أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة محكّمة متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي والمقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة في بيروت ـ لبنان

المشرف العام

الحاج عبد اللّه قصير

رئيس التحرير

د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول

د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير

محمد دكير

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

د. حسن خليل رضا
د. علي كريّم
د. عباس كنعان
دة. مريم رعد

المراسلات:

لبنان ـ بيروت

الغبيري ص.ب: ٢٥/٥٠١٥

البريد الإلكتروني:

abhathwadirassat15@gmail.com

هاتف:

أرضي: ٠٠٩٦١٥ ٤٧٢ ١٣٩

جوال: ٠٠٩٦١ ٧١ ٥٨ ٤٩ ٤٩

التوزيع في لبنان:

شركة الأوائل ـ بيروت ـ خندق الغميق

تلفون: ٠١/٦٦٦٣١٤

التوزيع في البلاد العربية:

مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب: ١١٣/٦٥٩٠ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

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

أهداف المجلة

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

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

قواعد التحكيم والنشر

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

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

محتويات العدد (٩)

الافتتاحية..... ٥
بقلم المشرف العام

■ ملف العدد التاسع ■

التربيّة الأسرية: من أجل حياة طيّبة

الأُسرةُ في الإسلام: مفهومُها، وظائفُها، ودورُها في التربية الأسريّة .. ٩
ش. د. محمد أحمد حجازي
مباني وأصول التربية الأسريّة مع نموذج لمنهج مقترح ٤٣
د. عباس كنعان
القيم الإنسانية والدينية
التي ترتكز عليها التربية الأسرية ٧١
أ.د. أيوب دخل الله
التحديات التي تُواجه التربية الأسرية وكيفية مُواجهتها..... ٩٥
أ.د. منال عبدالخالق جاب الله
صورةُ الأسرة في المناهج التربوية الجديدة في لبنان..... ١٢٣
أ. أميرة برغل حسين
الأسرةُ في المُجتمعات الغربية تحوّلات في البراديغما ١٤٩
د. شهاب اليحياوي

■ دراسات تربوية ■

إعادةُ البنائيّة الاجتماعيّة كمدخلٍ إلى المناهج التربويّة..... ١٧٣
أ. محمد نمر
التربية الوظيفيّة وإشكالية التنمية في الوطن العربي..... ٢٠١
د. مولاي المصطفى البرجاوي
الفكر التربوي بين الإسلام والغرب دراسة مقارنة بين نماذج مُحدّدة.. ٢٢١
د. روبير مطانيوس معوّض

■ قراءة في كتاب ■

«الحقوقُ التربويّة للطّفل في الإسلام» ٢٣٧
للدكتور محمد علي حاجي ده آبادي/ .. محمد موسى علوش

الافتتاحية

تُمثل الأسرة الخليّة الأولى في المجتمع الإنساني، والسبب في استمراره، فهي وسيلة الخَلق والتجدّد، وهي النواة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل ويترعرع، في ظل والديه وتحت رعايتهم، فيتلّقى من خلال تربيتهما له، القيم والمعارف الأولى، فتتشكّل بذلك، الخصائص والسمات الأولية لهويته..

وللأسرة دورٌ محوري وأساسي، في الحفاظ على الاستقرار النفسي والعاطفي عند الفرد، فهي مصدر الأخلاق، والدعامة الأولى لضبط السلوك، والإطار الذي يتلّقى فيه الإنسان أوّل دروس الحياة الاجتماعية..

وبما أنّ صلاح المجتمع، يرتبط بشكل وثيق بصلاح الأسرة فيه، فقد كانت الأسرة في الإسلام محلَّ اهتمام وعناية، إلى درجة تُلامس التقديس، حيث اعتُبرت الأسرة أعظم بناء يُحبه الله عز وجل في هذه الحياة..

ولا يخفى على أي باحث أو مراقب اليوم، حجم التحديات الخطيرة التي تُواجه الأسرة في مجتمعاتنا الإسلامية، فهناك حشدٌ هائل من الأفكار والشعارات البرّاقة (الحداثة، التغيير، التحضُّر..إلخ)، لاستهداف كيان الأسرة وعناصر تماسكها وانسجامها، فالجندرة والحركات النسوية ـ على سبيل المثال –، لا يُخفيان عداءهُما للقيم الدينية والمفاهيم التي تقوم عليها الأسرة التقليدية..

من هنا، نرى أنّ اهتمامنا بالتأصيل التربوي، يستدعي الاهتمام بمعالجة موضوع التربية الأسرية، للكشف عن مفاهيمها وقيمها ومناهجها، بُغية تركيزها

وتعميقها في العقل والوجدان، عند المُربِّي والمُتربِّي معاً. تحصيناً للأسرة المسلمة، باعتبارها القلعة الصامدة – إلى الآن- في وجه رياح العولمة الثقافية العاتية، والحرب الناعمة التي يشنُّها الغرب على هذه الأمة، و سيراً نحو ارتقاء مدارج السلوك، لتحقيق الحياة الطيبة التي يُريدها الله للإنسان على هذه الأرض..

وكعادتنا في كل عدد، فقد تناولت **دراساتُ الملف**: «التربية الأسرية: من أجل حياة طيّبة» من زوايا متعددة، انطلقت من تحديد مفهوم الأسرة ودورها ووظيفتها في الإسلام، ومباني وأصول هذه التربية، والقيم الإنسانية والدينية التي يُمكن أن ترتكز عليها مناهجها المقترحة، مع تسليط الضوء على أبرز التحديات التي تُواجهها وكيفية مواجهتها، والكشف عن صورة الأسرة في المناهج التربوية الجديدة في لبنان، وأثرها على توجُّهات الناشئة، وصولا، إلى تلمُّس التحولات الجذرية التي عرفتها الأسرة، في المجتمعات الغربية المعاصرة، وتأثيرها على التربية الأسرية..

أما باب الدراسات، فقد احتضن بحوثاً متنوعة عن: إعادة البنائية الاجتماعية كمدخل إلى المناهج التربوية، والتربية الوظيفية وإشكالية التنمية في الوطن العربي، والفكر التربوي بين الإسلام والغرب.. وأخيراً، **قراءة في كتاب** «الحقوق التربوية للطفل في الإسلام».

نأمل أن نكون قد قدّمنا، مساهمة فكرية تأصيلية، في هذا المجال التربوي، يستفيد منها المُربّون والمسؤولون عن التربية الأسرية في عالمنا العربي والإسلامي، وتكون لهم حافزاً للاهتمام والتعمّق أكثر في هذا المجال المعرفي الحسّاس والمُهمّ..

والله وليُّ التوفيق

المشرف العام
عبد الله قصير

ملف العدد :

التربيّة الأسرية:
من أجل حياة طيّبة

- الأُسرةُ في الإسلام: مفهومُها، وظائفُها، ودورُها في التربية الأسريّة
- مباني وأصول التربية الأسريّة مع نموذج لمنهج مقترح
- القيم الإنسانية والدينية التي ترتكز عليها التربية الأسرية
- التحديات التي تُواجه التربية الأسرية وكيفية مُواجهتها
- صورةُ الأسرة في المناهج التربوية الجديدة في لبنان وأثرها على توجهات الناشئة
- الأسرةُ في المُجتمعات الغربية: تحوّلات في البراديغما وأزمة التربية الأسريّة

الأسرةُ في الإسلام

مفهومُها، وظائفُها، ودورُها في التربية الأسريّة

ش. د. محمد أحمد حجازي(*)

خلاصة

الأسرة في الإسلام مؤسسة اجتماعية تتألف من أب وأم وأولاد وتحكمها سلطة أبوية حكيمة وهي تشكّل نواة المجتمع الإنساني ومن دونها لا يمكن أن تقوم قيامة للأمم والشعوب .ويتعاظم دورها بقدر فهم القيمين عليها (الولدين) مدى أهميتها وتعدد أهدافها، وتنوّع وظائفها وأدوارها اللذين يسعيان من خلالها وفي كافة نشاطاتها أن يربيا الإنسان الكامل وأن تنتج الأسرة القيم والمثل العليا للمجتمعات البشرية وتعطي ديمومة من الاستقرار والأمن النفسي الذي ينعكس بشكل إيجابي على المجتمع برمته.

الكلمات المفتاحية: الدرع الحصينة، المسؤولية العائلية، الأمن الأسري، مرجعية صالحة، الإدارة الصالحة...

المقدّمة

تحتَلُّ الأُسْرَة الإنسانيّة مكانة أساسيّة في مسار التاريخ البشري وتحوّلاته، إذ لا يُوجد حدث في الماضي أو في الحاضر أو في المستقبل منفصلٌ عن الأداء

(*) مدير المركز الاستشاري للترشيد والتوعية الأسرية – بيروت – لبنان.

الوظيفي للعائلة، في بناء المكوّنات الشخصيّة للإنسان، وتأثيرها على المجتمع برّمته.

فالأُسرة هي أقدمُ مؤسّسة اجتماعيّة بدأت مع وُجود الإنسان على وجه البسيطة، وقد أعطاها الله تعالى اهتماماً بالغاً، لِما لها من أثر كبير على تأمين استقراره النفسي والفكري والجسدي. وكلّما تطوّرت الحياة البشريّة، وظهرت معايير جديدة للحياة والعيش، ازدادت مسؤوليات الأسرة، لأنه لا يمكن فصلها عن سائر التحوّلات في الفلسفات الحياتيّة وتقنيات العيش.

لذلك، تأتي مسؤولية العائلة في مقدّمة المهام التي يُتّكل عليها في إعمار الأرض، وترشيد العقل البشري، ومواكبة التطورات، وتلبية الحاجات والمتطلّبات الدنيويّة والدنيويّة.

من هذا المنطلق، سنتوقّف عند مفهوم الأُسرة وأهدافها، ودورها في التربية الأسريّة، وقُدرتها على تعزيز الأمن الأُسري وإنتاج السّكينة والطمأنينة العائليّة، وذلك وفقاً لرؤية متأصّلة في القرآن الكريم وروايات النّبي وآل بيته (عليهم السلام).

أما المنهج المعتمد في هذه الدراسة فهو المنهج التحليلي الوصفي والمعياري في آن.

أوّلا: الأسرة لغةً واصطلاحاً

حدّدت المعاجم اللغويّة بدقّة مكانة الأسرة، وجعلتها من أولى مكوّنات الوحدات الاجتماعيّة، حيث بدأ الإنسان مع الأسرة [أوالعائلة]، ثمّ العترة، ثمّ الذريّة، ثمّ العشيرة، ثمّ الفصيلة، ثمّ القبيلة، ثمّ الشّعب[1].

فالأسرة بحسب فقهاء اللّغة، أولى مكوّنات الإنسان الإجتماعي، ولذلك قالوا: «الأُسْرَةُ (بالضَمّ) مِنَ الرَّجل: الرَّهط الأَدْنَون، وعَشيرتُه»[2] وعرّفها صاحب لسان العرب، بقوله: «الأُسْرة: الدّرعُ الحَصينة، وأُطلِقَت على أهل بَيتِ الرّجل، لأنّه يَتَقوّى بِهم»[3]. ولا يوجد تنافي بين ما قاله بعض فقهاء اللّغة، من

كَوْن الأسرة تُعدّ المحور الأوّل للعائلة وتكوينها، وبين تعاريف البعض الآخر منهم، من أنّها أقارب الرجل وعشيرته، فهي تمتدّ من القرابة القريبة إلى العشيرة، وبالتالي، فهذا من باب جواز التوسعة في تطبيق المفهوم.

والمعنى نفسه تجده في كلمة العائلة، التي تؤدّي معنى الأسرة اللّغوي نفسه، حيث ذكر أرباب اللّغة، أنّ العائلة إسم فاعل بمعنى مفعول: «أي من يَعُولُهم الشّخصُ وَمَنْ يَضُمّهم بَيتُ الرَّجلِ، وهي مشتقّة مِنَ الإعَالة، والعِيْلة ومَعنَاهَا أيضاً القِيَام بأوْدِ العِيَال»(٤). وعليه يصُّح استعمال كلمة الأسرة أو العائلة على من يضمُّهم الرجل ويعُولهم، ويأويهم ويُنفق عليهم. وفي هذا المعنى ورد حديث للإمام علي (عليه السلام) حيث قال: «ثلاثٌ مِنْ أعظْم البَلَاءِ: كَثْرَة العَائِلة، وغَلَبَةُ الدَيْن، ودَوَامُ المَرَض».(٥) هذا من جهة المعنى اللّغوي للأسرة والعائلة. أمّا من جهّة المعنى الاصطلاحي، فقد عُرّفت بتعاريف كثيرة نذكرُ منها:

«الأُسرة: هي مجموعة من الأعضاء المُتكاتفين، يؤلّفون معاً بيئة اجتماعيّة خاصّة بهم، يُطلق عليها اسم العائلة، التي يُعيل بعضها البعض، وتحنو على بعضها البعض، وتكون كالجسد الواحد»(٦).

وعرّفها باحث آخر بقوله: «هي جماعة اجتماعيّة أساسيّة ودائمة، ونظام اجتماع رئيس، وهي ليست أساس وُجود المجتمع فحسب، بل هي مصدر الأخلاق والدعامة الأولى لضبط السّلوك، والإطار الذي يتلّقى منه الإنسان أوّل دروس الحياة الاجتماعيّة»(٧).

وقيل، هي: « رابطة اجتماعيّة من زوج وزوجة وأطفالهما، ويشمل الجدود والأحفاد وبعض الأقارب، على أن يكونوا في معيشة واحدة» (٨).

على ضوء هذه التّعاريف اللغويّة والاصطلاحيّة، فإنّ وجود الأسرة ملازم لوجود الإنسان- وفق الأسباب الطبيعيّة - ولا يمكن تصوّر كيان إنساني دون الكيان الأسري، وبالتالي، فإنّ الأسرة هي البيئة الأولى التي تُعَدُّ فيها هندسةُ صناعة الإنسان ودوره وأهدافه في الحياة والمجتمع. وممّا لا شكّ فيه، أنّ الرّعاية الأسريّة والعائليّة للإنسان لا تمنحه الهويّة الوجوديّة فقط، من حيث

الانتماء التكويني والنَّسبي، إنّما تعطيه أيضاً قوّة على مستوى الثّقة بقُدراته الذّاتية، والمنطلقات التّي تدفعه للقيام بوظائفه الحيويّة.

ولذلك، ورد عن الإمام علي (عليه السلام) ما يُؤكّد هذا المعنى حينما قال في وصيّته لابنه الإمام الحسن (عليه السلام): «وأكرم عشيرتَك فإنّهم جناحُك الذّي تطيرُ بِهِ، وأَصْلُك الذّي إليهِ تَصِيرُ، وَيَدُكَ التِي بها تَصُول»[9].

فالأسرة هنا بمعناها الأوسع، هي منطلق قوّة للانسان، حيث تكون سنداً له ودعامة أساسيّة يستند إليها، خصوصاً حينما يشعر بالضّعف والحاجة إلى من يقوّي عزيمته. لذلك، فمهما تطوّرت المجتمعات الحديثة في إطار الدولة المدنيّة وكثرة مؤسّساتها، فإنّها لن تكون بديلاً عن الأسرة التي نتحدّث عنها، لأنّ الأسرة هي الحاضن الوحيد الذي يشعر بخطر وتحديات الحياة التي تُواجه أحد أفراد العائلة.

ولذلك، كانت الأسرة – العشيرة وفق التّصنيف الاجتماعي القديم– مرتكزاً أساسياً في النظام الاجتماعي العربي، حيث لا زالت كثير من المجتمعات العربية إلى الآن، تحمل هذا الموروث وتبني نظامها الاجتماعي التربوي على أساس التقاليد والعادات الاجتماعيّة القديمة. لهذا، يمكن القول: مَنْ لا أسرة له لا هويّة اجتماعيّة كاملة له.

ثانياً: مفهوم الأسرة في الفكر الإسلامي

منذ أن ظهر وتكوّن النّظام الإسلامي، الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وغيرها من المنظومات الضّرورية، أخذ التّشريع الإلهي بعين الاعتبار ضرورة تنظيم النّواة الأولى للنّظام الاجتماعيّ، وهي الأسرة، التّي لعبت دوراً جوهرياً في تغيير واقع المجتمع العربي في الجزيرة العربيّة وفي كافة المجتمعات الإنسانيّة.

فالأسرة بحسب مفهوم عصر الجاهليّة، لم تكن شريكة في بناء دولة أو مجتمع متحضّر بالمعنى المعاصر، بل كان بعض أفرادها يُعتبر عِبْءً على

أربابها، كوجود الأنثى بينهم، بل حتى بقية أفراد العائلة من الذكور، إذ لم يكن وجودهم- عند البعض- إلّا لغايات موروثة تقوم على أساس الثّأر وتحقيق بعض العادات والأعـراف، التي تمنح قبيلة ما بعض الامتيازات على قبيلة أخرى. لذلك، نلاحظ أنّ الشدّة والغلظة والبُعد عن الإنسانيّة في التعامل مع الزوجة والأولاد كان سيّد الموقف عند عرب الجاهلية، وكان أمراً رائجاً عندهم أنّ الكثير من الآباء يتعاملون مع أزواجهم وأولادهم كالعبيد الذين لا حقوق لهم، وأقصى ما يحصلون عليه أنّهم مجرّد أدوات ووسائل بشريّة يحقّقون من خلالها أهداف القبيلة المحدودة، من الحصول على الكلأ والماء والاستحواذ على ماشية الآخرين!

وخير ما يـدّل على ذلك ما قاله الإمـام علي (عليه السلام) وهو يصف طبيعة وأخلاق الكثير من سكّان الجزيرة العربية قبل الإسلام: «...**وأنتم معشرُ العَرب عَلى شرّ دِيْنٍ وَفِي شَرِّ دَار، مُنِيخُون بين حجارة خُشْن، وحيّات صُمّ، تشربُون الكَدر، وتأكلُون الجشب، وتسفكُون دماءَكم، وتقطّعون أرحامَكُم، الأصنامُ فيكم منصُوبة، والآثامُ بكم معصُوبة...**»[10]. كما كان نظامهم الاجتماعيّ قائماً على أساس التربيّة على العصبيّات الدّفينة، التي تمنع من التّواصل مع الآخرين بشكل طبيعيّ. ولذلك، لما جاء الإسلام اعتنى بالعائلة عناية عظيمة، لأنّه اعتبرها المرتكز الأساسي، لقدرتها على تغيير واقع العشائر العربية.

وأوّل ما قدّمه الدّين الإسلامي، أنّه جعل لها هوية إنسانيّة دنيويّة، ورَبَطَها ـ كمجموعة بشريّة ـ بعالم الآخرة، حيث أكّد المولى سبحانه وتعالى على ضرورة وقايتها من نار الدنيا والآخرة، من خلال الالتزام بمنظومة الحلال والحرام في الحياة الدنيا، وذلك من أجل تحقيق سعادة الدّارين. قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ**﴾[11]، هذا أوّلاً.

ثانياً: ساوى الإسلام بين المرأة والرّجل على مستوى الحقوق والمسؤوليات ونتائج العمل، من دون فرقٍ في ذلك بين أن يكونا داخل مكّون أسريّ أو خارجه، وأظهر للمرأة حيثيّتها الإنسانيّة والوجوديّة داخل العائلة وخارجَها.

قال تعالى: ﴿فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لاَ أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنكُم مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى بَعْضُكُم مِّن بَعْضٍ فَالَّذِينَ هَاجَرُواْ وَأُخْرِجُواْ مِن دِيَارِهِمْ وَأُوذُواْ فِي سَبِيلِي وَقَاتَلُواْ وَقُتِلُواْ لأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ ثَوَاباً مِّن عِندِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِندَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ﴾[١٢].

ثالثاً: جَهد الإسلام على تقوية روابط العلاقة بين الأبوين والأولاد على أساس الرّحمة، حيث زخَرت آيات الكتاب بالحديث عن الرّكنين الأساسين للأسرة، الأب والأمّ. فتارةً، ذكرهما وحثّ على الإحسان وعدم الإساءة إليهما، كما في قوله تعالى: ﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً﴾[١٣].

وتارةً أخرى، ذكرهما وأمر بالتعامل معهما بالمعروف والرحمة، كما قال الله تعالى: ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً﴾[١٤].

وثالثة، خصّ الأمّ ببعض الآيات لكونها الرُّكن الذي أُلقي على عاتقه مهمة تربية الأولاد، ولكونها لم تُعطَ مكانتها في المجتمع الجاهليّ القاسي والغليظ، فجاء الإسلام وعظّمها وأعطاها كامل حقوقها المعنويّة والمادّية، وجعل «الجنة تحت أقدام الأمهات»[١٥] حسبَ تعبير خاتم الرسل النبي محمد(ﷺ). قال تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْناً عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾[١٦].

وقال تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَاناً حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهاً وَوَضَعَتْهُ كُرْهاً وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلاثُونَ شَهْراً حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾[١٧].

ومن الجدير ذكرهُ، أنّ إبراز دور الوالدين بهذا الشّكل الرّائع والملفت في آن واحد، يدلّ بوضوح على الطبيعة المناقضة التي كانت تحكم الأُسرة في العصر

الجاهلي، فبدل أن يكون الأبوان، ـ وخصوصاً الأمّ ـ مهدوري الحقوق، فإنّ الإسلام العظيم رفع من شأنهما ليعزّز أواصر العلاقة بين رُكني العائلة وأفرادها، وليكون الأبوان المرجعيّة الصالحة في حفظ مسار الحياة الاجتماعيّة وتطويرها.

بهذا الطّرح الذي قدّمه الإسلام في أولى خطواته التأسيسيّة، حيث نقل الأسرة من حالة التماهي مع القبيلة – بالمعنى الأوسع–، إلى مؤسسّة صغيرة ذات استقلاليّة تقوم بدور البناء الحرّ للإنسان، كي يؤدّي مهامه الدّنيوية والأخروية بحريّة تامّة، ومن ثمّ يرتبط بقبيلته على أساس ديني وعلمي، يرفض التعصّب والعدائية مع الآخر لمجّرد الاختلاف. ولذا ورد في الآثار: «ليس من العصبيّة أن يحبّ الرّجل قومه، ولكن من العصبيّة أن يُعين الرّجل قومه على الظلم»[١٨]. فالإسلام يدعو إلى أُسرة تنتمي إلى العشيرة الأكبر، بشرط الانتماء إلى الدين الذي يُؤمن بإنسانية الإنسان الصالح، مهما تعدّدت واختلفت أجناسه وألوانه وألسنته.

من هذا المُنطلق، أكّد النبي محمّد (ﷺ) على النظرية القرآنية التّي تحثُّ على الزّواج وبناء الأسرة الصّالحة، وَوجّه خطابه بطريقة جديدة لم يَألفها المجتمع العربي الجاهليّ، حيث أبرز جوانب الرّحمة في المرأة والأسرة، وربطها بتكوين العائلة، ببُعديها الدينيّ والغيبيّ، قال الله تعالى: ﴿**وَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تُقْسِطُواْ فِي الْيَتَامَى فَانكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاء مَثْنَى وَثُلاثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُواْ فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَى أَلاَّ تَعُولُواْ**﴾[١٩].

هذا، وقد تصدّرت أحاديثه (ﷺ) بوصف المرأة ريحانة، حيث قال (ﷺ): «المرأة ريحانة وليست قُهرمانة.»[٢٠] أيْ أنّ الطّرح الإسلاميّ الجديد يقول للعقول العربيّة المتحجّرة، المرأة ليست كالوزيرعند السّلطان، أو كخازن ماله أو كخادمه، إنّما المرأة وردة، يجب التّعامل معها على هذا الأساس من أجل إنجاح دورها الزّوجي والأمومي. ولهذا رُوي عنه (ﷺ) أنّه قال: «اتّقوا الله في الضّعيفين: المرأة واليتيم»[٢١].

استناداً إلى هذا الطّرح الذي قدّمه الرسول (ﷺ) دعا ورغّب المسلمين

بالزّواج، قال (ﷺ): «ما من بناء أحبّ إلى الله في الإسلام من التزويج»[٢٢]. وللتّأكيد على ضرورة الحفاظ على روابط الأسرة، أكّد الإسلام على قدسيّة العلاقة الزوجيّة، حيث حذّر الرسول (ﷺ) من تخريب البيوت بالفِرْقَة والطّلاق، ويؤيّد هذا الطرح ما ورد عنه (ﷺ) بقوله: «أبغض الحلال عند الله الطلاق»[٢٣]. وكذلك ما ورد عنه (ﷺ): «وما من شيء أبغض إلى الله عز وجل من بيت يُخرب في الاسلام بالفرقة يعني الطّلاق»[٢٤].

وعنه (ﷺ): «تزوّجوا ولا تطلّقوا، فإنّ الطّلاق يهتزّ منه العرش»[٢٥].

من هنا، أراد الدّين الإسلاميّ بناء البيوت الصّالحة لتكون العون الحقيقي على تحقيق عبوديّة الإنسان في الأرض، ولتكون الأُسرة هي المحراب الأوّل للعبادة، وسيأتي الحديث في الصّفحات التّالية عن أهداف بناء الأسرة.

ثالثاً: أهمّية الأسرة في النظام الاجتماعي الإسلامي

إنّ للأسرة أهمّية كبيرة في النّظام الاجتماعي الإسلامي، حيث تقوم بأدوار متعدّدة: تساعد على تحصين المجتمع من الانحرافات، وتساهم في بلورة الصّورة الكاملة للإنسانيّة جمعاء، كما تُظهر الوجه الآخر للحياة، وذلك من خلال تحقيق روح التّعاون والعقل الجمعيّ الذي يعمل على تفعيل الأدوار الإبداعيّة لكافّة الشرائح الاجتماعيّة.

والسّبب في ذلك، أنّ المشاركة الجماعيّة تؤثّر بشكل كبير على الاستفادة من كافة الطّاقات والمواهب لأفراد الأسرة. ولو بقي الإنسان في حالة انعزالية لبقيت الكثير من طاقاته الكامنة في داخله مدفونة، لعدم تفاعله مع مَن يُحفِّزه على ظهورها ويُساهم في تطويرها.

سنحاول إبراز مدى أهمّية تكوين العائلة من خلال الأمور التّالية:

الأوّل: إنّ أهمّية بناء الأسرة، تكمن في تأمين حالة دائمة من السّكن والسَّكينة اللّذين يولّدان شعوراً بالسّعادة. وانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ**

﴿لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[٢٦] فإنّ ثمّة جوانب لا يُدركها الإنسان إلّا عبر الانخراط في نظام الأسرة الاجتماعي، فحالة السّكن والاعتياد على العيش مع إنسان لطيف ومؤنس- وهو المرأة- يعطي دافعاً قوياً للاستمرار في الحياة، مضافاً إلى الشّعور بالجوانب الوجدانيّة والعاطفيّة التّي تفعّل في داخله كافة مكنوناته الخفيّة.

ومن المؤكّد، أنّه لو كان الإنسان مغموراً في عزوبيّته، فلن يستطيع أن يستنطق لغة العاطفة والحبّ اللذين يوّلدان طاقة كبيرة في داخله، ويرفعان من نسبة هرمون الأدرينالين الذي يعطيه شعوراً جميلاً وانطباعاً سعيداً لتكملة طريق الحياة. ولذلك وصف الإسلام العزوبيّة بأوصاف ذميمة متعدّدة، ووضعها في خانة الشرّ والوحشة النفسيّة.

فمن جملة تلك الأوصاف ما ورد في الأحاديث الشريفة الآتية:

- قال النبي ﷺ: «**رُذّال موتاكم العزّاب**»[٢٧].
- وقال (ﷺ): «**تزوّج وإلّا أنت من إخوان الشياطين**»[٢٨].
- وقال (ﷺ): «**أكثر أهل النار العُزّاب**»[٢٩].
- وقال (ﷺ): «**شراركم عُزابكم، والعزاب إخوان الشياطين**»[٣٠].

إنّ طرح مثل هذه النماذج من الروايات، لهي كافية في إظهار الصّورة الأخرى المعاكسة للزواج، وأشدّ ما فيها أنّها جعلت العزّاب في عداد إخوان الشّياطين، وحسب الطّبيعة الشّيطانية فإنّ العزوبيّة غير قابلة لإنتاج سائر الفوائد الحاصلة من الزّواج، والتي تحدّثنا عنها آنفاً. لذلك، ينبغي على المجتمع الإسلامي حثّ أبنائه على الزّواج وتسهيل شروطه، وعدم تعقيدها، لما لها من أهمّية نفسيّة وفكريّة وجسديّة على وجود الإنسان.

الثاني: إنّ الانصهار في وحدة اجتماعيّة، يعمل على تذويب الأنا الذّاتية في الجماعة، ويفّعل روح المشاركة عند أفراد العائلة، خصوصاً عند ربّ الأسرة، إذ تدفعه هذه المسؤولية الأسريّة إلى الإنطلاق في عالمٍ أوسع للبحث

عن لقمة العيش، وكفّ وجوه عائلته عن الناس، وحفظ ماء وجوههم. وكلّما كبُرت العائلة، وتدّرج أفرادها في مفاهيم المشاركة والمعاضدة، ازدادت حالة التّضحية والمكابدة من أجل تغطية حاجياتهم المادّية والمعنوية، مما يوّلد في نفس الأب – المدير–، روحية التضحيّة من أجل إسعاد الآخر، وهذه هي قمّة السّعادة حيث يضحّي الوالدان ويحترقان كالشّمعة ليضيئا طريق أولادهم بالعزّة والكرامة.

ولذلك، وبحسب التّصنيف الاجتماعي الإسلامي للأب العامل، فهو أحبّ الخلق إلى الله عزّ وجلّ، وحسب الحديث المرويّ عن النبي (ﷺ): «الخلق عيال الله، فأحب الخلق إلى الله من نفع عيال الله، وأدخل على أهل بيته سروراً»[٣١]، وورد عنه (ﷺ): «عيالُ الرجل أسراؤه، وأحب العباد إلى الله تعالى أحسنهم صُنعاً إلى أُسرائه»[٣٢] ويقول (ﷺ) أيضاً: «الكادّ على عياله كالمجاهد في سبيل الله»[٣٣]. بل أيضاً ممّا يمنحه الله تعالى لربِّ العائلة، أنّه يزيد في عمره بسبب مكافحته الدائمة لإغناء أسرته عن العباد، قال (ﷺ): «مَنْ حَسُن برّه بأهل بيته زِيد في رزقه»[٣٤]. وعليه، فقد يغفل الإنسان عن مثل هذه المفاهيم الإسلاميّة العظيمة، لكنّ الجهل بها لا يمكن أن يؤدّي إلى تغييب واقعها. ولهذا، ينبغي الإطّلاع عليها واتخاذها طريقاً لترشيد الوعي في المسؤوليّة العائليّة، فإنّها تُساعد على التخفيف من هموم ربّ الأسرة، وتزيده عزماً على المُضي في إنجاز ما ألقاه على عاتقه ومسؤوليته.

وَنِعْمَ ما ورد عن النبي (ﷺ) في هذا المقام: «خيرُ الرّجال من أمتي الذين لا يتطاولُون على أهليهم ويحْنُون عليهم»[٣٥].

الثالث: تُحقّق الأسرةُ هدفاً عظيماً في الحياة البشريّة، وذلك بالمساهمة في عملية التناسل وبقاء الإنسان. ولا شكّ أنّ المولى سبحانه حضّ عباده من كافّة طبقاتهم الاجتماعيّة على النكاح، ورغّبهم به، من خلال وعده لهم بزيادة الرزق والغنى. قال تعالى: ﴿ **وانكحوا الايامى منكم والصّالحين من عبادكم وإمائكم إن يكونوا فقراء يغنهم الله من فضله والله واسع عليم** ﴾[٣٦].

فالزواج بخلاف ما يتوهّمه عامّة الناس، من أنّه يُراكم الأعباء المادّية على الإنسان، هو سبب لفتح أبواب الرزق، ويسرّع في النشاط الاقتصادي والدورة الاقتصاديّة. ومن هذا الباب رغّب الخالق سبحانه عباده بالزواج لأجل بقاء النّسل البشري، واستمرار الحياة إلى نهاية العالم، وكذلك لكي يُخرج الخبيث من الطّيب، والطّيب من الخبيث، ويميّز كلًّا منهما عن الآخر، وحتّى يتحقّق الوعد الإلهيّ بأنّ ﴿**الأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ**﴾.[٣٧] لهذا السبب ولهذا الدور العظيم، تأتي أهمّية عملية التناسل والتناكح، وإلّا لو أعرض الناس عنها لانتهت الحياة وتوقّفت عجلة الرِّحلة الكونيّة.

رابعاً: أهداف بناء مؤسّسة الأسرة الاجتماعيّة

استكمالاً لما قام به الدين الإسلامي، من تأهيل للذّات الإنسانيّة وبنائها بناءً فردياً مستقيماً، يؤهّلها لتحمّل المسؤوليات كافّة، فقد دعا إلى بنائها بطريقة تكامليّة، حيث لا يكفي أنْ يستقيم الإنسان على نحو فردي دون الذّوبان في الجماعة، لأنّ البناء الأوّل للفرد هو مقدّمة لبلوغ الكمال عبر تأسيس العائلة الاجتماعيّة، وذلك لأنّ كمال الفرد «المُمكن الوُجود»[٣٨] يكون بالتعدّدية والتعاون، لا بالانفراد والانعزال عن المكوّن الاجتماعي العام، بل إنّ أُنس الفرد بالحياة لا يتحقّق إلا بالانصهار الاجتماعي.

من هذا المنطلق، اعتبر النبي(ﷺ) أنّ طريق تحقيق الكمال الإيماني والديني، يكون من خلال مشروع الزواج وبناء الأسرة، حيث قال: «من تزوّج فقد أحرز نصف دينه، وليتّق الله في النصف الباقي»[٣٩]. وهذا خير دليل على كونه جزءً من الكمال الدّيني، الذّي لا يُمكن للإنسان تحقيقه إلّا من خلال اصطناع المعروف للأهل والأولاد. ولهذا ورد عن الإمام الصادق(عليه السلام) أنّه قال: «ركعتان يصلّيهما المتزوج، أفضل من سبعين ركعة يصلّيها أعزب»[٤٠].

وهذا كلّه يدّل بوضوح على أنّ الهدف الرّئيس من بناء الأسرة هو تحقيق التّكامل النفسي الإيماني عند الإنسان، عبر الذّوبان في مكّون اجتماعي، وأنّ

العبادة – بالمعنى الخاصّ– وحدها لا تكفي من أجل ذلك الكمال المنشود.

على ضوء هذه الرّؤية يمكن أن نُوجز أهداف الزواج وبناء الأسرة في الأمور التاليّة:

الأوّل: الأسرة توّلد روح الاستقرار والطمأنينة، وتبعث الأمل في نفوس أفرادها، وتزيد من معدّل الطموح عند الإنسان، وتدفعه للقيام بواجباته ووظائفه الدنيويّة والأخرويّة، بل إنّ بناء الأسرة والزواج هما من أعظم أسباب الوقاية من الأمراض النّفسيّة عند الإنسان – رغم كل التحديات التي تواجه الحياة الزوجيّة–، وتُعدُّ هذه الخطوة بحسب الفلسفة الإسلاميّة، أعظم إنجاز بعد الالتزام بتعاليم الإسلام الحنيف. فقد رُوي عن النّبي (ﷺ) أنّه قال: «ما استفاد امرءٌ مسلم فائدةً بعد الاسلام أفضل من زوجة مسلمة، تسرُّه إذا نظر إليها، وتُطيعه إذا أمرها، وتحفظه إذا غاب عنها في نفسها وماله»[٤١]. وورد المضمون نفسه في قوله (ﷺ): «ما أفاد عبدٌ فائدةً خيراً من زوجة صالحة، إذا رآها سرّته، وإذا غاب عنها حفظته في نفسها وماله وولده «[٤٢].

فلو كان ثمّة فائدة أفضل من الزواج بعد الإسلام لذكرها رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، بل إنّ ذكر النبي لتأسيس أُسرة بعد الإسلام، لأمرٌ مُلفت وفي غاية الخطورة، وكأنّه يُريد أن يقول بأنّ الزّواج الصّالح، والأسرة المستقيمة هما الضّامن الرئيس لبقاء دين العائلة، والسّبب الأساسي لإدخال السّرور والفرح على قلبي الزوجين.

الثاني: يُعزّز بناء الأُسرة في الإسلام الأواصر الاجتماعيّة، ويزيد من مساحة الانصهار الاجتماعي والتّعارف بين الشّعوب، حيث قال تعالى: ﴿**وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ مِنَ الْمَاء بَشَراً فَجَعَلَهُ نَسَباً وَصِهْراً وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيراً**﴾[٤٣]. وقال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾[٤٤]. وكلّما توّسّعت دائرة المُصاهرة ازدادت الرّوابط الإنسانيّة ثباتاً وقيمةً، وتكاتفت الأيدي على بناء المجتمع وإعمار الكون.

الثالث: يرتبط بناء الأسرة بالبُعد الديني للتّزاوج، حيث لا يمكن أن نفصله عن غايات دينيّة عظيمة. صحيح أنّ الزواج وبناء العلاقات الأسريّة يلبّي كافّة الحاجات المادّية والمعنويّة، إلّا أنّه، وفي الوقت ذاته، يَنظر في أهدافه إلى ربط الأسرة بالجانب الروحي والعقائدي، وذلك من خلال استغلال نشاط الأسرة، وتحديد مسارها تُجاه خالق الكون والوجود. ويتّضح الأمر من خلال ما قاله النبي (ﷺ): «ما يمنع المرء المسلم، أن يتّخذ أهلاً، عسى أن يرزقه الله بنسمة تُثقل الأرض بلا إله إلا الله»(٤٥).

إذاً، ليس الغرض من الزواج في بناء العائلة المسلمة هو الإشباعات المادّية فحسب، إنّما يتعدّى ذلك إلى هدف عظيم، وذلك من خلال بناء أسرة صالحة، متديّنة ومؤمنة بالله تعالى وكُتبه ورسله، وأن يكون أفراد الأسرة الصّالحة، آيات حقيقية تدّل على وجود الله، وتُجسّد حقيقة التّوحيد في الأرض، من خلال إقامة الصّلاة والإكثار من ذكر الله وقراءة القرآن وغير ذلك.

الرابع: يهدف الإسلام من خلال بنائه للأسرة وتنظيم أدوارها، أن تكون مرجعيّة صالحة لأفرادها، بحيث تكون المآل والملاذ لهم عند الشعور بالضّعف والحاجة إلى المعين الذي يدعم ويساهم في بناء الشخصيّة الاجتماعيّة القويّة، ولولا وجود الأُسَرالقدوة الناجحة والصالحة والقوية، لكان من الصّعب جدًّا أن يكمل الأفراد رسالتهم في هذه الحياة الدنيا، ولصار الكثير من الأفراد عُرضةً للانتكاسات والتّعثرات الحياتيّة على نحو لا يُعدّ ولا يُحصى.

لذلك، فإنّ ولاية الأب وسلطته الأبويّة، هي من أعظم النّعم على الأبناء، وذلك لكي تكون ملاذاً آمناً لهم، يضمن الدّور الفردي في سائر ميادين الحياة. والذي يؤكّد بشكل واضح وجَلي على ذلك، الأدبيّات القرآنية التي حدّثتنا عن أخلاقيات الاعتماد على مرجعية الأسرة الصّالحة، وذلك في العديد من النّماذج القرآنيّة التالية:

- ﴿وَقَالَ يَا أَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِن قَبْلُ﴾(٤٦).
- ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنكَ شَيْئاً﴾(٤٧).

- ﴿يَا أَبَتِ لا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا﴾(٤٨).
- ﴿ قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ﴾(٤٩).
- ﴿ قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِن شَاء اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ﴾(٥٠).
- ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾(٥١).
- ﴿ يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ﴾(٥٢).
- ﴿ وَلا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾(٥٣).

إنّ هذه الآيات القرآنية تظهر بوضوح مدى أهمّية الخطاب التّربوي والتأديبي والتعليمي للمرجعية الصالحة للأسرة المسلمة، ولَوْ لم يكُن هناك أسرة، لانْتفى وجود مثل هذا الحرص على الاستقامة بين الآباء وأبنائهم، وبين الأمّهات وأبنائهنّ، كما في قصة السيدة مريم(عليها السلام)، وقصّة أمّ النبي موسى(عليه السلام)، اللّتين ورد ذكرهما على نحو مفصّل كما في الآيات التّالية:

قال تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلا تَخَافِي وَلا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ (*) فَالْتَقَطَهُ آلُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَناً إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا خَاطِئِينَ (*) وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ لا تَقْتُلُوهُ عَسَى أَن يَنفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَداً وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ (*) وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَى فَارِغاً إِن كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلا أَن رَّبَطْنَا عَلَى قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ (*) وَقَالَتْ لأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ (*) وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ الْمَرَاضِعَ مِن قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُ لَكُمْ وَهُمْ لَهُ نَاصِحُونَ (*) فَرَدَدْنَاهُ إِلَى أُمِّهِ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلا تَحْزَنَ وَلِتَعْلَمَ أَنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لا يَعْلَمُونَ﴾(٥٤).

وقال تعالى: ﴿وَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَاناً شَرْقِيًّا (*)

فَاتَّخَذَتْ من دُونِهِمْ حِجَاباً فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَراً سَوِيًّا (*) قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ منكَ إِن كُنتَ تَقِيًّا (*) قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لأَهَبَ لَكِ غُلاماً زَكِيًّا (*) قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا (*) قَالَ كَذَلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ وَلِنَجْعَلَهُ آيَةً لِلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا وَكَانَ أَمْراً مَّقْضِيًّا (*) فَحَمَلَتْهُ فَانتَبَذَتْ بِهِ مَكَاناً قَصِيًّا (*) فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَى جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنتُ نَسْياً مَّنسِيًّا (*) فَنَادَاهَا من تَحْتِهَا أَلاَّ تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا (*) وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَباً جَنِيًّا (*) فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْناً فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَداً فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْماً فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيًّا (*) فَأَتَتْ بِهِ قَوْمَهَا تَحْمِلُهُ قَالُوا يَا مَرْيَمُ لَقَدْ جِئْتِ شَيْئاً فَرِيًّا (*) يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكِ بَغِيًّا (*) فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا (*) قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا (*) وَجَعَلَنِي مُبَارَكاً أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا (*) وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّاراً شَقِيًّا﴾[٥٥].

خامساً: وظائف الأسرة المسلمة ومهامها

بعد اتِّضاح أنّ الأسـرة في الفكر الإسـلامي، هي جزء من المنظومة الاجتماعيّة، وولايتها متّصلة بالأطر العامّة لنظام الدولة، لا بدّ أن نتوقّف عند أهمّ وظائفها التي من شأنها أن تُعدّ إنساناً واعياً ومسؤولاً ومدركاً لكيفيّة التّعاطي مع النظام العام، وطاعة الوليّ المُربّي بعد اندراجه في منظومة الطاعة الأبويّة.

ولأجل إيصاله إلى هذه المرحلة، يتعيّن على أرباب الأُسر مراعاة الوظائف التالية:

الأولى: الوظيفة العقليّة

التربية العقلية هي من أشرف الوظائف التي يقوم بها الوالدان، حيث يتعيّن عليهما بناء الجانب العقليّ عند الطفل، بطريقة سليمة وبعيدة عن الخرافات والأوهام. وذلك من خلال انتظام الولد في الأطر التعليميّة وإدراجه في النظم

الدراسية المعتمدة قديماً وحديثاً، وتعليمه مبادئ دينه العقائدية والعمليّة (الحلال والحرام)، مضافاً إلى بناء منهجية سليمة في تفكيره، وتعليمه عدد من اللغات وسائر ما يحتاجه من المعلومات العامّة والثقافات المتنوّعة التي ترتقي بوعيه وشخصيته.

وفي هذا الصّدد، جاء في نظام التربية الإسلاميّة، أنّ التعليم والتربية العقلية حقّ من حقوق الولد التي لا نقاش فيها. وهذا مبدأ عام يدعو إلى محو الأمّية، لو التزم به الناس لكنّا في خير وعافية. وممّا جاء من تلك الرويات الدّالة على ذلك:

١. «يلعب الغلام سبع سنين، ويُعلّم الكتاب سبع سنين، ويَتعلّم الحلال والحرام سبع سنين»[٥٦].

٢. «من حقّ الولد على والـده، إذا كان ذكـراً، أن يستفره (يتخيّر) أمه، ويستحسن اسمه، ويعلمه كتاب الله، ويطهره، ويُعلمه السباحة [٥٧].

٣. «حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة والرّمي»[٥٨].

إنّ هذه الرّوايات وأمثالها، تدّل بوضوح على ضرورة الاهتمام بالوظيفة التعليميّة، لتربية عقل الولد على مبادئ علميّة تؤمّن له الحماية من الجهل والفشل في الدنيا والآخرة، وتضع له منهجاً شرعيًّا قويماً يجعل منه شخصيّة سويّة.

الثانية: الوظيفة الإيمانيّة والدينيّة.

في الوقت الذّي يسعى فيه الأهل لتعليم أولادهم كافّة العلوم التّي يحتاجونها، يجب عليهم المسارعة إلى بناء الجانب الإيمانيّ والدينيّ في شخصيّتهم. وهذا ما أشار إليه الإمام جعفر الصادق (عليه السلام) بقوله: «بادروا أحداثكم (أولادكم الصغار) بالحديث، قبل أن تسبقكم إليهم المرجئة»[٥٩]. والمرجئة من الفرق المنحرفة عقائدياً. فهذا مثال على ضرورة حماية الأطفال من كافة الأفكار الضارة بالجانب الديني. ولو تتبّعنا النظام الإسلامي التّربوي للأسرة، لوجدنا أنّ

التشريع الإسلامي، يواكب الإنسان إيمانياً منذ ولادته وإلى حين مماته، أي من المهد إلى اللّحد، حيث ورد أنّه يستحبّ غسل المولود بعد ولادته، إذا أمن من ضرر ذلك، ويُستحبّ أن يؤذّن في أذنه اليُمنى ويُقام في اليسرى، ففي الحديث أنّه عصمةٌ له من الشيطان الرّجيم..

وورد أيضاً أنّه ينبغي أن يُسمى الطفل الذكر عند ولادته محمّداً إلى مدة سبعة أيّام، ثمّ إنْ شاء الأب أو غيره أن يُغيّر اسمه بعد ذلك، وإن شاء أبقاه، ويُستحب أن يختار له بعض الأسماء الحسنة، وقد ورد عن أئمة أهل البيت (عليهم السلام)، أنّ ذلك من حقوق الولد على والده، ويُستحبّ أن يختار له كُنية، وإذا كان اسم الطفل محمّداً فلا يُكنّه بأبي القاسم، ويُستحب أن يُحلق رأس الطفل في اليوم السّابع من ولادته، وأن يتصدّق بوزن شعره ذهباً أو فضّة، ويُستحبّ ختانه فيه. كما ورد في الحديث الشريف أنّه: «إذا أفصح أولادكم فعلّموهم لا إله إلا الله»[٦٠]. ووَرد عنه (صلى الله عليه وآله) أيضاً: «وإذا أثغروا فمُروهم بالصلاة»[٦١].

وكذلك وردت عن الإمام الصّادق وثيقة تربويّة ومنهج متسلسل يُظهر أهمّية متابعة الطّفل لبعض البرامج الدينيّة، كي يقوى على صلاته، وهذا هو نصّ الحديث بالكامل: « إذا بلغ الغلام ثلاث سنين يقال له سبع مرات: قل: لا إله إلا الله، ثم يترك حتى يتم له ثلاث سنين وسبعة أشهر وعشرون يوماً فيقال له: قل: محمد رسول الله (صلى الله عليه وآله)، سبع مرّات، ويُترك حتى يتم له أربع سنين ثم يقال له سبع مرات: قل: صلى الله على محمد وآل محمد، ثم يُترك حتى يتمّ له خمس سنين ثم يقال له: أيّهما يمينك وأيّهما شمالك، فإذا عرف ذلك حول وجهه إلى القبلة، ويقال له: اسْجد، ثم يُترك حتى يتمّ له ستّ سنين، فإذا تمّ له ستّ سنين صلى، وعُلّم الرّكوع والسّجود حتى يتمّ له سبع سنين، فإذا تمّ له سبع سنين قيل له: اغسل وجهك وكفيك، فإذا غسلهما قيل له: صلّ، ثم يُترك حتى يتم له تسع، فإذا تمّت له، عُلِّم الوضوء وضُرب عليه، وعُلّم الصّلاة وضرب عليها، فإذا تعلّم الوضوء والصّلاة غَفر الله لوالديه»[٦٢].

إنّ الالتزام بمثل هذا البرامج واتباعه بشكل دقيق، سيؤدّي إلى زرع النّبتة الإيمانيّة الصّالحة في نفس الولد، وستوجد في داخله مناعة لا يمكن أن

يُزحزحه عنها شيء. إضافة إلى ذلك، فمن الضروري تعليمه الكِتاب (القرآن) بعد سنواته السّبع الأولى، ففي السّبعية الثّانية وبعد تفتّح بعض مُدركاته العقلية، يُصبح مهيئاً لتلّقي المفاهيم وفهمهما، وأفضل ما ينبغي أن نسمعه هو القرآن(٦٣).

الثالثة: الوظيفة البيولوجيّة

اهتمّ الإسلام بوظيفة الأسرة البيولوجيّة كاهتمامه بوظائفها الأخرى، وذلك من خلال تركيزه على ضرورة اختيار المنبت الصّالح والبيئة المناسبة لإنجاب الأولاد، حيث ورد في الروايات ما يؤكّد على أهمّية الوعي في عمليّة اختيار الزوجة، ومن جملتها: «تخيّروا لنطفكم فإنّ العِرق دسّاس»(٦٤). ومن قبيل ما ورد عن النبي (ﷺ): «**لا تنكحوا القرابة القريبة، فإنّ الولد يُخلق ضاوياً**»(٦٥). وورد عنه (ﷺ) أيضاً « **اغتربوا ولا تضووا**»(٦٦).أي تزوّجوا الغرائب دون القرائب.

إنّ هذا الاهتمام بالجانب البيولوجيّ والنّفسي، جدير أن يُؤخذ بعين الاعتبار، مضافاً إلى رعاية الجوانب الوراثيّة الأخرى وعمليات الإنجاب وتنظيمها، ورعاية الحالات الصّحية ومسكن الطّفل وغذاءه السّليم ونحو ذلك. ومن المفترض أن يخضع الطفل لكافة الإجراءات الطبيّة من الفحوصات الدوريّة واللّقاحات الأساسيّة، التي تُساعده على تجنّب العديد من الأمراض والإعاقات المُزمنة.

الرابعة: الوظيفة التّربوية والاجتماعيّة

من أعظم مظاهر العبادة – بالمعنى الأعمّ– هو التّفرّغ لصناعة الإنسان وإعداده إعداداً فكريًّا وروحيًّا وبدنيًّا، وذلك من خلال التربيّة المستديمة التي تضمن إنتاج جيل صالح، ولو صُنّفت العمليّة التربويّة من بين عشرات المهام والوظائف الحياتيّة، لكانت الوظيفة الأصعب، لأنّها تحتاج إلى تفعيل

منظومات فكريّة وتربويّة وإداريّة لمتابعة كلّ شاردة وواردة، وصغيرة وكبيرة، لتحقيق قسم من التربيّة، وهذا هو مفهوم الأسرة والإعالة بمعناها الأوسع، فليس المقصود من الإعالة الاقتصار على تأمين الشراب والطعام للعائلة، بل تشمل أيضاً الجوانب المعنويّة الأخرى التّي تُشعر الولد بالقوّة والثقة العالية. وذلك لأنّ المُرّبي لم يَغِبْ عن عين أطفاله ولم يُشعرهم باليُتم المعنوي، فلو قلنا بأنّ اليُتم الشّرعي هو أمر لا اختيار فيه للطفل اليتيم، وأنّه سبحانه يجعل له مَنْ يعطيه الرّحمة الأبويّة، لكن ما ذنب من كان يعيش بين أبويه وهما لا يهتمّان به ولا يقومان بالوظيفة التربويّة تُجاهه، وهو أمر أخطر بكثير من اليُتْم الشرعي، لأنّه لا يجد عوضاً لحاجاته التربويّة. قال الإمام الصّادق (عليه السلام): «من حقِّ الولد على والده أن يُحسن اسمه وأدبه، ويضعه موضعاً صالحاً»[٦٧].

ولذلك، فإنّ الدين الإسلامي وبحسب رؤيته التربويّة، قد أكّد على العناية بكافّة الجوانب التربويّة للطفل، كالتربية العقليّة والرّوحيّة والبدنيّة، وبقية جوانب الشخصيّة الإنسانيّة حتى يصير إنساناً ناضجاً ومتوازناً وسويًّا وخالياً من العقد والمشاكل النّفسيّة. لذا ورد في بعض الروايات عن الإمام الكاظم (عليه السلام): «يُستحب غرامة[٦٨] الغلام في صغره ليكون حليماً في كبره»[٦٩]. وفي الوقت ذاته، يتوّقف على الأبوين مسؤولية الوظيفة الاجتماعيّة التّي تعدّه إعداداً قويماً، بحيث يشعر بعُضويته الاجتماعيّة، وأنّه قادر على التّعايش مع الآخر دون أي تردّد أو خجل، وذلك من منطق الحديث المشهور: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف»[٧٠].

إنّ أمام الأهل مهام كبيرة حيث يتوجّب عليهم تدريب أولادهم على التعايش مع الآخر، وقبول الاختلاف، والقدرة على الحديث مع النّاس، ومعرفة كافّة اللياقات والحقوق الاجتماعيّة، سواء كان في حقّ الصّديق، أو الجليس، أو المارّة، أو الضّيف، أو الكبير وغير ذلك. وفي الحقيقة، إنّ حاجة مجتمعنا إلى أهل اجتماعيين ومصلحين، كبيرة جدًّا، وهذه هي المهمّة الحقيقيّة التّي تنتظر كلّ أب وأم..

الخامسة: الوظيفة النّفسيّة

من السّهل جدًّا أن يُنشّئ الأبوان - وخصوصاً الأمّ- ولدهُما من النّاحية البدنيّة، لكن ليس بالأمر السّهل أن ينشأ الولد من النّاحية النّفسيّة، وهو خالٍ من كافّة المشاكل النّفسية والصعاب التّي قد يواجهها وتترك بعض الآثار المخبوءة في نفسه.

لذلك، فإنّ الوظيفة النّفسيّة بحسب المنهج التّربوي الإسلامي، تركّز على العناية بالطّفل، بعيداً عن التّحقير والتّهميش والقسوة والضّرب، حيث أمر الإسلام بالتّصابي للأطفال وملاطفتهم والصّبر على عثراتهم، وألا يُوبخوهم بطريقة تقلّل من شأنهم، سواء أكان ذلك بكلمة أم بفعل. ولذلك يذكر أن أحد السّائلين استشار الإمام الجواد (عليه السلام) في كيفية تأديب ولده عند صدور خطأ منه فقال (عليه السلام): «لا تضربه واهْجُره ولا تُطل».[٧١] أي أعرض عنه لفترة وجيزة ولا تُطل. وذلك لأنّ أسلوب القسوة والضّرب يحطّم شخصيّة الولد ويضعف ثقته بقُدراته الشخصيّة. ولذا، نبّهنا الإمام عليه السلام، أن لا نترك أثراً سلبياً في نفس الولد باعتبار أنّ هذا الأسلوب المرِن معه يُعطيه حالة من الطمأنينة والثقة بالنّفس التّي تحافظ على استقراره ونَموه بشكل طبيعي وسليم.

إنّ مهمّة الآباء والأمهات في تربية الطّفل من النّاحية النّفسيّة في غاية الدّقة، لأنّهم يتحمّلون المسؤوليّة تجاه أي تشويه لرؤية الولد للحياةَ من منظارها الصّحيح، ولا بدّ أنْ يكونا خاليين من المشاكل النّفسيّة والعقد الانهزاميّة، كي لا ينقلوا مشاكلهم إلى أولادهم. وأهمّ ما في الأمر ألا يتشاجروا أو يتنازعوا أمام أفراد أسرتهم، كي لا يُسبّبوا صدمات متكرّرة لدى الأطفال تخلق حالة من اليأس والإحباط في نفوسهم.

السّادسة: وظيفة التّوعية الجنسيّة

التّوعية الجنسيّة، هي عمليّة ترتبط بالتّغيرات البيولوجيّة عند الأولاد، حيث تظهر عليهم في سنّ البلوغ بعض العلامات التّي تُشير إلى دخولهم مرحلة جديدة

من حياتهم. في هذه المرحلة ينبغي على الأهل- الوالِدين - تنبيه أولادهم - ذكوراً كانوا أو إناثاً- على كيفيّة التّصرّف تُجاه واجباتهم الدينية. فثمّة مُتغيرات تحدث للبالغين لها ارتباط بأمور جنسيّة، وفي حال تغافلوا عنها ولم يتعلّموا أحكامها الشرعيّة ليعملوا بها، فإنّهم سيقعون في كثير من المحاذير الشرعيّة، وسيترتّب عليهم المؤاخذة الإلهيّة لعدم القيام بما أوجبه الله عليهم.

وفي الحقيقة، لو عُدْنا إلى المنهج التّربويّ الذي ذكرناه في البداية حول تعليم الولد أحكام الحلال والحرام، لأدركنا علّة ذلك، وهي أنّه لو تسّنى للمراهق تعلّم أحكامه الشّرعية لكان من المؤكّد أنّه سيمرّ - وفي مرحلة بلوغه - على الكثير من العناوين المرتبطة بالتّوعية الجنسيّة، كما سيعرف كيفية التعامل الشّرعي معها، وذلك من قبيل:

أـ أحكام غُسل الجنابة وبقية الطّهارات المرتبطة بالعبادة.

ب ـ حُرمة العادة السّرية (للذكور والإناث).

ج ـ حُرمة النظر- الشهواني- إلى المرأة الأجنبيّة.

د ـ حُرمة التحرّش بالجنس الآخر.

هـ ـ حُرمة التّسليم بالكفّ على المرأة الأجنبيّة.

و ـ أحكام الزنا واللّواط والسّحاق.

ز ـ آداب الزواج والمعاشرة الجنسيّة.

إنّ هذه العناوين هي أمثلة قليلة مما ينبغي أن يطّلع عليها المراهق لمعرفة أحكامه الجنسيّة الشرعية!

من هنا، يأتي دور الأسـرة - وفق المنهج التّربوي الإسلامي- في تعليم أولادهم كافّة المسائل المرتبطة بالتّوعية الجنسية، وذلك من أجل تصحيح عباداتهم بالدرجة الأولى، ومن ثمّ ترشيد وعيهم للحفاظ على سلوكهم الأخلاقي وتحذيرهم من الوقوع في أي انحراف أو شذوذ جنسي، خصوصاً أنّ أسباب الانحراف والابتعاد عن الاستقامة، أصبحت متوّفرة بيد كلّ شاب وفتاة، وذلك من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المعاصرة

(Social Media)، وكافّة الأجهزة الذكية المحمولة باليد.

ومما لاشكّ فيه، فإنّ هذا النوع من التّوعية في الاستفادة من أمثال هذه الأجهزة، هو من أكثر الأمور التّي يترتّب فيها على الأهل مسؤولية مواجهة هذه التحديات المعاصرة الخطيرة وقونَنَتها، بحيث يسمحون لأولادهم باستعمالها في المجال النافع لهم، ويمنعونهم عنها في المجال الضّارّ بهم. لكن مع الأسف، فإنّ هذه الوظيفة شبه مُعطّلة في مجتمعاتنا الإسلاميّة، حيث يهملون هذا الواجب، ويتركون الشباب والفتيات يتعلّمون من كافة المصادر التّي تضّرهم أكثر ما تنفعهم، وتُصبح سبباً لانحرافهم وفسادهم.

والحلّ يكمن في إعادة ترسيخ برامج المنهج الإسلامي التّربوي واعتمادها سبيلاً فعلياً للخلاص.

سادساً: التّربية الأسريّة ودورها في تعزيز الأمن الأسري.

إنّ التربية الأسريّة، تُعبّر عن مجموعة القيم والأخلاقيات والمبادئ الدّينيّة والاجتماعيّة التي يحتاجها الأبوان لتنمية مواهب وطاقات أولادهما على تلك الأسُس، ولا شكّ أنّها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما تقدّم حول أهداف الأسرة ووظائفها، حيث يسعى كلّ ربٍّ عائلة وربّة منزل إلى تحقيق النّموذج الأمثل في التّنشئة الأسريّة.

أمام مسؤولية الأهل في التّربية الأسريّة، تبرز العديد من العناوين التي تكون أساسيّة في التكوين النّفسي والفكري للعائلة، وبما أنّ الاستقرار والاطمئنان عاملان أساسيّان في تماسك العائلة في إبعاد كافّة السّلبيات عنها، فقد ارتأيتُ أن أسلّط الضوء على جانب مهمّ في التربيّة الأسرية، ألا وهو الأمن النّفسي لأفراد الأسرة، فالهدف الأسمى عند الوالدين هو إيجاد بيئة مليئة بالسكينة والتوافق بين أفراد الأسرة، ولأجل تحقيق هذا الهدف الكمالي، كان من الضروري التّوقف تفصيليًّا عند أهمّية الأمن داخل العائلة والعوامل التي تساعد على تأمينه ليكون المثل الأبرز في التربية الأسريّة.

١ - تعزيز الأمن الأسري

جاء في قواميس ومعاجم اللّغة العربيّة، ذكر كلمة أمن (safety) بمعنى الثقة والاطمئنان، ولذا يُقال: أَمِنَ الرّجل، أي «وثِقَ به واطمأنَّ إليه»، ويُقال: أمِنَ البلد أي «اطمأنّ أهله». وكذلك يُقال: يعيش في أَمْن: أي «في طمأنينة ويُسر».(٧٢)

ومن هذا المنطلق، اعتادت الأنظمة السياسيّة على استعمال كلمة الأمن الداخلي، والأمن العام، والأمن القومي، وكلّ ذلك إشارة إلى الجهات الرسميّة المُوكَل إليها صيانة النظام وتوطيد القانون داخل البلاد، وحفظ كيان الدولة والمجتمع من الأخطار التي تتهدّدهما داخليًّا وخارجيًّا. وهذا إن دلّ على شيء، فإنّه يدلّ بوضوح على ضرورة ملازمة الأمن لوجود الإنسان، سواء أكان فرداً، أم أسرة، أم جماعة، أم دولة وأمّة.

لذلك، وعلى هذه القاعدة يُمكن التوسّع في مفهوم الأمن، ونقل استعمالاته من نطاق الأمّة والدولة إلى نطاق الأسرة، حيث يُقصدُ به في الأطر العائليّة: العوامل المساعدة على إعداد أسرة مستقرّة على كافّة المستويات النفسيّة والعقليّة والدينيّة والعلميّة وحتى الاجتماعيّة بحيث تكون قادرة على إنتاج نماذج صالحة وسويّة للمجتمع، خالية من الإضطرابات وعدم الاطمئنان.

وممّا لا شكّ فيه، أنّ تكوين العائلة يهدف إلى إيجاد أمن ذاتي عند الإنسان، يُبعده عن حالة التشتّت والتشرذم والخوف المَرَضي التي تصيب بعض العائلات. ومن هذا المنطلق، نلاحظ أنّ الدول الحديثة في عالمنا المعاصر، لم تَعُد تقتصر على تأمين الحاجيّات الضروريّة للعائلات والمواطنين بشكل عام، كالتعليم والطبابة مثلاً، بل إنّها تعدّت ذلك إلى مواكبة الأُسَر على المستوى الأمن النفسي والبحث عن الأسباب التي تؤدّي بها إلى حالات الخوف (Phobia)، والاضطراب (Disorder)، والكآبة (Depression)، وإلى التحقيق في كافّة المشاكل الزوجيّة ومشاكل الطلاق، وذلك من خلال موظّفين اجتماعيّين (social workers or services)، يقومون بعمليّة المتابعة والتقييم على صعيد التصرّف الفردي لأبناء العائلات.

على ضوء هذا المُعطى، لو عُدنا إلى المدرسة القرآنيّة، فإنّنا سنلاحظ أنّ المولى سبحانه وتعالى يَحُثُّ ربّ العائلة على تكوين العائلة الآمنة في الدنيا والآخرة، وذلك من خلال المنهج الوقائي لكلّ ما يُخالف الاستقامة. ولهذا، قال تعالى: ﴿**يا أيّها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها النّاس والحجارة عليها ملائكة غلاظٌ شدادٌ لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يُؤمرون**﴾.(٧٣)

إنَّ القدرة على تحقيق المقصد القرآنيّ لا ينفصل بتاتاً عن مقدّماته الدنيويّة، فعلى ربّ العائلة أن يقي عائلته من أسباب النّار في الدنيا والآخرة، والذي يسبّب النّار هو كافّة الأفعال المحرّمة التي فيها الكثير من المفاسد والآثار الوضعيّة المهلكة. إحدى أبرز هذه الآثار الوضعيّة السّيئة، عدم الاستقرار النّفسي، وذلك لغياب الأمن الفطري، أي أنّ النّفس عندما تقع في فعل ما مُحرّم، فإنّها تكون قد خالفت أمراً فطريًّا، وذلك بسبب عدم امتثالها لنواهي الله عزّ وجل. ومن هنا يتّضح لنا أنّ المخالفة الفطريّة تُراكِم فراغاً مقلقاً داخل الإنسان، وتُبعده عن حالةِ الأمن والاطمئنان.

وبناءً عليه، فإنّ الأمن الأسري، هو أمنٌ مرتبط بالحاجات الفطريّة للإنسان، والعائلة المتديّنة والملتزمة بالجانب العبادي هي من أكثر العائلات اطمئناناً وسعادة مع توفير الشروط الأخرى لبناء الأسرة الصّالحة. من هذا المُنطلق، ينبغي أن يكون هدف العائلة ككلّ، هو تحقيق الاطمئنان الأسري لتحقيق العائلة المطمئنّة على نهج القرآن الكريم الذي تحدّث عن النّفس المطمئنّة.

ومن اللّحظة الأولى التي ينطلق فيها الزوجان لبناء وتأسيس عائلة نموذجيّة ـ وهذا حُلم الآباء والأمّهات كافّة ـ ينبغي أن يأخذا بعين الاعتبار التّوصيات الدينيّة التربويّة المساعدة على فهم الأدوار الإنسانيّة داخل كلّ أسرة. فأهداف الزواج تأخذ أبعاداً دنيويّة وأبعاداً أخرويّة دينيّة.

أمّا الأهداف الدنيويّة القريبة فهي تركّز على الإشباعات البدنيّة وإسكات صوت الغريزة بطريقة سليمة، بحيث يعمل الزواج على تأمين الأمن المادّي المرتبط بإشباع الغرائز الماديّة والنفسيّة للإنسان. ولاشكّ أنّ توفير كافّة وسائل

العيش ومتطلّبات الحياة، يُساعد بشكل كبير على تحقيق جزء من الأمن الذي نتكلّم عليه.

وأمّا الأبعاد المعنويّة الأخرويّة البعيدة، فهي تعمل على تحقيق توازن بين متطلّبات البدن وبين حاجات الرّوح والفكر العقلاني، بحيث يقوم الأبوان بتقويم الولد وتربيته من النّاحيتين الدنيويّة والدينيّة. فكما لاحظ المنهج التربوي الإسلامي مجموعة من الحقوق المُلقاة على عاتق الأب المسؤول، من قبيل الصحّة الجسديّة والنفسيّة والنجاحات المهنيّة والتعليميّة، كذلك لاحظ أمراً آخراً، وهو أنّ هذا الإعداد الآمن المحسوس هو مقدّمة للإعداد الرّوحي الآمن أيضاً.

وفي الروايات، نجد الحديث عن عدم تضييع الإنسان لمن يَعُول: «ملعونٌ من ضيّع من يَعُول»(٧٤)، وعن حقوق التعليم والتأديب والتزويج: «..والمبالغة في تأديبه»(٧٥)، وغير ذلك. لماذا هذه المواكبة؟ لأنّ الحقيقة أنّ هذا الإعداد هو لأجل أن يحقّق الأمان الذي نبحث عنه.

إذاً، أخذ المنهج التربوي الإسلامي الأمرين أو البُعدين معاً، وهذان البُعدان هما الكفيلان بتحقيق الأمان النفسي لأفراد العائلة.

ولذلك، فإنّ الوالدين اللذين لا يأخذان هذا الأمر بعين الاعتبار، لن يستطيعا أن يوصلا أفراد العائلة إلى كامل أهدافهم الآمنة، لأنّه، وبحسب المنهج التربوي الإسلامي فإنّ الأمن العائلي لا يتحقّق بتوفير حياة ماديّة رغيدة دون الإعداد الديني والروحي.

فكم من عائلاتٍ قدّمت لأولادها الغالي والنفيس، ولكنّهم في نهاية الأمر فقدوا الحياة المستقرّة والآمنة، قد نجد نجاحاً على مستوى معيَّن من الحياة الأسريّة، كالجانب التّعليمي والمهني، لكن، على المستوى الأخلاقيّ نجد بعض أفراد الأسرة في غاية الضّياع والانحدار.

لذلك، فإنّ العائلة المسؤولة التي تبحث عن أمنها، لابدّ أن تبني مبادئها على هذا الأساس الذي تكلّمنا عليه.

٢ـ الخُطوات الأساسيّة لضمان تحقيق الأمن الأسري

من المسلّم به أنَّ ما ذكرناه آنفاً حول هدف تحقيق العائلة الآمنة، يحتاج إلى أمور وعوامل أخرى تساعد على تعزيز الأمن داخل العائلة الواحدة، لأنّ البُعدين اللّذين تحدّثنا عنهما يُعتبران من الأركان الأساسيّة لسلامة العائلة وأمنها، لكن لأجل إيجاد الروابط الدافئة والآمنة بين أفراد العائلة، ولتقوية أواصر العلاقة بينهم استناداً إلى ذينك الأساسين، لابدّ من الأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية:

أ- الانسجام النفسي والعاطفي بين الزوجين.

إنَّ العلاقة الزوجيّة التي تقوم على الاحترام الكامل والتقدير المتبادل بين الطرفين، والتعبير الدائم عن رضا كلا الزوجين عن بعضهما البعض، دون استعمال أيّة كلمات مؤذيّة ومسمّمة للعلاقة الزوجيّة، يُساعد بشكل كبير على إرساء حالة من الأمن والاطمئنان بين الأولاد، وأنّ الحياة وِفقَ ما يرونه جديرة بالاهتمام وتحمّل المسؤوليّة، وأنّها تستحق المثابرة والتعلّم لكي يعودوا هم في المستقبل لإنتاج وإعادة تجربة والديهم الناجحة.

وبعبارة أخرى، إنّ الأمن الأسري، والوفاق العائلي يورّثان أمناً ووفاقاً للجيل اللّاحق، وكلّما حافظ الوالدان على هذه الحالة، فمن السّهل جدًّا أن يُعطيا للأولاد محفّزات كبيرة على إعادة التجربة، لما فيها من شُعور كبير بالأمن والاستقرار، ولذلك، نلاحظ أنّه حينما يُبتلى الشاب أو الفتاة بعلاقة زوجيّة مع شخص غير مُتجانس مع البيئة التي ترعرعا فيها، تقع المشاكل بين الطرفين، وذلك لأنّ أحدهما جاء من بيئة آمنة والآخر أتى من بيئة غير آمنة، قد يستطيع الشخص الآمن أن يغيّر من طباع الآخر غير الآمن، ولكنه قد لا يُوفّق في ذلك، فتقع الخلافات إلى حدّ لا يستطيعان أن يكملا طريقهما معاً. لهذا، فإنّ الانسجام بين الزوجين، يُولّد انسجاماً اجتماعيًّا وخصوصاً في حالات المصاهرة. وعليه، لا ينبغي الاستهتار بهذا الأمر، لما فيه من مخاطر كثيرة على حياة المتزوّجين.

ب- انسجام أفراد العائلة

إنّ العائلة التي تنطلق من مقوّمات التربية الأخلاقيّة والدينيّة، التي تفرض نفسها على تصّرفات ومواقف أفراد الأسرة، تضع لذاتها مستوى عالٍ من الثقة التي تحكم علاقاتهم فيما بينهم، وبالتالي تؤمّن انسجاماً حيوياً بين أعضاء العائلة، حيث يُصبحون في عيشهم كالجسد الواحد، وعندها ينطبق عليهم الحديث المشهور: « مَثل المُؤمنين في توادّهم وتراحمهم وتعاطفهم، مثل الجسد إذا اشتكى منه عُضو، تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحُمى»[٧٦].

إنّ هذا الشعور الجماعي بحبّ الآخر، والثّقة به، والخوف عليه من أيّ ضرر قد يحدث له، كفيل بإنتاج عائلة آمنة ومطمئنّة، تُفكّر بعقل واحد وروح واحدة. وهذا ما يريده الله تعالى من عباده، بأن يتحوّل البيت الآمن إلى مصدر أساسي لدعم المجتمع المستقر، بل حتّى الذي يعيش في حالة من الفوضى والاضطراب. وهذه الصورة تتمثّل بإنتاج قائد وقدوة – من عائلة مليئة بالطاقات الرّوحيّة – يردفُ المجتمع بطاقات إيجابيّة تُشعر الآخرين بالأمن والأمان.

ج- تحقيق النجاحات على صعيد استحقاقات العائلة

من العوامل المساعدة على تأمين بيئة آمنة داخل العائلة الواحدة، تحقيق إنجازات ونجاحات مهمّة بين أفرادها، كالنجاحات الدراسيّة، والأعمال المهنيّة، والزيجات الموّفقة، وغير ذلك من الاستحقاقات الأساسيّة في حياة العائلة.

إنّ تراكم النجاحات عند العائلة الحكيمة، يوّلد طاقة إيجابيّة فيما بين أفرادها، ويُوجد روح التنافس الصّحي بينهم، ويُعطيهم جرعة كبيرة من الأمان، ويصنع عندهم حكمة عظيمة في التّصّرف لإدارة شؤون حياتهم. والنتيجة من هذا الأداء، أنّ مثل هذه العائلات تكون قد أحرزت درجة عالية من الاطمئنان بسبب الحكمة التي تتحكّم بإدارة الأسرة. ولو كان الأمر على عكس ذلك، لكان مآل العائلة إلى الضياع. ويؤيّد هذا الأمر ما رُوي عن النبي (ﷺ) أنّه قال: «ما من بيت ليس فيه شيء من الحكمة، إلّا كان خراباً»[٧٧].

د- تفعيل الإدارة الصّالحة وحلّ الأزمات

العائلة كجسم الإنسان الذي يعتريه بعض الأمراض والضّعف من حين لآخر، فلا يُوجد عائلة إلّا وقد يطرأ على مسار حياتها بعض المشاكل الصّحيّة البدنيّة أو النفسيّة، أو قد يُداهمها بعض المفاجآت والحوادث التّي لا تكون بالحسبان عادةً، من قبيل تعثرات العمل أو الإخفاقات الدراسيّة، أو بعض الانحرافات السّلوكيّة التّي يُفاجئ بها بعض الأولاد أهاليهم، وغير ذلك من الأمثلة التّي تنطبق على الأزمات العائليّة. وبالتّالي، فإنّ أي حادث طارئ على الأُسرة أو بعض أفرادها سيلعبُ دوراً سلبياً في حدوث حالات من اضطراب المزاج الأُسري، وسيُساهم في تصديع حالة السّكينة والأمان الذي تشعرُ بها الأسرة الأمنة.

وعليه، فأمام أيّ حادث طارئ أو تغيّر مفاجئ، في جانب من الجوانب المادّية أو المعنويّة عند أفراد العائلة، يتحتّم على مُدير الأسرة أن يُبادر إلى إيجاد الحلول المناسبة لكلّ مشكلة، سواء أكانت واضحة بسبب بروز بعض المؤشرات على حدوثها، أم لم تكن ظاهرة كذلك. وفي حال تقاعس مدير العائلة ووليّها عن القيام بدوره المطلوب – إلى جانب دور الزّوجة الصّالحة– فإن تراكُم الأزمات والمشاكل، أو التّخاذل أمام بعض التّحديات، فإنّه سيوقع أعضاء العائلة في العديد من المشاجرات والنّزاعات، وقد يُحدث في داخلهم حالة من اللّاإستقرار النفسي وغياب الشّعور بالأمان، وضعف الثّقة فيما بينهم، ومن هنا، فإنّ التّخلّي عن تحمّل المسؤوليّة في الظروف الصّعبة سيفتح الباب أمام أساليب غير مستقرة في العيش، وسيُبعد العائلة – كعقل جمعي– عن مسارها الطبيعي مما قد يؤدّي إلى حرفها عن تحقيق أهدافها السّامية والمصيريّة.

لذا، من المفترض ولأجل تقوية الأمن الأسري، أن يقوم الوالدان بدور الرّعاية الحثيثة لـلأولاد، من خلال تفعيل العمل الرّقابي داخل عائلتهما، وتنشيط أفرادها من خلال وضع الاستراتيجيات وتنظيم الأدوار، والمحاسبة على الأخطاء التي قد تقع من بعض أعضاء الأسرة. إنّ تحقيق عنوان الأسرة الآمنة، لا يُمكن أن يتحقّق بالأماني والأحلام، إنّما هو نتيجة ورشة عمل متكاملة

ومستديمة تخلق أدواراً ناجحة بكافّة أركانها، وتُبرهن على صحّة خياراتها من خلال إنجازاتها الّتي تحدّثنا عنها سابقاً.

خاتمة البحث

في نهاية هذا البحث، لا بدّ من الالتفات إلى أمرٍ في غاية الأهمّية، وهو ضرورة الحفاظ على صورة الأسرة التقليديّة من حيث التّماسك والتّكاتف والتآزر، ومن جهّة سلطتها الأبويّة المُطاعة، والتّي ينظر إليها أفراد العائلة بهيبة واحترام، وكلّ ذلك لأجل قيام ربِّ الأسرة بمهامه، وفْقَ القواعد الأخلاقيّة والتربويّة المُعتمدة، وليس ذلك لأنّه يُمارس رُجولته وسطوته الفارغة من عنصر البناء والتربيّة!

واليوم، وبعد أنْ بدأنا بملاحظة تراجع هذا الدّور الوظيفي لأرباب الأسرة، تقدّم دَور المؤسّسات الأخرى في العديد من دول العالم – وليس في أغلبها– وأخذت على عاتقها دور التّنشئة، ابتداءً من وزارات التّربية والتّعليم، ومروراً بوزارات الشؤون الإجتماعيّة، وانتهاء بوزارات الشباب والرّياضة والجنس وغير ذلك. وبحسب التّجربة الغربيّة الحديثة، فقد نجحت هذه الدّول في تبنّي مُتطلبات أفراد العائلات إلى جانب الوالدين.

لكنّها – هذه التّجربة– انتقلت إلى دول العالم الثالث بطريقة مجتزأة أو فاشلة، مما أضاع السّلطتين، السّلطة الأبويّة وسلطة الدّولة، وأدى إلى خروج الولد من الأُطر الرّعائيّة، فلا أخذ جُرعته التّربوية الكاملة من والديه، ولا استطاع أن يحصل عليها من مؤسّسات الدّولة الجديدة في العالم الثالث. ولهذا، فقد نتج عن هذا التّقصير ضياع دور التّربية الأسرية في صناعة الإنسان في أغلب بلدان العالم العربيّ ودول العالم الثالث، كما ذكرت.

لذلك، ينبغي على ذوي الأولاد ألّا يتنازلوا عن أدوارهم، وألّا يعتقدوا أنّ مجّرد انتساب الولد للمدارس والمؤسّسات التّعليميّة كافٍ في بناء شخصيته، لأنّ هذه المؤسّسات تؤدّي حالياً جزءً من الدور التّربوي المُلقى على عاتقها وليس كلّه، وذلك بسبب عدم اكتمال الخبرات بعد، وبسبب ضعف تعاضد

المؤسّسات مع بعضها البعض، وعدم وجود رؤية تربويّة شاملة عندها، كما هو الحال في الدول الغربيّة المتطوّرة.

وعليه، ليس المهمّ أن تبقى الأسرة كتنظيم اجتماعي من حيث الشكل والصّورة، وتكون فارغة من حيث الأداء الوظيفي والسلطويّ، ولهذا فإننّا بحاجة إلى إعادة النظر في مناهجنا التّربويّة والاجتماعيّة، لمراجعة ما أُنجز في الوقت الرّاهن في ظلّ التطوّر العلمي، وما لم يُنجز بسبب عدم وجود خطط وبرامج كافيّة لتلبية حاجات الأبناء المعاصرة.

إنّ الوظائف الأسريّة في خطر، ويُخشى عليها من الاندثار، بحيث يتحوّل المجتمع إلى مجتمع هجين، ليس له نظام اجتماعي وتربوي يحكمه، وإنّما يعيش ردّات فعل، تعطيه شكلاً من أشكال الوظيفة الأسريّة وليس حقيقتها وروحها..

الهوامش

(١) الثعالبي، عبد الملك، فقه اللّغة وسرّ العربية، ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٩٦، ص٢٠٢ -بتصّرف-

(٢) العلّامة المجلسي، بحار الأنوار، دار احياء التراث العربي بيروت لبنان، ١٤٠٣ ١٩٨٣ م، ٩٩/ ١٤١.

(٣) الزبيدي، تاج العروس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، ١٤١٤ - ١٩٩٤ م، ٦/ ٢٣.

(٤) قلعجي، محمد، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، ١٤٠٨ ـ١٩٨٨ م، ص٢٩٩.

(٥) الميرزا النوري، مستدرك الوسائل، ط٢، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث - بيروت - لبنان، ١٤٠٨ - ١٩٨٨، ١٣/ ٣٨٨.

(٦) حجازي، محمد، علم إدارة شؤون الأسرة، ط١، بيروت، المركز الإستشاري للترشيد والتوعيّة الأسرية، ٢٠١٨، ص٦٣.

(٧) بستان النجفي، حسين، الإسلام والأسرة، دراسة مقارنة في علم الاجتماع الأسري، ط١، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي ٢٠٠٨، ص١٣ـ١٨.

(٨) وافي، علي عبد الواحد، الأسرة والمجتمع، ص١٥.

(٩) خُطب الإمام علي (عليه السلام)، نهج البلاغة، دار الذخائر، قم إيران، ١٤١٢ ١٣٧٠ ش، ٥٧/ ٣.

(١٠) العلامة المجلسي، بحار الأنوار، المصدر نفسه، الموضع نفسه، ١٨/ ٢٢٦.

(١١) التحريم: ٦

(١٢) آل عمران: ١٩٥

(١٣) الإسراء: ٢٣

(١٤) الإسراء: ٢٤

(١٥) الميرزا حسين النوري، مستدرك الوسائل، مصدر سابق، ١٥/ ١٨٠.

(١٦) لقمان: ١٤

(١٧) الأحقاف: ١٥

(١٨) الحرّ العاملي، وسائل الشيعة، ١٥/ ٣٧٣.

(١٩) النساء: ٣

(٢٠) الكليني، الكافي، ط٣، دار الكتب الإسلامية - طهران، ١٣٦٧ ش، ٥/ ٥١٠.

(٢١) الشيخ الصدوق، الخصال، ١٨ ذي القعدة الحرام ١٤٠٣ـ١٣٦٢ ش، ص٣٧.

(٢٢) محمد صادق الروحاني، العروة الوثقى، مدرسة الإمام الصادق (عليه السلام) للسيد الروحاني، ١٤١٢ هـ، ج٢.

(٢٣) الشيخ الطوسي، الخلاف، مؤسسة النشر الإسلامي، التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ١٤١٤، ٤/ ٤٨٥.

(٢٤) الحرّ العاملي، وسائل الشيعة، ٢٠/ ١٦.

(٢٥) الحرّ العاملي، مصدر سابق، ٢٢/ ٩.

(٢٦) الروم: ٢١
(٢٧) ـ الحر العاملي، وسائل الشيعة، ٢٠/ ١٩.
(٢٨) ـابن الأثير، أسد الغابة، دار الكتاب العربي – بيروت – لبنان، ٤/ ٣.
(٢٩) ـالحر العاملي، مصدر سابق، ١٤١٤، ٢٠/ ٢٠.
(٣٠) العلّامة المجلسي، بحار الأنوار، دار إحياء التراث العربي – بيروت – لبنان، الطبعة الثالثة المصحّحة، ١٤٠٣ – ١٩٨٣ م، ١٠٠/ ٢٢١.
(٣١) الكليني، الكافي، دار الكتب الإسلامية – طهران، ١٣٦٥ ش، ٢/ ١٦٤.
(٣٢) الجواهري، جواهر الكلام، دار الكتب الإسلامية – طهران، ١٣٦٦ ش، ٣١/ ١٤٨.
(٣٣) الحر العاملي، وسائل الشيعة، مصدر سابق، ١٧/ ٦٧.
(٣٤) العلّامة المجلسي، بحار الأنوار، مصدر سابق، ١٤٠٣ـ١٩٨٣ م، ٧١/ ١٠٤.
(٣٥) الطبرسي، مكارم الأخلاق، منشورات الشريف الرضي، ١٣٩٢ ـ ١٩٧٢ م، ص٢١٧.
(٣٦) المنتظري، توضيح المسائل، نشر تفكّر، ١٣٧٧ ش، ص٤٥٩.
(٣٧) الأنبياء: ١٠٥
(٣٨) الطبطبائي، بداية الحكمة، مؤسسة النشر الإسلامي، التابعة لجماعة المدرسين، قم، ١٤١٨، ص٥٧.
(٣٩) الكليني، الكافي، المصدر نفسه، الموضع نفسه، ٥/ ٣٢٩.
(٤٠) الحر العاملي، وسائل الشيعة، ٢٠/ ١٨.
(٤١) الحر العاملي، وسائل الشيعة، ١٤/ ٢٣.
(٤٢) الحرّ العاملي، م.س، ٢٠/ ٢٠.
(٤٣) الفرقان: ٥٤
(٤٤) الحجرات: ١٣
(٤٥) الحرّ العاملي، وسائل الشيعة، ٢٠/ ١٤
(٤٦) يوسف: ١٠٠
(٤٧) مريم: ٤٢
(٤٨) مريم: ٤٤
(٤٩) القصص: ٢٦
(٥٠) الصافات: ١٠٢
(٥١) لقمان: ١٣
(٥٢) لقمان: ١٧
(٥٣) لقمان: ١٨
(٥٤) ـالقصص: ٧ ـ ١٣
(٥٥) مريم: ١٦ ـ ٣٢
(٥٦) البحراني، الحدائق الناضرة، ط١، قم، مؤسسة النشر الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ٢٥/ ٩٠.
(٥٧) الحرّ العاملي، وسائل الشيعة، ٢١/ ٣٩٠.
(٥٨) أحمد الشلبي، مقارنة الأديان: الإسلام، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة، ط٤، ١٩٧٣م، ص١٣١.
(٥٩) المرجئة فرقة من الفرق المنتسبة إلى الإسلام، يعتقدون أنّه لا يضرّ مع الإيمان معصية، كما

لا ينفع مع الكفر طاعة، وسمّوا بالمرجئة لاعتقادهم أنّ الله أرجأ تعذيبهم على المعاصي، أي أخّره عنهم. راجع وسائل الشيعة، الحرّ العاملي، ٣/ ٢٣

(٦٠) المتّقي الهندي، كنز العمال، لا ط، بيروت، مؤسسة الرساة، ١٩٨٩، ١٦/ ٤٤٠.

(٦١) المصدر نفسه، المقطع نفسه. أي إذا سقط سنّ الولد ونبت محلّه سنّ جديد.

(٦٢) الحر العاملي، وسائل الشيعة، ٢١/ ٤٧٤.

(٦٣) هذا ما أشرنا إليه سابقاً، بأن يُعلّم القرآن في المرحلة السبعيّة الثانية.

(٦٤) الحلّي، السرائر، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ١٤١٠هـ، ٢/ ٥٥٩.

(٦٥) المحقق البحراني، الحدائق الناضرة، مرجع سابق، ٢٣/ ١٧.

(٦٦) المرجع نفسه، الموضع نفسه.

(٦٧) الحر العاملي، وسائل الشيعة، ٢١/ ٣٩٠.

(٦٨) غرامة الغلام: أي تأديبه.

(٦٩) الحر العاملي، وسائل الشيعة، مصدر سابق، ١٥/ ١٩٨.

(٧٠) العاملي، الانتصار، دار السيرة، بيروت، لبنان،١٤٢٢هـ، ٤/ ١٧٢.

(٧١) العلامة المجلسي، بحار الأنوار، مصدر سابق، ١٠١/ ٩٩.

(٧٢) http://www.almougem.com تاريخ الزيارة ٠٩/ ٠٨/ ٢٠١٨

(٧٣) التحريم: ٦

(٧٤) الحرّ العاملي، وسائل الشيعة، مصدر سابق، ١٤١٤، ج٢٠.

(٧٥) العلامة المجلسي، بحار الأنوار، مصدر سابق، ٧٥/ ٢٣٦.

(٧٦) العلّامة المجلسي، بحار الأنوار، مؤسّسة الوفاء – بيروت – لبنان، دار إحياء التراث العربي، ج٥٨، ١٤٠٣_١٩٨٣ م.

(٧٧) الفيض الكاشاني، التفسير الآصفى، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤١٨ – ١٢٧٦ ش، ١/ ١٢٩.

مباني
وأصول التربية الأسريّة
مع نموذج لمنهج مقترح

د. عباس كنعان(*)

خلاصة

حاولنا في هذه الدراسة الإجابة على مجموعة من الأسئلة الإشكالية، التي ترتبط بالتربية الأسرية، حيث حدّدنا ماهية المباني النظرية الإسلامية، التي يُمكن لنا استنباطها من أمهات المصادر الإسلامية، والتي تبيّن لنا معالم الفكر الإسلامي الأصيل المُتعلق بالتربية الأسرية، ثم أوردنا نموذجاً عن مجموعة من هذه المباني، وبيّنا على إثرها المقصود من أصول التربية الأسرية ومصادرها، بالإضافة إلى تحديدنا لكيفية توظيفها في إعداد منهج للتربية الأسرية، بعدها تطرقنا إلى دور المدرسة كمؤسسة تربوية في هذا المجال، وحدّدنا مقصودنا من التربية الأسرية، التي يمكن أن تقوم بها المدرسة كمؤسسة تعليمية، واضعين نموذجاً مقترحاً لمنهج التربية الأسرية، يُمكن تقديمه لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، أي للمدرسة كمؤسسة تعليمية فاعلة، مُتضمناً السياسات التربوية التي يمكن اعتمادها، فضلاً عن الكفايات التربوية الأساسية لهذا المنهج.

كما أوضحنا أنَّ المباني النظرية، والأصول التربوية، تُشكِّل الأسس والمبادئ المعتمدة في عملية التخطيط لمنهج التربية الأسرية، هذه الأسس والمبادئ التي تحتاج إلى عملية تأصيل إسلامية مُحكَمة، تستند إلى المصادر

(*) ـ أستاذ جامعي وحوزوي، يعمل في مجال تطوير المناهج – لبنان.

الإسلامية الأصيلة. ونظراً للحاجة المتأتِّية من واقعنا الراهن على مستوى المعالجات المفترضة للواقع الأسري، وأهمية التربية الأسرية في صناعة الإنسان وإعداده، وحيث أنّ المدرسة تُشكِّلُ إطاراً تعليميًا وتربويًّا فاعلاً في عالمنا المعاصر، يُمكن لها أن تساهم في عملية التربية الأسرية، بحيث يتجلى ذلك ضمن منهج تربوي خاصٍ، يُراعي الحيثيات التعليمية لكل مرحلة، كما ينسجم أو يندمج مع باقي المواد التعليمية المقررة في المنهاج التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التربية، الأسرة، المنهج، المباني، الأصول، الكفايات، المدرسة، الحياة الطيبة..

المقدمة

تُعد الأسرة المكوّن الطبيعي للحياة البشرية، إذ أنّها تشكِّل المُنطلقَ الأساس لحياة الإنسان، والميدان الأول، الذي ينشأ ويترعرعُ فيه، كما تُشكل نواةً مصغّرةً عن المجتمع العام، حيث تتكوّن وتتشكّل السِّمات والخصائص الأوليّة لهوية المُتربّي، ومنطلقاً حيوياً لا غنى عنه في بداية الحياة الطبيعية له، بل تُعتبر عاملاً رئيساً في تكوين البُعد المعنوي للإنسان، يقول عز وجل في محكم كتابه العزيز: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[1]. فالأسرة لها دور محوري في الاستقرار النفسي والعاطفي لأبنائها، بالإضافة إلى دورها التربوي الأساس في حياة الإنسان وتنشئته، وتهيئة الظروف اللائقة له، ولهذا فقد أوْلى الإسلام أهميةً بارزة للأسرة، من خلال ما قدّمه من أحكام وتعاليم وقيم وواجبات وحقوق وآداب، ترتبط بتكوينها واستقرارها واستمرارها، فضلاً عمَّا يُمكن أن يطال مكوناتها من تحديات: (الزوج والزوجة، الأب والأم، الأبناء، الإخوة والأخوات..إلخ)، وبكل ما يتعلق بالإرشادات المساعدة على إقامة وإنشاء أسرة سليمة وصالحة، والسعي للمحافظة عليها في ظل التحديات المحيطة بها، والمتغيرات الاجتماعية والثقافية[2]، بحيث تصلح حينئذٍ لتكون إحدى أهم مصاديق الحياة الطيبة.

وتُعتبر التربية الأسرية إحدى الجوانب المهمة والضروية لتهيئة المُتربِّي وتشكيل هويته، وتساميه باتجاه الوصول إلى أعلى مراتب الحياة الطيبة.. والمُتربِّي بما أنه فرد من أفراد أسرته، عليه واجبات اتجاهها، ولديه حقوقٌ ينبغي تحصيلها، حيث يبني مختلف وأفضل العلاقات التبادلية مع مكوّناتها، ويسعى إلى بنائها، لما لها من دور ريادي في بناء المجتمع وتحقيق مراتب الحياة الطيبة؛ لذلك كان لا بدّ من إيلاء هذا الجانب الأهمية والعناية الكافية واللائقة.

وبما أنَّ أي عملية تربوية يمكن أن تُحدَّد للتربية خارج نطاق الأسرة، هي موجودة وبالأصل في الأسرة، بما يتناسب مع شأنها وقدرتها، كونها المؤسّسة التربوية الأولى والأساس[٣]، وكذلك كل ميدان، أو ساحة تربوية يمكن أن نرسمها للتربية فهي بالأصل وبالأساس للأسرة[٤].

في هذه الدراسة سنعالج مجموعة من الأسئلة الإشكالية التي ترتبط بالتربيّة الأسرية، وهي على الشكل التالي:

ـ ماذا نقصد بالمباني النظرية الإسلامية؟

ـ ما هي المباني النظرية الإسلامية للتربية الأسرية، التي يُمكن لنا استنباطها من أمهات المصادر الإسلامية؟ حيث تتبيّن لنا المعالم الفكرية الإسلامية الأصيلة المُتعلقة بالتربية الأسرية.

ـ ماذا نقصد بالأصول التربويّة للتربية الأسرية؟ وكيف يُمكن توظيفها في إعداد منهج التربية الأسرية؟

ـ ما هي التربية الأسريّة التي يُمكن أن تقوم بها المدرسة كمؤسسة تعليمية ؟

ـ هل يمكن أن نقدم نموذجاً مقترحاً لمنهج التربية الأسرية، يتمُّ تقديمه لمراحل التعليم ما قبل الجامعي، أي على مستوى المدرسة كمؤسسة تعليمية فاعلة؟ وما هي السياسات التربوية التي يُمكن اعتمادها؟ وما هي الكفايات التربوية الأساسيّة لهذا المنهج؟

أولاً: المباني النظرية للتربية الأسرية:

التي يُمكن الاستناد إليها عند إعداد منهج للتربية الأسرية

تحتاج التربية في أي حقل من حقولها أو مجالٍ من مجالاتها، إلى قضايا معرفية ونظرية مستدلّة ومُبرهنة، أو منطلقات نظرية وفكرية تُبنى عليها منظومتها القيمية والمعرفية، فتحدد ماهية التربية وأهدافها وغاياتها[٥]، والنسق العام الذي يمكن أن تتناوله في مختلف الفعاليات والممارسات اليومية لها، وفي واقعها المُتجدّد، ولمّا كانت تلك الفلسفة بما تحمل من عُمق بنيوي وفكري، ينعكس على مختلف المجالات التربوية، اقتضى الأمر أن تُجيب ـ تلك الفلسفة ـ على مختلف الأسئلة التي تُطرح بعمق للتفكير: من هو الإنسان الذي نريد تربيته؟ وهل هو قابل للتربية؟ ما الغاية من وجوده أو حياته؟ ما طبيعة المعرفة أو العلم الذي يكتسبه، أو الذي يستطيع الخوض فيه؟ وإلى أي مدى يمكن أن يتعرّف على أسرار الكون، وطبيعة الخلْق؟ ما حقيقة الأشياء وكيف يمكن التعرف عليها؟...إلخ.

وغيرها من الأسئلة التي تحتاجها التربية، حيث تشكِّل الإجابة على هذه الأسئلة ـ وما يدور في فضائها ـ الفلسفة التربوية العامة التي تلقي بظلالها على مختلف جوانبها.

أ ـ تعريف المباني النظرية للتربية الأسرية

هي مجموعة من القضايا النظريّة، التي يصحُّ وصفها بالصدق أو الكذب، والتي تُخبر عمّا هو كائن، وهي مُدرَكة بالعقل النظري[٦]، ومُستمدّة من المصادر الإسلاميّة الأصيلة، والمُتمحورة حول نظرتنا المعرفية الإسلامية الأصيلة إلى التربية الأسرية، بنحو تُشكل المعيار النظري الإسلامي الحاكم على هذا العمل (أي التربية الأسرية)، من حيث الرسالة والرؤية، والغايات والأهداف العامة والسياسات،..إلخ، والتي تعتمد على المباني والأصول الفلسفيّة والتربوية[٧].

وبالتالي، فإنّ المباني النظرية للتربية الأسرية تُشكل الفضاء المعرفي

والأسس والمرتكزات النظرية الأصيلة التي تنطلق منها التربية الأسرية الإسلامية، وتنهل من معينها، كما تُعتبر المظلة الحاكمة على رؤيتها وتطلعاتها وأهدافها ومضامينها.

بناء على ذلك، نُقدم ـ فيما يلي ـ مجموعةً من المباني النظرية، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ الهدف الأساس للدين الإسلامي، هو تنظيم الحياة الإنسانية وهدايتها على صعيد العلاقات الأربعة الأصيلة والثابتة، وبهذا فالمفروض من كلّ إنسان، كفرد واعٍ ومسؤول ومختار، أن يهتم بتلك العلاقات ويحققها في حياته، ويُعززها في مختلف الساحات الحياتية له، وهي:

- **العلاقة مع الله تعالى.**
- **العلاقة مع الذات والنفس.**
- **العلاقة مع الآخرين.**
- **العلاقة مع الطبيعة والعالم من حوله.**

وهذه العلاقات محكومة لمحورية العلاقة مع الله تعالى، الخالق، والمُدبِّر، حيث تسري في مضامين الأهداف والكفايات التربوية العامة أو الجزئية، التي تُعنى بعملية التربية، وتطال مختلف الجوانب الحياتية، الأسرية والاجتماعية للإنسان، ولا نعني أنَّ تلك المباني النظرية منفصلة عن باقي المباني التأسيسية النظرية للتربية، والتي تُرسم لمختلف الساحات التربوية[٨]، بل إنها مكمّلة لها، ومتداخلة معها في الكثير من الجوانب.

ب- نماذج من المباني النظرية للتربية الأسرية

يُمكن أن نتناول نوعين من المباني النظرية للتربية الأسرية:

- **النوع الأول:** مباني نظرية خاصة بالأسرة: والتي تبيّن القضايا المعرفية والفكرية الإسلامية الأساسية والأصيلة للأسرة، من حيث أنها مكوّن اجتماعي خاص، فتكون بمثابة المباني النظرية الخاصة بالتربية الأسرية، التي تشتق منها

مجموعة من الأصول، المساهمة مساهمةً مباشرة في تحديد المنهج التربوي الخاص بالتربية الأسرية.

- **النوع الثاني**: مباني نظرية عامة: تستفيد منها التربية الأسرية، وقد تدخل في بعض الساحات التربوية الأخرى، أو بمجموعها، كالتربية الإيمانية، والتربية العلمية، والتربية الاجتماعية العامة، والتربية البيئية، والتربية الجسمية، والتربية الجمالية الفنية، والتربية الإدارية، والتربية الوطنية، والتربية السياسية، والتربية الاقتصادية،..إلخ.

وكون بحثنا منحصرٌ في التربية الأسرية، سنقوم ببيان مجموعة من النوع الأول، على سبيل المثال لا الحصر، وهي على الشكل التالي:

- نماذج من النوع الأول: المباني النظرية الإسلامية الخاصة بالأسرة:

١ - تشكِّل الأسرة نواة المجتمع، وسبباً لاستمراره:

فقد أولى الإسلام عناية خاصة بالأسرة، وتكوينها، فحثَّ على الزواج، والتناسل، بل والتعجيل في ذلك.

فعن النبي (صلى الله عليه وآله)، أنه قال: «تناكحوا تناسلوا، أُباهي بكم الأمم يوم القيامة»، وعنه (صلى الله عليه وآله)، أنه قال: «النكاح من سنتي، فمن رغب عنه فقد رغب عن سنتي»، وأيضاً قوله (صلى الله عليه وآله): «ولَمولود في أمتي أحبُّ إليَّ ممّا طلعت عليه الشمس»[٩]. وأما في التعجيل بالزواج، فعن الرضا (عليه السلام) قال: «نزل جبرئيل على النبي (صلى الله عليه وآله) فقال: يا محمد إنّ ربك يُقرئك السلام ويقول: إنّ الأبكار من النساء بمنزلة الثمر على الشجر، فإذا أينع الثمر فلا دواء له إلا اجتناؤه، وإلا أفسدته الشمس وغيرته الريح، وإنّ الأبكار إذا أدركن ما تُدرك النساء، فلا دواء لهن إلا البعول، وإلا لم يُؤمن عليهن الفتنة، فصعد رسول الله (صلى الله عليه وآله) المنبر فخطب الناس ثم أعلمهم ما أمرهم الله به، فقالوا: ممّن يا رسول الله ؟ فقال: الأكفاء، فقالوا: ومن الأكفاء؟ فقال: المؤمنون بعضهم أكفاء بعض»[١٠].

ومن المعلوم أنّ الزواج والتناسل، لا يتمُّ وفق الشريعة الإسلامية، إلا في حال تكوين الأسرة، «ومن هنا جعل الاسلام الاجتماع المنزلي والزواج، هما الأصل في هذا الباب قال تعالى ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾[11]، فبدأ بأمر زواج الذكر من الأنثى، وظهور التناسل بذلك، ثم بنى عليه الاجتماع الكبير المُتكون من الشعوب والقبائل»[12]، وهو المجتمع البشري.

٢ـ الأسرة حاجة فطرية لدى الإنسان، بما هي مكوّن مجتمعي

لقوله تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[13]، والجعل هنا، جعلٌ تكوينيٌّ ربانيٌّ، لكونه في سياق الكلامِ عن الخلق، فخلق الله للإنسان من جنسه شريكاً، وكلُّ واحد منهما قد خُلق يميل بالفطرة إلى الآخر، المغاير له، على مستوى الجهاز التناسلي، كي «يتمّ بمجموعهما أمر التوالد والتناسل، فكل واحد منهما ناقص في نفسه، مُفتقر إلى الآخر، ويحصل من المجموع واحد تامّ، له أن يلد وينسل، ولهذا النقص والافتقار يتحرك الواحد منهما إلى الآخر، حتى إذا اتّصل به سكن إليه، لأنّ كل ناقص مشتاق إلى كماله، وكل مُفتقر مائل إلى ما يُزيل فقره، وهذا هو الشبق المودع في كل من هذين القرينين»[14].

٣ـ العدالة والتعاون والتآلف والمحبة، قيمٌ تُعتبر سبباً لاستمرار الأسرة وتماسكها

تنشأ العلاقات الأسرية من وُجود روابط خاصة (كالمودة، والألفة، والحب، والتعاون، رابطة العقيدة، تبادل الحاجات،..)، ولا تقوم الأسرة دون التواصل بين مكوناتها، حيث تنشأ عملية تأثر وتأثير بين الأسرة ومكوناتها، وكذلك بينها وبين أفرادها، لقوله تعالى: ﴿**وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[15]. أمّا العدالة بما هي قيمة أخلاقية واجتماعية، وأساس المنظومةً القيمية في الإسلام، وفي حركة القُرب من الله تعالى، تدخل في مختلف جوانب

حياة الإنسان والأسرة وتفاصيلها اليومية، فهي بمثابة العامل المحوري الذي يُشكل سبباً لاستمرار الأسرة وتماسكها، يقول الامام علي (ع) وهو يشير إلى دور العدالة في استقرار الحياة الاجتماعية: «العدل يضع الأمور مواضعها، والجود يُخرجها من جهتها، والعدل سائس عام، والجود عارض خاص، فالعدل أشرفهما وأفضلهما»[١٦]. والعدالة تُمثل محور العلاقات الاجتماعية الأسرية الخاصة، والمتون الإسلامية تعتبر العدالة إحدى القيّم الأساسية، بل القيمة الأكثر محوريةً، كقيمة اجتماعية[١٧]. وملاك العدالة هو رعاية الحق وحقوق الأفراد، وإعطاء كل ذي حقٍّ حقَّه.

٤ ـ تُشكّل الأسرة الحاضنة التربوية الأولى لصناعة أبنائها وبناء شخصياتهم

في النظرة الإسلامية، تعتبر سلامة المجتمع، ونضوجه، وبلوغه غاياته بشكلٍ معافى وصالح، مهمَّة مرتبطة بوجود الأسر السليمة ووظائفها المناسبة في جميع أبعاد الحياة. فمؤسسة الأسرة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية المؤثّرة وصاحبة الدور البنيوي في التربية، وخاصة في تأثيرها على أبنائها في المراحل العُمْرية الأولى، ففي الوقت الذي تُعتبر فيه (الأسرة) المؤسسة النواة، والوحدة الاجتماعية الأصغر، فهي الأهم والأشد تأثيراً على المستوى التربوي، في الوقت ذاته. وتربية الأبناء هي أولى الوظائف المحورية للأسرة، ولهذا فلها الدور المحوري المشهود، والذي لا يُمكن إنكاره. وقد تمّ التأكيد أيضاً على هذا الموضوع المهم في الرؤية الإسلامية. كما إنّ تنوّع الأحاديث وتواتر الروايات التي تتحدث عن الوظائف التربوية للأسرة، وكذلك صراحة النصوص الإسلامية الشريفة والمعتبرة، الدّالة على دور الوالدين في التربية والتعليم[١٨]، مثاله:

عن رسول الله (صلى الله عليه وآله): «أكرموا أولادكم وأحسنوا آدابهم يُغفر لكم» [١٩]، وقوله (صلى الله عليه وآله) أيضاً: «من كانت له ابنة فأدَّبها وأحسن أدبها، وعلَّمها فأحسن تعليمها، فأوسع عليها من نعم الله التي أسبغ عليه، كانت له منعة وستراً من النار»[٢٠]، وعن الإمام علي (عليه السلام) – لابنه الحسن (عليه السلام) ـ: «إنما قلب الحدث كالأرض الخالية ما أُلقيَ فيها من شيء

قبلته، فبادرتك بالأدب قبل أن يقسو قلبك ويشتغل لُبُّك»[٢١]. وعن لقمان الحكيم -لابنه أيضاً-: «يا بني ! إن تأدَّبت صغيراً انتفعتَ به كبيراً، وعن الإمام الصادق (عليه السلام): «لا يزال المؤمن يُورث أهل بيته العلم والأدب الصالح حتى يدخلهم الجنة [جميعاً] حتى لا يفقد فيها منهم صغيراً ولا كبيراً ولا خادماً ولا جاراً، ولا يزال العبد العاصي يورّث أهل بيته الأدب السَّيىء حتى يُدخلهم النار جميعاً، حتى لا يفقد فيها منهم صغيراً ولا كبيراً ولا خادماً ولا جاراً»[٢٢].. وغيرها من الروايات والأحاديث الكثيرة والمستفيضة في هذا المجال، فضلاً عمّا هو معروف ومعتمد لدى علماء المسلمين عامةً، حول مسؤولية الوالدين فيما يتعلق بتربية الأبناء.

٥ ـ نمط الحياة الطيبة هو سبيل لسعادة الأسرة وكمالها وهنائها

ورد في مُحكم الكتاب العزيز قوله تعالى: ﴿**مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾[٢٣].

والحياة الطيبة هي الوضع المنشود لحياة الإنسان، وذلك على أساس العمل الصالح، والإيمان، أي أنّ تلك الحياة تتحقق من خلال هذين العاملين، فما هو العمل الصالح؟ وما هو الإيمان؟ العاملان اللذان سيحققان تلك الحياة المطلوبة؟

لا شك أنّ معيارية ذلك العمل الصالح، والبُعد الإيماني قد أوضحهما القرآن الكريم، والتعاليم الدينية، وكل المصادر الإسلامية الشرعية المُعتبرية، وأن الالتزام الواعي والاختياري بمقتضى تلك المصادر، في هذه الحياة الدنيا، وفي سبيل تعالي الإنسان وتكامله[٢٤]. وتحقق ذلك سيؤدي الى إحراز الغاية الأصلية لحياة الانسان، أي القرب من الله. وكون الأسرة هي البيئة والحاضنة الحياتية الأولى للإنسان، فلا بدّ من أن تكون تلك الحياة مُتحققة، ولو بمستوى من مستويات الحياة الطيبة، والساعي لهذه الحياة لا بدّ أن تتّضح أمامه الجوانب، والأساليب، والطرق، والميادين، والكيفية،.. وغيرها من الأمور التي تُساعد على الوصول إلى هذه «الحياة الطيبة»، وهذا ما تتكفّل به مبادئ وقيم وأحكام

وآداب وتعاليم الإسلام الأصيل، وتلك الحياة الطيبة، هي نتيجة ارتقاء وتشكُّل وتكامل وتسامي الإنسان والأسرة، وبشكل واعٍ، ومصبوغاً بالصبغة الإلهية، المعبّر عنها في الآية المباركة بالإيمان لقولِه تعالى: «وَهُوَ مُؤْمِنٌ»، أي توثيق العلاقة به عزّ وجل[٢٥]، في جميع شؤون الحياة الفرديّة والاجتماعيّة والأسرية على أساس الإيمان[٢٦]، والقُرب من الله تعالى، وهو مقصد الإنسان ومُبتغى سعادته وهنائه، لكونه محققاً لكماله المنشود، في جوانبه المتعددة (الاعتقاديّة، والسلوكية، والإراديّة، والعمليّة والأخلاقيّة، والجسدية...إلخ).

والبُعد الاجتماعي للحياة الطيّبة أيضاً، ينظر إلى مفاهيم قيّمية متعددة من قبيل: التعاون والعمل الصالح[٢٧]، الإحسان والرأفة، الأخـوة[٢٨]، إقامة القسط[٢٩] (العدالة)، رعاية حقوق الـنـاس[٣٠]، التواصي بالحق (الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر[٣١])، التولّي والتبرّي (محبة أؤلياء الله ومعاداة أعداء الله)، المشورة، احترام الاختلاف في الرأي، الأمن، الوحدة الاجتماعيّة، الاعتصام بحبل الله[٣٢]، النُّصرة[٣٣]، النظم والانضباط الاجتماعي، وحُسن المعيشة[٣٤]، الإنفاق في سبيل الله، الإيثار والمداراة..إلخ، بحيث يمكن أن تعتبر جميعها بمثابة مُميزات للحياة الأسرية الإسلامية المطلوبة، أي إنَّ الأسرة السليمة هي النواة لمجتمع سليم وصالح.

ثانياً: أصول التربية الأسرية

أ- تعريف أصول التربية الأسرية

تُعرّف الأصول بأنّها القواعد المعيارية العامّة، لبيان وتوضيح كيفية تحقُّق أهداف التربية وغاياتها، وبتعبير آخر، هي ما تقتضيه المباني النظرية للتربية، من فعل أو ترك، لتحقيق غاية وأهداف تلك العملية، فتشكل المعيار والدليل الحاكم والمؤثّر في حركة التربية في جوانبها المتعددة، علماً أن كل أصل يُمكن أن يكون ناظراً إلى مبنى واحد أو أكثر. وتتّسم هذه الأصول بنسبة من الثبات والاستدامة النسبية، أي لوقت من الأوقات، أو لظرفٍ من الظروف المحيطة[٣٥].

كما تُساهم الأصول مساهمةً فاعلة وحيوية في العملية التربوية، إذ أنها تبدو أقرب للأهداف والغايات التي تسعى كل ساحة من الساحات التربوية إلى تحقيقها، وتساعد على تحديدها وبلورتها بشكل أدق، وآكد، وبهذا تكون أصول التربية الأسرية هي تلك القضايا المعيارية الموجّهة لها على مُختلف المستويات، بدءاً من تحديد الغايات، ثم الأهداف بمختلف مستوياتها، ثم الكفايات، والسياسيات التربوية، مروراً بالإجراءات والوسائل والطرق التربوية المطلوبة، فضلاً عمَّا تساهم به في تحديد معيارية البيئة التربوية المطلوبة والمنشودة.

ب- نماذج من أصول التربية الأسرية

فيما يلي نذكر مجموعة من هذه الأصول، التي يمكن اشتقاقها من المباني النظرية، التي ذكرناها للتربية الأسرية، أو من المباني النظرية[٣٦] التي يمكن أن نُحدِّدها لمختلف الساحات التربوية الأخرى[٣٧]، أو التي يُمكن الاستفادة من مجموعها، وِفق التالي:

١ ـ الأصول الخاصة بالساحة الاجتماعية للأسرة

حيث نذكر بعض الأصول التي يُستفاد منها في منهاج التربية الأسرية، إذ أننا سنقوم باشتقاقها من المبنى النظري على نحو ما ينبغي القيام به، لكي يتحقق ذلك المبنى النظري، أي بمثابة وضع الغايات والأهداف العامة المساعدة في تحقيق ذلك المبنى النظري.

- **أصول المبنى الأول (تُشكِّل الأسرة نواة المجتمع، وسبباً لاستمراره)**[٣٨]

ـ مواجهة المخططات الخبيثة الموجهة نحو الأسرة لضربها وتفكيكها.

ـ التعرف على أصول المُصاهرة وعقد الزواج، وكيفية إحراز شروط القبول أو الرفض في العقود، والتي تنسجم مع مبادئ وقيم وأحكام وآداب وتعاليم الإسلام الأصيل.

ـ التوعية على كيفية التعاطي مع وسائل الإعـلام المختلفة، ومعرفة اتجاهاتها وأساليبها الناعمة، التي تستهدف الأسرة.

ـ الالتفات إلى الشأن الإنسانيّ والمحوريّ للمرأة، وأدوارها المتعددّة في الأسرة والعائلة، لا سيّما على المستوى التربوي.

• **أصول المبنى الثاني (الأسرة حاجة فطرية لدى الإنسان، بما هي مُكوّن مجتمعي):**

ـ بناء أسرة متماسكة، ورعايتها وصيانتها من مختلف المشكلات والمفاسد التي تعترضها.

ـ تعزيز القيم والتشريعات الإسلاميّة في العلاقات الأسريّة وتمكينها من القيام بوظائفها.

ـ تعزيز قيم الإحسان والبر والطاعة والاحترام للوالدين.

ـ تعزيز قيم الرِّفق والرحمة والعطف على الأبناء، والاهتمام ببناء هويتهم في كافة الأبعاد.

ـ إيجاد الأرضيّة المساعدة لبلورة استعدادات الأبناء ونُموهّم السليم.

ـ قيام الروابط الأسريّة بين الإخوة والأخـوات، على المحبّة والاحترام المتبادلين، بما ينسجم مع مبادئ وقيم وأحكام وآداب وتعاليم الإسلام الأصيل.

ـ تعزيز التكامل بين أدوار كلٍ من الزوج والزوجة في الأسرة، ومشاركتهما معاً في التربية الأسرية.

ـ إعطاء التربية الأسريّة حيّزاً مهماً ورئيساً في عمليات إعداد وتأهيل الفتية والفتيات.

ـ التحفيز على إحياء المناسبات الدينية والاجتماعية المرتبطة بالأسرة.

ـ إعطاء القيمة والمكانة اللائقة لوظيفة المرأة الأساس، وهي بناء المجتمع الصالح والذي يبدأ من التربية الأسرية.

ـ تفعيل الأنشطة والبرامج على مستوى العائلة الممتدّة (آباء، أبناء، أعمام، أخوال، أجداد..) على قاعدة صلة الرّحم والقرابة، لا على أساس العصبيّة العائليّة والعشائريّة، والمناطقية.

• **أصول المبنى الثالث (العدالة والتعاون والتآلف والمحبة، قيمٌ تشكِّل سبباً لاستمرار الأسرة وتماسكها):**

ـ تعزيز فهم العقيدة الإسلاميّة الأصيلة لدى أفراد الأسرة، وإزالة الشبهات، من أجل رفع مستوى تماسك الأسرة، وتوافق وانسجام مكوناتها على المستوى العقائدي.

ـ تثبيت قيم العدالة والتعاون والأُلفة والمحبة في المناهج والبرامج التربوية والتثقيفية والتأهيلية الخاصة بالأسرة وأبنائها، أو التي يُمكن أن تطالهم.

ـ تعزيز قيم التعاون والتعاضد والتآزر في مختلف الفعّاليّات الأسرية، بمّا يؤدي إلى التكامل في عمل المؤسسات والأفراد.

ـ تعزيز مبدأ التكافل الاجتماعي بين مكونات المجتمع وأُسَرِهِ، لأجل تكامل تلك الأُسر وارتقائها.

ـ تعزيز روح الأُلفة والمودّة بين أبناء الأُسر.

ـ تعزيز دور المؤسسات المساعدة والداعمة لدور الأسرة وتكاملها وتقدمها في الجانب التربوي.

ـ إيلاء الجانب الإنساني والقِيمي الأولوية والاهتمام اللازم، في مختلف المناهج التربوية التي تستهدف الأُسَر وأبناءها.

ـ جعل مختلف الآليات المقرَّرة لعملية معالجة المشكلات الاجتماعية الأسرية، محكومة بقيم العدالة والتعاون والمحبة.

ـ التأكيد في عملية الإرشاد الأسري على حاكمية القيم، وتطبيقها وتسييلها في مختلف الفعاليات ذات الصلة.

• **أصول المبنى الرابع (تُشكّل الأسرة الحاضنة التربوية الأولى لصناعة أبنائها وبناء شخصياتهم).**

- إيلاء الأهمية والأولوية في تربية الأبناء للأسرة، وجعل دور باقي المؤسسات التربوية مساعداً وداعماً للدور التربوي الريادي للأسرة.

- تعزيز الدور الأساس للأم، كدور محوري في العملية التربوية الأسرية.

- إعادة إحياء الدور التربوي للأب في الأسرة، وعدم حصره في الجانب المعيشي أو التدبيري لها.

- دعم البرامج التوعوية التي تعمل على تأهيل وتوجيه الآباء والأمهات في الجانب التربوي.

- تثقيف وتأهيل المُقبلين على الزواج من الناحية الأسرية والتربوية، في سبيل تأسيس أُسَر طيبة.

- تعزيز قيم الأمومة والأبوة الحاضنة والراعية للأبناء في الأسر، والتي تُشكل عاملاً أساسيًّا في تكاملهم وتساميهم نحو الحياة الطيبة.

- تقديم التسهيلات الإدارية والقانونية، المساعدة للأمهات العاملات والآباء، لأعطاء الأسرة الوقت والاهتمام والرعاية والحضانة الكافية.

- تخصيص برامج إعلامية توعوية لرفع مستوى اهتمام الأبوين بالتربية الأسرية.

- تثبيت مجموعة من السياسات الحاكمة على وسائل الإعلام والمؤسسات الخاصة بصناعة الأفلام، بما يُعزز الدور التربوي للأهل، ضمن منتوجاتهم الإعلامية والدعائية والسينمائية.

• **أصول المبنى الخامس (نمط الحياة الطيبة، هو سبيل لسعادة الأسرة وكمالها وهنائها):**

- بيان مفهوم ومصاديق نمط الحياة الطيبة، على المستوى النظري، وتوضيح سُبل تحقيقه على المستوى الأسري.

ـ العمل على إظهار نماذج ومصاديق واقعية من سيرة النبي الأكرم (ص) وأئمة أهل البيت (عليهم السلام)، والعلماء الأعلام، تُظهر جوانب وتجليات هذا البُعد من حياة الأسرة الطيبة.

ـ تسييل هذا المفهوم على مستوى المناهج والبرامج والإعدادات التربوية التي تستهدف الأسرة وأبنائها.

ـ تعزيز الخطاب على المستوى التثقيفي والتبليغي، والعلاقات الاجتماعية، بما يُعزز وُجود هذا النمط الحياتي الأسري.

ـ وضع سياسات إنتاجية واستهلاكية، وتوجيه المؤسسات ـ التي تعمل على انتاج كل ما يتعلق بالأسرة واحتياجاتها ـ للعمل بمقتضاها.

ـ توجيه وسائل الإعلام باتجاه تعزيز نمط حياة الأسرة الطيبة، ضمن خطابها وبرامجها ودعاياتها وإنتاجها المُتعدد.

ـ تخصيص الفعاليات العامة، المساهمة في تعزيز نمط الحياة الطيبة في الأسرة.

هذه مجموعة من الأصول، وقد تمّ وضعها بناءً على تقديرنا أنها تُساهم من الناحية التربوية في تحقيق تلك المباني النظرية، حيث يمكن أن تُشكِّل خطًّا ومساراً عمليًّا وإجرائيًّا على المستوى الواقعي، للمؤسسات المعنية بالأسرة، أو التربية الأسرية.

ثالثاً: منهاج التربية الأسرية

في سبيل وضع ما تقدم من مبانٍ وأصول، حيِّز التطبيق في العملية التربوية، يُمكننا أن نقدم منهاجاً [٣٩] للتربية الأسرية على مستوى إحدى المؤسسات التربوية الفاعلة في عالمنا المعاصر، ألا وهي المدرسة، والتي أصبحت عاملاً رديفاً لا غنى عنه في العملية التربوية، حيث نُقدم هذا المنهج كنموذج للتربية الأسرية، حيث أطلقنا عليه: «**منهاج التربية الأسرية للتعليم ما قبل الجامعي**»، فالمدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية هامة وحيوية، تساهم مساهمةً فاعلة في هذا

الإطار، وتشكِّل تلك المباني والأصول ـالتي تقدم ذكر البعض منهاـ ركائز ومنطلقات لتحديد الأهداف التربوية العامة، والكفايات التربوية الخاصة بكل مرحلة من المراحل التعليمية في هذا المنهج، فضلاً عمّا تُساهم به في بلورة المفاهيم والمضامين والمفردات التربوية والثقافية والفكرية والعلمية، التي يتولَّى المحتوى المضموني للمنهج بيانها.

لقد أصبح للمؤسسة التعليمية (المدرسة) دوراً رياديًّا مساعداً في العملية التربوية ـبعد تطور وتعقيد الحياة اليومية للإنسان المعاصرـ لا يُمكن إغفاله، بحيث سعت للتصدي لهذا الجانب من التربية بكل جدِّية وفعالية، وهذا ما اقتضى وجود مناهج تربوية وتعليمية، تحتضن الكثير من القيم، وفي مقدمتها قيم التربية الأسرية، حيث تسعى المؤسسات التعليمية للعمل ـ بالاستناد إلى المباني والأصول التربوية الإسلامية الأصيلة ذات الصلة – إلى إعداد منهاجٍ خاصٍ بالتربية الأسرية، لاعتماده في المؤسسات التعليمية الإسلامية المعاصرة[٤٠]، وقد توصلنا إلى ما يلي:

أ- تعريف التربية الأسرية

بالنّظر إلى تعريف التربية الذي قُدّم من وجهة نظر إسلامية أصيلة ومعاصرة[٤١]، وما حواه من مفاهيم ومفردات ذات دلالات خاصة، تُؤسِّس لتربيةٍ تقوم على مبانٍ وأصولٍ معرفية وتربوية إسلامية أصيلة، وبلحاظ الدور الريادي للمدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية رديفة لوظيفة ودور الأسرة في العملية التربوية، وما تحتاجه من مناهج تربوية على هذا الصعيد، فقد عمدنا إلى تحديد تعريفٍ خاصٍ بالتربية الأسرية التي تتولاها هذه المؤسسة التعليمية خلال عملها ونظامها ومنهجها التعليمي، وفقاً للتالي:

«ذلك القسم من التربية والتعليم[٤٢] الذي تقوم به الأسرة، وتعاونها في ذلك المؤسسات الأخرى (كالمدرسة)، ويُعنى بتهيئة المُتربّي لنيل مرتبة لائقة من الحياة الأسرية الطيبة، عبْر عضويةٍ لائقةٍ في أسرته، وتكوين أسرة صالحة في المستقبل، تكون نواةً لمجتمعٍ صالحٍ، والنهوض بواجباته[٤٣] تُجاه

الحياة الزوجية وتربية الأبناء وإدارة الأسرة، بما يتلاءم مع النظام المعياري الإسلامي(٤٤)، بنحوٍ واعٍ واختياري.

وقد ركّز هذا التعريف على الوظائف والأدوار الأربعة التالية، لتهيئة المُتربِّي للقيام بِـ:

- **عُضويةٍ لائقةٍ للمتربِّي في أُسرته.**
- **تكوين أسرة صالحة في المستقبل.**
- **واجبات المُتربِّي (كزوج في المستقبل) تُجاه الحياة الزوجية وتربية الأبناء.**
- **إدارة الأسرة.**

ب- السياسات العامة لمنهاج التربية الأسرية

ونقصد بالسياسات العامة للمنهاج، الموجِّهات العامة التي نقترحها لتحكم إطار العمل في المناهج على عدّة مستويات: على مستوى إعداده، وعلى مستوى وضع الكفايات التربوية، وعلى مستوى مضمون المنهج ومحتواه، وعلى مستوى تطبيقه وتنفيذه، وتفصيلها على الشكل التالي:

١ - على مستوى الإعداد:

- الانطلاق من المباني والأصول التربوية الحاكمة في هذا الإطار، على مستوى تحديد تعريف خاص للتربية الأسرية، بالاضافة إلى صياغة الأهداف والكفايات التربوية بكل مستوياتها، فضلاً عن الخلفية الفكرية والمعرفية التي ستحكم المضمون.

- إعداد هذا المنهج، على نحو قابلٍ للتنفيذ بشكلٍ مرنٍ لدى مختلف المؤسسات التعليمية، وبما يُراعي خصوصياتها الاجتماعية والتربوية.

- إعداد هذا المنهج على نحو قابلٍ لإدماج قيمه وكفاياته ضمن باقي المواد التعليمية الأخرى، بحيث لا يُشكلّ عِبْءً إضافيًّا على كاهل المُتعلِّم/ المُتربِّي.

ـ جعل هذا المنهج قابلاً للعمل به ضمن المؤسسات التعليمية/ التربوية المختلفة.

ـ أن يكون هذا المشروع، مدخلاً لتطوير المنهج التعليمي/ التربوي ككل.

ـ إعداد المنهج بشكل يُساهم في التكامل مع الدور التربوي للأهل في الأسرة.

ـ الاستفادة من التجارب التربوية الأخرى، ضمن مختلف المناهج التعليمية على هذا الصعيد، بما يتلاءم مع المباني والأصول التربوية الإسلامية الأصيلة.

٢ـ على مستوى وضع الكفايات:

لا بد من ملاحظة ما يلي:

ـ الارتكاز على مضمون المباني والأصـول، كمكوّنات أساسية لكل الأهداف والكفايات[٤٥].

ـ توزّع عناصر الكفاية التربوية على العلاقات الأربعة (العلاقة مع الله، العلاقة مع الذات، والعلاقة مع خلق الله: أفراد الأسرة كأب وأم، زوج وزوجة، ابن وابنة، أخ وأخت،..، العلاقة مع الكون، بمحورية العلاقة مع الله).

ـ لم نُدرج في المنهج مفردة «حقوق المُتربِّي» بذاتها ـ علماً أنها تضمّنت ما يُناسبها من فهم للدور والوظيفة وأدائها بشكل فعّال ـ لكون الخطاب موجّه إليه (أي للمُتربِّي)، وليس للمُربِّي.

٣ـ على مستوى المحتوى والمضمون:

عند إعداد المضمون ـ من قبل أي مؤسسة تعليمية تسعى إلى ذلك ـ لا بدّ أن يتمَّ ملاحظة ما يلي:

ـ استعمال المفاهيم والمصطلحات والمفردات التربوية، التي وردت في تعريف التربية الأسرية، والمباني والأصول التربوية، مثل: المُتربِّي، المُربِّي، الحياة الطيبة، التشكُّل، التّسامي، الهوية، الشاكلة،... إلخ.

ـ إعطاء التربية الجنسية الاهتمام الملائم، بسبب ما لها من علاقة بالأسرة، خاصة بعد الإعلان والترويج للعلاقات الجنسية بشكل منفصل عن الأسرة.

ـ ملاحظة الخصائص النمائية المختلفة للمُتربِّين، والفروقات البينية، خاصة على مستوى جنس المُتربِّين.

٤ ـ على مستوى التطبيق:

عند بدء عملية التطبيق، يُمكن اتخاذ المناحي التالية ـ حيث تقوم كل مؤسسة بدراسة المنحى الذي يتلاءم مع خصوصيتها، وإمكانياتها، وظروفها الخاصة بها ـ وهي:

ـ **النحو الأول**: تخصيص مادة تعليمية في المنهج التعليمي، تحت عنوان «التربية الأسرية»، على أن يكون الوقت المُعطى لهذه المادة، مأخوذاً من باقي المواد التعليمية التي تتقاطع معها، كمادة التربية الوطنية، والتربية الدينية.

ـ **النحو الثاني**: إعداد حقائب تربوية تفاعلية، خاصة بهذا الكفايات، تُنفّذ ـ على شكل ورش تربوية ـ في المدرسة، وبشكلٍ دوري.

ـ **النحو الثالث**: تسييل الكفايات ضمن بقية المواد التعليمية (كأن تكون ضمن نصوص مادة اللغة العربية، أو اللغة الأجنبية، تعالج بعضاً من هذه الكفايات،..إلخ).

ـ **النحو الرابع**: دمج أكثر من نحوٍ، في منهج تعليميٍ واحدٍ.

ج ـ تحديد وصياغة الكفايات والأهداف التربوية للتربية الأسرية:

١ ـ ماذا نقصد بالكفاية التربوية[٤٦]

ـ اللياقة أو الوضعية الخاصة بتشكّيل هوية المُتربِّي، في مسار التّسامي والتكامل المُستمرين في مسار القُرب من الله تعالى.

ـ هي ـ بما تتضمّن من محتوى يطال العلاقات الأربعة ـ الوضعية المنشودة للمُتربِّي في إحدى المجالات التربوية.

ـ تُحدد الكفاية، بناءً لما ورد في مباني وأصول تربوية –آنفاً (أو ما يتلاءم معها)ـ والتي وُضعت استناداً إلى عنصري التعقّل والإيمان، اللذان يمثلان المدخلية الأساسية لتشكل هوية المُتربِّي في الوضعيات المختلفة.

ـ تتكوّن الكفاية من مجموعة من المعارف والاتجاهات والسلوكات، التي تطال العلاقات الأربعة، وبالتالي، فإنّ تحقق تلك الأهداف التربوية التفصيلية (المعرفية، والميولية الاتجاهية، والسلوكية) لدى المُتربِّي هو بمثابة تحقق لتلك الكفاية.

ـ تُعتبر عملية تحقق الكفايات التربوية بمجموعها، الوضعية المنشودة للمُتربِّي.

ـ تُشكّل الأبعاد التربوية ـ بما تحتويه من مباني وأصولـ مصدراً رئيساً للغايات والأهداف التربوية والكفايات التربوية بجميع مُستوياتها.

٢ـ أهداف التربية الأسرية ومجالاتها

بالاستناد إلى مناشئ الفعل الإنساني، كما قدمه علماؤنا الأعـلام[٤٧]ـ كالشيخ الطوسي، وصدر المتألهين الشيرازي، والسيد الطباطبائي، والسيد محمد باقر الصدر، وغيرهم، وبالنّظر إلى مقدماته اللازمة (التصور والتصديق على المستوى الذهني، الميل والشوق النفسي، والإرادة نحو طلب الفعل أو تركه، الفعل والعمل)، يُمكن لنا تحديد مكوّنات الفعل الإنساني ـوفقاً لما هو ممكن على مستوى صياغة الأهداف التربوية التفصيلية، والتي بموجب تَحَقُّقِها تتحقَّق الكفاية التربوية، بحيث يمكن أن يلتقي ذلك مع ما هو متعارف لدى بلوم (Bloom 1956) وزملائه [٤٨] ـ على الشكل التالي:

ـ مجال المعارف: والذي يختص بالتصورات المعرفية للإنسان، ومراتبه ومستوياته المختلفة.

ـ مجال الاتجاهات والميول: حيث يتناول المجال الوجداني والشعوري والعاطفي لدى الإنسان، ومنطلقاً للقيم، وغالباً ما ينشأ بعد التصور المعرفي للأمر.

ـ مجال السلوكات والمهارات: ويختص هذا المجال من الأهداف، بأثر التصوّرات والتصديقات الذهنية، وهي تأثير المعارف بمختلف مراتبها ومستوياتها على فعل الإنسان.

هذا على مستوى الأهداف التربوية التفصيلية، لكن هناك لحاظ آخر لتقسيم الأهداف التربوية، يساعد في تطبيق العملية التربوية ورقابة حُسن سيرها، وتقسيمها بما يتلاءم مع المراحل العُمْرية للمُتربِّين، أو بملاحظة البرنامج الزمني الذي يُخصّص للتربية. هذه التقسيم – وبغض النظر عن تسمياته المختلفة ـ يُمكن أن يكون وفقاً لفترات زمنية محددة ومتتالية، تتلاءم مع الغاية النهائية أو الهدف النهائي للتربية، ألا وهي إيصال المُتربِّي إلى مرتبة القُرب من الله تعالى، وهي عينُ وصول الإنسان إلى كماله، أو سعادته الحقيقية، وتبقى باقي الأهداف متفرعة عن هذه الغاية أو الهدف النهائي للتربية:

ـ الأهداف العامة والغائية.

ـ كفايات المراحل التعليمية الأربعة (من التعليم ما قبل الجامعي).

ـ الكفايات الخاصة بكل سنة من المراحل التعليمية الأربعة.

ـ الأهداف التفصيلية.

٣ـ العناصر المكونة للمصفوفة المفهومية لصياغة الأهداف التربوية:

ـ لقد تمّت ملاحظة عُنصري التعقل والإيمان، في المباني والأصول نفسها لمختلف الأبعاد التربوية.

ـ لقد تمّت ملاحظة العلاقات الأربعة فقط المُكوّنة لكل كفاية، وتحديد مجالات الأهداف كما هو مُبين في المصفوفة أدناه.

ـ لقد تمت ملاحظة مباني وأصول التربية الجمالية ـالتي يمكن أن تؤخذ

كساحة تربوية خاصة- كروح سارية في مختلف الأبعاد التربوية، أي أن تصبغ كل المفردات التربوية وأساليبها وطرقها وأدواتها بجانب الجمالي والفني الجاذب، وهو ما ينبغي بيانه بشكل جلي عند اختيار الأدوات والوسائل والطرق.

٤ - الأهداف العامة للتربية الأسرية

بالاستناد إلى المباني وأصول التربوية، وانطلاقاً من تعريفنا للتربية الأسرية الذي تقدم، والذي يقضي بتشكيل هويّة المُتربّين في الأبعاد الإنسانيّة المختلفة (الإيمانيّة، الاجتماعية، الجسمية، البيئية،...إلخ)، بشكلٍ متوازن، انطلاقاً من ملاحظة خطوط العلاقات الأربعة: علاقة الإنسان بربه، وبنفسه، وبالآخر، وبالطبيعة وسائر المخلوقات، نسعى من خلال التربية الأسرية إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

- تمكين المُتربِّي/المتعلّم، من أن يحيا حياةً أسريّة طيبّة، بالاستناد إلى مبادئ وقيم وأحكام وآداب وتعاليم الإسلام الأصيل.

- ممارسة المتعلّم عضوية لائقة في نظام أسرته الحاليَّة.

- تقدير المُتربِّي/المتعلّم، مكانة الأسرة كنواة لبناء مجتمع صالح.

- اندفاع المُتعلّم لتكوين أسرة في المستقبل، تُؤمِّن له الاستقرار في الأبعاد كافّة.

- تهيئة المُتربِّي/المتعلّم، للنهوض بواجباته[٤٩] تُجاه الزوج، وإدارة الأسرة، وتربية الأبناء في المستقبل، بما يتلاءم مع النظام المعياري الإسلامي، بنحوٍ واعٍ واختياري.

٥ - كفايات التربية الأسرية للمراحل التعليمية ما قبل الجامعية

بالاستناد إلى تعريف التربية الأسرية، والأهداف العامة المتقدمة، عند انتهاء المُتربِّي/ المتعلم من الحلقات أو المرحلة التعليمية ما قبل المرحلة التعليمية الجامعية، تُحدد الكفايات التعليمية للمُتربِّي وِفْقَ التالي:

• **كفايات الحلقة الأولى:**

ـ يتقبّل المُتربِّي انتماءه إلى أسرته، مُدركاً دوره وأدوار كل فرد من أفرادها، ومقّدراً أهميّتها في تأمين حاجاته الماديّة والمعنويّة والاجتماعيّة.

ـ ينهض بواجباته، مُتحمِّلاً مسؤولياته تُجاه نفسه وأفراد أسرته، ضمن كيان الأسرة، برغبة ذاتيّة.

ـ يمتلك بعض اللياقات العقليّة والإيمانيّة والمعرفيّة والعمليّة والأخلاقيّة، التي تمكّنه من النموّ المتوازن داخل أسرته.

• **كفايات الحلقة الثانية:**

ـ يُقيم المُتربِّي علاقات تفاعليّة سليمة مع أفراد أسرته، مُمارساً دوره في وضعيّات متنوّعة كفرد مسؤول في أسرته، مؤمناً بقداسة الأسرة في حياته.

ـ يتمرّس على إدارة ذاتيّة سليمة لحاجاته المتنوّعة (المعنوية والجسمية... إلخ)، تُؤهله للالتزام بالتكليف الشرعي، ودخوله مرحلة البلوغ[٥٠]، متقبلاً خصائص جنسه، ومحترماً لخصائص الجنس الآخر.

ـ يمتلك بعض القدرات المعرفيّة والأخلاقية والعملية والعقليّة والإيمانيّة، التي تُمكِّنه من النمو المُتوازن داخل أسرته.

• **كفايات الحلقة الثالثة:**

ـ يُقدِّر المُتربِّي مكانة الأسرة وضرورة رعايتها، وأنّ صلاحها يحفظ المجتمع وصلاحه، مستشهداً بنماذج الأسرة الصالحة من حياة الرسول ﷺ وأهل بيته (عليهم السلام).

ـ يتمرّس على إدارة ذاتيّة سليمة لحاجاته المتنوّعة (المعنوية والجسميّة... إلخ) في مرحلة البلوغ، محترماً خصوصيته وخصوصية الجنس الآخر، ودوره في عمليّة التناسل وحفظ واستمرارية الوجود.

ـ يمتلك بعض القُدرات المعرفيّة والأخلاقية والعملية والعقليّة والإيمانيّة، التي تُمكنِّه من النمو المتوازن داخل أسرته.

• **كفايات الحلقة الرابعة:**

ـ يُحدّد المُتربِّي مواقفه تجاه الجنس الآخر، ويتخذ القرارات الملائمة في المواضيع المتعلّقة بتكوين أسرة صالحة في المستقبل ورعايتها، ممارساً اللياقات الأساسيّة التي تؤهله لإدارتها، بالاستناد إلى مبادئ وقيم وأحكام وآداب وتعاليم الإسلام الأصيل، ليحيا حياة أسرية طيبة.

ـ يُمارس الإدارة الذاتية لحاجاته المتنوّعة (المعنويّة والجسميّة..إلخ)، في مقابل التحديات التي تواجهه في المجتمع.

ـ يتعامل إيجابياً مع الأزمات والمشكلات والتغيّرات التي تُحيط بأسرته (الحاليّة والمستقبليّة)، وتهدّد استقرارها واستمراريتها، ويُسهم في حلّها في ظل التحدّيات المعاصرة التي تواجه الأسرة.

خاتمة

إنّ التربية الأسرية، بما لها من دور ريادي ومحوري في تربية الأبناء، تحتاج إلى بلورة المباني النظرية الإسلامية الأصلية، التي لا بدّ لواضعي المناهج التربوية الاستناد إليها، حيث يمكن استنطاق النصوص والمصادر الإسلامية الأصيلة لاستنباط هذه المباني، بعدها يُصبح اشتقاق أصول التربية الأسرية أمراً مُتاحاً، ويمهِّد لعملية توظيفها في إعداد منهج التربية الأسرية، وهذا ما بحثناه في هذه الدراسة، واضعين نموذجاً مقترحاً لمنهج التربية الأسرية، يُمكن اعتماده لدى مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي (أي للمدرسة كمؤسسة تعليمية فاعلة)، متضمناً السياسات التربوية التي يمكن اعتمادها، فضلاً عن الكفايات التربوية الأساسية لهذا المنهج..

الهوامش

(١) سورة الروم، الآية ٢١.
(٢) ريزونر، روبرت، التربة الأسرية الهادفة، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، السعودية، ط١، ٢٠٠٩، ص١.
(٣) الحسين، عزي، الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة: دراسة ميدانية لعينة من التلاميذ، مجلة دراسات في علوم التربية، الجزائر، مج١، العدد٣، العام ٢٠١٧، ص.ص١٥٠ـ١٧٣.
(٤) زهية، خطار، ورمانة، عيسى، دور المعاملة الوالدية في تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة الخضر- الوادي، الجزائر، العدد٢١، ٢٠١٧، ص.ص١٨٠ـ١٩٦.
(٥) المباني النظرية للتحول البنيوي، في نظام التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران، ترجمة وإصدار المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، لبنان، ٢٠١٦، ص١٤١.
(٦) راجع: الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، صدر الدين محمد الشيرازي دار إحياء التراث العربي ـ بيروت – لبنان، ت.ط ١٣٨٣هـ.ش، ج٤، ص٤٢٢.
(٧) المباني الفلسفية هي: الوجودية، الإنسانية، القيمية، المعرفية، الدينية، راجع: المباني النظرية للتحول البنيوي، في نظام التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران، م.س، ص٣٦.
(٨) كالساحة الإيمانية، العلمية، الاجتماعية، البيئية، الجسمية، الجمالية الفنية، الإدارية، الوطنية، السياسية، الاقتصادية..إلخ. راجع: المباني النظرية للتحول البنيوي، م.س، ص١١٢.
(٩) مستدرك الوسائل، ميرزا حسين النوري الطبرسي، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث ـ بيروت – لبنان، ط٢، ١٩٨٨، ج١٤، ص ١٥٣.
(١٠) العلامة المجلسي، بحار الأنوار، تحقيق: عبد الرحيم الرباني الشيرازي، مؤسسة الوفاء ـ بيروت – لبنان، ط٢، ١٩٨٣ م، ج ٢٢، ص٤٣٧.
(١١) سورة الحجرات:١٣.
(١٢) الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ج٤، ص ٢١٦.
(١٣) سورة الروم: ٢١.
(١٤) الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، م.ن، ج١٦، ص١٦٦.
(١٥) سورة الروم: ٢١.
(١٦) نهج البلاغة، **الكلام** ٤٢٩، وغُرر الحكم، ج١، ص ٣٧.
(١٧) الطباطبائي، تفسير الميزان، م.س، ج ٣.
(١٨) الريشهري، ميزان الحكمة، م.س، ج١، ص٥٦.
(١٩) الحر العاملي، رسائل الشيعة، ج٢١، ص٤٧٦.
(٢٠) الريشهري، ميزان الحكمة، م.ن، ج١، ص٥٦.
(٢١) الريشهري، ميزان الحكمة، م.ن، ج١، ص٥٦.
(٢٢) الريشهري، ميزان الحكمة، م.ن، ج١، ص٥٦.

(٢٣) سورة النحل: ٩٧.

(٢٤) لقد وعدنا القرآن الكريم بالحياة الطيبة: ((**فلنحيينّه حياة طيّبة**))، فماذا تعني الحياة الطيبة؟ وماذا تعني الحياة الطاهرة؟ أي الحياة التي يُلاحظ في ظلها روح الإنسان، وأيضاً جسد الإنسان، دنيا الإنسان وأيضاً آخرته، وفيها تتأمن الحياة الفردية، ويتوفر فيها السكون الروحي، السكينة والطمأنينة، الراحة الجسدية، وأيضاً تتأمن في ظلها الفوائد الاجتماعية، السعادة الاجتماعية، العزة الاجتماعية، الاستقلال والحرية العامة، لقد وعدنا القرآن بكل ذلك، عندما قال: ((فلنحيينّه حياة طيّبة))، أي تلك الحياة التي تتوفر فيها العزة، الأمن، الرفاه، الاستقلال، العلم، الأخلاق، الحلم، المغفرة.. إلا أن هناك مسافة تفصلنا عنها، ويجب أن نصل اليها. (الإمام الخامنئي في لقائه مع قُراء القرآن – بتاريخ: ١٥/ ٠٧/ ٢٠١٠)

(٢٥) المقصود توطيد الايمان بالله الواحد عن طريق العمل الصالح والمداومة عليه.

(٢٦) لقد تحدّث العلامة الطباطبائي أيضاً في تفسيل ذيل الآية: ﴿ **مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً** ﴾ في توضيح مفهوم الحياة الطيبة يؤكد على هذه المسألة أن إعطاء الحياة الطيبة، هو وعد جميل، كمصداق «الرحمة الرحيمية للحق تعالى» في نفس الدنيا وفي جميع الشؤون الفردية والاجتماعية للحياة، تُمنح للنساء والرجال المؤمنين كافة الذين يعملون صالحاً، وثمرتها الطبيعية في الحياة الآخرة، «جنة» و«رضوان» الحق تعالى. راجع: الطباطبائي، تفسير الميزان، م.س، ج ١٢، ص ٤١٩.

(٢٧) سورة المائدة: ٢.

(٢٨) سورة آل عمران: ١٠٣ والحجرات: ١٠.

(٢٩) سورة المائدة: ٨.

(٣٠) سورة البقرة: ١٨٨، النساء: ٢٩ و٢، الإسراء: ٣٥.

(٣١) سورة لقمان: ١٧.

(٣٢) سورة آل عمران: ١٠٣.

(٣٣) سورة الأنفال: ٧٢، ٧٤.

(٣٤) البقرة: ١٨٨، النساء: ٢٩ و٢، البقرة: ١٦٨.

(٣٥) راجع: المباني النظرية للتحول البنيوي، م.س، ص١٣٢.

(٣٦) لم نذكر هذه المباني في هذه المقالة خوفاً من الإطالة، ويمكن مراجعتها في: باقري، خسرو، نظرة متجددة في التربية الإسلامية، إصدار مركز الأبحاث والدراسات التربوية، لبنان، ط١، ٢٠١٥، ص١٠١ وما بعدها. أيضاً يمكن مراجعة: فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، مجموعة من المؤلفين تحت إشراف آية الله مصباح اليزدي، إصدار مركز الأبحاث والدراسات التربوية، طباعة دار البلاغة، لبنان، ط١، ٢٠١٦، ص١١٥ وما بعدها، أيضاً، راجع: المباني النظرية للتحول البنيوي، في نظام التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران، م.س، ص٣٦، وص١٤٧.

(٣٧) راجع: المباني النظرية للتحول البنيوي، في نظام التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران، م.س، ص٣٦.

(٣٨) من المباني التي قدمناها آنفاً.

(٣٩) في تعريف المنهج، راجع: المنهج التعليمي، هاشم عواضة، دار العلم للملايين، لبنان، ط١ ـ ٢٠١٢، ص١٧ وما بعدها، وأيضاً: تطوير المنهج ـ دليل الممارسة، مجدي المشاعلة، دار

الفكر، عمان، ط١ ـ ٢٠١٥، ص٢١، وراجع أيضاً: المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، وليد خضر الزند، وهاني حتمل عبيدات، دار الكتاب الحديث، الأردن ـ إربد، ط١ ـ ٢٠١٠، ص١٥ وما بعدها.

(٤٠) ـ وقد تم الاطلاع على مجموعة من التجارب العالمية في هذا المجال، منها:

ـ تجربة الجمهورية الإسلامية في إيران: حيث تم إجراء إطلالة على المنهج التعليمي الوطني فيها.

ـ تجربة المملكة المغربية.

ـتجربة المملكة السعودية.

ـ إطلالة عامة على تجارب الدول التالية: نيوزلندا، سنغافورة، أستراليا، أمريكا، أسبانيا، كولومبيا بريطانيا، بالاضافة إلى ما قدم على مستوى بعض المراكز العلمية المتخصصة في هذا المجال، من قراءات خاصة للتحديات التي تطال الأسرة في مجتمعنا وما أجراه من دراسات على هذا الصعيد؛ حيث تم الاطلاع على مجموعة من الكتب المقرّرة لمختلف الحلقات التعليمية ما قبل المرحلة الجامعية، وفي كلٍ من منهاج مادة العلوم الاجتماعية، ومنهاج مادة آداب ومهارات الحياة (والتي تُدرّس في الصفين السابع والثامن) راجع: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مادة التربية الأسرية، ٢٠٠٩، مديرية المناهج والحياة المدرسية، ملحقة للاعائشة، شارع شالة، حسان، الرباط.

أيضاً راجع: وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، منهاج التربية الأسرية للمراحل التعليم ما قبل الجامعي، طبعة ١٤٣٤هـ، بالاضافة إلى الاطلاع على دراسة جامعية بعنوان: القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، دراسة مقدمة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، إعداد: هند بنت ناصر بن عبد الله الرخيمي، إشراف: د.أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي، الأستاذ المشارك في المناهج وطرق التدريس، العام الجامعي١٤٣٤ - ١٤٣٣ هـ، بالاضافة إلى الاطلاع على برنامج معايير معلمات التربية الأسرية، مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم، الصادر عن المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، باشراف د. فيصل بن عبدالله آل مشاري آل سعود، بتاريخ ١٤٣٦هـ. أيضاً راجع: مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم، م.ن.

(٤١) راجع: المباني النظرية للتحوّل البنيوي في نظام التربية والتعليم الرسمي والعام في الجمهورية الإسلامية في إيران، ترجمة وإصدار المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم ـ مدارس المهدي، ت.ط ٢٠١٥، ص١٠١.

(٤٢) يقصد بها العملية التعليمية ـ التعليمية والتي تُعنى بها المدرسة.

(٤٣) الواجبات بالمعنى الأعم، بحيث لا يقتصر فيها على الواجبات الفقهية، بل تشمل اللياقات والآداب والقيم الأخلاقية التي تتعلق بالزوج (كحُسن العُشرة، والألفة، والمودة..إلخ).

(٤٤) النظام المعياري الإسلامي: «نقصد به منظومة التشريعات والأحكام الإسلاميّة والقيم

المستندة إلى الوحي والعقل والفطرة والتجربة، وكل ما ينسجم معهم، والتي تحدّد للإنسان ما ينبغي فعله، وما لا ينبغي في كافة أبعاد حياته، وبعبارة أخرى، مجموعة القضايا المعيارية التي ينبغي على الإنسان المتديّن الالتزام بها من أجل الوصول إلى الحياة الطيّبة، وتحقيق الوضع المطلوب إيجاده. ويتجلى النظام المعياري الإسلامي عينيًّا وعمليًّا في مصاديق الإنسان الكامل، أي النبي ﷺ والأئمة المعصومين من أهل بيته (عليهم السلام)، كما أن إضافة قيد: «على أساس النظام المعياري الإسلامي» يأخذ بعين الاعتبار التحديات الراهنة والتحولات المستقبلية التي يواجهها المجتمع الإسلامي، مثل: العولمة وثورة الاتصالات والمعلوماتية، والعلمانية، وأزمة الأخلاق والأبعاد المعنوية الروحية، وانحسار دور العائلة والأسرة...، وذلك لأن لدى النظام المعياري الإسلامي من المرونة والحيوية ما يجعله قادراً على التوفيق بين العناصر الثابتة والمتحركة المتجددة. راجع المباني النظرية للتحوّل البنيوي في نظام التربية والتعليم الرسمي والعام في الجمهورية الإسلامية في إيران، م.س، ص٩٤.

(٤٥) علماً أن عنصري التعقل، والإيمان- اللذان ترتكز عليهما الأهداف التربوية التفصيلية للكفاية بكل مجالاتها (المعرفية، والاتجاهية، والسلوكية المهارية- قد تم الارتكاز عليهما عند إعداد المباني والأصول، وبالتالي فهما متضمنان.

(٤٦) للمزيد من التوسع في معرفة الكفاية، راجع: المنهج التعليمي، هاشم عواضة، م.س، ص١٣٧.

(٤٧) يراجع حول هذا الموضوع: الطباطبائي، محمد حسين، رسالة الاعتباريات، المقالة الثانية، الفصل الثالث. والطباطبائي ومطهري، أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، المقالة الثامنة، ج٢، ص١٩٨. والطباطبائي، نهاية الحكمة، المرحلة٨، الفصل٧، والفصل ١٢. ص١٢٣. واللاهيجي، شوارق الإلهام في شرح تجريد الكلام، ص ٢٤٢. وابن سينا، الشفاء إلهيات الشفاء، المقالة السادسة، الفصل الخامس، ص٢٨٤. وصدر المتألهين، شرح وتعليقة الشفاء، ج٢، ص١١١٩. والحكمة المتعالية، ج٢، ص٢٥١. والسبزواري، هادي، شرح المنظومة، المقصد الأول، الفريدة السابعة، غرر في دفع شكوك عن الغاية، ج٢، ص٤٢٢.

(٤٨) لقد تم تحديد تصنيفات متعددة للأهداف التعليمية، وأشهر هذه التصنيفات ما وضعه بلوم وزملاؤه، والمتضمن عدة مجالات، حيث تم تطوير ذلك بعده، ليصبح التصنيف الثلاثي للمجالات (معارف، اتجاهات، مهارات) هو السائد على المستوى التربوي، راجع: عواضة، هاشم، المنهج التعليمي، م.س، ص١٥٠.

(٤٩) الواجبات أعمّ من الواجبات الفقهية، بل تشمل الواجبات الأخلاقيّة (حُسن العشرة، والواجبات العُرفية والاجتماعية،... التي تتعلّق بالزواج.

(٥٠) مع ملاحظة الفروقات بين الفتى والفتاة لناحية البلوغ، ووقت وجوب التكليف الشرعي.

القيم الإنسانية والدينية التي ترتكز عليها التربية الأسرية

أ.د. أيوب دخل الله(*)

خلاصة

تُعتبر القيم مرتكزاً رئيساً من مرتكزات بناء المناهج الدراسية، خاصة وأنّ المناهج تشكل جوهر العملية التربوية، وقُطب الرحى فيها، والركيزة الأساسية لها. وتطلعاً لتفعيل دور القيم وتعزيزه في الوسط المدرسي، عالجت هذه المقالة مسألة القيم في منهج التربية الأسرية، مقترحة منظومة من القيم الدينية والإنسانية لبناء هذا المنهج، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على عدد من الأساليب التعليمية المناسبة لتدريسه، مع التأكيد على أنّ نجاح العملية التربوية لن يتحقق إلا بتكامل جميع مكونات المنهج: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم..)، وبفعالية تنفيذه وتحويله إلى مهارات وممارسات وسلوكيات..

الكلمات المفتاحية: التربية، الأسرة، القيم، منهج التربية...

المقدمة

لقد كان لدعوات فصل الدين عن الدولة، ومن ثمّ فصل الدين عن العلم، آثارها السلبية على مختلف أوجه الحياة، وقد انعكس ذلك على المناهج الدراسية، حيث أدّى تغليب العلم على الأخلاق، إلى تجويفها من القيم الدينية

(*) أستاذ جامعي وباحث تربوي – لبنان

والإنسانية، لدرجة أنّ مناهج التربية الأسرية، التي يجب أن تقوم على هذه القيم، أصبحت تفتقر إليها في الواقع. وذلك لأنّ المعايير المعتمدة في إعداد المناهج الدراسية، معايير تُساير التوجهات الغربية والأمريكية في إعداد هذه المناهج.

وأمام هذا الواقع، تبرز أهمية إلقاء الضوء على القيم الأساسية: (الدينية والإنسانية)، التي يجب أن يرتكز عليها منهج التربية الأسرية، مع التأكيد على أهميتها التربوية وكيفية تعليمها وتعلُّمها، لمواجهة تحديات الغزو الثقافي الغربي، الذي يسعى إلى تنميط الثقافة الإسلامية، وإحلال الثقافة الغربية مكانها.

تحديد مشكلة البحث

يُمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما هي القيم الأساسية (الدينية والإنسانية)، التي يمكن أن يرتكز عليها منهج التربية الأسرية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما هو مفهوم القيم، وماهي مكوناتها؟

٢. ما المقصود بمنهج التربية الأسرية؟

٣. ما المقصود بالقيم الدينية؟

٤. ما المقصود بالقيم الإنسانية؟

٥. ما هي القيم الدينية التي يجب أن يرتكز عليها منهج التربية الأسرية؟

٦. ما هي القيم الإنسانية التي يجب أن يرتكز عليها منهج التربية الأسرية؟

٧. ما هي الأساليب المناسبة لتدريس القيم المُتضمنة في منهج التربية الأسرية؟

منهج البحث

اعتُمِد في إعداد هذا البحث على المنهج الوصفي، لأنه يتناسب مع هذا

النوع من الدراسات، التي ترتبط بظاهرة معاصرة، بقصد وصفها وصفاً دقيقاً وتفسيرها علميًّا، كما هي موجودة على أرض الواقع. فهو يدرس الماهية، من خلال الملاحظة المباشرة والمعايشة الفعلية والتتبُّع.

المبحث الأول: مفهوم القيم ومُكوناتها

أ- تعريف القيم

١ - القيم لغة

جاء في مختار الصحاح: القيمة واحدة القيم، وقوّم السلعة تقويماً، وأهل مكة يقولون: استقام السلعة وهي بمعنى واحد. والاستقامة الاعتدال، يُقال: استقام له الأمر. وقوله تعالى: ﴿**فاستقيموا إليه**﴾، أي في التوجه إليه دون الآلهة. وقوّم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم [١].

وفي لسان العرب، يُشير ابن منظور إلى أنّ القيمة واحدة القيم، وأصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء بالتقويم، تقول: تَقاوَموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته، فقد استقام لوجهه، ويقال كم قامت ناقتك ؟ أي كم بلغت... وفي الحديث «ذلك الدين القيّم» أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وقوله تعالى: ﴿**فيها كُتب قيّمة**﴾، أي مستقيمة تبين الحق من الباطل، على استواء وبرهان وقوله تعالى: ﴿**وذلك دينُ القيمة**﴾، أي دين الأمة القيّمة بالحق. ويجوز أن يكون دين الملة المستقيمة... والاستقامة الاعتدال، يُقال استقام له الأمر، وقوله تعالى ﴿**فاستقيموا إليه**﴾، أيّ في التوجه إليه دون الآلهة، وقام الشيء واستقام: اعتدل واستوى، وقوله تعالى: ﴿**إنّ الذين قالوا ربُّنا الله ثم استقاموا**﴾ [فصلت: ٣٠]، عملوا بطاعته ولزموا سنة نبيه ﷺ [٢].

وفي المصباح المنير: «قوّمت المتاع: جعلت له قيمة معلومة، وأهل مكة يقولون استقمته بمعنى قوّمته» [٣]. وفي تاج العروس القيمة بالكسر واحدة: القيم، وهو ثمن الشيء بالتقويم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء... واستقام

الأمر (اعتدل)... (وقوّمته: عدّلته فهو قويم ومستقيم). يُقال رُمح قويم وقوام وقويم، أي مستقيم... وكتب قيّمة: مستقيمة تُبين الحق من الباطل ﴿**وذلك دين القيِّمة**﴾ [البينة: ٥] أراد الملّة الحنيفية [٤].

وهكذا، فإنّ القيمة في اللغة مُفرد قِيَم. «تُعبر عن المرغوب فيه والمرغوب عنه في نظر المجتمع»[٥]. وتأتي بعدة معانٍ: منها التقدير، والثمن، والثبات على الأمر، والاعتدال، والاستقامة، والعدل في تبيان الحق من الباطل. وتجدر الإشارة إلى أنّ القيمة تُنسب للشيء موضوع الحديث.

٢ـ القيم اصطلاحاً

رغم الإجماع على أهمية القيم وفاعليتها، في بناء الأخلاق وصفاء النفس وشفافية الروح، واستقامة السلوك، إلا أنّ وجهات النظر اختلفت في تحديد مفهوم هذا المصطلح ومعناه، وذلك تبعاً لاختلاف الجهات التي تناولته وحاولت تحديد مفهومه. وفيما يلي عرض لعدد من هذه التعريفات:

عرّف حامد زهران القيمة بأنّها: «عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية مُعمّمة نحو الأشخاص والأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط، وهي مفهوم مجرد ضمني غالباً يُعبر عن الفضل أو الامتياز، أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط» [٦].

ويرى صالح محمد أبو جادو بأنها: «اهتمام أو اختيار وتفضيل أو حُكم يصدره الإنسان على شيء ما، مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يُحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه» [٧].

ويعتبر عطية هنا أنّ «القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معمّمة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التعبيرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً، وأنه من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبُّل ويمرُّ بالتوقف وينتهي بالرفض»[٨].

ويرى ماجد عرسان الكيلاني، أنّ «القيم محطات ومقاييس تحكم بها على

الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال، والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية، من حيث حُسنها وقيمتها، أو من حيث سوؤها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة معينة بين هذين الحدَّين» [٩].

وعلى ضوء ما سبق، يُمكن تعريف القيم بأنها: معايير أو مقاييس، تتكون لدى الفرد أو الجماعة، بحيث تُشكل لهم إطاراً مرجعياً لتحديد أهدافهم، وتوجيه سلوكهم، والتحكم بانفعالاتهم، وإصدار أحكامهم.

٣- مفهوم القيم في الإسلام

إنّ القيم في الإسلام تعتبر «ثمرة العقيدة والعبادة، ومرتكز تقوم عليه الحياة، كما حدَّدها الوحي المعصوم في علاقة الفرد بنفسه، ومحيطه وخالقه، فهي قيم إنسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجهة بالتشريع الإسلامي، الضامن لوجودها واستمرارها في كيان النشء» [١٠].

وتُعرّف القيم الإسلامية أيضاً بأنّها «الأحكام التي يصدرها المرء على أي شيء، مهتدياً في ذلك بقواعد ومبادىء مستمدة من القرآن والسُّنة، وما تفرع عنهما من مصادر التشريع الإسلامي أو تحتويها هذه المصادر، وتكون موجهة إلى الناس عامة، ليتخذوها معايير للحكم على كل قول وفعل، ولها في الوقت نفسه قوة وتأثير عليهم» [١١].

وهناك من يعرفها بأنها: المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن والسّنة، التي يتمثلها المجتمع المسلم، وبالتالي الفرد المسلم، التي يتحدد في ضوئها علاقته بربه، واتجاهه نحو الآخرة، كما يتحدد موقعه من بيئته الاجتماعية [١٢].

وبما أنّ القيم في الإسلام هي أساس بناء الشخصية، فهناك من يعرفها بأنها «مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة» [١٣].

ويُمكن أن نخلص إلى القول: إنّ القيم الإسلامية هي مجموعة من المعايير،

والمقاييس، والقوانين النابعة من أحكام الشريعة الإسلامية، والتي تشكل إطاراً ناظماً، يمكن صاحبها من تحديد أهدافه، وتوجيه سلوكه، والتحكم بانفعالاته، واتخاذ قراراته، بما ينسجم ومقاصد الشريعة الإسلامية.

ب- مُكونات القيم

إنّ اكتساب القيم لا يتأتى للفرد، إلا من خلال التربية، ابتداء من البيت ومروراً بالمدرسة وكافة مؤسسات المجتمع: التربوية والاجتماعية والإعلامية. فالطفل يُولد وليست لديه أية قيم من أي نوع. لذلك تأتي عملية التنشئة والتربية المخططة والمنظمة، لتضع له المعايير التي يعرف بها - في ضوء عقيدة مجتمعه أو فلسفته السائدة - ما يعتبر عدلاً، وحقاً، وواجباً، ومباحاً أو محذوراً، وممنوعاً، ومذموماً. فالفرد يتعلّم عن طريق التفاعل الاجتماعي، أن يفضل خيارات وسلوكيات بعينها، بحيث يعطيها قيمة أكثر من غيرها، نتيجة ما اكتسبه، وتشرّبه، وأضافه إلى أطره المرجعية للسلوك. وفي هذا دلالة واضحة على أنّ القيم ليست نتاج الغريزة، وإنما هي ثمرة من ثمرات التفاعل القائم على الفكر والوجدان.

ويبدو من خلال السياق، أنّ القيم تتألف من اتّحاد مكونين هما: المُكون العقلي، والمُكون الوجداني. إلا أنّ وجود هذين المُكونين، لا يفي بالغرض، لأنهما يُعبران عن قيمة كامنة لا غير. فالقيمة لا تكتمل، ما لم تُحقق وظيفتها، ولن يتأتى ذلك إلا عندما ينضم عنصر ثالث للمُكونين السابقين، هو الممارسة أو السلوك، الذي ينبغي أن يتّسق مع القيمة الكامنة، بحيث يتلاحم مع الالتزام العقلي والوجداني[١٤]. قال رسول الله ﷺ: «الإيمان معرفة بالقلب، وإقرار باللسان، وعمل بالأركان»[١٥].

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك معايير تحكم هذه المكونات، وهي على النحو الآتي:

١- **المكون الأول**: العقلي أو المعرفي، ومعياره (الاختيار)، أي انتقاء القيمة من بدائل متعددة، ويتكون من ثلاث درجات وهي: أ- استكشاف البدائل المختلفة. ب- النظر في عواقب هذه البدائل وآثارها. ت- الاختيار الحر.

٢ـ **المكون الثاني**: الوجداني أو النفسي: ومعياره (التقدير)، الذي ينعكس في التعلق بالقيمة، ويتكون من درجتين هما: أ ـ الشعور بالسعادة لاختبار القيمة. ب ـ إعلان التمسك بالقيمة.

٣ـ **المكون الثالث**: السلوكي أو الإدراكي: ومعياره (الممارسة) والعمل، بحيث تترجم القيمة كمعتقد وقناعة إلى ممارسة وسلوك متكرر، ويتكون من درجتين هما: أ ـ ترجمة القيمة إلى سلوك. ب ـ بناء نسق أو نمط قيمي.

فالقيم كما يُلاحظ، لها مكونات متسلسلة، يحتاج المعلم أن يعرفها ويتدرج مع طلابه في تطبيقها، حتى يتمكنوا من اكتسابها بطريقة سليمة وراسخة. وبعدها تتراكم هذه القيم لبناء النسق القيمي عندهم، هذا النسق (النظام) الذي هو نتاج الخطوات السّبع التي يمرُّ فيها تكون القيم[١٦].

المبحث الثاني: المرتكزات القيميّة لمنهج التربية الأسرية

تُعتبر الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في تنشئة الطفل وتربيته. فهي التي تغرس لديه القيم التي يبني على ضوئها علاقته بخالقه وبالآخرين من بني البشر، ولذلك يقول الرسول ﷺ: «أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم»[١٧]. إن الإسلام يدعو لأن تكون الأسرة مؤسسة تربوية قائمة على القيم الدينية والإنسانية. ونجاح الأسرة في هذه المهمة، يحول دون انحراف الطفل في أي مرحلة من مراحل نموه. ويُؤكد هذا قول الرسول ﷺ: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يُهوِّدانه أو يُنصِّرانه أو يُمجِّسانه»[١٨]. وإلى هذا يُشير الإمام الغزالي عندما يقول: «اعلم أنّ الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها، والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة، خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن تعوّد الخير وتعلمه نشأ عليه، وسعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبواه، وكلُّ مُعلم له ومؤدب، وإن عُوِّد الشر وأُهمل إهمال البهائم، شقي وهلك. وكان الوِزر في رقبة القيم والوالي له»[١٩].

وبناء على محورية الدور التربوي المناط بالأسرة وخطورته، تتجلّى أهمية منهج التربية الأسرية في العملية التعليمية والتعلُّمية، لما لهذا المنهج من انعكاسات وتأثير على بناء شخصية المتعلم. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما المقصود بمنهج التربية الأسرية؟ وما القيم الأساسية: الدينية والإنسانية، التي يجب أن يقوم عليها؟

١ ـ مفهوم منهج التربية الأسرية

أ ـ مفهوم المنهج

إنّ تعريف المنهج يُشكل مسألة جدلية، حيث إنّ هناك العديد من التعريفات لهذا المصطلح، منها ما تشابه ومنها ما اختلف. ومن أبرز هذه التعريفات: أنّ المنهج هو «جميع الخبرات المُربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ، داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية»[٢٠].

وعلى الرغم من تعدُّد الآراء حول المنهج وعناصره، فإنّ من بين وجهات النظر الشائعة، أن المنهج يتكون من الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. وأنّ العلاقة بين هذه العناصر علاقة تبادلية، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر، دون استثناء ويتأثر بكل العناصر، وأنّ أي تأثير في أحد العناصر ينتقل لبقية العناصر الأخرى [٢١].

وعندما نُدقق في استعمال كلمة منهج، عند الحديث عن العملية التعليمية التعلُّمية، يلاحظ أن هذا الاستعمال، لا يُعبر عن «**المنهج المدرسي**» بمفهومه العلمي. فهناك المنهج المأمول تحقيقه، والمنهج المكتوب، والمنهج المُنفذ، والمنهج الذي يتعلمه التلميذ، والمنهج الذي يقيسه الامتحان. الأمر الذي يدعو إلى وجوب تحديد المقصود بكلمة «المنهج»، عند استعمالها في أي موقف أو مناسبة يتمّ فيها الحديث عن المنهج.

ب - التربية الأسرية

من تعريفات التربية الأسرية، أنّها عملية تنشئة الوالدين لأبنائهم، بحيث يتعلم الأبناء، القيم والمفاهيم والعادات، وصيغ السلوك التي تؤثر في شخصياتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية والإنسانية. وكلما كانت أساليب الوالدين ووسائطهم سليمة، كلما انعكس ذلك إيجاباً على تربية الأبناء والعكس صحيح.

وعلى ضوء هذا التعريف، يُمكن تحديد مفهوم منهج التربية الأسرية - في هذا البحث-، على أنه المحتوى، الذي يشكل نظاماً واضحاً ودقيقاً من المعارف، والقُدرات والمهارات، والقناعات والمواقف والسلوك..إلخ، التي ينبغي على المُتعلم اكتسابها في العملية التعليمية والتربوية، بحيث تُنظم، بما يتناسب والمستوى الدراسي للتلاميذ، في كل مرحلة من مراحل التعليم، بهدف العمل على توجيه نموهم، وتمكينهم من تحقيق المشاركة الإيجابية في الحياة، داخل الأسرة وخارجها، على نحو يعكس القيم التي يجب أن تقوم عليها الأسرة.

وتجدرُ الإشارة، إلى أنّ المحتوى، كي يحقق النتائج التي وضع من أجلها، لا بدّ وأن ينسجم مع باقي عناصر المنهج، المُتمثلة بالأهداف التعليمية، والأنشطة المدرسية، والتقويم. لأنّ هذه العناصر -كما سبقت الإشارة لذلك- ترتبط على نحو تكاملي، حيث إنّ كل عنصر منها يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها.

٢- القيم الأساسية اللازمة لبناء منهج التربية الأسرية

يكتسب منهج التربية الأسرية أهمية كبيرة، نظراً لمسؤولية الأسرة ودورها في تنشئة الطفل وتربيته. فالأسرة تُشكل الإطار المرجعي، الذي يُحدد ما هو الصواب وما هو الخطأ في السلوك الواجب على الطفل اتباعه، حتى يستحق الانتماء إليها والاعتراف به، وقبوله كفرد من أفرادها.

ولكي يُسهم منهج التربية الأسرية في تحقيق التكامل بين البيت والمدرسة،

وتعزيز دور الأسرة التربوي، فإنّه لا بدّ وأن يقوم على منظومة من القيم، التي تمكن المدرسة من أن تقوم بدور فاعل في غرس القيم التربوية الأساسية في عقول التلاميذ. وترجع أهمية دور المدرسة في هذا المجال، إلى أنها هي الحلقة الوسيطة بين مجتمع الأسرة المحدود، ومُجتمع الحياة الواسع.

ولما كان الهدف الذي تسعى إليه التربية الإسلامية – حسب فلسفة التربية الإسلامية – هو بلوغ المتعلم درجة الرّقي الإنساني – أو درجة «**أحسن تقويم**»– حسب التعبير القرآني [٢٢]. فإنّ ذلك لن يتأتى للإنسان إلا من خلال بناء علاقته مع الخالق، والكون، والإنسان، والحياة على أسُس ثابتة. أي من خلال اعتماد منظومة من القيم التي تعمل كمعايير ضابطة لهذه الشبكة من العلاقات، انطلاقاً من التصور الإسلامي لجميع أطرافها.

ولقد أرسى الإسلام منظومة من القيم التربوية لحفظ كرامة الإنسان، لإنّ الإنسان في الإسلام هو الأساس الذي تقوم عليه كافة القيم، انطلاقاً من التصور الإسلامي الذي يعتبره محور الرسالة بعد الله تعالى. وما تلك القيم إلّا لتحقيق كرامته، التي في حال تحققت، شكلت له دافعاً للصنع والإبداع والحركة الدائبة في كافة الاتجاهات [٢٣].

ولا ريب أنّ المبادىء الدينية الخالصة، دافعة للإنسان ومُحفزة له على الحركة والتغيير من أجل التقدم والارتقاء. ذلك أنّ رسالات السماء، كلها في جوهرها كانت بمثابة ثورات إنسانية، استهدفت شرف الإنسان وسعادته[٢٤]. والقيم التي تدعو لها، تهدف إلى «أن يبقى الأفراد ذوو مستوى إنساني، لا يستذل واحد آخر، ولا يؤذي فرد فرداً في بشريته، وبهذا يكون المجتمع مجتمعاً إنسانياً، كل فرد فيه يشعر بالطمأنينة وبالارتياح في صلته بغيره»[٢٥].

وأمام هذه المعطيات، نخلُص إلى القول: إنّ القيم الدينية في جوهرها قيم إنسانية، حيث نجد أن الطابع الأخلاقي والدافع الإنساني وراء كل قاعدة من قواعد الشريعة الإسلامية. وعندما ننظر مثلا إلى العبادات (الصلاة والصيام والزكاة والحج..إلخ)، نجد أنّ لكل منها جانبان، الجانب الشكلي المظهري،

وهو جانب الأداء بالألفاظ والشكل والصورة التي نص عليها الشارع. والجانب الموضوعي الغائي، وهو أن تُحقق هذه العبادات ما شُرّعت من أجله، وهو تربية الضمير، وتنقية الوجدان، وتحقيق حُسن معاملة الآخرين. وبالتالي، فإنّ لكل عبادة مظهران، الأول ديني والثاني إنساني، موضوعه علاقة الفرد المسلم بمن حوله من الأفراد والجماعات.

سنحاول الآن، تحديد القيم الدينية والقيم الإنسانية اللازمة لبناء منهج التربية الأسرية، من خلال الفصل الشكلي بين هذه القيم، رغم ترابطها، تطلعاً لتحقيق الأهداف المُرجوة من البحث.

أ- القيم الدينية اللازمة لبناء منهج التربية الأسرية

إنّ المقصود بالقيم الدينية، هو مجموعة الضوابط والمعايير، التي توجه سلوك الإنسان، في علاقته مع الخالق، في ضوء العقيدة الإسلامية، مع التأكيد على أنّ تأثير هذه القيم، يمتدُّ ليشمل كافة علاقات الإنسان مع غيره من المخلوقات. ويرجع ذلك إلى أنّ القيم الدينية في الإسلام، تدخل في جميع مجالات الحياة، سواء الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية..إلخ، لأنّ هذه الرسالة الخاتمة نزلت لتُتمم مكارم الأخلاق، وتُحيي في الحسِّ الإنساني مظاهر القيم الخُلقية، وِفق المنهج الرباني الذي تستمد منه البشرية أسباب سعادتها وتوازنها. ولذلك، فإنّ منهج التربية الأسرية المقرر تدريسه، يجب أن يقوم على هذه القيم، التي تعتبر حجر الأساس في بناء شخصية المتعلم، ويأتي في طليعتها:

١ - القيم العقدية

وتتكون من القيم الآتية: الإيمان بوحدانية الله تعالى، الإيمان بملائكته، الإيمان بالكتب السماوية، الإيمان بالرسل، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالقدر خيره وشره..

٢ـ القيم التعبدية

وتتكون من القيم الآتية: الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج، حُب الله، تقوى الله، الدعاء لله،، التوبة إلى الله، شكر الله على نعمه، ذكر الله وتسبيحه، طاعة الله ورسوله، التفكر بآيات الله، الجهاد في سبيل الله، تلاوة القرآن، الزهد، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الصدقة..إلخ.

ب- القيم الإنسانية اللازمة لبناء منهج التربية الأسرية

المقصود بالقيم الإنسانية في هذه الدراسة، مجموعة الضوابط والمعايير، التي توُجه سلوك الإنسان، في علاقته مع نفسه والآخرين، في ضوء التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة. وهي قيم تتعلق بتكوين السلوك الخُلقي الفاضل عند المسلم، ليصبح سجيةً وطبعاً، يتخلّق به ويتعامل به مع الآخرين، لتكوين مجتمع فاضل تسوده المحبة والوئام.

وتُشكل القيم الإنسانية، قواعد مؤسسة لمنظومة القيم الأخلاقية التي تعبر عن المسؤولية والالتزام، وتتصل بكل ميادين الخبرة الإنسانية، على كافة الصُّعد والمستويات سواء الشخصية أو الأسرية أو الاجتماعية أو الوطنية.

والإسلام الذي أذاب الفوارق التي تقوم على أساس الجنس أو اللون أو اللغة أو العرق أو الدين. لا يُؤمن بالعنصرية التي دعا إليها إبليس، الذي قال عندما أمره الله عز وجل بالسجود لآدم: ﴿**قال أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين**﴾ [ص: ٧٦]. فكل أبناء آدم مُكرمون في الأصل ﴿**ولقد كرمنا بني آدم**﴾ [الإسراء:٧٠]. هذا على مستوى العرق أما على مستوى احترام الاختلاف في الدين، فالتسامح الإسلامي مع غير المسلمين من أهل الأديان الأخرى، حقيقة ثابتة شهدت بها نصوص الوحي من القرآن الكريم والسنة المطهرة[٢٦].

ولتفعيل القيم الإنسانية وتعليمها للناشئة، فإنّ ذلك يستوجب تعزيزها في المناهج الدراسية، لما لذلك من تأثير إيجابي على وظيفة المدرسة، ودورها في إعداد وتكوين شخصيات النشء الجديد من أبنائنا. ومن أبرز القيم الإنسانية

المقترحة لبناء منهج التربية الأسرية نذكر الآتي:

١ - **قيم العلاقة مع النفس**: الصدق، الثقة بالنفس، تحمل المسؤولية، القناعة، التفاؤل، الأمل، التفكر، العلم، كبح الشهوات، الحياء، احترام الذات..إلخ.

٢ - **قيم العلاقة مع الأسرة**: الطاعة، الاحترام، المودة، الرحمة، الإحسان إلى الوالدين، الإنفاق على الوالدين، الدعاء للوالدين، الصبر على كثرة طلباتهما، اجتناب الإساءة إليهما، التقرب إليهما، التأدب في حضرتهما، إدخال السرور إلى قلبيهما، استشارتهما، التواضع لهما..إلخ.

٣- **قيم العلاقة مع المجتمع**: الاستقامة، الجرأة في الحق، التسامح، التعاون، الرفق، تجنب الحسد، حفظ الأمانة، العفو، التضامن، المحبة، الإحسان، الإخاء، الجود، الإيثار، الإخلاص، التواضع، احترام النظام، مصاحبة الأخيار والبُعد عن الأشرار، حُسن الظن بالآخرين، احترام الأكبر سناً، الأناة، الشُّكر، تجنب الفواحش، الصدق، البذل، الاحترام، التواضع، الوفاء، الاستقامة، الاعتدال، الانتماء، الحِلم، التعاطف، الإيثار، النخوة، مراعاة الحدود الشرعية، الإتقان، النزاهة، الأمانة، الإخلاص، الشجاعة، ضبط النفس، الرحمة، إفشاء السلام، نشر العلم، ستر عيوب الناس، مساعدة المُحتاج، المداومة على فعل الخير، الإصلاح بين الناس، عيادة المريض..إلخ.

٤ - **القيم الوطنية**: الانتماء للوطن، مراعاة المصلحة العامة، احترام الوحدة الوطنية، الأمن الوطني، الولاء الوطني، السلام، الشورى (الديمقراطية)، احترام الأنظمة والقوانين، العدل والمساواة، الحرية، التضحية، الارتباط بالأرض، احترام حقوق الإنسان، العمل، التنمية، المحافظة على الأرواح، المحافظة على البيئة...إلخ.

المبحث الثالث: طرائق وأساليب تعليم القيم وتعلُّمها

هناك عوامل كثيرة تُؤثر في تحديد الأسلوب والطريقة والوسيلة التعليمية المناسبة لتدريس القيم والاتجاهات. ويجري تحديد ذلك على ضوء طبيعة

الأهداف المنشودة ونوعيتها، وخصائص المتعلمين، والمرحلة التعليمية، وطبيعة الموضوع، والموقف التعليمي الذي سيتم تعليم القيمة أو الاتجاه من خلاله. ومن أساليب التدريس التي أثبتت فعاليتها في هذا المجال، نذكر ما يأتي:[٢٧].

أ- الأساليب الحديثة

١ - لعب الأدوار

تُعد هذه الطريقة، أحد أساليب التعلُّم باللعب. وتقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها المتعلمون بهدف توضيح أشياء أو أحداث، أو مفاهيم أو مواقف غير مألوفة للتلاميذ، عن طريق تمثيلها عملياً أمامهم. ويتميز هذا الأسلوب بقدرته على زيادة فهم التلاميذ، ووعيهم لهذه المواقف من جهة، وتعلُمهم للقيمة موضوع الدّرس، وتطوير اتجاهاتهم نحو مضامينها من جهة أخرى. والذي يشجع على تبنّي هذا الأسلوب في التعليم، هو أنه مهم في ربط الناحية النظرية بالعملية، لأنه يقوم على أساس مبدأ التعلُّم بالعمل، وهذا النوع من التعلُّم يُعتبر أكثر ثباتاً في الذهن. بل يُحقق هذا الأسلوب الأهداف التي استُخدم من أجلها.. كما يجب إتاحة فُرص التعبير الحُر أمام التلاميذ، وعدم فرض وجهات نظر محددة عليهم، بالإضافة إلى ضرورة تجنُّب المواقف التي تُثير الحساسية لدى التلاميذ.

٢ - تعليم الأقران والعمل في مجموعات

يقوم هذا الأسلوب من التعليم، على نظام للتدريس يعمل فيه تلاميذ الصف كأقران أو مجموعات، لإتاحة فُرص المشاركة والتعاون فيما بينهم. أي إنّ **هذا الأسلوب، يعتمد على قيام المتعلمين بتعليم بعضهم بعضاً تحت إشراف المُعلم.**

وتعلم الأقران يكون أفضل، إذا كان الأقران من المستوى الاجتماعي

والثقافي نفسه. وكلما زاد عُمر القرين المعلِّم عن عُمر القرين المُتعلم، أدّى ذلك إلى تحسين التعلم، بحيث لا يزيد هذا الفرق عن ٣ سنوات.

ويُراعى عند استخدام هذا الأسلوب، إعطاء الحرية لمجموعات العمل وعدم التدخل أو مقاطعتها، وإنّما يجب العمل على تقديم التشجيع اللازم، **وأخيراً**، إتاحة الفرصة للتلاميذ لتقويم أدائهم لتحسينه في المرات المقبلة. **ويؤدي هذا الأسلوب إلى زيادة التحصيل الدراسي، وإعطاء فُرصة لتكوين علاقات اجتماعية جيدة بين الطلاب.**

٣ـ العصف الذهني

وهو أسلوب للحصول على أكبر قدر مُمكن من الأفكار، من خلال تداع حرّ للأفكار والخواطر والآراء. لحلّ مشكلة ما، أو الإجابة على سؤال مطروحٍ عليهم. ويعتبر من أساليب التعلم الفعالة، لأنه يُشجع التلاميذ على الإبداع وتوليد الأفكار، وهذا الأسلوب يُتيح الفرصة لكل تلميذ لإبداء رأيه بحرية دون تدخل من أحد. وهناك عدّة مسمّيات لمفهوم العصف الذهنيّ، ومن هذه المسميات «العصف الذهني» أو «العصف الفكري» أو «استمطار الدماغ» أو «المفاكرة» أو «تدفّق الأفكار» إلّا أنّ مصطلح العصف الذهنيّ، هو المصطلح السائد والمُتعارف في التربية عامّة وفي طرق التدريس خاصّة .

ولنجاح «جلسة العصف الذهنيّ» لابدّ من تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي:

أ. إرجاء التقويم لنهاية جلسة العصف الذهني.

ب. إطلاق حرّية التفكير للتشجيع على توليد الأفكار دون أي حرج بسبب التقييم.

ج. التركيز على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار.

د. البناء على أفكار الآخرين للخروج بأفكار جديدة.

يلاحظ من خلال السياق، أنّ العصف الذهني، موقف تعليمي، يُستخدم من

أجل توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار من طرف المشاركين في حلّ مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة، في جوٍّ تسوده قيم الحرية، واحترام الآخر، والأمان في طرح الأفكار، واختيار الأفضل منها.

٤ - المشروع

تُعتبر المشاريع التي يُكلف التلاميذ بإعدادها ضمن فترة محددة، والتي تستهدف استقصاء موضوع معين، من الأساليب المفيدة والفعالة في تدريس القيم، لأنها تُساعد التلاميذ على الربط والتكامل بين الموضوعات التي يدرسونها، وبين تطبيقاتها الحياتية. وتُعلم التلاميذ مهارات التخطيط والتنظيم وكيفية استثمار وقتهم. وتُتيح لهم فرصة ضبط عملية تعلمهم ذاتياً، وبتوجيه من معلميهم، وتعلمهم تحمل المسؤولية، والاستقلالية، وطرائق المشاركة، وتُتيح لهم فرصة عرض ما يتوصّلون إليه من نتاجات، والدفاع عنها. وهذه جميعاً تندرج ضمن منظومة القيم التي يحتاج لها الإنسان في حياته.

وبالنسبة لكيفية تطبيق هذا الأسلوب، يتمّ تحديد موضوع المشروع بحيث يشارك الجميع في اختيار مواضيع معينة، ومن تمّ يتفقون على موضوع واحد، شريطة أن يكون ملائماً للحاجات والميول، وله أهمية علمية وتربوية، ويكون مُمكن التحقيق، ومتماشيًّا مع النظام العام للمدرسة. وبعد ذلك توضع خطة لإنجاز المشروع الذي يقع عليه الاختيار. ومن ثمّ يُعطى للتلاميذ حرية وضع الخطة لتنفيذ المشروع، مع تطبيق روح الشورى فيما بينهم. ثم يتمّ تنفيذ المشروع، ويقوم المدرس بدوره في إرشاد التلاميذ، مع المراقبة والإشراف. وبعد الانتهاء يمكن عرض نتائج المشروع على الطلبة ومناقشتها لتعميم الفائدة.

ب - الأساليب التي استخدمها الإسلام في تعليم القيم

استخدم الرسول ﷺ طرقاً متعددة في تعليم القيم الإسلامية للمسلمين، وغرسها فيهم وتنميتها ورعايتها، لكنه ﷺ كان يختار لكل موقف الطريقة

التي تناسبه. وكان أحياناً يستخدم أكثر من طريقة في الموقف الواحد، بحسب مقتضيات هذا الموقف. ومن أبرز هذه الأساليب ما يأتي:

١ ـ القدوة

شكلت شخصية الرسول ﷺ القدوة الحسنة للمسلمين، فقد كان أول من يلتزم بما يأمر به الوحي من أحكام ومبادىء وإراشادت، لذلك وُصف ﷺ بأنه كان قرآناً يمشي أو كان خُلقه القرآن. ولذلك ذمّ القرآن الكريم من يدعو الناس إلى البر وينسى نفسه، يقول عز من قال: ﴿ **أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون**﴾ [البقرة: ٤٤].

والرسول بذلك، يكشف لنا عن منهج تربويٍّ أساسيٍّ، وهو أن يتمثّل المعلم ويلتزم دائماً بما يقول، وإلا فلا أثر لقَوله على أرض الواقع[٢٨]. فالمعلم الذي يقف في حجرة الدراسة، ليُعلم قيم الشورى، والديمقراطية، والحوار، واحترام الآخر..إلخ، دون أن يمارس ذلك على أرض الواقع مع طلابه ومع زملائه، قليلاً ما يُنتج، ونادراً ما يُفيد. بل مثله مثل ذلك الذي يُحاضر في مضار التدخين ويدعو إلى الإقلاع عنه، وفي فمه سيجارة يدخنها. إنّ تعليم القيم لا يُثمر ولا يستمر «إلاّ إذا كان له من يُجسده بعمله، ويدعو إليه بأخلاقه وسلوكه، ويعرفه إلى الناس بالقدوة والأسوة، فيقتدي الناس بدعائه عن طريق العمل بعد العلم»[٢٩].

والمُعلم حتى ينجح في غرس القيم الإنسانية والأخلاقية في تلاميذه، يجب أن يكون قدوة لهم في أقواله وأفعاله، مثلما ينبغي أن تكون سيرة الرسول ﷺ جزءً دائماً من منهج التربية في المدرسة، لتكون القدوة دائمة وحيّة وشاخصة أما نظر ومشاعر التلاميذ وأفكارهم.

٢ ـ الموعظة

هناك استعداد في النفس للتأثر بما يُلقى إليها من الكلام، لكنه استعداد مؤقت في الغالب، ولذلك يلزمه التكرار. وهنا تأتي الموعظة المؤثرة لتفتح

طريقاً إلى النفس عن طريق الوجدان، حيث تهزه هزاً لطيفاً، فتثير كوامنه، لحظة من الوقت، كالسّائل الذي تُقَلّب رواسبه، فتملأ كيانه. ولكنها إذا تركت تترسب من جديد. لذلك، فإنّ الموعظة رغم أهميتها فإنّها لا تكفي وحدها في التربية لتعزيز القيم وتعليمها للتلاميذ، إذا لم يكن بجانبها القدوة والوسط الذي يسمح بتقليدها، والتشجيع على التأسِّي بها. وكذلك، حين تُوجد القدوة الصحيحة، فإنّ الموعظة تكون ذات أثر بالغ في النفس، وتصبح دافعاً من أعظم الدوافع في تربية النفوس. والقرآن مليء بالمواعظ والتوجيهات. بل كلُّه موعظة للناس. قال تعالى: ﴿ **هذا بيان للناس وهدى وموعظة للمتقين** ﴾ [آل عمران: ١٣٨].

٣ـ القصة

تعتبر القصة نوعاً من الأدب، له جماله وجاذبيته، وفيه مُتعة ويشغف به الصغار والكبار، إذا أجيد إنشاؤه وأجيدت وساطته وأجيد تلقِّيه. وقد كانت القصة وما زالت «مدخلاً طبيعياً يدخل منه أصحاب الرسالات والدعوات من الرسل والقادة والمصلحين إلى عقول الناس وقلوبهم، ليُلقوا فيها ما يُريدونهم عليه من معتقدات وآراء واتجهات»[٣٠].

والقصص في القرآن الكريم، صورة من الصور الفنية والجمالية التي تُسهم في تحقيق الأهداف القيمية للتربية الإسلامية. ففيها تبرز «الأهداف التربوية واضحة، ذلك أنّ شخصيات هذه القصص واقعية لكل عصر، **وبالتالي**، فإنّ المُربّي الجيد، هو الذي يمكنه أن يستغل هذه المواقف وتلك الشخصيات في تحقيق أهداف التربية الإسلامية. وليس موضوع القصة خاص بمادة معينة أو موضوع معين، بل إنّها تصلح لكل المواد»[٣١].

وعلى المعلم أن يستفيد من «القصة في التربية، دون أن يخرج عن أهدافه الأصلية، أو يُجانب الحق، أو يُحوّل الفن إلى خطب وعظية سطحية التأثير»[٣٢]. وهو ما يجب أن يسعى لتحقيقه في تدريسه للقيم حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

٤ ـ العادة

العادة تُؤدي مهمة خطيرة في حياة البشرية، فهي توفر قسطاً كبيراً من الجهد البشري، بتحويله إلى عادة سهلة ميسرة، لينطلق هذا الجهد في ميادين جديدة من العمل والإنتاج والإبداع. وقد بدأ الإسلام بإزالة العادات السيئة التي وجدها سائدة في البيئة العربية، واتخذ لذلك إحدى وسيلتين: إما القطع الحاسم الفاصل، وإما التدرج البطيء حسب نوع العادة التي يُعالجها وطريقة تمكنها من النفس.

وبالنسبة لغرس العادات، التي تُعبر عن القيم الإنسانية، مثل الصدق والوفاء والمحبة والعطف والبذل والإثار، فإنّ الإسلام يلجأ في ذلك، أولاً: إلى إثارة الوجدان وإثارة الرغبة في العمل، ثم يُحوِّل الرغبة إلى عمل واقعي، له صورة محددة واضحة السمات، فيلتقي الظاهر والباطن، ويتطابقان ويتكافآن رغبة وسلوكاً. ثم يحول الرغبة والعمل من مسألة فردية، إلى رباط اجتماعي. تماماً مثل الصلاة أو الزكاة. فكل عادة من عادات الإسلام، تبدأ بإحياء الرغبة، ثم تتحول إلى عمل حي، يُعبر عن رغبة واعية لا أداءٍ آلي مجرد من الشعور[٣٣]. فالقلب في هذه الحالة يرتبط بالله تعالى، والسلوك يكون استجابة لأوامره تعالى في عمارة الأرض.

٥ ـ الثواب والعقاب

في الإسلام ليست العقوبة أول ما يجب أن يخطر على بال المُربّي، ولا يجب أن تكون أوّل السبل وأقربها للاستعمال. وما يجب أن يأتي أولاً هو القُدوة والموعظة، يقول عز من قائل: ﴿ **ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة..** ﴾ [النحل: ١٢٥]. والإسلام عندما يستخدم أساليب التربية المختلفة، يأخذ بعين الاعتبار الفوارق بين الأطفال. وهذه الفوارق هي التي تقرر الجرعة اللازمة من القدوة، والموعظة، والثواب، والعقاب، أو منهم جميعاً. فمن الناس من تكفيه الإشارة البعيدة، ومنهم من لا يردعه إلا الغضب الجاهر الصريح، ومنهم من يكفيه التهديد بعذاب مؤجل التنفيذ، ومنهم من لا بدّ من إنزال العقوبة به[٣٤].

والجدير ذكره، أن وضع قاعدة مسبقة، باستخدام العقوبة أو بعدم استخدامها على الإطلاق، مُفسد للتربية، تماماً كوضع قاعدة مسبقة بضرورة استخدامها في كل حالة، ولو لم تدع إليها الضرورة [٣٥].

٦ـ العبرة

إنّ إسلوب التربية بالعبرة، من الأساليب التربوية التي ركّز عليها القرآن الكريم، وذلك عن طريق استغلال الأحداث، تماماً كما حصل يوم أحد، ويوم حنين، وفي موقعة تبوك. وكان من نتيجة ذلك تربية جيل الصحابة والمسلمين الأوائـل الذين قال فيهم تعالى: ﴿**كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله**﴾ [**آل عمران: ١١٠**].

والتغيير في السلوك الذي يأتي في أعقاب حدث، يهز النفس كلها هزاً عميقاً، فتكون أكثر قابلية للتأثر، ويكون التوجيه أفعل وأعمق وأطول أمداً في التأثير، من التوجيهات العابرة التي تأتي «على البارد» بغير انفعال[٣٦]. والمُربِّي الناجح، هو الذي ينتهز الفرص المناسبة، ليُلقي دروسه المناسبة في الأحداث التي تقع أو تلك التي يخطط لها، لتوجيه تربوي مُعين. وينبغي أن يكون التوجيه مناسباً للحدث ذاته، حتى لا يشعر الطفل بالمبالغة التي تفقد التوجيه قيمته وفعاليته.

الخاتمة

إنّ الغزو الثقافي الغربي لهويتنا وثقافتنا، قد انعكس سلباً على مناهجنا الدراسية التي باتت تعاني من تباعد وتناقض، وعدم انسجام بين القيم التي تتضمنها. وهذا هو حال منهج التربية الأسرية، الذي أُفرغ من القيم الدينية والإنسانية، ووُجه وجهة علمانية، بعيداً عن القيم التي تُعزز الانتماء إلى الدين وقيمه الإنسانية.

أمام هذا الواقع، تُشكل هذه الدراسة محاولة لمواجهة هذا التحدِّي، من خلال اقتراح منظومة من القيم الدينية والإنسانية، لتضمينها في منهج التربية الأسرية. وقد تمثّلت القيم الدينية المقترحة في مجموعتين: الأولى مجموعة

القيم العقدية، والثانية مجموعة القيم التعبُّدية. في حين تمثّلت القيم الإنسانية في ثلاث مجموعات، الأولى قيم العلاقة مع الذات، الثانية قيم العلاقة مع المجتمع، والثالثة القيم الوطنية. هذا إلى جانب إلقاء الضوء على عدد من الأساليب التعليمية المناسبة لتدريس هذه القيم.

وفي هذا المقام، لا بدّ من التأكيد على دور المدرسة الحاسم في إنجاح تدريس القيم التربوية المتضمنة في المناهج الدراسية، لأنّ المدرسة هي التعبير الصادق عن معالم مجتمع الغد. وصلاح المجتمع يبدأ من صلاحها، كونها تُشكل الفضاء التربوي الملائم، لتفعيل دور القيم في تربية أجيال المستقبل.

الحواشي

(١) الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر: **مختار الصحاح**، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٦، ص ٢٣٢ – ٢٣٣.

(٢) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، ١٢/ ٤٩٦ وما بعدها.

(٣) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي: **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، تحقيق عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ٥٢٠.

(٤) الزبيدي، السيد محمد مرتضى الحسيني: **تاج العروس**، تحقيق إبراهيم الترزي، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٠م، ٣٣/ ٣٠٥ وما بعدها.

(٥) فوزية ذياب: **القيم والعادات الاجتماعية**، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٦، ص ٢٠.

(٦) حامد عبد السلام زهران: **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، عالم الكتاب، ط٥ـ ١٩٨٤، ص ١٣٢.

(٧) صالح محمد على أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٨، ص ٣١٦.

(٨) عطية محمود هنا: **القيم دراسة تجريبية**، القاهرة، المطبعة العالمية، ١٩٥٩، ص ٤٠.

(٩) ماجد عرسان الكيلاني: **فلسفة التربية الإسلامية**، مكة الكرمة، مكتبة هادي، ص ٢٩٩.

(١٠) خالد الصمدي: **القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ط ٢٠٠٣، ص ١٤.

(١١) مساعد بن عبدالله المحيا: **القيم في المسلسلات التلفازية: دراسة تحليلية وصفية مقارنة لعيّنة من المسلسلات التلفازية العربية**، السعودية، دار العاصمة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤١٤هـ، ص٨٠.

(١٢) محمد شاكر كناني: **تصور جديد للقيم في المجتمع الإسلامي**، مصر، جامعة أسيوط، ١٩٩٠، ص ٦٧.

(١٣) جابر قميحة: **المدخل إلى القيم الإسلامية**، القاهرة، دار الكتاب المصري، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط١، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص ٤١.

(١٤) عبد الملك الناشف «**القيم وطرائق تعليمها وتعلمها**»، عمان، دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، (١٩٨١)، EP/ ١٣، ص ٢.

(١٥) ابن ماجة: أبو عبدالله محمد بن يزيد القزويني: **سنن ابن ماجة**، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي،القاهرة، مطبعة دار إحياء الكتب العربية، المقدمة، حديث:٦٥، ١/ ٦٥.

(١٦) توفيق مرعي وأحمد بلقيس: **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، عمّان، دار الفرقان، ط٢، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ٢٢٦.

(١٧) ابن ماجة: مرجع سابق، كتاب الأدب، باب الوالد والإحسان إلى البنات، حديث: ٣٦٧١، ١/ ١٢١١.

(١٨) مسلم: **صحيح مسلم**، تحقيق: نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة،ط١، ١٤٢٧هـ/

٢٠٠٦م كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة، حديث: ٢٦٥٨، ص ١٢٢٦.

(١٩) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: **إحياء علوم الدين**، بيروت، دار الكتب العلمية، ٣/ ٧٨.

(٢٠) حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود:**الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، الكويت، مكتبة الفلاح، ط١، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، ص ٢٢.

(٢١) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة**، عمّان، دار المسيرة، ط٥، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٧م، ص ٣٩.

(٢٢) ماجد عرسان الكيلاني: مرجع سابق، ص ٧٥.

(٢٣) محمد فتحي عثمان: **القيم الحضارية في رسالة الإسلام**، الدار السعودية، ط١، ١٤٠٢، ص ٥٧.

(٢٤) محمد الهادي عفيفي: **في أصول التربية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م، ص ٤٠٢.

(٢٥) محمد البهي: **الدين والحضارة الإنسانية**، الجزائر، الشركة الجزائرية، ص ٨٥.

(٢٦) محمد بن مطلق الشمري: **العلاقات الإنسانية مع غير المسلمين في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها في ا الواقع المعاصر**، أطروحة دكتوراة، جامعة أم القرى، ١٤٢٨هـ/ ١٤٢٩هـ، ص ١٠.

(٢٧) مجموعة من خبراء التعليم: **دليل المُربّي لتدريس حقوق الإنسان والتسامح وحل الخلافات في مدارس وكالة الغوث الدولية**، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم، قسم التعليم المدرسي، آب، ٢٠٠٠م، ص ١٩ ـ ٢٤.

(٢٨) سعيد إسماعيل علي: **الأصول الإسلامية للتربية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، ص ٣١٥.

(٢٩) المرجع نفسه، ص ٣١٤.

(٣٠) المرجع نفسه، ص ١١٠.

(٣١) علي خليل أبو العنين: **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٨٠م، ص ٢٣٦.

(٣٢) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار الشروق، ط١٢، ١٩٨٩م،١/ ٢٠٠.

(٣٣) المرجع نفسه، ١/ ٢٠٤.

(٣٤) المرجع نفسه، ١/ ١٩٢.

(٣٥) علي أحمد مدكور: **منهج التربية في التصور الإسلامي**، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٩٠م، ص ٤٥١.

(٣٦) محمد قطب: مرجع سابق، ٢/ ١٥٣.

التحديات التي تُواجه التربية الأسرية وكيفية مُواجهتها

تأثير وسائل الإعلام والتواصل على التربية كمثال

أ.د. منال عبدالخالق جاب الله(*)

خلاصة

تُناقش هذه الدراسة دور التربية الأسرية، ودور الأسرة – بالتحديد- في هذه التربية، باعتبارها المحضن أو المدرسة الأولى التي يتلقَّى فيها الولد المبادىء الأولى للثقافة والمعرفة السائدة في المجتمع، وهي أقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد.. كما تستعرض ما ينتظر الأسرة العربية من تحديات في مواكبة عالم وسائل الإعلام ومواقع التواصل، وذلك عبر محاور أساسية تمّ طرحها ومناقشتها، في ضوء بحوث ودراسات علمية وميدانية مهمة، أسفرت نتائجها عن مزيد من الحاجة إلى دق جرس الإنذار، وأهمية الانتباه إلى وجوب التصدي بفاعلية وإيجابية لهذه التحديات، وهذه المحاور هي: التعريف بمواقع التواصل الاجتماعي، وماهي إيجابياتها وسلبياتها؟ والتربية الأسرية في ظل التحديات التي تفرضها مواقع التواصل الاجتماعي..

الكلمات المفتاحية: التربية الأسرية، وسائل التواصل الاجتماعي، الأبناء، الوالدية..

(*) أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها – جمهورية مصر العربية.

مقدمة

إسهاماً في تحقيق واحدٍ من أهم أدوار التربية في رأينا، وهو أن تكون التربية مُعززة لعلاقة الفرد مع ذاته ومع الآخرين، بحيث تكسبه قوة تُسهم في تنمية المجتمع وتطويره، لا بدّ من التذكير بحقيقة جوهر الوجود الإنساني، الذي يسعى دوما للتعبير عن ذاته وتحقيقها، من خلال دورها في المجتمع، وهنا قد يسأل سائل: وهل بلداننا ومجتمعاتنا العربية ـ بما آلت إليه من تراجع في الدور والمكانة ـ قادرة على التصدّي لهذه المهمة؟ ولأننا نؤمن بقيمة الأسرة العربية، ودورها في النهضة بشباب هذه الأمة، الأكثر توجهاً نحو الهدف، ومتابعة لتحقيقه، واختباراً للبيئة من حولهم، واستطلاعاً للمجهول، وطرحا للأسئلة عن ذواتهم وعن الآخرين، كرغبة صادقة في الانفتاح، ونظرة واسعة الأفق..

ولأننا أيضاً نُريدهم أن يكونوا الأكثر قُدرة على تنظيم معارفهم ومعلوماتهم، والأكثر مقاومة للمعلومات غير المطابقة للواقع، والأكثر سعياً وراء خبرات التعلُّم، التي ترفع بدورها شعورهم بالكفاية الذاتية، فيشرعون في التصدي للمهام الصعبة، ويثابرون لمدة أطول، ما يجعلهم يحققون نجاحاً وتفوقاً وتميزاً، فإنّنا نطرح اليوم، قضية بالغة الأهمية، ألا وهي ما تُواجهه هذه الأسر وأبناؤها وشبابها، من تحديات تتعلق بالتربية الأسرية، وخصوصاً ما باتت تفرضه وسائل الإعلام ومعها مواقع التواصل الاجتماعي، من إشكاليات وتحديات خطيرة، تقتضي المعالجة والمواجهة والتصدِّي.

وبما أنّ الاهتمام بالمعرفة الخاصة بالإنسان، قد أصبح غاية في الأهمية، لكون هذه المعرفة ستُزودنا بالمعلومات السيكولوجية التي تُفسر لنا طبيعة الشخصية الإنسانية، وحيث يلعب منظور الزمن المستقبلي والتوجه نحو المستقبل، دوراً بارزاً، بما يشتمل عليه من تقييمات وتوقعات مستقبلية، فمن المهم بمكان استشراف المستقبل، من خلال رؤية عقلية مثالية فريدة، لما سيبدو عليه الغد، ويتم ذلك بأن يستشعر الفرد طاقاته المُحفزة، ويعتد بإمكاناته، ويعتبرها قابلة للتحقيق والإنجاز.[1]

وبما أنّ الأسرة بيئة سيكولوجية اجتماعية وتعليمية، لديها من الشروط والأحوال ما يجعل توقعات الوالدين متغيراً حاسماً في تأثيره على شخصية الأبناء، دعماً وتشجيعاً وتواصلا، أو ضغطاً وتحديًّا، فإنّ ذلك ينعكس على توجهات الأبناء، في مجال المنافسات ومهام الإنجاز، والتطلع إلى الفوز ونيل السبق، ولأننا نعيش في عصر التغيرات المتسارعة التى يشهدها العالم اليوم، فهناك دعوات تظهر ـ بين الحين والآخر ـ ومن مختلف الاتجاهات، تُطالب بإعادة النظر في مفاهيم الوالدية، والتربية الأسرية وما يرتبط بهما، مع الأخذ في الاعتبار المقومات الأصيلة الموجودة في أعماق مجتمعاتنا العربية، عقيدة وشريعة، وتقاليدها الثابتة..[٢]

مشكلــة الدراســة

إنّ أمتع خبرات الفرد وأكثر تجاربه إثارة، تلك المرتبطة بالنهوض بمهام الوالدية أو التربية الأسرية، غير أنّ الحياة الحديثة بتعقيداتها وضغوطها، حوّلت هذة الحقيقة إلى تحدٍّ كبير، فوالدية اليوم ليست كوالدية الأمس، ولن تكون كذلك بالمستقبل، حيث تتجدّد كل ساعة دوافع واتجاهات ومعايير، تتطلب مهام جديدة، ومهارات مبتكرة في إطار الوالدية وتربية الأبناء.

فخلال الخمسين عاماً الماضية، ارتفعت معدلات الانفصال والطلاق، لأسباب عدة، وظهرت الأُسر التي يعُولُها والد واحد (أب أو أم)، وبدأت عيادات الأطباء ومؤسسات الصحة النفسية ومستشفيات الأمراض العقلية، تشهد تزايداً في أعداد المُترددين عليها، حيث سنوات الصراع التي تسبق تصدع هذه الأُسر، تتبعُها سنوات أخرى يقضيها الوالدان في صراع من نوع آخر، لاستقطاب الأبناء كل إلى صفِّه، كما كُشف النِّقاب عن حالات أخرى لأسوأ أوضاع الأبناء، في ظل حياة أسرية غير سوية..[٣]

إنّ كل أسـرة مطالبة بتقديم أفضل مالديها لأبنائها، لكنها في نفس الوقت تحتاج دعما يوسع معارفها ويطور مهاراتها، ويُشارك حاليا عدد من المُتخصصين في هذه المهمة، بالتخطيط والتنظيم والتعاون، وتقديم المساعدة

في برامج التربية الأسرية وتربية الوالدين، ويواجه هؤلاء المتخصصون ـ وهم في القارب نفسه مثلهم مثل الآباء – تحديات تفرضها متغيرات معاصرة سريعة متلاحقة على مستوى الحياة الاجتماعية والأسرية.(٤)

ويأتي الاهتمام ببرامج التربية الأسرية، في مقام أولويات المجتمعات، التي تحرص على تنشئة أبنائها، ودعم الجوانب الإيجابية في شخصياتهم، حيث تؤسس هذه البرامج لعلاقات إنسانية قوامها التعاطف والدعم، ووظيفتها تلبية احتياجات الآباء وإثراء خيالهم إزاء كل ماله علاقة بأسمى مهام الإنسان على وجه الأرض، ألا هو أن يكون والداً وصاحب أسرة، وهي المهمة التي تحفظ للمرء توازنه وتجعل لوجوده معنى، وتُعطي لنشاطه أهمية واستمرارية، فتدور عجلة الحياة إلى ماشاء الله.

وانطلاقاً من هذه الرؤية، ستناقش هذه الدراسة دور التربية الأسرية ودور الأسرة باعتبارها الممثلة الأولى للثقافة الاجتماعية، وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، وهي التي تُسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو النفسي والاجتماعي للطفل، وتكوين شخصيته، ولها وظائف نفسية واجتماعية هامة، فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل، وهي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، ونحن نعلم أنّ السنوات الأولى من حياة الطفل تؤثر في التوافق النفسي، أو سوء التوافق، حيث يكون الأطفال شديدي التأثر بالتجارب المؤلمة والخبرات الصادمة..

ويُعتبر عالَم مواقع التواصل الإجتماعي عبر الإنترنت، عالماً متغيراً بشكل مستمر وسريع، وهو يؤثر على حياتنا إلى حدٍّ كبير، وسيكون أكثر تأثيراً على حياة الأجيال القادمة، وتزداد أعداد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي حول العالم بشكل مثير في السنوات الأخيرة، والملايين من مستخدمي الإنترنت هم أعضاء في واحد أو أكثر من هذه المواقع.

وحيث تبلورت فيما سبق، ما ينتظر الأسرة العربية من تحديات في مواكبة عالم مواقع التواصل، يُمكن فيما يلي تحديد المحاور الأساسية، التي تهتم

الدراسة الحالية بطرحها ومناقشتها، في ضوء بحوث ودراسات علمية، أسفرت نتائجها عن مزيد من الحاجة إلى دقِّ جرس الإنذار، وأهمية الانتباه إلى وجوب التصدي بفاعلية وإيجابية لهذه التحديات، هذه المحاور هي:

- **المحور الأول: مواقع التواصل الاجتماعي: إيجابياتها وسلبياتها؟.**
- **المحور الثاني: التربية الأسرية وتحدّيات تفرضها مواقع التواصل الاجتماعي.**

المحور الأول: مواقع التواصل الاجتماعي: إيجابياتها وسلبياتها

إنّ الحياة في القرن الحادي والعشرين، وقد مضى منه خُمُسه تقريباً، تستلزم منا أن نملك كيانات وهويات وشخصيات وإمكانات ومهارات متمايزة ومختلفة، تكون كُلها مرتبطة ارتباطاً أساسياً بالتكنولوجيا واستخدامها وتوظيفها وحُسن الاستفادة منها، دون أن نتحول لنصبح عالة عليها وعلى العالم الذي تميز بها.[٥]

والجميع يتفق أنّ هناك جدلاً دائراً وموسعاً حول مواقع التواصل، ماهي؟ تعلُّم، ترف أم إدمان؟ وهل بالإمكان حسم هذا الجدل؟ كلنا، واحد من ثلاثة، أحدنا قراره النهائي ألا يتورط، وأحدنا متورط ووصل إلى درجة الإدمان، والثالث، قادر على تقنين الاستخدام، وهو محظوظ فعلا.

والسؤال الأهم: هل غيرت مواقع التواصل حياتنا؟ وهل غيّرت شخصياتنا وثقافاتنا ورؤيتنا وأحكامنا؟ وإلى أيّ اتّجاه؟ وهل نحن مع أم ضد؟ وكيف برزت التحديات التى تواجه التربية الأسرية وتلزمها مواكبة الحال والتغلب على خطورته.

في سنة ٢٠١٠م، اختارت التايمز «مارك زوكربرج» مؤسس الفيسبوك ليكون شخصية العام، لأنه بتقديمه هذا الموقع، غيّر وأثّر في حياة مئات الملايين من البشر والمجتمعات بالكامل[٦]، وإذا أجرينا نحن في مطلع سنة ٢٠١٩ استطلاع رأي لاختيار شخصية العام لسنوات طويلة مضت وأخرى قادمة، فسيكون الاختيار: «الفيسبوك»، أنا سأختاره وأنت، والمعيار الأهم للاختيار هو أيضاً

«درجة التأثير» ولنسأل أنفسنا: هل هناك ما هو أكثر من الفيسبوك وغيره من مواقع التواصل الاجتماعى تأثيراً فينا الآن؟

كان أول ظهور للفايسبوك، مقتصراً على طلاب جامعة هارفارد الأمريكية، حيث كان مارك زوكربرج نفسه طالباً، وسرعان ما انتشر في العالم كله، ويُسمى الفايسبوك بالساحر أو المَلك، وهو الأكثر شهرة، ويعتبرونه أيضاً أحد أفراد الأسرة. (٧)

وفى دراسة ستانلي (Stanley, 2015) (٨) والتي أجريت على ٧٠٠٠ مستخدم نت من طلاب الجامعة، ذكر الطلاب أن أول المواقع والأكثر استخداما موقع مجاني ومحظور دوليا لسماع الأغاني اسمه Pandora، ويسمعون عليه أغان وموسيقى غربية، وقد نشر مؤسس التطبيق نفسه اعتذاراً بسبب حظر التداول باستثناء أمريكا ونيوز لندا واستراليا، ويبقى الفايسبوك هو الأكثر ارتياداً من كل المواقع الأخرى بكل أشكالها، وقد ذكرت الدراسة أنّ ٩٦٪ من أفراد العينة يستخدمونه دون غيره، وكان تويتر ثاني أشهر موقع أطلق في ٢٠٠٦، ويضم الآن ٥٠٠ مليون مستخدم من مشاهير العالم والمجتمع والسياسيين وغيرهم، ومسئول عن اطلاق الهاشتاج للكلمات الأكثر تداولا، أما جوجل بلاس، فهو يتيح إنشاء صفحة تنشر عليها صور ومعلومات شخصية كالسيرة الذاتية وتبادلها، وهناك موقع ماي سبيس My Space، وهو موقع غير مهجور كما يظن البعض، توجد به خدمات عديدة كالمدونات ونشر الصور ومقاطع الفيديو والموسيقى، وفي تطبيقات التواصل عبر الموبايلات نجد انستجرام Instgram الذى تم إطلاقه في ٢٠١٠ ويضم ٣٠٠ مليون مستخدم، ومن خلاله يتم ربط الحسابات على فيسبوك وتويتر، وتنشر فيه الصور والفيديوهات على كل الصفحات في وقت واحد، وكان سبباً في ظهور السيلفي، وكلنا يعرف الواتس آب Whatsapp، وسناب شات Snapchat، وهو الأكثر تداولا بين الطلاب لتبادل الصور ويستخدمه ٤١٪ من المراهقين، كما أن هناك الفاين Vine وهو كالإنستجرام، أما موقع Linkedin فهو أضخم موقع تواصل وخدمة اجتماعية مهنية في ٢٠٠ دولة بالإنجليزية والفرنسية والألمانية والأسبانية والإيطالية،

ومُخصص لإيجاد فرص عمل، أطلق في سنة ٢٠٠٣ ويستخدمه حوالى ٢٦٠ مليون شخص بعشرين لغة.[٩]

هذا إلى جانب مواقع أخرى عديدة مثل: ميوزيكال. إل واي .Musical LY، فليكر Flicker، وتمبلر Tumbler، وبينتيريست Pinterest، ونينج Ning، وهاي فايف Hi 5، وويسبر Whisper..إلخ، وأحدث الإصدارات هو موقع بيتش Peach، ويقال أنه سيغطي على كل مواقع التواصل الحالية، ولكنه لم يفعَّل بعدُ كتطبيق على الهواتف الذكية[١٠].

وممّا سبق، يمكن أن نخلص إلى أنّ مواقع التواصل الاجتماعي هي منظومة شبكات إلكترونية عالمية مجانية إلى حدّ كبير، تسمح للمشترك بها بإنشاء موقع أو حساب خاص به وتربطه من خلاله بغيره من الأعضاء الذين لهم أو ليس لهم نفس الاهتمامات والهوايات وذلك من خلال نظام اجتماعي، ومن هنا سُميت اجتماعية، لأنها أتت من مفهوم بناء أو تأسيس أو إنشاء مجتمعات أو مواقع يتعرّف من خلالها المشترك على آخرين من خلال عملية التصفُّح.

ومن الحقائق التي تكشف عنها الأرقام حول استخدامات مواقع التواصل وأوردتها دراسات تشينج (Ching, 2016) [١١] وتشو وبارك (Cho&Park, 2017) [١٢]، وأروى الرواشدة (٢٠١٧) والتى قد تصيب القارىء بالذهول:

فى أبريل ٢٠١٥، يوجد بالعالم زيادة عن ٣ مليار يستخدم شبكة الإنترنت، ٢,١ مليار لديهم حساب على مواقع التواصل، و١,٧ مليار لديهم حسابات على مواقع التواصل مفعلة بشكل تام، ١,٤ مليار لديهم حساب على الفايس بوك، وهذه الإحصائية تم تحديثها في يناير ٢٠١٦، ووصلت إلى ١,٦ مليار في ٢٠١٦/١، بزيادة ٢٠٠ مليون عن العام السابق في أقل من عام.[١٣]

وفى دراسة أُجريت في فبراير ٢٠١٦ على ١٥١١ طفلا ومراهقاً أعمارهم من ٩ – ١٩ عاماً، وعلى عدد ٩٠٦ آباء قام بها مجلس الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية في بريطانيا، وجد أن ٧١٪ من مستخدمي الإنترنت موجودون

على الفايس بوك، وأن ٧٠٪ من مستخدمي مواقع التواصل أعمارهم من ١٥ – ٢٩ عاماً ووصلت النسبة إلى ٨٩٪ في نهاية ٢٠١٦، ٨٣٪ من مستخدمي الفيس يدخلون صفحتهم أكثر من ١٠ مرات يومياً، و٧٩٪ من الأطفال يستخدمون الإنترنت دون رقابة، ٤١٪ من هؤلاء الأطفال يدخلونها من غرف نومهم، ٥٧٪ من المراهقين طالعوا مواقع إباحية، إما صُدفة أو غير ذلك، و١٦٪ فقط من الآباء يعتقدون أنّ أولادهم يتصفحون مواقع إباحية(١٤).

وفي دراسة أُجريت سنة ٢٠١٦ شملت ٧٠٠٠ شخصاً موزعين على ١٨ دولة عربية بينها مصر، وعلى ٦ مواقع للتواصل الاجتماعي: فايس بوك، تويتر، لينكد إن، جوجل بلاس، يوتيوب، واتساب، وُجد أن فايس بوك وواتساب هما الأكثر استخداماً، وأنّ كل شخصين من أصل ٥ في العالم العربي لديهما حساب على فايس بوك، وثُلث المستخدمين يقضون ٣٠ دقيقة في الجلسة الواحدة، وأن ٥٪ يقضون أكثر من ٤ ساعات في الجلسة الواحدة وبخاصة في المساء، وقد تصل إلى تسع ساعات يوميا، يُرسلون خلالها من ٣٠ـ ١٠٠ نص مكتوب.(١٥)

فهل كل هؤلاء مستخدمون جيدون ويستفيدون من مواقع التواصل، هل يعرف الأفراد من يملكها ومن قدّمها ولماذا قدّمها؟ الأغلبية لم تسأل ولم تُفكر ولا تعرف، هل يعرفون لماذا كل هذه الإتاحة؟ الأسباب عديدة، ولنتذكر دائما أنه عندما تكون البضاعة مجانية، فقد نكون نحن الثمن!؟ وهي حقيقة مُرعبة، وإن سألت هل يمكن للأفراد الاستغناء عنها، فستأتي النسبة غالبا كالآتي: نعم بنسبة ٢٧٪، لا بنسبة ٧٢٪، وعندما تسأل الآباء :هل ستتيح لأولادك استخدامها؟ يجيبونك كالتالي: جزئياً ٦٩٪ ـ يومياً ٢٨٪ ـ لا مطلقاً ٢٪. وإذا سألنا عن تفضيل استخدامها بديلا عن الاتصال المباشر وجها لوجه، وإمكانية الاعتماد عليها فقط والاستغناء عن الصحف المقروءة والمجلات وحتى الفضائيات، وهل نكون صداقات جديدة من خلالها، وهل أصبحنا بسببها أشخاصاً أكثر عصبية ونُحب العزلة؟ فالإجابات متنوعة، أما إن سألت عن خطة الدولة للاستفادة منها، وهل توجد خطة أصلاً، فقد لا نجد إجابة من الأساس.(١٦)

وحيث يحتل التواصل المباشر نسبة ٥٧٪ من أشكال التواصل، ويشغل التواصل عبر المواقع نصيباً نسبته ٤٣٪، وحيث أنها سهلة الاستخدام دون تعقيدات وفرضت نفسها بشكل واسع، نذكر فيما يلي إيجابيات مواقع التواصل كما تحددها دراسات لي (Lee, 2015) [١٧] **و(منال عبد الخالق، ٢٠١٧)** [١٨] **و(أروى الرواشدة، ٢٠١٧)** [١٩]:

- ألغت مواقع التواصل الحدود الجغرافية على مستوى العالم كله، وأصبحت الآن الأشهر والأكثر استخداماً بين كل ما هو موجود على شبكة الانترنت، فهي تُتيح استخداماً يوميًّا لا نهائيًّا وغير محدود، حتى أصبحت الشغل الشاغل للأفراد ومصدر انبهار المجتمعات والأفراد، ونقلة نوعية عالمية في مجال تبادل المعلومات والاتصالات في زمن قصير نسبيًّا.

- تُسهم في تقريب المسافات والتعبير عن الأفكار والمعارف والثقافات، فهي فرصة لتقديم الذات والتعبير عنها، والتنفيس عن الانفعالات ومشاركة في الأفراح والأحزان.

- اكتساب الصداقات في كل الأعمار، وتُشير الإحصائية إلى أن صداقات المُسنين عبر مواقع التواصل تنقذهم من العزلة التى تزيد من احتمالية الوفاة المبكرة بنسبة ١٤٪، وأن ٢٥٪ من الأفراد يذكرون أن مواقع التواصل تجعلهم أقل شعورا بالوحدة، و١٢٪ يذكرون أنها تجعلهم أقل شعورا بالقلق، و٢٠٪ **يذكرون أنهم يصبحون أكثر ثقة**، و١٨٪ يقررون أنهم يصبحون أفضل حالا في المجمل، و٢١٪ يؤكدون أنهم يصبحون أكثر شعبية. [٢٠]

- عالم افتراضي واسع، عريض ولا حدود له، ولا يوجد به مقص رقيب، يضمن معرفة الخبر أولاً بأول، بخلاف الجرائد والصحف وحتى الفضائيات، وبات هناك ما يُعرف بصحافة المواطن أو بالإعلام الرقمي، وهي منصات لإطلاق الحركات والدعوات والثورات ومجال لرفع الرايات والتعبير عن الحريات، وساحة لنشر الفكر والأيديولوجية وميدان للمعارك الفكرية، ونقل الأفكار السياسية ومناقشة انتشار ظواهر محددة.

■ فرصة للمشاركة في أنشطة خيرية، من خلال دعوات للمشاركة في احتفالات أو مناسبات خيرية، مثل يوم اليتيم أو دعم مرضى السرطان، وغيره من الأعمال التطوعية التي تصبح رائدة ويتم دعمها بفاعلية.

■ فرصة للحصول على معلومات عن الطهي، والتغذية، وتربية الأطفال، وتنسيق الديكورات، والتنظيف، والعناية بالبشرة والجمال، والتدبير المنزلي.

■ ساحة لاكتشاف المواهب وأصحاب القدرات الخاصة والأعمال المميزة، والإعلان عن الذات، وعرض مواهب من لايملكون إمكانية إقامة معارض أو تعريف الجمهور بهم بأي وسيلة، ومنصة لانطلاق مشاريع شخصية وابداعات عملية، تسهم في نمو الأفراد والمجتمعات، والاعلان عن فرص عمل، وأسواق في كل مكان ومنتديات نسائية..إلخ.

■ تقديم نماذج قُدوة وأمثلة، من مشاهير المجتمع وعلمائه وأدبائه وكُتابه وسياسييه، وعلماء دين إلى عامة الأفراد، وإمكانية الاتصال بهم، ما يجعل أعمالهم أكثر تأثيراً وانتشاراً.

■ شبكة إعلانية دعائية ترويجية، وساحة للتجارة الإلكترونية، ففيها تسويق وبيع وشراء وتبادل وتنازل وإعلان عن مقتنيات نادرة وعقارات.

■ بوابة معلومات وخدمات تعليمية وثقافية، تُسهم في إثراء المعرفة وتوسيع المدارك والمعارف وتتيح فرصاً أكبر للاطلاع، وتوفر تغذية راجعة، وتنمي التفكير، وتشجع على التعلم الذاتي، وتساعد على استثمار الوقت في التعلم وتتيح فرص التواصل مع الأساتذة والخبراء.

■ تقريب الفجوة بين الأجيال، فالصغار يتابعون ما يكتبه الكبار، والكبار يطّلعون على ما يكتبه الصغار، وأصبح كلا الفريقين يعرف كيف يفكر الطرف الآخر، وهو مالم يحققه التعليم مثلا أو الاعلام، ودائما هناك الوجه الآخر للرواية من حيث أنّ البعض يعتبر ذلك سبباً في تعميق الهوة بين الأجيال، بسبب تقليص فرص الحوار والتواصل، والصراع الآن بين جيلين: جيل يبحث عن المعلومة أنّى وجدها، وجيل يخشى ممّا يجهل ولا يجترأ على الدخول.

- التقليل من الشجار والنكد بين الأزواج، لأنّ شاشات الهاتف المضيئة، وصفحات الموضة والمطبخ والماكياج ألهت الزوجات عن مناكفة الأزواج، وحتى بين أفراد الأسرة ككل، فالكل أصبح له عالمه المليء بالسحر والجاذبية، ولا مجال للصدام والخلاف، بل إنّ بعض السيدات المتزوجات يعتبرن أن الهاتف أهم من أزواجهن، كون هؤلاء الأزواج مشغولين بعملهم عنهن، والهاتف يضمن لهن تواصلا يفتقدنه مع هؤلاء الأزواج.

- تجمع بين النص المكتوب والمقاطع المرئية، ويمكن الاستفادة من هذه الميزة على كل الأشكال، كتابة نص أو فكرة مطولة في مدونة أو نشر صورة أو فيديو، أو إدراج رابط.

وبما أن هناك دائماً الجانب الآخر من الرواية، ولهذا نعرض فيما يلي سلبيات مواقع التواصل الاجتماعي كما وردت في دراسة (عبدالله الوزان،٢٠١٥) [٢١]**، (منال عبدالخالق،٢٠١٧)** [٢٢]**، ودراسة إلهاي وآخرون** [٢٣] (Elhai,et al.,2018) **ودراسة ماك شين** (Mcshane,2018): [٢٤]

- هجمة شرسة على العقل البشري، وليس القول مجازاً أو تعبيراً أدبيًّا، بل هي فعلاً على المستوى الحسي سبب تلف وتدمير بعض مراكز المخ، التي تُستهلك خلال التعرض المستمر للشاشات، وهى أيضاً هجمة على القلب والأوعية الدموية، وتسبب بعض الأمراض الالتهابية، كما تسبب الإجهاد والتوتر، واضطرابات المزاج، واضطرابات الأكل واضطرابات النوم، وضعف التركيز، وضعف الجهاز المناعي..إلخ، والإحصائيات تُشير إلى أن ٥٧٪ من أبنائنا في مرحلة المراهقة يتفقون على أن مواقع التواصل تسبب لهم التشتت أثناء تأدية واجباتهم، وأن ٢٩٪ منهم يشكون من الأرق وتقطع النوم ليلا للرد على الرسائل التى ترد عبر مواقع التواصل.

- **ثاني أسوأ هذه السلبيات، ما تنطوي عليه مقولة الطبيب السعودي عبد الرحمن الحبيب: «غابت خُلوة النفس وبات الجميع مُخترق الخصوصية وتبدل المجتمع». فقد غيبت مواقع التواصل الخصوصية، وشجّعت على المقارنة والانتقاد، ورفعت**

وتيرة القلق والتعلق بالرموز والتغريدات وليس بالحقائق وليس بالواقع، إلى جانب محاولات التنمر والتحرش والتهديد والتحريض، ناهيك عما يسمى بالمشاركة الأكثر خطورة وهي مشاركة مايزيد عن اللازم من المعلومات الشخصية، وهو مايسبب الندم عاجلا وليس آجلا، فقد سجلنا وصورنا أحلامنا وأفكارنا وخواطرنا وتجلياتنا، وحتى أحقادنا وحتى تفاهاتنا وتُرَّهاتنا، وقدمناها للآخرين على طبق من ذهب، ولا تسأل بعد ذلك عن الفرق بين الحقوق العامة والحقوق الخاصة.

■ ثالث أسوأ سلبيات مواقع التواصل الاجتماعي، غياب السبق الصحفي، ناهيك عن غياب المصداقية والمصدر الموثق، فعلى مواقع التواصل لاملكية فكرية ولا مصادر موثوقة، إلى جانب خطورة الصفحات التى تعتبر نفسها مصدراً للتوعية الصحية على مواقع التواصل الاجتماعى، ويتم تداول معلومات طبية عليها، أو الإعلان عن تسويق مُكملات غذائية أو مستحضرات تجميل، وبشرة وتخسيس وغيرها، ذلك أن ٦٠٪ من هذه المعلومات مغلوطة أو مبهمة ومن غير المتخصصين، لكن كل (١ من ٤) من المتواصلين يتابعونها للأسف عبر صفحات تسمى نفسها صفحات طبية على مواقع التواصل.

■ ملاحقة الأخبار، على نحو ما يلاحق المُدمن مادة المخدر التي يتعاطاها، بما في ذلك ملاحقة أخبار الغير وتفاصيل حياة الغير، ورصد حركاتهم بالتفصيل، فمن خلال مواقع التواصل تعرف أن منافسك في المدرسة قد حصل على وظيفة مرموقة، وأن جارك قد جاءته فرصة سفر، وأن حبيبك السابق يعيش الآن قصة حُب سعيدة، يتابع الأفراد تفاصيل الحياة العاطفية والمهنية، ومستجدات الوجهة السياحية، والسؤال: كيف نرجع حيث كنا، نسير بجانب بعضنا البعض ولانتتبع بعضنا البعض.

■ انتشار الشائعات والأكاذيب والأخبار التي تُشعل الفتن والاستثارة، ناهيكم عن غياب الرقابة، فكثير من المستخدمين لا يتحملون مسؤولية ما ينشرون ولا يحاسبون عليه، كما يتمُّ إلقاء التهم وتبادل السباب والهجوم على الرأي الآخر، ونشر الأخبار السيئة أو التشهير وهدم السمعة وهدم البيوت، إنّ مواقع التواصل ساحة لتصفية الحسابات كما هي ساحة للنفاق والمداهنة، وفي

مقولة لأحد الكتاب: **مواقع التواصل لم تعلم الناس (الفُحش) ولكنها شجعتهم على المُجاهرة به، بعد أن أدرك كل فاحش أنه ليس وحده في هذا العالم، وإن كنت لا تعرف للأسف أو لا تتابع أنّ هناك إلحاداً، وشذوذاً، ونصباً واحتيالاً، فعلى صفحات مواقع التواصل يمكنك أن تعرف كل شيء..**

- ضياع الهوية العربية بسبب اللغة التي هي بين العربية والإنجليزية، فهي تشبُّه بالغرب ومظهر من مظاهر الاغتراب، والمؤسف أيضاً هو ابتداع لغة خاصة بمواقع التواصل، تُستخدم في مراسلات الإيميل والمدونات والمحادثات، وتعابير مستحدثة مليئة بالصور والرموز والوجوه والإشارات بدلا من الكلمات، ناهيكم عن ظاهرة ضعف الأداء اللغوي وشيوع الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية أو الكتابة بالعامية.

- كل ذلك يحدث في زمان مُهدر ووقت ضائع، فالوقت أصبح للفايس بوك وليس للأحبة والمُقربين.

- من أسوأ سلبيات مواقع التواصل كذلك، الإضرار بالتواصل الاجتماعي نفسه، فقد يكون لك ألف صديق من غير صداقة ومشاركة حقيقية، ناهيك عن العُزلة عن المحيط الأسري والاجتماعي، ولم تترك مواقع التواصل أحداً إلا وعزلته عن حياته اليومية والاجتماعية وأدواره ومهام عمله: الأصحاب، والأزواج، وحتى الصغار، وبعض الأمهات تعتبر ألعاب وفيديوهات اليوتيوب وحكايات الأطفال أفضل جليس للطفل، ويتفق حوالى ٤٢٪ من الأفراد على أن مواقع التواصل تستقطع الوقت الذى يجب أن يقضونه مع أصدقائهم وجهاً لوجه.

- أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي حالياً، أقصر الطرق لحدوث الطلاق أو الانفصال بين الزوجين، فنسبة ٢٠٪ من حالات الطلاق في المجتمع الأمريكي سببها الفايس بوك، بينما ٤٠٪ **من حالات الطلاق سببها الواتس آب في إيطاليا**، و٣٣٪ **من حالات الطلاق في الكويت** سببها مواقع التواصل، ويجب وضع هذه الإحصائيات فيما يناسبها، كونها في مجتمعات مختلفة عن مجتمعاتنا من حيث التقاليد والأخلاق.[٢٥]

■ اشتعال نُذر الخلاف، بسبب استحواذ مواقع التواصل على حياة أحد الزوجين وشغله عن شريك حياته، وبخاصة إذا أدمنها وأصبح يقضي فيها وقتاً يُنافس الوقت الذى يقضيه مع زوجه، الأمر الذي يُوسع هوة الخلاف إن وُجدت، وللأسف هناك إشارة إلى مُسمى جديد هو «**الخيانة الرقمية**»، دخل ساحات القضاء في قضايا الانفصال والطلاق، وهي حالة تبدأ باستسهال الدخول في محادثة مع غرباء على مواقع التواصل، وبالتالي، فما لم يكن ممكناً التلفظ به في الواقع أصبح سهلا قوله عبر لوحة المفاتيح للأسف، إذ يخلع الواحد منهم شخصيته الرزينة الكاملة، وتكون نقطة الضعف هي ضغطة إعجاب على منشور تكون بداية تحريك الشر وتكمل دائرة السوء نفسها. (٢٦)

■ الأبناء استبدلوا الآباء بمواقع التواصل، والتصقوا بالغرباء على فضاء مواقع التواصل، وأصبح التواصل افتراضياً ومفروضاً على الجميع بشكله الجديد، وعلى مواقع التواصل نعايش ولا نتعايش، نلتقط الصور لنرفعها، ولا نمتع ناظرنا برؤية الوجود والأماكن والآثار، على مواقع التواصل نفقد الشعور باللحظة، لأننا نصور حياتنا بدلا من أن نعيشها، نخرج ونتنزه ونضحك فقط لنلتقط الصورة ونرفعها على صفحات مواقع التواصل، فقدنا إحساسنا باللحظة نفسها بسبب استخدام الكاميرا طول الوقت، لقد جعلتنا عصا السيلفى ندير ظهرنا للعالم، ونعطي وجهنا لشاشة الهاتف، وتمّ استبدال تجربة السفر والمغامرة والفن والجمال والتذوق والتاريخ بتمثيل رقمي للأشياء، وتجميع لأكبر عدد من الصور، المهم ليس التجربة ولا المعايشة ولا المغامرة، المهم كيف سيراها وينظر لها الآخرون عندما أشاركها على صفحتي.

■ على صفحات مواقع التواصل، من السهل جداً قطع أي علاقة من خلال ضغطة زر، أما في الحياة الواقعية، فالفرصة أفضل للاحتفاظ بالعلاقات، حتى الحب وهو أجمل مشاعرنا أصبح في خطر على مواقع التواصل، فالحب يبدأ: غريبٌ.. صديقٌ.. حبيبٌ.. ثم بلوك، نهايات الحب في زمن مواقع التواصل ليست نهايات روايات شكسبير، بل إن (البلوك) الآن هو النهاية، وأصبحت الحكمة الآن تقول: تكلم حتى أعرفك وأعملك

بلوك، قد يكون ذلك على سبيل المزحة لكنه أصبح فعلا واقعاً.

- سابقاً كان الفرد يصله اتصال فيستأذن ويغادر ليرد، ويعود ليعتذر مرة أخرى، أما الآن فكلنا وجوهنا للشاشات فقط، وراقبوا المنظر في اجتماع أسري أو حتى الخروج في نزهة مع الأصحاب.

- غاب أيضاً التواصل غير اللفظي، وفقدت الرسائل ٩٣٪ من دلالتها، فنبرة الصوت ونظرة العيون تلطف الحوار وتستبقي الود، حتى في وقت الغضب أو العتاب أو الشجار، فالعقل يميل إلى تحميل المعنى الأسوأ، طالما يخلو الكلام من تعبيرات تلطيفية، أما على مواقع التواصل فلا تسألني عن الوقت الكافي لاختيار أفضل الكلمات، ومايمكن أن تستعين به لتلطف التواصل كلغة الجسم والعين، وتعبيرات الصوت، كل ذلك فقدناه وأصبحت مشاعرنا للأسف وجوها تعبيرية انفعالية، كم هذا سخيف وفيه تكلف، أن تُصبح هذه الوجوه هي المعبرة أو هي البديل للتعبير عن مشاعرنا وانفعالاتنا، عن نفسي أقول إنني أكره هذه الوجوه، وعندما يرسل لي ابني واحداً منها أو عشرات، أطلب منه الترجمة، وهو مايذكرنا بالألكسيزيميا ونقص الذكاء في اختيار المفردات للتعبير عن المشاعر.[٢٧]

- لكن هناك وجه ثان للرواية، فكل شيء له وجه إيجابي ووجه سلبي أو حسب ماياسبك، مواقع التواصل بالنسبة للبعض هي الأكثر أماناً، لأنها دائماً تتيح المسافة التي تُجنبنا المواجهة، وتتيح الافتراضية والتخفِّي والمجهولية، بحيث يُمكنك أن تشارك دون أن تكون معروفاً، تخفي هويتك وراء اسم مستعار، أوما يُعرف بالحساب الزائف، شريطة ألا تقصد إيذاء أحد أو التشهير به، فتلك قصة أخرى، كل ما في الأمر، إنك بذلك تكون أكثر إحساساً بالأمان، دون الكشف عن الذات على نحو لا تحبه، كل هذا مقبول على حساب التواصل، الذي يجب أن يكون أكثر قرباً وتفاعلاً ووجهاً لوجه، ومباشراً وحميميًّا، وهذا هو مافقدناه فعليا، التواصل إنساناً لإنسان، قلباً لقلب، عقلاً لعقل، وجهاً لوجه، ومن هنا غيّرت مواقع التواصل مفهوم الكشف عن الذات، والمسافة الآمنة في الكشف عن الذات واعتبارية هذه المسافة لدى البعض. [٢٨]

■ غيّرت مواقع التواصل، ما تعرفه الأسرة العربية عن المشاركة وتبادل المشاعر المُتدفقة، فكل عبارات التهنئة والعزاء، وكل المشاركات أصبحت نسخ وكتابة ومشاركة، متكررة وفارغة من الصدق، وقد تكون رسالة واحدة ويتم إرسالها للجميع دون اهتمام وبلا فرق.

■ غيّرت مواقع التواصل كذلك، مفهوم المواعدة والتقدم للجنس الآخر، فالشاب يعفي نفسه من مخاطرة القبول وعدم القبول، ورد فعل الشريك الآخر، كل المطلوب هو إرسال طلب صداقة، وأصبح جيل مواقع التوصل، جيلا رقمياً لايقدر مفهوم السلامات والزيارات ولايعرف إلا الإصدارات والمشاركات، يعرف كيف يقتحم العلاقات ولا يخافها، ولم يعد الأمر يحتاج منه تردداً وتفكيراً، فالمسألة لم تعد تكلف أكثر من طلب إضافة.[٢٩]

■ على مواقع التواصل، تغير مفهوم التنشئة وأصبح تحدياً يحتاج إلى مواجهة، وتغيرت مهام الوالدين في ظل وجود شريك أساسي أصبح فرداً من أفراد الأسرة كما ذكرت سابقاً.

■ غيّرت مواقع التواصل مفهوم الهوية والكيان المحدد، وأصبح الحساب أو صفحة الإنترنت بمثابة العالم الخاص والهوية والكيان المحدد، بل هي من مستلزمات تحقيق الهوية عبر مراحل النمو، عليها يشارك ويتواصل ويتبادل الخبرات ويطلب النصائح، ويقدر ويقيم حياته وذاته، ويفعل ذلك إذ يقارن بين صفحته وصفحة زملائه من حيث عدد الأصدقاء وعدد الإعجابات والمداخلات، ودائما الأمور تحت السيطرة.[٣٠]

■ **عرفنا عبر مواقع التواصل، عن أطفال ضاعوا على شبكة الإنترنت، يهربون من التواصل ويصابون بالاكتئاب، ويُجربون كل مايدمر ذواتهم، من قبيل إساءة استخدام الدواء، وتجارب الجنس، وتدمير الذات، وقلق وإدمان الهاتف، وغيره من مشكلات نفسية واجتماعية، لابدّ من أن تواجهها التربية الأسرية، وتتصدى بكل حذر لعوامل الخطر، وللعواقب الوخيمة التي تترتب عليها، فالأولاد في الأسرة العربية اليوم، يعيشون في صمت مع هواتفهم،**

يزيدون كل يوم عدد أصدقائهم على الصفحات، لكنهم ينعزلون أكثر فأكثر، ويهدد القلق الاجتماعي حياتهم، لايمارسون الرياضة، وقد يصابون بالسمنة وتآكل الفقرات، إجازاتهم الأسبوعية والصيفية، يقضونها داخل صفحات مواقع التواصل بعيداً عن أسرهم، يعبرون عن فرحهم وحزنهم وغضبهم على هذه الصفحات، وإن صرخوا فزعاً أو يأساً يفعلون ذلك أيضاً على مواقع التواصل، لأنهم يعرفون أنّ صرختهم سوف تذهب إلى أبعد مدى، وقد يصبحون ضحايا الإعلانات المضللة أو الزائفة على مواقع التواصل، والتي قد تُغري وتُغوي إلى مالا نهاية.[٣١]

■ ورد في دراسة ثومبسون (Thompson, 2014)[٣٢] وآخرون (Thompson, et al.,2016)[٣٣]، إشارة إلى المشاغبة عبر الإنترنت على مواقع التواصل، وكيف انتشرت انتشاراً رهيباً، متمثلة في فعلين أساسيين هما الكتابة بما لها وماعليها، وقد يكون عليها ولا يكون لها، فكل ما يكتبه الأفراد مأخوذ عليهم، وكل منشوراتهم قد تصبح قرائن أو أدلة ضدهم إذا تطلّب الأمر، ولكم أن تصدقوا أو لا تصدقوا أن الكتابة على الإنترنت ومواقع التواصل أصبحت ثلاثة أضعاف المكالمات عبر الهاتف، وما يرتبط بذلك من مخاطر التتبع أو التجسس أو مشاركة مالا يجب مشاركته، أو استخدام المكتوب في الإضرار بهم أو الإيقاع بهم بأي طريقة، أما الفعل الثاني، فهو تبادل وتداول مالا يخطر على البال من أشكال تحرش وإغراء وإغواء وانتهاك، ولم يعد الأمر مجرد دخول إلى مواقع إباحية، بل أصبح فعلا لازماً في حياة أبنائنا اليومية، ومن أشكال ذلك إرسال رسائل بها صور جنسية خليعة أو عارية أو خلافه، وهم في أغلب الأحيان لايفهمون أن ذلك يُعد جريمة يعاقبون عليها، وقد يُفصلون من مدارسهم بسببها، وهناك من ٤ـ٢٠٪ من الأطفال والمراهقين يقومون بذلك، وأسوأ ما يحدث أنّ الطفل أو المراهق الذي يتمّ تداول صورته قد يقتل نفسه خزياً وعاراً، لأنه لايفهم أو لا يستوعب أن أقرانه فعلوا ذلك من قبيل المزحة أو المشاغبة، وهناك ٢٠٪ من الراشدين يعتبرونها مشكلة خطيرة، لأنّ المؤسف في الأمر هو فكرة الانتشار السريع لهذه الصور، التي تبقى على الإنترنت بمثابة

تاريخ أسود في ماضي أي شاب أو فتاة، وتشير الإحصائيات أن ٣٥٪ من الأبناء في مرحلة المراهقة يتشاجرون مع أصدقائهم ولايخبرون والديهم، وأن ٢٠٪ منهم ينهون علاقاتهم مع أصدقائهم بسبب مواقع التواصل، وأن ٧٠٪ منهم بإمكانهم إخفاء حقيقتهم عبر الإنترنت، وأن ٤٣٪ منهم يدخلون إلى مواقع عنف وعدوان، و٣٦٪ يدخلون إلى مواقع إباحية، و١٦٪ يغشّون في الامتحانات عبر مواقع التواصل، هذا إلى جانب أن مانسبته ٤٨٪ من هؤلاء الأبناء يبحثون عن إجابات أسئلتهم من خلالها. (٣٤)

المحور الثاني: التربية الأسرية وتحديات تفرضُها مواقع التواصل الاجتماعي

لقد أصبح العالم اليوم مليئا بكل أشكال التكنولوجيا: ساعات، هواتف، موائد، وحدات تحكم في الألعاب والأجهزة، واتسع مدى الأنشطة والمجالات التى تستخدم فيها هذه التكنولوجيا بكافة تطبيقاتها، وحيث أصبح العالم اليوم عند أطراف الأصابع، فإن تطبيقات التكنولوجيا جعلت الأفراد يصفون أنفسهم بأنهم ملتصقون دائما بالإنترنت، يقضون الساعات الطويلة في متابعة ما ينشر، وكل مايرغبون في الوصول إليه متاح على مدار الساعة، ومن السهل أن يبيع الفرد ويشتري على شبكة الإنترنت، وأن يطلب الدعم وأن يتلقاه، وتمثل مواقع التواصل تحدياً عظيماً للمجتمعات وللأسر، فواقع الحال أن الآباء يسمحون لأبنائهم بالدخول إلى شبكة الإنترنت في عمر الثالثة، وأن الأبناء يقضون عليها ضعف الوقت الذى يعتقد آباؤهم أنهم يمضونه بالفعل، وهنا يكمن الخطر، آباء يعتقدون أنّ الأمور تحت السيطرة، وأبناء لديهم إتاحة هائلة للتواصل عبر الإنترنت.

يدخل الأبناء إلى مواقع التواصل، فيتشاركون الخبرات ويتبادلون المعلومات والصور، ويوثقون الأنشطة والذكريات لكل مايقومون به يوميًّا، وقد يتواصلون مع غرباء لم يقابلوهم أبداً، وإزاء كل ذلك، لايعرف الآباء هل هؤلاء الأبناء في أمان، أم أنهم عرضة لصائدي الغافلين من مرتادي مواقع التواصل. (٣٥)

وفي رأي بيجرام (Peagram,2017) [٣٦] ثومبسون وآخرون (Thompson, et al.,2016) [٣٧]، لا يجب التجسس على الأبناء، كي لايفقدوا الثقة فيما بينهم وبين الآباء، ولكي لايخسر الآباء احترامهم لخصوصية أبنائهم في نفس الوقت، فإنّ على الآباء التزام اللطف واللباقة في متابعة أبنائهم وضمان حمايتهم، وإنه لمن المؤسف حقًّا أن نعرف أنّ الإحصائيات المتعلقة بهذه الظاهرة تخبرنا أن أكثر من ٥٠٪ من الأطفال أكبر من عمر الرابعة، لديهم هاتف محمول، وأن ٩٢٪ من الأطفال في عمر عام استخدموا الهاتف المحمول، وأن الأطفال في عمر ٣ـ٤ سنوات يمكنهم استخدامه دون مساعدة شخص بالغ، وأن ٥٤٪ من الأبناء في عمر ٨ـ١٥ عاما لديهم حسابات على شبكة الإنترنت، أما مايفزع حقا فهو ماتشير إليه الإحصائيات من أن ٥٠٪ من الآباء لأطفال في عمر ٥ـ١٥ عاما يقررون أن أطفالهم يعرفون عن استخدامات الإنترنت أكثر منهم، وأن ٤١٪ من هؤلاء الآباء يعتقدون أن محتوى الإنترنت مراقب، كما أن ٧٤٪ منهم يثقون في عدم دخول أبنائهم إلى مواقع غير مناسبة، و٧٧٪ منهم يقررون بأنهم غير قلقين إزاء استخدامات أبنائهم للهاتف الذكي بالعموم.

لكلٍّ ماسبق، تكثف جميع الأطراف جهودها لدراسة الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن الاستخدام المفرط لمواقع التواصل، وتجتهد في الوصول إلى تصور شامل، وآليات تنفيذ لتعظيم الاستفادة من مواقع التواصل ثقافياً ومعرفياً وعلمياً، وتقليل التأثيرات السلبية لها، إضافة إلى تقديم مقترحات بشأن كيفية تعظيم هذه الاستفادة.

والأسئلة هنا: ماذا يجب أن تعرف الأسر العربية؟ وماذا يجب أن تفعل إزاء استخدام الأبناء لمواقع التواصل؟ وكيف تكون التربية الأسرية سلاحاً في مواجهة الخطر؟ وكيف تنجو الأسرة من براثن هذا الوحش؟ وهل ما وصلنا إليه أصبح إدماناً بمعايير ومحكات الإدمان؟ وهل هو ناجم عن مشكلة قائمة في العلاقات الأسرية، ترتب عليها أن يحل الهاتف وتطبيقاته وإمكاناته التكنولوجية الهائلة محل العلاقات والأشخاص في حياة بعضهم البعض، وسواء واجهنا

مشكلة الأسرة أو مشكلة الإدمان، فنحن نحتاج إلى اعتراف بوجود مشكلة وإرادة للتخلص منها..

فيما يلي نقدم مجموعة من المقترحات، يُمكن أن تستفيد منها الأسرة لمواجهة هذه التحديات.. [٣٨]، [٣٩].

• البدء بتنظيم الوقت، وتحديد فترات للاتصال والتصفّح، وتحديد فترات امتناع أو توقف ـ إن جاز التعبير ـ تبدأ تدريجياً ثم تزيد، ولا يكون مسموحاً بأخذ الهاتف إلى السرير أبداً.

• استبعاد الأشخاص غير المهمين لتقليل انشغالات التواصل، وتحديد قوائم للمتابعة دون ترك الأمر مفتوحاً لتقليل الوقت المهدر.

• زيارة مواقع أخرى غير مواقع التواصل، مثل مواقع التعليم عن بُعد وغيرها، مع استخدام وسائل التواصل الأخرى، فالبحث عبر جوجل وغيره من محركات البحث مفيد، كما أن الرجوع إلى المراجع الأصلية فعل محمود، ويمكن التسجيل في المواقع المختلفة عبر البريد الإلكتروني وليس عبر مواقع التواصل.

• تعظيم الاهتمامات الشخصية، أو بمعنى آخر، الحرص على عدم فقدان مباهج الحياة الأخرى مثل التشجيع على التردد على الأماكن مثل: **المسجد، البحر، الحديقة، الأصدقاء، الرياضة، القراءة، تعلم لغة، النوم** الكافي، وبمعنى آخر: الخروج للحياة، ومشاركة الأصدقاء والاستمتاع بالهوايات المتعددة.

• طلب المساعدة والمساندة من شخص قريب، للنصيحة والاستشارة.

• الالتزام بالقاعدة المحددة، ووضع الأجهزة التكنولوجية في مكان محدد وبعيدٍ عن التناول، وإغلاق الحساب الإلكتروني أياماً محددة، واستخدام حاجب المواقع، ومع كل ذلك أو قبله، ليتذكر المرء حياته قبل مواقع التواصل..

قد لاتكون المشكلة تكمن في تتبع بعض المقترحات، بقدر مايكون لحديث الذات أهمية، فليقل المرء لنفسه أن جزءً من ذكرياته يخصُّه وحده، وأنه يجب

أن يحافظ على خصوصيته، وأن يشارك المهتمين فقط وليس المعجبين، وأن مشكلته الشخصية تخصه وحده، ويمكنه طلب الاستشارة دون تشهير وتداول وإساءة، كما ينبغي أن يقول كل انسان لنفسه أنه ليس عليه إبداء الرأي طوال اليوم، فمن قال أن المرء يجب أن يكون مهتماً إلى هذه الدرجة؟ ومن منّا يمكنه متابعة مايحدث في كل الدنيا وملاحقته؟ إن التعامل مع البشر الحقيقيين، هو الذي يجعل المرء إنساناً مثقفاً موضوعياً، لامتحيزاً أو متشدداً أو مكروهاً[٤٠]

وتُقدم دراسة ياردي (Yardi,2012) [٤١] إشارة إلى برامج دعم الآباء، في ضبط استخدام الأبناء لمواقع التواصل، وتعكس حقيقة مفزعة، وجرس إنذار، مفاده أنه يجب إعادة النظر وتقديم تصور جديد لمفاهيم الوالدية، وعمليات التنشئة، وأساليب المعاملة في ضوء استخدام مواقع التواصل، والالتفات إلى اعتبارات وتحديات عديدة مرتبطة باستخدام التكنولوجيا في حياتنا الأسرية والاجتماعية، وأنه يمكن للدولة أن تتدخل لتقديم سياسات أو تشريعات أولاً، وإجراءات فعلية ثانياً، للتحكم في درجة الإتاحة ومضمون ما يبثّ عبر هذه المواقع.

كما تحاول هذه البرامج، حلّ معضلة التوازن بين دور الآباء في توجيه دافعية استخدام الأبناء للإنترنت وبين استقلالية وخصوصية ورؤية الأبناء، وتأثير هذه المعضلة على الصحة النفسية للأطراف كلها والعلاقات الاجتماعية وفرص النمو والتعليم، وجوانب الخطر المحدقة بالآباء والأسر، ومواجهة حقيقة أنّ الأبناء يعرفون أكثر مما يعرفه الآباء، وأنّ ذلك يزيد صعوبة الضبط والتوجيه، وأنه انطلاقاً من المسئولية الوالدية، يجب أن يتعلم كل والد اليوم مايتعلمه صغاره، كي يظل قادراً على حمايتهم على شبكة الإنترنت، وأن يكون مثالا نموذجيا يحتذون به، من حيث مايقوم به من مشاركة أو نشر، وأن يعرف أن مجرد الشرح والتفسير، غير كاف، لأن الأبناء يميلون إلى فعل مايفعله الآباء لا ما يقولونه. [٤٢]

ومن أمثلة هذه البرامج برنامج : إنترنت الوالدين للوالدين، والذي يركز على درجة وعي واستيعاب الآباء للتكنولوجيا، ويدعم دورهم في التحكم في

الوقت، وعدد مرات الدخول على الإنترنت، وعدد الساعات والأماكن المتاح الدخول فيها.

كما تدعم دراسة راسكين (Raskin,2012) [٤٣] هذه البرامج، وتؤكد على وقوف الآباء على ما أسمته وقت التواصل عبر التكنولوجيا، ووقت التواصل وجها لوجه، وكيف يمكن عمل توازن بينهما، لأنه لا غنى عن علاقات واقعية، وأنّ فَقْد هذا التوازن، يجعل الفرد سريع الاستثارة قليل الصبر ومندفعاً..

وكيف يجب أن يكون الوالد نموذجاً وقدوة في تحقيق هذا التوازن، تؤكد الدراسة على مسألة الاستمتاع بقضاء الوقت مع الأبناء وجودة هذا الوقت، والقيود المحددة التى مفادها، أنّ لكل عمل وقت مناسب، وأنها قيود تُطبق بعد نقاش وحوار وإقناع، ولو لزم الأمر بدون إقناع، كما يمكن استخدام برامج جاهزة للحماية (رغم إمكانية اختراقها)، ومن أمثلتها برنامج mspy، وهو تطبيق يراقب كل الرسائل المتبادلة بين مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من خلال لوحة تحكم، ويمكن للأسر استخدامه، علما أنّ معظم المواقع لها تطبيقات حماية، بعضها عام وبعضها مشترك، وبعضها يفرض قيوداً محددة.

ويُشير بولجر وآخرون (Bulger et al.,2014) [٤٤] إلى التقرير الذي قدمته الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال في عام ٢٠١٣، انطلاقاً من مسلمة لا تختلف كثيراً عن فكرة التحدّي، وهي أنّ الأطفال والمراهقين الآن، قد أصبحوا أكثر براعة من الآباء في الجانب الإلكتروني واستخدامات التكنولوجيا، إلا أنّ نقص خبراتهم وعدم اكتمال النضج والوعي، يُوقعهم في مشكلات على مواقع التواصل، وأنه يجب أن يكون للآباء دور في حماية أطفالهم إزاء ذلك.. وفي مراجعة لتقرير أكاديمية طب الأطفال الأمريكية، نجد أنه ليس غريبا أن أطباء الأطفال، الذين يشخصون التهابات الأذن أو كسور العظام أو الحمى، يتكلمون عن خطورة مواقع التواصل على الأطفال والمراهقين، بعد أن أصبحت هي مصدر الإتاحة الأساسي لكل خبرات التعلم والتعبير عن المواهب والإبداعات، والبحث عن المعلومات وطلب التوظيف.. ويلفت التقرير نظر الآباء، إلى أن العالم قد أصبح حرفيًّا عند أطراف أصابع صغارهم، وأن عليهم أن يُعيدوا النظر

لو كانوا يرون أن الأمر برمته ليس مشكلة خطيرة.

ويدعو بيجرام (Beagram,2017)[٤٥] إلى التعريف بقانون الكوبَّا «Coppa» (Childern's Online Privacy Protection Act)[*]، وهو إجراءات حماية، المقصود منها منع من هم تحت عمر ١٣ عاماً من استخدام الإنترنت لتداول المعلومات، إلا بعد إذن من ولي الأمر، لكن من السهل اختراقها بجعل تاريخ ميلاد الفرد أكبر من ١٣ سنة، وقد صدر عام ١٩٩٨، وتم إقراره العام ٢٠٠٠، كما يُعرف أيضاً بقانون الفيربا «FERPA» (Family Educational Rights & Privacy Act)[*]، وهو أيضاً عبارة عن إجراءات ممنوحة للآباء، توفر لهم الحقوق التعليمية والعائلية والخصوصية فيما يتعلق بكافة أنشطة أبنائهم.

وهذه بعض التوجيهات التي تقدمها الـ coppa للآباء إزاء مهام التربية الأسرية، ومواجهة تحديات مواقع التواصل[٤٦]:

١ـ تعلم كل ما يمكنك تعلمه عن استخدام شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، وليس أفضل من أن يكون لك أنت نفسك حساباً، وأن تكون أنت نفسك واحداً من أصدقائهم، وبذلك تراقب وجودهم الإلكتروني، وتطَّلع على مايكتبون ويقولون، ويكون ذلك قاعدة يومية أساسية، مع وضع أجهزة الكمبيوتر في مكان عام في المنزل، ومراقبة الوقت على مواقع التواصل.

٢ـ تكلم مع الآباء والأسر الآخرين، عن الموضوع نفسه، وبخاصة لو كان الأبناء جميعهم أصدقاء على نفس الصفحات.

٣ـ تأكد أن أبناءك يفهمون أن ما يقومون بإرساله إلى مواقع التواصل سوف يكون بإمكان العالم كله مشاركته، وهناك مايتّسم بالخصوصية، ولا يجب أن يكون عُرضة للتداول، حرصاً على سلامة الوضع الخاص وكل ما يتعلق به.

٤ـ أكِّدْ على سُوء عاقبة التنمر، أو نشر الإشاعات، أو التحرش، أو المشاغبة، أو تدمير سمعة شخص أو سيرته بأي وسيلة، وناقش مع أبنائك معيار الحكم المناسب على سلوكهم.

٥ ـ تأكد من المواقع التي يرتادها أبناؤك، وهل أنها تُناسب أعمارهم، فهناك مواقع لا تتاح إلا لمن هو فوق ١٣ عاماً، وهناك مواقع للأصغر سنًّا، وتتطلب دخولك لإعطاء الموافقة، واحرص على التأكد من أنهم لايمكنهم اختراق الحجب المفروضة، ويجب أن تعرف كلمة السر لأي جهاز، واعلم أن استخدام أكثر من خاصية سرية يعني أنّ طبيعة المتداول غير آمن، والجأ إلى برامج الرقابة المُقننة والتي فيها بدائل عديدة بمقابل مادي.

٦ ـ حدِّد مواعيد معينة لاستخدام الهاتف الذكي، واتَّبع جدولاً محدداً، ولا تتركها للصدفة أو للوقت المتاح، ولا تقل: اليوم، غداً، ونبّه إلى الآثار المترتبة على الإخلال بهذه المواعيد، مثل تراجع المستوى الدراسي، وإهمال الحالة الصحية، كالحرمان من النوم والأرق، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة المدرسية والمناسبات الاجتماعية.

٧ـ انتبه قبل أن يصل أبناؤك إلى إدمـان مواقع التواصل، والتجأ إلى مُتخصص ليساعدك في حالة حدوث ذلك، وانتبه إلى أن بعض الأبناء قد تكون لهم حسابات بديلة أو «مزيفة»، وقد يتشاركون خصوصياتهم مع أشخاص يتظاهرون بالرقة والبراءة والحكمة وهم غير ذلك، وقد يندفعون إلى مقابلة الغرباء دون حضور شخص بالغ يحميهم، وفي أماكن غير مناسبة، وقد يتحولون ليصبحوا عُرضة للقلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات التي تزيد الأمور سوءً.

٨ـ راجع المحادثات والبريد الإلكتروني، والملفات، والحسابات، والأصدقاء، والرسائل، والصور.. قد يكون محتوى ذلك كثيراً جداً، لكنك يجب أن تعلمهم أنك تفعل ذلك ولاتقُم به سرًّا.

خاتمـــة

انْطلاقاً من التسليم، بأنّ مواقع التواصل هي مصدر معلوماتي في جميع المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، ولها تطبيقات عديدة في مجال تقديم الخدمات النفسية، وتُعد موارد واعدة في تطوير إمكانات تقديم

هذه الخدمة، وفي تحديد معالم الرفاهية النفسية للفرد، فإنّنا نريدها شاهداً لنا لا شاهداً علينا، نُريد أن نتعلم منها أفضل تعليم، وأن نستفيد من الإتاحة والتبادلية التى وصلت لأقصى سُرعة وتسهيل، وأن نُدقق فيما نكتب، لأنه علينا كتبة حافظين، ولنكُن مُستخْدِمين لا مُستخدَمين..

وأخيراً، آمل أن أكون قد وُفّقت في هذه الدراسة لإفادة المهتمين والمعنيّين، من معلمين ومتعلمين وأولياء أمور وآباء، وكل القائمين على العملية التربوية والتربية الأسرية على وجه الخصوص، والمهتمين بالصحّة النفسية لأبنائنا، في عصر جديد، يفرض على الجميع أن يقوم كُلّ بدوره وفي مجاله، بتحمل هذه المسؤولية المهمة والخطيرة، ومن الله التوفيق والسداد..

الهوامش

(١) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(٢) منال عبدالخالق جاب الله(٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي في دعم التحول إلى الوالدية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، المجلد الحادي والعشرين، العدد الثاني، أبريل ٢٠١١، ٣٠٧_٣٣٥.

(٣) المرجع السابق.

(٤) منال عبدالخالق جاب الله(٢٠٠٨). الوالدية.. تضمينات وتطبيقات.مجلة رابطة التربية الحديثة، ديسمبر،٢٠٠٨

(5) Ching,J.(2016).Social media and problematic everyday life information seeking outcomes: Differences across use frequency, gender, and problem solving styles. Journal if association for information science and technology,67,8,1793-1807.

(6) WWW.TheFamouspeople.com/Profiles/Mark-Zukerberg-6075.php

(٧) المرجع السابق.

(8) Stanley, B. (2015).Uses and gratifications of temporary social media: A Comparison of Snapshat & Facebook. A thesis presented to the faculty of California State University, 9Fullerton.

(٩) المرجع السابق.

(10) Ching, J. (2016). Social media and problematic everyday life information seeking outcomes: Differences across use frequency, gender, and problem solving styles. Journal if association for information science and technology, 67, 8, 1793-1807.

(١١) المرجع السابق.

(12) Cho, K. &Park, (2017). Stress and Adult Smartphone Addicition: Mediation by self-control, Neuroticism, and Extraversion. Stress and Health. 33,624-630.

(١٣) المرجع السابق.

(14) Bellis, M.(2017).The History of Facebook and How it Was Invented. www.Thoughtco.com,Retrieved7/3/2018

(15) Hall, M. (2018).Facebook,www.brtannica.com,Retrieved7/3/2018

(١٦) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(17) Lee, E. (2015).Too much information: heavy smart phone and face book utilization by African American young adults. journal of Black studies, 1, 44-61

(١٨) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(١٩) أروى مسعد سليمان الرواشدة (٢٠١٧). إساءة استخدام الهواتف الذكية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. دراسة عبر ثقافية بين مصر والأردن. دكتوراه من كلية التربية، جامعة طنطا.

(20) Lee, E. (2015).Too much information: heavy smart phone and face book utilization by African American young adults. journal of Black studies, 1, 44-61.

(٢١) عبدالله محمد الوزان (٢٠١٥).مصداقية وسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعى السعودى. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، ٧، ١٨٧ـ٢١٨.

(٢٢) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). دعوة للتآلف مع النقد.مجلة إبداعات تربوية، رابطة التربية الحديثة، أبريل، ٢٠١٧.

(23) Elhai,D. Tiamiyu ,M.weeks,J.(2018). Depression and Social anxiety in relation to problematic Smart Phone use The prominent role of rumination Internet. Journal Emerld Insight Research, 28 2, 315-332.

(24) Mcshane,,S.J. (2018) «7 Ways to Have Self-Control, Even in the Hardest Situations», www.livestrong.com, Retrieved 13-7-2018. Edited.

(٢٥) علي الفضلي (٢٠١٧). وسائل التواصل... بوابة للطلاق؟!www.alraimedia.com

(٢٦) زينب هاشم (٢٠١٨). «الخيانة الرقمية» وراء خراب البيوت. مجلة الأهرام العربى.١٢/ ٢/ ٢٠١٨

(٢٧) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(٢٨) منال عبدالخالق جاب الله، شادية يوسف علام (٢٠١٠). الثقة بالذات الثقة بالآخر وعلاقتها بمهارات التواصل. دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. مجلة كليه التربية، جامعة بنها،٨٢، ٢٠٩ـ٣٧٥.

(٢٩) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(٣٠) المرجع السابق.

(٣١) المرجع السابق.

(32) Thompson, D. (2014).The most popular social network for young people? Texting. Technology, June, 19.

(33) Thompson, L.A., Black, E.W., & Mezzina, K. (2016). Anonymous social media– understanding the content and context of yikyak. Journal of computers and human behavior, 57, C, 17-22.

(٣٤) المرجع السابق.

(٣٥) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(36) Peagram, K. (2017). Talking to your kids about social media. Bulldog solutioninc, 15/8/2017

(37) Thompson, L. A., Black, E.W., & Mezzina, K. (2016). Anonymous social media – understanding the content and context of yikyak. Journal of computers and human behavior, 57, C, 17-22.

(٣٨) منال عبدالخالق جاب الله (٢٠١٧). مواقع التواصل الاجتماعي. ندوة بكلية التربية، جامعة بنها.

(39) Darcin, E., kose. S, noyan, C., onatyilmaz, S. & Diabaz, N. (2016). Smart Phone addictions and it's relationship with social anxiety.and lone Liness ,Behavior and Information.Behavior & Information Technology, ,.35,7,520-525.

(40) Choi, M., Panek, E., Nardis, Y. & Toma, C. (2015). When Social Media isnot social: Friends Responsiveness to Narcissists on Facebook. Journal of Personality and Individual Differences,77.

(41) Yardi, G. (2012). Yardi and G5 offer multifamily digital marketing solution, business wire. Eastern Daylight Time.

(٤٢) المرجع السابق.

(43) Raskin, (2012). How social media helps romantic relationships thrive? Mashable.com, 9/7/2012.

(44) Bulger, M., Mackay, W., Licaard, I., Abelson, H.& Weitzner, D. J. (2014).Can apps play by the COPPA rules? Puplished in the twelfith annual international conference on privacy, security & trust, 23-24July, 2014.

(45) Peagram, K. (2017). Talking to your kids about social media. Bulldog solutioninc, 15/8/2017.

(*) الـ (coppa) هى قانون يكفل إجراءات حماية المقصود منها منع من هُم تحت عمر ١٣ عاماً من استخدام الإنترنت لتداول المعلومات إلا بعد إذن من ولي الأمر.

(*) الـ (FERPA) هي قانون يكفل إجراءات ممنوحة للآباء توفر لهم الحقوق التعليمية والعائلية والخصوصية فيما يتعلق بكافة أنشطة أبنائهم.

(46) Bulger, M., Mackay, W., Licaard, I., Abelson, H.& Weitzner, D. J. (2014). Can apps play by the COPPA rules? Puplished in the twelfith annual international conference on privacy, security & trust, 23-24 July, 2014.

صورةُ الأسرة في المناهج التربوية الجديدة في لبنان وأثرُها على توجُّهات الناشئة

أ. أميرة برغل حسين(*)

خلاصة

تهدف هذه الدراسة، تبيان أثر المناهج التعليمية اللبنانية الجديدة، في صناعة التوجهات الفكرية والنفسية لدى الفئات الشبابية، في واحدٍ من أكثر الموضوعات حساسية وتأثيراً على الأجيال القادمة، ألا وهو الأسرة. فما تتعرض له الأسرة من تفكك وانهيار في السنوات الأخيرة، والارتفاع غير المسبوق في نسب الطلاق والعزوبة، وكثرة المشاحنات والمنازعات، وغياب مشاعر المودة والرحمة بين أفراد العائلة الواحدة..، في كل البيئات: الغنية منها والفقيرة، المُتدينة منها وغير المتدينة..!؟ يستدعي من الباحثين الاجتماعيين المعنيين بالتصدّي لهذه المعضلة، التفكير في العناصر العابرة ـ أكثر من غيرها ـ لكل المجتمعات. وإن كان نظر أغلب الباحثين يتوجه دائماً باللوم أولاً إلى وسائل الإعلام والتواصل وما يُعرض فيها. إلا أنّني وبحكم عملي في المجال التربوي، أجد أنّ أثر المناهج التعليمية، لا يقلُّ خطورة في تغيير التوجهات الفكرية والنفسية للناشئة، عن ما يُعرض على وسائل الإعلام ومنصّات التواصل، بل لعلّه داخل الساحات المُتدينة، يحتلّ الدرجة الأولى في التأثير..

لذا أعددنا هذه الدراسة، كفاتحة طريق للعاملين في الحقل التربوي

(*) ـ ماجستير في التربية، مديرة مركز سكن للإرشاد الأسري – لبنان.

الإسلامي، على أمل التمكّن من وضع رؤية إسلامية متكاملة في مجال التربية الأسرية، تُمكّن الشباب والشابات من التعامل السليم مع حاجاتهم العاطفية والجنسية، بالشكل الذي يُمكنهم في المستقبل، من تأسيس أسرة سليمة، تسودها المودة والرحمة، وقادرة على تأدية وظيفتها الاجتماعية المقدسة..

الكلمات المفتاحية:

التربية الأسرية ـ التوجهات النفسية ـ المناهج التعليمية الجديدة ـ النوع الاجتماعي (الجندر) ـ النظام البطرياركي – المجتمعات الإسلامية..

إشكالية الدراسة: إلى أيِّ مدى تنسجم المناهج الدراسية الجديدة في لبنان، مع ما تسوِّق له الأجندات الأممية في مجال العلاقات الإنسانية، بين الذكور والإناث؟ وما هي الخطورة التي تُشكلها على التوجهات الفكرية والنفسية للشباب المؤمن مستقبلاً، تُجاه مؤسسة الأسرة؟

مُخطط الدراسة:

١ ـ مقدمة، أوضحنا فيها أهمية الموضوع وضرورة معالجته.

٢ ـ فصلٌ أوّل حول: واقع الأسرة في المناطق اللبنانية المختلفة، وما طرأ عليها من تحولات.

٣ ـ فصلٌ ثانٍ يتضمن: صورة الأسرة الحديثة في المناهج التعليمية اللبنانية الجديدة، وعلاقتها بالأجندات العالمية التي تتبنّاها وتُمولها المنظمات الدولية.

٤ ـ فصلٌ ثالث عن: الأفكار والتوجهات الجديدة لتلامذة المدارس الإسلامية نحو الأسرة، وانعكاساتها المتوقعة على حياتهم الأسرية المستقبلية.

٥ ـ خاتمة وتوصيات.

المقدمة

للأسرة أهمية خاصة في النظام الاجتماعي الإسلامي، فهي تُشكل في

هذا النظام، الجماعة الاجتماعية الأساسية التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع، وتدعيم وحداته، وتنظيم سلوك أفراده، بما يتلاءم مع أدوارهم الاجتماعية، فضلاً عن دورها في توجيه أفرادها للالتزام بالضوابط الدينية، وتأثير ذلك على أنماط سلوكهم في مواجهة متغيرات العصر.

وهي أيضاً، من وجهة نظر المؤمنين بهذا النظام، المؤسسة الوحيدة التي يسهل عليها، بفضل احتوائها على أكثر من جيل، أن تنقل المفاهيم والضوابط الأخلاقية من جيل إلى آخر، بسلاسة وتلقائية، فضلاً عن أن لقاء الأجيال فيها يُعطي مساحة واسعة لإمكانية حلّ المعادلة الصعبة وهي: المواءمة بين الثقافة الإسلامية والثقافة المعاصرة، أي المواءمة بين صحيح الموروث، ونافع الوافد، بما يحفظ لشخصية أبنائها التوازن.

لذا، بقيت الأسرة في المجتمعات الإسلامية، ردحاً طويلاً من الزمن، في حالة تماسك واستقرار، وقد ورد في التقرير الصادر عن هيئة الأمم المتحدة بمناسبة اليوم العالمي للمرأة، «إنّ الأسرة بمعناها الإنساني المتحضر، لم يعد لها وجود إلا في المجتمعات الإسلامية، رغم التخلف الذي تشهده هذه المجتمعات في شتّى المجالات الأخرى..»[1]. وهذا يعني: أنّ الأسرة هي الصرح الأخير الذي صار لزاماً على الأمة الإسلامية الحفاظ عليه، إذا أرادت أن تحمي نفسها من تفاقم حالة التدهور، والانطلاق من جديد، للنهوض من كبوتها.

ولكن، ـ وللأسف ـ فإنّ مقارنة سريعة بين ما كانت عليه نِسبُ الطلاق في العام ١٩٧٥ م، وبين ما آلت إليه هذه النسب، حالياً، في العالَم الإسلامي، تُشير إلى أنّ هذا الصرح الإنساني الأخير، الذي كان يُحصن أمتنا الإسلامية من الانهيار، بات في خطر كبير. هذا الواقع المرير استنفر عدداً من المفكرين والباحثين عامة، والإسلاميين منهم خاصة، من أجل البحث الجدِّي في الأسباب التي أدت إلى هذا الإنهيار الدراماتيكي السريع لهذا الصرح الكبير.

ولبنان، كغيره من الدول المحيطة به، سجّلت نسب الطلاق فيه ارتفاعاً

ملحوظاً في السنوات الأخيرة، فقد ذكرت «كريستل خليل» في مقالة لها على موقع «ليبانون ديبايت»[٢] بتاريخ ٢٥/ ٨/ ٢٠١٨م، أنّ لبنان شهد نِسب طلاق «مرتفعة وغير مسبوقة، فالمحاكم تُشير إلى أنّ نسبة الطلاق قد ارتفعت من ٤٪ من مجموع حالات الزواج قبل ٢٠ عاماً، إلى نحو ٣٥٪ في الوقت الحاضر، ونصفها حصل في السنة الأولى من الزواج». وبما أنّ هذه النسب لم تختلف كثيراً بين المناطق الإسلامية وغيرها، كما أظهرت بعض الدراسات المُفصلة عن المناطق كافة، فقد استنفر المفكرون والتربويون الإسلاميون في بلدنا طاقاتهم البحثية، من أجل تحديد الأسباب الكامنة وراء هذه التحولات غير المتوقعة، ومحاولة استكشاف سُبل معالجتها.

لذلك، فقد شاهدنا، على الساحة الإسلامية، في السنوات العشر الأخيرة، تأسيس عدّة مراكز بحثية وأسرية، وإجراء العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الأسرة، وتنظيم الكثير من الندوات والنقاشات، التي أفضت إلى وضع اليد على الأسباب الأكثر تأثيراً في تغيير مفاهيم الجيل الجديد وتوجهاته، نحو الأسرة والمنظومة القيمية التي يجب أن تحكم العلاقات بين أفرادها. ومن أهم هذه الأسباب، كما أوردتها الدراسات: الإعلام الفاسد، التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي، والوضع الاقتصادي المتدهور، وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية.. وغيرها من التحديات التي تواجه الأسرة..إلخ.

ولكننا نجد أنّ الأهم من كلِّ هذه العوامل والتحدّيات: موضوع المناهج التعليمية الجديدة[٣]، وما تضمنته من مفاهيم وأفكار، في المجالات الإنسانية خاصة، وعلاقة تلك المضامين بالأجندات العالمية، التي تتبنّاها وتُموِّلها، وتعمل على نشرها وتنفيذها منظمات دولية معروفة.

وبما أننا نعمل في الحقل التربوي، فقد قُمنا برصد أثر المناهج التعليمية على توجهات المُتعلمين في هذا المجال، حيث أجرينا دراسة عن «**صورة الأسرة الحديثة في المناهج التربوية الجديدة في لبنان**»، ورصدنا أثرها على قناعات ومفاهيم عيِّنة من المُتعلِّمين، المُنحدرين من أُسرٍ إسلامية مُتدينة، ومواقفهم تُجاه حياتهم الأسرية المستقبلية.

وقد تبين لنا بوضوح مدى أثر هذه المناهج على أفكار الشباب وتوجهاتهم، بل ومسلكياتهم أيضاً، كما نحتمل أن نتائج هذه الدراسة، سوف تتشابه، مع ما هو كائن في أغلب البلاد العربية والإسلامية، كون جميع هذه البلاد تتعرض لأساليب العولمة الثقافية والاقتصادية نفسها، وهو ما يشكل بالطبع واحداً من أهم الأهداف التي يعمل من أجلها الإسلاميون، أي مواجهة قوى الاستكبار والإلحاد في العالم، التي تسعى لفرض أسلوب حياتها المخالف للفطرة البشرية والمدمر للقيم الإنسانية، على باقي الشعوب في العالم. ولنا على ذلك شواهد كثيرة نذكر منها:

- تصريح «**آري هوكمان**» ممثل صندوق السكان في الأمم المتحدة (UNFPA) في هولندا، الذي لم يُخْفِ سعادته الشديدة بانهيار الأسرة على المستوى العالمي، حيث قال في ندوة عقدت مؤخراً في المكسيك «:إنّ ارتفاع معدلات الطلاق، وكذا ارتفاع معدلات المواليد خارج نطاق الأسرة، يُعدُّ نصراً كبيراً لحقوق الإنسان على البطرياركية..!!»[٤]

- ما قالته الأمريكية «**آن فوستس ستيرلنج**» في دراسة بعنوان «الأجناس الخمسة»[٥]، ادَّعت فيها أنّ «تقسيم الخلق إلى ذكور وإناث، أصبح واقعاً تجاوزه الزمن، ولم يعد يُعبر بدقة عن حقيقة الواقع الإنساني، ذلك أنّ الواقع أصبح يحفل بخمسة أجناس، وليس جنسين فقط، إذ بجانب الرجال والنساء، هناك المُخنثون، والنساء الشاذات اللائي يُعاشرن النساء، والرجال الذين يُعاشرون الرجال..»[٦].

سوف نبدأ، في دراستنا هذه، بتبيان خطورة الواقع الذي آلت إليه الأسرة في لبنان، بشكل عام، والأسرة المسلمة الشيعية على وجه الخصوص، ومن ثم نستعرض التغيرات المُتعمدة في الأفكار حول الأسرة، التي احتوتها المناهج التعليمية الجديدة، وعلاقتها بالأجندة العالمية، لتعميم نظرية النوع الاجتماعي (الجندر)، خاصة في مادتي التربية الوطنية وعلم الاجتماع، وبعد ذلك سوف نعرض لما رصدناه من تبدلات في أفكار وقناعات الشباب والشابات في السنوات الخمس الأخيرة، في بعض المدارس الإسلامية، وللآثار المحتملة

لهذه القناعات الجديدة على مؤسسة الأسرة في المستقبل. **وأخيراً**، نختم، باقتراح توصيات تتضمن خطة عمل مناسبة لمواجهة هذا التحدي،لإعادة التماسك واللحمة داخل مؤسسة الأسرة وتمكينها من أداء دورها التربوي والاجتماعي الكبير.

الفصل الأول: واقع الأسر المتدينة في المناطق اللبنانية المختلفة وما طرأ عليها من تحولات.

لا يختلف واقع الأسرة في لبنان عن غيره من الدول العربية، «فالعنوسة والطلاق»، ظواهر مجتمعية فرضت نفسها، في السنوات الأخيرة، على العالم العربي كله. ففي ما يتعلق بالعنوسة، **سجل لبنان أعلى نسب العنوسة في الوطن العربي، حيث وصلت إلى ٨٥٪**[٧]. أما فيما يتعلق بالطلاق[٨]، فبحسب صحيفة «الأخبار» عن الدولية للمعلومات: **إنّ عدد حالات الطلاق المسجّلة في لبنان تضاعف بنسبة ١٠١ ٪**.. كما أشارت الصحيفة إلى أنّ «٨٥٨٠ عقد طلاق سُجّل عام ٢٠١٧ في المديرية العامة للأحوال الشخصية التابعة لوزارة الداخلية، في مقابل ٤٣٨٨ عقد طلاق عام ٢٠٠٦، أي بزيادة نسبتها ٥ ,٢٢٪. أما توزّع نسب الطلاق على المحافظات فجاءت وفق المبين في الجدول التالي[٩]:

المحافظة	عدد حالات الطلاق المُسجلة
بيروت	١,٤٨٦
جبل لبنان	١,٣٤٨
الشمال	١,٨٤٠
لبنان الجنوبي	١,٢٣١
النبطية	١,٢٧٠
البقاع	١,٤٠٥
المجموع	٨,٥٨٠

يتّضح من خلال النتائج الواردة في هذا الجدول: أنّ نسب الطلاق متقاربة جداً في المحافظات اللبنانية، وحيث أن الطوائف في لبنان موزعة، بشكل عام على المحافظات، يمكننا استنتاج أنّ نِسب الطلاق أيضاً مُتقاربة بين الطوائف.

أما عن الأسباب، فأبرزها كما جاء في تحقيق أوردته «**جريدة اللواء**» بتاريخ ٢٠١٨/١/٦ م، ومن دون فرق بين طائفة وأخرى: «...التسرّع في الاختيار، الناتج غالباً عن استعمال وسائل التواصل الاجتماعي،.. سوء الأحوال المادية والضغط الاقتصادي،.. عدم الرغبة في تحمّل المسؤولية التي تُصبح ضاغطة في المنزل الزوجي،.. عدم القدرة على تحمّل الاختلاف في نمط الحياة عند الزوجين،.. الانفتاح على العالم الخارجي وسهولة التواصل مع الخارج، ما يُشكل الشرارة الأولى، في ظل وجود وسائل التواصل الاجتماعي..»[١٠].

هذا التشابه، في النِّسب والأرقام، بالإضافة إلى ملاحظات ميدانية داخل الساحة الشيعية المتدينة، دفع القيمين على الحالة الإسلامية في الطائفة الشيعية إلى إجراء أكثر من دراسة على واقع الأسر الشيعية [١١] بالخصوص، فجاءت النتائج كالآتي:

١ - نتائج الدراسة الأولى لمركز أمان في ٢٠١٠ م

- يبلغ متوسط نسبة الطلاق للزواج في المجتمع الشيعي ٢٠٪، بتفاوت بين المناطق، حيث يتراوح بين ٨٪ في محكمة الهرمل، و٣٥٪ في محكمة بيروت. وذلك في حركة شبه مستقرة بين السنوات العشر من ٢٠٠٠ م حتى ٢٠١٠ م.

- أما بالنسبة للأسباب، فقد جاء على رأسها: عدم التفاهم والانسجام بين الزوجين، وتلاه سوء المعاملة وإيذاء الطرف الآخر، وحلّ ثالثاً، وجود صفات معينة في شخصية الطرف الآخر (عناد، انفراد بالقرارات، كذب...إلخ).

- وعن الظواهر الاجتماعية المتعلقة بالأسرة الشيعية في المجتمع اللبناني، فجاءت على الترتيب الآتي:

١ ـ تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية.

٢ ـ الطلاق والطلاق المتكرر، والعقبات التي تُواجه المتزوجين الجُدد.

٣ ـ آثار غياب الأب عن المنزل.

٤ ـ تأثير المسلسلات والبرامج التلفزيونية على قيم الأسرة.

٥ ـ إهمال الأهل وعدم مراقبة الأولاد.

ـ هناك تراجع لدور الأهل في توجيه الأبناء، والحؤول دون انهيار العلاقة الزوجية، مع وجود ميل إلى التشجيع على الانفصال أو الاستسهال في بعض الأحيان.

ـ هناك تغير في القيم، فيما يتعلق بقضية الطلاق، وخصوصاً استسهال الطلاق وعدم الندم عليه لاحقاً، وجعل المصلحة الشخصية فوق كل اعتبار.

ـ إنّ نمط الحياة السهلة يكاد يسيطر على كل نواحي حياتنا، ويجعل مؤسساتنا المجتمعية الأساسية مُهددة بالانهيار.

ـ انخفض معدل الولادات عند الأسر الشيعية بصورة عامة وليس فقط في المدن.

ـ تُوجد أزمة في ممارسة الأهل لسلطتهم التربوية على أبنائهم، حيث أنّ الأعم الأغلب من الأهل لا يُمارس سلطة تذكر على الأولاد، إما لعدم قدرتهم وانشغالهم (وهم الأغلبية)، وإما من مبدأ ترك الحرية للأبناء.

ـ عدم اهتمام الأزواج بمتابعة تحصيلهم التعليمي مقارنة بالزوجات.

٢ ـ نتائج الدراسة الثانية لمركز أمان في ٢٠١٧م:

ـ نسب الطلاق للزواج شهدت تأرجحاً بين ارتفاع وانخفاض، إذ تدنّت إلى٢٣٪ عام ٢٠٠٧م، ومن ثمّ عاودت الارتفاع حتى وصلت إلى ٣٣٪ عام ٢٠١٧م.

- لم تُسجل حالات وازنة لزواج الصغيرات، فنسبة المطلقات اللواتي تزوجن بعمر دون ال ١٨ سنة بلغت ٥ , ١٢٪، مُعظمها بعمر الـ١٧ سنة.
- ما يُقارب الـ٧٠٪ من المطلقات تطلقن بعمر ٣٦ سنة وما دون.

هذا باختصار واقع الأسرة، في لبنان بشكل عام، وفي الساحة الشيعية بشكل خاص.

الفصل الثاني: صورة الأسرة الحديثة في المناهج التعليمية اللبنانية الجديدة، وعلاقتها بالأجندات العالمية التي تتبنّاها وتُمولها المنظمات الدولية.

بحسب أسباب ارتفاع نسب الطلاق التي استعرضناها في الفصل الأول، لم تذكر الدراسات أنّ من بين الأسباب، المناهج التعليمية، إلاّ أنّنا، كعاملين في الحقل التربوي، نعلم أن هناك تأثيراً حتمياً لما يَدرُسه المُتعلِّم على قناعاته وسلوكه[١٢]. وقد لاحظنا من خلال احتكاكنا بالطلاب، في المدارس الإسلامية، تبدلاً في منظومة القيم لديهم، حيث قلَّت، لدى الشباب - ذكوراً وأناثاً - مظاهر الحشمة والحياء، عن ذي قبل، وزادت الجرأة في المجاهرة بالعلاقات العاطفية، في مقابل قلَّة اهتمامهم بمعاونة أهلهم في المسؤوليات العائلية، كما درجت عليه العادات في العوائل المتدينة خاصة، وذلك لدى الذكور والإناث، على حدٍّ سواء.

فالزمن الذي كانت فيه الفتاة تَعتبر مساعدة والدتها في عمل المنزل فرضاً عليها، والزمن الذي كان فيه الشاب يَسْعدُ بمرافقة والده، ويسأل أمه قبل أن يغادر المنزل إن كانت تريد شيئاً من الخارج، قد ولَّى!؟.

يقول السيد هاشم الحسيني في كلمة ألقاها في المؤتمر الثاني لكلمة سواء: «لكن الفتيات لسن بعد الآن كأمهات، فهن غير مُستعدات للسير على خُطى السلف الصالح، وقد يذهبن بعيداً في هذا الاتجاه ممّا يؤدي أحياناً لهزِّ كيان العائلة... فقد ضعفت سلطة الأهل على الأبناء. ولم يعد الشباب خاضعين للقيم القديمة، وعلاقات الأزواج والزوجات لم يعُد يسودها الوئام الواجب

الوجود، كما في زمن الأجداد» [١٣]. ومما زاد الطين بلَّة، حصول عدد لا يُستهان به، من إيقاعات الطلاق بين المتزوجين من طلابنا القدامى، بالرغم من تلقيهم لمنهج في التربية الدينية[١٤] منذ الصفوف الأولى.

هذا التغير في قيم وتوجهات الشباب والشابات، ـ بالرغم من انحدارهم من عوائل مُتديّنة، يفترض أن تكون متمسكة بالمنظومة القيمية التي يدعو إليها الإسلام في العلاقات الأسرية ـ دعانا للنظر فيما تحتويه المناهج التعليمية الجديدة حول الأسرة، ومدى مساهمتها إيجاباً أو سلباً في دفع الذكور والإناث للقيام بواجباتهم الأسرية بعد الزواج. ذلك أن الحياة الزوجية حياة مشتركة بين شخصين مختلفين، على صعيد الجنس وطريقة التفكير وطبيعة العواطف والمشاعر، وإذا ما أضفنا إلى كل ذلك، الاختلاف في البيئة العائلية والتربوية، أدركنا أن إمكانية التفاهم واستمرارية الحياة المشتركة بينهما، تتطلب بلا شك مستوى عالٍ من النضج الفكري والصبر، والقدرة على التنازل وعلى تفهم الآخر المختلف وقبوله، وكلها أمور لا تتأتّى من دون تدريب مُسبق على مجموعة من المهارات، كالتواصل وحلّ المشكلات، وتأجيل بعض الحاجات، وضبط الغضب..إلخ، ناهيك عن مهارات الإدارة المنزلية والتدبير الاقتصادي وتربية الأولاد...إلخ.

فهل هناك، في المناهج التربوية، ما يجعل الطلاب في المستقبل غير آبهين بمسؤولياتهم الأسرية؟ وهل تتيح لهم المناهج التعليمية، فرصة التدرب على مهارات الحياة الأسرية، مع لحاظ أن الوقت الذي يقضيه الشباب والشابات في المنزل، أصبح بالكاد يكفي لإنجاز الفروض والمشاريع المدرسية، ولمتابعة كلّ جديد على وسائل التواصل الاجتماعي، الذي أصبح بالنسبة لهم، هو الآخر، ضرورة عصرية؟

من أجل الإجابة على هذه الأسئلة، أجرينا مسحاً لمحتويات منهاجي التربية الوطنية وعلم الاجتماع، لكونهما المادتين اللتين تتطرقان أكثر من غيرهما لهذه المواضيع، من جهة، ولكونهما أكثر مادتين طرأ عليهما التحديث في المناهج الجديدة، من جهة أخرى.[١٥]

1- من خلال المسح للعناوين والمحتويات لهاتين المادتين، تبين ما يلي:

- توجد دروس حول الأسرة، تحت عناوين مختلفة، تغطي بعض مطالب التربية الأسرية.
- العناوين المتعلقة بالأسرة، تتواجد بشكل أساسي في مواد:

اللغات – التربية الوطنية – التربية الدينية – علم الإجتماع

- بعض المطالب المتعلقة بالتربية الجنسية تتواجد في مادتي:

العلوم – التربية الدينية.

- في عام ٢٠٠٩ وضع المركز التربوي للبحوث والإنماء مخططاً تعليمياً، من صف الأول الأساسي وحتى صف الثالث الثانوي، تحت عنوان: «**الصحة الإنجابية من منظور النّوع الاجتماعي**» ولكنه لم يطبق بشكل رسمي حتى الآن.

أ- مسح للعناوين المتعلقة بالأسرة في مادتي التربية الوطنية وعلم الاجتماع

أولاً: علم الاجتماع/ المرحلة الثانوية:

الصف	المحاور	عدد الدروس	دروس حول الأسرة بعنوان مباشر	دروس حول الأسرة بعنوان غير مباشر
١ث	٥	٢٠	٢	٠
٢ ث	٤/ ٥[١٦]	٢١	٠	٢
١ + ٢ ث	٩	٤١	٢	٢
النسبة		٪١٠٠	٪٥	٪٥

ثانياً: التربية الوطنية / المرحلة الأساسية:

الصف	المحاور	عدد المحاور حول الأسرة	محاور تحتوي دروساً حول الأسرة
1أ	٦	١	٠
٢ أ	٦	٠	١
٣ أ	٧	٠	٠
٤ أ	٦	١	٠
٥ أ	٥	٠	١
٦ أ	٧	٠	٠
المجموع	٣٧	٢	٢
٪	٪١٠٠	٪٥,٥	٪٥,٥

التربية الوطنية (تابع) / المرحلتين المتوسطة والثانوية:

الصف	المحاور	عدد المحاور حول الأسرة	محاور تحتوي دروساً حول الأسرة
٧ أ	٦	٠	٠
٨ أ	٧	١	٠
٩ أ	٧	٠	١
١ ث	٦	١	٠
٢ ث	٦	٠	٠
٣ ث	٧	٠	٠
المجموع	٣٩	٢	١
٪	٪١٠٠	٪٥	٪٢,٥

ب- خلاصة المسح

✓ **على الصعيد الكمي:**

• نسبة المحاور أو الدروس التي تحمل عنواناً مباشر أو غير مباشر حول الأسرة، لا تتعدّى ١١٪ في كل مادة.

• إلا أن ذلك لا يعني أن بقية المحاور والدروس لا علاقة لها بالأسرة، إذ أنها تتضمن أفكاراً وتبني توجهات تتعلق بالاجتماع والاقتصاد والحقوق والقيم والحياة المشتركة...وكلها لها انعكاس على الأسرة بشكل كبير.

✓ **على صعيد المحتوى:**

• في العناوين المباشرة، ما زال هناك:

- إقرار بأهمية الأسرة، من حيث كونها مركزاً للعاطفة والأمان والتربية والتنشئة الاجتماعية.

- يوجد حفاظ واحترام لصلة القرابة، وخاصة الجد والجدّة من جهة الأب والأم.

- حضور للأدوار النمطية، بشكل مُخفف، داخل الأسرة مع إشارة لأهمية دور الزوج الإداري ودور المرأة العاطفي.

- إقرار بخطورة الطلاق وأثره على البُعد التربوي والنفسي للأولاد.

- حثٌّ على الحوار والتعامل الأخلاقي بين جميع أعضاء الأسرة.

• في العناوين غير المباشرة (المنهج الخفي)

- فالأسرة دوماً: أب وأم وولدان فقط.

- شكل الأسرة النموذج في المناهج (في كل الدروس والصفوف)، اتّخذ معالم منسجمة مع التوجهات المقرة في المنظمات الدولية، بشأن التربية السكانية وتنظيم الأسرة ومنظور النوع الاجتماعي، مع محاولة مراعاة الذوق الديني العام في لبنان قدر الإمكان.

- الأب والأم يتشاركان داخل الأسرة وخارجها.

- يرتبط شكل الأسرة الممتدة بالعصور السابقة، والأسرة النواتية بالحياة المعاصرة.

- الأسرة السعيدة هي المواكبة لنمط الحياة الحديث في الملبس والمأكل، والتي تعيش في تمدن وبحبوحة (وردت صورة واحدة فقط ظهرت فيها امرأة مُحجبة في كل كتب التربية الوطنية وعلم الاجتماع).

- في الأسرة الحديثة: المرأة والأولاد يتمتعون بحقوقهم في الحرية واتخاذ القرارات (ركّزت بعض المستندات على الربط بين الحياة التقليدية والقروية وبين استغلال المرأة وتعنيفها).

- في الأسرة الحديثة: الحرية الشخصية محفوظة، وحلّ الخلافات يتمّ عبر الحوار وبطريقة ديمقراطية.

ت- نموذج عن التوجهات (ذات الصلة) التي تبنيها المناهج:

✓ أمثلة من كتب التربية الوطنية

- ضرورة تعلُّم المرأة وانخراطها في سوق العمل (٩ أ)
- تحرر المرأة منوط باستقلالها الاقتصادي (١ ث)
- أهمية الالتزام بالاتفاقات الدولية، في سبيل اللحوق بالمجتمعات المتحضرة (٨ أ)
- التأكيد على علاقة رفاهية الأسرة بتحديد النسل (٩ أ)
- التزايد السكاني يُسهم في تطوير اقتصاد الدول الصناعية ولكنه يعيق تقدم الدول النامية (٩أ)
- لا أحد يملك الحقيقة، لذا يجب حلّ النزاعات كلها بالطريقة الديمقراطية (٨ أ)

• الحفاظ على الروابط العائلية، يجب ألا يكون على حساب استقلالية الأفراد الذاتية (٨ أ)

• الإجهاض مقبول في القوانين الدولية، وإن كان ما زال محرماً في الشرائع الدينية (١ ث)

• الإنجاب لم يعد قراراً شخصياً، بل أضحى شأناً اجتماعياً يخضع لسياسة سكانية تنموية تقررها الأسرة والمجتمع معاً (١ ث)

✓ **أمثلة من كُتب علم الاجتماع (صف ١ث)**

• **ورد في الدرس الثاني من المحور الرابع «الجماعات»، أن الأسرة الحديثة أسرة:**

- لم يعد الإنجاب مرتبطاً بها (حيث جاء في النص: «إنّ الولادات لم تعد مرتبطة بوجود الزواج والأسرة..»)

- «يتمتع جميع أفرادها بحقوقهم الفردية وعلى رأسها الاستقلال والحرية».

- تحسن مركز المرأة والطفل فيها، فقد «أصبحت المرأة تعمل وتشارك في الإنفاق والقرار، ممّا أشعرها بقيمتها الاجتماعية، وأضعف عبء القيود التي كان يفرضها عليها الرجل حتى اليوم بحجة إعالتها».

• **ورد في المحور الثالث «تطور المجتمعات وتغيرها»، أن من أهم سمات المجتمعات الحديثة والمتقدمة:**

- تحول الأسرة من الممتدة إلى الأسرة النواتية صغيرة الحجم، حيث ترتفع درجة المشاركة بين أفرادها، وتراجع في معيار التمايز في المسؤولية القائم على الجنس (ص ٧٨)

- «تسيطر النزعة الفردية إلى حدٍّ كبير على حياة الناس في هذه المجتمعات، ويشعر الفرد فيها، المتمتع بمعظم حقوقه الأساسية بوصفه مواطناً، أنه سيد نفسه وبأنه مصدر شرعية السلطة وعليها أن تجعله محور اهتماماتها» (ص٨١)

II- علاقة هذه المضامين بالأجندات العالمية التي تتبنّاها وتُمولها المنظمات الدولية

جاء في التقرير الرسمي الجامع للتقريرين الدوريين الرابع والخامس حول «اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة»(١٧)

- «عمد المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهو الجهة المسؤولة عن إعداد الكتب المدرسية وإعداد المعلمين، إلى مواصلة تطوير مضمون الكتب المدرسية لتنزيهها من الصور النمطية للجنسين... ويُتابع المركز بدقة، مضمون الكتب المدرسية التي يُوصي باعتمادها في المدارس اللبنانية كافة، بهدف تطوير صورة المرأة ونشر ثقافة تربوية حساسة للنوع الاجتماعي، ومتفقة مع مبدأ المساواة التامة بين الجنسين في الأدوار الاجتماعية...»

- «قامت اللجنة الأهلية لمتابعة قضايا المرأة بعد «بكين»، بالتنسيق مع المركز التربوي للبحوث والإنماء، بدراسة حول الصور النمطية للجنسين في الكتب المدرسية، ورفعت توصيات لتنزيه الكتب من هذه الصور، وكذلك توصيات حول طرائق التدريس ومنهجية التعاطي مع التلامذة من الجنسين».

- «كما تجدر الإشارة إلى مبادرة وزير التربية والتعليم العالي في صيف ٢٠١٣م، والمتمثلة في إصدار قرار أنشئت بموجبه لجنة تختص بمنظور النوع الاجتماعي، بهدف إدماج هذا المنظور في السياسة العامة للوزارة (القرار رقم ٨١٠/ م/ ٢٠١٣). فهذا القرار هو مؤشر على تغيير بدأ يحصل في الموقف، إزاء إشكالية النوع الاجتماعي، على مستوى القيادات السياسية...»

- «قامت الهيئة الوطنية لشؤون المرأة اللبنانية، بناءً على التعميم الذي أصدرته رئاسة مجلس الوزراء بتاريخ (١٩/ ١٠/ ٢٠٠٩)، بالتواصل مع كافة الإدارات العامة والوزارات لتعيين ضباط ارتكاز جندري من بين موظفيها، من أجل تفعيل التعاون بين الهيئة والإدارات الرسمية، وبغية السعي لتضمين قضايا الجندر في السياسات العامة للإدارات الرسمية. وقد بلغ عدد ضباط الارتكاز ٤٠ ضابطة»

- «أنشأت الهيئة من بين أعضائها، لجنة خاصة لمتابعة التواصل والتنسيق مع ضباط / ضابطات الارتكاز الجندري»
- «ترصد الهيئة، بدعم من البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة للمساعدات الإنمائية UNDAF، متطلبات تفعيل التعاون مع الإدارات الرسمية بواسطة ضباط الارتكاز الجندري».
- «تنظم الهيئة دورات تدريبية لضباط الارتكاز الجندري، من أجل تمكينهم من تحديد مواقع التمييز ضد المرأة في النصوص وفي الممارسات».

وبذلك يتبيّن لنا بوضوح، أن صورة الأسرة الحديثة، المقدمة للطلاب، وإن كان ما زال فيها ملامح من قيم الأسرة الطبيعية، إلا أنها أسرة منسجمة مع الحد الأدنى لنظرية النوع الاجتماعي، وهي صورة تأسيسية لخطوة أولى تلحقها خطوات تالية، أكثر تحقيقاً للأهداف الجندرية، كما يتضح من تقارير الهيئة الوطنية لشؤون المرأة اللبنانية، التي تعمل بدعم من البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، كما سبق وبيّنا.

الفصل الثالث: الأفكار والتوجهات الجديدة لتلامذة المدارس الإسلامية نحو الأسرة، وانعكاساتها المتوقعة على حياتهم الأسرية المستقبلية.

انطلاقاً من الواقع الذي آلت إليه الأسر داخل الساحة الشيعية المتدينة في لبنان، قررت عدة مدارس إسلامية إضافة عدد من الحصص في صفوف المرحلة الثانوية، تحت عنوان «برنامج التربية الأسرية»[١٨]، وذلك بُغية تزويد الطلاب بالمعلومات الضرورية حول: أهمية الأسرة والأسس التي يجب مراعاتها من أجل اختيار الشريك المناسب، وكيفية تحصين النفس من الانجذاب الخاطئ نحو الجنس الآخر، وما يلزم من مهارات من أجل النجاح في دوريّ الزوجية والوالدية، وأهم أسباب الخلافات الزوجية، وكيفية التعامل معها من خلال المنطلقات والأحكام الإسلامية....الخ.

وقد شكّلت هذه الحصص، فرصة مهمة جدًّا من أجل معرفة التحولات الطارئة على أفكار وتوجهات المتعلمين، وذلك من خلال وسيلتين:

الأولى: النقاشات التي دارت حول المواضيع المطروحة، إذ أن الدروس قد صيغت بطريقة تفاعلية، من خلال عروض على (الباور باونت) وأنشطة مختلفة، فردية وجماعية.

الثانية: الاستمارات التقويمية التي نفذت في نهاية البرنامج، والتي صُممت بشكل يفسح للطلاب المجال لإبداء آرائهم بحرية، حيث لم يكونوا ملزمين بتدوين أسمائهم عليها، وحيث تضمنت إلى جانب التقويمات الرقمية سؤالين مهمين هما:

- ما هي أهم ثلاثة أفكار أعجبتك؟
- ما هي أهم ثلاثة أفكار استفزتك؟

وسوف نعرض فيما يلي لنماذج عن هذه النقاشات والإجابات، ومدى تأثرها بالمفاهيم الجندرية المبثوثة في المناهج الجديدة، من جهة، وفي البرامج الإعلامية، من جهة أخرى.

١ ـ نماذج ممّا طرحه الطلاب في النقاشات الصفية:

أ ـ عند الشباب:

- في إحدى النقاشات حول دور الأب وضرورة تخصيصه لوقت يتواجد فيه مع أسرته، كان رأي التلامذة أن مسؤولية الأب إحضار المصاري (المال) فقط.

وعندما قال الأستاذ: إنّ الأب في الإسلام مسؤول عن توجيه الأولاد وتربيتهم،

أجاب أحد الطلاب مستغرباً: هل يعني ذلك أن الرجل بعد الزواج ليس عنده إلا عمله وأسرته؟! ومتى يذهب مع رفاقه ويقضي أوقاتاً خاصة به؟

- في نقاش آخر دار حول الفروقات الطبيعية بين الذكر والأنثى، رفض بعض الطلاب اعتبار أنّ هناك فروقات خلقية ثابتة للذكور والإناث، لدرجة أن أحدهم اعتبر أنه حُرّ في تضخيم صوته أو تنعيمه...!؟ ورفض آخر الموافقة على أن الأنثى أكثر حناناً من الذكر، مستدلاً على أن الكثير من الأمهات اليوم يغادرن

بيت الزوجية، تاركين وراءهن أولادهن مع الزوج... وقال ثالث: عندما يبكي أخي الصغير أبي يقوم بالليل لتجهيز «قنينة الحليب»

- في نقاش ثالث دار حول عمل المرأة، دافع الشباب عن حق المرأة في العلم والعمل، وعندما سئلوا عن مدى استعدادهم للتعاون مع زوجاتهم في العمل المنزلي، مستقبلاً؟ قالوا هذا من مسؤوليتها...!

ب- عند الفتيات:

- عندما سألت المعلمة الفتيات كم واحدة منكنّ مصممة على العمل الوظيفي مستقبلاً، الكل أكّدن ذلك، وعندما سألت إذا تعارض مستقبلاً عملكنّ مع أمومتكن، كم منكنّ مستعدة للتضحية بالوظيفة لصالح الأمومة؟ الثلثين فضلن الوظيفة، وقُلن إنها ضمانتهن للمستقبل، وخاصة وأن الزوج ليس مخلصاً في علاقته الزوجية، فالكثير منهم يعدِّد العلاقات حتى بعد الزواج.
- أثناء النقاش حول العمر المناسب للزواج، تفاجأت إحدى المعلمات، بأنّ قسماً لا يستهان به من التلميذات لا يحبذن الزواج قبل أن يُحققن ذاتهن في العمل، خوفاً من منع الزوج أو الانشغال بالحمل والأمومة، ويعتبرن أن الزواج ليس حاجة ماسة للفتاة، أما الأمومة، ففي حال لم يجدن الزوج المناسب يُمكنهن تبني أولاداً.
- في درس حول قواعد «الأسرة السّكن»، حوالي نصف الطالبات غير مستعدات للتنازل لصالح الزوج عند الاختلاف في الرأي، والبعض منهن اعتبرن أن التنازل أشد ضرراً من الطلاق.

٢- نماذج من الأفكار المستفِزّة للطلاب، بحسب ما ورد في الاستمارات التقويمية:

أ- استمارات الشباب

أكثر ما يستفز الشباب:

- اعتبار أن الحب في هذا العمر ليس ثابتاً، وأن سببه انجذاب غير عقلاني.

- اعتبار الاختلاط من دون ضرورة أمر مكروه، وغالباً ما يكون مدخلاً لارتكاب المحرمات أو التورط في انجذاب غير مرغوب فيه.
- تناول الموضوع من وجهة دينية، والاستشهاد بأقوال لعلماء دين.
- الطلب من الشباب غضّ البصر والتعفف، وتأجيل فكرة الزواج ريثما يكونوا قادرين على تحمل مسؤولياتهم المادية، بالحدّ الأدنى.
- اعتبار نمط الحياة الغربية فاسد، والتحذير من العلاقات مع الفتيات غير الملتزمات.

ب- استمارات الفتيات

الملاحظ أنّ ما استفز الفتيات أكثر ممّا استفز الشباب، وجاء على الشكل التالي:

- التحذير من تصديق حبّ الشاب في هذا العمر.
- اعتبار الاختلاط من دون ضرورة أمر مكروه، وغالباً ما يكون مدخلاً لارتكاب المحرمات أو التورط في انجذاب غير مرغوب فيه.
- كثرة مراقبة الأهل للبنات، والحد من حريتهن وعدم السماح لهن بنفس حرية الشاب.
- التشجيع على الزواج المبكر، واعتبار الزواج ضرورة للفتاة.
- تقديم قيمة الأمومة على قيمة العمل عند الفتاة.
- اعتبار اهتمام الفتاة بإظهار زينتها خارج المنزل، أمر خاطئ وفي غير مصلحتها.
- اعتبار أن نمط الحياة الغربية فاسد، والتحذير من العلاقات العاطفية مع الشباب من دون علم الأهل.
- التفريق بين دور الرجل والمرأة.

- جعل القوامة والطلاق في يد الرجل.
- عدم اعتبار الحبّ عنصراً أساسياً في اختيار الشريك.
- لا يجوز الالتقاء بشاب نحبه من دون ارتباط شرعي.

الخاتمة

تبين لنا أنّ التوجهات والقناعات الجديدة، المتعلقة بمستقبل الحياة المهنية والأسرية، للطلاب والطالبات، أضحت أكثر انسجاماً مع التوجهات الجندرية المتبناة في المحافل الدولية، وإن كانت لدى الإناث أظهر منها لدى الذكور.

فالإناث يُبدين حماساً واضحاً لتحصيل المراتب العلمية العالية، وللانخراط لاحقاً في سوق العمل، حتى ولو تزوّجن،..والقليلات منهن مستعدات للتّضحية بمستقبلهن العملي إذا تعارض مع حياتهن الأسرية.. يرفضن فكرة قوامة الزوج.. وتستفزهن فكرة سماح الإسلام بتعدد الزوجات بصيغ شرعية مختلفة...!؟

أما الذكور فقد أصبحوا يؤمنون بضرورة تعلم الفتيات، ولا إشكال عندهم في عمل الزوجة، ولكنهم في المقابل متمسكون بحقهم في القوامة...ويعتبرون أن الفتيات لم يعدن مخلصات وعاطفيات كما كنّ من قبل...وأن الشاب أكثر وفاءً منهن...إلخ

الشباب والشابات لا يجدون مشكلا في الاختلاط والارتباط العاطفي، ريثما يتمكنون لاحقاً من الزواج... ويرون أن لا ضرورة لتدخل الأهل في علاقاتهم العاطفية... كما ويستفزهم طرح الأمور من منطلق ديني فقط، ويطالبون بمعرفة كل الآراء العلمية الأخرى.

ولكن في المقابل، لازال الكثير منهم متمسكاً بالحدود الشرعية، خاصة الشباب، حيث ما زالت للأعراف والقيم الأخلاقية وقعها في نفوسهم، من جهة، وما زال ظاهر الأحكام الشرعية متناسباً مع مصالحهم، من جهة أخرى.

فالمحاكم الشرعية لا تتدخل في أسباب الشقاق عندما يحصل، ولا تسأل عن الظروف التي جعلت هذه المرأة أو تلك تتمرد على قوامة زوجها، بل تكتفي بإيقاع الطلاق، أو تسجيل عقد زواج جديد، سواء كان الزوج مُحقاً في قراره أم لا. وتنفذ أوتوماتيكياً نقل حضانة الصبي في عمر السنتين، والفتاة في عمر السبع سنوات، من الزوجة المطلقة إلى طليقها، بصرف النظر عن واقع الأب إن كان مسؤولاً أم لا؟ أو أقدر على التربية أم لا؟ وبصرف النظر عن واقع الطفل وحاجاته؟

من هنا نجد، أنّ المسألة معقدة بعض الشيء، فترافق هذا الغزو الثقافي الذي ظاهره لصالح حرية المرأة واقتدارها- ما يعرف بتمكين المرأة - مع عدم وجود البديل المنصف، حيث عطلت الأدوار الوسيطة لمعالجة الشقاق بين الزوجين - عنينا سلطة العشيرة[١٩] سابقاً أو سلطة الحاكم الشرعي حالياً - فأصبح الزوج طرفاً وحكماً في آن واحد، وهذا مخالف للعدل[٢٠] الذي يأمر به الله بشكل صريح.

وما جعل للطرح النسوي المتطرف (الطرح الجندري) مقبولية لدى قسم من النساء المسلمات، بالرغم من مخالفته للدين والفطرة والطبيعة البشرية، أمران:

- ما يطرحه البعض باسم الدين وهو ليس منه، لأنه إما خاطئ وإما مجتزأ، فتُطرح القوامة مثلاً من دون شروطها ومستلزماتها... ويُطرح حق الزوج في تأديب زوجته من دون تحديد ما هو النشوز الذي يستلزم التأديب... ويطرح حق الزوج في تعدد الزوجات من دون توضيح للمسؤوليات التي تتوجب عليه تجاه الأسرة الأولى...إلخ، أو توضع هذه الأمور في خانة الأخلاق وليس في خانة الحدود الشرعية. ناهيك عن التطبيق الخاطئ من قبل الكثير ممن هم في موقع المُتدينين والمُبلغين.

- «البروباجندا» الدولية التي تعمل بذكاء فائق، مُرخية على طروحاتها اللباس العلمي والإنساني، ومستعملة أكثر الوسائل تأثيراً على الأجيال

الصاعدة، ألا وهي: المناهج التعليمية ووسائل التواصل، على تنوعها، ومُسخّرة لهذه الوسائل، أكثر الأساليب تأثيراً على النفس البشرية.

وعليه، وانطلاقاً ممّا بيّناه، فإنّ للمناهج التعليمية أثر كبير على صورة الأسرة والمفاهيم المتعلقة بها، وحيث أن التعليم في الصغر كالنقش في الحجر، يجب علينا الاهتمام الفائق بالعملية التعليمية-التعلُمية، فالمناهج التعليمية لا تؤثر على التلميذ فقط، بل على ذويه أيضاً، والمدرسة قادرة عبر منهاج علمي قِيَمي متقن، وأداء تربوي ومميز للمعلمين، وبشيء من الأساليب المبتكرة، أن تقود التلاميذ وأولياء أمورهم إلى حيث تريد. ولكن هذه المهمة، ليست بالمهمة السهلة، وتحتاج إلى تضافر جهود علماء الدين والمختصين في العلوم التربوية والاجتماعية، في آن.

ولمزيد من التوضيح، نختم **بالتوصيات التالية**:

١ - إنّ المدرسة لم تعد مكاناً، كما كانت في العصور الماضية، لملء الرأس بالمعلومات، بل أصبحت مكاناً للإعداد للحياة، وحيث أنّ الزواج وتأسيس أسرة، يعتبر من أهم الأعمال وأحبها إلى الله، كما هو واضح من الأحاديث الشريفة، فلا بدّ للمدارس الإسلامية من إعداد مادة خاصة حول التربية الأسرية، تتضمن ما يلزم من معارف واتجاهات ومهارات لازمة لحياة أسرية طيبة، على أن يتم تدريبهم على هذه المهارات في داخل الدوام المدرسي.

٢ - وبما أنّ الأولاد، على مشارف البلوغ تتفتح لديهم، إلى جانب الحاجات العاطفية والغرائزية نحو الجنس الآخر، القدرات العقلية المجردة والأحاسيس الإنسانية السامية، فعلى القيّمين على المؤسسات التعليمية اغتنام فرصة هذا العمر، وما يمرّ به الشباب من شفافية ومشاعر طاهرة خاصة، من أجل بناء التعقل والتفكر لديهم، عبر إظهار منطقية ما يطرحه الإسلام في المناهج على الصعيد الأسري والاجتماعي، من جهة، وإنسانيته، من جهة ثانية. فالطرح المنطقي الإنساني، هو الذي سيجذب الغالبية من الشباب والشابات المتولدين من العوائل الملتزمة دينيًّا أو التي لها أصالة عقائدية وأخلاقية. وهم بدورهم

سيشكلون طليعة في الأمة، تدافع بحماس وسرور عن الطروحات الإسلامية، التي بما تتضمنه من قيم أخلاقية ونظرة واقعية للوجود، وحدها القادرة على تأمين أكبر قدر من الاستقرار للمجتمعات الإنسانية في الحياة الدنيا، والفوز بجنة الخلد في الآخرة[٢١].

٣ـ وبما أنّ العمليّة التعليمية – التعلُمية، ترتكز على أطراف ثلاثة: المنهج والمعلم والتلميذ، فعلي القيّمين على المؤسسات التعليمية، في هذه المراحل الثلاثة، أن يهتموا بإعداد المعلم كاهتمامهم بإعداد المنهاج بل أكثر، فالمعلم ليس شارحاً للمنهاج فحسب، بل مجسداً له، وعلى سلوكه الإنساني مع زملائه وطلابه يتوقف إلى حدٍ بعيد قناعة المتعلمين بمحتوى ما يقول وتأثرهم به.

٤ـ إن المضمون الإسلامي المتعلق بالأسرة، يجب أن يُقدم للطلاب بشكل منظومة متكاملة، يتّضح من خلالها، كيف يحفظ الإسلام لكل عضو من أعضاء الأسرة: الأب والأم والأولاد، أكبر قدر من حقوقه الإنسانية الأساسية، والتي على رأسها: الحرية ـ بالمعنى الإسلامي– والعدالة والكرامة، وهو أمر يتطلب من علماء الدين الأفاضل والحقوقيين، إيجاد الصيغة الكفيلة بذلك، إما عبر التشريعات القانونية في الدولة التي يدهم عليها مبسوطة، كما هو حاصل في الجمهورية الإسلامية في إيران، وإما عبر محاكم مُتخصصة بالأسرة تابعة للمحاكم الشرعية. فلا يجوز تحت أي ظرف، أن يَستضعف أحدٌ أحداً، أو أن تقع مظلومية على أحد، صغيراً كان أو كبيراً، باسم دين الله وشريعته.

٥ـ يبقى أن يلتفت المخططون للعملية التربوية، أن نمط الحياة الذي يختاره كل إنسان إنما يرتبط بشكل كبير برؤيته عن الوجود، وهو ما أوجزه أمير المؤمنين علي (ع) بقوله: «رحم الله أمرءً...علم من أين وفي أين وإلى أين؟»[٢٢]. وعليه يجب على المدارس الإسلامية أن تُقوي وتُمتن عقيدة طلابها، قبل كل شيء، حتى يتمكنوا من السّمو والإيمان بالغيب وقوانينه. وأن يعتقوا أنفسهم من النظرة المادية للحياة، فإن الزواج والأسرة ميدان تكامل وجهاد للنفس، لن يرغب في الاستمرار فيه، إلا من تعامل مع الدنيا على أنها ليست سوى مَمرًّا للحياة الأبدية في الآخرة..

الهوامش

(١) ـ تقرير مؤتمر الأمم المتحدة العالمي للسكان، ١٩٧٤، بوخارست، ١٩ ـ ٣٠ آب/ أغسطس ١٩٧٤ (منشورات الأمم المتحدة، رقم البيع (A.75. XIII.3)) الفصل الأول.

(٢) ـ انظر: https://www.lebanondebate.com/news/394945

(٣) ـ أُقرَّت المناهج التعليمية، ما قبل الجامعية، الجديدة، وفق المرسوم رقم ١٠٢٢٧ بتاريخ ٨ أيار ١٩٩٧م.

(٤) ـ الأمم المتحدة، تقرير المؤتمر العالمي لاستعراض وتقييم منجزات عقد الأمم المتحدة للمرأة: المساواة، والتنمية، والسلم، نيروبي، كينيا، ١٥ ـ ٢٦ تموز/ يوليه ١٩٨٥، ص ٥٧.

(٥) ـ لم يقتصر هذا العبث على دراسات فردية لنساء أمريكيات، بل سيتم عولمته عبر المنظمة الدولية UN ، حيث اجتمعت أكبر المنظمات العالمية لحقوق الإنسان وأشهرها على الإطلاق، لتضع معاً مسودة بيان يطالب بضمان كافة الحقوق للشواذ، على المستوى الدولي، القانوني والتشريعي، وقد ساندت هذا البيان ٦٦ دولة، وقد أرادوا عبر هذا البيان إبراز التنوع داخل هذه الفئة والسعي نحو إقرار دولي بحقوقهم، حيث استبدلوا فيه كلمة شواذ Homosexuals بكلمة (LGBT)، والذى يرمز كل حرف في الكلمة الجديدة إلى نوع مختلف من الشواذ، فحرف (L) يرمز للسحاقيات (Lesbians)، وحرف (G) يرمز للشواذ الرجال (Gays)، وحرف (B) يرمز لمتعددي الممارسات (Bisexuals)، والحرف (T) يرمز للمتحولين (Transgender)... من موقع منظمة هيومان رايتس ووتش.
http://www.hrw.org/en/news/2008/12/18/un-general-assembly-statement-affirms-rights-all

(٦) ـ فهمي هويدي، مملكة النساء ليست حلاً، مركز الأهرام للتنظيم وتكنولوجيا المعلومات، الأهرام: ٢٩ أغسطس ١٩٩٥، الملف الوثائقي للمؤتمر العالمي الرابع للمرأة، بكين، ص ٣٥.

(٧) ـ سجلت فلسطين أقل معدلات للعنوسة في الوطن العربي، بنسبة ٧٪، وجاءت البحرين في المركز الثاني بنسبة ٢٥٪، واليمن ٣٠٪، فالكويت وقطر وليبيا ٣٥٪، ثم مصر والمغرب ٤٠٪، فالسعودية والأردن ٤٥٪، فالجزائر ٥١٪، فتونس ٦٥٪، فالعراق وسوريا ٧٠٪، والإمارات ٧٥٪، بتاريخ ٣/ ٤/ ٢٠١٧ م على الموقع /www.lebanon24.com docs/292713

(٨) ـ أعلنت وزارة العدل الجزائرية ارتفاعاً ملحوظاً في حالات الطلاق في البلاد وصل إلى ٦٠ ألف حالة سنوياً، أي حالة كل ١٠ دقائق. وفي مقالة رصدت الإحصاءات والدراسات المحلية ظاهرة الطلاق في العالم العربي، وأظهرت النتائج أن حالات الطلاق في مصر تعادل ١٧٠ ألف حالة سنوياً. وفي السعوية ١٨٨ حالة طلاق يومياً، وفي تونس وصلت النسبة إلى معدلات كبيرة تجاوزت الـ ١٠٠٠٠ آلاف حالة سنوياً، وفي الإمارات ومع أواخر ٢٠١٥ وبداية ٢٠١٦، باتت محاكم دبي تسجل يومياً ٤ حالات طلاق، بتاريخ ٣/ ٤/ ٢٠١٧م على الموقع www.lebanon24.com/docs/292713

(٩) ـ إعداد الدولية للمعلومات استناداً إلى إدارة الإحصاء المركزي. -http://monthlymaga

zine.com/ar-article-desc_474

(١٠) ـ دليل اللواء http://aliwaa.com.lb/ أخبار ـ لبنان/ تحقيقات/ الطلاق يسجل رتفاعاً ملحوظاً في ٢٠١٨ م

(١١) ـ أجرى الدراسة قسم الدراسات في جمعية أمان للإرشاد السلوكي والاجتماعي – علم وخبر: ٢٤٠١ – قي عام ٢٠١٠ م وجدّد الدراسة في العام ٢٠١٧ م.

(١٢) ـ عن أمير المؤمنين (ع): «العقول أئمة الأفكار، والأفكار أئمة القلوب، والقلوب أئمة الحواس، والحواس أئمّة الأعضاء» كنز الكراجكي، مستدرك الوسائل ١١: ٢٠٦ ح ١٢٧٥١.

(١٣) ـ عقد المؤتمر الثاني لكلمة سواء سنة ١٩٩٧ تحت عنوان «الأسرة واقع ومرتجى» من تنظيم مؤسسات الصدر، راجع موقع المركز على https://www.imamsadr.net/News/ print.php?NewsID=6759 2/3 -

(١٤) ـ يحتوي منهاج التربية الدينية، على دروس حول نظام الأسرة في الإسلام لكن بشكل محدود.

(١٥) ـ مادة التربية الوطنية تغيرت بنسبة كبيرة جداً، في حين مادة علم الاجتماع مادة جديدة بالمطلق، أي لم تكن موجودة أصلاً في المناهج القديمة.

(١٦) ـ في القسم العلمي ٤ محاور وفي القسم الأدبي ٥ محاور.

(١٧) ـ راجع الموقع الإلكتروني للجنة الأهلية لمتابعة قضايا المرأة www.nclw.org.lb

(١٨) ـ نتحدث هنا عن تجربة مدارس المصطفى (ص)، التابعة لجمعية التعليم الديني الإسلامي، على وجه الخصوص، بحكم اطلاعي الكامل عليها من خلال موقعي العملي كمسؤولة عن ملف التربية الأسرية هذه المدارس منذ العام الدراسي ٢٠١٤م – ٢٠١٥م حتى اليوم.

(١٩) يقول عز من قائل: ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُواْ حَكَماً مِّنْ أَهْلِهِ وَحَكَماً مِّنْ أَهْلِهَا إِن يُرِيدَا إِصْلاَحاً يُوَفِّقِ اللّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلِيماً خَبِيراً﴾ [النساء: ٣٥].

(٢٠) ـ ﴿إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٩٠].

(٢١) ـ قدم هذا الطرح المقنع، الشهيد السيد محمد باقر الصدر تحت عنوان: المشكلة الاجتماعية، في مقدمة كتابه فلسفتنا.

(٢٢) ـ انظر نهج البلاغة، الكلمات القصار.

الأسرةُ في المُجتمعات الغربية
تحوّلات في البراديغما وأزمة التربية الأسريّة

د. شهاب اليحياوي(*)

خلاصة

تتشكّل العائلة في المجتمع اليوم، في سياق السؤال حول الرابط الاجتماعي. كما لا تزال العائلة أحد أهم موضوعات السوسيولوجيا الأكثر إغراءً للبحث. فضمن العائلة تنكشف التحولات الاجتماعية في العلاقة بين الفرد والمجتمع. وإذا كانت العائلة هي المؤسسة المجتمعية الأمثل لإنعاش الرباط الاجتماعي للفرد بالجماعة. إلاّ أنّها لم تكن بمنأى عن تأثير التغيُّرات السّوسيو-اقتصادية العالمية والمحلية، التي مسّت صلتها بأدوارها، ممّا أصبح معه لزاماً إعادة تفهّمها سوسيولوجيا في سياقات مجتمعية جديدة، تطرح عدة أسئلة عن مكانة ودور العائلة اليوم، والتي أصبحت تُوصف بالفاعل الميّت في مجتمع الأزمة، ومجتمع المخاطر التي تتجاوز التوقّع، خصوصاً في المجتمعات الغربية، وانعكاس ذلك على التربية الأسرية..

الكلمات المفتاحية: التربية الأسرية، المجتمعات الغربية، العائلة الزواجية.

تقديم

تقترح هذه الورقة البحثية مدخلا سوسيولوجياً، لمقاربة واقع الأسرة في

(*) - أستاذ مساعد للتعليم العالي في علم الاجتماع – تونس.

المجتمعات الغربية من منظور سوسيولوجيا الروابط الاجتماعية، التي تتقفّى تأثير التحوّلات السوسيو- تاريخية في دينامية الأسرة وهويتها الاجتماعية وما طرأ عليها من تحوّل يتعلق بالهوية، مسَّ بعُمق أدوراهـا وتقسيم هذه الأدوار ضمنها، وبالتالي، دخولها في تخالف هويّاتي (مرتبط بالهوية) مع البنى التقليدية، أخضع سِجلاّت التربية الأسرية لمراجعات عميقة، تماشياً مع التحوّلات في بنية الأسرة ومكانتها، ضمن مجتمعات الأفراد.

ومع التحولات البنيوية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، أصبح من الخطأ الحديث عن العائلة بصيغة المفرد، بما أنّ الواقع يكشف عن تنوّع وتعدّد لأشكال متزامنة، وأخرى مُتعاقبة، للحياة الأسرية وللروابط الزِّيجية، ولنسق القرابة. لذلك ارتأينا منهجيًّا أن نتتبَّع دينامية الأسرة في المجتمعات الغربية، وما طرأ عليها من تحوّلات مسّت بعُمق التربية الأسرية، تحوّلات ارتقت في فترات من تطوّرها إلى تغيّرات بنيوية على مستوى الشكل والروابط والتضامنات الأسرية (Solidarités Familiales).

فالعائلة الزواجية (famille conjugale) أو النواتية (nucléaire)[1]، لم تصمد أمام التحوّلات العميقة التي عاشتها المجتمعات الغربية بعد الثورة الصناعية. حيث لم تعد الشّكل المُهيمن، مع ظهور تنوّعات جديدة في أشكال الروابط المكوّنة لما يُسمى بالعائلة، غيّرت مفهوم العائلة التقليدي، الذي لم يعد يتماشى وأشكال العائلات الحديثة، التي بدأت تجتاح المجتمعات الغربية منذ ستينات القرن الماضي. ولم يشمل التغيّر البنيوي شكل العائلة فقط، بل مضامين الروابط الزواجية (relations conjugales) والأبوية (relations de parenté)، قوّضت تقسيم الأدوار التقليدي ضمن الحياة العائلية، كما فرضت واقعا جديداً على التربية الأسرية، التي عرفت مراجعات عميقة هي ذاتها، للتماهي مع هذه التطوّرات والتغيّرات.

فخروج المرأة للعمل غيّر مكانتها وعلاقتها بالأسرة، ومسّ التغيّر تمثلاتها وتصوراتها ومواقفها من الحياة ضمن العائلة بمفهومها التقليدي. من هنا ظهرت أشكال متنوّعة للروابط المشكّلة للعلاقة الثنائية المولّدة للأسرة، فَقَد

فيها الزواج مركزيته، ليفسح المجال لأنماط جديدة للارتباط. لذلك لا يُمكن مقاربة موضوع التربية الأسرية في المجتمع الغربي، واستنتاج براديغماته الموجّهة له، دون استدعاء المسار السوسيو-تاريخي، لفهم التحوّلات البنيوية للعائلة الغربية ولأنماط العائلات التي ظهرت وتعاقبت تاريخياً، لتشكّل مشهداً بانوراميا للبنى الأسرية الحديثة.

● في تحولات الأسرة الغربية المعاصرة: نهاية العائلة الزواجية (la famille conjugale)[٢]

تُقدم العائلة في المجتمع الصناعي نفسها كأفق اجتماعي للفرد، بما هي غاية كُلّ رجل وكُلّ امرأة. ولذلك شكّل الرابط الزواجي المكوّن الرئيس والبنيوي للعائلة (الأسرة الزواجية)[٣]. إلاّ أنّ نموذج العائلة التقليدية هذا، بدأ يتخلّى تدريجياً عن مكانته لصالح شكل جديد للعائلة، يتمركز حول قيم مغايرة، تتعلق خاصة بتحقيق الذات، الحرية والمساواة بين الرجل والمرأة..

لقد أضعفت الحداثة في المجتمعات الغربية الأسس والبراديغمات (Paradigmes) التقليدية للأسرة المقترنة بمؤسسة الزواج، كمعيار رئيس في تشكّل الرباط العاطفي المؤسس للعائلة، حيث ظهرت معايير جديدة أوهنت مركزية الزواج، دون إلغاء العائلة، التي أصبحت تقوم على معايير جديدة في تكوّن الرباط العائلي، مثل المُساكنة. وهكذا تحرّر الزواج من كونه شرطاً ملازماً لمقبولية الرباط العاطفي، والمعاشرة الجنسية بين المرأة والرجل، ليتحوّل إلى حرية جنسية، تُمارس عند تلاقي الإرادات والرغبة المشتركة بين الرجل والمرأة. بحيث يُمكن أن تتأسّس العائلة على المعاشرة والمساكنة الحرة، وينتج عنها أبناء، وتبعاً لذلك تُكوَّن أسرة، دون أن يحصل الزواج بشكله الديني (المُقدس) أو القانوني (المدني) التقليدي. وهو ما أحدث أزمة هوية - بعبارة كلود دوبار Dubar[٤] - بين الجنسين، وفي الرباط العاطفي والوجداني والاجتماعي وسجلاته القيمية المميزة للعائلة التقليدية. وقد شكّل تغيّر وضعية المرأة ضمن المجتمعات الغربية، وما تبعه من تحوّلات في التقسيم الاجتماعي للعمل، رافعة

على غاية من الأهمية في توهين أساسيات الأسرة التقليدية وخصائصها البنيوية المرافقة للمجتمع الصناعي الغربي. فخروج المرأة للعمل واتِّساع حضورها وفعلها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية كان له الأثر الواضح في تحوّلات تقسيم الأدوار الذكورية[٥] والأنثوية داخل العائلة، وفي الوقت نفسه أوجد ثنائية انتماء بالنسبة للمرأة. فانتماء المرأة لعالم الشغل (العام) وللعالم الخاص (المخصوص)، أحدث تغيّرات عميقة في تمثّلها لذاتها وموقفها من شكل ومضمون أدوارها النمطية ضمن عالم الأسرة[٦]. وما يصطلح عليه مجتمعيًّا كثوابت بنيوية للعائلة في مجتمع ما، يفقده التناول الأنثروبولوجي صفته التاريخية، ليتحوّل بحث فرونسواز إيريتييه (Héritier[٧]) كثوابت جماعاتية، أي تقترن بالجماعة الاجتماعية وسياقاتها التاريخية.

فالتحوّل من المجتمعات الكلية إلى مجتمعات أفراد بعبارة توران (Touraine)[٨]، قوّض براديغمات الأسرة. فلم تعد هناك أسرة، بحسب فرانسوا دي سانغلي de SINGLY[٩]، بل أفراد أو تجمّع أفراد يكشف بوضوح تفكّك النموذج التقليدي للعائلة[١٠] ولأسس تشكّلها، التي تجعل من ضمان بقاء الفرد وعبره، إمكانية إعادة إنتاج أو تثبيت الجماعة، الهدف الرئيس لمؤسسة العائلة[١١].

هناك معجمٌ سوسيولوجي جديد، مدعوّ إلى إعادة بناء مفهوم العائلة أمام هذا التنوّع والتعدّد في العائلة الحديثة، بعبارة (Daniel Dagenais)[١٢].

فلم تعد هوية المرأة تُحدّد مسبقاً، بالنظر إلى أدوارها داخل الأسرة، ـ كزوجة وكأمّ ـ، مطالبة أن تؤمّن حاجيات كل أفراد العائلة الحياتية، ضمن المجال الخاص الذي تؤنّثه العائلة التقليدية، في مقابل ارتباط المجال العمومي بالذكوري[١٣]. فقد أجبر تعدّد انتماء المرأة، واقتحامها عوالم كانت مُغلقة بعامل احتكارها الذكوري، إخضاع تقسيم العمل داخل العائلة، إلى مراجعات في سياق انفتاح العالم الخاص، الذي هو الأسرة، إلى قيم أنبتت أرضية تحوّل المجتمع الغربي إلى مجتمع صناعي وحداثيّ. ولقد تأثّر البُعد الوجداني للعلاقة بين الزوجين، حيث وَهنت هذه الأخيرة، بعامل احتكامها أكثر من ذي قبل،

إلى قيم الحرية (La Liberté) والاستقلالية (l'autonomisation) والمساواة (Egalit)، فتحوّل الرابط الزّيجي من العُمق العاطفي إلى تشارك أو شراكة (Partenariat)، حيث أصبح الزوج أو الزوجة شريكاً في علاقة فقدت الكثير من متانتها، لتنفتح على وضع جديد، يتّسم بالهشاشة بفعل إمكانية قطعها أو إنهائها من جهة أيّ طرف تتغيّر نظرته أو موقفه من علاقة الشراكة، التي أصبحت معيار وأساس تشكّل العائلة في المجتمعات الغربية ما بعد الصناعية.

لقد أصبحت الأسرة الحديثة في المجتمع الغربي، تُحيل إلى معاني التنافر والتعدّد والتنوّع، الذي تتراجع عبره الأشكال التقليدية للروابط الزواجية (liens conjugaux)، والقرابية (liens Parentaux)، المشكّلة للعائلة، والموصولة بمكانة العائلة ضمن البناء الاجتماعي، ولدى أفرادها أيضاً، على اعتبار أنّ العائلة تتلقّى تأثيرات تغيُّر رابط الشخص بالعالم الاجتماعي وبالجماعة. فالعائلة في المجتمع الغربي تُساير دينامية الحداثة التي أوجدت نموذجاً تاريخياً جديداً للشخص، والذي نُطلق عليه مفهوم الفرد، كتمثّل يُشخْصِنُ ويجعل رابط الفرد بالعالم فردانيًّا. وقد قَوْلَبت هذه الفردانية، وتوجيهها كأسلوب حياة ورؤية للذات وللعالم، شخصية الفرد الغربي، حيث انتقل تأثيرها إلى العائلة في المجتمع الغربي الحديث.

وقد تشكّلت ضمن هذا النموذج الحديث للعائلة، المنبثق عن التحوّلات البنيوية للمجتمع الغربي وعولمة الهوية الفردية للشخص أو الذات الاجتماعية، الروابط الزواجية والأبوية من جديد، وخضع تقسيم العمل الجنسي وتوزيع الأدوار الاقتصادية والاجتماعية ضمنها، إلى إعادة ترتيب ومراجعات وفق البُعد الجديد لدورها القديم المتجسّد في التنشئة الاجتماعية للأبناء. فوظيفة العائلة ودورها الاجتماعي تأثّرا، ولا يزال التأثير مستمرًّا بالتحوّلات في سياقها المجتمعي الكلّي، الذي بدأ منذ قرون يتّجه بقوة نحو التنشئة المُفردنة أو الفردانية (Individualisation) للأبناء، أي المتأسسة على براديغم الفردانية (Individualité)، كأساس مزدوج لتكوّن العائلة وأشكالها الجديدة، التي غادرت نهائياً أُحاديتها نحو تعدديّة ودينامية الروابط المشكّلة لها. فضمن العائلة

المُعاصرة ينكشف التعارض بين الأساس، أو براديغم الاستقلالية والحرية الذي يحكم العلاقة الزيجية (Lien Conjugal)، وغاية الديمومة التي تميّز الروابط الأبوية (liens parentaux).

إنّنا أمام تناقض واضح، بين هشاشة (fragilité) الرابط الزيجي للعائلة الغربية المعاصرة، بسبب ضُعف حضور العاطفة والحبّ لصالح مفهوم الشراكة، وبين سيطرة «الأنا» على سيرورة العلاقة المرشّحة باستمرار للقطيعة. فكيف يُمكن لعائلة هدفها إنجاب الأبناء وتنشئتهم اجتماعياً أن تحافظ على شرط الديمومة والاستمرارية في سياق علائقي جديد، موسوم بالهشاشة والقابلية الدائمة للتفكّك، وارتهانه إلى فردانية مُفرطة[١٤]. هذا ما يطرحه راهن العائلة الزواجية (La famille conjugale) في مجتمعات الذوات الفردية (sujets individuelles)، ونهاية «النحن» (Le nous)، وخضوعها إلى «الأنا» (Le jeu)[١٥]. فإذا كانت الحرية والاستقلالية هي معايير انعقاد العلاقة الزواجية، فإنّ المسؤولية هي قاعدة الرابط الوالدي واستدامته، رغم أنّها لا ترقى إلى أن تكوّن ضمانة لاستدامة (pérennité) المجموعة الأسرية.

فلم يعُد الرابط الوالدي (Rapport parental) الناتج عن وجود أبناء، ضامنا لتواصل الرابط الزيجي، وتبعاً لذلك ديمومة العائلة ومنع تفكّكها. ذلك أنّ علاقة الأب والأم بأبنائهما أصبحت على درجة من الفُتور أو شبه القطيعة، تمنعها أن تكون قيمة موجّهة ومؤثّرة في تعلّق الوالدين باستقرار العائلة، والتنازل عن قيم الحرية والاستقلالية وتحقيق الذات، التي تحكم الرابط الزيجي، من أجل الاحتفاظ بالأسرة. وهو ما تكشفه النِّسب العالية للطلاق سنويًّا حيث أنّ زيجة من ثلاثة، تنتهي بالطلاق[١٦]. فلم يحتفظ الزواج، في سياق التحوّلات الاجتماعية وسيرورة فَرْدَنة وخَصْخَصة (Privatisation) العلاقات الأسرية، بالمرجعيات (Références) القيميّة والمعيارية التقليدية التي تُحيل إلى الحب والعاطفة ومركزية البنوة (Filiation)، ووضوح تقسيم الأدوار، الموسوم بطغيان الذكورية، وتفرّغ المرأة لإشباع حاجيات باقي أفراد العائلة[١٧]. فالعائلة الزواجية التي ظهرت في نهاية القرن ١٩م، وتأثّرت بسيرورة تطوّر العمل المأجور

ودولة الرفاهية (l'Etat-providence)، وتواصلت إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية[١٨]، تتّسم بكونها علائقية (relationnelle) وفردانية (individualiste) وخاصّة (privée)[١٩]، بحيث تراجعت ضمنها الأساسيات والسجل القيَّمي ومنظومة وظائف العائلة الموسّعة، الدينية والقانونية والاقتصادية والاجتماعية والوجدانية، الواحدة تلو الأخرى[٢٠]. لقد تخلّت العائلة النووية الزواجية منذ بداية ستّينيات القرن الماضي (أو الثلاثينية الحزينة بعبارة كلود مارتان .Martin Claud)[٢١]، عن كثير من وظائفها ـ بحسب بارسونز (Parson)ـ لمؤسسات اجتماعية أخرى، لتنحصر وظيفتها في تقديم السّند العاطفي للفرد، وتنشئته الاجتماعية، أي إعداده لدور الرّاشد والكبير في الحياة الاجتماعية، استناداً إلى مركزية مبدأ الاستقلالية الموصولة بمنطق تحرير الفرد من إكراهات الجماعة، أي الاعتراف بفردانيته وحقِّه في الاختيار.

إنّنا أمام عائلة حديثة، فكّكت تقليدية النظام الاجتماعي، في انسجام مع دينامية التحديث التي غزت المجتمعات الغربية. ولقد مسّت هذه الدينامية شكل العائلة ومفهومها القانوني والاجتماعي، لتنفتح على تعدّد في السّمات والأشكال، التي قطعت مع نمطيتها التقليدية، والتي تسيّجها في اختلاف جنس الثنائي الزيجي، الذي يكوّن مبدأ تشكّل العائلة، وتُعيد إنتاج التقسيم الجنسي للأدوار العائلية. حيث ظهرت العائلة بدون أبناء أو العائلة المثلية المتكونة من ذكرين أو أُنثيين (Homoparental) أو العائلة الأحادية (monoparental)، (العائلة الأبوية/ العائلة الأمومية)، أو العائلة مُتعدّدة الآباء (pluriparentale) أو العائلة المُعاد تشكيلها (recomposée) أو عائلة التبنّي (la famille adop-tive).

وقد ترتّب عن هذه التحوّلات مناويل جديدة ومختلفة للارتباط، وتكوين الثنائي الزيجي، مسّت في العُمق الزواج، كمؤسسة اجتماعية لم تعد الأساس الوحيد، المُنشئ للعائلة في المجتمعات الغربية اليوم، بل ظهرت أشكال جديدة مثل: المُساكنة والارتباط الحرّ، والصداقة والاتفاق التعاقدي، وما يترتّب عنها من إنجاب أولاد خارج مؤسسة الزواج التقليدي، وداخل نموذج جديد للعائلة.

الاّ أنّ التغيّرات لا تنتهي عند تنوّع وتعدّد أشكال العائلة الحديثة، والانتقال من الحديث عن نموذج واحد للعائلة (La famille) إلى تنوّع العائلات (les familles)، ومع أنّ العائلة بتنوّعاتها قد فقدت صورتها وتمثّلها التقليدي بالنسبة للثنائي الزيجي، لكنّها ماتزال تشكّل مرجعاً مُجتمعياً وسنداً للأبناء في المجتمعات الغربية ما بعد ستينات القرن الماضي.

إنّ تعدّد أشكال العائلات وتعقّدها اليوم، يضعنا بحسب جيرارد نييران (Gérard Neyrand)[٢٢] أمام تعدّد للمواقع العائلية والزوجية للأفراد، الأمر الذي أحدث اضطراباً وثـورة في الأدوار الأبوية، وفي معايير أداء الأسرة الحديثة. حيث أصبحت العاطفة والحب إسمنت العلاقة الرابطة بين الشريكين، وليس الزواج بمفهومه التقليدي، مّما يوسّع البُعد الحرّ والإرادي للرابط المؤسس للعائلة، ويجعله هشًّا بفعل الاحتمالية العالية للقطيعة، مُقارنةً بالعائلة التقليدية.

● الأُسر ذات العائل الوحيد: أزمة العائلة أم نموذج جديد للحياة الأسرية

تُقدّم العائلة ذات العائل الوحيد، والذي هو المرأة/ الأم في غالب الحالات، أشكالا من الجدل حول تحولات الحياة الأسرية في المجتمع الغربي، مُنذ ثمانينات القرن الماضي. فثمّة ميلٌ أكبر إلى اعتباره أحد تمظهرات تأثير تحرير المرأة على العائلة وعلى المجتمع. إلاَّ أنّ البعض، يعتبر هذا النموذج هو تطوّر مُساير للتحولات الديمغرافية والاقتصادية والثقافية للمجتمعات الغربية الحديثة. أمّا المدخل النّسوي، فيتمثّل هذا النموذج الجديد للعائلة ثوريا كآلية نضالية للمرأة المتحرّرة، ضدّ أشكال التمييز على أساس النوع الاجتماعي التي تُعانيها مجتمعياً وأُسريًّا[٢٣].

ويقترن هذا النموذج العائلي بالتحوّل المسجّل في محورية الـزّواج، كمؤسسة اجتماعية في تكوّن العائلات في المجتمع الغربي، وظهور أشكال جديدة ومتنوّعة، أقلّ التزاماً قانونياً أو اجتماعياً، وأقرب إلى مفهوم الاتفاق الثنائي، المبني على الشراكة أو العاطفة، والذي هو أقلّ ثباتاً من رابط الزواج

التقليدي بشقَّيه الديني أو القانوني، وأكثرها قابلية للتغيّر. فالعائلة أُحادية العائل أو الوليّ الواحد، تنتمي لأكثر من سياق مُولِّد. فهي إمّا أن تكون نتاج الأمومة العازبة، والتي ترفض فيها الأمّ أن تكون زوجة، أي أن تتحوّل علاقة الحبّ التي أثمرت نسلا، إلى علاقة زيجية وتكوين أسرة ثنائية. هنا تختار الأم العازبة أن تُعيلَ ابنها بنفسها، في استقلال عن الأب البيولوجي، ورفض إعادة تجربة الارتباط الزِّيجي، واكتساب أب اجتماعي للأبناء. ويَنتُج هذا الشكل أيضاً عن تفكّك العائلة الزيجية أو الزواجية أو العائلة التّشاركية، عبر إنهاء اتّفاق العيش المشترك، أو إنهاء العلاقة الزِّيجية بالطلاق، مع احتفاظ الأم بحضانة الأبناء. وتختار الأم المطلّقة أن تستقلّ بابنها في أسرة أُحادية العائل (أمومية وأنثوية الإعالة la famille matricentrique)، وتحمّل المسؤولية الاقتصادية والنفسية والتربوية.

وهنا يكون توسّع وانتشار هذا النموذج، مؤشّراً قويًّا على ارتفاع منسوب الطلاق في المجتمعات الغربية[٢٤]، التي تشهد تعاظُم حضور هذا النموذج في المشهد الاجتماعي، وعلى نسونة الفقر (féminisation de la pauvreté) باعتبار أنّ العائل ضمن هذا النموذج، هو في غالب الأحيان المرأة/ الأمّ. وهو ما ينوّع مداخل دراسة وضعية الأسر أُحادية العائل، باعتبار أنّها تطرح إشكاليات مضاعفة تلامس البُعد الاقتصادي (الفقر والتفقير ونَسونَةُ الفقر)، والبُعد المجتمعي (نظرة المجتمع لهذا النموذج ومقبوليته الاجتماعية)، والتربوية (التنشئة الاجتماعية في سياق أُبوّة أحادية)، والنفسية (العُزلة، تحمّل أُحادي للأبوّة). وسواء كان وجود العائلة أُحادية العائل، نابع عن اختيار حُرّ، كتعبير عن رفض مأسسة العلاقة العاطفية بالآخر، ورفض إخضاع الحياة الخاصة لسُلطة القانون، ورقابة المجتمع، أو نتاج قطيعة مع الزوج، أو الطرف الثاني في الأُبوّة، فإنّها تطرح إشكاليات عميقة على المجتمع الذي يشهد توسّع هذه الظاهرة. فالتربية الأسرية تختلف نوعيًّا عن الأسرة المستقرّة والزواجية، بعامل تداخل أعباء ومسؤوليات الوليّ العائل، وعجزه في كثير من الأحيان عن التوفيق بين أدواره المُضاعفة، داخل العائلة وخارجها. فهو مُنقسم بين حياته المهنية،

وحضوره في المجال العمومي، وبين حياته العائلية، وتأمينه للدور المادي والنفسي والتربوي تُجاه الأبناء.

وقد مثّلت العائلة أُحادية العائل، ظاهرة اجتماعية ديمغرافياً، وهي في تزايد مُستمر مُحايث لتوسّع ظاهرة الإنجاب، خارج إطار الزواج، وارتفاع مُعدّلات الطلاق أو الانفصال، بعد ارتباط زيجي أو اتّفاقي[٢٥]، في شكل وحدة مدنية أو حرّة (union civile ou en union libre) في كثير من المجتمعات الغربية، وخصوصاً المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا. ففي فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة على سبيل المثال، تجد واحدة على ثلاثة أو أربعة نساء نفسها عائلة لأُسرة من طفل أو أطفال مرّة في حياتها على الأقل. وهو ما يعني أنّ العائلة أُحادية العائل (monoparentale) أو ما يُصطلح على تسميتها بالعائلة ذات المخاطر[٢٦]، ليست وضعية، بل حقبة من الحياة العائلية، مُحتملة للمرأة، بالخصوص في علاقة بحياتها المهنية وموقعها في عالم العمل[٢٧].

ولعلّ العائلات أُحادية العائل، غير الناتجة عن الترمُّل أو الطلاق، هي أكثر دلالة على التحوّلات البنيوية في المجتمعات الأوروبية، وما أفرزته من توسّع لظواهرة الإنجاب خارج إطار الزواج، وتوسّع الحرية الجنسية، والتطبيع الاجتماعي مع الأسر غير الناتجة عن مؤسسة الزواج. فالإنجاب من علاقة غرامية غير مُمأسسة، لم يعُد موضوع رفض اجتماعي، بل أصبح شكلا اجتماعيًّا جديداً للرِّباط العائلي والأبوي، الذي أفرز أشكالا متعدّدة من الأسرة، أكثرها انتشاراً ـ خاصة في جنوب أوروبا ـ العائلة أُحادية العائل أو الوليّ. وهذا الشكل من العائلة هو أحد تمظهرات موجة الحداثة، على مختلف مناحي الحياة الاجتماعية للأفراد، المُتمحورة حول الحرية. ثم إنَّ هذا التنوّع، اقْتضى التخلِّي عن المفهوم المُعجمي والتقليدي للعائلة، وجعل الإجماع على تعريف للعائلة أكثر صُعوبة وتعقُّد. فلم تعد العائلة نتاج ارتباط ذكر وأنثى، عبر الزواج الذي ينتج عنه أبناء طبيعيين أو بالتبنّي، بل انتفى شرط الثُّنائية في الجنس، وتواجد طرفي العلاقة الزواجية معاً من جهة، وشرط الزواج كمعيار اجتماعي، أو قانوني، لارتباط الثنائي المكوّن للأسرة الحديثة[٢٨].

ويُمثل تنوّع وتعدّد أشكال الحياة الأسرية، لكلّ فرد اجتماعي في المجتمع الغربي، تجربة حياة ومسار عائلي مُعطى للاختيار، أو أحد المُمكنات أو البدائل المطروحة واقعيًّا عليه. غير أنّ هذا التعدّد في الأشكال، لم يُنهي أو يُضعف حضور العائلة كرهان مجتمعي أساسي، هو في عمقه رهان معنى، ورهان حرية ومساواة أو عدالة.

● العائلة الحديثة وتغاير نموذج التربية: من الإكراه (Coercition) إلى الثقة (Confiance)

إذا كانت العائلة التقليدية بمفهومها الدُّوركايْمي (نسبة لعالم الاجتماع الفرنسي دوركايم)، أو أيضاً العائلة البارسونزية، تظلّ محافظة، على اعتبار إنّها تنقل جيليًّا ثقافة المجتمع، عبر سُلطة التربية، وبالتّالي الإكراه الجمعي، فإنّ العائلة الحديثة التي هي نتاج التحوّلات والتطوّرات السوسيو- ثقافية للمجتمعات الغربية، تقترح نفسها كحقل لاكتساب الفرد/الإبن لهوية اجتماعية، ونقل الإرث الثقافي للآباء، في احترام أكبر من ذِي قبل، ومُدعّم مجتمعيًّا لفردانيته ولحريته وفي مساواة جندرية. فلم تعد العائلة الحديثة تدافع أو تنتصب مدافعة على أنموذج قِيَمي ومِعياري نمطيّ، بقدر ما تنصرف مسؤوليتها إلى اكتشاف مواهب وقُدرات الأبناء، ومساعدتهم على تنميتها وبلورتها، في احترام كليّ لفرديتهم وحُريتهم. إنّ التربية الأسرية ضمن العائلة الحديثة تستعيض الإكراه الموصول بالنّموذج الشمولي التقليدي، بالثقة حسب عبارة سانغلي Singly[٢٩]، التي ترتبط بالمعقولية الحديثة في التربية الأسرية. وتشكّل هوية الفرد/ الإبن داخل الأسرة، هو تعبير عن تلك التحوّلات العميقة البنيوية والاجتماعية والثقافية التي عاشها المجتمع الغربي، والتي تأسّست حول ثالوث: الحرية والاستقلالية والمساواة.

من هنا، امْتنعت العائلة الحديثة عن لعب دور حارس الهوية، المكلّف مجتمعيًّا، بإعادة صناعة الفرد الاجتماعي، في سياق يُعيد إنتاجه في تماهي مع الهوية الجماعية. فهوية الفرد / الإبن، تتشكّل ضمن حقل اجتماعي، خضع فيه

تقسيم العمل إلى المراجعة والتخلّي عن الإكراه الجماعي، واستنساخ الفرد بعامل سيطرة معقولية جديدة للتربية الأسرية، تتأسس على براديغم الفردانية والعقلانية[٣٠]، وفي سياق تحرّرت فيه المرأة كزوجة (البُعد الزيجي)، وكأمّ (البُعد القرابي)، من التقسيم الجنسي للعمل المنزلي، أو تقسيم الأدوار داخل العائلة وخارجها، والاعتراف المُتزايد بحقوق المرأة والطفل.[٣١]

يعيش الإبن داخل العائلة كفرد مُفردَن (L'individu individualisé)، يُراوح ارتباطه بالجماعة الأسرية بين الحرية والحاجة إلى التبعية للوالدين. وتُمارس عملية التربية داخل الأسرة الحديثة (الفردانية والعلائقية)[٣٢]، متعدّدة الأشكال، القانونية والاجتماعية في إطار رابط اجتماعي (lien social) ديمقراطي، لا يتماهى إلاّ مع نموذج: فرد/ إبن، حرّ ومستقلّ، يُمثّل الاجتماعي (Le social) إطار تشكّل هويته الفردية خارج معقولية أو منطق الإكراه والتحديد. وتنبني التربية الأسرية ضمن العائلة الحديثة على الإنتاج المشترك أو الاشتراك في صياغة هوية الأبناء، خلافاً لتوريثه «النحن»[٣٣] الثقافي للعائلة، وتقسيمها التقليدي للأدوار والمهام. فلم يعد الفرد في خدمة العائلة، كما في النموذج التقليدي، الذي يُنكر عن الفرد خصوصيته وحقّه الشخصي في اختيار مساراته الاجتماعية، ومجالا أوسع للحرية في تشكّل هويته الفردية، بل أصبحت العائلة (الجماعة الاجتماعية) في خدمة الفرد، بما تُوجده من عناصر وشروط تنمية شخصيته الفردية وتكوّن هويته. وقد لعب خروج المرأة إلى المجال العام، وتأنيث فضاء العمل، دوراً مركزياً تاريخياً في التّجسير بين بنية الحياة العامة وبنية الحياة الخاصة (العائلة)، عبر بناء العلاقات الزّواجية والأبوية على مُركّب الحرية والاستقلالية والمساواة. فالتربية الأسرية تنتصر في مناخ دمقرطة الحياة الشخصية بعبارة Giddens[٣٤]، إلى مبدأ الاستقلالية المولّد لمبدأ القبول والتسليم بذاتية الفرد (الزوج/ الزوجة/ الأبناء)، التي تفرض مبدأ احترام الآخر، بما هو أيضاً ذاتية تملك الحقّ في برمجة اختياراتها وأفكارها ومشاريعها، وأبعاد هويتها الفردية. فالهوية الفردية تستدعي اعتراف الذّات/ الفرد بالآخر كغير، في

الوقت نفسه الذي يعترف فيه الآخر به[٣٥] أيْ إنّ فردانية الفرد، تشترط حقلا لتبادل الغيريات بين الجماعة الأسرية أو أفراد الأسرة، بالنظر إلى محوري الرابط الزواجي والرابط الأبوي. إنّ أولوية الفرد في التربية الأسرية للعائلة الحديثة، لا تنفي الرابط الاجتماعي ولا أسسه العاطفية والوجدانية في الفكر الغربي، بل تُموضعه في سياق دمقرطة الحياة الخاصة، وتأسيس العلاقات الشُّخوصية على مركزية الفردانية وبراديغماتها الثلاثة، التي تَحلُّ ضمن هذا المناخ محلّ إعادة الإنتاج المتّصل باستراتيجية التربية في العائلة التقليدية. فالهدف الرئيس للعائلة الحديثة يتجاوز غاية تحقيق الأمان الاقتصادي أو الأمان المادي، لصالح تأمين الأمان العاطفي لأفرادها. كما تلعب التنشئة الاجتماعية الوسيلة الأقرب لتحقيق التوازنات بين الاجتماعي والشخصي، الجماعي والفردي، المادي والوجداني، والموازنة بين الاستقلالية والتبعية. غير أنّ محورية التربية في تمتين رابط الفرد بالعائلة، لا تعني أنّ العائلات الحديثة في المجتمع الغربي تعتمد نموذجاً واحداً للتنشئة الاجتماعية، بل إنّ التربية الأسرية الحديثة تستند إلى تعدّد في مناويل واستراتيجيات التربية الأسرية[٣٦]، مع التقائها بصرامة التقيّد بمبدئي الديمقراطية والفردانية.

لقد مسّت التحوّلات الاقتصادية والثقافية بنية العائلة والرباط العائلي. فلم يعُد الزواج الجِسر الوحيد للثنائي الزيجي لتكوين الأسرة، بل أصبح أحد هذه الروابط المطروحة على الفرد. من هنا، تعدّدت أشكال ونماذج العائلات، بتعدّد مناويل إعادة ترتيب علاقات القرابة وعلاقة الأزواج بعد الطلاق (la mouvance et la diversité des trajectoires conjugales et familiales)، فإمّا تنعزل الأم وتختار إعالة أطفالها بنفسها لتُنشىء العائلة الأحادية، أو تتزوّج من جديد، لتُعيد بناء الأسرة (Famille Recomposée). وينتج عن هذا التنوّع والتعدّد في الوضعيات الأسرية والروابط العائلية، تعدّد في مناويل التربية والعلاقات القرابية.

فحُضور زوج الأم ضمن العائلة المُعاد بنائها، يضع الطفل في وضعية نفسية وعلائقية مختلفة عن علاقة القرابة الدموية بالأب البيولوجي، المُنسحب من

الحياة العائلية للطفل والأم. هنا لا يستطيع زوج الأم أن يُقدم نفسه كأب أو كوليّ، لذلك تميل العلاقة إلى الصداقة أو التصادق بينه وبين ابن الزوجة، كنوع من الأبوّة الاجتماعية (parenté sociale) التي تعوّض الأبوّة الطبيعية في مثل هذا النمط من العائلات. وهذا الوضع يجعل الطفل ضمن وسط موسوم بتعدّد وتنوّع الآباء (pluriparentalité)، يُكيّف نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويُوجّه تشكّل تصوّراته وتمثّلاته الاجتماعية لذاته وللحياة الأسرية وعلاقاتها العاطفية. وهكذا يُنشئ الطفل وتنمو شخصيته وتتشكّل هويته الاجتماعية، في حقل عائلي يتّسم بالمُرونة والمساواة، ولكنه يتسّم جوهريًّا بالهشاشة والتعدّد الأبوي (بين أب بيولوجي وأب اجتماعي-coparentalité). وهذا التنوّع في أنماط الأسر اجتماعيًّا: (أحاديةً، مُتعدّدة، مِثلية، مُتجدّدة)، أفْرز أشكالا متغايرة ومعقّدة من العلاقات، بين نظام الأبوّة ونظام البنوّة، وتبعاً لذلك، مناويل تربية أسرية على درجة كبيرة من التعدّد والتخالف، الذي لا يستقيم معه الحديث ضمن المجتمعات الغربية عن عائلة، بل وكما سلف ذكر ذلك، عن عائلات وعن نظام قرابة متعدّد المعايير.

إنّ هشاشة الرابط الأسري، وانفتاح العائلة على أشكال متنوّعة من القرابة، أوهن بُعدها التضامني في العمق، على مستوى العلاقات الزيجية، وحال دون أدائها لوظيفة تحقيق الأمان المادي والمعنوي للأبناء، ولمساراتهم الحياتية بشكل ثابت.

فالتضامن العائلي، اتّخذ ضمن تعدّد أشكال الاجتماع الأسري الحديث، بُعداً جديداً، ارتبط فيه بالعاطفة وبنوعية العلاقة، أكثر منه بالواجب القانوني منه أو المجتمعي. ولم تعد العائلة في مجتمع أفراد مُفَردنِين (Individus Individualisés)، مجالا للتوريث الثقافي لجيل الآباء، أو إعادة إنتاج ثقافة العائلة بامتياز، بل مجالاً للتنشئة الاجتماعية الفردانية والعقلانية للأبناء، الذين يُترك لهم حرية تحديد واختيار مساراتهم الحياتية بشكل مستقلّ عن الإكراهات الأبوية. بل إنّ العلاقة الأبوية ذاتُها، قد انفتحت في موجة الحداثة الثانية ـ ضمن المجتمعات الغربية- على تحوّلات تتميز بتعدّد وتنوّع أشكالها بل تقاطعها

وتنافذها أحياناً. فثمّة تمثّلات جديدة لأُسس العلاقات الزوجية والعلاقات الأبوية وتمظهراتها في سياق التحوّلات البنيوية التي عرفتها المجتمعات الغربية، منذ ستّينيات القرن الماضي. فالعائلة تخلّت عن التماثل، كهدف للتربية الأسرية والتنشئة الاجتماعية لأفرادها، مقابل إيلاء أهمية قصوى لما يُطلق عليه جيدينز (Giddens) «علاقة نقية»[٣٧]، تتأسّس على العاطفة والثقة والتواصل. فالأهم في العلاقة الزوجية والأبوية، أصبح يتجلّى أساساً في الاعتراف والاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة، لمبدئي الخصوصية والاستقلالية، وإيجاد ما يُسميه (Kaufmann) بالمسافة الصحيحة[٣٨]. وهو ما شكّل أرضية مهيّئة لهشاشة، ستنال الحياة الخاصة الموصولة بقوّة بالفردانية والعقلانية، وانفتاحها على تنوّع وتعدّد لأشكالها، منح الحياة الأسرية دينامية كُبرى، مسّت كثيراً من المفاهيم التقليدية في التربية الأسرية والعلاقات الجيلية. ولا شكّ أنّ لكلّ شكل من هذه الأشكال السائدة، نمط حياة ووضعيات اقتصادية وعلائقية مخصوصة، تُحيل إلى تأثيرات مختلفة في التنشئة الاجتماعية للأبناء.

خاتمة

لقد أعاد تنوّع وتعدّد أشكال الحياة ضمن الأسرة، داخل المجتمع الغربي، التفكير في الأدوار التربوية للأب والأمّ، في سياق انفتاح مسار حياة الأفراد كأزواج أو كآباء أو كأبناء، على تجارب عائلية معقّدة وغير مستقرّة.

فالعائلة رغم أنّها لم تفقد دورها المجتمعي في إعادة الإنتاج الاجتماعي، وفي بناء شخصية إنسان ورجل المستقبل، إلاّ أنّ مناويل التربية الأسرية، انفتحت على كثير من التبدّلات، التي تأثّرت بنوعية تمفصل الحياة المهنية والحياة الأسرية، لكلّ أب أو أمٍّ. ولهذا التمفصل، أثرٌ بائن في اختيارات الآباء، الخاص بالعلاقة الزوجية أو شكل الرابط الأسري، أو أيضاً تجاه العلاقة القرابية بالأبناء. وقد جعل تنوّع المسارات الفردية، والتحوّلات البنيوية المجتمعية المتمثّلة في الحرية والاستقلالية والمساواة، العائلة، منفتحة ديناميًّا على تعدّد وتداخل أشكال ومناويل الرابط الأسري من جهة، والعلاقات القرابية والأبوية من جهة

ثانية. فالطفل أصبح يجد نفسه ضمن علاقات أبوية مُتراوحة أو متزاوجة بين الأب البيولوجي المُفارق (بالطلاق أو القطيعة) وبين الأب الاجتماعي، باعتباره زوجاً أو ثنائيَّ الأمّ الجديد، والوليّ المباشر لتربيته الأسرية. كما أنّ الحياة الأسرية، أصبحت غير ثابتة، وعلى درجة عالية من الهشاشة، ومن المخاطرة المُتأتية من الاختيارات والرِّهانات المتجدّدة، التي يُقدم عليها الأب/ الزوج، أو الأمّ/ الزوجة، تحت مُبرّرات متعدّدة أو إكراهات تغيّر الوضعيات الاقتصادية أو المهنية أو العلائقية.

إنّ هشاشة الرابط الأسري، وانفتاح العائلة باستمرار، على أشكال متنوّعة من العلاقة الزواجية و القرابية، أوهن عُمقها التضامني، بسبب سمة عدم الاستقرار التي تميّزها من جهة، وغياب أو ضعف أساس صَلبٍ، يضمن استقرارها واستمرارها من جهة ثانية.

قد حال هذا الواقع، دون أداء الأسرة الغربية لوظيفة تحقيق الأمان المادي للأبناء، ولمساراتهم الحياتية بشكل ثابت. فكيف يُمكن لعائلة هدفها إنجاب الأبناء وتنشئتهم اجتماعياً، أن تحافظ على شرط الديمومة والاستمرارية في سياق علائقي جديد، موسوم بالهشاشة والقابلية الدائمة للتفكّك وارتهانه إلى فردانية مُفرطة[٣٩]. **ذلك أنّ عدم الاستقرار، وتنوّع العلاقات، التي يجد الطفل نفسه مُرغماً – بسبب الحاجة إلى الأسرة في سنواته الأولى خاصة – على التّعاطي معها، الأمر الذي تتولّد عنه قيم ومفاهيم تُضعف قيمة الأسرة، والحاجة إليها لدى الأبناء.**

فلم تعُد هناك أسرة في المجتمعات الغربية، بحسب فرانسوا دي سانغلي (DE SINGLY) [٤٠]، وإنما هناك مجموعة من الأفراد، أو تجمّع أفراد، يُظهر بوضوح تفكّك النموذج التقليدي للعائلة[٤١] ولأسس تشكّلها.

ثم إنَّ الأسرة، بما هي نواة تشكّل المجتمع، وإعادة إنتاج شروط استمراريته وتماسكه وانسجامه، لا تتوقف أن تكون مركزية في سيرورة تشكيل وبناء شخصية إنسان (رجل وامرأة) المستقبل، أو الإنسان الاجتماعي. من هنا

تنكشف الأبعاد الخطيرة لهذا التنوّع والتشتّت والتّجزُّء للأسرة الغربية، خصوصاً مع هشاشة أُسس أشكالها الجديدة، التي تُوجد أو هي تُعمّق أزمة الهوية، بعبارة كلود دوبـار[٤٢]، أزمة تمسّ الطفل في الأسرة الغربية، لتُفرز تبعاً لذلك، أزمة رباط اجتماعي، تتمظهر أثارها مجتمعياً، فيما يعيشه الطفل من مشكلات اندماجية وعلائقية، يُواجهها فردياً دون سند جماعي أسري في الأصل. ومن الواضح أنّ هناك تمزقاً عاطفيًّا يُعانيه الطفل الغربي ضمن عائلة تتعدّد فيها أشكال الأبوّة: (الطبيعية والقانونية والاجتماعية) ، وهذا له انعكاسات وتبعات نفسية واجتماعية مُهمة، تُلامس تمثّل الفرد لذاته ولرباطه الاجتماعي، ولأطره الجماعية والاجتماعية، الموجّهة والمؤثّرة في حياته الاجتماعية الراهنة والمستقبلية. ولعلّ أكثر ما يُلاحظ على التربية الأسرية في هذا الواقع، هو ضُعف مكانة الأسرة، وتجريدها من وظائفها الاجتماعية والمُجتمعية، وتوقُّفها عن لعب دور الرافعة المُجتمعية بامتياز، لتشكّل هوية الطفل. فالفَردَنة والفَرْدانية، اللذان يُشكّلان براديغمات التربية الأسرية الغربية، يُعمّقان التفكّك الأسري، ويُفاقِمان آثاره النفسية والاجتماعية على الأبناء، كما يَمُسّان أُسس الأسرة ووظائفها في العُمق، بسبب ما يُوجِدانه من بانوراما أسرية، حوّلت مؤسسة العائلة إلى تجمّع وقتي ومُؤقت، وغير ثابتٍ، بل وقابلٍ للقطيعة والانقطاع في كل حين.

ولا شكّ أنّ هذه الخاصّيات المميّزة للأسرة في المجتمعات الغربية، تقف خلف عدد من الظواهر الاجتماعية السّلبية، مثل الفشل المدرسي، والعُنف الاجتماعي، والجنوح والانحراف الأخلاقي، وفُقدان الطفل لمرجعيات وثوابت ونماذج، تصنعُ توازنه النّفسي، وتوجّهُ علاقاته الاجتماعية، التي تُحافظ على البُعد الجماعي والاجتماعي لتواصله وتفاعله الاجتماعي. فالعائلة الغربية اليوم، تكشف عن تناقضٍ كبير ومُهم بين إكراهات العيش معاً وضمن أسرة، وبين إكراهات التّماهي مع السّيرورة التاريخية، التي تُعطي – ضمن المجتمعات ما بعد الصناعية– الأولوية لتحقيق الذّات، وضمان فَرديّة الفرد وفَردانيَّته.

كما يطرح هذا التناقض الأساسي على التربية الأسرية، إشكالية التوفيق بين ضمان فردانية الفرد[٤٣] واستقلاليته من جهة، وإيجاد وتكوين الرابط الاجتماعي من جهة ثانية[٤٤]. فالبنية النّفسية لشخصية الطفل، ونموذج علاقته بالجماعة الأصل وبالمجتمع، أصبحت تتهيكل في سياق هذه الثّنائيات المتعدّدة وإكراهاتها المُتناقضة والمُتعارضة. فبالإضافة لثنائية الفَردَنة والجَمْعنَة (الفردي والجماعي) تفرض ثنائية الحياة الخاصة (العائلة)، والحياة المهنية للمرأة الناشطة[٤٥]، وثُنائية العلاقات الزّواجية (تبادل الأدوار بين الرجل والمرأة أو طرفي العلاقة)[٤٦]، والعلاقات الأبوية (أبٌ بيولوجي وأبٌ اجتماعي)، آثارها المتنوّعة على تكوّن شخصية الطفل وتنشئته الاجتماعية. وهو ما يُعمّق إشكالية التوفيق هذه، بين الفردي والجماعي، وبين الفردانية والانسجام الاجتماعي، الذي يتأسس على مركزية الرابط الاجتماعي بالجماعة المرجع، التي هي الأسرة.

الهوامش

(١) ـ مجموعة مؤلفين، **علم الاجتماع الأسري**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، مصر ٢٠٠٩، ص٣٦.

(2) Durkheim. Émile, **la famille conjugale**, Une édition électronique réalisée à partir d'un texte d'Émile Durkheim (1892), « La famille conjugale. » Texte extrait de la Revue philosophique, 90, 1921, pp. 2 à 14. Publication posthume d'un cours professé en 1892. Texte reproduit in Émile Durkheim, Textes. 3. Fonctions sociales et institutions (pp. 35 à 49). Paris, Les Éditions de Minuit, 1975, 570 pages. Collection : Le sens commun.

(3) François de Singly, **Sociologie De La Famille Contemporaine**, Armand Colin, 5e édition, 2014, p11.12.

(٤) ـ دوبار.كلود، **أزمة الهويات: تفسير تحوّل**، ترجمة رندة بعث، المكتبة الشرقية، بيروت ٢٠٠٨.

(5) Bourdieu, Pierre**, La Domination Masculine**, paris, seuil, 1998.

(6) - Dubar. Claude, **La crise des identités. L'interprétation d'une mutation**, Paris, PUF, 2000, pp.57-93.

(7) -Héritier, Françoise, **Masculin/Féminin, La pensée de le Différence**, paris, Odile jacob, 1996.

(8) -Touraine. Alain, **Nous, Sujets Humains**,Paris, Éditions du Seuil, 2015.

(9) -François de SINGLY, **Le Lien familial en crise,** éditions rue d'Ulm, Paris, 2007.

(10) - Grand'Maison. Jacques, "**Les différents types de famille et leurs enjeux**.", Présentation de l'ouvrage publié sous la direction de Bernard Lacroix, Vive la famille!, pp. 9-32. Montréal : Les Éditions Fidès, 1993, 225 pp.

(11) - Roussel .Louis, **La famille incertaine**, Paris, Odile Jacob, 1989.

(12) - Dagenais. Daniel, **La fin de la famille Moderne**, signification des transformations contemporaines de la famille, les presses de l'université Laval, 2000, p15.

(13) - Rouyer. Véronique, **Les Nouveaux Modèles De La Famille**, Parcours, Les cahiers du GREP Midi-Pyrénées, n°39-40,2009 , 311-331.

(١٤) ـ ديوي. جون، **الفردية: قديماً وحديثاً**، ترجمة وليد شحاتة، دار الفرقد، دمشق ٢٠١٤، ص٥٢ـ٥٣.

(15) - François de Singly, op cité.

(16) - Boulanger P.-M, Lambert A, Deboosere P. Lesthaeghe R. Surkyn J, **Ménages et familles**. Monographie N°4 du Recensement Général de la Population et

des Logements au 1er mars 1991, Bruxelles, Institut national de Statistique et Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles, 1997, pp 15-16.

(17) - Maurisson. Barrere, M.-A, **La division familiale du travail – La vie en double**, Paris, Puf, 1992.

(18) - Martin. Claude, **« Changements et permanences dans la famille »**, dans P. Huerre et L. Renard (direction), Parents et adolescents. Des interactions au fil du temps, Editions Erès, collection « Enfances & Psy » Fondation de France, 2001, pp. 17-37.

(19) - François de Singly, op cité.

(20) - Martin. Claude, **Les fonctions de la famille**, Les Cahiers français : documents d'actualité, La Documentation Française, 2004, Familles et politiques familiales, 322, pp. 29-33.

(21) - Martin. Claude, **« Changements et permanences dans la famille »**, op cité.

(22) - Neyrand. Gérard, **Mutations sociales et renversement des perspectives sur la parentalité**. In D. Le Gall & Y. Bettahar (Eds.) La pluriparentalité (pp. 21-46). Paris, PUF, 2001.

(23) - Lefaucheur. Nadine, **Sur la scène de l'anormalité familiale**. In M. T. Meulders-Klein & I. Théry (Eds.). Les recompositions familiales aujourd'hui (pp. 123-136). Paris,Editions Nathan,1993.

(٢٤) ـ بلغ عدد الأسر أحادية العائل في بلجيكا سنة ٢٠١٣، ٠٠٠ ,٤٦٥ عائلة في حين تصل إلى ٦ مليون عائلة في فرنسا سنة ٢٠١١.وتقدّر نسبتهم سنة ٢٠١٣ ب ١٤,٣٪من مجموع الأسر.

(25) - Tahon.M.B, **La famille désinstituée, introduction à la sociologie de la famille**, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa, 1995, p. 152.

(26) -Sagelen.M, **Sociologie de la Famille**, Paris, Armand Colin, 7e éd, 2010, p. 128.

(٢٧) ـ أولريش. بيك، **مجتمع المخاطرة**، ترجمة جورج كتّورة وإلهام الشعراني، المكتبة الشرقية، لبنان، ٢٠٠٩، ٢٥٧ـ٢٥٩.

(٢٨) ـ محمد القصاص. مهدي، **علم الاجتماع العائلي**، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، ٢٠٠٨، ص ص ١٨ـ٢٠.

(29) - François de Singly, **Le soi, le couple et la famille**, Paris, Nathan, 1996, p116.

(30) - François de Singly, **Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien**, Paris, Nathan, 2003.

(31) - Martin. Claude, «**Les solidarités familiales : bon ou mauvais objet sociologique ?**», in D. Debordeaux et P. Strobel (dir), Les solidarités familiales en question. Paris, LGDJ, 2002, p. 41-71.

(32) - François de Singly, **Sociologie De La Famille Contemporaine,** op cité.

(٣٣) ـ إلياس. نوربرت، **مجتمع الأفراد**، ترجمة هاني صالح، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا ٢٠١٨، ص ص ١٨٨ـ١٩١.

(34) -Giddens. Anthony, **La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes**, traduit de l'anglais par Jean Mouchard, Paris, La Rouergue/Chambon, 2004.

(35) -Taylor. Charles, Grandeur **et misère de la modernité**, Montréal, Bellarmin, 1992.

(36) - Valois. Jocelyne, **Famille traditionnelle et famille moderne, réalités de notre société**, Les Cahiers de droit, vol.7, no2, 1965-1966, éd électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay in http://classiques.uqac.ca/contemporains/valois_jocelyne/famille_traditionnelle_moderne/famille_tradition_mode rne.doc.

(37) - GIDDENS. Anthony, **La transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes**, op cité.

(38) - Kaufmann. Jean-Claude, **Sociologie du couple**, Paris, PUF, 1993.

(٣٩) ـ ديوي. جون، **الفردية: قديما وحديثا**، ترجمة وليد شحاتة، دار الفرقد، دمشق ٢٠١٤، ص٥٢ـ٥٣.

(40) -François de SINGLY, **Le Lien familial en crise,** éditions rue d'Ulm, Paris, 2007.

(41) -Grand'Maison. Jacques, «**Les différents types de famille et leurs enjeux**.», Présentation de l'ouvrage publié sous la direction de Bernard Lacroix, Vive la famille!, pp. 9-32. Montréal : Les Éditions Fidès, 1993, 225 pp.

(٤٢) ـ دوبار، كلود، **أزمة الهويات: تفسير تحوّل**، ترجمة رندة بعث، المكتبة الشرقية، بيروت ٢٠٠٨.

(43) - François de Singly, **Libres ensemble**. **L'individualisme dans la vie commune**, Paris, Nathan,2000.

(44) - Meulders-Klein M.-Th. Et Théry I. (dir.), *Les recompositions familiales aujourd'hui*, Paris, Nathan,1993.

(45) -Bawin-Legros B. (dir.), **Familles, modes d'emploi. Etude sociologique des ménages belges**, Bruxelles, De Boeck Universté,1999, pp.13-17.

(46) - Chabaud-Richter D., Fougeyrollas-Schwebel D., Sonthonnax Fr, **Espace et temps du travail domestique**, Paris, Librairie des Méridiens,1985.

دراساتٌ تربويّة

- إعادةُ البنائيّة الاجتماعيّة كمدخلٍ إلى المناهج التربويّة
- التربية الوظيفيّة وإشكالية التنمية في الوطن العربي
- الفكر التربوي بين الإسلام والغرب دراسة مقارنة بين نماذج مُحدّدة

قراءة في كتاب

- «الحقوقُ التربويّة للطّفل في الإسلام»

إعادةُ البنائيّة الاجتماعيّة كمدخلٍ إلى المناهج التربويّة

أ. محمد نمر(*)

خلاصة

إعادة البنائية الاجتماعية هي من النظريات التي بدأت بالظهور في ثلاثينات القرن الماضي، وتعتبر تطويراً للفلسفة التقدمية التي كان «جون ديوي» أهم روادها. ترتكز النظرية على مبدأ الدمج بين التعليم والسياسة للوصول إلى «المجتمع التقدمي»، وتعتمد على المدارس كعنصر أساسي لإعادة تشكيل المجتمع، والوصول إلى نظام اجتماعي جديد. وبما أنّ هذه النظرية من أهم النظريات التي تعتمدها الأمم المتحدة، لتطوير المناهج في الدول النامية، سنقوم في هذه الدراسة بعرض مختصر لهذه النظرية، وبيان الأسس الرئيسة التي تعتمد عليها، وأهم الانتقادات التي وُجهت إليها، بالإضافة إلى عرض نماذج تطبيقية لهذه النظرية في بعض الدول.

الكلمات المفتاحية: إعـادة البنائية الاجتماعية، التغيير الاجتماعي، التقدُّمية، تصميم المناهج...

(*) باحث في مركز الدراسات والأبحاث التربوية في بيروت، وطالب دكتوراه في المناهج التربوية في جامعة تربيت مدرس- طهران.

مقدمة

يُعدّ التطور والتغير الاجتماعي من سمات الإنسان والمجتمع. فالمجتمعات تمرّ بتغيرات ثقافية واجتماعية مختلفة، وليس هناك ثبات مطلق في المجتمعات، بل هي في حالة تغيُّر مُستمر. ولكن هذا التغيُّر لا يحدث بشكل مُتساوٍ، فهو يزداد سرعةً أو بُطْءً بحسب قابلية المجتمع لهذه التغيرات. فكلما كان المجتمع منفتحاً على التكنولوجيا والاتصالات، أو زادت العلاقات مع باقي الدول والمجتمعات -خاصة العلاقات مع الدول المُتقدمة- أو تغيّرت الظروف السياسية والاقتصادية، كلما ازدادت وتيرة التغيير الاجتماعي.

إنّ توجه العلماء والمصلحين نحو إصلاح وتغيير المجتمع، ليس أمراً جديداً، فهذا هو الدور الأساسي للمصلحين والمفكرين عبر التاريخ. وكذلك النظريات التربوية التي هدفها الأساسي إيجاد تغييرات فكرية وتربوية في المجتمع وإيجاد رؤى وأفكارٍ تُساعد في بناء المجتمع وتحسينه وتطويره، كنظرية إعادة تشكيل المفاهيم (Re-conceptualism) ونظريات ما بعد الحداثة، بالإضافة إلى النظرية التقدمية[1] (Progressivism)، ونظرية «إعادة البنائية الاجتماعية» (Social re-constructionism)، التي تُعد من أهم النظريات المرتبطة بالتغييرات الاجتماعية، وتُؤكد على الدور الفعال للمدرسة والتربية في عملية التغيير الاجتماعي وإعادة بناء المجتمع.

وهذه النظرية وإنْ كانت جذورها التاريخية موجودة عند كثير من المفكرين القدماء، الذين ركّزوا على أهمية التربية في الإصلاح وتغيير المجتمع، كأفلاطون والقديس أوغسطين وصولا إلى جان جاك روسو وبرتراند راسل وسكينر[2].. إلا أنّ بلورتها كنظرية تربوية - اجتماعية بدأت في ثلاثينات القرن الماضي مع جورج كاونتس[3] وتيدور براملد[4]، ومن قبلهم جون ديوي[5] بسبب الكساد الاقتصادي العالمي الكبير (١٩٣٠-١٩٣٩)، حيث اعتبر رُواد إعادة البنائية أنّ المشكلة في النظام الرأسمالي وحرية الملكية واعتبروا أنّ تغيير النظام عبر إعادة البنائية الاجتماعية هو الحل، لأنّ بقاء المجتمع كما هو سيبقي على مشاكل التمييز العنصري والإرهاب والجرائم والحروب والفقر واستهلاك موارد

الطبيعة، واستنفاذ مصادر الطاقة والأمية والبطالة، وسوء الأوضاع الصحية والطبية، بسبب عدم قدرة الطرق التقليدية على حلّ كل هذه المعضلات.

قدمت إعادة البنائية الاجتماعية ثلاث اقتراحات رئيسة تُشكل خارطة طريق عملها الأساسية:

١ـ تأييد المجتمع الجماعي، من خلال استبدال النظام الرأسمالي بنظام التعاون الاقتصادي.

٢ـ الدّمج بين التعليم والسياسة لتحقيق مجتمع تقدمي حقيقي.

٣ـ أهمية دور المدارس في إعادة تشكيل المجتمع والعمل من أجل الأفضل للجميع، وإيجاد نظام اجتماعي جديد.

ومع أنّ هذه النظرية، تركت بصمة في النظام التعليم الأمريكي، لكنها لم تلقَ رواجاً كبيراً في ذلك الوقت، بسبب وقوفها في وجه الرأسمالية والليبرالية والنظام التعليمي الرسمي الأمريكي، كما أنها لم تستطع أن تحول دون منهج التلقين واستبداله بمنهج بحثي، وفشلت في تحويل المدارس لمكان للعمل السياسي-الاجتماعي. لذلك لم نجد اهتماماً من التربويين العرب بهذه النظرية، فهي شبه غائبة عن كتاباتهم.

في أواخر القرن العشرين، عادت نظرية إعادة البنائيّة الاجتماعية كمنظور سياسي-تربوي في العالم الغربي إلى الواجهة وبشكل مؤثر، بسبب مشاكل كثيرة، كعدم العدالة الاجتماعية، والفرص التعليميّة غير المتكافئة، والمجموعات المحرومة، والأقليات الدينية والعرقية المُهمشة، وقُدّمت اقتراحات لإصلاح هذه المشاكل الاجتماعية، ووجدت القبول في كثير من المؤسسات التربوية والتعليمية والشؤون الاجتماعية.

وتُشكل تجارب الأمم المتحدة لإعادة البناء الاجتماعي عبر النظام التعليمي والتربوي، انطلاقاً من المدارس في "الدول النامية"، وخاصة الإفريقية، وتجارب التربويين الأميركيين لهذه النظرية ـ في القرى والمناطق الأميركية التي تتشكل

من إثنيات مختلفة (لاتينية وآسيوية وإفريقية...إلخ)، أو في المناطق التي يوجد فيها نسبة كبيرة من المهاجرين، والعمل لدمجهم في المجتمع الأمريكي- نماذج مهمة في هذا العصر، للاستفادة منها في المناهج التربوية في العالم العربي.

لذلك نجد، من المهم إعادة تسليط الضوء على هذه النظرية وشرح أهم أسسها ومبانيها، وبيان الفروقات بينها وبين غيرها من النظريات، خاصة النظرية التقدمية، وكيفية الاستفادة منها في المناهج الدراسية وفي تصميم المناهج، وما هو دور كل من المُربِّي والطالب في هذه النظرية، كما ستقدم هذه المقالة، نماذج مختصرة حول إعادة البنائية الاجتماعية في نيجيريا وفي ثانوية أمريكية نائية، بالإضافة إلى أهم الانتقادت حول هذه النظرية.

الجذور البراغماتية لنظرية إعادة البنائية الاجتماعية

«يَعتبر عددٌ من المفكرين أنّ نظرية البنائية الاجتماعية ليست فلسفة كاملة للحياة أو التعليم، بل يرونها امتداداً «للتقدمية»[٦] فهي مثلها، تقوم على فلسفة براغماتية خالصة» (ويل وكينشلو، ٢٠٠١).

فالإجابات الأساسية للنظريتين هي نفسها:

فمثلا الجواب على السؤال الأنطولوجي: ما هو الحقيقي؟

تتّفق النظريتان على أنّ التجربة الشخصية اليومية هي الحقيقية الواقعية.

ورداً على السؤال الإبستمولوجي: «ما هي الحقيقة؟ وكيف نعرفها؟»

فتجيبان بأنّ الحقيقة هي كل ما يُمكن تطبيقه، ونعرف الحقيقة من خلال تجربة الاحتمالات، وحذف الجواب الخاطئ، لنصل للجواب الصحيح عبر تقنية «المحاولة والخطأ»[٧].

أما السؤال المحوري: ما هو الجيد والجميل؟ فتجيب النظريتان عنه، بأنّ كل ما يراه الرأي العام جيداً وجميلا فهو كذلك.

أما بالنسبة لآرائهم وأفكارهم وفلسفتهم فهي مُتشابهة جداً:

فقد دعا المُربّون التقدميون خلال النصف الأول من القرن العشرين إلى إعادة هيكلة التعليم في الولايات المتحدة. ورأى العديد من التقدميين أنه بسبب الممارسات المدرسية، وبسبب سيطرة الطبقة السياسية على العلاقة الثنائية بين المدرسة والمجتمع، فُصلت المدرسة عن العصب الرئيسي للمجتمع وأصبحت المدارس معزولة عن محيطها. واعتبروا أن ما يُدرَّس من مناهج تحت رعاية المؤسسات التعليمية ليس حقيقياً ولا يعكس المشاكل الواقعية في المجتمع.

وعلاوة على ذلك، اعتبر التقدميون أنّ البيئة الاصطناعية للمدارس المتأثرة بالاقتصاد الليبرالي والتطور الصناعي، أدت إلى اشتباه الأمر على الجيل الشاب لدرجة عدم إدراكه لما سيواجهه عندما يكبر بسبب عدم فهمه لقضايا المجتمع ومشاكله، وبسبب السياسة الانعزالية للمدارس.

نتيجة لهذه المعتقدات، اقترح التقدميون أنّ على الطبقة المفكرة الواعية، إيجادُ بيئة جديدة في المدارس، هدفها إعادة بناء البيئة الاجتماعية الموجودة.

وتُشكل أفكار كاونتس وآراؤه، البنية الأساسية لإعادة البنائية الاجتماعية، وهو يعتبر الأكثر تطرفاً بين زملائه، فلم يقبل بالديموقراطية القائمة، لذلك تفترق رؤيته عن التقدميين في كيفية مواجهة النظام السياسي- الاجتماعي.

حيث توقع كاونتس إعادة بناء المجتمع والاقتصاد الأمريكيين، لذلك دعا المعلمين التقدميين إلى المواجهة الجريئة لكل موضوع اجتماعي، وإنشاء علاقة مع المجتمع، وتطوير نظرية شاملة عن الفائدة الاجتماعية، وأن يصبحوا أقل خوفاً من شبح التلقين في المدارس. وبيّن رؤيته حول كيفية استبدال المجتمع الرأسمالي بمجتمع تعاوني.. كما تحدّى كاونتس النظام التعليمي الرسمي، واعتبر أن هناك فجوة بين المدرسة والمجتمع، ويجب على المدرسة ابتكار رؤية جديدة تعتمد على المبادئ الاجتماعية والواقع الاجتماعي لسدِّ هذه الفجوة.

وكان زملاؤه الآخرون أقلّ تطرفاً في مقترحاتهم للإصلاح، ولكنهم يعتقدون أنّ إعادة البناء الاجتماعي هو الهدف الأساسي للتعليم الجيد، وأنه ضروري في

المدارس، إن لم يكن ضرورياً في المجتمع ككل. وأشاروا إلى أنّ العديد من أفراد المجتمع كانوا يشعرون بقلق بالغ إزاء الاحتياجات الفردية، وأنّ القومية الحادة في هذا العصر، قد أعاقت التعاون الدولي، وأنّ الركود الاقتصادي، كان يُشير إلى مشاكل كبيرة في المجتمع والهيكل الاقتصادي الحاليين. واعتبروا أنّ المدارس يمكن أن تكون منظمة بطريقة جديدة، وتشجع بدورها الطلاب كمواطنين مستقبليين لإعادة بناء المجتمع. وكان تركيز التيار الرئيسي للتقدميين على إعادة هيكلة المدارس، لكي يؤدي إلى تغييرات جذرية في المجتمع.

وبالنسبة للمدارس والطلاب، كان للمعلمين التّقدميين العديد من الأهداف التي شملت: توجيه الطلاب ومساعدتهم على الالتزام بالحياة التي سيشاركون فيها، مساعدة الطلاب على تطوير المصالح الفكرية، الجمالية، أو العملية، وتهيئة بيئة تُفضي إلى فهم أعمق للطريقة الديمقراطية للحياة، وإعادة بناء إجراءات المدرسة من خلال التجارب.

لقد «اختلف تيار التربويين التقدميين مع كاونتس، لأنهم رأوا مستقبلا للديمقراطية القائمة، بينما توقع هو أنه من خلال إعادة البناء، يُمكن أن نجد نظاماً أفضل، بعيداً عن المشاكل التي رافقت هذا النظام..» (إيليريس، ٢٠٠٩).

يقول ديوي وتشيلدز في كتابهما «الحالة الاجتماعية-الاقتصادية والتعليم»: «وستعتمد ديمقراطيتنا المستمرة للحياة على قوتنا الذاتية وذكائنا في استخدام الموارد المُتاحة للمجتمع - عبر التخطيط الجدِّي والفعال- وهو مجتمع يتجسّد فيه استخدام البناء للطريقة التجريبية تماماً. في مثل هذه الحياة الوطنية، المجتمع نفسه سيكون وظيفة للتعليم، والأثر التربوي الفعلي لجميع المؤسسات سيكون في وئام مع الأهداف المُعلنة من مؤسسة تعليمية خاصة»[٨].

ولا عجب إذن، أنّ ديوي دعا إلى تعزيز التجربة والخبرة للطلاب في المدارس عن طريق المناهج الدراسية والاستفادة من خبرة المسؤولين والمُربين وتغيير هيكلية المدارس بما يتناسب مع ذلك.

وعلاوة على ذلك، اقترح ديوي وأتباعه استخدام الذرائعية[٩] كأداة

تعليمية تُؤثر على المجتمع، من أجل حلّ مشاكله الخاصة، عبر توظيف العلم والتكنولوجيا الاجتماعية. فاعتبر أنّ الغرض من استخدام العلم التكنولوجيا هو بُعدها الاجتماعي، وليس غرضاً فردياً أو تجارياً. ومن الواضح أنّ القيم والأعمال الفردية انتقدت من قبل التقدميين الذين ربطوا هذه القيم والإجراءات، بعلل واضحة داخل المجتمع أدت إلى زيادة الأزمات والمشكلات فيه.

صحيح أنّ فلسفة إعادة البنائية، تتوافق بشكل كبير مع التقدمية، إلا أنّ آليات تنفيذ هذه الفلسفة على أرض الواقع، تختلف اختلافاً كبيراً بين النظريتين، فنظرية إعادة البنائية تختلف اختلافاً كبيراً عن التقدمية في مجال السياسة الاجتماعية. «حيث يعترف التقدميون بالظروف المُتغيرة بسرعة من حولنا، لكنهم يقومون فقط بتعليم الطلاب كيفية التعامل مع التغيير، وقد اتّهم التقدميون من قبل كاونتس بأنّهم يسعون لتعليم الطلاب كيفية الوصول إلى «الحلّ الفكري» للمشاكل دون الحلّ العملي، عبر كتابة مقالة، أو تقديم تقرير أو مشروع من نوع ما. هذا النوع من التعليم بحسب كاونتس يميل إلى أن يعكس المجتمع المعاصر وتوصيفه».(ويل وكينشلو-٢٠٠١ بتصرف).

من ناحية أخرى، تعتقد إعادة البنائية أنّ على الطلاب أن يتعلّموا من خلال الخبرة العملية كيفية مواجهة التغيير والسيطرة عليه. وهُم يعتقدون بقوة أنّ ثقافتنا في أزمة. وأنّ الأمور ستكون أسوأ ولا يمكن السيطرة عليها ما لم نتدخل ونوجه التغيير، وبالتّالي إعادة بناء النظام الاجتماعي.

وتعتقد إعادة البنائية أنّ «المستقبل المثالي»، هو إمكانية حقيقية للبشرية إذا تعلمنا كيفية التدخل وتوجيه التغيير، كما تعتقد أنّ المدرسة يجب أن تدرب الطلاب ليكونوا ناشطين اجتماعيين، من خلال تقليد غاندي أو مارتن لوثر كينغ الإبن، أو غيرهم من الشخصيات التي أثّرت بشكل كبير في المجتمع.

ميِّزات نظرية إعادة البنائية الاجتماعية

إذا أردنا أن نُقسّم النظريات التربوية من حيث ارتباطها بالتغيير الاجتماعي

وعدمه، وشدّة ارتباط أفراد المجتمع بهذا التغيير أو ضعفه، أو تأكيد النظريات على مدى فعالية الأفراد في المجتمع أو انفعالهم، يُمكننا أن نقسِّم هذه النظريات إلى نوعين: نظريات تدعو إلى التأقلم الاجتماعي أو التكيُّف الاجتماعي[١٠]. ونظريات تدعو إلى التغيير الاجتماعي وإعادة البناء الاجتماعي.

نظريات التأقلم الاجتماعي، تدعو إلى قبول الوضع الموجود وتُحاول تبريره، وتُؤكد على ضرورة تطابق المناهج الدراسية مع وضع المجتمع، أي يجب أن ننطلق من المجتمع وحاجاته لبناء المناهج الدراسية، لكي نجعل الطلاب يقبلون بالواقع الاجتماعي كما هو.

أما النظريات التي ترتبط بالتغيير الاجتماعي، فهي لا تقبل الوضع الاجتماعي الموجود وتنتقده، وتدعو إلى إصلاحه وتطويره، لذلك لا تعتبر الوضع الموجود في المجتمع سليماً. وقد تختلف النظريات من أين نبدأ التغيير الاجتماعي، ولكنها كلها تؤكد على دور التربية والتعليم في هذا التغيير. ومن أكثر النظريات التي طالبت بالتغيير الاجتماعي عبر البدء من المناهج الدراسية والمدرسة لتغيير المجتمع، نظرية إعادة البنائية الاجتماعية، حيث اعتبرت أنّ المدرسة هي التي باستطاعتها إيجاد التغييرات في المجتمع، ومناهجها الدراسية يجب أن تتغير من أجل تغيير المجتمع، لا أنّها منفعلة ومُنتَجة من خلال وضع المجتمع وسلطته عليها. ولتحقيق هذا الهدف لا بدَّ للمُربي والتلميذ أن يكون لهما دور فعال في عملية التغيير الاجتماعي.

ولتمييز نظرية إعـادة البنائية الاجتماعية عن غيرها من نظريات التغيير الاجتماعي، يعتقد (جيرو- ٢٠٠٢)، أنّ هذه النظرية لديها مُميزات يمكن تلخيصها بـ:

أ: الاهتمام بتغيير المجتمع وإصلاحه. ب: الاهتمام بموضوع الزيادة السكانية المتزايدة بسرعة وتأثيرها في التغيير في العالم. ج: الاعتقاد بعدم التمييز العرقي. ح: نقد التراث الثقافي. خ: ترقية دور المعلم من مدرِّس إلى فاعل اجتماعي. ر: الاهتمام بالحاجات المستقبلية للمجتمع والتركيز على

تمكين الطلاب من توقع المستقبل. **ز**: التأكيد على ضرورة التربية الاجتماعية للطلاب، خاصة وأن هناك علاقات واسعة وهائلة اليوم بين الأفراد والجماعات والدول في العالم. **س**: إيلاء اهتمام جاد بقضية التنوع الثقافي، والاهتمام بالفقر والتمييز العنصري. **ش**: تشجيع على نموذج «المدارس التجريبية» ـالتي تهتم بالمسائل الاجتماعيةـ التي في ظلِّها يستطيع الطالب أن يُبين أفكاره وآراءه بكل جُرأة وصراحة.

الأسس الرئيسة لنظرية إعادة البنائية الاجتماعية

لكلِّ نظرية أُسس رئيسية تميزها عن باقي النظريات، وتُشكل الأساس الذي من أجله وُجدت النظرية، وفي نظرية إعادة البنائية الاجتماعية هناك عدّة أُسس رئيسية يُمكن ذكرها.

أ- الانتقاد والإصلاح وصولا إلى التغيير:

فلسفة إعادة البنائية الاجتماعية قائمة على أساسين، الأول فلسفة انتقادية والثاني فلسفة إصلاحية.

«هذه النظرية تعتقد أنّ المُربين يجب أن يكونوا أكثر مسؤولية عن التغييرات الاجتماعية، فالمفاهيم الأساسية في هذه النظرية هي: «انتقاد الوضع القائم» من أجل «إيجاد تغييرات جذرية» في المجتمع». (ويل وكينشلو، ٢٠٠١).

فهي لا ترضى بالوضع القائم، وتحاول إيجاد تغييرات عميقة في المجتمع عبر البرامج والمناهج الدراسية. لذلك يعتبر أصحاب هذه النظرية، أنّ الوظيفة الأساسية للتربية والتعليم – وخاصة المُربين والطلاب- هي إيجاد تغييرات بنيوية في المجتمع، لإيجاد نظام اجتماعي جديد.

ب- حلّ المشكلة (بالمعنى السّوسيولوجي)

واحدة من الافتراضات الأساسية لإعادة البنائية الاجتماعية هو حلّ المشكلة، لذلك يجب على مُربِّي إعادة البنائية الاجتماعية، الاهتمام

بالمشاكل، ومحاولة إيجاد حلول لها. لذلك البحث حول المشكلة والتعرف عليها أمر مهم جداً في هذه النظرية. فالتحقيق والبحث له مكان خاص في المدرسة، والمُربّي[11] والطلاب ليس هدفهم الأساسي فقط النشاط العلمي في المدرسة، بل يجب أن يُولوا اهتماماً بالمسائل الشائكة في المجتمع، لتصبح محور عملهم الأساسي في المدرسة، من خلال فهمها وتحليلها ونقدها.

ج- الاهتمام بالتنمية والمستقبل:

من الواضح أنّ التغيير اتجاهه المستقبل، ولكن هذا الموضوع لدى إعادة البنائية نجده بشكل أوضح. لأنها تنظر إلى المستقبل أكثر ممّا تنظر إلى الماضي أو الحاضر. أما الغاية من التنمية، فهو إيجاد نظام اجتماعي جديد، في هذا النظام الاهتمام بالشعوب المضطهدة والمحرومة يُعدّ أولوية، ويؤكد أيضاً، أنّ التغييرات الأساسية التي يُجريها الشعب يجب أن تشمل هذه الفئات. بالإضافة إلى محو الأمية الاجتماعية للناس وتعليمهم كيفية الاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحالية والمستقبلية.

د- الأزمة الثقافية وإعادة البناء الثقافي

ترى إعادة البنائية أنّ المجتمع في عصرنا بعيدٌ عن إعادة بناء الأسس الثقافية، لذلك فإنّه يُعاني من أزمة ثقافية عميقة، وأمثلة ذلك في المجتمع كثيرة، كالتمييز العنصري، والفقر، والتوترات الدولية، والإرهاب..إلخ. بالإضافة إلى ذلك، فهي تهتم بإعادة البناء الثقافي وتتناول جميع الفلسفات والأيديولوجيات والنظريات، بما في ذلك النظريات التربوية، التي تعتمد على الثقافة وتعتبرها من ضمن مهامها، وتعتبر الثقافة عملية دينامية ومستمرة للتنمية والتغيير، والناس قادرون على تغيير الثقافة بطريقة تُعزز التنمية البشرية، أما المُعلّمون فهم سُفراء للثقافة وليسوا مُجرد مُتلقين وناقلين لها.

هـ- الاهتمام بالتقدم العلمي والتكنولوجيا

تَعتبر إعادة البنائية، أنّ التطور العلمي هو أدق أداة لحلّ المشاكل الإنسانية،

وأنّ التكنولوجيا لها دور مهم في اختيار الإنسان وإمكانية توظيفها في التغييرات الاجتماعية، فهي تعمل على تسهيل التغييرات الاجتماعية وجريانها بشكل انْسيابي، دون إيجاد أزمات جديدة في المجتمع.

و- العولمة

تهتم إعادة البنائية بالعولمة، وتعتبر أنّ من مهام المُصلحين التربويين فهم مشاكل العولمة وتحليلها باعتبارهم جزءً من المجتمع الكبير، لذلك نجدهم يدرسون قضايا العولمة بشكل مُعمق، ويصرون على وضعها في المناهج الدراسية من أجل أن يفهم الطلاب هذه القضايا.

ز- الاهتمام بقيم الثقافات المتعددة والفرص التعليمية المتكافئة

ومثلما هو الحال مع نظريات ما بعد الحداثة الأخرى، تحترم وتهتمّ إعادة البنائية بقيم الثقافات المتعددة وتدعو إلى المساواة في التعامل معها، وضرورة احترامها وتدعو إلى تقبل هذه الاختلافات الثقافية. وتُولي اهتماماً خاصاً للفئات المجتمعية المهمشة والمضطهدة والمواطنين الذين أُهملوا في العمليات السياسية، كما يُركزون على إعادة بناء الهيكلية والنظم الاجتماعية لتحصل هذه الفئات على حقوقها كباقي أفراد الشعب.

يبرز في نصوص إصلاحيي إعادة البنائية مصطلح العدالة الاجتماعية بشكل واضح، وخاصة في مجال التعليم. حيث يتمّ التركيز على أن المؤسسات الحكومية التي تعنى بالشؤون الاجتماعية والتربوية والخدماتية والصحية لا تطال خدماتها جميع الناس، وخاصة الطبقات الفقيرة والمحرومة والعمال، أو المجموعات العرقية المضطهدة.

ومن أصول إعادة البنائية إيجاد مجتمع يحترم تعدّد الثقافات والأعراق، من أجل الوصول إلى مجتمع متصالح مع نفسه وآمن ويتعامل بعدالة مع جميع الناس، ويستفيد من هذه الاختلافات من أجل تطور المجتمع للوصول إلى المجتمع المتقدم وتحقيق العدالة الاجتماعية فيه.

ويسعى في مسائل التعليم إلى إيجاد فرص متكافئة للطلاب، بغض النظر

عن الدين أو العرق أو الطبقة الاجتماعية أو اللون... فالكل مُتساوٍ!

وجهة نظر إعادة البنائية في تصميم المنهج والمناهج الدراسية

لا شكّ أن جميع النظريات الفلسفية المتعلقة بالتربية، قد عرضت رؤيتها حول تصميم المناهج بشكل مباشر أو غير مباشر. ولكن من ضمن النظريات المتعلقة بشكل مباشر بالمنهج، نجد نظرية إعادة البنائية الاجتماعية، لأنّ تركيزها ينصب بشكل أساسي على المدرسة والمعلم والتلميذ. لذلك تُشجع إعادة البنائية الاجتماعية المجتمع على المشاركة الفعالة في التعليم، من خلال توفيره الموارد والدعم للأهداف التي يتعين تحقيقها من أجل الحصول على ثقافة ديمقراطية مماثلة لجميع الناس.

ولكي تتضح رؤية إعادة البنائية بالنسبة للمناهج، سنستعرض أهم النقاط التي تركز عليها:

نظرة إعادة البنائية إلى المناهج وتطبيقها

بحسب «إعادة البنائية» لا يمكن تخطيط المناهج مسبقاً، ولا يمكن قبول بمناهج ثابتة، بل إنّ المناهج الدراسية هي سلسلة متصلة يُعاد بناؤها حسب الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتغيرة. لذلك يجب تعديل المناهج بحسب هذه التغييرات. ولا مشكلة عندها في استخدام أي موضوع من اختصاص علمي أو أكثر عند الحاجة إلى حل المشكلة. ومع ذلك، فإنها تتعامل بشكل أكبر مع موضوع الخبرة الاجتماعية في حلّ المشاكل.

لذلك يجب الاستفادة من مناهج وطرق البحث في العلوم الاجتماعية وتعليمها للطلاب لكي يفهموا الوضع القائم، ودراسة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والاهتمام بالقضايا الوطنية والدولية، والاستفادة من التكنولوجيا لقدرتها الكبيرة على حلّ المشاكل المجتمعية.

والمناهج الدراسية النموذجية يجب أن تعكس الديموقراطية والمواطنة،

كما يجب أن تُساعد الطلاب على اكتساب الخبرة اللازمة في دراسة المشاكل الاجتماعية الحقيقية والواقعية والقضايا المثيرة للجدل في المجتمع. وبالرغم من إيلائها أهمية للمناهج الدراسية الوطنية الرسمية تهتم أيضاً بالمناهج الدراسية الدولية أو العالمية، للاستفادة منها في تعزيز التجارب والخبرات في المناهج الوطنية.

أهداف تصميم المنهج التربوي

بما أنّ المناهج غير ثابتة من وجهة نظر هذه النظرية، فالأهداف إذا لا يمكن تحديدها مسبقاً، وتتكثّر بحسب المشاكل والمسائل في المجتمع، ويتم مناقشتها وتحليلها ودراستها في المدرسة. ومن الأهداف المهمة عدم تبيان ما هو الصحيح والخطأ من المسائل للطلاب، بل يجب توجيههم لاستكشاف المشاكل وتعليمهم طُرق حلّها بأنفسهم، ويجب دوماً الاستعراض بشكل نقدي لعلم المؤسسات الثقافية والسياسية والتعليمية لإصلاحها وتغييرها، باعتبار أنّ الهدف الرئيسي من التعليم طبق إعادة البنائية الاجتماعية هو التغيير والإصلاح وإعادة بناء المجتمع.

أساليب وطرق التدريس والتعليم

تُحدد أساليب التدريس بحسب الحاجة لحلّ المشاكل والمسائل الاجتماعية، حيث يجب أن تكون محور الدراسة، فتشكل القضايا الاجتماعية خارج المدرسة جزءً من الحالة التي تُحدد الأنشطة داخل المدرسة. لذلك تفضل إعادة البنائية الأنشطة ضمن مجموعات، والمشاركة الفعالة من قبل الطلاب، وتعزيز التفكير الانتقادي لديهم، وتحليل المسائل الوطنية والعالمية، والتركيز على الأنشطة التعليمية خارج المدرسة. وأساليب التدريس التي تفضلها إعادة البنائية هي:

١ ـ الحوار بين التلاميذ والمعلمين.

٢ ـ تطبيق طريقة حلّ المشكلة (المنهج العلمي) أكثر من «التقدميين» لحلّ مشاكل الحياة الحقيقية.

٣ـ تُحبذ إعادة البنائية العمل الاجتماعي المدروس بعناية لمعالجة المشكلة أو تحسين شروطها، ليتوصل المرء إلى «حلّ فكري» لمشكلة ما، وهو ما يُسمى عندهم بـ «العمل الفعّال» praxis.[١٢]

وفيما يتعلق بالنظرة التعليمية، ترى إعادة البنائية الأمور بنفس طريقة «التقدم التدريجي»[١٣] التي اخترعها جون ديوي.

«على سبيل المثال، يعتقد علماء إعادة البنائية، أنّ الطلاب يتعلمون أكثر، من خلال التجربة، حيث تركّز المعلومات بشكل أفضل في ذهن الطلاب ويتذكرونها لفترة أطول، كما وتُمكنهم من تطبيق ما تعلموه على أوضاع جديدة بشكل أفضل، على خلاف التعلّم عبر الإلقاء والسماع». (ويل وكينشلو، ٢٠٠١)

«ولا تُفضل إعادة البنائية، مثل التقدميين، تجميع الطلاب، إلا إذا كان هناك نشاط مشترك أو مصالح مشتركة». (إيليريس، ٢٠٠٩). كما أنها تبرز مرونة في التعامل مع جلوس الطلاب على مقاعدهم، وذلك نظراً لوجود مشاركة كبيرة للطلاب خارج الفصول الدراسية، فإنّ الجلوس على مقاعد الدراسة ليس موضوعاً مهماً عندهم.

المُربِّي القائد

يُعدّ المُربِّي في هذه النظرية، قائداً ورائداً وسفيراً للنظام الاجتماعي الجديد، فالمُربِّي هو مصلح بكل ما للكلمة من معنى، وناشط اجتماعي وسياسي، وعامل مهم في التغيير وإعادة البناء الاجتماعي.

وكذلك هو مُرشد ومستشار للطلاب ومشرف بحثي، ويساعدهم على التعرف على القضايا الإنسانية الأساسية والسعي إلى حلّها. فيجب عليه أن لا يكون فقط ناقلا للثقافة، بل يجب أن يكون منظراً وقائداً ثقافياً لطلابه، من أجل مواجهة الأزمات الثقافية والاجتماعية. فيقوم المُربّي بإجراء حوار مع الطلاب، ومساعدتهم على تحديد المشاكل، ووضع الفرضيات، والعثور على البيانات،

ورسم الاستنتاجات المناسبة، واختيار مسارات «العمل الفعّال».

وعليه أن يعمل على تجديد مستمر لحياته المهنية وزيادة ثقافته ووعيه السياسي والاجتماعي باعتباره الفاعل الأبرز في إصلاح النظام الاجتماعي- السياسي، وعليه توسيع دوره التعليمي والتربوي إلى خارج الصف لمتابعة أنشطة طلابه.

والمُربّي في هذه النظرية، يكون أكثر قلقاً بشأن المشكلة الاجتماعية ومحاولة التغيير وإيجاد نظام اجتماعي جديد مع الطلاب، وأقل قلقاً حول تغطية المحتوى الدراسي، لأنّ الهدف الاجتماعي الأكبر هو أكثر قيمة من المحتوى المحدد. حيث يقوم بتدريب الطلاب على استخدام المهارات والتقنيات اللازمة لحل المشكلة، وتجربة حلّ المشاكل، بدورها سوف تؤثر في عادات الطلاب وتُثير حماسهم للبحث عن المعارف والمهارات اللازمة للتغلب على مشاكل إضافية.

الطالب الفعّال

تُشارك إعادة البنائية وجهة نظر التقدمية، في أهمية وجود الطالب المنضبط. بالإضافة إلى ذلك، يعتقد أصحاب إعادة البنائية، أنّه إذا كان الطلاب يشاركون في نشاطات لإحداث تغيير في المجالات التي تهمهم، فإنهم لن يُصابوا بالإحباط أو الملل، وبالتالي، ليس من المرجح أن تحدث مشاكل في الانضباط.

تُعتبر إعادة البنائية الاجتماعية أنّ الطالب يجب أن يتحلّى بمواصفات تُؤهله ليحلّل وضع المجتمع الحالي وانتقاده، كما يجب عليه أن يُقدم اقتراحات وحلولا للمسائل المطروحة. وباعتبار الطلاب رجال المستقبل والأمل في التغيير، لذلك يجب أن يستوعبوا ما يدور من حولهم من قضايا اجتماعية وعالمية كتحسين نمط العيش والمحافظة على الموارد الطبيعية، والعدالة الاجتماعية والمواطنة والديموقراطية.

ولذلك يتوقع من الطلاب اكتشاف القضايا الهامة التي تُواجه البشرية

وتقديم الحلول الثقافية لهم لحلها. وفي هذا الطريق، يجب أن تؤخذ في الحسبان طرق التفكير التقليدية والعامة التي أدّت إلى التعصب والتمييز، وتدمير التراث الثقافي. لذلك يجب عليه مواصلة الجهود من اجل التخلص من الآفات والمشاكل الاجتماعية والسياسية... وتنفيذ الإصلاحات الاجتماعية المُمنهجة والمخطط لها ضمن عمل المجموعات وتحت إشراف المُربّي، من أجل الوصول إلى النظام الاجتماعي الجديد.

طُرق التقييم

طُرق التقييم في هذه النظرية، ليست مشابهة للطرق التقليدية والمستعملة عادة في المدارس.

فالتقييم قائم على أساس فكري وذهني، مثلا كيف يتعامل الطالب مع فهم واستيعاب أزمة معينة؟ وماً هي الحلول التي ابتدعها من أجل التغيير وإعادة البناء. كما يتمّ تقييم الطالب أثناء عمله أو مشاركته في النشاطات المختلفة، وقدرته على التحليل والبحث والمناقشة والانتقاد. فإعادة البنائية تُفضل تقييم الطلاب بشكل مباشر من قِبل المُربّي على أساس قدرتهم كناشطين اجتماعيين بدلا من إعطائهم امتحانات كتابية. وكالتقدمية، تعتقد إعادة البنائية، أنّ التقييم الذاتي[١٤] للطالب هو التقييم المناسب.

هذا عرضٌ مختصر لأهم مرتكزات إعادة البنائية حول تصميم المنهج وتطبيقه، وأساليب التدريس، ودور المُربّي والتلميذ في هذه العملية.كما تجدر الإشارة إلى أنّ مناصري العمل الاجتماعي وإعادة البنائية يعتبرون أنه كلما زادت المشاركة لدينا، كلما كان ذلك أفضل، لنكوّن مجتمعاً فعلياً.

ضمانات لتطبيق إعادة البنائية الاجتماعية

يدّعي مُناصرو إعادة البنائية، أنّ مشكلة مجتمعاتنا تتمثل في وجود فئة قليلة من الناس تهتم بالقضايا الاجتماعية، ونسبة أقل منهم يعرفون كيفية التعامل لحلّ هذه القضايا. ويؤكد دعاة العمل الاجتماعي وإعادة البنائية، أنه يمكن

ممارسة ذلك بأمان إذا طُبقت «ضمانات» منطقية معينة. فمثلا:

١) ينبغي تشجيع الطلاب الشباب على العمل في وضع أكثر محدودية من الطلاب الأكبر سناً، مثل الفصول الدراسية أو المدرسة، بدلا من المجتمع الأكبر، لعدم قدرتهم على ذلك في سنّ مُبكرة.

٢) يجب على المُربين مساعدة الطلاب على قياس النتائج المحتملة لمختلف خطوط العمل الاجتماعي، قبل أن يتمّ أي شيء. وينبغي أن ينظروا في ما إذا كان إجراء معين سيحلّ المشكلة أو يخففها. وعلاوة على ذلك، ينبغي لهم أن ينظروا في «الآثار الجانبية» المحتملة لخط عمل معين[١٥]، بما في ذلك الكيفية التي ستؤثر بها هذه الآثار على غيرها.

٣) يجب على المعلمين العمل مع الطلاب لحملهم على قبول العواقب (الجيدة أو السيئة) الناتجة عن أفعالهم، بمجرد حصولها، دون أن يتذمروا أو يشعروا بحجز الحرية. وهذا أمر مهم إذا أُريد تعزيز الشعور بالمسؤولية.

نماذج من تطبيق إعادة البنائية الاجتماعية

تمّ إنشاء عدد من المدارس التجريبية أو المختبرية خلال الحقبة التقدمية في التعليم، وإذا أردنا أن نتعرف على نموذج المدرسة التجريبية والبحثية التي قام بإنشائها رُواد إعادة البنائية، فهذا صعب للغاية بسبب عدم وجود أبحاث إثنوغرافية أو دراسات عن هذه المدارس في تلك الحقبة (١٩٣٠ـ١٩٣٩) بشكل كاف، ولكن يمكن رؤية آثار حركة إعادة البنائية على النظام التعليمي في المحافظة على المختبرات في المدارس، ودخول التكنولوجيا إلى التعليم، ووجود المجالس الطلابية ولجان الأهل.

في الوقت الحاضر فقد أُنجزت الكثير من الدراسات حول إعادة البنائية الاجتماعية في الدول النامية خاصة الدول الأفريقية كنيجيريا[١٦]، كما أُنجزت دراسات كثيرة في الولايات المتحدة الأميركية، حيث تُروج هذه الدراسات لنظرية إعـادة البنائية الاجتماعية، وأهميتها في حلّ الكثير من المشاكل

الاجتماعية، كعدم العدالة الاجتماعية والفقر والأمية، وعدم المساواة بين الجنسين والعنف..

أ- نموذج نيجيريا

تُعد نيجيريا من الـدول النامية، وهي دولـة تُواجه الكثير من المشاكل الاجتماعية خاصة مشكلة العُنف العرقي - الديني، وآثاره السلبية في تدمير البلد. تؤكد الدراسات على أهمية نظرية إعادة البنائية الاجتماعية ومساهمتها في مكافحة المشاكل التي تعانيها هذه الدولة، وتعتبر أن العنف في هذا البلد واستمراره سببه، الممارسات السياسية في البلاد، خاصة من طرف نظام الحكم السابق (سنة ١٩٧٠)، الذي حاول المحافظة على نفسه من خلال تعزيز العُنف العرقي الديني مما أوصل نيجيريا إلى حافة التفكك. بالإضافة إلى مشكلة العنف هناك مشكلة الاضطراب السياسي، وحركة «بوكو حرام»[١٧]، ومشكلة الفساد، وعدم وجود رعاية صحية كافية، ومشكلة البطالة.

يقترح الباحثون أنّ الحلّ هو بإعادة البنائية الاجتماعية، من أجل تحقيق التنمية المستدامة. والتركيز في إعادة البناء الاجتماعي على تعليم العدالة الاجتماعية، وسيادة القانون وتعليم التفكير النقدي والإبداعي، من أجل أن يُصبح المواطنون أكثر عقلانية، حتى تتعزز الديموقراطية في هذا البلد.كما سيساعد التعليم على فهم مشاكل المجتمع، والتسامح الديني، ورعاية حقوق الانسان، وحلّ مشكلة الفقر والتخفيف من الفساد في المجتمع.

ويجب البدء من رفع مستوى التعليم ومحو الأمية، حتى لا يتأثر الشباب بفكر حركة «بوكو حرام» التي يجب العمل على تغيير أفكارها. ثم بضمان العدالة الاجتماعية وتعزيز وتطوير ثقافة الديموقراطية.كما يمكن لإعادة البناء الاجتماعي، تحسين نمط العيش والرفاهية والمحافظة على الموارد الطبيعية.

وقد نتج عن تغيير النظام التعليمي وخطة التنمية للأمم المتحدة نتائج ملموسة، فبحسب تقارير الامم المتحدة، هناك تقدمٌ في مجلات رعاية الأطفال ودخولهم إلى المدارس وتقليل نسبة التفاوت بين الجنسين، ومكافحة محو

الأمية، حيث فازت نيجيريا عام ٢٠٠٧ بالجائزة الثانية حول مشروع «لمكافحة الأمية والعدالة الاجتماعية، وحماية المرأة والعنف ضد الأطفال» من اليونيسكو.

وبحسب تقرير اليونيسكو،[١٨] يمكن ملاحظة التقدم الذي حصل في نيجيريا بعد دخول النظام التعليمي الجديد إلى البلاد:

	١٩٧٠ سنة	٢٠١١ سنة
نسبة التحاق الأطفال بالمدارس	٪١٥	٪٦٨
نسبة الإناث في المدارس بالنسبة لعدد الطلاب الكلي	٪٢١	٪٤٩
نسبة الأمية	٪١٣	٪٥١
نسبة محو الأمية بين الشباب (١٥ـ٢٤ سنة) ذكور	٪٢٤	٪٧٥
نسبة محو الأمية بين الشباب (١٥ـ٢٤ سنة) إناث	٪٩	٪٥٧
متوسط العمر	٣٧ سنة	٥٢ سنة
معدل الوفيات للرضع	٦٣ بالاف	١٣ بالألف
معدل الولادات	٤٨ بالالف	٤١ بالألف

لا شك أن نيجيريا من الدول النامية، ومع ذلك تُشير تقارير الأمم المتحدة، إلى تقدم ملحوظ في هذه الدولة في التنمية المستدامة، وتحسين مستوى العيش ومستوى التعليم ونسبة المتعلمين.

ب- نموذج آخر من أمريكا: إعادة البنائية الاجتماعية لطلاب الأرياف

ينقل (ريد ودايفز- ١٩٩٩) تجربة إعادة بنائية اجتماعية من قبل مُربية قامت ببحث ميداني لمدة ٣ سنوات من أجل بحث للماجستير، في مدرسة تقع على جزيرة نائية في المحيط الأطلسي. وتُعاني المدرسة من مشاكل في التعليم والمستوى المتدني للطلاب. هذه المدرسة تتشكل من ٪٤٠ من أصل إفريقي، ٤٠٪ من أصل لاتيني، ٢٠٪ من أصل أسيوي.

قامت المُربية بطرح سؤال مُوحد على الطلاب: اكْتُب ثلاث أمنيات تتمناها. فجاءت النتائج: ٩٩ ٪ أن أصبح غنياً، ٩٥٪ أن يتوقف العنف في الأحياء بين الأفارقة واللاتينيين والأسيويين، ٤٥٪ أن أتفوّق في دراستي، ٥١٪ أن تُصبح مدرستي أجمل.

ولأنها ليست مسؤولة عن الأمنية الأولى، أما الأمنية الثانية فصعبة التحقيق، لذلك كان عملها منصباً على تحسين وضع المدرسة ومستوى التعليم فيها، من خلال تغيير فضاء المدرسة إلى الأجمل، وجلب وسائل التدريس المناسبة، والاهتمام بالرسومات وتغيير الإنارة وزراعة الأشجار والورود في المدرسة، كل ذلك تمّ بإشراك الطلاب في عملية التغيير.

قامت المعلمة كريستل جيمس بتطبيق فلسفة إعادة البنائية الاجتماعية في كل صفوف درسها في ثانوية هاربيت تومبان[١٩] من أجل مساعدة طلابها على تحقيق رغبتهم في تحسين مدرستهم.

وقد ساعدت السيدة جيمس طلابها في دراسة تحليل المشكلة، ووضع خُطة عمل، وتنفيذ الخطة، وتقييم النتائج. بالإضافة إلى تحليل الإحصاءات التي توصّل إليها طلابها وإشراكهم في مراجعة المقالات التخصصية، وتقديم تلخيصات عنها. بعد الانتهاء من هذه الخطوة، قامت مع طلابها بتقديم اقتراحاتها لإدارة الثانوية، وطلبت مساعدتهم في تحسين وضع المدرسة،كما تواصلت مع طلابها بالمسؤولين المحليين والأفراد الفاعلين في الجزيرة، من أجل مساعدتهم في تحقيق هدفهم.

كما دفعت الأهل وسكان الحي إلى مساعدة التلاميذ في تنظيف المدرسة وإعادة دهنها وزراعة الأشجار، وزيادة عدد حُراس المدرسة وجمع التبرعات.

في نهاية العام الدراسي قامت بتقييم ما فعلته بمساعدة طلابها فكانت النتائج مُبهرة بالنسبة للثانوية:

فقد ازداد حماس الطلاب للدرس، وازداد لديهم احترام الذات واحترام الآخرين، ممّا أدى إلى انخفاض نسبة المشاكل بين العرقيات المتنوعة،كما ازدادت مشاركة الطلاب الفعالة في الصف وخارجه، وارتفعت قدرتهم على التحليل وحل المشاكل، كما أنّ مُعدلات الطلاب، ونسب النجاح ازدادت بشكل ملحوظ، إذ لم يرسب أحد من الطلاب تلك السنة.

هذا النموذج يسلط الضوء على ثلاث سمات رئيسية من برنامج إعادة البنائية الاجتماعية للطلاب:

أولا: كان المعلم على علم وفهم بفلسفة إعادة البنائية الاجتماعية. ثانيا: مستوى فهم المعلم ورعايته للمشاكل والقضايا التي واجهت طلابها في المدرسة كان عاليا جداً. ثالثاً: كان للمعلم المهارات والقدرات اللازمة لتوجيه طلابه من خلال تحليل المشكلة، ووضع خطة عمل، وتنفيذ الخطة، وتقييم النتائج.

أهم الانتقادات التي وُجّهت إلى إعادة البنائية الاجتماعية

وُجّهت انقادات كثيرة لهذه النظرية:

فمن الناحية الفلسفية، اعتبر المنتقدون أنّ الدعوة إلى مجتمع جماعي والتخلي عن النظام الرأسمالي الليبرالي، هو دعوة إلى الاشتراكية السوفياتية، خاصة أنّ رواد هذه النظرية كان لهم ارتباط بالاتحاد السوفيتي، وينظرون لهذا النموذج من الدول باعتباره النموذج الأفضل لتحقيق العدالة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك، طُرحت أسئلة جدية: هل وظيفة المدرسة هي دمج السياسة بالتعليم بالشكل الذي طرحه مُنظرو إعادة البنائية؟ وهل دور المدرسة

فعلا هو اعـادة تشكيل المجتمع أم لا؟ وإذا كان ذلك ممكناً، في أيّ سنٍّ سيكون الطالب في مرحلة النضوج الفكري والاجتماعي للمشاركة في العمل الاجتماعي؟

أما من الناحية العملية، فيعتقد ديوي أنّ هذه النظرية لم تستطع حلّ مشكلة الازدواجية بين المدرسة والمجتمع، ورفع عزلة المدرسة ومناهجها عن الواقع الخارجي، فرغم محاربته لهذه الازدواجية إلا أنه فشل، لذلك عدل عن هذه النظرية. يقول ديوي وتشيلدز في كتابهما «الحالة الاجتماعية-الاقتصادية والتعليم»: «في أفضل الأحوال، المدارس معزولة عن المجتمع وتعمل على الحفاظ على الوضع الراهن، وفي أسوأ الأحوال، تخضع المدارس لأهواء البدع ومجموعات المصالح الخاصة. وإذا لم يتّخذ المسؤولون والمدرسون موقفاً بشأن هذه المسائل، لن يكون الطلاب قادرين على اتّخاذ موقف. ونحن، كمُربين لم نتخذ موقفاً» (ص ٦٢)[٢٠].

وتعتبر (زوغا، ١٩٩٩) أنّ هذه النظرية «سطحية وغير مستقرة»، ودور المنهج فيها غير معروف تقريباً لعدم ثباته. وعدم الثبات يؤدي إلى عدم وجود رؤية واضحة حول طرق إصلاح المجتمع. واعتبرت «أنّ إعادة البنائية لم تهتم بتصميم المنهج بشكل فعلي بل اقتصرت على القشور دون التعمق في تصميم منهج فعلي لإصلاح المجتمع، أما الاعتماد على المناهج الحالية فلا يُفيد إعادة البنائية الاجتماعية، لأنّ هناك تبايناً واضحاً بين المناهج المعتمدة ومبادئ إعادة البنائية الاجتماعية».

أما من ناحية تصميم المناهج ودور المُربي والأستاذ: فقد وُجهت أسئلة كثيرة، من قبيل: كيف يمكن حلّ مشكلة محدودية وقت الطالب في المدرسة، مقارنة مع تعليم التأهيل الاجتماعي الذي يستغرق وقتاً طويلا؟ وما حاولت إعادة البنائية قوله، هو أنّ المواد التي تدرَّس هي إضاعة لوقت الطالب، و كثيراً من الطلاب أصيبوا بالإحباط وتركوا المدارس التجريبية ولم يكملوا دراستهم فيها، وقليلٌ منهم أنهى برامجه في هذه المدارس.

كما أنّ مشكلة التزام الطلاب بما تمّ استنتاجه أثناء الدراسة في المدارس لم

تُحل. فالنظرية تشجع على تحقيق ودراسة وتحليل مشاكل الحياة ومحاولة إيجاد حلول لها، وهذا يستلزم العمل وفق الحلول المقترحة، فاذا لم يتّسم الطلاب بالجدِّية والمسؤولية وروحية الالتزام، فكيف يمكن تحقيق ما استنتجوه؟ وهذا أيضا ينطبق على الأساتذة والمُربّين.

فمثلا، يُعتبر ديوي أنّ إعادة البنائية تحاول أن تكون محايدة بالنسبة للدين، لذلك اضطرت للتهرب من أسئلة مهمة وواقعية ترتبط بالدين وتاريخه، وتأثير المعتقدات الدينية التقليدية على المجتمع والمدرسة، ممّا قلّل الحماس لدى المُربين والطلاب، لعلمهم أن ما يبحثونه يبقى في الإطار النظري وبعيداً عن الواقع. ويعتبر أنه لا يوجد توجيه موحد للمشروع التعليمي، ولا منهج موحد في هذه النظرية، ممّا يسبب الإرباك للطالب والمُربي، لعدم قدرتهم دائماً على تشخيص الأولويات والمشاكل التي يجب تحليلها وحلّها.

كما أنّ إغفال هذه النظرية لمؤسسات مؤثرة في عملية التربية كوسائل الإعلام، والأسرة، وأماكن العبادة، وأماكن العمل، أدى إلى ضعف النظرية، بعكس ما يرى كثير من التربويين اليوم، أنّ التصور المعاصر للتعليم، يجب أن يحسب تأثير هذه المؤسسات وطرق تعليمها.

كذلك هناك أمور أخرى تؤخذ على النظرية مثل: البُعد العاطفي الزائد عن اللزوم، الاهتمام أكثر من اللازم بالمستقبل على حساب الحاضر، إهمال الثقافة الموجودة في المجتمع، التطرف من قبل روادها، تسييس المدرسة أكثر من قدرتها، إنكار قوة البرامج والمناهج التقليدية، التشجيع على عدم الاستقرار الاجتماعي، وتحويل المدرسة إلى مختبر اجتماعي لاختبار النظريات الاجتماعية، وتحريض هذا التفكير على تغيير هويات وميول الناس وتغيير ثقافتهم، واعتقاده بسهولة هذا الأمر، مع أنه صعب بحسب التجربة.

هذه أهم الانتقادات على النظرية، ولكن تطبيق هذه النظرية اليوم قد تلافى الكثير من المشاكل التي ظهرت مع المؤسسين الأوائل، لذلك لا يُمكن إغفال ما تقوم به اليونيسكو في البلدان النامية عبر تطبيق إعادة البنائية الاجتماعية للاستفادة من هذه التجارب في بلداننا وأخذ ما يتناسب مع مناهجنا الدراسية.

كما أن أغلب هذه الانتقادات لم تكن لتحصل، لو أنّ أصحاب النظرية يسيطرون على الحالة السياسية في البلد، فلو أنّ بيدهم مقاليد السلطة لظهرت كثير من نتائج إعادة البنائية في المدارس اليوم.

المصادر والمراجع:

- ميلر، جی. پی (۱۹۸۳)، نظریه های برنامه درسی، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.
- بهمئی، لیلا، آیا بازسازی اجتماعی وفرهنگی وظیفة مدرسه است؟ مجله ی علوم تربیتي دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار وتابستان ۱۳۹۵، سال ۲۳.
- UNESCO، التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع (٢٠١٤)، مترجم.
- زيتون،عايش(٢٠٠٩)، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمان: دار الشروق.
- Standards and schooling in the united states. joe L. kincheloe and danny weil, ABC Clio California 2001
- Contemporary theories of learning. Knud Illeris.routledge taylor &francis group. London & new York 2009
- Daisy Frye Reed &Michael D. Davis، Social Reconstructionism for Urban Students،The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas، Volume 72, 1999 - Issue 5.
- Akinjide Aboluwodi, Education for Social Reconstruction: Implication for Sustainable Development in Nigeria, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 21 [Special Issue - December 2011]
- Karen F. Zuga, Social Reconstruction Curriculum and Technology Education, Journal of Technology Education Vol. 3 No. 2, Spring 1992.
- Dewey, J. & Childs, J.L. (1933). The social-economic situation and education. In W.H. Kilpatrick (Ed.) The Educational Frontier. New York: D. Appleton-Century.
- Lgwe, R., & Rufai, S. (2013). Social reconstruction through religious education: A Survey on Nigeria. Journal of Humanity and Social Sciences
- Oyelade, A. F. (1999). Cultural Reconstructionism and the Nigerian educational system. Australian Journal of Teacher Education>
- Educational reconstruction and post-colonial, curriculum development: A comparative study of four African countries
- Giroux,H.A(2002).Democracy, freedom and justice after 11th: rethinking the role of educators and the politics of schooling. Teachers college record.
- Campbell,James. Dewey's Method of Social Reconstruction Source: Transactions of the

Charles S. Peirce Society, Vol. 20, No. 4 (Fall, 1984), pp. 363-393 Published by: Indiana University Press.

الفهارس

(١) ـ التعليم التقدمي أو التدريجي هي حركة نمت وتطورت من محاولات إصلاح التعليم الأمريكي، بين أواخر القرن التاسع عشر ومنتصف القرن العشرين، ومن أهم روادها جون ديوي وتعود جذورها إلى فلاسفة عصر النهضة، وبالأخص الفيلسوف التربوي «جان جاك روسو». وهذه الظاهرة قد احتضنت وشملت المجالات الزراعية والاجتماعية والتعليمية، وقد طالت هذه النظريات التعليمية التطور الصناعي الجديد أيضاً، تؤكد نظرية التعليم التقدمي على استمرارية إعادة بناء الخبرة الحياتية، وتضع تربية الطفل في مركز الاهتمام. تؤكد نظرية التعليم التقدمي على استمرارية إعادة بناء الخبرة الحياتية وتضع تربية الطفل في مركز الاهتمام. وقد اعتبر ديوي أن على المدرسة أن تعكس مستوى التطور الاجتماعي، وقد أحدثت هذه النظرية تأثيراً دائماً على المدارس الأمريكية.كما قدم ديوي نماذج جديدة لفهم الأطفال والمناهج والعملية التعليمية، كما عزّز التعليم الذي يركز على الاهتمامات الأساسية للمتعلم، كما افترض ديوي أن المدرسة هي جنين المجتمع، وأن تجربة المجتمع يجب أن تكون موضوع التعليم.

(٢) ـ Burrhus Frederic «B. F.» Skinner: (١٩٠٤ـ١٩٩٠) عالم نفس سلوكي أمريكي يعتبر عالم النفس الأكثر تأثيراً في القرن العشرين، ابتكر فلسفته الخاصة في العلم التي تُسمَى السلوك المتطرف، وأسس مدرسته في البحث التجريبي في علم النفس، وهي مدرسة التحليل التجريبي للسلوك. اكتشف سكينر معدل الاستجابة وقدمه كمتغير مستقل يعتمد على البحث النفسي. W. R. (1996). B. F. Skinner and behaviorism in American culture. Smith، L. D Woodward؛.

(٣) ـ Georges. Counts 1889-1974 يعد من اتباع الحركة التعليم التقدمية التي أسسها ديوي، ومن ثم طورها إلى إعادة البنائية الاجتماعية التي أثرت على كل النظريات التربوية من بعده، كتب الكثير من الكتب والمقالات في مجالات التربية والسياسة والمجتمع منها «السوفييت يتحدون أمريكا» وكتاب «التعليم والمواطنة الأميركية» وكتاب «التعليم وأسس الحرية». Riley, Karen Lea, ed. Social Reconstruction: People, Politics, Perspectives. Greenwich, CT: IAP. 2006

(٤) ـ Theodore Brameld 1904-1987: من أهم الفلاسفة التربويين الذين تبنوا إعادة البنائية الاجتماعية، ودعم الاتجاه الاشتراكي للاتحاد السوفييتي ودعا إلى الإطاحة بالنظام الرأسمالي الأمريكي واستبداله بالنموذج السوفييتي، وكان كاتبا فعالا في المجلة الموالية لستالين «العلوم والمجتمع»، كتب العديد من المقالات والكتب منها «كارل ماركس والمعلم الأمريكي» و«الأسس الثقافية للتعليم» و«المعلم كمواطن عالمي». المصدر نفسه.

(٥) ـ John Dewey 1859-1952، مُربٍّ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء

الفلسفة البراغماتية. ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ارتبط اسمه بفلسفة التربية لأنه خاض في تحديد الغرض من التعليم وأفاض في الحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام الواقع والتقاليد الموروثة، وهو من أوائل الذين أسسوا في أمريكا المدارس التجريبية. كان من الداعمين للتربويين أصحاب اعادة البنائية الاجتماعية، لكنه عدل عن ذلك بسبب تطرفهم. من أهم كتبه «كيف نفكر وكيف نحل المشاكل» وكتاب «الفردية قديما وحديثا» و«الفلاسفة الأمريكان» و«المدرسة والمجتمع» ديُووي، جون ـ موسوعة المورد، منير البعلبكي، ١٩٩١.

(٦) ـ تقدم تعريفها سابقاً.

(٧) ـ تقنية trial and error: هي تقنية أساسية لحل المشكلات. وتتميز بمحاولات متكررة ومتنوعة تستمر حتى النجاح، عبر حذف عامل من العوامل أو متغير من المتغيرات، إذا لم يكن له تأثير فحذفه، كان صحيحاً أما اذا كان له تأثير فهو عنصر مهم، وتستمر المحاولات حتى نستكشف جميع العوامل والمتغيرات المؤثرة في حل المسألة.

(٨) ـ الترجمة من الكاتب والنص الأصلي باللغة الانجليزية.

(٩) ـ instrumentalism. أو الأداتية الذرائعية، مذهب مثالي ذاتي للفيلسوف الأمريكي جون ديوي وأتباعه، وهو نوع من الذرائعية البراجماتية، وملخصه أن المعرفة أداة للعمل ووسيلة للتجربة. وطبقاً لما يقول به مذهب الأداتية، فإنّ المفاهيم والقوانين العلمية والنظريات هي مجرد أدوات أو وسائل أو مفاتيح إلى الموقف، أي «خُطط عمل»، ومن هنا جاء اسم هذا الشكل من المثالية.

ويعترف مذهب الأداتية بالمعرفة كوظيفة حيوية لكائن عضوي، ولكنه مع ذلك ينكر أن أهمية هذه المعرفة تكمن في مقدرتها على أن تعكس العالم الموضوعي، وهذا المذهب يعتبر الصدق شيئاً مبرراً يضمن نجاحاً في موقف معين. ولا يعترف ديوي ومؤيدوه بحقيقة الطبقات الاجتماعية، ويلجأون إلى تجريدات ميتافيزيقية عن المجتمع والفرد والدولة، وترى النظرية الأداتية أنّ التقدم لا يتضمن بلوغ أهداف معينة، وإنما يتضمن عملية الحركة نفسها.

(10) - Social Adaptation

(١١) ـ يستخدم مفكرو إعادة البنائية الاجتماعية، مصطلح مُربّي أكثر من أستاذ أو معلم، لأنّ دوره ليس فقط التعليم والإلقاء كما سيأتي، لذلك سنستخدم هذا المصطلح في هذه المقالة.

(١٢) ـ يفضل بعض الكتاب العرب استخدام مصطلح براكسيس كما هو، لأن الترجمة بـ«العمل الفعّال» أو «التطبيق العملي» لا تُعطي المعنى الدقيق. وتعّرف البراكسيس بأنها نشاط فكري يجمع بين النظرية والممارسة، فهي عملية يتمّ من خلالها تجسيد النظرية وتحقيقها وتُشير إلى كيفية التعامل مع الأفكار من خلال تجريبها أوممارستها أوتحقيقها. (إبراهيم، سعد الدين، ص ١٣) دار ابن الرشد، القاهرة ٢٠١٧.

(13) - the progressive-up

(14) - self-evaluation

(15) - line off action

(١٦) ـ يمكن مراجعة:

- Lgwe, R., & Rufai, S. (2013). Social reconstruction through religious education: A Survey on Nigeria. Journal of Humanity and Social Sciences وOyelade, A. F. (1999).
- Cultural Reconstructionism and the Nigerian educational system. Australian Journal of Teacher Education, 24.
- Educational reconstruction and post-colonial, curriculum development: A comparative study of four African countries
- Education for Social Reconstruction: Implication for Sustainable Development in Nigeria Akinjide Aboluwodi

(١٧) ـ حركة سلفية متشددة تعني بلهجة قبائل الهوسا «التعليم الغربي حرام» تنشط في شمال نيجيريا وتدعو لتطبيق الشريعة الإسلامية ومحاربة التعليم والثقافة الغربية، وهي محظورة رسمياً.

(١٨) ـالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٣ـ٢٠١٤ الصادر عن اليونيسكو.

(19) - the Harriet Tubman High School

(٢٠) ـ الترجمة من الكاتب، والنّص الأصلي باللغة الانجليزية.

التربية الوظيفيّة وإشكالية التنمية في الوطن العربي

د. مولاي المصطفى البرجاوي(*)

خلاصة

تهدف هذه الدراسة إلى عرض أبرز الاختلالات التي تقف حجرة عثرة أمام تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية.. وعلاقة مجال التربية والتعليم بذلك، باعتباره يقع في قلب المسؤولية، إذ إنّ قضايا ومشاكل متعددة من قبيل: ضعف التكوين (التدريب) الأساس والمستمر للأطر التربوية، وتبعية النظم التربوية وعجزها عن الإبداع والابتكار، كل ذلك يُساهم في تكريس الوضع المأزوم والمُتردي.

ومن أجل تجاوز هذه التعثُّرات، يتحتم ـ في هذا السياق ـ تبنِّي مقاربة تطبيقية، تركز على التربية الوظيفية، من خلال مجموعة من المؤشرات التي تربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وخاصة من خلال الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، أو ما يُسمى بـ «التكوين بالتّناوب»، لأنّ أي هدم في أحد المقومات التربوية، سيُؤدي إلى هدم باقي أركانها التنموية..

الكلمات المفتاحية: التربية الوظيفية، التربية والتبعية، التنمية..

مقدمة

تُعد إشكالية التربية ووظيفتها التنموية، واحدة من التحديات الكبرى التي

(*) باحث في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط ـ المغرب.

كانت وما تزال تُواجه العديد من البلدان، ومن ضمنها البلدان العربية. فهذه حقيقة لا جدال فيها، إذ أن الإجماع الحاصل منذ عدة قرون حول ضرورة التعليم والتربية، كطريق لكل نهضة حقيقة، قد تعزّز منذ أوائل الثمانينيات من القرن الماضي بإجماع آخر، مفاده أنّ مصير المجتمعات في القرن القادم، سيتوقف بمعنى من المعاني على الكيفية التي ستُعد وتُؤهل أبناءها، وخاصة من الناحية التربوية والتعليمية[1].

فالتنمية، لا يُمكن تحقيقها دون تعليم وظيفي، يروم بناء شخصية المتعلم المتكاملة الأبعاد (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، والتعليم الذي يُطبق التربية الوظيفية في الإنجاز الديداكتيكي، يساهم في تخريج متعلمين متعودين على الكفاءة والجودة، والتقدير والاستحقاق، والمشاركة الفعالة والإيجابية. وفي الآن نفسه، يوظف التعليم المَهاري الذي يُنمّي فيهم (المُتعلمين) الجوانب الفنية والحركية، مما يؤدي إلى توفير كوادر منتجة ومبدعة، بل أصحاب براءات اختراع. خاصة وأنّ « كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق، مازال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإثارة التقليد على التجديد أولا وآخراً»[2].

لذا، توصلت العديد من البلدان الصناعية الجديدة، كماليزيا وكوريا الجنوبية وسنغافورة وغيرها، بواسطة تعليم أساس، متوازن ومتعدد في مضامينه المعرفية والتكوينية (من المعارف النظرية إلى التكوينات الإجرائية، والتطبيقية)، ومَرِن في بنياته وأسلاكه، ومُعمم على الأطفال القابلين للتمدرس، ومُتمفصل مع مؤسسات التكوين المهني والتقني، إلى تحقيق نهضة فعلية في المجالات التكوينية والثقافية-الاجتماعية والاقتصادية. وقد تبيّن بالفعل، أن تكوين الرأسمال البشري، وإعداد المواطنين إعداداً نظرياً ومَهارياً في مناحي التخصص المهني، يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والمردودية في مجالات الاقتصاد كافة، (الفلاحة والصناعة والتجارة)، ويُساعد على عقلنة الاقتصاد، وتوسيع قاعدة التخصص الوظيفي في تقسيم العمل الاجتماعي، كما يُساهم في

تحقيق التراكم الضروري للتنمية. من هنا يُساهم التعليم الأساسي في تكوين اليد العاملة المتخصصة الضرورية للنسيج الاقتصادي، إذا كان هذا التعليم، مُتمفصلا بالفعل مع هذا النسيج[٣].

وسعياً منّا إلى الإمساك بخيوط هذه المداخلة، التي تطرح **إشكالية الفصل والوصل بين التربية والتنمية، وأبرز الاختلالات، وكيف يُمكن تجاوزها؟** قمنا بتشريحها إلى أربعة مناطق بحثية:

- **الأولى**: عن جوهر المشكلة؟
- **الثانية**: عن الخريطة المفاهيمية لإشكاليتي التربية والتنمية؟
- **الثالثة**: عن أبرز النظريات المُفسرة للعلاقة بين التربية والتنمية؟
- **الرابعة**: ما هي نتائج اختلال التوازن بين التربية والتنمية؟

لنخلص إلى تركيب في شكل اقتراحات، لجعل التربية وظيفية وقاطرة للبناء الاجتماعي وتنميته.

أولاً: جوهر المشكلة في التقاطب بين التربية والتنمية

إنّ مُعالجتنا للعلاقة الوطيدة بين التربية والتنمية، في هذا العصر المُعولم، يستدعي النظر إليهما من زاويتين أومُستويين:

أ- **على المستوى التربوي العام**: إذا كان الإنسان وما يزال يُمثل قُطب الرّحى ومربط الفرس في العملية التنمية، «التي تستهدف تنمية طاقاته واستمتاعه بحقوقه، فإنه في الوقت ذاته هو محور التنمية، وفاعلها، ومنظمها، ومُطورها ومُجددها، ومُبدع سياسات وإجراءات بديلة في تغيير نمط تلك التنمية ومعدلات إنجازها الحالية. هكذا يقع على الإنسان هدفاً ووسيلة جهود التنمية وسياساتها، فهي تنمية الإنسان لذاته المُطلقة، وتنمية في الإنسان ذاته، ومن أجله ومن خلاله..»[٤].

إلا أنّ النظام التربوي في أغلب البلدان العربية، يتخبط في جملة من

المشاكل التي تحول دون مساهمة التعليم في التنمية، منها ضعف تكوين المدرسين، وافتقار المتعلمين للدافعية، إذ «لن يُجدِيَ كثيراً أن نُضاعف من إنشاء المَدارس، ومن تكوين المدرِّسين، ومن تصوُّر طرائقَ بيداغوجية جديدة، ما لم يكن التلاميذُ يرغبون فعلاً في أن يتعلموا..»[٥]. وضعف الترابط الوثيق بين المنهاج الدّراسي ـ التعليمي والحاجات الاجتماعية والاقتصادية... ممّا يؤدي إلى تخريج أفواج من المتعلمين يفتقرون إلى مهارات اجتماعية وتقنية وحياتية. مما يجعل أغلب الإصلاحات التربوية تقف عند منتصف الطريق، وتضطر إلى التفكير في إصلاح للإصلاح، وهكذا دواليك!!

ب- **على المستوى التربوي المغربي الرّسمي**: إنّ الدينامية التي زرعها الإصلاح التربوي في المغرب، خلخل النمط التقليدي للتربية من الطابع التقليدي (تلقين المعارف واسترجاعها في لحظة الامتحانات)، ودعا إلى ترسيخ نمط حديث يتوخّى ربط المنظومة التربية بعملية التنمية. ويظهر ذلك جليًّا من خلال ما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث: «يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد، إلى مستوى امتلاك ناصية العلم والتكنولوجيا المتقدمة، وللإسهام في تطويرها، بما يُعزز قُدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني، في عهد يطبعه الانفتاح على العالم»[٦]. ونفس الشيء تؤكده الاختيارات التربوية لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية (الواردة في الكتاب الأبيض)[٧]، والتي تهدف إلى «العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة مُحركاً أساسياً للتقدم الاجتماعي، وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، ووضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلّى أساساً في:

ـ المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه.

ـ إعداد المُتعلم المغربي، لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها.

- إعداد المتعلم المغربي، للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية، تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.

ثانياً: التربية الوظيفية والتنمية: إشكالية التحديد؟

إنّ تسمية **التربية الوظيفية (Eduction fonctionnelle)** استخدمها «كلاباريد» الطبيب والسيكولوجي السويسري (Edouard Claparéde-1873-1940)، وتهدف هذه التربية إلى ربط المتعلم بالحياة، عن طريق تنمية عملياته الذهنية والاستجابة لحاجاته الآنية والمستقبلية، انطلاقاً من مبدأ أن كل حاجة تثير ردود فعل قادرة على تلبيتها، وبمعنى عام، نَصفُ بالوظيفي، كل نشاط يستجيب لأهدافه الذاتية. وتعد التربية الوظيفية عند «كلاباريد» رد فعل تجاه النظرية السلوكية، حيث رفض العلاقة الميكانيكية بين المثير والاستجابة، واعتبر أنّ القانون الأساس للنشاط الإنساني هو الحاجة والاهتمام، ولذلك يُعتبر الطفل مركز البرامج والطريقة المدرسية، حيث يتوجب بناؤها بشكل يُيسر التكيف الذهني المُتدرج لدى المتعلم[٨]. والتربية الوظيفية أيضا، هي التربية التي تسعى إلى تنمية السيرورات الذهنية، لا لذاتها، وإنما لدورها وفائدتها على الصعيد البيولوجي في حياة الفرد راهنا ومستقبلا، بل ولمدى الحياة[٩].

وكاستنتاج لما سبق من التعاريف، فالتربية الوظيفية عملية مستمرة لا يحدّها زمن معين، وهي تمسّ كل مكونات الحياة بالنسبة للفرد والمجتمع، بل تساعده على الرّقي وتحقيق التنمية المنشودة. لهذا فهي سيرورة اجتماعية وإنسانية لا تقوم على السلبية وشحن ذاكرة المتلقي، بل هي مبنية على التفاعل والتواصل بين أطرافها (السياسة التربوية، المنهاج الدراسي، المدرس، المتعلم، الكتاب المدرسي)، بُغية تحقيق المُتوخّى من العملية التربوية.

ولمصطلح التربية -على حد تعبير أحمد شبشوب[١٠]- مفاهيم فردية واجتماعية ومثالية:

- **فالتربية بالمعنى الفردي**: هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، وبذلك

فهي تعده لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعدادته الفطرية، وتعمل على تنميتها وتفتحها وتغذيتها.

- **والتربية بالمعنى المثالي**: تعني الحفاظ على المُثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية، النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها، ومن خبراتها الماضية ومن دينها، وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها مع بعضهم..إلخ.

- **أما بالمعنى الاجتماعي**: فهي تُعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه، وتُعلِّمه خبرات مجتمعه السابقة، والحفاظ على تراثه، لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه، مصيره الزوال، وبذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي، تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

ههنا يُطرح سؤال جوهري وعميق، لماذا التركيز على التربية الوظيفية وليس التعليم الوظيفي؟ والجواب بكل بساطة، إنّ المصطلح الأول يستحضر الجوانب المختلفة في شخصية المتعلم، إذ يجمع بين التعليم والتنشئة الاجتماعية، والتربية على القيم الاجتماعية والسياسية (المواطنة، والوعي بها... إلخ)، لتكوينه تكويناً مُتوازناً وفاعلا، مؤثراً وإيجابيًّا في المجتمع، بينما الثاني يركز على تمكين المتعلم من معارف ومهارات دون استحضار البُعد القِيمي (التربوي، السياسي، الاجتماعي، الثقافي...إلخ). إذ أنّ «تطوير التربية وتمكينها من أداء دورها المأمول، يتحقق بيسر، بقدر ما يتوافر للمجتمع من تحقيق متوازن للتنمية في جوانبها المختلفة. فالوعي السياسي، والتنظيم السياسي المناسب، يُسهم في توجيه التربية ومراقبة تطويرها. والنمو الاقتصادي، بالإضافة إلى توفيره للأموال اللازمة للعمل التربوي، يفرض أيضاً متطلباته، بتوجيه التربية وتحديد نوعية مخرجاتها. والتطور الاجتماعي في العلاقة مع نظام القيم، يُمكِّن التربية من أن تحارب على جبهات واضحة في التوجيه والتنشئة المرغوب فيها، بدلاً من التنازع بين ما يُعلم ويُمارس في المجتمع، ووضوح المرجعية والتوجه الثقافي وإيجابية الإعلام، تعزز دور التربية في تحقيق أهدافها التنموية»[11].

والتربية مظهر حياتي، وممارسة فعلية سلوكية، لأفكار ومفاهيم لها معالم وظواهر وأسباب ونتائج وأصول وطرائق، قد تكون واضحة أحياناً وغير واضحة أحياناً أخرى. والتربية كعملية إنسانية هي في الأصل طبيعة أساسية من طبائع النفس البشرية، أساسها قابلية الفرد للتكيّف، وهي في الوقت نفسه، وظيفة اجتماعية تلقائية، يمارسها الأفراد الذي اختاروا أن يعيشوا حياة الجماعة. فالتربية، إذن، نزوع طبيعي في أساس التكوين الفردي والاجتماعي للإنسان، وهي من صلب الأشياء التي يحيا بها هذا الإنسان وعليها، وعلى تطورها يقوم البنيان الاجتماعي ويتقدم، وهي عملية ضرورية للفرد والمجتمع لا مناص منها، إذا أريد للمجتمعات الإنسانية أن تتجدّد وللفرد الإنساني أن يُحقق ذاته.

ويمكن النظر إلى التربية من زاويتين: فهي من ناحية عملية **تنشئة** أو **تطبيع اجتماعي (Socialisation)** للفرد، الذي يرث عن أسلافه السمات الجسمية وأساس تكوينه النفسي، من مزاج وخصائص نفسية أخرى معينة. ولكنه يكتسب بالتربية كافة المكونات والخصائص الاجتماعية، وكثيراً من المكونات النفسية التي تصوغ شخصيته كفرد متميز عن غيره من الأفراد، والتي تجعل منه في الوقت نفسه، عنصراً على قدر من الانسجام الاجتماعي مع أفراد مجموعته الإنسانية التي ينتمي إليها. ويعتبر اكتساب الخبرات الحضارية عن طريق التربية، هو النمط الحياتي السائد في الحياة الإنسانية، مهما تعدّدت وتنوعت صيغ هذا الاكتساب ووسائله.

كما تُعتبر التربية، من ناحية أخرى، **عملية نمو شامل ومُتكامل للشخصية الفردية**. فالفرد ينمو وينضج متفاعلا مع عناصر بيئته الطبيعية والاجتماعية من حوله، هادفاً إلى تحقيق التوازن مع تلك البيئة. وتعمل التربية هنا، ـ مستغلة قابلية الفرد للتكيف – لمساعدته على النمو المتكامل لنواحي شخصيته المختلفة بحيث يحقق ذاته الفردية في إطار من الانتماء الإيجابي إلى جماعة إنسانية، تُتيح له استمرار التعلم واكتساب المزيد من الخبرات الحضارية، لخيره وخير تلك الجماعة على السواء[١٢].

كما يمكن أن نتعرف على التربية الوظيفية بشكل مبسط، من خلال المعادلة

التي اقترحها «**دولارد ميلر**» بقوله: لكي يتعلّم شخص، «**لابدّ أن يحتاج إلى شيء**»، وأن «**يلاحظ شيئاً**» وأن «**يقوم بعمل شيء**» وأن «**يحصل على شيء**».. يعني لابدّ أن يكون للتعلّم هدفاً وخُطة، ونتيجة ووظيفة في الحياة.

ولأهمية «الوظيفية» في التربية، اعتبرت النظرية الوظيفية من نظريات اللحظة التاريخية المُؤاتية، « فقد أدركت الدول المتقدمة في العصر الحالي أنّ العلم وربط التعليم بالعلم، هو أساس رُقي الشعوب وتطورها، وأن به تُبنى الحضارات والإبداعات والتطور، فهو أساس التفوق والتقدم والقوة والرُّقي، فالدول المتقدمة هي التي تمتلك عناصره ومفاتيحه وأدواته، ولذا كان تركيزها على العلم ومصادر وأساليب التعلّم والتعليم، لنأخذ مثلا أثناء الحرب الباردة (حرب النجوم) بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي، فعند إعلان الأخيرة إطلاق القمر الصناعي «سبوتنيك ١» سنة ١٩٥٧، أثار ذلك دافعية الولايات المتحدة للتحدي والإبداع، فاتّجهت للتركيز على التعليم وتطويره، خصوصاً المواد العلمية، كالرياضيات والفيزياء والعلوم بأنواعها، وصبت جُلّ اهتمامها على أبنائها المتفوقين، ودعمتهم، حتى أعلنت في نهاية الستينيات من القرن الماضي، هبوط أول صاروخ لها على سطح القمر..[١٣].

ورغم ما قد يُعاب على هذا الرأي، واعتباره تصوّراً براجماتيًّا / نفعيًّا، من خلال السّعي إلى «**تسليع التعليم**» كما يقول الأكاديمي المغربي عبد الهادي بوطالب، عن طريق ربط التعليم بالمقاولة والاقتصاد والعلم... فإنه في جانب كبير منه، «يجعل التربية عاملا محفزاً ومنافساً، لتحقيق المآرب والمصالح الاستراتيجية».[١٤] لكن في الآن نفسه، فربط التعليم بالإنتاج والإنتاجية يتطلب تجديداً في السياسة التربوية والمنهاج الدراسي، وتعدّداً في طرائق التدريس، إن على مستوى المحتوى أو التكوين أو التدريب وتجديده ليتماشى والتوجهات العلمية المعاصرة.

على ضوء ذلك، ينبغي للتربية أن تتجاوز النمط التربوي التقليدي، إلى التربية التي تمسّ النسق التربوي والتكويني والاجتماعي والاقتصادي والتنموي برُّمته. وذلك من خلال تحويل ونقل المدرسة من مجال/ فضاء جغرافي قائم

على شحن ذاكرة المُتعلم (بيداغوجيا التلقين والملء) إلى منطق يتوخّى صقل الحسِّ النقدي، وتفعيل الإبداع والنقاش الحر، والتعلّم الذاتي (بيداغوجيا الإبداع والابتكار)، لتحقيق الوظيفية في التربية المدرسية.

أما التنمية، الشق الثاني من القضية، فتعد من المفاهيم البارزة التي عرفت تداولا كبيراً في الآونة الأخيرة، وهو مفهوم انتزع الإشعاع من مفهومي التقدم والتطور اللذين كانا سائدين في أدبيات علوم الاقتصاد والسياسة خلال القرن الماضي. ولعلّ سبب احتلال مفهوم التنمية مركز الصدارة والاهتمام وشيوع الاستعمال، يعود إلى كون هذا المفهوم يدلُّ على حدوث تغير وتطور جذري ذاتي في اتجاه التحسُّن في حياة الفرد أو الجماعة[١٥].

إنّ التنمية عملية ديناميكية، تتكون أساساً من سلسلة كبيرة من المتغيرات الوظيفية والبنائية، التي تحدث نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة، بهدف استثمار موارد المجتمع ومكوناته إلى أقصى درجة مُمكنة[١٦]. في حين إنّ المفهوم الشامل للتنمية يؤكد أنها العملية المجتمعة الموجهة نحو إيجاد تحولات في البناء الاقتصادي والاجتماعي، ويحظى التعليم بدور متميز ومهمٍّ من بين مؤشرات التنمية، لكونه أحد الحاجات الأساسية التي تُحققها التنمية[١٧].

وعلى ضوء التعاريف السابقة، نخلص إلى أنّ التنمية، عرفت قفزة نوعية من بُعدها الاقتصادي (الإنسان وسيلة لخدمة الاقتصاد)، إلى بُعدها البشري (يُعد الانسان غاية، والاقتصاد وسيلة لخدمته وتحسين حياته لتحقيق رفاهيته وتنميته)، وههنا يُعد التعليم أحد مؤشرات قوتها.

كخلاصة، فالتربية، بمفهومها المعاصر، هي عملية تنمية شاملة ومتكاملة لشخصية المتعلم، بأبعادها المعرفية (اكتساب معلومات ومعارف) والسيكو- حركية (مهارات، طريقة ومنهجية التفكير والتحليل والنقد) والسوسيو- وجدانية (اكتساب قيم واتجاهات ومواقف)، بُغية إعداد مواطن فعال ومنتج، يساهم في بناء المجتمع وتنميته.

وللعلاقة الجدلية بين التربية والتنمية، طفت على سطح الحقل التربوي

نظريات متضاربة ومتعارضة، بين نظرية تشاؤمية تنظر للتربية على أنها وسيلة لتأزيم الوضع الاجتماعي والاقتصادي بتكريس الفوارق الطبقية. في مُقابل هذا التصور، ظهرت نظرية تفاؤلية، تنظر للمدرسة عامة والتربية خاصة، كفضاء يحتضن الجميع ويُؤهل المتعلم للانخراط الإيجابي والفعال في بناء المجتمع.

ثالثاً: النظريات المُفسرة لعلاقة التربية بالتنمية: سياسة شدّ الحبل!

في هذا السياق هل يمكن القول: إنّ التربية والتنمية وجهان لعملة واحدة؟ أم أن التربية سلاح ذو حدين؟ فقد تكون أداة لتحقيق التنمية والخروج من بوتقة التخلف، ومن جهة أخرى، قد تكرس الأزمة وتعمل على إثخان جرحها وتُعجزها عن الحركة والتغيير والتطوير؟ وقد استعرض أحد الباحثين،[١٨] هذا التعارض بين التربية والتنمية، من خلال تصورات وآراء عدد كبير من المفكرين وعلماء الاجتماع وعلماء الاقتصاد والتربية، ومن أبرز هذه النظريات:

أ- النظرية التشاؤمية للتربية: وترى هذه النظرية، أنّ المراهنة على التربية لتجاوز التخلف أمر محفوف بالمخاطر ومضيعة للوقت والمال والجهد، إذ أن العديد من الدول تصرف ميزانيات ضخمة ولكن دون جدوى.. ويُمكن الاستشهاد بنظرية «**بودلو**» و«**إسطابليت**» (Boudelot -Establet) اللذان استنتجا في كتابهما الموسوم ب: «**المدرسة الرأسمالية في فرنسا**» (L'école capitaliste en France): أنّ المدرسة باعتبارها أهم مؤسسة تعليمية يلجُها تلاميذ يمكن تصنيفهم إلى فئتين: أقلية من الميسورين المنحدرين من عائلات بورجوازية، وأغلبية من المُعوزين المنتمين لأسر بروليتارية. فإذا كانت الفئة الأولى تستفيد من البرامج المكيفة المصاغة لصالحها، والتي تُساير مضامينها الدراسية مستواها المعيشي، ممّا يؤهلها لتسلّق المستويات والأسلاك التعليمية بمعدلات عالية، وبالتالي، يكون حظها الدراسي – حسب تعبير الباحثان- هو ثقافة SS (الثانوي والعالي (Secondaire Supérieur)، فيما تجد الفئة الثانية، صعوبة في التأقلم مع محتويات دراسية لا تمت بصلة لواقعها الأسري- الاجتماعي، لذا فهي تكتفي بالحدّ الأدنى من التعليم – فضلات الثقافة- ونصيبها

لا يتجاوز ثقافة PP الابتدائي والمهني (Primaire, Professionnelle).

ومن خلال هذا التصنيف، يتجلّى بوضوح الدور الرِّجعي للتربية، بحيث تؤهل الميسورين للمهن الراقية، وتعمل على إعداد أبناء الفقراء للأعمال اليدوية، وهذا التناقض بين الطبقتين ينعكس داخل الفصول الدراسية، ويتّخذ عدة أشكال، تارة خفية وتارة بيِّنة، وتتحكم شخصية المُدرس في هذا الصراع، إذ تعمل على التخفيف من حدَّته، أو تُغذيه بشحنات معينة.

كما توصل «**بيير بورديو**» (Pierre Borrdieu)، إلى أنّ الثقافة المدرسية من جهة، هي ثقافة الطبقة المهيمنة، ومن جهة أخرى ليست محايدة، فهي ثقافة خصوصية، ثقافة الطبقة المسيطرة.. إذ إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم، ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتمّ داخل أسرهم[١٩]. بينما أبناء الطبقات الدُّنيا، يفشلون في مسارهم التعليمي بسبب تناقض المضامين وأسئلة التقويم مع واقعهم الأسري ومستواهم المعيشي، ممّا يعرضهم في نهاية المطاف للرسوب والفصل، ويتمّ إدماجهم في المجتمع وفق أدوار بسيطة، تسمح لهم بإرث الوضع الطبقي لآبائهم[٢٠].

دون أن ننسى أنّ معظم دول الجنوب رزحت تحت نير القوى الإمبريالية لسنوات عديدة، ما أدّى إلى تغيير في أنظمتها وأساليبها التربوية، حيث تتطابق مع أساليب المستعمر ونظمه التعليمية، الأمر الذي كرّس التبعية للغرب، وساهم في تكوين جيل مُشوه، غير قادر على المساهمة في التنمية والإبداع. فالتربية وفْق هذا التصور، تقف حجرة عثرة أمام تنمية البلدان، حين تُكرس أشكال الهَيمنة داخل البلد الواحد، كما تغذي الطبقية المهيمنة داخل المجتمع.

ب- **النظرية التفاؤلية للتربية**: وتتمثل في نظرية «**سيندرز**» (**Synders**) **من خلال كتابه «المدرسة والصراع الطبقي» (Ecole – Classe et lutte des classes)**، الذي أبرز فيه الدور القيادي للتربية، وعدد مزايا المدرسة، باعتبارها فضاء تربويًّا يُوفر فرص التعلم للجميع، دون تهميش ولا إقصاء[٢١]، كما أنّ

الهامش المهم من الاستقلالية الذي تتمتّع به، يؤهلها للعب أدوار طلائعية في تكوين المواطن وإحداث تحول في المجتمع. وهذا التصور لا يرى في الطبقية عيباً، فهو وسيلة للتحفيز للارتقاء والتنافسية في المجتمع.

رابعاً: نتائج اختلال التوازن بين التربية والتنمية: جدلية الثابت والمُتحول

تُعدّ التربية والتعليم إحدى ركائز التنمية، فإذا اختلّ الرُّكن الأول تخلّفت باقي الأركان عن الرّكب والنهوض والتقدم والتنمية. ولتوضيح ذلك، نعرض لأبرز المؤشرات التي تقف حجرة عثرة أمام تحقيق أي تنمية منشودة:

أ- ضُعف تكوين الموارد البشرية: لاشك أنّ التعليم بمفهومه الواسع، هو الأداة الفعالة لإعداد المهارات المطلوبة لتحقيق التكامل الضروري بين الموارد البشرية والرأسمالية، للوصول إلى أهداف التخطيط الشامل للتنمية، وأن إهمال الموارد البشرية أو الارتباك في تعليمها، يؤدّيان إلى هدر لطاقاتها الإنتاجية، ويجعلانها عبءً ثقيلا على الاقتصاد الوطني، لذلك ينبغي أثناء التخطيط للتربية في الدول العربية من أجل النهوض بأعبائها في تحقيق التنمية الشاملة، منح الأولوية لأنواع التعليم ذات الأهمية في التنمية، والتي لا تُشكل هدراً كبيراً في الموارد البشرية. وهذا يتطلّب تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الإنتاج، عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة إنتاجية، وربطه بمستوى مُعين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها[٢٢].

ويرى «**هارسون**» أنّ « المشكلة الأساسية في معظم البلاد النامية، ليست في افتقارها إلى مصادر الثروة الطبيعية، بل حاجتها إلى تنمية مصادر الثروة البشرية. لذلك، كان لزاماً على تلك البلدان أن تبذل الجهود في بناء رأسمالها البشري»[٢٣]. ولا أدلّ على ذلك، ما تُصرح به التجربة اليابانية الرائدة بقولها: «تعيش البلدان على ثروات تحت أقدامها، بينما نحن نعيش على ثروات فوق أكتافنا، تزيد بقدر ما نأخذ منها».

ب-التربية والتبعية: إنّ أغلب النُّظم التربوية والتعليمية في كثير من الأقطار العربية والإسلامية تتغذّى على ثقافات ومناهج المجتمعات الغربية. فلا غرابة أن

تحولت العملية التربوية إلى وسيلة ناجعة لخدمة أهداف الاستعمار الاقتصادي والثقافي. فبدلا أن تُمنح هذه الأقطار القدرة على التحول إلى الطور الصناعي وتحقيق الاستقلال الاقتصادي والتكنولوجي العلمي، فإنّ العملية التربوية أصبحت سبباً في انتشار البطالة بين خريجي المعاهد والجامعات، الذين ليس في مقدورهم - بعد سنوات التكوين الطويلة - ممارسة أي عمل خارج الأدوار التي أعدتهم لها المدرسة. وهم أعجز عن التأثير في الواقع لتغيير مجتمعهم نحو الأحسن والأفضل. وبما أنّ النُّظم التربوية في الواقع تعزز الاغتراب الثقافي، وتشجع على استعارة قيم وأنماط الحياة السائدة في البلدان الصناعية المتقدمة، فقد زادت في تشويه شخصية هذه الشعوب، التي وجدت نفسها مضطرة إلى إهمال ثقافتها الأصيلة وأنماط حياتها، وعاجزة عن مواجهة مشاكلها الخاصة، بحيث تجد نفسها أمام مشاكل أفزرتها عملية تبني أهداف تربوية غريبة عن واقعها وتاريخ أمتها[٢٤].

وفي هذا السياق، يمكن الإشارة إلى أنّ دُول الخليج التي تصرف ميزانيات ضخمة على التعليم، لم تصل إلى مستوى مساهمة التربية في التنمية، بحكم أن أغلب المعاهد العليا هي فروع لمؤسسات تعليمية أجنبية. فهي تُعيد اجترار مناهج الغرب، دون أن تصل إلى مستوى الإبداع والإنتاج التربوي المحلِّي، وصناعته على المقاس الذي ينهض بالأمة العربية. والشيء نفسه ينطبق على بلدان المغرب العربي، بما فيها الدولة المغربية، التي تنفق ميزانية ضخمة على تمويل التعليم، لكنها هي الأخرى تستعين بخبرات فنية أجنبية، وتنأى جانباً بالموارد البشرية المحلية. في هذا الإطار، فقد أنفقت السلطات التربوية المغربية مبالغ مالية كبيرة لفائدة الخبير التربوي البلجيكي (**كزافيي روجيرس Xavier Rogers**)، الذي كُلِّف بإرساء نموذج تدريسي بالمغرب، عُرف ببيداغوجيا الإدماج، لكن في نهاية المطاف تمّ التخلِّي عن هذا النموذج. إذن، فالدول العربية تحرص على إتباع الغرب متناسية أن ذلك من أدوات تكريس التبعية وإسقاط النموذج الغربي، رغم عدم مواءمته للبيئة العربية والإسلامية، بل إنّ تطبيق ذلك النموذج يحتاج إلى بيئة مناسبة ومجال تعليمي متطور.

ج- مشكلة الأمية بأشكالها المختلفة: إنّ التنمية المنشودة للِّحاق بالدول الصاعدة أوالمتقدمة لا يمكن بلوغها، مادام فتق الأمية مُتّسعاً، لذا يتحتّم اعتبار محو الأمية عملية استثمارية آنية، لإزالة كل الموانع في طريق التنمية بشكل نهائي. وهذا ما حرص عليه المغرب مثلا، من خلال برامجه المكثفة للخروج من عنق زجاجة الأمية الأبجدية والوظيفية، سواء تعلّق الأمر بالبرنامج التابع لوزارة الأوقاف أو التابع لوزارة التربية الوطنية.. إذ تمّ الانتقال عبر مستويات من التمكن من الحروف الأبجدية، إلى ربط التعلم بالحياة العملية عن طريق إكساب المستفيدين المعارف والمهارات الحياتية الجديدة. ورغم هذه الجهود المبذولة، مازالت هناك موانع وإكراهات ثقافية واجتماعية واقتصادية، تحول دون تطوير وتحقيق نتائج بالغة الأهمية.

د- الأزمة التربوية وتأثيرها المباشر على التنمية: يُعاني النظام التربوي في البلدان العربية، من أزمة تربوية تختلف حدتها من بلد إلى آخر، منها ما يتعلق بالتعليم وسوق الشغل. ويبدو ذلك على واجهات متعددة، فنحن نركز على التعليم (enseignement)، دون الاهتمام بالتعلُّم (Apprentissage)، خاصة وأنّ «التعلم ليس هو اكتساب سلوك كيفما كان، بل هو القدرة على إنتاج وبناء سلوكات نافعة للفرد والآخرين»[٢٥]، كما نتعلم وفقاً لطاقة التعليم المتاحة، وليس وفقاً لحاجاتنا الفعلية، وفي ظل فلسفة تربوية تضع حواجز بين المعارف النظرية والمهارات العملية، وعدم تكافؤ فرص الولوج إلى التعليم، وتعدد مسارات التعليم نظراً لوجود ازدواجية تربوية، بين تعليم النخبة وتعليم العامة، والعزوف عن متابعة التعليم، وسلبية المعلمين، وعدم فاعلية البحث العلمي وانفصاله عن المشاكل العملية، وتدنّي مستوى الخرِّيجين، والهدر التعليمي الضّخم، وفُقدان المجتمع ثقته بمؤسساته التعليمية، وعدم تعريب العلوم، وتخلف المناهج وطرق التدريس، وضعف الإدارة التعليمية[٢٦].

كلّ ذلك أثّر على جودة منظومة التربية والتكوين، وأفرز أشكالا بيداغوجية غريبة ومرهقة ومكرسة للأزمة التربوية، ما أفقد كلّ تجارب الإصلاح من محتواها (الاكتظاظ، التوظيف الجهوي بالتعاقد، الهدر المدرسي...إلخ) في

ظل ضعف الحكامة التربوية، ومشروع مجتمعي توافقي يخدم تنمية البلاد والعباد.

وللاستفادة، فالدول المتقدمة صناعياً، تضع في مقدمة أولوياتها نقل التقنية من مراكز البحوث في الجامعات إلى القطاع الصناعي، وذلك بإنشاء وسائل وسُبل فعالة لتحفيز التعاون بين قطاع الصناعة والجامعات. ورغم أنّ الجامعات في الدول العربية أدركت حاليًّا أهمية تسخير نتائج البحث العلمي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أنّ النجاحات التي تحققت في هذا المجال، تُعتبر متواضعة مقارنة بالتعاون القائم بين الجامعة ومؤسسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية..[٢٧]. بل أكثر من هذا «إنّ المجتمعات المُتخلفة لا تملك استقلالا ذاتياً. كما أنّ المثقف غير منتج في المجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث يتأرجح بين مجتمعين: مجتمع الغرب المُهيمن، ومجتمعه الخاص به الذي يعتبره من مستوى أدنى. بحيث يصير وضعه محصلة لهذه القطيعة»[٢٨].

وهذا البون الشاسع ساهمت فيه أيضاَ الدول المتقدمة، عندما « آلت دول الشمال على نفسها أن تظل السباقة إلى التعليم والإبداع، وإلى التكنولوجيا والمعلوميات والاتصال، علاوة على استمرارها في إقامة المباحث والمراصد ومراكز البحث العلمي واللغوي، متناسية الخصوصيات الثقافية والهويات الحضارية والثوابت الدينية لدول الجنوب، ودون أن يُوفر الغرب الآليات أو الميكانيزمات القمينة بإلحاق الشعوب المستضعفة بركبها الحضاري...[٢٩].

لهذا، تحتاج مشاريع التنمية البشرية في بُعديها: الاقتصادي والاجتماعي، في هذه الحقبة المعولمة و»الرأسمالية المتوحشة»، التي تشهد تحولا كبيراً في درجة التنويع والهيمنة الاقتصادية الدولية والنمو المطرد السريع، إلى رأس مال بشري مُتعلّم، ذو تكوين مؤهل ومتين، يقود عمليات التنمية. ذلك أن التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق بدون توفر القوى العاملة المواطنة المؤهلة والمُتخصصة، والتي تستطيع القيام بفعالية بكل أشكال التخطيط والتنفيذ لبرامج التنمية الاقتصادية، أي إنّ قطاعات التنمية الاقتصادية تحتاج إلى المهندسين

والتقنيين والفنيين، الذين يتوفرون على الإعداد اللازم والمطلوب من التعليم والتدريب والخبرة في مختلف مجالات التنمية.

إنّ التنمية لم تعد في الوقت الحاضر، تعني السيطرة على الطبيعة وزيادة الإنتاج فقط، كما لاحظ ذلك منذ خمسين عاما «هنري لوفيفر (Henri Lefebvre)، وإنما هي السيطرة على نتاج النشاط الإنساني وتنظيمه وتوجيهه إلى خدمة قضية التقدم الاجتماعي والثقافي. وهذا يقتضي توفير جو من الحرية والمساواة اللتين تسمحان للمواطن المتعلم المساهم في التنمية، أن يوجه أقصى اهتمامه إلى إثراء كل أشكال الفكر والثقافة ووسائلهما وتوحيدهم ودفعهم نحو الكمال[٣٠].

هـ- عجز النظام التربوي عن الإبداع والابتكار: إنّ عجز النظام التربوي عن إخراج المبدعين أكثر من دلالة خطيرة، ولعلّ أبرزها اهتزاز الثقة بهذا النظام التربوي، فأمريكا -كما ذكرنا آنفاً- التي تنفرد بقيادة العالم عندما سبقها الاتحاد السوفييتي إلى غزو الفضاء، اعتبرت أنّ السبب يكمن في عجز النظام التربوي التعليمي، فشكّلت اللجان لإنقاذ ما أسمته (أمة في خطر)، بل إن جورج بوش قال في حملته الانتخابية أنه سيكون رئيس التربية والتعليم. وفي هذا السياق، يلاحظ أنّ نظامنا التربوي قد غابت عنه عقلية التخطيط وعقلية التخصص والنقد والمراجعة، وهو يُعاني من وجود الفراغ والقابلية للغزو الثقافي والاستلاب الحضاري والاغتراب التاريخي، وهذا معناه أن العطب قد لحق بأجهزة العملية التربوية والتعليمية[٣١].

و- صعوبة بناء نموذج تربوي يُوائم مقومات التنمية: إنّ أكبر عائق يُهدد النسق التربوي في البلدان العربية، صعوبة بناء نموذج بيداغوجي ذاتي، أو بالأحرى تكييف النموذج المقتبس من الآخر ليوافق حاجيات الوسط المحلي، ممّا يُحوّل أفرادها إلى مستهلكين، بدل الإنتاج والابداع، فيأخذون وضعية الانفعال بدل وضعية الفاعل. وهنا يؤكد «فيليب ميريو» (Phillipe Meirieu)؛ «أن واقعية وأهمية وصلاح أي نموذج تربوي أو بيداغوجي يقتضي تضافر ثلاثة عناصر متداخلة فيما بينها: بدءً بصلاحية المشروع

التربوي الذي يستوحى منه (البيئة المحلية واستحضار المُتعلم الذي نطمح إليه تكويناً وأخلاقاً)، ثانياً الممارسة العملية والتطبيقية لهذه القيم، وأخيراً طريقة تنفيذ هذا المشروع (إحداث تغيير وتحوّل إيجابي في حياة المتعلم المدرسية واليومية والعملية)».[٣٢]

الخاتمة

على ضوء ما سبق، ينبغي التفكير في ربط التربية والتعليم بحاجات المتعلم الاقتصادية والاجتماعية والتنموية (التربية الوظيفية) وتجاوز الإصلاح التعليمي المرتجل (الإصلاح بالصدمات وردود الفعل)، والانطلاق من واقع المتعلمين، وذلك من أجل تطوير حياتهم اليومية وتحقيق الأهداف التنموية المتوخاة من التربية والتعليم.

ذلك أنه من أجل تحقيق إقلاع اقتصادي واجتماعي وتنموي شامل ومتكامل، أسوة بالبلدان التي عانت من ويلات التخلف، واستطاعت أن تُصنف ضمن البلدان الصناعية الجديدة، نتيجة الجهود التي بذلتها في مجال التعليم، يتحتم تخصيص غلاف زمني بيداغوجي مهم، للأعمال التربوية التطبيقية (الزراعة التطبيقية، الصناعة، التكنولوجيا...) أو ما يسمى بالتربية المهنية، حتى لا يكون التعليم معزولا عن حاجيات واهتمامات المجتمعات التي تتوق إلى الرُّقي والتقدم.

ولهذا، لابدّ، من التفكير في إصلاح التربية والتعليم إصلاحاً شموليًّا، من خلال إعداد الأجيال المقبلة للدفع بالتنمية إلى الأمام، دون أن ننسى أيضاً، التفكير في إعداد وتأهيل مدرسين أكفاء، قادرين على تحويل محتويات المنهاج الدراسي، إلى واقع عملي وظيفي، يستفيد منه المتعلم في حياته اليومية والعملية.

الهوامش

(١) ـ الغالي أحرشاو، **بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة**، مجلة علوم التربية، العدد الرابع عشر، السنة السابعة، فبراير ١٩٩٨، ص١١.

(٢) ـ عبد الدايم عبد الله، **نحو فلسفة تربوية عربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١م، ص٢٤٨.

(٣) ـ محمد فاوبار، **التعليم الأساسي: الإصلاح التربوي والتنمية بالمغرب**، مجلة عالم التربية محورها: الميثاق الوطني للتربية والتكوين من التوجهات إلى إجراءات التفعيل، العدد ١٤، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٤م ص٥٣.

(٤) ـ حامد عمار، ٢٠٠٧، **مقالات في التنمية البشرية العربية**، سلسلة العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ١٦.

(5) - René Fourcarde (1975), **motivations et pédagogie leur donner soif** , les éditions E.S.F, collection science de l'Education, paris , P13

(٦) ـ المملكة المغربية: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، مكتب الإعلام المغربي، الرباط، المغرب، (٢٠٠٠م)، ص٧.

(٧) ـ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية،**الكتاب الأبيض**، ط يونيو ٢٠٠٢، ج ١، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي.

(٨) ـ عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى (٢٠٠٦)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص ٣١٩.

(٩) ـ أحمد أوزي، المعجم **الموسوعي الجديد لعلوم التربية**، منشورات مجلة علوم التربية العدد ٤٢، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ـ (٢٠١٦)، ص١٤٢.

(١٠) ـ أحمد شبشوب، **الأسس النظرية للتربية والتدريس**، تونس: دار التونسية للطباعة وفنون الرسم، ط ـ١٩٨٨م، بتصرف يسير.

(١١) ـ جلال عبد العزيز: **تربية اليُسر وتخلف التربية**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد ٩١، (يوليوز١٩٨٥م)، ص ١٥ ـ١٦.

(١٢) ـ شفشق محمود عبد الرزاق وآخرون، التربية المعاصرة: طبيعتها وأبعادها الأساسية، دار القلم، الكويت، ١٩٨٩، ص ص:١٧ ـ١٨.

(١٣) ـ آندي حجازي، **لماذا تهتم الدول المتقدمة بالتعليم**، مجلة الوعي الإسلامي، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، العدد ٦١٨، (أكتوبر٢٠١٦م) ص: ٢٠ ـ٢٣.

(١٤) ـ محمد لبيب النجيحي، **دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية**، ط ٢، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر (١٩٨١)، ص١٠٤ بتصرف.

(١٥) ـ أحمد أوزي، **مرجع سابق**، ص١٩٦

(١٦) ـ محمد الجوهري، **علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث**، دار المعارف، القاهرة، (١٩٧٨) ص١.

(١٧) ـ عبد الجواد، نور الدين، ومتولي، مصطفى محمد، **واقع التنمية وخطواتها المستقبلية في**

دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض (١٤١٥هـ)، ص٧٤

(١٨) ـ يوسف عياشي: **قضايا في التربية والتكوين بالمغرب**، السلسلة البيداغوجية، العدد ٢٤، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (٢٠٠٨م)، ص ٨ـ١٠، بتصرف.

(١٩) ـ عبد الكريم بزاز، **المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بيار بورديو**، مجلة ثقافات، العدد ٢٣، تصدرها كلية الآداب بجامعة البحرين، (٢٠١٠)، ص٩٩، بتصرف يسير.

(٢٠) ـ هذا التصور يُمكن أن يتلاشى إذ أتيحت الفرصة لأبناء الطبقات الفقيرة بناء على مبدأ تكافؤ الفرص، وتمّ تجاوز التعليم المزدوج (التعليم العمومي للجميع والتعليم الخاص لفئة ثرية)، فكثيراً ما نجد أبناء الفقراء يتفوقون على أبناء الأغنياء في ملتقيات تربوية وطنية ودولية.. لذلك فهذا التصور لا ينبغي تعميمه، فهو غير مرتبط بطبيعة الوسط الأسري.. وقد قيل « لولا أبناء الفقراء لضاع العلم «.

(٢١) ـ نورد هنا أن استراتيجية توفير التعليم للجميع، جعل كثيراً من البلدان النامية تركز على الكم بدل الكيف، من خلال الرفع من نسبة التمدرس لتحقيق مستوى مؤشر للتنمية البشرية مرتفع، دون مراعاة لجودة التعليم وأهميته في تنمية الإنسان والاقتصاد والمجتمع والسياسة...

(٢٢) ـ مصطفى محمد متولي: **قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية**، دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٩٧٧)، المجلد ٥، ص ٢٣١. (والصفحات: ٢١٥ـ ٢٣٥)

(٢٣) ـ فريدريك هارسون: **التربية والتنمية**، مجلة التربية الحديثة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، العدد ٣، (فبراير ١٩٦٤)، ص ٦٠. (الصفحات٥٧ـ٦٦).

(٢٤) ـ منصوري عبد الحق، **التربية وسيلة الانتعاش والتطور أم أداة تكريس العجز والتبعية**، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد الخامس عشر، السنة السابعة، أكتوبر ١٩٩٨، ص٣٧.

(25) - Reboul, O,. (1980), **Qu'est-ce qu'apprendre**?, PUF, paris, P16.

(٢٦) ـ الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣): **الجودة الشاملة في التعليم**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ص٧٧ـ٧٨.

(٢٧) ـ محمود محمد عبد الله كسناوي: **توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الواقع ـ توجهات مستقبلية)**، ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية. توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة (٢٠٠١)، ص٣٥.

(٢٨) ـ عبد الله العروي: **عن التقليد والتخلف التاريخي**، محاورة بينه وبين عبد العزيز بلال ومحمد جسوس، مجلة بيت الحكمة، دار قرطبة للطباعة والنشر، الدار البيضاء (١٩٨٦)، ص ١٤٠.

(٢٩) ـ حسن حماني، **قراءة في كتاب التربية والثقافة في زمن العولمة**، مجلة تربيتنا، العدد المزدوج ٦ـ٧، تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، القنيطرة، ص١١٧ (والصفحات: ١١٣ـ١١٨).

(30) - Lefebvre, H., 1948, *Logique Formelle, Logique Dialectique*, Paris: Anthropos, pp. 45-47.

(٣١) ـ حسنة، عمر عبيد: **مراجعات في الفكر والدعوة والحركة**، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض. (١٩٩٢)، ص٥٦

(32) - Phillipe Meirieu (2002):**Apprendre…oui, mais comment**, 18éme édition, ESF éditeur, Paris, p155-156.

الفكر التربوي بين الإسلام والغرب
دراسة مقارنة بين نماذج مُحدّدة

د. روبير مطانيوس معوّض(*)

خلاصة

حاولت جاهداً في هذا البحث المتواضع، الإجابة على بعض التساؤلات التي من شأنها مساعدة القارئ الكريم للاطلاع بطريقة جلّية على أهمية دراسة الفكر التربوي الإسلامي، وبيان آثاره الثقافية ونتائجه المؤثّرة على الفكر التربوي الغربي.. يتكوّن هذا البحث من مقدّمة وثلاثة مباحث وخاتمة.

سلّطت الضوء في المقدمة على دور التربية الإسلامية في تنشئة الأفراد تنشئة صالحة، قاعدتها القيم الأخلاقية، وتقاطعها إلى حدٍّ ما مع التربية الغربية، مع طرح إشكالية تحتوي على أسئلة واضحة ومحدّدة.

وتناولتُ في المبحث الأول أبرز محطّات الفكر التربوي الإسلامي. ثم عالجت في المبحث الثاني أهم مفاصل الفكر التربوي الغربي. أمّا المبحث الثالث فخصّصته لإجراء مقارنة بين هذين المنهجين التربويين. وفي الخاتمة، وضعتُ الاستنتاجات والأفكار المشتركة التي توصّلت إليها في هذه الدراسة المقارنة.

الكلمات المفتاحية: تربية، الفكر التربوي الإسلامي، الفكر التربوي الغربي.

(*) ـ أستاذ الفلسفة بالجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية / فرع أول، بيروت ـ لبنان.

مقدمة

لا ريب أنّ التربية وُجِدتْ مع ظهور الإنسان، أي منذ وُجِدَ آباء وأمهات رعوا أبناءهم. فهي بالتّالي ضرورة فردية واجتماعية على حدّ سواء. فلا الفرد يستطيع أن يستغني عنها ولا المجتمع أيضاً. وكلّما ارتقى الإنسان في سلّم الحضارة ازدادت حاجته إلى التربية، وخرجت هذه الحاجة عن حدّ الكماليات إلى حدّ الضروريات. والتربية هي المسؤولة عن تقدم المجتمع وتخلّفه، لأنّ قوة الأمم لا تكمن في حجم الكنوز المدفونة في أراضيها، أو في الذهب الذي يملأ خزائنها، ولكن تكمن قوّتها أساساً في رأس مالها البشري.. وقد ساهم الدين عموماً بالشأن التربوي، فكان للمسيحية والإسلام خصوصاً التأثير المباشر في هذا المجال. وهذا الوضع أدّى إلى طرح مسألة التربية وعلاقتها بالدين، من هنا تعدّدت وجهات النظر التربوية بين الإسلام والغرب المسيحي.

أما الإشكالية التي يُمكن طرحها في هذا السياق فهي على النحو الآتي:

كيف يُمكن أن نتعاطى مع التربية كقيمة إنسانية، في ظلّ انقسام الإنسانية تحت تأثير تعدّد الأديان؟ وكيف يمكننا التوفيق بين التربية الإسلامية والتربية المسيحية، في سبيل إنتاج إنسان متوازن يعي تحدّيات العصر التكنولوجي، التي أصبحت تهدّد الإنسان بحدّ ذاته، سواء أكان مسيحياً أم مسلماً؟ وكيف يمكننا أيضاً أن نبني إنساناً ومواطناً، يستطيع أن يستفيد من الآخر المُختلف مع احتفاظه بقيمه الدينية والإنسانية؟

أمّا أهمية هذا البحث، فتكمن في كَوْن التربية هي التي تُمكّن الإنسان من أن يتحوّل ممّا هو عليه، إلى ما يجب أن يكون، ومن الواضح وجودُ أنواع من طرق العيش والتربية. فهنالك التربية الصالحة، وهنالك التربية الفاسدة، ويتوقّف قبول أو رفض أي نوع من التربية، إلى حدٍّ بعيد على آثارها الاجتماعية، لأنّ المجتمع السّليم، لا يتحقق إلاّ بتنشئة النوع الجيِّد والمستقيم من الأفراد، وهؤلاء لا يُمكن تنشئتهم تنشئة صحيحة إلاّ بواسطة التربية الصحيحة.

لذلك، فقد نظرَ الفكر التربوي الإسلامي إلى الإنسان ـ موضوع التربية ـ

نظرة شاملة، باعتباره كياناً متكاملا، له جسد وروح وعقل وشعور وإحساس، ولهذه المكونات ميولٌ يجب أن تُشبع، وهذا الكيان المتكامل يعتبر جزءً لا يتجزّأ من كيان أكبر هو المجتمع.

ومن الجدير ذكره أيضاً، أنّ عدداً من علماء التربية، قاموا بدراسة الفكر التربوي الإسلامي وتعرفوا على المفكرين التربويين المسلمين، فوجدوا أنّ معالم كثيرة في التربية الغربية، لها أصولها وأصالتها التراثية وجذورها التاريخية في التربية الإسلامية..

من هنا، فإنّ التبعيّة للغرب وفقدان الأصالة الإسلامية، من أخطر التحديات التي يُواجهها المسلمون في عالمنا المعاصر. حيث أدّى فرض المناهج الغربية في كافة ميادين الحياة، وخصوصاً في حَقْليْ التربية والتعليم، إلى تكوين أجيال لا تعرف سوى النّزر اليسير عن القيم الإسلامية التربوية والأخلاقية، وما أنتجه المفكرون المسلمون من نظريات ومناهج في هذا المجال.

أما بخصوص المنهج فقد اعتمدت في بحثي هذا، المنهج المقارن، لأهميته في بيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الفكرين التربويين الإسلامي الغربي.

المبحث الأول: الفكر التربوي الإسلامي

تُشكّل التربية الإسلامية منهج الخالق لعباده، رسَمه لهم كي يحقّقوا خلافته في الأرض، تعميراً وتحقيقاً للعدل الإلهي، وانسجاماً مع فطرة الإنسان السوي، حيث لا عبودية ولا تبعية إلاّ لله ولدينه ولا اقتداء إلاّ برسوله الكريم.. وعلى هذا الأساس، فالتربية الإسلامية هي التربية التي تتحقّق بها إرادة الخالق، وحيثما تحقّقت إرادة الخالق عبر نظام تربوي معيّن، وُجد النظام التربوي الإسلامي الصحيح..[1]

والتربية الإسلامية، هي تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض، في إطار فكري يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدّي تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكاً

يتفّق وعقيدة الإسـلام[٢]. وبالتّالي، فالتربية الإسلامية تُعنى بتنشئة الطفل وتكوينه إنساناً متكاملاً ومتوازناً، من كافة نواحيه، الصحية والعقلية والروحية والأخلاقية، في ضوء المبادئ والأساليب الإسلامية.

كما تهتم التربية الإسلامية بإعداد الفرد بوسائل متعددة، عن طريق الموعظة والقدوة والعادة الحسنة والإرشاد والتوجيه، وتعمل على بناء الأخلاق التي تمكّنه من مجابهة الأخطار المحدقة به، وتجعله قادراً على التفرقة بين الخير والشرّ، كما تعمل أيضاً على تقوية اتصال العبد بربّه، وتحسين هذه العلاقة وتعميقها في ضوء عقيدة التوحيد. إنها تربية شاملة متكاملة، تعمل على تنشئة الإنسان تنشئة مستمرة وممتدة، من المهد إلى اللحد، هذا إلى جانب كونها تربية متوازنة تعمل على تنمية العقل بالمعرفة، والجسم عن طريق الرياضة..[٣].

كما تهدف التربية الإسلامية إلى تربية المسلم على التحكّم بنفسه، كي يتمكن من ضبط تصرفاته، انسجاما مع المثل الإسلامية العليا التي يحيا بها، ويموت في سبيلها، جاعلاً شعاره، ﴿**قلّ إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله ربّ العالمين**﴾[ ][٤]. وتهدف أيضاً إلى تكوين المسلم الصالح الذي يقوم برسالته على الوجه الأكمل، والتي تمكّنه من تحقيق أهداف خلافته لله على الأرض، تبعاً لتعاليم الباري تعالى الذي استخلف الإنسان لعمارة هذا العالم. يقول عزّ وجل: ﴿**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ**﴾[٥].

إنّ الفكر التربوي الإسلامي يقوم على الانفتاح، ويجمع بين الأصالة والحداثة. والانفتاح مرادف للحرية أو نتيجة من نتائجها، وتعبير واضح لممارسة الديمقراطية. وبهذا الانفتاح احتضن الإسلام كل العلوم الموروثة عن الحضارات القديمة، وعلّمها لأبنائه في المساجد والكتاتيب ودور الحكمة، وغيرها من معاهد التعليم التي أُنشئت في ظلّه، كما احتضن كلّ قادر على العطاء ووفرّ له الفرصة كي يُعطي ما عنده من علم ومعرفة. والأصالة هي الخصائص الجوهرية، والبذور الحقيقية التي ينبثق منها الطابع المميّز الثابت للثقافة، تلك الخصائص الجوهرية التي تُمثّل في الوقت ذاته نقاط الانطلاق

لأية حركة تجديدية في هذه الثقافة..[٦]. وأصالة الإسلام تظهر في «قدرته على تكييف الإلهام الدخيل وفق حاجاته، وفي خلقه إياه خلقاً جديداً، يسبغ عليه طابعه الخاص، وفي نبذه ما لا يقبل التكيّف»[٧].

وهذا ما جعل التربية الإسلامية تتميّز بمرونتها وانفتاحها وتفاعلها وتأقلمها مع الثقافات السالفة، فاستقت منها ما يُحقق أهدافها. وبذلك يُمكن للأصالة الاستمرار في ظلّ الحداثة، كي تظلّ الحلقات مترابطة دون تشويه أو بتر، مع الاستفاد ممّا ينفع من ثقافات العصر، وما ينسجم مع فكرنا وحضارتنا، ولا يتناقض مع إرثنا الفكري المُتصل بوحي إلهي. وهذا ما جعل الفكر التربوي الإسلامي يتّسم بطابع المحافظة والتجديد، الأمر الذي جعله يُواجه متطلبات العصر الراهن، ويُلبّي المطالب المتجدّدة لحاجات المسلمين ومصالحهم مع تغيُّر الزمان والمكان.

إنّ العالم الإسلامي في عصرنا الحاضر بأمسِّ الحاجة إلى وضع فلسفة تربوية شاملة، قاعدتها الإيمان، فهو منطلق كلّ تربية سليمة. كما أن الإيمان الصادق يقودنا إلى الأخلاق الفاضلة، التي تقودنا بدورها إلى تحرّي الحقيقة وطلب العلم الصحيح الذي يقودنا إلى العمل الصالح.

إنّ عالمية الرسالة الإسلامية، تعني انفتاح المسلمين على العالم كلّه، بتجاربه وخبراته، لكن عن وعي وبصيرة، وإدراك حقيقي. لقد تطوّر التعليم الإسلامي، بمضمونه الذي بدأ بالعلوم الدينية، وهي علوم القرآن الكريم وما يتّصل بها من فقه وتفسير وعبادات، ثمّ أُضيفت إليها علوم اللغة واللسان، باعتبارها علوماً مساعدة لفهم العلوم الدينية ومعرفتها. وفيما بعد دخلت العلوم العقلية من فلسفة وطبّ وكيمياء وفلك ورياضيات وغيرها، وقد تطوّرت هذه العلوم وتنوّعت نتيجة للتقدّم المعرفي الذي يشهده العالم في عصرنا الحالي.

إنّ تجديد التعليم الإسلامي مطلوب بمقدار حرصنا على أصالته، التي لا تتعارض مع التجديد، ذلك أنّ هذا التعليم في حركته إلى الأمام، ينبغي أن يكون أصيلاً ومُتجدداً في الوقت نفسه، لأنّ الرسالة الإسلامية نفسها رسالة

أصيلة، متجدّدة وصالحة لكل زمان ومكان، ومناسبة لكلّ الناس. على اختلاف ظروفهم وأحوالهم، ولكن قد تبدو هذه المعادلة صعبة، وبهذه الروح فقط، يُصبح للتجديد معناه الحقيقي في ظلّ الأصالة(٨).

إنّ الفكر التربوي الإسلامي من حيث أصالته، لم يعتمد على تُراث سابق خلّفته الحضارات السابقة، سواء أكانت يونانية، أو رومانية، أو يهودية، أو مسيحية، أو غيرها، بل كان مصدره الرئيسي القرآن الكريم، كلام الله الذي خلق الإنسان، وهو أعلم به، وبما يصلح له، وسنّة نبيه (ص)، ومُثل إسلامية عالمية، لها في كلّ ميدان أثر.

إنّ الأساس الفلسفي للتربية الإسلامية عموماً ولمناهجها خصوصاً، ينبثق من نظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة. وتنبثق من هذا الأساس الفلسفي الأهداف العامة للتربية والتعليم التي تسعى المناهج لتحقيقها، ومنها تنبثق الأهداف الخاصة بكل مرحلة من المراحل التعليمية المتنوّعة.

إنّ الإسلام منهج حياة متكامل، يشمل تنظيم شؤون الفرد والأسرة والمجتمع والدولة في جميع المجالات، العقيدة والمعاملات والأخلاق والسلوك. ويصدر الإسلام في ذلك كلّه عن تصوّر فريد متميّز للكون والإنسان والحياة تفسّر به سائر جوانبه ومناحيه النظرية والعلمية(٩).

أ ـ فأما النظرة إلى الإنسان، فهو مخلوق لله تعالى، خلقاً هادفاً ليعبد الله ويتّقيه، قال عزّ وجلّ: ﴿**وَمَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ**﴾(١٠). والإنسان خلقه إله واحد، فهو وحدة واحدة بنزعاته المادية وميوله الروحية، لذلك نظرت التربية الإسلامية إلى الإنسان، على أنه خليفة الله في أرضه، وأنه مكرّم يستحق التقدير، مُميّز بعقل يقوى على التفكير، فيميّز بين الخير والشر، ويُدرك أبعاد كلّ منهما.

ب ـ وأما النظرة إلى الكون: فهو مخلوق لله تعالى كذلك، خلقاً هادفاً، وكل ما فيه يُسبّح بحمد الله وعظمته، ولا يجوز أن ينظر إلى أيّة ظاهرة كونية مادية أو معنوية بغير هذا المنظار، قال تعالى: ﴿**اللهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ**

وَكِيلٌ﴾[11]. وهذا الكون خلقه إله واحد، فهو وحدة واحدة بسمائه وأرضه، بأحيائه ونباتاته وجماداته، متكامل ومترابط ومتناسق.. والتربية الإسلامية نظرت إلى الكون، على أنه متعدّد الظواهر، في كلّ ظاهرة دليل على القدرة، ومجال للدراسة والإفادة.

ج - **وأمّا النظرة إلى الحياة**: فهي مخلوقة لله تعالى، وهي محطة من محطات الوجود الإنساني وصفها القرآن بقوله: ﴿**اعْلَمُوا أَنَّمَا الحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الأَمْوَالِ وَالأَوْلادِ**﴾[12]. والحياة وحدة واحدة، هذه الدنيا، مقدّمة للحياة الثانية، قال تعالى: ﴿**أَرَضِيتُم بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلاَّ قَلِيلٌ**﴾[13]. لذلك يجب أن يكون هناك توازن في العمل والانشغال بين الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿**وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلاَ تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا**﴾[14].

لقد نظرت التربية الإسلامية إلى الحياة باعتبارها حياتين، فانية، هي مجال العمل، والجهاد، والبذل، والتضحية، والاختيار، والاختبار، فمن عمِلَ صالحاً فلنفسه، ومن أساءَ فعليها، وباقية، هي دار الحساب، ثمّ المثوبة في جنة، أو العقوبة في نار. وتقوم التربية الإسلامية على أسس متينة لخيري الدنيا والآخرة، ومبادئ جامعة لبناء الإسلام، ولسلامة العقيدة، ولكمال الإيمان والعمل الصالح، من حريّة وقدوة حسنة، وعدالة ومساواة، وتعاون وتربية وتعليم. لا واسطة بين الخالق والمخلوق، العقيدة والشريعة مترابطتان، احترام الإنسان وتربية الضمير. إنها تربية متكاملة، تدعو إلى نمو الإنسان وكماله وسموه في كافة جوانبه، الجسمية والعقلية، الخُلقية والعاطفية، الروحية والجمالية، الاجتماعية والعملية..إلخ

المبحث الثاني: الفكر التربوي الغربي

وجد الفكر التربوي الغربي بين يديه تراثاً إسلامياً وفكراً قيّماً، تناول جوانب الحياة الإنسانية كلّها، الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، بشهادة الغربيين المنصفين، بخلاف الثقافة التربوية الغربية التي كان مصدرها الرئيسي

فكر بشري محدود، تحيط به عوامل كثيرة، تؤثّر عليه، وتتحكم فيه، وينزع إلى الهوى أو ينحرف إلى التعصّب أو يفتقر إلى المصادر، والمراجع.

وينبثق أساسها الفلسفي من نظرتها إلى الإنسان، باعتباره جسماً له أعضاء، لها طبيعتها من الحركة والسكون، وحاجتها من المأكل والمشرب، وقدراتها من السمع والبصر، والفكر، فلا فرق بينه وبين أية آلة يُحرّك أجزاءها الوقود، إنها نظرة مادية، من وحي هذا العصر المادي الذي طغت عليه المادة وتحكّمت فيه الآلة.

أما الأسس التي يقوم عليها الفكر التربوي الغربي، فمنها التأكيد على كون التعليم حقًّا لجميع أفراد المجتمع، مع مراعاة حرية الاختيار، والأخذ بالاعتبار ضرورة التعاون من أجل التطور، واعتماد مبدأ المساواة والعدالة الاجتماعية. وهذه الأسس رغم أهميتها، إلا أنها لا ترقى إلى مستوى أسس التربية الإسلامية، التي تأخذ بعين الاعتبار مصلحة الجسد والروح ، الدنيا والدين. ومبادئ التربية الإسلامية فتتبنى التزكية أولاً والتعليم ثانياً: ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ**﴾[١٥]. ويشكّل الطفل محور العملية التربوية. هذا بالإضافة إلى الصلة الوثيقة بين التربية وعلم النفس، والتعليم للحياة ومن الحياة. فالتربية وسيلة من الوسائل، لا غاية من الغايات.

لقد تنبّهت التربية الغربية إلى أنّ قوة الجسم لا تغني عن تثقيف العقل، والثقافة من غير ضوابط خُلقية لا قيمة لها. فلمّا طغت المادة، دعت إلى النمو الاجتماعي، والنمو العملي. أمّا النمو الروحي، فيُعنى به تارة، ويُهمل تارة أخرى، وهكذا عجزت هذه التربية عن النمو الشامل والمتكامل من أول الأمر.

وتبقى الإشارة أخيراً، إلى القول: إنّ التربية الغربية تهدف إلى السيطرة على العمليات الأساسية التي تطال جوانب الحياة عامة. ومن أهدافها أيضاً رعاية الصحة للفرد والجماعة، احترام الأسرة والعمل على أن يبقى بناؤها سليماً، اختيار المهنة المناسبة، إعداد المواطنة الصالحة والاستفادة من استغلال

وقت الفراغ. علماً أنّ هذه الأهداف تختلف من دولة لأخرى باختلاف النظام الاجتماعي للدولة.

لقد فقدت التربية في مجتمعنا مفهومها الحقيقي، والذي عبّر عنه المُربّي الأميركي «جون ديوي» من وجهة نظره التربوية، حيث يقول: «التربية المقصودة تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى: فالتربية ثمرة علمين هما: علم النفس وعلم الاجتماع»[١٦].

لـذا، تعتبر التربية الغربية «أن المدرسة للطفل وليس الطفل مجعولاً للمدرسة. وعلى هذا المبدأ تقوم الطرائق الجديدة الحدسية الحسيّة والفعّالة، التي تعارض الطرائق الطرائق التعليمية القديمة»[١٧].

وهذه الطرائق تستند أصلاً إلى الاهتمامات الطبيعية للطفل، ومن ثمّ تتطوّر لتصل بعدها إلى اهتماماته النفسية التي تدعم عمله الفكري.

المبحث الثالث: دراسة مقارنة بين هذين النهجين التربويين

تتخبّط الإنسانية اليوم في طريقة التفكير، وتعيش اختلالا في منظومة القيم، يسمح بتسرب مظاهر الغزو الثقافي لحياتنا الاجتماعية، بكلّ ما يحمله هذا الغزو من تفكك وانحلال أخلاقي، ومن مادية وغرائزية، بحيث أضحت تربية الطفل والعائلة أكثر إهتزازاً وعُرضة للمخاطر.

وبالرّغم من اعتناء الفلسفات التربوية الغربية بالانسان وتربيته، لكنها تتباين فيما بينها حول هذا الاهتمام، ويجمع بينها تبنّيها للفردانية على حساب الجماعة، حيث تتمركز حول إرادة الفرد وطموحه واختياره، بينما نرى ضعف هذه المقولات في الفلسفات الشرقية.

وسواء اتفق الشرق والغرب حول الفردانية أو الجماعية أم لم يتفقا، فانّ ذلك ينعكس حتماً على فلسفة التربية في كلّ منهما. وإن كان المقصود من كلتاهما تحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار للناس وللمجتمع، وتحقيق مزيد من التقدّم والازدهار[١٨]. لكن نستطيع القول: إنه وبالنظر إلى النتائج، فانّ الشرق والغرب

قد أخفقا معا، في اكساب الفرد والعائلة الاستقرار والطمأنينة المنشودتين.

ونحن في الشرق حيث مهبط الرسالات الثلاث، تحمل لنا الكتب السماوية وسائل إشباع الظمأ الروحي، والتي كان آخرها القرآن الكريم، الذي نجد فيه نظرة متوازنة للفرد والمجتمع، نظرة لا تطلق لحرية الفرد عنانها كما يفعل الغرب، ولا تكبت حريته كما يفعل الشرق، وإنما تطلق للفرد حريّته في إطار مصلحة الجماعة، التي تُلقي عليها أعباء ومسؤوليات ومهام تتشارك فيها مع الأفراد.

ومن الجدير ذكره في هذا المجال، أنّ هناك مواقف عديدة عند علماء التربية الغربية تتوافق إلى حدٍّ كبير مع آراء أعلام التربية الإسلامية كابن سينا والغزالي وغيرهما.

نُورد على سبيل المثال أهمّ هذه الآراء:

١ ـ نرى في آراء يوحنا هنري بستالوتزي ملامح كثيرة من ملامح التربية الإسلامية:

أ) يعتبر ابن سينا أنّ من واجب مُدبّر الصبي أي المعلّم، أن يعلم أنه ليس كلّ صناعة يهدف إليها ممكنة له، لكن ما ناسب مزاجه وطبعه.

ففي رسالة «السياسة» يرى أنه عندما تشتدّ مفاصل الولد، ويستوي لسانه ويقوى سمعه ويتهيأ للتلقين، يبدأ بتعلّم القرآن الكريم، وتُصوّر له حروف الهجاء ويتعلم أصول الدين، ويجب أن يروي الولد الرجز ثمّ القصيد، فإن رواية الرجز أسهل، وحفظه أسرع لأنّ وزنه أخفّ، وبيوته أقصر.

ب) يعتبر الغزالي أن من واجب المتعلّم طاعة والديه ومؤدّبه، ومعلّمه، وكلّ من هو أكبر منه سنًّا، سواء كان من الأقرباء أو الغرباء، وأن ينظر إليهم بعين الاحترام والإجلال.

٢ ـ هناك بعض الاتجاهات البارزة في طريقتي «ماريا منتسوري»، و«رياض الأطفال»، و«دوكرولي» و«مراكز الاهتمام» نراها عند إبن سينا والغزالي:

أ) نادى ابن سينا بالتربية الاستقلالية، فهو يرى أنّ غاية التربية الاستقلالية القيام بأعباء الحياة ومشاغلها، ومنفعة المجتمع، بقيام أفراده، بما يحسنون من الأعمال، ولو كانوا من ذوي الغنى والمال.

كما أنه اعتمد على مبدأ العقوبة المحدودة، فهو يعتبر أنّ من واجب المربّي أن يُجنّب تلميذه مقابح الأخلاق، وينكّب عنه معايب العادات، بالترغيب والترهيب، والإيناس والإيحاش، وبالإقبال والإعراض، وبالحمد والشكر مرّة، والتأنيب والتوبيخ مرة أخرى، ما كان كافياً، فإن احتاج إلى الاستعانة باليدّ، لم يُحجم عنها.

ب) شدّد الغزالي على التحلّي بالفضائل والأخلاق الحسنة، والتخلّي عن الرذائل والعادات السيئة، وهذا بعض من التربية الروحية التي اهتمّت التربية الإسلامية بنموّها. فهو يعتبر أيضاً أنّ النفس تُخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنّما تُكمّل بالتربية، والتغذية بالعلم، وتهذيب الأخلاق، ويرى في هذا المجال أنه إذا ظهر من الولد خلقٌ جميل، وفعلٌ محدود، فيجب أن يُكرم عليه، ويُجازى بِما يفرحُ به، ويُمدح بين الناس، فإن خالفَ ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة، فمن واجب المربّي أن يتغافل عنه، ولا يُفشي سرّه ولا يكاشفه، فإن عاد ثانية، يجب أن يُعاتب سراً، ويعظم الأمر فيه، ويُقال له: «إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا، فتنفضح بين الناس». وهذا القول يجمع بين المثوبة والعقوبة إن اعتُبر العتب عقوبة.

٣ـ لا تُعتبر الطريقة الفعّالة التي اتّبعها المُربّي الألماني «جورج كرشنشتانير»، وليدة التربية الغربية، وإنما هي متأثرة إلى حدٍّ كبير بمنهج التربية الإسلامية. حيث نجد الخالق تعالى يدعو إلى السعي والمثابرة على العمل الدؤوب في قوله: ﴿**هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ**﴾[١٩].

٤ـ أمّا بالنسبة لموقف إبن سينا والغزالي من طريقتي «دالتون» ونظام التعيينات و«المشروع»:

أ) دعا ابن سينا إلى اعتماد التربية الاستقلالية بهدف خدمة المجتمع.

ب) كما دعا الغزالي إلى دراسة نفسية المتعلّمين، ومراعاة الفروقات الفردية بينهم، واستعداد كل واحد منهم، ودرجة نموّه العقلي، ونضجه الجسمي.

كان من آثار الفكر التربوي عند إبن سينا والغزالي خصوصاً والتراث الإسلامي عموماً، أن ترك تأثيراً واضحاً في الثقافات الغربية وطرائقها التربوية الحديثة والمعاصرة. وكان الطلاب آنذاك في عصر هذين الرجلين «نخبويين»، مما يعني أنّ المتعلم كان طالب علم ولديه رغبة بالتعلّم. أما مجتمعات عصرنا الحاضر والتي تُشدد على إلزامية التعليم، سواء كانت عربية أو غربية، فيطغى على المتخرجين من جامعاتها، نزعة أنّ العلم بالنسبة لهم، هو وسيلة لتأمين لقمة العيش ومتطلبات الحياة اليومية فقط.

لقد ميّز المعلّمون العرب بين «الفهم» و«الحفظ» في عملية «التعليم»، وسمّوا «الفهم» أو «التمثل»، المعرفة بالذاكرة الجيّدة فقط، حيث يظهر ضعف المتعلّم حالما يشترك في الجدل والنقاش، كما أكدوا في طريقتهم على الدقّة، فكانت من مميزات طريقتهم التي حققوها بوسائل شتّى، كالغزالي الذي كان يؤكّد على اعتماد الدقّة في مجال التعليم والعمل التحليلي الدقيق.

لكن يُمكن الإشارة إلى أنّ من عيوب طريقة التعليم في التربية الإسلامية، اهتمامها المبالغ فيه بتقوية الذاكرة، بينما كانت حسناتها التأكيد على الدقّة المتناهية وتقوية التفكير وتدريبه. ومن أفضل مميزات هذه الطريقة تمرين المتعلّم على الجدل والنقاش وطرح الأسئلة، أو ربّما أحياناً تحدّي المعلم. ولا شكّ أنّ طريقة كهذه، كانت مفيدة جداً للمعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء.

في الواقع، لقد قدّر المسلمون العلوم من أجل قيمتها الفكرية ووجدوا في ذلك، لذة ومتعة كبيرة. «لقد وجد العقل العربي لذة خاصة في تتبّع العلوم الطبيعية، وخيال العربي الواسع وحبّه للخفايا والأسرار قد ساعداه على جعل قوى الطبيعة وحركاتها موضوع درس جذاب»[٢٠]. وكان الهدف الأول للتربية الإسلامية هدفا علمياً وعملانياً، حيث عمل على تنمية الحِرف والفنون. وكان قصد العرب والمسلمين استخدام العلم لسدّ حاجاتهم، وصنع الوسائل

واستعمالها في حياتهم العملية وشؤونهم اليومية.

كما كانت التربية الإسلامية، تربية حرة بأدّق معاني الكلمة، لأنها كانت تستهدف خير المجتمع وتنمية المبادرات الفردية. ما جعلها تُحقق نجاحاً باهراً في تحقيق أهدافها العملية، فأعدّت رجالا استطاعوا أن يحسّنوا ظروف الحياة في كافة الميادين والمجالات.

لا ريب أنّ دراسة مفاهيم التربية الإسلامية في العصور الوسطى تُساعدنا على تفهّم المبادئ التي قامت عليها النظريات التربوية الحديثة في الغرب. فعندما ندرس الفكر التربوي القديم منذ بداياته وحتى مراحله المتطورة في العصر الإسلامي، وصولاً إلى الفكر التربوي الحديث والمعاصر، نرى قبل كل شيء أن التربية هي في نهاية المطاف: «مرآة الحياة». فحياة شعب ما أي نمط عيشه والأشياء التي يقوم بها يومياً والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها هي التي تُحدّد مثله التربوية العليا. إنّ تاريخ الفكر التربوي عند شعب ما هو تاريخ الحضارة نفسها. أما الهدف النهائي من التربية في الإسلام، فهو وصول الإنسان إلى كماله المنشود، من خلال خلافة الله في الأرض وإعمارها وفقاً لموازين القسط والعدل.

إننا نجد عند المسلمين نظاماً، يختلف عن الأنظمة التي سادت قبلهم. فقد شكلت التربية الفكرية في العلوم عندهم أساس التعليم المهني والتقني، وكان ذلك من أجل الحِرف والمهن الصناعية والتجارية. كما أصبحت التربية عامة، بمعنى أنّ التدريس الاساسي كان مجاناً ومُتاحاً للجميع ، كما كانت تُعطى مساعدة مالية للتلاميذ الفقراء، إذا ما احتاجوا لمتابعة تحصيلهم الدراسي في الدراسات العليا.

ويمكن القول: إنّ مناهج التربية الإسلامية تتضمّن الكثير من مبادئ وأصول التربية والتعليم في عالم اليوم، باستثناء علم النفس والعلوم الاجتماعية وباقي العلوم الحديثة العهد . وإذا ما نظرنا الى المؤسسات التربوية ومناهج التعليم عند المسلمين، فإن ذلك يذكّرنا إلى حدٍّ بعيد بمؤسسات التربية في عصرنا

الحالي. لقد قام من بين العرب عموماً والمسلمين خصوصاً، رجال ميسورون احتضنوا التعليم وشجّعوا على إنشاء مدارس ابتدائية وثانوية وجامعات وأسّسوا مختبرات ومكتبات عظيمة. وقد بلغ العرب من رحابة الصدر وعدم التعصّب في سبيل العلم، أن استخدموا المعلّمين المبرزين بصرف النظر عن عقيدتهم الدينية. كما استخدموا طريقة التفكير القياسي والتخطيط في المرحلة التعليم الأساسي وطريقتي الملاحظة والتجربة في المراحل العليا.

نستنتج من كل ما تقدم، أنّ المسلمين كانوا قد اقتربوا كثيراً من المنجزات التربوية في العصر الحاضر، وكان لهم الفضل الكبير في حمل شعلة العلم والمعرفة إلى أوروبا والعالم أجمع.

خاتمة

بعد هذه المقارنة المقتضبة بين الفكر التربوي الإسلامي والغربي، لا بدّ من التأكيد على ضرورة دراسة التراث التربوي العربي- الإسلامي، ففيه فلسفة تربوية تتناسب وواقعنا العربي وطبيعتنا الإنسانية، مع الانفتاح على تراث ومنجزات الشرق والغرب، نأخذ منهما ما نحتاجه على على نحو يلائم قيمنا وتربيتنا الوطنية، ثم ننطلق وفقَ ظروفها وثقافتنا إلى المستقبل الذي اخترناه، إذ إنّ كل تجاربنا في حقلي التربية والتعليم، وتطلعاتنا المستمرة إلى الأخذ من الشرق والغرب، وفشل هذه التجارب، أثبت أنّ تربيتنا اليوم لا تستطيع أن تغضّ الطرف عن تراثنا الإسلامي، بل من واجبها أن تحرص عليه وتفاخر به، وتعمل على المحافظة على ما فيه من قيم مادية وروحية باقية ما بقي الدهر. وعليها بعد ذلك، أن تُعمل النظر في هذا التراث، فتحتفظ بالصالح منه والمفيد، وتطرح ما خلا ذلك.

ومن الضروري أيضاً، الاهتمام بدراسة التاريخ التربوي الإسلامي، في حلقاته المتكاملة، على أساس مراحل متسلسلة، حيث نجد الكثير من الأصول التربوية التي يُمكن الاستفادة منها في مجال التربية الغربية، لا سيما وأنّ المجتمع الإسلامي يحتاج إلى إعادة قراءة هذا التاريخ للاستفادة من التجارب والأفكار

التربوية، ولذا، فإنّ الدراسات العليا، مجال خصب لتحقيق ذلك، بتوجيه أنظار الطلاّب إلى أهمية دراسة التربية الإسلامية وضرورتها، لذلك، من الواجب حثّ الباحثين في علوم التربية على ارتياد مجال الفكر التربوي الإسلامي، الذي حافظ عبر العصور المتعاقبة على أصالة تراثه وإرثه الديني، وحداثة مناهجه التعليمية. فلا تزال الحاجة إليه قائمة في عصرنا الحاضر، من حيث ديناميته وحيويته المستمرة.

كما اتّضح لنا من هذه النظرة الاستنتاجية، استحالة أن نضع حدوداً فاصلة بين الشعوب والعصور المختلفة، فكل عصر يستفيد ممّا سبقه ويبني عليه، وكلّ جماعة تُكيف وتعدّل آراء الجماعات الأخرى، كي تسدّ حاجاتها ومستلزماتها. وهذا الاستنتاج، من شأنه أن يُمكننا من ملاحظة العلاقات المتواصلة بين المُثل التربوية العليا وممارساتها في مختلف العصور، عند مختلف الجماعات البشرية. لكن لكلّ شعب في أي عصر حضارته الخاصة، لذلك فهو يحتفظ بخصوصيته وفرادته وإنجازاته الفكرية في جميع المجالات..

الهوامش

(١) ـ كاظم، محمد إبراهيم: نحو تربية إسلامية معاصرة، مقال له في مجلّة التربية الإسلامية تصدرها كلية التربية بالمدينة المنوّرة، جامعة الملك عبد العزيز، العدد ١، مطابع جامعة الملك عبد العزيز بجدّة، أكتوبر ١٩٨٢م، ص ٤٦.

(٢) ـ عطاري، عارف: عرض وتحليل لكتاب «أصول التربية الإسلامية» للدكتور سعيد إسماعيل علي، مجلّة التربية التي تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٥١، مارس ١٩٨٢م، ص ٩٢.

(٣) ـ الحلواني، فتحية عمر رفاعي: «دراسة ناقدة لأساليب التربية المعاصرة في ضوء الإسلام»، رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية، جدة، تهامة، ط١، ١٩٨٣م، ص ص ٤٨ ٤٩.

(٤) ـ القاضي، علي: المسلم المعاصر (في ظلال التربية الإسلامية)، مقال له في مجلة التربية، العدد ٥٤، سبتمبر ١٩٨٢م، ص ٨٦.

(٥) ـ القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية ١١٠.

(٦) ـ جعفر، محمد كمال: «ثقافة المسلم المعاصر بين الأصالة والتجديد»، (المسلم المعاصر)، العدد ٥، محرّم ٣٩٦هـ، يناير ١٩٧٦م، ص ١٤.

(٧) ـ عبّود، عبد الغني: «في التربية الإسلامية»، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٧٧م، ص ١٠٩.
(٨) ـ مرسي، محمد منير: «تعليمنا الإسلامي بين الأصالة والتجديد»، مقال له في مجلّة التربية الجديدة، العدد ٣٣، يونيو ١٩٧٩م، ص ٧٠.
(٩) ـ فرحان، إسحاق أحمد وآخرون، «نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم»، الدوحة، من مطبوعات رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، مطبعة دار العلوم، ط١، ١٩٧٩م، ص ص ١٧ ٢١.
(١٠) ـ القرآن الكريم، سورة الذاريات، الآية ٥٦.
(١١) ـ سورة الزمر، الآية ٦٢.
(١٢) ـ سورة الحديد، الآية ٢٠.
(١٣) ـ سورة التوبة، الآية ٣٨.
(١٤) ـ سورة القصص، الآية ٧٧.
(١٥) ـ سورة الجمعة، الآية ٢.
(١٦) ـ شفشق، محمود عبد الرزاق: «الأصول الفلسفية للتربية»، دار البحوث العلمية، الكويت، ط٤، ١٩٨٠م، ص ٣٨٨.
(١٧) ـ أوبير، رونيه: «التربية العامة»، ترجمة عبدالله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط٨، كانون الثاني ١٩٩٦م، ص ٦٠٠.
(١٨) النوري، عبد الغني وعبّود، عبدا لغني: «نحو فلسفة للتربية»، القاهرة، دارا لفكر العربي، ط١، ١٩٧٦م، ص ص ٣٣٤ ٣٣٥.
(١٩) ـ سورة الملك، الآية ١٥.
(20) - Hungreford, «The Rise of Arabic learning», Atlantic, Monthly, Vol. 58, (sans date), p. 549.

قراءة في كتاب:

«الحقوقُ التربويّة للطّفل في الإسلام»(*)

للدكتور محمد علي حاجي ده آبادي

محمد موسى علوش(**)

تمهيد

يشهد العالم منذ القرن الماضي، ثورة على مستوى الحقوق، بمختلف أقسامها وموضوعاتها، من حقوق العامل إلى حقوق المرأة، وحقوق الطفل، وغيرها من الحقوق.. ما دفع تدريجيّاً، إلى تأسيس منظّمات عالميّة وجمعيّات محليّة تنشط في مختلف القضايا الحكومية، كما وُقعت اتفاقيّات وصدرت إعلانات دُوليّة، تهتمّ جميعها بهذه الحقوق، وتحرص على أن يحصِّل كلّ ذي حقٍّ حقّهُ.

الجدير بالذّكر، أنّ موضوع حقوق الطفل، الذي أخذ وما زال يأخذ اهتماماً خاصّاً من قبل الباحثين وخاصّةً في مجاليّ الحقوق والتربية، وذلك لسببين رئيسيّين، الأول، بلحاظ أنّ الطفل إنسان، والثاني، بلحاظ خصوصيّة المرحلة العمريّة للطفل. لذا ما زالت تُعدّ الأبحاث والدراسات حول هذا الموضوع، وتُنظّم المؤتمرات والندوات، وتُكتب الكتب، وتُنشر المقالات، منها ما يتناول

(*) ـ صدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربوية، ط١ـ٢٠١٨م، طباعة وتوزيع دار البلاغة، بيروت – لبنان.

(**) ـ ماجستير في علم اجتماع التربية، وباحث في مركز الأبحاث والدراسات التربوية ـ لبنان.

الموضوع بشكل عامّ، ومنها ما يتناول الموضوع ببُعد خاصّ، كحقوق الطفل التربويّة مثلاً.. إلّا أنّ هناك تباينات واختلافات في الآراء والنتائج، تعود إلى اختلاف الخلفيّات الفلسفيّة والنظريّة للباحثين والكتّاب.

من هنا، وقع اختيارنا على كتاب «الحقوق التربويّة للطفل في الإسلام»، لقراءته، خاصّة وأنّ الكاتب ـ الدكتور محمد علي حاجي ده آبادي – لم يتناول موضوع حقوق الطفل بشكل عامّ، أو بشكل سطحيّ، إنّما تناوله بشكل مُفصّل ومن ناحية تربويّة، كما تناوله من وجهة نظر إسلامية، مُقارناً إيّاها مع وجهات النظر الغربيّة الواردة في الاتفاقيّات العالميّة لحقوق الطفل، والواردة في قوانين وتشريعات الدول الغربيّة، وفي كتب علماء السوسيولوجيا والتربية وعلم النفس، مثل بياجيه ودوركايم، الأمر الذي يعكس أهميّة هذا الكتاب، وما ورد فيه.

سنسعى من خلال قراءة سريعة لهذا الكتاب، إلى تسليط الضوء على أهمّ ما ورد فيه، بدأً من ماهيّة ونطاق وضمانات حقوق الطفل التربويّة، مروراً على المباني والأصول العامّة للحقوق التربويّة للطفل التي تحدّث عنها الكاتب، وصولاً إلى حقوق الطفل في المجالات التربويّة المختلفة.

حول الكتاب بشكل عامّ

صدرت الطبعة العربيّة الأولى من هذا الكتاب عام ٢٠١٨م، عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة، أيّ أنّنا أمام كتاب حديث من بين الكتب التي تناولت موضوع حقوق الطفل. ويتألّف الكتاب من مُقدّمة وثلاثة فصول، الفصل الأوّل بعنوان «**ماهية حقوق الطفل التربوية ونطاقها والضمانات المتعلّقة بها**» ويتضمّن أربعة مباحث، أمّا الفصل الثاني فكان بعنوان «**مباني وأصول حقوق الطفل التربويّة**» ويتضمّن مبحثين، والفصل الثالث والأخير بعنوان «**حقوق الطفل في المجالات التربويّة المختلفة ونظرة إلى مبانيها وأصولها**» ويتضمّن سبعة مباحث.

في البداية

يتحدث الكاتب عن أربعة أسباب التي دفعته إلى الكتابة في هذا الموضوع.

السبب الأوّل، قلّة ما أُلّف حول حقوق الطفل من وجهة نظر الإسلام بنحو عامّ وكُلّيّ، والسبب الثاني، كون العالم الذي نعيشه اليوم، هو عالم الحقوق والقواعد القانونيّة، وأنّ الأطفال هم أكثر الشرائح الاجتماعيّة عرضة للتعدّي والعنف، الأمر الذي يفرض تبيان حقوقهم والحرص على نيلها. أمّا السبب الثالث كما ذكر الكاتب، فهو أنّ ترقّي المجتمع مرهون بحصول الإنسان، وبالأخصّ الطفل، على التربية والتعليم الصحيحين، الأمر الذي يدفع إلى التركيز على حقّ الطفل في التربية، والكتابة عن هذا الحقّ، والسبب الأخير، هو الدفاع عن الرأي القائل بشمولية الإسلام، وأفضليته كدين، بيّن كل ما يتعلق بأصول وبرنامج الحياة، الأمر الذي يوجب استخراج التعاليم الإسلاميّة فيما يتعلّق بحقوق الطفل التربويّة إثباتاً وتأكيداً لهذ الرأي.

بالإضافة إلى الإجابة على سؤال مهم هو «**أيّ حقوق يعترف بها الإسلام في تربية الأطفال وتعليمهم في أبعاد حياتهم المختلفة ؟**»، حيث تقتضي الإجابة عنه، الإجابة عن عدّة تساؤلات فرعيّة أخرى، هي:

ما معنى ومفهوم حقوق الطفل التربويّة؟ وما هي خصائص هذه الحقوق ؟ والضمانات المعتبرة في النصوص الإسلاميّة لأجل تطبيقها ؟ وكذلك، ما هي القواعد الصلبة التي تقوم عليها حقوق الطفل التربويّة من وجهة نظر الإسلام؟ وأيّة حقوق أُخذت بعين الاعتبار في تربية الطفل؟

حقوق الطفل التربويّة ونطاقها والضمانات المتعلّقة بها

وقد تحدث عنها الكاتب بالتفصيل ـ في الفصل الأول ـ من خلال مجموعة من المباحث والمقالات:

المبحث الأوّل: المعنى المفهومي: وقد تناول في **مقالته الأولى**: الحقوق، وقد أوضح فيها أنّ كلمة الحقوق في المباحث الحقوقيّة تأخذ معنيين، المعنى الأوّل، إنّها «مجموعة القواعد والمقرّرات التي تحكم مجتمعاً معيّناً في زمان معيّن، وعلى أفراد ذلك المجتمع اتّباعها، والهدف منها حفظ النظام الاجتماعي ومنع الهرج والمرج» **(ص ٣٥)**. **أمّا المعنى الثاني**، فـ«الامتيازات والإمكانات

الخاصّة التي يعترف بها كلّ مجتمع لأفراده ويلزم الآخرين رعايتها»(ص٣٥). **ويلفت الكاتب في هذه المقالة، إلى أنّ الحقوق بالمعنى الأوّل تهدف لحفظ الأمن الاجتماعي، بينما الحقوق بالمعنى الثاني تهدف للحفاظ على شخصيّة الإنسان وحماية نصيبه من عالم الوجود (ص٣٦).**

كما يُشير في هذه المقالة أيضاً، إلى أنّ الحقوق تقسم إلى قسمين، القسم الأوّل وهو **الحقوق الوضعيّة**، وهي القواعد والمقرّرات التي تحكم شعباً ما في زمان محدّد، وتتكفّل المنظّمة الاجتماعيّة أيّ الحكومة بتنفيذها، أمّا القسم الثاني فهو **الحقوق الفطريّة – الطبيعيّة**، وهي عبارة عن قواعد تتجاوز إرادة الحكومة ونفوذها، وتشكّل غاية الإنسان التي يصبو إليها، وتمتاز بخصائص عدّة منها أنّها قرينة الإنسان، وأنّها مجبولة في طبيعة الإنسان، وأنّها غير قابلة للسلب (ص٣٧).

في المقالة الثانية، تحدث عن مفهوم التربية في الإسلام، سيّما أنّ مفهوم التربية، قد يقترن مع مفاهيم أخرى كالتعليم والتدريب، والتزكية والتهذيب، ويلفت إلى أنّنا لو اعتبرنا التربية بمعنى التعليم، فإنّ الكثير من حقوق الطفل التربويّة ستصبح غير منظورة، ويدعم الكاتب رأيه بكلمة عالم النفس الشهير «جان بياجيه»: «يجب التمييز بين حقّ الذهاب إلى المدرسة، وحقّ الاستفادة من التربية والتعليم، الذي يؤمّن ويضمن تفتّح تمام الشخصيّة الإنسانيّة بجميع الأبعاد» (ص٣٩). **وفي هذا السياق، يرى الكاتب أنّ الانحرافات والجرائم عند الأحداث والشباب، سببها أنّ التربية المعتمدة اليوم تهتم بالتعليم وحشو ذهن الأطفال بالمعلومات والمفاهيم، أكثر ممّا تتوجّه إلى الأرواح، ما أدّى إلى الاضطراب الروحي لديهم، وبالتالي حدوث الجرائم والانحرافات. وهنا نسأل السؤال التالي، ما هي التربية؟**

يتبنّى الكاتب في هذه المقالة التعريف التالي للتربية، «التربية هي عمليّة ديناميكيّة ومستمرّة باتّجاه تنمية ورُشد كلّ الأبعاد في شخصيّة الطفل، على طريق تحقّقه بكمالاته الوجوديّة»، و يلفت الكاتب إلى أنّ الكمالات في التربية الإسلاميّة ترتبط بالقُرب من الله، الأمر الذي يمنح التربية وجهة وهويّة قيميّة،

وعلى أساس هذا التعريف، يُشير الكاتب أيضاً إلى أنّ التربيّة هي أعمّ من التعليم والتهذيب والتأديب. كما أكد في هذه المقالة، على كون التربية هي عمليّة ناظرة إلى الإنسان في كلّ مراحل حياته، وليس في مقطع خاصّ من عمره فقط، بخلاف بعض علماء التربية المسلمين المعاصرين، الذين يرون أنّ «**التربية الإسلاميّة تتوجّه إلى مرحلة ما بعد البلوغ العقلي للإنسان، وأنّ ما يُنجز في مرحلة الطفولة تحت عنوان التربية ليس أكثر من مقدّمات**» (ص٤١).

المقالة الثالثة، خصصها لتعريف «الطفل»، وتحديد المرحلة العمريّة التي تصدق عليها الطفولة من بدايتها إلى نهايتها. واللافت أنّ الكاتب سعى لتحديد مرحلة الطفولة، قبل أن يُعرف الطفل، لأنّ الطفل يكون طفلاً بين بداية الطفولة ونهايتها، بالتالي تحديد البداية هو أمر ضروريّ وأساسيّ، قبل تعريف الطفل. وفي نظره هناك رأيان حول مسألة بداية الطفولة، الرأي الأوّل يعتبر أنّ الولادة هي بدء مرحلة الطفولة، وهو الرأي الذي تبنّته دولة بوليفيا في قوانينها، أمّا الرأي الثاني، فيعتبر أنّ الطفولة تبدأ من المرحلة الجنينيّة وانعقاد نطفة الطفل، وهذا الرأي تبنّته دول عدّة منها الأرجنتين على سبيل المثال. وفي نظره فإنّ الاختلاف حول مسألة بداية الطفولة، أدّى إلى مرونة ـ في الوثائق الدوليّة ـ في تعريف الطفل بلحاظ السنّ، وإلى اجتناب تحديد بداية أو نهاية الطفولة، فعلى سبيل المثال، ورد في المادّة الأولى من اتّفاقيّة حقوق الطفل الصادرة سنة ١٩٨٩، أنّ «الطفل يعني كلّ إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر، ما لم يبلغ سنّ الرشد قبل ذلك، بموجب القانون المنطبق عليه».

وفي سياق ما ذُكر، يعرض الكاتب ما جاء في نصّ نظام الحقوق في قانون الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة، حيث تنصّ المادّة ٩٥٦ على أنّ الأهليّة لامتلاك الحقوق، تبدأ بولادة الإنسان حيّاً وتنتهي بموته. وبناءً على حقّ الحياة، يجب اعتبار بداية الطفولة قبل الولادة، ولا ينبغي أن ننسى أنّ الطفل في المرحلة الجنينيّة حيّ، وهو يستحقّ الحماية المقنّنة، حتّى لا يضيع حقّ الطفل الذي سيولد في المستقبل، وبهذا اللحاظ تتّضح صحّة القول: إنّ بداية الطفولة تبدأ مع انعقاد النطفة (ص٤٨).

أمّا فيما يخصّ تعريف الطفل، فينقل الكاتب تعريفات عدّة، فابن الهيثم ـ مثلاـ يعتبر أنّ من زمان الخروج من بطن الأمّ إلى زمان الاحتلام يسمّى طفلاً، في حين جاء في لغة العرب، أنّ الطفل هو المولود حديثاً أو الصغير من كلّ شيء، أمّا حسب المعنى اللغويّ، فيمكن إطلاق إسم الطفل على الصبي المولود حديثاً، ولا مانع من إطلاق إسم الطفل على الجنين في بطن أمّه، بلحاظ كونه جزءً من إنسان. ويعرض الكاتب في هذا السياق بعض الموارد القرآنية التي وردت فيها كلمة طفل، منها [الآية ٥ من سورة الحج] ﴿**فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا**﴾، **يذكر الكاتب أنّ في هذه الآية يوَجد عرض للأطوار المختلفة لتكوين الإنسان، وأنّ ورود الطفل في الآية جاء بمعنى الصغير المولود، وبالتالي، فحقوق الطفل لا تشمل حقوق الجنين، لكنّ** [**الآية ٥٤ من سورة الروم**] ﴿**اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً ۚ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ ۖ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ**﴾، دفعت الكاتب للوصول إلى استنتاج مفاده، وجوب الاستفادة من الملاك التكويني لتحديد معنى مرحلة الطفولة، فبحسب الآية يمرّ الإنسان بثلاثة مراحل، مرحلة الضعف الأولى، ثم مرحلة القوّة، ثم مرحلة الضعف الثانية، وعلى هذا الأساس فمرحلة الطفولة هي المرحلة الأولى حيث الضعف الجسماني والروحي والعقلي. وفي هذا السياق، أشارالكاتب إلى رأي الفقهاء الذي يرون أنّ الطفولة تبدأ منذ انعقاد النطفة، وتنتهي عند البلوغ، وذهب إلى مناقشة هذا الرأي، فانتهاء الطفولة هل يكون عند وصول الطفل إلى لحظة البلوغ الجنسي فقط؟ أم أنّها تستمرّ حتّى تحقّق بلوغ الرشد؟ لأنّ بلوغ الرشد قد يتأخّر عن البلوغ الجنسي لسنوات.

أما المقالة الأخيرة في هذا المبحث، فقد خصصها للحديث عن حقوق الطفل التربويّة، وقد عرفها بأنّها «مجموعة الحقوق التي تُبيّن امتيازات الطفل في الاستفادة من التربية والتعليم، المؤدّيان إلى تفتّح قابليّاته واستعداداته وتكامله في الأبعاد المختلفة، الجسمانيّة والعاطفيّة والأخلاقيّة، والتي من

جملتها حقّ الاستفادة من التعليم المجّاني، حقّ الاستفادة من البيئة والمحيط التربويّين المناسبين و...إلخ. (ص٥٧).

المبحث الثاني: نطاق حقوق الطفل التربويّة، وفيه حدّد الكاتب نطاق حقوق الطفل التربويّة من معنى التربية، فلو كانت التربية ـ كما يرى ـمجرّد تعليم الأطفال، فسيقتصر نطاق حقوق الطفل التربويّة على حقّه في التعليم، وبالتالي، محدوديّة هذا النطاق، بينما لو كانت التربية تشمل جميع المجالات والعوامل المؤثّرة في شخصيّة الطفل، فبهذا المعنى سيكون نطاق حقوق الطفل التربويّة واسع جداً، يشمل كذلك حُسن تسمية الطفل، والاحتراز من وضعه في البيئات الأسريّة والاجتماعيّة غير المطلوبة. (ص٥٩).

المبحث الثالث: الماهيّة القانونيّة (الحقوقيّة) لحقوق الطفل التربويّة، وفيه ثلاث مقالات، الأولى عن حقوق الطفل التربويّة، وفيها طرح الكاتب السؤال التالي: هل الحقوق التربويّة للطفل هي حقوق فطريّة أم وضعيّة؟ والإجابة عن هذا السؤال – بالنسبة له ـ تختلف بحسب المقصود من حقوق الطفل التربوية، فلو كان المقصود مجرّد القواعد والمقرّرات الموضوعة لتحقيق أهداف التربية والتعليم بمؤسّسات التربية والتعليم ونظامها، فستكون حقوق الطفل التربويّة من نوع الحقوق الوضعيّة، بينما لو كان المقصود الامتيازات الخاصّة في ميادين التربية والتعليم المختلفة فستكون من نوع الحقوق الفطريّة.. (ص٦٦).

المقالة الثانية عن حقوق الطفل التربويّة، هل هي حقوق بشريّة، وفيها، سلّط الكاتب الضوء على ثلاثة أقسام من الحقوق في عالم البشر، القسم الأوّل يتشكّل من الحقوق المدنيّة والسياسيّة التي لا تحتاج إلى تدخّل الحكومات لتحقيقها، القسم الثاني يتعلق بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة، مثل التمتّع بالتربية والتعليم، والتي تستدعي تدخّل الحكومات لتحقيقها ورعايتها، أمّا القسم الثالث فيتميّز بطبيعة اجتماعيّة، مثل الحقّ في محيط عيش سليم، والحقّ في السلام. وعليه، فإنّ تصنيف الحقوق التربويّة يكون ضمن حقوق البشر، التي على الحكومات والأفراد العمل في سبيل رعايتها وتأمينها... (ص٦٧).

بعدها تحدث في **المقالة الثالثة عن حقوق الطفل التربويّة، وهل هي حقوق فرديّة اجتماعيّة؟** حيث أجاب عن تساؤل أساسيّ يطرحه الكثيرون، حول حقّ الطفل بالتربية والتعليم، هل هو حقّ فرديّ أم اجتماعي. حيث يميّز الكاتب الحقّ الفرديّ عن الحقّ الاجتماعي، بحسب الحقوق التي تتدخّل الدولة فيها أو لا تتدخّل. فالحقوق الفرديّة تحدّ نوعاً ما من قدرة الدولة على التدخّل، بينما الدولة ملزمة بالتدخّل لتأمين المقدّمات والإمكانات اللازمة لتحقّق الحقوق الاجتماعيّة وحماية مصالح المجتمع (حقّ الضمان الاجتماعي، حق العمل.. إلخ). وهنا يرى الكاتب أنّ حقّ التمتّع بالتربية السليمة، هو بالأصل حق فرديّ، فللأفراد حريّة اختيار نوع التربية التي يرغبون فيه، لكن، بما أنّ صلاح المجتمع وفساده مرهونان بنوعية التربية التي يحصل عليها أفراد المجتمع، فإنّ حقّ التربية يتعدّى الجانب الفرديّ ليأخذ جانباً اجتماعياً، وهذه الثنائية: الفرديّة ـ الاجتماعية للحقوق التربوية، تحدّ من جهة تدخّل الدولة، ومن جهة أخرى لا يمكنها أن تمنح الأفراد حريّة التربية بشكل مُغاير لأهداف المجتمع. وهنا تظهر إشكاليّة أنّ الدولة لا تملك القدرة على الحضور والمباشرة في حياة الأطفال لتربيتهم وفقاً للمصلحة الاجتماعيّة..

وهذه الإشكالية يُعالجها الكاتب من خلال تحديد ثلاث جهات تشترك في التربية، من جهة، التربية هي حقّ للطفل، ومن جهة ثانية، تربية الأطفال هي حق للوالدين، إذ يُعتبر هذا الحق منحة إلهية من ناحية، ومن ناحية أخرى فالوالدان هما الأكثر وعياً واستشعاراً لصلاح ولدهم.. ولكن الكثير من الأسر في عالمنا تفتقر إلى المعارف والقدرات والإمكانات اللازمة لتحقيق هذا الحقّ كما هو مطلوب، الأمر الذي يوصلنا إلى الجهة الثالثة المشاركة في عملية التربية، ألا وهي الدولة، فالدولة مسؤولة عن حفظ المجتمع، والتربية هي إحدى مدخليّات حفظ الهويّة الاجتماعيّة لدى الأبناء، حيث تُشارك الدولة في التربية من خلال الإشراف والرقابة على نوع التربية والتعليم، والتدخّل المباشر عندما ترى تعارضاً بين المصالح الفرديّة للطفل ومصالح المجتمع، ويستشهد الكاتب في هذا السياق بكلمة للإمام الخميني (قدس سره): «فإنّ لزوم الحكومة

بسط العدالة والتعليم والتربية، وحفظ النُّظم وسدّ الثغور، من أوضح أحكام العقول، من غير فرق بين عصر وعصر، ومع ذلك فقد دلّ عليه الدليل الشرعي أيضاً»(ص٨٣).

أما المقالة الرابعة، فقد خصصها للحديث عن التزامات الدولة والأسرة اتّجاه تربية الطفل، حيث استعرض الكاتب فيها التزامات مأخوذة من النصوص الإسلاميّة والمواثيق الدوليّة، التي لا تخالف التعاليم الشرعيّة، منها الالتزام الأوّل، وهو التزام الأهل والدولة بالرعاية الكاملة والشاملة لحقّ الطفل في التربية السليمة، والالتزام الثاني، فهو التزام الأهل والدولة بالإشراف والرقابة على حقّ الطفل في التربية السليمة.

المبحث الرابع: الضمانات المتعلّقة بحقوق الطفل التربويّة، وفيه أكد الكاتب أنّ الضمانات التنفيذيّة الموجودة، أو التي يجب إيجادها من أجل الحقوق، هي من جملة الأبحاث المتعلّقة بحقوق الطفل التربويّة التي لا بُدّ من التطرّق إليها، على الشكل الآتي:

المقالة الأولى: عن ضمانات التنفيذ الأخرويّة والأخلاقيّة (الداخليّة)، وهذه الضمانات – حسب الكاتب ـ لسيت محصورة بالعقاب والجزاء، وإنّما تشمل الأجر والثواب، مستدلا على ذلك بقول الإمام السجّاد عليه السلام «وأمّا حقّ ولدك فأن تعلم أنّه مِنْك.. وأنّك مسؤول عمّا وُلّيت به من حُسن الأدب، والدّلالة على ربّه عزّ وجلّ، والمعونة له على طاعته، فاعمل في أمره عمل من يعلم انّه مُثاب على الإحسان إليه، مُعاقب على الإساءة إليه»(ص٩٩). وهنا يُثير الكاتب آراء وإشكالات تُطرح حول هذه المسألة، فمثلاً، يرى بعض المنظّرين، أنّ إهمال الأهل لتربية أبنائهم هو خيانة لهم، وجناية بحقّهم، فسلوك الأولاد يتغذّى من هذه التربية، بالتالي، سيحاسب الأهل على سلوكيّات أولادهم، وهذه النظرة مع أنّها صحيحة، إلّا أنّها ليست كاملة، فالطفل وإن لم يرتكب السلوكيّات المشينة، لكنّ والديه يستحقّان المجازاة في حال التقصير، فالمجازاة في الآخرة ليست منوطة بسوء سلوك الطفل (ص١٠٠).

في المقالة الثانية، تحدث الكاتب عن ضمانات التنفيذ القانونيّة – الحقوقيّة (الدنيويّة والخارجيّة). وفيها أشار إلى إمكانيّة محتملة لانتهاك حقوق الطفل التربويّة من قِبل الوالدين أو الدولة، نتيجة إهمال أو ضعف في العمل بمقتضى الحقوق والمسؤوليّات والواجبات، وبالتالي لا بُدّ من مواجهة هذا الانتهاك باتّخاذ تدابير وقائيّة، منها:

١ ـ **الضمانات الجنائيّة المتعلّقة بانتهاك حقوق الطفل التربويّة**: (تعويضيّة، كالديّة ودفع الأضرار، وإصلاحيّة كالحجر وإعادة التأهيل).

٢ ـ **الضمانات المدنيّة**: وهي تنطلق من أساس أنّ تربية الطفل حقّ للوالدين وكذلك واجب عليهما، على سبيل المثال، جاء في المادّة ١١٧٣ من القانون المدني الإيراني: «كلّما تعرّضت صحّة الطفل الجسمانيّة أو تربيته الأخلاقيّة للخطر، جرّاء عدم العناية أو الانحطاط الأخلاقي من قبل الأب أو الأم الراعيين للطفل، تستطيع المحكمة أن تتّخذ أيّ قرار تستدعيه حضانة الطفل بناءً على طلب أقرباء الطفل أو القيّمين عليه أو طلب المدّعي العام» (ص١١١).

٣ـ **الضمانات الإداريّـة والانضباطيّة**: عندما تُنتهك حقوق الطفل في المدرسة أو المؤسّسات التابعة للحكومة، بالتالي، لا بُدّ من فرض عقوبات إداريّة وانضباطيّة تضمن حقوق الطفل التربويّة.

مباني وأصول حقوق الطفل التربويّة

في الفصل الثاني ومن خلال مبحثين، تناول الكاتب في: **المبحث الأول: المعنى المفهومي**، حيث أوضح المقصود من مباني وأصول القواعد الحقوقيّة، وأنها الإجابات على أسئلة: (لماذا وكم وكيف؟)، وهذه الإجابات تعكس الرؤى والحقائق ووجهات النظر التي أخذها واضعو هذه القواعد الحقوقيّة بعين الاعتبار. أمّا المقصود من مباني وأصول حقوق الطفل التربويّة، فهي تلك المجموعة من الرؤى ووجهات النظر والحقائق التي توضّح الحاجة إلى وضع وتدوين حقوق الطفل التربويّة.

في هذا السياق أشار الكاتب إلى وجوب البحث عن مباني القواعد الحقوقيّة في الرؤى والحقائق والمُثل الحاكمة على المجتمع. لكن هنا لا بُدّ من التساؤل، حول هذه الحقائق ما إذا كانت ثابتة أم متغيّرة وما هي طبيعتها؟ كما أنّ الفلاسفة الحقوقيّين اختلفوا حول هذه المسألة، فمنهم من اعتبر هذه الحقائق فطريّة، ومنهم من اعتبرها عقلانيّة، ومنهم من اعتبرها طبيعيّة، لكنّهم مُجمعون على كونها حقائق ثابتة. في المقابل، هناك فريق اعتبر أنّ هذه الحقائق محسوسة وعينيّة ومتغيّرة. أمّا مدرسة الإسلام الحقوقيّة، فترى أنّ بعض هذه الحقائق ثابت وبعضها متغيّر، وترى أنّ أصل القواعد الحقوقيّة ومبناها، لا ينحصر فقط بنوع رؤيتنا للمجتمع والإنسان وحقائق المجتمع البشري، بل بالإضافة إلى مباني علم الاجتماع والإنسان، يجب الاهتمام أيضاً بالمباني القيميّة والمباني الوجوديّة (ص١٢٦).

وقد ختم الكاتب هذا المبحث، بإعطاء تصنيف آخرَ للمباني، منها ما هو عام ومنها ما هو خاصّ، المباني العامّة هي المباني التي تعتبر حقّ التربية والتعليم ضروريّاً للإنسان بشكل عامّ، أمّا المباني الخاصّة، فهي التي توضّح الحقائق المتعلّقة بأهميّة تربية الطفل. والمباني الخاصّة بدورها يقسمها الكاتب إلى قسمين، القسم الأوّل عامّ يمثّل تربية الطفل في جميع الأبعاد، والآخر خاصّ يمثّل تربية الطفل في مجال خاصّ.

أما المبحث الثاني، فقد استعرض فيه الكاتب المباني والأصول العامّة لحقوق الطفل التربويّة، مثل:

١ ـ **إنسانيّة الطفل**: فالطفل في التاريخ كان يُقتل ويُهان، ويُعتبر دون غيره من البشر، لدرجة اعتباره نجساً (ص١٢٩).

٢ ـ **طهارة الفطرة**: فالبعض اعتبر الإنسان موجود شرير بالأصل، بينما اعتبر آخرون أنّه صالح بالأصل، في حين اعتبره فريق ثالث، صفحة بيضاء، يتّجه للخير أو الشرّ، بحسب التربية (ص١٣٧).

٣ ـ **هدفيّة الله في خلق الأطفال**: فالله لم يخلق شيئاً عبثاً، ولم يخلق الإنسان

عبثاً، ما يعني أن الطفل لم يُخلق عبثاً، والهدف من الخلقة هو العبوديّة (ص١٤٥).

٤ ـ **دور العلم في تكميل الطفل وترقّيه المعنوي**: فالإنسان لا يترقّى ويتكامل بمجرّد أن يعيش ويأكل ويشرب، إنّما ذلك مرهون بالعلم والمعرفة (ص١٤٧).

٥ ـ **شموليّة الطفل الوجوديّة في ظلّ الاستفادة من التربية الأحسن**: فالتربية المطلوبة للطفل، هي التربية التي تُنميّ طاقات الطفل واستعداداته، والتي تكون موافقة للشؤون الإنسانيّة والمعايير الإلهيّة، والتي تأخذ بعين الاعتبار جميع أبعاد الطفل.. (ص١٤٩).

٦ ـ **شأنيّة الطفل في التمتّع بالحريّة الواقعيّة**: وتعني التحرّر من كلّ شيء سوى الله، وتكون من خلال رفع القيود والحدود المانعة لنموّ الطفل، وإيجاد أرضيّات مؤدّية إلى ترقّيه وتكامله.. (ص١٥٥).

٧ـ **تحقيق العدالة في ظلّ رعاية تربية الطفل**: فالعدالة من وجهة نظر الإسلام هي أساس صلاح العالم، وتتحصّل العدالة من خلال التربية والتعليم الصحيحين (ص١٦٠).

٨ـ **ضرورة تأمين المصالح الاجتماعيّة وتربية الطفل**: فالتربية يجب أن تكون بنحو إعداد الطفل لأجل الحياة الاجتماعيّة، ليس فقط المجتمع الذي يعيش فيه، إنّما بنحو يُهيّئه للعيش في مجتمع المستقبل (ص١٦٤).

حقوق الطفل في مختلف المجالات التربويّة، ونظرة عامّة إلى أصولها ومبانيها

تحت هذا العنوان تحدث الكاتب ـ في الفصل الثالث ـ ومن خلال مجموعة من المباحث والمقالات:

في المبحث الأول: تناول حقوق الطفل في مجال التربية الجسميّة، كاشفاً عن مبانيها وأصولها، من خلال التأكيد على أهم هذه المباني والأصول وهي:

١ ـ **التربية حجر الأساس في بناء الشخصيّة السليمة**: فالإنسان مركّب من

جسم وروح، وسلامته وتكامله رهن سلامة كل من جسمه وروحه (ص١٧٤).

٢ـ **التربية ضامنة لحياة الطفل**: واحتمال تعرض الطفل للضرر من الناحية الجسمانيّة يحتّم تربيته الجسميّة بشكل لائق (ص١٧٥).

٣ـ **مراقبة الطفل والإشراف على تربيته تضمن له الوقاية من الانحراف**: لأنّ الوقاية أفضل من العلاج، والتربية الجسميّة أساس في ذلك (ص١٧٧).

أما أهمّ مصاديق حقّ التربية الجسميّة للطفل في النصوص الإسلاميّة، فتظهر في:

١ـ حقّ الطفل في التغذية السليمة (ص١٨٦).

٢ـ حقّ النظافة والصحّة (ص ١٨٦).

٣ـ حقّ اللعب وحقّ الرياضة (ص١٩٠).

بعد ذلك انتقل الكاتب للحديث في المبحث الثاني عن حقوق الطفل في مجال التربية الاقتصاديّة والمهنيّة، حيث استعرض من خلال مجموعة من المقالات:

أولاً: مباني وأصول حقوق الطفل في مجال التربية المهنيّة والاقتصاديّة، ذكر منها:

١ـ التربية المهنيّة والاقتصاديّة سرّ بقاء المجتمع الإسلامي وتقدّمه (ص١٩٤).

٢ـ وظيفة المسلم تأمين معاشه ومعاش عياله (ص١٩٥).

٣ـ التربية المهنية والاقتصاديّة تساهم في تشكيل الهويّة الفرديّة للطفل (ص١٩٦).

٤ـ التربية الاقتصاديّة للطفل تؤمّن الاستفادة الصحيحة من الطبيعة وسلامة محيط العيش (ص١٩٧).

٥ـ التربية الاقتصاديّة والمهنيّة تساعد على تكامل الطفل (ص١٩٨).

ثانياً: أهمّ حقوق الطفل في مجال التربية الاقتصاديّة والمهنيّة:

١ ـ حقّ تجنيب الطفل الأشغال المفسدة والضارّة (ص٢٠١).

٢ـ حقّ توفير مقدّمات العمل وتأمين احتياجات مستقبل الطفل الاقتصاديّة (ص٢٠٤).

٣ـ حقّ تعديل وتنمية الميول الاقتصاديّة وتعليم القيم المهنيّة (ص٢٠٤).

المبحث الثالث في هذا الفصل، خصصه للحديث عن حقوق الطفل في مجال التربية الجنسيّة، وقد تناول فيه: **أولاً:** مباني وأصول حقوق الطفل في مجال التربية الجنسيّة، حيث أكد على أنّ:

١ ـ تربية الطفل الجنسيّة هي تمهيد لتربيته الشاملة (ص٢٠٨).

٢ـ تربية الطفل الجنسيّة ضمان سلامته الروحيّة والنفسيّة والسلوكيّة (ص٢٠٩).

٣ـ التربية الجنسيّة ضمانة التكامل المعنوي لدى الأطفال (ص٢١٠).

٤ ـ تربية الطفل الجنسيّة عامل تخفيف الاضطرابات الاجتماعيّة (ص٢١٢).

ثانياً: حقوق الطفل في مجال التربية الجنسيّة، وما يترتب عليها من:

١ ـ تأمين موجبات النموّ الطبيعي للغريزة الجنسيّة والوقاية من البلوغ الجنسي المبكر لدى الطفل (ص٢١٥).

٢ـ تعلّم المعايير والقواعد والأحكام المتعلّقة بالأمور الجنسيّة، طبقاً لمقرّرات الشريعة الإسلاميّة والقيم الأخلاقيّة الإسلاميّة العليا (ص٢١٦).

٣ـ العمل على زيادة المعرفة الضروريّة لدى الأطفال في مجال الأمور الجنسيّة، والجواب المناسب عن أسئلتهم الجنسيّة (ص٢١٧).

٤ ـ حقّ تحصين الطفل من الانحرافات الجنسيّة (ص٢٢٥)

وتحت عنوان: **حقوق الطفل في مجال التربية الاجتماعيّة،** تحدث الكاتب في **المبحث الرابع،** عن مباني وأصول هذه التربية، فأكد أن: التربية الاجتماعيّة

هي رمز بقاء ودوام الطفل والمجتمع (ص٢٣٠)، لأنها تشكّل الهويّة الجمعيّة له، (الشخصيّة الاجتماعيّة) (ص٢٣٢)، كما تُشكل الأرضيّة اللازمة للتديّن والتكامل المعنوي للإنسان (ص٢٣٠) بشكل عام.. أما أهمّ حقوق الطفل في مجال التربية الاجتماعيّة، فهي – في نظره ـ:

١ ـ حقّ تعرّف الطفل على أدوار ووظائف الحياة الأسريّة (ص٢٣٦).

٢ـ حقّ الطفل في تعلّم القواعد والقوانين الاجتماعيّة (ص٢٣٨).

٣ـ حقّ الطفل في التمتّع بالتربية الاجتماعيّة الفعّالة (ص٢٤٠).

أما المبحث الخامس، فقد خصصه الكاتب للحديث عن حقوق الطفل في مجال التربية الدينيّة، وقد تناول فيها – كذلك ـ مباني وأصول حقوق الطفل في هذا المجال، مؤكداً على أن: التكامل الروحي والمعنوي للطفل مرهون بتربيته الدينيّة، وأن التربية الدينيّة هي أحد عوامل سعادة الطفل والوالدين الأخرويّة. بالإضافة إلى دورها في سلامة المجتمع وتقدّمه وتطوّره. وهي تضفي المعنى الإيجابي المطلوب على حياة الأطفال وإعتاقهم من الفراغ وضياع الهويّة (ص٢٥٠ ـ ٢٥٣).

أما حقوق الأطفال في مجال التربية الدينيّة، فقد أكد الباحث على: حقّ الطفل في تعلّم المعارف والعلوم الدينيّة (ص٢٥٨)، وحقه في تعلّم القرآن والمفاهيم القرآنيّة (ص٢٦٢). وتعلّم الأحكام الدينيّة (٢٦٣). وحقه في تربية الشعور الديني لديه (ص٢٦٥). وحقه في الإستفادة من التربية العباديّة (ص٢٦٧).

بعدها، خصص الكاتب المبحث السادس للحديث عن: حقوق الطفل في مجال التربية الأخلاقيّة، حيث كشف عن مبانيها وأصولها مؤكداً على الدور التأسيسي للتربية الأخلاقيّة في مقابل المجالات التربويّة الأخرى (ص٢٧٢). ودورها في تحقيق الأمن والنّظام والسعادة الاجتماعيّة للطفل والمجتمع (ص٢٧٤). كما استعرض أهم **حقوق الطفل في مجال التربية الأخلاقيّة: مثل**: حقّ استفادة الطفل من تعلّم الفضائل والرذائل في الأخلاق (ص٢٧٦). وحقه في تطوير وتنمية وتقوية وجدانه الأخلاقي (ص٢٨٠).

وأخيراً، كشف الكاتب في **المبحث السابع، عن حقوق الأطفال في مجال التربية العاطفية**، حيث استعرض كذلك مبانيها وأصولها متمثلة في: الدور المحوري للعواطف في نموّ الشخصيّة وتكاملها (ص٢٨٥). ودور التربية العاطفيّة في الرشد والتكامل المعنوي للطفل (ص٢٨٧). وفي إيجاد مجتمع سليم ونشيط وفاعل (ص٢٨٨). أما أهم **حقوق الطفل في مجال التربية العاطفيّة**: فقد أكد الكاتب على: حقّ الطفل في العلاقات العاطفيّة القويمة والسليمة، وحقّه في حسن المعاملة (ص٢٩١). وحقّه من التعليم اللازم لجهة إبراز عواطفه كمّاً وكيفاً (ص٢٩٦).

الخاتمة

من خلال هذه القراءة السريعة، نلاحظ أنّ الكاتب استطاع إلى حدٍّ كبير أن يتناول أغلب ما يتعلّق بحقوق الطفل التربويّة، من وجهتي نظر إسلاميّة وغربيّة، الأمر الذي ظهر من خلال استدلالاته واستشهاداته الكثيرة من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، ومن خلال القوانين والمواثيق الدوليّة، بالإضافة إلى قانون الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة. ويُمكن أن نلحظ ـ كذلك ـ تميّز منهجه بدقّة علميّة عالية، وشموليّة، عبر تناوله لأيٍّ عنوان أو فكرة، من خلال العرض والمقارنة بين وجهتي نظر الإسلاميّة والغربيّة. لكن ممّا يُلاحظ عليه، الشمولية في تناول هذه الحقوق، دون الإشارة ـ مثلا ـ إلى خصوصية الحقوق التربويّة بين الأطفال الذكور والإناث، وهل هناك ما يُميز بينهما، وما هي أوجه الاختلاف والتمايز بينهما، وما هي مجالاته، ولماذا ؟.

بعد ما تقدّم، يمكن اعتبار هذا الكتاب ـ وبلا شكّ ـ إضافة معرفيّة مهمة للمكتبة العربية والإسلامية، في هذا المجال المعرفي المهم، وحاجة ماسة، يمكن الاستفادة منها، من طرف المتخصصين في العلوم التربويّة، أو العاملين في الميدان التربوي بشكل عام، لذلك، ننصح بقراءته والاطلاع العميق على مباحثه ومقالاته، لأنّ ما تحدثنا عنه واستعرضناه، من فصول ومباحث ومقالات هذا الكتاب، لم يكن سوى إطلالة سريعة، أونافذة فتحناها للقارىء، لا تغني عن القراءة الشاملة والمتأنية له..

قُراء المجلة الكرام

نُلفت عنايتكم إلى أن العدد القادم من المجلة

سيتناول موضوع:

"التربية الدينية"

مجلة أبحاث ودراسات تربوية
بيروت – لبنان

بسمه تعالى

التاريخ: ١ / ٦ / ٢٠١٩م

بيان وتنويه

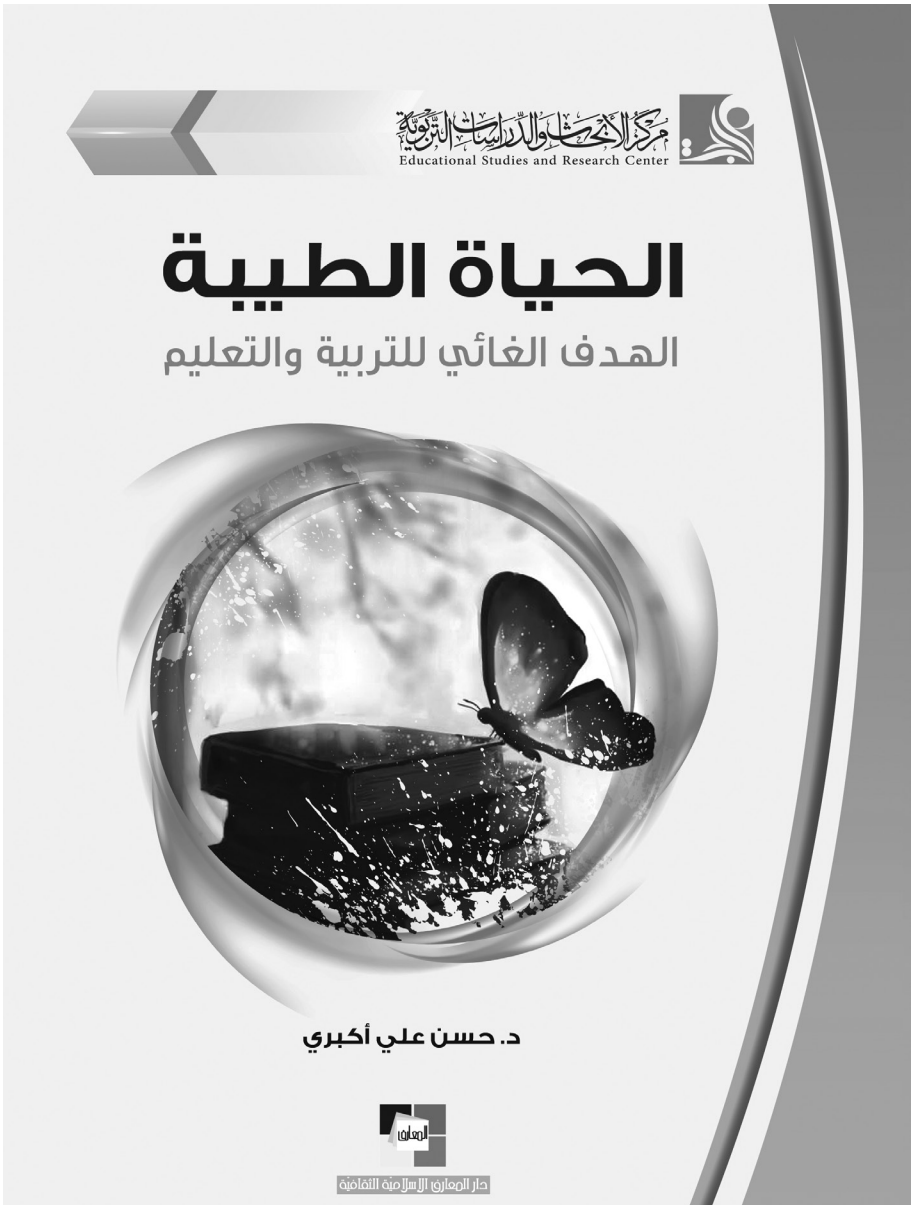
استناداً إلى اجتماع مجلس وحدة كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية، بجلسته رقم(٢٠١٩/٤)، تاريخ ٢٠١٩/٣/٦م، فقد تمَّ إدراج مجلة "**أبحاث ودراسات تربوية**"، على قائمة المجلات المُحكّمة والمُعتمدة من قبل الجامعة ..

وبهذا، تتقدم إدارة المجلة، إلى جميع الباحثين والمهتمين بالتهنئة، مُنوهة إلى استعدادها لاستقبال ونشر أبحاث طُلاب الماستر والدكتوراه، بما ينسجم مع سياسات المجلة ..

إدارة المجلة

لبنان – بيروت – الحدث – السان تيريز – مبنى الأنطونية – الطابق الأول
009613 107 058 009615 472 139
www.esrc.org.lb
abhathwadirassat15@gmail.com

صدر حديثاً



يطلب من دار المعارف الإسلامية الثقافية - بيروت - (تلفون): ٠٠٩٦١١٤٧١٠٧٠

The Educational thought between Islam and the West
A Comparison between Certain Examples

Dr. Robert Matanious Mouawwad(*)

Summary

I tried hard in this humble research to answer some questions that may help the kind readers learn clearly the importance of studying the Islamic educational ideology, and display its cultural effects and influential results on the western educational ideology… This research is composed of an introduction, three subjects of study and a conclusion.

This study sheds light, in the introduction, on the role of Islamic education in raising individuals properly based on ethical values and its intersection, to a certain extent, with the western education, while proposing a thesis that includes clear and identified questions.

The first subject tackles the most significant stops of the Islamic education ideology. Then the second subject deals with the most important joints of the western educational ideology. The third subject, however, is specified for comparing both educational curricula. The conclusion sets the deductions and common ideas reached in this comparative study.

(*) Professor of Philosophy at the Lebanese University, Faculty of Literature and Human Sciences / First Branch, Beirut - Lebanon

Functional Education and the Problem of Development in the Arab World

Dr. Moulay al-Mustafa al-Berjawi(*)

Summary

This study aims at displaying the most significant disruptions that hinder achieving an economic and social development… as well as its relation with the domain of education and teaching as it is considered in the heart of responsibility. This is because several issues and problems such as: the weakness of the main and continued formation of the educational frames, and the educational system's dependability and disability to create and innovate contribute to the dire and deteriorating situation.

To overcome such obstacles, it is necessary –in this context- to adopt an applicable approach that focuses on the functional educations through a group of indicators that link education with the economic and social development, especially through matching the theoretical side with the applicable one or what is referred to as "alternate configuration (training)", because damaging any of the educational pillars will lead to damaging the other developmental elements…

(*) Researcher in Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences – Rabat, Morocco

Restructerring Social as an input to educational curricula

Mohamad Alnemer(*)

Summary

Social reconstruction is one of the theories that emerged in the 1930s and is a development of the progressive philosophy that John Dewey was its most important leader. The theory is based on the principle of integrating education and politics in order to reach a "progressive society" and relies on schools as a key element in restructuring society and reaching a new social order. As this theory is one of the most important theories adopted by the United Nations for the development of curricula in developing countries, we will present in this article a brief overview of this theory and the basis of the main principles and the most critical criticisms, as well as the presentation of models of the application of this theory in some countries.

(*) -Researcher in "Educational Studies and Research", Beirut

media outlets and social media platforms. Perhaps it occupies the first level of influence among the religious medium…

For this reason, we prepared this study as a starting point for the workers in the field of Islamic education, harboring hopes that we could set an integrated Islamic view in the field of family education, allowing the youth to handle their emotional and sexual needs properly, in a way that lets them in the future establish a sound family showered with affection and mercy and the capability of fulfilling its sacred social function…

The Family's Image in the New Lebanese Education Curricula and their Influence on the Youth's Orientation

Amira Bourghol Hussein(*)

Summary

This study aims at displaying the influence of the new Lebanese educational curricula in making the intellectual and psychological orientations among the youth, in one of the most sensitive and influential issues on the future generations, the family. The disintegration and collapse the family has been facing in recent years, as well as the unprecedented rate of divorce and celibacy, the increasing tension and disputes, and the lack of affection and mercy among the members of the same family, in all environments whether rich or poor, religious or not, call the social researchers concerned with confronting this dilemma to think about the transient elements –more than any others- for all societies. Although most researchers firstly blame media outlets and social media platforms and their content, as part of my educational domain, I find that the influence of educational curricula is of no less danger in changing the youth's intellectual and psychological orientations than what is being displayed on

(*) Master's degree in education, Director of Sakan Center for Family Guidance - Lebanon

The Family in the Western Societies Paradigm Shifts and Family Education Crisis

Dr. Shehab al-Yehyawi(*)

Summary

The family nowadays is formed in a society amid questions about the social binding. The family is still one of the most attractive subjects for sociological studies. Inside it, the social shifts are uncovered in the relation between the individual and the society, therefore the family remains the most perfect social institution to revive the social tie between an individual and the society. However, it is not far from the influences of the international as well as local socio-economic changes that affect its ties to its roles, making it necessary to be re-understood on the sociological level within new sociological courses that create doubts towards the family's position and role being viewed as a dead actor in the society of crisis and dangers that exceed expectations.

(*) Assistant Professor of Higher Education in Sociology – Tunisia

Challenges Facing the Family Education and How to Confront Them The Influence of Media and Social Media on Education as an Example

Dr. Manal Abdul Khaliq Gaballah(*)

Summary

This study discusses the role of family education, and the role of family –in particular- in this education as it is the first school where the child receives the primary principles of the culture and knowledge dominating a society. The family is the most powerful society that influences an individual's behavior… It also exposes the challenges that will face the Arab family while remaining up to date with the world of media outlets and social media platforms. This is achievedthrough main chapters that were presented and discussed in light of important scientific and field researches and studies. The study furthur discusses the importance of paying attention to the necessity of effectively and positively confronting these challenges. The chapters are respectively as the following: introducing the social media platforms, their advantages and disadvantages, and the family education amid the challenges imposed by those social media platforms…

(*) Psychological Health Professor at the Faculty of Education, Banha University – Egypt

The Humanitarian and Religious Values Ones upon Which the Family Education Curriculum is Based

Dr. Ayyoub Dakhlallah(*)

Summary

Values are considered a main pillar in building the educational curricula especially that they are the core of the educational process. Looking forward to activate and boost the role of values within the scholastic medium, this article deals with the issue of values within the family education curriculum, suggesting a system of religious and humanitarian values to build on. In addition, it sheds light on several suitable educational means for teachingthese values , while stressing on the fact that the success of the educational process can't be achieved unless all parts of the curriculum are integrated: (the goals, content, activities and evaluation…) and its implementation is effective so that it can be turned into skills, practices and behaviors…

(*) Educational Researches – Lebanon

We also made clear that the theoretical bases and educational principles represent the applied pillars in the planning process for the family education curriculum. Such bases and principles need a precise Islamic authentication process that is based on the authentic Islamic sources. Minding the need resulting from our current situation on the level of proposed treatments for the family situation, and the importance of the family education in making and preparing the human being, that may contribute to the family education process, in which it becomes clear through a special educational curriculum that keeps in mind the educational considerations for every phase, in a way that suits or merges with the other decided educational materials within the educational curriculum.

Bases and Principles of Family Education With a Proposed Curriculum Exemplar

Dr. Abbas Kanaan(*)

Summary

We tried in this study to answer some problematic questions related to the family education. We set the identity of the theoretical Islamic principles which we could derive from the mothers of Islamic sources, which –in turn- convey the landmarks of the authentic Islamic ideology related to the family education. We then mentioned an example of those bases, and relatively revealed the meaning of the principles of family education and its sources, in addition to identifying the process of applying them in the preparation of a curriculum for family education. Hereafter, we tackled the role of school as an educational institution in the same respect. We identified our purpose from the family education, which may be carried out by the school as an educational institution, setting a proposal for the family education curriculum that may be presented to the pre-university educational institutions, i.e. the school, as an effective educational institution. The curriculum includes the educational policies that may be applied, in addition to the basic educational competencies it provides.

(*) University and Hawza Lecturer who works in the field of developing curricula - Lebanon

Family in Islam Its Concept, Function and Role in Family Education

Dr. Sheikh Mohammad Ahmad Hijazi(*)

Summary

Family in Islam is a social institution that is composed of a father, mother and children, and is ruled by a wise fraternal authority. The family shapes the core of the humanitarian society, without which there wouldn't be nations or people. Its role grows as much as the custodians (the parents) understand its importance, multiplicity of objectives, and variety of functions and roles; through which they seek in all their activities, to form the perfect person. This family also produces the values and ideals for the humanitarian societies, granting acontinuity in the stability and psychological security, which reflects positively on the entire society.

(*) Head of the Counselling Center for Family Guidance and Awareness, Beirut - Lebanon

Educational Studies

Restructerring Social as an input to educational curricula **173**

Mohamad Alnemer

Functional Education and the Problem of Development in the Arab World **201**

Dr. Moulay al-Mustafa al-Berjawi

The Educational thought between Islam and the West, A Comparison between Certain Examples **221**

Dr. Robert Matanious Mouawwad

Reading in book

The educational rights of the child in Islam..... **237**

Dr. Moamad ali hajy dah abady

Table of Contents

File this number

"Family Education: For A Good Life"

Family in Islam: Its Concept,
Function and Role in Family Education **9**

Dr. Sheikh Mohammad Ahmad Hijazi

Bases and Principles of Family Education With a model of a
Proposed Curriculum **43**

Dr. Abbas Kanaan

The Religious and Humanitarian values Ones upon Which the
Family Education Curriculum is Based **71**

Dr. Ayyoub Dakhlallah

Challenges Facing the Family Education and How to Confront
Them, The Influence of Media and Social Media on
Education as an Example..... **95**

Dr. Manal Abdul Khaliq Gaballah

The Family's Image in the New Lebanese Education Curricula
and their Influence on the Youth's Orientation..... **123**

Amira Bourghol Hussein

The Family in the Western Societies,
Paradigm Shifts and Family Education Crisis **149**

Dr. Shehab al-Yehyawi

File of Issue nine

“Family Education: For A Good Life”

Issue №9- 5th Year- Summer 2019

Abstracts in English

الأعداد الصادرة من المجلة

العدد الأول: ( )

العدد الثاني: ب ائ ج ج س ج ( )

العدد الثالث: ا ج ت ئ اتة ( )

العدد الرابع: ارذ د تت ت ( )

العدد الخامس: ا ر ج تة ( )

العدد السادس: ج س ط ئ ر ة ـ (ص)

العدد السابع: ر ت طةس (ص)

العدد الثامن: ع ع ( )

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 039 001 362 396792 010

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدت ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/ ٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com