أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة محكّمة متخصّصة في الفكر التربوي الإسلامي والمُقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة في بيروت ـ لبنان

المشرف العام
د. عبد الله قصير

رئيس التحرير
د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول
د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير
محمد دكير

هيئة التحرير

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

المراسلات: لبنان ـ بيروت – الغبيري ص.ب.: ٥٠١٥/ ٢٥

البريد الإلكتروني: abhathwadirassat15@gmail.com

هاتف: أرضي: ١٣٩ ٤٧٢ ٠٠٩٦١٥

جوال: ٤٩ ٤٩ ٥٨ ٧١ ٠٠٩٦١

التوزيع في البلاد العربية: مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب.: ٦٥٩٠/ ١١٣ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» مرخصة بقرار رقم (٢٠١٥/٣٤٤) وزارة الإعلام اللبنانية، بتاريخ ٢٠ نيسان ٢٠١٥م

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. علي رضا صادق زاده (إيران)

الشيخ شفيق جرادي (لبنان) — أ. محمد محفوظ (السعودية)

أ.د. صلاح غنيم (مصر) — د. هشام سلطان (الأردن)

الهيئة العلمية

دة. أميمة عليق — د. ش. محمد شقير

أ.د. أيوب دخل الله — دة. نانسي الموسوي

أ.د. خنجر حمية — أ.د. يوسف طباجة

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

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة أبحاث ودراسات تربوية
بيروت – لبنان

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

محتويات العـدد (١٥)

الافتتاحية ..... بقلم: المشرف العام ٧

■ ملف العدد الخامس عشر ■

التربية على الصّحة الجنسيّة

التربية النفسيّة في الإسلام: أُسُسها وخصائصُها ١٣
د. خالد البورقادي

التربية الجنسيّة في الإسلام: مشروعيتها وضوابطها وأهدافها ٣٥
د. الشيخ جواد رياض

الصّحة النفسيَّة الجِنسيَّة: دراسة تأصيليّة في ضوء الكتاب والسُّنّة ٥٩
د. حسين صفي الدين

التربية الجنسيّة في الأسرة العربية: التحدّيات، والرّهانات، والمآلات ... ١٠٧
د. ممدوح عز الدين

المدار الإيتيقيّ لِبَوْصلَة التربية الجنسيّة في الفكر الغربيّ ١٤١
د. حسن خليل رضا

الرّحلة نحو التربية الجنسيّة الشاملة في تونس:
بين السّياقين الدُّولي والوطني ١٧١
د. مصطفى الشيخ الزوالي

■ دراساتٌ تربويّة ■

دافعيّة التلاميذ نحو التعلّم وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي
من وجهة نظر المعلمين ٢١٥
عبد الجواد إبراهيم قصير

محمد الدّريج وتأصيل النظرية التربوية (نظرية الملكات أنموذجاً) ٢٣٩
د. جميل حمداوي

■ قراءة في كتاب ■

«التربية الجنسية بين الغرب والإسلام» للدكتور السيد خضر الموسوي ٢٧٥
د. محمد عليق

الافتتاحية

في هذا العدد، اختارت أُسرة تحرير المجلة، تناول ملف «**التربية الجنسية**»، بعد نقاش حول أهمية الموضوع وحساسيته الخاصة، وما يُثيره من إشكاليات تربوية واجتماعية، وفي ظلّ ما تعيشه مجتمعاتنا من فوضى فكرية ومعلوماتية، وحُريات متفلتة من كل القيود الأخلاقية والعُرفية، وظواهر سلوكية مضطربة لدى الشباب، نتيجة الغزو الثقافي وعولمة القيم المادية الغربية..

وكذلك، في ظلّ الاضطراب والخلل الذي بدأ يسود العلاقة بين الرجل والمرأة، وما نجم عن ذلك من تداعيات خطيرة وكارثية، أثّرت سلبًا على نظام الأسرة، وما تبعه من انتشار للأمراض الجنسية المُستعصية كالإيدز، والاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، التي بدأ الشباب يتخبَّط فيها.. الأمر الذي أكد أهمية التربية على الصحّة الجنسية، حيث بدأت الدعوات والمُطالبات بإدخالها كمادة تربوية في المناهج التعليمية..

وسواء في المجتمعات الغربية أو في عالمنا العربي والإسلامي، فقد أخذ موضوع «التربية الجنسية» حيزًا مهما من النقاش والبحث، حيث انقسم حوله المفكرون التربويون والآباء، واحْتدم الجدل داخل المؤسسات التربوية نفسُها، بين مُؤيد ورافض، ومُتوجِّس خيفةً من إدراج هذه المادة التربوية في المناهج وتعليمها.

بالإضافة إلى المفارقة التي بدأت تُعاني منها مجتمعاتنا العربية والإسلامية، حيث تتخبط في حَيْرة شديدة، بين الدفاع على القيم الدينية والأخلاق الحميدة، والتشبث بالأعراف والتقاليد الاجتماعية الراسخة، التي تُحيط موضوع الجنس، والعلاقة الحميمة بين الرجل والمرأة، بسياج من الحِشمة والحياء والتكتُّم، وبين الغزو الإعلامي والثقافي الغربي الزاحف، وما تزخر به شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، من معلومات وصور وأفلام وقِصص وخبرات..، تدعو في مُعظمها إلى الحرية الجنسية، وتُشجع على التفلُّت من روابط الأخلاق والقيم الدينية والاجتماعية، بل تدعو إلى التحرر الكامل من جميع القيم الدينية والأخلاقية، وإطلاق العِنان للغرائز الطبيعية والأهواء النفسية، باعتبار ذلك منسجمًا مع الحقوق الفردية، ومظهرًا للتمدُّن والتقدم الحضاري..إلخ

على أنّ الإشكالية الرئيسة التي رافقت الجدل أو النقاش العلمي حول هذا الموضوع، لم تكن في تقدير أهمية وضرورة إدخال مادة التربية الجنسية في المناهج التعليمية، وإنّما اختلفت المواقف في طبيعة المُحتوى، أو ما يجب أن تتضمّنه هذه المادة التربوية، من معلومات ومعارف، وكيفية تقديمها للمراهقين والبالغين والأطفال، ومن يُقدمها..؟

وقد أكد مُعظم علماء التربية، أنّ «**التربية الجنسية**» لا تعني تعليم الجنس للإطفال والمراهقين، بل الغاية منها هو تقديم المعلومات الصحيحة والضرورية عن النمو الطبيعي للجسم، ووظائف الأعضاء الحساسة، وما سيتعرض له المراهق من تغيُّرات أثناء نُموّه، وكيفية التعامل بشكل صحيح وسليم معها.. فَضْلا عن تقديم المعلومات العلمية والمفيدة عن الصحّة الجنسية، والتحذير والتنبيه من مخاطر الأمراض والانحرافات السلوكية الناجمة عن مُمارسة الجنس، خارج إطار الزواج الشرعي، كي يتمّ تجنبها والحذر من الوقوع فيها.. بالإضافة إلى التثقيف الخاص بالعلاقة السليمة والصحيحة والناجحة، بين الرجل والمرأة، لتأسيس أسرة وإنجاب أطفال،

وتهيئة الشباب معرفيًّا لهذا الدور الخطير والمُهم، تربويًّا وسلوكيًّا واجتماعيًّا..

نعم، لقد فتحنا باب النقاش العلمي، الرصين والهادىء، للمساهمة في معالجة بعض ما يتعلق بهذه التربية من إشكاليات ومسائل، ولتقديم بعض الإجابات الشافية، انطلاقًا من ديننا الحنيف، الذي يمتلك منظومة مُتكاملة من القيم والأحكام والإرشادات والتعاليم المستنبطة من القرآن والسُّنة وروايات أهل البيت عليهم السلام. هذه المنظومة الشاملة لجميع الأبعاد التربوية الإنسانية، ومنها التربية على الصحّة النفسية والجنسية، والتي يمكن الإنطلاق منها والاعتماد عليها في وضع وتحديد منهج متكامل لمادة «التربية الجنسية»، يحدِّد بدقة أهدافها وضوابطها الشرعية، ومضمون ومحتوى هذه المادة، والمعلومات التي يجب أن نُوصلها للجيل الناشىء، حسب كل مرحلة عُمرية.. مضمونٌ ينسجم مع القيم الدينية والاجتماعية، ويُراعي الأحكام الفقهية المتعلقة بالحلال والحرام والطهارة وحُرمة الجسد، وطبيعة العلاقة السليمة الشرعية بين الرجل والمرأة، بالإضافة إلى تحديد المسؤولية التي تقع على الآباء والأمهات للقيام بدورهم التربوي المهم والضروري في هذا المجال..

أما بالنسبة لمحتويات هذا العدد، فبعد الحديث ـ في الملف - عن: أسس وخصائص التربية النّفسية في الإسلام، ومشروعية وضوابط التربية الجنسية، والتأصيل الشرعي للصحة النفسية الجنسية، تمّ الحديث عن التحديات التي تواجه التربية الجنسية في الأسرة العربية، كما تمّ تسليط الضوء على تطور موقف الفكر الغربي من هذه التربية، بالإضافة إلى تتبُّع تجربة وضع وتدريس مادة التربية الجنسية في المناهج التربوية التونسية..

في باب الدراسات، تحدثنا عن: دافعية التلاميذ نحو التعلم وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي، بالإضافة إلى الكشف عن نظرية الملكات، كما أصّلها التربوي المغربي د. محمد الدريج. وقد خُتم العدد، **بقراءة مُقتضبة لكتاب** «التربية الجنسية بين الغرب والإسلام»..

في الأخير، نقول: إنّ الهدف من تناول هذا الموضوع الحسّاس، هو المساهمة في تقديم مادة علمية رصينة، تُساعد، أولا: التربويين على التّناول العلمي السليم والصحيح لهذا الموضوع، وثانيًا: تُنبّه وتحثُّ الآباء والأمهات على تحملهم لمسؤولياتهم، والمساهمة - إلى جانب المؤسسات التربوية - في تحقيق تربية جنسية صحيحة وسليمة لأبنائهم، تحُول دُون وقوعهم في شَرَكِ الأفكار المُضللة، وتقيهم من مخاطر التجارب المنحرفة، والخِبرات والدعوات التي تتربَّصُ بهم شرًّا..

والله ولي التوفيق

المشرف العام

د. عبد الله قصير

ملف العدد:

التربية على الصّحة الجنسيّة

- التربية النفسيّة في الإسلام: أُسُسها وخصائصُها
- التربية الجنسيّة في الإسلام: مشروعيتها وضوابطها وأهدافها
- الصّحة النفسيَّة الجِنسيَّة: دراسة تأصيليّة في ضوء الكتاب والسُّنّة
- التربية الجنسيّة في الأسرة العربية: التحدّيات، والرّهانات، والمآلات
- المدار الإيتيقيّ لِبَوْصلَة التربية الجنسيّة في الفكر الغربيّ
- الرّحلة نحو التربية الجنسيّة الشاملة في تونس: بين السّياقين الدُّولي والوطني

التربية النفسيّة في الإسلام: أُسُسها وخصائصُها

د. خالد البورقادي(*)

خلاصة

تهدف هذه الدراسة العلمية، إلى التأصيل لمفهوم التربية النفسية من منظور إسلامي، وتبيان أهم أسسها، وخصائصها. وقد اسْتخلصْتُ التعريف الآتي: «التربية النفسية: هي عملية تنشئة اجتماعية، تُعنى بالنمو النفسي، وتنمية الجوانب السيكولوجية للفرد: تهذيب جوانب النفس، وتزكيتها، وتحفيز الدافعية الإيجابية، وتوجيه الانفعلات نحو البناء الإيجابي لمختلف السلوكات الصادرة عن الفرد، وذلك عبر مختلف المراحل العُمْرية، وانطلاقاً من مبادئ الإسلام وقيمه الموجهة، وحسب الاستعدادات والفروق الفردية».

وقد أجْملت الدراسة، أُسس التربية النفسية من منظور إسلامي في: الأساس الإيماني، والأساس السلوكي، والأساس الاجتماعي ـ المعرفي. وهذه الأسس الثلاثة الرئيسة لبناء تربية نفسية سليمة، تمتاز بعدّة خصائص، منها: الربانية، والشمولية، والتوازن والاعتدال، والواقعية..

(*) خبير تربوي، باحث في علوم التربية والديداكتيك/ وزارة التربية الوطنية ـ مفتش ممتاز بالتعليم الثانوي التأهيلي ـ المغرب.

الكلمات المفتاحية: تربية نفسية ـ تزكية النفس ـ المنهاج التربوي ـ التوازن النفسي ـ الربانية ـ الشمولية..

مقدمة

يتّسم المنهاج التربوي الإسلامي بعّدة خصائص، ميّزته عن غيره من المناهج الأخرى، فهو منهاج شامل لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية. وخاصية الشمولية هذه، تراعي مختلف أبعاد شخصية المؤمن: العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والروحية الإيمانية، والنفسية، وغيرها. وذلك استجابة لحاجياته المختلفة، وتماشيّا مع الفطرة السليمة التي فطر الله الناس عليها. قال الله سبحانه وتعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سورة الروم الآية: ٣٠].

ومن أهم أوجه التربية الإسلامية، التربية النفسية، التي تُعنى بمختلف الحاجيات السيكولوجية للفرد المسلم، وتشكل قُطباً رئيساً من أقطاب التربية الشاملة، فلا يمكن أن تتشكل شخصية متوازنة بدونها.

فما مفهوم التربية النفسية في المنظور الإسلامي؟ وما هي أسُسها ومرتكزاتها؟ وما أهم خصائصها ومميزاتها؟ وما دورها في الصحة النفسية للفرد المسلم؟

المبحث الأول: التربية النفسية من منظور إسلامي

المطلب الأول: مفهوم التربية النفسية

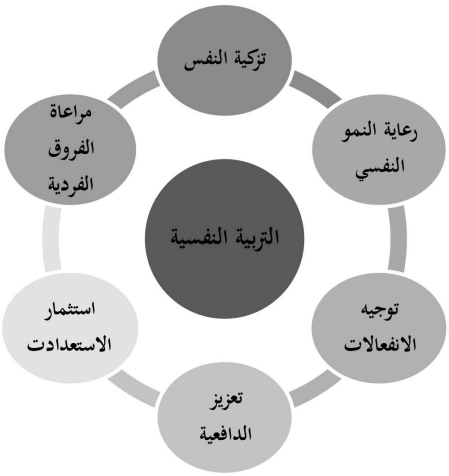
تُعد التربية عملية تنشئة اجتماعية، تروم تنشئة الفرد تنشئة صالحة، والحفاظ على فطرته، والقيام بشؤونه، وتتّسم هذه العملية بالتدرج، والتوازن. يقول الإمام البيضاوي (ت٦٨٥هـ): «الرَّب في الأصل بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً»[1]. فهي عملية مستمرة،

متواصلة، ومتدرجة. وقد أكد هذا المعنى الإمام الراغب الأصبهاني (ت٥٠٢هـ)؛ فقال: «الرّب في الأصل: التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا، إلى حدِّ التمام»[٢]. والتربية من منظور إسلامي، تروم بناء شخصية الفرد المسلم من مختلف الجوانب، وعبر مراحل نموه العُمرية، وتُعده إعداداً للحياة الدنيا، والحياة الآخرة على حدٍّ سواء، لأن العملية التربوية الإسلامية تربط الدنيا بالآخرة، ولا تفصل بينهما. بينما نجد أغلب من نظّر للتربية من الفلاسفة الغربيين، يقصرون هدف التربية على إعداد الفرد للحياة التي يعيشها فقط، كما ذهب إلى ذلك الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey (ت١٩٥٢م). وهذا فرق جوهري بين المنظورين.

وتتعدّد المجالات التي تستهدفها التربية éducation، حيث يتحدث الباحثون المهتمون بالشأن التربوي عن أنواع من التربية، من بينها التربية النفسية، التي تشكل جزءاً رئيساً من الشخصية الإنسانية، حيث عُرِّفت على أنها: «إرضاء الدوافع والحاجيات النفسية، واستغلال الانفعالات، والعواطف، في تنشئة أفراد أسوياء متكاملي الشخصية قدر الإمكان، قادرين على الاستفادة بطاقاتهم النفسية إلى أقصى ممكن»[٣]. ويُمكن تعريف التربية النفسية بالتعريف الإجرائي التالي:

«التربية النفسية: هي عملية تنشئة اجتماعية، تُعنى بالنّمو النفسي، وتنمية الجوانب السيكولوجية للفرد: تهذيب جوانب النفس، وتزكيتها، وتحفيز الدافعية الإيجابية، وتوجيه الانفعلات نحو البناء الإيجابي لمختلف السلوكات الصادرة عن الفرد، وذلك عبر مختلف المراحل العُمرية، وانطلاقاً من مبادئ الإسلام وقيمه الموجِّهة، وحسب الاستعدادات والفروق الفردية».

من خلال هذا التعريف المُقترح، نستنتج أهم مجالات التربية النفسية:



المطلب الثاني: التربية النفسية من منظور إسلامي

انطلاقاً من هذا التعريف المقترح في هذه الدراسة للتربية النفسية، ندلف إلى تبيان ملامح الرؤية الإسلامية للتربية النفسية، ومدى عناية الدين الإسلامي بالنفس البشرية، ورعايتها، وتزكيتها.

فلا يخفى على الباحث ما أولاه القرآن الكريم من حديث عن النفس، وضرورة تزكيتها، وتطهيرها، لأنّ النفس وعاءٌ للانفعالات، وللجانب الروحي الإيماني، والعمليات العقلية والنفسية، والقابلية للتأثر بمختلف العمليات التربوية في البيئة الاجتماعية، فقال سبحانه وتعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾ [سورة الشمس الآيات: ٧ ـ ١٠]. إنّ الإشارة الأساسية المتضمنة في هذه الآيات هي قابلية النفس البشرية للتزكية إن وجدت البيئة الحاضنة للشخص، والراعية له. ثم القابلية للتّدسيَّة (من فعل دسَّى)، بفعل التأثيرات السلبية لمحيط التنشئة الاجتماعية.

ونؤكد أنّ النظرية التربوية الإسلامية المتأسِّسة على الوحي (القرآن والسنة)، قد أعطت تفسيراً متكاملا للسلوك الإنساني، لأنّ الله سبحانه وتعالى هو خالق الإنسان، ومودع قابلية التعلم فيه، وقد وضّح سبحانه في

كتابه الكريم طبيعة السلوك الإنساني، وأهمية تهذيب النفس وتزكيتها، بل بعث سبحانه الرسل، وأنزل الكتب لتحقيق هذا المقصد الأسمى. قال سبحانه: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [سورة الجمعة، الآية: ٢].

يقرأ المسلم في كتاب الله، آيات تتحدث عن خلق الإنسان من طين، وأن الله سبحانه نفخ فيه من روحه، وحديث عن النفس ومكنوناتها، وأمانة الاستخلاف في الأرض، والقيام بشؤون عمارتها، ويخلص إلى أنّ النفس البشرية هي المحرك نحو الإنجاز، والقيام بمختلف التكاليف. وقد تكرّر ذكر كلمة «النفس» في القرآن الكريم في مواطن كثيرة، بلغت مائتين وخمسة وتسعين آية كريمة، حسب إحصاء المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. كما وردت كلمة النفس في القرآن الكريم بمعان متعددة، ودلالات مختلفة حسب السياق القرآني، ومن ذلك:

- **الدلالة على ذات الإنسان**، كما في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَنتُمْ هَـٰٓؤُلَآءِ تَقْتُلُونَ أَنفُسَكُمْ وَتُخْرِجُونَ فَرِيقًا مِّنكُم مِّن دِيَـٰرِهِمْ تَظَـٰهَرُونَ عَلَيْهِم بِٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ﴾ [سورة البقرة آية ٨٥].
- **الدلالة على مختلف أنواع السلوكات**: حيث النفس هي المجمع الكبير للعديد من السلوكات، والتصرفات. وهي الموجه لها. ومن ذلك الدلالة على الروح، كما في قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ۞ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ۞ فَٱدْخُلِى فِى عِبَـٰدِى ۞ وَٱدْخُلِى جَنَّتِى﴾ [سورة الفجر، الآيات: ٢٧ ـ ٣٠]. قال الحسن بن علي رضي الله عنهما: «إذا أراد الله عز وجل قبضها، اطمأنت إلى الله، واطمأن الله إليها، ورضيت عن الله، ورضي الله عنها، فأمر بقبض روحها، وأدخلها الله الجنة، وجعله من عباده الصالحين»[٤]. فهنا النفس بمعنى الروح. وفي المسألة نقاش بين العلماء ليس هنا محلّه.
- **الدلالة على الدوافع والانفعالات**: فالنفس هي محط الانفعالات والدوافع، التي تُعد أساس التربية النفسية وما يتعلق بها. وهي القوة

الداخلية التي تدفع الإنسان نحو سلوك مُعين. يقول الخوارزمي: «النفس هي القوة التي بها جسم الحي حيّاً، فإنما يستدل على إثباتها بما يظهر من الأفاعيل عن جسم الحي عند تصوره بها»(٥). والنفس ثلاثة أنواع بمنطوق القرآن الكريم: نفس أمارة بالسوء، ونفس لوّامة، ونفس مطمئنة(٦). يقول الإمام أبو جعفر الطبري (ت٣٠٩هـ): «إنّ النفوس نفوس العباد، تأمرهم بما تهواه، وإن كان هواها في غير ما فيه رضا الله، إلّا أن يرحم ربي من يشاء من خلقه، فيُنجيه من اتِّباع هواها، وطاعتها فيما تأمر به من السوء»(٧).

ـ **الدلالة على أفعال القلوب**: ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَآ أَقُولُ لَكُمْ عِندِى خَزَآئِنُ ٱللَّهِ وَلَآ أَعْلَمُ ٱلْغَيْبَ وَلَآ أَقُولُ إِنِّى مَلَكٌ وَلَآ أَقُولُ لِلَّذِينَ تَزْدَرِىٓ أَعْيُنُكُمْ لَن يُؤْتِيَهُمُ ٱللَّهُ خَيْرًا ۖ ٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا فِىٓ أَنفُسِهِمْ ۖ إِنِّىٓ إِذًا لَّمِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ [سورة هود آية ٣١]، ذكر أهل التفسير أن المراد بالأنفس في هذه الآية: القلوب. قال ابن جرير الطبري: «الله أعلم بضمائر صدورهم واعتقاد قلوبهم»(٨).

ـ **الدلالة على العقل**: قال الله سبحانه وتعالى: ﴿فَرَجَعُوٓا۟ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ فَقَالُوٓا۟ إِنَّكُمْ أَنتُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾ [سورة الأنبياء آية ٦٤]. ومعنى (إلى أنفسهم) هنا: إلى عقولهم(٩).

ممّا سبق نلاحظ أن النفس الإنسانية من منظور قرآني تتضمّن:

* الذات الإنسانية **التي تتفاعل مع الروح**: ولها من **الاستعدادات**، والطاقات الشيء الكثير، والمطلوب توجيهها الوجهة السليمة التي يرضاها الشرع الحنيف، ومن الدوافع نحو مختلف الحاجات التي يسعى الإنسان لتلبيتها. والدافع هو: «الحاجة الأولية الناشئة من داخل الكائن الحي، والتي تدفعه إلى النشاط، وإذا وجدت هذه الحاجة، فإنّها تسبب حالة توتر نفسي في الكائن الحي، ويظل الكائن الحي في حالة نشاط حتى تُشبع هذه الحاجة وتزول حالة التوتر النفسي التي سببتها»(١٠).

* **الانفعالات**: وهي مفهوم أساسي في التربية النفسية، وفي علم النفس الحديث أيضاً، ومحلّها القلب، الذي يُعد مركز الانفعالات والمشاعر. وقد جاءت النفس في القرآن بمعنى القلب، الذي هو مركز الانفعالات، والمشاعر، والعواطف، والوجدان. وقد عني القرآن الكريم، والسّنة النبوية الشريفة بهذا الجانب الانفعالي في شخصية الإنسان عناية بالغة، حرصاً منه على بناء صحة نفسية جيدة للمسلم، وسنقف ـ لاحقاً ـ على نماذج وأمثلة وقضايا تتعلق بالصحة النفسية التي تُعدّ صُلب التربية النفسية.

* **العمليات الذهنية**: من فهم، وإدراك، واكتساب (acquisition) ونقد، وتحليل، وهي مهارات عقلية لا تنفك عن النمو السيكولوجي للإنسان، وقد أثبت الدراسات النفسية الحديثة، في مختلف نظريات التعلّم، علاقة النمو النفسي للمتعلم بالنمو العقلي، وأبحاث فيكوتسكي من خلال نظريته السوسيوبنائية شاهدة على هذا. وكذا أبحاث بياجي في البنائية، ومراحل اكتساب المعارف، والمفاهيم، المستندة إلى أساس سيكولوجي واضح. وأبحاث علم النفس العصبي كذلك، التي تفسر العلاقة بين اكتساب المفاهيم على مستوى الدماغ، والخلايا العصبية، وكذا النمو النفسي للمتعلم. ولذلك نجد العديد من النصوص الشرعية تتحدث عن التعلّم، واقترانها بالتزكية، والحكمة. ويبقى العقل موجها للسلوكات التي يقوم بها الإنسان، حيث يوجهه، ويصوبه.

والتربية النفسية من المنظور الإسلامي، تُراعي مختلف الأحوال التي تمر بها النفس البشرية بدقة، مع استحضار مستويات التفكير، والحاجيات الأساسية للإنسان، من أجل تحقيق توازن نفسي جيد، وصحة نفسية معتبرة. فكما سبق في التعريف، فالتربية النفسية هي: إعداد للإنسان نفسيّاً، وعاطفيّاً، لمهمته في الحياة، وتنمية مختلف خصال الفطرة لديه، والعمل على رعايتها وتنميتها.

لذلك، فمن أهداف التربية النفسية في الإسلام، «بناء اتجاهات نفسية لدى الطفل حول الحياة، والكون، والإنسان، ومهمته في هذا الوجود، وكذلك بناء اتجاهات نحو ما يحيط به. هذه الاتجاهات التي تشكل لديه المعايير لمعرفة الحق من الباطل، والصواب من الخطأ»[١١]. ومعلوم أن صناعة الاتجاهات عملية تربوية شاقة، تتطلب جهداً، ووقتاً، ومهارات لغرس القيم النبيلة في نفس الطفل، وتشبُّعه بقيم العقيدة الإسلامية الصافية، التي تشكل بوصلة الاتزان النفسي في الشخصية المسلمة.

إنّ هذا التأطير الشامل لمفهوم التربية النفسية في الإسلام، يقودنا للحديث عن أهم الأسس التي ترتكز عليها هذه التربية. فالأصل النفسي للتربية الإسلامية عموما هو: «منظومة المفاهيم والمرتكزات الإسلامية المتعلقة بالنفس الإنسانية، والتي تفيد البناء المعرفي للتربية الإسلامية، وتقوم على أساسها عملياتها التربوية والتعليمية»[١٢]. لذلك، نُقدم في المبحث الثاني بعضاً من هذه الأسس اللازمة لتربية نفسية إسلامية فاعلة وناجحة.

المبحث الثاني: أُسس التربية النفسية في الإسلام

المطلب الأول: الأساس الإيماني

تنطلق التربية النفسية في المنظور الإسلامي من **الأساس العقدي الإيماني** أولا، فهو الموجه لهذه العملية، والمُنظم لها، والمؤطِّر لمختلف تصرفات المسلم، وعليه تتأسس التربية النفسية. فالتربية النفسية الإسلامية تهدف في مقصدها العام إلى الحفاظ على فطرة المسلم، نقية صافية من أن تنال منها شياطين الإنس والجن. قال الله سبحانه: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سورة الروم، الآية: ٣٠].

وأخرج مسلم في صحيحه، من حديث عياض بن حمار المجاشعي

(رضي الله عنه)، أَنَّ رَسُولَ ﷺ، قَالَ ذَاتَ يَوْمٍ فِي خُطْبَتِهِ: «أَلَا إِنَّ رَبِّي أَمَرَنِي أَنْ أُعَلِّمَكُمْ مَا جَهِلْتُمْ، مِمَّا عَلَّمَنِي يَوْمِي هَذَا، كُلُّ مَالٍ نَحَلْتُهُ عَبْداً حَلَالٌ، وَإِنِّي خَلَقْتُ عِبَادِي حُنَفَاءَ كُلَّهُمْ، وَإِنَّهُمْ أَتَتْهُمُ الشَّيَاطِينُ فَاجْتَالَتْهُمْ عَنْ دِينِهِمْ، وَحَرَّمَتْ عَلَيْهِمْ مَا أَحْلَلْتُ لَهُمْ، وَأَمَرَتْهُمْ أَنْ يُشْرِكُوا بِي مَا لَمْ أُنْزِلْ بِهِ سُلْطَاناً..»(١٣).

إنّ المتأمل في النصوص الشرعية من القرآن والسُّنة، يجد التوجيهات الربانية، والدعوة إلى توحيد الله عز وجل، وعدم الإشراك به، ولأجل هذه الغاية العظمى، أرسل الله سبحانه الرسل، وأنزل الكتب. وترسيخ الإيمان الصحيح في النفوس، هو همّ المُربّين من العلماء، والمصلحين. ومن النماذج التربوية البديعة التي تظهر فيها التربية النفسية بوضوح على مستوى التوجيه والخطاب، واستعمال مختلف الأدوات التواصلية السيكولوجية والبلاغية، نموذج لقمان مع ابنه، حيث قصّ علينا القرآن الكريم قصته مع ابنه وهو يُوجّهه، برفق وحِكمة، ويُناديه بقوله: «يا بُني» تحبُّبا وتقرُّباً، ومراعاة للبُعد السيكولوجي في شخصية الإبن. قال الله سبحانه: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ [سورة لقمان، آية: ١٣].

إنّ انطلاق التربية النفسية من هذا الأساس، يضمن بناء شخصية متوازنة من مختلف الجوانب، وعلى رأسها الجانب النفسي، فالإيمان الراسخ يعصم صاحبه من مختلف الاضطرابات، والاهتزازات التي قد يتعرض لها المرء في هذه الحياة الدنيا المختلطة والمعقدة بإشكالاتها، وإكراهاتها، وعقباتها، وشُبهاتها، وشهواتها. فالتربية النفسية تهدف إلى تربية الفرد على الاستقرار النفسي، وتحقيق الطمأنينة والراحة النفسية، التي أصبحت مطلباً له أولوية كبيرة في زمن هذه الحضارة المادية، والعولمة المتوحشة.

والمؤمن الذي يتربّى على التوجيهات القرآنية، ويسعى لترسيخ إيمانه وتجديده، والتخلُّق بشُعبه، وتمثلها، لحقيقٌ به أن يعيش حياة طيبة مُطمئنة، مِلؤُها الراحة النفسية، والسعادة القلبية. يقول ابن قيم الجوزية (ت٧٥١هـ):

«إنّ الله سبحانه وتعالى خلق الخلق لعبادته، الجامعة لمعرفته، والإنابة إليه ومحبته، والإخلاص له، فبذكره تطمئن قلوبهم، وتسكن نفوسهم»(١٤). فسكينة النفس وطمأنينتها مرتبطة بالإيمان بالله تعالى، وإفراده بالعبودية، وذكره سبحانه، الذكر الكثير، الذي به تطمئن القلوب، وتتعلّق بعلام الغيوب سبحانه، فتصير حركة العَبْد في عالم الشهادة طابعها التؤَدّة، والاتّزان، والصحة النفسية الجيدة. يقول سبحانه وتعالى: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ﴾ [سورة الرعد، الآية: ٢٨].

إنّ الإيمان بأصوله السِّتة: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، وباليوم الآخر، وبالقَدر خيره وشره، يمنح الفرد القوة والصلابة النّفسية، التي تُعدّ لُب الصحة النفسية. التي تُعرف بأنها: «التّوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية الاعتيادية التي تطرأ على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية»(١٥). فالإنسان المؤمن يمتلك بفضل الإيمان بالله تعالى كل مقومات الصمود النفسي، ومقاومة مختلف أشكال الضغوطات التي يعيشها في هذه الحياة. ويعي تمام الوعي اليقيني، أنّ الحياة الدنيا هي دار ابتلاء، وعنت، ونكد، ومشقة. ويسعى جاهداً للتكيُّف النفسي، مع مختلف الأزمات، ويوطن نفسه على التحمُّل، وطول النَّفس، واستثمار مختلف هذه العقبات، وتحويلها للبناء الإيجابي للذات، حيث يكتشف طيَّ كل محنة مِنَحاً كثيرة. وهذه الإيجابية مهمة جدّاً في بناء شخصية متوازنة، ونافعة لنفسها ولمجتمعها. ومن معايير الصحّة الإيجابية التي يبنيها الإيمان بالله تعالى، وباليوم الآخر نذكر:

- مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقُدراته، واستعداداته الشخصية، وما يستطيعه، وما لا يستطيعه.
- مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية، وقُدرته على إنشاء هذه العلاقات في الأسرة وخارجها.

ـ مدى نجاح الفرد في عمله ورِضاهُ عنه.
ـ إقبال الفرد على الحياة بشكل عام، وحماسه وإيجابيته نحوها.
ـ شعور الفرد بالكفاءة والقدرة إزاء الحياة اليومية وممارستها المعتادة، وكذلك إزاء إحباطاتها، وإخفاقاتها، وبعض ظروفها غير المتوقعة أحيانا.
ـ الشجاعة وقدرة الفرد على تحمل مسؤولية ما يتصدّى له من قرارات وما يصدر عنه من أفعال ومواقف.
ـ ثبات اتجاهات الفرد ومواقفه (الصلابة النفسية).
ـ قدرة الفرد على إرضاء حاجاته النفسية، والروحية، والبيولوجية، إرضاءً مناسباً، ومتوازناً، وتحقيق الانسجام بين مختلف الحاجيات والدوافع.
ـ اتّساع المجال النفسي للفرد، وتوازن اهتماماته بشتّى الممارسات: المعرفية، والعملية، والترويحية، والاجتماعية..إلخ.
ـ وجود فلسفة رصينة، وإيمان راسخ يُوجه تصرفات الفرد، ويحدد وجهة نظره ومواقفه من الأمور المختلفة، وتحقق الانسجام والتكامل في شخصيته..[١٦].

وهذه المعايير وغيرها، تعبر عن مدى النضج الانفعالي، والاجتماعي، أو ما يُعبّر عنه في الدراسات النفسية بالتوافق النفسي: توافق الفرد مع نفسه ومع مجتمعه. وهذه المعايير يؤسس لها البُعد الإيماني العقدي عند المسلم المُعتز بعقيدته وقيمه. ولكن الدين الإسلامي لا يقف عند هذا الحد في بناء نفسية المسلم، بل يربط الاعتقاد بالعمل، والقول بالفعل، وهو ما نعبر عنه بالأساس السلوكي للتربية النفسية.

المطلب الثاني: الأساس السلوكي

هذا الأساس لا ينفكُّ عن سابقه في التصور الإسلامي، لبناء الشخصية من مختلف أبعادها. والتربية النفسية الناجحة، هي التي تُثمر سلوكات

وأعمال مثمرة، وجيدة، تعود بالنفع على الفرد، وعلى المجتمع، وتجعل الفرد يشعر بالرضا والارتياح. بل ويتحقق التوافق في أبعاده الثلاثة:

ـ توافق الفرد مع ذاته ونفسه.

ـ توافق الفرد مع البيئة، والمجتمع.

ـ توافق الفرد مع خالقه عز وجل، بطاعته وامتثال أوامره، واجتناب نواهيه.

إنّ التصور الإسلامي للتربية النفسية جامع بين الإيمان الراسخ، والعمل النافع، لذلك يُعدّ الأساس السلوكي امتداداً للأساس الإيماني، فلا انفصال بين الإيمان والعمل في التصور الفلسفي الإسلامي المؤسس للتربية الشاملة.

يقول الله سبحانه: ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ [سورة النحل آية ٩٧].

إنّ هذه الآية الكريمة ـ وغيرها من الآيات القرآنية المرتبطة بالموضوع ـ تصحّ أن تكون قاعدة جامعة في أسس التربية النفسية في الإسلام، لما جمعته من معان، وما حوته من إشارات بأوجز عبارة، وأجزلها. فنجد الجمع بين الإيمان الراسخ، والعمل الصالح، ولا فرق في ذلك بين رجل أو امرأة، مع ترتيب النتيجة الجامعة لهذا الجهد البشري في الدنيا، والسعي الحثيث لنفع الفرد والمجتمع، فكانت الحياة الطيبة في الدنيا، والجزاء الأوفى في الآخرة.

إنّ العلاقة بين الإيمان والسلوك وطيدة في التصور الإسلامي، والنصوص الدالة ذلك كثيرة في القرآن والسّنة، فدائما نجد اقتران الإيمان بالعمل الصالح. ولعل حديث شعب الإيمان عبارة عن خارطة طريق عملية للسلوك عند المؤمن، فهي موزعة بين مختلف مناحي الحياة، وشاملة للعبادات، وأفعال القلوب، وأعمال الجوارح، والمطلوب من المُؤمن الفَطن أن يُحقق معدلا في جميع الشُّعب، مع التميز والتفوق في بعضها. يقول النبي ﷺ: «الإِيمانُ بضْعٌ وسَبْعُونَ، أوْ بضْعٌ وسِتُّونَ، شُعْبَةً، فأفْضَلُها

قَوْلُ لا إلَهَ إلَّا اللَّهُ، وأَدْناها إماطَةُ الأذَى عَنِ الطَّرِيقِ، والْحَياءُ شُعْبَةٌ مِنَ الإيمانِ»(١٧).

فالإيمان قول واعتقاد، وعمل، ودرجات، وشعب، وهو ـ أي الإيمان ـ ذو خصال متعددة، يَشتَمِلُ على أعمالٍ وأفعالٍ وأصنافٍ منَ الصَّالحاتِ، يَصِلُ عدَدُها إلى بِضعٍ وسَبعين ـ أو بِضعٍ وسِتِّين ـ جُزءاً، والبِضعُ: يَدُلُّ على العددِ من ثَلاثةٍ إلى تِسعةٍ، والمقصودُ: أنَّ الإيمانَ ذُو خِصالٍ مُتعدِّدةٍ، ويتَكوَّنُ من أعمالٍ كَثيرةٍ، منها أعمالُ القُلوبِ: كالتَّوحيدِ، والتَّوكُّلِ، والرَّجاءِ، والخَوفِ، ومنها أعمالُ اللِّسانِ: كالشَّهادتَينِ، والذِّكرِ، والدُّعاءِ، وتِلاوةِ القُرآنِ، وغيرِها، ومنها أعمالُ الجوارحِ: كالصَّلاةِ، والصَّومِ، وإغاثةِ الملهوفِ، ونَصرِ المظلومِ.

إنّ التربية النفسية بما هي عملية تنشئة اجتماعية، تتجلّى في مختلف الوضعيات الحياتية والاجتماعية التي يعيشها الفرد، تروم تلبية مختلف الحاجيات السيكولوجية، وهذا لن يتأتى إلّا بانخراطه في الأعمال النافعة، والأخذ من معين شعب الإيمان، والتخلُّق بها.

إنّ تحقيق التوازن النفسي، والإشباع الوجداني العاطفي، لا يكونان إلّا بتموضع الفرد في وضعيات متنوعة، ومخالطة الناس، والتعامل مع الأفراد والجماعات، والقيام بالواجبات، وأداء الأمانات والمسؤوليات، وقضاء حوائج الناس، والانخراط في البناء المجتمعي بشكل عام. هنالك يستدعي الفرد مختلف مكتسباته، ومهاراته السيكولوجية، وأوجه التواصل الإنساني، للتعامل مع هذه الوضعيات الحياتية.

والعامل النفسي السيكولوجي، مُوجِّه حاسم للسلوكات، ومدى الحافزية للقيام بها، ومستويات الدافعية، والنمو النفسي يتم من خلال التواجد والمشاركة الإيجابية الفعالة، وهي التي أطلقت عليها السُّنة النبوية مفهوم «شعب الإيمان»، وهو مفهوم إيماني عملي سلوكي، بل برنامج حياة يومي يدعو إلى التخليّة من كل صفة ذميمة، والتحلِّي بكل صفة حميدة.

لذلك أبدع العلماء المسلمون في التأليف في عمل اليوم والليلة، ويوم المؤمن وليلته، انطلاقاً من شُعب الإيمان.

وفي السُّنة النبوية نجد النبي ﷺ يحرص على متابعة الصحابة في سلوكهم اليومي، وتواجدهم في المجتمع، ومع مختلف فئاته، والقيام بالمهام الاجتماعية، وتحفيزهم على ذلك، وترغيبهم في العمل الصالح والنافع والمثمر، الذي يعود على صاحبه بالنفع دنيا وأخرى، ويجعله يحيى الحياة الطيبة الواردة في الآية السابقة.

سيرورة الأساس السلوكي في التربية النفسية

المطلب الثالث: الأساس الاجتماعي ـ المعرفي

في هذا الأساس هناك دمج بين شقين أساسيين: البُعد الاجتماعي للتربية النفسية، والبُعد المعرفي لها، وهذا الأساس يتّصل بسابقه، لأنّ السلوكات والمهارات، والانفعالات، تتم في وسط سوسيولوجي ثقافي. وهذا المعنى أكد عليه الحديث النبوي، إذ يقول النبي ﷺ: «ما مِن مَوْلُودٍ إلَّا يُولَدُ علَى الفِطْرَةِ، فأبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أوْ يُنَصِّرَانِهِ، أوْ يُمَجِّسَانِهِ، كما تُنْتَجُ البَهِيمَةُ بَهِيمَةً جَمْعَاءَ، هلْ تُحِسُّونَ فِيهَا مِن جَدْعَاءَ؟، ثُمَّ يقولُ أبو هُرَيْرَةَ (رَضِيَ اللَّهُ عنْه): (**فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا**) [الروم: **٣٠**]»[١٨].

فالعملية التربوية بشكل عام، والتربية النفسية بشكل خاص، هي عملية تنشئة اجتماعية كما سبق أن تقرر في التعريف في المبحث الأول. لذلك، اعتبر الإسلام الحياة الاجتماعية للبشر من أهم مبادئه، ولم يهتم بها في العلاقات السياسية والاقتصادية فقط، بل حتى في مسألة العبادات التي تعتبر علاقة بين الخلق والخالق، فقد أعطى للعبادات الجماعية (صلاة الجماعة، صلاة الجمعة، ومناسك الحج) أهمية لا مثيل لها. «فماهية الصلاة، والأذان، والإقامة تحفز الجميع لصلاة الجماعة، ويُبرهن ضمير الجمع الوارد في سورة الفاتحة، والسلام الذي في خاتمة الصلاة، على أن الصلاة ذات صفة اجتماعية وأداؤها فرادى يُعد صيغة فرعية. وقد أعطيت الحياة الاجتماعية أهمية بالغة في الإسلام بحيث اعتبر كل ما يُؤدي إلى الاختلاف والتفرقة ـ كالحسد، وقول الزور، والغيبة، والنفاق،...إلخ ـ من الذنوب الكبيرة، وكل ما يؤدي إلى السلام والوئام، والإصلاح بين الناس جزء من أفضل العبادات»[١٩]. يقول ابن خلدون في أول كلامه في الباب الأول (الكتاب الأول) عن العمران البشري: «إنّ الاجتماع الإنساني ضروري، ويُعبر الحكماء عن هذا بقولهم الإنسان مدني بالطبع، أي لا بدّ له من الاجتماع، وهو معنى العمران»[٢٠].

إنّ التوجيهات القرآنية والنبوية تدعو في مجملها إلى تمتين العلاقات الاجتماعية، والحرص على أن تكون سليمة، تؤول إلى التآخي، والتعاون، والتآزر، والتحاب، والتعايش، والسلام، والتراحم، وغيرها من قيم العدل، والرحمة، والإحسان، والشورى الفردية والجماعية. ولاشك أنّ طبيعة هذه العلاقات الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على الجوانب السيكولوجية للفرد، إذ بناء علاقات اجتماعية وفق الشروط المذكورة، يتطلب توزيعاً للقدرات العقلية، والجسمية المختلفة، وتعبئة مختلف الموارد النفسية من حوافز، ودوافع، واستعدادت، وتمثلات، وتقبل للانخراط في الحياة الجماعية، وما يصحب ذلك من تفاعلات سيكولوجية قوية غير مرئية، إلّا ما عبّرت عنه الانفعالات أو المواقف في إطار ما

يُسمى بدينامية الجماعات dynamique de groupes التي ترصد تفاعلات الفرد داخل الجماعة.

إنّ الإسلام يسعى من خلال التربية النفسية، والأساس الاجتماعي المعرفي، إلى بناء علاقات اجتماعية نفسية، تدفع الإنسان نحو التكامل، حيث يصل إلى السكينة والاطمئنان، وذلك هو مرمى التربية النفسية السليمة. أما الشقّ المعرفي في هذا الأساس، فيتجلّى في مختلف العمليات السيكولوجية التي يتعين معرفتها من وجهة نظر إسلامية، ونقصد بذلك، مختلف المباحث المعرفية التي تعنى بها التربية النفسية: كالتعلم وأنواعه، وكيفية حدوثه، ومبادئ التعلم في القرآن الكريم، والسّنة النبوية، ومبحث الدوافع الذي يشكل حيِّزا مهما في التربية النفسية، إذ الدافع في علم النفس يشكل حاجة أساسية ملحة (كالجوع والظمأ) تتطلب إشباعاً، وتفرض على الفرد القيام بعمل ما.

والدوافع بعضها فطري غريزي، كالحاجة للطعام والشراب والهواء. وبعضها كسبي أو متعلم، كالخوف والفضول، وحب الاستكشاف، وغيرها. وفي القرآن الكريم والسنة النبوية نجد حديثاً مستفيضاً عن الدوافع الشعورية: كدافع حفظ الذات، إذ يقول سبحانه: ﴿وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنۢ بُيُوتِكُمۡ سَكَنٗا وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ ٱلۡأَنۡعَٰمِ بُيُوتٗا تَسۡتَخِفُّونَهَا يَوۡمَ ظَعۡنِكُمۡ وَيَوۡمَ إِقَامَتِكُمۡ وَمِنۡ أَصۡوَافِهَا وَأَوۡبَارِهَا وَأَشۡعَارِهَآ أَثَٰثٗا وَمَتَٰعًا إِلَىٰ حِينٖ * وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّمَّا خَلَقَ ظِلَٰلٗا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلۡجِبَالِ أَكۡنَٰنٗا وَجَعَلَ لَكُمۡ سَرَٰبِيلَ تَقِيكُمُ ٱلۡحَرَّ وَسَرَٰبِيلَ تَقِيكُم بَأۡسَكُمۡۚ كَذَٰلِكَ يُتِمُّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تُسۡلِمُونَ﴾ [سورة النحل الآيتان: ٨٠ ـ ٨١].

والنصوص في هذا السياق كثيرة، يحتاج استقراؤها وتتبُّعها ودراستها بحثاً خاصّاً، ويكفي من القلادة ما أحاط بالعنق. أما الدوافع اللاشعورية، فنذكر منها على سبيل المثال: فمنها بعض الدوافع السلبية الصادرة عن فِئام من الناس، يُظهرون خلاف ما يُسرون، يقول سبحانه وتعالى: ﴿أَمۡ حَسِبَ ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ أَن لَّن يُخۡرِجَ ٱللَّهُ أَضۡغَٰنَهُمۡ * وَلَوۡ نَشَآءُ لَأَرَيۡنَٰكَهُمۡ فَلَعَرَفۡتَهُم

بِسِيمَٰهُمۡۚ وَلَتَعۡرِفَنَّهُمۡ فِي لَحۡنِ ٱلۡقَوۡلِۚ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ أَعۡمَٰلَكُمۡ﴾ [سورة محمد الآيتان: ٢٩ ـ ٣٠].

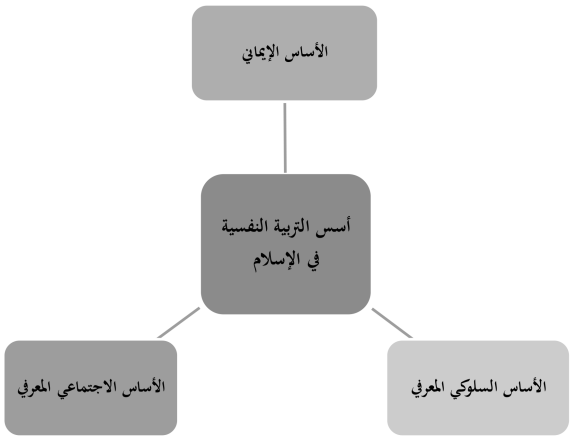
أما الانفعالات من خوف، وغضب، ومحبة، فنصوص الشرع تكاد تبلغ حد التواتر: فمن الحث على حُب الله عز وجل، وحُب رسوله ﷺ، وآل بيته، وصحابته الكرام رضي الله عن الجميع، ومحبة الخير للناس، والتّحاب في الله، والبُغض في الله، والموالاة على الأساس الإيماني، كل ذلك كثير، ومتنوع، ومتعدد السياقات في النزول والورود.

من ذلك، قوله ﷺ: «ثلاثٌ من كُنَّ فيه، وجَد بهن حلاوة الإيمان: أن يكون اللهُ ورسوله أحَبَّ إليه ممّا سواهما، وأن يُحب المرءَ لا يحبه إلّا لله، وأن يَكرهَ أن يعود في الكفر بعد أن أنقذه الله منه، كما يَكرهُ أن يُقذَف في النار»(٢١).

فانظر إلى هذا الحديث الرائع في تشخيص الانفعالات المرتبطة بالحُب، والكُره: حُب الله ورسوله، وكُره الكفر وأهله، يتوسطهما حب العباد لبعضهم البعض. إنّ محبة العبد لله عز وجل هي منحة إلهية، وعطية ربانية، «إنه الشعور بالعزة والافتخار، لأنه ممّن تشرف بمحبة الله، وهو شعور السعادة لدخوله في كوكب المحبين لله من الأنبياء والصالحين، وسائر المؤمنين»(٢٢).

إن التربية النفسية من منظور إسلامي تعتمد المنهج الوقائي أولا، ثم المنهج العلاجي ثانيّاً، بخلاف نظرة علم النفس للتربية النفسية، وتعديل السلوك، فإنه يعتمد المقاربة العلاجية للأمراض النفسية. لذلك نجد الخطاب الشرعي يُحذر من مختلف الموبقات، والمعاصي التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية، ويدعو في المقابل إلى كل فضيلة، ويشجع على كل خصلة توجه الهمم، والإرادات نحو اكتساب مقومات الصحة النفسية الجيدة، فيدعو إلى مكارم الأخلاق، والتعاون على البرِّ والتقوى، والبذل والعطاء، والإنفاق والكرم، والتحاب والتواد...إلخ، كل ذلك، من أجل بناء شخصية مؤمنة، تشكل لبنة صلبة في بناء مجتمعي قويم.

إنّ الأساس الاجتماعي ـ المعرفي للتربية النفسية، يقتضي بالضرورة التعرف على مختلف أشكال البناء النفسي للذات الإنسانية، والاطلاع على ما تزخر به نصوص الشريعة في هذا السياق، مع الانفتاح على مختلف الدراسات النفسية والتربوية من باب الاطلاع على الحكمة البشرية، التي أمر المؤمن أن يأخذ بها. وهذا الأساس يتضافر مع الأسس السابقة لتشكيل منهجية نحسبها منسجمة ومتكاملة في مقاربة التربية النفسية من منظور إسلامي، حَريٌّ بالباحثين الجادين من أبناء هذه الأمة، أن يُوسّعوا فيها النظر، ويُدقّقوا فيها البحث بالاستقراء والتتبع، وتقديم أبحاث ودراسات نافعة في هذا الباب.



بعد الحديث عن أهم أسس التربية النفسية في الإسلام، لاشك أن لهذه التربية خصائص ومميزات تتصف بها. فما هي أهم هذه الخصائص؟

المبحث الثالث: خصائص التربية النفسية في الإسلام

المطلب الأول: خاصية الرّبانية

من أهم خصائص التربية النفسية الإسلامية، كونها ربّانية المصدر، أي إنّ أصولها وقواعدها من الله عز وجل، خالق الإنسان في أحسن تقويم،

وعالم خفاياه، وأسراره. «فهي تربية تعتمد على معلومات ومُعطيات صادقة وصحيحة، وضعها الله عز وجل، فليست من اجتهادات الفكر البشري، القاصر عن معرفة التربية الأفضل، التي تحقق للإنسان خيري الدنيا والآخرة»[٢٣]. وإذا كانت كذلك، فهي منسجمة وموافقة للفطرة، ثابتة في مقاصدها وأهدافها.

المطلب الثاني: خاصية الشمولية

التربية النفسية من المنظور الإسلامي، شاملة لمختلف مكونات النفس الإنسانية: الجوانب الإيمانية الروحية، والدافع، والانفعالات، والإدراكات، والقابلية للتعلم وبناء المعارف، والمشاعر والعواطف. كل ذلك في نسق يروم بناء شخصية متوازنة نفسيّاً وعقليّاً.

المطلب الثالث: خاصية التوازن والاعتدال

وهذه الخاصية مستمدة من خصائص الشريعة الإسلامية في عمومها، المتميزة بالوسطية والاعتدال. وتتجلّى أهمية التوازن والاعتدال في التربية النفسية:

ـ أنهما طريق الوحدة النفسية الشعورية والفكرية.

ـ أنهما يجعلان المسلم متوازناً، فلا يشعر بأي تعارض بين عمله لدنياه، وعمله لدينه وآخرته.

ـ أنهما يُوجهان سلوك المسلم وانفعالاته نحو التوازن، فلا إفراط ولا تفريط، فينتج عن ذلك: مواقف متزنة، واتجاهات وسطية في الفكر، والقيم، والميول أيضاً. قال الله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ﴾ [سورة البقرة، الآية: ١٤٣].

المطلب الرابع: الواقعية

تتميز التربية النفسية من منظور إسلامي بالواقعية من حيث نظرتها للناس، ومراعاة فروقهم الفردية، واختلاف مداركهم، ومُكتسباتهم. فالله

تعالى خلق الناس مختلفين، يُكمل بعضهم بعضاً، ويستمد بعضهم من بعض العون والمساعدة. قال الله سبحانه: ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ﴾ [سورة الروم الآية: ٢٢].

ومن واقعية هذه التربية القبول بالخطأ من طرف المكلفين، وفتح باب التوبة (تعديل السلوك من السيء إلى الحسن)، والدعوة إلى الاستغفار والإنابة، وعدم التشهير بالعُصاة، والمذنبين. فـ «كُل ابن آدم خطاء، وخير الخطائين التوابون»(٢٤).

خاتمة

إنّ التربية النفسية الإسلامية تنطلق من أُسس متينة رصينة: الأساس الإيماني الموجه للسلوك، والأساس السلوكي العملي، قرين الإيمان، المُتخذ من شُعب الإيمان برنامج حياة، ثم الأساس الاجتماعي المعرفي، حيث تتأسس التربية النفسية على معرفة مختلف الجزئيات السيكولوجية للشخصية من: انفعالات، ودوافع، ومواقف، واتجاهات، وقيم، وميول، وإدراكات، ومستويات تفكير...إلخ، تُسهم في بناء الشخصية وتوجيهها. هذه الأسس والمرتكزات تنتظم في عَقْد نفيس، تُزينه الخصائص الرئيسة لهذه التربية، والمتمثلة في: الربانية، والشمولية، والواقعية، والتوزان والاعتدال.

فحريٌّ بالمُربين، والمصلحين، والمدرسين، والمعلمين في البلاد العربية والإسلامية، أن يعوا هذه الأسس والخصائص لتصويب دفة العملية التربوية، بُغية تحقيق الأهداف السامية للعملية التربوية.

الهوامش

١ ـ البيضاوي، ناصر الدين، عبد الله بن عمر. **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**. تعليق: محمد المرعشلي، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت، لبنان. دون تاريخ الطبع. ص: ٢٨.

٢ ـ الأصفهاني، الراغب، الحسين بن محمد، **المفردات في غريب القرآن**، تحقيق: محمد سيد كيلاني. دار المعرفة ـ بيروت. ص: ١٨٤.

٣ ـ علي سعيد إسماعيل وآخرون، **التربية الإسلامية المفهومات والتطبيقات**. مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى: ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م. ص: ٥.

٤ ـ البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، مراجعة وضبط: محمد علي القطب وهشام البخاري. المكتبة العصرية ـ صيدا، بيروت. طبعة ٢٠٠٣م. كتاب تفسير القرآن، سورة الفجر. ٣/ ١٥٨٧.

٥ ـ الخوارزمي، محمد بن أحمد. **مفاتيح العلوم**. تحقيق: إبراهيم الأبياري. دار الكتاب العربي ـ بيروت. الطبعة الثانية: ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م. ص: ١٥٦.

٦ ـ انظر تعريفات هذه الأقسام للنفس في كتاب: "**التعريفات**" للجرجاني الشريف، علي بن محمد. تحقيق: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة. القاهرة. د.ت. ص: ٢٠٤.

٧ ـ الطبري، محمد بن جرير. **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**. تحقيق: عبد الله التركي. دار هجر، الجيزة ـ مصر. الطبعة الأولى: ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م. ١٣/ ٢٠٨.

٨ ـ الطبري، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، ٣٨٧/١٢.

٩ ـ الطبري، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**. ٣٠١/١٦.

١٠ ـ صالح، أحمد زكي. **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة، الطبعة التاسعة، ١٩٦٦م. ٣٦٢/١.

١١ ـ أبو سعد، مصطفى، **الحاجيات النفسية للطفل**. مركز الراشد ـ الكويت. الطبعة الثانية: ٢٠٠٢م. ص: ٦.

١٢ ـ خطاطبة، عدنان مصطفى. **أصول التربية الإسلامية وتطبيقاتها**. دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن. الطبعة الأولى: ١٤٤٠هـ/٢٠١٨م. ص: ٣٨٥.

١٣ ـ القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج، **الجامع الصحيح (صحيح مسلم)**، اعتنى به: هيثم الطعيمي، المكتبة العصرية ـ صيدا بيروت. الطبعة الأولى: ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م. ص: ١٠٧٠ ـ ١٠٧١. كتاب: الجنة، وصفة نعيمها وأهلها. باب: الصفات التي يُعرف بها في الدنيا أهل الجنة وأهل النار. حديث رقم: ٢٨٦٥.

١٤ ـ ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، **إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان**. تحقيق: محمد عزيز شمس. دار عالم الفوائد ـ الرياض، السعودية. ص: ٤١.

١٥ ـ زيدان، محمد مصطفى. **النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية**، منشورات

الجامعة الليبية، كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية، مكتبة الدكتور القطب محمد القطب، القاهرة. الطبعة الأولى: **١٣٩٢**هـ/**١٩٧٢**م. ص: **٢٥٢**.

١٦ ـ مغاريوس، صمويل. **مشكلات الصحة النفسية في الدول النامية**، مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة، الطبعة الأولى: **١٩٧٠**م. ص: **٧ ـ ٨**.

١٧ ـ رواه مسلم في **صحيحه**، ص: **٤١**. حديث رقم **٣٥**.

١٨ ـ القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج، **صحيح مسلم (الجامع الصحيح)**. اعتنى به: هيثم خليفة الطعيمي. المكتبة العصرية ـ صيدا، بيروت. الطبعة الأولى: **١٤٢٤**هـ/**٢٠٠٣**م. كتاب القدر، باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين. حديث: **٤٨٠٣**.

١٩ ـ رياض، سعيد. **علم النفس في القرآن الكريم**، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ـ القاهرة. الطبعة الأولى: **١٤٢٥**هـ/**٢٠٠٤**م. ص: **١٢٠**.

٢٠ ـ ابن خلدون، عبد الرحمن. **مقدمة ابن خلدون**. تحقيق: علي عبد الواحد وافي. دار نهضة مصر ـ القاهرة. الطبعة التاسعة: يوليو **٢٠١٩**م. ص: **٣٤٠**.

٢١ ـ رواه مسلم في **صحيحه**، الحديث: **٤٣**.

٢٢ ـ حسين، حسين محمد. **منهج السنة النبوية في التربية النفسية**. دار السلام ـ القاهرة. الطبعة الأولى: **١٤٣٣**هـ/**٢٠١٢**م. ص: **٤١٣**.

٢٣ ـ الشهري، عزه بنت عابس. **مبادئ التربية النفسية في القرآن الكريم وتطبيقاتها المعاصرة**. (دكتوراه في الأصول التربوية الإسلامية). جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة ـ كلية التربية. الفصل الدراسي الثاني لعام **١٤٣٦**هـ/ **٢٠١٥**م. ص: **٦٢**.

٢٤ ـ الترمذي، أبو عيسى، **السنن**، حديث رقم: **٢٤٩٩**.

التربية الجنسيّة في الإسلام: مشروعيّتُها وضوابطُها وأهدافُها

د. الشيخ جواد رياض(*)

خلاصة

الحديث عن التربية الجنسية من الموضوعات التي يخشى كثير من الناس في مجتمعنا الاقتراب منه أو تناوله مباشرة، سواء داخل الأُسر أو في مناهجنا التربوية ومؤسساتنا التعليمية، فقد تعوّد المجتمع العربي والإسلامي على الحياء في تناول مثل هذه الموضوعات أو مناقشة قضاياه بالتفصيل.

وإذا رجعنا إلى القرآن الكريم وسيرة النبي ﷺ وسيرة آل بيته وأصحابه، فسنجد الكثير من المبادىء والقيم والأحكام والإرشادات المتعلقة بأمور الجنس والتكاثر وبناء الأسرة وعلاقة الرجل بالمرأة،.. وقد نُوقشت هذه القضايا والمسائل بأدب راق وسُمو وبلاغة لغوية، جمعت بين التصريح في مقاربة مواضيع حساسة، والإشارة والتلميح في تناول قضايا معينة، كما ظهر الاهتمام واضحا بالتربية الجنسية في الإرشادات والتعاليم النبوية، بحيث يمكن الحديث عن منظومة قيمية وتربوية إسلامية متكاملة، يُمكن الاستناد إليها في وضع مناهج للتربية الجنسية داخل أُسرنا وفي مؤسساتنا التعليمية والتربوية...

(*) من علماء الأزهر الشريف ـ مصر.

الكلمات المفتاحية: التربية الجنسية ـ إرشادات نبوية ـ العفة ـ مناهج تعليمية ـ الضوابط الشرعية ـ القيم الأخلاقية..

مشكلة الدراسة ومنهج البحث

يعيش أبناؤنا اليوم ظروفاً صعبة وقاسية، فحواليهم فوضى معرفية هائلة، تتعدّد فيها الآراء والأفكار والنظريات، ما يُشتِّت عقولهم وقلوبهم، خصوصاً في ما يتعلق بالأفكار الجنسية أو العلاقة مع الجنس الآخر، في هذه الدراسة سنسلط الضوء على هذه الإشكالية، من خلال الكشف عن أهمية وضرورة التربية الجنسية في المجتمعات العربية والإسلامية، لإرشاد الأطفال والمراهقين وحمايتهم من الأفكار المغلوطة، والممارسات المنحرفة في هذا المجال الإنساني الحّساس، وبيان مشروعية هذه التربية وضوابطها الشرعية، وكيفية تعاطي الآباء مع أبنائهم لتحقيق أهداف هذه التربية.

أما منهج البحث، فقد اعتمدنا المنهجين الاستقرائي والوصفي[1]، لأهميتهما في تتبّع هذه الظاهرة على المستوى الاجتماعي ورصدها بدقة علمية، وجمع المعطيات الفكرية والواقعية لتحديد الاتجاهات السائدة في التربية الجنسية اليوم، بالإضافة إلى المنهج الشرعي الذي يعتمد على استحضار النصوص الشرعية (القرآن الكريم والسُّنة النبوية) المتعلقة بتأصيل هذه التربية، وبيان ضوابطها وإرشاداتها وأحكامها، وأهمية الالتزام بهذه الضوابط، كي تُحقق أهدافها على المستويين الفردي والاجتماعي..

مقدمة

في البداية لا بدّ من التأكيد على حقيقة مهمة، وهي أنّ الإسلام لا يمنع أو يحول دون تحصيل أي معرفة أو ثقافة ضرورية لتنمية الإنسان وتقدمه، أو تزكية نفسه وتهذيبها لإيصالها إلى الكمال المنشود، والتربية أو الثقافة الجنسية، ـ وفق المنظور الإسلامي ـ لها علاقة لصيقة بالحياة

الإنسانية، وهي اليوم من الضروريات الملحة، لما يتعرّض له الإنسان المسلم من تحديات فكرية وثقافية وحضارية، فالتعرف على المبادئ والقيم والأحكام الدينية المتعلقة بالحياة الجنسية، والعلاقة الصحيحة والشرعية بين الذكر والأنثى، وبين الرجل والمرأة، تقي الإنسان المسلم من الوقوع في براثن الأزمات النفسية والانحرافات السلوكية، والأمراض المستعصية، الناجمة عن الفوضى الجنسية، التي تتخبط فيها المجتمعات الغربية، وتحاول العولمة الثقافية والإعلامية نشرها والترويج لها عبر العالم..

في هذه الدراسة، سنتحدث عن مفهوم التربية الجنسية في الإسلام، والأهمية التي أولاها الإسلام لهذه التربية، وضرورتها وأهدافها، كما سنسلِّط الضوء على واقع التربية الجنسية في مناهجنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية، ولماذا لا يحظى هذا المجال التربوي المهم بالعناية والاهتمام المطلوب، بالإضافة إلى الحديث عن المعلومات الأساسية والضرورية، التي يجب تعلُّمها أو التعرف عليها، وكيفية تقديمها أو تدريسها، وإيصالها إلى الأطفال والمراهقين، ومتى؟ ومن المخول للقيام بذلك؟

وسوف نختم باستعراض أهم الإرشادات والتوجيهات الواردة في القرآن الكريم والسُّنة المطهرة، للآباء والمُربِّين والأطفال والمراهقين، والتي يؤدي الالتزام بها، إلى تحقيق حياة طيبة في الدنيا والفوز في الآخرة..

تعريف التربية الجنسيّة

لابدّ أن نعترف بوجود اختلاف بين الباحثين والتربويين حول تعريف التربية الجنسية، بل هناك غموضٌ وخوف وارتباكٌ فكري، وقلقٌ روحيٌّ، عندما تناقش أو تجادل أي أحد حول هذا الموضوع، مما يجعل الغموض والضبابية تزداد بين الباحثين وهم يحاولون تحديد مفهوم التربية الجنسية في كتاباتهم. فمعظم الباحثين في هذا المجال،. يؤكدون أن المقصود بالتربية الجنسية، ليس تعليم ممارسة الجنس أو الحديث عن العلاقة الحميمية بين

الذكر والأنثى، بل توجيههما ـ ومن من منظور ديني وأخلاقي ـ نحو التغيرات الجسمية التي يتفاجأ بها أبناؤنا، والابتعاد عن التعليم الاعتباطي والفوضوي، الذي يتمُّ عن طريق أصدقاء السوء أو التجارب الخاطئة[٢]. أي توجيه وتعليم الأولاد ـ حسب مستوى العُمر ـ بالمسائل المتعلقة بالغريزة الجنسية والزواج والتكاثر، حتى إذا كبروا، عرفوا كيف يتعاملون مع الجنس الآخر، وما يحلّ وما يُحْرم، وبذلك يُصبح السلوك الأخلاقي الإسلامي الرفيع، عادة، فلا يتخبط أي أحد منهما، وإنما يسلك طريق العفاف والطهر[٣].

فالتربية الجنسية إذن، هي: «**ذلك الفرع من التربية، التي تمدّ الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات الصالحة والاتجاهات السّليمة إزاء المسائل الجنسية، بقدر ما يسمح به نموه الجسمي والفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وفى إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، ممّا يُؤهله لحُسن التوافق في المواقف الجنسية، ومواجهة مشكلاته الجنسية، في الحاضر والمستقبل، مواجهة واقعية، تؤدي إلى الصّحة النفسية..**»[٤].

أهداف التربية الجنسية

* تحقيق الصحة الجنسية:

للتربية الجنسية أهداف مُتعدِّدة، أولى هذه الأهداف تحقيق الصحة النفسية والجنسيّة للطفل والمراهق وكذلك الإنسان الراشد، لأنّ الحصول على المعلومات الضرورية والصحيحة في هذا المجال الحساس، يجعل الإنسان المسلم، وفي جميع مراحله عُمره، على معرفة ودراية صحيحة بجسمه وما يطرأ عليه من متغيرات، وكذلك التعرف على كيفية التعاطي مع أعضائه التناسلية، بالإضافة إلى معرفة الأحكام الشرعية المتعلقة بهذا المجال، من حيث النظافة والطهارة، وما يحلُّ فعله وما يُحرم أو يُكره. وهذه المعرفة والالتزام بمقتضياتها يحقق لا محالة الصحتين النفسية والجنسية.

* الحماية من الانحراف السلوكي والاجتماعي

من أهم أهداف التربية الجنسية كذلك، حماية المراهق(ذكراً أو أنثى) من أي انحراف أو شذوذ، وتوجيهه وتثقيفه بما يحتاجه في هذه المرحلة العُمرية الخطيرة، مما يجنبه الوقوع في أي خطأ تكون له آثار سلبية على صحته البدنية والنفسية، فمن خلال هذه التربية يُزوَّد الشاب أو المراهق بالمعلومات الصحيحة، ويتعرّف على التعاليم والمعايير، والقيم الدينية والأخلاقية والأعراف الاجتماعية الخاصة بالسلوك الجنسي، وكيفية التعامل مع الجنس الآخر، وتشجيعه على تنمية الضوابط الإرادية لدوافعه ورغباته، ومعرفة المخاطر التي قد يقع فيها بسبب أي حرية جنسية أو ممارسة للجنس خارج الإطار الشرعي، وكذلك عواقب ذلك على المجتمع. بالإضافة إلى تصحيح ما يكون لديه من معلومات غير صحيحة، وأفكار خاطئة أو مغلوطة، وتكوين اتجاهات ومواقف سليمة نحو الأمور الجنسية، والنمو الجنسي والتكاثر والأسرة، بما يُنمي الضمير الحي، الذي يتماشى مع القيم الأخلاقية الدينية[٥].

وبالتالي، فالهدف هو الإسهام في بناء شخصية سوية خُلقيّاً واجتماعيّاً، وتحصينها جسميّاً وشعوريا[٦]. إنّ تعليم مهارات السلوك الصحيح تحافظ على سلامة الأفراد وتقيهم من الانحرافات والأمراض، كما أنّ التعامل مع الجنس الآخر، وتوعية كل فرد بالكيفية الصحيحة والشرعية لتعامله معه سيؤدي إلى الرقي في العلاقات، وبالتالي، حماية الفرد من كل ما يُخالف الفطرة السليمة[٧]. بالإضافة ـ طبعا ـ إلى إعداد الفرد لبناء حياة زوجية سعيدة، آمنة وبعيدة عن مظاهر الشذوذ والانحراف في المعاملة[٨].

* التربية الجنسية ومواجهة الانحلال الأخلاقي

تلعب التربية الجنسية دوراً مهمّاً في مواجهة مشكلات الانحلال الأخلاقي، وهذا ما جعل الكثير من المصلحين والتربويين، يؤكدون على ضرورة التربية الجنسية، وأن يتمّ التركيز فيها على التدابير التربوية التي تُعين

الشباب على مواجهة مشكلات الحياة، وخصوصاً ما يتعلق منها بالغريزة الجنسية، وكيفية ضبط الدوافع الجنسية، والتحكم في تشكيل الرغبة الجنسية، من خلال توجيه الأطفال لإدراك المظاهر والأبعاد الأخلاقية للسلوك الجنسي[٩].

التربية الجنسية في المقررات والمناهج التعليمية

مع الأسف الشديد، تُعاني المناهج والمقررات الدراسية في مدارسنا من ضعف وقصور واضح في الاهتمام بالتربية الجنسية، أو إعطائها ما تستحق من العناية والاهتمام، ففي هذه المناهج لا يتمّ التطرق للموضوعات المهمة في التربية الجنسية، بما يُحقق أهداف هذه التربية في حماية الأطفال والمراهقين من الانحراف، أو مساعدتهم على مواجهة وسائل الإعلام المختلفة، والتي تقدم مواد ومعلومات جنسية مختلفة المصادر والاتجاهات، أغلبها يُروج لمفاهيم وسلوكيات خاطئة ومنحرفة، ومتناقضة مع المبادىء الأخلاقية والدينية في هذا المجال.

ومع توفر المواد العلمية التي تتضمن المعلومات المطلوبة حول موضوعاتها مثل العلوم والتربية الإسلامية،[١٠] وأهمية التربية الجنسية ـ كما أسلفنا ـ في تحقيق الصحة الجنسية وتهذيب السلوك الجنسي، للمراهقين، إلّا أن معظم المدارس في العالم العربي، لا تزال مُتردِّدة، ولا تُولي هذه التربية ما تستحقه من عناية واهتمام، وحرص على وضع مناهج وبرامج لتدرسيها حسب المستويات الدراسية المعتمدة..

وقد قامت بعض الدراسات بتحليل كتب العلوم في صفوف (السادس والسابع والثامن الأساسي) في الأردن، واستخدمت المقابلة شبه المقننة مع أولياء الأمور، من أجل بناء نموذج مقترح لتضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب العلوم لهذه الصفوف، وقد كشفت نتائج هذا التحليل، ضعف تناول مفاهيم التربية الجنسية في كتاب العلوم (للصفين السابع والثامن الأساسي)، فضلا عن غياب كامل لمفاهيم التربية الجنسية في كتاب علوم الصف السادس..

كما بيّنت النتائج شبه المقننة، أهمية وضرورة إدخال مفاهيم التربية الجنسية، ضمن ثقافة وعادات المجتمع الأردني والثقافة الإسلامية، مؤكدة على دورها في بناء قاعدة أساسية لتشكيل السلوك السوي، وحماية النشأ من الوقوع في ممارسات خاطئة أو مغلوطة، كما تحفظ الفرد والمجتمع معا من الانحراف والشذوذ.. كما أظهرت النتائج، أنّ أفضل المناهج والكتب المدرسية المناسبة لإدخال مفاهيم التربية الجنسية فيها، هي مناهج وكُتب العلوم، وأن من سنِّ العاشرة ولغاية الثانية عشرة، هي السِّن المناسبة لتدريس مفاهيم التربية الجنسية(١١).

ضرورة وأهمية التربية الجنسية

للغريزة الجنسية قوتها ودوافعها التي قد تفوق في بعض الأحيان قوة ودافع غرائز إنسانية أخرى، وقد يظهر ذلك أحياناً بقوة، وأحياناً أخرى بضعف، أحياناً بكمون وأحياناً بظهور، لكن هذه الدوافع تبرز بإلحاح لدى المراهق وفي زمن المراهقة، حيث تتميز بالحيوية والاندفاع، وتتميز هذه المرحلة بتغيرات فسيولوجية مهمة وواضحة، وإن كانت قد بدأت منذ مرحلة الطفولة، كما يبدأ المراهق في طرح الكثير من الأسئلة حول نفسه والجنس الآخر، وتتسع لديه الرغبة في معرفة الكثير عن عمل ووظيفة أعضائه التناسلية، كما يبدأ في التساؤل عن طبيعة العلاقة التي يجب أن تربطه مع الجنس الآخر، وغيرها من الأسئلة الكثيرة عن الخير والشر، والتي تحتاج إلى إجابات مقنعة وصحيحة، ومنسجمة مع سنِّه ونُضجه النفسي والوجداني والعقلي، من هنا تُصبح التربية الجنسية جزءاً من العملية التربوية، حيث يتعلم فيها الطفل أو المراهق الكثير عن الحياة، وتنمو شخصيته، وهي حجر الزاوية في الزواج الموفق مستقبلا(١٢). وكذلك في تنظيم النّسل وآداب العلاقات الجنسية ومعاييرها. وكيفية التعاطي مع التعاليم الدينية والقيود العُرفية والاجتماعية. لذلك، يشعر المربُّون بثقل المسؤولية الملقاة على عاتقهم تُجاه المراهقين في هذه المرحلة، وخصوصاً في معالجة المشاكل المعقدة التي قد يقع فيها المراهقون. بحيث تزداد هذه المشاكل

وتتعقد إذا ما أحيط النمو الجنسي للطفل والمراهق، بغلاف من التحريم والتكتم السلبي، ولم يقُم المربُّون بواجبهم، هنا قد يلجأ هؤلاء المراهقون إلى البحث عن مصادر أخرى للمعرفة أو الخبرة، مما يعرضهم للانحراف ويضللهم، فيقعوا في تجارب منحرفة(١٣).

وقد قام بعض الباحثين بدراسة حول معرفة اتجاهات الأساتذة في تدريس مادة التربية الجنسية في المرحلة المتوسطة كان من نتائجها: التأكيد على ضرورة إعطاء أهمية كبيرة للتربية الجنسية في مدارسنا، لكونها المصدر الأساسي للمعلومات حول المتغيرات الجسمية والنفسية للطفل والمراهق، وتضمين المفاهيم الأساسية للتربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية والعلوم، لأنها الأقرب للشرح والتفسير، وضرورة عقد دورات تدريبية للأساتذة، لتوجيههم لاختيار الأساليب الناجعة لإيصال المعلومات في هذا المجال، وعقد مجالس لأولياء الأمور ومناقشتهم حول ضرورة تدريس التربية الجنسية، والمشاركة في التوجيه السليم لأبنائهم، وذلك في جميع المراحل، واستخدام التقنيات الحديثة في الشرح، وضرورة إقامة مؤتمرات للحديث عن مدى خطورة الأمراض الناجمة عن الانحرافات الجنسية(١٤).

انطلاقاً من أهمية وضرورة التربية الجنسية، سنحاول الإجابة على مجموعة من الأسئلة المهمة في هذا المجال التربوي:

* متى تبدأ التربية الجنسية وأين تُقدم؟
* كيف تُقدم المعلومات الجنسية؟
* من يقوم بالتربية الجنسية؟ وما هي الصفات التي يجب أن تتوفر فيه؟
* ما هي مسئولية الأم في تربية الفتاة وتعريفها بأهم ما تحتاج إليه في مجال التربية الجنسية؟
* ما هي المعلومات الجنسية المهمة والأساسية التي يجب تقديمها للأطفال والمراهقين؟

أولا: متى تبدأ التربية الجنسية وأين تُقدم؟

في الواقع، وحسب الكثير من الدراسات العلمية في هذا المجال، فالمطلوب أن تكون التربية الجنسية عملية مستمرة، ولا تقتصر على سنٍّ معينة، بل تبدأ منذ الطفولة، ثم تستمر خلالها، ويزداد الاهتمام بها في مرحلة المراهقة حتى الرشد، وقبل الزواج وأثناءه وبعده. كما يجب أن تكون التربية الجنسية في المنزل والمدرسة والجامعة ودور العبادة، وفى مؤسسات تنظيم الأسرة[١٥]، حتى تتكامل العملية التربوية، من حيث الزمان والمكان. وهذا ما يؤكده علماء النفس لأن التربية تعني: «تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخُلقية، كي تبلغ كمالها عن طريق التدريس والتثقيف»[١٦]، ولذلك، من الأهمية بمكان أن يبدأ التثقيف والحث على التزام الأخلاق الرفيعة منذ الطفولة، مروراً بالمراهقة حتى كمال الرشد وإقبال الشخص على الزواج، كما أنّ التوجيه والإرشاد في التربية الجنسية، يجب ألاّ يقتصر على مؤسسة واحدة، بل يبدأ من البيت ثم المدرسة فالجامعة، وصولا إلى دور العبادة، كل هذه المؤسسات، يُفترض أن تشترك في هذا الدور، وبمساعدة الآباء والأمهات وتعاونهم، حتى يشعر الطفل والمراهق بتكامل المعلومات وترابط العلاقة بين مؤسسات المجتمع والمفاهيم التي يتلقاها ويتعلمها ويطلب منه الالتزام بها.

ثانيّاً: كيف تُقدم المعلومات الجنسية

تحدث علماء النفس عن كيفية تقديم المعلومات الجنسية[١٧]، وهل يُفضل أن يكون التوجيه فرديّاً أم جماعيّاً؟ وكيف تكون الإجابة عن أسئلة الأطفال والشباب؟ وما هي الوسائل التي تساعدهم على تقديم المعلومات؟ وهل تُعطى منفصلة بذاتها، أم تكون جزءا من المناهج التعليمية؟

ذهب عدد من التربويين والعلماء المختصين في هذا المجال، إلى الاقتصار على التوجيه الفردي، لأنّ التوجيه الجماعي قد يُؤدي إلى بعض المشكلات، كما لا ينبغي أن تُفرض المعلومات الجنسية، بل تُقدم

كاستجابة لأسئلة الأطفال والمراهقين، عندما يطرحونها، أو يشعر المُربي أنها تُشكل قلقاً معرفيّاً لديهم، ولا يستطيعون الإفصاح عن ذلك لسبب ما.

ويرى هؤلاء التربويون أن تكون الإجابة على قدر السؤال، وبألفاظ ومفاهيم تُناسب مراحل النمو، وقُدرة الفهم، والالتزام بالصراحة والأمانة والبساطة، والصدق والدقة والموضوعية والهدوء. وهنا يُمكن الاستعانة ببعض الأفلام العلمية المتخصِّصة، عن النمو والتناسل الطبيعي بين الكائنات، وكذلك الصور والرسوم الإيضاحية، والقيام بزيارة حدائق الحيوان والأماكن الطبيعية المفتوحة، حيث يمكن للأطفال أن يتعرفوا على مشاهد تكاثر الطيور والحيوانات، وهي في أعشاشها أو أوكارها، ومن ثم تزويد الأطفال بالكثير من المعلومات المهمة والمختصرة والمتعلقة بطرق توالدها واستمرار نوعها في البقاء والعيش في الطبيعة.

كما اقترح بعض علماء التربية ألاّ تكون المعلومات الجنسية منفصلة أو قائمة بذاتها، وألاّ تكون أجزاء من المناهج، تُسمّى «الدراسات الجنسية»، بل تكون مدمجة، وضمن المعلومات المقدمة في مواد الأحياء والصحة والدين والمجتمع والجغرافيا، ففي مادة الأحياء مثلا، تُدرس الحياة والتكاثر في النبات والحيوان، وفي التربية الصّحية، يتمّ الإشارة إليها، عند تسليط الضوء على بعض الأمراض التناسلية. وفي مادة التربية الدينية، تُدرس النصوص التي تتعلق بالعلاقة بين الذكر والأنثى، وتكوين الأسرة، وفي مادة الاجتماع، تُدرس المعايير الاجتماعية الخاصة بالسلوك الجنسي في المجتمع، وفي الجغرافيا، تُدرس مشكلات الانفجار السكاني وتنظيم الأسرة.. وهكذا باقي المواد في المنهاج الدراسي. وهذا ما يُوفر للتلميذ أو الطالب في جميع الأعمار مادة ثقافية وتربوية مهمة ومفيدة.

ثالثاً: من يقوم بالتربية الجنسية

لاشك أنّ التربية الجنسية عملية يجب أن يتعاون فيها ـ أولاً ـ الوالدان، إذا توافرت لديهم المعلومات العلمية والإعداد لهذا الدور، وكذلك الوقت.

ثانيّاً: المربون في المدرسة أو الأخصائيون الاجتماعيون، وعلماء النفس ـ خاصة المرشدين والمعالجين منهم ـ وهؤلاء لهم رسالة وقائية ورسالة علاجية مع الأطفال والمراهقين، والأطباء في عملهم العلاجي، وعلماء الدين في إرشادهم ووعظهم(١٨).

رابعاً: الصفات التي يجب أن تتوافر فيمن يقوم بالتربية الجنسية

ينبغي أن يتّصف من يقوم بالتربية الجنسية، بصفات تُؤهله لهذه المهمة الصعبة، فلابدّ من إلمامه بخصائص النمو في المراحل المختلفة، وإلمامه كذلك بالحقائق العلمية الخاصة بالتناسل والحمل... إلخ. كما ينبغي أن يتفهّم مشكلات مرحلة المراهقة، وأن يُتابع الدراسات الخاصة بهذه المرحلة، كما ينبغي الالتزام بالاتجاه العلمي الهادئ، عند الاستماع إلى أسئلة الأطفال والمراهقين، وحُسن اختيار الألفاظ والبُعْد عن الألفاظ العامية، والاستفادة من الوسائل العلمية والتقنية، كما ينبغي أن يتّسع أُفقه، ويتميز برحابة الصدر والمروءة، والبُعد عن التشدّد والتزمُّت والآراء الجامدة،..وأن يكون قُدوة حسنة للناشئين(١٩).

ومما يجب الإشارة إليه، ضرورة أن يشترك الآباء في ندوات تثقيفية تؤهلهم للقيام بذلك، ومن أهم الموضوعات التي يجب تناولها وتسليط الضوء عليها في هذه الندوات، أُسس الصحة الجنسية والنفسية، وعلم نفس النمو، والمبادئ الأولى للتشريح، والتعاليم الدينية والقيم والأحكام المتعلقة بالتربية الجنسية..إلخ.

خامساً: مسؤولية الأمهات عن التربية الجنسية للفتيات

للأم مسئولية كبرى في الأسرة، وعن تربية الأولاد عموماً والفتاة خاصة، كما أنها مسئولة عن رعايتهم وتوجيههم، فالفتاة ـ خاصة في مرحلة المراهقة ـ تحتاج إلى أن تكون الأم بجوارها وجدانيّاً وفكريّاً، وأن تساعدها في حل مشكلاتها والتخطيط لمستقبلها، وهذا يتطلب أن تتميز العلاقة بينهما بالحب والثقة.

وبما أنّ مرحلة المراهقة بالنسبة للفتاة تتميز بتغيرات مهمة نفسية وجسدية، فإنّ مسؤولية الأم عن التربية الجنسية للبنت أو الفتاة، تعتبر ضرورية، ليس فقط الإجابة على أسئلتها الملحة، وإنما فتح حوار معها لتعريفها بقضايا أخرى، وتنبيههما لكيفية التعامل معها، ومحاولة تجاوز حاجز الخجل أو الخوف الذي قد يمنع الفتاة من البوح بها أو الحديث عنها.. وهذه مسؤولية خطيرة وتتطلب معرفة صحيحة، وأسلوباً بعيداً عن العنف أو الإفراط في الخجل والحياء، كما يقع لبعض الأمهات.. وعلى الأم أن تعرف أنّ التربية الجنسية للفتاة كفيلة بتحقيق السلامة الخلقية والصحية، كما تساهم في ضبط السلوك والعاطفة، وهنا فإنّ دور الأم غالباً ما يكون أكثر التصاقاً بالطفل من الأب(٢٠).

سادساً: ماذا يُقدم من معلومات جنسية

من أهم المسائل والمواضيع التي يمكن أن تُقدم في التربية الجنسية، ويتم الحديث عنها ـ من أبسطها إلى أعقدها ـ: شرح الفروق التشريحية بين الذكر والأنثى، ودراسة الكائنات الحية وتكاثرها، وتنمية الفخر بالجنس الذى ينتمي إليه. ثم العمل على إعداد الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة نفسيّاً لاستقبال التغيرات الفسيولوجية التي تتميز بها المراهقة، وتصحيح ما يسمعه الطفل من زملائه من أحاديث وأفكار حول موضوع العلاقة مع الجنس الآخر، مع التركيز على الإشارة إلى طبيعة ومميزات مراحل النمو التي سيعرفها الطفل، وتفسير الاتصال الجنسي، بأن ذلك خاص بالمتزوجين فقط، والتعريف المُبسط بمخاطر الانحرافات السلوكية في هذا المجال، والأمراض المترتبة عليها وخطورتها.. وتعريف المراهق بأنّ ممارسة الجنس في الإطار الشرعي(الحلال) عملٌ مُقدس، ودنسٌ ورجز في الحرام أو خارج الإطار الشرعي، وأن العلاقات الجنسية قبل الزواج تُسبِّب المشاكل.. وبالنسبة للمُربين، من الضروري هنا توجيه الطفل أو المراهق إلى تحقيق الإشباع الانفعالي عن طريق تشجيعه على ممارسة الرياضة والأنشطة الثقافية والهوايات المتنوعة، وكل ذلك سيصب في حماية

المراهقين من المؤثرات المنحرفة، وحرصا على الفضائل[٢١]. الدينية والاجتماعية.

الإسلام والتربية الجنسية

بالنسبة للإسلام، فإنّ التنشئة أو التربية على الثقافة الجنسية، يجب أن تكون بصورة أخلاقية، وفي إطار إصلاح المجتمع، وإصلاح الأسرة، عن طريق الاهتمام بالعلاقة الزوجية وإنجاحها، لأن ذلك كفيل بحفظ المجتمع وأفراده من الضياع والانحرافات السلوكية[٢٢]. وقد أوصى علماء النفس[٢٣]، بأن تسير التربية الجنسية جنباً إلى جنب مع التربية الدينية. وهذا ما أكّد عليه الإسلام، فهو يعترف بالغريزة الجنسية، لأن الله عز وجل خلق الإنسان، وزوَّده بأعضاء للتناسل والتكاثر الطبيعي، وركّب فيه هذه الغريزة كي يقوم بذلك، لكن لم يترك هذه الغريزة الطبيعية والفطرية دون توجيه أو ضوابط، بل وضع لها قواعد وأحكام وتوجيهات، كي تحقق أهدافها في إطار «الحلال الطيب»، والبُعد عن «الحرام الخبيث»، وهذا ما ظهر جليّاً في نصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية الشريفة..

من توجيهات القرآن والسُّنة في هذا المجال:

هناك مجموعة من الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، تضمّنت المبادىء الأساسية للتربية الجنسية، وكشفت عن طبيعة العلاقة المطلوبة والشرعية، بين الذكر والأنثى، والرجل والمرأة، والزوج والزوجة، وعلاقة الآباء بأبنائهم، كما حدّدت التوجيهات والإرشادات التربوية العامة للآباء والأمهات والمربين والأطفال والشباب، مبادىء وأحكام وتوجيهات وإرشادات تربوية، كشفت عن منظومة تشريعية وقيمية يُمكن الانطلاق منها واعتمادها في وضع الخطوط العامة للتربية الجنسية في مناهجنا التربوية. من هذه الآيات والأحاديث نذكر:

الآية الأولى:

قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ﴾ [التحريم: ٦].

ففي هذه الآية الكريمة هناك دعوة صريحة لوقاية النفس والأهل (أي الأزواج والأبناء) من العذاب، وهذه الوقاية تتحقق بالإيمان والعمل الصالح، أي الالتزام بالطاعات وترك المعاصي، وفعل الخيرات وتجنب الشرور، في الأفعال والأقوال، فكأنه قال: قوا أنتم وأهلوكم أنفسكم.(٢٤). وهذه قاعدة أساسية مهمة، تشمل بالتأكيد الحرص على تحقيق الصحة النفسية والجنسية للإنسان المسلم، والوقاية من كل الشرور والأمراض والآفات والمخاطر الناجمة عن الانحرافات الجنسية والسلوكية، المخالفة للأحكام والقيم الشرعية.. ويدخل ضمن هذه القاعدة أيضاً جميع الإجراءات الوقائية التربوية التي تحقق أهداف التربية الجنسية كما أشرنا إليها من قبل..

الآية الثانية:

قال الله تعالى: ﴿قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّواْ مِنْ أَبْصَـٰرِهِمْ وَيَحْفَظُواْ فُرُوجَهُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا يَصْنَعُونَ * وَقُل لِّلْمُؤْمِنَـٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَـٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا ۖ وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ ۖ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ ءَابَآئِهِنَّ أَوْ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّـٰبِعِينَ غَيْرِ أُو۟لِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُواْ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ ۖ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ ۚ وَتُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [النور: ٣٠ ـ ٣١].

في هذه الآية، نحن أمام تشريع أهم الإجراءات الوقائية لمواجهة الانحرافات الجنسية، وقيم أساسية لدعم العفّة في المجتمع، ونقصد بها غضّ البصر، وحجاب المرأة. وحُدود إبداء الزينة داخل الأسرة وفي المجتمع..

والمُراد بغضّ البصر، غضٌّ عمّا يحرُم، والاقتصار به على ما يحلّ(٢٥). لقد أمرَ القرآن المؤمنين بغضِّ البصر، لأنّ إطلاق البصر يُعتبر بداية وطريقاً مؤديّاً للمعصية، فالإنسان يمرّ في شعوره وإعجابه بالشيء بمراحل ثلاثة:

الإدراك، ثم الوجدان، فالنزوع، وقد حرّم الشرع الحنيف أن يصل الإنسان المسلم إلى مرحلة النزوع، فلم يُحرّم عليه مرحلة الإدراك ولا مرحلة الوجدان، فمثلا: إذا نظر الفرد منّا إلى حديقة بها ورد وياسمين، فله أن ينظر إلى الحديقة وإلى الورد وإلى الياسمين، وأنّ يستمتع بهذا الجمال، وهذه هي مرحلة الإدراك والوجدان، لكن ليس له أن يقطف شيئاً من الحديقة، هنا يتدخل التشريع.

أما بخصوص النظر إلى المرأة، فالله عز وجل منع الفعل من بدايته، من بداية الإدراك والنظر، وذلك، لأنّ الإدراك يرتبط بالوجدان، وهذه مقدمة للنزوع، فالشّاب أو الرجل غير المحصن، إذا نظر إلى امرأة حسناء، قد يُعجب بها، وهذا الإعجاب قد يدفعه إلى إرادة فعل الفاحشة أو التفكير فيها. وبالتّالي، فغضّ البصر، قيمة تربوية مهمة جدّاً، وهي كفيلة بسدِّ الطريق أمام أي انحراف يترتب على هذا النظر..

من القيم التربوية المهمة كذلك، التي احتضنتها هذه الآية، الإشارة إلى أهمية الحجاب وسَتْر زينة المرأة، وعدم التبرج وإبداء الزينة خارج المنزل وأمام عامة الناس، فممّا لا شك فيه أن التبرج والسُّفور، وما نراه اليوم من تعرِّي وإبداء للزينة في الشوارع والأماكن العامة، من أهم أسباب انتشار الفواحش والانحرافات السلوكية لدى الشباب خصوصاً، وكذلك ظهور الأمراض الجنسية الخطيرة في المجتمع. لذلك، فالتربية على الحجاب والسّتر والحياء، كل ذلك يرسِّخ لدى الفتاة المسلمة قيمة العفّة، ما ينعكس إيجاباً وأمناً اجتماعيّاً، وترغيباً في الزواج وبناء الأُسر وإنجاب الأطفال الشرعيين. وهذا ما أكّدته الآيتين السابقتين، عندما ربطت الالتزام بهذه القيم وبين التزكية ﴿ذَٰلِكَ أَزۡكَىٰ لَهُمۡۗ﴾، والفلاح ﴿لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ﴾.

الآية الثالثة:

قال الله تعالى: ﴿وَلۡيَسۡتَعۡفِفِ ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّىٰ يُغۡنِيَهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۗ﴾ [النور: ٣٣].

في هذه الآية الكريمة كذلك دعوة للتعفُّف، يقول الزمخشري: أي ليجتهد في العفة، كأن المُستعف طالب من نفسه العفاف وحاملها عليه، لا يجدون نكاحاً: أي استطاعة عليه بالغنى، ليكون انتظار ذلك وتأميله لُطفاً لهم في استعفافهم، وربطاً على قلوبهم... وما أحسن ما رتّب هذه الأوامر، حيث أمر أولا بما يعصم من الفتنة ويُبعد من موافقة المعصية، وهو غضُّ البصر، ثم بالنكاح (الزواج)، الذي يُحصن به الدين، ويقع به الاستغناء بالحلال عن الحرام، ثم بالحمل على النفس الأمارة بالسوء وعزفها عن الطموح إلى الشهوة، عند العجز عن النكاح، إلى أن يُرزق القدرة عليه[٢٦]. وبالتّالي، فالآية تُوجه بشكل تربوي الغريزة الجنسية، نحو التعفف، عندما يتعذّر على الإنسان الزواج وتصريف الشهوة بطرق شرعية.

الآية الرابعة:

قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمۡ لِفُرُوجِهِمۡ حَٰفِظُونَ﴾ * ﴿إِلَّا عَلَىٰٓ أَزۡوَٰجِهِمۡ أَوۡ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُمۡ فَإِنَّهُمۡ غَيۡرُ مَلُومِينَ﴾ [المؤمنون: ٥ ـ ٦].

في هذه الآية دعوة وتوجيه صريح لحفظ الفرج، بالإحصان والتزويج، وممارسة الجنس في الإطار الشرعي فقط، وهي دعوة ضمنية وحثٌّ على الزواج وبناء أسرة، وفي الوقت نفسه تحذير شديد من أي ممارسة جنسية غير شرعية أو خارج الإطار الشرعي، لما لها من آثار سلبية وتداعيات على الفرد والمجتمع، فقوله عز وجل (حافظون) في كافة الأحوال، إلّا في حال تزوجهم أو تعلق بمحذوف يدل عليه، غير مَلُومين، كأنه يقول: يُلامون إلّا على أزواجهم: أي يلامون على كل مباشرة، إلاّ على ما أُطلق لهم، فإنّهم غير مَلُومين عليه[٢٧].

لقد بين الله تعالى في بداية هذه السورة (المؤمنون)، صفات هؤلاء المؤمنين المُفلحين، ومن بين أهم ما اتصفوا به، أنهم بعيدون عن الزنا ومقدماته، حافظون لفروجهم إلّا على زوجاتهم، وبهذا الالتزام يتحقق الصلاح للفرد والمجتمع، ويكون الفلاح في الدنيا والآخرة.

الآية السادسة:

قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا﴾ [الإسراء: ٣٢].

وصف الله عز وجل الزنا بأنه (فاحشة) وهي: قبيحة زائدة على حدّ القُبح، وساء طريقه، وهو أن تغصب على غيرك امرأته أو أخته أو بنته من غير سبب، والسبب ممُكن، وهو الصهر الذي شرعه الله(٢٨).

يقول المفسرون إنّ استخدام القرآن الكريم لصيغة (لا تقربوا)، لا يدلّ فقط على اجتناب الفعل، بل يُحذر من الاقتراب منه، من مقدماته، ومن أسبابه، بدءاً بالنظرة والاختلاط المحرم أو الخلوة، وصولا إلى ارتكاب الفاحشة..، فهذا النهي عن الاقتراب من سلوك الطرق المؤدية إلى الوقوع في الزنا، إجراء وقائي مهم، وأسلوب تربوي قرآني حكيم، يحول فعلاً دون الوقوع في الفواحش، وهذا يدخل ضمن القاعدة الفقهية المشهورة «سد الذرائع»، التي قد ينهى فيها المشرع عن فعل المباح، احترازاً ووقاية من الوقوع في أمر له سلبيات كثيرة وغير مرغوبة.

الآية السابعة:

قال الله تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُوا۟ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [النور: ٥٩].

تُشير هذه الآية إلى قاعدة تربوية مهمة جدّاً، يمكن الاستفادة منها في التربية الجنسية، كما لها أبعادٌ أخرى، تخصُّ العلاقة بين الكبار والصغار، وبين الآباء والأبناء، وكيف حرص الإسلام على إيجاد علاقة يسودها الاحترام والحياء واحترام الخصوصية، فإذا ما بلغ الأطفال سنّ البلوغ، فعليهم أن يستأذنوا آباءهم إذا أرادوا الدخول عليهم، في كل الأوقات. وهذا مما الناس عنه في غفلة، فعن ابن عباس: آية لا يُؤمن بها أكثر الناس آية الإذن، وإني لآمر جارتي أن تستأذن عليّ، وسأله عطاء أأستأذن على أختي؟ قال: نعم، وإن كانت في حجرك تمونها(٢٩).

بعد استعراض أهم الآيات القرآنية التي تحدثت عن المبادىء والأسس العامة والقيم الإرشادية للتربية الجنسية، وتزكية النفس وتربيتها، بما

يُوصلها إلى الكمال والسمو.. ويحول دونها والانحراف والانحطاط الأخلاقي، ننتقل لعرض مجموعة من الأحاديث النبوية التي تتعلق بالتربية الجنسية كذلك، وقد حفلت السنة الشريفة بتفاصيل كثيرة في هذا المجال، لكننا سنقتصر على بعض الأحاديث التي تتحدث عن القيم الأساسية التي تقوم عليها هذه التربية، والتي تكشف ـ إلى جانب الآيات القرآنية السالفة الذكر ـ المنظومة القيمية التي يُمكن الاستناد إليها في وضع المناهج والبرامج التعليمية والتثقيفية في مجال التربية الجنسية..

من هذه الأحاديث الشريفة نذكر:

الحديث الأول:

قال رسول الله ﷺ: «كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهْوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، قَالَ ـ أي الراوي ـ وَحَسِبْتُ أَنْ قَدْ قَالَ: وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي مَالِ أَبِيهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ»(٣٠).

هذا الحديث يشير بوضوح إلى أن كل إنسان منا حافظ ومؤتمن ومكلف بما تحت رعايته وسلطانه، كما وضح ﷺ. الإمام (السلطان، الملك، الرئيس... إلخ) راع في بلده، ومسئول عن الرعية أمام الله سبحانه وتعالى، الرجل (ربُّ الأسرة) راع، وينبغي أن يقوم بما كُلِّف به من نفقة وتربية وتقويم، والمرأة (ربّة البيت) راعية كذلك، وينبغي أن تقوم بما كُلّفت به، من حُسن التعهد لأسرتها ورعاية أبنائها، وتربيتهم، وهكذا فالكل مكلف، والكل مسئول، عمّا تحت يديه من مصالح تخصه أو تخص المجتمع.

ولاشك أنّ هذه المسؤولية الملقاة على الآباء وعلى الدولة والسلطة، تتّسع لتشمل مسؤولية الآباء والمجتمع والدولة بكل مؤسساتها عن التربية الجنسية، من حيث الاهتمام بها سواء ضمن التربية الأسرية أو في إطار المناهج التعليمية والتربوية، لأهمية هذه التربية وضرورتها وخطورتها وأهدافها كما مرّ معنا من قبل..

الحديث الثاني:

قال رسول الله ﷺ: «يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ مَنِ اسْتَطَاعَ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، فَإِنَّهُ أَغَضُّ لِلْبَصَرِ، وَأَحْصَنُ لِلْفَرْجِ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ، فَإِنَّهُ لَهُ وِجَاءٌ»(٣١).

أي من كانت لديه القُدرة على الإنفاق وتحمل المسؤولية والقوامة، فليتزوج، ويحصن نفسه، ولا يتأخر. أما من لا يستطيع، فعليه أن يتجنّب كل ما من شأنه أن يثير شهوته، مثل النّظر المحرم، ومن العبادات التي تُساعده على ذلك، وتمدُّه بالصبر، وتُخفف من ثوران الشهوة لديه، يأتي الصوم، فهو كاسر للشهوة. وفي هذا الحديث تأكيدٌ على حقيقة مهمة في التربية الجنسية، وهي الحثُّ على الزواج المُبكِّر متى تحققت الاستطاعة، وبناء الأسرة، فالزواج يُؤدي إلى السكينة وراحة النفس وبالتّالي، استقرار المجتمع، كما أن الزواج الشرعي يقي الشباب من الوقوع في الأمراض الخطيرة والانحرافات السلوكية، كما هو مشاهد في المجتمعات التي تعاني من الفوضى أو الحرية الجنسية..

الحديث الثالث:

قال رسول الله ﷺ: «إِيَّاكُمْ وَالدُّخُولَ عَلَى النِّسَاءِ». فَقَالَ رَجُلٌ مِنَ الأَنْصَارِ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَفَرَأَيْتَ الْحَمْوَ. قَالَ «الْحَمْوُ الْمَوْتُ»(٣٢). **الحمو: أخو الزوج وما أشبهه من أقارب الزوج، كابن العم ونحوه.**

في هذا الحديث يُحذّر رسول الله ﷺ من الدخول على النساء، من غير المحارم، أو الخلوة بهن، فإن الشيطان يجرى من ابن آدم مجرى الدم، وقد يؤدي ذلك إلى شر عظيم، فهذا التحذير من سلوك المقدمات، التي قد تجر إلى الوقوع في الحرام، وهذه من السياسات التربوية الإسلامية.

ولذلك فعندما سأله ﷺ رجل من الأنصار عن الحمو، وهو قريب الزوج مثل أخيه أو ابن عمه..، قال: «الحمو الموت»، أي يجب أن تجتنبوا هذا الدخول، كما تجتنبوا الموت، وهذا أشد تحريماً، فهو أشد خوفاً في هذه الحالة، لأن بعض الناس قد يتجاوزون الآداب الشرعية في

هذه العلاقات وأثناء الزيارات، ومع الأسف، هناك من يتساهل في هذه الأمور فيقع في المحذور، لذلك من باب الوقاية والاحتراز حذّر رسول الله ﷺ من ذلك..

هذه نماذج ممّا ورد في السنة الشريفة، ويتعلق بالإرشادات والتعاليم النبوية المتعلقة بالتربية الجنسية، وهناك أحاديث أخرى كثيرة، لا يمكن استعراضها كلها في هذه الدراسة.

خاتمة

في نهاية هذا البحث، لقد تبيّن لنا أهمية التربية الجنسية لأولادنا في المراحل العُمرية المختلفة، بدءاً من الطفولة ومروراً بالمراهقة، وانتهاء بسنّ الرشد، ورأينا كيف أنّ المعرفة الصحيحة والمعلومات العلمية الدقيقة، التي يُمكن أن يتلقاها أولادنا من خلال التربية الجنسية داخل الأسر أو في المناهج التربوية المعتمدة، والتي تستند إلى المنظومة التشريعية والقيمية الإسلامية، تَقيهم من مخاطر المعارف والمعلومات الخاطئة والمغلوطة المنتشرة في وسائل الإعلام، أو في وسائل التواصل الاجتماعي، وعلى صفحات الشبكات العنكبوتية، والمواقع الخلاعية.

إنّ حماية الطفل والمراهق من مخاطر الانحرافات والأمراض الجنسية، مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الآباء والمؤسسات التربوية معاً، وتحتاج إلى توجيه ومراقبة مستمرة، وتعليم وتثقيف، وتنبيه إلى سلبيات ومخاطر أي انحراف عن الطريق القويم، مخاطر تتجاوز تداعياتها الحياة الخاصة للفرد لتشمل المجتمع.. لذلك على القائمين على المؤسسات التربوية، وكذلك الآباء، أن ينتبهوا لذلك، ويتجاوزوا التعاطي مع التربية الجنسية بتوجُّس أو خيفة، فالتربية الجنسية في المنظور الإسلامي، لا تعني تعليم الجنس كما في الغرب، بل تصحح المفاهيم وتثقيف الأطفال والمراهقين بطرق علمية، وأساليب بلاغية، وألفاظ سامية، تجعلهم يتعرفون على خصائصهم الجسمانية، وكيف يتعاملون مع تطور ونمو أعضائهم التناسلية وغيرها،

وخصائص كل مرحلة من مراحل التطور والنمو، وكيف يتعاملون معها، كما تُعرفهم بالمسائل المتعلقة بالعبادة والطهارة والوضوء، ويطّلعون من خلال هذه التربية على الآداب المجتمعية التي ينبغي احترامها من طرف الإنسان المسلم.

وبشكل عام، فقد تبيّن لنا من خلال ما استعرضناه من آيات كريمة وأحاديث شريفة، أنّ للإسلام نظرية تربوية متميزة في هذا المجال التربوي الحسّاس، يُمكن الاستناد إليها لوضع مناهج للتربية الجنسية، تحقق أهدافها في التزكية والتهذيب، والسمو الفردي والمجتمعي..

الهوامش

١ ـ مناهج البحث فى التربية وعلم النفس: ديوبولد ب فان دالين [ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون]، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٢٩٢، ص٣٣١.

٢ ـ منهج التشريع الإسلامي في التربية الجنسية قبل سن البلوغ: هيام الطاهر محمد عبد الحليم، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بكفر الشيخ، مصر، العدد الثالث، ٢٠٢٠، ص ٥٣٥ وما بعدها.

٣ ـ التربية الجنسية في الإسلام، قواعد وضوابط: مولاي المصطفى البرجاوي www.alukah.net.

٤ ـ علم نفس النمو: حامد زهران، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة، ١٩٩٠، ص٤٤١.

٥ ـ علم نفس النمو: حامد زهران، المرجع السابق، ص ٤٤٣.

٦ ـ اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم المتوسط: منال لعياضي، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٢٠، ص٣٧.

٧ ـ التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن: صالح هندي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، ٢٠٠٧، ص١٠٨.

٨ ـ قراءة في مقال: دوركايم ونقاش حول التربية الجنسية: نور الدين زمام، ص٦٥، ٦٦.

٩ ـ التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية: لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن: صالح هندي، مرجع سابق، ص١٠٨

١٠ ـ اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم المتوسط: منال لعياضي، مرجع سابق، ص٨٨.

١١ ـ يراجع: نموذج مقترح لمفاهيم التربية الجنسية في كتب العلوم في المرحلة الأساسية في الأردن: هبة رافع عبيدات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، قسم المناج وطرق التدريس، ٢٠١٧.

١٢ ـ علم نفس النمو: حامد زهران، مرجع سابق، ص ٤٤٤.

١٣ ـ المرجع السابق: ص ٤٤١ ـ ٤٤٣.

١٤ ـ اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم المتوسط: منال لعياضى، مرجع سابق، ص ٨٩.

١٥ ـ علم نفس النمو: حامد زهران، مرجع سابق، ص ٤٤٨.

١٦ ـ المعجم الفلسفي: مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٣، ص٤٢.

١٧ ـ من هؤلاء العلماء، الأستاذ الدكتور حامد زهران، أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، يُراجع: كتابه: علم نفس النمو، ص ٤٤٨، ٤٤٩.

١٨ ـ المرجع السابق: ص٤٤٦.

١٩ ـ المرجع السابق: ص٤٤٧.
٢٠ ـ العلاقة بين الفتاة ووالدتها وانعكاسها على تربيتها الجنسية: هنادي محمد عمر، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد ٣١، يوليو ٢٠١٣، ص ٤٤ ـ ٧٦.
٢١ ـ علم نفس النمو: حامد زهران، مرجع سابق، ص ٤٤٩ ـ ٤٥٢.
٢٢ ـ اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم المتوسط: منال لعياضى، مرجع سابق، ص ٨٩.
٢٣ ـ علم نفس النمو: حامد زهران، مرجع سابق، ص ٤٥٢، ٤٥٤.
٢٤ ـ الكشاف: الزمخشري، دار الفكر، القاهرة، جـ ٤، ص١٢٨.
٢٥ ـ الكشاف: الزمخشري، مرجع سابق، جـ ٣، ص٦٠.
٢٦ ـ الكشاف: الزمخشري، مرجع سابق، جـ ٣، ص ٦٤، ٦٥.
٢٧ ـ الكشاف: الزمخشري، مرجع سابق، جـ ٣، ص ٢٦.
٢٨ ـ الكشاف: الزمخشري، مرجع سابق، جـ ٢، ص ٤٤٨.
٢٩ ـ الكشاف: الزمخشري، مرجع سابق، جـ ٣، ص٧٥.
٣٠ ـ الحديث أخرجه البخاري عن عبد الله بن عمر [موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، رقم الحديث: ٨٩٣].
٣١ ـ الحديث أخرجه البخاري عن عبد الرحمن بن يزيد عن عبد الله [موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، رقم الحديث: ٥٠٦٦]
٣٢ ـ الحديث أخرجه البخاري عن عقبة بن عامر [موسوعة الحديث الشريف: وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، رقم الحديث: ٥٢٣٢].

الصّحة النفسيَّة الجِنسيَّة
دراسة تأصيليّة في ضوء الكتاب والسُّنّة

د. حسين صفي الدين(*)

خلاصة

تشهد حياة الإنسان المعاصر تغيرات جذريّة في ميادين العلوم الإنسانيّة، منها علم النفس وقضاياه، وثمة نقاش مستمر حول طبيعة الصِّحة النفسيّة الجنسيّة ومؤشراتها، وقد عرض علماء النفس المحدثين والمعاصرين مجموعة مؤشرات، منها: إدراك الذات، إشباع الحاجات، ضبط النفس، القدرة على حلّ المشكلات... إلخ، وأهمّها الإحساس بالسعادة والشعور بالمتعة.

هذا، وعارض بعض علماء نفس وفلاسفة غربيين مشهورين، قدرة الدين على إلهام الفرد بالصِّحة النفسيَّة الجنسيّة، والشعور بالسعادة والمتعة، بل اعتبروه يعقّد حياة الإنسان ويزيد بؤسها. طارحين في المقابل آراء تقوم على التحرّر من أخلاقيات الجنس، معتبرين الانحرافات الأخلاقية حالات طبيعية في حياة الإنسان، كاللواط، والسحاق، الزنا، الاستمناء، الساديّة...

من جانب آخر، هناك الكثير من الدراسات العربية والعالميّة تربط بين التوافق الجنسي الزواجي، وبين الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة بين الزوجين.

(*) رئيس تحرير مجلة الأبحاث والدراسات التربوية، وأستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية.

في هذه المقالة، وفي ضوء تحليل النصوص الدينيّة، والاستشهاد بها، سلّطنا الضوء على طبيعة التصور الإسلامي لـ: «**الصِّحة النفسيَّة الجنسيّة**»، وربطنا مفهوم الصِّحة النفسية بمحورية السعادة، وهي وصول الإنسان إلى كمال طبيعته، والكمال تحقيق الفرد الغاية الوجودية التي خُلِق لأجلها، وهي في ضوء الكتاب والسّنة التلبّس بمقام العبودية لله تعالى، كونه الكمال المطلق وغاية كلّ ذي غاية.

وعليه، إنّ الصِّحة النفسيّة، ـ بمؤشراتها الأساسية: ضبط الغريزة الجنسيّة، إشباع الحاجة الجنسيّة في حلال، والتوافق الجنسي الزواجي، والشعور بالسعادة والإحساس بالمتعة ـ ، إنّما يمكن أن يعيشها الإنسان، فيما إذا استثمر حريته التكوينية في ظلّ الإرادة التشريعية الإلهية في حياته الجنسية، والتزم مؤشرات النظام المعياري الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: الصِّحة النفسيّة، الصّحة الجنسيّة، التوافق الزواجي، السعادة، الغريزة الجنسيّة، النظام المعياري الإسلامي، النصوص الدينية.

مدخل

لا يُنكر راصدٌ ما تشهده حياة الإنسان المعاصر من تغيّرات جذرية في مختلف الميادين: معرفيّاً، فكريّاً، قيميّاً، حضاريّاً، وتكنولوجيّاً... وفي السياق، ثمة مجموعة قضايا تعالجها علوم النفس والتربية والاجتماع...، كقضايا الصِّحة النفسيَّة والجنس، تستنفر العقل الديني، وتثير أمامه مجموعة أسئلة وإشكاليات، تستدعيه لاستنطاق معطيات الوحي للإجابة عليها وتحديد الموقف منها، باعتبار الدّين أطروحة متعاليّة لا تخضع للزمكان في ارتباط الإنسان بها، وتستجيب لحاجاته على امتداد حركته، بما يَلحقها من تحديثات.

وتتأكّد المسألة، مع الأخذ بعين الاعتبار مجالين:

الأول: الأبحاث النظرية، خصوصاً الآراء السلبيّة لعلماء نفس وفلاسفة غربيين، يعارضون بشدّة قدرة الدين على إلهام الحياة الإنسانية بالصِّحة النفسيَّة واللّذة الجسدية، بل يحفرون عميقاً، باعتبار الدِّين يزيد منسوب العقد النفسيّة، والمشكلات الجنسية، بسبب رؤيته إلى الطبيعة البشرية، وما يفرضه من ضوابط على حريّة السلوك الجنسي.

ولجلاء الصورة، نطرح ثلاثة نماذج تقدّم لنا الشذوذ الجنسي كحالة طبيعية:

الأول: سيجموند فرويد: اللواط ليس خزياً ولا رذيلة

قبل وفاته بأربع سنوات، أجاب فرويد على رسالة سيدة أميركية تستفتيه في أمر ابنها، بقوله: «فهمْتُ من خطابك أن ابنك لوطي، وتأثرت منك أنك لم تذكري ذلك صراحة. إنّ اللواطة ليست شيئاً يمكن أن يُفاخر به أحدٌ، ولكنها أيضاً ليست شيئاً يمكن أن نستشعر منه الخزي، وليست رذيلة، ولا هي بالشّيء الذي يجلب العار على صاحبه، ولا يمكن أن نُدرجها ضمن الأمراض، وإنّما نحن نعتبرها اختلافاً في الوظيفة الجنسيّة، يترتب على تعطيل النمو الجنسي، والكثيرون من العصور القديمة والعصر الحالي، كانوا يمارسون اللواط، ولم يُقلِّل ذلك من احترام الناس لهم...»[1].

في حين، لو رصدنا معجم المفردات القرآنية عن اللواط[2]، سنعثر على النقيض المعياري، مثل: فاحشة ﴿أَتَأْتُونَ ٱلْفَٰحِشَةَ﴾، سرف ﴿أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ﴾، سيئات ﴿كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾، جهل ﴿أَنتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾، خبائث ﴿تَّعْمَلُ ٱلْخَبَٰٓئِثَ﴾، سوء ﴿قَوْمَ سَوْءٍ فَٰسِقِينَ﴾، فسق ﴿كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ﴾، إجرام ﴿كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُجْرِمِينَ﴾، ظلم ﴿إِنَّ أَهْلَهَا كَانُوا۟ ظَٰلِمِينَ﴾، عَمَه ﴿يَعْمَهُونَ﴾، تعدٍّ ﴿أَنتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ﴾، فساد ﴿ٱلْقَوْمِ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾، فضيحة ﴿فَلَا تَفْضَحُونِ﴾، خزي ﴿وَلَا تُخْزُونِ﴾...

الثاني: برتراند رسل: حرية تمتع الزوجة بالعلاقة الجنسيَّة خارج الزواج

في كتابه: «**الزواج وأخلاقيات الجنس**»[٣]، يعالج برتراند رسل القضايا الجنسيَّة بمنهج يعتبر الدِّين عائقاً أمام السعادة الجنسيَّة للإنسان[٤]. فهو يبيح ممارسة الجنس مطلقاً ما لم يكن عن طريق الاغتصاب. ومن جملة آرائه، أنّ الزواج القانوني لا ينبغي أن يقيّد حرية تمتع الزوجة بعلاقة جنسية خارجه. لكن، عليها تجنّب الحمل من غير زوجها. ذلك، أنّ فلسفة الزواج ـ من وجهة نظره ـ تقوم على تأكّد الآباء من بنوة الجنين بصورة قانونية، وعليه بإمكان المرأة أن يكون لديها عشيق، وليس عليها حال الاتصال الجنسي معه إلّا استعمال موانع الحمل، لتحول دون تكوّن الجنين، وإذا رغبت في الحصول على طفل تستفيد من زوجها القانوني فقط[٥].

وثانياً: أنّ الزواج عبارة عن توافق إرادتين على العيش معاً، فإذا دخل عنصر ثالث بموافقة الطرفين فلا يكون نقضاً للميثاق، وعلى الأزواج إظهار التسامح مع عشّاق زوجاتهم.

بينما، إذا استقرأنا ـ أيضاً ـ معجم مفردات القرآن عن الزنا، نعثر على النقيض المعياري: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا﴾[٦]، ﴿...وَلَا يَزْنُونَ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا * يُضَٰعَفْ لَهُ ٱلْعَذَابُ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِۦ مُهَانًا﴾[٧]، ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ * إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ﴾[٨]، ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ... وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ...وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ أَن تَبْتَغُوا۟ بِأَمْوَٰلِكُم مُّحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَٰفِحِينَ...﴾[٩]، ﴿...وَقُل لِّلْمُؤْمِنَٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ ... وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ﴾[١٠]، ﴿وَٱلَّذَانِ يَأْتِيَٰنِهَا مِنكُمْ فَـَٔاذُوهُمَا...﴾[١١]، ﴿ٱلزَّانِيَةُ وَٱلزَّانِى فَٱجْلِدُوا۟ كُلَّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا مِاْئَةَ جَلْدَةٍ...﴾[١٢].

إنّ رؤية كلٍّ من رسل وفرويد، تنسجم مع رؤيتهم الكونيّة المادية، ـ والحال، كما يقول دستويفسكي: «إذا لم يكن الله موجوداً، فإنّ كلّ شيء يصبح مسموحاً»[١٣]. ويوافقه جان بول سارتر بقوله: «إذا كان الله غير موجود، فإنّنا لا نجد أمامنا قيماً تُسيِّر تصرفاتنا...»[١٤] ـ ورسل من منظّري

الاتجاه اللاأدري الذي لا يعتقد بوجود إله حاكم، ويعتبر الأفكار الدينية وليدة مشاعر الخوف من الظواهر الطبيعية أو الجهل بالعلاقات بينها[١٥]، فمن مبانيه، إقصاء إرادة طرف ثالث حاكم على إرادة طرفي العقد، أي المشرّع الإلهي، الذي له من موقع ولايته التكوينية والتشريعية حق تنظيم الأحكام الوضعية لحياة الإنسان، كعلاقاته الجنسيَّة والزواجية، بالنحو الذي يشاء كيف يشاء. فالزواج في الرؤية الدينية ليس مجرد الرضا القلبي بين طرفين أو توافق إرادتين، تمكّنهما من التصرف بحرية، كي يصبح الزنا أو اللواط أو السحاق... ممارسات مشروعة وأخلاقيّة، بل هو توافق إرادتين على نحو خاص في ظلّ إرادة المشرّع الإلهي.

كذلك شأن فرويد، حيث ينفي حضور الله في الطبيعة ومجرى الظاهرات الإنسانية، ويعتبر أنّ الظاهرة النبويّة أسطورة، والأفكار الدينية ولدتها حاجة الإنسان إلى الدفاع عن النفس ضدّ تفوّق الطبيعة، ثم صوّرها لنفسه وحياً منزلاً[١٦]، و«أنّ الدين ما هو إلّا عصاب تشكو منه الإنسانيّة»[١٧]، لذا، يقوم تفسير الدِّين على أساليب التحليل النفسي بالنحو ذاته الذي يُفسَّر فيه الوسواس العصابي عند المرضى النفسانيين.

وهكذا، بدل أن يكون الدِّين عنصراً مساهماً في إلهام السعادة وتكوين الصِّحة النفسيَّة للفرد، يتحول إلى مرض نفسي، وبؤس تعاني منه الإنسانيّة، وصرخة الكائن المُثقل بالألم.

الثالث: د. أولرستام: مساعدة السادي على بلوغ سعادته الخاصة

الشبق الإيلامي، عبارة عن التلذّذ الجنسي باستخدام الألم، كالمازوشية، وجنون النشوز، والساديّة، والتي يعرّفها فرويد بأنّها: «الرّغبة في إيلام الموضوع الجنسي»[١٨]، وتحت شعار الحريّة الفرديّة الجنسيّة، يعتبر د. لارسن أولرستام أنّ هذه المصطلحات ـ السادية، المازوشية ـ يجب أن تُحذَف من قاموس الاستعمال، لتحلّ موضعها مفردات تحترم

مشاعر السادي والمازوشي، ولا تحتوي على إهانة، مثل: ألغولانيا، والتي تعني المتعة الجنسيَّة في الألم أو مع الألم. ويقول: «نحن نعلم أن حرمان الشاذين من بلوغ أهدافهم التي يعتبرونها شرعيّة يَدفعُ بهم إلى العدوان... وعلى هذا، أعتقد أنّ من واجبنا مساعدة السادي على بلوغ سعادته الخاصة، شريطة أن لا تكون شهوته دامية أكثر مما يجب»[١٩].

ونلاحظ انعكاس هذا الاتجاه على التربية الجنسية[٢٠]، بنحو يناقض الرؤية التربوية الدينية، يقول أولرستام: «... تنظيم التثقيف والتعليم ـ الجنسي ـ تنظيماً يقضي تدريجيّاً وفي مدة طويلة على التّزمُت، ومظاهر التقوى المتطرفة، والجهل والرجعيّة، فعلى الآباء والأمهات أن يشجّعوا رغبة أبنائهم في الاطلاع على الشؤون الجنسيّة، وأن يبتهجوا بنشاطهم الجنسي، فلا يُبدون لهم القرف أو التبرم كلّما تناول البحث العلاقات الجنسيّة، فالمعرفة أمضى سلاح لمحاربة التعصب.

ويجب أن يشتمل التعليم الجنسي في المدارس على ما يُسمى بالانحرافات الجنسيّة، فلا يصفها بأنها أمراض أو نقائص، بل يعتبرها مخارج شرعيّة لإشباع الغريزة الجنسيّة، ولها قيمة الجِماع الطبيعي بين الرجل والمرأة.

إنّ الذين يتلقون تنشئة كهذه يربّون أبناءهم تربية حسنة، ولا يُفسدون مفهوماتهم الجنسيّة، فينمو الأولاد نمواً طبيعياً، ولا خوف عليهم إلّا من الوقوع بين يدي رجل دين متعصب»[٢١].

والأمر الثاني: الدراسات الميدانية والإحصائية، بالنظر إلى أنّ رابطة الزوجيّة تُشكِّل البيئة الملائِمة للصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة في ضوء النظام المعياري الإسلامي من جهة، ومع الأخذ بعين الاعتبار الدراسات والتقارير العربية والعالميّة التي تربط بين التوافق الزواجي وبين الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة، كما تربط بين سوء التوافق الجنسي وبين اعتلال الصِّحة النفسيَّة.

ففي دراسة بإشراف الجمعية العربية للصِّحة الجنسيَّة في دبي، أنّ ٨١٪ من الرجال والسيدات في الوطن العربي غير راضين رضاءً تامّاً عن حياتهم الجنسيّة، وقد صرّح رئيس الجمعية د. طارق أنيس «أنّ ٩٨٪ من الرجال، و٩٦٪ من السيدات، في المنطقة العربية، يعتبرون الجنس من أهم أولويات الحياة... أعرب ٩٨٪ من الرجال والسيدات العرب أنّهم غير راضين تماماً عن حياتهم الزوجية. وجاء الجنس في المرتبة الثالثة على سلّم الأولويات للرجال العرب بعد الصِّحة العامة، والمستقبل الوظيفي، بينما جاء في المرتبة الخامسة للسيدات بعد الحياة الأسريّة، والصِّحة العامة، والحب والعاطفة، والحالة الاقتصاديّة[٢٢].

أما الدراسات الأجنبية فكثيرة جدّاً، منها:

- دراسة young (٢٠١٠) تشير إلى أنّ الرضا الجنسي يفسر ٦٥٪ من التباين بين النساء في الشّعور بالسعادة الزوجية.
- Lowenstein (٢٠١٥) اختلاف درجات التدين وعدم التوافق الجنسي تعدّ عوامل مفسِّرة لزيادة اتجاه الزوجين أو أحدهما نحو الاضطراب.
- Baorong Gordon (٢٠١٥) الرضا والإشباع الجنسي يعتبران مؤشّرين جيدين إلى الرضا الزواجي، وأن الأزواج الذين لا يشعرون بالرضا الجنسي يجدون صعوبة في استمرار حياتهم الزوجية.
- Yeh et al (٢٠١٦) الإشباع الجنسي يعدُّ عاملاً مهمّاً في تحقيق جودة الحياة الزوجية والاستقرار الزواجي.
- Aliakbari (٢٠١٨) الشّعور بالإشباع والرضا الجنسي بين الزوجين يعتبر عاملاً مهماً في تحقيق التوافق الزواجي.
- Rahmani et al (٢٠١٩) الشّعور بالرضا الجنسي يرتبط بشكل كبير بطول فترة الزواج والشّعور بالسعادة الزوجية[٢٣].

إشكاليّة البحث:

في هذا السياق، تطرح إشكاليّة مهمّة عن طبيعة التصور الإسلامي لـ: «**الصِّحة النفسيَّة الجنسيّة**»، فهل ثمة إمكانية لاستكشاف عناصر نظرية متكاملة حول الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة من النصوص الدينيّة؟ وهل تَقدِر هذه الأطروحة على تحقيق الحياة الجنسيَّة الطيّبة للإنسان؟ وما هي الأساليب التي تقدّمها هذه الأطروحة لتحقيق التوافق الجنسي بين الزوجين بما ينعكس إيجاباً على الصِّحة النفسيَّة؟

سنحاول في هذه المقالة معالجة هذه الإشكاليّة في ضوء استنطاق النصّ الديني، مبتدئين بتحليل مفهوم الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة.

القسم الأول:
قراءة في مفهوم الصحّة النفسيّة الجنسيّة

وردت مفردة الصِّحة في عدّة نصوص دينية، تفيد كونها أفضل نعم الله تعالى على الإنسان، وأنّها مقتضٍ لكمال لذة الحياة والتمتع بها.

عن الإمام علي عليه السلام: «**الصِّحة أفضل النعم**»[٢٤]. «**الصِّحة أهنأ اللذتين**»[٢٥]. «**بالصِّحة تُستكمل اللذة**»[٢٦].

ويمكن رصد نحوين من استعمالها، الأول: مطلقة، كما في النصوص المتقدّمة. والثانية: مع الإضافة والتقييد، إما إلى المزاج، فعنه عليه السلام: «**بصحة المزاج توجد لذة الطعام**»[٢٧]، وإما إلى البدن أو الجسم...، وعنه عليه السلام: «**... أفضل من سعة المال صحّة البدن...**»[٢٨]. وعن الإمام الصادق عليه السلام: «**النعيم في الدنيا: الأمن، وصحّة الجسم...**»[٢٩].

في المقابل، استعملت مفردة المرض أيضاً مطلقة ومضافة، إمّا إلى البدن وإما إلى القلب...، عن الإمام علي عليه السلام: «**... وأشدّ من الفاقة مرض البدن، وأشدّ من مرض البدن مرض القلب...**»[٣٠]. والصِّحة خلاف السّقم، ونقيض المرض. قال ابن فارس: «**الصِّحة ذهاب السّقم، والبراءة من كلّ**

عيب»[٣١]. وقال في معنى المرض: «**ما يخرج به الإنسان عن حدّ الصِّحة في أيّ شيء كان**»[٣٢]. وعرّفه الفيروز آبادي بأنّه: «**إظلام الطبيعة واضطرابها بعد صفائها واعتدالها**»[٣٣].

بهذا يتضح، أولاً: أنّ الصِّحة والمرض مفهومان عامّان، خصوصاً بناء على كون الألفاظ موضوعة لروح المعاني، باعتبار المقاصد والغايات لا لخصوص المصداق الحسيّ المادي من عموم المعنى. وثانياً: يتقيّدان باعتبار ما يضافان إليه، من البدن أو النفس أو العقل. وثالثاً: أنّه تعريف للصِّحة بوجهها السالب، أي كونها مجرّد البراءة من المرض.

وعليه، إذا اعتبرنا المرض حدوث انحراف عن اعتدال الطبيعة، مصحوب بأعراض خاصّة تميّزه. تكون الصِّحة النفسيَّة مطلقاً، عبارة عن خلو النفس البشريّة من الاضطرابات والأعراض المرضيّة التي تصيبها. وإذا أضيفت إلى متعلَّق خاص، تكون صحة نفسية باعتباره، كالصِّحة النفسيَّة الجنسيّة، أي خلو النفس من الاضطرابات، الانحرافات، والأمراض الجنسيّة.

لكن، بعض علماء النفس كشف عن وجه آخر لمدلول الصِّحة، يمثّل الجانب الإيجابي منها، ليتّسع لأكثر من مجرد الخلو من المرض، فتشمل تمتع الإنسان بحالة نفسيّة جيّدة تُمكِّنه من التلذّذ بالحياة والشّعور بالسعادة[٣٤]. إذ، يمكن أن تخلو حياة الإنسان من المرض، مع فقدان الإحساس بالسعادة، لأنّه ثمة واسطة بينهما، وهي أن تكون حالة الفرد طبيعية أو عادية. وقد تبنّت منظّمة الصِّحة العالميّة هذا الفهم، فعرّفت الصِّحة بأنّها «حالة من اكتمال السلامة بدنياً وعقلياً واجتماعياً، لا مجرّد انعدام المرض أو العجز»[٣٥].

ويتردّد هذا المعنى عند وليم وول William Well (1952)، حيث يعتبر أنّ الصِّحة النفسيَّة لا تتمثّل فقط في «تحرّر المرء من المخاوف وحالات القلق التي لا مبرر لهما، بل تتضمن شعوره بالأمن...»[٣٦]. وكذلك يؤكِّد دانا فارنسورث Dana Farnsworth، على أنّه لا يمكن أن يعتمد تحديد الصِّحة

النفسيَّة على مجرد الخلو من المرض، بل على مدى قدرة الفرد على القيام بالواجبات المنوطة به في المجتمع، وقدرته على التكيّف الذي يؤدي إلى أقصى حدّ ممكن من السعادة للفرد والمجتمع على حدٍّ سواء»[٣٧].

وبالتالي، تفتح هذه الإضافة الإيجابية ـ أي كون السعادة والمتعة واللذة معانٍ مأخوذة في مفهوم الصِّحة على نحو مقاصدي ـ باب الاجتهاد في محقّقات الصِّحة النفسيَّة ومؤشراتها باختلاف المباني الفلسفية والإنسانية، وتبعاً لاختلاف الخلفيّات الثقافية، لتحديد من هو الشخص الذي يتمتع بالصِّحة النفسيَّة[٣٨].

ولكن، يمكن القول، إنّنا نلمس هذا البعد الإيجابي للصّحة ولو على نحو الدلالة الالتزامية في عملية التحليل اللغوي لمفردة المرض، كون أصل المرض ـ كما قال ابن الأعرابي ـ: هو النقص، «يقال بدن مريض، أي ناقص القوة، وقلب مريض، أي ناقص الدين»[٣٩]، والنقص هو الخسران، وتقابله الزيادة، والكمال والتمام، وهي معانٍ إيجابيّة لا تقتصر على مجرد الخلو من المرض. أضف إليه المناخ العام للنصوص الدينية، التي تعتبر المتعة والتلذذ بالحياة والراحة والسكون من مؤشرات الصِّحة النفسيَّة.

عن الإمام جعفر الصادق عليه السلام: «أبصر رسول الله رجلاً شعثاً شعر رأسه، وسخة ثيابه، سيّئة حاله، فقال رسول الله صلى الله عليه وآله: **من الدِّين المتعة**»[٤٠]. والمتعة هي كلّ ما يوجب التذاذ الإنسان واستمتاعه، وبقرينة السياق يصبح فهم المسألة أوضح. وعن ولده الإمام موسى الكاظم عليه السلام: «**اجتهدوا في أن يكونَ زمانُكم أربعَ ساعات: ساعةً لمناجاةِ الله، وساعةً لأمر المعاش، وساعةً لمعاشرة الإخوان والثقات الذين يعرِّفونكم عيوبَكم ويُخْلِصون لكم في الباطن، وساعةً تخلون فيه للَذاتِكُم في غير مُحَرَّم، وبهذه الساعة تقدرون على الثلاث ساعات**»[٤١].

والنكتة المهمة في هذه الرواية، هي كون التلذذ بالحياة يمنح الإنسان طاقة إيجابية تمكّنه من القيام بواجباته ومسؤولياته الأخرى تجاه الله والأسرة والمجتمع. ومن أهمّها، ما روي عن الإمام الصادق عليه السلام: «**خمس خصال من فَقَدَ واحدةً منهنّ لم يَزل ناقص العيش، زائل العقل، مشغول القلب:**

فأولها: صِحَّة البدن. والثانية: الأَمْن. والثالثة: السَّعة في الرزق. والرابعة: الأنيس المُوافق. سُئِل عليه السلام: وما الأنيس الموافق؟ قال عليه السلام: **الزوجة الصالحة، والولد الصالح، والخَليط الصالح. والخامسة: وهي تجمع هذه الخصال: الدَّعَة** [أي الشّعور بالراحة والسكون النفسي]»(٤٢).

الصِّحة النفسيَّة بين حداثة المصطلح وتاريخية المضمون

وعليه، يمكن النظر إلى مفهوم الصِّحة النفسيَّة من زاويتين: الأولى: زاوية المصطلح Mental Health- Psychological health، ومما لا شكّ فيه أنّه حديث العهد بالولادة، إذ تمّ نحته في حقل العلوم النفسيَّة الغربية، فبطبيعة الحال لن نعثر على مفردة تفيد معناه أو تقارب مدلوله في التراث العربي الإسلامي. وإن كان ثمة مفردات في القرآن الكريم أشدّ قوة في التعبير عمّا يراد من مقاصدية مصطلح الصِّحة النفسيَّة، بما يتناغم مع النظام المعياري الإسلامي، مثل: **(النفس المطمئنة)** أو **(القلب السليم)**. الثانية: زاوية المضمون، أي الفكرة التي يعبِّر عنها المصطلح، وهنا ينفتح باب البحث عن مقاربته التأصيليّة باستكشاف منطق الوحي، دون القراءة الإسقاطيّة، التي تعرض الفكرة كما قاربها علماء الغرب مع عزلها عن سياقها المعرفي ومبانيها الفلسفية، ثم البحث عن شواهد قرآنية وروائية تريد أن ترى في النصّ ما يؤيدها(٤٣).

الصِّحة النفسيَّة: قراءة في ضوء المدارس النفسيَّة

يمكن اعتبار مفهوم الصِّحة النفسيَّة إشكاليّاً من حيث ارتباط مدلوله بتنوع المباني الفلسفية في النظر إلى الطبيعة البشرية عند المدارس النفسية، كمدرسة التحليل النفسي، والسلوكية، والوجودية، والبراجماتية، والإنسانية..(٤٤). وقد عرّفها عبد العزيز القوصي بأنّها: «التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسيَّة المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسيَّة العادية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية»(٤٥).

وعرّفها حامد زهران بأنّها: «حالة دائمة نسبيّاً، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسيّاً وشخصيّاً وانفعالياً واجتماعيّاً مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته، واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حدٍّ ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سويّاً، ويكون سلوكه عاديّاً بحيث يعيش بسلام»[٤٦].

ويمكن بالنظر مضافاً إلى تعريفات أخرى[٤٧]، استخلاص مجموعة مؤشرات للصِّحة النفسيَّة[٤٨]:

١ ـ إدراك الفرد حقيقة ذاته، ووعي حاجاته ودوافعه وأهدافه، وقدراته وإمكاناته.

٢ ـ استثمار الفرد قابلياته على قدر وسعه في تحقيق أهدافه.

٣ ـ إشباع الحاجات بما ينسجم مع منظومة القيم.

٤ ـ ضبط النفس، وتحقيق التوازن الداخلي بين الدوافع المتنازعة.

٥ ـ الطاقة الإيجابية والتغلّب على المشاعر السلبية.

٦ ـ الاستجابة لمشكلات الحياة بما يتناسب مع طبيعة المواقف[٤٩].

٧ ـ القدرة على الإنتاج وإنجاز الأعمال.

٨ ـ الإحساس بالسعادة والشّعور بالمتعة والعيش بسلام.

مفهوم الصِّحة الجنسيَّة

انطلاقاً مما تقدّم في تعريف الصِّحة النفسية، يتّضح مفهوم الصِّحة النفسيَّة الجنسية، لأنّه ليس ثمة فارق بينهما إلّا بالعموم والخصوص. وقد عرّفتها منظمة الصِّحة العالمية[٥٠]، وكذلك الإسكوا[٥١]: «حالة من الرفاه الجسدي، والعاطفي، والعقلي، والاجتماعي، في ما يتعلق بالحياة الجنسيَّة، وهي ليست مجرد غياب المرض أو الخلل أو العجز. تتطلب الصِّحة الجنسيَّة نهجاً إيجابياً ومحترماً في علاقات النوع الاجتماعي والعلاقات الجنسيَّة، بالإضافة إلى إمكانية الحصول على تجارب جنسية

ممتعة وآمنة، خالية من الإكراه والتمييز والعنف. ومن أجل تحقيق الصِّحة الجنسيَّة والحفاظ عليها، يجب احترام الحقوق الجنسيَّة لجميع الأشخاص وحمايتها وإعمالها».

وعرّفتها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بقولها: «تعني الصِّحة الجنسيَّة والإنجابيّة أن يكون الأشخاص قادرين على عيش حياة جنسية مرضية وآمنة، وأن يتمكّنوا من الإنجاب والتمتع بحرية القرار فيما يتعلّق باحتمال»(٥٢).

وتتابع منظمة الصِّحة العالمية في بيان العناصر المفاهيمية الرئيسية للصِّحة الجنسيَّة:

- الصحة الجنسيَّة مسألة تتعلق بالرفاه، وليست مجرد عدم وجود للمرض.
- تشمل الصِّحة الجنسيَّة الاحترام والسلامة والتحرر من التمييز والعنف.
- يجري التعبير عن الصِّحة الجنسيَّة عن طريق أنشطة جنسية مختلفة وأشكال مختلفة للتعبير الجنسي.
- تتأثر الصِّحة الجنسيَّة تأثراً حاسماً بالمعايير الجنسانية والأدوار والتوقعات وديناميات السلطة.
- يتعين فهم الصِّحة الجنسيَّة في سياقات اجتماعية واقتصادية وسياسية محددة.

ثمة نقاط كثيرة أثارتها منظمة الصِّحة العالمية(٥٣) نتوقف عند اثنتين:

الأولى: أخذ حالتين في مفهوم الصِّحة الجنسية، هما: المتعة والرضا والرفاه + السلامة والأمان.

الثانية: ربط الصِّحة الجنسيَّة بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، واحترام الحقوق الجنسيَّة لجميع الأشخاص وحمايتها، والتعبير عن الصِّحة الجنسيَّة بأنشطة وأشكال جنسيَّة مختلفة. وهذه النقطة، تكمن خطورتها بمناقضتها مفهوم الصِّحة الجنسيَّة في الرؤية الدينية، كونها تفتح

الطريق أمام إعطاء شرعية أخلاقية للممارسات الجنسيَّة الشاذة كاللواط والسحاق والدعارة المقوننة... تحت شعار احترام حقّ الإنسان في التعبير عن رغبته الجنسيَّة.

التعريف الإجرائي للصحة النفسيَّة الجنسية

وعلى المستوى الإجرائي، يمكن أن نصوغ تعريفاً خاصاً للصحة النفسيَّة الجنسية، بأنها:

الحالة المستدامة التي يتمكّن معها الفرد من ضبط غريزته الجنسيَّة والتحّكم بقوته الشهوية، والسعي لإشباع حاجاته الجنسيَّة وتحقيق كفاياتها، والوقاية من الاضطرابات، ومعالجة الأمراض الجنسيّة، النفسيَّة والجسمية، مع الإحساس بالسعادة، والشّعور بالسلامة والأمان، في ضوء النظام المعياري الإسلامي.

وعطفاً عليه، تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين ثلاثة أبعاد من الصِّحة النفسيَّة الجنسية:

الأول: الجسمي، أي الأمراض الجسمية أو الاضطرابات الفيزيولوجية التي تؤثر سلباً على المتعة الجنسية.

الثاني: النفس ـ جسمي، أي الاضطرابات والأمراض النفسيَّة التي تؤثر على المتعة الجنسية، مثل: الاكتئاب، اضطراب ما بعد الصدمة.

الثالث: الأخلاقي ـ الديني، أي الانحرافات الجنسيَّة التي تنعكس سلباً على الصِّحة النفسيَّة للفرد.

وعلى كلّ حال، لسنا ملزمين بالمؤشرات التي وضعها علماء النفس الغربيون كدوالّ على الصِّحة النفسيّة، وإن أمكنت الاستفادة منها، بل نستنطق النص الديني، لننظر ما الذي يمكن أن نستكشفه من مؤشرات تدلّ على الصِّحة النفسيَّة، وهذا يستدعي وضع **مؤشرات قياس الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة** في ضوء النظام المعياري الإسلامي.

تحليل مفهوم السعادة كمقوِّم للصحة النفسيَّة الجنسيَّة

النقطة المهمة التي ينبغي التوقف عندها في تحليل مفهوم الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة ـ بغض النظر عن العناصر الأخرى المأخوذة فيه ـ هي «**السعادة**»، فلو كانت العناصر الأخرى موضع اشتراك أو اختلاف، لا يمكن معارضة كون السعادة (أو المتعة، اللذة، الرفاه...إلخ) القاسم المشترك للصِّحة النفسيَّة مقاصديّاً باعتبارها الغاية المطلوبة، وهذا واضح مما تقدّم، ونضيف تصريح عبد العزيز القوصي: «... أن يكون هناك شعور إيجابي بالسعادة والكفاية، وهذا الشّعور هو في العادة دليل الفرد على كونه في حالة جيدة من حيث الصِّحة النفسيَّة»(٥٤).

وقد عالج الفلاسفة المسلمون مفهوم السعادة خصوصاً في الدراسات الأخلاقية، يقول أبو نصر الفارابي: «السعادة هي غاية ما يتشوقها كل إنسان»(٥٥). ويعرّف المحقّق النراقي السعادة بأنّها: «وصول كلّ شخص بحركته الإرادية النفسانية إلى كماله الكامن في جبلّته»(٥٦). والكمال تمام الشيء(٥٧)، وما يكون تمام غايته(٥٨)، بمعنى الانتهاء إلى غاية ليس وراءها مزيد من كلّ وجه(٥٩). وعرّفه الراغب الأصفهاني بأنه: حصول ما فيه الغرض من الشيء(٦٠). والنتيجة: أنّ الشّعور بالسعادة إنّما يمكن أن يعيشه الإنسان بتحقيق الهدف الوجودي الذي خُلِق لأجله. وهكذا تتداخل السعادة والكمال والغاية في دائرة واحدة.

ما هو الهدف الوجودي الواقعي للإنسان؟

الله تعالى هو عيْن الكمال، والجامع لكلّ الكمالات الوجودية(٦١)، والإنسان بفطرته عاشق للكمال باحث عنه، «فلا يطلب طالب، ولا يريد مريد إلّا إياه ـ تعالى ـ ، ولا يتوجه متوجه إلّا إليه»(٦٢)، فالارتباط به عزّ وجلّ هو الهدف الغائي للإنسان الذي به كماله وسعادته.

وهناك تناغم تام بين معطيات البرهان ومنطق القرآن، ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾(٦٣)، وهذا الاستثناء في سياق النفي يفيد الحصر،

وبالنظر إلى كون اللام في ﴿لِيَعْبُدُونِ﴾ هي لام الغرض التي تفيد السببية، تكون «العبودية هي الغرض الإلهي من خلق الإنسان»(٦٤)، فالغاية لكلٍّ من التكوين والتشريع هو استكمال النفس بالعبادة والقرب من الله تعالى، أي الخضوع الحرّ لإرادته التشريعية وامتثال أوامره ونواهيه(٦٥).

تمايز السعادة عن اللذة

وبهذا يتضح الفرق الجوهري بين مفهومين كثيراً ما يقع الخلط بينهما فيما يتعلّق بالصِّحة النفسيّة، وهما اللذة الحسيّة والسعادة، إذ يمكن شعور الإنسان باللذة مع مخالفة الهدف الوجودي، كما يُستشعر من دعاء الإمام علي زين العابدين عليه السلام: «... **ذُنُوب أَدْبَرَتْ لَذَّاتُهَا فَذَهَبَتْ، وَأَقَامَتْ تَبِعَاتُهَا فَلَزِمَتْ**»، بل يمكن استظهاره من القرآن في خطابه بحق الكفّار بشعورهم بالفرح والمتعة واستطياب الحياة ﴿وَفَرِحُواْ بِٱلۡحَيَوٰةِ﴾(٦٦)، ﴿أَذۡهَبۡتُمۡ طَيِّبَٰتِكُمۡ فِي حَيَاتِكُمُ ٱلدُّنۡيَا وَٱسۡتَمۡتَعۡتُم بِهَا﴾(٦٧)، ﴿وَٱلَّذِينَ كَفَرُواْ يَتَمَتَّعُونَ﴾(٦٨)، أما السعادة ـ في ضوء ما تقدّم ـ لا يمكن أن تحصل إلّا بموافقة الهدف الوجودي(٦٩).

فاللذة عبارة عن راحة من ألم ما، بحصول ما يوافق قوة من قوى النفس الشهوية أو الغضبية، فالفرد الذي يزني أو يستمني يشعر باللّذة الحسيّة. لكن، هل الشّعور باللذة والتمتّع بهذا النحو المنسجم مع الطبيعة الحيوانية ـ (كالأنعام) وفق التعبير القرآني ـ من لذة النكاح أو الطعام والشراب والنوم... هي كمال طبيعة الإنسان الذي به سعادته؟!!

نقد مسكويه هذا الخلط قائلاً: «... قد ظنّ قومٌ أنّ كمال الإنسان وغايته هما اللّذات الحسيّة، وأنّها هي الخير المطلوب والسعادة القصوى، وظنّوا أنّ جميع قواه الأُخَر إنّما رُكِّبت فيه من أجل هذه اللّذات والتوَّصل إليها، وأنّ النفس الشريفة التي سميناها ناطقة إنّما وُهبت له ليرّتب بها الأفعال ويميزها، ثم يوجهها نحو هذه اللذات، لتكون الغاية الأخيرة هي حصولها له على النهاية والغاية...»(٧٠).

ارتباط الصِّحة النفسيَّة بالهدف الوجودي

في ضوء هذه القراءة الفلسفيّة، لا يمكن أن يتمتع الفرد بالصِّحة النفسيَّة إلّا إذا حقّق الغاية التي خُلِق لأجلها، وهي عبادة الله تعالى والخضوع لإرادته، وبمقدار ما يقترب الإنسان من هذا الهدف يتلبس بالصِّحة النفسيَّة، وبما أن القرب من الله مفهوم تشكيكي، تكون الصِّحة النفسيَّة ذات مراتب متعدّدة. وعليه، إنّما تتحقق الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة عند الفرد فيما لو تطابقت معتقداته وغرائزه وعواطفه وملكاته واتجاهاته وسلوكاته في حياته الجنسيَّة مع النظام المعياري الإسلامي.

فمحورية الصِّحة النفسيَّة ـ كيفما فرضت ـ ترتبط بأمور ثلاثة:

الأول: تأمين الفرد حاجاته الجنسيَّة وتحقيق كفاياته في حلال.

الثاني: التحكّم بنوازعه الداخلية المتصارعة تحت قيادة العقل والشرع.

الثالث: الشّعور بالسعادة والإحساس بالرضا.

ورأس هرم حاجات الإنسان هو تلبية نداء الشّعور الديني الفطري بالارتباط بالله، وتأمين الحاجة الجنسيَّة دون إشباعه سيؤجج نار الصراعات الداخلية، ولن يشعر الإنسان بالسعادة. يقول كارل يونج ـ مؤسّس علم النفس التحليليّ ـ : «**إنّ انعدام الشّعور الدينيّ يسبّب كثيراً من مشاعر القلق والخوف من المستقبل، والشّعور بعدم الأمان والنزوع نحو النزعات المادّية البحتة، كما يؤدّي إلى فقدان الشّعور بمعنى هذه الحياة ومغزاها، ويؤدّي ذلك إلى الشّعور بالضياع**»(٧١).

هذا ما يصرّح به القرآن في مواضع كثيرة، منها: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ * ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ طُوبَىٰ لَهُمۡ وَحُسۡنُ مَـَٔابٖ﴾(٧٢).

يقول العلامة الطباطبائي في تفسير الآية: «... **إنّ النعمة كائنة ما كانت إنّما تغتبط وتهنأ إذا طابت للإنسان، ولا تطيب إلّا إذا اطمئن القلب إليه، وسكن ولم يضطرب، ولا يوجد ذلك إلّا لمن آمن بالله وعمل عملاً**

صالحاً، فهو الذي يطمئن منه القلب، ويطيب له العيش، فإنّه في أمن من الشرّ والخسران، وسلام مما يستقبله ويدركه، وقد أوى إلى ركن لا ينهدم، واستقرّ في ولاية الله، لاً يوجّه إليه ربّه إلّا ما فيه سعادته»(٧٣).

وعلى النقيض، ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ أَعْمَىٰ﴾(٧٤)، «فهو دائماً في ضيق الصدر وحنق مما وجد، متعلّق القلب بما وراءه مع ما يهجم عليه من الهم والغم والحزن والقلق والاضطراب والخوف بنزول النوازل وعروض العوارض من موت ومرض وعاهة وحسد حاسد وكيد كائد وخيبة سعي وفراق حبيب»(٧٥). ويقول تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَـٰمُوا۟ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾(٧٦). يقول العلامة الطباطبائي: «...**فرفعه تعالى مطلق الخوف والحزن عن الإنسان، معناه أن يفيض عليه كلّ ما يمكنه أن يتنعم به ويستلذه، وأن لا يكون ذلك في معرض الزوال، وهذا هو خلود السعادة للإنسان وخلوده فيها**»(٧٧).

الصحة النفسية الجنسية في القرآن

وإذا أردنا أن نربط هذه المسألة بالصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة بالخصوص في ضوء المنطق القرآني ذاته، ثمة مواضع عدّة تتمحور حول هذه النقطة، نذكر منها ثلاثة نماذج:

النموذج الأول: ﴿إِنَّ ٱلْإِنسَـٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا * إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا * وَإِذَا مَسَّهُ ٱلْخَيْرُ مَنُوعًا * إِلَّا ٱلْمُصَلِّينَ * ...وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَـٰفِظُونَ * إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ * فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ﴾(٧٨). فهذه الآيات توضح أنّ الإنسان الذي يتمتع بصفات: الحفاظ على الصلاة، التصديق بيوم الدين، إخراج ما عليه من حقوق ماليّة، مراعاة الأمانات والعهد، القيام بالشهادة... ومن جملتها موضع الشاهد:

أولاً: ضبط الغريزة الجنسية عن الحرام ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَـٰفِظُونَ﴾.

وثانياً: إشباع الحاجة الجنسيّة في حلال ﴿إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ﴾. هذا الفرد،

هو الذي يتمتع بالصِّحة النفسيَّة، باعتبار استثناء (إلا....) حالة الهلع عنه مع ما تمثّله من اعتلال واضطراب.

النموذج الثاني: ﴿قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ * ٱلَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَٰشِعُونَ * وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ * وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَٰعِلُونَ * وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ * إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ * فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ * وَٱلَّذِينَ هُمْ لِأَمَٰنَٰتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَٰعُونَ * وَٱلَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَٰتِهِمْ يُحَافِظُونَ﴾[٧٩].

والكلام فيها هو ما تقدّم، باعتبار أن الفلاح يتركب من ركنين ـ هما مقوِّما الصِّحة النفسيَّة ـ:

الأول: الخلو من العوارض السلبية والنجاة من الشرور.

والثاني: التمتع بالحياة بإدراك الخير والصلاح[٨٠].

النموذج الثالث: ﴿قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا۟ مِنْ أَبْصَٰرِهِمْ وَيَحْفَظُوا۟ فُرُوجَهُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا يَصْنَعُونَ﴾[٨١]. وقوله تعالى: (أزكى لهم)، من التزكية، وهي تتضمن أيضاً ركني الصِّحة النفسيَّة والعيش بسعادة.

يقول العلامة الطباطبائي: «التزكية تفعيل من الزكاة، بمعنى النمو الصالح، الذي يلازم الخير والبركة، فتزكيته لهم تنميته لهم نماء صالحاً بتعويدهم الأخلاق الفاضلة والأعمال الصالحة، فيكملون بذلك في إنسانيتهم فيستقيم حالهم في دنياهم وآخرتهم، يعيشون سعداء ويموتون سعداء»[٨٢].

القسم الثاني:
الغريزة الجنسيّة بين الضبط والإشباع

إذا بحثنا عن مصطلح إسلامي يتضمّن المقوِّمين الأول (الضبط) والثاني (الإشباع)، فسنعثر على مفهوم «**العفّة**». والعفة بمعنى الكفّ والامتناع مطلقاً. ويظهر من بعض اللغويين أنّها خصوص الكفّ عمّا لا يحلّ وضبط النفس عن الحرام[٨٣].

قال ابن فارس: «العين والفاء أصلان صحيحان: أحدهما الكفُّ عن القبيح، والآخر دالٌّ على قلّة شيء. فالأول: العِفّة: الكفّ عمّا لا ينبغي». وبهذا يتضح أن العفة مفهوم عام يشمل الامتناع عن كلّ قبيح، وفي التطبيق يتعلّق بموضوع خاص فيضاف إليه، فنقول العفة الجنسية، نسبة إلى تعلّقها بالموضوعات الجنسية.

وتشكّل العفة الجنسيَّة في ضوء القراءة الأخلاقية للفلاسفة المسلمين حالة وسطية بين الشره والخمود(٨٤)، فتتوقف معرفتها على فهم هذين المصطلحين. عرّف المحقق النراقي الشره الجنسي بأنّه: «**طاعة شهوة الفرج، والإفراط في الوِقاع، فلا ريب في أنه يقهر العقل، حتى يجعل الإنسان مقصور الهمّ على التمتع بالنسوان والجواري، فيُحرَم من سلوك طريق الآخرة، أو يقهر الدِّين حتى يُجرّ إلى اقتحام الفواحش**»(٨٥).

وعرّف الخمود الجنسي بأنه الفتور عما ينبغي من شهوة النكاح، بحيث يؤدي إلى سقوط القوة وتضييع العيال وانقطاع النسل(٨٦). لذا يقول المحقق النراقي في تعريف العفة الجنسيَّة بأنها: انقياد قوة الشهوة للعقل في الإقدام على ما يأمرها به من المنكح كماً وكيفاً، والاجتناب عما ينهاها عنه، وهو الاعتدال الممدوح عقلاً وشرعاً، وطرفاه من الإفراط والتفريط مذمومان، حتى تكتسب الحرية وتتخلص من أسر عبودية الهوى(٨٧).

في ضوء هذه القراءة، تتجلَّى العفة الجنسيَّة في مجالين:

- **الأول: العفة الأخلاقيّة**، حيث يصل الفرد بتهذيب ذاته إلى تحصيل ملكة نفسانية تمكّنه من ضبط غريزته الجنسيَّة والتحكّم بصراعاته الداخليّة بنحو يمتنع بإرادته الحرّة عن ما هو قبيح عقلاً وشرعاً في الحياة الجنسيَّة بسهولة دون الشّعور بضغط نفسي أو بذل جهد وعناء في مواجهة المغريات الجنسية(٨٨).
- **الثاني: العفة السلوكية**، أي أن يمتنع الفرد في مقام العمل عن إتيان ما هو قبيح عقلاً وشرعاً في الحياة الجنسية، حتى لو لم تكن العفة الأخلاقية متمكّنة في ذاته كملكة نفسانية، لكنّ الفرد لا يصدر عنه

السلوك الجنسي القبيح لسبب أو آخر، بنحو لا يحصل ضبط غريزته والتحكّم بها بسهولة بل يحتاج إلى شيء من بذل الجهد والفكر والرويّة.

ولأهمية العفة الجنسيَّة باللحاظات التي ذكرناها، بيّنت النصوص الدينية تأثيرها في تحقيق الهدف الوجودي الذي خُلق الإنسان لأجله، أي عبادة الله تعالى. عن الإمام محمد الباقر عليه السلام: «**ما عُبِد الله بشيء أفضل من عفة بطن وفرج**»(٨٩). وعنه عليه السلام: «**أفضل العبادة عفة بطن وفرج**»(٩٠).

ويتفرّع على ما تقدّم ثلاثة أمور:

الأول: لا رهبانية جنسيّة في الإسلام

العفة الجنسيَّة لا تعني الامتناع عن الجنس مطلقاً، أو تعبّداً لله، فهذا أولاً على خلاف مقتضى الطبيعة، فالغريزة الجنسيَّة ميل فطري متأصل(٩١)، تلحّ على الفرد لإشباع حاجته(٩٢)، وإلا بالكبت ومقاومة الرغبة المشروعة تضطرب حالته النفسيّة والعصبية.

وثانياً: أنّ معيارية التقرب من الله تعالى غير خاضع لإرادة الإنسان، بل لإرادته تعالى. عن أمير المؤمنين عليه السلام: «**إنّ المؤمن لم يأخذ دينه عن رأيه، ولكن أتاه من ربه فأخذه**»(٩٣). وحقيقة العبادة متقوّمة بالإرادة الإلهية، سُئل الإمام الصادق عليه السلام: ما العبادة؟ فقال: «**حُسن النية بالطاعة من الوجه الذي أمر به**»(٩٤). وأراد الله وأمر بالزواج، كما في النصوص القرآنية والنبوية.

وتتخذ الرهبانية شكلين:

الأول: **رهبانية الزواج**، أي الامتناع عن الزواج بذريعة التقرب إلى الله تعالى.

والثاني: **رهبانية الجنس**، أي كفّ النفس عن ممارسة الجنس مطلقاً بما يشمل الحياة الزوجية طلباً لكمال النفس، باعتبار أنّ إبقاء حاجات الجسد في حالة ضعف، يفتح طاقات التكامل الروحي للإنسان(٩٥). وقد واجه

النبي وأئمة أهل البيت عليهم السلام كلا النحوين، أي رهبانية الزواج ورهبانية الجنس.

ومما يدلّ على الأول: عن سُكَيْن النَّخَعِيِّ، وكان تعبَّدَ وتَرَكَ النساءَ والطِّيب والطعام، فكتب إلى الإمام الصادق عليه السلام يسأله عن ذلك؟ فكتب إليه: «**أمّا قَوْلك في النساء فقد عَلِمْتَ ما كان لرسول الله من النساء...**»(٩٦). ودخلت امرأة على الإمام الصادق عليه السلام، فقالت: أصلحك الله إني امرأة متبتلة. فقال عليه السلام: «**وما التبتُّل**(٩٧) **عندك؟** قالت: لا أتزوج. قال عليه السلام: **ولِم؟** قالت: ألتمس بذلك الفضل.

فقال عليه السلام: **انصرفي، فلو كان ذلك فضلاً لكانت فاطمة عليها السلام أحقّ به منك، إنه ليس أحد يسبقها إلى الفضل**»(٩٨).

ومما يدلّ على الثاني:

ـ عن الإمام علي عليه السلام قال: «**إنّ جماعة من الصحابة كانوا حرّموا على أنفسهم النساء والإفطار بالنهار والنوم بالليل، فأخبرَتْ أمُّ سلمة رسول الله صلى الله عليه وآله، فخرج إلى أصحابه فقال: أترغبون عن النساء؟! إنّي آتي النساء، وآكل بالنهار، وأنام بالليل، فمن رغب عن سنتي فليس مِنّي، وأنزل الله ﴿لَا تُحَرِّمُواْ طَيِّبَٰتِ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكُمْ...﴾ الآية**(٩٩)»(١٠٠).

ـ وعن أبي عبد الله عليه السلام: «...[عن رسول الله صلى الله عليه وآله] **يا عثمان، لم يرسلني الله بالرهبانية، ولكن بعثني بالحنيفية السهلة السمحة، أصوم وأصلي، وألمس أهلي**(١٠١)**، فمن أحب فطرتي فليستنّ بسنَّتي ومن سنَّتي النكاح**»(١٠٢).

وفي هذا السياق، يمكن فهم النصوص الدينية التي ركّزت على أنّ: «**اللذة في النساء**». عن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: «**جُعل قرة عيني في الصلاة، ولذّتي في النساء**»(١٠٣). وسُئل الإمام الصادق عليه السلام: أي الأشياء ألذ؟ فقال عليه السلام: «**ألذ الأشياء مُباضَعَة النساء**(١٠٤)»(١٠٥).

أصول وأساليب التعفُّف الجنسي:

الأصل الأول: فليتعفف بزوجة

من خصائص الغريزة الجنسيَّة أنّها ليست عمياء، بل ترشد الإنسان بشكل فطري إلى موضوعها ومتعلّقها الخاص المستجيب لحاجتها ـ ﴿أَعۡطَىٰ كُلَّ شَيۡءٍ خَلۡقَهُۥ ثُمَّ هَدَىٰ﴾[١٠٦] ـ وهو الزواج[١٠٧]. فالزواج هو الموطن الشرعي والحصري لممارسة الجنس في الإسلام[١٠٨]، و«لقد منع الإسلام بشدة ألوان المتعة الجنسيَّة خارج إطار الزواج الشرعي»[١٠٩].

فالعفّة خصوص الكفّ عمّا يقبح جنسيّاً. ولذا، تجتمع مع إشباع الحاجة الجنسيَّة بالزواج، بل الزواج من محقّقات العفة في النصوص، منها: عن زيد بن ثابت، قال: قال لي رسول الله ﷺ: «**يا زيد تزوجت؟** قلت: لا. قال ﷺ: **تزوّج تستعفّ مع عفتك**»[١١٠].

وإذا دقّقنا في قوله ﷺ «تستعف مع عفتك»، يعطينا مؤشراً واضحاً في كون العفة مقولة مشكّكة أولاً، وفي أن الزواج هو عفة سلوكية تزيد في العفة النفسيّة. وعنه ﷺ: «**من أحب أن يلقى الله طاهراً مطهراً، فليتعفف بزوجة**»[١١١]. وعنه ﷺ: «**من تزوج فقد أُعطي نصف السعادة. وقال: هو أغض للبصر، وأعف للفرج، وأكف وأشرف**»[١١٢].

ومن الواضح مدى ارتباط هذا الحديث الأخير بالمقوّم الثالث للصحة النفسيَّة والذي هو الشّعور بالسعادة. هذا مع النظر إلى قوله تعالى ﴿وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنۡ خَلَقَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا لِّتَسۡكُنُوٓاْ إِلَيۡهَا وَجَعَلَ بَيۡنَكُم مَّوَدَّةٗ وَرَحۡمَةٗۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ﴾[١١٣]، حيث إنّ الزواج يؤدي إلى الشّعور بالسكينة والمودة والرحمة...، وفي تفسير ﴿فليستعفف﴾ في قوله تعالى: ﴿وَأَنكِحُواْ ٱلۡأَيَـٰمَىٰ مِنكُمۡ وَٱلصَّٰلِحِينَ مِنۡ عِبَادِكُمۡ وَإِمَآئِكُمۡۚ إِن يَكُونُواْ فُقَرَآءَ يُغۡنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٞ * وَلۡيَسۡتَعۡفِفِ ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّىٰ يُغۡنِيَهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۗ﴾[١١٤]، اتجاهان:

الأول: أنّه بمعنى العفة النفسيَّة، وبالتالي السلوكية، أي أن الفرد الذي لا تتوفر له إمكانيات الزواج ليشبع حاجته الجنسية في حلال، سيعيش حالة

الصراع بين نوازع الغريزة الجنسيَّة وبين الامتناع عن المحرّمات الجنسيَّة، مما يؤدي إلى اعتلال صحته النفسيّة، وليس ثمة أسلوب إلّا بضبط النفس والتحكم بالغريزة الجنسيّة.

الاتجاه الثاني: أن الاستعفاف بمعنى العفّة السلوكية بالزواج[١١٥]، والمعنى أنّ الفرد الذي لا يملك إمكانات الزواج، فليحسن الظن بالله، وليتزوج، فإنّ الله يغنيه من فضله، وفي هذا السياق وردت عدة نصوص تفيد أن التزويج يوسع في الرزق[١١٦].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الزواج وإن كان شرطاً في تحقيق العفّة السلوكيّة، إلّا أنّه مأخوذ على نحو الاقتضاء دون العلية التامة، فهو ليس مانعاً عن السلوك الجنسي المحرّم، سواء خارج بيت الزوجية أو داخلها. فقد يكون الفرد متزوجاً، ولكنه يتورط في السلوك الجنسي القبيح، بالزنا، أو اللواط، أو السحاق، أو الاستمناء...إلخ. وكذلك قد يقع بالقبيح الجنسي مع زوجته، كونه ليس حلالاً على إطلاقه، كما في الدخول بالزوجة في الحيض، أو في نهار شهر رمضان المبارك.

لا حرية جنسية في الإسلام

وبهذا يتبيّن أنّ الإسلام كما يعارض الرهبانية الجنسية، يُعارض بشدّة الحرية الجنسية، فتحرر الغريزة الجنسيَّة من الضوابط الأخلاقية، يغلّب النزعة الطبيعية الحيوانية في الإنسان على جانبه المتعالي، والصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة تعتمد على أن يكون السلوك الجنسي للفرد موصِلاً إلى إعلاء الكمال الإنساني بما يحقق الهدف الوجودي، وعلى حدّ تعبير الإمام الخميني إن الغريزة الجنسيَّة لا تُحقق للإنسان سعادته إلّا بالتوازن والاعتدال، «لأنه بخروجه عن حده وذهابه إلى جانب الإفراط والتفريط بالإضافة إلى عدم تحصيله للسعادات المذكورة يوجب شقاوته وشقاوة بني نوعه»[١١٧]. عن الإمام علي عليه السلام: «**إنّ الله عزّ وجلّ ركَّب في الملائكة عقلاً بلا شهوة، وركَّب في البهائم شهوة بلا عقل، وركَّب في بني آدم كليهما،**

فمن غلب عقلُهُ شهوتَهُ فهو خير من الملائكة، ومن غلَبَتْ شهوتُهُ عقلَهُ فهو شرّ من البهائم»(١١٨).

الأصل الثاني: فليستعفف بالمُتعة

ومن آليات التعفف السلوكي، الزواج المُنقطع، فعن الفتح بن يزيد، قال سألت أبا الحسن عن المتعة فقال عليه السلام: «**هي حلال مباح مطلق لمن لم يُغنه الله بالتزويج، فليستعفف بالمتعة...**»(١١٩). وقد أوضحت النصوص الدينية الربط الأكيد بين المتعة والامتناع عن الزنا.

وقد ورد عن الإمامين الباقر والصادق عليهما السلام أنه «**لولا نهي البعض عن زواج المتعة ما زنى إلّا شقي**»(١٢٠).

النصوص الروائية في أجر وثواب الممارسة الجنسيَّة

بل أكثر من ذلك، من أجل الربط بين الصِّحة النفسيَّة الجنسيَّة في الزواج وبين الهدف الوجودي من جهة، وهب الله تعالى للمتزوجين مناخاً من الطاقة الإيجابية وكيمياء السعادة للمعاشرة الجنسيَّة حيث صبغها بلون من العبادة بإعطاء الأجر والثواب عليها. يقول الشهيد مرتضى مطهري: «الإسلام لم يفرض تمتُّع الزوجين جنسيّاً ببعضهما البعض فحسب، بل جعل لذلك ثواباً وأجراً»(١٢١). وعن النبي صلى الله عليه وآله قال للصحابي الجليل أبي ذر الغفاري (رضي الله عليه): «**إئت أهلك تؤجر**. فقال أبو ذر: يا رسول الله آتيهم وأُوجر؟!

فقال رسول الله صلى الله عليه وآله: **كما أنك إذا أتيت الحرام أُزِرْت، فكذلك إذا أتيت الحلال أُجِرْت**»(١٢٢).

وعن النبي صلى الله عليه وآله قال: «**إنّ المؤمنَ إذا جامعَ أهلَه بَسَطَ سبعون ألفَ مَلَك جناحَه، وتنزلُ الرحمةُ، فإذا اغتسلَ بنى اللهُ له بكلِّ قَطْرةٍ بيتاً في الجنةِ، وهو سِرٌّ فيما بينَ اللهِ وبينَ خلقِه**»(١٢٣). وعن أبي عبد الله عليه السلام ـ في حديث ـ في إقبال الزوج على زوجته، عن رسول الله صلى الله عليه وآله: «... **أما إنّه إذا**

أَقْبَلَ، اكْتَنَفَهُ مَلَكَان(١٢٤). **وكان كالشاهر سيفه في سبيل الله. فإذا هو جَامَعَ تَحَاتُّ عنه**(١٢٥) **الذنوب كما يَتَحَاتُّ ورقُ الشجر. فإذا هو اغتسل انسلخ من الذنوب**»(١٢٦).

طهارة مناخ المعاشرة الجنسيَّة بين الزوجين:

وقد أكّدت النصوص الدينيّة على ضرورة أن تسود المعاشرة الجنسية بين الزوجين حالة من الطهارة المعنوية لتثبت الربط بين الكمال الروحي والجنس، نذكر بعضها:

١ ـ **الوضوء**، عن أبي جعفر الباقر عليه السلام قال: «**إذا دخلت إن شاء الله فمرها قبل أن تصل إليك أن تكون متوضئة، ثم لا تصل إليها حتى تتوضأ**»(١٢٧).

٢ ـ **البسملة والاستعاذة**، عن الحلبي قال: قلت لأبي عبد الله عليه السلام: ماذا يفعل الرجل إذا أتى أهله وخشي أن يشاركه الشيطان؟ قال عليه السلام: يقول: «**بسم الله، أعوذ بالله من الشيطان الرجيم**».

٣ ـ **ذكر الله**، عن الصادق عليه السلام قال: «إذا أتى أحدكم أهله فليذكر الله...»(١٢٨).

٤ ـ **الدعاء**، عن أمير المؤمنين عليه السلام قال: «إذا أراد أحدكم مجامعة زوجته، فليقل: اللهم إني استحللت فرجها بأمرك، وقبلتها بأمانتك...»(١٢٩). وعن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال أمير المؤمنين: «إذا جامع أحدكم فليقل: بسم الله وبالله، اللهم جنبني الشيطان، وجنب الشيطان ما رزقتني...»(١٣٠).

الأصل الثالث: فعليه بالصوم(١٣١).

عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم قال: «**يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباه فليتزوج، ومن لم يقدر، فعليه بالصوم فإنه له وِجاء**(١٣٢)»(١٣٣).

الأصل الرابع: الجوع والعطش ـ كما سيأتي ـ.

الاصل الخامس: توفير شعر الجسد.

وفي رواية جاء رجل إلى النبي، فقال: يا رسول الله، ليس عندي طول[١٣٤]، فأنكح النساء، فإليك أشكو العزوبية. فقال ﷺ: «**وفِّرْ شعر جسدك، وأدم الصيام**». ففعل الرجل فذهب ما به من الشبق[١٣٥][١٣٦]. وعن الإمام علي عليه السلام قال: «**كثرة الشعر في الجسد تقطع الشهوة**»[١٣٧]. وعنه عليه السلام: «**ما أكثر شعر رجل قط إلّا قلّت شهوته**»[١٣٨].

الأصل السادس: تذكّر الموت.

عن أمير المؤمنين علي عليه السلام قال: «**أكثروا ذكر الموت عند ما تنازعكم إليه أنفسكم من الشهوات، وكفى بالموت واعظاً، وكان رسول الله كثيراً ما يُوصي أصحابه بذكر الموت، فيقول: أكثروا ذكر الموت، فإنه هادم اللذات، حائل بينكم وبين الشهوات**»[١٣٩].

الأصل السابع: تخويف النفس بالله.

عن الإمام زين العابدين عليه السلام قال: «**وأمّا حقُّ فَرْجِكَ: أنْ تُحَصِّنَهُ عن الزّنا، وحِفْظُهُ عمّا لا يحلّ لك، والاستعانةُ عليه بغض البصر، فإنّه**[١٤٠] **مِن أعْوَن الأعوان، وضبطُه إذا همَّ بالجوع والظمأ، وكثرة ذكر الموت، والتهدّد لنفسك بالله، والتخويف لها به، وبالله العصمة والتأييد، ولا حول ولا قوة إلّا به**»[١٤١]. وفي هذا النص أساليب أخرى: غضّ البصر، الجوع والعطش، تخويف النفس بالله.

الأصل الثامن: الصلاة.

عن أمير المؤمنين عليه السلام قال: «**إذا رأى أحدكم امرأة تُعجبه فليأتِ أهله، فإنّ عند أهله مثل ما رأى، ولا يجعلن للشيطان إلى قلبه سبيلاً، وليصرف بصره عنها، فإن لم تكن له زوجة، فليصل ركعتين ويحمد الله كثيراً، ويُصلّي على النبي وآله، ثم ليسأل الله من فضله، فإنه يبيح له برأفته ما يغنيه**»[١٤٢].

الأصل التاسع: الدعاء.

عن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال رسول الله ﷺ: «**إذا نظر أحدكم إلى المرأة الحسناء فليأتِ أهله، فإن الذي معها مثل الذي مع تلك.**

فقام رجل فقال: يا رسول الله، فإن لم يكن له أهل فما يصنع؟ **قال رسول الله: فليرفع نظره إلى السماء، وليراقبه، وليسأله من فضله**»[١٤٣].

وقد ورد استحباب الدعاء بعفة الفرج في مناسبات كثيرة، منها:

ـ إذا أردت أن تلبس السروايل، قل: «**بسم الله، اللهم استر عورتي، ولا تهتكني في عرصات القيامة، وأعف فرجي، ولا تخلع عني زينة الإيمان**»[١٤٤].

ـ وعن أمير المؤمنين عليه السلام، عند الاستنجاء[١٤٥] تقول: «**اللهم حصِّن فرجي وأعفه، واسْتُر عورتي، وحرِّمها على النار**»[١٤٦].

الأصل العاشر: الحيلولة دون الإثارة للغريزة الجنسيَّة

وقد نعتبر الحيلولة دون إثارة الغريزة الجنسيَّة هي الآلية السادسة من آليات تحصيل عفة النفس جنسيّاً، قال النراقي: «علاج إفراط هذه الشهوة بعد تذكر مفاسدها، كسرها بالجوع، وسدّ الطرق المؤدية إليها من: التخيل والنظر والتكلم والخلوة، فإن أقوى الأسباب المهيِّجة لها هو النظر والخلوة...»[١٤٧]. وقال الشيخ مرتضى مطهري: «نحن نعتقد أن هناك أمرين لازمين لتهدئة الغريزة: أحدهما: إرضاء الغريزة في حدود الحاجة الطبيعية. والآخر: الحيلولة دون تهييجها وإثارتها»[١٤٨]. ومن الأساليب أيضاً:

الأسلوب الأول: غضّ البصر على كل حال، وحرمة النظر مع شهوة وريبة[١٤٩]، كما اتّضح مما تقدّم. فثمة علاقة وطيدة بين النظر وبين التهيّج الجنسي، فالوقاية تقتضي غض النظر. فقد كان أمير المؤمنين عليه السلام جالساً في أصحابه، فمرّت بهم امرأة جميلة فرمقها القوم بأبصارهم فقال عليه السلام: «**إنّ أبصار هذه الفحول طوامح، وإن ذلك سبب هياجها...**»[١٥٠]. وعن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**لكلِّ عضو من ابن آدم حظ من الزنا، فالعين زناه النظر...**»[١٥١].

وعن الإمام علي عليه السلام في وصيته لابنه محمد بن الحنفية قال: «**يا بنيّ... إنّ الله تبارك وتعالى قد فرض على جوارحك كلّها فرائض يُحتجّ بها عليك**

يوم القيامة ويسألك عنها... وفرض على البصر أن لا ينظر إلى ما حرّم الله عزّ وجلّ عليه فقال عزّ من قائل: ﴿قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّواْ مِنْ أَبْصَـٰرِهِمْ وَيَحْفَظُواْ فُرُوجَهُمْ﴾[١٥٢]»[١٥٣]. وعن الإمام الرضا عليه السلام قال: «**وحُرّم النظر إلى شعور النساء المحجوبات بالأزواج وإلى غيرهن من النساء، لما فيه من تهييج الرجال، وما يدعو إليه التهييج من الفساد والدخول فيما لا يحل ولا يَجْمُل**»[١٥٤]. وعن النبي عيسى بن مريم عليه السلام قال: «**لا تكونن حديد النظر إلى ما ليس لك، فإنه لن يزني فرجك ما حفظْتَ عينَك، فإن قدرت أن لا تنظر إلى ثوب المرأة التي لا تحل لك فافعل**»[١٥٥].

ـ النهي عن النظر إلى أدبار النساء: ويتأكّد في السياق، فعن أبي بصير أنه قال للصادق عليه السلام: الرجل تمرُّ به المرأة فينظر إلى خلفها؟ قال عليه السلام: «**أيسُرُّ أحدكم أن يُنْظَر إلى أهله وذات قرابته؟** قلت: لا. قال عليه السلام: **فارْضَ للناس ما ترضاه لنفسك**»[١٥٦]. وعنه عليه السلام قال: «**أما يخشى الذين ينظرون في أدبار النساء، أن يُبْتلوا بذلك في نسائهم؟!**»[١٥٧].

الأسلوب الثاني: حرمة مشاهدة الأفلام الجنسيَّة، فقد سُئل الإمام الخامنئي: هل يجوز للزوجين مشاهدة أفلام الفيديو الجنسيَّة داخل المنزل؟ فأجاب: «لا تجوز إثارة الشهوة بواسطة مشاهدة أفلام الفيديو الجنسيَّة»[١٥٨].

الثالث: ويندرج في هذا السياق أيضاً التخيُّل الجنسي أو أحلام اليقظة الجنسيّة.

الرابع: حرمة قراءة الكتب المثيرة للشهوة الجنسيَّة. قال الإمام الخامنئي: «قراءة الكتب المثيرة للشهوة غير جائز»[١٥٩].

الخامس: المنع عن الخلوة مع المرأة الأجنبية، وهي عبارة عن تواجد الرجل والمرأة الأجنبيتين في مكان واحد، بنحو لا يتيسر أن يدخل عليهما ثالث[١٦٠]، لما اشتهر من قوله صلى الله عليه وآله: «**لا يخلُونّ رجل بامرأة، فإنّ الشيطان ثالثهما**»[١٦١]. وعن أبي عبد الله عليه السلام: «**فيما أخذ رسول الله صلى الله عليه وآله البيعة على النساء أن لا يحتبين، ولا يقعدن مع الرجال في الخلاء**»[١٦٢].

السادس: قال السيد اليزدي: «يُكره الجلوس في مجلس المرأة إذا قامت عنه إلّا بعد برده»[١٦٣]. لرواية عن رسول الله ﷺ: «**إذا جلست المرأة مجلساً فقامت عنه فلا يجلس في مجلسها رجل حتى يَبْرُد**»[١٦٤].

السابع: حرمة ترقيق المرأة صوتها بقصد تهييج السامع، وحرمة الاستماع إلى صوت المرأة مع تلذُّذ وريبة[١٦٥].

الثامن: حرمة مصافحة المرأة بل مطلق ملامستها[١٦٦]. عن أبي بصير، عن أبي عبد الله عليه السلام قال: قلت له: هل يصافح الرجل المرأة ليست بذات محرم؟ فقال عليه السلام: «**لا**»[١٦٧]. وعن رسول الله ﷺ قال: «**ومن صافح امرأة حراماً جاء يوم القيامة مغلولاً، ثم يُؤمر به إلى النار**»[١٦٨].

القسم الثالث:
التوافق الجنسي الزّواجي

ذكرنا في المدخل أنّ بعض الدراسات العربية والأجنبية تربط بين التوافق الجنسي الزواجي وبين ارتفاع مؤشرات الصِّحة النفسية، كما تربط بين سوء التوافق الجنسي وبين الاضطرابات النفسيَّة والعصبيّة. وفي هذا القسم سنقدّم أبرز مباني وأساليب الأطروحة الإسلامية المساهمة في تكوين التوافق الجنسي بين الزوجين.

المبنى الأول: نمط الصورة الذكورية عن المرأة

أخطر القضايا في التفاعل الجنسي بين الزوجين هو طبيعة النظرة إلى المرأة، سواء من قِبل الرجل إليها أو نظرتها إلى ذاتها. لا ريب في أنّ الرصد التاريخي والإنثروبولوجي للحضارات المتعدّدة، يفيد أنّ الشعوب على امتداد جغرافيا الأرض واختلاف ثقافاتها كانت تضفي على الذكورة قيمة ذاتية أكبر من التي تعطيها للأنوثة. وفي الحياة الجنسيَّة خاصة، «فقد افتُرِض في الماضي، أن النساء بطبعهن أقل اهتماماً في الجنسانية المعاشة جسديّاً، وكان يعتقد أنه ليس للمرأة حاجة للإشباع الذاتي... وعند ممارسة

الجنس، فإن الرجل وحده هو الذي يشبع حاجاته، أما المرأة فتتصرف بسلبية ولا تُلبي إلّا حاجات زوجها»[١٦٩].

وعليه، إذا لم يتحرّر الرجل من الموروثات القديمة في الاستعلاء الذكوري، ونظر إلى المرأة على أنّها مجرد كائن وظيفتها فناء ذاتها في الأسرة كالشمعة، وإرضاء الرجل، وإمتاعه جنسيّاً[١٧٠]، دون رؤية جانبها الذاتي كإنسان، له كينونته الخاصة، وحاجاتها الإدراكيّة والعاطفية والروحية والجسدية والجنسية...، حينها سيُغفل الرجل إشباع حاجاتها، مما ينتج عنه رزمة اضطرابات نفسية وعصبية. وفي هذا الجانب، ركّزت الرؤية الإسلامية[١٧١] على ضرورة النظر إلى المرأة ككيان مستقل لها خصوصياتها وحاجاتها[١٧٢]، ولزوم سعي الزوج إلى إشباع حاجات المرأة المختلفة، عاطفيّاً، وجنسيّاً، واقتصاديّاً، واجتماعيّاً...وإلخ.

المبنى الثاني: طبيعة نظرة المرأة إلى ذاتها

كذلك الشأن، إذا كانت نظرة المرأة إلى ذاتها ـ بفعل التأثر بعوامل التربية والتثاقف الاجتماعي منذ الصغر ـ بأنّ أولويتها هي الأمومة والحمل والإنجاب وإدارة المنزل والعناية بالأطفال، فضلاً عن الجرعة الزائدة من التابويات الجنسيَّة التي تزيد منسوب العيب وفرط الحياء...، حينها، ستركّز المرأة محور اهتمامها على المنزل والأولاد، وبالتّالي تهمل ذاتها، وزوجيتها، وسيحظى فراش الزوجية بدرجة (ج)، مما يؤدي إلى سوء التوافق الجنسي واعتلال الصِّحة النفسية.

وهنا، ركّزت الرؤية الإسلامية على ضرورة أن تسعى المرأة لتحقيق ذاتها، بإعطائها مساحة من العناية، فتهتم بتطوير معارفها ومهاراتها، وتعتني بجمالها وجسدها، وتلبي حاجاتها المختلفة، من جهة، ومن ثانية تقيم حالة من التوازن بين الزوجية والأمومة.

فالرؤية الإسلامية كفلت للمرأة حق الاستمتاع الجنسي[١٧٣]، وحثّت الزوج على تحقيق المتعة الجنسيَّة لزوجته دون التركيز على متعته الخاصة.

ومنحت المرأة حقّ التعبير عن رغبتها الجنسية، دون أن تخشى العادات والتقاليد التي تقيّد رغبتها المحلّلة، فتنشغل عن إشباع حاجاتها الجنسيَّة تحت ضغط إرضاء الزوج أو عدم إغضابه بالتصريح عن أحاسيسها، أو ربط رضاها بشعور الزوج بالرضا، لأنّ تراكم هذه المشاعر سيولد لحظة تنفجر فيها الاضطرابات النفسيَّة والعصبية.

كما حرّرت الشّعور الجنسي من المعتقدات الخاطئة والتقاليد والمخاوف التي ما زالت تسيطر على ذهنية البعض تحت شعارات دينية. فالغريزة الجنسيَّة ليست مجرد أداة إنجاب وتناسل، بل تلذذ وتمتع بالحياة، إلى درجة أنّ القانون الإسلامي منح المرأة حق الفسخ أو الطلاق في بعض الحالات التي تؤثر سلباً على حياتها الجنسية.

النصوص الدينية حول التوافق الجنسي الزواجي

سنُحاول في هذه الفقرة أن نسلط الضوء على طوائف من النصوص الدينية التي ترسم معالم أصول وأساليب تكوين التوافق الجنسي الزواجي، مع الإشارة إلى أنّ عرضها سيكون بنحو شديد الاختصار بما تسمح به المقالة.

ـ الطائفة الأولى: النصوص الدينية التي مدحت المرأة «الغَلِمة»، أي الشهوانية:

عن رسول الله ﷺ: «**خير نسائكم العفيفة الغَلِمة**»(١٧٤). وفي رواية أخرى إضافة: «**عفيفة في فرجها، غلمة على زوجها**»(١٧٥).

ـ الطائفة الثانية: النصوص التي ضاعفت شهوة المرأة ولذتها الجنسيَّة على الرجل: عن أمير المؤمنين عليه السلام: «**خلق الله الشهوة عشرة أجزاء، فجعل تسعة أجزاء في النساء، وجزءاً واحداً في الرجال، ولولا ما جعل الله فيهن من الحياء على قدر أجزاء الشهوة لكان لكل رجل تسع نسوة متعلقات به**»(١٧٦). وعنه عليه السلام: «**فضلت المرأة على الرجل بتسعة وتسعين**

من اللذة، ولكن الله ألقى عليهن الحياء»(١٧٧). وعنه عليه السلام أيضاً: «**إنّ النساء أعطين بُضْع اثني عشر**(١٧٨) **وصبر اثني عشر**»(١٧٩).

ـ الطائفة الثالثة: النصوص التي حثّت المرأة على المبادرة الجنسيَّة: عن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**لا يحل لامرأة أن تنام حتى تعرض نفسها على زوجها، فتخلع ثيابها، وتدخل معه في لحاف، فتلزق جلدها بجلده، فإذا فعلت فقد عرضت نفسها**»(١٨٠). وعن أبي عبد الله عليه السلام قال: «جاءت امرأة إلى رسول الله، فقالت: يا رسول الله ما حقُّ الزوج على المرأة؟ قال صلى الله عليه وآله: «**... وتعرض نفسها عليه غدوة وعشية...**»(١٨١).

ـ الطائفة الرابعة: النصوص التي حثّت المرأة على إشباع حاجات الزوج الجنسية: عن أبي جعفر عليه السلام قال: «جاءت امرأة إلى رسول الله، فقالت: يا رسول الله، ما حقّ الزوج على المرأة؟ فقال لها: **تُطيعه ولا تعصيه، ولا تصدق من بيته إلّا بإذنه، ولا تصوم تطوعاً إلّا بإذنه، ولا تمنعه نفسها وإن كانت على ظهر قَتَبَ**(١٨٢)**، ولا تخرج من بيتها إلّا بإذنه...**»(١٨٣).

ـ الطائفة الخامسة: ونعطف عليها، النصوص التي نهت المرأة عن التمنع الجنسي: عن أمير المؤمنين عليه السلام قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: «**خيرُ نسائكم... المَجون لزوجها، الحَصان لغيره.** قُلنا: وما المجون؟ قال صلى الله عليه وآله: **التي لا تمنع**»(١٨٤). وعن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**ألا أخبركم بشرار نسائكم: ... المتبرجة إذا غاب عنها بعلها، الحَصان معه إذا حضر، لا تسمع قوله ولا تُطيع أمره، وإذا خلا بها بعلها تمنّعت منه...**»(١٨٥). نعم، ثمة تمنُّع للدلال، كما قال الشاعر:

تُبدي النّفار دلالاً وهي آنسة يا حسن معنى الرضا في صورة الغضب

لذا قال الشهيد الثاني: «.. ولا أثر لامتناع الدلال..»(١٨٦).

الأعذار الشرعية للمرأة عن التمكين الجنسي

قال الشيخ الجواهري: «يجب على الزوجة التمكين من الاستمتاع مع

عدم المانع عقلاً أو شرعاً»[١٨٧]. ويسقط وجوب التمكين بقدره وبحسبه، ومن الأعذار الشرعيّة: العادة الشهرية، المرض، الضرر، الحرج، الصوم أداء مطلقاً وقضاءً بعد الزوال، الحج، والاعتكاف ـ بغض النظر عن التفصيل ـ، فثمّة موارد يمكن للمرأة التمنع فيها عن التمكين الجنسي للزوج:

الأول: أن يكون هناك ضرر عليها كما لو كانت مريضة.

الثاني: أن يكون فيه حرج ومشقة عليها، كما لو كان الزوج شبقاً أو لديه فحولة زائدة مثلاً ولا تستطيع الزوجة تلبية حاجته كلّ وقت يريد. ويستدل الشيخ الطوسي على ذلك بقوله تعالى: ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾[١٨٨]، ويقول: «ومن المعروف أن يكون الجماع على صِفة يلتذَّان به»[١٨٩].

الثالث: أن يكون الاستمتاع في حرام، فلا طاعة لمخلوق في معصية الخالق.

الأعذار غير المقبولة في النصوص الدينية:

ادِّعاء التّعب، إظهار النعاس، اختلاق الحيض، التمارض، تطويل الصلاة، إشغال النفس بالأقل أهمية، التسويف والتأجيل، التمنع الاستغلالي..إلخ، عن الإمام الباقر عليه السلام قال: «قال رسول الله للنساء: **لا تُطَوِّلْنَ صلاتَكُنَّ لِتَمْنَعْنَ أزواجَكُنَّ**»[١٩٠]. وعن أبي عبد الله عليه السلام قال: «إنّ امرأة أتت رسول الله لبعض الحاجة، فقال لها: لعلك من المُسَوِّفات. قالت: وما المسوفات يا رسول الله؟ قال صلى الله عليه وآله: المرأة التي يدعوها زوجها لبعض الحاجة، فلا تزال تُسَوِّفُهُ، حتى ينعسَ زوجُها وينام، فتلك لا تزالُ الملائكةُ تلعنها حتى يستيقظ زوجها »[١٩١].

وروى الشيخ الطبرسي أنّ النبي صلى الله عليه وآله لَعن المُسوِّفة والمُفَسِّلة، فالمسوفة التي إذا دعاها زوجها إلى المباشرة قالت: سوف أفعل. والمُفسلة هي التي إذا دعاها قالت: أنا حائض وهي غير حائض[١٩٢].

ـ الطائفة السادسة: النصوص التي حثّت المرأة على إزالة المنفّرات

وزيادة المثيرات الجنسية، فتتهيأ، وتتجمّل وتتزين وتتطيب وتتنظف، كما تقدّم عن رسول الله في قوله لحولاء: «**زِيديه يا حولاء**»[١٩٣]. وعن الإمام الصادق عليه السلام قال: «**جاءت امرأة فقالت: يا رسول الله، ما حق الزوج على امرأته؟ قال** صلى الله عليه وآله: **... وتزين بأحسن زينتها...**»[١٩٤].

ونذكر بعض المصاديق في الروايات:

أ ـ التبرج اللزوج، والتَّبَرُّج بمعنى إظهار المرأة زينتها ومحاسنها[١٩٥]، بنحو تستدعي فيه شهوة الرجل[١٩٦]. عن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**إنّ خير نسائكم... المُتبرِّجَة مع زوجها الحَصَان على غيره...**»[١٩٧].

ب ـ التطيب والتعطر. سألت امرأة رسول الله صلى الله عليه وآله: ما حقُّ الزوج على المرأة؟ فأجابها صلى الله عليه وآله قائلاً: «.. وعليها أن تتطيب بأطيب طيبها»[١٩٨]. وعن أمير المؤمنين علي عليه السلام قال: «**لتطيب المرأة المسلمة لزوجها**»[١٩٩]. وعن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: «**إنّ الريح الطيبة تشدُّ القلب وتزيد في الجماع**»[٢٠٠].

ت ـ الاختضاب.

ث ـ الاكتحال: عن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**إنّي لأبغض من النساء السّلتاء والمَرْهاء، فالسلتاء التي لا تخضب، والمرهاء التي لا تكتحل**»[٢٠١]. وعن الإمام الصادق عليه السلام قال: «**الكُحل يزيد في المُبَاضَعة**»[٢٠٢].

ج ـ تسريح الشعر: عنه صلى الله عليه وآله قال: «**كثرة تسريح الرأس تذهب الوباء، وتجلب الرزق، وتزيد في الجماع**»[٢٠٣].

ح ـ تنظيف الأسنان: عن الإمام الصادق عليه السلام قال: «**اتّخذوا في أسنانكم السُّعْد**[٢٠٤]**، فإنه يطيّب الفم، ويزيد في الجماع**»[٢٠٥].

خ ـ إزالة شعر الجسد: عن أمير المؤمنين عليه السلام قال: «**النورة نشرة**[٢٠٦]**، وطهور للجسد**»[٢٠٧].

ـ تهيئة الزوج وتجمّله: مع الإشارة إلى أنّ التهيئة والتزين والتجمل

و...إلخ، تشمل الزوج أيضاً، فقد شدّدت النصوص الدينية على ذلك، نذكر بعضها: عنه عليه السلام قال: «**النورة تزيد الرجل نظافة**»(٢٠٨). وعنه صلى الله عليه وآله قال: «**اختضبوا بالحناء، فإنه يجلو البصر، وينبت الشعر، ويطيب الريح، ويسكن الزوجة**»(٢٠٩). وعنه صلى الله عليه وآله قال: «**... ويزيد في الجماع**»(٢١٠). «**... ومحبة إلى نسائكم**»(٢١١). «**...فإنّه يزيد في شبابكم وجمالكم، ونكاحكم...**»(٢١٢). وعن الإمام جعفر الصادق عليه السلام قال: «**لا غنى بالزوج عن ثلاثة أشياء فيما بينه وبين زوجته وهي:**

١ ـ المُوافقة(٢١٣)، ليجتلب بها موافقتها ومحبتها وهواها. وحُسن خلقه معها.

٢ ـ واستعماله استمالة قلبها بالهيئة الحسنة في عينها.

٣ ـ وتوسعته عليها»(٢١٤).

وعن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**ليتهيأ أحدكم لزوجته كما يحب أن تتهيأ له**»(٢١٥).

ـ **العلاقة بين تهيئة الزوج وعفة الزوجة**: عن أبي الحسن (الكاظم أو الرضا عليه السلام) قال: «**إنّ التهيئة ممّا يزيد في عفّة النساء، ولقد ترك النساء العفة بترك أزواجهن التهيئة.** ثم قال عليه السلام للحسن بن جهم: **أيَسرُّك أن تراها على ما تراك عليه إن كنت على غير تهيئة؟** قال الحسن بن جهم: لا. قال عليه السلام: **فهو ذاك**»(٢١٦).

ـ **الطائفة السابعة: ملاطفة الزوجة ومؤانستها ومداعبتها**: عنه صلى الله عليه وآله قال: «**لا يقعنّ أحدكم على امرأته كما تقع البهيمة، ليكن بينهما رسول.** قيل: وما الرسول؟ قال صلى الله عليه وآله: **القُبلة والكلام**»(٢١٧).

وعنه صلى الله عليه وآله قال: «**ثلاث من العجز في الرجل: ... والثالث أن يُقارب الرجل جاريته فيصيبها، قبل أن يحادثها ويؤانسها، ويضاجعها فيقضي حاجته منها قبل أن تقضي حاجتها منه**»(٢١٨). وعن رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**ثلاثة من الجَفَاء: ... ومُواقَعَةُ الرجلِ أهلَه قبل المُداعبة**»(٢١٩). وفي لفظ

آخر: «**ومواقعة الرجل أهله قبل الملاعبة**»(٢٢٠). وعن الإمام أبي عبد الله الصادق عليه السلام قال: «**إنّ أحدَكم لَيَأْتي أهلَه فتخرُجُ من تحته فلو أصابت زِنْجيّاً لتشبّثَتْ به، فإذا أتى أحدُكم أهلَه فليكن بينهما مداعبة فإنه أطيَبُ للأمر**»(٢٢١).

ـ **الطائفة الثامنة: استمهال الزوجة لتصل إلى ذروة نشوتها الجنسيَّة وعدم الاستعجال**: عن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: «**إذا جامع أحدكم أهله فلا يأتيهن كما يأتي الطير، ليمكث وليلبث**»(٢٢٢). أي يتأنى. وعن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله قال: «**إذا أراد أحدكم أن يأتي أهله فلا يعجلها**»(٢٢٣). وعن أمير المؤمنين علي عليه السلام قال: «**إذا أراد أحدكم أن يأتي زوجته فلا يعجلها فإنّ للنساء حوائج**»(٢٢٤).

ـ **الطائفة التاسعة: حثّ الزوجة على خلع درع الحياء في الحياة الجنسيَّة**:

عن أبي جعفر عليه السلام قال: «**خير النساء التي إذا دخلت مع زوجها فخلعت الدّرع**(٢٢٥) **خلعت معه الحياء، وإذا لبست الدرع لبست معه الحياء**»(٢٢٦). وعن ولده أبي عبد الله عليه السلام قال: «**خير نسائكم التي إذا خَلَتْ مع زوجها خلعت له درع الحياء، وإذا لبست، لبِست معه درع الحياء**»(٢٢٧).

خاتمة

في ضوء ما تقدّم، تتضح مسألة شديدة الخطورة، أنّ النظرة الماديّة للكون، المبنيّة عليها العلوم الإنسانيّة والطبيعية الغربيّة، تغيّب الله تعالى، وتُقصي الدين عن الحضور في حياة الإنسان، فتؤدي إلى نتيجة مناقضة لسعادة الإنسان وكمال طبيعته، حيث تساهم في تكوين الاضطرابات النفسيّة وحالات القلق الوجودي والشعور بالخوف من المصير، والإحساس بالاكتئاب، كونها حالات ملازمة للنزعة العدميّة التي ترى الحياة من منظار دنيوي.

تبقى نقطة أخيرة، أنّه وبغض النظر عن محاكمتنا للمؤشرات التي

وضعها علماء نفس المدارس النفسية المختلفة، لقياس مدى تمتع الفرد بالصّحة النفسيّة أو الجنسيّة، لكن، يمكننا القول: إنّ هذه المدارس بذلت جهوداً في وضع المؤشرات، فمثلاً وفق مباني فرويد إنّما يتمتع الفرد بالصِّحة النفسيَّة فيما إذا استطاع إشباع المتطلبات الضرورية لد «هو»، أو عدم وجود عداء بين الأنا والـ«هو» بوسائل مقبولة اجتماعيّاً. وتتمثّل الصِّحة النفسيّة عند المدرسة السلوكية في اكتساب الفرد عادات متناسبة مع ثقافة مجتمعه. وفي المدرسة الوجودية أن يكون الفرد قادراً على إيجاد الاتزان بين الأشكال الثلاثة للوجود (المحيط بالفرد، الخاص بالفرد، المشارك في العالم). وكذلك الحال عند: دانافا رنسورث، ووالف مارتن بير، وأرنست هليجارد، وشوبن، ونورمان منن، وبارون، وماسلو، وليلند هنس وروبرت كامل، وصموائيل مغاريوس... وهكذا، يختلف تعريف الصّحة النفسيّة أو الاضطراب أو المرض النفسي بناء على المعايير التي تتبناها هذه المدرسة أو تلك.

وعليه، يبقى ثمّة تحدٍّ خطير يطرح ذاته أمام الباحثين في الأطروحة الإسلامية عن الصِّحة النفسيّة عموماً والصِّحة الجنسيّة خصوصاً، في ضوء النظام المعياري الإسلامي يرتبط بثلاثة مجالات:

ـ **الأول** ـ المنهج البنائي/ والوقائي ـ : استقراء النصوص الدينيّة لاستنباط أصول وأساليب وتقنيات الصِّحة النفسيّة والصِّحة الجنسيّة، بحيث يتمكّن الفرد بتطبيقها من تعزيز صحته النفسيّة وحماية ذاته من الاضطرابات والأمراض، بحيث يعيش حياة طيّبة نفسيّاً وجنسيّاً، ليشعر بالسعادة والمُتعة والرّضا.

ـ **الثاني**: الاشتغال الجدّي على استخراج ووضع مجموعة مؤشرات تمكّننا من قياس درجة تمتع فرد ما بالصِّحة النفسيّة أو الصِّحة الجنسيّة، ومعرفة مدى إصابته ببعض الاضطرابات أو الانحرافات أو الأمراض النفسيّة والجنسيّة.

ـ **الثالث**: المنهج العلاجي: العمل على وضع مجموعة من الأصول

والأساليب والتقنيات التي يُمكن استثمارها إيجاباً في معالجة الاضطرابات والانحرافات والأمراض النفسيّة والجنسيّة، بحيث يتخلّص الفرد بالتزامه بها منها.

وإذا أردنا للإنسان أن يعيش حياة طيّبة، يتمتع فيها بالصّحة النفسيّة والشعور بالسعادة، فعلى الباحثين وأساتذة الجامعات والحوزات العلمية، السعي لتأصيل ما تقدم في ضوء المباني القرآنية، وتقديم الأطروحة الإسلامية حول هذه القضية أو تلك، خاصة في مجال علوم التربية والنفس والأخلاق والاجتماع والسياسة والاقتصاد.

الهوامش

١ ـ الحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسيَّة الجنسية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٠م، ص٧٣٤.

٢ ـ سورة النمل: ٥٤ ـ ٥٥. الحجر: ٦٨ ـ ٧٢. الأنبياء: ٧٤. الأعراف: ٨٠ ـ ٨٤. العنكبوت: ٢٨ ـ ٣٤ ـ سورة هود: ٧٧ ـ ٨٣. الشعراء: ١٦٠ ـ ١٦٦.

٣ ـ أنظر: راسل، برتراند، الزواج وأخلاقيات الجنس، ترجمة د. نظمي لوقا، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٩٠م.

٤ ـ أنظر: عبيد، سعيد علي، فلسفة الأخلاق عند برتراند رسل، تصدير محمد عثمان الخشت، نيو بوك للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٧م، الفصل السابع: أخلاق الزواج، ص٢٣٤.

٥ ـ مطهري، مرتضى، الضوابط الخلقية للسلوك الجنسي، ضمن كتاب: سلوك وأخلاق الإسلام، دار الإرشاد، بيروت، ط١، ١٤٣٢ه ـ ٢٠١١م، ص١٩٢ ـ ٢٢٨.

٦ ـ سورة الإسراء: ٣٢.

٧ ـ سورة الفرقان: ٦٨.

٨ ـ سورة المؤمنون: ٥.

٩ ـ سورة النساء: ٢٤.

١٠ ـ سورة النور: ٣١.

١١ ـ سورة النساء: ١٦.

١٢ ـ سورة النور: ٢.

١٣ ـ سارتر، جان بول، الوجودية مذهب إنساني، قدم له كمال الحاج، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٨٣، ص٥٤.

١٤ ـ المصدر نفسه، ص٥٤.

١٥ ـ رسل، برتراند، لماذا لست مسيحياً، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار التكوين للتأليف والترجمة، دمشق، ط١، ٢٠١٥م، ص٢٠٣ ـ ٢٠٤.

١٦ ـ أنظر: فرويد، سيغموند، مستقبل وهم، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، ط٤، ١٩٩٨م، ص٢٥ ـ ٢٩.

١٧ ـ فرويد، سيغموند، موسى والتوحيد، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، ط٤، ١٩٨٦م، ص٧٨ ـ ٧٩.

١٨ ـ فرويد، سيغموند، ثلاثة مباحث في نظرية الجنس، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، ط٢، ١٩٨٣م، ص٣٤.

١٩ ـ أولرستام، لارسن، الشاذون الجنسيون، تعليق جورج مصروعة، دار المكشوف، بيروت، ط١، ١٩٦٨م، ص١٠٤ ـ ١١٣.

٢٠ ـ أنظر أيضاً: رسل، برتراند، غزو السعادة، كيف تصبح سعيداً في الحياة الزوجية ـ العمل ـ المجتمع، تعريب سمير شيخاني، دار الأمير، بيروت، ط١، ١٩٩٥م، ص٨٠.

٢١ ـ الشاذون الجنسيون، ص١٦٦.

٢٢ ـ https: //elaph.com/Web/Health/2012/1/708825.html

٢٣ ـ أنظر: المصلوخي، مضحي بن ساير، تأثير بعض المتغيرات النفسيَّة والديموغرافية على الاضطراب العاطفي بين الزوجين، مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، العدد (١٩٠)، الجزء ٣، إبريل لسنة ٢٠٢١م، ص١٥٧.

٢٤ ـ الريشهري، محمد، ميزان الحكمة، دار الحديث، ط١، ١٤١٦ه، ج٢، ص١٥٧٠.

٢٥ ـ المصدر نفسه.

٢٦ ـ المصدر نفسه.

٢٧ ـ المصدر نفسه.

٢٨ ـ نهج البلاغة، ج٤، ص٩٣، حكمة ٣٨٧. وابن شعبة، الحسن بن علي، تحف العقول، تعليق على أكبر الغفاري، الكويت، مكتبة الأمين، ط١، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤ م، ص٢٠٣.

٢٩ ـ الصدوق، محمد بن علي، معاني الأخبار، تعليق علي أكبر الغفاري، تقديم حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م، ص٤٠٨.

٣٠ ـ نهج البلاغة، حكمة: ٣٧٨.

٣١ ـ ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتب الإعلام الإسلامي، قم، ١٤٠٤ ه ، ج٣، ص٢٨١.

٣٢ ـ المصدر نفسه، ج٥، ص٣١١.

٣٣ ـ الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط في اللغة، دار الجيل، بيروت، (لا.ت) (لا.ط)، ج١، ص٦٥٤.

٣٤ ـ زهران، حامد، الصِّحة النفسيَّة والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م، ص١١.

٣٥ ـ http: //www.who.int/suggestions/faq/ar/

٣٦ ـ وول، وليم، التربية والصِّحة النفسيَّة، ترجمة إبراهيم حافظ، سلسلة الألف كتاب، ٤٧٧، دار الهلال، القاهرة، ١٩٥٢م، ص١٣.

٣٧ ـ فرنسورث، دانا، الصِّحة النفسيَّة في الجامعة، ترجمة جيمي بشاي، مجلة التربية الحديثة، العدد٤، إبريل ١٩٥٦م، ص٢٩٣.

٣٨ ـ أنظر حول مؤشرات: جورج برستون، جودا، شوين، نورمان منن، ماسلو، أرنست هليجارد... إسماعيل، نبيه إبراهيم... عوامل الصِّحة النفسيَّة السليمة، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط١، ٢٠٠١م، ص٢٥.

٣٩ ـ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ابن منظور، تصحيح أمين محمد عبد الوهاب

ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٧ه ـ ١٩٩٧ م ج١٣، ص٨٠.

٤٠ ـ الكليني، محمد بن يعقوب، الكافي، تعليق علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية، طهران، (لا، ط)، (لا، ت)، ج٦، ص٤٣٩، ح٥.

٤١ ـ تحف العقول، ص٤٤٦.

٤٢ ـ الصدوق، محمد بن علي، الخصال، تقديم محمد مهدي الخرسان، دار المرتضى، بيروت، ط١، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٠٨م، ص٢٨٤.

٤٣ ـ أنظر: الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، دار الكتب الإسلامية، طهران، ١٣٧٢ه، ج١، ص٤.

٤٤ ـ إسماعيل، نبيه إبراهيم، عوامل الصِّحة النفسيَّة السليمة، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط١، ٢٠٠١م، ص٣٤ وما بعد. أيضاً: الكيكي، محسن محمود أحمد، ومهنا بشير عبد الله، الصِّحة النفسيَّة وعلاقتها بالندم الموقفي، مجلة التربية والعلم، المجلد ٢٠، العدد (١)، سنة ٢٠١٣م، ص٢٧٠ ـ ٣٠٥. أيضاً: دايلي، ناجية، معايير السواء ومؤشرات الصِّحة النفسيَّة ـ دراسة نظرية تحليلية، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة ٢٠١٨م، مجلد١٥، عدد٢٧، ص١٧٤ ـ ١٩٢.

٤٥ ـ القوصي، عبد العزيز، أسس الصِّحة النفسيَّة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٤، ١٣٧١ ـ ١٩٥٢م، ص٦.

٤٦ ـ زهران، حامد عبد السلام، الصِّحة والنفسيَّة والعلاج النفسي، ط٢، عين شمس، القاهرة، ط٢، ١٩٨٨م، ص٩.

٤٧ ـ إسماعيل، نبيه إبراهيم، عوامل الصِّحة النفسيَّة السليمة، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط١، ٢٠٠١م، ص٣٤ وما بعد.

٤٨ ـ منسي، حسن، الصِّحة النفسيَّة، دار الكندي، إربد ـ الأردن، ط٢، ٢٠٠١، ص٢٣ ـ ٢٥.

٤٩ ـ رضوان، سامر جميل، الصِّحة النفسية، دار المسيرة، عمان، ط٢، ٢٠٠٧م، ص١٠٩.

٥٠ ـ https: //www.who.int/ar/health-topics/sexual-health.tab = tab_2-

٥١ ـ https: //www.unescwa.org/ar/taxonomy/term/8701?page = 8

٥٢ ـ https: //www.unhcr.org/ar/4be7cc275c9.html

٥٣ ـ https: //www.who.int/ar/health-topics/sexual-health.tab = tab_2

٥٤ ـ القوصي، أسس الصِّحة النفسية، ص٢٥.

٥٥ ـ الفارابي، أبو نصر، التنبيه على سبيل السعادة، دراسة وتحقيق سحبان خليفات، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، ط١، ١٩٨٧م. ص١٧٧.

٥٦ ـ النراقي، محمد مهدي، جامع السعادات، النراقي، محمد مهدي بن أبي ذر، دار المرتضى، بيروت، ١٤٣١ه ـ ٢٠١٠م، ج١، ص٥٧.

٥٧ ـ الصحاح، ج٥، ص١٨١٣. معجم مقاييس اللغة، ج٥، ص١٣٩. والفراهيدي، كتاب العين، ج٥، ص٣٧٨.

٥٨ ـ يراجع: كتاب العين، ج٨، ص١١١.

٥٩ ـ الزبيدي، محمد بن مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق علي شيري، دار الفكر، بيروت، ١٤١٤ه ـ ١٩٩٤م، ج١٦، ص٧٦.

٦٠ ـ الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، الأميرة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٤٣١ه ـ ٢٠١٠م، ص٤٤١.

٦١ ـ الطباطبائي، محمد حسين، نهاية الحكمة، إشراف عبد الله نوراني، مؤسسة النشر الإسلامي، قم: ١٤٠٤ه، مرحلة ١٢، فصل ١١، ص٢٨٩. «وقد تقدم أيضاً أن ذاته المتعالية حقيقة الوجود الصرف البسيط الواحد بالوحدة الحقة الذي لا يداخله نقص ولا عدم، فلا كمال وجوديا في تفاصيل الخلقة بنظامها الوجودي إلّا وهي واجدة له بنحو أعلى وأشرف غير متميز بعضها عن بعض لمكان الصرافة والبساطة...»

٦٢ ـ نهاية الحكمة، مرحلة ٨ ـ فصل ١٠، ص١٦٨ ـ ١٧٨.

٦٣ ـ سورة الذاريات: ٥٦.

٦٤ ـ الميزان في تفسير القرآن، ج٦، ص٢٥٢.

٦٥ ـ الغروي، علي، التنقيح في شرح العروة الوثقى، كتاب الطهارة، مؤسسة إحياء آثار الإمام الخوئي، قم، (لا، ط)، ١٤١٨ ه ـ ١٩٩٨م، ج٤، ص٤٧١.

٦٦ ـ سورة الرعد: ٢٦.

٦٧ ـ سورة الأحقاف: ٢٠.

٦٨ ـ سورة محمد: ١٢.

٦٩ ـ أنظر: الميزان في تفسير القرآن، ج٩، ص٤٢. وج١٨، ص٢٢٣ ـ ٢٢٤. وج١٤، ص١٩٥. وج٤، ص١١٥. وج١٥، ص٣١.

٧٠ ـ مسكويه، أحمد بن محمد، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تقديم حسن تميم، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، ط٢، ص٥٩ ـ ٦٠.

٧١ ـ نقلاً عن: العيسوي، عبد الرحمن، دراسات في تفسير السلوك الإنسانيّ، دار الراتب الجامعية، بيروت، ١٤١٩ه، ص١٩٣.

٧٢ ـ سورة الرعد: ٢٨ ـ ٢٩.

٧٣ ـ الميزان في تفسير القرآن، ج١١، ص٣٩٣.

٧٤ ـ سورة طه: ١٢٤.

٧٥ ـ الميزان في تفسير القرآن، ج١٤، ص٢٤٣.

٧٦ ـ القرآن الكريم: الأحقاف ١٣. البقرة: ١١٢. البقرة: ٢٧٧. الأعراف: ٣٥.

٧٧ ـ الميزان في تفسير القرآن، ج٤، ص٦٣ ـ ٦٤.

٧٨ ـ سورة المعارج: ١٩ ـ ٣١

٧٩ ـ سورة المؤمنون: ١ ـ ٩.
٨٠ ـ المصطفوي، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، مؤسسة الطباعة والنشر ـ وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، طهران، ط١، ١٤١٧ه، ج٩، ص١٤٧.
٨١ ـ سورة النور: ٣٠.
٨٢ ـ الميزان في تفسير القرآن، ج١٩، ص٢٦٤.
٨٣ ـ الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، ج١، ص٩٢.
٨٤ ـ راجع: الخميني، جنود العقل والجهل، ص٢٧٣ ـ ٢٧٥.
٨٥ ـ النراقي، جامع السعادات، ص٢٧٨.
٨٦ ـ المصدر نفسه، ص٢٨١.
٨٧ ـ جامع السعادات، ص٦٦ وص٢٨٢.
٨٨ ـ مفردات ألفاظ القرآن، ص٤٦٩.
٨٩ ـ الكافي، ج٢، ص٧٩، ح١.
٩٠ ـ المحاسن، ح٤٤٧.
٩١ ـ التبيان في تفسير القرآن، الطوسي، محمد بن الحسن، ج٢، ص٤١١.
٩٢ ـ جنود العقل والجهل، ص٢٧٧.
٩٣ ـ الكافي، ج٢، ص٤٦، ح١.
٩٤ ـ المحاسن، ص١٧٧، ح٧.
٩٥ ـ الضوابط الخلقية للسلوك الجنسي، ص٥٩.
٩٦ ـ الكافي، ج٥، ص٣٢٠، ح٤.
٩٧ ـ والتبتل: من البَتْل بمعنى القطع. وهنا بمعنى: ترك النكاح والزهد فيه والانقطاع عنه. لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، ج١، ص٣١١. مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، ص٥٧.
٩٨ ـ الكافي، ج٥، ص٥٠٩، ح٣.
٩٩ ـ سورة المائدة: ٨٧ ـ ٨٨.
١٠٠ ـ وسائل الشيعة، كتاب النكاح، باب كراهة العزوبة، ح٢٤٩٢١/٩. وتفسير القمي، علي بن إبراهيم، ج١، ص٢٠٧.
١٠١ ـ وألمس أهلي: عبارة عن الجماع، عن الحلبي، عن أبي عبد الله عليه السلام، قال: سألته عن قول الله عزّ وجلّ: ﴿أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ﴾ فقال عليه السلام: «هو الجماع، ولكن الله سَتِير يحب السِّتر فلم يُسمِّ كما تسمّون». الكافي، ج٥، ص٥٥٥، باب نوادر، ح٥.
١٠٢ ـ الكافي، ج٥، ص٤٩٤، ح١.
١٠٣ ـ الكافي، كتاب النكاح، باب حب النساء، ح٧.
١٠٤ ـ مباضعة النساء: الجماع والنكاح.
١٠٥ ـ الكافي، ج٥، ص٣٢١، ح٨.

١٠٦ ـ سورة طه: ٥٠.
١٠٧ ـ اليزدي، محمد تقي مصباح، معرفة الله، ج١، ص٤٥ ـ ٤٦.
١٠٨ ـ سورة المعارج: ٢٩ ـ ٣١.
١٠٩ ـ مطهري، مرتضى، مسألة الحجاب، ص٣٨.
١١٠ ـ معاني الأخبار، الصدوق، محمد بن علي، ص٣١٨.
١١١ ـ الميرزا النوري، مستدرك الوسائل، أبواب مقدمات النكاح، باب استحبابه، ح٥.
١١٢ ـ مستدرك الوسائل، ج١٤، ص١٥٣، ح١٦٣٥٠.
١١٣ ـ سورة الروم: ٢١.
١١٤ ـ سورة النور: ٣٢ ـ ٣٣.
١١٥ ـ الطريحي، فخر الدين، مجمع البحرين، ج٣، ص٢٠٨.
١١٦ ـ الكافي، ج٥، ص٣٣٠.
١١٧ ـ الخميني، جنود العقل والجهل، ص٢٧٧ ـ ٢٧٨.
١١٨ ـ الصدوق، محمد بن علي، علل الشرائع، ب٦، ح١، ج١، ص٤ ـ ٥.
١١٩ ـ الكافي، ج٥، باب أنه يجب الكف عنها من كان مستغنياً، ح ٢.
١٢٠ ـ الكافي، ج٥، أبواب المتعة، ح ٢.
أيضاً: وسائل الشيعة، كتاب النكاح، أبواب المتعة، باب إباحتها، ح ٢٤.
١٢١ ـ مسألة الحجاب، ص٣٨.
١٢٢ ـ الكافي، ج٥، ص٤٩٦، ح ٣.
١٢٣ ـ الأمالي، الصدوق، ص٢٥٨.
١٢٤ ـ اكتنفه ملكان: أحاط به ملكان من الملائكة.
١٢٥ ـ تحاتَّ عنه: تساقطت عنه.
١٢٦ ـ الكافي، ج٥، باب كراهية الرهبانية وترك الباه، ح ٤.
١٢٧ ـ الكافي، ج٣، ص٤٨١، ح١.
١٢٨ ـ من لا يحضره الفقيه، كتاب النكاح، باب التسمية عند الجماع، ح٤٤١٤.
١٢٩ ـ الخصال، ص٦٣٧، ح٤٠٠.
١٣٠ ـ الكافي، ج٥، باب القول عن الباه، ح٣.
١٣١ ـ اليزدي، العروة الوثقى، ج٥، ص٤٨٣.
١٣٢ ـ والوِجاء: تقطع خصيتاه أو يبطل مفعول البيضتان من حيث القدرة على الإمناء ـ الفحل رضاً شديداً يُذهِب شهوة الجماع، ويتنزل في قطعه منزلة الخصي. الطوسي، المبسوط، ج ٤، ص١٥٢. مجمع البحرين، ج٤، ص٤٦٦.
١٣٣ ـ مستدرك الوسائل، ج٧، ص٥٠٧، ح١.
١٣٤ ـ طول: الطَّوْل: الغنى. والطول أن يملك من المال ما يستطيع به الزواج.
١٣٥ ـ الكافي، ج ٥، ص٥٦٤.

١٣٦ ـ العروة الوثقى، ج٥، ص٤٨٣.
١٣٧ ـ مستدرك الوسائل، ج١، ص٣٩٩، ح ٢.
١٣٨ ـ من لا يحضره الفقيه، كتاب النكاح، باب النوادر، ح٤٦٥١.
١٣٩ ـ الطوسي، محمد بن الحسن، الأمالي، ص٢٨، مج١، ح٣١.
١٤٠ ـ فإنه: الهاء يعود على غضّ البصر.
١٤١ ـ تحف العقول، ص٢٨٧.
١٤٢ ـ الخصال، حديث أربعمائة، ص٦٣٧.
١٤٣ ـ الكافي، كتاب النكاح، باب أن النساء أشباه، ح٢.
١٤٤ ـ فقه الرضا، ص٣٩٥.
١٤٥ ـ الاستنجاء: إزالة ما يبقى من أحد الخبثين أي البول والغائط بعد خروجهما.
١٤٦ ـ الكافي، ج٣، ص٧٠، ح٦.
١٤٧ ـ جامع السعادات، ص٢٨٠.
١٤٨ ـ مسألة الحجاب، ص٨٥.
١٤٩ ـ صراط النجاة، ج٢، ص٥٤١.
١٥٠ ـ نهج البلاغة، ج٤، ص٩٨.
١٥١ ـ بحار الأنوار، ج١٠١، ص٨٣.
١٥٢ ـ سورة النور: ٣٠.
١٥٣ ـ من لا يحضره الفقيه، كتاب الزيارات، باب الفروض على الجوارح، ح٣٢١٧.
١٥٤ ـ علل الشرائع، ج٢، ب٣٦٤، ح١.
١٥٥ ـ ميزان الحكمة، الرّيشهري، محمد، ج٢، ص١١٦٢.
١٥٦ ـ المصدر نفسه، ح٤٩٧٢.
١٥٧ ـ الكافي، ج٥، ص٥٥٣، ح٢.
١٥٨ ـ أجوبة الاستفتاءات، ج٢، ص٤٢، مسألة ١١٧.
١٥٩ ـ المرجع نفسه، ج١، ص٥٤، مسألة ١٨٣.
١٦٠ ـ الخوئي، أبو القاسم، المسائل المنتخبة، ص٣٠٨.
١٦١ ـ الكركي، جامع المقاصد، ج١٢، ص٢٠٠.
١٦٢ ـ الكافي، ج٥، ص٥١٩، ح٦.
١٦٣ ـ العروة الوثقى، ج٥، ص٤٩٠.
١٦٤ ـ الكافي، ج٥، ص٥٦٤، ح٣٨.
١٦٥ ـ العروة الوثقى، ج٥، ص٤٩٠.
١٦٦ ـ المصدر نفسه.
١٦٧ ـ الكافي، ج٥، ص٥٢٥، ح٢.
١٦٨ ـ عقاب الأعمال، ص٣٣١.

١٦٩ ـ الصِّحة النفسيَّة، دار المسيرة، ص١٦٩.
١٧٠ ـ يقول الملا صدرا في بحثه عن المنافع التي خلقها الله عزّ وجلّ لأجل الإنسان: «ومنها: تَولّد الحيوانات المختلفة ﴿وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ﴾ بعضها للأكل... وبعضها للركوب والزينة... وبعضها للحمل... وبعضها للتجمل والراحة... وبعضها للنكاح ﴿وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا﴾». الشيرازي، محمد، المعروف بصدر المتألهين، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، ج ٧، ص١٣٦ ـ ١٣٧.
١٧١ ـ مكانة المرأة في فكر الإمام الخميني، ص٢٣.
١٧٢ ـ سور: الروم: ٢١. الزمر ٦. النساء: ١. الأنعام: ٩٨. الأعراف: ١٨٩. الحجرات: ١٣. النساء: ١٢٤. آل عمران: ١٩٥. غافر: ٤٠. النحل: ٩٧.
١٧٣ ـ الضوابط الخلقية للسلوك الجنسي، ص١٠.
١٧٤ ـ الكافي، كتاب النكاح، باب خير النساء، ح ٣.
١٧٥ ـ مستدرك الوسائل، ج ١٤، ص١٥٩.
١٧٦ ـ الكافي، ج٥، باب فضل شهوة النساء على شهوة الرجال، ح ١.
١٧٧ ـ الكافي، م.س، ح ٥.
١٧٨ ـ بضع اثني عشر: البضع: عبارة عن القدرة الجنسية.
١٧٩ ـ الكافي، ن. م، ح ٣.
١٨٠ ـ مكارم الأخلاق، ص٢٣٨. ووسائل الشيعة، ح٢٥٣٥٤.
١٨١ ـ الكافي، ج٥، باب كراهية أن تمنع النساء أزواجهن، ح ٧.
١٨٢ ـ قتب: هو ما يوضع على ظهر البعير والحمار والحصان والجمل ليُركب عليه.
١٨٣ ـ من لا يحضره الفقيه، ح ٤٥١٣.
١٨٤ ـ الكافي، ج٥، باب فضل نساء قريش، ح٢.
١٨٥ ـ الكافي، ج٥، باب شرار النساء، ح١.
١٨٦ ـ الشهيد الثاني، مسالك الأفهام، ج ٨، ص٣٦١.
١٨٧ ـ الجواهري، جواهر الكلام، ج ٣١، ص١٤٨.
١٨٨ ـ سورة النساء: ١٩.
١٨٩ ـ المبسوط، ج٦، ص١٣.
١٩٠ ـ الكافي، ج٥، باب كراهية أن تمنع النساء أزواجهن، ح١.
١٩١ ـ المصدر نفسه، ح ٢.
١٩٢ ـ الطبرسي، الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، ج٧، ص٢١٧.
١٩٣ ـ الكافي، ج٥، باب كراهية الرهبانية وترك الباه، ح ٤.
١٩٤ ـ الكافي، ج٥، باب كراهية أن تمنع النساء أزواجهن، ح٧.
١٩٥ ـ لسان العرب، ج١، ص٣٥٩، مادة برج.
١٩٦ ـ المصدر نفسه.
١٩٧ ـ الكافي، ج٥، باب خير النساء، ح٢.

١٩٨ ـ الكافي، ج٥، باب حق الزوج على المرأة، ح٧.
١٩٩ ـ الخصال، ص٦٢١، ح أربعمائة.
٢٠٠ ـ الكافي، ج٦، باب الطيب، ح٣.
٢٠١ ـ جامع أحاديث الشيعة، ج١٦، ص٥٨٣.
٢٠٢ ـ الكافي، ج٦، باب الكحل، ح٨.
٢٠٣ ـ الكافي، ج٦، باب التمشط، ح٦.
٢٠٤ ـ السعد: نوع من الطيب وفيه منفعة في مداواة القروح.
٢٠٥ ـ الكافي، ج٦، باب الأشنان والسعد، ح٤.
٢٠٦ ـ نشرة: النشرة هي التعويذة أو الرقية.
٢٠٧ ـ الكافي، ج٦، باب النورة، ح٧.
٢٠٨ ـ بصائر الدرجات الكبرى في فضائل آل محمد، الصفار، محمد بن الحسن، ص٢٧١.
٢٠٩ ـ الكافي، ج٦، باب الخضاب، ح٤.
٢١٠ ـ مكارم الأخلاق، ص٨٢.
٢١١ ـ الكافي، ج٦، باب الخضاب، ح٢.
٢١٢ ـ مكارم الأخلاق، ص٨٢.
٢١٣ ـ المُوافقة: الملائمة والاتفاق والالتحام.
٢١٤ ـ تحف العقول، ص٣٥٦.
٢١٥ ـ مستدرك الوسائل، ج١٤، ص٢٩٦، ح١٦٧٦٧.
٢١٦ ـ الكافي، ج٥، باب نوادر، ح٥٠.
٢١٧ ـ المحجة البيضاء، ج٣، ص١١٠.
٢١٨ ـ المصدر نفسه.
٢١٩ ـ قرب الإسناد، ص١٦٠، ح٥٨٣.
٢٢٠ ـ وسائل الشيعة، ح١٥٨٩٤/٣.
٢٢١ ـ من لا يحضره الفقيه، كتاب الطلاق، باب النوادر، ح٤٩٢١.
٢٢٢ ـ الكافي، ج٥، ص٤٩٧، باب نوادر، ح٢.
٢٢٣ ـ الكافي، ج٥، ص٤٩٧، باب نوادر، ح٤٨.
٢٢٤ ـ الخصال، ص٦٣٧.
٢٢٥ ـ الدِّرع: درع المرأة قميصها، وهو كناية عن الثياب.
٢٢٦ ـ تهذيب الأحكام، ج٧، ص٣٩٩، ح١٥٩٥.
٢٢٧ ـ الكافي، ج٥، باب خير النساء، ح٢.

التربية الجنسيّة في الأسرة العربية:
التحدّيات والرّهانات والمآلات

د. ممدوح عز الدين(*)

خلاصة

هذه الدراسة هي محاولة لفهم واقع التربية الجنسية في العالم العربي، بالتركيز على الفضاء الأسري، ضمن سياقٍ عوْلَمي مُتحول ومُتصدِّع، ومحفُوف بأقصى درجات اللاّيقين والمخاطر، وسياق تربوي عربي، يُعاني من التأزُّم والعطوبة والعجز عن تحقيق غايات التربية، التي تُنمي شخصية الناشئة وتساعدهم على تحقيق ذواتهم، بعيداً عن مخاطر الكبت أو الفوضى الجنسية والتحرش والاعتداءات الجنسية..إلخ.

الكلمات المفتاحية: التربية الجنسية ـ الانفجار الجنسي ـ الاعتداءات الجنسية ـ الأسرة العربية..

مقدمة

تسعى هذه الدراسة لتشخيص واقع التربية الجنسية في العالم العربي، والتركيز خصوصاً على الفضاء الأسري، ضمن سياق تربوي عربي يُعاني من التأزم والعطوبة والعجز عن تحقيق غايات التربية في تنمي شخصية الأفراد

(*) أستاذ وباحث في علم الاجتماع، ومدير وحدة الدراسات التربوية في «مركز مسارات للدراسات الفلسفية والإنسانيات» ـ تونس.

ومُساعدهم على تحقيق ذواتهم، ومن ثمَّ النهوض بالشعوب وتنميها، لاسيَّما أنّ مصطلح التربية الجنسيّة وأساليب تطبيقاته، يكتنفه الكثير من الغموض والتنازع حول مفهومه ومصاديقه عند الباحثين التربويين والمنشغلين بمجال الثقافة الجنسية، حيث يحتدم الصراع بينهم، حول حُدود معارفها العلمية، وأساليب إيصالها، والسِّن المناسبة لعرضها، والجهة المسؤولة عن تقديمها، ممَّا يجعل ميدان «**التربية الجنسية**» ساحة خصبة لنشر الأهواء الفكرية، والشذوذات السلوكية، التي تُذْكيها النظريّات الجنسية الغربية، والثورات العاطفية العارمة، وما نشهده من انْفجار جنسي محفوف بالمخاطرة والمخاطر، أفقد هذا المجال سرِّيته وسِتْره.

ينقسم البحث إلى أربعة محاور وهي كالتّالي:

المحور الأول: التعرض لدواعي الدراسة ورهاناتها.

المحور الثاني: أزمة الأسرة والتربية الجنسية في عالم متحول ومتصدع.

المحور الثالث: التربية الجنسية وأزمة المعنى في العالم العربي المعاصر.

المحور الرابع: التربية الجنسية ضمن الفضاء الأسري، وأهميتها في حماية حُرمة الجسد والسلامة النفسية للطفل والمراهق، مع التركيز على أهمية تثمين هذه المادة ضمن استراتيجية تربوية، تقوم على وضع الطفل في قلب العملية التربوية، وتوظيف أحدث المُقاربات التربوية وأفضلها على أحسن وجه.

المحور الأول:
دواعي الدراسة ورهاناتها

تنطلق هذه الدراسة من جُملة ملاحظات متعلقة بالإشكاليات المرتبطة بالحياة الجنسية والتربية الجنسية للإنسان العربي بشكل عام، والإنسان في دُول المغرب العربي على وجه الخصوص، لا سيَّما الأطفال والمراهقين

والشباب، والأزمات المرتبطة بهذه الممارسات داخل الأسرة وخارجها، ما يجعلها تجربة حياتية محفوفة بالمخاطر.

تتمثل هذه الملاحظات فيما المعطيات التالية:

أولا: إلى حُدود سنة **٢٠١٣** أكثر من **١٧٠٠** مُصاب بمرض فقدان المناعة (السيدا) في تونس والآلاف بمرض الزهري، وهناك **٤٢٨٠٠** حبّة فياغرا تُباع شهريّاً.كما تُسجل وتُعرض سنويّاً مئات القضايا المتعلقة بممارسة البغاء السري أو الدعارة أمام المحاكم،... أكثر من **٩٠٠** حالة زواج عُرفي حسب أحدث الدراسات في الجامعة التونسية وخارجها. الحبّة الزرقاء استطاعت أن تزرع وهم «**الشباب الدائم**» لدى الآلاف من الرجال، في وقت تحدثت فيه دراسات علمية عن تجاوز نِسب البُرود والعجز الجنسي في المجتمع (**٣٠** بالمئة). الأدهى والأمر أن تكتمل الصورة بانتشار الدُّمى الجنسية المُهربة من الصين، والتي بدأت تُباع خِلسة في بعض الأسواق التونسية[١].

ثانيا: ارتفعت نسبة الإنجاب ـ في تونس ـ خارج إطار الزواج بعد ثورة ١٤ جانفي **٢٠١١** حوالي (٤٠٪) مقارنة بالسنوات ماقبل الثورة، وذلك نتيجة لارتفاع منسوب الحريات الفردية، مع الإشارة أنّ هذه الظاهرة تتكرر وتنتشر خاصة لدى الفئات العُمْرية التي تتراوح مابين **١٨**و **٣٠** سنة، مع العلم أنّ نسبة إنجاب الأطفال خارج إطار الزواج في تونس تصل إلى **٢٠٠٠** حالة سنويا فما فوق، وِفْق معطيات رسمية للمعهد الوطني للإحصاء[٢].

ثالثا: أظهرت دراسة في تونس أجراها سنة **٢٠٠٩** الديوان الوطني للأسرة والعمران البشري (مؤسسة حكومية)، أنّ متوسط العمر لأول علاقة جنسية في تونس هو **١٦,٤** عاماً للإناث و**٧,٤** للذكور، ولا يستعمل **٦٠** بالمئة من الشباب الذين لديهم علاقات جنسية خارج إطار الزواج (إناثاً وذكوراً)، وسائل الوقاية من الأمراض المنقولة جنسيّاً وفق الدراسة نفسها، كما بيّنت دراسة أنجزتها وزارة الصحة التونسية أن **٥** بالمئة تقريباً من

الشباب ممّن تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٠ سنة في الوسطين المدرسي والجامعي لديهم علاقات جنسية، ٨٣ في المئة للذكور و٧٠ في المئة للإناث[٣].

رابعاً: تساؤلات كثيرة بات يطرحها أساتذة وأولياء أمور تلاميذ في المغرب الأقصى، بخصوص صور ومقاطع فيديو تزايد انتشارها في الشبكة العنكبوتية، وتؤشر على سلوكيات منحرفة لتلاميذ لا يتورعون في ممارستها داخل قاعات الدرس أو في محيط المؤسسات التعليمية.

الأخصائي التربوي المغربي محمد الصدوقي، يرى أنّ ما نلحظه من «**سُعارٍ جنسي**» لدى التلاميذ المراهقين، نتيجة للتحولات الاجتماعية والقيمية العميقة التي خضعت لها البنيات التقليدية للمجتمع والأسرة المغربية، إثر اختراق النماذج الاجتماعية والثقافية والقيمية والحقوقية الغربية الليبيرالية للمجتمع المحلّي، والتي أثرت على تنشئة هذا الجيل الجديد من الأطفال والشباب، الذي أصبح يتّصف ببعض السمات النفسية الخاصة، أهمها النزعة نحو التحرر والذاتية والنزوع أكثر نحو اللذوذية والاستهلاك، وحب الظهور والاستعراض، وعدم الخوف من الضوابط والعقاب، والتمرّد على كل أشكال القيود والطابوهات المجتمعية التقليدية، من أجل تحقيق نزواته ورغباته الذاتية. وقد ساهمت وسائل الإعلام الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي والهواتف المحمولة في ترسيخ المزيد من هذه السِّمات، في ظلِّ شبه استقالة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية، خاصة الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، من لعب أدوارها الحقيقة في التربية والتأطير القيمي والتوعية الذاتية والمجتمعية. وخلُص الصدوقي إلى أنّ ما يلاحظه البعض باستغراب من سلوكيات جنسية وسُعار جنسي لدى تلامذتنا وشبابنا، ماهو إلّا أحد تجليات الأزمة الانتقالية من التقليد إلى التحديث التي يعيشها المجتمع المغربي ككل[٤].

خامساً: يتحدث الصحفي الجزائري كمال داود في مقال صدر له في «النويورك تايمز الأمريكية» بتاريخ ١٢ فيفري ٢٠١٦، عمّا أطلق عليه

البُؤس الجنسي في العالم العربي، حيث يصف المفارقات الغريبة في المجتمع فيقول: «في بلادنا كثيرون يتمنّون قصص حُبٍّ، لكن معوقات اللقاء كثيرة، والغواية والملامسات ممنوعة، والنساء مُراقبات دوماً، يُسألن باستمرار عن عذريتهن، كما أن شرطة الأخلاق صاحبة يد عُليا. هذا، ويدفع لبعض الجراحين مبالغ لا يستهان بها لرتق البكارات... تُحاول شرطة الأخلاق في الحدائق العامة ترهيب المُتحابِّين ولو كانوا متزوجين، وتمنعهم من ارتيادها، حتى أنّ المقاعد الخشبية تُقصّ أحياناً، كي لا يجلس عليها متحابَّان.. هذا المنع يُثمر خيالات من نمطين: البعض «بتفلّت» الغرب و«انحلاله»، والبعض الآخر بجنة وحور عين...إلخ.

هذان الخياران هما ما تُقدمه بعض محطات التلفاز لمشاهديها في العالم الإسلامي: دُعاة متزمتون، ومطربات وراقصات خضعن لمئات العمليات التجميلية..

على صعيد الملبس، هذا التناقض الصارخ يتحول إما إلى بُرقع كامل أو إلى «**الحجاب المُتبرج**» الذي يقرن بين حجاب مُلون وبنطال جينز مثير. شواطئ بلادنا بين بوركيني وبيكيني... نادرون هم الأطباء المُتخصصون بالشؤون الجنسية في البلاد الإسلامية، أما نصائحهم فنادراً ماتؤخذ بعين الاعتبار...(٥).

سادساً: قالت روضة العبيدي (رئيسة الهيئة الوطنية التونسية لمكافحة الاتجار بالبشر) خلال فترة الحجر المنزلي المرتبط بأزمة كورونا عام **٢٠٢٠** «استغل عدد من العصابات تزايد إقبال الأطفال على استخدام وسائل التواصل عن بُعد لتنفيذ جرائمهم السيبرانية، من خلال التغرير بالأطفال، وحثّهم على إرسال صور لهم في وضعيات غير لائقة، ثم تهديدهم وابتزازهم للحصول على مبالغ مالية، ما يضطرهم إلى سرقة أموال العائلة ومجوهراتها لإعطائها لتلك العصابات، حتى لا يفضح أمرهم، وتُنشر صورهم غير اللائقة على شبكات التواصل الاجتماعي.. كما أكّدت أنّ عدداً كبيراً من هؤلاء الأطفال باتو يعانون من اضطرابات نفسية، نظراً إلى

الضغوط التي يتعرضون إليها، علماً أنّ عدداً منهم أقدم على الانتحار، أو حاول وضع حدٍّ لحياته.

كما بين التقرير الإحصائي السنوي لنشاط مندوبي حماية الطفولة الصادر في فبراير ٢٠١٧، أنّ حالات التحرش الجنسي تمثل ٥٠,٥ في المئة من مجموع إشعارات الاستغلال الجنسي خلال سنة ٢٠١٦، تليها حالات ممارسة الجنس مع الأطفال بنسبة ٣٥,٥ بالمئة. ومن أنواع الاستغلال الجنسي الأخرى التي سجّلها مندوبو حماية الطفولة، مثّلت الإشعارات الخاصة بزنا المحارم ١٣,٨ في المئة، من مجموع حالات الاستغلال المسجلة»[٦].

هذه الملاحظات تقودنا إلى استنتاجات أولية مفادها:

ـ أنّ ما تُعانيه مادة التربية الجنسية من أزمة، ليست سوى انعكاساً لما تُعانيه المنظومة التربوية العربية من خلل واعتلال عميق، وبالتّالي، فهي تحتاج إلى استرتجيات تربوية تقوم على مقاربات علمية تنمي شخصية الطفل وقدراته، من أجل بناء إنسان عربي متجذّر في هويته وبيئته، ومُنفتح على العصر، ومُتحرر من التعصب والفكر المُتحجر والمنغلق، وكلّ أشكال الغلو والتطرف والعنف.

ـ إنّ الرهان على الأسرة وكل مؤسسات التنشئة الاجتماعية في ضمان تنمية المجتمعات وازدهارها، يبقى حاليّاً وفي ظل ما يشهده العالم من أزمة معنى أمر شديد الأهمية، ومن ثمّ ضرورة التفكير في التعامل الجدّي والرّصين مع كل الاختلالات الهيكلية والوظيفية التي تُعاني منها الأسرة والمدرسة، ومعالجتها، حتى نضمن استمراريتها في المحافظة على تماسك المجتمع وبقائه وتطوره وتجديده، برعاية الأطفال والمراهقين، وتوريثهم المعارف وأنماط الحياة بشكل سليم وفعال، وحماية حُرمتهم الجسدية، وسلامتهم النفسية، خاصة فيما يتعلق بحياتهم الجنسية، لاسيّما أنّ مفهوم الجنس في المجتمعات العربية لازال مفهوماً ملتبساً وغير واضح، ويُعاني

من التسطيح والاختزال، بل يندرج الحديث عنه ضمن المحظورات والمسكوت عنه.

ـ في السياق نفسه، لا يُمكن عزل التربية الجنسية، عن إصلاح البناء الاجتماعي للمجتمعات العربية، بنظرة نسقية استراتيجية، تتطلب إيجاد مشروع وطني مجتمعي شامل، يهمُّ مختلف القضايا الوطنية، ومن ضمنها القضايا المرتبطة بالحياة الجنسية والتربية الجنسية، وبناء ثقافة تحترم الجسد، وتُقدّر الآخر، من خلال التربية على مفهوم وقاعدة: إنّ كل جسد له حُرمة يجب احترامها.

وبالتّالي، واعتماداً على ماسبق، يمكن طرح الأسئلة التالية:

ـ ماهو وضع التربية الجنسية ضمن المنظومة التربوية في العالم العربي اليوم؟

ـ لماذا تُعاني الأسر والمدارس من أزمة خطيرة في التعاطي مع التربية الجنسية؟ وكيف نُفسر اللّبس والغموض الذي يكتنفها؟

ـ كيف نفهم مظاهر الانفلات الجنسي، والاعتداءات الجنسية، وأشكال التمرد والاحتجاج لدى الأطفال والمراهقين والشباب؟

ـ ماهي الاسترتجيات التي لابدّ من اعتمادها لربط التربية الجنسية بأهداف تربوية حضارية، وتخليصها من كل أشكال سوء الفهم والممارسة؟

ـ ما الذي يجب فعله حتّى تُساهم التربية الجنسية داخل أسرنا العربية في بلورة تصور للإنسان العربي المنشود الذي نطمح لتكوينه؟

المحور الثاني:
أزمة الأسرة والتربية الجنسيّة في عالم مُتحول ومُتصدع

يندرج التساؤل عن دور الأسرة والتربية الجنسية في العالم المعاصر، ضمن سياق فكري عالمي، يكاد يجمع على أنّ عالم اليوم يشكو من أزمة معنى، وكل المؤسسات الاجتماعية المعنية بالعملية التربوية، لا سيّما الأسرة والمدرسة، ليْسَتا بمنأى عن هذه الأزمة، بل هما في قلبها.

إنّ الخطابات السائدة الآن، تركز على النهايات والمابعديات (ما بعد الحداثة، مابعد العلمانية، ما بعد البنيوية، مابعد الماركسية، مابعد الحقيقة، مابعد الإيديولوجيا، مابعد العمل ومابعد الإنسان..)[٧]. «**لقد أصبحنا في عالم يسوده العنف المُعمّم، والإحساس بالعدمية، والخوف وغياب الأمل، عالم لا نعلم مصيره ولا مساره، محفوف بأقصى درجات المخاطرة والمخاطر، على حدّ تعبير عالم الاجتماع الألماني (إلريش باك)**»[٨].

لذلك، فإنّ الإجابة عن التساؤل السابق، يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

كيف نفهم العالم المعاصر؟ وماهي أهم ملامح أزمة المعنى التي نُعاني منها؟ ماهي علاقة الأسرة والمدرسة بهذه الأزمة؟ وما مدى حضور المسألة الجنسية في هذه الأزمة؟

* مع القرن العشرين سقطت المرجعية العقلانية والنزعة الإنسية، كما نظّر لذلك ميشال فوكو، لاسيّما إثر النقد القوي الموجّه للعقلانية التي قتلت الإله في الحضارة الغربية، وأدّت إلى حربين عالميتين مدمرتين.

* قامت الحداثة الغربية على احتفاء الإنسان بذاته، إذ قتل بداية الأب الأعلى) بالإحالة على نظرية سيغموند فرويد في تفسيره نشأة الدين (وانتهى بتكفير ذاته، عبر حروب متوحشة.

* يعيش العالم الآن (الغرب على وجه الخصوص)، في عالم فارغ من كل إحالة قيمية متعالية، في عالم المحايثة، فالسّماء فارغة، ولم يعد هناك مرجعية تُحدّد المعنى، كما لم يعد هناك من مؤسسة تجد معناها.

* أصبح الإنسان في العصر الحديث، منفصلا انفصالا حادّاً لم يسبق له مثيل، سواء عن الطبيعة أو المجتمع أو الدولة، أو الله، وحتى عن نفسه وأفعاله.

* هناك مفكرون اليوم، يكتبون عن «**عصر الفراغ**»، مثلما هو الشأن

بالنسبة لعالم الاجتماع الفرنسي جيل ليبوفتسكي (Gille Lipovetsky) أو مجتمع الاستهلاك، وأفول العقل حسب مدرسة فرنكفورت.

لقد صِرْنا إلى عالم يحلّ فيه كل شخص يدّعى السلطة أو كل مؤسسة تدعي السلطة، محلّ تساؤل، من أين يستمد هذا الشخص سلطته؟ ومن أين تستمد المؤسسة سلطتها إذا كانت كل ضمانات السلطة السابقة قد سقطت؟

بالتّالي، لا تجد كل أشكال التجمع والالتقاء بما فيها المجتمع، سنداً أو ضماناً تستند إليه، حتى تؤكد مشروعيتها، وهذا ما تحدث عنه عالم الاجتماع الفرنسي(ألان توران) في كتابه «نهاية المجتمعات» الصادر في **٢٠١٣**[٩].

لقد بات واضحاً أن عالمنا المعاصر يشهد تفكُّكا وتشظيّا يظهر من خلال عدة شروخ، سنشتغل على ثلاثة منها لها علاقة بموضوع الدراسة وهي كالتالي:

أولاً: السيولة مُقابل الصلابة

ثانياً: النزعة الشبابية مقابل مشروعية الأجداد والشيوخ

ثالثاً: الترفيه مُقابل الثقافة

أولاً: السُّيولة مقابل الصّلابة

مُقابل الحداثة الصلبة التي كانت سائدة حتى الحرب العالمية الثانية ومن أبرز ركائزها الدولة السيادية برزت مع العولمة حداثة سائلة حيث أصبح مفهوم السيادة الوطنية محل نظر.

لقد صِرْنا نعيش اليوم صيرورة تاريخية وإبِّسْتيمية جديدة، تتسم بالإنسيابية بحسب زيغمونت بومان[١٠]، وصعود اللايقين، وفق عبارة عالم الاجتماع الفرنسي روبار كاستال (Robert Castel)[١١]، إذ يسود عالم اليوم الفراغ والشعور بعدم الأمان، وفقدان المعنى، وذلك بعد أن تهاوت السرديات الكبرى، وتراجعت سطوة مؤسسات التنشئة الاجتماعية على

الأفراد الذين فقدوا المُوجِّهات الهوياتية التقليدية، التي طالما أضفت على وجودهم الذاتي معنى...

وفي ظل هذه الحياة السائلة، تهبط المعاني من سموها، لتسكن دائرة السوق، وتغدو سلعاً، وتغدو مهمة البحث عن مكان يحمل المعنى مهمة شاقة، فالترحال المستمر بين محطات العمل، ومحطات العلاقات، يخلق غربة لا يُمكن تجاوزها، حيث تترك وراءها شعوراً عميقا بالحزن.

تشالرز تايلور (Charles Taylor) في كتابه المهم «مصادر الذات»، اعتبر أن جوهر ماقامت به الحداثة من تحول نوعي، مقارنة بما سبقها من رؤى فلسفية للعالم، هو أنه ردّت الإنسان إلى مُستويَيْ هواه..وماديته في إكساب الحياة أي معنى(١٢)، ومنح الأولوية للفرد على حساب الأسرة، ممّا أفقدها سلطتها على أفرادها، وأدّى إلى انكماش دورها(١٣).

كريستوفر لاش (Cristopher Lasch) عالم الاجتماع البارز، تتبع هذا التراجع في دور الأسرة والجماعة الاجتماعية، كسلطة تنشئة اجتماعية، والتي تولّتها المدارس النظامية والمؤسسات التعليمية، ثم انكماش دورها في الرعاية الاجتماعية والصحية للمسنين ـ وهي أحد أبرز الوظائف الإنسانية التضامنية للأسرة الممتدة كوحدة عضوية ـ بل وفقدانها لدورها المركزي في التوجيه النفسي للفرد، الذي تولاه «الخبراء» التربويون والنفسيون المتخصصون.ولم يبق للأسرة مع تولّي الشركات والأعمال الخاصة الحديثة، مهام الوجبات السريعة والقيام بالأدوار اليومية التي كانت تقوم بها الأسرة بشكل تجاري، لم يبقى سوى دور توفير العاطفة داخل هامش محدود، هو كل ما تبقّى لها(١٤).

إنّ أهم ماقامت به الحداثة السائلة، هو هدم بنيان الأسرة كإطار للعلاقة الوجدانية للفرد، بدءاً من تفكيك عمليات التحديث للأسرة الممتدة بنمو المجتمع الصناعي وصعود المدن الحديثة، ثم استخدمت العلم في فك الارتباط بين أربعة مكونات للأسرة: الحب (العاطفة)، الجنس (المتعة)

والإنجاب (الذرية) والرعاية (المودة والرحمة)، ثم حوّلت كل منها إلى سلعة يمكن تسويقها أو لخدمة، تقوم الدولة ـ وليس المجتمع ـ بتوفيرها.

اليوم، وأنت تتجول في أوروبا الموحدة، ستجد في مختلف العواصم الإعلانات التالية: «قابِلْ حلم حياتك، ودعنا نرتب لك لقاءاً سهلا في رأس السنة مع شريك سيعجبك، احصل على الطفل الذي تريد (بنوك الحيوانات المنوية واستئجار الأرحام)، إجهاض آمن ورعاية صحية فائقة: هذا حقُّك نقدم استتشارات من أجل علاقة جنسية أفضل، لا تشغل بالك بوالديك لدينا أفضل خدمة لرعاية المسنين»[١٥].

لقد ساهم التقدم التكنولوجي والطبي في عصر الحداثة السائلة، إلى فكّ الارتباط بين الحياة الجنسية للشخص ومؤسسة الأسرة، فلم يعد الفرد مُلزماً على ممارسة حياته الجنسية داخل الأسرة فحسب، خاصة مع توفر وسائل منع الحمل بشكل واسع، كما تمّ فكّ الارتباط بين الممارسة الجنسية والإنجاب، حيث أصبح الهدف الرئيسي من الممارسة الجنسية إشباع الرغبة وتحقيق المتعة القصوى، خاصة مع توفر المنشطات الجنسية، كما لم تعد الممارسة الجنسية مرتبطة بثنائية ذكر ـ أنثى.

في كتابة القيم «الحب السائل»، يعتبر زيغمونت باومان، أن ما نشهده اليوم هو الإنتقال من المجتمع إلى التجمع البشري، والانتقال من وضوح العلاقات الاجتماعية إلى غموض العلاقات العابرة، والمأساة الانتقال من الصلابة إلى السيولة، الانتقال من الحُب تحت شعار «تواعدنا، لا يفرِّقنا إلّا الموت» إلى الحُب تحت شعار «الرغبة والأمنية»، والانتقال من الجنس المرتبط بإنجاب أطفال وبناء مجتمع، إلى الجنس المنفصل عن التكاثر، والهادف لإشباع الرغبة فقط. الانتقال من العلاقات التراحمية إلى العلاقات التعاقدية. الانتقال من جلسات السهر العائلية، إلى جلسات «الشات» اللاعائلية. الانتقال من الاقتصاد الأخلاقي الذي يعتمد الكفاف وكفالة الآخرين، إلى اقتصاد العولمة القائم على العُزلة والانفراد. الانتقال من قيمة الكرامة الإنسانية، إلى قيمة البقاء حتى لو أهينت الكرامة. الانتقال من

حُبّ الآخر إلى حُبّ النفس، الانتقال من البيئة االمفتوحة للجميع، إلى مدن الأشباح، التي تُفضل العزلة وعدم الاختلاط. الانتقال من عالم واحد يحيا فيه الجميع حياة كريمة، إلى مجتمعات مفككة هشة سائلة، وأخيراً، الانتقال من الإنسان الحي إلى إنسان ميت[١٦].

ثانياً: النزعة الشبابية مُقابل مشروعية الأجداد والشيوخ

ضمن سياق لا يُعطي قيمة للتاريخ وللماضي، وينزع المشروعية عن الأجداد والشيوخ انتقلنا إلى زمن الشبابية (Le jeunisme)، فلم يعد دور الشباب يقتصر على التلقّي والتعلم ممّن هو أكبر منهم سنّاً، كهولا وشيوخاً، بدعوى أنهم أكثر خبرة وحكمة في الحياة، بل أصبحنا نشهد احتفاءاً بكل ماهو شبابي، حيث يتم اعتماده للإشهار والديماغوجيا الشبابية، بمعنى استثمار الشبابية في الخطاب السياسي.

الإيديولوجيا بالمعنى الثقافي للكلمة التي تحكم العصر الآن، هي الشبابية، فأن تكون شابّاً، فذلك قيمة اجتماعية، وأموالا كثيرة تُصرف حتى يظل الشخص محافظاً على وضعيته كشاب، أي الشباب الخالد، لذلك نجد كثرة عمليات التجميل والممارسة المكثفة للرياضة وإكتساح لباس «الدجين»، وهو لباس شبابي بامتياز، اكتسح كل الفئات الاجتماعية.

لم يعد الشباب فئة عمرية، بل حالة اجتماعية[١٧] ليس له مسؤوليات والتزامات وليس له ما يُخاف عليه، فهو لا يعمل، وليس له مسؤليات عائلية، ما يجعله مستعدّاً للمغامرات، لا سيِّما العاطفية والجنسية، دون تردُّد، ودون التفكير كثيراً في عواقبها.

لقد أصبح الشباب «عقلية (Etat D'esprit)»، تقبل بكل شيء، وتميل إلى الاستماع بالحياة وتحقيق المتعة القصوى، الآن وهنا فيما يسمى «تضخم الهيدونييزم» (L'hédonisme) أي فلسفة المتعة، في تضاد لفلسفة الزهد (لدى الأسلاف). كما أن اهتمام الشباب بالشأن العام في شكله التقليدي المؤسسي أصبح ضعيفاً جدّاً، بل يكاد ينعدم، نلاحظ ذلك جيّداً في

المناسبات الانتخابية، حيث تكون نسبة المشاركة ضعيفة ومحدودة، والحضور متواضع في الأحزاب والجمعيات، وهناك اعتماد لشبكات التواصل الاجتماعي والنزول للشارع والساحات العامة للتعبير عن المواقف السياسية.

هناك توجّه للشباب اليوم، لاستبدال ماهو عقلاني بما هو جمالي، إذ أصبح همّ الشباب أن يُعجب الآخرين ويُبهرهم، ليحقق ذاته، بدل أن يقنعهم بأفكاره ومشاريعه الفكرية (Séduire au lieu de convaincre)[١٨]، لقد وصل الأمر إلى حدّ النزوع إلى مشهدية القتل والاغتصاب والجريمة، حيث يتمّ ارتكابها بنوع من الإخراج المسرحي والسينمائي الهوليودي، كما أنها جريمة بلا ذاكرة ولا تاريخ، وتقع لأتفه الأسباب.

الشبابية تعني كذلك، ارتباط الشباب بمعامل المُوضة، أي العدوى والمحاكاة، كالعدوى في ظاهرة الانتحار واستهلاك المخدرات والتحرش الجنسي، والإدمان على المواقع الإباحية والإغتصاب.والإعلام عندما يتحدث عن ظاهرة ما ويحذِّر منها فكأنه يحرض عليها (Le Fait inverse)، لأن الإعلامي يبحث عن الإثارة والفرجة والفضائحية، ويركز على السؤال كيف؟ عوضاً عن لماذا؟

ولعل أهم خاصية ترتبط بالنزعة الشبابية، هي المطالبة بالمساواتية والرغبة في الاعتراف[١٩]، أي الرفض والتمرد على كل أشكال السلطة المؤسسية والتراتبية التي تُمارس على الشباب، مثل سُلطة الأب وسلطة الأستاذ وسلطة الشرطي (الحاكم والدولة)، إذ يعتبر نفسه مساوياً لهم، وليس مجبراً للانصياع لأوامرهم. والمجتمع الجديد الذي تحتل فيه النزعات الشبابية مركز الصدارة، يتّسم بالنزوع نحو الحد من العلاقات السلطوية والزيادة في الخيارات والتعددية، وهذا ما نُحس به من حولنا، في كل استخدام وفي كل فعل، بل وفي كل جهاز إلكتروني نتعامل معه، الأغاني الشبابية لا سيّما موسيقى «الراب»، تقدم شريحة من هذا المجتمع، فهي لا تهتم بالصياغة الشعرية والبلاغة المنضبطة، بل أحلّت محلها

اللهجات العامية والكلمات الأجنبية والفاحشة، والمزاج والنكتة والسخرية، وهي الفكرة التي تقوم بإزاحة مركز الغيرية، نسبة إلى الذات، وبتدمير الهوية المطلقة، كما أنها تفسح المجال إلى الهوية المُهجنة، كما أصبح مبدأ السخرية المريرة من كل شيء مبدأ أساسيّاً من مبادئ النزعة الشبابية، بما فيها السخرية من الذات نفسها، وكذلك الميل إلى العبث والخفة المقصودة أحياناً، وكذلك الميل إلى الباروديا التي تعني الخلط بين الأشياء ببساطة، مهما تباينت هذه الأشياء[٢٠].

ثالثاً: الترفيه مُقابل الثقافة

إذا كان اهتمامنا بالآني، فلا أهمية للثقافة، فما يهمّ هو الترفيه وليس الثقافة، لأنّ التواصل الحضاري والتواصل المعرفي والثقافي والتواصل بين الأجيال يتمّ عبر التعليم والتثقيف، في حين أصبح الاهتمام منصبّاً نحو الترفيه والسعي لتحقيق المتعة الآنية. لقد فقدت الثقافة دورها على المستوى الاجتماعي العميق.

لقد سعت العولمة بأسلحتها المُتعددة إلى الإعلاء من شأن التسلية والترفيه، وهي تعمل ـ حسب تعبير مصطفى حجازي ـ عبر مجموعة من التوجيهات التي تقوم على استثارة كل ماهو حسِّي وغرائزي وشهواني، وتخدير الوعي، التي أصبحت تعرف باسم «سياسة التخدير والإلهاء»، ويستند حجازي إلى «زيغنيو بريجنسكي» المنظر المعروف للنظام العالمي الجديد، والذي ابتدع تعبير «رضاعة التسلية»، حيث يطلق بريجنسكي هذا الشعار على اعتبار الترفيه حلا لمشكلات الشباب المهمش والمحروم من الفرص، إذ «تكفي بعض المساعدات والكثير من التسلية، كي تُحل المشكلة ويتخدّر الوعي، ويتمّ امتصاص الاحباطات والأحقاد المتراكمة، من خلال الهروب في المُتع الحسيَّة التي تُوفره القنوات التجارية»[٢١].

المحور الثالث:
التربية الجنسية وأزمة المعنى في العالم العربي المعاصر

I ـ مفهوم التربية الجنسية: المحاذير والْتِباسُ الدلالات

يُعرِّف مولاي المصطفى البرجاوي التربية الجنسية، ضمن مقال يحمل عنوان: «التربية الجنسية في الإسلام: قواعد وضوابط»[٢٢]، بكونها إمداد الفرد بالمعلومات العلمية، والخبرات الصحيحة. والاتجاهات السِّلمية إزاء المسائل الجنسية، بقدر مايسمح به النمو الجسمي والفيزيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. وفي إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، ممّا يُؤدي إلى حُسن توافقه في المواقف الجنسية، ومواجهة مشكلاته الجنسية، مواجهة واقعية، تُؤدي إلى الصّحة النفسية.وبهذا المعنى، فالتربية الجنسية لا يقصد بها تعلُّم الجنس، بل توجيه كلا الجنسين ـ من منظور ديني وأخلاقي ـ نحو المسائل الجنسية.

وفي العالم العربي يُعاني مفهوم التربية الجنسية من التباسات وتناقضات، فالتّيار السّلفي يتحدث عن «**جاهلية جنسية**»، بالإحالة على مصطلح «العودة إلى الجاهلية» الذي ساد وانتشر منذ مطلع سبعينيات القرن العشرين، ذلك المصطلح الذي وضعه المفكر الإسلامي المصري السيد قطب، والذي يعتبر العالم العربي والإسلامي دولا ومجتمعات بالنظر إلى عدم تطبيقها شريعة الإسلام، تعيش في حالة من الجاهلية، لا سيما الجاهلية الجنسية، التي تعنى بالنسبة لهم شيوع الفساد الجنسي دون حدود، وفوضى جنسية لا ضابط لها[٢٣].

عبد الصمد الديالمي، عالم الاجتماع المغربي المختص في السوسيولوجيا الجنسانية[٢٤]، يدعو إلى التمييز بين المعنى اللغوي والمعنى الإصطلاحي للتربية الجنسية. ويقصد بالمعنى اللغوي، أن كل مجتمع في كل الحقب التاريخية له معارفه وقيمه الخاصة عن الجنس التي يُلقنها ويُمررها إلى كل أفراده، صغاراً وكباراً.ويُمكن أن نسمي هذا تربية جنسية

بالمعنى اللغوي، لأنّ مصطلح التربية الجنسية لم يكن موجوداً. لم تظهر مادة «التربية الجنسية» المصطلح، إلّا في بداية القرن العشرين مع اكتساب معارف علمية حول البيولوجيا الجنسية، انطلاقاً من نهاية القرن الثامن عشر. وقد أصبحت التربية الجنسية تُعنى بنقل معارف علمية حول الجنس إلى كل أفراد المجتمع، في إطار قيمي حداثي، يقوم على تثمين الجنس وعلى إباحته، بمعنى اعتباره شرطاً للتوازن النفسي، بغضّ النظر عن شرعيته أو عدم شرعيته.

وحسب رؤية الديالمي ـ العلمانية ـ ، فإنّ الرهان في المغرب وفي سائر البدان العربية، هو الانتقال من المعنى اللغوي إلى المفهوم الإصطلاحي، أي من تربية جنسية تقوم أساساً على الدين، وعلى القمع، إلى تربية جنسية تقوم أساساً على العلم وعلى الحرية. إذ لا مواطنة كاملة دون مواطنة جنسية، أي دون حقوق جنسية كاملة.. كما يُؤكد الديالمي على ضرورة الالتزام بالمرجعية الحقوقية الدولية، التي تحثّ على ضمان صحة المواطن الجنسية، من خلال الاعتراف له بحريته الجنسية الفردية وهي حرية لا تتحقق إلّا باحترام الحق في نشاط جنسي مُتراضٍ قبل الزواج وأثناءه وبعده، والحق في إنجاب أو عدم انجاب أطفال خارج الزواج وداخله، والحق في تغيير الجنس البيولوجي تماشياً مع الجنس النفسي (أي مع الهوية الجندرية.. إلخ).

وبالنسبة للمنظمة العالمية للصحة والفدرالية الدولية للتنظيم العائلي، لا صحة جنسية دون احترام تلك الحقوق الجنسية، ولا مواطنة للإنسان دون حرية جنسية، يتصرف بفضلها ككائن راشد ومسؤول. إنّ الحقوق الجنسية الفردية جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان، وهي حقوق تُناهض التمييز واللامساواة على أساس الجنس والجندر والهوية الجندرية، والميل الجنسي والحالة الزوجية. ومن ثمّ، يدعو المبدأ السابع من «إعلان الفيدرالية الدولية للتنظيم العائلي» إلى إلزام الدول باحترام وحماية وإرضاء الحقوق الجنسية لكل فاعل جنسي دون تمييز[٢٥].

نحن إذاً أمام مفهومين مختلفين ومتعارضين للتربية الجنسية، تعارضاً يصل إلى حدِّ التناقض والصِّدام. نحن أمام مقاربتين للتربية الجنسية تعكسان حجم الأزمة الحضارية والقيمية التي يعيشها العالم العربي، في ظل الانتقال العنيف، من نموذج تقليدي إلى نموذج تحديثي، ضمن سياق يتّسم باللايقين واللامعنى والصدامية.

والسؤال المركزي هنا هو كالتالي: هل الفعل الجنسي يخضع بالضرورة للمرجعية الدينية والأخلاقية والاجتماعية، وأنّ عدم الالتزام بهذه المرجعية يوجب التحريم والتجريم والاستهجان والمقاطعة والعقاب؟ أم أنه فعلٌ حر، يندرج ضمن الحرية الفردية، وتضمنه المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي تُلزم الدول بعدم تجريم الحرية والحقوق الجنسية؟

نحن أمام خيارين متناقضين، خيار يدعو إلى تحرير الجنسانية قبل الزواج من المعيارية الحداثية التغريبية، وخيار آخر يدعو إلى تحرير الجنسانية قبل الزواج، من المعيارية الإسلامية. بالنسبة لعالم الاجتماع المغربي عبد الصمد الديالمي، يُمكن تجاوز هذه المعضلة، بتجاوز عقلية التحريم والتجريم، إذ أن تحريم العلاقات الجنسية لغير المُحصَّنيين مرتبط بظروف تاريخية واجتماعية معينة، وبإمكانيات تقنية محدودة وهي ظروف تم تجاوزها اليوم. إنّ تحريم الجنسانية قبل الزواج، كان مُوجَّهاً بالأساس إلى الفتاة المسلمة، بالنظر إلى تمكن الفتى من التَّسري قبل الزواج. ويعني ذلك أنّ إلزام الفتاة بالإمساك الجنسي قبل الزواج، هو إلزامها بالحفاظ على عذريتها قصد تجنب حَمْلٍ غير شرعي. فالطفل غير الشرعي يُهدّد الأمن السُّلالي من حيث أنه يُهدد نقاء النَّسب، ويتسبب في اختلاط الأنساب والأموال. هذا هو الخطر الحقيقي الكامن في مفهوم العِرْض، وفي اعتبار الجنسانية قبل الزواج فاحشة ودَنساً. وبالتّالي، يتّضح أنّ الإمساك الجنسي قبل الزواج يشكل التقنية الأساسية لمنع الحمل قبل الزواج. اليوم يُمكن التوفيق بين الجنسانية قبل الزوجية، وبين منع الحمل وتحديد هوية الولد، بفضل التقنيات العلمية الحديثة..[٢٦]. وبالتّالي، ـ حسب الديالمي ـ يكمُن الحلّ في علمنة جنسانية ضمن نظام علماني يقوم على أربعة مبادئ أساسية:

أولا: لا تُضفي السلطة السياسية، شرعية إسلامية على نفسها من أجل كسب شرعية سياسية.

ثانيا: لا تستصدر السلطة السياسية القوانين من النصوص الإسلامية المرجعية.

ثالثا: لا تفرض السلطة السياسية، الإسلام كدين للدولة على مواطنيها، بل تُقر وتعترف دستوريّاً بحُريتي العقيدة والضمير.

رابعا: لا تجعل السلطة السياسية من المدرسة العمومية، مصنعاً لإنتاج مسلمين. وإنّما فضاءً محايداً لدراسة علمية لكل الأديان الرئيسة، ومجالا لصناعة المواطن الحر.

إنّ العَلْمنة بهذا المعنى ـ حسب الديالمي ـ ، هي الكفيلة لوحدها بتحقيق إيمان صادق وحقيقي لدى الفرد، وهي التي تجعل الدولة تتعامل مع الفرد كإنسان راشد، يتحمّل مسؤولية اختياراته الحياتية، وعلى رأسها اختياراته الجنسانية(٢٧).

إزاء هذه المعضلة، نلاحظ عمليّاً أنّ المراهقين والشباب العربي غير المتزوج، يُعاني من تأرجح كبير في نظرته إلى الجنسانية، من حيث أنه ممزق بين مرجعيات ثلاث:

الأولى، إسلامية، تعتبر ممارسة الجنس خارج إطار الزوجية الشرعية، زنا محرماً، والثانية قانونية، تُجرم هذه الممارسة كذلك، فيما تذهب الثالثة إلى الاعتراف بها كحرية فردية، وكحق أساسي من حقوق الإنسان.

وتُجاه هذا المأزق، يُصبح السؤال المُلح هنا، هو كيف يتصرف أطفالنا ـ بما أنّ الطفل في المواثيق الدولية والعديد من الدول العربية هو الذي لم يتجاوز سن الثمانية عشر عاما ـ وشبابنا تُجاه هذه المعضلة، في ظل واقع يومي يتميز بانفجار جنسي، لا مثيل له في الماضي، وتُشكل الجنسانية قبل الزوجية المظهر الرئيس لهذا الإنفجار؟

عمليّاً ونظرا لتأخر سنّ الزواج، لاعتبارات اقتصادية هيكلية، وبسبب

بزوغ وتغلغل قيم جنسية حداثية وتحررية، فإنّ الدعوة إلى الإمساك الجنسي(التعفف)، أصبحت صعبة وغير واقعية، وغير مُغرية بالنسبة للشباب، وفي الوقت نفسه، لازالت مفاهيم العُذرية والبكارة، تفرض حضورها بقوة في الوعي العام والحسِّ المشترك.

إنّ الموروث الثقافي والديني حاضر بقوة إزاء مسألة الجنس قبل الزواج، والشباب التونسي مثلا، بقدر ما يكون متسامحاً مع نفسه ومع الآخر في القيام بعلاقات جنسية حُرة، وخارج إطار الزواج، فإنه بالقدر نفسه، يكون متشدداً فيما يتعلق بمسألة العُذرية، كشرط للزواج. وهذا فصام نفسي وثقافي واجتماعي يعيشه المجتمع التونسي، الذي يتسامح من جهة مع العلاقات الحرة للفرد والمجموعة، ولايتسامح إذا شمل الأمر زوجته أو ابنته أو أحد أفراد عائلته، وعلى الرغم من المؤشرات الاجتماعية الرافضة لممارسة الجنس قبل الزواج، فإنّ عمليات رَتْق العُذرية في تنام[٢٨].

في السياق نفسه، فإنّ المعطيات الإحصائية التي وفرتها وزارة الصحة المغربية سنة **٢٠١٣**، تُشير إلى أنّ نسبة **٥٦** بالمئة من الشباب من كلا الجنسين لهما ممارسات جنسية قبل الزواج، وفي الوقت نفسه تحتفظ الفتيات بعد الممارسة للجنس على عذريتهن، لكن من المؤكد أنّ نسبة لا بأس بها من الفتيات تلجأن، لعمليات رتق العذرية عند الزواج[٢٩].

هذه الازدواجية في التعامل مع المسألة الجنسية، تعكس في الحقيقة ازدواجية أعمق وأخطر، تتمثل في الازدواجية الحضارية والاجتماعية والاقتصادية التي أوجدها الغرب، خدمة لمشروعه الاستعماري، أو جاءت كردّ فعل محلِّي غير مباشر للهيمنة الأجنبية. وهذه الازدواجية المقصودة تكشف عن اهْتِراء البنيات التقليدية للمجتمع، دون أن تزول تماماً، وخلق بنيات شبه حديثة، دون أن تكتمل أو يسمح باكتمالها تماماً،.وقد أطلق المفكر العربي المعاصر أدونيس على هذه الوضعية اسم: «**التعايش المُتغاير**»، أي تلاقي عناصر مختلفة وغير متجانسة داخل الفضاء الاجتماعي نفسه، وهو دليل على تناقض واختلاف المصادر الفكرية لهذا

المجتمع. هذا التعايش بين قطاعات تقليدية وأخرى حديثة، مُستجلبة ومفروضة بحكم واقع التبعية، ليس تعايشاً طبيعيّاً، لأنه يكشف توتراً وازدواجية داخل النسق الاجتماعي، وفي ذلك دليل على تعدّد المكونات الثقافية والاجتماعية. وتعمق مقولة الازدواجية في التحديث[٣٠].

وهكذا، فالقيم التقليدية، تتعايش مع القيم الاستهلاكية وتتساكن، مؤجلة لحظة الصفر، أي لحظة الانفجار القيمي التّام، حيث يفقد المجتمع كل مرتكزاته ومقوماته، لغياب الاجماع حول طابع قيمي محدد، فسيولة القيم وتنوعها وتعددها، تفعل ضد أهدافها، وتنخر المجتمع من داخله، مالم يتأسس التواصل، حتى لا تكون التحولات القيمية على شكل قفزات في المجهول[٣١].

II ـ التربية الجنسية في العالم العربي: السياقات والتمثلات والممارسات

أكد عبد الصمد الديالمي، أنّ ميلاد التربية الجنسية الحداثية بدأ في المغرب) وهذا ينطبق على البلدان العربية التي خضعت للاحتلال الفرنسي(مع الأطباء الفرنسيين الذين واجهوا في عهد الاستعمار انتشار مرض الزهري (السيفيليس) بين المغاربة، ولم يقتصر رهان هؤلاء الأطباء على علاج السكان المغاربة، بل تعدَّاه إلى رهان الوقاية، وإدارة تطويق انتشار المرض، من خلال مراقبة العاملات الجنسيات مراقبة طبية، ومن ثمة كان أول التقاء بين المغاربة وبين أحد مضامين التربية الجنسية في معناها الاصطلاحي العلمي، وهو الوقاية من الأمراض المنقولة جنسيّاً. وفي هذا الإطار، قام الفرنسيون بجمع العامِلات الجنسيات في أحياء خاصة، قصد تسهيل المراقبة الطبية[٣٢].

وهكذا نلاحظ أنّ التربية الجنسية قد ارتبطت في لحظة تأسيسها بالسياسة الاستعمارية، التي كانت تتساهل مع المواخير(دور البِغاء)، بل تشجع على انتشارها وتكاثرها، لتُلبّي رغبات جنودها المهووسين بالجنس،

على اعتبار أن نساء المُستعمرات وخاصة نساء الشرق العربي الإسلامي، غنيمة حرب لابدّ من هتك أعراضهن والتمتع بهن، بالتّالي، فإنّ إرساء التربية الجنسية كان استجابة للانتشار الواسع للأمراض الجنسية، لدى جنود الاحتلال، ولدى عامِلات الجنس، والسكان المحليين الذين أصابتهم العدوى(٣٣).

بعد الاستقلال تبنّت السلطات المختصة (وزارة الصحة تحديداً) بدورها المنظور الوقائي ابتداءاً من التسعينات، بعد ظهور إصابات بفيروس فقدان المناعة المكتسبة (الأيدز أو السيدا)، لاسيّما وأن عامة الناس يعانون من فقر مُهول فيما يتعلق بمعرفة الأمراض المنقولة جنسيّاً، ممّا يجعل من التربية الجنسية ضرورة ملحة للتوعية بمخاطر هذه الأمراض والوقاية منها.

قبل تهديد الأيدز أو السيدا، وانطلاقاً من منتصف الستينات، تبنّت عدة دول مثل تونس والمغرب، سياسة وطنية تهدف إلى التنظيم العائلي أي إلى فك الارتباط بين الجنس والإنجاب، وهو ما أدّى إلى انتشار وسائل منع الحمل، ليس بين النساء المتزوجات فحسب، بل وأيضاً في أوساط العُزّاب. حالياً، ومع تنامي الاعتداءات الجنسية التي يتعرض لها الأطفال، أصبحت التربية الجنسية تشمل جُملة المعلومات والمعارف التي تُوفرها الأسرة والمدرسة للأطفال القاصرين، كي يتمكنوا من الوعي بمخاطرها، والتبليغ عنها حين وقوعها والوقاية منها.

الآن، الكلّ مُتفق على ضرورة التربية الجنسية، لكن هناك اختلاف واضح حول مضامينها المقبولة في البلدان العربية والإسلامية. والمشكل أن هناك إحساس عام لدى الكثير من أطفال ومراهقي وشباب المجتمعات العربية بكونهم لايستطيعون تحقيق ما يستحقونه.. فتجربتهم الحياتية تدخل كلها في حالة السّلبية، خاصة أولئك الذين يعيشون في الهامش، وحياتهم معطلة لايعرفون كيف يقضون يومهم، فما بالك بكيف يقضون أعمارهم. إنهم عاجزون عن بناء مشروع حياة، في حين نجد مجتمع اليوم، يطالبهم أكثر فأكثر بالنجاح ماديّاً، وأن يحققوا ذواتهم، ويقول لهم: إنّ في هذه

الدنيا ملذات ومُتع كثيرة، فلماذا يُمنعون من هذه المُتع الحداثية، خاصة وأنهم يرون أطفالا مراهقين وشبابا آخرين يتمتعون بها. لذلك نجدهم يُطالبون بحد أدنى من المُتعة، بما في ذلك المتعة الجنسية التي يعتبرونها من الحقوق المشروعة.

هناك بعض علماء الاجتماع يتحدثون عن الحرمان النسبي (Frustation Relative)، فأنت لا تشعر بالحرمان، لأنك لا تمتلك الأشياء بل لأن الآخر يمتلكها، لماذا ليس أنا؟ لماذا يتمتع الآخرون، وأنا محروم من هذه المتع؟ إنّ المقارنة الاجتماعية، هي التي تخلق الإحساس بالحرمان، فهؤلاء الأطفال والمراهقون والشبان يغلب عليهم الإحساس بأنهم غير موجودين، وغير مسموعين، وغير مرئيين. إن الإحساس بعدم الوجود، هو أكثر شيء يُقلقهم، إحساسهم بذواتهم جدُّ متدني، ولايمكن لأحد رفعه، ولا يمكن لشخص أن يعيش بهذه الصورة المتدنية لذاته، إنهم يشعرون بأنّ حياتهم متوقفة (une sorte de panne biographique)، إذ لا يتوفر لهم فضاءات للتسلية والترفيه وممارسة الرياضة داخل أحيائهم الشعبية، لا يستطيعون أن ينجحوا في دراستهم، وإن نجحوا، ففُرص العمل قليلة ونادرة، ولا يستطيعون أن يعيشوا تجارب عاطفية متوازنة تؤدي إلى الزواج، إنهم يشعرون بكونهم خارج كل ماهو متفق عليه، كمظاهر نجاح في الحياة الاجتماعية الاعتيادية، إن حياتهم تقريباً قريبة من الموت.

مُشكلة الدولة، تكمن في كونها تتعامل معهم من داخل دائرة الاعتلال، بحيث يُنظر إليهم باعتبارهم عقبة أو مشكل، في تونس مثلا، كل الأبحاث التي أُنجزت حول السلوكيات الجنسية الخطيرة في علاقة بالأمراض المنقولة جنسيّاً، لايوجد أيّ بحث عن الحياة الجنسية للمراهقين والشباب التونسي، الذي يبقى أعزباً إلى سنّ الخامسة والثلاثين، هناك مساحات من الجهل غريبة جدّاً.

من ناحية أخرى، تُعاني مؤسسة الأسرة من التضاؤل المطرد في قدرتها على الضبط الاجتماعي، إضافة لانزياح موقعها في نسق التنشئة الاجتماعية

والثقافية، بوتيرة سريعة، لتحلّ محلّها مؤسسات أخرى تنازعها مكانتها في تناول المعارف والقيم والعادات والتقاليد وتوجيه الناشئة واحتضانهم، فجماعات الأقران تكتسب قوة تأثير متعاظمة بين الأطفال والمراهقين، وهي تُنتج ثقافة فرعية خصوصية، تتعارض مع القيم السائدة، وتفرض قيماً جديدة، قد تُرسخ سلوكيات غير سوية، بما في ذلك الانفلات الجنسي، والسلوكيات الجنسية المحفوفة بالمخاطر. ينضاف لذلك، ما تُحدثه المواقع الإلكترونية الجنسية الرخيصة، من أثر كارثي على مُراهقينا.

كما أنّ التحولات العميقة التي مسّت المجتمعات العربية وخاصة العائلة، قد أفرزت نظاماً ثقافيّاً متأزماً في كليته، لم يعد قادراً على ضبط المسافات الفاصلة بين الأدوار التي تمكن الأفراد من هويات مُحددة، تسمح لهم بالتموضع في علاقتهم بغيرهم. من ذلك التداخل بين أدوار «الأب» و«الأم» في إطار إعادة توزيع الأدوار داخل العائلة النواتية، إذ تحوّل دور الأب إلى دور مزدوج «أب ـ أم» ودور الأم إلى دور «أم ـ أب»، دون شرعية مسبقة. ممّا أربك ـ أكثر من غيره ـ التمثلات الاجتماعية لهذه الأدوار ـ خصوصا الأبناء الذكور ـ في عملية التماهي مع دور الأب، ليجعل منه جيلا بدون إرث. كما سينتج عنه إحساس متواصل بالذنب لدى الأم، واستقالة من طرف الأب. وهو ماسيدفع ببعض الباحثين إلى اعتبار الأولياء «**شُهداء العائلة الحديثة**»، وهذا ما يُفسر تنامي مظاهر الانفلات السلوكي والعنف في المدرسة والشارع، ويُبرر لا وظيفة آليات الاندماج الاجتماعي في هذه المرحلة.

إنّ غياب أو ضعف دور الناقل (Le Passeur) الذي يقوم به الكبار لمساعدة المراهقين على الدخول في التبادل الاجتماعي، قد أثر على نوعية وحجم هذا التبادل، وأوقع جيل الشباب عموماً في نوع من الفراغ الاجتماعي والثقافي، وحوله بدوره إلى ضحية من ضحايا التغيير الاجتماعي.

المحور الرابع:
التربية الجنسية ضمن الفضاء الأسري، وأهميتها في حماية الحرمة الجسدية والسلامة النفسية للطفل والمراهق

نظراً للاعتبارات التي سبق ذكرها، لن أسعى في هذا المستوى من الدراسة إلى اقتراح دليل للتربية الجنسية، بما أن هذا الموضوع مازال في الأسر العربية موضوعاً مُلتبساً وغامضاً، ويندرج في خانة المحظورات والممنوعات والمسكوت عنها، إضافة لغياب مشروع تربوي مجتمعي واضح، يُولي أهمية قصوى لهذا النوع من التربية، حتى في مستوى المناهج التعليمية الرسمية، حيث لا يوجد إجماع حولها وحول مضامينها.

ما نسعى إليه، هو تقديم جملة من التصورات التي يمكن من خلالها المساعدة على صياغة استراتيجيات تربوية، تُساعد الأسرة على حُسن الإحاطة بأبنائها في كل مايخص سلوكهم الجنسي، حتى يكونوا محميين من كل المخاطر التي يُمكن أن تهدِّدهم جسديّاً ونفسيّاً.

١ ـ أهمية التربية الجنسية داخل الأسرة

لا يُمكن الحديث عن التربية الجنسية داخل الأسرة في ظل غياب فهم صحيح لمفهوم «الجنس» في المجتمع، خصوصاً وأنّ ممارسة الجنس ـ غير الشرعي ـ ينظر إليه «كخطيئة»، فالتربية الجنسية تتجاوز المفهوم السطحي الاختزالي. لأنها تعني في مدلولها العام التربية على الحياة، وهو الأمر الذي يستلزم ترسيخها في جميع المؤسسات التربوية داخل المجتمع وخاصة الأسرة.

إنّ إشكالية التربية الجنسية اليوم، تكمن في اختزالها أساساً في تعلم أبجديات الممارسة الجنسية، بدل اعتبارها بناءاً لثقافة احترام الجسد وتقدير الآخر، من خلال التربية على أن كل جسد له حُرمة يجب احترامها. من الضروري أن تكون هناك تربية جنسية نظرا لغياب الأجوبة العلمية الصحيحة، عن كل مايتعلق بالمسألة الجنسية في المجتمع، يجب أن لا

يكون هناك خجل مبالغ فيه داخل العائلة، خجل يجعل الأطفال والمراهقين يبحثون عن هذه الأجوبة خارجها بشكل خاطئ ومشوه.

يُفترض أن تُعلَّمَ التربية الجنسية للطفل، كيف يمنع الآخرين من لمس جسده، لتجنُّب تعرضه للتحرش والاغتصاب، كما تُساعده على فهم المخاطر التي من الممكن أن تحدق به، والوعي ببعض الأفعال التي لا يجب أن تُمارس عليه، وأن من حقّه التبليغ عنها، ومعرفة ماهيتها للحد من التحرش الجنسي المتكرر عليه، والذي قد يدوم لسنوات، بينما لا يستطيع التبليغ عنه، نظرا لعدم فهمه، ولفرط خجله في الوقت نفسه.

إنّ الدول التي قامت بالتربية الجنسية، قد تقلصت فيها نسبة التحرش الجنسي والاغتصاب والحمل غير المرغوب فيه والأمراض المنقولة جنسيّاً، كما أنّ اطلاع الطفل على جسده يجعل تكوينه الجنسي والعلاقة بالآخر أكثر نُضجاً. لكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّ غياب التربية الجنسية داخل مجتمعاتنا العربية، لا يشكل سوى جزءاً بسيطاً في ظاهرة الاعتداءات الجنسية على الأطفال، لوجود اعتبارات أخرى مؤثرة، من ذلك، أنّ من أهم الدوافع التي تدفع الجاني لارتكاب جرائم الاغتصاب مثلا، هو كونه قد تعرض في فترة معينة للاغتصاب أيضاً، وليس بالضرورة أن يكون اغتصاباً بالمفهوم الجنسي، الذي يستهدف الجسد لإشباع الرغبة الجنسية، إنما هناك أشكال متعددة من الاغتصاب، كانتهاك إحدى حقوقه، أو المساس بكرامته الإنسانية، وهو الأمر الذي يُربِّي فيه حسّ الانتقام للتحرر من ثقل الانتهاك الممارس عليه من قبل[٣٤].

٢ ـ أهداف التربية الجنسية

تسعى التربية الجنسية إلى تحقيق عدد من الأهداف منها:

ـ تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة اللازمة عن ماهية النشاط الجنسي، وتعليمه الدلالات العلمية المتصلة بالأعضاء التناسلية، من أجل تكوين

اتجاهات سليمة نحو الأمور الجنسية، بما يتماشى مع العلاقات الإنسانية والطبيعية ومبادئ نمو الشخصية.

ـ ضمان إقامة علاقات سليمة بين الجنسين، قائمة على فهم دقيق واتجاهات صحيحة، مع تقدير كامل للمسؤولية الشخصية والاجتماعية للسلوك الجنسي، ووقاية الفرد من أخطار التجارب الجنسية غير المسؤولة، سواء الصحية أو النفسية أو الاجتماعية.

ـ تنمية الضمير الحي فيما يتعلق بأي سلوك جنسي، يقوم به الفرد بما يحقق احترام الذات وعدم الضرر بالآخر.

ـ تصحيح المعلومات والأفكار والاتجاهات الخاطئة نحو بعض أنماط السلوك الجنسي(٣٥).

٣ ـ شروط التربية الجنسية:

ترتبط التربية الجنسية للأبناء، بآليات الشرح والمناقشة، والتوعية والتقويم والتوجيه بأدب، ودون تعنيف أو ازدراء أو تعال أو ترفُّع، ذلك أنها تربية تلازمهم طيلة حياتهم، وتُنير لهم جانباً حيويّاً من علاقتهم مع أجسادهم، وأيضاً مع الجنس الآخر في علاقات الزواج، وما تتضمنها من روابط المعاشرة الجنسية.

من أهم الشروط الواجب توفرها من طرف الوالدين من أجل التمكن من تربية جنسية سليمة يمكن أن تتحدث عن:

* التخلّص من التمثلات السلبية حول الجنس، والتربية الجنسية في البناء السليم لشخصية أبنائهما (ذكوراً وإناثاً).
* توجيههم ووقايتهم من جميع أشكال الانحراف والأخطار المرتبطة بالحياة والعلاقات الجنسية.
* الإيمان بقيم الحوار والتتبع والمصاحبة في علاقتهم مع أبنائهم.
* التأهيل المعرفي العلمي، أي: المعرفة العلمية بالجنس وثقافته،

وآليات التربية الجنسية، والمعرفة العلمية بالخصوصيات والحاجيات النفسية والنمائية للطفل، ذكراً أو أنثى[٣٦].

٤ ـ آليات التربية الجنسية:

إنّ كيفية شرح الوالدين للمواضيع الجنسية لأبنائهم مشروطة بطبيعة المرحلة النمائية والعمرية للأبناء وجنسهم، وطبيعة الثقافة والعلاقة السائدة داخل الأسرة، على أن يكون هذا الشرح والتدخل مراعياً لما يلي:

* استعمال لغة علمية بسيطة ومفهومة، حسب المرحلة العمرية للأبناء.
* استعمال لغة الإيحاء، إنْ كانت اللغة الصريحة المباشرة، قد تشكل بعض الحرج، أو اعتماد مواقف وسلوكيات معينة هدفها التوجيه التربوي غير المباشر للحياة الجنسية لأبنائهم.
* توظيف الأمثلة والقصص والحكايات ذات الحمولة التربوية الجنسية المباشرة أو غير المباشرة. أما في وسط عائلي محافظ، فيمكن شرح الأمور الجنسية الخاصة للطفلة من طرف الأم والطفل من طرف الأب، أو الاستعانة بأفراد العائلة أو الأصدقاء أو المدرسين أو المختصين...
* تزويد الأبناء بمصادر المعرفة العلمية السليمة، التي تهتم بالحياة والأمور الجنسية أو توجههم إليها.
* تشجيع الأبناء على البَوْح بأسئلتهم ومشاكلهم، التي تخصُّ حياتهم الجنسية، والعلاقة مع الجنس الآخر، وجعلهم يفهمون أن الأمور الجنسية طبيعية واعتيادية، وأن معرفتها أمر ضروري، من أجل حياة جنسية سليمة نفسيّاً، وشرعيّاً، وقيميّاً وأخلاقيّاً..، والتأكيد على أنّ الجنس يتجاوز معنى الممارسة السائد في مجتمعاتنا. وأنه أخلاق وقيم، والتزام اجتماعي تُجاه الجنس الآخر. كما أنّ معرفة الجنس في أبعاده المختلفة، مفيد من أجل بناء شخصية سوية ومتوازنة، وتأسيس حياة أسرية سليمة وناجحة[٣٧].

٥ ـ دور الإنصات والتوعية في إرساء تربية جنسية سليمة:

الإنصات مقولة مابعد صناعية ومابعد تايلورية[٣٨]، تسرّبت إلى المؤسسات، وقدمت نفسها باعتبارها شكلا جديداً لإدارة العلاقات البشرية والعلاقات الإنتاجية داخل مواقع العمل، الإنصات هو الاستماع بانتباه للآخر، حين تضع نفسك مكانه لتفهمه بعمق. ولم تبرز مقولة الإنصات بمنأى عن تحولات سوسيولوجية عميقة عرفتها المجتمعات الرأسمالية، أولها القيمة التي أصبحت للفرد، والتي أعطتنا الفردانية ـ كذهنية وكتجربة وكحزمة ـ مجموعة من الاشتراطات، أبرزها رغبة الأفراد في أن يقع الإنصات لمشاغلهم ولتطلعاتهم، ولكل ما يتّصل بحياتهم. وثانيها تدارك المنظومة الرأسمالية لأمرها، وتجاوزاً للصعوبات، حين بدأت تتنازع مع النقابات العمالية خصلة الإنصات لمواردها البشرية. «عليك بالبحث عنْ مَنْ يُنصِتْ إليك»، تلك هي الوصفة السحرية التي تستطيع أن تحلّ كل مشاكلك، وحده الإنصات، كفيل بأن يعفيك من نصف المشكل. الإنصات في كل مكان تقريباً، على شاشات التلفزة، على أريكة المُحلّل النفسي، على أمواج الأثير، وعلى الخطوط الهاتفية الخضراء، وعند العرّافين الإنصات إليك طريق إلى الإعتراف بك[٣٩].

فأين أُسرَنا العربية من هذا الإنصات؟ هل هو جزء من ثقافتها ومن رؤيتها لمهامها؟

من الصّعب أن يكون الإنصات جزءاً من ثقافة مؤسسة، تقوم فيها التربية على التسلط والهيمنة، إذ من يحتكر السيادة المطلقة في بيته، يُربِّي عبيداً للآخرين، اليوم هناك حاجة ماسة للإنصات، **لأنّ الأسرة العربية لم تعرف من قبل هذا الحجم من المشكلات التي وردت عليها. فقد أصبحت المراهقة حاليا مُعطًى جديداً، وعلى الأسرة أن تتعامل معه بكل جدِّية، لذلك أصبح الإنصات لأبنائنا المراهقين ضروريّاً لإيجاد حلول لهم، ضمن محيط اجتماعي فيه الكثير من الانحرافات السلوكية، كتعاطي المخدرات والعنف والانفلات الأخلاقي والجنسي، والأسرة العربية، تقف تجاه كل**

هذه التحديات حائرة كيف تتصرف؟! إنها في مفترق طرق، بين تكريس منظومة القيم الأساسية التي من المفترض أن تُنشئ أبناءها عليها، وبين التحولات السوسولوجية الجديدة. وهنا تكمن أزمتها الكبيرة.

هل يُنصت الآباء بما فيه الكفاية لمشاغل أبنائهم ومشاكلهم الحياتية الملحة، هل ينصتون إلى ذكاءات أبنائهم المتعددة، كي يتمّ استثمارها وتنميتها، هل يُشرّكونَهم في اتخاذ القرارات في كل مايخصهم.

إنّ الآباء والأولياء اليوم، يعيشون خوفاً دائماً من نوازع المغامرة والتحدّي لدى أبنائهم خاصة المراهقين منهم، وعدم تقديرهم للمخاطر، وهم يضيقون بسلوك الإهمال واللامبالاة والفوضى وعدم التركيز لدى أبنائهم، وتُرهقهم أحياناً طلباتهم التي لا تنتهي، ومصاريفهم الكثيرة، كما ينزعجون من تراجع نتائجهم الدراسية، وتقضُّ مضاجعهم قصص الحب الصغيرة...إلخ، ويقفون في النهاية عاجزين عن فهم مايحدث. لكن الحل يكمن في أن نُنصت لأبنائنا، ونحسسهم بأننا نحبهم، ونعمل من أجل أن يكون غدهم أفضل.

ومع الإنصات يجب توضيح السلوك الجنسي للأطفال، وليس تعليمهم ممارسة الجنس منذ الصغر، بل أن يتعرف الطفل على جسده وأسماء أعضائه ووظيفة هذه الأعضاء، وكيفية المحافظة على الجسد وحرمته، وتعليمه أنه ليس متاحا لكل إنسان لمس جسده، أو وضع يده على بعض الأعضاء، أو ممارسة أي سلوك حميمي، كالتقبيل والاحتضان لأيٍّ كان، وأن يفهم ويدرك السلوك الصحيح الذي يجب أن يُمارس تُجاه جسده.

وتوعية الطفل تتمُّ حسب عمره، وتنطلق من السنوات الثلاث الأولى، بإطلاعه على أسماء أعضاء جسده، وإعلامه أن جسده سيكبر وينمو مثل والديه، كي تكون الهوية الجنسية مستقرة لديه، وتعليمه كيفية تنظيف جسمه، وعدم تربيته على اعتبار بعض مناطق جسده سيئة، بل على العكس، لكن ـ المطلوب ـ عدم تعريتها أو لمسها بطريقة ما أمام الآخرين، ويتم تهيئة الطفل لإطلاعه على تفاصيل جسده حسب العُمْر، ففي سنّ ماقبل

البلوغ، يجب أن يعلم أنه سيدخل إلى مرحلة البلوغ، ويجب تهيئته للتغيرات التي ستطرأ على جسده، وشيئاً فشيئاً يتمّ الحديث عن المشاعر والأحاسيس، والتي يجب أن تكون فيها الكثير من الاحترام والتقدير[٤٠].

خاتمة

نظراً لما تُعانيه عدّة منظومات تربوية عربية، من أزمات هيكلية ووظيفية، فقد أصبح ضروريّاً الشروع من الآن، في التفكير المنظم في موضوع الدور التربوي للأسرة، في واقع عالمي يشهد تحولات عميقة، أصبح تمسّ تركيبة المجتمعات وبيئة المعرفة ووسائل الإنتاج، وسيولة العلاقات الإنسانية، حتى نُحسن الإعداد لمستقبلنا. إنّنا مُطالبون بيقظة تربوية مستمرة، وتفكير متواصل في تجديد رسالة الأسرة، بما يُؤدي إلى إعداد الأجيال إعداداً متيناً، يضمن الصحة النفسية للأطفال والمراهقين، من خلال العمل على تكثيف برامج الإعداد للزواج، وتطويرها وتعميمها حول الرباط الزوجي، والحقوق والواجبات، وتكثيف برامج تدريب الأسر على مهارات إدارة الحياة الأسرية، كالميزانية والصحة الإنجابية، ومهارات التواصل والتفاعل، وحلّ المشكلات ومهارات مقاومة الضغوطات، والتحصُّن ضدّها. وتعلُّم مهارات التفكير الإيجابي، وخصوصاً الاشتغال على برنامج تنمية الذكاء العاطفي في العلاقات الزوجية والوالدية، وتنمية المهارات الوالدية في الطفولة والمراهقة، والإقلاع عن الأساليب الخاطئة، وكذلك التدريب على أسس التنشئة من أجل المستقبل[٤١]، بما يضمن صحة الطفل وطمأنينته القاعدية، وثقته بنفسه وبالآخرين، واحترام الذات والآخرين..

لهذه الاعتبارات ولغيرها، لابدّ من إيلاء التربية الجنسيية داخل الأُسر العربية، ما تستحق من اهتمام، لكونها عاملا حاسماً في تكوين الناشئة تكويناً سليماً، بدنيّاً وصحيّاً ونفسيّاً، وتحسين قدراتهم الفكرية والوجدانية والسلوكية.

الهوامش

١ ـ مقال: «انفلات جنسي في تونس البغاء السري.. الزواج العرفي.. الفياغرا.. جهاد النكاح.. المواقع الإباحية والدمى الجنسية»، نشر في جريدة الصباح التونسية بتاريخ ١٤ أكتوبر ٢٠١٣.

٢ ـ حمدي (بسام): «تونس ٢٠٠٠ حالة إنجاب خارج إطار الزواج سنويا... ممارسة الجنس دون زواج تفوق ممارستها لدى المتزوجين» ضمن موقع المصدر الإلكتروني (www almasdar.tn) بتاريخ ٠٨ ماي ٢٠١٤.

٣ ـ مقال: «غياب التربية الجنسية عن المدارس التونسية يضر بمستقبل التلاميذ»، نُشر في جريدة العرب بتاريخ: ٠٦ يوليو ٢٠١٧ السنة ٤٠ العدد ١٠٦٨٠٣.

٤ ـ الأشرف (حسن): «انفلات جنسي» متزايد يهدد مستقبل التلاميذ والمدرسة المغربية، ضمن موقع فرانس ٢٤ الإلكتروني بالاتفاق مع موقع هسبرس المغربي، منشور بتاريخ ٢٥ مارس ٢٠١٤.

٥ ـ داود (كمال): البؤس الجنسي في العلم العربي، مقال نشر بالإنجليزية في «the New York Time» الأمريكية تحت عنوان «The Sexual Misery of the Arab World» بتاريخ ١٢ فيفري ٢٠١٦، موجود ضمن الموقع الإلكتروني التالي:
((Sunday Revieu opinion https://wwwnytimes/com).

٦ ـ مقال: «الاستغلال الجنسي» كابوس ثقيل يُطارد الأطفال في تونس، نشر في جريدة العرب، بتاريخ: ١٩ جانفي ٢٠٢٢ السنة ٤٠ العدد ١٢٣٠٢ ص ١٧.

٧ ـ بريدوتي (روزي): مابعد الإنسان، ترجمة حنان عبد المحسن مظفر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٠٢١/٤٨٨.

٨ ـ أولريش باك: عالم اجتماع ألماني ولد في ١٥ ماي ١٩٤٤ في بلدة سوويسك ببولندا، ثم اضطرت عائلته أن تنتقل بعد الحرب العالمية الثانية إلى ألمانيا حيث نشأ في مدينة هنوفر، وقد توفي سنة ٢٠١٥ عن سن تناهز ٧٠ عاما، بدأت شهرته المحلية والعالمية عقب إصداره كتاب «مجتمع المخاطر: نحو حداثة جديدة» في عام ١٩٨٦ ويعد صائغ مصطلح «مجتمع المخاطرة».

٩ ـ آلان تورين، من أبرز علماء الاجتماع الفرنسيين المعاصرين من مواليد ١٩٢٥، قدم عشرات الكتب، ترجم العديد منها إلى غالب اللغات الحية الرئيسة في العالم، من أعماله المترجمة للعربية «نقد الحداثة» و«ماهي الديمقراطية»
انظر:
Alain Touraine - La Fin des sociétés - Collection, La couleur des idées, le seuil 2013

١٠ ـ زيغمونت بومان، عالم اجتماع بولندي (١٩٢٥ /٢٠١٧) عُرف بسبب تحليلاته للعلاقة بين الحداثة والهلوكست، وتتعلق أغلب كتاباته بمواضيع العولمة، الحداثة ومابعد الحداثة، النزعة الإستهلاكية للمجتمعات الحديثة وعن النظام الأخلاقي. اشتهر بمفهوم «السيولة» الذي نظر له في سلسلة كتب السيولة. الحداثة السائلة/ الحياة السائلة/ الحُب السائل/ الشر السائل/ الثقافة

السائلة/ المراقبة السائلة، ولقد نقلها إلى العربية، حجاج أبو جبر، ونشرته الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

١١ ـ روبرت كاستل (١٩٣٣ / ٢٠١٣) سوسيلوجي فرنسي، تركزت أعماله في سوسيلوجيا الشغل خاصة أشكال التشغيل الهش والوقتي التي تجعل الأفراد في المجتمعات الحديثة، متروكين لأنفسهم، دون سند مؤسسي صلب، ممّا أدى إلى صعود اللايقين، وإرتفاع نسب المخاطرة نتيجة المرور إلى نمط من الرأسمالية، متأسسة بعيداً عن المنافسة والربح السريع والحركة السريعة لرأس المال، ممّا ساهم في نمو عقود العمل قصيرة الأجل والتسريحات الجماعية للعمال. من أهم مؤلفاته:

La montée des incertitudes: travail, protection , statut de l'individu , Paris ,Edition du Seuil 2009.

١٢ ـ Charles Taylor, Sources of the self ; the Making of the Modern identity, Cambridge: Cambridge University press 1989 p 309.

١٣ ـ Christopher Lasch, Haven in Heartless word: the Family BE sieged, New York: Basic books inc ;1977, pp12-21.

١٤ ـ Lasch, ibid. pp 117-121C

١٥ ـ رؤوف عزت (هبة)، ضمن تقديم كتاب زيغمونت باومان، الحب السائل; ترجمة حجاج أبو جبر الشبكة العربية للأبحاث والنشر الطبعة الأولى، بيروت ٢٠١٦، ص ٢٠.

١٦ ـ باومان (زيغمونت): الحب السائل، ترجمة حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الطبعة الأولى: بيروت ٢٠١٦، الفصل الثاني (دخول العلاقات الاجتماعية والخروج منها) ص ٧٥ إلى ص ١١٦.

١٧ ـ عالم الاجتماع الفرنسي «بيير بورديو» (١٩٣٠/٢٠٠٢)، يعتبر أن الشباب ليس سوى كلمة وقصد بها تنوع الفئة وإختلاف مشاربها ومساراتها وطموحاتها، بحيث لا يمكن أن نضع هذه الفئة في سلة واحدة، وكأنها مُعطى ديمغرافي أو بيولوجي مرتبطة فقط بالسن دون غيره من الديناميكيات السوسيولوجية لأنها بكل بساطة بناء اجتماعي.

١٨ ـ يعتبر عالم الاجتماع الفرنسي «ميشال مافيزولي» أنّ أهم مايميز مابعد الحداثة، أن الأستيتيقا عوضت العقلانية، بمعنى ليس المطلوب أن تُقنع بل أن تُعجب، واللعب عوض العمل والحلم (بيع الأحلام) الذي عوض النظام.

١٩ ـ في رأي أكسيل هونيت (Axel Honneth)، من مواليد ١٩٤٩ وهو عالم اجتماع من مدرسة فرنكفورت ـ أن مايظهر من أعطاب نفسية واجتماعية وسياسية في المجتمع الغربي لا يعود إلى قلة تدبير الشأن العام أو إلى انتهاك لمبادئ حقوق الإنسان، وإنما هي ترجع في الأساس إلى فقدان ثقافة التثمين والاعتراف، إذ لما يخيب أمل الفرد من الاعتراف به، ويتم تجاهله في ذاته وفي حاجاته، فإنه يتمرد في محاولة منه لاستعادة هويته المعنوية الجريحة.

٢٠ ـ ريان (أمجد): الجنسانية وحقوق المعرفة، ضمن موقع الكتابة الإلكتروني (Al ketaba.com) بتاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠١٥.

٢١ ـ حجازي (مصطفى): علم النفس والعولمة: رؤى مستقبلية في التربية والتنمية، نشر المركز الثقافي العربي، ٢٠١٠ ص ص ١١٢ ـ ١٢٣.

٢٢ ـ البرجاوي (مولاي مصطفى) «التربية الجنسية في الإسلام: قواعد وظوابط»، ضمن موقع الألوكة الإلكتروني، بتاريخ ١ ديسبر ٢٠٠٩.

٢٣ ـ الديالمي (عبد الصمد) «نظرية الانتقال الجنسي»، موقع «مؤمنون بلا حدود» الإلكتروني بتاريخ ٢٨ أبريل ٢٠٢٠.

٢٤ ـ عبد الصمد الديالمي، من أبرز الباحثين العرب في الجنسانية والهوية الجنسية، سوسسيلوجي وأستاذ بجامعة فاس بالمغرب، نُشرت له دراسات عديدة حول الجنس والأصولية وتداعيات ذلك على المجتمع المغربي، وهو مدير «مختبر الدراسات الاجتماعية حول الصحة» له مقالات مؤسسة لخطاب المثلية العربية بين كتبه: «المرأة والجنس في المغرب (١٩٨٥)»، «السكن، الجنس والإسلام» (١٩٩٦)، «نسائية، أصولية، صوفية» (١٩٩٧)، «الشباب، السيدا والإسلام» (٢٠٠٠)، «سوسيولوجيا الجنسانية العربية» (٢٠٠٨)، «أية تربية جنسية للشباب المسلم؟» (٢٠١١)، «الانتقال الجنسي في المغرب» (٢٠١٤).

٢٥ ـ الديالمي (عبد الصميد): «البؤس الجنسي وعلاقته بالشخصيّة المغربيّة المتشنّجة ـ مقاربة سوسيولجيّة» ضمن موقع أنصار السوسيولوجيا، نشر بتاريخ ٢٩ أغسطس ٢٠٢٠.

٢٦ ـ المرجع السابق.

٢٧ ـ نفسه.

٢٨ ـ محجوب (مروة): « تونس: العلاقات الجنسية قبل الزواج من قيم الحداثة ومحرمات التقاليد» ضمن موقع الإلكتروني DW بتاريخ ٢٢ مارس ٢٠١٤.

٢٩ ـ الديالمي (عبد الصميد): «نظرية الانتقال الجنسي»، مرجع سابق.

٣٠ ـ مجموعة من علماء الاجتماع العرب: «الإنتلجنسيا العربية» نشر دار العربية للكتاب، فصل المفكر والأمير، لسعد الدين إبراهيم ص ص ٣٢٣ ـ ٣٢٤.

٣١ ـ مجله ١٥ ـ ٢١ التونسية عدد ٢٠ جويلية ١٩٩٠ ـ صفحة ٧

٣٢ ـ هرهار (عبد الله): «إشكالية التربية الجنسية في المغرب» ـ تقرير صحفي راجعه عبد الصمد الديالمي ضمن منتدى المعرفة السوسيولوجيا، بتاريخ ١٦ ابريل ٢٠١٧.

٣٣ ـ Taraud' (Christelle), prostitution colonial, Algerie, Tunisie, Maroc (1830 - 1962) - Editeur Payot, Septembre 2003.

٣٤ ـ تقرير صحفي الشكدالي (مصطفى): «لا يمكن الحديث عن تدريس التربية الجنسية في ظل غياب الفهم الصحيح لمفهوم الجنس» ـ ضمن موقع: برلمان (Barlamane.com) منشور بتاريخ ٢ ابريل ٢٠١٨.

٣٥ ـ أحمد اليميني (سالم): «التربية الجنسية»، ضمن موقع الألوكة الإلكتروني، منشور بتاريخ ٢٦ نوفمبر ٢٠١٥.

٣٦ ـ المرجع السابق.

٣٧ ـ المرجع السابق.

٣٨ ـ التايلورية، هي مدرسة علمية في الإدارة، طورها «فريدريك تايلور» في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، واستمرت تسيطر على طريقة إدارة المصانع والشركات لأكثر من ٣٠ سنه حتى مطلع القرن العشرين. وتقوم التايلورية على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء، ومن ثمّ توجيه العمال إلى القيام بكل جزء على حدة، وبعدها يتم تجميع تلك الأجزاء، ويعتبر العامل من خلال هذا التنظيم الإداري مجرد امتداد للآلة. غير أن هذه النظرية تهمل دور الإنسان المحوري، حيث يخضع العمال لأعمال روتينية، تجعل منهم تابعين لهيمنة نظام العمل ولسلطة الآلة، ويتحوّلون إلى امتداد لحميّ للآلات التي يشتغلون عليها. لذلك نشأت ما بعد التايلورية التي تدعو إلى المزيد من أنسنة عالم العمل والإنصات لمشاغل العمال وهواجسهم.

٣٩ ـ جويلي (محمد): «برج بابل: المدرسة وتلاميذها ـ الدرجة صفر من الإنصات» جريدة المغرب التونسية نشر بتاريخ ٥ فيفري ٢٠١٩.

٤٠ ـ العويني (أنس): «التربية الجنسية، مفهومها وأهميتها في حماية الحُرمة الجسدية والسلامة النفسيّة للطفل» ضمن موقع المجلة الطبيّة (Med.tn) الإلكتروني.

٤١ ـ التونسي (فائزة)/ جوايبية (مريم): ديناميات الأسرة وأزمة الهويات الجنسانية: مجلة العلوم الاجتماعية (الجزائرية) المجلّد ٠٨/ العدد: ٠٢ مكرر (الجزء الثاني)/ جويلية ٢٠١٩ ص١٧٢.

المدار الإيتيقيّ لِبَوْصلَة التربية الجنسيّة في الفكر الغربيّ

د. حسن خليل رضا(*)

خلاصة

تُقارب هذه الدر اسة، الخلفية الإيتيقية التي ارتكزت عليها خيارات التربية الجنسية في الفكر الغربي، ساعية إلى تفسير مبانيها المعرفية، ومفارقاتها المنهجية، وأنماطها الشخصية، التي تتجاوز قشرة التصورات المنبثقة من الأنساق الفلسفية الكبرى، فضلا عن تعليل غلبة الطابع الليبرالي، فكرًا وخطابًا وممارسة، على المشهد الإيتيقي المعني بالمسألة الجنسية في المجتمع الغربي، على الرغم مما تراكم في جوفه من نُطف الاتجاهات المغايرة لهذه الوجهة الكلاسيكية، وأحاط بقُطره من ضوابط إيتيقية، حاكمة على حجم هذه الحرية الجنسية في الفضاء التداولي العام، من غير أن تسلخ عنها هويتها المتأتّية من هذا الوصف.

وقد خلصت إلى رصد الموقف الإيتيقي (الأخلاقي) الغربي بِضَرْبيه، المُتشائم والمُتفائل، إزاء المسألة الجنسية، انسجامًا مع التصنيف الذي قدمه ألان سوبل (Alan Soble)، في هذا المضمار، مُستحضرة عيّنة من الطروحات التي يجمعها مبدأ الرؤية الإيتيقية، منبعًا ومسارًا ومَصبًّا، لتُشكل في ضوء ذلك، المعايير التي انتهجها مُفكرو الغرب، في تصنيفهم الإيتيقي

(*) أستاذ جامعي ـ لبنان.

للأفعال الجنسية، ويصرخ المشهد في مرآة جاحظة الصقل، لا يعميها غُبار، ولا يُعكِّرها تحدُّب أو تقعُّر..

الكلمات المفتاحية: التربية الجنسية ـ الفكر الغربي، المدار الإيتيقي ـ الجنسانية ـ الأخلاق التطبيقية..

التمهيد

مهما أوغل المرء في قراءته المثاليّة للواقع الذي يتحرّك بين فكّيه، وسلَخ وعيه عن شحم حضوره القهريّ فيه، مُرخيًا لخياله الخلّاق أعنّة المألوف، عارجًا بما يملك من خبرة متراكمة إلى سماء التجريد والانقطاع، فإنّه يبقى مغروسًا في صياصيّ المادّة التي تمنحه الانتماء الحيويّ إلى رحابة الجنس، وإن غلّفه الاندراج في نوعه بِلِحَاء الفرادة والتميّز والخصوصيّة، ولم يسمح للفروقات الفرديّة الحاكية عن اختلاف الاستعدادات والاستجابات والتجارب، بأنّ تمحو أسوار التناظر أو الاشتراك، الذي يسوّغ في الأصل مبدأ هذه القسمة النوعيّة.

ولا يخفى ما للغرائز من دور محوريّ في تكوين الشخصيّة، وبلورة أنماطها، والتحكّم بخياراتها السلوكيّة، بل يتفنّن العقل بمختلف تمثّلاته في تسويغ مساراتها الإشباعيّة، على الرغم من كونه أسمى رتبةً منها، في المدارج التي صُمّمت لتصنيف الموجودات، نظرًا إلى تجرّده عن ملابسات المادّة، وترفّعه أساسًا عن ملازمة ظواهرها، ما يجعل من تقنين هذه الغرائز وضبطها وتهذيبها غرضًا راجحًا، وتدبيرًا مثمرًا، وتخطيطًا واعدًا، لبلوغ مستويات الإشباع التي تقتضيها الطبيعة عادةً، مع الالتفات إلى مقصدَيْ: تقليص تداعيات الصراع القابلة للانبثاق، وتوسيع الدائرة الاستغراقيّة للانتظام الاجتماعيّ.

وربّما تأخذ الغريزة الجنسيّة في سلّمها التصنيفيّ منزلة خاصّة، تزيد المتأمّل في مجرى تجلّياتها وتداعياتها قناعةً بضرورة التقنين، ليس لكونها تستهدف حفظ النوع فحسب، بل لما توجبه آليّة إشباعها من جعل الآخر

موضوعًا له، فضلًا عن ترتّب آثار عديدة على تحقّق هذا الإشباع في إطار قنواته الطبيعيّة، إذ تظهر أبعاد هذه الغريزة في مواضع مختلفة من فضاءات المجتمع البشريّ الذي لا يملك البتّة ـ بحكم طبيعته التكوينيّة ـ فرصةً واقعيّةً للانعتاق من سلطتها، حتّى في صورة التلاشي أو الاحتجاب الجزئيّ الذي قد يطاول حضورها أحيانًا.

ويشكّل هذا التصوّر، المُنطلق إلى طرح مسألة الجنس على منضدة النقد الإيتيقيّ، لما اختصّ به في مجالات التداول من أحكام وضوابط محكومة بخلفيّات الثقافة التي وضعته على سَمْتٍ مستقيم بين قوسَيِ: القداسة والدّناسة، ولا سيّما أنّ جانبًا سَمِيْنَ الضفّتيْنِ من المنظومة التربويّة، يبتني على المواقف الأخلاقيّة المتراكمة إزاءه، بغضّ الطرف عمّا إذا كانت منوطة بالميتافيزيقا، أو منسلخة عنها، إذ تُسْنَد إليها في الأساس مهمّة الحفاظ على هذه المواقف، وترسيخها، وإعادة إنتاجها على صعيد الأجيال اللاحقة.

وبيانًا لكيفيّة تحوّل الجنس إلى مسألة إيتيقيّة، عبر تقنيّات الذات، التي تسمح بضبط الرغبات والشهوات، مقارنةً بالطعام الذي لا يُعَدّ ـ على سبيل المثال ـ موضوعًا من هذا السنخ، وإنْ لامس بعض المبادئ التي تدور في مسامّ هذا الفلك نفسه، حيث إنَّ للجوانب الصحّيّة حسابات واعتبارات تفوق الجوانب الأخلاقيّة، يعمد ميشيل فوكو إلى التمييز بين ثلاث مراحل في تاريخ الجنس، الذي لا يتردّد في التسوية بينه وبين تاريخ الأخلاق، هي:

١ ـ مرحلة الأفعال الجنسيّة، أو الأفروديزيا (Aphrodisie) في اليونان، وهي التي لم تعرف هويّة جنسيّة، وإنّما عرفت من يُمارس الجنس، ومن لا يُمارسه.

٢ ـ مرحلة اللحم، أو الجسد والرغبة (Chair) في المسيحيّة.

٣ ـ مرحلة الجنسانيّة (Sescualité) في العصر الحديث، وهي التي تميّزت

بظهور معرفة علميّة جنسيّة، وآليّات سلطويّة حول الهويّة الجنسيّة، تقابل الفنّ الشبقيّ الشرقيّ (Arts erotica)[1].

ولعلّ مبدأ هذا التمييز كامن في المعطى المعرفيّ، الذي تخثّر على امتداد هذه المراحل، إذ كان الجنس فيه هامشيًّا، بالقياس إلى محوريّة القوّة الناطقة التي تعلو منزلة وقيمة على القوّتين الشهوانيّة والغضبيّة من قوى النفس على مستوى المعقول الفلسفيّ، أو إلى محوريّة الوحي التي تفوق الحسّ والعقل معًا في مصداقيّتها ورحابتها وسلطتها على مستوى المنقول الدينيّ، ولم يكن ثمّة عمق علميّ في تناوله، ولا في الإحاطة بأبعاده النفسيّة والاجتماعيّة والإنسانيّة المختلفة، على غرار ما تحقّق بالفعل خلال القرنين الأخيرين، حتّى لدى الفلسفات التي جعلت من اللذّة الخير الأعظم، ومقياس القيم كلّها، نظير القورنيائيّة التي ذهبت إلى عدّها الصوت الصادق للطبيعة، وأناطت بالعُرف المسؤوليّة عمّا يعترضها من حدود وضوابط وقيود.

ويحدّد فوكو في هذا الإطار ثلاثة معانٍ للأخلاق: يتّصل أحدها بالقواعد التي تحدّد المسموح والممنوع، ويدور ثانيها، حول الفعل والتصرّف والمعاملة، ويختصّ ثالثها بنوع العلاقة التي تنسجها الذات مع نفسها، بتوسّط الوسائل التي تتيح لها تحويل ذاتها، مستهدفًا من وراء ذلك إبراز المعنى الثالث الذي أكبّ على دراسته بعنوان: «**الاهتمام بالذات**»، إذ أسند إليه الدلالة على الفعل والتطبيق والممارسة بحماسة تجاه شيء محدّد، ونفى أن يتضمّن هذا الاهتمام استبعادًا للأشياء التي لا تتّصل بالنفس، لكون الاهتمام بالآخر متفرّعًا من صلب الاهتمام بالذات[2].

ولازمُ هذا التصوّرِ المتراكمِ عبر المسار الفكريّ للبشريّة، أنْ تتبلورَ الأخلاقُ في رحاب العقل والوحي والطبيعة، ساكبةً عنايتها على الفضائل مفهومًا وتصنيفًا وتطبيقًا، مقصيةً عنها الفعلَ الجنسيَّ الذي لا يُستثنى من حقل الرذائل إلّا بشروط محدّدة، كأن يكون لحفظ النوع، أو لطلب الأولاد، وضمن نطاق الزواج بصورة حصريّة. كما يميل فوكو إلى التمييز

بين هذا الاهتمام بالذات، حيث يتحوّل الوجود إلى أثر فنّيّ، والمظاهر السلبيّة للذات الحديثة في تشكّلاتها الفرديّة، وعزلتها، وتمركزها حول كينونتها إلى حدّ العبادة، ليحكم بالتعارض الكلّيّ بين الاهتمام بالذات قديمًا، وعبادة الذات حديثًا، من خلال عزو ذلك إلى دور المسيحيّة في قلب الثقافة الكلاسيكيّة، حول النفس بصورة جذريّة، وإن ظلّ لهذا الاهتمام حضور محدود في الذات الحديثة، خاصّة عند الفنّانين(٣).

وعلى الرغم من أنّه يرى في الحرّيّة الشرط الوجوديّ للأخلاق، وإن كانت الأخلاق الشكل الواعي لهذه الحريّة، فإنّه يحكم في قراءته لتاريخ الجنسانيّة في المجتمع الغربيّ، بأنّ هذا المجتمع عرف الجنسانيّةَ منذ القرن الثامن عشر، والجنسَ منذ القرن التاسع عشر، في الوقت الذي لم يعرف قبل ذلك غير الشهوة(٤).

ويؤيّدُ هذا الحكمَ خلوُّ النصوصِ التي وصلت قبل القرن الثامن عشر من مقاربات علميّة، فلا يمكن التأسيس عليها في إقامة علم مستقل حول الجنس والجنسانيّة، إذ اقتصر أمرها في أقصى حدّ له على التوصيف الذي ينتمي إلى الكشف الشكليّ، ولا يتجاوزه إلى مستويات أعلى من التفسير والضبط والربط والتنبّؤ وسواها من مصاطب تكوين النظريّة العلميّة أو مدارجها، ولا سيّما أنّ لعلم الجنس شرايينه المعرفيّة التي تمتدّ به إلى مختلف العلوم الطبيعيّة والاجتماعيّة والإنسانيّة، حيث تصنع منه ميدانًا بحثيًّا معقّدًا، تتوزّع متغيّراته في ميادين حيويّة متعدّدة.

ولا يخفى في هذا السياق، كون الجنس في رأي فوكو عنصرًا تاريخيًّا في جاهزيّة كاملة، هي الجنسانيّة التي تُعَدّ موضوعَ بحثٍ علميٍّ، ورقابةٍ إداريّةٍ، واهتمامٍ اجتماعيٍّ(٥)... فهي سابقة عليه وجودًا، وقد أدخلته في سياقات تاريخيّةٍ ومعرفيّة وسلطويّة، مستبعدةً فكرة الجوهر والسرّ منه، حيث يستوعب مفهومها أربع مجموعات استراتيجيّة كبرى، هي:

١ ـ هسترة جسد المرأة (Hesterisation du corp de la femme).

٢ ـ تربنة جنس الطفل (Pedagogisation du rexe de l'enfants).

٣ ـ جمعنة التصرّفات الإنجابيّة (Socialisation des conduits procréatrice).

٤ ـ الطبننة النفسيّة للذّة المنحرفة (Psychiatrisation du plaisir pérvere)[٦].

ومهما يكن، فإنّ هذه التصوّرات الجديدة التي تمخّضت عنها تحليلات فوكو التاريخيّة للجنس، مستحضرةً في هذا الإطار المعرفةَ في صورة علم الجنس، والسلطةَ في صورة سلطة الجنس وإدارة السكّان، والخطابَ في صورة الاعتراف، توقظ لدى متتبّع التربية الجنسيّة في المجتمع الغربيّ رغبة التساؤل عن المدار الإيتيقيّ الذي يجتذب مؤشّر بوصلتها، إذ كيف يمكن استحضار تصوّر علميّ، يفسّر مفارقات الموقف الإيتيقيّ إزاء المبتنيات التي ترتكز عليها خيارات التربية الجنسيّة في الفكر الغربيّ؟ ولماذا يغلبُ طابعُ الحرّيّةِ فكرًا وخطابًا وممارسةً على المشهد الإيتيقيّ، الذي يتمثّلُ مسألةَ الجنسِ في ذلك المجتمع، بينما تنبضُ في قعره اتّجاهات كلاسيكيّة مغايرة لهذه الوجهة الرسميّة؟ وهل ثمّة معايير أو ضوابط إيتيقيّة حاكمة على أسوار هذه الحرّيّة الجنسيّة في فضائها التداوليّ، لا تُفضي بالضرورة إلى خنق إطلاقها، ولا إلى حرفها عن مسمّى مسارها؟

أوّلاً: الموقف الإيتيقي الغربيّ المُتشائم إزاء المسألة الجنسيّة

بذر المفكّرون الذين قاربوا المسألة الجنسيّة، حنطةَ عنايتهم في حقلين رئيسين:

أحدهما: مفهوميّ، يعتني بتحليل السلوك الجنسيّ، لبيان مكوّناته، وتمييز مظاهره، وتعريف مفاهيمه، مثل: الزنا، والدعارة، والاغتصاب، والخلاعة، وسواها، حيث يُعالج أسئلة جوهريّة من قبيل: ما السمات التي تميّز الرغبة الجنسيّة، وتجعلها البديل الذي يُستعاض به عن شيء آخر؟ وكيف يمكن تشخيص الإغواء على مستوى السلوك الجنسيّ؟ وهل ثمّة اختلاف بينه وبين الاغتصاب غير العنفيّ أو السلميّ (Nonviolent rape)؟

والآخر: معياريّ، يفسّر قيمة السلوك الجنسيّ بما يشتمل عليه من مكوّنات ومفاهيم وتجلّيات، حيث يتّجه إلى العناية بالأسئلة الدائمة عن إيتيقا الجنس، ليشكّل فرعًا مهمًّا من بنية الأخلاق التطبيقيّة، وتُحدّد في ضوئه الالتزامات الإيتيقيّة التي ينبغي مراعاتها، أو التمتّع بها، عند التلبّس ببعض الأفعال الجنسيّة، أو ما يُعرف بالدليل الأخلاقيّ الذي يوضّح آليّة التعامل مع الآخر في هذا المضمار(٧).

والحقيقة أنّ التقييم الإيتيقيّ للسلوك الجنسيّ، منوط بالنتيجة التي يكرّسها الموقف العلميّ أو الفلسفيّ أو الدينيّ من طبيعة الدافع الجنسيّ، أو الرغبة الجنسيّة الكامنة في جبلّة الكائن العاقل. ولا يبعد أن يكون هذا التصوّر الركيزة التي يبني عليها ألان سوبل (Alan Soble) تصنيفه المفكّرين والفلاسفة الغربيّين إلى متفائلين جنسيّين ميتافيزيقيّين (Metaphysical Sexual Optimirts)، ومتشائمين جنسيّين ميتافيزيقيّين (Metaphysical Sexual Pessimists)(٨). ويرى الصنف الثاني، وهم المتشائمون الجنسيّون الميتافيزيقيّون في تصنيف سوبل، أنّ الرغبة الجنسيّة تجعل من الشخص المحبوب موضوعًا للشهوة، فلا غرابة في أن يكون هذا الأمر ـ في رأي إيمانويل كانط ـ إهانةً وإذلالًا وحطًّا من الطبيعة البشريّة.

ويقوم هذا الحكم لدى كانط، على عَدِّهِ الفعلَ الجنسيَّ أمرًا غريبًا بحدّ ذاته، بإثارته الخارجة عن السيطرة، عبر الهيمنة على جسم الآخر واستهلاكه، حيث يفقد كلّ من الطرفين سيطرته على نفسه أثناء الفعل، ليسقط بذلك كلّ اعتبار لإنسانيّة الآخر، ما يعني أنّ حياتنا الجنسيّة تتضمّن تهديدًا لحياة شخص آخر، فضلًا عن أنّ الشخص المسجون في قبضة الشهوة، يوشك أن يفقد إنسانيّته بكاملها، فمتى اعتمدت رغبات الشخص على نزوات الآخرين، ليحصل من خلالها على الارتياح والرضا، أصبح ـ على غرار قنديل البحر ـ عرضةً لتلاعب الآخرين، حيث «يجعل الدافعُ الجنسيُّ الإنسانَ متمتّعًا بالآخرين، بوصفهم أدوات لخدمته، نظير استخدام أيديهم وأرجلهم لهذا الغرض نفسه، فإنّ هؤلاء الذين يضمرون ميلًا أو

دافعًا جنسيًّا نحو شخص آخر، بصورة مجرّدة من دوافع المحبّة والمودّة، ولا يكترثون تمامًا لسعادته، يسعون في الحقيقة إلى إرضاء شهواتهم وميولهم ومحبّتهم للجنس فحسب»[٩].

وكأنَّ المعيار الذي ينبغي أن تقوم عليه العلاقة بين البشر، بحكم انتمائهم إلى الكائنات العاقلة التي فارقت بكينونتها سائر الموجودات، هو الإنسانيّة التي ترقى بهم عن طبيعة الأنواع المشاركة لهم في الجنس، فلمّا كانت ممارسة الجنس مع الشريك موجبة لضعف سيطرة المرء على نفسه، حيث يحرّكه بذلك دافع الاشباع الغريزيّ الأعمى، ويغدو شريكه مجرّد موضوع لشهوته، فإنّه يفقد بذلك إنسانيّته، ليرتدّ إلى الطبيعة الحيوانيّة التي يشترك فيها مع أفراد الجنس، حتّى على مستوى تعامله مع الآخر، الذي نزع عنه ـ خلال التلبّس بهذه الممارسة الجنسيّة ـ طابعَ الإنسانيّةِ، وحوّله إلى أداة للمتعة والشهوة، بغضّ النظر عمّا ينبغي لحاظه من ترابط عاطفيّ، وانسجام عقليّ، وتعاون اجتماعيّ.

وعلى هذا الأساس، نفى كانط أن يكون الرجال قد تعاملوا مع المرأة بوصفها موجودًا إنسانيًّا، لأنّهم جعلوا منها الموضوع الوحيد لإشباع رغباتهم الجنسيّة، كما رأى في المقابل أنّها سوف تكون ضحيّة الجنس، عندما تسعى إلى إثارة مفاتنها وجاذبيّتها، لتوجّه بذلك الأفعال والرغبات الجنسيّة نحوها[١٠]. وعندما يتمنّى طرفٌ إرضاءَ رغبتِهِ أو ميلِهِ الجنسيِّ من الجنس الآخر، فإنّه لايوجّه هذه الرغبة أو الميل نحو الإنسانيّة مطلقًا، بل يوجّهها نحو الجنس، ما يؤدّي إلى إهانة الشريك وامتهانه، حيث تغدو الإنسانيّة وسيلة إشباع، ويحيق بها خطر المساواة مع الطبيعة الحيوانيّة.

ويستند كانط في رفضه الدوافع والرغبات الجنسيّة، إلى الصيغة الثانية من قواعد الأمر المطلق، وهي قاعدة الغائيّة، التي تتعلّق باحترام الكرامة الإنسانيّة، إذ تقول: «افعل حيث تعامل الإنسانيّة دائمًا، سواء في شخصك، أم في أيّ شخص آخر، بوصفها غاية في حدّ ذاتها، ولا تُعاملها أبدًا بوصفها وسيلة لتحقيق غاية ما»[١١]. وبيّن أنّ التعامل مع الآخر خلال

الممارسة الجنسيّة، لا يُعدّ غاية في حدّ ذاتها، بمعنى أنّه يمثّل على الأقلّ ضربًا من تشكّلات الإنسانيّة، إن على صعيد الذات، أو على صعيد الآخر، وإنّما هو وسيلة مؤقّتة، تتقلّص فيها سلطتا العقل والإرادة، ويفرضُ فيها دافعُ الشهوةِ الحيوانيّةِ هيمنتَهُ على الموقف، لتحقيق الإشباع الغريزيّ بصورة محدودة، ثمّ لا يلبث أن تتولّد من جديد، ليعود دافعُ السعيِ إلى إشباعِهَا مرّاتٍ إضافيّةً، وذلك في حلقة مستمرّة من الانبثاق والضمور، ليكون الخطر بذلك مُحْدِقًا بالطبيعة الإنسانيّة التي لا ينبغي أن تزول بهذه الممارسة لصالح هويّة مغايرة.

ويترتّب على هذا الموقف، عدّ الزواج وحده فعلًا جنسيًّا مسموحًا به، بخلاف سائر الأفعال التي تُدْرَج في لوح الخطأ الأخلاقيّ، لكونها مناقضة لطبيعتنا، مثل: الاستمناء، والجنس مقابل الأجر، والشذوذ الجنسيّ، وسواها، إذ إنّ الزواج التناسليّ بين الشريكين في الحياة الزوجيّة يخفّف ـ في رأيه ـ من الأخطاء الأخلاقيّة المتعلّقة باستخدام الآخر بوصفه وسيلة أو أداة، ويَحُوْل ـ إلى حدّ كبير ـ من دون هيمنة أحد الشريكين على الآخر قبل الاتّصال الجنسيّ، وأثناءه(١٢).

وتجدر الإشارة ـ في هذا السياق ـ إلى أنّ الفعل الجنسيّ أُحِيْطَ لدى مفكّري الغرب المسيحيّ في العصر الوسيط، بهالة مشعّة من الضوابط الإيتيقيّة المتوائمة مع التصوّر الدينيّ، ولئن كان كانط قد أمسك عن تحريم التمتّع والتلذّذ في الممارسة الجنسيّة بين الزوجين، ولم يحصر غرض الزواج بالتناسل والإنجاب، فإنّ هؤلاء المفكّرين كانوا أشدّ صرامةً إزاء هذه المسألة، عندما جعلوا الغرض من الجنس محصورًا بالتناسل أو الإنجاب وحده.

ويمكن إيضاح هذا الموقف من خلال ما أثبته أوغسطين في كتابه «الاعترافات»، حيث يقول: «تكسّرت أمواج شبابي الطامية على شاطئ الزواج، إذ لم يكن إلّاهُ مهدّئًا لها، واهتدت إلى غايتها الطبيعيّة في التناسل، طبقًا لما رسمْتَ يا ربّ»(١٣)، وما رآه توما الأكوينيّ في كتابه

«الخلاصة اللاهوتيّة»، من أنّ ممارسة الجنس من أجل المتعة، يقود إلى التشبّه بالحيوانات، حيث يقول: «إنّ الإنسان يصير بالمجامعة أشبه بالبهائم، بسبب شدّة اللذّة، ولهذا تُحمد [تُطلب] العفّة التي بها يتجافى الناس عن هذا الملاذ، والإنسان إنّما يشابه البهائم بالخطيئة، كقوله في (مز: ٤٨/ ٢١): «كان الإنسان في كرامة، فلم يفهم، فماثل البهائم، وتشبّه بها»[١٤]، ويذهب إلى «أنّ المرأة صُنعت عونًا للرجل، وهي لم تُصنع عونًا له إلّا على التوليد الذي يحصل بالجماع، فالرجل أفضل إعانة للرجل من المرأة على بقيّة الأعمال»[١٥].

وبَيِّنٌ مِنْ موقفِ الأكوينيّ، تجريدُهُ المرأةَ من جميع حقوقها الطبيعيّة الإنسانيّة، لتغدو بالنسبة إليه الوعاء الذي يُملأ، ثمّ يُفرّغ مرّة أخرى، وذلك في إطار شرعيّ رسمه الربّ، فليست لها أيّة أهميّة أخرى في هذه الحياة غير أن تستقبل السائل المنويّ من الرجل، بغرض الإنجاب والتناسل فحسب، والغريب أنّه لم يترك لها أيّ مجال للشعور بالمتعة واللذة، أو للشعور بالمودّة والرحمة والسكنى!

وفي إطار التساؤل عن علّة جعل الجنس مشكلة من المنظور الإيتيقيّ، يذهب كانط إلى القول بإمكانيّة أن تتطوّر اللذّة الجنسيّة إلى مرحلة الإدمان، ليخضع العقل بذلك لخدمة الميول والعواطف، إذ الجنس تجربة لذيذة، بل هي ـ في رأيه ـ «أقوى لذّة محسوسة في الكائن»[١٦]... غير أنّ هذه اللذّة لا تنطوي بالضرورة ـ وفق ما لفت إليه ماثيو ستايسي (Mathew stacey) ـ على تدمير للحالة الإنسانيّة التي نبّه إليها كانط، وإنّما تعبّر عن تعليق مؤقّت للإنسانيّة في حالة الممارسة بين الطرفين، وهي قيمة اجتماعيّة يمكن أن تؤخذ بالحسبان[١٧].

وعلى سَمْتِ هذا الموقف نفسه، حكمت كاثرين ماكينون (Catharine Mackinnon) على نظام الدولة الليبراليّة الحديثة، بأنّه يمثّل الرجال وحدهم، حيث تتجلّى في القانون المعايير الموجّهة لخدمة الرجال، وتغلّب

حكمهم على النساء، مؤكّدة وقوع الجنس والعلاقات الجنسيّة في القلب من أيّ مجتمع يهيمن فيه الذكور، وتخضع الإناث[١٨].

وربّما يكون التخصيص بالدولة الليبراليّة الحديثة، متأتّيًا مِنْ كونِ هذه البيئةِ المجالَ العامَّ الذي تفتّح فيه هذا الطرح، لأنّ هذه الظاهرة تطاول مختلف الأنظمة السائدة في الدول الحديثة، وعلى الرغم من الطفرات التي حقّقتها الحركات الإصلاحيّة الكبرى، ما انفكّ الطابع الذّكريّ مهيمنًا على بنية المجتمعات، سواء فسّرنا ذلك بالعودة إلى مكونات الطبيعة الجندريّة، أم إلى الاعتبارات التي تراكمت تاريخيًّا في ذهنيّة هذه المجتمعات، ما يجعل فكرة إحداث تحوّل نوعيّ على هذا الصعيد ـ حتّى في هذا النمط من الدول ـ مهمّة شاقّة، لَمَّا تتجاوزْ مرحلةَ الحراثةِ والبذرِ، إنْ لتهديدها عرشًا قديمًا من امتيازات الذكور، أو لتحطيمها نسقًا مترابطًا من تنازلات الإناث، لا يزالان قابعين في بنية اللاوعيّ الاجتماعيّ، وثمَّة أسبابٌ تؤدّي باستمرار إلى ترميمها، وإنْ اشتهت القوانين والحركات النسويّة وسواها إتلافها بالكامل.

ومن الطبيعيّ أن يُتَوَّج هذا الحكم، بسعيها إلى إلغاء صور النساء العارية، والعروض الجنسيّة الإباحيّة، لكونها تنافي مبدأ المساواة بين الجنسين في مجال الحياة الجنسيّة، وتسهم في هيمنة الذكور على الإناث، وجعلهنّ مجرّد أدوات للمتعة المثيرة لهم، حيث اختزلت جميع الأفعال الجنسيّة في نوع واحد، هو «جنس الموادّ الإباحيّة»، داعيةً إلى إلغائها، ليس وفق طريقة كانط التي تستحضر الاشمئزاز الجسديّ والنفسيّ، والطبيعة الحيوانيّة للجنس، وإنّما وفق طريقتها التي تستحضر غضب النساء إزاء استمرار العنف والتمييز ضدّهنّ[١٩].

ولئن كان موقف ماكينون مبنيًّا على إدانة بعض الأفعال الجنسيّة من منطلق قانونيّ، حفاظًا على قيم المجتمع، بخلاف موقف كانط الذي يجرّم جميع الأفعال الجنسيّة التي تقع خارج نطاق الزواج، ويدينها من منطلق أخلاقيّ محض، فإنّهما يتّفقان معًا في إبرام الحكم على هذه الأفعال بأنّها تقلّل من قيمة المرأة وإنسانيّتها.

وقد تُطرح في هذا الأفق مسألة الأفعال التي تقترن بها عمليّة ممارسة الجنس، أو تسبقها عادةً، فتكون حاكمة عليها بلحاظ هذه المتغيّرات، فربّما يتطلّب السعي إلى تحقيق علاقة حميميّة مع الطرف الآخر تلاعبًا وخداعًا، ما يستدعي طرح الموقف الإيتيقيّ إزاء هذه التوليفة المستجدّة، والحكم بالولوج إلى دائرة القبح والرذيلة، وإن ألغى بعضهم في الخداع والتلاعب عنصرين أصيلين في مسألة الرغبة الجنسيّة، على غرار بيرنارد بومرين (Bernard Baumrin)، الذي لفت إلى أنّ التلاعب قد يكون جسديًّا أو نفسيًّا أو عاطفيًّا أو فكريًّا، وقد يصل الخداع إلى حدّ خروجنا عن طبيعتنا قبل الممارسة وأثناءها، باذلين أقصى جهد في إخفاء عيوبنا، وجعل أنفسنا جذّابين، وإظهار رغبتنا في الطرف الآخر أكثر ممّا نحن عليه بالفعل[٢٠].

وغير خفيّ أنّ دعاة هذا الموقف الإيتيقيّ الغربيّ المتشائم إزاء المسألة الجنسيّة، لا يسمح بممارسة الفعل الجنسيّ خارج رابطة الزواج من واحدة مدى الحياة، ولا بإضمار غرض آخر غير التكاثر أو الإنجاب الذي يضمن الحفاظ على النوع البشريّ. وعلى الرغم من أنّ الفعل الجنسيّ يحقّق في الوقت نفسه المتعة والإنجاب، فإنّهم كانوا متحفّظين إزاء المتعة الجنسيّة خاصّة، جاعلين من الإنجاب الغايةَ القصوى التي تعطي هذا الفعل الجنسيّ قيمة إيتيقيّة، أغلب الظن أنّها شربت ـ حتّى الارتواء ـ من المؤشّر الديني ما قوّم أوْدها، أو شقّ ـ على الأقل ـ بُرعمها.

ولا يتجاوز المسار الإيتيقيّ للتربية الجنسيّة هذه الدائرة التي تتقارب حدودها، بل يمضي في هَدْيِ آليّاتها التي تروّض الفرد من الجنسين، وتقوده إلى حصر عمليّة الإشباع بالزواج، ملزمة إيّاه بتصوّر الغاية الإنجابيّة قبل الفعل الجنسيّ وأثناءه، استجابةً في الغالب للمسلك الإيتيقيّ المشتقّ من تعاليم الكنيسة، والمتجانس إلى حدّ بعيد مع تصوّرات الفلاسفة والمفكّرين الذين لم ينعتقوا من مؤثّراتها، لا في صياغة مصادراتهم، ولا في بلورة قواعدهم.

ثانيًا: الموقف الإيتيقيّ الغربيّ المتفائل إزاء المسألة الجنسيّة

يرى الصنف الأوّل، وهم المتفائلون الجنسيّون الميتافيزيقيّون في التصنيف الثنائيّ الذي قدّمه أَلانْ سوبل، أنّ الفعل الجنسيّ لا ينبغي أن ينحصر بالضرورة في الزواج، ولا أن يكون موجّهًا نحو التناسل والإنجاب، فإنّ تبادل المتعة واللذّة بين الطرفين يولّد الامتنان والمودّة، ويعمّق العلاقات الإنسانيّة، ويفتح لنا المجال للتعاطف مع الآخر، ومحبّته، والانسجام معه، فضلًا عن أنّ المتعة الجنسيّة تمثّل قيمة جوهريّة، وليست مجرّد قيمة وسيليّة، فلا ينبغي التفنّن في تبرير السعي إليها[٢١]. ولا تلازم بالضرورة بين ممارسة الجنس، وتقليص النزاعات الفكريّة والثقافيّة الموجودة فينا، فإنّ لهذه الممارسة قيمتها التي ترقى بنا إلى مستويات من السعادة الجسديّة والحسّيّة، في مقابل تلك النزاعات الفكريّة والثقافيّة التي قد ترقى بنا إلى مستويات من السعادة العقليّة والروحيّة.

ولقد أكّد سيغموند فرويد (Sigmund Freud) على محوريّة الطاقة الغريزيّة الجنسيّة (الليبيدو) عند الإنسان، وعدّها من أقوى وأعمق النوازع الكامنة في وعيه الباطن[٢٢]، ولا سيّما من خلال تمييزه بين ثلاث مناطق داخل شخصيّة الإنسان، أطلق على الأولى منها تسمية «ألهو»، وهي التي تمثّل الجانب الحيوانيّ فيه، حيث تتألّف من دوافع بيولوجيّة متعدّدة، تكون في أحوالها الأوّليّة غير متكيّفة اجتماعيًّا، وأطلق على الثانية تسمية «الأنا»، وهو الجزء الذي ينشد العثور على مخارج واقعيّة لدوافع «ألهو»، ويجنّب صاحبه التجارب الأليمة، ويقيه من الوقوع في النزاع مع محيطه، بل يساعده على ضبط نفسه، والاتّصال ببيئته، بينما أطلق على الثالثة تسمية «الأنا الأعلى»، وهي التي تشمل القيم الأخلاقيّة التي يهتدي بها الشخص، ما يعني أنّ على «الأنا» أن توفّق بين مطالب «ألهو»، و«الأنا الأعلى»، والواقع الذي يكتنفها في نطاق الوعي والشعور. وليس بخفيٍّ في فضاء هذه الترسيمة كيف أنّ الأخلاق تتمثّل في المنطقة الثالثة من الشخصيّة، في الوقت الذي تتنازع مع المنطقة الأولى، وعلى رأسها الليبيدو، لتُسهم

المنطقة الثانية لدى الشخصيّة المتوافقة في تحقيق استراتيجيّة التوازن بين إشباع ألهو، وإرضاء الأنا الأعلى، خوفًا من غلبة أحدهما، وتحوّل الشخصيّة إلى مضطربة بالكبت، الذي يبالغ في مراعاة الموروث الأخلاقيّ، أو الانحلال الذي يُعرض عنه تمامًا.

كما ألفى ألان غولدمان (Alan Goldaman) في الجنس مجرّد رغبة في نوع معيّن من الاتّصال الجسديّ مع جسم آخر، إذ يهدف ـ في رأيه ـ إلى إرسال أنواع محدّدة من المتعة أو استقبالها، ولا شيء آخر يزيد عن ذلك(٢٣). ويستوعب هذا التقريب مساحة دلاليّة أوسع لمصطلح الجنس، فلا يقتصر على مصداقه البشريّ فحسب، لكونه يأخذ بالحسبان المكوّنيْنِ: النفسيّ/ الغريزيّ، والجسديّ/ الاتّصاليّ، ولا يولي أهميّة للمكوّن الثقافيّ التعاقديّ الذي يختصّ النوع الإنسانيّ به، ويميّزه عن سائر أفراد الجنس.

غير أنّ بانزو فينسنت (Punzo Vincent) يعارض هذه الرؤية التي قدّمها غولدمان، بإشارته إلى عدم انحصار الجنس بالاتّصال الجسديّ بين طرفين، واتّساعه إلى العناية بالتزامات الحياة، حيث يميل إلى تعريفه بأنّه «الوحدة الجسديّة الحميميّة بين روحين أو شخصين»(٢٤)، تحصل بعد الزواج الذي يعبّر عن التزام متبادل وكلّيّ بين طرفيه، للاشتراك في تحمّل المشاكل والأعباء والتحدّيات التي تعترض وجودهما التاريخيّ في هذا العالم(٢٥). وإذا كان فينسنت يُعارض في رؤيته الإيتيقيّة فكرة الجماع قبل الزواج، فإنّ ثمّة من لا يرى فيها فعلًا منافيًا للأخلاق، مثل: جون ويلسون (John Wilson)، ويوستاس شيسر (Eustace Chesser)، وهما يذهبان إلى أنّ ممارسة الجنس لا تختلف عن المسائل الجماليّة في التذوّق، فعلى غرار تذوّقنا للجمال، ينبغي أن نتذوّق لذّة الجنس(٢٦).

ويبدو أنّ هذه الوجهة قائمة على تصوّر أو انطباع تجريبيّ، مرتبط بما يصدر عن الطرف الآخر من سلوك وانفعال جنسيّين، بغضّ النظر عن مدى دقّته أو اطّراده، حيث لا يستوي الأفراد في شأنهما، بل يظهر الاختلاف جليًّا فيهما، حتّى على صعيد الفرد نفسه، بحسب العُمْر والخبرة والظروف

وغيرها، فمن فاته هذا التذوّق التجريبيّ للجنس في مراحله الأولى، والتي يغلب أن تكون سابقة على الزواج، قد تصعب استعادته بهذه الصورة نفسها لاحقًا، إن لم تتعذّر مطلقًا، نظرًا إلى قابليّة الاستعدادات والانفعالات والميول وغيرها من الأحوال النفسيّة للتعديل أو التبدّل باستمرار.. ولا تصحّ التسوية بين الجنس وغيره من الحاجات الطبيعيّة الأخرى في الإنسان، كالطعام والشراب، لأنّه يتميّز عنهما ـ وِفق ما أشار أرفينج سنجر ـ بكونه يراعي حساسيّة التعامل مع الآخرين(٢٧).

ويصل هذا الموقف المتفائل عند برتراند رسل (Bertrand Russell)، إلى حدّ طرحه مسألة التعدّدية في ممارسة الجنس، بناءً على أسباب ماديّة وعاطفيّة، فهو ينفي قدرة الشخص، سواء كان رجلًا أم امرأة، على التمييز بين الجاذبيّة الماديّة والجوانب العاطفيّة، من غير تجربة جنسيّة سابقة، وخاصّة أنّ هذا التمييز يشكّل ـ في رأيه ـ عاملًا ضروريًّا لإنجاح الزواج(٢٨). ويضاف إلى ذلك، أنّ الذكور قد يؤجّلون زواجهم بسبب الظروف الاقتصاديّة، ومن غير المرجّح أن يظلّوا عفيفين في العقد الثالث من أعمارهم، أو أن ينأوا عن الرغبة في ذلك نفسيًّا، ما يدلّ على أنّ الأجدى لهم أن يقيموا علاقات مؤقّتة، ليس مع المحترفات في هذا المجال، بل مع الفتيات اللواتي يندرجْنَ في صنفهم الخاصّ، حيث يكون دافعهم إلى ذلك المودّة والمحبّة، لا المال والثروة(٢٩).

وجليّ أنّ هذا الرأي، يستند إلى فكرة التجربة التي تُتيح لصاحبها خبرة الحكم على مدى التوافق في العلاقة مع الطرف الآخر، ليكون ذكاؤه العاطفيّ على هذا الصعيد فاعلًا ومثمرًا بعد الزواج، شرط أن لا ينغّص هذه التجربة خوضٌ في علاقة غير توافقيّة أو متوازنة، سواء مع المحترفات اللواتي يقدّمن له فرصة نادرة، قد يصعب على زوجته أن تجاريها، فيظنّها مقصّرة عن مجاراة طموحه، أم مع الفتيات اللواتي يبحثن وراء العلاقة عن أغراض ماديّة، فيخيّبْنَ آماله، ويقدّمْنَ له صورة مغايرة عن الواقع، قد يسقطها لاحقًا على زوجته، فيتيه به القارب!

ويُعرب رسل عن قناعته بضرورة الانفتاح الكلّيّ على الموضوعات الجنسيّة، فهو أفضل الأساليب التي تمنع الأطفال من التفكير في هذه الموضوعات بشكل مُفرط، ولا غنى عن هذه الأولويّة في الوصول إلى أخلاق جنسيّة مستنيرة(٣٠)، تقوم على دعامتين أساسيّتين:

إحداهما: أن تقوم العلاقات الجنسيّة بقدر الإمكان على المحبّة العميقة والجادّة بين الجنسين، لتشمل الشخصيّة الكاملة لكلّ منهما، وتُفضي إلى اندماج يثري الطرفين.

الثانية: أن تتمّ رعاية الأطفال الذين قد يُنتجون عن تلك العلاقات على نحو مناسب، بدنيًّا ونفسيًّا(٣١).

وقد يكون هذا الموقف أدعى إلى الانتظام الواعي في علاقة مسؤولة بين الطرفين اللذين يُمارسان الجنس قبل الزواج، لأنّه يحاول تنقيتها والارتقاء بها إلى مستوى من التكامل الذي قد يفوق رابطة الزواج، ويعمل في الوقت نفسه على تعميق الالتزام وتدعيمه بينهما، إلى حدّ تحمّل المسؤوليّة بالتساوي عن النتائج المستقبليّة المترتّبة على هذه العلاقة، كالاعتراف الرسميّ بالطفل، وتقديم حاجاته الضروريّة، وغمره بالعطف والحنان، لئلّا يكون ضحيّة نزوة عابرة، ينخُره الحرمان من الفرص التي تُتاح للطفل العاديّ المتولّد من زواج رسميّ.

وقد تدفع الغيرة الحبيبيْنِ إلى تقييد كلّ منهما للآخر في سجن مشترك، فتمنح كلًّا منهما حقّ السيطرة على كيان الآخر وحاجاته، إلّا أنّه لا ينبغي ـ في رأيه ـ تناول الخيانة على أنّها أمر فظيع، بل لا مبرر لديه للإعراض عن الزواج المفتوح، شرط ألّا تنجب المرأة أطفالًا من عشيق، وتتوقّع من زوجها أن يجهد في تربيتهم(٣٢).

غير أنّ هذا الرأي ينبو عن مسلك الانتظام الذي تفنّن في بيان دعامتَيْهِ، فإنّه ليس من مسوّغٍ للخيانة الزوجيّة أو غيرها، مع إمكانيّة فسخ هذا التعاقد أو الالتزام صراحةً، والتحوّل إلى الخيار البديل، وإلّا كان ذلك أدنى إلى المشاعيّة الجنسيّة منه إلى الزواج والالتزام، حيث يغدو الزواج مجرّد

خديعة، أو مفهومًا مبتورًا، يُسقط من الحسبان جانبًا من مكوّناته أو عناصره المعروفة في المجتمع البشريّ. ولو أنّ المسألة اقتصرت على مبدأ التسامح، وتفهّم موقف المخطئ، بعد تراجع الأخير عن انحرافه، وشعوره بفداحة ما أقدم عليه من المسّ بالالتزام، والتفاته إلى حقيقة الرغبة العاطفيّة التي تربطه بشريكه، لكان التأمّل فيها أقرب إلى القبول.

وبالرجوع إلى رؤية فوكو، الجارية على سَمْتِ هذا الموقف، نلفت إلى أنّ أهم قيمة أخلاقيّة وسياسيّة دافع عنها، هي الحريّة من حيث هي ممارسة، ولمّا كان الجنس جزءًا من حياتنا وسلوكنا، فإنّه يشكّل بالملازمة جزءًا من حرّيتنا التي ينبغي أن نستمتع بها، على غرار استمتاعنا بحرّيتنا في الإبداع(٣٣). ويطالب فوكو ـ على هذا الأساس ـ بالحقّ في الحريّة الجنسيّة، كجزء من الحقوق المدنيّة، وأن يكون على رأسها الحقّ في اختيار الفرد لجنسه، لافتًا إلى أنّ المظهر الإبداعيّ على صعيد الجنس يتمثّل في تحويل الجسد إلى مصدر لكثير من الرغبات واللذّات، وذلك من خلال الدفاع عن الحقّ في التجريب والاختبار(٣٤).

ولا تكتمل صورة هذا الموقف الإيتيقيّ إزاء المسألة الجنسيّة، إلّا بمراجعة ما كتبه أعلام الفلسفة النسويّة، وعلى رأسهم: سيمون دي بوفوار، ونانسي فرايزر، وجوديت بتلر، وسيليفيان أجاسينسكي، وجارول جيليكان، وألكسندر كولونتاي، وأورزو لاشوي، وإيرين ثيري، إذ عمدوا إلى تشخيص وضعيّة المرأة، فألفوها محدّدة في معاناة القهر والاضطهاد والتعسّف من الرجل، بل من المجتمع بأسره، وكان من الطبيعيّ أن يُعاد النظر في المسألة الجنسيّة، استنادًا إلى التصوّرات البنيويّة التي عملوا على تثبيتها، ولا سيّما إن التفتنا ـ على سبيل المثال ـ إلى مقاربة دي بوفوار المرتكزة على تشريح جسد الأنثى، لكشف التساوي والتكامليّة في الوظائف البيولوجيّة والجنسيّة، والتأسيس للمركزيّة الأنثويّة على هذا الصعيد، مقلّصةً دور الذكر إلى حدِّ جعلِهِ فَضْلَةً.

ومن هذا المنطلق، لا غرابة في أن تدعو دي بوفوار إلى إباحة الإجهاض، للتخلّص من الأمومة التي عدّتها عبوديّة، بل تخطّت هذا الموقف إلى حدّ الدعوة إلى القضاء على الأمومة جذريًّا، ورفض الإنجاب، بناءً على ما رأته من أنَّ سَجْنَ المرأةِ في الأمومة يؤدّي إلى استمرار وضعها الدونيّ، في مقابل الرجل الذي يبتدع أسبابًا للحياة..[٣٥].

ولكنّ هذه الرؤية غير مطّردة، فإنّ ثمّة من يرى في الاختلاف بين الجنسين معطًى طبيعيًّا بيولوجيًّا، يقدّم بنية عامّة، تترجمها كلّ ثقافة على طريقتها، ما يعني أنّ هناك أبجديّة رمزيّة كونيّة، تجسّدها هذه الثنائيّة: ذكر وأنثى، حيث تُؤلّف كلّ ثقافة[٣٦]، غير أنّ هذه الثنائيّة في الجنس، لا تلبث أن تختفي مع النزعة المركزيّة الذكريّة تحت غطاء الكونيّة الذكريّة.

ومهما يكن، فإنّ موقف هذا الفريق يكاد يُعطي الفعل الجنسيّ طابعًا متّسقًا مع لغة الطبيعة الحرّة في جريانها، محتجًّا على ثقافة التقنين التي حيكت عبر العصور، وراعت في بنيتها سلطة الذكور وامتيازاتها ومركزيّتها، فمن المتوقّع أن يُعيد النظر في جميع الأنساق التي يبصر منها تقييدًا وتهميشًا وإلغاءً لكينونة المرأة، وإن طاول هذا الأمر مفاهيم الزواج والجنس والأسرة والإنجاب غيرها، بيد أنّ هذه الثورة لا تلبس معطفًا واحدًا، ولا تتبنّى نسقًا مطابقًا، لأنّ لدى روّادها تباينًا في وجهات نظرهم، على الرغم من اتّفاقهم على بعض المنطلقات والمبادئ الكبرى التي تتّسم بالكلّيّة، وهذا ما ينعكس على حركة القوانين التي قد تتبنّاها الدول إزاء هذه القضايا النسويّة والجنسانيّة وغيرها بصورة رسميّة، وعلى فضاء التربية الجنسيّة التي تتطلّع دائمًا إلى نتائج الجدل المثار على مستوى المقاربات العلميّة، إذ يناط بها أمر العناية بالمسألة الجنسيّة من مختلف الزوايا الواعدة على صعيد المجتمع البشري الحديث، فضلًا عمَّا تجسّده التجارب الميدانيّة من قوّة وفاعليّة في تصويب هذا المسار وتعديله وتدارك هنّاته.

ثالثًا: معايير التصنيف الإيتيقيّ للأفعال الجنسيّة في الفكر الغربيّ

سواء كان الموقف الإيتيقيّ الغربيّ متشائمًا أم متفائلًا إزاء المسألة الجنسيّة، فإنّه يلوذ بمعايير وأسس تصنيفيّة منسجمة مع الرؤية التي أرساها، ليفصل بواسطتها ببن أفعال جنسيّة طبيعيّة، يعدّها فاضلةً أو حسنة أو مباحة، وأفعال جنسيّة شاذّة أو غير طبيعيّة، يعدّها مرذولة أو قبيحة أو محظورة، ولا شاطئ في الحقيقة للجدل الأكسيولوجيّ المحتدم حولها، حتّى بين أعضاء الفريق الذي يتبنّى الموقف الإيتيقيّ نفسه.

فإذا تتبّعنا رؤية الموقف المتشائم، وأمعنّا النظر في معايير التصنيف التي وفّق فيها توما الأكوينيّ بين تعاليم المسيحيّة والأخلاق الأرسطيّة، لأدركنا أنّه يرفض عدّ الفعل الجنسيّ شرًّا، لكونه ناتجًا عن ميل طبيعيّ مغروس من المتعالي في أفراد النوع الإنسانيّ، فلا بُدّ من أن يكون ملائمًا وطبيعيًّا، عندما يجري في قناة العلاقات الزوجيّة التي تستهدف إنتاج النسل(٣٧).

ويوحي هذا التصوّر بذهابه إلى أنّ الطبيعيّ من الأفعال الجنسيّة البشريّة هو الجماع بين الجنسين، حيث يشكّل الآليّة التي صمّمها الربّ في المسيحيّة، للحفاظ على بقاء النوع في صميم الطبيعة، بل يدفعه إيمانه إلى الاعتقاد بأنّ الربّ صمّم كلّ جزء في جسم الإنسان لأداء مهامّ محدّدة، وقد أناط بالعضو الذكريّ مهمّة زرع الحيوانات المنويّة داخل الرحم الأنثويّ، بغرض الإنجاب والتناسل، ما يعني أنّ إدخال هذه الحيوانات المنويّة في مواضع أخرى يندرج في قائمة الأفعال الشاذّة التي تنتهك تصميم الربّ، وتُخالف تعاليمه(٣٨).

وتأسيسًا على هذه الوجهة، يحكم الأكويني على الأفعال غير الأخلاقيّة بالتجريم الخطر الذي يطاول الخطّة الحكيمة المغروسة من المتعالي في هذه الطبيعة، كما هي الحال في الاتّصال الجنسيّ مع البهائم، والمثليّة الجنسيّة، والاستمناء، وسواها، فهو يقرأ في اقترافها بإرادة واعية، وعزيمة

قصديّة، تعمّدًا لتعطيل النظام الطبيعيّ الذي وضعه الله لهذا العالم، وعصيانًا لتعاليمه الفاضلة، بما يعنيه ذلك من وقوع في حضيض الخطايا الكبرى(٣٩).

وتكاد مقاربته تكون منسجمة مع المتوقّع، لأنّ خلفيّة إيمانه بالمسيحيّة تجرّه إلى الدوران في حلقة تعاليمها، وإن أرفدته نزعته المشّائيّة بأدوات عقليّة تخدم الاتّجاه اللاهوتيّ المنبثق عنها، فمن الطبيعيّ أن يأخذ الجنس مشروعيّته من الغاية التي يقصدها، فإذا كان القصدُ منه حفظَ النوعِ البشريِّ بالتناسل والإنجاب، عُدّ موافقًا لمقتضى النظام الذي وضعه الله في الطبيعة، وإن انحرف عن هذا المقصد، سواء على صعيد العلاقة الجنسيّة مع الشريك في الزواج، أم على صعيد الجنس الشاذّ عن المألوف، فإنّه يدخل في المحظور الدينيّ والأخلاقيّ، ويكون بمنزلةِ جرأةٍ قبيحةٍ على المتعالي، تمثّلت في مخالفة نظامه وتعاليمه في الآن ذاته.

وربّما يدعم هذا التحليلُ خيارَ الرهبنةِ، أو عزوب بعض الكنسيّين عن الزواج، ويَحُول من دون إدراجه في ضروب مخالفة النظام الذي أودعه الله في الطبيعة، فإنّه لمّا كان الجنس للإنجاب والتناسل، وليس للمتعة واللذّة، وقد نذر هؤلاء أنفسهم لخدمة الأغراض الروحانيّة والإنسانيّة الكبرى في الكنيسة، لم يَعُدْ ثمّةَ مسوّغٌ لانغماسهم في هذا السلوك الشهوانيّ، وإن كان هذا المنطقُ مفتقرًا إلى دعم الطبيعة التي تجري في اتّجاه مناقض له، فضلًا عن أنّ تعاليم الدين جديرة بتقنين هذا السلوك الغريزيّ وضبطه وتنظيمه، لا أن تبادر إلى إلغائه إلزامًا أو تبرّعًا!

ولم يُغفل الأكوينيّ الإشارة إلى الأفعال الجنسيّة التي تخالف الطبيعة في مجراها، بل أدرجها في فئات أربع:

١ ـ الاتّصال الخارجيّ، حيث تكون ذروة الاهتياج الجنسيّ محصّلة لأجل المتعة أو اللذّة التناسليّة، وهذا ينتمي إلى خطيئة الاعتداء على الذات.

٢ ـ الاتّصال، أو الجماع مع شخص من نوع آخر، وهو ما يسمّى «البهيميّة».

٣ ـ الاتّصال، أو الجماع مع شخص من الجنس نفسه، وهو ما يُسمّى «اللواط».

٤ ـ الاتّصال الخاطئ للعضو التناسليّ، كالاستمناء، والجنس الفمويّ، والجنس الشرجيّ، والساديّة، والتهيّج الجنسيّ البوليّ، وكلّ ما يُعرّض الكائن للإيذاء البدنيّ والنفسيّ(٤٠).

كما استعرض الأكوينيّ في الإطار نفسه أفعالًا أربعةً، قد تؤدّي إلى التناسل والإنجاب، وهي: سفاح القربى، والزنا، والإغواء، والاغتصاب، حاكمًا عليها بمخالفة الطبيعة، والاندراج في دائرة الخطايا، لانتهاكها الأخلاق الاجتماعيّة، بتعريضها الآخرين للضرر والأذى(٤١).

وتدلّ هذه الآليّة التصنيفيّة على حدّة موقفه الدينيّ من الجنس بمختلف أنماطه وأشكاله وتمثّلاته، تمسّكًا بالوصايا والتعاليم المسيحيّة التي استوحى منها ذلك، بيد أنّه لم يكتفِ بانتهاج هذا المسلك الاستنباطيّ، وإنّما لاذ بطريقة الاستدلال العقليّ، جاعلًا من نظام الطبيعة مصدرًا آخرَ، يعبّر عن إرادة المتعالي، وإن أسقط عليه قراءته التحليليّة التي قد يستنتج منها أصحابُ النزعةِ التحرّريّةِ مواقفَ أخرى، تفسح في المجال أمام نسقٍ مختلفٍ من العلاقات الجنسيّة التي لا يرى فيها المحافظون غيرَ ألوانٍ من الشذوذ والانحراف. وقد تركت هذه التصوّرات بصماتٍ واضحةً في الأخلاق الجنسيّة على مستوى الفكر المسيحيّ، وإن وسّعت الكنيسة الكاثوليكيّة الدائرة التي أقفلها، بحصره وظيفة الجنس في الإنجاب والتناسل، بقبولها الجنس التوحيديّ، وهو التعبير عن حبّ كلّ من الزوجين للآخر(٤٢).

ولكن حصر الفعل الجنسيّ المقبول بين الزوجين في ذنيك الغرضين لم يُرْضِ بعض الباحثين، فقد ذهب ألان جولدمان إلى إناطة هذا الفعل بتحقيق رغبة الفاعل، لتكون المعايير التي تقدّم للجنس مضارعة لأيّ نوع من

الأفعال الأخرى، مثل: اللعب بالتنس، أو التجارة، أو غيرهما، رافضًا أن يكون الجنس ممثّلًا للتعبير عن الحبّ بين الشريكين، إن لوجود طرق بديلة للتعبير عن هذا الحبّ إلى جانبه، أو لافتقار التعبير عنه إلى علاقة خاصّة على المدى الطويل، بخلاف الرغبة الجنسيّة التي تكون مؤقّتة وعابرة(٤٣).

ويعقد كارل كوهين (Carl Cohen) مقارنة بين الجنس والطعام، لافتًا إلى أنّ الطعام يزوّدنا بالإشباع أو الرضا الطبيعيّ، إلى جانب وظيفته الغذائيّة، وقد نصل في تذوّقه إلى الاستمتاع أو التلذّذ، فلو كانت لدينا وجبة طعام تجمع بين الغنى بالبروتينات والكربوهيدرات والفيتامينات وسواها من ناحية، والتوافق مع حاسّة التذوّق من ناحية أخرى، حيث يحقّق أكلها الوظيفتين معًا، هل ثمّة خطأ أخلاقيّ في الإقدام على ذلك، مع نيّة الفصل بينهما أحيانًا؟! وعلى غرار ذلك، هل يطاول هذا الخطأ الأخلاقيّ الإقدام على ممارسة الجنس من أجل المتعة أو اللذّة، من دون الرغبة في الإنجاب والتكاثر، على الرغم من اشتمال هذا الفعل على مركّب وظيفيّ(٤٤)؟!

وإذا تتبّعنا في المقابل رؤية الموقف المتفائل، واستحضرنا ما سكبه توماس ناجل (Thomas Nagel) في الحوض نفسه، لألفيناه واقعًا في بؤرة التعارض مع ما قدّمه التصوّر الكلاسيكيّ حول الفعل الجنسيّ، إذ يحثّ على فهم الشذوذ الجنسيّ على أنّه ظاهرة سيكولوجيّة، بدلًا من كونها ظاهرة فيزيولوجيّة، بناءً على أنّ السيكولوجيا هي التي تميّزنا من الحيوانات الدنيا(٤٥). وهو ينفي في هذا المجال وجود أيّ تأثير للشذوذ الجنسيّ على الوظائف الإنجابيّة عند البشر، بل يعتقد بأنّ العادات الاجتماعيّة هي التي تؤثّر على الشذوذ نفسه، بمعنى أنّه يمثل في واقع الأمر الممارسات أو الأفعال الجنسيّة التي لا توافق عليها طائفة اجتماعيّة محدّدة، فإذا تأمّلنا المجتمعات التي قبّحت الزنا، لوجدناها لم ترفضه نتيجة كونه من الأفعال غير الطبيعيّة، وإنّما بحجّة كونه فكرة مكروهة أو قبيحة أو مرفوضة من منظور اجتماعيّ، وهذا أمر نسبيّ، يختلف بين ثقافة وأخرى..(٤٦).

وكما هو بيّنٌ، تُعزى الأخلاق ـ وفق هذا المنطق ـ إلى ثقافة المجتمع الذي يتنبّاها، حيث يجمع فيها خلاصة تجاربة وميوله واتّجاهاته المتراكمة تاريخيًّا، وليس إلى الطبيعة الخارجيّة الثابتة، أو المنطق العقليّ المطّرد، فلا يمكن تعميمها خارج الروض التي تفتّحت فيه، وهذا ما يسمح بإضفاء المشروعيّة الأخلاقيّة على مختلف الأفعال الجنسيّة التي تُعدّ محظورة، وذلك في خضمّ المجتمعات التي لا تمجّها، بل ترى فيها ضربًا من الحرّيّة القائمة على التعاقد والالتزام أو الاتّفاق والرضا، وقد تؤيّد بعض الدول الليبراليّة هذا الاتّجاه، عندما ترى وظيفتها التشريعيّة كامنة في حفظ التنوع والتعدديّة والاختلاف، فلا تفرض سياقاتها الثقافيّة على مواطنيها، وإنّما تترك لهم فرصة ممارسة حرّيتهم في نطاق رعايتها وحمايتها ورقابتها الحياديّة.

ويسلّم (ناجل) بكون الرغبة الجنسيّة شديدة التعقيد، مشيرًا إلى إمكانيّة أن يساعد الفعل الجنسيّ في تحقيق وظائف مختلفة، سواء كانت اقتصاديّة أم اجتماعيّة أم إيثاريّة أم غير ذلك، وإن كان له محتوى خاصّ أيضًا، كالعلاقة بين الأشخاص، فلا بُدّ من أن تنطوي هذه الرغبة على وعي صاحبها أو إدراكه، إذ الرغبة الذاتيّة تمثّل مصدر الوعي الذاتيّ للممارسة الجنسيّة، وهذا فيصل التفرقة بين الطبيعيّ وغيره من الأفعال الجنسيّة(٤٧).

وعليه، فإنّ غالب الليبراليّين يحكمون على الفعل الجنسيّ بأنّه أخلاقيّ وطبيعيّ، عندما يكون المشاركون فيه برمّتهم راغبين في أدائه بحرّيّة مطلقة، بينما يحكمون عليه بالخطأ والقُبح ومنافاة الأخلاق والطبيعة، عندما يتضمّن لونًا من الإجبار أو الإكراه أو الخداع أو التلاعب أو ما شابه، ليكون الاغتصاب من الصنف الأخير، لاشتماله على العنف والقوة، ومثله ممارسة الجنس مع قاصر، أو بالغ يعاني من ضعف عقليّ، نظرًا إلى عدم قدرة هذا النمط من الأشخاص على التعبير عن موقفه بإرادة تامّة(٤٨).

وقد تكونُ غريبةً تلك النتائجُ التي توصّل إليها أنجيلو ريموند باليوتي

(Angelo Raymond Balliotti)، ارتكازًا على ما قرّره من أنّ التفاعلات الجنسيّة ضروب من التعاقد الإراديّ بين شخصين، بمعنى أنّه عندما يُوافق شخص بملء إرادته وحرّيّته على الدخول في تفاعلات جنسيّة مع الآخر، فإنّه ينشأ من ذلك التزام بين الطرفين، يقوم على ما لديهما من احتياجات ورغبات وتوقّعات، حيث يدفع هذا التعاقد أو الاتّفاق الطوعيّ طرفيه إلى الالتزام الأخلاقيّ، طالما جرت الأمور وفق معطياته وشروطه، فهو يُدرج ممارسة الجنس مع زوجته، في صورة عدم موافقتها على ذلك، في دائرة الاغتصاب، ويراها فعلًا منافيًا للطبيعة والأخلاق، ولا يرى مشكلة أخلاقيّة، من المنظور التحرّري، في أن يتّخذ كلّ من الزوجين عشّاقًا له، أو أن يقيم علاقات جنسيّة مع آخرين، إذا سمحا لبعضهما بذلك، ما دام أمر هذه التفاعلات الجنسيّة تعاقديًّا أو اتفاقيًّا بينهما، وكان الالتزام الأخلاقيّ شاهدًا على هذا الاتّفاق[٤٩]!

ويترتّب على هذا الموقف الإيتيقيّ من المسألة الجنسيّة، إعطاء البشر حرّيّة تامّة في ممارسة الأفعال الجنسيّة، ما دامت نابعة من إرادة حرّة وواعيّة بين طرفيها المفترضين، إذ إنّ عُمْدَةَ هذا المسارِ الاتّفاقُ أو التعاقدُ الطوعيُّ بين شخصين، بعيدًا من أيّ إجبار أو إكراه محتمل، ما يجعل المثليّة الجنسيّة، وسفاح القربى، والساديّة الجنسيّة، والمازوخيّة الجنسيّة، وما شابه، أفعالًا طبيعيّة وأخلاقيّة، بمجرّد أنّها تراعي الشرط الآنف.

ولعلّه من المنطقيّ أن تنعكس هذه التصوّرات المتعارضة على المسار الإيتيقيّ للتربية الجنسيّة في المجتمع الغربيّ، وأن تتحكّم في طبيعة آليّاتها وحدودها وأبعادها إلى أبعد الحدود، نظرًا إلى ما أُوْكِل إليها من نسج السياسات التي تُملى على هذا المجتمع ـ بصورة قهريّة مضمرة ـ في شتّى مجالات حضوره، ومنها المجال التربويّ الذي لا يخفى خضوعه لخلفيّات النظام القائم وقراراته وتوقّعاته، وخاصّة في النسقيْنِ: الاقتصاديّ والسياسيّ، ولإخلاصه في السعي إلى إعادة توليد هذا النظام.

الخاتمة

تشكّل التربية الجنسيّة، بحسب وثيقة المبادئ التوجيهيّة الدوليّة الصادرة عن اليونسكو، مسارًا تعليميًّا وتعلّميًّا قائمًا على برنامج، يتناول الجوانب المعرفيّة والعاطفيّة والجسديّة والاجتماعيّة للنشاط الجنسيّ، فهي تزوّد الأطفال والشباب بالمعارف والمهارات والقيم التي يحقّقون من خلالها أنفسهم، ويبلغون السعادة التي يتوقون إليها، مع احترام صحّتهم ورفاههم وكرامتهم، وصولًا إلى تطوير علاقات اجتماعيّة وجنسيّة متوافقة، وإحداث وعي حول تأثير الخيارات التي يتّخذونها على رفاههم ورفاه الآخرين، وتكوين الآليّات المناسبة للدفاع عن حقوقهم(٥٠)، فمن المنطقيّ أن تبتني هذه التربية على زبد التصوّرات التي تتمخّض عن الجدل الإيتيقيّ بمختلف اتّجاهاته، ولا سيّما أنّها غُلِّفَتْ بقشرة تعبيريّة مرنة، تأخذ بالحسبان البُعد الثقافيّ المحلّيّ، فتراعيه إلى أبعد حدّ مثمر، فضلًا عن سلطة الحكومات على تقرير محتوى برامجها..

ولمّا كان الفكر الغربيّ ملبّدًا بالتناقضات المتراكمة عبر تاريخه، إزاء الموقف الإيتيقيّ من المسألة الجنسيّة، فإنّه من المُجحف إسباغ طابع ذي وحدة وشمول عليه، لكونه يجمع ـ في الوقت نفسه ـ بين التطرّف في حصر المسلك الإيتيقيّ الفاضل لممارسة الفعل الجنسيّ على مستوى الزواج الذي يستهدف الإنجاب، ولا يتخطّى سياج الجنس التوحيديّ، والتطرّف في توسيع هذا المسلك الإيتيقيّ الفاضل، أو تحريره إلى حدّ شموله مختلف الأفعال الجنسيّة، التي تقترن بالتعاقد والتوافق بين طرفين، يتمتّعان بإرادة تامّة، وحريّة مطلقة، واندفاع طوعيّ.

ويدعم هذه الوجهة ما لمسناه من استناد كلّ موقف إلى خلفيّة أخلاقيّة قائمة على أساس علميّ أو فلسفيّ أو دينيّ، فقد جاءت آراء الأكوينيّ ـ على سبيل المثال ـ معبّرة عن الوقف الدينيّ المسيحيّ، بينما صيغت آراء كانط وفق مذهبه الأخلاقيّ، المرتكز على قواعد الأمر المطلق، وتبلورت

مواقف رَسلْ في ضوء فلسفته التحليليّة، وتناغمت آراء ناجل مع نزعته التحرّريّة...إلخ.

ولا يَغِيْبَنَّ عن الذهنِ، المنظورُ الذي يتطلّع من خلاله المفكّرُ إلى هذه المسألة، فإنه ليس من الصائب التسوية على هذا الصعيد ـ مثلًا ـ بين رؤية دي بوفوار الأنثويّة، ورؤية ناجل الذَّكريّة، بغضّ النظر عمّا إذا تقاطعا في بعض الجوانب، فإنّ كلًّا منهما يحمل إرثًا ثقافيًّا متراكمًا، سَلَّمَهُ إيّاه الجنسُ الذي ينتمي إليه، سواء كان مليئًا بالمكاسب والامتيازات أم بالعذابات والتنازلات، ومهما جَهد أحد الطرفين في تقمّص تجارب الطرف الآخر، وظروفه وخبراته، لن يخرجه هذا التخيّل عن هويّته الجنسيّة، ما يبقيه مجرّد شاهد متعاطف مع الآخر من بؤرة أخرى.

ولعلّ ما تحظى به الأنظمة والحكومات، من صلاحيّة وقدرة على توجيه مواطنيها، نحو خيارات إيتيقيّة محدّدة ضمن نطاق سلطتها، بفضل القانون الذي يمكّنها من تطبيق هذه الخيارات، بعد إدراجها في موادّه، هو الذي يطبع هؤلاء المواطنين باتّجاه محدّد، وإن دلّ قياس اتّجاهاتهم بصورة علميّة ميدانيّة تفصيليّة على المساحة الحقيقيّة التي يمثّلها هذا الاتّجاه المُغَلَّب.

وبناءً على ذلك، يمكن عزو طابع الحريّة الذي يغلب على المشهد الإيتيقيّ، حول المسألة الجنسيّة فكرًا وخطابًا وممارسةً في المجتمع الغربيّ المعاصر، إلى تبنّي حكوماته الأنظمة الديمقراطيّة الليبراليّة في الغالب، إذ سرت التصوّرات والمفاهيم والنظريّات التي خلّفتها على مستويات الاقتصاد والسياسة والاجتماع إلى المسألة الجنسيّة، فطبعتها بطابعها الرسميّ، وأتاحت لها فرصة الطفو على سطح المجتمع، عبر القنوات التشريعيّة والإعلاميّة والتربويّة وسواها، على الرغم من أنّ بدائلها الكلاسيكيّة لا تزال راسية في قعر هذا المجتمع، لا يُعاينها إلّا المتحرّي بقصد ورويّة.

وجدير بالإشارة، أنّه لا يصحّ الحكم على المجتمع الغربيّ وفق مقاييس مغايرة لمبتنياته المعرفيّة والفلسفيّة والإيتيقيّة، إلّا بالمقدار الذي يعبّر عن اختلاف الرؤية، وافتراق المسار، وبلورة الموقف النقديّ، لانّ مواقفه من

المسألة الجنسية لم تتفلّت أصلًا من قيود الأخلاق، وإنّما ابتنت على نظريّات إيتيقيّة جديدة، لا تنهل وجهتها من تعاليم السماء، ولا من المنظومات الكلاسيكيّة، ناهيك عن كون التقنين لبعض الأفعال الجنسيّة التي يدرجها الشرق الروحانيّ أو المحافظ ضمن الرذائل والخطايا، لا يعني قبولها بالضرورة من ذلك المجتمع الغربيّ، ولا الحثّ عليها من حكوماته، بل يبقى هذا التقنين واحدًا من تدابيره التي يحاول من خلالها احتواء أفراده بشروطهم وقابليّاتهم، ما دامت لا تمسّ بأصول العيش المشترك الذي ناضل من أجله، بدليل أنّ هناك جدلًا متّسمًا بالاحتدام والديمومة حول الموقف الإيتيقيّ من هذه الأفعال نفسها.

الهوامش

١ ـ Michel Foucault: **Dits et Écrits**, Gallimard, paris, 1994, Vol. 4, p. 661.

٢ ـ ميشيل فوكو: **تأويل الذات**، ترجمة الزواوي بغورة، ط ١، لبنان ـ بيروت، دار الطليعة، ٢٠١١، ص ١١ وما بعدها.

٣ ـ الزواوي بغورة: **مدخل إلى فلسفة ميشيل فوكو**، ط ١، لبنان ـ بيروت، دار الطليعة، ٢٠١٣، ص ٢٣٩ ـ ٢٤٠.

٤ ـ أوبير دريفوس، وبول رابينوف: **ميشيل فوكو ـ مسيرة فلسفيّة**، ترجمة جورج أبي صالح، لا ط، لبنان ـ بيروت، لا ت.، ص ١٥١.

٥ ـ الزواوي بغورة: **مفهوم الخطاب في فلسفة فوكو**، مصر ـ القاهرة، ط ١، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠، ص ٢٨٠.

٦ ـ Michel Foucault: **La Volonté de Savoir - Histoir de la Sexualité,** Gallimard, Paris, 1976, PP. 37- 138.

٧ ـ Alan Soble: **Philosophy of Sexuality**, Drexel University, (May 2009), (www. iep. utm. edu/ Sexuality), p. 1.

٨ ـ Ibid, P. 2.

٩ ـ Immanuel Kant: **Lectures on Ethics**, Ed. By: Peter Heath, J. B. Schneewind, Peter Heath, Cambridge University Press, New York, 1997, PP. 155- 156.

١٠ ـ Ibid, P. 156.

١١ ـ J. Roger Sullivan: **An Introduction to Kant's Ethics**, Cambridge University Press, New York, 1994, P. 29.

١٢ ـ Laurie Shrage: **Exposing the Fallacies of Anti - Porn Feminism**, Feminist Theory, Sage Publication, California State Polytechnic University, London, 2005, P. 45.

١٣ ـ أوغسطين: **اعترافات القديس أوغسطين**، ترجمة يوحنا الحلو، ط ٤، لبنان ـ بيروت، دار المشرق، ١٩٩١، ص ٣٠.

١٤ ـ توما الأكويني: **الخلاصة اللاهوتيّة**، ترجمة بولس عوّاد، لا ط، لبنان ـ بيروت، المطبعة الادبيّة، ١٨١٩، ج٢، ص ٥٦٣.

١٥ ـ م. ن، ج٢، ص ٥٦٤.

١٦ ـ Mathew Stacey: **Kant on Sex and Marriage**, What Kant Should Have Said, Master of Art, University of Victoria, 2012, P. 63.

١٧ ـ Ibid, P. 66.

١٨ ـ م. كاثلين مور: **الدراسات القانونيّة**، ترجمة سهام عبد السلام، موسوعة النساء والثقافات

الإسلاميّة، ليدن ـ بوسطن، دار بريل، ٢٠٠٣؛ مصر ـ القاهرة، مؤسّسة المرأة والذاكرة، ٢٠٠٦، ج١، ص ٤٩٩.

١٩ ـ Laurie Shrage: **Exposing the Fallacies of Anti - Porn Feminism**, Feminist Theory, (Op. Cit), P. 47.

٢٠ ـ Alan Soble: **Philosophy of Sexuality**, (Op. Cit), P. 3.

٢١ ـ Ibid, P. 4.

٢٢ ـ ٢- كولن ويلسون: **أصول الدافع الجنسيّ**، ترجمة يوسف شرورو وسمير كتّاب، ط ٣، لبنان ـ بيروت، دار الآداب، ١٩٨٦، ص ٢١.

٢٣ ـ Hugh Lafollette: **Ethics in Practice "An Anthology"**, Second Edition, Black Well Publishing L td, Oxford, 2002, P. 210.

٢٤ ـ C. Vincent Punzo: **Morality and Sexuality, In: Ethics in Pratice "An Anthology"**, Edited by: Hugh Lafollette, Seconde Edition, Blackwell Publishing L td, Oxford, 2002, P. 221.

٢٥ ـ Ibid, P. 223.

٢٦ ـ Ibid, P. 220.

٢٧ ـ Alan Soble: **Philosophy of Sexuality**, (Op. Cit), P. 4.

٢٨ ـ Bertrand Russell: **Our Sexual Ethics**, The American Mercury, New York, 1963, P. 37.

٢٩ ـ Ibid, PP. 37- 38.

٣٠ ـ Ibid, P. 40.

٣١ ـ سي. إيه. جرايلينج: **برتراند راسل «مقدّمة قصيرة جدًّا»**، ترجمة إيمان الفرماوي، ط ١، مصر ـ القاهرة، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٤, ص ٩٧.

٣٢ ـ م. ن، ص ٩٧.

٣٣ ـ Michet Foucault: **Dits st Écrits**, (Op.cit), Vol. 4, P. 735.

٣٤ ـ Ibid, Vol. 4, P. 736.

٣٥ ـ سيمون دي بوفوار: **الجنس الآخر ـ الوقائع والأساطير**، ترجمة سحر سعيد، ط ١، سوريا ـ دمشق، دار الرحبة، ٢٠١٥، ج١، ص ٨٦.

٣٦ ـ سيلفيان أجاسينسكي: **سياسة الجنسين**، ترجمة عزّ الدين الخطابي وزهور حوتي، ط ١، مصر ـ القاهرة، دار روافد، ٢٠١١، ص ١٧.

٣٧ ـ S. Michael Russo: **Good Sex - Two Approaches to Sexual Ethics**, Sophia Project, Ethics Archives, 2010, (www. Sophiaommi. Org), P.1.

٣٨ ـ Alan Soble: **Philosophy of Sexuality**, (Op. Cit), P.9.

٣٩ ـ S. Michael Russo: **Good Sex - Two Approaches to Sexual Ethics**, (Op. Cit), P. 1.

٤٠ ـ Alan Soble: **Kant and Sexual Perversion**, The Monist, Vol. 86, No. 1, (Jan 2003), Hegeler Institute, Oxford University Press, 2003, P. 71.

٤١ ـ Ibid, P. 19.

٤٢ ـ S. Michael Russo: **Good Sex - Two Approaches to Sexual Ethics**, (Op. Cit), P 1.

٤٣ ـ Ibid, P. 3.

٤٤ ـ Carl Cohen: **Sex, Birth Control, and Human Life, Ethics**, An International Journal of Social, Political and Legal Philosophy, Vol 79, N. 4, (Jul 1969), University of Chicago Press, 1969, P. 256.

٤٥ ـ Thomas Nagel: **Sexual Perversion**, The Journal of Philosophy., Vol. 66, No. 1, (Jan 1969), Journal of Philosophy Inc., (1969), PP. 5- 6.

٤٦ ـ Ibid, P. 6.

٤٧ ـ Ibid, P. 14.

٤٨ ـ Ibid, P. 3.

٤٩ ـ Angelo Raymond Belliotti: **A Philosophy Analysis of Sexual Ethics**, Journal of Philosophy, Vol 10, No. 3, (Sep 1979), Wiley - Blackwell, 1979, PP. 8- 9.

٥٠ ـ UNESCO: **Principes Directeurs Internationaux sur L'éducation à la Sexualité**, (Édition Révisée), 2018, P. 16.

الرّحلة نحو التربية الجنسيّة الشاملة في تونس: بين السّياقين الدُّولي والوطني (من ١٩٥٦ إلى ٢٠١١م)

د. مصطفى الشيخ الزوالي(*)

«لا يُوجد مجتمع تغيبُ فيه التربية الجنسيّة تمامًا، فكلّ حضارة تشهد هذا النوع من التربية على طريقتها الخاصة»

خلاصة

انطلقنا في هذه الدراسة، من التساؤلات المطروحة في الجدل، الذي أثاره إعلان وزارة التربية في تونس، أواخر سنة **٢٠١٩**، عن برنامجها لإدماج ما سُمي بالتربية على الصحة الجنسيّة في المناهج التربوية. ونسعى من خلالها، إلى دراسة التطورات التي عرفها مفهوم التربية الجنسية، والمفاهيم القريبة منه، في المجتمعات الغربية ولدى المنظمات الدولية المعنية، وتتبع المراحل المختلفة للتجربة التونسية في هذا المجال، بين السياقين الدولي والمحلي، منذ **١٩٥٦** إلى الوقت الراهن.

الكلمات المفتاحية: التربية الجنسية ـ تونس ـ المراهقة ـ مناهج تربوية ـ العمران البشري ـ الصحة الجنسية..

(*) باحث تربوي، شارك في إعداد مشروع إدماج التربية الجنسية الشاملة في المناهج التعليمية في تونس (٢٠١٧/٢٠١٩)، بصفته عضو الهيئة العلمية للمعهد العربي لحقوق الإنسان.

مقدمة

من الناحية المبدئية، لا يكاد يُوجد اختلاف، في تونس اليوم، حول الأهمية البالغة للتربية الجنسية للأطفال والمراهقين، من أجل وقايتهم من الانحراف الأخلاقي والسلوكي، ومن الأخطار الكثيرة التي تُهددهم في المجتمع، مثل الأمراض المنقولة جنسيًّا، والاغتصاب، والاستغلال الجنسي والاعتداءات على القُصّر..الخ. ويتّفق أغلب المهتمين بالشأن التربوي، على الانعكاسات السلبية لحالة التّعتيم والصّمت التي تعوّد عليها «المجتمع التقليدي» إزاء كل ما يتّصل بالحياة الجنسيّة. ذلك أنّ حالة التّعتيم تدفع الأطفال والمراهقين إلى اللجوء إلى مصادر غير «آمنة» كالأفلام أو المواقع الإباحية، والأفكار الخاطئة للأصدقاء. كما أن حالة السّكوت، تُساعد المعتدي على القيام بما يريده، وعلى الاستمرار في اعتداءاته المتكررة، وتجعل ضحاياه لا يبلّغون عنه، ولا يتقدّمون بشكاوى أمام المحاكم إلّا نادرًا.

لكن من الناحية العملية، وعلى أرض الواقع، لم يتمّ بعد في تونس، إلى حدّ اليوم[1]، إدماج «**التربية الجنسية الشاملة**» في المناهج التربوية التونسية، وذلك رغم أن وزارة التربية قد أعلنت أواخر سنة **٢٠١٩** في مختلف وسائل الإعلام الوطنية والدولية، عن جاهزيتها لتنفيذ برنامجها حول «**التربية على الصحة الجنسية**» بداية من شهر جانفي**٢٠٢٠**[2]. غير أنّ المسار قد تعطّل بعد أشهر قليلة من ذلك، أي مباشرة إثر انتهاء مهام الوزير المتحمس للمشروع المذكور. ولا يزال الجدل العام حول هذه القضية مستمرًّا، وتظهر من خلاله الكثير من المعلومات الخاطئة حول موضوع التربية الجنسيّة عمومًا، والبرنامج المذكور للوزارة خصوصًا. ويبدو أن هذا الجدل، إضافة إلى عدم الاستقرار الحكومي في تونس خلال السنوات الأخيرة، قد ساهم في تعطيل خطة وزارة التربية لتنفيذ برنامجها حول الصحة الجنسية الشاملة. ضمن هذا السياق العام، نشأت فكرة إنجاز هذه

الدراسة وطرح السؤال الرئيسي التالي: **أية تربية جنسية نحتاج إلى ترسيخها في المجتمع التونسي؟**

استخلصنا هذه الإشكالية العامة من مختلف التساؤلات المطروحة في النقاش العام حول الموضوع: ما هي أهداف التربية الجنسية المنشودة وغاياتها ومضامينها؟ وما هي العوائق والإشكاليات التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف؟ كيف نتعامل مع برامج المؤسسات الدولية المهتمة بهذا الموضوع، وما صارت تُسمِّيه بالرحلة حول التربية الجنسية الشاملة؟ ما هي المرجعيات التي يجب الاستناد إليها؟ ومن يُخوّل له التخطيط لها وإعدادها وتنفيذها؟ وما هي الطرق والوسائل التي يتوجب استخدامها وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة؟ وما هو دور الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام في كل ذلك؟ إلخ..

وتهدف هذه الدراسة إلى المساهمة في هذا النقاش العام، بتوفير بعض المعطيات الأساسية حول موضوع التربية الجنسية، وتقديم عناصر إجابة عن السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية المذكورة، عبر تناول قضية التربية الجنسية في تونس، انطلاقًا من التطورات التي عرفها هذا المفهوم، والمفاهيم القريبة منه، ورحلته في تونس بين السياقين الدولي والمحلي.

تنقسم دراستنا إلى قسم أول، يتناول تطور الجدل حول مفهوم التربية الجنسية في المجتمعات الغربية. واخترنا التركيز على النقاشات التي عرفها هذا المفهوم منذ بداية القرن ٢٠، مع النموذج الفرنسي.

أما القسم الثاني، فيتناول مراحل تطور الاهتمام الدولي بمجال التربية الجنسية، وتنوع تجارب الدول في هذا المجال، وذلك منذ بروز المؤتمرات الدولية حول السكان والتربية السكانية، وبرامج الأمم المتحدة والمؤسسات الدولية المهتمة بالتربية الجنسية، وتقاريرها وتوصياتها، الساعية إلى إدماج التربية السكانية، ثم التربية الجنسية الشاملة، في المناهج التربوية، في مختلف أنحاء العالم. لنختم بالجدل حول برنامج منظمة الأمم

المتحدة الراهن، الخاص بالتربية الجنسية الشاملة وتنوع النماذج المطبقة، في هذا المجال، عبر العالم.

أما القسم الثالث والأخير، فسنُخصِّصه للحديث عن التجربة التونسية في مجال التربية الجنسية منذ الاستقلال الوطني، وإلى اليوم.

أولاً: تطوّر الجدل حول مفهوم التربية الجنسية في المجتمعات الغربية: فرنسا نموذجًا

تُفيد عديد الدراسات الغربية، بتأخر العلماء والباحثين في إثارة مشكلة التربية الجنسية بشكل واضح. في هذا السياق لاحظ الباحث أندريه بيرج (André BERGE) بأن «اهتمام المربِّين الوحيد كان يقضي بمنع أو بتأخير تفتُّح غريزة لا يرون فيها غير الأخطار..» وأنّ **القرن ١٨ والنصف الأول من القرن ١٩ يُعتبران أوج التربية الجنسية بالتخويف**، وتشهد بذلك مؤلفات عديدة نستطيع أن نقتطف منها مختارات عديدة، **فروسو الأكثر تطورًا**، كان مندفعًا في التيار نفسه واقترح بحماس **محاربة الممارسات السرية بالعزلة عن المجتمع**»[٣] وذلك، على الرغم من أن هذا الأخير، كما يرى الباحث في مقدمة كتابه، «كان أول من نبّه إلى أنّ **التربية الجنسية قضية بالغة الأهمية** في مؤلفه «إميل»، حيث تساءل: «كيف يتصرف الأطفال... وانتقد الأهل الذين يتهرّبون من السؤال قائلين: هذا سرّ المتزوجين فقط»... لقد سجّل روسو تقدمًا شبه ثوري في التربية الجنسية، التي سيتناولها من وجهة إعلام بسيط، فهو لا يتصور مظهره التربوي الصادق إلّا من الناحية السلبية...»[٤].

وفي مطلع القرن ٢٠ فقط، فرضت «مشكلة التربية الجنسية» نفسها في النقاشات العامة في فرنسا وفي المجتمعات الغربية عمومًا. كان ذلك في سياق بروز ظاهرة المراهقة وما يتصل بها من الإشكاليات النفسية والاجتماعية، التي أفرزتها التغيرات الاجتماعية الشاملة بالمجتمعات الرأسمالية الحديثة، وذلك بالتوازي مع نشأة العلوم الإنسانية والاجتماعية

الساعية إلى فهم تلك التغيرات ومعالجة المشاكل الناجمة عنها. لقد تحدثت الأدبيات الأوروبية، المؤسسة للتربية الجنسية في المدارس، عن «بروز واضح لفئة عمرية بين الطفولة والكهولة، لها ثقافتها وسلوكياتها الخاصة واحتياجاتها المميزة، وتتطلب إعادة تنظيم وصياغة للاستجابة الاجتماعية، وما يعنيه ذلك من بعث خدمات صحية جديدة...ومجهودات خاصة لتحقيق الإعلام والتربية الخصوصية اللازمة لهذه الفئة الجديدة »[٥].

وفي مقال بعنوان «**نقاش حول التربية الجنسية**»[٦]، منشور بمجلة «الجمعية الفلسفية الفرنسية» سنة **١٩١١**،لصاحبه إميل دوركايم[٧]، قدم فيه قراءته للتصور الذي قدمه الطبيب دوليريس حول التربية الجنسية سنة **١٩١٠**[٨]، وتفاصيل الحوار الذي دار بينهما يوم **٢٨** فبراير سنة **١٩١١**. وكان من أهم نقاط الالتقاء بين الرجلين: التأكيد على «**عدم وجود جدال حول أهمية الصحة الجنسية**»، و«ضرورة تعليم التربية الجنسية بالمدارس وتحديد محتوياتها بدقة» و«**على الحاجة إلى الحذر وأخذ الحيطة**»[٩]. وتميز موقف دوركايم بالتركيز على «تحديد مجموعة من **الضوابط التي يجب مراعاتها** وتقديم التبريرات المؤيدة لتلك الضوابط». وانتقد دوركايم ضعف الاهتمام بالتربية الأخلاقية في المشروع الذي قدمه الطبيب دوليريس، مستغربًا قبول هذا الأخير «وضع تشريعات في المجال الأخلاقي باسم الوقاية والحفاظ على الصحة **وعدم قبوله وضع تشريعات في المجال الصحي والوقائي باسم الأخلاق**»... وفي هذا السياق، أكد دوركايم على ضرورة **التمييز بين وظيفتين اجتماعيين** يجب دراستهما بشكل منفصل، والأخذ في الاعتبار التفاعلات بينهما: **تعليم الصحة الجنسية** (Hygiène sexuelle)، وهو الجانب الحاضر في تصور الطبيب دوليريس، **وتعليم الأخلاق الجنسية** وهو الجانب الذي لم يأخذ حظه في التصور المذكور. ونجد بالمقال، مجموعة من «الأسئلة المهمة التي ينبغي الإجابة عنها في التربية الجنسية»، وفق التصور الدوركايمي، وهي: لماذا هناك أخلاق جنسية؟ لماذا نعتبر العفّة أو كبح الشهوة (Continence) واجبًا؟ وكيف يتمّ

إقناع الشباب بهذا الواجب وتبليغهم بمبرراتها؟ وقد شكلت هذه الأسئلة، المحور الأساسي في مداخلة دوركايم وإجاباته أثناء النقاش، كما شكّلت لاحقًا، مرجعًا أساسيًّا مثيرًا للجدل في النقاش العام حول التربية الجنسية في فرنسا. نُطالع في كتاب صادر باسم دوركايم، سنة **٢٠١١**، أعاد للذاكرة ذلك الجدل، المقتطفات التالية[١٠]:

«بيّن دوركايم أهمية المشاعر والأفكار والمؤسسات التي تمنح العلاقات الجنسية شكلها الإنساني... واعتبر أن الفعل الجنسي لا يُمكن أن يتساوى مع أفعال الحياة العادية... وبسبب غرابته، له مكانة خاصة في الحياة الأخلاقية...وأن التربية الجنسية لا تنجح ولا تحقق أهدافها إذا لم تُفهم على أنها تشعر الشاب بالطابع الأصلي والفريد لهذا الفعل المفرد»... وركز دوركايم، المدافع الغيور على الأخلاق اللائكية، على «تبرير العفة قبل الزواج وعلى إقناع الشباب بلاأخلاقية ممارسة الجنس قبل الزواج، لأنها ستقود بالضرورة إلى اضطرابات اجتماعية، وتأثيرات سلبية على الصحة»... إضافة إلى استشهاده بالفيلسوف الألماني، إيمانوال كانط، فيلسوف الأخلاق، حيث يذكر عنه، أنه «كان يشعر أنّ في الاتّجار بالجنس إساءة للشعور الأخلاقي»، إذ كما يقول: «**عندما يكون فردٌ ما أداة لمتعة فرد آخر، فهذا يتعارض مع كرامة الإنسان**»[١١].

وجدنا أيضاً بخصوص المناقشات الفرنسية حول التربية الجنسية، ما جاء في مقال بعنوان «**تطور التربية على الجنسانية بالمؤسسات التعليمية...**»: حيث رجعت الباحثة فيرونيك بوتران (Véronique Poutrain) إلى مقتطفات من المراجع المختلفة والصحف اليومية الفرنسية، لتكشف عن تنوع **المناقشات التي عرفها المجتمع الفرنسي حول موضوع التربية الجنسية**، منذ مطلع القرن **٢٠** إلى سنة **٢٠١٤**. لاحظت الباحثة في بداية المقال أنّ «مصطلح التربية الجنسية قد ظهر سنة **١٩١٤**» وبيّنت أن بداية تداوله ثم انتشاره الواسع، كان بفضل «**ثلاثة أصناف من الأشخاص** الذين استثمروا هذا المجال: **الأطباء** الذين يريدون الوقاية من الأمراض

التناسلية، **رجال الكنسية** الحريصون على مواجهة انتشار وسائل منع الحمل، **ورائدات الحركات النسوية**، من أجل حماية الفتيات والنساء من الإغواء والاغتصاب والإجهاض».. واحدة منهن مادلين بيليتير، طبيبة، نشرت في عام **١٩١٤**، كتيبًا بعنوان The Feminist Education of Girls، خصّصت فيه بضع صفحات للتربية الجنسية، ولكن لا أحد يعرف بالضبط من يجب أن يكون مسؤولاً عن هذا التعليم، أو ما هو المحتوى الذي يجب أن يقدمه، «فالحديث عن الجنس في العلن ليس بالأمر السهل...»[١٢].

وفي تعليق حول الموضوع نفسه وأعمال اللجنة المذكورة، يؤكد الباحث أندري بارج على أنّ «الاتجاه **المسيطر في فرنسا لم يُوافق على إعطاء الأولوية للمدرسة**، رغم أنّ اللجنة المؤلفة بقرار وزاري في ١٨ أيار سنة **١٩٤٧**، لدرس «إلى أيّ مدى وبأي شكل يمكن إدخال التربية الجنسية في مؤسسات التعليم العامة». لاقت معارضة من الرأي العام، أقل بكثير من الاستفتاء الأول الذي أجري في سنة **١٩٢٣** حول الموضوع نفسه، من قبل ليون بيرار الوزير في ذلك العصر. ولقد قام مركز الخدمات الاستكشافية والاحصائية باستقصاء بين جميع الأوساط الاجتماعية فحصل على ٥٥٪ نعم، مقابل ٣١٪ لا و١٤ ٪ بلا رأي، كإجابة على السؤال التالي: «**هل تؤيد تحمُّل المدرسة مسؤولية التربية الجنسية للطفل بواسطة مقررات ومحاضرات في الصفوف**» ولكن يجب أن تعلم أن لجنة الدراسة التي يرأسها المفتش العام «لويس فرانسوا» أبدت تحفظًا واضحا حول الموضوع»[١٣].

ورغم أن الإدماج الفعلي والرسمي للتربية الجنسية في التعليم الفرنسي، قد تحقق منذ **١٩٧٣**، فإنّ نقاشات الفرنسيين حول هذا الموضوع، لم تختف تمامًا، وتفاوتت درجات حضورها أو غيابها، حسب السياقات أو الأحداث التي تحركها، لعل آخرها الحملة الإعلامية التي أطلقها موريس برجر سنة **٢٠١٧**، تحت عنوان: «**أخطار التربية الجنسية على الأطفال والمراهقين**»[١٤].

ثانياً: تطور الاهتمام الدولي بالتربية الجنسية وتنوع النماذج المطبقة عبر العالم

نُشير في البدء، إلى أنّ ما نُسميه الاهتمام الدولي بالتربية الجنسية، هو نسبة إلى المنظمات الدولية المهتمة بالشأن الصحي أو التربوي، من الهياكل التابعة لمنظمة الأمم المتحدة، كاليونسكو ومنظمة الصحة العالمية وصندوق الأمم المتحدة للسكان وغيرها. وسوف نركز على أهم ما قامت به اليونسكو منذ بداية اهتمامها بالتربية الجنسية في أواخر الستينيات، كجزء من التربية السكانية، إضافة إلى تطورات مفهوم الصحة الجنسية والانجابية، الذي اهتمت به منظمة الصحة العالمية، وصولا إلى إصدارات الأمم المتحدة المكثفة في السنوات الأخيرة حول «الإرشادات التقنية الدولية بشأن التربية الجنسية»، وتواتر تقاريرها المهتمة بهذا الموضوع، آخرها الصادر في جوان ٢٠٢١ تحت عنوان: «**الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة: تقرير عن الوضع العالمي**».

١) اهتمام اليونسكو بالتربية الجنسية في سياق التربية السكانية[١٥]

نشأ الاهتمام بالتربية الجنسية على المستوى الدولي، في سياق مجال أشمل، يتعلق بما سُمّي **بالتربية السكانية التي «تعني ببساطة تعليم السكان قضايا السكان»**[١٦]. وقد عقدت اليونسكو أولى مشاوراتها بشأن التربية السكانية مع المعنيين من رجال العلم سنة ١٩٦٧[١٧]. ثم المؤتمر العام لليونسكو أثناء دورته الخامسة عشر المنعقدة عام ١٩٦٨، وقد أوصى المدير العام بأن «يكلف أمانة السر بوضع برنامج متعلق بالتربية السكانية في ثلاثة من قطاعات المنظمة: قطاع التربية، قطاع العلوم الاجتماعية وقطاع الاتصالات...»[١٨].. لتعقد لاحقًا، حلقة رئيسية بمكتبها ببانكوك عام ١٩٧٠، ثم اجتماعين على مستوى الخبراء، الأول عام ١٩٧٠ خاص بالتربية السكانية والثاني عام ١٩٧١،خاص بالتربية الجنسية بالمركز الإقليمي لهذه المنظمة في سانتياغوا، وفي السنة نفسها، قام المركز

الإقليمي للتربية في إفريقيا بداكار بتنظيم حلقة دراسية حول السكان والتربية والتنمية. كما نظّم مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية حلقة مماثلة بالقاهرة عام **١٩٧٦**..

وقد **أخذت التربية السكانية مكانتها، عقب المؤتمر الدولي الأول للسكان، الذي انعقد بروما سنة ١٩٧٤، ونتيجة لنداءات منظمة اليونسكو**[١٩]. في هذا الإطار و«بواسطة **شعبة التربية السكانية باليونسكو**، تولت هذه المنظمة، وبالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للنشاطات السكّانية، تنسيق عدد كبير من المشاريع ذات الصبغة الوطنية والإقليمية والدولية، وما بين المناطق، وساهمت في **نطاق المدرسة وخارجها**، بتعزيز **البرامج المتداخلة للتربية السكانية**، وما يتعلّق بها من نشاطات وقدمت عددًا كبيرًا من البحوث، لدفع التربية السكانية إلى الأمام...»[٢٠]. وكان من أهم الوثائق المرجعية التي أعدتها منظمة اليونسكو حول التربية السكانية، العنوان التالي «**إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية: دليل عملي**».

ومن أهم ما جاء في تعريف مفهوم التربية السكانية بالدليل المذكور ما يلي: «...التربية السكانية هي **الجواب التربوي على المسائل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المعاصرة التي تدخل في إطار التطور والتقدم، وكنشاط تربوي قائم على تحديد المشاكل وحلّها**. وتهدف هذه التربية إلى إتاحة المجال أمام الفرد كي يتمكن من **فهم شبكة العلاقات المتشعبة المحيطة بالأحداث السكانية ...واتخاذ القرارات المدروسة**... من أجل **تحسين نوعية الحياة في الحاضر والمستقبل**»[٢١].

نذكر أيضًا من محتويات الدليل، ذات الصلة المباشرة بموضوع التربية الجنسية، المقتطفات التالية من الفصل الأول، وهي تشرح **مركزية «حياة الإنسان الجنسية وسلوكه التناسلي»**، وتؤكد على «**أهمية الدراسات السكانية في بناء القاعدة المعرفية للتربية السكانية**»:

«تُعتبر دراسة الحياة الجنسية والتكاثر البشريين أمرًا جوهريًّا لفهم الظواهر السكانية، ولاسيّما على المستوى الجزئي أو الفردي، **فالجنس أو**

التناسل هما اللذان يصوغان الوضع الاجتماعي والاقتصادي لمجتمع ما، كما يحددان جوانب كثيرة من حياة أفراده، وهذا الأثر العميم للدوافع الغريزية، حثّ المجتمعات على **إقامة الأعراف والقواعد الاجتماعية والقانونية بهدف تنظيم السلوك الجنسي والتناسلي في** ضوء **المصلحة الاجتماعية**. وعندما تتبدل هذه القواعد مع الزمن وتختلف من مجموعة بشرية إلى أخرى، تختلف معها القيم والمُثل الجنسانية، وبالتالي، تختلف آثارها على الوضع السكاني...

إنّ **السلوكية الجنسية والتناسلية لأفراد مجتمع ما، هي «حصيلة عوامل عدة ـ خُلقية ودينية وبيولوجية واجتماعية وثقافية ونفسية واقتصادية»**، ولذلك يجب الاستفادة في دراسة هذا المجال وتطويره، من «المساهمة التي تقدمها بعض العلوم، **كالبيولوجيا والفيزيولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس والأنتروبولوجيا والعلوم الطبية....»**[٢٢].

٢) اهتمام منظمة الصحة العالمية بمفهوم الصحة الجنسية والإنجابية

بالتوازي مع اهتمام اليونسكو بالتربية الجنسية، كمكون أساسي لمجال أشمل هو التربية السكانية، كان من أهم نشاطات منظمة الصحة العالمية، إنجاز الدراسات وإقامة المؤتمرات الدولية من أجل تكريس مفهوم «**الصحّة الجنسية والإنجابية**» ومساعدة الدول الأعضاء في هذا المجال. نقتصر هنا على ذكر أهم المحطات، لما سمته إحدى الوثائق الصادرة عن منظمة الصحة العالمية «**تطور الفهم العالمي للصحة الجنسية على مدار الوقت، بما في ذلك علاقتها بالصحة الإنجابية**»[٢٣]:

ـ **١٩٧٤**: اجتماع جينيف وفيه تقرير بشأن **تدريب المهنيين الصحيين على التثقيف والعلاج في مجال الحياة الجنسية**، وفيه تعريف للصحة الجنسية للإنسان.

ـ **١٩٩٤**: المؤتمر الدولي للسكان والتنمية بالقاهرة، وقد أُدرجت في تقريره النهائي الصحة الجنسية في التعريف الموضح للصحة الإنجابية.

ـ ٢٠٠٢: وضع تعريف للصحة الجنسية.

ـ ٢٠٠٤: الإستراتيجية الدولية للصحة الإنجابية.

ـ ٢٠٠٦: نشر التعريف العالمي للصحة الإنجابية:

ـ ٢٠١٠: نشر إطار عمل لإعداد برامج عمل الصحة الجنسية.

ـ ٢٠١٥: نشر تقرير عن الصحة الجنسية وحقوق الإنسان والقانون.

٣) «الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة» وتنوع النماذج المطبقة عبر العالم في هذا المجال

صدر عن الأمم المتحدة، في جوان ٢٠٢١، تقريرها المُعنون «الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة: تقرير عن الوضع العالمي»[٢٤] وهو عبارة عن رصد شامل لكل ما تمّ تنفيذه من قبل الدول الأعضاء في سياق تعهداتها بإدماج التربية الجنسية في أنظمتها التربوية. نذكر هنا بسياق انطلاق المشروع المذكور والجدل الذي أثاره عبر العالم.

٣ ـ ١: انطلاق مشروع الأمم المتحدة حول «الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة»

قامت اليونسكو، أواخر أكتوبر ٢٠٠٨ بصياغة مبادئ توجيهية بشأن التربية الجنسية، هي بمثابة «دليل اليونسكو للتربية الجنسية»، ليتمّ عرضه ومناقشته في المؤتمر الدولي للتربية الجنسية الذي انعقد في المملكة المتحدة في ٧ ـ ٩ سبتمبر ٢٠٠٩، وإصداره في السّنة نفسها. وصدرت النسخة العربية من هذا الدليل في تموز/ يوليو سنة ٢٠١٠، تحت العنوان التّالي: «إرشادات تقنية دولية بشأن التربية الجنسيّة، نهج قائم على الشواهد، موجه إلى المدارس والمعلمين والمرشدين الصحيين».

وبعد حوالي عشر سنوات، تمّ إصدار نسخة محدثة بالكامل من الدليل المذكور، تمّ إنتاجه، بالتعاون بين برنامج الأمم المتحدة المشترك لفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، ومنظمة

الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، وهيئة الأمم المتحدة للمرأة، ومنظمة الصحة العالميّة[٢٥]. وجاء في الدليل أنه يهدف إلى «مساعدة السلطات المعنية بالتعليم والصحة وغيرها من السلطات ذات الصلة المشاركة في إعداد وتنفيذ البرامج والمواد المدرسية المتصلة بالتربية الجنسية».

يشرح الدليل، ماهية التربية الجنسية ويُبين أسباب أهميتها. وهو يتضمن مبادئ توجيهية وارشادات تقنية، تنتظم حول ستّة مفاهيم رئيسية. العلاقات، القيم والمواقف والمهارات، الثقافة والمجتمع والقانون، التنمية البشرية، السلوك الجنسي، الصحة الجنسية والإنجابية..

٣ ـ ٢: الجدل العالمي حول التربية الجنسية الشاملة وتنوع النماذج المطبقة من دولة إلى أخرى

قبل ظهور برنامج التربية الجنسية الشاملة، عرفت الدول الأوروبية، اختلافا في تجارب التربية الجنسية في المدارس، من حيث الأصناف التي تم اعتمادها، وتاريخ الانطلاق في هذه التجارب[٢٦]. نجد عموما، ثلاثة أصناف من التربية الجنسية، أولا ما سُمي ببرامج «العفّة فقط» أو «تعلّم كيف تقول لا». وثانيًا، برامج العفة كإحدى الخيارات، مع الاهتمام بوسائل منع الحمل وممارسات الجنس الآمن. وثالثًا، برنامج التربية الجنسية الشاملة وهي تشمل أيضًا، الصنف الثاني وتضعه في سياق أوسع للنمو الشخصي والجنسي»[٢٧].

بصفة عامة، يوجد اختلاف واضح، داخل الجدل المثار حول التربية الجنسية الشاملة بخصوص، «السِّن التي يجب أن يبدا فيه الطفل التلقي لمثل هذا التعليم»، ومقدار التفاصيل التي يتمّ الكشف عنها، والموضوعات ذات الصلة بالنشاط الجنسي، مثل «ممارسة الجنس الآمن» و«الاستمناء»...إلخ.

استباقًا لمواقف الرفض أو التحفظ على إدماج التربية الجنسية في المناهج التعليمية، اتخذت بعض الدول، مجموعة من الإجراءات المساعدة

على ضمان نجاحها في هذا الإدماج، وللتخفيف من حدّة الانتقادات للتربية الجنسية. نذكر في هذا الصدد نماذج من تجارب بعض الدول: ففي أنجلترا التربية الجنسية ليست إلزامية في المدارس، حيث يُمكن للأولياء رفض السماح لأطفالهم بالمشاركة في الدروس، والأمر نفسه، في الولايات المتحدة الأمريكية، مع العديد من الولايات. أما في اسكتلندا، فالبرنامج الرئيسي للتربية الجنسية، اسمه: «احترام صحي»، Healthy Respect « وهو لا يُركّز فقط على الجوانب البيولوجية للتكاثر، ولكن أيضًا على العلاقات والعواطف ويتمّ تضمين التثقيف حول وسائل منع الحمل والأمراض المنقولة جنسياً في البرنامج كوسيلة لتشجيع الصحة الجنسية الجيدة، وهو بذلك يُواكب التوصيات الدولية حول «التربية الجنسية الشاملة».. لكن استجابة لرفض المدارس الكاثوليكية الالتزام بهذا البرنامج، فقد تمّ تطوير برنامج منفصل للتربية الجنسية لاستخدامه في تلك المدارس، سُمِّي «دعوة للحب»، يركز على تشجيع الأطفال على تأجيل ممارسة الجنس حتى الزواج، ولا يُغطي وسائل منع الحمل، وبالتّالي، فهو شكل من أشكال التثقيف الجنسي، في مجال الامتناع عن ممارسة الجنس[٢٨].

ثالثاً: الرّحلة نحو التربية الجنسية الشاملة في التجربة التونسية: السياقات والممارسات

استنادًا إلى مقولات علم الاجتماع الدوركايمي، «لا يُوجد مجتمع تغيب فيه التربية الجنسية تمامًا، فكل حضارة تشهد هذا النوع من التربية على طريقتها الخاصة»[٢٩]. ولذلك، من البديهي أن نجد أشكالا معينة من التربية الجنسية في الإرث التربوي والاجتماعي التونسي، خلال المراحل المختلفة من تاريخ تونس.

في هذه الدراسة، لن نهتم بأشكال التربية الجنسية التي تُمارس داخل العائلات التونسية بشكل من الاشكال، ووفق ما تقتضيه الأعراف والموروثات التربوية والاجتماعية التقليدية. بل سنتتبع سياقات حضور التربية الجنسية، والمفاهيم القريبة منها، ومظاهر الاهتمام بها في

المؤسسات الرسمية للدولة التونسية الحديثة، ومؤسسات المجتمع المدني، منذ سنة ١٩٥٦ إلى الوقت الراهن.

بناء على الترابط المتين الذي يُفترض وجوده في العلاقة بين التربية الجنسية من جهة، وبناء الشخصية والتربية على المواطنة، من جهة أخرى، نقسم منهجيًّا دراستنا للفترة المذكورة، **حسب الفاعل الأساسي** في الفضاء العمومي، **ونمط المواطنة السائد في المجتمع، ورهاناته الأساسية**. فنجد فترة أولى، تمتد من ١٩٥٦ إلى ٢٠١١، وفترة ثانية، من ٢٠١١ إلى الوقت الراهن.

١) الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة في تونس من ١٩٥٦ إلى ٢٠١١

١ ـ ١: «التربية الجنسية» خلال العهد البورقيبي١٩٥٦/١٩٨٧:

باعتبار الترابط بين الصحة الجنسية والصحة الإنجابية، كما تؤكد أغلب الوثائق الدولية المهتمة بالتربية الجنسية، وباعتبار أنّ مصطلح التربية الجنسية، كان متأخرًا في الظهور والتداول، مقارنة بالصحة الإنجابية، سنحاول في عنصر أول رصد مدى حضور العوامل المساعدة على الاهتمام بالصحة الإنجابية والخادمة لها، في سياق التوجهات العامة والاختيارات الكبرى للنظام البورقيبي، وخططه الاستراتيجية، بل في خطاباته و«توجيهاته» المباشرة للمواطنين. سنربط ذلك أيضًا، بمسألة العلاقة **بين التربية الجنسية، من جهة، والتربية الأخلاقية، والتربية على المواطنة،** وأهمية **توفير الظروف المساعدة على الصحة الإنجابية،** من جهة أخرى. ثم نبحث في عنصر ثاني، مدى حضور التربية الجنسية في برامج التعليم بالمنظومة التربوية التونسية خلال هذه الفترة.

أ ـ خيارات استراتيجية وإجراءات عملية لخدمة الصحة الإنجابية

في إطار بناء ما سُمّي «مشروع الدولة الوطنية»، و«المجتمع العصري» في تونس و«التنمية الشاملة»، حظيت مسألة **الاستثمار في الموارد البشرية**

بعناية قصوى، حيث تمّ التركيز على مجالات حيوية، مثل **التعليم والصحة والمرأة**. فقد تجاوزت ميزانية التعليم ثُلث ميزانية الدولة التونسية طيلة السنوات الأولى لما بعد الاستقلال. وفي **١٣** أوت **١٩٥٦**، صدرت مجلة الأحوال الشخصية، التي جاءت بإجراءات ثورية في مجال العلاقة بين الرجل والمرأة، مثل، إلغاء تعدد الزوجات، وإقرار الطلاق أمام القضاء، ومنع الزواج المبكر بتحديد السِّن الدنيا للزواج... أما في المجال الصحي، ذو العلاقة المباشرة بمسألة الصحة الإنجابية، فقد تمّ إصدار النصوص والقوانين الكثيرة الضامنة لعدّة حقوق، تتعلق بالصحة الإنجابية. وتم تكثيف الحملات الإعلامية وتقديم الخدمات الصحية والتثقيفية المجانية في مجال الصحة الإنجابية وغيرها. نذكر من ذلك توفير وسائل منع الحمل مجاناً بالمستشفيات العمومية ومراكز «رعاية الأم والطفل» في المدن، وبالمستوصفات المنتشرة في مختلف القرى والأرياف البعيدة، وتوزيعها عن طريق الزيارات الميدانية لفرق متنقلة من الأطباء، ومن يرافقهم من الممرضين والمسؤولين الجهويين والمحليين و«المرشدات الاجتماعيات»، وذلك بالتوازي مع الحملات الإعلامية المكثفة بالإذاعات الوطنية والجهوية والتلفزة الوطنية... ونعرض هنا نماذج من المؤسسات التي تمّ بعثها للسهر على تنفيذ سياسة الدولة وخدماتها في المجال الصحي، الموجه خصوصًا للمرأة والأسرة والطفولة، وتنفيذ السياسة السكانية ومتابعتها:

ـ **١٩٦٦**: إطلاق البرنامج التونسي لتنظيم الأسرة.

ـ **١٩٦٨**: إدارة التنظيم العائلي صلب وزارة الصحة.

ـ **١٩٧١**: إحداث المعهد الوطني للتنظيم العائلي.

ـ **١٩٧٣**: إحداث الديوان الوطني للأسرة والعمران البشري[٣٠].

تحقّق ذلك في سياق مشروع الدولة الوطنية الناشئة، ولكن أيضًا في انسجام مع البرامج الدولية لمنظمة الصحة العالمية، والتزام تونس بتعهداتها الدولية، بل في أحيان كثيرة تعتبر التجربة التونسية «رائدة وسبّاقة»، قياسًا بنسق التطور العالمي في مجال السياسات السكانية ومقارنة بعديد الدول في

العالم، بما في ذلك عدد من الدول الغربية، ففي فرنسا نفسها، المصدر الأساسي للأفكار التحديثية الوافدة إلى تونس، و«بلد حقوق الإنسان» كما يُشاع، تم السماح بالإجهاض سنة **١٩٧٥**، أي بعد تونس بسنتين[٣١].

تميّزت الفترة البورقيبية أيضًا، «**بخطاب «أخلاقي» رسمي، كان حاضرًا في كل مكان**». وغمر الفضاء العمومي بكل مكوناته، كان هناك شكل خاص من التربية على المواطنة، وهي «مواطنة الدولة»، التي تمّ تحديدها وفقًا لمتطلبات ما كان يُسميه بورقيبة «بناء الأمة التونسية». حسب عبارات الباحث، عياض بن عاشور، الذي شرح جيّدًا هذه المسألة الهامة بقوله: «وكثيرًا ما كشف الحبيب بورقيبة في كلماته وخطبه أن التعافي الوطني يعتمد إلى حد كبير على **التعافي الأخلاقي للأمة وتجديد العقليات**.. وسيكون هذا أحد أهداف الدولة المستقلة. لذلك ستجد الدولة نفسها مكلفة بهذه المهمة ذات الأولوية: **إعادة صياغة العقليات**. بالنسبة إلى بورقيبة، فإنّ سلطات الدولة، القهرية والتنظيمية (الإدارة المدنية، والحزب، والمحاكم، والشرطة، والجيش، والجهاز القانوني)، ليست مجرد قوى مادية بسيطة للفعل في الحياة الاجتماعية، بل إنها تشكل أيضًا أدوات إقناع، في **خدمة الخطاب الأخلاقي للدولة** »[٣٢]، وكذلك الشأن بالنسبة لدور المنظمات والجمعيات الوطنية، التي كانت تحت وصاية مسؤولي «دولة الحزب الواحد»، حسب عبارات الباحث المنصف المرزوقي، في وصفه لأحد أركان «المواطنة الدولوية»[٣٣].

بل يُمكن القول، وفي سياق ذلك الخطاب الأخلاقي المتحمس للتعبئة العامة لحملات التنظيم العائلي، بوجود فعلي لنوع من التربية الجنسية، مارسه الرئيس الحبيب بورقيبة، دون استخدام هذا المصطلح، ففي مقطع، من محاضرة ألقاها لفائدة طلبة معهد الصحافة وعلوم الأخبار، أطنب في الحديث عن قصته الطويلة مع «مشكلة شخصية»، عاشها في طفولته، ذات صلة بمجال الصحة الجنسية والنفسية. فقد تحدث، وبأسلوب مسرحي، يجمع بين الجد والهزل والإثارة الوجدانية، عن تفاعلاته المختلفة مع

«مشكلة خاصة» عانى منها منذ الولادة، وقام بتمرير موقفه الناقد لحالة الصمت المطبق، السائد في التقاليد الاجتماعية، عن كُل ما له صلة بالحياة الجنسية، مستخدمًا في ذلك، رسائل غير لفظية، ظهرت في ملامح وجهه وحركاته، ورسائل لفظية، أبلغها بقوله: «تلك المنطقة من الجسم، المجهولة، التي لا يُريد أحد أن يتحدث عنها، بمن في ذلك «الطهّار» (أي المختص في عملية الختان)»[٣٤]

ب ـ التربية الجنسية ضمن تجربة التربية العمرانية

جسّدت تونس، بتأسيسها لتجربة التربية العُمرانية، انخراطها في برامج اليونسكو في مجال التربية السكانية، ونفذت تعهُّداتها بتطبيق توصية إدماج التربية السكانية بالمؤسّسات التربوبة. وكما ورد في الكتاب الصادر عن وزارة التربية القومية، بعنوان: «التربية العمرانية: دليل منهجي في التربية»، فقد «**فضلت تونس تسمية «التربية العمرانية» على «التربية السُّكانية»، لأنّ للعمران مدلولا أوسع من مدلول السكان**»[٣٥]. ولذلك نجد تعريفًا لمفهوم التربية العمرانية في تونس، قريب في معانيه وأهدافه، مما جاء في أدبيات اليونسكو حول التربية السكانية[٣٦]، بأنها: «عملية تربوية تتناول قضايا العُمران البشري انطلاقًا من **حاجات المتعلم**، قصد **إعداده للحياة**، فتجعله يتوخّى **سلوكًا واعيًّا نابعًا من مواقف متناسقة ومسؤولة**»[٣٧].

باستقراء ما توفر لدينا من وثائق و«منشورات التربية العمرانية»، لم نجد ولو مرة واحدة، استخدامًا لمصطلح التربية الجنسية، لكننا وجدنا أمثلة كثيرة على توفر مضامين معرفية قابلة للاستخدام والتوظيف في أنشطة التربية الجنسية. نقرأ بالصفحة ٢٦ من الدليل نفسه، تحت عنوان «التوثيق العمراني» ما يلي: «وقع نشر مجموعة من الكتب تحتوي على دراسات عُمرانية وإحصائيات قدمها خبراء في ميادين مختلفة... عنوان الكتاب الأول **المراهقة**، ويتناول مختلف جوانب المراهقة البيولوجية والنفسانية والعلائقية والتشريعية، فيحلِّل التحولات البيولوجية المتمثلة في البلوغ وما يوازيها من أعراض نفسانية تبرز في سلوك المراهق. ويُبين أثر هذه المعطيات في علاقة

المراهق أو المراهقة بالمجتمع وسلوكهما **العائلي والمدرسي**، ثم عنوان الكتاب الثاني وهو **الأدوار الاجتماعية**: تناول الموضوع المدروس، من حيث أثر المجتمع في تحديد دور المرأة ودور الرجل في العائلة والحياة العامة، وعلاقة الدور بالذكورة أو الأنوثة، وعرض رأي الإسلام في مكانة المرأة وتحديده لدورها، ورأي القانون التونسي في ذلك، اعتمادًا على مجلة الأحوال الشخصية..».

من خلال بعض الحوارات التي، أجريناها مع عدد من المُربين المتقاعدين الذين عاشوا التجربة في مطلع الثمانينيات، تأكد لدينا حضور مسألة «**التّحسيس بالتنظيم العائلي وأهميته، دون الإشارة إلى مصطلح التربية الجنسية**»، سواء في الأنشطة التحسيسية والتكوينية للمدرسين، أو في أنشطة نوادي التربية العمرانية بالمعاهد. كما تأكد لدينا أيضًا، استفادة الأعداد الكبيرة من المدرسين، من دورات التكوين، دون المشاركة في تنشيط نوادي التربية العمرانية. وصف لنا أحد هؤلاء، التكوين الذي تلقاه بأنه «كان تكوينًا صلبًا، خارجًا عن المألوف، ولم يكن حشو أدمغة»، حيث تمّ التركيز على التواصل وتقنيات التنشيط. ولم نجد خلافًا بين من تحاورنا معهم، حول بعض الجدل المثار والتداول لبعض الشائعات، والأحكام المسبقة، حول التربية العُمرانية، من ذلك اعتبارها، «**تجربة مُسقطة**» و«**تخدم أهداف غير وطنية**»، و«**فيها تواطؤ مع الخارج**» وغيرها من العبارات الدالة على وجود مقاومة للمضامين والتجديدات المقترحة، وبالتحديد ما يتّصل منها بالتنظيم العائلي ووسائل منع الحمل، والمناقشات التي تدور حولها بنوادي التربية العمرانية.

يُمكن أن نعتبر هذا الموقف الرافض للتربية العُمرانية، مؤشرًا على ظهور بعض الاتجاهات الاحتجاجية، التي بدأت، منذ السبعينيات من القرن الماضي، تعبر عن رفضها لكل ما يأتيه النظام السياسي القائم، من مشاريع واختيارات. في هذا الصدد، ذكر لنا أحد المربين، ممَّن بدأ التدريس في تلك الفترة، أنه لم يشارك في التجربة ولا يعرف تفاصيلها،

لكنه يذكر جيدًا، ما كان يُقال عنها حول المشاركين فيها أنهم «كانوا في الغالب «جماعة النظام»، والمقصود بهم النشطون في هياكل الحزب الاشتراكي الدستوري والموالين له، الذين «كانوا يروجون لبرنامج التنظيم العائلي». يمكن اعتبار ذلك، جزءًا مما بدأ يظهر في السبعينات من القرن ٢٠، من «وَصْمٍ» موجه إلى كل من يتعاون مع أنشطة الحزب الحاكم بالمؤسسات التربوية، وتبدو مثل هذه الأحكام والمواقف، متأثرة بإحدى الاتجاهات السياسية المعارضة للنظام، والتي كانت تنشط بالخصوص بالساحة الطلابية داخل أسوار الجامعة، أو ببعض بالمعاهد، خصوصا بالعاصمة، وهي حركة الاتجاه الإسلامي وحركات سياسية مختلفة تتبنى الفكر الماركسي أو العروبي.

لكن يبدو أن فريق التربية العمرانية قد كان واعياً منذ الانطلاق، بإمكانية ظهور مثل هذه المواقف الرافضة للتجربة، وبخلفياتها الثقافية والسياسية، فاستبقها، باتخاذ جملة من المحاذير، أو الإجراءات المنهجية للحد من أثرها وضمان التحكم في سير المراحل المختلفة للتجربة. ظهر ذلك على مستوى صياغة محتوى الدليل شكلا ومضمونا لاحقا. (صدر الدليل سنة ١٩٨٤، أي بعد أكثر من ١٠ سنوات على انطلاق التجربة). وبهذا الأسلوب تمكن فريق التربية العمرانية، في تقديرنا، من تطويع الالتزامات الدولية للدولة التونسية مع متطلبات السياق الوطني وخصوصياته الثقافية والتربوية. ظهر ذلك بالخصوص، في عدم استخدام مصطلح «التربية الجنسية» المثير للجدل كما ذكرنا، فكان غائبًا في النص، وحاضرًا في الممارسات، سواء مع المدرسين اثناء التكوين، أو مع التلاميذ بنوادي التربية العمرانية. ذلك أن استعمال ذلك المصطلح من شأنه أن يُنشّط المقاومة ويحد من المشاركة والتطوع. ثانيا، تم تحويل التجربة إلى تكوين عام للمدرسين في المجال التربوي والتركيز على الاستفادة من أحدث المناهج والطرق البيداغوجية، ومن هنا جاء عنوان الوثيقة: «**التربية العمرانية: دليل منهجي في التربية**». ومثّلت الجوانب المنهجية ثُلثا صفحات

الكتاب المتضمن لستة وتسعين صفحة، فالباب الأول فقط، يتمحور حول التربية العمرانية، وهو يتضمن، التعريفات النظرية، ولمحة تاريخية حول «التربية العمرانية في تونس» والمراحل التي مرت بها ومختلف مكوناتها. بينما الباب الثاني الذي يبدأ من الصفحة**٣٥**، بعنوان: «**التربية العمرانية: البيداغوجيا حسب الأهداف**»، ثم الباب الثالث بعنوان: «النظرة التربوية في التربية العمرانية».

وحسب ما ذكره لنا أحد مؤلفي الكتاب، فقد تمّ التخلّي عن تجربة التربية العمرانية سنة **١٩٨٦**، بسبب نهاية مدة العقد الذي أبرمته الحكومة التونسية مع مكتب اليونسكو بباريس والصندوق الأممي للنشاط السكاني، وعدم مواصلة وزارة التربية القومية تمويل التجربة بمفردها، خصوصا أن تلك السنة قد شهدت دخول تونس أزمة مالية، خانقة جعلتها تقبل تطبيق برنامج الإصلاح الهيكلي الذي فرضه صندوق النقد الدولي على الحكومة الجديدة.

ورغم انتهاء تجربة التربية العمرانية، لكن آثارها الإيجابية الملموسة على النظام التربوي التونسي، قد ظهرت لاحقًا على مستويات مختلفة. نقرأ بالمدونة البيداغوجية لأحد المربين المتقاعدين، وكان متفقدًا عاما للتربية ومديرًا عامًا سابقًا بوزارة التربية: «بفضل نشاط فريق التربية العمرانية وإشعاعه انتشرت نظرية الاهداف التربوية في عدد من الاختصاصات حتى اعتمدت بصفة رسمية في إصلاح **١٩٩١** وبنيت البرامج الجديدة حسب مقاربة الأهداف...»[٣٨].

١ ـ ٢: الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة في عهد الرئيس زين العابدين بن علي (١٩٨٧/٢٠١١)

قبل تتبّع مؤشرات حضور التربية الجنسية في البرامج التعليمية في هذه الفترة، ومظاهر الاهتمام بهذا الموضوع في نظام بن علي، نقدّم بعض الملاحظات حول سياقات هذا الاهتمام ودوافعه الحقيقية، وكذلك صلته

بما تمّ إنجازه، بالمرحلة السابقة، في المجالات القريبة من موضوع التربية الجنسية.

لقد واصل نظام بن علي اهتمامه بعديد مقومات التحديث، التي نشأت وتطورت خلال العقود الثلاثة الأولى لما بعد الاستقلال. وقد كانت له عناية خاصة بكل «**ما يتصل بحقوق المرأة**»، «**الورقة الرابحة للعهد البورقيبي التي تمسّك بها بن علي ودعّمها، لأنّ المرأة هي الواجهة الجميلة التي كان يتباهى بها أمام العالم الغربي...**»(٣٩).

ضمن هذا السياق العام، نتناول بعض «الإجراءات أو المكاسب» التي تحققت في هذه الفترة، مما يمكن أن يساهم في تعبيد الطريق، أمام ما سميناه «الرحلة التونسية نحو التربية الجنسية الشاملة»، سواء كان ذلك في مجال الصحة الجنسية والإنجابية أو في المجال التربوي، مع الإصلاحين التربويين لسنة **١٩٩١** و**٢٠٠٢**.

أ ـ الرحلة نحو التربية الجنسية في مجال الصحة الجنسية والإنجابية

تواصل تطوير التشريعات الخاصة بحقوق المرأة والأسرة والطفل، بما يضمن حقوق هذه الفئات ومنها الحق في الصحة بمعناه الشامل، بما في ذلك توفير المؤسسات والمراكز العمومية المختصة في تقديم الخدمات الصحية الموجهة للمرأة والأطفال والمراهقين، وإطلاق البرامج الخصوصية والحملات التوعوية وإنجاز الدراسات والبحوث المشخصة لواقع هذه الفئات وتطلعاتها ومشاكلها، ومنها ما يتصل بالصحة البدنية والنفسية عمومًا والصحة الجنسية والإنجابية خصوصًا. نستعرض هنا بعض البرامج والدراسات التي تم إنجازها وأهم النتائج في هذا الصدد، كما جاءت في «التقرير الوطني لتقييم مستوى تنفيذ الجمهورية التونسية لبرنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية + **٢٠**»(٤٠):

ـ أنجزت تونس منذ سنة **١٩٩٤** العديد من البحوث الهادفة إلى تحديد معارف الشباب ومواقفهم وممارساتهم في مجال الصحة الجنسية والإنجابية

وكذلك العوامل المؤثرة على سلوكهم: «شبابنا اليوم: محيطه الاجتماعي والثقافي وسلوكه الصحي» (سنة ١٩٩٤) وبحث حول مدى رضا الشباب بخدمات الصحة الجنسية والإنجابية سنة ٢٠٠٧، وبحث حول الأمهات العازبات سنة ٢٠٠٨، وبحث تقويمي حول تكوين المثقفين الأنداد سنة ٢٠٠٨..

ـ برنامج «الشباب والصحة الإنجابية ١٩٩٧ ـ ٢٠٠١» الذي تمكن من تغطية ٧٥٠٠٠ شاب خاصة خارج الإطار المدرسي.

ـ برامج خصوصية حول «الصحة الجنسية والإنجابية للمراهقين والشباب ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٦» و«٢٠٠٧ ـ ٢٠١١»، الذي مكّن من تحسين معارف أكثر من مليوني شاب وفتاة وساهموا في تقريب الخدمات الصحية الملائمة عند الحاجة. و«يتمحور العمل التثقيفي حول الصحة الجنسية والإنجابية لفائدة المراهقين والشباب خاصة حول البلوغ والمراهقة وما قبل الزواج بالإضافة إلى الإصابات المنقولة جنسيا والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر والوسائل الواقية من الحمل والحوار داخل الأسرة...».

ـ مركز التكوين الدولي والبحث حول السكان والصحة الإنجابية: الذي يؤمّن تكوينًا متخصصًا لفائدة المتدخلين في مجال الخدمات الطبية وخدمات الإعلام والتثقيف والاتصال حول الصحة الجنسية والإنجابية. وذلك بهدف تغيير العقليات وتحسين الكفاءات لمقدمي الخدمات.

ـ ويُعتبر **معدل استعمال وسائل منع الحمل**، أحد المقاييس الموضوعية لمدى نجاح ما سمي بسياسة التنظيم العائلي، لذلك تفيد إحدى الدراسات بارتفاع نسبة استعمال وسائل منع الحمل من ٥٩,٧٪ سنة ١٩٩٤ إلى ٦٢,٥ سنة ٢٠١٢.

ـ من خلال دراسة حول مردود انخفاض الخصوبة على القطاعات الاجتماعية، تبين أن البلاد أمكنها، بفضل انخفاض الخصوبة، **تجنب تضخم سكاني قُدّر بـ (٥ ملايين) ساكن** خلال الفترة ١٩٦٦ ـ ٢٠٠٤[٤١].

ب ـ الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة مع الإصلاحين التربويين لسنة ١٩٩١ و٢٠٠٢م

رغم أنّ الإصلاح التربوي لسنة ١٩٩١، «لم يُعمّر طويلاً»، فقد «مثّل علامة بارزة في تاريخ المدرسة التونسية»[٤٢]، نسوق هنا بعض الملاحظات حول ما يمكن اعتباره، مساهمة هذا الإصلاح، في خدمة «**الرحلة التونسية نحو التربية الجنسية الشاملة**».

كانت المهمة المطلوبة من المدرسة، حسب القانون المنظم للإصلاح التربوي لسنة ١٩٩١، «تركيز دعائم المجتمع المدني ومعاضدة الحداثة»، وجاءت البنود ٦و٧و٨ من الفصل الأول من القانون نفسه، مؤكدة على أهمية تمكين المتعلم من حقه في بنائه لشخصيته، ومساعدته على الترشد الذاتي وتكوين الروح النقدي لديه ونشأته على التبصر في الحكم وعلى روح المبادرة والابداع والثقة بالنفس وتحقيق التوازن بين الأبعاد المختلفة في تكوين شخصيته (المعرفية والوجدانية والسلوكية)، ولتحقيق هذه الغايات، تمّت إعادة صياغة المناهج الدراسية الخاصة بكل مراحل التعليم، وإدماج مضامين «الحداثة وحقوق الإنسان» في المواد الدراسية التي يمكن توظيفها لنشر الوعي بثقافة حقوق الإنسان وقيم المواطنة، وخاصة منها مواد اللغات والمواد الاجتماعية، بل تمّ بعث مادة جديدة هي مادة «التربية المدنية»[٤٣] وتم انتداب مدرسيها من خريجي شعبة الحقوق وعلم الاجتماع خاصة، بعد أن كانت تُسمى «التربية الوطنية» ويدرسها أساتذة التربية الإسلامية.

خلال فترة الوزير محمد الشرفي[٤٤]، تكثفت علاقات وزارة التربية مع المنظمات والجمعيات الوطنية والدولية الناشطة في مجال حقوق الإنسان، ولا سيّما مع الرابطة التونسية للدفاع عن حقوق الإنسان، الفرع التونسي لمنظمة العفو الدولية، المعهد العربي لحقوق الإنسان، والاتحاد العام التونسي للشغل. وتمّ تنظيم العديد من الدورات التدريبية في مجال حقوق

الإنسان من قِبل وزارة التربية وهذه المنظمات الحقوقية لفائدة المدرسين بالتعليمين الأساسي والثانوي.

على مستوى الفُرص المباشرة، التي يمكن أن يتيحها النظام التربوي للمدرسين والتلاميذ للحوار في موضوع التربية الجنسية الشاملة، نذكر بعض المحاور في المنهاج الدراسي، مثل محوري «الجسد والأنيّة والغيرية» في مادة الفلسفة، أو بعض قصائد الغزل من الشعر العربي في مادة العربية، أو درس الطهارة والوضوء في مادة التربية الإسلامية، وبالخصوص حِصَص مادة علوم الأحياء، حيث يتضمن برنامجها، كما كان قبل إصلاح **١٩٩١**، المحاور التالية: «التكاثر عند الإنسان» ودراسة مختلف مراحل خلق الإنسان من الحمل إلى الولادة، «طرق تحديد النسل»، «الأمراض المنقولة جنسياً»...

بالنسبة للإصلاح التربوي لسنة**٢٠٠٢**، فقد جاءت النصوص القانونية المؤسسة له، نموذجية في احترام المعايير الدولية للجودة في المجال التربوي، وفي السعي إلى إحداث تغييرات جذرية تمس كل مكونات المنظومة التربوية، وكل الأطراف المتدخلة في الشأن التربوي، لكن عمليًّا، لم يطبق أغلب ما جاء فيه من إصلاحات، وسار الواقع التربوي في اتجاه معاكس للأهداف المرسومة. نستحضر على سبيل المثال، ما تم في مجال «الإحاطة النفسية بالتلاميذ بالإعداديات والمعاهد» وبالتحديد، تجربة مكاتب الإصغاء والإرشاد، التي أشرف عليها كل من المستشار في الاعلام والتوجيه المدرسي والجامعي(عن وزارة التربية) والطبيب المدرسي عن وزارة الصحة، والإخصائي الاجتماعي عن وزارة الشؤون الاجتماعية. في تقييمي الشخصي لهذه التجربة، وقد كنت أحد المشاركين فيها[٤٥]، يمكن القول: مع الاعتراف بوجود بعض حالات النجاح الفردي أو الجماعي الذي ساهم فيه بعض المستشارين في الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي أو الأطباء، أو الأخصائيين الاجتماعيين، أو مديري المؤسسات التربوية... قد ساهموا في الإصغاء والمعالجة لعديد الوضعيات، بعضها له صلة مباشرة بالحياة الجنسية للمراهقين وقضايا التحرش الجنسي... لكن دون

بلوغ مستوى المأسسة الحقيقية لهذه التجربة، التي ينطبق عليها الكثير من مظاهر إعادة إنتاج «المقاربة الرسمية» المعتمدة في نظام بن علي. نعني بذلك الحرص الدائم على التقارير الشكلية وسياسة تلميع الواجهة، دون توفر الظروف الموضوعية اللازمة لضمان النجاعة والاستمرارية.

مع الإقرار بتعدد الإجراءات والهياكل المساعدة على التقدم في طريق «الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة في تونس»، خلال فترة حكم زين العابدين بن علي، نرى من المفيد التذكير، بملاحظة أولى تتعلق بأهمية ما وفّرته المرحلة البورقيبية من أسس وشروط موضوعية لتحقيق تلك المكاسب، وملاحظة ثانية، تتعلق بخلاصة أساسية في التقييم الكلي لحصيلة **٢٣** سنة من حكم بن علي، تكررت في مؤلفات المختصين في الشأن السياسي التونسي: «لم يتوقف نظام بن علي عن الجري وراء مفهوم «تونس السبَّاقة»، أي الرغبة في أن تكون «الأولى» في كل شيء، في التوقيع على الاتفاقيات الدولية أو الإقليمية، في المجالات الاقتصادية والأداء الاجتماعي، في تنفيذ الإصلاحات الجديدة والمعايير الدولية العصرية الجديدة....»[٤٦]، لكن عمليًّا كانت الفجوة آخذة في الاتساع بين تلك المعايير الدولية وعوائق تنفيذها في الواقع التونسي، ذلك أنه من مميزات أسلوب الرئيس بن علي في الحكم، كما يؤكد صلاح الدين الشريف، «كان يميل إلى اتخاذ قرارات وحلول جزئية يمكن أن تخدم شعبيته ولكن مفعولها لا يتجاوز مجرد التسكين. وإذا غابت الإرادة السياسية اللازمة للمعالجة الجذرية، فإن المشاكل الكبرى التي لا يريد الحاكم اعتماد الحلول الملائمة لها، تظل قائمة ومرشحة للانفجار في يوم من الأيام..»[٤٧] ومن هنا، جاءت ثورة **٢٠١١**، وتبيّن من خلالها أن التلميذ الذي تعوّد على الرتبة الأولى في فصله، قد رسب في الامتحان النهائي.

٢) الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة زمن ما بعد الثورة

منذ شتاء **٢٠١٠/٢٠١١**، دخلت تونس حقبة جديدة من تاريخها، بدأت بثورة، وُصفت بالعفوية، اجتاحت معها الاحتجاجات الشعبية الفضاء العام

بكامل أنحاء البلاد، وكان للمجتمع المدني حضورٌ بارزٌ في تلك الاحتجاجات، حيث لعبت المنظمات المهنية والحقوقية دورًا أساسيًّا في توجيه التحركات والإطاحة بنظام بن علي. كما كان للشباب دورٌ حاسمٌ، من خلال انخراطه الكبير في الشبكات الاجتماعية وفي التحركات الميدانية. أظهرت إزاحة نظام بن علي قُدرات مجتمعية كبيرة على الفعل والحركة، وأفرزت ثقة كبيرة لدى الفاعلين الاجتماعيين، على إحداث تغييرات اجتماعية جديدة.

في هذا السياق، ظهر نمط جديد من المواطنة في تونس، من سماته الأساسية رفض كل ما كرسه النظام الحاكم في تونس طيلة عقود من الوصاية والخضوع، فتنوعت المطالب الشعبية وتعالت الأصوات الفردية والجماعية من أجل المطالبة بالحقوق والحريات التي كانت غائبة أو غير مفعّلة في الواقع. في موضوع التربية الجنسية، برزت، من جهة أولى، أصوات الجمعيات المدنية والحقوقية، التي تنادي بضرورة إدماج التربية الجنسية الشاملة في المناهج الدراسية، كحل وقائي في مواجهة الانحرافات السلوكية والجرائم المتصلة بمجال الحياة الجنسية. نذكر من هذه الجمعيات، «الجمعية التونسية للدفاع عن الحريات الفردية»، «الجمعية التونسية للصَّحة الإنجابية»، وخصوصا الفرع التونسي لمنظمة العفو الدولية، وذلك في إطار مساهمته في الحملة العالمية التي أطلقتها المنظمة الدولية في مختلف فروعها، تحت شعار: «جسدي حقوقي». لكن، من جهة أخرى، برزت أصوات أخرى، رافضة لهذا المطلب باسم «**الدفاع عن الدين الإسلامي**»، واحترام عادات المجتمع التونسي وتقاليده، معتبرة أن إدماج التربية الجنسية في المدارس، فيه دعوة للفساد وتشجيع على ممارسة النشاط الجنسي. ولا يزال هذا الخلاف بين الفريقين المتجادلين، يُساهم في تعطيل إدماج التربية الجنسية في المدارس التونسية. لكن ذلك لم يمنع من تعدد مبادرات المجتمع المدني وأنشطته المختلفة في هذا المجال. سنتناول **أولا**، حضور التربية الجنسية ضمن الأنشطة والمشاريع التي تنفذها

بعض المنظمات والجمعيات في الفضاء العمومي التونسي. ونتناول، **ثانيًّا**، ما سُمي بمشروع إدراج برنامج «التربية على الصحة الجنسية» في المناهج التعليمية التونسية، ثم ثالثًا، ما أثاره من انتقادات، وجدل مُحتد، على المستويين التونسي والعربي. لنختم بعنصر **رابع**، نصوغ فيه بعض الاستنتاجات حول جدل التربية الجنسية في تونس.

٢ ـ ١: حضور التربية الجنسية الشاملة في أنشطة المجتمع المدني بعد ٢٠١١

حسب موقع «إفادة»[٤٨] يبلغ عدد الجمعيات في تونس اليوم، أكثر من ٢٤ ألف جمعية، وقد ظهر ما يزيد عن نصف هذا العدد، بعد ٢٠١١، ونجد منها أكثر من ١٥٠٠ جمعية لها اتفاقيات شراكة وتعاون مع وزارة التربية، بغاية تنظيم أنشطة تساهم بها في تطوير الحياة المدرسية بالمدارس الابتدائية والإعداديات والمعاهد، يضاف إلى ذلك الجمعيات التي عقدت اتفاقيات شراكة مع وزارات أخرى وهياكل عمومية تقدم خدماتها للأطفال والشبان، مثل مؤسسات التكوين المهني أو دور الشباب ونوادي الأطفال ومراكز التربية المختصة... ونجد العديد من تلك الجمعيات تنجز برامج ومشاريع تربوية وتثقيفية تتمحور كليا أو جزئيا حول موضوع التربية الجنسية والمواضيع القريبة منها. يمكن تقسيم الأنشطة المنجزة في هذا الغرض حسب الأصناف الأربعة التالية:

أ ـ أنشطة مبرمجة في إطار تنشيط الحياة المدرسية بالمؤسسات التربوية، بالتعاون مع بعض الجمعيات التي أبرمت اتفاقيات شراكة مع وزارة التربية، منها أنشطة نوادي الصحة المدرسية مع جمعية أساتذة علوم الحياة والأرض وفروعها الجهوية، وبالتعاون مع جمعيات أخرى تنشط في المجال الصحي أو العلمي أو التربوي، وتشترك معها في اهتمامها بقضايا مثل الصحة الإنجابية والصحة النفسية والمراهقة...

ب ـ أنشطة ظرفية ضمن حملات موسمية، تكون التربية الجنسية

والمفاهيم القريبة منها، محورًا في بعض المحاضرات والمناقشات التي تنظم بالفضاءات العمومية من قبل جمعيات مدنية وحقوقية مواكبة للاحتفالات بمناسبات وطنية أو عالمية. من أهم تلك المناسبات: «اليوم العالمي للمرأة» أو «١٦ يومًا من النشاط لمقاومة العنف ضد المرأة»، اليوم العالمي لمقاومة السيدا..الخ..

ت ـ أنشطة في سياق شبكات نوادي التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، بدور الشباب أو المؤسسات التربوية، وتشرف عليها جمعيات أو مؤسسات المجتمع المدني مثل: جمعية النهوض بالتربية على المواطنة، المعهد العربي لحقوق الإنسان، الجمعية التونسية للتربية المدنية، المنتدى التونسي للتمكين الشبابي. وتعتمد هذه الجمعيات في نشاطها على المقاربة الحقوقية.

ث ـ أنشطة موجهة مباشرة إلى موضوع التربية الجنسية، تقوم بها بعض الجمعيات التونسية المختصة في هذا المجال أو المجالات القريبة منه، مثل جمعية صون للحماية من الاعتداءات الجنسية، الجمعية التونسية للطب الجنسي، الجمعية التونسية للوقاية الإيجابية، الجمعية التونسية للصحة الإنجابية. نذكر هنا نموذجًا لنشاطات جمعية صون للحماية من الاعتداءات الجنسية، حسب ما ورد في صفحة الفايسبوك الخاصة بالجمعية يوم **٢١** أفريل **٢٠٢٢** حول «تنظيم فريق **متطوعات صون ورشتين تحسيسيتين لفائدة المراهقين، لتوعيتهم بمخاطر الاعتداءات الجنسية ودعم قدراتهم للتّوقي من الابتزاز الجنسي عبر الإنترنت**، وبالتوازي تنظيم ورشة تحسيسية **لفائدة ٣٢ ولية ووليًّا لتوعيتهم بمخاطر الاعتداء الجنسي الذي قد يقع أطفالهم ضحيته**، كما تم تمكينهم من الآليات لاتخاذ المواقف والسلوكيات المناسبة في حالة الاعتداء الجنسي أو الاشتباه في الاعتداء الجنسي على طفل». وهذا النشاط عبارة عن **موعد شهري ينشطه الأخصائيون النفسانيون المتطوعون مع جمعية صون لفائدة** تلاميذ وتلميذات مدرسة الفرصة الثانية وأولياء أمورهم(٤٩).

٢ ـ ٢: مشروع إدراج برنامج «التربية على الصحة الجنسية» في المناهج التعليمية (٢٠١٧ ـ ٢٠١٩)

ظهر هذا البرنامج كنتيجة لشراكة تمت سنة **٢٠١٧**، بين المعهد العربي لحقوق الإنسان والجمعية التونسية للصحة الإنجابية وصندوق الأمم المتحدة للسكان بتونس بالتنسيق مع وزارة التربية[٥٠].

أ ـ المرحلة الأولى لانطلاق المشروع ٢٠١٥/٢٠١٧: انطلق مشروع التربية الجنسيّة منذ **٢٠١٥** في معهد تطاوين المدينة عبر شراكة مع الجمعية التونسية للصحة الإنجابية، بتوفيرها لمختصّين للتلامذة حسب المحاور التي يطلبونها. وتم تناول هذه المواضيع في الساعات الجوفاء بمعدّل مرّتين في الأسبوع. قامت الجمعية بتنظيم دورة تدريبية حول التربية الجنسية الشاملة لفائدة مجموعة من الأئمة بجهة تطاوين، وقامت الجمعية أيضًا بإنجاز دراسة ميدانية في قصر أولاد سلطان وأربع عمادات أخرى حول نظرة أبناء الجهة للتثقيف الجنسي الشامل ومدى تقبّل الإطار التربوي والأولياء والأئمة لهذا الموضوع. ثم وقع تقديم الدراسة لوزارة التربية التي أخذت بعين الاعتبار ملاحظات الأولياء والتلاميذ ومن أهمّها التسمية التي رفضها أغلب التلاميذ والأولياء من باب التحرّج لذلك، وقع تسميتها بـ«**التربية على الصحّة الجنسيّة**»[٥١].

ب ـ برنامج وزارة التربية لإدراج التربية على الصحة الجنسية في المناهج التعليمية (٢٠١٩)

نلخص بالجدول التالي، مختلف مكونات المشروع الذي تم الإعلان عنه رسميا يوم **٢٣** ديسمبر **٢٠١٩**، خلال ندوة بالعاصمة تونس، أعدت للغرض، وتمّ نقل فعاليتها مباشرة على مواقع الإنترنت، وبحضور ممثلي الأطراف الشريكة ومُمثلي المجتمع المدني والسياسي من أطياف مختلفة، وواكبتها عديد وسائل الإعلام الوطنية والعربية والدولية[٥٢].

العنوان	المحتوى
التسمية	التربية على الصحة الجنسية
الأهداف	ـ تعزيز قدرة التلميذ الذاتية لحماية نفسه ـ نقل القيم واكتساب المهارات الحياتية وتبني المواقف ـ الوقاية من العُنف القائم على نوع الجنس والعنف الجنسي ـ الفهم الصحيح للاختلاف الفيزيولوجي بين الجنسين ـ تهيئة نفسية الطفل لتقبل التغيرات الجسدية والانفعالات المرتبطة بفترة ما قبل المراهقة ـ التربية على ضرورة احترام جسده وجسد الآخر ـ وسيلة للوقاية من المعلومات الخاطئة التي تنقلها التقنيات الحديثة ـ تعزيز الثقة بالنفس ـ تعزيز قدرة الطفل على حماية نفسه والتصدي للمخاطر ـ عدم التكتم...
الفئات المعنية	ـ كل التلاميذ من سن ٥ سنوات إلى ١٨ سنة حسب الفئات التالية : ٥ ـ ٨ سنوات، ٩ ـ ١٢ سنة، ١٢ ـ ١٥ سنة، ١٥ ـ ١٨ سنة
المجالات والمواد المعنية	البرنامج لن يُدرّس كمادة بصفة مستقلة، بل ستُدرج المحتويات ضمن مختلف المواد التي تدرس في المدارس الابتدائية والإعداديات والمعاهد، ضمن محاور متعددة يمكن من خلالها تمرير التربية على الصحة الجنسية، وهي اللغات والتنشئة الإجتماعية والإيقاظ العلمي والتربية المدنية وعلوم الحياة والأرض والتربية الإسلامية.
المناطق المعنية	الانطلاق في ١٣ جهة، وهي: باجة، الكاف، نابل، سوسة، القيروان، سيدي بوزيد، صفاقس،تطاوين، توزر، تونس الكبرى وسيتم تعميم التجربة على باقي مناطق الجمهورية في السنة الدراسية التي تليها، إستنادا إلى نتائج التقييم
تاريخ الانطلاق في التجربة	بداية من جانفي ٢٠٢٠[٥٣] بداية السنة الدراسية ٢٠٢٠/٢٠٢١[٥٤]
المشرفون	٥٢ متفقدًا بيداغوجيًّا، نصفهم يعملون مع المدارس الابتدائية والنصف الثاني بالإعدادي والثانوي
التقييم	إحداث تقييم أولي في آخر السنة الدراسية، ثمّ سيتمّ إجراء تقييم أعمق من خلال عيّنة من التلاميذ.

المنهجية المتبعة	التطرق للموضوع سيكون بطريقة علمية تحترم المبادئ الدينية والأخلاقية والعادات والتقاليد..، دون أن يصدم الطفل، مراعين في التطرق إلى المفاهيم، سن الطفل وعمره العقلي وذلك انطلاقًا من الوثائق التي نشرتها اليونسكو حول «المبادئ التوجيهية الدولية للتربية الجنسية» للاستئناس بها وتعديلها حسب ما يتطلبه السياق التونسي(٥٥).

٢ ـ ٣: الجدل حول إدراج برنامج «التربية على الصحة الجنسية» في المناهج التعليمية في تونس

بلغ هذا الجدل أوجه، أواخر سنة **٢٠١٩**، بمناسبة تناقل وسائل الإعلام الوطنية والعربية خبر «إعلان وزارة التربية في تونس عن إدراج الصحة الجنسية في المناهج الدراسية بداية من العام المقبل». حيث نظمت عدة فضائيات عربية منابر حوار حول هذا الموضوع بين المؤدين والرافضين له. ووجدنا بالمواقع الإلكترونية، تصريحات لبعض نواب البرلمان التونسي الرافضين للتجربة، وتدوينات أو مقالات تنوعت من خلالها، المواقف والعناوين(٥٦). بالنسبة للمتحمسين للتجربة، فقد دعوا، في خطابهم إلى ضرورة «مواكبة روح العصر»، «والانطلاق من معرفة علمية متكاملة للحياة الجنسية»، وأنه على المدرسة أن تواجه هذه القضية وتؤكد حضورها على أرض الواقع، حيث تتزايد الاعتداءات الجنسية على الأطفال القصر. وتساءلوا «**إلى متى يظل الموضوع مسكوتًا عنه في الظلمة**» إلخ.. وارتبط هذا الموقف، في بعض الحالات، باتهام الرافضين للتجربة «بالجهل والتخلف» و«عدم مواكبة العصر»(٥٧).. إلخ.

وبالنسبة للمنتقدين للتجربة، وإضافة إلى ما تمّ تداوله من معلومات خاطئة وأحكام مسبقة من قبيل أنها «دعوة للتطبيع مع الانحراف والشذوذ»، أو «التشجيع على الفساد الأخلاقي»، نجد عديد الآراء التي لا تعترض على التربية الجنسية، كإحدى الوظائف التي يجب أن تقوم بها المدرسة، بل تنتقد الأسلوب «المتسلط» الذي لمسوه لدى بعض المتحمسين للتجربة.

وتنتقد غياب المرونة والاحترام للرأي المخالف في خطاب الوزير بندوة الإعلان عن الانطلاق في التجربة يوم **٢٣** ديسمبر **٢٠١٩**، وهناك من اقترح تسمية من شأنها أن لا تثير الجدل مثل «التربية الصحية»، المتضمنة للتثقيف الوقائي لحماية الجسد والنفس وحفظ كيان الطفل «في إطار حضاري ثقافي «تونسي» يتكون من «المزج» بين التراث الحضاري العربي الإسلامي من جهة، والبحث العلمي الموثوق والرصين وليس الإيديولوجي..»[٥٨].

٢ ـ ٤: بعض الاستنتاجات حول جدل التربية الجنسية في تونس

ـ يبدو أن غالبية الغاضبين من المشروع المقترح، لم يطّلعوا على الوثائق التي تم إنتاجها، وبنوا مواقفهم على ما يتمّ تداوله من أحكام وانطباعات عامة مسبقة حول التربية الجنسية عامة، وليس بناء على معرفة دقيقة بمكونات المشروع، ولا بالتعديلات التي تم إدخالها على النسخة الدولية من دليل التربية الجنسية الشاملة. في حين كان من البديهي لدى المساهمين في إعداد المشروع، أن يلتزموا بإدخال تلك التعديلات من أجل توطين التجربة في محيطها الثقافي والاجتماعي التونسي. على سبيل المثال، فقد تمّ تعديل تعريف الأسرة الوارد في الوثيقة الدولية (القائلة بوجود أربعة أنماط)، بما يتناسب مع القانون التونسي والقيم الاجتماعية السائدة التي تقضي بوجود نمط واحد من الاسرة. كما تمّ تجنب الحديث عن مسائل مثل الإشباع الجنسي، والاتجاهات الجنسية، وغيرها من المواضيع الشبيهة التي لا تنسجم مع ثقافة المجتمع التونسي.

ـ لا بدّ من تنسيب أثر الجدل الذي احتدّ منذ أواخر **٢٠١٩**، في تعطيل مشروع وزارة التربية في إدماج التربية الجنسية في المناهج التعليمية، ذلك أنّ السبب الحاسم، الذي منع الشروع في التجربة، هو غياب الاستقرار الحكومي خلال السنوات الأخيرة، ثم غموض الوضع السياسي في الأشهر الأخيرة. أما المشروع المذكور، فما يزال قائمًا، وقد تواصلت الأعمال فيه دون انقطاع، مع منسقي المتفقدين في المواد الدراسية المعنية بالإدماج، والذين يعملون في الجهات الثلاثة عشر، المشمولة بالمرحلة التجريبية من

البرنامج. وإلى حد كتابة هذه السطور[٥٩]، فقد تمّ إعداد القسم الأكبر من «**المرجعي الخاص بالتربية على الصحة الشاملة**»، وهي التسمية المقترحة الجديدة، التي من شأنها أن تضمن أكثر مقبولية لدى الناس، وتجنب التجربة الكثير من المصادمات المجانية مع الجمهور الواسع. وقد تمّ إعداد النسخة النهائية الموجهة للفئات العمرية الثلاث الأولى، (٥ ـ ٨ سنوات، ٩ ـ ١٢ سنة، ١٢ ـ ١٥ سنة) وصادق عليها المتفقدون، وهي تنتظر المصادقة النهائية من قبل وزير التربية قبل الشروع في التطبيق، وفق نفس التمشيات المذكورة بالجدول أعلاه.

ـ يُمكن أن نعتبر نقاش التونسيين حول إدماج التربية الجنسية في المدارس، أحد فرص الحوار المتعددة التي برزت في المجال العام في تونس، بعد ٢٠١١. لقد تكرر ذلك في مناسبات مختلفة وبدرجات متفاوتة من الحدة، لعل أهمها الحوارات التي سبقت وضع دستور ٢٠١٤، والحوارات حول المساواة في الميراث بين الذكور والإناث سنة ٢٠١٨. قد يرى الكثيرون في تونس، في هذه الحوارات، صراعًا غير مُجدٍ، وجدلا عقيمًا، بين شقَّين أو «خطين متوازيين لا يلتقيان أبدًا» كما يُقال. شِقّ أول، من أنصار الحداثة والتقدم، يتجه نحو المستقبل، يريد إحداث «التغييرات اللازمة» لمواكبة روح العصر، وشِقّ ثاني، من أنصار التقليد، يتجه نحو الماضي، ويرى في تلك التغييرات، ابتعادًا عن الأصالة، واستسلامًا للغزو الثقافي الغربي. لكن الباحث ساري حنفي، الرئيس الحالي للجمعية الدولية لعلم الاجتماع، الداعي إلى تأسيس مفهوم السوسيولوجيا الحوارية، يرى في مثل هذا الجدل، مناسبة لتجاوز «المنطق الاستبدادي» وتقليص «الميول السلطوية» والحد من الاستقطاب التاريخي، من خلال الحوار في المجال العام»[٦٠].

خلاصات ختامية واستنتاجات

تناولنا في القسم الأول من هذه الدراسة، جدل التربية الجنسية في المجتمعات الغربية، وكشفنا من خلاله، ما اتّسمت به تجربة هذه

المجتمعات، طيلة قرن من الزمان، من حرص الباحثين وصُناع القرار على «التزام الحذر» و«أخذ الحيطة»، «ومراعاة الضوابط». حدث ذلك، رغم أن هذه المجتمعات قد تمتعت بالوقت الكافي، لبناء حداثتها الخاصة، وإنجاز تحولاتها الشاملة، انطلاقًا من نهضة علمية، وثورات متتالية، صناعية وسياسية واجتماعية. فما بالك بمجتمعاتنا العربية، التي داهمها الاستعمار، وصدمتها الحداثة، وتتداخل فيها اليوم، أنماط إنتاج ومظاهر عيش ما قبل حداثية، حداثية وما بعد حداثية؟ ألا يدفعنا كل ذلك، إلى تفادي المقارنات وعدم التسرع في إصدار الأحكام؟

تناولنا في القسم الثاني، مراحل تطور الاهتمام الدولي بمجال التربية الجنسية. وأبرزنا الدور المتنامي للمنظمات الدولية في هذا المجال، وبرنامجها حول «الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة»، وبيّنا تنوع أنماط استجابات الدول لهذا البرنامج. ومع إقرارنا بأهمية ما تتضمنه برامج الأمم المتحدة عموماً، من «**القيم الإنسانية، التي يصعب الاختلاف عليها، كحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية والمساواة والحرية، إلّا أنّ التباين يأتي عند ربط هذه القيم بالمضامين الحضارية المختلفة، وبالتالي، الحديث عن ضوابط لتطبيق هذه القيم**»[٦١]. في هذا الإطار، نستحضر ما كان يردده، الأستاذ عبد الوهاب بوحديبة، مؤسس أقسام الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع بالجامعة التونسية: «الموقف السليم هو: موقف الأخذ والعطاء انطلاقًا من جذورنا وأصالتنا، والقاعدة الأساسية **هي الإيمان بأن مسيرة المجتمعات تختلف دوما، هنا وهناك**»[٦٢].

تتبعنا في القسم الثالث والأخير، المحطات المختلفة لما سميناه الرحلة التونسية نحو التربية الجنسية الشاملة، ورصدنا السياقات، ومظاهر الاهتمام بالمفاهيم القريبة من التربية الجنسية في تونس منذ سنة **١٩٥٦** إلى الوقت الراهن. يمكننا الاستنتاج، على ضوء ما عاشته الإصلاحات التربوية المتتالية من نجاحات وإخفاقات، بأن مقاومة التجديدات في المجال

التربوي، مهما كان موضوعها، هي ظاهرة صحية، لا تمس من قيمة التجديدات في حدّ ذاتها. لكن، يبقى الإشكال في مدى قدرة القائمين على التجديد على إيجاد المعادلة الملائمة، بين العناصر الجديدة والعناصر القديمة، من داخل المدرسة ومن خارجها، ومدى قدرتهم على توظيف الموارد المتاحة، المادية والرمزية، وخصوصًا مدى تملكهم للمهارات التواصلية اللازمة لمواجهة ظاهرة مقاومة التجديد والاستفادة منها، ذلك أن «الطريقة قبل الحقيقة»، كما قال الفلاسفة العرب القدامى.

ومن المهم التذكير، أيضًا، بقاعدة متداولة في أدبيات علم اجتماع التربية، وهي «بطء التغيير التربوي» والتي تجعل «الفترة الفاصلة بين بداية إدماج تجديد ما، والإجماع الكامل حوله، قد تمتد إلى عشرات السنين»(٦٣). لكن، في موضوع إدماج التربية الجنسية في المناهج الدراسية، قد لا نحتاج في تونس إلى «عشرات السنين»، ذلك أنّ ما ذكرناه حول **نجاح سياسة التنظيم العائلي، وتجربة التربية العمرانية، وإدماج مضامين الحداثة وحقوق الإنسان في المناهج الدراسية** منذ الإصلاح التربوي لسنة **١٩٩١**، إنما تمثل **عناصر أساسية في الإرث التربوي التونسي، نعتبرها محطات أساسية في «الرحلة نحو التربية الجنسية الشاملة في تونس»**، من الممكن توظيفها في تقليص «الفترة الفاصلة بين بداية إدماج التجديد والإجماع الكامل حوله». يُضاف إلى ذلك ما يمنحه لنا العصر الرقمي، من إمكانيات توظيف التكنولوجيات الرقمية ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة «للتسويق» لهذا التجديد أو لغيره من التجديدات التي لا مناص منها.

الهوامش

١ ـ إلى حد كتابة هذه السطور (شهر مايو ٢٠٢٢).

٢ ـ تصريح مديرة المرصد الوطني للتربية بإذاعة ديوان أف أم حول هذا الموضوع يوم ١١/٢٧/ ٢٠١٩: https://youtu.be/EKinPH-zt3s

٣ ـ أندريه بيرج ١٩٨٢ «التربية الجنسية عند الولد»، ترجمة موريس شربل .منشورات عويدات برايس بيروت، للولد ص٩.

٤ ـ المرجع السابق ص٦.

٥ ـ OMS Bureau régional pour l'Europe et BZgA (2013) **Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes** Version originale Centre fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA Cologne 2010. Version française SANTE SEXUELLE Suisse Lausanne 2013.... https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf.

٦ ـ Extrait du Bulletin de la Société française de philosophie, 1911, 11, pp. 33 à 47. Texte reproduit in Émile Durkheim. Textes. 2. Religion, morale, anomie(pp. 241 à 251). Paris: Les Éditions de Minuit, 1975, 508 pages.

٧ ـ هو مؤسس علم الاجتماع الحديث في فرنسا سنة ١٨٩٦.

٨ ـ قدم جاك أميدي دوليريس "Doléris Amédée- Jacques" عضو أكاديمية الطب، تصوره للجنة المعنية سنة ٢٠١٠.

٩ ـ زمام، نورالدين، ٢٠١٦، قراءة في مقال دوركايم «نقاش حول التربية الجنسية». الجزائر، مجلة دفاتر المخبر ص٦٣-٧٧ المجلد ١١ العدد ١.

١٠ ـ Émile Durkheim, ***Sur l'éducation sexuelle***, Paris, Payot et Rivages, 2011, 144 p.

تضمن هذا المرجع، إضافة إلى آراء دوركهايم، والطبيب Jacques-Amédée Dolérisومنسق الحوار الفيلسوف والفقيه الكاتوليكي (Paul Bureau) يوم ٢٨ فيفري ١٩١١، آراء أخرى لثلاث فلاسفة فرنسيين وهم دومينيك بارودي (Dominique Parodi)، المثقف، القريب من أفكار دوركايم وحججه اللائكية، بولان مالابي (Paulin Malaper)؛ المدافع عن تربية على الاخلاق الجنسية يؤمنها المعلمون، و(Wicenty Lutoslawski) الفيلسوف الكاتوليكي البولوني المعارض لكل تعليم عمومي حول التربية الجنسية والقائل بالاقتصار التام على التنشئة الفرديّة ذات الطابع الديني.

١١ ـ تنسيبا لهذا الحضور للبعد الإنساني في الفعل الجنسي، الذي ينظر له الفرنسيون في بلادهم وفي الغرب عموما، لكنه يغيب تماما في سياساتهم الاستعمارية . يمكن الرجوع إلى كتاب ضخم يفضح الاستغلال الجنسي الذي كان سائدا في تلك المستعمرات، عنوانه:

Sexe, race & colonies. La domination des corps du XVe siècle à nos jours. Collectif,

Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Gilles Boëtsch, Dominic Thomas, Christelle Taraud 2018.

١٢ ـ **Véronique** Poutrain 2014L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires De «l'information sexuelle» à l'égalité entre les filles et les garçons - https://doi.org/10.4000/edso.951

١٣ ـ اندريه بيرج ١٩٨٢ «التربية الجنسية عند الولد»، ترجمة موريس شربل .منشورات عويدات باريس بيروت ص ١١ .

١٤ ـ رابط الفيديو https://youtu.be/wqQBA-Njvqw

١٥ ـ يقول المفكر المغربي المهدي المنجرة أن «**للغرب ثلاثة هواجس**: هي **الديمغرافيا**، الإسلام واليابان كما الححت على ذلك سنة ١٩٨٠... أما هواجس وانشغالات وهموم اليوم فهي التخوف من الهجرة عوض هاجس الديمغرافيا والخوف من الصين التي عوضت اليابان فيما زاد هاجس الإسلام في شكل خوف من الإسلام بشكل مكشوف...» ص ٩ من كتابه قيمة القيم الطبعة الخامسة، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي ٢٠١٣.

١٦ ـ تربية سكانية ـ موسوعة عريق htpps://areq.net

١٧ ـ وزارة التربية القومية (١٩٨٤): «التربية العمرانية: دليل منهجي في التربية» تونس ١٩٨٤ . إنتاج فريق التربية العمرانية . ص ١٥.

١٨ ـ يونسكو، ١٩٨٦، إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية، دليل عملي، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ,UNESCOمطابع اليونسكو، باريس، فرنسا . ص٧

١٩ ـ http://kenanaonline.com/users/aborohym80/posts/526780

٢٠ ـ يونسكو، ١٩٨٦، إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية، دليل عملي، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ,UNESCOمطابع اليونسكو، باريس, فرنسا . ص٧

٢١ ـ المصدر السابق ص ١٤.

٢٢ ـ المصدر السابق ص١٨.

٢٣ ـ يمكن الرجوع إلى تفاصيل العناصر بالوثيقة المعنونة «معلومات أساسية: منظمة الصحة العالمية والصحة الجنسية» وهي متوفرة بالموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية
https://applications.emro.who.int/docs/9789290222910-ara.pdf?ua = 1

٢٤ ـ التقرير منشور بالصفحة الرسمية لليونسكو، تحت عنوان «الأمم المتحدة تنشر تقريراً جديداً عن التربية الجنسية الشاملة»

٢٥ ـ Titre original : International technical guidance on sexuality education - An evidence-informed approach Publié en 2018 par l'UNESCO, l'UNICEF, l'UNFPA, ONU Femmes, l'OMS et le Secrétariat de l'ONUSIDA Deuxième édition révisée Première édition publiée en 2009 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

٢٦ ـ السويد ١٩٥٥، ألمانيا ١٩٦٨، النمسا ١٩٧٠، فرنسا١٩٧٣، في ايرلندا ٢٠٠٣...في أروبا الشرقية زمن الشيوعية كانت المبادرات في سياق الاعداد للزواج والحياة العائلية دون الاخذ في الاعتبار مسالة العلاقات الجنسية للشباب ما قبل الزواج

٢٧ ـ OMS Bureau régional pour l'Europe et BZgA (2013) **Standards pour l'éducation sexuelle en Europe. Un cadre de référence pour les décideurs politiques, les autorités compétentes en matière d'éducation et de santé et les spécialistes** Version originale Centre fédéral allemand pour l'éducation à la santé BZgA Cologne 2010. Version française SANTE SEXUELLE Suisse Lausanne 2013 P16;.... https://www.sante-sexuelle.ch/assets/docs/Standards-OMS_fr.pdf

٢٨ ـ https://ar.kineshma.net/Sex-education-5364

٢٩ ـ Extrait du Bulletin de la Société française de philosophie, 1911, 11, pp. 33 à 47. Texte reproduit in Émile Durkheim. Textes. 2. Religion, morale, anomie(pp. 241 à 251). Paris: Les Éditions de Minuit, 1975, 508 pages.

٣٠ ـ قبل بعث هذا الديوان، كانت **الجمعية التونسية للتنظيم العائلي** «التي تأسست سنة ١٩٦٨، تشرف على الحملات الوطنية للتنظيم العائلي بالتنسيق مع الهياكل العمومية المعنية. تغير اسم هذه الجمعية، بعد مؤتمر السكان والتنمية بالقاهرة سنة ١٩٩٤، لتصبح»**الجمعية التونسية للصحة الإنجابية** وهي جزء من «**الاتحاد الدولي لتنظيم الأسرة**» المتكون من هياكل إقليمية، منها إقليم العالم العربي، الذي تنتمي إليه تونس.

٣١ ـ سمحت تونس بالإجهاض عند الطلب (الحق في طلب الإجهاض والحصول عليه بدون تأخير) في الأشهر الثلاثة الأولى للحمل في عام ١٩٧٣ ـ أي أنها سبقت فرنسا بسنتين وكان الإجهاض عند الطلب في الأشهر الثلاثة الأولى للحمل قانونياً في حالة المرأة التي لديها خمسة أطفال أو أكثر منذ عام ١٩٦٥.

٣٢ ـ ACHOUR, Yâdh Ben. *6- La réforme des mentalités : Bourguiba et le redressement moral* In : *Tunisie au présent : Une modernité au-dessus de tout soupçon?* [en ligne]. Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabe et musulman, 1987.

٣٣ ـ Moncef Marzouki : 2002, «L'enjeu de la citoyenneté dans la Tunisie d'aujourd'hui». Cite Percée UMS

٣٤ ـ مقطع الفيديو بالرابط التالي ومدته أكثر من ١١دق https://youtu.be/brpHFvwks-k وهو جزء من محاضرة ألقاها بورقيبة بمعهد الصحافة وعلوم الأخبار ضمن سلسلة المحاضرات التي قدمها لفائدة طلبة هذا المعهد خلال منتصف السبعينيات من القرن ٢٠، بحضور مسؤولي الدولة والحزب، وتبثها لاحقا على موجات الإذاعة وشاشة التلفزة الوطنية. وكانت تحظى بالمتابعة الواسعة لها من قبل من تيسر له ذلك من التونسيين.

٣٥ ـ وزارة التربية القومية (١٩٨٤): «التربية العمرانية: دليل منهجي في التربية» تونس ١٩٨٤ . إنتاج فريق التربية العمرانية .ص٢٠

٣٦ ـ يونسكو ١٩٨٦، إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية، دليل عملي، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ,UNESCOمطابع اليونسكو, باريس, فرنسا.. ص١٤.

٣٧ ـ وزارة التربية القومية (١٩٨٤): «التربية العمرانية: دليل منهجي في التربية» تونس ١٩٨٤ . إنتاج فريق التربية العمرانية . ص٢٢

٣٨ ـ نظرية الأهداف التربوية.. ٩ ماي ٢٠٢١ المدونة البيداغوجية
http://akroutbouhouch.blogspot.com/2021/05/blog-post_09.html

٣٩ ـ كتاب «خدعة الاستبداد الناعم في تونس: ٢٣ سنة من حكم بن علي» للمؤرخ التونسي الهادي التميومي ويعتبر من المراجع الهامة التي قدمت قراءتها النقدية للحصيلة العامة لعهد بن علي.

٤٠ ـ «التقرير الوطني لتقييم مستوى تنفيذ الجمهورية التونسية لبرنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية +٢٠» ٢١٥ص. الجمهورية التونسية ٢٠١٣ /http://www.environnement.gov.tn/ ... images/fichiers/developpement_durable/Rapport%20CIPD%2020.pdf

٤١ ـ نفس المصدر صفحة ٥١.

٤٢ ـ حسب شهادة احميدة النيفر، مستشار الوزير محمد الشرفي، وكان مكلفا بفريق مادة التربية الإسلامية، بدأت تجربة الإصلاح الذي عرف بإصلاح محمد الشرفي في أفريل سنة ١٩٨٩، وانتهى في ماي سنة ١٩٩٤، مباشرة بعد رحيل الشرفي وفريقه... ورغم قصر المدة، فهو يعتبره «علامة فارقة في تاريخ المدرسة التونسية...» المصدر: فيديو بعنوان «**شهادة حول إصلاح محمد الشرفي**» https://youtu.be/1ecvK4VRpYo أما الفيديو التالي فيتضمن مقتطفات من ندوة صحفية للوزير محمد الشرفي حول التحويرات التي أدخلها في برامج مادة التربية الإسلامية https://youtu.be/zdbR-tag9fQ

٤٣ ـ عايشت عن قرب إدماج مضامين حقوق الإنسان وقيم المواطنة في مختلف برامج هذه المادة، التي تمت صياغتها من قبل جامعيين مختصين في الحقوق وعلم الاجتماع بالتعاون مع المتفقدين البيداغوجيين. وذلك بصفتي مدرسا بالاعدادي والثانوي، لمادة التربية المدنية من ١٩٩٠ على ١٩٩٦.

٤٤ ـ هو أستاذ تعليم عال في القانون العام، كان رئيس الرابطة التونسية للدفاع حقوق الإنسان عندما عينه بن علي سنة ١٩٨٩ وزيرا للتربية والتعليم العالي، لكنه اضطر للاستقالة سنة١٩٩٤ بعد خلافات مع بن علي. وكان الوزير الوحيد غير المنتمي لحزب الرئيس.

٤٥ ـ شاركت فيها، بصفتي المهنية مستشارا في الاعلام والتوجيه المدرسي والجامعي، حيث قمت طيلة الفترة من ١٩٩٩ إلى ٢٠١٤ بحصص مداومة قارة ودورية بعديد الاعداديات والمعاهد (أذكر منها خاصة معهد أبو القاسم الشابي واعدادية بن شرف بمدينة الشابة، ومعهد ابن سينا واعدادية شارع بورقيبة بمدينة المهدية).

٤٦ ـ Béatrice Hibou,(sans date) «Tunisie : d'un réformisme à l'autre» FASOPO, Paris

٤٧ ـ الصفحة ١٠٨، من كتاب «حقائق عن شخصية زين العابدين بن علي وأسلوب حكمه» لصلاح الدين الشريف ومحمد القصيبي.، تونس ٢٠١٦ فقرة بعنوان «الخشية من المعالجة الجذرية لبعض المشكلات الكبرى»

٤٨ ـ حسب موقع مركز الإعلام والتكوين والدراسات والتوثيق حول الجمعيات (إفادة) يبلغ عدد الجمعيات في تونس بتاريخ ٢٠٢٢/٠٤/٠٢: ٢٤٣٠٤.

٤٩ ـ تم إحداث مدرسة الفرصة الثانية بأمر حكومي عدد ٥٧ لسنة ٢٠٢١ مؤرخ في ١٣ جانفي ٢٠٢١ وهي موجهة للأطفال الذّين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٨ سنة والّذين انقطعوا عن الدراسة دون الحصول على شهادة مدرسية ...

٥٠ ـ قامت وزارة التربية بتنسيق الأعمال وشاركت بخبرائها من المسؤولين والمتفقدين البيداغوجيين، أسهم المعهد العربي لحقوق الإنسان في هذه التجربة عن طريق الخبراء وبمحاولة إدماج مقاربة حقوق الإنسان فيه. أما الجمعية التونسية للصحة الإنجابية فقد قامت بإنجاز تجربة نموذجية للمشروع منذ ٢٠١٥ وأشرفت على مختلف المراحل اللاحقة، وقام بتمويل المشروع صندوق الأمم المتحدة للسكان بتونس.

٥١ ـ تصريح المديرة التنفيذية للجمعية التونسية للصحة الإنجابية في ديسمبر ٢٠١٩:
https://ultratunisia.ultrasawt.com

٥٢ ـ يمكن الاطلاع على الجزء الأول من التسجيل ويدوم ٣٨ دق (الجلسة الافتتاحية ومداخلة وزير التربية بداية من الدقيقة ١٩)
https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=842981156134341
أما رابط الجزء الثاني المتضمن للمداخلات (ومنها مداخلة بعنوان «مرجعي التربية على الصحة الجنسية وأدوات إدماجها») والمناقشات المختلفة، فيدوم ساعتين. مساهمتي في النقاش بداية من الدقيقة ٣٧.٠١ س وتتعلق بضرورة توطين التجربة في محيطها والاستعداد لمواجهة ظاهرة مقاومة التجديد
https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=2608924972548979

٥٣ ـ تصريح ليلى ساسي مديرة المرصد الوطني للتربية يوم ٢٧ نوفمبر٢٠١٩ لإذاعة أم اف أم .

٥٤ ـ حسب تصريح ليلى ساسي مديرة المرصد الوطني للتربية بوم ٢٤ ديسمبر٢٠١٩.

٥٥ ـ المرجع السايق.

٥٦ ـ نذكر من العناوين الموجودة بالانترنت: «لا للتربية الجنسية»، «قرار تدريس التربية الجنسية متسرع ومن الضروري أن يعرض على البرلمان»، «رافضون لتدريس التربية الجنسية للأطفال: البرنامج يهيّء الطفل لقبول الشذوذ الجنسي» إلخ.. وفي الجهة المقابلة، نجد منشورات مؤيدة للتجربة أو متسائلة حولها بعناوين «التربية الجنسية في المدارس: من حق الطفل أن يعرف»، «التربية الجنسية بين المتحمسين والمتخوفين»، «تدريس التربية الجنسية: هل هي أولوية تربوية أم اتفاقية دولية؟» إلخ..

٥٧ ـ في ندوة الإعلان عن التجربة يوم ٢٣ ديسمبر أثارت بعض العبارات «الحادة» الواردة في مداخلة

وزير التربية حفيظة عديد الحاضرين من المقاومين للتجديدات المقترحة، جاءت هذه العبارات في تدخل الوزير بداية من دق ٢٦ من التسجيل التالي:
https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=842981156134341

٥٨ ـ إسماعيل بوسروال ٢٠١٩ «لا للتربية الجنسية في المدارس» موقع «تدوينات» archive.tadwinet.net

٥٩ ـ الفيديو بالرابط التالي يغطي فعاليات دورة تدريبية تنجزها الجمعية التونسية للصحة الإنجابية لفائدة الإطارات التربية بجهة تطاوين **أيام ٢٠و٢١و٢٢ مايو ٢٠٢٢**:
https://www.facebook.com/ATSRTATA/videos/2146097262230965

٦٠ ـ ساري حنفي وعزام طعمة: ما وراء الديانية والعلمانية: نقاش الميراث والمساواة بين الجنسين في تونس وتشكل التفكير غير الاستبدادي. مجلة عمران . ربيع ٢٠٢٠.

٦١ ـ ريهام أحمد خفاجي ٢٠١٧: «مؤسسات المجتمع المدني الغربية (رسل القيم) قراءة في الأدوار المحلية والدولية». بيروت مركز نماء للبحوث والدراسات. سلسلة أطروحات الدوكتوراه. ص١٠٨.

٦٢ ـ عبد الوهاب بوحديبة (١٩٩٢) لأفهم، فصول عن المجتمع والدين. تونس الدار التونسية للنشر . سلسلة موافقات العدد٨. ص٩١.

٦٣ ـ Marsollier Christophe (1998).- *Les maîtres et l'innovation : ouverture et résistance* p.33.

دراساتٌ تربويّة

- دافعيّة التلاميذ نحو التعلّم وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين

- محمد الدّريج وتأصيل النظرية التربوية (نظرية الملكات أنموذجاً)

دافعية التلاميذ نحو التعلّم وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين

إعداد: عبد الجواد إبراهيم قصير(*)

خلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن وجود علاقة بين دافعية التعلم ومكوناتها وأداء التلميذ، من وجهة نظر المعلمين، بما يتضمن تحديد مستوى دافعية التعلم لدى التلاميذ ومستوى الأداء الأكاديمي لديهم، وعن وجود فوارق في مستويات دافعية التعلم وأداء التلميذ بين المدارس الخاصة والرسمية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الاستبيان كأداة لمعرفة وجهة نظر المعلمين باستخدام مقياسين: الأول لقياس دافعية التعلم والآخر لقياس الأداء الأكاديمي، واستطلعت آراء ٧٣ معلماً ومعلمة يعلمون تلاميذ في المرحلة الثانوية في مدرستين (واحدة رسمية وأخرى خاصة). وتوصلت إلى أن مستوى دافعية التعلم والأداء الأكاديمي دون المتوسط، وأن هناك علاقة إيجابية طردية بينهما. وأن هذه النتيجة تنطبق على المدارس الخاصة والرسمية على السواء، حيث لم يتبين وجود فروقات بينهما في هذا المجال.

(*) طالب دكتوراه في إدارة الأعمال في جامعة الجنان ـ لبنان ـ م. الإحصاءات الميدانية في مركز الأبحاث والدراسات التربوية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية نحو التعلم ـ الأداء الأكاديمي ـ التعليم الثانوي ـ لبنان..

مقدمة

نظراً لأهمية التعليم في حياة الشعوب وفي تقدم الأمم والمجتمعات فإني سأتناول قضية من القضايا التربوية في هذه الدراسة وهي قضية الدافعية للتعلم وعلاقتها بأداء التلاميذ من وجهة نظر المعلمين، لما لها من أثر في تحقيق الأهداف التعليمية ونتاجات التعلم وغيابهما له أثر سلبي على كل من العملية التعليمية والمعلم والطالب والأهل، وذلك بعدما عايشته من تراجع في الدافعية نحو التعلم من خلال عملي كمعلم في المرحلة الثانوية على مدى ست سنوات وما لاحظته من تزايد في هذه الظاهرة وانعكاس ذلك على أداء التلاميذ وتفاعلهم مع المعلمين والمدرسة والعملية التعليمية بشكل عام.

الإطار النظري

إن دراسة القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلّم وتوجهه، لأمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعليم والتعلم للأفراد، حيث تعتبر الدافعية شرطاً أساسياً في تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلّم المختلفة، سواء في تحصيل المعارف والمعلومات (الجانب المعرفي)، أو بناء وتكوين اتجاهات التلاميذ وقيمهم (الجانب الوجداني)، أو على مستوى بناء المهارات المتنوعة التي تتأثر بعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي). فقد أكد على هذه الحقائق عبد الرحمن السنيدي (٢٠٠٤: ٢١٤). وأشار إلى أنه إذا كانت الدافعية أداةً لتحقيق الأهداف التعليمية، فإن دافعية التعلّم تعتبر من أبرز العوامل التي تساهم في تحصيل المعرفة وتسهيل الفهم واكتساب المهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمون الذين لديهم دافعية عالية يتحسن توافقهم مع محيطهم، في حين أن الذين لديهم دافعية منخفضة قد يصبحون مثاراً للشغب، أو أكثر تعرضاً للسخرية من الأقران من حولهم.

ويوضح زياد بركات (٢٠٠٦: ٣٢) **أن التوافق هو عملية التفاعل بين**

الفرد ـ بما لديه من إمكانات وحاجات ـ وبين البيئة المحيطة بما فيها من متطلبات وخصائص، كما اعتبر أن ما يصل إليه الفرد من حالة نفسية، هو نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المتنوعة رداً على التغير في الوقت، وبهذا المعنى فإن التكيف الحسن يكون باعثاً للارتياح النفسي وللاطمئنان، فيما يكون التكيف السلبي مسبباً لعدم التوافق. ولذلك يعتبر التوافق الدراسي أحد الجوانب الهامة في العملية التربوية، وذلك بقصد التعرف على بعض الصعوبات التي يواجهها التلاميذ. وقد اختار الباحث متغيري دافعية التعلّم والتوافق الدراسي لكونهما عوامل هامة تؤثر في أداء التلميذ، ولهما دور كبير في العملية التعليمية لجهة الكشف على قدرات واستعدادات التلاميذ حتى يَحُسن توجيههم بشكل فعال .**وذلك من خلال الوقوف على أبعاد التوافق الدراسي المختلفة ودافعية التعلّم لديهم، ولما لهذين المتغيرين من تأثير واضح في العملية التعليمية، ولقد اختيرت عينة الدراسة من هذه الفئة العمرية نظراً لخصائصها النمائية الهامة في تفسير ما يواجهها من مشكلات دراسية متنوعة.**

يتعلم الإنسان من تجارب الحياة المستمرة، وبقدر تعدّد الموضوعات والمواقف التي يختبرها في البيئة، بقدر ما يجتهد في حل ومعالجة الإشكالات، حيث يفهم ويتعلم مكوناتها، ويتفاعل معها بغية تحقيق أهداف محددة في حياته، مما يحقق له التوازن النفسي والارتياح. حيث يشير إسماعيل الفقي وآخرون (٢٠٠٧: ١٩٠) إلى أن الدوافع (Motives) تعدّ من أهم المشكلات التي تواجه المعلم بصفة عامة في المدرسة، وبصفة خاصة في الفصل، ومرجع ذلك أداؤه ووظيفته ومهمته التعليمية التي تتطلب إثارة دافعية التعلّم عند المتعلمين واستمرارية هذه الإثارة.

يعرّف كل من عبد الباقي أحمد (٢٠٠٧: ١١١) وعبد المجيد منصور وآخرون (٢٠٠٥: ١٦٤) الدافعية على أنها عبارة عن طاقة حيوية كامنة تعمل على إثارة السلوك ودفعه وتوجيهه لغايات حقيقية أو مفترضة يتوقع عند إشباعها تحقيق حالة من التوازن النفسي لدى الإنسان.

أهمية الدافعية: أشار كل من الشناوي الشناوي (٢٠٠٢: ١١٩) وعبد الباقي أحمد (٢٠٠٧: ١١٢) إلى أن عدة دراسات لخصت أهمية الدافعية في النقاط التالية:

١ ـ هي عملية حيوية موجهه لسلوك الفرد باتجاه تحقيق الهدف، فهي أحد أشكال التوقع الذي يحرك سلوك الإنسان ويوجهه باتجاه معين، لذا فإن معرفة زمن حركة هذه الطاقة الحيوية تكون لها تطبيقاتها التربوية والعملية في حياة الأفراد.

٢ ـ تحرك الدوافع الكائن إلى النشاط والعمل، ولكن قيمتها الكبرى تتضح في التعلّم، فالدوافع تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الحاجة بحيث تزيد من فرص حدوثها في المواقف التالية المشابهة.

٣ ـ يمكن استخدام الدافعية كوسيلة في سبيل إنجاز أهداف معينة (تعليمية، سياسية، اقتصادية، وطنية).

٤ ـ توجيه الدوافع يحقق الثبات الانفعالي، والواقعية في مواجهة المشاكل وتوازن الدوافع والانفعالات أساس في حسن توافق الإنسان.

وظيفة الدافعية في التعلّم: ذكر كاجان وسيقال Kagan & Segal (177: 1998) أن الدوافع تلعب دوراً هاماً في عملية التعلّم وفي موقف التعلّم، وإن للدافع في عملية التعلّم وظائف عديدة من أبرزها: الوظيفة الاستثارية، الوظيفة التوقعية، الوظيفة الانتقائية، الوظيفة الباعثية، الوظيفة التوجيهية، والوظيفة العقابية للدوافع.

وتكسب الدافعية المرتفعة للإنجاز الأفراد الكفاءة والمثابرة في مظاهر متنوعة وأشكال مختلفة من الأداء، ويصبح لديهم مفهوم مرتفع عن ذواتهم فهم يرغبون في التقدم والتطور ولديهم قدرة عالية على مواجهة الصعاب وتحمل الضغوط (كمّور، ٢٠١٣: ٣٢١ ـ ٣٥٤)

مفهوم دافعية التعلّم: يعرّف حمدي الفرماوي (٢٠٠٤: ٦٩) دافعية التعلّم بأنها «حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلّم». ويشير كل من محي الدين التوق وآخرون (٢٠٠٣: ٢١١) إلى أن مفهوم الدافعية للتعلم لا بد أن يشتمل على العناصر عدة هي: الانتباه إلى العناصر الهامة في الموقف التعليمي، توجيه النشاط نحو هذه العناصر، المثابرة على هذا النشاط والاستدامة فيه لفترة زمنية كافية، وتحقيق هدف التعلّم المحدد من قبل المختصين.

وقد تعرضت دراسات عديدة لمفهوم الدافعية ومفهوم الأداء الأكاديمي، نذكر منها:

دراسة بلحاج فروجة (٢٠١١): التوافق النفسي ـ الاجتماعي وعلاقته بالدّافعية للتعلّم لدى المراهق في التعليم الثانوي .هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التوافق الاجتماعي النفسي، وفهم علاقته بدافعية التعلّم لدى طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، وقد شملت استطلاع آراء ٣٠٠ طالب، باستخدام المنهج الوصفي، بالاعتماد على مقياس للتوافق النفسي الاجتماعي أعدّه الباحث واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية من إعداد عطية محمود، فضلاً عن الاستفادة من مقياس الدافعية نحو التعلم الذي أعده يوسف قطامي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم بالإجمال، كما أظهرت وجود علاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلّم، فضلاً عن وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي ودافعية التعلّم، وعدم وجود فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير جنس المستطلع.

دراسة الشعيلي (٢٠٠٧): الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى المستطلعين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الذي يمثل المجموع الكلي

للمواد الدراسية، تكونت العينة من ٥٤٠ تلميذاً وتلميذة، واستخدم فيها الباحث أداة الاستمارة (مقياس الدافعية الداخلية والخارجية) وعلامات التلاميذ في امتحانات الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦ ـ ٢٠٠٧. وتوصل إلى وجود فروق في الدافعية تبعاً لمتغيرات الجنس (لصالح الإناث)، والصف الدراسي (لصالح تلاميذ الصف الخامس)، كما توصل إلى وجود علاقة بين الدافعية ودرجات التلاميذ.

أما دراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠)، فكانت تحت عنوان: العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. وتكونت العينة من ١١١ تلميذاً مصنفين بين ذوي تحصيل عالٍ ومتدنٍ، وبالاعتماد على مقياس الدافعية الذي أعد من قبل «لوبر» «Lapper»، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي فضلاً عن وجود فروق بين التلاميذ بحسب مستوى تحصيلهم (لصالح مرتفعي التحصيل)، وإلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

دراسة أيوب (٢٠١٠): تأثير الدافعية الداخلية والخارجية على الأداء الأكاديمي. تكونت عينتها من ٢٠٠ طالب وطالبة ضمن الفئة العمرية ١٨ ـ ٢١ سنة، واستخدمت مقياس الدافعية الأكاديمي لفاليراند (Vallerand,1992)، وتوصلت إلى وجود علاقة بين الدافعية والأداء، ووجود فروق لصالح الإناث، وأن الذين لديهم دافعية داخلية أعلى من الخارجية هم أكثر قدرة على مواجهة التحديات في مساعيهم الأكاديمية مقارنة بالذين لديهم دافعية خارجية أعلى.

وقد تم الاستفادة من الدراسات المذكورة أعلاه وغيرها الكثير مما لا يسع المجال لذكرها كلها، للاطلاع على مقاييس الدافعية ونتائجها ومقاييس للأداء الأكاديمي للتلاميذ ونتائجها.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

١ ـ تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الدافعية في الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

٢ ـ يتعرض هذا البحث لموضوع على درجة كبيرة من الأهمية، ويرجع ذلك إلى أن لدافعية التعلم أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي ولها أثر كبير على إعداد الشخصية القادرة على الإبداع والإنجاز.

٣ ـ يحاول الاستجابة لما أوصت به الدراسات العلمية، بأهمية دراسة أثر الدافعية على الأداء الأكاديمي للتلميذ، بهدف الوصول لبعض المتطلبات التي من شأنها أن تكون بمثابة آليات لبناء الدافعية وتحفيزها لديهم.

٤ ـ تتضح أهمية هذا البحث من أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها، حيث يركز على مرحلة الطفولة والمراهقة، ففي هذه المرحلة يجب أن يتهيأ الطفل لفهم واكتساب ما يتعلق بإعداد شخصيته إعداداً سليماً ليتمكن من التخطيط السليم لمستقبله والقدرة على الإبداع والتميز في حياته.

إشكالية البحث

هل هناك علاقة بين دافعية التعلم ومكوناتها وأداء التلميذ الأكاديمي، من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرّع عن هذه الإشكالية تساؤلات فرعية، هي:

١ ـ ما هو مستوى دافعية التعلم لدى التلاميذ، من وجهة نظر المعلمين؟

٢ ـ ما هو مستوى الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ، من وجهة نظر المعلمين؟

٣ ـ هل هناك علاقة بين دافعية التعلم (ومكوناتها) بأداء التلميذ الأكاديمي، من وجهة نظر المعلمين؟

٤ ـ هل هناك فوارق في مستويات دافعية التعلم وأداء التلميذ، بين المدارس الخاصة والرسمية، من وجهة نظر المعلمين؟

فرضيات البحث

هناك علاقة طردية بين دافعية التعلّم (ومكوناتها) وأداء التلميذ الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين، وينبثق عنها فرضيات فرعية أربعة:

١ ـ تسجّل دافعية التعلم لدى التلاميذ مستوىً دون المتوسط.

٢ ـ يسجّل الأداء الأكاديمي للتلاميذ مستوىً دون المتوسط.

٣ ـ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية نحو التعلّم (ومكوناتها) وأداء التلاميذ الأكاديمي (ومكوناته).

٤ ـ هناك فوارق ذات دلالة إحصائية في مستويات دافعية التعلم وأداء التلميذ، بين المدارس الخاصة والرسمية، من وجهة نظر المعلمين.

أهداف البحث

١ ـ استطلاع مستوى دافعية التعلّم والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ.

٢ ـ اختبار وجود علاقة بين دافعية التعلّم (ومكوناتها) وأداء التلاميذ.

٣ ـ استكشاف من وجود فوارق في مستويات الدافعية للتعلم وأداء التلاميذ بين المدارس الرسمية والخاصة.

مجتمع وعينة البحث

يتشكّل مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات في ثانوية رسمية واحدة وثانوية خاصة واحدة من ثانويات لبنان.

أما في اختيار عينة البحث فكان السعي لملء الاستمارة من قبل كل المعلمين، حيث تم **إرسال نسخ ممكننة لهم كلهم**، وتم الأخذ بإجابات من تجاوب منهم (كون ملء الاستمارة كان طوعياً) **حيث تجاوزت نسبة المشاركين ٢٠٪ من المعلمين والمعلمات في الثانويتين.**

منهج وأدوات البحث

باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبالنظر إلى العديد من مقاييس الدافعية نحو التعلم ومقاييس الأداء الأكاديمي التي تم استخدامها في الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، فقد تم اختيار مقياس دافعية التعلم ليوسف القطامي المؤلف من ٣٦ عبارة، حيث تم استبعاد ٨ عبارات وتصنيف الباقي تحت أربع مجالات من قبل الباحث (الموقف مع الواجبات المدرسية، العلاقة مع الأقران، العلاقة مع الأهل، والموقف من الدراسة والمدرسة)، أما مقياس الأداء الأكاديمي فقد تم تعريب واعتماد مقياس اعتمدته إيمان السيد محمد الصباغ (٢٠١٧) في دراستها «العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي لطالبات التمريض»، كما وجدنا غيرها أكثر من ٥ دراسات قد استعملته نفسه دون ذكر المصدر الأصلي له، ونظراً لكونه يتناسب دراستنا. وهو مقياس يتضمن ٣٧ عبارة مقسمة إلى خمس مجالات (الحالة الشخصية وعادات الدراسة، والجانب المتعلق بالمنزل، الجانب المتعلق بالمدرسة، والجانب المتعلق بالمعلم). حيث تم إعداد نسخة ممكننة من الاستمارة عبر Google form، وإرساله إلى المعلمين والمعلمات. وكانت النتائج كالآتي:

نتائج مقياس دافعية التعلم

جدول رقم (١): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور الموقف من الدراسة والمدرسة في مقياس دافعية التعلم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يستمتع بالأفكار الجديدة التي يتعلمها في المدرسة	٢,٠٧	١,١١	دون الوسط
يشعر بالسعادة عندما يكون موجوداً في المدرسة	٢,١٩	١,٣٦	دون الوسط

يواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة	٢,٣٢	٠,٩٠	دون الوسط
يسهل عليه الانتباه لشرح المدرس ومتابعته	٢,٤٧	٠,٩٣	دون الوسط
يشعر بالرضى عندما يقوم بتطوير معلوماته ومهاراته المدرسية	٢,٧٩	١,٢٧	متوسط
يحرص على أن يتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة	٢,٥٨	٠,٨٠	دون الوسط
يقوم بالكثير من النشاطات المدرسية	٢,٤٥	١,٠٤	دون الوسط
يشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة	٢,٥٦	١,٢٦	دون الوسط
يقوم بكل ما يطلب منه في نطاق المدرسة	٢,١٩	٠,٥٤	دون الوسط
الموقف من الدراسة والمدرسة	٢,٤٠	٠,٣٨	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (١) أنه في محور الموقف من الدراسة والمدرسة في مقياس دافعية التعلم، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين **٢,١٩** و**٢,٧٩**، وأن الاتجاه العام لكل عبارات هذا المحور هو دون الوسط ما عدا عبارة واحدة (يشعر بالرضى عندما يقوم بتطوير معلوماته ومهاراته المدرسية)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين **٠,٣٨** و**١,٣٦**، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات بعض العبارات بينما في البعض الآخر فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (٢): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور العلاقة مع الأهل في مقياس دافعية التعلم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يندر أن يهتم والداه بعلاماته المدرسية	٢,٠٧	١,١١	دون الوسط
يصغي إليه والداه عندما يتحدث عن مشكلاته المدرسية	٢,١٩	١,٣٦	دون الوسط

يهتم والداه بمعرفة حقيقة مشاعره تجاه المدرسة	٢,٣٢	٠,٩٠	دون الوسط
لا يأبه والداه عندما يتحدث إليهما عن علاماته المدرسية	٢,٤٧	٠,٩٣	دون الوسط
يحرص والداه على قيامه بأداء واجباته المدرسية	٢,٧٩	١,٢٧	دون الوسط
لا يهتم والداه بالأفكار التي يتعلمها في المدرسة	٢,٥٨	٠,٨٠	دون الوسط
العلاقة مع الأهل	٢,٤٠	٠,٣٧	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (٢) أنه في محور العلاقة مع الأهل في مقياس دافعية التعلم، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ٢,٠٧ و٢,٧٩، وأن الاتجاه العام لكل عبارات هذا المحور هو دون الوسط، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٣٧ و١,٣٦، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات بعض العبارات بينما في البعض الآخر فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (٣): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور العلاقة مع الأقران في مقياس دافعية التعلم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يحب أن يرضى عنه جميع زملائه في المدرسة	٢,٤٥	١,٠٤	دون الوسط
يشعر بأن بعض الزملاء هم سبب المشاكل التي يتعرض لها	٢,٥٦	١,٢٦	دون الوسط
يسعده أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول	٢,١٩	٠,٥٤	دون الوسط
يصعب عليه تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة	٢,٩٣	١,٢٨	متوسط

العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنه من الحصول على علامات أعلى	٣,١٤	٠,٩٠	متوسط
تعاونه مع زملائه في حل واجباته المدرسية يعود عليه بالمنفعة	٢,٧٤	١,٢٥	متوسط
العلاقة مع الأقران	٢,٦٧	٠,٤٢	متوسط

يظهر من الجدول رقم (٣) أنه في محور العلاقة مع الأقران في مقياس دافعية التعلم، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ٢,١٩ و٣,١٤، وأن الاتجاه العام لنصف العبارات هو دون الوسط، والاتجاه العام للنصف الآخر هو متوسط، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٤٢ و١,٢٨، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات بعض العبارات بينما في البعض الآخر فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (٤): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور الموقف من الواجبات المنزلية في مقياس دافعية التعلم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن يقوم به منفرداً	١,٨٢	٠,٩٣	دون الوسط
اهتمامه ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حوله	٢,٢٢	١,١٧	دون الوسط
يشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة	١,٠٨	٠,٤٠	ضعيف
يشعر باللا مبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية	٢,٨٤	٠,٤٧	متوسط
يفضل أن يعطيه المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير	٣,٠٨	٠,٩٥	متوسط

يحرص على تنفيذ ما يطلب منه المعلمون بخصوص الواجبات المدرسية	٣,٠٠	١,٣٠	متوسط
سرعان ما يشعر بالملل عندما يقوم بالواجبات المدرسية	٣,٤٢	٠,٩١	عالي
الموقف مع الواجبات المدرسية	٢,٥٠	٠,٤٣	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (٤) أنه في محور الموقف مع الواجبات المدرسية في مقياس دافعية التعلم، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ١,٠٨ و٣,٤٢، وأن الاتجاه العام لأول عبارتين هو دون الوسط، وللعبارات الرابعة والخامسة والسادسة هو متوسط، بينما هناك عبارة باتجاه عام ضعيف وأخرى عالٍ، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٤٣ و١,٣٠، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات عبارتين فقط بينما في باقي العبارات فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (٥): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محاور مقياس دافعية التعلم

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
الموقف من الدراسة والمدرسة	٢,٤٠	٠,٣٨	دون الوسط
العلاقة مع الأهل	٢,٤٠	٠,٣٧	دون الوسط
العلاقة مع الأقران	٢,٦٧	٠,٤٢	متوسط
الموقف مع الواجبات المدرسية	٢,٥٠	٠,٤٣	دون الوسط
مقياس دافعية التعلم	٢,٤٨	٠,٣٣	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (٥) أنه في مقياس دافعية التعلم، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ٢,٤٠ و٣,٦٧، وأن الاتجاه العام لكل المحاور والمقياس ككل هو دون الوسط ما عدا العلاقة مع الأقران، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٣٣ و٠,٤٣، ما يعني أن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت في كل المحاور وفي مقياس دافعية التعلم.

نتائج مقياس الأداء الأكاديمي

جدول رقم (٦): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور الحالة الشخصية في مقياس الأداء الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
الشعور بالنعاس في الصف	١,٧٧	٠,٦١	ضعيف
الشعور بالجوع في الصف	٢,٤٢	١,٤٢	دون الوسط
صعوبة في الرؤية	٢,٢٣	١,١٢	دون الوسط
صعوبة في السمع	٢,١١	١,٣٩	دون الوسط
صعوبة في التنفس	٢,٠٧	١,١٩	دون الوسط
صعوبة في الفهم	٢,٥٣	١,٣٠	دون الوسط
الحالة الشخصية	٢,١٩	٠,٣٩	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (٦) أنه في محور الحالة الشخصية في مقياس الأداء الأكاديمي، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ١,٧٧ و٢,٥٢، وأن الاتجاه العام لكل العبارات دون الوسط ما عدا العبارة الأولى (الشعور بالنعاس في الصف)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٣٩ و١,٤٢، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات كل العبارات ما عدا عبارة واحدة فقط.

جدول رقم (٧): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور عادات الدراسة في مقياس الأداء الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يدرس فقط عندما يكون هناك مسابقة	١,٩٦	٠,٥٦	دون الوسط
يشعر بالتعب والملل والنعاس	١,٥١	٠,٧٣	ضعيف
كسول في الدراسة	٢,٥٢	١,٥٩	دون الوسط

يشعر بالانزعاج عند الدراسة	٢,٢٧	١,٤٠	دون الوسط
يفضل الاستماع إلى الراديو، ومشاهدة التلفزيون، إلخ	٣,١٤	١,٢٩	متوسط
ليس لديه وقت للدراسة في المنزل	٢,٠٨	١,٠٥	دون الوسط
يدرس فقط عندما يحب	٢,٥١	١,٣٢	دون الوسط
ليس لديه مكان مريح للدراسة	٢,٠٣	١,٠٠	دون الوسط
ينسخ الواجبات المنزلية عن الأصدقاء	٢,٦٠	١,٠٩	متوسط
عادات الدراسة	٢,٢٩	٠,٢٨	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (٧) أنه في محور عادات الدراسة في مقياس الأداء الأكاديمي، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ١,٥١ و٣,١٤، وأن الاتجاه العام للعبارات يتوزع بين المتوسط ودونه ما عدا عبارة واحدة باتجاه ضعيف، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٢٨ و١,٥٩، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات كل عبارات المحور ما عدا عبارتين فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (٨): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور الجانب المتعلق بالمنزل في مقياس الأداء الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يعيش بعيدًا عن المدرسة	٣,٤٧	١,٢٣	عالي
كلا والداه يعملان	٢,٥٢	١,٣٢	دون الوسط
يقوم بالكثير من الأعمال المنزلية	٢,٨٩	١,٣٧	متوسط
لديه العديد من الإخوة والأخوات	٢,٧٤	١,٣٢	متوسط
الجانب المتعلق بالمنزل	٢,٨٠	٠,٤٨	متوسط

يظهر من الجدول رقم (٨) أنه في محور الجانب المتعلق بالمنزل في مقياس الأداء الأكاديمي، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ٢,٥٢

و٣,٤٧، وأن الاتجاه العام لعبارتين هو متوسط بينما عبارة دون المتوسط وعبارة باتجاه عام عالٍ، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ١,٢٣ و١,٣٧، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات كل العبارات.

جدول رقم (٩): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور الجانب المتعلق بالمدرسة في مقياس الأداء الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
الجدول الزمني للمدرسة ضيق	١,٩٩	٠,٩٢	دون الوسط
هناك الكثير من البرامج المدرسية	١,٩٣	١,٠٨	دون الوسط
هناك مراجع المكتبة المتاحة	١,٨٨	١,٣٩	دون الوسط
الفصول الدراسية مريحة بما فيه الكفاية	٢,٣٤	١,٢٧	دون الوسط
هناك اتصال سريع بالإنترنت في المكتبة	٢,٢٢	١,٤٣	دون الوسط
هناك مساحة كافية في المكتبة	٢,٣٦	١,٠٦	دون الوسط
موقع الفصول الدراسية مناسب	٢,٨٤	٠,٦٠	متوسط
الجانب المتعلق بالمدرسة	٢,٢٢	٠,٣٣	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (٩) أنه في محور الجانب المتعلق بالمدرسة في مقياس الأداء الأكاديمي، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ١,٨٨ و٢,٨٤، وأن الاتجاه العام للعبارات دون المتوسط ما عدا عبارة واحدة باتجاه متوسط، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٣٣ و١,٤٣، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات كل عبارات المحور ما عدا عبارتين فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (١٠): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محور الجانب المتعلق بالمعلم في مقياس الأداء الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
يعتمد المعلمون الوسائل السمعية / البصرية	٢,٢٦	١,٣٦	دون الوسط
يوفر المعلمون أنشطة متنوعة	٣,٠٤	١,١٧	متوسط
يستخدم المعلمون طريقة المحاضرة فقط	٢,٨٤	١,٥٥	متوسط
يعطي المعلمون الكثير من الأعمال التي تتطلب استخدام الذاكرة	٢,٨٥	٠,٧٩	متوسط
يؤنب المعلمون طلاب دائماً	٢,٥٣	١,٢٣	دون الوسط
يخرج أو يغيب المعلمون بشكل متكرر من الفصل	٢,٩٧	١,٢٥	متوسط
يتأخر المعلمون بشكل متكرر	٢,٢٥	٠,٦٨	دون الوسط
يتقن المعلمون الموضوع الذي يقدمونه	٢,٧٦	٠,٧٦	متوسط
يناقش المعلمون العديد من الموضوعات في فترة زمنية قصيرة	٢,٧٣	٠,٤٥	متوسط
الجانب المتعلق بالمعلم	٢,٥٦	٠,٣٧	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (١٠) أنه في محور الجانب المتعلق بالمعلم في مقياس الأداء الأكاديمي، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين **٢,٢٥** و**٣,٠٤**، وأن الاتجاه العام للعبارات بين المتوسط ودونه، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين **٠,٣٧** و**١,٣٦**، ما يعني أن هناك تشتتاً في إجابات بعض عبارات المحور وفي البعض الآخر فإن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت فيها.

جدول رقم (١١): توزع نتائج المستطلعين على عبارات محاور مقياس الأداء الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
الحالة الشخصية	٢,١٩	٠,٣٩	دون الوسط
عادات الدراسة	٢,٢٩	٠,٢٨	دون الوسط
الجانب المتعلق بالمنزل	٢,٨٠	٠,٤٨	متوسط
الجانب المتعلق بالمدرسة	٢,٢٢	٠,٣٣	دون الوسط
الجانب المتعلق بالمعلم	٢,٥٦	٠,٣٧	دون الوسط
مقياس الأداء الأكاديمي	٢,٤٠	٠,١٦	دون الوسط

يظهر من الجدول رقم (١١) أنه في مقياس الأداء الأكاديمي، فإن المتوسطات الحسابية تراوحت بين **٢,١٩** و**٢,٨٠**، وأن الاتجاه العام للمحاور هو دون المتوسط ما عدا محور الجانب المتعلق بالمنزل (متوسط)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين **٠,١٦** و**٠,٤٨**، ما يعني أن هناك تقارباً وانسجاماً ولا تشتت في كل محاور المقياس، وهو ما يعني أن الاتجاه العام لكل من هذه المحاور يعبر بشكل كبير عن رأي المستطلعين.

اختبار الفرضيات وتحليل النتائج

سعت هذه الدراسة إلى اختبار صحة أربع فرضيات. وباستخدام الإحصاء الوصفي والتحليلي تم التوصل إلى ما يلي:

١ ـ اختبار الفرضية الأولى: تسجّل دافعية التعلم لدى التلاميذ مستوىً دون المتوسط.

بالاعتماد على ما يظهره الجدول رقم (٥)، فقد تبين أن المتوسط الحسابي لدافعية التعلم سجل **٢,٤٨**، وباتجاه عام «دون الوسط». وعليه، **فإن الفرضية الأولى صحيحة**، وإن ما توقعه الباحث بناءً على التجربة العملية والواقع المعاش تم تأكيده من خلال اختباره علمياً، أي أن دافعية التلاميذ منخفضة من وجهة نظر المعلمين.

٢ ـ اختبار الفرضية الثانية: يسجّل أداء التلاميذ الأكاديمي مستوىً دون المتوسط.

بالاعتماد على ما يظهره الجدول رقم (١١)، فقد تبين أن المتوسط الحسابي للأداء الأكاديمي سجل **٢,٤٠**، وباتجاه عام «دون الوسط». وعليه، **فإن الفرضية الثانية صحيحة أيضاً**، أي أن رضا المعلمين عن الأداء الأكاديمي لتلامذتهم منخفض ولا يصل إلى ما يطمحون إليه أو يأملونه.

٣ ـ اختبار الفرضية الثالثة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية نحو التعلم (ومكوناتها) وأداء التلاميذ (ومكوناته).

جدول رقم (١٢): نتيجة اختبار بيرسون لاختبار العلاقة بين دافعية التعلم (ومكوناتها) والأداء الأكاديمي

	الأداء الأكاديمي			
	الدلالة الإحصائية	النتيجة	قيمة بيرسون	قوّة العلاقة
الموقف من الدراسة والمدرسة	٠,٠٠٠	هناك علاقة	٠,٦٢٣	إيجابية قويّة
العلاقة مع الأهل	٠,٠٠٠	هناك علاقة	٠,٧٠٦	إيجابية قويّة
العلاقة مع الأقران	٠,٠٠٠	هناك علاقة	٠,٥٢٧	إيجابية متوسطة
الموقف مع الواجبات المدرسية	٠,٠٠٣	هناك علاقة	٠,٣٤٨	إيجابية متوسطة
مقياس دافعية التعلم	٠,٠٠٠	هناك علاقة	٠,٦٥٧	إيجابية قويّة

بناءً لاختبار بيرسون، تبين أن الدلالة الإحصائية بين دافعية التعلم وكل مكوناتها من جهة وبين الأداء الأكاديمي تتراوح بين ٠,٠٠٠ و٠,٠٠٣، أي أقل من ٠,٠٥، ما يعني وجود علاقة بين دافعية التعلم (ومكوناتها) والأداء الأكاديمي للتلاميذ، كما تبين أن قيمة بيرسون تراوحت بين **٠,٣٤٨** و**٠,٧٠٦**، ما يعني أن العلاقة بين المتغيرين موضوع الدراسة هي علاقة إيجابية وتراوح بين المتوسطة (العلاقة مع الأقران والموقف مع الواجبات

المدرسية)، والقوية (الموقف من الدراسة والمدرسة، العلاقة مع الأهل، ومقياس دافعية التعلم)، ما يؤشر إلى أن العلاقة مع الأهل (أعلى قيمة لبيرسون) لها الأثر الأكبر على دافعية التلاميذ للتعلم، ويليها الموقف العام من المدرسة والدراسة، وهو ما تتحمل مسؤوليته بشكل كبير إدارة المدرسة (بكادرها الإداري والتعليمي)، بصفتها صانعة الصورة العامة لمفهوم المدرسة لدى التلميذ. وعليه، **فإن الفرضية الثالثة صحيحة.**

٤ ـ اختبار الفرضية الرابعة: هناك فوارق ذات دلالة إحصائية في مستويات دافعية التعلم وأداء التلميذ، بين المدارس الخاصة والرسمية، من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (١٣): نتيجة اختبار T-test لاختبار الفروقات في مستويات دافعية التعلم (ومكوناتها) والأداء الأكاديمي بين المدارس الخاصة والرسمية

نوع المدرسة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
الموقف من الدراسة والمدرسة	رسمية	٣٩	٢,٤٢	٠,٤٢	٠,٦٧٣
	خاصة	٣٤	٢,٣٨	٠,٣٣	
العلاقة مع الأهل	رسمية	٣٩	٢,٤٠	٠,٤٢	٠,٩٩٧
	خاصة	٣٤	٢,٤٠	٠,٣٢	
العلاقة مع الأقران	رسمية	٣٩	٢,٦٨	٠,٣٩	٠,٨٢٦
	خاصة	٣٤	٢,٦٦	٠,٤٦	
الموقف مع الواجبات المدرسية	رسمية	٣٩	٢,٤٥	٠,٤٣	٠,٣٠١
	خاصة	٣٤	٢,٥٥	٠,٤٢	
مقياس دافعية التعلم	رسمية	٣٩	٢,٤٨	٠,٣٦	٠,٩٠٦
	خاصة	٣٤	٢,٤٩	٠,٣١	
الأداء الأكاديمي	رسمية	٣٩	٢,٤٠	٠,١٧	٠,٧٨٣
	خاصة	٣٤	٢,٣٩	٠,١٤	

يظهر من الجدول رقم (١٣)، بنتيجة اختبار T-test أن قيمة الدلالة الإحصائية تراوحت بين ٠,٣٠١ و٠,٩٩٧، وهي بالعموم أكبر من ٠,٠٥، ما يعني أن لا فوارق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الرسمية والخاصة في مستوى دافعية التعلم ومكوناتها وأداء التلاميذ الأكاديمي. وعليه، **فإن الفرضية الرابعة غير صحيحة**، وعليه فإن ما تم التوصل إليه في الفرضيات الثلاث الأول ينطبق على كلا نوعي المدارس الرسمية والخاصة.

الخلاصة والتوصيات

إن صحة الفرضيتين الأولى والثانية يدل على أن مستوى دافعية التعلم والأداء الأكاديمي دون المتوسط، ووفق الفرضية الثالثة فإن هناك علاقة إيجابية طردية بينهما، وهي علاقة إيجابية قويّة بين مكوني الدافعية (الموقف من الدراسة والمدرسة والعلاقة مع الأهل) وبين الأداء الأكاديمي، وإيجابية متوسطة مع المكوّنين الآخرين (العلاقة مع الأقران والموقف من الواجبات المدرسية). وإن هذه النتيجة تنطبق على المدارس الخاصة والرسمية على السواء، حيث لم يتبين وجود فروقات بينهما في هذا المجال. إن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها تنذر بانحدار اهتمام التلاميذ بالتحصيل العلمي وبالتالي تهديداً مباشراً لمستقبل هذا الجيل، ما يستلزم رفع مستوى الاهتمام بمسألة دافعية التلاميذ نحو التعلم على المستوى الوطني. وبناءً عليه، نوصي بما يلي:

١ ـ سعي إدارات المدارس لتحسين صورة المدرسة ومفهوم الدراسة وتغيير صورتها إلى الإيجابية ما أمكن.

٢ ـ تعزيز التعاون بين إدارات المدارس والأهل، بما يرفع مستوى اهتمام الأهل بدراسة ابنهم ويرشدهم إلى وسائل تعزيز حافزية أبنائهم للتعلم، وتأمين كل ما يمكن أن يحتاجه هذا الهدف.

٣ ـ إن هذه الدراسة شملت تلاميذ من مدرستين فقط، ولا بد من دراسة أوسع لعدد أكبر من المدارس (متنوعة لجهة المناطق وطبيعتها

وحجمها وقدراتها...) فضلاً عن الحاجة إلى دراسة متغيرات أخرى بشكل تفصيلي على دافعية التلاميذ للتعلم لا سيما لجهة المناهج والبيئة التعليمية في المدارس.

٤ ـ البحث في كيفية تطوير المناهج لتتناسب مع احتياجات التلاميذ العملية والعصرية، بما يشعرهم بأهمية وجدوى التعلم.

٥ ـ تنويع الأساليب والوسائل التعليمية واعتماد التقنيات الحديثة التي توفرها تكنولوجيا التعليم لما لها من أثر على تحفيز التلاميذ ورفع مستوى أدائهم.

المصادر والمراجع

١ ـ إسماعيل محمد الفقي، وعبد المجيد سيد أحمد منصور ومحمد بن عبد المحسن التويجري (٢٠٠٧): علم النفس التربوي، الطبعة الخامسة، مكتبة العبيكان، الرياض.

٢ ـ بلحاج فروجة (٢٠١١): التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري ـ تيزي وزو، الجزائر.

٣ ـ حمدي علي الفرماوي (٢٠٠٤): دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٤ ـ زياد بركات (٢٠٠٦): التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة، رسالة دكتوراه، طولكرم، فلسطين.

٥ ـ الشناوي عبد المنعم الشناوي (٢٠٠٢): علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، جامعية الكويت، مج١١، العدد ٤٢، ١٢١ ـ ١٧١.

٦ ـ عبد الباقي دفع الله أحمد (٢٠٠٧): علم النفس مبادئه ـ فروعه ـ نظرياته، الطبعة الأولى، دار جامعة الخرطوم للنشر، الخرطوم، السودان.

٧ ـ عبد الرحمن السنيدي (٢٠٠٤): الدافعية للتعلم والعوامل المؤثرة عليها، مطبعة الحوار والتمدن، التربية والتعليم والدراسة العلمي، تونس.

٨ ـ عبد الباقي دفع الله أحمد (٢٠٠٧): علم النفس مبادئه ـ فروعه ـ نظرياته، الطبعة الأولى، دار جامعة الخرطوم للنشر، الخرطوم، السودان.

٩ ـ عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون (٢٠٠٥): علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٠ ـ محي الدين التوق وآخرون (٢٠٠٣): أسس علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١ ـ كمّور، ميماس (٢٠١٣)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج ١، ع ٢.

12 - Kagan, J. & Segal, J. (1998): **Psychology An Introduction** (8th ed). New York: the Harcourt press.

محمد الدّريج وتأصيل النظرية التربوية

ـ نظرية الملكات أنموذجاً ـ

د. جميل حمداوي(*)

خلاصة

لقد اقترن اسْمُ الباحث المغربي الدكتور محمد الدريج بمجموعة من النظريات والمقاربات التربوية المختلفة، بما فيها المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات، والمقاربة بالملكات. وتُعدّ نظرية الملكات من النظريات التربوية العربية الأصيلة، التي يُمكن الاستفادة منها في بناء نموذج تربوي فعال..

الكلمات المفاتيح: الملكات ـ محمد الدريج ـ التخطيط ـ التدبير ـ التقويم ـ التأصيل التربوي..

توطئة

لقد عرف المغرب، منذ بداية القرن العشرين إلى غاية سنوات الألفية الثالثة، مجموعة من النظريات التربوية والطرائق البيداغوجية، مثل: طرائق التعليم العتيق، والتعليم الطائفي النخبوي إبّان الاستعمار الفرنسي، ونظرية البديل الوطني القائمة على المبادئ الأربعة: التعريب، والتوحيد، والتعميم، والمغربة. علاوة على نظريات أخرى تبلورت بعد استقلال

(*) أستاذ جامعي وكاتب تربوي ـ المغرب.

المغرب مباشرة، كالمذهب التعليمي الجديد، أو مذهب بنهيمة؛ ونظرية الوحدة والفروع، وطريقة يوهان فريدريش هربارت، والنظريات اللسانية، ونظرية الأهداف، ونظرية الكفايات، ونظرية الجودة، ونظرية الشراكة، ونظرية المجزوءات، ونظرية مدرسة المستقبل، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية..

وأخيراً، تبرز نظرية الملكات إلى الوجود، وتُعد أول نظرية تربوية عربية أصيلة في الألفية الثالثة. وتقترن هذه النظرية المتميزة بالباحث المغربي الأستاذ الدكتور محمد الدريج، الذي أثرى الساحة التربوية المغربية والعربية، بمجموعة من المؤلفات القيمة في مجالي التربية والتعليم. لقد ولد الباحث الدريج سنة **١٩٤٩** بمدينة تطوان. وحصل على إجازة في الفلسفة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سنة **١٩٧٠**، ثم على شهادة الدروس المعمقة سنة **١٩٧٢**، كما أحرز على دكتوراه السلك الثالث من كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة بروكسيل. وقد اشتغل أستاذاً لمادة علم النفس التربوي بكلية علوم التربية بالرباط. وقد اعْتنى كثيراً بعلم التدريس، وتحليل العملية التعليمية ـ التعلمية. فضلاً عن تعريفه بالدرس الهادف والدرس الكفائي، وتشريح أزمة التعليم بالمغرب. كما انْضمَّ الدارس إلى اتحاد كتاب المغرب في ماي **١٩٩١**. وقد أدار منذ سنة **١٩٨٢** مجلة (**الدراسات النفسية والتربوية**)[1]. وقد اقترن اسمه ـ مؤخراً ـ بنظرية الملكات في التربية والتعليم.

إذاً، ما مفهوم الملكات في اللغة والاصطلاح؟ وما التصور النظري الذي يتبنّاه محمد الدريج فيما يتعلق بالملكات؟ وكيف يمكن تمثُّلها تطبيقيّاً في المجال التربوي والتعليمي؟ هذا ما سوف نتناوله في هذه الدراسة الذي خصصناها للتعريف **بالدرس الملكاتي**، تخطيطاً، وتدبيراً، وتقويماً.

أولاً: مفهوم الملكات

يُعرّف ابن منظور المَلكة ـ لُغة ـ في معجمه (**لسان العرب**) بقوله: «طال مُلكه وملكه وملكته (عن اللحياني). أي: رقّه. ويقال: إنه حَسَن المَلكة

والملك (عنه أيضاً). وأقرّ بالمَلكة والملوكة. أي: الملك. وفي الحديث: «لا يدخل الجنة سيّء المَلكة»، متحرك. أي: الذي يُسيء صُحبة المماليك. ويُقال: فلان حَسَن المَلكة، إذا كان حَسَن الصُّنع إلى مماليكه. وفي الحديث: حُسْن الملكة نماء، هو من ذلك»[٢].

تتّخذ كلمة المَلكة، في هذه الشروح اللغوية، بُعداً أخلاقيّاً. وتعني التعامل الجيّد، أو الحذق، أو الكيّس. وفي الوقت نفسه، تعني الكلمة الصِّنعة والقُدرة العقلية.

ومن ثمّ، فالمَلكة، في المعجم الوسيط، «صفةٌ راسخةٌ في النفس، أو هي استعدادٌ عقليٌّ خاصٌّ لتناول أَعمالٍ معيَّنة بحذقٍ ومهارة»[٣]، مثل: الملَكة العَدَدِية، والملكة اللغوية، والمَلكة الموسيقية، ومَلكة الخطابة، والملكة الشعرية. وقد تدل الملكة على الملك والامتلاك. أي: ما أستطيعه وأملكه. أو قد تعني حُسْن المعاملة مع الخدم والأصحاب. ويُقال: يتمتع بملكة فنية عالية. وتُجمع لفظة مَلكة على ملكات، وهو جمع المؤنث السالم.

ومن هنا، يبدو أنّ الملكة ـ لغة ـ هي نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي، لتناول أعمال معينة بحصافة، وحِنكة، ونضج، وإبداع، وذكاء، ودقة، ومهارة، وإتقان، وجودة، وإدراك، وصنعة..

ومنْ ثمَّ، يمتلك الإنسان مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثية، والملكات المكتسبة عن طريق التعلم، والدّربة، والممارسة، والتعلم، والتجريب. ويعني هذا أنّ ثمّة ملكات وراثية فطرية عقلية، وملكات تجريبية وحسِّية مكتسبة. ويعني هذا أنّ الإنسان تتحكم فيه الوراثة والبيئة معاً. أي: إنّه كائن فطري ومُكتسِب على حدٍّ سواء.

وتأسيساً على ما سبق، ثمّة مجموعة من المَلكات التي يمتلكها الإنسان، كالمَلكة العقلية، والملكة الذّكائية، والملكة الحسِّية التجريبية، والملكة التّخييليّة، والملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، والملكة المنطقية، والملكة الغنائية، والملكة الطبيعية، والملكة الفنية، والملكة الشعرية،

وملكة الحفظ، وملكة الخطابة، وملكة الحِجاج، وملكة الاستدلال، وملكة البرهنة، وملكة التأمل الفلسفي، وملكة الاستنباط، وملكة الاجتهاد، وملكة التحليل، وملكة التوصيف، وملكة التفسير، وملكة التقويم، وملكة التأويل، وملكة الإبداع، وملكة القراءة، وملكة الكتابة، وملكة التواصل، وملكة الجدل، وملكة التأثير، وملكة الإقناع، وملكة الاقتناع، وملكة الحوار، وملكة الذكاء الجماعي، وملكة الاستكشاف، وملكة الاختراع، وملكة التوليد، وملكة التحويل، وهلم جرّاً.

وعليه، تدل المَلكة، في المعاجم الحديثة، على القدرة، والطبع، والسليقة، والصفة الراسخة في النفس. ويُمكن ترجمة كلمة الملكة بـ (Maturité). ويقصد بها النضج، والحصافة، والحنكة، والإبداع، واليَناعة، والإدراك، وبلوغ الرُّشد[٤]. بيد أن هناك من يترجمها بـ (Compétence)، بمعنى الكفاءة المُضمرة التي يُمكن من خلالها توليد جمل لا متناهية العدد، حسب اللساني الأمريكي نوام شومسكي (N.Chomsky).

ومن حيث الاصطلاح، يبدو أنّ الملكة هي التي نحْصُل عليها بالمِران والدّربة، والتعلّم والصّقل والمعاناة والتكرار، حتى تُصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم. ومن جهة أخرى، قد تدلّ الملكة على المهارة، والصناعة، والجودة، والكفاءة.

ومن جهة أخرى، يبدو أن الملكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيّاً أو تجريبيّاً، وينتج عنها تحصيل مجموعة من المعارف، والمهارات، والمواقف، والميول. ويتحقق ذلك بمهارة، وحذق، ودراية. أضف إلى ذلك أنّ العقل مجرد ملكة من الملكات التي يستخدمها الإنسان على مستوى التفكير إلى جانب الخيال، والذاكرة، والمنطق، والتجريد، والتخييل...إلخ.

ثانيّاً: مفهوم الملكات في التراث العربي القديم

لقد تحدث علماؤنا القدامى، بشكل من الأشكال، عن الملكات تلميحا

أو تفصيلا، ولاسيَّما في مجال اللغة، والنحو، والبلاغة، واللسان، والمنطق، والأدب. وقد ربطوها بالسليقة، والطبع، والفطرة، والصناعة، والمهارة، والكفاءة، والذوق. ويعرفها الشريف الجرجاني على النحو التالي: «**الملكة**، هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويُقال لتلك الهيئة **كيفية نفسانية**، وتسمى **حالة**، ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكرّرت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فتصير مَلكة. وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخُلُقاً»(٥). ويعني هذا أنّ الملكة حالة مستمرة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، وتنبني على أفعال مكررة، إلى أن تتحول الملكة إلى عادة، وخُلق، وصناعة.

وتربط جماعة إخوان الصفا الملكة بالعادة والمهارة على النحو التالي: «...واعلم أنّ العادات الجارية بالمداومة عليها، تقوي الأخلاق الشاكلة لها، كما أنّ النظر في العلوم والمداومة على البحث عنها والدرس لها، والمذاكرة فيها، يقوي الحذق بها والرسوخ فيها، وهكذا المداومة على استعمال الصنائع والتدرب فيها، يقوي الحذق بها والأستاذية فيها...»(٦).

وتعني الملكات لدى إخوان الصفا الحِذْق، والمهارة، والرسوخ في الشيء، والمداومة، والدّربة، والمِرَان، والتِّكرار. أي: تقترن الملكات بالجودة، والإتقان، والمهارة، والإدراك الجيد للأشياء والصنائع. ويُضاف إلى ذلك، أنّ من أهم خطوات التعلم الحفظ، والمحاكاة، والتكرار، والتجريب، والدربة، والإكثار من التمارين. وفي هذا الصدد، يقول ابن خلدون:

«اعْلم أنّ اللغات كلها مَلكات شبيهة بالصناعة، إذ هي مَلكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها، بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال

بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي: صفة راسخة. فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنُها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدّد في كل لحظة، ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك مَلكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا، تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلّمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أنّ اللغة العربية بالطبع. أي: بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم، ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمُضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أنّ الناشىء من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب أيضاً، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه، فاستحدث ملكة، وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي»[٧].

وتعني المَلكة عند ابن خلدون السليقة، والسّجيّة الفطرية، والحدس اللغوي، وإنتاج اللغة الأم. كما تدلُّ الملكة على كونها صفة راسخة في النفس. وبالتّالي، ترتبط الملكة عند ابن خلدون بالملكة البلاغية واللغوية ليس إلا. وتُشبه هذه المَلَكة ما تحدث عنه نوام شومسكي في إطار التمييز بين الكفاءة والإنجاز، وما تحدث عنه فرديناند دوسوسير عندما تحدث عن اللغة، والكلام، واللسان.

ويتردد مصطلح المَلكة عند ابن خلدون كثيراً. فهي مدخل لكل دراسة لسانية وغير لسانية. وهي الصفة الراسخة في وجدان الكاتب أو اللغوي أو النحوي للتمييز بين الخطأ والصواب، ومعرفة الخير من الشر، والتفريق بين

الحَسن والقبيح. وهي بمثابة معيار للتمييز بين الصحيح اللغوي من اللاحن والمحال الرديء، والتفريق بين الغثِّ والسمين. ويتمُّ تحصيل الملكة بالطبع والسليقة والجبلة الفطرية، أو يتمّ تحصيلها بالاكتساب التدريجي إلى أن تصبح ملكة طبيعية في نفس الإنسان، مصقولة بالدربة، والحصافة، والمهارة. وقد تعني الملكة، في البيان، امتلاك الذوق بإدراك أسرار البلاغة البيانية نظماً، وبلاغة، وطبعاً:

و«اعْلم أنّ لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان، وقد مرّ تفسير البلاغة أنها مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه، بخواص تقع للتراكيب في إفادة ذلك، فالمتكلم بلسان العرب والبليغ فيه يتحرّى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده»(٨).

ويعني هذا، أنّ الذوق ملكة وجدانية، بها ندرك أسرار الجمال في التراكيب البلاغية، ونتوصل إلى مواطن تميزها فنيّاً وجماليّاً. وتُكتسب هذه الملكة الوجدانية عن طريق التكرار، والدَّربة، والمِران، وتذوق النصوص الأدبية.

ويذكر ابن خلدون، في «المقدمة»، مجموعة من الملكات الرئيسة، مثل: مَلكة الحفظ، وملكة الفهم، وملكة الذوق. وتُصقل هذه الملكات باللغة، والبيان، والبلاغة، والنحو، وعلوم الآداب حفظاً وفهماً. ومن هنا، لابدّ أن تترسخ الملكات في نفوس المتعلمين بالمِران والدّربة والمجاهدة حتى تترسخ في نفوسهم، وتُصبح مطبوعة وفطرية وسليقيّة.

ثالثا: سياق نظرية الملكات

يبدو أنّ ثمة مجموعة من العوامل التي دفعت الدكتور محمد الدّريج إلى تبنّي نظرية الملكات، من بينها فشل تطبيق النظريات التربوية الغربية بالمدرسة المغربية، لأسباب ذاتية وموضوعية، ولا سيَّما أن النظريات الغربية التي يتمُّ تمثلها بالمغرب تتّسم بالارتجالية، والتسرع، والتجريب، والترقيع، واستنبات مشاكل الغير في تربة لا تُلائم تربة الآخر.

ويُضاف إلى ذلك تأثره بنظرية الذكاءات المتعددة لدى هوار غاردنر (Howard Gardner) التي تتشابه مع نظرية المَلكات بشكل من الأشكال. فهناك الملكة اللغوية، والملكة الرياضية، والملكة المنطقية، والملكة الموسيقية، والملكة الفلسفية، والملكة الذاتية، والملكة الاجتماعية، والملكة الإعلامية... وهلمَّ جرّاً.

كما تأثر د. محمد الدريج بنظرية الأهداف، أو ما يُسمّى بالتدريس الهادف من جهة، وتأثره بدرس الكفايات والإدماج، أوما يسمى بالدرس الكفائي من جهة أخرى. ولا ننسى تأثير الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الباحث بحال من الأحوال، وانسياقه وراء التعليم المندمج. علاوة على ذلك تأثر الباحث بمجموعة من التصورات التربوية لدى علمائنا المسلمين، مثل: الإمام الغزالي، وابن خلدون، وابن سحنون، والقابسي، والسمعاني، وابن طفيل...إلخ. وقد تجاوز الباحث محمد الدريج جميع النظريات الغربية المستوردة، مثل: نظرية الأهداف، ونظرية الكفايات. وفي هذا، يقول:

«إننا ننتقد في هذا النموذج، الاكتفاء بالصياغات الإجرائية ـ السلوكية والوضعياتية، سواء للأهداف أم للكفايات أم للمعايير.. كما هو سائد في بعض الأنظمة والنماذج التعليمية، التي تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك، والتوقف عند المؤشرات السلوكية ـ الجزئية، والغرق في الكثير من الإجراءات والتقنيات، والتي كثيراً ما تؤدي، فضلاً عن السقوط في الاتكالية والارتباط، إلى الآلية والنزعة نحو التفتيت، والابتعاد عن الأهداف الحقيقية والغايات التربوية المنشودة.

كما أنّ التحديد الإجرائي ـ السلوكي والصارم للأهداف على سبيل المثال، كثيراً ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الأقسام، فيستبعدون مبادرات التلاميذ، بل ومبادرات المدرسين أنفسهم، والتي تفرضها المواقف التعليمية المستجدة، ولا تتناولها الأهداف أو الكفايات أو المعايير، المُحددة سلفاً، وبعبارات سلوكية جامدة»[٩].

ولكن أهمّ شخصية تأثّر بها محمد الدريج، كان المفكر المغربي عابد الجابري، وخصوصاً في تعامله المنهجي مع التراث تأصيلا وتأسيساً. **ومن ثمَّ، يستلزم تجديد التراث أن يتمّ وفق رؤيةٍ معاصرة، فننتقي منه النماذج الإيجابية التي تساعدنا على بناء حاضرنا، واستشراف مستقبلنا، ونترك نماذجه السلبية أو نعدلها. وتجديد التراث يعني اختيار النماذج النافعة من تراثنا اختياراً قائماً على الفهم والتمييز والنقد والمفاضلة بين العناصر التراثية، وجعل الصالح منها مُنطَلقاً إلى الإبداع والابتكار.**

يُقدم محمد الدريج نموذجاً أصيلا آخر من تراثنا، نُغنيه ونوظفه للمساهمة في الإصلاح البيداغوجي المنشود، وهو النموذج التعليمي «التدريس بالملكات»[10]. **ومن جهته حاول الباحث المغربي جميل حمداوي تطوير مقاربة الملكات في كتابه «التصورات التربوية الجديدة»**[11]**، حيث اعتبر نظرية الملكات مقاربة تربوية جديدة، تتأرجح بين الأصالة والمعاصرة. وإذا كان د. محمد الدريج قد حصر مشروعه التربوي الجديد في إطار نظري تصوري عام، فإنّ حمداوي قد أنزله ديدكتيكيّاً وتدريسيّاً في شكل مداخل وملكات رئيسة وثانوية. وبالتّالي، يمكن الحديث ـ الآن ـ عن الدّرس المضموني، والدرس الهادف، والدرس الكِفائي، والدرس المَلكاتي، والدرس الإبداعي، والدرس الرقمي، إلخ.**

تلكم ـ إذاً ـ أهم العوامل التي كانت وراء ظهور نظرية الملكات في الساحة التربوية المغربية، وقد جاءت نظرية محمد الدريج باعتبارها رد فعل على فشل المنظومة التربوية المغربية، بعد النتائج الهزيلة التي أسفرت عن تطبيق نظرية الكفايات والإدماج.

رابعاً: التصور النظري للدرس المَلكاتي

تُعد نظرية المَلكات لمحمد الدريج نظرية تربوية معاصرة أصيلة. وقد انطلق الباحث من فرضية رئيسة تتمثل في أن إنقاد المنظومة التربوية بالمغرب رهين باستلهام النظريات التربوية التراثية التي تنبني على الهوية،

والأصالة، والقيم الموروثة، والحداثة الحقيقية. وبالتّالي، لابدّ من استكشاف مختلف القدرات لدى المتعلم وتنميتها وتطويرها وصقلها وشحذها بحثاً عن مردودية إنتاجية ناجعة، تمتاز بالجودة، والحِذق، والمهارة. ومن ثمّ، يُعرّف الدريج الملكة قائلاً:

«الملكة تركيبة مندمجة من قُدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة، وتُرسخ بالممارسة وتكرار الأفعال، في إطار حلّ مشكلات، ومواجهة مواقف، والملكة قابلة للتطوير والتراكم المتدرج (هيئات، حالات، صفات...إلخ)، ويكون لها تجليات سلوكية خارجية (حذق، كيس، ذكاء، طبع)»[١٢].

ويعني هذا أنّ الملكة خاصية مُركبة تتكون من مجموعة من القدرات والكفايات والمهارات والصناعات والاتجاهات والميول، يتسلح بها الإنسان المتعلم، من أجل مواجهة الوضعيات المعقدة، وحلِّ مختلف المشكلات التي تعترضه في الحياة. وتُعبر هذه الملكات عن حصافته، وحنكته، وحذقه، وبراعته، وذكائه. بمعنى أنّ الملكات معيار للجودة والمهارة والإتقان، وتُكتسب عبر الممارسة والمعاينة والتجريب والتكرار حتى تترسخ صفة المهارة والحِذق في نفس الإنسان. وفي هذا الصدد أيضاً، يقول عبد الكريم غريب إنّ الملكة هي: «مجموع القوى العقلية المفترضة، مثل: ملكة المعرفة وملكة الإرادة وملكة الذاكرة، ويهتم علم نفس الملكات، بالملكات التي تنتج الأنشطة العقلية المختلفة. وهي إمكانات ومؤهلات الفرد المعرفية التي يولد الفرد مزوداً بها وراثيّاً، وتعمل التربية والخبرة على صقلها»[١٣].

ويعني هذا أنّ الملكات مرتبطة بالعقل والدماغ العصبي من جهة، ومقترنة بالمكتسب التجريبي عن طريق الملاحظة والاكتساب والتكرار، وفعل العادة والدوام والاستمرار من جهة أخرى. ومن هنا، يبدو أنّ التكرار آلية من آليات اكتساب المعرفة لدى الإنسان المتعلم وغير المتعلم.

وعليه، تُعرف الملكات بأنها بمثابة قُدرات وطبائع وصفات وأحوال

وهيئات وقدرات واتجاهات وميول تكون وراثية من ناحية، أو مكتسبة من ناحية أخرى، بالتجريب والتكرار وفعل العادة من أجل مواجهة الوضعيات والظروف التي يوجد فيها المتعلم:

«علماً أنّ مفهوم المَلكة هذا لا يمثل بديلا عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات...المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي وغيره، بل يعتمد عليها، ويغتني بها، لكنه يُوظفها بشكل أصيل. أي: باعتماد معاني الملكات، وما ارتبط بها من مفاهيم، في أصل نشأتها وتطورها لدى علمائنا. إنه تصور عقلي ـ وظيفي لظاهرة التعلم والتملك المعرفي، ينطلق من مقترحات ابن خلدون وغيره ممّن لمعوا في مجال التربية، مع اللجوء للأبحاث المعاصرة لتهذيبها وتعميقها وأجرأتها، من خلال جملة المفاهيم النفس ـ عرفانية المذكورة آنفا»[١٤].

ويتّضح، ممّا سبق ذكره، أن نظرية الملكات تندرج ضمن علم النفس المعرفي. ويعني هذا أنّ علم النفس المعرفي (Psychologie Cognitive)، ـ الذي ظهر بالولايات المتحدة الأمريكية منذ سنوات الخمسين مع العقل الاصطناعي والحاسوبي ـ هو ذلك العلم الذي يركز على الدماغ البشري الذهني والعقلي بالتحليل، والدراسة، والتفسير، والتشريح، بالتوقف عند مختلف الوظائف النفسية التي يقوم بها الكائن البشري على مستوى: التفكير، والذاكرة، والاستدلال، والانتباه، واللغة، والذكاء، والتمثُّلات، والإدراك، والمعرفة، والإبداع، والعبقرية، وكيفية التعلم، وحلّ المسائل.[١٥]..

ويعني هذا أن السيكولوجيا المعرفية، في مفهومها العام، هي التي تدرس المعرفة دراسة علمية، بالتركيز على آليات الذاكرة، والملكات، والانتباه، واللغة، والإدراك، والذكاء، والوعي، وحلّ الوضعيات والمشاكل المستعصية، ودراسة السلوك الذهني والمعرفي للإنسان[١٦]. ومن ثمّ، فهو جزء من علم النفس العيادي أو الإكلينيكي (psychologie clinique). وبالتالي، فهو ينصبُّ على علم المعرفة (la science de la cognition)، وهدفه

هو فهم الطريقة التي تكتسب بها المعرفة، وتُخزن وتستعمل مرة أخرى. وبتعبير آخر، يُعنى علم النفس ـ المعرفة بتكون المعرفة وبنائها وماهيتها وأدوارها.

وبالمفهوم الضيق، يقصد بالسيكولوجيا المعرفية تلك المقاربة التي تهتم بالذهن الإنساني، بالتوقف عند كيفية معالجة المعلومات، ودراسة الحالات الذهنية والعقلية. أي: تدرس هذه السيكولوجيا الحركية الدينامكية للذاكرة والاستدلال البرهاني في مساره التطوري والنمائي والحركي، بتبيان وظائف تلك العمليات الذهنية التي تتمثل في: التنظيم، والترتيب، والتصنيف، والتبويب، والتقسيم، والمعالجة، والانتقاء، والإخراج، والتنفيذ...إلخ.

أي: تعنى السيكولوجيا المعرفية بدراسة الإنسان المعرفي والعقلي والذهني، بالتوقف عند مجموعة من الأنشطة الذهنية والعقلية التي يقوم بها، برصد المسارات المعرفية، وتحديد الوظائف التي تقوم بها. أي: تهتم بالعقل والذّهن، ولا تهتم بالسلوك الخارجي(١٧).

ومن هنا، يدرس علم النفس المعرفي ما يسمى بالمعرفة (la cognition)، بالتوقف عند بنياتها، ومكوناتها، ووظائفها، وسيرورتها. فضلاً عن البحث في الأنشطة العقلية والذهنية، وتحديد المسار الذي تتخذه هذه الأنشطة، وتبيان مختلف الوظائف التي تؤديها(١٨). ومن ثمّ، يهتم علم النفس المعرفي بالملكات والسلوك الذهني، وليس السلوك الخارجي الظاهري المرتبط بالحافز والاستجابة كما عند السلوكيين التجريبيين. كما تعتمد السيكولوجيا المعرفية على الملاحظة والتجريب والقولبة الحاسوبية في أثناء التحليل، والدراسة، والفهم، والتفسير، وتشريح الدماغ العصبي.

ومن جهة أخرى، فقد اهتمت السيكولوجيا المعرفية بالفوارق الفردية في أثناء رصد مختلف العمليات الذهنية أو العقلية التي يقوم بها الإنسان. ويعني هذا أنّ السيكولوجيا المعرفية، تهتم بالعقل والذهن والدماغ البشري بفصّيه الأيمن والأيسر. كما تدرس أنواع الذكاء الذي يمتلكه الإنسان، وتِعداد المراحل التي يمر بها في علاقة الذات مع الموضوع، كما عند جان

بياجيه (J.Piaget)، أو البحث عن الكفاءة اللغوية عند مستعمل الكلام، كما عند نوام شومسكي (N.Chomsky)، أو تصنيف الذكاءات المتعددة كما عند هوارد غاردنر(H. Gardner)[١٩].

وأكثر من هذا، فقد أصبح العقل مثل حاسوب مُركّب، يقوم بعمليات ذهنية متنوعة ومتعددة. ومن ثم، أصبح العقل هو مدار الدراسة من خلال التشديد على مُدخلاته، وعملياته، ومُخرجاته. وبهذا، تتجاوز السيكولوجيا المعرفية المدرسة السلوكية التجريبية التي كانت تدرس السلوك الخارجي انطلاقاً من المثير والاستجابة.

ويلاحظ أنّ علم النفس المعرفي، هو علم متعدد الاختصاصات، يتداخل مع الفلسفة، والرياضيات، والبيولوجيا، وعلم النفس، وعلم الأعصاب، والتحليل النفسي، والفيزيولوجيا، وعلوم التربية، واللسانيات، والطب، والإعلاميات، وعلم التواصل، وعلم المنطق، والعلوم المعرفية[٢٠]، والتكنولوجيا، والإبستمولوجيا التكوينية، والفينومونولوجيا (phénoménologie)[٢١].

وبناء على ما سبق، تعتمد نظرية الملكات عند محمد الدريج وتلميذه جميل حمداوي على مجموعة من المصادر، سواء أكانت تراثية عند علمائنا القدامى، كابن خلدون ـ مثلاً، أم كانت كتابات معاصرة سيكولوجية وبيداغوجية، كالاستفادة ـ مثلاً ـ من نظرية الكفايات والإدماج، ونظرية الأهداف، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية، والنظريات اللسانية، والنظريات الحاسوبية.

ويلاحظ أنّ محمد الدريج، يحاول تأصيل نظريته التربوية بالاعتماد على الكتابات التراثية، كما تتجلّى في آراء ابن خلدون في كتاب «المقدمة»، والاعتماد على ما كتبه محمد عابد الجابري من دراسات حول التراث. علاوة على ذلك، يبدو أن جميع النظريات الغربية التي جربت في الحقل التربوي المغربي لم تؤت أكلها، ممّا جعل التعليم المغربي يعاني من أزمات متوالية ومتتابعة، بسبب سياسة التجريب، والترقيع، والاستنبات.

لذا، عاد محمد الدريج إلى التراث لبلورة نظرية تربوية أصيلة نابعة من التربة العربية المحلية، بالاستفادة قدر الإمكان من تصورات غربية في السيكولوجيا والبيداغوجيا، ولاسيما نظرية الكفايات والذكاءات المتعددة.

وتتنوع الملكات عند محمد الدريج، حيث يُمكن الحديث عن ثلاثة أنواع كبرى من الملكات:

١/ ملكات أساسية في الحياة.

٢/ ملكات أكاديمية في التعليم.

٣/ ملكات مهنية في الصناعة.

فالملكات الأساسية في الحياة، هي التي لا يُمكن الاستغناء عنها. فهي آليات رئيسة في اكتساب المعرفة الجوهرية. ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

١ ـ **ملكة اللغة والتواصل**، شفويّاً وكتابيّاً، وملكة الحساب والتعداد.

٢ ـ **الملكات المعرفية والمنطقية**، التي تستند إلى مجموعة من العمليات الذهنية والمنطقية، باستعمال التأمل العقلي كتابة، وتقوية العقل عن طريق الحساب العددي.

٣ ـ **الملكات العملية الاجتماعية**، التي ترصد أوليات السلوك والممارسات في الاجتماع البشري والأخلاق، وتهتم بتدبير المنزل.

أما الملكات الأكاديمية في التعليم، فهي ملكات تربوية نوعية مرتبطة بالتعلم واكتساب المعرفة. وتتفرع هذه الملكات إلى الأنواع التالية:

١ ـ **ملكات في علوم دنيوية**، مثل: الرياضيات، وعلوم الطبيعة، وعلوم اللغة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ، وعلم الكلام والجدل، والمنطق، والفلسفة...إلخ.

٢ ـ **ملكات في علوم شرعية**، مثل: أصول الدين، وعلم التوحيد، والفقه، والتفسير، وعلوم القرآن والحديث، والتصوف...إلخ.

٣ ـ **ملكات لأجل علوم عملية**، مثل: السياسة المدنية والملكات التكنولوجية..إلخ.

٤ ـ **ملكات مهنية**، وترتبط بالمهن، والصنائع، والتقنيات..إلخ.

٥ ـ **ملكات الصناعة البسيطة**، وتكون في الضروريات والصنائع الضرورية، مثل: الفلاحة، والبناء، والحدادة، والنجارة، والخياطة. وتعد ضرورية، لأنها توفر ما هو ضروري للعيش والحياة.

٦ ـ **ملكات الصناعة المركبة**، وتكون في الكماليات والصنائع الشرفية، مثل: التوليد، والكتابة، والغناء، والطب، والتعليم، وهي شرفية، لأنها تُعطي صاحبها شرف الترقِّي.

خامساً: التمثل التربوي التطبيقي لتربية الملكات

لقد جرّب التعليم المغربي مجموعة من النظريات والطرائق التربوية لإصلاح التعليم، ولا سيّما تلك النظريات الغربية التي استنبتت في التربة المغربية تجريباً وترقيعاً، كنظرية الأهداف، ونظرية الكفايات، ونظرية الشراكة، ونظرية المجزوءات، ونظرية الجودة، وغيرها...إلخ.

ومن ثم، فقد جاءت نظرية الملكات في السياق نفسه لإصلاح التعليم، وتقديم بديل جديد، بعد أن فشل التعليم المغربي في تطبيق بيداغوجيا الكفايات والإدماج التي لا تتلاءم فلسفتها مع الواقع المغربي. لذا، بادر محمد الدريج إلى اقتراح نظرية تربوية بديلة سماها بنظرية الملكات، وقد امْتَحها من كتابات د. محمد الجابري التراثية. واستفاد كثيراً من علمائنا القدامى في مجال التربية والتعليم كابن خلدون مثلا. ومن ثم، يتمثل الغرض من هذه النظرية في التوجهات التالية:

ـ المساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التعليم، وجعله قادراً على مواجهة مختلف الصعوبات والتحديات، خاصة على المستوى المنهاجي ـ الديداكتيكي.

ـ تعميم تعليم مندمج وأصيل عالي الجودة، وتبنِّي مبادئ ومفاهيم تربوية تراثية.

ـ توظيف مفاهيم وأدوات تدريسية متجددة، ممّا يُشجع، في المنظومة التربوية، التفاعل بين الموروث الثقافي والتطورات والكشوف التربوية المعاصرة، وذلك بالعمل على:

ـ دراسة الممارسات والتجارب التربوية في تراثنا وإغنائها وتوظيفها.

ـ دراسة التجارب التربوية العالمية وتقويمها والاستفادة منها.

ـ مدّ الجسور التربوية ـ التعليمية، بين هويتنا الثقافية والمنجزات العالمية المعاصرة.

ـ ترسيخ **الهوية التراثية ـ الأصيلة** لدى المتعلم، التي ترفض الاغتراب والاستلاب والتبعية بجميع أشكالها، وخلق الانسجام والتوازن بينها وبين **الهوية المنفتحة**، التي تتميز بالحوار وبالتواصل المعرفي، والانخراط في مسيرة الحضارة الكونية.

ـ المساهمة في الانعتاق من النقل والتقليد، وتفعيل شخصيتنا الأصيلة والمبدعة، سواء كأفراد أم جماعات، والمساهمة بفعالية في تقويتها بالتربية البدنية والتربية الفكرية، وبترسيخ الاتجاهات الإيجابية المقبولة والقيم الأخلاقية وقيم المواطنة[٢٢].

ويُلاحظ أنّ محمد الدريج، قد جمع بين الأصالة والمعاصرة، وانفتح على المستجد من الأفكار والنظريات التربوية والسيكولوجية واللسانية المعاصرة. بمعنى أنه قد امْتاحَ آراءه من النظريات التربوية التراثية. وفي الوقت نفسه، فقد استفاد من مستجدات النظريات البيداغوجية العالمية. كأنّي بالدريج يدعو إلى الاعتماد على الذات في ابتكار نظرياتنا التربوية، وعدم الانسياق وراء النظريات التربوية الغربية بُغية استنباتها في التُّربة التربوية المغربية. وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج:

«كما ندعو ارتباطاً بذلك، وفي سياق تأصيل نشاطنا التربوي وغيره،

وتحريره من مختلف أشكال التبعية والتقليد والاتكالية واستيراد النظريات الجاهزة، إلى إعادة النظر في أساليب عقد اتفاقيات الشراكة، وتفويت الصفقات مع مكاتب الدراسات، وخاصة المكاتب الأجنبية، وتقنين ومراقبة نشاط المنظمات الدولية ووكالات التعاون وكل الجهات الداعمة، والتي يكون لها بالغ الأثر في اختيار هذا النموذج أو ذاك. وبالتّالي، في وضع (فرض) استراتيجيات «الإصلاح»، وفحص وتقويم نشاطها بما يخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء، ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات ومتطلبات الجهات والقطاعات المستفيدة من الدعم، في جميع مجالات التنمية(٢٣).

ويتأكد لنا، بشكل جليٍّ، أنّ محمد الدريج ينطلق، في تصوراته البيداغوجية النظرية، من الرؤية الجابرية في التعامل مع التراث، لأنّ الجابري يدعو إلى قراءة التراث قراءة علمية حداثية موضوعية منفتحة من أجل بناء حداثة مستقبلية. بمعنى الاستفادة ممّا هو إيجابي في التراث لبناء الحاضر والمستقبل، إذ يمكن الاستفادة من النظام البُرهاني عند ابن رشد. ويُمكن الاستفادة من النموذج العلمي التجريبي عند البيروني، وابن النفيس، وجابر بن حيان، والبيروني. ويُمكن الاستفادة من النموذج النفعي للعلم، والنموذج التربوي، والنموذج اللغوي، والنموذج القانوني، والنموذج الاجتماعي، والنموذج الإنساني...إلخ، ومن ثم، يُعد نموذج الملكات من النماذج البراديغمية التي يمكن الاسترشاد بها في مجال التربية والتعليم(٢٤).

ويستند النموذج التدريسي عند محمد الدريج على الملكات بالمفهوم التراثي، بتطعيمها بمفاهيم معاصرة لتحقيق الجودة التربوية والتعليمية. وإذا كان نموذج محمد الدريج يقوم على توظيف الملكات، فإنه نموذج تأصيلي وتأسيسي في ثقافتنا التربوية المعاصرة. وفي هذا، يقول الباحث:

«إنّ ما يُبرر اقتراحنا لمدخل الملكات هو العمل والاجتهاد لتأصيل النشاط التربوي، وإيجاد بدائل مستمدة من تراثنا التربوي، والسعي، في

نفس الآن، لإغناء النماذج والمقاربات الحالية والمستجدة في الساحة التربوية ـ التعليمية، بهدف عقلنة التدريس، وجعله أكثر فاعلية واندماجاً، وتطويره من خلال تربية غنية ومبدعة، دون التضحية، باسم العولمة، بخصوصيتنا واستقلالنا..»[٢٥]. كما تعمل هذه النظرية على خدمة حاجيات المتعلمين، وتطوير قدراتهم الإبداعية والابتكارية. وفي هذا الإطار، يقول الباحث:

«إنّنا ننطلق في هذا النموذج من انتقاد التوجهات التي تُريد أن تجعل من بعض المقاربات في التعليم، وباسم التجديد، أداة لتطويع البشر وترويضهم وبرمجتهم وفق أنماط غربية وغريبة، ضداً عن مصالحهم وعن احتياجاتهم الحقيقية، والعمل على رفض المناهج التي تسعى إلى خلق أنماط من التفكير والأداء محددة سلفاً وبكيفية آلية، والتضييق من قدرات المتعلمين الإبداعية، عوض أن نيسر لهم سُبل الاختيار بما يتوافق مع خصوصياتهم وطموحاتهم، ويمكنهم من التثقيف الذاتي والتطوير الشخصي»[٢٦].

وتنتقد نظرية الملكات المقاربات السلوكية القائمة على نظرية الأهداف التجزيئية. وفي الوقت نفسه، ترفض نظرية الكفايات القائمة على إدماج المكتسبات لحلِّ الوضعيات. وفي هذا، يقول الدريج: «ننتقد الاكتفاء بالصياغات الإجرائية ـ السلوكية والوضعياتية، سواء للأهداف أم للكفايات أم للمعايير...وكما هو سائد في بعض الأنظمة التعليمية التي تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك، والتوقف عند المؤشرات الجزئية التي كثيراً ما تُؤدي، فضلاً عن السقوط في التبعية، إلى الآلية والنزعة نحو التفتيت.

إنّ التحديد الإجرائي ـ السلوكي للأهداف على سبيل المثال، كثيراً ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الأقسام، فيستبعدون مبادرات التلاميذ، بل ومبادرات المدرسين أنفسهم، والتي تفرضها المواقف التعليمية المستجدة، ولا تتناولها الأهداف أو الكفايات أو المعايير، المُحدّدة سلفاً، وبعبارات سلوكية جامدة.»[٢٧] ومن جهة أخرى، تعتمد نظرية الملكات على وضع

استراتيجيات مستقبلية وخُطط استشرافية لتحقيق الجودة التربوية والنجاعة البيداغوجية. وبالتالي، ترتكز على أربع استراتيجيات منهجية أساسية وهي: **الأصالة، والانفتاح، والاندماج، والتخطيط.**

وهكذا، يقوم مرتكز الأصالة على تبني النظريات التربوية التراثية العربية القديمة، وتمثلها بيداغوجيا وديداكتيكيّاً، بالاستفادة من إيجابيات التعليم العتيق، وغرس القيم الأخلاقية في نفوس المتعلمين، والتشديد على الهوية من أجل الحفاظ عليها، والاشتغال على تربية القيم، واستعمال الطرائق والأساليب البيداغوجية لدى علمائنا القدامى التي كانت تجمع بين الحفظ، والحوار، والمناقشة، والنقد. وذلك كله من أجل فهم الملكات فهماً حقيقيّاً، وتجديد التراث التربوي، وتأصيل التعليم العربي الإسلامي، والاستجابة للحاجيات الأساسية للمتعلمين، والعمل من أجل بناء هوية إسلامية أصيلة ومبدعة.

في حين، يتمثل مرتكز الانفتاح في ترسيخ الهوية المنفتحة على الآخر، والاستفادة من معارفه ومخترعاته وابتكاراته، وتوظيف كشوفاته ونتائج بحوثه النظرية والتطبيقية. في حين، يقوم مرتكز الاندماج على اعتماد مفهوم شمولي للمنهاج، والعمل على تحقيق نوع من التكامل بين الأهداف والمضامين. بينما يعتمد مفهوم التخطيط على استشراف المستقبل، واندماج المنهاج مع خصوصيات الجهات، واندماج المراحل والشُّعب.

وبناء على ما سبق، يقول محمد الدريج:

«يتعلّق الأمر هنا بإيماننا بأنّ تسليط الأضواء في نموذج التدريس بالملكات، على الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ وأسرهم كما أسلفنا، يتطلب تحديد الأولويات والاختيارات الملائمة برؤية استباقية واعية، قصد مساعدة صانعي القرارات التربوية وواضعي تشريعات تطبيقها وأساليب إنزالها، للتوجه نحو الأهداف بعيدة المدى، مع اطْلاعهم على التدابير الواجب اتخاذها في الحين، قصد الوصول إليها.

إنّ من أبرز الأزمات التي تُعاني منها العديد من الأنظمة التربوية، ومن

ضمنها نظامنا، العجز عن تحديد الغايات النهائية للنشاط التربوي في إطار فلسفة واضحة المعالم، وفي إطار استشراف المستقبل.

إنّ استشراف المستقبل عموماً، ومستقبل النشاط التربوي على وجه الخصوص، يعني استخلاص عبرة من الماضي، واعتماد سيناريوهات مختلفة مُعدّة سلفاً لجميع الحالات الطارئة المحتملة، بالانطلاق من المسلمات والافتراضات المُتفق عليها من مختلف اتّجاهات البحث العلمي والفكري والعقائدي والتكنولوجي، وتعيين الإمكانات والقدرات اللازمة لإنجاز أي مسار مستقبلي.

كما نعني بالاستشراف في هذا المجال دراسة الوجهة المستقبلية للمتغيرات ومكونات المنظومة، ومتابعة مسار تطور الملكات الأساسية الضرورية للانخراط في المهن وفي التنمية عموماً، والتي يجب عدم إغفالها لأنها تنبئ بالمستقبل. شريطة أن يكون استشراف المستقبل مبنيّاً على تخطيط استراتيجي علمي، ينطلق من حيثيات ومعطيات واقعية وتوقعات معقولة. وفي هذا الصدد، يُؤكد عالم المستقبليات المغربي المهدي المنجرة أهمية المنهج العلمي في دراسة المستقبل، فيقول: «**لا يكْمُن دور الاستشراف في إصدار التنبؤات اعتباطيّاً، بل يتجلّى هدفه في تحديد الاتجاهات، وتخيُّل مستقبلٍ مرغوبٍ فيه، واقتراح استراتيجيات تحويله إلى مستقبل ممكن..**»(٢٨).

ولا ننسى أيضاً أنّ نظرية الملكات تعتمد على منهاج شامل في معالجة قضايا التربية والتعليم. وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج أيضاً:

«إنّنا نروم في هذه المقاربة الانطلاق من النظرة الشمولية للمنهاج، ونقترح أن يستهدف المنهاج التربوي في مكوناته الأساسية: الأهداف التربوية التي تستحضر مختلف عناصر الوظيفة التربوية، سواء المعرفية منها أم الجِسمية (الحسِّية ـ الحركية والمهارية)، أم الروحية ـ الأخلاقية الوجدانية. كما يستهدف الاختيارات المعرفية والعلمية (المضامين)، وكذا الطرائق والأساليب والتقنيات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم،

وخصوصيات الفئات المستهدفة، وأساليب المُتدخلين من مدرسين ومرشدين وإداريين (القيادة التربوية)، وتنظيم الحياة المدرسية (التنظيمات البيداغوجية، وتوزيع الزمن المدرسي، والأنشطة الموازية)..»[٢٩].

وتقوم نظرية الملكات على مبدأ الاندماج بين النظري والتطبيقي، بين الشعب الأدبية والعلمية والتقنية، بين المستويات الدراسية، بين المحلِّي، والجهوي، والوطني، والقومي. وفي هذا، يقول محمد الدريج: «من المُكونات الأساسية في نموذج التدريس بالملكات، اعتماد مبدأ الاندماج بمعناه الحقيقي كما نتبنّاه في «المنهاج المندمج»، الذي نعتبره السياق الطبيعي لتطبيق هذه البيداغوجيا الأصيلة، يسعى المنهاج المندمج للمؤسسة (م ٣)، كما نتصوره إلى التكامل، لكن ليس بمعناه الضيق والمنحرف الذي يختزله في الاندماج على مستوى الموارد المعرفية التي يكتسبها التلميذ، ويُجندها لمواجهة وضعيات. بل بمعناه العميق والشامل والذي يتمثل في المبادئ الثلاثة التالية:

١ ـ **الاندماج العمودي بين المراحل والشعب**: بإعادة النظر في هيكلة التعليم (الابتدائي ـ الإعدادي ـ الثانوي ـ العالي)، والتشبث برؤية مندمجة لتطوير مختلف أسلاك التعليمية في علاقة بالتكوين المهني باعتباره جزءاً من المنظومة التعليمية، وبموازاة مع تطوير التعليم العتيق والأصيل، وإيجاد جسور التواصل بينه وبين الأنظمة الأخرى في التعليم العام والخصوصي. كما ترغب المقاربة التربوية المندمجة في الحدّ من الازدواجية الفاصلة بين مناهج القسم العلمي والتقني(الفني) ومناهج القسم الأدبي، بتزويد الطالب بخلفية متينة في اللغة والرياضيات والعلوم الطبيعية والإنسانية والتكوين الثقافي العام بشكل متوازن.

٢ ـ **الاندماج الأفقي** أو (**التناسق والتكامل المعرفي**): ويتجلّى واضحاً في توزيع السنة الدراسية إلى دورات وفصول ومجزوءات، ومراجعة تنظيم الدراسة في مختلف الشُّعب والتخصّصات، وتنظيم المواد الدراسية ووحدات التخصص، بالنظر إلى إمكانية إحداث مواد جديدة، ومدّ الجسور

بين المواد المعروفة تقليديّاً، بتطبيق مبدأ التكامل، ومراعاة خصوصيات المواد الدراسية والتخصصات على حدة. وينبغي أن يتمّ تحقيق التكامل بين المواد الدراسية والبناء المتدرج لمفاهيمها وفق آخر ما توصّل إليه العلم في ميادين النمو العقلي والنفسي للمتعلم، مثل: توظيف نظرية الذّكاءات المتعددة.

ومن ناحية أخرى، يشمل هذا المبدأ الاستراتيجي الاندماج بين النظري والعملي في إطار واحد، ومنه ضرورة عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل، وإلغاء الثنائية التي نلاحظها في المدرسة الحالية السائدة في بلداننا. إذ يشترط في المدرسة المندمجة الأصيلة، تحقيق الحدّ الأدنى من التكامل بين جميع الأنشطة التربوية داخل القسم وخارجه، وبين موضوعات الدراسة النظرية والدراسة العملية، ممّا يُساعد في بناء إنسان سوي، ذي شخصية متوازنة، يُفكر بعقله، ويُجرب بيديه.

٣ ـ الاندماج المنهاجي (Curriculaire)، في ضوء متطلبات المجتمعات المحلية، «بمراعاة العلاقة التفاعلية بين ما تُقدمه المدرسة من برامج ومحتويات، وما يسعى المجتمع إلى تحقيقه من أهداف وغايات وملكات، باعتبار المدرسة محركاً أساسيا للتقدم الاجتماعي، وعاملا رئيساً من عوامل التنمية. مع الحرص على مراعاة المنهاج الدراسي لخصوصيات المناطق والجهات في أُفق العمل بالجهوية الموسعة.

وهكذا، يسير الاندماج المقصود في المنهاج الذي نتبناه ـ يقول الدّريج ـ والذي يأتي نموذج التدريس بالملكات تتويجاً له، يسير في اتجاه متصاعد، بدءاً من المستوى المحلي، ثم الجهوي، فالوطني (أي على مستوى المجتمع ككل)، لنصل في النهاية إلى تحقيق الاندماج على المستوى الإقليمي (العربي ـ الإسلامي). إننا نقترح أن تتميز المقاربة، والمنهاج التربوي عموماً، بالسماح للعاملين في قطاع التعليم، بقدر من المرونة في صياغة الملكات المستهدفة، واختيار المضامين التعليمية الملائمة. حيث نمكن المناطق والمؤسسات والجهات التي يشتغلون بها من

قدر من الحرية، لتعديل المقررات الدراسية ومواءمتها مع الاحتياجات والخصوصيات الجهوية، مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج العام، وإقامة مشاريع الشراكة التربوية. حيث تُترك للمؤسسات المبادرة في عقد اتفاقيات التعاون مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلّي، وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج، بما يُساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويُلبّي، في الآن نفسه، الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ ومتطلبات أسرهم، دون الإخلال بالمنهاج العام، وبالسياسة العامة للدولة..»[٣٠].

وعليه، تُبنى نظرية الملكات على التخطيط والتدبير العقلاني الجيد، والاستراتيجية الاستشرافية المُعقلنة، بتحديد الملكات المستهدفة بدقة، وتسطير أهدافها العقلية، والروحية، والجسدية.

أما في ما يخص التوجهات في المضامين المعرفية والفكرية، «فلا بدّ من اعتماد مبدأ الاندماج والتكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير، وتمثُّل مبدأ الاستمرارية والتدرُّج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية، وتجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية، واستحضار البُعد المنهجي والروح العلمية ـ الموضوعية، في تقديم محتويات المواد، والعمل على استثمار عطاء الفكر الإسلامي خاصة، والإنساني عامة، لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية، والحرص على توفير حدٍّ أدنى من المضامين الأساسية المشتركة والملكات الأساسية لجميع المتعلمين في مختلف المراحل (خاصة الأولى منها) والشُّعب، وإحداث التوازن بين المعرفة في حدّ ذاتها (النظرية) والمعرفة الوظيفية ـ التطبيقية، واندماج محتويات المناهج خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وارتباطها بخصوصيات الجهات واستجابتها للحاجيات الفردية والجماعية»[٣١]. وعليه، تنبني نظرية الملكات التربوية خصوصاً على القيم الإسلامية العادلة. وفي هذا، يقول الدريج:

«يروم هذا المُكون الأساسي في نموذج «التدريس بالملكات»، وتعزيز

دور المدرس والمدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتمّ إعلانها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساساً إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم) وكذا في «الكتاب الأبيض»، خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم..، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف (بالتربية على القيم)، وعلى أجرأتها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم.. والتي تُستلهم بالأساس من:

- قيم العقيدة الإسلامية
- قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية
- قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته
- القيم الكونية لحقوق الإنسان[٣٢].

ويتعين بُغية تيسير اكتساب الملكات، وتنميتها على الوجه اللائق عند المتعلم، مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع مجموعة من الاستراتيجيات الإجرائية لاكتسابها، تستند إلى مراحل وخطوات، كما يتمّ تحصيل الملكات عند ابن خلدون وغيره، مع الاستفادة من التدريس بالمشكلات، والعمل بفكرة المشروع (مشروع المؤسسة والمشاريع الشخصية...إلخ) للربط بين النظري والعملي، واعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم ونوع ذكائهم الغالب، ولذلك قيل: «كِلْ لِكُلِّ عَبْدٍ بمعيار عقله، وَزِنْ له بميزان فهمه، حتى تَسْلِم منه، وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لِتفاوُتِ المِعْيار»[٣٣].

ويقترح محمد الدريج لأَجْرأة هذه التوجهات العناية بكل ما يرتبط

بأشكال تنظيم التعلم داخل الأقسام الدراسية (الطرائق البيداغوجية ـ الأساليب ـ الوسائل ـ المصادر والكتب المدرسية ـ أنظمة التقويم والاختبارات)، وتنويع الأساليب وطرائق تناول المعارف في إطار المقاربة بالملكات، بالعمل على ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات التعليمية، والإلحاح على تكييف بعض الطرائق والممارسات التقليدية الأصيلة، والأخذ عموماً بالطرائق النشطة، وطرائق وضع المشاريع، ومواجهة المواقف، وحل المشكلات...إلخ.

وعلى سبيل المثال: نجد ابن خلدون يُبيح استخدام الطرائق التربوية التي تُناسب المعلم، إلّا أنه يشجع استخدام طريقة المناقشة والحوار. فالتعليم عنده، يهدف إلى حُصول المُتعلم على مَلكة العلم، كي يُصبح على درجة عالية من الفهم، وليس فقط حفظه دون فهم وتعمق. لذا، انتقد ابن خلدون الطريقة القيروانية التي كانت في زمانه، والتي تركز على الحفظ بشكل كبير، ووصف الطلاب بأنهم يلتزمون الصمت والسكون التام دون مشاركة. كما يُقدم ابن خلدون منهجاً متكاملا ومتماسكاً في اكتساب الملكات والذي يتميز بالأساليب التالية:

١ ـ الاكتساب من خلال النشأة والممارسة في بيئة معينة.

٢ ـ الاكتساب من خلال الحفظ، والتكرار، والتمرّن.

٣ ـ التدرج والانتقال من حالة وقوع الفعل إلى الفعل، ثم الصفة، ثم الحال، فالملكة.

ـ من حيث تنظيم الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، للارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي من خلال الرفع من فعالية التدريس، ومن جدوى التعلّم ومواءمة الفضاءات التربوية لهما، واعتماد مبدأ التدرج.

ـ تنظيم الدراسة وِفق معايير موضوعية تُلائم المستجدات المُراد إدخالها على مختلف المراحل التعليمية كما يلي:

ـ تنظيم كل سنة دراسية من حيث نظام الدورات والفصول.

ـ النظر في إمكانية اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم، بما يُفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة، وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية. وقد ذكر أبو حامد الغزالي في كتابه «إحياء علوم الدين»، أن من وظائف المعلم: «أن يقتصر بالمُتعلِّم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله، فينفره أو يخبط عليه عقله، ولا يبثُّ إليه الحقيقة إلّا إذا علم أنه يستقلّ بفهمها».

ـ إدراج الغلاف الزمني الخاص **بالتقويم** بجميع أنماطه: التشخيصي(في بداية التعلم)، والتكويني (الملازم للتعلم)، والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم)، في إطار بيداغوجيا المَلكات حسب مراحل اكتسابها، وبمراعاة الغلاف المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. والعمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن لرفع نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.

ـ المرونة في تنظيم الحِصص الدراسية واستعمالات الزمن والعطل.

ـ تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الثقافية والفنية والجمعوية ضمن الحصّة الأسبوعية.

ـ النظر في سُبل ملاءمة المدرسة وبعض مقرراتها مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (المنهاج المُندمج)»[٣٤].

وهكذا، نستنتج أنّ نظرية الملكات تستفيد، بشكل من الأشكال، من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ومن نظرية الذكاءات المتعددة. وتستند إلى فلسفة التنشيط، ونتائج السيكولوجيا المعرفية، والانفتاح على فلسفة الكفايات والتعليم المندمج، وتربية ذوي الحاجات الخاصة. فضلاً عن الدراسات المستقبلية وتقنيات علم التدبير.

أضف إلى ذلك، أنّ التدريس بالملكات نظرية تراثية وأصيلة، تعتمد

على فلسفة القيم الإسلامية، وتنطلق من الرؤية الدينية الواعية القائمة على التوازن، والوسطية، والاعتدال، والانفتاح، والتعايش، والتفاهم.

سادساً: تدبير الدّرس المَلكاتي

تنبني نظرية الملكات ديدكتيكيّاً، على مجموعة من الخطوات التدبيرية والتخطيطية التي يمكن حصرها في المبادئ التالية:

١ ـ تحديد الملكات الأساسية والنوعية:

ينطلق المدرس من فلسفة الملكات كما يُحدّدها أستاذنا الدكتور محمد الدريج، فيبين في جُذاذاته طبيعة الملكات المستهدفة في الدرس، ويصنفها إلى ملكات أساسية وملكات نوعية، قد ترتبط بالدرس فقط أو تكون ملكة مستعرضة أو مندمجة مع باقي المواد والوحدات والمجزوءات الأخرى. كأنْ يُحدد المدرس طبيعة الملكة التي يريد اختبارها وصقلها وشحذها، فيختار الملكة اللغوية ـ مثلاً ـ في حصة اللغة أو النحو والإنشاء والتعبير، فيحضِّر المدرس مجموعة من الأنشطة التي تعزز هذه الملكة وتُقويها وتُنميها.

أضف إلى ذلك أنّ الملكات الكبرى ثلاث:

١/ ملكة عقلية مرتبطة بأهداف معرفية

٢/ ملكة وجدانية وذوقية وروحانية وأخلاقية مرتبطة بالقلب، والضمير، والوجدان

٣/ ملكة حسّية وحركية مرتبطة بالجسم، والبدن.

ويمكن أن يتحقق المدرس من نجاح درسه، إذا تحقّقت الملكة عبر مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تنصب على استكشاف تلك الملكة، ورصد سماتها ومواصفاتها، ولاسيما صفات الجودة، والنضج، والمهارة، والحذق، والكياسة.

ويعني هذا أن الملكة معيار لتحقيق الجودة الكمية والكيفية. ويمكن

الاستفادة من نظرية الأهداف والكفايات في تسطير الملكات التي قد تعني من جهة أخرى مجموعة من القدرات الكفائية. وينبغي على الوزارة الوصية على القطاع التربوي أن تحدِّد مجموعة أو لائحة مفصلة من الملكات المهارية والصناعية التي ترغب فيها على المستوى المعرفي والوجداني والحركي. وفي هذا الصدد، يقدم محمد الدريج تصوره حول مدخل الملكات والأهداف والقدرات:

«حتى يتمكن نظامنا التربوي من القيام بوظائفه على أكمل وجه، لابدّ من اعتماد مقاصد وأهداف وفق اختيارات وأولويات محددة في المنهاج التربوي ككل، تستجيب لطموحات المجتمع. ثم ترتيبها وتنظيمها في لوائح خاصة بكل مرحلة تعليمية وكل شعبة ومقرر دراسي. بما يخدم الملكات الأساسية (المواصفات أو الأهداف العامة) المرسومة للمتعلم في نهاية كل مرحلة من مراحل التحصيل الأولي والابتدائي، والملكات النوعية والصناعية، المرتبطة بمختلف العلوم والصناعات في المراحل المتقدمة.

كما ينبغي أن تستجيب المقاصد والأهداف لحاجيات الفرد، والعناية بمختلف جوانب شخصيته: الجسمية والعقلية والروحية. لأجل تكوين شخصية متوازنة، بحيث لا نكتفي باستهداف الجوانب العقلية ـ المعرفية على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية.

وللتذكير، ينصح أبو حامد الغزالي في تنشئة الصبيان، وعموما في آرائه التربوية، باستهداف المكونات الرئيسة للنفس البشرية، وهي: العقل، والروح، والجسم. وينظر إليها باعتبارها كياناً واحداً متكاملا. ومن ثم، جاء تأكيده على بعض الأساليب والطرائق التربوية التي تتناول تلك المكونات بشكل متكامل ومتوازن، كالمجاهدة والرياضة، لتزكية القلب والروح، والتفكر لتربية العقل، وترقية النفس الإنسانية في مجالات الإدراك، واللعب لتربية الجسم وتنشيط العقل والحواس.

كما أننا نُلح بخصوص اختيار الغايات ورسم الأهداف والمواصفات والملكات، على تبني الرؤية الاستراتيجية والاهتمام بالمستقبل. وقد اهتمت

بالفعل الكثير من الأنظمة التعليمية المعاصرة بعملية التخطيط واستشراف المستقبل، وكان هذا أحد أسباب نجاحها في الريادة والتقدم.

على أن الرؤية الجيدة للمستقبل، يجب أن يتوفر فيها بعض الصفات، لعل أهمها ما يمكن أن يقوم به أصحاب القرار والمخططون، مركزيّاً وجهويّاً، وكذا الممارسون، من وضع الأهداف والملكات التي تسعى المنظومة لتحقيقها، ورسم صورة المستقبل الذي نريد وصول المتعلمين إليه. فهم يُبلورون بذلك، الرؤية والأهداف السامية، ويشحنون كلا من المدرسين والتلاميذ بالرغبة في تحقيق تلك الأهداف، والوصول إلى الغايات المرجوة. ولا فرق هنا بين أن تكون هذه الرؤية لاختيار شُعب وتخصّصات أو مسارات مهنية أو لوضع مشاريع شخصية، أو على المستوى العام، عبر بناء مجتمع جديد تسود فيه العدالة والمساواة والحرية.

الرؤية المستقبلية الواضحة، إذاً، هي التي تحفز التلاميذ على الاستمرار في السير نحو الهدف على الرغم من الصعوبات. إنّ استشراف المستقبل يحتاج لنفاذ بصيرة وبُعد نظر، وتقدير كل الاحتمالات والاستعداد لأسوئها»[٣٥].

وبناء على ما سبق، لابد من وضع صِنافة للملكات العقلية والوجدانية والحركية، ليستفيد منها المدرسون في وضع جذاذاتهم تخطيطاً، وتدبيراً، وتقويماً.

٢ ـ تجديد المحتويات والمضامين في ضوء الملكات:

تستوجب نظرية محمد الدّريج تجديد المقررات والمضامين الدراسية، لتنسجم مع فلسفة الملكات. بمعنى أن تستهدف هذه المحتويات استكشاف الملكات لدى المتعلم، سواء أكانت أساسية أم نوعية، بتصنيف المضامين حسب الملكات المستهدفة. ولابدّ من التدرج في بناء هذه المضامين من السهولة والبساطة، إلى المعقد والمركَّب. ولابدّ من مسايرة ما استجد من المناهج والتصورات والنظريات، والتكيف السريع مع ما استحدث من

معلومات وأفكار كالانفتاح على العوالم الرقمية، والاستفادة من القراءة الممسرحة، وتمثل فلسفة التنشيط، وتنمية الذكاءات المتعددة، وتطوير الملكات المختلفة والمتنوعة. ويُضاف إلى ذلك أنه لابدّ من ترقية ملكات المتعلم المختلفة، كملكة الكتابة، وملكة القراءة، وملكة الحساب، وملكة النقد، وملكة التعلم الذاتي، ومكلة البحث والاستكشاف، وملكة المطالعة، وملكة التنقيب في الشبكات العنكبوتية...إلخ. ومن جهة أخرى، لابد من الانطلاق من الهوية العربية الإسلامية، والحفاظ على القيم الدينية، وغرس قيم المواطنة، وتنشئة المتعلم على معرفة حقوقه وواجباته. ومن ثم، تكون المضامين هادفة وممتعة ومفيدة، تنبني على التشويق، والإقناع، وحب البحث والاطلاع. ولا ننسى أيضاً أنّ ملكة الحفظ ضرورية لبناء معارفنا، وقد ركزت ثقافتنا القديمة على هذه الملكة الأولية والأساسية، حتى أصبحنا أمام علماء موسوعيين جهابذة وفطاحلة في ميادين شتى، كالغزالي، وابن سينا، وابن رشد، وابن خلدون، وابن رشيق القيرواني، والقاضي عياض... وغيرهم. ويبدو أن ملكة الحفظ مرحلة ضرورية لاستكشاف الملكات الأخرى لدى المتعلم.

ولكن أهم ما يميز نظرية الملكات، ارتباطها بالقيم الأخلاقية، من خلال الدعوة إلى التفاهم والتسامح والتعايش مع الآخر، والتشبث بالأخلاق الإسلامية الأصيلة، والدفاع عن الحق، والمساواة، والحرية، والعدالة، والديمقراطية، والشورى. وفي هذا الإطار، يقول الدريج:

«يروم هذا المكون الأساسي في نموذج «التدريس بالملكات»، تعزيز دور المدرس والمدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف. كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلانها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساسا إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم، وكذا في «الكتاب الأبيض»،

خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم ...إلخ)، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف «بالتربية على القيم»، وعلى أجرأتها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تُستلهم بالأساس من ـ قيم العقيدة الإسلامية.

ـ قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية.

ـ قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته.

ـ القيم الكونية لحقوق الإنسان...»[٣٦].

ويعني هذا أنه لابدّ من اختيار المضامين والمحتويات في ضوء الرؤية الدينية الإسلامية المعتدلة، بالانفتاح على المستجدات الغربية المعاصرة.

٣ ـ اختيار الوسائل الديداكتيكية التي تنمي الملكات وتطورها:

تتطلب نظرية الملكات اختيار مجموعة من الوسائل الديداكتيكية، سواء أكانت شفوية أم بصرية أم رقمية، من أجل ترسيخ القدرات في نفس المتعلم، وصقلها بالمِران، والدّربة، والتكرار. وتقوم الخطاطات التربوية بدور كبير في تسهيل العملية التعليمية ـ التعلمية. ويعني هذا أنّ الوسائل الديداكتيكية في خدمة الملكات والقدرات الكفائية تبسيطاً، وتسهيلا، وتيسيراً، وتوضيحاً، وتفسيراً، واستكشافاً. ولا يُمكن الاكتفاء بالارتجال الشفوي، بل لابدّ من الاستعانة بالتكنولوجيا الإعلامية وحوْسبة المعرفة، وتملك الملكات الإعلامية أو ما يُسمى بالذكاء الإعلامي.

٤ ـ الطرائق البيداغوجية في خدمة الملكات:

من المعروف أنّ النظام التربوي الإسلامي القديم كان يعتمد على العقل والنقل من جهة، ويستعين بالحفظ والحوار من جهة أخرى. وما أحوجنا اليوم إلى طريقة الحفظ، لأنها مَلكة أساسية لتقوية الذاكرة والإدراك قبل الانتقال إلى الحوار، والمشافهة، والنقد. ويمكن الاستفادة من مجموعة من آليات التراث في مجال التربية والتعليم، كالشرح، والتقييد، ودراسة المتون

وحفظها، والاستعانة بالتقييدات والحواشي لترسيخ ملكة الحفظ والاستيعاب. علاوة على ذلك، يُمكن الاستفادة من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ولاسيما الطريقة المسرحية، وتمثل فلسفة التنشيط التربوي.

بمعنى أنّ المدرس يمكن استعمال مجموعة من الطرائق التدريسية والتربوية لتطوير مجموعة من الملكات لدى المتعلم كملكة النقد، ومَلكة الشرح، وملكة التوصيف، وملكة القراءة، وملكة التحليل، وملكة التقويم، وملكة التركيب، وملكة المقارنة، وملكة التخييل، وملكة الكتابة، وملكة الإبداع، وملكة التوليد، وملكة التحويل، وملكة التفكيك، وملكة البناء، ..إلخ.

٥ ـ التقويم استكشاف للمَلكات:

يستهدف التقويم استكشاف الملكات ومعرفة مدى ترسخها في نفس المتعلم، واختبار الملكات في ضوء أنشطة خاصة بنوعية الملكة المستهدفة. وفي هذا الصدد، يُمكن الحديث عن ملكات تقويمية قبلية، وملكات تقويمية تكوينية، وملكات تقويمية نهائية وإجمالية، وملكات إشهادية، وملكات إدماجية، وملكات الدعم والتقوية وترسيخ ملكة الحفظ والاستقراء والاستنباط والاستنتاج والتعميم، وحلّ المشكلات العويصة، وإبداع أفكار وقيم جديدة. وفي هذا الصدد، يلحّ محمد الدريج على «إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقويم بجميع أنماطه: التشخيصي (في بداية التعلم)، والتكويني (الملازم للتعلم)، والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم)، إطار بيداغوجيا الملكات حسب مراحل اكتسابها، وبمراعاة الغلاف المُخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. والعمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص»[٣٧].

هذه هي أهم المراحل التي تنبني عليها العملية الديداكتيكية في ضوء

بيداغوجية الملكات. وقد تبين لنا، من هذا كله، أن هذه البيداغوجيا لابدّ أن ترسخ مجموعة من الملكات لدى المتعلم المتدرج في مستويات الدراسة والتعلم.

*** تركيب واستنتاج**

يتّضح لنا، بعد هذا العرض النظري الوجيز، أن المغرب قد جرّب نظريات تربوية عدّة، كنظريات التربية الحديثة، ونظرية الأهداف السلوكية، ونظرية الجودة، ونظرية الشراكة، وبيداغوجيا المجزوءات، والتربية بواسطة المضامين، وبيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات، وبيداغوجيا الإدماج، ومشروع المؤسسة، والحياة المدرسية، والقسم المعكوس (Flipped Classroom)، والتربية الرقمية أو الترابطية...إلخ. وما زال البحث مستمرّاً لإيجاد نظريات تعليمية أخرى موجودة في الساحة التربوية الغربية، من أجل تجريبها في مدارسنا ومؤسساتنا الوطنية، تقليداً واستيراداً واستنباتاً، قصد تطبيقها وممارستها، رغبة في التحقق من نجاعتها وفعاليتها الإجرائية.

ومن هنا، تُعد نظرية الملكات نظرية تربوية جديدة وأصيلة، تمتح من التراث العربي الإسلامي، وتنفتح على الحداثة الغربية والمستجدات المعاصرة، وترتكن إلى الدين والقيم والأصالة والمعاصرة، وتعتمد على التخطيط المستقبلي، والاندماج المتكامل، والتدبير المعقلن، واستكشاف الملكات الأساسية والنوعية لدى المتعلم وفق القيم الإسلامية، والاسترشاد بمبادىء العدالة الربانية الحقيقية. ويعني هذا كله أن نظرية الملكات آلية بيداغوجية وديداكتيكية إجرائية وواقعية لتحقيق الجودة، والإبداع، والابتكار، والإتقان.

ومن ثمّ، تتميز نظرية أستاذنا الدكتور محمد الدريج بتوظيف الملكات، وتأصيل الموروث التربوي، وقراءته في ضوء الحداثة والراهنية، ومستجدات الفكر والسيكولوجيا المعرفية، والاستجابة الحقيقية للمتعلمين،

ما دامت هذه النظرية تقوم على فلسفة التنشيط، وترسيخ الملكات المُضمرة والظاهرة، وتجاوز نظرية الأهداف السلوكية، وتبني المنهاج المندمج، وتمثل سياسة التخطيط المستقبلي لتحقيق الحداثة، والتقدم، والازدهار. كما تتميز نظرية الملكات بأنها نظرية واقعية ومرنة وهادفة قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وصالحة لتنزيلها في أرض الواقع، ويُمكن تعميقها والتفصيل فيها أكثر في المستقبل القريب.

الهوامش

١ ـ من إصدارات الباحث:

ـ **تحليل العملية التعليمية**، الدار البيضاء، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية ـ ١٩٨٣.ط٢ـ ١٩٩٠م.

ـ **التدريس الهادف**، ج. ١: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ١٩٩٠.

ـ **الكفايات في التعليم** منشورات رمسيس، الرباط، ٢٠٠٠.

٢ ـ ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الثالث عشر، دار صبح بيروت، لبنان، وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م، ص: ١٧٧.

٣ ـ انظر: إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: **المعجم الوسيط**، دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية، استانبول، تركيا، (د.ت).

٤ ـ جبور عبد النور وسهيل إدريس: **المنهل فرنسي ـ عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة ١٩٨٦م، ص: ٦٥٢.

٥ ـ الشريف الجرجاني: **كتاب التعريفات**، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٧١م.

٦ ـ **إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفا**، دار بيروت، لبنان، ١٩٨٣م.

٧ ـ ابن خلدون: المقدمة، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، (د. ت)، ص: ٥٥٤ ـ ٥٥٥.

٨ ـ ابن خلدون: م.س، ص: ٥٦٢.

٩ ـ محمد الدريج: **التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم**، موقع الجامعة الحرة للتعليم، المغرب،

http: //www.fae.ma/2012-01-27-14-57-43/595-2013-02-04-15-03-08.html

١٠ ـ محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، جريدة الأخبار، المغرب، العدد: ٦٢، ٢٩ يناير ٢٠١٣م، ص: ٨.

١١ ـ جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٤م، صص: ١٥٣ ـ ١٨٨.

١٢ ـ محمد الدريج: التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، نفس الموقع والرابط الرقمي.

١٣ ـ عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار المغربية، المغرب، الطبعة الأولى ٢٠٠٦م، ص: ٤٢٨ ـ ٤٢٩.

١٤ ـ محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

١٥ ـ Jean-Luc Roulin (dir.), Psychologie cognitive, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2006.

١٦ ـ J. Mehler: "Quand la science du comportement devient psychologie de la connaissance", La Recherche N°100, mai 1979, Volume 10, p.540-541

١٧ ـ راجع: عبد الكريم غريب: علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٢م. ص٣٥٩.

١٨ ـ Patrick Lemaire, Psychologie Cognitive, De Boeck, Bruxelles, 1999.

١٩ ـ Voir: H. Gardner: The Mind's New Science: A History of the cognitive Revolution, New York, Basic books, 1985.

٢٠ ـ F.J. Varela: Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives, Editions du Seuil, Paris 1989.

٢١ ـ Voir Denis Fisette: La phénoménologie face aux sciences cognitives, Dossier sur la phénoménologie, magazine littéraire N°403, novembre 2001.

٢٢ ـ محمد الدريج: الموقع نفسه والرابط الرقمي.

٢٣ ـ المرجع نفسه.

٢٤ ـ محمد الدريج: ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات، جريدة الأخبار، المغرب، العدد: ٦٢، الثلاثاء٢٩يناير٢٠١٣م، ص: ٨.

٢٥ ـ محمد الدريج: الموقع نفسه والرابط الرقمي.

٢٦ ـ المرجع نفسه.

٢٧ ـ المرجع نفسه.

٢٨ ـ المرجع نفسه.

٢٩ ـ المرجع نفسه.

٣٠ ـ المرجع نفسه.

٣١ ـ المرجع نفسه.

٣٢ ـ المرجع نفسه.

٣٣ ـ المرجع نفسه.

٣٤ ـ المرجع نفسه.

٣٥ ـ محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

٣٦ ـ المرجع نفسه.

٣٧ ـ المرجع نفسه.

قراءة في كتاب:

«التربية الجنسية بين الغرب والإسلام»

للدكتور السيد خضر الموسوي

د. محمد عليق(*)

تمهيد

«**لماذا نستحي من الحديث عن الجنس؟**» سؤال إشكالي، يطرحه الكاتب والباحث التربوي الدكتور السيد خضر الموسوي، في محاولة لتفكيك شيفرة إحدى أهم تحديات زماننا المعاصر، حيث يتصدّر الجنس لائحة المواضيع الجدلية الشائكة بين الغرب الأوروبي ـ الأمريكي، وبقية الحضارات، وخاصة الحضارة الإسلامية «التي لا تزال تُجادل في النموذج الليبرالي الغربي»، كما عبّر عن ذلك «صامويل هانتغتون» في نظريته الصِدامية.

وتزداد الحاجة إلى الشجاعة، ومستوى عالٍ من التحدِّي العلمي، حينما يكون الكلام عن التربية الجنسية في الإسلام، حيث تتشابك الموروثات الاجتماعية التقليدية في المجتمعات الإسلامية، وتكاد تُغطي على بيِّنات الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، وكتب علماء عظام، حفلت بالمفاهيم الجنسية، وأصول العلاقات بين الجنسين وآدابها وحكمتها وحدودها..إلخ. مع إدعاءات غربية بتحرر جنسي وترويج لعلاقات إباحية

(*) أستاذ التربية بالجامعة اللبنانية ـ لبنان.

وشذوذ مُغلف بعناوين الحرية وكسر القوالب القديمة، وكأنه انتقام من مؤسسة الأسرة ذات البُعد القيمي والديني، ونُزوع مدمر نحو فردانية عبثية في أسواق الرأسمالية المتوحشة، بتسارع مرعب!

وبين هذا وذاك، هناك تداخل وسوء تفاهم تاريخي بين الإنبهار بالغرب من جهة، وبين الجمود على أعراف وتقاليد تمزج أحيانًا بين الحياء والجهل، والخوف من الوقوع في المحظور، ما ينتج أجيالا من الضحايا الحائرة في النظرة إلى الجسد وإلى الجنس الآخر، وإلى الشهوة والزواج والإنجاب، وغيرها من مناطق الخلل والفراغ، التي لا يتمكن التعليم والتربية التقليدية في بلادنا غالباً ـ سواء في المدرسة أو الأسرة والإعلام والمسجد ـ من تناولها بوضوح وقوة وشفافية، ليحلّ محل هذه المؤسسات الأصيلة، أوهام إغراءات الإثارة الجنسية في الأفلام والمواقع الإلكترونية الغربية، والحُلم الأمريكي بنمط حياة بلذة مضاعفة، ودون أي ضوابط وحدود كما يتم تصويره.

إنها محاولة بحثية جريئة، لفتح أبواب النقاش حول التربية الجنسية في الإسلام وتمايزها عن الغرب، في كتاب تجاوز عنوانه «التربوي» ليدخل في مجالات المباني الحضارية لكل من الإسلام والغرب، في النظرة إلى الإنسان والمجتمع والأسرة، وعلاقة الإنسان بالله، عبر المشروع الديني القيمي، وصولا لتنظيم حركة هذا الإنسان في شتّى الأبعاد، ومنها البُعد الجسدي الجنسي الطبيعي.

كذلك، فإن الكاتب لا يكتفي بطرح الأفكار المتنوعة لتأسيس منهج تربوي جديد للتربية والتعليم الجنسي للطلاب والأبناء، بل يُطلُّ على أُسس الثقافة الجنسية في القرآن الكريم، والتراث الإسلامي، السبّاق في تناول الجنس والزواج وقضايا الجسد وأحكامه الشرعية العملية، ويمر على مجموعة تجارب عالمية في التربية الجنسية، ليصل في نهاية هذا الكتاب ـ ذي النكهة الموسوعية ـ إلى توصيات واقتراحات عملية للمؤسسات والعاملين في المجال التربوي والتعليمي، حول أصول التربية الجنسية

المطلوبة والمفيدة، التي تنقذ الأجيال من الوقوع بين نارين: نار الضغط الجنسي المترافق مع الجهل والخجل من جهة، وبين نار الإباحية الغربية المُهلكة من الجهة الأخرى.

مع الكتاب..

يقع كتاب «**التربية الجنسية بين الإسلام والغرب**» الصادر عن دار الهادي عام **٢٠٠٧**م، في ثلاثة أبواب وتسعة فصول.

تناول الكاتب في **الباب الأول**، مفهوم الجنس وأهمية التربية الجنسية وضرورتها وأهدافها، فضلاً عن إشارات وتنبيهات خاصة، كما تطرق إلى مجموعة من الدراسات والتجارب في التربية الجنسية، في دول عدّة في العالم، وآثار تلك التجارب ونتائجها. وتناول في **الباب الثاني**، موضوع الجنس في القرآن الكريم، والموقف الإسلامي العام من التربية الجنسية، والإجراءات الوقائية المتخذة في هذا المجال، فضلاً عن مسائل عدّة تتعلق بالجنس.

أما الباب الثالث، فقد خصّصه الكاتب للحديث عن دور المؤسسات العامة في المجتمع، فيما يتعلق بالتربية الجنسية، حيث تناول دور كل من الأهل والمدرسة، والإعلام والدولة، وعلماء الدين. وقد قدّم مجموعة من المقترحات والتوصيات، ومن ثم الخاتمة، وتلتها لائحة المصادر والمراجع.

من مقدمة الكتاب نقرأ:

ـ حتى لا يتلقَّى أطفالنا وشبابنا ثقافتهم الجنسية عبر الإنترنت وأفلام البورنو، التي تُحقِّر المرأة، وتُشوِّه العلاقة الجنسية.

ـ حتى لا يتمسك أطفالنا وشبابنا بالحقيقة دفعة واحدة.

ـ حتى لا ينشأ أطفالنا وشبابنا على الجهل. كان هذا الكتاب بهدف إفهام الشباب أنّ الجنس ليس مشكلة بذاته، بل يُعبر عن حياة سوية، فيما تكمن المشكلة في نوع التربية التي تعوَّد عليها الشباب، ونوع الإرشاد الذي

يتلقونه. كما يهدف لبيان أنّ الجنس ليس كل شيء في الحياة، وأنّ انحراف الشباب، سيُضيع عليهم حياتهم ومستقبلهم، وأنّ تهذيب الغريزة الجنسية، يكفل سعادتهم في الدنيا والآخرة معاً.

الباب الأول

وهنا نماذج من فصل بعنوان: «**إشارات وتنبيهات**»، وكما يُوحي العنوان، فهي مجموعة متنوعة من الإلفاتات، لا تنتظم ضمن الأطر المعروفة لمنهجية البحث العلمي، ولعلّها تتحرّر منها لتقديم عدد من القضايا المتنوعة، دون قيد التحديد والانضباط البحثي المتعارف.

يقول الكاتب ـ بعد استعراضه لبعض أوجه الثقافة الجنسية في العالم المعاصر وأزماتها ـ: «ولا يعني ذلك، أن نتصرف حيال مواضيع الجنس الحساسة، كما تتصرف النعامة عندما تجد نفسها في خطر، فتطمر رأسها في التراب، لتُقنع نفسها بأنّ الخطر زال، إذ ربما نرى أنّ مجتمعاتنا لا تزال ترفض الاعتراف بوجوب إدخال برامج التوعية الجنسية في صُلب المناهج التربوية، ما هو البديل لشبابنا؟».

في الفصل الثاني، نلاحظ أنّ الباحث قد جمع عددًا من الآراء والتعريفات المتنوعة للجنس، والتربية الجنسية ومفهومها، دون أن يُقدِّم تعريفًا جديدًا، بل يتبنَّى عمليًّا تعريف «الحَسني المعدي» في كتابه: «التربية الجنسية في مختلف المراحل التعليمية من منظور إسلامي» حيث يحددها بأنها: «عملية تربوية، تُساعد الناشئة والدارسين، على اكتساب جملة التصورات والحقائق والمعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات والعادات السليمة والصحيحة، التي ترتبط بالجنس والسلوك الجنسي... لتوجيه الدافع الجنسي في إطاره الشرعي... من أجل صحّة الفرد، وسعادة وطهارة المجتمع».

وفي القسم الأول، **من الفصل الثالث**، حول عدد من تجارب التربية الجنسية في العالم، نلاحظ مجموعة إحصاءات ومعلومات هامة ولكنها

قديمة نسبيًّا، أغلبها يعود لما قبل العام ٢٠٠٠م، وبالطبع فإنّ التطورات المتسارعة والخطيرة منذ ذلك التاريخ وحتى اليوم، من شأنها أن تكشف الكثير من الحقائق، وتغير هذه الأرقام ودلالاتها بشكل مذهل ومؤسف! وكذلك نلحظ في تلخيص هذه التجارب حول ١٥ بلدًا غربيًّا، أنّ القسم المخصص للولايات المتحدة المريكية لم يتجاوز عدة أسطر، والحال أن هذا البلد هو مركز أساسي لكل التحولات العالمية المرتبطة بالإباحية وصناعة البورنو، والترويج المُمنهج والمتسارع للشُّذوذ الجنسي، باسم مُموَّه وهو «المِثلية». وكذلك الأمر، عند عرض النماذج العربية والإسلامية، هناك غياب مُلفت لأي معلومات عن التجربة الإيرانية بوصفها بلدًا يسعى لتقديم نموذج إسلامي إيراني جديد، له طابع حضاري متمايز.

الباب الثاني

يزخر هذا الباب بشواهد كثيرة ـ وربما خرجت قليلا عن عنوان الكتاب وموضوعه الأساس بسبب كثرتها وتعمُّقها ـ، من الإشارات والمفاهيم الجنسية في القرآن الكريم وآياته الشريفة، ضمن عناوين مثل:

ـ الاعتراف بالغريزة: ﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ﴾ [آل عمران: ١٤].

ـ التعفُف قبل الزواج: ﴿وَلْيَسْتَعْفِفِ ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا﴾ [النور: ٣٣].

ـ الزواج الدائم: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا﴾ [الروم: ٢١].

ـ الزواج المؤقت: ﴿وَأُحِلَّ لَكُم مَّا وَرَآءَ ذَٰلِكُمْ... فَمَا ٱسْتَمْتَعْتُم بِهِۦ مِنْهُنَّ﴾ [النساء: ٢٤].

ـ الحمل والنسل والرضاع: ﴿فَلَمَّا تَغَشَّىٰهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيفًا﴾ [الأعراف: ١٨٩].

ـ الإشارات الجنسية المهذبة: ﴿هُنَّ لِبَاسٌ﴾ [البقرة: ١٨٧]، ﴿أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ﴾ [النساء: ٤٣].

ـ الالتزام بالعفة والاحتشام: ﴿قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّواْ مِنْ أَبْصَـٰرِهِمْ﴾ [النور: ٣٠].

ـ الدعوة للسّتر وعدم الخضوع بالقول.

ـ النشوز من الزوجين ـ المحيض عند المرأة ـ التطهر والغُسل ـ العُقم ـ خلق الإنسان ونشأته ـ العقوبات على الفعل الجنسي الحرام ـ قصص العفاف... إلخ. وصولاً إلى طرح قواعد عامة في العلاقات الجنسية والتربية الجنسية في الإسلام، مع شواهد فقهية وحديثية عن المستحبات والمكروهات في الجنس، وأحكام البلوغ وما شابه، إضافة إلى الإجراءات الوقائية والاستباقية، ومناقشة بعض المفاهيم الإشكالية، كالعلاقة بين الجنسين، والحُب والصداقة، والعادة السرية و...إلخ.

الباب الثالث

وفيه يتحدث الكاتب عن مجموعة قواعد وأصول مقترحة لأهم عناصر التربية الجنسية: الأهل ـ المدرسة ـ دور المعلم ـ وسائل الإعلام ـ دور الدولة ـ دور علماء الدين... إلخ ولربّما كان من المناسب هنا، أن يُخصِّص الكاتب الفتيان والفتيات والشباب بمجموعة نصائح تربوية، لكونهم المسؤولين الأساسيين عن تربية أنفسهم، وخاصة بعد مرحلة البلوغ وتحمل التكليف، والمسؤولية الشخصية عن هويتهم وأفكارهم وأفعالهم.

من فصل الاقتراحات والتوصيات نقرأ التالي:

«إنّنا في حاجة إلى صياغة مشروع ثقافي تربوي، ينطلق من هويتنا الإسلامية وواقعنا الثقافي الاجتماعي الراهن، إلى جانب صياغة استراتيجية واضحة ومحددة، لأهداف التربية والتعليم في جميع المراحل التعليمية...»، وبالطبع، فإنّ هذا مطلب تأسيسي كبير وهو أوسع وأعمق من بُعد التربية الجنسية، ويدل على اهتمام بإيجاد تحول بنيوي في التربية والتعليم في مجتمعاتنا، بعيدًا عن نزعة التغرب الثقافي أو الجمود والسكون المنفعل. ولا شك إنّ أعاد الكاتب تجديد طبعة الكتاب، فسيُضيف إليه الكثير من

الثقل النظري والتجارب الجديدة التي حصلت في مجال بناء فلسفة تربية إسلامية جديدة، وما رافقها من تحولات وإنتاج مناهج تربوية، مثل منهج الفطرة التوحيدية في الجمهورية الإسلامية في إيران، على سبيل المثال، ونتاجات متعددة على امتداد المجتمعات الإسلامية والعالمية في فترة ما بعد إصدار الكتاب في العام ٢٠٠٧، وكذلك، يُمكن أن يُضيف بشكل طبيعي، التطورات المُذهلة في مجال الظواهر الجنسية المتسارعة في العالم الغربي، والتي تجتاح العالم ثقافيًّا ضمن غزو ناعم مسموم.

من الأفكار المميزة والإبداعية في هذا الكتاب الشامل: اقتراح بإقرار منهج للتربية الجنسية للمراحل التعليمية كافة، ولكن دون أن يُقدم في مادة محددة، كما فعلت بعض الدول، بل يتمّ تحديد مجموعة من الكفايات التي تندمج في مواد عديدة، من البيولوجيا إلى التربية المدنية، ومن مهارات الحياة إلى التعليم الديني والقرآني، وصولا لعلم الاجتماع، وتشكيل الأسرة والإنجاب والصحة النفسية، وحتى التاريخ!

ومن الخاتمة:

«لقد خاض الغرب تجربة قاسية في ميدان التربية الجنسية، ولا يزال يُعاني من آثار نظرياتها وتطبيقاتها في هذا المجال، وسط خلافات في وجهات النظر، واستمرار مشاكل القلق والجهل بالجنس والأمراض الخطيرة... حيث كان التركيز على توفير الأساليب التي تستثير الغرائز والشهوات، ولم يُركز على المعارف التي تغذي الفكر وتُحصِّن النفس وتُصلح السلوك..». ثم يخلُص إلى «أنّ التربية الجنسية الإسلامية وحدها، هي التي نظمت السلوك الجنسي، من دون أن تدعو إلى التحلُّل، بل جعلت من الجنس وسيلة لإنجاز الوظيفة العبادية، ونسجت حولها قُدسية ترفع من شأنها...».

بعد هذا العرض المختصر، فإنّ كتاب «التربية الجنسية بين الغرب والإسلام» للدكتور السيد خضر الموسوي، يُشكل مصدرًا متنوعًا للمهتمين والباحثين في مجال التربية والتعليم وخاصة، في هذا المجال الهام

والخطير أي «التربية الجنسية»، ويُمكن أن يتفرّع من هذا الكتاب عشرات الأبحاث التخصّصية والمباني النظرية والأصول العملية، إن تابع أهل التربية والتعليم وأصحاب الطموحات العالية والعالمية، مسيرة إنتاج حضاري للرؤية التربوية الإسلامية المعاصرة، المُنجية من إفراط التغرُّب وتفريط الجمود، يقول عز من قائل: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ﴾ [البقرة: ١٤٣].

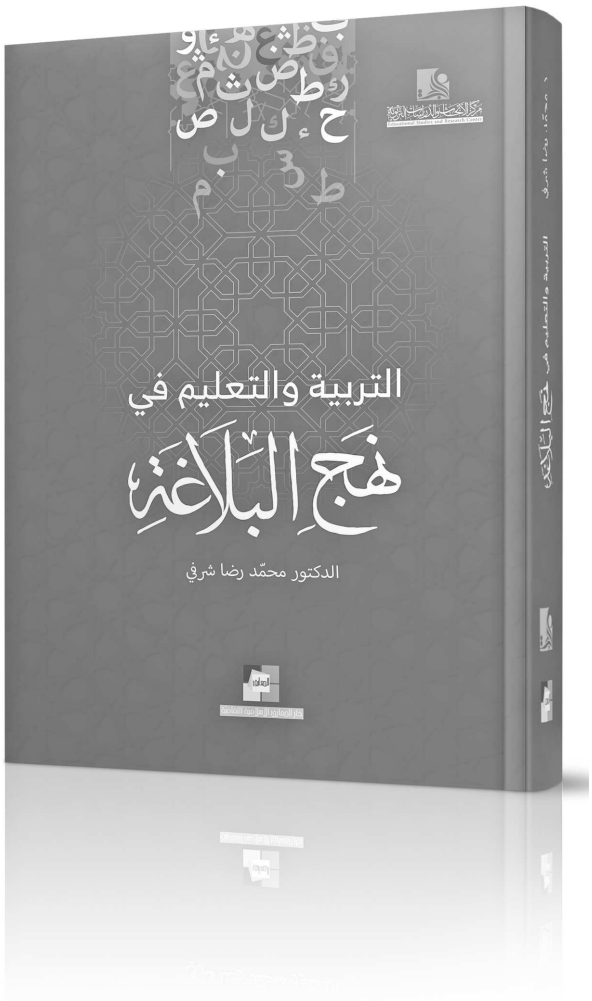
ملف العدد القادم

المدرسة:
تاريخها، واقعها وآفاقها المستقبلية

صدر حديثاً

التربية والتعليم في نهج البلاغة

الدكتور محمد رضا شرفي



يُطلب من دار المعارف الإسلامية ـ الثقافية ـ بيروت ـ لبنان

Muhammad Al-Dreij and the rooting of educational theory The theory of queens as a model

Dr. Jamil Hamdawi(*)

Abstract

The name of the Moroccan researcher, Dr. Muhammad Al-Dreij, has been associated with a set of different educational theories and approaches, including the objectives approach, the competency approach, and the Melaka's approach. The Melaka's theory is one of the original Arab educational theories that can be used to build an effective educational model.

(*) University professor and educational researcher - Morocco.

The Students motivation towards learning and its relationship to their academic performance (From the teachers' point of view)

Prepared by: Abdel-Gawad Ibrahim Kassir(*)

abstract

This study aimed to search for the existence of a relationship between learning motivation and its components and student performance, from the teachers' point of view, including determining the students' learning motivation level and their academic performance, and the presence of differences in levels of learning motivation and student performance between private and public schools.

It used the descriptive analytical approach and by using the questionnaire as a tool to know the teachers' point of view using two scales, the first to measure learning motivation and the other to measure academic performance, and the opinions of 73 teachers who teach secondary school students in two schools (one public and one private) were surveyed.

It concluded that the level of learning motivation and academic performance are below average, and that there is a positive direct relationship between them, and it is a strong relationship between the two components of motivation (attitude towards study and school and the relationship with parents) and academic performance. And that this result applies to both private and public schools, as no differences were found between them in this field.

(*) phD student in Business Administration at Jinan University - Lebanon, Eng. Field Research Unit in the Center for Educational Studies.

The Journey Towards Comprehensive Sexuality Education in Tunisia: Between the International and the National Context

Dr. Mustapha Chikh Zaouali(*)

abstract

In this study, we proceeded from the questions raised in the controversy, which was raised by the announcement of the Ministry of Education in Tunisia, at the end of 2019, about its program to integrate the so-called sexual health education into the educational curricula. Through it, we seek to study the evolution of the concept of sex education, and the concepts that are close to it, in Western societies and the international organizations concerned, and to trace the different stages of the Tunisian experience in this field, between international and local contexts from 1956 to the present day.

(*) Educational researcher. Participated in the elaboration of the project to integrate comprehensive sexuality education into educational curricula in Tunisia (2017/2019) as a member of the scientific committee of the Arab Institute for Human Rights.

The ethical orbit of the sexual education's compass in western thought

Dr. Hassan Khalil Reda(*)

Abstract

This study approaches the ethical background on which the choices of sexual education were based in Western thought, seeking to explain its cognitive structures, methodological paradoxes, and diagnostic patterns that do not go beyond the shell of perceptions emanating from philosophical patterns, as well as to justify the predominance of the liberal character, in thought, discourse and practice, on the ethical scene concerned with the sexual issue in Western society, despite what has accumulated in its hollow of spurs of different trends from this classic view, and surrounded in diameter by ethical controls that govern the extent of this sexual freedom in the public deliberative space, without stripping it of its identity derived from this description.

The study concluded by observing the western ethical position, with its two types: pessimism and optimism, regarding the sexual issue, in line with the classification presented by Alan Soble in this field recalling a sample of the propositions that the principle of taking care of this issue brings together, and that the principle of ethical vision separates from a source, a path, and a destination; in light of this, the criteria followed by Western thinkers in their ethical classification of sexual acts are formed, and the scene screams in a highly polished mirror, not blinded by dust, and not disturbed by concavity or convexity.

(*) University Professor - Lebanon.

Sexual education: in the Arab family Challenges, bets and outcome

Dr. Mamdouh Ezzedine(*)

Abstract

his study is an attemp to understand the reality of sexual education in the arab word by focusing on the Family space within the context of a transformative and fractured globalization that is fraugt with high degrees of uncertainty and extreme dangers, and within an arab educational context that suffers from crisis, defectiveness and inability to achieve the education objectives that develop the personality of the young people and help them attain self-realization far away from the dangers of sexual repression, and the hazards of both of the sexuel chaos and the sexual violations.

(*) Professor and researcher in Sociology, Director of the Educational Studies Unit at the Masarat Center for Philosophical Studies and Humanities in Tunis.

Sexual Mental Health
An inculcational study in the light of Qur'an and Sunnah

Dr. Hussain Safi Al-Din(*)

Abstract

In this article, and in the light of analyzing and citing religious texts, we shed light on the nature of the Islamic conception of "sexual mental health," and we linked the concept of mental health to the centrality of happiness, which is the human's attainment of the perfection of his nature, and perfection as the individual achieves the existential goal for which he was created. In the light of Qoran and the Sunnah, it is the ambiguity of beingin a position of servitude to God, since He is the absolute perfection and the goal of everg numan being.

Accordingly, mental health - with its basic indicators: controlling the sexual instinct, satisfying sexual needs in a permissible manner, marital sexual compatibility, and a feeling of happiness and a sense of pleasure - is only possible for a person to live, if he invests his formative freedom under the divine legislative will in his sexual life, and adheres to the Indicators of the Islamic normative system.

(*) Editor-in-chief and Professor of Philosophy at the Lebanese University.

Sex Education in Islam
Legality, controls and objectives

Dr. Sheikh Jawad Riyad(*)

abstract

Talking about sex education is one of the topics that many people in our society fear to approach or talk about directly, whether within families or in our educational curricula and educational institutions. The Arab and Islamic community has become accustomed to modesty in dealing with such topics or discussing issues in detail.

If we return to the Noble Qur'an, the biography of the Prophet (may God bless him and his family), and the biography of his family and companions, we will find many values, rulings, and guidelines related to matters of sex, reproduction, family building, and the relationship of man to woman. In approaching sensitive topics, and hinting and hinting in dealing with certain issues, as the interest in sexual education was clear in the instructions and teachings of the Prophet, so that it is possible to talk about an integrated Islamic value and educational system, which can be relied upon in developing sex education curricula within our families and in our educational and educational institutions...

(*) One of the scholars of Al-Azhar Al-Sharif - Arab Republic of Egypt.

Psychological education in Islam: its foundations and characteristics

Dr. Khaled Al Borkadi(*)

Abstract

The current study aims to originate the 'psychological education' concept from the Islamic perspective via identifying the most important foundations and features. It concludes that psychological education designates "a process of social upbringing, which involves psychological growth, and the development of an individual's psychological aspects: personal edification, self-purification, stimulating positive motivation, and directing emotions towards the positive development of the various behaviors emanating from the individual through various stages of life, and based on the principles and values of Islam besides individual readiness and differences. Three foundations to psychological education regarded from Islamic perspective are outlined. They are the belief, behavioral, and socio-cognitive foundations, which bind together for a sound psychological education that involves several features such as divine, inclusiveness, balance, moderation, and realism.

(*) Educational expert, researcher in educational sciences and didactics/Ministry of National Education - Excellent Inspector of Qualifying Secondary Education - Morocco.

Table of Contents

The Editorial..... 5
By: general supervisor

The file of Issue 15

Sexual Health Education

Psychological education in Islam: its foundations and characteristics..... 13
Dr. Khaled Al Borkadi

Sex Education in Islam Legality, controls and objectives 35
Dr. Sheikh Jawad Riyad

Sexual Mental Health An inculcational study in the light of Qur'an and Sunnah..... 59
Dr. Hussain Safi Al-Din

Sexual education: in the Arab family Challenges, bets and outcome..... 107
Dr. Mamdouh Ezzedine

The ethical orbit of the sexual education's compass in western thought..... 141
Dr. Hassan Khalil Reda

The Journey Towards Comprehensive Sexuality Education in Tunisia: Between the International and the National Context..... 171
Dr. Mustapha Chikh Zaouali

educational studies

The Students motivation towards learning and its relationship to their academic performance (From the teachers' point of view)..... 215
Prepared by: Abdel-Gawad Ibrahim Kassir

Muhammad Al-Dreij and the rooting of educational theory..... 239
Dr. Jamil Hamdawi

reading a book

«Sex education between the West and Islam»..... 275
Dr. Muhammad Aleik

File of the 15h Issue

Sexual Health Education

Issue No. 15, eighth Year, summer 2022

Abstracts in English

الأعداد الصادرة من المجلة

٢٠١٥ - ٢٠٢١م

١ القيم التربويّة

٢ الرؤية التربوية الإسلامية

٣ التربية الاجتماعية

٤ التربية الاقتصادية

٥ التربية الأخلاقية

٦ التربية البيئيّة

٧ التربية العلمية

٨ التربية الجمالية

٩ التربية الأسريّة

١٠ التربية الدينية

١١ التربية البدنية

١٢ التربية والتعليم والعالم الافتراضي

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 010 396792 362 001 039

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدث ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/ ٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com

مجلة
متخصصة في
الفكر التربوي
الإسلامي والمقارن

أبحاث ودراسات تربوية