكان لعدم التدخل في عمل أفراده كي لا يقضي على حريتهم.

وتنشأ المساواة من عاملين: العامل الأول، وجود القُدرات والقابليات نفسها والطبيعة المشتركة، والتي بموجبها خُلق جميع الأفراد للاستفادة من مزايا ومواهب الطبيعة كافة على قدم المساواة (لوك، ١٣٨٧: ٧٥ - ٧٣). والعامل الثاني، تمتّع أفراد المجتمع بحقوقٍ متساوية بسبب مسؤوليات الحياة الاجتماعية المشتركة (جاكوبز، ١٣٨٦: ١٢٤)، أيّ أنّ المساواة كالحرية ذات جانب طبيعي (وجودها بموجب طبيعة الإنسان) وكذلك ذات جانبٍ اجتماعي (تستمر في المجتمع بشكلٍ عقلاني).

اتّجاه العلاقات الفردية: ومن رواد اتّجاه العلاقات الفردية مفكرين من أمثال جون ديوي، بياجيه ومدارس كالبراجماتية والديموقراطية. ويشترك هذا الاتّجاه مع الاتّجاه السابق في اعتقاده بأهمية الفرد وأصالته في مقابل المجتمع وإعطاء قيمةٍ للحريات الفردية، مع وجود هذا الفارق، وهو أنّ هذا الاتّجاه ينظر إلى الفرد في سياق المجتمع، ويتكوّن مفهوم الفرد عنده من خلال العلاقة مع الآخرين. إذن، الإنسان في هذا الاتّجاه اجتماعي بالطبع، لا أنّه يُنشىء المجتمع بصفته أمرًا عرضيًا وثانويًا لحفظ حقوقه الفردية فقط. ورغم ذلك، لا يزال الفرد، في هذا الاتّجاه، يتمتّع بأهمية أكثر من المجتمع ولا تذوب شخصيته فيه.

على أية حال، يُعتبر مفهوم «العلاقات» المفهوم المفتاحي في اتّجاه العلاقات الفردية، كما هو واضحٌ من اسم هذا الاتّجاه. إذ تعتبر «العلاقة» من **ذات الحياة؟؟؟** المشتركة والجماعية، ذلك أنّ أوجه الاشتراك والتشابه هي التي تؤدي إلى ارتباط الناس ببعضهم بعضًا، وبالتالي تشكيل المجتمع عن طريق ذلك. وليس فقط وجود المجتمع منوطٌ بذلك، بل إنّ استمرار حياته متعلّق بعلاقة الأفراد ببعضهم بعضًا (ديوي، ١٣٣٩: ٦). إذن، لا يوجد بين أفراد المجتمع شيئًا غير العلاقات أو التبادلات، وتتأثر البنية

الشخصية للفرد بهذه التبادلات والتغييرات الحاصلة في التفاعل الاجتماعي (بياجيه، ١٣٥٧: ٢٣٨ - ٢٣٧). على نحوٍ أنّه لو قطع الفرد والمجتمع كل صلاته وعلاقاته، لانْحطَّ إلى مرحلة البهيمية (ديوي، ١٣٣٩: ٢٠٠) وهذا يعني أنّ شخصية الفرد وإنسانيته قائمة بامتلاك العلاقة ولا يمكن أن يكون للفرد مفهومًا أبعد من ذلك.

ويُثير هذا التفسير حول أهمية العلاقة في هذا الاتّجاه، التساؤل حول ماهية مفهوم «الفرادنيّة» وأصالة الفرد في المجتمع إذن. وفي الإجابة على هذا التساؤل ينبغي القول، رغم أنّ الفرد لا يجد معناه إلا من خلال علاقاته مع الآخرين، كذلك المجتمع لا يجد كيانه إلا على أساس هذه العلاقات، ولذا فإنّ المجتمع يصبح بحكم نظامٍ مُركبٍ من العلاقات أكثر منه شيء أو موجود حيّ أو علّة (بياجيه، ١٣٥٧: ٢٣٧).. ببيانٍ آخر يتكوّن المجتمع بواسطة الفرد وعلاقاته مع سائر الأفراد ومن دون تلك العلاقات لا معنى للمجتمع. بناءً على ما تقدّم، يمكن اعتبار هذا الاتّجاه أكثر اعتدالًا من اتّجاه «الحق الطبيعي للفرد»، لأنّه ساهم في إيجاد بعض التعادل بين أهمية الفرد والمجتمع. لكن رغم ذلك، لا يزال الفرد من وجهة نظر هذا الاتّجاه يؤدي دورًا أبزر.

ويوجد فارق آخر بين اتّجاه العلاقات الفردية واتّجاه الحق الطبيعي أيضًا، يكمن في نظرتهما إلى مسألة الحرية. فلا ينظر القائلون بالعلاقات الفردية إلى الحرية بصفتها حقًا موجودًا في الفرد مسبقًا والمجتمع مضطرٌ لبذل الجهد واتخاذ الإجراءات للحفاظ عليها. بل من وجهة نظرهم الحرية شيءٌ يتحقق من خلال العلاقات الاجتماعية الصحيحة والمشاركة الجماعية والتعاون في القضايا الاجتماعية (باقري، ١٣٧٩: ٣٩٠). ولتأمين هكذا حرية، ليس بالضرورة اللجوء إلى الانزواء والوحدة والانفراد المكاني، بل يستطيع كل فردٍ الحفاظ على استقلاله بينما يشارك في المجتمع ويتعاون معه (ديوي، ١٣٣٩: ٢٠٤). وهكذا، فإنّ الحرية هي نتيجة تكوّن المجتمع، لا أنّها سابقةٌ ومقدّمة عليه.

من جهةٍ أخرى، إنّ اعتبار الحرية وشخصية الأفراد مُرتبطة بالتواجد في خِضم العلاقات الاجتماعية، يؤدي إلى ظهور مفهومٍ آخر في هذا الاتّجاه أي «الديموقراطية». فالديموقراطية تتحقق عندماً تكون العلاقات في المجتمع على نحوٍ يسمح للحرية وللحقوق الفردية بالظهور. إذن لا تنحصر الديموقراطية في شكلٍ خاصٍ من الحُكم فقط، بل يرمي هذا المفهوم إلى نوعٍ محدد من العلاقات الاجتماعية توفّر إمكانية المشاركة الجماعية والعامة في مواجهة القضايا الاجتماعية. إنّ التأكيد على الديموقراطية والمشاركة يدلّان على أهمية الفرد والحقوق الفردية ومكانتهما في هذا الاتّجاه (باقري، ١٣٧٩: ٣٩٥ - ٣٩٠)، كذلك يُشير إلى أنّ صرف؟؟؟؟ إيجاد علاقاتٍ ليس مهمًا، بل المهم هو تلك العلاقات العادلة والعامة التي تنجر إلى إيجاد الحرية.

التّربية الاجتماعية في اتّجاه «النزعة الفردانيّة»:

بعد أن تناولنا بالبحث «اتّجاه النزعة الفردانيّة»، سوف نشير إلى دلالات هذا الاتّجاه في التّربية الاجتماعية.

إنّ أعمّ توجّهٍ للتّربية الاجتماعية في اتّجاه النزعة الفردانيّة، السعي للدفاع عن حقوق أفراد المجتمع وحرياتهم، وتحسين رفاهيتهم وحفظ التوازن الاجتماعي - السياسي الذي يُيسّر العلاقات المتفاعلة الحرة (غوتغ، ١٣٨٠: ٢٧٣). وبشكلٍ عام، للتّربية الاجتماعية في هذا الاتّجاه ثلاث خصائص أساسية:

١) تَساوي الفُرص بغض النظر عن الجنس والعرق والقوم. ٢) تربية شعور الاحترام المتبادل بين الأفراد بصفتهم أفرادًا يمتلكون حقوقًا متشابهة.

٣) العمومية بدلًا من التّخصّصية (باقري، ١٣٧٩: ٣٩٥ و٣٩٤).

وتتمتع الخصيصة الأخيرة بأهمية كبيرة. ذلك أنّ المقصود منها، أنّ للتّربية والتعليم العام أفضلية على التعليم المهني التّخصصي. صحيح أنّه لم يتمّ إغفال التعليم المهني ولكن التعليم العام له أهمية خاصة، لأنّه يُعدّ

الأفراد لتحمّل المسؤوليات الاجتماعية (مثلًا المشاركة في الانتخابات). إذ يجب أن يمتلك أفراد المجتمع القُدرة على اتخاذ القرارات بشأن القضايا الاجتماعية، والتّربية العامة هي التي من شأنها إعدادهم ليتّخذوا قراراتٍ عقلانية ونزيهة (غوتغ، ١٣٨٠: ٢٧٩).

وفضلًا عن اهتمام مؤيّدي اتّجاه الحق الطبيعي بهذه الخصائص، لديهم توجّهات أساسية أخرى في التّربية الاجتماعية. إذ أنّ أهم دلالات هذه النظرية في التّربية الاجتماعية، تربية العقل الحر والإعداد لتحقق التوافق الاجتماعي.

ففي مجال تربية العقل، يعتقد هذا الاتّجاه أنّ العلاقات الاجتماعية لا تتّخذ شكلها المنشود إلا عندما تنضوي تحت توجيه العقل المُستقل والحرّ والقوانين العامة والعالمية بدلًا من تأثرها بالتراث والدين والتقاليد، وتتحرر من التعصب والخرافة والدوغمائية. إنّ سيادة العقل هو الطريق الوحيد لضبط مُسببات المشقات والصعوبات الاجتماعية الأساسية (باقري، ١٣٧٩: ٣٨٩)، لذا يجب في التّربية الاجتماعية العمل على تربية العقل وتحريره من سيطرة ما يُعيق الحرية والاستقلال. ومن جهةٍ أخرى، إنّ التصور القائل بأنّ الحياة الاجتماعية يجب أن تستمر حول محورية الإجراءات التي يتمّ الاتفاق عليها، يتضمن ويعني]في التّربية الاجتماعية[أنّ أفضل طريقٍ لتعليم الانضباط، هو أن تقوم الجماعة بتحديد مقررات وضوابط إدارة نفسها وأدائها العملي. في هذه العلاقة، الافتراض الأساسي هو أنّه إذا وُضعت ضوابط ومقررات الجماعة على أساس الرِّضا والوفاق العام، فسوف يتمّ قبولها وتبعيتها من قِبل أفراد هذه الجماعة بشكلٍ أسرع (غوتغ، ١٣٨٠: ٢٨٣). وهكذا سوف يكون الأفراد مستعدين لتحقيق فكرة التوافق الاجتماعي في المجتمع عبر مشاركتهم في تحديد القوانين التي تتّفق عليها الجماعة.

كذلك لاتّجاه العلاقات الفردية دلالاتٍ أخرى في التّربية الاجتماعية. فكما ذُكر سابقًا، إنّ الحياة الاجتماعية في هذا الاتّجاه هي ذاتها

«العلاقات»، لذا تُعتبر العلاقات أحد أهم عوامل التّربية الاجتماعية التي يقع الأفراد في سياقها تحت تأثير تجارب بعضهم بعضًا، ويُحققون بالتالي التعلّم والاكتساب. فمن خلال العلاقات الاجتماعية تتغير تجربة الأفراد وتتكامل. ولهذا السبب فإنّ العمل الأساسي للتّربية والتعليم هو إيجاد العلاقة بين الأفراد وانتقال المواريث الاجتماعية من جيلٍ لجيلٍ آخر (ديوي، ١٣٣٩: ١٣ - ٨). وهذا يدل على أنّ التّربية في اتّجاه العلاقات الفردية ذات توجّهٍ اجتماعي بشكلٍ أساسي. كذلك انطلاقًا من أنّه يجب أن يكون الأفراد قادرين على إقامة العلاقات مع بعضهم بعضًا، فإنّ هدف التّربية الاجتماعية إيجاد شخصية متوازنة في الأفراد حتى يستطيعوا التكيّف مع المجتمع المتغيّر المعاصر وليستعدوا لتلبية احتياجاته (كاردان، ١٣٨١: ٢٤٨). وفضلًا عن ذلك، توجب أهمية الحرية في هذا الاتّجاه الابتعاد في التّربية الاجتماعية عن القيام بتقييد ذهن الفرد وجسمه والضغط عليهما حتى يستطيع جميع الأفراد تلقّي المواد الذهنية من تجارب المجتمع المشتركة، ويقوم كلّ فرد بمزج هذه المواد بشكلٍ مستقل وإظهارها على صورة فكرٍ (ديوي، ١٣٣٩: ٢٠٤).

لقد قُمنا لغاية الآن، بدارسة الدلالات الخاصة لاتّجاه النزعة الفردانيّة أو أصالة الفرد في التّربية الاجتماعية، فيما يلي سوف نبحث هذا الاتّجاه على أساس الآراء التّربوية - الاجتماعية للعلامة الطباطبائي.

بحث ونقد

يُعتبر العلّامة الطباطبائي من كبار العلماء المسلمين الذين قدّموا وجهاتٍ نظرٍ مهمة حول الفرد والمجتمع. وتُشير دراسة آرائه وأفكاره والبحث فيها إلى أنّه يعطي أهمية كبيرة للفرد. وفي نفس الوقت، يلتفت إلى المجتمع بصفته عاملًا أساسيًا في مصير الفرد أيضًا، لذا يمكن أن تشكّل أفكاره سياقًا مناسبًا لنقد وتحليل اتّجاه «النزعة الفردانيّة». وسوف نحاول فيما يلي

مراجعة نظريات هذا الاتّجاه، والتي عرضناها أعلاه، وُفقًا لأفكار العلّامة الطباطبائي وبحثها مرةً أخرى.

إنّ أول نقطةٍ يمكن الإشارة إليها في هذا المجال هي أنّ العلّامة لا يوافق كاملًا الإعتقادَ القائل بأنّ الأفراد جزءٌ من الكل الاجتماعي الأكبر (لسناف، ١٣٨٥: ١٣٩) وبالتالي لا يجب السعي لجعلهم متجانسين ومتشابهين (ميل، ١٣٤٩: ٣٤). طبعًا، هو يقبل بفرادة أفراد المجتمع، ولكن ينظر إلى هذه المسألة من منظارٍ آخر. فهو يعتقد أنّ كلّ فردٍ من أفراد المجتمع جزءٌ من المجتمع الذي يتمتّع بآثارٍ وصفاتٍ خاصة. وهذه الأجزاء رغم كل الفروقات الموجودة فيما بينها، إلاّ أنّها واحدة من حيث النوع. لذا، هم يتصلون ببعضهم بعضًا ضمن تركيبٍ منسجم، ويشكّلون «كلًّا» أكبر باسم المجتمع. في النتيجة، تتطابق صفات المجتمع مع مجموع صفات وخصائص أعضائه فردًا فردًا، وفضلًا عن ذلك يتمتّع المجتمع بخصائص خاصة غير موجودة في أيٍّ من الأفراد على حدة (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤، ١٥٢ - ١٥٠). على هذا الأساس، وخلافًا لاتّجاه «الحق الطبيعي»، لا يوجد فرقٌ أساسًا بين الفرد والكلّ الاجتماعي، بل كلاهما واحد. في الواقع، إنّ الأفراد هم من يبنون المجتمع، والمجتمع مكوّن من مجموع الأفراد.

يمكن استخراج دلالاتٍ في التّربية الاجتماعية من هذا البيان. فمن جهةٍ، هناك إمكانية أن يتمتع الفرد بخصائص خاصة متفاوتة عن خصائص المجتمع ووضعيته العامة (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ٦٩٩). إذن، في التّربية الاجتماعية لا يجب التغافل عن الخصائص الطبيعية للإنسان أو العمل على إبطالها (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج١: ٥٧٠). وتتفق هذه المسألة مع تأكيد اتّجاه الحق الطبيعي حول ضرورة الابتعاد عن المحاولة لجعل أفراد المجتمع مُتجانسين. ولكن من جهةٍ أخرى، يعتقد العلّامة أنّه لا تستطيع إرادة الفرد معارضة إرادة الجمع، انطلاقًا من أنّ الكل دائمًا أقوى من الجزء. فإذا ما أراد المجتمع تحقيق أمرٍ ما، لا بد للفرد من اتباعه

وتحمّل أيّ نتيجةٍ تترتّب على أثر تحقق ذلك الأمر، حتى أنّه أحيانًا تكون إرادة المجتمع قوية لدرجةٍ أنّها تسلب إرادة الفرد وشعوره. وهكذا، إنّ سعادة الإنسان وشقاءه بصفته جزءًا من المجتمع منوطٌ بسعادة كل المجتمع وشقائه (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٥٤ و١٥٣ والطباطبائي، ١٣٨٥: ٩٣). بناءً على ما تقدّم، لا يمكن الإعتقاد باستقلال الفرد لدرجةٍ تجعلنا ننظر إليه منفصلًا عن المجتمع وبصفته موجودًا متمايزًا بالكامل. على هذا الأساس، يعتقد العلّامة الطباطبائي باستقلال الفرد إلى حدّ ما، ولكنّه في الوقت نفسه يلتفت إلى التأثير القوي للمجتمع على الفرد.

ولهذا الأمر دلالات في التّربية الاجتماعية، لم يكن يلتفت إليها اتّجاه النزعة الفردانيّة، فمسألة تأثير المجتمع على الفرد تشير إلى أنّه في التّربية الاجتماعية يجب أولًا العمل على إصلاح وضعية المجتمع، لأنّه باعتقاد العلّامة تكون التّربية الأخلاقية والنمو الأخلاقي مؤثرة في أفراد المجتمع عندما لا تتعارض أجواء المجتمع مع ذلك، وإلّا سوف لن يكون لوقع التّربية أثر أو بالحد الأدنى سيكون التأثير ضئيلا جدًا (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٥٤). **لقد غفل أصحاب النزعة الفردانيّة عن دور المجتمع في التّربية الاجتماعية بإنكارهم تأثير المجتمع على الفرد.**

والموضوع الآخر الذي يُمكن التطرق إليه في نظرية النزعة الفردانيّة، علّة وكيفية نشوء المجتمع. وفي هذا المجال، يوجد تفاوت بين الاتّجاه في هذه النظرية. فمن وجهة نظر الحق الطبيعي للفرد، إنّ ضرورة التعاون لتلبية الحاجات يشكّل الباعث لظهور المجتمع ونشوئه (لوك، ١٣٨٧: ١٣٥ - ٨١). وما سعي أفراد المجتمعات لتحقيق الخير والصلاح إلاّ لأجل أنفسهم وليس لأجل المجتمع بحدّ ذاته (ماك آيور، ١٣٥٤: ٤٨٨). وأصلًا لا يوجد أيّ دَين في رقبة الفرد ليُسدده للمجتمع (لسناف، ١٣٨٥: ١٣٩). ولا يتعدى هدف المجتمع وقيمه هدف الأفراد وقيمهم.

ورغم أنّ العلّامة يعتقد بدور التعاون لأجل تأمين الاحتياجات في تكوّن المجتمع (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج١٨: ١٤٨)، إلّا أنّه لا يقبل أنّ مدار

جهود الأفراد فقط أنفسهم، وأنّهم لا يعتنون بمصلحة المجتمع، ذلك أنّه يؤمن بعدم إمكانية إصلاح الفرد في بيئةٍ معارضة لهذا الأمر (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٥٤). وبالتالي فإذا أراد الفرد تحقيق الخير والصلاح، يجب عليه أن يلتفت أيضًا إلى تحقيق خير المجتمع وصلاحه. وفضلًا عن ذلك، وكما تمّت الإشارة في بحث التّربية الاجتماعية من وجهة نظر النزعة الفردانيّة، إنّ مؤيدي نظرية العلاقات الفردية يؤكّدون على التّربية العامة بدلًا من التّربية المهنية والتخصصية، لأنّهم يعتقدون أنّه من خلال هذا الطريق يمكن إعداد الأفراد ليتخذوا القرارات العقلانية والنزيهة فيما يخص القضايا الاجتماعية (غوتغ، ١٣٨٠: ٢٧٩). وهكذا، انطلاقًا من أنّ اتّجاه الفردانيّة يعتبر أن هدف الفرد السعي لتحقيق الخير والصلاح، فإنّه يهتم بالتّربية المهنية (التي يعود نفعها إلى المجتمع) أقل من اهتمامه بالتّربية العمومية (التي تهتم بكلّ فردٍ من أفراد المجتمع). ولكن العلّامة الطباطبائي يلتفت بشكلٍ مساوٍ لكلا نوعي التّربية دون ترجيح أحدهما على آخر، عن طريق الاهتمام بالفرد والمجتمع والارتباط الحتمي بينهما.

وفضلًا عمّا تقدّم، لا يوافق العلّامة على أنّه لا يتحمّل الفرد أيّ مسؤولية أمام المجتمع. فبالنسبة له يجب أن تقوم التّربية الاجتماعية بتربية الأفراد بحيث يفكّرون دائمًا بنفع ومصلحة المجمع ويتجنّبون الأنانية، يعني أن يأخذ الفرد مصالح ومنافع المجتمع بعين الاعتبار قبل مصالحه، عند القيام بأيّ عملٍ أو اتخاذ أي قرارٍ، وأن لا يُقدم أبدًا على أيّ عملٍ يكون فيه ضرر للمجتمع، حتى لو كان في ذلك مصلحته الخاصة. وفي مثل هكذا فكرٍ يتمتّع المجتمع بشخصيةٍ واحدة ويُقضى على الاختلاف فيه (الطباطبائي، بدون تاريخ: ٩٥و٩٤ والطباطبائي، ١٣٨٦،ج٤: ١٦٧). في حين أنّ التّربية الاجتماعية من وجهة نظر الحق الطبيعي، التي تعتبر أنّ الفرد لا يتحمّل أيّ مسؤولية أمام المجتمع ولا يفكّر سوى بتلبية حاجاته الفردية، تؤدي إلى وقوع الاختلاف والتشتُّت في المجتمع ممّا ينعكس في النهاية ضررًا على الفرد والمجتمع.

ومن ناحيةٍ أخرى، يُشير مؤيّدو اتّجاه العلاقات الفردية إلى عامل العلاقات في نشوء المجتمع وحفظه. فهم يعتبرون أنّه لا يوجد شيءٌ بين أفراد المجتمع إلا العلاقات أو التفاعلات، وتتأثر بنية شخصية الفرد أيضًا بنفس هذه العلاقات والتغييرات الحاصلة في التفاعل الاجتماعي (بياجيه، ١٣٥٧: ٢٣٨ و٢٣٧). فإنسانية الإنسان لا تتحقق إلا عبر هذه العلاقات.

كما يُعطي العلّامة أهميةً لعامل العلاقات في المجتمع أيضًا. فهو يرى أنّ اتصال الأفراد وارتباطهم معًا يؤدي إلى اتصال وارتباط اعتقاداتهم عن طريق التأثير المتبادل على بعضهم بعضًا ويُوصلهم إلى الوحدة (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٣: ٥٧٩). ويمكن الاستفادة من هذه النقطة بالذات في التّربية الاجتماعية. ولكن ينبغي الإلتفات أيضًا إلى أنّ - وخلافًا لاتّجاه العلاقات الفردية (ديوي، ١٣٣٩: ١٣ - ٨) - العمل الأساسي للتّربية الاجتماعية ليس إيجاد العلاقة بين الأفراد والتعلّم والتكامل عن هذا الطريق، ذلك أنّ العلاقة والارتباط مجرد عاملٍ لحفظ وتقوية الاتحاد وإزالة الاختلافات، ولا يُختزل كيان الأفراد في تلك العلاقة، كما أنّ العلّامة يعتقد أنّ الفرد في المجتمع يمكنه أن يمتلك صفاتٍ وخصائص خاصة به (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ٦٩٩) من دون أن يقع تحت تأثير هذه العلاقات. لذا، رغم الأهمية الكبرى للعلاقات، إلّا أنّها ليست كلّ شيء. وفي أكثر الموارد، يستطيع الإنسان بإرادته واختياره أن يكوّن شخصيته كما يريد وخلافًا للعلاقات الموجودة، صحيحٌ أنّ ذلك صعبٌ ولكنّه ليس من المستحيل.

طبعًا، لا ينبغي الغفلة عن هذه النقطة وهي أنّ التّربية الاجتماعية محلّ اهتمام اتّجاه العلاقات الفردية، تستفيد من العلاقات لكي يتمكّن الأفراد من التعرّف على تجارب المجتمع المشتركة. بعد ذلك يقوم كلّ فردٍ بشكلٍ مستقل بمزج هذه التجارب وإنتاج الفكر (ديوي، ١٣٣٩: ٢٠٤). وإذا ما تمّ النظر إلى العلاقات من خلال وجهة نظر هذا الاتّجاه فسوف نرى أنّها لا تتناقض مع وجهة نظر العلّامة، لأنّ هكذا علاقات يمكن أن تؤدي إلى إنتاج خصائص خاصة في كل فرد (حتى لو كانت معارضة للخصائص

الناشئة عن هذه العلاقات). ولكن العلّامة يُعارض حصر رشد الأفراد وتكاملهم في العلاقة مع الآخرين. وفي نفس الوقت، يعتقد العلّامة بدور الجوّ العام المهم للمجتمع، فضلًا عن علاقة الأفراد ببعضهم بعضًا. ففي نظره لكل مجتمعٍ جوٌّ خاص يؤثر في جميع أفعال وأعمال أفراده ولا تستطيع الإجراءاتُ المخالفة لهذا الجو أن تكون مؤثّرة (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٥٤). وهنا يُعلم مرةً أخرى أهمية إصلاح وضعية المجتمع في التّربية الاجتماعية الناجحة.

والنقطة الأخيرة في مجال العلاقات في الاتّجاه المذكور هي، انطلاقًا من كون الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على إقامة علاقاتٍ مع بعضهم بعضًا، فإنّ التّربية الاجتماعية تسعى لإيجاد وتكوين شخصية متوازنة في الأفراد، كي يستطيعوا التكيّف مع المجتمع المعاصر وتصبح لديهم القدرة على تلبية حاجاتهم (كاردان، ١٣٨١: ٢٤٨). وتتجاوز نظرة العلّامة كثيرًا مسألة إيجاد الاستعداد للحياة ضمن نطاق حدود المجتمع المعيّنة. ذلك أنّ العلّامة - وانطلاقًا من اعتقاده بتساوي حقيقة نوع الإنسان وازدياد قوة الأفراد في الاتصال ببعضهم بعضًا - يرى أنّ الفطرة تقتضي أن يتجمع أفراد نوع البشر في المجتمع حول بعضهم بعضًا كي يحققوا أهدافهم الصالحة بشكلٍ أفضل وأسرع (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٩٧). وبما أنّ تحقق هكذا مجتمعٍ حتّمي في مستقبل الحياة البشرية (الطباطبائي، ١٣٨٨: ٧٣)، فإنّ التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة الطباطبائي، فضلًا عن إعدادها الأفراد لرفع حاجات المجتمع الفعلية، تنظر إلى المستقبل أيضًا وتسعى لإعداد الأفراد للعيش في المجتمع العالمي المليء بالسلام والعدل. وهذه النقطة بالذات هي ما يجعل التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة أكثر بروزًا من غيره.

والمورد الآخر الذي يُمكن بحثه ونقده على أساس رؤية العلّامة، مفهومي العقد الاجتماعي والديموقراطية. لقد اهتمّ اتّجاه «الحق الطبيعي للفرد» بمسألة العقد الاجتماعي. وطبقًا لذلك الاتّجاه، فإنّ المجتمع جسمٌ

موحد يتّفق أفراده فيما بينهم على أساس إدراكهم العقلاني للحرية والمساواة، وهم يتنازلون عن بعض حقوقهم لأجل الاستفادة من مزاياه، ولذلك هم يخضعون لرأي الأكثرية (لوك، ١٣٨٧: ١٥١ - ٧٥ وكانط، ١٣٨٠: ٢٥ وكانغ، ١٣٨٣: ٢٧).

كذلك، يعتقد اتّجاه «العلاقات الفردية» بالديموقراطية بصفتها نوعًا من العلاقات الاجتماعية التي تُتيح المجال أمام بروز حرية الأفراد الفردية وحقوقهم كافة وتوفّر إمكانية المشاركة العامة في مواجهة القضايا الاجتماعية (باقري، ١٣٧٩: ٣٩٠).

ينظر العلّامة الطباطبائي إلى العقد الاجتماعي على أنّه أساس نشوء المجتمع وعامل إيجاد العدالة الاجتماعية (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٥: ٢٥٩). ويدلّ تأكيده على الحرية الفطرية (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٦: ٥٠٧) على أنّه مثل اتّجاه «الحق الطبيعي»، يقبل وجود حقّ الحرية المسلّم في الإنسان. ويعتقد أيضًا بوجوب أن يتمتع الأفراد بالحرية القانونية تِبعًا للحرية الفطرية، بمعنى أن يتمكّنوا من اختيار نوع الحياة الاجتماعية المنشودة دون أن يفرض أحدٌ إرادته عليهم (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج١: ٥٥٤). ومن الواضح أنّ هكذا حرية لا تُنال إلّا في ظل العلاقة مع الآخرين. وهكذا، يبدو للوهلة الأولى أنّ العلّامة يوافق على مفهوم العقد الاجتماعي والديموقراطية والحرية عند الاتّجاهين أعلاه. ولكن ما يبعث على تمايزه عنهما ويعطي لوجهة نظره صبغةً خاصة، أنّ العلّامة يؤسس كلّ هذه الموارد على أساس الدين. وبناءً لذلك، يطرح العلّامة كل المفاهيم المستفادة في العقد الاجتماعي والديموقراطية بشكلٍ مختلف.

أولًا، يجب القول أنّ العلّامة يقوّض موضوع أصالة رأي الأكثرية وكفاية العقل في تشخيص الضرورة ويثير التساؤل حولهما، لأنّه من الممكن أن لا يطابق إدراك الأكثرية الواقع، بل لعله يكون ناشئًا من الأهواء النفسانية للأكثرية وبالتالي يؤدي إلى الفساد. ولهذا السبب، يتقدّم اتّباع الحق على اتّباع الأكثرية ويجب أن يقوم المجتمع بأعماله بنحوٍ تكون

صحيحة في الأغلب، لا لأنّ الأكثرية تعتبرها صحيحة (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٦٤ - ١٦٠). ولا يخفى أنّ العقل يستطيع في الكثير من الموارد الوصول إلى أحكامٍ صحيحة، إلّا أنّه لا ينهى الفرد عندما يصل إلى سلطةٍ ما أو يجد الفرصة للانتهاك، بل وحتى أنّه يلجأ إلى اجتراح الذرائع له، يعني إذا لم يقف أيّ مانعٍ أمام العقل فهو لا يتردّد في خرق القانون (الطباطبائي، ١٣٨٥: ٩٢و٩١). إذن لا يمكن الثقة بالعقل بصفته عاملًا في تشخيص مصلحة الإنسان والمجتمع. ولهذا السبب، من الضروري أن يحكم الدين والوحي على العقل ورأي أفراد المجتمع، حتى يمنع ظهور مثل هذه المشكلة. وكما يعتبر العلّامة العقل الواقعي قوةً يستفيد منها الإنسان في الدين حتى يجد طريقه نحو حقائق المعارف والأعمال الصالحة، يجب في التّربية الاجتماعية أيضًا الاهتمام بالتعقّل على أساس الدين وفي إطاره. فإذا لم يوضع العقل في هكذا مسار ويتمّ تقييده في مجال تشخيص الخير والشر الدنيوي، لا يعد بالإمكان مناداته بـ«العقل» (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٢: ٣٧٥). من هنا، لا يمكن تربية العقل الحرّ والمستقل عن التعصّب، الخرافة والدوغمائية إلّا عند جعل العقل مستندًا إلى الدين (باقري، ١٣٧٩: ٣٨٩) وهو ما سعت إلى تحقيقه التّربية الاجتماعية ذات النزعة الفردية، لذا يجعل العلّامة أساس تربيته الاجتماعية مستندًا إلى العقل القائم على الدين.

ومن جهةٍ أخرى، ليست العلاقة وحدها هي المُوجِدة للحرية، بل مقيِّدة لها أيضًا. فالعلّامة يرى أنّ المجتمع أحد العوامل المقيّدة للحرية ويجب أن يكون كذلك، لأنّ الحرية المطلقة تؤدي إلى إعاقتها (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٦: ٥٠٥). بناءً على ما تقدّم، كي يحفظ الأفراد جزءًا من حريتهم، فإنّهم مضطرون للتنازل عن جزءٍ منها (الطباطبائي، ١٣٧٠: ١٤). ويمكن أن يكون لتقييد الحرية الحتمي نتائج وآثار سيئة. ذلك أنّ الإنسان طالبٌ وباحثٌ عن الحرية بالفطرة، لذا فهو لن يتوانى عن التخلّص من قيود المجتمع الموضوعة عليه كلما استطاع ذلك، رغم قبوله لها. ومن وجهة

نظر العلّامة تشكّل روحية حرية الإنسان أكبر خطرٍ على المجتمع (الطباطبائي، دون تاريخ: ١١)، والسبيل الوحيد لمواجهة ذلك اللجوء إلى الدين الإلهي. إذ يجهد الدين عن طريق تعديل قوى الفطرة المختلفة والوقاية من إفراطها وتفريطها، لإيصال الإنسان إلى السعادة الدنيوية والأخروية (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٢: ١٦٨).

على كلّ حال، إنّ رؤية العلّامة حول الحرية أكثر واقعيةً وشمولية من اتّجاه النزعة الفردانيّة، وكذلك يمكن أن تكون دلالاتها في التّربية الاجتماعية أكثر تأثيرًا. إذ من دلالات الحرية من وجهة نظر النزعة الفردانيّة في التّربية الاجتماعية أنّ أفضل طريقٍ لتعليم الانضباط يكمن في تعيين الأحكام والمقررات على أساس الرضا والتوافق العام، لأنّ هذا الأمر يؤدي إلى قبولها من قِبل أعضاء الجماعة بشكلٍ أسرع، وبالتالي اتّباعهم للقوانين بكل حرية (غوتك، ١٣٨٠: ٢٨٣).

في حين أنّ العلّامة ينظر إلى مشاركة المتعلّمين في تحديد قوانين الجماعة بصفته أحد الطرق المؤثرة في التّربية الاجتماعية فقط. ولا يعتبر هذا الطريق كافٍ لوحده، لأنّه يعتقد أنّه لو ماتت الإرادة العامة على أثر انحطاط المجتمع وعجز بنيته أو بسبب انغماسها في الشهوة وفُقدانها لشعورها وإدراكها، لا يعُد باستطاعتها أن تشكّل مرجعًا للعمل في المجتمع (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج٤: ١٧٣). لذا، يؤكّد العلّامة على دور إيجاد الانضباط الداخلي في الأفراد إلى جانب العامل المذكور. وهذا الانضباط يعني تسليم زمام مراقبة الإنسان وحفظه بيد حارسٍ داخلي يكون مُصانًا عن الغفلة والخطأ ويكون ثوابه وعقابه حتمي أيضًا (الطباطبائي، دون تاريخ: ٩).

ويعتبر العلّامة أن تربية الأفراد على أساس الأخلاق التوحيدية تشكّل عاملًا في إيجاد هذه الرقابة والإنضباط الداخلي ويعتقد أنّه لا يمكن ضمان العمل بالقوانين إلا عندما تتأسس على أساس الفضائل الأخلاقية والكرامة الإنسانية، ويجب أن تكون هذه الأخلاق مستندة إلى الاعتقاد بالمعبود

الواحد والقادر الذي سترجع إليه الخلائق يومًا ما فيحاسبها على جميع أعمالها (الطباطبائي، ١٣٨٦، ج١١: ٢١٢ و٢١١). إنّ هذا الاعتقاد كفيلٌ بإيجاد الرقابة الداخلية لدى الأفراد، وهذا ما لم يكن قد التفت إليه اتّجاه النزعة لفردانية، بل لم تلتفت إليه أيّ مدرسةٍ أو أيديولوجيا أخرى. إذن، تنشأ الحرية والاحترام المتبادل على أفضل وجهٍ ممكن عن طريق تطبيق التّربية الاجتماعية كما بيّنها العلّامة، بحيث إنّه حتى مؤيّدي اتّجاه النزعة الفردانيّة (أصالة الفرد)، المُنادين بالحرية والمساواة، لا يستطيعون ضمان وجود هكذا درجةٍ من الحرية.

ملخص وخاتمة

لقد تمّ في هذه المقالة دراسة «اتّجاه النزعة الفردانيّة» (أو أصالة الفرد) ودلالاتها في التّربية الاجتماعية. وقد تمّ نقد هذا الاتّجاه وُفقًا لأفكار العلّامة الطباطبائي التّربوية - الاجتماعية. وتُشير النتائج إلى وجود ميّزاتٍ في التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة بالنسبة لاتّجاه الفردانيّة. ومن جملة هذه الميّزات، ضرورة إصلاح وضعية المجتمع، الإلتفات المُتزامن للتّربية المهنية والعامة، التأكيد على التفكير الاجتماعي، التوجّه إلى الدين بصفته أساسًا في ضبط العقل ورأي أفراد المجتمع، غريزة طلب الحرية وإيجاد الرقابة الداخلية، التأكيد على الإرادة والاختيار في تكوين شخصية الأفراد وتربيتهم للعيش في المجتمع العالمي المليء بالسلام والمحبة. وعلى أساس هذه المؤشرات يُمكن القيام بنقد التّربية الاجتماعية الفردانيّة أو الفردية..

وفيما يخص إصلاح وضعية المجتمع، يجب القول أنّ العلّامة الطباطبائي، ومن خلال اعتقادة أنّ قوة المجتمع أكبر من الفرد، يرى أنّه إذا لم يتمّ إصلاح المجتمع أولًا، لن تكون التّربية الاجتماعية مؤثرة إطلاقًا أو بالحد الأدنى سيكون تأثيرها ضئيل جدًا. وبما أنّ مؤيّدي الفردانيّة لا يعتبرون الأفراد جزءًا من الكلّ الاجتماعي الأكبر، فإنّهم يُنكرون تأثير المجتمع على الفرد ويغفَلون عن دور هذا العامل في التّربية الاجتماعية.

ومن ناحيةٍ أخرى، يعتبر أصحاب النزعة الفردانيّة أنّ سعي الأفراد لنيل الخير والصلاح يرجع إلى أنفسهم وليس إلى المجتمع. لذا، يهتمّون بالتّربية العامة أكثر من اهتمامهم بالتّربية المهنية. في حين يعتقد العلّامة عبر التفاته إلى أهمية إصلاح المجتمع، أنّ لتحصيل الفرد الخيرَ والصلاح يجب أن يتوجّه المجتمع إلى تحصيل ذلك أيضًا. وعلى هذا الأساس، يعتبر التّربية المهنية مهمة بنفس أهمية التّربية العامة. وانطلاقًا من تأكيده على أهمية تنمية التفكير الاجتماعي في التّربية، لا يوافق على أنّ الفرد لا يتحمّل أيّ مسؤولية تجاه المجتمع. فالتفكير الاجتماعي يعني أن يفكّر الأفراد دائمًا بمصلحة المجتمع وأن يبتعدوا عن الأنانية.

ويُعتبر الالتفات إلى الدين في التّربية الاجتماعية أولًا، أساسًا في تعديل العقل ورأي أفراد المجتمع، إذ قد يُخطىء العقل والرأي (الذي يمتلك أهمية كبرى في النزعة الفردانيّة) لوحدهما في تشخيص الحقيقة. وفضلًا عن ذلك، يمنع الدين عبر تعديله وضبطه لغريزة طلب الحرية، التهديد الذي تشكّله هذه الغريزة على المجتمع، في حين يغفل اتّجاه الفردانيّة عن التفكير بحلٍّ وعلاجٍ لهذا التهديد بإهماله للقيود الإجبارية على الحرية في العلاقات الاجتماعية. ويكمن التطبيق الثالث للدين واستخدامه في التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة في إيجاد الانضباط الداخلي عن طريق التّربية الأخلاقية المُستندة إلى التوحيد. في حين اعتبر أصحاب النزعة الفردانيّة أنّ أفضل طريقٍ لتعلّم الانضباط، هو تحديد الأحكام والمقررات على أساس الرِّضا والتوافق العام. لكن باعتقاد العلّامة فإنّ هذه الطريقة لن تكون فعّالة حين تفقد الإرادة العامة شعورها وإدراكها لسببٍ من الأسباب.

والنقطة الأخرى، يلتفت العلّامة كما اتّجاه الفردانيّة إلى دور العلاقة في تعرّف الأفراد على تجارب المجتمع المشتركة والإنتاج المستقل للفكر. ولكن من خلال تأكيده على دور الإرادة والاختيار، وكذلك الجوّ العام للمجتمع في تكوين الشخصية، يقوم العلّامة برفض الدور الحصري للعلاقة في هذا المجال.

والنقطة الأخيرة والبارزة، أنّه في النزعة الفرادنية تسعى التّربية الاجتماعية لإيجاد شخصية متوازنة في الأفراد كي يستطيعوا التكيّف مع احتياجات المجتمع المعاصر المُتغيرة. لكن في التّربية الاجتماعية عند العلّامة، فضلًا عمّا ذُكر، فإنّها تسعى لإعداد الأفراد للعيش في مجتمعٍ عالمي مليء بالسلام والعدل.

وهكذا، فإنّ التّربية الاجتماعية من وجهة نظر العلّامة تتفوق من جهاتٍ مختلفة على التّربية الاجتماعية الفردانيّة، رغم وجود أوجه شبهٍ ونقاط اشتراكٍ فيما بينهما.

الفكر التّربوي عند المحققِّ (الخواجة) نصير الدين الطّوسي

الأستاذ خضر عيسى(*)

خلاصة البحث

لقد أخضع الطّوسي الحياة الاجتماعية التي عاشها للتأمل والنظر، ثم عمد إلى تحويل هذا الواقع بالاتجاه الذي يُمكن معه تشكيل الإنسان الفاضل الذي سيعيش في المجتمع الفاضل دنيوياً، والذي ستتحقق له السعادة المُرجوّة حين تفارق روحه الجسد، فكانت النّفس الإنسانيّة المحور الأساس في مبناه التّربوي. وقد أحال الطّوسي سعادة الإنسان أو شقاءه إلى قوى النّفس الثلاثة «الناطقة والغضبيّة والشهويّة» والتي تصدر الأفعال الإرادية عنها فتسبب السعادة والشقاء، واعتبر أنّ التطبع ليس فطرة بل هو ما يحصل للنفس من ملكاتٍ بالتكرار، واعتبر أن اكتساب المعرفة يكون من خلال أخذ صورة المُدرك حسيّا عبر الحواس الظاهرة أو الباطنة وعقلياً عبر القوة النظرية التي أودعها الله في الإنسان، حيث تبدأ هيولانياً ثم عقلاً بالفعل ثم عقلاً مستفاداً إلى ان تصبح عقلاً فعّالاً.

كما اعتبر الطّوسي أن التربية هي جزء من الصناعات الإنسانيّة، وأن أشرفية الإنسان عن باقي المخلوقات تكمن فيما يتمتع به من قوة وقدرة على التعقّل ولتقبله التربية والتّعليم. وقد بحث الطّوسي العملية التربويّة بشكل

(*) باحث تربوي، ومدير مدرسة المهدي- الشرقية، لبنان.

مفصّل بدءاً من الأسرة وتكوينها من اختيار الزوجة وصفاتها، والمناخ المفترض للأسرة المثالية فاهتمّ بأدق التفاصيل، وقد أولى الطّوسي أهمية كبيرة للتعليم مركزاً على دور المُعلم ومسؤوليته والمواصفات التي ينبغي أن يتمتع بها، ثم طرح خطوات ينبغي على المُتعلم الالتزام بها لنيل وتحصيل العلم بشكل جيد.

إنّ هذه الدراسة تهدف إلى البحث في فلسفة التربية عند أحد الأعلام الكبار وهو نصير الدين الطّوسي، وقد تناول البحث حياة الطّوسي، ونظرته إلى النّفس الإنسانيّة وفلسفته في التربية، وصولاً إلى إضاءات في فكره التّربوي.

الكلمات المفتاحية: الطّوسي، النّفس الإنسانيّة، قوى النّفس، المباني التربويّة، فلسفة التربية.

مقدمة: فلسفة التربية

لا يخفى على أحد أهمية التربية الإنسانيّة التي حظيت باهتمام مُعظم المفكرين والفلاسفة وعلماء الأخلاق، لما لها من أثر كبير في صياغة شخصية الإنسان وبناء مؤهلاته الفردية والاجتماعية، ولأثرها في تنمية القدرات وتعزيز المهارات، ومن ثم تعديل السلوك الإنساني من تنمية الفضائل والابتعاد عن الرذائل، والتربية هي نتاج حركة النّفس في سلوكها الإنساني، فهي تستمد أُسسها ومبادئها وأهدافها العامة من فلسفة المجتمع الذي تُمارس فيه.. فالفلسفة تمثل التصور حول الكون والحياة والإنسان والنّظرة العامة لنُظم المجتمع، والتربية تمثل طريقة تنفيذ جوانب عديدة من تلك الفلسفة.

وهناك علاقة بين الفلسفة والتربية، وتختلف من مدرسة فلسفية وتربوية إلى أخرى، فهناك وجهة نظر تقول إنّ التربية تابعة للفلسفة، تتلقى منها الأفكار والنظريات وتقوم بتطبيقها وتنفيذها، وترى أنّ الصلة بين الفلسفة والتربية قديمة وقوية، فقد كان سقراط يقول «إنّ الفلسفة والتربية مظهران

مختلفان لشيء واحد، يُمثل أحدهما فلسفة الحياة، ويمثل الآخر طريقة تنفيذ هذه الفلسفة»[١].

التربية إذن تستمد أسسها ومبادئها وأهدافها العامة من فلسفة المجتمع الذي تعمل فيه، فالفلسفة تمثل التصور حول الكون والحياة والإنسان والنظرة العامة للمعرفة والتفسير المتكامل لنظم المجتمع، والتربية تمثل طريقة تنفيذ جوانب عديدة من تلك الفلسفة.

يتضح مما تقدم أنّ فلسفة التربية هي القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المؤسسة التربويّة، إذ تحدد فلسفة التربية لها الأهداف والوسائل والأدوات، وبناء عليه، لا بدّ لكل مؤسسة ومجتمع تربوي من أساس ترتكز عليه، وهذا هو دور فلسفة التربية. وقد كان للخواجة الطّوسي دور بارز في التربية الإسلامية، لذا سنطرح جوانب من دور هذا العالِم ونُسلط الضوء على إنجازاته في عالم التربية وذلك ضمن فصول.

لمحة عن حياة نصير الدين الطّوسي

هو محمد بن محمد بن الحسن الطّوسي، المكنّى بأبي جعفر والمُلقب بنصيرالدين والمشهور بالمحقِّق أو الخواجة الطّوسي. أصله من جهرود إحدى نواحي طوس[٢].

وُلد نصير الدين سنة ٥٩٧هـ، المُصادف في شباط سنة ١٢٠١م. أشهر ألقابه هو الخواجة نصير الدين الطّوسي، ولُقِّب بأستاذ البشر، والعقل الحادي عشر والمُعلم الثالث.

نشأ الطّوسي في ظل عائلة شيعية إمامية، فوالده هو وجيه الدين محمد بن الحسن الذي يُعد من فقهاء ذلك العصر ومحدثيه، وهو تلميذ فضل الله الراوندي تلميذ المرتضى عَلم الهدى[٣].

وقد أمضى الطّوسي نشأته الأولى مُنكباً على العلم والدّرس وذلك تحت رعاية والده. وفي شبابه غادر الطّوسي مسقط رأسه إلى نيسابور حيث أقام

فيها بُرهة، فأفاد من علمائها واغترف من فيض فضائلهم، حتى أصبح عالماً في شتّى العلوم متقدماً على اقرانه فيها[٤].

لقد نشأ الطّوسي في بيئة علمية حاضنة ويذكر بعض المؤرخين انه درس مقدمات المنطق والحكمة على يد خاله نورالدين، وفي غضون تلك الفترة درس العلوم الرياضية كالحساب والهندسة عند كمال الدين محمد الحاسب[٥].

توفى الطّوسي سنة ٦٧٢ هـ، بعد حياة زاخرة بالعلم والنشاط والفكر المُميز، وبعد محطات تاريخية طبعت حياته بمعالم لا تُنسى من طوس إلى بغداد إلى النجف، قضاها بالتدريس والوعظ والهداية والتأليف، إلى أن انتقل إلى جوار ربه. وجاء في جامع التواريخ أنه قد دُفن بجوار الإمام الكاظم عليه السلام في قبرٍ كان قد بناه الحاكم العباسي الناصر لدين الله لنفسه، لكن لم يُدفن فيه.

١ - الآثار العلمية للطوسي:

ترك الطّوسي آثاراً علمية مهمة، فكان أول من قدَّم دراسة عن حجمي الشمس والقمر وأبعادهما، وعن وضع أسس علم الفلك في العالم الإسلامي، كما تجلَّت أعظم إنجازاته الفلكية في إقامته لمرصد مراغة.

وكان للطوسي اهتمام خاص بالعرفان والصوفية، فإن رسائله إلى (صدر الدين القولوي)، و(عين الزمان الجيلي) وغيرهم دليل على أنه مُحب للعرفان وأنه كان في عِداد العرفاء.

كذلك كان الطّوسي عالماً من علماء الكلام، وهو في مؤلفه (تجريد الاعتقاد) أظهر براعة لا تُجارى في تأسيس الفلسفة الكلامية، وتظهر الروح الفلسفية واضحة في (التجريد) وضوحاً ملموساً، وقد عنى الطّوسي عناية خاصة بدراسة المنطق، فدرس مبادئه على خاله وهو أستاذه الأول في الفلسفة ثم الشيخ محمد الحاسب وتعمق فيه على (فريد الدين الدامار)[٦].

أما في الفلسفة فقد كان الخواجة الطّوسي ينهج منهج الفلاسفة

المشائيين، وفلسفته تعتبر تابعة لفلسفة ابن سينا، إلا أنه على الرغم من ذلك كان فيلسوفاً متكلماً. وكان يميل إلى الفلسفة في كلامه، وما يُستشف من مؤلفاته بشكل موجز، هو أنه بحث في شتّى العلوم بفكر مستقل وسلك سبيل الحق والحقيقة في جميع أعماله. وبالرغم من أنه كان شديد الاعتقاد بالشيخ الرئيس وفلسفته المشائية، إلا أنه نقد آراء المشائيين في بعض المواطن[٧].

٢ - دوره في إنشاء المعاهد والمؤسسات العلمية

أسس نصير الدين الطّوسي مدرسة خرّجت تلامذة عظاماً اشتهروا في الآفاق كالشيخ حسن بن المُطهر الحلّي المعروف بالعلامة المتوفي سنة ٧٢٦ هـ وأمثاله من كبار علماء الطائفة الشيعية الاثني عشرية،

وقد أسس معهداً للأبحاث الطبيعية لا مثيل له وجهزه بالآلات الفلكية التي زادت في شهرته ورفعت مكانته.

٣ - مؤلفاته وآثاره العلميّة

ترك الطوسي مؤلفات عديدة عُرفت بدقة العبارة والتهذيب وتنقيح المعاني، وبُعدها عن الحشو وخلوها عن التعقيد، مما جعلها مورد رغبة الطلاب وإقبال العلماء..

ولقد نُسب إلى الطّوسي ١٨٦ مؤلفاً بين كتاب ورسالة، في شتّى العلوم لا مجال لذكرها في هذا الملخص.

النّفس الإنسانيّة

أولاً: معرفة النّفس الإنسانيّة

لقد بحث الطّوسي في النّفس الإنسانيّة مطولاً، حيث تُشكل النّفس الإنسانيّة محوراً هاماً في فكره، فهي السِّر الذي يجب أن يتخلّى عن الرذائل ويتحلى بالفضائل، وهي المعجون المكّون من عدة قوى وملكات، وعليه فلا بدَّ للمرء من أن يعرف قوى نفسه وملكاتها كي يتسنّى له الشروع

بتزكيتها، لتصبح لائقة بأن يُطلق عليها النّفس الإنسانيّة، وقد تناول الطّوسي أدق تفاصيل النّفس بدءاً من القوى الباعثة للحركة وصولاً إلى التعرف على أمراض النّفس وعلاجها، وذلك حتى تُصبح ساحة للفضائل والملكات الإنسانيّة. وهو يعتبر أن النّفس الإنسانيّة هي موضوع علم الأخلاق، ويتحدث عن قدرتها على اكتساب الخُلق الذي يجعل جميع الأفعال والأحوال التي تصدر عن النّفس بإرادتها جميلة ومحمودة، فالنّفس الإنسانيّة بحسب الطّوسي هي موضوع علم الأخلاق.

يبدأ الطّوسي بإثبات النّفس وتعريفها فيقول: إنّ النّفس الإنسانيّة هي جوهر بسيط، منشأه إدراك المعقولات بذاتها. وتصرفها في هذا البدن محسوس، حيث يقال للإنسان إنسان بتوسط القوى والآلات. وهي جوهر ليس بجسم ولا جسماني، وغير محسوس بواحد من الحواس.

١ - في تعدد قوى النّفس الإنسانيّة

يقسم الطّوسي النّفس إلى ثلاثة أقسام:

الأولى: النّفس النباتية، التي تشمل ظهور آثارها لأصناف النباتات وأنواع الحيوان وأشخاص الإنسان.

الثانية: النّفس الحيوانية، التي يقتصر تصرفها على أفراد أنواع الحيوانات.

الثالثة: النّفس الإنسانيّة، حيث يتميز النوع الإنساني بها عن الحيوانات الأخرى. ويكون لكل واحدة من هذه الأنفس مقدار من القوى، حيث تصدر كل قوة عن مبدأ فعلها الخاص، وسنقتصر هنا - من باب الاختصار- على ذكر قوى النّفس الحيوانية والنّفس الإنسانيّة[٨].

أما النّفس الحيوانية فلها قوتان: الأولى: قوة الإدراك الآلي، والأخرى: قوة التحريك الإرادي.

أما قوة الإدراك الآلي، فهي صنفان:

١ - تلك التي تكون آلاتها الشعورية ظاهرة (الحواس الخمس) وهي خمس: الباصرة، السامعة، الشامة، الذائقة، اللامسة.

٢ - تلك التي تكون حواسها باطنية، وهي خمس أيضاً: الحس المشترك، الخيال، الوهم، المُتصرفة، وحافظة المعاني[٩].

وأما قوة التحريك الإرادي فهي قسمان:

١ - ما ينبعث لأجل الجذب ويسمى: قوة الشهوة.

٢ - ما يندفع لدفع الضرر ويسمى: القوة الغضبية.

اما النّفس الإنسانيّة فهي مختصة من بين نفوس الحيوانات بالقوة التي تسمى قوة النطق، وتكون تلك القوة متميزة من بين المدركات بالإدراك بلا آلة، لأنّ توجهها هو لمعرفة حقائق الموجودات، والإحاطة بأصناف المعقولات. وتسمى تلك القوة بهذا الاعتبار: العقل النظري. وعندما يكون توجهها للتصرف بالموضوعات والتمييز بين المصالح والمفاسد، واستنباط الصناعات من جهة زيادة أمور المعاش وتنظيمها، تسمى تلك القوة من هذا الوجه: العقل العملي[١٠].

٢ - كمال النّفس الإنسانيّة ونقصانها

يُشير الطّوسي إلى أن لكل كائن مخلوق خصوصية تميزه عن غيره، فالسيف للقطع والحصان للجري، فكلما كان السيف أقطع كان سيفاً حقاً، وكلما كان الفرس أجرى كان فرساً بحق لأنه لهذا خُلق، والإنسان تميز عن غيره من المخلوقات، لذا سُمي ناطقاً لأنه عاقلٌ مُدرِكٌ. واستناداً إلى القدرة على التفكير والتمييز تقسم أعمال الإنسان إلى خيّرة وشريرة، وفي بقية القوى يشارك الإنسان الحيوان، أي القوى الشهوية والنباتية والغضبية، أما العقل الذي هو ميزة الإنسان فيحمله إلى ابتغاء العلوم الحقة والمعارف الكونية التي تجلب السعادة، ولهذا يجبُ تنميته.

وبسبب هذه القوة، تنقسم أفعاله إلى الخير والشر، والحُسن والقبيح، ويوصف بالسعادة والشقاء بخلاف الحيوانات والنباتات. وعليه فمن

يستعمل هذه القوة كما يجب ويتوصل بالإرادة والسعي إلى الفضيلة التي خُلق موجّها نحوها، يكن خيراً وسعيداً. وإذا أهمل مراعاة تلك الخاصَية، في السعي بالطرف المقابل، أو بالكسل والإعراض، يكون شريراً أو شقياً. وأما من تتغلب عليه تلك الأشياء التي يشترك فيها مع الحيوانات والمُركّبات الأخرى وتتوجه همّته إليها، فإنه ينحط عن مرتبته ويصل إلى مرتبة البهائم أو أوضع من ذلك[١١].

٣ - وجوب تهذيب النّفس

يعتبر الطّوسي أنّ الاستعداد هو خُلُقٌ أو كمال في النّفس، يُحدث بالضرورة ارتياحاً في التصرف لا يحتاج معه إلى أي تفكير أو رَويّة.

وفي الحكمة النظرية اتّضح أنّ الكيفيات النّفسانية السريعة الزوال تُسمى أحوالاً، في حين أنّ الكيفيات البطيئة الزوال تُسمى طبيعة أو عادة. فالعادة إذاً هي حالة نفسانية وهي تُشكل ماهية الاستعداد. أما فيما يتعلق بماهيتها أي سبب وجودها في النّفس، فهناك شيئان يتداخلان: الطبيعة والعادة. نحن نتكلم عن الطبيعة عندما يقتضي أصل مزاج الشخص تكيفه مع حال أو آخر: كما في حالة الشخص الذي تتحرك قوته الغضبية لأدنى سبب، أو المأخوذ تماماً بالخوف والقلق من أخفّ حركة يسمعها أو عند سماعه أي خبر مكروه. وفي حال آخر يؤخذ المرء بالضحك الطويل لأدنى موجب تعجُّب أو لأدنى سبب. وقد يُصبح المرء عرضة للقلق لأقل شيء مُفزع. «العرف أو العادة» (فالكار والصنعة) هو اختيار لعمل ما عن تفكير وتصميم، ثم الاستسلام له بفعل الممارسة والتطبيق إلى أن يُصبح «كاراً» مألوفاً فإذا تمت المؤالفة تم الاستسلام أو الاستعداد. وعلى كلّ، إنّ المُؤدب الأول للجماعة كلها هو الناموس الإلهي على العموم، أما المُربِّي الثاني للموهوبين ولأهل التمييز ولأصحاب الأذهان فهي الحكمة بصورة خاصة، وهكذا بالتدرج يمكنهم التوصل إلى مرّاتب الكمال، وبناء عليه يترتب على الأم والأب أن يدفعوا بالمُتعلمين إلى تلقّي الآداب الحميدة، وأن يعوّدوهم العادات الحسنة، فإذا بلغوا مبلغ الكمال الفكري فإنهم سوف

يتذوقون ثماره، وعندها يدركون في جميع الأحوال أن الاستقامة والكرامة هما النهاية التي وصلوا إليها. وإن كانوا مهيئين لألطاف أكبر ولسعادة أثبت، فإنهم سرعان ما يصلونها بأنفسهم وبمشيئة الله. ويعتبر الطّوسي أن الإنسان يتميز عن سائر المخلوقات بقدرته على التعقل والقيام بالأعمال المبنية على أساس الفكر والإرادة، وقدرته على تقبّل التربية والتّعليم، وإن فضيلته تكون بحسب إرادته لاستعمال الآلات واستنباط المقدمات للرُّقي من النقصان إلى الكمال. والإنسان منذ بدء الفطرة مستعد للسير نحو الكمال، كما أنه مستعد أيضاً وفي المقابل لإعطاء الزمام لطبيعته لتغيره بطريق الانتكاس والشقاء.

ثانياً: فضائل النّفس ورذائلها

يعتبر الطوس أن ملكات الإنسان الأساسية تتعلق بقوى ثلاثة موجودة فيه، هي النباتية، والحيوانية، والإنسانيّة. وإن مهمة علم الأخلاق هي التمييز بين الصالح والطالح من هذه الملكات ليستكمل الإنسان بالصالح منها سعادته العلمية والعملية. ويقسم الطّوسي هذه القوى إلى ثلاثة أقسام: الناطقة والغضبية والشهوية:

القوة الناطقة (الملكية)، وهي مبدأ التفكير والتمييز والتشوق إلى النظر في حقائق الأمور.

القوة الغضبية (السّبعية)، هي مبدأ الغضب والشجاعة والإقدام على الأهوال، والتشوق إلى التسلط والترفُّع والجاه.

القوة الشّهوية (البهيمية)، وهي مبدأ الشهوات وطلب الغذاء، والتشوق إلى الالتذاذ بالمآكل والمشارب والمناكح[١٢].

يرى الطّوسي أنه كلما كانت حركة القوة الناطقة باعتدال غير خارجة عن ذاتها، وكان شوقها وتوجهها نحو اكتساب المعارف يقينياً لا ما يظن أنه يقين وهو في الحقيقة جهل، تحدث عن تلك الحركة فضيلة العلم وتلزم بالتبعية فضيلة الحكمة. كذلك القوة الغضبية، كلما كانت حركتها باعتدال،

انقادت إلى النّفس العاقلة وقنعت بما تقسطه لها ولا تتجاوز الحد في أحوالها، وتحدث للنفس عن تلك الحركة فضيلة الحِلم، وتلزم بالتّبعية فضيلة الشجاعة. أما بالنسبة للنفس البهيمية والتي هي مبدأ الشهوة، فكلما كانت معتدلة ومنقادة للنفس العاقلة ولا تخالفها، تحدث فضيلة العفة وتلزم فضيلة السخاء بالتّبعية.

وعندما تحصل أجناس الفضائل الثلاثة هذه، وتتمازج جميعها وتتسالم مع بعضها البعض، يحدث عن تركيبها حالة متشابهة ويكون كمال النّفس بها(١٣).

والحاصل هنا أن العدالة هي الوسط بين طرفين، وكل فضيلة هي وسط بين رذيلتين، هما طرفا الإفراط والتفريط، فإذا استطاع الإنسان أن يُؤمّر العقل على الشهوة فهو أفضل من الملائكة(١٤).

ولأنّ الانحرافات ترجع لنوعين: الأول، ذلك الذي يلزم الإفراط من التجاوز في طرف، والثاني، ذلك الذي يلزم التفريط في التجاوز عن طرف. فيكون مقابل كل فضيلة جنسان من الرذيلة. حيث تكون تلك الفضيلة وسطاً، وهاتيك الرذيلتان طرفين(١٥). وبناء عليه تكون أجناس الرذائل ثمانية:

- اثنان يقابلان الحكمة، وهما السفه والبله.
- اثنان يُقابلان الشجاعة، وهما: التهور والجبن.
- اثنان يُقابلان، العفّة، وهما: الشَّره، وخمود الشهوة.
- اثنان يُقابلان، العدالة، وهما: الظلم والإظلام.

يعتبر الطّوسي أن كمال أي شيء مرهون بكمال تصرفه فيما خُلق له، وفشله أيضاً مرتبط بعجزه عن القيام بما خُلق له.

ثالثاً: في معالجة أمراض النّفس والمحافظة على صحتها

يُشير الطّوسي في باب معالجة أمراض النّفس إلى آلية شبيهة بعلم

الطب، فكما أنّ الأمراض تُزال بأضدادها في علم الطب، كذلك يجب في طب النفوس إزالة الأمراض بأضدادها.

ولأنّ قوى النّفس الإنسانيّة محصورة في ثلاثة أنواع كما قُلنا:

الأول: قوة التميز.

الثاني: قوة الدفع.

الثالث: قوة الجذب.

تكون أمراض كلّ قوة من الأجناس الثلاثة إما بحسب الإفراط أو بحسب التفريط، أو بحسب الرّداءة.

أما أسباب الانحرافات فهي على وجهين: الأول: نفساني والثاني: جسماني.

وتأثر كلَّ واحدٍ من سببٍ أو علةٍ تطرأُ، موجب لتغيُّر الإثنين معاً. مثلاً: إنّ تأثر النّفس من فرط الغضب أو سيطرة العشق أو تواتر الحزن يوجب تغيّر صورة البدن بأنواع التغيّرات، كالاضطراب والارتعاد والاصفرار والضعف. وبالمقابل، فإنّ تأثُّر البدن من الأمراض والأسقام، خاصة عند حدوث ذلك في عضو شريف كالقلب والدّماغ يوجب تغيّر حالة النّفس، كنقصان قوة العقل وفساد قوة التخيّل، والتقصير في القوى والملكات. فيجب إذاً في معالجة النّفس أن يُعرف السّبب أولاً

فينبغي أن ينشغل بإزالة ذلك. وعندما يرتفع السبب يرتفع المرض أيضاً لا محالة[١٦].

يعتبر الطّوسي أن النّفس عندما تكون خيرة وفاضلة، يجب على صاحبها الاهتمام بالأمور التي تستدعي المحافظة على هذه الشرائط وإقامة هذه المراسيم.

ويجب أن يكون معلوماً أنّ مؤانسة الأصدقاء الحقيقيين والمداخلة مع الأعوان الموافقين للمزاج والحكاية المستطابة والفكاهة المحمودة التي تستدعي اللذة، هو من المباحات، وممّا يُرخّص به على الوجه الذي يُقدره

العقل وليس الشهوة، وبشكل لا يخرج عن حدّ التوسّط إلى درجة الإسراف أو إلى مرتبة النُّقصان.

ويكون من أسباب حفظ صحة النّفس التزام وظائف الأفعال الحميدة، إن من قبيل النظريات أو من قبيل العمليات. على الوجه الذي يُحاسب النّفس يوماً فيوم، للخروج عن نطاق وظيفة كل واحدة منها. ولا يعد من الجائز الإخلاف بها وإهمالها بأيّ وجه.

المباني التربويّة للطوسي

إنّ تميز الإنسان مرتبط بنموه وتطوره عبر استخدام خاصية الفكر والقدرات والاستعدادات التي أودعها الباري عز وجل فيه، وعليه فلا يُمكن أن يتطور ويتقدم إلا عبر النظر والفهم للطبيعة الإنسانيّة وإمكاناتها حتى تكون لدينا الصورة الكلية والنظرة الشمولية لمنهج تربوي ينطلق لبناء الإنسان.

وهنا يهمنا أن نعرف كيف نظر الطّوسي إلى المعرفة وما الفرق بين الإدراك الحسي والإدراك العقلي. كما نتعرض في هذا المبحث لأهم آراء الطّوسي التربويّة والأهداف التي حدّدها لمشروعه التّربوي.

أولا: الطبيعة الإنسانيّة

١ - مفهوم الطبيعة الإنسانيّة

إننا نجد أن اختلاف فهمنا للطبيعة الإنسانيّة يؤدي إلى اختلافنا في مفهوم الخبرة التربويّة. إذ على أساس هذا الفهم تتحدد طبيعة الخبرة التربويّة ومقوماتها وأسسها وارتباطها بالعقل والذكاء، ومنزلة الفكر منها واتجاهاتها ووسائل تحقيق أهدافها. وبغير هذا الفهم للطبيعة الإنسانيّة يكون فهمنا للخبرة التربويّة فهماً مبتوراً لا نستطيع أن نفهم له علما أو منطقاً[١٧].

لقد نظر الفلاسفة وعلماء الأخلاق إلى الطبيعة الإنسانيّة من زوايا

متعددة، وترتب على ذلك أن كانت آراؤهم متباينة فيما يكوّن النظرة التربويّة السليمة، وفي مكانتها وقيمتها من العمل الإنساني. فقال بعضهم بأن الطبيعة الإنسانيّة واحدة في جميع الأزمنة والعصور، وأن الإنسان هو الإنسان حيثما وُجد، وعلى هذا الأساس فالعملية التربويّة هي هي في جميع الأنظمة التّعليمية. وبعضهم نادى باختلاف الطبيعة الإنسانيّة بحسب اختلاف الأفراد أنفسهم، وباختلاف استعداداتهم وقدراتهم، وعليه، فإنّ العملية التربويّة متغيرة بتغير المجتمعات والأفراد على حد سواء. وهناك من يعتقد بأنّ الطبيعة الإنسانيّة لا تتحرك من دون حافز ولا تعمل من دون دافع، ولذلك يفترض دفعها دائماً إلى العمل، وتوجيه الضغط الخارجي من جانب الكبار نحو الأطفال حتى يتعلموا، ليقوموا بسلوك مُعين تمّ وضعه ووصفه لهم.

٢ - الطبيعة الإنسانيّة في نظر الطّوسي

لقد سبق أن عرضنا نظرة الطّوسي إلى النّفس الإنسانيّة وقوى النّفس، حيث أن الإنسان عبارة عن بدن ونفس تحرك هذا البدن، والإنسان إنسان ببدنه ونفسه معاً. والجسم والنّفس متصلان اتصالاً وثيقاً، وقوى الإنسان هي التي تحركه وتجعله يؤدي وظائفه المختلفة ويسلك سلوكه الخاص به، فالإنسان عند الطّوسي جسم معروف بالحس، وقوى نفسه تحرك هذا الجسم وتجعله يؤدي سلوكه الخاص به كإنسان. بعدما تقدم، نعرض هنا نظرته إلى الطبيعة الإنسانيّة، وهل كان يرى أن الإنسان بطبيعته خيّر أم شرير؟ أم أنه يولد على الفطرة ويكتسب صفاته النّفسية والخُلقية من المجتمع بمؤثراته الثقافية المختلفة؟

لا شك أنّ هناك آراءٌ مختلفة حول الطبيعة البشرية، والطّوسي يخالف من يعتبر أن الأصل في الطبيعة الإنسانيّة هو الشَّر (مثل هوبز)، كما لا يتوافق مع الفخر الرازي في قوله: «إنّ السعيد من سعد في بطن أمه والشقي من شقي في بطن أمه»[١٨]. والأخلاق بالنسبة له ليست فطرية، بل الأفعال تصبح ملكات مع التأديب والتربية. لذا على الوالدين أن يقوما بتربية

أولادهم على طرق الفضائل واكتسابها والبلوغ إلى غاياتها بهذه الصناعة التي يمكن من خلالها أن يصلوا إلى أفضل الفضائل. لذلك يؤكد الطّوسي أنه يجب أن يُعلم، أنه لا يوجد أي شخص مفطور على الفضيلة، كما أنه لم يُخلق أي مخلوق نجاراً أو كاتباً أو صانعاً. كما يعتبر أنّ الطفل يولد ولديه إمكانيات كامنة، واستعدادات لتقبل الخير والشر، وهو مختار لقبول أحدهما، وعليه يمكن للإنسان أن يكون صالحاً أو شريراً.

وإذا ما تأمّلنا في هذه النظرية يتّضح لنا أنه لا يمكن تخيل الخير والشر طبيعتين لا تقبلان التغيير في التكوين الإنساني، وهنا يُطرح السؤال التالي:

أي من الخير والشر، والفضيلة والرذيلة غالب على طبيعة الإنسان؟ وكيف ينظر الخواجة الطّوسي إلى الطبيعة الإنسانيّة؟؟

٣ - الطبيعة الإنسانيّة وتطبيقاتها التربويّة

لدى الخواجة الطّوسي توجه خاص إلى هذه النقطة، حيث يجب أن ينظر في التربية إلى الطبيعة الإنسانيّة ومسيرها التدريجي، وتربية الطفل يجب أن تتم بالتنسيق مع المراحل التدريجية لنموه الجسماني خطوة خطوة. وفي هذا يقول: «/.../ ولأن كمال الشيء تشبّه بمبدئه، فكمال الصناعة في تشبهها بالطبيعة. وذلك يكون في تقديم وتأخير الأسباب ووضع كل شيء في موضعه وحفظ التدريج والترتيب والاقتداء بالطبيعة، حتى يحصل الكمال من الصناعة على وجه التدبير»[١٩]. ونقول بعد هذا: بما أن تهذيب الأخلاق واكتساب الفضائل هو أمر صناعي فيلزم في ذلك الباب الاقتداء بالطبيعة، ويكون ذلك بأن نتأمل كيف كان ترتيب وجود الملكات والقوى في بدء الخلقة، إذاً في التهذيب يُحفظ التدريج. ولأنّ تهذيب الأخلاق واكتساب الفضائل الذي عرفنا هو صناعي فمن اللازم الاقتداء بالطبيعة. ويكون ذلك بأن نتأمل ترتيب الوجود وقوى الملكات فيه، فنلاحظ عندئذ في التهذيب ذلك التدرج أيضاً، ومن المعلوم أنّ أول قوة تحدث في الأطفال تكون قوة طلب الغذاء والسّعي لتحصيله، فعندما ينقص، يقاوم كل ما يمنعه من الوصول إلى طلبه وحاجته، ويشرع بالسعي، فإن استطاع القيام

منفرداً بالانتقام والدفع فإنه يقوم، وإلا فإنه يستغيث بالصياح والبكاء، ويستعين بالأم والمُربِّية. ثم تتزايد هذه القوة ويتشوّق بها إلى الازدياد، ثم تُحدث فيه مبادئ التحرك بالآلات، حتى تؤثر فيه خصوصاً في النّفس، وتلك هي قوة التمييز. وتظهر فيه، ويكون ابتداء ذلك الظهور قوة الحياء، ويكون ذلك دليلاً على الإحساس الجميل والقبيح.

إذاً فهذه القوة أيضاً تتّجه نحو التزايد، وعندما تصل كل واحدة من هذه القوى إلى الكمال المُمكن تبعاً للشخص، تهتم برعاية ذلك الكمال في النوع على الوجه الذي يتصور. فيجب إذاً على طالب الفضيلة أن يقتدي في تحصيل الكمال المطلوب بنفس هذا المبدأ الذي ذُكر سابقاً، وأن يُراعي في تهذيب القوى السياق والترتيب الذي يكون قد استفيد من الطبيعة، فيبتدئ بتعديل قوة الشهوة، ثم يعقبها بالقوة الغضبية، وينتهي إلى تعديل قوة التمييز. وإذا اتفق أن حصل في أيام الطفولة على تربية وفق قاعدة الحكمة، فقد أوتي موهبة عظيمة ومِنّة جسيمة، إذ تكون أكثر مهماته مكفية، وحركته في طريق طلب الفضائل سهلة.

ثانياً: نظرية المعرفة

تعتبر نظرية المعرفة فرعاً من فروع الفلسفة التي تبحث في أصل وبنية المعرفة. ويتأسس رأي كل فيلسوف في المعرفة على مذهبه في النّفس تأسيساً ذاتياً، فإذا كان فيلسوفاً مادياً. كانت المعرفة الحسية هي المصدر الوحيد للمعرفة، وإذا كان فيلسوفاً روحياً، فإنه يضع القوة الناطقة على رأس الملكات الإنسانيّة، وإن كان الفيلسوف واقعيا يعتمد على الحواس، فإنه يرى أن للمعرفة وسائل وأدوات أساسها الحس ونتاجها العقل.

أما الطّوسي فيرى في بداية الحديث عن المعرفة، بأنّ النّفس بقواها المختلفة هي وسيلتها الأساس، وهو يفرّق بين الإدراك الحسّي والإدراك العقلي، ثم يفصل أدوات ووسائل المعرفة التي سيتم بحثها بشكل مختصر.

النّفس والمعرفة

ينطلق الطّوسي في نظريته للمعرفة من خلال نظرته للإنسان ومما يتكون، وما هي القوى التي تحركه وتجعله يؤدي وظائفه المختلفة ويسلك سلوكه الخاص.

من هنا يبدأ الطّوسي فيرى الإنسان مكوناً من جسم وقوى روحية، جسم معروف بالحس ملموس بالظاهر، وقوى روحية خفية تحرك هذا الجسد الإنساني، من هنا ينطلق إلى تقسيم النّفس.

فالنّفس ثلاثة أقسام: نباتية وحيوانية وإنسانية.

أمّا النّفس الحيوانية فلها قوتان:

١ - قوة الإدراك الآلي

٢ - قوة التحريك الإرادي

أمّا قوة الإدراك الآلي، فهي صنفان: الأول، تلك التي تكون آلاتها الشعورية ظاهرة وهي خمس: الباصرة والسامعة، والشامّة، والذائقة، واللاّمسة. والثاني، تلك التي تكون حواسها باطنية، وهي خمس أيضاً: الحس المشترك، والخيال، والوهم، والحافظة، والمتصرّفة.

وأمّا قوة التحريك الإرادي فهي قسمان. الأول: ما ينبعث لأَجل الجذب ويسمّى قوة الشهوة. والآخر ما يندفع لدفع الضرر، ويُسمّى القوة الغضبية.

أمّا النّفس الإنسانيّة: فهي مختصةٌ من بين نفوس الحيوانات، بالقوّة التي تُسمّى قوة النطق وتكون تلك القوة متميزةً من بين المدركات بالإدراك بلا آلة. لأن توجهها هو لمعرفة حقائق الموجودات، والإحاطة بأصناف المعقولات. وتُسمّى تلك القوة بهذا الاعتبار: العقل النظري. وعندما يكون توجهها للتصرّف بالموضوعات والتمييز بين المصالح والمفاسد، واستنباط الصناعات من جهة زيادة أمور المعاش وتنظيمها. تُسّمى تلك القوة من هذا الوجه العقل العملي.

إذن فالنّفس الإنسانيّة تتميز بقوة النطق وتقوم على الإدراك والتمييز، وهذا ما يسمّى العقل النظري. كما تقوم على التمييز بين صالح الأفعال وفاسدها واستنباط الصناعات وهو ما يسمى بالعقل العملي.

ثالثاً: الخصائص التربويّة والأهداف في فكر نصير الدين الطّوسي

١ - الخصائص التربويّة

إن مبنى التربية الأخلاقية عند الخواجة الطّوسي هو النّفس الإنسانيّة، فهو يرى أن هدف التربية هو الوصول إلى مقام القرب الإلهي حيث اعتبر إن التأديب والاعتياد والاستفادة في التحفيز والتنبيه تشكل الأساس لطرق التربية.

وقد أشار الخواجة أن الأهداف الخاصة للتربية الأخلاقية تشمل معالجة الرذائل الأخلاقية للمُتربِّي.

وبيّن الطّوسي في كتابه (أخلاق ناصري) آراءه ونظرياته في باب الأخلاق، وهو يرى أن علم التربية يعني التربية الأخلاقية وهي عنده جزء من الصناعة الإنسانيّة التي تؤثر في تكامل الطبيعة البشرية، وهو يعتبر أن الطبيعة هي من عمل الله عز وجل. والتي تُسخرها المشيئة الإلهية كيفما تشاء، وأن كل آدمي قادر على إيجاد طبيعة ثانوية خاصة وهي الطبيعة الإنسانيّة، وذلك بإلهام ومساعدة قوى التدبير والفكر.

ب - مدنية الإنسان

يعتقد الخواجة - مثل باقي الحكماء - أنّ الإنسان موجود اجتماعي ومدني له علاقة محكمة وعميقة مع أفراد مجتمعه، ويظهر من بعض كلامه أن تركيب الأفراد في المجتمع هو تركيب حقيقي. «بحكم أنّ لكل مُركب يكون له حُكم وخاصية وهيئة، يكون متخصصاً ومنفرداً بها ولا تُشاركه أجزاؤه فيها، كذلك الاجتماع الإنساني المبني من التآلف والتركيب، له حُكم وهيئة وخاصية على خلاف ما كان موجوداً» في كل شخص من الأشخاص. (الهيئة الاجتماعية)

ولأن وجود النوع لا يُتصور بدون معاونة والمعاونة بدون اجتماع أمر محال، إذاً فالنوع الإنساني محتاج بالطبع إلى الاجتماع، وهذا الاجتماع الذي شرحنا، يسمّى «تمدّنا».

وفي الفصل الثاني ذكر حول فضيلة المحبة أنها بمثابة محور ومنبع للعلاقات الاجتماعية. وقد اختلفت آراء أصحاب الفكر في أن المحبة هي وحدها العامل الداخلي في السّوق إلى التجمع (الاجتماع) أو أنها تابعة للاشتياق (الشوق) إلى الكمال. والظاهر من كلام الخواجة في هذا الفصل اعتقاده بالرأي الثاني.

«لأنّ الناس محتاجون لبعضهم البعض، وتمام كل واحد وكماله في القرب من الآخرين من نوعه، ولأنهم خُلقوا متوجهين إلى الكمال بالطبع، لذا فهم مشتاقون بالطبع لذلك التآلف، والاشتياق للتآلف هو المحبة»

ومن بعد ذلك يبين بالتفصيل أنواع وأقسام المحبة.

٢ - الأهداف التربويّة عند الطّوسي

إنّ تشكيل الأهداف التربويّة وتحديدها هو من أهم الأعمال التي تُظهر وضوح الرؤية لدى أي فلسفة أو مذهب فكري للوصول إلى غايته. وهو لا يقتصر على الميدان التّربوي فحسب، بل يتعداه إلى جميع ميادين الجهد الإنساني. «وكما قال أفلاطون: إنّ الفرد الذي يتّبع أهداف غيره دون أن تكون له أهدافه الخاصة هو الذي يمكن أن يوصف بالرق والعبودية»[٢٠].

نعلم أنّ لكل مجتمع أهدافه الخاصة النابعة من ظروفه وإمكانياته، والتربية إنما تشتق أهدافها من المجتمع المعاش، ذلك أن التربية توجد حيث يوجد المجتمع، كذلك تتأثر أهداف التربية بروح العصر ومتطلباته، وما يُمكن قوله هو أنه لا يوجد هدف واحد للتربية في أي مجتمع أو عصر بل هناك العديد من الأهداف المتداخلة الّا أن أحدها يكون أكثر ظهوراً ووضوحاً من غيره من الأهداف[٢١].

وعندما تتحدد الأهداف في أي منظومة تربويّة أو فلسفة يُصبح العمل

الرامي إلى تحقيق تلك الأهداف عملا «ذكيا» و«واعيا» يُضفي على الجهد البشري النجاح، فالأهداف التربويّة هي الدعامة الحقيقية التي يبنى عليها العمل التّربوي.

وعندما نتناول الأهداف التربويّة لنصير الدين الطّوسي نراها مستمدة من مذهبه الفكري ونظرته للإنسان والمجتمع والمعرفة والأخلاق وحاجات المجتمع وتصوره الخاص له، فهو يرى أنّ الغاية والهدف النهائي للتربية هي وصول الفرد إلى مقام السعادة والتي من وسائلها تهذيب القوى النّفسانية للإنسان أي القوى الشهوية والغضبية والناطقة، وكذلك إيجاد الاعتدال الضروري فيما بينها، وهو يعتبر إنّ السعادة البدنية والسعادة النّفسانية والسعادة المدنية، هي الأهداف البعيدة كذلك اعتبر أن الأهداف الأساسية للتربية هي إيجاد الفضائل الأربع: أي العفّة والشجاعة والحكمة والعدالة.

اذاً الهدف الغائي من التربية هو وصول الإنسان إلى السعادة الحقيقية والكمال، وأعلى مرّاتب السعادة هو جوار ربّ العالمين، وهي لا تتحقق إلا بالوصول إلى مرتبة الإنسان الكامل، الذي هو غاية التربية والهدف النهائي وقد بحثها الطّوسي من ثلاثة اتجاهات الأول علاقة الإنسان مع خالقه الثاني علاقة الإنسان مع المخلوقين، علاقة الإنسان مع نفسه.

الاتجاه الأول: في العلاقة مع الله

الأهداف: تعليم العقائد - معرفة الله - تعليم الطفل العقائد والأصول الدينية.

- الالتزام بالتعاليم الدينية والعبادات.
- السعي لتحصيل رضا الله.

الاتجاه الثاني: العلاقة مع المخلوقين وأن يكون صالحاً ومصلحاً.

- تنشئة الإنسان الفاعل في مجتمعه والمتفاعل مع أبناء جنسه

- التركيز على تعليم الصناعات والحرف التي تخدم المجتمع (فضيلة العمل)

- التأكيد على إنشاء الأسرة، وان تعدّ الزوجة كمدبّرة للمنزل ومربية للأجيال.

الاتجاه الثالث: الفردي والعلاقة مع نفسه

أكد الطّوسي على ضرورة:

- تعليم الإنسان الحكمة
- معرفة النّفس وقواها
- الحفاظ على الصحة النّفسية عبر الالتزام بمعايير محدّدة
- ضرورة تدريب النّفس لسيطرة القوة الناطقة على قوتي الشهوة والغضب.
- التحّلي بالفضائل والتخلي عن الرذائل
- الحفاظ على الصحة البدنية (الرياضة)
- الغذاء السليم للطفل (النوم والراحة)

اذاً فالهدف الأصلي للتربية بنظر الطّوسي هو إيجاد وتثبيت خصائص مساعدة تُوصله إلى السعادة والكمال، وأعلى مرّاتب السعادة هي جوار رب العالمين.. لذا فأول قدم في هذا الطريق للوصول إلى هذا الهدف هو معرفة النّفس، فطالما أنه لم يعرف نفسه لن يستطيع أبداً الإقدام على إصلاحها وأن ويخطو ويسير على درب الأخلاق، من هذه الجهة ومن هذا المنطلق قال الإمام الصادق عليه السلام: «من عرف نفسه فقد عرف ربّه». ويقول الإمام علي عليه السلام: «أفضل المعرفة معرفة الإنسان لنفسه».

٣ - نشوء العادات

إنّ التربية ليست إلا إيجاد العادات وخاصة في فترة الطفولة. وينتهج الطّوسي في تربية الطفل أسلوب التّعليم على أساس العادة للوصول إلى الهدف، وذلك بتعويده على ممارسة العادات الفاضلة التي تصبح فيما بعد

ملكات لديه، وهو يعتبر أن العادة لها الدور الأهم في إيجاد الملكات النّفسية وفي ذلك يقول: «وقد جاء في الحكمة النظرية إن ما يزول بسرعة من الكيفيات النّفسية تسمى حالاً، وما لا يزول بسرعة يسمى ملكة، وهي إحدى كيفيات النّفس التي هي من ماهيات الخِلقة، وسبب وجودها أمران: الأول الطبيعة، والثاني العادة..» فأما الطبيعة فهي اقتضاء أساس مزاج الإنسان المستعد لقبول حال من الأحوال، كالشخص الذي لا تؤثر فيه الأسباب في تحريك القوة الغضبية، أو شخص يضطرب بسرعة أو يخاف بعد سماع خبر ما، أو شخص يغص في الضحك مع سماع أو مشاهدة حركة تثير الدهشة، أو شخص يغرق في الحزن لأدنى سبب. وأما العادة فهي اختيار عمل ما بعد التمعن فيه والبدء بتطبيقه بتكلف، حتى يألف عليه بعد تكراره ويصدر منه بسهولة فيصبح خُلقاً من أخلاقه[٢٢].

إذاً فالطّوسي يرى أن العادة هي أساس التربية، ودور التربية هو تنمية وإيجاد هذه العادات، وهذا يكون له دور أساسي ومهم في مرحلة الطفولة التي اعتبرها علماء التربية والفلاسفة مرحلة التكوين، لذا أولوا هذه المرحلة من عمر الإنسان اهتماماً كبيراً فهي التي يتم خلالها تربية الطفل وتهذيبه عبر تعليمه وتعويده على العادات الحسنة والأخلاق الصالحة وقد قيل «لكل عظيم طفولة حسنة».

التربية الأُسرية وسياسة الأبناء

أولاً: الأسرة ودورها التّربوي

١ - أهمية الأسرة

لقد تناول الخواجة الطّوسي المشروع التّربوي بنظرة دقيقة وشاملة لكثير من المفردات التي قلّما بحثها المفكرون بهذا التفصيل، بل نجد لها تأثيراً«كبيراً» في الكثير من النظريات والآراء الحديثة، وقد تناول أثر الأسرة والبيئة المنزلية على نشأة الطفل بأدق التفاصيل، فأولى رعاية للعائلة وطبيعة العلاقات وحُسن التواصل فيما بينها والضوابط التي تحكم الأسرة كأول

ركيزة يمكن أن تؤثر في نفسية الطفل وتربيته. لذا فإن أي صلاح لجيل لا بدّ وأن يبدأ من نواةٍ أساسية وصالحة ألا وهي الأسرة.

٢ - شروط واجب توفرها في الزوجة

ولا يُمكن لنجاح أي مشروع تربوي- برأي الطّوسي - إلا إذا أحسن الرجل اختيار الشريك الأساسي الذي يعكس في أدائه وسلوكه القُدوة والنموذج وإمكاناتها والقدرة على تحمل المسؤولية والشراكة الحقيقية، لذا وضع جُملة من الشروط التي ينبغي أن تتمتع بها المرأة لتكون صالحة لمشاركة الرجل في هذا المشروع.

والمرأة الصالحة هي شريك الرجل في ماله ورفيقته في إدارة المنزل وتدبير شؤونه. وأفضل الزوجات المُتزينة بتعقل وتقوى وحشمة، وهي التي تمسك لسانها وتُطيع زوجها وتخلص في خدمته، وتكون مقتدرة في تدبير المنزل، وتكون ودودة لطيفة مجاملة مُدارية.

٣ - أداء الزوج في الأسرة

إنّ المُستقرئ للكثير من المشاكل والاضطرابات السلوكية عند الأطفال يجد أن معظمها نتيجة تدهور العلاقة الأسرية بين الزوجين، إما بحصول طلاق أو بوجود التوتر المستمر، وفي الغالب نجد معظم المشاكل هي بسبب عدم التزام كلا أو أحد الطرفين بالواجبات وبالحقوق أو عدم الانتباه للمشروع المناط بهذه الأسرة ولدور كل منهما، ولكي تنعم الأسرة بالأجواء السليمة، أشار الطّوسي إلى دور وسلوك الزوج أثناء الزواج. فقال: «عند إتمام عقد الزواج فسبيل الزوج في سياسة الزوجة، وفقاً لثلاثة خطوط:

أولاً: الإيحاء بالهيبة، ثانياً: حفظ كرامتها، وثالثاً: إشغال خاطرها.

أما الإيحاء بالهيبة، بأن يكون مُهاباً «في نظر زوجته، حتى تنفذ أوامره ونواهيه».

وأما فيما خص الكرامة، فهي أن يُكرم الزوجة بالأشياء التي تستجلب

محبتها ولُطفها. فعندما تشعر بهذه الحالة تتلقى الزوج بحسِّ الاهتمام، وتقوم بمهمتها في إدارة المنزل وهي خاضعة لإرادة زوجها فيحصل النظام المطلوب. أما بالنسبة إلى إشغال الخاطر: فعلى الرجل أن يشغل عقل زوجته دائماً بتكفل مسؤوليات ومهمات إدارة شؤون المنزل اليومية والمتكررة، والنظر في مصالحه، والقيام بما يقتضي نظام المعيشة.

وصلاح الأسرة واستقرارها والتزام كلا الزوجين بواجباتهما وحفظ حقوقهما والالتزام بالمقدمات المطلوبة، من شأنه أن يُؤسس لمناخ سليم ولبيئة صحية يُمكن معها تكوين النواة الأولى لزيادة الذرية وتقديم الرعاية التربويّة الخاصة لأبناء سليمين فاعلين في المستقبل.

ثانياً: سياسة الأبناء وتربيتهم

١ - تربية الأولاد

* اختيار إسم جميل ومُناسب للطفل
* اختيار مُرضعة له، لا تكون حمقاء عليلة، لأن العادات السيئة وأكثر العلل تنتقل بالعدوى من المرضعة للولد»[٢٣].
* قيام الأهل بتأديب الطفل وتدريبه على الأخلاق الفاضلة، قبل أن يتعود على الأخلاق الفاسدة، إذ يُولد الطفل مستعداً لها.
* المحافظة على الطفل من اختلاطه مع عُشراء السوء واللعب معهم، لأنّه يُسبب فساد طبعه، اذ تكون نفس الطفل خالية، وتتقبل بسرعة ما عند أقرانه.
* حثُّه على محبة الكرامة، وهنا على الأهل والمُربِّين توجيه الطفل نحو الكرامات التي يتأتى استحقاقها بالعقل والتميز والدين، لا تلك التي تتعلق بالمال والنّفس، وهنا دور خَلق الحافز والتشجيع نحو الكرامات الخاصة بكمال الإنسان وتَرفُّعه.
* تعليم الطفل الواجبات الأخلاقية والدينية، ويجب إكسابه إياها بلطف ومعروف، وأن نتحدث عن الصالحين والأخيار بشكل إيجابي، وأن

نمتدحهم أمامه، وأن نشير بشكل سلبي إلى الأشرار ونذمهم أمامه. ويجب تعويده على التّلذذ بالتفوق الروحي واحتقار الملذات الجسدية.

* تعليمه محاسن الروايات والأشعار، التي تحثُّ على الآداب الشريفة فيحفظها.

الاستفادة من التحفيز والتأنيب في إكساب القيم، فإذا أعاد تكرار الخطأ فعليهم تنبيهه سراً، وإذا استرسل في خطئه تحدياً وتجاسراً، في هذه الحال فيجب على المُربِّي استخدام الحيل اللطيفة لكي يجنبه الاستمرار والتمادي.

* وعلى الأهل والمُربِّين أن لا يُعودوا أبنائهم على النوم الكثير، لأنه يغلظ الذهن ويورث بطء التعلم. كما يجب على الأهل أن يُعودوه على المشي وركوب الخيل والرياضة وتعليمه آداب الحركة والسكون والنهوض والجلوس، وأن يُمنع من تربية شعره، ولا يتزيّن بملابس النساء، ويجب أن يعوّدوه على الحرص على خدمة نفسه ومُعلمه وكل من هو أكبر منه.

٢ - الآداب

أ - آداب الكلام

بما أنّ الكلام هو مرآة الشخصية الإنسانيّة وانعكاس لهوية الفرد وأخلاقه، نجد أن الطّوسي قد طرح لهذا الأمر جملة من التوجيهات والآداب التي يجب على المرء أن يتحلّى بها، حيث يرى أنّ على المرء ألا يتكلم كثيرا، ولا يقطع بكلامه كلام الغير. وألا يُجيب إذا سُئل غيره عن شيء، وإن تُسأل جماعة هو منها، فلا يتقدم عليهم. وإن تولّى شخص الجواب، وهو قادر على أفضل من ذلك الجواب، فليصبر حتى يتمّ كلامه وبعدئذٍ يُعطي جوابه، على ألا يُطعن فيمن تقدم.

ب - آداب الحركة والسُّكون

بمعنى على المرء أن يتمهل في السير ولا يتعجّل، فإن ذلك من علامة

الطيش، وأن لا يبالغ في التأنّي والإبطاء، فإن ذلك من علامات الكسل. ويجب أن لا يتبختر كالمتكبرين، ولا يهز الكتف كالنساء والمُخنثين. وعليه أن يحترز كذلك من تدلّي الأيدي وهزها، وأن يحافظ على الاعتدال في جميع الأحوال، ولا ينظر كثيراً إلى الوراء عندما يمشي، فإنّ ذلك هو فعل الهوج. ولا يُطأطئ رأسه دائماً إلى الأمام فإنه دليل الحُزن والهم، وأن يحافظ على الاتزان في الرُّكوب، ولا يمدّ الأرجل عندما يجلس، ولا يضع رِجْلاعلى رجل، ولا يركع أمام الملوك أو الأستاذ أو الأب، أو من هو بمنزلة الجماعة. وأن لا يطأطئ رأسه ويضعه على اليدين، فإن ذلك هو علامة الحُزن والكسل، ولا يحني العنق ولا يلعب باللحية وباقي الأعضاء..

ج - آداب الطعام

على المرء قبل أن يحضر الطعام، أن يُنظف اليدين والفم والأنف، وأن لا يبادر إلى الأكل عند الجلوس على المائدة إلا إذا كان هو صاحب الدعوة، وعليه أن لا يرتكب ما يكرهه من الآخرين، وأن يتصرف بما هو أمامه تصرف من يعلم أن آخراً سوف يأتي من بعده ليحل محله دون أن ينفر من ذلك، فلا يقذف شيئاً من الفم واللقمة في القدح والسُّفرة والخبز. وعليه أن لا يقوم عن الطعام قبل غيره بكثير، وإن يكن قد شبع، فعليه أن يتمهل ريثما يفرغ الآخرون أيضاً.. وعليه أن يُجهد كثيراً في تنظيف الأصابع ورؤوس الأظافر عندما يغسل اليدين، وكذلك الأمر في تنظيف الشفاه والأسنان والفم.

ثالثاً: عناصر تربوية مفتاحية في فكر الطّوسي

١ - الغذاء وأهميته في تربية الطفل

ركّز الطّوسي على مسألة الغذاء وتأثيرها في تربية وتعليم الطفل، وهذا ما أكده الكثير من العلماء قديماً وحديثاً، لما لأنواع الغذاء من أثر على الذاكرة، وقُدرة الطفل على الحفظ، ولتماسكه وتمكنه من التّعليم. ويؤكد الطّوسي أن سلامة الغذاء لا تقتصر على السلامة والنمو الطبيعي فحسب،

بل تشمل الجوانب العاطفية والنّفسية أيضاً، فعندما يرقد الطفل في أحضان والدته ويرضع حليبها يشعر أولاً بالسكينة والأمان، وثانيا تتسبب العلائق العاطفية بنمو الشخصية المتوازنة للطفل.

٢ - الفروقات الفردية

يُعتبر الطّوسي من الذين انتبهوا إلى أهمية مراعاة الفروقات بين الأطفال، باعتبار انّ إمكاناتهم واستعداداتهم متفاوتة، وليس من العدل التعامل معهم بنمط وأسلوب موحّد، لذا أكدّ في الصفات الخاصّة بالمُعلم في مجال التدريس على ضرورة امتلاكه لدراية كاملة بالمبادئ العامة لتربية الطفل وطبيعته، ومعرفة الاستعدادات لديه والقدرات، وذلك عن طريق الفراسة والكياسة، من أجل الاطلاع على أهليته للدراسة أو الصناعة المتوخاة في المستقبل. وقد اعتبرأن مُراعاة الفروقات الفردية وتوجيه الأطفال ضمن استعداداتهم يؤدي لتحصيل الثمرة لكل فرد، ويقلل من تضيع أيامه وتعطيل عمره، وفي ذلك يقول «وكل من يكون مستعداً لصناعة ما، كلما يتوجه إليها بسرعة أكثر، تحصل ثمرتها، ويتحلّى بفن ما، ولا يكون قد عمل على تضييع أيامه وتعطيل عمره. ويجب حثُّ طالب كل فن على استيفاء ما يتعلق بذلك الفن من جوامع العلوم والآداب»[٢٤].

٣ - صقل شخصية الشاب (تحمل المسؤولية)

تعرّض نصير الدين الطّوسي لمسألة مهمة في تربية الأبناء وبناء الشخصية، وتتعلق بتحميله المسؤولية والاعتماد على النّفس (وصقل شخصيته) حيث يوصي بأن «يؤمر عندما يتعلم صناعة من الصناعات بالتكسب والتعيش... وعندما يكتسب الجَلد، ويستعمل فضائل النظر في ضبط دقائقها.. ويُصبح ماهراً وقادراً على طلب المعيشة وتكفل أمورها... فعليه أن يتأهل وأن ينفصل في (عن؟) بيت أهله»[٢٥].

٤ - تربية البنات

إن إعداد الفتاة وتربيتها تربية صالحة تؤهلها لتكون مشروعاً مساهماً

وأساسياً في بناء المجتمع هو أمر في غاية الأهمية، كيف لا، وهي في المستقبل الزوجة والأم.

ويُشير الطّوسي في تربية البنات «إلى ضرورة اتباع النهج اللائق بهن والمناسب لهن، فيجب تعويدهن على ملازمة المنزل والالتزام بالحجاب والوقار والعفة والحياء وحسن الخصال»[٢٦].

٥ - أساليب التحفيز والعقاب

الإنسان بطبعه يُحب ذاته، ويحب أن يحصل من الآخرين على الثناء والتكريم، وعلى هذا الأساس يرى الطّوسي أنَّ على المُربِّين والأهل استخدام هذا الدافع الفطري لإيجاد الكثير من الصفات الأخلاقية، والعادات الحسنة المطلوبة لدى الطفل، ليتعوّد عليها، ومن ثم لكي تصبح ملكات لديه ويتم ترسيخها في شخصيته.

ويعتبر الطّوسي أنه كثيراً ما يلجأ المُربون في معاقبة مرتكبي الأخطاء إلى العقوبة القاسية والتوبيخ والتشهير بالطفل، وهذا مرفوض، فهو يرى في العقاب مسألة دقيقة الحساسية، وعلى المُربِّين أن يلتفتوا إلى الأخطاء التي قد تنجم عن التوبيخ، وذلك دون الوصول إلى أي نتيجة، فهو يقول: «يجب الاحتراز من تعويد الطفل على التوبيخ والمكاشفة، لأن ذلك يؤدي إلى جُرأته على التكرار، فالإنسان حريص على ما مُنع منه، فإنه مع الاستمرار بالتنبيه سيستهين باللوم، وتكون الجرأة على القيام بالفعل القبيح»[٢٧]. إذاً، لا بدّ من استخدام العقاب حين لا ينفع أي شيء من أساليب الردع وتعجز المناهج التربويّة عن إصلاح الفرد، فيلجأ المُربِّي إلى العقاب لإصلاح شخصية الطفل وبنائه على أسس سليمة، وهذا الرأي قد أيده المفكرون المسلمون، وهو ما جاء به القرآن الكريم ﴿وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ﴾[٢٨].

آداب التعلم

أولاً: فضل العلم وصفات المُعلم

يعتبر المحقِّق الطّوسي أن طلب العلم واجب على المسلم مستشهداً بما ورد عن رسول الله ﷺ: «طلب العلم فريضة على كل مسلم».

والمُراد من العلم هنا، هو علم الحال أي العلم الذي يحتاجه الإنسان في حياته، والذي يوصله إلى المنفعة والاستفادة منه. وينفرد الطّوسي هنا في عدم حصر العلم المتوجب على المكلف دراسته بالعلوم الدينية كما أشار الكثير من العلماء والفقهاء سابقاً، بل لقد أعطى للعلم وظيفة دنيوية باعتباره يُحقق لصاحبه في الدنيا من الفضائل والتقدير كما يحققه له في الآخرة كسباً لرضوان الله.

١ - صفات المُعلم وحُقوقه

يقول الطّوسي «ينبغي أن يكون صاحب العلم مشفقاً، ناصحاً، غير حاسد، فالحسد يضر ولا ينفع بل يسعى بنية تحصيل الكمال، وينبغي أن تكون همَّة المُعلم أن يصير المتعلم في قرنه عالماً، ويشفق على تلاميذه»[٢٩].

ويجب أن يسعى المُعلم، بحسب الطّوسي، لأن يصبح الطالب لديه عالماً قديراً، لا أن يتركه يضيع الوقت ولا يحصل من العلم شيئاً..

أما الصفات التي يجب أن يتمتع بها المُعلم فهي:

- **القُدرات العقلية:**

لأنّ من يريد أن يُنمي عقول الأطفال والأبناء يجب أن يكون متمتعاً بقدرات عقلية تمكنّه من تأدية دوره بشكل مميز.

- **التديُّن:**

المُعلم هو القدوة وهو الشخصية التي يجب أن تمتلك الالتزام، وبما

أنّ المُعلم المتدين يلتزم بعقله وسلوكه بهذه الشريعة فإنّ هذا الالتزام سيمكنه من أداء دوره بشكل أمين.

- **امتلاكه المهارات والطرائق اللازمة**

ثم يُشير الطّوسي إلى صفة مهمة وأساسية من صفات المُعلم، ألا وهي امتلاكه المهارات والطرائق اللازمة لاكساب المتعلمين المعارف العقلية والأخلاق الحسنة، وهنا يؤكد على أن يكون «المُعلم متضلعاً بالتدريب على الأخلاق وتخريج الأطفال»[٣٠].

- **القدرة على التحفيز والعقاب**

- **الشخصية العطوفة**

- **الإلمام بمبادئ التربية**

أي الإلمام بالفروقات الفردية للأطفال فليس جميع الناس مؤهلين لممارسة كل عمل بنفس المستوى، فيقول: «إذ ليس جميع الأشخاص مستعدين لأي صناعة وإلا اشتغل الناس بالصناعة الأشرف».

ثانياً: آداب المتعلم مع نفسه

أ - النيّة:

تعتبر النيّة العامل الأساسي المحرك للإنسان، وهي التي تمده بالطاقة الحركية وتزيد من سرعة عمله وتحرره من اليأس والقنوط وتنقذه من الشعور بالانكسار. فعلى طالب العلم قصد وجه الله تعالى في طلبه وامتثال أمره وإصلاح نفسه وإرشاد عباده إلى معالم دينه، ولا يقصد بذلك عرض الدنيا من تحصيل مال أو جاه أو شهرة، بل بقصد التقرب إلى الله فعن رسول الله ﷺ أنه قال: «من تعلم علماً لغير الله وأراد به غير الله فليتبوأ مقعده من النار» وقال ﷺ «إنما يُبعث الناس على نياتهم»[٣١].

ب - الاجتهاد:

أي يجب عليه أن يجتهد ويصرف القسم الأعظم من وقته في المطالعة

والدراسة وأن لا يكتفي بما يسمعه ويتعلمه من الأستاذ، بل يبذل كل ما في وسعه لتحصيل العلم[٣٢].

ج - اغتنام الوقت

يُشير الطّوسي إلى أنّ على طالب العلم أن لا يضيع وقته ويغتنم كل الأوقات في تحصيل العلم، فالعلم كما يُقال: إن أعطيته كلك أعطاك بعضه، وإذا أعطيته بعضك لا يعطيك شيئاً.. خاصة أن عمر الإنسان قصير والعلم كثير.

د - طلب الكمال:

على طالب العلم أن يتورع عن أي صفة أو فعل ذميم، وأن يترفع عن كل الصفات الرذيلة كالحسد والغضب والعصبية، وكل ما من شأنه أن يضعه في الدنيا والأخرة، وعليه أن يتحلّى بكل الأخلاق والسجايا الحسنة ساعياً إلى الكمال.

هـ - الصبر والثبات على ما يختار:

يعتبر الطّوسي أن على طالب العلم أن يتأنّى في اختيار العلم الذي يريد تحصيله، ويستشير غيره قبل العمل على دراسته، وإذا سافر طالب العلم إلى أي بلد من أجل الدراسة والتحصيل، فعليه ألا يعجل في اختيار أي علم.

- أخلاق الطالب

يجب على الطالب تشخيص الهدف والتحرك باتجاهه والنظر إلى عاقبته. فإن مهمة طالب العلم هي إحياء القيم المعنوية للمجتمعات البشرية، وهداية الناس، وتعويض النقص الحاصل لديهم في الجوانب الفكرية والعلمية.

ويرى الطّوسي بأنّ على طالب العلم، أن يتحلّى بالفضائل، وأن يبتعد عن الرذائل وعن كل الأخلاق الذميمة، وفي ذلك يقول: ينبغي لطالب العلم أن يحترز عن الأخلاق الذميمة، فإنها كلابٌ معنوية..

ويقول الطّوسي في باب آخر: «ولا بدَّ لطالب العلم من تحمل المشاق

والمذلة في طلب العلم، والتملق مذموم إلا في طلب العلم، فإنه لا بد من تملق الأستاذ والشركاء وغيرهم للاستفادة منهم»[٣٣].

ويذكر الطّوسي أنّ على طالب العلم أن يتجنب الطمع والحقد والحسد، وتجنبها شرط في تحصين نفسه وتمكينها من نيل ما يرغب، يقول: «ولا يذل نفسه بالطمع ويتجنب الحقد والحسد»[٣٤].

ويرى الطّوسي أن التوكل هو من أهم الأمور التي يجب أن يلتزم بها طالب العلم وإلا انشغل عن طلب العلم وسعى إلى رزقه، فهو يقول «لا بُدَّ لطالب العلم من التوكل في طلب العلم، ولا يهتم لأمور الرزق ولا يشغل قلبه بذلك، ويصبر، لأن طلب العلم أمر عظيم، وفي تعب تحصيله أجر قوي، وهو أفضل من قراءة القرآن عند أكثر العلماء، فمن صبر على ذلك وجد لذّاته تفوق سائر لذّات الدنيا»[٣٥]..

ثالثاً: الطرائق الفعالة لتحصيل العلم

حدَّد الطّوسي شروطاً لطالب العلم خلال فترة دراسته، كما وعيّن الطرق والوسائل المفيدة في اختيار العلم وفهمه ومباحثته والاشتغال به.

١ - الخطوات التي يجب إتباعها قبل الدراسة

يعتبر الطّوسي أن على طالب العلم أن يختار من كل علم أحسنه وأفضله، ويشترط فيه أن يكون محتاجاً له في حياته وفي أمور دينه، وهو يقدم علم التوحيد على سائر العلوم لأنه به تتم معرفة الإله. فالطّوسي إذن يحث الطالب على دراسة العلوم العتيقة، والمُراد منها المعارف والعلوم القديمة، التي وقع الاتفاق على ضرورتها وفائدتها علماً وعملا، دون ما لا نفع فيه سوى الترف الفكري. واعتبر الطّوسي أن اختيار المُعلم هو من أهم الأمور الأساسية التي على الطالب الالتفات اليها لتحصيل مميز. وأهم تلك الصفات التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الأستاذ هو أن يكون الأعلم في العلم المقصود، وأن يكون الأورع، إذ إنه يعكس أخلاقه وآدابه على تلاميذه فالمُعلم القدوة هو المُربِّي والشريك للأهل.

ويعتبر الطّوسي أن الطالب بحاجة إلى رفيق ومُعين أكثر من احتياجه للأمور المادية، ومن هنا يجدر بطالب العلم اختيار الرفيق الصالح بحسب رأي الطّوسي لما للشريك من أثر على طالب العلم في تحصيله الدراسي وسلوكه العام، فهو ينصح باختيار الشريك المُجد والورع الذي يمتلك سجايا وصفات أخلاقية عالية ولديه القدرة على تحصيل الدرس.

وبالنسبة لاختيار أوقات الدراسة خلال اليوم، يطلب الطّوسي من طالب العلم أن يدرس في جميع الأوقات، خاصة وقت السّحر وما بين العشاءين (أي ما بين صلاتي المغرب والعشاء)»[٣٦].

٢ - الخطوات التي يجب اتباعها خلال الدراسة:

يرى الطّوسي أن على طالب العلم تنظيم مراحل تقدمه في العلوم، فلا يبدأ بالمُتون الكبيرة، بل عليه أن يتقدم مرحلة مرحلة، من المتون الصغيرة القريبة إلى الفهم إلى المتون الأكثر صعوبة والأكبر منها. ويرى أن على طالب العلم أن يجهد نفسه وينتبه جيداً لشرح الأستاذ، ويتأمل ويتفكر فيما يأخذه عن أستاذه، وعليه بالتكرار فقد روي عن الامام الصادق عليه السلام قوله: «خبر تدريه خير من ألف ترويه» ويقول كذلك «عليكم بالدرايات لا بالروايات»[٣٧].

إذا على طالب العلم أن يُركز على فهم الدرس وإلا ذهب كل علمه سُدى.. يقول الطّوسي «وإذا تهاون في الفهم ولم يجتهد مرة أو مرتين، يعتد ذلك، فلا يفهم اليسير، فينبغي ألاّ يتهاون، بل يجتهد، ويدعو الله تعالى، ويتضرع إليه، فإنه يجيب مَن دعاه، ولا يخيب من رجاه»[٣٨].

وعلى الطالب من أجل تثبيت وإحكام ركائز العلم، أن يعطي الكتابة والتدريب أهمية كبرى وخصوصاً النقاط المهمة التي يسمعها من الأستاذ أو التي يطالعها في الكتب.

٣ - طرق ووسائل للدراسة

في مجال الدرس يؤكد الطّوسي أن على طالب العلم المبتدئ ألاّ يأخذ

قدرا كبيراً من الدرس والمُتون، بحيث لا يمكنه تكرارها مرّات عديدة، بل عليه أن يأخذ قدراً يُمكن ضبطه بالإعادة مرتين أو أكثر بالرِّفق والتدرج.

وينبغي على طالب العلم حسب رأي الطّوسي إذا شعر بالملل من علم، أن يشتغل ويقرأ في علم آخر، فإن في تنوع الدراسة ترويحاً للقلب وإذهاباً للملل، تماماً كالكثير من العلماء، يحث الطّوسي على المباحثة والمذاكرة والمناظرة.. يقول «فإنّ المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يحصل بالتأمل والإنصاف... وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار، لأن فيها تكراراً مع زيادة»(٣٩).

وأخيراً يقول الطّوسي إنّ: «على طالب العلم تحصيل الاستفادة من العلم في جميع الأحوال والأوقات، ومن جميع الأشخاص مستشهداً بما جاء عن رسول الله ﷺ: «الحكمة ضالة المؤمن، أينما وجدها أخذها»(٤٠).

حقوق المُعلم على المُتعلم

نظراً لأهمية دور المُعلم في العملية التعلمية، فإنّ الطّوسي يرى أن من الضروري تقديره وتعظيم شأنه،

فلا شك ولا ريب أن للمعلم على طالبه حقوقاً، كيف لا وهو يبذل كل ما في وسعه ليعطيه مما تعلمه ويزيده في المعرفة وقد قال الامام الصادق عليه السلام كان أمير المؤمنين عليه السلام يقول: «إنّ من حق العالم أن لا تكثر عليه السؤال ولا تأخذ بثوبه، وإذا دخلت عليه وعنده قوم فسلِّم عليهم جميعاً، وخصه بالتحية دونهم، واجلس بين يديه ولا تجلس خلفه، ولا تغمز بعينيك ولا تُشر بيدك، ولا تُكثر القول قال فلان خلافاً لقوله، ولا تضجر لطول صحبته، وإنما مثل العالم مثل النخلة تنتظر متى سقط عليك منها شيء، والعالم أعظم أجراً من الصائم القائم الغازي في سبيل الله»(٤١).

الخاتمة

- لقد أحال الطّوسي سعادة الإنسان أو شقاءه إلى قوى النّفس الثلاثة «الناطقة والغضبية والشهوية» والتي تصدر الأفعال الإرادية عنها، فتسبب السعادة والشقاء، واعتبر أن التطبع ليس فطرة، بل هو ما يحصل للنفس من ملكاتٍ بالتكرار، وانطلق في بحث نظرية المعرفة من خلال قوى النّفس الثلاث واعتبر أن اكتساب المعرفة يكون من خلال أخذ صورة المُدرك حسيّا عبر الحواس الظاهرة أو الباطلة وعقلياً عبر القوة النظرية التي أودعها الله في الإنسان، حيث تبدأ هيولانياً ثم عقلاً بالفعل ثم عقلاً مستفاداً، إلى أن تُصبح عقلاً فعّالاً.

- وأنّ التربية هي جزء من الصناعات الإنسانيّة، وأن أشرفية الإنسان عن باقي المخلوقات لما يتمتع به من قوة وقدرة على التعقّل ولتقبله التربية والتّعليم وكماله على هذا الأساس، واعتبر أنّ الغاية والهدف من التربية هي الوصول إلى مقام السعادة والكمال وأعلى مراتب هذه السعادة هي جوار ربّ العالمين.

كما بحث الطّوسي العملية التربويّة بشكل مفصّل بدءاً من الأسرة وتكوينها من اختيار الزوجة وصفاتها، والمناخ المفترض للأسرة المثالية، فاهتمّ بأدق التفاصيل من الغذاء ومصدره وآداب الزوجين مع بعضهما، وكيفية رعاية الطفل ومراعاة نشوء القوى النّفسية لها، إلى أن يُصبح شاباً، ولفت إلى اختلاف الكفايات التربويّة الخاصّة بين تربية البنت والصبيّ لمراعاة دور كلٍ منهما في الحياة.

لقد أولى الطّوسي أهمية كبيرة للتعليم بدءاً من دور المُعلم ومسؤوليته والمواصفات التي ينبغي أن يتمتع بها المُعلم الناجح فاعتبر أن هذه المواصفات والمهارات والقدرات أساسية في اكساب المتعلم المعارف والمهارات اللازمة بأسلوب مميز وفعّال.

ثم طرح خطوات ينبغي على المتعلم الالتزام بها لنيل وتحصيل العلم بشكل جيد، وما يمكن استخلاصه في هذا المجال، هو أنّ نصير الدين

الطّوسي أحاط بجملة من التفاصيل في العملية التربويّة التّعليمية قلَّ ما نجد أحداً في تلك الحقبة الزمنية يلتفت لها بهذه الدّقة والشمول.

وأخيراً، إذا كان النظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يعيش فيه الأفراد، هو مجال التربية وفلسفتها، فيمكن القول إنّ نصير الدين الطّوسي عاش في أكثر من بيئة ومناخ، وانفعل معها وأغنت تجربته وأفاض من معين فكره ما أمكنه من تقديم علمه ومعرفته في خدمة المجتمع الذي عاش فيه، وفي خدمة الإسلام وحفظه، وقد تميز بشمول الفكر وغزارته وهو جامع للعلوم العقلية والعلمية والدينية، وقد استطاع هذا العالِم العامل بتألق فكره أن يحوّل نَصْرَ المغول وهجومهم الكاسر، - بفضل حنكته - من مجتمع جاهل يحرق المكتبات ويقتل العلماء، إلى قوّة أساسية في دعم وإنشاء المعاهد والمكتبات والمراصد الفلكية والمدارس..

وفيما بعد، استطاع أن يُدخل إلى الإسلام أبناء هولاكو وأحفاد جنكيز خان، فقلب الأمور رأساً على عقب..

الهوامش

١ ـ سورطي، يزيد، فلسفة التربية في العالم الإسلامي، مصدر سابق، ص ١٥٥.
٢ ـ رضوي، محمد تقي، العلامة الخواجة نصير الدين الطّوسي حياته وآثاره، مشهد إيران، تعريب على هاشم الاسدي، ١٤١٩هـ، ص ١١.
٣ ـ الحسيني، سهيل الخواجة نصير الدين الطّوسي، بيروت، معهد المعارف الحكمية، ط١، ٢٠٠٥، ص٣٥.
٤ ـ مدرس، رضوي، محمد تقي العلامة الخواجة نصير الدين الطّوسي حياته وآثاره، مصدر سابق، ص ١٣.
٥ ـ الأمين محسن، اعيان الشيعة، بيروت، دار التعارف، ط١، ١٤٠٦ هـ، ج٩، ص٤١٥.
٦ ـ الطّوسي نصير الدين، أساس الاقتباس، منشورات جامعة طهران، ص ٦.
٧ ـ رضوي، محمد تقي، العلامة الخواجة نصير الدين الطّوسي حياته وآثاره، مصدر سابق ص ٨٨.
٨ ـ مقلد، علي، الأخلاق والسياسة عند نصير الدين الطّوسي، مصدر سابق، ص٤٠.
٩ ـ الطّوسي، نصير الدين، تلخيص المحصل، (تحقيق عبد الله نوراني)، بيروت، دار الاضواء، ط٢، ١٩٨٥، ص٤٩٨.
١٠ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ١١٢.
١١ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ١٢٢.
١٢ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ١٦٤
١٣ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه ص ١٦٥
١٤ ـ مقلد، علي، المصدر نفسه، ص ٦٤.
١٥ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ١٧٦.
١٦ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ٢٢٨.
١٧ ـ النجيجي، محمد، مقدمة في الفكر التّربوي، بيروت، دار النهضة العربية، ط٢، ١٩٨١، ص١٤٣.
١٨ ـ الرازي، فخرالدين، شرح الاشارات والتنبيهات لابن سينا، القاهرة، مكتبة مدبولي، ط١، ١٩٥٧، ص٩٤.
١٩ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ٢٠٨.
٢٠ ـ النجيجي، محمد، مقدمة في الفكر التّربوي، مصدر سابق، ص٩٧.
٢١ ـ جمال الدين، ناديا، فلسفة التربية عند اخوان الصفا، القاهرة، منشورات سمير ابودأوود، ١٩٨٣، ص٢٨١.
٢٢ ـ العطاران، محمد، تربية الطفل وفقا لآراء ابن سينا والطّوسي، ترجمة لجنة الهدى، بيروت، الدار الإسلامية، ط١، ٢٠٠١، ص٤٧.
٢٣ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ٢٨٣.

٢٤ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ٢٨٥.
٢٥ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص ٢٨٦.
٢٦ ـ شهاب الدين، الحسيني، مقدمات التربية وأسس الصحة النّفسية للأطفال، بيروت، دار النبلاء، ط١، ١٩٩٩، ص ٥٥
٢٧ ـ الطّوسي، نصيرالدين، المصدر نفسه، ص٨٦.
٢٨ ـ سورة البقرة، اية ١٧.
٢٩ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص ١١٤.
٣٠ ـ الطّوسي، نصير الدين، أخلاق ناصري، مصدر سابق، ص ٢٨٥.
٣١ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص ٦٤.
٣٢ ـ الواجبات الأخلاقية ص ٣٧.
٣٣ ـ الطّوسي، نصير الدين، آداب المتعلمين، مصدر سابق، ص ١٢٦.
٣٤ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص٦٥.
٣٥ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص١٠٧.
٣٦ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص ١١١.
٣٧ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص ٩٤.
٣٨ ـ الطّوسي، نصير الدين، آداب المتعلمين، مصدر سابق، ص ٩٥.
٣٩ ـ الطّوسي، نصير الدين، المصدر نفسه، ص٩٦
٤٠ ـ الطّوسي، نصير الدين، آداب المتعلمين، مصدر سابق، ص٩٩.
٤١ ـ الشهيد الثاني، منية المريد، في آداب المفيد والمستفيد، تحقيق رضا المختاري، إيران، مكتب الاعلام الإسلامي، ط١، ١٤٠٩هـ، ص١٠٦.

التربية وإشكاليّة المعنى في الخطاب السّوسيولوجي المُعاصر

ممدوح عزالدين(*)

تمرّ المجتمعات على الصعيد العالمي بتحولات مُتسارعة على جميع المستويات، بما يُصاحبها من صراعات واختلال في التوازنات، وتغير في العلاقات وانحراف واختراق للهويات وتأزّم في القيم الكونية.

لهذا ارتأيتُ في هذه الدراسة، حول المقاربات السّوسيولوجية الحديثة في قضايا التربية والتنشئة الاجتماعية طرح الموضوع من خلال ثلاث محاور وهي:

المحور الأول: البحث في إشكاليّة المعنى لدى المجتمعات الحديثة من خلال التعرّض لمقاربات علماء الاجتماع:

- «مانويل كاستلس» حول «مُجتمع الشبكات»
- «أولريش بيك» حول «مُجتمع المخاطرة»
- «زيغمونت باومان» حول «مجتمعات اللاّيقين والحداثة السائلة»
- «آلان تورين» وأطروحاته عن «نهاية المُجتمعات»

المحور الثاني: يتعرّض لعلاقة العرب بالشأن التّربوي في خضمّ التحوّلات الكونية ومخاطر التشكلات الاجتماعية الجديدة وتحليل

(*) أستاذ وباحث في علم الاجتماع، عضو الهيئة العلمية لمركز مسارات للدراسات والإنسانيات بتونس.

التحديات التي تواجه التربية في العالم العربي، وهي تحديات خارجية تتمثل في الهجمات الخارجية التي تستهدفها، وتحديات داخلية تتمثل في ما يعتري الدولة والعائلة والمدرسة العربية من إشكاليات في صياغة وبناء معانيها.

المحور الثالث: سأقدّم عرضا لأهمّ النظريات السائدة في سُوسيولوجياً التربية من خلال قراءة نقدية، وتتمثل في:

- المقاربة الوظيفية الكلاسيكية
- مقاربة إعادة الإنتاج
- مقاربة التّجربة المدرسية

وفي خطوة لاحقة سأطرح مقترحات لإصلاح النظام التربوي العربي.

المجتمعات الحديثة وإشكاليّة المعنى

١ - مجتمع الشبكات لدى مانويل كاستلس[١] «Manuel Castells» ارتبط مفهوم «مُجتمع الشّبكات» بعالم الاجتماع الإسباني مونويل كاستلس، حيث يرى أنّ مجتمع المعلومات المعاصر يتميّز بظهور «الشّبكات» و«اقتصاد الشّبكات» والنظام الاقتصادي الرأسمالي السائد اليوم، إنّما يقوم على ثورة الاتصالات العالمية، ولم يعد قائماً كما كان يفكّر كارل ماركس على الطبقة العاملة أو على إنتاج السِّلع الماديّة، فهو يقوم على التقدّم في شبكات الاتصال والحَوْسبة التي أصبحت هي الأساس لتنظيم عملية الإنتاج[٢].

لقد ركّز كاستلس دراساته على العلاقة التي تجمع بين الحركات الاجتماعية[٣]، والمجال الحضري، باعتباره مجالا ينتج ويستهلك ويتطوّر بفعل العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصاديّة والثقافية التي تدفع الناس إلى امتلاك المجال وفق التّراتبات الاجتماعية، حيث تسمّى هذه العلاقة بـ«حركات المجال الحضري» أو «الحركات الاجتماعية الحضرية»[٤].

عرض مانويل كاستلس نظريته عن «المجتمع الشّبكي» في كتابه الشهير «عصر المعلومات: الاقتصاد والمجتمع والثقافة» بمجلداته الثلاثة:

«المجتمع الشّبكي» و«سلطة الهوية» و«نهاية الألفية»، وهو يشرح نظريته المركّبة على اعتبار أنّ اختراع «الإنترنت» أدّى إلى صراع ثنائي القطبية بين «الشبكة والذات» ويقصد بالشبكة (Net) التشكيلات التنظيمية الجديدة التي قامت على أساس الاستخدام الواسع المدى للميديا الاتصالية المتشاكبة ونماذج التشبيك، والتي تميّز أكثر القطاعات الاقتصادية المتقدّمة، وينطبق ذلك على الشركات الكبرى المتنافسة تنافساً شديداً، وكذلك بالنسبة للمجتمعات المحلية والحركات الاجتماعية، وأبرزها الحركات السياسية الاحتجاجية المضادّة للنظم الشمولية والسلطوية، إضافة إلى الحركات الإرهابية بمختلف تنوعاتها والتي أصبحت تملؤ العالم بأسره.

ومن ناحية أخرى، فالذات (Self) يُرمز بها إلى الأنشطة التي يحاول فيها الناس تأكيد هوياتهم، وخصوصا أننا نعيش عصر العولمة الذي يسعى إلى توحيد النظام الاقتصادي العالمي في ضوء فلسفة الليبرالية الجديدة، كما يطمح إلى فرض ثقافة عالمية غربية المنشأ، قد تؤدّي إلى زوال الثقافات الوطنية المحليّة.

ومن هنا، سيلعب موضوع الهوية دوراً رئيسيا، لأنّ الناس في مختلف المجتمعات غير الغربية يحاولون صدّ الاعتداء الثقافي العالمي على هوياتهم الدينية أو الثقافية، بعبارة أخرى أصبح الدفاع عن الهوية هو الوسيلة المثلى ضدّ موجات العولمة الهادرة التي تُحاول القضاء على الخصوصيات الثقافية، وخصوصا بالنسبة لشعوب العالم الثالث.

وهكذا نشأت تشكيلات اجتماعية جديدة تدور حول «الهويات الأولية» والتي قد يكون تركيزها على الدين أو السُّلالة أو القومية. وينظر دعاة هذه الهويات إليها باعتبارها غير قابلة للتغيير، وذلك في مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر.

وقد صاغ مانويل كاستلس تعريفاً دقيقاً للهوية، حين اعتبر أنها «عملية بناء المعنى استناداً إلى سمة ثقافية ما أو بالنسبة لمجموعة سمات ثقافية،

تكون لها الأسبقية بالنسبة لمصادر المعنى الأخرى» وقد ميّز بين ثلاث أنماط للهوية وهي:

* **هوية إضفاء «الشرعية»** التي تستند إليها المؤسسات المسيطرة في المجتمع، لكي تفرض سيطرتها على باقي الفاعلين، ومثالها البارز إضفاء الشرعية على النُّظم الشمولية والسُّلطوية.

* **هويّة «المقاومة»** وينتجها الذين يشعرون أنّ وضعهم أو ظروفهم تؤدّى إلى استبعادهم بحكم منطق الهيمنة، وأبرز مثال لها المقاومة الفلسطينية ضدّ الدولة الإسرائيلية العنصريّة.

* **هوية «المشروع المستقبلي»** وهي التي تصوغها الحركات الاجتماعية التي تسعى إلى التغيير الشامل والانقلابي للمجتمع، ومثالها هوية الجماعات الدينية السياسية المنتشرة عبر العالم لإحلال الدولة الدينية محلّ الدولة المدنية، وقد تلجأ هذه الجماعات في مرحلة من مراحل تطورها إلى ممارسة الإرهاب الصريح، سواء ضدّ الدولة أو ضدّ الجماهير[٥].

٢ - مجتمع المخاطرة لدى أولريش بيك[٦] (Ulrich Beck)

ارتبط المفهوم السّوسيولوجي للمخاطرة بعالم المجتمع الألماني «أولريش بيك» بسبب كتابه الذي ظهر بعنوان «مجتمع المخاطرة»[٧] عام ١٩٨٦، ثمّ أصدر المؤلف عام ٢٠٠٦ كتاب «مجتمع المخاطر العالمي: بحثا عن الأمان المفقود»[٨] مشيراً في المقدّمة إلى أنّ ما كان يبدو مبالغاً فيه قبل عشرين عاما أصبح الآن أمراً واقعاً ومحسوساً.

لقد وصف «بيك» مجتمع المخاطرة العالمي بناء على العلاقات والقيم والأفكار العالمية التي بدأت تتشكل في مواجهة الأخطار العالمية غير المرتبطة بدولة، والتي لا يمكن السيطرة عليها أو إدارتها من خلال الحكومات وإدارات الحدود، ولا يمكن التعويض عن الأضرار الناتجة عنها. وأهمّ هذه المخاطر: المخاطر الإيكولوجية والاقتصادية والإرهاب.

ومن أمثلة المخاطر التي ذكرها: التغير المناخي الناتج عن أنشطة

إنسانية، وبخاصّة الصناعات والنقل التي تُطلق كميات كبيرة من الغازات تؤدّى إلى رفع حرارة الأرض، أو الإضرار بطبقة الأوزون في الجوّ، والإرهاب العالمي غير المرتبط بدولة أو مكان، والذي يستخدم وسائل وأساليب يصعب معرفتها أو توقعها مثل العمليات الانتحاريّة.

وبالطبع كان أهمّ مثال على ذلك تدمير بُرجي مركز التجارة العالمي في ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، والأزمة المالية العالمية التي تشمل معظم بل جميع الأسواق والأنشطة المالية والاقتصادية في العالم.

لقد بدأ المجتمع الصناعي بحسب «أولريش بيك» بالاندثار مفسحاً المجال لمجتمع جديد تسوده الفوضى، وتغيب فيه أنماط الحياه المستقرّة ومعايير السلوك الإرشادية، وأصبحت دلالة المخاطر اليوم شديدة الآنيّة والأهميّة، ولقد أصبحنا نرى المجتمع الحديث في بداية القرن الحادي والعشرين، بعيون أخرى. بفعل النظرة المستمدّة ممّا هو غير متوقّع والمنبثق عنها، مجتمع مخاطرة عالمي غير محدّد، ولكن أصبح القلق بشأن الكلّ مهمّة الجميع، إذ لم يعد ممكنا التفكير في المجتمع[٩].

٣ - مجتمعات اللاّيقين والحداثة السائلة لدى زيغمونت باومان[١٠] (Zygmunt Bauman)

ارتبط مفهوم «الحداثة السائلة» و«مجتمعات اللاّيقين» بعالم الاجتماع البولندي الأصلي «زيغمونت باومان» الذي هاجر في السبعينات إلى بريطانيا حيث درّس في جامعة ليدز.

كتب عن ما بعد الحداثة، وكلمة سائلة تمنح للحداثة هوية، لذلك يقول في مقدّمة كتبه: إنّ ما يقصده بالحداثة السائلة هو ما يشير إليه آخرون بـ(ما بعد الحداثة).

الحداثة السائلة لها مصطلحات تُوضحها، مثل مصطلح (التَّدفُّق) الذي تطالعنا به الأخبار، عن تدفّق اللاجئين في معرض الحديث عن سُيول من البشر. وكان هناك مصطلح مهاجرون قبل هذا التدفّق، وهو مفهوم مركزي

لفهم هذه الحداثة، وينضاف لها تدفّق روؤس الأموال، والتدفق في وسائل الاتصال ممّا يؤثر على الأسواق الماليّة، فتتأثّر الأسواق بانهيار أسواق في دولة بعيدة عنها، وتتأثّر العلاقات، الثقافة في عالم سائل، الأخلاقيات بدورها تصبح سائلة وتتضاءل المُسلّمات و«المُقدّسات» بالمعنى الواسع وتصبح الحياة مليئة بالمخاوف وقرينة عدم اليقين(١١).

لم تُحقّق الحداثة ثقة الإنسان في ذاته، بعد نفي اليقين الديني والتقاليد لهامش الحياة الخاصّة وفرض منظومة المنطق المادّى، بل انتهى المطاف بحالة من «الغُموض» السائد بشأن أهمّ القضايا، ممّا زاد درجة الخوف عند الأفراد من تغيّر الأحوال وفقدان المكانة، في ظلّ العولمة ذات التحوّلات السريعة والمتلاحقة، بلا نقطة مرجعيّة يمكن التشبث بها في منظومة الحداثة، سواء من غيب (الدّين) أو زمان (التقاليد والتاريخ) أو مكان الاستقرار في دائرة ثابتة.

تغيُّرات يومية تحدث في حياة النّاس، ولا تترك مجالا للتفكير. الأشياء تتغيّر، والعالم مضطرّ لمجاراة هذا التغيير، والإشهار والإعلانات تؤثّر في الجميع في استسلام تامّ ودون مقاومة في عالم من السُّيولة الدائمة.

مُقابلها الحداثة الصّلبة، وهي التي كانت سائدة حتى الحرب العالمية الثانية، المؤسسات التي نشأت في عصر الحداثة الصلبة كالدولة السيادية بدأت تتفكك، وأصبح مفهوم السيادة الوطنية محلّ نظر، وبرزت الكثير من الظواهر العالمية المتجاوزة لحدود الدول، والتي تعجز عن مواجهتها والحدّ من تمدُّدها، مثل وجود شركات برؤوس أموال متعدّدة الجنسيات، اللاجئون وصراع أوروبا معهم، الإرهاب ظاهرة تسيل من مكان لآخر، وتعجز الدول عن مقاومتها، غسيل الأموال وتجارة المخدّرات. الهوية كمفهوم لم تعد شيئاً ثابتاً، فهي متغيّرة بسرعة لم يعهدها التاريخ.

تحدّث باومان عن الحريّة ووَعْد الحداثة، الذي دفعت المواطنة - بمعناها العميق كهوية - ثمنه، فتضاءلت لصالح الفردانية، وغلبت سياسات الحياة اليومية على كليّات التضحية من أجل الجماعة والتحقّق من خلالها،

هذه الفردانية التي حوّلت جسد المواطن الذي يرمز للأمّة إلى جسد المستهلك الذي يلهث وراء السِّلع، في سوق لا يحقّق له الرضا ولا الأمن أبداً. وبدلا من توحّد القلوب على هويّة جماعية، تتفرّق القلوب على تنافس حول السِّلع و«الاستعراض» - على حدّ تعبير جي دو بور[١٢] - لمقاومة الشعور الداخلي بالهشاشة والخوف. وما السلوك الاستهلاكي والتمحور حول اللذة اللحظيّة، إلاّ نتيجة لخوف حقيقي من فقدان كلّ شيء ومواجهة المجهول، فالعيش على الاقتراض في النظام الرأسمالي الرّبوي الذي يَعِدُ بالمستقبل هنا والآن، ويُعطي المال اللازم لذلك بأجل وفائدة، تعبير عن حالة خوف من عدم التحقّق والرغبة في الاقتناص قبل الآوان واستباقها.

في مجتمع اللاّيقين و«الحداثة السائلة». حسب بومان - يتّخذ الاستخفاف بالحياة والسُّخرية منها وقبول التجريب المستمرّ بكلّ إحباطاته وتجاوزها وسيلة للتعايش مع سيولتها المستمرّة، مع استبعاد السياسة والحياة عن الدّين وعن الفلسفة معا. حتى الزمن والمكان يخضعان لمنطق السوق والاستهلاك، حيث يستولى السوق على المساحات وتصبح الأماكن طاردة، يملكها فقط من يملك ويحكم، وهي تلتهم أحلام من لا يملكون، وحياة من يسكنون، فيلهثون لمجاراة شروط المكان من نمط حياة الزمن والمساحة خارج الوجود المادي، فتصبح المراوغة والغموض سِمة العلاقات على شبكات التواصل الاجتماعي.

المشهد برُمّته تغيّر، فلم يعد للعمل مستقرّ، ولم يبق للقلب مستودع، وأصبح الأمن حراسة تتولاها الشركات الخاصّة، فتعمد لإعادة تدوير الخوف ليستمرّ عملها فتتآكل مشاعر الطمأنينة.

في ظلّ الحياة السائلة تهبط المعاني من سُموِّها لتسكن دائرة السّوق، وتغدو سلعاً، وتغدو مهمّة البحث عن مكان يحمل المعنى مهمّة شاقّة، فالتِّرحال المستمرّ بين محطّات العمل ومحطّات العلاقات، يخلق غُربة لا يمكن تجاوزها، تترك وراءها شعوراً عميقاً بالحزن غير المفهوم، حُلم

السعادة في العالم المفتوح، ليس إذاً كما يتخيّله البعض، وأحيانا تغدو الخيارات المفتوحة أكثر إرباكاً من الخيارات المحدودة، وما النتيجة إذاً: تشظّي المعنى وتشظّي النفس وحيرتها..

تتراجع الثقافة إذاً بالمعنى العمومي الشامل، لتفسح المجال لثقافة الاستهلاك، استهلاك اللحظة والمكان، حتى الطفولة لا تسلم من الاستهلاك: سعيٌ محموم للسلع ونهمٌ للاقتناء، وسيل جارف من الإعلانات، التي لا ترى في الطفل مواطن المستقبل بل مستهلك الحاضر. في حين يخضع الماضي لتدمير مُمنهج بلا هوادة، باعتبار التقدّم فكرة مقدّسة، وتصير استعادة الآمال ضرباً من المستحيل، حيث يجرى اختزال الأفراد إلى مجرّد سلسلة من التجارب اللّحظية، بما يُجرّد المستقبل بأسره من التجارب من اليقين ومن أي توقّع عقلاني، ما يحرم الفرد من الأمل في المستقبل الذي هو شرط القدرة على تغيير الأوضاع أو الثورة عليها.

خلاصةُ القول، إنّ الحداثة السائلة والحياة السائلة، حياة محفوفة بالمخاطر يحياها الإنسان في حالة من اللاّيقين[١٣].

٤ - نهاية المجتمعات لدى آلان تورين[١٤] (Alain Touraine)

شاعت بعد سقوط جدار برلين في خريف عام ١٩٨٩، ثمّ انهيار المعسكر الاشتراكي وتفكّك الاتحاد السوفياتي، مقولة شهيرة طرحها المفكّر الأمريكي ذو الأصل الياباني فرنسيس فوكوياما، مفادها أنّ «التاريخ انتهى بعد الانتصار الكامل والنهائي للمعسكر الرأسمالي ولنظرياته الليبرالية.

واليوم يطرح عالم الاجتماع الفرنسي آلان تورين، مقولة أخرى تتعلّق بـ«نهاية المجتمعات»[١٥]، كما جاء من عنوان كتابه الأخير.

أصدر تورين هذا الكتاب الضّخم (٦٧٢ صفحة) سنة ٢٠١٣ وهو على مشارف التسعين، ممّا يمنح لهذا الكتاب قيمة استثنائية باعتباره تتويجاً

لنصف قرن من السعي العلمي، أثمر نحواً من أربعين كتاباً، ووضع صاحبه في الصّدارة بين علماء اجتماع هذا العصر.

جوهر أطروحة تورين، مفاده أنّ الأزمة العالمية الأخيرة التي انطلقت من الولايات المتّحدة الأمريكية في خريف عام **٢٠٠٨** لتشمل آثارها القائمة حتى الآن، العالم كلّه، والتي لم يشهد العالم مثلها منذ أزمة عام **١٩٢٩**، مثّلت في واقع الأمر «قطيعة عميقة» بين الرأسمالية المالية، التي تجد تعبيراتها البليغة في الأسواق المالية وبين الاقتصاد بالمعنى الرأسمالي الإنتاجي. تلك «القطيعة تمثّل دلالة واضحة برأيه، على نهاية المجتمعات الصناعية التي قامت قبل حوالي قرنين من الزمن».

يطرح آلان تورين السؤال التالي:

هل لا يزال مفهوم المجتمعات هو المفهوم المناسب الذي ينبغي علينا معه رؤية ملامح الواقع الذي نعيشه اليوم أو سنعيشه في المستقبل؟

وفي مواجهة الأطروحة الشائعة التي ترى أنّ العولمة وضعت حدّا نهائيا لـ«حقبة الدُّول»، يتساءل تورين عمّا إذا لم يكن علينا الاعتقاد بالأحرى، أننا نعيش نهاية «حقبة المجتمعات»؟

ويستعرض لدعم أطروحته عدّة أمثلة، أهمّها الحركة الأمريكية المعروفة بشعارها حول «احتلال وول ستريت» والمظاهرات التي شهدتها موسكو نهاية سنة **٢٠١٣** ضدّ فلادمير بوتين، والأزمة المالية الكبرى التي دفعت، وتدفع اليونان إلى حافة الإفلاس والتهديد بالخروج من منطقة اليورو، وأحداث «الحِراك العربي» التي انطلقت من تونس سنة **٢٠١١م**، وسياسة باراك أوباما الخارجية. يستخدم آلان تورين هذه الأحداث وغيرها ليدلل على عمق التحوّلات التي يشهدها العالم الغربي وليشرح أطروحته حول «نهاية المجتمعات» بما تعنيه من «قطيعة»، هذه القطيعة تتجسّد في مستويين:

- **المستوى الأوّل**: أنّ هذه «النهاية» لا تعنى كلّ مجتمع، ولكن

بالتحديد تعنى المجتمعات الصناعيّة التي تُعاني من «القطيعة» بين الرأسمالية المالية والاقتصاد بالمعنى الرأسمالي المعروف.

- **المستوى الثاني**: أنّ الغالبية العظمى من التوصيفات التي أفرزها السياق الرأسمالي الذي خلّفته الثورة الصناعية الكبرى من قبيل «البرجوازية» و«الطبقة العاملة» و«الفقر» و«الاضراب عن العمل» و«الاستثمار»، و«إعادة التوزيع» و«الثورة»، غدت «فارغة المضمون» أو على الأقلّ «غير عملياتية».

ويؤكّد تورين أنّ الهجوم الشرس الذي شنّته الأسواق المالية العالميّة على السياسات الاجتماعية والاقتصاد، أدّى إلى «إضعاف المؤسسات الاجتماعية»، وهذا الذي يشكّل البوادر الأولى لـ«نهاية المجتمعات»، ومن أهمّ سمات هذا الإضعاف، المدرسة التي أصبحت مُضطربة الصّلة بحاجات المجتمع الوطني، وتخلخل التعريف المألوف للعائلة، وتكاثر مُسميات هذا الإسم بفعل استشراء الطلاق وكثرة المواليد خارج الزواج وتشريع الزواج المِثْلي والتبنّي للمثليين،.. إلخ[١٦].

العرب والتربية في خضم التحوّلات الكونية ومخاطر التشكلات الاجتماعية الجديدة

تُواجه التربية في العالم العربي تحدياً مُزدوجاً:

أوّلا: تحدّي خارجي يتمثل في سعي قوى إمبريالية عُظمى فرض مناهج تربوية تصوغها بنفسها أو بضغط منها، بدعوى أن النُّظم التعليمية العربية مُتخلفة ومُتّهمة باحتضان الإرهاب وإرضاع التطرف وبالتالي فالعرب مُطالبون بالتغيير... تغيير أنساقهم الفكرية وأنساق تعليلاتهم لوجودهم من أمم الأرض.

ثانيا: تحدّي داخلي، يتمثل في الأزمة التي تعاني منها مؤسسة الدولة العربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، العائلة والمدرسة أساساً في ظلّ المخاطر المُترتبة عن التحولات الهيكلية التي مسّت بناها الداخلية والقيم

التي تقوم عليها بفعل عوامل تاريخية داخلية وبفعل تأثيرات العولمة الكاسحة.

١ - الهجمة على التربية العربية: الرهانات والمآلات:

نلاحظ فيما يخصّ التحدّى الأوّل أنّ الهجمة على التربية العربية، كانت كاسحة وتعميمية بكلّ المقاييس لأنّها كانت مُسيسة الدوافع والمقاصد. فمنذ أن أقتُرفت جريمة ١١ ايلول/سبتمبر ٢٠٠١ في نيويورك، ورغم أنّ كلّ الدول العربية وشعوبها شَجبت تلك الجريمة، إلاّ أنّ الثقافة العربية الإسلامية بعامّة والتربية العربية المعاصرة، أصبحت هدفاً قائماً للتشكيك أو الاتهام في كثير من أهدافها ومضامينها، من قبل البعض في الولايات المتّحدة والغرب بعامّة، الذين راحوا يستثمرون مأساة الحادي عشر من أيلول/سبتمبر، للإيغال في تشويه الثقافة العربية الإسلامية بعامّة والتربية العربية المعاصرة على وجه التحديد، مستغلين حقيقة كون أغلبية الذين شاركوا في هذه الأحداث من مواطني المملكة العربية السعودية وتعلّموا فيها. لقد وظّفوا هذه العلاقة توظيفاً يتوصلون منه إلى نتيجة ذات طابع سياسي، مفادها أنّ التربية القائمة يجب إعادة توجيهها وفقاً لمواصفات وقياسات يضعونها هم وحدهم. ولم يَتوانَ هذا البعض عن الترويج لما وضعوه من المواصفات والمقاييس عند مراكز القوة التشريعية والتنفيذية والإعلامية، مُوحين إلى تلك المراكز بأنّ التربية العربية القائمة، إنّما تُربّي الأجيال العربية المتلاحقة على كُره الغرب ومعاداة الأديان غير الإسلامية ومحاربة الحضارة الغربية.

وقد صارت هذه الدّعاوى تجد لها أذانا صاغية عند بعض القياديين السياسيين، حتى أنّها دفعت كولن باول وزير الخارجية الأمريكية السابق عند إعلانه مشروعه الخاصّ للشراكة الأمريكية - الشرق أوسطية أواخر العام ٢٠٠١م، إلى اتهام التربية العربية وكُتبها ومناهجها بأنّها «تستعمل لغة الكراهية والاستبعاد والتحريض على العنف»[١٧].

وتحت الضغط، استجابت عدّة دول عربية وإسلامية خاصّة الدول الخليجية لدعاوى مراجعة نُظمها التربوية، مثل ما قام به الكويتيون حيث نقد تربويُّوهم كتب التربية الدينية المطبقة في مدارس الكويت، والتي تعلّم أنّ الجهاد ضدّ الكفّار هو فريضة واجبة على المسلمين وبصورة خاصّة الجهاد ضدّ إسرائيل باعتبارها العدوّ الأوّل للمسلمين. قال التّربويُّون الكويتيون في قرار أصدروه في تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٢م: إنّ الكتب المدرسيّة يجب أن تنشر الأخوّة والمساواة والمحبّة والعطف والرحمة والتعايش[١٨]. وقد أحدثت هذه التصريحات - في ما بين الأجنحة السياسية داخل البرلمان الكويتي وخارجه - ضجّة كبيرة والجدل لا يزال دائراً.. ولكن الكتب المدرسية لم تتغير[١٩].

كذلك فعلت الخطّة الجديدة التي وضعتها مؤسسة راند (RAND) الأمريكية لإصلاح النظام التعليمي في قطر بتكليف من الحكومة القطرية. لقد قضت خطّة (راند) في بعض ما قضت به تقليص الحصص المكرّسة لتدريس الدّين، وحوّلت الفائض من هذه الحصص إلى تعليم اللّغة الانكليزية. لقد أثارت هذه الخطّة جدلا قويّاً في الأوساط الفكرية الخليجية[٢٠].

لا جدوى من مُحاججة الضاغطين في واقعية ضغطهم أو أخلاقيته، فعندما يقف الضاغط والمضغوط على جانبي صراط القوّة...الضاغط في صوب القوّة والهيمنة والمضغوط في صوب الضعف، تكون المجادلة باهتة المعنى، ويتحوّل حجاج المضغوطين إلى نوع من الاعتذارية المُثيرة للشفقة إن لم تكن مثيرة للسخرية. والحلّ من مأزق الضغط يكمن في الإقرار بالتقصير الذي يقود دائماً إلى مكاشفة الذات بأسباب الضعف، ولكنّه في الوقت عينه يحفّز إلى اكتساب اجراءات القوّة التي ظلّت منسية أو متناساة. هذا بالضبط هو ما تواجهه حركة الإصلاح التربوي العربي في عالم اليوم[٢١].

٢ - الدولة، العائلة والمدرسة العربية وإشكاليّة المعنى:

أزمة الدّولة العربية:

لقد شهدت الدولة العربية منذ ثمانينات القرن العشرين توجهاً واضحاً نحو الليبرالية المطلقة، التي تغيب فيها الضمانات التقليدية الراعية، وبالتالي تراجع مفهوم المواطنة بمعناه التقليدي وحدوث أزمات اجتماعية حادّة.

يُمكن رصد خمس ملامح لأزمة الدولة العربية الحديثة تتمثّل فيما يلي:

أوّلا: تفاقم الخلل السياسي في الأنظمة العربية في مستوى التعاقد الاجتماعي القائم على مقايضة حقوق المواطنين السياسية والمدنية برفاههم الاجتماعي وبأمنهم.

ثانيا: قوّضت برامج التحرّر الاقتصادي في الرُّبع الأخير من القرن العشرين أنظمة الرعاية الاجتماعية القائمة، وأُلغيت ضمانات التوظيف في القطاع العامّ من دون تقديم بدائل. كما أنّ انعدام الفرص الاقتصادية القانونية وضعف نظام الرعاية الاجتماعية، كل ذلك أدّى إلى اللجوء لأطراف أخرى بديلة عن الدولة والقطاعات الاقتصادية القانونية. ونتيجة لذلك تضاعف نموّ اقتصاديات الظلّ الموازية وتفاقمت مشكلة البطالة بين الشباب، خاصّة لدى حاملي الشهادات العليا.

ثالثا: لم يرافق التحرّر الاقتصادي تحرّر في الحقوق السّياسيّة وإنّما نتج عنه سوء الحُكم والفساد وانعدام المساواة، وتولد شعور راسخ بالظلم زاده القمع والعُنف الذي تعرّض له المواطنون على أيدى حُكوماتهم باعتبارهم خطراً على الأمن الوطني.

رابعا: مع الحِراك الشعبي الذي بدأ من تونس، تمّت مواجهة هذا الحراك في بعض الدول بقمع قاسي اصطبغ أحيانا بصبغة أيديولوجية أو طائفية، فاقم الصراع المجتمعي وأجَّج الاستقطاب الاجتماعي والتوترات

الطائفية وأحدث تصدّعات في المجتمعات العربيّة، ولّدت شعوراً عميقاً بالتهميش لدى الشباب.

خامسا: دفع عجز الدول العربية لاسترداد الحقوق المسلوبة، والاحتلال المتواصل للأراضي الفلسطينية، والحصانة الواضحة التي يتمتع بها الكيان الإسرائيل الغاصب، على رغم اعتداءاته المتكرّرة، بالكثير من الشباب إلى اعتبار «الخلافة الإسلامية» وبناء دولة جديدة بديلا منطقيا عن فشل دُولهم في تحصيل حقوقهم[٢٢].

*** إنّ أزمة الدولة العربية أدّت إلى أزمة مواطنة تبرزُ في ثلاث مستويات:**

أوّلا: تراجع صلة الانتماء والولاء للوطن، نلحظه في عزوف البعض عن تحيّة العلم أو تبنّي عَلَم مغاير للعلم الوطني، وتعمّد المهاجرين السِّريين حرق الأوراق الرسمية التي تثبت هويتهم بحثاً عن هوية بديلة توفّر لهم الفردوس الأرضي الموعود، ينضاف إلى ذلك، هيمنة مفهوم «البايليك»[٢٣] لديهم على مفهوم الدولة، ممّا يعني التعامل اللاّمسؤول مع كلّ ما هو عمومي، ممّا يتطلب الالتزام بروح الديمقراطيّة والثقافة المدنية، مثل احترام الممتلكات العمومية، والابتعاد عن الرشوة والمحسوبية والوساطة والمشاركة في صنع القرارات التي تخصّ حياتهم ومستقبلهم.

ثانيا: فكّ مبدأ التعاقد: إذ تتعامل الدولة الحديثة مع أفرادها من خلال عقد اجتماعي، مُتمثلا في الدستور والقوانين ومؤسسات دستورية تتجاوز علاقات ما قبل الدولة، كالوازع القبلي والطائفي. لكن ما نلاحظه فعليا خاصّة في السنوات الأخيرة، هو تراكم ظواهر عدم الامتثال للقوانين في عدّة مستويات، كارتفاع نسب الهجرة السريّة وارتفاع ظواهر الجريمة وتوحّشها، وتفاقم نسب العود للسجون التي تتجاوز ٥٧٪ في تونس. ينضاف لذلك مثلث التهرّب الضريبي والإرهاب بكلّ أشكاله، والتهريب حيث أن أكثر من نصف المعاملات الاقتصاديّة لا شكليّة ولا تخضع للدولة[٢٤].

ثالثا: العُزوف عن المشاركة في الحياة العامّة: حيث أنّ نسبة مشاركة الشباب التونسي - مثلا - في انتخابات ٢٠١٤ لم تتجاوز ٤٪ ومعدّل انخراطهم في الأحزاب الرسميّة والمُهيكلة وجمعيّات المجتمع المدني، لا تتجاوز ١٠٪، ممّا يعكس عدم ثقتهم في السياسة والسياسيين، نتيجة فشل أداء الدولة تجاههم وتهميشهم وإقصائهم من مواقع القرار. ونلاحظ اعتمادهم المُتنامي على وسائل بديلة للتواصل السياسي، أساسا شبكات التواصل الاجتماعي (الإنترنيت) والاحتجاج في السّاحات والفضاءات العامّة[٢٥].

أزمة العائلة العربية: لبس في الأدوار وغياب نموذج للتنشئة الأسرية (تونس نموذجا)

شهدت العائلة العربية بداية من الرُّبع الأخير من القرن الماضي تحولات عميقة وهيكلية من أهمّها:

- بُروز تشكلات جديدة للعائلة، فإلى جانب العائلة التقليدية المُوسّعة نجد «العائلة النواة» التي تتكوّن من زوج وزوجة وأبناء غير متزوّجين، كما نجد العائلة «أحاديّة الوالد» (Famille mono parentale) التي تتكوّن من والد وأحد وأبنائه، خاصة الوالدين المطلقين أو العائلات التي تتكوّن من الأمهات العازبات والتي هي بصدد التكاثر والانتشار[٢٦].

- ارتفاع نسب التفكّك العائلي والطّلاق[٢٧].

- ارتفاع نسب العُنف العائلي والجريمة، حيث دخل مشهد الجريمة عالم القرابة، من قبيل قتل الأب والأمّ والأخ والأخت والعمّ والخال، في حين كانت القرابة إلى وقت قريب إحدى كوابح الجريمة، ويبدو أنّها تحطّمت، كما نشهد «تأنيثاً متنامياً للجريمة» حيث ازدادت نسبة النساء المقترفات لجرائم متعلّقة بالجنس والقتل بعد أن كنّ من ضحاياه بسبب التفكّك الأسري والتقصير في التنشئة الأسريّة للبنات.

لقد أدّى تبني العديد من الدول العربية - خاصّة تونس - سياسة تحديثية

للعائلة، لا سيما على المستوى التشريعي، وفي اتجاه منح مزيد من الحقوق والحريات للأمّ والأبناء، بما يضمن المساواة بين أفراد العائلة، إلى تآكل مستمرّ لسلطة الآباء ونفوذهم في شكله التقليدي، وتعويضهما بمبدأ النجاعة، ممّا نتج عنه تعطيل العمل بكلّ المبادئ الأخرى الموروثة[٢٨]، وهو ما فرض على الآباء مراجعات مستمرّة و«تنازلات» قاسية أحياناً، حتى يمكنهم التعايش مع أوضاعهم الأسريّة الجديدة. ولم يعد معياري السنّ والخبرة كافيين لوحدهما لتحقيق الاعتراف بسلطتهم، وأنهم أصبحوا مطالبين بإعادة اكتشاف أدوارهم بل واختراعها بأنفسهم أحيانا في ظلّ غياب التعاريف والنماذج الموجّهة. إنّ وضعية الأباء تتعقّد أكثر كلّما فقدوا مزيداً من سُلطاتهم وأدوارهم لصالح الأمّ، دون توفّر مناخ اجتماعي متقبل لذلك، إلى حدّ فقدانهم الثقة في النفس وعدم القدرة على إعطاء الصورة المُثلى لدورهم كآباء[٢٩]. وهو ما سيؤدي إلى تعطيل عملية التّماهي لدى الأبناء مع صورة الأب وتمردهم على سلطته. ولعلّ التداخل بين أدوار «الأب» و«الأمّ» في إطار إعادة توزيع هذه الأدوار، وتحوّل دور الأبّ إلى دور مزدوج «أبّ. أمّ» ودور الأمّ إلى «أمّ. أب»، دون شرعية مسبقة، هو الذي سيربك أكثر من غيره التمثلات الاجتماعية[٣٠]، لهذه الأدوار لدى الأبناء. خصوصا الذكور منهم - في عملية التماهي مع دور الأب ليجعل منه جيلا بدون إرث[٣١]. كما سينتج عنه إحساس متواصل بالذّنب لدى الأمّ، واستقالة من طرف الأبّ[٣٢]، وهو ما سيدفع ببعض الباحثين إلى اعتبار الأولياء «شُهداء العائلة الحديثة»[٣٣]. هذه الاستقالة قد تكون ناتجة أيضاً عن استحالة حضور الآباء بفعل الأزمة العميقة لشرعية سُلطتهم[٣٤]، وقد تكون إجبارية بما أنّ «الأهل لم يستقيلوا طوعاً من دورهم التربوي بل سرّحهم المجتمع من هذا الدور»[٣٥].

السؤال المهمّ الذي يجب طرحه إزاء هذه التحوّلات العميقة التي مسّت بُنى المجتمع وخاصّة العائلة هو: كيف يمكن أن نفهم سُوسيولوجيا هذه الأوضاع الجديدة؟

ينتقد «يورغن هابرماس» «ماركس» لعدم تحرّره من التفكير الهيغلي الشمولي[٣٦] فهو يعتبر أنّ علم الاجتماع والاقتصاد الماركسيين لم يعودا قادرين على فهم أوضاعنا الجديدة[٣٧]، وذلك أنّ الصراعات الحقيقية والمهمّة أصبحت تثور في مكان آخر في التشكُّل الاجتماعي[٣٨]، وتحديداً في فضاءات إعادة الإنتاج الثقافي التي تعكس أزمة إندماج اجتماعي، أكثر من كونها تعكس تذمّراً اجتماعيا متّصلا بقضايا العمل أو بإعادة توزيع الثروة. هذه الصراعات الجديدة تعبّر عن «أزمات اختلاف» على حدّ تعبير «رونيه جيرار» (René Girard) أي أزمة نظام ثقافي في كليته لم يعد قادراً على «ضبط المسافات الفاصلة بين الأدوار التي تمكّن الأفراد من هويات محدّدة تسمح لهم بالتموقع في علاقتهم بغيرهم وهذا ما يفسّر تنامي مظاهر العنف[٣٩] السلوكي في الأسرة والمدرسة والشارع، ويبرّر لا وظيفية آليات الاندماج الاجتماعي في هذه المرحلة. إنّ غياب أو ضعف دور الناقل (Le Passeur) الذي يقوم به الكبار لمساعدة المراهقين على الدّخول في التبادل الاجتماعي[٤٠]، أثّر على نوعية وحجم هذا التبادل وأوقع جيل الشباب عموماً في نوع من الفراغ الاجتماعي والثقافي[٤١]، وحوّله بدوره إلى ضحية من ضحايا التغيير الاجتماعي[٤٢].

أزمة المدرسة العربية

الواضح من خلال تزايد حالات العُنف بكلّ أشكاله الرمزية والماديّة التي تشهدها المدارس في العالم العربي - لاسيما في تونس - أنها تعاني من إشكاليّة معنى، حيث بلغ الأمر إلى حدّ تعرّض المدرّس داخل فصله إلى التعنيف البدني، ينضاف إلى ذلك ما تتناقله وسائل الإعلام من وقت لآخر لفلتان أخلاقي داخل المدرسة من قبيل التحرّش الجنسي بالأطفال الصّغار.

- يرى الباحثون السّوسيولوجيون أنّ نجاح وفشل المدرسة يرتكز على المعنى الذي يمنحه المُنتمون لها لدورهم فيها، ومن ضمن الأسئلة الملحّة المرتبطة بضياع معنى المدرسة لدى الكثيرين لاسيّما التلاميذ، اعتبار أنّ النجاح المدرسي لم يعد ضمانة للنجاح الاجتماعي، بل إن استثمار الجُهد

وسنوات الشباب وإنفاق المال أصبح دون أية فائدة اجتماعية، والمدرسة التي لا مُستقبل بعدها لا مُبرّر لوجودها.

هذا الإحساس بانعدام الدّلالة بالنسبة إلى المستقبل، لا يسمح بتوفّر مناخ عام داخل المؤسسة المدرسية للمدرسين والتلاميذ، بأن يطوّروا جماعياً مشروعاً للحياة والبحث والتعلّم معا..

تبرز كذلك إشكاليّة المعنى في الفضاء المدرسي، في صعوبات التواصل، خاصّة بين المدرّس والتلميذ، وفي الاستراتيجيات التربوية المتبعة، إذ يجب على المدرّس أن يمتلك القدرة على الإحساس بالصعوبات التي يواجهها تلاميذه خلال تعلّمهم.

من الضروري إذن، أن يفهم المدرّس كيفية إدراك التلاميذ للأشياء وما يفهمونه منها، وما يحول دون فهمهم لها. كما يجب أن لا تتحول المعرفة التي يتحصّل عليها التلميذ في المدرسة مجرّد بضاعة يتخلّص منها بعد اجتياز الامتحان، وأن لا يتحوّل التلاميذ إلى آلات لاجتياز الامتحانات، الشيء الذي لا ينتج عنه فقط نسيان ما تمّ تعلّمه بل كراهيتُه.

- هكذا يُصبح أساسياً تحفيز التلاميذ، ويغدو من صلب عمل المدرّس، التركيز على تحفيز التلاميذ الذين لا ينخرطون في لعبة بناء المعنى، ويقتضي هذا تغييراً عميقاً في مهنة التدريس إذ أصبحت تستوجب الانخراط في علاقة بيداغوجية معرفية وعاطفية في آن. إنّ ما هو مطلوب أوّلا هو وجود الرغبة لدى المتعلّم.

- يرجع أصل فعل عرف «Savoir» بالفرنسية إلى الكلمة اللاتينية «Sapere» التي تعني امتلاك الذوق أو التذوّق، ويرجع أصل كلمة مدرسة «école» إلى الكلمة الإغريقية «Schole» التي تعبّر عن فكرة الترفيه «Loisir» وإذا كانت المدرسة فضاء لاكتساب المعرفة، فإنّها لا يمكن أن تكون إلاّ فضاءً للتذوق والتسلية. المعرفة تُبنى وليست مُعطى، وهذا يعني أنها لا تحدث بسهولة بل تقتضي بذل الجُهد والمثابرة.. وإذا تمّ تذوّق طعم المعرفة من قبل المُتعلّم فإنّه سيُقبل عليها وستهون عليه كلّ المجهودات التي قد

تكلّفها، كما يجب أن يعرف التلميذ أنّ من حقّه أن يُخطئ، ويعرف أنه عند ارتكابه الخطأ سيتوفّر على وسيلة تصحيحه خلال سيرورة التعلّم، وإذا منح التلميذ حريّة الاستكشاف فيمكنه أن ينطلق في البحث عن الحلّ[٤٣].

- لا بدّ أن يتحلّى القائمون على الشأن التربوي في المدرسة بقدر من المرونة في التعامل مع التلاميذ دون لين مُفرط أو صرامة مفرطة، ففي حالات كثيرة يتعرّض فيها التلميذ للفصل بقرار إداري نتيجة حوادث بينه وبين مدرّس أو مجموعة مدرّسين والسبب هو تحوّل المدرسة في بعض الأحيان إلى حلبة لاستعراض القوّة من هذا الطرف أو ذاك، فتحدث مشادّة كلامية بين مدرّس وتلميذ لا لشيء إلاّ لأنّ المدرّس لا يمتلك المرونة الكافية التي تجعل المراهق يُحسّ أنه أخطأ التصرّف مع مُدرّسه.

- يجب أن لا نتغافل عن دور الأسرة التي يجب أن تكون شريكاً في العملية التربوية، إذ يتعرّف الأولياء ويطّلعون على ما يتعلّمه أبناؤهم في المدرسة، ومُشاركتهم في تقديم المتابعة والرعاية اللازمتين، وإيجاد الحلول الملائمة للإشكاليات السلوكية والتربويّة في كنف التشاور والحوار، واستيعاب غايات المنظومة التعليمية وأهدافها.

- ثمّ إنّ الاستحقاقات الراهنة تستوجب مشاركة فعلية لكلّ الفاعلين التربويين في عملية إصلاح المنظومة التربوية والابتعاد عن المشاريع المتجزّئة والمبتورة.

التربية التي نُريد؟ مقاربة نقديّة لنظريات في سُوسيولوجيا التربية

السّؤال الرئيسي الذي سأحاول التطرّق إليه في هذا القسم من الدّراسة هو التالي:

إذا كانت التّنشئة الاجتماعية بمعناها التقليدي، تعني الفعل المشترك بين العائلة والمدرسة الذي يمهّد للاندماج الاجتماعي، فهذا يعني أسبقيّة المؤسسات الاجتماعية على الفرد، وبالتّالي خضوعه للقولبة والاستلاب

وانحسار الفعل الفردي الإبداعي، فكيف يُمكن صياغة نظام تربوي يوازي بين الفعل الفردي الحرّ، ويحترم المعايير الاجتماعية؟ أي كيف يتحقّق التوازن بين ضوابط المجتمع وإرادة الفرد؟

للإجابة عن هذا السؤال، سأحاول التطرّق لثلاث نظريات في سوسيولوجيا التربية وهي المقاربة الوظيفية الكلاسيكية ومقاربة إعادة الإنتاج ومقاربة التجربة المدرسيّة.

١ - المقاربة الوظيفية الكلاسيكية للتربية

تُمثل أعمال «أميل دوركايم» (١٨٥٨ - ١٩١٧) «Emile Durkheim» المقدّمات النظريّة لولادة علم الاجتماع التربوي خاصّة في كتابيه «التربية والسُّوسيولوجيا» (Education et Sociologie) و«التطوّر البيداغوجي في فرنسا» (Evolution pédagogique en France) وهو يرى في التربية المركز المتميّز لرصد الإجماع والحفاظ على تماسك المجتمع، من خلال تعريفه للتربية: بأنّها الفعل الذي يُمارسه جيل الراشدين على أولئك الذين لم ينضجوا بعد في الحياة الاجتماعية، والغرض منها أن تُثير وتُنمّي لدى الطفل عدداً معيّناً من الحالات الجسديّة الفعليّة والأخلاقية التي يتطلّبها منه المجتمع، وأن يُمارس الأدوار الاجتماعية التي أُعدَّت له سلفاً.

وقد أسّس دوركايم ضمن منظوره التربوي، مادّة جديدة أسماها مادّة «التربية الأخلاقية» وهي مادّة ذات أهميّة قُصوى إلى جانب القراءة والكتابة والحساب، في تكوين المواطن والعسكري خارج قيم اللاهوت والكنيسة، ضمن سياق فكري يتّسم بانتشار فكر التنوير والتحرّر من الفكر القُروسطي، وترسيخ الفكر العقلاني العلمي. ويعتبر إميل دوركايم من رواد المُقاربة الوظيفية الكلاسيّكية في علم الاجتماع، حيث اهتم خصوصاً بسُبل استقرار النظام الاجتماعي، وتكامل عناصره وبنيانه، معتبراً أنّ أهمّ وظيفة للتعليم، إعداد الأطفال للاندماج في المجتمع عن طريق المعرفة أوّلا، تمّ عبر تلقينهم المبادئ والقيم الأخلاقية والسياسية، خاصّة قيم النظام الجمهوري

العلماني السائد في فرنسا أثناء الجمهوريّة الثالثة التي امتدّت من ١٨٧٠ إلى ١٩٤٠، والتي اعْتبرَت العلمانيّة ديناً جديداً في مواجهة قيم الكنيسة الكاثوليكية.

وبالتالي، فإنّ استبطان التلميذ للمعايير الثقافية والأخلاقية والاجتماعية التي يتلقاها في المدرسة، واستيعابه إياها يُفضي بالضرورة إلى الاندماج في مجتمع الجمهوريّة وتحقيق تماسكه.

النقد الذي يمكن توجيهه للمنظور الوظيفي الدوركايمي للتربية، يتمثل في أنّ مفهوم الاندماج الذي ركّز عليه دوركايم بمعنى تدريب الفرد على استيعاب المعايير التي يتمّ تحديدها دون مشاركته، تؤدّي في حقيقة الأمر إلى الرفض والعُنف، إذ يشعر الأفراد أنهم غير مستقلين ومسلُوبي الإرادة، ممّا يضطرهم لعدم الانضباط والتمرّد على النظام التربوي والمُجتمعي. لقد أصبح مفهوم الانضباط وهو مفهوم مركزي في المقاربة الدُّوركايميّة، متخلّفا عن الواقع المتغيّر باستمرار، ومن تجلياته التباعد الواضح الذي نلحظه فعلياً بين سلوكيات واتجاهات التلاميذ والقواعد المنظّمة للحياة المدرسيّة ولعلّ دراسة «إيفان إيليتش» (Ivan Iliych) بعنوان «مجتمع بدون مدرسة» من أهمّ الدراسات التي تنتقد النظام المدرسي الذي يدافع عنه التيار الوظيفي مُبيناً مساوءه وطابعه القهري، فهو يرى أنّ المدرسة تفرض نظاماً سُلطوياً واحتكارياً، وما على الطفل إلاّ الامتثال له، وإلاّ فإنّه سيتعرّض للعقوبة المُتمثلة في الرُّسوب والفشل. إنّ المدرسة حسب «إيفان إيليتش» بمثابة مستشفى الأمراض العقلية الذي يُحاول معالجة المصابين دون قيود. إنّ المؤسسة التربوية تقوم على تجميع كائنات بشرية حسب فئات عمرية، وذلك إنطلاقا من إلزامية الذهاب إلى المدرسة واعتبارها المكان الوحيد الذي يُتيح فعل التعلّم، وهذا ما ينتقده «إيليتش» فإذا كان لا بدّ من تجميع الأطفال، فالمدرسة ليس المكان الوحيد المؤهل لذلك، وإذا كان لا بدّ أن يتعلموا فإنّهم يتعلمون خارج المدرسة أكثر ممّا يتعلّمون داخلها، وبالتالي، فإنّ المبدأ القائل بإلزامية الذهاب إلى المدرسة، يفقد مصداقيته

ويخلص إلى اعتبار وجود المدرسة أصبح أمراً متجاوزاً في العصر الحديث، ويُنادي بقيام مجتمعات بدون مدارس[٤٤].

كما أسهمت العديد من الدراسات، التي تمّ إنجازها في الدول التي كانت تحت الاستعمار في نقد المدرسة الاستعمارية، التي تشتغل باعتماد المنظور الوظيفي، كاشفة النِّقاب عن مختلف أشكال القهر الاجتماعي والثقافي الذي تعرّضت له مجتمعات تلك الدُّول في حقبة الهيمنة الاستعمارية، ممّا أدّى إلى تعزيز تخلّفها الثقافي والتربوي، ويمكن الإشارة هنا إلى كتاب «فرانز فانون» «مُعذّبو الأرض» وقد بيّنت بعض الدراسات الصادرة في تلك المجتمعات مسؤولية الأنظمة المدرسية في عهود الاستعمار عن الأمية الواسعة التي خلفتها في تلك المجتمعات بعد استقلالها، وخاصّة اقتصار تعليمها على نُخب معينة كي تخدم في أجهزتها الإدارية. وكشف «باولو فريري» (Paulo Freiri) زِيف حملات محو الأميّة الرسمية في مجتمعات أمريكا الجنوبية والطابع القهري لمضامين المقرّرات المعتمدة في تلك الحملات لمحو أمية الفقراء، من سكّان الأحياء الفقيرة في البرازيل، ودعا إلى «تعليم للكبار» قائم على نوعية الدراسين في صفوف محو الأمية لمجتمعاتهم، والتخلّص من هامشيتهم الاجتماعية، ويتضمّن كتابه «تربية المقهورين» وكتاب «التربية من أجل الحريّة» إشارات واضحة لتمكين الأميين الكبار من التحرّر من دونيتهم الاجتماعية والثقافية والوعي بحقوقهم الاجتماعية والاقتصاديّة[٤٥].

٢ - مقاربة إعادة الإنتاج

يندرج إسهام «بيير بورديو» (Pierre Bourdieu) من حقل التربية في إطار السُوسيولوجيا النقدية للتربية والممارسة التربويّة. فالتربية كحقل ثقافي هي نقل لاستثمارات ورهانات وتجاذبات وتقاطعات مع الحقل السياسي. والحقل التّربوي أداة إيديولوجية من أدوات الدولة، وهنا يبدو التأثر بالطرح الماركسي خاصّة مع «لويس التوسير» الذي ناقش في كتابة «الأجهزة الإيديولوجية للدولة»[٤٦] حقل التربية بتناقضاته كتجسيد للبناء الاجتماعي

ككلّ، بطبقاته الاجتماعية وبرهانات المنتمين لها وبقواعدهم واستراتيجياتهم، بحيث هناك مُهيمِن ومُهيمَن عليه، مُتعسّف مالك لنموذج تربوي مثالي (الدولة) ومُتعسّف عليه (طبقة اجتماعية)، ورهاناتهم الاجتماعية المتناقضة أحيانا وغالبا مع رهانات الدولة كرأس مال ثقافي وسياسي ورمزي مُهيمن.. حقل التربية لدى «بيير بورديو» رهان لتضارب المصالح وتنازع السُّلط من أجل إعادة إنتاج المجتمع، فهو في حدّ ذاته يُعيد إنتاج لا تكافؤ الفرص، وهو لا يفصل إلاّ نسبيّا بين العقل المدرسي التّربوي، والحقل السياسي، فيربط المدرسة، كمكان لإقرار التدابير السياسيّة للطبقة المُهيمنة، بتراتبية العلاقات الاجتماعية، فلا يمكن أن نفترض الحياد المطلق لأنظمة التعليم(٤٧).

ويمكن القول: إنّ «بيير بورديو» و«جان كلود باسرون» (Jean - Claude Passeron) هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية في كتابهما «إعادة الإنتاج»(٤٨)، وقد انطلقا من فرضية سُوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التّراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فرديّة داخل الفصل الدراسي نفسه، ومن ثمّ، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي، وهو أن الثقافة التي يتلقاها المتعلّم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية، ليست ثقافة موضوعيّة أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة مُؤدلجة تعبّر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة، وبالتالي، عِوضَ أن تؤدّى التنشئة الاجتماعية إلى تحرير المتعلّم فإنّها تدمجه في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبّع والانضباط المجتمعي، وبالتالي، تُعيد المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب، ومن ثمّ، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز، تنعدم فيها العدالة الاجتماعية الحقيقية، وتغيب فيها المساواة على مستوى الفُرص والحظوظ، حيث يكون الفشل والاخفاق مآل أبناء الطبقات الشعبية، في حين يكون النجاح حليف أبناء الطبقة الغنية وأبناء الطبقة الحاكمة..

إن الأطفال، ومنذ البداية، - قبل وُلوجهم المدرسة - غير متساوين أمام المدرسة والثقافة، أي غير متساوين في الرأسمال الثقافي، أي امتلاك المهارات اللغوية الملائمة التي تسهّل عملية التواصل التربوي. وحتى تحافظ المدرسة على وظيفتها. إعادة الإنتاج - فهي تفرض معياراً ثقافياً ولغوياً معيناً، وهو أقرب إلى اللّغة والثقافة الساريين في الأُسر البرجوازيّة منه في الأُسر والطبقات الشعبية. إنّ هذا «الهابيتوس» (Habitus) أي: النظام القِيمي المُستبطن بعمق، والذي هو لصالح الطبقات المسيطرة يؤدّى إلى خلق نوع من الاستعداد لدى الأفراد عن طريق العمل التربوي الذي يسعى أساساً لتسريب التعسّف الثقافي المفروض من قبل الجماعة المسيطرة. وهذا يعني أنّ طفل الفئة البرجوازية يعيش استمرارية وتكاملا بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته، ممّا يسهّل عليه عملية التوافق ويُصبح وريثاً للنظام المدرسي.

أمّا طفل الطبقة الدنيا، فهو يعيش قطيعة بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته ممّا يجعلها غريبة وبعيدة عنه. ولكي يتوافق دراسياً معها، عليه أن يتخلّص من رواسب ثقافته ويتعلّم طرائق جديدة في التفكير واللّغة والسلوك.

إنّ أطروحة بورديو وباسرون توضح أنّ الأهداف الضمنية للمدرسة تخدم التكامل بينها وبين الطبقة المسيطرة، ممّا يجعل أبناء هذه الطبقة أطفالا ناجحين دراسياً، في حين، إن انعدام التكامل بين المدرسة والطبقة الدُّنيا، تبعاً للأهداف نفسها، يجعل الفشل الدراسي يحصد ضحاياه ضمن أبنائها[٤٩]. وعلى العموم يُمكن القول: إنّ السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية في سنوات السِّتين، وخاصّة أثناء وإثر الاحتجاجات الطلابية في فرنسا سنة ١٩٦٨م، بسبب المدرسة الرأسمالية التي كانت مدرسة طبقية بامتياز هو سؤال اللاّمساواة المدرسيّة التي تعكس اللاّمساواة الطبقيّة والاجتماعيّة، وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العُمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظّ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين على حدّ سواء.

وعليه، يمكن اعتبار دراسات بورديو نقدا للدراسات الكلاسيكية حول سُوسيولوجيا التربية وخاصّة المقاربة الوظيفية الكلاسيكية الفرنسية، إذ اعتمدت على المقاربة الماركسية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية بصفة خاصّة والمدرسة الرأسمالية بصفة عامّة، على أساس أنّ المدرسة فضاء للتنافس والهيمنة والصراع الطبقي والمُجتمعي[٥٠].

أما الحلّ الذي يقترحه بورديو فيتمثل في اعتماد «بيداغوجيا عقلانية» تقوم على توعية المتعلّمين بميكانيزمات الهيمنة المدرسية، حتى يتسنّى تجاوزها نحو مدرسة أكثر مساواة وعدالة.

٣ - مقاربة التجربة المدرسية «Perspective de l'expérience scolaire»

هذه المقاربة ابتدعها عالم الاجتماع الفرنسي «فرنسوا دوبيه» (François Dubet)، رئيس شعبة علم الاجتماع والمختبر بجامعة «بوردو» الفرنسية، حيث يعتبر أنّ «التنشئة الاجتماعية المدرسية هي تجربة بالدرجة الأولى» أي أنها مسار ديناميكي يمكّن الفرد - المتعلّم - من فهم القواعد الاجتماعية ويساعده على بناء هويته، بهذا المعنى يُصبح للفرد دور رئيسي في عملية التنشئة. كما لم تعد الهويّة الاجتماعية الوجه الآخر للمكانة الاجتماعية للفرد، كما أكّد على ذلك بورديو من خلال مفهوم «الوُرثاء» حيث يورّث الآباء والأجيال السابقة للأجيال اللاحقة نفس المواقع والأدوار الاجتماعيّة، ونفس الرأسمال الثقافي المكتسب، ممّا يُعيد إنتاج علاقات الهيمنة.. وترتكز نظرية «دوبيه» خصوصا على أهمية دور ومكانة التلميذ في تكوين تجربته التلميذية والمدرسية، منبها إلى تغافل السُّوسيولوجيا الكلاسيكية عن موضوع الفردنة[٥١]، باعتبار الفردنة مفهوماً سُوسيولوجياً يشير إلى حريّة الفرد في اختيار المجموعة التي يريد الانتماء إليها، ويؤكّد «دوبيه» على دور المدرسة الإدماجي، وهي كذلك سوق لتوزيع المواقع الاجتماعية، وفضاءٌ للتعبير من خلال الثقافة المدرسية، وقد صاغ ثلاثة مفاهيم وهي «الاندماج» و«الاستراتيجية» و«الفردنة» (أو الاستقلالية)، ليحدّد أشكال العلاقة بين الفرد - المتعلّم - والمدرسة ويفسّرها كالتالي:

الاندماج: حيث يتمّ الانسجام بين الفرد والمنظومة، إذ يتماهى التلميذ بحسب موقعه في المنظومة المدرسية وخاصّة موقعه ضمن ثقافة جماعة الأقران.

الاستراتيجية: اذ يعتمد «الفرد ـ التلميذ» استراتيجية سلوكية، ويتصرّف بحسب أفضل ما تقتضيه مصالحه ضمن الفضاء المدرسي.

الفردنة (أو الاستقلالية): حيث يُمارس الفاعل الاجتماعي استقلاليته في إطار احترام المعايير الاجتماعية، وهو إذ يَبني تجربته بصورة مستقلّة، فهو يُنجزها بواسطة أدوات ثقافية واجتماعية ليست على مُلكه الخاصّ[٥٢].

ويُشدّد «فرنسوا دوبيه» على أنّ التحولات التي تشهدها المجتمعات الحديثة، في ظلّ العولمة واقتصاد السوق والثورة الاتصالية والمعلوماتية، وتنامي المطالبة بالديمقراطية كمكسب جماعي، والإلحاح الفردي كمكسب ذاتي، كلّ هذه التحولات أدخلت المدرسة مرحلة نهاية المؤسسة أو «أُفول المدرسة» على حدّ تعبيره، وانتفت تلك المرحلة الكلاسيكية التي نظَّر لها دوركايم، في اعتبار المدرسة تلك المحطّة المكمّلة للتنشئة، حين تتوقف قدرة الأسرة على إمداد التلميذ بالمعلومة. كما لم يعد التلميذ أيضاً، ذلك الناقل أو «العاكس» المجاني أو اللاّشرطي لبنود العملية التربويّة التي تنتهي بعائد تربوي يتمّ ضبطه كمّا وكيفاً، كما رأت المدرسة النقدية لـ«بيير بورديو»، بل تداخلت كلّ تلك العوامل فيما بينها، مانحة إمكانية الضبط جانباً، واللاضبط جانباً آخر. وضمن امتداد اللامساواة في أوصال المجتمع، نجد أنّ المدرسة أصبحت بمثابة «آلة لصناعة اللامساواة» وأصبح السؤال لا يتمحور حول كيفية جعل التلاميذ متساوين، بل كيف نتعامل بشكل سويّ مع أطفال يتمّ التعامل معهم بشكل غير عادل من طرف المدرسة، لأنّ المدرسة تُعد آلة لتحويل أطفال متساوين إلى أفراد غير متساوين... لذلك فإنّ تلك المدارس لم تكن تشتغل من أجل مسألة «المساواة» بقدر تفانيها في صناعة تلك الآلة التي كانت مسؤولة عن تقزيم أزمة المجتمع، وقد صارت عاجزة عن إنتاج الرمز الناجع، وأول علامة

على ذلك اللارضاء، تتعلق بآداب الانضباط، والذي صار من الواضح أنها اختُزلت فقط في مهمّة الرقيب الاجتماعي..

من هذا الباب، فإن كلّ المؤسسات لم تخرج سليمة من سنوات السوسيولوجيا النقديّة، حتى وإن لاحظنا اليوم بعض العودة إلى النظام، وإعادة تقييم لقيم الانضباط فإنّ هذه العودة محدودة جدّا مقابل الأزمة وغياب النظام وانتشار العُنف، مكتفية بتحوّلها إلى مجرّد تقنية بسطية للمحافظة على النظام.. لقد انتفت السلطة مع واقع كونها نظاما طبيعيا مقدّساً..

وقد أكّد «فرنسوا دوبيه» أنّ من أهم ملامح أُفول المؤسسة المدرسية، تحوّلها إلى حلبة مواجهة بين الفاشلين والناجحين. حيث يتحوّل التلاميذ الفاشلون إلى العنف أو يرغبون في الامتناع عن الذهاب إليها، فترتفع لديهم نِسب التغيّب المدرسي، لأنهم لا يرون في التعليم أيّ فائدة، ويقولون في أنفسهم: إذا لم أجد منفعة في التعليم، فلماذا الذهاب إلى التعليم ذاته؟ هنا تتحول العلاقة التي كانت مُقدّسة بين التلميذ والمؤسسة فيما مضى إلى علاقة أولوية. الجميع يحلم بأن تؤدّي المدرسة إلى كلّ أنواع النجاح والرقيّ والرفاهية، وتُسمّون هذا: عدالة اجتماعيّة، وهذا شيء مغالط للأسف الشديد، لأنّ المدرسة ليست هي العامل الوحيد الذي يسمح بتحقيق كلّ هذه المطالب الاستحقاقيّة(٥٣).

عموماً فإنّ «دوبيه» ينتقد انعدام المساواة والعدالة في النظام المدرسي السائد في فرنسا والغرب عموماً، وهو ما يراه متناقضاً مع ما يجب أن يكون في مجتمعات حديثة وديمقراطية، تقوم على مبادئ المساواة والعدالة، ويدعو إلى أن يكون التلميذ محوراً للعملية التربوية، وشريكاً فاعلا في الحياة المدرسية، بعيداً عن الاستبعاد والإقصاء والتهميش.

خاتمة:

في الختام، يحقّ لنا أن نتساءل عن إمكانية استثمار المقاربات السُّوسيوتربوية الحديثة، في صياغة إصلاح تربوي عربي، يرصد النقائص ويشخّصها، ويطرح الحلول وسُبل العلاج والمتابعة، خاصّة أنّ العالم العربي الآن يمرّ بأوضاع صعبة تصل إلى حدّ الكارثية، وتحديات داخلية وخارجية قد تهدّد كيانه وتماسكه، فهو محاصر بثالوث: الغُزاة، الطُّغاة والغُلاة..

لقد تمّ تغييب وطرد عدّة قيم في مناهج التربية العربية المعاصرة، ممّا ساهم في تأخرها وتخلفّها وتتمثّل في:

- حُكم المؤسسات:
- التعاقد الاجتماعي في أنظمة الحُكم.
- تحرير المرأة وتأكيد إنسانيتها واستقلاليتها الفرديّة.
- التصنيع القائم على المعرفة.
- اعتماد معايير الكفاءة الفردية والمهنية في توزيع الثروة وليس بالمركز الاجتماعي.
- المسؤولية والمحاسبة في أمور الشأن العامّ، سواء كان ذلك الشأن عسكرياً أم سياسياً أم اقتصادياً.
- إنسانيّة الفرد كقيمة مركزية تتفرّع منها التشريعات والقوانين[٥٤].

* إنّ اصلاح التربية العربية يتطلب أن يكون من أهمّ مهامها:

- تقليص حجم النوعية من الأشخاص الذين تحت ضغط الخوف من الحاجة والجوع مُستعدين لتأييد الغُلاة من المتعصّبين والديماغوجيين.
- تدريب الناس على حُكم أنفسهم بأنفسهم، والتمسّك بحقوقهم.
- إعداد المواطنين الأذكياء، من خلال تنمية وتطوير قدراتهم المعرفية والفكرية والوجدانية والسلوكية والعلائقية.

- ضمان التكوين الجيّد للمتعلمين، ممّا يؤهلهم للمساهمة الفعالة في زيادة الإنتاج ونشر الرّفاه الاقتصادي.

- توفير فُرص معترف بها قانونياً لارتفاع المحرومين في السُّلم الاجتماعي وللارتقاء من المراتب الدنيا إلى مراتب أعلى، لأنهم الأكثر احتياجاً إلى الوسيلة للتحرّر من أوضاعهم الاجتماعية القاسية، ومن دون توفّر هذه الفرص سوف تحلّ محلّها النِّقمة الاجتماعية ورُبّما الثورة العنيفة(٥٥).

* إنّ نموذج التربية الذي ننشده، هو الذي يُحرّر العربي من الجهل والتعصّب والغلو والانغلاق الفكري والعقائدي، ويُفجّر طاقاته الابداعية في كلّ المجالات، كي يُصبح مواطنا مقاوماً لكلّ أشكال الهيمنة والاستبداد والتبعيّة والاستلاب..

الهوامش:

١ ـ مانويل كاستلس عالم اجتماع إسباني ولد سنة ١٩٤٢ ويدرّس منذ سنة ١٩٧٩ في جامعة كاليفورنيا في بركلي، اشتهر بابتداعه مفهوم «مجتمع الشبكات» له العديد من المؤلفات بداية من كتابه «المسألة الحضريّة» الصادر سنة ١٩٧٢ إلى كتاب «الاتصال والسلطة» الصادر سنة ٢٠١٣. بدأ حياته الفكرية والاكادمية مفكّرا ماركسي الاتجاه، وطبق جانبا من المفاهيم الماركسية على دراسته للمدن والمراكز الحضرية في المجتمعات الحديثة، غير أنه ابتعد عن هذا الاتجاه في مرحلة لاحقة، وتزايد اهتمامه بآثار الثورات الثقافية في مجالات الاعلام والاتصال الجماهيري حيث يعتبر أنّ الطابع الرّأسمالي هو المسيطر على الاقتصاد الجديد الذي يعتمد على التواصل والترابط الناجمين عن ثورة الاتصالات العالمية.

٢ ـ أنظر: أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم الدكتور فايز الصّياغ المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية - الطبعة الأولى - بيروت، تشرين الأوّل (أكتوبر) ٢٠٠٥. ص٧٢٩ - ٧٣٠

٣ ـ استلهم مانويل كاستلس مفهوم «الحركات الاجتماعية» من أستاذه عالم الاجتماع الفرنسي آلان تورين الذي يعرفها بأنها «فعل موجه ثقافياً وتصارع اجتماعي يقوم به فاعل معرّف من خلال وضعه المسيطر أو التابع داخل امتلاكه «التاريخانية» إنّها بذلك تعمل دائماً على أن تمتلك التاريخ لنفسها من خلال الدفاع عن هويتها واستقلالها ضدّ معارضيها كلّما دعت الضرورة لذلك، فأهمّ لحظة تمنحها صفة الحركة الاجتماعية هي المرور من الهوية الدفاعية إلى الهوية الهجومية، فعن طريقها يستطيع المجتمع أن ينتصر لوجوده عبر مجموعة من المبادئ التي وضعها آلان تورين تسمّى مبادئ الوجود وهي (مبدأ الهوية، مبدأ التعارض، مبدأ الكليّة)».

٤ ـ مقال: الحركات الاجتماعية الحضرية، مقاربة "Manuel Castells" https:dahanarbabland.worpress.com

٥ ـ السيّد يسين، العولمة وعواصف الإرهاب، مجلّة الحياة، الأحد ٢ مارس /آذار ٢٠١٤. www.alhayet.com

٦ ـ أولريش بيك: عالم اجتماع ألماني ولد في ١٥ ماي عام ١٩٤٤ في بلدة سوويسك ببولندا، ثمّ اضطرّت أسرته أن تنتقل بعد الحرب العالمية الثانية إلى ألمانيا حيث نشأ في مدينة هانوفر وقد توفي سنة ٢٠١٥ عن سنّ ناهزت الـ٧٠ عاما، بدأت شهرته المحلية والعالمية عقب إصداره كتاب «مجتمع المخاطر: نحو حداثة جديدة» في عام ١٩٨٦ ويعد صائغ مصطلح «مجتمع المخاطرة».

٧ ـ أنظر: أولريش بيك «مجتمع المخاطرة»، ترجمة جورج كتوره، المكتبة الشرقية بيروت ٢٠٠٩.

٨ ـ أنظر: أولويش بيك، مجتمع المخاطر العالمي، بحثا عن الأمان المفقود، ترجمة علا عادل، هند إبراهيم، بسنت حسن، المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى ٢٠١٣.

٩ ـ أنتوني غندز، علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ٩٧٢

أنظر كذلك: جون سكوت، خمسون عالماً اجتماعياً أساسياً، المنظرون المعاصرون، ترجمة

محمود محمّد حلمي، مراجعة: جبور سمعان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الطبعة الثانية بيروت ٢٠١٣. الصفحات ٩٧، ٩٨، ١٠٠، ١٠١.

١٠ ـ زيغمونت باومان: عالم اجتماعي بولندي ولد في ١٩ نوفمبر ١٩٢٥ استقرّ منذ ١٩٧١ في انجلترا بعد ما تمّ طرده من بولندا من قبل حملة معاداة السامية بترتيب من الحكومة الشيوعيّة، أستاذ علم الاجتماع في جامعة ليدز ومنذ ١٩٩٠ أستاذ متقاعد عُرف بسبب تحليلاته للعلاقة بين الحداثة والهولوكست، وتتعلّق أغلب كتابته بمواضيع العولمة، الحداثة وما بعد الحداثة، النزعة الاستهلاكية للمجتمعات الحديثة وعن النظام الأخلاقي.

١١ ـ أنظر: سعد البازغي، المنتدى الثقافي، مفهوم الحداثة السائلة عند زيغمونت باومان في انطلاقة الملتقى الثقافي في جميعة الثقافة والفنون بالرياض.)مفهوم الحداثة السائلة – عند زيغمونت باومان (Funoun.sa.blogs)

١٢ ـ أنظر: جي دوبور، مجتمع الاستعراض، مع التعليقات، القاهرة، شرقيات،٧ - ١٩٩٨م.

١٣ ـ هبة رؤوف عزت، ضمن تقديم كتاب زيغمونت باومان، الحياة السائلة: ترجمة حجاج أبو جبر الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الطبقة الأولى بيروت ٢٠١٦. من ص١١ إلى ص٢١.

١٤ ـ آلان تورين، مفكّر وباحث فرنسي، من مواليد عام ١٩٢٥ في إحدى بلدات منطقة النورماندي على شاطئ بحر المانش، ينتمي إلى أسرة ميسورة، كان والده طبيباً مثقفاً وقد دفعه نحو عالم العلم والمعرفة، انتسب عام ١٩٤٥، بعد إكمال دراسته الثانوية بتفوّق، إلى مدرسة المعلّمين العليا في باريس، التي تخرّج منها كبار إعلام فرنسا من أمثال جان بول سارتر وريمون آرون وسواهما، قدّم عشرات الكتب، عرف الكثير منها الترجمة إلى غالبية اللّغات الحية الرئيسية في العالم، وترجم كتابان، من بين أعماله إلى اللغة العربية هما: نقد الحداثة، ما هي الديمقراطيّة؟

١٥ ـ أنظر: La Fin des sociétés, par Alain Touraine Collection, La couleur des idées, Le seuil, 2013

١٦ ـ أحمد بيضون، «نهاية المجتمعات»، القدس العربي، ٢٥ أكتوبر ٢٠١٤م.

١٧ ـ الدكتور محمّد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى بيروت شباط/فبراير ٢٠٠٦. ص١١ - ١٢.

١٨ ـ Washington Post, 2/2/2003

١٩ ـ المصدر نفسه.

٢٠ ـ الدكتور محمّد جواد رضا، مصدر سابق ص١٣

٢١ ـ المصدر السابق، ص٢٦

٢٢ ـ الدكتورة مهى يحي، الباحثة في معهد كارنيجي، ضمن مقال للدكتور إبراهيم الحيدري بعنوان سوسيولوجيا الإرهاب: هل يولد الإرهابي بالضرورة إرهابياً، الحوار المتمدّن العدد ٤٧٠٠، ٢٠١٥/٠١/٢٥ (www.ahewar.org)

٢٣ ـ «البايليك»: لفظ في العامية التونسية يرمز إلى كلّ ما هو عمومي وملك للدولة وكل تعامل لامسؤول تجاهه.

٢٤ ـ أنظر: أروي الكعلي، تآكل الطبقة الوسطى خطر على البلاد ! نشر في جريدة الصباح التونسية يوم ١٨ فيفري ٢٠١٣.

٢٥ ـ ابتسام جمال، عزوف الشباب عن السياسة بعد الثورة: الإحباط... غياب الثقة وقيادة الكبار في قفص الاتهام، نشر في جريدة الشروق التونسية يوم ٠٣ ديسمبر ٢٠١٢.

٢٦ ـ أنظر: ابتسام جمال، بسبب البطالة وتردّي الأوضاع الاقتصادية وتفوّق الفتيات: العنوسة... تزحف على التونسيات، الشروق النشرية الإلكترونية لجريدة الشروق التونسية ١٣ جويلية ٢٠١٤.

٢٧ ـ أنظر، ابتسام جمال، الجنس والعنف والمال وراء الظاهرة: ١٠٠٠ طلاق شهرياً في تونس، الشروق التونسية ٠٤ أكتوبر ٢٠١٥م

٢٨ ـ ZGHAL (Abdel Kader), "Note pour un début sur la jeunesse arabe" chier du Ceres - série sociologique n°10, Tunis, 1984, p36

٢٩ ـ ZGHAL (A), note ...op.cit, p36

٣٠ ـ مفهوم التمثلات الاجتماعية بحسب «سيرج موسكوفيشي» عملية دينامية لاعادة بناء الواقع وفي نفس الوقت إمكانية تُتيح لنا فهمه من جديد، كما أنها عبارة، عن حقائق ملموسة بامكاننا بلورتها وتمريرها أو مصادفتها بدون انقطاع في الخطابات اللّفظية والحركات والمقابلات الجاري بها العمل من طرف أفراد المجتمع داخل مجالات متعدّدة ومختلفة.

٣١ ـ ZGHAL, ibid, p36

٣٢ ـ ZGHAL, ibid, p38

٣٣ ـ أحمد خواجة، الأسرة التونسية، ومظاهر الحداثة، دراسة تحليلية وبيبليوغرافية ناقدة، الديوان الوطني للأسرة والعمران البشري، تونس ٢٠٠٠ ص٢٦.

٣٤ ـ Touzri (Fethi), la délinquance juvénile cahier du ceres - série psychologie n°10 centre d'Etudes de Tunis - Tunis, 2005, p75

٣٥ ـ أنظر تقرير تنمية المرأة العربية، الفتاة العربية المراهقة، الواقع والآفاق، مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث «كوثر»، تونس ٢٠٠١٣، ص٥٠.

٣٦ ـ Van Meler (Karl.M), (sous la dir.), "Textes essentiels" La Sociologie Paris, ed Larousse, Bordas, 1997,p780

٣٧ ـ إيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٩، ص٣٥٦.

٣٨ ـ نفس المصدر ص٣٥٦

٣٩ ـ Bonafe - Schmitt (J.P°) "La médiation Scolaire: un processus éducatif en matière de gestion de la violence", CNRS/Université, Lyon II, p1

٤٠ ـ تقرير تنمية المرأة العربية...مصدر مذكور، ص٥٠

٤١ ـ ZGHAL(A), "Note pour un débat..." op.cit, p36

٤٢ ـ صلاح الدين بن فرج، مسارات تحديث الأسرة في تونس التوجهات والأبعاد فيفري ٢٠٠٩ الصفحات ١٥٢، ١٥٣، ١٥٥.

٤٣ ـ محمّد بوبكري، المدرسة وإشكاليّة المعني، دار الثقافة للنشر والتوزيع ـ الدار البيضاء الطبعة الأولى ١٩٩٨. ص٧٧، ٧٨.

٤٤ ـ أنظر: «إيفان إيليش»، مجتمع بلا مدارس: بحث في نقد النظام التعليمي العربي، ترجمة الدكتور يوسف نو عوض والدكتور محمّد جميل على الخياط مطابع الصفا بمكّة المكرّمة ١٤٠٥ هـ.

٤٥ ـ أنظر مقال: علم الاجتماع التربوي ضمن موقع واحة الاجتماع marocsociologie.blogspot.com

٤٦ ـ أنظر مقال للوي التوسير «الإيديولوجيا وأجهزة الدولة الإيديولوجية» ضمن موقع قراءات الإلكتروني(https://qira2at.com))

٤٧ ـ أنظر: انتوني غندز، علم الاجتماع، مصدر سابق ص٥٦١

٤٨ ـ أنظر «بيير بورديو» وجان كلود باسرون «إعادة الإنتاج» ترجمه ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة الطبعة الأولى بيروت ٢٠٠٧.

٤٩ ـ Anne Barrère, Nicolas Sembel, Sociologie de l'éducation, éducation en poche, Nathan Pédagogie, Juillet 2000, p 16, p17, p18, p19

٥٠ ـ حسني إبراهيم عبد العظيم: الجسد والطبقة ورأس المال الثقافي: قراءة في سُوسيولوجياً بيير بورديو، إضافات المجلّة العربية لعلم الاجتماع، العدد ١٥، صيف ٢٠١١.

٥١ ـ لا بدّ من التمييز بين مفهومي الفردانية والفردنة، فالفردانية تقوم على مبدأ الغاية تبرّر الوسيلة وأنّ تحقيق مصلاح الفرد هي غاية النظام الاجتماعي أمّا الفردنة فتعني حرية اختيار الفرد للمجموعة التي يريد الانتماء إليها.

٥٢ ـ Anne Barrère, Nicolas Sembel, sociologie de l'éducation p20,p21

٥٣ ـ مقال: شرف الدين شكري، المدرسة والحدّ من اللامساواة مجلّة الدوحة العدد ٩٧ نوفمبر ٢٠١٥

٥٤ ـ الدكتور محمّد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي، مصدر سابق، ص ٢٢.

٥٥ ـ الدكتور محمّد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي، مصدر سابق، ص٣٣.

قراءة في كتاب:

«الأُصولُ الاجتِماعيّةُ للتّربيّة»

تأليف: أ. د. سعيد إسماعيل علي

مراجعة نقدية: نبيل علي صالح(*)

«إنّ هذا الكتاب يُشكّل مصدراً ورافداً جديداً، من مصادر وروافد المعرفة التربويّة لأصول التربية الاجتماعية، ونأمل له أن يُثمر في مجاله، وأن يجد المُربّون والطلاب فيه، ما يُمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومُتطلباته...»

لا شك أنّ بناء الإنسان، وتأهيله التأهيل النفسي والفكري والعملي و«المهاراتي» (منذ بداية نشأته الأسرية، وتفتحه وتعلمه، وعَيْشه الجماعي ضمن مجتمع قائم على مبادئ سلوك وقيم اجتماع معينة، واستظلاله بدولة تحكمها قوانين ومنظومة حقوق وأنظمة معنى) أقول: لا شكّ أنّ بناء هذا الإنسان على أسس صحيحة وسليمة وهادفة من القيم الإنسانية والمبادئ الأخلاقية والمعايير السلوكية، هو البداية الأولى المطلوبة لانطلاقته الصحيحة على صعيد تكامله الرّوحي والمادي للسير به على طريق تفعيل وجوده الحي، واستثمار مواهبه وطاقاته الذاتية لتحقيق التقدم والازدهار الفردي والمجتمعي، وضمان سعادته ورفاهيته.

من هنا تبدأ أول مرحلة من مراحل تطور الشعوب والحضارات،

(*) كاتب وباحث سوري.

وسعيها لتحقيق ازدهارها وسعادتها الحياتية، وهذه المرحلة الأولى هي مرحلة «البناء التّربوي» للفرد والجماعة البشرية، للفرد الذي هو جوهر الوجود وغاية الحياة ومُنطلقها، والجماعة التي تشكل «القوة المحركة» لتحقيق رسالة النهوض والبناء الحضاري المنتظر والمنشود.

إذاً، لقضية التربية أهمية حيوية كُبرى في إعداد وتهيئة الفرد والمجتمع ككُل، ولها الأثر الأكبر في تفتُّح مواهبه وتفتُّق إبداعاته وإمكاناته الذاتية، والزّج بقدراته ومهاراته على طريق تقدُّم الأمم ورفاهية الشعوب وازدهارها وتحقيقها لتكاملها الروحي والمادي ...

والأمم الأكثر قُدرة على إثبات ذاتها، من خلال الفعل والإنتاج والمبادرة والحضور في زمانها مادياً ومعنوياً، هي الأمم التي ركّزت اهتمامها النوعي على موضوع «التربية»، تربية أفرادها ومواطنيها، منذ الصغر، لتوفّر لهم أسس ومتطلبات وجودهم الحي الفعّال، إعداداً وتربيةً للعقل والجسد، للروح والجسم، وتهذيباً للنفس وضبطاً معيارياً للسلوك، على ضوء القيم والمبادئ وطرائق التربية السليمة، وأساليبها الصحيحة ومصادرها الأصيلة المُنتقاة بعناية فائقة، بما يفضي أولاً: إلى بناء فرد فاعل وقادر ومُنتج، يفكر بالعقل، ويستهدي بالتجارب، ويُراكم الخبرات والمهارات، وثانياً: إلى بناء مجتمع متطور وسعيد ومُزدهر، يرفُل أفراده بظلال الخير والمحبة والتعاون والإنتاجية الحضارية المُثمرة..

وقد تمكن الإنسان منذ فجر التاريخ، من معرفة ما للتربية النفسية القيمية والسلوكية العملية من أهمية قصوى على المستوى العملي الإنتاجي، بل بدا أنها قد تكون أهم من التعليم ذاته.. لأنه وحتى تتمكَّن من صناعة فرد مُنتج، عليك أن تعلمه المفاهيم وتدرّسه سُبل الوعي والتواصل، وتكسبه مهارات ذاتية عملية، ولكن هذا التعليم لم ينجح ولا يُمكن له أن ينجح (ويثمر على الصورة الأحسن والأكثر فاعلية) من دون وجود سلامة عقلية وصحة نفسية ومصالحة ذاتية، وحالة انسجام داخلية وخارجية للفرد نفسه بين التفكير والسلوك، وهذا يعني أنّ أرضية الفرد الروحية وكماله النفسي (التربية

الاجتماعية) هو أمر أساسي لتلقي وتقبّل واستيعاب هذا الفرد لكل المعارف التعليمية والمهارات العملية الاكتسابية، وبالتالي نجاحه العملي في اختزانها، ومن ثمّ استثمارها للبناء والإثمار المجتمعي والحضاري..

وهذه التربية لا تعني شيئاً سوى صناعة «المواطن - الفرد» صناعة قيمية وعقلانية وعلمية هادفة، والعمل على إعداده كإنسان موهوب لديه من الاستعدادات والقابليات للاندماج الواثق والصحيح في نهر الحياة بكل جوانبها، الذاتية والحياتية، والمُجتمعية والعالمية.. وهي عملية مستمرة على طول حياة الفرد.

ونحن في عالمنا العربي - الذي لم يعتنِ ساسته ونُخبه وصُنَّاع قراره كثيراً وعميقاً بالمسألة التربوية الاجتماعية، قَدْرَ اهتمامهم بالجانب السياسي وعنايتهم ببقائهم في سُدّة الحُكم، فلم يكترثوا لفشل مُجتمعاتهم ودُولهم في تحقيق تنمية إنسانية واقتصادية حقيقية متوازنة -، أقول: نحن في عالمنا العربي ما نزال خاضعين وأسرى لعادات قديمة وتقاليد رثّة وبالية، تتحكم بوعي وسلوك الفرد العربي والمسلم، مكرّسةً أنماطاً خطيرة من التربية النفسية والسلوكية له، بل وتزداد خطورتها نتيجة نسبتها زوراً وبُهتاناً للدين ذاته، مع أنها عادات غير دينية، ولا تمتُّ للمعايير الدينية الرصينة بشيء، ولا صلة تربطها بالقيم الإنسانية التي جاء الدين الإسلامي معبّراً عنها بقوة، على مستوى النُّظم الحقوقية ومنظومة الاعتقادات الفكرية.

هي أزمة فكرية إذاً تعيشها القضية أو المسألة التربويّة في مجتمعاتنا، كجزء من أزمة بُلداننا الرئيسية المتمثلة في عجز نُخبتها الحاكمة عن تحقيق أواليات النُّهوض السياسي والاقتصادي والتنموي، وبناء مجتمعات قوية مُنتجة وقادرة، نتيجة فشلها الذاتي في بناء الفرد الحر السليم المُمتلئ بالمهارات النوعية، وتمكينه ليكون قادراً على العطاء والإنتاج والحضور الفاعل..

وهذه الأزمة التربويّة ليست جديدة، وقد سبق وناقشها وتطرق إليها كثير من باحثينا ومفكرينا الاختصاصيين الذين أشار مُعظمهم إلى أن هذه الأزمة

التي تقبع في ظلِّها التربية العربية، تتميز بالعمق والشمول، لتأخذ صورة جمود متماسك في المضامين والحيثيات العملية، وركود في المناهج النظرية، وانغلاق في الرّؤى المفاهيمية، وتصلُّب في التصورات الفكرية القائمة.

وبالنّظر لما تقدم، وخاصة من خلال معاينة الواقع العملي الذي هو آية النجاح النظري، ومعيار التنفيذ الصحيح، يمكن التأكيد بأن فكرنا التربوي العربي ما يزال يغرّد في عالمه الطّوباوي الخاص، حالماً بواقع اجتماعي عربي جديد، وما تزال التربية العربية تعاني من المشاكل ذاتها التي تعيشها باقي القطاعات الفكرية، من هيمنة أفكار ومواقع الانغلاق والتزمت والانقطاع والجمود كما ذكرنا.

وهكذا، فنحن إذا كنا ندعو إلى تقدّم مجتمعاتنا العربية، ونفْضِها لغبار التخلف، وضرورة انخراطها الفعلي في عالم الحداثة العلمية والعملية الحضارية الكونية، من موقع الفعل لا الانفعال، فكيف نفعل ذلك؟ وما السبيل..؟!! ونحن نعايش أزمة تربوية حادة في السلوك والفعل والتطبيق، وليس في النظرية فحسب.. خاصةً وأنّ تقدّم تلك المجتمعات مرهون وخاضع بقوة لتقدم وضعها النفسي الذاتي وطبيعة حالتها التربوية (أنظمة ومعاني وأسس تفكير وبنيات وعي)، وهذه الأخيرة لا يمكن أن نصل إليها في ظل هيمنة روح الطغيان السياسي، واستمرار حالة التبعية والتقليد التاريخي، واستحكام أفكار الماضي الفائت وأجواء الجمود ورفض النقد والمساءلة للأفكار والسلوكيات وأنظمة القيم الموروثة..؟!

في ظل هذا الواقع البائس، المُفتقر للحد الأدنى من الوعي القِيمي المدروس والعلمي لأصول العمل التربوي، وانعدام فُرص استثمار مبادئ وقيم الدين المتسامحة المعروفة والممكن إعادة فهمها ووعيها (من الداخل) مجدداً للتكيف مع الحياة والعصر، التفتت نُخب فكرية لعمق هذه الأزمة التربويّة، فتحسّستْ مواقع التّخلف على هذا الصعيد، ووقفت أمام مفاصل الاهتراء الاجتماعي التربوي، وحلّلت عِلَلَه الذاتية، وكشفتْ عن نقائصه

وأمراضه، محاولةً تقديم وصفات للعلاج الناجع، مستفيدةً طبعاً من عُمْق اطّلاعها، وسعة أُفقها، ومعيارية فكرها الرّصين، ونوعية خبرتها، بما يُمكن أن يسهم في تطوير واقع التربية العربية المعاصرة التي هي جزء أساسي ورئيسي في مشروع نُهوض العرب ككل من كبوتهم الحضارية المدنية التي طالت واستطالت إلى اليوم، لأسباب كثيرة ليس مجال نقاشها متاحاً في هذه القراءة.

على هذا الطريق التربوي الطويل المُكلف والشاق - ولكن الأصيل والمُنتج والمُفعم بالأمل المُستقبلي، طريق العلم والبناء العلمي الرّصين الساعي إلى كسْر حلقات الجمود والتصلُّب في الفكر والممارسة التربوية، وإبداع فكر تربوي مُتجدد منفتح على العصر، من دون تناسي فكر الأمة ونسيجها التاريخي، وقيمها الحضارية -، **يأتي كتاب «الأصول الاجتماعية للتربية»[1] للباحث التّربوي الكبير «الدكتور سعيد إسماعيل علي»[2]، الذي يُمكننا اعتباره كتاباً ارتكازياً تأسيسياً ومرجعياً مؤثّراً، يبحث في الأصول الاجتماعية والمعرفية للتربية**، ليسهم مؤلفه في إغناء المكتبة العربيّة بأفكاره التربويّة النيّرة، التي تمثّل خلاصةَ تجاربه المعرفية النظرية والعملية في هذا المجال الاجتماعي والإنساني الواسع.

في مضامين الكتاب:

يرسم المؤلف «الدكتور سعيد إسماعيل علي» في المقدمة، معالم وحدود معالجته للقضايا المُثارة التي يُريد تحليلها وتفكيكها في المتن، مستخدماً لغة عربية انسيابية، واضحة المبنى والمعنى، سلسَة وسهلة النفاذ لذهن المُتلقي.

يقسّم المؤلف كتابه الموسوم، إلى ثمانية فصول تُغطّي أهم المجالات الحيوية للأصول والمعايير الاجتماعية للتربية، مع قائمة بالمراجع والمصادر (غنية وواسعة وشاملة).

كرّس المؤلف الفصل الأول من كتابه للحديث عن «علم الاجتماع كأصل للتربية»..

وخصّص الفصل الثاني لدراسة «نشأة الاتجاه الاجتماعي في التربية، وتطوره»..

في حين انفرد الفصل الثالث في دراسة «مناهج البحث العلمي» في الأصول الاجتماعية للتربية..

وتضمن الفصل الرابع «التنظير الاجتماعي للتربية»..

أما الفصل الخامس فقد خصّصه المؤلف لدراسة «واقع البيئة المدرسية ودورها في عملية التربية»..

ويتناول الفصل السادس موضوعاً ومفهوماً مهماً آخر، هو مفهوم «الضّبط الاجتماعي»..

بينما خصّص الفصل السابع لدراسة «رأس المال الاجتماعي»..

أما الفصل الثامن والأخير فقد تحدث فيه المؤلف عن معنى وآليات «الحِراك الاجتماعي»..

في الشّرح والتفصيل:

الفصل الأول: علم الاجتماع، أصلاً للتربية:

يدورُ الفصل الأول من الكتاب حول موضوع مهم، هو علم الاجتماع، حيث يحاول الباحث(د. سعيد إسماعيل علي) تحديد معايير ومسارات المصطلحات الفكرية الاجتماعية والتربويّة التي سيتطرق إليها في كتابه، فعرّف لنا أولاً علم الاجتماع، ومجالاته ووظيفته، ثم انطلق للدائرة الأوسع وهي «المجتمع»، فقدّم لنا رُؤيته الشاملة لمعنى كلمة ومفهوم «المجتمع»، ومعنى «الإنسان»، في سياق حركته وتطوّره الاجتماعي على صعيد المفهوم «البنائي» و«النظامي» الاجتماعي.. ثم عرّج الباحث على

المنظور الإسلامي للمجتمع، وطبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع، ورؤيته للتعليم كظاهرة اجتماعية..

يقول المؤلف عن هذا الفصل بأنّ له وظيفة محددة هي «تزويد دارس الأصول الاجتماعية للتربية بأبرز المفاهيم والقواعد، التي تُحدد ما يمكن تسميته بالجنسية الاجتماعية التي يعتمد عليها في تناول بعض القضايا والمشكلات والمفاهيم والاتجاهات والمناهج البحثية والنظريات، مما فصّله علماء الاجتماع المُتخصصون، حتى يتوافر اتساق منشود بين ما يقوله التربويون ويكتبونه ويبحثونه عن المدخل الاجتماعي، والتأصيل الاجتماعي»[٣].

وباختصار يحاول الكاتب في هذا الفصل، بما عُرف به من منهجية علمية متماسكة وتراكيب لغوية معبّرة مفهومة وسلسلة، يتم توظيفها لإنتاج الأفكار المُراد إيصالها للقارئ، أن يحدد تُخوم هذا المفهوم (علم الاجتماع)، وحدوده، ومجالاته، ووظيفته، بطريقة منهجية موضوعية.. حيث يعتبر أن علم الاجتماع هو: علم دراسة الظواهر أو الوقائع الاجتماعية دراسةً تحليلية وصفية. أي هو تسجيل تلك الوقائع وربط بعضها ببعض، مع بيان الصّلات الوثيقة بين الأسباب أو العلل والنتائج.. وبالنظر إلى ذلك، فإنّ دراسة الظواهر الاجتماعية تخص جوهر وأساس تلك الظواهر وهو الإنسان، بما يعني أن علم الاجتماع يتطرق إلى دراسة الإنسان باعتباره «كائناً اجتماعياً»[٤].

ثم يتطرق المؤلف إلى الظواهر الاجتماعية فيقول بأنها عبارة عن نماذج من العمل والتفكير والإحساس التي تسود مجتمعاً من المجتمعات، يجد أفراده أنفسهم مُجبرين على اتباعها في عملهم وتفكيرهم، بل هي تُفرض على إحساسهم، فمثلاً واجبات كل منّا وحقوقه كمواطن أو كزوج أو ربِّ أسرة أو عامل في مؤسسة عامة أو خاصة، محدودة ومنظمة بقواعد وقوانين ولوائح خاصة، وتسير وفق عُرف (أعراف) وتقاليد معينة. وهذه القوانين واللوائح وُجدت قبل أن يوجد الفرد منّا، وهو مُجبر على السير وفقها..

وهذه القوانين التي تسلكها الجماعة، وتنزع نحوها، تتحكم فيها غالباً ما يسميها المؤلف «بروح الجماعة».. وهنا يأتي دور علم الاجتماع ليكشف عن حقيقة كل ظاهرة اجتماعية، وعن مقوماتها، وعناصرها، ووجوه تطورها، والكشف عن العلاقة التي تربط كل ظاهرة اجتماعية بالظواهر الاجتماعية الأخرى وبالظواهر غير الاجتماعية، والكشف عن وظائف كل ظاهرة، والقوانين التي تخضع لها تلك الظواهر، بما يؤدي في النهاية إلى فهم التجارب والخبرات والوقائع المختلفة فهماً عميقاً شاملاً من خلال وضعها في إطار البناء الاجتماعي الشامل للمجتمع(٥). والمجتمع هنا - الذي يُورد له المؤلف تعاريف عديدة - هو الجماعة البشرية التي تجمعها روابط مادية ومعنوية بحيث تكون لهذه الجماعة شخصية مميزة، وعنصر غالب أسهم في تكوينها وتجمُّعها حوله كعنصر الدم أو القرابة أو الأصل.. أو هو مجموعة من الناس التي تعيش في وطن واحد لمدة طويلة، وترتبط بنظم اجتماعية معينة وبشعور مشترك ينتج عن وحدة الماضي والحاضر والمصير المُرتقب.

ويُتابع المؤلف شرحه وتقديمه لمفاهيم ومصطلحات ضرورية كمدخل للحديث التربوي، فيُشير إلى تعدّد زوايا الرؤية للمجتمع، مركزاً على نظرية التعاقد الاجتماعي والنظرية الحيوية والنظرية النفسية والنظرية الماركسية(٦).. كما يشير إلى لغة علم الاجتماع، ويتحدث عن اجتماعية الإنسان، وأنه محكوم عليه بالتواصل والتجمع، سواء في وجوده المادي أو في وجوده الاجتماعي(٧)..

وأما عن مفهوم البناء الاجتماعي ومفهوم النظام الاجتماعي فيؤكد المؤلف على أن هذين المفهومين العلميَين ضروريين لفهم الأصول الاجتماعية التربية، حيث أنّ أي مجتمع بشري لا بدّ وأن يعيش الناس فيه درجة من الاطِّراد والاتِّساق في حياتهم الاجتماعية، وتَوَفُّر نوع من التنسيق والتنظيم في المجتمع، بما يمكننا من دراسة وتحليل تلك المجتمعات.

ولا ينسى المؤلف الحديث عن معنى «إسلامية المجتمع»، أي عن

المنظور أو الرؤية الإسلامية للمجتمع، ويعرف هذا المجتمع بأنه: المجتمع الذي يبرز به «المجتمع المسلم» إلى حيز الوجود، بكل مقوماته ودعائمه[٨]، التي يفرعها إلى النقاط التالية: المفهوم الإسلامي للأمة، والبعد الاجتماعي للإنسان، وخطورة الفقر على المجتمع، وأهمية الأساس الاقتصادي للمجتمع، والعمل وطرق الكسب، والتدرج كقاعدة لتطوير المجتمع، والشورى..

ويُتابع المؤلف (د. سعيد إسماعيل علي) سرده التحليلي في هذا الفصل التأسيسي المُهم، حول فروع علم الاجتماع، متحدثاً عن علم الاجتماع الاقتصادي، وعلم الاجتماع السياسي، وعلم الاجتماع الحضري، والأنثروبولوجيا الاجتماعية، والديموجرافيا الاجتماعية، وعلم الاجتماع الرِّيفي، وعلم الاجتماع الصناعي، وعلم الاجتماع القانوني، وعلم اجتماع المعرفة.. مؤكداً على أهمية دراسة المعلم للمجتمع، والعلاقة بين التربية والمجتمع، من منطلق أنّ «للتربية وظيفة اجتماعية، أي أنها نظام اجتماعي تقوم به الجماعة لتحافظ على نفسها، فهي من وظائفها... وهذه العملية ليست فردية يقوم بها الفرد، ولكنها عملية اجتماعية تقوم بها الجماعة، وتنفق عليها من الأموال العامة، وتعتبرها الدولة من أدق مسؤولياتها، حيث تُلزم المواطنين جميعاً بالذهاب إلى المدرسة حتى يتشرّبوا طريقة الحياة في الجماعة، لأنّ هذه هي أقوى الوسائل لتحقيق استمرار الجماعة»[٩]. وهذا التعليم ضرورة وظاهرة اجتماعية، كما يؤكد المؤلف، الحاجة الملحة إلى ضرورة إشراف الدولة عليها، أو ما في حُكمها، وهذا ما أكده من قديم الزمان أفلاطون وأرسطو.

ثم يختم المؤلّف هذا الفصل، بإثارة الحديث «الجدلي» مجدّداً حول تسمية هذا العلم المُنشغل بدراسة العلاقة بين التربية والمجتمع، مميزاً بين «اجتماعيات التربية»، و«علم الاجتماع التّربوي»، و«الأسس الاجتماعية للتربية».

الفصل الثاني: الاتجاه الاجتماعي في التربية.. نشأته وتطوره:

يتحدث الكاتب في هذا الفصل (وهو من أهم فصول الكتاب) عن تطور مفهوم التربية عبر العصور، القديمة والإسلامية والحديثة.. وينطلق في هذا التوثيق والتسجيل «المعرفي - التاريخي» لتطور مفهوم التربية، من فكرة الطابع التراكمي للمعرفة، وخاصة تلك التي تتّسم بالمنهجية العلمية، والتفسير الثقافي، والتوظيف الاجتماعي..

ويعتبر المؤلف أنّ «الاتجاه الاجتماعي في التربية كان أقوى في العصور القديمة منه فيما تلى ذلك من عهود وأزمان إلى مطلع القرون الحديثة على وجه التقريب»[١٠]. وكان لعامل اختراع الكتابة الدور الأهم في بقاء وحفظ لغة ومنطق المجتمعات المُتمدينة بعد زوالها، كما بقي الكثير من مؤسساتها ومعتقداتها وقوانينها في شكل حفريات متحجرة[١١]. وإذا كانت حياة الإنسان - كما أورد المؤلف - قد دارت حول مطلبي الحياتين «العملية» و«الروحية»، فقد أدّى هذا إلى تشكيل العمل التربوي - على الصعيد التطوري التاريخي - ليدور حول محورين هما:

أولاً: الإعداد اللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية، كالصيد والقنص واستعمال الوسائل والأدوات التي كانت متاحة على هذا الصعيد، ومعرفة كيفية استخدامها بالطرق المخصوصة المتداولة بين أفراد الأسرة والعشيرة كما وضعها كاهن الجماعة أو ساحرها أو طبيبها.

ثانياً: تدريب الفرد على الطرق المقبولة، أو على ضرب العبادة التي بواسطتها لا بدّ لكل فرد من أفراد الجماعة أن يبذل قصارى جهده لترضية عالم الأرواح أو إثارة إرادته الطيبة، وكل عملية من هذه العمليات تتطلب اتباع طريقة خاصة مناسبة لكل عمل.

وهذه هي إذاً، طبيعة العملية التربوية، في المجتمعات البدائية، وغرض التربية هنا - كما يراها المؤلف - إحداث توافق وانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية، وذلك بوسائل ثابتة وطرائق معينة في القيام بالأعمال، سواء كان ذلك في حالة العمل المصلحي أو في حالة العبادة.

ويُشير الكاتب إلى آلية التعليم في المجتمعات البدائية، حيث كان الإنسان يسير بصورة بسيطة غير معقدة، لأنّ أدواته ووسائله في متناول الجميع وليست حكراً على أحد، فيأتي تعلُّمه من خلال الممارسة والتدريب عليها. ويكون ما يتعلمه الطفل البدائي ذا مغزى اجتماعي ووظيفي في حياته، ومرتبطاً ارتباطاً مباشراً بواقع حياته، كتعلمه للقنص وطرق الصيد مثل صيد السمك ونصب الفخاخ وغيرها.

أما في العصور القديمة، فيبحث المؤلف (د. سعيد إسماعيل علي) التعاليم التربوية في مثالين أو نموذجين هما، حضارة مصر الفرعونية، وحضارة اليونان الإغريقية.. ففي مصر الفرعونية كانت التربية والتوجيه وقول الحكمة على خلاف ما كانت عليه في بعض الأمم القديمة الأخرى مثل العبرانيين، إذ ظلت - كما يشير المؤلف - تُردُّ إلى خبرة الإنسان وتجاربه أكثر مما تردُّ إلى أوامر السماء.. وأما الحضارة الإغريقية القديمة فيلاحظ المؤلف وُجود نمطين من التربية في كل من أسبرطة وأثينا، يؤكدان على العقلاقة الوثيقة بين التربية والمجتمع، حيث كان للموقع الجغرافي لأسبرطة (والأعداء تحدق بها من كل جانب) الدور الأكبر في إلزام كبار ساستها، أن يهتموا بالتربية الجسمية، تربية القوة والعنفوان الجسدي.. ويكفي لمعرفة كم ونوع الخشونة في تربية الأسبرطي، أن نعلم أنّ الدولة كانت تتسلم الأطفال من أُسرهم بعد سنِّ السابعة، وتتصرف معهم بعد ذلك بسلوكيات وأعمال تعدهم ليصبحوا رجالاً أشداء صناديد في المستقبل، وليكونوا مدافعين شرسين عن دولتهم[١٢]. أما في أثينا فقد اختلفت التربية ووسائلها عن أسبرطة، نظراً لاختلاف الظروف والعوامل بين المدينتين/الدولتين. وكل ما كانت تطلبه الدولة الأثينية من الفرد أن يسير في حياته بالحكمة يحدوه العقل في تأدية الواجبات المُلقاة على عاتقه، وهو حر في الكيفية التي يقضي بها وقت فراغه. وكل ما تريده الدولة منه أن يكون قوي الجسم، شجاعاً في ساحة القتال، ومثل هذه النتائج لا يُمكن الوصول إليها باتباع نظام تربوي يسيره نظام اشتراكي استبدادي، كذلك النظام الذي كان متبعاً في أسبرطة.

ويتابع المؤلف سرده التاريخي التحليلي لتطور التربية عبر العصور، ليصل في حديثه إلى العصور الإسلامية[١٣]، التي شكّل فيها القرآن الكريم موجهاً مركزياً لحركة الحضارة الإسلامية، بكل ما فيها، وخاصة فيما يتعلق بالأفكار التربويّة، وبمؤسسات التعليم، بحيث يتأسس كل هذا ويتجه اجتماعياً، وهو الأمر الذي لم يعه كثيرون وعياً واضحاً، متصورين أنّ الالتزام بشريعة الإسلام، وتوجهه يقتضي التعالي عن الدنيا بما فيها، والاتجاه اتجاهاً مطلقاً نحو العالم الآخر، ناسين أمرين مهمين:

أولهما: أنّ الدنيا نفسها هي مزرعة الآخرة. وبالتالي فلا بدّ أولاً من إصلاح أمر الدنيا واستقامتها، حتى يستقيم للإنسان الطريق إلى أمر الآخرة.

ثانيهما: إنّ «الله غنيٌّ عن العالمين»، وما يأمرنا به، وما ينهانا عنه إنما هو لمصلحة الإنسان نفسه، وسداً للاحتياجات المجتمعية، حتى العبادات التي تبدو شأناً موجهاً خالصاً لله، لو تأملنا الحكمة منها فسوف نجد أن من أبرزها، استقامة سلوك الإنسان، وسلامة بُنيان الأمة.. وتستند نظريّة الإسلام في هذا الشأن (بحسب الكاتب) إلى تلك الحقيقة التي تبرز لنا عندما نبحث في تكوين الإنسان، ففوارق العناصر إنما هي فوارق أسماء وعناوين، و«الإنسان» أسرة واحدة.. وفحوى هذا أنّ القرآن قد وضع الإنسان - علماً وديناً - في موضعه الصحيح، إنه «ذكر وأنثى»، وإنه ينتمي بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية، التي لا تفاضل بين الإخوة فيها بغير العمل الصالح وبغير التقوى..

ويعتبر المؤلف أن مقاصد الشريعة التي تكلم كثير من علماء الشريعة الإسلامية عنها (حفظ النفس والعقل والدين والعرض والمال)، لا بد وأن تشكل مصدراً ومحفزاً للتفكير التّربوي نحو ما هو صالح للأمة.

وضمن هذا الفضاء التاريخي الإسلامي، يُقدم لنا الكاتب (د. سعيد إسماعيل علي) عدة أمثلة فكرية من تاريخنا الإسلامي، كنماذج تربوية اجتماعية معبّرة، كانت لها آراء وأفكار وتحليلات مهمة ونوعية حول حقيقة الاجتماع الإنساني.. ويذكر منهم:

- **الفارابي**: كانت له مساهمات وتصورات اجتماعية أودعها ضمن ما سُمِّي بالمدن الفاضلة، مقتفياً بهذا، أثر أرسطو خاصة في مقولته المؤكدة أن «الإنسان مدني بطبعه»، وهو في هذا لا يرى تناقضاً بين مقولة أرسطو وما جاء به الإسلام(١٤). ومن هنا رأى أن الإنسان بفطرته محتاج مادياً ومعنوياً إلى أشياء كثيرة ليس في وسعه أن يستقل بأدائها، ولا يقوى على تحقيقها منفرداً، فلابد له من التعاون مع بني جنسه حتى تتحقق الغاية من الاجتماع الإنساني، وهي تحقيق كمال الإنسان بما هو إنسان. والكمال الذي يقصده الفارابي هو السعادة، وهي كذلك فكرة منقولة عن أرسطو. ولا يتمُّ للفرد تحقيق السعادة في نفسه عن طريق التعاون المادي فحسب، بل لا بدّ له أيضاً من التعاون الروحي أو الفكري، لأنّ السعادة إنما تتصل أيضاً - بحسب الفارابي - بأفضل القوى الإنسانية وأكملها وهي القوة العاقلة.

ويُوسِّع المؤلف حديثه عن الفارابي، فيشرح لنا تقسيم المجتمعات عند الفارابي، إلى مجتمعات كاملة تتحقق لها السعادة، ومجتمعات ناقصة، عاجزة عن تحقق السعادة لأفرادها.

- **أبو الحسن الماوردي**: يتوقف المؤلف عند كتاب الماوري الشهير المعنون بـ«أدب الدنيا والدين»، حيث يعتبر تدبير أمر «الدنيا» أمراً مهماً، وهو ما يؤكد أن المُربِّين المسلمين، وضعوا بذوراً أسست للنزعة الاجتماعية في التربية.. ويؤكد الكاتب أن الماوردي تناول المجتمع والعلاقات الاجتماعية باعتبارهما إطاراً فكرياً للحياة الاجتماعية.. لكن التربية الاجتماعية، على أهميتها وضرورتها التي لا ينبغي أن تُنكر، تحتاج إلى نوعية أخرى لتكملها، وهي التربية المهنية... وهنا يستشهد الماوردي بآيات قرآنية متعددة ليستنبط منها أهمية السعي إلى كسب الرزق وتأمين متطلبات العيش.

- **ابن خلدون**: يتابع المؤلف استعراض نماذج تاريخية عربية للدلالة على أصالة الموضوع التربوي والحياة الاجتماعية في العصور الإسلامية،

فيتحدث هنا عن ابن خلدون، كعالم اجتماع أو كمفكر تربوي عربي، اهتم بدراسة وتحليل الظاهرات الاجتماعية (واقعات العمران البشري، أو أحوال الاجتماع الإنساني)، مقسّماً إياها إلى أصناف عدة، كالنُّظم الخُلقية والنُّظم التربويّة.. ويُشير الكاتب إلى أنّ الدارس لآراء وكتابات ابن خلدون التربوية يجد أنه تناولها كما يتناولها عالم الاجتماع، فشرح أثر الحضارة في العلوم والمعارف، ووضّح في هذا الصدد قواعد تربوية مستمدة من الواقع والخبرة، كما عني بشرح الاختلاف في طرق التعليم ومناهجه ونظمه بين بعض البلاد الإسلامية... ورغم أهميته كعالم اجتماع تربوي في عالم العرب، **يعتبر المؤلف أنّه من الصعوبة الزّعم أنّ ابن خلدون قد ذهب إلى الحدِّ الذي ذهب إليه عالم الاجتماع «جون ديوي» في المفهوم الاجتماعي لدور التعليم... مُكتفياً (أي المؤلف) بالقول: إنّ ابن خلدون تفطّن للعلاقة الوثيقة بين الحياة الاجتماعية والتعليم، وحلل بدقة (أكثر من «ديوي»، ولكن بأسلوبه وطريقته الخاصة)، الترابط الذي لاينفك بين مستوى المجتمع ومستوى التعليم، مركّزاً على خطوة الكتابة، كرابط بين الخطوة الأولى من خطوات التعليم وبين ظروف المجتمع**[١٥].

ويصل الكاتب في استعراضه التاريخي (المُثير والشيق) حول نشأة وتطور المسألة التربويّة الاجتماعية إلى العصر الحديث[١٦]، عصر بدايات تشكُّل وتكوُّن الدُّول القومية، حيث كان من الطبيعي أن يدرس الفلاسفة السياسيون أصل الاجتماع الإنساني، وتطوره، وغاياته كمقدمة لدراسة فلسفة الدولة. وكانت أولى النظريات الاجتماعية ظهوراً في هذا الميدان هي نظريات «التعاقد الاجتماعي» التي حمل لواءها الفيلسوفان الانجليزيان «توماس هوبز» و«جان لوك»، ثم بعد ذلك الفيلسوف الفرنسي «جان جاك روسو».. وهؤلاء اتفقوا على وجود حالة فطرية سابقة على الوجود أو التنظيم الاجتماعي، وعلى اتفاق الأفراد على «تعاقد اجتماعي».

وظهر أيضاً في أمريكا المفكر الاجتماعي «توماس جيفرسون» الذي

كانت لديه - كما يشير المؤلف - أوضح فكرة عن أهمية التربية من الناحية القومية، وعمل على تشجيع مثل هذه الأعمال التربويّة القومية.

ولا ينسى الكاتب (د. سعيد إسماعيل علي) أن يأخذ بعين الاعتبار والدِّراية، ما شهده الغرب من تغيرات اجتماعية وتطورات اقتصادية وسياسية وفكرية كبيرة جداً، فنتيجة للثورة الفرنسية، والثورة الأمريكية، والثورة الصناعية، شهد العالم جُملة من التحولات كان لها أثرها الكبير في تطور وطبيعة الأفكار والنظريات التربويّة، وفي تدعيم النزعة الاجتماعية في التربية..

ومن هذه التغيرات اتّساع دائرة الطبقة المتوسطة، واتّساع المدن، والهجرة الواسعة إلى المدن، واتّساع قطاع العمال وزيادة الاهتمام برفاهية أسرهم، واتّساع نطاق التجارة العالمية، وحدوث شيء من التوازن بين الزراعة والصناعة، وزيادة الطلب على المهارات الفنية والتكنولوجية، وزيادة الاهتمام بعامة الشعب والحصول على تأييدهم للدول، وزيادة الشعور الوطني داخل كل دولة، وإدراك ضرورة تدعيم هذا الشعور، وتقدم العلوم الاجتماعية، وبدء علمائها في فرض وُجهات نظرهم على التفكير التّربوي السائد في عصرهم، وظهور بعض المفكرين الاقتصاديين والاجتماعيين المُتحررين، مثل: كارل ماركس وغيره(١٧).

طبعاً تلك التّحولات الاقتصادية والسياسية والفكرية لم تتمّ في فراغ، كما يلاحظ مؤلف الكتاب، وإنما أذكتها ثورتان غيّرتا وجه أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ولا يزال تأثيرهما عالقاً بالفكر السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وما يقابل ذلك من مستويات إمبريقية حتى يومنا هذا، وهما الثورة الصناعية، والثورة الفرنسية. وهنا ظهرت الحاجة - كما يُشير الكاتب - إلى فلسفة جديدة تتناسب مع التحولات المستجدة المؤثرة.. فقد بدأ المجتمع يتوق إلى «كهانة» جديدة تستطيع أن تفي بوظائف الكنيسة التي بدأت تتقلص.. وكان«أوغست كونت» (١٧٧٦ - ١٨٥٧) من أبرز الوجوه الجديدة التي تأثّرت فقط بتطور العلم، بعد أن انفصلت عن أيٍ من

التيارات الفكرية السائدة، وأبدعت علماً جديداً هو علم الاجتماع في العالم الغربي، وإليه يرجع الفضل في إطلاق مصطلح «sociology» على العلم الجديد.

ويُشير المؤلف إلى أنّ الهمّ الأساسي لـ«أوغست كونت» من وراء «إنشائه» لهذا العلم (علم الاجتماع) والمنهج الوضعي، أن يبحث في إعادة تنظيم الحياة الاجتماعية، وإصلاح الشؤون الاجتماعية والسياسية، وتخليص المجتمعات الأوروبية من الفوضى التي سيطرت عليها بعد الثورة الفرنسية.

وكان «كونت» يرى أنّ التربية تخضع للتطور الطبيعي العام للإنسان، وذهب إلى أن الفرد لا يمثّل الوحدة الأساسية للمجتمع، إذ أنّ أُحادية الذات ما هي إلا ضرب من الوهم، لذلك فإنّ الأسرة - في نظر كونت - تُعد الوحدة الحقيقية لدراسة أي مجتمع من المجتمعات، وفي إطارها تتشكل الرغبات والدوافع، ويتعلم الإنسان مدى أهمية النظام والطاعة.

وينتقل المؤلف (د. سعيد إسماعيل علي) في سياق سرده التاريخي للحديث عن عالم اجتماع غربي آخر هو «هربرت سبنسر» الذي تأثّر تفكيره ومنهجه التّربوي بعلم الحياة، وهو علم كانت له السيطرة والسيادة في التفكير العام إبان القرن التاسع عشر، والتربية حسب هذا الاتجاه، تُصبح وسيلة لمساعدة الإنسان للتغلُّب على صعاب الحياة، فأساسها نفعي، وهو الصراع والنضال في سبيل التوفيق الفعلي العملي في الحياة الجارية، ولهذا يُحارب «سبنسر» الترف في التربية، معتقداً أنه مُفسد لها، ويجعلها نظرية وشكلية، والتربية عنده يجب أن تُركز على ما هو مُفيد ونافع وضروري..

ويسلّط الكاتب بعض الضوء على أهم كتاب للعالم «سبنسر» وهو (مبادئ علم الاجتماع) مؤكداً أنه كتاب يأتي في موقف وسط بين كل من علم النفس وعلم الأخلاق، ومشيراً إلى جوانب أربعة مهمة من علم الاجتماع عند «سبنسر» هي:

١ - مماثلة المجتمع بالكائن العُضوي، ممّا أسهم في ظهور النزعة البيولوجية أو الحيوية في علم الاجتماع.

٢ - استخدام البيانات الإثنوجرافية في دراسة العمليات والنُّظم الاجتماعية.

٣ - استخدام المنهج المُقارن لكسر الجمود الذي وصل إليه علم الاجتماع نتيجة تصور «كونت» للمراحل الثلاث..

٤ - الارتكاز على نظرية التطور.. (تطور المجتمعات الإنسانية من العشائر المبعثرة إلى المجتمعات الصناعية).

وتتجلّى نزعة «سبنسر» الاجتماعية - كما يشير المؤلف - في آرائه الخاصة بمواد المنهاج وبخاصة العلوم الاجتماعية، كما تتجلّى في آرائه المتعلقة بنشر هذه التربية الحديثة بين طبقات الشعب بدلاً من قصرها على الطبقات المحدودة المحظية.. وهي آراء تدفع التربوي للتفكير بإمعان وفهم ودقة تحليل: كيف سنحيى؟ طبعاً بالمعنى والمفهوم الشامل للحياة.. وهذا هو الأمر المهم الذي يضعه «سبنسر» على كاهل التربية: أن تُعِدَّنا للحياة الكاملة كما عبر أنطوان خوري[١٨].

ويصل المؤلّف للحديث عن عالم الاجتماع الفرنسي الشهير «إميل دوركايم» (١٨٥٨ - ١٩١٧)م الذي لمع دوره الإبداعي في حقلين مُهمين، الاجتماع والتربية.. فيقول بأن فكرة دوركايم الأساسية انطلقتْ من خلال تأكيده على أنّ علم الاجتماع ليس تكملة لعلم النفس، بل هو علم قائم بذاته، وذلك لأنه يدرس طائفة من الظواهر التي لا يُشاركه في دراستها علم آخر، ولأنه يدرسها بطريقة مبتكرة تختلف عن تلك التي أَلِفها الناس في معالجة الأمور الاجتماعية. وكان من أبرز ما قدّمه هذا العالم، وَضْعَه لقواعد الدراسات الاجتماعية التي يُراد لها أن تَكتسب من الصفات العلمية ما يُكسبها الاحترام والتقدير.. ومن هذه القواعد الواجب التزامها في ملاحظة الظواهر الاجتماعية أنه يجب أن «تلاحظ على أنها أشياء».. بعيداً عن الشعور الفردي والأفكار المُسبقة.

ويفيدنا المؤلّف بأن «دوركايم» بيّن ضرورة تصنيف الأنواع أو النماذج الاجتماعية حتى يمكن وصف الظواهر بالسلامة أو الاعتلال. أما أساس هذا التّصنيف فهو الخواص الجوهرية التي تشترك فيها طائفة من المجتمعات الجزئية، ويطلق اسم «المورفولوجيا الاجتماعية» على ذلك الفرع الخاص الذي يُعنى بتصنيف المجتمعات إلى زمر وعشيرة وغيرها...[١٩].

ويذهب «دوركايم» - على مستوى مفهوم التربية - إلى أنه ليس هناك مجتمع لا يكون فيه للنظام التربوي مظهران، فهو واحد، ومتعدد في آن واحد.. بمعنى أن هناك تربيات مختلفة بقدر ما هناك بيئات مختلفة في المجتمع، ففي القرون الوسطى، أي فارق كان بين ثقافة غلام القصر، بما كان يتلقنه من فنون الفروسية، وثقافة ابن الشعب الذي كان يذهب إلى مدرسة الكاهن، ليتعلم النّزر القليل من مبادئ الغناء والنحو؟! ألا نرى اليوم أيضاً أنّ التربية تتبدل مع الطبقات الاجتماعية وأمكنة السكن؟ فتربية المدينة ليست تربية الريف، وتربية البرجوازي ليست تربية العامل.. وينتهي «دوركايم» إلى تعريف التربية بأنها «تأثير تجربة الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وغايتها أن تُولِّد وتُنمي في الطفل عدداً من الحالات الجسدية والعقلية والخُلقية التي يتطلّبها المجتمع السياسي في مجموعة أو البيئة الخاصة التي يعيش فيها»[٢٠].

ثم يعرج الكاتب - في سياق سرده التاريخي هذا - على علم الاجتماع الجديد الذي نشأ وانطلق من خلال إسهامات «س. رايت ميلز»، وارتبط بمعتقدات وحركات اليسار الجديد في نهاية حقبة الستينيات (من القرن الماضي).. وكان لما عُرف بمدرسة فرانكفورت بألمانيا أثر كبير على حركة علم الاجتماع النقدي.

وأما عالم الاجتماع الماركسي المُجدد «ألتوسير» فكان يرى أنّ الدولة لا يمكن اختزالها لتكون مجرد أداة قمع للطبقات المقهورة، كما يرى ماركس. حقيقة تتكون الدولة من الحكومة والإدارة والجيش والشرطة

والقضاء والسجون، وذلك الجهاز بما فيه، كله يستخدم العنف لفرض سلطة الدولة، لكن، إلى جانب ذلك الجهاز، هناك جهاز الإقناع، ويتألف من المؤسسات الدينية والتعليمية والقانونية، والاتحادات التجارية والإعلام، وتلك المؤسسات وما شابهها يُطلق عليها مصطلح، «الجهاز الأيديولوجي للدولة».

ويصل الكاتب للحديث عن «مانهايم» الذي مثّلت جهوده على طريق «علم اجتماع المعرفة» خطوة مهمّة لإثراء اجتماعيات التربية، من أوسع الأبواب.. وقد دارت أعماله حول توضيح الطابع الجمعي للمعرفة، وتصنيفها، وتوضيح علاقتها الوثيقة بالجماعات الاجتماعية المختلفة.

وفي معالجته للفكر التربوي المعاصر، يرى الكاتب أنه سادت فلسفتان على هذا الصعيد، وهما: الفلسفة البراجماتية، والفلسفة الماركسية، وكانت كل واحدة منهما تستهدف المجتمع، فهو مصدر التربية، وهو وسطها، وهو الغاية منها.

ويُبين الفيلسوف البراجماتي «جون ديوي» اجتماعية التربية بعملية تمييز أوضح معناها بين الكائنات الجامدة أولاً، ثم في داخل سلسلة الكائنات الحية نفسها بين الإنسان والحيوان ثانياً.

وفي كتابه المهم حول (المدرسة والمجتمع) كشف ديوي عن أننا ميّالون إلى النظر للمدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئاً بين المعلم والطالب، أو بين المعلم والوالدين، وهذه نظرة غير صحيحة، لأنّ ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله.

أما الفلسفة الماركسية، فهي تُعلي من شأن الإلزام والتوجه الاجتماعي إلى حدِّ المغالاة بها.. وترى هذه النظرية المادية أن المعرفة وعي الإنسان بالوسط المحيط به، أو بعالمه المادي، والمعرفة المادية وعي هي الأخرى، ولكنها وعي له طابعه الاجتماعي الموضوعي.. وعي يرتكز على معرفة مادية تكتسب من خلال الالتقاء المادي بالعالم، واجتماعية اقتصادية تكتسب من خلال العمل المنتج والمُشبع لاحتياجات المجتمع[٢١]..

وهكذا، تقوم النظرة الاجتماعية للفلسفة الماركسية على قاعدة أن الجماعة ظاهرة اجتماعية، وبالتالي ليس كل تجمع من الناس جماعة، بل الجماعة هي اتحاد مجموعة من الناس، يُسهمون في عمل مشترك، يربط بينهما نظام معين من التعاون والمسؤوليات والعلاقات، ويسعون من أجل تحقيق أهداف معينة.

وفي المبحث الأخير من هذا الفصل، يبحث الكاتب في الفكر المصري الحديث، مشيراً في البداية إلى أنّ الاتجاه الاجتماعي الحديث ظهر واضحاً في كتابات الطهطاوي، الذي اشترط لتقدم المجتمع وتمدنه وجود وتوفر ركيزتين، الأولى تهذيب الأخلاق، والثانية المنافع العمومية.. أي أنه وبحسب رأي الطهطاوي، هناك أهمية كبرى لموضوعة التربية والعلم للنهوض بالأمة. وهو هنا لا يقصد العلم الديني فقط، بل بالتحديد مختلف العلوم الحياتية، علوم الحرف والصنائع..

وأما «علي مبارك» فقد اعتبره الكاتب من أبرز المؤرخين «الاجتماعيين».. ويبرز دوره في التأكيد على وظيفة التعليم ودور التربية في نهضة الشعوب وارتقاء الأمم، وأن انبعاث التقدم العلمي والحضاري، يأتي من احتياجات الإنسان وصلاح البيئة التي يقطنها لذلك..

وفي نهاية مبحثه عن رُواد التربية في الفكر المصري، أدخل المؤلف المفكر العربي «ساطع الحصري» ضمن هذا المبحث، مع أنه ليس مصرياً.. وذلك بحكم أن الحصري كان - كما أشار المؤلف - مسؤولاً في فترة من الفترات عن معهد الدّراسات العربية التّابع لجامعة الدّول العربية بالقاهرة، وله اهتماماته التربوية الواضحة، وآراؤه «الاجتماعية - التربوية» المهمة، على صعيد اعتباره أن المدرسة مجتمع صغير من نوع خاص، وهي «مؤسسة اجتماعية» أنشئت لتحقيق أغراض اجتماعية لا بدّ من تحقيقها والنجاح فيها.. والمعلم هو مُربِّي هذه الأجيال، وهو بمثابة «مندوب» من «المجتمع الأكبر» إلى هذا «المجتمع الأصغر» لخدمة تلك الأغراض[٢٢].

وفي نهاية هذا الفصل، أو نهاية هذه الرحلة التاريخية التي أخذنا فيها

المؤلف في قطار تاريخ علم الاجتماع التربوي، وتطوره فكراً وتحليلاً وإضاءات فكرية سريعة من دون أن يبدي أو يظهر فيها معالجات نقدية صارمة، يكتفي المؤلف (الدكتور سعيد إسماعيل علي) بإبداء ملاحظة نقدية واحدة هنا ولكنها ملاحظة مهمة ونوعية.. وهي أن اجتماعيات التربية، بتأثير ما حدث ويحدث على أرض علم الاجتماع، قد شهدت العديد من النماذج التصورية، فهذا العلم يُوجه إليه نقد دائم ومستمر بسبب احتوائه على أنماط عديدة من التفسيرات للحقيقة الواحدة، نتيجة تنوع وتباين الرؤى والتصورات والأطر التفسيرية، والنماذج النظرية. كما يُبدي البعض تخوّفاً من أن هذا التّنوع والتعدد قد يفقد هذا العلم الكثير من مصداقيته، خاصة عندما نعقد مقارنة بين ما هو حادث من تنوع وانقسام فيه، وبين ما هو حادث في العلوم الطبيعية التي تشهد نوعاً من الإجماع النظري والمنهجي بدرجة أكبر وأوضح مما هو حادث في علم الاجتماع..

ومن باب الدفاع عن عدم تحقيق علم الاجتماع لفتوحات عملية كبيرة، وعدم تحقيقه لتقدم منشود بمعدلات متسارعة على غرار ما حدث مع العلوم الطبيعية ذات الطابع القانوني الرياضي الصارم، يُعيد الكاتب سبب هذا التأخر أو البطء، إلى الاكتفاء بالبناء النظري، والانغماس في الشروحات التفسيرية، والاهتمام المحدود بتطوير نظريات اجتماعية، وهو الاتجاه المعروف بالتجريبية المجتزأة.

الفصل الثّالث: مناهج البحث العلمي في الأصول الاجتماعية للتّربية:

يتحدثُ المؤلّف في هذا الفصل عن الدّراسة العلمية للمجتمع، وعلمية الأصول الاجتماعية، كما يبحث في مناهج الدراسات التربوية، التجريبية والإثنولوجية، والمستقبلية، والإحصائية.

يَعْتبر الكاتب أن المعنى الأساسي لدراسة المجتمع يتمحور حول معرفة الإنسان لهذا المجتمع، وبالتّالي قدرته على التعامل معه، والتكيف له

والاضطلاع بأعبائه والاندماج فيه.. وهي دراسة تختلف - بحسب الكاتب - تبعاً للظروف المعيشية للمجتمعات، ودرجة تعقدها، وتطورها، وتقدمها.

ودراسة المجتمعات ليست موضوعاً جديداً، بل هي موضوع قديم جرى سابقاً، بطريقة ميدانية وعلى الطبيعة من دون اللجوء إلى مدارس. أي كانت دراسة مُصاحبة للمعيشة. ثم تطورت على مرِّ العصور حتى اسْتوت على عودها كعلم حقيقي قائم منذ كتابات ابن خلدون في مقدمته، إلى أن اتخذت شكلها المتكامل على يد «أوغست كونت»[٢٣]..

ويشير الكاتب هنا إلى أهمية أن تكون دراسة الأصول الاجتماعية ذات طابع علمي ومنهج علمي رصين، يتم فيه تطبيق أدوات وطرق المنهج العلمي لدراسة المجتمع وظواهره المختلفة من أجل إثراء المعرفة الإنسانية.. حيث **أن المنهج العلمي يزيد من قدرة العالم الاجتماعي على مواجهة النظريات الجديدة، أو غير المألوفة في الميدان الذي يتخصص فيه.**

ويلفت الكاتب النظر إلى أنّ القول بعلمية الدراسات الاجتماعية لم تحظ بتأييد مختلف علماء الاجتماع، حيث انقسموا حول هذه المسألة فريقين، فريق رأى ضرورة أن يحتذي علم الاجتماع نمط العلوم الطبيعية، في الاكتشاف والتنبؤ ووضع القوانين في صيغة نظريات تماثل نظريات العلوم الطبيعية.. وفريق آخر رأى أنّ علم الاجتماع دراسة إنسانية تاريخية تضرب جذورها في الفلسفة الاجتماعية، ولا يجب أنْ تطبّق عليه المقاييس الدقيقة للعلم[٢٤].

ويثير المؤلف في هذا الفصل بعض القضايا المنهجية المتصلة بالدراسات الاجتماعية عامة، وفي التربية خاصة... ومنها قضية التفسير العلمي، والأيديولوجيا الاجتماعية.. كما ويتحدث عن المسح الاجتماعي كشكل من أشكال المنهج الوصفي، حيث أنه عندما يواجه المربّي أية مشكلة اجتماعية معاصرة، يريد حلها وإبداء الرأي التّربوي الرصين حولها، لا بدّ وأن يحصل على قدر وافٍ من الأوصاف التي تتميز بها.. والوصف

هنا يعني جمع بيانات، وتنظيمها، وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات ذات المعنى والمغزى حولها.

ويمرُّ الكاتب على موضوع «دراسة الحالة»، وهو منهج يهتم بجميع الجوانب المتعلقة بشيء أو موقف محدد، على أن يعتبر الفرد، أو المؤسسة، أو المجتمع، أو أي جماعة، كوحدة للدراسة. كما ويجب فحص واختبار الموقف المركب أو مجموعة العوامل التي تتصل بسلوك معين في هذه الوحدة.. والوحدة هنا (موضوع الدراسة) قد تكون فرداً، أو أسرة، أو جماعة، أو مؤسسة، أو مجتمعاً بأكمله، حيث يقوم الباحث بالتحليل العميق للتفاعل الذي يحدث بين العوامل التي تُؤدي إلى التغيير والنمو والتطور وعلى مدى فترة معينة من الزمن.. على أن دراسة الحالة لا تقتصر فحسب - كما يُؤكد الكاتب - على المجالات الاجتماعية والنفسية، وإنما تستخدم هذه الطريقة استخداماً واسعاً في مختلف مجالات العمل الاجتماعي[٢٥].

ويُتابع المؤلفه شرحه للمناهج المستخدمة في الدراسات الاجتماعية، فيتحدث عن «المنهج التجريبي» بأنه منهج فعّال لكشف النقاب عن كثير من حقائق الحياة. مع أنه كان لهذا المنهج معارضون كُثر من علماء الاجتماع، اعتبروا أنه لا يُمكن استخدام هذا المنهج التجريبي في اجتماعيات التربية التي لا تخضع - بطبيعتها كظواهر اجتماعية - للتجربة.. ومع أن المؤلف يوافق آراء واستنتاجات هؤلاء العلماء الرافضين للمنهج التجريبي، إلا أنه يعود ويشرح معنى «التجربة الاجتماعية» التي كان «أوغست كونت» أول من أشار إليها، معتبراً أن هذه التجربة ليست سوى الحالات «الباثولوجية»، أي المرضية التي تُصيب المجتمع، شأنه في ذلك شأن جسم الإنسان، عرضة للأمراض التي تنتابه من حين لآخر[٢٦]. ويتمُّ تصنيف التجارب - بحسب المؤلف - إلى صنفين، طبيعية وميدانية، وتجارب قصيرة المدى وطويلة المدى..

وأما المنهج الإثنوغرافي (الذي يهدف إلى تكثيف الجهد البحثي لدراسة

وحدات اجتماعية على المستوى الصغير/ميكرون مثل المدرسة) نرى بوضوح - كما يشير الكاتب - العلاقة بين أفراد مجتمع البحث في تفاعلاتهم اليومية من ناحية، وفي رؤية العلاقة بين الباحث وأفراد مجتمع بحثه من ناحية أخرى.. ولفهم مُختلف جوانب هذا المنهج، يمرُّ المؤلف سريعاً على مناخات ظهوره، وظروف تحديده.. حيث جاء عموماً نتيجة إحساس العلماء بوجود أزمة في العلوم الإنسانية مردُّها فشل النظريات الاجتماعية والنفسية والتقليدية في الوصول إلى فهم أصدق وأعمق للظواهر الاجتماعية، من كوارث وحروب ومشاكل سياسية واقتصادية ودينية.

وفي حديثه عن «المنحى المُستقبلي» يُشير الكاتب إلى أهمية اقتحام الإنسان لتلك المنطقة المجهولة التي شغلت ذهن ومشاعر الإنسان منذ أقدم العصور، ألا وهي: ماذا يُخبئه الغد لنا؟..خاصة مع التزايد الملحوظ في قدرة الإنسان على التحكم في مُتغيرات طبيعية وإنسانية ومجتمعية، ممّا كان عسيراً فيما قبل..

ومع هذا الايقاع المتسارع من التغير، والذي أصبحنا نُعايشه في بيوتنا.. ومع اشتداد المنافسات على كافة الصُّعد بين الأفراد والهيئات والشركات والدول.

وفي حديثه عن المنهج المنظومي «تحليل النظم»، يؤكد المؤلف على أن التعليم (شأنه في ذلك شأن منظومات كثيرة) هو مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة يتكون منها كل أو نمط يؤدي وظيفة معينة، ومثل هذه المجموعة من العلاقات قد توجد في أي مستوى من التعقد أو التركيب، ولذلك يطلق هذا المصطلح مثلاً على المجموعة الشمسية والقمر الصناعي والنظام البيئي والكائن الحي والجهاز العصبي (أو أي جهاز آخر) في الجسم، والحاسب الآلي، والصاروخ، بل وعلى الآلة الصغيرة أو البسيطة، ثم امتد استخدامه إلى النطاق الاجتماعي، فأصبحنا نتحدث عن المنظومة الاقتصادية والمنظومة السياسية، وكذلك المنظومة التربوية[٢٧].

.. وفي ختام هذا الفصل - حيث يتحدث المؤلّف عن «البحوث الكيفية» - يشتكي من غلبة الرواية والفلسفة الوضعية على البحوث المستخدمة في اجتماعيات التربية.. ولهذا يدعو للعودة بكثافة إلى طريق «البحث الكيفي»، وخاصة في البحوث الاجتماعية التربوية، بحيث يتأكد الباحث أن الحقيقة التي يلتمسها، لن تتولَّد إلا بالمشاركة بينه وبين مبحوثه (أو مبحوثيه)، وعليه أن يدخل كيانهم ومشاعرهم وآراءهم وخبراتهم وتصوراتهم في الحسبان في مراحل البحث: منذ تصميم خطة البحث، مروراً بعمليات جمع المادة، وتصنيفها، وتحليلها، وكتابة تقرير البحث النهائي..

الفصل الرابع: التّنظير الاجتماعي للتربية:

يتحدث الكاتب في هذا الفصل من الكتاب، عن معنى النّظرية الاجتماعية، ووظيفتها، ويبحث في مختلف نظريات علم الاجتماع، وأصدائها في عالم التربية.. كما يميز بين عدة اتجاهات أو نظريات في وعي المسألة التربوية، وهي الاتجاه أو النظريّة الماركسية، والاتجاهات الراديكالية والاتجاه النقدي، والنظرية أو الرؤية الإسلامية..

يؤكد الكاتب على أنّ النظام التّربوي في مجتمع ما، إن هو إلا نظام فرعي من المنظومة الاجتماعية الأكبر، وبالتالي فإنّ ما تمَّ بحثه ودرسه من أفكار وآراء سعياً إلى تحديد أقرب ما يمكن إلى الدقة العلمية للنظرية في علم الاجتماع، يُعد تأسيساً مهماً للتفكير التّربوي على وجه العموم، ولنظام التربية في هذا المجتمع أو ذاك..

من هنا ينطلق الاهتمام - كما يُشير الكاتب - للكشف عن الموقف العلمي للنظرية الاجتماعية، حيث تحتلّ النظرية العلمية مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة، سواء أكان الموضوع هذا البحث ظاهرة طبيعية أو ظاهرة إنسانية.. وهذا بطبيعة الحال سيُسهم في مقاربة علمية أوضح وأدق حول البحوث والوحدات المدروسة حتى لو كانت متفرعة ومتعددة، باعتبار أن علم الاجتماع له فروعه المتعددة الكثيرة، التي لم تترك مجالاً من

مجالات الحياة البشرية إلا واقتحمته.. وهذا ما ساعد على تنوع النظريات وتعددها أيضاً.. ولكن كان لهذا التعدد - كما يعتقد الكاتب - بعض الآثار السلبية على مستوى ما قد يصيب الدَّارس من حيرة واضطراب.. وحتى تتم السيطرة على هذه المشاعر السلبية والاضطرابات الفكرية (وبما يسهل على الدارس جهد التعرف والفهم لما هو قائم في الساحة المعرفية الاجتماعية) سعى نفر من علماء الاجتماع إلى الاجتهاد في وضع أطر تصنيفية لمجمل ما امتلأت به الساحة (ساحة علم الاجتماع) من رؤى ونظريات[٢٨].

..ويُتابع الكاتب حديثه عن اتجاهات ومبادئ علم الاجتماع، فيبحث في مفهوم «الاتجاه البنائي الوظيفي»، باعتباره يحظى بمكانة مهمة في مناهج علم الاجتماع، نتيجة لاتجاه كثير من علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا منذ أوائل القرن العشرين إلى الدراسات الحقلية التي يقومون بها في مجتمعات صغيرة الحجم وقليلة السكان نسبياً، كوسيلة لفهم المجتمع الإنساني في عمومه.. حيث لاحظ هؤلاء العلماء - أثناء دراستهم لتلك المجتمعات الصغيرة - التفاعل القائم بين مختلف نظمها الاجتماعية، **على أساس أن الحياة الاجتماعية - في أي مجتمع - عبارة عن نسيج متشابك من العلاقات المتداخلة، وبذلك أخذ مفهوم البناء الاجتماعي يفرض نفسه بشكل واضح على معظم الدراسات الحديثة، بعد أن كان مجرد فكرة غامضة تراود عقول بعض الكتاب في القرن الثامن عشر**[٢٩].. ويرجح الكاتب أن شيوع استخدام هذا المصطلح «البناء الاجتماعي» جاء على خلفية ظهور اهتمامات ونزعات وأساليب جديدة في دراسة المجتمع..

ويعتقد المؤلف أنه قد جرت تحولات عديدة في التنظير الفكري لحركة التغير المجتمعي، كانت بمجملها انعكاساً لاتساع وزيادة تدفق التحولات البشرية والتفاعلات المجتمعية، منذ اندلاع الثورة الفرنسية وأفول القرن الثامن وطلائع القرن التاسع عشر.. وهذا التنظير الفكري الذي جرى على يد علماء الاجتماع، كان عبارة عن رؤية مفكر أو جماعة للظواهر

الاجتماعية، ومحاولة منهم لتفسير ما جرى ويجري، بل وما سوف يجري على المسرح الاجتماعي كما يشير المؤلف.

واتسمت تلك المحاولات التنظيرية بعدد من السمات، منها:

- ضحالة العُمق الفلسفي.

- كانت امتداداً لتنظير مرحلة سابقة هي مرحلة الاتجاهات النظرية العامة.

- تجاوزها للحدود بين مختلف الاتجاهات النظرية.

- اتجاهها للتركيز على المناهج الأكثر علمية.

وبالانتقال إلى منهج أو اتجاه «التفاعلية الرمزية» يشير الكاتب في وصفه وتعريفه لهذه النظرية إلى أنها اعتمدت على المدرسة البراغماتية، التي هي مدرسة أمريكية خالصة، وكذلك على التفسير الاجتماعي للإيكولوجيا، والتي هي دراسة العلاقة بين الكائن والبيئة، وعلى مناهج الدراسة الحقلية التي طورها الأنثروبولوجيون، والتي تُعرف بين علماء الاجتماع الآن بمنهج الملاحظة بالمشاركة.

وأما «النظرية الفيبرية» (نسبة إلى عالم الاجتماع الألمانس ماكس فيبر) فقد تميزت بالكلية والنظرة العامة الشمولية، بعيداً (في أغلب الأحوال) عن التفاصيل الصغيرة.

ويلاحظ الكاتب أن «فيبر» مَالَ جداً للتوفيق بين وجهتي نظر تبدوان متغايرتين، فمن ذلك على سبيل المثال، ما ذهب إليه البعض من أنّ العلم هو السياسة، وهو الفن أو النظرية القادرة على إحداث تغييرات محدودة فيه، بينما رأت وجهة نظر أخرى أنّ العلم ينبغي أن يحقق إمكاناته التفسيرية محرراً من أحكان القيمة ومن التفصيلات الشخصية.

كما ويشير المؤلف إلى الأهمية التي أولاها فيبر لموضوع تطوير منهج للبحث في علم الاجتماع، وفي رأيه أن علم الاجتماع، على خلاف العلوم

الطبيعية، ليس محدوداً بمجرد صياغة قوانين للسلوك، وإنّما عليه أن يحدد ما يسنده الناس إلى تصرفاتهم من معان..

وأما «الاتجاهات الراديكالية» فيعرفها المؤلف بأنها مجموعة اتجاهات بالفعل، وليست اتجاهاً واحداً يُعبر عن النزعة الراديكالية، تغذتْ على روافد متعددة، منها صور نقد أخذت على الماركسية.. ومنها استدعته مجريات أمور جدّت على الساحة.. وأما «الاتّجاه النّقدي» فيشير الكاتب إلى أنّه عبارة عن توجّه فكري يتناول المفكر والباحث من خلاله مجموعة قضايا تشكل إطاراً نظرياً لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بحثاً عن نظام اجتماعي تنتفي فيه هذه التناقضات.. وفي هذا الإطار، توجد صلة عضوية بين النظرية النقدية والنظرية السوسيولوجية العامة[٣٠]. **ويرى الكاتب أنّ أهمية دراسة النظرية النقدية، وتحليل الاتجاهات التربويّة الغربية التي تأثرت بها، تكمن في أنها تضع بين يدي مفكّري التربية، والمهتمين بالبحث التربوي، طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم العلم و«طبيعة النظرية»، وخصائص «المنهج العلمي»** .

ويختم الكاتب هذا الفصل بالحديث عن «الرؤية الإسلامية» التي تخص معالجة وتحليل القضايا والنظريات الاجتماعية، فتراه يشكو هنا من عدم تناول أحد للرؤية الإسلامية، حيث اقتصرت المعالجة (أو الإشارة هنا) على عدد من الباحثين، ممن تُشكل المرجعية الإسلامية لهم منطلقاً وتوجهاً.. ويتبنّى المؤلف رأي بعض المفكرين الاجتماعيين العرب، الذين قالوا بأنّ مجمل الدراسات الإسلامية المتعلقة بعلم الاجتماع الإسلامي، هي دراسات وعطاءات فكرية انطلقت من موقع ردِّ الفعل، لا الفعل، بمعنى أنها كانت مجرد نقرات والتماعات ونظرات عامة دفاعية الطابع، لحماية الذات غالباً.. ليس إلاّ..

الفصل الخامس: البيئة المدرسية:

يُلقي الكاتب الضوء في هذا الفصل على دور عامل البيئة المدرسية في

التنشئة والبناء التّربوي السليم للفرد، ويتحدث عن أهمية الدور القيادي للمعلم (المدرّس) في إعداد التلاميذ، وطبيعة ما يجب أن يقدم لهم من خدمات نفسية واجتماعية.

وللمدرسة دور مهم وحيوي للغاية في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية والسياسية، وتوفير بيئة مُنتقاة بعناية تتكون من خبرات عقلية وعلمية تقوم بتنشئة الأجيال الجديدة على أنواع السلوك ووجهات النظر والقيم، وتعمل على تقديم العلوم والمهارات العملية، بهدف بناء تلك الأجيال الجديدة على أسس وقواعد متينة من السلامة العقلية والصحة النفسية لتكون أجيالاً واعية ومدركة لواجباتها والتزاماتها، وقادرة على التخطيط لمستقبلها..

ولا شك بأنّ نجاح المدرسة في أداء مهمتها (في بناء تلاميذ وطلاب يتمتعون بصحة نفسية وكفاءة اجتماعية وخبرة علمية عملية) متوقف على نوعية وخبرة وإعداد تلك الكوادر المكلفة بمسؤولية الإعداد والتدريس والتعليم التربوي للأجيال الجديدة.. وهؤلاء هم الاختصاصيون النفسيون بالدرجة الأولى الذين ما تزال الغالبية من مدراسنا تفتقد لهم، وللاهتمام بقضايا تمس مستقبل أجيالنا، كالإرشاد والتوجيه النفسي والإشراف الاجتماعي[٣١]..

الفصل السادس: الضبط الاجتماعي:

يتناول الدكتور «سعيد إسماعيل علي» في هذا الفصل، مفهوم الضبط الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية، ويتحدث عن معنى وأهمية القانون كآلية للضبط الاجتماعي، كما يبحث في مسألة الثواب والعقاب.

ويُعرِّف المؤلف مفهوم الضبط الاجتماعي، بأنه الأسلوب الذي تتبعه الجماعة في الإشراف على سلوك أعضائها، وهي عملية مستمرة تجري بطريقتين مباشرة، عن طريق القوانين المكتوبة، وغير مباشرة عن طريق العادات والتقاليد غير المدونة.. ويُشير الكاتب إلى أنّ مظاهر الضبط تتّضح في شكلين: شكل إيجابي، كالترقيات والعلاوات والدبلومات، والجوائز...

إلخ، وشكل سلبي، كالعقاب الجسمي والاحتقار، وتخفيض القيمة، والضبط الاجتماعي يسير وفق القيم التي يضعها المجتمع لنفسه[٣٢].

وفي معالجته لمفهوم «المعايير الاجتماعية» (كأحد مفاهيم الاجتماع البشري) يتحدث الكاتب عن أن اجتماعية الإنسان تقتضي وجود معايير وضوابط ومحددات وإلزامات اجتماعية توجه السلوك الاجتماعي، وترشده، وتقيمه، وتحكم عليه. وهذه المعايير (التي نُسميها اجتماعية، وهي بمثابة رأس مال السلوك الاجتماعي، ومنظومة قيم اجتماعية) ليست قادمة من الفضاء، بل هي نتاج تجارب الأمم والشعوب وخبرة المجتمعات والأفراد. ويسلّم الكاتب بأنّ الدين هو بدوره مصدر أساسي للمعايير الاجتماعية، فضلاً عما يحدث عادة من تفاعلات مع ثقافات ومجتمعات أخرى...

ويتوسع الكاتب قليلاً في الحديث عن القانون كآلية ضبط اجتماعي، من حيث أنه مجموعة القواعد التي تصدر عن إرادة الدولة، وتنظيم سلوك الهيئات والأفراد الخاضعين لهذا الدولة، أو الداخلين في تكوينها..

ويُميِّز الكاتب بين القانون الذي ينظم المجتمع (يأمر)، وبين القانون الذي يصف الطبيعة (يقرر).. ولهذا تكون قواعد القانون الناظمة للمجتمع (تقويمية)، وهو وصف يصدق على قواعد الأخلاق أيضاً.. بينما قواعد القانون التي تصف الطبيعة توصف بأنها قوانين (تقريرية).

ويصل بنا الكاتب في تحليلاته وشروحاته الاجتماعية إلى مفهوم «التطبيع الاجتماعي»، ويعتبره من ركناً مهماً في عملية الضبط الاجتماعي.. ويعرفه بأنّه العملية التي تتناول الكائن الإنساني البيولوجي لتحوله إلى كائن اجتماعي، ذلك الكائن الذي يبقى زمناً معلوماً في رحم الأم البيولوجي، يخرج ليتلقفه «رحم الجماعة» زمناً طويلاً، فيتناوله بالتشكيل والتطوير الاجتماعي، مثلما فعل به الرحم البيولوجي في تشكيله وتطويره العضوي عن طريق التطبيع الاجتماعي، يتحول ذلك الكائن من كائن تغلب عليه حاجات عضوية بيولوجية الأصل، إلى كائن تغلب عليه حاجات ودوافع من

نوع جديد، ذات أصل اجتماعي. ويكمن الهدف من وراء التطبيع الاجتماعي في المحافظة على بقاء الجماعة، واستمرارها، وتماسكها، وتوازنها الداخلي.. وهذا كله لا يتحقق - كما يُشير الكاتب - إلا بأن تحتفظ الجماعة بعاداتها، ومعايير السلوك وضوابطه فيها، وقيمها ومعتقداتها.. وأن يكون أيضاً قدر مشترك من تلك العادات والمعايير والقيم بين أعضاء الجماعة البشرية، حيث أنه كلما زاد هذا القدر زادت درجة التماسك وتحقق التوازن[٣٣].

وفي آخر الفصل يتحدث الكاتب عن الثواب والعقاب، كرُكْنٍ أساسي في موضوع الجزاء الذي هو بدوره النتيجة المباشرة المترتبة على المسؤولية والالتزام، وفقاً للمنطق الذي يؤكد أن الفاعل المسؤول المُلزَم لا بدّ أن يتحمل نتائج أفعاله..

الفصل السّابع - رأس المال الاجتماعي:

يتحدث المؤلف هنا عن موضوع مهم، يدور حول الثروة الذاتية التي يختزنها الفرد الإنساني، وهي بمثابة كنز ورأس مال حقيقي لا يقل أهمية وشأناً عن الثروة المادية.. وهي عبارة عن معارف الإنسان ومعلوماته، وما انطوى عليه من قدرات وقابليات واستعدادات ومهارات، ثم ما اكتسبه خلال مسيرته الحياتية من خبرات.. هي إذاً «رأس المال البشري» (سواء منه الثقافي والمعرفي والاجتماعي) التي أدّى الكشف عنها (عن تلك المعارف والاستعدادات) إلى تغيرات وتحولات كبرى في علوم الاقتصاد بالذات..

ويتوسع المؤلف في معالجته لمفهوم «رأس المال الاجتماعي» وهو مفهوم حديث نسبياً، كان المفكر «دوركايم» أول من أشار إلى أهمية ودور شبكات العلاقات الاجتماعية في الصحة النفسية للفرد، مُقدّراً دور هذا المفهوم، كعامل حيوي في الاستقرار النفسي والاجتماعي لعموم أفراد المجتمع.. خاصة بالنسبة للفقراء حيث يكون رأس المال الاجتماعي بمثابة

شبكة أمان مهمة لهم، في غياب شبكات أمان اجتماعية مناسبة.. كما ويجد فيه الأغنياء عاملاً مساعداً للحفاظ على مصالحهم ومواقعهم..

ويُشير الكاتب هنا إلى أهمية ودور التعليم في تكوين رأس المال الاجتماعي، الذي له بدوره أهمية في تنمية المجتمع وتطويره..

وتتبدّى قيمة رأس المال الاجتماعي في التعليم من خلال ثلاثة مستويات، مستوى أنظمة ومؤسسات وهيئات المجتمع المدني، ومستوى المجتمع المدرسي، ومستوى العلاقة بين الأطراف المعنية[٣٤].

والموروثات الشعبية هي أيضاً تشكل ركناً مهماً من أركان رأس المال الاجتماعي هذا، لأنها تمثل خلاصة تجارب الشعوب وخبراتها الطويلة، خاصة بالنسبة لمجتمعات عريقة وصاحبة تاريخ طويل، مثل مصر، والعراق، ومنطقة الشام، والهند والصين..

كما وتُشكل العادات والتقاليد، وأيضاً منظمات المجتمع المدني ركناً ومكوناً آخر مهماً من مكوِّنات رأس المال الاجتماعي في المجتمعات المختلفة..

الفصل الثامن: الحِراك الاجتماعي:

يتحدث المؤلف في الفصل الأخير من كتابه، عن موضوعة «الحَراك الاجتماعي»، وأشكاله وأنماطه.. ويُمهّد الكاتب لفكرته بمقدمة تاريخية مهمة حول موضوع التغيّر كسّنة وناموس ثابت في حركة الوجود والحياة، ويؤكّد على أن المعني أساساً بموضوع التغير وانعكاساته الاجتماعية هو الفرد الإنساني، أي التربية التي تشكل الخطوة الأولى في عملية التغيير، ولهذا اهتم الفلاسفة وعلماء الاجتماع بدراسة التغيير في العلاقات والأبنية الاجتماعية، وبالذات دراسة التغيّر البنائية، بما فيها التغييرات في عناصر الثقافة، وسماتها، ومكوناتها.. ويُشير الكاتب هنا إلى أنّه - في كل الدراسات التي تمّت عن التغيير الاجتماعي - كان التأثر واضحاً بجهود علماء الاجتماع الغربيين، دون مقاربتهم للموضوع الاجتماعي من الزاوية

والمنظار الإسلامي، والسبب في هذا الانكفاء عن الفكر الاجتماعي الإسلامي (إذا جاز التعبير)، واستغراقهم في البحوث الاجتماعية الغربية، يعود إلى وجود «وَهْمٍ» (كما يقول الكاتب) قائم على أساس أنّ الإسلام لا رأي له في مثل هذه الأمور، وأنّ النظرة التي تحكمه فقط هي النظرة السلفية، لكن حركة الإحياء الديني الإسلامي التي انطلقت في العصر الحديث للفكر الإسلامي، دفعت باحثين لدراسة موقف الإسلام من قضايا التغيير الاجتماعي..

ويرى الكاتب أن الاحتجاج الاجتماعي هو من الحالات المشمولة بقضية التغير الاجتماعي، وهو يتمظهر بشكله الأكبر على هيئة صراع بين أجيال المجتمع الناجم عن اختلاف ظروف الحياة والمجتمع بين جيل وآخر.. حيث إن نقْل قيم وموروثات جيل الآباء إلى الأبناء يقتضي قناعة الجيل الجديد بتلك القيم والموروثات الاجتماعية أولاً، قبل تطبيقها، من هنا تنشأ البدايات الأولى لهذا الصراع الاجتماعي، من عدم القبول والرفض، خاصة في ظل اختلاف الرؤى والمصالح، وتنوع الميول وتعدد التطلعات والغايات، وأيضاً في ظل هذا الانفتاح الواسع والكبير على مختلف الثقافات والأفكار والتيارات المقيمة والوافدة، والتفاعل الهائل بين الشعوب والأمم والحضارات الذي زادته تسارعاً وسائل التقنية الحديثة، وعلى رأسها وسائل التواصل الاجتماعي المتنوعة والعديدة التي قرّبت بين الناس والمجتمعات، وقاربت اهتماماتهم ومشتركاتهم الإنسانية..

وأما عن أشكال الحراك الاجتماعي، فيضعها الكاتب ضمن ثلاثة عناوين هي، الحراك السكاني، والحراك المهني، والحراك الطبقي.

في الختام، كلمة لا بدّ منها:

في نهاية مراجعتنا الواسعة والشاملة لهذا الكتاب ذي الطابع الموسوعي التدريسي، نؤكد على أن مؤلفه «الدكتور سعيد إسماعيل علي»، **قد تمكّن - وبحكم خبرته التدريسية الوافرة والواسعة - من تحقيق هدفه الأساسي من وراء تأليفه لهذا الكتاب، في تقديم مادة نظرية غنية للغاية، تتّصل بأصل**

بحثه حول «الأصول الاجتماعية للتربية»، حيث وجدناه بذل جهداً فكرياً كبيراً في إعداد وتأليف هذا الكتاب «المرجعي» المُهم، خاصةً لجهة عودته لمراجع فكرية وتاريخية كثيرة جداً (٢٤٧ مرجعاً باللغة العربية، و٣١ مرجعاً باللغات الأجنبية)، أغنت بحثه، ووسّعت من آفاقه التحليلية، وقدرته على الإحاطة بكل ما يتعلق بعلم الاجتماع التربوي، بما أعطى كتابه موقعاً متميزاً في المكتبة العربية.

وقد غطّى هذا الكتاب الموسوعي كثيراً من أفكار التربية وأصول علم الاجتماع، وتحدّث عن مجمل الفعاليات التربوية لصيرورة الإنسان في تواتر نموه من الطفولة إلى الرشد.. واستطاع مؤلفه تقديمه كمادة سردية تاريخية توثّق لتاريخ علم الاجتماع منذ انطلاقته المُتشعبة الأولى..

ويمكن القول: **إنّ هذا الكتاب يشكّل مصدراً ورافداً جديداً رئيسياً من مصادر وروافد المعرفة التربويّة لأُصول التربية الاجتماعية، ونأمل له أن يُثمر في مجاله، وأن يجد المُربّون والطلاب فيه ما يُمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومُتطلباته**، ومن إدراك أشمل لمصادر العملية التربويّة ومحدداتها ومعاييرها ومضامينها، وأن يُشكّل أيضاً أحد منطلقات وعيهم التّربوي الشامل والمُعمق بأبعاد العملية التّربوية في أصولها الاجتماعية الحقيقية.

وإننا إذْ نُبدي تقديرنا الفكري لما قام به الكاتب من متابعات فكرية غنية، واستشهادات قيمة، ومُراجعات رصينة، وتحريرات منهجية، ومعايير علمية، راعى فيه الدقة العلمية والموضوعية المنهجية في تناول الظواهر التّربوية الاجتماعية المدروسة.. لا بُدّ أن نُشير إلى أنّ هذا الكتاب - على أهميته - لا يُقدّم جديداً نوعياً فريداً على ما سبق أن أبدعه وأثبته الآباء الأوائل المؤسسون لعلم الاجتماع الإنساني، خاصّة على صعيد الحديث عن الأصول الاجتماعية للتّربية، فما قيل سابقاً قد قيل هنا في كتابه كسردية تحليلية واسعة وشيِّقة، سهلة التناول، مُحدّدة المعالم والمسارات، ضُبطت وحُبكت بلغة عربية واضحة سلسلة، فكانت بالفعل سردية «فكرية - تاريخية» مُهمة بلا أدنى شك، ولكن دون إضافات نوعية إبداعية جديدة تذكر.

وكم كنا نأمل من الكاتب الذي بذل جهداً كبيراً ملحوظاً في بحثه حول الأصول الاجتماعية للتّربيّة (مراجعاً أدبيات علم الاجتماع منذ بدايات تفتُّحه الأولى)، كم كُنا نأمل لو أفرد حيزاً من كتابه للبحث في الجانب العلمي التطبيقي، المُتعلق بدراسة وتحديد الأسباب الاجتماعية والثقافية وحتى السياسية (فكُلنا نعيش في عمق السياسة، ونتأثر بها سلباً وإيجاباً) لما تُعانيه أجيالنا العربية والمسلمة المعاصرة من أزمات سياسية داهمة ومُقيمة، ومشكلات تربويّة اجتماعية مُركّبة ومُعقدة، تتمثل في استنكاف أجيالنا العربية عن الفعل والحضور، وانكفائها عن بناء وتطوير مجتمعاتها، وعدم انخراطها جدّياً في أي مشروع نهضوي وتنموي طوعياً وإرادياً حتى اليوم... ومحاولة وصف العلاج المناسب لهذه الأزمة التي باتت مُستعصية على العلاج والحلِّ الناجع..

طبعاً، نحن لا ينقصنا مزيداً من الرّؤى الأكاديمية والنظريات الفكرية (على أهميتها وتراكمها المُفيد)، بل نحن بحاجة ماسة لحلول عملية حقيقية، واقعية وجدِّية، تُنفذ على الأرض، بعيداً عن أحلام التجريد النظري، وتكديس المُتون والشروحات لموضوع حيوي وخطير كالموضوع التّربوي الذي له مكانة مركزية في حياة المجتمعات البشرية، باعتباره الوسيلة الأساسية لنقل قيمها وتراثها، ولتكوين نشئها وإعداده إعداداً سليماً ليكون قادراً على التكيف والتكييف، والمساهمة في تنمية المجتمع تنمية شاملة كاملة..

نعم، نحتاج لأفعال وأعمال تُطبق ضمن استراتيجيات عمل وخُطط مُنجزة ضمن حدود ومعايير زمنية بلا وعود ولا أمنيات مستقبلية، فكُلنا يعلم أنّ جامعاتنا حُبلى بأكاديميات وكليات علوم الاجتماع النظرية.. فماذا تفعل؟ وماذا قدمت؟ ما هي حصيلتها؟ ماذا حقّقت ونفذّت من خُططها وبرامجها على مستوى نهضة المجتمعات والأمة ككل؟ وإلى أين وصلت؟ وهل تمّ تطبيق أفكارها المعيارية الاجتماعية لتخرج من حيّزها الدّفتري التدريسي إلى الأفق الاجتماعي العملي الواسع المفتوح؟..

كلها أسئلة تحتاج لإجابات جدّية، وحقيقية، ونحن لا نطرحها إلاذ لأنّ التربية الصحية والسليمة هي المعيار والميزان لبناء الفرد والمجتمع، على طريق النهوض والتنميّة حتى يصل هذا الفرد إلى مواقع القُدرة على الابتكار والإبداع..

وعندما نقول إنّ التربية هي المعنية والمسؤولة عن نمو النشء، وتنميته، فيجب أن تنقل علوم التربية إلى الجانب العملي، وتتحرك تطبيقياً، وليس نظرياً فقط، وذلك من أجل تمثُّل مظاهر هذا النمو المتوقع للفرد، في إتقان مهارات التواصل والتفاعل الخلاق، وتعلُّم (وتفعيل) طاقات وقُدرات الحضور الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير المُحلّل الناقد وليس الاتباعي الاستلابي.. كما تتمثل في التمكُّن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج..

نعم، يجب أن نعترف ونقر بوجود أزمة في الفكر التّربوي العربي.. أزمة فعل وحُضور، وقدرة على إثبات الوجود، والانتقال من الحيّز النظري إلى الفعل التطبيقي..

ويبدو لي أنّ السبب وراء هذه الأزمة، يعود بالدرجة الأساسية إلى كون هذا الفكر جزءاً من مجمل أدبيات وخطاب الدولة العربية الرسمي، وهو عموماً خطابٌ نظري شِعاراتي تمجيدي، بعيدٌ عن لغة الأرقام والإحصائيات الدقيقة، حيث تمكّنت نُخب «التسلُّطية العربية» من الهيمنة عليه، مثل غيره من مجالات المجتمع، وتجييره لمصلحة خطابها ونهجها العام.

هذه الهيمنة الكلية والشاملة، لا بدّ وأن تؤثر على طبيعة التربية (غالباً التلقينية والتمجيدية والهوياتية) التي تتلقاها الأجيال في المدارس.. بمعنى أنّ الأجيال لا تتلقّى تربيتها وتعليمها في فراغ، بل ضمن مناخات وأجواء مجتمع محكوم بأنظمة سياسية تتخذ من الأيديولوجيات الخلاصية (دينية أم وضعية) القائمة على الولاء الأعمى مقياساً لكل شيء، وتضخُّ في أوصال المجتمع كله (ابتداء من المدرسة) ثقافة عصبوية تُمجّد ذات الحاكم، وتُلغي دور النقد وتغيب الحس النقدي...

وتأثر المدرسة بهذا النهج الشمولي يأتي لأنّها جُزء من نظام مجتمعي وسياسي محدد، تتحدد وظيفتها وآليات عملها وصيرورتها في سياق وإطار هذا النظام الاجتماعي والسياسي العام الشامل.

هنا تكمُن وتتحدّد المشكلة الأساسية للتربية الاجتماعية ولعلم الاجتماع العربي.. وهي مشكلة لم يُحددها المؤلف، أو لم يقُم بإثارة النقاش حولها في كتابه الموسوعي الضخم، مع أنها ذات صلة وثيقة ببحثه عن الأصول الاجتماعية للتربية.. فمن يُريد أن يبحث في اجتماعيات التربية، ويعرض لمعاييرها وضوابطها، ويستعرض تاريخ علم الاجتماع، ويُعالج مختلف الاتجاهات الاجتماعية، ويتحدث عن البيئة المدرسية، والضبط الاجتماعي ورأس المال الاجتماعي وغيرها، كان الأولى به أن يستكمل الحديث ولو بالإشارات العامة عن أهم معيقات وعقبات ومشكلات التربية الاجتماعية في عالمنا العربي والتي تتمثل برأيي - وكما قُلت - في الهيمنة والتسلط والاستلاب وتكريس قيم السُّكون والخنوع والاسترخاء والتلقين والاجترار الفردي والمُجتمعي.. وأيضاً دراسة أسباب تفشّي ظواهر الإرهاب المُتنقِّل، والتكفير وإلغاء الآخر التي باتت مرضاً عُضالاً من الصّعب معالجته جذرياً دون تشخصيه بشكل صحيح، حقيقي وموضوعي، بلا تزييف ولا مُكابرة ولا إنكار، وبعيداً عن التّسييس والاستغلال والاستثمار المتكلّف.. وقد يقول قائل مدافعاً وسائلاً: وما علاقة بحث اجتماعي يتحدث صاحبه عن «الأصول الاجتماعية للتربية» بمسائل سياسية وفكرية كالتسلُّط والاستبداد والتكفير والأصولية وغيرها، حتى تُطالبه بالبحث فيها؟!!

في الواقع، هناك بكل تأكيد علاقة شديدة الصِّلة بينهما، فمن جهة أشار الكاتب في كتابه الذي قُمنا بمراجعته في هذه الورقة، إلى التربية وقضاياها ومعاييرها الاجتماعية، وتحدث باستفاضة عن دور الأسرة والعائلة والمدرسة في تربية أجيالنا وناشئتنا... ولكنه لم يتطرّق إلى ما أصاب هذه الشخصية العربية من أمراض وما تتعرض له من تشوهات قيمية تربوية خطيرة، نتيجة سوء التربية، وفشل أساليبها وعجز القائمين بها والمُشرفين

عليها، وفشل الاجتماع العربي في الحدِّ من خطورة انتشار وتفشي تلك الأمراض القاتلة، فباتت شخصيتنا العربية عموماً واقعة تحت تأثيرها على وجه العموم رغم أنّ قلّة من العرب والمسلمين يقومون بها، هنا وهناك من عالمنا المعاصر..

نعم، يجب أن نُقرّ بأنّ شخصيتنا العربية باتت تتَّسم اليوم بالعُنف والإقصاء والتكفير، وهذا جاء كمحصلة لواقع الهيمنة والاستبداد والتسلط وليالي القمع «السياسي - التّربوي»، واستحكام أجواء القهر والكبت «البطريركي» من بداية ولادة وتربية الطفل في الأسرة والمدرسة، إلى أعلى مراحل الهرم الاجتماعي والسياسي.. أو ليست التربية معنية بهذه النتيجة الماسأوية التي يُواجهها الاجتماع العربي والتربية العربية، وهي المفترض أن تدفع المعنيين بعلم الاجتماع العربي إلى بحث واستقصاء أسباب تشوُّه الشخصية العربية؟ أم أنّ هذا الموضوع لا علاقة لهم به..!؟ ودور علماء اجتماعنا العربي ينحصر فقط في التنظير الفكري، والسرد التاريخي، وتكديس الكُتب والمراجع و(الكراريس) الجامعية..؟!

إنّ الغاية من التربية تكمن أساساً في بناء إنسان سليم عقلاً وروحاً، قوي الشخصية، مُندمج ومنخرط في واقعه ومجتمعه وعصره، مُنفتح على الآخر، فاعل الحضور، قادر على الإنتاج والبناء والعطاء والإبداع.. وحتى تتحرك التربية (العربية) اليوم على هذا الطريق (رغم وعورته وأشواكه ومعاناتنا ومآسينا وأزماتنا الكبرى فيها، ومنها أزمات التربية كما ذكرنا آنفاً) لا بد أن يُعاد بناء التربية ذاتها، لتكون تربية مُتجددة قادرة على بناء هذا الإنسان، وإنهاء معاناته، والانتقال به ما أمكن إلى عالم عربي تسوده قيم العدالة والحق والمساواة، ويحتل فيه الفرد رأس الأولوية والاهتمام.

الهوامش

١ ـ يقع الكتاب في ٤٨٠ صفحة، وهو صادر عن «دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع»، مصر/ القاهرة-الإسكندرية، طبعة أولى لعام ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

٢ ـ ولد مؤلف الكتاب الأستاذ الدكتور «**سعيد إسماعيل علي**» في مدينة القاهرة عام **١٩٣٧**م، وتدرّج في تعليمه في كل المراحل الدراسية، حتى تخرّج من كلية الآداب (قسم الفلسفة)، في العام **١٩٥٩**م.. ومن ثم انطلق ليعمل مدرساً في «وزارة التربية والتعليم» المصرية بين عامي **١٩٦٠-١٩٦٢**.. وبالنظر لشغفه بالعلم والبحث العلمي الفلسفي، حصل «سعيد إسماعيل علي» على شهادة الدكتوراه في «فلسفة التربية» من كلية التربية بجامعة عين شمس في العام**١٩٦٩**م.. ولاحقاً تم اختياره معيداً بكلية التربية بالجامعة نفسها في العام **١٩٦٢**، وبقي فيها حتى حصل على درجة «الأستاذية» في العام **١٩٧٩**م.. ثم دُعي «الدكتور سعيد علي» أستاذاً زائراً في جامعات عربية عديدة، في كل من صنعاء، وأم القرى، والكويت، وعجمان، واليرموك. كما ابتُعث في مهمات علمية في الولايات المتحدة وبريطانيا عدة مرات، خلال فترات زمنية متعددة.. كما شارك «الدكتور علي» في مؤتمرات تربوية وفكرية كثيرة عقدتْ في كل من المملكة العربية السعودية، والعراق، والبحرين، وقطر، وتونس، والجزائر، ولبنان، والأردن، والإمارات العربية، وسلطنة عمان، ولندن، وسان فرانسيسكو، وغيرها..

٣ ـ المرجع السابق نفسه، ص: ١٣.

٤ ـ المرجع السابق نفسه، ص: ١٦.

٥ ـ نفسه، ص: ٢١-٢٢.

٦ ـ المرجع نفسه، ص: ٢٨.

٧ ـ المرجع نفسه، ص: ٣٥.

٨ ـ المرجع نفسه، ص: ٤١.

٩ ـ المرجع نفسه، ص: ٥٨.

١٠ ـ المرجع نفسه، ص: ٦٩.

١١ ـ المرجع نفسه، ص: ٧٠، نقلاً عن: تشايلد، ف. جوردون. «التطور الاجتماعي»، ترجمة: لطفي فطيم، سجل العرب، طبعة القاهرة ١٩٦٦م.

١٢ ـ المصدر نفسه، ص: ٧٣.

١٣ ـ المصدر نفسه، ص: ٧٦.

١٤ ـ المصدر نفسه، ص: ٧٨.

١٥ ـ المرجع نفسه، ص: ٨٢.

١٦ ـ نفسه، ص: ٨٢.

١٧ ـ المرجع السابق نفسه، ص: ٨٥، نقلها المؤلف عن كتاب: الشيباني، عمر. «تطور النظريات والأفكار التربوية». ص: ٣٠٨، بيروت، طبعة/٢/، لعام: ١٩٧٥م.

١٨ ـ المرجع السابق نفسه، ص: ٩٠. نقلاً عن كتاب: خوري، أنطوان. «أعلام التربية، حياتهم، آثارهم». ص: ١٤٣، دار الكتاب اللبناني، لبنان/بيروت، طبعة عام ١٩٦٤م.
١٩ ـ المرجع السابق نفسه، ص: ٩٢.
٢٠ ـ المصدر نفسه، ص: ٩٥.
٢١ ـ المرجع نفسه، ص: ١٠٤.
٢٢ ـ المرجع نفسه، ص: ١١٤.
٢٣ ـ المصدر السابق نفسه، ص: ١١٩.
٢٤ ـ المصدر نفسه، ص: ١٢٣.
٢٥ ـ المصدر نفسه، ص: ١٤٠.
٢٦ ـ المضدر نفسه، ص: ١٥٣.
٢٧ ـ المرجع السابق نفسه، ص: ١٧٠.. نقلاً عن: أبو حطب، فؤاد. «منظومة التربية.. الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي». ص: ٤٦٥، القاهرة، طبعة ١٩٩٤م.
٢٨ ـ المصدر السابق نفسه، ص: ١٨٩.
٢٩ ـ المرجع نفسه، ص: ١٩٣. نقلاً عن: أبو زيد، أحمد. «البناء الاجتماعي، مدخل لدراسة المجتمع» الجزء الأول، ص١، الدار القومية للطباعة والنشر، مصر/ القاهرة، طبعة عام: ١٩٦٦م.
٣٠ ـ المرجع نفسه، ص: ٢٢٧.
٣١ ـ المصدر السابق نفسه، ص: ٢٨٤.
٣٢ ـ المرجع نفسه، ص: ٣٠٣.
٣٣ ـ المرجع نفسه، ص: ٣٣٢. نقلاً عن عثمان، سيد أحمد. «علم النفس التربوي». ص:١٩، الأنجلو مصرية، مصر/القاهرة، طبعة عام: ٢٠٠٢م.
٣٤ ـ المصدر السابق، ص: ٣٧٤.