مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي
PADİR
İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

العدد السابع - أغسطس 2025

Issue 7 - August 2025

الأبحاث والدراسات:

1. **الدين والثقافة في علم النفس العيادي**
د.الاخضر قرارة
2. **القسوة النفسية وتجربة الاغتراب: ملامح الدفاع النفسي وفجوة العلاقات الاجتماعية: الحالة السورية نموذج**
أ.د محمد محمود مصطفى
3. **المسار التاريخي لنشوء مصطلح الضمير**
أ.د. إحسان علي الحيدري
4. **فلسفة الإلزام الأخلاقي من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية**
د. عصام عبدوس
5. **مداخل تنمية الإنسان من خلال هدايات القرآن: من مقام التدسية إلى مقام الاستخلاف**
د. محمد الفيلة
6. **الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية**
د. خالد البورقادي
7. **النص الشرعي بين الخصائص المرجعية وإشكالات التوظيف الديداكتيكي**
د. حميد حقي
8. **خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين .**
الدكتور موسى عيسى زين الدين - الدكتور محمد ألمو محمن
9. **وقفات تعليمية نبوية و أثرها في تجويد المدرسة المغربية**
عز الدين الراجع

ISSN : 3023-6231

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة

تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي - تركيا

تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

00905522880846

ISSN :3023-6231

مجلة بادر

المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

مجلة بادر

مجلة فصلية محكمة، تعنى بالبحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي

رئيس التحرير:

د. محمد محمود مصطفى- عميد كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

مدير التحرير:

د. يوسف عكراش- وزارة التربية الوطنية - المملكة المغربية

هيئة التحرير:

- د. ماجدة المولا / نائب مدير - كلية علم النفس الإسلامي – تركيا.
- د. علي الصهيل- كلية علم النفس الإسلامي – السعودية.
- د. إيمان عوض - جامعة أم درمان – السودان.
- د. شيماء حسنين- كلية علم النفس الإسلامي – مصر.
- د. منال عبد النعيم – جامعة القاهرة– مصر.

- التدقيق اللغوي: أ. ناجية بشير
- السكرتيرة التنفيذية: أ. نور ترجمان اوغلو
- الإخـراج الفـني: خليل اللداوي

الهيئة الاستشارية

- بروفيسور عبد الله بن ناجي المخلافي
- بروف داتو د. أنصاري أحمد – رئيس جامعة آسيا – ماليزيا.
- بروف د. محمد عثمان شيخ – رئيس الجامعة الإسلامية – كينيا.
- بروف د. سليمان ديرين – جامعة مرمرة – كلية الإلهيات – تركيا.
- د. حميد أكتشاي – جامعة بندرما 17 أيلول – تركيا
- د. خالد مختار الزمزمي – جامعة هوبكنز – أمريكا
- د. حمدي عبيد – المجلس الاسلامي العالمي للدعوة والإغاثة – مصر.
- د. بخيتة علي - جامعة الخرطوم- السودان
- د. محمد محمود مصطفى- كلية علم النفس الإسلامي – مصر.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISSN:3023-6231

شروط النشر

- أنْ تندرج المادة المرسلة للتحكيم ضمن تخصص المجلة وما يتقاطع معه.
- أنْ يكون البحث أصيلًا، وليس مستلا من عمل سابق أو مبنيًا على أفكار مستهلكة ومبحوثة سابقًا.
- أنْ يلتزمَ الباحث بمواصفات البحث العلمي الأكاديمي، وأنْ يحترمَ قواعد، وضوابط التوثيق والكتابة الخاصة بالمجلة (ينظر موقع المجلة).
- أن يبرز الباحث في مقدمة البحث الإشكالية التي يروم الإجابة عنها مع توضيح وجهة نظره في مقاربتها.
- أنْ تكونَ لغة المادة المرسلة للتحكيم لغة علمية أكاديمية رصينة لا خطأ فيها.
- أنْ تُعتمدَ الدقة والأمانة في الاقتباس والأخذ بالنزاهة في توجيه معاني النصوص ودلالتها.
- يشترط في المادة ألا تكون قد نُشرت إلكترونيًا أو ورقيًا أو مقبولة للنشر أو قدمت إلى أي جهة أخرى.
- أن يتراوح عدد كلمات البحث بين 4000 و8000.
- تقبل المشاركات الفردية والثنائية والجماعية.
- تقبل المجلة قراءات ومراجعات الكتب، والترجمات، والحوارات بما هو متوافق مع ضوابط الكتابة في هذه أنواع.

مجلــة بــادر

info@journal.padir-der.org

journal.padir-der.org

ISSN :3023-6231

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الفهرس

افتتاحية العدد 6

الأبحاث والدراسات:

1. **الدين والثقافة في علم النفس العيادي..... 11**
   د. الاخضر قرارة
2. **القسوة النفسية وتجربة الاغتراب: ملامح الدفاع النفسي وفجوة العلاقات الاجتماعية: الحالة السورية نموذج..... 30**
   أ.د. محمد محمود مصطفى
3. **المسار التاريخي لنشوء مصطلح الضمير..... 60**
   أ.د. إحسان علي الحيدري
4. **فلسفة الإلزام الأخلاقي من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية..... 80**
   د.عصام عبدوس
5. **مداخل تنمية الإنسان من خلال هدايات القرآن: من مقام التدسية إلى مقام الاستخلاف.....97**
   د. محمد الفيلة
6. **الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية..... 132**
   د.خالد البورقادي
7. **النص الشرعي بين الخصائص المرجعية وإشكالات التوظيف الديداكتيكي..... 165**
   د. حميد حقي
8. **خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها..... 194**
   د.موسى عيسى زين الدين – د.محمد ألمومحمن
9. **وقفات تعليمية نبوية و أثرها في تجويد المدرسة المغربية.....209**
   عز الدين الراجعي

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد

ففي ظل السياقات النفسية والاجتماعية المعاصرة، وازدياد الحاجة لتطوير رؤى معرفية متميزة تستند إلى أسس علمية متينة ومناهج بحثية دقيقة، تواصل مجلة كلية علم النفس الإسلامي (بادر) مسيرتها الرائدة في تقديم محتوى أكاديمي متخصص يجمع بين القيم الإسلامية والتطبيقات النفسية المعاصرة.

يعكس هذا العدد السابع توجه المجلة نحو إثراء المعرفة النفسية والتربوية بأساليب بحثية متجددة، واستكشاف موضوعات حيوية تمس المجتمع المسلم وتحدياته النفسية على مختلف المستويات.

يتناول هذا العدد باقة مختارة من الأبحاث المحكمة التي ركزت على قضايا نفسية تتناسب مع خصوصيات المجتمع الإسلامي، وتسبر أغوار العلاقة بين الدين والنفس والبيئة الاجتماعية، مع الحرص على المحافظة على دقة التحليل العلمي وعرض النتائج بطريقة منهجية.

تأتي هذه الدراسات من باحثين متخصصين يسعون لتقديم منجزات علمية تُسهم في تعزيز فهم العوامل النفسية وأليات التكيف في بيئة تتغير باستمرار.

يتضمن العدد أبحاثًا متنوعة تعالج مواضيع عدة، بدأها ببحث الأستاذ الباحث الأخضر قرارة، بعنوان: الدين والثقافة في علم النفس العيادي وقد نبّه فيه على مجموعة مهمة من الموضوعات التي تناولها علم النفس العام الغربي وغيره والمفارقات المعرفية مع النظرية المعرفية الإسلامية، وإن النزعة المادية التي تسيطر على الفكر الغربي تظهر بوضوح في تفسير علماء النفس للظواهر السلوكية والنفسية تفسيرًا ماديًا بحتًا، بل إن كثيرًا من علماء النفس الغربيين يجعلون من دراسة سلوك الحيوان مدخلاً لفهم سلوك الإنسان، مغفلين ما يتميز به الإنسان على الحيوان من قوى روحية تؤثر تأثيراً كبيراً على نواح كثيرة من شخصيته وسلوكه، وقد قام بعض علماء النفس المحدثين في السنوات الأخيرة، من المنتمين إلى مدرسة علم

النفس الإنساني، بنقد هذا المنهج التقليدي في علم النفس ونادوا بضرورة دراسة السلوك الإنساني مباشرة دون الحاجة إلى الاستعانة في ذلك بدراسة سلوك الحيوان. وقد نادى بعضهم أيضًا مثل أبراهام ماسلو، بضرورة الاهتمام بالنواحي الروحية في دراسة سلوك الإنسان.

وثاني هذه الأبحاث التي تناولها هذا العدد هو بحث موسوم بـ القسوة النفسية وتجربة الاغتراب: ملامح الدفاع النفسي وفجوة العلاقات الاجتماعية، الحالة السورية نموذج، من وجهة نظر دكتور محمد محمود مصطفى، وقد ذكر أن القسوة النفسية ليست مجرد عرض عابر في تجربة الاغتراب، بل هي آلية دفاعية مركزية تساهم في تشكيل الفجوة النفسية والاجتماعية، وتؤثر بعمق على الصحة النفسية للمغترب.

إن فهم هذه الآليات من منظور علم النفس الإسلامي يوفر أساسًا لتطوير تدخلات فعّالة تدعم المغتربين وتساعدهم على التكيف الإيجابي مع بيئاتهم الجديدة أو حال عودتهم لوطنهم الأصلي.

والبحث الثالث للأستاذ الدكتور إحسان علي الحيدري عن الضمير الإنساني ونشأة المصطلح تاريخيًا، بدءًا بالحضارات مثل الرافدين والفرعونية وانتهاءًا بالحضارة الإسلامية ومرورًا على الديانات وغيره، وبيّن أن محاولة البحث عمّا يعنيه الضمير في الشريعة الإسلامية، يستتبعه بالضرورة البحث في غمار اللغة العربية؛ بوصفها اللسان المعبر عن النص القرآني الكريم، وعند الخوض في غمار هذه اللغة من خلال معاجمها القديمة، فضلاً عن كتب الفلاسفة المسلمين؛ فإننا لا نجد استعمالاً لمفردة الضمير كمصطلح أخلاقي مثلما هو متعارف عليه اليوم عندنا، وقد جاء معنى هذه المفردة معبراً عمّا ضُمر في النفس.

أما البحث الرابع فهو عن فلسفة الإلزام الأخلاقي من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية للباحث في الفكر الإسلامي ومقارنة الأديان الدكتور عصام عبدوس، وهو محاولة عميقة لإعطاء تصور مقتضب عن الإلزام الأخلاقي عند الفلاسفة الغربيين، ثم التركيز على المحور الرئيس، المتمثل في أشكال الإلزام الأخلاقي وأنواعه التي نص عليها القرآن الكريم والسنة النبوية، في تصورهما للأفعال الإنسانية ورصيدها الأخلاقي.

أما الدكتور محمد الفيلة، دكتوراه في علوم القرآن، تخصص المصطلح القرآني، وأستاذ زائر بالكلية متعددة التخصصات بتارودانت، جامعة ابن أزهر، وعنوان بحثه: مداخل تنمية الإنسان من خلال هدايات القرآن.

من مقام التدسية إلى مقام الاستخلاف، فقد أبان في بحثه عن غرضه، وهو بيان أسس تنمية الإنسان في القرآن تأهيلًا له لمهمة العمران التي هي أهم تجليات الاستخلاف، من أجل ذلك فقد لزم التمهيد ببيان حقيقة الاستخلاف المراد من جهة كونه تكليفًا من الله سبحانه للإنسان بالقيام بأمره في الأرض وإقامة

شرعه فيها، مع ما يقتضيه ذلك من وجوب المدافعة، وأن ذلك مهمة الإنسان عمومًا؛ غير أنه لا يتأهل له إلا من حقق الاستجابة لله، بإصلاح النفس.

ومما يشكل على ذلك أن الإنسان في القرآن كله قد وصف بأوصاف قدحية تنبئ ببعده الكبير عن هذا الذي أراده الله منه، بل تجعله في أسفل سافلين أبعد ما يكون عن القيام بحق الله، وأبعد ما يكون عن مراد الله منه، فكان لا بد من التعرض لمختلف ما وصف به الإنسان بحسب ما يسمح به الحيز المتاح ضمن هذا البحث.

وأما البحث السادس فهو مهم في باب التربية والتعليم للأستاذ الدكتور خالد البورقادي بعنوان: الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية وقد رصد فيه إلى تبيان أهم الأسس هذه الأسس لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية؛ حيث أصبح ضروريًا إدماج هذه القيم في المنظومة التربوية؛ لمركزية الأسرة المسلة في بناء المجتمع المسلم.

ومن أهم هذه الأسس ذكرت الدراسة: الحفاظ على المفاهيم الأصلية والتمسك بها؛ فهي حاملة للقيم الأسرية، ثم وضوح الخطاب القيمي الأخلاقي في المناهج التعليمية، فلا يقبل الغموض في هذا السياق إرضاء لأطراف أجنبية، وكذلك: التذكير بمبدأ ثبات القيم الأسرية الإسلامية لاستنادها إلى القرآن الكريم والسنة النبوية.

وفي البحث السابع قام الدكتور حميد حقي الأستاذ الزائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين ببني ملال – المغرب (تخصص ديداكتيك مادة التربية الإسلامية)، بتناول موضوع مهم للغاية بعنوان: النص الشرعي بين الخصائص المرجعية وإشكالات التوظيف الديداكتيكي، حيث انطلق من التنظير على الإجراء وقد بين بحثه وجود مفارقة واضحة بين مركزية النص الشرعي في الخطاب المنهاجي من حيث التأصيل النظري، وبين محدودية تفعيله في الواقع التعليمي، نتيجة لجملة من الإكراهات، من أبرزها ضعف التكوين الديداكتيكي للأساتذة، وغياب تصور منهجي واضح للتعامل مع السورة المقررة، وتراجع حضور النص الحديثي ضمن بناء التعلمات.

وتنتهي الدراسة إلى ضرورة بلورة تصور ديداكتيكي متجدد يُزاوج بين المرجعية الشرعية للنص ووظيفته التربوية، بما يعزز من قدرته على الإسهام في تحقيق الكفايات المنشودة، وتكوين المتعلم في أبعاده المعرفية والقيمية، في ضوء مقاصد الوحي ومتطلبات المنهاج القائم على التدريس بالكفايات.

وفي البحث الثامن الموسوم بـ وقفات تعليمية نبوية وأثرها في تجويد المدرسة المغربية للأستاذ عز الدين الراجعي وخلص في بحثه إلى عناصر مضعفة لجودة التعليم وهي تم خلص البحث الى تحديد أربعة عناصر للضعف واقتراح الحلول لتجاوزها: أولًا إسناد مهمة التعليم والإدارة إلى بعض الأطر التي تنقصها الكفاءة وروح المسؤولية، ولا يمكن حل ذلك إلا باعتماد معايير موضوعية عند التوظيف، ثانيًا غياب الرغبة في التحصيل عند فئة واسعة من المتعلمين، ولا يمكن حل ذلك إلا بعنصر التشويق والقرب من المتعلم لتحفيزه على التعلم، ثالثًا اعتماد أساليب تعليمية متجاوزة لا تواكب العصر، مما يستدعي الاستفادة من الطرق الحديثة والتكنولوجيا المتطورة في إيصال المعلومة، رابعًا التخمة التي تعاني منها المناهج الدراسية من حيث عدد الدروس والمواد التي تثقل كاهل المتعلم، ولابد من مراعاة قدراته واعتماد التدرج والتركيز على المهم.

وختم العدد بالبحث العميق عن موضوع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بعنوان: خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قدمه الباحثان الدكتور موسى عيسى زين الدين خبير تربوي- دكتوراه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومحاضر في جامعة الإعلام والفنون والاتصالات، دولة غانا، والدكتور محمد ألمو محمن خبير تربوي - دكتوراه في اللسانيات التطبيقية، ومحاضر في جامعة دراسات التنمية، دولة غانا، وقد طرحا مشكلة في غاية الأهمية، على الرغم من الجهود المبذولة في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن هناك تفاوتًا واضحًا في مستوى الكفاءة والفعالية بين المعلمين، مما يؤثر سلبًا على جودة العملية التعليمية، وتكمن مشكلة هذا البحث في التساؤل: ما خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وما الصفات الأساسية التي تميزه عن غيره في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

كما يقدم العدد رؤى نظرية وتطبيقية تعكس تلاقي العلم الحديث مع التعاليم الإسلامية في فهم النفس البشرية وسبل التعامل معها.

إن هذا العدد يمثل خطوة جديدة نحو تعميق البحث العلمي في مجال علم النفس الإسلامي، وتهيئة منصة حقيقية لتبادل الأفكار والاستفادة من التجارب العلمية الميدانية.

وبهذا نأمل أن يقدم هذا العدد إسهامات قيمة للباحثين والمهتمين، ويحفز النقاش العلمي البناء الذي يسهم في تطوير الدراسات النفسية الإسلامية وتقديم حلول عملية تعزز الصحة النفسية للفرد والمجتمع.

نثمن جهود الباحثين والمحررين وكل من ساهم في إنجاح هذا العدد، ونتطلع إلى تقديم مزيد من الأبحاث الرصينة التي تليق بمكانة مجلتنا العلمية. والله ولي التوفيق

رئيس التحرير

اسطنبول- تركيا

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الدين والثقافة في علم النفس العيادي

الاخضر قرارة

ContempoPsychoSciences.2023@gmail.com

الملخص:

في هذا المقال سيتعرف القارئ على لمحة حول بعض النماذج الرائدة في علم النفس الاسلامي في زماننا هذا و التي كلها تهدف الى تقديم ممارسة نفسية بما لا يتعارض مع دين المسلمين و ثقافتهم، وذلك وفقا لنظرية المعرفة الاسلامية التي تستمد أصولها وتوجيهها من التعاليم الإسلامية، يدعو الباحث في هذا المقال الى زيادة تأسيس نظريات نفسية إسلامية وفق منهجية علم النفس الإسلامي، و ذلك من أجل الحصول على ممارسة نفسية ذات نتائج قيمة، فلا بد من المراعاة الجادة والصارمة للسياق الديني والثقافي للمجتمع؛ لأنه لا يمكن أن تستمر نظرية في علم النفس خارج السياق الثقافي والديني للمجتمع الذي نشأت فيه، لأن منهج وتفسيرات النظرية ستكون من خلال بنية المجتمع التي يحددها الدين الاسلامي والثقافة الناشئة من تعاليمه .

الكلمات المفتاحية:

الثقافة، علم النفس الإسلامي، الإسلام، المجتمع، النظريات النفسية.

Religion and Culture in Clinical Psychology

Lakhdar Kerara

ContempoPsychoSciences.2023@gmail.com

Abstract:

In this article, the reader will gain an overview of some of the leading models of Islamic psychology in our time, all of which aim to provide a psychological practice that does not conflict with the religion and culture of Muslims, in accordance with Islamic epistemology, which derives its origins and guidance from Islamic teachings. In this article, the researcher calls for further establishing Islamic psychological theories according to the methodology of Islamic psychology, in order to achieve psychological practice with valuable results. It is essential to seriously and strictly consider the religious and cultural context of society, because no psychological theory can survive outside the cultural and religious context of the society in which it originated, since the methodology and interpretations of the theory will be determined by the societal structure determined by the Islamic religion and the culture emerging from its teachings.

Keywords:

Culture, Islamic psychology, Islam, society, psychological theories.

من أجل تأسيس نظرية في علم النفس والحصول على ممارسة نفسية ذات نتائج قيمة لا بد من المراعاة الجادة والصارمة للسياق الديني والثقافي للمجتمع؛ لأنه لا يمكن أن تستمر نظرية في علم النفس خارج السياق الثقافي والديني للمجتمع الذي نشأت فيه، لأن منهج وتفسيرات النظرية ستكون من خلال بنية المجتمع التي يحددها الدين والثقافة، سيقبلها المجتمع وستأتي النظرية بنتائج مقبولة، لا لشيء إلا لأنها لا تتعارض مع أصول المجتمع، من ذلك لا توجد نظرية في علم النفس عالمية حيث أن النفس هي المتغير العالمي ومناهج دراسته مختلفة من مجتمع لآخر حسب متغير الدين و الثقافة الذي يساهم في بناء الخلفية النظرية و من ثم المنهج والأدوات والتفسيرات المستخدمة في دراسة النفس، نشير الى هذا لنبيّن العلاقة الوثيقة بين علم النفس العيادي والعوامل الدينية والثقافية، لنؤكد على أهمية تكييف النظريات النفسية الغربية على اختلاف مناهجها وأدواتها وفق ما يتماشى مع البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري و ابتكار نظريات واستراتيجيات نفسية اسلامية لتقديم خدمة نفسية فعَّالة، لأن نظريات علم النفس في المجتمع الغربي لا تعتبر غريبة لأنّها في الأصل تعكس الخلفية الدينية والثقافية لذلك المجتمع ، حيث يجب علينا المراعاة الجادّة والعميقة " لجوانب القصور في التصورات الغربية حول الإنسان" (السمالوطي،1986،ص46) .

إن ثقافة المجتمع وقيمه، وفلسفته في الحياة، وتصوره للإنسان وللكون، ولرسالة الإنسان في الحياة وغايته منها، لا تؤثر فقط في توجيه الدراسات النفسية إلى اختيار موضوعات البحث، وإنما تؤثر أيضاً في تفسيره لنتائج هذه الدراسات. وإن النزعة المادية التي تسيطر على الفكر الغربي تظهر بوضوح في تفسير علماء النفس للظواهر السلوكية والنفسية تفسيراً مادياً بحتاً، بل إن كثيراً من علماء النفس الغربيين يجعلون من دراسة سلوك الحيوان مدخلاً لفهم سلوك الإنسان، مغفلين ما يتميز به الإنسان على الحيوان من قوى روحية تؤثر تأثيراً كبيراً على نواح كثيرة من شخصيته وسلوكه، وقد قام بعض علماء النفس المحدثين في السنوات الأخيرة، من المنتمين إلى مدرسة علم النفس الإنساني، بنقد هذا المنهج التقليدي في علم النفس ونادوا بضرورة دراسة السلوك الإنساني مباشرة دون الحاجة إلى الاستعانة في ذلك بدراسة سلوك الحيوان. وقد نادى بعضهم أيضاً مثل أبراهام ماسلو، بضرورة الاهتمام بالنواحي الروحية في دراسة سلوك الإنسان.

إن علم النفس، والعلوم الإنسانية الأخرى، التي تدرس في جامعات البلاد الإسلامية، لم تخضع للتحليل النقدي لمعرفة مدى اتفاق مفاهيمها ونظرياتها مع المبادئ الإسلامية. فقد نقلت مقررات هذه العلوم من

الجامعات الغربية دون أدنى تمحيص أو تحليل لما تتضـــمنه من مســـلمات وفروض ومفاهيم وقيم، ودون أدنى تفكير في مدى اتفاقها مع مبادئنا وقيمنا الإســـلامية. ويرجع ذلك إلى أن علماءنا الذين تخصـــصـــوا في هذه العلوم هم، في الأغلب، علماء درســـوا في الجامعات الغربية، وتتلمذوا على علماء غربيين. وهم، في الأغلب أيضـــاً، يجهلون تراثهم الإســـلامي، أو على الأقل، على غير إلمام دقيق به. ولذلك فهم، في غالبيتهم العظمى، عاجزون عن التحليل النقدي لنظريات هذه العلوم، ولما تتضـــمنه من مســـلمات وفروض على أســـاس مبادئ الإســـلام، لمعرفة مدى اتفاقها أو عدم اتفاقها معها، وحتى إذا فطن بعض هؤلاء العلماء، أحياناً، إلى بعض نظريات هذه العلوم التي لا تتفق مع المبادئ الإســـلامية، فإنهم يجدون أنفســـهم عاجزين عن تقديم نظريات أخرى بديلة تتفق مع المبادئ الإســـلامية، أو على الأقل، لا تتعارض معها، وذلك بســـبب جهلهم بمبادئ الإســـلام، وبالتراث العلمي الإســـلامي، من جهة، وبســـبب عدم وجود دراســـات حديثة مماثلة أجريت في المجتمعات الإســـلامية على أســـاس مســـلمات وفروض مســـتمدة من المبادئ الإســـلامية، أو على الأقل لا تتعارض معها من جهة أخرى (عثمان نجاتي، 1990،ص2-3)، كما يجب على أخصـائي علم النفس المســـلم أن يدرس دراســـة نقدية فاحصـــة المعتقدات المُقنَّعة والإفتراضـــات المحددة بالطابع الثقافي الغربي القابعة خلف إطار هذه النظريات العامة (بدري،2010، ص 36) .

تقول **"أناســـتازي"** بما أن جميع أنواع الســـلوك تتأثر بالأرضـــية الثقافية للفرد، فإن ذلك يســـتلزم أن المعطيات النفسـية المحصلة لدى مجموعة ثقافية ما، لا يمكن أن تعمم لتغطي كل السـلوك الإنسـاني. إن كثيرا من التقريرات المعروضـــة تحت عنوان علم النفس العام ليســـت عامة إطلاقا، ولكنها ترتكز على السلوك الإنساني كما ينمو داخل ثقافة واحدة. هذا القصور نعت أحيانا بأنه « تمركز حول الأمة » ويسود كثيرا من معارفنا النفسـية. وقد أشـار البعض إلى أن كثيرا من الكتب الموضـوعة للطلاب حول علم النفس العام يمكن القول عنها بصـــورة أدق إنها تعالج «علم نفس الأمريكيين والأوربيين الغربيين في نهاية القرن السابع عشر وبداية القرن التاسع عشر» (السباعي،2013،ص23) .

إن الدكتور **بول أرنســـت أدولف** يقول (لقد أيقنت أن العلاج الحقيقي لا بد أن يشـــمل الروح والجســـم معاً في وقت واحد، وأدركت أن من واجبي أن أطبق معلوماتي الطبية والجراحية إلى جانب إيماني بالله وعلمي به. ولقد أقمت تلك الناحيتين على أسـاس قويم. بهذه الطريقة وحدها اسـتطعت أن أقدم لمرضـاي العلاج الكامل الذي يحتاجون إليه. ولقد وجدت بعد تدبر عميق أن معلوماتي الطبية وعقيدتي في الله هما الأســـاس الذي ينبغي أن تقوم عليه الفلســـفة الطبية الحديثة... ولقد وجدت في أثناء ممارســـتي للطب أن

تسلحي بالنواحي الروحية إلى جانب إلمامي بالمادة العلمية يمكناني من معالجة جميع الأمراض علاجاً يتسم بالبركة الحقيقية. أما إذا أبعد الإنسان ربه عن هذا المحيط، فإن محاولاته لا تكون إلا نصف العلاج، بل قد لا تبلغ هذا القدر) (النعمة،2000، ص 10-13) .

إن العوامل الأساسية في صناعة التصورات النفسية لدى الافراد والشعوب هي العوامل الثقافية والدينية سواء كانت حقا أو كانت باطلا لما لأثر المعتقد على تصورات الفرد ومن ثم على تصرفاته وسلوكاته ،حيث "يرى كثير من المربين والوعاظ وغيرهم أن التصورات والمعتقدات والأفكار تحدد سلوك الفرد" (عمار،2009،ص20) ، نحن نؤكد على أهمية الدين والثقافة في سلوك الفرد وتفسيراته للحياة الدنيا وما بعدها؛ هذا الامر الذي ينبغي على النفساني العيادي أن يعيه جيدا ويوظّفه في الممارسة النفسية .

- نماذج من الممارسة النفسية المعاصرة وفق التصور الاسلامي :

1- العلاج النفسي الأصيل المتكامل إسلاميًا (TIIP) :

العلاج النفسي الأصيل المتكامل إسلاميًا Traditional Islamically Integrated Psychotherapy (TIIP) هو إطار علاجي يمثل طريقة دائمة التطور للعلاج النفسي تم نشره في الأصل بواسطة "**هومان كيشافارزي HoomanKeshavarzi** " و "**عمبرحق Amber Haque**" ، عام 2013. منذ ذلك الحين ، تم إجراء المزيد من الأبحاث الموجهة لتطوير هذا الإطار. TIIP هو تتويج لأبحاث مركز خليل حول العلاج النفسي التي أجراها فريق متعدد التخصصات يتكون من محترفين مدربين بشكل ثنائي وعلماء مسلمين. يقدم نموذج TIIP إطارًا لدمج علم السلوك المعاصر في إطار إسلامي متأصل. تتجذر أسس هذا النموذج في الإطار الوجودي و المعرفي الاسلامي Islamice Epistemology .

تتم التطبيقات العملية لهذا النموذج من خلال تقنيات من نوعين: 1- مناهج إسلامية متأصلة في العلاج النفسي مستوحاة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومن تراث و تقاليد العلماء وخاصة العلوم الروحية لتزكية النفس مثل المراقبة و الدعاء وما إلى ذلك. و 2- تكييف ودمج التدخلات السائدة مع أسس ومبادئ العلاج النفسي الأصيل المتكامل إسلاميًا (TIIP).

في العلاج النفسي الأصيل المتكامل اسلاميا(TIIP) هناك أربعة أهداف شاملة أكبر من لقاء العلاج النفسي: **الانكشاف** أو الاستبطان اكتشاف الذات، **الإنقياد** أوتوليد الامتثال للعلاج والتحفيز ، **الاعتدال** أو التوازن في جميع جوانب الحياة، **الاتحاد** أو التكامل الشامل. تم تصميم التدخلات للاستفادة من هذه

المبادئ واستهداف عناصر إطار TIIP الوجودي للنفسية البشرية على وجه التحديد: (أ) العقل أو الإدراك ؛ (ب) النفس أو الميول السلوكية ؛ (ج) الروح (د) الإحساس أو العواطف .

ان هذا التناول ليس أسلوبًا علاجيًا منظمًا أو أدائيًّا بشكل صارم ولكنه يوفر توجيهات نظرية عامة ورؤى حول دمج الأصول الروحية الإسلامية في ممارسة العلاج النفسي. ويوفر إطارًا يسمح بالتكامل المتجذر في الأصول الإسلامية وهو نموذج دائم التطور للرعاية التي تتطور باستمرار من خلال البحث المستمر متعدد التخصصات[1] .

1-1- دور ممارس TIIP :

يقدم المؤلفون بعض الإرشادات فيما يتعلق بالكفاءات العلاجية المطلوبة من قبل ممارس TIIP والتي يتم إثباتها من خلال: (1) امتلاك المهارة العلاجية، والمعرفة النظرية وتصور الحالة ،(2) الإلمام بالتدخلات الروحية الإسلامية الأساسية والأصول الإسلامية ، و(3) الصفات الداخلية مثل الإخلاص والاستثمار في رفاهية المريض والتي تعمل كمكونات أساسية للتغيير ضمن نهج إسلامي روحاني. إنَّ الدور المركزي لممارس TIIP يظهر من خلال تكييف التدخلات النفسية السائدة داخل الإطار الإسلامي ، وكذلك استخدام العلاجات الروحية الإسلامية الأصيلة التي تؤدي إلى تصور شامل للنفسية البشرية. ويقع ممارس TIIP بين المعالج "العيادي" والمعالج "الروحي". بشكل عام ، و يمتلك ممارس TIIP الكفاءة والقدرة على تقديم الإغاثة والاسعافات النفسية الروحية من خلال دمج العلوم السلوكية في إطار مفاهيمي إسلامي (Fahad Khan وآخرون،2020،ص38) .

2- العلاج النفسي الديناميكي في سياق اسلامي :

إن مؤتمر التحليل النفسي الإسلامي الذي عقدته كلية المحللين النفسيين في يونيو 2017 في مانشستر بالمملكة المتحدة ، سهَّل حوارًا متبادلًا بنَّاءً بين الإسلام والتحليل النفسي في الآونة الأخيرة. وقد ساهمت بعض هذه الأنشطة في إلقاء الضوء على الإمكانات الكبيرة للتحليل النفسي لدعم العلاج النفسي للمرضى المسلمين، نوسع هذا الخط البحثي بالحجة القائلة بأن العلاج النفسي الديناميكي Psychodynamic

[1] Traditional Islamically Integrated Psychotherapy (TIIP) ,retrieved at 19-6-2021 from : khalilcenter.com .

Therapy يوفر على وجه التحديد أساسًا مناسبًا لإدماج الروحانية الإسلامية في عملية شفاء المرضى المسلمين .

إن تحديد ما يستلزمه الإسلام في الواقع أمر حاسم لفهم إمكانية بناء علاج سيكوديناميي متكامل إسلاميًا على أساس نظرية العلاقات بالموضوع، حيث نقترح التمسك بفهم أوسع للإسلام لكن تحقيقه يتطلب مراعاة الظروف المجتمعية التي تؤثر في طريقة تطبيق الإسلام. على هذا النحو فإن إنجازات المجتمعات المختلفة تنتمي بالفعل إلى التراث الإنساني ولا يمكن أن يتجاهلها المسلمون: " في مجال الشؤون الاجتماعية (المعاملات) ، كل الوسائل أو الأدوات والتقاليد والفنون والملابس، التي في حد ذاتها أو من خلال استخدامها لا تتعارض مع التعاليم الإسلامية وذلك حسب التوجيه الإسلامي " .

علاوة على ذلك إن الحق عند الله -سبحانه وتعالى- وحده وفق ما جاء في القرآن الكريم في مواضع عديدة، ولذلك فإن أي رأي يعبر عنه البشر بما في ذلك آراء العلماء الأكثر تميزًا يعتبر في النهاية منظور واحد ونسبي، وقد كان هناك إجماع واسع على هذا الرأي في التاريخ الإسلامي، فعند تطبيق هذه الفكرة على العلاج النفسي نصل إلى استنتاج مفاده : أن مدرسة فكرية علاجية معينة لا يمكن أن تكون دائمًا على صواب أو دائمًا على خطأ.

تكتسب هذه الرؤية أهمية أكبر عند تقدير الاتفاق السائد في الأدبيات الأكاديمية بأن العلاقة العلاجية ضرورية لتحقيق الأهداف العلاجية، وإن المفهوم الإسلامي للإنسان وفهم الطبيعة البشرية الذي يتبناه العيادي والموقف الناتج تجاه/من العميل لهما أهمية قصوى في العلاج وسيرورته.

قد فكر العديد من العلماء في وقت مبكر من التاريخ الإسلامي في الطبيعة البشرية لبني آدم وحياتهم النفسية، ومن أبرز الأمثلة هو**"أبو حامد الغزالي" (1058-1111 م)**. لقد تصور نموذجًا للطبيعة البشرية لا يزال يُحفز ويوجه الأعمال النفسية للباحثين والممارسين المعاصرين؛ حيث يصف هذا النموذج العلاقة بين الرُوح والعقل والنفس والقلب ، والتي يكون تفاعلها مشوهًا بشكل أساسي في العديد من الاضطرابات ويمكن استخدامه لتقييم النتيجة العلاجية على أساس طويل الأمد .

لقد حددنا حتى الآن نهجًا نظريًا شاملا يهدف إلى دمج المبادئ الإسلامية في تيار واحد من العلاج النفسي **"الغربي"** و يبدو أن هذا مفيد وواعد من زوايا مختلفة هي كالتالي:

- يلتزم المعالجون النفسيون المسلمون بالمعايير المهنية ويشكلون جزءًا من نظام الدعم الطبي والعلاج النفسي للمجتمع حيث يتوقع العملاء بما فيهم المسلمون نتائج وممارسات موجهة نحو الهدف تستند إلى أحدث الأبحاث بعيدة عن الممارسات الشعبية المخالفة للاسلام مثل الشعوذة والرقية غير الشرعية وتعليق التمائم.... ،أي أنه على النفسانيين العياديين المسلمين أن يحترفوا العلاج النفسي الغربي وينتجون استراتيجيات اسلامية خالصة من صميم الاسلام ويطبقونها وفق الاصول الاسلامية لصالح المسلمين وغيرهم .

- تتطلب إمكانية دمج المبادئ الإسلامية في العلاج التوافق مع الموقف الديني للعميل، وبالتالي يجب أن يكون الأمر مرناً لأن العميل المسلم يختلف عن النصراني، فلا يجب علينا أن نفرض عليه العلاج باستراتيجيات اسلامية الا اذا طلبها وكان الامر برضاه .

- تم التأكيد بأن العلاج النفسي يتشكل بسبب مجموعة متنوعة من العوامل الاجتماعية ذات الطابع الثقافي ، وأنه لا يوجد نهج علاجي إسلامي واحد فقط، وقد يزدهر الشكل العلاجي السيكوديناميكي الذي يُمكّن المرضى من إدراك صراعاتهم من خلال التأمل وكذلك معالجة النزاعات في العلاقات وفرزها فيما يتعلق بأشخاص مرجعيين مهمين في أوروبا والولايات المتحدة ومع ذلك في ثقافات أخرى قد يتعطل هذا النهج أو يكون عديم الفائدة تمامًا، وقد تكون أشكال العلاج الأخرى والاستراتيجيات العلاجية ضرورية .

- تناولات العلاج النفسي النابعة من الثقافة الغربية ليست غير إسلامية ومادية وغير عملية بالإطلاق كما أوضحنا أعلاه في التعريف الأوسع لما يتضمنه الإسلام. يتجاوز هذا الفهم الأطروحات و الجوانب النظرية المستمدة مباشرة من القرآن والسنة .

- التناول مهامه الكاملة تخفيف أعراض المرضى ونتائج الممارسة الموجهة بالكامل جذَّابة حتى من وجهة نظر إسلامية : العلاج يُعزز قدرتهم على الانخراط في علاقات مع والديهم ، وأنفسهم ، والله سبحانه وتعالى. تمكَّن العديد من المرضى من تحقيق حياة إسلامية مُرضية. إنَّهم يطورون علاقة مريحة وشخصية ومسؤولة مع الله عزّ وجل، يحسون برحمته ويعيشون حياتهم الإسلامية بالكامل وليس لمجرد خوفهم من عذاب الله سبحانه وتعالى (York Al-Karam، 2018) .

وبناء على دراسة حالات تم التأكيد بأن العلاج النفسي الديناميكي يقدم إمكانات هائلة لإدماج العناصر الروحانية الإسلامية في عملية شفاء المرضى المسلمين:

1- علاج اضطراب الهلع لدى الإمام ، والذي نتج عن نزاع في الاستقلال الذاتي مع والده والذي أضعف بشدة قدرته على إمامة الصلوات في المسجد المحلي .

2- كيف كان استخدام أسماء الله التسعة وتسعين وسيلة مناسبة لفهم المريض للصلة الوثيقة بين مشاكله الروحية وتجربته في سيرته الذاتية .

3- كيف يمكن التعامل مع قضية الجن في سياق العلاج النفسي الديناميكي ، ونؤكد هنا بوجود الجن وامكانية تأثيرهم على الانسان و انهم يجرون فيهم مجرى الدم بناء على حديث النبي صلى الله عليه وسلم ، برغم وجود من ينكر وجودهم وأثرهم على الانس .

هذا الأمر يؤكد بأن دمج الروحانية الإسلامية في ممارسة العلاج النفسي الديناميكي يُلبي المتطلبات الإسلامية والمهنية ، ويمكن ترسيخه في مفهوم علاجي هادف[2] .

من هذا يدعو الباحث لى دمج العلاج السيكودينامي، أو غيره من العلاجات النفسية ذات المنطلق التحليل –نفسي ولم لا جميع التوجهات التي تنطوي تحت نموذج نظرية التحليل نفسي Paradigme de Psychanalyesمع الروحانيات الاسلامية ، وذلك بشروط يُمليها الاسلام عن طريق الدراسات المعرفية الاسلامية Islamic epistemology ، فنأخذ العمق من التحليل النفسي والتقنية من التوجه الأنجلوسكسوني وفق نظرة إسلامية، لأنه لن تقوم قائمة للعلاجات النفسية مختلفة الفلسفات والمنطلقات خارج نطاق البنية الاجتماعية التي يبنيها الدين والثقافة.

نحن نحتاج في الجزائر إلى مثل المؤتمر الدولي الذي نظمته كلية المحللين النفسيين - المملكة المتحدة بدعم من Manchester Psychoanalytic Matrix وجامعة CIDRAL في مانشستر ، بالعمل كمنصة للحوار و كان هذا المؤتمر فرصة للتحدث حول العديد من تقاليد العمل المتضاربة التي تشمل التحليل النفسي والتفسيرات المختلفة للإسلام وماذا يعني أن تكون مسلمًا اليوم . جمع هذا المؤتمر الدولي بين العلماء - بما في ذلك في علم النفس النقدي والدراسات الثقافية والنظرية السياسية - وممارسي أساليب ونماذج

[2] Integrating Islamic Spirituality into Psychodynamic Therapy with Muslim Patients, Ibrahim Rueschoff and Paul Kaplick , July 2018;In book: Islamically Integrated Psychotherapy: Uniting Faith and Professional PracticePublisher: TempletonPress ,retrieved at «30-5-2021 from https://www.researchgate.net/

التحليل النفسيPsychoanalytic والعلاج النفسي التحليلي الجماعي Group-analytic Psychotherapy في العلاج النفسي والاستشارة. تم استكشاف العلاقة بين العيادة والثقافة في العالم المعاصر بالتركيز على التحدي الذي يفرضه الإسلام على نظرية وممارسة التحليل النفسي، واستجابة المحللين النفسيين للنظرية والممارسة الإسلامية[3].

3- العلاج المعرفي السلوكي الاسلامي (ICBT) :

تم تطوير هذا النموذج Islamic Cognitive Behavioral Therapy (ICBT) من قبل الدكتورة **نادية إلياس Nadiya Elias** ، وكان مستوحى من الطريقة الإسلامية التقليدية للتربية ، حيث يتم تعليم المسلم في مجموعة كبيرة مع التعاليم الأساسية في الإسلام ، وإذا كان هناك أي طالب لا يستطيع استيفاء المتطلبات القياسية ، عندها سيركز المعلم فقط على تثقيفه شخصيًا. كما يقوم على الاعتقاد بأن جذور مشاكل المسلم تكمن في تناقضه مع النظرة الإسلامية للعالم والمبادئ المستخدمة في إدارته لشؤن لحياته.

في العلاج السلوكي المعرفي الإسلامي (ICBT) ، عندما يأتي العميل إلى جلسة استشارية ، سينقل المستشار أولاً وجهة نظر الإسلام للعالم فيما يتعلق بمشكلته. يجب أن يكون العميل استباقيًا ويقيّم الطريقة التي عاش بها حياته باستخدام مقياس النظرة الإسلامية للعالم الذي نقله المستشار. بعض العملاء بعد سماع وجهة النظر العالمية **يمكنه بنفسه حل مشاكله.**

الخطوة الثانية هي أن العميل قد تم وضعه في **جلسة استشارية جماعية** ، حيث سيقوم بتشخيص مشاكله من خلال المناقشات في المجموعة. سيناقشون حول نظرتهم السابقة للعالم وما يتعارض مع النظرة الإسلامية للعالم. يمكن لبعض العملاء تشخيص واكتشاف الحل لمشكلاته من خلال هذه المناقشات. بالنسبة لأولئك الذين لا يستطيعون ، عندها فقط سيقوم المستشار بإحالته إلى جلسة الاستشارة الفردية التي يتم إجراؤها وفقًا لأصول الإرشاد المعرفي السلوكي ؛ مع مراعاة النظرة والمبادئ الإسلامية للعالم(Norazlina وMat Akhir، دت).

[3] Islamic Psychoanalysis / Psychoanalytic Islam , 06 July, 2017 13:38, Conference Report, www.iric.org.

هذا النوع من العلاجات أيضا نحن بحاجة الى تأصيله إسلاميا ، وإدراجه ضمن مقرر تكوين النفسانيين العياديين ، خاصة وأنه مستخدم في دول أخرى ولا زلنا نحن متخلفين، لكي يصبح للنفسانيين العياديين هوية علمية إسلامية ولا يُصابون بالفصام العلمي فلاهم مسلمين ولا غربيين في ممارستهم النفسية.

4- الرقية الشرعية تقنية علاج اسلامية للأمراض النفسية والعضوية:

توجد العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية العلاج بالرقية الشرعية للأمراض النفسية المختلفة ؛ حيث أصبحت الرقية الشرعية تحتل مكانة في الممارسة النفسية، نورد هنا بعض تلك الدراسات :

لقد أثبتت الأبحاث التي أجريت على مجموعة من المتطوعين في الولايات المتحدة الأمريكية عند إستماعهم للقرءان الكريم مبهرة للجميع، فقد تم تسجيل أثر مهدىء للأعصاب وخافض للتوتر عند تلاوة القرءان الكريم على نسبة بلغت 97% من مجموع الحالات، ورغم وجود مجموعة كبيرة من المتطوعين لا يعرفون اللغة العربية، إلا أنهتم رصد تغيرات فيسيولوجية لا إرادية عديدة حدثت في الأجهزة العصبية لهؤلاء المتطوعين، مما أدى إلى تخفيف درجة التوتر لديهم بشكل ملحوظ (رياض،2008، 53-54) .

كما يذكر الباحثون في هذا المجال أن إحدى المؤسسات الطبية الاسلامية أجرت تجارب على متطوعين، وكلهم من غير المسلمين، وغير الناطقين بالعربية، حيث تليت عليهم قرءات قرآنية مجوّدة ومطابقة للقرءات القرآنية، من حيث الصوت واللفظ والوقع على الأذن، وهناك متطوعون مرضى لم يكونوا يستمعون لشيء، وأظهرت التجربة المراقبة عبر أجهزة الكمبيوتر أن نتائجها زادت نسبتها على 60% في إزالة التوتر.

وفي بعض الدراسات التي تمت مشتركة بين مستشفى في فلوريدا ومستشفى في دبي، وتحدث عنها الأطباء عبر ندوات علمية نشرت على شبكة الأنترنت عام 2001، جاء فيها قول الدكتور أحمد القاضي : " نحن نعرف الآن من دراساتنا المبكرة أن الاستماع إلى القرآن له تأثير مباشر في تقليل التوتر، وتأثير غير مباشر –وربما مباشر- في حفز الجانب المناعي، مما يساهم بالتحديد في عملية الشفاء، وكأن التأثير القرآني قد تحقق بالاستماع لكلمات القرءان ، حتى من دون فهمها، ويزيد التأثر إذا أضيفت إلى الاستماع فهم المعنى. وقد بينت دراستنا التالية أن مفاهيم قرآنية معينة، ذات تأثير شديد في مساعدة المرضى في التخلص من المشاعر السلبية الظاهرة، وكذلك في التعامل مع التأثير المناعي السلبي الموجود بصفة دائمة في الأمراض

المزمنة. هذا التأثير الشفائي بالقرآن ظاهر بجلاء في تأثيره المحفز للجهاز المناعي، ويُستخدم بصورة روتينية كجزء من البرنامج مع كل مرضانا، يستوي في ذلك المسلمون وغير المسلمين (الموصلي،196،2004-197) .

وهدفت دراسة أخرى إلى اختبار مدى فاعلية برنامج للعلاج بالقرآن في التغلب على المشكلات النفسية للمرضى في الخرطوم. وتكونت عينة الدراسة من (42) شخصاً. وقسّمت العينة إلى مجموعتين: الأولى طبّق عليها برنامج العلاج بالقرآن، والثانية خضعت للعلاج التقليدي كمجموعة ضابطة، واعتمد البرنامج العلاجي على تلاوة آيات من القرآن الكريم، وأحاديث عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والتي تتعلق بالمغفرة، والتوكل، والرضا، والعدالة، وتبين من دراسات الحالة لبعض المرضى فاعلية برنامج العلاج بالقرآن على الأساليب التقليدية الأخرى في علاج بعض الأمراض النفسية، مثل:القلق، والإحباط، والرهاب، والوسواس القهري، والشعور بالذنب، وغيرها من الأمراض النفسية (الهمص و الجريسي، 2015،ص56) .

و قدتم تقديم دراسة حالة لمسلم بريطاني من أصل باكستاني يعاني من صداع عنقودي حاد واستجاب المريض فقط للعلاج بالمورفين ولكن حالته استمرت في التدهور. لجأ إلى علاج الرقية ، الذي يقوم على التعويذات القرآنية ، بعد استشارة إمام محلي تحسنت حالته بشكل ملحوظ واستمر في تلقي علاج الرقية الوقائي الأسبوعي. منذ أن لجأ إلى الرقية ، لم يتلق أي علاج بالمورفين وانخفض مستوى الألم ومدته بشكل كبير. تحظى الرقية بشعبية في علاج حيازة الجن ولكن وجد أيضًا أن لها تأثيرًا علاجيًا على مشاكل الصحة غير العقلية. توضح القضية أن استخدام الطب السائد للرقية يمكن أن يجلب العديد من الفوائد خاصة داخل المجتمع المسلم. هناك حاجة إلى التعاون بين الخدمات الصحية السائدة والمعالجين الدينيين (Hamidiو Supyan، 2021،ص5) .

وهدفت دراسة أخرى إلى تحديد ما إذا كان علاج الرقية الشرعية يؤثر في تقليل مستويات اضطرابات القلق والتوتر والاكتئاب لدى طلاب العلوم الصحية. وكانت طريقة البحث المستخدمة هي تصميم شبه تجريبي قبل الاختبار مع عينة إجمالية من 54 مستجيبًا تشير إلى مقياس DASS 42 (مقياس القلق والاكتئاب). تم أخذ العينات بطريقة قصدية. كانت كل من الاضطرابات المذكورة 18 عينة (9 عينات معالجة و 9 عينات غير معالجة). أسفرت النتائج على أنه بناءً على طريقة الاختبار الإحصائي لاختبار **ويلكوكسون** للصفوف الموقَّعة بمستوى دلالة α (0.05) ، يمكن الاستنتاج أن هناك تأثيرًا معنويًا لعلاج

الرقية الشرعية في تقليل مستويات القلق والتوتر والاكتئاب لدى طلاب الصحة (Waliyyun Arifuddin وFahmi Pamungkas ، 2018) .

هاته دراسات عربية وغربية أثبتت دور الرقية الشرعية في علاج الاضطرابات النفسية وكذلك الامراض العضوية؛ حيث يؤكد ذلك على أهمية تكوين النفسانيين العياديين والأطباء في هذا المجال ، وإدراج الرقية الشرعية في المقرر التكويني لكل من طلبة علم النفس العيادي و الصحي وطلبة الطب .

5- الممارسة القائمة على الأدلة في السياق الاسلامي :

حسب جمعية علم النفس الكندية (CPA) تتضمن الممارسة القائمة على الأدلة(Evidence-(EBP Based Practice للعلاجات النفسية الاستخدام الواعي والواضح والحكيم لأفضل الأدلة البحثية المتاحة لبلوغ كل مرحلة من مراحل اتخاذ القرار العيادي وتقديم الخدمة. يتطلب هذا أن يقوم النفسانيين بتطبيق معرفتهم بأفضل الأبحاث المتاحة في سياق خصائص العميل المحددة والخلفيات الثقافية وتفضيلات العلاج (CPA،2012،ص7).

هذا النوع من العلاجات أيضا يمكن الاشتغال على تأصيله اسلاميا والاستفادة منه خاصة وأنه لا يتعارض مع الثقافة الاسلامية، مع أنه يدعوا الى اختيار أفضل نماذج العلاج التي أثبتت جدواها وقوتها في الميدان، وتطبيق هذه النماذج في اطار السياق الديني و الثقافي للمستفيدين من الخدمات النفسية مع الاخذ بعين الاعتبار تفضيلات واختيار المستفيدين العلاج المناسب لهم .

6- نماذج التدريب في الاستشارة متعددة الثقافة :

إن تعدد الثقافات في المجتمع الواحد أو على المستوى العالمي يفرض علينا إعداد نفسانيين عياديين يقدمون إستشارات نفسية متعددة الثقافات؛ وذلك بإدراج نماذج تدريب في الاستشارة متعددة الثقافة Models of training in multicultural counselling في برامج تكوين النفسانيين العياديين (Hussein Rassool،2016،ص 263). إستشارة نفسية تخدم المسلمين بما لا يتعارض مع دينهم وثقافتهم و تخدم غير المسلمين حسب ثقافاتهم المتعددة ، وبما أنه يوجد لدينا في الجزائر ثقافات متعددة فنحن نحتاج الى مختصين نفسانيين يملكون القدرة على تقديم خدماتهم النفسية في السياق الثقافي المتعدد للمجتمع الجزائري؛ حيث يوظفون دين وثقافة مفحوصيهم في البرامج العلاجية المقدمة وفق خلفية علمية تكاملية Integrative Approach to Psychopathology تنظر الى الانسان نظرة كلية في كل ابعاده العضوية

والنفسية والاجتماعية والروحية ولا تنظر اليه نظرة تجزيئية؛ هذه النظرة التكاملية للإنسان تتم وفق نظرية المعرفة الاسلامية Islamic Epistemology ، وهذه النظرية تستمد أصولها وتوجيهها من التعاليم الاسلامية التي تحدد تصوراتنا لعالم الغيب والشهادة و من اجتهادات العلماء التي لا تعارض تلك التعاليم الموجودة في الوحيين كتاب الله العزيز وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

هذا التصور نجد أثره في الممارسات النفسية بشقّيها الطبيعي التقني والانساني الوصفي، الأمر الذي يبين أنَّ حظ الممارسة النفسية من الدّين قليل في هاته الفترة، ولعلَّ ما يؤكد هذا عدم توظيف الدين في تدريس علم النفس من قبل بعض الاساتذة وفي الممارسات إلا مؤخرا وبشكل ضئيل في حدود علمنا، قد أصبح للإيمان والدّين مكانة في الحياة وبالضبط مع تراجع سطوة الفلسفة الوضعية المنطقية وتحديدا مع رفضها من قبل **لود فيج ويتجنشتين** في نظرية اللغة والألعاب Theory of language and games في هذه النظرية يُشبّه **ويتجنشتين** مجالات المعرفة بقواعد ممارسة الألعاب المختلفة. فكما أننا لا نلعب الشطرنج بقواعد وقوانين كرة القدم، فكذلك لا يمكننا تطبيق قواعد البحث في العلوم التجريبية التي تعتمد على الحواس (كالكيمياء والفيزياء) على العلوم الانسانية (كالفلسفة والمنطق والأخلاق) (شريف،2011،ص 37-38).

يرى الباحث أنه عند أفول الفلسفة الوضعية المنطقية **" ذات التفسير المادي البحت لكل شيء"** أصبح للمناهج الكيفية الوصفية مكان معتبر في الممارسة النفسية مقارنة بالتوظيف السابق لها، وأيضا أصبح للدّين مكانة في علم النفس العيادي حيث نرى اليوم مثلا :

العلاج النفسي الأصيل المتكامل إسلاميًا TIIP Traditional Islamically Integrated Psychotherapy و أيضا ظهر العلاج المعرفي السلوكي الاسلامي Islamic Cognitive Behavioural Therapy ICBT ، ونجد أيضا الممارسة القائمة على الأدلة EBP Evidence-Based Practice التي تدعوا الى تطبيق أجود برامج الخدمات النفسية في السياق الثقافي للعملاء مع مراعاة تفضيلاتهم للبرامج النفسية التي سيقدمها لهم النفساني العيادي ، وكذلك الاهتمام بالدراسات عبر الثقافية في اطار ما يعرف بعلم النفس عبر الثقافي Cross-cultural Psychology مما يساعد على اعداد نماذج تدريب في الاستشارة متعددة الثقافة Models of Training in Multicultural Counselling .

نشير هنا أيضا الى ان الغرب بعد أفول الوضعية المنطقية Logical positivism لم يفتح البحث العلمي المجال ولم يتسامح مع الدين والروحانيات الاسلامية فحسب، بل فسح المجال وفتح الباب الى كل الروحانيات مثلا الى البوذية بما يعرف برياضة اليوغا والى الطاقة في الابر الصينية والى تقنية الحرية النفسية EFT.....الخ ،هذا الامر يدعوا الباحث المسلم المتأصل بثوابت الاسلام أن يقف وقفة جدية وصارمة اتجاه هذا النوع من الروحانيات والتفسيرات الوافدة من الشرق تماما كما يقف ضد الوافد الينا من الثقافات والديانات الغربية ، ويسعى أيضا الى ابتكار استراتيجيات اسلامية خالصة من صميم أصول الاسلام ومن اجتهادات العلماء، مما يؤدي الى الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في خدمة الصحة في مفهومها الشامل جسميا ونفسيا وروحيا واجتماعيا .

المراجع:

المراجع العربية:

1- إبراهيم النعمة، العلاج النفسي في القرءان الكريم، دار المأمون، عمان الأردن، 2000، ص: 10-13.

2- مالك بدري، أزمة علماء النفس المسلمين،ط1، 2010، ديبونو،عمان-الاردن،ص 36.

3- محمد عثمان نجاتي، منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس، مجلة المسلم المعاصر، العدد 57،1990،ص 2-3.

4- نبيل محمد توفيق السمالوطي، الاسلام وقضايا علم النفس الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1986 ، ص : 46.

5- عبد الناصر السباعي ، علم النفس عبر الثقافي، سلسلة الكتاب الالكتروني، العدد27 ،2013، شبكة العلوم النفسية العربية، ص 23.

6- سعد رياض، موسوعة علم النفس والعلاج من منظور إسلامي، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2008، ص 53-54 .

7- سامي أحمد الموصلي، الاسلام طبيب أمراض العصر، دار النفائس، ط 1،2004 ، دمشق، ص : 196-197 .

8- عبد الرزاق عمار، علم النفس الاجتماعي في القرءان الكريم والحديث الشريف، دار الجيل،ط1، 2009، تونس،ص 20 .

9- عمرو شريف، رحلة عقل هكذا يقود العلم أشرس الملاحدة إلى الإيمان، ط4،2011، مكتبة الشروق الدولية، مصر الجديدة، ص 37-38 .

المراجع الأجنبية:

1- G. Hussein Rassool,ISLAMIC COUNSELLING An introduction to theory and practice,fp, 2016, Routledge, New York, p 263.

2- Fahad Khan ,and All , The Role of the TIIP Therapist in book Applying Islamic Principles to Clinical Mental Health Care, "Routledge" Taylor & Francis group ,NEW YORK AND LONDON, 2020 ,P38 . www.academia.edu.

Carrie York Al-Karam, Islamically Integrated Psychotherapy: Uniting Faith and

Professional Practice, Templeton Press , 2018, United States of America.

المجلات:

- العربية:

1- عبد الفتاح عبد الغني الهمص و محمد عبد العزيز الجريسي، الدلالات العلاجية النفسية في القرآن الكريم وممارسة علماء الغرب لها، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات ، العدد 8 ، الجزء 1، 2015، ص 56.

– الأجنبية:

1– Hamidi Abdul Rahman, and Supyan Hussin, Case Study of Using Ruqyah Complementary Therapy on a British Muslim Patient with Cluster Headache, European Journal of Medical and Health Sciences, Vol 3 , Issue 1 , 2021. P 5.

2– **Y.** Waliyyun Arifuddin and Akhmad Yanuar Fahmi Pamungkas, The Effect of Ruqyah Syar'iyyah Therapy on Anxiety, Stress and Depression Among Health Science Students, Journal of Holistic Nursing and Health Sience, Volume 1, Nomor 2, 2018 , Diponegoro University under .

الملتقيات و التقارير:

1-Theories and Models Applied in The Islamic Counselling Practices in Malaysia, Norazlina Zakaria and Noor Shakirah Mat Akhir,(USM),Malaysia, n.d .

2- Evidence-Based Practice of Psychological Treatments: A Canadian Perspective, Evidence-Based Practice of Psychological Treatments: A Canadian Perspective Report of the CPA Task Force on Evidence-Based Practice of Psychological Treatments Canadian Psychological Association (CPA), 2012,p7.

المو اقع :

1-Traditional Islamically Integrated Psychotherapy (TIIP) ,retrieved at 19-6-2021 from : khalilcenter.com .

2-Integrating Islamic Spirituality into Psychodynamic Therapy with Muslim Patients, Ibrahim Rueschoff and Paul Kaplick , July 2018;In book: Islamically Integrated Psychotherapy: Uniting Faith and Professional PracticePublisher: Templeton Press , retrieved at «30-5-2021 from : researchgate.net .

3- Islamic Psychoanalysis / Psychoanalytic Islam , 06 July, 2017 13:38, Conference Report, www.iric.org.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

القسوة النفسية وتجربة الاغتراب: ملامح الدفاع النفسي وفجوة العلاقات الاجتماعية

الحالة السورية نموذج

أ.د محمد محمود مصطفى[1]

mohamediact@gmail.com

الملخص

تتناول هذه الدراسة القسوة النفسية التي يعاني منها المغتربون في ظل تجربة الغربة، معتبرة إياها آلية دفاع نفسي معقدة يستخدمها الأفراد لمواجهة مشاعر الحنين والفقد المرتبطة بالانفصال عن الوطن. كما تستعرض الدراسة الفجوة النفسية والاجتماعية التي تتشكل بين المغترب ومعارفه في بلده الأصلي، والتي تؤدي إلى تفاقم مشاعر الاضطراب النفسي والاغتراب.

اعتمد البحث على مراجعة نقدية للأدبيات العلمية في مجال علم النفس الاجتماعي والنفسي، إلى جانب تحليل نوعي لتجارب المغتربين من خلفيات ثقافية متعددة. أظهرت النتائج أن القسوة النفسية، رغم دورها الوقائي، تسهم في تعميق الفجوة الاجتماعية والنفسية، مما يزيد من حدة الاضطرابات النفسية. توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج دعم نفسي واجتماعي تراعي خصوصية تجربة الاغتراب، وتعزز التواصل بين المغترب ومعارفه في الوطن، بهدف التخفيف من آثار القسوة النفسية والفجوة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية:

الاغتراب، الدفاع النفسي، الحنين والفقد، الفجوة الاجتماعية، الاضطراب النفسي، التكيف النفسي، العلاقات الاجتماعية

---

[1] عميد كلية علم النفس الإسلامي

Psychological Harshness and the Expatriation Experience: Features of Psychological Defense and the Social Relationship Gap

The Syrian case as a model

Dr.**Mohamed Mahmoud Moustafa**[2]

mohamediact@gmail.com

Abstract

This study examines the psychological harshness experienced by expatriates during their migration journey، conceptualizing it as a complex defense mechanism employed to cope with feelings of longing and loss associated with separation from the homeland. The research further explores the psychological and social gap that emerges between expatriates and their acquaintances in their country of origin، which exacerbates feelings of psychological distress and alienation. Utilizing a critical review of the literature in social and psychological sciences alongside a qualitative analysis of expatriates' experiences from diverse cultural backgrounds، the findings reveal that although psychological harshness serves a protective function، it simultaneously deepens the social and psychological divide، intensifying mental health challenges. The study recommends the development of tailored psychosocial support programs that address the unique aspects of the expatriation experience and promote sustained communication between expatriates and their home communities to mitigate the adverse effects of psychological harshness and social disconnection

Key words: Psychological Harshness، Expatriation، Defense Mechanism، Longing and Loss، Social Gap، Psychological Distress، Psychological Adaptation، Social Relationships

---

[2] Dean of the Islamic Psychology College

المقدمة

تحوّلت الثورة السورية من حراك سلمي مطالب بالحرية والكرامة إلى واحد من أكثر الصراعات تعقيدًا ودموية في القرن الحادي والعشرين، حيث أدى القمع الوحشي للنظام الديكتاتوري، وتدخل القوى الإقليمية والدولية، وتصاعد العنف الطائفي، إلى تشظي المجتمع السوري وتشويه أحلام التغيير الإيجابي والتطلع إلى مستقبل آمن مزدهر.

فتحوّل الحلم الوطني المشروع إلى كابوس من العنف والدمار، مما دفع ملايين السوريين إلى النزوح واللجوء، حاملين معهم جراحًا نفسية عميقة وشعورًا مريرًا بالاغتراب.

في بلدان المهجر والغربة، لا يحمل السوريون حقائبهم فحسب، بل يحملون أيضًا شظايا ذاكرة مؤلمة يصعب التصالح معها، فكيف يواجه الإنسان وطنًا أصبح أشبه بطفولة مفقودة لا يمكن استعادتها؟

لم يكن الاغتراب هنا مجرد ابتعاد جسدي عن الوطن، بل تحوّل إلى حالة وجودية تشمل انفصال الإنسان عن ذاته ومجتمعه، بعد أن رأى عالمه ينهار أمام عينيه.

فالسوري الذي خرج مطالبًا بالحرية وجد نفسه إما في مواجهة الموت تحت التعذيب، أو منفيًا في مخيمات اللجوء، أو غريبًا في مجتمعات جديدة رفضت استيعابه، بل تعاملت معه بفوقية وعنصرية مقيتة، وحتى أولئك الذين بقوا داخل سوريا عاشوا اغترابًا من نوع آخر: اغتراب عن الماضي الذي لن يعود، وعن حاضر مُشوّه بالخوف والفراق، وعن مستقبل غامض لم يعد أحدهم يمتلك أدوات تشكيله.

وكيف يحمي نفسه من سيل المشاعر الجارفة التي تهدده بالغرق كلما تذكر ماضيه أو فكر في مستقبله؟ هنا تبرز القسوة النفسية كدرع وجودي يتبناه المغترب – لا عن ضعف، بل كاستراتيجية بقاء.

هذه القسوة ليست انعدامًا للإحساس، بل هي لغة دفاعية معقدة ضد ثلاثية الألم النفسي: الحنين الذي يشبه نزيفًا داخليًا لا يتوقف، والقلق من هوية متشظية بين وطن يريده لكنه لم يعد موجودًا، ومجتمع جديد يرفض استيعابه، والفقد الذي تحوّل من حدث مؤلم إلى حالة دائمة.

يتحول المغترب والحالة تلك إلى سجن نفسه، فيمارس ضده أنواعًا من العنف الرمزي: تشويه صورة الوطن في الذاكرة كي لا يُشتاق إليه، أو تدمير صورة الذات كي لا تُؤلمها المقارنات بين الماضي والحاضر، وحدّة في التعامل مع الآخرين كي لا تنشأ روابط إنسانية واجتماعية قد تنفصم مرة أخرى فيعاوده الألم من جديد.

في هذه الورقة، سيحاول الباحث وصف الحالة التي تتحول فيها آلام الاغتراب إلى سلاح القسوة الذي يستخدمه المغترب على نفسه قبل أي أحد آخر ثم على الآخرين، ليس كعلامة على اليأس، بل كأزمة إدراك: أنه يلزمه الاختيار بين القسوة النفسية كآلية دفاع تجنبية للألم والحسرة والفقد، وبين المواجهة ودفع ضريبة الألم والحنين.

ولم أجد في المراجع العربية التي نظرت إليها دراسة مخصوصة عن موضوع القسوة النفسية وتجلياتها في الغربة وآثارها على الفرد، إلا النزر اليسير من دراسات قوية لكنها عامة في علم نفس المغتربين، منها:

- الهويّة النّفسيّة وعلاقتها بتقدير الذّات والاغتراب النّفسيّ لدى عينةٍ من طُلاب الجامعات الفلسطينية في المخيمات الفلسطينيّة، للباحثة هبة نبيل حميدات، وأوصت الباحثة بتعزيز مستوى الهويّة النّفسيّة وتقدير الذّات من خلال الأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة، والاهتمام بالطّلبة الجامعيين ومساعدتهم للتّغلب على مشاكلهم والصّعوبات التي تواجههم الأمر الذي يسهمُ في تنمية هويتهم النّفسيّة وتقدير الذّات والحدّ من الاغتراب النّفسيّ، وعقد ندواتٍ وورشاتٍ عمل تستهدفُ توعيةَ طلبة الجامعات بمخاطرِ الاغتراب النّفسيّ، وتبصيرهم بضرورة رفعِ مستوى تقديرِ الذّات وتعزيز الهوية النّفسيّة، وإجراء دراسات أكثر شُمولاً لهوية النّفسيّة، وكذلك للاغتراب النفسي وتقدير الذّات، وما يتصل بهما من متغيراتٍ.[3]
- الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي، للباحث عادل بن محمد بن محمد العقيلي، وهدف إلى التعرف على مستوى ظاهرة الاغتراب لدى طلاب الجامعة ومعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات هي: الكلية، الصفوف الدراسية، نوع السكن، الحالة الاجتماعية، التخصص الأكاديمي، والعمر، وتوصل الباحث إلى جملة من النتائج منها وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين ظاهرة الاغتراب والشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة مما يدل على أنه كلما زاد الاغتراب قلت الطمأنينة النفسية بنسبة متوسط لدى الطلاب، وبعبارة أخرى: كلما زادت الطمأنينة النفسية كما قل الاغتراب.[4]

---

[3] - المستودع الرقمي لجامعة الخليل، تحت رقم 1156/123456789، نشرت بتاريخ: 2022/1/1

[4] - أطروحة (ماجستير)--جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، 2004، المستودع الرقمي المؤسسي لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ببليوجرافية : ص. 114-127.

- الأمن النفسي وعلاقته بالاغتراب النفسي لدى عينة من الفتيات المراهقات اليتيمات، للباحثين، رنين فريج علي الدراوشة، ومحمد السفاسفة، هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف إلى مستوى كل من الأمن النفسي والاغتراب النفسي لدى عيّنة من المراهقات اليتيمات في محافظة العقبة، والعلاقة بينها، على عيّنة تكوّنت من (173) مراهقة يتيمة مُسجّلة في جمعية أبناء العقبة لرعاية وتأهيل الأيتام ممن تتراوح أعمارهنّ من (12-18) سنة، وخرجت الدّراسة بمجموعة من التوصيات، أهمها: تبصير القائمين على رعاية هؤلاء الفتيات بكيفية تقديم الدعم النفسي والمساندة التي تسهم في التكيّف والتوافق مع تحديات اليُتم والفقدان وتبعاتهما.[5]

كما شكلت فكرة آليات الدفاع النفسي محورًا كبيرًا في أعمال سيغموند فرويد[6] ومن جاء بعده موافقًا أو ناقدًا، وقد تبنّت ابنته آنا فرويد مفهوم آليات الدفاع النفسي ونظمته وزادت عليه.[7]

آليات الدفاع هي استراتيجيات نفسية تُستخدم لا شعوريًا لحماية الشخص من القلق الناتج عن أفكار أو مشاعر غير مقبولة، ووفقًا لنظرية فرويد، تتضمن آليات الدفاع تشويهًا للعلاقة بيننا، مما يُحسّن قدرتنا على التعامل مع المواقف.

ولاحظ سيغموند فرويد عددًا من دفاعات الأنا، والتي يشير إليها في جميع أعماله المكتوبة، وطورت ابنته آنا فرويد هذه الأفكار وطوّرتها، مضيفةً إليها عشرةً من أفكارها الخاصة، كما أضاف العديد من المحللين النفسيين أنواعًا أخرى من دفاعات الأنا.

❖ آليات الدفاع

نحن نستخدم آليات الدفاع لحماية أنفسنا من مشاعر القلق أو الذنب، والتي تنشأ لأننا نشعر بالتهديد أو الخوف أو الألم، أو لأن هويتنا أو الأنا العليا أصبحت متطلبة للغاية.

---

[5] - مجلة التربية، جامعة الأزهر، المجلد 40، العدد 190، ج 1، الصفحة 422-446، إبريل 2021.

[6] - فرويد، سيغموند (١٩٣٣) محاضرات تمهيدية جديدة في التحليل النفسي، لندن: مطبعة هو غارث ومعهد التحليل النفسي ص ١١.

[7] - شرح آليات الدفاع في علم النفس (مع أمثلة) دكتور شاول ماكليود، نُشرت في25 يناير 2024، تمت المراجعة بواسطة أوليفيا جاي إيفانز.

تعمل آليات الدفاع على مستوى اللاوعي وتساعد في درء المشاعر غير السارة (مثل القلق) أو تجعل الأشياء الجيدة تبدو أفضل بالنسبة للفرد.

آليات الدفاع عن الذات طبيعية وعادية، عندما تخرج عن نطاقها[8]، تتطور اضطرابات عصبية، مثل حالات القلق، والرهاب، والهواجس، والهستيريا، بل وما هو أشد.

- **الإنكار**

هو آلية دفاع اقترحتها آنا فرويد والتي تتضمن رفض قبول الواقع، وبالتالي منع الأحداث الخارجية من الوعي، فإذا كان الموقف صعبًا للغاية بحيث لا يمكن التعامل معه، فقد يستجيب الشخص برفض إدراكه أو إنكار وجوده، كما يمكن أن نتخيل أن هذه الآلية دفاع بدائي وخطير، فلا أحد يتجاهل الواقع ويبقى كذلك.

- **القمع**

هو آلية دفاعية غير واعية يستخدمها الشخص لمنع الأفكار المزعجة أو المهددة من أن تصبح واعية.

إن القمع، الذي أطلقت عليه آنا فرويد أيضًا اسم "النسيان المحفز"، هو في الحقيقة عدم القدرة على تذكر موقف أو شخص أو حدث يشكل تهديدًا، والأفكار التي يتم قمعها في كثير من الأحيان هي تلك التي من شأنها أن تؤدي إلى الشعور بالذنب من الأنا العليا، وهذا ليس دفاعًا ناجحًا على المدى الطويل لأنه ينطوي على فرض رغبات أو أفكار أو ذكريات مزعجة على العقل الباطن، حيث على الرغم من أنها مخفية، إلا أنها ستخلق القلق.

قد تظهر الذكريات المكبوتة من خلال وسائل اللاوعي وبأشكال مختلفة، مثل الأحلام أو زلات اللسان.[9]

- **الإسقاط**

هو آلية دفاع نفسية حيث ينسب الفرد أفكارًا ومشاعر ودوافع غير مرغوب فيها إلى شخص آخر، ويُفهم الإسقاط عمومًا على أنه آلية دفاعية تحمي احترام الذات من خلال إظهار الجوانب غير المرغوب فيها للذات،

---

[8] - أي: تُستخدم بكثرة

[9] - الملفات المفتوحة، محمد محمود مصطفى، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول، تركيا، 2024.

لكن في الآخرين، وهي درجة وهم ينبغي التنبه إليها، فهو الإزاحة نحو الخارج، وهو نقيضٌ تامٌّ تقريبًا للانقلاب على الذات، فهو ينطوي على الميل لرؤية رغبات وذكريات الشخص المؤلمة وغير المقبولة لكن في الآخرين.

- **النزوح أو الإزاحة**

الإزاحة هي إعادة توجيه دافع[10] نحو هدف بديل عاجز، قد يكون هذا الهدف شخصًا أو شيئًا يمكن أن يكون بديلًا رمزيًا، وتحدث الإزاحة عندما يرغب الهو بفعل شيء لا يسمح به الأنا الأعلى، وهكذا يجد الأنا طريقة أخرى لإطلاق الطاقة النفسية للهو، وهكذا يحدث انتقال لطاقة الألم والانزعاج من كائن مكبوت إلى كائن أكثر قبولًا لدى الشخص.

- **الانحدار**

هو آلية دفاع حيث يعود الأنا إلى مرحلة سابقة من التطور عادة استجابة لمواقف مرهقة، ويعمل الانحدار كشكل من أشكال التراجع، مما يتيح للشخص العودة نفسيًا إلى فترة شعر فيها بالأمان.

فعندما يشعر البعض بالمتاعب أو الخوف، فإن سلوكياته غالبًا ما تصبح أكثر طفولية أو بدائي، فقد يبدأ الطفل بمص إبهامه مرة أخرى أو تبليل الفراش عند توفر هذه المشاعر.

- **التسامي**

التسامي يشبه الإزاحة، لكنه يحدث عندما يتمكن الشخص من تحويل مشاعره غير المقبولة إلى سلوكيات بناءة ومقبولة اجتماعيًا، بدلاً من الأنشطة المدمرة، وهو أحد آليات الدفاع الأصلية التي اقترحتها آنا فرويد.

وكان التسامي بالنسبة لفرويد هو حجر الزاوية في الحياة المتحضرة، لأن الفنون والعلم هما عبارة عن جنسانية متسامية في رأيه.

---

[10] - عدواني غالبًا.

- **التبرير**

هو آلية دفاع اقترحتها تتضمن تشويهًا إدراكيًا للحقائق لجعل حدث أو دافع أقل تهديدًا، وغالب البشر يمارس هذه الاستراتيجية في كثير من الأحيان على مستوى واعٍ إلى حد ما عندما يقدم أحدهم الأعذار لنفسه على الكسل أو التسويف أو الخطأ، فعندما يجد الشخص موقفًا يصعب عليه قبوله، فإنه سيختلق سببًا منطقيًا لحدوثه.

- **تكوين التفاعل**

تشكل عملية تكوين رد الفعل، والتي أطلقت عليها آنا فرويد اسم "الاعتقاد بالعكس"، آلية دفاع نفسية يتجاوز فيها الشخص الإنكار ويتصرف بطريقة معاكسة لما يفكر فيه أو يشعر به.

يتم تبني سلوكيات واعية للتعويض عن القلق الذي يشعر به الشخص فيما يتعلق بأفكاره أو عواطفه اللاواعية غير المقبولة اجتماعيًا، وعادةً ما يتميز تشكيل رد الفعل بسلوك مبالغ فيه، مثل التفاخر والقهر.

غالبًا ما يلاحظ المعالجون تكوين رد فعل لدى المرضى الذين يدعون أنهم يؤمنون بشدة بشيء ما ويصبحون غاضبين من كل من لا يتفق معهم، وغيرها كثير.[11]

ومن الملاحظ عدم الإشارة إلى الحدة والانفعال والقسوة التي يريد الباحث التطرق إليها في هذه الورقة كآلية دفاع، ووسيلة تجنبية يتعامل بها بعض المغتربين – لا سيما – السوريين في كبت وقمع أو التكيف مع مشاعر الحنين والفقد والشوق، وفي غياب البيانات يصلح الاعتماد على الوصف والتحليل للوصول إلى إجابات لعدة سؤالات مثل هل هناك فرق ذو دلالة لأنواع الاغتراب الاختياري والقهري، والآمن والمهدد، والفردي والجماعي، ونوع دولة الاغتراب، وحالة المغترب الاجتماعي والثقافي والديني والمالي والصحي حالة الاغتراب.

تُشكّل تجربة الغربة ظاهرة نفسية واجتماعية معقدة تتجاوز مجرد الانتقال المكاني لتشمل إعادة تشكيل الهوية الذاتية والتفاعل مع بيئات ثقافية واجتماعية جديدة.

---

[11] - اعلى سبيل المثال: بول هوس، د.ل.، فريد هاندلر، ب.، وهايز، س. (1997). الدفاع النفسي: النظرية والأبحاث المعاصرة. في: ر. هوجان، ج. أ. جونسون، و س. ر. بريجز (المحررون)،دليل علم نفس الشخصية (ص 543-579). dx.doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50023-8

في هذا السياق، تُبرز القسوة النفسية كآلية دفاعية[12] ذات دلالة عميقة، يلجأ إليها المغترب كاستراتيجية تكيفية لمواجهة التوترات النفسية المصاحبة للحنين والفقد.

وآليات الدفاع هي استراتيجيات نفسية لا واعية يتم استخدامها تلقائيًا من قبل الإنسان لإدارة الصراعات الداخلية وتقليل القلق الناجم عن الأفكار أو المشاعر أو الدوافع غير المقبولة، وتعمل هذه الآليات على حماية إحساس الفرد بالذات والحفاظ على التوازن النفسي من خلال تشويه الواقع أو تجنبه وكبته أو إنكاره أو تغييره بطريقة ما.

وفقًا للإطار الديناميكي النفسي[13]، تعمل آليات الدفاع على مستويات مختلفة من النضج[14] وتخدم في حماية الفرد من التهديدات الداخلية أو الخارجية والضيق العاطفي.

وتلخص دراسة أن: "آليات الدفاع هي عمليات نفسية تلقائية تتوسط رد فعل الفرد تجاه الصراعات العاطفية من خلال حمايته من القلق أو الإحساس بالتهديد من مصادر داخلية أو خارجية."[15]

أو أنها: "استراتيجيات لا واعية يحمي بها الأشخاص أنفسهم من الأفكار أو المشاعر المقلقة."[16]

ويرى الباحث أن هذه الآليات تتحول مع الوقت إلى استراتيجيات واعية بسلوك واضح منظم، على ما سيأتي بيانه.

من منظور علم النفس الديناميكي، تُعتبر هذه القسوة شكلًا من أشكال الدفاع النفسي الذي يهدف إلى تقليل الإحساس بالألم العاطفي الناتج عن الانفصال عن الوطن أو الأشخاص المقربين أو عنهما معًا، عبر فرض حدود عاطفية صارمة تحمي الذات من الانهيار النفسي.

---

[12] - Defense Mechanisms

[13] - الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 1994، 2013؛ هوغلند وبيري، 1998

[14] - تتراوح بين غير ناضجة وناضجة

[15] - في مجلة Frontiers in Psychology (2021)

[16] - مجلة Psychology Today (2025)

تتسم هذه القسوة النفسية بكونها ليست مجرد رد فعل سلبي أو انغلاقًا عاطفيًا، بل هي عملية نفسية معقدة تنطوي على تفعيل أنماط دفاعية مثل الإنكار، والتبرير، والتفريق العاطفي، التي تتيح للفرد الحفاظ على توازنه النفسي في ظل بيئة غريبة ومليئة بالمجهول.

كما أنها تعكس صراعًا داخليًا مستمرًا بين الحاجة إلى التواصل الاجتماعي والارتباط العاطفي، وبين الرغبة في الحماية النفسية من جراح الفقد والحنين المستمر، وبالتالي تنشط العزلة الشخصية.

من ناحية أخرى، تؤدي هذه القسوة إلى تشكّل فجوة نفسية واجتماعية بين المغترب ومعارفه في بلده الأصلي، حيث تتغير ديناميكيات العلاقات بفعل التباعد المكاني والاختلافات في التجارب الحياتية، مما يولّد شعورًا بالاغتراب النفسي والاضطراب العاطفي.

هذه الفجوة ليست مجرد انفصال جغرافي، بل هي انقطاع في التواصل العاطفي والاجتماعي، يفاقم من حالة الاضطراب النفسي ويُعقّد عملية التكيف الاجتماعي والثقافي.

وإذا كانت آليات الدفاع النفسية استجابات لا واعية تهدف لحماية الذات من القلق والصراعات الداخلية، فإن تصنيف القسوة والحدة سيكون ضمن الآليات "غير الناضجة" مثل العدوانية السلبية أو الانسحاب الاجتماعي.

الحنين للوطن كحالة نفسية مركزية في تجربة المغترب السوري، يُعدّ حالة نفسية مركزية في تجربة المغترب، خاصة في ظروف اللجوء أو الهجرة القسرية التي غالبًا ما تكون مصحوبة بظروف صعبة مثل الحرب، فقدان الأمن، والانقطاع المفاجئ عن الجذور.

بالنسبة للسوريين، لا يقتصر الحنين على ذكريات المكان، بل يتعداه إلى الحنين إلى الزمان، أي: إلى حقبة ما قبل الحرب، حيث الاستقرار والأمان والعلاقات الاجتماعية المتماسكة، فتتردد عبارات: "كنت في نعمة"، "كنا بخير"، "والله بلادنا ما تتعوض"، "الفواكه والخضروات في بلادنا".

يشترك السوريون في رموز حنين واضحة، مثل أصوات الأذان للصلاة من الجامع الأموي، وبعض أطباق الطعام، وأجواء ما قبل الإفطار والسحور في رمضان، أو حتى رائحة الياسمين في جنبات طرق محافظاتها، هذه الرموز تُحيل الحنين إلى هوية مشتركة بين أفراد المغتربين السوريين والتي تُعيد تخيل "سوريا المفقودة".

ويعاني الكثيرون من صراع بين هذا الحنين إلى الماضي والخوف من عدم القدرة على العودة، أو العودة إلى وطن لم يعد كما كان، مشتت منهار يفتقد لأدنى مقومات الحياة الإنسانية، وهو ما يُسمى بـ"الحنين المُعلّق".[17]

ومما يزيد الألم إغراق وسائل التواصل الاجتماعي - عبر صور سوريا القديمة قبل الحرب - إعادة إنتاج الحنين، أو مقاطع صوتية من أسواق حلب أو حماة، مما يخلق وطنًا افتراضيًا قد يزيد الألم أو يخففه حسب طريقة التعامل معه.

ويُشكّل الفقد[18]مع القلق من المستقبل ضغوطًا نفسية مُزمنة تُفاقمها ظروف اللجوء القاسية، مما يدفع الكثير من المغتربين السوريين إلى تبني آليات دفاع سلبية مثل القسوة العاطفية أو الحِدّة في التعامل، والتي قد تكون ردود أفعال لحماية الذات من مزيد من الألم أو الخيبة.

فيصبح البعض قاسيًا كدرع وقاية ضد مشاعر الضياع أو الحنين المؤلم، ونرى هذا في تعامل بعض اللاجئين مع أبنائهم (تجنب الحديث عن سوريا) أو في علاقاتهم الاجتماعية (عدم الانفتاح على مجتمعات جديدة)، ومما ظهر جليًا التجنب الذي مارسه ويمارسه كثيرون لتتبع أخبار الحرب الغاشمة الصهيونية على غزة فلسطين، لما تشكّله من هجوم كاسح على العواطف الراقية التي يحملها المسلمون تجاه القدس والمسجد الأقصى، فيزداد الألم والحسرة والشعور بالعجز، بل والأخطر محاولة بعضهم قطع العلاقة أو تهميشها مع سوريا الداخل من الأخوال والأعمام والأقارب والأهل والأصحاب الذين لم يغتربوا أو يخرجوا من البلاد.

---

[17] - الشوق أو الحنين إلى الماضي أو الوطن، صاغه لأول مرة الطبيب السويسري يوهانس هوفر (Johannes Hofer) في عام 1688 لوصف حالة مرضية يعاني منها المرتزقة السويسريون الذين كانوا يقاتلون بعيدًا عن وطنهم، أما إضافة وصف "المعلّق" فتشير إلى حالة من الحنين غير المتحقق أو غير المكتمل، أو الذي يبقى معلقًا بين الماضي والحاضر دون القدرة على الوصول إليه أو العودة إليه. يمكن أن يُستخدم هذا الوصف في الأعمال الفنية لوصف فنان يعبر عن شعوره بالهوية الثقافية المزدوجة، أو في الكتابة للتعبير عن شعور الشخص بالماضي الذي لا يزال يؤثر عليه بشكل كبير، ولكن لا يمكن العودة إليه."The Future of Nostalgia" by Svetlana Boym : وهذا الكتاب يُعد أحد أهم المراجع في دراسات النوستالجيا. تستكشف فيه سفتلانا بويم أنواعًا مختلفة من النوستالجيا، بما في ذلك النوستالجيا التأملية والنقدية، والتي يمكن أن تتقاطع مع فكرة "الحنين المعلّق" كشكل من أشكال النوستالجيا التي لا تسعى للعودة إلى الماضي بل للتأمل فيه أو الحفاظ على ذكراه بشكل غير مكتمل.

[18] - فقدان الأهل، المكان، الهوية، الثروة، نمط الحياة.

وهذه القسوة كآلية دفاع، هي عبارة عن التنمر الذاتي أو الداخلي[19] حيث يُقسو الشخص على نفسه قبل أن يُقسو عليه العالم، فيقطع أواصر العلاقات قبل أن يسمع عن موت أحدهم أو استشهاده أو هدم بيت عمه أو خاله، أو اعتقال قريبه أو صاحبه.

وتتسم هذه القسوة بأنها ليست مجرد رد فعل سلبي، بل تمثل تفاعلًا ديناميكيًا بين الرغبة في التواصل الاجتماعي والحاجة إلى الحماية النفسية من جراح الانفصال وآلام الفقد.

وينتج عن ذلك فجوة نفسية واجتماعية متزايدة بين المغترب ومعارفه في الوطن، تتجلى في تغير ديناميكيات العلاقات، وتفاقم مشاعر الاغتراب والاضطراب النفسي.

فقدان الإحساس بالأمان الاجتماعي والدعم الأسري، مع استحضار الذكريات المؤلمة أو الجميلة بشكل متكرر، والخوف من المستقبل أو من فقدان الهوية، تجتمع على المغترب فتنتج القسوة النفسية.

وهذه القسوة توظَّف كآلية لإخفاء الضعف أو الهشاشة أمام الذات أو الآخرين، والحدة تخلق مسافة نفسية مع المحيط الجديد أو القديم، ما يخفف من وطأة الحنين أو الخوف من الفقد.

وتجدر الإشارة إلى أن القسوة والحدة ليستا بالضرورة صفات دائمة، بل استجابات تكيفية مؤقتة مع بيئة ضاغطة.

وقد تتداخل مع آليات دفاع أخرى؛ مثل الانسحاب، الإنكار، أو التسامي عبر الانخراط في العمل أو النشاطات الاجتماعية، إلا أن استمرار هذه الآليات قد يؤدي إلى عزلة اجتماعية أو اضطرابات نفسية لاحقًا.

فكرة أن "المغترب يتبنى القسوة في حياته" هي فكرة معقدة تحمل نواة من الصحة لكنها تتطلب تفكيكًا دقيقًا من الناحية النفسية والاجتماعية والفلسفية، ولا يمكن تعميمها، لكن يمكن تحليلها كاستراتيجية تكيّف محتملة أو آلية دفاع في مواجهة تحديات الاغتراب الشديدة لدى بعض الأفراد.

---

[19] Self-Hardening -

❖ **دقة المصطلح:**

هي ليست "قسوة" بالمعنى الأخلاقي المطلق؛ فنادرًا[20] ما يصبح المغترب قاسيًا بشكل سادي أو متعمد لإيذاء الآخرين لمجرد الاغتراب، وإنما المقصود هنا أقرب إلى:

- تخدير المشاعر[21] كآلية لتجنب الألم الناتج عن الحنين، الصدمة الثقافية، العزلة، أو خيبة الأمل.
- القسوة العاطفية[22]: بناء جدار عاطفي لحماية الذات من مشاعر الضعف أو الرفض.
- البراغماتية القاسية[23]: التركيز الشديد على البقاء والنجاح في البيئة الجديدة، مما قد يتجاهل الاعتبارات العاطفية الأعمق أو العلاقات الشخصية.
- الانسحاب واللامبالاة[24]: كرد فعل على الإرهاق الناتج عن الضغط المستمر للتكيف.
- تغير في القيم والتعبير العاطفي: قد يُفسر التكيف مع ثقافة أكثر فردية أو مباشرة[25]على أنه قسوة أو برود.

❖ **عوامل ظهور القسوة النفسية؛ فالسياق هو المفتاح:**

- شخصية الفرد قبل الاغتراب: فالأشخاص الأكثر حساسية أو ارتباطًا عائليًا قد يكونون أكثر عرضة لهذه القسوة وأعراضها.
- ظروف الاغتراب: فهل كان اختياريًا أم قسريًا؟ وما مستوى الصدمة المرتبطة به؟ وما مستوى الدعم المتاح؟
- صعوبة التكيف الثقافي: فالفجوة الكبيرة بين الثقافتين مزعجة لبعض الأنماط البشرية للمغتربين مما يتعذر معه الاندماج، ويزيد الضغط النفسي.
- تجارب سلبية محددة: التمييز، الاستغلال، العنصرية، خيانات في العلاقات داخل المجتمع الجديد.

---

[20] - بتتبع الإحصائيات الصادرة من منظمة الصحة العالمية والجمعية الأمريكية للصحة النفسية والدليل الإحصائي لعلم النفس المرض (DSM-5) تظهر مستويات متدنية من السادية لدى الأشخاص الذين يتعرضون للصدمات العامة.

[21] - Emotional Numbing

[22] - Emotional Callousness

[23] - Ruthless Pragmatism

[24] - Withdrawal & Apathy

[25] - مقارنة بثقافة المغترب الأصلية

- **علم نفس الهجرة واللجوء**[26]: يركز الباحثون في هذا المجال على الإجهاد التثاقفي، وهو يُعد من الظواهر النفسية والاجتماعية المهمة في المجتمعات متعددة الثقافات، خاصة بين المهاجرين واللاجئين، حيث يؤثر بشكل مباشر على صحتهم النفسية وقدرتهم على التكيف الاجتماع.[27] وأحد استجابات التكيف غير السارة هو الانفصال أو التهميش؛ حيث يرفض الفرد كلا الثقافتين (الأصل والجديدة)، مما قد يصاحبه انسحاب اجتماعي وسلبية قد تُرى كقسوة نفسية واستعلاء وكبر، وقد تظهر ردود فعل دفاعية قاسية لحماية الهوية المهتزة أو الهشاشة النفسية أو محاولة لإخفاء ألم حقيقي.
- **دراسات الصحة العقلية للمهاجرين واللاجئين** أظهرت ارتفاع معدلات الاكتئاب، القلق، اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)[28] بين بعض فئات المغتربين، خاصة القسرية، وهذه الاضطرابات غالبًا ما تتضمن أعراضًا مثل:
  - تقييد المشاعر (Restricted Affect): يبدو كبرود أو قسوة.
  - الانسحاب الاجتماعي (Social Withdrawal).
  - التهيج والغضب (Irritability & Anger): قد يظهر كعدوانية لفظية أو سلوك قاسٍ.

وتتنوع احتياجات الصحة النفسية للاجئين والمهاجرين الذين تعرّضوا للشدائد وتتشكّل بفعل التجارب التي مروا بها في بلدانهم الأصلية، وفي رحلة الهجرة، والسياسات الخاصة بدخولهم إلى البلدان المضيفة واندماجهم فيها، وظروفهم الخاصة بالمعيشة والعمل.

وفي بعض السياقات، قد يكونون أشد تعرّضاً للإصابة بحالات الصحة النفسية من المجموعات السكانية المضيفة.

ويواجه اللاجئون والمهاجرون عقبات كبيرة تعوق اندماجهم في المجتمع وتحد من إمكانية حصولهم على خدمات الصحة النفسية ومن مدى قبولهم لها.

---

[26] - Psychology of Migration & Refuge

[27] - التثاقف: الانصهار الثقافي: استكشاف التثاقف في الهوية الاجتماعية، ترجمتي، الموقع الأصلي:
fastercapital.com/content/Acculturation--Cultural-Fusion--Exploring-Acculturation-in-Social-Identity.html

[28] - اضطراب ما بعد الصدمة، Posttraumatic Stress Disorder

وعادة ما يلزم لمعالجة ذلك اتخاذ إجراءات محدّدة الأهداف ومتعدّدة التخصّصات، بما في ذلك رعاية الصحة النفسية المتكاملة والمراعية للاعتبارات الثقافية، والدعم الاجتماعي، والمساعدة القانونية، والمشاركة المجتمعية.[29]

وقد يطور المغتربون أو المهاجرون "هويات هجينة" أو "هويات منقسمة"[30] بين مجتمعه الأصلي وبلد الاغتراب، وتدور داخله صراعات كبيرة وعميقة ومضطربة، وتبدأ عملية التفاوض بين الهويات وقد تسبب صراعًا داخليًا، ويظهر جزء من الحل كرفض أو قسوة تجاه أحد الجانبين[31]ويظهر هذا في النقد الهدّام والسلبية المفرطة تجاه وطنه الأصلي.

❖ القسوة النفسية آلية دفاع عميقة وموهمة:

يمكن اعتبار القسوة النفسية الملاحظة في سلوك بعض المغتربين بشكل أساسي آلية دفاع نفسية غير واعية في معظم الأحيان، وتكون الوظيفة الدفاعية حينها:

- الحماية من الألم: تخدير المشاعر يحمي من شدة الحنين، الحزن على المفقود، ألم الرفض أو التمييز.
- الحفاظ على الطاقة النفسية: التكيف التثاقفي مستنزف، والانسحاب العاطفي يوفر طاقة للتركيز على المهام الأساسية للبقاء (العمل، تعلم اللغة، محاولة البقاء).
- حماية الهوية: رفض الارتباط العاطفي العميق بالبيئة الجديدة قد يكون محاولة للحفاظ على ارتباط بالهوية الأصلية التي تشعر بالتهديد، أو العكس، رفض الماضي قد يكون محاولة لبناء هوية جديدة.
- السيطرة والاستقلالية: في مواجهة الفوضى وعدم اليقين، قد يوفر المظهر القاسي أو المنعزل شعورًا زائفًا بالسيطرة والاكتفاء الذاتي.
- تجنب الضعف: إظهار القسوة يحمي من إظهار الحاجة أو الضعف الذي قد يُستغل في بيئة غريبة وغير مضمونة الدعم.

---

[29] - Refugee data finder. Geneva: UNHCR – The UN Refugee Agency; 2024

[30] - ويظهر جليًا في الجيل الثاني من اللاجئين السوريين في دول المهجر بعد الحرب كمن ولدوا في أوروبا أو نزحوا إليها وأعمارهم صغيرة فاصبحوا لا يعرفون سوريا كوطن يحوي بل كبلد الهروب والحرب.

[31] - أحيانًا تجاه الوطن الأم كجزء من محاولة الاندماج القسري.

❖ **القسوة النفسية آلية دفاع غير تكيُّفية ينبغي أن تُفهم:**

هي قسوة قشرية تخفي ألمًا واحتياجًا وقلقًا وخوفًا، بل وضعفًا، لكنها تؤدي إلى مزيد من الإشكاليات في حياة من يتبناها كمنظور ومنهج للحياة والبقاء، فهي تؤدي إلى:

- تأجيج العزلة: تمنع بناء الدعم الاجتماعي الحقيقي الضروري للتكيف الصحي على المدى الطويل.
- اضطرابات نفسية: القمع المستمر للمشاعر قد يؤدي إلى اكتئاب، قلق، اضطرابات جسدية نفسية (سايكوسوماتية)[32].
- تجميد النمو العاطفي: تعيق تطور الذكاء العاطفي والعلاقات العميقة.
- تعزيز الشعور بالاغتراب: تزيد من الشعور بالانفصال عن مجتمع الآن ومجتمع الماضي (الأصلي والجديد).
- ضرر للعلاقات الأسرية: قد تنعكس على العلاقة مع الشريك/ة والأطفال، مسببة برودًا عاطفيًا داخل الأسرة مع انفصال حقيقي مع الأفراد في البيئة الأم.
- صعوبة العودة: قد تعيق إعادة الاندماج في الوطن الأم عند العودة.
- التحول إلى سمة شخصية: إذا استمرت لفترة طويلة جدًا دون وعي أو معالجة، قد تتصلب وتصبح جزءًا من شخصية الفرد يصعب تغييره.

القسوة النفسية، وبوصفها آلية دفاع، تُعتبر استجابةً غيرَ تكيُّفية للصدمات أو التهديدات النفسية، حيث يلجأ الفرد إلى تبني موقفٍ عدائي أو انفعالي متصلّب كدرعٍ واقٍ من الأذى، لكن هذه الآلية، رغم فاعليتها قصير المدى، تتحول إلى سجنٍ نفسي يعزز العزلة ويُعطّل النمو العاطفي.

فالاغتراب يمكن أن يخلق ضغوطًا هائلة تدفع بعض الأفراد إلى اعتماد استراتيجيات دفاعية تتسم بالبرود العاطفي، الانسحاب، أو الصلابة التي قد تُظهر للآخرين أو يُختبر داخليًا كشكل من "القسوة".

---

[32] - سايكوسوماتي (Psychosomatic) يشير إلى الاضطرابات أو الأمراض الجسدية التي يكون للعوامل النفسية دور رئيسي في نشوئها أو تفاقمها، تتضمن هذه الحالات تفاعلًا معقدًا بين النفس والجسد، حيث تؤثر الضغوط النفسية أو الاضطرابات العاطفية مثل القلق أو الاكتئاب على الوظائف الجسدية، مما يؤدي إلى أعراض مرضية حقيقية. علم النفس الصحي لتشيلي تايلور، الإصدار التاسع.

هذه الاستراتيجية قد توفر حماية نفسية أولية، لكن استمرارها دون وعي يحمل مخاطر كبيرة على الصحة النفسية والعلاقات على المدى الطويل، فمن المهم فهمها كآلية دفاع وليس كسمة أخلاقية ثابتة هو المفتاح لفهم تعقيد التجربة المغتربة وتقديم الدعم المناسب.

❖ **مظاهر القسوة النفسية**

- تهميش العلاقات وقلة التواصل

يُعرف هذا النمط بـ "التجنب الانفعالي"[33] Emotional Avoidance، حيث يبتعد الفرد عن الأحاديث العميقة أو المواقف التي تهدد كشف ضعفه، وكأنه جدار غير مرئي يحجب الإنسان عن عالمه وواقعه والعلاقات من حوله، وقد تكون مع المقربين.

وينشأ هذا السلوك لدى الأشخاص ذوي التعلق القلق أو المتجنب، الذين تعلموا أن التواصل يعني الأذى، والعزلة الاجتماعية تزيد من خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، وسواء تهميش العلاقات الجديدة داخل بلد الاغتراب، أو بقطع العلاقة مع الوطن الأم، ورغم سهولة الاتصالات والقدرة على التواصل عبر التطبيقات المختلفة إلا أنه يتجنبها ويتذرع بذرائع مختلفة من الانشغال وصعوبة الكيف. ومن الجدير بالذكر أن التباعد وتهميش العلاقات ليس بالضرورة انعدام حاجة الإنسان للآخرين، بل يمكن أن تكون خوفاً من أن يُثبتوا أنه غيرُ جدير بالاحترام والتقدير والمودة، أو خوصا من فقدانهم بعد توطيد العلاقة بينهم.

- كتمان الانفعالات وكبت المشاعر

يُطلق عليه "القمع العاطفي" (Emotional Suppression)[34]، وهو محاولة إسكات المشاعر بدلاً من معالجتها، وبحسب "جروس" (Gross،2002)، كبت المشاعر يُقلل من الألم قصير المدى لكنه يزيد الاضطرابات الجسدية مثل ارتفاع ضغط الدم والإصابة بالجلطات المختلفة.

ويُعتبر الكتمان شكلاً من أشكال "القسوة تجاه الذات" أولًا قبل الآخرين، حيث يُعاقب الفرد نفسه على ضعفه، ومخاوفه.

---

[33] - Clinical Handbook of Psychological Disorders, A Step-by-Step Treatment Manual David H. Barlow,2007, P81.

[34] - Emotional Suppression Physiology, Self-Report, and Expressive Behavior, James Jonathan Gross · 2002, P 40.

فالكبت النفسي للمشاعر والانفعالات ظاهرة معقدة تتجلى في حجب الفرد لمشاعره الداخلية وعدم التعبير عنها بصورة طبيعية، وهذا الكبت، الذي ينبع غالبًا من مخاوف اجتماعية أو ضغوط نفسية، يعمل كآلية دفاعية تحمي النفس من مواجهات قد تبدو مؤلمة أو محرجة.

إلا أن غياب التعبير عن هذه الانفعالات يؤدي إلى تراكمها في باطن النفس، ما يولد حالة من التوتر الداخلي والاضطراب العاطفي.

ممن الناحية الأكاديمية، يشير علماء النفس إلى أن الكبت المستمر يمكن أن يؤدي إلى مشكلات صحية مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات جسدية ذات أصل نفسي.

وهذا الحصار الداخلي للمشاعر يقلل من قدرة الفرد على التواصل الفعّال، ويعيق تطور الذات، ما يؤثر بدوره على جودة العلاقات الشخصية والاجتماعية.

وعليه، يصبح فهم الكبت النفسي ضرورة معرفية تُساعد في تقديم الدعم العلاجي المناسب، إذ إن الإفصاح عن المشاعر بطرق صحية يمهد الطريق للتعافي والنمو النفسي السليم.

- رفض المساعدة وطلبها

هذا السلوك مرتبط بـ "وهم الاكتفاء الذاتي"[35]، حيث يُصرّ الفرد على أن الاعتماد على الآخرين ضعف، ويُسمى "تحيز الاعتماد الذاتي" (Self-Reliance Bias)[36]، وهو شائع لدى من عانوا من خيبات أمل مبكرة أو متكررة، ومن معاني القسوة النفسية الأكثر خداعًا هي أن يُقنع الإنسان نفسه أن لا يحتاج إلى أحد، ولا عند الغرق إلى يد تنتشله، ورفض المساعدة يزيد الشعور بالعجز الخفي.

ووهم الاكتفاء الذاتي هو حالة نفسية يتبنّى فيها الفرد قناعة بأنه قادر بشكل "مطلق" على تلبية جميع احتياجاته النفسية والعاطفية دون الحاجة لأي دعم أو تواصل مع الآخرين.

---

[35] - حالة من الإيمان بالذات وتلبية احتياجات النفس من الداخل، وليس من الأحداث أو الأشخاص أو الظروف الخارجية، وانظر: Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior

[36] - باير، فريدريك، وآخرون. "ما وراء التحيز الأناني: انتشار المسؤولية يُقلل من الشعور بالفاعلية ومراقبة النتائج". مجلة علم الأعصاب الإدراكي والعاطفي الاجتماعي ، المجلد 12، العدد 1، 2017، الصفحات 138-145.

هذا التصور يتجاوز الاستقلالية الصحية ليصبح عزلة نفسية متشددة، تُخفي خلفها قسوة على الذات وتنكراً لجوهر الإنسان الاجتماعي والمعتمد على الآخرين في توازنه النفسي والعاطفي.[37]

يتسبب وهم الاكتفاء الذاتي في حالة من القسوة النفسية الذاتية التي تكرّس فقدان التعاطف مع الذات، ومع الآخرين، ويثير هذا النمط مشكلات نفسية متفاوتة كالاكتئاب، اضطرابات القلق، وأحيانًا ميول للإيذاء الذاتي عبر إهمال العناية بالنفس أو الحرمان العاطفي.

وتؤكد الدراسات أن وهم الاكتفاء الذاتي يتعارض مع حقيقة الطبيعة البشرية القائمة على التكافل، ويكون عادة غطاء لخوف عميق من الضعف أو الفشل.[38]

إن وهم الاكتفاء الذاتي ليس دليل قوة أو نضج، بل اضطراب نفسي يُخفي خلفه قسوة على الذات وخوفاً من حاجة الإنسان للآخرين. مواجهة هذه القناعة تستلزم اعترافاً إنسانياً وصريحاً بأن الاعتماد الإيجابي المتبادل دليل صحة نفسية، وأن طلب المساعدة ليس ضعفاً بل شجاعة تعكس التصالح مع الطبيعة الإنسانية.

---

[37] - المجلة الأوروبية لطب الصدمات النفسية. 2022 فبراير؛ 6(1): 2018.100237 .JAMA Netw Open نوفمبر؛ 1(7): e184493.

[38] - Self-Deprivation: A Proposal for a Maladaptive Behavioral Outcome for Survivors of Childhood Maltreatment, Rachel A Oakes, Terri L Weaver, Annie A Garner

Affiliations Expand, PMID: 40098775 PMCID: PMC11910448 (available on 2026-03-01) DOI: 10.1007/s40653-024-00667-w

- السخرية والتهكم كنمط حياة

السخرية كآلية دفاع تُستخدم لإبعاد الآخرين عبر تحويل المشاعر إلى نكتة، وفقاً لـ "فرويد"، الفكاهة السوداء قد تكون "إزاحةً" للعدوانية نحو الذات أو الآخرين، فالتعبير عن الأفكار أو المشاعر والتي عادة ما تكون ذات طبيعة مؤلمة بصورة مزاحية تعطى البهجة للآخرين.[39]

الشخصيات التي تستخدم السخرية لتجنب مواجهة الألم العائلي والذاتي هي شخصيات قريبة الإصابة بالاضطرابات النفسية بسبب الكتمان من ناحية والإزاحة من جهة أخرى، بل والصورة النمطية التي تتكون عنه في محيطه الإنساني، مما يصعّب عليه إظهار الجانب الحقيقي لشخصيته بل ولألمه وعجزه.

وتُعدّ السخرية والتهكم من أكثر الآليات الدفاعية شيوعًا في النفس البشرية، حيث يلجأ إليهما الفرد للهروب من مواجهة مشاعره الحقيقية أو تجارب الألم الداخلي. هذه الآلية الدفاعية تحمل طابعًا وهميًا؛ فهي تمنح الإنسان شعورًا مؤقتًا بالقوة أو التفوق، لكنها في الواقع تُخفي خلفها هشاشة عاطفية وعجزًا عن التعبير الصريح عن الضعف أو الحاجة للدعم النفسي.

وتتضمن السخرية كعلامة على القسوة النفسية بعض المظاهر:

- التقليل من شأن الذات أو الآخر: غالبًا ما يستخدم الشخص السخرية تجاه نفسه أو الآخرين كوسيلة لحماية صورته الذاتية، لكنه بذلك يوجّه قسوة خفية لنفسه أو للآخرين، ويعمّق من مشاعر العزلة.
- تكميم المشاعر: تساهم آلية التهكم في كبت العواطف الحقيقية وصرف الانتباه عن الجرح الداخلي، مما يؤدي إلى تراكم مشاعر غير معالجة وتفاقم التوتر النفسي.
- البرود والانفصال العاطفي: التهكم المستمر يُسهِم في تكوين شخصية تميل للانفصال العاطفي وعدم التعاطف، ويظهر كأن صاحبه محصّن ضد المشاعر القوية، بينما هو في حقيقة الأمر يخشى مواجهة أعماقه.
- إشاعة الأجواء السلبية: السخرية المفرطة تخلق بيئة مشحونة بالرفض أو العدائية، وتعكس صرامة غير معلنة تجاه الذات والآخرين.

---

[39] - سيكولوجية النكات، سيغموند فرويد، ترجمة رنيم صقور، دار الحوار للنشر والتوزيع، 2023، ص 12 وما بعدها اختصار.

السخرية والتهكم تعملان كستار يخفف القدرة على مواجهة المشاعر المؤلمة، وغالبًا ما تعكس نوعًا من القسوة النفسية الذاتية، حيث يحاول الفرد أن يبرر أو يتجنب ألمه عبر تعليقات قاسية أو ساخرة.[40]

❖ التوجيه والإرشاد:

أولًا: الاغتراب بأنواعه النفسي والجسدي درجة من درجات الابتلاء الذي يستلزم الصبر والاحتساب وإظهار الجلَد والاحتمال، فالدنيا دار البلاء والابتلاء، والآخرة دار المكافأة والثواب، والصبر على البلاء ثوابه عظيم؛ على البلاء هو خير مضمون يناله الإنسان من كل بلاء يصيبه، ورسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "مَا يُصِيبُ الْمُؤْمِنَ مِنْ شَوْكَةٍ فَمَا فَوْقَهَا، إِلَّا رَفَعَهُ اللَّهُ بِهَا دَرَجَةً، أَوْ حَطَّ عَنْهُ بِهَا خَطِيئَةً".[41] ويقول صلى الله عليه وسلم : "عَجَبًا لِأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وَلَيْسَ ذَاكَ لِأَحَدٍ إِلَّا لِلْمُؤْمِنِ ؛ إِنْ أَصَابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ فَكَانَ خَيْرًا لَهُ، وَإِنْ أَصَابَتْهُ ضَرَّاءُ صَبَرَ فَكَانَ خَيْرًا لَهُ"[42]ويقول صلى الله عليه وسلم: "وَالصَّبْرُ ضِيَاءٌ"[43]، فالصبر مطلوب، وعاقبته إلى خير.

ثانيًا: مشاعر الاغتراب والوحدة النفسية والضغط العصبي والألم المتراكم يصعب التعامل معها، وإن تحولت إلى قسوة نفسية على الذات والآخرين ستؤثر سلبًا على حياة صاحبها ومن حوله، وكبتها كذلك خوفًا من مواجهتها؛ لا يُذهب الوجع والألم؛ بل يضاعفه على الحقيقة.

والتعامل مع المشاعر المؤلمة: هو إدراكها، وفهمها، وتحديد نوعها، وسبب مرورنا بها، ثم الاجتهاد لإيجاد بيئة صحية مناسبة للتعبير عن هذه المشاعر ومواجهتها في مرحلة ما، كمرحلة أولية في غاية الأهمية:

1) الوعي بالمشاعر وتحديدها بدقة: تشير هيل (Hill،2005) إلى أن الخطوة الأولى في التعامل مع المشاعر المؤلمة هي التعرف عليها وتسميتها بدقة، لأن الوعي العاطفي يُمكّن من التحكم بالمشاعر بدلاً من الانهيار أمامها أو دفعها إلى الكبت.

---

[40] - Vaillant, G. E. (1992). Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers. Washington, DC: American Psychiatric Press, p45

[41] - أخرجه البخاري(5640)، ومسلم(2572) واللفظ له.

[42] - أخرجه مسلم(2999).

[43] - أخرجه مسلم(223)

2) قبول المشاعر وعدم مقاومتها: حسب براون (Brown،2012)، يعتبر القبول العاطفي اللاشَرطي للمشاعر خطوة ضرورية لتخفيف الضغط النفسي؛ إذ يمنع مقاومة المشاعر مؤقتًا من تصعيدها واستنزاف الطاقة النفسية.
3) التعبير عن المشاعر بشكل صحي: يؤكد جرينبيرغ وشاميمان (Greenberg & Samson،2004) على ضرورة التعبير عن المشاعر سواء بالكلام أو الكتابة أو بالطرائق السليمة الصحية، فهو هذا يعزز معالجة المشاعر بدلاً من كبتها.
4) مواجهة الحدث المؤلم :يشرح لوفتوس وشوين (Loftus & Shaw،2013) كيف يمكن إعادة بناء الذكريات المؤلمة بطرق تقلل من آثارها السلبية، وتحويل الألم إلى فرصة للتعلم والنمو.[44]
5) العناية بالصحة الجسدية والنفسية: تشير منظمة الصحة العالمية (WHO،2018) إلى أهمية النوم الجيد، والتغذية الصحية، والتمارين الرياضية ضمن استراتيجية شاملة لدعم الصحة النفسية والتكيف مع الضغوط.
6) طلب الدعم والاجتماع بالمختصين: ينصح كوبر وزملاؤه (.Cooper et al،2017) باللجوء إلى العلاج النفسي المتخصص عند تبدو المشاعر عائقًا أمام الأداء الحياتي اليومي.

ثالثًا: اللجوء إلى الله تعالى بالعبادة والذكر، قال تعالى: " الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد: 28)، وهو ما يفيد أن النفع من القرب من الله تعالى ليس فقط في الآخرة بل في الدنيا كذلك، وقد قال الله تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ ۚ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ" (البقرة: 153)، أمر تعالى بالاستعانة بالصلاة؛ لأن الصلاة هي عماد الدين، وهي الصلة بين العبد وبين ربه، فإذا كانت صلاة العبد صلاة كاملة، مجتمعًا فيها ما يلزم فيها، وحصل فيها حضور القلب، فصار العبد إذا دخل فيها، استشعر دخوله على ربه، ووقوفه بين يديه، مستحضرًا لكل ما يقوله وما يفعله، فستكون الصلاة – فرضًا أو نفلًا، من أكبر المعونة على جميع الأمور، قال أبو العالية: استعينوا بالصبر والصلاة على مرضاة الله، واعلموا أنهما من طاعة الله.[45]

---

[44] - الملفات المفتوحة، مرجع سابق.
[45] - تفسير الطبري (2315).

رابعًا: جودة النظر على النفس لا على وجه الإهمال والتفريط، بل على اعتبار الامتنان بنعمة الله تعالى والتحدث بها، وتعداد نعم الله تعالى على النفس منذ خلقها ومرورًا بالمنن الكبيرة التي حبا الله بها النفس بالفطرة والتوحيد والأجر العظيم على الصبر على البلاء وغيره.

خامسًا: الترويح عن النفس بالرياضة والهوايات التي تسعد الشخص وتريحه وتساعده على الاسترخاء،

تلعب ممارسة الرياضة والهوايات دورًا محوريًا في دعم الصحة النفسية والترويح عن النفس، حيث أظهرت الأبحاث أن النشاط البدني يحفز إفراز الإندورفينات، وهي مواد كيميائية في الدماغ تُعرف بـ "هرمونات السعادة"، التي تساهم في تحسين المزاج وتقليل التوتر والقلق (Ratey, 2008)، وفقًا لما أورده هيل (Hill, 2013)، فإن التمارين الرياضية تعزز الاسترخاء النفسي عبر تقليل مستويات هرمون الكورتيزول (هرمون التوتر)، مما يساعد الأفراد على مواجهة الضغوط اليومية بشكل أكثر فعالية.[46]

كما أن الانخراط في الهوايات الإيجابية التي تثير اهتمام الفرد يسهم في توفير حالة من الاسترخاء الذهني والراحة النفسية، حيث وجد شامبرز[47] أن ممارسة الأنشطة الترفيهية تزيد من الشعور بالسعادة وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق.

علاوة على ذلك، يوضح لوندغرين أن الجمع بين ممارسة الرياضة والهوايات يرفع من مستوى الرفاهية النفسية والاجتماعية، من خلال توفير توازن بين النشاط الحركي والاسترخاء الذهني، مما يعزز التكيف النفسي وجودة الحياة بشكل عام.[48]

بالتالي، يمكن القول إن الترويح عن النفس بالرياضة والهوايات يشكلان استراتيجيات متكاملة وفعالة لدعم الصحة النفسية، حيث يساعدان على تقليل التوتر والإجهاد النفسي، وتحسين المزاج، وزيادة الشعور بالرضا والراحة.

46- Hill, E. M. (2013). Exercise as a stress management technique: Physiological and psychological benefits. Health Psychology Review, 7(1), 41–51. doi.org/10.1080/17437199.2012.700731

47- Chambers, J. A., Scott, J., & Owens, J. (2009). The role of recreational activities in helping individuals cope with depression. Journal of Mental Health, 18(6), 447–456. doi.org/10.3109/09638230903197286

48- Lundgren, T. (2016). The synergy of sport and leisure activities in mental health promotion. Leisure Sciences, 38(5), 423–435. hdoi.org/10.1080/01490400.2016.1167980

وتؤكد الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن الهوايات والأعمال اليدوية تعتبر أدوات فعالة لتنمية المهارات الحياتية وتحسين التعافي النفسي، إذ تخلق فرصًا للتعبير عن الذات وتخفيف الضغوط.[49]

باختصار، فإن الترويح عن النفس بالرياضة والهوايات ليس فقط ترفيهًا، بل هو جزءٌ مهمٌ من استراتيجية متكاملة لتحسين جودة الحياة النفسية والعقلية، إذ تؤدي إلى تقليل التوتر، رفع السعادة، وتحقيق الاسترخاء العميق الذي يحتاجه الإنسان ليواجه تحديات الحياة بشكل أفضل.

سادسًا: إعادة التواصل مع المجتمع الأصلي أو مجتمع الاغتراب

إن إعادة بناء التواصل الاجتماعي من خلال التعرض التدريجي والخطوات الصغيرة هي ممارسة مثبتة علميًا للتعامل مع القسوة النفسية، التي تنتج بسبب الاغتراب أو واستخدامها كوسيلة دفاع عن المشاعر السلبية والمؤلمة، وهي تساعد الشخص على استعادة ثقته بنفسه، والحد من العزلة، والاندماج في بيئته الاجتماعية، ما ينعكس إيجابيًا على صحته النفسية عمومًا.

ووفقًا لنموذج "إزالة التحسس والتعرض التدريجي" المستخدم في العلاج النفسي، فإن التعرض التدريجي والمخطط للمواقف الاجتماعية التي تثير القلق أو الألم النفسي يساعد في تخفيف شدتها ويُعيد بناء الثقة بالنفس.[50]

وهذا التعرض لا يعني خوض تجارب اجتماعية قوية فجأة، بل يشمل خطوات صغيرة قابلة للإنجاز، مثل المشاركة في نشاط اجتماعي بسيط أو قول "مرحبا" لشخص معروف، ومن ثم التدرج نحو المزيد من التفاعلات، مما يقلل من القسوة والحدة بشكل تدريجي.

وخطوات التعرض البسيطة تُساعد في التغلب على الشعور بالوحدة والإحساس بالرفض، وهما من مظاهر القسوة النفسية التي تؤدي للتدهور النفسي.

ومن النتائج التي خلص إليها الباحث:

---

[49] - American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

[50] - Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P. F., & Wyatt, G. (2017). The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling. Palgrave Macmillan

- أشكال القسوة والحدة النفسية التي يمارسها المغتربون غالبًا ما تكون سلوكًا دفاعيًا يعكس الحيرة والاضطراب والألم النفسي.
- الميل إلى الحدة في التعامل مع الآخرين أو مع الذات ولو عن طريق العزلة والانفصال التدريجي هي شكل من أشكال القسوة النفسية.
- مظاهر القسوة: تهميش العلاقات وقلة التواصل، كتمان الانفعالات وكبت المشاعر، رفض المساعدة وطلبها، السخرية والتهكم كنمط حياة.
- استخدام هذه السلوكيات كدرع نفسي يحمي الفرد من الانهيار أمام مشاعر الحنين أو الفقد.
- القسوة النفسية ليست نمطًا عامًا في المغتربين السوريين أو غيرهم، بل هي حالات ملاحظة ومشاهدة تستلزم الفهم والإدراك وجودة التعامل معها، لا سيما لأولئك الذين يعزمون العودة إلى بلادهم وتعرضهم لبعض الصدمات.

❖ التوصيات

- القسوة والحدة لدى المغترب السوري يجب فهمها ضمن سياق نفسي واجتماعي معقد.
- الوصاية بتعزيز برامج الدعم النفسي والاجتماعي، وتوفير مساحات آمنة للتعبير عن مشاعر الحنين والفقد للجنسين.
- ضرورة تدريب المختصين على رصد هذه الآليات وتقديم تدخلات ملائمة.
- ضرورة الوقاية بتعزيز معاني الصلابة النفسية والثبات النفسي والاتزان الانفعالي.

❖ الخاتمة

تخلص الورقة إلى أن القسوة النفسية ليست مجرد عرض عابر في تجربة الاغتراب، بل هي آلية دفاعية مركزية تساهم في تشكيل الفجوة النفسية والاجتماعية، وتؤثر بعمق على الصحة النفسية للمغترب. إن فهم هذه الآليات من منظور علم النفس يوفر أساسًا لتطوير تدخلات فعّالة تدعم المغتربين وتساعدهم على التكيف الإيجابي مع بيئاتهم الجديدة أو حال عودتهم لوطنهم الأصلي.

المراجع العربية:

- الاغتراب النفسي بين الفهم النظري والإرشاد النفسي الكلينيكي، خالد محمد عسل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2010.
- الاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعي، عبد الحميد محمد الشاذلي، أجيال لخدمات التسويق والنشر، الطبعة الأولى، 2008.
- الاغتراب النفسي مظاهره والنظريات المفسرة راسة تطبيقية، عفاف محمد عبد المنعم، الطبعة الأولى 2010، دار المعرفة الجامعية.
- الاغتراب النفسي والاجتماعي، وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، صلاح الدين أحمد الجامعي، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1431هـ- 2010م
- الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية" الدكتورة رغداء نعيسة كلية التربية جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق-المجلد -28العدد الثالث2012.
- الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة مقارنة بين طلبة المرحلة الثانوية النزلاء في مراكز الإيواء والطلبة المقيمين في محافظة دمشق، دانيال علي عباس، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس، 2015.
- الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب ا لجامعة، عبد الله عبد الله، مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 2020. المجلد الأول، الصفحات 523-560
- الاغتراب والتطرف نحو العنف (دراسات نفسية اجتماعية)، محمد خضر عبد المختار، دار غريب، الطبعة الأولى، 1999.
- تفسير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، أبو جعفر، محمد بن جرير الطبري، توزيع: دار التربية والتراث - مكة المكرمة، بدون، 1431.
- التقوى وقهر الاغتراب، لطيفة إبراهيم خضر، دار عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى، 2011.
- دراسات في الصحة النفسية : الهوية – الاغتراب – الاضطرابات النفسية، عادل عبد الله محمد، دار الرشاد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2000
- الدفاع النفسي: النظرية والأبحاث المعاصرة. في: ر. هوجان، ج. أ. جونسون، و س. ر. بريجز (المحررون)، دليل علم نفس الشخصية (ص 543-579).

- سيكولوجية النكات، سيغموند فرويد، ترجمة رنيم صقور، دار الحوار للنشر والتوزيع، 2023
- شرح آليات الدفاع في علم النفس (مع أمثلة) دكتور شاول ماكليود، نُشرت في25 يناير 2024، تمت المراجعة بواسطة أوليفيا جاي إيفانز.
- صحيح البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخاري الجعفي، تحقيق: جماعة من العلماء، الطبعة: السلطانية، بالمطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، 1311 هـ، بأمر السلطان عبد الحميد الثاني، ثم صَوّرها بعنايته: د. محمد زهير الناصر، وطبعها الطبعة الأولى 1422 هـ لدى دار طوق النجاة - بيروت، مع إثراء الهوامش بترقيم الأحاديث لمحمد فؤاد عبد الباقي.
- صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، (ثم صورته دار إحياء التراث العربي ببيروت، وغيرها)، عام النشر: 1374 هـ - 1955 م
- المجلة الأوروبية لطب الصدمات النفسية. 2022 فبراير.
- مجلة التربية، جامعة الأزهر، المجلد 40، العدد 190، إبريل 2021.
- محاضرات تمهيدية جديدة في التحليل النفسي، فرويد، سيغموند (١٩٣٣) ، لندن: مطبعة هو غارث ومعهد التحليل النفسي.
- مشاعر الاغتراب النفسي عند الشباب وعلاقته بالاعتماد على المخدرات، بسي عثماني، مجلة دراسات تركية، 2018-المجلد 13 العدد 3
- الملفات المفتوحة، محمد محمود مصطفى، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول، تركيا، 2024.

المراجع الأجنبية

1- Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P. F., & Wyatt, G. (2017). The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling. Palgrave Macmillan.

2- Lundgren, T. (2016). The synergy of sport and leisure activities in mental health promotion. Leisure Sciences, 38(5), 423–435.

3- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

4- Hill, E. M. (2013). Exercise as a stress management technique: Physiological and psychological benefits. Health Psychology Review, 7.

5- Chambers, J. A., Scott, J., & Owens, J. (2009). The role of recreational activities in helping individuals cope with depression. Journal of Mental Health, 18(6).

6- Vaillant, G. E. (1992). Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers. Washington, DC: American Psychiatric Press.

7- Refugee data finder. Geneva: UNHCR — The UN Refugee Agency; 2024

8- Clinical Handbook of Psychological Disorders, A Step-by-Step Treatment Manual David H. Barlow,2007.

9- Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Deci, E. L., & Ryan, R. M.

10- Self-Deprivation: A Proposal for a Maladaptive Behavioral Outcome for Survivors of Childhood Maltreatment, Rachel A Oakes, Terri L Weaver, Annie A Garner

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

المسار التاريخي لنشوء مصطلح الضمير

أ.د. إحسان علي الحيدري[1]
ehsan69ali@gmail.com

الملخص:
يتناول هذا البحث، التطور التاريخي لمصطلح ومفهوم "الضمير". يتعقب البحث جذور هذا المفهوم في الحضارات القديمة والأديان السماوية، وصولًا إلى تبلوره في العصر الحديث، مع التركيز على تطوره اللغوي والاصطلاحي. باحثًا عن فكرة الضمير في حضارة وادي الرافدين، ووادي النيل، والإغريق، والرومان، وفي الشرائع اليهودية، والمسيحية، والإسلام، كذلك العروج على الجذر اللغوي لمفهوم الضمير والتعريف الاصطلاحي له، كذلك التطرق لمفاهيم مرتبطة بالضمير، مثل: تأنيب الضمير، ورضا الضمير، والضمير الإنساني.

الكلمات المفتاحية:
الضمير، تأنيب الضمير، رضا الضمير، الضمير الإنساني.

[1] أستاذ فلسفة الدين والأخلاق في كلية الآداب / جامعة بغداد

The historical path of the emergence of the term conscience

Prof. Dr. Ehsan Ali Al-Haidari[2]

ehsan69ali@gmail.com

Abstract:

This research examines the historical development of the term and concept of "conscience." It traces the roots of this concept in ancient civilizations and monotheistic religions, leading to its crystallization in the modern era, with a focus on its linguistic and terminological development. It explores the concept of conscience in the civilizations of Mesopotamia, the Nile Valley, Greece, and Rome, as well as in Jewish, Christian, and Islamic law. It also explores the linguistic roots of the concept of conscience and its technical definition, as well as concepts related to conscience, such as remorse, satisfaction of conscience, and human conscience.

Keywords:

Conscience, remorse, satisfaction of conscience, human conscience.

[2] Professor of Philosophy of Religion and Ethics at the College of Arts, University of Baghdad

المقدمة:

سنحاول في هذا البحث التحري عن مصطلح الضمير من حيث النشأة والتعريف، وذلك من خلال التقصي عن جذوره في الحضارات القديمة وفي الشرائع السماوية، ابتداءً من حضارة وادي الرافدين ووادي النيل والحضارة الإغريقية والرومانية، مروراً بالشريعة اليهودية والمسيحية والإسلامية، وكيف كان تمظهر الضمير في تلك الحقب الزمنية والديانات السماوية، وبالتأكيد سيتم العثور على دلالات تعبر عن جانب من جوانب فهمنا للضمير الأخلاقي في وقتنا الحاضر؛ لأنه من الطبيعي أن أي مصطلح حينما يظهر للعلن تكون له جذور في مراحل زمنية سابقة، ولا يكون ظهوره بشكل مفاجئ ومن دون سابق إنذار، إنما له امتدادات تاريخية سابقة تطور من خلالها الى أن وصل مرحلة النضج لكي يعبر عن نفسه بشكل جلي.

أما فيما يتعلق بالشرائع السماوية فسوف نجد دلالات معرفية نستنبط من خلالها وجود مرادفات لمصطلح الضمير، فمثلاً لم يرد ذكر مصطلح الضمير في التوراة، لكن وجدنا أن مفهوم القلب يعبر عن فهمنا الحالي لمعنى الضمير، كذلك لا نجد مصطلح الضمير مذكوراً في الإنجيل على الرغم من أن التعاليم المسيحية تشير بكثرة إليه، وعدّه صوت الرب داخل الإنسان، والحال نفسه في الشريعة الإسلامية، إذ لا وجود لذكر الضمير في القرآن الكريم، ونجد قبالته مصطلح النفس في مواضع عدة ليكون معبراً عمّا يعنيه الضمير.

أيضاً سنحاول التطرق الى الجذر اللغوي لمصطلح الضمير، ومن أول من قام بنحت جذور ذلك المصطلح، مع التطرق الى الشخصية التي حددت ما يعنيه ذلك المصطلح على وفق ما نفهمه اليوم، ومتى بدأ بالدخول الى قاموس اللغة العربية، وما هي الكلمات التي وضعت في العربية للتعبير عن المصطلح الأجنبي "conscience"، مع التطرق للتعريف الاصطلاحي للضمير، والتفرقة بين الضمير الأخلاقي والضمير النفسي؛ فضلاً عن التطرق بشكل سريع وموجز لاستعمالات الضمير عند اللغويين والمناطقة.

فكرة الضمير في الحضارات القديمة:

أولاً: حضارة وادي الر افدين (بابل وآشور):

اكتشف علماء الآثار من خلال تنقيباتهم على مجموعة من الرُقم الطينية، التي يعود تاريخها الى حضارتي بابل وآشور، والتي تشتمل على نصوص تؤكد من خلالها على وجود حالة من الوعي الأخلاقي كان يشعر بها الفرد نتيجة ارتكابه لذنب أو فعل خاطئ، وقد كان تأثير هذا الوعي قوياً على من يمتلك تلك الحالة الشعورية، ومن الدلائل التي تشير الى وجود فكرة الضمير، هو أن تلك القوة الشعورية في الفرد تخبر صاحبها بأنه على خطأ عند ارتكابه لفعل خاطئ، كما ورد في تلك النصوص، غير أن إدراكهم لفكرة الضمير قد يختلف عن إدراكنا الحالي؛ وذلك بسبب تداخل المعتقدات الدينية لديهم مع الفكر الأخلاقي، إذ كان للأرواح الشريرة تأثيراً في معتقداتهم، ولها مهابة في نفوسهم، وأوجبوا لها طقوساً خاصة؛ مما ولّد لديهم شعوراً داخلياً مفاده: إن إغضاب تلك الأرواح يكافئ اقتراف ذنب عظيم، فضلاً عن أن إغضاب الحاكم أو الكهنة يؤدي الى النتيجة نفسها، ومن ثَمَّ فإن الفاعل الذي يسبب غضب الآلهة أو الحاكم أو الكهنة يكون مستحقاً للعقوبة لا محالة[3].

لقد تم العثور على عدد من النقوش البابلية المشتملة على اقتباسات تُدلل على وجود ما يوحي بالضمير؛ من خلال حثه ـ أي الضمير ـ صاحبه على التوبة والندم عند قيامه بفعل خاطئ، وإعطائه النصائح عند الإقدام على فعل ما، كذلك وجدت إشارات في أدبياتهم تشير الى أن موضع الصدر في جسم الإنسان هو مكان المشاعر، وفيه ما يُعبر عن الضمير الباطني للإنسان[4].

ثانياً: حضارة وادي النيل (المصريون القدماء):

استدل الباحثون في تاريخ الحضارة المصرية من خلال ما عثروا عليه من نصوص آثاريه قديمة، على وجود ما يشبه الوازع الأخلاقي لدى قدماء المصريين في حدود سنة 1600 ق. م؛ من خلال وجود محكمة داخلية في النفس الإنسانية تشبه المحكمة التي ستقام في الحياة الآخرة، والتي كانوا يعتقدون بها، غير أن تلك المحكمة ما لبثت أن مُسخت مبكراً بفعل مؤثرات السحر والشعوذة التي وردت في كتاب الموتى، المؤلف من قبل كهنة المعابد للكسب منه[5].

وقد تجسدت فكرة الضمير لدى قدماء المصريين من خلال امتلاك الفرد للوعي الأخلاقي، الذي كان يميز بواسطته بين السلوك المستقيم الصائب، وبين ضده من السلوك المعوّج الخاطئ، فاستعملوا مصطلح

---

[3] See: Pinshe (T.G): Conscience (Babylonin), Essay included in Encyclopedia of Religion and Ethics, edited by James Hastings, Vol IV, Charles Scribners sons Edinburgh, New York, 1912, p 33.

[4] Loc. Cit.

ويُنظر أيضاً: مرحبا (محمد عبد الرحمن): المرجع في تاريخ الأخلاق، ج1، ط1، (جروس برس. لبنان)، سنة 1988م، ص131- 132.

[5] برستيد (جيمس هنري): فجر الضمير، ترجمة: سليم حسن، دار مصر للطباعة، بلا تاريخ، ص41.

"القلب" للتعبير عن ذاك الإدراك الخلقي، ولقد استمر استعمال هذا المصطلح لقرون عديدة؛ ليكون بذلك تعبيراً واضحاً عن فكرة الضمير[6].

ثالثاً: الحضارة اليونانية القديمة (الإغريق):

يجد المتتبع لمفردات القاموس اليوناني، أن الكلمات المعبرة عن فكرة الضمير تشير في اغلبها الى الجانب العاطفي من الضمير، كالخجل والندم والوخز، وفي نهاية القرن الخامس قبل الميلاد تم استعمال بعض الكلمات للإشارة الى الجانب العقلي من الضمير؛ من خلال عدّه قاضياً باطنياً، وهناك فكرة موجودة لدى الإغريق، مفادها: إن على الإنسان أن يشعر بالخجل والعار أمام ذاته، وقد تطورت هذه الفكرة لتغدو معبرة عن فكرة الذنب والشعور به، وأن هناك قانوناً باطنياً في الفرد، عليه أن يُعير له الأهمية كما يُعير الأهمية للقانون التقليدي، وعند محاولة تفحص كتابات المؤرخين اليونان، نجد نصاً لـ**(يوربيدس)**[7]، جاء فيه: «**لا يوجد ثمة شاهد أكثر هولاً، وأكثر منعاً، وأكثر اتهاماً من الضمير، الذي يسكن روح الإنسان**»، ونجد مقولة منسوبة الى **(فيثاغورس)**[8] من قبل **(ستوباؤس)**[9]، يقول فيها: «**إن الضمير يسبب ضربات أقسى من السوط**»، كذلك نجد تعبيراً لـ**(بلوتارخ)**[10] حول الضمير، قال عنه: «**إنه يجرح ويخز الروح**»[11].

ومن أبرز ملامح فكرة الضمير عند الإغريق تلاحظ عند **(سقراط)**[12]؛ من خلال ما عُرف عنده بالصوت الداخلي (صوت حكمة داخلية)، وكان سقراط يسمي هذا الصوت بصوت الإله، وأنه كان يُصغي له ساعة اتخاذ موقف حاسم، وهو الصوت نفسه الذي أمره بقول الحق عند الرد على متهميه في محكمة أثينا الشهيرة دون اكتراث للنتائج المترتبة على هذا الرد الصحيح، وهو الصوت نفسه الذي منعه من الفرار من سجنه، واستقبال الموت باطمئنان[13]، ومن مميزات هذا الصوت الداخلي هو الأمر والنهي في مواقف اتخاذ القرار، وأن بعض الباحثين عدّه صوت وحي حقيقي؛ مما يؤدي بالنتيجة الى عدّ سقراط نبياً، وبعضٌ عدّه ناتج عن مرض نفساني، غير أن اغلب الباحثين رجحوا أن يكون هذا الصوت هو صوت الضمير، وأن

---

[6] See: Foucart (Gorge): Conscience (Egyption), Essay included in Encyclopedia of Religion and Ethics, p 34 – 37.
وينظر أيضاً: برستيد (جيمس هنري): المصدر السابق، صفحة 423، كذلك: مرحبا (محمد عبد الرحمن): المصدر السابق، صفحة 131- 132.

[7] (يوربيدس) Euripides (480 - 406) ق. م: كاتب مسرحي تراجيدي يوناني كبير.

[8] (فيثاغورس) Pythagoras (نحو 570 - 497) ق. م: فيلسوف إغريقي، أسس مدرسة فلسفية، دينية، علمية، سُميت باسمه، وكانت تعاليمها سرية، وينسب إليه وضع كلمة الفلسفة للتعبير عن حب الحكمة.

[9] (ستوباؤس) Stobaeus (عاش في القرن الخامس الميلادي): مُصنف أكبر مجموعة من الأقوال التي قالها الفلاسفة والأدباء اليونانيون وتقع في أربع مجلدات، وله كتب أخلاقية ووعظية.

[10] (بلوتارخ) Plutarch (نحو 46 - 127) م: فيلسوف أخلاقي إغريقي، عرفه العرب باسم (فلوطرخس). اشتهر بترجمته لحياة المشاهير من أهل أثينا وروما، وله مؤلفات عديدة تحمل في طياتها سمات تربوية، وأسس مدرسة لتعليم الفلسفة والأخلاق.

[11] Jones (W.H): Conscience (Greek and Roman), Essay included in Encyclopedia Religion and Ethics, p 37- 40.

[12] (سقراط) Socrates (نحو 470- 399) ق. م: فيلسوف إغريقي، وأستاذ أفلاطون. قال عنه (شيشرون): «**انه من أنزل الفلسفة من السماء الى الأرض**»، يُعد رائداً للفلسفة الأخلاقية، وقصة محاكمته غنية عن التعريف.

[13] يُنظر: بلدي (نجيب): مراحل الفكر الأخلاقي، دار المعارف، مصر، سنة 1962م، ص35 – 37.

تحليل البعض لاكتفاء(**سقراط**) بالمعرفة النظرية للخير، وإهماله للجانب العملي اعتقاداً منه بأن الخير أصل ثابت في النفس الإنسانية، وأن هذا الأصل الثابت يولّد ما نسميه بالضمير، الذي يشكل دور الضابط لحركتنا، بحيث يعطينا الأوامر باستمرار من خلال الإقدام على فعل الخير، والإحجام عن فعل الشر[14].

على الرغم من كون الإغريق امتلكوا العديد من المفردات اللغوية التي تُشير الى العاطفة المرتبطة بالنقد الأخلاقي للذات، إلا انهم لم يتوصلوا الى مصطلح موحد يلّخص كل تجربتهم لعمل الضمير، ومحاولة استعماله شعبياً.

رابعاً: الحضارة الرومانية:

اتخذت فكرة الضمير عند الرومان في بداية الأمر حالة من الوعي الشديد للالتزام بالقوانين الخارجية (الدين – الدولة - التقاليد) المفروضة عليهم، وبعد تدهور دين الدولة ونظامها بدأ نفوذ السلطات يضعف؛ مما أحدث انقلاباً لأفكار الرومان بالتوجه صوب ذواتهم، ونقل الولاء الى داخل نفوسهم؛ فأصبحوا يدركون أنهم يمتلكون في سرائرهم على قاضٍ ومتهم ودليل، وقد ساهم انتقال تعاليم (**المدرسة الرو اقية**)[15] إليهم ـ مع امتلاكهم للغةٍ تمتاز بغنى ألفاظها الدالة على الإلزام ـ في تطور فكرة الضمير، وتحديد معالمه في مصطلح "Conscientia"[16].

على الرغم من استعمال فلاسفة الإغريق لمصطلح معين ومحاولة تكريس طاقاتهم لتحسين النموذج الأخلاقي الذي يحكم على وفقه الضمير، إلا أن تبني الرومان لمصطلح "Conscientia"؛ ساهم في التعبير عن فكرة الضمير أكثر من مكافئه الإغريقي، فالمصطلح اليوناني القديم كان يعبر عن فكرة الذنب والندم، في حين أن المصطلح الروماني يعبر عن المحفزات الباطنية للضمير المُشرّع دون الارتباط بدين الدولة[17].

يُعد (**شيشرون**)[18] أول من استعمل مصطلح "Conscientia" في كتاباته، وأراد التعبير به عن الضمير الدليل، الذي يقود الناس الى التفرقة ما بين الصواب والخطأ، وقد جاء المصطلح أيضاً معبراً عن حالة الوعي التي يمتلكها الفرد، وعلى الرغم من قلة استعمال (**شيشرون**) لهذا المصطلح اللاتيني، إلا انه

---

[14] يُنظر: الآلوسي (حسام)، الفلسفة اليونانية (قبل أرسطو)، مطبعة جامعة بغداد، (بغداد - العراق)، سنة 1990م، ص 148 – 150، كذلك: السمحراني (أسعد): الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة، ط3، دار النفائس، (بيروت .لبنان)، سنة 2005م، ص69 .70.

[15] (الرواقية) Stoicism: أطلق هذا الاسم على (زينون) وجماعته نسبة الى رواق (بوليجنوتس) في أثينا، حيث أتخذه زينون مقراً له، يجتمع فيه مع تلاميذه، والرواقية مذهب أخلاقي مرَّ بدورين: الأول في أثينا في نهاية القرن الرابع قبل الميلاد، ومن رجالات هذا الدور أو المرحلة (زينون) و (أقريسيبوس)، أما الدور الثاني فكان في روما حيث انتقلت إليها تعاليم الرواقية لحين انتهائها في نهايات القرن الثالث للميلاد، ومن رجالاتها (سنكيا) و(ابيكتيتوس) و(ماركوس اوديليوس)، وقد كان من ضمن اهتماماتهم المنطق.

[16] See: Jones (W.H): Op. Cit, p 40-41.

[17] Loc. Cit.

[18] (ماركوس توليوس شيشرون) Marcus Ttullius Cicero (106 - 43) ق. م: فيلسوف وسياسي وكاتب روماني، ألف عدداً من الكتب الفلسفية، ويُعد من نقلة الفلسفة اليونانية الى اللاتينية. وامتازت كتاباته بصيغ الحوار، وقد ابتكر ألفاظاً فلسفية باللاتينية قُدر لها السريان، وقد قُتل على يد جنود (أنطونيوس).

أضحى مصطلحاً شائعاً فيما بعد، وتطور هذا المصطلح بعده، وأمسى أكثر تميزاً، وعُدّ مقدساً يتهم ويقاضي، وظهرت مصطلحات الضمير المذنب والضمير النقي عند **(سنيكا)**[19] وآخرون[20].

فكرة الضمير في الشرائع السماوية:

أولاً: الشريعة اليهودية:

يُعد الضمير عنصراً جوهرياً في نظام الفلسفة الأخلاقية اليهودية، فهو القوة الدافعة، والحكم الأخير على سلوك الإنسان الأخلاقي، إنه القاضي وفي الوقت نفسه المعيار الأعلى الذي بواسطته تُقاس الأعمال من خلال علاقة الإنسان بربه وجيرانه، إن مبدأ الاستقامة الذي يبطن الضمير يمكن أن يكون صفة شرعية على نحو خالص، بينما يتجاوز الضمير الأشكال الشرعية، وينبثق من دوافع أعلى من تلك المتعلقة بالطاعة للقانون وأداء المراسيم، وقوة الدافع مفهوم أكثر حقيقة للعلاقة بين الإنسان والرب، وأن موقع المفهوم الأعلى للواجب الأخلاقي المفروض ذاتياً هو القلب، الذي يقوم في العبرية مقام العقل والعاطفة والوعي والضمير، فمصطلح القلب النقي كما ورد في المزامير[21]، يعبر عن الضمير النقي والعقل الخالص والمفهوم النبيل للواجب المُنجز بدون أي دافع آخر غير الرغبة في تطهير الذات[22].

ورد مصطلح الضمير في الوصايا الاثنا عشر، ضمن نص مفاده: «وحتى الآن يسبب لي ضميري عذاباً، بسبب عدم تقواي»، وجاء في بعض الوصايا ما يفيد معناه: البحث عن الحكم في ضمير الشخص، وإيجاد العقاب للذنب الأخلاقي متمثلاً في ندم الضمير، وجاء عن **(النبي إيليا)**[23] كلام عن الشعور بالمسؤولية الخلقية الكامنة في نفوسنا تجاه الأفعال اللاأخلاقية ضمن كتاب يعود للمرحلة التلمودية (قبل القرن التاسع الميلادي)، ولقد ساهم الحاخامات في إبراز جانب الإلزام الخلقي من خلال إدخال عدة تحريمات الى تعاليم بني إسرائيل، وأن معظم الواجبات الأخلاقية التي ذكرت في التلمود[24] قد استعملت بانتظام صيغة تتقدمها، هي "hayyab adam"، والتي تُعبر عن كون الإنسان مُلزم بضمير أخلاقي لأن يفعل هذا أو ذاك، ولم يتم استعمال هذه الصيغة في الأوامر القانونية[25].

حدث تغير في نهاية القرن التاسع الميلادي نتيجة التأثير غير المباشر للفلسفة اليونانية، والتأثير المباشر للفلسفة الإسلامية، وبدأت أنساق الفلسفة اليهودية تتطور، وأصبح هنالك توجه خاص للجانب

---

[19] (لوسيوس أنيوس سنيكا) Lucius Annaeus Seneca (نحو 5 ق. م – 65م): فيلسوف رواقي روماني ومن أشهر الشخصيات الفكرية الرومانية في زمانه، أحدث تغييرات في المذهب الرواقي، وامتازت فلسفته بالطابع الأخلاقي، وقد انتحر بأمر من (نيرون) على الرغم من كونه كان مؤدباً للأخير.

[20] Loc. Cit.

[21] المزامير: مجموعة أناشيد من أسفار العهد القديم (التوراة)، تنسب الى النبي داود، وتحتل مقاماً بارزاً في صلوات المسيحيين.

[22] Gaster (M): Conscience (Jewish): Essay included in Encyclopedia Religion and Ethics, p 41-42.

[23] (النبي إيليا) (نحو 880 - 850) ق.م: من أنبياء بني إسرائيل.

[24] التلمود: من أهم كتب الديانة اليهودية التي دونت بعد التوراة، ويشتمل على مجموعة من الشرائع الشفهية والتقاليد.

[25] Ibid, p 43-44.

الأخلاقي، وقد كان التأثر قبل تلك المرحلة بكل من **(أفلاطون)**[26] و**(فيلو)**[27]، ولكن بعد ذلك تغير التأثر ليتجه صوب **(أرسطو)**[28] والفلاسفة المسلمين، فضلاً عن رجال المدارس الكلامية الإسلامية، وفي تلك المرحلة كتب **(بهاي)**[29] أول كتاب فلسفي أخلاقي في العبرية تناول فيه واجبات القلب، وقد عدّ الضمير الحكم الأخير والحافز الحقيقي الباطني والدليل على كل الأفعال الأخلاقية، أما **(موسى بن ميمون)**[30] فقد رأى أن الإنسان فاعل حرفي في كل أفعاله الأخلاقية، وأن الروح في الإنسان هي مهد المعرفة، ومن خلالها تنبعث الدوافع نحو الفعل أو عدمه، وأن من يكافئ ويعاقب تجاه الأفعال التي لم يأمر بها الشارع المقدس ولم ينه عنها فهو ضمير الإنسان.

وأكدّ كذلك على الانسجام بين العمل الجيد والفكرة الجيدة، وممارسة الإنسان لحرية الإرادة، تلك الإرادة الحرة التي ينبغي عليها أن تطلب الخير لذاته، وأن تجتنب الشر لذاته، دون توقع مثوبة أو الخوف من عقوبة[31].

على الرغم من أن مفردة الضمير لم تذكر في التوراة، إلا أن مفردة القلب كانت المُعبر الأقرب عنه، وأن الأخير هو مركز الإنسان ومنه تصدر القرارات، وفيه تسكن الأفكار الجيدة والرديئة، وأن نظرة التوراة للضمير كانت كمحل اختبار بين الإنسان وربه[32].

ثانياً: الشريعة المسيحية:

عند تناول الجانب الأخلاقي للفلسفة المسيحية بالدراسة، نعثر على تعريف للضمير عند الآباء الأوائل[33]، مفاده: «**إنه مرشد الطبيعة الروحية للإنسان، وهو المفرّق بين الخيروالشر**»[34]. وعند الدخول

---

[26] (أفلاطون) plato (نحو 427-347) ق. م: اسمه الحقيقي (اريستوقلس) وكنيته (أفلاطون) وتعني صاحب الجبهة العريضة، أسس مدرسة في بستان (أكاديموس) وسميت لذلك بالأكاديمية، يُعد (أفلاطون) وتلميذه (أرسطو) من أعظم فلاسفة اليونان واشتهر بنظرية المُثل وكانت له مؤلفات عديدة في مجالات المعرفة الإنسانية ومن أشهرها كتاب (الجمهورية).

[27] (فيلو) Philo (نحو 20 ق.م-40م): فيلسوف يهودي، حاول التوفيق بين الفلسفة والدين.

[28] (أرسطو) Aristotle (نحو 384-322) ق. م: فيلسوف يوناني، يُعد أفضل فيلسوف جامع لكل فروع المعرفة الإنسانية، لقب بالمعلم الأول وكان أستاذه (أفلاطون) يلقبه بالعقل لشدة ذكائه، وهو مؤسس المدرسة المشائية ومربي (الإسكندر المقدوني)، ويعد مؤسساً لعلم المنطق.

[29] (بهاي) Bahay: فيلسوف أخلاقي يهودي، عاش في القرن الحادي عشر الميلادي.

[30] (موسى بن ميمون)Maimonides (1135-1204) م: من أبرز فلاسفة اليهود في العصور الوسطى، حاول التوفيق بين الفلسفة والدين.

[31] Ibid, p 45-46

[32] الراعي (الأب منير): تربية الضمير، جمعية التعليم المسيحي، حلب، سنة 2004م، أنترنت:
http://www.talimmasihi.com/ahadis_2003-2004_tarbiataldamir.htm

[33] الآباء الأوائل: هم أساتذة العصر الوسيط أمثال (أوغسطين) و(ديونيسيوس) و(بويس). يمتد عصرهم من منتصف القرن الرابع الميلادي الى نهاية القرن الثامن الميلادي.

[34] See: Hyslop (J.H): Conscience, Essay included in Encyclopedia Religion and Ethics, p 31.

الى ساحة العصر المدرسي نجد **(أبيلارد)**[35] قد وضع كتاباً في الأخلاق بعنوان (اعرف نفسك)، تناول فيه إرجاع المسألة الخلقية الى الضمير والنيّة[36]، ولا يفوتنا أن نعرج على تعريف **(توما الأكويني)**[37] للضمير، إذ عدّه: «**ترجمةً للناموس الطبيعي في مبادئه العامة في و اقع ما يحياه الإنسان في ظروف معينة وخاصة، فهويدفع الى عمل ما هوخير، والابتعاد عمّا هوشر**»، ونجد تعريفاً للضمير عند التعليم المسيحي للكنيسة الكاثوليكية بوصفه: «**حكم صادر عن العقل يعرف به الشخص البشري الصفة الأخلاقية للفعل الو اقعي الذي سيفعله أو يفعله الآن أو قد فعله، وعلى الإنسان في كل ما يقول أو يفعل، أن يتبع بأمانة ما يعلم أنه قويم وحق، والإنسان إنما يدرك ويعرف رسوم الشريعة الإلهية بحكم الضمير**»، أما المجمع الفاتيكاني الثاني[38]، فقد عرض رؤية عن كيان الضمير، جاء فيها: «**يكتشف الإنسان في ذات ضميره ناموساً يصدرعنه، ولكنه مُلزمٌ بطاعته، وصوته يدعوأبداً في آذان قلبه: أن افعل هذا، وتجنب ذاك! إنه ناموس حفره الله في قلب الإنسان، وكرامته في أن يخضع له، وبموجبه سوف يُدان، إن صوت الضمير يدعو الإنسان الى تحقيق ذاته، بما يفرضه عليه من فعل الصلاح، فيكون هو نفسه صالحاً**»[39].

تحث التعاليم المسيحية كل شخص على أن يكون له من الحضور في نفسه ما يجعله يسمع صوت ضميره ويتبعه، فالضمير شريعة من روحنا، ولكنه يتجاوزها، ويصدر إلينا الأوامر ويشعرنا بالمسؤولية والواجب والخوف والرجاء، إنه رسول الرب الذي يكلمنا من وراء الستار، والضمير يدفع بالإنسان لأن يكون شخصا مسؤولاً عن حياته في إطار علاقته مع الآخرين، وأن الكائن الأخلاقي في الديانة المسيحية مُلزم بالخضوع لحكم الضمير، وأن مخالفته بمنزلة حكم الإنسان على نفسه بنفسه، والمسيحية تُفصح عن وجود رابط قوي بين الضمير النقي والإيمان الحقيقي، وكلما قلّ إيمان الشخص أصاب الضمير الخلل، وتعطي للتقاليد والبيئة وقوانين الدولة دوراً في المساهمة لبناء الضمير السليم[40].

---

[35] (بيترا أبيلارد) Peter Abellard (1079-1142) م: فرنسي، يعد من أشهر فلاسفة العصر الوسيط. اشتهر بالجدل ودرس اللاهوت وتأثر بالاسمية، وأتهم بالإلحاد لأنه اقر بان الخطيئة شخصية وليست موروثة عن أبينا آدم ولا دخل للمسيح بالخلاص.

[36] كرم (يوسف): تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، دار القلم، (بيروت .لبنان)، سنة 1979م، ص 105.

[37] (توما الأكويني) Thomas Aquinas (1225-1274م): قديس ومعلم وفقيه الكنيسة العبقري، وأكبر فلاسفة العصر الوسيط. سميت فلسفته بالتوماوية والمستمدة من (أرسطو)

[38] المجمع الفاتيكاني الثاني: مجمع مسكوني يحضره الأساقفة للتداول في شؤون الكنيسة، وقد عقد في روما للفترة من (1962-1965) م. دعا إليه يوحنا 23واختتمه بولس 6.

[39] عزيز (سامر نمرود): كرامة الإنسان في المفهوم المسيحي الإكليريكي، مجلة مدارك، العدد الأول، مؤسسة مدارك لدراسة آليات الرقي الفكري، أنترنت:
http://www.madarik.net/mag1/7.htm

[40] See: Hormann (karl): An Introduction to moral theology, translated by Edward Quinn, Burns and Oates limited, London, 1961, p 83.

وينظر: سقال (الأب منير): الضمير الأخلاقي، الأحاديث اللاهوتية، جمعية التعليم المسيحي، حلب، سنة 2000م، أنترنيت:
http://www.talimmasihi.com/ahadis_1999-2000_aldamiralakhlaki.htm

لم ترد مفردة الضمير تحديداً في الإنجيل، وان أول مصطلح استعمل للتعبير عن الضمير المسيحي هو "Syneidesis"، وكان من قبل **(القديس بولس)**[41] في رسائله الى أهل روما، وهذا المصطلح مشتق من فعل يوناني يدل على صيغة "عُرف بالارتباط مع"، فالضمير ليس مجرد معرفة ووعي، بل هو معرفة مرتبطة بشيء أو شخص ما، وقد جاء ذلك تعبيراً عن كون الإنسان يعرف من خلال ضميره الأعمال الخلقية؛ نتيجة الارتباط بإرادة أعلى من إرادته واسمى منها، هذه الإرادة هي إرادة الله، وهي ما تسمى بالشريعة، وعلى الإنسان أن يحيا على وفق هذه الشريعة؛ لذلك يكون الضمير معبراً عن حالة الوعي التي من خلالها يعرف الإنسان أنه يمتثل للشريعة الأخلاقية أو لإرادة الله؛ ومن ثَمَّ فإن الضمير لا يخبرنا عن حقيقة ما نحن عليه فقط، بل يخبرنا عمّا ينبغي أن نكون عليه نتيجة عدّه معرفة ارتباطية، وأوامر الضمير طوعية غير قسرية، وهي تكسب الإنسان وعيه لإنسانيته، وتميزه عن الحيوان، والضمير من حيث الشكل معصوم عن الخطأ، ولكنه من حيث المضمون ليس كذلك؛ لأن مضمون الأحكام التي يصدرها الضمير تعتمد على مقدار معرفة الشخص بإرادة الله[42].

ثالثاً: الشريعة الإسلامية:

إن محاولة البحث عمّا يعنيه الضمير في الشريعة الإسلامية، يستتبعه بالضرورة البحث في غمار اللغة العربية؛ بوصفها اللسان المعبر عن النص القرآني الكريم، وعند الخوض في غمار هذه اللغة من خلال معاجمها القديمة، فضلاً عن كتب الفلاسفة المسلمين؛ فإننا لا نجد استعمالاً لمفردة الضمير كمصطلح أخلاقي مثلما هو متعارف عليه اليوم عندنا، وقد جاء معنى هذه المفردة معبراً عمّا ضُمر في النفس، إذ جاء في الأثر المشهور: «**ما أضمر أحد شيئاً إلا ظهر في فلتات لسانه، وقسمات وجهه**»[43]، هذا من حيث المعنى، أما من حيث اللفظ فقد استعملت ألفاظ أخرى مثل كلمة "واعظ"، إذ ورد في الحديث النبوي الشريف: «**إذا أراد الله بعبدٍ خيراً، جعل له واعظاً من نفسه يأمره وينهاه**»، ومثل كلمة "زاجر"، فقد قيل: «**من لم يكن له من نفسه زاجراً، لا تنفعه الزواجر**»، وعند التمعن في الحديث الشريف والقول المأثور، نجد أن لفظ "واعظ" تحمل معنى الأمر بعمل الخير، والنهي عن ارتكاب الشر، أما لفظ "زاجر" فتعني المنع أو الحيلولة دون عمل الشر[44].

---

[41] (القديس بولس) Apostle Paul: يهودي، كان من ألد أعداء المسيحية وفجأة تحول الى المبشر الرئيسي لها، ولقب برسول الأمم، وان أكثر تعاليم المسيحية تستند الى أفكاره، واسمه الحقيقي شاول. قطع رأسه في روما سنة 67م.

[42] See: Bourke (Vernon): Ethics, Second printing, Collier-Macmillan Limited, London, 1967, p 215-220.

وينظر: محفوظ (الأب باسيليوس): الضمير المسيحي، سنة 2007م، أنترنيت:

http://www.tebayn.com/Tebayn%20Arabic/index.asp?pageiD=1&SID=415

[43] ينظر: بدوي (عبد الرحمن): الأخلاق النظرية، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت سنة 1976م، ص53، كذلك: كامل (ماهر) وعبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، سنة 1958م، ص168.

[44] See: Margoliouth (D.S): Conscience (Muslim) ،Essay included in Encyclopedia of Religion and Ethics, p 46-47.

وعند البحث عن القوة التي تقوم مقام الضمير في نصوص الفكر الإسلامي، نجدها غير محددة؛ لأن القرآن الكريم ـ وهو المصدر الأول لهذا الفكر ـ لم يحدد بوضوح لفظاً معبراً عن هذه القوة، وإنما أورد ألفاظاً متعددة للتعبير عنها، والتي تقوم بوظيفة الضمير بمعناه الأخلاقي، فتارة تستعمل النفس للتعبير عن وظائف الضمير بعد أن يضاف إليها ما يلائمها من الصفات لمعرفة الخير والشر، كقوله تعالى: «**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا {7} فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا {8} قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا {9} وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا {10}**»[45]، وتارة تعبر النفس عن تأنيب الضمير، كقوله تعالى: «**لاَ أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ {1} وَلاَ أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ {2}**»[46]، فالإنسان حين يرتكب ذنباً يسمع نداء اللوم والعتاب صادراً من باطنه ليقضّ عليه مضجعه. وفكرة الضمير في الشريعة الإسلامية تمثلت من خلال قوة أودعها الله تعالى في الإنسان تشتمل على استعداد لإدراك الخير، وتميزه عن الشر، لكنها لا تتمكن منذ البداية من ترجيح أحدهما على الآخر؛ ولذا فهي بحاجة إلى التربية كعامل يسهم في نضوج إدراكها[47].

يُلاحظ في سورة الشمس[48]، أن الله تعالى يُقسم بالشمس وضحاها، ثم يقسم بالنفس الإنسانية والاعتدال الذي فيها، وكيفية إلهامها ـ من لدنه تعالى ـ الفجور والتقوى؛ والذي بواسطته يُعرف الحسن من القبيح، وأن الضمير حينما يصيبه الخلل في التمييز بين الصفتين الأخيرتين "الحسن والقبح"، فلا يعني أن أساسه غير فطري، ولكنه مثل بقية القوى النفسية الأخرى للإنسان، لها حالة سلامة وحالة انحراف، وفي الحالة الأخيرة لا يقوم الضمير بعمله الصحيح؛ وعليه فالأساس فطري ثابت، ولكن العمل متغير بحسب المحيط الاجتماعي، كما يلاحظ في سورة القيامة، أن الله تعالى قد وضع النفس اللوّامة في موقع موازي لموقع يوم القيامة، حيث تتشكل محكمة العدل الإلهي لبني البشر ويوضع الميزان، ويوازيه الميزان في النفس الإنسانية، والمتمثل بالضمير[49].

وعند البحث في نصوص التأريخ الإسلامي، نجد أحاديث قد حملت معانٍ مقاربة لما أوردنا بشأن الضمير، بوصفه واعظاً وزاجراً، إذ جاء في إحدى خطب **(الإمام علي{ع})**[50]، أنه قال: «**واعلموا أنه من لم يُعن على نفسه حتى يكون له منها واعظ وزاجر؛ لم يكن له من غيرها لا زاجر ولا واعظ**»، كما روي عن

وينظر: مدكور (إبراهيم): في الأخلاق والاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة 1974م، ص7-8، كذلك: قابيل (عبد الحي محمد): المذاهب الأخلاقية في الإسلام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (القاهرة-مصر) سنة 1984م، ص87.

[45] القرآن الكريم: سورة الشمس آية 7-10.

[46] المصدر نفسه، سورة القيامة آية 1-2.

[47] ينظر: قابيل (عبد الحي محمد): المصدر السابق، ص92-93، كذلك: فلسفة (محمد تقي): الطفل بين الوراثة والتربية، ج1، تعريب: فاضل الحسيني، ط3، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت-لبنان) سنة 2002م، ص277-278.

[48] تقرأ سورة الشمس الآيات من 1-10.

[49] ينظر: المطهري (مرتضى): تحقيق نظرية نسبية الأخلاق، ترجمة: لجنة الهدى، ط1، دار البلاغة، سنة 1991م، ص150-162.

[50] (الإمام علي {ع}) (23 ق. هـ. 40هـ): هو (علي بن أبي طالب). أول من أسلم من الرجال، وابن عم (النبي محمد {ص}) وزوج ابنته (الزهراء {ع}) ووالد ذريته، وهو أول الأئمة الاثنا عشر عند الشيعة ورابع الخلفاء الراشدين عند السنة، تم جمع خطبه في كتاب (نهج البلاغة) من قبل (الشريف الرضي).

حفيده (زين العابدين{ع})[51]، أنه قال: «**يا ابن آدم، إنك لا تزال بخير ما كان لك واعظ من نفسك، وما كانت المحاسبة من همك**»[52].

يتضح من ذلك إن الإنسان بحاجة إلى واعظ وهو يسلك طريق الدنيا، وما تشتمل عليه من منزلقات؛ ليكون معه في كل حال، ويعلم أسراره الداخلية، ويكون رقيباً عليه ومعه دائماً، وأي عاملٍ أفضل من الواعظ الداخلي (الضمير)؛ ليتولى القيام بهذا الدور، وينبه الإنسان إلى منزلقات الطريق وتعقيدات المسير، ويصده عن الانحراف والسقوط في الهاوية.

مصطلح الضمير ما بين جذوره وتعريفاته:

أولاً: الجذر اللغوي لمصطلح الضمير:

بعد أن تم تسليط الضوء على فكرة الضمير في الحضارات القديمة والشرائع السماوية، وفيها تم العثور على بعض الدلالات التي تشير إلى وجود هذه الفكرة، وان اختلفت في شدة الوضوح؛ جرّاء التتابع الزمني، وما يشتمل عليه من تطور فكري؛ نتيجة الاندماج الحضاري، فضلاً عن تعاليم الأنبياء التي كان أحد محاورها الرئيسة هو نشر الأخلاق الحسنة والابتعاد عن الرذائل المذمومة، وخير دليل على ذلك ما جاء على لسان خاتم الأنبياء والمرسلين **(محمد {ص})** بقوله: «**إنما بُعثت لأُتمم مكارم الأخلاق**»[53]، وسبق أن أوردنا بعض النصوص القرآنية التي تشير إلى أن الله تعالى قد وهب الإنسان استعداداً فطرياً يتمكن من خلاله التمييز بين الخير والشر، وأن للتربية والمجتمع أثر كبير في تكامل هذا الاستعداد؛ ليكون قوة مؤثرة في نفس الإنسان.

أما الآن فنود أن نستعرض التسلسل الزمني لوصول مصطلح الضمير إلينا اليوم بوصفه قوة مميزة بين الخير والشر يمتلكها كل إنسان، مع اختلاف تأثيرها فيه، وهنا يُثار تساؤل مفاده: من أي لغة انبثق؟ وعن أي مصطلح تجذّر؟

سبق أن ذكرنا، أن أول مصطلح استعمل شعبياً، وحددت معالم الضمير فيه، هو المصطلح اللاتيني "Conscientia"، وقد ثبّت تاريخياً من **(شيشرون)**، وأن هذا المصطلح مأخوذ أساساً من الصيغة اللاتينية "con-scicta"، والتي تعني معرفة المرء بداخله (معرفة نجاح الشخص وإخفاقه في العيش)[54].

---

[51] زين العابدين {ع}) (38-95) هـ: رابع الأئمة الاثنا عشر عند الشيعة، وهو ابن (الحسين بن علي بن أبي طالب {ع})، من آثاره (الصحيفة السجادية) و(رسالة الحقوق).

[52] الشيرازي (ناصر مكارم): الأخلاق في القرآن، ج1، تعريب: المؤسسة الإسلامية للترجمة، ط1، مطبعة أمير المؤمنين، (قم. إيران) سنة 1425 هـ، ص127-128.

[53] الطبرسي (أبو علي الفضل بن الحسن): مجمع البيان في تفسير القرآن، ج10، دار إحياء التراث العربي، (بيروت. لبنان)، سنة 1379 هـ، ص333.

[54] Hyslop (J.H): Op. Cit, p 30.

أيضاً: فروم (إريك): الإنسان من اجل ذاته، ترجمة: محمود الهاشمي، منشورات وزارة الثقافة، (دمشق. سوريا)، سنة 2007م، ص191.

وهنالك من أرجع المصطلح السابق إلى مصطلح لاتيني سابق عليه، وهو "conscire" ومعناه شاعر بخطأ، الذي بدوره مأخوذ من مصطلح إغريقي، وأن المصطلح اللاتيني الأخير يشبه معناه كلمة "Inwit" في الإنكليزية القديمة التي كانت تعبر عن مصطلح الضمير[55].

بمرور الوقت استعملت الفرنسية القديمة مصطلح "conscience" لتستعيض به عن مصطلح "conscientia" اللاتيني وتعبر من خلاله عن الضمير والوعي في آن واحد، وبعد ذلك استعارت الإنكليزية الوسطى المصطلح الفرنسي؛ لتعبر به عن الإدراك الباطني للصفة الأخلاقية لدوافع الشخص وأفعاله، بعدها استعمل بوصفه ملكة تحكم على أفعال الشخص فتستحسن الصواب وتدين الخطأ، وتحديداً عبّر المصطلح الإنكليزي "conscience" عن كونه ملكة تمييز بين الخير والشر في سنة 1225م[56]، ولقد وردت المفردة السابقة في الكتب الإنكليزية معبرة عن الندم ووخز الضمير سنة1608م، ووردت معبرة عن الفكرة الباطنة والعقل والقلب سنة1611م، وورد مصطلح "المراقبة بضمير" سنة1671م، غير إن كتابات **(بتلر)**[57] كان لها التأثير البارز في تثبيت هذه المفردة لتحمل المعنى السابق الذي تم إيراده سنة 1225م[58].

أما في اللغة العربية، فإن مصطلح الضمير بمعناه الفلسفي الأخلاقي، قد ظهر حديثاً في القاموس العربي، في حدود المرحلة الممتدة ما بين نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، وذلك حينما أراد اللغويون إيجاد مفردة تقابل المفردة الإنكليزية "conscience"، فوقع خيار الأغلبية على مفردة "الضمير"، وعبّر بعض الكتاب عنه "بالوجدان"[59]، وبعد مدة من انطلاق حركات الترجمة، والتوجه نحو إدخال الثقافات الغربية إلى المجتمع العربي ـ ولا سيما الفرنسية منها ـ نجد أن خلطاً قد حدث في فهم مصطلح الضمير، فأصبح مثار جدل ونقاش؛ كونه استعمل للتعبير عن الضمير بمعناه الأخلاقي، وأيضاً بمعناه النفسي (الوعي)، وسبق أن وقعت اللغة الفرنسية في هذا الغموض من قبل؛ فعمدوا إلى استعمال قرينة مع الضمير؛ للدلالة عليه من حيث كونه معبراً عن معنى أخلاقي أو معبراً عن حالة نفسية، فنجد أن مصطلح "conscience morale" يعبر عن الضمير الأخلاقي، في حين أن مصطلح "conscience psychologique" يعبر عن الضمير النفسي أو الوعي، أما الإنكليز والألمان فقد تنبهوا إلى هذه المسألة، فميّزوا بين الضمير الأخلاقي والضمير النفسي، إذ استعمل الإنكليز للمعنى الأخلاقي مصطلح "conscience"، وأما

---

[55] Mackenzie (John): A Manual of Ethics, University Tutorial press. LD, London, 1929, p 117-118.
وينظر: كامل (ماهر) وعبد المجيد عبد الرحيم: المصدر السابق، ص 168.

[56] بدوي (عبد الرحمن): الأخلاق النظرية، ص53.

[57] (جوزيف بتلر) Joseph Butler (1692-1752) م: رجل دين وفيلسوف أخلاقي إنكليزي، شغل مكانة مهمة في الفلسفة الأخلاقية الإنكليزية، وتضمنت آراؤه الأخلاقية في كتابه (المواعظ) سنة 1726م وتضمن خمس عشرة موعظة، فضلاً عن كتابه (رسالة في طبيعة الفضيلة)، ويرجع الفضل لـ (بتلر) في تثبيته مصطلح الضمير في الكتابات الإنكليزية بوصفه ملكة تمييز بين الخير والشر.

[58] Little (William): The Shorter Oxford English Dictionary on historical principles, third edition, Oxford at the Clarendon press, 1964, p 373.

[59] استعملت كلمة (الوجدان) تعبيراً عن الضمير في اللغة التركية Vicdan.

الألمان فقد استعملوا مصطلح "Gewissen"، أما المعنى النفسي، فقد استعمل الإنكليز مصطلح "consciousness"، والألمان استعملوا مصطلح "Bewusstein"، وقد أقدم بعض الكتّاب العرب إلى استعمال كلمة "الشعور" للتعبير عن الضمير النفسي من باب أن الشعور يمثل وظيفة هذا الضمير، وإن كان لا يُظهر حقيقته، وقد شاعت عند الكتّاب والباحثين في الآونة الأخيرة كلمة "الوعي" للدلالة عن الضمير النفسي[60].

نود أن ننوه إلى إننا سنستعمل كلمة "الضمير" للتعبير عن الكلمة الإنكليزية "conscience" في هذا البحث، دون كلمة "الوجدان"؛ لكون الأخيرة تُعبر عن الجانب العاطفي في الإنسان كما هو شائع، وهو ما قد يسبب خلطاً بين آراء الكتّاب العرب، الذين تم استعمال مؤلفاتهم في هذا البحث[61].

ثانياً: التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم الضمير:

الضمير لغةً، هو السر وداخل الخاطر، والجمع ضمائر، والضمير هو الشيء الذي تضمره في قلبك، كقولي: أضمرت في نفسي شيئاً، وأضمرت الشيء(أخفيته)[62]، أما اصطلاحاً، فهو «**قوة حاكمة في مجال الأخلاق**»[63].

ورد تعريف الضمير في (معجم لالاند)[64] الفلسفي، بوصفه: «**خصوصية العقل البشري في إصدار أحكام معيارية، قيمية، تلقائية، وفورية على القيمة الأخلاقية لبعض الأعمال الفردية المحددة، عندما يطبق هذا الضمير على أعمال الفاعل المقبلة، فإنه يرتدي رداء صوت يأمر أو يمنع، وعندما يُقال على الأعمال السالفة، فإنه يُترجم بمشاعر سرور (رضى) أو ألم (تأنيبات)، ويوصف حسب الأحوال، بأنه صافٍ، غامض، مشبوه، صالح... الخ**»[65]، وجاء في أحد المعاجم الإنكليزية، إن الضمير هو ذلك «**الحس الباطني الذي يميز بين الصواب والخطأ من خلال تعلّقه بالسلوك الأخلاقي**»[66].

أما في المعاجم الفلسفية العربية الحديثة، فقد عُرف الضمير بوصفه: «**استعداد نفسي لإدراك الحسن والقبيح من الأفعال، مصحوب بالقدرة على إصدار أحكام أخلاقية مباشرة على قيمة بعض**

---

[60] مدكور (إبراهيم): المصدر السابق، ص 8.

[61] مثال ذلك: إن كتابات (توفيق الطويل) تستعمل مفهوم "الوجدان" للتعبير عن الجانب العاطفي للطبيعة البشرية، في حين أن كتابات (عادل العوا) تستعمل مفهوم "الوجدان" للتعبير عن مصطلح الضمير، ولكن كلاهما يستعمل مصطلح "الضمير" بالمعنى نفسه، وهذا السياق يسير على سائر مؤلفات الكتّاب العرب والنصوص المستوحاة من كتبهم.

[62] ابن منظور: لسان العرب المحيط، تصنيف: يوسف خياط، مج2، دار لسان العرب، (بيروت. لبنان)، (د.ت)، ص 547. 548.

[63] خياط (يوسف): معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار لسان العرب، (بيروت. لبنان)، (د. ت)، ص 404.

[64] معجم لالاند: أشهر معجم فلسفي باللغة الفرنسية. استغرق تدوينه من سنة (1900-1926) م من قبل الفيلسوف الفرنسي (أندريه لالاند) وهو أستاذ الفلسفة في جامعة السوربون، وكانت المداولات حول المعجم تعرض على الجمعية الفرنسية للفلسفة في جلسة خاصة تعقد كل عام.

[65] لالاند (أندريه): موسوعة لالاند الفلسفية، مج1، ط1، منشورات عويدات، بيروت وباريس، تعريب: أحمد خليل، سنة 1996م، ص 212-213.

[66] Fox (Robert) Encyclopedia International, first edition, Grolier Society of Canada Limited, 1964, p 5 and p 176.

الأفعال الفردية، ويطلق أيضاً على الملكة التي تحدد موقف المرء إزاء سلوكه أو تتنبأ بما يترتب على هذا السلوك من نتائج أدبية واجتماعية»[67]، وفي معجم آخر، جاء بوصفه: **«قوة أصيلة في النفس تدرك الحقائق الراجعة إلى الفضيلة والرذيلة، فتؤنب صاحبها عند مخالفته لها، وتشعره بالارتياح عند مو افقته لها»**[68].

توجد تعريفات أيضاً للضمير من الفلاسفة، منهم على سبيل المثال لا الحصر: تعريف **(بواراك)**[69] الذي عدّه **«معرفة الخيروالشر»**، وتعريف **(لوسن)**[70] الذي تم استخلاصه من مجمل آرائه حول الضمير، بوصفه: **«ملكة الإقرار والاستهجان»**[71]، وآخر قال عنه: **«هو تلك القوة الروحية الخفية التي تحث الإنسان على فعل الواجب»**[72].

هناك من حاول الربط بين البُنية اللغوية والاصطلاحية للضمير، من باب أن الضمور حركة تضم وتتجه نحو الداخل، وتضمر ما في الصدر أو النفس أو القلب أو العقل، أي إنها تضمه وتبطنه، وفي الوقت نفسه نجد أن ضمُرَ تؤآخي في البنية اللغوية الجذر خمرَ وأمرَ؛ وعليه فان الضمير عبارة عن مجموع ما يخامر السر، وما يأمر الإنسان، ويكون ذلك كله في حالة ضمور إلى أن يأخذ شكلاً ضُرامياً باتجاه العمل، وهذا ما نلقاه في مقلوب فعل ضمر أي رمض الذي يعني التوقد والاندماج بحركة نحو الأمام[73].

وقد استعمل النحويون كلمة الضمير بشكل مغاير تماماً، إذ أرادوا به ما كُنّي عن المتكلم أو المخاطب أو الغائب، كذلك نجد أن المناطقة استعملوا هذه الكلمة بمعنى آخر من خلال استعمالهم لمصطلح "قياس الضمير"، وهو عبارة عن قياس حُذفت مقدمته الكبرى، وهنالك مجموعة من المصطلحات التي استعملت كلمة الضمير ضمن مصطلح؛ للتعبير عن حالة شعورية تتعلق بالجانب الأخلاقي أو للتعبير عن أمر كلي، مثل[74]:

1. **تأنيب الضمير:** وهو عبارة عن اللوم الذي يوجهه الإنسان الى نفسه؛ بسبب انتهاكه لقاعدة أخلاقية، ويعقب ذلك ندم على الفعل، وتوبة لعدم العودة لمثل هكذا أفعال.

---

[67] صليبا (جميل): المعجم الفلسفي، ج1، الشركة العالمية للكتاب، (بيروت-لبنان)، سنة 1994م، ص 763-764.

[68] نور الدين (عباس): معجم المصطلحات الأخلاقية، ط1، مركز باء للدراسات، (بيروت .لبنان)، سنة 2006م، ص 47.

[69] (بواراك) Boirac (1851-1917) م: فيلسوف أخلاقي فرنسي.

[70] (لوسن) (1882-1954) م: فيلسوف فرنسي وأستاذ فلسفة الأخلاق في جامعة السوربون.

[71] بدوي (عبد الرحمن): الأخلاق النظرية، ص 56-58.

[72] المولى (محمد أحمد جاد): الخلق الكامل، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت .لبنان)، سنة 2005م، ص 244.

[73] زيعور (علي): ضمير (وجدان)، بحث ضمن الموسوعة الفلسفية العربية، تحرير: معن زيادة، مج1، ط1، معهد الإنماء العربي سنة 1986م، ص 543 -544.

[74] ينظر: الحفني (عبد المنعم): المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ص3، مكتبة مدبولي، (القاهرة .مصر)، سنة 2000م، ص 485-486، كذلك: صليبا (جميل): المصدر السابق، ج1، ص 764، أيضاً: إبراهيم (زكريا): مبادئ الفلسفة والأخلاق، مكتبة مصر، (د.ت)، ص 128.

2. **رضا الضمير:** وهو مقابل للمصطلح الأول من حيث المعنى، وهو يعبر عن الرضا لما يشعر به الفرد؛ نتيجة تأديته للواجب، وسلوكه طريق الفضيلة، ولكن أحياناً يكون هذا الشعور سلبياً؛ كونه ناتج عن مجرد اللافعل، كأن لم يفعل ما فعله الآخرون، مما كانت نتيجة أفعالهم عقاباً على ما ارتكبوه من خطأ أو أثار فيهم ألماً، وهو شعور خدّاع مضلل، وفي هذا السياق يقول (جون ستيوارت مل)[75]: «**سقراط ساخطاً أفضل من خنزير راضياً**».

3. **الضمير الإنساني:** وهو يمثل صوتنا الموجود في كل كائن بشري، والمستقل عن العقوبات والمكافآت الخارجية، وهو استجابة شخصيتنا الكلية لأدائها الوظيفي الصحيح.

الخاتمة:

[75] (جون ستيوارت مل) John Stuart Mill (1806- 1873) م: فيلسوف إنكليزي، برز في المنطق ومناهج للبحث العلمي، ويعد من أكبر دعاة مذهب المنفعة العامة، له مؤلفات عديدة في مجال الفلسفة والأخلاق والسياسة والمنطق، مثل كتاب (نظام المنطق) سنة 1843م، و(مقال في الحرية) سنة 1859م، و(المذهب النفعي) سنة 1861م، يعد معارضا للمذهب العقلي ومؤيدا للمذهب الحسي.

وصلنا الآن الى نهاية المطاف للبحث المقدم بشأن المسار التاريخي لنشوء مصطلح الضمير بعد أن قمنا بجولة سريعة في مجموعة من الحقب الزمنية من خلال التنقل بين حضارات وادي الرافدين ووادي النيل والحضارة الإغريقية والرومانية، وعثرنا على أن الضمير لم يكن له وجود بصيغته الحالية، وإنما هي مجموعة من الإرهاصات التي مثلت الجذور الأولى لنشأة مصطلح الضمير، فنجد مثلاً في حضارة وادي الرافدين وجود خلط بين الوعي الأخلاقي والتعاليم الدينية مع وجود إشارة الى أن موضع ذلك الشعور الأخلاقي هو الصدر، وعند الانتقال الى حضارة وادي النيل نعثر أيضاً على وجود وعي أخلاقي وقد تمثل عندهم بالقلب، أما في الحضارة الإغريقية فنجد أن التعبير عن الضمير كان يتمثل في الشعور الأخلاقي الذي يميز بين السلوك الخاطئ والصائب، وهناك من عبر عن الصوت الداخلي الذي تحدث عنه سقراط بالضمير، في حين نجد في الحضارة الرومانية أن شيشرون أول من نحت مصطلح "Conscientia" الذي أراد من خلاله التعبير عن الضمير الذي يقود الناس الى التفرقة ما بين الصواب والخطأ.

وعند الانتقال الى الشرائع السماوية للبحث عن مفهوم الضمير في الكتب المقدسة الأساسية لديهم وجدنا أن هذا المفهوم لا وجود له سواء في التوراة أو الإنجيل أو القرآن، لكن عثرنا على مجموعة من الدلائل التي تشير الى المعنى المرادف لمفهوم الضمير، ففي الشريعة اليهودية كان القلب يعبر عن الضمير، وفي الشريعة المسيحية نعثر على تأكيدات كثيرة لرجال المسيحية على مفهوم الضمير بوصفه صوت الرب الداخلي، وعند الانتقال الى الشريعة الإسلامية وجدنا النفس قد تم استعمالها في عدة مواضع للتعبير عن مفهوم الضمير.

يُعد بتلر أول من استعمل مصطلح "conscience" للتعبير عن الضمير، وبقيت تلك التسمية الى يومنا هذا، في حين نجد أن مصطلح الضمير بمفهومه الأخلاقي لم يدخل الى قاموس اللغة العربية إلا في نهايات القرن التاسع عشر، حين تم ترجمة المصطلح الأجنبي على الرغم من أن بعض المترجمين العرب توجه لاستعمال مصطلح "الوجدان" بدلاً عن الضمير، كذلك نجد خلطاً بين الضمير الأخلاقي والضمير النفسي الذي يعبر عنه بالوعي، وهناك تعريفات اصطلاحية متعددة لمصطلح الضمير تتلخص جميعها في كونه القوة المميزة بين الخير والشر مع وجود اختلاف إن كانت تلك القوة مصدرها الوجدان أم العقل أم المجتمع والبيئة.

مصادر البحث ومراجعه:

1. إبراهيم (زكريا): مبادئ الفلسفة والأخلاق، مكتبة مصر، (د.ت).
2. ابن منظور: لسان العرب المحيط، تصنيف: يوسف خياط، مج2، دار لسان العرب، (بيروت .لبنان)، (د.ت).
3. الآلوسي (حسام)، الفلسفة اليونانية (قبل أرسطو)، مطبعة جامعة بغداد، (بغداد . العراق)، سنة 1990م.
4. بدوي (عبد الرحمن): الأخلاق النظرية، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت سنة 1976م.
5. برستيد (جيمس هنري): فجر الضمير، ترجمة: سليم حسن، دار مصر للطباعة، (د. ت).
6. بلدي (نجيب): مراحل الفكر الأخلاقي، دار المعارف، مصر، سنة 1962م.
7. الحفني (عبد المنعم): المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ص3، مكتبة مدبولي، (القاهرة .مصر)، سنة 2000م.
8. خياط (يوسف): معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار لسان العرب، (بيروت - لبنان)، (د. ت).
9. الراعي (الأب منير): تربية الضمير، جمعية التعليم المسيحي، حلب، سنة 2004م، أنترنيت:
10. http://www.talimmasihi.com/ahadis_2003-2004_tarbiataldamir.htm
11. زيعور (علي): ضمير (وجدان)، بحث ضمن الموسوعة الفلسفية العربية، تحرير: معن زيادة، مج1، ط1، معهد الإنماء العربي سنة 1986م.
12. سقال (الأب منير): الضمير الأخلاقي، الأحاديث اللاهوتية، جمعية التعليم المسيحي، حلب، سنة 2000م، أنترنيت:
13. http://www.talimmasihi.com/ahadis_1999-2000_aldamiralakhlaki.htm
14. السمحراني (أسعد): الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة، ط3، دار النفائس، (بيروت . لبنان)، سنة 2005م.
15. الشيرازي (ناصر مكارم): الأخلاق في القرآن، ج1، تعريب: المؤسسة الإسلامية للترجمة، ط1، مطبعة أمير المؤمنين، (قم .إيران) سنة 1425 هـ.
16. صليبا (جميل): المعجم الفلسفي، ج1، الشركة العالمية للكتاب، (بيروت-لبنان)، سنة 1994م.
17. الطبرسي (أبو علي الفضل بن الحسن): مجمع البيان في تفسير القرآن، ج10، دار إحياء التراث العربي، (بيروت .لبنان)، سنة 1379 هـ.

18. عزيز (سامر نمرود): كرامة الإنسان في المفهوم المسيحي الإكليريكي، مجلة مدارك، العدد الأول، مؤسسة مدارك لدراسة آليات الرقي الفكري، أنترنيت: http://www.madarik.net/mag1/7.htm
19. فروم (إريك): الإنسان من اجل ذاته، ترجمة: محمود الهاشمي، منشورات وزارة الثقافة، (دمشق. سوريا)، سنة 2007م.
20. فلسفي (محمد تقي): الطفل بين الوراثة والتربية، ج1، تعريب: فاضل الحسيني، ط3، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت-لبنان) سنة 2002م.
21. قابيل (عبد الحي محمد): المذاهب الأخلاقية في الإسلام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (القاهرة-مصر) سنة 1984م.
22. كامل (ماهر) وعبد المجيد عبد الرحيم: مبادئ الأخلاق، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، سنة 1958م.
23. كرم (يوسف): تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، دار القلم، (بيروت. لبنان)، سنة 1979م.
24. لالاند (أندريه): موسوعة لالاند الفلسفية، مج1، ط1، منشورات عويدات، بيروت وباريس، تعريب: أحمد خليل، سنة 1996م.
25. محفوظ (الأب باسيليوس): الضمير المسيحي، سنة 2007م، أنترنيت:
26. http://www.tebayn.com/Tebayn%20Arabic/index.asp?pageiD=1&SID=415
27. مدكور (إبراهيم): في الأخلاق والاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة 1974م.
28. مرحبا (محمد عبد الرحمن): المرجع في تاريخ الأخلاق، ج1، ط1، (جروس برس. لبنان)، سنة 1988م.
29. المطهري (مرتضى): تحقيق نظرية نسبية الأخلاق، ترجمة: لجنة الهدى، ط1، دار البلاغة، سنة 1991م.
30. المولى (محمد أحمد جاد): الخلق الكامل، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، (بيروت. لبنان)، سنة 2005م.
31. نور الدين (عباس): معجم المصطلحات الأخلاقية، ط1، مركز باء للدراسات، (بيروت. لبنان)، سنة.

1. Hyslop (J.H): Conscience, Essay included in Encyclopedia Religion and Ethics.
2. Bourke (Vernon): Ethics, Second printing, Collier-Macmillan Limited, London, 1967.
3. Foucart (Gorge): Conscience (Egyption), Essay included in Encyclopedia of Religion and Ethics.
4. Fox (Robert) Encyclopedia International, first edition, Grolier Society of Canada Limited, 1964.
5. Gaster (M): Conscience (Jewish): Essay included in Encyclopedia Religion and Ethics.
6. Hormann (karl): An Introduction to moral theology, translated by Edward Quinn, Burns and Oates limited, London, 1961.
7. Jones (W.H): Conscience (Greek and Roman), Essay included in Encyclopedia Religion and Ethics.
8. Little (William): The Shorter Oxford English Dictionary on historical principles, third edition, Oxford at the Clarendon press, 1964.
9. Mackenzie (John): A Manual of Ethics, University Tutorial press. LD, London, 1929.
10. Margoliouth (D.S): Conscience (Muslim)، Essay included in Encyclopedia of Religion and Ethics.
11. Pinshe (T.G): Conscience (Babylonin), Essay included in Encyclopedia of Religion and Ethics, edited by James Hastings, Vol IV, Charles Scribners sons Edinburgh, New York, 1912.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

فلسفة الإلزام الأخلاقي
من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية

د. عصام عبدوس[1]

abdousissam@gmail.com

ملخص:

تُعتبر الفلسفات الأخلاقية والتصورات الدينية، المنطلق الرئيس الذي يشكل المبادئ والركائز التي تبنى عليها تصرفات الإنسان، وبالتالي فإن هذه المبادئ تُبلور نظرته للحياة وللأشياء، فإذا كان الإنسان منذ فجر التاريخ يتلمس الطريق المؤدي إلى السلوك السوي، بناء على فهمه لمحيطه وذاته، ظهرت النظريات الفلسفية لتخط لنفسها سبيلا في هذا النقاش، وتنوعت هذه النظريات وتضاربت في أحايين كثيرة، خاصة ما تعلق بالإلزام ومعايير الأخلاق، ذلك أن السلوك الإنساني يحتاج إلى مقوّم له، كما ينبغي معرفة المصدر الذي يَستقِي منه إلزامية فعله من عدمه، هناك من اعتبر هذا الإلزام نابعا من الاستعدادات التي تزرعها الطبيعة في الإنسان وهو ما عبر عنه روسو بالضمير -لا بمعناه الديني-، في حين اعتبر البعض أن المنفعة واللذة المجتلبة من وراء تصرف ما، هي المحدد لمدى صحته أخلاقيا، أمثال أبيقور قديما وبنتام وجون ستيوارت مل حديثا، أما الديانات السماوية فقد تباين فهمها للمسألة الأخلاقية عن الفلسفات الوضعية، ونقتصر هنا بالإشارة إلى الديانة الإسلامية التي تنوعت سبل إلزاماتها الأخلاقية تبعا لتنوع مصادرها التشريعية، ذلك أن المصدر الأول الذي هو القرآن زخر بنصوص مرجعية في شأن الأفعال ومصادر إلزامها، وكذا السنة النبوية التي نهجت نفس النهج، هذان المصدران أرجعا الإلزام إلى العقل والضمير تارة و إلى الحكمة تارة.

[1] باحث في الفكر الإسلامي ومقارنة الأديان.

من هذا المنطلق سأحاول في هذا المقال إعطاء تصور مقتضب عن الإلزام الأخلاقي عند الفلاسفة الغربيين، ثم سأركز على المحور الرئيس، المتمثل في أشكال الإلزام الأخلاقي وأنواعه التي نص عليها القرآن الكريم والسنة النبوية، في تصورهما للأفعال الإنسانية ورصيدها الأخلاقي.

الكلمات المفتاحية:

الإلزام، الأخلاق، القرآن الكريم، السنة النبوية.

The philosophy of moral obligation

through the Holy Qur'an and the Sunnah of the Prophet

Dr. Issam Abdous[2]

abdousissam@gmail.com

Abstract:

Ethical philosophies and religious perceptions are the main premise that constitutes the principles and pillars on which man's actions are built, And therefore these principles are crystallizing his view of life and things, So if a person from the dawn of history touches the path leading to normal behavior, Based on his understanding of his surroundings and himself. Philosophical theories appeared to skip a way for themselves in this debate, And these theories diversified and conflicting in many cases, Especially those related to compulsion and ethics standards. Because human behavior needs to be founded for him, And the source from which he is mandatory should be known or not, There are those who considered this obligation stemming from the preparations that nature cultivates in man, Which was expressed by rousseau with the conscience -not in its religious sense- while some considered that the benefit and the pleasure of the one behind a behavior is the determinant of the extent of its morally valid, the likes of Epicurus in the past, Bentam, And john stewart recently, While the heavenly religions differed in their understanding of the moral issue of positivist philosophies, And we are limited here by referring to the islamic religion, Which varied in their moral obligations according to the diversity of its legislative sources, This is because the first source, Which is the Qur'an, Is abundant with reference texts regarding the actions and the sources of their obligation, As well as the sunnah of the prophet that followed the same approach.

From this standpoint, I will try in this article to give a brief perception of moral obligation to western philosophers, Then I will focus on the main axis of the forms of moral compulsion and

[2] Researcher in Islamic thought and comparing religions.

its types stipulated in the Holy Qur'an and the sunnah of the prophet, In their perception of human actions and their moral balance.

Keywords : Compulsion, Ethics, Koran, Sunnah of the Prophet.

مقدمة.

تعد المسألة الأخلاقية من القضايا المركزية في التاريخ البشري، فمنذ القديم لم يفتأ الإنسان يبحث عن مرجعية يستمد منها مبادئه ومنطلقات تفكيره، وما به يقوّم سلوكه وتصرفاته، ولا يزال الحديث متجددا حول مبدإ الإلزام كنظرية أخلاقية، فإذا كان البعض رد هذا الإلزام إلى الواجب أو المنفعة كما نطالع في الفلسفة الغربية عند كل من كانط وجريمي بنتام على سبيل المثال، فهناك من رده إلى الضمير أو العقل، وبين جميع هذه الإلزامات وغيرها، تضاربت نجاعتها ومدى قدرتها على السير بالإنسان نحو سلوك أخلاقي رصين يراعي الذوق العام ويساعد على العيش المشترك، والذي يسجَل أن الإلزام الأخلاقي في الفكر الغربي كنظرية في الأخلاق، تم التنظير لها ووضع لبناتها من طرف الفلاسفة والمفكرين كروسو ومنتسكيو وغيرهم، هؤلاء الفلاسفة الذين أفرزتهم عصور النهضة الأوروبية بما رسخته من قطيعة مع الفكر الديني، معتبرين أن الدين هو الذي أخر نهضتهم، وبالتالي عدلوا عنه ولم يستنبطوا منه معاييرهم وإلزاماتهم الأخلاقية.

على النقيض من هذا، عرفت الحضارة الإسلامية طرق إلزام أخلاقية، تنهل أصالة من المرجعية الإسلامية، خاصة من المصدرين الأصيلين وهما القرآن والسنة، كما قد شغل هذا الموضوع كبار العلماء والفلاسفة المسلمين، ما دفعهم إلى التأليف فيه وطرح إشكالاته والإجابة عن تساؤلاته، أمثال الغزالي والحارث المحاسبي وابن القيم، ممن أثروا التراث الإسلامي فيما تعلق منه بفلسفة الأخلاق وتزكية النفس وطرح عِللها.

يعد القرآن الكريم والسنة النبوية الأصل الأول للتشريع الأخلاقي في الإسلام، فنصوصهما هي المصدر للمعرفة الأخلاقية لدى المسلمين، وذلك لشموليتها وتغطيتها لجميع مناحي الحياة، وتصويبها لمختلف التصرفات، الشيء الذي سأحاول بيانه في هذا المقال من خلال إيراد نصوص من القرآن والسنة تشير صراحة إلى المعيار والإلزام الذي يحاكم إليه الشخص والسلوك، ولأجيب عن أنواع الإلزام الأخلاقي في الوحيين والفلسفة المتوخاة من وراء وضعها.

العنصر الأول: الإلزام الأخلاقي.

1- الإلزام لغة.

يأتي بمعنى الثبات والدوام، أو ما يجب على الإنسان الالتزام به. جاء في الشرح المنير للفيومي:

"لَزِمَ: الشَّيءُ (يلزمُ)، (لُزُوماً) ثَبتَ ودَامَ، ويتعدَّى بالهمزة فيقال (ألزَمتُهُ) أي أثبَتُّهُ وأدمته و(لَزِمَهُ) المَالُ وجب عليه و(لَزِمَهُ) الطَّلاق وجب حُكمهُ وهو قطع الزَّوجيَّة و(ألزمتُهُ) المال والعمل وغيرَه (فالتَزَمَهُ) و(لازمتُ)

الغريمَ (مُلازمةً) و(لزمتُهُ) (ألْزَمُهُ) أيضاَ تعلَّقتُ به و(لَزِمتُ) به كذلك. و(التَزَمْتُهُ) اعتنقتهُ فهو (مُلْتَزِمٌ) ومنه يقال لما بين باب الكعبة والحجر الأسود (الملتَزَمُ) لأن الناس يعتنقونه أي يضمّونه إلى صدورهم"[3].

2- الإلزام الخلقي اصطلاحا.

جاء في المعجم الفلسفي لجميل صليبا:

"الإلزام الخلقي ينشأ عن طبيعة الإنسان من حيث هو قادر على الاختيار بين الخير والشر، فما كان فعله أو عدم فعله ممكناً من الناحية المادية، ثم وجب حكمه من الناحية الخلقية، كان إلزاميا، بمعنى أن الشخص لا يستطيع أن يتهاون في فعله، أو عدم فعله من دون أن يعرض نفسه للخطأ واللوم، فالإلزام إذن قانون الحرية، ولا معنى له إلا إذا أوجب الإنسان على نفسه فعل الشيء أو عدم فعله، من ذاته، وبملء حريته، ولكن إذا كان الإلزام صورة خاصة من صور القسر الاجتماعي، أمكن الجمع بينه وبين الحتمية، لأنه يقوم في هذه الحالة على عوامل وبواعث تحدد حرية الإرادة"[4].

3- الأخلاق لغة.

جاء في لسان العرب:

"الأخلاق جمع خُلق، والخُلقُ ، بضم اللام وسكونها: وهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه لِصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخَلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها"[5].

4- الأخلاق اصطلاحا.

عرف الجرجاني الأخلاق والخلق بقوله:

"عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة عقلًا وشرعًا بسهولة، سميت الهيئة: خلقًا حسنًا، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة، سميت الهيئة: خلقًا سيئًا، وإنما قلنا: إنه هيئة راسخة؛ لأن من يصدر منه بذل المال على الندور بحالة عارضة لا يقال: خلقه السخاء، ما لم يثبت ذلك في نفسه، وكذلك من تكلف

---

[3] أحمد الفيومي (ت770هـ)، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية، ص: 552-553.

[4] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، بيروت - لبنان، دار الكتاب اللبناني، 1982م، د ط، ع ج 2، ج 1، ص: 121-122.

[5] ابن منظور (ت711هـ)، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، 1414هـ، الطبعة الثالثة، ع ج 15، ج 10، باب فصل الخاء، ص: 86.

السكوت عند الغضب بجهد أو روية لا يقال: خلقه الحلم، وليس الخلق عبارة عن الفعل، فرب شخصٍ خلقه السخاء، ولا يبذل، إما لفقد المال أو لمانع، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل، لباعث أو رياء"[6].

من باب توسيع القول في مشتقات مصطلح (الأخلاق) يورد جون هوسبرس تفصيلا علميا لمصطلح (أخلاقي) إذ يقول:

"من ناحية أخرى فإن مصطلح (أخلاقي) يضع ببساطة مسألة ما أو قضية معينة في رتبة علم الأخلاق وذلك في مقابل تلك القضايا أو المسائل التي لا تدخل في نطاقه، ويقال حينئذ أن تلك القضايا التي لا تدخل في نطاق علم الأخلاق هي قضايا لا أخلاقية بمعنى أنها لا تدخل في اختصاص علم الأخلاق"[7].

بعد بسط القول في الشق المفهومي لأبرز مصطلحات العنوان، أمر إلى إعطاء تصور مقتضب لنماذج من الإلزام الأخلاقي في الفكر الغربي مع إيراد نقد لها.

5- نبذة عن تصور الفلاسفة للإلزام الأخلاقي.

جاء في كتاب (الإلزام الخلقي بين الوحي الإلهي والتنظير الفلسفي) ما يلي:

"لقد جعلت الفلسفة الغربية –منذ عصر الأنوار الطبيعة البشرية مصدرا للأخلاق بدلا من الله- ثم اختلف الفلاسفة عن أي جانب من جوانب الطبيعة البشرية الذي يشكل مصدر الأخلاق هل هو العقل أم العاطفة أم الميول والرغبات، ثم تطور الفكر الفلسفي وظهرت النزعة الاجتماعية والنزعة التاريخية كمذهبين – جعل الأول المجتمع مصدرا للأخلاق، وجعل الثاني التاريخ هو المصدر"[8].

حسب ما ذكر فقد تنوعت مصادر الأخلاق في الفكر الأخلاقي الغربي، وسأتطرق هنا إلى مفهوم (المنفعة واللذة) كمصدر للإلزام، ذلك أن العديد من الفلاسفة جعلوا من اللذة أساسا ومصدرا للفعل الأخلاقي، ونحا هذا المنحى من قدماء فلاسفة الإغريق (أبيقور وأرستبوس القرينائي) ومن الفلاسفة العصر الحديث نجد(جريمي بنتام وجون ستوارت مل ...)، وقد حاول هذا الجمع التنظير لهذا النوع من الإلزام معتبرين إياه صحيحا غير قابل للنقض، وترافعوا عن جدواه ونافحوا عن بناءاته المنطقية، وتنوعت مسمياته في مذهبهم بين المنفعة الكلاسيكية والمنفعة اللاهوتية والمنفعة البرغماتية وغيرها، وقد قوبل هذا المذهب بالعديد من

---

[6] الجرجاني(ت 816 ه)، **التعريفات**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية، 2003م-1424ه، الطبعة الثانية: ص: 105.

[7] جون هوسبرس، **السلوك الإنساني: مقدمة في مشكلات علم الأخلاق**، ترجمة: علي عبد المعطي محمد، الاسكندرية - مصر، دار المعرفة الجامعة، 1995م، د ط، ص: 44.

[8] ناصر هاشم محمد، **الإلزام الخلقي بين الوحي الإلهي والتنظير الفلسفي**، مجلة متون، المجلد 16، العدد 2، جامعة سعيدة، الجزائر، 2023، ص: 90.

الردود والانتقادات كان جلها صارما، على اعتبار أن قرن الأخلاق بإلزام نابع من مبدإ تسوقه المشاعر البشرية، التي يغلب عليها التذبذب والمزاجية أمر خاطئ.

في تقرير مبدأ المنفعة كمعيار وإلزام للفعل الأخلاقي يقول جون ستيوارت مل:

"ترى النظرية التي تعتنق المنفعة، أو مبدأ: ((أعظم قدر من السعادة، كأساس للأخلاق، أن الأفعال تكون صواباً بقدر ما تساعد على زيادة السعادة، وخطأ بقدر ما تساعد على إنتاج ما هو عكس السعادة، ونحن نقصد بالسعادة اللذة وغياب الألم، وبالتعاسة الألم وغياب اللذة، ولكي نعطي صورة واضحة للمعيار الأخلاقي الذي تقدمه هذه النظرية، فإنه ينبغي علينا أن نقول أكثر من ذلك فيما يتعلق بطبيعة الألم واللذة، وإلى أي حد ترك الباب مفتوحاً أمام هذه المشكلة، غير أن هذه التفسيرات الإضافية لا تؤثر على نظرية الحياة التي ترتكز عليها هذه النظرية الأخلاقية – أي القول بأن اللذة والتحرر من الألم، هما الشيئان الوحيدان المرغوبان كغايات، وأن كل الأشياء المرغوب فيها (وهي عديدة في المذهب النفعي شأنها شأن أي مذهب آخر) هي مرغوبة إما بسبب اللذة الكامنة فيها أو كوسيلة لزيادة اللذة وتجنب الألم"[9].

يتضح بجلاء من قول جون ستوارت مل، التأكيد على مركزية السعي نحو السعادة واللذة في المذهب النفعي، وأنهما أسمى الغايات من وراء الفعل الإنساني والمحرك له دون الالتفات إلى مؤثرات أخرى.

في مقابل هذا المبدأ (المنفعة واللذة) يطل علينا وجه آخر من وجوه الإلزام في الفكر الغربي هو (الواجب)، هذا المفهوم هو محور أساس بنيت عليه فلسفة أحد كبار فلاسفة عصر الأنوار، ألا وهو كانط، الذي ألف في هذا الشأن أحد أهم كتبه وهو (نقد العقل المحض).

يقول كانط مقررا مبدأ الواجب في فلسفته الأخلاقية: "أيها الواجب، أيها الاسم الأسمى العظيم ... أي مصدر جدير بك؟ .. وأين نجد جذر ساقك النبيلة؟ .. لعله لا يكون -على الأقل- سوى ذلك الذي يرفع الإنسان فوق ذاته ... والذي يشده إلى نظام للأشياء، لا يمكن لقوة أن تتصوره سوى قوة الإدراك"[10].

يمكن القول كذلك: "على الرغم من أن مفهوم الواجب يتردد عند بعض الفلاسفة اللاّحقين على كانط لكنه يبقى فيلسوف الواجب بلا منازع، فقد أحلَّ كانط مفهوم الواجب محلَّ مفهوم الخير في فلسفته الأخلاقية، وجعل منه المحور الأساسي للأخلاق الإنسانية والمصدر الوحيد للإلزام الخلقي، وقد رأى كانط أن تحليل مفهوم الإرادة الخيّرة يرتد بنا إلى مبدإ أساسي واحد هو الواجب الذي تنبع منه كافة الأفعال

---

[9] جون ستيوارت مل، **أسس اللبرالية السياسية**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام و ميشيل متياس، القاهرة - مكتبة مدبولي، د ط، د ت، ص: 44.

[10] كانط، **نقد العقل المحض**، ص: 91، نقلا عن عبد الله دراز، **دستور الأخلاق في القرآن**، مؤسسة الرسالة، د ط، ص: 26.

الأخلاقية للإنسان العاقل صاحب الإرادة، أما الأفعال العفوية التي تصدر عن الإنسان من دون إرادته، فإنها لا تحمل أي قيم أخلاقية حتى لو حققت مصادفة بعض الأعمال الخيرة"[11].

يشرح عبد الله دراز مبدأ كانط في الإلزام قائلا ": لقد أبصر (كانت) الصخرة التي تصطدم بها الأخلاق القائمة على الضمير الفردي، والواقع أنه من المستحيل عند بلوغ درجة معينة أن نسنّ قانوناً يفرض باعتباره ضرورة على كل الضمائر، فلماذا أضحى باقتناعي من أجل اقتناعك؟ إن من الضروري إذن أن نلجأ إلى سلطة عليا لحسم الخلاف، ولن يكون الحل بكل تأكيد أن نعترف بهذه السلطة للمجتمع، إذ كان الأمر أمر أخلاقية Moralité، لا أمر شرعية Légalité، وهنا نلمح الدافع السليم الذي حدا بكانت أن يلتمس هذا التشريع من سلطة أعلى، تتوفر لها صفتا: الأخلاقية والشمول، وأعتقد أنه واجدها في العقل نفسه، في صورته الأكثر صفاء وتجريدا، والذي يحكم جميع الأشياء بقانون عدم التناقض La loi de la non-contradiction"[12].

في انتقاد عبد الله دراز لمنطق (كانط) حول العقل المحض أو العملي الذي جعله رحما لتوليد مفهوم الواجب بمعناه الإلزامي. يقول:

"فبدلاً من أن نقول: (العقل المحض Raison transcendentale) يجب أن نقول: (العقل العلوي Raison transcendante)، وبدلاً من الاستناد إلى تجريد تصوري ذهني –يجب أن نلجأ إلى ذلكم الواقع المحس، الحي، العليم، الذي هو (العقل الإلهي)، فنور الوحي وحده هو الذي يمكن أن يحل محل النور الفطري، ذلك أن الشرع الإلهي الإيجابي هو الذي يجب أن يستمر، ويكمل الشرع الأخلاقي الفطري"[13].

ختاما "قد تحاول الفلسفات الوضعية الأخلاقية أن توقظ الضمير عند الإنسان، وتوجّهه إلى ضبط حركاته وسلوكه، وحضّه على سلوك طريق الخير والفضيلة، ولكن الأخلاق التي تستمد قيمها من الدين أكثر ضمانا في التطبيق، لأنها تسير وعلى سلوك المرء فيها رقيب عليم لا يغيب عنه شيء هو الله تعالى، والفرائض الدينية، وما في التشريع الديني من حلال وحرام ومباح ومكروه أو مستحب، تشكّل هي الأخرى ضابطا هاماً لأن أي انتهاك لها انتقاص من صحة الالتزام الإسلامي"[14].

---

[11] علا عبد الله خطيب، **مفهوم الواجب عند كانط -مقاربة نقدية-**، مجلة الاستغراب، 2017، ص: 299.

[12] عبد الله دراز، **دستور الأخلاق في القرآن**، مؤسسة الرسالة، د ت، د ط، ص: 32-33.

[13] المرجع السابق، ص: 34.

[14] أسعد السحمراني، **الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة**، بيروت - لبنان، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، 1408هـ -1988م، الطبعة الأولى، ص: 104.

بعد إلقاء الضوء على بعض ملامح الإلزام الأخلاقي في السياق الغربي، سأحاول في العنصر الموالي تحديد بعض معالم الفكر الأخلاقي في الطرح الإسلامي، من خلال التطرق إلى المنطق القرآني والنبوي في معالجة القضايا الأخلاقية، خاصة تلك المتعلقة بمعيارية الأخلاق ومصادر إلزاماتها.

العنصر الثاني: نماذج من الإلزام الأخلاقي في القرآن الكريم والسنة النبوية.

كما هو معلوم "لا يخفى على من له أدنى إلمام بالإسلام والفكر الإسلامي، أهمية السؤال الأخلاقي في الإسلام، وقد اشتهر على ألسنة العامة والخاصة بين المسلمين حديث الرسول صلى الله عليه وسلم عن بعثه لتتميم مكارم الأخلاق، وقد قدم القرآن الكريم النبي صلى الله عليه وسلم نموذجاً وقدوة صالحة للتأسي في مجال الأخلاق، ... وقد تركت هذه الرؤية أثرها على الفكر الإسلامي وطُرح السؤال الأخلاقي مبكراً في التراث الإسلامي وافتتح المسلمون حقلاً بحثياً علمياً أسموه علم الأخلاق، ووصف هذا العلم بأنه أشرف العلوم وأجلها بين أسرة العلوم التي عرفها التاريخ الفكري والثقافي الإسلامي"[15].

يقول الباحث أسعد السحمراني: " لعل أهمية الأخلاق المنطلقة من المعتقد الديني، والملتزمة بضوابط الشريعة، تكمن في أنها تحمل بالنسبة للمؤمنين معنى الالتزام، وهذا أمر هام لأن القواعد الأخلاقية تكون عديمة القيمة وعاجزة إذا فقدت ميزة الإلزام، فالالتزام من قبل الأفراد بقواعد الخلق السليم يحتاج إلى الإلزام الذي يشعر الفرد إزاءه بأنه محاسب على فعله، فلنفسه ما كسبت وعليها ما اكتسبت"[16].

يظهر الرصيد الأخلاقي ضمن التراث الإسلامي في جانب كبير منه؛ في نصوص القرآن والسنة، ذلك أن "الكتاب والسنة من أهم مصادر التشريع الأخلاقي في الإسلام، الأخلاق الإسلامية آداب ربانية، بمعنى أن الوحي الإلهي هو الذي وضع أصولها وحدد أساسياتها، فالقرآن يحتوي على آيات تتصل بأحكام العقيدة والأخلاق، والأعمال الصادرة عن المكلف وتسمى الأحكام العملية وتنتظم على فرعين: العبادات والمعاملات ولذلك كان القرآن هو المصدر الأساسي للإلزام الأخلاقي"[17].

وقد تعدد صور الإلزام الأخلاقي وتنوعت، ذلك أن تصور الإسلام لهذه القضية لم يجعله قاصرا على طريق واحد أو محمل أوحد، بل رام طرقا عدة للإلزام الأخلاقي، وفي ما يلي بعض هذه البواعث الحاملة على الالتزام بالأخلاق، والتي من شأنها الرفع من قيمة الفرد في نفسه والإسهام في غرس الفكر الراشد في المجتمع.

---

[15] مجموعة مؤلفين، **المدارس الأخلاقية في الفكر الإسلامي: دراسة منهجية في المصادر والاتجاهات**، تحقيق: عبد الحسن بهبهاني بور، بيروت -مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتجاهاته ، 2012م، الطبعة الأولى، ص: 11. (بتصرف)

[16] أسعد السحمراني، **الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة** ، ص: 31.

[17] سجاد أحمد بن محمد أفضل، **المسؤولية الأخلاقية و أثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية**، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية، جامعة العلامة إقبال المفتوحة - إسطنبول،تاريخ الإجازة 2015، ص: 63.

ويمكن اعتبار المعايير الأخلاقية الموضوعية التي جاءت بها الشريعة "عبارة عن تلك المبادئ الأخلاقية التي جاء بها الإسلام والتي تحدد بصفة عامة إرادة الله فيما ينبغي أن يكون عليه سلوك الإنسان في هذه الحياة سواء كان هذا السلوك متعلقا بصلته مع الغير أو بالنفس، وهذه المبادئ متمثلة في القرآن والسنة بصورة قانونية أو تشريعية, وعلى هذا الأساس يعد كلاهما معيارا وضعيا واحداً، ولقد وضع الله هذا المعيار أمام الإنسان ليكون منارا لطريق السعادة يميز به بين الخير والشر في السلوك وبين الحق والباطل في الرأي والهدى من الضلال، والنور من الظلام في هذه الحياة"[18].

انطلاقا من هذا التصور، "ذهب عامة علماء المسلمين إلى أن مصدر الإلزام الخلقي -كغيره من الأحكام الشرعية- إنما هو الله سبحانه، قال تعالى: **(أَلَا لَهُ ٱلۡخَلۡقُ وَٱلۡأَمۡرُۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ٥٤)** [سورة الأعراف: الآية 54] **(إِنِ ٱلۡحُكۡمُ إِلَّا لِلَّهِ)** [سورة يوسف: الآية 40] فالتشريع حق لله وحده، ثم إن الله تعالى أمرنا باتباع نبيه محمد صلى الله عليه وسلم: **(وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ٧)** [سورة الحشر: الآية 7] وقال: **(قُلۡ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَۖ فَإِن تَوَلَّوۡاْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡكَٰفِرِينَ ٣٢)** [سورة آل عمران: الآية 32]"[19].

"لقد اعتد الإسلام بالعقل والإدراك كمصدر من مصادر الإلزام الخلقي، لأن العاقل يفعل الخير ولا يفعل الشر، كما اعتد أيضاً بالضمير الخلقي أو الحاسة الخلقية التي تميز بين ما هو جميل من السلوك وبين ما هو قبيح"[20] وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- الإلزام بالعقل.

يعترف الإسلام بالبواعث الداخلية للإنسان، كمنشأ للأخلاق، ومنها العقل، باعتباره جوهر الإنسان وجزء أصيلا من حقيقته الوجودية، والشواهد على إعماله طاغية في التصور القرآني والنبوي، فقد "أقر الرسول -صلى الله عليه وسلم- معيارية العقل عندما أرسل معاذ بن جبل قاضيا إلى اليمن فقال له: {كيف تقضي؟ قال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله. قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله؟ قال: أجتهد برأيي، قال الرسول عندئذ: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله}[21] وروي أن امرأة من جهينة جاءت إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- يوما تستفسر عن جواز أداء الحج عن أمها

---

[18] مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية**، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 1413هـ- 1992م، الطبعة الأولى، ص: 297 - 298.

[19] سجاد أحمد بن محمد أفضل، **المسؤولية الأخلاقية و أثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية**، ص: 62.

[20] ناصر هاشم محمد، **الإلزام الخلقي بين الوحي الإلهي والتنظير الفلسفي**، مجلة متون، ص: 97.

[21] **مسند أحمد**، باب: حديث معاذ بن جبل، رقم الحديث: 22061.

فقالت: {يا رسول الله إن أمي نذرت أن تحج فلم تحج حتى ماتت أفأحج عنها؟ قال: "نعم حجي عنها, أرأيت لو كان عليها دين أكنت قاضيته؟ اقضوا الله؛ فالله أحق بالوفاء}"[22][23].

هذا المثال على مركزية إعمال العقل كمعيار للصوابية والرشد في اتخاذ القرارات، له من الأمثلة في السيرة النبوية الكثير، ذلك أن الشريعة الإسلامية من منطلق شموليتها لمناحي الحياة، بوأت العقل مكانة عالية باعتباره قيمة مفكرة، لكن وضعت له حدودا منضبطة بمقصود الشرع وقواعد الوعي حتى لا يزل في الفهم والاستنباط.

"وليست السنة هي التي أجازت القياس واستعملته فحسب بل إن القرآن نفسه استخدم القياس العقلي، وقد استشهد العلماء على ذلك ببعض الآيات فمن ذلك قوله تعالى: **(هُوَ ٱلَّذِيٓ أَخۡرَجَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ مِن دِيَٰرِهِمۡ لِأَوَّلِ ٱلۡحَشۡرِۚ مَا ظَنَنتُمۡ أَن يَخۡرُجُواْۖ وَظَنُّوٓاْ أَنَّهُم مَّانِعَتُهُمۡ حُصُونُهُم مِّنَ ٱللَّهِ فَأَتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِنۡ حَيۡثُ لَمۡ يَحۡتَسِبُواْۖ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ ٱلرُّعۡبَ يُخۡرِبُونَ بُيُوتَهُم بِأَيۡدِيهِمۡ وَأَيۡدِي ٱلۡمُؤۡمِنِينَ فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ ٢)** [سورة الحشر: الآية 2] فلقد ترك الله لنا أن نستنبط عن طريق القياس العقلي. إننا إذا فعلنا فعل اليهود فسوف يلحق بنا ما لحقهم بعينه؛ لأننا نحن أيضا بشر مثلهم, وسنة الله في الكون ماضية بأسبابها، ولقد بين الله في موضع آخر أن أحكامه جارية بالأسباب **(إِنَّا مَكَّنَّا لَهُۥ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَءَاتَيۡنَٰهُ مِن كُلِّ شَيۡءٖ سَبَبٗا ٨٤ فَأَتۡبَعَ سَبَبًا ٨٥)** [سورة الكهف: الآية 84-85]، فالظواهر تابعة لأسبابها ولهذا وجهنا الله إلى مراعاة الأسباب بقوله **(فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ ٢)** [سورة الحشر: الآية 2]، ومن ذلك أيضا قوله تعالى: **(وَضَرَبَ لَنَا مَثَلٗا وَنَسِيَ خَلۡقَهُۥۖ قَالَ مَن يُحۡيِ ٱلۡعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٞ ٧٨ قُلۡ يُحۡيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٖۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلۡقٍ عَلِيمٌ ٧٩)** [سورة يس: الآية 78-79]"[24].

إذا "فالعقل السليم يرشد الإنسان إلى الأخلاق الحميدة السليمة واجتناب الرذائل وقد ذكر القرآن الكريم الكثير من البراهين العقلية التي تحتاج إلى تدبر وتفكر وإعمال كل ملكات العقل لمعرفة الحكمة في كثير من العبادات والمعاملات من ذلك قوله تعالى: **(يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ٩٠)** [سورة المائدة: الآية 90]"[25].

وبالعقل والإدراك يتحقق نوع من الإلزام الأخلاقي "لأن الإنسان عندما يدرك -عادة- أن عاقبة فعله ستكون أليمة فإنه يتجنبه وإذا كانت سارة فإنه يفعله. كذلك إذا رأى خيراً من سلوك التزم به أما إذا كان الأمر على خلاف ذلك فإنه يتركه، ولما كانت الأخلاق وسيلة الخير في الدنيا والآخرة في حين أن التجرد منها

---

[22] **صحيح البخاري**، باب: الحج والنذور عن الميت، والرجل يحج عن المرأة، رقم الحديث: 1852.

[23] مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية**، ص: 306 .

[24] المرجع السابق، ص: 306 - 307.

[25] سجاد أحمد بن محمد أفضل، **المسؤولية الأخلاقية و أثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية**، ص: 65

وسيلة للشر، فإن العاقل يلتزم بها عقلا؛ ولهذا سيقول أهل النار يوم القيامة **(لَوۡ كُنَّا نَسۡمَعُ أَوۡ نَعۡقِلُ مَا كُنَّا فِيٓ أَصۡحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ١٠)** [سورة الملك: الآية 10]"[26].

يأتي بعد هذه الأمثلة القرآنية والنبوية في مبدأ إلزامية العقل، الإلزام بالضمير الخلقي.

2- الإلزام بالضمير الخلقي.

إضافة إلى الإلزام بالعقل وما ورد فيه من آيات ينضاف الإلزام بالضمير الخلقي لأن "الإلزام العقلي لا يتم إلا للقلة من الحكماء الذين يعبدون الله تعالى، ويدعنون لأوامره، لأنه سبحانه مستحق بذاته للعبادة وأن أوامره مستحقة الطاعة، ولكن الكثرة الغالبة لا يكفيها وازع العقل، وتحتاج إلى وازع الضمير كزاجر يبعدها عن الذنوب التي تخفى على أعين الناس، ولا ينالها العقاب الأرضي بواسطة البشر"[27].

يقول الباحث مقداد يالجن:

"ومن مصادر الإلزام في رأي الإسلام الضمير الخلقي؛ لأن الإسلام ... فيه حاسة أخلاقية يميز بها ما هو حسن وجميل من سلوك عن ما هو قبيح وضار، ومن ثم تطمئن النفس إلى السلوك الجميل وتقشعر من السلوك القبيح، ومن ثم يدفعه إلى الالتزام بالأول والابتعاد عن الثاني مصداق ذلك قول الرسول: {البر ما اطمأن إليه القلب واطمأنت إليه النفس، والإثم ما حاك في القلب وتردد في الصدر وإن أفتاك الناس}[28]، وقال تعالى: **(إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكۡرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلۡبٌ أَوۡ أَلۡقَى ٱلسَّمۡعَ وَهُوَ شَهِيدٞ ٣٧)** [سورة ق: الآية 37]، **(ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمۡ وَقُلُوبُهُمۡ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِ)** [سورة الزمر: الآية 23]"[29].

ومن الأدلة والمعايير الذاتية الوجدانية قول النبي صلى الله عليه وسلم : "{دع ما يريبك إلى ما لا يريبك}[30]، هذا دليل نقلي، وهناك دليل واقعي وهو أننا نحس في قرارة نفوسنا بهذه الحقيقة قبل الفعل وبعده. نعم قد يختلف الناس في درجة الإحساس بناء على سيكولوجية الفروق الفردية الناتجة عن طبيعة التكوين الجسمي والنفسي وعن العوامل الوراثية والبيئية والتربوية. وقد يزول هذا الإحساس في بعض النواحي الخلقية لسبب من الأسباب الخارجية السابقة كما قد يصبح البصير أعمى لعوامل خارجية، ولهذا

---

[26] مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية**، ص: 234.

[27] سجاد أحمد بن محمد أفضل، **المسؤولية الأخلاقية و أثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية**، ص: 67.

[28] **مسند أحمد**، باب: حديث وابصة بن معبد الأسدي نَزَل الرقة، رقم الحديث: 18001.

[29] مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية**، ص: 235.

[30] **مسند أحمد**، باب: مسند أنس بن مالك رضي الله تعالى عنه، رقم الحديث: 12550.

قال تعالى: **(فَإِنَّهَا لَا تَعۡمَى ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَلَٰكِن تَعۡمَى ٱلۡقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ ٤٦)** [سورة الحج: الآية 46] فعمى القلب أو الوجدان كعمى البصر في عدم أداء وظيفته.[31]

"والقرآن يعلمنا أن النفس الإنسانية قد تلقت في تكوينها الأول الإحساس بالخير وبالشر، **(فَأَلۡهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقۡوَىٰهَا ٨)** [سورة الشمس: الآية 8]، وأنها مزودة ببصيرة أخلاقية **(بَلِ ٱلۡإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفۡسِهِۦ بَصِيرَةٞ ١٤ وَلَوۡ أَلۡقَىٰ مَعَاذِيرَهُۥ ١٥)** [سورة القيامة: الآية 14-15] وأنه هدي طريق الفضيلة والرذيلة **(أَلَمۡ نَجۡعَل لَّهُۥ عَيۡنَيۡنِ ٨ وَلِسَانٗا وَشَفَتَيۡنِ ٩ وَهَدَيۡنَٰهُ ٱلنَّجۡدَيۡنِ ١٠)** [سورة البلد: الآية 8-10] حقاً **(إِنَّ ٱلنَّفۡسَ لَأَمَّارَةُۢ بِٱلسُّوٓءِ)** [سورة يوسف: الآية 53] ولكن الإنسان قادر على أن يحكم هواه **(وَأَمَّا مَنۡ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفۡسَ عَنِ ٱلۡهَوَىٰ ٤٠ فَإِنَّ ٱلۡجَنَّةَ هِيَ ٱلۡمَأۡوَىٰ ٤١)** [سورة النازعات: الآية 40-41] وإذا لم تكن هذه السيطرة على النفس لدى كل الناس، فإن من عباد الله من يتمتعون بها بتوفيق من الله"[32].

الضمير الخلقي بمفهومه المذكور في القرآن والسنة، جزء أصيل من التكوين الأخلاقي للفرد والمجتمع، فالإنسان السوي، يستشعر من خاصة نفسه وبما تم تلقينه من مبادئ الشريعة، أن الفعل السيء والفعل الجيد له مقدمات في وجدان الفرد بها يهتدي إلى حقيقته.

إن "عملية البناء الخلقي للفرد والجماعة في الإسلام عملية تستغرق جهداً كبيراً وعملاً متواصلاً، إنها عملية صقل للنفس وتدريب للجوارح، عملية تحتاج للممارسة اليومية واليقظة الدائمة وتضافر المجتمع حتى تكتسب النفس الأخلاق الفاضلة، والأخلاق الفاضلة تعمل في الحياة والمجتمع كما تعمل القوانين المادية سواء بسواء كل منها يعمل وفق النواميس التي بثها الله تعالى في خلقه، هذه تعمل في الكائنات غير العاقلة وتلك تظهر نتائجها في الإنسان وحياته ومعاملاته ومجتمعه، ... إن الحضارات الكبرى لم تقم إلا على رصيد هائل من الأخلاق يتمسك بها أهلها يرعونها ويؤدون حقوقها، وحالما يتحرك الخط البياني للمجتمع في طريق التحلل من الأخلاق يبدأ المجتمع في طريقه إلى الإنهيار والهاوية"[33]، ونصيب كبير من قوام الفلسفة الإخلاقية والإلزم الخلقي يستقيه التصور الإسلامي من المصدرين القرآن والسنة.

---

[31] مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية**، ص: 208 - 209.

[32] محمد عبد العظيم علي، **مختصر دستور الأخلاق في القرآن**، الإسكندرية، دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع، 1417هـ-1996م، الطبعة الأولى، ص: 9.

[33] أحمد محمد العسال، **الإسلام وبناء المجتمع**، القاهرة - مكتبة وهبة، الطبعة الأولى: 1430هـ- 2009م، ص: 94 -95. (بتصرف)

خاتمة:

ختاما يمكن القول إن الدرس الأخلاقي استأثر بحيز كبير ضمن الدراسات الإنسانية والبحوث الأكاديمية، وذلك نابع من أهميته ومدى خطورة إغفاله في السياق المجتمعي، فإذا جاز التعبير فإن الأزمة الحضارية في العالم أزمة أخلاقية بالدرجة الأولى، والمؤشر على ذلك ما نعاينه من التخبط والضبابية في ضبط الأسس والمبادئ التي يُستقَى منها الفعل الأخلاقي، وذلك نابع أساسا من اختلاف الفسفات والنظريات في هذا الشأن، فعند اطلاعنا على الفلسفات الغربية نجد أن مصادر الأخلاق تختلف باختلاف مدارسها وفلاسفتها، لكن الغالب في نسقها المعرفي هو البعد عن استقاء المعايير الأخلاقية من الدين -الغالب وليس الكل- حيث تنوعت سبل إلزاماتها الأخلاقية بين الواجب والمنفعة والعقد الاجتماعي وغيرها، ولم تنفك هذه الرؤى تتأرجح بين القبول والرد عند المنتقدين لمدى نجاعتها في الضبط المجتمعي، وبين من يرى قصورها على أن تفي بالمطلوب من إنشاء فرد ومجتمع سوي بعيد عن الانزلاقات الأخلاقية الفجة والسلوكيات المشينة.

في المقابل تطل علينا الحضارة الإسلامية لتدلو بدلوها في هذا الشأن، فطوال تاريخها الممتد على مدى أربعة عشر قرنا، أُلفت في شأن الأخلاق الآلاف من الكتب والدراسات، ولم يألو علماء الإسلام جهدا في بدل وسعهم واستفراغ قريحتهم للتقعيد لعلم أخلاق إسلامي يجعل من الفرد والمجتمع مشتله الذي يغرس فيه المبادئ والنظريات الأخلاقية السليمة، وقد كان للفقهاء والأصوليين والمتصوفة والمفكرين يد بيضاء في هذا الحقل، وما كان لكل هؤلاء أن ينتجوا شيئا لولا انكبابهم على النهل من المصدرين الأصليين للوحي الإلهي (القرآن والسنة)، والعارف بشأن هذين المصدرين حقيقة لا يسعه إلى الاعتراف بأسبقيتهما ومحورية نظرتهما في التأسيس الأخلاقي، ذلك أن الآيات والأحاديث التي جاءت في شأن النظرية الأخلاقية خاصة في شقها الإلزامي والمعياري، زخرت بصنوف من أنواع الإلزام أبرزها إعمال العقل وكذلك الإلزام بمقتضى الضمير الخلقي، إضافة إلى الإلزام بأصل الإجماع والعرف وغيرها كثير.

بناء على ما تقدم في فصول هذا المقال يتبين أن الإلمام بموضوع مهم كمسألة الإلزام في القرآن الكريم والسنة النبوية أمر فيه من الصعوبة الشيء الكثير، لكن حسبي أني حاولت تسليط الضوء على بعض النماذج من الإلزامات والمعايير التي حفلت بها نصوص الوحيين، وكان من نتائج هذه المحاولة الخلوص إلى ما يلي:

- يتبين أن الإلزام الأخلاقي في الحضارة الغربية كان في جله راجعا إلى الفكر البشري، لذلك جوبه بكثير من النقد.
- القرآن الكريم فيه العديد من الآيات والصور التي عالجت المسألة الأخلاقية في شموليتها.

- السنة النبوية أقرت مبدأ الإلزام الأخلاقي في العديد من المناسبات، أشهرها إرسال معاد إلى اليمن وإعماله للقياس العقلي.

لائحة المصادروالمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- صحيح البخاري.
- مسند أحمد.
- ابن منظور (ت 711ه)، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، 1414ه، الطبعة الثالثة، ع ج 15.
- أحمد الفيومي (ت 770ه)، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية.
- أحمد محمد العسال، **الإسلام وبناء المجتمع**، القاهرة - مكتبة وهبة، 1430ه- 2009م، الطبعة الأولى.
- أسعد السحمراني، **الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة**، بيروت - لبنان، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، 1408ه-1988م، الطبعة الأولى.
- الجرجاني(ت 816 ه)، **التعريفات**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت - لبنان، دار الكتب العلمية، 2003م-1424ه، الطبعة الثانية.
- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، بيروت - لبنان، دار الكتاب اللبناني، 1982م، د ط، ع ج 2.
- جون ستيوارت مل، **أسس اللبرالية السياسية**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام و ميشيل متياس، القاهرة - مكتبة مدبولي، د ط، د ت.
- جون هوسبرس، **السلوك الإنساني: مقدمة في مشكلات علم الأخلاق**، ترجمة: علي عبد المعطي محمد، الاسكندرية - مصر، دار المعرفة الجامعة، 1995م، د ط.
- سجاد أحمد بن محمد أفضل، **المسؤولية الأخلاقية و أثرها على الفرد والمجتمع في ضوء السنة النبوية**، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية، جامعة العلامة إقبال المفتوحة - إسطنبول،تاريخ الإجازة 2015.
- عبد الله دراز، **دستور الأخلاق في القرآن**، مؤسسة الرسالة، د ت، د ط.
- مجموعة مؤلفين، **المدارس الأخلاقية في الفكر الإسلامي: دراسة منهجية في المصادر والاتجاهات**، تحقيق: عبد الحسن بهبهاني بور، بيروت - مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي واتجاهاته ، 2012م، الطبعة الأولى.
- محمد عبد العظيم علي، **مختصر دستور الأخلاق في القرآن**، الإسكندرية، دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع، 1417ه-1996م، الطبعة الأولى.

- مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية**، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 1413هـ-1992م، الطبعة الأولى.
- ناصر هاشم محمد، **الإلزام الخلقي بين الوحي الإلهي والتنظير الفلسفي**، مجلة متون، المجلد 16، العدد 2، جامعة سعيدة، الجزائر، 2023.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

مداخل تنمية الإنسان من خلال هدايات القرآن.

من مقام التدسية إلى مقام الاستخلاف

د. محمد الفيلة

Soubhimed1@gmail.com

ملخص:

غرض هذا البحث بيان أسس تنمية الإنسان في القرآن تأهيلا له لمهمة العمران التي هي أهم تجليات الاستخلاف، من أجل ذلك فقد لزم التمهيد ببيان حقيقة الاستخلاف المراد من جهة كونه تكليفا من الله سبحانه للإنسان بالقيام بأمره في الأرض و إقامة شرعه فيها، مع ما يقتضيه ذلك من وجوب المدافعة، وأن ذلك مهمة الإنسان عموما؛ غير أنه لا يتأهل له إلا من حقق الاستجابة لله، بإصلاح النفس.

ومما يشكل على ذلك أن الإنسان في القرآن كله قد وصف بأوصاف قدحية تنبئ ببعده الكبير عن هذا الذي أراده الله منه، بل تجعله في اسفل سافلين أبعد ما يكون عن القيام بحق الله، و أبعد ما يكون عن مراد الله منه، فكان لا بد من التعرض لمختلف ما وصف به الإنسان بحسب ما يسمح به الحيز المتاح ضمن هذا البحث.

لأجل ذلك وجب التوفيق بين الأمرين سعيا لتبين الطريق الأسلم الذي يجب على المصلحين سلوكه وهم يحاولون تنمية الإنسان وتزكيته ليصير عبد لله قائما بأمره تأهيلا له للقيام بمهمة الاستخلاف على الوجه الأكمل.

الكلمات المفاتيح:

تنمية - الإنسان – هدايات القرآن -الاستخلاف -

Entry Points for Human Development Based on the Quran's Guidance

"From Discipleship to Vicegerency"

Dr. MOHAMED ELFILA
Soubhimed1@gmail.com

Summary

This research aims to clarify the foundations of human development in the Quran, qualifying humanity for the task of civilization, which is the most significant manifestation of successorship (to God on Earth). To achieve this, it was necessary to begin by explaining the true nature of this successorship, understanding it as a divine assignment from God Almighty to humankind to carry out His commands on Earth and establish His law therein, along with the necessary obligation of defense. This task is the responsibility of humanity in general; however, only those who have truly responded to God by rectifying themselves are qualified for it.

What complicates this is that humanity in the entire Quran has been described with negative attributes indicating a great distance from what God intended, even placing them in the lowest of the low, far removed from fulfilling God's rights and far from His will. Therefore, it was essential to address the various descriptions of humanity as permitted by the available space within this research.

For this reason, it is necessary to reconcile these two aspects, striving to clarify the safest path that reformers must follow as they attempt to develop and purify humanity so that they become servants of God who uphold His commands, thus qualifying them to undertake the task of successorship in the most complete manner.

Keywords

Human Development - Quran's Guidance - Vicegerency

المقدمة

الحمد لله رب العالمين وبه نستعين ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، ونصلي ونسلم على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين وعلى التابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

اللهم افتح لنا أبواب الرحمة و أنطقنا بالحكمة واجعلنا من الراشدين فضلا منك ونعمة.

وبعد،

فقد اقتضت مشيئة الله وحكمته، أن يصطفي من خلقه ما يشاء ويختار، إذ اختار الله سبحانه من جميع المخلوقات ما شاء أن يختار، فجعل الإنسان على رأس ما اختار، وشاء أن يحمله أمانة الاستخلاف في الأرض لإعمارها بالخير؛ وهي أمانة عجزت عن حملها كل المخلوقات؛ قال تعالى: {إِنَّا عَرَضۡنَا ٱلۡأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱلۡجِبَالِ فَأَبَيۡنَ أَن يَحۡمِلۡنَهَا وَأَشۡفَقۡنَ مِنۡهَا وَحَمَلَهَا ٱلۡإِنسَٰنُۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومٗا جَهُولٗا ٧٢} [سورة الأحزاب:72]..

إن ذلك الاصطفاء الإلهي، وذلك التكريم الرباني، من شأنه أن يستوقف كل عاقل، وأن يدفعه للسؤال، عن سر ذلك وحكمته، وعن المزايا والخصائص التي امتازبها الإنسان، كي يتأهل لهذا التكليف الجسيم، وذلك التشريف العظيم.

ويزداد التساؤل إلحاحا حينما يطالع المرء آيات من القرآن الكريم تسم الإنسان بمختلف أوصاف النقص، والقصور، وتنعته بأقبح الأخلاق وأرذل السلوك. حيث اطرد في القرآن الكريم وصف الإنسان عامة بأوصاف قدحية من مثل قوله تعالى: {وَخُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ ضَعِيفٗا ٢٨} [سورة النساء:28].{يُرِيدُ ٱللَّهُ أَنۡ يُخَفِّفَ عَنكُمۡۚ وَخُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ ضَعِيفٗا ٢٨} [سورة النساء:28]. وقوله تعالى: {وَلَئِنۡ أَذَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِنَّا رَحۡمَةٗ ثُمَّ نَزَعۡنَٰهَا مِنۡهُ إِنَّهُۥ لَيَـُٔوسٞ كَفُورٞ ٩} [سورة هود:9]، وقوله سبحانه: {وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلۡتُمُوهُۚ وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحۡصُوهَآۗ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَظَلُومٞ كَفَّارٞ ٣٤} [سورة إبراهيم:34]. وقوله أيضا: {خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِن نُّطۡفَةٖ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٞ مُّبِينٞ ٤} [سورة النحل:4].ومثل قوله عز وجل {وَلَقَدۡ صَرَّفۡنَا فِي هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٖۚ وَكَانَ ٱلۡإِنسَٰنُ أَكۡثَرَ شَيۡءٖ جَدَلٗا ٥٤} [سورة الكهف:54] ... وغير ذلك كثير.

وإن من شأن هذين المقامين المتعارضين أن يثيرا الحيرة، وأن يبعثا العاقل على التفكير في سبل التوفيق بينهما، على وجه يجمع بين الآيات دفعا للإيهام، واستشفافا لحكم الأحكام.

ولعل أسئلة كثيرة من شأنها أن تلح على متطلب ذلك البيان؛ من أبرزها ما يلي:

- ما دلالة لفظ الإنسان في القرآن الكريم؟ وما سياقات وروده فيه؟
- ما الذي يجعل مقام الإنسان يسمو إلى مقام العلو والتوقير، أو يهوي إلى مقام الذم والتحقير؟
- ما السبيل الأمثل للرقي بالإنسان، ورفعه إلى مقام التكريم واستئهال مباشرة العمران؟

للإجابة عن هذه الأسئلة جعلنا البحث من مقدمة وتمهيد ومبحثين فخاتمة.

المقدمة: وقد خصصت للكلام في جدوى البحث وحدوده.

التمهيد: وكان في مهمة الاستخلاف الرباني للإنسان مفهوما و أبعادا .

المبحث الأول: في دلالات لفظ الإنسان في القرآن الكريم وسياقات وروده.

المبحث الثاني: في سبل تنمية الإنسان لتأهيله لمهمة العمران كما يعرضها القرآن.

الخاتمة: وقد سردنا فيها أبرز النتائج وسطرنا فيها بعض التوصيات

والله نسأل أن ينعم علينا بالقبول وأن يتجاوز عنا ما كان في ما سودناه من جهل أو تقول بغير علم.

تمهيد: في مهمة الاستخلاف الرباني للإنسان مفهوما و أبعادا.

1) الاستخلاف في اللغة:

الاستخلاف استفعال من جذر(خ ل ف) ومداره في العربية على ثلاثة معان:

الأول: مجيء شيء بعد شيء يحل مكانه، ويقوم مقامه. والثاني خلاف قدام. والثالث التغير[1].

2) موارد الاستخلاف في القرآن الكريم

ورد جذر خلف في القرآن الكريم بالمعاني الثلاثة التي ورد بها في العربية، بصيغ مختلفة ونسب مختلفة أيضا، أكثرها في معنى التغير. إلا أن المأخذ القريب لمصطلح الاستخلاف المراد دراسته هو المعنى الأول[2]، وقد جاء في قرابة العشرين موضعا من مواضع وروده صريحا بهذا المعنى.

ولعل أول ما يلاحظ عند مطالعة موارد جذر خلف، أنه لم يرد بصيغة "الاستخلاف" في القرآن أبدا، و إنما ورد بالصيغة الفعلية (استخلف) ، (يستخلف)، كما في قوله تعالى: {وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسۡتَخۡلِفَنَّهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ كَمَا ٱسۡتَخۡلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمۡ دِينَهُمُ ٱلَّذِي ٱرۡتَضَىٰ لَهُمۡ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعۡدِ خَوۡفِهِمۡ أَمۡنٗاۚ يَعۡبُدُونَنِي لَا يُشۡرِكُونَ بِي شَيۡـٔٗاۚ وَمَن كَفَرَ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ ٥٥} [سورة النور:55]. وبصيغة اسم الفاعل (مستخلف) كما في قوله تعالى {ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسۡتَخۡلَفِينَ فِيهِۖ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَأَنفَقُواْ لَهُمۡ أَجۡرٞ كَبِيرٞ ٧} [سورة الحديد:7].

كما ورد بالصيغة المجردة (خلف) مسبوقا بالجعل وهو الاتخاذ كقوله تعالى: {وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ خَلِيفَةٗۖ قَالُوٓاْ أَتَجۡعَلُ فِيهَا مَن يُفۡسِدُ فِيهَا وَيَسۡفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحۡنُ نُسَبِّحُ بِحَمۡدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ٣٠} [سورة البقرة:30]. وقوله تعالى: {وَٱذۡكُرُوٓاْ إِذۡ جَعَلَكُمۡ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعۡدِ

---

[1]. العين، مقاييس اللغة، مختار الصحاح، لسان العرب... مادة (خلف).

[2]. غير أن ذلك لا ينفي وجود صلة خفية بين تلك المعاني، يمكن أن تجعل مدخلا لمعنى محوري جامع، وهو ما بينه صاحب المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم الدكتور محمد حسن حسن جبل رحمه الله، فقد ذهب إلى أن المعنى المحوري لجذر خلف في القرآن الكريم وفي اللغة العربية هو: كَوْن أو بقية بعد ذاهب أو وراءه... انظر المعجم الاشتقاقي المؤصل مادة (خلف).

قَوۡمِ نُوحٖ وَزَادَكُمۡ فِي ٱلۡخَلۡقِ بَصۜۡطَةٗۖ} [سورة الأعراف:69]. فكأن الألف والسين والتاء عوضت بالجعل وهو الاتخاذ. كقولهم استوزر إذا اتخذ وزيرا، واستأجر إذا اتخذ أجيرا ...

ونسبة وروده بالصيغة الفعلية في الآيات أكثر منه بالصيغة الجامدة يدل على الارتباط بالزمان حالا واستقبالا، وهو ما يناسب مفهوم استخلاف الإنسان؛ وذلك بمقتضى دلالة الفعل المضارع، فإنه يدل على تتابع الحدوث وتجدده.

3) مجمل أقوال المفسرين

اختلف المفسرون في حقيقة المراد بالاستخلاف الوارد في آيات القرآن الكريم ويمكن تجميع أقوالهم في ثلاثة اتجاهات رئيسة هي:

- ✓ الأول: أن الاستخلاف مقصود به خلافة بني آدم بعضهم لبعض.
- ✓ الثاني: أن آدم ليس أول من وجد على الأرض، بل وجوده مسبوق بوجود غيره من الأجناس، (كالجن والبن، وكالرم والطم). فيكون معنى الاستخلاف مجيئه بعد تلك الأجناس وحلوله محلهم.
- ✓ الثالث: أن الاستخلاف مقصود به أن آدم خليفة لله في الأرض قائم بأمره فيها.

والذين قالوا بالقولين الأولين ذهبوا إلى إنكار القول الثالث من منطلقين.

الأول: أن الله لم يكن حالا في الأرض ولا عاملا فيها العمل الذي أودعه في الإنسان وهو السلطنة على موجودات الأرض حتى يصح اعتبار آدم خليفة له.

والثاني: أن سياق الآية يأباه؛ وذلك أن الملائكة إذ قال لها ربها: { إِنِّي جَاعِلٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ خَلِيفَةٗۖ } لم تضف الإفساد وسفك الدماء في جوابها ربها إلى خليفته في أرضه، بل قالت: {أَتَجۡعَلُ فِيهَا مَن يُفۡسِدُ فِيهَا}، وغير منكر أن يكون ربها أعلمها أن له ذرية تخلفه يكون منهم الإفساد وسفك الدماء.

وأما من قال بالقول الثالث، فقد اختلفوا في حقيقة المراد بذلك؛ هل هو مقصور على آدم وحده؟ أم على آدم وبعض ذريته؟ أم هو عام في جنس ابن آدم؟

فذهب بعضهم إلى أن ذلك خاص بآدم عليه السلام، وأن استفسار الملائكة وتعجبهم مرده إلى ما أخبرهم به الله سبحانه، من أمر ذرية آدم وأنهم سيفسدون في الأرض؛ فالإفساد معني به ذرية آدم والخلافة مقصود بها آدم [3].

وذهب آخرون إلى أن من يصح أن يوصف بخليفة الله في الأرض هما آدم وداود عليهما السلام، لورود النص بهما فقط، وذلك في قوله تعالى: {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً} [سورة البقرة:30]، وفي قوله تعالى: {يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلْنَٰكَ خَلِيفَةً فِي ٱلْأَرْضِ} [سورة ص:26]. ومن هؤلاء النووي في قوله: "ينبغي أن لا يقال للقائم بأمر المسلمين خليفة الله، بل يقال الخليفة، وخليفة رسول الله (صلى الله عليه وسلم)" [4]، ومثله عند البغوي في قوله: "ولا يسمّى أحدٌ خليفة اللّه بعد آدم وداود عليهما السّلام، قال اللّه سبحانه وتعالى: { إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً} [سورة البقرة:30]، وقال: {يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلْنَٰكَ خَلِيفَةً فِي ٱلْأَرْضِ} [سورة ص:26][5]. ونقل تحرج بعض الخلفاء الراشدين من أن يوصفوا بكونهم خلفاء لله. وقال ابن تيمية في جعل داود خليفة: "أي خليفة عمن قبلك من الخلق ليس المراد أنه خليفة عن الله، و أنه من الله كإنسان العين من العين، كما يقول ذلك بعض الملحدين القائلين بالحلول والاتحاد كصاحب الفتوحات المكية"[6].

وذهب آخرون من المتأخرين خصوصا إلى أن الاستخلاف مقصود به جنس بني آدم، قال صاحب تفسير المنار بعد أن قرر أن الاستخلاف هو استخلاف عن الله متسائلا عن حقيقة الاستخلاف في الأرض بقوله: "ولكن ما معنى هذه الخلافة، وما المراد من هذا الاستخلاف؟"[7]. وفي معرض جوابه عن هذا السؤال، عرض لما امتازبه النوع البشري عن غيره مما خلق الله سبحانه، سواء ما علمنا حقائقه عن طريق الوحي كالملائكة والجن، أو ما علمنا حقائقه بالنظروالاختبار كالحيوانات والنبات والجماد، وغيرذلك. وبين أن الجامع بين تلك الموجودات أن الله قد خص كل نوع بشيء محدود معين لا يتعداه، فكل حي من الأحياء المحسوسة والغيبية له استعداد محدود، وعلم إلهامي محدود، وعمل محدود، وما كان كذلك لا يصلح أن يكون خليفة عن الذي لا حد لعلمه وإرادته، ولا حصر لأحكامه وسننه، ولا نهاية لأعماله وتصرفه.

---

[3]. تفسير جامع البيان الطبري، تحقيق أحمد شاكر (1/ 449).

[4]. الأذكار، للإمام شرف الدين النووي، كتاب حفظ اللسان، باب في ألفاظ يكره استعمالها، ص 360.

[5]. شرح السنة للأرناؤوط، كتاب فضائل الصحابة، باب فضل الصحابة رضي الله عنهم، (75/14).

[6]. منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، لابن تيمية، ج (569/1).

[7]. تفسير المنار، محمد رشيد رضا (215/1).

أما الإنسان فغير محدود الاستعداد ولا محدود الرغائب ولا محدود العلم ولا محدود العمل، فهو على ضعف أفراده يتصرف بمجموعه في الكون تصرفا لا حد له بإذن الله وتصريفه، وكما أعطاه الله - تعالى - هذه المواهب والأحكام الطبيعية ليظهر بها أسرار خليقته، وملكه الأرض وسخر له عوالمها، أعطاه أحكاما وشرائع، حد فيها لأعماله وأخلاقه حدا يحول دون بغي أفراده وطوائفه بعضهم على بعض، فهي تساعده على بلوغ كماله؛ لأنها مرشد ومرب للعقل الذي كان له تلك المزايا؛ فلهذا كله جعله خليفته في الأرض وهو أخلق المخلوقات بهذه الخلافة[8].

فاستخلاف الإنسان مظهر لعظمة الله سبحانه، وهو تجل لحكمته فمن حكمة الله الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى، أن جعل الإنسان بهذه المواهب خليفته في الأرض، يقيم سننه، ويظهر عجائب صنعه، وأسرار خليقته، وبدائع حكمه، ومنافع أحكامه، وهل وجدت آية على كمال الله - تعالى - وسعة علمه أظهر من هذا الإنسان الذي خلقه الله في أحسن تقويم.

قال الطاهر بن عاشور: "الخليفة آدم وخلفيته قيامه بتنفيذ مراد الله تعالى من تعمير الأرض بالإلهام أو بالوحي وتلقين ذريته مراد الله تعالى من هذا العالم الأرضي. ومما يشمله هذا التصرف، تصرف آدم بسن النظام لأهله وأهاليهم على حسب وفرة عددهم و اتساع تصرفاتهم؛ فكانت الآية من هذا الوجه إيماء إلى حاجة البشر إلى إقامة خليفة لتنفيذ الفصل بين الناس في منازعاتهم؛ إذ لا يستقيم نظام يجمع البشر بدون ذلك. وقد بعث الله الرسل وبين الشرائع، فربما اجتمعت الرسالة والخلافة، وربما انفصلتا بحسب ما أراد الله من شرائعه، إلى أن جاء الإسلام فجمع الرسالة والخلافة؛ لأن دين الإسلام غاية مراد الله تعالى من الشرائع وهو الشريعة الخاتمة"[9].

وهذا الرأي الأخير هو الذي نراه الصواب لاعتبارين قويين:

- أولهما أن القول إن المقصود هو آدم وبنوه لا تأباه النصوص الشرعية المتحدثة عن الخلافة في عمومها، وذلك لارتباطه بالتكليف المرتبط بوجود بني آدم إلى أن يشاء الله.
- ثانيهما ارتباطه بالبلاغ، والذي لا يستقيم إلا باعتبار صدوره لعموم المكلفين.

---

[8]. المرجع نفسه (1/ 217).

[9]. التحرير والتنوير، لابن عاشور. (1/ 399)

4) أبعاد الاستخلاف:

الاستخلاف مفهوم قرآني كلي، مكتنز، مستوعب لكل ما تعالق معه، من المفاهيم القرآنية، كالاصطفاء والابتلاء والعبرة، والاهتداء والاستجابة والإنابة والتقوى والفجور والكفر والاستكبار والعلو والجهل ...وفي ما يلي عرض لبعض ذلك:

أ) الاستخلاف والاصطفاء

إن الاستخلاف قائم على أساس الاصطفاء وذلك أن الله عز وجل قد اختار آدم عليه السلام، لمهمة الاستخلاف، ابتداء و أقام حجته على خلقه في ذلك، حيها وجمادها علويها وسفليها، وهو ما يشير إليه قوله تعالى: {إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ٧٢} [سورة الأحزاب:72]. وهو استخلاف عام.

واصطفى من ذريته من يبلغ للناس مراد ربهم منهم، وهم الأنبياء والمرسلون، قال تعالى {۞إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰٓ ءَادَمَ وَنُوحًا وَءَالَ إِبْرَٰهِيمَ وَءَالَ عِمْرَٰنَ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ٣٣} [سورة آل عمران:33].

كما اصطفى أمما بأسرها لتكون شاهدة على غيرها من الأمم، كبني إسرائيل، وغيرهم من الأقوام الذين استجابوا لأنبيائهم، ثم ختم هؤلاء بأمة الإسلام التي جعل الرسالية في مجموعها و أفرادها للشهادة على العالمين بأمانة البلاغ التي هي شطر الاستخلاف.

فالاستخلاف منه ما هو عام في بني البشر، ومنه ما هو خاص في بعض الأمم، ومنه ما هو أخص؛ وذلك هو استخلاف الأنبياء والمرسلين. وبذلك نستطيع تجميع مجمل أقوال المفسرين.

ب) الاستخلاف منة من الله وسلبه حرمان وعقاب

ويستشف ذلك من قوله تعالى: { وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ قَوْمِ نُوحٍ وَزَادَكُمْ فِي ٱلْخَلْقِ بَصْۜطَةً ۖ فَٱذْكُرُوٓاْ ءَالَآءَ ٱللَّهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ٦٩} [سورة الأعراف:69]. ومن قوله سبحانه {وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًاۖ فَٱذْكُرُوٓاْ ءَالَآءَ

ٱللَّهِ وَلَا تَعۡثَوۡاْ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُفۡسِدِينَ ٧٤} [سورة الأعراف:74]. ومن قوله سبحانه {قَالُوٓاْ أُوذِينَا مِن قَبۡلِ أَن تَأۡتِيَنَا وَمِنۢ بَعۡدِ مَا جِئۡتَنَاۚ قَالَ عَسَىٰ رَبُّكُمۡ أَن يُهۡلِكَ عَدُوَّكُمۡ وَيَسۡتَخۡلِفَكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَيَنظُرَ كَيۡفَ تَعۡمَلُونَ ١٢٩} [سورة الأعراف:129]. ونظائره في القرآن كثير.

وذلك أن الله سبحانه بحسب منطوق هذه الآيات يمتن على طائفة من عباده بأن جعلهم خلفاء من بعد قوم مضوا، مبينا أن ذلك تفضل منه سبحانه، وأن سلبه عمن مضوا كان عقابا لهم، فالواجب عليهم إذا تقدير تلك المنة والعمل على أن يكونوا أهلا لها.

ج) الاستخلاف تجل لأخذ الميثاق

فقد أخذ الله تعالى ميثاق المصطفين على تحمل الأمانة فأقروا على أنفسهم، قال صاحب "بيان المعاني" في قوله تعالى: {وَإِذۡ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ لَمَآ ءَاتَيۡتُكُم مِّن كِتَٰبٖ وَحِكۡمَةٖ ثُمَّ جَآءَكُمۡ رَسُولٞ مُّصَدِّقٞ لِّمَا مَعَكُمۡ لَتُؤۡمِنُنَّ بِهِۦ وَلَتَنصُرُنَّهُۥۚ قَالَ ءَأَقۡرَرۡتُمۡ وَأَخَذۡتُمۡ عَلَىٰ ذَٰلِكُمۡ إِصۡرِيۖ قَالُوٓاْ أَقۡرَرۡنَاۚ قَالَ فَٱشۡهَدُواْ وَأَنَا۠ مَعَكُم مِّنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ٨١} [سورة آل عمران:81]. (أخذ الميثاق بمعنى الاستخلاف)[10]، ووجه ذلك أن أخذ الميثاق المنطوق به في هذه الآية وفي قوله تعالى: {وَإِذۡ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمۡ ذُرِّيَّتَهُمۡ وَأَشۡهَدَهُمۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَلَسۡتُ بِرَبِّكُمۡۖ قَالُواْ بَلَىٰ شَهِدۡنَآۛ أَن تَقُولُواْ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنۡ هَٰذَا غَٰفِلِينَ ١٧٢} [سورة الأعراف:172] منظور إليه من جهة أن أخذ الميثاق تهيئة للاستخلاف، فكأنه أشبه بقسم التولية ولله المثل الأعلى. ويستفاد من الآيتين أن الاستخلاف عام في ذرية آدم ومنه استخلاف خاص بالأنبياء، و أنه مقامات متكاملة تتجه في مجموعها إلى تحقيق الإرادة الربانية.

د) الاستخلاف تمكين

ويفهم من سياقات ورود التمكين مع الاستخلاف أنه مقتضى من مقتضياته، لأنه إذا تصور التمكين بغير استخلاف، فإنه لا استخلاف بغير تمكين، قال تعالى: {وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ

[10] .بيان المعاني [مرتب حسب ترتيب النزول] لعبد القادر بن ملّا حويش السيد محمود آل غازي العاني (المتوفى: 1398هـ) (5/ 361)

لَيَسۡتَخۡلِفَنَّهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ كَمَا ٱسۡتَخۡلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمۡ دِينَهُمُ ٱلَّذِي ٱرۡتَضَىٰ لَهُمۡ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعۡدِ خَوۡفِهِمۡ أَمۡنٗاۚ يَعۡبُدُونَنِي لَا يُشۡرِكُونَ بِي شَيۡـٔٗاۚ وَمَن كَفَرَ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ ٥٥} [سورة النور:55].

وذلك أن مقتضى الاستخلاف، بشكل عام أن يمكن ابن آدم من التصرف في موجودات العالم، ولكن ههنا تمكين من نوع خاص، وهو التمكين المفضي إلى النصرة على المناوئين إظهارا للحق، وإزهاقا للباطل، وهو تمكين مشروط بإقامة الاستخلاف على وجهه، بأداء ما افترضه الله، بدءا بإقامة التوحيد، ومحق الشرك، و انتهاء بالبلاغ و إقامة الشهادة على الخلق، وتلك هي المنة العظمى التي وعدت بها هذه الأمة إن هي حققت الاستخلاف على وجهه.

هـ) الاستخلاف ابتلاء

ويستشف من قوله تعالى: {قَالُوٓاْ أُوذِينَا مِن قَبۡلِ أَن تَأۡتِيَنَا وَمِنۢ بَعۡدِ مَا جِئۡتَنَاۚ قَالَ عَسَىٰ رَبُّكُمۡ أَن يُهۡلِكَ عَدُوَّكُمۡ وَيَسۡتَخۡلِفَكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَيَنظُرَ كَيۡفَ تَعۡمَلُونَ ١٢٩} [سورة الأعراف:129].

وذلك الاستخلاف تكليف، والتكليف تعرض له عوارض المشقة والإضلال، ومن ثم كان غرض الأساس هو ابتلاء ابن آدم، ليميز الله الخبيث من الطيب، فإما أن ينجح المبتلى فيكون على وفق مراد الله منه، فتتحقق له سعادة الدارين/ ويكون نموذجا للخير تقص أخباره على من بعده من الأمم، ليكون لهم هاديا، وإما أن يكون عكس ذلك.

المبحث الأول: في دلالات لفظ الإنسان في القرآن الكريم وسياقات وروده.

1) "الإنسان" في اللغة:

تجمع معاجم اللغة، قديمها وحديثها، في حدود اطلاعي على أن لفظ "إنسان" مأخوذ من مادة أنس وعلى الرغم من أنها لم تصرح بذلك إلا أن إيرادها كلمة "إنسان" ضمن مادة "أنس" شاهد على ذلك [11].

ومدار معناه في اللغة على أصل واحد عند ابن فارس وهو ظهور الشيء، وكل شيء خالف طريقة التوحش. قالوا: الإنس خلاف الجن، وسموا لظهورهم. يقال: آنست الشيء: إذا رأيته. قال الله تعالى: {فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا} [سورة النساء:6]. ويقال: آنست الشيء: إذا سمعته. وهذا مستعار من الأول[12].

وذهب صاحب المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم إلى أن مدار "أنس" على كون الشيء في وَسَطٍ مجانس أو مشاكل له... مع قيد وجود قدْر محدود من الخفاء. وهذا القدر متحقق في أكثر الاستعمالات... والاستئناس في آية الرُشْد مجرد أمارة. وهو رحمة، حتى لا يوقف تسليم القاصر ماله على القطع التام الوضوح ببلوغه الرشد. والاستئناس من ذلك الذي ذُكِر... وأن الناس أصله (أناس) حذفت همزته بعد دخول (ال) عليها لكثرة الاستعمال، ثم استمر الحذف بعد حذف (ال) [13].

2) موارد "الإنسان" في القرآن:

ما جاء في القرآن من جذر "أنس" هو (إيناس) النار والرُشْد، و (الاستئناس)، و (الإنس) مقابل الجن، والنسبة إليه، و (الإنسان) وجمعه (أناسيّ) و (الناس) والمعتمد أنه اسم جمع للإنسان كقوم ورهط[14]،

أما مفردة "الإنسان" فقد وردت في القرآن كله معرفة ب(ال) ولم ترد نكرة إلا في موضع واحد مضافة إلى كل، وذلك في قوله تعالى: {وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلۡزَمۡنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِي عُنُقِهِۦۖ وَنُخۡرِجُ لَهُۥ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ كِتَٰبٗا يَلۡقَىٰهُ مَنشُورًا ١٣} [سورة الإسراء:13].

وحاصل تتبع أقوال المفسرين في لفظة "إنسان" في القرآن الكريم أنهم اختلفوا في حقيقة المراد بها في بعض الموارد استنادا إلى السياق أو إلى العقل أو إلى القواعد العامة، ودار خلافهم على ثلاثة أقوال:

---

[11]. ما عدا ابن سيدة في المخصص فقد صرح بذلك قائلا "إنسان عندي مشتق من أنس" المخصص مادة "أنس". غير أن ذلك لا ينفي إمكان اشتقاقه من نسي بدليل الأثر عن ابن عباس، رضي الله عنهما، أنه قال: (إنما سمي الإنسان إنسانا لأنه عهد إليه فنسي) المعجم الصغير للطبراني (2/ 140)

[12]. مقاييس اللغة (1/ 145)

[13]. المعجم الاشتقاقي المؤصل (4/ 2189)

[14]. المعجم الاشتقاقي المؤصل (4/ 2188)

- الأول: الإطلاق في اسم الجنس إطلاقا يفيد العموم.
- الثاني: التقييد بسياق الورود وبالمعاني العامة بحمل الإنسان على المقصود أصالة بما وصف به، كتقييده بالكافر، أو بالمشرك.
- الثالث: الحمل على معين استنادا إلى أسباب النزول.

قال الطاهربن عاشورفي معرض تفسيره لقوله تعالى: {۞إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ١٩} [سورة المعارج:19]. "المراد بالإنسان: جنس الإنسان لا فرد معين كقوله تعالى:{ كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ} [سورة العلق:5-7]، وقوله: {خُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ مِنۡ عَجَلٖۚ} [سورة الأنبياء:37]، ونظائر ذلك كثيرة في القرآن"[15].

وفي معرض تفسيره لقوله تعالى {إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٞ } [سورة العاديات:6]، قال: "الإنسان يجوز أن يراد به الجنس وهو الأظهروقول جمهور المفسرين، فالتعريف فيه تعريف الجنس، ويكون المراد به خصوص أهل الشرك لأن قوله {أَيَحۡسَبُ أَن لَّن يَقۡدِرَعَلَيۡهِ أَحَدٞ } [سورة البلد:5]. إلى آخر الآيات لا يليق إلا بأحوال غير المؤمنين، فالعموم عموم عرفي، أي الإنسان في عرف الناس يومئذ، ولم يكن المسلمون إلا نفرا قليلا ولذلك كثرفي القرآن إطلاق الإنسان مرادا به الكافرون من الناس. ويجوزأن يراد به إنسان معين، فالتعريف تعريف العهد، فعن الكلبي أنه أبو الأشد ويقال: أبو الأشدين واسمه أسيد بن كلدة الجمحي كان معروفا بالقوة والشدة ... وكان شديد الكفروالعداوة للنبيء صلى الله عليه وسلم فنزل فيه: {أَيَحۡسَبُ أَن لَّن يَقۡدِرَعَلَيۡهِ أَحَدٞ } [سورة البلد:5]. وقيل: هو الوليد بن المغيرة، وقيل: هو أبو جهل. وعن مقاتل: نزلت في الحارث بن عامربن نوفل، زعم أنه أنفق مالا على إفساد أمر النبيء صلى الله عليه وسلم. وقيل: هو عمرو بن عبد ود الذي اقتحم الخندق في يوم الأحزاب ليدخل المدينة فقتله علي بن أبي طالب خلف الخندق [16].

ولئن كان قصدنا غير متجه للظفر بتعريف لماهية الإنسان تعريفا يحقق شروط التعريفات وضوابطها المنطقية، فإنه يكفينا أن نقرر أن لفظ "إنسان" في القرآن الكريم في كل موارده جاء بصيغ تفيد العموم إما معرفا ب (ال) المفيدة لاستغراق الجنس أو مضافا إلى (كل) التي تفيد الإطلاق. وبناء على ذلك

---

[15]. التحرير والتنوير،(29/ 166)

[16]. التحرير والتنوير، (30/ 350)

واستئناسا بقاعدة "أن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب" فإنه يجوز لنا أن نستنتج أن لفظ "الإنسان" حيثما ورد في القرآن يراد به العموم إما عموما مطلقا أو عموما عرفيا مخصوصا بمن سيق الكلام له.

ويبقى السياق هو الفيصل في تحديد ذلك، فمثلا في قوله تعالى:{وَٱلۡعَصۡرِ ١ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَفِي خُسۡرٍ ٢ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلصَّبۡرِ٣} [سورة العصر:1-3]، يفهم منه أن المراد بالإنسان جنس الإنسان بإطلاق، ذلك أن استثناء الذين آمنوا من الإنسان الموصوف بالخسر منبئ أن المراد به العموم، إذ لو أريد به خصوص المشركين أو الكفار لما كان لاستثناء الذين آمنوا معنى. قال صاحب البحر المحيط: "والإنسان اسم جنس يعم، ولذلك صح الاستثناء منه"[17].

وكذلك الأمر في قوله تعالى {وَهُوَ الَّذِي أَحْيَاكُمْ، ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ إِنَّ الإِنْسَانَ لَكَفُورٌ} فإنه لما كان الإحياء والإماتة متوجهان لعموم الإنسان، فإن السياق موجب حمل الإنسان في الآية على العموم؛ قال الطبري: "(إِنَّ الإِنْسَانَ لَكَفُورٌ) يقول: إن ابن آدم لجحود لنعم الله التي أنعم بها عليه من حُسن خلقه إياه، وتسخيره له ما سخر مما في الأرض والبرّ والبحر..." [18].

وأما في قوله تعالى: {وَجَعَلُواْ لَهُۥ مِنۡ عِبَادِهِۦ جُزۡءًاۚ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَكَفُورٞ مُّبِينٌ ١٥} [سورة الزخرف:15]، فإن الظاهر بحسب السياق أن بالمراد بالإنسان هؤلاء الذين جعلوا لله أندادا؛ قال ابن عطية "قوله تعالى: {إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَكَفُورٞ مُّبِينٌ ١٥}، أي بلفظ الجنس العام، والمراد بعض الإنسان، وهو هؤلاء الجاعلون ومن أشبههم[19]. وقال ابن عاشور{إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَكَفُورٞ مُّبِينٌ ١٥} تذييل يدل على استنكار ما زعموه بأنه كفر شديد. والمراد ب الإنسان هؤلاء الناس خاصة"[20].

3) سياقات ورود "الإنسان" في القرآن

يتجه القصد ههنا إلى محاولة تتبع سياقات ورود لفظ الإنسان عبر تتبع مختلف الصفات والضمائم التي جاء اللفظ محلى بها أو مضافة إليه. ولأن ذلك كثير من شأنه ألا يسعه هذا البحث، فإننا سنكتفي

---

17. البحر المحيط لأبي حيان (539/10).
18. جامع البيان، للطبري. (18/ 678).
19. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية، (5/ 49)
20. التحرير والتنوير، (25/ 177).

بجمل منه؛ على أننا سنحرص أن تكون النماذج المسوقة دالة وكافية في التنبيه على المراد؛ والوجه في ذلك أن نكتفي فيما تكرر وروده بنموذج واحد إذا أغنى عن غيره، وأن نقتصر في ما اتحد معناه -وإن اختلف لفظه كذلك- على نموذج واحد؛ فإلى البيان:

أ) وصف الإنسان بالكفر

الكفر في اللغة الستر والتغطية، قال ابن فارس: "الكاف والفاء والراء أصل صحيح يدل على معنى واحد، وهو الستر والتغطية"[21]، وقال الراغب: الكُفْرُ في اللّغة: ستر الشيء، ووصف الليل بِالْكَافِرِ لستره الأشخاص، والزّرّاع لستره البذر في الأرض[22].

والكفر في القرآن نوعان كفر بالله وكفر بنعمه[23]. فالأول نقيض الإيمان والثاني نقيض الشكر، قال الراغب "أعظم الكفر: جحود الوحدانية أو الشريعة أو النبوة، ... وكفر النعمة وكفرانها: سترها بترك أداء شكرها، ... والكفران في جحود النعمة أكثر استعمالا، والكفر في الدين أكثر، والكفور فيهما جميعا..." [24].

وكل ما ورد في القرآن من وصف عموم الإنسان بالكفر ورد بصيغة المبالغة بألفاظ "كفور" و"كفار" و "ما أكفره":

فأما وصف الإنسان بالكَفور فقد ورد تسع مرات منها على سبيل المثال:

في إنكار وجود الله قوله تعالى:{۞أَوَلَمۡ يَرَوۡاْ أَنَّ ٱللَّهَ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ قَادِرٌ عَلَىٰٓ أَن يَخۡلُقَ مِثۡلَهُمۡ وَجَعَلَ لَهُمۡ أَجَلٗا لَّا رَيۡبَ فِيهِ فَأَبَى ٱلظَّٰلِمُونَ إِلَّا كُفُورٗا ٩٩} [سورة الإسراء:99]، وقوله تعالى {وَلَقَدۡ صَرَّفۡنَٰهُ بَيۡنَهُمۡ لِيَذَّكَّرُواْ فَأَبَىٰٓ أَكۡثَرُ ٱلنَّاسِ إِلَّا كُفُورٗا ٥٠} [سورة الفرقان:50].

---

[21]. مقاييس اللغة، (5/ 191).

[22]. المفردات في غريب القرآن، (ص: 714).

[23]. ويضاف إليهما المجموع منهما، وهو تحصيل حاصل فإن الكافر بالله أي منكر وجوده جاحد لنعمه من باب أولى.

[24]. المفردات في غريب القرآن، (ص: 714).

وفي جحود النعم وعدم شكرها قوله تعالى:{وَإِذَا مَسَّكُمُ ٱلضُّرُّ فِي ٱلۡبَحۡرِ ضَلَّ مَن تَدۡعُونَ إِلَّآ إِيَّاهُۖ فَلَمَّا نَجَّىٰكُمۡ إِلَى ٱلۡبَرِّ أَعۡرَضۡتُمۡۚ وَكَانَ ٱلۡإِنسَٰنُ كَفُورًا ٦٧} [سورة الإسراء:67]، وقوله تعالى: {وَلَئِنۡ أَذَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِنَّا رَحۡمَةٗ ثُمَّ نَزَعۡنَٰهَا مِنۡهُ إِنَّهُۥ لَيَـُٔوسٞ كَفُورٞ ٩} [سورة هود:9].

وأما صيغة "كفار" فقد وردت صفة للإنسان مطلقا مرة واحدة في معنى جحود النعم، وذلك في قوله تعالى: {وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلۡتُمُوهُۚ وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحۡصُوهَآۗ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَظَلُومٞ كَفَّارٞ ٣٤} [سورة إبراهيم:34].

وأما وصف الإنسان بـ"ما أكفره" فقد ورد مرة واحدة في قوله تعالى: {قُتِلَ ٱلۡإِنسَٰنُ مَآ أَكۡفَرَهُۥ} [سورة عبس:17]، وهي في المجموع من الصفتين أعني بهما جحود الخالق وجحود نعمه. وحجم الورود فيهما في السياقين منسجم مع حجم الجرم فيهما، فجحود النعمة ما هو إلا تجل من تجليات جحود الخالق.

ب) وصف الإنسان بالخصيم المبين:

جاء ذلك في موردين اثنين هما قوله تعالى: {خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِن نُّطۡفَةٖ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٞ مُّبِينٞ ٤} [سورة النحل:4]، وقوله سبحانه {أَوَ لَمۡ يَرَ ٱلۡإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقۡنَٰهُ مِن نُّطۡفَةٖ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٞ مُّبِينٞ ٧٧} [سورة يس:77].

والخصيم في اللغة من خصم، والخصومة: "الجدل. خاصمه خصاما ومخاصمة فخصمه يخصمه خصما: غلبه بالحجة"[25].

وفي القرآن الكريم "خَصِيمٌ مُبِينٌ فيه معنيان، أحدهما: فإذا هو منطيق مجادل عن نفسه مكافح للخصوم مبين للحجة، بعد ما كان نطفة من منىّ جماداً لا حس به ولا حركة، دلالة على قدرته. والثاني: فإذا هو خصيم لربه، منكر على خالقه، قائل: من يحيي العظام وهي رميم، وصفاً للإنسان بالإفراط في الوقاحة والجهل، والتمادي في كفران النعمة"[26]. وكلا المعنيين في كلا السياقين مانعان من موانع مقام تحقيق الاستخلاف.

---

[25] .لسان العرب، (12/ 180).

[26] .لسان العرب (12/ 180) تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، للزمخشري (2/ 593).

ج) وصف الإنسان بالطغيان

ورد وصفه بهذه الصفة مرة واحدة في القرآن في قوله تعالى:{كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ٧} [سورة العلق:6-7].

والطغيان في اللغة مجاوزة الحد والخروج عن القدر[27]، وأما في لسان القرآن فهو غير خارج عن ذلك، ولكنه مخصوص بعصيان الله سبحانه قال الراغب: "طغوت وطغيت طغوانا وطغيانا، وأطغاه كذا: حمله على الطغيان، وذلك تجاوز الحد في العصيان. قال تعالى: (اذهب إلى فرعون إنه طغى)"[28].

وقد حدد سياق الآية سبب طغيان الإنسان كما حدده سبب نزولها، قال ابن عطية: "نزلت بعد مدة من شأن أبي جهل بن هشام، وذلك أنه طغى لغناه ولكثرة من يغشى ناديه من الناس، فناصب رسول الله صلى الله عليه وسلم العداوة ونهاه عن الصلاة في المسجد... والطغيان: تجاوز الحدود الجميلة، والغنى: مطغ إلا من عصم الله"[29].

ويشخص سيد قطب أثر هذه الأسباب في تدسية النفوس تصوير مقابلة ومفاصلة في قوله: "إن الذي أعطاه فأغناه هو الله. كما أنه هو الذي خلقه وأكرمه وعلمه. ولكن الإنسان في عمومه- لا يستثنى إلا من يعصمه إيمانه- لا يشكر حين يعطى فيستغني ولا يعرف مصدر النعمة التي أغنته، وهو المصدر الذي أعطاه خلقه وأعطاه علمه.. ثم أعطاه رزقه.. ثم هو يطغى ويفجر، ويبغي ويتكبر، من حيث كان ينبغي أن يعرف ثم يشكر"[30]. ومن كانت هذه أوصافه في المفهوم القرآني فهو يدمر لا يعمر.

د) وصف الإنسان باليأس

وقد جاء ذلك في القرآن الكريم في ثلاثة موارد هي:

---

27. مقاييس اللغة/ لسان العرب، مادة (طغى).
28. المفردات في غريب القرآن، (ص: 520).
29. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطية (5/ 502).
30. في ظلال القرآن، (6/ 3942).

قوله تعالى: {وَلَئِنۡ أَذَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِنَّا رَحۡمَةٗ ثُمَّ نَزَعۡنَٰهَا مِنۡهُ إِنَّهُۥ لَيَـُٔوسٞ كَفُورٞ ٩} [سورة هود:9]. وقوله سبحانه {وَإِذَآ أَنۡعَمۡنَا عَلَى ٱلۡإِنسَٰنِ أَعۡرَضَ وَنَـَٔا بِجَانِبِهِۦ وَإِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ كَانَ يَـُٔوسٗا ٨٣} [سورة الإسراء:83]. وقوله عزوجل: {لَّا يَسۡـَٔمُ ٱلۡإِنسَٰنُ مِن دُعَآءِ ٱلۡخَيۡرِ وَإِن مَّسَّهُ ٱلشَّرُّ فَيَـُٔوسٞ قَنُوطٞ ٤٨} [سورة فصلت:48].

واليأس في اللغة: القنوط، ونقيض الرجاء[31]، أو قطع الرجاء[32]. وأما فيما نحن بصدده من بيان القرآن لحال الإنسان من وصفه باليؤوس مبالغة في اليأس، فهو ظاهر لأن الوصف أتى في موردين مقرونا بوصف آخر. إذ قرن في آية سورة هود بالكفران، أما في سورة فصلت فقرن بصفة القنوط.

قال ابن عاشور: "واليؤوس والكفور مثالا مبالغة في الآيس وكافر النعمة، أي جاحدها، والمراد بالكفور: منكر نعمة الله لأنه تصدر منه أقوال وخواطر من السخط على ما انتابه كأنه لم ينعم عليه قط[33].

وقال في الآية الثانية "وأما أن الإنسان يؤوس قنوط إن مسه الشر فذلك من خلق قلة صبر الإنسان على ما يتعبه ويشق عليه فيضجر إن لحقه شر ولا يوازي بين ما كان فيه من خير...، بل ييأس ويقنط غضبا وكبرا ولا ينتظر معاودة الخير ظاهرا عليه أثر اليأس بانكسار وحزن... والقنوط: انفعال يدني من أثر اليأس وهو انكسار وتضاؤل"[34].

ه) وصف الإنسان بالكنود

وقد ورد هذا الوصف المخصوص به الإنسان في مورد واحد في قوله تعالى: {إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٞ ٦} [سورة العاديات:6].

ومداره في اللغة على كفران النعمة وجحودها [35]. وأما في القرآن فقد جاء بصيغة المبالغة وصفا مستغرقا لعموم الإنسان للدلالة على أنه يوجد "في طبع الإنسان الكنود لربه، أي كفران نعمته، وهذا

---

31. لسان العرب، مادة: (ي أ س).
32. مقاييس اللغة، مادة: (ي أ س).
33. التحرير والتنوير، (12/ 13).
34. التحرير والتنوير، (10/25).
35. المقاييس، ولسان العرب ، ومختار الصحاح، مادة (كند).

عارض يعرض لكل إنسان على تفاوت فيه ولا يسلم منه إلا الأنبياء وكمل أهل الصلاح لأنه عارض ينشأ عن إيثار المرء نفسه"[36].

و) وصف الإنسان بالجدل

وقد ورد وصف الإنسان بالجدل في مورد واحد في القرآن الكريم وذلك في قوله تعالى: {وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ ۚ وَكَانَ ٱلْإِنسَٰنُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا ٥٣} [سورة الكهف:53].

ومعناه في اللغة يؤول إلى شدة الخصومة كما سلف، وفي القرآن جاء وصف الإنسان بقوله {وَكَانَ ٱلْإِنسَٰنُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا ٥٣} [سورة الكهف:53] "لقصد المبالغة في شدة جدل الإنسان وجنوحه إلى المماراة والنزاع حتى فيما ترك الجدال في شأنه أحسن، بحيث إن شدة الوصف فيه تشبه تفوقه في الوصف على كل من يعرض أنه موصوف به، وذلك إشارة منه سبحانه إلى أن "أن الجدال فيه مجرد مكابرة وعناد"[37].

ز) وصف الإنسان بالهلع:

وقد جاء ذلك في مورد واحد وذلك في قوله تعالى {إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ١٩} [سورة المعارج:19].

والهلع في اللغة الحرص الشديد والمسارعة إلى الجزع. قال ابن فارس الهاء واللام والعين: يدل على سرعة وحدة. وناقة هلواع: حديدة سريعة. ومنه الهلع في الإنسان: شبه الحرص. ورجل هلع وهلوع. قال ابن السكيت: رجل هلعة يهلع ويجزع سريعا[38]. ووصف الإنسان بالهلوع بفتح الهاء مبالغة في ما ينتابه من الهلع، قيل يفسرها ما جاء بعدها من قوله تعالى: {إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا ٢٠ وَإِذَا مَسَّهُ ٱلْخَيْرُ مَنُوعًا ٢١ } [سورة المعارج:19-22]. ورد ذلك ابن عاشور مبينا أن ذلك التفسير فيه تساهل أقنع كثيرا من اللغويين عن زيادة الضبط لمعنى الهلع. وهي كلمة لا تخلو عن تسامح وقلة تحديد للمعنى ثم قال: "والذي استخلصته من تتبع استعمالات كلمة الهلع أن الهلع قلة إمساك النفس عند اعتراء ما يحزنها أو ما يسرها أو عند توقع ذلك والإشفاق منه وأما الجزع فمن آثار الهلع، وقد فسر بعض أهل اللغة الهلع

---

36. التحرير والتنوير، (502/30).

37. التحرير والتنوير (352/15).

38. مقاييس اللغة مادة (هلع).

بالشره، وبعضهم بالضجر، وبعضهم بالشح، وبعضهم بالجوع، وبعضهم بالجبن عند اللقاء. وما ذكرناه في ضبطه يجمع هذه المعاني ويريك أنها آثارلصفة الهلع"[39].

ح) وصف الإنسان بالخسر

ورد ذلك في القرآن مرة واحدة في سورة العصر في قوله تعالى: {وَالْعَصْرِ إِنَّ ٱلِانسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ١} [سورة العصر:1-3]. ومداره في اللغة على النقصان[40]، وهو ضد الربح في التجارة[41]، وأما في القرآن في سياق ما نحن بصدد من كون الخسران وصفا للإنسان فمعناه ما يدخل على الإنسان من نقصان جراء تضييعه ما أتيح له من العمرفي ما لا يعود عليه بالنفع وما يؤول في نهاية الأمر إلى خسران ميزان أعماله يوم القيامة[42]. وقال الطبري: قوله: (إِنَّ الإنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ) يقول: إن ابن آدم لفي هلَكة ونقصان[43].

وقال الشوكاني: "المعنى: أن كل إنسان في المتاجر والمساعي وصرف الأعمار في أعمال الدنيا لفي نقص وضلال عن الحق حتى يموت. وقيل: المراد بالإنسان الكافر، وقيل: جماعة من الكفار، وهم الوليد بن المغيرة، والعاص بن و ائل، والأسود بن عبد المطلب بن أسد، والأول أولى لما في لفظ الإنسان من العموم ولدلالة الاستثناء عليه. قال الأخفش: لفي خسر في هلكة"[44].

ط) وصف الإنسان بالظلم

ورد ذلك في القرآن الكريم في موردين: أولهما قرن فيه وصف الظلم بالكفروثانيهما قرن فيه وصف الظلم بالجهل أما الأول فقوله تعالى: {وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُۚ وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآۗ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ ٣٤} [سورة إبراهيم:34]. وأما الثاني ففي قوله تعالى: {إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ٧٢} [سورة الأحزاب:72].

---

39. التحرير والتنوير (29/ 167).
40. مقاييس اللغة مادة (خ س ر).
41. لسان العرب مادة (خ س ر).
42. المعنى مأخوذ من كلام الراغب في المفردات في غريب القرآن (ص: 282).
43. تفسير الطبري (جامع البيان) ت شاكر (24/ 589)
44. فتح القدير للشوكاني (5/ 600)

والظلم في اللغة مداره على أخذ الشيء من غير حله أو وضعه في غير محله[45]، وأما في القرآن فيما نحن بصدده من كونه صفة ملازمة للإنسان فقال ابن عاشور: المراد ب الإنسان صنف منه، وهو المتصف بمضمون الجملة المؤكدة وتأكيدها، فالإنسان هو المشرك، مثل الذي في قوله تعالى: {وَيَقُولُ ٱلۡإِنسَٰنُ أَءِذَا مَا مِتُّ لَسَوۡفَ أُخۡرَجُ حَيّٗا ٦٦} [سورة مريم:66] وهو استعمال كثير في القرآن. وصيغتا المبالغة في "لظلوم كفار" اقتضاهما كثرة النعم المفاد من قوله: وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها، إذ بمقدار كثرة النعم يكثر كفر الكافرين بها إذ أعرضوا عن عبادة المنعم وعبدوا ما لا يغني عنهم شيئا، فأما المؤمنون فلا يجحدون نعم الله ولا يعبدون غيره[46].

ي) وصف الإنسان بالفرح والفخر

وقد جاء ذلك في القرآن وصفا للإنسان في موردين: الأول في قوله تعالى { وَلَئِنۡ أَذَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِنَّا رَحۡمَةٗ ثُمَّ نَزَعۡنَٰهَا مِنۡهُ إِنَّهُۥ لَيَـُٔوسٞ كَفُورٞ ٩ وَلَئِنۡ أَذَقۡنَٰهُ نَعۡمَآءَ بَعۡدَ ضَرَّآءَ مَسَّتۡهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ ٱلسَّيِّـَٔاتُ عَنِّيٓۚ إِنَّهُۥ لَفَرِحٞ فَخُورٌ ١٠ } [سورة هود:9-10]. والثاني في سورة الشورى من قوله تعالى: { وَإِنَّآ إِذَآ أَذَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِنَّا رَحۡمَةٗ فَرِحَ بِهَاۖ وَإِن تُصِبۡهُمۡ سَيِّئَةُۢ بِمَا قَدَّمَتۡ أَيۡدِيهِمۡ فَإِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ كَفُورٞ ٤٨} [سورة الشورى:48].

وكلاهما جاءتا نقيضا لوصف سبق هو الكفران، فلئن كان الإنسان يؤوسا كفورا عند فقدان النعم فإنه فرح فخور عند إصابة النعم. والظاهر أن الفرح الوارد ههنا ليس المقصود به الفرح المباح و إنما الفرح الباعث على الفخر والخيلاء والتبجح؛ قال ابن عاشور: "(فرح وفخور) مثالا مبالغة، أي لشديد الفرح شديد الفخر. وشدة الفرح: تجاوزه الحد وهو البطر والأشر، كما في قوله: { إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡفَرِحِينَۖ ٧٦} [سورة القصص:76]. والفخر: تباهي المرء على غيره بما له من الأشياء المحبوبة للناس. والمعنى أنه لا يشكر الله على النعمة بعد البأساء وما كان فيه من الضراء فلا يتفكر في وجود خالق الأسباب وناقل الأحوال، والمخالف بين أسبابها. وفي معنى الآيتين قوله في سورة الشورى { وَإِنَّآ إِذَآ أَذَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِنَّا رَحۡمَةٗ فَرِحَ بِهَاۖ وَإِن تُصِبۡهُمۡ سَيِّئَةُۢ بِمَا قَدَّمَتۡ أَيۡدِيهِمۡ فَإِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ كَفُورٞۖ ٤٥} [سورة الشورى:48] [47].

---

[45]. حاصل تجميع الكلام من القاموس واللسان والتعريفات والمفردات للراغب وغيرها

[46]. التحرير والتنوير (13/ 237)

[47]. التحرير والتنوير (12/ 14).

وبعد، فلعلنا نكتفي بهذا القدر من الأوصاف الصريحة في ذم الإنسان، على أننا أغفلنا مواطن أخرى فيها النعي على الإنسان من جهة عدم رعايته لجميل من أحسن إليه كوالديه أو ما وصف به من استحكام وصف الضعف في جبلته، أووصفه بالقتوروالبخيل، أوكونه مخلوقا في كبد، أوكونه عجولا، أورده أسفل سافلين بعد أن خلقه في أحسن تقويم وغيرذلك اقتصارا على المهم واختصارا للكلام.

وخلاصة القول أن كل موارد الإنسان في القرآن مما ورد موصوفا إنما جاءت على سبيل الذم، أو على سبيل إثبات النقص في الجبلة وسواء أكان ذلك الذم موجها لعمومه، أولخصوص طائفة منه أولأكثره فإن ذلك مشكل مع ما تم تأصيله في التمهيد الخاص بهذا البحث، وذلك من ثبوت اصطفاء ابن آدم واستخلافه وتمكينه وتفضيله على كثيرمن الخلق، وغيرذلك.

وهو تعارض صوري يدفع إلى وجوب رفعه، إذ لا تعارض في الحقيقة و إنما كل وارد في محله بحسب سياقه، وهنا وقع الابتلاء بكلمات الله، فلا يطيق ذلك الرفع إلا المتدبرفي القرآن بجمع الآيات كلها، وتنزيل كل منها منزلها. وإن من شأن أي قارئ للقرآن متدبرلمعانيه أن تستوقفه هذه التقابلات، وأن تستفزه ليبحث لها عن جواب

وتلك مهمة المبحث الموالي

المبحث الثاني: في سبل تنمية الإنسان وتأهيله لمباشرة العمران وفق منهج القرآن

في هذا المقام ومن أجل بيان سبل انعتاق الإنسان من الأوتاد التي تشده إلى الأرض، وتعوقه عن الانطلاق امتثالا لواجبات الاستخلاف وبناء العمران؛ كان لزاما علينا بيان "مفهوم التنمية" في حق الإنسان، وذلك من خلال آي القرآن. لأنه مصطلح حظي بكثيرمن الاهتمام والمقاربة من زوايا مختلفة ومتعددة لدى الأفراد والمؤسسات والدول، وكانت له أبعاد إنسانية و اقتصادية واجتماعية وكذا سياسية، فوجب تحديد المقصود في هذا السياق.

1) مفهوم تنمية الإنسان في القرآن:

والتنمية في اللغة مصدر من "نمى" بمعنى زاد وكثر، يقال: أنميت الشيء ونميته: جعلته ناميا[48]. ومنه النماء وهو الخير والصلاح، ولذلك يعبر به عن معنى التطور والرقي وكل انتقال من حال إلى حال أفضل منها.

والتنمية في الاصطلاح: تعرف بتعاريف متعددة حسب المشارب والمرجعيات، مما يجعل مفهومها أعقد دلالة وأعسر تفسيرا. لكنه في اصطلاح الشرع يتميز بخاصيتين اثنتين، أولاهما أنه اتصف بالإحاطة والشمولية لسائر الجوانب الإنسانية، وذلك باعتبار المقاربة الشرعية التي ترسم منهج الحياة الأكمل في القرآن والسنة، وثانيتهما اتصف بالوضوح باعتبار البيان القرآني والنبوي.

وتجدر الإشارة إلى أن القرآن الكريم وإن كان قد عالج مفهوم التنمية من كل جوانبه بشكل متوازن يجمع بين مقومات الإنسان الذاتية والخارجية، إلا أنه لم يستعمل لفظ التنمية ولا شيئا من مشتقاته، ولكننا بتأمل الآيات التي تتحدث عن الحياة الطيبة وما يوصل إليها من تزكية، وإحسان، وعمل صالح، وإعمار وغيره يمكننا أن نعرف التنمية من المنظور القرآني بقولنا: "إنها تزكية الإنسان وتحسين ظروفه إعمارا للأرض وإصلاحا لشؤونها".

2) في سبل تنمية الإنسان في القرآن

وبعد مطالعة تفاسير عديدة استقر في النفس أن معظم ما وصف به الإنسان من الأوصاف القدحية، هي خصال ركبت فيه بمقتضى جبلته، فقد جبل الإنسان على الخير والشر، على قبول الهدى والضلال قال تعالى: {وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا } [سورة الشمس:7 - 8]. قال الطبري "يقول تعالى ذكره: فبين لها ما ينبغي لها أن تأتي أو تذر من خير، أو شرّ أو طاعة، أو معصية"[49].

وقال ابن عطية: "والنفس التي أقسم بها، اسم الجنس، وتسويتها إكمال عقلها ونظرها، ولذلك ربط الكلام بقوله تعالى: فَأَلْهَمَها (الآية)، فالفاء تعطي أن التسوية هي هذا الإلهام، ومعنى قوله تعالى:

---

[48] .لسان العرب، لابن منظور، (341/15).

[49] .تفسير الطبري ، جامع البيان ت شاكر (24/ 454).

فُجُورَها وَتَقْواها أي عرفها طرق ذلك وجعل لها قوة يصح معها اكتساب الفجور أو اكتساب التقوى، ... والفاعل ب «زكى» يحتمل أن يكون الله تعالى، وقاله ابن عباس وغيره كأنه قال: قد أفلحت الفرقة أو الطائفة التي زكاها الله تعالى، ومَنْ: تقع على جمع و إفراد، ويحتمل أن يكون الفاعل ب «زكى» الإنسان وعليه تقع مَنْ وقاله الحسن وغيره، كأنه قال: قَدْ أَفْلَحَ من زكى نفسه أي اكتسب الزكاء الذي قد خلقه الله، وزكَّاها معناه: طهرها ونماها بالخيرات، ودَسَّاها معناه: أخفاها وحقرها أي وصغر قدرها بالمعاصي والبخل بما يجب"[50].

وبيان ذلك بحسب ابن عاشور: "أن تركيب المدارك البشرية ركزت بحكمة دقيقة تجعلها قادرة على الفعل والكف، وساعية إلى الملائم ومعرضة عن المنافر. وجعلت فيها قوى متضادة الآثار يتصرف العقل والإدراك في استخدامها كما يجب... (و) يميز الفرق بين آثار الموجودات و آثار أفعالها بين النافع منها والضار والذي لا نفع فيه ولا ضر. وخلق فيه إلهاما يحب النافع ويكره الضار، غير أن اختلاط الوصفين في بعض الأفعال وبعض الذوات قد يريه الحال النافع منها ولا يريه الحال الضار، فيبتغي ما يظنه نافعا غير شاعر بما في مطاويه من أضرار في العاجل والآجل، أو شاعرا بذلك، ولكن شغفه بحصول النفع العاجل يرجح عنده تناوله الآني لعدم صبره على تركه مقدرا معاذير أو حيلا يقتحم بها ما فيه من ضر آجل. وإن اختلاط القوى الباطنية مع حركات التفكير قد تسترعنه ضر الضار ونفع النافع فلا يهتدي إلى ما ينبغي سلوكه أو تجنبه، ... غير أن الله جعل للإنسان عقلا وحكمة إن هو أحسن استعمالهما نخلت صفاته، وثقفت من قناته، ولم يخله من دعاة إلى الخير يصفون له كيف يريض جامح نفسه، وكيف يوفق بين إدراكه وحسه، وهؤلاء هم الرسل والأنبياء والحكماء؛ فإذا أخبر عن الإنسان بشدة تلبسه ببعض النقائص وجعل ذلك في قالب أنه جبل عليه فالمقصود من ذلك: إلقاء تبعة ذلك عليه لأنه فرط في إراضة نفسه على ما فيها من جبلة الخير، وأرخى لها العنان إلى غاية الشر، وفرط في نصائح الشرائع والحكماء"51.

حاصل ذلك أن ما يقع من الإنسان من الصفات التي يذم بسببها إنما كان بسبب عجز منه عن إراضة نفسه وأطرها على الحق وإلزامها سلوك طريق الهدى، وأن هذا التنكب منه ما هو بدو افع نفسية ذاتية

---

[50] .تفسير ابن عطية، (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز) (5/ 488).

[51] التحرير والتنوير (169/29)

ومنه ما هو بسبب استزلال الشياطين، ولا شك أن استزلال الشياطين لا يفعل في الإنسان إلا إن وجد منه الاستعداد النفسي.

لأجل ذلك فقد كان من رحمة الله سبحانه أن نصب للإنسان العلامات الهادية، وركب فيه داعي الفطرة، وألزمه الحجة ببعثة الأنبياء والمرسلين، ولم يخل زمان من دعاة للخير تقوم بهم الحجة على الناس، واكتملت المنة ببعثة خاتم الأنبياء وإنزال خاتمة الكتب.

فكيف يعرض القرآن مداخل تنمية الإنسان، رفعا له من مقام التدسية إلى مقام التزكية؟

نعرض في ما يلي خلاصة ما انتهى إليه تقليب النظر في جمع من التفاسير وأخصها ثلاثة هي تفسير ابن عطية وتفسير المنار وتفسير التحرير والتنوير، وقد آثرنا أن نقف مع ما ذهب إليه الإمام ابن عاشور لأنه جمع فأوعى، وقرب البعيد بلفظ يسير فإلى البيان.

وذلك أن القرآن الكريم في إطار سعيه لتزكية الإنسان إنما هو قاصد لإصلاح أمره، عودا به إلى أصل الخلقة وهي الفطرة، وذلك أن الفطرة هي حالة من الصلاح البدئي الذي أوجد الله عليه بني الإنسان، من حيث كونهم معترفين لربهم بالوحدانية مقرين له بالخضوع، وذلك مقتضى ما أخذ عليهم من الميثاق وهم في عالم الذر قال تعالى: {وَإِذۡ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمۡ ذُرِّيَّتَهُمۡ وَأَشۡهَدَهُمۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَلَسۡتُ بِرَبِّكُمۡۖ قَالُواْ بَلَىٰۛ شَهِدۡنَآۛ أَن تَقُولُواْ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنۡ هَٰذَا غَٰفِلِينَ ١٧٢} [سورة الأعراف:172].

وقد جاءت الآية حاملة لخلاصة ما نود قوله ههنا وذلك أن بني آدم مقرون في أصل الخلقة لربهم بالوحدانية معترفون له بالربوبية غير أن آخر الآية منبئ أن طروء النسيان على كثير منهم وارد، وأنهم سيحتجون على ربهم بغفلتهم وعدم علمهم، غير أن عذرهم في غير محله، فقد اجتمع عليهم ما ركب في نفوسهم من معرفة الأدلة الدالة على الله سبحانه، وما أقامه الله عليهم من الحجج الباهرة المبثوثة في أنفسهم وفي الآفاق، وكذا ما أرسل به رسله من البينات والهدى.

هذا وإن جماع ما جاء به القرآن الكريم من بيان أصول تنمية الإنسان وتزكيته أساسان:

- الأول: إيجاد ما يقيم الصلاح وينميه
- الثاني: إيجاد ما يضمن دوامه ويحفظه من الزوال.

أما الأساس الأول فقائم على إصلاح العقل وإصلاح العمل. وأما الأساس الثاني فقائم على إيجاد الوازع والحث على اكتساب العلم وتعميم الدعوة للإصلاح الفردي، وكل ذلك مستند إلى مقررات فطرية.

- الأساس الأول: إيجاد ما يقيم الصلاح وينميه

ومدار ذلك على أمرين هما: إصلاح العقل وإصلاح العمل:

أ) إصلاح العقل:

فأما إصلاح العقل فعليه مدار الإصلاح كله، إذ «إصلاح عقل الإنسان هو أساس إصلاح جميع خصاله» [52]، وما الإنسان إلا عقل تخدمه أعضاء[53]، وأول ما ينبغي أن يؤسس عليه إصلاح العقل الوقوف به عند ما فطر عليه، وذلك بإعماله فيما هو داخل تحت سلطان الإدراك البشري... ثم هو قائم على إصلاح الاعتقاد والفكر.

أما إصلاح الاعتقاد فأول ما ينبغي أن يؤسس عليه، إصلاح العقل من حيث كان البحث عن الخالق أمرا مرتكزا في الفطرة [54]، إذ هو مقتضى العهد الفطري المفهوم من قوله تعالى: {وَإِذَ اَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُواْ بَلَىٰ شَهِدْنَآ أَن تَقُولُواْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ ١٧٢} [سورة الأعراف:172].

ذلك أن «الإنسان مسوق بفطرته إلى التفكر في وجود نفسه، ومنتقل إلى التفكير في موجده وحقيقة موجده ... ومنته إلى اليقين بوجوب كونه واحدا فذلك الاعتقاد المودع في الفطرة» [55] لذلك لزم أن يكون أول ما يهتم به من أمر صلاح عقل الإنسان إصلاح اعتقاده. وكذلك كان الأمر في الإسلام بما هو دين الفطرة «فقد جاء أول هدى منبئ بوجود الخالق فتطابق الوجدان والإرشاد» [56]، أي فتطابقت دعوة الإسلام مع دعوة الفطرة.

---

52. أصول النظام الاجتماعي، ص 41.
53. المرجع نفسه، ص 41.
54. المرجع نفسه، ص42.
55. المرجع نفسه، ص 42-43.
56. المرجع نفسه، ص43.

ثم يتفرع عن إصلاح الاعتقاد إصلاح التفكير؛ فالعقل إذا ربي «على صحة الاعتقاد تنزه عن مخامرة الأوهام الضالة، فشب على سبر الحقائق والمدركات الصحيحة، فنبا عن الباطل وتهيأ لقبول التعاليم الصالحة والعمل الحق»[57]. ولأن الله سبحانه «الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم قد أودع في فطرته قوة الفكر المصيب»، لذلك تجد الإنسان « إن نشأ على الاعتقاد المصيب ارتاض عقله بقوانين الفكر المصيب، وإن نشأ على ضد ذلك سخر عقله لاتباع طرائق الخطأ في التفكير، وقبول التعاليم الضالة ،ثم اختراع تعاليم أخرى إلى أن تتراكم عليه الضلالات والخرافات»[58] .

خلاصة القضية، أن الفطرة موجه في إصلاح عقل ابن آدام اعتقادا وفكرا، من حيث كون الإنسان مسوقا بفطرته إلى التفكير في علة وجوده، فهي مُلزِمة صاحبها بالاعتراف بوجود الله ووحدانية ووصفه بما يليق به، استنادا إلى ما قرر في أصلها من العهد الفطري المأخوذ على آدم وذريته في عالم الذر، والفطرة لا ينشأ عنها إلا الفكر السليم، من حيث إنها لا تقبل إلا الحقائق والاعتبارات ولا تقبل الأوهام والتخيلات.

ب) إصلاح العمل

وأما إصلاح العمل فإنه نتيجة حتمية لإصلاح الاعتقاد، ذلك أن «أعمال العاملين تجري على حسب معتقداتهم و أفكارهم، فجدير بمن صلحت عقائده و أفكاره أن تصدر عنه الأعمال الصالحة»[59].

توسطا بين الجبر والاختيار، «الذي بالإضافة إلى كونه مسنودا بالنصوص الشرعية، كما فهمها السلف من الصحابة وغيرهم، فإنه مسنود بالفطرة أيضا، ذلك أننا «إذا رجعنا إلى تحكيم الفطرة العقلية، وجدنا من أنفسنا استطاعة بها نفعل وبها ندع، ووجدنا الواحد منا يهم بالأمر ثم يعدل عن فعله، ويهم بالأمر ويفعله، ويشرع في الفعل فيعظه الواعظ وينهاه الحكيم فيكف عنه، ويرى أن كفه إجابة للموعظة وربما قال له: لولا أنت ما كففت، ونحن أيضا نجد من الفطرة في أنفسنا أننا مخلوقون لله تعالى فنحن واستطاعتنا منه تعالى»[60].

---

[57]. المرجع نفسه، ص 46.

[58]. المرجع نفسه ص42-43

[59]. أصول النظام الاجتماعي ص 58.

[60]. المرجع نفسه ص 62.

هذا هو التفكير الصحيح الدافع لحسن العمل وهو ما تقبله الفطرة أيضا، من حيث إنه «يروض أصحابه على الاعتقاد بمقدرتهم، ويعلمهم الافتقار إلى الله في طلب التوفيق والعصمة من الخذلان، فينشأ في نفوس أهل هذا الاعتقاد عاملان لا بد منهما في استقامة أعمال الإنسان وهما: السعي للكمال بقواه و أفعاله، وتطلب الكمال فيما يتجاوز قوته من واهب القوى ومفيض السعادة سبحانه، فيكون صاحب هذا الاعتقاد مقبلا على دنياه، ساعيا لأخراه متذللا للذي سواه»[61].

وإصلاح العمل لا بد فيه من إصلاح الخلق، وليس عبثا أن يجعل رسول الله جماع ما بعث به في إتمام صالح الأخلاق، في قوله صلى الله عليه وسلم: (إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ) [62]، ورواه مالك في رو اية بلاغا: (لأتمم مكارم الأخلاق) [63]، لأن الأخلاق أساس صلاح العمل، كما هي أساس كل تنمية بشرية بالمفهوم القرآني، ولأجل ذلك كان اصطفاء الأنبياء على أساس الأخلاق، لأنهم أكمل الناس أخلاقا فكانوا أقدرهم على الدعوة، وأعرفهم بكل تنمية بشرية، قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ٤} [سورة القلم:4].

---

61. أصول النظام الاجتماعي ص 62.

62. مسند الإمام أحمد بن حنبل، ح: 8952، والسنن الكبرى للبيهقي، ح: 21303، ومصنف ابن أبي شيبة، ح: 31773.

63. السنن الكبرى للبيهقي، ح: 20571، ومصنف ابن أبي شيبة، ح: 31773.

- **الأساس الثاني: إيجاد ما يضمن دوام أثر الإصلاح ويحفظه من الزوال**

إذ لا يكفي في الصلاح أن يتم بادئ الأمر إما بتحصيله فعلا أو بتحصيل أسبابه، بل لا بد من السعي في استدامته، بإيجاد ما يحفظه من الخرق، وعليه فإن المصلح المعصوم، وهو النبي صلى الله عليه وسلم، ما كان «بالذي يقصر إصلاحه على تعليم الفضائل، وتمييزها من أضدادها، وغرسها في نفوس أتباعه ومريديه وتدريبهم على العمل بما تقتضيه»، بل إن تمام الإصلاح يقتضي أن يشايع «تعاليمه في النفوس، ويقيم لها ما يجددها ويحرسها من أن تتلاعب بها عواصف الأهواء»، نتيجة ما ركب في الإنسان من القوى الميالة إلى الهوى، أو نتيجة التضليل من دعاة الغواية... هذه الحراسة هي إيجاد الوازع، والحث على اكتساب العلم وتعميم الدعوة للإصلاح الفردي بين المسلمين وهي كلها راجعة إلى معنى الوازع.

أ) إيجاد الوازع

أما الوازع فمداره على «إيجاد نفوذ الشريعة واحترامها في نفوس الناس»[64]، «إذ لا تحصل المنفعة المقصودة منها كاملة بدون نفوذها»[65]. لذلك سعت إلى إيجاد الوازع من حيث كونه «مانعا من اقتراف السوء»[66]. وقد قسمه ابن عاشور إلى ثلاثة أنواع: جبلي وسماه نفسيا في مقام آخر[67] ، وديني وسلطاني. أما الوازع السلطاني فله صلة بالإصلاح الاجتماعي وليس هو من مقصودنا في هذا البحث.

وأما الوازع الجبلي فقد كان أول ما استندت إليه الشريعة، «وقد كان كافيا لها من الإطالة بالتشريع للمنافع التي تتطلبها الأنفس من ذاتها، وبالتحذير من المفاسد التي يكون للنفوس منها زاجر عنها، مثل منافع الاقتيات واللباس، وحفظ النسل والزوجات»[68].

ولأهمية الوازع الجبلي، «كانت الشريعة تعمد إلى الأمور العظيمة التي تخشى أن لا يغني فيها الوازع الديني الغناء المرغوب، فتصبغها بصبغة الأمور الجبلية، كما فعلت في تحريم الصهر، لتلحق الصهر بالنسب

---

64. المرجع نفسه.
65. مقاصد الشريعة الإسلامية (3/ 350).
66. المرجع نفسه ص 76.
67. في أصول النظام الاجتماعي ص 75.
68. مقاصد الشريعة الإسلامية (3/ 364).

في جعل الوازع عن الزنا فيه كالجبلي[69]، وقلب الوازع الديني وازعا جبليا ليس بالعسير باعتماد التحذير من العقاب، وبث التشنيع في العادة[70]، «فإن كثيرا من الأمور التي تظهر في صورة الجبليات، ما كانت إلا تعاليم دينية، مثل ستر العورة، ومحرمية الآباء والأبناء، وقد نجد مباحات مذمومة يتنزه الناس عنها لمذمتها»[71].

وأما الوازع الديني فهو «وازع الإيمان الصحيح المتفرع إلى الرجاء والخوف، فلذلك كان تنفيذ الأوامر والنواهي موكولا إلى دين المخاطبين بها»، وشواهد ذلك كثيرة جدا، منها، بحسب ابن عاشور، قوله تعالى {وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُومِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ} [سورة البقرة 226-227]. وقوله سبحانه: {وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ} [سورة البقرة:235]. وغير ذلك من الآيات والآثار النبوية.

خلاصة قضية الوازع باعتباره وسيلة لاستدامة الصلاح، اعتماد الشريعة فيه على ما فطر عليه الإنسان في ما يجلب له المنفعة ويدفع عنه المضرة، وإذا تدخلت الشريعة بزيادة حث على أمر، أو تحذير من آخر، فلخوف تخلف الوازع الفطري، نتيجة ما قد يعتريه. ولأهمية الوازع الفطري فإن الشريعة قد تعمد إلى أن تصبح بعض أنواع التشريع من قبيل الوازع الفطري، حتى يتسنى للناس الخضوع لها خضوعا طوعيا يدفع إليه الطبع.

ب) الحث على اكتساب العلم

العلوم التي يكتسبها الناس، والتي ابتدأها السابق ووصلها اللاحق، كلها تسعى إلى غاية واحدة وهي: إما إصلاح الفكر ليعصم من الخطأ في التأمل في غرض ما، وإما إصلاح العمل عند إرادة عمل معين للاحتراز عن الأخطاء العارضة عند عمله. فلا جرم أن كان الحث على اكتساب العلم حثا لتحصيل سبب إصلاح الفكر وصلاح العمل، ووسيلة لإصلاح الاعتقاد، وتكملة لإيجاد الوازع النفساني[72]. وبذلك يظهر أن لزوم طلب العلم، في هذا المقام، من باب ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب. ذلك أن «الحث على اكتساب

---

69. المرجع نفسه (3/ 365).

70. المرجع نفسه ببعض التصرف.

71. المرجع نفسه (3/366).

72. أصول النظام الاجتماعي ص 78

العلم تحريك للمقاصد الثلاثة الماضية وهي التفكير وإصلاح العمل و إيجاد الوازع»[73]، على أن وجوبه بحسب ابن عاشور مراتب، بحسب ما انتدب المرء نفسه إليه، وبحسب الاستعداد، ولذلك فرق الله بين الناس في العلم فريقين، طائفة تتفرغ له وتنفر في سبيله، وطائفة تأخذ عن هؤلاء.

وبحسب تفاوت الناس في درجات العلم يتأهلون لإدراك مقررات الفطرة عند التباسها بما يناقضها أو مما يشتبه بها ذلك أن «المخاطبين بتمييز الفطرة عن غيرها هم العلماء والحكماء، أهل العقول الراجحة، فلا يعوز هؤلاء تحقيق معنى الفطرة وتمييزها عما يلتبس بها من المدركات والوجدانات. على أنه إن عسر على أحدهم تحقيق معنى فطري دقيق، أو شديد التباس غيره به، وخاف هوى نفسه أن يخيل له الأمر غير الفطري، فعليه حينئذ أن يعمق النظر طويلا، وأن يعتبر بشهادة العلماء الأفاضل المشهود لأفكارهم بكثرة العصمة من الخطأ»[74].

الخاتمة

---

[73]. المرجع نفسه.

[74]. مقاصد الشريعة الإسلامية (3/ 182)

وبعد، فقد حاول هذا البحث المتواضع بيان أسس تنمية الإنسان في القرآن تأهيلا له لمهمة العمران التي هي مهمة الاستخلاف، ولبسط ذلك فقد مهد لبيان حقيقة الاستخلاف المراد من جهة كونها تكليفا من الله سبحانه لنوع الإنسان بالقيام بأمره في الأرض و إقامة شرعه فيها، مع ما يقتضيه ذلك من وجوب المدافعة، وأن ذلك منوط بنوع الإنسان في الأصل؛ غير أنه لا يتأهل له على الحقيقة إلا من كان على ما أراده الله منه، من تحقيق الصلاح في النفس قبل تحقيقه في الوجود، وقد اقتضى هذا الاستخلاف أن يكون اصطفاء لجنس الإنسان على غيره من المخلوقات، وأن يكون في ذلك إشعارا بالتكريم الإلهي له، وكل ذلك من عظيم منن الله على الإنسان من غير استحقاق و إنما هو محض التفضل، كما أن الاستخلاف في حقيقته تحقيق لما أخذه الله على آدم وذريته من الميثاق وهم في عالم الذر.

غير أن ذلك كله يشكل عليه أن الإنسان في القرآن كله قد وصف بأوصاف قدحية تنبئ ببعده الكبير عن هذا الذي امتن عليه به، بل تجعله في اسفل سافلين أبعد ما يكون عن القيام بحق الله، و أبعد ما يكون عن مراد الله منه، فكان لا بد من التعرض لمختلف ما وصف به الإنسان بحسب ما يسمح به الإمكان، وقد تصدى لذلك المبحث الأول من هذا البحث.

وجاء المبحث الثاني ليوفق بين المقامين فيبن الطريق الذي يجب على المصلحين سلوكه وهم يحاولون تنمية الإنسان وتزكيته ليصير عبد لله قائما بأمره بعيدا عن الخضوع لداعية هواه.

وهكذا أتم الله المنة بإتمام هذا البحث المتواضع الذي لم يجاوز فيه صاحبه جهد المقل، معترفا فيه بالقصور والنقصان الذي هو من جبلة بني الإنسان، غير أن ذلك لا يمنع من احتوائه على بعض التنبيهات التي يجب أن تستثمر في القادم من الأيام، ترقية لهذا البحث ومزيد إحكام، رجاء أن يستوعب ما تم إغفاله تجنبا للتطويل الذي لا يناسب المقام.

والله نسأل أن يمن بالقبول والحمد لله مسك الختام

قائمة المصادروالمراجع (مرتبة ألفبائيا)

- المصحف الشريف برو اية ورش عن نافع من طريق الأزرق بالعد المدني.
- الأذكار، تحقيق: الأرنؤوط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 1414 هـ - 1994م.
- أصول النظام الاجتماعي في الإسلام للشيخ محمد الطاهر بن عاشور نشر دار السلام بالقاهرة الطبعة الأولى 1426هـ/2005م.
- البحر المحيط في التفسير لأبي حيان الأندلسي (المتوفى: 745هـ) تحقيق صدقي محمد جميل نشر دار الفكر- بيروت 1420 هـ
- بيان المعاني مرتب حسب ترتيب النزول لعبد القادر بن ملّا حويش (المتوفى: 1398هـ) مطبعة الترقي – دمشق الطبعة الأولى 1382 هـ - 1965 م
- التحرير والتنوير لمحمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) الدار التونسية للنشر – تونس 1984م
- تفسير الطبري جامع البيان في تأويل القرآن لمحمد بن جرير الطبري (المتوفى: 310هـ)، تحقيق أحمد محمد شاكر مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى، 1420 هـ - 2000 م
- تفسير المنار لمحمد رشيد رضا (المتوفى: 1354هـ) نشر الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة 1990
- شرح السنة، تحقيق: الأرنؤوط - محمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت، الطبعة: الثانية، 1403 هـ - 1983 م.
- العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (المتوفى: 170هـ) تحقيق د مهدي المخزومي، ود إبراهيم السامرائي نشر داروم كتبة الهلال دون رقم طبعة ولا تاريخ طبع.

- فتح القدير لمحمد بن علي الشوكاني اليمني (المتوفى: 1250هـ) نشر دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت الطبعة الأولى - 1414 هـ
- في ظلال القرآن لسيد قطب (المتوفى: 1385هـ) نشر دار الشروق - بيروت- القاهرة الطبعة السابعة عشر - 1412 هـ
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله الزمخشري (المتوفى: 538هـ) نشر دار الكتاب العربي بيروت الطبعة الثالثة - 1407 هـ
- لسان العرب لحمد بن مكرم بن على، ابن منظور الأنصاري الإفريقي (المتوفى: 711هـ) دار صادر – بيروت الطبعة الثالثة - 1414 هـ
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: 542هـ) تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد ونشر دار الكتب العلمية – بيروت الطبعة الأولى - 1422 هـ
- مختار الصحاح لزين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666) تحقيق يوسف الشيخ محمد نشر المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا الطبعة الخامسة، 1420هـ / 1999م
- المخصص لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (المتوفى: 458هـ) تحقيق خليل إبراهيم جفال نشر دار إحياء التراث العربي – بيروت الطبعة الأولى 1417هـ 1996م
- المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم للدكتور محمد حسن حسن جبل نشر مكتبة الآداب – القاهرة الطبعة الأولى 2010 م.
- المعجم الصغير للطبراني لسليمان بن أحمد أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ) تحقيق محمد شكور محمود الحاج أمرير نشر المكتب الإسلامي، دار عمار- بيروت , عمان الطبعة الأولى 1405 - 1985

- المفردات في غريب القرآن لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (المتوفى: 502هـ) تحقيق صفوان عدنان الداودي ونشر دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت الطبعة الأولى - 1412هـ

- مقاصد الشريعة الإسلامية لمحمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) دراسة وتحقيق الشيخ محمد الحبيب ابن الخوجة نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر الطبعة الأولى 1425 هـ - 2004 م.

- مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس القزويني الرازي، (المتوفى: 395هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون، نشر دار الفكر ط 1 1979م

- منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، لابن تيمية، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1986 م.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية

د. خالد البورقادي[1]

Elbouraqadik@gmail.com

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهم الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية؛ حيث أصبح ضروريا إدماج هذه القيم في المنظومة التربوية؛ لمركزية الأسرة المسلة في بناء المجتمع المسلم. ومن أهم هذه الأسس ذكرت الدراسة: الحفاظ على المفاهيم الأصلية والتمسك بها؛ فهي حاملة للقيم الأسرية، ثم وضوح الخطاب القيمي الأخلاقي في المناهج التعليمية، فلا يقبل الغموض في هذا السياق إرضاء لأطراف أجنبية، وكذلك: التذكير بمبدإ ثبات القيم الأسرية الإسلامية لاستنادها إلى القرآن الكريم والسنة النبوية.

أما أهم الأسس البيداغوجية فذكرت الدراسة: ضرورة نقل ديداكتيكي سليم للقيم الأسرية أثناء تدريسها وبنائها وتعليمها للمتعلمين، ثم لابد من مراعاة الامتداد العرضاني للقيم الأسرية في المنهاج التعليمي ككل. مع اعتماد مقاربات بيداغوجية نشيطة لتمرير وترسيخ القيم الأسرية، وذلك لن يتأتى دون تبني هندسة تكوين متكاملة تراعي الشرط المعرفي والشرط الأخلاقي في شخصية المدرس.

---

[1] –مفتش التعليم الثانوي التأهيلي بأكاديمية الشرق بالمغرب، باحث في علوم التربية ومناهج التدريس.

PhD in Principles of Jurisprudence and Teaching Methods

Dr. KHALID EL BOURAQADI[2]

Elbouraqadik@gmail.com

Abstract:

This study aims to identify the most important epistemological and pedagogical foundations for integrating family values into educational curricula. It has become imperative to integrate these values into the educational system, given the centrality of the Muslim family in building Muslim society

Among the most important of these principles, the study stated, are: preserving and adhering to original concepts, as they are the bearers of family values; clarity of moral and ethical discourse in educational curricula, which does not accept ambiguity in this context to please foreign parties; and a reminder of the principle of the constancy of Islamic family values, based on their foundation in the Holy Quran and the Prophetic Sunnah.

As for the most important pedagogical foundations, the study stated: the necessity of a sound didactic transmission of family values during their teaching, construction, and education to learners. Then, it is necessary to consider the transversal extension of family values throughout the educational curriculum as a whole, while adopting active pedagogical approaches to transmit and consolidate family values. This will not be achieved without adopting an

[2] Educational expert. PhD in Principles of Islamic Jurisprudence and Teaching Methods (Morocco).

integrated educational engineering that takes into account the cognitive and moral requirements of the teacher's personality.

الكلمات المفاتيح:

القيم الأسرية- إدماج- المناهج التعليمية.

Keywords:

Family values - integration - educational curricula.

تقديم:

الحمد لله خلق الخلق بقدرته، وجعلهم شعوبا وقبائل ليتعارفوا، فقال سبحانه: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير"، [الحجرات: 13]، وجعلهم أسرا يتصاهرون؛ فقال سبحانه: "هو الذي خلق من الماء بشرا وجعل منه نسبا وصهرا، وكان ربك قديرا"، [الفرقان: 54]، فكان الاجتماع البشري سنة كونية اجتماعية من سنن الخلق، فانتظمت الأسرة على قواعد أخلاقية، وقيم إنسانية تكفل تماسكها، وتحفظ المجتمع من التفكك.

والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الخاتم المبعوث رحمة للعالمين، القائل صلى الله عليه وسلم: " إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ"[3]، فالأخلاق والقيم الحميدة هي مقصد أساس من مقاصد البعثة المحمدية، وغاية تربوية سامية للرسالة الخاتمة. هذه القيم تشكل منظومة متكاملة تشمل مختلف المجالات: الأسرة، والمسجد، والمدرسة، والجامعة، والعلاقات الاجتماعية بين الناس، والبيئة، والمخلوقات الأخرى، والجمادات، والنباتات...

إن القيم وترسيخها، وبثها في الناشئة هي أهم الغايات التربوية؛ التي تسعى مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلى تحقيقها عبر مجموعة من المداخل، والمسالك، والطرق والوسائل.

إشكالية الدراسة:

تعد الأسرة والمدرسة من أهم المؤسسات المعْنية بغرس القيم في نفوس الناشئة، ورعايتها، فالقيم الأسرية هي السياج الواقي من رياح التفكك أن تتسرب للبناء الأسري، والمدرسة تعكس قيم المجتمع، ومنها: القيم الأسرية، وتسعى لتنميتها، ورعايتها، وتثبيتها من خلال هندسة المنهاج التربوي التعليمي، إذ لا يخفى على أحد ما يكتسيه البحث في موضوع إدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية من أهمية كبرى في واقعنا المعاصر، بالنظر إلى محاولات التنميط الثقافي، والقيمي، التي تعرفها المجتمعات المختلفة، تحت تأثير الفاعلين في العولمة، وخططهم المعلنة لتفكيك الأسرة، وتغيير مختلف المفاهيم المرتبطة بها.

---

[3] –رواه مالك في **الموطإ**، حديث رقم: 1476.

فما مفهوم القيم الأسرية؟ وما مكانتها في المناهج التعلييمة؟

ما أهم الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية؟

منهج البحث:

لمعاجة الإشكالية وأسئلتها الفرعية؛ يسلك الباحث منهجا بحثيا وصفيا تحليليا، يقف على أهمية إدماج القيم الأسرية في المنهاج التربوي، ويحلل الأسس الإبستمولوجية والبيداغوجية التي يستند إليها مهندسو المناهج في عملية الإدماج والبناء.

الأهداف العلمية للبحث:

يروم هذا البحث تحقيق الأهداف العلمية التالية:

-تبيان مفهوم القيم الأسرية، وأهمية إدماجها في المناهج التعليمية؛

-رصد أهم الأسس الإبستمولوجية(المعرفية) لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية؛

-تبيان الأسس البيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية.

الدراسات السابقة:

مما وقف عليه الباحثُ من دراسات مرتبطة بالموضوع:

-**ديداكتيك القيم: منطلقات بيداغوجية وتطبيقات ديداكتيكية**، للدكتور خالد البورقادي، دراسة منشورة بمجلة النداء التربوي المحكمة العدد 23-24(عدد مزدوج) بتاريخ: 2019/06/26. حيث ركز الباحث على مسألة تدريس القيم، وتعليمها، وتقديم خطة بيداغوجية ديداكتيكية لتفعيل تعليم القيم، وتقويمها، مع استحضار مادة التربية الإسلامية نموذجا في الباب.

-**إدماج القيم في المنظومة التربوية المغربية بين التصور المنهاجي والتنزيل الديداكتيكي**، للدكتور خالد البورقادي، وهي دراسة منشورة ضمن كتاب جماعي محكم، بعنوان: "**مسألة القيم في مناهج المواد الاجتماعية**"، من منشورات مختبر الديداكتيك والتجديد التربوي وفريق البحث التربوي وفريق البحث في ديداكتيك وإبستمولوجية العلوم الاجتماعية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس، مكناس، مركز

فاس. تنسيق: عبد الرحيم فرح، امحمد موساوي، مولاي عمر صوصي علوي، والمصطفى العناوي. مطبعة بلال بفاس. الطبعة الأولى: 1440هـ/2019م. من ص: 3 إلى ص: 16.

حاول الباحث في هذه الدراسة رصد حضور القيم في الوثائق المنهاجية، خاصة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، مع مناقشة حضور القيم في الكتب المدرسية؛ لأن الكتاب المدرسي أداة ديداكتيكية لتصريف المنهاج، وختم الباحث دراسته ببعض الاقتراحات لبناء القيم.

خطة البحث:

انطلاقا من إشكالية البحث، وأهدافه العلمية؛ جاءت خطته كالآتي:

مقدمة

المبحث الأول: مدخل مفهومي

المبحث الثاني: الأسس الإبستمولوجية لإدماج القيم في المناهج التعليمية

المبحث الثالث: الأسس البيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية

خاتمة.

المبحث الأول: مدخل مفهومي

1-مفهوم القيم الأسرية:

مفهوم القيم:

القيمة في اللغة: تدل (قيمة) في اللغة على اسم النوع من الفعل (قام)، بمعنى وقف واعتدل، وانتصب، وبلغ، واستوى[4]. والقيمة بالكسر هي ما يدخل تحت تقويم مُقوَّم[5]. و(قَيَّمَ) الشيء تقييما: قدر قيمته[6]. وقيمتُ، أُقيم، قَيِّمْ، (مصدر: تقييم). قيمَ التحفة: قدَّر قيمتَها. والقيمةُ: بمعنى قَدْر الشيء، أو قدْر الفرد ومكانته. ومنها قولهم: "قيمة المرء ما يحسنه"[7]. والشيء القيم: أي الشيء الغالي والنفيس. والإنسان القيم: الشخص المعتد به ذو المكانة والقدر الرفيع.

والفعل: قَيمَ الشيء: أي قدره وقيمه وحدد قيمته. وكتاب قيم: ذو قيمة. وأمر قيم: أمر مستقيم. وأمة قيمة: مستقيمة، معتدلة. "وذلك دين القيمة"، [البينة: 5]، أي دين الأمة القيمة، وذلك الدين الحق العدل المطلق. والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، واستقامت طريقته فاستقام لوجهه، ويقال كم قامت ناقتك: أي كم بلغت، والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة استقمتُ المتاع أي قومته، الجمع قامٌ وقيمٌ، قوم السلطة واستقامها، ويقال أيضا فلان (أقوم) كلاما م نفلان أي أعدل وأحسن وأصوب[8].

---

[4] -**تاج العروس**، لمحمد مرتضى الزبيدي، دار صادر-بيروت، طبعة 1966. 36/9.

[5] -**كشاف اصطلاحات الفنون**، محمد علي التهانوي، مكتبة لبنان ناشرون-مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان. الطبعة الأولى: 1996م. 1356/2.

[6] -**المعجم الوسيط**، إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية-القاهرة. مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة: 2004م. ص: 771.

[7] -كلمة(حكمة) منسوبة لسيدنا علي رضي الله عنه، أُنظر: **نهج البلاغة**، (وهو مجموع ما اختاره الشريف أبو الحسن الرضي من كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب). ضبط نصه وابتكر فهارسه العلمية: الدكتور صبحي الصالح. دار الكتاب المصري-القاهرة ودار الكتاب اللبناني ببيروت. الطبعة الرابعة: 1425هـ/2004م. ص: 482. قال الشريف الرضي تعليقا عليها: **وهي الكلمة التي لا تصاب لها قيمة، ولا توزن بها حكمة، ولا تقرن إليها كلمة.** ص: 482.

[8] -**لسان العرب**، جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ابن منظور الأنصاري الإفريقي، حققه وعلق عليه ووضع حواشيه: عامر أحمد حيدر. راجعه: عبد المنعم خليل إبراهيم. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. الطبعة الثانية: 2013م. 7/455-465. وانظر: **معجم مقاييس اللغة**، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. ودار الجيل بيروت لبنان. طبعة: 1420/ 1999م. ص: 43.

إن النظر في المعاجم والقواميس اللغوية، وتتبع كلمة (قوم) يجدها تدور على المعاني التالية:

-**التقدير والتثمين:** كما نجد ذلك في تقييم المتاع والسلع والأشياء؛

-**الثبات والتحول:** أي عندما نعمل على تقييم:تقويم الأشخاص انطلاقا من سلوكات وميول وممارسات؛

-**الاستقامة والاعتدال:** وهو الوارد في القرآن الكريم[9].

القيمة في الاصطلاح:

تأخذ "القيمة" في المدلول الاصطلاحي دلالات متعددة، وجاءت بتعاريف مختلف باختلاف مرجعيات الباحثين في مجال القيم.

-فالقيمة كل ما يتمسك به فرد أو فئة اجتماعية، من ذلك أن الحرية هي من القيم الديموقراطية، وبهذا تدل اللفظة على معنى نسبي حسب الأشخاص والجماعات، فمفهوم القيم هو أصلا نابع من الذات ومتأثر بها. فهو بالتالي مختلف بتنوع الأشخاص والمواقف، ومرتبط بتحقق الحاجات أو إرضائها. فالشيء لا قيمة له إلا في تعلق الرغبة به[10].

-يعرف نديم صلاح الدين القيمة بأنها: "**حكم** يصدره الإنسان على الأشياء، وينبع منه الاعتراض والاحتجاج على الوجود كما هو قائم ومفروض، ومن سعي الإنسان لتحويل هذا الوجود وفق ما ينبغي أن يكون، ولذلك فإن القيمة

---

[9] -**سؤال القيم بصيغ متعددة، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والأدب والثقافة**. تحرير هشام المكي. المؤلفون: هشام المكي-بنيونس السراجي-عبد الرزاق بلعقروز-عبد القادر مرزاق-مصطفى المريط. مركز نماء. بيروت. الطبعة الأولى: 2015م. ص: 23.

[10] -**المعجم الأدبي**، عبد النور جبور، دار العلم للملايين، بيروت، لبنا. الطبعة الثانية: 1984م. ص: 217.

مفهوم له امتداد يطول مختلف مجالات نشاط الإنسان، ويتعدد تبعا لفاعليته. والقيمة نظرا لهذا التعدد؛ تصبح إمكانا بحسب تنوع القيم وتنوع الفعل الإنساني"[11].

فالقيم هي **الأحكام التي يصدرها الفرد** بالتفضيل أو عدمه للأشياء والموضوعات في ضوء تقويمه وتقديره لهذه الأشياء والموضوعات[12].

لذلك لابد لهذه الأحكام التي يصدرها الفرد تجاه مجموعة من القضايا والأشياء، والموضوعات أن تكون نابعة من خلفية فكرية، ورؤية ثقافية، ومنظور (براديغم) فلسفي يوجه الفرد ويحدد مواقفه من هذه القضايا، "فالقيمة تستند إلى مراجع تجريدية أو مبادئ، بمعنى أنها تنطلق من رؤية فلسفية"[13].

ومما ورد في تعريف القيم عند بعض رواد الفكر الإسلامي المعاصر:

-يعرفها سيد الطهطاوي بأنها: "مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية"[(14)].

ويعرفها طه عبد الرحمن بأنها: عبارة عن معنى خفي يجده الإنسان في قلبه ولا يدركه بحسه، لكن؛ مع وجود هذا الخفاء، يبقى هذا المعنى هو الذي يهديه في حياته ويرقى بإنسانيته؛ أو بصيغة أوجز، إن القيم هي عبارة عن معان فطرية هادية وسامية[15].

أما الدكتور فتحي ملكاوي فقال: "القيم هي المعايير والضوابط الحاكمة للسلوك البشري"[16].

أما الدكتور محمد الكتاني فقد عرفها بأنها: "الوصف الذي يكتسيه الباعث على إنجاز فعل من الأفعال، بحيث يسد حاجة من حاجات الإنسان الضرورية أو الكمالية، أو من حيث يطلب كوسيلة لتحقيق غاية أخرى، أو من حيث يعد تحقيقه مطلوبا لذاته"[17].

---

[11] -**نظرية القيم في الفكر المعاصر**، نديم علاء الدين. مجلة الباحث، العدد: 47/3. ص: 123.

[12] -**ارتقاء القيم، دراسة نفسية**. عبد اللطيف محمد خليفة، ص:60.

[13] -**القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر**، عبد المجيد بن مسعود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-قطر(سلسلة كتاب الأمة رقم: 67)، الطبعة الأولى: 1419هـ/1999م. ص: 38.

[14] - **القيم التربوية في القصص القرآني**، سيد طهطاوي، دار الفكر العربي: القاهرة، 1996م، ص:42.

[15] -**سؤال العمل: بحث عن الأصول العلمية في الفكر والعلم**، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت، د.ط، 2013، ص: 209.

[16] -**منظومة القيم العليا-التوحيد والتزكية والعمران**، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، أمريكا، ط1:2013، ص 178.

[17] -**منظومة القيم المرجعية في الإسلام**، محمد الكتاني، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، ط2: 1433هـ/2011م، ص15.

ويعرفها أبو العينين بأنها: "**مجموعة المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والإنسان والإله، كما صورها الإسلام**، وتتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل بين المواقف والخبرات الحياتية المختلفة، بحيث تمكنه من اختيار اهداف وتوجهات لحياته تتفق مع إمكانياته، وتتجسد من خلال الاهتمامات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة"[18].

نستنتج من هذه التعاريف أن:

-القيم معايير ثابتة وأحكام يصدرها الفرد؛

-القيم لابد أن تستند إلى مرجعية ورؤية فلسفية(براديغم) وفي القيم الإسلامية: الإسلام هو المشكل للقيم والموجه لها.

-القيم تتجلى في سلوكات الأفراد والجماعات (خاصية التجلي والتحول، والانتقال من عالم المثال إلى واقع (أي ترجمة القيمة إلى سلوك).

لذلك يمكن تقديم التعريف الإجرائي الآتي:

القيم في الاصطلاح هي مجموعة من المعايير والمبادئ المنبثقة من الدين الإسلامي الحنيف، والفطرة الإنسانية السوية؛ التي تستند إلى مرجعية مؤطرة، وتوجه سلوك الفرد والجماعة، وتحدد مو اقفهم تجاه مختلف القضايا، والموضوعات.

مفهوم القيم الأسرية:

بناء على تقرر سابقا؛ أُقدم التعريف الإجرائي التالي:

فالقيم الأسرية هي مجموعة من المعايير والمبادئ المنبثقة من الدين الإسلامي الحنيف، ومن الفطرة الإنسانية السوية؛ التي تقوم عليها الأسرة، الموجهة لسلوك الفرد نحو الاعتزاز بالبناء الأسري، والحفاظ عليه، ودعم أواصره لكي تؤدي الأسرة وظائفها التربوية داخل المجتمع باعتبارها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية.

---

[18]-**القيم الإسلامية والتربية**، مصطفى علي خليل أبو العينين، مكتبة إبراهيم حلبي: المدينة المنورة, 1988م, ص:24.

إن الأسرة هي المحضن الأساس لاكتساب القيم الإيمانية: العقيدة الصحيحة، وتلقين الإيمان الصافي منذ نعومة أظافر الطفل، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ، أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ**»[19]، والقيم النفسية، والاجتماعية؛ التي تجسد الروابط الأسرية بيت مكونات الأسرة، وأفراد المجتمع. فمن أهم **القيم الأسرية** نذكر مثلا: بر الولدين-المودة والرحمة بين الزوجين-التساكن-الاحترام-تقدير الصغير-توقير الكبير- التعاون- التضامن- العفة-الصدق-تحمل المسؤولية- الأمانة- التناصح-التزكية-العدل-التغافل-الكرم والسخاء- الإنصاف- المعاشرة بالمعروف- الحفاظ على الممتلكات العامة- النظام والترتيب-النظافة والطهارة-الزواج بشروطه وآدابه الإسلامية- العطف- الإكرام-احترام الرأي الآخر-....وغيرها كثير.

2-مفهوم المناهج التعليمية

<u>مفهوم المنهاج</u>

المنهاج ويقابله curriculum مشتق من أصل لاتيني؛ يعني ميدان السباق.

وقد ورد ذكر الكلمة في القرآن الكريم، قال الله تعالى: " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"[20]، وكلمة منهج في اللغة تعني الطريق الواضح.

أما اصطلاحا: فهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها[21].

أو هو: "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإنسانية الثابتة والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها أية مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها أو تهيئها لهم أو ترشدهم إليها، كل حسب قدراته

---

[19]– **صحيح البخاري**، كتاب الجنائز، بَابُ مَا قِيلَ فِي أَوْلَادِ الْمُشْرِكِينَ، ح1385. **صحيح مسلم**، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة، وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين، ح2685.

[20] – سورة المائدة، الآية: 48.

[21] – اليندوزي سهيل، **المنهج والمنهاج والبرنامج**. دفاتر التربية والتكوين العدد 8/7. ص: 120. مرجع سابق.

وإمكانياته بغرض إحداث تعلم أو تعديل في سلوكياتهم وتحقيق نموهم نموا شاملا متكاملا بما يتوافق مع غايات التربية في مجتمعهم"[22]

والمنهاج بحسبانه علما وميدانا متخصصا للدراسة لم يظهر إلا في العشرية الثانية من القرن العشرين عندما كتب فرانكين بوبيت Frankin Bobit كتابا بعنوان أسماه المنهج The Curriculumعام 1918.

تشتمل بنية المنهج على أربعة عناصر أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به... هي الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية، والتقويم، مما يشير إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسية لابد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج، وهذه الأسئلة هي:

- لماذا نُعلّم؟ ويُشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها.
- ماذا نُعلّم؟ ويشير إلى المادة الدراسية (المحتوى) التي سنُعلِّمُها.
- كيف نُعلّم؟ ويُشير إلى الطرق والأساليب والأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف.
- وكيف يمكن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المتّبع.

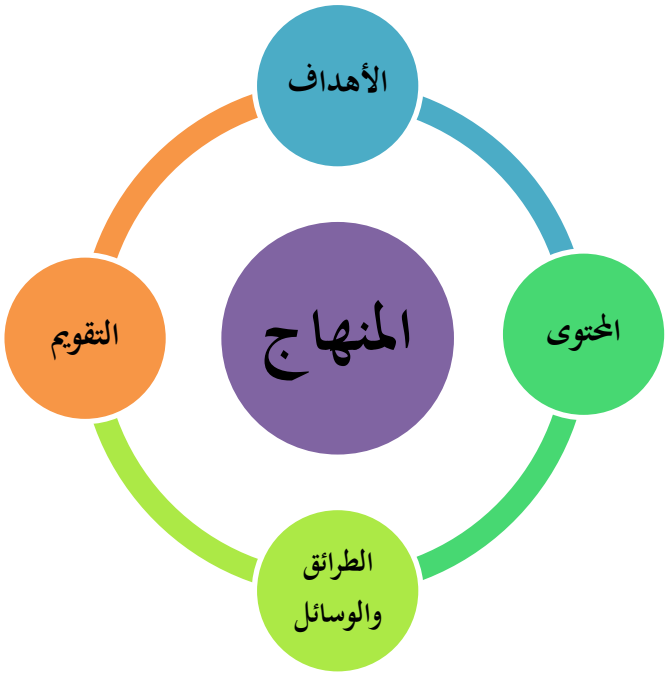
عناصر المنهاج التربوي[23]:

---

[22] –طاهر محمد الهادي محمد. **أسس المناهج المعاصرة**، دار المسيرة عمان الأردن. الطبعة الأولى، 2012م/1433هـ.ص: 35.

[23] –انظر لمزيد تفصيل في موضوع المنهاج ومكوناته، وتطويره وتقويمه: **المنهاج التربوي: إشكالات التقويم وآفاق التطوير: المنهاج التربوي المغربي أنموذجا**، د. خالد البورقادي، دراسة منشورة بمجلة بادر لعلم النفس الإسلامي، العدد الثاني، مارس 2024 . **https://journal.padir-der.org/archive/issue-02/**

عناصر المنهاج التربوي



3-العلاقة بين بناء المناهج وغرس القيم الأسرية:

لا شك أن الباحث في علم المناهج يقف على أن من أهم الأسس التي يبنى عليها المنهاج التربوي نجد:

الأساس الفلسفي: ويقصد به الرؤية المؤطرة للمنهاج حضاريا وفلسفيا، ويأتي في مقدمتها الدين الإسلامي، ومرتكزاته العقدية، والتشريعية، والأخلاقية.

الأساس المعرفي الإبستمولوجي: إن المعرفة من أهم الأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي، وتختلف المناهج بحسب نظرتها إلى المعرفة والأولوية التي تعطى لها.

كما أن لخبراء المناهج معايير دقيقة في انتقاء معارف المنهاج ومحتوياته، ومدى انسجامها مع ثقافة المجتمع وعقيدته، واستجابتها لانتظارات الفرد (المتعلم) والمجتمع.

وتوجد أنماط مختلفة للمعرفة في المنهاج، وتتعدد أنواع المعرفة بتعدد مصادرها:

أ-الوحي: وهو ما أنزله الله تعالى على رسله، عليهم الصلاة والسلام، وما أخبر به الوحي: قرآنا وسنة فهو معرفة يقينية يؤمن بها كل مسلم ومسلمة، إذ القرآن والسنة النبوية الصحيحة من أصول المعرفة الإسلامية، ثم يأتي الاجتهاد أصلا ثالثا يفتح المجال للعقل للنظر والتأمل.

ب-العقل: إن عملية التفكير التي يقوم بها الانسان عملية عقلية بحتة، فإذا ترابطت لدى الانسان مجموعة من أفكار استطاع من خلالها أن يأتي بجديد فيكون ذلك العقل مصدرا من مصادر المعرفة

ج-التراث: إن الموروث الذي تتوارثه الأجيال من ثقافة وتقاليد وأعراف وآداب يعد من أهم مصادر المعرفة

د-الحواس: فمن خلال حواس الانسان؛ يستطيع أن يتعرف على كل شيء يسمعه، أو يراه، أو يلمسه، أو يشمه، أو يتذوقه.

هـ-الحدس: وهو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة وبدون استخدام الحواس والتفكير المنطقي، أو هو القوة الباطنة التي تدرك حقيقة الشيء بمجرد النظر إليه من غير إعمال عقل في نتائجه.

الأساس النفسي السيكولوجي: ويتمثل في المبادئ السيكولوجية التي توصلت إليها الدراسات في علم النفس، وعلم النفس والتربوي، ونظريات التعلم، وعلم نفس النمو، وعلم النفس العصبي بخصوص الخصائص النمائية والسيكولوجية للمتعلم والطالب، ومراحل النمو، وما يناسبها من معارف، ومفاهيم، وكيفية تقديمها وبنائها، وكذا مجموع التمثلات التي يستبطنها المتعلم تجاه المعرفة، والمدرس، والمدرسة، والقيم التي توجهه في كل ذلك.

الأساس الاجتماعي الثقافي: ويتمثل في قيم المجتمع الدينية والوطنية، والحضارية، وكل ما يمثل الهوية الحضارية للمجتمع من قيم، وأخلاق، وآداب، وتقاليد، وعادات، وغيرها.

انطلاقا من هذه الأسس تتضح مركزية القيم في بناء المنهاج التربوي؛ فكلها تتضافر لتشكل منظومة قيمة توجه بناء المنهاج وتصميمه لتحقيق غايات التربية. فتأتي القيم في مقدمة مداخل المنهاج.

وعملية إدماج القيم[24]، ومنها القيم الأسرية في المنهاج الدراسي تقتضي أن تكون هذه القيم حاضرة، منصوصا عليها، في الوثائق المنهاجية المؤطرة.

وإذا أخذنا المنهاج التربوي المغربي نموذجا لبناء المناهج؛ فإننا نجد أنه تأسس على ثلاثة مداخل:

1-مدخل التربية على القيم؛

2-التربية على الاختيار؛

3-اعتماد المقاربة بالكفايات في التدريس.

فأول مدخل لبناء المنهاج هو المدخل القيمي، وقد حددت هذه القيم في:

قيم العقيدة الإسلامية،

قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

قيم المواطنة؛

قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية[25].

إن القيم الأسرية بغناها وثرائها؛ نجدها في المجالات المذكورة أعلاه، فهي تمتح من قيم العقيدة الإسلامية السمحة، ومن الدين الإسلامي الحنيف؛ الذي فصل تفصيلا أحكام الأسرة وقيمها في الق{آن الكريم والسنة والنبوية الشريفة، كما أن قيم الأسرة تنمي لجوهر قيم الهوية الحضارية، وتهتدي بمبادئها الأخلاقية والثقافية، وهي صلب قيم المواطنة وحقوق الإنسان؛ لأن الأسرة بأفرادها، وعناصرها، وامتداداتها تهتدي بهذه القيم، وتسعى لتمثلها، وتدافع عنها، وتعمل على حمايتها، ونقلها للأجيال من خلال المناهج التعليمية. إذ الأسرة والمدرسة صنوان في بناء القيم الأسرية ورعايتها، وحمايتها.

---

[24] –انظر: **إدماج القيم في المنظومة التربوية المغربية بين الوثائق الرسمية والاشتغال الديداكتكي**، د. خالد البورقادي، ضمن كتاب جماعي: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية، تقديم: د. مر الرويضي. منشورات المركز الدولي للأبحاث والدراسات العربية، طبع: كلمات للنشر والتوزيع–الدار البيضاء–المغرب. الطبعة الأولى: 2018م. ص: 89–108.

[25] – **إدماج القيم في المنظومة التربوية المغربية بين الوثائق الرسمية والاشتغال الديداكتكي**، د. خالد البورقادي، ص: 94.

المبحث الثاني: الأسس الإبستمولوجية لإدماج القيم في المناهج التعليمية

كما تقرر في المبحث السابق؛ فإن المنهاج التربوي ينبني على أسس ضرورية من أهمها: الإبستمولوجي(المعرفي)، وأقصد هنا في هذه الدراسة بالأسس الإبستمولوجية: القواعد والمبادئ المعرفية الموجهة لعملية إدماج القيم الأسرية في المنهاج الدراسي. وسنتخذ من المنهاج الدراسي المغربي نموذجا لهذه الدراسة كما سبق.

إن عملية إدماج القيم الأسرية في المنهاج التربوي كي تكون سليمة، وتحقق المراد منها؛ تقتضي مراعاة جملة أسس وقواعد إبستمولوجية منها:

1-الحفاظ على المفاهيم الأصيلة والتمسك بها:

يعلم الجميع أن العولمة اكتسحت الشعوب والأمم بثقافتها، وفكرها، واقتصادها المهيمن، ونظمها الفلسفية التي تعبر عن الحداثة، والحضارة الغربية بعجرها وبجرها. تسندها في ذلك الثورة التكنولوجية المعلوماتية الرهيبة؛ التي أصبحت تتلاعب بالعقول، والنفوس، والقلوب، وتستهدف الصغار والكبار على حد سواء. والمنظمات الدولية ذات السطوة والقهر كسيف مصلت مسلط على رقاب الشعوب والأنظمة، بالترغيب تارة، وبالترهيب والقروض الملية تارة أخرى.

لذلك نشهد في عصرنا الحضر حربا ثقافية ضروسا، **وقودها اللعب بالمفاهيم**، واختراق الشعوب، وطحن خصوصياتها الحضارية والثقافية، والدينية. واستهداف مقوماتها الثقافية، وقيمها الدينية والوطنية. ومن أهم المفاهيم التي يتم التلاعب بها وتحريفها في إطار حرب المفاهيم **مفهوم الأسرة**.

فالأسرة في التصور الإسلامي والتداول الإسلامي هي "الجماعة التي ارتبط ركناها -الزوج والزوجة-بالزواج الشرعي، والتزمت بالحقوق والواجبات بين طرفيها وما نتج عنها من ذرية، وما اتصل بها من أقارب".

وعلى هذا فإن الأسرة في الإسلام لها ركنان أساسيان هما: الزوج والزوجة، وركنان تابعان هما: الأولاد وذوي القربى.

والزواج الشرعي كما هو معلوم: هو ميثاق ترابط شرعي بين رجل وامرأة، على وجه التأبيد، من أجل تكثير سواد الأمة.

لذا فإن الحرب مستعرة من قبل مجموعات ضغط عالمية، ومنظمات، وجمعيات للمثليين واللواطيين، والزناة، والشواذ، لتغيير مفهوم الأسرة! فلا يشترط أن تتكون من رجل وامرأة بعقد زواج شرعي. وانظر ما يفعله المتحولون جنسيا في العالم، وكيف يخترقون المناهج التعليمية عبر المقررات والكتب المدرسية.

بل إن المفاهيم والتعاريف التي قدمها بعض فلاسفة الغرب تترك المجال مفتوحا لكل تأويل ينحرف بالفطرة الإنسانية السوية. فعند (ويستر مارك) فإن "الأسرة تجمع طبيعي بين أشخاص جمعتهم روابط فألفوا وحدة معنوية ومادية. وهي أصغر الوحدات الاجتماعية التي يعرفها المجتمع الإنساني"! أشخاص اجتمعوا وألفوا وحدة معنوية ومادية، بغض النظر عن تحديد جنس هؤلاء الأشخاص وطبيعة العلاقة بينهم، ومدى شرعيتها ومشروعيتها.

لذلك فأولى القواعد الإبستمولوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية: حماية مفهوم الأسرة من كل تحريف أو تشويه. وما يتبع ذلك من مفاهيم أسرية: الرجل، المرأة، الولد، ذوو القربى، الأجداد، ...

ومما يرتبط بمفهوم الأسرة؛ **مفهوم الزواج الشرعي**، فالمواد المكونة للمنهاج بشكل عام يجب أن تحافظ على المفهوم الشرعي من أن يحرف أو يزور، أو تنتهك شروطه، وأركانه. لأن في ذلك حماية للأسرة، وتربية للناشئة على إدراك المعاني الحقيقة والمفاهيم الشرعية الضرورية لبناء الأسرة في عالم موار يموج موجا.

ومن هذه البَابَةِ: ينبغي الحفاظ على تعريف الزواج بمفهومه الشرعي، وبأركانه المعتمد في المذهب المالكي في المقررات التعليمية ومنها مقرر مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي. فوثيقة المنهاج لمادة التربية الإسلامية تنص صراحة على اعتماد مرجعية المذهب المالكي، وما يترتب على ذلك من التزامات معرفية إبستمولوجية. جاء في الوثيقة: "تستند دروسُ التربية الإسلامية إلى:

- خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة؛
- وحدة العقيدة: وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه، وتفاعله مع الغير؛
- وحدة المذهب الفقهي: المذهب المالكي وفق العقيدة الأشعرية، والتصوف السني على طريقة الجنيد؛

- مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية"[26].

فالوثيقة تنص بوضوح على اعتماد المذهب المالكي في بناء المعرفة الشرعية، وهو المذهب الرسمي للبلد، فوجب التقيد به في إدماج القيم الأسرية في المقررات التعليمية في مختلف المواد.

لكننا نجد الكتاب المدرسي في السنة أولى بكالوريا لمادة التربية الإسلامية يسقط ركن الولي من أركان عقد الزواج، وهذا مخالف للمذهب، وتدليس معرفي لا ينبغي. فقد ذكر مؤلفو كتاب "في رحال التربية الإسلامية" ثلاثة أركان: المحل، والصيغة، والصداق. وأسقطوا الولي وهو ركن في صحة عقد الزواج[27]. في حين نجد الإطار المرجعي أجمل الحديث عن الأركان ولم يذكرها بتفصيل[28].

يقول الإمام ابن أبي زيد القيرواني(ت386ه): "ولا نكاح إلا بولي وصداق وشادي عدل، فإن لم يشهدا في العقد فلا يبني بها حتى يشهدا"[29]. وجاء في مختصر خليل(ت776ه): "وركنه: ولي، وصداق، ومحل، وصيغة"[30]. فاعتبار الولي ركنا في عقد النكاح مما تقرر في المذهب المالكي، وهو يستند في ذلك إلى أحاديث نبوية في الباب.

لذلك إن الحفاظ على المفاهيم الأصيلة، وتبيانها للمتعلم، وتدريسها له بكل موضوعية أساس إبستمولوجي ضروري جدا من أجل إدماج سليم للقيم الأسرية. ومن ذلك مفاهيم: الأسرة الممتدة، الوالدان، الأبناء، الأجداد، الأحفاد...

2-وضوح الخطاب القيمي في المناهج التعليمية:

---

[26] –**منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي**، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016. ص: 5.

[27] –**في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى بكالوريا**. يوسف بن عجيبة وآخرون. مكتبة السلام الجديدة، والدار العالمية للكتاب، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بتاريخ: 12 أكتوبر 2016. ص: 27.

[28] –وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، **الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا لمادة التربية الإسلامية**، 2025. ص: 4.

[29] –**الرسالة**، لابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: أحمد قاسم الطهطاوي، دار الفضيلة، القاهرة. ص: 123.

[30] – **المختصر في الفتوى بمذهب مالك بن أنس المعروف بمختصر خليل**، للشيخ ضياء الدين أبي المودة خليل بن إسحاق الجندي. تحقيق: خالد بن عمر العلمي الجزائري. دار المحسن بالجزائر، ودار ابن حزم بلبنان. الطبعة الأولى: 1442ه/2020م. ص: 293.

وهذا من أهم الأسس الإبستمولوجية لإدماج القيم الأسرية: أن يكون الخطاب القيمي في الوثائق المنهاجية واضحا، من حيث:

- التنصيص عليها في مختلف الوثائق الرسمية؛
- ترجمة هذه القيم الأسرية في مختلف الكتب المدرسية، على شكل كفايات عرضانية ممتدة تعمل على بنائها وتنميتها في مختلف المستويات التعليمية. وهنا يتداخل الإبستمولوجي بالبيداغوجي.

فمن خلال تتبع الوثائق الرسمية المجسدة للمنهاج التربوي المغربي: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض نجد تنصيصا على القيم، خاصة في وثيقة الاختيارات المقدمة للكتاب الأبيض الصادر سنة2002، والميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر في أكتوبر سنة 1999م. فقد تم التصريح ببناء المنهاج التربوي المغربي على ثلاثة مداخل:

أ- مدخل التربية على القيم؛

ب- مدخل التربية على الاختيار؛

ت- اعتماد المقاربة بالكفايات في التدريس.

وفي مدخل التربية على القيم حددت الوثيقة هذه القيم وهي:

"اختيارات وتوجهات في مجال القيم

انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية"[31].

---

[31] –**الكتاب الأبيض، الجزء 1 الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية**. وزارة التربية الوطنية. لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، ربيع الأول 1423هـ/يونيو 2002. ص: 11.

فبناء على المجالات القيمية المذكورة أعلاه يمكن إدراج مختلف القيم الأُسْرية التي يسعى المنهاج التربوي إلى غرسها في نفوس الناشئة: كالبر بالوالدين، والرحمة، والاحترام، والتعاون، والتضامن، والعدل، والإحسان، والرفق، والتأدب، والأمانة، وتحمل المسؤولية، واحترام خصوصيات الغير،...وغيرها من القيم المرتبطة بالأسرة؛ والتي تخدم المقاصد الأسرية والاستقرار المجتمعي. هذه القيم يتم تصريفها في الكتب المدرسية، والمقررات التعليمية وفق رؤية بيداغوجية سنخصص لها المبحث الثالث من هذه الدراسة.

لكن المتتبع للمشاريع الإصلاحية المتوالية بعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض[32]؛ يَلْفَ غموضا في مجال القيم، بل تراجعا عما صرحت به الوثائق المؤسسة السابقة. فلا تكاد الوثائق الصادرة بعدها تصرح بالقيم المراد بناؤها لدى المتعلم المغربي.

ففي وثيقة الرؤية الاستراتيجية 2015-2030؛ الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ التي رفعت شعار: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، نجد في "تصدير" الوثيقة:

"من حيث المبادئ تقوم هذه الرؤية على ما يلي:

- الثوابت الدستورية للأمة المغربية المتمثلة في الدين الإسلامي، والوحدة الوطنية، والملكية الدستورية، والاختيار الديموقراطي؛
- الهوية المغربية الموحدة، والمتعددة المكونات، والغنية الروافد، والمنفتحة على العالم، المبنية على الاعتدال والتسامح، وترسيخ القيم، وتقوية الانتماء، والحوار بين الثقافات والحضارات؛
- مبادئ وقيم حقوق الإنسان"[33].

فنلاحظ هنا الحديث عن قيم حقوق الإنسان وإغفال قيم العقيدة الإسلامية كما تم التنصيص عليها في الكتاب الأبيض والميثاق، مما يطرح سؤال حضور القيم الإسلامية في وثيقة الرؤية الاستراتيجية وما تلاها من وثائق كالقانون الإطار 17.51! فالقيم الأسرية هي صلب القيم الدينية والوطنية التي ينبغي العمل على

---

[32] -للتوسع: انظر: إدماج

[33] -**الرؤية الاستراتيجية 2015–203، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء**. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي–المغرب. 2015م.ص: 8.

بثها في المناهج، والسعي لحمايتها حفاظا على المجتمع وقيمه من كل اختراقات قيمية، وصونا لهويته وهوية الأسرة؛ فالأسرة هي صمام الأمان للمجتمع.

لكن بالمقابل نجد التقرير الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بخصوص: التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي في يناير 2017 قد أشار ونوه بمسألة إدماج القيم الوطنية ومنها قيم الأسرة في المقررات التعليمية، جاء في التقرير أثناء الحديث عن المكتسبات التي ينبغي ترصيدها، وعد منها:

"إدماج متدرج للتربية الوطنية والتربية على حقوق الإنسان، والتربية على المواطنة، وثقافة المساواة بين الرجال والنساء، وقيم التسامح، والتربية على البيئة، وإدماج مبادئ مدونة الأسرة في المقررات والمضامين الدراسية، وبرامج التكوين الأساس والمستمر"[34]. لكن التقرير لم يشر ألبتة إلى القيم الإسلامية، وكأن الإسلام ليس الدين الرسمي للدولة!

فاكتفى بالحديث عن إدماج قيم حقوق الإنسان والتعايش والتسامح...، وكأن التقرير موجه لمؤسسات أو جهات أجنبية!

إن القيم الدينية هي المؤطرة لقيم مدونة الأسرة، والقيم الأسرية قيم أشمل مما ورد في المدونة، فلا ينبغي والحال هذه الاقتصار على تمرير قيم أسرية وفقها فقط، بل إن القيم الأسرية مجال واسع جدا يهم البناء الأسري والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والأسر، والعائلات، ورعاية الأطفال، والمسنين، وصلة الأرحام، وإشاعة روح العمران الأخوي بين أفراد المجتمع.

إن من المرتكزات الإبستمولوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية أن يكون الخطاب القيمي واضحا في الوثائق الرسمية، دون لبس أو غموض، حتى تسهل عملية التنزيل في البرامج والمناهج التعليمية.

---

[34] –**تقرير التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقرير رقم: 17/1**. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي–المغرب. يناير 2017. ص: 8.

3-ثبوت أو نسبية القيم:

من الإشكالات المعرفية المرتبطة بالقيم، والتي لها علاقة بالأساس السابق من حيث الوضوح والحسم: إشكال نسبية القيم أو ثبوتها. وهي لا شك ترخي بظلالها على مسألة القيم الأسرية.

فلقد تقرر في المبحث الأول أن القيم هي:

مجموعة من المعاييروالمبادئ المنبثقة من الدين الإسلامي الحنيف، والفطرة الإنسانية السوية؛ التي تستند إلى مرجعية مؤطرة، وتوجه سلوك الفرد والجماعة، وتحدد مو اقفهم تجاه مختلف القضايا، والموضوعات.

فهي معايير ثابتة، لها مرجعية تؤطرها، ومبادئ توجه بناءها، فالقيم الأسرية نابعة م نالقيم الدينية الإسلامية التي تتسم بالثبات، والمعيارية، والصدقية. فكل قيمة نصت النصوص الشرعية ستبقى خالدة على مر العصور، تمثلها الناس أو انكفؤوا عنها.

ولا عبرة بكلام من يقول بكونية القيم وخصوصية المفاهيم؛ لأن القيم لابد لها من مرجعية فلسفية تنبثق منها. والقيم الإسلامية الصافية هي قيم فطرية بالأساس: تقبلها الفطر السليمة في كل المجتمعات: فالعدل محمود مطلوب عند سائر الناس الأسوياء، والظلم ممجوج مرفوض عند جميع بني البشر..، لهذا فإن القول بنسبية القيم لا يستقيم من المنظور الشرعي الإسلامي.

وعليه؛ فإن من أهم الأسس الإبستمولوجية المعرفية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية: الحفاظ على ثبات القيم الأسرية الإسلامية كبر الولدين، وصلة الرحم، وتوقير الكبير، ورحمة الصغير، والعدل بين الأبناء، والأزواج، ورعاية الأجداد، واحترام قسمة الشرع في المواريث، وتلقي التوجيهات الشرعية الأسرية بالقبول في مختلف الوضعيات والسياقات...

إن ثبات القيم الأسرية الدينية والوطنية من شأنه أن يعزز ترسيخها في النفوس، ويسهل انتقالها السلس بين الأجيال حفظا للمجتمع من كل الهزات القيمية التي تهدده.

المبحث الثالث: الأسس البيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية

بناء على ما ذكر في المبحث السابق من أسس إبستمولوجية معرفية؛ فإن عملية إدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية لا تكتمل إلا بمراعاة جملة منطلقات وأسس بيداغوجية تتكامل مع المعرفية في تناغم وانسجام تامين. نذكر من بينها:

1-نقل ديداكتيكي[35] transposition didactique(نقل تدريسي) سليم:

من أهم الأسس البيداغوجية لإدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية نقل المعرفة المتعلقة بالقيم من فضائها العالم الأكاديمي إلى المجال التدريسي بشكل سليم دون تشويه أو اختزال يجردها من سياقها المعرفي الإبستمولوجي، أو يخل بضوابط المعرفة.

النقل الديداكتيكي مطلوب، لكن دون حذف للأركان أو الشروط المعرفية. فالقيم الأسرية تمتح من القيم الدينية والوطنية، وترتبط بالمفاهيم الشرعية ارتباطا وثيقا، وكل إخلال بالمفهوم هو إخلال بالقيمة ذاتها. وقد مر بنا آنفا مثال تعريف "الزواج" الوارد في الكتاب المدرسي، والذي لم يذكر شرط الولي في صحة عقد النكاح.

2-الامتداد العرضاني للقيم الأسرية في المنهاج التعليمي:

إن البناء العلمي للمنهاج الدراسي النشط يقتضي أن يكون هناك تكامل بين المواد المكونة للمنهاج، واستحضار مدخل القيم ومجالاته، التي يراد بناء المنهاج وفقها، ومنها: القيم الأسرية. والقيم هي التي توجه عملية صياغة الأهداف والغايات التربوية، ومواصفات المتعلم، ومخرجات المنهاج.

ويتميز كل منهاج دراسي بوجود مواد حاملة للقيم بطريقة مباشرة واضحة، كمادة التربية الإسلامية، والتربية الأسرية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والفلسفة، وأخرى تمرر القيم بشكل ضمني وفق مقاربات بيداغوجية وطرق تدريس معينة، كالرياضيات، والفيزياء، وعلوم الحياة والأرض وغيرها. بمعنى أن جميع المواد مسؤولة عن تمرير القيم للمتعلمين ورعايتها.

---

[35] – لمعرفة مستويات النقل الديداكتيكي؛ انظر: **منهاج تدريس أصول الفقه بالتعليم الجامعي، دراسة نظرية ميدانية**. خالد البورقادي، دار إقدام إسطنبول–تركيا. الطبعة الأولى: 1444هـ/2023م، ص: 221.

لذلك فمن أهم الأسس البيداغوجية أن تدمج القيم الأسرية بشكل عرضاني ممتد بين مختلف مواد المنهاج بشكل تكاملي ومنسجم، حيث يشعر المتعلم ببناء التعلمات، والقيم، والمفاهيم بشكل نسقي متكامل؛ مما يضفي على المنهاج نشاطا وحيوية، وعلى التعلمات معنى ومتعة، فيسعى الجميع لتحقيق غايات المنهاج ومقاصده عن وعي وعقلانية.

3-مقاربات بيداغوجية نشيطة لتعليم القيم الأسرية:

إن من أصعب المباحث في علم التدريس هو تعليم القيم، وتقويمها؛ لذلك لابد من اعتماد مقاربة بيداغوجية نشيطة تمكن من بناء القيم الأسرية بشكل جيد، ومن المداخل الأساسية لذلك اعتماد المقاربة بالكفايات مدخلا رئيسا من مداخل المنهاج التربوي المغربي، نظرا لما تتمتع به هذه المقاربة من خلفية نظرية تربوية متنوعة، وما يندرج تحتها من بيداغوجيات نشيطة. والمنهاج الدراسي يسعى لبناء عدة كفايات لدى المتعلم، ومنطلق ذلك هو التدريس بالوضعية المشكلة، والتدريس بالمفهوم، وجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية في منهج بنائي للمعارف، والمهارات، والقدرات، والقيم؛ التي تنصهر كلها في ذات المتعلم ليتمكن من حل وضعية مشكلة أو فئات من الوضعيات.

إن القيم، ومنها القيم الأسرية تشكل دعامة أساسية يعمل المتعلم على دمجها لحل الوضعية. إذ الكفاية هي: "تعبئة مجموعة من الموارد: معارف، مهارات، قدرات، وقيم، وإدماجها لحل وضعية مشكلة، أو فئات من الوضعيات"[36].

فالاشتغال وفق منطق الكفايات يفسح المجال لبناء القيمة لدى المتعلم طيلة المدة الزمنية لبناء الكفاية وقد تكون سنوية في غالب الأحيان كما هو الشأن في مادة التربية الإسلامية.

ويستعين المدرس ببيداغوجيات نشيطة تخدم بناء الكفايات، ومنها: بيداغوجيا الخطإ، وبيداغوجيا حل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا التعاقد، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا اللعب. هذه الأخيرة مجال واسع لبناء القيم الأسرية لدى الطلبة والمتعلمين من خلال الاشتغال على مشاريع ووضعيات، واستثمار الأنشطة الموازية لدعمها.

4-هندسة تكوين متكاملة تراعي الشرط الأخلاقي والشرط المعرفي

---

[36] -**فصول في ديداكتيك التربية الإسلامية**، خالد البورقادي، الطبعة الثانية: 1445هـ/2024م. دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط. ص: 73.

لا يمكن الحديث عن غرس القيم الأسرية، وتعليمها، وتقويمها دون تأهيل مدرسين أكفاء، وفاعلين تربويين يتسمون بالكفايات اللازمة لمزاولة مهنة التدريس، فالمدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وهو المنفذ للمنهاج، والباني للأخلاق والقيم، وكل خلل يتسرب لعملية تدريس القيم مرتبط بشكل كبير منه بالممارسة الديداكتيكة تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما؛ لأن ترسيخ منظومة القيم لدى المتعلمين يعتمد بالأساس على وجود مدرسين ذوي كفايات أساسية منها:

- الكفاية الأخلاقية: وهي مفتاح بناء القيم داخل المدرسة المغربية؛ وهنا نتحدث عن الشرط الأخلاقي لولوج مهنة التدريس، ونستحضر ما ورد في منهاج مادة التربية الإسلامية من اعتماد "بيداغوجيا القدوة" في تعليم القيم وبنائها.
- الكفاية المعرفية: فالمدرس يستمد سلطته التربوية من البناء الصلب لشخصيته العلمية والتربوية، فينبغي أن يكون كفءا في تخصصه، مشاركا في باقي المعارف والفنون الأخرى؛
- الكفاية التواصلية: وهي من الأهمية بمكان لتنفيذ المنهاج وغرس القيم الأسرية في نفوس المتعلمين؛ فبقدرة المدرس على التواصل يستطيع النفاذ إلى نفوس، وعقول، وقلوب المتعلمين.
- الكفاية التكنولوجية: لابد للمدرس من حد معتبر وقدرة على توظيف التكنولوجيا الحديثة واستثمار في بناء القيم الأسرية، فرب مورد رقمي يغني عن العديد من الدروس، فيثمر سلوكا حميدا في نفوس التلاميذ.

خاتمة

في ختام هذه الدراسة؛ نخلص إلى ما يلي:

- إن إدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية يستند إلى أسس إبستمولوجية معرفية، تتلخص في أهمية الحفاظ على المفاهيم الأسرية، وحمايتها من كل تحريف يطالها في زمن الحرب على المصطلحات والمفاهيم الشرعية،
- ضبط مفهوم القيم على مستوى الوثائق الرسمية، وعدم تمييعه، والاستناد إلى القيم الدينية والوطنية في تحديد القيم الأسرية المراد بناؤها؛
- ضرورة اتسام الخطاب القيمي بالوضوح؛ والابتعاد عن الضبابية على مستوى التنظير، وعلى مستوى التنزيل، والتقيد بالقيم الدينية والوطنية التي تشكل سياج الهوية الحضارية للمجتمع؛
- أهمية الحسم في ثبوت القيم الإسلامية؛ لأنها تستند إلى الوحيين قرآنا وسنة، وتستجيب لحاجيات الفطرة السليمة، ولا تتناقض مع القيم الإنسانية التي تتبناها الفطر السوية؛
- لابد لعملية إدماج القيم الأسرية في المناهج والمقررات التعليمية من أسس بيداغوجية أيضا تستند إليها، ومنها:
  - نقل ديداكتيكي سليم يحفظ المعرفة من كل تشويه بسبب الاختزال والاختصار لنقلها من المستوى العالم إلى المستوى المعد للتدريس؛
  - بناء القيم الأسرية بشكل عرضاني ممتد، يغطي جميع المواد الدراسية المشكلة للمنهاج، لذا لابد من الاستعانة بخبراء بناء المناهج ذوي الخبرة والتجربة في تصميم المنهاج؛
  - مراعاة نمو القيم، والسلم القيمي اثناء دمج القيم الأسرية في المقررات، والكتب المدرسية، ومختلف الدعامات البيداغوجية؛
  - بناء موارد رقمية تتضمن قيما أسرية، وفق أسلوب حديث مشوق، ونافع؛
  - استثمار المقاربة بالكفايات في بناء القيم وتقويمها وفق المنظور السوسيوبنائي؛
  - تأهيل مدرسين أكفاء يمثلون القدوة الحسنة، والشخصية المتواصلة الإيجابية؛
  - استثمار الأندية التربوية، والحياة المدرسية لتعزيز القيم الأسرية لدى المتعلمين.

إن إدماج القيم الأسرية في المناهج التعليمية من شأنه أن يسهم في تعزيز الحصانة الأسرية، وتلاقح الأجيال، وحماية هوية المجتمع ومقوماته، وعقلنة عملية بناء القيم، ورعايتها، وتقويمها، وهذا يستدعي

استحضار مختلف الأسس المعرفية والبيداغوجية، وتضافر جهود مختلف الفاعلين التربويين والأسرة للقيام بهذه المهمة التربوية الشاقة.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل سبحانه.

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع

1-**إدماج القيم في المنظومة التربوية المغربية بين الوثائق الرسمية والاشتغال الديداكتكي**، د. خالد البورقادي، ضمن كتاب جماعي: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية، تقديم: د. عمر الرويضي. منشورات المركز الدولي للأبحاث والدراسات العربية، طبع: كلمات للنشر والتوزيع-الدار البيضاء-المغرب. الطبعة الأولى: 2018م.

2-**ارتقاء القيم، دراسة نفسية**. عبد اللطيف محمد خليفة، عالم المعرفة، العدد: 160. رمضان1412هـ/أبريل 1992م.

3-**أسس المناهج المعاصرة**، طاهر محمد الهادي محمد، دار المسيرة – عمان الأردن. الطبعة الأولى،2012م/1433هـ

4-**الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا لمادة التربية الإسلامية**، 2025. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2025م.

5-**تاج العروس**، لمحمد مرتضى الزبيدي، دار صادر-بيروت، طبعة 1966.

6-**تقرير التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقرير رقم: 17/1.** المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي-المغرب. يناير 2017.

7-**ديداكتيك القيم: منطلقات بيداغوجية وتطبيقات ديداكتيكية**، خالد البورقادي. مجلة النداء التربوي، العدد: 23-24. السنة الثانية والعشرون، 1440هـ/2019م.

8-**الرسالة**، لابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: أحمد قاسم الطهطاوي، دار الفضيلة، القاهرة.

9-**الرؤية الاستراتيجية 2015-203، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء**. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي-المغرب. 2015م.

10-**سؤال القيم بصيغ متعددة، نماذج في العلوم الاجتماعية والإعلام والتربية والأدب والثقافة**. تحرير هشام المكي. المؤلفون: هشام المكي-بنيونس السراجي-عبد الرزاق بلعقروز-عبد القادر مرزاق-مصطفى المريط. مركز نماء. بيروت. الطبعة الأولى: 2015م.

11-**سؤال العمل: بحث عن الأصول العلمية في الفكر والعلم**، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت، د.ط، 2013.

12-**صحيح البخاري**، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري. مؤسسة الرسالة ناشرون-بيروت، لبنان. الطبعة الأولى: 1439هـ/2018م.

13-**صحيح مسلم**، للإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري. مؤسسة الرسالة ناشرون-بيروت، لبنان. الطبعة الأولى: 1439هـ/2018م.

14-**في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى بكالوريا**. يوسف بن عجيبة وآخرون. مكتبة السلام الجديدة، والدار العالمية للكتاب، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بتاريخ: 12 أكتوبر 2016.

15-**القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر**، عبد المجيد بن مسعود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية قطر(سلسلة كتاب الأمة رقم: 67)، الطبعة الأولى: 1419هـ/1999م.

16-**القيم التربوية في القصص القرآني**، سيد طهطاوي، دار الفكر العربي: القاهرة، 1996م،

17-**القيم الإسلامية والتربية**، مصطفى علي خليل أبو العينين، مكتبة إبراهيم حلبي: المدينة المنورة, 1988م.

18-**الكتاب الأبيض، الجزء 1 الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية**. وزارة التربية الوطنية. لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، ربيع الأول 1423هـ/يونيو 2002.

19-**كشاف اصطلاحات الفنون**، محمد علي التهانوي، مكتبة لبنان ناشرون-مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان. الطبعة الأولى: 1996م.

20-**لسان العرب**، جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ابن منظور الأنصاري الإفريقي، حققه وعلق عليه ووضع حواشيه: عامر أحمد حيدر. راجعه: عبد المنعم خليل إبراهيم. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. الطبعة الثانية: 2013م.

21-**المختصر في الفتوى بمذهب مالك بن أنس المعروف بمختصر خليل**، للشيخ ضياء الدين أبي المودة خليل بن إسحاق الجندي. تحقيق: خالد بن عمر العلمي الجزائري. دار المحسن بالجزائر، ودار ابن حزم بلبنان. الطبعة الأولى: 1442هـ/2020م.

22-المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية-القاهرة. مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة: 2004م.

23-معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. ودار الجيل بيروت لبنان. طبعة: 1420/ 1999م.

24-المعجم الأدبي، عبد النور جبور، دار العلم للملايين، بيروت، لبنا. الطبعة الثانية: 1984م.

25-منظومة القيم العليا-التوحيد والتزكية والعمران، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، أمريكا، ط1:2013،

منظومة القيم المرجعية في الإسلام، محمد الكتاني، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، ط2: 1433هـ/2011م،

26-المنهاج التربوي: إشكالات التقويم و آفاق التطوير: المنهاج التربوي المغربي أنموذجا، د. خالد البورقادي، دراسة منشورة بمجلة بادر لعلم النفس الإسلامي، العدد الثاني، مارس 2024.

27-المنهج والمنهاج والبرنامج، الينوزي سهيل. مجلة دفاتر التربية والتكوين الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. العدد 8/7.

28-منهاج تدريس أصول الفقه بالتعليم الجامعي، دراسة نظرية ميدانية. خالد البورقادي، دار إقدام إسطنبول-تركيا. الطبعة الأولى: 1444هـ/2023م،

29-منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016.

30-الموطأ، للإمام مالك بن أنس. برواية يحيى بن يحيى الليثي. مؤسسة الرسالة ناشرون-بيروت، لبنان. الطبعة الأولى: 1438هـ/2017م.

31-نهج البلاغة، (وهو مجموع ما اختاره الشريف أبو الحسن الرضي من كلام أمير المؤمنين علي بن أبي طالب). ضبط نصه وابتكر فهارسه العلمية: الدكتور صبحي الصالح. دار الكتاب المصري-القاهرة ودار الكتاب اللبناني ببيروت. الطبعة الرابعة: 1425هـ/2004م.

32-نظرية القيم في الفكر المعاصر، نديم علاء الدين. مجلة الباحث، العدد: 3

قائمة المصادر والمراجع (مرتبة ألفبائيا)

- **المصحف الشريف برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق بالعد المدني.**
- الأذكار، تحقيق: الأرنؤوط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 1414 هـ - 1994م.
- أصول النظام الاجتماعي في الإسلام للشيخ محمد الطاهر بن عاشور نشر دار السلام بالقاهرة الطبعة الأولى 1426هـ/2005م.
- البحر المحيط في التفسير لأبي حيان الأندلسي (المتوفى: 745هـ) تحقيق صدقي محمد جميل نشر دار الفكر - بيروت 1420 هـ
- بيان المعاني مرتب حسب ترتيب النزول لعبد القادر بن ملّا حويش (المتوفى: 1398هـ) مطبعة الترقي – دمشق الطبعة الأولى 1382 هـ - 1965 م
- التحرير والتنوير لمحمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) الدار التونسية للنشر – تونس 1984م
- تفسير الطبري جامع البيان في تأويل القرآن لمحمد بن جرير الطبري (المتوفى: 310هـ)، تحقيق أحمد محمد شاكر مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى، 1420 هـ - 2000 م
- تفسير المنار لمحمد رشيد رضا (المتوفى: 1354هـ) نشر الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة 1990
- شرح السنة، تحقيق: الأرنؤوط - محمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت، الطبعة: الثانية، 1403 هـ - 1983 م.
- العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (المتوفى: 170هـ) تحقيق د مهدي المخزومي، ود إبراهيم السامرائي نشر دار ومكتبة الهلال دون رقم طبعة ولا تاريخ طبع.
- فتح القدير لمحمد بن علي الشوكاني اليمني (المتوفى: 1250هـ) نشر دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت الطبعة الأولى - 1414 هـ
- في ظلال القرآن لسيد قطب (المتوفى: 1385هـ) نشر دار الشروق - بيروت- القاهرة الطبعة السابعة عشر - 1412 هـ
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله الزمخشري (المتوفى: 538هـ) نشر دار الكتاب العربي بيروت الطبعة الثالثة - 1407 هـ
- لسان العرب لحمد بن مكرم بن على، ابن منظور الأنصاري الإفريقي (المتوفى: 711هـ) دار صادر – بيروت الطبعة الثالثة - 1414 هـ
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: 542هـ) تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد ونشر دار الكتب العلمية – بيروت الطبعة الأولى - 1422 هـ

- مختار الصحاح لزين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666) تحقيق يوسف الشيخ محمد نشر المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا الطبعة الخامسة، 1420هـ / 1999م
- المخصص لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (المتوفى: 458هـ) تحقيق خليل إبراهيم جفال نشر دار إحياء التراث العربي – بيروت الطبعة الأولى 1417هـ 1996م
- المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم للدكتور محمد حسن حسن جبل نشر مكتبة الآداب – القاهرة الطبعة الأولى 2010 م.
- المعجم الصغير للطبراني لسليمان بن أحمد أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ) تحقيق محمد شكور محمود الحاج أمرير نشر المكتب الإسلامي، دار عمار - بيروت , عمان الطبعة الأولى 1405 - 1985
- المفردات في غريب القرآن لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (المتوفى: 502هـ) تحقيق صفوان عدنان الداودي ونشر دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت الطبعة الأولى - 1412هـ
- مقاصد الشريعة الإسلامية لمحمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) دراسة وتحقيق الشيخ محمد الحبيب ابن الخوجة نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر الطبعة الأولى 1425 هـ - 2004 م.
- مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس القزويني الرازي، (المتوفى: 395هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون، نشر دار الفكر ط 1 1979م
- منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، لابن تيمية، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1986 م.

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

النص الشرعي بين الخصائص المرجعية وإشكالات التوظيف الديداكتيكي

د. حميد حقي[1]

Hamid.hakki92@gmail.com

الملخص

تتناول هذه الدراسة موضوع ديداكتيك النص الشرعي في مادة التربية الإسلامية، من خلال تحليل تموقعه في الوثائق التربوية الرسمية، واستجلاء خصائصه المرجعية، ومساءلة آليات توظيفه في الممارسة الصفية. وقد بيّنت النتائج وجود مفارقة واضحة بين مركزية النص الشرعي في الخطاب المنهاجي من حيث التأصيل النظري، وبين محدودية تفعيله في الواقع التعليمي، نتيجة لجملة من الإكراهات، من أبرزها ضعف التكوين الديداكتيكي للأساتذة، وغياب تصور منهجي واضح للتعامل مع السورة المقررة، وتراجع حضور النص الحديثي ضمن بناء التعلمات. وتنتهي الدراسة إلى ضرورة بلورة تصور ديداكتيكي متجدد يُزاوج بين المرجعية الشرعية للنص ووظيفته التربوية، بما يعزز من قدرته على الإسهام في تحقيق الكفايات المنشودة، وتكوين المتعلم في أبعاده المعرفية والقيمية، في ضوء مقاصد الوحي ومتطلبات المنهاج القائم على التدريس بالكفايات.

الكلمات المفتاحية:

النص الشرعي؛ الديداكتيك؛ التربية الإسلامية؛ الخصائص المرجعية؛ التوظيف الديداكتيكي.

---

1 - أستاذ زائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين ببني ملال – المغرب (تخصص ديداكتيك مادة التربية الإسلامية)

The Qur'anic Text between Referential Authority and the Challenges of Didactic Implementation

Dr. HAMID HAKKI[2]

Hamid.hakki92@gmail.com

Abstract

This study explores the didactics of the Islamic scriptural text (nass shar'i) within the curriculum of Islamic education in Morocco. It analyzes the positioning of scriptural texts in official pedagogical documents, examines their foundational characteristics, and investigates the challenges associated with their classroom implementation. The findings reveal a clear discrepancy between the central role assigned to the scriptural text at the theoretical level of curriculum design and its limited functional integration in actual teaching practices. This gap is attributed to several constraints, most notably the insufficient didactic training of teachers, the fragmented approach to the assigned Qur'anic surah, and the marginalization of hadith texts in the development of learning outcomes. The study concludes by underscoring the necessity of a renewed didactic framework that bridges the referential authority of the text with its pedagogical function, enabling it to effectively contribute to the development of core competencies and to the formation of learners' cognitive and ethical awareness in light of the objectives of revelation and the requirements of competency-based education.

Keywords : Scriptural text; Didactics; Islamic Education; Referential characteristics; Didactic implementation.

[2] - **Visiting Professor at the Higher School of Education and Training, Beni Mellal – Morocco (Specialization: Didactics of Islamic Education).**

مقدمة

يُعدّ النص الشرعي مكونا أساسا في النسق المعرفي الإسلامي، ومصدرا مرجعيا مهيمنا على سائر المعارف الشرعية والإنسانية والاجتماعية، ومنطلقا لتشكيل الوعي العقدي والقيمي لدى المتعلمين. وتزداد مركزية هذا النص في مجال التربية الإسلامية، حيث يقوم المنهاج الدراسي المغربي – في صيغته الجديدة – على اعتباره الأساس المرجعي والمنهجي لبناء التعلمات، وتنمية المهارات، وتحقيق الكفايات، ضمن رؤية تستلهم مقاصد الوحي، وتراعي خصوصيات المتعلم المغربي، وحاجاته المتجددة في سياق تحولات العصر.

لقد أقر المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية بمركزية النص الشرعي، من خلال التنصيص الصريح على وظيفته المرجعية والتكوينية، وعلى ضرورة استحضاره في تخطيط التعلمات، وتدبيرها، وتقويمها، وذلك وفق منطق ديداكتيكي يتجاوز التعامل التقليدي مع النصوص، إلى مقاربة وظيفية تجعل من النص محركا لبناء المعنى، ورافعة لتكوين المتعلم في أبعاده العقلية والوجدانية والسلوكية. غير أن الملاحظة التربوية والواقع التعليمي يشيران إلى فجوة قائمة بين المرجعية النظرية التي تمنح للنص مكانة مركزية، وبين الممارسات الصفية التي غالبا ما تتعامل معه بشكل سطحي، مقتصرة على تلاوته أو تزيينه أو الاستئناس به، دون استثمار دلالاته ووظيفته التربوية؛ مما يفرغ الدرس من عمقه التربوي، ويبقي النص في موقعه الشكلي، بدل أن يُفعّل في موقعه البنائي والتكويني.

ويزداد الأمر تعقيدا بالنظر إلى تعدد مستويات التعامل مع النص الشرعي؛ فهو من جهة نص موحى به من الله، يتسم بالربانية والإطلاقية والنسقية، ولا يخضع لمقاييس النصوص الوضعية؛ وهو من جهة ثانية موضوع ديداكتيكي، يدرّس ضمن منهاج موجه بالكفايات، ومرتبط بممارسات بيداغوجية وإكراهات واقعية. وقد قاربت بعض الدراسات التربوية هذه الإشكالية من زوايا جزئية، مركزة إما على الصياغات اللغوية للنصوص أو على إكراهات التقويم، دون الغوص في الخصائص الذاتية للنص الشرعي ولا في أسس تفعيلها تربويا. من هنا تنطلق هذه الدراسة من فرضية مؤداها أن فعالية توظيف النص داخل القسم تظل رهينة بإعادة بناء ديداكتيك خاص به، ينطلق من خصائصه المرجعية، ويستوعب مقتضيات الواقع التربوي.

وانطلاقا من هذا الإشكال، ترمي الدراسة إلى تفكيك مفهوم النص الشرعي في أبعاده اللغوية والاصطلاحية والتربوية، واستجلاء خصائصه المرجعية، كما ترصد تمثلاته في الوثائق الرسمية المؤطرة لتدريس مادة التربية الإسلامية، وتفحص الإشكالات العملية والمنهجية التي تحفّ بتوظيفه في سياق الممارسة الصفية، وذلك في أفق اقتراح تصور منهجي متكامل لتفعيل النصوص الشرعية في بناء التعلمات،

وتنمية المهارات، وتكوين المتعلم في ضوء مقاصد الوحي ومرتكزات المقاربة بالكفايات. وقد اعتمد البحث منهجا تحليليا واستقرائيا، انطلق من تحليل الوثائق التربوية الرسمية، والكتب المدرسية، وبعض النماذج الصفية، وانتظم في محورين اثنين: خصائص النص الشرعي، وإشكالات توظيفه الديداكتيكي في الواقع المدرسي المغربي.

المبحث الأول: مفهوم النص الشرعي وخصائصه

1. مفهوم النص الشرعي

جاء في معجم العين "نصصت الحديث إلى فلان نصا أي رفعته [...]، والمنصة: التي تقعد عليها العروس، ونصصت ناقتي: رفعتها في السير [...]، والماشطة تنص العروس أي تقعدها على المنصة، وهي تنتص أي تقعد عليها أو تشرف لترى من بين النساء"[3]. وعند ابن فارس: "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء، منه قولهم نص الحديث إلى فلان: رفعه إليه، والنص في السير أرفعه"[4]. وفي الصحاح: "نصصت الشيء رفعته، ومنه منصة العروس، ونصصت الحديث إلى فلان، أي رفعته إليه، وسير نص ونصيص، ونصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده، ونص كل شيء منتهاه"[5]. وجاء في لسان العرب: "النص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا رفعه، وكل ما أظهر، فقد نُص [...]، ونصت الظبية جيدها رفعته، ووضع على المنصة أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور، والمَنَصَّةُ ما تظهر عليه العروس لترى [...]، والمِنَصّة الثياب المرفعة والفرش الموطأة، ونص المتاع نصا جعل بعضه على بعض"[6].

ومن خلال المقارنة بين هذه التعريفات يتحصل أن "النص" يدور لغويا على جملة معان؛ أولها رفع الشيء ماديا أو معنويا؛ مثل رفع الناقة أو رفع العروس على المنصة أو رفع الحديث، وثانيها إظهار الشيء وإبرازه؛ مثل قولهم "رفعت الظبية رأسها بمعنى أظهرته" ومثل رفع الحديث حتى تفهم دلالته ويصلح للاستدلال، وثالثها بلوغ منتهى الشيء كما في الصحاح، ورابعها استقصاء الشيء والإحاطة بتفاصيله.

وأما الدلالة الاصطلاحية للنص فقد أورد أبو البقاء الكفوي أنه "نُقل في الاصطلاح إلى الكتاب والسنة، وإلى ما لا يحتمل إلا معنى واحدا [...]، والنص قد يطلق على كلام مفهوم المعنى سواء كان ظاهرا أو نصا أو مفسرا، اعتبارا منه للغالب؛ لأن عامة ما ورد من صاحب الشريعة نصوص"[7]. وهو كما يعرفه السيوطي

---

[3] - الفراهيدي، أحمد بن خليل، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، باب (ص ن، ن ص)

[4] - ابن فارس، أبو الحسين، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م، مادة (ن ص)

[5] - الجوهري، أبو نصر إسماعيل (ت: 393هـ)، الصحاح، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، 1407هـ - 1987م، مادة (ن ص ص)

[6] - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط3 - 1414هـ، مادة (ن ص ص)

[7] - الكفوي، أبو البقاء، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة – بيروت، ص908

"اللفظ المفيد المرتفع عن قبول التأويل، وقيل: ما لا يحتمل إلا تأويلا واحدا، وقيل: ما يستوي ظاهره وباطنه، وقيل: ما تعرى لفظه عن الشبهة ومعناه عن الشركة، وقيل: ما وقع في بيانه إلى أقصى غايته"[8].

كما يوضح التهانوي أنه "يطلق على معان؛ الأول: كل ملفوظ مفهوم المعنى من الكتاب والسنة سواء كان ظاهرا أو نصا أو مفسرا حقيقة أو مجازا عاما أو خاصا اعتبارا منهم للغالب، لأن عامة ما ورد من صاحب الشرع نصوص، وهذا المعنى هو المراد بالنصوص في قولهم عبارة النص وإشارة النص ودلالة النص واقتضاء النص [...] والثاني: ما ذكر الشافعي فإنه سمى الظاهر نصا فهو منطلق على اللغة، والنص في اللغة بمعنى الظهور [...] والثالث: وهو الأشهر هو ما لا يتطرق إليه احتمال أصلا لا على قرب ولا على بعد كالخمسة مثلا فإنه نص في معناه لا يحتمل شيئا آخر"[9].

ويميز البركتي بين اصطلاح الأصوليين واصطلاح الفقهاء فيقول: "النص عند الأصوليين ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، قيل: ما لا يحتمل إلا معنى واحدا، وقيل: ما لا يحتمل التأويل [...] وأيضا تطلق النصوص على ما نصه الفقهاء في كتبهم"[10].

والخلاصة أن النص يطلق عند علماء الإسلام على معنيين؛ أحدهما عام، والآخر خاص؛ فأما العام فهو إطلاقهم اسم النص على "كل ملفوظ مفهوم المعنى من الكتاب والسنة؛ سواء كان ظاهرا أو مفسرا أو نصا، حقيقة أو مجازا، خاصا كان أو عاما، اعتبارا منهم للغالب؛ لأن عامة ما ورد من صاحب الشرع نصوص"[11]. وأما المعنى الخاص فيندرج ضمن ما تناوله الأصوليون في باب الدلالات؛ حيث سعوا إلى التمييز بين المجمل والمفصل والمطلق والمقيد والعام والخاص والنص والمؤول... فهو عند الشافعي "كل خطاب عُلِم

---

[8] - السيوطي، جلال الدين، معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب – القاهرة، ط1، 2004م، ص63

[9] - التهانوي، محمد صابر الفاروقي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، ط1، 1996م، ج2، ص1696

[10] - البركتي، محمد عميم الإحسان، التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ - 2003م، ص228

[11] - البخاري، علاء الدين عبد العزيز، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، شركة الصحافة العثمانية – اسطنبول، ط1، 1890م، ج1، ص67

ما أريد به من الحكم"[12] دون تفريق بين النص والظاهر، وعند الغزالي "ما لا يتطرق إليه التأويل"[13]، وعند ابن قدامة "ما يفيد بنفسه من غير احتمال"[14]...

وبتأمل هذين المعنيين تتأكد ضرورة التمييز بين مفهوم النص في الدرس الأصولي ومفهوم النص الشرعي العام؛ المتمثل في نصوص الوحي القرآنية والحديثية؛ فهذا المعنى العام هو الذي يخدم أهداف هذه الدراسة.

فإذا كانت دلالة النص في النظر الأصولي تتحدد بجملة قواعد لغوية وضوابط منهجية تتحكم في عمليتي الفهم بقصد بناء الأحكام الشرعية وتعيين مقاصدها "فإن مفهوم النص الشرعي المرتبط بالتلقي الإنساني الشامل لمراده بقصد التفاعل والتعامل معه لا يقبل ذلك الحصر الأصولي؛ على اعتبار أن النص الشرعي ليس فقط قضية وضوح وخفاء في الصيغة اللغوية، وإنما بكونه عالما من المعاني المعرفية الدالة على هداية ورحمة وذكر ونور وحكمة... والتي قد تتبين دلالاتها بلفظ مفرد في سياق محدد أو بتركيب جملة في نسيج آية أو مجموع آيات أو سورة أو سور أو حديث أو مجمع أحاديث نبوية صحيحة أو مجمع الكتاب الكريم والسنة النبوية الشريفة"[15].

فالنص الشرعي كما يؤكد الدكتور عبد الرحمان العضراوي "لغة شرعية تتجاوز اللغة العربية الطبيعية البشرية في توصيل رسالة ذات مقاصد إلهية مع اعتماد سنن تلك اللغة في البيان والبرهان. وهذا الاعتماد يفسره خطاب الله تعالى خلقه بما يفهمونه، فكان أن أرسل كل رسول بلسان قومه وأنزل كتبه على لغتهم لتكشف اتصال النص الشرعي بالواقع الإنساني"[16].

وما يغيب للأسف عن كثيرين – بمن فيهم بعض مدرسي مادة التربية الإسلامية- أن النص الشرعي ليس مجرد نص تعليمي مدرسي – كما هو الشأن بالنسبة إلى النص الأدبي في اللغة العربية أو النص التاريخي في التاريخ أو النص الفلسفي في الفلسفة... أو غيرها- فهذه النصوص كلها هي إنتاجات بشرية خالصة؛ أنتجت في سياقات وظروف معينة، ويمكن أن نمنح لعقولنا هامشا كبيرا من السلطة عند تناولها.

---

[12] - الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي، ط1، 1414هـ - 1994م، ج2، ص204

[13] - الغزالي، أبو حامد، المنخول من تعليقات الأصول، تحقيق محمد حسن هيتو، دار الفكر المعاصر- بيروت، ط3، 1419هـ - 1998م، ص243

[14] - ابن قدامة، موفق الدين، روضة الناظر وجنة المناظر، مؤسسة الريّان للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2002م، ج1، ص506

[15] - العضراوي، عبد الرحمان، النص الشرعي وبناء مفهوم التأويل، الرابطة المحمدية للعلماء، ط1، 2020م، ص10

[16] - نفسه، ص11

والأمر مختلف تماما عند الحديث عن نصوص الشرع؛ فنحن إزاءها نكون أمام كتاب الله المطلق والحاكم والمهيمن على ما سواه من المعارف والعلوم التي يبدع فيها العقل البشري؛ فالقرآن كما يصفه الشاطبي هو "كلية الشريعة، وعمدة الملة، وينبوع الحكمة، وآية الرسالة، ونور الأبصار والبصائر، وأنه لا طريق إلى الله سواه، ولا نجاة بغيره، ولا تمسك بشيء يخالفه، وهذا كله لا يحتاج إلى تقرير واستدلال عليه؛ لأنه معلوم من دين الأمة، وإذا كان كذلك لزم ضرورة لمن رام الاطلاع على كليات الشريعة وطمع في إدراك مقاصدها، واللحاق بأهلها، أن يتخذه سميره وأنيسه، وأن يجعله جليسه على مر الأيام والليالي؛ نظرا وعملا، لا اقتصارا على أحدهما؛ فيوشك أن يفوز بالبغية، وأن يظفر بالطلبة"[17]. والأمر كذلك مع النصوص الحديثية؛ فنحن إزاءها أمام أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، باعتبارها شارحة ومبينة ومفصلة لكلام الله؛ فهي "تفصيل مجمله، وبيان مشكله، وبسط مختصره؛ وذلك لأنها بيان له"[18].

2. خصائص النص الشرعي

إن تقييد النص بوصفه "شرعيا" ليس مجرد وصف إضافي فحسب؛ بل هو إحالة مقصودة ودالة؛ تحيل على الخصائص الفريدة التي يتميز بها، وهي جملة خصائص ما يكون له أن يمتاز بها لولا ارتباطه بالشرع المتمثل في الوحي قرآنا وسنة؛ فهي إذن خصائص الوحي المنزل من عند الله؛ وفيما يأتي عرض سريع لأهمها.

أ. خاصية الربانية

إن أول ما يميز نصوص الوحي كون مصدرها من الله تعالى؛ فلا هي بشعر ولا بسحر ولا بقول كاهن أو مجنون... كما ادعى كفار قريش. وقد تضمن القرآن نفسه عشرات الآيات التي تؤكد هذا المعنى؛ يقول سبحانه: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ﴾ [الشعراء: 192-194]. ويقول سبحانه: ﴿إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ قَلِيلًا مَا تُؤْمِنُونَ وَلَا بِقَوْلِ كَاهِنٍ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ تَنْزِيلٌ مِّنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الحاقة: 40-43]. وعلى المدرس أن يسعى جاهدا من أجل تمكين المتعلمين من استحضار هذه الخاصية العظيمة في مقام قراءة القرآن والاستماع إليه ومدارسته؛ بأن يصطحبوا معهم نية التعبد في كل ذلك، وأن يستشعروا أنهم أمام كلام الله المقدس الذي وصفه بالقول الثقيل.

---

[17] - الشاطبي، أبو إسحاق (ت: 790هـ)، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ - 1997م، ج4، ص144

[18] - نفسه، ج4، ص314

ب. خاصية الحفظ

فنصوص الوحي محفوظة بحفظ الله لها؛ حيث تولى ذلك بنفسه، ولم يكلف به أحدا؛ يقول سبحانه: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 9]. فهو سبحانه "حافظه في كل وقت من كل زيادة ونقصان وتحريف وتبديل، بخلاف الكتب المتقدمة، فإنه لم يتول حفظها، وإنما استحفظها الربانيين والأحبار فاختلفوا فيما بينهم بغيا فكان التحريف"[19]. وهذه الخاصية مما يتحتم على مدرس التربية الإسلامية توعية تلاميذه به؛ بأن يوضح لهم أن السر في حفظ الله لكتابه من الضياع والتحريف رغم مرور أكثر من أربعة عشر قرنا على نزوله هو إرادته سبحانه بأن يبقى كتابه هذا مصدرا دائما لهداية الإنسان وتوجيه حركته في الكون.

ت. خاصية البلاغة والإعجاز

وهي الخاصية التي عبر عنها سبحانه وتعالى في أكثر من سياق؛ ومن ذلك قوله تعالى: ﴿قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَٰذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [الإسراء: 88]. يقول الرازي: "ومن تأمل في لطائف نظم هذه السورة وفي بدائع ترتيبها علم أن القرآن كما أنه معجز بحسب فصاحة ألفاظه وشرف معانيه، فهو أيضا معجز بحسب ترتيبه ونظم آياته"[20]. ويقول الباقلاني وهو يتحدث عن بلاغة القرآن: "بديع النظم، عجيب التأليف، متناه في البلاغة إلى الحد الذي يعلم عجز الخلق عنه"[21]. وهذه الخاصية الكاشفة عن حقيقة النص الشرعي ينبغي أن يحسن المدرس استثمارها ديداكتيكيا في ممارسته الصفية، تمكينا لتلاميذه من التعامل مع هذا النص باعتباره نصا معجزا متحديا للقدرات العقلية البشرية المحكومة بالنسبية والضعف والمحدودية.

ث. خاصية الإتمام والإكمال

فالنص الشرعي نص تام كامل في مبناه ومعناه؛ تام في إحاطته بجميع مجالات الحياة، وتام في قدرته على الإجابة عن جميع أسئلة البشرية، وتام كذلك في عصمة الله له من أن تمتد إليه الأيادي بالتحريف والتبديل. يقول سبحانه: ﴿وَتَمَّتْ كَلِمَاتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِهِ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ [الأنعام:

---

[19] - الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (ت: 538هـ)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي – بيروت، ط3، 1407هـ، ج2، ص572

[20] - الرازي، فخر الدين (ت: 606هـ)، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط3، 1420 هـ، ج7، ص106

[21] - الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن، تحقيق أحمد صقر، دار المعارف – مصر، 1374هـ/ 1954م، ص35

115]. ويقول كذلك: ﴿اليَومَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ [المائدة: 3]. فالنص الشرعي " كامل في قيمه وأخلاقه، وفي أحكامه وتشريعاته، وفي معارفه وخطابه، وفي دعوته وبيانه، وفي كل شيء عرضه فهو على كماله وتمامه؛ وإنما يدرك الإنسان منه نسبا وأقدار متفاوتة بحسب مؤهلات كل جيل ومرحلة؛ لاستحالة تماهيه مع الكلي المطلق الكامل"[22]. ومسؤولية المدرس في استثماره لهذه الخاصية في تدريسه هي أن يجعل تلاميذه ينظرون إلى النص الشرعي على أنه ليس نصا تاريخيا كما يدعي دعاة التاريخانية ودعاة التحديث، وإنما هو فوق التاريخ، وفوق المحيط والبيئة؛ فهو الكمال الصادر عن كمال الله، والنور المنبعث من نوره سبحانه.

ج. خاصية الإطلاقية

ومعنى إطلاقيته كونه مستوعبا للزمان والمكان والإنسان؛ فخطاب الوحي لا ينحصر في زمان دون آخر، ولا يتحدد في مكان دون آخر، كما أنه لا يتوجه إلى فئة دون أخرى؛ بل هو خطاب للعالمين في كل زمان ومكان. يقول سبحانه: ﴿وَإِن يَكَادُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيُزْلِقُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُ لَمَجْنُونٌ وَمَا هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ﴾ [القلم: 51-52]. فهو بذلك يختلف عن النص البشري المحكوم بالنسبية والتقادم الزمني ومحدودية الأفق. وفي تقديري أن من شأن هذه الخاصية تغيير كثير من تمثلات المتعلمين إذا ما أحسن المدرس استثمارها؛ خاصة في مناقشة قضايا مستجدة؛ على الأقل فيما هو مقرر في البرنامج الدراسي؛ مثل قضايا البيئة، والحرية، والاجتهاد والتجديد، وحقوق الإنسان... وغيرها.

ح. خاصية النسقية

ويعبر عنه كذلك بالسننية والنظامية والوحدة البنائية؛ وهي كلها تعبر عن كون القرآن الكريم ينتظم في نسق واحد محكم المبنى والمعنى؛ فسوره كلها منتظمة فيما بينها، وآيات كل سورة منه منتظمة فيما بينها؛ فهو نسقي من حيث موضوعاته التي يعرضها، ومن حيث الأساليب التي ينهجها، ومن حيث مقاصده وغاياته التي ينشدها... "حتى ليبدو في ذلك كله كما لو كان كلمة واحدة، أو جملة واحدة"[23]. فهو بذلك لا يقبل التجزيء أو القراءة العضينية التي نبه إليها الله تعالى في قوله: ﴿كَمَا أَنْزَلْنَا عَلَى الْمُقْتَسِمِينَ الَّذِينَ جَعَلُوا الْقُرْآنَ عِضِينَ﴾ [الحجر: 90-91]. يقول ابن العربي: "إن ارتباط آي القرآن بعضها ببعض حتى تكون كالكلمة

---

[22] - شبار، سعيد، المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي، مركز دراسات المعرفة والحضارة – المغرب، ط3، 2017م، ص43

[23] - العلواني، طه جابر، الوحدة البنائية للقرآن المجيد، مكتبة الشروق الدولية - القاهرة، ط1، 2006م-1427ه، ص12

الواحدة متسقة المعاني منتظمة البيان علم عظيم، لم يتعرض له إلا عالم واحد؛ عمل منه "سورة البقرة"، ثم فتح الله لنا فيه، فلما لم نجد له حملة، ورأينا الخلق بأوصاف البطلة؛ ختمنا عليه، وجعلناه بيننا وبين الله ورددناه إليه"[24]. ويقول محمد عبد الله دراز: "اعمد إلى سورة من تلك السور التي تتناول أكثر من معنى واحد وما أكثرها في القرآن، فهي جمهرته؛ وتنقل بفكرتك معها مرحلة مرحلة، ثم ارجع البصر كرتين: كيف بُدئت؟ وكيف خُتمت؟ وكيف تقابلت أوضاعها وتعادلت؟ وكيف تلاقت أركانها وتعانقت؟ وكيف ازدوجت مقدماتها بنتائجها ووطئت أولاها لأخراها؟"[25].

خ. خاصية التصديق والهيمنة

وهي الخاصية التي توضحها كثير من آيات الكتاب الكريم؛ من مثل قوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ﴾ [المائدة: 48]. ومعنى تصديقه للنبوات السابقة "تقريره للإيجابي منها واستيعابه، ودمجه ضمن نسقه، ما دام لا يخالف سنة شرعية أو كونية أو نفسية اجتماعية"[26]. وأما هيمنته عليها "فتقويمه وتصويبه لها، من خلال عملية النقد والمراجعة بالحجج والأدلة العقلية والنقلية والحسية والنفسية، ومن كل مدخل إقناعي يمكن أن يرشد الإنسان للتي هي أقوم في إيمانه وأقواله وأفعاله"[27]. فقد أعاد القرآن الكريم قراءة إرث الأنبياء السابقين، ليؤكد من جهة أولى على وحدة الرسالة التي من أجلها كانت بعثة جميع الرسل، وهي رسالة التوحيد؛ وهذا معنى قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾ [الأنبياء: 25]. وليكشف من جهة ثانية عن جوانب التحريف الذي تعرض له ذلك الإرث من قبل الربانيين والأحبار الذين خانوا أمانة حفظه، ثم بعد ذلك يصوبه ويقوم اعوجاجه.

د. خاصية الهداية

والهداية المقصودة هنا هي الهداية بمعناها المطلق، الشامل لجميع مجالات الحياة؛ المعرفي، العقدي، التعبدي، الأخلاقي، السياسي، الاقتصادي... فالنص الشرعي كما يقول سبحانه: ﴿يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: 9]. فهو الهادي والموجه والمسدد في ذلك كله؛ وهذا الوصف كما يقول ابن عاشور: "فيه إيماء إلى

---

[24] - ابن العربي، أبو بكر، سراج المريدين في سبيل الدين، دار التحديث الكتانية – المغرب، ط1، 2017، تحقيق عبد الله التوراتي، ج4، ص145

[25] - دراز، محمد بن عبد الله، النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن الكريم، تحقيق عمرو الشرقاوي، عالم الآدب للترجمة والنشر – مصر، ط6، 2022، ص256

[26] - شبار، المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية، مرجع سابق، ص47

[27] - نفسه، ص48

ضمان سلامة أمة القرآن من الحيدة عن الطريق الأقوم، لأن القرآن جاء بأسلوب من الإرشاد قويم ذي أفنان لا يحول دونه ودون الولوج إلى العقول حائل، ولا يغادر مسلكا إلى ناحية من نواحي الأخلاق والطبائع إلا سلكه إليها تحريضا أو تحذيرا، بحيث لا يعدم المتدبر في معانيه اجتناء ثمار أفنانه"28. وهذه الهداية القرآنية هي التي وصفها الجن بهداية الرشد حين قالوا: ﴿إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ﴾ [الجن: 1]. والرشد ضد الغي والضلال والانحراف، وهو الوعي بما يحقق المصلحة وما يؤدي إلى المفسدة، أو التمييز بين الحق والباطل، والخير والشر.

ذ. خاصية الحاكمية

فقد نصت نصوص قرآنية كثيرة على أن الحكم والحاكمية لله؛ فهو سبحانه مرجع الحكم الشرعي في كل شيء؛ فهو الذي يحل ويحرم، وهو الذي يأمر وينهي؛ يقول سبحانه: ﴿إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: 40]. وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم في حياته واسطة بين الله وخلقه في تبليغ حكم الله وبيانه، ولم يكن متسلطا باسم الحق الإلهي. أما بعد وفاته فإن الحاكمية تصبح حاكمية الوحي؛ ولذلك يقول سبحانه: ﴿فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ﴾ [النساء: 59]. ويقول كذلك: ﴿وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِنْ شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ﴾ [الشورى: 10]. ومعنى ذلك أن الوحي هو المرجع الذي ينبغي أن يحتكم إليه الناس في كل نازلة تنزل بهم؛ ذلك أن حاكميته "تعطي للإنسان قدرة مستمرة على تجديد الأحكام، من خلال تعامل الأجيال القارئة مع القرآن الكريم، وتنظيم الحياة بشكل مرن واسع، في إطار تلك القيم القرآنية المطلقة القادرة على استيعاب أي واقع إنساني مهما كان، وبفهم إنساني متجدد"[29]. لكن شريطة الثقة في طاقاته، والدخول إليه من أبوابه.

ر. خاصية الفاعلية

ومعنى فاعلية خطاب الوحي حركيته وواقعيته؛ فهو لم ينزل إلا ليحدث تأثيره في الأرض؛ إذ هو بمثابة الكائن الحي الذي تسري فيه الروح؛ بل هي إحدى أسمائه التي سماه الله بها؛ يقول سبحانه: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا﴾ [الشورى: 52]. كما تتجلى فاعليته في كونه يتوجه إلى الإنسان باعتباره المكلف بخلافة

---

[28] - ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (ت: 1393ه)، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر – تونس، 1984 ه، ج15، ص40

[29] - العلواني، طه جابر، حاكمية القرآن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي – الولايات المتحدة الأمريكية، 1996ه، ص23

الأرض وعمارتها، فالوحي هو دليله ومرجعه في تحقيق ذلك، وهو كذلك المرجع الذي أنزل ليكون حكما بين الناس فيما اختلفوا فيه؛ يقول سبحانه: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ﴾ [النساء: 105].

المبحث الثاني: موقع النص الشرعي في الوثائق المرجعية لتدريسية المادة

مما يمكن أن يلاحظه أي متصفح للوثائق المرجعية الرسمية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية ذلك الحديث المتكرر عن النص الشرعي، باعتباره أحد الأسس والركائز التي يقوم عليها منهاج المادة وما يتصل به من وثائق؛ سواء في ذلك الوثائق الموجهة لعمل المدرس، نحو الأطر المرجعية ومذكرات التقويم، أو وثائق تصريف المنهاج المتمثلة أساسا في الكتب المدرسية. غير أن حضور النص الشرعي في مجمل هذه الوثائق يمكن أن يثير تساؤلات كثيرة؛ تتصل بطبيعة النص المقصود وموقعه في تدريس المادة، كما تتصل بالتصور الذي تقدمه هذه الوثائق لتدريس النص الشرعي وتوظيفه، وهل يتم تقديمه على أساس كونه إطارا مرجعيا معياريا في عملية البناء الديداكتيكي، أم على أساس كونه مجرد نص للانطلاق والاستشهاد.

1. مرجعية النص الشرعي في منهاج المادة

بالرجوع إلى منهاج مادة التربية الإسلامية الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2016 نجده يرتكز - كما ينص على ذلك- على ثلاث مرجعيات أساسية؛ هي المرجعية الشرعية ومرجعية العلوم الإنسانية ثم مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم؛ ويؤكد ضمن المرجعية الأولى على كون دروس المادة تستند إلى "خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة"[30]. إلى جانب وحدة العقيدة والثوابت المغربية ومبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية.

فلا يمكن لدروس المادة أن تبنى خارج دائرة الاستناد إلى نصوص الوحي قرآنا وسنة؛ وذلك لكون هذه النصوص هي الإطار المرجعي الناظم والمؤطر والموجه والمنشئ للمعرفة الشرعية، ولا سيما نصوص السورة أو السور القرآنية المقررة في كل مستوى دراسي؛ فهي نصوص مؤطرة لعملية بناء المفاهيم أو المضامين الشرعية في مختلف مداخل تدريس المادة، من تزكية واقتداء واستجابة وقسط وحكمة.

[30] - وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، 2016، الرباط، ص5

كما يؤكد المنهاج عند استعراضه لمدخلات تفعيل مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم على ضرورة "اعتماد مقاربات ديداكتيكية تستحضر وظيفية النصوص من أجل استثمارها واستهداف تنمية مهارات الاستدلال والاستشهاد والاستنباط لدى المتعلم"[31]. بحيث ينتقل المدرس من الاكتفاء بعرض النصوص الشرعية وحشرها إلى مستوى توظيفها واستثمارها في عملية بناء التعلمات من جهة، وفي الحياة العملية من جهة ثانية.

وتجدر الإشارة إلى كون وثيقة المنهاج القديم وما صاحبها من وثائق مرجعية تؤكد بدورها على مركزية النص الشرعي ووظيفيته في تدريسية المادة. فهي تدعو إلى "توظيف دعامة القرآن الكريم باعتبارها أساسا شرعيا وإطارا عاما موجها لتدريس الوحدة، ومرجعية مدعمة لحلول الوضعيات المشكلة المتعلقة بالدروس النظرية للوحدات، مع ضرورة مراعاة الأهداف الخاصة بتدريس القرآن الكريم، والتي يجب مراعاتها حين توظيف النص القرآني في جميع مكونات المادة"[32]. كما تدعو إلى ضرورة "انتقاء الحديث الشريف المناسب لقضية الوحدة ضمن دعامات الحديث، والذي يسهم في حل الوضعية المشكلة المصاغة مع المتعلمين"[33].

ويتحصل من هذا كله أن منهاج المادة -سواء في صيغته القديمة أو الحديثة- يؤكد على مركزية النص الشرعي قرآنا وحديثا في تدريسية المادة، وعلى أن ذلك لا يعني التعامل معه على أنه مجرد نص ننطلق منه في بناء المعرفة الشرعية، وإنما يتجاوز ذلك إلى اعتباره أساسا شرعيا وإطارا مرجعيا يتعين استثماره وتوظيفه في بناء التعلمات، وفي حل الوضعيات المشكلة في مختلف دروس المادة؛ من أجل تنمية المهارات الأساسية وتحقيق الكفايات المنشودة.

وهذه الرؤية المنهاجية وإن بدت في صورتها النظرية على قدر الكبير من التميز والنضج فإنها قد تصطدم في الواقع ببعض التحديات والإشكالات التي تحول دون تحقيقها بالصورة المرسومة لها؛ ذلك أن الأمر لا يتوقف على نضج تصور المنهاج فحسب، وإنما على قدرة تنزيلها وأجرأتها من قبل المدرسين بالدرجة الأولى.

2. التوظيف الديداكتيكي لنصوص السورة القرآنية المؤطرة

---

[31] - نفسه، ص6

[32] - وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، 2009، الرباط، ص37

[33] - نفسه، ص37

لعل من أبرز الاختيارات التي تبناها منهاج المادة في صيغته المعدلة برمجة سورة قرآنية أو سورتين في كل مستوى من مستويات السلكين الإعدادي والتأهيلي؛ والقصد من ذلك هو جعل السورة المحددة أو السورتين بمثابة إطار موجه لبناء التعلمات في مختلف دروس المادة بالمستوى الدراسي المعني؛ الأمر الذي سيمكن من تجاوز المقاربة التقليدية التي تفصل دروس القرآن عن غيرها من دروس مجالات المعرفة الشرعية المتعددة. فمن شأن هذا الاختيار تحقيق التكامل والتداخل بين نصوص الوحي وما ينبغي أن يكون نتاجا لاستثمارها من المعارف الشرعية.

فمن أبرز خصائص السورة المقررة في فلسفة المنهاج أنها مهيمنة على كل القضايا والمفاهيم التي يراد بناؤها؛ فينبغي التعامل معها باعتبارها "موجها عاما للتعلمات، ومؤطرا لكل ما يتم تداوله في المداخل، وما يستهدف المدرس بناءه من معارف وقيم، وما يصب إلى معالجته من قضايا؛ بحيث يعتمد قضية السورة المركزية كإطار عام ناظم لكل المعارف والقضايا والقيم التي يسعى إلى معالجتها، تخطيطا وتنفيذا وتقويما"[34].

والسبيل الأمثل لاستثمار هذه الهيمنة هو "التركيز على المفاهيم والقضايا والأحكام والقيم الأساسية المتضمنة في الشطر القرآني تسهيلا لعملية الربط بين الدرس والشطر القرآني وتيسير لمهمة خراط المتعلمين في بناء التعلمات باستحضار ما تم التطرق وإليك في الدرس القرآني تحقيقا للكفاية الأساسية التي نص عليها المنهاج"[35].

فقد سعى واضعو المنهاج الجديد إلى تحقيق مبدأ "من القرآن إلى المداخل الخمسة"[36]؛ بمعنى أننا عندما ندرس مقاطع القرآن فإننا ندرسها من جهة أولى باعتبارها مقصودة لذاتها؛ فهي كلام الله الذي يتعبد بقراءته وتدبره وتطبيقه والدعوة إليه... وندرسها من جهة ثانية من أجل أن نصطحب معنا من خلالها ما يمكن توظيفه في باقي المداخل.

---

34 - محمد بوحرام وسعيد اسلالت، القرآن الكريم في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية والسؤال الابستيمولوجي والمنهجي، مركز مداد – فاس، ط1، 2022، ص43

35 - عبد الحليم القبي وابراهيم والعيز، صعوبات تدريس سور القرآن الكريم في السلك الثانوي وسبل تجاوزها، مركز أثيل – وجدة، ط1، 2022، ص70

36 - عبد الكريم بودين وآخرون، مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية: مقاربة ديداكتيكية، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات، ط1، 2022م، ص53

وهذا التوظيف الديداكتيكي لنصوص السورة المؤطرة يأخذ مسارين؛ مسارا عموديا وآخر أفقيا؛ بمعنى أن "مكون القرآن الكريم يَعبر المنهاج بمنطق نمائي، ويحضر أفقيا بمنطق بنائي"[37]. ويتمثل الأول في اختيارنا للآيات القرآنية الأقرب إلى إمكانات الطفل معرفيا؛ من حيث قدرته على التحكم في معانيها ودلالاتها، فيتحقق بذلك ارتقاؤه، بينما يتمثل الثاني في بناء الكفايات، بناء التمثلات، بناء الوجدان، بناء القيم..[38] وبذلك يتحقق الانسجام والتكامل بين مفردات المنهاج وحيا وعقيدة واقتداء واستجابة وقسطا وحكمة.

وهو ما حاول بعض مؤلفي الكتب المدرسية استحضاره في صياغة مضامين الكتب الموجهة إلى المتعلمين، وإن لم يوفقوا كثيرا في ذلك. فعلى مستوى التنظير نجد مثلا في مقدمة كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الأولى باكالوريا ما نصه: "وقد احتل القرآن الكريم الصدارة في تأسيس عناصر المنهاج؛ إذ يمثل الأساس المعرفي لكل المداخل؛ اعتبارا للوحدة البنائية لسورة يوسف؛ مما أتاح للسورة أن تغطي كل مساحات المنهاج ومفاهيمه وقضاياه، من خلال الانسجام الداخلي لكل مدخل، والتكامل الأفقي بين المداخل؛ مما يتطلب عناية في قراءة السورة قراءة متدبرة متأنية تسمح بتحليل آياتها، واستخراج عبرها، وربطها ربطا مباشرا بباقي مكونات المنهاج"[39]. غير أن المطلع على الكتاب نفسه أو غيره من الكتاب لا يظفر إلا بشيء قليل من يتم التنظير ذلك.

وفي تقديري أن أول شرط لضمان التوظيف الأمثل لنصوص السورة المقررة، وتحقيق هيمنتها على باقي المداخل الأخرى هو الإيمان بالوحدة البنائية للسورة؛ ولا يتأتى ذلك بالنظر إلى نصوصها على أنها ليست أجزاء متفرقة لا رابط بينها، فهي وحدة متكاملة مترابطة من أولها إلى آخرها. يقول الشاطبي: "فاعتبار جهة النظم مثلا في السورة لا تتم به فائدة إلا بعد استيفاء جميعها بالنظر؛ فالاقتصار على بعضها فيه غير مفيد غاية المقصود، كما أن الاقتصار على بعض الآية في استفادة حكم ما لا يفيد إلا بعد كمال النظر في جميعها"[40]. معنى ذلك أن الاستفادة من السورة القرآنية لا تتم إلا بتمام النظر إلى جميع آياتها؛ فلا تفهم الآية إلى في سياقها داخل نسق السورة، ولا تستثمر في بناء التعلمات إلا في ضوء ذلك.

---

[37] - نفسه، ص54

[38] - نفسه، ص54

[39] - يوسف بن عجيبة وآخرون، في رحاب التربية الإسلامية، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2018م، ص3

[40] - الشاطبي، الموافقات، مرجع سابق، ج4، ص268

وإلى جانب الشاطبي نجد طه جابر العلواني يؤكد على ضرورة التعامل مع سور القرآن الكريم بهذا المنهج؛ وفي ذلك يقول: "فالسورة من القرآن لها وحدتها البنائية الخاصة بها، ضمن الوحدة البنائية للقرآن المجيد؛ فإدراك الوحدة البنائية للسورة، والكشف عن معانيها، وإبراز وحدتها، يقتضي منا أن نلج رحابها ونحن مؤمنون بوحدتها، وإيماننا بوحدتها يجعلنا نبحث عن عمودها الأساس؛ فلكل سورة عمود؛ لأن السورة بمثابة بيت كبير، له دعامة أساسية أو عمود يقوم البيت عليها، تحيط بهذه الدعامة الأساسية دعامات أو أوتاد فرعية بالنسبة للعمود الأساس من شأنها أن تحيط بهذا العمود الأساس، لتتضافر معه في تشكيل بنية السورة"[41].

هذا المحدد المنهجي في التعامل مع السورة المقررة يتعين على المدرس الاشتغال عليه وترسيخ الوعي به لدى المتعلمين منذ أول لقاء لهم مع السورة؛ وذلك من خلال عنصر "توثيق السورة"، حيث يحاول أن يضفي بعد الوظيفية على المعطيات التوثيقية المعرفة بالسورة؛ فيركز على الموضوع العام للسورة، ثم الموضوعات الكبرى المشكلة لبنيها، ثم يذكر أسباب نزولها، وفترة نزولها، وهل هي مكة أو مدنية... وغير ذلك مما يمكن أن يساعد ويسر فهم آيات السورة وتوظيفها.

3. وظيفية النصوص الشرعية في بناء التعلمات وتنمية المهارات

سبقت الإشارة إلى أن آيات السور القرآنية المقررة إلى جانب كونها مقصودة لذاتها بهدف تزكية نفوس المتعلمين وتحقيق اتصالهم بالله وبكلامه، فهي مقصودة لغيرها من الدروس الأخرى، باعتبارها الإطار المرجعي المؤطر للمعرفة الشرعية في مختلف مجالاتها المتعددة. وهذا الأمر لا يرتبط بنصوص السور المقررة فحسب؛ بل بجميع نصوص الوحي التي يتوسل إليها المدرس في تدريسه للمادة؛ قرآنية كانت أو حديثية.

فأيا كانت فهي إما أن تعتبر نصوصا للانطلاق؛ فتدرس بشكل منعزل عن محاور الدرس، وإما أن تعتبر نصوصا وظيفية فتدرس بشكل بنائي؛ وهي الطريقة الأفضل والأكثر اقتصادا في الجهد والوقت؛ "فلا تكون مستهدفة لذاتها؛ بل تكون خادمة لموضوع مكتمل معرفيا ومنظم منهجيا حسب طبيعة الوحدة؛ فتوظف النصوص خلالها حسب مناسبتها لفقرات ومحاور الدرس ومراحل حل وضعية المشكلة؛ حيث يتم استدعاء النص المناسب للمحور (استشهادا أو استدلالا...) واستثماره ديداكتيكيا بقراءته وشرح مفرداته واستخراج

---

[41] - العلواني، طه جابر، أفلا يتدبرون القرآن: معالم منهجية في التدبر والتدبير، دار السلام – مصر، 2010م، ص68

المعنى المؤكد للمحور أو الحكم المرتبط به ومدى دعمه لحل الوضعية المشكلة"[42]. وهذا كله يتناسب والطريقة الاستنتاجية في بناء المفاهيم الشرعية.

وفي هذا السياق نجد منهاج المادة المعدل ينص على أن من أهدافه العامة "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النبع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم، انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[43]. بمعنى أن جميع التعلمات المراد بناؤها، وجميع القيم المراد ترسيخها ينبغي أن تستند إلى نصوص الوحي.

وبالإضافة إلى ذلك فإن توظيف النصوص الشرعية يعد مدخلا أساسيا لا غنى عنه لتنمية المهارات الأساسية المستهدفة من تدريس مادة التربية الإسلامية؛ وهو ما تؤكد عليه الوثائق المرجعية الرسمية قديمها وحديثها؛ ويدل على ذلك ما نجده في وثيقة التوجيهات التربوية الصادرة سنة 2007؛ حيث دعت إلى ضرورة استحضار "وظيفية النصوص من أجل تنمية مهارات: الفهم، التحليل، الاستنباط، الاستدلال، الاستشهاد..."[44]. فكلها مهارات ذات ارتباط وثيق بالنص. كما نجد التوجيهات التربوية الصادرة سنة 2009 قد حددت المهارات الأساسية المستهدفة من المادة تدريسا وتقويما في ثمان مهارات؛ أغلبها -إن لم نقل كلها- ترتكز على النص الشرعي؛ وهي[45]:

- حفظ السور والأحاديث المقررة في المستويات الثلاثة حفظا صحيحا تاما
- تطبيق أحكام التجويد المقررة في ترتيل الآيات القرآنية
- تحليل النصوص الشرعية قرآنية وحديثية
- استنباط قيم وقواعد وأحكام وحكم النصوص وكذا الدروس والعبر
- توظيف النصوص الشرعية واستثمارها في البرهنة والاستشهاد في وضعيات حجاجية.

---

[42] - البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مرجع سابق، ص58

[43] - منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص10

[44] - وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، الرباط، ص10

[45] - البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مرجع سابق، ص11

أما منهاج المادة في صيغته الجديدة فهو الآخر يحدد قائمة مهمة من المهارات الأساسية ذات الصلة بوظيفية النصوص الشرعية، والتي ينبغي أن يستحضرها مدرس التربية الإسلامية ويسعى إلى تنميتها في المتعلم؛ وهي كما حددها[46]:

- فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالاتها
- تحليل النصوص الشرعية والفكرية وتحديد مضامينها
- استنباط القيم والقواعد والأحكام من النصوص الشرعية
- استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسة المثارة في مختلف النصوص
- الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أو حجاجية
- اكتساب المفاهيم الشرعية وتعريفها وتحديد خصائصها وبيان العلاقة فيما بينها.

4. وظيفية النص الشرعي في تقويم الكفايات

لقد حاولت الوثائق المنهاجية القديمة إبراز مكانة النص الشرعي وموقعه في بناء الكفايات النوعية المنشودة من تدريس المادة؛ غير أن محاولتها تلك كانت مجرد إشارات سريعة في صورة باهتة؛ فقد أدرجت ضمن الكفايات الثقافية العناصر الآتية[47]:

- معرفة مختلف أنواع المعرفة الشرعية وتمثلها (القرآن والسنة والفقه والأصول ومقاصد الشريعة ومناهج التفكير عند المسلمين)
- التمييز بين مختلف أنواع النصوص الشرعية
- التدرب على أساليب استثمار النصوص الشرعية والفكرية (تصنيفها، تحديد معانيها ودلالتها، استخراج أحكامها وحِكمها وقيمها)
- التمكن من حسن توظيف النص القرآني قراءة وترتيلا وفهما وتدبرا، والنص الحديثي قراءة وتحليلا.

وهنا لا بد من تسجيل ملاحظتين على الأقل؛ أولاهما أن هذه العناصر أقرب إلى المهارات منها إلى الكفايات؛ ذلك أن مدلول الكفاية يتجاوز مستوى التمييز بين أنواع النصوص وتصنيفها وحسن قراءتها... فهو يتصل بالأساس بالحياة العملية للمتعلم، وبما يواجهه فيها من تحديات تتطلب منها إدماج مكتسباته

---

[46] - منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص10

[47] - البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص14-15

واستثمارها على أحسن وجه. وثانيهما أن هذه العناصر عناصر منهجية، فكان من الأولى أن تدرج ضمن الكفايات المنهجية وليس الثقافية.

أما المنهاج الجديد فقد نص على أن الكفاية المنشودة في نهاية كل سنة دراسية هي أن يكون المتعلم قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة؛ عبر توظيفه لمعارفه القرآنية المكتسبة من دراسته للسورة المقررة، ومعارفه المكتسبة من باقي الدروس.

وتبعا لهذا الذي نص عليه المنهاج نجد الإطار المرجعي للأولى باكالوريا يؤكد ضمن توجيهاته على ضرورة "تحديد القضايا الرئيسية الواردة في سورة يوسف، مع مراعاة البعد الوظيفي واستنباط الأحكام التكليفية والقيم المتضمنة في السورة، وتوظيف آيات من سورة يوسف في معالجة الموضوعات والقضايا الواردة في المداخل، وتوظيف آيات من سورة يوسف لدعم الآراء والمواقف"[48].

ومن موجهات تقويم الكفاية -بحسب الإطار المرجعي- ثلاث موجهات خاصة بالقرآن[49]:

- يقوم حفظ القرآن الكريم كتابة وتجويدا
- تقوم مهارة الاستشهاد بيانا واستدلالا اعتمادا على السورة المقررة
- تقوم قدرات المتعلم على توظيف السورة القرآنية المقررة في معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى.

كما عملت وثيقة الإطار المرجعي على تدقيق المهارات الأساسية المرتبطة بالنص الشرعي وفق الجدول الآتي[50]:

---

[48] - الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للباكالوريا، وزارة التربية الوطنية، 2016، الرباط، ص4

[49] - نفسه، ص5

[50] - الإطار المرجعي للباكالوريا، مرجع سابق، ص8

المهارات الأساسية	من محدداتها
توظيف المعارف المكتسبة	التعريف، التمثيل، التصنيف...
تحليل النصوص الشرعية واستخراج أحكامها التكليفية	تقسيم النص إلى مقاطع دالة، تحديد معانيها، تركيب المعاني، استخراج الأحكام التكليفية...
توظيف المفاهيم الشرعية وتحديد خصائصها	التعريف، تمييز الخصائص، تحديد العلاقة...
استنباط القيم وتوظيفها	تحديد القيمة، تثمين القيمة، اعتمادها في التقدير...
بناء المواقف والتعبير عنها وتعليلها	تحديد الموقف وبناؤه، التعبير عن الرأي، التفسير، التعليل...
الاستشهاد بالنصوص الشرعية بيانا واستدلالا	إيراد النص المناسب للرأي أو المفهوم أو الموقف، الحجاج بالنص...

ومما ينبغي التأكيد عليه هنا أن مدار هذه المهارات جميعا على النص الشرعي؛ فالمعارف الأساسية المكتسبة إنما يتم بناؤها واكتسابها من النص، والقيم الأخلاقية إنما يتم استنباطها من النص، والمواقف الشخصية كذلك لا بد أن تكون مستندة إلى النص... فالنص الشرعي هو الأساس في ذلك كله، فمنه ننطلق في بناء التعلمات، وإليه نحتكم لمعرفة مدى تحقق ذلك.

وهذه المهارات -كما تنص مذكرة تقويم المراقبة المستمرة بالسلك التأهيلي- ليست مستهدفة لذاتها، ولا منفصلة عن وظيفتها في حل الوضعية المشكلة التقويمية؛ إذ الاشتغال على المهارات المذكورة يجعل المتعلم يتعامل مع الوضعية التقويمية تحليلا وتوظيفا واستنباطا واستشهادا وتعبيرا عن الرأي... باعتبارها آليات لمعالجة الوضعية المشكلة[51].

ومن ضوابط الفروض الكتابية المحروسة بحسب المذكرة ذاتها "بناء وضعيات تقويمية دالة ومركبة مناسبة؛ تستثمر مختلف الأسناد (النصوص الشرعية ومختلف الوثائق) بشكل وظيفي"[52].

---

[51] - وزارة التربية الوطنية، مذكرة التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة التربية الإسلامية، رقم 106/16، 2016، الرباط، ص4

[52] - نفسه، ص4

المبحث الثالث: إشكالات تدريس النص الشرعي وسبل تجاوزها

من المعلوم أن واقعنا المعاصر يعرف تحولات كبيرة على مختلف المستويات والأصعدة؛ الأمر الذي يفرض التساؤل بجد: إلى أي حد يسهم تدريس مادة التربية الإسلامية في التفاعل مع هذه التحولات؟ فعصرنا كما يشير الصمدي "يعرف طرح قضايا جديدة مرتبطة بحقوق الإنسان والبيئة والتواصل والإعلام، ويعرف تحولات على مستوى نظام الأسرة والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية، ويعرف احتكاكا غير مسبوق بالثقافات الأخرى بحمولتها القيمية والمفاهيمية؛ مما يطرح على المعلمين والمتعلمين على حد سواء أسئلة كبرى لم تكن متداولة بحدة من قبل كما هي عليه الآن، وهذا يتطلب إنتاج خطاب متجدد يستنطق مصادر الوحي في ضوء حاجة الواقع لتكشف عن مخزونها الذي لا ينضب، ثم ينقل كل ذلك إلى المتعلم بلغة عصره حتى يستجيب لحاجياته، ويجيب عن أسئلته"[53].

ذلك أن مما يؤسف له اليوم أن مادة التربية الإسلامية رغم ارتباطها بالنص المطلق الصالح لكل زمان ومكان، القادر على إخراج الأمة من الظلمات إلى النور، والقادر على حل جميع أزماتها... تعاني من محدودية تأثيرها حتى على المتعلمين، فكيف بالواقع الخارجي؟ وهو ما يتطلب إعادة النظر في الطرائق التي تدرس بها هذه المادة عموما، والطرائق التي يدرس بها النص الشرعي على وجه التحديد.

إن أزمة مادة التربية الإسلامية -مادة الوحي- المتمثلة في ضعف تأثيرها في المتعلمين وضعف تفاعلها مع قضايا العصر ومشكلاته هو ما يستلزم العمل على رصد أهم الإشكالات الديداكتيكية التي تحف تدريس محورها الذي هو النص الشرعي، وكذا العمل على اقتراح الحلول الممكنة والمناسبة لتجاوز ذلك، وهو ما يستلزم كذلك ضرورة وضع رؤية تصورية واضحة للخطوات المنهجية الضامنة لنجاح المدرس في تعامله مع النص الشرعي فهما وتحليلا وتوظيفا.

---

[53] - الصمدي، خالد، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، منشورات دار الفكر، 2007، ص50

1. إشكالات وحلول تدريس المقطع القرآني والنصوص الشرعية الوظيفية

الإشكالات	الحلول المقترحة
ضعف تكوين الأساتذة في منهجية التعامل مع النص الشرعي	– ضرورة تجويد التكوين الأساس المقدم لفائدة الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين – تشجيع التكوين المستمر؛ سواء من خلال تكثيف اللقاءات التأطيرية التي يشرف عليها المفتشون، أو التأطير بالمصاحبة والنظير.
اقتصار بعض الأساتذة في دروس المداخل على النص القرآني، وإقصاء أو شبه إقصاء النص الحديثي	– نشر الوعي بين الأساتذة بضرورة توظيف النصوص الحديثية إلى جانب النصوص القرآنية – تضمين الكتب المدرسية نصوصا حديثة مناسبة -إلى جانب النصوص القرآنية- من أجل توظيفها في بناء التعلمات.
افتقار الكتب المدرسية إلى رؤية منهجية لتدريس السور القرآنية المقررة، وغيرها من النصوص الشرعية الوظيفية	– مراجعة الكتب المدرسية وتطويرها بناء على فلسفة المنهاج في هيمنة الصورة القرآنية المقررة ووظيفية النص الشرعي. – توعية الأساتذة بعدم تقديس النصوص المتضمنة في الكتاب المدرسي، واعتبارها مجرد مقترحات يمكن الاستغناء عنها وتعويضها بنصوص أخرى أكثر وظيفية.
الإغراق في الشروحات اللغوية واستعراض اختلافات المفسرين في تفسير الآية	– الاقتصار على شرح المفردات الخادمة للقضية الأساسية للشطر القرآني أو الخادمة لمضمون النص الوظيفي – الاعتماد على القواميس المتخصصة في شرح المفردة القرآنية بدل القواميس اللغوية العامة.
طرح أسئلة غير بيداغوجية لتحديد مضامين النصوص أو استخلاص الأحكام الشرعية أو القيم الأخلاقية أو الدروس والعبر	– تجنب الأسئلة الفضفاضة مثل: من يعطينا مضمونا للنص؟ ما هي الأحكام الشرعية المتضمنة في النص؟ ما المستفاد من النص...؟ – حسن صياغة السؤال، وطرح أسئلة إجرائية دقيقة مشجعة على الانخراط والتفاعل؛ مثل: من المخاطب في النص؟ ما هو أسلوب النص؟ على ماذا يدل فعل الأمر في النص...؟
التركيز على الكم؛ من خلال استدعاء نصوص كثيرة دون توظيفها	– الاقتصار على نصين أو ثلاثة نصوص، مع الحرص على أن تكون مختصرة وذات بعد وظيفي. – الاحتفاظ بعدد من النصوص للاشتغال عليها في التقويم التكوينين البنائي والختامي.

غلبة الطرائق التقليدية في تناول النصوص الشرعية	– تبني مقاربات وطرائق ووسائل حديثة لتدريس النص الشرعي – استخدام الوسائل التكنولوجية لعرض النصوص، قصد تحليلها، ربحا للوقت والجهد.
التوظيف السيء للتحضير القلبي الذي يكلف به المتعلمون	– تفادي النمطية والأسئلة المباشرة في تكليف المتعلمين بالتحضير القبلي للدرس. – تكليف المتعلمين بأعمال تحضيرية يكون موضوعها هو تحليل النصوص الشرعي واستثمارها.

2. خطوات منهجية لتدريس المقطع القرآني

الخطوات	الإجراءات المقترحة
قراءة المقطع القرآني	الحرص على ضمان استحضار المتعلمين لقدسية المقروء، وعدم التساهل مع حالات الاستهتار أثناء القراءة. قراءة نموذجية للأستاذ؛ يراعي فيها قواعد الترتيل، ويحرص على تجنب تعويض ذلك بقراءة مسجلة لأحد القراء، ثم قراءة ثانية يشترك فيها ثلاثة أو أربعة من التلاميذ، مع مراعاة التنوع والتنويع.
شرح المفردات والعبارات	الاقتصار على المفردات التي تحتاج إلى شرح، مع التركيز على شرحها شرحا وظيفيا يراعي سياق المفردة داخل الآية. ربحا للوقت يمكن الاستغناء عن إعادة تدوين المفردات المشروحة في الكتاب المدرسي في دفتر الدروس، مع توجيه المتعلمين إلى الرجوع إليها في الكتاب.
تحديد القضية الأساسية للمقطع	الحرص على أن تكون الصياغة واضحة وخادمة لباقي دروس الوحدة ربط القضية الأساسية بالقضية المحورية للسورة
تحديد المضامين الجزئية	تعويد المتعلمين على الانتباه إلى الأساليب اللغوية في الآيات (الأمر، النهي، التأكيد، النفي، القسم، التشبيه...). تمهير المتعلمين على قواعد صياغة المضمون (تحديد الأفكار الأساسية المتضمنة في الآية أو الآيات، تحديد الأسلوب اللغوي، اختيار كلمة مفتاحية منسجمة مع الأسلوب، البدء في الصياغة بالمصدر أو الفعل المضارع، الحفاظ على صيغة البدء في حالة العطف، إمكانية التعبير بالحكم الشرعي بدلا من الأسلوب).

تركيب المعنى الإجمالي	توجيه المتعلمين إلى صياغة المعنى الإجمالي بشكل موجز ومستوعب في الآن نفسه؛ من خلال الربط بين مبتدأ المقطع ووسطه وآخره (تبتدئ هذه الآيات...، ثم تعرض...، ثم تختم...)
استخلاص الأحكام الشرعية	تعريف المتعلمين بالأحكام الشرعية وأهم صيغ إفادتها من النص الشرعي (الوجوب، الاستحباب، الإباحة، الكراهة، التحريم) تدريبهم على استثمار الأساليب اللغوية في تحديد الحكم، وعلى الإشارة إلى نوعه في الكلمة الأولى من الجملة (مثال: وجوب إقامة الصلاة).
استخلاص القيم الأخلاقية	تعريف المتعلمين بمعنى "القيمة الأخلاقية" باعتبارها كل صفة حسنة توجه سلوك الإنسان؛ سواء ارتبطت بالوجدان أو الفكر أو السلوك. تدريبهم على تحديد القيمة الأخلاقية والتعبير عنها بكلمة أو كلمتين، مع تحديد العبارة الدالة عليها. إقدارهم على استحضار أهمية كل قيمة أخلاقية في الحياة؛ من خلال تصورهم للفرق بين حضورها وغيابها في حياة الأفراد والجماعات.
استخلاص الدروس والعبر	تعريف المتعلمين بمعنى "الدروس والعبر" باعتبارها استنتاجات وخلاصات يتوصل إليها المعلم من خلال تأمله للأحداث والمعارف التي تنص عليها الآيات. تنمية فهمهم لمعنى الدروس والعبر، من خلال التمييز بينها وبين المضامين والأحكام الشرعية والقيم الأخلاقية... لكونها ما يستنتجه المتعلم، وليس ما تنص عليه الآيات.

خاتمة

أسفرت هذه الدراسة عن عدد من الخلاصات النظرية والتربوية المتعلقة بمكانة النص الشرعي في منهاج مادة التربية الإسلامية، وطبيعة حضوره في الوثائق المرجعية، ومظاهر توظيفه في الممارسة الصفية. وقد تبين أن المقصود بالنص الشرعي في السياق التربوي ليس هو المفهوم الأصولي الضيق، بل المعنى العام الذي يشمل مجموع نصوص الوحي، بوصفها مصدرا تكوينيا ومرجعيا لبناء المعرفة والقيم والكفايات.

كما أظهرت الدراسة أن النص الشرعي يتميز بجملة من الخصائص الفريدة التي تجعل منه نصا مرجعيا ووظيفيا في آن واحد، فهو رباني، معجز، محفوظ، تام، مطلق، ونسقي، وله وظيفة هادية ومكونة للوعي والسلوك. غير أن هذه الخصائص لا تنعكس كما ينبغي في الممارسة الصفية، إذ غالبا ما يُوظف النص بشكل تقليدي، يفرغه من مقاصده التربوية، ويختزله في التلاوة أو الحفظ أو الاستشهاد الشكلي. وقد كشفت الدراسة عن مفارقة بين الوعي النظري الذي تبديه الوثائق الرسمية بخصوص مركزية النص، وبين الإكراهات العملية التي تعوق تفعيله، وفي مقدمتها ضعف التكوين الديداكتيكي، وغياب رؤية منهجية في التعامل مع سورة المقرر، وتراجع حضور النص الحديثي.

وتبعا لذلك، تؤكد الدراسة ضرورة تجديد ديداكتيك النص الشرعي من خلال تصور تربوي متكامل يزاوج بين المرجعية والوضعية، ويستثمر الخصائص النصية في بناء التعلمات وتنمية المهارات، كما تدعو إلى مراجعة التكوين الأساس والمستمر للأساتذة، وتطوير الأدوات الديداكتيكية بما يعيد للنص الشرعي فعاليته في التكوين العقلي والقيمي للمتعلمين.

لائحة المصادروالمراجع:

- القرآن الكريم

- ابن العربي، أبو بكر، سراج المريدين في سبيل الدين، تحقيق عبد الله التوراتي، دار التحديث الكتانية – المغرب، ط1، 2017م

- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (ت: 1393ه)، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر – تونس، 1984ه

- ابن فارس، أبو الحسين، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399ه- 1979م

- ابن قدامة، موفق الدين، روضة الناظر وجنة المناظر، مؤسسة الريّان للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2002م

- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط3 - 1414ه

- وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للباكالوريا، 2016، الرباط

- الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن، تحقيق أحمد صقر، دار المعارف – مصر، 1374ه/ 1954م

- البخاري، علاء الدين عبد العزيز، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، شركة الصحافة العثمانية – اسطنبول، ط1، 1890م

- البركتي، محمد عميم الإحسان، التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، ط1، 1424ه- 2003م

- التهانوي، محمد صابر الفاروقي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، ط1، 1996م

- الجوهري، أبو نصر إسماعيل (ت: 393ه)، الصحاح، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، 1407ه- 1987م

- الرازي، فخر الدين (ت: 606ه)، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط3، 1420 ه

- الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي، ط1، 1414ه- 1994م

- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (ت: 538ه)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي – بيروت، ط3، 1407ه

- السيوطي، جلال الدين، معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب – القاهرة، ط1، 2004م

- الشاطبي، أبو إسحاق (ت: 790ه)، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417ه- 1997م

- الصمدي، خالد، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، منشورات دار الفكر، 2007م

- العضراوي، عبد الرحمان، النص الشرعي وبناء مفهوم التأويل، الرابطة المحمدية للعلماء، ط1، 2020م

- العلواني، طه جابر، أفلا يتدبرون القرآن: معالم منهجية في التدبر والتدبير، دار السلام – مصر، 2010م

- العلواني، طه جابر، الوحدة البنائية للقرآن المجيد، مكتبة الشروق الدولية - القاهرة، ط1، 2006م-1427ه

- العلواني، طه جابر، حاكمية القرآن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي – الولايات المتحدة الأمريكية، 1996ه

- الغزالي، أبو حامد، المنخول من تعليقات الأصول، تحقيق محمد حسن هيتو، دار الفكر المعاصر- بيروت، ط3، 1419ه- 1998م

- الفراهيدي، أحمد بن خليل، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال

- الكفوي، أبو البقاء، الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة – بيروت

- دراز، محمد بن عبد الله، النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن الكريم، تحقيق عمرو الشرقاوي، عالم الآدب للترجمة والنشر – مصر، ط6، 2022م

- شبار، سعيد، المصطلحات والمفاهيم في الثقافة الإسلامية بين البناء الشرعي والتداول التاريخي، مركز دراسات المعرفة والحضارة – المغرب، ط3، 2017م

- عبد الحليم القبي وابراهيم والعيز، صعوبات تدريس سور القرآن الكريم في السلك الثانوي وسبل تجاوزها، مركز أثيل – وجدة، ط1، 2022م

- عبد الكريم بودين وآخرون، مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية: مقاربة ديداكتيكية، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات، ط1، 2022م

- محمد بوحرام وسعيد اسلالت، القرآن الكريم في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية والسؤال الابستيمولوجي والمنهجي، مركز مداد – فاس، ط1، 2022م

- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، الرباط

- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، 2009، الرباط

- وزارة التربية الوطنية، مذكرة التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة التربية الإسلامية، رقم 106/16، 2016، الرباط

- وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، 2016، الرباط

- يوسف بن عجيبة وآخرون، في رحاب التربية الإسلامية، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2018م

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الدكتور موسى عيسى زين الدين[1]

mizainudeen@unimac.edu.gh

الدكتور محمد ألمو محمن[2]

albalarabe@yahoo.com

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نظرًا لدور المعلم المحوري في إنجاح عملية اكتساب اللغة, وقد تناول البحث الإطار النظري المرتبط بمعلم العربية لغير الناطقين بها، ودوره، والخصائص اللازمة له (الشخصية، المعرفية), واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة مكونة من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في عدد من المؤسسات التعليمية، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض, وتوصل البحث إلى أن المعلم الناجح لا يعتمد فقط على إتقان اللغة، بل يحتاج إلى كفاءات تربوية وثقافية تؤهله للتعامل مع بيئة تعليمية متنوعة في الخلفيات والاحتياجات، مما يسهم في تحسين نتائج تعلم الطلاب وتسهيل اندماجهم في البيئة التعليمية.

الكلمات المفتاحية:

المعلم الناجح - تعليم اللغة العربية - الناطقون بغيرها - الكفاءات التربوية – الخصائص.

---

[1]- خبير تربوي- دكتوراه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها, ومحاضر في جامعة الإعلام والفنون والاتصالات, دولة غانا.

[2]- خبير تربوي - دكتوراه في اللسانيات التطبيقية, ومحاضر في جامعة دراسات التنمية, دولة غانا.

The Qualities of an Effective Tutor of Arabic for non – Native Speakers

Dr. Musah Issa Zainudeen[3]

mizainudeen@unimac.edu.gh

Dr. Mohamed Almu Mahaman[4]

albalarabe@yahoo.com

ABSTRACT –

This study aims to identify the essential characteristics of a successful tutor in teaching Arabic to non-native speakers, given the tutor's central role in facilitating effective language acquisition. The research explores the theoretical background of Arabic tutor, his role, and the necessary qualities (personal and professional). The researchers adopted the descriptive analytical method, and the sample consisted of tutors of Arabic to non-native speakers in selected educational institutions in Kumasi. Data were collected using a questionnaire developed for this purpose. The findings revealed that a successful teacher is not only proficient in the language but also equipped with educational and cultural competencies that enable effective interaction with diverse learners, thereby enhancing student outcomes and integration.

Keywords: Successful teacher - Teaching Arabic - Non-native speakers - Educational competencies - Characteristics'.

[3] - Educational Expert - PhD in Teaching Arabic to Non-Natives, Lecturer at the University of Media, Arts and Communications, Ghana.

[4] - Educational Expert - PhD in Applied Linguistics, Lecturer at the University for Development Studies.

المبحث الأول: أساسيات البحث

مقدمة:

تُعد اللغة العربية من اللغات العالمية ذات الأهمية الحضارية والثقافية والدينية، وهي اللغة الرسمية لأكثر من عشرين دولة، واللغة المقدسة للمسلمين في جميع أنحاء العالم, ومع تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها لأغراض دينية، أكاديمية، واقتصادية، برزت الحاجة إلى تطوير برامج تعليمية فعالة، تتصدرها كفاءة المعلم, فنجاح تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يعتمد فقط على المناهج والوسائل التعليمية، بل يرتكز بشكل محوري على خصائص المعلم القادر على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية.

وقد أشارت دراسات عدة، منها دراسة (الزهراني، 2020) إلى أن المعلم الناجح في هذا المجال لا يكتفي بالكفاءة اللغوية، بل يتطلب امتلاك صفات شخصية، ومهارات تربوية وثقافية، تؤهله للتعامل مع بيئة تعليمية متعددة الثقافات، وتحديات تعليمية متنوعة.[5]

ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المعلم الناجح في هذا المجال الحيوي.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن هناك تفاوتًا واضحًا في مستوى الكفاءة والفعالية بين المعلمين، مما يؤثر سلبًا على جودة العملية التعليمية, وتكمن مشكلة هذا البحث في التساؤل: ما خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وما الصفات الأساسية التي تميزه عن غيره في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

---

[5] - الزهراني، عوض بن عبد الله. (2014). الكفايات الأساسية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 22، العدد 1، ص 325–364.

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الخصائص الشخصية التي يجب أن يتمتع بها المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

2- ما المهارات التربوية والتعليمية التي تسهم في نجاح المعلم في هذا المجال؟

3- ما دور الكفاءة اللغوية والثقافية في نجاح المعلم؟

4- كيف تسهم خصائص المعلم في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد أهم الخصائص الشخصية والمهنية التي يجب أن يتحلى بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

2- إبراز أثر هذه الخصائص على فعالية العملية التعليمية.

3- تقديم توصيات لتحسين برامج إعداد المعلمين في هذا التخصص.

4- المساهمة في تطوير معايير اختيار وتقييم المعلمين في مؤسسات تعليم العربية لغير الناطقين بها.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يسهم في تحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تسليط الضوء على العنصر الأهم في العملية التعليمية: المعلم, كما يفيد البحث صانعي القرار، والمشرفين التربويين، ومراكز إعداد المعلمين، في تحسين سياسات التدريب والتأهيل والاختيار، مما يعزز من فعالية البرامج التعليمية ويزيد من إقبال الدارسين على تعلم اللغة العربية.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث في الآتي:

1- الحدود الموضوعية: ركز البحث على خصائص المعلم الناجح دون التطرق بشكل مفصل إلى المناهج أو الوسائل التعليمية.

2- الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في بعض المراكز التعليمية في مدينة كوماسي.

3- الحدود المكانية: أُجري البحث في مؤسسات تعليمية في دولة غانا - مدينة كوماسي.

4- الحدود الزمنية: أجري البحث خلال العام الدراسي 2024- 2025م.

المبحث الثاني: المعلم ودوره في تعليم اللغة

يتناول الباحثان في هذا المبحث المعلم ودوره في تعليم اللغة العربية, وخصائص المعلم الناجح:

المعلم هو الشخص الذي يقوم بنقل المعرفة والمهارات والقيم إلى الطلاب، ويعتبر ركيزة أساسية في العملية التعليمية.[6]

وقيل بأنه: " الشخص الذي يساعد الآخرين على اكتساب المعرفة خلال مرحلة التعلّم، ليس ذلك فقط بل يسهّل عملية التعلم عليهم أيضاً، وهو الذي يؤثر على معتقدات ودوافع الآخرين الذين يرغبون بتعلّم شيء ما".[7]

ويجدر الإشارة أنّ المعلم لا يثري فقط الجانب المعرفي عند من يرغبون بالتعلّم، بل يُثري ويُضفي على جانبهم الروحي الكثير، فيتعلّمون منه الأخلاق والفضيلة، وبالتالي يوظّفونها في حياتهم العلمية والمهنية وفي حياتهم الشخصية كذلك, كما أن المعلّم لا ينتهي دوره ولا يُحدّ بزمان ولا مكان، فهو ذو عطاء لا نهائي وغير محدود، إذ يحاول بذل ما بوسعه من أجل تنمية من حوله، وبالتالي يُسهم في تقدّم المجتمع وتطويره وصولاً إلى رقيّه بالعلم والمعرفة.

دور المعلم في العملية التعليمية والتربوية:

للمعلم دور كبير في العملية التعليمية والتربوية، يتجلى في نقاط عديدة سنذكر أبرزها، وهي:

1. إدارة الموقف التعليمي والتربوي بذكاء، وتهيئة التلاميذ ومساعدتهم على القيام بالأدوار الجديدة وحسن التصرف واكتسابهم المهارات الحياتية.
2. استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية وفقاً للموقف التعليمي ووفقاً لقدرات الطلاب.
3. معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف للطلاب والعمل على تعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف والعمل على توفير فرص النجاح لهم.
4. العمل على زيادة محبة التعلم عند الطلاب وتشجيعهم على ذلك.
5. إعطاء الفرص للطلاب للقيام بالتجارب والاكتشافات لتعزيز العملية التعليمية.
6. خلق أجواء مثيرة يتخللها التحدي والإثارة، لما لذلك من أثر تحفيزي للطلاب نحو التعلم.
7. تهذيب سلوك الطالب وتعويده على قول الحقيقة والصدق وتجنب الكذب.

---

[6] - أدوار المعلم, ومسؤولياته, https://blog.ajsrp.com/

[7]- What is Teacher", igi-global, Retrieved 4/9/2022.

8. العمل على اكتساب الطلاب للصفات الحميدة كالتعاون والوفاء والإخلاص.[8]

دور المعلم في تعليم اللغات الأجنبية:

يمكن لمعلمي اللغات الأجنبية المتميزين وذوي الخبرة أن يكون لهم تأثير كبير على حياة متعلمي اللغة, حيث إن هناك ارتباط وثيقة بين المعلم وتعلم اللغة الأجنبية, إذ يكتشفون الخصائص الفريدة لكل متعلم لغة أجنبية ويحفزونهم دائمًا على تحقيق أفضل الأهداف, وتستخدم اللغة العربية على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم, ويمكن للأشخاص الذين لا تعتبر اللغة العربية إحدى لغاتهم الأصلية تحسين أوضاعهم في مختلف المجالات، بما في ذلك العمل والتعليم، من خلال تعلم هذه اللغة, ويقع على عاتق المعلم الجيد وذو الخبرة واجب تعليم المتعلم المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع، الكتابة، القراءة، التحدث، النطق) بمستوى عالٍ بأفضل طريقة ممكنة مع عملية تعليمية مناسبة.[9]

مكانة المعلم في العملية التعليمية:

للمعلم مكانة عظيمة في العملية التعليمية وفي المجتمع على حد سواء, ويمكن ذكر مكانة المعلم في النقاط الآتية:

1- القيادة العلمية لا تقل في أهميتها عن القيادة العسكرية، أو السياسية، أو الاقتصادية ... فالمعلم هو الذي يُخرّج القيادات ويصنعها، ويصيغ بنيتها الأولية عند النشء.

2- المعلم المبدع هو المنوط به كسر كافة نمط التعليم التقليدي من خلال استخدام التكنولوجيا المتطورة، والتطبيقات الحديثة لمزيدٍ من تنشيط للعملية التعليمية؛ لتصبح أكثر يسرًا وسهولة.

3- أين العالم العربي من الاحتفال بيوم المعلم العالمي الحقيقي الذي تبرز مكانته الفعلية داخل مجتمعنا؟ فهو الوحيد الذي يحمل هم الرسالة السامية، من خلال دوره التنويري في حياة الشعوب.

4- المعلم هو اللبنة الأساسية في بناء حضارات الأمم، ورسم ملامح التقدم داخل أي بلدٍ متقدم، ولذلك فأهمية المعلم تأتي كونه مربياً للأجيال، ومسلحهم بالعلم النافع؛ ليصبحوا بناة المستقبل.

5- يحتل المعلم في ألمانيا مكانةً مرموقة، فرواتبهم تفوق رواتب القضاة والعسكريين ... هكذا يكون الاحتفاء الحقيقي بمن علمونا.

---

[8] - https://alhedaya.edu.sa/the-role-of-the-teacher-and-its-importance-in-the-educational-process

[9]- بتصرف, دور المعلم في تعلم اللغة الإنجليزية/https://lingonile.com

6- أهمية احترامنا للتربية وتقديرنا لمكانتها تأتي من احترامنا لمكانة المعلّم، الذي يسعى إلى تقديم كوادر نافعة لوطنها، ومجتمع بلا فساد.

7- هدم الأمم لا يحتاج إلا إلى ثلاثة أمور، أهمها وأخطرها: هدم التعليم، والتعليم لا يُهدم إلا من خلال المعلم، بحيث تهمله، ولا تجعل له أي أهميةٍ في المجتمع.

8- المعلم رسول نقل العلم وتعليمه، وهو المربي الذي تخرج الأجيال من تحت يديه؛ لتكون مؤهلةً لقيادة المستقبل، فهو الذي يخرج الطبيب، والمهندس، والمعلم، وغيرهم.

9- أين المسؤولون عن المجتمع على الإعلام، لماذا لا تظهر صورة المعلم في الإعلام بالقدر الذي يناسب قدره؟ فالإعلام شريكٌ أساسي في هدم صورة المعلم المُثلى.

10- المعلم أساس التنمية والنهضة، وبدونه لا يمكن أن يتقدم وطن، أو ترتقي أمة، فهو الوحيد القادر على استيعاب كافة التيارات، وصهرها بالعلم والتنوير.

11- المعلّم هو المحرك الرئيس للعمليّة التعليميّة، وأحد أهم الركائز والمقومات التي تحدد درجة نجاحها، أو فشلها.

12- في عصر سهولة الوصول إلى المعلومات، تزداد أهمية المعلمين والمعلمات في طريقة تفكير الجيل الصاعد، والقيم التي يتبناها.

13- مهنة العلم هي الأصعب على الإطلاق، فالتعليم يحوي جهدًا مبذولًا ذهنيًا وبدنيًا ونفسيًا، لذلك ليس عجباً أن تعطي الدول المتقدمة أهميةً كبرى للمعلم، تفوق كل المهن.

14-كل المهن يمكنها أن تدفن أخطاءها بشتى الطرق، فعلى سبيل المثال: يدفن خطأ الطبيب تحت الأرض، ويقع خطأ المهندس على الأرض؛ لكن خطأ المعلم يسير على الأرض.

15- إن تحفيز المعلّم لا يقل أهميةً عن تحفيز الطالب؛ لذا ينبغي عدم إغفال هذا الجانب، بما يهيئ له البيئة الموائمة ليبدع في تحقيق رسالته التربوية.

16- المُعلم يقف على ثغر من ثغور الأمة، بانصلاحه تنصلح مخرجات الجيل والطلاب ، وقلمه هو رمحه، بقوته تظهر قوة الأمم.

17- المعلم يملك بين يديه كنزًا ثمينًا، يسعى لاستثماره، فأقواله وأفعاله مراقبة بمجاهر صغيرة من حوله، ولذلك عليه أن يعي ما يقول، وألا يفعل ضد ما يقول.

18- المخططات التي تُحاك بالأمم تسعى للنيل منها في عقول أبنائها، ولذلك تكمن أهمية المعلم في بناء الحصون للصّدّ عنهم، وهذا من حسن الرعاية، واستشعاره للمسؤولية.

19- المعلم شمعة تُضيء كل يوم، وتحترق من أجل صنع النور لطلابه لبناء الأوطان، وهنا تبدو أهمية الاعتراف بجميله، والوقوف بجانبه، ومعرفة فضله على الأمة كلها.[10]

ومن هذا المنطلق يرى الباحثان أن المعلم لا يقل أهمية عن غيره, فعلى المجتمع احترامه, إذ كرّس حياته لخدمة الأمة وتنشئة الأجيال.

خصائص المعلم الناجح:

للمعلم الناجح خصائص, أهمها:

الخصائص الشخصية:

1- **الدفء والاتزان والمودة**: حيث إنّ شخصية المعلم تؤثر بشكلٍ كبيرٍ في سلوك الطلاب غير التحصيلي، كما أنّ فعالية التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بخصائص المعلم الانفعالية، فالمعلم الذي يمتاز بالتسامح والصبر مع طلابه ومواقفهم، والذي يعبّر عن مشاعر حبه ووده للطلبة، والذي يستخدم أسلوب النقاش والاستقراء، وينصت لطلبته وآرائهم المختلفة يكون أكثر نجاحاً وقرباً من قلوب الطلبة، وهذه الخاصية مطلوبة من المعلم في كافة المراحل التعليمية، وغير مقتصرةٍ على مرحلة معينة.

2- **الإنسانية**: امتلاك المعلم الصفات الحميدة المتنوعة بين التعاطف والصدق، والود، والتحمس، والإنفتاح، وتقبل آرء الآخرين وانتقاداتهم، حيث إنها تزيد بشكلٍ كبيرٍ من فعالية المعلم وتجعله مقرباً من الطلاب، وخاصة أنّ الطلاب يتوقعون تفهم ومساعدة وتعاطف المعلم مع مستوى سلوكهم، على الرغم من رؤية بعض المعلمين بأنّ هذه الخاصية لا تتلائم مع فعالية التعليم، ولكن يجب على المعلم التفريق بشكلٍ جيدٍ بين الأوقات الجدية في الدراسة وبين الأوقات المرحة، كما أنّ عليه تطوير قدراته في إدارة الصف.

3- **الحماس**: لأنّ مستوى حماس المعلم يؤثر بشكلٍ واضحٍ على مدى فاعليته في تأدية وظيفته التعليمية، ويساهم أيضاً في مدى تحصيل الطلاب وحبهم للمادة أيضاً.[11]

خصائص المعلم المعرفية:

1- **الإعداد المهني والأكاديمي**: إنّ إعداد المعلم أكاديمياً مهمٌ في تطوير فعاليته في التعليم، كما أنّ المعلم المؤهل بشكلٍ جيد يكون متفوقاً في ميدان تخصصه، وغالباً ما يرتبط تفوق الطلاب بمستوى المعلم المهني، تماماً كارتباط تفوق الطلاب بجدهم وقدراتهم العقلية والمثابرة.

---

[10] - عبدالله, معيوف الجعيد, 2017م. دور المعلم في العملية التعليمية, دار الفكر, بيروت, ط1, ص 81- 90.

[11] - آلاء جابر, 2016م. خصائص المعلم الجيد, الدار العالمية, القاهرة, ط1, ص52.

2- **اتساع المعرفة والاهتمامات**: تزداد فعالية المعلم بازدياد مستوى ثقافته واطلاعه ومعرفته بالأمور الدائرة من حوله، سواءً كانت هذه الأمور مرتبطةً بتخصصه أو لا، فالمعلم المطلع أكثر فعاليةً من المعلم قليل المعرفة والإطلاع والاهتمام، وبما أنّ العلم دائم التطور والتحديث، فعلى المعلم الاهتمام بصورة دورية، بالبحوث والنتائج الجديدة والمتعلقة بموضوع تخصصه.
3- **المعلومات المتو افرة للمعلم عن طلبته**: تشكيل المعلم لمحةً من المعلومات عن خصائص طلابه المختلفة، من أهمّ الخصائص المعرفية الفعالة للمعلم، كما أنّها تزيد فعاليه تواصله مع الطلاب، وتمكنه من تقريبهم نحو المادة ودراستها، ومن المعلومات التي يمكن جمعها عن الطلاب: مستوى قدراتهم العقلية، وأسمائهم، وتحصيلهم، وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذلك قيمهم وميولهم واتجاهاتهم.
4- استخدام المنظمات التقدمية: وذلك من خلال استخدام الاستراتيجات الحديثة في التعليم، وإعداد الطلاب معرفياً بتعليمهم معلومات ومواد جديدة.[12]

ويرى الباحثان أن المعلم الجيد والناجح هو من يتحلى بهذه الصفات, ويدعو الباحثان كل المعلمين أو كل من يريد أن يشتغل في مجال التعليم أن يتحلى بهذه الصفات المذكورة حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

[12] - أحمد, محمد عبد السلام, 1960م. القياس النفسي والتربوي: مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, ط2, ص78.

المبحث الثالث: إجراءات البحث

يتناول الباحثان في هذا المبحث منهج البحث، ومجتمع البحث وعينته، وأدوات البحث، والإجراءات التي استخدمها في التحقق من صدق أداة البحث وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثان في تحليل بيانات البحث، وذلك على النحو التالي:

منهج البحث:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لأنه الأنسب لتحليل خصائص المعلم الناجح في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال وصف الظاهرة كما هي واقعيًّا، ثم تحليلها واستخلاص النتائج.

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع هذا البحث من جميع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها العاملين في بعض مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في مدينة كوماسي، خلال العام الدراسي 2024– 2025.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية، وشملت العينة (30 معلمًا ومعلمة) من مراكز مختلفة في مدينة كوماسي، لضمان تمثيل متنوع وشامل للخبرات والبيئات التعليمية المختلفة.

أدوات البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم تصميم استبانة تحتوي على مجموعة من الفقرات موزعة على ثلاثة محاور:

1- الخصائص الشخصية للمعلم الناجح.

2- المهارات التعليمية والتربوية.

3- الكفاءة الثقافية واللغوية.

تم التأكد من صدق الأداة حيث قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم 15 محكما، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار (ألفا كرونباخ)، وبلغت القيمة (0.87)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة ثبات جيدة.

إجراءات البحث:

قام الباحثان بالإجراءات الآتية عند إجراء البحث:

1- إعداد الأداة وتحكيمها.

2- توزيع الاستبانة على العينة ورقيًّا.

3- جمع الاستجابات وتفريغ البيانات.

4- تحليل النتائج باستخدام برنامج *SPSS*.

المبحث الرابع: الإجابة عن أسئلة البحث.

يتم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلة البحث على النحو التالي:

السؤال الأول: ما الخصائص الشخصية التي يجب أن يتمتع بها المعلم الناجح؟

أظهرت النتائج أن أبرز الخصائص الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلم الناجح تشمل: الصبر، الحماس، الانفتاح على الثقافات، والتواصل الإيجابي مع الطلاب, وقد حصلت فقرة "يتعامل المعلم مع الطلبة بصبر واحترام" على أعلى متوسط حسابي (4.8 من 5).

السؤال الثاني: ما المهارات التربوية والتعليمية المطلوبة في نجاح المعلم؟

تبين أن المهارات التربوية والتعليمية الأساسية التي يجب أن يمتلكها المعلم هي: استخدام طرائق تدريس متنوعة، مراعاة الفروق الفردية، إدارة الصف بكفاءة، وتحفيز الطلبة, وقد بلغ متوسط الاستجابات على هذا المحور (4.5).

السؤال الثالث: ما أهمية الكفاءة اللغوية والثقافية في نجاح المعلم؟

أكدت النتائج أن إتقان اللغة العربية من جهة، وفهم ثقافة المتعلّمين من جهة أخرى، يُعدّان من العوامل المهمة التي تميز المعلم الناجح، إذ تساعده على إيصال المعلومة بشكل مناسب وتفادي سوء الفهم.

السؤال الرابع: كيف تؤثر خصائص المعلم على مستوى التحصيل لدى الطلاب؟

أظهرت التحليلات الإحصائية وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين توفر خصائص المعلم الناجح وارتفاع مستوى تحصيل الطلاب، خاصةً في المهارات الشفوية والكتابية.

المبحث الخامس: ملخص نتائج البحث, والتوصيات, والمقترحات

أولا: ملخص نتائج البحث:

1- يجب على المعلم أن يتمتع بالخصائص الشخصية التي تساعده في إنجاز عمله بنجاح, مثل: الصبر, والتفهم, وغيرها.

2- يجب على المعلم أن يمتلك المهارات التربوية الفعالة, والتي تسهم في جذب المتعلّمين وتحقيق نتائج أفضل.

3- إن الكفاءة الثقافية تُمكّن المعلم من التفاعل مع المتعلمين دون صدام أو إحراج ثقافي.

4- إن نجاح المعلم ينعكس بشكل مباشر على تحصيل الطلاب واهتمامهم باللغة.

ثانيا: التوصيات:

يوصي الباحثان بالآتي:

1- تعزيز برامج إعداد المعلمين بمكونات تدريبية تُعنى بالجانب الثقافي والنفسي للمتعلم غير الناطق بالعربية.

2- تبنّي معايير واضحة في اختيار معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تشمل تقييم الشخصية والمهارات.

3- إجراء دورات تطوير مهني مستمرة في طرائق التدريس الحديثة والتقنيات التعليمية.

4- دعم البحوث المتعلقة بكفاءة المعلمين وتطويرهم في مجال تعليم العربية كلغة ثانية.

المقترحات:

1- دراسة تأثير الخصائص الثقافية للطلاب على أداء المعلم.

2- تقويم برامج إعداد معلمي العربية في الدول غير العربية.

3- تحليل الفروق بين معلمي العربية من الناطقين بها وغير الناطقين بها في الأداء والفعالية.

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع العربية:

1. أحمد, محمد عبد السلام, 1960م. القياس النفسي والتربوي: مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, ط2.
2. أدوار المعلم, ومسؤولياته, https://blog.ajsrp.com/
3. آلاء جابر, 2016م. خصائص المعلم الجيد, الدار العالمية, القاهرة, ط1.
4. دور المعلم في تعلم اللغة الإنجليزية https://lingonile.com/
5. الزهراني، عوض بن عبد الله. (2014). الكفايات الأساسية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها, مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 22، العدد 1
6. عبدالله, معيوف الجعيد, 2017م. دور المعلم في العملية التعليمية, دار الفكر, بيروت, ط1.

المراجع الأجنبية:

1. Marc sagnol, le statut de la sociologie 1987, vol 1,page28.
2. What is Teacher", igi-global, Retrieved 4/9/2022.
3. https://alhedaya.edu.sa/the-role-of-the-teacher-and-its-importance-in-the-educational-process

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

وقفات تعليمية نبوية و أثرها في تجويد المدرسة المغربية

عزالدين الراجعي
rajaiazeddine@gmail.com

يهدف هذا البحث الى تشخيص مكامن الخلل التي يعاني منها التعليم المغربي، بعدما أجمعت التقارير على احتلال المغرب لمراتب متدنية من حيث جودة التعليم وارتفاع نسب التكرار والهدر المدرسي وتفشي الظواهر السلبية في الوسط المدرسي، لهذا حاولت رصد أهم الاختلالات بشكل علمي وموضوعي، باعتماد المنهج الوصفي، مع الرجوع إلى السنة النبوية لاستشراف الحلول العملية لهذه المعضلة؛ باعتبار النبي صلى الله عليه وسلم هو المعلم الأول والذي استطاع بكل اقتدار أن يخرج الناس من ظلمات الجهل والجهالة، إلى أنوار العلم والهداية، حيث كانت سنته الشريفة متسمه بطابع الربانية والشمولية والعالمية. ومن تم خلص البحث الى تحديد أربعة عناصر للضعف واقتراح الحلول لتجاوزها: أولا إسناد مهمة التعليم والإدارة إلى بعض الأطر التي تنقصها الكفاءة وروح المسؤولية، ولا يمكن حل ذلك إلا باعتماد معايير موضوعية عند التوظيف، ثانيا غياب الرغبة في التحصيل عند فئة واسعة من المتعلمين، ولا يمكن حل ذلك إلا بعنصر التشويق والقرب من المتعلم لتحفيزه على التعلم، ثالثا اعتماد أساليب تعليمية متجاوزة لا تواكب العصر، مما يستدعي الاستفادة من الطرق الحديثة والتكنولوجيا المتطورة في إيصال المعلومة، رابعا التخمة التي تعاني منها المناهج الدراسية من حيث عدد الدروس والمواد التي تثقل كاهل المتعلم، ولابد من مراعاة قدراته واعتماد التدرج والتركيز على المهم.

الكلمات المفتاحية

تعليم- سنة نبوية – منهاج– اختلالات– المدرسة المغربية

Prophetic educational radiance

And its impact in overcoming some of the shortcomings of the Moroccan school

RAJAI AZEDDINE

rajaiazeddine@gmail.com

This research aims to diagnose the deficiencies that Moroccan education suffers from, after reports agreed that Morocco occupies low ranks in terms of the quality of education, high rates of repetition and school dropout, and the spread of negative phenomena in the school environment. Therefore, I tried to monitor the most important deficiencies in a scientific and objective manner, by adopting the descriptive approach, while referring to the Sunnah of the Prophet to anticipate practical solutions to this dilemma.

Considering that the Prophet, may God's prayers and peace be upon him, was the first teacher who was able with all his ability to bring people out of the darkness of ignorance and foolishness, into the lights of knowledge and guidance, as his noble Sunnah was characterized by the character of godliness, comprehensiveness, and universality. The research concluded by identifying four elements of weakness and proposing solutions to overcome them:

First, assigning the task of education and administration to some frameworks that lack competence and a sense of responsibility, and this can only be solved by adopting objective criteria when hiring. Second, the absence of the desire to achieve among a wide category of learners, and this can only be solved with the element of excitement and closeness to the learner to motivate him to learn. Third, adopting outdated educational methods that do not keep pace with the times.

Which requires making use of modern methods and advanced technology in delivering information. Fourth, the glut that the school curricula suffers from in terms of the number of lessons and materials that burden the learner, and his abilities must be taken into account, and the gradual adoption of the curriculum must be followed and the focus on what is important.

Keywords

Education - Sunnah of the Prophet - Curriculum - Imbalances - Moroccan School

تقديم:

أرى أنه من الواجب الحديث أولا عن خصـــائص المنهج النبوي التعليمي، كتوطئة لهذه المداخلة، حتى نؤسس للمصدر الذي نستلهم منه آليات الرقي بالحقل التربوي في بلدنا الحبيب.

فإذا كان من المسـلم به شـرعا اتباع كل مسـلم لشـريعة الله تعالى والانقياد التام لأحكامها والتسـليم لها بلا جدال ولا مراء، امتثالا لقوله تعالى في سورة الأحزاب ((**وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَن يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُّبِينًا** (36))

فإن تلك الشـريعة، قد أثبتت عبر العصـور أحقيتها بالإتباع، ورسـمت للناس عبر كل الأزمنة طريق الهدى والفلاح، وسـبيل التفوق والنجاح، حتى شـهد بذلك العدو قبل الصـديق، وشـهد به من هو بعيد عنها وغير متبع لها، قبل أن شـهد به شـاهد من أهلها، يقول برناردشـو1: **" لقد وضـعت دائما دين محمد موضـع الاعتبار السـامي بسـبب حيويته العظيمة، فهو الدين الوحيد الذي يلوح لي أنه حائز أهلية العيش لأطوار الحياة المختلفة بحيث يستطيع أن يكون جذابا لكل زمان ومكان**."2

و يقول مايكل هارت3 : " **إن نبي الإسلام محمد صلى الله عليه وسلم هو فعلا أول العظماء، سواء كانوا مائة أو مائتين أو ثلاثة ...ولم يشـهد التاريخ أن اكتمل دين بكل عناصـره الأخلاقية والفلسـفية والتشريعية إلا دين الإسلام ،الذي اكتمل تماما في حياة محمد رسول الله ،ثم اتسع بعد وفاته و انتشر في مشـارق الأرض ومغاربها ...وما زال الكثيرون في جميع أنحاء العالم يتجهون بقلوبهم وعقولهم نحو الإسلام** .."4

ولعل من أبرز خصائص المنهج النبوي التعليمي نذكر ما يلي:

1/ الربانية: تتجلى ربانية المنهج النبوي التعليمي في كون سـائر ما احتواه من مواد وقضـايا كلها من عند الله، فالنبي صلى الله عليه وسلم لم يكن إلا مبلغا عن رب العالمين، وما الوحي إلا مصدر كل ما بثه صلى الله عليه وسلم للناس و علمهم إياه مصداقا لقوله عز و جل: "**و ما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى**"5 .

1- الفيلسوف والمفكر الاسكتلندي

2 - في الدعوة إلى الإسلام بين غيرالمسلمين : محمد عزت الطهطاوي ، ص 48 – 49 .

3 - باحث ومؤلف أمريكي صاحب كتاب (الخالدون المائة أعظمهم محمد رسول الله) صلى الله عليه وسلم

4 - علماء الغرب يدخلون الإسلام : محمد حلمي ، ص 154- 155.

5 - سورة النجم ، (الآية : 3،4)

كما تميز الرسول صلى الله عليه و سلم بصفات و سمات جعلت منه معلم البشرية الأول بامتياز، فالنبي صلى الله عليه وسلم قد صنع على عيني الله ، حيث حباه ربه عز وجل بصفات خَلْقية حققت له الكمال البشري، فتأتى له بذلك إقبال الناس عليه بكل حب، قال الله تعالى :" و إنك لعلى خلق عظيم"6.

2/ الشمولية :

الإسلام نظام ممنهج ومتكامل يهتم بشؤون الحياة بمختلف مجالاتها، حيث جاء مبيناً كل ما يحتاجه الإنسان في حياته اليومية والعملية، إذ يضع القرآن الكريم بين يدي المسلم كافة القواعد الكلية والخطوط الرئيسية بالإضافة إلى احتوائه على مرجعيات ومعايير ذات علاقة بحياة الإنسان في الدنيا، ويتطرّق إلى أدقّ التفاصيل في حياتنا، وفق منهج يتناسب مع كافة الأزمان والأماكن.

ومن هذا المنطلق يتأكد بأن المنهج النبوي التعليمي اتسع مستوعبا جميع مناحي الحياة و مجالاتها، محيطا بكل ما يلزم الناس في معاشهم و معادهم ؛ حيث لم يغادر صغيرة و لا كبيرة إلا وبينها تصريحا أو تلميحا، ومن شواهد ذلك أن المشركين لما أرادوا أن يعيبوا النبي صلى الله عليه و سلم و يستهزئوا به قالوا فيما رواه سلمان رضي الله عنه (قَالَ لَنَا الْمُشْرِكُونَ : " إِنِّي أَرَى صَاحِبَكُمْ يُعَلِّمُكُمْ حَتَّى يُعَلِّمَكُمُ الْخِرَاءَةَ ، فَقَالَ : أَجَلْ إِنَّهُ نَهَانَا أَنْ يَسْتَنْجِيَ أَحَدُنَا بِيَمِينِهِ ، أَوْ يَسْتَقْبِلَ الْقِبْلَةَ ، وَنَهَى عَنِ الرَّوْثِ وَالْعِظَامِ ، وَقَالَ : لَا يَسْتَنْجِي أَحَدُكُمْ بِدُونِ ثَلَاثَةِ أَحْجَارٍ. ")7

3/ العالمية:

بعث النبي صلى الله عليه و سلم خاتما للأنبياء و المرسلين، فكان من الطبيعي أن يكون لرسالته و منهجه امتداد عبر الزمان و المكان، سواء تعلق الأمر بالمضامين والمحتوى من أحكام و تشريعات و قيم و مبادئ ، أو فيما تعلق بالأدوات و الوسائل المعتمدة لتلقين البشرية تلك الأمور و تعليمهم إياها.

قال الله تعالى في خواتيم سورة الأنبياء: (وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧ (106)

وفي سورة سبأ نقرأ قوله تعالى: (وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ٢٨ (28)

---

6 - سورة القلم ، (الآية : 4)

7 - صحيح مسلم ح رقم : 262 كتاب الطهارة- باب الاستطابة

فكل هذه الخصائص تؤكد أحقية المنهج النبوي التعليمي بالإتباع، لما ميز الله تعالى به هذا المنهج، الذي يستمد تعاليمه من مشكاة الوحي الرباني الصادر من لدن حكيم خبير، حتى يحقق الهدف من البعثة المحمدية الشريفة، ويكون خير منهج لخير أمة أخرجت للناس.

فالتأكد على كل هذه الخصائص – وغيرها كثير- يمهد لاتخاذه نبراسا يضيء سبيل الإصلاح المنشود، وينهل من مشكاة النبوة العطرة معالم الخروج الآمن من براثين التخلف والركود، إلى درجات الرفعة والتمكين(وَنُرِيدُ أَن نَّمُنَّ عَلَى ٱلَّذِينَ ٱسْتُضْعِفُواْ فِى ٱلْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ ٱلْوَٰرِثِينَ (4) وَنُمَكِّنَ لَهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ وَنُرِىَ فِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ وَجُنُودَهُمَا مِنْهُم مَّا كَانُواْ يَحْذَرُونَ (5) [8]

و إذا لكل مدرسة روادها، يسطع نجمهم حينا من الدهر ثم يأفل سيرا على سنن الكون، كحال مدرستنا المغربية الأبية، التي ظلت عبر امتداد الزمن مشرعة الأبواب ترحب بطلاب العلم من كل حدب وصوب، وتنهل من معينها الصافي المشارقة والمغاربة والأفارقة، يلِجُونها بكل عشق للعلم الأصيل، وينهل من فيض عطائها كل باحث عن النفع العميم.

هذه المدرسة التي سقطت اليوم في هفوات عديدة، وتعثرت بفعل عوامل متشعبة، حتى صار واقعها مؤلما، كما شهدت بذلك تقارير9 صادرة عن مؤسسات تتصف بالمصداقية والموضوعية والنزاهة الفكرية. وتسعى هذه التقارير في مجملها إلى الوقوف عند نقط القوة والضعف في المنظومة التعليمية وفي نفس الوقت تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات الممكن اعتمادها لتجاوز مكامن الخلل المرصودة.

وكخلاصة لتلك السقطات التي تعاني منها مدرستنا المغربية، سأقتصر على أربع تجليات، هي:

1/ إذا أسند الأمر لغير أهله فانتظر الساعة:

2/ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ

3/ الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس به:

4/ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا

---

8 القصص ، 4- 5

9 تقرير »خمسون سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025 « : صدر في سنة 2005 بمناسبة الذكرى الخمسينية لاستقلال المملكة المغربية، و تقرير صادر عن البنك الدولي عنوانه "إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"، سنة 2008، والتقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم حول حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها الصادر سنة 2008، وتقرير صادر عن برنامج الأمم المتحدة للتنمية حول التنمية البشرية في العالم. سنة 2009، و تقرير صادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (جنيف- سويسرا) حول وضعية التعليم بالعالم. سنة 2013، وتقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو- يناير 2014.

التجلي الأول: إذا أسند الأمر لغير أهله فانتظر الساعة:

إن المنشغل بالحقل التعليمي بوطننا الحبيب، يلامس التحول الكبير الذي حدث للمشتغلين بهذا القطاع؛ فبعدما تخرجت أجيال على يد نساء ورجال تعليم شرفاء، خدموا وطنهم بكل إخلاص وتفان في أداء الواجب، وكانوا بحق شامة بين الناس بعلمهم وثقافتهم وحكمتهم وحسن سيرتهم، وأفنوا أعمارهم في تعليم الأبناء وتربيتهم، ابتداء من عون الحراسة إلى مدير المدرسة، نعاني اليوم من شبه انقراض لمثل هؤلاء الشرفاء، بعدما خارت القوى وانحطت العزائم إلا من رحم الله وقليل ما هم، وقليل من عبادي الشكور.

ويعزى ذلك لعوامل عدة، منها :

- ضعف الوازع الديني عند البعض، وسمه إن شئت "انعدام الضمير"
- ضعف المستوى العلمي لبعض المشتغلين في التعليم، من حيث التخصص، أو من حيث الديداكتيك.
- ضعف الارتباط بين المدرس (ة) ومتعلميه، أو ضعف التواصل بينهما.

والأكيد أن في سنة الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم الحلول العملية لهذه المشاكل، ويظهر ذلك جليا من خلال:

أ/ التوجيه نحو حسن اختيار معلم الناس:

فربنا جل في علاه اصطفى من يحمل للناس دينه ويبلغهم رسالته، قال تعالى في سورة الحج: (ٱللَّهُ يَصْطَفِى مِنَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ ٱلنَّاسِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌۢ بَصِيرٌ (7) الآية 73

وقال سبحانه في سورة الأنعام ﴿اللّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ﴾ الآية 124

وفي الحديث عن أَبُي هُرَيْرَةَ قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : " أَنَا سَيِّدُ وَلَدِ آدَمَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَأَوَّلُ مَنْ يَنْشَقُّ عَنْهُ الْقَبْرُ وَأَوَّلُ شَافِعٍ وَأَوَّلُ مُشَفَّعٍ " رواه مسلم

يستفاد من ذلك كله، وجوب الحرص على حسن انتقاء المشتغلين بحقل التعليم، معرفيا ومهاريا، وأيضا سلوكا؛

فالمطلوب هو تنظيم مباريات نزيهة لانتقاء معلمين من خيرة الطلبة علما وأخلاقا وسلوكا، قال عليه السلام: " أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا. "10.

10رواه الترمذي من حديث أبي هريرة، و قال: حديث حسن صحيح. كتاب النكاح، باب ما جاء في حق المرأة على زوجها حديث رقم 1262.

مع إخضاعهم لتداريب مكثفة علميا ومنهجا، نظريا وتطبقيا، ومعلوم أنه صلى الله عليه و سلم لما بعث معاذ بن جبل إلى اليمن قال :يا معاذ بم تقضِ ((قال: أقضي بكتاب الله، قال صلى الله عليه و سلم)) : فإن جاء أمر ليس بكتاب الله، ولم يقض فيه نبي، ولم يقض فيه الصالحون ((قال: أؤم الحق جهدي، فقال رسول الله صلى الله عليه و سلم)) :الحمد لله الذي جعل رسول رسولِ الله يقضي بما رضي به رسول الله))11

ب/ العمل بالعقدة:

إذا كان المؤمنون عند شروطهم، فإنما ذلك لتتضح الأمور وتتحدد العلاقات ويعلم كل ما له وما عليه، وهذا أساس الحكامة الجيدة، سواء في علاقة الوزارة المكلفة بمن يشتغل في مجال التعليم، أو في علاقة المتعلم بمعلمه؛

☚ **أسلوب التعاقد بين الوزارة المكلفة ومن يشتغل في مجال التعليم:**

اتخذت الحكومة قرار توظيف الأساتذة بنظام العقدة، الذي يحدد حقوق كل طرف وواجباته، في مدة محددة، (ولسنا هنا ف مقام محاكمة قرار حكومي) ولكن السؤال المطروح: على أي أساس تم توظيف هؤلاء الأساتذة؟ بتعبير آخر : ما و المشروع الذ تم التعاقد عليه؟ حتى يكون معيارا للتقييم؟

صحيح أن الوزارة الوصية ألزمت كل مؤسسة بوضع مشروعها، ورصدت لذلك امكانيات مالية وبشرية مهمة، لكن كيرا من هذه المشاريع حبر على ورق، وقلما يتم متابعة تلك المشاريع أو التحقق من حساباتها، فبالأحرى تثمين الجد منها، وتقويم الفاشل منها.

وبالرجوع إلى سنة حبيبنا صلى الله عليه وسلم، نجده حريصا على هذا التعاقد؛ تجلى ذلك واضحا من خلال :

- قصة إرساله لمعاذ بن جبل رضي الله عنه قاضيا إلى اليمن، والتعاقد معه قبل الذهاب على مصادر التشريع (القرآن الكريم – السنة النبوية – الاجتهاد)
- قصة الرسول صلى الله عليه وسلم مع ابْنَ اللُّتْبِيَّةِ حنما بعثه جابيا، فكانت المحاسبة على ضوء العقدة بينهما: فعَنْ أَبِي حُمَيْدٍ السَّاعِدِيِّ، قَالَ: اسْتَعْمَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَجُلًا عَلَى صَدَقَاتِ بَنِي سُلَيْمٍ، يُدْعَى ابْنَ اللُّتْبِيَّةِ، فَلَمَّا جَاءَ حَاسَبَهُ، قَالَ: هَذَا مَالُكُمْ وَهَذَا هَدِيَّةٌ. فَقَالَ رَسُولُ

11 الحديث أخرجه أحمد والدارمي وأبو داود والترمذي.

اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «فَهَلَّا جَلَسْتَ فِي بَيْتِ أَبِيكَ وَأُمِّكَ، حَتَّى تَأْتِيَكَ هَدِيَّتُكَ إِنْ كُنْتَ صَادِقًا» ثُمَّ خَطَبَنَا، فَحَمِدَ اللَّهَ وَأَثْنَى عَلَيْهِ، ثُمَّ قَالَ: " أَمَّا بَعْدُ، فَإِنِّي أَسْتَعْمِلُ الرَّجُلَ مِنْكُمْ عَلَى العَمَلِ مِمَّا وَلَّانِي اللَّهُ، فَيَأْتِي فَيَقُولُ: هَذَا مَالُكُمْ وَهَذَا هَدِيَّةٌ أُهْدِيَتْ لِي، أَفَلاَ جَلَسَ فِي بَيْتِ أَبِيهِ وَأُمِّهِ حَتَّى تَأْتِيَهُ هَدِيَّتُهُ، وَاللَّهِ لاَ يَأْخُذُ أَحَدٌ مِنْكُمْ شَيْئًا بِغَيْرِ حَقِّهِ إِلَّا لَقِيَ اللَّهَ يَحْمِلُهُ يَوْمَ القِيَامَةِ، فَلَأَعْرِفَنَّ أَحَدًا مِنْكُمْ لَقِيَ اللَّهَ يَحْمِلُ بَعِيرًا لَهُ رُغَاءٌ، أَوْ بَقَرَةً لَهَا خُوَارٌ، أَوْ شَاةً تَيْعَرُ " ثُمَّ رَفَعَ يَدَهُ حَتَّى رُئِيَ بَيَاضُ إِبْطِهِ، يَقُولُ: «اللَّهُمَّ هَلْ بَلَّغْتُ» بَصُرَ عَيْنِي وَسَمْعَ أُذُنِي[12]

☚ **أسلوب التعاقد بين المعلم والمتعلم:**

يستحب للمدرس عند بدء الموسم الدراسي وضع ميثاق شرف بينه وبين الطلبة، تُحدد من خلاله القوانين التب يجب على الطرفين الالتزام بها من أجل ضمان سير جيد للعملية التعليمية التعلمية، حتى يعلم كل طرف ما له وما عليه .

وقد يستنتج ذلك من وضع الرسول صلى الله عليه وسلم لبنة لهذا الأساس فور وصوله للمدينة مهاجرا، حيث " **كتب كتابا بين المهاجرين والأنصاروادع فيه اليهود (أي بني قينقاع وبني قريظة وبني النظير) أي صالحهم على ترك الحرب والأذى (أي أن لا يحاربهم و لا يؤذيهم) و أن لا يعينوا عليه أحدا ، و أنه إن دهمه بها عدو ينصروه، وعاهدهم و أقرهم على دينهم وأموالهم** " [13]

أيضا في مبايعاته صلى الله عليه وسلم، كان يبين واجبات كل طرف، وأثر الوفاء بالالتزامات ترغيبا وتشجيعا على التفعيل الأمثل لذلك الميثاق.

التجلي الثاني / وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا

أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ [14]

---

12 رواه البخاري (9/ 28)

13 السيرة الحلبية ج 2 ص 124

14 يونس: 99

مما لا يختلف فيه أحد؛ أهمية الرغبة في تحصيل العلم، لأن طالب العلم إذا أقبل على العلم باشتياق وهمة عالية، فستهون أمامه كل الصعاب، وتتذلل أمامه كل العقبات، وصدق علال الفاسي رحمه الله حين قال:

كلّ صعب على الشّباب يهون *** هكذا همّة الرّجال تكونُ

قدمُ في الثّرى، و فوق الثُّريا *** همة قدرها هناك مكينُ

آه! لو دام ذلك العزم فينا *** لم تكن في الورى بلادٌ هجينُ

آه! لو دام ذلك العزم فينا *** كان للعالمين منّا شؤونُ

والمتأمل اليوم في حال كثير من المتعلمين يلمس فتورا في الهمم ونكوصا عن بلوغ المراد وترقي سلم المستويات، ويظهر ذلك جليا لكل من يرصد حركية ولوج المتعلمين للمدارس وخروجهم منها، فإِذَا قَامُوا إِلَى الدراسة قَامُوا كُسَالَى يرضون النَّاسَ وَلا يَذْكُرُونَ العلم إِلا قَلِيلا، ثم يغادرونها فرحين مسرعين، ولسان حالهم: فر من المدرسة فرارك من الأسد.

فلماذا يأتونها متثاقلي الخطى؟ لماذا ضعفت الرغبة وخارت الهمم؟ لماذا لم تعد مدارسنا مبهجة لأبنائنا؟؟

لاشك أن إحياء الرغبة في التعلم من أولى الأولويات لكل إصلاح، وتحفيز أبنائنا على الجد والاجتهاد صار ضرورة ملحة، والسعي نحو إنشاء مدارس ووضع مناهج تواكب اهتمامات المتعلمين وتخلق البهجة في نفوسهم هو السبيل الأمثل لكل إصلاح، وفي سنة الرسول صلى الله عليه وسلم خير شاهد، من خلال:

التوجه بالعلم نحو من يطلبه:

إن المتأمل في تاريخ التشريع الإسلامي يقف على تخصيص السنوات العشر الأولى لترسيخ العقيدة الصحيحة في النفوس وربط العباد بخالقهم وتقوية العلاقة الروحية بين الصحابة الكرام ورسولهم المصطفى الأمن، ولهذا بادر الرعيل الأول إلى التضحية في سبيل الدعوة الإسلامية، وامتثلوا أوامر الله تعالى فور نزوها (الصلاة – الصيام – الجهاد – الحجاب – تجنب الخمر...) قالت أمنا عائشة الطاهرة رضي الله عنها: ((إنما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة والنار حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر لقالوا لا ندع الخمر أبدا ولو نزل لا تزنوا لقالوا لا ندع الزنا أبدا))15

15 صحيح البخاري ، كتاب فضائل القرآن ، باب تأليف القرآن، رقم الحديث4707

فالقرآن الكريم مصدر عزة وقوة للمسلمين، ومحرك أساس لعقائدهم وتصرفاتهم، يشهد بذلك القاصي والداني، كما في قول نابليون بونابرت إمبراطور فرنسا وقائدها العسكري الشهير :" لم أكن أعرف أن الإسلام قوي بما يحمل علماؤه في صدورهم وعقولهم، ويبدو أن القرآن الذي يحملونه قوة عليا لا تقهر" 16

كما يظهر ذلك جليا في حديث ابي هريرة قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: ((من يأخذ عني هؤلاء الكلمات فيعمل بهن أو يعلم من يعمل بهن ؟ فقال أبو هريرة فقلت أنا يا رسول الله فأخذ بيدي فعد خمسا وقال اتق المحارم تكن أعبد الناس وارض بما قسم الله لك تكن أغنى الناس وأحسن إلى جارك تكن مؤمنا وأحب للناس ما تحب لنفسك تكن مسلما ولا تكثر الضحك فإن كثرة الضحك تميت القلب))[17]

دون أن ننسى تخصيص الرسول صلى الله عليه وسلم حيزا مهما من دعوته للنساء، حيث لم يقتصر تعليمه صلى الله عليه و سلم لهن على توجهه خطابا عاما يشملهن مع الرجال في المواعظ وخطب الجمعة و الأعياد، بل إنه لما تبدى له رغبتهن في الاستزادة من العلم و رأى حرصهن على ذلك أجابهن، كما في حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه (أن النساء قلن للنبي صلى الله عليه و سلم: اجعل لنا يوما، فوعظهن و قال :"أيما امرأة مات لها ثلاث من الولد كانوا لها حجابا من النار"، قالت امرأة: و اثنان ؟ قال :"و اثنان").18 فها هو النبي صلى الله عليه وسلم يواعدهن نزولا عند طلبهن و رغبتهن و يخصص لهن وقتا للتعليم و الدرس.

وقد تنبه علماء المسلمين لهذا الأمر قديما ، وها هو البخاري قد عقد في كتاب العلم بابا أسماه :باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية ألا يفهموا ، و أورد فيه حديثا لمعاذ رضي الله عنه كان النبي صلى الله عليه و سلم قد نهاه فيه عن بث بعض الحديث، كما أورد فيه أثرا لأبي الطفيل عن علي قال فيه : (حدثوا الناس بما يعرفون).[19]

وقد ذكر الحافظ ابن حجر أن المراد بقوله (بما يعرفون) أي بما يفهمون .20

ومنه نقول إن ما نتوجه به إلى الطالب الفهيم خلاف ما نخاطب به من هو أقل فهما.

---

16 - علماء الغرب يدخلون الإسلام : محمد حلمي ، ص 19 . النهضة العربية للصحافة والإعلان – ط 1 / 1994م .

17 سنن الترمذي (4/ 551) وقال أبو عيسى هذا حديث غريب

18 - البخاري (140/3) كتاب الجنائز، باب فضل من مات له ولد فاحتسبت و قول الله عز و جل :"و بشر الصابرين"، ح:1249

19 - البخاري مع الفتح(272/1) كتاب العلم ، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية ألا يفهموا، ح :127

20 - الفتح (273/1)

وما أجمل أن تنفق الأموال وتصرف الجهود في إذكاء روح التعلم عند المتعلمين، وكذلك الموجهون، ينبغي لهم عند القيام بتوجيه التلاميذ ألا ينطلقوا من النقط المحصل عليها فقط، بل لا بد من الضروري الوقوف على رغبات التلميذ الحقيقية المرتكزة على مؤهلاته واستعداده.

ومن الأكيد أيضا انتهاج أسلوب التشويق والتحفيز، ذلك أن المعلم إذا استطاع تشويق المتعلم وإثارة فضوله العلمي، فإنه سيضمن إقبال المتعلم على ما يدرسه بهمة ونشاط، بل سيخلق فيه الرغبة وعلو الهمة، وهذا ما أفلح فيه النبي صلوات ربي وسلامه عليه، وحقق فيه بفضل الله تعالى نجاحا منقطع النظير.

ولتحقيق ذلك يستلزم عدة أمور؛ منها:

- تفادي وقوع المتعلم في الملل، لحديث عبدالله ابن مسعود رضي الله عنه وهو يرد على من طلبوا منه أن يعلمهم كل يوم : (**أما إنه يمنعني من ذلك أني أكره أن أملكم و إني أتخولكم بالموعظة كما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولنا بها مخافة السآمة علينا**) 21
- احتراف طرق التواصل والتخاطب؛ كمهارات طرح السؤال، لحديث أبي بكرة عن أبيه أن النبي صلى الله عليه وسلم قدم على بعيره وأمسك إنسان بخطامه أو بزمامه ثم قال أي يوم هذا؟ فسكتنا حتى ظننا أنه سيسميه سوى اسمه قال أليس يوم النحر؟ قلنا : بلى قال : فأي شهر هذا ؟ فسكتنا حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه قال : أليس بذي الحجة ؟ قلنا : بلى قال فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا ليبلغ الشاهد الغائب فإن الشاهد عسى أن يبلغ من هو أوعى له منه .[22]
- تغيير نبرات الصوت؛ مثل رفع الصوت أو خفضه بحسب ما يقتضيه المقام، حيث بوّب البخاري باب من رفع صوته بالعلم وساق حديث عن عبد الله بن عمرو قال : تخلف النبي صلى الله عليه وسلم في سفرة سافرناها فأدركنا وقد أرهقتنا الصلاة ونحن نتوضأ فجعلنا نمسح على أرجلنا فنادى بأعلى صوته ويل للأعقاب من النار مرتين أو ثلاث "23 وعن جابر بن عبد الله قال كان

---

21 أخرجه الترمذي : (كتاب : الاستئذان والآداب عن رَسُولِ الله - صَلَّى الله عليه وسَلَّم - , تحت باب مطلق معنون له بـــ (باب) , حديث (2935)) ,قال عنه الترمذي: " هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صحِيحٌ. " والحديث له شواهد في الصحيحين.

أخرجه البخاري : (كتاب : العلم , باب : ما كانَ النبيُّ - صلَّى الله عليه وسلّم - يَتَخَوَّلُهمْ بالموعظة والعلم كي لا ينفِروا, حديث : (68)) , وأخرجه مسلم (كتاب : صفة القيامة والجنة , باب : الاقتصاد في الموعظة , حديث (7078)).

22 البخاري، كتاب الحج، باب الخطبة أيام منى، رقم 1652

23 متفق عليه (البخاري برقم 60 ومسلم برقم 214)

رسـول الله صـلى الله عليه وسـلم إذا خطب احمرت عيناه وعلا صـوته واشـتد غضـبه "24 وينبغي على المعلم والداعية الاعتدال فبحسب الموقف التعليمي يكون التفاعل .

كما أن مسـاحة الترحيب بالمتعلمين وحسـن اسـتقبالهم مسـاحة واسـعة وبسـتان يانع نقتطف منه هذه الورود الفيحاء:

حديث صفوان بن عسال ـ رضي الله عنه ـ الذي أتى إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: يا رسول الله! إني جئت أطلب العلم. فقال له النبي -صـلى الله عليه وسـلم-: «مرحباً بطالب العلم؛ إن طالب العلم تحفه الملائكة بأجنحتها، ثم يركب بعضهم على بعض حتى يبلغوا السماء الدنيا من محبتهم لما يطلب25«...،

حديث أبي رفاعة ـ رضي الله عنه ـ قال: «انتهيت إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- وهو يخطب، قال: فقلت: يا رسـول الله! رجل غريب جاء يسـأل عن دينه، لا يدري ما دينه، قال: فأقبل عليَّ رسـول الله (وترك خطبته حتى انتهى إليَّ، فأُتي بكرسـيٍّ حسـبت قوائمه حديداً. قال: فقعد عليه رسـول الله -صـلى الله عليه وسـلم-، وجعل يعلمني مما علمه الله، ثم أتى خطبته فأتم آخرها»26

وكان النبي -صـلى الله عليه وسـلم- يسـتقبل الوفود ويحسـن وفادتهم، ويتخذ لذلك لباسـاً خاصـاً وخطيباً يخطب بين يديه إشعاراً منه بمزيد الاهتمام بهم؛ فلما أتى وفد عبد القيس رحب بهم -صلى الله عليه وسلم- ، فقال: «مرحباً بالقوم غير خزايا ولا ندامى..»27 ، ولما قدم الأشعريون أهل اليمن قال النبي -صلى الله عليه وسـلم-: «أتاكم أهل اليمن هم أرقُّ أفئدة، وألين قلوباً، الإيمان يمان، والحكمة يمانية»28، وروي في وفادة وائل بن حجر ــ رضي الله عنه ــ على النبي -صلى الله عليه وسلم-: أن النبي -صلى الله عليه وسلم- بشر به أصحابه قبل قدومه، فقال: يأتيكم بقية أبناء الملوك. فلما دخل رحب به، وأدناه من نفسـه وقرب مجلسـه وبسط له رداءه، وقال: اللهم بارك في وائل وولده وولد ولده»29

وحديث ابن مسـعود ــ رضي الله عنه ــ قال: «أتى النبي -صلى الله عليه وسلم- رجل فكلَّمه فجعل ترتعد فرائصه فقال له -صلى الله عليه وسلم-: هوِّن عليك؛ فإني لست بملك، إنما أنا ابن امرأة تأكل القديد»30

---

24 مسلم/ كتاب الجمعة/ رقم592

25 أبوداود (3641) والترمذي(2682) وصححه الألباني في صحيح أبي داود694/2

26 مسلم/ كتاب الجمعة / 876

27 البخاري/ كتاب الإيمان / باب أداء الخمس من الإيمان/ 53

28 متفق عليه (البخاري برقم 4388 ومسلم برقم 52)

29 البداية والنهاية لابن كثير/ الجزء الخامس

30 ابن ماجة في سننه، (3312)

وعن عثمان بن عفان ــ رضي الله عنه ــ قال في خطبة له: «إنَّا والله قد صحبنا رسول الله -صلى الله عليه وسلم- في السفر والحضر، وكان يعود مرضانا، ويتبع جنائزنا، ويغزو معنا، ويواسينا بالقليل والكثير»31

وعن أنس ـ رضي الله عنه ـ قال: «إنْ كان النبي -صلى الله عليه وسلم- ليخالطنا حتى يقول لأخٍ لي صغير: «يا أبا عمير! ما فعل النغير؟»32

وقال جرير بن عبد الله رضي الله عنه : ما حجبني رسول الله صلى الله عليه وسلم منذ أسلم ولا رآني إلا ضحك "33 .

التجلي الثالث/ الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق الناس بها:[34]

إنه لحديث ماتع ورائع، مارسه النبي -صلى الله عليه وسلم بعمله قبل أن ينطق بها لسانه الشريف، فتراه صلى الله عليه وسلم مجددا في مناهج دعوته ووسائلها، وفي خطط حربه وسلاحها[35]، بل حتى أمور الحياة الشخصية عرفت تحولا عبر مسار سنوات الدعوة؛ لباسا وترجيلا للشعر[36] ونوعية الأكل...

فكيف لا نسعى للرقي بمناهجنا التعليمية والوسائل والتقنيات... مستثمرين في ذلك كله ما وصلت إليه البشرية من اكتشافات ونظريات، وما تم اختراعه من وسائل حديثة، ينجذب لها المتعلمون ويتفاعلون معها أكثر، لأن كل الدول المتقدمة اليوم مدركة لأهمية التغيير و التطوير و الارتقاء بالتعليم، خصوصا في عصر المعلوماتية، و بعد دخول و انتشار الإنترنت و التقنيات الحديثة و التي ساهمت بتوفير العلوم و المعرفة بشكل مجاني و متاح للجميع.

---

31 أحمد في المسند (504) وقال شعيب الأرنؤوط: إسناده حسن

32 متفق عليه (البخاري برقم 4971 ومسلم برقم 2150)

33 مسلم/ فضائل الصحابة/ 2475

34 روى الترمذى (5 / 51) و ابن ماجه (2 / 1395) و القضاعى فى مسند الشهاب (1 / 65

35 وقد تطورت الفنون القتالية والفكر العسكري على يد النبي- صلى الله عليه وسلم - والتي تستخدمها الآن أقوى الجيوش العسكرية، وذلك من: الإعداد للمعركة، دفع عناصر الاستطلاع، إصدار أمر القتال، تنظيم التعاون، وإشراف الرسول القائد على الاستعداد القتالي للمعركة وإصدار تعليمات القتال ثم يقوم بإدارة المعركة.

3636 كان هدي النبي أنه يجعله ضفائر، يدل على ذلك ما رواه "الترمذي" و"ابن ماجه" في "سننهما" بسنديهما إلي أم هانئ رضي الله عها قالت: «قدم النبي مكة وله أربع غدائر تعني عقائص». رواية ابن ماجه: "تعني ضفائر." وروي البخاري ومسلم وغيرهما بأسانيدهم إلي ابن عباس رضي الله عنهما قال: «كان أهل الكتاب يسدلون أشعرهم وكان المشركون يفرقون رؤوسهم وكان يحب موافقة أهل الكتاب فيما لم يؤمر فيه فسدل ناصيته ثم فرق بعد.« قال ابن القيم في "الهدي": «والسدل من ورائه ولا يجعله فرقتين. والفرق أن يجعل شعره فرقتين كل فرقة ذؤابة» انتهي كلام ابن القيم.

فأحد السمات التي تشترك فيها غالبية الجهات التعليمية حول العالم اليوم هي كونها ما زالت تتبنى و تدعم الطرق التقليدية في التعليم .فتجد المدرس يدخل و يقرأ و يناقش و يخرج، و يأتي الذي بعده، و هكذا. فالأنظمة و الأساليب التعليمية هي نفسها منذ مئات السنين، رغم تطور التقنيات و الصناعات المختلفة على مر السنين. عذرا، لم أفصد الأساليب التعليمية، فهي في الأغلب، إن لم تكن جميعها، نفس الأسلوب و هو الاعتماد على الكتب فقط كمصدر للمعلومات...

مما سبق نرى أن عملية تطوير التعليم بصورة عامة تتطلب التأكيد على الاهتمام بإعادة النظر في البنود التالية كأولوية في إصلاح التعليم:

1ـــ أولوية تطوير الخدمات التعليمية في رؤية الحكومة والبرلمان.

2ـــ توظيف الثورة العلمية التكنولوجية لتطوير التعليم.

3ـــ مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي صاحبت التطور المجتمعي ومتطلباته.

التجلي الرابع/ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا :

إن خالق الخلائق أعلم بما فيهم من ضعف، و يعرف غاية وسعهم، لذلك أرسل نبيه بالملة السمحة الحنيفية و أساسها قوله تعالى: " يريد الله بكم اليسر و لا يريد بكم العسر"37. فعلى هذا قام منهج النبي صلى الله عليه وسلم في تعاطيه مع جميع الأمور.

ونجد أن التيسير و رفع الحرج هما مدار وصيته صلى الله عليه و سلم لأبي موسى الأشعري و معاذ لما أنفذهما إلى اليمن ،(يسرا ولا تعسرا ، و بشرا و لا تنفرا)38.

يقول المستشرق البريطاني وليم موير– نقلا عن د. سعيد حوى – في إحدى مقالاته : "كانت السهولة صورة من حياته كلها، وكان الذوق والأدب من أظهر صفاته في معاملته لأقلِّ تابعيه، فالتواضع، والشفقة، والصبر، والإيثار، والجُود ، كلها صفات ملازمة لشخصه، وجالبة لمحبَّة جميع مَنْ حوله، كان إذا لقي مَنْ يفرح بنجاحٍ أصابه أمسك يده وشاركه سروره، وكان مع المصاب والحزين شريكًا شديد العطف، حَسَنَ

37 - سورة البقرة ، (الآية : 185)

38 - صحيح مسلم ، كتاب الجهاد و السير ، باب في الأمر بالتيسير و ترك التنفير ،ح : 3269

المواساة، وكان في أوقات العسر يقتسم قُوتَهُ مع الناس، وهو دائم الاشتغال والتفكير في راحة مَنْ حوله وهناءتهم"39.

ولتطبيق هذا الأساس نعرض للنقط التالية:

أ/ قرن العلم بالعمل:

إن طلب العلم و تلقيه ليس ترفا، و لا التعلم والإقبال عليه تجملا. و لقد علم الإسلام الناس أن الطاقات لا تصرف بدون طائل ، و أن الوقت لا يصرف فيما لا ينفع صاحبه أو الآخرين حوله.

وقد كان النبي صلى الله عليه و سلم يتعوذ من العلم الغير النافع كما في حديث النسائي عن أنس بن مالك قال:(إن رسول الله صلى الله عليه و سلم كان يقول: "اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع و قلب لا يخشع و دعاء لا يسمع و نفس لا تشبع " ثم يقول :"اللهم إني أعوذ بك من هؤلاء الأربع").40

فالعلم الذي لا نفع فيه ،لا بد و أن فيه من الأذى و المضرة ما يتعدى صاحبه إلى غيره؛ ومن ذلك صنوف العلوم و التكنلوجيا الموجهة للسيطرة على العالم عبر ارتكاب مختلف الجرائم في حق الإنسان.

وهب أن علما لايضر،لكنه في آن الوقت لا يفيد ، فأي عقل قويم و فهم سديد يتجه صوبه و يقبل عليه .

فالعلم الذي لا يرفع صاحبه : يهذب نفسه و يقوم فكره و يهديه نحو التي أقوم ، يصيره كذاك الذي قال عنه الله سبحانه "و أضله الله على علم".41

لأجل هذا، و لغيره ركز النبي صلى الله عليه و سلم على أهمية العلم بما علم، فأثر توظيف المعارف و تطبيق المكتسبات النظرية سبيل لتثبتها وحصول المنفعة المرجوة منها، أو بلغة البيداغوجيا تحصيل الأهداف و تحقيقها. و هذا عين ما نطقت به الآية الكريمة: "ولو أنهم فعلوا ما يوعظون به لكان خيرا لهم و أشد تثبيتا".42

فما فائدة العلم إذا لم يكن للعمل و التطبيق و التنزيل على مجريات الواقع و أحداثه؟.

و مما ورد بهذا الخصوص، قول عبد الله ابن مسعود رضي الله عنه:(كنا في عهد رسول الله صلى الله عليه و سلم لا نجاوز السورة من القرآن حتى نحفظها و نعمل بها، فتعلمنا العلم و العمل)43.

---

39 كتاب (الرسول صلى الله عليه وسلم) لسعيد حوى، ص 66

40 - سنن النسائي 5403 - 5470

41 - سورة الجاثية، (الآية : 23)

42 - سورة النساء ، (سورة النساء ، الآية : 66)

43 - مسند الإمام أحمد بن حنبل ج5/ص410

العملية التعليمية ليست مجالا لسرد المعلومات أو استعراض المعارف، فلا ينبغي للمعلم أن يسلك طريقا عموديا في التلقين

ب/ كلما أسلوب التدرج و مراعاة أحوال المتعلمين:

تقول أمّنا عائشة ـ رضي الله عنها ـ عن نزول القرآن الكريم: «إنما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصَّل فيها ذكر الجنة والنار، حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام، ولو نزل أول شيء: لا تشربوا الخمر؛ لقالوا: لا ندع الخمر أبداً، ولو نزل: لا تزنوا؛ لقالوا: لا ندع الزنا أبداً..» 44

وبهذا راعى الشارع أحوال الناس عند مخاطبتهم بالشرع، وهو ما يستلزم استبصار المعلم المربي بمن يهدف تلقينه معرفة أو تربيته على قيمة من قيم الإسلام، فلكل قفل مفتاح، ولكل داء دواء، أما من جعل الناس سواء؛ فليس لحمقه دواء.

فالمربي بعلمه وحكمته وتجربته يختار الأسلوب المناسب بناء على معاينة أحوال المتعلمين وتقييم مستواهم الفكري والعلمي، واستشعار أحوالهم النفسية والصحية والاجتماعية...

ولنا في حديث ابن عباس ـ رضي الله عنهما ـ في بعث النبي -صلى الله عليه وسلم- معاذاً إلى اليمن خير مثال، حينما قال عليه الصلاة والسلام وهو يوجه سفيره إلى منهج الدعوة الذي سيتبعه في تبليغ دعوة الله تعالى لأهل اليمن النصارى: (إنك تأتي قوما من أهل الكتاب فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد في فقرائهم فإن هم أطاعوا لذلك فإياك وكرائم أموالهم واتق دعوة المظلوم فإنه ليس بينها وبين الله حجاب) 45

وأيضا فيما رواه البخاري في صحيحه عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه معلقاً قال: حدِّثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله. وهو ما ترجمه عبد الله بن مسعود ـ رضي الله عنه ـ حينما قال: «ما أنت محدث قوماً حديثاً لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة46 .«

---

44 صحيح البخاري ، كتاب فضائل القرآن ، باب تأليف القرآن، رقم الحديث 4707

45 صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب الدعاء إلى الشهادتين وشرائع الإسلام، رقم الحديث 19

46 رواه البخاري تحت رقم 127

وإن من التدرج ومراعاة الحال في التربية والتعليم عدم تقديم ما حقه التأخير، وأن يُخَصَّ بالعلم أناسٌ دون غيرهم مراعاةً للفهوم وتقديراً للمصالح. فقد روى البخاري في صحيحه قال: (**باب من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا) وذكر تحته حديث أنس .رضي الله عنه .قال: ذُكِرلي أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال لمعاذ: «من لقي الله لا يشرك به شيئاً دخل الجنة» قال: ألا أبشر الناس؟ قال: لا؛ إني أخاف أن يتكلوا**»47

قال العيني .رحمه الله .: (**وفي الحديث بيان وجوب أن يُخَصَّ بالعلم الدقيق قومٌ فيهم الضبط وصحة الفهم، وأن لا يُبذل لمن لا يستأهله من الطلبة ومن يخاف عليه الترخص والاتكال لتقصير فهمه**)48

ج/ أسلوب الرفق والرحمة:

إذا تأملنا قول ربنا جل في علاه وهو يتحدث عن أكرم رسله صلى الله عليه وسلم : ((وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين)) 49

وافتتاح جل سور المصحف بالبسملة المتضمنة لصفة الرحمة (الرحمن الرحيم)

واختيار الإسلام لشعار السلام تحية لأهله...

إذا تأملنا كل ذلك فإننا سنعلم علم اليقين أن الإسلام لا يرتضي غير منهج الرحمة والرفق سبيلا.

وذلك ما شخصته السيرة العطرة لخير البشر صلى الله عليه وسلم؛ في صور شتى، لأنه إذا كان ديننا الحنيف قد نهى عن التنابز بالألقاب لما في ذلك من إساءة للآخر وتنقيص منه، فإن المناداة بالاسم الطيب أمر محمود وغير منبوذ لِما له من أثر إيجابي في النفس خصوصا إن صدرت من شخص له مقام رفيع وقدر عظيم في النفس .لذا لا ضيْر أن يخص المدرس بعض تلاميذه بألقاب جميلة تتناسب مع فعل أو أثر طيب بدا منهم، لقب من شأنه أن يحفزهم ك " القارئ "أو " الصحفي الصغير " " فضيلة الأستاذ" أو " سعادة المهندس"... وهكذا . و قد كنّى الرسول صلى الله عليه وسلم في غزوة ودّان عليّا بأبي تراب حين وجده نائما هو وعمار بن ياسر وقد علق به التراب ، فأيقظه عليه الصلاة والسلام برجله وقال له : " قم أبا تراب " 50

---

47 رواه البخاري تحت رقم 129

48 الرسول المعلم ، ص82

49 سورة الأنبياء الآية 107

50 السيرة الحلبية ج 2 ص 173

فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يثمّن ما صلح من أعمال الصحابة ويبشرهم بالجنة، ويجبر خاطر من انكسر خاطره ، كما حدث مع عبد الله بن مسعود الذي (كان قصيرا جدا طوله نحو ذراع خفيف اللحم ، ولما ضحك الصحابة رضي الله عنهم من دقة رجليه قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (لرجل عبدالله في الميزان أثقل من أحد)51، وكذا كنى صلى الله عليه وسلم "أبا هريرة" لما رأى رحمته بالهرة ورفقه بها...

ومن رحمته صلى الله عليه وسلم بأصحابه ممازحتهم عند الحاجة:

فالجديّة أمر مطلوب ولا مناص منه ،لكن هذا لا يعني أن يكون الأستاذ عبوس الوجه متجهما ، بل لا بد من كسر هذا الحاجز بين الحين والآخر بطريقة لا تجعل المتعلم يستهتر به أو ينقص من شأنه . ولهذا فالرسول صلى الله عليه وسلم مع جسامة المسؤولية الملقاة على عاتقه ، كان دائم الابتسام ، يمازح صحبه بما يجعل السرور يتسربّ إلى قلوبهم دون استئذان، فقد جاء عن بعض الصحابة رضي الله عنهم : ما رأيت أحدا أكثر تبسما من رسول الله صلى الله عليه وسلم52 .

وعن ابن عباس رضي الله عنهما: كانت في النبي صلى الله عليه وسلم دعابة . وعن بعض السلف: كان للنبي صلى الله عليه وسلم مهابة، فكان يبسط الناس بالدعابة. قال صلى لله عليه وسلم لعمته صفية : "لا تدخل الجنة عجوز، فبكت ،فقال لها وهو يضحك : الله تعالى يقول (إنا أنشأناهن إنشاء فجعلناهن أبكارا عربا أترابا) سورة الواقعة، الآية 53"53

ورأى الرسول صلى الله عليه وسلم صهيبا يأكل قثاء ورطبا وهو أرمد إحدى عينيه ، فقال له : تأكل رطبا وأنت أرمد؟ فقال : إنما آكل من ناحية عيني الصحيحة فضحك صلى الله عليه وسلم " 54

---

51 السيرة الحلبية ج1ص397.

52 الترمذي (3603) وقال حسن غريب

53 الترمذي في الشمائل، (2987) وصححه الألباني

54 السيرة الحلبية ج2 ص 33

خاتمة:

لقد انتهج النبي صلى الله عليه وسلم في تبليغ دعوته وتعليم شريعة ربه للعباد مناهجا تعليمية فعالة، وأساليب تربوية ناجعة، مكنته بفضل الله تعالى أن يخرج الناس من الظلمات إلى النور، ظلمات الجهل والضلال، وأنوار الهداية والعلم.

وباستقراء السيرة النبوية العطرة على صاحبها أزكى الصلاة والسلام، وسنته الفيحاء، نخلص إلى ذكر جملة من تلك الأساليب الرائدة، التي نفاجأ اليوم بمن يتشدق بنسبتها للغربيين، وهم الذين تعلموها من المسلمين ونحلوها من سراجهم الوهاج واقتبسوا أنوارها من هدي النبي العدنان صلى الله عليه وسلم.

ومما لا شك فيه أن تلك الواحة الفيحاء لا يجف ماؤها، والنخلة المعطاء لا تنقطع تمارها، لأن نصيب أي منهج من الصحة يقاس إذا توفرت الظروف المناسبة بمقدار نجاحه ،وبالنتائج التي حققها ، ونحن إذا طبقنا هذه القاعدة على منهج رسول الله صلى الله عليه وسلم في التربية لوجدنا أن الآثار التي حققها هذا المنهج، والنجاح الباهر الذي وصل إليه لم يصل إليه أي منهج تربوي في التاريخ. 55 بدليل أن المنهج النبوي في التربية والتعليم نجح نجاحا باهرا ليس له مثيل في التاريخ الإنساني حين استطاع النبي صلى الله عليه وسلم أن ينشئ جيلا راقيا من الصحابة رضي الله عنهم يتمتعون بشخصية إسلامية متميزة لم يستطع المفكرون والمصلحون وعلماء الاجتماع والفلاسفة في شتى بقاع الأرض قديما وحديثا أن يصلوا بمجتمعاتهم إلى معشار ما وصل إليه النبي صلى الله عليه وسلم بالمجتمع الإسلامي.

لهذا ترحب السنة النبوية دائما بمن يقصدها يبتغي منا الحل لمشاكله، والاستبصار بعيوبه، واستلهام سبل الخير. ومن واجبنا جميعا حمل هم مدرستنا المغربية والسعي الحثيث نحو مساعدتها على تجاوز واقعها المؤلم، عوض الاقتصار على النقد الهدام، عملا بحديث الرسول صلى الله عليه وسلم حين قال: " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في أهله و هو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته " 56

وإذا كان محمد صلى الله عليه وسلم قد استطاع أن يحدث تغييرا جذريا في الجزيرة وما حولها ، وحول العرب من أمة جاهلية تعيش على هامش التاريخ إلى أمة مؤهلة لقيادة العالم بأسره في زمن قصير ، وشهد له بذلك القاصي والداني ، وبصدق ((فالعالم هو أحوج ما يكون إلى رجل في تفكير محمد، هذا النبي الذي أحل دينه في موضع الاحترام والإجلال ،فإنه أقوى دين على هضم جميع المدنيات ، خالد خلود الأبد ، وإني

---

55 - أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم في الدعوة والتربية : الشهيد يوسف خاطر حسن الصوري ،ص 13 . (د – ط) (د – ت) .

56 - أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب الجمعة ، باب الجمعة في القرى والمدن ، رقم الحديث 893 .

أرى كثيرا من بني قومي قد دخلوا في الدين على بينة ، وسيجد هذا الدين مجاله الفسيح في هذه القارة (يعني أروبا) وإذا أراد العالم النجاة من شروره ، فعليه بهذا الدين ، إنه دين السلام والعدالة والسعادة في ظل شريعة ... لم تنس أمرا من أمور الدنيا إلا رسمته ،ووزنته بميزان لا يخطئ أبدا))57

وغير خاف أن الأمم التي تنشد مستقبلا أفضل لأجيالها تراجع منظومتها التربوية كاملة بين الفينة والأخرى، لاكتشاف مكامن الخلل والإخفاق والعمل على تسديدها، ومكامن التميز والإبداع والعمل على تعزيزها ساعية إلى تحقيق قصب السبق لأجيالها في ميدان المعرفة المتقدمة وتطبيقاتها المتنوعة للحفاظ على ديمومة إقلاعها الحضاري .

وكي تقلع أمتنا مجددا لابد وأن تعيد النظر في تربية أجيالها وتركز على مقوماتها المعنوية التي هي أساس الإبداع والتميز والتفوق، منطلقة من النموذج الأمثل ألا وهو النموذج النبوي الخالد (المنهج النبوي التعليمي) فقد كان محمد صلى الله عليه وسلم معلما ناضجا، ومربيا فاضلا.

وإننا لمتفائلون أن هذا الجيل إن التزم الإسلام عقيدة وعملا، وأخذ تعاليمه أحكاما ومنهاجا، فإنه سيعيد سيرة الأولين في المجد والرفعة، ويقيم في العالمين دولة قوية صلبة تضاهي الأمم الكبرى في عزتها وكبريائها ... ولن يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها، ورحم الله عمر رضي الله عنه القائل :" نحن قوم أعزنا الله بالإسلام فإن ابتغينا العزة بغيره أذلنا الله " .

لهذا ندعو إلى:

- تعزيز الاهتمام بالسيرة النبوية الشريفة ،وبيان دورها في التربية والتعليم .
- العمل على تفعيل الوسائل والأساليب والأهداف والأسس التعليمية التربوية انطلاقا من السيرة النبوية .
- دراسة ظاهرة السبق التربوي من خلال المنهج النبوي التعليمي .
- وضع صيغة مقترحة للاستفادة من منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية والتعليم في مؤسساتنا التربوية .

---

57 - أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوربية : أحمد علي الملا ، ص 103 (بتصرف). دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر بدمشق - ط 2 / 1401هـ - 1981م .

وصلى الله على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

لائحة المراجع والمصادر:

- القرآن الكريم
- أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوربية: أحمد علي الملا
- أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم في الدعوة والتربية: الشهيد يوسف خاطر حسن الصوري
- إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا": تقرير صادر عن البنك الدولي سنة 2008
- البداية والنهاية : ابن كثير
- تقرير »خمسون سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025 « : صدر في سنة 2005 بمناسبة الذكرى الخمسينية لاستقلال المملكة المغربية
- التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم حول حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها الصادر سنة 2008
- تقرير صادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (جنيف- سويسرا) حول وضعية التعليم بالعالم سنة 2013
- تقرير صادر عن برنامج الأمم المتحدة للتنمية حول التنمية البشرية في العالم. سنة 2009
- تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو- يناير 2014
- الخالدون المائة : مايكل هارت
- الرسول المعلم : عبدالفتاح أبو غدة
- الرسول صلى الله عليه وسلم: لسعيد حوى
- سنن الدارمي
- سنن ابن ماجة
- سنن أبي داود
- سنن الترمذي
- سنن النسائي
- السيرة الحلبية: علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي
- صحيح أبي داود: الألباني
- صحيح البخاري
- صحيح مسلم
- علماء الغرب يدخلون الإسلام : محمد حلمي
- علماء الغرب يدخلون الإسلام : محمد حلمي
- في الدعوة إلى الإسلام بين غير المسلمين : محمد عزت الطهطاوي
- مسند الإمام أحمد

PADİR
İslami Psikoloji Hakemli Dergisi

مجلة بادر
المُحكّمة لعلم النفس الإسلامي

ISLAMIC PSYCHOLOGY COLLEGE

PSYCHOLOGICAL COUNSELING CENTER

AMERICAN Open UNIVERSITY
الجامعة الأمريكية المفتوحة

AOU
ASIAeUNIVERSITY

الجامعة الإسلامية في كينيا
ISLAMIC UNIVERSITY OF KENYA

العدد السابع – أغسطس 2025

Issue 7 – August 2025

مجلة فصلية محكمة – تصدرعن كلية علم النفس الإسلامي

ISSN : 3023-6231